

Kovács György – Bakosi Éva

ÓVODAPEDAGÓGIA

I.

KOVÁCS GÖRGY – BAKOSI ÉVA

ÓVODAPEDAGÓGIA

1. KÖTET

Kovács György – Bakosi Éva

ÓVODAPEDAGÓGIA

1. kötet

DEBRECEN, 2004.

Lektorálta:

DR. DELINÉ DR. FRÁTER KATALIN

SIMON CSABÁNE

Borító:

FIÁK JUDIT

SZERZŐI KIADÁS

A könyv más kiadványban történő részleges vagy teljes felhasználása, illetve utánközlése, másolása a szerzők engedélye nélkül tilos!

Jelen dokumentum a kézirat alapján készült, a nyomtatott kiadástól eltérhet.

ISBN: 963 430 924 0

Kiadó: Kovácsné dr. Bakosi Éva

TARTALOMJEGYZÉK

ELŐSZÓ	5
A. AZ ÓVODAI NEVELÉSRŐL ÁLTALÁBAN	12
1. AZ ÓVODA.....	12
2. AZ ÓVODAPEDAGÓGIA ÉS AZ ÓVODAI NEVELÉS KAPCSOLATA	14
3. AZ ÓVODAPEDAGÓGIA PARADIGMÁI. A PARADIGMAVÁLTÁS SZÜKSÉGESSÉGE	15
<i>A társtudományokkal összefüggő paradigmák.....</i>	<i>15</i>
<i>Az óvodapedagógia sajátos paradigmái</i>	<i>18</i>
4. AZ ÓVODAI NEVELÉS SAJÁTOSSÁGAI	19
<i>A nevelés értelmezése.....</i>	<i>19</i>
<i>A nevelés célja.....</i>	<i>21</i>
<i>Az óvodai nevelés.....</i>	<i>22</i>
<i>Az óvodai nevelés célja és feladata.....</i>	<i>24</i>
5. ÉRTÉKEK AZ ÓVODAPEDAGÓGIÁBAN	25
<i>A pedagógiai értékekről általában.....</i>	<i>25</i>
<i>Az értékek alakulása a gyermekkorban (az első hat évben).....</i>	<i>27</i>
<i>Az értékialakítás problémái az óvodában</i>	<i>29</i>
6. AZ ÓVODAI NEVELÉS ALAPELVEI	33
<i>A játékoság elve</i>	<i>34</i>
<i>A tevékenység elve</i>	<i>35</i>
<i>Az élményszerűség elve</i>	<i>36</i>
<i>A differenciált fejlesztés elve</i>	<i>37</i>
<i>A komplexitás elve</i>	<i>39</i>
<i>A gyermeki szabadság biztosításának elve</i>	<i>41</i>
<i>A spontaneitás és irányítottság elve</i>	<i>43</i>
<i>A zökkenőmentes átmenet elve</i>	<i>44</i>
7. AZ ÓVODAI NEVELÉS FŐ ESZKÖZEI.....	46
<i>Összegzés</i>	<i>48</i>
B. AZ ÓVODAI NEVELÉS FOLYAMATA	51
1. A NEVELÉS FOLYAMATÁNAK ÉRTELMEZÉSE. FOGALMI MEGHATÁROZÁS	51
<i>Az óvodai nevelés szereplői.....</i>	<i>51</i>
2. A NEVELÉSI FOLYAMAT STRUKTÚRÁJA.....	53
3. A TEVÉKENYSÉGEK STRUKTURÁLIS SAJÁTOSSÁGAI AZ ÓVODAI NEVELÉS FOLYAMATÁBAN	55
4. A SZOKÁSOK JELENTŐSÉGE AZ ÓVODAI NEVELÉS FOLYAMATÁBAN.....	58
<i>A szokások értelmezése</i>	<i>58</i>
<i>A szokások kialakulásának folyamata.....</i>	<i>59</i>
5. AZ ÓVODAPEDAGÓGUS SZEREPE A NEVELÉSI FOLYAMATBAN	62
<i>Az óvodapedagógus főbb feladatai</i>	<i>62</i>
<i>Az óvodapedagógus, mint modell.....</i>	<i>65</i>
<i>Az óvodapedagógus főbb képességei</i>	<i>69</i>
<i>A kommunikációs képesség</i>	<i>69</i>
<i>Az empátia képessége.....</i>	<i>71</i>
<i>A kreativitás képessége</i>	<i>72</i>
<i>A játékosképesség.....</i>	<i>74</i>
<i>A szervezőképesség</i>	<i>75</i>
<i>Összefoglalás</i>	<i>76</i>

6. AZ ÓVODAI NEVELÉS MÓDSZEREL.....	77
<i>Az óvodai nevelés módszereinek jellemzői.....</i>	77
<i>A módszerek megválasztásának szempontjai</i>	84
<i>Összegzés</i>	91
C. SZOCIALIZÁCIÓ – INDIVIDUALIZÁCIÓ.....	93
1. A SZOCIALIZÁCIÓ – INDIVIDUALIZÁCIÓ ÉS A NEVELÉS KAPCSOLATA	93
<i>A szocializáció értelmezése.....</i>	94
<i>A szocializáció fejlődése, fejlesztése</i>	96
<i>A hajlamok jelentősége</i>	98
2. A TEVÉKENYSÉG SZEREPE A SZOCIALIZÁCIÓ – INDIVIDUALIZÁCIÓ FEJLŐDÉSÉBEN.....	102
<i>A játék hatása a szocializáció – individualizáció fejlődésére.....</i>	103
<i>Összefoglaló</i>	105
D. AZ ÓVODAI NEVELÉS FŐ FELADATAI	107
D/A. EGÉSZSÉGES ÉLETMÓDRA NEVELÉS.....	107
1. A GONDOZÁS.....	107
2. AZ EGÉSZSÉGES ÉLETMÓD SZOKÁSAI	109
<i>Összefoglaló</i>	118
D/B. ÉRZELMI NEVELÉS	119
1. AZ ÉRZELMEKRŐL ÁLTALÁBAN	119
2. AZ ÉRZELMEK ALAPTÍPUSAI	121
3. AZ ÉRZELMI NEVELÉSSSEL KAPCSOLATOS FELADATOK (ÖSSZEGZÉSKÉNT)	126
D/C. AZ ERKÖLCSI NEVELÉS FELADATAI	127
1. AZ ERKÖLCSI GONDOLKODÁS ÉS CSELEKVÉS FEJLŐDÉSE – FEJLESZTÉSE	127
<i>Az erkölcsi gondolkodás fejlődése</i>	128
<i>Az erkölcsi cselekvés fejlődése</i>	131
<i>A csoportélet erkölcsi szokásai</i>	133
2. AZ AKARATI TULAJDONSÁGOK NEVELÉSE	136
<i>Önállóságra nevelés.....</i>	138
<i>Önfegyelemre nevelés</i>	139
<i>A szabálytudat alakulása, fejlesztése</i>	140
<i>Állhatatosságra, kitartásra nevelés.....</i>	141
<i>Bátorságra nevelés.....</i>	142
3. MUNKA JELLEGŰ TEVÉKENYSÉGEK, MUNKÁRA NEVELÉS AZ ÓVODÁBAN	144
<i>A gyermek munkajellegű tevékenységéről általában</i>	144
<i>A gyermek munka jellegű tevékenységének sajátos vonásai</i>	146
<i>Munkafajták</i>	148
<i>Az önkiszolgáló munka.....</i>	148
<i>A naposság</i>	149
<i>Alkalomszerű munkák</i>	150
<i>Növény- és állatgondozás.....</i>	151
<i>Összefoglalás</i>	154
D/B. AZ ÉRTELMI NEVELÉS-FEJLESZTÉS.....	155
1. A MENTÁLIS FEJLŐDÉS-FEJLESZTÉS FELTÉTELEI AZ ÓVODÁSKORBAN	155
2. AZ ÉRTELMI NEVELÉS FELADATAI.....	156

3. A KÖRNYEZET MEGISMERÉSE.....	170
D/E. ANYANYELVI NEVELÉS	174
Összefoglalás	178
D/F. ESZTÉTIKAI NEVELÉS.....	179
1. Az esztétikai nevelés feladatai	179
2. Az elemi esztétikai alkotóképesség	180
3. Az esztétikai magatartás megalapozása.....	181
4. Az esztétikai nevelés elvei.....	182
Összefoglaló	184
E. A CSALÁDI NEVELÉS ÉS AZ ÓVODAI NEVELÉS KAPCSOLATA	185
1. A CSALÁDI SZOCIALIZÁCIÓ NEVELÉSI VONATKOZÁSAI	186
2. A CSALÁDOK NEVELÉSI FELFOGÁSA – NEVELÉSI TÍPUSOK.....	188
3. ÚJ ELEMÉK A CSALÁDI NEVELÉSBEN	192
2. A CSALÁDI NEVELÉS PROBLEMATIKUSABB ESETEI	194
Anya – gyermek kapcsolat változásai	194
A beszéd fejlődése	195
A gyermek érdeklődése.....	197
Az önállósodási törekvésekből adódó problémák	198
A gyermek otthoni játéka.....	199
A félénk és az erőszakos gyermek	200
Fegyelmezett magatartás eltérő felfogása a családban	202
Az étkezéssel kapcsolatos gyakoribb problémák.....	203
Az alvással kapcsolatos problémák.....	205
A gyermek szexuális érdeklődése	206
Új apuka, új anyuka megjelenése.....	207
3. MÓDSZERTANI TANÁCSOK	208
Összefoglaló	212
F. AZ ÓVODAI NEVELÉS TERVEZÉSE.....	213
1. TERVEZÉSI ALAPKÉRDÉSEI.....	213
2. A TERVEZÉS ALAPELVEI.....	218
A tervszerűség elve.....	218
A használhatóság elve.....	219
A tervszerűség és a rugalmasság elve.....	219
A tudatosság és az ösztönös megérzés (intuitivitás) elve	220
A gyermeki szükséglet változásainak figyelembe vétele.....	221
FELHASZNÁLT IRODALOM.....	223

Előszó

Jelen kiadványunk immár harmadik a sorban, amelyik az óvodai élet pedagógiai kérdéseivel foglalkozik. Ezt előzte meg a Játék az óvodában és a Játékos tanulás – óvodai tanulás két kötet.

Abból indultunk ki, hogy az óvoda sem térhet ki a közelmúltban újraéledő reformpedagógia törekvések elől. Napjaink reformpedagógiája részben folytatója az előző évszázad törekvéseknek, részben pedig meg is haladja azokat: szélesebb körű a tudományos bázisa, változtak a társadalmi körülmények és földrajzilag is sokkal nagyobb területen eresztett gyökeret. Szinte globalizálódott az óvodai nevelés is, amennyiben a külföldi tapasztaltok köre is kiszélesedett, és hatásaikban hozzájárultak az egyes országok óvodai nevelésének kiegyenlítéséhez.

Az 1980-as, 90-es években felgyorsult pedagógiai modernizáció rövid történetében két periódust különböztethetők meg. Az első időszakban a globalizációs folyamatok térhódítása mellett háttérbe szorultak a helyi sajátosságok, illetve törekvések, míg a közelmúlt ez utóbbiak érvényesülésének nagyobb teret ad. Közben a globalizáció előnytelen hatásai mellett kedvező eredményeket is hozott. Gondoljunk az UNESCO által deklarált emberi jogokra, amelyek úgy épülnek be egy-egy ország, így a hazai óvodai nevelés programjába, hogy közben komfortosabbá teszik azt. Mind természetesebbé válik a helyi értékek kölcsönös hatása az európai, a közép-európai értékekkel.

E kötet megjelenésére olyan időben kerül sor, amikor több alapvető kérdésben még nem jutott nyugvópontra az óvodapedagógia és az óvodai nevelés gyakorlata, amikor a paradigmaváltás szükségessége ugyan elfogadott tény, a részletekben még megközelítőleg sincs egyetértés. De tegyük hozzá mindjárt, hogy olyan egyetértés – szerencsére – nem is várható, mint ami sokáig jellemzője volt a hazai óvodai nevelés gyakorlatának (a normatív pedagógia időszakában). Ugyanakkor az említett egypólusosságnak több, továbbvitelre is érdemes eredménye maradt ránk: például a derűs légkör biztosítása, a játék meghatározó szerepe, az erkölcsi és az egészséges életmód szokásainak alapozása, az érzelmi nevelés, a gyermek szeretete, az óvoda és a szülői ház kapcsolata.

Az óvodapedagógia és az óvodai nevelés témaköreinek összekapcsolása egy kötetbe két dolgot szeretne jelezni. Az óvodai nevelés pedagógiai összefüggéseinek felvázolását praktikus érvek indokolják, amennyiben minden nevelési tevékenységnek nem csak nevelési szabályszerűségei vannak, hanem közvetlenül és közvetve pedagógiai törvényszerűségei is. Az óvodapedagógia helyzeténél fogva (az általános pedagógiához képest más a mozgásterülete) részben kevesebb

kérdéskörrel foglalkozik, részben pedig erőteljes az óvodai gyakorlathoz való kötődése. Különösen napjainkban, az óvodapedagógia és az óvodai nevelés megújulásának időszakában fontos a két fogalom egymásra épülésére hivatkozni.

Az egyik ilyen kihívást jelentett a pedagógiai pluralizmus és alternativitás szellemiségének érvényesítése az óvodapedagógiában, és az óvodai nevelésben. Ez azért volt újszerű feladat, mert ilyen megközelítésben ez volt az első hazai próbálkozás. Kevés az olyan tanulmány, amely egy adott pedagógiai irányzat teljes körű óvodai nevelésméleti kivetítését adná.

Problémát jelentett a kisgyermekkori nevelés tárgyalásának mélysége és terjedelme az egyes pedagógiai koncepciókon belül. Az életkori kutatás is inkább pszichológiai, mintsem pedagógiai indíttatású.

A tartalmi megújulás legalapvetőbb vonásainak tartjuk az óvodapedagógus nevelői szabadságát, a gyermek autonómiájának és szükségleteinek tiszteletben tartását, a gyermekközpontúság érvényesülését, a tevékenység szerepének hangsúlyozását, az individuális és a szociális személyiségjegyek komplex fejlődésének elősegítését. A modern óvodai nevelésnek ezek a sarkpontjai, tartópillérei, amelyek minden nevelési programba beépíthetők.

A nevelési kérdések újszerűségét az új értékek megjelenésén és a nevelési gyakorlat demokratizálódásán túl – azokkal legalább azonos mértékben – a nevelési célok összetettebbé válása is jelzi. Nézzünk rá egy példát! Napjaink új társadalmi szükséglete az egymás iránti figyelmességnek, segítőkészségnek, a szeretet különböző megnyilvánulásainak a megalapozása. Mindezeknek a szociális értéknek van egy elvont, általánosíthatóbb és egy konkrétabb oldala. Az óvodás korú gyermek előtt az emberi értékek mindig konkrét formában jelennek meg. Az óvodai nevelés úgy igyekszik elvezetni a gyermekeket a konkrétumok világából az általánosítottabb szintre, hogy közben továbbra is erősödjön a konkrét cselekvő oldal, és a szélesebb emberi kapcsolat is. Úgy igyekszik elvezetni őket az erkölcsi gondolkodás elvontabb szintjére, hogy közben megmaradjanak az emberi, érzelmi kötődései is.

Ugyanakkor ezzel párhuzamosan ki kell alakítani az egyéni érdekeket szem előtt tartó oldalt is. Képessé kell tenni a gyerekeket az idegenekkel szembeni differenciált magatartási formák elsajátítására, hogy hárítani tudják az esetleg rájuk leselkedő veszélyeket is. E példával is az újszerűség és a bonyolultság összefüggéseit szeretnénk volna érzékeltetni.

A modern pedagógiai gondolkodásmód egyfajta elsajátítási módot is feltételez, - elméleti és gyakorlati síkon egyaránt. Az egyes szerzőkre való hivatkozások célja részben a közölt idézetek megismerése, részben a forrásanyag szélesebb körű tanulmányozása.

Hasonlóan új megközelítést jelent a gyakorlati életre való felkészülés is. Miért?

Ma már túl kell lépniünk egy-egy pedagógiai helyzet megoldására tett lépések egyszerű tudomásulvételén. A hallgatóknak a továbbképzéseken résztvevőknek minden egyes elemzett példa esetében több megoldási módban kell gondolkodnunk. Tovább kell lépni a bemutatón látottak egyszerű reprodukálására való törekvésen. Éppen az egyes nevelési helyzetek eltérő megítélésében és megoldási módjában jutnak kifejezésre az egyes pedagógiai irányzatok. Ma még sok helyen csak most keresik az alternatív óvodai programokra való felkészülés legjobb formáit. Legtöbb alternatív program más-más pedagógusi képességet helyez előtérbe. Ugyanakkor nincs megoldva a pedagógusi képességek differenciált elsajátításának a módja. A képzésre és továbbképzésre vár az a feladat, mely során megoldódik a leendő és a már gyakorló óvodapedagógusok differenciált képességfejlesztése. E felkészítés alkalmassá teszi őket a „többutas” pedagógiai felfogás gyakorló pedagógusi feladatainak ellátására.

Az elmondottakkal nem azt akarjuk sugallni, hogy e kötet az új feladatok mindegyikére megnyugtató útbaigazítást tud adni. A változás eredményeinek elemzése ad majd további adalékot a nyitott kérdések megválaszolásához.

A modern felfogású nevelési gyakorlat dilemmái közé tartozik: a nevelő vezető szerepének érvényesítése és a gyermeki szabadság tisztelete; a nevelő által képviselt pedagógiai értékek összehangolása a szülők sokféle pedagógiai felfogásaival, értékeivel; továbbá a mindent megengedő és a mindent tiltó pedagógiai felfogás szembeállításával.

A nevelő szerepét is sokkal összetettebben kell értelmeznünk. Az óvodapedagógus helyét a nevelés folyamatában jelenti a nevelési célok önálló megfogalmazása, a kialakított célok megvalósításához szükséges feltételek megteremtése, a nevelési módszerek megválasztása, a mindenki számára elérhető tevékenységi lehetőségek felkínálása; a szülőkkel tartandó kapcsolat stratégiájának és taktikájának kidolgozása, s különösen az egyes gyermekek változó és differenciáló fejlettségi szintjének figyelemmel kísérése.

Mindezek a követelmények eddig is ismertek voltak az óvodapedagógusok előtt, de most már kinek-kinek önállóan kell azokat érvényesítenie a nevelési folyamat egyes mozzanataiban. Tehát a modern pedagógia egyik új eleme a döntési helyzetek és megoldási módok önálló kiválasztása, amihez egyrészt alapos pedagógiai felkészültségre, másrészt pedig kreativitásra (eredetiségre, rugalmasságra, könnyedségre) és sok-sok önálló kezdeményezésre van szükség.

A könyvben igyekeztünk beépíteni az óvodás korú gyermekekre vonatkozó legújabb eredményeket, nézeteket. Ezek a nóvumok korszerű pedagógiai szemlélethez vezethetők el az olvasót.

Több pedagógiai fogalom tartalmi jegyeinek változásaival éppen úgy számolnunk kell, mint az új fogalmakkal való megbarátkozással. Hogy csak a legfontosabbakat említsük: a szocializáció – individualizáció kölcsönhatása; a gyermekközpontúság: új értékek az óvodapedagógiában (is); a gyermeki autonómia; a gyermek jogai (jog és kötelesség); a környezetvédelem stb. Azért ezeket a fogalmakat emeltük ki, mert mint viszonylag sokat emlegetettek különböző értelmezéseket kapnak a gyakorlatban (és a szakirodalomban). Természetes is ez a tarka kép egy gyorsan változó, fejlődő tudományterületen.

Az állandóan megújulni kész óvodapedagógusok húzóerőként hatnak kollegáikra. Ha ezen szándékukhoz e kiadvánnyal mi magunk is hozzájárulhattunk, akkor nem csak a hallgatók tanulását segítő igyekezetünk érte el a célját, hanem a gyakorló óvodapedagógusok szakmai fejlődésének elősegítésére törekvés is.

A szerzők

A. Az óvodai nevelésről általában

1. Az óvoda

Az óvoda közoktatási rendszerünk önálló *nevelési intézménye*, amelyben a három-hatéves, esetenként hétéves gyermekek nevelése folyik. Az óvoda működését az 1993. évi LXXIX. számú törvény szabályozza. Ez a szabály azért lényeges, mert az óvodákat a közoktatás szerves részének tekinti, s kimondja, hogy ötéves kortól kötelező az óvodába járás. Az 1996-os Kormányrendelet¹ az óvoda funkcióit az óvó-védő, szociális, nevelő-személyiségfejlesztő funkciókban fogalmazza meg. Röviden tekintsük át az idevezető utat!

Az első magyar óvoda 1828-ban nyitotta meg a kapuit. Létrehozója Brunszvik Teréz. Napjainkig sokat változott az *intézményi hovatartozása*. Volt, amikor az iskolához tartozott, volt, amikor a Belügyminisztérium felügyelte (1930-as évek).

Az 1891-es első hazai óvodai törvénytől kezdve gyakran módosult nevelő funkciójának a tartalma. Az első évtizedekben a német hatás ellensúlyozásaként erőteljesen érvényesült a nemzeti jelleg.

Az elmúlt közel kétszáz év folyamán többször változott az óvoda funkciója. Így például ez időszakban meghatározó volt az egészségügyi, a szociális funkció, s emellett kapott helyet a nevelési funkció.

A nevelés célja, tartalma ment át a legtöbb változáson. Így például Wargha István (1843) együtt említi a védő, óvó nevelési funkciót. Az óvodák „testi és lelki veszélyektől óvnak, szív és értelmi hibákat orvosolnak, természeti hajlamokat és tehetségeket fejtenek. Akiket ügyesítenek, s a gyermeket a polgári életre előkészítik.”² Wargha István a kisdédóvó intézeteket más nevelési intézményként jeleníti meg. „A kisdédóvó, mint a gyermeknek legelemibb köznevelése, annak testi és lelki veszélyektől való megóvásában áll.”³

Az 1953-as törvény előírta, hogy a gyermeket az óvodában a szocialista társadalom igényeinek megfelelően nevelik és készítik fel az iskolára. És bár hangsúlyozták a játék szerepét a gyermek fejlődésére, *mégis az óvoda erőteljesen oktatáscentrikus* volt. Határozottan érvényesítette az iskolákra jellemző didaktikai szemléletet.

1 Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja – ONAP. A kormány 137/1996. VIII. 28. kormányrendelete.

2 Wargha István: Terv Kisdédóvó Intézetek terjesztése iránt 1843. Landerer és Heckenast.

3 I.m.: 114. o.

Az óvodák történetében végigvonul az *iskola-előkészítő funkció*. Az 1993-as törvény azért is korszakalkotó, mert az iskolai életre való felkészülés, felkészítés hármas kritériumának (testi, lelki és szociális) teljesülését a gyermek életkorának legmegfelelőbb tevékenység, a játék kereteiben, ill. a játék és játékosság dominanciájának érvényesítésével kívánja elérni. Ezen túlmenően - mint már említettük – az iskola-előkészítés, mint funkció már meg sem jelenik az országos alapprogramban. „Az óvodai nevelés célja, hogy az óvodások sokoldalú, harmonikus fejlődését, a gyermeki személyiség kibontakozását elősegítse, az életkori és az egyéni sajátosságok és az eltérő fejlődési ütem figyelembevételével...”⁴. Az óvodai program megfogalmazásában: a gyermek belső érése, valamint a családi nevelési folyamat eredményeként a kisgyermekek többsége az óvodáskor végére eléri *az iskolai munkához szükséges fejlettségi szintet*.

A célból adódóan az óvodai nevelés fő feladata a gyermek lelki szükségleteinek kielégítése, ami magában foglalja:

- ☞ az egészséges életmód alakítását,
- ☞ az érzelmi nevelés és a szocializáció biztosítását,
- ☞ az értelmi fejlesztés, nevelés megvalósítását.

Az óvoda feladata a megfelelő derűs légkör biztosítása és a gyermekek fejlődését biztosító tevékenységek feltételeinek megteremtése. A szükséges feltételek számbavételét a napirend biztosítja azáltal, hogy keretet ad a különböző feladatoknak. A jó napirendet folyamatosság és rugalmasság jellemzi, amely biztosítja a tevékenységek közötti arányosságot.

Az óvodák munkáját, a mindenkor felügyeletet ellátó minisztérium által kiadott program foglalja össze. Ez a dokumentum 1996. évtől az Óvodai nevelés országos alapprogramja. E program alapján készülnek az óvodák helyi programjai. A helyi programok elkészítése során biztosított az alkotói szabadság és az óvodai testületek önállósága azzal a kíváncsisággal, hogy az ONAP-ban megfogalmazott elveket szem előtt kell tartani.

Az óvoda nem zárja ki soraiból az értelmileg enyhén sérült, testi, érzékszervi, beszéd- és egyéb fogyatékkal élő, a nehezen szocializálható, a lassabban fejlődő, az alacsonyabb szinten álló, a hátrányos helyzetű, az elhanyagolt, azaz a különleges gondozást, gondoskodást igénylő gyermekeket sem. Speciális szükségleteik kielégítése érdekében szükség szerint külső szakemberek segítségét is igénybe vehetik.⁵ Hasonló megkülönböztetett figyelemmel

⁴ Az Óvodai nevelés országos alapprogramja. A kormány 137/1996. VIII. 28. kormányrendelete

⁵ A fogyatékos gyermekek óvodai nevelésének irányelve. A művelődési és közoktatási miniszter 23/1997. (VI.4.) MKM rendelet 1.sz. mellékletében

foglalkoznak a kiemelkedő képességű gyermekekkel. Külön rendelet rögzíti az etnikai, a nemzeti kisebbség óvodai nevelésének irányelveit is.⁶

Az ép és sérült gyermekek, valamint az etnikai, nemzeti kisebbség integrált neveléséről megosztott a vélemény a szülők, az óvodapedagógusok, helyenként a szakemberek között is. A szülők gyermekük lassúbb fejlődésétől tartanak, az óvodapedagógusok a tényleges speciális pedagógiai támogatás hiányára, a megosztottság nehézségeire hivatkoznak. Támogató vélemény szerint: „A sérült és az ép gyerekek korai kölcsönös tapasztalatai egymásról, közös tevékenységük, „együttes élményeik” azt a lehetőséget valószínűsíti, hogy később – iskolás-, serdülő- és felnőtt korban – **elfogadók, igény szerint segítőkészek** (és nem „kirekesztők”) lesznek.” A sérült, a fogyatékkal élő pedig az elfogadás, az egyenrangúság légkörében nevelkedhet és válhat teljes értékű emberré.⁷

2. Az óvodapedagógia és az óvodai nevelés kapcsolata

Az óvodapedagógiát a pedagógia rész-, társtudományaként aposztrofálják, mint ilyen, a többi részstudományokhoz hasonlóan alkalmazott tudomány is. Átvieszi a pedagógia kutatási eredményeit, törvényszerűségeit, ugyanakkor maga is rendelkezik **önálló kutatási területekkel**. Az óvodapedagógia nem egyszerűen adaptálja a pedagógia eredményeit, hanem funkciójának megfelelően alkalmazza azokat. Tehát megvan a maga sajátos mozgástere.

Az óvodapedagógia **épít a társadalomtudományok eredményeire**, különösen a pszichológiára és az utóbbi időben a szociológiára. Ezen túlmenően, hasonlóan a pedagógiához felhasználja a régészet, a művelődéstörténet, az etológia stb. eredményeit is. Ugyanakkor nem elégedhet meg a kapcsolt tudományok eredményeivel, mert azok vizsgálatának homlokterében más összefüggésekben és sokszor csak érintőlegesen szerepelnek az óvodáskorúak **intézményes** nevelésének kérdései, s itt külön hangsúlyozni szükséges az intézményes nevelés tényét. Ilyen összefüggésben ugyanis az óvodapedagógián túl egyetlen más tudomány sem foglalkozik a 3-6 éves korú gyermekekkel, a gyermekek nevelésével.

Az óvodapedagógia feladata annak eldöntése is, hogy akár a gyermekpszichológia, akár a szociológia különböző irányzataiból mit vesz át az

⁶ A nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve. A művelődési és közoktatási miniszter 32/1997. (XI.5.) MKM rendelete 1.sz. mellékletében

⁷ Kósáné Ormai Vera: A mi óvodánk. Nevelépszichológiai módszerek az óvodában. OKKER 2001.

intézményes nevelés törvényszerűségeinek megállapításához, ill. azok érvényesítéséhez.

Az óvodapedagógiára, mint tudományra váró feladatok között fontos a segítségnyújtás ahhoz, hogy az egyes **pedagógiai irányzatok, sokszínű nevelői nézet** között el tudjunk igazodni, mérlegelni, választani tudjunk a gyermekek, az adott gyermek óvodai nevelésének legjobban megfelelő pedagógiai felfogások közül. Bár már jelenleg is vannak biztos fogódzók e tekintetben (lásd a modern pedagógiák konszenzuson alapuló tételeit), de az idő előrehaladtával újabb és újabb pedagógiai összefüggések adaptációjára is készen kell állni.

Az egyik újszerű kihívás számunkra a pedagógia új paradigmáinak tudományos igényű beépítése az óvodapedagógiába. E kérdéskörrel részletesebben is foglalkozunk.

3. Az óvodapedagógia paradigmái. A paradigmaváltás szükségessége

Az óvodapedagógia alkalmazott tudományjellege meghatározza paradigmáinak a témaköreit is. Tehát csak a sajátos, (speciális) törvényszerűségekkal foglalkozunk, s elsősorban a neveléssel összefüggésben. Éppen ezért a pedagógiából ismert részletezéstől eltérően nem teszünk különbséget az óvodapedagógia, az óvodai neveléstudomány és az óvodai nevelés paradigmái között. Ezt két okból is megtehetjük: először az óvodapedagógia szerény mozgásteret és eredményeit miatt; másodsor azért, mert a szakirodalomban is sokféle paradigma felosztással találkozunk.

A társtudományokkal összefüggő paradigmák

A paradigmák újragondolásának egy része a társtudományokkal összefüggésben vetődik fel, a másik csoportja magából az óvodapedagógia szingularitásából adódik, tehát az óvodapedagógia funkciójából, belső tartalmából fakad.

Nézzük először a **társtudományokkal összefüggő paradigmákat!**

Az elmúlt évtizedek változásainak és eredményeinek hatására szélesedtek a **kooperációs lehetőségek**. Míg közel egy évszázadig meghatározó volt a gyermekpszichológiával való együttműködés, addig napjainkban rohamosan

megnőtt a szociológia, sőt az etológia és egyéb új tudományok – pl.: kibernetika, genetika – jelentősége is.

A kapcsolatok kiterjedése miatt számba kell vennünk a pszichológia, szociológia különböző irányzatait, legújabb vizsgálati eredményeit, olyanokat, amelyek alapvetően módosítják az eddigi gyermekképünket, ill. támogatják új gyermekképünk megfogalmazását.

Elég, ha csak a kognitív pszichológia Piaget-nek olyan meghaladott tételeire utalnunk, mint például a mentális erőnek, a gondolkodás fejlődésének összefüggései (kontextusai) a közvetlen környezettel, vagy hogy nem csak a próbaszerencse, hanem a logikus gondolkodás is megfigyelhető a három-hatéveskorúak körében is, illetve, hogy a gondolkodás területén nincs általános tudás (Jan Mandler 1983), az csak az egyes területeken létezik. Mindezek a vélemények Piaget cáfolatára születtek.⁸

A látszat és valóság megkülönböztetésére – az eddigi uralkodó nézetekkel szemben – már a háromévesek is képesek. Számunkra, az óvodapedagógia szempontjából különösen döntő az a megállapítás, hogy a központi idegrendszer végei eltérő érettségűek⁹.

Ugyanilyen hasznosak a szociológiának a különböző szubkultúrák gyermekei körében végzett felmérései is, amelyek még inkább aláhúzzák a szülők, a mikro- és a makrokörnyezet (ez utóbbi áttételes) hatását. Hasonló értékűek az utóbbi évtizedek eredményei a család szerepével kapcsolatban.

De különösen kikerülhetetlen a gyermekek jogaira utaló nemzetközi – ENSZ, Európai Tanács – és a hazai jogalkotás határozatainak beépítése nevelésünk gyakorlatába (Alkotmány 7. §.). Ennek megfelelően a szociális jogok magukban foglalják az elérhető legmagasabb egészségügyi ellátáshoz való jogot, a különleges ellátáshoz való jogot, a nemi kizsákmányolással szembeni védelmet. A gazdasági jogok közül fontos a megfelelő fejlődéshez való jog. Végül említsük meg a gyermekek polgári jogai közül a névhez, a nemzetiséghez, a mássághoz való jogot, a kínzó és a rossz bánásmód elleni védelmet. (ENSZ Alapokmány, Gyermejjogi Dekrétuma, az Alkotmány).

Az óvodapedagógia számára nem közömbös a pszichológia, de különösen a szociológia fogalmi rendszerének értelmezése sem. Ugyanis nem egy fogalom több értelmezést is kap. Elég utalnunk magának a szociológia vagy éppen a szocializáció fogalmának sokféle megközelítésére. De említhetjük a tanulás, a tevékenység fogalmának új értelmezését is, nem is szólva az olyan fontos fogalmakról, mint a gyermekközpontúság a tevékenységközpontúság, a gyermek

⁸ Michael Cole – Sheila Cole: Fejlődéslélektan. Bp. Osiris. 1997. 346. o.

⁹ I. m. 356. o.

autonómiája vagy éppen a nagyon is szélsőségesen értelmezett és alkalmazott fogalom, a gyermeki szükséglet, a gyermek igénye.

A tudományközi kapcsolatok változása tehát maga után vonja az óvodapedagógia paradigmáinak kiszélesedését.

Az óvodapedagógia kooperációs lehetőségei nem csak kitágultak, hanem **módosultak** is. Mit értünk ezen? Elsősorban a pszichológiával és a szociológiával való kapcsolatának minőségi változását. Miközben hangoztatjuk a pszichológia szerepének fontosságát az óvodai nevelés egészére, nem engedhetők meg a pedagógiai tételek, törvényszerűségek helyettesítése a gyermekpszichológia egyes tételeivel. Jól lehet bizonyos pszichológiai művekben, olvashatunk pedagógiai következtetésekről, amelyek ugyan önmagukban nem is kérdőjelezhetőek meg, de ezekből az utalásokból nem építhető fel az óvodapedagógia, az óvodai neveléstudomány egész rendszere.

A régi gyakorlat azért sem járható, mert az óvodapedagógia egyszerre épít a különböző pszichológiai irányzatokra, tehát nem egy pszichológiai nézőpontból vizsgálódik. Az óvodapedagógia akkor tudja igazán hasznosítani a társtudományok eredményeit, **ha megvédi, megtartja önállóságát**. Csak ebben az esetben képzelhető el például olyan alapvető fogalmak pedagógiai értelmezése, mint például a tevékenység, a tanulás, a fejlődés, a személyiség, a játék, hogy csak a legfontosabbakat említsük a már más összefüggésben említett fogalmakon kívül.

Az óvodapedagógia és az óvodai nevelés erőteljesen támaszkodik a gyermek- és a **fejlődépszichológiára**. A két tudományterület kapcsolata meglehetősen egyoldalú. Míg ugyanis az óvodapedagógia folyamatosan tanulmányozza a gyermekpszichológiai eredményeket, és azokat igyekszik is beépíteni a maga gyakorlatába, addig a pszichológia részéről az óvodapedagógia iránti érdeklődés meglehetősen szegényes.

Szintén nélkülözhetetlenek a **szociológiai** ismeretek. Elsősorban a családok megismeréséhez (családszociológia); a családokat körülvevő társadalmi közeg hatásának megértéséhez. Nem csak a családok szociális differenciálódásáról beszélhetünk, hanem a családi szerkezet, a szokások módosulásáról is. Mind a családokat kívülről ért társadalmi hatások, mind a családok belső életében végbemenő változások megismeréséhez nélkülözhetetlenek a szociológiai ismeretek. Nekünk ugyanis a nagy társadalmi mozgások törvényszerűségei mellett ismernünk kell az egyes családokban lejátszódó változásokat is.

Az általános (az iskolai) **pedagógiai** törvényszerűségek nagy részét minden áttétel nélkül figyelembe veheti az óvodapedagógia, az óvoda gyakorlata is. Néhány esetben azonban lényegesek az eltérések az óvodai és az iskolai nevelés gyakorlata között. Melyek az eltérések legfőbb okai:

- az életkori sajátosságokból adódó különbségek;
- az óvoda intézményének belső szerkezeti, működési felépítése;
- a gyermekek tevékenységei közötti rangsorbeli eltérések a játék javára;
- az intézmények közötti kapcsolatrendszerbeli különbségek;
- az óvoda környezetének közvetlen hatása az óvodai nevelésre.

Az óvodapedagógia sajátos paradigmái

Az e fejezeten belüli paradigmák összefüggésbe hozhatóak más tudományokkal, mégis az ismertetett paradigmák elsősorban pedagógiai, továbbá sajátosan óvodapedagógiai természetűek.

- » Az óvodapedagógia megválaszolandó fő kérdése az, hogy milyen koncepcionális változtatást kell az óvodai nevelésben végrehajtani a **különböző pedagógiai irányzatok**, illetve a nevelési gyakorlatot átfogó sokféleség (alternativitás) érvényesülése érdekében. Elvileg lehetséges volna az alternatív elképzeléseket beépíteni az óvodai nevelés egészébe, de az is megoldás lehet, hogy egy viszonylag egységes óvodai nevelési alapfelfogás mellékleteként – kisebb fejezetekben – kapnának helyet az alternatív programok. (Rövid ismertetés formájában.) Mi ez utóbbit tartjuk járható útnak.

Ezt az alapállást elfogadva az eddigi gyakorlattól eltérően, más struktúrában kell építkeznie az új követelményekhez igazodó óvodai neveléssel foglalkozó műveknek. A pedagógiai sokféleségben olyan döntéshelyzet elé kell állítani az óvodai nevelés elméleti és gyakorlati szakembereit, hogy a gyermek életkori sajátosságainak tiszteletben tartása mellett szabadon választhassanak.

- » Az óvodapedagógia paradigmái közé tartozik a gyermekpszichológia és szociológia eredményeiből adódó **pedagógiai tételek megfogalmazása**. Ezek a tételek adnak segítséget a gyermek fejlődési folyamatának programozásához; a különböző képességek fejlődési lehetőségeinek feltárásához, a kortársi kapcsolatok, a gyermeki közösségek alakításához, a gyermek egész szocializációjának alakításához.
- » A legújabb vizsgálatok mind egyértelműbben igazolják **a nevelő közvetlen jelenlétének** pedagógiai szükségességét és hatását. Emellett és ezzel párhuzamosan a gyermeki aktivizálás demokratikus elveinek tiszteletben tartása egészen más nevelői magatartást tételez fel, mint ami megszokott volt az óvodai nevelésben is. A gyermek önállóságának és az óvodapedagógus

irányító szerepének az aránya másképpen jelenik meg, mint az iskolai nevelésben. E területen is több félreértéssel találkozunk a gyakorlatban: a teljesen szabatosan értelmezett gyermeki önállóságtól a túlzottan irányított gyermeki tevékenységig. A tevékenységre, az önállóságra építő szemlélet csak a pedagógiaiilag átgondolt koncepció mellett lehet hatásos.

Meggyőződésünk, hogy a gyermek számára mindig maradandó élményt jelent önállóságának biztosítása és nevelőjének aktív szerepvállalása. A szaktudományok külön-külön sokoldalúan igazolták már a gyermeki tevékenység és a nevelői ráhatás együttes szerepét.

- » Az óvodapedagógia feladatkörébe tartozik a köztudatban gyakran használt, de még az óvodai nevelés számára ki nem bontott **fogalom párok** kapcsolatának feltárása. Ilyenek:
 - ~ a szocializáció – individualizáció,
 - ~ fejlődés és nevelés,
 - ~ értékek és nevelés (pedagógia),
 - ~ játék és tanulás,
 - ~ a társadalom számára hasznos – az egyén számára fontos tulajdonságok kialakítása,
 - ~ az óvodai nevelés kerete az óvoda és az óvoda környezete,
 - ~ a gyermeki szabadság és a nevelő irányító szerepe.

E fogalom párok elemzése képezi majd mondanivalónk egy részét.

4. Az óvodai nevelés sajátosságai

A nevelés értelmezése

A nevelés mibenlétével kapcsolatban igen sok választ fogalmazott már meg a pedagógia története. Az ezredforduló táján különösen megszorodtak a definíciók, tekintettel a sokasodó pedagógiai irányzatra. Az óvodai nevelés fogalmának tisztázása előtt célszerű megismerkedni a meghatározás különböző módjaival. Így például minden pedagógiai irányzatnak megvan a koncepciójához igazodó értelmezése. Egyik részük a gyermek, míg másik részük a társadalom oldaláról közelítve fogalmazza meg álláspontját, sokan a kulturális vagy az erkölcsi értékekre építenek, vannak, akik a képességek fejlesztésével hozzák összefüggésbe a nevelést, s nem kevés azoknak a száma sem, akik normákban, viselkedésekben gondolkodnak.

A nevelési felfogások abból a szempontból is csoportosíthatók, hogy ki milyen szerepet szán a gyermekeknek a nevelés folyamatában. Így ismerünk olyan interakciós felfogást, amely csak a nevelő oldaláról közelít a nevelés lényegéhez, míg mások számolnak a gyermekek intercióival (szándék, akarat) is. Egyik esetben a gyermek nevelendő, míg a másikban nevelődő, ott, ahol érvényesül a gyermeki invenció is.

Ez utóbbi esetben alakul ki a nevelés szociális funkciója, tehát a „neveltet szociálisan cselekvőképpé teszi (olyannak lenni, mint a többiek, és másrésről kialakítani a csak rá jellemző személyiséget”.¹⁰ A cselekvő fiatal generáció számára biztosítható csak az Emberi Jogok Chartájában (1972) megfogalmazott célkitűzés, amely minden embernek biztosítja a neveléshez való jogot.

Ezek után nézzünk meg néhány konkrét nevelési elképzelést! Ilyenek pl:

- > A **segítségnyújtáson** alapuló nevelés a segítségre szorulókat megsegítését veszi alapul. A gyermek elsődleges szükségletéből indul ki, azok a gyermek kognitív, affektív, szenzomotorikus, motivációs és szociális jellegű tapasztalataiból, tevékenységeiből. A jó nevelő a gyermekkel közösen keresi a megoldásokat.
- > A **kormányzás, vezetés** jellegű nevelés (Herbart-tól, a XIX. századi német pedagógustól ered) a gyermeket kormányzásra ítéli. A belső fegyelem kialakítása a későbbi nevelés-oktatás alapja. Ez a szemlélet uralta a XIX. – XX. századi nevelést Közép-Európában.
- > A nevelés, mint **alkalmazkodás** a behaviorista tanuláselméleten alapul. Lényege a viselkedésváltozás elősegítése tanulás útján. A gyermek spontán tevékenységeire a külvilág pozitívan vagy negatívan reagál, jutalmaz vagy büntet. Tehát a pozitív szankciókkal erősíti, a negatívakkal kioltja a spontán megnyilvánulásokat.
- > Hatásánál fogva érdemes még megemlíteni a **nevelés, mint önfejlődési felfogást**. Lényege, hogy a nevelő feladata csak a viszonyok gondos elrendezése, s ezáltal segíti hozzá a gyermeket, hogy önmagától, tevékenységei által képes legyen betagozódni a társadalomba. E felfogás negatív hatásával gyakran találkozhatunk követőinek passzív nevelési felfogása következményeként.
- > Nagyon figyelemreméltó az **értéktanteremtő** pedagógiai felfogás. Napjaink filozófiai, szociológiai, pedagógiai problémája az **értékválság**, másképpen fogalmazva az a bizonytalanság, hogy mit is nevezhetünk a társadalom és az egyén szempontjából értékeknek. Ez azért fontos kérdés, mert a nevelés

¹⁰ Fridrich W. Kron: Pedagógia. 1985. Osiris. Bp.

célkitűzésében éppen a kisközösségek, a társadalom által *elfogadott* (vagy óhajtott) *értékek átszármaztatására* vállalkozik. Minden egyén élete folyamán igen sok értékváltáson megy át. A kisgyermeknek kezdetben a felnőtt szeretete, bizalma az egyik legfontosabb értéke. A későbbiekben pedig már az élet értelmét adó értékek a meghatározóak. Az érték és pedagógia – nevelés kapcsolatával jelentőségével fogva külön fejezetben foglalkozunk.

- > Végül meg kell említenünk az un. **konstruktív pedagógiai** felfogást. Hazánkban legismertebb képviselője Bábosik István. Megfogalmazásában a nevelési vagy pedagógiai érték az „egyen konstruktív életvezetése”. Majd lejjebb „Konstruktív életvezetésen olyan életvitelt értünk, amely **szociálisan értékes, de egyénileg is eredményes**.

Kérdés azonban, hogy a konstruktív életvezetésnek milyen gyakorlati nevelés felel meg. Bábosik István válasza: „...az ember életvezetése konstruktív irányba egy konstruktív magatartás – és tevékenységrepertoár fokozatos kiépítésével állítható be. Ez közelebbről azt jelenti, hogy a nevelés keretében folyamatosan törekszünk a gyermekek szociálisan értékes, tehát közösségfejlesztő, valamint önfejlesztő magatartás- és tevékenységformáinak stimulálására, megerősítésére.” Ennek a törekvésnek eredményeként megszilárdulnak a konstruktív életvezetés tárgyasult formái.¹¹

A felsoroltakkal kapcsolatban két megjegyzést teszünk:

- Minden koncepció magában hordozza az előző nézetek értékeit.
- Az egyes koncepciók kölcsönösen hatnak egymásra.

A nevelés célja

Az egyik elfogadott megfogalmazás szerint a nevelési cél azon értékek és normák összessége, amely arra készíti a nevelőt, hogy növendékei képesek legyenek azok lehető legteljesebb megvalósítására, ill. ezen értékekkel és normákkal való azonosulásra.

A nevelési célok annak a pedagógiai rendszernek a lényegét fejezik ki, amelyben megfogalmazódtak. Kérdés, hogy ha a nevelés értékek közvetítése, illetve másképpen fogalmazva a gyermeki személyiség alkalmassá tétele az értékek és normák átvételére, akkor mégis honnan van a célok sokfélesége? Több okot is megemlíthetünk:

¹¹ Bábosik István – Mezei G.: Neveléstan. Telosz. Bp. 1997. 18-19. o.

- Mindegyik pedagógiai irányzat a nagyon összetett és szerteágazó személyiség komponensekből a számára legfontosabbak kiemelésével kívánja megoldania a maga programját.
- A nevelési célok makroszinten nem választhatók el a társadalom fejlettségétől, céljától, az egyes korok uralkodó eszmerendszerétől, tehát azokra tekintettel fogalmazódnak meg.
- Figyelembe kell venni a helyi kulturális és erkölcsi igényeket, hagyományokat, az adott közösségek uralkodó értékeit.
- Ezen túl szerepet játszanak egyfelől a pszichológiai, genetikai stb. tudományok legújabb eredményei, elfogadásuk mértéke, másfelől pedig a szerzők társadalmi jövőképe. Tehát, hogy mi a vélemény a társadalmi elvárásokkal kapcsolatos értékekről: rövid időn belül gyorsan változnak-e vagy csak lassú fejlődési ütemmel kell-e számolnunk.

A többféle nevelési cél – vallási, politikai antropológiai – lehetőséget ad néhány következtetés levonására. Fridrich W. Kron¹² összeállításában röviden ezek a következők:

- A nevelési célok pluralitása (sokféle) ellenére az alapelvekben egyetértés mutatkozik.
- A nevelési célok történeti koronként és társadalmilag változnak, tehát társadalmi és történeti meghatározottságúak.
- Az egymásnak ellentmondó nevelési célok általánosan történő érvényesüléséhez konszenzusra van szükség.
- A nevelési célokban megmutatkozó különbözőségeket, ellentmondásosságukat folyamatában kell nézni.
- Folyamatos szakmai vitára van szükség az új nevelési célok kiválasztására, illetve a meglévők megváltoztatására.

A célok és a pedagógiai nézetek összefüggéseire, és azok sokféleségének néhány általánosítható törvényszerűségére azért mutattunk rá, mert az elvek, törvényszerűségek tanulságosak lehetnek az óvodapedagógia egészére, és a különböző alternatív programokat megfogalmazók számára is.

Az óvodai nevelés

Az óvodapedagógia vizsgálati köréhez tartozik az óvodai nevelés szingularitásainak feltárása és a kapott eredmények ajánlása a gyakorlat számára.

¹² Fridrich W. Kron: Pedagógia. Osiris Kiadó, Budapest, 1997. 344.o.

Tekintsük át röviden az óvodai nevelés speciális vonásait, amelyek az óvodapedagógia vizsgálati tárgyát is képezik!

Milyen területeken ragadható meg az óvodai nevelés jellegzetessége, melyek a sajátos vonásai?

- ☞ Az óvoda, mint nevelési intézmény funkcióiból, a funkciók összefonódásából adódó sajátosságok.
- ☞ A korosztály specifikumaiból következő sajátosságok.
- ☞ A korosztály nevelésével összefüggő sajátosságok.
- ☞ A működésből adódó sajátosságok.

1. Az óvodai nevelésben a funkciók összefonódásából eredően komplex fejlesztő hatások sorozatában biztosított a gyermekek közösségi keretekben történő egyénhez igazított fejlődése. Így pl. a gondozás jelenti a testi szükségletek kielégítését, a szokásalakítást, de jelenti az értelmi nevelés kedvező légköréről való gondoskodást, sőt a lelki gondozás jelentősége legalább annyira meghatározó, mint a testi gondozásé. A gondozási (óvó, védő) és a nevelési funkció kölcsönhatása és gyakran együttes megjelenése azt is jelenti, hogy a gondozási teendőket is átfogja a nevelés.

2. Az óvodai nevelés a következő alapvető gyermeki sajátosságokból indul ki:

- 2.1. *A tevékenységi vágy, a mozgás, a játék, a játékosság iránti igény* miatt fontos követelmény, hogy az óvoda színes és élménygazdag programról gondoskodjon, s mindennek középpontjában a játék álljon.
- 2.2. *A gyermek érzelmileg erősen kötődik a felnőttekhez.* Ezért nélkülözhetetlen a derűs, kiegyensúlyozott légkör, meghatározó az óvodapedagógus szerepe, aki, miközben együtt él a gyermekekkel, féltve vigyáz arra, hogy minden gyermek meríthessen szeretetéből, törődéséből.
- 2.3. *A gyermekeknek nagyfokú az érdeklődése és az idegrendszeri plaszticitás* segíti alkalmazkodni az új körülményekhez. Ezért lényeges, hogy megfelelő tapasztalatokhoz jusson, s hogy a fejlődését legjobban szolgáló viselkedésmódokat, szokásokat alapozzuk meg az óvodában.

3. Ezen specifikumokra építve fogjuk a későbbiekben részletesen tárgyalni a neveléssel összefüggő sajátosságokat.

4. A működésbeli sajátosságok közül itt néhányat említünk:

- 4.1. Az óvoda a gyermekek életkorához igazított tárgyi környezetben működik.
- 4.2. A gyermekek életkorához sajátos élet, ill. napirend társul.
- 4.3. Az óvoda sokkal szorosabb kapcsolatban van a családdal, mint bármely más nevelési-oktatási intézmény. Az óvoda, mint közoktatásunk legalsó láncszeme számol a kisgyermeknek a családban eltöltött idejével és a

családi hatások sokféleségével, a családi értékekkel. Hasonlóképpen számol az óvodába lépés sokféle és egyedi körülményeivel. Az óvodának éppen ezért szorosan **együtt kell működnie a szülőkkel, a családdal**. Sokkal összehangoltabb együttműködésre van szükség, mint bármely más időszakban.

Az együttműködésnek jól kialakult szervezeti és informális formái vannak (a szülők gyakori jelenléte az óvodában a gyermekek beilleszkedésének elősegítésekor, a gyermek el- és hazavitelekor, szülői értekezletek alkalmával, közös programok szervezésekor stb.).

- 4.4. A kiterjedt intézményi kapcsolatok segítik az átmeneteket (bölcsődéből óvodába, óvodából iskolába), segítik a gyermekek életszerű tájékozódását a környezetükben. Az intézmény támogató partnereiként jelentős kapcsolati tőkét képviselnek az intézményi cél elérésének támogatásában.

Az óvodai nevelés célja és feladata

A felsorolt sajátosságok és szempontok alapján megrajzolható, leírható az a gyermekkép és óvodakép, amely az óvodás korosztály neveléséhez irányt ad. Az említett hármas funkció (óvó-védő, szociális, nevelő-személyiségfejlesztő) bizonyos alapelvek betartása mellett a nevelési cél elérésével teljesül.

Az óvodai nevelés célja a gyermek harmonikus fejlődésének elősegítése az életkori és az egyéni sajátosságok, szükségletek, képességek, motiváltság, eltérő fejlődési ütem figyelembevételével.¹³

Mint már írtuk, e cél elérését biztosítja az óvodás korú gyermekek testi és lelki szükségleteinek kielégítése, mely hármas feladategység teljesülését feltételezi. (Lásd 13. oldalon!)

A célmegfogalmazáshoz kívánatosnak tűnik néhány magyarázó megjegyzés.

- Az óvodai nevelés a maga **célját a gyermekből vezeti le**. A gyermek adottságát, fejlettségi szintjét, beállítódását veszi alapul nevelési programjának indulásakor. Nem a nevelői elgondolásokhoz igazítjuk a gyermekeket, hanem a gyermekből kiindulva haladunk céljaink irányába. Az óvodai nevelés stratégiájának kialakításához nélkülözhetetlen a gyermekek alapos ismerete, azért mert a gyermek érzelmi beállítódásánál fogva érzékenyen reagál minden

¹³ Óvodai nevelés országos alapprogramja III. fejezet.

nevelői megnyilvánulásra, de meg azért is, mert nagy eltérés van a gyermekek között (genetikai eltérések, nevelésbeli felfogás különbözőségei).

- A nevelésnél tekintettel vagyunk arra a **társadalmi mikro- és makroközegre**, amelyben él és mozog a gyermek, és amely meghatározó lesz társadalmi szerepvállalására nem csak hosszú távon, hanem már kisgyermekkorától kezdve.
- A gyermek **szükségleteinek figyelembevételét** kettős értelemben használjuk. Rövid távon jelenti a pillanatnyi biológiai és mentális szükségletekhez való szeretetteljes igazodást, ami lehet pl.: az óvodapedagógus szeretetének kifejezésre juttatása egy ölbevétellel, együttes játszással, egy mese elmondással. Hosszú távon pedig a gyermek testi-lelki fejlődését szolgáló feltételek magukban foglalják a nevelő indirekt és direkt ráhatását a kívánatos fejlődési tendencia elérésére.

A gyermek szükségletéhez igazodó szeretetteljes óvodapedagógusi magatartásban egyaránt benne van egyfelől a buzdítás, az ösztönzés, a dicséret, másfelől viszont a felügyelet, a figyelmeztetés, sőt a tiltás is.
- Amikor óvodai nevelésünk **gyermekközpontúságát** hangsúlyozzuk, ez egyben azt is jelenti, hogy a gyermek fejlődésének legfőbb záloga a kiegyensúlyozott óvodai légkörben biztosított sokféle tevékenységi alkalom. Nem azt mondjuk, hogy gyermeknek mindig tevékenykednie kell, hanem azt, hogy ***mindenkinek legyen alkalm a hozzá közel álló tevékenységben kiélnie magát***. Ahol ez a belső motiváltság esetleg hiányos, ott segítenünk kell annak kialakulását. Ez azzal érhető el, ha a gyermekközpontú óvodai nevelésnek alárendelt tevékenységek az önállóság, az önmegvalósítás színtere is egyben.
- A gyermekközpontú óvodai nevelés általánosan megfogalmazott célja a gyermek önmagához viszonyított fejlődési üteme szerinti előrehaladás elősegítése. A gyermekek többsége ép, egészséges idegrendszerrel születik. Ebből adódóan elérhető, hogy a túlnyomó többségük a 6. év végére alkalmassá váljon az iskolai életben való részvételre.*

5. Értékek az óvodapedagógiában

A pedagógiai értékekről általában

* A Köznevelési Törvény 2003. évi módosítása megerősítette az óvoda alapozó funkcióját, s rendelkezéseiben kinyilvánítja, hogy az „iskolás” törekvések nem nehezedhetnek az óvodára.

Vélemények az értékekről. A pedagógiai értéknek, avagy az érték pedagógiai oldalának az értelmezése meglehetősen vitatott. Mind az óvodapedagógia, mind az óvodai nevelés gyakorlata szempontjából fontos ismernünk a pedagógiai értékek különböző megközelítési módjait, a meghatározások közötti lényeges eltéréseket, de különösen az egyes pedagógiai rendszereken belüli érték-csoportosításokat.

Kiindulásként idézzük Weszely Ödön 1923-ban megfogalmazott véleményét: „Pedagógiai érték mindaz, ami hozzájárul a fejlődő gyermeki lélek gyarapításához, helyes irányba tereléséhez, képességeinek fejlesztéséhez.”¹⁴ Egy más helyen pedig röviden így fogalmaz: általában pedagógiai érték az, ami elősegíti a nevelés célját.¹⁵

Gáspár László az értékeket a nevelés egyik sarkalatos feltételének, jellemzőjének tartja: „A nevelés igazi érdemi kezdőpontja az értékválasztás, annak tudatos végiggondolása, hogy az emberben milyen értéket milyen fokon kívánunk kifejleszteni. A nevelés értéktelített, értékképző folyamat.”¹⁶

Bábosik is pedagógiai koncepciójához híven a pedagógiai vagy nevelési értéken az egyén konstruktív életvezetését érti. A konstruktív életvezetés pedig olyan életvitel „...amely szociálisan értékes, de egyénileg is eredményes.”¹⁷

Az értékértelmezéseken túl – a szakirodalom törekszik az értékek **tartalmi felsorolására** is. A gyakorló pedagógusok ezekből sokat meríthetnek. Így például Gáspár László az **emberminőséget** véve alapul 10 fő pedagógiai értéket nevez meg: az egészséget, az aktivitást, az életfeladatokra való felkészülést, a kreativitást, a valóságérzékelést, az autonómiát, az igényszintet, és a felelősséget.¹⁸

Nagy József a maga rendszerében a nevelés pedagógiai értéket, vagyis a kompetencia két oldalát: a **személyest** és a **szociálit** említi. A személyes életmódot meghatározó értékekhez tartoznak a sajátos motívumok, a képességek és az ismeretek rendszere.

Megjegyzés:

Nagy József tizenegy személyes motívumfajtát sorol fel, és ezeket négy csoportra osztja:

¹⁴ Weszely Ödön, 1923.: Bevezetés a neveléstudományba. OPKM. Bp. 1944. 157. o.

¹⁵ u.o.: 136-137. o.

¹⁶ Gáspár László: Nevelélmélet. Okker, Bp. 1997. 78. o.

¹⁷ Bábosik István – Mezei Gy.: Neveléstan. Telosz k. Bp. 1997. 17-18. o.

¹⁸ Gáspár László: 1997. Nevelélmélet. Bp. 80. o.

Önkiszolgálási motívumok: biológiai szükségletek, komfortszükségletek, mozgás- és élményszükségletek. Hozzájuk tartoznak az attitűdök, szokások, meggyőződések, minták.

Önvédelmi motívumok: egészségvédői, identitásvédő motívumok, a szuverenitás motívumai, öntevékenységi vágy.

Az önértékelési motívumai.

Szociális kompetencia rendszer motívumai

A szociális kompetencia fejlesztéséhez tehát a nevelés másik fő feladataihoz tartozó komponensek a szociális motívumok, a hajlamok, a készségek, a szokások, a pozitív egyéni értékrend kiépítése és a kreativitás elősegítése.¹⁹

Az értékekről vallott felfogások elemzése és osztályozásuk több tanulás levonására is alkalmat ad.

- Egyazon tulajdonságra, személyiségvonásra különböző megfogalmazásokat találunk. Például:
kompetencia = motívumok, képességek, ismeretek;
motívumok = szükségletek, vágyak, hajlamok, van, aki idevalónak tartja a képességeket is.
érték = az emberminőség, amely magában foglalja a különböző emberi tulajdonságokat.
- A szerzők általában különböző pontokra helyezik a hangsúlyt. Így például Gáspár L. a tevékenység fontosságát emeli ki (persze nem csak ő!) Hasonlóan fontos elemként, kategóriaként jelenik meg nála a közösség. (Gáspár 1968, 1986) Vannak, akik a nevelési feladatokat helyezik középpontba. Nagy J. pedig a nevelés jelentőségét a motívumrendszer fejlődésének elősegítésében határozza meg.
- A felsorolások által ismertetett tulajdonságok, képességek egy része közvetlenül is alkalmazható az óvodai nevelés körülménye között is, míg másik részük csak közvetett módon. Ha az óvodai nevelésben nem is használunk minden fogalmat, kialakulóban lévő értéket, személyiségjegyet, alapjai azért latens formában jelen vannak a gyermek öröklött vagy szerzett tulajdonságai között.
- Szem előtt kell tartanunk – és erre több szerző is utal – az értékek relatív, viszonylagos tartalmát is. Az értékek belső tartalmát, súlyát, sőt reakcióját is mindig az adott életkor fejlettsége, fejlődésének súlya szabályozza be.

¹⁹ Nagy József: nevelési kézikönyv. Személyiségfejlesztő pedagógiai programok. Mozaik Okt. Stúdió. Szeged. 1996.

Gondoljunk a csecsemőkori két alapszükséglet változására, a kommunikációs és a biológiai szükségletekre.

E tény is jelzi a pedagógiai értékek rövid áttekintésének szükségességét.

Az értékek alakulása a gyermekkorban (az első hat évben)

Ahogy a gyermek tájékozódik környezetében, ahogy kialakulnak benne bizonyos ismétlődő válaszreakciók, ahogy érlelődik a szabálytudata, úgy alakulnak ki a környezet által is befolyásolt *egyéni* értékek, amelyek ilyen formán mindig társas színezetűek is egyben. Vegyük számba a fejlődés jellemző vonásait!

- Az értékek aszerint erősödnek és terebélyesednek a kisgyermek tudatában, ahogy szerzi a tapasztalatokat: először közvetlen környezetében, majd mind szélesebb körben, az óvodában pedig már csoporttársai között. Ezek az értékek instrumentálisan szabályozzák a szocializáltságot. Az *érték tehát tudatos viselkedés*. Nem tévesztendő össze az attitűddel, amely spontán tapasztalaton nyugszik. A kisgyermek viselkedésében, a tárgyakhoz és személyekhez fűződő viszonyában az értékek és az attitűdök még nagyon keverednek. Van, amikor az érték előzi meg az attitűdöt, de a fordított sorrend is gyakran előfordul. Ebben az esetben például a spontán utánzással elsajátított viselkedés válik értékké: azaz interiorizálódik vagy identifikálódik. A fejlődés kezdeti szakaszában inkább az attitűd – érték a sorrend. A váltás későbbi években következik be, de még ekkor sem kizárt az eredeti sorrend, amikor például a sokszor megcsodált gyermek őszintesége, közvetlensége a későbbi társas kapcsolatoknak lesz pozitív forrása.
- Az óvodás korú gyermek értékvilága még az *objektív értékvilág*, sajátos világ, énképétől meghatározottan objektivizálja a környezetét.
- Az *újszülött* születésétől kezdve *rendelkezik* az adott életszakasz *szükségei kielégítésének jelzéseivel*. Például sír, ha kellemetlen ingerek gyötrik. Mozgásaktivitása fokozott, mozgásigénye kielégítése közben szerzi meg a bonyolultabb mozgásokhoz szükséges képességeket. Ugyanez a folyamat játszódik le a kommunikációs- és egyéb szükségletek kielégítése és fejlődése területén is. A testi és lelki szükségletek folyamatos és fokozatos kielégítése csak a belső (intrinsik) motiváló rendszerre építve megy végbe. A kívülről (extrinsic) motivált tevékenységek akkor érik el hatásukat, ha az találkozik a belülről motivált tevékenységekkel. Mind a kívülről, mind a belülről motivált tevékenységek, mint *szükségletkielégítő és szükségletteremtő* források a gyermek szükséglet- és tevékenységrendszerében egyesülnek.

- Itt jegyezzük meg, hogy míg az **egyéni boldoguláshoz** szükséges értékek kibontakozása elsősorban az öröklött tulajdonságokra, egyéni adottságokra, hajlamokra épülnek, addig a **szociális értékek esetében** az adott társadalmi igények átvétele a meghatározó. Az egyéni és a közösségi értékek közötti harmonizáció kialakulása már az óvodáskorban megkezdődik: ahol az egyéni képességek az óvodai közösség keretei között szocializálódnak és erőteljesebben is fejlődnek. Az óvoda egyik legfőbb funkciója éppen az egyéni értékek szocializálódásának megteremtésében van.
- Az **új értékek megfogalmazásához** a kisgyermek tapasztalatai révén **önállóan** is eljut, különösen a gondolkodás fejlődésének eredményeként. Például évek után rájön a „Télapó” misztifikált alakjának tarthatatlanságára. Az ilyen éveken át tartó értékek feladása nem minden fájdalom nélküli. Nem egyszer belső válsághoz is vezethet. Gondoljunk a szubjektív felnőttkép (az anya a legszebb, az apa a legerősebb, a szülők halhatatlanok) fokozatos mutációjára (változására).
A gondolkodásbeli változások nyomon követhetők a gyermeki kérdések változásaiból is. Ilyen változás lehet az óvodáskor vége felé az elmúlással kapcsolatos kérdések megfogalmazása.
- A **motivációk, szükségletek** átrendeződése, fejlődése mindig az új értékek születésének a jele. Az óvodáskorban számtalan példa jelzi egy új tárgy, vagy egy ismert tárgy új tulajdonságainak a felfedezését. Hasonló motivációs változást figyelhetünk meg a négyéves kor táján a társak felé fordulás igényében, s vele párhuzamosan a szülőktől való leválás folyamatában.
- Az értékek változása hozzájárul az **önkifejezés változásaihoz**, és ez fordítva is igaz, az önkifejezés változása az értékek módosulásához vezet. A kisgyermek tevékenysége közben fedezi fel önmaga értékeit, lehetőségeit, korlátait, eközben jön rá saját és társai értékei közötti eltérésekre. A két és fél – három éves korúakat még nem igen foglalkoztatják az eredmények. Négyéves kor után már tudatosan kezdik összevetni saját teljesítményeiket a kapott feladatokkal. Az énképnek ez a változása egyik esetben önbizalom növelő, máskor meg kishitűséghez, gátlásossághoz vezet.
- Az óvoda környezete, a társak pusztá jelenléte és azok eltérő értékei szintén sajátos változáshoz vezetnek. Az addig csak a szülői ház értékeit ismerő gyermek hirtelen szembe találja magát egy sor új, és néha egymásnak is ellentmondásos értékekkel. Sajnos gyakran tapasztalhatjuk, hogy egyazon óvodai csoportban dolgozó pedagógusok eltérően reagálnak egy adott gyermeki viselkedésre, magatartásra. Az óvodapedagógus kérésére a gyermeki reakció lehet: (1) Egyértelműen **elutasító** „Most nem érek rá.”; (2) Teljes

közömbösség. „, a gyermek elengedi a füle mellett az óvodapedagógus kérését” vagy „Majd megcsinálom”, „Mindjárt” a válasz; (3) A gyermek ellenkező véleményének ad hangot.; (4) Lehet azonnali engedelmességet követelő; a legkisebb gyermeki megjegyzés elutasítása; a kérést megtagadással szembeni különböző elmarasztalás, felelősségre vonás.

Az ilyen ellentmondásos helyzetben, ahol nem alakult még ki a nevelők között konszenzus, az értékek megítélését illetően nehezen vagy csak felemás módon szilárdulhatnak meg a kívánatos értékek. Az a kívülálló ember véleménye, hogy az óvodapedagógusok mintha szemérmesen reagálnának a körükben tapasztalható ellentmondásos értékekre.

Az értékalkalítás problémái az óvodában

- A tudatos nevelői munka eredményeként kialakuló új értékek nem egyszer módosítják a meglévő (a hozott) értékek tartalmát. Így például a természet iránti kezdeti közömbösség vagy éppen antiszociális megnyilvánulások (a természet rongálása, az állatok kínozása, a környezet szennyezése stb.) fokozott érdeklődésbe, aktív természet iránti szeretetbe fordulhat.
- Az új értékekhez való alkalmazkodás, azok átvétele nem mindig zökkenőmentes. A már kialakult szokások megváltoztatásához hosszú ideig tartó gyakorlásra van szükség. Ugyanakkor az óvodapedagógusnak az új értékek elfogadtatásának stratégiája mellett számolnia kell a szülők körében kezdeményezett konszenzusteremtésre is. Amíg a kisgyermek nem tapasztal teljesen egységes követelményt a felnőttek részéről, addig az új értékekhez való viszonya is ellentmondásos lesz. Hamar megtanulja a kétarcú magatartás kétes „előnyeit” s nem lehet tudni, hogy melyik értékkel azonosul igazán. Mind a szülők, mind az óvodapedagógusos körében nagy a bizonytalanság az új értékek megítélésében, illetve a régi értékek új értelmezését illetően. Ez a bizonytalanság már elég hosszú ideje zavarja a pedagógusok magabiztosságát.²⁰
- Ma még az óvodapedagógusok nincsenek a kívánatos mértékben felkészülve az ellentétes hatások és a mögöttük meghúzódó felfogások elemzésének készségével. Sok olyan pedagógiai szituáció adódik, amikor azért hezitál az óvodapedagógus döntéshozatal előtt, mert nem látja világosan az adott érték belső határait.

²⁰ Váriné Szilágyi Ibolya: Az ember és az értékek világa. Gondolat. Bp. 1987.

- Az is probléma, hogy napjainkban számos új viselkedési és magatartási forma, szokás kapott létjogosultságot már az óvodás korúak körében is. Példákat hozhatunk az egészséges életmód (étkezés, mozgás, pihenés) köréből éppen úgy, mint a kommunikáció vagy a közösségi élet világából.
- A kisgyermek maga is részese az ellentmondásos, kiforratlan társadalmunknak. Hatásai alól nem vonható ki senki, de nem is volna célszerű, mert minél később következik be a szembesülés az élet anomáliáival (ellentmondásosságaival), annál hamarabb alakulhat ki frusztrációs magatartás. Mi magunk sem tudjuk mindig kiválasztani a legjobb megoldási módokat. A régi pedagógiai normákat sem vehetjük le mindig a képzeletbeli polcunkról. Weszely Ödön szavaival élve: „a pedagógiai értékekkel egyáltalán úgy vagyunk, hogy azok nem minden esetben értékek, ez a relativitás az, ami nehezzé teszi az érték meghatározásait, s legtöbbször vitássá annak alkalmazását.”²¹
- Az óvodapedagógus különös feladata a némely családban egyértelműen meglévő negatív hatások ellensúlyozása. Vegyük például a klasszikus értelemben vett „otthon melege” helyébe lépett új szokásokat, életformát (értéket szándékosan nem mondunk), a mértéktelenül sok és az éjszakába nyúló tévézést, a túlzott szülői engedékenységet, a minimális kötelességteljesítésnek is a hiányát, a tétlenkedést, az egyéni vágyak, kívánságok feltételnélküli és azonnali teljesítését.
- Ezen túl a társadalom maga is tele van antiszociális elemekkel, a „nem a gyermek szemének és fülének való eseményekkel.” Olyan hatásokról van szó, amelyek ellen nehéz felvenni a küzdelmet. Mégis azt kell mondanunk, hogy az óvoda képes és tud is más értéket kínálni a gyermekeknek. A sok élő mese, a kulturált beszélgetések, a közös tevékenységek, a testi és lelki szükségletek kielégítésének a felerősítése, az egészséges életmód értékeinek a megismertetése olyan értékek, amelyek kedvező hatásai egyértelműen kimutathatók.
- De nem csak az óvodák hordozói az említett értékeknek, hanem sok család életfelfogásában is megtalálhatóak az említett hatások. Az ilyen értékeket hordozó családok népszerűsítésében is kiveheti részét az óvodapedagógus.
- Az értékválság időszakában is van számunkra két olyan fogódzó, amely eligazít az elfogadott értékek tolmácsolásában. Az egyik a gyermekek értékei, a másik pedig az óvoda funkciójából adódó értékek.

Melyek **az óvodás gyermek legmeghatározóbb értékei?**

Mielőtt e kérdést megválaszolnánk, tennünk kell néhány megjegyzést. Az első

²¹ Weszely Ödön: Bevezetés a neveléstudományba. O.D.K.M. Bp. 1994.

egy szintén kérdésre adandó válasz. Tulajdonképpen miért kell ismernünk és alapul vennünk a gyermek értékét? Azért, mert csak a gyermekre – az óvodás gyermekre – jellemző értékek tiszteletben tartásával és a rájuk való építkezéssel lehet hatásos a pedagógus értékközvetítő szándéka: azaz az extrinsic hatások csak az intrinsic erőforrásokkal közösen segítik elő az új értékek beépülését a meglévő értékrendbe.

A gyermekközpontú szemléletmód eleve feltételezi **az eltérő fejlődési ütemet**, a domináns értékek közötti egyéni eltéréseket, az értékek intraindividuális (egyénen belüli) oldalát. Ez azt is jelenti, hogy az értékek kognitív, motoros és affektív komponensei önmagukban és egymáshoz való viszonyukban nagy egyéni eltéréseket mutatnak.

Az egyéni eltérések is általában az életkorra jellemző mutatók, meglehetősen mobilak és ebben az életkorban instabilak is. Feladatunk a változásokhoz igazított rugalmas pedagógiai stratégiák készenléti állapotának biztosítása. Az értékek fejlődéséhez szükséges tevékenységek feltételeinek megteremtése olyan nyitottságot és rugalmasságot tételez fel az óvodapedagógus részéről, amely alkalmas az egyéni változások nyomon követésére és a feltételek folyamatos módosítása. Az alapvető tevékenységek úgy eszközei az értékek fejlődésének, hogy közben önmaguk is új értékke minősülnek. Új érték az építőkocka szeretete helyett a konstrukciós játékokhoz való vonzódás, az óvónő tevékenységének mechanikus utánzása helyett az önállóságot, kreativitást feltételező utánzás; a külső jegyek alapján történő társkeresést felváltja a közös tevékenység igénye stb.

Ezek után nézzük a **gyermek** számára **legfőbb értékeket**!

- Érzelmi biztonság, a felnőtt szeretetének szenzoros megnyilvánulása, a testi közelség éreztetése, majd a nevelő aktív jelenléte.
- Kommunikációs alkalmak megléte, amelynek éppen úgy komponense a gyermek iránti aktív szeretet, mint a gyermeki kérdések türelmes meghallgatása és megválaszolása, a különféle kommunikációs lehetőségek biztosítása.
- Rendkívül fontos a gyermek számára a mintakövetési alkalmak megléte, az utánzási lehetőségek biztosítása.
- A derűs, nyugodt légkör megléte
- A gyermek számára rendkívül nagy jelentőségű a felnőttek viszonyulása saját tevékenységükhöz, cselekedeteikhez. Az óvodapedagógus pedagógiai megnyilatkozásainak igazi értékét az adja meg, hogy a gyermek értékeli a nevelőjének érdeklődését szereplése iránt.

- A gyermeki szabadság és önállóság biztosítása. Ezek teszik lehetővé egyfelől a tevékenységek – a lehetőségeken belül – szabad választását, másfelől a szándékok önálló megoldásának, kivitelezésének biztosítását.
 - Legutoljára említjük a sokféle játszási lehetőség biztosítását, beleértve a játszási élmények megteremtését éppen úgy, mint a játék egyéb feltételeinek fokozatos megteremtését.
- Összefoglalva röviden: legalapvetőbb szükségletek a mozgás, a kommunikáció szükséglete, az élmények iránti szükséglet, az önállósági törekvés, a tevékenységi szükséglet, igény, a kíváncsiság kielégítése, a társak után vágy.

Az óvoda számára meghatározott legfőbb értékek, mint a legfőbb nevelési feladatok:

Az 1996-tól érvényben lévő óvodai program hivatalosan: az Óvodai nevelés országos alapprogramja. Az óvodás korú gyermek testi, lelki szükségleteinek kielégítésén belül – mint már szóltunk róla – külön kiemeli

- az egészséges életmód alakítását,
- az érzelmi nevelést és a szocializáció biztosítását,
- az értelmi fejlesztés, nevelés megvalósítását.

6. Az óvodai nevelés alapelvei

Az óvodai nevelést irányító, szabályozó alapelvek (törvényszerűségeket) a pedagógiai gondolkodásmód változásával együtt módosultak, újultak meg, illetve bővültek.²²

Nevelési alapelvekben a nevelés során érvényesülő törvényszerűségeket, irányelveket (iránytűket) értjük. Az alapelvek mobilak a nevelési céloktól, rendszerekről, nevelési értékektől függően. Az alapelvek egy része több nevelési rendszernek is része (volt), noha belső tartalmuk ebben az esetben is állandóan módosul. Másik részük pedig új elvként jelentkezik. Az alapelvek egyaránt szolgálják a nevelés elméleti és gyakorlati oldalát. Minél sokoldalúbb, összetettebb valamelyik nevelési rendszer és a nevelés gyakorlata, az elvek száma annál

²² Lásd: Óvodapedagógia. Szerkesztette: Dr. Kovács György. Tankönyvkiadó, Budapest, 1973., Dr. Daróczy Erzsébet – Dr. Kovács György – Dr. Krajcsóvszky József: Óvodapedagógia. Tankönyvkiadó, Budapest, 1991., Az óvodai nevelési programja. Országos Pedagógiai Intézet, 1989., Az óvodai nevelés országos alapprogramja. – Kormányrendelet, 1996.

nagyobb, s egyben az elvekben megtestesülő törvényszerűségek között előforduló ellentmondások száma is bővül.

Az alapelvek kibontása előtt szólnunk kell a gyermekképről és az eszményképről, mint amelyek meghatározóak az alapelvek terjedelmét és tartalmát illetően.

A két fogalom szervesen épül egymásra. A gyermekkép a közeli, gyakorlati programok összességéhez ad támpontokat. Az eszménykép pedig felvázolja a személyiség alakulását elősegítő, a követendő, az ajánlott normarendszereket, távlati értékeket, amelyek elsősorban az óvodapedagógus gyakorlatában érvényesülnek. Tehát a gyermekkép és az eszménykép két egymással perspektivikusan összefüggő fogalom.

A jelenleg érvényben lévő országos alapprogram is külön hangoztatja az óvodás gyermek fejlődő személyiségét, az életkoronként és egyénenként változó gyermeki szükségletek figyelembe vételét, továbbá a gyermeki személyiség – gyermek által is érzékelhető – tiszteletét, megbecsülését. A gyermekkép kibontása és érvényesítése az óvodapedagógus feladata. A pedagógusi önállóság és szabadság csak az óvoda nevelési és egyéb funkcióival együtt érvényesülhet. Ennek megfelelően a gondozást meghatározó elvek beépülnek a nevelési alapelvekbe, minthogy a gondozási tevékenység sem szigetelődik el a nevelési folyamattól.

A gyermekkép felvázolásakor csak a pozitív, a társadalmi fejlődéssel összhangban lévő értékekre támaszkodhatunk. Egyes kételkedők ellenvetéseivel gyakran találkozunk, mondván, hogy a társadalmi változásokat előre nem prognosztizálhatjuk pontosan. Véleményünk szerint a gyermekképben megfogalmazott követelmények nem hű követői a társadalmi élet napi kívánalmainak, hanem olyan előremutató és átfogó távlatok, amelyek minden demokratikus társadalom, ill. minden demokratikus nevelési koncepció alapjai lehetnek.

A játékoság elve

A többi alapelvhez hasonlóan az óvodai élet egészét átható elv, amely belső motivációjában és külső megjelenésében is követi a gyermek mentális, szociális és szomatikus fejlődését.

A **játékoság** a játék elemeinek érvényesülése a különböző tevékenységekben. Célja a gyermek lényegéhez tartozó játékos beállítódás és a játék dominanciájának figyelembe vétele. A játékoság, mint a gyermek alaptermészete, az óvodáskorban fokozatosan átalakul. A játékoság biztosításának

feltételeit az óvodapedagógus teremti meg játékos beállítódásával, játékos módszereivel. Egyben biztosítja a gyermek tevékenységeinek, magatartásformáinak játékos jellegét anélkül, hogy az adott tevékenységek és magatartás megnyilvánulások elveszítenék eredeti arcukat és céljukat. Az óvodai élet játékosága minden más nevelési intézménytől megkülönböztetett sajátja az óvodai nevelésnek. A gyermekben állandóan jelenlévő motiváló erők a legkülönbözőbb tevékenységekben mindig egyéni, s legtöbbször spontán módon jutnak kifejezésre.

A játék feltételeit biztosíthatjuk:

- ~ A felfedezés, a kitalálás lehetőségeivel, egyszerű problémahelyzetek megteremtésével, a kíváncsiság felkeltésével, illetve kielégítésével.
- ~ Utánzási alkalmakkal.
- ~ Minél több próbálkozás, ismétlés, javítás lehetőségével.
- ~ A tevékenységi- és játékvágy kielégítésével.
- ~ A játékos elemeknek az adott tevékenység struktúrájához és tartalmához való igazítással. Lásd: éneklés, festés, kézimunka, mesélés, mozgásos gyakorlatok, tanulás, munka jellegű tevékenység.
- ~ Az ismert fő tevékenységeken kívül a játékoság megjelenik a gyermek mindennapi önálló cselekvéseiben, mint pl. az étkezés, lefekvés, elalvás, WC stb.
- ~ A felnőtt részéről a vidámság, a derűs légkör megteremtése alapfeltétele a játékoságnak.

A játékoság érvényesítésekor tekintettel kell lennünk arra, hogy annak külső megjelenési formái és intenzitása az óvodai élet három-négy éve alatt sokat változik.

Ez azt jelenti, hogy a mindenkori tevékenységben megnyilvánuló játékoság

- az informális szervezeti kerettől a formális szervezeti keret irányába,
- a laza szervezeti formától a strukturáltabb szervezeti forma irányába halad.

A tevékenység elve

A gyermek tevékenységi vágya az a belső erő, amely a játéknak és minden egyéb tevékenység formájának is a szubjektív alapja. A tevékenység és a játékvágy sokszor együttesen van jelen a gyermek életében. Ezért van szoros kapcsolat a játékoság és a tevékenység elve között. A tevékenységi vágy nem kiapadhatatlan

forrása a gyermeki aktivitásnak, ezért sokfajta játékos megoldással lehet a tevékenységet inspiráló utánpótlás feltételeiről gondoskodni. E folyamatban van kiemelkedő szerepe a játéknak, a játék minden formájának.

Nevelői munkánk során egyaránt építhetünk a megismerési és az operatív cselekvésre. A gyerekek tevékenységük során társaikkal, nevelőikkel kerülnek kontaktusba. Szociális kapcsolataik révén átveszik egymás finom jelzéseit. A szimbolikus gesztusok hozzájárulnak a speciális cselekvések fejlődéséhez is.

Az óvoda olyan színtere a gyermeki tevékenységek kiteljesedésének, amelyben a koordinált tevékenységek mellett helyet kaphatnak az izolált tevékenységek is (Piaget). A megismerési és az operatív tevékenység (cselekvés) szorosan összefonódik, legtöbbször együttes megjelenésük alapvetően meghatározza a tapasztalatszerzésnek és újra élésének (eljátszásának) újbóli átélését.

A tevékenység belső szerkezete és egymáshoz való viszonyuk állandóan fejlődik. Így pl. a megismerő (cselekvő) és a szociális tevékenység aránya folyamatosan változik, belső tartalmuk módosul.

A tevékenység önmagában csak potenciális feltétele a gyermek fejlődésének. Igazán nevelő értéke a pedagógiaiailag jól átgondolt és rugalmas tevékenységi rendszernek van.

A rugalmas tevékenységek megvalósulásának feltételei:

1. A különböző motivációk együttes érvényesülése. Mindenekelőtt személyes példánk jelenti a legbiztosabb pedagógiai értéket, a modellkövetéses és a motivációs forrást.
2. A modellkövetés mellett és azon belül érvényesül a siker utáni vágy, az önállósági törekvés, az önmegvalósítás szándéka. Fontos feltételnek tartjuk, hogy a nevelő személyes példája a gyermeki cselekvéssel párosuljon. Vannak gyermekek, akiknél a tevékenységi vágy nem éri el a kívánt szintet. Előfordulhat, hogy a két tevékenységi forma (megismerő és cselekvő) nem kap egyenlő hangsúlyt a gyermek életében. Márpedig a kognitív és motoros faktorok egyenletes fejlődése érdekében mindkettő erősítésére, illetve karbantartására gondolnunk kell.
3. A játékkalkalmak rendszeres és folyamatos biztosítása.
4. A tevékenységek komplexitása. Az óvodai életben külön hangsúlyt kap a tevékenységek egymásra építettsége és összefonódása. Minél mélyebb nyomot hagy a gyermekben valamelyik tevékenységi forma, annál inkább elindítója lesz a spontán kezdeményezéseknek.

Az élményszerűség elve

A kisgyermekben leginkább az érzelmileg átélt események, tapasztalatok hagynak mély nyomot. Az érzelmileg motivált események átélését nevezzük élménynek. Ezek szerint az élmények fontos velejárói az érzelmeknek. Indokolt tehát, hogy külön is szóljunk az érzelmekről.

A gyermek minden tapasztalata érzelmeinek kiinduló állomása, amelyből néhány pedagógiai következtetés is levonható:

- A tárgyakkal, eseményekkel való találkozás, kapcsolat fokozatosan telítődik érzellemmel, s válik élménnyé. Az érzelmek megszilárdulása érdekében az élmények többszöri átélésére van szükség. Éppen ezért nem annyira a tapasztalatok, élmények halmozására törekedünk, hanem azok elmélyítésére, az élmények feldolgozása kapjon nagyobb szerepet. Így alakulhat ki az adott terület motivációs és pszichomotoros szintje. Az örömmel végzett tevékenységekben a szociális érzelmek is megerősödnek.
- Az óvodában érvényesülő biztonság keretében oldódnak fel a gyermeki vágyak és a társadalmi normák közötti konfliktusok.
- Cselekvések/tevékenységek közben kialakult pozitív érzelmek megerősítését éppen úgy igénylik a gyermekek, mint a negatív érzelmek megnyugtató feloldását.
- Az érzelmek dominanciája a potenciális élményforrások állandó jelenlétét is feltételezi.
- Az óvodai élet három-négy éve módot ad az érzelmek megerősödésére, amelyek meghatározóak lehetnek a későbbi cselekedetekben és véleményük formálásában.

Az élményszerű óvodai életnek megvannak a maga sajátos feltételei.

- ~ A gyermekek környezetük ingerhalmazából nem mindig képesek önmaguktól válogatni. Szükségük van az óvodapedagógus segítségére.
- ~ Ha az óvodában a közvetített műveltségtartalmak összhangban vannak a gyermekek tapasztalataival, megteremtődnek a feltételek a különböző tevékenységi formák tartalmi összhangjára is.
- ~ Az új tapasztalatszerzési formák eredményessége nagyban függ attól, hogy azokkal milyen mértékben tudnak azonosulni a gyermekek.
- ~ Az óvoda élményszerűségéhez tartozik a derűs (családias) légkör, amely a gyermek önmegvalósító törekvésének is tartós feltétele. Többször hangoztatott elvünk, hogy a gyermek csak biztonságos légkörben érezheti biztonságban magát.

- ~ A biztonság, a védettség érzéséhez éppen úgy hozzátartozik az óvodapedagógus gyermekközpontú magatartása, mint a csoportszobában meghonosodott rend, a társas együttéléshez szükséges szabályok és szokások.
- ~ Az élményszerű óvodai életnek része a gyermekcsoporton belül érvényesülő, érzelmileg motivált társas viszony. A társakkal eltöltött idő élményének biztosítása (elősegítése) érdekében jelentős az egyénekhez szabott, differenciált közösségformáló stratégia.

A differenciált fejlesztés elve

Köztudottan a gyermekek nem egyforma előélettel érkeznek az óvodába. Eltérések tapasztalhatóak környezeti feltételeikben, személyes adottságaikban, tulajdonságaikban, tevékenységhez való viszonyukban és sok más egyéb területen. Nem egyformán motiváltak, eltérőek a szükségleteik és a szükségletek kielégítésének felső feltételei.

A továbbiakban a gyermeki szükségletekkel és az óvodapedagógus teendőivel foglalkozunk.

A gyermeki szükségletek figyelembe vétele mindenekelőtt azt jelenti, hogy az óvodában olyan tevékenységi rendszerről gondoskodunk, amelyben minden pedagógiai ráhatás a gyermekek szükségleteiből (pszichés, szociális, motorikus) indul ki. Azért kell gondoskodnunk a tevékenységekről, mert a gyermek belső szükségleteinek kielégítése csak aktivitás útján lehetséges, tehát a tevékenységek az aktivitás alapvető feltételei.

Az eltérő szükségletek kielégítésével kapcsolatos szempontok:

- ~ A gyermek szükséglete állandóan mozgásban van, fejlődik, s miközben kielégül, újabb szükségletek keletkeznek. A feltételekről való gondoskodás a változó szükségletekhez való igazodást jelenti.
- ~ A szükségletek kielégítésével kapcsolatos nevelői feladatok: A meglévő szükségletek folyamatos kielégítése, a szunnyadó szükségletek életre keltése.
- ~ A gyermeki szükséglet kiterjed:
 - A gyermek tevékenységeire (játék, játékos jellegű tevékenységek, úgy mint ábrázolás, mozgás, éneklés stb.)
 - A társakra, a gyermekekre, a felnőttekkel való kapcsolattartásra a tevékenységek során.
 - A felnőttekkel folytatott beszélgetésekre. A meghitt beszélgetések pedagógiai értéke semmi mással nem pótolható. A gyermekek

ilyen alkalmakon kinyílnak és érzelmekkel telítődnek. Önbizalmuk felerősödik.

- A gyermekkor nagyfokú mozgásigényére.
- A biológiai szükségletekre.

Nevelői teendők. A differenciált fejlesztés átfogja a gyermekek tevékenységrendszerét (lásd mind fent), a tevékenységek közötti kapcsolatokat, az óvodapedagógus módszervariációit. Ilyen értelemben ezek a szempontok az indirekt fejlesztés módjai.

A direkt fejlesztő hatások az indirekt megoldási módokra épülnek, amelyeket nézhetjük a gyermekek oldaláról és a tevékenységek oldaláról is.

~ A gyermekek oldaláról közelítve differenciáltan kezeljük:

- problémaérzékenységüket,
- érdeklődésüket,
- diszkrét helyzetbeli magatartásukat,
- a kivételezéshez való viszonyukat,
- kitartásukat vagy éppen a változtatási igényüket.

~ A tevékenység oldaláról figyelembe vesszük:

- a szabadon választott önálló és a társakkal folytatott tevékenységeiket,
- a nevelővel folytatott tevékenységeiket,
- a képesség fejlesztő játékokat,
- a játék és a tanulás kapcsolatát,
- a játék és a munka jellegű tevékenységek kapcsolatát
- a szabadon választott és a kötelezően előírt tevékenységek közötti kapcsolatokat,
- az egyes gyermekek kedvelt tevékenységeit.

A differenciálás technikai eljárásai közül néhány variációt említünk. Mivel differenciálhatunk?

- ~ Időtartalommal (egyszerű feladatnál pl. légző gyakorlatnál vagy mozgásos szabályjátéknál, rövidebb séta, hosszabb idő pl. öltözködéshez).
- ~ Eszközökkel (eltérő méretű, színű, a hozzá kapcsolt feladat bonyolultsága).
- ~ Technikákkal (azonos téma, sokféle technika).
- ~ Tartalommal (egy tevékenység, más-más tartalom).
- ~ Követelményekkel (a megoldás sokféle lehetőségével).
- ~ Szervezeti keretekkel (választható, felajánlott tevékenységekkel).

~ Munkaformákkal (egyéni, mikrocsoportos: együttműködéssel, munkamegosztással).

A differenciálás helyes szemlélete, ha elfogadjuk az egyéni eltéréseket, toleráljuk, de nem mondunk le a fejleszthetőségről. A gyermeket figyeljük, és hozzá igazítjuk a követelményeket (a gyenge pontokat nem hibaként értékeljük, hanem a lassabb fejlődés jeleként), sokszori ösztönzéssel, motiválással esélyt adunk a továbblépésre. A tévedéseket természetes jelenségnek tekintjük, s segítjük a helyes megoldás felfedezésében, felismerésében. Aktivizálunk, s nem lezárt megoldásokat közlünk. A gyermek egyéni fejlődési ütemére épülő fejlesztés összefügg a gyermekek motiválásával és aktivizálásával, amely az óvodapedagógustól sokféle, többszintű megoldásokban való gondoskodást kíván meg.

A komplexitás elve

A komplexitás elve egyfelől kiterjed az óvodai élet hatásrendszerének egészére, tehát átfogja az óvodai élet egészét, másfelől a gyermeki személyiségre, mint egységes egészre érvényes. Ez azt jelenti, hogy a személyiséget alkotó komponensek nem egymástól elszigetelten, hanem egymásra hatva alakulnak, változnak, fejlődnek.

Az óvodai élet, az óvodai nevelés komplexitása a **tevékenységek** és a gyermeki személyiség bonyolult összetettségében, összefonódásában jut kifejezésre. Az óvoda egyik sajátja éppen a komplexitás többoldalú érvényesülése/érvényesítése, amely egyfelől a gyermek életkorának megfelelő műveltségterületek megjelenésében, másfelől a különböző tevékenységek összefüggésében, kapcsolatában rögzül. A gyermek számára környezetének eseményei, tárgyai nem egymástól elszigetelten, hanem a maguk globalitásában (összefüggésében) jelennek meg. Gondolkodása, fantáziája, önmegvalósító törekvése is ezt a koherenciát tükrözi vissza. Nyilvánvalóan az óvodapedagógus pedagógiai stratégiája sem követhet más utat.

Nem arról van szó, hogy minden pedagógiai helyzetben egyértelműen érvényesül a komplexitás, de a gyermek asszociációs képességét, fantáziájának szabad áramlását, tevékenységének bonyolult összetettségét követve könnyen felfedezhetők a nevelői magatartásunkat is meghatározó komplexitások.

Természetes komplexitásnak tekinthető az az óvodapedagógusi felfogás és gyakorlat, amely során a gyermek – tehát nem a felnőtt – világképére, reprezentációs készenlétére és tevékenységének összetettségére építve ragadja meg az egymással összefüggő vagy együttesen érvényesülő műveltség tartalmakat. A valóság a gyermek előtt nem csak komplexen jelenik meg, hanem azokat komplexen érvényesülő tevékenységeiben úgy is dolgozza fel. Ide tartozik a felnőttek cselekedeteinek komplex megragadása is. Ugyanakkor az is igaz, hogy a felnőtt életének komplexitása más értelmezést kap a gyermek gondolkodásában és tevékenységében.

A komplexitáshoz kapcsolódik az **integráció** és a **projektben** gondolkodás is. A három fogalom a műveltség tartalmak megjelenítésének és a gyermek tevékenységeinek különböző összefüggéseire utal, bár megkülönböztetésük nem mindig könnyű. A komplexitás az összetettségre (pl. játékfajták vagy az ember és környezet kapcsolata), az integritás az egységesítésre utal (pl. a játékban integrálódhatnak a különböző tevékenységek, vagy egy-egy tevékenységben integratív szerepet tölthet be az irodalom, a művészet).

Az óvodai nevelésben is megvannak a projektben gondolkodás és tervezés lehetőségei, sőt, amennyiben ügyesen alkalmazzuk, rendkívül kedvezően aktivizálhatjuk a csoportot, fejleszthetjük perspektivikus látásmódjukat, felelősségtudatukat, elősegíthetjük problémalátásuk, problémaérzékenységük kibontakozását. A projekt²³ lényege: egy probléma, témakör komplex, több szempontú, integratív feldolgozása gyermekek aktív, tevékeny bevonásával. A projekt a gyermek érdeklődésétől, ötleteitől függően teljesedik ki.

A **személyiség komplexitása** a gyermekközpontú óvodákban úgy jelenik meg, mint a kognitív, az affektív, a szociális és motoros oldalak egysége, kölcsönhatása.

A személyiség kibontakozásának alapjai annál megbízhatóbbak és stabilabbak a 3-6 éves korban, minél kidolgozottabbak azok a kulturális és szociális tartalmak, amelyek az óvodai élet jellemzői. Olyan óvodai életéről, a programok olyan feldolgozásáról kívánatos gondoskodni, ahol az egyes gyermek ne csak a közösség tagjaként (de úgy is)) élje meg a környezetével való találkozás élményét, hanem mint személyiség, mint egyén is.

Az én és a környezet találkozása közben akkor erősödik a gyermek énképe, éntudata, ha ténylegesen is módja van élményei egyedi átélésére és feldolgozására.

²³ Hortobágyi Katalin: Projekt kézikönyv. OKI, Budapest, 1991., Görögné Bocskai Éva-Lévainé Márta Zsuzsa-Tölliné Kuttor Márta-Töviskes Antalné: A projektrendszer alkalmazási lehetőségei az óvodai gyakorlatban. Hajdúböszörmény, 1998., Zsámboki Károlyné-Eperjesy Barnáné: Az óvodai élet építőkövei. Sopron, 2003.

A társadalmi környezettel való azonosulás is a szocializációs tartalmak egyedi feldolgozását jelenti.

Akár a verbális kommunikáció, akár a viselkedés vagy éppen az erkölcsi szokásokra gondolunk, mindig megtalálhatók a tiszteletben tartandó egyedi vonások. Pl. a ruháját úgy hajtja össze, ahogyan azt szereti, ahogyan azt megszokta. Tehát nem az összehajtás vagy nem hajtás vagy akár annak felületes megoldásának pedagógiai helyzetével állunk szemben, hanem az eltérő egyéni megoldások elfogadása lesz a helyzethez való viszonyunk alapja.

Az erkölcsi és egyéb szokásokban megmutatkozó egyedi vonások is az általánosan belül érvényesülnek: pl. valaki lassabban érkezik, túlzottan érzékeny a tisztaságra, zavarja, ha pl. piszkos a keze, s ezért társaihoz képest többször most kezet. Az óvodapedagógus és a gyerekek részéről megnyilvánuló egyedi vonások iránti tisztelet segíti a gyermek az „énkép” kialakulását, a társakban pedig az egyes gyermek iránti figyelmességet. A közösség ezért is szocializálja a tagjait, mert mindenkinben tudatosul a saját „énképe” az „én” szokása, viselkedése.

A gyermeki szabadság biztosításának elve

A gyermeki szabadság értelmezése az egyik legproblematisabb kérdése a pedagógiának. A szabadság és nevelés, az akarom és a nem lehet, a jogok és kötelességek ellentétpárok felsorolása már önmagában is jelzi a pedagógia dilemmáit. Ha még ehhez hozzávesszük az érdekeit képviselni még nem képes óvodáskorú gyermek helyzetét, akkor láthatjuk a nagyon körültekintő és nagyon tapintatos pedagógiai ráhatás jelentőségét. A gyermeki jogos korlátozása még akkor is fennáll, ha a gyermekek elfogadják a szabályok kötelező voltát, és akkor is, ha a leghumánusabb megoldási módokkal próbálkozunk.

Ma már a gyermeki jogok deklarálása széles körben ismert. Nem is az elvekkel van baj, hanem az értelmezéssel, vagy még inkább a gyakorlattal. A gyermeki jogok, illetve a gyermeki szabadság értelmezésével többen is foglalkoztak. Pl. Pestalozzi évszázadokkal ezelőtti kérdése ma is jogosan hangzik: „Hol találjam meg a határt a szabadság és a között az engedelmisség között, amelynek korai megszokása a társas életben szükséges.”²⁴

Pestalozzi arra is utal a továbbiakban, hogy a szabadság minden korlátozása ellenszenvet vált ki a gyermekből. A cselekvésében akadályozott gyermek a korlátozás ellen csintalanságokkal tiltakozik. Ugyanakkor az engedelmisség szükségességéről azt írja: Az engedelmisség nélkül „semmiféle nevelés nem

²⁴ Idézi: Zrinszky László: Neveléelmélet. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2002. 86. o.

lehetséges – a legkedvezőbb körülmények között sem hagyhatjuk mindig érvényesülni a gyermek akaratát.”²⁵

Montessori Mária pedagógiai felfogása a gyermeki szabadság érvényesüléséről jelmondatában sűrítve benne van: „Segítek, hogy magad csinálhasd.” A gyermek nem azt kínálja tőlünk, hogy helyette cselekedjünk, hanem azt, hogy engedjük őt cselekedni és magát a maga módján kifejezni.²⁶

Rudolf Steiner, a Waldorf óvoda és iskola elméleti megalapozója annak a meggyőződésének adott hangot, hogy a felnövekvő generációnak joga van a modern állam közvetlen befolyásától mentes neveléshez, amely lehetővé teszi képességeinek legsokoldalúbb kibontakozását.²⁷

Az óvodás gyermek három éves korára már képes a „megtartás és elengedés” bonyolult aktusának elemi végrehajtására. Miközben a gyermek a környezetében lévő tárgyakkal, emberekkel, szimbólumokkal folytatott interakcióiban elsajátítja ezt a kíváncsi aktust, megtanulja az akarom és kell, az enyém – tied értelmét.²⁸ E folyamat kezdetén (de a későbbiekben is) a megszügyenyítés, a kinevetés megelőzése nagy jelentőségű.

A kezdeményezőkézség megjelenése jelzi az autonómia erősödését, amennyiben ehhez szükséges pozitív tapasztalatokhoz hozzájuthat a gyermek. Mind több alkalmat kell biztosítanunk ahhoz, hogy a gyermek felfedezhesse a dolgokat, embereknek, a szimbólumoknak sajátos törvényszerűségeit. Megtanulja különböző módon alakítani, formálni környezetét. Ehhez a feltételeket ismételten a tevékenységközpontú, bizalmon nyugvó óvoda képes megteremteni.

A kortársaival eltöltött idő módot ad a kölcsönös figyelem, a vezetés, a szolidaritás, a tekintély új formáinak átélésére. Megtanulja az alkalmazkodás szabályait, képes különbséget tenni a játék és a munkajellegű tevékenység, a játék és a tanulás között, megtanulja a konfliktusok kezelését, ugyanakkor hozzászokik teljesítményének értékeléséhez is.

Az igazságtalanságok akadályozhatják e folyamatot, gátlásosságot alakíthatnak ki a gyermekben. A gyermeki autonómia tisztelete tehát mindenképpen aktív tiszteletet jelent.

Már említettük, a gyermeki szabadság érvényesítése és korlátozása az egyik legproblematisabb nevelői döntési helyzetet jelenti. Érthető, hogy az óvodai gyakorlat sem egységes a gyermeki kívánságok, de különösen a nem kíváncsi

²⁵ J.H. Pestalozzi: Válogatott művei. Összeállította: Zibolen Endre: Tankönyvkiadó, Budapest, 1959. 77. o.

²⁶ M.Montessori:” Módszerem” könyve. Budapest, 1930.

²⁷ Németh András: A reformpedagógia múltja és jelene. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1966. 82. o.

²⁸ F.W.Kron: Pedagógia. Osiris Kiadó, Budapest, 1997.

(agresszivitás, aktív vagy passzív dac stb.) viselkedésmódok megítélésében. A megoldáshoz biztos receptet nem adhatunk, de a szélsőségek elkerülése érdekében is tanácsos a Zrinszky által felvetett három kérdéskört az óvodai körülményekre is adaptálni, mérlegelni:

- ~ Miben és mekkora szabadsággal rendelkezik a pedagógus a gyermekhez fűződő viszonyának meghatározásában?
- ~ Mennyiben és milyen mértékben lehet biztosított a gyermekek mozgástere?
- ~ Milyen szabadságot biztosítsunk az egyes informális csoportoknak? Hogyan védjük az egyének jogait a csoporton belül?

Mindhárom kérdés beletorkollik a nevelés célproblémájába: szabadságra neveljünk-e, „s ha igen, miként értelmezzük?”²⁹

A spontaneitás és az irányítottság elve

A spontaneitást és irányítottságot tág értelemben használjuk. A spontaneitáshoz legtöbbször a játék asszociálódik. Ettől azonban lényegesen többről van szó. A spontán cselekvés tágabb értelmezésébe beletartozik a gyermek spontán verbális reagálása éppen úgy, mint a látókörében hirtelen felbukkanó érdekes tárgyra való gyors reakció. (Gondoljunk pl. a séta közbeni gyermeki észrevételekre!)

1) A spontán gyermeki megnyilvánulások okos, szakszerű kezelése számtalan értékes pedagógiai helyzet kihasználását jelenti. Pl. a gyermeki reagálás az óvodapedagógus kérdésére legtöbbször nem eléggé átgondolt. A kontroll nélküli válasz gyakran kiegészítésre, módosításra szorul. Szükség esetén további beszélgetést is kezdeményezhetünk az adott gyermekkel. Soha nem hagyjuk magára a gyermeket kételkedéseiben. Ugyanakkor legalább ennyire hiba lenne a túlmagyarázkodás vagy a válasz durva elutasítása.

Az egyéb spontán gyermeki reagálásokat is mindig az adott szituációban mérlegeljük. Lehet, ugyanis, hogy soha vissza nem térő megfigyelési, megbeszélési alkalmat szalasztanánk el.

A spontán gyermeki megnyilvánulások fokozatosan adják át helyüket a kontrollált reakcióknak. E folyamat érlelésében, segítésében is jelentős szerepe van az óvodának.

2) Az irányítottság ellentéte is és kiegészítője is a spontaneitásnak. Ellentéte, mert másfajta magatartásra ösztönzi a gyermeket, jól lehet, eközben is

²⁹ Zrinszky László: im. 85. o.

érvényesülhetnek a spontán reakciók. A spontán megnyilvánulásokra adott nevelői reakciók egyfajta irányítottságot jelentenek, mert a kontroll irányába tereli a gyermekeket.

Az irányításnak két formája ismert: a **közvetlen** és a **közvetett**. Mindkettő fontos szerepet kap az irányítottság elvének érvényesítésében, s nem csak a tanulás (tapasztalatszerzés) vezérlésénél. A két irányítási formával hasznosan élhetünk, ha a gyermekek egyéni vonásait és az életkor általános jellemzőit szem előtt tartjuk.

Az irányítás oldottabb formáit mindaddig célszerű előnyben részesíteni, ameddig a közvetett nevelői hatások eredményessége feltételezhető. A közvetettség eleve feltételezi a túlzott, gyakori pedagógusi közbelépés kerülését.

A közvetlen irányításra nyilvánvalóan mindenütt szükség van, ahol a gyermek, gyermekcsoport biztonsága, megóvása érdekében más megoldás nem lehetséges, s ott is, ahol a csoport nyugalma, biztonságos légköre sérülhet, de ott is, ahol az egyes gyerek vagy kisebb csoport lelki egyensúlya veszélyben van.

A zökkenőmentes átmenet elve

Az átmenet fogalmának tágabb értelmezésébe beletartozik minden olyan fejlődésbeli változás, amely minőségében új helyzet elé állítja a gyermeket. Tehát a bölcsődéből az óvodába, ill. a családból az óvodába, az óvodából az iskolába való átmenet mellett ide tartozik több kisebb, de önmagában jelentős átmenet. P. az egyszerűbb játékfajtáról a bonyolultabb játékformára, a játékból az egyéb spontán tevékenységformába, a szabadon választott tanulási formából a tudatosságot jobban feltételező tanulási formába, vagy más oldalról megközelítve a szenzomotorikus tanulásból a képszerű, majd pedig a szimbolikus tanulási formába való átlépés. De ide tartozik a szociális tanulásban jelentkező átmenet, amikor a kisgyermek leválik az óvodapedagógusról, és figyelme, érdeklődése mind inkább a társak felé fordul. Az átmenethez tartozik, ill. az átmenet sajátos jellemzője a gyermek önállósági törekvésének a megjelenése és erősödése.

Az átmenet sokfélesége együttesen vezeti át a gyermeket az óvodai életformából az iskolai életkormába. Mégpedig úgy, hogy középpontban az adott korosztály fejlődéséhez szükséges feltételrendszer biztosítása áll, s csak közvetve, ezen keresztül érvényesül az iskolába való átmenet szempontja.

Az átmenet folyamatos, s csak fokozatosan következik be. Az átmenetek jelei megfigyelhetők a gondolkodás, az érzelmi élet fejlődésében, az érdeklődésbeli változásban, a mozgás tökéletesedésében, a szocializáció alakulásában.

Az átmenetet nem csak szemléli az óvodapedagógus, hanem az adott fejlődési szinthez igazodó, következetes nevelési ráhatásával elébe is megy a

fejlődésnek. A következetesség és a gyermek tisztelete együttesen biztosítja a zavartalan, a lehető legkisebb konfliktussal járó átmenetet.

Az átmenet nem mindig viharosan következik be. A gyermek belső fejlődése eredményeként viselkedésbeli, cselekvésbeli változásai folyamatosan zajlanak le, s ott is teremtnének meg a hozzá szükséges feltételek. Nem ilyen az iskolába való átmenet. A gyermeket hirtelen éri a változás – ha még fel is készítjük rá. Az óvoda csak az átmenet ráháruló feladatait vállalhatja fel. Az iskolával való kapcsolatunkon, meggyőző erőnkön múlik, hogy az iskola mennyi időt hagy a gyermek számára a tényleges átmenethez, s milyen módon teszi azt. Az óvoda nem igazodhat az iskola követelményeihez. Az iskolára való áttérés belső feltételrendszere csak kb. 8 éves korra alakul ki. E folyamat megalapozása a fő feladatunk.

Az átmenet tartalmi követelményei:

- ~ A szocializáción belül a legalapvetőbb értékek elfogadása. A kötelességteljesítés, a kell és a lehet határainak gyermekhez igazodó szabályozása, a társak elfogadása és hozzájuk való alkalmazkodás, a segítség, a másik meghallgatása, a társas érintkezés szabályainak átvétele.
- ~ A spontán tanulásból átmenet a szándékos tanulás irányába, azaz az értelmi képességek spontán funkcionálásából átállás a szándékosság irányába.
- ~ A mozgásrendszer megfelelő kialakulása, funkcionálása.

A viszonylag zökkenőmentes átmenet három, esetenként négy éves stratégia kidolgozása és következetes végig vitele alapján biztosítható.

7. Az óvodai nevelés fő eszközei

Az óvodás gyermek fő tevékenységei (klasszikus felosztásban) **a játék, a munka jellegű tevékenységek és a tanulás.*** Minden életszakasznak meg van az alapvető, elsődleges tevékenységi formája. Az óvodás korszaké a *játék*, az iskoláskorúaké a tanulás, a felnőtteké a munka.

Mindegyik életszakaszban egyszerre több, akár mindhárom tevékenységi forma is jelen van. Mint ahogy a kisgyermek nem csak játszik, hanem tanul is és

* Megjegyzés: A játékkal és a tanulással külön kötetben foglalkozunk. Jelen kötetben csak a munka jellegű tevékenységet fogjuk részletezni.

munkát is végez, ugyanúgy az iskoláskorúak életében is meg van a játék szerepe. A felnőtt élete is szegényes lenne játék nélkül, s a tanulás sem fejeződik be az iskola elvégzése után.

A személyiség fejlődésének a tevékenység csak potenciális feltétele (lehetősége). A felnőttek feladata gondoskodni a változatos és pedagógiaiilag értékes tevékenységi formákról. Mindegyik tevékenységi forma sajátos feltételek mellett válik az óvodában a nevelés fő eszközévé. Ha tehát azt akarjuk elérni, hogy a gyermekek fejlődése az általunk óhajtott értékek mentén haladjon, akkor mindegyik fő tevékenységükre ebben az irányban kell hatnunk.

A játék, munka és tanulás a személyiségre kifejtett hatásuk miatt válnak a **nevelés fő eszközévé**. Mindhárom tevékenység belső forrása a gyermek szükséglete (tevékenységi vágya, kíváncsisága, mozgásigénye, utánpótlási késztetése, önállósági törekvése), de mindezek pszichikus, szociális és motoros feltételei a **játékban** jutnak legpregnánsabban kifejezésre. E domináns tevékenységre építve vállalja az óvoda **a munkajellegű tevékenységekhez és a szándékos tanuláshoz való pozitív viszony** kialakítását is.

A gyermek **munkajellegű tevékenysége** abban különbözik a játéktól, hogy azt valamilyen külső kényszer veti fel, domináns benne az eredményre törekvés, a folyamatoknak szabályozott logikája van. A külső kényszer, a személyen kívüli cél még akkor is igaz, amikor már a személyiség meghatározó jegyévé válik a munka igénye, szükséglete, hiszen az alapindíték társadalmi jellegű.

Az óvodáskor alkalmas az életkornak megfelelő **tanulás kezdeményezésére** is, mert e kor kezdetére kialakulnak a tanulás belső – pszichikus / mentális – feltételei. Nagy József egyik tanulmányában³⁰ külön hangsúlyozza, hogy az óvodás gyermek elsősorban tanuló lény. Az óvodában a szervezett (direkt) tanulás kezdeményezése a pszichikumnak éppen azon fejlettsége miatt lehetséges, amely alkalmassá teszi a gyermeket a mások által kezdeményezett ismeretek befogadására, a szükséges képességek aktivizálására. Közben megalapozódnak az iskolai tanuláshoz szükséges személyiségi jegyek.

Az óvodában a tanulás indulhat a **gyermek oldaláról**: a spontán tanulás formái a kérdeztetés, a felfedező tevékenység, a játékos tapasztalatszerzés, a mozgás, a rajzolás, a festés, és a **nevelő oldaláról**: az óvodapedagógus tanulást kezdeményező tevékenysége: mesélés, mozgásszervezés, a vizuális tevékenységek kezdeményezése, ösztönzése, a megismerő tevékenységek aktivizálása – a környezet megismerésének kezdeményezése – az óvodai programokban megfogalmazott feladatoknak megfelelően.

³⁰ Nagy József: Mi lesz veled óvoda. Óvodai Nevelés 1985. XXXVIII. évf. 384-387. o.

Ide kapcsolódik Nagy Józsefnek a mintakövetéssel kapcsolatos gondolatmenete. Az óvoda tisztában van a mintakövetés, a cselekvés jelentőségének, örömének fejlesztő hatásával. Itt az indirekt tanulás mellett igen jelentős a szimulatív tanulás különböző formája: a mesehallgatás, a bábozás, a játék. Ezek egészülnek ki a kérdezőssel, a gyakorlással, az explorációs tevékenységgel.³¹

A három tevékenység (játék, munka, tanulás) egymáshoz való kapcsolta többirányú. Most csak hármat említünk.

- A három tevékenységi formát szorosan összekötik az azonos jegyek.
- Az egyes tevékenységi formák belső tartalmukban és külső megjelenésükben is sokszor nehezen választhatók el egymástól. Ahogy a játék is sok-sok munkaelemmel keveredhet, ugyanúgy a munkában is sok a játékos elem.
- A játékhoz és a munkafolyamathoz egyaránt sok felfedezés, tapasztalat járul, tehát mindkettőben jelen van a tanulás is.

Mindhárom fő tevékenységnek *személyiségformáló, magatartásalakító* hatása van. Bármelyik tevékenység közben szerzett tapasztaltok, élmények, információk hatással vannak a másik két tevékenységre is. Tehát nem arról van szó, hogy egy adott tevékenységen belül egymás mellett, egymástól jól elkülöníthető formában egyszerre lehet jelen a játék, a munka és „a valamit” megtanulás igénye, hanem mindegyik magában hordozza a másik kettő elemét is.

A *játékhoz* például a csoportszoba egy részét át kell rendezni, ki kell takarítani (munka), közben számtalan kérdés, probléma fogalmazódik meg, tapasztalat halmozódik fel (tanulás).

A *tanulás* folyamatát is gyakran kíséri játék. Gondoljunk a népi játékokra, a szabályjátékokra, a játékos feladatokra, sőt vannak szituációk, amikor a játék (pl. a képességfejlesztő játék) feleslegessé is teszi a tanulás kezdeményezését, anélkül azonban, hogy a játék jellegét feladva tanulási tevékenységgé minősítenénk. A *munka* sok, más tevékenységgel nem pótolható tapasztalatok gyűjtésének tere. A sok megfigyelési alkalom (növénygondozás), az új felfedezések a gyermek játékvágyát hozzák elő. A játékos hangulat fokozza a munka örömet.

A játék, munka, tanulás *együttesen formálja a személyiséget*. Noha az óvodáskorban a játék dominanciája érvényesül, s ebből adódóan a játék a meghatározó nevelői eszköz is.

³¹ Nagy József: I.m. 384-387. o.

Ahogy a különböző tevékenységi formák egymás mellett és egymást áthatva is élnek, ugyanúgy **személyiségfejlesztő hatásuk** is egymást erősítve jelentkezik.

Mindhárom tevékenységi formához sok olyan gyermeki tulajdonság megalapozása kapcsolódik, amely csak vele és általa érhető el. Ez azonban nem jelenti a tevékenységek közötti teljes egyenlőséget. Ha röviden akarjuk jellemezni a tevékenységek személyiségfejlesztő hatását, akkor azt mondhatjuk, hogy **a játék a legkomplexebb hatású**. Benne a szociális és az individuális oldal egyenrangúan érvényesül. A **munkához való pozitív viszony** elsősorban **morális kategória**, míg a **tanuláshoz a mentális és a motoros személyiség összetevő emelkedik ki**. Külön hangsúlyozzuk azonban, hogy **mindhárom** tevékenység a személyiség **mindegyik komponensére** hatással van.

A három tevékenységet a **nevelő vezető szerepének** az oldaláról is vizsgálhatjuk.

- Mindhárom tevékenységet kezdeményezheti a gyermek is és az óvodapedagógus is, de míg a játék során **a gyermek kezdeményezése** a meghatározó, addig a másik két esetben a nevelő kezdeményező szerepe érvényesül.
- Különbség van az óvodapedagógus kezdeményező szerepének érvényesítési **módjában** is. A **játék esetében** a nevelő szerepét a **játékra hatás** kifejezéssel tudjuk legjobban visszaadni. Véleményünk szerint ez fejezi ki legjobban a gyermek szabad játékválasztásának és önmegvalósító szándékának a tiszteletét. A **munkánál** érvényesül legkifejezöbben a nevelő **irányítása**. A munka természetéből adódóan itt több a kötött elem. A növény- és állatgondozásnak éppen úgy adottak a betartandó szabályai, mint a naposi vagy a gyermek saját személyével kapcsolatos önkiszolgáló munkának. A **tanulás** esetében elsősorban a különböző képességcsoportok aktivizálása kerül előtérbe. Ez azt jelenti, hogy a gyermek önállósága, játékosága, autonómiája a tanulás irányításának teljesen új értelmet ad.

Összegzés

Az óvoda közoktatásunk önálló, de minden más intézménytől eltérő vonásokkal rendelkező nevelési intézménye.

Az óvodapedagógia funkciója megvizsgálni a gyermekpszichológiától, a szociológiától, a pedagógiától eltérő sajátos mozgáskörét, miközben épít a felsoroltak eredményeire. E funkciójában válaszolnia kell – a pszichológiai és a pedagógiai irányzatokhoz való viszonyára is.

Az óvodapedagógia paradigmái jelzik a legújabb időszak változásainak, kutatási eredményeinek hatását az óvodapedagógiára. Az érintett tudományok eredményeiből levonható új paradigmák megfogalmazásában több nehézség is támad. Így például a társtudományok fogalmi rendszere, értelmezése is nagyon sokszínű, változatos lett: olyan gyors változásoknak, kutatási eredményeknek vagyunk a tanúi, amelyek indokolják az óvodapedagógia paradigmáinak minél nagyobb mértékű nyitottságát.

Az óvodai nevelés számára az alternatív törekvéseket szolgáló paradigmákra van szükség.

Az óvodapedagógiának növelni kell kutatási aktivitását, tovább kell vizsgálni fogalmait, tárgyköreit.

Az óvodai nevelés több ponton is eltér az iskolai nevelés gyakorlatától. A nevelés célját a gyermekek adottságihoz, nevelési szintjéhez igazítva tudjuk megfogalmazni.

A célban kifejezésre jut az óvodai nevelés pluralitása, de egyben a gyermeki önállóság tisztelte, a gyermek jogainak érvényesítése is.

Minden pedagógiai, nevelési tevékenység az értékek megfogalmazásával kezdődik.

Az értékek rangjának elismerésén túl meg kell fogalmazni a nevelési gyakorlatunkban követendő, követni szándékozó értéket. Az értékeknek van tehát egy teoretikus oldala (amely a pedagógiai kompetenciája) és van egy az elméletnek a gyakorlatban megtestesülő oldala (nevelés gyakorlata).

Fontos látnunk az értékek mobilitását az ontogenezis és a filogenezis fejlődésében. A modern pedagógiai irányzatok általában a tevékenységben látják az értékek megvalósulásának a feltételeit.

Az óvoda sajátos tevékenységrendszer érvényesítésével éri el célját.

Az óvodai nevelés egyik fő feladata a különböző értékeket valló szülői nevelési gyakorlatokat összhangba hozni az óvodai nevelés értékrendjével.

Az óvodai nevelés fő eszközei együttesen segítik elő a gyermeki személyiség fejlődését. Közülük különös rangot foglal el a játék. A játék, mint az óvodás korúak legalapvetőbb tevékenysége lehet és legmeghatározóbb nevelési eszköz.

A funkció, cél, feladat és tevékenységek egymásra épülését az 1. sz. táblázat foglalja össze.

AZ ÓVODAI NEVELÉS CÉL-FELADAT- ÉS TEVÉKENYSÉGRENDSZERE

1. sz. táblázat			
FUNKCIÓ	CÉL	FELADAT	TEVÉKENYSÉGEK
1. óvó-védő 2. szociális 3. nevelő- személyiségfejlesztő	Az óvodáskorúak sokoldalú, harmonikus fejlődésének elősegítése	A gyermekek testi, lelki szükségleteinek kielégítése: ☺ az egészséges életmód alakítása, ☺ az érzelmi nevelés és a szocializáció biztosítása, ☺ az értelmi fejlesztés, nevelés megvalósítása.	<u>Klasszikus felosztásban:</u> 🎮 játék ✂ munka 📖 tanulás <u>Az ONAP felosztásában:</u> - játék - mese, vers - ének, zene, énekes játék - rajzolás, mintázás, kézimunka - mozgás - a külső világ tevékeny megismerése - munka jellegű tevékenységek - tanulás

B. Az óvodai nevelés folyamata

1. A nevelés folyamatának értelmezése. Fogalmi meghatározás

Az eddigiekben már érintettük a nevelés mibenlétét. Az elmondottak további kiegészítésre szorulnak.

A nevelésről kettős értelemben beszélünk. A nevelés egyfelől tevékenység, amelyben a nevelési célnak alárendelt egyfajta tudatos és folyamatos cselekvés jut kifejezésre. Másfelől folyamat is, s benne a gyermek fejlődésére irányuló tevékenységek összefüggő rendszere érvényesül. Ilyen értelemben a nevelési folyamat komplex jellegű. A nevelés nevelési alaphelyzetek sokaságából, amelyekben megpróbálunk neveltjeinkre hatni.⁵³ *Ezek szerint a nevelés folyamata a gyermek személyiségfejlődése érdekében érvényesített magatartás- és tevékenységformáló hatások láncolata.*⁵⁴

A nevelés folyamata a nevelés legfontosabb komponense, mert magában foglalja a nevelés célját, a gyermek pozícióját (státuszát), a személyiség fejlődésének a menetét, a célhoz vezető út módszereit, elveit. Ezen összetettség mellett a nevelési folyamat sajátos struktúrát alkot.

Mielőtt továbblépnénk, röviden értelmeznünk kell a *nevelő hatás* fogalmát.

Mit értünk pedagógiai/*nevelői hatás*on? Pedagógiai hatásról akkor beszélünk, amikor a nevelési tényezők összességükben elősegítik a gyermek fejlődését. A nevelők, a gyermekközösség, a gyermek tevékenysége, annak tartalma, fajtája, intenzitása, a pedagógus – gyermek viszonya együttesen vesznek részt a nevelés folyamatában, és járulnak hozzá a gyermek fejlődéséhez.

A gyermeket élete folyamán sokféle hatás éri (szülői hatások, a tágabb környezet hatásai). Ezek között van tudatos (pl. a szülői hatás), de spontán személyiségformáló hatás is. Közülük a pedagógia csak a nevelési cél által érvényesülő hatásokat vizsgálja. A nevelői hatás tehát egyben fejlesztő erejű is. A modern pedagógiai felfogás értelmében akkor lesz sikeres a nevelői hatás, nevelési akció, ha az ténylegesen is bipoláris tevékenységhez kötődik (a gyermek is aktív).

A nevelésnek éppen a válaszcselekvések elindulása és az önmozgás létrehozása a célja. A belső indítékból fakadó együttműködés különösen a kisóvodások tevékenységének elindulásához, elindításához és

⁵³ Zrinszky László: Neveléstudomány. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2002.

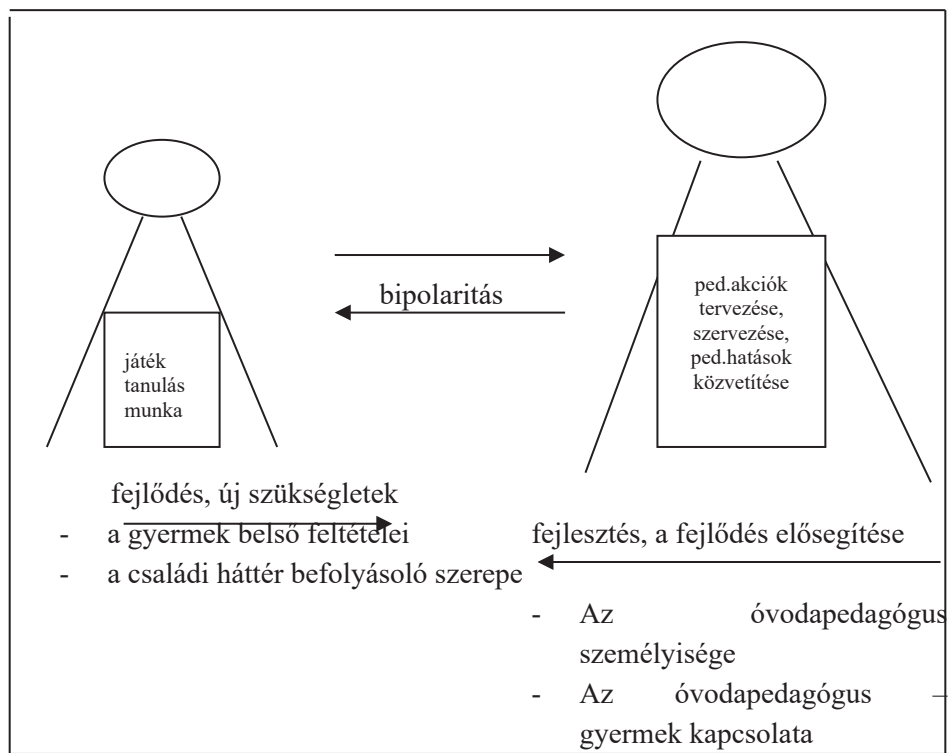
⁵⁴ Pedagógiai Lexikon. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 1997. 586. o.

magatartásformálásához elengedhetetlen. A pszichés funkciók működéséhez ugyanis szükség van a belső készítésre, motiválásra. Ezt a hatást a fejlődés egyedi sajátosságainak és az egész személyiség általános fejlődési jellemzőinek figyelembevételével érhetjük el.

A folyamat komplexitása azt is jelenti, hogy a bipolaritásból adódóan benne egyszerre érvényesül egyrészt a *gyermek* különböző tevékenysége (a szabadon választottak és a nevelő által kezdeményezettek, a játék, a tanulás és a munka jellegű tevékenységek), másrészt az *óvodapedagógus* közvetlen és közvetett nevelőhatása (1. sz. ábra)

Az óvodai nevelés szereplői

1. sz. ábra



- A gyermekek fejlődését kedvező irányba befolyásoló tevékenységek **a nevelési folyamat indirekt** jellegére utalnak. A nevelés ugyanis nem közvetlenül a személyiségre hat, hanem a neveltek tevékenységeinek befolyásolására.

- A nevelési folyamat eredményeként a pszichikum struktúrájában új szükségletek jönnek létre. A meginduló fejlődés a pszichikum építkezésében is változást hoz. Az egyes reprezentációs szintek (mozgásos, képi, szimbolikus) dominanciájának átrendeződése jelzi ezt. Az interiorizáció egyrészt szélesedik, másrészt tartalmában bonyolultabbá válik. A régi fejlettségi szintet meghaladó és új értéket kiváltó tevékenységek hatására már az óvodáskorban megindul a belső indíttatású önfejlődés. Az óvodások tevékenységi rendszeréből azért emelkedik ki a játék, mert az új reprezentációk ennek a keretei között stabilizálódnak, épülnek be a gyermek magatartásába és egyéb tevékenységeibe.

2. A nevelési folyamat struktúrája

A *nevelési folyamat* szerkezetén a hagyományos szakirodalom a tapasztalatszerzést, a tudatosítást és a gyakorlást érti. Ez a megközelítési mód a tanítási-tanulási folyamat szerkezetének analógiájára alakult ki, ahol is az ismeretszerzés és az alkalmazás komplex fázisai érvényesülnek kiegészülve a rendszerezéssel, a rögzítéssel és értékeléssel.

A *szerkezeti elemek* modern értelemben a *különböző pedagógiai műveletek összességét* jelentik: a nevelési folyamatba bevont tevékenységeket, valamint az alkalmazott eljárásokat, módszereket, technikákat. A szerkezeti elemek bonyolult rendszere harmonizál a személyiségfejlődési folyamattal, azaz a kívánt személyiségkomponensek alakulásával.

Az életkori fejlődés jellemzői a nevelési folyamat gyakorlatában is nyomon követhetők. Így például a nevelés eredményeként kialakuló *szokások és meggyőződés* közül az előbbi a meghatározó. Az iskoláskorban folyamatosan és fokozatosan a meggyőződés funkciója kerül előtérbe. A fejlődés csirái azonban az óvodáskorig nyúlnak vissza, annak különösen az érzelmi oldala révén.

Az óvodáskorban – mint már azt más összefüggésben többször említettük – a tevékenységek hierarchikus rendszerében a játék a meghatározó. E fő tevékenységen belül és mellett igen kedvelt és hatásos még a mese, a vizuális tevékenység, a konstruálás, mozgás, a zenei improvizáció. Ezek a tevékenységek kiegészülve a munka jellegű tevékenységekkel és a szervezett tanulóssal határozzák meg az óvodai nevelés folyamatát:

- úgyis, hogy mindegyik alkalmas a belülről induló és a kívülről motivált tevékenységre;

- úgyis, hogy mindegyik alkalmas az egyéni és a közösségi tevékenységi formára egyaránt; és
- úgyis, hogy mindegyik hordozója a szociális és individuális személyiségi jegyek, illetve a szociális, a motoros és a kognitív képességek fejlődésének;
- továbbá mindegyik alkalmas az általános képességeken túl a speciális képességek gyakorlására, fejlesztésére,
- és végül mindegyik hozzájárul az erkölcsi, akarat tulajdonságok megalapozásához.

A nevelési folyamat szerkezetével többen foglalkoztak. A pedagógiai/nevelési folyamatot a szakemberek nem csak több szempontból vizsgálták, vizsgálják, hanem eltérő nézőpont alapján is. Így például **Kelemen László** a *hatásrendszert* veszi alapul. Nézete szerint a nevelési folyamatot tárgyalhatjuk, mint képességfejlődést, mint perszonalizációt, mint tanulást, és mint szocializációt.⁵⁵

Bábosik István szerint a nevelés folyamata olyan *nevelési akciók sorozata*, amely társadalmilag értékes, de egyénileg is eredményes a *magatartás és tevékenységformák kialakítására irányul*.⁵⁶ Részletesen elemzi a magatartás szabályozását ellátó feltételrendszert, a tevékenység szervezési folyamatot. A nevelés folyamatában a magatartás és tevékenység alapjainak fejlesztése megy végbe. A tevékenység fejlesztő hatásának eredménye a jellem fejlődése is.

Az említett és más elméletek is a nevelés folyamatát a kisgyermekkortól az ifjúvá érésig vizsgálják. Ebből a tényből adódik számunkra levonható néhány tanulság:

- a nevelési folyamat több életkori szakasz fejlődését fogja át;
- a folyamatra jellemző sajátosságok, törvényszerűségek egy része átfogja a folyamat egészét, más része pedig csak meghatározott fejlődési szakaszra érvényes. Így például bizonyos tételek elsősorban a kezdeti időszakra koncentrálódnak;
- a különböző nézőpontok, megközelítési módok nem elszigetelten, hanem egymással kölcsönhatásban működnek.

A következőkben a nevelési folyamat egész struktúrájából az óvodai nevelés sajátosságainak megfelelő elemekre fogunk koncentrálni. Így például:

- az óvodás korúak nevelésének folyamatára;
- a tevékenység fejlesztésének folyamatára;

⁵⁵Kelemen László: Pedagógiai pszichológia. Tankönyvkiadó, Bp. 1981. 111-124. o.

⁵⁶Bábosik István – Mezei Gyula: Neveléstan. Telosz Kiadó, Budapest, 1994. 39-65. o.

- a magatartás fejlesztésének folyamatára;
- a gyermeki képességek fejlesztésének folyamatára;
- a szocializáció – individualizáció folyamatára.

Az óvodai nevelés folyamata annyiban tér el az iskoláskorúak nevelésének folyamatától, amennyiben eltérőek az óvodás korúak sajátosságai, a tevékenységük rendszere, beleértve a képességbeli sajátosságokat, a szocializáció – individualizáció egymáshoz való viszonyát, tágabb értelemben még hozzátehetjük a környezet és az óvodapedagógus szocializáló szerepét is.

Szintén óvodáskori sajátosság, hogy a tevékenységekre épülő nevelési folyamatban megvalósuló erkölcsi, akarati, jellembeli tulajdonságok közül az erkölcsi és az akarati vonások fejlesztése a meghatározó.

3. A tevékenységek strukturális sajátosságai az óvodai nevelés folyamatában

~ A tevékenység – és személyiségfejlesztés-fejlődés folyamata a valóságban együtt érvényesül. Az érthetőség kedvéért mégis célszerű a két strukturális sajátosságot (elemet) elválasztani egymástól.

Az óvodáskorra különösen érvényes a tevékenységek sokszínűsége. Éppen azért, mert a gyermek tevékenysége nagyon gazdag, azok irányítása, az azokra való hatás is igen összetett. Gondoljunk arra, hogy semmilyen más nevelési intézménytípusban nem fordul elő a tevékenységek ilyen idejű sokfélesége. Az óvoda életében kevés az a napi program, amikor az egész óvodai csoport egyfajta tevékenységet folytat.

Két körülmény az, ami meghatározza a tevékenységek hatását: Az egyik a nevelő hatású tevékenységek rendszerének biztosítása, a másik pedig a tevékenységek mobilitása.

~ A *tevékenység* szabályozása, *irányítása* különösen a *fejlődés kezdeti időszakában jelentős*. A pedagógiai irányítás lényege és szükségessége elfogadott axióma. A módja már több vitára ad okot. E kérdéssel a módszerek tárgyalásakor foglalkozunk részletesen. Csak annyit jegyünk most meg, hogy az irányításnak egyaránt elő kell segítenie a társadalmilag hasznos és egyénileg is értékes autonóm aktivitást.⁵⁷ A magatartás és tevékenység fejlődését a közvetlen és a közvetett irányítási formákkal biztosítjuk.

⁵⁷ Bábosik I. – Mezei Gy.: Neveléstan. 1997. Harmadik kiadás, Telosz Kiadó Bp. 50. o.

Az irányítás lehet **tekintélyelvű** és **autonóm** vezérlésű. Az alkotás vágya születésünktől kezdve életünk velejárója. Ez az aktivitás az első időszakban még szituatív (helyzeti), alig irányított, **impulzív**. A második fokozatban kialakul a felnőttekkel való együttműködés igénye. Ekkor a tevékenység a tekintélyelvű irányítás mellett szerveződik. (Tekintélyelvű azért, mert a gyermek mérlegelés nélkül azért fogad el valamilyen normát, mert az a felnőttektől származik.) A tekintélyelvű irányítás mellett (3-4 éves kor) megindul a kortárs csoportok hatása. Mind erőteljesebben érvényesül a társakkal való együttműködés igénye, szükséglete. A szabályozási formát, amelyben a tekintélyelvű és a kortársak hatása érvényesül **heteronóm** (külső) szabályozású tevékenységnek nevezzük.

A heteronóm szabályozású periódus azért jelentős, mert eközben kezd kialakulni a belső, azaz az **autonóm vezérlésű** aktivitás.

A tevékenységeket, illetve szabályozásának a fejlődését a szakirodalom a következő egymásra épülő szakaszokra bontja:

- impulzív aktivitás;
- heteronóm szabályozás;
 - tekintélyi szabályozás,
 - szociális szabályozás
- autonóm szabályozás⁵⁸

Az óvodáskorban a tevékenység lehet spontán, szabadon választott és a nevelő által kezdeményezett. A kezdeményezett tevékenységek körében kapnak szerepet a **feladatok**. A feladatok, mint nevelési tényezők már az óvodáskorban is meghatározó személyiségformálók.

~ A **kortárscsoportok** keretében kibontakozó kölcsönhatások többet jelentenek, mint a csoporton kívüliek. Az igaz ugyan, hogy a közösségen belül megnyilvánuló tevékenységek is személyek között, s nem a közösség között zajlanak, de a csoport erejét a keretében lezajló igen sokféle együttműködési forma adja meg. Azért rendkívüli erejűek az ilyen szervezésű tevékenységek, mert egyszerre vagy egymás után többféle elgondolást, tevékenységet kell egyeztetni. Ezzel olyan újfaja együttműködések jönnek létre, amelyekhez már érettebb és bonyolultabb személyiségre van szükség.

A személyiségfejlődés-fejlesztés folyamata tehát a tevékenységek keretében játszódik le. A nevelés célja ilyenformán a személyiségfejlődést elősegítő pedagógiai értékes tevékenységek kialakítása.

A cselekvések/tevékenységek kedvező hatása a gyermek fejlődésére már akkor megkezdődik, amikor még a cél világos látásáról szó sincs. A cselekmények

⁵⁸ iskoláskor Bábosik I.m. 51. o.

motiválásában a tudati elemek helyett a **szokásoknak** van jelentőségük.

A XX. század végi pedagógiai felfogások általában az autonóm személyiség kialakulását fogalmazzák meg programjukban. Az autonóm személyiség kifejlődéséhez pedig autonóm tevékenység formálásra van szükség.

Kérdés, hogy milyen személyiségkomponensek kialakulását tartják megvalósíthatónak. Mindenek előtt olyan ösztönző – motivációs sajátosságoknak kell jelen lenniük, amelyek biztosítják a **tevékenység akarását** és végigvitelének a szándékát is. Itt tulajdonképpen két egymással szorosan összefüggő, egymásra épülő mozzanatról van szó: a szándékolt cél megfogalmazása és azt követően annak megvalósítása. Mindkét mozzanat eltérő személyiségi komponensekre épül: az egyik mentális képességekre, a másik inkább manuális készségekre és képességekre, továbbá akarat tulajdonságokra épül.

Az első időszakban a két mozzanat (fázis) közötti kapcsolat meglehetősen laza. Sőt a feladatszerű tevékenységből az első időszakban teljesen hiányzik a feladat elvégzésének a tudása, s legtöbbször a játékon belül jut kifejezésre. A feladatnak alárendelt **cselekvés fejlődését** az alábbiakban próbáljuk rendszerezni:

- A feladat választása a játékhoz kötődik: vagy azon belüli vagy játékos jellegű.
- A feladat tudomásul vétele a játékos cselekvésnek alárendelve (pl. befűzi a cipőjét, mert ez szórakoztató).
- A feladat melletti kitartás szándéka játékos tevékenységen belül.
- A feladat vállalása és teljesítésére törekvés játékon kívül.
- A feladat megértése, a tevékenység célja a feladat teljesítése.
- A feladat köteleességszerű teljesítése, külső ösztönzés nélkül is.

~ A nevelő által kezdeményezett tevékenységek pedagógiai értékéhez tartozik a **célmegfogalmazás** gyakorlása is.

Az óvodáskorban – ha lassan is – szerveződnek össze **a tevékenységek szerkezeti** elemei. Az egyes fázisok egymásra épülése a tevékenységek fajtáitól és típusaitól függően más időpontban zajlik le. Az érési folyamatot befolyásolja az óvodapedagógus által biztosított, kezdeményezett tevékenységeken belüli gyakorlási alkalmak és azok minősége: mennyire érvényesül a döntés szabadsága, a megvalósításon belüli rugalmasság, a befejező fázis örömeinek megélése. Röviden fogalmazva azt is mondhatnánk, hogy a gyakorlási minőség a gyermeki önállóság biztosítását jelenti.

A tevékenység **fajtáiról** a funkció szerinti felosztás szerint (köztudottan) beszélünk megismerő (kognitív) és cselekvéses (operatív) tevékenységről. Már az óvodáskorban is fellelhetők a felnőttekre jellemző tevékenységfajták. A megismerő, kutató tevékenységek igen változatosak már az óvodáskorban is, de a

kétfajta tevékenység még nem válik el élesen egymástól. A személyiség fejlődésére gyakorolt hatás tekintetében célszerű mindkét tevékenységfajta gyakorlására azonos lehetőségeket biztosítani.

A tevékenységek fejlődése új morális tulajdonság kialakulásához vezetnek. A társas együttműködésre motivált tevékenységek kölcsönösen alkalmasak a szociális magatartás és viselkedés értékeinek átvételére. A felnőttek iránti tisztelet, a felnőttek és a kortársak iránti figyelmesség, a segítőkészség alapjait az óvodáskorban szilárdíthatjuk meg.

4. A szokások jelentősége az óvodai nevelés folyamatában

A szokások értelmezése

A kisgyermek nevelése elsősorban a *szokásszerű cselekvésekre* épül. A legtöbb szülő és minden óvodapedagógus, minden gyermekkel foglalkozó felnőtt értékrendjének megfelelően határozott viselkedési és magatartási formák megalapozására törekszik. Ezeket az állandósult viselkedési módokat nevezzük szokásoknak. A szakirodalom többféle megfogalmazással is szolgál, de a legelfogadottabb nézet szerint *a szokás valaki által rendszeresen végzett, rá általában jellemző cselekvési mód, amely meghatározza, állandósítja a közösségbeli viselkedést.* A szokás pedagógiai és pszichológiai megközelítése némileg eltér egymástól. Az eltérés nem ellentmondásos, hanem ugyanazon jelenség kétfajta megközelítése. A szokások pszichológiai lényege, a külső *környezeti ingerek* hatására kialakult és rögzítődött cselekvéssor.⁵⁹ A pedagógiai megközelítés pedig a tevékenységre helyezi a hangsúlyt. A szokás ebben az értelemben automatizált cselekvéseket tartalmazó, sztereotip, azonos módon gyakran ismétlődő viselkedéssor. Kialakítása bonyolult feltételes reflexek kiépítésén alapuló tevékenység.⁶⁰

A szokásokkal kapcsolatban érdemes idézni Platón, görög filozófus idevonatkozó gondolatait: „... az ifjúság vezetése és irányítása oly életmódra irányul, amelyet a törvények megszabnak és a legidősebb és legkiválóbb férfiak helyesnek találnak, és mint ilyen, az ifjúságban olyan hajlamokat kelt, amelyeket a felnőtt korban

⁵⁹Bartha Lajos: Pszichológiai értelmező szótár. Akadémiai Kiadó. Bp. 1981. 9. o.

⁶⁰ Lásd. Pedagógiai Lexikon III. kötet, 405. o. Keraban Kiadó Bp. 1997. és Pedagógiai Lexikon IV. kötet R-Z, Akadémiai Kiadó Bp. 1979. 189. o.

helyeselhet, amennyiben belátja, hogy mielőtt értelme kiképződött volna, máris megszokja, hogy azt gyűlölje és azt szeresse, amit gyűlölnie és szeretnie kell.”⁶¹

Még egy másik megszívlelendő hagyaték is van Platónnak, amikor a spontán és a felnőtt által vezetett tevékenységről szól: „... mindenkinek, aki valamiben kiváló akar lenni, azt kell már gyermekkorától gyakorolnia, játszva és komolyan egyaránt. ... A nevelés lényege a helyes vezetés, vagyis a gyermek lelkét játszva kell elvezetni annak a szeretetéhez, amiben a jövő embernek tökéletesnek kell lennie.”⁶²

A szokásokkal kapcsolatban minden idevonatkozó szakirodalom megemlíti a tudatmentesítő és akaraterő-feszítést csökkentő szerepét.

A szokások kialakulásának folyamata

- ***A szokások kialakulásában több pedagógiai/nevelési tényező is közrejátszik*** (a nevelő, a gyermek, a közöttük levő viszony, a család tagjai, a nevelési tartalom).

A születést követő időben mindenekelőtt a felnőttek hatására indul meg a szocializáció folyamata, másképpen fogalmazva: a kezdeti biológiai természetű viselkedés szocializálódik. A szülő-gyermek kapcsolat nem csak az első év fejlődésére, s benne a viselkedés és magatartásformák alakulására van nagy hatással, hanem befolyásolja a további évek pszichikus fejlődését is. Az ún. primer kötődések mentén alakulnak ki a mintakövetés (pattern) különböző formái.

Az ***egyes cselekvési*** formák ugyanis a kezdeti időszakban mindig a ***felnőttektől kiindulva*** jönnek létre, majd ezt követően a tapasztaltok hatására már a pattern (petőn) jelenléte nélkül is létrejön a belső késztetésű, önálló cselekvés. A heteronóm késztetésű cselekvések mellett autonóm késztetésű cselekvések is megjelennek. Ez a változás nem jelenti azt, hogy a pattern szerepe csökkenne, sőt a primer kapcsolatok még inkább szélesítik a mintakövetési választékot.

Az anya-gyermek kapcsolat olyan védettséget jelent a gyermeknek, amelynek fenntartására törekszik. Az anyához való kötődés egyik korai megnyilvánulása a szeretett felnőtt utánzása. A gyakori utánzási alkalom hozzásegíti a gyermeket egyfajta tevékenységi formák átvételére, megszilárdulására, a szokás kialakulásához.

⁶¹ Platón Összes Művei. Bp. 1984. 643. o. b-d. fordította: Kövendi D. Idézve Ped. lex. III. 188. o.

⁶² *uo.*

Ugyanakkor az anya-gyermek kapcsolat nem marad meg pusztán a cselekvés síkján, hanem igen erőteljes meta- és verbális kommunikáció közben teljesebbé válik. A kezdeti primer kapcsolatok, az átélt gazdag élmények (anyához kötődés, a tevékenység élménye) hozzájárulnak a céltudatos gyermeki tevékenységhez. A tevékenységek ugyan mindig a gyermektől indulnak ki, de azokat mindig a felnőttek értékelő megjegyzései szabályozzák. Az azonos tartalmú cselekvésekhez fűződő azonos tartalmú megjegyzések szintén azonos cselekvéssorokat eredményeznek.

Az anya-gyermek kapcsolat mellett igen korán kezdenek kiépülni más személyekhez fűződő kötődések is. E folyamat annál zökkenőmentesebb, minél inkább érvényesülhetnek a gyermek számára a már kialakult viselkedési és tevékenységi formák.

- **A szabályszerűség, a következetesség** szintén döntő feltételei a szokások kialakulásának. A következetesség jelentőségét jól szemlélteti a különböző kultúrák körében tapasztalt szobatisztaságra szoktatás. E tekintetben az eltérő kultúrák szokásaitól és a pedagógusi felfogásoktól függően igen nagyok az eltérések. Féléves kortól (Madagaszkár) 4-5 éves korig zajlik le a szobatisztaságra szoktatás. A példák szerint majdnem minden népnél kialakult a szobatisztaságra nevelés valamilyen rituális menete. Amikor egy társadalomban új értékek és új pedagógiai szempontok jelennek meg, megbomlik a szobatisztaságra szoktatás hagyománya is. Természetesen az értékrend változás nem csak ebben az esetben érezteti hatását!

A szokások kialakításával kapcsolatban az említett szobatisztaság vizsgálatán túl számos egyéb összehasonlítást is végeztek a különböző kultúrákban. Így például a szexualitással vagy az agresszivitással összefüggésben is. Minden vizsgálat és összehasonlítás a vizsgálati tartalomtól függetlenül egyértelműen igazolja a szülői magatartás – az első évek nevelői magatartásának – fontosságát. A szakirodalom egyértelmű megállapítása szerint háromféle szülői magatartás hátráltatja a szokás-kialakulás folyamatát. 1. A gyermek viselkedésének **állandó javítása**. 2. A teljes **közömbösség**, érdektelenség. 3. Az **ellentétes** szülői nevelői értékelés. Ez utóbbihoz tartozik a szülők közötti különböző pedagógiai felfogás és bármely szülő következetlensége.

Mi következik mindebből? Az, hogy nem elég csak gyakorlási alkalmakról gondoskodni, de még az ellenőrzés megléte sem elégséges. A szokásalakításnak pedagógiaiilag átgondoltnak és kellő rugalmassággal következetesnek kell lennie. Az állandó felnőtt korrekciós megjegyzések frusztráló hatásuk mellett még az önállóság kialakulása elől is elzárják az utat. Ugyanakkor az elhanyagoló szülői

magatartás káros hatását a fejlődésre, a társadalmi beilleszkedéshez szükséges szokásrendszer kialakítására több vizsgálat is egyértelműsítette.

A szülők, de különösen az anyák rendelkeznek a gyermekük iránti szeretet motivációjával, ami az évszázados tapasztalatokkal és hagyományokkal kiegészülve megadják a kulcsot a helyes szülői magatartáshoz. A két feltétel együttes jelenlétében beálló bárminemű zavar felborítja a szokások kialakulásához vezető egyensúlyt. Napjainkban éppen ilyen veszélynek vagyunk a szemtanúi, amikor csökkenőben van a türelmet igénylő aktív gyermekszertet, de meg sok szülő nincs is birtokában a hagyományos nevelési értékeknek.

• *A szokások fejlődésében az óvodáskor és maga az óvodai élet* több szempontból is meghatározó. A szokások megszilárdulásán túl azok differenciálódása is végbemegy. Az egyén társadalmiasulását (szocializáció) és az egyéni fejlődését (perszonalizáció) biztosító széles szokásrendszer alapjai az alábbi területekre terjednek ki:

társadalmi (szociális) tartalmú szokások,
az intellektuálisak, a szellemiek (kognitívak),
az egészséges életmóddal kapcsolatosak,
az esztétikai szokások.

A szokáseggyüttes között külön kiemeljük a társadalmi indíttatásúakat: (szocializációsakat) ← Részben azért, mert tartalmuknál és funkciójuknál fogva elsődlegesek, szemben az egyén fejlődését biztosító individualizáltakkal. ↑ Részben meg azért is, mert a másodlagosakét is áthatják. → Továbbá azért is, mert a társadalmilag hasznos tulajdonságok – szokások – kialakításának nincs olyan erős kötődése a műveltség tartalmi háttérhez. ↓ Végül pedig azért, mert e területen alakulnak ki leghamarabb az önkontroll képességei.

A családok hatása a szokások kialakítására - a szülők közvetlen pedagógiai ráhatásának minősége mellett - nagyban függ a családban uralkodó miliőtől. A kiegyensúlyozott, nyugodt légkör kedvezően hat a szokások megszilárdulására, míg a zaklatott légkörben nincs, vagy alig van meg a szokások kialakulásához szükséges feltétel. A szokásrendszer létrejöttéhez többoldalúan is szükség van a biztonságot adó légkörre. Csak nyugodt, derűs légkörben teremődnek meg a gyermek számára a közös tevékenységek optimális feltételei, csak ilyen légkörben érvényesülhet a követelmények következetessége, állandósága, csak a nyugodt kiegyensúlyozott felnőttek tudnak türelmes magatartást tanúsítani egy-egy szokás kialakulásának hosszantartó folyamatához. Nem feledhetjük, hogy a kisgyermek, mint szociális lény igen korán képes érzékenyen reagálni a szülők érzelmi

megnyilvánulásaira, lelkiállapotuk pozitív vagy negatív megnyilatkozására, sokkal korábban, mint azt az eddigi pszichológiai vizsgálatok alapján feltételezték.

5. Az óvodapedagógus szerepe a nevelési folyamatban

Az óvodapedagógus főbb feladatai

Az óvodapedagógus a letéteményese a rábízott csoport szociálisan is és az egyén szempontjából is értékes magatartási formák kialakulásáért. E funkciójának csak a sokszínű, a közösségi magatartás irányába mutató tevékenységformák biztosításával tud eleget tenni. A mindenki számára elérhető és pedagógiailag értékes tevékenységek végzésének megvannak az óvodapedagógussal szembeni igények.

- A *nevelési feladatok megvalósításának*, s az *óvodában uralkodó légkör biztosításának* döntő *letéteményese* az óvodapedagógus. Bármilyen korszerű, jól felszerelt is az óvoda, bármilyen jók is az objektív körülmények, a pedagógust nem helyettesíthetik. Az, hogy az óvoda betölti-e a funkcióját, az attól is függ, hogy a gyermekek mennyire érzik jól magukat az óvodában, közérzetük alakulása pedig szintén az óvodapedagógustól függ. Az óvodapedagógusi szerep az utóbbi időben nagy változásokon ment keresztül. A tömegkommunikációs eszközök, a számítógép elterjedése információ zuhatagot hozott létre. Ezek azonban nemhogy feleslegessé teszik az óvodapedagógust, hanem még fokozottabb jelentőséget adnak neki. Az állandóan megújuló, soha nem tapasztalt környezeti hatásokkal is az óvodapedagógusnak kell számolnia. Elég, ha csak az elmúlt évek nagyvárosainak bevásárlóközpontjaira gondolunk. A gyermekeket elkápráztató árúbőség, fény, reklám tényleges hatásaival ma még nem számoltunk eléggé. Ezek a hatások éppen úgy ellentmondásosak, mint sokmás egyéb is.

A társadalmi, politikai változások hatására a pedagógiai alternativitás (többféleség) és pluralizmus (választhatóság) a pedagógus autonómiáját szélesítette ki, s egyben felelősségét növelte meg.

A partnerközpontú működés új szemléletet kíván a pedagógustól, mégpedig a partnerek (szülők, gyermekek, fenntartó stb.) igényeire és elégedettségére figyelve azok aktív bevonásával igyekszik céljait elérni.

- Az óvodapedagógusnak ilyen társadalmi, környezeti változások mellett kell az óvoda három alapvető funkciójával, az *óvó-védő, a szociális és a nevelő-személyiségfejlesztő funkciók szerves egységével* számolnia. Ahogy a gondozási és a nevelési feladatok az óvodák története során változtak, azon módon változott – változik az óvodapedagógusokkal szemben támasztott követelmény is, hiszen

egészen új körülményekkel találja szembe magát ma a pedagógus, mint akár tíz-tizenöt évvel ezelőtt. De változtak a pedagógiai reakciók és akciók.

- Az óvodapedagógus **vezető szerepét** az óvoda mindenkori funkciója, a gyermekek életkori sajátosságainak figyelembevétele és az adott időszakban uralkodó családi élet szerkezete, értékrendje, a szülők műveltsége határozza meg. Mindegyik meghatározó tényező az ismeretek permanens megújulást tételezi fel. A környezeti változások megértésének fontosságáról már ejtettünk szót, hasonlóan megújuló tudást igényel a gyermek életkori sajátosságainak megismerése.

Az óvodapedagógus vezető szerepe megköveteli minden gyermek **adottságainak, neveltségi szintjének** ismeretét. Ezzel nem csak a saját munkáját könnyíti meg, hanem segíteni tudja a szülőket is (ha kell) nevelői, gondozói funkciójuk ellátásában. A gyermekért ugyanis a szülők a felelősek, az óvoda kiegészíti, segíti az ő munkájukat.

Az óvodapedagógus hatása minden gyermek életében kimutatható. (Baj lenne, ha ez nem így volna!) Bármilyen nevelési felfogást is részesítünk előnyben, minden gyermek számára feltétel nélküli példakép a pedagógus.

- Az óvodapedagógus lelkiismeretességén múlik a gyermekek **természetes kíváncsiságának állandó** fenntartása és kielégítése. Az óvodapedagógus nehéz helyzetben van, amikor az életkor határát meghaladó kérdésekre kell válaszolni. Napjaink világa pedig igen sok zavaró ingerrel támadja a gyermek érzékeny képzetét, az egész pszichikumát. Az óvodai gyakorlatban általában két szélsőséges felfogással találkozunk. Némely esetben a gyermek kérdéseire szelektálás nélkül megkapja a választ. Ennek ellentéte is megtalálható, amikor is szinte minden kíváncsiskodó kérdés megválaszolása elől kitér az óvodapedagógus. A gyermek érdeklődése könnyen bővíthető. Nagy hiba lenne visszaélni vele, de kihasználatlanul hagyni is az lenne. A kellő arány megtalálása az óvodapedagógus kezében van.

A gyermek érdeklődését a környezet táplálja. A társadalmi, technikai, tudományos felfogásokkal kapcsolatos várható kérdésekre előre felkészülhetünk. Várható a körülöttünk levő események iránti nyitottságunkkal, és annak mérlegelésével, hogy a feltételezett kérdésekre mit fogunk válaszolni.

Vannak törekvések, amelyek szerint már a két-három éves gyermek is sokkal jobban terhelhető, mint ahogy azt az óvodai program lehetővé teszi. Mások meg az óvodai tanulás minden irányított formája ellen tiltakoznak. Az óvodapedagógus számára a mindenkori óvodai program a mérvadó, amely részletesen kibontja az óvoda feladatrendszerét, a tolmácsolandó műveltség tartalmát. Az esetleges dilemmáinkat magunk is el tudjuk dönteni a „Mi a jó a gyermeknek?” kérdés megválaszolásával.

- Az óvodapedagógus nevelőmunkájának kiteljesedéséhez szükség van a megfelelő *kapcsolatrendszer kiépítésére*, különösen a *családdal és az általános iskola alsó tagozatos nevelőivel*. A családdal való tartalmi együttműködés kezdeményezője az óvodapedagógus. Az óvodai program helyesen fogalmazza meg a család jogát és kötelességét és az óvodák kiegészítő szerepét a nevelésben.

Nagy az óvodapedagógus felelősége *az iskolával fenntartandó kapcsolat építésében* is. Nem formális, nem látszat, hanem nagyon is tartalmi kapcsolatépítésről van szó. A kapcsolat stratégiájának kidolgozása mindenképpen óvodapedagógusi kötelezettség. Az együttműködés sikere egyaránt megkívánja a kapcsolatépítés formai, tartalmi, módszerbeli elemeinek kidolgozását.

Az együttműködésünket hasonló körülményekkel és tudatossággal kell ápolni a bölcsődével, nyilvánvalóan más célokkal és feladatokkal, mint az iskolával.

- Az óvodapedagógusok az 1993. évi LXXIX. törvényre épülő 137/1996. kormányrendelet alapján *saját nevelési programok szerint* dolgoznak. *A rendelet lehetővé teszi az önálló programok készítését*. Az óvodai nevelés országos alapprogramjára épülő óvodai nevelési programok lehetővé teszik a társadalmi igényekhez jobban igazodó nevelői munka megszervezését az óvodákban. Az úgynevezett alternatív programok nagy szabadságot, nagy szakmai önállóságot, de egyben nagy felelősséget jelentenek. Az alternatív programok elkészítése és időszakonkénti megújítása bővíti az óvodák önálló arculatának kialakítását, a szülők igényeinek következetesebb tudomásulvételét, a megújuló szakmai ismeretekre épülő nevelést, s nem különben az óvodákon belüli szellemi munkaközösségek kialakulását.

Olyan új helyzetet teremtett a kormányrendelet, amely erőteljesen ösztönöz az önállóság érvényesítésére, az óvodai feladatokkal való azonosulásra és az óvodai munkához szükséges képességek kialakítására.

- A kisgyermek kiegyensúlyozott fejlődéséhez hozzátartoznak a különböző tevékenységeihez szükséges feltételek. Ebből adódóan az *óvodapedagógus fő feladata e feltételek biztosítása* is, akinek feltételteremtő kompetenciája igen széleskörű.

– A feltételek legismertebb csoportja a *tárgyi feltételek*. Az óvodáskor természetrajzából következik, hogy nincs, vagy alig van olyan gyermeki tevékenység, amely ne igényelne tárgyakat, eszközöket, sőt a tárgyak eszközök széles választékát.

– A feltételek másik csoportját a *tevékenységek forrásául szolgáló élmények* jelentik. Sokféle és rendszeres élményekre, tapasztalatokra van szükség ahhoz, hogy az óvodai csoport minden tagja folyamatosan motivált legyen valamilyen tevékenységre. Az élmények köztudottan egyik funkciója ugyanis a belső

motiváció (szükséglet) előidézése. A sokféle élmény az alapja a sokoldalú tevékenység- és személyiségfejlődésnek. Az **élmény vonatkozhat:**

- a megismerésre, az információkkal való találkozásra;
- az új tapasztalatok feldolgozásának átélésére;
- az alkotás, a kivitelezés örömére;
- a közös alkotás, az együttlét örömére.

A feltételekhez tartozik a kognitív, mentális képességek fejlődésének elősegítésére olyan hatásrendszer kiépítése, amely a szellemi aktivitást (problémamegoldás, gondolkodtató feladatok, kérdések) segíti elő.

A feltételek megteremtése tehát **komplex feladat**. ← Komplex ugyanis, mert átfogja a pedagógiaiilag értékes és a gyermek fejlődése szempontjából megfelelő valamennyi tevékenységi formát. ↑ Komplex abban az értelemben is, hogy a tevékenységek összességükben kihatnak az egész személyiség fejlődésére. → A feladatok komplexitása továbbá magában foglalja a tevékenységek minden színterének bevonását a feltételek megteremtésébe (csoportszoba, udvar, az óvoda környezete, a torna- és egyéb munkaterem).

Az óvodapedagógus, mint modell

~ Az **óvodapedagógus** helyét a nevelés folyamatában döntően meghatározza a **modell értéke**. Tapasztalati tény ugyanis, hogy nem minden óvodapedagógust egyforma mértékben utánoznak a gyermekek. Márpedig a nevelő személyes varázsa feltétele az imitációnak. Az imitáció pedig meghatározója a személyiség fejlődésének.

Az óvodapedagógus kétféleképpen lehet modell.

Egyfelől **direkt** formában, amikor nevelési szándékkal lép kapcsolatba a gyermekekkel: beszéde, éneklése, technikai fogásai, a problémahelyzetek megoldásának módjai, példája a társas viselkedésekre. Ezek a viselkedés- és magatartásmódok forrásai lehetnek az utánzásnak.

Másfelől **indirekt** módon, amikor az óvodapedagógus nem a gyermekekre hatás szándékával cselekszik. Például intézkedik, tárgyal a személyzettel, a mesteremberekkel, a látogatókkal, gyorsan el kell hárítania valamilyen akadályt, veszélyhelyzetben kell helytállnia. Mindezek a tevékenységek nem a gyerekek kedvéért játszódnak le, de ők is tanúi az eseményeknek, s ki ezt, ki azt raktározza el emlékezetébe. Így mindkét pedagógusi magatartásnak (mintának) megvan a maga jelentősége.

Míg a direkt nevelő hatású tevékenységeknek a gyermekek is aktív részesei, addig az informális hatásúakból átvett mozzanatok esetlegesen, mozaikszerűek.

A kétféle nevelői magatartásnak hatásukat tekintve vannak közös vonásai:

- mindkét esetben érvényesül a gyermek kompetenciája;
- mindkét esetben biztosított a gyermeki önállóság;
- mindkét esetben mód van a benyomások egyedi feldolgozására;
- mindkét esetben érvényesül a gyermeki kreativitás;
- mindkét esetben – ha az egyikben esetleg utólag is – érvényesül(-het) a nevelővel való kommunikáció;
- mindkét nevelői magatartás számos formában segíti a szocializáció és individualizáció erősödését.

~ Az óvodapedagógus feladatainak sorából kiemelkedik a gyermekek ***feladattudatának alakítása***. Az óvodáskorban a gyermekek feladataikat általában a felnőttektől kapják. Ebben az életszakaszban még nem várható el a feladatok önálló megfogalmazása. Ismertek ugyan a szokásokhoz kapcsolódó vagy a gyermekközösségek által megfogalmazott feladatok is, de ez utóbbiak még elsősorban a saját szórakozásra szolgálnak, s legtöbbször a játékhoz kapcsolódnak. Ezen kívül előfordulnak önként vállalt alkalmoszerű feladatok is, amelyek esetlegesen, a gyermekek viselkedésére nem jellemzőek. Például ajándékkészítés, fenyőfadíszítés stb. Mi most nem ez utóbbiakról szólunk, bár ezek jelentősége sem vitatható a feladattudat alakításában, hanem a rendszeresen visszatérőkről.

A gyermeki feladatokat többféleképpen csoportosíthatjuk:

- aszerint, hogy melyik tevékenységi formához kapcsolódnak;
- aszerint, hogy egyéni vagy csoportos feladatról van-e szó;
- aszerint, hogy a tevékenység tartalmához vagy szervezéséhez tartoznak-e;
- aszerint, hogy következetesen visszatérő kötelességszerű-e (a ruhák összehajtogatás) vagy szabadon választható-e valamilyen közösségi feladatcsoporton belül.

A feladatok teljesítésének igen nagy a személyiségre és ezen belül a morális tulajdonságok fejlődésére gyakorolt hatása. Éppen ezért kellő figyelmet kell fordítanunk a motiválás biztosítására. Már régen megfigyelték, hogy a motivált feladatok mellett szívesebben kitartanak a gyermekek.

A motiváció mértéke (mélysége) függ

- a feladatok természetétől,
- a feladatok bonyolultságától,

az életkortól,
a feladatok teljesítéséhez szükséges tapasztalatoktól és
a feladatok közlésének módjától.

~ A jól megválasztott feladatok hozzájárulnak a tevékenységek – a heteronóm szabályozást átlépve – **autonóm szabályozásának kialakulásához**. Az óvodáskorban azonban még nem nélkülözhetők a heteronóm szabályozások. Bábosik Kossakowszkira hivatkozva jegyzi meg, hogy különösen az élet kezdeti szakaszában meghatározóak a pedagógiai irányítás alatt álló tevékenységek.⁶³

Köztudottan a feladatok tevékenységekhez kötöttek. Ebből következően a természetük nagyban **függ** a tevékenységek óvodáskori sajátosságaitól, így többek között a **tevékenységek tartalmától** is. E tekintetben is nagy az eltérés az óvodáskori és az iskoláskori tevékenységek között. Ugyanakkor kétségtelen tény, hogy az óvodás gyermek tevékenységének összességében potenciálisan benne van az iskoláskorúak tevékenységének majdnem mindegyik válfaja. Ezt mutatja be a 2. sz. táblázat.

GYERMEKI TEVÉKENYSÉGEK

2. sz. táblázat

 iskoláskorúak	 óvodáskorúak
tanulmányi tevékenység	tanulási tevékenység
szabadidős tevékenység	szabadon választott tevékenység
alkotó tevékenység	konstruáló, építő tevékenység
önkormányzati tevékenységek	önállóan szerveződő közösségi (játék) tevékenységek

Az óvodás korúak esetében a szabadon választott tevékenységek (és ezen belül is a játék) azok, amelyek közvetítésével a heteronóm szabályozású tevékenységek és a rájuk épülő feladatok fokozatosan vezetnek el az autonóm szabályozású tevékenységekhez, de még ezekben az esetekben is a kiindulási alapot a heteronóm szabályozás adja.

~ A nevelő által megfogalmazott feladatok **pedagógiai minőségének** biztosítását az alábbiakban fogalmazhatjuk meg.

- a feladatok könnyen értelmezhetőek legyenek;
- meglegyenek a feladatok kivitelezéséhez szükséges képességek, ill. a képességek megalapozásához szükséges belső feltételek;

⁶³ Bábosik I.: i.m. 170. o.

- a feladatok vonzóak, érdekesek legyenek, amelyekkel könnyen azonosulni is lehet; vagy ennek hiányában könnyen fel lehessen kelteni a gyermekek érdeklődését;
- a gyermekek feladatok teljesítése közben és által átélhessék az eredményesen teljesített feladatok pozitív élménykeltő hatását;
- kulturált, szociálisan is értékelhető magatartási formák betartására ösztönözzenek;
- a heteronóm jellegű feladatok egy része autonóm vezérlésű feladatokba mehessen át;
- a tekintélyelvű feladatok közösség által irányított feladatokba mehessenek át. Tehát a pedagógiai hatású feladatok lehetnek az óvodapedagógustól és a gyermekközösségektől indítottak. Az a két forrás az aktivizálás *két periódusa* is.
- az óvodapedagógus által megfogalmazott feladatok pedagógiai minőségét nagyban behatárolják az *alkalmazott módszerek*, amelyek meghatározzák a feladatok elfogadtatásának a módját, a feladatok melletti kitartást, a nevelési cél és a gyermeki autonómia érvényesülésének és érvényesítésének módját.

~ A gyermekek csak kiegyensúlyozott, *derűs légkörben* érzik jól magukat, csak ilyen légkörben tudnak őszintén megnyilatkozni, mentálisan és emocionálisan is kiteljesedni.

Az ONAP ezét is hangsúlyozza, hogy az óvoda „gondoskodik az érzelmi biztonságot nyújtó derűs, szeretetteljes légkörmegteremtéséről.”⁶⁴ A derűs légkör megteremtése az óvodai nevelés olyan axiómája, amely visszamenőleg is minden óvodai programban kiemelten szerepel. Az óvoda légköre a gyermekközpontú nevelés alapvető feltétele. Azt is mondhatjuk, hogy az *óvoda légköre gyermekközpontú*.

A derűs, *gyermekközpontú óvodai légkör* megteremtése és fenntartása az *óvodapedagógus központi feladata*.

Mit jelent a gyermek számára a gyermekközpontú légkör?

Jelenti a *nyugalmat*, a nyugodt játékhoz és egyéb tevékenységhez;

a *biztonságot* minden félelmet keltő, frusztráló hatással szemben (természeti jelenség, a társak esetleges agresszív megnyilvánulása és minden egyéb veszélyhelyzet);

védelmet vélt vagy jogos sérelmek estén;

a gyermeki szabadság biztosítását mások és saját sérelme nélkül;

⁶⁴ Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja 5. o.

kapcsolatépítés lehetőségét és biztonságát a gyermekkel, felnőttekkel;

Hogyan tudjuk mindezeket biztosítani?

- nyugodt hangvétellel,
- kiegyensúlyozott viselkedéssel,
- mindenre kiterjedő gyermekszeretettel,
- a konfliktusok feszültségoldó kezelésével,
- a gyermekek jogos igényeit kielégítő feltételekkel,
- a rend, a szabályszerűség és ugyanakkor a rugalmasság és következetesség biztosításával.

Mindezen igényeknek, követelményeknek való megfelelés nem könnyű feladat: egyre differenciáltabb pedagógiai hatásrendszer dolgozását és alkalmazását igényli. Az ezzel járó többlet- és új feladatok, a felgyorsult élettempó, a turbulens változások igen megterhelőek a pedagógusok számára. E körülmény ahhoz a felismeréshez vezetett, hogy az óvodapedagógusok lelki egészségvédelme fontos feltétele a kiegyensúlyozott, kooperatív, alkotó nevelőmunkának, s egyre többen foglalkoznak e témával.⁶⁵

Az óvodapedagógus főbb képességei

A kommunikációs képesség

A kommunikációs képesség az óvodapedagógus egyik fontos fegyvere a kapcsolatépítésben. A kommunikációs képességek általános jellemzőin túl azért beszélhetünk az óvodapedagógus esetében e képességek sajátos megnyilvánulásairól vagy egyes formáinak hangsúlyozottabb szerepéről, mert az óvodás korú gyermek sok egyedi megnyilvánulása és maga az óvodáskor is ezt teszi szükségessé.

A kommunikációs képességeken belül megkülönböztetjük a verbális és a nonverbális csatornákat. A két csatorna a valóságban sokszor egybeesik, éppen ezért nehezen is választhatók el egymástól.

Verbális csatornák. A beszéd a legbonyolultabb kommunikációs csatorna. Az óvodáskorú gyermek beszédének kiforratlansága jelenti az egyik legnehezebben megoldható problémát. Még sok a pontatlanság a fonémák és a morféimák

⁶⁵ Kissné dr. Korbuly Katalin: Pedagógus és mentálhigiéné. = Válogatott tanulmányok 1. Debreceni Egyetem Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kar, Hajdúböszörmény, 2003.

használatában. Nehézségeik nehezítik a zavartalan verbális kommunikációt. A nevelőnek az okoz nehézséget, hogy miközben világos fogalmakkal kell kifejeznie magát, gondolnia kell a gyermekek által is érthető grammatikai szabályokra.

Az óvodáskorban a verbális csatornák másik sajátossága a beszéd erős érzelmi színezete. Gyakran éppen az értelmüket kifejező hanglejtés, a hang erőssége, a beszédet kísérő mimika, a különféle testmozdulatok adnak értelmet és nyomatókat a pedagógus gondolatainak.

A verbális kommunikációval való bánásmód azt is jelenti, hogy a gyermek által nem egyszer cselekvésben – játékban kifejezésre jutó gondolatokat át kell tennie a verbális csatornára, s a szemléletes, cselekvéses gondolkozást, gondolatokat, vágyakat a verbalitás szintjén kell érthetővé tenni.

A **nonverbális** csatornák meghatározása, a hozzátartozó csatornák felsorolása nagyon megosztja a kérdéssel foglalkozó szakembereket. Röviden azt mondhatjuk, hogy a **nonverbális kommunikáció révén a közléseket nem szóban továbbítja a kommunikátor**. Buda Béla a következő főbb csatornákat sorolja fel: mimikai kommunikáció, tekintet, empátia.

(**Megjegyzés:** Kommunikáció a résztvevők közötti információ, viselkedés és értékek közötti átadási és átvételi művelet.)

Szoros összefüggés és egybeesés van a nonverbális eszközök és a metakommunikáció között, de Buda Béla szerint a metakommunikáció nem egyenlő a nem verbális kommunikációval, amely jóval több csatornát foglal magában.⁶⁶ A nonverbális csatornák általában az érzelmi, az attitűd kifejezéseinek az eszközei. Ilyen szempontból az óvodapedagógus mindennapi eszközei a nevelés folyamatában.

Arckifejezésünkre nagyon érzékenyen reagálnak a gyermekek. Hamar megtapasztalják, hogy a biztonságot adó kötődés a nevelőjükhöz (átmenetileg) könnyen megbomolhat. Ha az óvónő valamiért haragszik, bánatos, az arckifejezése, a tekintete hamar visszatükrözi. Az arckifejezés, a mimika, a tekintet hatása sokszor teljesen helyettesíti a verbális kommunikációt is. A kettős kombináció pedig sokféle hatás elérését szolgálja. „Elég egy tekintet és máris megvan az eredménye” szoktuk mondani, hallani.

A tekintettel szimpátiánkat, szeretetünket, bátorító szándékunkat, együttérzésünket, örömünket vagy éppen bánatunkat, nem tetszésünket, rosszallásunkat tudjuk kifejezni. Az óvodában leggyakrabban és elsősorban a

⁶⁶ A pedagógiai szakmához tartozó képességek. Szerkesztő: Pöcze Gábor; Buda B.: A közvetlen emberi kommunikáció csatornái. 84. o. Okker, Bp. és Ped. Lexikon II. k. 462. o.

pozitív töltésű tekintettel érhetjük el legjobb hatást. Ezáltal is nagyban erősíthetjük a gyermekközpontú légkört.

A tekintet legtöbbször együtt jár a mimikával. A szemöldök, de különösen a száj mozgása hozzátartozik a hatásos mimikai eszközökhöz.

Buda Béla a már idézett tanulmányában külföldi szerzőkre hivatkozva (Ecman – Fresen) érinti a tekintet szabályozó szerepét. „Jórészt a tekintet merevsége és üressége közvetíti a meg nem értés tényét, és váltja ki a kommunikáció megismétlését vagy kibővítését. A tekintet fontos eleme a mimikai kommunikáció különféle konstellációinak” (körülményeinek).⁶⁷

Amennyire hatásos tud lenni a mimika a nevelés folyamatában, annyira el is veszítheti erejét a gyakori és indokolatlan használata esetén, de akkor is, ha nincs összhang az alkalmazott formák és nevelési szándékunk között, ha diszharmonia lép fel a kiváltó okok és az érvényesített mimikánk között. Ilyenkor a kommunikáció nem felel meg a kongruencia (hitelesség) követelményének.

Az empátia képessége

Az empátia, azaz mások érzelmi állapotának átvétele, az arra való ráhangolódás, az azzal való azonosulás minden jó pedagógus nélkülözhetetlen tulajdonsága. Különösen érvényes ez az óvodapedagógusokra.

Az empátia képessége különösen a **kommunikáció** hatékonysága miatt **jelentős**. Jelentős a gyermek **megismerése szempontjából**. Az óvodapedagógus empátia képessége megint csak nagyon összetett és nagyon is az életkor által meghatározott. Az óvodás gyermek megismerése, lelkiállapotának, attitűdjének megértése nagyon változatos módon történik. Így például a tevékenységének, beszédének és testbeszédének, a magatartás és viselkedés változásainak a megértése és az azokba való beleélés nélkül nehezen képzelhető el hatásos nevelői ráhatás, olyan, amely ténylegesen az adott gyerek szükségleteihez, vágyaihoz, lelki problémáihoz, elképzeléseihez igazodik. Ide értve ezen vágyak, szükségletek tartósságának milyenségét: viszonylagos állandóságát (hosszabb időre szóló meghatározó voltát) vagy éppen átmenti jellegét.

Az érzelmi állapot mögött **szükségletek húzódnak meg**.

- a különböző reprezentációban bekövetkezett változás okozta új szükséglet, feszültég-feloldás igénye;

⁶⁷ Buda B.: idézett műve 103-104. o.

- a szerzett információ hatására jelentkező közlési inger, a megértéssel vagy a nem értéssel összefüggésben;
- valamilyen feladat megoldásával – meg nem oldásával együtt járó siker vagy kudarcélmény;
- fel nem oldott konfliktus a közösségben;
- sikeres együttműködés a társakkal;
- a magatartás és viselkedésbeli változásból adódó belső feszültségek;
- a gyermek empátia képességével kapcsolatos zavarok.

A példákat, illetve az okokat, a figyelembevevő érzelmi változások forrásait még tovább is lehetne sorolni, de annyit máris megállapíthatunk, hogy „...nagyon sok szorongást, mozgásos nyugtalanságot, értelmetlennek látszó mozdulatot, szokást vagy esetleg tünetszerű viselkedésformát is meg lehetne érteni, ha sikerülne a beleélés a gyermek lelkiállapotába.”⁶⁸ Az empátiára azért van szükség, mert a mindennapi nevelőmunkánk tele van a gyermekek viselkedésének sokszor alig érthető változásaival, ami megértést, esetleg orvoslást igényel.

Azt írja Buda Béla, hogy az empátiára szükség van az óvodai életben is, bár nem annyira, mint a szülői háznál.⁶⁹ Bár vannak családok, ahol a gyermek fejlődése számára nagyon hiányos az empátiakészség, ilyenkor az óvodának határozottabb feladata a gyermek megértése, szeretetteljes segítése.

A kreativitás képessége

A **kreativitás** alkotóképességet, a tanult ismeretekhez viszonyítva újnak a felfedezését, eredeti alkotást jelent. Ebből az általános és röviden felvázolt képből levezetve az **óvodapedagógus kreativitásán** értjük a váratlan pedagógiai problémák, **új helyzetek felismerésének és megoldásának a képességét**.

Miből adódhatnak a váratlan és újszerű pedagógiai helyzetek?

A gyermekközpontú pedagógia megköveteli az **egyénnel szabott módszerek**, eljárások **érvényesítését**. úgyis, hogy:

- minden gyermek megannyi új helyzet elé állítja nevelőjét;
- úgyis, hogy vannak, akik addig soha nem tapasztalt viselkedési és magatartási formákkal lépnek be az óvodába, vagy úgy szerepelnek a nap folyamán;
- úgyis, hogy valamelyik gyerek az ismert gyermekképtől eltérő gondolatokkal, kérdésekkel, megoldási módokkal lepi meg az óvodapedagógust;

⁶⁸ Buda Béla: Az empátia jelentősége a pedagógiai munkában ... Idézett tanulmánygyűjt., 105. o.

⁶⁹ a fenti tanulmány 111. o.

- úgyis, hogy a rég elavult pedagógiai felfogás, gyakorlat helyett új megoldási módot célszerű választani, pl.: a gyermek autonómiájának, önállóságának biztosítása a gyermeki szükségletek és a nevelő által képviselt gyermeki érdekek összhangjának fenntartása érdekében.

Vizsgáljuk meg ezek után a kreatív gondolkodás *sajátosságainak* érvényesülését az óvodapedagógus munkájában!

Az óvodapedagógus gondolkodásában is szükség van (lásd a fentieket) a *divergens* (szerteágazó) gondolkodásra. Segítségével vagyunk képesek megérteni a szerepjáték értelmét; a különböző rendeltetésű tárgyakat új funkcióbba állítani; gyermekközpontúvá varázsolni az óvodai csoportszobát, az óvoda udvarát; természetes anyagokból díszítő elemeket előállítani, nagy méretű természetes anyagokból (fahasábok) mozgásra, játékra alkalmas feltételeket teremteni, a gyermeki problémákra jó megoldásokat találni. Tehát mind olyan megoldásról van szó, amelyhez alkotói képzeletre, fantáziára van szükség.

A *konvergens gondolkodás* a divergens gondolkodás *ellentéte* (összetartó), ami az előírtak pontos betartását, a tapasztaltak következetes érvényesítését, a kockázatmentes megoldásokat, a változtatásoktól, az újításoktól mentes gyakorlatot jelenti. Néha ezekre az elemekre is szükség van, de kínos ragaszkodás az „előírtakhoz” lefékezheti az egyéniség kibontakozását. Új szint, új gyakorlatot csak a divergens gondolkodással érhetünk el. Az anarchiától, a szertelenségtől, a meggondolatlanságtól, a tudatosság mellőzésétől viszont a konvergens gondolkodás véd meg. Gondolkodásunkban legyen meghatározó a divergencia, de kapjon helyet benne a konvergencia is.

A kreatív – alkotó – képesség összetevői: *Ötletesség* (ingenimitás) számtalanszor előfordul a pedagógiai problémák sokféle megoldásának a lehetősége.

Az ötletesség is csak egyéb képességekkel, személyiségi jegyekkel együtt járulhat hozzá pedagógiai munkánk színesítéséhez, tökéletesítéséhez. Például gyakori jelenség a csoport hangoskodása. Az óvodapedagógus verbálisan igyekszik lecsendesíteni a csoportot. Egyre kevesebb sikerrel. Egy ilyen alkalommal az egyik óvodapedagógus nem szólt semmit. Némán megállt a csoportszoba közepén. Határozottan, rezzenéstelen arccal, fegyelmezetten. Erre a gyermekcsoport szinte pár másodperc alatt elcsendesedett. Mindenki a nevelőre figyelt, s ekkor következett a néhány szavas megjegyzés. Máskor meg szokatlan zajkeltésünk lehet eredményes. Olykor a vitatkozó gyerekek megnyugtására új tevékenységi

lehetőséget kínálhatunk fel, amelyet könnyen elfogadnak a vitatkozók. Fontos az, hogy alakuljon ki bennünk a sok megoldás keresésének a képessége.

Eredetiség (originalitás). Van egy általános pedagógiai szabály: a gyakran használt eljárási, megoldási mód könnyen elveszítheti hatását, megszokottá, kiszámíthatóvá válik, az érintettek pedig immuninná. Ilyen esetek megelőzésében segíthet az eredeti ötlet. Tudatos gyakorlással, tréningezéssel kialakíthatjuk magunkban a **szokatlan** megoldások **keresésének** a képességét. Az eredeti gondolkodású emberek képesek a megszokottól eltérő megoldási módokat találni, de tegyük hozzá, minden eredeti ötlet akkor ér valamit, ha van elszántságunk, bátorságunk, önmagunkban vetett hitünk a megvalósításhoz. **Könnyen kialakíthatjuk magunkban az eredetiség képességét.**⁷⁰

A **rugalmasság** (flexibilitás) segítségével tudunk gyorsan reagálni a váratlan szituációkra, gyermeki javaslatokra, tudunk alkalmazkodni az új helyzetekhez.

A **könnyedség** (fluencia) „nem egyéb mint a szavak, a gondolatok közötti kapcsolatok gyors képzésének a képessége”. Tegyük hozzá, hogy az óvodapedagógusnak még ezeken túl ki kell alakítania a tevékenységek közötti kapcsolatok képzésének képességét. Sőt, az óvodában a játékra hatás eredményessége attól függ, hogy milyen módon tudjuk legjobban biztosítani az új játéksituációkhoz szükséges feltételeket. A könnyedségre azokban az esetekben is szükség van, amikor valamilyen műveltségtartalom a tanulásnak és a játéknak is témája. Ilyenkor nagyon fontos, hogy a gyermekek eredeti ötleteihez tudjunk kapcsolódni a tanulási és a játékos körülményekhez igazodva is.

A könnyedség képessége segít ki bennünket (a kreativitás többi elemével együtt) a konfliktushelyzetekben, a lényeglátás megragadásában. Tehát az eredeti megoldások képessége, a régi és az új közötti kapcsolat felismerése, a tanulságok levonásának a képessége együttesen és egymásért felerősítve segíti elő pedagógiai munkánkat.

A játésképesség

A **játésképesség** olyan integráló és az óvodás gyermek legfőbb önkifejező tevékenységéhez igazodó képességszoport, amelyben a játék, a játszás törvényszerűségeinek alárendelve ötvöződik az óvodai neveléshez szükséges összes pedagógusi képesség.

Anélkül, hogy kibontanánk a játékhoz kapcsolódó összes óvodapedagógusi képességet, néhány példán keresztül bemutatjuk, hogy mit jelentenek az

⁷⁰ Kürti Jarmila: Kreativitás-fejlesztés kisiskoláskorban. Tankönyvkiadó, Bp. 1982. 56-59. o.

elmondottakat. Vegyük például a beleélés képességét. Könnyen beláthatjuk e képesség érvényesülésének, szükségességének sokféle megnyilvánulását: egyszer a gyermek bánatát, fájdalmát vagy éppen örömét kell megértenünk, azzal kell azonosulnunk, máskor meg a gyermeki fantáziát, a gyermeki szükségletet, vágyat akarjuk megérteni, azzal akarunk azonosulni. Minél jobban kialakítottuk magunkban a beleélés képességét, annál jobban megjelenik előttünk a játszó gyermek teljes személyisége. Hasonló példákat hozhatnánk a játzókéességben integrálódó egyéb képességekkel összefüggésben is.

Megjegyzés: A játzókéesség alkotó elemei: az empátia, a kreativitás, a megmutatás képessége, kooperációs képesség, szervezőképesség, kommunikációs képesség, kezűgyesség, játékos beállítódás képessége, fantázia, értelmi gazdagság és annak kifejezési képessége, hangulatteremtő képesség, tettetés képessége. A játzókéesség nem a benne integrálódó képességek számszerű összessége, hanem a reciprocitás (kölcsonösség) szabályainak megfelelően együttesen biztosítják a játékhangulat előidézését, az egyéni és a közös játék örömeinek megértését, átélését, a játékelmények erősödését, a személyiség teljes felszabadulását és aktivizálódását a játékban.

A játzókéességnek azonban van egy másfajta értelmezése is. Jelenti *az óvodapedagógus játzásának a képességét* is. Ezzel kapcsolatban most csak az óvodában, az óvodás gyermekkel folytatott játékre gondolunk. Ezt a körűlményt azért kell külön hangsúlyoznunk, mert az óvodapedagógus kettős szerepben játszik. Játszik, mint a gyermekek partnere és játszik, mint az a nevelő, aki minden pillanatban felelős az egész óvodai csoportért, azokért is, akik nem részesei a játéknak. Még tovább menve a játék közben sem feledkezhet meg pedagógusi, mintaadói (pattern) szerepéről. Úgy kell tudnia örűlnie a játéknak, hogy abban egyszerre van jelen a saját játéka feletti örűme és az egyes gyermekek játéka feletti pedagógusi örűm.

A gyermekekkel folytatott közös játék az egyik legjobb színtere az óvodapedagógusi képességek gyakorlásának.

A szervezőképesség

Szervezőképességen az óvodai neveléshez szükséges szervezési feladatok, feltételek megteremtésének képességét értjük. Magában foglalja a szervezési látásmódot, a szervezési készségeket és a gyakorlati megvalósítás során adódó rugalmasságot.

Az óvodában sokkal aprólékosabb és többirányú szervezési feladatot kell megoldanunk, mint az egyéb területen dolgozó pedagógusoknak. Ez a különbség az óvoda szervezeti felépítéséből, összetett funkciójából („óvó-védő, szociális, nevelő-személyiségfejlesztő”), az óvodás gyermek többirányú óvodai tevékenységéből fakad.

A szervezési feladatokat sokféleségük miatt célszerű **csoportosítani**.

Beszélhetünk:

időtartamuk szerint: rövid távú és hosszú távú szervezési feladatokról,

tartalmuk szerint: nevelési,

gondozási,

gyermekenként változó szükségletek szerinti szervezési feladatokról

a működést alapul véve: az óvoda belső működésével,

kapcsolat építéssel összefüggő feladatokról,

a nevelési, gondozási folyamathoz viszonyítva:

közvetlen (a nevelési folyamat közben adódóak

közvetett (a nevelési folyamatot előkészítő) szervezési teendőkről.

Nem nehéz belátnunk, hogy a szervezési feladatok különbözősége mennyire egymástól eltérő és összetett szervezési képességet igényel. Az egészen belüli egyéni eltérések (intraindividuális) – kellő gyakorlással – felhozhatók a nevelői funkció teljesüléséhez szükséges egységes szintre.

Akármelyik csoportosítást is vesszük alapul, mindegyik képességünkkel a nevelést-gondozást szolgáljuk. Ebből következik, hogy a szervezési képességek közvetlenül vagy közvetve alá vannak rendelve pedagógiai feladatoknak, vagy másképpen a gyermekek szociális és individuális fejlődésének.

Összefoglalás

- A nevelés folyamata komplex kategória, amennyiben átfogja a gyermek fejlődése érdekében kifejtett nevelői tevékenységek összességét.
- Szerkezeti elemei a nevelésbe bevont tevékenységek, mozgások, eljárások és az alkalmazott módszerek.
- A nevelési folyamat szerkezetével kapcsolatban különböző nézetek és felfogások ismertek (hatásrendszer, tevékenységformálás).

- Az óvodai nevelés folyamatában a tevékenységek sokszínűsége érvényesül. A fejlődés kezdeti periódusában különösen fontos a tevékenységek irányítása. Ismertek a heteronóm és az autonóm szabályozási formák.
 - A szokások kiemelt helyet foglalnak el a kisgyermek nevelésének folyamatában. A szokások kialakításának üteme, eredményessége nagyban függ a nevelő személyek összehangolt, következetes ráhatásától.
 - Az óvodapedagógusi képességek a pedagógusi képességek egészéből vezethetők le, amelyek nem csak a képességek felsorolását jelentik, hanem:
 - a képességekre jellemző törvényszerűségeket,
 - a képességek közötti összefüggéseket,
 - a képességek rendszerének sokféleségét (a gyakorlatban általában mindig képességszempontokkal operálunk és csak ritkán egy-egy képességgel),
 A nevelői képességek a nevelési, pedagógusi koncepcióval alárendelve érvényesülnek.
- Az általános pedagógusi képességek az óvodai nevelés folyamán sajátos jegyeket is igényelnek.
- Az óvodapedagógus rendelkezik egy-két, csak az ő munkájához szükséges képességgel: ilyen például a játékképesség vagy némely képességen belüli részképesség.
- Némely képességen belül sem annyira az eltérő jegyek érvényesülnek, hanem a hangsúlyozottságuk jellemző. Így pl. az óvodában előtérbe kerül az empátia, a kommunikáció, a játékképesség.

6. Az óvodai nevelés módszerei

A *nevelési módszerek* általános *megközelítésben olyan eljárások, amelyek a közvetlen és közvetett nevelési hatásrendszer szervezésére irányulnak.*

A módszerek szorosan összetartozó, kettős funkciót töltenek be:

- szabályozzák a gyermek aktivitását, magatartását, tevékenységét,
- formálják a magatartás és a tevékenység személyiségi vonásait.

A nevelési módszerek osztályozásáról a neveléstudományi szakirodalomban többféle osztályozás ismert, melyek osztályozási szempontja a hatásszervező vagy a személyiségformáló funkció vagy mindkettő együtt.⁷¹

⁷¹ Bábosik István – Mezei Gyula: Neveléstan. Telosz Kiadó, Budapest, 1994. 54. o.

Bábosik István: A nevelés elmélete és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999. 44-45.o., 88-148.o

Zrinszky László: Neveléstudomány. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2002. 250-266.o.

1. Az óvodai nevelés módszereinek jellemzői

Az óvodai nevelés módszereit – többféle megoldás közül - a nevelési folyamatból kiindulva, a nevelési céloknak alárendelve és az óvodai nevelés sajátosságait érvényesítve csoportosítjuk. Ennek megfelelően beszélünk a követelés, a meggyőzés és a gyakorlás módszereiről. Mindegyik módszercsoport lehet közvetlen és közvetett is.

A követelés módszerei

Ide soroljuk a serkentést, a kényszerítést és a gátlást.

A **serkentés** formáival az óvodában is találkozunk, azaz a biztatással, az ígérettel, a helyesléssel, az elismeréssel, a példával, a dicsérettel és a jutalmazással. Közülük a **biztatást, a példát és a jutalmazást** emeljük ki. Azért ezeket, mert az óvodában mindhárom domináns, no meg azért, mert a felsorolt formák fogják át legjobban a többit is. A mindennapi gyakorlatban hol az egyik, hol a másik kerül előtérbe.

Az óvodapedagógus bátorító **biztatása** több szempontból is jelentős szerepet játszik a félénkebb gyerekek bátorításában, egy-egy új feladat, tevékenységi forma bevezetésekor, kudarc esetén a tevékenység megismétlésében. Különösen az óvodáskor kezdetén nő meg a jelentősége, de dominanciája az óvodáskor végéig megmarad. Bátorításra minden gyermeknek szüksége van. A bátorítás célja ugyanis a nagyobb teljesítmény elérése, a vállalt feladat melletti kitartás biztosítása, a fáradtság, a kényelem leküzdése az óvodáskori teljesítményképesség határán belül.

A teljesítményhez kapcsolt **elismerésnek** szintén megvan a maga ösztönző ereje, s egyaránt jó lélektani feltételt teremt a tevékenység megkezdéséhez, a folytatásához, vagy megismétléséhez.

A **példa**: Az **óvodapedagógus példája** a nevelési folyamat mindhárom fázisában meghatározó és mindegyik nevelési feladat megoldásának szerves része. A kulturált viselkedés és magatartás példáján át a jelenségekhez, eseményekhez a szép és érdekes tárgyakhoz, a természeti környezethez való viszonyunk befejezéséig a munkálkodásaink közben adódó nehézségeink leküzdésének bemutatásáig, a szép magyar beszédig éppen úgy, mint a manuális és a kognitív feladatok teljesítéséig.

A példa sokszor önmagában is hatásos (viselkedés, étkezési forma, öltözködés, beszédstílus stb.) Legtöbbször azonban magyarázattal, utólagos

megjegyzésekkel is párosul. Például, amikor felerősödő zajban a túlzott rohangálás alkalmával az óvodapedagógus egy pillanatra megáll a gyerekek között és halkán megszólal, ilyenkor a csoport is csökkenti hangerejét, a rohangálók lassítanak vagy esetleg meg is állnak.

A pedagógus példáján túl a **gyermek is hatnak** egymásra, mégpedig pozitív és negatív irányban egyaránt. A negatív példa sokszor hamarabb talál követőkre, mint a pozitív. A negatív példák hatását sokszor a pozitív példák tudatosításával tudjuk ellensúlyozni.

Az óvodapedagógus és a kor- és csoporttársak példáján túl számolnunk kell a felnőttek és a nagyobb gyerekek példájával is. (Itt most a szülők példájáról nem szólunk, arról a későbbiekben beszélünk.) Az utcán közlekedve számtalan pozitív és negatív benyomással lehet találkozni. Séták alkalmával tapasztalt pozitív példákra azért érdemes felhívni a csoport figyelmét, mert ezáltal is csökkenthetjük a külső környezet negatív hatását.

A **jutalmazás** formái között leggyakoribb az óvodapedagógus testi érintése (simogatás, ölbe vétel, kézfogás stb.), valamiben elsőbbség élvezése, hasonlóan nagy a vonzereje a valamilyen tevékenységben való jutalomszerű részvételnek. Ezek a módszerek természetes örömforrást jelentenek a gyermeknek. Éppen ezért ezeket a módszereket nem helyettesítheti a tárgyi jutalmazás.

A jutalmazás szólhat az egyénnek, néhány gyereknek és az egész csoportnak.

A jutalmazás egyik legnépszerűbb formája a **dicséret**. Dicséretnél több szempontot is mérlegelnünk kell: a teljesítményt, a ráfordított energiát, az igyekezetet, az egyéni fejlettségi szintet és egyéb más egyéni körülményt is.

Dicséretünk mindig meleg hangvételű és bátorító legyen. Minden gyermek büszke öröme az, ha az óvodapedagógusa megdicséri. Dicséretünk egyben üzenet a szülőknek is. Fontos szabály, hogy dicséretünkkel ne ébresszünk másokban irigységet, s hogy mindig konkrét legyen. Például minden gyermek szereti, ha észrevesszük az új ruháját, cipőjét, kabátját. Észrevételünk a megfogalmazástól függően különböző hatású lehet. Lényeges különbség van aközött, hogyha a ruha drága minőségét, a márkáját dicsérem meg, vagy azt, hogy vigyázott az új nadrágjára, nem sárosza össze az úton, mert biztosan kikerülte a pocsolyát. Keressünk alkalmakat az egyszerű, de az ápoltság külső elismerésére! Érezze minden gyerek, hogy az ő ruhája is szép, mert tiszta, mert vigyázott rá. Az pedig önbizalom erősítő lehet, ha arra utalunk, hogy milyen csinos benne.

A **kényszerítés** eszközeit (büntetés, felszólítás, parancs) olykor az óvodai nevelés sem nélkülözheti, de óatosan élünk velük.

A **büntetés** a jutalmazás mellett a legjobban vitatott módszer. Alkalmazása talán még több hozzáértést igényel, mint bármely serkentési forma. Volt, van

pedagógiai irányzat, pszichológiai felfogás, amely módszerei sorából teljesen száműzi a büntetést.⁷² Ez a fajta törekvés az élet természeténél fogva kudarcra van ítélve. Büntetés nélkül nem képzelhető el nevelés, de nagyon fontos annak gyakorisága és mértéke. Szükséges rossznak tekintsük, amivel csak véső esetben éljünk. Érdemes idézni Hermann Alice ide vonatkozó gondolatit: „A gyermek azt amit pozitív indítékból úgy is megtett volna, félelemből teszi: ezzel erkölcsi magatartását alacsonyabb rendű fejlődési fokra szorítjuk le; a túlzott vagy gyakori büntetéssel könnyen eljátszhatjuk nevelésünk egyik legfőbb hajtóerejét, a gyermek ragaszkodását, és felébresztjük dacosságát, amelyre e korban különösen hajlamos; a jellemvonásaiban még kiforratlan gyermekben káros tulajdonságokat alapozhatunk meg, az alattomoságot, az őszinteség hiányát és a kárörömet a többi gyerekek részéről.” (Hermann Alice)

A *felszólítás* és a *parancs* valamilyen cselekvésnek, magatartási formának az elkerülésére vagy megtételére, betartására vonatkozik. Ilyenkor a nevelő azt várja, hogy a gyermek szinte azonnal, további ellenkezés és gondolkodás nélkül cselekedjen, illetve viselkedjen. Ilyen eset pl., mikor a gyermek a szükségesnél már jóval több időt tölt el egy feladattal (kézmosás), eltér a kitűzött céltól és hátráltatja a csoportot (nem öltözik, hanem társait szórakoztatja), csúfolódás, lökdösődés, bántalmazás stb. Itt a gyermeknél nincs tudati kontroll vagy belátás, az engedelmség dominál. Éppen ezért csak a legindokoltabb esetben alkalmazzuk.

A *gátlás* eszközei közül legjelentősebbek a felügyelet, az ellenőrzés és a tilalom.

A *felügyelet* nélkülözhetetlen módszer, melyet elsősorban a gyermekek biztonságának biztosítása, továbbá a szokásalakítás érdekében alkalmazunk egyéb más módszerrel együtt (megerősítés, ellenőrzés).

Minél fiatalabb a gyermek, annál inkább szüksége van a felügyeletre. A fejlődés kezdeti szakaszában a szabályok, a társadalmi normák mindig személyhez kötöttek. Az óvodapedagógus személyével, megjegyzéseivel erősítheti a szabálytudatot, távolléte viszont gyengíti azt. Amíg valamelyik szabály betartása nem válik szokássá, addig a felügyeletre különösen szükség van. De szükség van az esetleges negatív szokások megelőzése okán is.

Az ellenőrzés óvodás korban részben jelentősebb, részben más a funkciója, mint a későbbi életszakaszokban. Jelentősebb, mert kisebb korban nehezebb megérteni a feladatok lényegét, kisebb a végrehajtáshoz szükséges akarati tényező. Egy-egy tevékenység könnyen átmehet más tevékenységbe. Például a csoportszoba rendbe tételekor elkezdenek játszani.

⁷² Pl. Bruno Bettelheim: Az elég jó szülő. Gondolat, Budapest, 1994.

Funkciójában pedig azért más, mert a kisgyermek cselekedete más megítélés alá esik, mint a felnőtté. Ugyanakkor az óvodai ellenőrzésben benne van a gondoskodás és a védelem is.

Az **ellenőrzés** is jelen van a nevelési folyamat egészében. Az ellenőrzés alkalmazása előtt és folyamán mérlegelnünk kell a végrehajtáshoz szükséges szubjektív feltételek meglétét. Így például, hol áll a csoport az önállóság területén.

Az önállóság biztosításával érhetjük el a szabályok, normák beépülését a személyiségbe. A választott módszereink közül az ellenőrzésünknek is ezt a célt szolgálja.

Fontos, hogy

- ellenőrzésünk folyamatos és állandó legyen,
- csak a legszükségesebb esetben nyújtunk segítséget, de ha kell, azt mindig tegyük meg,
- az ellenőrzéssel kapcsolatos minden egyéb tevékenységünk, alkalmazott módszerünk a gyermek adottságaihoz igazodjon (segítés, ötletadás, problémafelvetés, bátorítás, dicséret).

A **tilalom** eszközével is élnünk kell néha. Különösen veszélyhelyzetben, amikor a gyermek testi épségét is óvni kell, amikor szélsőséges, antiszociális magatartásával másokat hoz nehéz helyzetbe. A tiltással kapcsolatos fogadókészséget csak fokozatosan lehet kiépíteni, és legtöbbször nem is mindig az „un. éles helyzetekben”.

A tilalom eszközével is nagyon megfontoltan és tudatosan kell bánni. A gyakori alkalmazása ellenérzést válthat ki, megzavarhatja a cselekvések, a szándékok önálló kipróbálását, az adott esetben csorbítja a gyermeki szabadság érvényesülését.

A **tiltás és a követelés** gyakran együtt jelentkezik. Miközben tiltunk, a szabályok felidézésével alternatív megoldást is javaslunk. A tiltás fogamatja után beszélhetünk annak szükségességéről.

A tiltás helyett gyakran eredményes lehet az **átterelés** is. Például a nemkívánatos cselekedet, viselkedés helyett más megoldást javaslunk, vagy az eredeti szándék meghagyása érdekében más megoldási, viselkedési módot ajánlunk. Az épület falára firkálóknak javasolhatjuk például a járdára, nagy méretű papírra való festést.

A meggyőzés módszerei és eszközei

A meggyőzés legjelentősebb módszeréről, az óvodapedagógus példájáról már szoltunk. A továbbiakban a sokféle módszer és eszköz közül csak kettőt

emelünk ki: az értékelést és az etikai beszélgetést. Azért csak ezt a kettő, mert alkalmazásuk az óvodai nevelésben több sajátos vonást is tartalmaz.

Az **értékelés** legtöbbször az ellenőrzéshez, illetve a dicsérethez kapcsolódik. Az értékelés óvodáskorúakhoz igazított szabályai:

- Minden gyermek érezze, hogy nevelőjének értékelése személyének (csoportok értékeléskor személyének is) szól.
- Minden értékelés a pozitívumokra épüljön. Ha például azt a gyereket, aki most fogyasztotta el először a főzeléket, megdicsérem, és másodrangúnak tartom, hogy körülötte minden csupa főzelékes. Egy-két gyors mozdulattal rendet teszünk, semmi baj, majd legközelebb biztosan kevesebb főzelék kerül a ruhára.
- Vannak esetek, amikor az értékelésnél nem hallgatjuk el a hiányosságokat sem. De ekkor sem az legyen a döntő mozzanat.
- Ha lehet, az értékelés közvetlenül a cselekményhez kötődjön.
- Értékeléseinkben alkalmasszerűen vonjuk be a csoportot is. Már az óvadás korúakat is hozzá kell szoktatnunk az értékeléshez és az önértékeléshez. Az önértékelés jelentőségét az énkép kialakulásának elősegítése adja meg. Az értékelés gyakorlásával pedig hozzájárulunk a társak tevékenységének figyeléséhez és az önálló véleményalakításhoz is.

Az **etikai beszélgetésnek** is általában csak konkrét helyzethez kötötten van jelentősége. Olyankor,

- amikor valamelyik gyermek viselkedése felkeltette a csoport érdeklődését,
- amikor valamelyik szabály be nem tartásának súlyosabb következményei lehetnek,
- amikor valamilyen ok miatt meg kell nyugtatni a megfélemlített vagy megbántott gyerekeket,
- amikor valamilyen óvodán kívüli esemény erős pozitív vagy negatív reakciót váltott ki,
- amikor a mese cselekménye és szereplői váltottak ki erős érzelmi reakciókat,
- amikor a csoport tagjai között kialakult vita háttérében eltérő családi indítatású értékek húzódnak meg,
- amikor valaki hátrányos helyzetbe kerül a csoporton belül (nem akarnak vele játszani, nem választja senki párjának, gúnyos megjegyzésekkel illetik stb.).

Az etikai beszélgetések óvodai alkalmazására is érvényesek a pedagógia ismert szabályai: különösen az, hogy

- rövidek legyenek,
- ne dramatizáljuk túl az eseményeket,
- fogadó készek legyenek rá a gyermekek,
- tanulságosak, de nem kioktató jellegűek legyenek,
- az olykor nem nélkülözhető feszültségteremtő beszélgetések hatásukban mérsékeltek legyenek és csak meghatározott időtartamra szóljanak.

A gyakorlás módszerei és eszközei

A gyakorlás módszerét sokszor csak a szokáskialakítás módszereként aposztrofálják. Az igaz ugyan, hogy a szoktatás nélkülözhetetlen módszere, de ennél tágabb alkalmazási lehetősége is van. Ugyanis a viselkedési formák kialakulásához jártasságra is szükség van, amely gyakorlás nélkül szintén nem sajátítható el.

A gyakorlás óvodai sajátja az, hogy alkalmazása nem köthető mindig össze a belátással. A társadalmi követelmények egy részével hamarabb találkozik a gyermek, mint ahogy annak értelmét, szükségességét fel- és elfogadná.

Minél fiatalabb korosztályról van szó, a gyakorlásra szánt tevékenységet annál részletesebben kell megmagyarázzunk, különösen a társas érintkezéssel és a tárgyak használatával kapcsolatosakat.

A szoktatás mértékében és tudatosításában legyünk tekintettel a neveltségi tartalomra és szintekre.

A szoktatáson belül egyszerre kell gondolnunk a társadalmi követelmények standard és mobil oldalára. A standard oldal tisztelete mindenkitől elvárható, a mobil oldal az egyén mozgásterét jelenti a standard oldalon belül. Például minden gyermekközösségen belül kialakultak a kötelességteljesítés életkornak megfelelő szabályai (standard), de hogy ezen belül ki mennyire önálló, illetve mennyire fogékony az új kötelességszerű tevékenységek iránt, az már egyénileg eltérő (mobil).

Kérdések, feladatok

1. Állítsa össze az elismerés és az elmarasztalás

- verbális lehetőségeit, eszközeit,
- a nonverbális eszközeit,
- a nonverbális és a verbális eszközök együttes alkalmazásának módjait!

2. Nevelési helyzet: A gyermekek egymás után érkeznek az óvodába.

- a) „A” belép az óvodába, elmegy az óvodapedagógus mellett és úgy mond egy „Jó reggelt!”-et.
- b) „B” szintén megérkezik. Odamegy az óvodapedagógushoz. Megáll, és úgy köszön.
- c) „C” Belépve az óvodába, egyenesen rohan a társaihoz. Nem köszön sem az óvodapedagógusnak, sem a pajtásainak.

Kérdések:

- Melyik magatartási formát fogadja el és melyiket nem?
- Hogyan reagálna a három magatartási formára?
 - Tudomásul venném mindegyiket. Nem a köszönés a lényeg, hanem hogy mindenki jól érezze magát az óvodában.
 - Tudomásul venném „A” és „B” viselkedését. „C”-t megszólítanám, vagy én köszönnék előre, finoman emlékeztetném az érkezési szokásainkra.
 - Csak „B” viselkedésével lennék elégedett. „A”-t magamhoz hívnám, és beszélgetés előtt köszönnék neki.
- Az értékelésnél tes-e különbséget a szabadon választott és a nevelő által kezdeményezett tevékenység között?
 - a) Nem, mert mindkét esetben azonos magatartási és viselkedési formákhoz ragaszkodnék.
 - b) A nevelő által irányított tevékenységek teljesítésénél következetesebben ragaszkodnék az óvodában kialakult szokásokhoz és viselkedési formákhoz.
 - c) A szabadon választott tevékenységeknél több teret engednék a gyermek által felállított szabályoknak.

Az egyes esetekben milyen konkrét viselkedési, magatartási formákat fogalmaz meg önmaga számára.

A fenti feladatokhoz hasonlóan fogalmazzon meg egy a problémát, nevelési helyzetet!. Dolgozza ki az azzal kapcsolatosan megoldási javaslatait!

2. A módszerek megválasztásának szempontjai

Az óvodapedagógus szerepéből különböző feladatok adódnak. Mindegyik feladattípus – szervezés, kapcsolatépítés, feltételteremtés, felkészülés a

nevelőmunkára – a nevelést szolgálja, megvalósításuk pedig többnyire nevelési és egyéb módszerekkel történik.

Gyakran több szerep érvényesítésére egy időben kerül sor. Az óvodapedagógus kompetenciája szempontjából rendkívüli jelentőségű a felkészültsége, rátermettsége, mérlegelő képessége, türelme, gyermekszeretete. A módszer megválasztását sokféle szempont befolyásolja és többféle megoldás lehetséges.

Vegyük egy példát!

Testnevelés foglalkozáson vagyunk. Egyensúlyozó járás gyakorlása folyik a svédpadon. Az egyik gyerek segítségre szorul. Néhányan kicsinylő megjegyzést tesznek rá, amiért nem meri megkezdeni a gyakorlatot. Ebben az esetben egyszerre hármas feladatot kell megoldania a nevelőnek. Milyen variációk lehetnek?

- a) Bátorítja a félénk gyereket, közben elmarasztalja a türelmetlenkedőket, és emellett kapcsolatot tart a csoporttal.
- b) Segít a bátorítatlan gyerekeknek, s nem vesz tudomást a megjegyzésekről, mert azt csak átmeneti megnyilvánulásnak tartja, kapcsolatot tart a csoport tagjaival.
- c) Az óvodapedagógus figyelme a megjegyzéseket tevőkre irányul, mert fél a csoportfegyelem megbomlásától, ezért le is állítja a csoport gyakorlását.
- d) Átmenetileg felfüggeszti a segítségnyújtást, megkéri a félénk gyereket, hogy egy kis ideig várjon a gyakorlattal, s hosszasan elbeszélget a zavart keltőkkel, a csoport állva figyeli az óvodapedagógus „fegyelmezését”

Kérdés: Ön milyen megoldást választana? Miért? Van-e más elképzelése?

Ezek után nézzük a módszerek kiválasztásának szempontjait, illetve hatékonyságuknak feltételeit.

- A módszerek megválasztása és hatékonysága nagyban függ a **pedagógus kommunikációs, nonverbális és verbális** – képességeitől. Az alkalmazott módszerek hatékonyságának legalább két kommunikációs feltétele van.

A módszerek alkalmazása mindig legyen **összhangban a kommunikációs kifejezésekkel** (kongruencia). Például, ha elismerésünket akarjuk kifejezni, akkor metakommunikációnk, testbeszédünk teljes egészében harmonizáljon a verbális kommunikációnkkal. Ebben az esetben a kétfajta kommunikáció kölcsönösen erősíti egymást. Ugyanakkor a metakommunikáció segítségével az óvodapedagógus testközelségétől távolabb levő gyermekekkel is tudja tartani a kapcsolatot.

A másik feltétel a **kölcsönös kommunikációs – fogadókészség** a pedagógus és a gyerekek részéről. A nonverbális kommunikáció alapja velünk született, így a gyermekekben is hamar kialakul az életszükségleteiknek megfelelő kommunikációs fogadókészség. Már csak azért is, mert a kisgyermek a felnőttekhez való erős kötődése miatt érzékenyen reagál minden feléje irányuló jelzésre. A fogadókészséget az óvodapedagógus sem nélkülözheti. Minden gyerekre gyakorolt hatásunk sikerét nagyban meghatározza a **gyerekek kommunikációs üzenetének fogadása**. A kommunikációnak e két irányú áramlására a nevelés folyamatának kezdeti szakaszában is éppen olyan szükség van, mint a későbbiekben. Az óvodapedagógus fogadókészségének segítségével tudja lemérni ráhatásának eredményét, és tud módszerein korrigálni. A változtatás jelentheti az adott módszer hatékonyságának fokozását, de jelentheti új módszerekre való áttérést is.

A csoportból érkező jelzések, visszajelzések gyakran ellentmondásosak. Ilyenkor gyakran ellentétes előjelű módszereket alkalmazunk. Például miközben megdicsérik a csoportot, néhány gyereket figyelmeztetnünk kell, vagy azért, mert esetleg agresszíven viselkedtek vagy mert teljesen passzívak voltak.

Nézzünk rá egy példát!

A csoport Anyák napjára készül. Ajándékokat készítenek az édesanyáknak. Mindenki nagyon lelkesen szorgoskodik. Hárman egyszer csak abbahagyják a munkát, összemaszatolják rajzlapjaikat, sőt a mellettük ülőkét is. Kérdés, mit tehetünk?

- a) Miközben elismerőleg szólunk a csoport igyekezetéről, sajnálattal jegyezzük meg, hogy néhány gyermek a foglalatosság végén elrontotta saját és mások munkáját is. Közöljük velük, hogy ők nem fognak édesanyjuknak ajándékot átadni.
- b) A csoportnak szóló dicséret mellett a rendzavarókat másik asztal mellé ültetjük, hogy ott folytassák az ajándékkészítést, de közöljük velük, hogy büntetésből nem fognak az anyák napi műsorban szerepelni.
- c) Közöljük, hogy néhány gyerek miatt nem tudjuk a csoportot megdicsérni.
- d) Elbeszélgetünk a rendzavarókkal, s kivonjuk a további munkából, de néhány óra – nap múlva ők is készíthetnek ajándékot.
- e) Elbeszélgetünk velük, s miután megígérték, hogy a továbbiakban vigyázni fognak saját és társaik alkotásaira, folytathatják az ajándékkészítést.

Feladat:

Válasszon vagy alakítson ki új megoldási módot! Milyen kommunikációs eszközöket, módszereket alkalmazna?

Értékeljék az egyes megoldási módokat!

- Az a tény, hogy az óvodáskor a **szokások** kialakításának időszaka, nagyban meghatározza az óvodapedagógus módszereinek megválasztását. A szokások jelentőségéről már az előző fejezetekben részletesen szoltunk. Most csak a szokások és a nevelési módszerek összefüggéseit elemezzük.

A módszer megválasztását még tovább árnyalja az alakuló szokások fejlődési/fejlettségi szintje illetve a szokások alakulásának szakaszai. Egészen más nevelési feladatnak alárendelve állítjuk össze a módszereket a szokások megalapozásának első szakaszában, mint a későbbi szokásalakítás/alakulás folyamatában, vagy éppen a továbbfejlesztésében.

- A szokások alapozásának **kezdeti szakaszában** az elvárt viselkedési és magatartási formák ismertetésére kerül sor. E periódusban különös hangsúlyt kap a beszéd és a nevelői példa. Már az óvodás korú gyermek is képes felfogni és megérteni a magatartásával kapcsolatos követelmények lényegét, de nem csak felfogni kész, hanem úgy is cselekedni. Noha a megértés és a kivitelezés még nem minden zökkenő nélküli. Éppen ezért jelentős az óvodapedagógus megértő segítőkészsége. Tehát e fázis legalapvetőbb módszerei a közvetlen hangvételű magyarázat, a beszélgetés, a gyakorlás, a bátorítás és a buzdítás, valamint a nevelői példa.
- A második fázis „a gyakorlás” megkezdése és végigvitele. Nagyon hosszú az a folyamat, amíg a szabály elfogadása teljesen beépül a személyiségbe, amíg a viselkedés és a magatartás meghatározó lesz. E folyamatban a célnak alárendelve módosul a példa, a segítségadás, a buzdítás szerepe.
- A harmadik fázis (mozzanat) a tanult viselkedési formák megvalósításának az **ellenőrzése**. Az ellenőrzés, amely nem más, mint a gyermekek tevékenységének figyelemmel kísérése, nem elszigetelt mozzanat, hanem a szabályok szerinti viselkedés és cselekvés betartásának folyamatos megerősítése a dicséret, az elismerés vagy esetleg a módosító javaslatok különböző formáinak alkalmazása. Tehát a megerősítés és az ellenőrzés végigkíséri a szokásformálás egész folyamatát.

A szokások kialakítását segítő módszerek megválasztásánál még további szempontokat is szem előtt kell tartanunk.

- A szokások megalapozásánál mindhárom fázisban tekintettel kell lennünk az életkori sajátosságokra, a három és a hatéves gyermek fejlődésbeli különbözőségére.

- A szokások a tartalmukat és a gyerekek szükségleteit, képességeit figyelembe véve, eltérő időegység alatt szilárdulnak meg.
- A szokások alakulásának ideje alatt változnak a módszerek vagy az alkalmazott módszerek egymáshoz viszonyított aránya.
- Ahogy létrejönnek az új magatartási és a bonyolultabb tevékenységi formák, annak megfelelően kapnak mind nagyobb szerepet a közösségre ható nevelési módszerek.
- A módszer megválasztásánál nagy körültekintést igényel egy-egy új elem beépítése az alapszokásba.

Íme egy példa a kötelességteljesítés köréből:

Már az óvodába lépés kezdetétől mindenkinek vannak kötelességei. Ilyen például többek között a ruhák rendben tartása. Nyilván az első időszakban csak egy-két műveletről van szó: a cipő kifűzése, a levetett ruhák felakasztása a fogasra vagy összehajtása. A későbbiekben a saját holmik rendben tartása mellett már kötelességük lehet a környezet rendben tartása, esetleg a kisebbek által széthagyott ruhadarabok, tárgyak összeszedése, vagy segítség a kisebbeknek. Ezek az új elemek nem mindig azonos súllyal épülnek be a meglévő szokásrendszerbe.

- A szokásalakítás sajátos, de elég gyakori feladata a **negatív magatartási formák** megváltoztatása. A negatív magatartási szokások felváltása pozitív szokásokkal nagyon hosszú és sok buktatóval járó folyamat. A magatartási, beilleszkedési nehézséggel, zavarral küzdő gyermekek viselkedésrendezéséhez gyakran pszichológus bevonására is szükség van.⁷³

Az igénybe veendő módszerek is sajátos szerepet töltenek be. Elsősorban azért, mert a negatív szokásokkal együtt él a gyermek (a felnőtt is sokszor), élete természetes részének tekinti, s nem is mindig sejti, hogy az mennyire ellentétes a társadalmi normákkal (pl.: az orrfújás nem kívánatos formái, a megtetszett tárgyak engedély nélküli megszerzése, a vélt vagy a valós sérelmekkel kapcsolatos elégtétel kiharcolása stb.).

Az egyik feladat tehát a negatív magatartási formákhoz való kötődés felszámolása, amit beszélgetéssel, az új magatartási formák elfogadtatásával, újfajta élmények nyújtásával, fokozottabb segítségadással érhetünk el. E törekvésünkben rendkívül fontos a szereteten alapuló és tevékenységekben

⁷³ Dehelán Éva: Helyzetek csoportközben az együttműködésről. (Részletek óvodapszichológusi naplóból, 1998-2002.) Óvodai Nevelés 2003. 3., 4., 5. és 6. sz.

gazdag légkör biztosítása. Nevelői tapasztalatára építve több hasznos tanácsot, ill. esetet olvashatunk Balázsné Szűcs Judit könyvében.⁷⁴

A negatív magatartási formák közül különösen sok gondot jelent az **agresszív viselkedés**. Mint ahogy már volt róla szó, az agresszív viselkedés nem más, mint szándékos kár, fájdalomkeltés másoknak.

Az agresszió irányulhat tárgyra vagy személyre (személyre vonatkozóan másokra vagy önmagára irányuló is lehet). Ez megnyilvánulási formáját tekintve lehet fizikai vagy verbális agresszió.

Az agresszív viselkedés biológiai funkciójához tartozik az élelemért, a területért, a tárgyak birtoklásáért, a dominanciáért vívott küzdelem. Az agresszióban döntő szerepe van a tanult viselkedésnek is.

Az agresszív viselkedésben lényeges különbség van a lányok és a fiúk között. A két nem agresszív viselkedési formái ugyanis eltérnek egymástól. A lányokra általában a verbális agresszió jellemző, míg a fiúkra inkább a rombolás, mások megtámadása. Természetesen nem mindig lehet éles határt meghúzni a két nem viselkedése között.

Az agresszióval szembeni fellépésünk módszermegválasztásánál abból célszerű kiindulni, hogy

- legtöbb gyermeknek csak elvétve lehetnek agresszív megnyilvánulásai,
- nincs olyan gyerek, aki állandóan agresszíven viselkedne,
- azokat a gyerekeket szoktuk agresszíveknek tartani, akiknél az agresszív megnyilvánulások az átlagosnál gyakrabban, de nem állandó jelleggel fordulnak elő. Ezért is lehet helyteleníteni az általánosítást sugalló „agresszív gyermek” kifejezést.
- Sohasem a gyermekkel, hanem az agresszív megnyilvánulásokkal szemben lépünk fel. Az más kérdés, hogy célunkat, az új magatartási forma kialakulását az elkövetőre, a szubjektumra gyakorolt hatásunkkal érjük el.
- Az okok megszüntetésére kell elsősorban koncentrálnunk. A leggyakrabban előforduló ok: az unatkozás, a konfliktusos helyzetek tolerálásának alacsony szintje, a kudarcélmény, a vágymegjelenítés akadályoztatása, a mellőzöttség érzése, az irigység, a kisebbségi érzés, a társas kapcsolatépítés alacsony szintje, a nyugtalan, kiszámíthatatlan légkör, a nevelő kommunikációs képességének hiányosságai. Az okok másik csoportja a családi életben, nevelésben keresendő.

A meglévő légkör jelentősége még az iskoláskor agressziójának megelőzésében is egyértelműen kimutatható. Az egyik tanulmányban

⁷⁴ Balázsné Szűcs Judit: Az EMBER aki óvodás. SZORT Bt. Budapest, 1997.

olvashatjuk: „a megfelelő légkör .. egyben azt is jelenti, hogy igyekszünk megelőzni az olyan helyzeteket, ahol az agresszió megjelenhet. Ha nyugodt, derűs, bizalommal telt légkört sikerült kialakítania, az agresszív viselkedések csökkenni fognak”.⁷⁵

A **közvetlen hatások** módszerei: beszélgetések az egyes gyerekek problémáiról, elgondolásaikról, az állandó és az időnként jelentkező megváltozott magatartásról, a figyelmen kívül hagyás módszere, az értő, egyénnek szóló figyelem módszere, „én üzenetek” módszere, eltúlzott rémület, megoldási javaslat kérése, alku, segítségnyújtás felajánlása, minták megfigyelése a megoldáshoz. Ez utóbbi megoldások legtöbbször egy-egy konkrét módszer megoldási technikájaként értelmezhetők (követelés vagy gyakorlás stb.).

- A módszer megválasztásának fontos szempontja e korosztály **életkori sajátossága**. Többek között a befolyásolhatóság, az erős érzelmi kötődés a felnőttekhez, a viharos érzelmi megnyilvánulások, az érzelmi és akaratilag labilitás.
- Az életkori sajátosság mellett és ahhoz kapcsolatosan szintén meghatározó tényező a neveltségi szint.
- Az eljárások jellegét és hatóerejét meghatározza azok közvetítésének, realizálódásának stílusa. Támogatott nevelési stílus a demokratikus, illetve integratív, ahol dominál az elfogadás, a közmegegyezés és a kooperáció.
- A módszerek megválasztását és egyben hatékonyságát **az óvoda belső élete, szerkezeti rendje is befolyásolja**. Különös jelentőségű a tevékenységi formák együttes jelenléte és az egymáshoz való viszonyukról vallott óvodapedagógusi felfogás. Ahol az óvodapedagógus meghatározónak tartja a játékot és a játékosságot, ott erőteljesen érvényesülnek a gyermeki szabadságot biztosító módszerek, a gyermeki szükségleteket figyelembevevő eljárások, a gyermeki tevékenységekre ösztönző nevelői ráhatások.

Ilyen szemléletmód mellett előtérbe kerülnek a megértő bátorítások, a kreatív próbálkozásokat ösztönző nevelői támogatások, az empatikus képességekre épülő elismerések. De az is nyilvánvaló, hogy a gyermeki szabadságot biztosító légkörben sokkal felszabadultabbak a gyermekek, már pedig a merev, kötöttségtől mentes óvodai légkörben más nevelői ráhatásokra, más nevelési módszerekre van szükség, mint a kötöttebb életkörülmények között. De a módszereket ilyen esetekben is úgy kell megválasztanunk, hogy a gyermeki szabadság tisztelete ne menjen át szabadosságba.

⁷⁵ Eszköztár. Szerkesztette: Buda Mária. KLTE Debrecen, 1999. 243. o. A Neveléstudományi Tanszék kiadványa

Feladatok, kérdések, megoldási variációk

- *Hogyan kezeli az agresszivitást?*
 - a) Következésképpen lépek fel az agresszívakkal szemben.
 - b) Minden lépésüket igyekszem figyelni, és ha indokolt, előre kommunikációs kapcsolatba lépek velük (a helyzetnek megfelelően élek a meta- és a verbális kommunikációs eszközökkel).
 - c) Nem tekintem nagyobb problémának, a gyermekcsoport majd segít a konfliktusok feloldásában.
 - d) Közös feladatoknál eleve közelükben helyezkedek el (közös játék, séta, testnevelés, képességfejlesztő gyakorlatok stb.)
- *Mikor fontos a nevelő közbelépése?*
 - a) Csak a végső esetben, amikor a gyermekek már nem képesek megvédeni saját érdekeiket. Fontosnak tartom ugyanis, hogy mindenki legyen képes határozottan fellépni agresszív társaikkal szemben.
 - b) Különbséget teszek közöttük, hogy egy-két gyerekkel vagy az egész csoporttal szemben nyilvánul-e meg az agresszivitás. Milyen elképzelései vannak az egyik és a másik esetre?
 - c) Mit tesz abban az esetben, ha az agresszivitás már az első pillanatban túl erős formában nyilvánul meg? (Ahogy az általában gyakran előfordul.)
- *Hogyan oldja fel a rendbontó
a testi sértést okozó és
a verbális agresszióját?*
 - a) Nem teszek különbséget az agresszív megnyilvánulási formák között.
 - b) Mindegyik esetben sajátos eljárást alkalmazok. Például a rendbontóval helyre állítatom a lerombolt alkotásokat vagy kivonom a közös tevékenységből. Milyen egyéb megoldást javasol?
 - c) A testi sértést okozó viselkedését a csoport bevonásával közösen beszéljük meg. A verbális agressziót csak „Ne veszekedjetelek”, „Hagyjátok abba a hangoskodásot”, megjegyzésekkel intézem el.
- *Elemesse az agresszív viselkedés okát!*
 - a) Fontosnak tartja-e az okok feltárását? Miért?
 - b) Nézze meg, hogy egy adott időegységben belül az Ön által kiválasztott gyermekek agresszivitásainak milyen okai voltak?
- *Tesz-e különbséget a lányok és a fiúk agresszivitása között?*

- a) Nem, mert mindkettőt azonosan ítélem meg.
- b) Teszek, mert a lányok agresszivitásánál engedékenyben lépett fel, mondván, hogy az ő agresszivitásuk rövid ideig tart és nem olyan veszélyes, mint a fiúké.
- c) Van eset, amikor nem tesz különbséget. Miért, milyen megfontolásból gondolja így?

Összegzés

A különböző pedagógiai irányzatok mindegyike a nevelési céljából vezeti le a nevelési módszerek megválasztását. A célok különbözőségei (céltartalom, a hozzá vezető út) határozzák meg a nevelési módszerek kiválasztását és csoportosítását.

Elsősorban nem a módszerek közötti eltérések jelzik valamelyik irányzat sajátosságát, hanem az alkalmazásukon belüli eltérések, és az egyes módszerek dominanciája. A példa, mint módszer egyaránt sajátja a korlátozó és az engedékeny nevelési stílusnak, felfogásnak.

Az óvodai nevelésen a módszerek érvényesítésének/érvényesülésének minősége nagyban függ a játékosságtól. A játékosság biztosítása egyaránt kifejezésre jut a módszerek közvetett és a közvetlen kiválasztásában és alkalmazásában.

A játékosság, a módszerek játékos alkalmazásának feltételei: a gyermekközeli, a közvetlen nevelői magatartás, a gyermeki kiteljesedés akarásának elérése, azonosulás a gyerek problémáival, érzéseivel, sikereivel, kudarcaival, az ösztönzés, a bátorítás primátusa, az önállóság, az ismétlés, a többféle megoldás lehetőségének biztosítása

A nevelési cél mind tartalmi, mind a nevelési folyamatbeli oldala egyaránt meghatározza a módszerek megválasztását. A módszerek szolgálják egyrészt az erkölcsi, az esztétikai, a környezeti, a testi, az értelmi, és érzelmi nevelést, másrészt biztosítják a nevelési követelmények elfogadtatását, a gyakorlását, megszilárdítását.

C. Szocializáció – individualizáció

1. A szocializáció – individualizáció és a nevelés kapcsolata

A pedagógiának és benne az óvodapedagógiának egyik fő feladata elősegíteni a gyermek szocializálódását. Mielőtt a téma részletesebb kifejtésére rátérnénk, szükségesnek látszik néhány szociológiai kérdés megvizsgálása.

- Az elmúlt évtizedekig (az 1970-es, 80-as évekig) a kutatások a szocializációt, mint egyoldalú társadalmasító (kollektívizáló) jelenséget értelmezték és alkalmazták. Ez a szemlélet kevésbé volt tekintettel a gyermekeknek a társadalomba való beilleszkedésére, nem különben az egyedi vonások érvényesítésére. A gyermek nem úgy jelent meg, mint aki egyszerre társadalmi is és egyedi is. A pedagógia viszont nem térhet ki a szocializáció és individualizáció kölcsönhatásának a neveléssel összefüggő vizsgálata elől.

- A szocializáció más törvényszerűségek mellett játszódik le a családban, mint a nevelési-oktatási intézményekben, jelesen az óvodában. A család elsősorban a mikroszintű szocializálás színtere, az óvoda ezzel szemben a makroszintűé. Ez a különbségtétel az óvodáskor esetében nem jelent olyan elkülönülést, mint a család – iskola relációban. Ugyanis az óvodának is van szerepe a mikroszintű szocializálódásban.

A család és az óvoda nevelő hatásában és szervezeti formáiban is eltérést mutat. Míg a családban az egyes gyermek a nevelés tárgya, addig az óvodában a csoportos, a kiscsoportos és az egyedi ráhatás együttesen és felváltva érvényesül, megadva az individuum tiszteletét.

- A mikroszociális szintek tehát úgyis felfoghatók, mint az egyének közötti eltérések (interindividuális) kialakulásának a színtere. A családban alakulnak ki az egyéni eltéréseket meghatározó vonások, ami egyszerre öleli fel a képességek közötti különbségeket is a minden gyereket külön-külön meghatározó magatartási és viselkedési formákat, jellegzetességeket. A modern pedagógiai felfogás éppen ezekre az egyedi vonásokra építve határozza meg a szocializáció – individualizáció fejlődését szolgáló stratégiáját.
- A mikroszociális szinten belüli intraindividuális eltéréséknél gondolnunk kell (egyénen belüli eltérések) a pszichikus, a motoros és a szociális tulajdonságok fejlődésbeli különbségeire éppen úgy, mint az egy területen belüli részfunkciók közötti eltérésekre, például az értelmi képességeken belüliekre. Éppen a

szocializáción és az individualizáción belüli nagyfokú és sokszínű eltérések adják az egyének karakterét és a mindenki mástól eltérő vonásait.

- Nem szóltunk még a szociális nevelés – tanulás fogalmi használatáról. A szocializáció, a szociális nevelés, a szociális tanulás, a fejlődés értelmezése, összefüggései különböző módon tükröződnek az egyes pedagógiai felfogásokban. Ennek megfelelően ugyanarra a folyamatra az említett fogalmak közül bármelyikét használhatják. De a teljes szinonim használat mellett bármelyik fogalom a többitől eltérő sajátos jegyek hordozójaként is megjelenhet. Így például van, aki (Oester) a fejlődésen a szociális tanulást érti.

A szocializáció értelmezése

Először ismerkedjünk meg a *szocializáció fogalmának értelmezésével*, fejlődésével, majd ezt követően a szocializáció folyamatának alakulását befolyásoló fejlődésbeli sajátosságokkal!

Kezdetben a szocializáció fejlődését egyirányú folyamatként írták le. E szerint a gyermek a kívülről ért hatásokkal szemben passzív befogadással válaszol. Skinner szerint (1933.) a szociális kondicionálás éppen úgy formálja a gyermeket, mint ahogy a szobrász formálja az agyagdarabot.⁷⁶

Freud (1933.) pedig a szocializációt a vonakodó gyerekek *ösztöneinek elfojtásaként* értelmezte. A társadalom a viselkedést a konvenciók közé igyekszik szorítani.

Az 1980-as évek közepétől vert gyökeret a *kölcsönösség* elvén nyugvó magyarázat (Schaffer 1981.). A gyermek *aktív* résztvevője lett a folyamatnak. A szociális fejlődést kezdettől fogva a szülő-gyermek közötti kölcsönös exploráció és stimuláció (kutatás-ösztönzés) jellemzi, ami természetszerűleg magában hordozza a konfliktus jelenlétét a szülő és a gyermek között. Ettől az időtől kezdve új megvilágításba kerül a gyermek tevékenysége.

A legújabb vizsgálatok már több oldalról közelítve és döntő tényezőként hozzák ki a komplex tevékenység jelentőségét. Az *első másfél évben a tevékenység* erősen *szociális és kommunikatív* jellegű. A gyermekek egyre ügyesebbekké válnak a közös – főleg játékos – tevékenységekben, és ami szintén nagyon jelentős a befogadóból mind inkább *kezdeményezővé lépnek elő. Így lesz a szociális fejlődés fő meghatározója a tevékenység.*

⁷⁶ Skinner B. F. 1953. Science and Human Behavior New York

A legújabb vizsgálatok kimutatták a *nyelv szerepét* is az interakciós kapcsolatokban. A gyermek és gondozója intercionális (szándékos) kommunikációs kapcsolatban állnak egymással (Bruner, 1980-as évek). A szülő – gyermek dialógusait és az ismétlődő játékaikat tekinti a „megnevezés tanítása” feltételének. A gyermek hamar észreveszi, ha az anya egy szót hangsúlyosabban mond vagy az ismert szavakhoz új szót kapcsol. A szülők kommunikációs készségükkel képesek a leegyszerűsített beszédet értékelhetővé tenni a gyermek számára. Az „anyucinak adjál”, „anyuci megcsinálja”, „anya szomorú” stb. kifejezések váltják ki az egyes számú személyes névmások használatának különböző variációit. Ezzel párhuzamosan és ezen a bázison gyűjti be a gyermek a környezetéből a személyes névmások helyes alkalmazását.

Az interakciókban ugyancsak meghatározóak a már igen korán kialakult *személyes kapcsolatok*. A kutatók szintén az 1980-as években vizsgálták az *emocionális fejlődést*. Adatokkal támasztották alá azt az empirikus úton is szerzett tapasztalt tény, hogy a gyermekek jóval több mindent megértenek környezetük beszédéből és cselekvéseiből, mint amit sejtenének a felnőttek. Az érzelmi világ gazdagodását a felnőttek pusztán jelenléte és beszéde nagyon sokban árnyaltabbá teszi.

A felnőtt kongruens (megegyező) jelenlétének szocializáló hatásáról írja Vekerdi Tamás (1989), hogy a felnőtt jelenléte csak akkor hatásos, ha a „kommunikatív és metakommunikatív csatornák nyitottak és működőképesek. Az óvodáskorba átlépve megjelennek a családon kívüli felnőttek és gyerekek közötti kapcsolatok, a szocializáció tulajdonképpen ugyanúgy folytatódik, ahogy eddig folyt a hiteles minta kivételével”⁷⁷

Az *utánzási* alkalmak úgy is felfoghatók, mint *tapasztalatszerzési lehetőségek*. Az utánzásnak két fontos eleme ismert: a *megfigyelés* és a *cselekvés*, azaz együtt van jelen a kognitív és a manipulatív tevékenység. Kedvező feltételek megléte esetén már két éves kor után kezd kialakulni a különálló cselekvések sorba rendezése, a cselekvések összefüggő látása. Eközben a cselekvésekhez több új fogalom kapcsolódik, olyanok, amelyekhez meghatározott cselekvések járulnak. Pl.: a takarítás egymástól jól elkülöníthető, egymástól függetlenül is létező műveletekből áll: porszívózás, sepregetés, törlés, törölgetés. Ezek a műveletek fokozatosan rendeződnek egymás mellé és egymás alá. Az utánzás folyamatában a mozaikszerű műveletek leképezését fokozatosan felválja a cselekvéssorokat összerendezett művelet. Maga a tevékenység reprezentációjának változásával (az összefüggések felfedezésével) mintegy szocializálódik. Az egyszerű utánzás pedig

⁷⁷ Vekerdi Tamás: Az értékorientáció néhány kérdése. Im. Mihály Ottó: Iskola és kultúra Edukáció Kiadó, Budapest, 1989. 134-135. o.

többszöveges utánzásba megy át. Tehát **az utánzás ilyen formán több oldalú fejlődést jelent.**

Eddig a szocializáció folyamatában a környezeti hatásokat, a felnőttek szerepét néztük. A következőkben majd röviden szólnunk az **öröklött tulajdonságokról** is.

A szocializáció fejlődése, fejlesztése

A szocializáció fejlődését legkönnyebben az identifikáció, az erkölcsi gondolkodás és cselekvés, valamint az érzelmek fejlesztésének bemutatásával vázolhatjuk fel.

Az **identifikáció** döntő eleme a szocializációnak. Az identifikációnak pedig meghatározója a nemi identitás. A női és a férfi szerep közötti különbség felismerésének fejlődésében az öröklött tulajdonságok mellett a szociális háttér játszik szerepet.

Az **identifikáció** nem egyéb, mint **a cselekvő szubjektum** - a mi esetünkben a gyermek - **szociális megnyilvánulása**. Ez csak azután következhet be, miután az egyén már képes felfogni a társadalmi normákat, szerepeket, szabályokat, értékeket.

- Az **identifikáció fejlődése** az óvodáskorra nagy ívet tesz meg. Míg az önális szakaszban (az első másfél év) az anya-gyermek kapcsolat alakul ki, majd pedig az análisban (kb. 3. évig) a tárgyi világ megismerése megy végbe (vagy pontosabban a megismerés felgyorsul), addig az ödipális szakaszban (5. év) a közösség szabályainak megismerése, a saját nemi szerep felfedezése, a felnőttek és a gyermekek közötti távolság tudatosulása következik. Az óvodáskor végén (5-6. év) a látencia szakasz első fázisában a kortárs csoportok szereprendszerének, törvényeinek, szabályainak elsajátítását figyelhetjük meg.

Az óvodáskorban (az ödipális szakaszban) elkezdődik tehát a generációs és nemi szerepek megismerése és gyakorlásának az igénye. Ekkor jelenik meg az „én akarom önállóan csinálni” szándéka. Az önálló kezdeményezésekre nagy hatással vannak a már elsajátított vagy még inkább a megfigyelt erkölcsi normák.

- A **nemhez tartozó** viselkedés fejlődésében **legalább négy szakaszt különíthetünk el.**

A hároméves korban még nincs releváns különbség a lányok és a fiúk játékában. A papás-mamás játékban, pl. a szerepek elvállalását nem befolyásolja a nemi hovatartozás.

Négyéves korban a szerepek elosztásában már problémát jelent a fiúk számára a női szerep vállalása. Erre leginkább akkor kerül sor, ha nincs elég kislány. Ugyanez a kezdeti differenciálódás figyelhető meg a szerepekkel kapcsolatos tárgyak, eszközök elkészítésénél is.

Ötéves korban már határozottan különbözik a lányok és a fiúk játékbeli magatartása. A durvább viselkedést megtestesítő szerepeket a lányok átengedik a fiúknak. Határozottan kirajzolódik a nemhez kapcsolódó alkotás. A nemi szerepeknek reguláló hatásuk is van. A fiúk fiúként viselik a karakterisztikus szerepeket.

Hatéves korra a fiúk nagy része leválik a *mindennapos* papás-mamás játékról. Elsősorban csak a nagyobb létszámot igénylő játékokban vesznek részt (vendégség, utazás), olyanokban, ahol nem meghatározó a nemi hovatartozás. Szívesen vállalkoznak problémamegoldással járó szerepekre. Alkotásaikban elmélyülnek és minőségre törekszenek.⁷⁸

- **Az identifikáció fejlődésének a feltételei.** Minthogy az egész szocializációnak, úgy ezen belül az identifikációnak is megvannak a társadalmi és az öröklött (környezeti) feltételei.
 - Egy alakuló társadalomban, amelyben a legkülönbözőbb értékrendek keverednek egymással, nem lehet közömbös a *nemi szerepekkel* kapcsolatos hatások minősége. Az elmúlt évtizedekben olyan nagy átalakulások következtek be e téren, amelyek alaposan megváltoztatták az évszázadokon át elfogadott nemi szerepeket. A nemi szerepek átrendeződésével összefüggésben csak három meghatározó körülményre kívánunk hivatkozni. ← Az egyik az elektromos médiák megjelenése, aminek eredményeként mód adódik távoli kultúrák nemi szerepeinek megismerésére. ↑ A másik az egyes férfi szerepekhez erősen kötődő mesterségek, foglalkozások kiszorulása a gyermekek látóköréből (asztalos, kovács, cipész, kerékgyártó stb.). → A nemi szerepek átrendeződésére szintén nagy hatással vannak a modern háztartási eszközök is.
 - A külső hatások a családok értékrendjében is nagy változásokat hoztak.
- Az azonosulás elsajátításához szükséges feltételként Bandura *a megfigyelés tárgyának* jelenlétét említi. További fontos feltétel a *figyelem* készségének az elsajátítása, továbbá a folyamatos megfigyelési alkalmak biztosítása. E folyamatnak releváns eleme a nyelv, amikor is a tárgyak, események nevet kapnak. Végül az utánzáshoz szükséges mozgásokat említi még Bandura.

⁷⁸ Michael Cole – Scheila Cole: Fejlődéslélektan. Osiris. 1997. 392. o.

- Az identitás kialakulását nagyban befolyásolják a **kognitív** képességek is. Ezzel kapcsolatban egyes szerzők a döntési képességet emelik ki. Az identifikáció fontos feltétele a nemhez tartozó viselkedés felismerése, amiben benne van az is, hogy mely viselkedési formák nem „nemfüggőek”. A felismerés a kezdeti szakaszban még csak elemeiben létezik, még hiányzik az egységes egész látása.

A **kognitív** képességek fejlődése az **önkontroll** fejlődésében is lemérhető. Miután ismertté válnak a nemi követelmények, csökkenni kezdenek az értelmezési különbözőségekből fakadó zavarok, konfliktusok. Zökkenőmentesen haladnak a szerep-meglevenítesek vagy a szerepekről szóló beszélgetések. A felnőtti norma átvétele három lépcsőben megy végbe: a norma tudomásulvétele, a norma értelmezése, a normához kapcsolódó szabályok tudatosulása.

A hajlamok jelentősége

A szocializáció fejlődésének megértése érdekében röviden utalnunk kell a **hajlamok – diszpozíciók** szerepére is. Ma már a szakirodalom egyértelműen hangoztatja a nevelés szerepét a hajlamok fejlődésében.⁷⁹ Ugyanakkor a hajlamok fejlődésükön keresztül befolyásolják a viselkedési módokat, a képességek, készségek és szokások kialakulásának a folyamatát.

A pedagógiai értékű tevékenységek közben kialakulnak a hajlamok működtetéséhez szükséges mechanizmusok, készségek, szokások, attitűdök. Az óvodáskorban különösen erőteljesen fejlődik a kötődési hajlam, a csoportképzés, a birtoklási hajlam.

A szocializáció minősége szempontjából nagyon lényeges, hogy a **kötődés** mennyire **épül a szeretetre**. A kisgyermek csak fokozatosan jutnak el annak felismeréséhez, hogy a szeretet bizalomra épül, s aktivitásban jut kifejezésre, s hogy a szeretet kísérője az önzetlenség.

A hajlamok között gyakran tapasztalható antinómia (ellentét), amikor például az önzetlenség és a birtoklási vágy motívuma kerül egymással szembe.

A hajlamokkal kapcsolatban is rá kell mutatnunk az egyéni eltérésekre. Nevelési feladat az egyéni sajátosságokhoz igazított pedagógiai stratégia megtalálása. Pedagógiai optimizmusra a minden egészséges emberben meglévő szociális hajlamok megléte ad alapot. Csak ezen belül van módunk vizsgálni az

⁷⁹ Nagy József: Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez. Mozaik Okt. Stúdió. Szeged. 1996.

individuális különbségeket. A kevésbé erős hajlamok aktivizálásával minimálisra csökkenthetők a negatív következmények, miközben az egész személyiség fejlődésére is kedvező hatással vannak.

Az egyén szocializációjának velejárója *az agresszív és a proszociális viselkedés* is, amely összefüggésben van az önkontroll kialakulásával. Az agresszióra való hajlam velünk született potenciális tulajdonság. Az agresszív viselkedés az evolúciós elmélet értelmében természetes és szükségszerű. Egy másik elmélet – *jutalmazásos* – szerint a társadalom jutalmazza az agressziót. A gyermek igen korán felismeri agresszív viselkedésének kedvező következményeit; vágyainak, céljainak elérését, kedvező pozícióba kerülését. Az *utánzásos* elmélet Bandura nevéhez fűződik. Megfigyelései igazolták az agresszív pattern hatását az agresszív viselkedés átvételére.

Az óvodás korú gyermekek az agresszív viselkedés formáit a felnőttek tudatos és spontán megfigyelései útján sajátítják el. Tény azonban, hogy az agresszív viselkedés sokkal bonyolultabb annál, mintsem hogy szembe lehetne állítani a biológiai és környezeti magyarázatokat. Mindegyik elmélet csak részmagyarázatot ad az agresszív viselkedésre.

Megfigyelések igazolják, hogy az óvodások körében viszonylag hamar kialakul az agresszió és a dominanciahierarchia (főlérendeltségi rangsor). Ha a támadóval szemben a megtámadott a felnőttek védelmét keresi, mindig alárendelt szerepet játszik, ha kívülre kerül a felnőttek védőhálóján, a domináns azokkal szemben is érezteti befolyását, akik az alulmaradt gyerekekkel szemben alárendelt viszonyban állnak (dominanciahierarchia).

Az óvodapedagógus állandó jelenléte a csoportban megakadályozza, ill. minimálisra csökkenti az agresszív viselkedés kialakulását. (A játszótéren éppen a felnőttek hiánya miatt kerülnek kiszolgáltatott helyzetbe a gyengébbek, a védelemre szorulóak.) A nagyobb óvodások viszont már szabálytudatuk birtokában akár csoportosan is megakadályozzák az agresszivitást. A szabályok előbb-utóbb visszaanalizálódnak (szabályelfogadás), s ez az önkontroll működésbe lépéséhez vezet.

Egy következő nézet a *büntetésre épülő* eljárás. E nézet értelmében eredményesen alkalmazható a büntetés. Ugyanakkor túlzott vagy egyedüli alkalmazása agressziónövelő hatású. A gyakran vagy ritkán bár, de egyedül alkalmazott büntetés számos negatív következménnyel jár. Sérül a személyiség, torzulnak a magatartási és viselkedési formák, nem alakulnak ki a gyermeki autonómia új értékei.

A büntetés ellentétpárja a *jutalmazás*, amikor is az óvodapedagógus a sértett mellé áll, s annak kedvez. Láttuk az előbbieken, hogy alkalmazásánál

körültekintően kell eljárunk, nehogy a gyermek pozíciója sérüljön a felnőtt távollétében.

Néha jól bevált módszer az agresszív magatartással szembeni közömbösség. Az agresszív magatartás mögött ugyanis sokszor az önmaga iránti figyelemfelhívás szándéka húzódik meg.

Nemegyszer eredményes lehet az agresszív gyermek empátikus képességére való építés, amikor is a sértett, a megbántott személyek érzelmeinek (bánat, elkeseredés, kishitűség, rossz közérzet) átélését kezdeményezzük.

Az agresszív viselkedés ellentéte a *proszociális* viselkedés (önzetlen megnyilvánulási forma, mint például az empátia, a segítség, az együttműködés, együttérzés). A proszociális viselkedésre való hajlamot potenciálisan minden gyermek hordozza magában. Ezzel magyarázható a proszociális viselkedés relevanciája az óvodáskorúak magatartásában.

A proszociális viselkedés érzelmi alapja az empátia, miként az agresszióé a düh.

M. Hoffmann (1975) az empátia fejlődésének négy szakaszát említi.

Első szint: (egy év) az együtt érző sírások kora.

Második szint: (két év) a kisgyermek felfogja mások érzelmi bánatát, de még nem a legjobb módon reagál rá.

Harmadik szint: (három-hatév) az óvodáskor sajátja a nyelv segítségével az átérzés kiterjed a jelen nem levőkre is.

Negyedik szint: (hatév felett) Ez az életkor már magával hozza a másik ember érzéseinek elemzését.

A proszociális viselkedés erősítésének legalkalmasabb módszerei a dicséret, az óvatosan alkalmazott jutalom, a személyes példa, az indukciós magyarázat.⁸⁰

A kognitív képességek fejlődése eredményeként a négy-ötéves gyerekek már megértik szociális reprezentációjukban bekövetkezett változásokat. Rádöbbennek, hogy az előző években még legyőzhetetlennek, erősnek tartott felnőttek is segítségre szorulnak.

Vajda Zsuzsa is rámutat a gyorsabb ütemű fejlődés néhány sajátosságára. Így például jóval hamarabb létrejön a kortársak közötti kapcsolat, mint ahogyan azt

⁸⁰ Lásd részletesebben Michael Cole – Scheila Cole: Fejlődéslélektan. Osiris Kiadó. Bp. 1997. 374-408. o.

sokan hitték. „Hároméves korra kezdetleges, ötéves korra pedig határozottan körvonalazódó csoportszerkezet alakul ki a kisgyermek körében”⁸¹

A szociális fejlődés és viselkedés alakulásának meghatározó feltétele az **én-kép alakulása**. Az énkép, mint az énfunkció fontos része, egyben a szocializációs folyamatban való részvétel feltétele is. Az énkép mindhárom oldala: testkép, kognitív kép és szociális kép együttesen segíti elő a gyermeket helyének megtalálásában a közösségen belül. Ezáltal válik az egyén alkalmassá önmagának összehasonlítására a társakkal. Az énkép révén fedezi fel a gyermek saját elgondolásainak, vágyainak sajátos egyedi vonalait, s lesz képes érvényesíteni azokat a társakkal szemben. A folyamatban nagy fejlődés figyelhető meg a szociális megismerés igényének alakulásában is.⁸²

E fejlődés kibontakozásának négy fázisát különböztetjük meg.

Először: a saját elgondolásait ismeri fel, majd fokozatos megfogalmazza.

Másodszor: az egyéni tevékenységekben, vágyakban mind erőteljesebben jön elő a társak közreműködésének az igénye.

Harmadszor: a társkapcsolatok formája, mértéke fokozatosan alakul ki a tevékenységekkel (játékkal) összefüggő elképzelésekben.

Negyedszer: kialakul az elgondolások egyeztetésének és kivitelezésének a képessége.

Az énkép fejlődésével összefüggésben jegyzi meg Kozma Tamás, hogy az „egyén miközben beilleszkedik a közösségbe, kialakul személyisége.”⁸³

Ugyanakkor aláhúzza, hogy az énkép kialakulásában nem egyszerűen a közösségnek van szerepe, hanem a másik **embernek**. Ebben a „**másikban**” **jelenik** meg az egyén számára a **közösség**. A közösségeket azonos szükségletek fűzik össze.⁸⁴ A szükségletek együttes kielégítése megy végbe a játékban. A közös szükségletek közös viselkedési mintákhoz vezetnek.

A közös tevékenységek közös tapasztalati élményekhez vezetnek, amelyek tovább erősítik a szociális (és az individuális) értékeket.

A közösen megfogalmazott tevékenységekben az adott társadalmi környezet kultúrája képződik le az egyes gyermekek szükségleteinek, vágyainak egyedi vonásaival. A közös tevékenységben közreműködők által létrehozott közös tevékenységek megadják az individuum szuverenitását, s közben alakítják a

⁸¹ Vajda Zsuzsa: A gyermek pszichológiai fejlődése. Helikon Kiadó. 1998. 300. o.

⁸² Stöckert Károlyné: A szociális megismerés igényének alakulása. Óvodai Nevelés, 2003. 2. sz. 40-42. o.

⁸³ Kozma Tamás: Bevezetés a nevelésszociológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó. 1997. Bp. 61. o.

⁸⁴ U.ott. 54. o.

szociális együttműködéshez szükséges képességeket is. Ebben rögzíthető a közös tevékenységek pedagógiai értéke.

2. A tevékenység szerepe a szocializáció – individualizáció fejlődésében

A biológiai és a szocializált (tanult) viselkedések és személyiségi jegyek egyénenként nagyon eltérő arányban hatnak a gyermek viselkedésére, magatartására. A külső körülmények által befolyásolt fejlődési ívet relevánsan (döntően) befolyásolják az öröklött tulajdonságok. A pedagógia számára nem elsősorban a külső és a belső erők aránya az érdekes, hanem inkább az, hogy az adott szinten álló pszichikus és motoros tulajdonságokhoz mennyire sikerül megtalálni az adekvát nevelési stratégiát, a fejlődést elősegítő feltételeket. Olyan feltételekről van szó, amelyek a belső szükségletekre épülve biztosítják a gyermeki autonómiát. ***A feltételek rangsorában kiemelt helyet foglal el a szükségletekhez igazított, pedagógiailag értékes tevékenységi rendszer.***

A kisgyermekkorban különösen jelentős a biztosított tevékenységek tartalma, formái, valamint az egyéb nevelési tényezők (a felnőttek személye, a mikrokörnyezet miliője, a pedagógiai értékek) közötti összhang. Más megközelítésben pedig ugyanilyen jelentős a mentális és a manuális tevékenységek egysége. Van Sz. L. Rubinsteinnek egy találó megfogalmazása: az organizmus fejlődik, amennyiben funkcionál, a gyermek fejlődik amennyiben nevelik.⁸⁵ Ezt a gondolatot talán pontosabbá tehetjük, ha azt mondjuk: az organizmus a tevékenység és a nevelés együttes hatására fejlődik. Másképpen megfogalmazva a ***gyermeki tevékenység csak a megfelelő nevelési feltételek mellett éri el a kívánt hatást.***

Amikor a nevelés fontosságát hangsúlyozzuk a kisgyermek fejlődésében, egyben kifejezésre juttatjuk a fejlődésben az öröklött és a szerzett – nevelt – tulajdonságok kölcsönhatását. A modern pedagógia a gyermek autonómiájának tiszteletét, szükségleteinek, adottságainak, képességeinek alapulvételét hirdeti. A nevelés folyamatában a nevelői szándék és a gyermeki személyiségben meglevő belső lehetőségek, igények integrálódnak. Minden nevelés új szükségleteket, képességeket, motívumokat eredményez. A fejlődésnek ez a vonala és üteme vezet el a célok, értékek megvalósításához. Minden új specifikusan emberi (és nem csak

⁸⁵ Sz. L. Rubinstein Általános pszichológia alapjai. Bp. Akadémiai Kiadó. 1964. 251. o.

specifikusan emberi) képességek kialakulása a gyermek tevékenységeinek és az őt ért külső hatásoknak az eredménye.⁸⁶

Említettük már a tevékenységek tartalmának a fontosságát. A komplex személyiségfejlődés feltételezi a tevékenységek tartalmának és formáinak a komplexitását. Az óvoda akkor töltheti be funkcióját, ha tevékenységrendszere lefedi a személyiség fejlődésének minden részét.

A magyar óvoda, mint nevelési intézmény azért is korszerű, mert az óvodások számára biztosított **tevékenységek összességükben szolgálják a társadalmi igényeknek és az egyéni szükségleteknek megfelelő fejlődés feltételeit.** A két terület – szocializáció és perszonalizáció – egymásra kölcsönös hatásban fejlődik a nevelés által, de míg a szocializáció elsősorban a társadalmi szükségszerűségeket, addig a perszonalizáció az egyedfejlődés lehetőségeit (a perszonalizációs oldalt) fogalmazza meg.

A három-hatéves kor magában hordozza a gyors fejlődés lehetőségeit. Az óvodai nevelés minőségétől függ a fejlődés ütemének és irányának mértéke. A fejlődés minőségét pedig az új társadalmi és egyedi szükségletek, igények, motivációk jelentik. Ezért rendkívül fontos az óvodáskorban a gyermekkor igényeinek és lehetőségeinek megfelelő tevékenységek széles körének a biztosítása.

A játék hatása a szocializáció – individualizáció fejlődésére

A szocializáció – individualizáció fejlődésében **kiemelt helye van a játéknak.** Játék közben a proszociális viselkedés óvodáskori megnyilvánulásai teljes választékukban érvényesülnek. Ugyanakkor a közösségi tevékenységek eredményeként az egyéni képességek is szocializálódnak.

A játék jelentőségét a szocializáció fejlődésében az 1980-as évektől kezdve igen sok tanulmány elemezte. A különböző nézőpontú tanulmányok mindegyike aláhúzza a játék dominanciáját a gyermekkori szocializáció fejlődésében. E tanulmányok arra is rámutatnak, hogy a kellően ki nem dolgozott pedagógiai feltételek mellett a játék negatív hatásaival is számolnunk kell. (csúnya beszéd udvariatlanság, erőszakosság.)

A tanulmányok egy meghatározott csoportja a gyermekek csoportbeli státuszát vizsgálta: a csoportban elfoglalt helyet, népszerűséget. Vizsgálták a sztár köré csoportosulók játékbeli magatartását is. A legújabb vizsgálatok is

⁸⁶ Lásd részletesebben Mihály Ottó: Bevezetés a nevelésfilozófiába. Okker Kiadói és Kereskedelmi Kft. 1998. 22-45. o.

alátámasztották azt a régi megfigyelést, mely szerint a játékosok általában a sztárok ötletei alapján szerveződnek. Amikor a játzó csoportokból kiemelték a sztárokat (a vezető szerepűeket), akkor a másokhoz könnyen igazodók játéka nehezen szerveződött. Azonban az ilyen alkalmak többszöri megismétlődése után megindult a játék szervezésével kapcsolatos organizációs képességek aktivizálódása.

A közös játék alapja a **bizalom**. Kapcsolatfelvétel nem mehet végbe bizalom nélkül, márpedig a közös játék előfeltétele a kapcsolatteremtés a kortársakkal, a felnőttekkel.

A **kapcsolatteremtési hajlam** maga is fejlődik. A fejlődés nagyban függ a kapcsolatépítés gyakoriságától, valamint a játékszükséglet, a játékgény fejlettségétől, változásaitól. A játék éppen e gyakorlási alkalmakhoz teremti meg a feltételeket.

Az óvodába lépő kisgyermek elsősorban az óvodapedagógusában bíz. Ez a bizalom jut kifejezésre a felnőttel való játék kezdeményezésében is. A játékot átszövő bizalom légköre később áterjed egyéb tevékenységekre és más személyekre is. A **játék** azonban nem csak bizalmon alapul, hanem **maga is bizalomépítő**.

A bizalom a játék folyamán kétoldalúvá válik. Ahogy megismerik a gyermekek egymást, és ahogy egyre biztonságosabban érzik magukat, úgy kezd érdeklődésük a tárgyak felé fordulni. Az elvállalt szerepek melletti kitartás, majd pedig a játékszabályok betartása feltételezi az egymás iránti kölcsönös bizalmat.

A játékban megnyilvánuló bizalom erkölcsi és intellektuális kategória is egyben. Erkölcsi annyiban, hogy a játszótársak nem tartanak a másik fél cserbenhagyásától. Intellektuális pedig azért, mert a résztvevők számolnak a társak játékhoz szükséges képességeinek meglétével.

A játéknak végezetül **önbizalom** növelő hatása is van. Úgyis, hogy a játékbeli feladatokat, szerepeket a gátlásos, félénk gyerekek is hamarabb elvállalják, mint a játékon kívüli szituációkban. De úgyis, hogy a játékban nem a teljesítmény, hanem a részvétel a fontos, amely már önmagában is feltételezi a számonkérés, az elszámoltatás mellőzését. A csoport egyben őrzője a játék tisztaságának. Egy kisebb gyerektől a nagyobbak sohasem kérik számon az elmaradt teljesítményt, de a csalást vagy a megállapodás szándékos megváltoztatását már nem engedik el szó nélkül.

A játék a kötődési hajlam fejlődésére gyakorolt hatása mellett nagyban befolyásolja a **birtoklási hajlam** fejlődését is. Ezt a fejlődést a tárgyak birtoklásának minőségében végbemenő változásokkal kísérjük nyomon. Két-három éves korig a játékot a tárgyak birtoklásának az igénye határozza meg. A tárgyak iránti vonzalom segíti elő a tárgyi világ szocializációs hatását.

A következő fejlődési szakaszban a birtoklási vágy spontán jellege átmegy a **gyűjtögetési** szakaszba. Megjelenik a tárgyak közötti tudatos válogatás, s közben először jelenik meg az **óvás, a megőrzés, a féltés igénye**. Az így preferált tárgyak, játékszerek különös bánásmódban részesülnek.

A harmadik szakaszt a **csereberélés jellemzi**. Noha továbbra is a tárgyak állnak az érdeklődés középpontjában, de már szerepet kapnak a társak is. A tárgyak cseréjéhez kommunikációra, kooperációra van szükség. A csereberélés közben pedig a résztvevők is közelebb kerülnek egymáshoz.

A következő szinten a tárgyak szelektálásában, rangsorolásában előtérbe kerül a **belső tulajdonságok** szerinti válogatás. Az eddigi szenzoros szempontokat a mentálisak váltják fel. Eddig a tárgyak szabták meg a játék menetét, mert már a játék szándékának alárendelve történik a tárgyak értékelése.

A legújabb vizsgálatok arra is fényt derítettek, hogy játék közben megmutatkozó **társas együttműködési periódusok** sokkal dinamikusabban fejlődnek, mint azt eddig gondoltuk (Piaget hatására). Így például a társak gondolatainak tudatos átvétele a játék előkészítő, tervező és kivitelező szakaszában már az 5-6 éveseknél is kimutatható. A játék eredeti célja melletti kitartást a hatévesek esetében már az egyéni ötletek sem zavarják meg.

A közösségi élet alakulásában ugyan mindegyik fajta játék részt vesz, de a szocializáció és az individualizáció kettősségében eltérő mértékben. A **proszociális** viselkedés színtere elsősorban a szerep- és a szabályjáték, míg az individualizációé a konstruktív, az építő az alkotójáték.

3. Összefoglaló

- A szocializáció folyamatában megy végbe a gyermek szocializációs – individualizációs fejlődése. A két oldal egymással szoros kölcsönhatásban van. De ezen belül:
 - a szocializációs folyamatban sajátítja el a gyermek a viselkedés és magatartás normáit, értékét, e folyamatban alapozódnak meg a társas közösségi élet szokásai (szocializációs szokások),
 - az individualizációs folyamatban kibontakozik ki az egyén személyisége, képességei, tulajdonságai, magatartása. Eközben bontakozik ki az éntudat, az énkép, amely hozzásegíti a gyermeket önmaga képességeinek felismeréséhez.

- A szocializáció kialakulásában fontos állomás a „nemi” hovatartozás felismerése, a nemi szerepek elsajátítása, amely bonyolultsága miatt több ponton is nehezíti a gyermek tájékozódását.
- A társadalmi környezet ellentmondásossága, változása a régi és az új értékek összeütközéséhez vezet. A sokféle értéket képviselő családok gyermekei az óvodában találják szembe magukat a különböző értékek meglétével.
- Az óvoda az az intézmény, ahol a gyermek megismerkedik a közösségi élet szabályaival, ahol kialakulnak benne a társas viselkedés szabályai, ahol végbemegy a szülőkhöz kötődés helyett és mellett a kortársakhoz való kötődés.
- A szocializációs és individualizációs folyamat konfliktusok közben megy végbe. Az újabb szükségletek, az újabb készségek és képességek módosítják a viselkedési és magatartási formákat. Időre van szükség az új külső és belső körülményekhez való alkalmazkodáshoz. Ezért is van szükség az óvodapedagógus türelmes és megértő magatartására.
- A szocializációs – individualizációs folyamatban meghatározó szerepet tölt be a játék, az a tevékenység, amelynek hatására legdinamikusabban és legsokoldalúbban fejlődik a személyiség mindegyik komponense.

D. Az óvodai nevelés fő feladatai

D/a. Egészséges életmódra nevelés

Fogalom: Az egészséges életmódra nevelés komplex fogalom. Magában foglalja a test és a pszichikum egészségének megóvását, az életkor adta lehetőségen belül önálló karbantartását. E cél a szervezet állandó és folyamatos gondozásával, edzéssel, az egészséges táplálkozással, sok mozgással, aktív és passzív pihenéssel érhetjük el.

Az egészséges életmódra nevelés a gyermek adottságaihoz, szervezetének biológiai és pszichés állapotához igazított programokkal, az önállóságra nevelés differenciált alkalmazásával lehet eredményes.

A gondozás, testi nevelés, egészséges életmódra nevelés, az óvodás gyermek egészségének óvása, megőrzése, erősítése egymással összefüggő fogalmak. E fogalmak közül mind a szakirodalom, mind az óvodai élettel foglalkozó dokumentumok a feladatok felvázolásakor első helyen említik a gondozást. Olyan fogalomként szerepel, amely meghatározza az óvodai nevelés kedvező hatásainak érvényesülését.

1.) A gondozás

A gondozás az óvoda egyik nélkülözhetetlen alaptevékenysége, s mint ilyen szerves része az óvodai életnek. Az óvodák történetében mindig is központi helyen szerepelt a gyermek gondozása, egészségének védelme. Wargha István is már az első óvodák – kisedővő intézetek – feladatai között első helyen említi a testi fejlődést, a testi ápolást, mindezt összhangban a gyermekek testi egészségének és lelki tehetségeinek fejlesztésével.⁸⁷ Báró Eötvös József vallás és közoktatásügyi miniszter egyik parlamenti előterjesztésében előkelő helyen szól a gondozásról. Az 1981. évi óvodákról szóló törvény (XV. törvénycikk) a kisedővő feladatainak felsorolásával kezdődik. Már e korabeli forrásokban is gyűjtőfogalomként szerepel a gondozás.

A gondozás azért gyűjtőfogalom, mert szűkebb értelemben jelenti a *napi gondozási* teendők ellátását; *tágabb* értelemben az *egészséges életmódra* nevelést;

⁸⁷ Wargha István: Terv a kisedővő intézetek terjesztése iránt a két magyar hazában. Landerer és Heckenast, Pest, 1843.

a mozgásszükséglet kielégítését; a pszichés és szociális harmónia megteremtését. Az egészség megőrzésének gondozása kiterjed a *személyi és környezethigiéne*, valamint a *pszichohigiéne* területére is. Végezetül a gondozási feladatok a *közvetlen*, a napi, illetve a *közvetett* és hosszabb *teendőket* – szervezési, nevelési – *is magukban foglalják*.

A gondozásnak megvan a jól körülhatárolható feladata. A jelenleg érvényben levő óvodai nevelési alapprogram⁸⁸ is az óvodák hármas funkciója – óvó-védő, szociális, nevelő – személyiségfejlesztő – közül az első helyen említi. A gondozás azonban szoros összefüggésben van a másik két funkcióval.

Az *egészség harmonikus* megőrzése különös gondoskodást igényel az újonnan óvodába érkező hároméves gyerekeknél. Számukra szinte minden benyomás új: újak a tárgyak, az életritmus, a nagy létszámú gyermekcsoport, újak a felnőttek is. Az *új* megszokása, elfogadása nem mindenkinél egyszerre következik be. A beilleszkedés ezért is igényel nagy figyelmet, okos törődést és meleg szeretetet.

Az egészséges személyiségfejlődés egyik legfontosabb feltétele az óvodapedagógus és a gyermekek közötti meleg kapcsolat, a közvetlen hangvétel, a kellemetlen érzések okainak megszüntetése (szomjúság, éhség, fázás, melegség, átnedvesedett ruházat).

A kisóvodások igénylik a *testközelséget*. A testi kontaktus kifejezésre juthat a simogatásban, a dédelgetésben, a segítségben (WC használat, étkezés, öltözködés, séta közben a gyermek kezének megfogásában, igen gyakran ölbe vétel stb.).

- A *közvetlen gondozási feladatok* mindenekelőtt a testi szükségletek kielégítésére vonatkoznak. E téren a gyermeki magatartás, önállóság, szokások tekintetében igen nagy az eltérés, amit mindenképpen tolerálnunk kell.

A biológiai szükségletek kielégítésére irányuló teendőink jelentik a testi szükségletekkel kapcsolatosan felmerülő problémák megoldását. A szükségletek kielégítésén értjük a fejlődő szervezethez és a mentális struktúrához való alkalmazkodást. Egyrészt tekintettel kell lennünk a gyermek pillanatnyi igényeire, szükségleteire, másrészt a szervezet fejlődésével együtt járó szükségletekre (mozgásigény) is. Ugyanakkor különbséget kell tennünk a pillanatnyi óhajok, vágyak, kívánságok és a valós szükségletek között. A szükségletek jogos kielégítése a fejlődő szervezet érdekében történik, a kívánságok pedig ellentétesek is lehetnek a gyermek érdekeivel. Számolnunk kell azzal is, hogy nem mindenkinél van összhangban a szervezet szükséglet szintje az igényelt vagy éppen nem igényelt szükséglet szinttel. (Pl. levegőn tartózkodás, mozgásigény.)

⁸⁸ Óvodai nevelés országos alapprogramja. 137/1996. (VIII. 28) Kormányrendelet.

A gondozás kiterjed az egészséges életmód szokásainak kialakítására, amelyek egyúttal tartalmukban a szükségletek szocializálódását is jelentik.

Az egészség védelme egyszerre gondozási és nevelési feladat is. Gondozási annyiban, hogy az óvodapedagógus felelőssége biztosítani az egészség megőrzéséhez szükséges feltételeket. Nevelési pedig annyiban, hogy a gyermekeket képessé kell tenni testük épségének önálló megóvására.

- **Szervezési feladatok** nélkül nem oldható meg sem a gondozás, sem a nevelés.

Mindenekelőtt gondoskodnunk kell a változatos **napirendről**. A napirendből nem hiányozhat a mozgásszükséglet kielégítéséhez szükséges idő, de a pihenőidő biztosításáról sem mondhatunk le. Pihenőidőben a fejlődő szervezet mentális és fizikai szükségletét elégítjük ki. A legelterjedtebb formája az ebéd utáni pihenés/alvás. Ugyanakkor sok gyereknek éppen az alvás okoz feszültséget, frusztrációt. Éppen ezért az alvás időt is nagy körültekintéssel kell megterveznünk.

Folyamatos szervezést igényel a környezet higiéniájának állandó és széleskörű biztosítása: csoportszoba, mellékhelyiségek, udvar, tárgyi felszerelések.

Hasonló szervezési feladatot igényelnek az étkezéssel kapcsolatos felszerelések tisztántartása, a fertőzések megelőzése.

A szoba megfelelő hőmérsékletének, világításának biztosítása is a csoport óvodapedagógusának feladata, mint ahogy a gyermekek védelme a zajártalmakkal szemben vagy a balesetveszély és a veszélyes tárgyak kiiktatása a gyermekek közeléből.

A szervezési feladatok nagy része olyan, hogy az óvodapedagógus részéről intézkedéseket jelentenek és nem effektív szakmai, karbantartói, gondnoki munkavégzést.

2.) Az egészséges életmód szokásai

A szokások egyrészt a biológiai szükségletek kielégítésével kapcsolatosak (pl. széklet ürítés), másik részük tanult viselkedés a szocializációs folyamatnak alárendelve.

Az első periódusban a szokások kialakítása teljesen a felnőttek tevékenységétől függ (pl. fürdés). Későbbiekben e folyamat fokozatosan kiegészül a gyermek aktív közreműködésével, majd a harmadik fázisban már a gyermekek szokásaiknak teljesen önálló alakítói (a felnőtt figyelemmel kísérése mellett).

Az egészséges életmód szokásainak kialakításában fontos szerepe van a **felnőttek szeretettejes** közelségének, együttműködésének a gyermekcsoporttal, a példának, az ismétléseknek, a következtetéseknek, az ellenőrzésnek. Mindezek a

módszerek a fejlődés különböző fázisaiban eltérő sorrendben és mértékben érvényesülnek. Az egyes eljárások, módszerek aktuális dominanciája függ az életkortól, a kialakítandó szokás tartalmától, s a gyermekek szokás-együttesének nagyságától és minőségétől. Ennek megfelelően beszélhetünk új szokások kialakításáról, a már meglévők megerősítéséről vagy esetleges korrekciójáról, illetve teljes kiiktatásáról, gátlás alá helyezéséről.

A szokások kialakításának feltétele az érzelmekre építés, majd fokozatosan az értelemre építés a követelmények elfogadásában, továbbá a derűs légkör biztosítása, a játékra, a játékosságra építés a gyakoroltatás periódusában.

Az egészséges életmód szokásainak tartalma, területei

Minden, az egészséges életmódra neveléssel összefüggő feladat a kulturált és egészséget megőrző viselkedés / magatartás szokásainak kialakítását is jelenti.

Tartalmi szempontból az egészséges életmódra neveléssel összefüggő tevékenységeket és a hozzájuk kapcsolódó szokásokat három részre oszthatjuk: vannak a *létfenntartással, a mindennapos élettel szorosan összefüggő tevékenységek*, szokások: táplálkozás, testápolás, öltözködés. A másik csoportba a különféle *edzésformák* alkotják. (Levegő, víz, napfény.) A harmadik külön kategória a *mozgás*.

Az alapvető *létszükségletekkel* kapcsolatos tevékenységeken alapuló szokások.

Táplálkozás. A szervezet növekedésének, fejlődésének legfontosabb feltétele. Az étkezéssel kapcsolatos követelmények egyszerre mennyiségi és minőségi, az egyéni adottságokra épülők és életritmushoz kötöttek.

A gyerekek az óvodában *háromszor étkeznek*. A tápanyagszükségletet a szakemberek által összeállított táblázatok rögzítik. A napi mennyiség biztosításához szükséges a szülővel való szoros együttműködés. Az óvoda a napi szükséglet 60-70 %-át biztosítja. Az étkezések közötti időt azért kell mindig megtartanunk, hogy a gyerekek jó étvágygal üljenek az asztalhoz. Az étkezéshez szükséges folyadékot az egyéni szükségletek szerint biztosítsunk.

Az *étrendet* ugyan nem az óvodapedagógus állítja össze, de rendelkezik annyi szakismerettel, hogy figyelemmel tudja kísérni a minőségi mutatókat, s idejében tudja képviselni a csoport, a gyermekek érdekeit. A minőségi szempontok érvényesítése jelenti az egyik legkörültekintőbb feladatokat. Nem mindegy ugyanis, hogy a gyermeki szervezet napi szükségletét milyen összetételben kapja meg. A másik követelmény a türelem érvényesítése a gyermekkel szemben. A

gondot gyakran éppen a változatos és minden tekintetben egészséges étrend jelenti. A gyerek nagy része ugyanis otthon esetleg más ízekhez, más ételekhez szokott. Ezért nagyon nehéz az új ízek elfogadtatása és megkedveltetése. E feladat megoldásához különösen fontos a derűs, vidám légkör.

A mennyiségi és a minőségi követelmények teljesítéséhez az esztétikus külső megteremtésével is hozzájárulhatunk. A szépen megterített asztal, a megfelelő hely biztosítása, az ízlésesen tálalt étel eleve fokozza a gyerekek ráhangolódását az étkezésre, az ismeretlen ízek kedvezőbb elfogadására.

Az egyéni ízlés vonatkozhat az ételfogyasztás mennyiségére és egyéb speciális igényekre (pl. van, aki csak a hideg tejet szereti, van, aki a meleg tejhez szokott hozzá, van, aki a kakaót nem kedveli.).

Az egyéni adottságok, ízlés és az otthonról hozott szokások befolyásolják, ill. mintegy alapot adnak az óvodai étkezési szokások kialakításának. Természetesen vannak olyan igények, követelmények, amelyek mindenkire érvényese:

- A gyermekekhez igazított étkezési időn belül az étkezés befejezése.
- Az asztalnál a nyugodt étkezési körülményeket biztosító magatartás betartása.
- Az evőeszközök helyes használata, a kulturált étkezés szabályainak elsajátítása: csukott száj, tiszta kéz, az ételbeni turkálás kerülése, a társak tányérjának, evőeszközeinek sérthetlensége;
- Annak a csoportbeli szokásnak a meghonosítása, hogy minden ételt megkóstolunk, hogy egyszerre csak keveset szedünk, a társak ételéhez nem nyúlunk, az evőeszközöket rendeltetésüknek megfelelően használjuk.
- Az étkezéssel kapcsolatos egyéni eltérések tudomásul vétele: cukorbeteg, lisztérzékeny, allergiás betegségek figyelembevétele.
- Fontos a helyes étkezési ritmus biztosítása és megszokása. A napi háromszori étkezés közül a reggeli és a délutáni folyamatos. Különösen a reggelenél szükséges tiszteletben tartani a folyamatosságot, az egyéni bánásmódot, legtöbbször a szociális háttér miatt. Ugyanez a szempont érvényes a délutáni étkezésre is.

A folyamatos étkezésen belül is érvényesülni kell a rugalmas rendnek.

A **testápolás** is gondozási és nevelési kategória. Gondozás, mert védi a gyerekek egészségét, nevelési, mert megalapozza a tisztaság igényét.

A testápolás az óvodapedagógus és a gyerekek bensőséges kapcsolatára épül, ugyanakkor fel is erősíti azt. A bensőséges kapcsolatot beszélgetésekkel,

történetek, rögtönzött meseelemek elmondásával, játékos helyzetek teremtésével is elősegíthetjük, de a végső cél mégis csak a testápolás örömeinek az elérése. Ha valamelyik területen, akkor a testápolásnál kézzelfoghatóan érvényesül az egyéni bánásmód. Nem egyszer még a legalapvetőbb testápolás elsajátítására is az óvodában kerül sor (fürdés).

A testápolás ugyanis kétféle értelmezésben szerepel: egyfelől jelenti az ápolt test folyamatos tisztán, rendben tartását, (erre minden gyereknek szüksége van az óvodában is: pl.kéz- és arcmosás, fogmosás, fésűlködés); másfelől pedig az ápolatlanság megszüntetését (fürdetés, hajmosás, körömápolás, fültisztítás). Ez utóbbi esetekben nagyon célszerű bevonni a szülőket, ami sokszor nem könnyű feladat.

A tisztálkodó eszközök önálló használatának elsajátítása, főleg a három- négy éveseknél, éppen olyan kiemelt feladata az óvodának, mint minden más egyéb nevelési feladat. E tekintetben még a gondosan ápolat gyerekek is segítségre szorulnak, s még körükben is érvényesül a differenciált segítségadás, akár az önállóság hiánya, akár az első hetekben fellépő gátoltság okán is.

A testápolásnak vannak kevésbé szimpatikus területei is. A gyerekek hajának, fejbőrének rendszeres ellenőrzése, s ha kell fertőtlenítése, az orrfújás segítése, és a zsebkendő önálló használatának elsajátítása is megértő magatartást igényel a nevelő részéről.

A testápolási teendők ellátásába komoly szerepük van az óvodai dajkáknak, gondozónőknek. E feladatukat az óvodapedagógus útmutatása alapján végzik. Magatartásukkal kapcsolatos igényeink hasonlóak legyenek, amit magunkkal szemben is megfogalmazunk.

Az öltözködéssel kapcsolatban is kettős a feladatunk. A szülők megnyerése az időjáráshoz igazított öltözködési szokások kialakításához és a gyerekek fokozatos önállóságra szoktatása.

A szülőknél el kell érünk, hogy a gyerekek öltözéke célszerű és könnyen kezelhető legyen. Meg kell nyernünk arra is őket, hogy az évszakváltozások mellett a napi időjáráshoz is alkalmazkodjanak. Az öltözködés esetében két hiba szokott előfordulni. Az egyik a túl, a másik a hiányos, az elhanyagolt öltöztetés. A két ellentétes szülői magatartás két ellentétes feladatot jelent számunkra. A hiányos öltözködésben járó gyerekek esetében nem csak „szülőket meggyőző” feladatunk van, hanem szociális intézkedést is igénylő.

A ruházat tisztántartása is a szülők közreműködésével érhető el. Szükség esetén azonban az óvodának is lehetnek konkrét teendői: (bevizelés vagy esőzés esetén a ruhák megtisztítása, megszáritása, az elszakadt ruha megvarrása stb.)

Edzésformák

• Az edzés „olyan eljárás, amely növeli a szervezet ellenállását a kedvezőtlen meteorológiai behatásokkal szemben, fokozza az alkalmazkodó képességet”.⁸⁹ Az óvodában két formája ismert: a mindennapi élet nyújtotta lehetőségek és a különböző fürdőzések.

A *mindennapi élet kínálta* lehetőségek: játék a szabadban, kertészkedések, kirándulások, a szabadban szervezett programok (foglalkozások). E tevékenységek kedvező nevelési és edzési hatásai annál jobban érvényesülnek minél

- derűsebb légkört tudunk biztosítani, minél
- több játékos elemet iktatunk be,
- a programuk tartalmukban minél közelebb állnak a gyermekekhez,
- minél jobban érvényesülhet a gyermeki szabadság és kezdeményezés.

A szabadlevegőn való tartózkodás nem évszakfüggő, csak legfeljebb időtartama és a hozzászervezett program. A gyermekek között igen nagy a különbség a szabadlevegőn tartózkodást illetően. Függetlenül az edzés mértékétől, minden esetben számolnunk kell az esetleg jelentkező hirtelen jelentkező nagyfokú hőmérsékleti különbséggel. Ha ehhez még hozzávesszük a gyermekek közötti edzettségbeli különbségeket is, akkor láthatjuk a nem nélkülözhető differenciált bánásmódot: a fokozatosságot és a gyerekek állandó figyelemmel kísérését.

Az *edzésnek három formáját* ismeri a szakma: a meteorológiai, a testgyakorlatokat és a szervezett foglalkozásokat. Az óvodai nevelésen belül az edzés meteorológiai összefüggésével foglalkozunk. Az olyan eljárással „amely növeli a szervezet ellenálló képességét a kedvezőtlen meteorológiai behatásokkal szemben, fokozza az alkalmazkodóképességet.”⁹⁰ Idetartozik a víz, a levegő, a napfény és a mozgás edző hatása.

A *szabad levegőn* tartózkodás növeli a szervezet ellenálló képességét. minden évszakban biztosítanunk kell a minél több levegőn való tartózkodást. Télen, nagy hidegben célszerű napi két alkalommal rövidebb időre kimenni a szabadba. A kint tartózkodás mindig kapcsolódjon valamilyen kedvezett tevékenységhez (séta, futkározás, szánkózás, játék – jó időben foglalkozás, kirándulás).

A *légfürdőzés* egyik legkedveltebb szórakozása a gyerekeknek. A hőmérséklettől függően érdemes tavasszal elkezdni. Nagyon vigyáznunk kell a

⁸⁹ Pedagógiai Lexikon I. kötet Akadémiai Kiadó. Bp. 1976. 303. o.

⁹⁰ Uo.

folyamatosságra. A légfürdözést játékkal, testnevelési gyakorlatokkal, sétával, alvással tehetjük változatosabbá.

A víz...edző...hatását napjaink óvodái mind nagyobb számban tudják kihasználni. Szerencsések a kis medencével rendelkező óvodák, de sok helyen a település medencéit is igénybe tudják venni.

A legfontosabb szabályok:

- ~ a víz hőmérséklete az első időben 25-27° legyen, később néhány fokkal lehet kevesebb is.
- ~ A levegő hőmérséklete legalább érje el a 25°-ot.
- ~ A fürdőzés időtartama fokozatosan bővüljön, a kezdeti 3-4 perces időről eljuthatunk a 15-20 percre.
- ~ Nem erőltethetjük a vízfürdőzésben való részvételt. Különösen az első napokban legyünk türelmesek. Legtöbb gyerek a „medence” jó hangulata láttán önmagától is bekapcsolódik a vízfürdőzésbe.
- ~ Ahol nem tudjuk megoldani a fürdözést, ott is lehet permetező zuhanyozást alkalmazni.
- ~ Nagyon vigyázzunk a gyerekek hőérzékenységre. Ha észrevesszük, hogy valaki fázik, azt azonnal vigyük ki a medencéből.
- ~ A fürdőzés után jó szárazra törülközzön meg mindenki. (Ha kell az óvodapedagógus vagy a gondozónő segítségével).
- ~ Folyamatosan gondoskodni kell a medencék tisztaságáról.

A napfürdözést, ha lehet, még óvatosabban kell megszerveznünk, mint a vízfürdözést. Vannak fokozottabban érzékeny bőrű gyerekek, akik bőre igen hamar leéghet.

A napfürdőzésnek általában három veszélyforrása lehet.

- o Könnyen kaphatnak a gyerekek napszúrást. Éppen ezért szellős fejfedő nélkül nem lehet a napozást elkezdeni.
- o Folyamatosan figyelemmel kell kísérnünk a káros ibolyántúli sugárzás koncentrációját. Déli órákban, 11 óra után általában nem ajánlatos a napozás.
- o Igény és szükség szerint védő olajjal, kenőccsel védjük a gyermekek bőrét.

A fürdözések sikere érdekében fontos együttműködnünk a szülőkkel. A szülői információk sokat segíthetnek az egyéni bánásmódhoz. Ugyanakkor számolnunk kell néhány túlzottan aggodalmaskodó szülő tiltakozásával is. Ebben az esetben először a szülő megnyerése a feladatunk.

Mozgásfejlesztés

A mozgás fejlesztésével kapcsolatos tudnivalókat és tennivalókat két részre bonthatjuk. Az egyik a mozgásigény kielégítésének óvodai lehetőségei, a másik a

mozgásfejlődés értelmezése, különös tekintettel az összerendezett mozgás fejlődésének elősegítésére. Az első inkább módszertani jellegű, a másik pedig inkább szakmai, amelynek szintén vannak módszertani, pedagógiai vetületei.

A mozgásigény természetes szükséglete a gyermekeknek. Kielégítésére a nevelő által szervezett és kezdeményezett formák, valamint a gyerek által szabadon választott alkalmak állnak rendelkezésre. A nevelő által szervezett, ill. kezdeményezett tevékenységekhez soroljuk a testnevelési foglalkozásokat, a mozgásos játékokat, a sétákat és kirándulásokat.

A mozgás színhelyei a tornaterem, az óvoda udvara, a séták, kirándulások, s szükség esetén a jól kiszellőztetett csoportszoba.

Az udvar a szabadon választott és a nevelő által kezdeményezett játékos mozgások legmegfelelőbb színhelye. Az udvaron próbálhatják ki a gyerekek az új mozgásformákat, ott lehet gyakorolni a már ismert mozgásos játékokat, de az óvodapedagógus is gyakran odaszervezi, kezdeményezi az általa irányított gyakorlatokat.

A séta, kirándulás kedvelt mozgásforma a gyerekek körében, különösen akkor, ha a kiránduláshoz egyéb más kellemes élmény is kapcsolódik. A sétára, kirándulásra lelkileg és szervezetileg is fel kell készíteni a csoportot. Előre beszéljünk a kirándulás várható örömről, az elvárt magatartási formákról, gondoskodjunk a kirándulás helyszínének körületekintő előkészítéséről, de gondoskodjunk a gyerekek öltözködéséről és adjunk elegendő időt az egyéni szükségletek kielégítésére is.

A kirándulás színhelyén felesleges korlátozásokkal ne fosszuk meg a csoportot a szabad, a felfedező-mozgások örömétől. A kirándulás legyen élménygazdag program a gyermekek számára, s tartózkodjunk kötött foglalkozások merev megoldásaitól.

A **mozgásfejlődés elősegítésének** anatómiai törvényszerűségeivel az anatómia keretében ismerkedünk meg. Azonban a mozgásfejlődés utalásszerű értelmezése mindenképpen indokolt. Nézzük először a mozgásfejlődés **értelmezését!** Az egyik legelfogadottabb meghatározásnak Farmai István összegzését tekinthetjük. „A mozgásfejlődés átfogja az ember sokrétű **mozgásformáinak** és **mozgáskészségeinek** – járás, futás, ugrás, dobás stb. – egyéni fejlődését, a **kondicionális** képességek – erő, gyorsaság, állóképesség stb. illetve a **koordinációs** képességek – tájékozódási, tanulási stb. – kialakulását.”⁹¹ Ezt a megfogalmazást a szerző Róth K. D. (1981.) definíciójára építette, aki szerint a mozgásfejlődés az emberi fejlődés részterülete.

⁹¹ Farmai István: Mozgásfejlődés. Bp. 1992. 7. o.

A **mozgásfejlődés** megértéséhez célszerű kiindulni a fejlődés néhány alaptételéből: a növekedés és fejlődés örökletesen determinált, amelyet alapvetően befolyásol a környezet; a növekedés és fejlődés egyirányú folyamat; az életszakaszok változásai nem egyenletesek, a gyors fejlődési szakaszt viszonylag lassúbb fejlődés követi; az örökletes és a környezeti hatások különösen jelentősek az óvodáskorban.

A **mozgásfejlődés** biológiai feltételei azt jelzik, hogy a mozgatórendszer (csontváz, izomzat) és az idegrendszer fejlődése nagy utat tesz meg az első években. A mozgatórendszerhez kapcsolódva megindul a csontszövetek kialakulása, nő a csontozat hosszúsága és szélessége. Az izomzat tömege a testtömegéhez képest növekszik. Az izomtömeg gyarapodásával párhuzamosan végbemegy az izomzat hosszúnövekedése és vastagodása is. Az izomzatok száma az óvodáskor végére 4-5-szörösére nő a csecsemőkorhoz képest. A karizmok a kezdeti lassúbb fejlődést követően az óvodáskorban szintén gyorsan növekszik.

Az idegrendszer fejlődése a struktúra differenciálódásával megy végbe. Vizsgálatok igazolják, hogy a fejlődés szempontjából döntő tényező a funkcióráhatás (működtetés). Ez a tétel vonatkozik a mozgás irányításában résztvevő idegrostokra is.⁹²

Az **óvodáskori mozgásfejlesztésnél kiindulási alap** a hároméves korra elért fejlődési szint, amikorra is összerendezettebbé és magabiztosabbá válik a járás, a fel- és lemászás, a legurulás, az ugrás, a függeszkedés, a húzás, a tolás, a dobás. Tehát Meinel szavaival élve ez a szakaszt „a sokrétű mozgásforma elsajátítása” szakaszának nevezzük.

Az előző szakaszra jellemző óvatosság, a próbálkozás a mozgásokban áthúzódik az óvodáskor kezdetére is. Az egyensúlyozó képesség még csak éppen kialakulóban van. Intenzívebben fejlődik a járás. A futás és az ugrás összekapcsolódik. A hároméves kor küszöbére létrejön a funkcionális asszimetria a teljes koordinációban, vagyis a fogó kéz, a hajító kar, az elugró és a rugó láb oldalviszonya.⁹³

A szem-kéz koordináció után jön létre a finomabb mozgást igénylő, a tárgykezelésnél meghatározó szem-kéz koordináció.

A hároméves kor után a korábbi mozgásfejlődést döntően befolyásolja az óvodai élet, a mozgás gyakorlási alkalmai. A gyermek mozgásának tudatos fejlesztése (tudatos elősegítése) felgyorsítja a minőségi változást. Megjelennek a mozgáskombinációk, célként jelenik meg a teljesítményre törekvés, igényeként lép

⁹² Uo. 12-14. o.

⁹³ Uo. 23. o.

be a pontosságra törekvés. Az azonos végtagok közötti koordináció mellett létrejön a láb-kéz koordinációja, amely a futás közbeni labda elkapásban lesz jelentős.

A mozgásfejlődés / fejlesztés olyan fontos koordinációs képességek fejlődését is elősegíti, mint a motorikus tanulás, a mozgásvezérlés és egyensúlyozás. Mindezen folyamatokban szerepet játszik a vizuális kontroll, a szenzomotoros koordináció. Hogy ez a fejlődési ív tényleg sajátja lehessen az óvodáskornak, annak döntő feltétele az egyes mozgások, a mozgáskoordináció fejlődése, amelyben viszont döntő szerepe van a mozgásfejlesztés szakszerűségének.

A mozgásfejlődés-fejlesztés elősegítése

A mozgásfejlődést – mozgásformákat, mozgáskészségeket, kondicionális és koordinációs képességeket* – sokrétű spontán és irányított mozgások biztosításával tudjuk elősegíteni. Mindkét mozgásnak meg van az egymással nem pótolható jelentősége.

A spontán mozgásokra a belső szükségletek készítenek (motiválják) a gyermeket, amiben benne van a gyakorlás szükséglete, az új mozgáselemek kipróbálásának az igénye, a társak új mozgásainak átvételére ösztönző utánzási kényszer.

Az irányított mozgások alkalmat adnak új mozgások megismerésére, új mozgáskombinációk elsajátítására, általában a mozgások nehézségi fokainak gyakorlására, a fokozottabb terhelés megszokására. A spontán mozgásokba beépülnek az irányított mozgások kedvező hatásai és fordítva, az óvodapedagógus is épít a spontán begyakorolt mozgások eredményeire.

A mozgás feltételeiről való gondoskodás – tárgyi és tartalmi – az adott életszakaszra jellemző sajátosságok figyelembevételével történhet. Az izom- és csontrendszer, a nagy- és finommozgások az idegrendszeri változások mutatói jelzik a fejlődés irányát, amihez minden óvodapedagógusnak önállóan kell gondoskodnia a további fejlődést biztosító feltételekről.

Nevelői stratégiánk megfogalmazásakor mindig számolnunk kell az adott csoport gyermekeinek egyéni adottságaival. Éppen ebből adódóan a mozgásfejlődést / fejlesztés is feltételezi a differenciált fejlesztési programot.

* A nagymozgásokkal összefüggő **motoros képességekhez** tartoznak a koordinációs és a kondicionális képességek.

Koordinációs képességek az ügyesség-, az egyensúlyozás képessége, a mozgásos téri tájékozódás képessége, mozgásészlelés-, ritmusérzékelés képessége.

Kondicionális képességek: erő-, állóképesség, a gyorsaság képessége.

Abból az axiómából induljunk ki, hogy minden mozgásformánál a minden gyermeki szervezet igényeihez igazított program lehet eredményes. A mozgásfejlődésben akadályozott vagy részképesség-problémával küzdő gyermekek fejlesztésében speciális szakemberek bevonása szükséges (konduktor, gyógytestnevelő). E szakemberek ezen gyermekek számára speciális fejlesztő programot állítanak össze. Lakos Katalin egy ilyen programot ismertet az Óvodai Nevelésben.⁹⁴

A gyermek egész személyiségének fejlődése a koordinációk megvalósulása nélkül nem képzelhető el. Tehát a mozgásfejlesztés közvetett módon az általános személyiség koncentrált fejlesztését is feltételezi. Ez azért van így, mert az óvodáskor a finommotoros koordináció, valamint az észlelés és a finommotoros struktúrák integrációjának az időszaka, és ahogy már említettük ez a fejlődési vonal átfogja az egész személyiség fejlődését.⁹⁵

Az óvodapedagógusnak számolnia kell a következő életszakasz jellemzőivel is. Részben azért, mert a kisiskolás korban – hatéves kor után – meghatározó vonások már az óvodáskor végén felismerhetőek, részben meg azért is, mert a minden mozgásforma bevezetésénél ismernünk kell a korhatárt is átlépő fejlődési ívet.

Összefoglaló

Az egészséges életmódra nevelés szoros összefüggésben van a gondozással.

Az egészséges életmódra nevelés fogalma integratív jellegű. Nem egyszerű összeadása a hozzátartozó nevelési feladatoknak, hanem sajátos szemlélet és magatartásforma, amennyiben interiorizálódott feladatokat jelent. Olyan új értékek hordozója, amelyek csak összességükben szolgálják a gyermek, a leendő felnőtt testi és lelki szükségletének kielégítését, harmóniáját.

Az egészséges életmódra nevelés jelentősége különösen napjainkban növekedett meg, amikor is:

✂ nemkívánatos irányba tolódik el az étkezési kultúra, különösen a fiatalok körében;

⁹⁴ Lakos Katalin: A szenzomotoros fejlődés jelentősége 0-6 éves kor között (sorozat). Óvodai Nevelés, 1999. és 2000.

⁹⁵ Lásd. Pedagógiai Lexikon II. kötet. Kerban Kiadó, Budapest, 1987. 460. o.

- ✂ nagymértékben csökken a szabadban tartózkodás, a sok-sok mozgás igénye;
- ✂ károsodik a gyermek lelki egészsége;
- ✂ sajnálatos szociális gondok miatt nem biztosított minden gyermek számára az egészséges életvitel feltétele;
- ✂ sajnos, némely óvodában a helytelenül értelmezett mozgásszükséglet kielégítése miatt az életkori követelmények mögött lemarad az egészséges életmód szokásainak alakítása.

Különösen jelentős a szülőkkel való együttműködés mind a testi higiénia, mind a mozgáskultúra javítása területén, mind pedig az egészséges táplálkozás igényének kialakítását illetően.

E területeken megalapozott, ill. kialakított szokások hosszútávon meghatározóak.

D/b. Érzelmi nevelés

1. Az érzelmekről általában

Hároméves korra kialakulnak a felnőttekre jellemző érzelmi tulajdonságok, úgymint a viszonylagosság, a cselekvésre ösztönző erő, a szubjektivitás és a kísérő szerep. Ezzel egy időben az érzelmek polarizálódnak is, azaz megjelennek az un. magasabb rendű érzelmek, mint az erkölcsi, az esztétikai és az intellektuális érzelmek alapjai. Mindhárom csoport hatással van a kisgyermek viselkedésére, magatartására, értékrendjére, megismerési és önkifejező tevékenységekre.

Az érzelem viszonytényező mivoltából adódóan képes a gyermek mások érzelmeire reagálni: ösztöneire, bánatára, lelkesedésére, csalódottságára, nemtetszésére; a tárgyakat szeretni vagy elutasítani: állatokat, játékszereket, élelmiszert, növényeket stb.; személyekhez kötődni vagy tőlük visszahúzódni.

A tárgyak, események aszerint kapnak pozitív vagy negatív színezetet, hogy mit lát, hall, mit tapasztal a felnőttektől, hogy mihez ragaszkodik az óvodapedagógus, mi tetszik vagy nem tetszik neki, minek örül, mihez kötődik, miről mi a véleménye. Ugyanis a három-hatévesek nem csak képesek felfogni mások érzelmi megnyilvánulásait, hanem képesek aszerint is cselekedni. Ezért jelentős az óvodapedagógus szava, magatartása, viselkedése, viszonya a környezetéhez.

A felnőttek viszonya a tárgyakhoz, jelenségekhez, érzelmi megnyilvánulásaik könnyen megváltoztathatják a gyermekek addigi érzelmeit. Előfordulhat például, hogy az addig kedvelt játékszer kezd közömbössé válni, egyhangú lesz a vele kapcsolatos tevékenység. A felnőttek érdeklődése a közömbös (vagy azzá vált) tárgyak iránt visszahozhatja, vagy új viszonyt alakíthat ki a tárgyak iránt.

Az érzelmek erősen hatnak a **gyermek tevékenységére**, illetve a tevékenységek erős érzelmek kiváltására is alkalmasak. Köztudott, hogy az erős érzelmek egy szint felett éppen úgy gátjai az aktivitásnak, mint a teljes közömbösség, természetesen ellenkező előjellel. Legtöbbször a felnőtteken múlik, hogy mi vált ki aktivitást, vagy mi vezet érdektelenséghez.

Döntő mozzanat lehet javaslatunk, kezdeményezésünk időzítése, és a tárgyak, eszközök bemutatásának körülménye is. Jó hangulatban ugyanis minden iránt fogékonyabbak vagyunk, különösen a gyermekek azok. Ha sikerül a kellő pillanatot megragadni, akkor nagy valószínűséggel számíthatunk kezdeményezésünk pozitív fogadtatására.

Az érzelmek meglehetősen **szubjektív természetűek**. Fokozottabban érvényes ez a megállapítás az óvodáskorra. A szubjektivitásnak velejárója az érzelem irányának, alakulásának esetlegessége és a környezet kiszámíthatatlan hatása is. Egy kellemetlen élmény valakivel vagy valamivel kapcsolatban meghatározója a jövőbeni magatartásunknak. Ugyanakkor ugyanazok a tárgyak, személyek más korrelációban éppen ellentétesen hatnak. Egy pórázon vezetett kutya is megijesztheti a gyereket, de a felnőttek társaságában ugyanazt az állatot meg is kedvelheti.

Az az édesanya, aki gyermeke jelenlétében rendszeresen kifejezésre juttatja ellenszenvét valamivel kapcsolatban, aki a magatehetetlen beteget körülvevő kellemetlenségek észlelésekor hátat fordít az ápolásra szoruló rokonának, az számíthat arra, hogy negatív érzelmei átszármaznak a gyermekére is. Ugyanakkor más szülői magatartás pozitív érzelmeket indíthat el. Csak a pozitív értékű magatartás jár együtt pozitív érzelmekkel.

Az érzelmek **kísérő funkciója** egyaránt megmutatkozik a megismerő tevékenységekben és az akarati folyamatokban. Már az óvodáskor előtt adekvát módon reagál a szervezet a kellemes, illetve a kelletlenül ingerekre.

Az óvodáskorú gyermek befolyásolhatóságáról már volt szó, arról is, hogy tevékenységei az előző tevékenységekhez fűződő érzelmek hatása alatt állnak.⁹⁶ Az érzelmekre ugyanis könnyen visszaemlékezik a gyermek „Az elmúlt

⁹⁶ Radnai B. nyomán. Az óvodás korú gyermek érzelmi élete. Az óvodáskorú gyermek. Tanulmánygyűjtemény. Tankönyvkiadó, Bp. 1960. 98-120. o.

tevékenységhez kapcsolódó érzelmek hangulati befolyást gyakorolnak még akkor is, amikor a cselekvés, a történés már rég elmúlt.”⁹⁷

Radnai B. az idézett tanulmányában külön kiemeli a gyermekek alaphangulatának jelentőségét. A kellemes élmények, az örömök a kellemes alaphangulat halmozódásaihoz vezetnek, a bosszúságok, a keserűségek pedig zavaros alaphangulatot eredményeznek. Az alaphangulat sokszor az egész csoport viselkedésében megmutatkozik. Nem egyszer előfordul az alaphangulatok típusbeli változása. Ennek oka legtöbbször mi vagyunk. A gyorsan változó hangulat idegessé teszi az egyes gyerekeket és az egész csoportot. Nem engedhetjük, hogy következtelen, nem eléggé átgondolt fellépésünk idegessé tegye a csoportot vagy akár csak egyeseket is. A szomorú alaphangulat passzivitáshoz vezet, a dühös, keserű alaphangulat pedig negatív cselekvésre készítet. Tőlünk függ, hogy a csoportban a három alaphangulat közül melyik lesz a meghatározó.

„Ma már egyre inkább bizonyított, hogy az intellektus nem működhet igazán jól az *érzelmi intelligencia* hiányában.”⁹⁸ Ebből adódik a nevelés célja, miszerint az érzelmi intelligencia minél magasabb szintjére kell eljuttatni gyermekeinket.

2. Az érzelmek alaptípusai

Az intellektuális (értelmi) érzelmek

Az óvodáskorba lépő gyermek tevékenységeit többféle érzelem kíséri. Így például örömmel tölti el a kutató-felfedező tevékenységnek az eredménye, a látványa, a felnőttekkel folytatott kommunikáció, a társakkal együtt eltöltött játékidő, a közös alkotás öröme, az élményeik, a legújabb ismereteik, benyomásaik, a társakkal folytatott beszélgetések. Az intellektuális érzelmek sajátos kiváltói a feladatmegoldások.

Az intellektuális érzelmek felkeltésében és fokozásában sok lehetőséget nyújtanak az alkotó-, a szerep-, és a fantáziajátékok. Az öt-hatéves gyermekek pedig már egyre több örömet lelik a szabályjátékokban (az értelmi képességeket fejlesztő játékokban) is.

A játékok ugyan bő tárházai az intellektuális érzelmeknek, de egyben veszélyeket is hordoznak magukban, ha hozzájuk negatív erkölcsi érzelmek társulnak: az önteltségre, a dicsekvésre, mások lekicsinylésére gondolunk. Úgy kell

⁹⁷ Uo.

⁹⁸ Stöckert Károlyné: Érzelmek és érzelmi intelligencia. Óvodai Nevelés, 2003. 3. sz. 83-84. o.

kiváltanunk az intellektuos érzelmeket, hogy közben a pozitív erkölcsi érzelmek kapjanak megerősítést, például a szerénység, a segítő készség.

Az óvodai nagycsoportban az utóbbi évtizedek egyik (szabadon választott) kedvelt tevékenységévé vált – kezd válni – a betűk, szótagok, sőt a szavak írása (másolása), a számjegyekkel való ismerkedés, a szótagok, szavak összevonása. Ezekben a tevékenységekben többszörösen jelen vannak az intellektuos érzelmek. A gyerekek egyszerre élik meg az egyéni és csoportos alkotás élményét; beleélik magukat az iskolások (a nagyobb gyerekek) szerepébe. Az „úgy viselkedés, mint az iskolások” élménye új magatartási formákhoz vezet: jobban igyekeznek az utánzott betűk, számjegyek pontos lerajzolására, a maguk által felállított normák betartására, az esetleges pontatlanságok kijavítására. Ezekben az esetekben is éppen úgy várják az elismerést, mint a korosztályuk alaptevékenységeihez kapcsolódó eredményekért.

Minden ilyenfajta törekvésnek egyik legfőbb értéke az érdeklődés fokozódása, fenntartása. Sokkal zökkenőmentesebben illeszkednek be az iskolai életbe azok az óvodások, akikben már megindult az iskolai munka iránti érdeklődés.

Az esztétikai érzelmek

Az érzelmek másik nagy csoportját az esztétikai érzelmek alkotják. A gyermek életében már igen korán megmutatkozik az esztétikai érzelem két formája, megjelenési módja: a befogadás és az alkotás. A két fázis természetes körülmények között szervesen épül egymásra. A kapcsolat azonban még sem mindig jön létre.

Az esztétikai érzelmeknek három nagy forrása van: a természet, a közvetlen társadalmi környezet és a művészeti alkotások.

A természet, az évszakok változásai mindig bőven szolgáltatnak szemnek tetsző látványosságot, gyönyörködésre, csodálkozásra adó alkalmat. A tájak domborzati változása is újabb és újabb oldalról mutatja be a természet sokszínűségét.

Az esztétikai élmények következő nagy csoportját a közvetlen társadalmi környezet – lakás, otthon, a helyiségek berendezése, rendje, tisztasága – szolgáltatja. Azok, akik már kis koruktól részesei környezetük ápolásának, csinosításának, maguk is jobban átérzik a családi környezet esztétikumát, mintha csak külső szemlélői lennének a folyamatoknak.

A művészeti élmények befogadására nagyon fogékonyak az óvodáskorúak. Szívesen nézegetik a képeskönyveket, a leporellókat, a színes ábrákkal teli

füzeteket, kiadványokat, képes folyóiratokat, boldogan figyelik a számukra érdekes tévés műsorokat, melyek sokszor a tartalomtól függetlenül színes összeállításaiikkal és formáikkal fejtik hatásukat. Bár még nem képesek különbséget tenni a művészi és a kommersz alkotások között, a felnőttek finom észrevételei, beszélgetések a látottakról, ízlésformáló hatásúak, hozzájárulnak az esztétikai értékrend kialakulásához.

Az esztétikai érzelmek teljességéhez az élmények pusztá befogadásán túl szükség van az **átélő aktivitásra** is. Napjaink egyik nagy problémája a vizuális és az aktív befogadás egyensúlyának felbomlása. Sajnos a szemlélődés javára. Különösen a tévé ilyen szempontból (is) veszélyes. Passzivitásra készítő ereje miatt elveszi az időt az aktív feldolgozás élményétől, az önmegvalósítási törekvésektől.

A természet is sok lehetőséget kínál az aktív élmény befogadására. A **természet** tárgyainak gyűjtése (levelek, virágok, kavicsok stb.), azok rendezgetése, a természet tisztaságának megőrzése, a természetvédő magatartás kialakítása, mind-mind kedves alkalmak az esztétikai érzelmeket alakító aktivitásnak.

Az esztétikai, az intellektuális és az erkölcsi érzelmek szoros kölcsönhatásban teszik teljessé az érzelmi élményeket. A szépen megoldott feladatnak legalább annyira van értelmi és erkölcsi vonzata is, mint esztétikai. Az aktivitás közben érvényesülő érzelmi komplexitás egyszerre, együttesen hat a személyiség egész érzelmi életére.

A erkölcsi érzelmek

A társadalmi cselekvések lehetőséget teremtenek a szociálisan étékes erkölcsi érzelmek és tulajdonságok meggyökereztetésére: a figyelmességre, az önzetlenségre, a segítőkészségre és az empatikus érzésekre. Ezeket a tulajdonságokat, érzéseket nevezi meg a szakirodalom is, és ezeket sorolja fel az ONAP is.⁹⁹

Olyan tulajdonságokról van szó, amelyek elsajátítása esetén humanizálódnak vagy másképpen kifejezve lényegesen szocializálódnak a gyerekek.

Az **új szociális érzelmek** kibontakozása is döntő mozzanata a szocializáció fejlődésének. A mindennapi életben a kognitív fejlődés, a szocializáció folyamata, az érzelmek kiterjedése konvergensek egymással. Jelentésük és kapcsolataik

⁹⁹ Az óvodai nevelés országos alapprogramja. 137/1996. (VIII. 28.) Kormányrendelet.

állandóak (konstansak), de az óvodások napi viselkedésében – főleg játék közben – hol az egyik, hol a másik erősödik fel, s lesz releváns (fontos). Éppen ezért szükséges kitérnünk az érzelmek szociális szerepére is.

Az óvodáskor kezdetére már kialakulnak az egyediséget meghatározó új érzelmek. Ekkor bontakoznak ki az „én” fogalmának, a másokhoz való viszonynak az új formái. Az énkép szerepét az ún. másodlagos érzelmek létrejöttében M. Lewis (1989) is vizsgálta. Megállapította, hogy a gyerekek egészen másképpen viselkednek a felnőttek, a kortársak jelenlétében, mint mikor egyedül vannak. De ehhez a vizsgálati eredményhez hozzátehetjük, hogy a mások jelenlétének befolyásoló hatása sokat változik a gyakori együttlét hatására..

Mi jellemző az óvodás korúak szociális érzelmeire, szociális viselkedésére?

- A tapasztalatok bővülésével párhuzamosan egyre több szociális viselkedést és magatartást vesznek fel.
- Egyre kifinomultabbak és árnyaltabbak lesznek az érzelmek. Gazdagodnak az együttérzés formái, mind inkább állandósulnak a segítőkészség, az önzetlenség megnyilvánulásai.
- Kezd kifejezésre jutni mások mentális állapotának megértése, ugyanakkor a saját gondolatok és érzések is kiforrottabb formában jelennek meg. Az óvodáskorban alakul ki az együttérzés képessége.
- Az óvodások képesek az aktív szeretet új formáit gyakorolni: a társak bánatát megérteni, s őket vigasztalni, képesek a társak mellett kitartani, s velük közös tevékenységet kezdeményezni (pl. játékot).

Alakuló szociálisan is értékes tulajdonságaik közös vonásai:

- ☺ A közösséghez tartozás igénye.
- ☺ A kortársakhoz kötődés igénye.
- ☺ A felnőttek (óvodapedagógusok, szülők) közelségének az igénye.
- ☺ Az aktív részvétel, a közreműködés igénye.
- ☺ A másokra hatás, az alakítás igénye.

Nézzünk néhány konkrét tulajdonságot!

Figyelmesség. A másik fél szándékának, cselekvésének tiszteletét és elősegítését jelenti, aminek megvannak az óvodáskori megnyilvánulásai és jellemzői. Mindezt befolyásolja az egyén érzelmi élete, életritmusa, adott szokásrendszere:

- ~ a társaival szembeni türelem, megértés, tolerancia fokozatos alakulása,

- ~ a mások tevékenységével kapcsolatos zavarmentes viselkedés, tehát hogy a felnőttek, a társak tevékenységét nem illik zavarni,
- ~ a körülményekhez igazodó magatartás kialakulása: pihenés idején, halkán, csendben beszélgetünk,
- ~ visszafogott viselkedés a bábszínházban, s minden hasonló szituációban,
- ~ a szerszámok, eszközök óvatos kezelése, vigyázva a társak testi épségére.

Önzetlenség. Az a gyermek önzetlen, aki úgy tud lemondani a saját előnyéről, hogy közben kialakul benne a mások és a saját érdekei érvényesítésének az összhangja. Az önzetlenségi megnyilvánulások konkrét helyzetek keretében kapnak formát.

Ezek:

- **A játékszerek** átengedése a társaknak, ha a szükségesnél több játékszer van valakinél, ha azokat más eszközökkel is lehet pótolni, ha nincs lehetőség az együttes játékra. Lehetnek olyan ritka alkalmak is, amikor a legkedvesebb, a legfontosabb játékszerről illik lemondani: pl. az újonnan érkezett, a betegségből felgyógyult, a nagyon bánatos gyerek javára. De ezekben az esetekben is érvényesítsük a teljes önkéntességet. Kézenfekvő elv és megoldás a másik érdekeinek tisztelete.
- **A szereplési jogról való** lemondás a még nem szerepelt társ, a kisebb, a félénkebb gyerek javára.
- **Az óvodapedagógussal való együttlét átengedése** a kisebb, a félénkebb, az újonnan jelentkező gyerek javára anélkül, hogy emiatt bárki is hátrányos helyzetbe kerülne.

Néhány szabály betartása segítheti az önzetlenség helyes formáinak érvényesítését: „Az egyik gyerek önzetlensége nem lehet mások esetleges önző magatartásának a forrása”. „Az önzetlenség nem egyenlő az elvtelen meghátrálással. Csak az lehet önzetlen, aki tud harcolni jogaiért is.”

Segítőkészség. A gyerekekben örökletesen megvan a segítőkészségi hajlam. Előhívásához, megfelelő alkalmazásához megint csak az óvoda közössége, az óvodai élet a legjobb gyakorlati színtér.

A segítőkészség feltételezi a másik helyébe való beleélés képességét. Az óvodáskorban azonban már hamarabb kialakulnak a segítőkészség külső megnyilvánulási formái, mint annak tudatos belátása.

A segítőkészség kialakulása is többlépcsős folyamat:

- ☐ segítés másoknak a pedagógus közreműködésével,
- ☐ segítés a pedagógusnak önkéntes jelentkezés alapján,
- ☐ segítés önállóan, ismert körülmények között,
- ☐ segítés önálló belátás útján.

A segítőkészség nem jelentheti a felelősség, a feladat vagy a problémamegoldás teljes átvállalását.

A segítségnyújtáshoz nem csak a saját fizikai és értelmi segítségünk tartozik, hanem - a helyzetnek megfelelően – mások segítségül hívása is.

Az óvodában a segítségnyújtásnak két, kevésbé helyes gyakorlata is találkozhatunk. Az egyik a túlzott segítés, ami a megsegített teljes kikapcsolásához, passzivitásához vezethet. A másik pedig a szelektív segítségnyújtás, ami legtöbbször a népszerűbb, a szimpatikus gyerekek megsegítését jelenti.

Sajátos változást jelent a gyermekek életében, amikor felismerik a felnőtteknek nyújtandó segítés fontosságát, azt hogy az addig sohasem fáradó felnőtt is elfáradhat, hogy valamit ő sem tud egyedül megoldani, ő is elvárja a segítségünket.

A segítségnyújtás szocializációs hatása annak kettős örömforrásában rejlik. A segítségadás örömet jelent a megsegítettnek és megelégedettséget a segítségnyújtónak.

Empátia. A másik ember lelkiállapotába való beleélés képességét jelenti. A beleélés mértékétől függ a „másik” – felnőttnek gyerekek – emócióinak, szándékainak felfogása. E folyamatban döntő tényező a verbális és nonverbális kommunikáció. Az empátia, a beleélés az átélt élmény tudatos feldolgozása.

Mire óvodáskorba lép a gyermek, akkorra már rendelkezik az anya-gyermek kapcsolattal összefüggésben metakommunikációs tapasztalatokkal. Az óvodában egészül ki a nemi szerep megtanulásának a képességével, amihez igen sok megfigyelésre és tudatos tanulásra van szükség.

Az empátia kialakulásának következő nagy területét a **kortárskapcsolatok** kialakulása jelenti. Az óvodáskor végén megindul a hasonlókorúak hasonló érzéseinek (bánat, öröm), vágyainak a megértése és átélése. Ezek az élmények adják tulajdonképpen a korai baráti – pajtási – kapcsolatok alapjait. Ezért kell támogatnunk az egymáshoz való közeledést, a kezdődő barátkozásokat. Arra törekedjünk, hogy mindenkinek legyen barátja, mindenki legyen valaki számára fontos.

3.) Az érzelmi neveléssel kapcsolatos feladatok (összegzőként)

A nevelői feladatok számbavételénél abból induljunk ki, hogy szociálisan értékes erkölcsi tulajdonságok megnyilvánulásai még nincsenek tisztán jelen az óvodások viselkedésében, különösen nem a kezdeti időszakban. Van elmélet (E. O. Wilson 1975), amely szerint az említett tulajdonságokban az empátia megléte mellett lehet valami védekezés a bajbajutottak, a segítségre szorulókkal szemben. E szerint a tárgyalt tulajdonságok önmaguk igazolásául szolgálnak a felnőttek előtt bizonyítva saját vétlenségüket.

Ha még az önzetlenségnek meg is lehet az egyén fennmaradását szolgáló genetikai alapja, a lényeg mégis a másik ember iránti figyelmesség fokozása, az önérdek mindinkább háttérbe szorulása.

Az óvodai nevelésnek éppen e folyamat elősegítése a feladata..

A kérdés az, hogy hogyan?

- Az óvodapedagógusnak a jelen feladat megoldásához is a családi hátteret kell alapul venni. Különösen napjainkban nő meg az egyéni tulajdonságok és az okok pontos feltérképezésének a jelentősége, amikor az érzelmi élet polarizálódása soha nem tapasztalt mértékben osztja meg a családokat. Egészen más bánásmódot igényelnek a gazdag érzelmi életet élő, a gyermek-szülő kapcsolatban mintaszerű élményekkel rendelkező gyermekek, mint azok, akiknek érzelmi megnyilvánulásai meglehetősen szegényesek, egysíkúak vagy éppen a kíváncsiságtól ellenkező vonásokkal rendelkeznek.
- Az érzelmileg visszafojtott gyermekek viselkedésében viszonylag rövid időn belül figyelemreméltó fejlődést érhetünk el, mégpedig elsősorban azért, mert e korosztály alaptermészetét meghatározó érzelmi gazdagság könnyen felszínre hozható.
- Ugyanakkor az óvodában mindenkire egyformán érvényesítendő szabályok hozzájárulnak az újfajta viselkedési és magatartási formák elfogadtatásához.
- Az érzelmi életet befolyásoló módszerek közül külön kiemelkedik a **személyes példaadás** a figyelmességben, a segítőkészségben, az önzetlenségben. Hasonlóan nagyon meghatározó a **beszélgetés**, a kommunikatív kapcsolatépítés.

D/c. Az erkölcsi nevelés feladatai

1. Az erkölcsi gondolkodás és cselekvés fejlődése – fejlesztése

Az erkölcsi fejlődés Strangham megfogalmazásában a morális gondolkodás és cselekvés komplexitásának a fejlődése. A két oldal reciprocitása (a gondolkodás és cselekvés kölcsönössége) megkívánja közös bemutatásukat.

Az erkölcsi gondolkodás fejlődése

Az erkölcsi gondolkodás fejlődésére nagy hatással vannak a felnőttek erkölcsi ítéletei. A felnőttek válaszai, reakciói erősen behatárolják a gyermekek erkölcsi ítéleteit.

Különösen a nemi identitás kialakulása után erősödik fel az erkölcsi vélemények átvétele. A kisgyermekek büszkén és tudatosan kezdenek a nemüknek megfelelően viselkedni. A jó és a rossz még az óvodáskorban a felnőttek reakcióitól függően kap igazi tartalmat.

J. Piaget három kategóriát állított fel a kisgyermekek erkölcsi gondolkodását illetően:

- A nálamnál nagyobb felnőttek által megfogalmazott szabályokhoz alkalmazkodni kell.
- A szabály betűje és nem a szelleme a meghatározó.
- A cselekedet megítélésében az eredmény és nem a szándék a meghatározó.¹⁰⁰

Piaget ezt a fajta gondolkodást **heteronóm** gondolkodásnak nevezte (kívülről beszabályozott). A heteronóm gondolkodás az egész óvodáskor végéig meghatározó. Hétéves kor után jelenik meg az **autonóm gondolkodás**. E fejlődési szintből következik – Piaget szerint – a szabályjátékok betű (szó) szerinti átvétele. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy a **szabálymódosítás szándéka** már a

¹⁰⁰ J. Piaget – Bärbel: Gyermeklélektan. Osiris Kiadó. Bp. 1999. 410-1. o.

nagycsoportos óvodások körében is megfigyelhető. Főleg az eltérő egyéni tapasztalatokra építő szabályjátékokban. Olyankor például, amikor valamelyik szabályjátékot a családokban eltérő módon játszanak. A többféle szabály egyeztetése vezet el a kompromisszumhoz.

Az óvodai nevelés nem törekszik integrált magatartási formák kialakítására. Az alapok lerakására azonban adottak a pszichikus feltételek. Az erkölcsi cselekvések alapjait az alábbiakban véljük megfogalmazhatónak:

- Közösségi életre nevelés, a gyermekközösségben tevékenykedés igénylése, a közösségi tudat kialakításának megkezdése.
- Segítőkészség és mások iránti figyelmesség magatartási formáinak megalapozása.
- A kulturális környezet iránti érdeklődés felkeltése és a megfelelő viszony kialakítása.
- A természeti környezet iránti érdeklődés felkeltése, a növények és állatok aktív védelme, szeretete.
- Munkára nevelés, a munkaszeretet és kötelesség megalapozása.
- A fegyelmezett magatartás óvodaskori lehetőségei.

A fenti feladatok (mint az erkölcsi nevelés feladat együttese) a legkülönbözőbb pedagógiai rendszerben is jól megférnek egymás mellett. Az eltérések inkább az értelmezésben, a szervezeti keretek megválasztásában, a részletek, normák összeállításában vannak. A pedagógiai felfogástól, filozófiai nézettől függően például egészen eltérő formában szerepelhet a fegyelmezett magatartás értelmezése, a gyakorlati alkalmak biztosítása, az alkalmazott tevékenységi formák érvényesítése.

A tartalom mellett legalább annyira fontos a célhoz vezető út, a hogyanra adandó válasz megfogalmazása. Az például, hogy autokrata vagy demokratikus elvekre épül-e az óvodapedagógus-gyermek kapcsolat, hogy érvényesül-e és ha igen, milyen mértékben a gyermeki önállóság, az óvodapedagógus mennyire veszi figyelembe a gyermeki szükségleteket.

Ide tartozik végül a mindegyik tartalomnak külön-külön és együttesen is megfelelő tevékenységi formák folyamatos biztosítása.

Z. Freud morális internalizációnak nevezte azt a folyamatot, amelynek révén a gyermek magáévá teszi a felnőttek normáit. Miután megismerte és megértette a normákat, aszerint igyekszik cselekedni. Kezd kialakulni az önkontroll. E folyamat kialakulásában és a kialakulás ütemében sem közömbös a szabályok betartására való nevelői ösztönzés. A tapasztalatok gyakoriságától függően nő az önkontroll kialakulásának az esélye.

Kohlberg, elfogadva a műveletek előtti gondolkodás piaget-i elméletét, írja: „az önkontroll kialakulásában együttesen hat a fizikai következményektől való félelem és a gyermek saját vágya.”

Egy másik vizsgálat (Damon) megerősítette Kohlberg által felállított szabályszerűséget. Így például azt tapasztalta, hogy a három-négyéves gyermekek nem indokolják cselekedeteiket. A négy-ötévesek is még saját vágyaikat veszik alapul, de már indokolni próbálnak. Érveléseik még meglehetősen esetlegesek és vágyaiktól vezéreltek. Az öt-hétévesek ítéleteiben az egyenlő bánásmód elve érvényesül.

Kohlberg gondolatmenete szerint a gyermek erkölcsi gondolkodásának három sajátja van: a véleményalkotásokat a felnőttek ítéletei befolyásolják; az erkölcsi cselekedetek értéke az eredménytől függ; a gyermekek még nem képesek felfogni, hogy mások érdekei eltérhetnek az övékéitől.

Az öt-hatéves korú óvodások már képesek a személyüktől elvonatkoztatott helyzetben is erkölcsi ítéletek alkotására. A legújabb vizsgálatok adatai szerint – Piaget véleményétől eltérően – az óvodáskor végére **az erkölcsi gondolkodás belép** a konkrét **műveleti szakaszba**. Ebből pedig logikusan következik az erkölcsi ítéletek önállósodása a felnőttek véleményének ismeretétől függetlenül.

Minden gyermek rendelkezik valamilyen képpel a helyes, a jó, a dicséretet kiváltó (tehát elfogadott) viselkedésről, illetve a helytelen viselkedés és magatartás elítéléséről. Ha olyan emberi magatartással vagy kifejezéssel találkozik, ami eltérő az eddigi tapasztalataitól, ismereteitől, akkor önállóan próbálja azt a meglevő erkölcsi rendjével összevetni, elfogadni vagy elutasítani. Nem biztos, hogy törekvése mindig pontos eredménnyel jár. Nem is mindig ez a lényeges, hanem az önálló erkölcsi ítéletek megfogalmazása.

Egy gondolat erejéig még térjünk vissza az önkontrollhoz. Ugyanis az **önkontroll eredménye** vezet a **bűntudathoz**, amelynek forrása a szintén a felnőttek által felállított szabályok szó szerinti betartásának igényében keresendő. Az eredeti morális tartalmú magyarázatokkal szemben álló vélemények, utasítások, biztatások legtöbbször erős tiltakozáshoz vezetnek. Az ellentmondásos hatások akár erőteljes frusztrációhoz is vezethetnek. A pedagógia számára az ilyen antinomikus (ellentmondásos) helyzet feltárása fokozott tapintatot igényel. Egyrészt igyekeznünk kell a jelentkező főbiás tünetet oldani, másrészt meg örködnünk kell a már rögzült szabályok, normák tisztelete felett.

Az élet a gyermek számára is többféle helyzet teremthet. Előfordulhat, hogy az eredeti norma, szabály korrekcióra szorul; máskor meg a variációs lehetőségek felismerésének meg nem értése okozza a félreértést. Nem egyszer pedig a szándék és a tett ellentmondásossága vagy éppen a véletlen és a szándékos

cselekedet megítélésének a hiánya eredményez frusztrációs helyzetet. A felnőttek megoldást kereső magyarázata, reagálása mindig elvezet a vélt vagy valóságos ellentmondások feloldásához. ***A pedagógusnak ismernie kell az igazságosság megítélésével kapcsolatos életkori változásokat.***

- Damon vizsgálati eredményei szerint az ***igazságosságra*** vonatkozó ***vélemények*** változnak az ***életkorral***. Az igazságosság okfejtésére, magyarázkodásra már a hatéves óvodáskorúak is képesek. Jóllehet ebben az életkorban az igazságosság megítélése, az egyéni képességek még nem játszanak meghatározó szerepet. Egyetlen mérce a teljesítmény.

Az ismertetett vizsgálat, de meg a saját empirikus tapasztalataink is azt igazolják, hogy az említett tulajdonság csak fejlődési tendenciaként és nem mindenre érvényesíthető szabályként jelentkezik.

- Százalékban is jó kimutatható különbség van az ítéletalkotás és a gyakorlat között. A gyerekek akár 40 %-a is képes korának megfelelő ítéletet mondani, de csak töredékük képes úgy is cselekedni. Például ha tudják is, hogy valamit egyenlő arányban kell elosztani, maguknak mégis többet adnak.
- A gyerekekre szembetűnően jó hatással vannak az erkölcsi ítéletekre készített történetek, valamint konkrét szituációk megélése.
- A nevelő magyarázkodása, tanulság levonása helyett sokkal hatásosabbak a problémahelyzetekre utaló kérdések. Az óvodapedagógusi tevékenység hatásfoka nagyban függ az adott csoport, korosztály erkölcsi fejlettségi szintjétől.
- Az erkölcsi ítéletek érettsége a tartalomtól függően differenciáltan fordul elő.

Az erkölcsi cselekvés fejlődése

Az ***erkölcsi cselekvés*** vagy a cselekvés erkölcsi oldala nem más, mint a gyermek ***szocializációs folyamatának fokmérője***. Minden új viselkedési forma a társadalmi szerepek fokozatos felvételét jelenti anélkül, hogy ennek a gyermek teljes tudatában lenne.

A cselekvésekben jut kifejezésre a gyermek konstitutív (alkotó) ***magatartása***, a társadalmi normák értelmezése.

Általában a normáktól eltérő cselekvési módok értelmezése a fejlődés olyan stádiuma, amikor még a szabály tudata (ismerete) nem épült be az egyén viselkedésébe.

Más oka is lehet az értett és gyakran alkalmazott erkölcsi értékektől eltérő viselkedéseknek. A gyermek ugyanis az erkölcsi normákat is valamilyen módon értelmezi a maga számára, s megpróbál aszerint viselkedni: de ***nem mindig veszi észre a mintául szolgáló cselekvések és a saját cselekvése közötti különbséget.*** Például udvarias akar lenni az udvariasságról kialakított elgondolása alapján és a szerint is cselekszik. De vagy az alapul szolgáló sémát értelmezi pontatlanul vagy a verbális kommunikáció értelmezésében lép fel zavar.

J. Piaget a cselekvéseken belül megkülönbözteti az un. ***izolált***, illetve a ***koordinált*** cselekvéseket. Az erkölcsi fejlődés tekintetében az utóbbiak az értékesebbek, ezek ugyanis szociális cselekvésekként is felfoghatóak. Az óvodáskorban még a cselekvések – Piaget szerint – egocentrikus módon szerveződnek.

Az erkölcsi cselekvések tartalmán belül két fő területet különböztetünk meg. Az elsőbe soroljuk a társadalom, a szervezet, a közösség szempontjából fontosakat. A másik csoporthoz tartoznak az egyén fejlődésének feltételét biztosító tevékenységi formák.

A társadalmi magatartási formák az óvodáskorban.

A szakirodalom általában négy alapvető magatartási formát tart számon: a szellemi, fizikai (közéleti) munkát; az értékővő magatartási formákat (közösségi, kulturális és természeti érdekvédelem), a segítőkészséget, és a karitatívet és végül a fegyelmezettséget.¹⁰¹

Az óvodáskorban ez a négy feladatcsoport részben más, gyermekközelibb megfogalmazásban ölt testet, részben egy-két elemmel ki is egészül, elsősorban az életkorból adódóan.

– Az erkölcsi gondolkodásnak és az erkölcsi cselekedeteknek kapcsolata nagyon áttételes, kölcsönös, egymást erősítő.

– A kognitív erők többféle módon is befolyásolják a gyermek cselekedeteinek alakulását a saját tapasztalatiból levont következtetések és a felnőttek konkrét normakövető verbális kommunikációja révén.

– A gyermeki tapasztalatokból levont tanulságokban is benne van a felnőttek hatása, különösen a cselekedetekkel kapcsolatos értékelésekben. Vagy dicséretet vagy szükség esetén elmarasztaló megjegyzést fogalmaz meg a felnőtt. Tehát a megerősítés és a gátlás alá helyezés kölcsönösen módosítja a viselkedésekről, cselekedetekről meglévő tudatos vagy spontán módon alakult képet. Az új reprezentációk létrejötte tehát magában foglalja a környezeti hatások és a belső folyamatok együttesét.

A felnőtteknek, elsősorban a szülőknek és az óvodapedagógusoknak a tartalomra, a miértekre és a hogyanokra vonatkozó megjegyzései annál hatásosabbak, ha minél inkább

- konkrét élethelyzetekhez, gyermeki cselekedetekhez kötődnek,
- ha az új körülmények közé kerülő gyermekeket előre felkészítjük az elvárható magatartási és viselkedési formákra: pl. hogyan óvjuk a kisállatokat, a növényeket, hogyan segítsünk a felnőtteknek, stb.,
- ha minden megjegyzésünk és kérésünk szoros összefüggésben van a gyermek előzetes tapasztatával, viselkedési formájával, életkori fejlődési szintjével, belső reprezentációs képével.

A szocializációs erkölcsi tulajdonságok irányításának, nevelésének néhány ***pedagógiai elvére összefoglalóként*** mindenképpen rá kell mutatnunk.

- Az óvoda keretei között fontos megtalálnunk a szabadon kezdeményezett és az irányított tevékenységek közti helyes arányt. Különösen a konstruktív magatartás erősítése érdekében.

¹⁰¹ Bábosik István: A nevelés elmélete és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó. Bp. 1999. 16. o.

- Az említett tulajdonságok együttes érvényesítésére kell törekednünk. Közös érvényesülésük azért fontos, mert a tulajdonságok egymást erősítik, meg azért is, mert rendezetlenség esetén nem lehet teljes az erkölcsi magatartás kialakításával kapcsolatos törekvésünk, s végül azért is, mert mindegyiknek közös a pszichológiai gyökere: ez az empátia.
- A szociális erkölcsi tulajdonság fejlődéséhez derűs, érzelemgazdag légkörre van szükség. A derűs légkör biztosította jó közérzet mellett nyitottabbak és egymás iránt is figyelmesebbek a gyerekek.
- A derűs légkört úgyis felfoghatjuk, hogy benne a résztvevők aktív életet élnek, hogy nincsenek unatkozó, tehát a légkört destabilizáló egyének. Mindenki által könnyen belátható tény, hogy alkotó, tevékeny légkörben nincs szükség direkt fegyelmező módszerre. Legjobb fegyelmező erő maga a konstruktív tevékenység.
- A folyamatos tevékenység biztosítása és szorgalmazása nem kényszerjellegű alkalmazást jelent, hanem a választási lehetőségek felkínálását.
- A konstruktív erkölcsi magatartás közösségi jellegű magatartás. A kisebb csoportok, a néhány gyerek közös tevékenysége, az udvari élet csoport érdekét szolgáló tevékenységei a másokra való figyelmet, a mások szempontjainak figyelembe vételét ismerteti fel a gyermekkel. A nevelő feladata a gyermeki magatartás és viselkedési formák ilyen irányú fejlesztése.
- A mesék, történetek, elbeszélések pozitív hősei is mindig másként küzdenek vagy a közösséggel szembe, a rosszak legyőzésére vállalkoznak. Ezért van a meséknek, az irodalmi alkotásoknak erkölcsileg értékes nevelő hatása, továbbá azért, mert az indirekt hatás eszközei.

A csoportélet erkölcsi szokásai

Az óvoda, mint másodlagos szocializációs szintér sajátos szerepet vállal az erkölcsi tulajdonságokra épülő szokások kialakításában mind az individuális, mind a társas élet területén. Az individuális oldalról több helyen is szólunk (szokások kialakulása, szocializáció – individualizáció, akarati tulajdonságok nevelése). Most nézzük meg a csoportélet kereteiben megjelenő erkölcsi szokásokat!

A közös, élményszerű tevékenységek **gyakorlása** közben olyan erkölcsi tulajdonságok többszöri gyakorlására, megerősödésére kerülhet sor, mint pl. az együttérzés, a segítőkészség, az önzetlenség, a figyelmesség, az alkalmazkodás, a

másság iránti tolerancia.¹⁰² A többször és rendszeresen visszatérő esetekben és tevékenységekben megjelenő tulajdonságok belsővé válnak (interiorizálódnak). Bizonyos tevékenységekhez, helyzetekhez az adott csoportban szokásos cselekvések, megnyilvánulási formák kötődnek. Ezek elsajátítása a szokásalakítás folyamatában lehetséges.

Az említett tulajdonságok kialakulásában az óvodai csoportnak fokozott hatása van. Ez azzal az emberi szükséglettel magyarázható, amit az egyén **közösség iránti szükségleteként** nevezünk meg. Az óvodai csoport (közösség) a gyermek számára a társas világot, az egyéni és közösségi alkotás terét, biztonságot, elismertséget nyújt. „A közösség iránti szükséglet az ember „társas lény” mivoltán alapul. A közösség olyan társas világ, amely az egyén számára nemcsak biztonságot, nemcsak jó közérzetet, hanem reális fejlődési, önmegvalósítási lehetőségeket is kínál.”¹⁰³

A gyermek játéka és egyéb tevékenységei elképzelhetetlenek társak nélkül. A társak iránti szükséglet, vágy azonban mindig összhangban a gyermek magatartási formáival. Ennek az összhangnak a megteremtését szolgálja a szokásalakítás.

A csoportélet szokásai a gyermekek életkorának előrehaladtával **fokozatosan erősödnek és bővülnek**. A kisóvodások még nem tudnak a csoport érdekeihez igazodni, számukra a személyes siker a fontosabb. A nagyobbak számára a közösség érdekei már ösztönző motívumok lehetnek, a legnagyobbakat már ezek a motívumok irányítják cselekvéseikben és megnyilvánulásaikban. Vegyes életkorúak csoportjában a nagyobbak pozitív mintája támogatón és kedvezően hat a szokásalakítás folyamatára.

A különböző élményszerű tevékenységek, a folyamatos személyes érintkezések (kommunikáció) változatos formái, a bizétonságot nyújtó légkör eljuttatja a gyermeket a puszta együttléttől az együvé tartozásig, a **„mi” tudatának** kialakulásáig. Ezt a folyamatot segítik a csoport szokásai, szimbólumai. Nemcsak alkalmazkodnak a szokásokhoz, hanem azok társaik általi betartásán is örködnék.

Egymás **segítése, támogatása, a figyelmesség** a gyöngédség érzésével párosulva az érzelmi élet alakulására is hat. A csoportban ennek gyakorlására jó alkalom a játék, bent vagy az udvaron végzett munkajellegű tevékenység. A kisebbek, az újak pártfogását, beilleszkedésükben való segédkezést, a gyengébbekkel, gyengélkedőkkel való gondoskodó bánásmódot az óvodapedagógus a csoport szokásává erősítheti (öltözködés, minek hol a helye

¹⁰² Az óvodai nevelés országos alapprogramja. A kormány 137/1996. (VIII. 28.) Kormányrendelete

¹⁰³ Dr. Gáspár László: Neveléelmélet. Okker Kiadó, Budapest, 1997. 149, 150. o.

stb.). A segítségadásnál arra kell ügyelni, hogy az ne legyen egyoldalú. Miközben a segítségadás erkölcsi értékkel bír, egyidejűleg biztosítani kell a segítségre szoruló fejlődését, aktivitásának érvényesülését is. E folyamatban elsajátítják a gyermekek a segítségadás és elfogadás legszimpatikusabb formáit.

A figyelmesség, az egymás iránti érdeklődés és szeretet kifejezésére jó alkalom a kapcsolattartás beteg, távollévő gyermekkel, az új vagy visszatérő gyermek fogadása, óvatos közeledés a kisebbekhez, egymás játékának, alkotásainak védelme, egymás köszöntése érkezéskor, távozáskor, különös figyelem egymásra ünnepna-pokon.

A figyelmességgel párosuló szeretet mentén alakíthatjuk **ki a tisztelet szokását** a felnőttek és egymás iránt. A beszélgetések, mesék, elbeszélések, személyes élmények felelevenítése segítségünkre van abban, hogy érzékeltetni tudjuk a szereteten, odaadáson, ragaszkodáson alapuló szerülő – gyermek kapcsolat szépségét, erejét. A szülők munkája, erőfeszítései, többször a pihenésről való lemondása teszi lehetővé a kívánságok, szükségletek kielégítését. A megbecsülés és a tisztelet fogalmai a gyermek számára még től elvontak, de lehet büszke szülei foglalkozására, köszönetet mondhat egy-egy kívánság teljesítéséért, örömet szerezhet szüleinek, ha vigyáz öltözkéire, környezetére, apró segítsége, kis személyes ajándékai is sokat jelentenek a szüleinek, társainak, a pihető vagy beteg szülő, testvér, társ nyugalmáért ő is tehet. A konkrét cselekvésekben és magatartásban megjelenő tisztelet csak iskoláskorra fejlődik erkölcsi kategóriává.

A **türelem, az együttérzés és megértés** a kb. öt évesek körében már jól érzékelhetően érvényesül a gyermekek közötti kapcsolatokban. Türelmesebben megvárják, míg megkapnak valamit, türelmesebbek egymás meghallgatásában. Ki tudják fejezni együttérzésüket valamelyik társuk bánatában vagy fájdalmában. Megértéssel tudják fogadni pl., ha lassúbb vagy kisebb társukra várni kell.

Az **udvarias magatartás** mértéktartó és természetes szokásaival az egymás iránti megbecsülést fejezzük ki. Az udvariasság többek között megmutatkozhat az előbb említett köszöntésben, a segítség felajánlásában, ill. köszönet kinyilvánításában, a megszólításban, az ellenkező véleményhez viszonyuló hangnemben, a társak meghallgatásában, az előzékenységekben.

A természeti és tárgyi környezet óvása, védelme, a természet, a tárgyak eszközök rendeltetésszerű használata mind a **közösség, társadalmi tulajdon védelmének szokásai** körében helyezhetők el. Itt elsősorban a játékszerekkel és más használati tárgyakkal való óvatos bánásmódra, a leejtett eszközök felvételére, a rendetlenség elkerülésére, szükség szerint a rend helyreállítására, a kijelölt útvonalon való haladásra, a növények, állatok védelmére, ápolására gondolunk.

Az óvodai csoportszokásokat (az egyén magatartására vonatkozó szokásokat) kiegészítik azok az egész közösséget érintő események, amelyek időről időre visszatérnek, amelyek az egész közösség életében jellemzőjévé válnak. Ezek a **hagyományok**. A hagyományok egy-egy óvodai csoporthoz kötődnek, s még óvodán belül is eltérőek lehetnek. A hagyományok körének megválasztását befolyásoló tényezők: az óvoda már kialakult szokásai, a gyermekek életkora, esetleg érdeklődése, a szülők véleménye, igényei, együttműködő támogatásuk, a környezet adottságai, feltételei.

A hagyományok az éves időkeretet távlatokra osztják. A hagyományok körébe sok közös élményszerű tevékenység, népi hagyomány, személyes és nemzeti ünnepek, nemzetközi akciók és más egyéb tartozhatnak. Ilyen hagyományok lehetnek a névnapi, születésnapi megemlékezések, új gyermek fogadása, betegségből meggyógyult gyermek köszöntése, szüret, télapóvárás, ajándékkészítés karácsonyra, a kicsiknek, búcsúzóknak, farsang, iskolalátogatás, anyák napi köszöntő, gyermeknapi mulatság.

Ezek az események kiemelkednek a mindennapokból. A készülődés, s maga az esemény öröme és izgalma maradandó élményt hagy a gyermekben. A környezet, az öltözet, a meglepetések, az ajándékozás fokozza a hangulatot. A résztvevő felnőttek és gyerekek örömteli együttléte növeli az együvé tartozás érzését.

2. Az akarati tulajdonságok nevelése

Fogalom: Akaraton azt a pszichikus folyamatot értjük, amelynek segítségével az önként vállalt célunkat külső és belső akadályok leküzdésével *érjük el*. Filozófiai megközelítésben az akarat a tudatos cselekvések alapjául szolgáló képesség, amely az egyéni motívum melletti döntés kivitelezéséhez szükséges. *A gyermek életében igazi akarati cselekvésről akkor beszélünk, amikor már tudatosan törekszik a külső és belső motívumok által kitűzött célok elérésére.* Az akarati nevelés célja a társadalmi követelményeknek és az egyéni boldogulásnak is megfelelő cselekvések melletti kitartás.

Az akarat fejlődésében nagy változást jelent a harmadik év. A hároméves gyermek egyre több mindent egyedül akar megoldani. Örül minden felfedezésnek, minden új, érdekes dologgal azonnal ismerkedni akar. Mind határozottabban fogalmazódnak meg vágyai, elképzelései. Közben azonban szándéka kivitelezése során gyakran akadályokba ütközik (tiltás, még elégtelen képességei stb.miatl). Az akadályokkal szembeni reakciói nagyon szélsőségesek és viharosak lehetnek.

Az akarat tulajdonságok részletes ismertetése előtt éppen a fentiekre való tekintettel az akarat kapcsán szólnunk kell egy gyermekkori jelenségről, a **dacról**.

Fogalom: *A dac lényege a környezethez való alkalmazkodásban beálló egyensúlyi zavar.* A gyermek olyan kéréseket utasít vissza, olyan követelményeknek nem tesz eleget, amelyeket addig minden további nélkül megtett. A felnőtt beavatkozásra kétféleképpen reagál: vagy nem csinál semmit (ez a passzív dac), vagy a felnőtt kérésének éppen az ellenkezőjét teszi (aktív dac). Nem akar lefeküdni, mert még a tévét nézi; nem akarja abbahagyni játékát, amikor a család programja miatt erre szükség volna. A tiltásokkal szemben ellentétesen viselkedik („csak azért is” szindróma). A dacosság végső soron tehát nem az erős, hanem éppen ellenkezőleg a még meg nem erősödött akarat jele.

A dacosság sem annyira korszpecifikus, hogy a kisgyermekkorral ezzel a jelzővel kellene illetni. Következésképpen, türelmes nevelés mellett alig jelentkezik. A helytelen nevelés, nem megfelelő nevelési stílus (pl. hideg-korlátozó) következményeként azonban gyakrabban kell vele számolni. Ezért röviden érintenünk kell a dacossággal kapcsolatos feladatokat.

Gyakran elégségesnek tűnik, ha a **gyermek figyelmét eltereljük** az adott tevékenységről, kívánságról. Legtöbbször ugyanis akkor „nem akarják meghallani” az óvodapedagógus kérését, amikor nagyon elmerülnek játékukban. Valaha általános gyakorlat volt, hogy az óvodapedagógus előre jelezte a játék befejezésének közeledtét. A **flyamatos játékbefejezés** nagyban hozzájárul a dacosság megelőzéséhez.

Nagyon hatásos a **rugalmas napirend**, amelyben a rendszeresen ismétlődő tevékenységek rugalmas rendszere ad biztonságot a gyermeknek, és kap elegendő időt elgondolásainak megvalósításához. A kisgyermek szereti a **rendet**, a kiszámítható életritmust. Hamar megtanulja a rendszeresen ismétlődő napi programok sorrendjét. Az óvodapedagóguson múlik, hogy mennyire lesz az óvodai csoport jellemzője a természetes életritmus.

A dacosság kialakulását könnyen megelőzhetjük változatos óvodai programokkal, mind több önállóságot biztosító, tevékenységekben gazdag óvodai élettel. Ne feledjük: unatkozó gyermekek körében hamar terjed a dac.

A dacosság jelentkezésekor sokszor legjobb megoldás a teljes közömbösség a nem kívánt magatartás iránt. A dacosság általában igen rövid ideig tart, az indulatok hamar megnyugszanak. Célszerű észrevételeinket néhány percig késleltetni.

Az akarat fejlődésén belül szólnunk az önállóságról, az önfegyelmről, a kitartásról, a feladattudatról.

Önállóságra nevelés

A gyermekközpontú pedagógia egyik legfőbb értéke az önállóság biztosítása. Hosszú az út odáig, amíg a gyermekek a kapott feladatokat eleinte segítséggel, majd teljesen önállóan is végre tudják hajtani, illetve végső fokon képesek azokat önállóan meglátni és megoldani.

Az óvodás gyermek *önállóságának fejlődését* röviden a következőkben vázolhatjuk fel. A két és fél, három éves kor körüli időszak „az én akarom” az „én egyedül” magatartás kora. Ezek a viselkedési, magatartási megnyilvánulások az önálló cselekvések igénylésének a kezdete. Az önálló próbálkozások olykor egészen rövid ideig tartanak, máskor meg éppen ellenkezőleg, meglepően hosszú időt vesznek igénybe. A kezdeti önállósági törekvések a tapasztalatok szerzésének és a készségek kialakításának az alkalmai.

Az önállóságra nevelés nem választható el az *önbizalom* fejlesztésétől. Sok gyermekből hiányzik a tevékenységek önálló végrehajtásához szükséges önbizalom. A hiányzó önbizalom pótlására nagyon jó alkalom a munka jellegű tevékenység, de megfelelő szervezeti feltételek biztosítása mellett a tanulás is. Az önbizalom hiányában szenvedő gyermek rendszeres egyéni foglalkoztatási program hatására képes legyőzni bizonytalanságát, s képes pótolni az önbizalomhoz szükséges képességeket.

Amikor a gyermek már bizonyos önállóságra szert tett a tárgyak, eszközök használatában, alkalmassá válik a közösségi tevékenységben való részvételre. A közös tevékenységen belüli önállóság először a játékban, majd később a munka jellegű tevékenységben mutatkozik meg. A szerepjáték lényegéből fakad, hogy abban az önállóság már a játék eltervezésében is jelentkezik. Innen vezethet az út az egyszerű és ismert munkafolyamatok (terítés, szobatarítás) önálló megszervezésének és kivitelezésének a képességéig.

Mind az önállóság kialakulásához, mind az önbizalom fejlesztéséhez adottak az óvoda lehetőségei.

Az önállóságot és az önbizalmat is növelő tevékenységekhez nyugodt légkörre van szükség. Különösen az önbizalom erősítő feladatoknál rendkívül nagy hatása van az óvodapedagógus együttérző bátorításának.

Az óvodapedagógus segítségére gyakran szükség van a feladatok önálló megoldásához. Azonban csak a kellő időben érkezett segítség pedagógiai értékű, ami azt jelenti, hogy a segítségünket mindig *előzze meg a gyermek önálló próbálkozása*, erőfeszítése, ami azt is jelenti, hogy *ne végezzünk el semmit a gyermek helyett és mérlegeljük a segítségkérés mögötti szándékot!*

A felesleges közbeavatkozásunkkal, rosszul értelmezett idő előtti segítséssel éppen úgy akadályozzuk az önállósodás folyamatát, mint a figyelemmel kísérés teljes mellőzésével, a közömbösséggel.

Önállóságra nevelés fontos területe a *csoportokon belül kialakuló vita*. A gyakorlatban szintén két szélsőséges nevelői magatartással találkozhatunk. Van, aki a legkisebb nézeteltérés vagy vita esetén mindjárt beavatkozik, s van, aki meg teljesen magára hagyja a vitatkozó feleket. Az első esetben nincs a gyermeknek alkalma önállóan megoldani, igazolni elgondolását. A másik esetben meg könnyen veszekedéssé fajulhat a vita, s talán nem is mindig igazságosan oldódik meg a nézeteltérés. Nem mindig a nagyobb hangerő, a fizikai fölény vagy a rutinosabb vitakészség mögött van az igazság! Akkor értékes az óvodapedagógus eljárása, ha a vitatkozókat kellő időben vezeti rá a helyes megoldásra.

Önfegyelemre nevelés

Fogalom: *Önfegyelemre nevelésen értjük annak a képességnek a fejlesztését, amellyel uralkodni tudunk ösztöneinken, szükségleteinken, kívánságainkon, indulatainkon.*

Az önfegyelmet nehéz szokássá érlelni, mert a gyermeket *elsősorban érzelmei vezetik*. A belső vágyak, szükségletek jelentkezésekor az érzelmek felerősödnek, indulatokba is átcsaphatnak. Nehéz feladat az önfegyelem formálása a korra jellemző kevésbé fejlett akarat miatt. Az önfegyelemhez az erkölcsi gondolkodásnak arra szintjére van szükség, ahol már az egyén mérlegelni tudja az esélyeket, és számol a következményekkel. Nos erre az óvodáskorú gyermek csak a tapasztalatai alapján képes. Az önfegyelem tanult képesség (viselkedés), amihez hosszantartó gyakorlásra, az alkalmazkodó- és egyéb képességek kialakulására van szükség. A gyermeki életkor még elég rövid ahhoz, hogy az önfegyelem kialakulhasson, de az életkor mögött már az alapok lerakásához elég idő áll rendelkezésre. Az önfegyelem területei a belső szükségletek változásával maguk is változnak. Az óvodáskor e tekintetben is meghatározó, mert az elmulasztott viselkedési, magatartási formákat a későbbiekben nehezebb pótolni.

Az önfegyelemre nevelés, szoktatás feltételei, szabályai.

Az önfegyelem kialakulása, kialakítása a gyermek szabadságának tisztelete mellett lehetséges, hiszen az önfegyelmet mindenkinek saját magának kell kiépítenie. A motiváltságban meghatározó a felnőttek pedagógiai ráhatásának a minősége: a következetesség, az egyén magatartásával szembeni igények világos megfogalmazása, a közvetlenség, a helyes értelemben vett partneri viszony.

Az önfegyelemhez szükséges impulzusokat a fegyelemre nevelés által képviselt értékek, normák adják.

Fontos feltétel a szervezett életforma megteremtése és a szilárd erkölcsi szokások kialakítása. Szertelen életritmus mellett nem képzelhető el önfegyelemhez szoktatás. Ahol a gyermeki vágyak teljesítése előtt nincsenek ésszerű korlátok, ahol a vágyakat, kívánságokat kérés helyett követelésekkel is el lehet érni, ahol a társakhoz való alkalmazkodásból teljesen hiányzik a mérsékletesség, ahol az én tudattal nem párosul együtt a „mi tudat”, ott nem beszélhetünk önfegyelemről.

E felsorolásokkal egyben megadtuk az önfegyelem érvényesülésének a területét is.

Az önfegyelem kialakítása látszólag kis, de a gyermek számára nagy dolgokkal kezdődik.

Rendkívül fontos a következetesség, az egyértelmű szabályok megfogalmazása és betartatása. Azt írja Friedrich Paulsen: „akinek szakadatlan változó vágyai vannak, egyben örökké elégedetlen”¹⁰⁴

Az önfegyelem alakítása hosszantartó folyamat, a gyakorlásához szükséges tapasztalatokat nem lehet elég korán megkezdeni. E folyamat kialakításához az óvodapedagógus direkt és indirekt nevelői ráhatására van szükség.

A szabálytudat alakulása, fejlesztése

A *szabálytudat* alakulásának, fejlődésének elősegítése csak az utóbbi években került ismét az óvodapedagógia érdeklődésének előterébe. Pszichológiai megközelítése már régebben ismert. J. Piaget viszonylag részletesebben tárgyalta a törvény fogalmának sajátosságait a gyermekkorban.¹⁰⁵

Néhány megállapítását vázlatosan érdemes felidézni.

- Az óvodáskorban a „szükségszerűség teljesen morális”. Nincsenek külön természeti törvények, illetve „minden törvény társadalmi törvénynek tekinthető.”
- A dolgok a rájuk kényszerített szabályoknak engedelmeskednek. A természetnek is az ember a teremtője, a mozgatója.(animizmus, artificializmus).

¹⁰⁴ Friedrich Paulsen: Az akarat nevelése. Tankönyvkiadó, Bp. 1972.

¹⁰⁵ J. Piaget Válogatott tanulmányok. A törvény fogalma a gyermekkorban. Gondolat Kiadó. 1970. 346-353. o. Megjegyzés: Törvény és társadalmi magatartás szabályai M.É.K. Akadémiai Kiad. Bp. 1972. törvény címszó 1400. o.

- A „mozgás mozgatója az akarat” (a belső mozgató) és az ember (a külső mozgató).
- Véletlen nem létezik a természetben. Ezt a „Miért” kérdések is igazolják.
- A törvény ezek szerint teljes mértékben morális.
- A természeti törvényekben általánosság nincs, csak konkrét helyzet létezik.

Mi következik Piaget gondolataiból a gyermek szabálytudatára:

- A felnőttek mindenre képesek. Ha akarják, mindent meg tudnak mozgatni. „Apu, ne essen már az eső!” „Essen már a hó!”
- Az óvodáskor végére a természeti és társadalmi törvényszerűség – szabályszerűség – egysége kezd megbomlani. E folyamattal párhuzamosan a felnőtt mindenhatóságában vetett hit fokozatosan leépül.
- Míg a gyermek hitében, képzeletében létező természeti törvényeknek nincs meg a tapasztalati háttere, addig a társadalmi élet szabályaiból mind többet él át, ami segíti a szabálytudat alakulását.
- A szabálytudat kialakulása segíti elő a szocializációt. A szabályok betartásához a játékban legalább két személyre van szükség. Piaget a szabályjátékok két formáját különbözteti meg: az intézményesített szabályjátékokat és a pillanatnyilag kialakított szabályjátékokat. A szocializáció szempontjából ez utóbbiak az értékesebbek, amennyiben azok már nem készen kapott szabályok, hanem a résztvevők közös produktuma is.
- A szabálytudat fejlődésében nagy szerepet játszik a következetes nevelés. Az óvodai élethez igazodó normák, szabályok világos látása és betartása. A szabályokhoz való alkalmazkodás hamarabb kialakul, mint azok értelmének teljes felfogása. Az erkölcsi gondolkodás fejlődésével a külsőleg irányított szabályok a hatéves korra interiorizálódnak, s fokozatosan mind erősebben motiválják a cselekvést. A szabálynak ez a motiváló ereje mutatkozik meg a játékon belüli szabályok tiszteletében is. A mindennapi életvitelt meghatározó szokások erősítik a játékban is megnyilvánuló szabálytudatot.

A szabálytudat fejlődésének fontos állomása a gyermekek által önként megfogalmazott szabályok – szokások – megjelenése a viselkedésében.

Állhatatosságra, kitartásra nevelés

Az **állhatatosságra és kitartásra** nevelés jelentőségét a gyermek viszonylag fejletlen akarata, ingadozó figyelme és csapongó képzelete adja meg. Ezek a tulajdonságok ugyanis fékezik a tevékenység melletti kitartást. Számtalan példával találkozunk a nap folyamán, amely azt igazolja, hogy milyen könnyen megváltoznak az eredeti szándékok. Elég egy valamilyen új, érdekes inger és máris megváltozott az eredeti elképzelés.

Az állhatatosságot motivált célkitűzésekkel, változatos programajánlással, érdekes megoldási módok javaslatával, a különböző segítségadási fokozatokkal és személyes példánkkal bővíthetjük. De a legkörültekintőbb pedagógiai törekvésünk mellett is számolnunk kell az életkori tulajdonságokkal. Az előrelépéshez mindenképpen időre és sok-sok tapasztaltszerzésre, élményre van szükség.

A négyéves kor után már a kitartás időtartamát olyan erkölcsi motívumokkal is befolyásolhatjuk, mint a versengés, az eredményre törekvés.

Tevékenység közben gyakran előfordul sikertelenség, átmeneti kudarc. Nem mindenkinek egyforma a kudarcűrő képessége. A kudarcélmények feldolgozása legjobb módszer a tevékenység megismétlésének a biztosítása. Kudarc az önként vállalt feladatok megoldása közben is jelentkezhet. Ebben az esetben is nagy tapintatra van szükség, ha az óvodapedagógus hagy időt az újrapróbálkozásra. A kudarcélmények feldolgozása is könnyebb játékos, derűs légkörben. A játékosság biztosításának ugyanis egyik sajátja az örömszerzéshez, a sikerélményhez jutás. Aki már többször átérezhette a nehézségek legyőzésével járó siker örömét, az könnyebben vállalkozik az újabb és újabb próbálkozásokra, s az általában minden területen is kitartóbbá válik.

Bátorságra nevelés

A **bátorságra neveléssel** kapcsolatos óvodai feladatokat a kisgyermek félelmeinek okaiból vezethetjük le. A félelemnek igen sokféle oka lehet: ijesztgetés, váratlan és szokatlan erős inger, idegen környezet, ismeretlen tárgy (állatok), ideges légkör, egyedüllét, a különböző feladatok megoldásával kapcsolatos bizonytalanságok, testi fenyítés.

A félelem könnyen leolvasható a gyermek arcáról. Megváltozik a légző és keringési szervek működése. Vértelen, sápadt lesz az arc, megváltozik arckifejezése, tágabbra nyílik a szeme.

Az **ijesztgetés** megviselheti a gyermek labilis idegrendszerét. Az ijesztgetés szélsőséges esetei különösen csökkentik a biztonságérzetet, s növelik a környezettel kapcsolatos félelmet. Az ijesztgetésnek olyan formái is vannak, amelyek még az óvodapedagógusok körében sem ritkák, s gyakran hallunk ilyen figyelmeztetéseket: „Ne menj a kutya közelébe, mert megharap!”, „Ne menj a

folyóhoz, mert könnyen belefulladsz!”, „Ne nyúlj a macskához, mert megkarmol!”. Persze óvnunk kell a gyermekeket, meg kell tanítani őket az óvatosságra, **de a figyelmeztetés nem lehet ijesztgetés**. Különösen nem lehet olyasmivel ijesztgetni, ami önmagában vagy kellő óvatosság mellett nem jelent veszélyt. Sok gyermek nem fél a nagy víztől, a folyótól, az állatoktól, de ha olyan képzeteket sugallunk, amelyekhez félelem tapad, akkor minden nagy víz, minden ismeretlen állat, minden erős ingert kiváltó természeti jelenség félelmetessé válik, következésképpen az önmagukban félelmet nem keltő jelenségek, tárgyak is félelmet kelthetnek. Mindig meg kell találnunk az óvatosságra intő figyelmeztetésünk legjobb formáit. Például: „Ne incselkedj a kutyával, mert könnyen megharaphat!”, „Ne húzd a macska farkát, mert meg talál karmolni!”, „A folyóhoz csak anyukával, vagy óvó nénivel szabad menni!”

A tárgyak, **jelenségek hiányos ismerete** szintén oka lehet a gyermek félelmének. Ezért nem lehet minden bevezető nélkül bemutatni egy ismeretlen állatot, tárgyat. Az egyik gyakorló foglalkozáson az óvodapedagógus-jelölt egy nagy fehér nyulat vitt be a foglalkozásra. Meglepetést akart szerezni a gyermekeknek, ezért nem mondta meg, hogy mi van a kosárban. Sikerült a meglepetés! Amikor ugyanis levette a takarót a kosárról, a nyúl azonnal kiugrott belőle. Ennyi elég is volt ahhoz, hogy a hároméves gyerekek közül többen sírva fakadjanak.

Előfordulhat az **óvodában kisebb baleset**, amely könnyen pánikot kelt a csoportban. Ilyenkor az óvodapedagógus higgadt magatartása megnyugtatóan hat mindenkire. Személyes példákra más esetben is nagy szükség van. Vihar esetén például az erős széllelőkések, a sűrű villámlások és a mennydörgések okozta félelmet is nyugodt magatartásunkkal tudjuk mérsékelni vagy teljesen megszüntetni.

Sajnos, némely családban még mindig számolnunk kell **a testi fenyítés ártalmával**. Az óvodapedagógusok tisztában vannak a testi fenyítés esetleges következményeivel. Nem így némelyik szülő. A verés idegessé, kétszínűvé, gyávává teszi a gyermeket, játékában, munkájában tétovázó hallgató, viselkedésében zavart, bizonytalan vagy éppen agresszív lesz. Az a gyermek, akit sokszor megvernek, örök bizonytalanságban él. A közösségtől visszahúzódóvá válik vagy éppen bántalmazás belső feszültségét támadó viselkedéssel vezeti le. Túlzott félelme, bizonytalanság érzete, esetenként a szeretethiány miatt képtelen a közösség normáinak eleget tenni.

Eddig a gyermekek félelmének leküzdésére vonatkozó közvetlen teendőket vizsgáltuk. A bátorságra nevelésnek vannak **általános, mindenkire kiterjedő követelményei** is. Ezek:

- reális ismeretek nyújtása,
- hozzászoktatni mindenkit az ésszerű feladatok vállalásához,
- tájékoztatni a csoportot a várható kellemetlenségekre (pl. oltás),
- kiegyensúlyozott légkör, egyéni beszélgetések.

3. Munka jellegű tevékenységek, munkára nevelés az óvodában

A gyermek munkajellegű tevékenységéről általában

A munka, mint tevékenység, és mint nevelési eszköz.

Fogalom: *A munka olyan célirányos tevékenység, amely az egyéni szükségletek kielégítésére vagy egyéni előnyök megszerzésére, illetve a szociális (társadalmi, közösségi) életbe való berendezkedésre irányul.*

A munka célját és annak eljárás módjait a **feladat(ok)** fogalma fejezi ki.¹⁰⁶

A munka kihat az egyén személyiségére, befolyásolja a személyiség egészét: a feladattudatát, felelősségérzését, kitartását, munkafegyelmét.

A **gyermek munka jellegű tevékenységén** saját életével, a közvetlen környezetével, illetve a közössége érdekével összefüggő tevékenységet értjük. Mindez összhangban van teherbíró képességével, a feladatok elvégzéséhez szükséges képességekkel és nem kevésbé feladattudatának fejlettségi szintjével.

Munkára nevelés az óvodában jelenti a munkához való viszony kialakítását, a munka szükségletének igénylését, a kellő motiváció biztosítását, a szükséges képességek fejlesztését: szervezőképességét, feladat értelmezésének, megértésének, sőt egyes esetekben a feladatok önálló megfogalmazásának képességét, a zökkenőmentes közös munkákban való részvétel képességét.

A felsoroltak közül külön kiemelünk néhány, a személyiség fejlődését meghatározó vonást.

Legalapvetőbb feladat a **munkához való viszony** megalapozása. A korai gyermekkorban kialakított pozitív viszony feltétele a későbbiekben megjelenő munka szükségletének, a kitartásnak. A kisgyermek már az óvodáskor előtt is az anya mellett szívesen végez munkajellegű tevékenységeket. Ezek a felnőtt közelében folytatott tevékenységek pozitív élményekhez vezetnek. A rendszeres otthoni „munkavégzés” jó előkészítője az óvodában adódó munkajellegű feladatoknak.

¹⁰⁶ W. D Fröhlich: A pszichológiai fogalmak magyarázata, Springer, 1996. Bp. 270. o.

A szülők vagy az óvodapedagógus társaságában folytatott tevékenységek a felnőttek személye miatt kellően motiváltak. A munka közbeni bátorítás, elismerés, a sikerélmény együttesen erősíti a **munka élményét**.

A kellően motivált munkaalkalmak feltételei a **munka melletti kitartásnak**. A munka új helyzetbe hozza a gyermeket. Hamar megtapasztalja, hogy a munkamegbízásokat, vállalásokat be kell fejezni, azt nem lehet idejekorán abbahagyni. Ha mégis megtörténik, az óvodapedagógus magatartásából következtethet a munka befejezésének kötelező erejére vagy a számára kedvezőtlen következményekre. Az óvodapedagógus például addig nem tudja teljesíteni az újabb kívánságokat, amíg a közösen megkezdett munkát be nem fejezik.

A gyermeki munka fejleszti a **feladattudatot**. A feladattudat komplex fogalom, illetve jelenség, melynek egyaránt van mentális, akarat, érzelmi és erkölcsi oldala.

A **feladattudat** a feladatok teljesítése közben fokozatosan alakul ki. Az iskoláskor kezdetéig több **fokozatát** állapíthatjuk meg:

- A két-hároméves gyermek még minden mérlegelés, esélylatolgatás nélkül vállalja a feladatot. Elsősorban a tevékenység örömeért vagy azért, hogy az óvodapedagógus/szülő mellett maradhasson.
 - Megjelenik a munkafajták vagy egyes munkaműveletek közötti **szelektálás**. Előnyt élveznek a szimpatikus munkanemek. De még hiányzik a munka pontos teljesítésének a szükséglete.
 - Megjelenik a munka céljának a felismerése. A munkacél motivációs tényezővé válik, s ezzel párhuzamosan a kevésbé kedvelt műveletek elvégzésére is sor kerül.
- Mindezekben az esetekben szükség van a felnőttek jelenlétére.
- Négyéves kor után jelentkezik a feladatok globális, azaz egészben látásának értelmezése és vállalása. Pl.: a megterítés minden mozzanatának a vállalása, a csoportszoba rendbetétele. Azért nagy jelentőségű ez a változás, mert a feladattudat alárendeződik a cél világos vállalásának, de különösen a kevésbé kedvelt részműveletek vállalásának is.
 - Végül bekövetkezik a feladatok önálló megfogalmazása és megoldása. Természetesen az első lépcsőben csak az ismert tevékenységek határában belül. Az óvodáskor végére (az elégséges tapasztalatok hatására) már újfajta feladatok megfogalmazása és teljesítése is előfordul.

A **feladattudat fejlődésének feltételei**:

- a munka jellegű tevékenység, feladatok motiváltsága,
- a nevelő együttműködése, segítő készsége, ugyanakkor

- az életkornak és a munkatapasztalatoknak megfelelő önállóság biztosítása,
- a játékosság biztosítása, benne a derűs légkör feltételeinek megteremtése,
- a nevelési módszerek és elvek érvényesítése, különös tekintettel a feladattudat fejlődésére, fejlesztésére.

A gyermek munka jellegű tevékenységének sajátos vonásai

A gyermek munka jellegű tevékenységeit a játékkal és a felnőtt munkájával összevetve legcélszerűbb bemutatni. (Meg kell jegyeznünk, hogy e tevékenység elnevezése a hazai szakirodalomban az országos alapprogram megjelenéséig az óvodás gyermek munkatevékenysége elnevezéssel található.¹⁰⁷

Másik megjegyzésünk, hogy a továbbiakban a gyermekek életkorára vonatkozóan használjuk a kiscsoportos korú /három-négyéves/, középsős korú /négy-ötéves/, nagycsoportos korú /öt-hatéves/) fogalmakat.

A játék és a gyermekmunka kapcsolata.

Az összefüggés legfőbb bizonyítéka, hogy az óvodás korban a *játékos hangulatban folyó* munka az igazán vonzó. A játékos jelleg a munka vonzó tartalmában, a gyermek szabad mozgásterében az önállóság, az eredeti ötletek megvalósításának biztosításában, s nem különben kötetlen jellegében jut kifejezésre. Ezek az ismérvek azonban a két tevékenység közti különbségekből adódóan eltérő formában és eltérő vonásokkal érvényesülnek.

A kétfajta tevékenység közötti *különbségek* az alábbiak:

- Eltérő a játék és a munka indítéka.
- A munka általában külső irányítással folyik.
- A munkához belső fegyelemre, kötelességvállalásra és a cél melletti kitartásra van szükség.
- A játék ugyanakkor spontán tevékenység.
- A munka elvégzését a külső szükségszerűség motiválja.
- A munka eredménye lemérhető. A gyermek látja, átéli munkája hasznát, eredményét.
- A gyermek munkáját felelősséggel végzi. Más ez a felelősség, mint a játékban. A munka el nem végzése valamilyen negatív következménnyel jár.

¹⁰⁷ Lásd pl.: Az óvodai nevelés programja. Tankönyvkiadó, Budapest, 1973.

- A munkavégzéshez alaposabb ismeretre, tapasztalatra, fejlettebb készségekre és képességekre van szükség, mint a játékhoz.
- A munkának konkrét célja van, azt végre kell hajtani, nem lehet előre kitérni, sem más tevékenységgel (közben játszani, másféle munkát végezni) felcserélni.

A gyermek és a felnőtt munkája közötti különbség.

A gyermek munkájára nem neheztel olyan társadalmi, egzisztenciális kényszer, mint a felnőtt munkájára.

A két korosztály munkája közötti különbség a **felelősségre vonás** mértékében is kifejezésre jut. A gyermektől is elvárjuk ugyan, hogy munkáját felelősséggel végezze, s hogy azt fejezze is be, de nála a felelősségtudat még csak alakulóban van, ezért bármilyen mulasztás, a munka nem teljesítésének elbírálása megengedően rugalmas.

A gyermek és a felnőtt is átérzi az alkotás örömét. De míg a felnőtt munkájának eredménye nem csak erkölcsi elégedettséggel és büszkeséggel jár, hanem anyagi javakkal is, addig a gyermek munkájának **csak** erkölcsi vonzata van, s maga a cselekvés is más alapokon motivált.

A gyermek és a felnőtt munkája között még két lényeges különbséget kell megemlítenünk: a gyermek munkája **nem szakirányú** és **hiányzik** belőle az önálló **szellemi munka**. A mentális képességek a cselekvéses munkához kötődve érvényesülnek.

A gyermeki munkatevékenység megjelenési módjai lehetnek:

- közösen végzett munka a felnőttekkel,
- önálló tevékenység,
- a gyermekek közös tevékenysége.

A felnőtt és a gyermek közös munkatevékenységének esetei:

- a felnőtt tevékenységének megfigyelése, kisebb közreműködés a felnőttel,
- a felnőtt munkájának aktív segítése,
- „egyenrangú” félként való közreműködés a munka elvégzésében,
- közös munkában önálló részfeladat elvégzése (egyéni vagy csoportosan),
- a gyermek önálló munkájához nyújtott felnőtti segítség.

A gyermek önálló tevékenysége:

- előzetes megbeszélésre épülő önálló tevékenység,

- alkalmi megbízatás, alkalmi munkafeladat,
- rendszeres munkafeladat önálló megszervezése, megoldása (naposi munka, önkiszolgálás),
- a gyermek önálló munkakezdeményezése.

A gyermek közös tevékenysége

- több gyermek együttes részvétele már ismert munkákban (terem-udvarrendezés, növény-állatgondozás),
- újfajta megbízatás közös elvégzése (kicsik fogadása, kiállítás közös előkészítése),
- önálló munkaalkalmak kezdeményezése.¹⁰⁸

Munkafajták

Az önkiszolgáló munka

Az első és mindenkire kiterjedő mindennapos munka jellegű tevékenység, illetve munkaforma (a továbbiakban munka vagy munkaforma) az óvodában az önkiszolgálás, a gyermek saját személyével kapcsolatos munka. A munka tartalma felöleli a testápolást, az étkezést, az öltözködést, a környezet rendjének megőrzését majd a nagyobbaknál a személyi holmik kezelését.

Az önkiszolgálással kapcsolatos teendőket azért tesszük az első helyre, mert az első naptól minden óvodásnak vannak ezzel kapcsolatos teendői, s ez az a tevékenység, amely mellett már a három évesek is képesek megmaradni. Végül azért, mert ezek a legegyszerűbb és a gyermekhez legközelebb álló munkaformák. Miközben a feladataiknak eleget tesznek, kialakulnak a bonyolultabb munkaformákhoz szükséges készségek, képességek, s felerősödik feladattudatuk.

Az életkor előrehaladtával az önkiszolgálás tartalma fokozatosan bővül.

A **testápolás** a három-négy éveseknél még a felnőttek közreműködésével történik. Miközben fokozatosan megtanulják az önálló testápolást, a későbbiekben már mind több területen várhatjuk el a rendszeres, mintegy szokássá vált testápolást, a tisztaság igénylését önmagukkal, ruházatukkal, környezetükkel kapcsolatban.

A **táplálkozás**. Legalapvetőbb cél a kulturált és önálló étkezés szabályainak és szokásainak betartása illetve kialakítása. Már az óvodába lépő gyermek is rendelkezik néhány feladat önálló megoldásának a képességével: az evőeszközök

¹⁰⁸ Kovácsné dr. Bakosi Éva: Vidámság Háza Óvodai program. Hajdúböszörmény, 1999.76. o.

elhelyezése az asztalon, majd összeszedése és elvitele a kijelölt helyre. A négy év körüliek már önállóan tudnak szedni, önállóan tudnak folyadékot önteni.

Az étkezéssel kapcsolatos feladatok megfogalmazásánál mindig tekintettel kell lennünk az életkori és az egyéni sajátosságokra.

Öltözködés. A kicsiknél az egyirányú művelet elvégzésére való képesség miatt (szétszed, és nem tud összerakni, levesz, de nem tudja felvenni, kiborít, de nem szedi össze), a vetkőzés könnyebb, mint az öltözködés. A három-négy évesektől elvárható a kabát és egyéb ruhadarabjaik kigombolása, a cipő fel- és lehúzása, ki- és befűzése. A négy év körüliek már képesek önállóan felvenni és letenni felsőruháikat, fehérneműiket segítségével fel tudják venni, cipőjüket, kabátjukat le tudják porolni.

Az öltözés és vetkőzés területén a gyermeki önállóság növelése, ezzel együtt a szokásalakítás nagyban függ az évszakok változásaitól és a ruházatok kezelhetőségétől. Ezért igen fontos e tekintetben is a szülőkkel kialakítandó harmonikus együttműködés. Nem mindig a divatos a praktikus! A szülők részére tartandó gyermekruha bemutatók szervezésével elérhetjük a helyes szemlélet erősítését.

A környezet rendjének megőrzése. A legkisebbektől is elvárhatjuk, hogy az általuk használt székeket, játékszereket önállóan vegyék elő, és használat után tegyék a helyére. Ha erre nem képesek, kérjenek segítséget. A négy év körüliek már rendben tudják tartani eszközeiket, használat után az asztalokat, székeket az eredeti helyükre vissza tudják állítani. A nagyok pedig ügyelhetnek saját környezetük rendjére és tisztaságára is.

A gyermekek személyi holmijainak kezelése kiterjed a ruházat szép elhelyezésére óvodába érkezést követően, ill. a nap bármely szakaszában. A négy év körüliek már szépen össze tudják hajtani takarójukat. A nagyoktól már elvárható, hogy fürdés, zuhanyzás után fürdőruhájukat öblítsék ki, terítsék ki. A tornaszák kezelését is folyamatosan tanulják meg, egyre önállóbban veszik elő, rakják a helyére, ill. tartják rendben.

Az említett példákkal csak jelezni kívántuk a fejlődési tendenciákat, a munkaalkalmakat, a fokozatosság betartásának fontosságát. Mindig az adott körülmények (előzetes szokások, ruházat, otthoni értékekhez igazodás mértéke) határozzák meg a lehetőségeket. A tevékenységekben való előrehaladást az egyénhez igazítjuk, differenciáljuk, szükség szerint módosítjuk, **de nem követelni nem lehet!**

Az életkorhoz igazított követelmények teljesítéséhez minden segítséget meg kell adni. Elsősorban a készségek és szokások kialakítására és a feladattudat fejlesztésére gondoljunk.

A naposság

A naposság az óvodában végzett közösségi munka legáltalánosabb formája. Alkalmazására általában négyéves kor után kerülhet sor, amikor már kialakulnak az ellátáshoz szükséges képességek, és létrejön a teendők vállalásához szükséges beállítódás.

A napossághoz szükséges feladattudat, figyelemösszpontosítás csak fokozatosan alakul ki. Ezért sem lehet máról holnapra bevezetni. Kezdetben még inkább a szereplési vágy a naposi szimbólumok motiválják a gyermeket. Közben erősödik „a naposságért tenni is kell valamit” tudata. E felismerésben segítségére vannak az óvodapedagógusi megjegyzések, s közben fokozatosan előtérbe kerül az eredményre törekvés igénye.

A naposok kiválasztásánál többféle gyakorlat is ismert. Van, ahol asztalonként választanak naposokat, van, ahol csak két napos van. Legtöbb helyen aznap jelölik ki a naposokat, de nagyon helyesen, jól bevált gyakorlat a naposok előző napi kijelölése is. A kiválasztás módjától függetlenül van néhány követendő elv:

- A gyerekekkel ismertessük meg a napos kiválasztásának szabályait, gyakorlatát. A szabályszerűség érvényesülése mindenki számára kiszámíthatóvá teszi a sorakerülés időpontját.
- Mindegyik gyermek kapjon lehetőséget a naposság ellátására. Aki nem akarja vállalni a naposságot, azt ne hozzuk hátrányos helyzetbe ezért. Türelemmel várjuk ki a gyermek magatartásának megváltozását.
- Minden napos ismerje a feladatát. Az óvodapedagógus adjon segítséget a naposoknak – szükség szerint – feladataik ellátásához.
- A naposok közötti munkamegosztás az óvoda szokásának megfelelően eltérő lehet. A gyermekcsoport és a naposok közötti teendők megoszlása a helyi gyakorlathoz igazodik.
- A naposok munkája az életkor előrehaladtával bővüljön, s a naposok mind nagyobb önállóságot élvezenek.

Alkalomszerű munkák

Az óvoda életében több olyan munkaalkalom is van, amelyeket a gyermekek alkalomszerűen végeznek, ezek közül némelyek rendszeresen ismétlődnek, másik részük meg csak esetlegesen.

Fajtai:

- a környezet rendjének a biztosítása;
- segítség az óvodapedagógusnak, egymásnak,

- ajándékkészítés,
- egyéb megbízatások.

E tevékenységi körökön belül is érvényesülnie kell az életkorból adódó differenciálódásnak.

A **három-négy éves** életkorúak általában az óvodapedagógusokkal közösen végezhetnek munkálatokat. Közben az óvodapedagógus sokat magyarázhat, az önként jelentkezőknek igyekszik egyéni feladatokat adni. Jó munkaalkalom az ünnepekre való felkészülés. Az egyszerűbb tárgyak készítésébe szívesen besegítenek a legkisebbek is.

Már a legkisebbeknél is adódik alkalom, amikor a közös munka öröme is felhívhatjuk a figyelmet. Így például közösen vesznek részt a rend helyreállításában, a terem átrendezésében, az udvari játékszerek összegyűjtésében. Segítenek nevelőjük játékjavító munkájában, a csoportszoba díszítésében.

A **négy-ötévesek** már tudatosan vállalnak feladatokat. Már olyan munkákat is rájuk lehet bízni, amelyek kezdetben nem vonzóak. Az egyéni megbízatásokba minden gyermeket vonjunk be. A közösen végzett munkán belül már bizonyos munkamegosztásra gondolhatunk.

A terem átrendezésében, az udvar rendbetételében az életkornak megfelelő mértékben és a megfelelő munkafolyamatokban elvárhatjuk közreműködésüket.

Közösen készülnek az ünnepekre: teremrendezés, ajándékkészítés másoknak (társaiknak, a kicsiknek, szüleiknek, az óvodapedagógusoknak).

Az **öt-hatéveseknek** már egyes teendőket maguktól kell ellátniuk. A csoportszoba és az óvodai udvarral kapcsolatos tervezgetéseknek is aktív résztvevői lehetnek. Javasataikat lehetőleg építsük be a kivitelezési munkálatokba.

Kisebb megbízatásokat képesek önállóan megoldani: tervezni, a megoldási módokat kiválasztani. Ösztönözzük őket ajándékok, díszítő elemek készítésére, majd a csoportszoba díszítések megtervezésére, a nagycsoportos korúak képesek kisebb javításokat elvégezni a sérült játékszereken.

A nagyok már szívesen vállalnak otthon elkészítendő alkalmi munkákat. A játékszerek tisztántartásáért felelősséget vállalhatnak. Részt vesznek a játékszerek megtisztításában, a babaruhák kimosásában.

Az ünnepekre hosszabb időn át is örömmel készülnek. A készülés időszaka alkalmas az ünnepi várakozás hangulatának fokozására.

Növény- és állatgondozás

A **növény- és állatgondozás témaköre** „A külső világ tevékeny megismerése” című tevékenységformát is érinti. Így jelen helyen csak a gyermekmunkával összefüggő elemeket emeljük ki.

Munkalehetőségek: öntözés, ültetés, gyomlálás, terménybegyűjtés, illetve etetés, itatás.

Színhelye: a csoportszoba, az óvoda udvara, és ahol megszervezhető, ott a magánház udvara, kertje.

A kerti munka – növénygondozás – az évszakok változásához kötötten nagyon változó: csíráztatás, rügyeztetés, a veteményeskert és a virágoskert gondozása, gereblyezés, falevelek összegyűjtése, hóseprés stb.

Sajnos, nincs mindegyik óvodának e tevékenységhez megfelelő udvar. Ilyen helyen a csoportszobákat, az épület folyosóját vehetjük igénybe. Itt helyezhetünk egy-két – egészségügyileg engedélyezett – kisállatot is, amelynek etetéséről, itatásáról a gyerekek gondoskodnak, részben az ő feladatuk az élelem begyűjtése is.

A növény- és állatgondozásnál figyelembe kell vennünk: az igénybevett szerszámok méreteit, a felhasznált ládák, cserepek méreteit, a kisállatok óljának, ketrecének, esetleg a kifutó területének ajánlott méreteit, belső kiképzését.

A növénygondozás jó megfigyelési lehetőséget nyújt a napfény, a víz és az ember gondozó hatásának értékelésére.

E munkafajtánál is az életkornak megfelelően, differenciáltan fogalmazzuk meg az önálló feladatokat, a felnőtt és a gyermek munkamegosztását.

A **három-négyévesek** inkább csak figyelik az óvodapedagógus és az idősebb gyerekek ezirányú munkálatait. Lehetőségekhez képest kisebb segítségnyújtással ők is közreműködnek. A legfontosabb feladatunk azonban az igen sokféle megfigyelési alkalom kihasználása: Mit, hogyan, miért csinálunk, hogy fejlődjenek a növények, a kisállatok, továbbá, hogy a bekövetkezett változások hatására miként változnak a teendőink. Megfigyelhetjük és ellenőrizhetjük a növények és az állatok vízigényét is.

Élősarok nehezen képzelhető el akvárium, terrárium nélkül. Itt is elsősorban a megfigyelési, szemlélődési alkalom a fontos. Ugyanúgy a kisebb madarak, élőlények folyamatos figyelése is felkeltheti a gyermekek érdeklődését, akár hosszabbtávra is.

A **négy-ötévesek** már nem csak figyelemmel kísérik az élősarok növényeinek, állatainak gondozását, hanem alkalomszerűen be is kapcsolódnak e munkálatokba. Az élősarok élete legyen hírnöke a természetben várható nagy változásoknak, illetve reprezentálja az évszak külső sajátosságait.

A **középsős korúak** már több munkafolyamatot önállóan is meg tudnak oldani. Érezze mindenki, hogy ő is személyes részese az élősarokban, az óvoda kertjében, a növények és az állatok fejlődésének.

A gyerekek tapasztalatot gyűjtenek a tekintetben is, hogy a növény- és állatgondozással kapcsolatos munkálatok mindig az élővilág szükségleteihez és nem a pillanatnyi tevékenységvágyukhoz igazodnak.

Külön örömteli munkálatokat jelentenek a kerti ágyások letelepítése, előkészítése, magok elvetése, palántázás stb.

Az öt-hatévesek a már ismertetett, illetve az óvoda által meghonosodott munkálatokban egyre önállóbban vesznek részt. Olyan feladatokkal is megbirkóznak, amire még a fiatalabbak nem volnának képesek: gyomlálás, a termések óvatos begyűjtése, szállítása, a befőtt elrakása.

Önállóan, saját ötleteik alapján az általuk gyűjtött kavicsokból, termésekből rögtönzött kiállítást rendezhetnek, dekorációkat készíthetnek, akár az udvaron, a babaszoba környékén, akár a csoportszobában.

Az irányítás általános elvei:

- Az óvoda adottságaihoz igazított feltételek számbavétele, a teendők megszervezése.
- Hároméves program elkészítésével az életkor szerinti differenciálás biztosítása.
- Tervezés arra vonatkozóan, hogy a következő évszakok munkálataihoz milyen feltételekről kell előre gondoskodnunk.
- A tapasztalatszerzés és tevékenykedés mind szélesebb terének biztosítása óvodán belül és kívül egyaránt. (Pl. sok ötletet kaphatunk mi magunk is és a gyerekek is gazdag élősarokkal rendelkező óvodák meglátogatásakor.)
- Motiváció biztosítása a teljes munkafolyamatban.
- Az „én élményű” módszerek, helyzetek előnyben részesítése, játékoság biztosítása..

Konkrét nevelői feladatok:

A feladatok megfogalmazásánál abból **induljunk ki**, hogy:

- A tevékenységben gazdag óvodai életnek **jellemző**, de egyben sajátos formája a gyermek munka jellegű tevékenysége. Jellemző mert az óvodák általában játék- és/vagy tanuláscentrikusak, de kevésbé munkaközpontúak;
- A munka és a játék gyakran egybefonódik. Ez adja meg a gyermek munka jellegű tevékenységeinek jellegzetességeit;
- A munka fontos eszköze az önállóságra nevelésnek, valamint a közösségi kapcsolatok építésének;

- A munka hozzájárul a gyermek utánzási, tevékenységi, alkotói vágyának (szükségleteinek, hajlamainak) kielégítéséhez, képességeinek, erkölcsi szokásainak fejlődéséhez;
- a gyermek munkáját végezheti önállóan, a társakkal és/vagy a felnőttel közösen.

Számoljunk a család alapozó funkciójával s szükség szerint tanácsunkkal igyekezzünk is hatni az otthoni munka jellegű tevékenység megszervezésére. Minden munkaalkalom kellően motivált legyen. A munka tartalmát és formáját is játékoság jellemezze. A munka tartalma legyen összhangban a gyermekek előzetes tapasztalataival, munkakészségük szintjével. Építsen a gyermekek belső ***feltételeire***:

- « feladattudatukra,
- « játékos beállítódásukra,
- « tevékenységi és utánzási vágyukra,
- « önállósági törekvéseikre,
- « a munka elvégzését folyamatos és pozitív indíttatású értékelés kövesse.¹⁰⁹

4. Összefoglalás

Az erkölcsi gondolkodás és cselekvés tekintetében az eddigi gyermekképünktől eltérően fejlettebb gyermeki tulajdonságokra építve fogalmazhatjuk meg feladatainkat.

A heteronóm gondolkodás ugyan végig jellemzője az óvodáskornak, de az életkor végére a gyerekek közelebb kerülnek az autonóm gondolkodásmódhoz, különösen a szabályjátékok szabályai és az önkontroll területén jelentős az előremutató fejlődés.

A legújabb vizsgálatokra támaszkodva egyértelműbben tudjuk megfogalmazni az erkölcsi cselekedetekre vonatkozó teendőinket. Különösen a konstruktív erkölcsi-közösségi magatartás megítélésében jelennek meg új elemek.

Az akarati tulajdonságok nevelésén belül külön hangsúlyozzuk az önállóságra nevelés fontosságát. A gyermekközpontú pedagógia megkülönböztetett figyelemmel koncentrálna a gyermeki autonómia tiszteletben tartására.

A munka elfogadtatása és megszerettetése összefügg a feladattudatra neveléssel, a munkához való pozitív viszony kialakításával valamint az ember-

¹⁰⁹ Kovácsné Dr. Bakosi Éva: Vidámság Háza Óvodai Program. 1999. Hajdúböszörmény, 75-77. o.

környezet kapcsolatának tudatosításával. (Erről a környezeti nevelés feladatai címszó alatt szólnak részletesen.)

Megjegyzés: A gyermek munka jellegű tevékenysége sajátos helyet foglal el az óvodában: Nem támaszkodhat a játékhoz és a tanuláshoz hasonló pszichológiai és szociológiai széleskörű vizsgálatokra; Ma még mindegyik munkanem egyformán részese az óvodai életnek; A munkára nevelés keretében azért érinthetünk pedagógiai és módszertani kérdéseket is, mert a munka, mint óvodapedagógiai kategória nem kötődik egyetlen diszciplínához sem. (Eltérően az egyes műveltségterületektől, ahol külön-külön szerepel az alapozó módszertani stúdium, és eltérően a játékpedagógiától is, amely szervesen épül a gyermekpszichológiára.)

D/d. Az értelmi nevelés-fejlesztés

1. A mentális fejlődés-fejlesztés feltételei az óvodáskorban

Az óvodáskor előtti időszakot meghatározó anya-gyermek kapcsolat az óvodáskorban is megmarad, ugyanakkor e kapcsolat új kapcsolatokkal, kapcsolati formákkal egészül ki. Az anya-óvodapedagógus kapcsolatának a jelentősége különösen az óvodába lépés időszakában nő meg, amikor fel kell készíteni a kisgyermeket a számára teljesen új tárgyi és személyi környezet elfogadására. A változást nem mindenki egyformán éli meg, a kisgyermek lelki egészségének fenntartása érdekében szükség van a körültekintő előkészítésre.

A lelki egészség alakulása sok esetben az óvodába lépést követő első napok – hetek – hónapok élményeitől függ. Az első napok esetleges kellemetlen élményei legtöbbször néhány nap – hét után feloldódnak, de hatásuk továbbra is megmaradhat. A változás okozta kellemetlen tapasztalatok, benyomások – ha átmenetileg is – akadályozzák az óvodával kapcsolatos pozitív viszony kibontakozását.

Az óvodába került gyermekeknek **fokozatosan kell** átvenniük az óvodában **elvárt viselkedési és magatartási** formákat, amelyek alapértékük tekintetében különböző mértékben és formában térhetnek el az otthonról hozott értékektől (tisztálkodás, étkezés, WC használat). Mind olyan viselkedési mintázatról van szó, amelyekre egyébként a hároméves korra megértek a pszichikus és biológiai feltételek. Az óvoda ezeken a területeken egységesebben és következetesebben lép

fel. Az újhoz való alkalmazkodást nem lehet siettetni, mert csak akadályozná a lelki egészség fenntartását.

Az óvodába lépés és a gyermek fejlődésében bekövetkezett változások alapvetően módosítják az érzelmi szükségletek tartalmát. Minden új érzelmi szükséglet kielégítése (például az óvodapedagógushoz kötődés igénye) elősegíti a gyermek **biztonságérzetének** növelését. A pedagógusba vetett bizalom az az erő, amely alapfeltétele a gyermek által is érzékelhető derűs légkörnek.

Az óvodapedagógus szeretet-megnyilvánulása más, mint az anyáé. A gyermeknek ezt kell megszoknia és elfogadnia. (Több gyermek között oszlik meg az óvodapedagógus szeretete, nem lehet kivételeznie senkivel, a stabil háttér továbbra is a szülő.) Minél előbb tudatosulnak ezek a különbségek, annál hamarabb megy végbe az óvodának, mint intézménynek az elfogadása.

A mentális fejlődéshez szükséges feltételt tehát maga **az óvodapedagógus jelenti**, aki egy személyben játszótárs, beszélgető partner, a problémák megoldója, a kívánságok okos teljesítője.

Az óvodásgyermek számára a derűs légkör fokmérőjéhez tartozik a naponta megélt **sikerélmény** is. A derűs légkörnek ez az összetevője azért más, mint amelyekről az előbbieken volt szó, mert itt a gyermek aktivitása, tevékenysége az örömszerzés forrása, míg az előzőekben az óvodapedagógusé volt ez a szerep. Az azonban ebben az esetben is nyilvánvaló, hogy a feltételek megteremtésével az óvodapedagógus kezében van a kezdeményezés.

A gyermek közérzetének alakulása nagyban függ **természetes kíváncsiságának kielégítésétől**. A környezet ingergazdagsága eltérő az egyes családokban. Vannak, akik életéből hiányzik a felnőttekkel folytatott beszélgetés, a meseélmény, vannak, akik ezideig nem tudtak közel kerülni a felnőttek különböző tevékenységeihez, s olyanok is vannak, akiknek nem volt még alkalmuk közelebbről megismerni természeti környezetüket; a növényeket, az állatokat, akik még nem találkoztak élményszinten a természettel.

Az óvodának mindhárom élményforrást gyermekközelié kell tennie. Az óvodapedagógus ezt legkönnyebben úgy tudja elérni, ha minden irányban ablakot nyit a világra. A lelki egészség ápolásához az élet sokoldalú bemutatása azért tud jelentősen hozzájárulni, mert a különböző élmények nem csak elősegítik a mentális szükségletek kiélését, hanem újabb szükségletekhez is vezetnek. Ezáltal megteremtődnek a mentális képességek működéséhez szükséges belső feltételek.

A lelki egészség ápolásának ismert színtere a **kortársak közössége**. A közösségi élet kiteljesedése előnyösen befolyásolja az óvodai csoport hangulatát, s ezáltal az egyén lelki életére is kedvező hatással van: felszabadulttá teszi a gyermekeket, megindítja a képzeletüket, aktivizálja tevékenységi vágyukat, sokféle

alkalmat teremt a kommunikációjukra. A *gyermekközösség* maga is *hozzájárul* a hangulatos, *a felszabadult légkör megteremtéséhez*.

2. Az értelmi nevelés feladatai

Az értelmi nevelés feladatai: a megismerő tevékenységek, a megismerő képességek 3-6 éves életkornak megfelelő fejlesztése, tapasztalatok bővítése, új ismeretek felfedeztetése, a problémaérzékenység fokozása. (Az értelmi nevelés jelzett feladatairól olvashatunk még az Óvodapedagógia 2. könyvben is, mely a játékos tanulás kereteiben szól a témáról.¹¹⁰)

A következőkben az egyén megismerő képességeinek: az érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, képzelet, gondolkodás fejlődését-fejlesztését elemezzük.

Az érzékelésnek (percepció), mint a legalapvetőbb megismerési folyamatnak megvan az óvodáskorra jellemző sajátos funkciója: az óvodáskor *az érzékelés fejlődésének* egyik kritikus korszaka, amely meghatározza az ebből adódó nevelési teendőinket; az *érzékelő (szenzoros) tanulás* kialakulása miatt is kiemelkedik az óvodáskor; s végül az *érzékszervek* (receptorok) *védelme* tekintetében is komoly feladatok hárulnak ránk.

Az érzékelés fejlődésében az érzékszerveké a meghatározó szerep. Az érzékszervek fejlődésével párhuzamosan fejlődik az érzékelés is, mely közben érvényesül a szerkezet és funkció törvénye (más néven struktúra és dinamika), azaz az egészségesen működő érzékszerveknek megfelelő ingerekre van szüksége azok fejlődéséhez.

- *A látás-érzékelés.* Az érzékszervek fejlődése a születéstől a 6 éves korig jelentős, de a *látás* fejlődésének kritikus periódusa a 4-5 éves korra zajlik le. Ettől az időtől az érzékszervek rangsorában a *látásé lesz a vezető szerep*. Ebből levezetve fogalmazhatjuk meg a nevelési feladatainkat.

A gyermeknek meg kell szoknia, meg kell tapasztalnia a látás útján való *térbeli* tájékozódást. Egyre többször találkozik a perspektivikus látás élményével is. Ez utóbbiak fejlesztésére nagyon jó alkalmak a természetben végzett megfigyelések, a térben tagolódó tárgyak igénybevételével szervezett szabályjátékok, amelyek szintén hozzájárulnak a *látni tanulás* kialakulásához.

Ebben a korban megy végbe az egyes színek felismerése is.

A négy-öt éves kor az alaklátás kialakulása is. Ezzel összefüggésben jön

¹¹⁰ Kovács György-Bakosi Éva: Óvodapedagógia 2. Debrecen, 1999.

létre az értelmi szinkretizmus. Megfelelő gyakorlási alkalmak mellett az óvodáskor végére elérhetjük a rész-egész összefüggéseinek felismerését.

A formaészlelés hozzájárul a tárgyak méreteinek az észleléséhez is. A nagyság, a forma, az alak, a tárgyak konstans jegyeiként rögzülnek, aminek eredményeként mind pontosabb kép alakul ki a tárgyak világáról.

Különösen sokat tehetünk az óvodában a téri észlelés, a téri irányok leképezése érdekében. A térészlelés foglalja magában a távolságok érzékelését, tárgyak téri elhelyezkedését, a térirányokat, a jobboldali, a baloldali tárgyak rögzülését, a lent és a fent dimenzióját.

Mindezen ismeretek és tapasztalatok birtokában egyre magabiztosabbá válnak a térbeli mozgásokban, és fordítva, a térbeli mozgások elősegítik a téri észlelés fejlődését.

A látássérültek speciális nevelésével, tréningeztetésével, orvosi kezelésével szakemberek (orvosok, gyógypedagógusok) foglalkoznak. De a látássérülés korai felismerése hozzájárulhat a látás javulásához, esetenként megelőzheti a látás további romlását. Ezt célozza a korai fejlesztés a szülők és az óvodapedagógusok bevonásával.

A szem védelme érdekében kell gondoskodnunk a megfelelő fényerősségről és a szem védelmét szolgáló megfelelő magatartásbeli szokások kialakításáról.

- A hallásfejlődés lassúbb folyamat, mint a látásé. A születéstől meglévő egyéni különbségek csak az óvodáskor végére egyenlítődnek ki. A hallásfejlődés összefüggésben van a beszéd fejlődésével és a zenei neveléssel. Különösen eredményesen használhatjuk fel zenepedagógiánk eredményeit. A zenei hallásészlelés sok kedvező hatással és gyakorlással jól fejleszthető.

A beszéd kifinomultabb hallása igen választékosan gyakorolható a legkülönbélebb hallásfejlesztő játékokkal. A hallás fejlesztéséhez eredményesen használhatjuk fel a természet kínálta lehetőségeket.

A hallássérültek hallási képességének fejlesztésével szintén a gyógypedagógia foglalkozik. Az óvodapedagógus feladata figyelemmel kísérni, esetenként felismerni az előforduló hallás észlelési nehézségeket, és a gyermekek szüleit a szakemberekhez irányítani. Az idejekorán megkezdett hallássérülés korrekciója általában eredménnyel jár.

- A fájdalom- és testérzékelés elsősorban a tanulás-nevelés eredménye. Az idejekorán megkezdett nevelés eredményeként megtanulja a gyerek a fájdalom elviselését (védőoltás, kisebb baleset stb.). Az óvodáskor azért megfelelő időpont a fájdalom elviselésének nevelésére, mert ekkor nő meg a gyermek önbecsülése, helyének felismerése a társas viszonylatokban, ekkor erősödik fel

a nemi identitása, amelyek mind erősíti a fájdalomhoz való újfajta viszony kialakítását (nem is szólva az akarati tulajdonságok erősödéséről).

A testvázlat, énkép is ebben a korban fejlődik igen intenzíven a saját testének felfedezésével, a működések begyakorlásával, a testi szükségletek feletti önuralom kialakulásával. A testérzékeléssel, észleléssel kapcsolatban sok-sok tapasztalatra tesz szert az óvodás évek alatt a spontán játékban és a tervezett tevékenységekben (pl. környezet megismerése, munka jellegű tevékenységek stb.).

- A **tapintás** az óvodáskorú gyermek kedvelt érzékelési fajtája. Szívesen veszi kezébe a tárgyakat, nem csak nézi, hanem le is tapogatja. A tapintás mindig cselekvéshez kötött, éppen ezért szórakoztató. A játékos gyakorlatok a tapintás útján szerzett információk nyelvi megfogalmazásra is ösztönöznek. Éppen ezért sok tárggyal kell körbe venni, ill. közelébe hozni, s közvetlen cselekvésre mind több lehetőséget adni. Ennek során ismeri meg a tárgyak tulajdonságait (anyagát, hőmérsékletét, alakíthatóságát stb.), a tárgyak közötti viszonyokat, a tárgyakkal végezhető cselekvések formáit.

A figyelem fejlesztése

A figyelem nélkülözhetetlen kísérője a megismerési folyamatoknak. A figyelem fejlesztésével kapcsolatos feladatok az óvodáskorra jellemző sajátosságokból vezethetők le, így például **az önkéntelen jellegéből**. Különösen az óvodáskor kezdetére jellemző ez. Az óvodai nevelés és tanulás eredményeként az óvodáskor végére megjelenik a **szándékos** figyelem.

Az önkéntelen figyelem elsősorban a játék velejárója. Már az óvodáskor kezdetén akár 20-25 percig is fenn marad az önkéntelen figyelem, az óvodáskor végére pedig akár a másfél órát is elérheti egy-egy játék melletti kitartás. Ugyanakkor a szándékosság irányába történő elmozdulás csak fokozatosan következik be. Részben az önkéntelen figyelemhez kapcsolódva, részben a sok-sok irányított és kellően motivált tevékenységek eredményeként. Azonban a szándékos figyelem időtartama nem éri el az önkéntelen figyelem időtartamát. Néhány perctől legfeljebb tíz percig terjed. A figyelem **terjedelme** az óvodáskor kezdetén csak 1-2 tárgyra terjed ki. Az óvodáskor végére is általában legfeljebb csak 3-4 tárgyat tud befogni a gyermek figyelme.

A figyelem **intenzitását** és tartósságát nagyban befolyásolja a gyermek érzelmi állapota. Az érzelmileg sivár vagy az ideges környezetben nevelődő gyermek figyelme nem lehet tartós és nagyon gyakran dekoncentrált is. Az előrelépés érdekében először a szülőkkel közösen kell kísérletet tenni az életkörülmények, a családi légkör megváltoztatására.

A **megfigyelés** fejlesztése fontos feladata az óvodai nevelésnek. A fejlesztés két irányban haladhat. Az erre a korra jellemző **spontán** megfigyelés mellett a tudatosan irányított, **szándékos** megfigyelés kialakulását is elő kell segítenünk. Ezáltal az ismeretek pontosabbak, rendezettebbek lesznek. A másik irány a szemlélet **szubjektív jellegének** csökkentése a pontos, az **objektív megfigyelés** irányába. Hatéves korra el tudjuk érni a céltudatos észlelés kialakulását. A megfigyelés fejlesztésére egyaránt jó lehetőségeket kínálnak a séták, a különböző tevékenységek: képek nézegetése, utánzó feladatok, rajzolás, mintázás, a kirakós és egyéb játékok stb. A változatos körülmények között végzett megfigyelések teszik képessé a gyermekeket az utánzásra és a mintha-játékok játszására. Ezért is van nagy szerepük a játékoknak a megfigyelés fejlődésében.

Az emlékezet fejlesztése több feladatot jelent. Egyfelől az önkéntelen emlékezetből kiindulva kell eljutnunk a **szándékos emlékezet** kialakulásáig; másfelől a mechanikus emlékezet mellett a **gondolati emlékezet** fejlesztését kell előtérbe helyezni, továbbá az emlékezet fejlesztése magában foglalja az emlékezet terjedelmének fejlesztését, s végül elő kell segítenünk az **emlékezet kiválását az észlelésből**. Az óvodáskor kezdetén az emlékezet **önkéntelen** jellegű. Eszerint a kisgyermek még nem törekszik valaminek a tudatos bevézésére és pontos felidézésére. A három-négyéveskorú óvodás minden mérlegelés nélkül válaszol a kapott kérdésekre, az öt-hatéves pedig már töpreng és bosszankodik az óvodapedagógus sürgető megjegyzései miatt. A **szándékos emlékezet** fejlesztését elérhetjük, ha sok olyan tapasztalatszerzési alkalomról gondoskodunk, amely könnyen és erősen kötődik a gyermek valamilyen előzetes ismeretéhez.

A kívülről szemlélő a kisgyermek **fejlett mechanikus emlékezetéről** beszél. Mondván, hogy a hároméves gyermek emlékezetébe vés és fel is idéz olyan szavakat, mondatokat, amelyeknek értelme még nem lehet ismeretes számára. Tudatában ilyen felidézés esetén nem a szavak jelentése, hanem hangállományuk és ritmikai szerkezetük jelenik meg. A rím, a ritmus az az objektív alap, amelyre a különféle szavaknak és szókapcsolatoknak, mondókáknak és verseknek emlékezetbe vézésére támaszkodik. De a mechanikus emlékezet már ebben a korban sem mentes a gondolati elemektől. A mechanikus és a gondolati emlékezés mind gyakrabban egybefonódva jelenik meg, különösen a szándékos emlékezet esetében. Amikor azt mondom: „Azt a bácsit, aki ezt a finom zsemlét (kenyeret), sütötte, péknek nevezzük.”, akkor a gyermekben a látottak és hallottak szándékosan és gondolatilag rögzülnek.

Az emlékezet fejlesztése magában foglalja **terjedelmének fejlesztését** is. A pszichológusok egy része (Siegler 1991, Klahr 1976) úgy véli, hogy az emlékezet terjedelmének fejlődése állandó folyamat. A hosszú távú memória befogadása

folyamatosan bővül, s az elraktározott emlékképek a viselkedés természetes részévé válnak. A rövid távú emlékezetbe jutott információk összekapcsolódnak a hosszú távú emlékezetben tárolt tapasztalatokkal, amelyek vagy felhasználásra kerülnek vagy feledésbe mennek.

Sok gyakorlási alkalommal el tudjuk érni, hogy az emlékezetbe fokozatosan több tárgy, a tárgyak többféle tulajdonsága raktározódjon el. Az emlékezet terjedelmének növekedése nélkül nehezen volna elképzelhető az előző tapasztalatokra épülő játék, a séták, kirándulások élményanyagának számbavétele.

Az emlékezet fejlesztésének tipikus óvodai feladata annak elérése, hogy az ***emlékezet kiváljon az észlelésből***. Ezt a célunkat a szándékos emlékezet fejlesztésével párhuzamosan érhetjük el.

Látható tehát, hogy az emlékezet bármelyik vonása a spontán bevésés mellett a nevelő által tudatosan szervezett játék és játékos gyakorlatok beiktatásával fejleszthető. Ugyanakkor a gyermekek emlékezési képességében a kompetencia és inkompetencia sajátos mintázata mutatkozik meg. „A gyerekek könnyen felidéznek kedvenc dinoszauruszuk nevét, az állatkerti látogatás részleteit vagy kedvelt játékaik helyét. Ha azonban arra kéri őket, hogy jegyezzenek meg néhány játéktárgyat, nehézséget jelent azok azonnali felidézése”¹¹¹. E megfigyelések és kísérletek az emlékezetfejlesztés számára azzal a tanulással szolgálnak, hogy mind a bevésés, mind a megőrzés és felidézés eredményessége nagyban függ a tárgyak, események kedvező hatásától a gyermekekre.

Ugyanakkor számolnunk kell a gyermekek nyelvi nehézségeivel is, amikor a felidézés pontosságáról akarunk reális képet kapni. Az emlékképek felidézése jó alkalom a pontos nyelvi megfogalmazások gyakorlására. Az óvodásgyermek szívesebben vállalkozik a felidézés során jelentkező nyelvi nehézségek leküzdésére, ha a felidézendő tárgyak, események közel állnak hozzá.

A képzelet fejlődése-fejlesztése

A képzeletről általában

A képzeleti tevékenység meghatározója életünknek. Szerves része a megismerési folyamatoknak. A képzelet anyagát lelki tartalmaink adják (észlelési, megfigyelési, gondolkodási tartalmak, a vágyak, szükségletek, különféle érzelmi indítékok).

A képzeletet különbözőképpen csoportosíthatjuk: lehet szándékos és spontán; produktív és reprodukív. Más megközelítésben a képzelet: lehet az érzéketli képek kiegészítője, alkalmas a valóságos anyag átalakítására; az új

¹¹¹ M. Cole – Sheila Cole: Fejlődéslélektan. Budapest, Osiris, 1997. 336-337. o.

alkotások létrehozására, a valóságos kép újjá alakítására; fakadhat különböző félelmekből is. A képzelet azáltal, hogy a lelki élet – mentális, érzelmi, akarati, minden ágára kiterjed, értékes kiegészítője a valóságos életnek. Éppen ezért a képzelet rendkívüli jelentőségű a gyermek életében.

A képzelet sajátos gyermeki arculatára pedig az jellemző, hogy a valóságról szerzett kevés tapasztalat, és annak nem mindig pontos értelmezése miatt a képzeletnek ismeret kiegészítő, valóságpótló szerepe is van. Ch. Bühler a gyermekkorban uralkodó képzelet miatt a 2-4 éves kort szubjektív kornak nevezte, mert benne a képzelet uralkodik a gyereken, aki saját képzeletének a rabja.¹¹²

A képzelet forrásai: az építő- és a szimbolikus (fantázia) játékok, a szabályjátékok egyes fajtái (képzeletfejlesztő játékok), a gyermekek meséi, elbeszélései, a gyermekek vizuális alkotó tevékenységei, egyéb művészi, alkotó tevékenységek (mozgás, tánc, díszletépítés, jelmeztervezés stb.).

A képzelet fejlődésének főbb vonásai, jellemzői: kezdetben a képzelet belemosódik a visszaidézésekbe. Az érzékeléshez hozzákapcsolódik a gyermek saját képzeleti alkotása, amely a kevés tapasztalata miatt helytelenül egészíti a részleteket. Az érzékelés és a képzelet egymásba fonódásának sajátos vonásait a kritikai érzék még csak tovább színezi.

A képzelet töredékes. A játékban (és a vizuális alkotásokban is) a képzelet a tapasztalatokhoz kötődik. Ez az összefonódás mindig egyedi, ezért a játék is mindig egyedi színezetű.

A gyermek képzeletében az utánzás is meghatározó.

Kezdetben a gyermeki képzelet nem alkotó. Az alkotó képzelet a fantázia-, az építőjátékban és részben a szabályjátékban fejlődik ki. Minden játékfajta és minden egyéb képzeletet aktivizáló tevékenység a képzelet eltérő vonásait mozgósítja.

A gyermek alkotó képzelete azért is eltérő a felnőttétől, mert eltérő gondolkodásának szerkezete is.

A gyermek képzeletére jobban hatnak az ösztönök, a pillanatnyi lelki szükségletek, mint a felnőttére.

A második évtől a valóságos tárgyak, események a fantázia segítségével képzeletbeli eseményekké és történetekké válnak. A négyéves kortól a képzelet közbeiktatásával az eseményeket már képes a gyermek szabályos, a valóságnak megfelelő rendszerbe sorolni. A képi indíttatású képzelet a logikai gondolkodás előiskolája.

Az óvodáskor második felében kedveltek azok a játékok, amelyekben a feladatok megoldásához a képzelet tudatos működtetésére van szükség.

¹¹² Várkonyi Hildebrandt: A gyermekkor lélektana. Tankönyvkiadó, 1996. OPKM. 122. o.

A valóságos és a képzeleti képek egybemosódása vezethet a gyermek „hazugságaihoz”. Az olyan állítások, amelyekben a képzelet erősen meghatározó, nem nevezhetjük hazugságnak, mert nincs bennük semmi szándékosság.

A képzelet fejlesztésének alkalmai

A képzelet fejlesztésének, nevelésének számos, jól alkalmazható módja van, melyek közvetlen vagy közvetett megoldásokban érvényesülnek:

- ▶ Az önkéntelen fantázia kezelése lényegében eltér a szándékos és az egyéb fantáziákétól. Különösebb gondunk nincs is az önkéntelen fantáziával, mert hiszen az természeténél fogva állandóan működik valahányszor a kisgyerek értelmezni próbálja a körülötte zajló eseményeket, ha ismeretlen tárggyal, helyzettel találkozik, ha a váratlan ingerekre választ keres. Közvetett módon azonban sokat tehetünk az önkéntelen fantázia realisztikusabb megnyilvánulása érdekében.

Az önkéntelen fantázia egy esetben igényel figyelmet, ha a kisgyerekekben a természetesnél is erőteljesebben és gyakrabban működik. Ilyen lehet a konfabulálás (kitalált történetek valóságos feltüntetése), erőteljesebb vágyak megelevenítése (nem létező kistestvér megszemélyesítése). Nagyon lényeges a konfabuláló gyerek meséinek, történeteinek fogadása. Az események – mesélések – figyelmen kívül hagyása, tudomásul vétele minden megjegyzés nélkül éppen olyan káros lehet, mint a feltétel nélküli dicséret. Ha azonban minden esetben megjegyezzük, hogy már megint szép történetet talált ki, akkor ezzel egyfelől az előadói, a képzeletbeli teljesítményét is elismerjük, másfelől pedig tudatosítjuk a gyermekben, hogy mi tudjuk reálisan értékelni a hallottakat. Az is elfogadható megoldás, ha az óvodapedagógus mesélési alkalmakat biztosít a gyermekek számára, amikor is mindenki elmondhatja az általa kitalált „mesét”. Ezzel a megoldással az erősen konfabulálóknak is tudatosítjuk, hogy amit pillanatnyilag mond, az nem a valóság, ugyanakkor a kevésbé fantázia gazdag gyermekeket képzeletük aktivizálására ösztönözhetjük.

- ▶ A produktív fantázia fejlesztésére is sok lehetősége kínál az óvodai élet. Fejlesztése általában közvetett, de közvetlen úton is történhet. Így például az események, a természeti jelenségek pontos megfigyelésével, a valóságtudat erősítésével, a szimbolikus (fantázia) játékok, a művészeti, alkotó tevékenységek feltételeinek biztosításával. Az építőjátékokkal kapcsolatos tapasztalatok bővítésével, a játékon kívüli önálló feladatok biztosításával, ami jelenti a feltételek önálló

előteremtését, a megoldási módokon való elmélkedést, az elgondolások kivitelezését.

- ▶ A reproduktív fantázia fejlesztési alkalmait is meg kell ragadnunk. Nagyon sok esemény veszi körül a gyermeket, amit legfeljebb csak tudomásul vesznek vagy éppen észrevétlenül mennek el mellette. Ilyen lehet a vékony faágakon himbálódzó madarak egyensúlyozása, a vakond túrásával kapcsolatos elképzelések megbeszélése, a kisebb erdei, mezei állatok rejtékhelyeinek felfedezése, a fák ágainak, leveleinek mozgása szélben, a felhők vonulása, a madarak repülése. Ezekhez a megfigyelésekhez könnyen illeszthetők utánzó gondolatok: pl. repülést utánzó mozdulatok, a fák leveleinek fújása stb.
- ▶ A félelemből eredő fantázia kezeléséhez nagy tapintatra van szükség. Az óvodai nyugodt légkör biztosításához tartozik a félelemtől mentes, biztonságot nyújtó tárgyi környezet és gyermeki magatartás feltételeinek megteremtése.
A gyermekek sok mindentől félhetnek. A félelmet kiváltó okoktól legtöbbször csak segítséggel tudnak megszabadulni. Ezek az okok általában nem csak az óvodai élettel kapcsolatosak - sőt legtöbbször éppen hogy nem azzal - , de a gyermek kiegyensúlyozott magatartását mindenképpen zavarják, frusztrálják. A gyermek megnyugtatója szinte csak egyéni beszélgetéssel oldható meg. A gyermeki fantázia helyes irányba terelése legtöbbször az érintetteket megnyugtatja. Tekintettel arra, hogy az okok egy jó része az otthoni élethez kötődik (pl. a lefekvés utáni félelem a sötét szobában), mindenképpen együtt kell működnünk a szülőkkel.
- ▶ Természetesnek tűnik a megoldás a felnőttek ijesztgetéseivel kapcsolatos félelmek esetében. A rémképek emlegetése, a nem létező élőlények idézése, állatok felbukkanása a sötétben, állatok felruházása nem létező, félelemkeltő tulajdonsággal, mind nagy hatással vannak a gyermeki fantáziára. A pusztán szavakra támaszkodó félelmek könnyen feloldhatók átgondolt és bölcs szövegmagyarázattal. Ne feledjük! Könnyebb elindítani a gyermeki fantáziát helytelen irányba, mint annak káros hatásait kitörölni a képzetekből.
- ▶ Szintén a szülőkkel folytatott konzultációnak a része a bezártságból, a magára hagyottságból fakadó félelmek megszüntetésének a felszámolása. A magára hagyott gyermek képzelete sohasem az erőgyűjtés, a bátorság növelése irányába mozog, hanem sokkal inkább a kilátástalanságot, a kétségbeesést erősíti.

A gondolkodás fejlődése-fejlesztése

A gondolkodás fejlődésének vizsgálata a pszichológia kompetenciája, de a nevelés számára nagyon fontos, hogy reális képet kapjunk a gyermeki gondolkodás mibenlétéről.

Viszonylag kiforrott vélemény ismert a gondolkodó **tevékenység formáiról**. Az óvodáskor kezdetén a gondolkodás gyakorlati jellegű. A **gyakorlati feladatok** megoldása folyamán rendeződnek és bonyolultabbá válnak a **gondolkodó tevékenység formái**. A gondolkodás fejlődésével kapcsolatban két koncepció áll (állt) szemben egymással. Az egyik irányzat képviselője L. Sz. Vigotszkij, a másiké J. Piaget. Vigotszkij a tevékenységet tartja meghatározónak az értelmi erők fejlődésében, ezzel szemben Piaget a kognitív fejlődést veszi alapul. Ennek megfelelően Vigotszkij az óvodáskort a szemléletes képszerű gondolkodás korának nevezi, Piaget pedig „a műveletek előtti szakasznak tartja”, mondván, hogy az óvodáskorban még nem beszélhetünk logikai műveletekről.

Az óvodapedagógia – szerte a nyugati világban – sokáig Piaget megállapításait fogadta el kiindulópontjának.

Csak emlékeztetőül idézzük fel Piaget néhány tételét az óvodáskorú gyermek gondolkodására vonatkozóan. Szerinte:

- Az óvodáskorúak **primitív** módon gondolkodnak, nem képesek mentális műveletek végzésére, ezért **művelet előtti szakasz** a 2-6 év.
- Gondolkodásukra az **egocentrizmus** jellemző, mert nem képesek még egyszerre egy szempontnál többre figyelni. A világot egójuk szempontjából nézik.
- Gondolkodásukra a **látzat és a valóság** összekeveredése is jellemző. Csak a legfeltűnőbb jegyekre koncentrálnak.
- Gondolkodásuk **prekauzális** jellegű. A gyerekek transzduktív módon következtetnek az egészből az egyesre.

Az elmúlt évtizedek kutatási eredményei több ponton meghaladják vagy legalábbis megkérdőjelezzik a Piaget által megfogalmazott és a maga idejében (de még napjainkban is) teljesen új irányzatot jelentő iskoláját. Tételeinek nagy része még ma is helyálló.

A kutatások szerint az óvodások sokkal többre képesek, mint ahogy azt Piaget vélelmezte. A kapott eredmények azonban még nem tekinthetők végleges axiómáknak, de az egyéni adottságokra és az óvodáskor általános jellemzőire épülő nevelésünk nem mellőzhetik azokat. Mely pontokon kell – érdemes az óvodások mentális fejlődéséről másképpen gondolkodnunk?

- Az utóbbi időben egyre többen sürgetik (Case 1991, Gardner 1991, Wellmann 1992.) Piaget *műveletek előtti* periódusra vonatkozó tételének *felülvizsgálatát*. Bizonyos témakörökben és bizonyos körülmények között képes a 6 éves gyermek is konkrét műveletek megoldására.
- A gyermek gondolkodását *nem tekinthetjük* egyértelműen *egocentrikusnak*. A kisgyermekek képessége az alternatív nézőpontok felvételére sokkal eredményesebb, mint ahogy azt Piaget állította. (Flavell 1985.)
- A *látzat és valóság* különbségtételével kapcsolatos vizsgálatokból két következtetés vonható le. Sok gyerek már 6-7 éves kora előtt is képes ilyen különbségtételre. E különbségtétel azonban még nem elég szilárd, és csak bizonyos kedvező körülmények között lehetséges.
- Ma már bebizonyított tény, hogy a kisgyermekek leegyszerűsített feladatok esetében jóval meghaladják a Piaget által felállított ok-okozati összefüggésre vonatkozó szintet.
- A gyermekek gondolkodása nem egyszerre ér el egy meghatározott szintet. Az egyes mentális képességek egymástól eltérő mértékben fejlődnek. Az egyenetlen fejlődés nagyban függ a kontextusos (közvetlen környezeti) hatásoktól, élményektől.
- A gyermeki gondolkodás sajátosságairól *kérdéseik* megfogalmazásából is tájékozódhatunk. A kérdések egy része a *jelenségek okaira utal*: Miért lett jég a vízből? Miért változtak meg a fák leveli, miért hullott le? Miért olvad el a hó?

Olykor azonban nem csak ilyen könnyen megválaszolható kérdésekkel találkozunk. Pl.: Miért nem esik le a Nap az égről? Ilyen kérdésekkel kapcsolatban nyugodtan kijelenthetjük: a Nap, a Hold a csillagok nem esnek le, majd az iskolában megtanuljátok, hogy miért van ez így.

A miért kérdések egy másik csoportjára még nehezebb válaszolni. Íme: Miért kék az ibolya, miért illatos a virág? Az ilyen kérdéseket könnyen lezárhatjuk egy kis magyarázattal, megjegyzéssel: van piros meg tarka virág is, az egyiknek erősebb az illata, a másiknak gyengébb. Minden növénynek van illata, csak mi nem mindegyiket érezzük: a leveleknek, a zöld, a sárguló fáknak is van illatuk.

Vannak kérdések, amelyekre nem kell mindjárt megadni a választ. Egy kis segítséggel a kérdező maga is megtalálja a helyes választ. Egy nagy szélvihar alkalmával a kiránduláson levő csoport néhány tagja nagyon megijedt. „Óvó néni kidőlnek a fák?”, „Miért nem dőlnek ki?” Óvónő: „No miért, mit gondoltok?”, s még ehhez hasonló egy-két kérdés után maguk is megfogalmazzák a helyes választ.

Vannak kérdések, amelyek nem a jelenségek okaira, hanem a célra irányulnak. Egy négyéves gyerek megkérdezte, miért esik a hó? A kérdés után mindjárt megadta a választ is: „hogya hóemberek legyünk”. Piaget ezt az **utilitarisztikus** választ életkori sajátosságnak tekinti (haszonelvűség). Helyesebb a gyermeki sajátosság helyett a tapasztalatok hiányáról szólni. Ahol elégséges tapasztalatokkal rendelkeznek, ott megtalálják a helyes megoldást.

J. Piaget **a gyermeki gondolkodásról** és a gyermeki világról **más összefüggésben is szól**. Így például az **animista** (a tárgynak lelke van) szemléletű gondolkodásról Piaget értelmezésében a gyermek élőnek és tudattal rendelkezőnek tekinti az élettelen tárgyakat is. Az asztal éppen olyan rossz „ha beleüti a fejét”, mint az a gyermek, aki megverte őt. Piaget szerint a gyermek nem tesz különbséget lelki és fizikai világ között.

Az animizmust az antropomorf kifejezések is erősítik: az üvegnek szája, a csészének füle van. Fáj a fának, ha a **törzsét** megsértik.

A természeti jelenségek egy részére úgy tekint, mint ami érte van. E **finalista** szemlélet mögött – Piaget értelmezésében – az életkori egoizmus húzódik meg. Példa: azért van sötét, hogy aludjunk.

Piaget rámutat arra is, hogy a gyermek tudatában a természeti jelenségek, események emberi alkotásokként jelennek meg, melyet az **artificializmussal** azonosít. Így keletkeztek a folyók, a hegyek, a Nap, a Hold.

Mindezek a gondolkodásbeli sajátosságok az értelem fejlődésével, a tapasztalatok növekedésével és nem különben a felnőttektől hallott reális magyarázatokkal, fokozatosan elvesztik naivitásukat.

Az értelmi képességek és egyéb képességek fejlődésének-fejlesztésének kapcsolata

- Az **értelmi** képességekkel kapcsolatban szükséges tennünk néhány megjegyzést.

A gyermeki képesség kifejezés nem arra utal, mintha e korosztály képességei alapvetően mások lennének, mint a későbbi korosztályok képességei, hanem inkább csak arra, hogy a képességek lehetséges fejlődési mutatóit az életkor behatárolja.

Azok a tevékenységek, amelyek hatására fejlődnek a képességek, maguk is fejlődnek és alakulóban vannak. Elég, ha csak a játéktevékenység fejlődésére gondolunk, de ide vehetjük a tanulás és a többi tevékenység fejlődését is.

A gyermeki tevékenységeket a szükségletek motiválják vagy a szükségletek által motiválhatók, s ahogy változik a motiváció tartalma, annak megfelelően a képességek tekintetében minőségi változások következnek be.

Az óvodáskorúak harmonikus fejlődését biztosító alapképességeknek adottak az adekvát tevékenységei: így például az értelmi képességek fejlődését elsegítő képességfejlesztő játékok, a mozgásképességeket fejlesztő mozgásgyakorlatok (testnevelés) stb. egyértelműen jelzik az adott képességek fejlődését elősegítő tevékenységeket. Mégis fontos megjegyeznünk, hogy az óvodai nevelésben szereplő összes tevékenység egyszerre többféle képesség fejlődését is szolgálja. Sőt, vannak tevékenységek, amelyek nem társíthatóak egy valamelyik kiemelt képességhez sem, hanem egyenlő mértékben hatnak a legkülönbözőbb képességekre. Ilyen a gyermekmunka, a játékok nagy része. Tehát vannak speciális képességfejlesztő tevékenységek és vannak mindegyik képességfejlődésre ható tevékenységek, de ahogy egyetlen speciális, konkrét céllal szervezett tevékenység sem csak egy képesség fejlődését segíti, ugyanúgy a képességek összességét segítő tevékenységek során is előfordul, hogy valamelyik képesség fejlődése markánsabban érvényesül.

(Megjegyzés: a szociális és a motoros képességekről az adekvát fejezetekben van szó.)

A képességfejlesztés a kilencvenes évek végétől különös figyelmet kap a pedagógiai munkában. Lehet mondani, hogy sok intézményben ennek rendelik alá a gyermekek óvodai életterének kialakítását. A helyes gyakorlat kialakítása sürgető feladat, hiszen „A ’fejlesztés’ előtérbe kerülése annak a következménye, hogy változóban van a gyerekekkel kapcsolatos gondolkodásmód.”¹¹³

A képességek egyik kiemelt csoportját alkotják a **szociális** képességek. Az óvoda tevékenységrendszerének összessége együttesen hat a szocializáció, így a szociális képességek fejlődésére. Legfeljebb csak arról lehet szó, hogy a különböző tevékenységek hatásmechanizmusában arányeltolódások érvényesülhetnek.

A képességek három nagy csoportját különbözteti meg a szakirodalom:

az értelmi képességet,
a motoros képességeket és
a szociális képességeket.

Más besorolás szerint:

1. a) általános képességek (ilyen pl. a kreativitás, kommunikációs képesség)
- b) speciális képességek (olvasási, nyelvi)

¹¹³ Vajda Zsuzsanna: Fejlődés és fejlesztés. Óvodai Nevelés, 2003. 4. sz. 112-114. o.

2. a) mozgás, fizikai cselekvés képességei
b) értelmi képességek¹¹⁴

A csoportosításhoz is kell azonban egy-két reflexiót fűzni. Vannak a besorolást nehezen tűrő képességek. Ilyen például a kommunikációs képesség, a játésképeség, a kreativitás stb. Ennek megfelelően a besorolás részben objektív, részben pedig szubjektív. A megismerő képességek hovatartozása mindenki előtt evidencia, ugyanakkor az említett játésképeség, kommunikációs képesség besorolása már meglehetősen szubjektív. Sőt a játésképeség akár kívül is eshet e csoportosításon.

Szintén szubjektív természetű az egyes képességcsoportok részletezése is. A megfigyelőképességek például tovább bonthatók a természeti jelenség, a műtárgyak, az emberi viselkedések stb. megfigyelésének képességére. A túlzott részletezéssel kapcsolatban két kérdés vetődik fel: mennyire akadályozza a kezelhetőséget, az áttekintést; hol kezdődik a speciális szakirányú képességek köre. Ez a probléma az óvodás korúak esetében is létező valóság. Elég, ha csak az óvodai alapprogramban megfogalmazottakon túli különfoglalkozások speciális képességeket igénylő és eredményező példáira utalunk.

Az értelmi nevelés témakörében még ismernünk kell **a mentális képességek felosztását**, mely három szempont szerint a következő:

- **Pszichés funkciók szerint:** érzékelés, észlelés, figyelem, megfigyelés, emlékezet (bevésés, megőrzés, felidézés képessége), fantázia, gondolkodás és problémamegoldás képessége.
- **Logikai műveletek szerint** (fogalmakkal és ítéletekkel végezhető műveletek): pl. analízis, szintézis, általánosítás, besorolás, összehasonlítás, következtetés, összefüggések felismerésének képessége, elvonás (absztrahálás) képessége.
- **Műveltségterületek szerint:** vizuálisképesség (vizuális alkotóképesség), elemi számolási, matematikai képesség, zenei, éneklési képesség, mozgásképeség, kifejező, kommunikációs képesség. Ide is csatlakozik a játék és a tanulás képessége.

A mentális képességek fejlődése játékon kívüli tevékenységek közben is fejlődnek, de a játék az a tevékenység, amely legjobban elősegíti a begyűjtött tapasztalatok beépülését a személyiségbe. Az önként vállalt tevékenység érleli alkalmazható tudássá a tapasztalatokat.

¹¹⁴ Pedagógiai Lexikon. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 1997. 196. o.

A gondolkodási szintek a játékban látszólag nem mindig érik el a legmagasabb szintet. Főleg azért, mert esetleg az adott szituációban a gyermek nem érez késztetést a teljes szellemi aktivitásra, de meg lehet azért is, mert a meglévő tudás szintjétől és az elsajátított logikai sorrendtől szándékosan akar eltérni, vágyainak, elgondolásainak megvalósításával önmagát akarja kipróbálni. Az így szerzett tapasztalatok rendkívül tanulságosak a jövőre nézve. Három eset lehetséges és mindháromra szüksége van a gyermeknek: vagy megerősíti, vagy kiegészíti azt, vagy teljesen más születik, s ez a más - tele sok új ötlettel, kreativitással - a *játék világa*. Az „én ezt gondoltam”, „én így szeretném megcsinálni” megjegyzések jelzik a gyermeki vágyak és a gondolkodás irányát.

Az óvodapedagógus szerepével kapcsolatban még egy megjegyzést szeretnénk tenni. Nem egyszer az öt-hatéves gyermekek körében is tapasztalhatunk a három-négyévesekre jellemző szinten folyó építőjátékot. Ennek magyarázata az, hogy a játék fejlettségi szintje nem, vagy nem csak az életkortól függ. A nagy eltérések összefüggésben vannak az építőjátékra késztető motivációk összetételével: a valamit létrehozni szükségleti szinttel, a valamit alkotás örömeinek mértékével, az előre elgondolás képességi szinttel, a próbálkozás örömeivel, a türelemmel, a finommotorika fejlettségi szintjével.

Az óvodapedagógus nagy dilemmája az egyes gyerekek játékigényeihez igazított feltételek biztosítása, s közben a kevésbé népszerű (preferált) játékok népszerűsítése. Nem elsősorban az ellenmondásos feltételek okozta nehézségek megoldása jelent problémát, hanem az egyéni szükségletek és képességek differenciált és egyenetlen fejlődés szingularitásának figyelembe vétele.

A játszás elősegítésére való tudati felkészülés éppen a differenciált feltételek megteremtésének számbavételét jelenti. Két alapelv mindenképpen könnyíthet munkánkon. Az egyéni játékigények és vágyak méltányolása legtöbbször az egész csoportra érvényesíthetők, és sokszínű játékfeltételekről gondolkodás keretében oldhatók meg. A folyamatosan óvodába járó gyermekek körében egyre több a csoport nagy részére jellemző, közel azonos játékigény.

3. A környezet megismerése

A környezeti *nevelés célja* közelebb hozni a gyermekekhez az őket körülvevő természeti és társadalmi világot, megalapozni a környezet megismerését is szolgáló tevékenységeket, viselkedési formákat és a környezeti tudatot. Célunkat a kognitív, az érzelmi és a cselekvési ösztönző tartományok mozgósításával érhetjük el.

A környezet megszerettetésének feltételei:

- a család és az óvoda együttes hatásának érvényesülése;
 - az élő és az élettelen természet, a társadalmi környezet hatásának, a környezet és az ember szerepének gyermekközeli bemutatása;
 - a környezet eseményeit, tárgyait megteremtő szimbólumok és ikonikumok felhasználása;
 - a gyermekek tevékeny, aktív részvétele környezetük megismerésében, felfedezésében, megszerettetésében.
- A *környezeti élet* megfigyeltetése, védelme már az óvodáskor előtt megkezdődik. Csak a *családi és az intézményes neveléssel közösen érhető el* a környezeti hatások beépülése, beépítése a gyermeki világképbe, de mindennek előtt az érzelmi, a kognitív, a szociális, az esztétikai szférába, valamint a gyermeki szükségletek és vágyak fokozatos alakulásának folyamatába.
- Mindkét intézmény épít az informális és a tudatosan szervezett feltételekre, de míg az otthon elsősorban az informális csatornák biztosításának a színtere, addig az óvodában a nevelők által tudatosan irányított alkalmak kerülnek előtérbe. A családi nevelésen belül is léteznek ugyan szervezett hatások, de azok legtöbb esetben szelektívek, hol az egyik, hol a másik területre koncentrálnak.
- Az óvodapedagógus feltételteremtése tekintettel van az otthoni hatásokra, élményekre, a gyermek spontán tapasztalataira, de a tudatosan megszervezett tevékenységekre is.
- A gyermeket körülvevő világ a közvetlen tevékenységekre épülő tapasztaltok útján válik a korai világkép forrásává, és segíti elő a Piaget-i cselekvési sémák gondolati műveletté érlelését. A rendszeres találkozás a környezetben tapasztalható változásokkal módot *ad a cselekvési és viselkedési módok változásának felismeréséhez* is.¹¹⁵ A változásoknak megfelelő cselekvési és viselkedési módokat a gyermek a szülőktől, a pedagógusoktól és más felnőttektől tanulja meg. De nem csak az adekvát cselekvéseket, viselkedéseket, hanem a szorosan hozzájuk tartozó reakció és döntési képességet is. Ezek jelentősége egy gyorsuló, lüktető társadalomban létfontosságú, különösen a természeti változásokhoz való alkalmazkodás tekintetében.

¹¹⁵ Kapitány Sándor-Kissné dr. Korbuly Katalin: Innovációs törekvések a környezeti és matematikai nevelés tantárgy pedagógiáiban. Tanulmánykötet. Szerkesztette: Kovátsné dr. Németh Mária. Nyugat-Magyarországi Egyetem, Apáczai János Tanítóképző Főiskolai Kar, Győr, 2001.

- A természeti és a társadalmi környezet birtokbavételének megvannak a sajátos – egymástól is eltérő – vonásai.
 - A társadalmi környezet sem választható el a természeti hatásoktól (növények, állatok, természeti jelenségek). Miközben tehát folyik a közvetlen környezettel való ismerkedés, egyszerre kell alkalmazkodni a társadalmi élet tárgyaihoz, eseményeihez és a természeti világ változásaihoz is. Pl.: Csúszós, havas úton óvatosan közlekedő gyalogosok könnyíthetik a gépjárművek közlekedését is.
 - A társadalmi életet meghatározó tárgyak, létesítmények egy részével a mindennapi életben rendszeresen találkozik a gyermek. A mindennapi életet befolyásoló új tárgyak, eszközök legtöbbje iránt hamar felkelthető a gyermek érdeklődése.
A gyermekek viszonya, kapcsolata a természeti és a társadalmi környezethez nagyon eltérőek, ebből adódóan az óvodapedagógus szervezési, irányítási, feltételteremtő munkája is igen differenciált.
- A gyermekek hamar felfedezik *játékaik és környezetük összefüggéseit*. Így többek között azt, hogy:
 - azok a felnőtt tevékenységek, amelyeket játékaikban ők is megelevenítenek, több szállal kötődnek a természeti és a társadalmi környezetükhöz,
 - a természetben gyűjtött anyagok fontos eszközei játékuknak,
 - sok játék természetes környezetben az igazán hatásos,
 - a természet sokféle rögtönzött játéknak teremti meg a feltételeit,
 - a szocializált környezetben folyó játéknak egészen más a hangulata, atmoszférája, mint a természetben zajlónak,
 - a természet természetes színtere (lehet) a játéknak.

E gondolatsorral függ össze Perlai Rezsőné véleménye is, mely szerint: „Fontosnak tartom, hogy nagyon sok játékkal, mozgással, közvetett vagy közvetlen tapasztalással komplexen szemléljük gyermekeinkkel a környezetüket.”¹¹⁶

Bármennyire is megvan a természeti környezet érdeklődés-felkeltő hatása, nem biztos, hogy mindenki magától észre is veszi a természet felkínálta megfigyelési lehetőségeket. Ezért három óvodapedagógusi feladattal külön is foglalkozunk: az érdeklődés-felkeltéssel, a külső világ megszerettetésével és a felnőttek környezetformáló munkájával.

¹¹⁶ Perlai Rezsőné: Gondolkodva tanulás a külső világ tevékeny megismerésében. Óvodai Nevelés, 2000. 6. és 7. szám

Az érdeklődés-felkeltésével és fenntartásával kapcsolatban a következőkre kell gondolnunk.

A gyermek természetes kíváncsisága jó forrása lehet feladataink megoldásának. A tudatosan szervezett érdeklődés felkeltésére azért kell gondolnunk, mert a meglévő kíváncsiság nem mindenkinél azonos mértékű, az irányultságában is nagyok az eltérések és meglehetősen mozaikszerűek, szelektívek is.

A kíváncsiság felkeltésének, megtartásának és kiszélesítésének legjobb módja a tevékenység. A természetben előforduló tárgyak, állatok, növények és események többféle tevékenykedtetési lehetőséget is kínálnak. Ilyenek az állatok gondozása, a növények ápolása, az egyes évszakok tevékenységi alkalmai.

Különösen a növények, állatok fejlődésbeli változásai iránt fogékonyak és érdeklődők a gyermekek. A kisállatok születése, a kölyök állatok játszadozó kedve mindig megkülönböztetett érdeklődésre tarthat számot.

Az élő és az élettelen természet kapcsolatának felfedezésére is könnyen lehet érdeklődőket toborozni. Így például a kertekben vagy a határban a vakond földtúrása, a sündisznó testformájának változásai, a giliszták, az apró rovarok elrejtőzése a föld alá, a kövek közé, majd újbóli megjelenése mind jól példázza az inaktív természet és az élővilág kapcsolatát.

- Az érdeklődés-felkeltéssel a lakókörnyezet **tája iránti szeretetet, kötődést** is megalapozhatjuk. Köztudott a gyermekkori élmények meghatározó ereje a későbbi gondolkodásra, magatartásra, érzelmi világra. A táj szeretete felöleli a természethez, a felnőttekhez, a településhez, a szülői házhoz, a szülői ház közvetlen környezetéhez, az adott tájegység hagyományaihoz, népszokásaihoz való kötődést. A gyermekkori élmények az igazi forrásai a leendő felnőttek tájszeretetének.

A nagyvárosok emeletes háztömbjei, nagy forgalma is megteremtik a hozzájuk való alkalmazkodás formáit, játéklehetőségeit. Ezekre évek múlva nosztalgiával lehet majd gondolni, de azokra az élményekre is, amelyeket minden város egyedi rendezvényeivel nyújt lakóinak: felnőtteknek, gyermekeknek egyaránt.

A táj szeretetéhez hozzátartozik az adott táj faunája és flórája, a vadon élő állatok éppen úgy, mint a ház körüli kedves és hasznos állatok. De éppen úgy hozzátartozik a település egy-egy érdekes középülete, mint egy-egy óriás lombosú, hatalmas fa. A felnőtt feladata az effajta élmények gyűjtése, a tapasztalatok többoldalú elmélyítése. Arra törekedjünk, hogy a gyermeket körülvevő környezet természetes és mesterséges objektumaihoz minél több aktívan – tevőlegesen – átélt élmény kapcsolódjon.

Az óvodás korú gyermekek már eléggé érettek ahhoz, hogy a lakóhelyüktől távolabb eső tájegységhez is tudjanak kötődni. Különösen értékesek ilyen szempontból a saját környezetüktől eltérő tájegységekben élő rokonok, ismerősök körében szerzett élmények, amelyek éppen úgy gyermekkori élményként raktározódnak el, mint a közvetlen környezet eseményei. Egyre több óvoda szervez a lakóhelytől távolabb eső helyre egész napos és ismételten visszatérő látogatásokat.

- A gyermekek életét körülveszi a **felnőttek nagyon** gazdag **környezetformáló** munkája. Egynémelyikét utánozzák is, de nem valószínű, hogy tudatosan is bennük ezen munkák hatása a környezetre. Ezért is fontos ráirányítani a gyermekek figyelmét a természeti és a társadalmi környezetet egyaránt változtató munkaféleségek jelentőségére.

A természeti környezetben sétálva, kirándulva megfigyelhetjük a felnőttek munkája nyomán változó határképet. A városban pedig az érdeklődés felkeltése ráirányulhat a változó utcákra, utcatorokra, az új városrészekre, az épülő új üzemekre, üzletekre és azok rendeltetésére. Munkánk akkor lehet legeredményesebb, ha a változásokat folyamatában tudjuk szemléltetni. Ebben az esetben ugyanis egyszerre beszélgethetünk a környezet változásairól és a hozzájuk kötődő munkafolyamatok hatásairól.

Vidékenként, településenként eltérő munkafolyamatokat figyelhetünk meg, de mindenütt érvényes az, hogy a növények nem csak az eső, a napfény, a meleg következtében fejlődnek, kell hozzá az emberi munka is, és azt is, hogy minden létesítmény, eszköz, gép, összefogott emberi alkotás terméke, életünk velük és általuk lesz kényelmesebb, szebb.

Az emberi munkával való ismerkedés fokozhatja a tevékenységi vágyat, az utánnási kedvet, bővíti az alkotó fantáziát. A felnőtt munkája nyomán kialakuló tevékenységi vágyban benne van a valamivel való foglalkozás, a megismerés és az alkotás, a valamit létrehozni vágya is.

Mindez a hatásegyüttes kiegészül a felnőttekhez való kötődéssel. Márpedig egy olyan időszakban, amikor a gyermekek kevésbé telítődnek a felnőttek különféle munkaalkalmainak átélésével, nagy jelentőségű minden munkaközi esemény.

D/e. Anyanyelvi nevelés

A gyerek anyanyelve segítségével, mint sokrétű és árnyalt jelrendszerrel kerül közelebb társaihoz és a felnőttekhez. Általa fejlődik gondolkodása, s lesz

képes környezete és maga számára pontosabban megfogalmazni gondolatait, szándékait. A nyelv sokféle tevékenység közben fejlődik, áthatja az óvoda egész napját. Ezért nem beszélhetünk külön az anyanyelv fejlesztésére szolgáló foglalkozás-kezdeményezésekről. A szakirodalom igen sokféle megnevezést ismer: nyelvi nevelés, beszédnevelés, beszédfejlesztés, anyanyelvi kultúra fejlesztése, verbális kommunikáció fejlesztése.¹¹⁷ ***A beszédfejlődésen/fejlesztésen, illetve az anyanyelvi nevelésen értjük: a beszéd megértését, a szókincs bővülését, hangképzésbeli elsajátítást, a mondatalkotást, az összefüggő beszédet, a csoportos beszélgetést, a beszédfigyelmet, a kultúrált udvarias beszédformákat, metakommunikációs elemek felhasználását.***

A beszéd közvetítésével szocializálódik a gyermek, erősödik biztonságérzete, gazdagodik ismerete, elmélyülnek érzelmei.

Az óvodapedagógus az anyanyelvi nevelésnek is a legfőbb letéteményese. Részben modellértékű magatartásával, részben a gyermekekkel kialakított kapcsolatával, részben pedig a szülők megnyerésével éri el eredményeit, de mindenek előtt az életkorra jellemző beszédértéshez igazított kulturált beszédével, s tudatos fejlesztő hatásával. Gósy Mária könyvében tárgyalja az óvodapedagógus helyes beszédviselkedését, a beszédminta szerepét, az óvodapedagógus és a gyermek beszédkapcsolatának különböző megnyilvánulásait, sőt kitér az óvodapedagógus családlátogatáskor, ill. szülői értekezleten kívánatos kommunikációjára is.¹¹⁸

A mintaátadáson és a nevelő – gyermek közös tevékenységének, főleg játékának hatását a nyelvi fejlődésre a pszichológia és a szociológia is behatóan vizsgálta. A beszéd elsajátításával kapcsolatos különböző megközelítési módok (irányzatok) közös vonása az utánzás és a játék jelentőségének egyértelmű hangsúlyozása.

Így például a beszéd és a játék összefüggése a nyelv grammatikájával kapcsolatos, azzal, hogy a cselekvéshez csak megfelelő szavakat, szerkezeteket lehet alárendelni. A közös játék során nagyobb elfogadottsága van az óvodapedagógus kifejezéseinek, a játékkal összefüggő megjegyzéseinek, mint a játékon kívülinek. A játék azért jelentős a beszéd elsajátításában, mert a gyermek a többszöri ismétlés, a folyamatos gyakorlás útján önmaga találja meg a legjobb kifejezéseket, szófordulatokat (Bandura).

Egy amerikai kutató (H. P. Grice – 1975.) azt vizsgálta, hogy a társalgási szabályok, formák elsajátítása milyen buktatókkal jár együtt, s hogy ebben a

¹¹⁷ Szabadi Ilona: Anyanyelvi nevelés tapasztalatai a nagycsoportban. Az óvodai anyanyelvi nevelés továbbfejlesztése. Tan. gyűjtemény. Kecskemét, 1981.

¹¹⁸ GósyMária: Beszéd és óvoda. Nikol Gmk. Budapest, 2000.

folyamatban hol van a pedagógus szerepe. Míg megtalálja a gyermek a legjobb kifejezéseket, sok elutasítást, meg nem értést, kiközösítést kell elszenvednie. Ilyen szabály például a felszólítás helyett a kijelentés használata, vagy az utasítási forma helyett a kérés bevezetése.

H. P. Grice négy együttműködési alapelvet állított fel:

- a) a mennyiségi normát: ne mondj se többet, se kevesebbet a szükségesnél!
- b) a minőség normáját: az igazat mondd!
- c) a relevancia normáját és a (fontosság)
- d) világosság normáját.

Az óvodapedagógus modell érke abban van, hogy a közös tevékenységek folyamatában igyekszik e szabályokat megnyilatkozásai során érvényesíteni. A szerep, de különösen a szabályok tömör megfogalmazásához a szabályjátékok adnak könnyen elsajátítható mintát.

- Az óvodapedagógus *mintaadásán* jelen esetben beszédének tisztaságát, a nyelvi elemek őszinte használatát, a hangok kifogástalan képzését, világos, egyszerű, érthető formában megfogalmazott mondatstruktúrákat, az értelmi határok érvényesítését (szünetek helyes használata) értjük.

Ezen túlmenően kerülve a harsány vagy éppen monoton beszédet (hangszín, hangerő, beszédritmus megválasztása), természetes hangon szóljon a csoporthoz, törekedjen a képszerű kifejezésekre, beszédének szemléletességére.

A nyelvi fejlődés elősegítése érdekében nagyon hatásosak *az óvodapedagógus jól átgondolt kérdései*. Ez a követelmény többek között a kérdések alkalomhoz illő megfogalmazását, az őszinte érdeklődés kifejezését, a gyermekek válaszaival szembeni türelmet jelenti. Ugyanakkor a kérdések tevékenységre, gondolkodásra, válaszadásra ösztönözzenek. (Te mit gondolsz, miért ilyen ez ..., miért van ez így? Szerinted hogyan tudjuk ezt megoldani?)

Az óvodapedagógus mondatstruktúráival, szófordulataival, a melegséget, szeretet kifejező szavak használatával, továbbá az egymás iránti figyelmet kifejező kérdéseivel sokat tehet az *udvariassági formák* meghonosításáért.

- Az óvodapedagógus – gyermek(-ek) közötti kapcsolat nagymértékben hozzájárulhat a helyzethez igazodó, az érzelmeket is kifejező *beszédtónus*, *metakommunikáció* fejlődéséhez.

Az együttes tevékenység közben van alkalmunk reagálni a gyermekek érzelmi megnyilvánulásaira (Látom, hogy most valamiért nagyon boldog vagy.

Mitől van ilyen jó kedved? Na, mi baj van?). A mesemondás, a képeskönyvek nézegetése, a természet csodás élővilágának szemlélődése lehetőséget teremt metakommunikációs hatások közvetítésére is.

A színes és változatos élményekhez kapcsolódó beszélgetés közben fejleszthető ki legkönnyebben a választékos szókincs, az érzelmeket is visszaadó beszéd és magatartás, a hanghordozás.

- Az anyanyelvi nevelés igényli az **egyéni beszéd** sajátosságainak figyelembevételét. Ezért nélkülözhetetlen a gyermek beszédének folyamatos figyelemmel kísérése. Rendkívüli törődést igényelnek az egyéni fejlődésbeli eltérések. Az eltérés, az egyéni sajátosság megnyilvánulhat a hangok kiejtésében, az aktív szókészletben, a megfelelő nyelvi formák alkalmazásában, a gátolt viselkedésben vagy éppen a felfokozott beszédritmusban. Mindezekon túl fel kell készülnünk a beszédfejlődés átmeneti megtorpanására (pl.: dadogás megjelenése).
- Az egyéni bánásmód segítségével tudjuk feltárni és „kezelni” a beszéd **esetleges egyéni hiányosságait**.
- Nevelői magatartásunkat, konkrét nevelési feladatainkat nagyban meghatározzák az óvodások **életkori sajátosság** is.

Az óvodába lépő hároméves gyermeknek már olyan beszédszerveinek koordinációja, s már rendelkezik annyi szókészlettel, hogy környezetével meg tudja értetni magát. Jól észleli a beszédhangokat, és képes is a hangok tiszta kiejtésére. Akkor is igaz ez, ha még „igen gyakori” bizonyos hangok összemosódása, s némely hang kiejtése is még nehézséget okoz. Ezzel párhuzamosan megkezdődik „a szavak nyelvi szerkezetbe rendeződése is”. Mind gyakrabban fordul elő új szavak beépítése a meglévő szókiscskészletbe.

A fogalomalkotás kezdete ugyan még erősen tárgyhoz kötött, de már megfigyelhetőek az elemi fogalomalkotás első lépései.

„A mondatalkotás anyanyelvre jellemző módját is fokozatosan sajátítják el. A beszédhelyzetekben szerzett tapasztalataik során átveszik környezetükből a szórend, a ragok, a jelek és a képzők, a névelők és névutók, névmások, az igekötők igemódok ... pontosan érthető használatát.”¹¹⁹ Hároméves korban kezdenek elkülönülni a mondattípusok is.

A csoportos beszéd közben alakul ki az összefüggő beszéd, a beszédfigyelem. A metakommunikatív elemek átvétele is jelzi a gyermekközösség és az óvodapedagógus kedvező hatását, az egymás iránti érzelmek, és az új tanult viselkedésmódok elsajátítását.

¹¹⁹ Az óvodai nevelés programja OPI 1989. Anyanyelvi nevelés fejezete. A fejezet megállapításait többször hívtuk segítségül.

Az iskolába lépés kezdetére legtöbb hatéves gyerek képes az összefüggő beszédre, bár nem mindig követik még az események történeti logikáját. A párbeszéd segítségével képesek fenntartani a kapcsolatokat. Képesek meghallgatni nevelőjük és társaik beszédét, és válaszaikat mindinkább a hallottakhoz kapcsolják. (A felnőtteknél nem tapasztaljuk ezt mindig). Pontosan használják névmásokat, a névutókat, a jövő idejű igeidőt és az igemódokat.¹²⁰

A szerepjátékok esetében az óvodapedagógusra azért is van szükség, mert a gyerekek egy része először az óvodában találja szembe magát az udvarias kifejezésekkel, az őszinte beszéd egyértelműségével. A játék logikájának pedig etekintetben is van regulatív hatása.

- Az óvodapedagógus modellértékét és a közös tevékenység hatását az egyes lélektani iskolák más-más megközelítésekben tárgyalják. A játékbeli utánzást a tanulásméleti iskola hangoztatja legerőteljesebben, amikor az utánzás és a kondicionálás mechanizmusát emelik ki. **Bandura** pedig a nyelvelsajátítás absztrakt modellálására hívja fel a figyelmet. E tétel a szerepek megragadásához szükséges elvonatkoztatás miatt szükséges. Minél inkább képes a gyerek általánosításra, lényegkiemelésre és elvonatkoztatására, annál inkább képes a szerepek többoldalú ábrázolására. Minden új tartalmi elemhez új kifejezések, fogalmak, új tárgyak eszközök, új cselekvések megnevezése párosul. **Chonsky** ugyan elismeri az utánzás szerepét is, de a nyelvelsajátításban a játék funkcióját hangsúlyozza. J. **Piaget** a kognitív fejlődéssel hozza összefüggésbe a nyelv elsajátítását. Meg kell jegyeznünk azonban, hogy önmagában nem elégséges pusztán megjegyzéseket fűzni modellre nyújtó tevékenységünkhöz. Például: „Mert ezt csinálom.” Figyeljétek meg, hogy mi lesz ebből ...!” A kognitív erőkre ható megfogalmazás nélkül a nyelvi fejlődésben nincs érdemi előrelépés. Egy másik elmélet (**Bruner**) szerint a játék belső ereje teszi lehetővé, hogy a felnőtt-gyermek együttes tevékenysége közben könnyedén vegye át a gyerek nyelvi és kulturális környezetének elvontabb szabályait.

Összefoglalás

- A mentális fejlődés feltételei legnagyobb részt egybeesnek a gyermeki pszichikum általános fejlődésének feltételeivel. A legalapvetőbb feltételként említhetjük az óvoda derűs, nyugodt légkörét, a gyermeki szükségleteknek megfelelő tevékenységek biztosítását.

¹²⁰ u. o. 150. o.

- Az értelmi fejlődés-nevelés feladatainak egy része az érzékelés, az észlelés, az emlékezet, a képzelet, a megfigyelés és a figyelem fejlesztésével esik egybe. Az óvodáskorban rendkívül fontos az érzékelés fejlődésének elősegítése és az érzékszervek fokozott védelme. A fejlődés többirányú: az egyes érzékelések ebben az életkorban bontakoznak ki, pl.: a hallás, a téri észlelés. A fejlődés egyik sajátja a spontaneitás helyébe lépő tudatosság, szándékosság (különösen a megfigyelés és az emlékezet területén).
- A képzelet lelki életünk minden területére kiterjed. A kisgyermekkorai képzelet sajátosságainak nagy része a tapasztalat hiányosságaira vezethető vissza. A gyermek képzeletének fő forrásai a játék, a vizuális tevékenység és a mese.
- A gondolkodás fejlődésében az óvodáskor még annál is meghatározóbb, mint azt eddig gondolták. A gyermeki gondolkodás több ponton is meghaladja a sokáig feltételezett jellemzőket. E fejlődési vonások határozzák meg a gondolkodás fejlődését elősegítő eljárásainkat, módszereinket.
- A képességek fejlődése / fejlesztése sokoldalú tevékenységekkel érhető el. Az eredményesség nagymértékben a tevékenységek pedagógiai értékétől és az óvodapedagógus módszerbeli felkészültségétől, valamint pedagógiai képességeinek minőségétől függ. E tekintetben legmeghatározóbb szerepe a játéknak van.
- A környezet megismerése bővíti a gyermek ismereteit, fejleszti képességeit, hozzásegíti a világban való tájékozódásához (Hermann A.).
- A kisgyermek anyanyelve segítségével kerül közelebb társaihoz, a felnőttekhez, általa tudja kifejeznie magát, azaz szocializálódik. A beszéd fejlődését nagyban elősegíti az óvodapedagógus beszéde, a gyermekekhez intézett kérdései, a gyermek beszéde.

D/f. Esztétikai nevelés

Fogalma: Az érzelmi nevelés sorából külön kiemelkedik az esztétikai érzelem, mely hozzásegíti a gyermeket a művészeti alkotások és a környezet esztétikájának átélésére és befogadására, az esztétikus alkotások létrehozásának az akarására és az esztétikus magatartás elfogadására.

Az esztétikai nevelés azonban nem csak érzelmi kategória, hanem mentális és motoros is. Így érthető, hogy az esztétikai nevelésfeladatait az óvodai nevelés általános feladataival összefüggésben fogalmazzuk meg és bonthatjuk ki.

Színterei, tevékenységi formái: a játék, a vers, a mese, az ének-zene, továbbá a mintázás, a mozgás, a külső világgal való ismerkedés.

Feladatai: az esztétikai fogékonyság, az esztétikai érdeklődés kialakítása; az elemi esztétikai alkotóképesség megalapozása és végül az esztétikai magatartás kialakításának megkezdése.

1.) Az esztétikai nevelés feladatai

Az **esztétikai fogékonyságon** olyan képességet értünk, amelynek birtokában a gyermekek képesek felfedezni a szépet a természetben, a társadalomban és a művészeti alkotásokban.

A szép iránti fogékonyság csak állandó és folyamatos ráhatás mellett alakítható ki. A szép keresésének az igénye a megvalósítás igényét is jelenti – az adott életkori határokon, lehetőségein belül.

Az esztétikai fogékonyság fejlesztésének alapfeltétele az **érzékszervek fejlesztése**. Az óvodás korban könnyen tágíthatjuk a szépség világát, aminek következtében egyre több tárgy és jelenség vált ki esztétikai érzést. Az óvodás korban kezd kibontakozni a ritmusérzék a zenében, a táncban, fokozatosan tárulkozik ki a természet szépsége – ezen belül a társadalom esztétikai élményanyaga is. Az **esztétikai fogékonyság másik feltétele**, meghatározója az **esztétikai érzelem**. Az esztétikai érzelem a széppel való találkozás során jön létre – az esztétikai érzék kibontakozásával párhuzamosan, mintegy annak velejárójaként. Leghamarabb a színek, a hangok váltanak ki esztétikai érzelmeket, de a környezet színpompája is hamar magára vonja a gyermek érdeklődését. Az ízléses használati tárgyak, a színes játékszerek, az állatok, a növények elsősorban külső tulajdonságaikkal hatnak.

Az **esztétikai érdeklődés** kialakításának fontos színtere a természeti és a társadalmi környezet. E folyamatban együttesen kap értelmet az esztétikai fogalom és az esztétikai érzelem, hogy aztán együttesen megszépíthessék a gyermek mindennapi viselkedését, magatartását.

Miközben a szép esztétikai érzelmekre hat, érzelmeket vált ki, gondolatokat ébreszt, és formálja az érdeklődést, elvezeti a gyermeket bizonyos elemi összefüggések felismeréséig. Annak felfedezéséig, hogy a vidám dallam rendszerint pezsgő ritmusú, az alkonyodó erdőben sötét színek dominálnak, a szép szoba hatását a világos színek adják. Megindul tehát a tartalom és a forma kapcsolatának felismerése. Figyelemfelkeltő a környezetet ábrázoló művészeti alkotás (festmény, fotó), fokozza a tanulási kedvet egy-egy szép vers, mert emlékképi kapcsolat jön létre a látottak és a hallottak, valamint az egyén

emlékképei között. Élőnek, elevennek tűnnek a megértett és átélt művészi produkciók. Mindezek az élmények végső fokon a környező valóság és az azt ábrázoló művészetek közötti összefüggések felismeréséhez vezetnek. A gyermeki megnyilatkozásokban már észrevehetők valamiféle értékelési nyomok.

A *hároméves gyermek* még csak a részleteket veszi észre, és az ezekre adott válaszait röfiden, egyszerűen fogalmazza meg. „De szép ruhád van!”, „Szép virágot hoztam.”, „Szép a karácsonyra.”. A középső korcsoportos korúak már árnyaltabban fejezik ki magukat, jobban megtalálják gondolataiknak legjobban megfelelő kifejezéseket: „Szépen csillog a fehér hó.”, Nagycsoportosok még tovább mennek, esztétikai élményeikről képesek összefüggően számot adni. Véleményt mondanak a versről, a meséről, meg tudják ítélni játékaik esztétikai értékét.

2.) Az elemi esztétikai alkotóképesség

Az elemi esztétikai alkotóképesség tevékenység által alakítható ki. A természeti és a társadalmi környezetben végzett tevékenységek az esztétikai érdeklődés felkeltése mellett hozzájárulnak az esztétikai alkotóképesség kialakításához is. Hasonló folyamat játszódik le a művészeti alkotások reprodukálása (vers, mese, tánc), valamint az egyéb művészeti jellegű tevékenységek esetében is (rajz, bábozás, papírmunka stb.).

A művészeti alkotások és az esztétikai nevelés kapcsolatánál érdemes utalni Mészáros István idevonatkozó gondolatmenetére: A produktum egyik esetben sem művészi alkotás, a folyamat nem a művészeti alkotás folyamata, de a pedagógusnak sem az a szándéka, hogy a gyermekek tevékenységükkel a felnőtt művészeket utánozzák. Célunk sohasem a művészeti alkotás létrehozása, nem művészi tevékenységek végzése, nem művészek nevelése vagy éppen a művészkedés. Nem annyira a produktum a fontos, hanem maga a tevékenység folyamata, hiszen ez hat alakítóan a gyermek személyiségére. Ezeket az esztétikai jellegű tevékenységeket a játékhoz kapcsolja a legtöbb szál. Az igazi élményszerű dalolás, kézi munka, rajzolás, festés, bábozás, versmondás vagy mesélés a serdülőkorig a játékhoz hasonló: belülről fakadó, belefeledkező, gátlásoktól mentes, szívesen vállalt, játékos tevékenységek, akár a foglalkozások keretében, akár azokon kívül kerül sor rájuk.

A tevékenységek eredményeinek értéke nem a kivitelezés tökéletességétől függ, hanem sokkal inkább e tevékenységek intenzitásáról, hőfokától, mélységétől.¹²¹

¹²¹ Mészáros István: Esztétikai nevelés az óvodában. Tankönyvkiadó, Bp. 1966.

Az óvodás gyermek esetében is rendkívül fontos a pillanatnyi hangulat, lélek nyitottsága. Mindnyájan tapasztaltuk már, hogy a lelkesen végrehajtott tevékenység esztétikailag is mennyire kidolgozottabb, mint a kényszeredetten vagy kevésbé motivált tevékenységek esetében.

Már utaltunk rá, hogy a kisgyermeknél az élmények feldolgozása igen sokszínű lehet. Megjelenthet a mindennapi élet eseményeiben, lehet a játék forrása, módosíthatja a viselkedést, befolyásolja a munkavégzést, pontosabbá és főleg maradandóbbá teszi az ismereteket.

3.) Az esztétikai magatartás megalapozása

Az esztétikai nevelés hatékonyságának egyik meghatározó fokmérője az esztétikus magatartás létrejötte. Az esztétikai érzelmek és az esztétikai fogékonyság fejlettsége ugyanis a cselekvésben, a környezethez való viszonyban, a mindennapok magatartásában nyer igazi tartalmat.

Mit jelent a cselekvés és a magatartás esztétikája az óvodás korban? Elsősorban a szabadon választott tevékenységekben érvényesül, ilyenek például a képnézegetési szokások, az igényességre törekvés, az óvodai munka és egyéb tevékenységekben kifejezésre jutó szépre törekvés, a kulturált, a szép beszéd.

A kisgyermek a harmóniát, a rendet és a természetességet, valamint az egyszerűséget a maga komplexitásában érzékeli, ugyanakkor másfelől erősen kötődik a rikító színekhez, hangenergiáját szívesen érvényesíti éktelen lármában, mozgásos energiáját pedig féktelen rohangálásban. Az ilyen gyermeki megnyilvánulások kezelésére írja Jausz Béla: „kíváncsi egy hangfogós modor és hangnem használata. Így remélhetjük, hogy ez a környezetben megnyilvánuló ízléses és csendes tónus mégis csak igényévé válik, és lehetővé teszi számára azt, hogy észrevegye és elutasítsa majd magától az ettől eltérőt, az esztelen hangoskodást, a durvát, a közönségeset. A finom beszéd alkalmazásának az az előnye is megvan, hogy az alkalom és szükség esetén kissé emelkedettebb hangon kiejtett szó is már a fegyelmező eszköz szerepét tölti be. Aki a gyermeket ahhoz szoktatta, hogy irányításához halk hangú utasítások és nem nagy gesztusok is elegendők, az a (nevelési eszközöknek) szokottnál is szélesebb skáláját biztosította magának és nem kénytelen a magas „cé-n” kezdeni azért, mert a gyermek halkabb hangerejű vagy szelídebb eszközökkel szemben már eltompult.”¹²²

¹²² Jausz Béla: Pedagógia II. 1964. Társ szerző. Tankönyvkiadó, Bp.

4.) Az esztétikai nevelés elvei

Az elveket négy pontba sűrítethetjük. Ezek:

- az élményszerűség,
- a nevelési igényességre törekvés,
- a korszerűség és
- az óvodapedagógus irányító szerepe.

Az **élményszerűség**. Az esztétikai ízlés (esztétikai észlelés, esztétikai érzelem stb.) kialakulásának fontos feltétele az esztétikai élmény.

A környezet tárgyai, berendezései, a különböző események nap, mint nap élményforrások. Jelentőségük összefüggésükben van (például a csoportszoba bútorai, az elhelyezése, a csoportszobában zajló események, a felnőttek megjelenése, viselkedése, az alkalmazott eszközök), amelyek egyaránt válhatnak ki kellemes és kellemetlen élményeket, nem egyszer egymással keveredve. Emellett az esztétikai élmények alapjául szolgáló tárgyak színe, formája, hanghatása segíti az esztétikai észlelés képességének a kialakítását. Ha a gyermekek az óvodában megtapasztalják a jól összeválogatott színhatásokat a különböző tárgyakon és berendezéseken, akkor később ezt a színhatást fogják keresni ruhájukon, s a szabadon választott rajzaiban is tudatosan válogatják a harmonikus színeket.

Az élmények alapját az érzelmileg átélt események, történések szolgáltatják. Amikor beszélgetünk a színekről, a formákról, amikor egyszerű ritmusokat tapsolunk, amikor dallamfordulatokat énekelünk, amikor összehasonlítjuk az egyes mesehősöket, egyúttal alakítjuk a gyermekek kifejező készségét beszédben, rajzban, mintázásában, a mozdulatokban. Mindezek a tevékenységek így válnak szerves részévé az esztétikai élményeknek.

Nevelési igényességre törekvés. A gyermekek ugyan potenciálisan részesei a környezet esztétikumának, ahhoz azonban, hogy az meg is érintse őket, szükség van az érdeklődés tudatos felkeltésére is. A sokféle esztétikai hatás tolmácsolója az óvodapedagógus.

A gyermek szívesen tevékenykedik olyan területen, ahol biztosított a sikerélmény (például könnyen énekel), de az óvodában az is a feladatunk, hogy amíg nem késő, segítsük elő a gátlásosság leküzdését, a kevésbé jól éneklők hallásának fejlesztését, a gyenge rajzolókat rajzkészségét; tehát, hogy fejlesszük a gyengébben fejlett adottságokat.

Az óvodapedagógus igényessége megmutatkozik a teremberendezésben, az udvar esztétikus kiképzésében, öltözködésében, **a gyermekek ruháinak esztétikus**

megigazításában, a terítés irányításában, az általa készített szemléltető és játékeszközök kivitelezésében. Az igényességre szükség van a **művészeti alkotások** kiválogatásában is. A művészeti alkotásokkal való ismerkedés hozzájárul a művészileg értéktelen, silány alkotások elvetéséhez is.

Igen sokat meríthetünk népművészeti alkotásokból is. A szép díszítő motívumok jól „öltöztetik az óvodát” mert egyszerűek, könnyen érthetők. Az írók, költői, zeneszerzők műveinek gondos kiválogatásával is hozzájárulhatunk az esztétikai nevelési feladatok megoldásához. Hasonló igényességre van szükség a művek tolmácsolásához is. A kifejezően elmondott mese, vers, elbeszélés, a szépen énekelt dal, a tisztán eljátszott zeneszám lenyűgözi a gyermeket. Még a szétszórt figyelműeket is magával ragadja.¹²³

Korszerűsége törekvés. A klasszikus formanyelven írt művekhez hasonlóan a mai műveket is közel kell vinni a gyermekekhez.

Az esztétikai nevelés fontos követelménye a korszerűség. A ma élő és a közelmúlt írói, képzőművészek alkotásai fontos helyet töltenek be az óvoda esztétikai nevelésében. Ezekből a művészet kifejező eszközeivel létrejött művekből, alkotásokból a mai valóságot, a mai világlátást ismerhetjük meg.

Nem egy esetben nehézséget okoz a mai művészet formanyelve. A pedagógusnak ismernie és éreznie kell az újszerű kifejezési formákat. A tapasztalatok szerint a modern technikájú képek szervesen illeszthetők a ma óvodáinak berendezéseihez. Az értékes vonalú vázák, a kerámiai faldíszek kedveltek a gyermekek körében, hasonlóan a modern virágkötészet alkotásaihoz. Ugyanúgy szívesen hallgatottak a modern hanghatású versek, a mai zeneszerzők kis zenedarabjai, a sokféle technikával készített (modern) bábfigurák.

A korszerűség a sokféle információhordozó technikai eszközök alkalmazását is jelenti. A rádió a televízió, a magnetofon mellett mind inkább teret kapnak a legújabb elektromos médiaközvetítők.

Az elmondottak érvényesítése az óvodapedagógus irányító munkájától függnek. Ha az óvodapedagógus a séták alkalmával vagy a kerti munka során felhívja a csoport figyelmét egy-egy virág, bokor, egy ápolt park, vagy a gondozott határ, vagy éppenséggel az esztétikusan ápolt utca szépségére, s ha őszintén szól a látottakról, akkor már el is indította a gyermekeket a természet esztétikumának befogadására.

A művészeti alkotások legszebb gyöngyszemeinek tolmácsolásához állandó készenléti állapotra van szükség, amit a rendszeres olvasással, a képzőművészeti alkotásokat bemutató tárlatok, múzeumok, kiállítások látogatásával, zenehallgatással, zenéléssel érhetünk el. Ezek a követelmények talán

¹²³ N. Szarka Júlia: Zenei emlékeztető a „hang és lélek” tükrében”. Óvodai Nevelés, 2002. 9. sz.

túlzóknak tűnnek, de az állandóan megújulásra kész, modern gondolkodású ember arcképéhez a művelődés e szeglete is hozzátartozik. A nevelési feladatokat egyébként is csak összhatásukban tudjuk megoldani.

Összefoglaló

- Az esztétikai nevelés önmagában és a többi nevelési területtel közösen gazdagítja a gyermeki személyiséget.
- Az esztétikai nevelés komplex nevelési folyamat. Fejleszti az esztétikai fogékonyságot, felkelti az esztétikum iránti érdeklődést, az esztétikumra törekvés igényét, s hozzájárul a magatartás esztétikájának megalapozásához.
- Az esztétikai nevelés tevékenységformái megegyeznek az egyéb nevelési feladatok tevékenységformáival.

E. A családi nevelés és az óvodai nevelés kapcsolata

Az óvoda nevelési programját a szülőkkel szoros együttműködésben valósítja meg. „Az óvodai nevelés cél- és feladatrendszerében sokkal jobban épít a családra, a családi nevelés eredményeire, mint bármely más nevelési-oktatási intézmény.”¹²⁴ E jellemző kapcsolatot az óvodai nevelés egyik sajátosságának is tekintjük.

A jelenleg érvényben levő Óvodai nevelés országos alapprogramja a gyermek neveléséért elsősorban a család felelősségét fogalmazza meg.¹²⁵ Ebben a kötelezettségében segíti az óvoda. Az *együttműködésnek számos formája* van, a *funkciója* is többirányú. Így például az óvoda helyi programjának meghatározásakor tekintettel van a szülők véleményére, elégedettségére is. Az óvodapedagógusok részt vesznek a szülők pedagógiai kultúrájának alakításában, elmélyítésében. Ennek során a gyermekek számára is hasznosítható tevékenységi köröket szervezhetnek, amelyekbe bevonják a szülőket is (pl. néphagyomány ápoló, bábkészítő szakköröket stb.). Beszélgetéseket, konzultációkat szerveznek, ajánlanak fel a gyermekismeret, s a gyermekkel való foglalkozás különböző témáiban.

Az együttműködés legáltalánosabban elfogadott formái a családlátogatások, a fogadóórák, a nyílt napok, a szülői értekezletek, közös munkaprogramok, közös kirándulások.

Mindegyik együttműködési forma sikere elsősorban az óvodapedagógus szakmai, emberi tekintélyétől, szervező, kezdeményező képességeitől, s nem utolsósorban a családok életének, szerkezetének, légkörének, szociális helyzetének, pedagógiai értékeinek, de különösen nevelői gyakorlatának ismeretétől függ.

E fejezetten belül az alábbi kérdésköröket érintjük: áttekintjük a családi szocializáció nevelési vonatkozásait, a családok nevelési felfogását, a családi nevelés típusait, a családi nevelést meghatározó új jellemzőket, ismertetünk néhány olyan kérdéskört, amelyekre napjaink változásai közvetlenül vagy közvetve hatással vannak, s végül néhány módszertani tanácsot fogalmazunk meg.

¹²⁴ Bakosi Éva-Pereszlényi Éva: Pedagógia III. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1993. 85. o.

¹²⁵ Óvodai nevelés országos alapprogramja. 137/1996. (VIII.28.) Kormányrendelete I. 1.c) pontja

1. A családi szocializáció nevelési vonatkozásai¹²⁶

A kisgyermek számára a **család az első**, s több évig az egyetlen környezet, **emberi közösség**, amely személyisége, magatartása, fejlődése szempontjából meghatározó. Csak később mutat érdeklődést a kortársak iránt. A felnőttekkel való kapcsolatai is elsősorban a családban szélesednek, esetleg egy-két közeli ismerőst fogad el. A család a kisgyermek elsődleges közege, másképpen nevezve viszonyítási csoportja. Ebben a csoportban a gyermek teljes személyiségével vesz részt, s az ott érvényesülő igényeknek akar megfelelni. A **végségi kapcsolaton** alapuló családi közösség tagjai között – alkati, pszichés, örökletes tényezők hatására – sok a hasonlóság. Erre épül az a tartós, mély érzelmi kapcsolat, amely semmi máshoz nem hasonlítható. A családi nevelés fontosságát több tényező is igazolja.

Az ember humanizálódása során a család mintegy örökérvényűen magára vállalta a nevelés, a beilleszkedés legtöbb funkcióját. A vérségi kapcsolatok miatt a nevelőhatások felerősödnek, amelyek többnyire kedvezőek, de károsak is lehetnek. Az első élmények, a bánásmód meghatározó a gyermek életében. A **tartós, pozitív érzelmi hatásokkal** közvetített követelmények a társadalmi beilleszkedést segítik.

A legtöbb családban **szerető gondoskodás** veszi körül az újszülöttet. A rendszeres gondozás, a türelmes, szerető bánásmód a **nevelés kezdetét** jelenti. Mindez a gyermeknek biztonságérzetet ad. A családban szerzett érzelmi kötelékek mintáira épülnek majd további kapcsolatai. Ebben rendkívüli jelentősége van az anya – gyermek kapcsolatnak. Kettejük érintkezése olyan mély és erős benyomás a gyermek életében, hogy későbbi szeretetkapcsolatai is ehhez a mintához vezethetők vissza.

Az **anya** vagy más felnőtt cselekvést kísérő **beszéde**, becézgetése, különös arcjátéka és gesztusai segítik hozzá a gyermeket a beszéd, az anyanyelv elsajátításához. A négyféle kommunikációs jelrendszer (testbeszéd-mozgás; képek-vizualitás; az énekelt beszéd-zene; szavak-beszéd) sokszínű alkalmazása még külön örömet is jelent a gyermeknek. Az anya és gyermeke között sajátos jelrendszer alakul ki. Az első időben az anya érti meg legjobban és leghamarabb a kicsit, a gyermek számára pedig az anya jelzései információértékűek. Innen származik a „Csak nekem fogad szót.” szülői kijelentés.

A család a **társas élet** tapasztalatszerzésének forrása is. Itt figyelheti meg és gyakorolhatja a gyermek először a kapcsolatteremtés módjait, mások akaratának,

¹²⁶ Kiemelés tőlem: Bakosi Éva-Pereszlényi Éva: Pedagógia III. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1993. 60-69. o.

értékének tiszteletben tartását. Elkezdődik a társas együttélés szokásainak kialakulása, mint pl. a figyelmesség, alkalmazkodás, elfogadás, elfogadtatás. A társas tapasztalatszerzés köre szélesebb, ahol testvérek vagy nagyszülők is vannak.

A gyermek **magatartás-kultúrájának** alakulása is a családban indul meg. Aszerint alakul, hogy miben kap megerősítést, illetve milyen mintát lát.

Mint már írtuk, a család kötelékében kezd kibontakozni a gyermek **éntudata**. Itt szerzi meg az első önmagára vonatkozó tapasztalatokat. Az autonóm személyiség, a belső kontroll vezérlésének folyamata a szülők szeretetén alapuló, feltétel nélküli elfogadás légkörében bontakozhat ki legeredményesebben. Önmaga reális értékelésének (reális, valódi énkép) kialakulásában a családnak meghatározó szerepe van.

A család a **szokásalakítás** tere is. Az említett társas érintkezés szokásalapjai mellett gondozás közben alapozódnak meg a gyermek egészséges életmóddal kapcsolatos szokásai. Sok kedvező tapasztalat mellett ezen a téren a gyermekek önállóságának növelésére kellene a családoknak nagyobb gondot fordítani (étkezés, öltözködés).

A családban a **spontán és a tudatosan tervezett nevelőhatások** együttesen jelentkeznek. Sokszor keresik a gyermek bizonyos megnyilvánulásának okát, gyökereit. „Mi ilyenre nem tanítottuk!” – jelenti ki a szülő, holott csak arról van szó, hogy a gyermekre majdnem minden hat, ami a környezetében történik, szinte mindent ért és érez. A felnőttek életének azon nem szándékos, spontán alkalmai ezek, amelyek ugyan nem a gyermekre irányulnak, de feltétlenül hatnak rá. Így pl. egy-egy siker átélése, valamilyen bosszúság kifejezése, egy-egy probléma megoldása. Ezek mellett minden szülőben van valamilyen elgondolás, hogy milyenné szeretné nevelni gyermekét (szorgalmas, engedelmes, vagány), s ennek megfelelően szoktatják, alakítják viselkedését. Ez a folyamat akkor eredményesebb, ha a gyermek érzi az elfogadást, szeretetet, védelmet (sikertelensége, ügyetlensége esetén is). Az elfogadó, megértő szülői magatartás fejezi ki legjobban, hogy a gyermek eredménytelen próbálkozásaikor nem a gyermeket, hanem magát a cselekedetet, történést bíráljuk.¹²⁷

A család **érzelmi légköre, nevelési felfogása** a családi szocializációra döntő mértékben hat. A következőkben megnézzük a nevelési típusokat és a családok nevelési felfogását.

¹²⁷ Thomas Gordon: P.E.T. A szülői eredményesség tanulása. Gondolat Kiadó, Budapest, 1990.

2. A családok nevelési felfogása – nevelési típusok

Minden gyermek nevelése egyéni megfontolást és bánásmódot igényel. A kisgyermek egyenletes, harmonikus fejlődését sok tényező együttes kölcsönhatása biztosítja a családban: szükséges a szeretetre épülő, kiegyensúlyozott, bizalmas légkör, az egymással összhangban lévő nevelési eljárások alkalmazása, a fejlődő gyermek objektív megítélése. Kedvezőtlen légkörben a pozitív hatások sem tudnak érvényesülni, pl. hiába a rendszeres étkezés, tisztálkodás, ha ahhoz nem kapcsolódik az öröm, a szeretet kifejezése, ha az „kínosan kötelességszerű, de érdektelen, felületes, sivár, hangtalan.”¹²⁸ Ha a gyermek ellentétes reakciókkal találkozik: anya engedi, apa nem -, a felnőttekkel való kapcsolatában is bizonytalan lesz, s ez visszavetheti őt a környezetben való eligazodásban, szokásainak kialakulásában. Túlértékelése elbizakodottá, uralkodóvá teheti, alábecsülése (Te ezt úgysem tudod még!, Nem vagy eléggé ügyes hozzá!) gátlásokat alakíthat ki.

Mint tanultuk, általában a legtöbb családnak van elképzelése arról, hogy milyenné szeretné nevelni a gyermeket: „gyorsan gondolkodjon, „legyen talpraesett”, „legyen szorgalmas, kitartó” stb. A megvalósítás módja azonban sok eltérő vonást mutat. *A hatások sajátos szerveződése* nyomán úgynevezett *nevelői típusokat* tudunk megkülönböztetni.

Régóta foglalkoznak a nevelői felfogások típusba sorolásával: pl. Lewin autokrata, demokrata, laissez-faire típusról beszél. Baurmind határozott, tekintélyelvű, engedékeny típusokat különböztet meg. Az érzelmi viszonyulás szerint ismerünk meleg vagy hideg, a tevékenységre irányuló magatartás szerint engedékeny vagy korlátozó típusokat¹²⁹. Kozéki Béla¹³⁰ szerint a nevelőhatások három tengelyen helyezkednek el: „a család érzelmi légköre, a nevelés rugalmassága, a követelmények határozottsága...” Ennek alapján nyolcféle nevelési felfogást különíthet el. Meg kell jegyeznünk, hogy az említett típusok tiszta formában nem léteznek, s egy családon belül is különböző kombinációkban jelenhetnek meg.

Két szélsőség a *kényszerre*, illetve az *engedékenységre* épülő nevelői hatásrendszer, melyet módosíthat még a hideg vagy meleg nevelői légkör. Ehhez társulva a nevelés rugalmasságát a nyílt vagy zárt követelmények mutatják.

A kényszer a nevelésben nem célravezető módszer. A kényszer alapján működő szokások, viselkedési módok ellen előbb-utóbb fellázad a gyermek. A túlzott

¹²⁸ Bakonyi Pál írja Velkey László: *Gyermeink gondozása, nevelése* című könyvében. Medicina, Budapest, 1984.

¹²⁹ Bagdy Emőke: *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1977.

¹³⁰ Kozéki Béla: *A mindennapi nevelés lélektana*. Köznevelés, 1990.

engedékenység rosszul értelmezett gyermekközpontúság. A gyermek kívánságainak kritika nélküli (sokszor azonnali) teljesítése önzéshez, a szülők fölötti teljes uralkodáshoz vezethet. A gyermeket szabályozó, gátlásmechanizmusok nem alakulnak ki vagy késlekednek.

Sok családban elterjedt a gyermekek szabad kibontakozására hivatkozva, hogy *csak akkor „nevelnek”, ha valami baj van*. Ha engedelmes, nem csinál rosszat, akkor nem foglalkoznak vele. Az ilyen család a nevelést mint hiba elleni harcot éli meg, melynek legfőbb eszköze a büntetés. Van olyan család, amelyikben a *gyermekhez intézett „komoly beszédekben”* merül ki a nevelés. A lelkezés, a prédikálás, a beszámoltatás, a faggatás, a megígértetés többnyire sikertelen alkalmai ezek.¹³¹ Kedvezőtlenek a túlzottan erős kötelékben élő családok hatásai is.

Térjünk vissza, és nézzük meg részletesebben a nevelés típusait Kozéki Béla modellje alapján! A modellt – mint már említettük – *három tényező minősége* alapján állította fel: *a család érzelmi légköre, a nevelés rugalmassága, a nevelés határozottsága*.

Mit jelent *a család érzelmi légköre*? A család érzelmi légköre lehet szeretetteljes, bizakodó, ösztönző, amelyben a gyermek érzi az elfogadást. Erre használjuk a „meleg” jelzőt. Rideg, lebecsülő, bizalmatlan légkörű nevelésre a „hideg” kifejezést használjuk. A meleg érzelmi légkörben nevelkedő gyermek általában bizalommal közeledik környezetéhez, kapcsolatai pozitív érzelmi színezetűek, míg a hideg családi légkörben élő gyermek állandó érzelmi kielégítetlenséget érez, bizalmatlan, visszahúzódó, állandó védekező magatartást tanúsít, beilleszkedési zavarokkal küzd.

Hogyan jellemezhető *a nevelés rugalmassága*? A gyermeket szabályozó követelmények lehetnek „nyíltak” vagy „zártak”. A nyíltság abban fejeződik ki, hogy a nevelő örül a gyermek apró sikereinek, értékeli aktivitását, partnerként kezeli. Irányítása során orientálni próbálja a helyes és helytelen cselekedetek felismerésére. A zárt követelményeket közlő szülő csak kinyilvánít, értékeli, követel, ellenőriz, aminek sokszor következménye a tiltás, akadályozás, kioktatás. Mindez leginkább az önállósodást hátráltatja, később pedig a gyermek lázadásához vezet.

Hogyan jelentkezik *a határozottság a nevelésben*? A szülői követelmény érvényesíthető „gyengéden” és „határozottan”. (A „határozott” későbbiekben: erős.) Első esetben maga a követelmény megfogalmazása sem pontos, betartani pedig végképp képtelen a szülő. Sokszor a hangnem megválasztásában is hiba van,

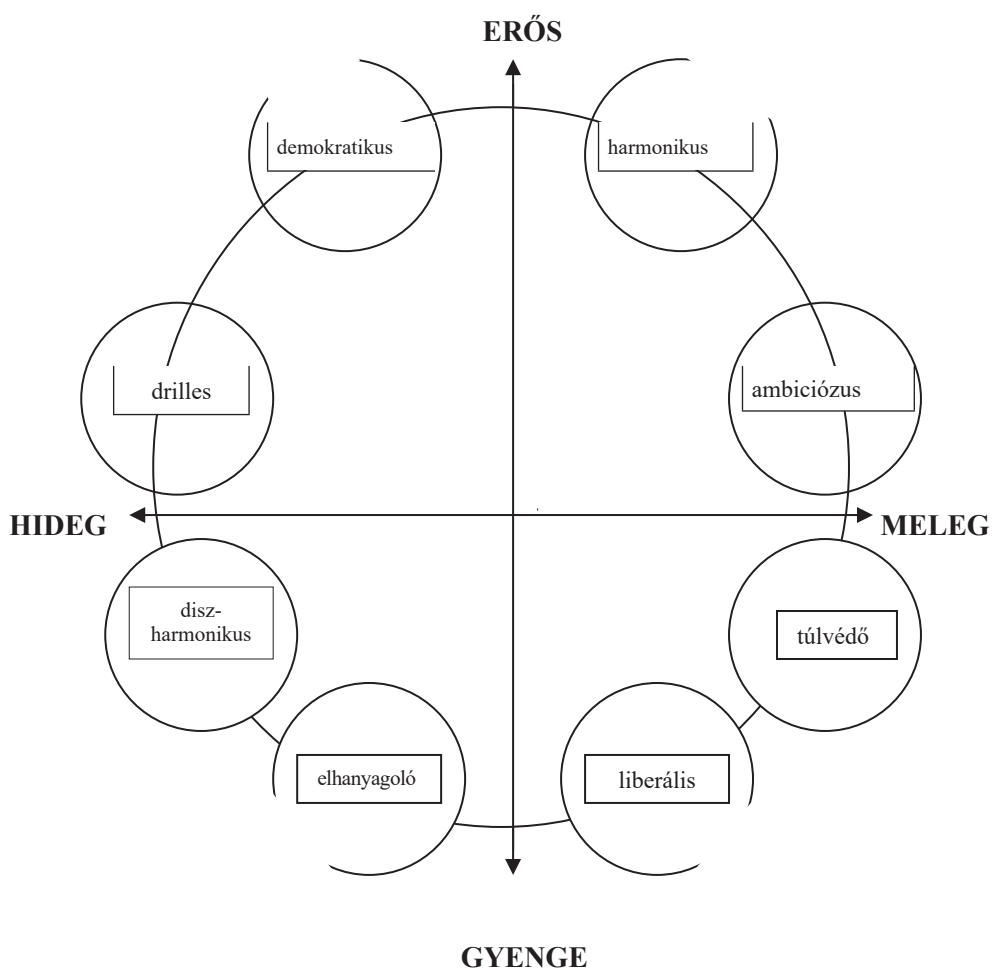
¹³¹ Bakonyi Pál im.

ezek az ún. könyörgések: „Gyere már ide!”, „Vedd már fel!”. A határozott, következetes fellépés kedvezőbb, de túlzása merevséghez vezethet.

E hatások kombinációjából a következő típusok ismertek, melyek megjegyzésében, ill. megértésében segít a következő ábra.

A CSALÁDI NEVELÉS TÍPUSAI

A nevelés rugalmassága és határozottsága szerint



A nevelés rugalmassága szerint:	A nevelés határozottsága szerint:
zárt = 	erős = 
nyílt = 	gyenge = 

Harmonikus nevelés (melet-nyílt-erős). A gyermek biztos lehet szülei szeretetében, érzi, hogy bíznak benne. A szülő követelményei nyíltak, határozottak, ugyanakkor rugalmasak, a gyermekhez és a körülményekhez igazodóak. Nem korlátozzák mereven a gyermeket. Következésképpen, elfogadó légkörben érzi, majd érti a gyermek, hogy a szabályozások (lehet, nem lehet) az ő érdekében történnek.

Liberális nevelés (meleg-nyílt-gyenge). A család érzelmi hatása kifogástalan. A bizalmas, ösztönző légkör viszont gyenge szabályozással párosul. Így a gyermek önálló kreatív személyiséggé alakulhat. Ugyanakkor a gyenge külső kontroll miatt nem tudja megtanulni, hogy bizonyos korlátokhoz alkalmazkodni kell, erősebb önérvényesítő törekvéseit környezete már nehezebben tudja elfogadni.

Ambiciózus nevelés (meleg-zárt-erős). A család szeretetet, biztonságot nyújt a gyermeknek. Az erős teljesítményre törekvés miatt viszont zárt, változtathatatlan követelményeket, szabályokat állít fel. Külön foglalkozásokkal terheli a gyermeket. A kudarcok elkerülése érdekében a gyermek szorgalmas, lelkiismeretes, de nem eléggé önálló. Döntő- és ítélőképessége gyenge. Végtelenül óvatos, a kreativitás alacsonyabb szintjén áll. Nem várnak tőle döntéseket, nincs lehetősége választásra. Minden a szülői szabályozás szerint történik.

Túlvédő nevelés (meleg-zárt-gyenge). A gyermeket nagy-nagy szeretet, s aggodalmas féltés veszi körül. A szülő sok minden elvégez a gyermek helyett, próbálkozásait fékezi. Követelményeikben is érződik az aggodalom. A gyermek önállótlanul válhat. Az erős függőségi helyzet miatt a családból kikerülve védtelennek érezheti magát. Ezek az úgynevezett engedelmes, jó gyermekek, akik viszont kevésbé törekszenek önálló gondolkodásra, erejük, képességeik kipróbálására.

Hideg, demokratikus nevelés (hideg-nyílt-erős). A szülők egyenrangú partnerként kezelik a gyermeküket, de mintegy kötelességszerűen fogják fel a nevelést. Követelményeik szigorú normarendszerré válnak, bár igazodnak a gyermek képességeihez. Az érzelmi légkör hiányából származó agresszív felszültségeit a gyermek csak szociálisan elfogadott formákban vezeti le, pl. szívesen felügyel, megfigyeli, hogy mások hogyan tartják be a szabályokat. Az ilyen gyermekek jól teljesítenek, megbízhatóak, de kevésbé képesek társaik megértésére, a belük való együttérzésre.

Elhanyagoló nevelés (hideg-nyílt-gyenge). A gyermek életéből hiányzik a szeretet, a védelem a biztonság. Nincs érték- és követelményrendszer, amely eligazítaná. A gyermek magára hagyatottan próbál eligazodni. Leginkább agresszív hajlamai erősödnek. A kontroll hiánya miatt önértéke nem alakul és alkalmazkodó képessége nem fejlődik a kívánt ütemben és mértékben.

Drilles nevelés (higed-zárt-erős). Általában a rideg, érzelemszegény szülőknél tapasztalható a szeretet és a megértés hiánya. A vasfegyelem, merevség, szorongóvá teheti a gyermeket. A szülő parancsol, büntet, kényszerít, indokolatlanul szigorú. A büntetés elkerülésére belső meggyőződés nélkül mindent teljesít a gyermek. Önállótlan, majdan utasításra, parancsra váró emberré válhat.

Disszharmonikus nevelés (hideg-zárt-gyenge). Az érzelmi elhanyagoltság mellett a legfőbb jellemzője a családnak, hogy nincs megbízható érték- és követelményrendje. A szigorú nevelés váltakozik az elhanyagolással, a szülő bizonytalan a követelményekben, s azok közvetítésében is. A gyermek teljes bizonytalanságban él a szülők nevelési tehetetlensége miatt. A gyermek fél a szidástól, a büntetéstől, bántja, hogy vele mindig baj van. Szorongó, megalkuvó, kellő önértékeléssel nem rendelkező ember lehet.

A családi nevelés megismert típusainak különféle további változatával találkozhat az óvodapedagógus. Az intézményes óvodai nevelés számára a család úgy válhat igazán jó nevelőpartnerre, ha az óvodapedagógus ismeri a család nevelési felfogását. Szerencsés, ha az adódó gondokat közösen meg tudják beszélni, s a család is felvállalja a rá háruló feladatokat.

3. Új elemek a családi nevelésben

A család és az óvoda együttműködése szempontjából ismernünk kell a társadalmi változások, a modernizáció eredményeként (következményeként) megjelent új vonásokat, problémákat, elsősorban azokat, amelyek új kihívásokat jelentenek a szülőknek. Vegyük ezeket sorra!

✚ A családok összességét - a magyar társadalomhoz hasonlóan - a **kétpólusosság** jellemzi. Egyik oldalon vannak, az ún. polgári családok, leginkább biztonságos gazdasági háttérrel. (Az ezen belüli további differenciálódás a nevelés szempontjából nem annyira releváns, hogy ezzel most külön is kellene foglalkoznunk. A közel azonos iskolai végzettségű /a középiskolai végzettségű és a diplomás/ szülők nevelési gyakorlatában és felfogásában nincs olyan különbség, mint az érettségizett és az iskolázatlan, vagy „az éppen csak általános iskolát” végzettek között. E csoportba nem gondoljuk oda a szemléletükben és életvitelükben is modern felfogású általános iskolát végzetteket.) A másik oldalon elsősorban az iskolázatlan, a szakmával nem rendelkezők közül kerülnek ki a társadalmilag leszakadt rétegek. Arányuk az évek folyamán változhat, de belátható

időn belül még sokáig meghatározó tényezők lesznek. Öröndetes, hogy az ezekkel a szülőkkel való együttműködésnek is egyre több kedvező példája van.¹¹¹

➤ A magyar populáció szinte minden rétegét megérintette a modernizáció. Nyilvánvaló azonban, hogy a hatások az egyes rétegek esetében eltérőek, de a legszegényebb otthonok nagy részében is van rádió, televízió, a használtan vagy a segélyként kapott új divatú ruhák, lábbelik, melyek magukon hordozzák a kor divatját. Az anyagi helyzettől függetlenül a gyermekeket egyformán motiválja a kirakatok kínálata, a társak divatos és drága holmija. Mindezek a körülmények felerősítő szerepet töltenek be a gyermekek utánzási vágyának nem mindig kedvező irányultságában.

➤ *A mai fiatalok igényei, vágyai tartalmukban több ponton eltérnek a szülők gyerekkori vágyaitól, igényeitől, s eltér a szülők által kívánatosnak tartott szándékoktól.* A változó társadalmak hatásaiknál fogva szinte felerősítik a gyermekekben az egyébként is meglevő új iránti fogékonyságot. Még inkább igaz az olyan sokoldalúan és dinamikusan fejlődő, változó társadalomra, mint amiben most élünk. A kor divatja az öltözködésen túl az étkezéssel kapcsolatos ízlést, szokásokat, a beszédstílust, a társas kapcsolatok általánosan elfogadott – uralkodott – formáit és szabályait is alapvetően átrendezte, de hatással van a zenei ízlésre, a szabadidő programokra is. Új köntösben jelenik meg a felnőttek, az egymás iránti tisztelet kifejezési formája is. Mindezek a változások „nóvumok” sokszor ellentétesek a szülők által képviselt értékekkel, szokásokkal, függetlenül a társadalmi, szociális helyzetüktől, iskolázottságuktól. A tendencia általános, legfeljebb arányaikban térhetnek el egymástól az egyes populációkban. Csak egy példát említünk. Már az óvodás korúakra is erősebben hat a kor zenei divatja, mint akár a szülők klasszikus zenei vonzódása, vagy akár a népzenei, vagy a múlt század könnyűzenei világa.

Az új igények részben ellentétesek a szülők hagyományos értékrendjével, részben pedig többlet anyagi terhet jelentenek a családoknak, amelyek már az óvodás korúak életében is új konfliktus forrásai a szülő – gyermek kapcsolatnak.

➤ A családi nevelésre, a szülő-gyermek kapcsolatra, ha közvetetten is, erősen hatott és még máig is formáló erővel hat a *gyermek jogairól szóló UNESCO* határozat. Jól lehet, sok szülőnek nincs is konkrét ismerete erről a határozatról, de a következményei mind erőteljesebben formálják a közszellemet. A széleskörben kibontakozó gyermekközpontú pedagógia nagyban hozzájárult – egyebek mellett – a testi fenytés elleni küzdelem kiszélesítéséhez, a gyermeki vágyak, vélemények tiszteletéhez. Ezek a változások úgy érintették meg a szülőket, hogy közben nem kaptak választ számtalan nevelési kérdésre, főleg a mindennapi gyakorlattal

¹¹¹ Nánási Sándorné: Együtt a roma szülőkkel. Óvodai Nevelés, 2003. 2. sz. 43-46. o.

összefüggésben nem.

Ha van terület, ahol még nagyon keveredik a múlt és a jelen pedagógiai felfogása, nevelési gyakorlata, akkor az éppen a gyermek jogainak tiszteletben tartása a családban, más szóval a gyermek védelme a családon belül is. A szülők nevelési felfogásában ezért is van a megengedhetőnél is nagyobb elbizonytalanodás. Olykor nincs megfelelő határ a következetesség és a szülői zsarnokság, a szülői túlzott szigorúság között, vagy éppen az engedékenységgel, a gyermeki szabadsággal, a gyermeki vágyak érvényesítésének értelmezése helytelen. Ezek kérdések megválaszolásához segítségre szorulnak a szülők. Az új pedagógiai szemléletnek, nevelési gyakorlatnak ma még nincs meg a mindenki által elfogadható kerete. Az új pedagógiai felfogástól egyébként is idegen a homogenitás. Meg kell tanulni az új szemléletnek megfelelő alternatív megoldásokat a családi nevelésen belül is. Ennek a törekvésnek az érvényesítése az óvodapedagógusoktól is nagy szakértelmet kíván. De látnunk kell azt is, hogy a XXI. század személyiségének kialakulásához a családi nevelésen túl az egész társadalom pedagógiai kultúráltságának, műveltségének, ha úgy tetszik iskolázottságának magasabb szintre emelésén át vezet az út.

☛ A meglevő problémák, illetve a gyors társadalmi változások ellenére és mellett, azért **vannak nevelési fogódzók**. Nagyon sok szülő ösztönösen is megtalálja az elfogadható nevelési formákat. Lehet, hogy valaki egy kicsit túl szigorú, vagy lehet, hogy éppen ellenkezőleg, a kíváncsinál is engedékenyebb, elnézőbb gyermekével szemben, de ha valakiben meg van a törekvés az emberi értékek átszármaztatására, akkor meg is találja az új törekvésekhez igazodó megoldásokat. Ilyen szülőkkel egyaránt találkozunk minden társadalmi rétegen belül. Példájuk, tapasztalatuk nagyon tanulságos lehet mindnyájunk számára. Bármennyire is sok gondot jelent az **új** meggyökereztetése, az **új út** keresése, vannak időtálló szabályok és vannak garantált feltételek, amelyek megléte esetén biztosított az egészséges idegrendszerű gyermek harmonikus fejlődése. Ilyen lehet a kiegyensúlyozott, szereteten alapuló családi légkör, a gyermek számára biztosított mozgástér.

☛ A következőkben számbavesszük a szülőket legjobban foglalkoztató gyermeki megnyilvánulásokat, viselkedési és magatartási formákat.

4. A családi nevelés problematikusabb esetei

Anya – gyermek kapcsolat változásai

Sok anya nehezen tud megbarátkozni azzal a ténnyel, hogy óvodás gyermeke másképpen kötődik hozzá, mint előtte. E miatt aztán gyakori a felesleges feszültség, az indokolatlan anyai idegeskedés, elkeseredés. A gyerek sem érti az anya állandó faggatásait, hiszen számára a továbbiakban is ő a biztonságot jelentő támasz. Nem minden anya veszi észre – vagy nem is akarja észrevenni –, hogy a fejlődés természetes folyamodványaként felerősödött gyermekének önállósági törekvése, megváltoztak tárgyi kötődései. A baj éppen akkor jelentkezne, ha ezek a változások nem következnenek be. A változások azt jelentik, hogy a gyermeket ért hatások kiszélesednek, de egyben színesebbek, ellentmondásosabbak, s nem mindig a szülőknek tetszőek lesznek. Mire, mikre gondolunk?

A társaknak a szocializációs folyamatot erősítő hatására a gyermek *kezdi összehasonlítani önmagát a társakkal*, azok ruháival, cipőivel, ajándékaival. Az összehasonlítás eredményeként új vágyak, kívánságok fogalmazódnak meg benne. Közben lakóhelyének környezete (kirakatok, az utcákon megjelenő gyerekek stb.) is erősítik a nap, mint nap változó és sokszor már az óvodáskorban is egyre nehezebben kielégíthető igényeket. A gyermek vágyainak formálásában új elemként jelenik meg a *globalizáció*.

A *játékeszközök* bő választéka is hozzájárul az új igények megfogalmazásához. Az új kívánságok sokszor erősen próbára teszik a szülők anyagi lehetőségeit. Ugyanezt mondhatjuk el az étkezési szokások megváltozásairól is. Ha a szülő nem megfelelően reagál ezekre a merőben új kívánságokra, akkor könnyen megromolhat az addigi meleg anya–gyermek kapcsolat.

Két megoldás látszik, amivel mérsékelni lehet az említett hatásokat. Az óvodai csoport gyermekinek szülei közötti szolidaritással a túlzott gyermeki vágyak mérséklésében. A másik a gyermekek hozzászoktatása ahhoz, hogy nem minden kívánságot, óhajt lehet teljesíteni. Olyan családi légkörre van szükség, amelyben a boldogságot, az örömet nem az anyagi természetű dolgok jelentik.

Meggyőződésünk, hogy az anya – gyermek kapcsolat harmonikus fenntartása csak a minden tekintetben pozitív hatású családi légkörben érhető el, tehát semmiképpen nem csak tűzoltó munkával. Megértés, mérlegelés, meggyőzés, következetesség legyenek a szülőknek ajánlott kulcsszavaink.

A beszéd fejlődése

Az óvodás korú gyermek általános fejlődése szorosan összefügg a beszéd fejlődésével, fejlettségével. Éppen ezért nagyon fontos a szülők meggyőzése a

beszéd fejlődését elősegítő teendőkről, feltételekről, a beszéd gyakorlásának, a beszédre ösztönző körülményeknek a fontosságáról.

Az óvodáskorba lépő gyermek kapcsolata környezetével egyre jobban differenciálódik. A megnövekedett kommunikációs igényekhez, az új gondolatokhoz, az új érzésekhez új kifejezési formák szükségesek. Ezeket a formákat, a gondolatok mind pontosabb kifejezését csak sok-sok tapasztalat és csak hosszas gyakorlás útján találja meg a gyermek.

Ugyanakkor érdemes a szülők figyelmét felhívni a gyermek magára hagyottságának veszélyeire. Az unatkozó, a magával mit kezdeni nem tudó gyermek legtöbbször a tévé képernyője elé menekül, ahol lecsökkennek a beszélgetésre ösztönző élmények, a befogadás uralkodó szerepe miatt háttérbe szorul az önálló alkotó képzelet és kifejezési forma. Legalább ennyire veszélyes, hogy ha fogalmazódnak is meg új kérdések, nincs kivel „ki-, ill. megbeszélni”. Az egyéb káros pszichés következmények mellett nincs meg a gondolatok formába öntésének a késztetése sem.

Sok példát hozhatunk a beszéd fejlődését elősegítő szülői magatartásról, családi légkorról, a közösen eltöltött idő hangulatáról, amely lehet valamilyen közös tevékenység, beszélgetés, mesélés, történetek elmondása.

Jó, ha felhívjuk a szülők figyelmét a rosszul megválasztott társak okozta veszélyekre, akik illetlen, durva szavaikkal, megfogalmazásaikkal megzavarhatják a szép magyar beszéd elsajátításának folyamatát. Az igénytelen beszédkörnyezet szegényessé teszi a szókincset, hátráltatja, lassítja az igényesebb kifejezések keresését, megtalálását és alkalmazását.

Hasonlóan káros lehet a szülők kulturálatlan, sokszor indulatoktól terhes beszéde is. Más oldalról viszont a szülők pozitív példája mérsékli a káros következményekkel járó helytelen beszédstílus hatásait.

A szülőknek jó szívvel ajánlunk néhány módszertani tanácsot. Például:

- Hagyjuk a gyermeket beszélni, hagyjuk, hogy ő keresse meg a gondolataihoz legjobban illő kifejezéseket.
- De azt is tudjuk, hogy a keresett kifejezések megtalálására nem mindig képes a gyermek egyedül. Ilyenkor segítségünkre szorul.
- Ne vegyük el a gyermektől az önálló próbálkozás örömét. Ne mi beszéljünk helyette.
- Példák elemzésével segítsünk a szülőknek, az egymásnak néha ellentétesen ható szabályok helyes értelmezésében.

A gyermek érdeklődése

A gyermek érdeklődésének megismerése rendkívül fontos minden szülő számára. Számba vehetjük a gyermekben végbemenő változásokat, következtethetünk intellektuális fejlettségére, jobban megismerhetjük gyermekünket, ha tudjuk, hogy milyen kérdések foglalkoztatják, milyen irányban halad fejlődése, vannak-e benne nekünk szóló figyelmeztető jelek. Ezért javasolhatjuk minden szülőnek, hogy gyermekük kérdéseit, játéktémáit, a preferált tévéműsorait egy-két vagy akár több napon át tudatosan figyeljék meg. Ebből megállapítják a gyermek fejlődésének, a környezetéből származó információk hatásainak tendenciáit.

Az érdeklődés mögött egyaránt megtalálhatjuk a gyermek természetes kíváncsiságát, a világra való nyitottságát, vágyait, kívánságait, helyének keresését a családban, önmaga felfedezését. Mindezek a források tartalmukban külön-külön is és együttesen is magukban hordozzák az adott kor társadalmi hatásait.

- A gyermek érdeklődése részben a ***családra irányul***. Sajnos, manapság nem kevés azoknak a száma, akik aggódva, elbizonytalanodva keresik helyüket, biztonságukat a családban. A szülők elhidegülése egymástól, a súlyos családi konfliktusok éppen úgy bizonytalansági tényezők, mint a társaktól hallott szomorú történetek a családjaikon belül. A gyermek félelmei akár jogosak, akár csak vélt félelmek frusztráló hatásúak, ezért megszüntetésük egyik fontos szülői feladat.
- Az érdeklődés másik nagycsoportja a családon kívüli környezettel összefüggésben vetődik fel. Ezek között új veszélyforrásként jelennek meg a közlekedésbeli változások, a pedofília terjedése, a drogkereskedők megjelenése az intézmények környékén. A gyermek ezzel kapcsolatos érdeklődése mellett egy felnőtt sem menet el szótlankul.
- Harmadik nagy érdeklődési körhöz sorolhatjuk a modern világ tárgyait, eseményeit, felszereléseit, szerszámainak. Ide tartoznak a modern járművek, az elektromos médiák, az elektromos meghajtású kisgépek, háztartási felszerelések, a barkács-felszerelések.
- Legtöbb esetben nagyon lényeges a vonatkozó védelmi előírások ismertetése, gyakoroltatása. E tekintetben azok a szülők érnek el jobb eredményt, akik nem csak beszélgetnek a szabályok, előírások betartásának fontosságáról, hanem gondoskodnak a közös gyakorlási alkalmakról is.
- A gyermekek egy része a természet közelségétől elzárt településen él. Velünk született potenciális hajlam a természet szeretete. Ezt az érzést azonban

felszínre kell hozni ott, ahol ez szükséges. E tekintetben sokat tehetnek a szülők. A lehetőségek megbeszélése is lehet a szülői összejövetelek témája. Éljük a lehetőségekkel!

Az önállósodási törekvésekből adódó problémák

A szülőket sokszor váratlanul éri gyermekük önállósodása, akiknek életében ez az első igen nehéz és sok konfliktussal járó életszakasz. A szülők számára is az, akik azért általában előbb-utóbb megtalálják a legmegfelelőbb megoldási módokat, de ezen túl szép számmal akadnak szélsőséges reakciók is. Vannak, akik teljesen elengedik a makacskodó gyermekük kezét, lemondva a türelmes és megértő nevelőmunkáról. Mások meg éppen ellenkezőleg, továbbra is a már megszokott felügyeleti formákat akarják fenntartani. Az egyik esetben a gyermek könnyen elveszti biztonságát, magára maradva sokszor nem tud mit kezdeni megoldhatatlannak látszó problémáival, ezért agresszívvá válik. Másik esetben meg a „kisbabás” stílus ellen tiltakozik makacsságával.

Példákat hozhatunk fel a szülőknek a türelmes, a megértő bánásmód előnyeinek igazolására, illetve a helytelen reakciók káros következményére. Igyekezzünk megláttatni a szülőkkel a támogató, segítő, következetes, de kellően rugalmas megoldási módok szükségességét.

Dacosságot válthat ki a *szülői tekintélyhez* erősen ragaszkodó magatartás vagy a következetlen bánásmód is. Célunkat nem az akarunk minden áron való érvényesítésével, a szülői tekintély rosszul felfogott védelmével érhetjük el, hanem a szeretetből táplálkozó, sokszor kölcsönös megegyezésen alapuló magatartásunkkal.

Hívjuk fel a szülők figyelmét az agresszió leggyakoribb okaira. Ilyenek:

- a szeretetteljes kontaktus fenntartására irányuló vágyak kielégítetlensége,
- a szülő melletti biztonság elvesztésének az érzése,
- a gyermeki szándékokat (pl. önállóság), vágyakat túlzottan akadályozó tilalmak,
- a frusztrációs helyzetek,
- a provokáló tiltások,
- a szülő-gyermek kapcsolat régi formáinak fenntartása.

A gyermek otthoni játéka

Bármennyire is meglepő, a szülők nagy része *segítségre szorul* a gyermek otthoni játékvilágának megteremtésében. Felvetődik a kérdés, hogy miként lehetséges ez? Azért mert az otthoni játékok feltételei igen sokat változtak az elmúlt két emberöltő alatt. A mai szülők más körülmények között élték meg a maguk gyermekkorát, s benne a maguk játékait, mint a mostani generáció. *Mi változott meg?* Szinte majdnem teljesen kihalt a valaha virágzó családon belüli játékeszköz-készítés; erőteljesen csökkent a szülők és a gyermekek közötti közös játék száma, ideje; a családszerkezet megváltozásának hatására egyre kevesebb gyerek játszhat testvéreivel vagy éppen nagyszüleivel; a játéktémák egy része nem a közvetlen környezet élményanyagából táplálkozik, hanem az elektromos médiák közvetítette élményekből, s az ott felhasznált eszközök utánzatainak igénybevételével.

Miben segíthetünk a szülőknek? Válaszolnunk kell arra a kérdésre, hogy: ← Mit jelent a játék a gyermekek életében, miért is kell figyelniük a gyermek játékaira? ↑ Mit jelent a feltételek biztosítása? → Milyen elvet kövessünk, milyen magatartást tanúsítsunk a gyermekkel való játék során?

- A játék *jelentőségéről* a szülők különbözőképpen vélekednek. Vannak, akik látják, hogy játékában miként ügyesedik gyerekük, hogy mennyire foglalkoztatja őket egy-egy játéktéma, mások meg csak unaloműzőnek tekintik a játékot. Mindenekelőtt meg kell győznünk a szülőket a *játék fontosságáról*. Egy ügyes konstrukciós alkotás, egy szépen berendezett babaszoba vagy a játékeszközök elővarázsolása a kitalált játékhoz, elmélyülés a szabályjátékokban meggyőzhet mindenkit a játék szerepéről a gyermek életében.
- Az otthoni játék feltételeinek megteremtése azért lehet problematikus, mert azok nem mindig a gyermek játékszükségletének kielégítését segíti elő. Fel kell hívni a szülők figyelmét arra is, hogy mindenekelőtt a gyermek játékigényéből kell kiindulni. Egyfelől abból, hogy nagyon igénylik a felnőttek partnerségét a játékban, továbbá, hogy óvodáskorban mind inkább vágyakoznak a kortársakkal folytatott közös játékra, ugyanakkor sokszor meg az egyedüllétet keresik játékukhoz. A szülőknek azt is el kell fogadniuk, hogy a gyermek a kész játékszerek mellett szívesen bevonja játékába a környezet tárgyait, eszközeit, berendezéseit, s a különféle anyagokat is.

- Fogalmazzunk meg **néhány tanácsot** a szülők számára!¹¹²
 - ☐ Biztosítsunk elegendő alkalmat a magányos és a társas játékhoz.
 - ☐ Lehetőleg minél többet játsszunk együtt, de sohase erőltessük a közös játékot.
 - ☐ Legyünk türelmesek gyermekünkkel, amíg nem sajátít el egy bizonyos készséget, amíg nem tanulja meg a szabályokat.
 - ☐ Szoktassuk rá gyermekünket a megfelelő játékra. Legyen igénye az új játékok megismerésére.
 - ☐ Tapintatosan kísérjük figyelemmel gyermekünk játékát.
 - ☐ Ösztönözzük arra, hogy végezzen naponta játékos feladatokat.
 - ☐ A képzeletbeli játék képzeletbeli játszótársának létezését fogadjunk el, de mi a gyermekünkkel tartsuk a kapcsolatot.
 - ☐ A képzeletbeli szereplő cselekedeteit, tulajdonságait ne akarjuk megváltoztatni.
 - ☐ A közös játékban ne mi legyünk az irányítók, hagyjuk gyermekünket kibontakozni. A jelenlétünk fokozta aktivitását, ne fékezzük le felesleges beavatkozással.

A félénk és az erőszakos gyermek

A félénkség az erőszakosság ellentétpárja. A legújabb vizsgálatok szerint a félénk gyermek érzékenyebb, hamar feszült idegállapotba kerül. A félénk ember visszahúzódása az esetleges lelki túlterheléssel szemben természetes reakció. A félénk gyermek legtöbbször valamilyen feltűnően eltérő tulajdonsággal rendelkezik: pl. testméret, testsúly, mozgás-, látás-, hallás korlátozottság. A félénkség akkor is kialakulhat, ha csak a képzeletekben jelennek meg az erősen eltérő testi vonások. Ezért is fontos az egészséges énkép és testkép kialakításának elősegítése.

A félénkség és az erőszakosság **sokszor egy tőről fakad**, és csak szélsőséges esetekben adhat okot aggodalomra. A félénkség és erőszakosság kialakulásában illetve felerősödésében szerepet játszhatnak a környezeti hatások is. Tanulságos megfigyelés, hogy a társadalom inkább a harcos típusokat preferálja. Az életrevalóság kellő empátiával párosulva nem jelent semmi különösebb problémát. Éppen ezért sokszor elég, ha csak egy kicsit több megértést és figyelmet

¹¹² Szülők könyve – Philadelphia Child Guidance Center, Kulturális Kiadó, 1996. 107-113. o. alapján

tanúsítanak a szülők.¹¹³ (A szerzők megjegyzése: a kiadványra más fejezetnél is támaszkodtunk.)

Az idézett mű szerint a félénk gyermek jellemzői: rendszeresen parancsolgatnak neki, idegenek, vendégek jelenlétében bezárkózik a szobába, társaságban nehéz szólásra bírni.

Ezzel szemben az erőszakos gyermek gyakran megrikat másokat, családi összejöveteleken viselkedése nehezen tolerálható.

Néhány jó *tanács a félénk* gyermek szüleinek:

- Győzzük meg gyermekünket arról, hogy semmi oka a félénkségre másokhoz hasonlóan neki is vannak értékes tulajdonságai.
- Az oldott családi légkör a legalkalmasabb önbizalom-erősítő feladatok teljesítésére.
- Nem kell állandóan biztatgatnunk.
- A teljesítményt jutalmazzuk, ne a személyt.
- A félénk gyermeknek is meg kell birkóznia a nehezebb feladatokkal is. Nem lehet minden erőfeszítés alól felmenteni.
- Állandóan legyünk készek a segítségadásra. ***Segítsünk, és ne helyettesítsünk.***
- Legyünk segítőkészek akkor is, ha mások ki akarják használni a bátortalanságot: ugráltatják, kigúnyolják megalázzák. Főleg idősebbek részéről érhetik effajta atrocitások a bátortalanokat.
- Dicséretünk – mint már említettük – legyen összhangban azokkal a személyiségvonásokkal, amelyek hozzájárulnak az erősítendő tulajdonságok fejlesztéséhez.

Az *erőszakos gyermekben* pedig tudatosítsuk, hogy:

- Nem ellene, hanem cselekedete, viselkedése ellen van kifogásunk.
- Ajánljunk a szülőknek önuralom-fejlesztő játékokat.
- Nehezebb vagy váratlan események előtt jegyezzük meg, hogy milyen viselkedési formákat várunk el.
- Ha az agresszív gyerek sérti mások jogait, akkor határozottan lépünk közbe.
- Az önfegyelem első jegyeit is ismerjük el.

¹¹³ Szülők könyve: szerkesztik a Philadelphia Child Guidance Center munkatársai, Kulturális Kiadó, 1996. Bp. 52-57. o.

Fegyelmezett magatartás eltérő felfogása a családban

A fegyelmezés értelmezésében és gyakorlatában nagyon különböző felfogásokat vallanak a szülők. A dickensi figurák zord, kegyetlen nevelési módszereitől a teljes szabadnevelésig, a már-már szabatosság irányába mutató szülői magatartásig a legkülönbözőbb felfogásokkal találkozunk. Mint más területen, itt is lehet hitvallásunk: ***óvakodjunk minden szélsőséges felfogástól.***

A szülők körében nagy az elbizonytalanodás. A családi nevelésen belüli felfogás a XIX. század óta sokat változott. A reformpedagógiák szelleme, ha lassan is, de szélesítette a sok helyen túlzott tekintélyelvű családi nevelést. Az 1950-es évek elejétől ez a törekvés még politikai színezetet is kapott, amikor állami parancsszóra hadat üzentek a testi fenytetésnek.

A testi fenytetés eltüntetetésének nem egyszer erőltetett formája úgy nyert polgárjogot, hogy helyette nem kaptak a szülők elfogadható alternatívát, sok tekintetben még napjainkban sem.

A mai óvodások szülei nem kikristályosodott családi nevelési modell alapján nevelkedtek. Sokan nem hoztak magukkal nevelési mintát. Érthető tehát, ha sok bennük a neveléssel kapcsolatos bizonytalanság. Ugyanakkor a kíváncsnál továbbra is kevesebb időt tölt együtt a család, amely mindenképpen kihat a nevelési gyakorlatra is.

A gyermek fegyelmezett magatartásának megalapozása (fegyelmezése) a családban a szülők joga és kötelessége. Az óvodapedagógus csak alternatívákat ajánlhat fel, csak felvázolhatja – a szülők bevonásával közösen – az egyes nevelési gyakorlat előnyeit és hátrányait.

Függetlenül – vagy majdnem teljesen függetlenül – a pedagógiai felfogásoktól, nevelési gyakorlatoktól néhány elvet, illetve szabályt mindenkinek ajánlhatunk elfogadásra.

Kiinduló tételünk lehet, hogy napjaink pedagógiai felfogásában a ***fegyelmezés*** nem egyéb, mint pozitív alapállású, következetes, megértő nevelés, tehát ***mentes minden, a gyermek jogait sértő felfogástól.***

Tudatosítsuk a szülőkben, hogy a fegyelmezéshez nagy türelemre és hosszú időre van szükség. Egy új magatartási forma kialakulása, megszilárdulása időt vesz igénybe. Közben a gyermeket állandóan újabb és újabb benyomások érik. Fejlődésében újabb vágyak, kíváncságok jelentkeznek, mindezek pedig környezetével szemben újabb konfliktusokhoz vezetnek.

Hívjuk fel a szülők figyelmét arra is, hogy a gyermeknek sem könnyű új vágyait, törekvéseit hozzáilleszteni a társadalmi – a családi – igényekhez.

- Fegyelmezésünket mindig világos cél vezérelje. A cél megvalósítása érdekében segítsük elő az elvárható magatartási formák és viselkedési módok kialakulását.
- Szabályaink, elvárásaink mindig teljesíthetők legyenek. Óvakodjunk az „előírások” halmozásától.
- Hagyjunk időt a tévedés lehetőségére és az esetleges korrekciók elvégzésére. Nem vezet jóra, ha a felállított követelménytől minden eltérést azonnal retorzió követ, de az sem, ha a szabályok be nem tartása nem jár semmilyen következménnyel.
- Kerüljük az állandó figyelmeztetéseket. Ebben az esetben ui. a gyermek mindig csak az adott pillanatban elhangzott észrevételekhez igazodik. Nem kap lehetőséget a szabályalkalmazás önálló gyakorlására.
- A fegyelmezés záloga a pozitív megközelítésű nevelési felfogás, a megértő szülői attitűd.
- Mindenképpen ismertessük meg a szülőkkel az óvodai fegyelem értelmezését, lényegét és a mi felfogásunkat.

Az étkezéssel kapcsolatos gyakoribb problémák

Az étkezéssel kapcsolatosan több problémáról szoktak szólni a szülők. A gyerekek:

túl keveset eszik, étvágytalan,
válogatós, kevés ételt ismer vagy fogad el,
sokat fogyaszt, de egyoldalúan táplálkozik,
városi gyerekek körében népszerű a gyorsbüfék kínálata,
nem kulturáltan étkezik,
rendszeretlenül táplálkozik,
alultáplált.

Egyes esetekben a problémák halmozottan jelentkeznek. Az említett kifogások nem egyforma fajsúlyúak, de a szülőknek mindegyik jogosan jelent megoldandó feladatot.

Vannak olyan gyermeki megnyilvánulások is, amelyek ellen nem annyira a szülők tiltakoznak, hanem inkább a pedagógiai, egészségügyi szakemberek. Ilyen a torkoskodás, fő étel előtti édességfogyasztás, a folyamatos „nassolás”, a válogatás, a kényeskedés. Ez utóbbi magatartásbeli megnyilvánulások következményeikben túlmutatnak az étkezési szokásokon, kihatással vannak a magatartás egészére is: az önfegyelem alakulására, a testi fejlődés lefékezésére, az egészséges életmód kedvezőtlen alakulására.

Nehéz meggyőznünk a szülőket az általuk képviselt és a gyermek fejlődését hátrányosan érintő nézetek feladásáról. A túlzott, de főleg a rosszul értelmezett gyermekszeretet, a szülői kényelmesség, a konfliktusok kerülése mind-mind hozzájárulhatnak az étkezéssel kapcsolatos problémák növekedéséhez is.

A főtt ételek helyét egyre gyakrabban veszik át a kevésbé értékes gyorsbüfés kínálatok, nem egy helyen még a vasárnapi ebéd étrendje is ezekből a kínálatokból kerül ki. Nem azt mondjuk, hogy a családok nagy részére az említett negatívumok a jellemzőek, de akiknél igen, ott a gyerek testi fejlődésének nincsenek meg az optimális feltételei.

Az óvodapedagógusok könnyen tudnak következtetni a családon belüli szokásokra, értékekre, elsősorban a gyerekeknek az óvodai menükhöz való viszonyából. Sajnos, napjainkban egyre gyarapszik a főtt ételeket visszautasítók száma.

Egészen sajátos és reméljük átmeneti problémát jelent az *alultápláltság*. Most tekintsünk el az okok elemzésétől, de tény, hogy a jelenségek felszámolásáért vagy legalábbis enyhítéséért szélesebb körű összefogásra van szükség. A kezdeményező szerep legtöbbször az óvodapedagógusra hárul. E területen a családnak, az óvodának, a szociális feladatokat ellátó hatóságoknak, végső soron az egész társadalomnak meg van a saját feladata és kötelessége.

Végezetül, de nem elhanyagolható módon kell szólnunk a *kulturált étkezési szokásokról* is, mint a kulturált viselkedés részéről. Egy-két szabály megemlítésével jelezhetjük a szülőknek az óvoda ezzel kapcsolatos törekvéseit. Igyekszünk kialakítani az evőeszközök helyes használatát, az étkezés tempóját (ami gyerekenként változó lehet), a csukott szájjal evést, a rágás technikáját, a leves, a folyadékok szürcsölés mentes elfogyasztását, az asztal melletti oldottabb, de egyben visszafogottabb magatartást.

Fontos étkezési szokáshoz tartozik az is, hogy mindig csak annyit szedjünk ki a tányérba, amennyit el is fogyasztunk, s hogy az új ételek mindegyikét (lehetőleg) meg kell kóstolni, ezt követően aztán mindenki szabadon dönthet a továbbiakról.

A szülők egy része kétféle szokás (szabály) szerint étkezik. Az egyikhez vendégségben, vendégek jelenlétében alkalmazkodnak, a másikhoz, a lazább szokáshoz a szűkebb családi körben. Az egyikhez terített asztal, lapos- és mélytányér, kés, villa, kanál tartozik, a másikhoz legfeljebb egy tányér – vagy még az sem és csak kanál, legfeljebb egy kés közös használata. Talán-talán nem hiú remény az, ha megkérjük a szülőket, hogy a szűkebb családi körben is, ha egymást nem is, de a gyerekeiket tiszteljék meg a kulturáltabb étkezési szabályok preferálásával.

Függetlenül a családok értékrendjétől, a türelmes, oldott légkörű magatartás mindenkitől elvárható. A jó hangulatban elfogyasztott ételnek egyaránt megvan a maga mentális és szomatikus hatása. Az étkezés befejeztével ne kényszerítsük a gyereket az asztal mellé, ha már nincs semmi tennivalója, de ha az a szándékunk, hogy még továbbra is maradjon velünk, akkor kezdeményezhetünk vonzó beszélgetési témát: vásárlás, kirándulás, játszótér-látogatás stb. kilátásba helyezését, és annak a részletes megbeszélését, vagy beszámolhatunk megtörtént érdekes eseményekről.

Az alvással kapcsolatos problémák

Abból induljunk ki, hogy a kiegyensúlyozott családi légkörben általában nyugodtan alszanak a gyermekek. Ha még ehhez hozzátesszük a következetes – de nem merev – napi szokásokat, akkor a három-hatéveseknek nem jelent gondot a lefekvés, s ebben az esetben biztosított is a nyugodt alvás. Manapság azonban elég sok zavaró körülmény boríthatja fel a megszokott vagy a kívánatos menetrendet.

- **Rendkívüli** esetekkel ettől függetlenül mindig számolhatunk. Ilyen, pl. a betegség, valamilyen erős fájdalom, ilyen lehet továbbá a szülők szándéka ellenére is késői hazatérés kirándulásról, utazásról. Sajátos rendkívüli eset lehet a gyermek elmélyült tevékenysége a lefekvés időpontjában. Ez utóbbi esetben könnyű dolgunk van. Egyrészt mérlegelnünk kell, hogy nincs-e az „elmélyült” játék mögött valamilyen taktikázás a lefekvés kitolásának érdekében, másrészt, ha ténylegesen nagyon aktív tevékenységről van szó, akkor hagyjunk időt az átállásra, a befejezésre.
- A megfelelő **légkör** biztosítása talán még fontosabb, mint az időponthoz ragaszkodás. Sok családban ez természetes is. De sajnos nem mindenütt és nem mindig. Vannak szülők, akik az egymás közötti vitáikra a gyermekek jelenlétében, és éppen este kerítenek sort. Nem egyszer az apák méltán kifogásolható életvitele miatt. Ilyenkor az anyáktól várható el, hogy jogos elkeseredésüknek, indulataiknak a gyermekek érdekében ne jelenlétükben akarjanak érvényt szerezni.
- Károsan hat a gyermeki idegrendszerre a sokszor felnőttnek is alig való esti film megtekintése. Ilyen előzmények után fordul elő legtöbbször az éjszakai álomból való felriadás. Ebben az esetben néhány szóval, egy kis simogatással könnyen célt érhetünk.

- Külön egyedi problémát jelentenek későn fekvő – későn kelő, a korán kelő gyerekek. Az esti és a reggeli program összeállításánál ezekre az egyedi eltérésekre mindenképpen gondolni kell.

A gyermek szexuális érdeklődése

Az óvodás korú gyermek *szexuális érdeklődésének* megítélése mindig minden korban nagy problémát jelentett és meglehetősen megosztotta a szülőket. Napjainkban még inkább így van ez. A túlzott prűdériát mind szélesebb körben váltja fel egy szabadabb, természetes szemléletű hozzáállás. Sajnos közben megjelenik a szabadosság, az öncélú és olykor erőltetett szexuális felvilágosítás is. Az életkorhoz nem igazodó magyarázkodások és példák idegenek a modern pedagógiai szemlélettől. A szexualitás régimódi kezelésének meghaladása nem minden esetben szolgálja a gyermek fejlődését. Csak a tudományos érvekkel alátámasztott eljárásoknak lehet létjogosultságuk.

Az egyik ilyen terjedőben levő magatartás az otthoni *nuditás*. A túlzott szemérmeskedést, a problémát messze elkerülő felfogást kezdi felváltani a három-négyévesek kíváncsiságát is meghaladó életforma. A természetes szülő-gyermek kapcsolatban megjelenő mértéktartás mellett megjelenik a minden szűrő nélküli, a teljes meztelenség a lakáson belül, közös fürdőzés a gyermekekkel nemre való tekintet nélkül. A szülői értekezleten nem törhetünk pálcát egyik felfogás felett sem, de kötelességünk kifejtetni a gyermeki idegrendszer plaszticitásában rejlő veszélyeket, a szélsőségekkel járó ellentmondásosságot.

A gyermek szexuális kíváncsiságát erősen fokozza az érettségét meghaladó és szinte nap, mint nap jelenlevő *pornográfia* a tévében. A gyakran megismétlő látvány ugyan még mentes mindenfajta átélésektől, de a szélsőséges új benyomások utánzási források lehetnek.

Beszélnünk kell a gyermekeknek az ellentétes nembeli szülőkhöz való kötődéseikről. Az egészséges szülői magatartásba nagyon is belefér az anya-fő, illetve az apa-lány közötti erőteljesebb kötődés. Még azt is természetesnek vehetjük, ha akár a fő, akár a kislányok részéről átmeneti féltékenységet tapasztalunk a másik nembeli szülővel szemben. Ezeknek a múltó megnyilvánulásoknak semmi nyoma nem marad a későbbi időkre.

- A gyermek kérdései mindig elárulják *szexuális érdeklődésének szintjét* és határait: „Szeretném, ha nekem is volna mellem vagy „fütyim!””. „Nekem miért nincs?” „Honnan jön a kisbaba?”, „Hogy kerül az anyába?” stb. A kérdések egy részére megnyugtató magyarázatot tudunk adni, a másik részére pedig

majd iskolás korában kapja meg a feleletet. Ezek a megjegyzések legtöbbször megnyugtatóan hatnak.

- Napjainkban igen sokat hallunk a kisgyermek *szexuális zaklatásáról*. Jó, ha az ilyen veszélyek „fogadására is felkészítjük” a gyermekeket. Beszéljünk a szülőkkel arról, hogy mire hívják fel a gyerekek figyelmét, s hogy milyen óvintézkedéseket kell tennünk a kicsik védelméért. Sajnos a szexuális zaklatáson átesett gyermekek viselkedéséről is szót kell ejtenünk. Honnan lehet megtudni, hogy valaki átesett ilyen élményeken? Hirtelen megnövekszik a szexuális témák iránti érdeklődése, rajzaiban, játékában visszatérő motívum lesz. Ugyanakkor ne tévesszen meg senkit a szexualitás természetes jelenléte a mindennapi játékokban.

A szexuális neveléssel kapcsolatos néhány ajánlat:

- A szexuális kérdések megválaszolásában általában a problémakör kezelésében ne tegyünk különbséget lányok és fiúk között.
- A kérdések megválaszolásakor gondoljunk az eltérő személyiségvonásokra „a minden gyermek külön egyéniség” tételre.
- Óvakodjunk a merev sztereotípiák érvényesítésétől. Adjanak a szülők követendő mintát.
- Amennyire nem követendő az intim szféra kirakatba helyezése, annyira nem helyeselhető annak teljes eltitkolása sem.
- A gyermekek boldogok, ha a szülők megpusztilják egymást, különösen „viharos légkör” után. Hamar megérzik és tudják is, hogy a puszi a szeretet szimbolikája. A szülők puszija láttán nem annyira a szexuális oldalra gondolnak, hanem inkább a békés légkör fenntartására. Azért idegnyugtató a hatása..

Új apuka, új anyuka megjelenése

E probléma az óvodás korú gyermekeknek és szüleiknek sajnos, egyre növekvő rétegét érinti, mely hatásában túlmutat az érintettek körén.

Nagyon *egyszerű* és tiszta a *képlet*, ha viszonylag a legkisebb konfliktusok és súrlódások nélkül épül ki az új kapcsolat. Például akkor, ha már az új házasság előtt kialakul az új „szülő” és a gyermek között a kíváncsi érzelmi kapcsolat, ha az érintettek személyiségjegyei kedvező feltételeket teremtenek a harmonikus együttműködéshez; ha a gyerek továbbra is érzi a megtisztelő helyét a családban, ha a levált igazi szülő nem gerjeszt feszültséget a gyermek és nevelői között. No de

ilyen helyzet nem is minden nap adódik. Legtöbbször több zavaró körülmény is hátráltatja a gyermek harmonikus életfeltételeit.

A problémák általában két nagycsoportra oszthatók:

- Az egyikbe sorolandók a nagy valószínűséggel **kiszámítható okok**, például kötődés a távol került szülőhöz, féltékenység az új szülővel szemben, félelem az igazi szülő elvesztése miatt, bizalmatlanság, ellenséges érzés az új szülővel szemben.
- A problémák **másik csoportja a felnőttek egyéniségéből**, rosszul felfogott pedagógiai szerepvállalásából adódik. Ebben az esetben milyen szélsőséges esetekkel találkozhatunk?
 - ~ Az új szülő vagy teljesen kivonja magát a gyerek neveléséből, vagy éppen ellenkezőleg, túlságosan is bekapcsolódik.
 - ~ A gyereket vagy túlságosan is kényeztetik, mindenben szabadon cselekedhet, vagy éppen ellenkezőleg túlságosan is szigorúak vele szemben.
 - ~ Megváltozik az eredeti szülő – legtöbbször az anyuka – viszonya, törődése gyermeke iránt. Vagy teljesen átadja a terepet az új házastársnak, vagy más esetben, ajándékozással igyekszik megvásárolni gyermeke kötődését.
 - ~ A vér szerinti szülő, a házasság megtartása érdekében teljesen passzívan szemléli házastársának nem tetsző viszonyát a gyermekéhez, akinek viselkedése gyökeresen megváltozik: frusztrálttá, agresszívvá, visszahúzódóvá, kiszámíthatatlanná válik. Ha a szülő addig nem tapasztalt – megváltozott – magatartásról panaszkodik, akkor mindenképpen szükséges bizalmas beszélgetés közben közösen megkeresni a kiváltó okokat.

Külön gondot jelent, ha mindkét fél visz magával gyereket az új házasságba. A gyerekek hamar el tudják fogadni egymást, különösen egyenlő bánásmód esetén. Nagyon sok múlik az anyán, vajon képes-e egyformán törődni mindkét fél gyermekével. Még bonyolultabb lesz a helyzet a közös gyerek megérkezésekor. Az óvodás korúak általában ambivalens érzésekkel viseltetnek az új kistestvérrel szemben: szeretettel veszik körül, de egyben féltékenyek is rá. Ha megkülönböztetett bánásmódot tapasztalnak, akkor nem egyszer az új testvérhez való kötődésük elhidegülhet, sőt ellenségesé is válhat.

Ameddig az új házasságban megvan a harmónia, a kölcsönös tisztelet, addig legtöbbször a gyerek is jól érzi magát. A baj akkor kezdődik, amikor kezdenek szaporodni a konfliktusok, leggyakrabban az alkohol hatására. Ilyenkor gyökeresen megbomlik a gyerek családi életkörülménye. Sőt nem egyszer külső beavatkozásra is szükség van. A figyelmes óvodapedagógus hamar észreveszi a

megváltozott életkörülményeket, s a gyerek védelme érdekében igyekszik is megkeresni a lehetséges megoldási módokat.

5. Módszertani tanácsok

A szülők nevelési gyakorlatuk megítélésében nagyon különböznek egymástól. Egyesek gyermekük szertelen, minden gátlásmechanizmus híján levő viselkedését tartják életkori sajátosságnak, s nagyon csodálkoznak, amikor környezetük nem tud lelkesedni az udvariatlan beszédstílust hallván, az agresszív viselkedés láttán, a kifogásolható kötelességtudatot tapasztalva, amikor nem tudnak tapsolni a durva beszédeknek, a társak játékát rendszeresen zavaró viselkedésnek.

Mások meg az állandó szülői szabályozás ellen tiltakozó megnyilvánulásokat minősítik szófogadatlanságnak, dacosságnak, s ehhez kérnek segítséget, várva az óvodapedagógus helyeslését nevelési gyakorlatukat igazolására.

Véleményünket az ilyen, egymásnak merőben ellentmondó álláspontok miatt is nehéz mindenki számára megnyugtató módon megfogalmazni. Ugyanakkor *sem a tűzre, sem a jégre nem mondhatjuk azt, hogy langyos*. A gyerek érdekében nem hallgathatjuk el a véleményünket, de a szülőket sem szégyeníthetjük meg, nem sérthetünk meg senkit önértékében, ezért nagyon fontos a vélemények őszinte, de tapintatos elemzése, a problémahelyzetek fokozatos megközelítése.

A szülőkkel való találkozásnak két módja ismert: az egyéni beszélgetések és a csoportos találkozások.

➤ *Az egyéni beszélgetések* lehetnek spontán módon létrejöttek és tudatosan szervezettek.

– A *spontán* beszélgetéseket kezdeményezheti a szülő is és az óvodapedagógus is. Kiváltója leggyakrabban valamilyen gyermeki „szereplés”, ami lehet kiemelkedő teljesítmény vagy valamilyen feltűnő változás az addigi viselkedésben. Lehet segítség, tanácskérés a szülő részéről. Bizonyos esetekben az óvodapedagógus is fordulhat a szülőhöz segítségért.

Az óvodapedagógus nem egyszer hangot adhat – adjon is – általános elégedettségének. Az ilyen észrevételek erősítik a szülő és a pedagógus közti kapcsolatot, növelik, erősítik a szülő nevelési eljárásában vetett hitet.

A *spontán* kezdeményezések konkrét témájában csak akkor mélyülünk el, ha kellő információval rendelkezünk. Ennek híján megjegyezhetjük, hogy a kérdésnek utána nézünk, vagy jobban fogjuk figyelni a gyermekkel kapcsolatosan említetteket.

Előfordulhat, hogy a mi tapasztalatunk nem egyezik a szülő tapasztalatával, véleményével. Két ok lehetséges. A gyermek másképpen viselkedik az óvodában, mint otthon. Gyakori eset, hogy az otthon túl szigorúan nevelt gyerek az óvodában vezeti le elfojtott vágyait, mozgásigényét. Vagy pedig éppen ellenkezőleg: az óvodában a visszafogottabb, otthon viszont minden óvodai élményt újra átél. Az ilyen ellentétes tapasztalatok kicserélése közelebb viszi egymáshoz az óvodapedagógus és a szülő álláspontját, jobban megismerik a gyermeket, és hatásosabb nevelési stratégiát képesek kidolgozni.

– A **tudatosan szervezett** beszélgetések is indulhatnak mindkét fél részéről. A **fogadóóra** a szülő és az óvodapedagógus legbizalmasabb találkozása. Ezt az alkalmat bármikor igénybe veheti a szülő, de az óvodapedagógus is kérheti a szülőt, hogy keresse fel a fogadóórán. Ilyenkor:

Türelmesen hallgassuk meg a szülő véleményét. A szülő beszámolója sok értékes információval szolgálhat.

Előfordulhat, hogy a szülő tanácsstalansága, aggodalma mögött nincs semmi korrekcióra szoruló megnyilvánulás. Pusztán a fejlődésbeli sajátosságot nem tudta a szülő reálisan értelmezni.

Máskor meg a szülő részletes beszámolója a mi számunkra tár fel addig nem ismert háttér-összefüggéseket.

Érdekes a gyermeket mi magunknak megfigyelni otthonában is.

A szülő pedig az óvodában szerezhethet friss benyomásokat gyerekéről. A **szülői látogatások** az óvodapedagógus számára is hozhatnak új tapasztalatokat, amennyiben a gyermek szélsőségesen másképpen viselkedik otthon, mint az óvodában. A tapasztalatokat lehetőleg igyekezzünk kölcsönösen kicserélni.

A **családlátogatás** nagyon jó alkalom a gyermek mélyebb megismerésére és a családdal való kapcsolat elmélyítésére. Az óvodapedagógus bepillanthat a gyermek otthoni életkörülményeibe, s benyomásokat szerezhethet a szülői bánásmódról is. A látogatásunk ne legyen váratlan. Lehetőleg a család minden tagja legyen otthon, végül is a látogatás az egész családnak szól. A gyermek is legyen részese a látogatásnak, ne küldjük el játszani. Célszerű az óvodapedagógusnak előre átgondolni, hogy miről fog érdeklődni. A szülő nyitottabbá válik, ha érzi, hogy gyermekét jól ismeri az óvodapedagógus. A családlátogatás információit bizalmasan kezeljük! Jó, ha minden évben legalább egyszer felkeressük a családot.

➤ **Csoportos foglalkozások, találkozások a szülőkkel.** Ezek legismertebb formái:

- kiscsoportos találkozások,
- szülői értekezletek,
- nyílt nap,

- közös programok,
- kirándulások.
- A **kiscsoportos szülői** összejöveteleket általában az azonos nevelési problémával küzdő szülők részére szoktuk szervezni. Az összejövetelek sikere nagyban függ az előkészítés módjától. Ezért célszerű előre közölni az összejövetel javasolt célját, formáját, várható programját.

Az összejövetelek **előnye**: őszintébbek a szülők, egymás véleményét jobban meghallgatják, kölcsönösen kicserélhetik tapasztalataikat: sikereiket, kudarcaikat, egymástól is kérhetnek segítséget.

Az óvodapedagógus szerepe elsősorban a szervezésre, a beszélgetések és a műhelymunka megszervezésére, valamint a tanulságok összefoglalására szorítkozik. Ne törekedjünk „ex katedra” kijelentésekre. Mondandónk az elhangzottak összefoglalására épüljön. Ebben az esetben megerősödnek a szülők véleményük helyességében, vagy esetleges módosításának szükségességében. Még akkor is hatásosabb a szülők előremutató gondolataiban megállapodni, mint a szakma esetleges tökéletesebb megfogalmazásaira hivatkozni (olykor arra is szükség van!), s ha a szakirodalom tételei nem mindenben fedik le a közösen elfogadott stratégiákat.

- **A szülői értekezletek formái:**

Frontális szervezésű forma, amikor a szülők egészének szervezünk összejövetelt. Célja lehet általános tájékoztató az óvoda életéről, programjairól, lehet szakmai előadás: orvosi, gyógypedagógiai, pszichológiai, nevelési. Volt idő, amikor az volt az uralkodó szóbeli forma.

A frontális szervezési formát jól kiegészítik a kiscsoportos foglalkozások. Ilyenkor a különböző problémák megoldására kisebb csoportokban dolgoznak a szülők. Az is járható út, ha minden kiscsoport azonos kérdésről alakítja ki a véleményét. A csoportok álláspontjának ismertetése további „tisztító” vitára ad lehetőséget. A kiscsoportok feladata lehet: egy-egy pedagógiai kérdés véleményezése, konkrét gyakorlati szituáció elemzése, tévében látott gyermekműsorok megbeszélése stb.

Alkalmazhatunk párbeszédes formát is, amikor az egyik szereplő állítását a másik fél opponálja. Végül a hallgatóság véleményezi az ütköztetett nézeteket.

A **nyílt nap** során a szülő közvetlenül betekintést nyerhet a gyermek óvodai életébe. Megfigyelheti játékát, óvodai szokásait, kapcsolatát társaival, viszonyát az óvodapedagógushoz. Ez a látogatás tarthat egy-két órát, esetleg folyamatosan egy egész délelőtt. Meghívhatunk egyszerre minden szülőt, de szülők kisebb csoportját is. Nyílt napot tervezhetünk egy évben többet is. Megkérhetjük a szülőket, hogy inkább figyelő magatartással vegyenek részt, de

készülhetünk bekapcsolódásukra is (pl. dramatikus játék vagy egyéb tevékenység). Készítsük fel a szülőket, hogy a gyermekek egy része a szokatlan körülményre váratlanul vagy az eddigiektől eltérő módon reagál. Törekedjünk, hogy a szülő valóságot képet kapjon az óvodai életéről. A látottak megbeszélésének egyik módja, ha a nyílt napot délután szülői értekezlet követi.

Közös programok. Legelterjedtebb formái: közös munkadélután az óvodában, közös ismerkedő délután, közös kirándulások. Ezek az alapvető formák számos országban ismertek, de kivitelezésükben eltérnek egymástól. Az egyedi megoldások összegyűjtése sok jó ötlettel szolgálhat a hazai óvodák számára is. Ma már az Interneten keresztül könnyen hozzájuk férhetünk. Kár volna nem élni a felkínált lehetőségekkel.

Összefoglaló

- ~ A család és az óvoda kapcsolatának elvi kérdéseit az országos alapprogram szabályozza, amely csak a keretet adja meg, tartalommal és munkaformával az óvodák önállóan töltik meg.
- ~ Az együttműködés kidolgozásánál tekintettel kell lenünk a családok jelenlegi szociális, kulturális helyzetére, a közöttük levő sokszínűsége.
- ~ A társadalmi, gazdasági, kulturális változások a családi nevelésben is érzékelhető következményeket mutatnak.
- ~ A szülők számára legnagyobb gondot az újonnan jelentkező nevelési problémák jelentik, olyanok, mint például a nevelési felfogásban bekövetkezett változások, az étkezési szokások változásai, a gyermeki jogok érvényesítése stb.
- ~ A szülői értekezletek légkörének is tükrözni kell a pedagógiai sokszínűséget. Akkor jó a szülők részére szervezett összejövetel, ha ott alternatívák fogalmazódnak meg, ha a szülő maga is aktív részese a problémamegoldásnak.
- ~ Amikor óvjuk a szülőket a gyermek fejlődésére károsan terjedő szélsőséges felfogások követésétől, ez nem jelenti a merészen új és gyakorlatilag igazolt koncepciók elvetését.
- ~ Két alapvető veszélyről folyamatosan szólnunk kell a szülőknek: az egyik a drog veszélye már az óvodáskorúak körében is, a másik a szexuális zaklatások veszélye.
- ~ A sok problematikus helyzet csokorba szedése ne jelentse nevelési optimizmusuk feladását, s ne jelentse ez a szülők optimizmusának veszélyeztetését sem.

F. Az óvodai nevelés tervezése

1. Tervezés alapkérdései

A neveléshez is, mint minden tudatos tevékenységhez szükség van előre átgondolt, világos célállásra és a hozzá vezető utak, eszközök feltételek, tevékenységi formák számbavételére. Mindezek rögzítése együttesen jelenti a nevelőmunka tervezését.

A nevelőmunka tervezésén értjük egy meghatározott időegységre szóló elképzelések, célok különböző szinten történő rögzítését. A nevelési céloknak alárendelve állítjuk össze az életkornak megfelelő tevékenységi formák műveltség tartalmát, a nevelési elgondolásokat és az azokat legjobban szolgáló szervezeti formákat, feltételeket (a tárgyi és személyes feltételeket egyaránt). Az alkotófolyamat eredményeként a terv készülhet szóban, írásban, rajzban, számokban, kottában.¹¹⁴

A közoktatási intézményekben, így az óvodákban is különböző nevelési-oktatási tervek honosodtak meg. A nevelés tervezése a nevelési felfogás változásával folyamatos átalakulás figyelhető meg. Volt, amikor apró részletekbe menően kellett tervezni az éves, negyedéves, napi nevelői tevékenységet. Elvált egymástól a nevelés és a tanulás tervezése. Volt, amikor a műveltség tartalmak álltak a középpontban, s azokhoz csatlakoztak – mintegy járulékos elemként – bizonyos nevelési feladatok. Az egyes intézményektől megközelítően hasonló tervezést kívánt a főhatóság. A pedagógiai pluralizmus megjelenését követően a tervezés területén is több változás következett be.

A *pluralizmus* sajátos helyet foglal el az új pedagógiai értékek rangsorában. Mint már volt róla szó, a pluralizmus az eltérő pedagógiai paradigmák párhuzamos létezését feltételezi egy adott időben és társadalomban. Létezésük azért lehetséges és indokolt, mert a modern, demokratikus berendezkedésű társadalmak erősen differenciáltak, strukturáltak, és a különböző társadalmi csoportok eltérő értékrendjüket szeretnék a nevelő-oktató intézményekben is megjeleníteni.¹¹⁵ E körülményből is fakad a pedagógiai tervezés többféle elvi és gyakorlati megközelítése.

A gyermekközpontú nevelési/pedagógiai felfogás a gyakorlatban is vállalja a személyiség fejlődésének/fejlesztésének elsőbbségét (primátusát). A tervezés során figyelembe kell vennünk az óvodai nevelésben lezajlott elméleti és gyakorlati

¹¹⁴ Az óvodai játék és játékos tanulás tervezéséről részletesebben: Kovács György-Bakosi Éva: Játék az óvodában. Debrecen, 1997.; Kovács György-Bakosi Éva: Óvodapedagógia 2. Debrecen, 1999.

¹¹⁵ Pedagógiai Lexikon III. Keraban Kiadó, Budapest, 1997. 153. o.

változásokat. A gyermekközpontúság mellett olyan új paradigmákra gondoljunk, mint a játék tényleges prioritása, a pluralizmus vagy a minőségbiztosításban bevezetett belső és külső ellenőrzési és értékelési formákat, nem különben az óvodapedagógusi szabadságot. Ilyen értelemben a tervezés során egyszerre érvényesülnek az állam által előírt (ONAP) követelmények és a helyi érdekeket, igényeket (szülők, dolgozók, fenntartó) közvetítő szándéka.

A **gyermekközpontú nevelés** elsősorban folyamatos, értékeléssel párosuló, rugalmas tervezés mellett valósulhat meg. Így a következő tervezési szakasz vagy feladat az elért eredmények mentén képes biztosítani a gyermekek fejlődését. Mikor van szükség a terv rugalmas kezelésére?

- » Ha esetleg nem volt reális az induló feltételek rögzítése,
- » ha a gyermekek mentális, szociális, motoros fejlődése nem a várt ütemben halad (valamelyik területen esetleg lassúbb, más esetben meg éppen ellenkezőleg, gyorsabb),
- » ha a differenciáltabb fejlődés szükségessé teszi a nevelési módszerek, eszközök vagy akár a nevelési cél árnyaltabb és több szintű megfogalmazását,
- » ha valamilyen előre nem várt, rendkívüli hatás hosszabb időre is megzavarja, ill. befolyásolja a gyermekek alakuló magatartását, viselkedését. (ilyen hatás lehet pl. az óvodai csoportok vagy éppen az óvodák összevonásából adódó új nevelési feladatok, a gyermekek mindennapját megzavaró természeti csapások kivédését szolgáló új intézkedések stb.).

A pedagógiai tervezés többszintű rendszerbe szerveződik. (Lásd 3. sz. táblázat!) A különböző szinten megfogalmazott tervek hierarchikus rendszerben kapcsolódnak egymáshoz. Részletezettségük függ a forrásként használt felsőbb szintű tervek tartalmától, továbbá a tervezés helyi szabályozásától.

A TERVEZÉS KÜLÖNBÖZŐ SZINTJEI ÉS DOKUMENTUMAI

3. sz. táblázat

AZ ÉRVÉNYESSÉG SZINTJE	ELFOGADÁS, JÓVÁHAGYÁS	A DOKUMENTUM MEGNEVEZÉSE
Országos érvényű	A kormány fogadja el	Nemzeti Alaptanterv Óvodai nevelés országos alapprogramja
Intézményi szintű	Nevelőtestület elfogadása után a szakértői véleményezést követően a fenntartó hagyja jóvá	Pedagógiai Program Helyi óvodai program

Csoport vagy osztály	Intézményvezető	Tantárgyi programok, tanmenet, tematikus terv, hálóterv, projektterv
Csoport vagy osztály	Intézményi szabályozás szerint	Óravázlat, foglalkozás vázlat, napi, heti programterv stb.

Hazánkban:

- Országos szinten az óvodai nevelést meghatározó dokumentumot, „az Óvodai nevelés országos alapprogramját” (ONAP) a közoktatásról szóló törvény mellékleteként a Kormány adta ki.¹¹⁶
- Helyi szinten, az ezen irányelvek alapján, a nevelőtestület által elkészített és elfogadott „Helyi nevelési programot” (HOP) a fenntartó szakértői véleményezés után jóváhagyja.*
- Csoport szinten, a csoport számára készített pedagógiai program, nevelési terv, ütemterv, hálóterv, projektterv,¹¹⁷ csoport program hetirend stb. néven ismert tervdokumentáció összeállítása az óvodai csoportban dolgozó óvodapedagógusok feladata. Készülhet egyéb terv is, pl. a periodikák terve, napirend, egy-egy műveltségterület hosszú távú terve (Lásd 4., 5., 6. sz. táblázat!)

A helyi, intézményi, a csoport programokkal szemben támasztott alapvető követelmény, hogy feleljenek meg az országos alapprogram általános irányelveinek. Nagyobb időegységet követően ezt országos méréssel ellenőrzik. Intézményi szinten tervezhető még a vezetői tevékenység, továbbá a csoporton belül rögzíthető az egyének fejlesztési programja.

¹¹⁶ Óvodai nevelés országos alapprogramja. 137/1996. (VIII. 28.) Kormányrendelet

* A Törvény a Közoktatásról négy évenként beválás vizsgálatot ír elő.

¹¹⁷ Pálfi Sándor: Projektrendszerű tanulás az óvodában. Óvodai Nevelés, 1999. 1-2. sz.

IDŐ	TEVÉKENYSÉG
minden évben egyszer	közösen elmegyünk játékot vásárolni, megünnepeljük a természet jeles napjait, névnapot és születésnapot ünneplünk (minden gyermeket köszöntünk névnapján és születésnapján)
minden hónapban egyszer	rendkívüli nap, program a gyermekek kívánságára, vendéget hívunk, kirándulás a természetbe, mozi, báb, ill. mese előadás vagy bábszínház, színházlátogatás hangverseny – óvodai, zeneiskolások meghívása, könyvtárlátogatás, „Mozogjunk együtt!” - szülők, gyermekek közös programja, kis mesterségek bemutatója, programja
minden héten egyszer	program megbeszélés, mozgásos „Ki mit tud?”, ünneplünk
minden nap egyszer	teljesül a csoport egy játék kívánsága

¹¹⁸ Lásd részletesebben: Kovácsné dr. Bakosi Éva: Vidámság Háza Óvodai Program. Hajdúböszörmény, 1999.

N A P I R E N D (javaslat)

5. sz. táblázat

IDŐ	TEVÉKENYSÉG
7 ⁰⁰ -10 ⁰⁰	Szabad program szabad játék Szabadon választott egyéb tevékenység kezdeményezett játék (mozgásos játék minden nap) játékfoglalkozás vizuális tevékenység felnőtt tevékenységébe bekapcsolódás felnőtt tevékenységének megfigyelése gyermekmunka tízórai készítés
8 ⁴⁵ -9 ¹⁵	Folyamatos tízórai
9 ¹⁵ -10 ⁰⁰	Játékos foglalkozás (kötelező vagy kötetlen), ill. szabad program
10 ⁰⁰ -10 ¹⁵	Mozgásos játék szabadban – játékfoglalkozás
10 ¹⁵ -12 ⁰⁰	Szabad program a szabadban, illetve periodikák valamelyike
11 ³⁰ -12 ⁰⁰	Szabad választás alapján segítség kisebbeknek, felnőtteknek. Megbízatások. Készülődés az ebédhez.
12 ⁰⁰ -13 ⁰⁰	Ebéd, készülődés a pihenéshez, mese
13 ⁰⁰ -15 ⁰⁰	Délutáni pihenő
15 ⁰⁰ -15 ³⁰	Öltözködés, teremrendezés, frissítő mindennapos mozgás
15 ³⁰ -16 ⁰⁰	Uzsonna
16 ⁰⁰ -17 ³⁰	Szabad program, készülődés haza

N A P I R E N D I M Ó D O S Í T Á S O K (javaslat)

5-6 évesek részére	
13 ⁰⁰ -15 ³⁰	Szükség és igény szerint délutáni pihenő, ill. szabad program
14 ⁴⁵ -15 ¹⁵	Segítés az uzsonna elkészítésében
6-7 évesek részére	
7 ⁰⁰ -8 ⁰⁰	Gyülekezés, szabad játék
8 ¹⁵ -9 ⁰⁰	Szervezett játékos képességfejlesztő mozgás
9 ⁰⁰ -9 ³⁰	Tízórai
9 ³⁰ -10 ⁰⁰	Játékos foglalkozás
10 ⁰⁰ -12 ⁰⁰	Szabad program a szabadban (évszak szerint rugalmasan)
12 ⁰⁰ -13 ⁰⁰	Ebéd, meseolvasás
13 ⁰⁰ -15 ⁰⁰	Kötelezően választható szabad tevékenység: vizuális tevékenység, képességfejlesztő játékok, játékos foglalkozás, könyvnézegetés, beszélgetés
14 ⁴⁵ -15 ¹⁵	Uzsonna készítése

A KÖRNYEZET MEGISMERÉSÉNEK TARTALMA

6. sz. táblázat

A tartalom bővülésé- nek ajánlott szakaszai	TARTALOM	
	Természet – ember, ember és társadalom	A környezet mennyiségi, téri, alaki, nagyságbeli viszonyai
első szakasz (kezdő)	a játékban fellelhető spontán lehetőségek, a játékban fellelhető, de azon kívüli tapasztalatbővítési lehetőségek, a gyermekek kérdései	A szakaszok matematikai tapasztalatszerzésének tartalma:
második szakasz	ugyanaz, mint az előző szakasz, valamint a gyermeki érdeklődés különböző megnyilvánulása, elektromos és írott médiák élményanyaga	◦ halmazokkal végezhető műveletek, ◦ geometriai tapasztalatok (síkban, térben), ◦ számfogalom előkészítése, megalapozása (számlálás, mérés).
harmadik szakasz (befejező I.)	ugyanaz, mint az előző szakasz, valamint természeti jeles napok (állatok, madarak, föld, víz napja), a természet távoli, egzotikus növény és állatvilága, tágabb, távolabbi hatások, fantasztikumok, közös tevékenység felnőttekkel,	←megindul a matematika elkülönülése
negyedik szakasz (befejező II.)	ugyanaz, mint az előző szakasz, valamint a gyermekek kívánsága szerint: bolygók, bűvárok, mélytengeri kutatás, felfedezés, alpinisták, hegylakók stb.	←elkülönül a matematika

2. A tervezés alapelvei

A tervszerűség elve

A tervszerűség elvének érvényesítésekor az óvodapedagógus a „Mit, mikor, miért tesztek?” kérdésre válaszol.

A tervszerűség kölcsönösen feltételezett kapcsolatban van a tudatossággal, mert a **tervszerűség** egyben **a célok, eszközök, eljárások, a várható eredmények elővátelezésében és az elért eredmények elemzésében megnyilvánuló tudatosság.**

Egy nevelési terv célját, tartalmát tekintve négy egységet ölel fel: a célokat, az eszközöket, az eljárásokat és az elővátelezett eredmények elemzését. A modern tervezés a régi formáktól új megközelítési módot igényel. A helyi programok

korábban megnő a jelentősége a céloknak legjobban megfelelő eszközök összeállításának. Két hiba fordulhat elő e tekintetben: mit sem törődve az óvodai programban megfogalmazott célokkal, a hagyományos értékek alapján állítják össze az eszközöket, vagy éppen ellenkezőleg, majdnem kizárólag, talán túlzottan is a program szellemiségét tükrözi minden eszköz. Pl. a hagyományőrző program mellett esetleg alig érzékelhető a modern világ megismerésének szándéka és lehetősége.

Ugyanerre az új szemléletre van szükség az értékek elemzésében is. Noha középpontban a helyi program sajátosságaiból adódó szempontok állnak, emellett azonban nem szorulhatnak háttérbe a minden óvodával szemben támasztott értékek elemzése sem.

A tervszerűség nem zárja ki a véletlen, spontán hatásokat sem. A kellően rugalmas tervezés nem túlzottan részletező, megfelelő teret ad az intuíciónak, az előre nem látott változásokhoz való rögtönzött alkalmazkodásnak.

A használhatóság elve

Ez az elv szintén az óvodai csoport és az óvodapedagógus érdekeit veszi alapul. A tervet mindenki a saját maga által felállított nevelési elgondolások megvalósításának rendeli alá. Így annak úgy kell összhangban lennie a nevelés céljával, hogy a terv a célok megvalósítását biztosító tartalma mellett egyben könnyen kezelhető is legyen. Az óvodapedagógus munkáját segítő a terv:

- » a megfelelő formában legyen tagolt,
- » az egyes tervezési szakaszokban (időszakokban) felépítésében ne változzon (a folyamatkövetést segíti),
- » legyen hely a megjegyzések rögzítésére,
- » adjon lehetőséget a módosítások bejegyzésére,

Az a jól használható nevelési terv, amely tudományosan megalapozott, amely nem elnagyolt, de nem is túl részletes.

A tervszerűség és a rugalmasság elve

Az az elv, hogy a nevelés tudatos tevékenység, a modern felfogásban együtt érvényesíthető a rugalmassággal. A tervezés során kerülnünk kell minden merevséget. A tudatosság a rugalmasság és a következetesség nem ellentétei, hanem kiegészítői egymásnak.

A tervszerűség az óvodai nevelésben éppen a rugalmasság érvényesülése miatt kap különleges hangsúlyt. Az óvodai nevelés egyik jellemzője ugyanis a rugalmas

tevékenységszervezés, mely megmutatkozik a programok összeállításában, megvalósításában, napi, heti ütemezésükben, a nevelési folyamat mozzanatainak esetleges újbóli átütemezésében stb.

A nevelés tervezésében megjelenő rugalmasság ugyan nem csak az óvodai nevelés meghatározója, de e korosztály nevelésében jóval erőteljesebben jut kifejezésre, mint a későbbi korosztályok nevelésében.

A rugalmasság azonban nem jelentheti a tervszerűség figyelmen kívül hagyását. Éppen ezért mondjuk azt, hogy a rugalmasság csak a tervszerűséggel együtt érvényesülhet. Ilyen szempontból a tervszerűség és a rugalmasság a tudatosan tervezett nevelési program két oldala. Azt is mondhatjuk tehát, hogy a pedagógiaiilag értékes rugalmasság éppen olyan törvényszerűségeknek van alárendelve, mint a tervszerűség.

A tudatosság és az ösztönös megérzés (intuitivitás) elve

Ez az elv részben rokon a tervszerűség és a rugalmasság elvével, részben el is tér attól. A két elv jól kiegészíti egymást, de tartalmukban jól el is különíthetők egymástól.

A tervezés tudatossága a szubjektivitás helyett jelenti:

- a gyermeki pszichikum tudatos megismerését,
- a gyermeki fejlődés és fejlesztés lehetőségeinek és törvényszerűségeinek ismeretét,
- a gyermek közvetlen környezeti (családi) hatásainak ismeretét,
- a szűkebb és tágabb természeti és társadalmi környezet hatásainak ismeretét.

Mindezek ismeretében az óvodapedagógus éves tervező munkájának összeállítása során átgondolja ezen egységnyi idő alatt elérhető fejlődési jellemzőket, számol az újonnan jelentkező gyermeki szükségletekkel és azok kielégítésére szolgáló tárgyi környezet változtatásának (kiegészítésének, módosításának) igényével.

A tudatosság a tervezésben az elmondottakon túl jelenti a váratlan események, élmények pedagógiai értékeinek a felismerését és azok szakszerű beépítését a nevelési célok megvalósításába.

Azt mondhatjuk tehát, hogy a nevelés tervezésének tudatossága egyaránt jelenti a nevelés tartalmi (mit?) a módszerbeli (hogyan?, mivel?) oldalával való összhangot.

A belátás (intuitivitás) fontos kiegészítője a tudatosságnak. A pedagógusi munka nem nélkülözheti az intuíciónak a képességét. A nevelői munka során gyakran találjuk szembe magunkat olyan váratlan helyzetekkel, amelyek számunkra is újak, de a hozzá hasonló események tapasztalatai alapján felismerjük a váratlan történés várható következményeit. Az intuitív döntést minden esetben célszerű utólag

ellenőrizni és szükség esetén módosítani. Így találkozunk többek között a rugalmasság és az ösztönös felismerés (intuitív) a tudatossággal és a tervszerűséggel.

Az intuitív úton szerzett felismerések, lehetőségek konkrét eseteit és formáit előre nem tervezhetjük, már csak azért sem, mert váratlan szituációk közben fogalmazódnak meg (No, most mit is csináljak?), s ezért nem számolhatunk vele. De az előre nem várt problémahelyzetek is magukban hordozzák a döntés szükségességét, amely egyaránt kötődhet rövid távú és hosszú távú tevékenységhez. Az ösztönös felismerést vagy megértést követő cselekvés sem zárja ki a tudati kontrollt. A tudatosságnak és az ösztönösségnek tehát megvannak a találkozási pontjai.

Az intuitív felismerés kötődhet az előre megtervezett eseményekhez, programokhoz, nevelési helyzetekhez és azon kívüli eseményekhez, fordulatokhoz. Például: Feladatunk a szép magyar beszéd aktív szókészletének elsajátítása. Elkészítjük az ezzel kapcsolatos tervünket. Közben szinte egyik napról a másikra – pl. a téli szünet után – egyre több gyermeknél jelenik meg a durva, illetlen beszéd. Bármennyire is váratlanul ér bennünket egy ilyen helyzet, át kell gondolnunk teendőinket, követendő nevelői magatartásunkat.

A gyermeki szükséglet változásainak figyelembe vétele

Az előző fejezetekben már olvashattuk, hogy a gyermek fejlődése újabb szükségletek megjelenésével jár együtt. E változások jelentkezése nem a futurologia tartományába tartozik. A pszichikum és a motorikum fejlődésének megvannak az előre prognosztizálható útjai. Amit nem tudhatunk előre, az a változások jelentkezésének pontos behatárolódása, ugyanígy az egyes gyermekek fejlődési jellemzőinek alakulása. Az óvodapedagógus pl. biztos számíthat a negyedik év eleje táján a társas együttműködés igényének erőteljesebb megjelenésére. E fejlődésben lehet egy-két hónap eltérés, s a fejlődés néhány gyermek esetében lehet lassúbb vagy éppen gyorsabb, de magának az új szükségletnek (társas együttlét, együttműködés szükséglete) a megjelenésével viszonylag jól behatárolható időben, megközelítő pontossággal előre számolhatunk.

E fejlődéssel együtt járó feszültséget többféleképpen is oldhatjuk: pl. az egymás iránti figyelmességről, az egymásnak nyújtható segítségről mesékkel, elbeszélésekkel vagy éppen több ilyen témájú beszélgetéssel, a segítségnyújtás újabb formáinak számbavételével adhatunk támpontot, újabb tapasztalatot a gyermekeknek.

Ugyancsak változásokkal számolhatunk a mozgásszükséglet fejlődésével kapcsolatban is. Amit előre tervezhetünk, az az új szükséglet kielégítésének feltételrendszere.

Minden újabb szükséglet fogadására akkor tudunk megnyugtatóan felkészülni, ha a tudatosságnak már említett három kérdésére megtaláljuk a választ: „Mit, mivel, hogyan?”

A tervezés kérdésével foglalkoztunk utolsóként, noha a pedagógiai tevékenység éppenséggel ezzel kezdődik. Az egyes fejezetekben igyekeztünk áttekinteni azon legfontosabb területeket és tényezőket, amelyek ismeretében bátran hozzákezdhetünk a pedagógiai munkánk tervezéséhez, s bizakodással tekinthetünk a gyermekek fejlődése elé.

Felhasznált irodalom

1. A fogyatékos gyermekek óvodai nevelésének irányelve. A művelődési és közoktatási miniszter 23/1997. (VI. 4.) MKM rendelete 1. sz. mellékletében.
2. A nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve. A művelődési és közoktatási miniszter 32/1997. (XI. 5.) MK rendelete 1. sz. mellékletében
3. A pedagógiai szakmához tartozó képességek. Szerkesztő: Pócze Gábor; Buda B.: A közvetlen emberi kommunikáció csatornái. Okker, BP. és Pedagógiai Lexikon II. kötet
4. Az óvodai nevelés országos alapprogramja. A kormány 137/1996. VIII. 28. kormányrendelete.
5. Az óvodai nevelés programja. OPI. 1989. Anyanyelvi nevelés fejezete.
6. Az óvodai nevelés programja. Tankönyvkiadó, Bp. 1973.
7. Bábosik István – Mezei Gyula: Neveléstan. Harmadik kiadás. Telosz Kiadó, Budapest, 1997.
8. Bábosik István: A nevelés elmélete és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999.
9. Bagdy Emőke: Családi szocializáció és személyiségzavarok. Tankönyvkiadó, Budapest, 1977.
10. Bakosi Éva – Pereszlényi Éva: Pedagógia III. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1993.
11. Balázsne Szűcs Judit: Az EMBER, aki óvodás. SZORT Bt. Budapest, 1997.
12. Bartha Lajos: Pszichológiai értelmező szótár. Akadémiai Kiadó. Bp. 1981.
13. Bettelheim, Bruno: Az elég jó szülő. Gondolat, Budapest, 1981.
14. Cole, Michael – Cole, Sheila: Fejlődéslélektan. Osiris, Bp. 1997.
15. Dr. Daróczi Erzsébet – Dr. Kovács György – Dr. Krajcsovsky József: Óvodapedagógia. Tankönyvkiadó, Budapest, 1991.
16. Dehelán Éva: Helyzetek csoportközben az együttműködésről. (Részletek az óvodapszichológusi naplóból, 1998-2002.) Óvodai Nevelés 2003. 3., 4., 5. és 6. sz.
17. Eszköztár. Szerkesztette: Buda Mária. KLTE Debrecen, 1999. A neveléstudományi Tanszék kiadványa
18. Farmosi István: Mozgásfejlődés Bp. 1992.
19. Fröhlich, W. D.: A pszichológiai fogalmak magyarázata, Springer, 1996. Budapest
20. Gáspár László: Nevelélmélet. Okker, Bp. 1997.
21. Gósy Mária: Beszéd és óvoda. Nikol Gmk. Budapest, 2000.

22. Gordon, Thomas: P.E.T. A szülői eredményesség tanulása. Gondolat Kiadó, Budapest, 1990.
23. Görögné Bocskai Éva – Lévainé Márta Zsuzsa – Tölliné Kuttor Márta – Tövisskes Antalné: A projektrendszer alkalmazási lehetőségei az óvodai gyakorlatban, Hajdúböszörmény, 1998.
24. Hortobágyi Katalin: Projekt kézikönyv. OKI, Budapest, 1991.
25. Jausz Béla: Pedagógia II. Társ szerző. Tankönyvkiadó, Bp. 1964.
26. Kapitány Sándor – Kissné dr. Korbuly Katalin: Innovációs törekvések a környezeti és matematikai nevelés tantárgypedagógiákban. Tanulmánykötet. Szerkesztette: Kovátsné dr. Németh Mária. Nyugat-Magyarországi Egyetem, Apáczai János Tanítóképző Főiskolai Kar, Győr, 2001.
27. Kelemen László: Pedagógiai pszichológia. Tankönyvkiadó, Bp. 1981.
28. Kissné dr. Korbuly Katalin: Pedagógus és mentálhigiéné. = Válogatott tanulmányok I. Debreceni Egyetem Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskolai Kar, Hajdúböszörmény, 2003.
29. Kósáné Ormai Vera: A mi óvodánk. Nevelésszichológiai módszerek az óvodában. OKKER, 2001.
30. Kovács György – Bakosi Éva: Játék az óvodában. Debrecen, 1995.
31. Kovács György – Bakosi Éva: Óvodapedagógia 2. Debrecen 1999
32. Kovácsné dr. Bakosi Éva: Vidámság Háza Óvodai Program. Hajdúböszörmény, Hajdúböszörményi Wargha István Pedagógiai Főiskola, 1999.
33. Kozéki Béla: A mindennapi nevelés lélektana. Köznevelés, 1990.
34. Kozma Tamás: Bevezetés a nevelésszociológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997.
35. Kron, F. W.: Pedagógia. Osiris, Budapest, 1985.
36. Kürti Jarmila: Kreativitás-fejlesztés kisiskoláskorban. Tankönyvkiadó, Bp. 1982.
37. Lakos Katalin: A szenzomotoros fejlődés jelentősége 0-6 éves kor között (sorozat). Óvodai Nevelés, 1999. és 2000.
38. Mészáros István: Esztétikai nevelés az óvodában. Tankönyvkiadó, Bp, 1966.
39. Mihály Ottó: Bevezetés a nevelésfilozófiába. Okker Kiadói és Kereskedelmi Kft. 1998.
40. N. Szarka Júlia: Zenei emlékeztető a „hang és lélek tükrében”. Óvodai Nevelés 2002. 9. sz.
41. Nagy József: Mi lesz veled óvoda. Óvodai nevelés 1985. XXXVIII. Évf.
42. Nagy József: Nevelési kézikönyv. Személyiségfejlesztő pedagógiai programok. Mozaik Okt. Stúdió. Szeged, 1996.

43. Nánási Sándorné: Együtt a roma szülőkkel. Óvodai Nevelés, 2003. 2. sz.
44. Óvodapedagógia. Szerkesztette: Dr. Kovács György. Tankönyvkiadó Budapest, 1973.
45. Pálfi Sándor: Projektrendszerű tanulás az óvodában. Óvodai Nevelés, 1999. 1-2. sz.
46. Pedagógiai Lexikon I. kötet. Akadémiai Kiadó Bp. 1976.
47. Pedagógiai Lexikon II. kötet. Keraban Kiadó, Budapest, 1987.
48. Pedagógiai Lexikon III. kötet. Keraban Kiadó, Budapest, 1997.
49. Pedagógiai Lexikon IV. kötet R-Z, Akadémiai Kiadó Bp. 1979.
50. Paulsen, Friedrich: Az akarat nevelése. Tankönyvkiadó, Bp. 1972.
51. Perlai Rezsóné: Gondolkodva tanulás a külső világ tevékeny megismerésében. Óvodai Nevelés, 2000. 6. és 7. szám
52. Piaget, J. – Bärbel: Gyermeklélektan: Osiris Kiadó, Bp., 1999.
53. Piaget, J.: Válogatott tanulmányok. A törvény fogalma a gyermekkorban. Gondolat Kiadó, 1970.
54. Platon Összes Művei. Bp. 1984. b-d. Fordította: Kövendi D. Idézve pedagógiai Lexikon III. 188. o.
55. Radnai Béla nyomán. Az óvodás korú gyermek érzelmi élete. Az óvodáskorú gyermek. Tanulmánygyűjtemény. Tankönyvkiadó Bp. 1960.
56. Rubinstein, Sz. L.: Az általános pszichológia alapjai. Bp. Akadémiai Kiadó, 1964.
57. Skinner B. F.: Science and Human Behavior. New York, 1953.
58. Stöckert Károlyné: A szociális megismerés igényének alakulása. Óvodai Nevelés, 2003. 2. sz.
59. Stöckert Károlyné: Érzelmek és érzelmi intelligencia. Óvodai Nevelés, 2003. 3. sz.
60. Szabadi Ilona: Anyanyelvi nevelés tapasztalatai a nagycsoportban. Az óvodai anyanyelvi nevelés továbbfejlesztése. Tanulmánygyűjtemény. Kecskemét, 1981.
61. Szülők könyve – Philadelphia Child Guidance Center, Kulturális Kiadó, 1996.
62. Törvény és társadalmi magatartás szabályai M.É.K. Akadémiai Kiadó, Bp. 1972. törvény címszó 140. o.
63. Vajda Zsuzsanna: A gyermek pszichológiai fejlődése. Helikon Kiadó, Bp. 1998.
64. Vajda Zsuzsanna: Fejlődés és fejlesztés. Óvodai Nevelés, 2003. 4. sz.
65. Váradiné Szilágyi Ibolya: Az ember és az értékek világa. Gondolat. Bp. 1987.
66. Várkonyi Hildebrand: A gyermekkor lélektana. Tankönyvkiadó, OPKM, 1996.

67. Vekerdi Tamás: Az értékorientáció néhány kérdése. Im. Mihály Ottó: Iskola és kultúra. Edukáció Kiadó, Budapest, 1989.
68. Velkey László: Gyermekünk gondozása, nevelése. Medicina, Budapest, 1984.
69. Wargha István: Terv a kisdédóvó intézetek terjesztése iránt a két magyar hazában. Landerer és Heckenast, Pest, 1843.
70. Weszely Ödön, 1923.: Bevezetés a neveléstudományba. OPKM. Budapest, 1944.
71. Zrinszky László: Neveléstudomány. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2002.
72. Zsámboki Károlyné – Eperjesy Barnáné: Az óvodai élet építőkövei. Sopron, 2003.