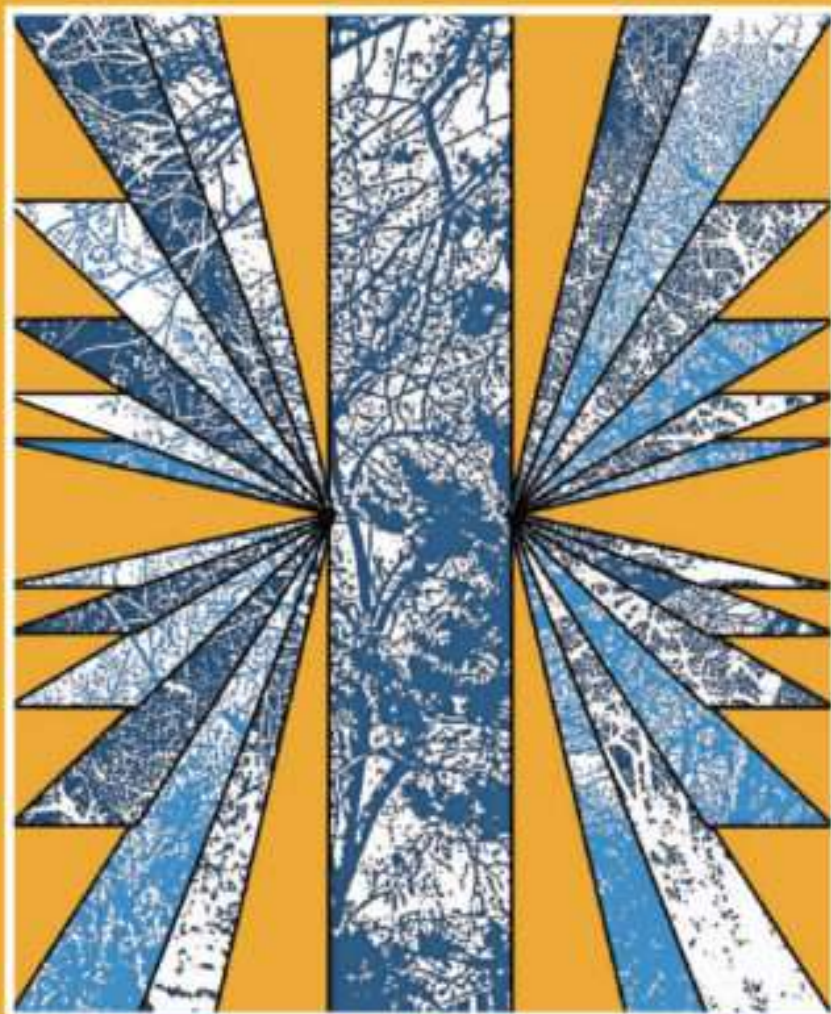


PÁLFI SÁNDOR

# A magyar óvodai projektpedagógia elméleti alapjai



2010

*Pálfi Sándor*

A magyar óvodai  
projektpedagógia elméleti alapjai



Debreceni Egyetemi Kiadó  
Debreceen University Press  
2010

# ALKOTÓ MŰHELY

## 3.

Lektorálta:  
Dr. Keresztény István

Borító:  
Szepessy Béla

ISSN 2061–0114  
ISBN 978 963 318 059 4

© Debreceni Egyetemi Kiadó Debrecen University Press,  
beleértve az egyetemi hálózaton belüli elektronikus terjesztés jogát is

Kiadta a Debreceni Egyetemi Kiadó Debrecen University Press – [www.dupress.hu](http://www.dupress.hu)  
Felelős kiadó: Dr. Virágos Márta  
Készült a DE sokszorosítóüzemében, 2010-ben  
10-504

# TARTALOMJEGYZÉK

BEVEZETÉS .....	5
-----------------	---

## I. rész

### A PROJEKT PEDAGÓGIAI ELŐZMÉNYEI, MAI STRATÉGIÁI

1.1 A projektpedagógia történeti előzményei.....	10
1.2 John Dewey a progresszív nevelés úttörője .....	14
1.3 William Heard Kilpatrick a Projekt Módszer szerzője .....	18
1.4 Dewey kortársai, a projektszemlélet alapozása .....	21
1.5 Mai pedagógia stratégiák a projekt adaptációjára.....	26
1.5.1 Projekt alapú tanulás (PBL - project based learning) .....	27
1.5.2 Érdeklődés- élményalapú tanulás (IBL – inquiry based learning).....	28
1.5.3 Szolgálat oktatás (SL – service learning).....	28
1.5.4 Probléma alapú oktatás (Problem based learning).....	29
1.5.5 Tapasztalati oktatás (Experiential learning).....	29
Összegzés.....	31

## II. rész

### A MAGYAR PROJEKTPEDAGÓGIA ELMÉLETI ALAPJAI

2.1 A projekt magyar (iskolai) definíciói .....	32
2.1.1 Hortobágyi Katalin a projekt módszer magyar ismertetője .....	32
2.1.2 Nahalka István a konstruktív pedagógia magyar terjesztője.....	34
2.1.3 Hegedűs Gábor a magyar projektpedagógia implementárora.....	38
2.2 A projekt folyamat fontosabb lépései, módszertani elemek.....	42
2.2.1 Tervezés – Témaválasztás .....	43
2.2.2 Tervezés – Célképzés, feladatok .....	44
2.2.3 Szervezés – Operacionalizálás, anyaggyűjtés.....	44
2.2.4 Szervezés – Kivitelezés, megvalósítás.....	45
2.2.5 Ellenőrzés – Projektzárás, bemutatás.....	45
2.2.6 Ellenőrzés – Értékelés.....	46
Összegzés.....	47

III. rész  
A MAGYAR ÓVODA TANULÁSÉRTELMEZÉSÉNEK VÁLTOZÁSA  
AZ ALAPDOKUMENTUMOK TÖRTÉNETISÉGÉBEN,  
AZ '50-ES ÉVEKTŐL NAPJAINKIG

3.1 A szovjet óvodai tanulásértelmezés az '50-es években.....	48
3.2 Módszertani Levelek, 1953.....	52
3.3 Nevelőmunka az óvodában, 1957.....	57
3.4 Óvodai Nevelés Programja, 1971.....	64
3.5 Óvodai Nevelés Programja, 1989.....	73
3.6 Óvodai nevelés országos alapprogramja, 1996.....	80
3.7 Az óvodai alapidokumentumok tartalomelemzése 1953–1996 között.....	87
Összegzés.....	95
 AZ ÓVODAI PROJEKTPEDAGÓGIA ELMÉLETI ALAPJAINAK ÖSSZEGZÉSE.....	
Törvények, dokumentumok.....	96
Irodalomjegyzék.....	100
Táblázatok jegyzéke.....	101
	113

# BEVEZETÉS

## **A téma aktualitása**

A könyv középpontjában a magyar közoktatás első és egyben meghatározó intézménye az óvoda áll. Az óvoda, nevelési intézményként a kisgyermekkorai tanulás egyik újtója, szemléleti-módszertani fejlődése sok tanulsággal és példával szolgálhat a megoldáskeresőknek. Sokszínű és fejlődő nevelő munkája megérdemli az árnyaltabb megismerést. A magyar óvodák 1996 óta a gyermekközpontú szemlélet általánossá válásával többféle országosan minősített alternatív programok közül választhatnak. Ezek között program független elemként egyre nagyobb számban jelenik meg az utóbbi évtized informális innovációjaként a projektpedagógia gyakorlati adaptációja.

A projektpedagógia még új területe a neveléstudománynak és ezen belül az óvodapedagógiának. A projektpedagógia témakörben az egyre növekvő publikációk ellenére egyedül Hegedűs Gábor készített disszertációt iskolai értelmezéséről, míg a projektek alkalmazásáról és annak elméleti alapjairól az óvodai nevelésben ez idáig még nem született hasonló munka.

A projekt és pedagógiai jellemzőivel, illetve azok óvodai alkalmazásával foglalkozunk hangsúlyosan. Keressük, elemezzük, hogyan vált alkalmassá a mai óvodai nevelés a projektszemlélet beépítésére az óvodai tanulásszervezésbe.

## **A kötet objektuma, tárgya, indoklása**

Az oktatás, nevelés kérdései egyre fontosabbá válnak napjainkban. Ennek ösztönzői elsősorban a világban, Európában zajló gazdasági, társadalmi változások, s azok hatása a gyermekek intézményes nevelésére. Egyre több globális kihívással kell szembe néznie az emberiségnek és ehhez hozzá kell rendelni a megfelelő oktatást. A korábbi jól működő struktúrák és eljárások revízióját éljük, főleg a gazdasági kényszerek miatt. A hatékonyság és az emberhez igazított rendszerek determinálnak, amivel fenntarthatóvá válhat az élet hosszabb távon a Földön. Tehát a pedagógia is kénytelen keresni az egyre kevésbé jól működő intézmények, vagy pedagógiai eljárások helyett olyanokat, amelyek a mai kor követelményeihez jobban igazodnak.

1) A témaválasztásban ezért központi kérdés a projekt pedagógiai alkalmazása, mert Magyarországon egyre népszerűbb, de a valósága kevésbé feltárt. A gyermekbarát megoldások keresése nemcsak metodikai kérdés, de filantróp eszköz is lehet, mert a gyermekkorosztályban növekvő számú hátrányos helyzetű gyermekek nevelése, oktatása az intellektuális és szocializációs hiányok miatt egyre kevésbé eredményes, s az intézményes oktatás teljesítménye csökken. Keresni kell tehát azokat a megoldásokat, amelyek a gyerekek adottságait, élettapasztalatait jobban bevonja, mozgósítva ezzel a meglévő kondíciókat. Ebben egy régi, de újra felfedezett szemlélet és módszertan a projekt módszer, már az iskolai viszonyok között szakmai és kormányzati támogatást is élvez. A magyar közoktatási törvény (Közoktatási törvény, 1993. évi LXXIX. törvény) megnevezi lehetséges eljárásként a „projektoktatást”, s pályázatokat, képzéseket biztosítottak az iskolapedagógusok számára a bevezetés szakmai feltételeinek megteremtéséhez. Egyre több szakkönyv jelenik meg mely az elméleten túl, a gyakorlati alkalmazás sokféleségét is bemutatja, motivációként azok elé tárva, akik hasonló megoldásban gondolkodnak. Mindez azonban az iskolai oktatásra vonatkozik, az iskolapedagógusoknak szól.

2) A kisgyermekkorral Magyarországon kevés kutatás foglalkozik és kevés tudományos dolgozat íródik e tárgykörben. Csak adalékként megemlíthetjük, hogy 2001-ben az Oktatási Minisztérium egy országos, reprezentatív óvodakutatást végzett, amelyről több publikáció jelent meg és konferenciákon mutatták be az eredményeket, de az összefoglaló, a teljes kutatási anyag, a felhasználható adatbázis a mai napig nem jelent meg, ellentétben más iskolai kutatások eredményeivel. Sajnos éppen az óvodás korosztállyal foglalkozó pedagógusok, felsőoktatási szakemberek nem kaphatnak átfogó képet az óvoda, mint intézmény szakmaiságáról. Nem vitatható tehát, szükség van a kisgyermekkel foglalkozó intézmények munkájának alaposabb megismerésére, nevelési tevékenységük árnyaltabb feltárására az óvoda hosszú távú stratégiájának megfogalmazásához.

3) A magyar óvodák egy részében megjelent, beépült a projekt módszer pedagógiai adaptációja. Vannak óvodák, akik valamilyen reformpedagógia irányzat alapján dolgoznak és ennek része a projekt, de olyanok is vannak akik számára a szemlélet a vonzó és ezért alkalmazzák. Az elmúlt tíz esztendőben óvodai publikációkban egyre növekvő számban közölnek az óvodai projektekről (az Óvodai Nevelés folyóirat rendszeresen segíti az adaptációt) írásokat, ami a népszerűségét fokozza. Az tapasztalható ezek alapján, hogy többen többféle értelmezést sugallnak. Megfogalmazódott

ezen relativizálás után, hogy tulajdonképpen minden amit az óvodában tesztnek, szerveznek a gyerekekkel az már projekt. Tehát eddig főleg szubjektív nézőpontok, és azok gyakorlatát tükröző források jelentek meg, s kevésbé végiggondoltak abban a tekintetben, mitől lesz projekt egy tanulászervezés az óvodában. Azokról az óvodákról, azokról az óvodapedagógusokról, akik a projektet beépítették nevelési gyakorlatukba alig tudunk valamit, ami rájuk általánosan elmondható. A pedagógiai projektek óvodai gyakorlata üres folt a tudományos gondolkodás számára, ami csak a saját gyakorlattal helyettesíthető, kompenzálható. Ez indokolja, hogy készüljön egy olyan elemzés, ami kiinduló alapul szolgálhat és újabb kutatási irányokat, problémákat indukálhat.

### **A könyv célja**

Azt kívánjuk bemutatni, hogy a 2010 előtti évek forrásai alapján a magyar óvodákban alkalmazott projektek megfelelnek-e a projekt módszer általános elvárásainak. Mindezt többféle úton is megpróbáljuk bizonyítani.

Az óvodai központi dokumentumok tanulásértelmezésében keressük meg a specifikumokat az '50 évektől kezdve, keresve milyen változásokon mentek keresztül az óvodás gyermek intézményes keretek között szervezett foglalkoztatása, egyre közelítve a gyermekközpontú állásponthoz.

Célunk, hogy bizonyítsuk a magyar óvoda alkalmas a projektpedagógia alkalmazására, és ennek gazdagítsuk elméleti kereteit, amellyel más tanulászemeleletek értelmezését is elősegíthetjük a későbbiekben az óvodai nevelésben.

### **A cél eléréséhez szükséges feladatok**

Ahhoz, hogy a kötet megvalósítsa, realizálja céljait végig kellett gondolnunk teendőinket, azokat sorba kellett rendezni, ahhoz, hogy a lehetőségek között az optimális eredményeket érhesük el.

Először elkészítettünk egy kutatási tervet, melyben időben és tartalomban elrendeztük az elkészüléséhez vezető utat, a feladatok részletes kimunkálásával.

Másodszor az óvodában alkalmazott projektek elődei az iskolai környezetben, annak kritikai elemzésének következtében születtek, fogalmazódtak meg, tehát össze kellett gyűjteni a projekt módszer iskolai értelmezését meghatározó definíciókat, tipizálásokat, szakmai megfontolásokat. Mivel ezek még az elmúlt században keletkeztek, fontosnak tartjuk a jelentősebb pedagógiai szerzők, és a projekttel kapcsola-

tos gondolataik bemutatását is, akik hatással voltak a vizsgált pedagógiai koncepció meghonosításában.

Harmadik csoportja a feladatoknak azon magyar pedagógiai szerzők publikációinak összeállítása, feldolgozása, akik a magyar iskolai projektértelmezésre, gondolkodásra a legnagyobb hatást gyakorolták.

A negyedik a feladatok között a magyar óvodapedagógia és ezen belül az óvodás gyerekek tanulásértelmezésének megismerése, ehhez fontos lesz bemutatni a pedagógiai gondolkodás honnan jutott el a jelenlegi felfogáshoz. Ezt az elmúlt ötven év változása írja le plasztikusan. Tehát az elmúlt század '50-s éveitől a 2000-s évek első évtizedéig hogy milyen volt az országos óvodai dokumentumok tanulásfelfogása, azt ezek kritikai elemzése után értük el.

### **Metodológia**

A kutatás eredményes befejezése érdekében többféle módszert is alkalmaztunk árnyalt, differenciált feltárással. A választott problémakörünk elméleti háttérének feltárása a szakirodalmak elemző, kritikai bemutatásával kezdődik. Ebben elsősorban az amerikai irodalom eredeti forrásait keressük, azon belül is azokat, melyek a kialakulás időszakában születtek. Tesszük ezt azért is, mert ebből jelenleg is kevesebb olvasható fordításban, s mert úgy véljük ne csak a későbbi korok magyarázatai alapján kellene megismerni a projekt módszer keletkezését indikáló pedagógia szándék, s mert úgy véljük később már azok módosított változatai esetleg torzíthatták az eredeti szellemiséget.

A szakirodalmakból még külön áttekintjük az új projekt szellemű pedagógiai irányzatokat, melyek Magyarországon szinte teljesen ismeretlenek. A másik szakirodalmi bázis a magyar iskolapedagógia projekt értelmezése, és annak meghatározó személyiségeinek koncepciói, tipizálási terminológiái. Ezt azért tartjuk fontosnak, hogy az óvodai projekt fogalmi feltáráshoz, referencia háttérrel képezhessenek.

A magyar óvodai gyakorlat megismerését is több irányból közelítjük meg. A mai óvodák tanulászempléletének fejlődését a hivatalos-országos dokumentumok elemzésével kívánjuk megalapozni, megrajzolva azt az utat, amit a magyar óvodák tettek a szemlélet elfogadásában. Ezt az öt évtized meghatározó óvodai dokumentumain keresztül végezzük el először szövegelemzéssel, majd ezt követően a tekintélyelvű és gyermekközpontú szakmai kategóriák statisztikai tartalomelemzésével, bizonyítva a szakmai gondolkodás fejlődését az elmúlt ötven évben.

A hivatalos óvodapedagógia, mint szakmai alap, keret elemzése segít az olvasónak a projektek pedagógiai értelmezését az óvodai nevelés keretei között elhelyezni. Alapvetően a magyar projektpedagógián belül az óvodai modell speciálisan arra törekszik, hogy megfogalmazza az óvodai jegyeket, elméleti és empirikus úton egyaránt.

Az alkalmazott módszerek között a beavatkozás mentes eljárásokat részesítettük előnybe.

### **A kutatás hipotézise**

Elsősorban az alábbi kérdésre keressük a választ:

– A magyar óvodák pedagógiai tevékenységét meghatározó szakmai dokumentumok az elmúlt évtizedekben (az '50-es évektől máig) hogyan értelmezték az óvodáskorú gyermekek tanulását és szervezeti kereteit, módszereit és abban a pedagógus szerepét?

Arra a feltételezésre alapozzuk kutatásunk, hogy az óvodában is alkalmazható pedagógiai koncepció a projekt módszer, amit az amerikai pragmatista pedagógiai gondolkodás hozott létre az akadémista, tankönyv alapú iskola kritikája alapján.

Reméljük sikerül igazolnunk a magyar óvodákban zajló informális innovációt a projekt pedagógiai alkalmazásán keresztül és bizonyítani, hogy a gyermekek szempontjainak árnyaltabb értelmezése a gyermekközpontúságot erősíti.

Célunk tehát használható információk biztosítása az elméleti szakemberek számára és az óvodapedagógus képzők és hallgatók számára a hiányzó óvodai értelmezés megfogalmazásával.

### **A kutatás hitelessége**

Az alkalmazott módszereink leíró és feltáró jellegűek, ami a valóság és törvényi keretek értelmezésére alkalmas. Dokumentum- és tartalomelemző eljárással az általános, minden óvodára vonatkozó elveket, kritériumokat írjuk le, elemezzük.

# I. RÉSZ

## A PROJEKTPEDAGÓGIA TÖRTÉNETI ELŐZMÉNYEI, MAI STRATÉGIÁI

### 1.1 A projektpedagógia történeti előzményei

A projekt az egyik legismertebb oktatási módszertan a világon, amely sok ország közoktatásában általánosan elfogadott, és használt. Ma ismert személete az amerikai progresszív nevelés képviselőihez kötődik, de nem ők alkalmazták először a nevelés egyetemes történetében.

A projektek pedagógiai alkalmazása a késői középkori oktatásban jelent meg bizonyíthatóan először. A projektek értelmezésében az eltelt időszakot átfogó több szakasz is elkülöníthető, amihez Michael Knoll (KNOLL, 1997.60.) felosztását fogjuk használni. Ezt a hosszú időszakot öt intervallumra osztotta.

1590-1763: A kezdetekkor európai építészeti iskolákban dolgoztak projektekkel.  
1763-1880: Ekkor a projektet, már rendszeres tanítási módszerként alkalmazzák és ebben az időszakban kerül át Amerikába a pedagógiai gondolkodásba.  
1880-1915: Projektekben dolgoznak műhelygyakorlaton és az általános iskolákban.  
1915-1965: A projektmódszer újradefiniálása történik és az Amerikából Európába való átültetése.

1965-től napjainkig: A projekt koncepció újrafelfedezése történik, és nemzetközi terjedésének harmadik hulláma.

Az első tudatos alkalmazása a projekteknek tehát az olasz építészképzésben található meg. Szerették volna ha az építészek olyan professzionális képzést kapnak, amelyben a kézművesség is benne foglaltatik és az egész művészi szinten képesek megvalósítani. Képzés eredménye nézeteik szerint nem a hagyományos értelemben vett kőműves, vagy kőfaragó képzettség volt, hanem ennél többet vártak el. A tudományos megközelítés találkozzon a művészi igényességgel, valamint az általuk tervezett épületekre legyen jellemző az „igazság, a szépség és hasznosság”. Azért, hogy teljesen felkészültek legyenek hivatásukra és a társadalmi elvárásokra, egy fontos előfeltételnek is teljesülnie kellett még. A professzionális szint eléréséhez szükség volt az építészet elméleti alapjainak fejlődésére, ami az építő művészet iskolai okta-

tásának bevezetését alapozta meg. Ekkortól különül el képzése a festőknek, szobrászoknak, építészeknek, akik számára XIII. Gergely pápa pártfogása alatt megalakult a művészeti akadémia, 1577-ben Rómában Accademia di San Luca néven. Az akadémián az előadásokat versenyek kísérték. A reneszánsz óta fontos szerepet játszott az építészetben. Az intézmény hozzájárult az építészet, mint önálló hivatás megalapozásához, elfogadtatásához, így válhatott később alkotó művészetté. A művészi kreativitás fejlesztése is természetesen fontos célja volt az akadémiai képzésnek. A tanárok a hallgatókat előmenetük közben olyan kihívások elé állították, mint templomok, emlékművek, vagy paloták tervezése. Ezek a feladatok bevezették őket a hivatásukkal szemben támasztott követelményekbe. Az első versenyt az akadémián 1596-ban szervezték. Az akadémián zajló tudományos és építészeti versenyeket hasonló elvek alapján szervezték, mindkettőben fontos volt a feladatok teljes megoldása, a határidők betartása, és a zsűri meggyőzése. A valódi építészek számára szervezett versenyekkel ellentétben, a hallgatóknak csak elméleti feladatok voltak. Ezért ezeket „progetti”-nek nevezték. Ezek a versenyek nyitottak voltak, tehát jelentkezhettek azok is, akik nem voltak az akadémia hallgatói. A „progetti”-től azt várták, hogy képzetben vigye végig a tervezés teljes folyamatát, de nem várták még el a realizálást. A „projekt” kifejezést is az Accademia di San Luca-n használták először az oktatással kapcsolatban, habár ekkor a projekt módszer még nem tekintették az oktatás központi eszközének, mert a versenyt nem tartották képzés integrált részének.

A később 1671-ben Párizsban alapított Académie Royale d'Architecture az olasz mintát vette át, de nem mechanikusan lemásolta. A versenyek feltételeit úgy változtatták meg, hogy már csak az akadémia hallgatója indulhatott, és rendszeressé tették őket. Évi és havi versenyeket indítottak, így ezzel a képzés fókuszába állították a projekteken keresztüli tanulást. A diákoknak úgynevezett „projets” havi díjakat (Prix d'Emulation) kellett szerezniük, vagy a terveik hasznosságát igazoló elismeréseket. 1763-tól a Prix d'Emulation díj bevezetésétől mondhatjuk, hogy a projekt koncepció elismert metodikaként beilleszkedett az iskolai oktatásba. A projekt tanulás nem maradt sokáig csak az építész képzésekben, mert a 18. század végére megalakuló mérnöki képzések, az új műszaki és ipari főiskolák, egyetemek, beépítették tanrendjükbe. (1829 – Párizs; 1833 – Karlsruhe; 1854 – Zürich).

Ezután került át Amerikába is először a Massachusetts Technológiai Intézet által Bostonba, 1864-ben. A projektmódszer átvétele, adaptációja Európából az építész-képzéstől a mérnökképzésig nagy hatást gyakorolt elméletére és alkalmazására.

Stillman H. Robinson (gyakorló mérnök, feltaláló, író, tanácsadó, és elkötelezett tanár) 1870 körül az Illinoisi Ipari Egyetem gépészet professzora úgy vélekedett, az elmélet és gyakorlat egyformán fontos, mesterembernek kell lennie a diáknak ahhoz, hogy jó mérnök lehessen belőle. Robinsonnak ez a nézete elszigetelt volt a párizsi, karlsruhei, vagy bostoni képzésektől, ahol még az elméleti képzések még túlsúlyban voltak. Itt hallgatóknak nemcsak a tudomány és technológia törvényeit kellett ismerniük, hanem azok alkalmazását is, úgy hogy képesek legyenek gépek, eszközök fejlesztésére. Robinson ezzel elégedetlen volt, ezért megkövetelte a hallgatóktól, hogy a „teljes alkotási folyamatot” vigyék végig. Ez nem csak a tervező asztalon történő tervezést jelentette, hanem a műhelyben történő tényleges alkotást, elkészítést is a saját tervek alapján. Stillman Robinson diákjai segítségével megépített egy gőzmozdonyt speciálisan oktatási céllal. Az első oktatási szándékkal, de kereskedelmi alapon működött boltot is működtettek Amerikában. Szerződéseket kötöttek eladásra szánt termékek elkészítésére és javítására. Óráin gyakran tervezett hallgatóival gépeket, amelyeket a boltba beépítettek. Az alkotás elvárásával két célt kívánt elérni Robinson: képesek legyenek „gyakorlati mérnökökké és demokratikus állampolgárokká” válni. Állampolgároknak azokat nevezte, akik hisznek az emberek egyenlőségében és a munka méltóságában. Ennek az volt a hátránya, hogy a hallgatók idejét erősen lekötötte a tanuláshoz és az egyeztetéshez, igazgatáshoz szükséges keresés-kutatás. Ezért a mérnökök más megközelítést is kerestek, amit egy Centenárium kiállításon látott orosz bemutató után megtaláltak.

A bemutató szintén erőteljes hatást gyakorolt John D. Runkle-ra, a Massachusetts Technológiai Intézet az elnökére, és Calvin M. Woodwardra az O’Fallon Polytechnic Intézet, a Washington University dékánjára. Runkle és Woodward azt javasolták, hogy a kézművességeket vigyék le főiskoláról a középiskola-szintre és mintaként használják az úgynevezett orosz rendszert. 1879-ben Woodward ezt a célt gyakorlatba ültette át, mikor megalapította az első Kézműves-gyakorlati iskolát St. Louis-ban. Ebben az iskolában is sikeresen dolgoztak a diákok ácsműhelyben, esztergályos műhelyben, kovácsműhelyben, öntödében. Megtanulták a kézművesség két fázisát. Először az alapgyakorlatok sorozatán keresztül ismerkedtek meg a technikai eszközök és eljárások „ábécéjével”, majd a tanítási idő és az iskolai év végén arra kaptak külön időt, hogy megtervezzék és megvalósítsák projektjeiket. Woodward „szintetikus gyakorlatoknak” tartotta a projekteket. Az oktatás szisztematikusan meg volt tervezve a „tanítástól az alkotásig” (KNOLL, 1997.65.). Érdekessége ennek az iskolának, hogy

a harmadik év végén a korábbi teljesítmények összegzése alapján „projekt diplomát” kaptak a diákok. (Az ehhez hasonló ma portfólió értékelésnek nevezzük.) Woodward fáradhatatlan munkálkodásának köszönhetően a kézműves iskolai tevékenységek országszerte elismert és támogatott megközelítéssé váltak. Egy évtizeddel a Kézműves iskola alapítása után férfiak és nők ezrei vettek részt az amerikai középiskolákban ács és vasas munkában, vagy tanultak varrni, főzni.

A műhelygyakorlatok annyira népszerűvé váltak, hogy még az óvodapedagógusok óvodai tevékenységét is befolyásolták, és az 1890-s években bevezették az általános iskolákba is. Ekkor kritikai vélemények fogalmazódtak meg a tapasztalatok alapján.

Reformmozgalom kezdett kialakulni a munka és tanulás követelményeiről, mint a kézműves iskola elsődleges hatóerejéről. Az a nézet kezdett megerősödni, hogy a kézműves iskolának a gyerek érdeklődésén és tapasztalatán kellene alapulni. Azt vallották a kreativitás épp olyan fontos, mint a műszaki készség. Tanítás ne szisztematikusan legyen elrendezett, hanem olyan szervezett legyen, mely halad előre a „gyermek pszichológiájától” a „téma logikájáig”. A reform mozgalom fő képviselője John Dewey filozófus volt, a pragmatizmus vezető képviselője az amerikai oktatásban.

Az ő „alkotó mesterségek” elképzelését vette át gyorsan Charles R. Richards a Teachers College of Columbia University professzora. Dewey után Richards is azt gondolta a konstruálás, a projekt munka ne a nevelési folyamat céljaként legyen értelmezve. Inkább a kézműves képzés kiindulópontjának tekintsék a konstruálást, alkotást, vagyis az „ipari művészeteket” ahogy ő nevezte az új tárgyat. A gyerekeknek a „természetes egészszel” kellene dolgozniuk, majd csak aztán kellene foglalkozniuk a „mesterséges részekkel”, miután értik, el tudják helyezni a valóság egészében. Richards Woodward kritikájában udvariasan ezt írja: „Amikor megfogalmazzuk ebben a szellemben a kézimunkával kapcsolatos kritikánkat, fel fogjuk ismerni, hogy a nehézségek egész sora törpül el a munkában, a motívum kérdésekor, vagy mint egy projekt jelentősége a valódi érdeklődés egyedi pillanatához képest.” (RICHARDS, 1901. 102) A gyerekek nem az elvártnak megfelelően fejlődtek, mindenféle dolgokat csináltak, így attól fogva az eredmény csak nyers, kidolgozatlan projekt és elégtelen munka volt.

Richards koncepciójának két fő kategóriája a természetes és a szociális tanulás. „Ahol a projekt egy közös végrehajtás-befejezés, az összes gondolat, az erőfeszítés-

ben egyesül, az ilyen munka talán a legtermészetesebb és leghatékonyabb eszköze a közösségi szellemnek és feltételeinek az iskolában.” (RICHARDS,1900.256)

E koncepció alapján szerveztek 1900-ban például indián projektet 10-14 éves tanulókkal. Indián verseket olvastak el hozzá, megvitatták az indián ruházatot és rituálékat, ellátogattak a Történelmi múzeumba, sátrakat építettek, ruhákat, fejszékét, nyilakat készítettek, majd egy teljes napon át indiánként éltek. Tehát a tanulók megszerezték a projekthez szükséges tudást és készségeket is. Itt a tanítás nem előzte meg a projektet (mint Woodwardnál), hanem integrálták a konstruktív, alkotó projekt munkába.

## **1.2 John Dewey, a progresszív nevelés úttörője**

Külön kell szólnunk egy olyan gondolkodó munkásságáról, aki egész 20. század nevelési, oktatási felfogásának alakításában megkerülhetetlen érdemeket szerzett. A pragmatizmus filozófiai tanai hatották át szellemi fejlődését, munkásságát. „A pragmatista filozófiának, hangsúlyozza Dewey, azt kell megmutatnia, miként tekinthetjük az egyetemes érvényű logikai és tudományos kijelentéseket az említett egységből (gondolatok, organizmus, kulturális környezet egysége a cselekvésben) fakadó lehetséges cselekvési módok nyelvi-logikai megfogalmazásainak, s miként értelmezhetjük a kijelentések igazságát a cselekvések sikerességének függvényeként.” (SZÉCSI,2002.11) Új válaszokat keresett a 19. század végi amerikai társadalom iskolai oktatásának megújítása érdekében.

Gyermekkorában átélte az autoriter iskolai módszereket, könyv és asztal helyzetek passzivitását, a nem változó tananyagokat, a mechanikus tanulás követelményét. Ezek a megoldások már nem voltak képesek megfelelő válaszokat adni az iparosodás, a bevándorlás, a gyors népességnövekedés, vagy a drasztikus szociális változásokra.

Hitte, hogy a nevelést és az iskolai oktatást a gyermek környezetében lévő tapasztalatokra kell építeni, hogy a gyereket fel kell készíteni arra, hogy a közösségi élet aktív résztvevője legyen. Nem fenntartani kell a rossz rendszert, hanem lerombolni, mert a valódi demokratikus részvétel szükségletét nem képes az iskolai gyakorlat már kielégíteni. Nevelésfilozófiájában a cél újra értelmezésével is találkozhatunk. „A nevelési folyamat segítségével megszerzett életképesség az ember által leélt egyetlen életre, a mindennapi életre való alkalmasság.” (DEWEY,1976a.83) Az egyén mechanikus beilleszkedését azért is kritizálja, mert ez a hagyományos felfogás nem veszi

figyelembe azt, hogy ez a folyamat csak az egyén cselekvő aktivitásán keresztül valósulhat meg és nem kényszerek hatására. „Külső hatásokkal nem érhető el, hiába tennénk az egyént személy szerint valamilyen helyre, hiába kényszerítenénk, hogy ott maradjon. A beilleszkedés csak úgy biztosítható, ha „játéklehetőséget” adunk az egyén szellemi erőinek.” (DEWEY,1976a.65)

Dewey írásaiban alapján több fontos elvet is megfogalmazott, úgy mint az előző gondolatot jellemző kölcsönhatás (interakció) elvét, ami a tanuló tapasztalata és környezete közötti kölcsönhatásból ered. Dewey szerint olyan legyen a tapasztalatszerzés, hogy az a gyerek számára nevelési értéket is hozzon létre. „Azok a tényezők, amelyek hatnak a diákok tapasztalataira, belsővé válnak, és a környezet objektív részei. A diákok észlelései, reakciói, az objektív tényezők határozzák meg az attitűdjeiket, hitüket, szokásaikat, tudásukat, és érzelmeiket.” (CARVER,ENFIELD,és RICHARD,2006.56.) A tapasztalás elve Dewey egész munkásságában végig kísért, s a mai pedagógiai gondolkodásunknak fontos része, ahogy a többi alapelve is. A folytonosság elvét a saját környezeti tapasztalatok és az iskolai hatások viszonyára fogalmazza meg „minden tapasztalat egyszerre felerősít valamit azokból melyek korábban történtek és módosítja valamiképpen azoknak a minőségét is amelyek majd később jönnek el.” (DEWEY,1938.27) Ezeket a tapasztalat „longitudinális és laterális aspektusainak nevezte. (DEWEY,1938.42) Hortobágyi K. szerint Dewey „a megismerést nem a változatlan valóság elvont tanulmányozásaként fogja fel, hanem olyan funkciónak, amely a tapasztalat újjáalakítása az eleven tapasztalás folyamatában.” (HORTOBÁGYI,1991b.2)

Az érdeklődés, mely a tapasztalatok mutatója Dewey kulcsfogalmai közé tartozik, meghatározásában az „egyénnek a tapasztalás által elsajátítható anyag iránti attitűdjét” jelenti. (DEWEY,1976a.74) A korábbi felfogás fegyelem központúságával ellentétesen értelmezi az érdeklődést. Az úgynevezett új nevelés „az érdeklődést tartja a nevelés fő eszközének, a régi nevelés hívei a fegyelmezettséget tartották az eszménynek, és fegyelmezéssel szorították rá a gyereket a problémák megoldására, engedelmességet és alkalmazkodást követeltek; a gyermektől nem érdeklődést, hanem igyekezetet vártak el a feladatok végrehajtásában”. (DEWEY,1976a.74) Pedagógiai hitvallásom című munkájában összekapcsolja a gyermeki fejlődés mozgató rugóját, az érdeklődést és nevelés számára fontos módszerként definiálja. „Vallom, hogy a módszer kérdése végső soron a gyermek szellemi erőinek és érdeklődésének fejlődési törvényszerűségeire vezethető vissza. Az a törvényszerűség, amely meghatározza az

anyag tárgyalásának módját, benne rejlik a gyermek természetében.” Sőt kiterjeszti ennek szerepét az eredményességre is mikor azt állítja, hogy „az érdeklődésből megtudhatjuk, meddig fog a gyermek a fejlődésben eljutni.” (DEWEY,1976b.106-107)

Ezek az elvek egy a társadalmi környezetre nyitott, tevékenységorientált iskolával realizálhatóak. Az iskola társadalmasítását a következő érvekre fűzte fel. A gyermek „társadalmi lény, a társadalom az egyének organikus közössége”. (A gyermekek személyiségük jellemvonásait csak a környezetükkel folytatott kölcsönhatásban képesek kimunkálni. A társadalom saját fennmaradást csak fiataljai nevelésén keresztül tudja megoldani. A nevelés olyan szerepet tölt be a társadalom életében, mint a táplálkozás és a reprodukció az egyén életében. A nyelv, mint közvetítő eszköz a társadalom terméke, fejlődésének eredménye. A nyelvi jelentések is az emberi viszonyokban gyökereznek. A nevelés céljainak meghatározásakor a gyermekeket a társadalom valós viszony- és intézményrendszerének tagjai közé kell sorolni. Ahhoz, hogy a tanulók az iskola befejeztével a társadalomban hasznosíthassák ismereteiket kellően ismerniük kell azt. „Dewey pedagógiai felfogásában minden a használható tudásra élesedik ki, mert más ismeretanyagot a gyermek nem érez szükségesnek csak azt, amit valamilyen módon, a saját életében alkalmazni tud.” (KISS,2009.115)

Dewey a neveltség kérdését a társadalmi hasznosság, alkalmazhatóság (reprodukció-innováció), az egyén saját lehetőségeinek kiaknázása, illetve a kulturális környezet hármásában vizsgálja, ezért ebben szerinte egyértelműen kell állást foglalnia annak, aki a gyermekek nevelésével foglalkozik. „A neveltséget három elem határozza meg: tájékozottság vagy felhasználhatóság, fegyelmezettség vagy akaraterő, érdeklődés vagy műveltség.” (DEWEY,1976a.70) A régi hagyományos nevelés a tájékozottság – fegyelmezettség – műveltség hármására építette fel a nevelést. A felhasználhatóság – akaraterő – érdeklődés hármásából viszont olyan feladatok fogalmazhatók meg, mint „kéességek természet szerinti fejlesztése, a társadalmi hatékonyság feltételeinek megteremtése, és a kultúra, az egyén szellemi gazdagodása.” (SZÉCSI,1998.16)

Az elméletének kipróbálására a Chicagóban megnyitott Laboratóriumi Iskolájában teremtett lehetőséget, ami elismertséget, népszerűséget hozott számára az oktatás világában. Gyakorlatában egy sajátos munkaiskola sajátos elképzelését valósította meg - kifejezve ezzel is szembeállítását a korabeli iskolai oktatással -, amely a tantermi lehetőségekre korlátozva, és csak a figyelésnek, hallgatásnak, olvasásnak, alkalmazkodásnak adott teret. Szerinte a gyerekek akkor szeretnek majd tanulni, ha olyan

tevékenységeket végezhetnek, amelyek közel állnak az életükhöz, s az iskola egy eszményi otthonná válik. Ebben természetesen előzményként építhetett az olyan iskolák tapasztalataira, akik már meghonosították a kézműves oktatást, a műhelymunkát, vagy a háztartási művészeteket (főzést, varrást).

Saját iskola modellt dolgozott ki, melyben alkalmazta a kölcsönhatás és folytonosság elveit is. A kölcsönhatásban van a gyerek és családja-otthona, az iskola természeti környezetével, a felnőttek munka, üzleti életével, és az egyetemmel, amely a tudománnyal (kutatással) a hivatásra előkészítő magasabb képzéssel köti össze. Ez alapján tanulságos számunkra az iskola épületének kialakításában ezt hogyan tudta érvényesíteni. Az iskola földszinti részének közepén helyezte el a könyvtárat és köréjük úgynevezett műhelyeket. A technikai (fa – fémfeldolgozás) és textil műhelyeket (szövőde – varroda), a konyhát (az iskola kert és természeti környezet kapcsolatát is biztosítva) és ebédlőt. A műhelyek tehát a tanulói tevékenységek megvalósításának színterei voltak. Később ezt a tapasztalatok alapján tovább fejleszti, mikor a jövő iskolájához még egy emeletet is hozzá képzel. Az emelet középpontjában a múzeum kapott helyett, mellette két laboratórium a fizikai-kémia és a biológiai, majd a művészeti műhely és zene részleg. (VÁG,1985.80-81)

„A Dewey-féle iskolakoncepció legszembetűnőbb sajátossága, hogy megszünteti a hagyományos osztálytermet a katedrával, az iskolapadokkal és a szokásos fali szemléltető eszközökkel.” (PUKÁNSZKY és NÉMETH,1996.19) Ez valóban távol került az úgynevezett leckefelmodó iskolától, mert itt a gyerekek maguk hozzák létre ismereteiket saját tevékenységük közben és eredményeként, s az ismeretek szükségessége is organikusan alakul ki bennük. „Az iskolának olyan helynek kell lennie, ahol a gyerek igazán él, élettapasztalatot szerez, amely neki gyönyörűséget okoz, s amelynek értékét megérti.” (DEWEY,1899.46)

A gyermek számára időben és térben távoli célokat kitűző felkészítő koncepciók helyett, az „előkészítés” fogalmát a valóságos élethez kapcsolja a herbarti iskola tankönyv élete helyett. „A hagyományos iskola, amely kész tankönyvszövegeket tanít, arra kényszeríti a tanulókat, hogy tanári magyarázatokat raktározzon el emlékezetükben. Ez az iskola nem tudja kialakítani az ismeretszerzés készségét, mert a gyermekek nem kényszerülnek arra, hogy önálló erőfeszítéseket tegyenek az új ismeretek megszerzéséért.” (PUKÁNSZKY és NÉMETH,1996.489) A gyermek úgy készül fel az életre, ha a valóság tapasztalataival találkozik, abban részt vesz. Pontosabban az életre nevelünk, és nem a jövő életre kell készülnünk. Az iskolának így egy

leegyszerűsített társadalmi környezetet kell teremtenie, ami fokozatosan nő ki a családi életből. „Vallom, hogy az iskolának úgy kell bemutatnia és reprodukálnia ezeket a cselekvésformákat, hogy a gyermek fokozatosan ismerje meg azok értelmét, legyen képes az aktív részvételre.” (DEWEY,1976b.100-101) Konceptiójában az ismeret csak az lehet, amelynek a létrehozásában aktívan vett részt a gyermek. „Az ilyen típusú ismeretszerzés során nem csupán új ismeretet szerez, hanem olyan gyakorlatias, életszerű tudásra tesz szert, amelynek segítségével problémamegoldó képessége is fejlődik. Nem a sok, egymástól elszigetelt elméleti ismeret a fontos, hanem annak a készségnek a kialakítása, hogy a tanuló képes legyen problémákat, feladatokat önállóan megoldani, akadályokat legyőzni.” (NÉMETH és SKIERA,1999.59)

Miközben Dewey egy koherens pedagógia kidolgozásán dolgozott – ellentétben kortársaival – nem használta a projekt terminust. Csak miután Kilpatrick projekt módszerrel szóló tanulmánya általánossá tette a használatát, 1931-ben megjelent írásában (Kiút a pedagógiai zűrzavarból) már projektekről szól.

„Dewey erőfeszítése, hogy saját filozófiáját élővé tegye az iskolákban, viták keresztüzében állt, ami a mai napig próbakőnek számít az amerikai oktatás hiányosságainak értelmezésekor: a „vissza az alapokhoz” konzervatív nézetűek számára egy elismert celszöveg, a gyermekközpontú reformereknek pedig a jövőbe mutató ihlet.” (WESTBROOK,1993.278)

### **1.3 William Heard Kilpatrick, a Projekt Módszer szerzője**

Ha a projekt módszer kifejezés bárhol elhangzik az oktatás világában, akkor a szakirodalom legelőször Kilpatrick nevét említi, hozzá köti ennek a szakmai koncepcióját. Annak ellenére, hogy előtte számosan és sokat publikáltak már a projektről és annak módszertanáról. Leghíresebb munkájában a Projekt Módszer-ben a korábbi elméleti és gyakorlati tapasztalatokat foglalta össze. Szemléletére a legnagyobb hatást Dewey gyakorolta, úgy mint tanára és úgy is mint szellemi vezetője. 1908-ban írta naplójában, hogy Dewey professzornak köszönheti a gondolkodásában végbe ment nagy változást, különbséget.

A projektre, mint a valamilyen céltudatos tevékenységre gondolt. Ebben a cselekvés, az érdeklődés-motiváltság, életszerű tevékenységek ragadhatók meg a progresszív tanárok számára, ami egyben tantervi eszköz is. Az önmotivált, személyes érdeklődést tartotta az oktatás kezdő pontjának. A tantárgyakat tartalmi egységeke

osztotta, amiben a diákok egyedül, vagy kisebb csoportokban dolgoztak tanári irányítás alatt.

A projekt módszert a hagyományos oktatás ellenszereként üdvözltek, mert a Dewey féle gyermekközpontú oktatás gyakorlati módszertanát jelentette, segítve a tanárközpontú oktatás átalakulását gyermekközpontúvá. Ez az 1930-s években volt a legnépszerűbb a progresszív általános iskolákban, amit később 1960-s évek végi nyitott szellemű iskolák újra felélesztettek. Egyetemi tanítványait azzal is vonzotta maga köré, hogy kiscsoportok számára szervezett beszélgetéseket, szakmai vitákat nevelési problémákról.

A projekt módszer szerinte összekapcsolja a célokat a demokráciával. Hitte, hogy az oktatásnak a fejlődési sajátosságokat, a személyiséget kell erősítenie, nemcsak a könyvekben lévő igazságot. Fontosnak tartotta, hogy a gyerekek kapcsolatban legyenek társakkal, a szülőkkel, és a társadalommal. A tanulási folyamat velejárójának tartotta az önállóságot, a kezdeményezést, az együttműködést és az örömet, a tevékenység élvezetét. A tanár tanuló közötti kölcsönös tudás átadás mellett értelt, és ellenezte a tantárgyrendszert, melyben szerinte a gyerekek a felnőttek által „megemésztett” és formalizált tudást kapják. Az oktatás szerepét úgy értelmezte, hogy a gyermek számára biztosítani kell, hogy az élet valós problémáival sikeres megoldásokon keresztül találkozhatson, hogy egyre több érvet fogalmazhasson meg úgy, hogy az segítse a legjobb erkölcsi attitűdök kialakítását. Az oktatás megfelelő célja az élet teljessége által a teljes személyiség fejlesztése. Kedvenc mondása volt: „Tanuljuk, amit élünk és aztán éljük, amit megtanultunk”. (BEINEKE,1998.314)

A projekt módszer jólismertté válásával, más progresszív irányzatot képviselők alapjaiban bírálták, elképzelését intellektus ellenesnek minősítették, miközben tanítványai népszerűsége miatt csak a Milliódolláros professzorként emlegették.

Legfontosabb téziseit az alapműve a Projekt módszer alapján foglaljuk össze. Legmeghatározóbbnak a gyermek érzelmi-lelki elkötelezettségét tartotta, és a projekt a vágyak-szükségletek teljesülése érdekében mozgósított cselekvések sora nélkül. Ma is értelmezhetetlen ezek hiányában. „Mindenfajta tanulás és annak minden része akkor a legeredményesebb, ha valóban szívvel-lélelkel végzett céltudatos tevékenységről van szó.” (KILPATRICK,1918.335)

A projekt fogalmát valamilyen előzetesen gondolt, tervezett terminológiaként használja. Példaként teljes értékű projektként említi ha egy lány divatos ruhát készít magának, vagy ha egy fiú iskolaújságot készít. A Dewey által is megfogalmazott

társadalmi hasznosságot, erkölcsösséget hozzárendeli a projektek jellemzőihez, mint a legjobb életre történő felkészülést, az értékes élet átélését.

Kilpatrick minden érvelését a céltudatos tevékenység kategóriájából származtatja, hogy a projektet elfogadtassa. Megváltoztatná azt az általa erőszakosnak nevezett rendszert, „amely túlságosan hátravetette iskoláinkat, céltalan semmittevést eredményez, a tanulókból önző individualistákat nevel.” (KILPATRICK,1996.169)

Tanulás értelmezésében Thorndike inger-reakció elméletét adaptálja az egyén ingerei és a környezet reakció egy kötést hoznak létre, amit kapcsolatként használ tovább. „Tanulásnak nevezzük a kötés vagy kapcsolat szerzésének folyamatát vagy valamilyen változását.” (KILPATRICK,1996.160)

A tanár feladata hogy a tevékenység központi szerepét a gyerekre bízva, úgy hogy segíti a gyermekeket jó döntések meghozatalában és az erkölcsi tett végrehajtásában. „A tanárnak speciális feladata, kötelessége és lehetősége, hogy a tanulót átkísérje a jelenlegi érdekei és eredményei között a nagyobb igények és teljesítmények világába, melyet az új világ társadalmi élete kíván meg....A motívum és az alkalom együtt jelentkezik, a tanárnak csak követnie kell a szituáció értékeléseinek folyamatát – ha hiszünk a demokráciában, akkor ez abból áll, hogy fokozatosan kivonja magát az eljárás sikeréből.” (KILPATRICK,1996.164-165) Tehát a gyermekek sikereit nem vitatja el és nem próbálja saját érdemként feltüntetni.

Hangsúlyozott szerepe van még a korábban említett „kötések”, kapcsolatok, viszonyok, beállítódások csoportos kiépítésében, amivel egyben mintázza a demokratikus elveket és azokat az erkölcsi tapasztalatokat, melyek „beépülnek a jellemfejlődés során”. Kellő képzettséggel szükséges rendelkeznie a gyermekek ösztönzésében, és a célképzési folyamat irányításában, amiben ha gyermek számára megoldhatatlan akadályok keletkeznek kötelessége átsegíteni, mert a kudarc többet árt, mint segít.

A projektek első tipizálását is megtaláljuk Kilpatricknál. Szervezeti kereteit tekintve két félért említ: egyénit és csoportosat, amit nem fejt ki részletesen. Viszont a projekt, mint céltudatos tevékenység realizálásában négy típust sorol fel.

Az első típusban valamilyen konkrét tevékenység, terv valósul meg: csónaképítés, levélírás.

A második típusú valamilyen esztétikai élvezet átélése lehet, színdarab, hangverseny, kiállítás.

A harmadik típus valamilyen intellektuális probléma megoldása, példaként említi, hogy adott helyen lesz-e eső vagy sem kérdés megfejtését.

A negyedik típus még Kilpatrick által sem nevezhető tisztán elkülöníthetőnek a többitől, mikor valaminek a megszerzése a cél, ami lehet tárgy, készség, tudás.

A projekt folyamat általános lépései pedig: a célkitűzés, a tervezés, a végrehajtás, és az értékelés.

„Ha az a cél van amit akarunk, akkor a méltó cél sürgős elérésére törekszünk, miközben ezt az érdeklődés vigyázza.” (BEINEKE,1998.102)

#### **1.4 Dewey kortársainak szerepe a projekt személet alapozásában**

Az 20. század első két évtizede a mai projekt személet és gyakorlat kialakításában igen sokat jelentett, habár ez Európa keleti részén kevésbé volt ismert, s alkalmazott. Ezért néhány szerzőn, és munkáján keresztül most egy rövid áttekintést adunk, a teljesség felvállalása nélkül, hiszen óriási mennyiségű kiadvány keletkezett ezen tárgykörben már akkor.

Charles A. McMurry a 20. század első két évtizedében a Herbarti iskolától eljutott a projektek lelkes támogatásáig. Az 1903-ban megjelenő *Az általános módszer elemei* munkájában hasonló elveket fedezhetünk fel mint Dewey pragmatista gondolkodásában. A gyermek sajátosságainak megértésére és annak figyelembe vételére hívja fel a figyelmet, ami a gyermeki energia beépítését jelenti. „A gyermek spontán ereje saját impulzusainak valóra váltását követelik és nincs lehetőség arra, hogy azok elfojtva maradjanak” (MCMURRY,1903.156) Deweyt idézi az *Érdeklődés viszonya az akarathoz* című művéből az érdeklődés értelmezésekor. „Most már egyetértés van ebben a helyzetben az érdeklődés viszonyáról a vágyhoz és az erőfeszítéshez. A hivatalos nézetünk, hogy az érdeklődés két fázisa a vágy és az erőfeszítés. Összefüggnek és nem ellentétesek egymással.” (MCMURRY,1903.307) Hozzáteszi, egybefűzi az érdeklődés belső összetevőit: az érzelmeket, a vágyakat és az akaratot, melyek a gyermeket az önkifejezés felé mozgatják.

A pedagógus szerepét is ennek megfelelően bontja ki, mikor az ismeretnyújtó-értelmező funkciót meg sem említi. A tanár teendői, annak tartalma és módszerei között és gyermekben rejlő lehetőségek között szerinte „korreláció” működik. „A tanár funkciója, hogy biztosítson megfelelő anyagokat és feltételeket, amelyek akkor kedvezőek, ha megfelelőek a gyerek szellemi erőinek mozgósításához. A tanár legjobb esetben a természetes folyamat gondos, megfontolt megfigyelője.” (MCMURRY,1903.207)

A hagyományos iskola ismeretközpontúságát is kritizálja, mikor azt állítja „csak fél munka tényeket tanulni” (MCMURRY,1903.179) Másfelől a tudás és az élettapasztalatok annyira változatosak, hogy az a gyerek aki „elvesztette önmagát”, vagy a rossz iskolának van kitéve, az ritkán fogja megtalálni a munkában az egységet és harmóniát”. (MCMURRY,1903.180) Nem mindegy tehát milyen az iskola, s úgy tűnik átveszi Dewey társadalmi nyitottságáról szóló elképzeléseit. „Ha gyerekek csak tudományos formában és elszigetelten tanulják meg felismerni a dolgokat a tanteremben, akkor hogyan lesznek képesek kibogozni a valódi élet kapcsolatait?” (MCMURRY,1903.192) A valódi élet és az iskola közötti kapcsolat hiányát, mint a „korreláció” problémájaként írja le.

Mcmurry másik ismert műve A tanítás projekttel. (MCMURRY,1920) A könyv érdekes módon nem a projekt definiálásával kezdődik, hanem csoportosítással. Háromféle projektet különít el, majd később egy negyediket is hozzácsatol.

Az egyik a saját vállalása és saját terve alapján jön létre a projekt, amit a vágyai, vagy szükségletei generálnak. A gyermeki élet sajátosságaiból, vágyaiból fakadó projektek elemzésekor kijelenti ennek a saját eredetű döntés-vállalás az alapja. Ezeket kisebb projekteknek nevezi, amiben a gyerekek átélhetik a babaruha, szánkó, faház készítését, vagy egy mese dramatizálását, egy történet vagy vers írását.

A másik csoportba a nagyobb projekteket sorolta, melyek nem közvetlen a gyermek életéből származnak, hanem tágabb természeti, társadalmi környezetből, ami a felnőttek életének nagy dolgaira nyitja rá a gyermek szemét. „Projektek lehetnek azok még melyek a gyermek fejlettségének megfelelőek, az összes energiáját, és osztatlan figyelmét igénybe veszi. Feltalálhat gyapot megmunkáló gépet, csatorna zsilipet tervezhet, vagy megjavíthatja a San Francisco-i kikötő helyzetét, vagy elmélyülhetnek a Robison Crusoe projektekben, amiben barlangot építhetnek, hajót építhetnek és állatokat házasítanak.” (MCMURRY,1920.1)

A harmadik csoportja a projektek egyértelműen tudományos eredetű, melynek forrásai találmányok, felfedezések. A tudományos elvek megismerését eredményezik a gőzgépekkel, az erőművekkel, a bányászati-kohászati eljárásokkal, a villámhárítókcal, víztisztítókkal foglalkozó projektekben dolgoznak. Ehhez hozzákapcsolhatók még a különböző tudományterületek projektjei is. Lehet földrajzi és történelmi projekt: Kolombusz első hajóútja, vagy Sándor ázsiai hódítása. Lehetnek irodalmi mesterművek: Platón köztársasága, Szent János éneke, Defoe Crouse-ja, vagy Shakespeare Macbeth-je. Jól érzékeltetik ezek a példák, is a projektek tartalmát szélesan értelmez-

te a gyermek saját világából fakadó egyszerű tevékenységeken át a tudományos problémák megismerésén keresztül a klasszikus műveltséget beemelő tudásig.

A projekt értékei szerinte: az önirányítás, céltudatos gondolkodás, a mentális-fizikai kutatás szervezettsége, és jól megtervezett eredmény, az ambíciók és az erőfeszítések természetes egysége, ami által az iskola a gyakorlati élet központja. „A projekt azt sugallja számunkra, vissza az életbe, az üzleti életbe, a tudomány alkalmazásához, a napi teendőkhöz, a közös emberi szükségletekhez és a határozott alkalmazásokhoz a konkrét világba.” (MCMURRY,1920.11)

Mendel Branom 1919-ben készült, A projekt módszer az oktatásban című könyvében, - ami közel Kilpatrick tanulmánya után született -, bő értelmezését adja a korábbi tömör általános elveknek. „Az első könyv ezen a területen” állítja, és közöl róla recenziót John P. Herring a megjelenést követő évben. (HERRING,1920.151) A projektet pedagógiai fogalomként is elemzi. A projekt szónak a pedagógiában az alábbi tartalmat tulajdonított: (BRANOM,1919.11-27)

- Képviselnie kell egy határozott elképzelést
- Találkoznia kell a valódi szükséglettel
- Magába foglalja a tevékenységek teljes egységét
- A fejlődés útját mutatja az állatvilágtól az emberig
- A gyerek jelentős fejlesztése
- A projekt módszer alkalmazható a gyerek meglévő környezetében, vagy kevésbé ismert környezetben, ismeretlen anyagok gazdagságában
- A projekt módszer a jó és rossz tapasztalatokon keresztül is biztosítja a fejlődést
- A projekt egy komplex munka, melyet annak természetes környezetébe helyez

A projektek Branom szerint kapcsolatban vannak „a különböző munkák tevékenységeivel, a fizikai tevékenységekkel, az állampolgárság tevékenységeivel, a szabadidő tevékenységeivel és a vallásos tevékenységekkel.” (BRANOM,1919.109)

Elismeri, hogy a kifejezést korábban nem elég differenciáltan használták, s a pedagógiának inkább még egy speciális kifejezése, de hozzáteszi olyan, amit minden tanárnak meg kell ismernie. Elemzi a mezőgazdasági Home projektet, amit középiskolások körében próbáltak, aminek a keretében valódi tevékenységeket szerveztek és vittek végig visszacsatolva az eredményeket a teljes folyamat alapján (befektetés, megmunkálás, betakarítás, értékesítés, profit, stb.), amit alapos, sikeres nevelői eljárásnak tekint.

rásnak minősített a mezőgazdasági hasznosság elvével. A projekt csoportokhoz még hozzákapcsolja azokat a látványos tevékenységeket, amelyek az emberi természetből fakadnak:

A. manuális projekt :

a) készségtanulás

b) valamilyen megoldás tanulás (egy helyzet átélése)

B. intellektuális projekt (a képzelet veszi át konkrétumok helyét)

a) információs projektek

b) interpretációs projektek

C. érzelmi, vagy esztétikai projekt (amelyben a kívánatos reakciók, észlelések, vagy attitűdök érvényesülnek)

a) egyszerű

b) egyedei, elkülönített

c) értelmi megközelítésű

A projekt lényeges kategóriáinak tekinthető Branom szerint: a probléma, a kérdés, a tevékenység/gyakorlat.

Suart Courtis oktatáskutató 1920-ban – ugyanazon Teachers College Records folyóiratban, amiben korábban megjelent Kilpatrick híres tanulmánya - már szembe-sül a projekt módszer relativizálásával és az alkalmazásának több problémájával, ezért leszögezi, nem elég csak átvenni Dewey pedagógiai szlogenné vált mondását a „tanulás tettek által” (learning by doing), azt a valóságban kell alkalmazni. „Képzeld el egy iskolát, mely munkájának központi magja a társas élete a projektek sorozatán keresztül rajzolható meg, ami a gyermekélet elemi ritmusára, vágyaira épül, kihozva belőlük a teljes szívvel önrányított erőfeszítéseket.” (COURTIS,1920.149)

Most pedig a projekt módszer előnyeit és nehézségeit egy korabeli felmérés eredménye alapján fogjuk bemutatni. R.W. Hatch projekt módszerrel tanuló gyerekeket kérdezett meg tapasztalataikról 1921-ben.

Az alábbiak volt a jó, az előnyös sajátosságai:

– kellő tapasztalattal rendelkezik mindenki a szükséges feltételek napi előkészítésében

– nem mindent a tanár készít elő, mert megtanulták megszervezni a feltételeket

– az közös viták és a megegyezések megtanították őket toleránssá válni, vagyis „fényt adni, de nem megégetni” a társaknak

– több tartós információt tanultak

– logikailag világosabb a gondolkodásuk és képesek ötleteiket az osztálynak is átadni

– elszakadtak a korábbi tanulási motivációtól, gyorsabban elérik, amit szeretnének

– a legtöbbet segítenek a megértésben

– A könyvtár segítette a nagy megegyezések megszületésében

– Serkenetett érdeklődésüket az aktuális irodalom iránt

– Megtanulták hogyan dolgozzák ki saját problémájuk megoldását

– Megtanulták egyedül leküzdeni nehézségeiket, a tankönyvek nélkül

– A tanulók érdeklődőbbek és keményebben dolgoznak. „Emlékezni fognak mit tanultak, mert ők választották a témát és maguknak építették fel a folyamatot,” (HATCH,1921.306)

Rossz sajátosságai:

– Nehéz gátat szabnia felesleges beszélgetésnek

– A házi munka feladatok még bizonytalanok, de már egyre jobban becsülik

– Otthon nem vesznek részt rendszeresen házi munkában

– Túlságosan sok időt töltenek egy projekttel

– Nehéz a vitapontoknál maradni a beszélgetésekben

– Néhány gyerek túlságosan sok munkát végez

– Azok a tanulók, akik az olvasáson kívül nem tesznek semmit, néha észrevétlenül maradnak

– „Nem mehetnénk főiskolára, mert soha nem tudjuk az időt saját magunk korlátozni. De ebben egyértelműen megosztott volt az osztály.” (HATCH,1921.307)

Ezek után összegezték a projekt módszer előnyeit és hátrányait. Ebből is kiemeltük a lényegeseket.

Előnyök:

– Mások véleménye tolerálása, nyitott gondolkodás, és jóakarát

– Önállóság a jó és hasznos információk gyűjtésében

– A tudományos és kritikai attitűdök megjelenése az anyagban

– Általános rend: a fegyelem áttevődött a csoportra magára: önkormányzás

– Közös szellem és képesség az együttműködésre

– Jó közösség, jó vezetés

– Szívből jövő tevékenységek a tudás serkentik

– A parlamentáris eszközök használata osztályügyekben

– Nincs tanári trónfosztás, mert a csoport középpontjában áll, mint tanácsadó, vezető, s nem mint diktátor

– A munka felelőssége a tanulón és a tanáron is van

– Közelebb kerültek az élethelyzetekhez

Emeljük a tanulók által megfogalmazott hátrányokat is:

– A „parlamentáris” beszélgetések időbe kerülnek

– A folyamatos szigorú szellemi munka hiánya

– A lassabb diák több határozottságot követel a napi feladatokban

– Az elmélyült tanulók anélkül beszélnek a dolgokról, hogy tisztán megértették volna

– Bizonyos anyagrészek mellőzve lettek

– A megalapozott tudás nélküli vélemények kifejezését bátorítja

Hatch felsorolásából tükröződik, valóban végig élték a teljes folyamatot úgy, mint mindenki, aki a korábban használt tartalomtól, eszközöktől, módszerektől eltér, és vágyik az újra, de tapasztalatai még az előző gyakorlatából származnak. A valóság árnyalt és összeszedett közreadásával nem azt akarta elérni, hogy mások felhagynak a módszer alkalmazásával, hanem éppen ellenkezőleg, erőt merítsenek. „Mindnyájunk számára, akik hiszünk a projektmódszerben itt a kihívás és itt a lehetőség.” (HATCH,1921.310)

### **1.5 Mai pedagógiai stratégiák a projekt adaptációjára**

A projekt pedagógia alapjainak, meghatározó gondolkodóinak megismerése után a projektek nemzetközi elterjedését nem kívánjuk kronológiailag végig kísérni, mert nem tárgya dolgozatunknak. Viszont megemlítünk néhány mai pedagógiai stratégiát, amely épít, vagy tovább vitte a mai pedagógia világába a projekt módszer örökségét.

A gyakorlatban találkozhatunk Projekt alapú tanulással (PBL- Project-Based Learning), Érdeklődés alapú tanulással (IBL- Inquiry-Based Learning ), Szolgálat tanulással (SL- Service Learning), Probléma alapú tanulással (Problem Based Learning), Tapasztalati oktatással (Experiential Education). Ezek mindegyike természetesen azonos gyökerekkel rendelkezik a Dewey és Kilpatrick által ismertté vált tanulás értelmezéséből építkezik.

### 1.5.1 A Projekt alapú oktatás

A Projekt alapú oktatás már a nevében hordozza a progresszív oktatás hagyományait, de az elmúlt 25 évben nagy változásokon ment. A neurológiai és pszichológiai kutatások a kognitív és viselkedési modellekre is kiterjedtek. Kimutatták, hogy a tudás, cselekvés és a tanulás egymással függő viszonyban vannak. Ismert, hogy a tanulás részben szociális tevékenység, és benne van a kultúra, a közösség és a meglévő tapasztalatok összefüggései is. A kutatások mutatják, hogy a tanulók nemcsak visszaadják az információkat, de aktívan használják azt, amit tudnak ahhoz, hogy kutassanak, tárgyaljanak, bemutassanak, és alkossanak. Miközben megoldásokat konstruálnak, tovább lendítik magát a tanulási folyamatot. Felismerik, hogy az iskolának alkalmazkodnia kell az új századhoz. Egyaránt szükség van tudásra és készségekre, ami elősegíti, hogy olyan munkaerő legyen később a tanulókból, aki képes tervezni, kommunikálni, együttműködni és felelősséget vállalni és eligazodik a globális szerepekben.

Az USA-ban 1957-ben bevezették a PBT rendszerű (Project-based Project-oriented Teaching), vagyis a projekt alapú és projekt orientált oktatási formát, melyet sok ország (pl. Dánia) is átvett, majd továbbfejlesztett. A PBL-nek egyre növekszik a népszerűsége napjainkban.

PBL jelenlegi definícióját a Buck Oktatási Intézet Kézikönyvében találhatjuk meg részletesen kifejtve. A PBL tehát „egy olyan szisztematikus tanítási módszer, ami a tanulók tudásában, készségeiben az érdeklődés alapján felépített komplex, hiteles kérdéseket, és gondosan megtervezett produktumokat és feladatokat alkalmazza.” (THOMAS,1999.2)

„A tanár a munkákat csak szervezi, majd irányítja, a feladatot a tanulók egyedül vagy társukkal közösen oldják meg. A tanártól csak annyi segítséget kapnak, amennyi a munkában a továbbhaladáshoz szükséges. A megoldást nekik kell megtalálni, nekik kell az ehhez szükséges információt felkutatni és megszerezni, majd a munkát az előre megszabott idő alatt elkészíteni.” (SZABÓ,1997.44)

A projektoktatás nem tantárgy specifikus, hanem integráltan közelíti meg az egyébként is interdiszciplináris problémákat. A projektbe beemelt problémákat, feladatokat komplexen kezeli, a valódi élethez kötődő sajátosságaival. A folyamat végén az eredményt a nyilvánosság elé kell tární, mégpedig csoporton, osztályon kívüli világ számára is. Az értékelés is ezen a szinten történik, amely igyekszik a valódi élethez

kapcsolódó értékekhez igazítani kritikáját, reflexióit. Ez koncepció már az Intézet közreműködésével már 49 országban működik.

### **1.5.2 Az Érdeklődés alapú oktatás**

Az Érdeklődés alapú oktatás (IBL) nagyon hasonló a projekt alapú, vagy projekt központú oktatási koncepcióhoz. „Egyértelmű, hogy a kezdőpont egy érdeklődés kell, hogy legyen, s a tevékenység központjában, széles alapokon egy nyílt végű feladat áll. Ez biztosítja azt a szabadságot, hogy bármilyen érdeklődés lényeges helyet kapjon. Általában a kezdőpontnak, a tanulást ösztönző lenyűgöző problémának kell lennie, egy érdekes esetnek, tanulmánynak, vagy egy való-élet projektnek.” (KAHN és O'ROUKE,2005.6) Alkalmazása megtalálható a gyógyítás, a gondozás, vagy akár a felsőoktatás területén. Előnyei között felsorolható:

- a képességek széles körét lehet fejleszteni (a tudásalkotást, a csapatmunkát, az információk olvasni tudását, a prezentációt, a problémamegoldást, a kreativitást, a projekt vezetést),

- megengedi , hogy az elméleti tudást a valóságban ellenőrizze,

- az érdeklődéseket kiscsoportokban szervezi meg,

- támogatja a facilitálást a tanulók társai között és a tanárok, a személyzet közreműködésével, biztosítja az terület széles skálán történő megközelítését és az erőforrások változatos használatát

- lehetővé teszi egyaránt az egyéni munkát részfeladatokban és a közös munkát egy átfogó feladatban is.

Az Érdeklődés alapú oktatás főbb lépései a következők: a) új kérdéskör/téma generálása, b) kérdések megfogalmazása, c) elképzelések, hipotézisek alkotása, d) feltárás, e) az új információ/tudás létrehozása, f) vita és reflexió a felfedezésről, g) az új tudás alkalmazása a saját életben.

### **1.5.3 A Szolgálat oktatás**

A Szolgálat oktatás (SL) kevésbé ismert Európában, de az USA-ban mint egy forradalmi pedagógiát ismertetett Speck és Hoppe témában jegyzett közös könyvében. Ennek a koncepciónak gyökerei a progresszív nevelés és állampolgári nevelés koncepciójában találhatóak meg. Többek között Dewey kölcsönhatás és folyamatosság elveire építik a szemléletüket, a morális törvények fontosságát a fizikai világ törvényeivel teszik egyenlővé. Közösségi szolgálatként is értelmezik, mikor a megszerzett

tudást úgy alkalmazzák, hogy abból mások számára is előnyök származzanak. Egy filantróp és közösségi koncepció, amely a tanulók gyakorlatán keresztül elkötelezetten kíván tenni másokért, de alapvetően iskolai keretek között és nem összemosva az egyházi szolgálat tevékenységeivel. (SPECK,HOPPE, és SHRERY,2004.viii) „A szolgálat és a tanulással kombinálva igazi értéket ad mind a két elemhez. Azok akik szolgálnak és azok akik fogadják a szolgálatot együtt lesznek képesek, hogy fejleszszék ítélőképességüket, képzeletüket, s ezek a képességek teszi lehetővé hogy egyre nagyobb mértékben hozzájárulnak a közjóhoz.” (SPECK,HOPPE, és SHRERY,2004.5) A Szolgálat tanulás több mint egyszerű önkéntes munka , vagy közösségi szolgálat, magába foglalja az iskolai tartalmakat és valódi-létező közösségi szükségletre épül. Ezt fogalmazta meg definíciójában a Minnesota-i Oktatási Hivatal, amikor egy oktatási stratégiában gondolkodik, amely a tanulókat a tapasztalati tanuláson keresztül bevonja valódi élet környezetébe, ahol úgy alkalmazzák az iskolai tudást és előzetes tapasztalatokat, hogy az találkozzon az igazi közösségi szükségletekkel.

#### **1.5.4 A Probléma alapú oktatás**

A Probléma alapú tanulás egy hiteles, fontos problémát helyez a tanulás középpontjába, ami egy fegyelmezett gyakorlati tudáshoz és együttműködő párbeszédhez vezet a tanulót. A hangsúly a tanulási tartalom, és a sokféle problémamegoldáson van. Ez növeli a tanulás motivációját és támogatja az önirányított tanulást. A probléma alapú tanulás nagy hatással volt a szellemi és gyakorlati élet számos területére, a gyógyításon, a jogi problémákon, az üzleti életen át az oktatásig.

Ez az oktatásban magába foglalja az ösztönzés, a tanterv, az értékelés elkötelezettségét, amihez szükséges az oktatásirányítás támogatása is. Ebben keverten alkalmaznak minden olyan módszert, amely elősegíti a probléma optimális megoldását. Használják az iskola első osztályától a felnőttkori képzésekig, de a munkahelyi képzéseken is többféle kulturális és tudományos tartalom lehet a választott probléma.

#### **1.5.5 A Tapasztalati oktatás**

A Tapasztalaton alapuló oktatás (EL) hívei számára egyszerre filozófia és módszertan is, ezért különbséget tesznek gyakorlati tanulás és gyakorlati oktatás között. Az utóbbiban a gyakorlatra épülő tevékenységek az egész oktatást jellemzik, nemcsak egyes tevékenységeket melyek a többi iskolai területen nem érvényesül a gyakorlatközpontúság. A gyakorlati tevékenységeket oktatás keretein belül a tanárok céltuda-

tosan alkalmazzák, tanulók a növekvő tudására, fejlődő készségeire, és az egyre értékekre fókuszálva.

A Tapasztalati oktatás Clifford Knapp négy fázisát különbözteti meg: „a) a tanuló részvétele egy jelentőséggel bíró, erőfeszítést igénylő tapasztalatban, b) megfigyelés és a tapasztalat visszatükröződése az egyénben, és a csoportban, c) a világra vonatkozó új tudás fejlesztése, d) ennek a tudásnak az alkalmazása, tesztelése egy új helyzetben.” (KNAPP,1992.36-37) Ez cikluskört képezve bizonyítja, hogy, a tapasztalat/élmény – reflexió – új tudás – alkalmazás a kísérleti tanítás egy lehetséges útja. Mary Breunig, és követői úgy gondolják a Tapasztalati oktatás ereje egy eszköz lehet a társadalmi változások pozitívvá tételében.

Többféle a tapasztalaton alapuló kezdeményezés használja az előbbi tanulási ciklust. Ebből nőtt ki az utóbbi évtizedekben a Kaland oktatás, a Tábori mozgalom, vagy az Expedíció tanulás, ennek egy-egy sajátos módszertana.

A projekt tehát világszerte elterjedt, úgynevezett atipikus módszerként (nem hagyományos) alkalmazzák, szemben a tanulók jelentős csoportjában kudarcos „tan-könyvtanítással”. (KADOCSA,2006.8) Az 1970-s évektől újra felfedezték Dewey, Freinet, Montessori és egyéb reformpedagógiai újítók elképzeléseit, ezektől remélve a hagyományos oktatás reformját. A mai információs társadalmi környezetben, az élethosszig tartó tanulás korában az informális tanulási módok és szervezeti formák felértékelődtek, mert rugalmas, alkalmazkodik a tanuló diszpozícióihoz, nem kötött tanteremhez és csak a tanár személyéhez.

Az OECD 2002-ben készített egy gyűjteményt (A Children in Europe Policy paper, 2008.) melyben ezeket bemutatja, támogatva a terjedésüket az oktatás és köz-művelődés terén. Az oktatás ilyen formájú expanziójában is megkerülhetetlen szerepet játszik a projekt valamilyen alkalmazása.

Az oktatás megújítását sürgeti a Jacques Delors által fémjelzett UNESCO (ma is érvényes) jelentés (COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES,2000), felerősítve az újító törekvéseket. „Az oktatás szerepe tagadhatatlanul nagyon is fontossá válik, ha kézben akarjuk tartani a kommunikációs háló lendületes fejlődését, amely hallótávolságba hozza az egész világot, s az embereket egymás szomszédaivá teszi.” (DELORS,1997.34) A globális világban a haladást segítik az oktatás azon törekvései, melyek a gyermeki szempontokat igyekeznek összehangolni a társadalmi kihívásokkal, és azokat tevékeny együttműködésekben valósítják meg.

Ezért tartjuk fontosnak, hogy a Delors jelentésből a jövő oktatására megfogalmazott négy alappillért most közreadjuk. „Ahhoz, hogy az ember megfelelhessen a kihívásnak, az oktatásnak négy alapeladatot kell teljesítenie. Ezek lesznek minden ember számára az élete során a tudás alappillérei:

- meg kell tanulnia megismerni, azaz megszerezni a dolgok megismeréséhez szükséges eszközöket;

- meg kell tanulnia dolgozni, hogy hatni tudjon környezetére;

- meg kell tanulnia együtt élni, hogy együttműködhessen a többi emberrel minden emberi tevékenységben; s végül

- meg kell tanulnia élni, s ez a legfontosabb, az előző három eredménye lehet.”

(DELORS, 1997.71)

### **Összegzés**

Ebben a fejezetben megismertük, hogy a projekt már a középkorban megjelent az oktatásban, mint a gyakorlati alkalmasság indikátora, ezért elsősorban a műszaki oktatásban vette meg a lábát. Az USA-ba átkerülve szélesebb értelmezést kapott, és összekapcsolódott a közoktatás herbarti kritikájának felerősödésével. A változást sürgetők filozófiai alapjait Dewey fogalmazta meg, míg az oktatási eljárásait Kilpatrick foglalta össze. A progresszív nevelés hőskorszakában az iskolai projektek széles körben terjedtek el. Ennek a megközelítésnek ma is többféle gyakorlati rendszer alakult ki a projekt alapú oktatástól kezdve az érdekelődés központú tanuláson át, a probléma alapú, vagy a tapasztalat alapú oktatásig.

## II. RÉSZ

# A MAI MAGYAR PROJEKTPEDAGÓGIA ELMÉLETI ALAPJAI

A projekt autentikus gyökereinek és mai nemzetközi adaptációinak áttekintése után vajon a magyar oktatásban milyen álláspontok, értelmezések fogalmazódtak a projekt módszer kapcsán.

### **2.1 A projekt magyar (iskolai) definíciói**

A magyar oktatás történetében a reformpedagógia hőskorában találkozunk kezdeményezésekkel, amelyek Dewey szemléletét elfogadták. Ezek közé sorolható Nagy László érdeklődés tana, vagy Domokos Lászlóné Új Iskolája, aki elemeiben alkalmazta is (NÉMETH, és SKIERA, 1999.128-130), a szegedi Cselekvő Iskola (NÉMETH, 1996.387-388), vagy Nemesné Müller Márta Családi Iskolája (NÉMETH, és SKIERA, 1999.135-137).

A címben megfogalmazott iskolai jelző használatát azért tartjuk fontosnak, tudván ennek iskolai eredetét, és alkalmazását, mert a későbbi fejezetek ennek az óvodai értelmezésével foglalkoznak. Ez annak az elismerése is, hogy a projekt szellemiség meghonosítása érdekében az iskolai szakemberek többet és korábban tettek.

#### **2.1.1 Hortobágyi Katalin a projekt módszer magyar ismertetője**

Hortobágyi Katalin a magyar közoktatás szereplői számára újra felfedezte a projekt módszert. Ő publikált először átfogóan értelmezve, s felkeltve az érdeklődést a gyermekbarát megoldások ezen szemlélete iránt. A Projekt kézikönyvében először próbálkozott azzal, hogy definiálja a projektet, iskolai projekt példákkal bizonyítva a meghatározások igazságtartalmát. A projekttel kapcsolatos magyar publikációk rendszeresen hivatkoznak rá, attól kezdve.

Dewey ismeretelméletének szellemében érvel mikor ezt írja: „Ha egyszer a világon minden dolog komplex, ha mindenben, ami létezik, együtt és egymásbafonódva zajlanak az analitikusok által oly pontosan leírt különböző folyamatok, miért ne lehetne megkísérelni ezek együttesét, kölcsönhatását tanulmányozni, hogy így meg-

örizhessük azt a szépséget és sajátosságát, ami csak az együttes létezésben és kölcsönhatásban tárul fel?” (HORTOBÁGYI,1991b.1)

Ebből következik Hortobágyi sokat citált definíciója tehát. „A projekt egy sajátos tanulási egység, amelynek középpontjában egy probléma áll. A feladat nem egyszerűen a probléma megoldása vagy megválasztása, hanem a lehető legtöbb vonatkozásának és összefüggésének feltárása, amely a való világban az adott témához organikus módon kapcsolódik.” (HORTOBÁGYI,1991b.5) A projektek tehát szerinte egyediek, teljesen konkrétak és végtelenek, de ennek ellenére tudatos tervezést igényelnek.

Fontosnak tartja, hogy a hagyományos iskola képességpreferenciájával (az intellektuális/verbális képességek túlsúlyát) a képességek egyenértékű módon nyilvánulhatnak meg egy projektben. A sokoldalúságba azt is beleértette, hogy sokszemélyű is a projekt, mert építenie kell adott téma hely- és személyvonatkozásaira, ami komoly kooperációt igényel minden résztvevőtől. A projekt társas jegyeinél megfogalmazza, hogy „a projekt módszer individualizáló jellege éppoly joggal hangsúlyozandó, mit kollektívizáló hatása.” (HORTOBÁGYI,1991b.6) A tanár szerepéből a hierarchikus munkamegosztás irányító jellege „szinte észrevétlenül feloldódik”, mert folyamatos együttműködésre van szükség a projekt minden fázisában az összes érdekelttel.

Tehát partnerivé teszi a tanár-diák viszont, amivel az iskola demokratizálása érdekében is teszünk. A tanárnak az iskolán túlra mutató szerepét a projekt nevelő hatásával támasztja alá. „Csak a tanár tud pedagógiai projektekkel operálni, aki az emberi és pedagógusi meggyőződéséből akar engedelmes emberek helyett felelős embereket, végrehajtók helyett alkotókat nevelni.” (HORTOBÁGYI,2002.8) Ezért a projektek alkalmazása nem egyszerűen metodikai kérdés, ahogy esetleg az elnevezés sugallná.

Hortobágyi külön kiemeli a projekt „korosztályok feletti szervezési forma”, így nem szabnak határt az osztály, vagy évfolyam keretek. A projektek kiterjesztését gondolatát a teljes tantervre óvatosan kezeli. „Kizárólag projektek fűzérére át nem lehet a tanulók számára a társadalmilag szükséges tudományos ismeretek, technikák és készségek teljességét adni. Nem beszélve arról, hogy a tudományos gondolkodás sajátos logikájának megismerése és bizonyos szintű elsajátítása maga is tárgya, s feladata az oktatásnak, ezért abból a diszciplináris logika – jelenjék meg az akár analitikus megközelítésű egynemű, akár integratív, illetve komplex tantárgyakban – egészen nem számúzhető.” (HORTOBÁGYI, 1991a.168)

A projekt-módszer jellegzetességei ezek alapján:

- a választott téma mindig életszerű
- a projekt-folyamat egészére a tanulók alanyi jogú részvétele jellemző
- a projekt-folyamat célirányos tervezést és szervezést igényel, amelyben a főszerep a tanulóé
- a projekt-módszer bekapcsol a szűkebb-tágabb társadalom életébe
- a projekt végterméke egy közös alkotás, produktum
- a projekt-módszer integratív, s a szerzett ismeretek nem szoríthatók a tantárgyi ismeretek közé
- a projekt-módszer a szociális tanulás eszköze. (HORTOBÁGYI,1993.2-3)

2002-es írásában szóvá teszi, hogy „az ún. projekt-módszert utolérni látszik minden eszme elterjedésének nemeze: vulgarizálódik és kiürül”, s „hovatovább projektnek kezdenek nevezni minden megoldást, eljárást, amely a magyarázat-lecketa-nulás-számonkérés „hármasszámától” eltérő algoritmust követ.” (Hortobágyi,2002:4) Felismerve az értelmezési divatban rejlő pedagógiai veszélyeket, melyekben legtöbbször a csoportmunkával azonosították a gyakorlatban, egyértelműen meghúzza a határt mikor leszögezi: „Ha például egy kiscsoport közösen old meg egy matematikai feladatot, ez nem projekt, csak csoportmunka.” (HORTOBÁGYI,2002.7)

Az eredeti megnevezést ezért pontosítja, módosítja pedagógiai projektként, aminek legerősebb motivációja abban véli, hogy „mindenki a maga erősségével és a maga szintjén talál(hat) benne magának tennivalót”. A kialakuló iskolai tapasztalatra reagálva azt is megjegyzi, hogy tévedés ha „valamiféle szabad asszociációs láncolatként – netán tanulói, tanári rögtönzések vagy csapongások egyvelegeként elképzelni” a projektet.

Kiadányaiban projekt tématervek sokaságának ismertetésével bizonyítja - egy település infrastruktúrájának fejlesztési terve, és az iskola közeli játszótér terve, szélmalomépítés – a céltudatosságot, a gyakorlati hasznosságot, a komplexséget hogyan érti.

### **2.1.2 Nahalka István a konstruktív pedagógia magyar képviselője**

Nem nevezhetjük olyan szakembernek, aki a projekttel külön önmagában foglalkozik, ám írásai, iskolakritikája és nem utolsó sorban, mint a konstruktivista tanulás-szemlélet magyar meghonosítója megkerülhetetlen a szerepe. Nagyban hozzájárult,

hogy a projektek magyarországi értelmezésében ez a tanulási szemlélet gyökeret verjen, s eredetiségét, másságát kialakítsa.

A konstruktivitás Dewey és kortársai gondolkodásában még nem fogalmazódott meg, de a tapasztalatba, érdeklődésbe ágyazott megismerés előkészítette a 20. század végén a tudományelméletben végbe menő „kopernikuszi fordulatot” (NAHALKA, 1997b.23), a paradigmaváltozást a megismerés értelmezésében. Nahalka ezt így fogalmazta meg az új szemlélet lényegét. „A tudás az ember biológiai értelemben vett adaptivitását fokozza, képessé teszi arra, hogy jobban alkalmazkodjék a környezetéhez. Mint ilyen, nem valamifajta fizikai lenyomat vagy tükörkép, hanem személyes konstrukció, amely a megismerő szubjektum tevékenységének terméke. Ez az ismeretelméleti gondolkodási irány pontosan ezért szerepel konstruktivizmus megnevezéssel, s meghatározó szerepet játszik a modern pedagógiai tanulásfelfogás kialakulásában.” (NAHALKA, 1998b.136)

Ez a szemlélet is igyekszik leválasztani magát hagyományos ismeretelméletről, ahogy ezt korábban tapasztaltuk a projekt pedagógiai képviselőinél is. „Az empirista tradíciókban hívó, a tudásátszarmaztatás ideológiáját valló elképzelések keretében megformált tanítás nagyon sokszor csak egy, a pedagógia megméréseinek számára kialakítandó tudást tud produkálni, amelynek nemcsak egyes elemei, hanem tartóoszlopai, strukturáló tényezői is hamar elvesznek. (NAHALKA, 1999a.14)

A konstruktivizmus szemben áll az objektivista megközelítéssel, melynek lényege a neveléstudomány számára a következő tézisekben foglalható össze:

– Egy adott időben létezik egy általánosan érvényes (objektív) tudás, amellyel a világ és a világban végbemenő történések messzemenően magyarázhatók. Ez a tudás gondosan, tudományos standardok szerint értékelt és rendszerezett.

– Ez a relatíve nagy stabilitású tudás úgy strukturálendő, hogy a tanulóknak továbbadható legyen.

– A tanulók átveszik ezt a tudást az oktatóktól, illetve a tananyagból, és úgy értelmezik, mint az oktatók, mert ez a tudás a valóság leképeződése.

– A tanulási folyamatban a tanulók a tudást számukra és velük együtt kialakított gondolkodási folyamatokon keresztül asszimilálják. Ezért a tanulási folyamat a valóságos világ átvételét és belsővé tételét foglalja magába.

– A nevelés és oktatás feladata az, hogy segítse a tanulókat abban, hogy a világra vonatkozó objektív tudás tartalmát gondolkodási struktúráikba átvegyék.

Az oktatásnak ezt a tradicionális, tananyag- és előadó-központú iskolai modelljét több ponton is megkérdőjelezi a konstruktivizmus. Elsősorban ott, hogy létezik-e olyan objektív tudás, amelyet mindenki egyformán ért és értelmez. A konstruktivizmus szerint agyunk a valóságot nem képezi le, nem tükrözi vissza úgy, ahogyan az objektíve adott, hanem mindenki a saját valóságát konstruálja a világról, önmagáról és másokról.

A német Horst Siebert szerint a következők a konstruktív ismeretelmélet alap-tételei:

– „Agyunk autopoetikus, azaz saját, belső dinamika szerint működő, a környezettel szemben autonóm (oprerációsan zárt) rendszer, amely azonban a környezettel strukturálisan csatolt.

– Az észlelés, a gondolkodás és a tanulás nem az objektív valóságot képezi le, hanem az agy a saját valóságát állítja elő.

– A valóság konstrukciókat az élettörténeti tapasztalatok határozzák meg.

– Ezeket a konstrukciókat nem valamilyen ontológiai igazság alapján hozzuk létre, hanem használhatóságuk, az életgyakorlatban való „beválásuk” a kritérium.

– Bár ezek a konstrukciók individuális teljesítmények, az individuum képes róluk másokkal kommunikálni és saját konstrukcióit másokéival összehasonlítani.

– Mi, emberek képesek vagyunk arra, hogy megfigyeljük magunka, és leírjuk azt, hogy hogyan figyelünk valamit.” (FEKETÉNÉ SZAKOS,1998b.21)

Az elmélet magába építi többek között J. Piaget a gondolkodás fejlődéséről szóló asszimiláció-akkomodáció elméletét. Ebben a gyermeki cselekvések és azok viszonyai válnak belsővé, ezek segítik a műveletek kialakulását, a tudásterületektől függetlenül. Piaget ezt interiorizációnak nevezte. „A konstruktív gondolkodásban tehát alapvető szerepet játszik a tapasztalatokat értelmező megismerő rendszer. Az emberek elméjében létező világmodell fogadja be, értelmezi a tapasztalatokat, még-hozzá olyan formában, amilyenben saját struktúrájának megfelelően fogadni tudja.” (NAHALKA,1998a.29) Ez a szemlélet szinkronban van a kognitív pszichológia leg-újabb kutatási eredményeivel, melyben az emberi elme működését a modellezés segítségével írják le.

A konstruktivizmus jelentkezését az iskolai tanulás értelmezésében nevezték ne-gyedik didaktikának, mint a didaktika történetének legújabb szakaszát, vagy mások szubjektív didaktikának, mint egy ismeretelmélet-alapú szubjektivizálásnak tekintve. (FEKETÉNÉ SZAKOS,1998b.22) A „negyedik didaktikának” a szubsztanciáját így

fogalmazta meg: „...Egy konstruktív alapokon nyugvó pedagógia nem tűrhet semmilyen autokratikus megnyilvánulást, a konstrukciók formálódásához mindenekelőtt szabadságra van szükség. A konstruktív pedagógia csakis a gyermeki öntevékenységre építhet, mert ez adja a keretét a konstrukciók alakulásának. A konstruktív pedagógia messzemenően kell, hogy támaszkodjék a valóságos környezetre, az életszerű kontextusokra, mert az előzetes tudáshoz lehet csak rögzíteni a kognitív struktúra átférfalásával az új tudást, s ez a gyermek életét közvetlenül érintő szituációkban érvényesülhet a legerősebben. A konstruktív pedagógia szinte szélsőségesen követeli a differenciálást, mert minden gyermek konstrukciói egyediek, megismételhetetlenek. A konstruktív pedagógia keretei között alapvető szerepet kapnak a kollektív munkaformák, mert a konstrukciók formálásához elengedhetetlenek a társakkal kialakítandó szociális kontaktusok...” (NAHALKA,1999a.13-14)

A tanulás Nahalka konstruktív értelmezésében az állandó belső világ építése, konstruálása, amiben kritikus szerepe van a megelőző tudásnak (prior knowledge), ezért nem lehet induktív folyamatban ismereteket elsajátítani, mert az új információ „föföltt” ott van mindig az egyén értelmező struktúrája. A meglévő tudásrendszer analizálja, értelmezi az új tapasztalatokat tevékenység, és kommunikáció segítségével. „A gyerekek mindent tudnak a világról. Ez a meglepő állítás azt akarja jelenteni, hogy a megismerő tudat mindig rendelkezik olyan értelmezési keretekkel, amelyek képesek gyakorlatilag akármilyen információ értelmezésére (amit a gyerek teljesen képtelen lenne értelmezni, azt nem is engedi közel magához, ezeket az ingereket fel sem fogja, ezekben az esetekben az értelmezés el sem kezdődik.” (NAHALKA,1997a.25)

A konstruktivizmus az alábbi tételeit fogalmazza meg Nahalka építi:

– Az emberi elme a valóság modelljeit építi fel magában, s ezek alapján értékeli és cselekszik.

– Az emberi agy főképpen tudásterület-specifikusan szerveződő információfeldolgozó apparátusok segítségével működik.

– Az ember a környezet értékelésére és a cselekvés irányítására alkalmas „elméletekkel” rendelkezik.

– A fejlődés nem más, mint a tudatban működő konstrukciók, „világmodellek” folyamatos változása, jelentősebb átalakulása, bővülése, gazdagodása, vagyis „konceptuális váltások” sorozata (NAHALKA,1998b.120-121)

A tanításnak abban lehet feladata, hogy a saját értelmezéseket tevékenységein, tapasztalatain keresztül a gyerek korrigálhassa, módosíthassa, de ez külső elvárásra

nem történik meg, csak ha a gyerek is relevánsnak tekinti a struktúrájában az új információt. S itt találkozunk a Dewey-féle kölcsönhatás elvvel, mikor a tanulást csak az ember természeti és mesterséges tárgyi és társadalmi környezetében, az egyén és tevékenysége hatásainak következményeként jellemzi.

Soroljuk fel tehát a konstruktív pedagógia alapvető elveit Nahalka után:

- a gyerekek meglévő tudására építés
- a konceptuális váltások szükségessége
- a differenciáltság szükségessége
- a gyermeki öntevékenység fontossága
- a valós kontextusba ágyazottság fontossága
- a közvetítő ismertforrásokból tanulás (játék, problémamegoldás) és a konstruktív felfedezés egységének elve (NAHALKA,1997c.8-16)

Ezek után természetes módon fogalmazódik meg a kérdés, „hogyan köthető mindez a projektmódszerhez?” Nahalka így válaszol. „Nagyon könnyen: a projektmódszer talán a lehető legkomplexebb, a lehető legteljesebb módon elégti ki az itt is leírt, s a még hosszan sorolható további, konstruktivista tanulásszemléletből fakadó követelményeket.” (NAHALKA,1998a.39)

### **2.1.3 Hegedűs Gábor a magyar projektpedagógia implementátora**

Hegedűs Gábor és eddigi munkássága megkerülhetetlen, ha mai magyar iskola-pedagógia és projekt kapcsolatáról szólnunk. A Magyar Projektpedagógia Társaság alapítója és jelenleg is elkötelezett vezetője, tevékenységében a projekt szellem pedagógiai terjesztése, elfogadtatása és minőségi fejlesztése áll.

Munkáiban az elméleti értelmezés, az adaptáció kérdései állnak a középpontban. A projektek definiálásához az ismert amerikai szerzőkön túl a jelenkori német tudós pedagógusok projekt értelmezéseit is felhasználja, akiket rendszeresen hallhatunk is a magyarországi projektpedagógiai konferenciákon.

Az 1998-s első projekt definíciója eltért a hagyományosan megfogalmazott, logikai rendbe állított mondatok egységbe fogalmazásától. „Ha Kilpatrick felfogását követjük, akkor a definíciók megfogalmazása helyett jellemző jegyeivel értelmezzük a projektmódszert. Ezen véleménye szerint a következők:

- a tanulók által elfogadott, vagy kiválasztott probléma, téma kifejtése;
- amely lehetőleg csoportban történik, megszüntetve a hagyományos osztály és tanórai kereteket;

– a végeredmény minden esetben egy bemutató szellemi, vagy anyagi alkotás, produktum;

– az alábbi jól elkülöníthető szakaszokból áll:

a) témaválasztás

b) tervekészítés

c) adatgyűjtés

d) a téma feldolgozása

e) a produktum összeállítása bemutatható formában

f) a projekt értékelése, korrigálás

g) a produktum bemutatása” (HEGEDŰS,1998.50-51)

Hegedűs 2002-s újra definiálásában alapvető változás ugyan nem történt, de az előbbi elé még beszúrja a szemlélet egyértelműsítése érdekében, hogy „a projektoktatás egy tanulási-tanítási stratégia”. (HEGEDŰS,SZÉCSI,MAYER és ZOMBORI, 2002.24)

Először az elnevezésben projekt módszert, majd az német kutatók után projektoktatásnak nevezi, de tovább megy a legpontosabb megjelölés érdekében és egyetért Poór Z. és Karikó S. javaslatával.

Az utóbbi véleménye jól illusztrálja a már elfogadott megnevezést, a projektpedagógiát. „Nem tartom meggyőző használatnak a ’projekt módszer’ vagy ’projektoktatás’ kifejezést (amellyel egyébként gyakran találkozhatunk), mivel az egyszerűsít, s képtelen érzékeltetni az átfogó tartalmat, azt a vonatkozást, hogy itt egy egész nevelésméleti újításról, kísérletről van szó. A lényegét – vélem – sokkal pontosabban s mélyebben ragadja meg a ’projektpedagógia’ szóösszetétele.” (KARIKÓ,2001.33) Ezzel az állásponttal és ennek remélt oktatási hatásával, mely szerint a projekt hazai és mai adaptációjáról van szó, egyetértünk. Ezt sugallja disszertáció címe is.

Hegedűs a projektek csoportosításakor összegezte a szakirodalomban fellelhető projekt típusokat, amit tematizálva ismertetünk.

Schmollgruber-Mitterbauer alapján a projekttevékenysége jellege szerint folyá-  
matorientált egy projekt, ha az eredmény nem látható előre és a folyamat teszi ki a ráfordított idő többségét. Jellemzően adódóan lehet ennek az ellenkezője is, eredményorientált projektről beszélni, ha valamilyen elérendő termék, produktum. A termék széles skálán mozoghat a kommunikációtól a technikai termékig.

Ha projekteket irányultságuk szerint csoportosítjuk, akkor zárt, vagy nyílt osztályba sorolhatóak.

a) Zárt, vagy fókuszált ha már a kezdetén jól kitapintható, előre látható a befejezése, az eredménye.

b) Nyílt vagy kontextusvezérelt projektről beszél Hegedűs, ha a kimenetele a pedagógus előtt sem látható, és folyamat közben az együttműködés eredményeként fog kialakulni. A spontán kezdeményezett, ami leginkább a gyermekek javaslata alapján indul, ide sorolható. (HEGEDŰS,SZÉCSI,MAYER és ZOMBORI,2002.86-87)

Tartalma, témája alapján is megkülönböztethetünk három fféle projektet.

a) A tananyagra épülő, valamely műveltségterülethez, vagy tankönyvhöz kötődő

b) Tankönyvhöz, tananyaghoz csak részben kötődő olyan amelynek lehet kiindulópontja a tananyag valamilyen eleme, de ebben a tanulók akár saját érdeklődésük, vagy kapcsolódó készségeik alapján kiegészíthetnek, továbbvihetnek

c) A tananyaghoz,a tantervhez kapcsolódó projektek pedig minden olyan témát befogadnak az előző kettőbe nem fért bele, tehát a gyerekek személyes ambíciói, érdeklődése, hobbijai, a környező világra reagáló problémák

A projektek aszerint, hogy a tudományhoz hogyan kapcsolódik két típusa különíthető el.

a) Szűk tartalmú lehet az, amely csak egy adott tudományterülethez kapcsolódó témával foglalkozik

b) A multidiszciplináris projekt pedig a problémát sokféleségében, komplexségében kívánja megragadni, ami eredendően a projekt központi kérdése alapján el lehet dönthető.

A témaválasztás módja szerint is felsorol Hegedűs öt csoportot.

a) A pedagógus hirdeti meg saját elképzeléseit és azokra a tanulók önkéntesen jelentkeznek

b) Az azonos érdeklődésű gyerekek alkotnak csoportokat, majd választanak közösen az ajánlatból, vagy saját témát találnak ki

c) Valamilyen tantárgy, vagy iskolai esemény kapcsán megadott téma feldolgozására szerveződnek csoportok

d) A projektet kezdeményező(felnőtt/gyerek) követelményeinek alárendelt, úgynevezett kritérium-orientált projektek közül választhatnak

e) A létező (informális/formális) csoportok maguknak választanak témát

A tanórai kerethez viszonyítva újabb három típusba sorolja a projekteket.

a) A hagyományos órakereteket megtartva valósítják meg a tervüket

b) Felbontja a hagyományos szervezeti keretek és az epochális oktatás (Waldorf iskola) mintájára egy tömbben biztosítja a kitűzött időszakot

c) Az extra curriculum területén, a tanórán kívül szervezett projektek (a különböző tanítási szünetekben) kerülnek ebbe a típusba.

A projektek időtartama alapján is többféle szerveződik a gyakorlatban.

a) Rövid távú projektek lehetnek az 1-2 naposak

b) A középtávú projekt 1-2 hét lehet

c) Hosszú távú, a középtávúnál is több hetet vesz igénybe

A projektben részt vevők száma alapján:

– egyéni

– kiscsoportos, azaz teamben végzett

– közepes létszámú, ahol osztály, vagy osztályok vesznek részt

– nagy létszámú, pedig amelyekben akár több település gyermekei lesznek a résztvevők (akár országos, vagy nemzetközi)

A projektekben kritikus kérdésként a produktum alapján is lehet kategóriákat felállítani, amiben nem kizárólagosan, de főképp az eredményorientált projektek végső minősége alapján kerülnek az alábbi fogalmak.

– Tárgy, modell, játék

– Valamilyen írásmű

– Színpadi előadás, kép-hang-film felvétel

– Kiállítás

– Rendezvény(sorozat), valamilyen esemény

– Nyilvános vita, tárgyalás

– A felsoroltak sajátos kombinációja és ami még a kreativitás és az élet adott szükséglete alapján létre jön. (HEGEDŰS, SZÉCSI, MAYER és ZOMBORI, 2002. 88-94)

A projektek sokszínűségét és kimeríthetlenségét bizonyítja a Hegedűs Gábor differenciált tipizálása, szemlélete szinkronban van a Kilpatrick-i projektmódszerrel, de arra törekszik, hogy a magyar közoktatás haladó hagyományai, és a mai oktatási lehetőségek között megtalálja a legtöbb és legoptimálisabb megoldásokat a projekt-pedagógia általános elfogadására, és alkalmazására.

## 2.2 A projekt folyamat legfontosabb lépései, módszertani elemek

A projekt magyar definíciói, értelmezései után a tevékenységek folyamatát tekintjük, mely a megvalósítás általános menetét adja. Fontos erről beszélnünk, mert ekkor értjük meg igazán a projektek és a hagyományos iskolai tevékenységek szervezésének különbségét, és tudjuk bizonyítani, hogy tudatos pedagógiai folyamatról beszélünk, s nem adhok, kaotikus időtöltésről. Többféle felosztásával találkozunk a projekt folyamat esetében is.

Hortobágy K. 1991-ben közreadott német iskolai projektjeinek általános sémája:

1. témaválasztás
2. a projektmunka megtervezése
3. a projekt végrehajtása
4. a projektmunka értékelése
5. a projekt eredményeinek és tanulságainak nyilvános közzététele (HORTOBÁGYI, 1991b.36-38.)

A német Herbert Gudjons felosztása ennél bővebb, jobban operacionált, a dokumentációs pedagógiai feladatokat kiemelő. (HEGEDŰS,2001.18)

1. projektkezdemenyezés
2. projektvázlatok készítése
3. projekttervezés
4. a projekt megvalósítása
5. a projekt befejezése
6. a fixpontok megállapítása
7. reagálások és a projekt értékelése
8. időpontok, munkaanyagok, alkalmazott módszerek rögzítése
9. a projekt dokumentálása

Ennek egy egyszerűsített metodikai lépéssort közök 1994-ben:

1. feladatok (témák) megkeresése
2. tervezés
3. kivitelezés
4. felülvizsgálat
5. továbbfejlesztés

„A tanár a folyamat irányításának legfőbb felelőse marad, akinek legfontosabb feladatai: a tanácsadás, a segítségnyújtás, a koordináció, és a bátorítás.” (NÉMETH és SKIREA,1999.312)

Hegedűs G. 1998-s projektdefiníciója szintén algoritmizálja, és elkülöníti a szakaszokat, de 2001-ben még két lépéssel kibővíti.

- a) témaválasztás
- b) tervekészítés (célok, feladatok megfogalmazása)
- c) szervezés
- d) adatgyűjtés
- e) a téma feldolgozása
- f) a produktum összeállítása bemutatható formában
- g) a projekt értékelése, korrigálás
- h) a produktum bemutatása, nyilvánossá tétele
- i) a projekt lezárását követő tevékenységek (HEGEDŰS,2001.19)

A folyamatot most általános, algoritmikus sémája alapján négy fő fogalom köré csoportosítva ismertetjük, ezek a tervezés, szervezés, kivitelezés és ellenőrzés. A négy alapvető fázist pedig még két részfázisra bontjuk.

### **2.2.1 Tervezés – Témaválasztás**

Minden projekt úgy kezdődik, hogy valamilyen formában, hogy lesznek személyek, akik szeretnének egy elképzelést megvalósítani. A témát kezdeményezheti a pedagógus, a gyerekek egy csoportja, egy gyermek, vagy az intézményen kívüli személyek. Ebben a fázisban csapong még a sokféle érdeklődés és azok találkozása által döntik el a szereplők mi az ami kellő energiával, vagyis motivációval szolgál a projekt végig viteléhez.

A gyermekek életkora, belátó képessége természetesen befolyásolja milyen tárgya lehet a projektnek. A pedagógus szerepe ebben a tekintetben is fontos. Ösztönözze, segítse, hogy a gyerekekben minden elképzelés megfogalmazódhasson, de csak azokból váljanak (központi)témák, melyekben a megjósolható pedagógiai eredmény is fellelhető.

### **2.2.2 Tervkészítés – Célképzés, feladatok**

Ha kellően komplex maga a téma, akkor célképzésben mindenki érdekeltnek érezheti magát, mert megtalálja benne, ami számára vonzó és érdemes érte „fáradni”. Fontos, hogy az egész projektnek legyen olyan végső célja, amit minden résztvevő egyaránt ért és elfogad, mert az egyéni feladatok tervezése, vállalása ehhez a célhoz visz közelebb egyenként és csoportosan is.

Ha cél elég konkrétással fogalmazódik meg, akkor projekthez szükséges egyes tevékenységek követelményeinek rögzítése is egyértelmű a gyerek számára. S ez fogja majd az egyes teljesítmények értékelhetőségét is biztosítani. Tehát ha a cél mozgósító, akkor egyben a projekthez szükséges tevékenységek, együttműködések relevanciáját is biztosítja.

### **2.2.3 Szervezés – operacionalizálás, anyaggyűjtés**

Ebben a fázisban szükséges lebontani tulajdonképpen mit fogan csinálni a projekt során a munkacsoportok/teamek, az egyes személyek. Ennek első lépése a téma/probléma lebontása, kibontása a benne lévő tartalmaknak.

Ehhez általánosan használt eszköz a gondolattérkép, vagy projektháló mint eszköz. A projektháló (mindmap) olyan grafikai megoldás, melyben a projekt téma összes fontos jegye és összefüggései egyszerre, képszerűen áttekinthető. Egyszerre ad lehetőséget asszociációra, csoportosításra, lényegkiemelésre és a belső összetevők feltárására. Hatékony tanulási eszköz bármilyen téma alapos, komplex megragadására. Az ábra közepén helyezkedik el a projekt témája és ebből nyílik segítségével ágaznak el a fontos altémák/ágak, majd azoknak a belső elemei. Jó lehetőséget ad a projekt saját fogalmi hálójának elkészítéséhez, a különböző ágak közötti relációk megfogalmazásához.(GYARMATHY, 2001) Ezek alapján következik a szükséges tevékenységek összegyűjtése, a teendők operacionalizálása, ami alapján már a terv írásbeli rögzítése már nem kíván nagy erőfeszítést. Hozzárendeljük a személyeket (tanulókat, pedagógusokat és egyéb a projekt témájában szakértő embereket), csoportokat (milyen szervezeti formában végzik el a tervezett tevékenységeket, illetve melyik csoport milyen tevékenység(terület)et vállal), helyszíneket (iskolai és azon kívüliek egyaránt) és más erőforrásokat.

A tervek egyéni/csoportos lebontása után mindenki tudja mi a teendője, s projekt realizálásához a szükséges erőforrások nélkül csak idea marad. Az anyaggyűjtésen értjük nemcsak a tárgyi feltételek biztosítását, annak megszervezését, hanem a témá-

hoz kötődő információk, médiumok összeállítását, begyűjtését. Könyvek, tárgyak egyéb adathordozók, feltérképezése nem egyszerű, de önmagában izgalmas feladat, s a gyermek gyűjtőszemélye ezt még fokozza is.

#### **2.2.4. Szervezés – Kivitelezés, megvalósítás**

Ebben a fázisban a cél már jobban látható, ám mégis ez a legnehezebb a gyermekek számára. Egyrészt a fáradékonyság jelei ekkor jelentkezhetnek, s a megvalósításhoz szükséges belső hajtóerő (intrinsic) egyéni különbségei igénylik a felnőtt facilitáló jelenlétét. Másrészt a gyermekek közötti képességszintek a realizálásban látványosabban jelentkeznek. Ez visszajelzés is egyben, hogy a képességeknek megfelelő volt-e a feladatok elosztása, vállalása, amit ha szükséges, még lehet korrigálni. Ha szükséges, de ez nem jelenheti az anarchikus újratervezést természetesen, habár ez mindenképpen tanulsággal szolgál egy következő projekt hasonló tervezési-szervezési fázisa előtt.

A visszacsatolás az eredeti szándékhoz szinte törvényszerűen meg fog jelenni a gyermekekben, mikor a valódi/vállalt tevékenységek érzelmileg hatni kezdenek a gyermekekre. Tehát a differenciálás nemcsak a tervezésben fontos, hanem annak érvényesítése a tervezett tevékenységek megvalósítása közben is, mert a gyermekek ebben is eltérő önállósági fokkal rendelkeznek.

A projekt célját megvalósító értékteremtés egyedisége, hasznossága ekkor már megnyilvánul individuális és közösségi szinten. Ezt csak erősítheti, ha ebben a szakaszban olyan emberekkel találkoznak, vagy dolgoznak együtt, akik szakértői, művelői, érintettjei az adott problémának, témának, tehát autentikus mintát, vagy visszajelzést tudnak adni a gyermekek számára.

#### **2.2.5 Ellenőrzés – Projektzárás, bemutatás**

A projekt témájának fel/kidolgozása után mindenki szeretné tudni, vajon mások hogyan vélekednek az elvégzett munkáról. Tehát a nyilvánosság megteremtése nélkül csak egy „zártkörű rendezvény” emlékéét adná, a felelősség súlya nem jelentkezne alapvetően. Ezért ennek a megtervezése nélkül nem lehet teljes egy projekt, vagyis éppen a társadalmi hasznosságát, fontosságát, helyi és szélesebb közösségi elfogadását biztosítani szükséges. (A produktumok lehetséges formáira korábban már kitértünk tipizálás során.)

A projektzáró ezért nem csak a szellemi tevékenység befejezése, de egy lelki, érzelmi várakozás közösségi-társas kielégítése. A várakozási igazalom legalább akkora, mint a tervezés egyes fázisaiban. A záró esemény/aktus megszervezésekor ezért egyrészt tekintettel kell lenni a gyermekekben akkumulálódott várakozási feszültség pozitív kielégítésére, másrészt arra a gyermeki vágyra, mely a külső környezet (szűkebb/tágabb) visszajelzésére vár: sikerült-e találkozni/megfelelni a probléma feldolgozásával a társadalom számára hasznos értékek létrehozásával, s elnyerni elismerését. Ezek egyszeri megismételhetetlen emlékek minden résztvevő számára.

### **2.2.6 Ellenőrzés – Értékelés**

Már az előző fázis is tartalmazhatja az értékelést, ha az a projektzáróhoz kötődik, de ekkor is szükség van arra, hogy a gyerekek a projekt teljes lezárásakor formailag is értékeljék az egész folyamatot. Tekintsük át tehát az első gondolattól a produktum elkészültéig a projektet, a folyamat egyes fázisait is ha szükséges, fogalmazzuk meg a maradandó eredményeket, a tanulságokat. A 'feedback' akkor kap igazán értelmet, ha a gyerekek tapasztalják, hogy a következmények egy új projekt kapcsán kritériumként előkerülnek, és befolyásolják az új folyamatot.

Ekkor van rá alkalom, hogy a csoport és egyéni teljesítményeket értékeljük, annak megfelelően, hogy a tervezés során milyen formákat/kritériumokat rendeltünk hozzá. „A projekt valójában akkor tekinthető lezártnak, amikor minden vele kapcsolatos tevékenységet elvégeztünk. Ilyen például egy produktumorientált projekt esetén a produktumból készült kiállítás lebontása, a színpadi előadás után jelmezek, díszletek szétszedése, elhelyezése, raktározása. Ez nem felszámolás, hanem a tervezéskor már tudatosult befejezés. (HEGEDŰS, 2001. 24)

A projekt általános folyamatának fázisai nem mechanikusak, mert akkor éppen azt nem vennénk figyelembe, ami megkülönbözteti más szemléletű tanulási stratégiáktól, mégpedig magát a gyermeket. A gyermek a pedagógus megváltozott szerepének és a konstruktív tanulás jegyeinek értelmezése nélkül nem lehet igazi projekt, csak mechanikus, vagy torz mása a felsorolt lépéseknek.

Ha a gyermekhez igazított tartalom, feltételek, a köz javára is való 'haszon', és a pedagógus ösztönző, segítő jelenléte hozzátartozik a pedagógiai projekt sajátosságaihoz, akkor azt gondoljuk, nemcsak az iskoláskorú gyermekek számára lehetséges ez a gyakorlat, hanem azt megelőző életkorban, az óvodáskorban is. Ezt fogjuk a következő fejezetekben végig gondolni, elemezni.

## Összegzés

A magyar projektpedagógia értelmezése nem tér el a nemzetközi definícióktól, inkább ésszerűen szintetizálja.

Hortobágyi újra a pedagógia gondolkodás megoldásai közé emelte a projekt módszer, kiemelve sajátos, a hagyományos oktatástól eltérő, gyermekbarát elveit. Nahalka pedig a projekt gyakorlati értelmezéséhez a konstruktív tanulási koncepciót ajánlotta, ösztönözve ezzel a gyermeki sajátosságok határozott beépítését.

Hegedűs a projektek pedagógiai alkalmazásában gondolkodva fogalmazta meg sajátos definícióját, a megvalósításhoz szükséges fázisok szerepének konkrét leírásával. Fontos szerepe van abban, hogy a magyar didaktika elfogadta a projektek segítségével történő tanulást.

### III. rész

## A MAGYAR ÓVODA TANULÁSSZEMLÉLETÉNEK VÁLTOZÁSA AZ ALAPDOKUMENTUMOK TÖRTÉNETISÉGÉBEN AZ '50-ES ÉVEKTŐL NAPJAINKIG

A magyar óvodákban az 1990-es évek végétől egyre terjed a projekt alkalmazása, egyre jelennek meg az óvodai szakajtóban olyan írások, melyek a gyakorlatról számolnak be, vagy ahhoz elmélet háttérrel biztosítani. A megújulás egyik eszközt vagy a gyermekközpontú személet egyik gyakorlatát vélik benne. De olyanok is a felváltók között lehetnek, akik a projektpedagógia személetét valójában nem ismerik, de hasonlóságot vélnek felfedezni saját gyakorlatuk és mások projekt gyakorlata között. Szeretnénk áttekinteni a magyar óvodák tanulási személetének változását, a mai korig keresve benne a gyermekközpontúság jellemzőit, majd a projektet adaptáló óvodapedagógusok tapasztalatai alapján megfogalmazni, mi is jellemzi a magyar óvodai projekteket.

Ebben a fejezetben tehát kronológiai sorrendben mutatjuk be, elemezzük a magyar óvodák tartalmi működését szabályozó dokumentumok tanulásértelmezését. Ehhez a szövegek elemzése mellett a tartalomelemzés módszerét is alkalmazzuk, hogy a legfontosabb - a tanulás értelmzését befolyásoló - kategóriák használata milyen képet ad a gyermekközpontúság kialakulásáról, annak előzményeiről.

### **3.1 A szovjet tanulás értelmzés hatása az '50-es évek óvodájában**

A II. világháború után Magyarországon az óvodákat államosították és az egyre növekvő gyermeklétszám és a nők munkába állítása miatt fokozatosan növekedett az óvodákra fordított figyelem. „Az ötvenes évek elejére az óvodások száma elérte a háború előtti, 1955-ben pedig már a 146 ezer óvodásról szólnak a statisztikák (1945-ben 95 ezer).” (PUKÁNSZKY és NÉMETH,1996.657)

A pedagógia környezet azonban gyökeresen megváltozott a háború előttihez képest. A szovjet hadsereg által megszállott országban „a pedagógia szakajtóból eltűntek azok a vélekedések, amelyek a szovjet valóságra figyelve, a Szovjetuniót totális államként értelmezték, és azok is, amelyek baloldali elkötelezettség alapján a szoci-

alizmus tévútjára jutását látták a szovjet szocializmusban”- írja Golnhoffer Erzsébet. (GOLNHOFFER,2004.112)

1949-től előtérbe került a szovjet minta másolása és követelményként támasztása, s a megjelenő szakirodalmat „elárasztotta a szovjet pedagógia szelleme, illetve maga szovjet pedagógia”. A szovjet ideológia foglyai lettek a pártok, majd csak az egyetlen kommunista párt, s párt foglyai lettek a társadalmi szervezetek, intézmények. „Az oktatásügy is a pártpolitika „szolgálóleányává” vált.” (PUKÁNSZKY és NÉMETH,1996.658) Szakirodalmi fordítások sora jelezte: a jövő a szovjet modell és annak eszményei, ideológiája. Ez a politika által gerjesztett alternatíva nélküli gondolkodásmód, sőt doktrína egészen 1990-ig meghatározta a magyar pedagógiát (annak ellenére, hogy a '80-s évektől kísérleti jelleggel, egyedi engedéllyel bevezettek a gyakorlatba reformpedagógiai megoldásokat is).

„Az átadott/átvett pedagógiai koncepció „elméleti” bázisát a sztálini szocializmus és emberfelfogás adta, amely a kollektív nevelés etatista, antiindividualista változatát jelentette”. Eszményeiben a „teljes ember, a harmonikus személyiségfejlesztés helyett a termelőembert és a fegyelmezett, engedelmes állampolgárt helyezte a nevelés középpontjába. Az oktatásban a politika és az ideológia által meghatározott ismeretközpon-tú tanulás, reprodukivitás és tekintélyelvűség érvényesült.” (PUKÁNSZKY és NÉMETH,1996.125) Ez azt jelentette, hogy a korábbi magyar neveléstudomány, és annak nemzeti jellegzetessége eltűnt, majd átalakult a marxista kórusnak megfelelően.

Ebben az időszakban az óvodákra is kitüntetett figyelmet szenteltek, mikor felismerték a családon keresztüli befolyásolás intézményi lehetőségeit, illetve a jövő állampolgárainak nevelésében az óvoda pedagógiai szerepét.

Ezért most egy olyan óvodai kiadványt ismertetünk, amely már manapság teljesen a feledés homályába merült, s mai gyakorlatra nincs közvetlen kitapintható hatása, de az '50-s évek magyar óvodájának formálódó szemléletét befolyásolta. 1950-ben fordították le és adták az akkori óvónők kezébe, hogy az óvodák munkáját ebbe az irányba tereljék (1951-ben kötelezték az óvónőket a szovjet szakirodalom tanulmányozására a megjelenő Rendtartásban), hogy szakmai elvárásként, jövőképként megfogalmazhassák.

F. H. Bleher Szervezett foglalkozások az óvodában című műve természetesen a szovjet óvónőknek készült, de fel sem merült, hogy a magyar viszonyok alkalmasak-e ennek az alkalmazására. A magyar óvodákban folyó értelmi nevelés történetében

jelentőséggel bír ez a didaktikai játék gyűjtemény, módszertani útmutató Kövér Sándorné szerint. Bevezet egy új óvodai terminust és módszert a gyakorlatba az oktató, vagy didaktikai játék fogalmát. „A didaktikai játék az óvodás gyerekek nevelésének alapvető módszere.” (BLEHER,1950.11) Szerepe az új ismeret játékos tanítása, a régiék erősítése, a tájékozódás segítése.

A játékok pontos menetrendjét adja meg, határozottan megfogalmazva a pedagógus irányító szerepét ezzel. Az alapvetően matematikai játékok közben a gyerekek figyelnek, összehasonlítanak, osztályoznak, analizálnak, szintetizálnak. A didaktikai játékok feladatát egészen szélesen fogalmazza meg mintegy az általános kiterjesztés számára ajánlva. „A didaktikai játékok elsősorban az értelmi nevelés feladatait teljesítik, de a gyerek egyéniségének többi vonását is jó irányba fejlesztik.” (BLEHER,1950.11)

Elvárja a gyerektől az akarata megfeszítését, „szervezettséget” (amit ma is nehéz óvodás gyerekek körében elképzelni), kitartást, a játékszabályok betartását, a saját érdekek alárendelését a közösség érdekeinek. „tudatos figyelmet, minden didaktikai játék megkövetel” mondja, ami bizonyítja a gyermeklélektani alapok hiányát.

Bleher már eleve adott képességnek tekinti a nyelvi kifejezést, a verbalitást is, mert kijelenti: „Sok játék megköveteli azt a képességet is, hogy a gyerek saját gondolatát összefüggő és a többi gyerek számára is érthető módon elmondja, s pontos megnevezéseket használjon” Ezek a követelmények az iskoláskorban relevánsak, vagy éppen a felnőttek körében.

Akár ki is jelenthetné az óvodás egy kicsinyített felnőtt. Ebből nyilvánvaló lehet a gyerek szerepe a bleheri tanulási folyamatban. A felnőtt utasításait minden körülmények között be kell tartani, az óvónőtől elvárta, hogy a játékokat „a kommunista erkölcs szellemében kell felhasználnia”.

Első hallásra a játék szó gyermekbarátnak tűnhet, de itt valóban csak eszköz, arra, hogy a gyereket belevigye egy merev folyamatba, amiből már úgyszem léphet ki, még akkor sem ha rájött, hogy nem is „igazi játék”. Bleher bízik abban, hogy az igényesen elkészített eszközök kellően vonzóak lesznek, ami jogos is lehet, ha az akkor játék-eszköz ellátottságot vesszük figyelembe.

De nemcsak a gyerek követelményeit rögzíti, hanem az óvónőre is helyez a felelősséget. „A játék sikere teljesen az óvónőtől függ, és pedig attól, hogy elevenen vezeti-e a játékot, s képes-e a gyerekek figyelmét ébren tartani és irányítani, a tétovázóknak idejében a segítségére lenni. A játék akkor válhat unalmassá foglalkozássá,

ha az óvónő túlzottan sok figyelmet fordít egy-egy gyerekre.” (BLEHER,1950.14) Ebből látszik Bleher is sejtette, hogy ezek nem játékok, mert akkor nem kell a figyelmet mesterségesen fenntartani, sőt ha precíz nyelvi megfogalmazásokra is emlékszünk, akkor leginkább ezek játéknak álcázott feladatok, amelyeket érdekes eszközökkel végzik. Ám ezek a sajátosságok előrevetítették, a gyerekeket határozott szabályokkal tarthatták a játékban végig.

Meg kell említeni viszont, hogy a játékok irányításhoz, szervezéséhez adott módszertani szempontok, amelyek a gyermeki játék természetéhez valóban kötődnek. Ezek az elemek a következők: (BLEHER,1950.12-13)

- a várt és váratlan elem váltakozása, megjelenés, eltűnés;
- a rejtélyes elemek beépítése a játékokba, hogy kíváncsiságot felkeltse;
- a mozgás, „a kisgyerekeknél a mozgás az egész szervezet szükséglete”
- a verseny alkalmazása (főképp a nagyoknak ajánlja)
- „egy szónak vagy egy szűkszavú mondatnak, mint játékelemnek nagy jelentősége lehet”

A kiadvány magyar bevezetője (nem tudni ki a szerzője) hosszútávra fogalmazza meg a magyar óvodák nevelési szellemiségét. „Az óvoda nemcsak általánosságban veti meg a sokoldalúan művelt szocialista ember nevelésének alapját, hanem az iskolai oktatásnak is tervszerű előkészítést ad.” (BLEHER,1950.3)

Ekkor kezdődött az óvoda közoktatási szerepének fundamentális lekötése az iskolára való felkészítésben, amivel majd a későbbi dokumentumokban sorra fogunk szembesülni. Ennek hátterében az is állt, hogy a frissen bevezetett nyolc osztályos általános iskolában nagymértékű volt a tanulók lemorzsolódása az iskola végére (PUKÁNSZKY és NÉMETH,1996.660), vagyis „az első osztályban dől el, hogy a gyermek jó felkészültséggel, friss tanulási kedvvel, vagy pedig bukdácsolva halad tovább az osztályokon. E tekintetben sok múlik az óvodán és még több fog múlni, ha majd megtalálja a helyes módszereket az iskolába való átmenet megkönnyítésére. (BLEHER,1950.4)

Ekkortól számíthatjuk annak a kettős mércének a megjelenését, ami a gyerekek iskolába lépésének megítélése körül kialakult. Tehát ha a gyerek kudarcra kezd az iskolát nyugodtan lehet állítani az óvoda nem végezte el alapvető dolgát az iskolára felkészítést. A másik tényező pedig a gyerek volt, az ő helyzetében az alapvető feladat az iskola elvárásaihoz való minél gyorsabb alkalmazkodás. A gyereket igazították az iskolához, így ez az intézményközpontú szemlélet első látványos jegye az óvodai

nevelésben. Annak ellenére, hogy tudták már akkor is, hogy a kisgyermek nem képes az iskolai munkára óvodában, tehát az iskolai alapfeladatok korai megkezdését kérték az óvónőktől. „Nem az iskolaszerű oktatás, nem az óvónő beleavatkozása a tanító munkájába, nem az óvoda átalakítása iskolává. Feladat: a készségek és ismeretek nyújtása, az óvoda sajátos módszereinek, az óvodás gyermek játékos tevékenységére épített módszerek segítségével.” (BLEHER,1950.4)

Ez arról kívánja az olvasót meggyőzni, hogy a szerző alkalmazkodik a nevelés a gyermekek sajátosságaihoz, hogy nem hozzák életkorilag előre az iskolai tanítást, s miután már ezt elfogadja az olvasó szinte már észre sem veszi azt a mondatot, ami teljesen átminősíti, mert az óvodás gyermekszempontjait félre teszi. „A gyermekbe nem lopva „csempészik bele” a tudást, hanem a gyermek feladatot kap és ezzel tudatosan vállalja a feladat megoldását”.

Majd ha mégis elgondolkodna valaki, hogy vajon képes-e erre egy óvodás gyermek, akkor hozzátesz még érvet, mely akkoriban fellebbezhetetlennek számított. „Hiszen a tudatosan és örömmel vállalt feladat a szocialista ember munkához való viszonyára, az egész erkölcsiségére jellemző.” (BLEHER,1950.5)

A gyakorlati alkalmazása nem volt egyértelmű, mert a magyar és szovjet óvodák közötti különbséget nem lehetett módszerek segítségével áthidalni. A Bleher-féle didaktikai játékok óvodai alkalmazásáról közli egy óvónő visszaemlékezését Kövér Sándorné. „A didaktikus játékban nem egyénileg cselekedtek a gyerekek, hanem kiválasztottunk kettőt-hármat, és velük lejátszottuk az oktató jellegű feladatot. A csoport részvételét az jelentette, hogy figyelték ezeknek a gyermekeknek a tevékenységét. A csoport aktivizálását biztosítani már csak azért sem lehetett, mert a 60 gyermek között két és fél évestől kezdve egészen hatéves korig minden gyermek életkorú előfordult.” (KÖVÉR,2006.65)

Tehát ebben az időszakban a szovjet pedagógia és óvodai nevelés határozta meg hogyan vélekedjenek a gyermekről és tanulásáról.

### **3.2. Módszertani levelek, 1953**

A magyar óvodai nevelés történetébe fontos az 1953-s év, mert törvény született az óvodai nevelésről, mert a háború után újjászervezett óvodák számára megjelent egy a közös gondolkodás segítő országos dokumentum.

Az 1953-s óvodai törvény megfogalmazza az óvodai nevelés célját. „A kisdédóvás feladata az óvodáskorú gyermekeknek a szocialista pedagógia célkitűzései szerint

történő nevelése, gondozása és az általános iskolai tanulmányokra való előkészítése. A kiseddóvással meg kell alapozni a gyermek egészséges és edzett, hazájukat szerető, öntudatos, bátor és fegyelmezett, sokoldalúan művelt emberekké való nevelését.” (A Kiseddóvásról szóló 1953. évi törvény 1.§)

Ha ezt most összehasonlítjuk az 1891-s első magyar óvoda törvény célképzésével, akkor találunk közöttük hasonlóságot, pedig történelmi távolságban vannak egymástól. „A kiseddóvás feladata a 3-6 éves gyermekeket, egyfelől ápolás és gondozás által a szülők távollétében érhető veszélyektől óvni; másfelől rendre és tisztaságra szoktatás, valamint ügyességöknek, értelmüknek és kedélyüknek korukhoz mért fejlesztése által őket testi, szellemi és erkölcsi fejlődésükben elősegíteni. Az 1868. évi XXXVIII. tc. által az elemi népiskolák feladatául megjelölt tanításnak a kiseddóvás körében helye nincs.”

Mind a két törvény a gyermekek fejlettségében történő változásokat anticipálja. Az 1891-s életkorilag meghatározza az óvodás gyermekeket, és az egész személyiséget egységben szeretné növelni, míg az 1953-s a társadalmi célnak való megfelelést irányozza elő az óvodának, ennek megfelelően emeli ki az elvárást az óvodás gyermekkel szemben.

Mind a két törvény megemlíti az iskolát, csak más tartalommal. Az 1891-s elhatárolja az óvodát az iskolától, míg, hogy az '53-s törvény éppen hozzárendeli az iskolához, mint ami előkészíti az iskolai oktatást, s hatékonyságát. Ezzel az óvodák a korábbi helyzettől eltérően bekerülnek a közoktatás intézményei közé. „Az 1953-s óvodai törvény legnagyobb jelentősége éppen az, hogy az óvoda intézménye ezzel vált nevelési-oktatási rendszerünk szerves részévé.” (KÖVÉR,2006.68)

A Módszertani Levelek (a többes szám ellenére csak egyetlen szakmai leírat született ebben a sorozatban) ezzel a törvényi háttérrel megerősítve próbálja meg az óvodák egységes szemléletét kialakítani. Alcíme Óvodai foglalkozások önmagában is eligazító, mert az óvodai nevelés egészéről nem szól a dokumentum, csak arról a területről, ahol az óvodai oktatás folyt, a többit csak utalásszerűen érinti. Ez volt tehát az akkori óvoda legfontosabb nevelési eszköze, ami az összes többi területet is determinálta.

Az '50-s évek óvodájának tevékenységeit két nagy egységre lehet bontani a foglalkozásokra, és a dokumentum által szabad időnek nevezett tevékenységekre. A foglalkozás kifejezést a szovjet irodalomból átvett módon értelmezték, tehát erősen szervezett, amit a kötelező jelzővel is elláttak, hogy jól érzékeltesse a gyermek helyét

a folyamatban. A felvállalt oktatás ezeken az alaposan megtervezett kötelező foglalkozásokon történt.

A foglalkozásokon minden gyerek számára tehát kötelező volt a részvétel, kivéve azoknak a gyerekeknek, akik három éven aluliak voltak [a törvény megengedte, hogy ilyen korú gyereket is felvegyenek az óvodába (A Kisdédóvásról szóló 1953. évi törvény 5.§ 2. bekezdés) „Abban az esetben, ha mindkét szülő (a gyermek nevelését és gondozását ellátó személy) részt vesz a termelőmunkában és a szülők a gyermek gondozását egyéb módon biztosítani nem tudják”.

A szabad időben a gyerek választhat magának elfoglaltságot, de „ez sem történhet azonban az óvónő irányító szerepe nélkül” (MÓDSZERTANI LEVELEK,1953.4) Ebben a gyermeki játékot elemi ki a legjobban. Ez a játék életkor specifikus felismerését is jelenti, de ezt alá kellett rendelni a kívánt nevelési célnak, hiszen a kötelező foglalkozások tervezett tartalmának és a „szabadon” választott tevékenység tartalma között kapcsolatot kellett tudatosan kialakítania az óvónőnek. Ajánlott volt, hogy olyanokat játszanak a gyerekek „szabadon”, amelyben ismeretnyújtási terve volt az óvónőnek.

Sőt ha a gyerekek esetleg tapasztalataikat szubjektív asszociációjuk szerint szerették volna eljátszani, és ez nem felelt volna meg a valóságnak (nota bene ez a játéktudat működést jelenti), akkor az óvónő nem nézhette „tétlenül”. „Az óvónőnek mindig tudnia kell mi történik a szabad időben, hogy mindig közbeléphessen, ha az alkotó játék (akkor a szerepjátékot így nevezték) megakad, vagy ha az a gyermekeknek valamiről tévesen alkotott nézeteit tükrözi.” (MÓDSZERTANI LEVELEK,1953.4)

A Módszertani Levelek alapvetően az óvodai kötelező foglalkozásokról szól, ami az oktatás, a gyerekek tanításának elsődleges eszköze volt. Ezen keresztül kellett a nevelés általános céljainak is megvalósulni, akár csak egy iskolában. Ezért az elsajátítandó anyagokba a testi, erkölcsi, értelmi, és esztétikai nevelés feladatait is megvalósították egyidejűleg.

A dokumentum egyértelműen megfogalmazza az óvodai oktatás lényegét, ebből érthetővé válik a gyerekek szerepe a saját tanulásukban. „A kötelező foglalkozásokon arra törekszünk, hogy gyermekek elsajátítsák az ismereteket, készségeket, megmaradjon emlékezetükben a foglalkozás anyaga.” (MÓDSZERTANI LEVELEK,1953.6) A gyerekeknek a felnőttek által kiválasztott ismeretek befogadása, elsajátítása és

memoriter megtartása volt a szerepük, amelyben az ismeretek „mennyisége fokról fokra meghatározott”.

Az óvónőknek az oktatás tartalmát (az iskolához hasonlóan) évesből lebontott negyedéves tervben kellett összeállítani, amiből még 2 vagy 4 hetes részletes ütemtervet is készítettek. Az óvónők számára tervezést befolyásoló kritériumnak kellett tekinteni „a gyermekek korszerinti megoszlását (de nem az életkorát, hanem azt melyik korosztályba tartozik: kis-nagycsoport), fejlődési fokát, meglévő ismereteit, a helyi adottságokat, az évszakokat, a szemléltető eszközök, munkaanyagok beszerezhetőségét, az óvoda felszereltségét.”

A foglalkozásokat két korosztályra bontva tervezték, mert így osztották csoportokra a gyermekeket. Kiscsoportba jártak az óvodás korosztály első feléhez tartozók, míg nagycsoportba az óvodáskor végén lévő gyerekek. Ahol nem választották szét korosztályokra a gyerekeket, azt vegyes, vagy osztatlan csoportnak hívták.

A foglalkozásoknak a következő típusai voltak mindkét csoportban: beszélgetés, ábrázoló foglalkozás, mese, didaktikus játék, testnevelés, ének – vers. Ezek mellett a nap folyamán még terveztek sétát, „szabad való játékot”, alkotó játékot és kulturhygiéniai szokások elsajátítását a nap folyamán (tisztálkodás, étkezés, alvás).

Érdekes, hogy gyermeki munkáról külön nem ír, nem tekinti sem szabad időnek, sem foglalkozásnak, de a 'naposok' (felelősök) teendőiről, úgy szól mint rendszeres gyermeki tevékenységről. Amiben az óvónőnek szintén jelen kell lennie. „Az óvónő irányításával a naposok önállóan végezzék el az ebédhez a kanalak, tányérok kirakását, az asztalon a morzsák összeseprését, a halak etetését, a virágok öntözését.” (MÓDSZERTANI LEVELEK, 1953.11)

A dokumentum időben és tevékenységekben is a legtöbbet az ismeretek nyújtásával, értelmezésével és azok reprodukciójával foglalkozott. A dokumentum részletesen leírja a foglalkozásokra történő felkészülés óvónői teendőit, a vázlatírást, az előkészítés feladatait, ezekhez részletesen kidolgoz mintákat is kis- nagy- és vegyes csoportra vonatkoztatva.

Az általános témakörök mellett az aktuálpolitika óvodás elvárásaival is foglalkozniuk kellett az óvónőknek, mégpedig a fokozatosságra ügyelve. A kiscsoportosoknak már fel kellett tudni ismerniük képről Lenint, Sztálint, és Rákosit, de nagycsoportosoknak már meg kellett nevezniük is, hogy kik is ők („ők a mi vezetőink, akik nagyon szeretik a gyerekeket”). A foglalkozások időtartamának alsó határát határozták meg, mert csak a kiscsoportosok számára írtak egy felső határt, ami év-

égére lehet 15-20 perc, a nagyoknál nem tudni miért nem fogalmaztak meg plafont, ami a gyerekek számára nem biztos, hogy a szükségletük figyelembe vételét erősítette.

A versek esetében is keret számokat határoz meg: a kiscsoportosok tudjanak 8-12 verset, míg a nagyoknál ez a szám 15-20-ra emelkedik. Az elsajátítandó tartalmak, követelmények alapján kétségek merülnek fel azzal kapcsolatban, vajon valóban belehetett-e tartani azt az idő limitet, amit a foglalkozásokkal kapcsolatban közöl: „a kötelező foglalkozások a gyermek számára mindössze 1 órát, ½ órát, vagy a kisebbeknél annyit sem jelentenek naponta.” (MÓDSZERTANI LEVELEK,1953.3) A foglalkozásokat heti rendbe és napi sorrendbe is be kellett sorolni, amelyet képes formában („képes-hetirend) a falon elhelyeztek. Ezek az iskolai órarend óvodai adaptációi valójában.

A gyermekek érdeklődése csak akkor merült fel, ha a foglalkozás témája iránt kellett az óvónőnek felkeltenie, s ha ezt nem az elvárásoknak megfelelően tette, akkor a dokumentum megjósolja a gyerekek unatkozni fognak, csalódás és közömbösség lesz rajtuk látható. A nagycsoportos gyerekektől elvárja, hogy a „foglalkozások alatt az asztaltól ne ugráljanak fel, jelentkezés után feleljenek.” (MÓDSZERTANI LEVELEK,1953.21) A direkt szervezeti formának bizony várhatóan ilyen következményei lehettek, s ha még az óvónők is olyan témát tartottak fontosnak ami valóban távol állt a gyerekektől, akkor néhány percig sem tudta a figyelmüket „lekötöni”, nemhogy a tervezett 18-20 percet.

Nem azért tekinti a kötelező foglalkozásokat nehéznek, mert olyan formában és olyanokat várnak el a gyerekektől, amik még életkorilag inadekvátak, hanem szinte emelve a foglalkozások presztízsét mikor azért nevezi „bonyolultnak”, mert azokat játékos formában kell szervezni. Ennek előzményeit pedig már megismertük a Bleher féle didaktikus játékok pedagógia ismertetésekor az előző fejezetben.

Hermann Alice az óvodai nevelés egyik akkori legismertebb elmélet kutatója szerint a dokumentum progresszív tartalmakat fogalmaz meg a gyerekek számára és „a maximalizmus lefaragása először sikerült”. (KÖVÉR,2006.69) Kövér S.-né az óvodai foglalkozások érdemeinek tekinti, hogy „az értelmi erők, a beszéd, a kifejezőkészség fejlesztését szoros egységben vizsgálja”, de hibái között megemlíti, hogy a nevelési területeket és a foglalkozási ágakat keveri, vagyis nem tisztázza a módszer és a foglalkozási ágak fogalmát.

A családdal kapcsolatos együttműködés sem merült fel a dokumentumot kiadó Oktatási Minisztérium illetékeseiben akkor.

### **3.3 Nevelőmunka az óvodában, 1957**

Az ország összes óvodái számára a Művelődési miniszter 851-17/1957. III./4. számú utasítása alapján kerül bevezetésre, melynek alcíme Útmutatás az óvónők számára, ezzel egy időben az 1953-s Módszertani Levelek hatályukat veszti. A valóságban kétféle elnevezés terjedt el vagy Kézikönyvnek, vagy Szürkekönyvnek (a borítója után) a szakemberek. A háború utáni több mint 10 év elteltével elérkezett az idő egy egységesebb, a meglévő gyakorlat tapasztalatainak tanulságait is beépítő, de minderre kiterjedő dokumentum elkészítésére, s így már könyv terjedelműre nőtte ki magát.

A miniszterhelyettes bevezetőjében a magyar óvodát az 1828 óta folyó nevelés örökösének és a még friss szocialista pedagógia letéteményesének nevezi, rögzítve azt is, hogy az óvoda a köznevelési rendszer legalsó fokú intézménye.

„Célja, hogy a szocializmust építő társadalom és szocialista pedagógia követelményeinek megfelelő gondozást, és nevelést nyújtson 3-6 éves korú gyermekek számára.” Majd Jóboru Magda kijelenti „hazánkban a gyermekek, az ifjúság nevelése a szocialista erkölcs szellemében folyik”. (NEVELŐMUNKA AZ ÓVODÁBAN, 1957.3)

A gondozás és nevelés ebben az életkor valóban a legfontosabbak között kell hogy szerepeljen az óvodában, s itt említést sem tesz az oktatás szerepéről, pedig a könyv nagyobb része erről szól.

Újdonságnak tekinthető volt ekkor, hogy elvárja a dokumentum az óvónőktől, hogy az óvodai élet „tudatos irányításakor” a 3-6 éves kor sajátosságait és szükségleteit vegye figyelembe, az eszközök és eljárások biztosítsák a gyerekek sokoldalú fejlődését. Gyermeki szükségletekről abban az időben alig vagy csak a fizikai szükségletként beszéltek.

Ne feledjük az 1950-s években a lélektan Magyarországon a letűnt polgári társadalom maradványának számított (nem is volt pszichológusképzés). Csak az 1956-s forradalom után kezdték rehabilitálni az elhallgatott gyermekpszichológia legismertebb magyar képviselőjét, Mérei Ferencet is, majd a hatvanas években indították újra az egyetemeken a lélektani szakemberképzést.

Tehát nem az volt az alapvető kérdés, hogy a gyerekeket valójában mi érdekli, vonzza, hanem az, hogyan lehet a gyerekekkel szemben megfogalmazott követelményeket-elvárásokat érvényesíteni a teljesítményükben, viselkedésükben, a személyiségükben. Tehát a gyerek szempontjainak érvényesítése csak eszköz volt az egységes társadalmi elvárás óvodai teljesítése érdekében.

A Kézikönyv már egy igazi tantervként is jellemezhető. Alapos, mértanilag kiszámított paramétereket ad meg a kisgyermek neveléséhez, amit csak „be kell tartani” és nem kell a nevelés kérdéseiben gondolkodni. Itt már elvekkkel, magyarázatokkal is találkozunk az olvasó, s azt sugallja, hogy a lehető legjobb dologban lesz része mind az óvónőnek, mind a gyerekeknek. Kíérlelt magabiztosságot éreztet a dokumentum melyet, aki megvalósít a legnemesebb tevékenységet végzi, de aki nem elég gondos és elmélyült a tanulmányozásában az kötelességszegést követ el.

A Kézikönyvben találkozunk először az életkorok szerinti csoportszervezés hármas felosztásával, amit kis-, középső, és nagycsoportnak neveztek, tehát így már „évfolyamossá” vált az óvoda.

Új elem még, hogy a neveléshez, annak „megszervezéséhez” részletes irányelveket ad meg, de a játéknak is új tartalmi tipizálást közöl.

A napirend elkészítését most már nem bízza a pedagógusra, mert a három korosztályra külön, percre lebontva, a kezükbe adja, amit csak be kell tartani. Olyan részletességgel, hogy még névsorolvasásra is kiszámol 3-5 percet, amit egyébként éppen a kötelező foglalkozások előtt kellett elvégezni.

A gyermeki szempontok első megjelenésének mondhatjuk az óvodáskorú gyermek sajátosságainak elemzését. Ilyennel korábban nem találkoztunk. A legfontosabb jellegzetességnek tartja:

- A gyermek ragaszkodása a felnőtthöz
- „Tevékenységi vágya a legfőbb erő, amire épít az óvodai nevelés”
- „Széleskörű érdeklődése és fogékonysága minden új benyomással szemben”
- A gyermek „képzeletének játéka”
- A gyermek gondolkodása a közvetlen tapasztalathoz kötődik, világának közép-pontjában saját személye áll
- Érzései erősek és szélsőségesek
- Vágyai féktelenek
- Önuralma még gyenge

– És még egyéni sajátosságok, megnyilvánulások ezek is: érzékenység, dacosság, erőszakosság, a tehetség valamilyen jele, túl mozgékonyság, közömbösség, stb.

Szinte meglepő lényeglátással találkozunk egyes kritériumok 1957-s megfogalmazásakor. Vagyis az 1953-s gyermekismereti hiányt kezdi felszámolni ez a dokumentum. Ha az érdeklődést kiemeljük, akkor azt olvashatjuk a szövegből, hogy az óvónő figyelmébe ajánlja ennek bevonását, kielégítését. Ha nem is erre építi a tanulási folyamatot, de már segít a gyerekeknek, hogy a felnőtt ne okozzon tudatosan frusztrációt. „Ha valami feltűnő jelenség elvonja a gyermekek érdeklődését (kint megeredt a hó, postás lépett a csoportszobába) ne próbáljuk elfojtani ezt az érdeklődést. Sőt egy-két percet szánjunk arra, hogy nézzék meg jobban a hóesést, mondjuk el pár szóban miért jött a postás, tehát elégítsük ki az érdeklődésüket és csak ezután folytassuk az eredetileg elindított foglalkozást.” (NEVELŐMUNKA AZ ÓVODÁBAN, 1957.269)

Kiforratlan még a tevékenységek jelentőségének megítélése a Kézikönyvben, ha arra gondolunk, hogy a mozgást nem sorolja ezek közé csak „ nélkülözhetetlen feltétele, velejárója az életnek, a fejlődésnek” (NEVELŐMUNKA AZ ÓVODÁBAN, 1957.48) A három alapkategória a dokumentumban, mely az óvodai nevelés leírja: a játék, a munka és az oktatás. Ebből az első kettő ilyen súllyal most szerepel először az összes óvodára vonatkoztatva, tehát már határozottabb szerepet kaptak az oktatás mellett. „A játék az óvodáskorú gyermek tevékenységének fő formája.” (NEVELŐMUNKA AZ ÓVODÁBAN, 1957.57) „A munka, akár a játék, a gyermek természetes tevékenysége.” (NEVELŐMUNKA AZ ÓVODÁBAN, 1957.69) „Az óvodai nevelés fontos eszköze a kötelező foglalkozásokon folyó oktatás.” (NEVELŐMUNKA AZ ÓVODÁBAN, 1957.86)

A játékról azért szólunk külön is, mert felismerték a „játék különös jelentőségét”, igaz az oktatás szerepének erősítése érdekében. „Abban az óvodában, ahol sokat játszanak nyugodt, fegyelmezett légkör uralkodik, a kötelező foglalkozásokon a gyermekek figyelme hatványozottabb”. (NEVELŐMUNKA AZ ÓVODÁBAN, 1957.58) Differenciáltabb (de még kialakulatlan) a tipizálása is, mert alkotó játék (szerepjáték) mellett már a népi játékokat és a mozgásos versenyjátékokat különíti, s ad hozzá módszertani útmutatást.

Ekkor jelenik meg a dokumentumban a játékfeltételek biztosítása, mint pedagógiai feladat, a sajátos, tematizált játszóterek kialakításának ösztönzése (a helyi adottságoktól teszi függővé kialakításukat), mint játszósarkok például: az alkotó játéknak

babaszoba, építőjáték. A tárgyalkotó játékokat nem sorolja külön csoportba, de a feltételeit mégis javasolja biztosítani, ami a „termelő ember” szocialista ideálját is szolgálta az óvodában, miközben valóban alkothattak a gyerekek valódi anyagokból és szerszámokkal. „Legyen külön fiók vagy láda, esetleg nagyobb doboz, amelyben a gyermekek mindig megtalálják a játékhoz felhasználható különféle anyagokat: furnérlemezt, gyalult deszkadarabot, cérnaorsókat, dobozokat, zsinegeket, különböző méretű és színű textil hulladékot, színes papírdarabokat.” (NEVELŐMUNKA AZ ÓVODÁBAN, 1957.59)

Csak a kényszermentes játékot tekinti igazi, örömteli tevékenységnek, ezért megfogalmazza a játék szabadságának biztosítását is, a gyermeki játékezdeményezések elfogadását is, vagyis a gyermek saját világából már megjelenhettek tartalmak a játékban, de az óvónő felelőssége abban állt, hogy ezeket a nevelési céljainak megfelelően irányítsa, vagyis a játékot a valóság hű tükrözéseként fogták fel, s nem az élményfeldolgozás szubjektív formájának.

Az óvónő beavatkozása volt szükséges, ha a gyermekek pontatlan megfigyeléseik, hiányos ismereteik miatt játék közben eltorzítva ábrázolják a valóságot, vagy ha adódó alkalommal nem használják, vagy rosszul alkalmazzák a kötelező foglalkozásokon tanultakat.” (NEVELŐMUNKA AZ ÓVODÁBAN, 1957.63)

Az oktatás során a kötelező foglalkozásokat más felosztásban közli. Eltűnt a beszélgetés és a didaktikus játék, a mese, vers ezek közül, de ez nem azt jelenti, hogy nem szerveztek ilyenek, hanem más csoportosításban találjuk meg őket. „A kötelező foglalkozások a következő foglalkozási tárgyakat ölelik fel:

Testnevelés

Anyanyelv- és környezetismeret,

Számolás (a mennyiség, tér- és formaismeret alapelemei)

Ábrázolás és kézimunka

Ének és zene.” (NEVELŐMUNKA AZ ÓVODÁBAN, 1957.95)

A beszélgetés és a didaktikus játék a módszerek között lesz megtalálható, míg a mese, vers önálló foglalkozásként ugyan nem, de az anyanyelv-környezetismeret tárgyban benne van.

A módszerek listáját is összeállították, hogy az egyes foglalkozások tervezésekor ezek közül válasszanak az óvónők. Például az anyanyelvi foglalkozásokhoz a következőket írják elő: beszélgetés, elbeszélés, didaktikus játék, képolvasás mesélés, verselés, bábjáték, diafilmvetítés. (NEVELŐMUNKA AZ ÓVODÁBAN, 1957.153)

Annak ellenére, hogy a mesélést és verselést a módszerek közé sorolták, elvárták, hogy külön szervezzék meg foglalkozásként, sőt a versek esetében nem csak a foglalkozás idejét (minden más foglalkozás esetében is) szabják meg, hanem a számon kérhető versek darabszámát is: kiscsoport/6; középső/12; nagycsoport/16.

A módszerek megválasztásában, a tartalmak a helyi és a gyermekek sajátosságaihoz történő hozzáigazításban volt önállósága az óvónőknek. A munkaformák közül legáltalánosabb a mindenki ugyanazt, ugyanabban az időben csinálja, úgynevezett frontális, amely a fejlettségbeli és az életkori különbségeket nehezen vagy egyáltalán nem tudta tolerálni.

A foglalkozások tervezése azt a korábbi mechanizmusokat vitte tovább, amit bevezettek 1953-ban. Annyiban változott, hogy a Kézikönyv tantervként megadta a feldolgozandó tartalmakat is, vagyis ezeket kellett minden óvodában megtervezni, megtanítani a gyermekeknek. Minden foglalkozási tárgyat hasonló szerkezetben közöl. Először a tárgy általános feladatait írja le, majd a három korcsoportra külön lebontva a követelményeket, és a foglalkozások éves anyagát. Ezután az óvónő felkészülésének módszertani szempontjait kapcsolják hozzá (tervezés, a foglalkozás levezetése, sajátos módszerei).

Készítettek az óvónők egy éves ütemtervet, majd ebből az adott foglalkozás témájának megfelelő részletes vázlatot is írtak, aminek tükröznie kellett minden szakmai elvárást. A foglalkozások felépítésében is didaktikai elvárásokat fogalmaztak. Minden foglalkozásban lennie kell új anyagnak, és azt követnie kell ismétlő, vagy gyakorló anyagrészeknek.

Ezzel megteremtették az egységes tantervi követelményeket az óvodások számára, ami az óvónők ellenőrzésének is fontos eszközévé vált, amit természetesen a gyermekek fejlettségében, ismereteiben is könnyű volt ellenőrizni. Így inkarnálódott a herbarti pedagógia újra az iskola után az óvodában is Magyarországon az '50-s évek vége felé. Ezeket bizonyítja több deklarált óvodai oktatási elv is:

- Az érdeklődés felkeltése és ébren tartása
- A tevékenységvágy felhasználása
- Játékos jelleg a foglalkozások levezetésében, mozzanataiban
- A szemléletesség (szemléltetés, bemutatás) biztosítása
- Rendszeresség és fokozatosság
- Az ismétlés

– Az óvoda egész napjának felhasználása a foglalkozás anyagának elsajátításához

– Az összes gyermek azonos szinten sajátítsa el az anyagot. (NEVELŐMUNKA AZ ÓVODÁBAN, 1957.88–92)

Láthatjuk ezekből, hogy a nivelláló szemlélet is megfogalmazódik, a mindenkitől ugyanazt, ugyanolyan szinten elvár el, ami ma már anakronisztikusnak tűnhet, de tudjuk a nevelés megújítói is ezzel szemben fogalmazták meg álláspontjukat már száz évvel ezelőtt is.

„A kötelező foglalkozás keretében történik elsősorban a gyermekek ismereteinek rendezése és gyarapítása, készségeinek kialakítása, az ismeretek és készségek gyakorlása és ismétlése.” (NEVELŐMUNKA AZ ÓVODÁBAN, 1957.94) Az oktatás központi szerepét tehát továbbra sem lehetett kétségbe vonni az akkori óvodában. Ezt egyébként a Kézikönyv oldalszám arányai is megmutatják, hiszen a legkidolgozottabb a kötelező foglalkozások korcsoportonkénti tartalmi, tervezési, módszertani leírása. A játéknak 11, a munkának 16, és az oktatásnak 147 oldalt szenteltek. A Kézikönyv időszakában indultak el a felsőfokú óvónőképzők, akik generációknak tanították meg alaposan ezt a szemléletet, és annak gyakorlati módszertanát.

Nem feledhetjük azonban el, hogy mindezt miért kellett így csinálni az akkori óvodában. A dokumentum több pontján is egyértelművé teszi az elején említett hosszú távú, és általános célon kívül van még egy másik is, habár ezt egyszer sem mondja ki célként. A harmadik oldalon így kezdi: „El kell érnie, hogy fejlődjenek azok a készségei, képességei, melyek megkönnyítik az iskolai életbe való beilleszkedést, az iskola tanulmányok megkezdését.” (NEVELŐMUNKA AZ ÓVODÁBAN, 1957.3) Tehát az igazi cél, ami valóban meghatároz, s leír minden fontos dolgot az akkori óvodában az iskolára való előkészítés. Az előbbi mondatban még a készségek között is különbséget tesz azok javára, melyek ezt szolgálják. Majd az oktatás részben újra leszögezi. „Az óvodában folyó oktatás előkészíti a gyermeket az iskolára. Az óvodai oktatás tehát azzal segíti az iskola munkáját, hogy megkönnyíti a gyermek számára az iskolai anyag befogadását és az iskolai közösségbe való beilleszkedést.” (NEVELŐMUNKA AZ ÓVODÁBAN, 1957.87) A könyv végén azonban ezt 'csak' olyan „feladatnak” nevezi, ami az óvodai nevelés egészétől „nem választható el”, ami azt jelenti, hogy már az óvodába lépéstől szem előtt kell tartani, hogy a gyerek egyszer iskolás lesz, és ahhoz milyen ismeretekkel, készségekkel kell majd rendelkeznie.

Ennek ellenére, mégis többlet feszültséget visz az óvoda utolsó évében lévő gyermekek nevelőinek munkájába, mikor így fogalmaz. „Az iskolába lépést megelőző évben azonban a nagycsoportos gyermekeket különös gonddal kell az óvónőnek az iskolára előkészíteni.” (NEVELŐMUNKA AZ ÓVODÁBAN, 1957. 241) Majd felsorolja, hogy mit kell tudnia a gyerekeknek, hogy az „iskolai munkát megkönnyítse” az óvónő. Például a figyelem tartósságában, kitartásban fegyelmezettségben, felelősségérzetben, beszédkészségben kívánatosnak tartották, hogy olyan szintű legyen, amivel azonnal elkezdhető az iskolai tanulás. Ez eddigiek alapján impliciten vélhető, hogy iskola csak akkor lehetett zökkenőmentes, ha az életkortól eltérő jellemzőkkel, és korábban kialakított készségekkel rendelkeztek a gyerekek.

Tehát az fel sem merülhetett az akkori tekintélyelvű iskolai környezetben, hogy a gyerekekhez jobban igazodjanak, inkább a gyermekek alkalmazkodnak, ami viszont csak több éves előkészítés után lehetett eredményes. Az óvoda és iskola ilyen viszonya ekkor több évtizedre előre magalapozódott, s az óvoda tartalmi, módszertani kérdéseit is észrevétlenül determinálta.

Az Országos Pedagógiai Intézet 1963-as kiadványában az értelmi fejlesztéssel összekapcsolva erősíti meg az két intézmény egyenlőtlen szakmai viszonyát. „A gyermekek iskolára való előkészítésében ma különösen időszerű az értelmi képességek fejlesztése, mert az iskolareform egyik leglényegesebb célkitűzése a gyermek önálló, aktív munkájának fejlesztése... Sok minden történt iskolaelőkészítő munkánk során már eddig is, főleg tartalmi vonatkozásban: ismereteket nyújtunk, s ezáltal formáljuk a gyermek világképét. Kevesebbet foglalkoztunk azonban az értelmi képességek fejlesztésének konkrét tennivalóival. Pedig ezt az iskola nagyon is igényli.” (KÖVÉR, 2006. 83)

A Nevelőmunka az óvodában 1957-es óvodai dokumentum tanulás szemléletét az iskolai tanulás sajátosságainak óvodai adaptációja hatotta át. Az óvoda az iskolai mintából származatta szerepének tartalmi jegyeit, hogy eleget tegyen a ’közoktatási rendszer legalsó láncszeme’ intézményi elvárásának. Ez azt jelentette, hogy az óvodás korú gyermek sajátosságait korlátozottan vették figyelembe, s a későbbi életkor elvárásainak egyszerűsített, óvodai verzióját alkalmazták a 3-6 éves korú gyermekek intézményesített életére.

### 3.4 Az óvodai nevelés programja, 1971

A Nevelőmunka az óvodában országos óvodai dokumentumot 15 év után egy tartalmában és szellemiségében változott program váltotta fel. Megalkotását egyszerre több tényező is elősegítette. Óvoda szakmailag stabil és számában is intenzíven gyarapodó intézmény volt az országban. Az ipari fejlődés, a városiasodás egyre több óvodát igényelt, foglalkoztatta a közvéleményt.

Az 1957 után években egyre több szakmai munka született az óvodapedagógiában és egyre több lélektani írás jelent meg, melyek az óvodások sajátos vonásaira, és nevelhetőségükre terelte a figyelmet. S nem utolsósorban az előző óvodai gyakorlat tapasztalatainak összegyűjtése, értékelése után a változtatás óhaját erősítették. Tehát egyaránt találunk régi és új elemeket Az óvodai nevelés programjában, röviden az ONEP-ben.

Nézzük a célokat, melyek az egész óvodát meghatározták. „Az óvodai nevelés célja az egységes szocialista nevelési rendszer szerves része. Célja a 3-6 éves gyermekek sokoldalú, harmonikus fejlődésének elősegítése.” (AZ ÓVODAI NEVELÉS PROGRAMJA, 1971.9) Már ebben is érzékelhető új elem, az 1957-s Kézikönyv ugyanis csak szocialista módon nevelte, gondozta a gyermekeket, amit nem fogalmazott meg mit jelent, míg az 1971-esben az oktatási rendszerbe ágyazás után már a gyermekről szól, vagyis a személyiségfejlődésről.

Igaz ez is általános még, de abban korban már ez jóval konkrétabbnak minősíthető, s a sokoldalú-harmonikus jelzőpár egy elvont gyermek esetében pozitív folyamatot feltételez a megvalósításában. Hiszen ehhez a szubjektív és külső környezeti hatások kifinomult összhangjának megteremtését feltételezi, a gyermekek sokféleségének elfogadásával társítva.

Törekedett erre a program, mert az összes előző dokumentumtól eltérő módon a családot azonnal megemlíti a közös felelősség megfogalmazásával, a családi légkör kialakításának szükségességével együtt, ami szintén pozitívnak minősíthető. Elfogadja ez a koncepció, hogy egyszerre neveli ugyanazt a gyerekeket (a két legnagyobb hatású szintér), a család és az óvoda, de a „hatások egysége érdekében az óvoda a kezdeményező” (AZ ÓVODAI NEVELÉS PROGRAMJA, 1971.11)

Az óvodáskor végére megfogalmazza a fejlettségek fontosabb jellemzőit három területen, ebből kettő újnak számít. A korábban is foglalkozásként kezelt testi nevelés megerősödött azzal, hogy az egyik nagy követelmény csoportba került.

A másik új terület, ami teljes összhangban van a társadalmi környezetet determináló ideológiával, a közösségi érzés, a magatartás fejlesztése és a harmadik, - ami nem nevezhető új területnek a kötelező foglalkozások tapasztalatai alapján -, a környező valóság megismerése és ennek attitűdjei. Ez utóbbi azt sugallja, hogy a gyermek saját és az őt körül vevő természeti-társadalmi világgal szervezettebb kapcsolatra törekszik a Program, mint korábban.

A gyermek tevékenységformáit most is a játék munka, oktatás hármásában értelmezi. Arányaiban nem történt látványos változás. Az oktatás őrzi hegemon, mindent meghatározó szerepét. Ha programban a hármás felosztásnak szentelt oldalszámokat figyeljük meg, akkor ez is azt támasztja alá. Az oktatás 142, a játék 29, munka 33 oldal. Terjedelemben az oktatás a legbővebb, míg a játék a legkevesebb.

Ha egészen 1953-tól áttekintjük ezeket a referenciákat akkor az oktatás túlsúlyán túl, a munkának szánt szerep lassú bővülését láthatjuk, hiszen a Módszertani Levelek dokumentumban a munkát még meg sem nevezték, csak szóltak róla 2 rövid bekezdésben, majd 1957-ben 16, és 1971-ben már 33 oldalon értelmezik.

A játékról azért kell külön is említést tenni, mert koncepciójának kialakításában a szovjet Elkonyin mellett a svájci Piaget gyermeklélektani műveinek magyarországi hatása is érzékelhető. Meglepőnek tekinthető a korábbi dokumentumok ismeretében ez az állítás: „A játék az óvodáskorú gyermekek elsődleges tevékenysége.” (AZ ÓVODAI NEVELÉS PROGRAMJA, 1971.77) A gyermekközpontú személet felé tett komoly szakmai lépésnek is mondhatjuk.

Ezt az is bizonyítja, hogy a játékok tipizálását újra gondolták, figyelembe véve éppen a lélektanból ismert fajták beépítésével. A játék fejlődését először mutatják be folyamatában az óvodáskor mentén. Új játékfajta ettől kezdve a magyar óvodákban a gyakorló (más néven funkciós) játék, Piaget szenzo-motoros tevékenység magyarázatával összhangban.

A korábbi alkotó játékot a nemzetközi szakterminológia után szerepjátéknak nevezik, ami a játékok között továbbra is a legnagyobb nevelő értéket jelentette. A valódi eszközkészítés, tárgyalkotás, ami játék eszköz/feltétel állományát gazdagítja, bekerül a játékfajták közé, úgymint barkácsolás, de új játékfajta ekkor a dramatizálás és a bábozás, a konstruáló-építő és szabályjáték is.

Ezek a játékfajták külön feltételek megteremtését igényelték az életkoronként is eltérő speciális jegyeinek érvényre jutása érdekében. A felnőtt játékbeli szerepben is árnyaltabb, a gyermekre jobban figyelő attitűdöt igénylő az óvónő irányítási fel-

adatainak meghatározása. Ami már az irányítás „puhulását sejteti. „A helyes irányítás feltétele, hogy az óvónő kísérje figyelemmel a gyermekek játékát, ismerje meg annak logikáját, a játékot kiváltó élményeket, tartsa tiszteletben a gyermekek gondolatmenetét, és a játék sajátosságainak megfelelően válassza meg az irányítás módját.” (AZ ÓVODAI NEVELÉS PROGRAMJA, 1971.104)

Két tényező alapvetően nagyobb teret adott a gyermeki spontán tapasztalatszerzésnek, s így beépíti az óvodai nevelésbe. Az egyik játékhoz szükséges egyéni és közös tapasztalatszerzés óvodán kívülre történő kiterjesztése, ebben a gyermeki élményvilágnak is helye volt már. A másik pedig a gyermeki önkéntesség, választási lehetőségek, a szabadság növekedése. „Az óvónő biztosítsa a gyermekek számára önkéntességük, szabad választásuk, önállóságuk érvényesülését a játék megszervezésében, a téma kiválasztásában, a szerepek kiosztásában, a szereplők közötti viszonyok életre keltésében, a játékszerek, eszközök kiválasztásában, a játékhelyzetek kialakításában.” (AZ ÓVODAI NEVELÉS PROGRAMJA, 1971.94)

Az ONEP szerzői jól megértették, a munka szerepét az óvodás korban, mert a „gyermekek önként jelentkező munkakedvét és aktivitását” használják fel, hogy – a gyerekek saját maguk és mások érdekében, a játékos jelleget nem elvitatva végezzenek munkát –, meghonosítsák, illetve a fő tevékenységek közé beépítsék. Az ONEP már ehhez minden munkafajtát meghatározó és korosztályos követelményeket, útmutatásokat fogalmaz meg a gyakorlat számára.

Az óvodai oktatás helyét, még a játék előretörése ellenére sem „veszélyeztette” semmi, habár a korábbi merevséget éppen a játék megismeréséből eredő gyermeki szempontok kezdik felpuhítani. Az ONEP tanulásszemléletének ekkor kettős arcú formálódott meg.

Egyik arca a didaktikus, melyet „tervszerű, irányított, szervezett” jelzőkkel jellemez a program. Továbbra is megtartották a kötelező foglalkozásokat, ami a három korosztályra lebontott, minden foglalkozásban érvényesülő követelmények megfogalmazását jelenti.

A másik arca játékos, amely már megérti a gyermeki érdeklődés, élmény keletkezésének folyamatát és érzi a didaktikus követelmények egységes működtetésének életkori akadályait. Tehát a gyermek szerepe elmozdult a befogadó, alkalmazkodó, elvárt módon teljesítő '50-s évek gyermekképétől.

Az életkori sajátosságok felismeréséből fakadó nevelési következtetés eredménye az ONEP-ben a '70-s éveken túl mutató szemlélet megjelenése, első próbálkozása, az „egyéni bánásmód” felvállalása.

A közösségi nevelés elsődlegessége mellett azonban megértették a tapasztalatok alapján, a gyermek akkor érzi sajátjának a közösséget, ha abban a személyes jelleg, az egyéni önazonosság gyermeki jegyei megmaradhatnak. „A közösségen belül az egyéni bánásmóddal biztosítjuk, hogy az egyes gyermekek egyéni sajátosságainak megfelelően váljanak a közösség tagjaivá. Egyben ezzel tesszük lehetővé személyiségük fejlődését.” (AZ ÓVODAI NEVELÉS PROGRAMJA, 1971.70) A személyiségfejlődés sarokkövé vált, de nem az óvónő döntésétől tették függővé, hogy kinél alkalmazza és kinek nincs esetleg szüksége megítélése szerint. „Egyéni bánásmódra minden gyereknek szüksége van.”

Az életkori sajátosságok felismerésének egyik korszakos következménye az óvodai oktatásban, hogy a kötelező foglalkozások mellett bevezettek egy új tanulási formát a kötetlen foglalkozások rendszerét, amit másik névvel is elláttak (ez vált később általánossá), a „tervszerű kezdeményezést. Ezt először a kiscsoportban vezették be, hiszen itt lehetett a legtöbb nehézség a korábbi kötelező foglalkozások szervezésekor. Az óvónő és a gyermekek is nagyobb szabadsághoz jutottak ezzel. „A tervszerű kezdeményezés időpontját naponta – akár délelőtt, akár délután – az óvónő a gyermekek játékának alakulásától függően válassza meg.” Nem abban változott tehát, hogy nem várta el a foglalkozást a program, hanem annak módszertanában, és később a tanulásban betöltött szerepében. „Az egyes foglalkozásokon az önkéntes részvétel következtében az óvónő köré nem az összes gyermek tömörül, hanem csak néhány. Ez a tény a foglalkozások hatékonyságát növeli.” (AZ ÓVODAI NEVELÉS PROGRAMJA, 1971.149)

Felismerték, az óvónő képtelen egyszerre érdemben minden gyerekre figyelni, és érdemben foglalkozni, ha tehát kevesebb gyermek vesz részt a foglalkozáson a felnőtt és gyerek között személyes kapcsolat jön létre, és a motiváció, az érdeklődés magasabb szintű, hiszen a gyerek maga választotta. Ebből az is következett a kötetlen foglalkozások módszertanának újabb eljárásokat kellett kidolgozni, hogyan lesz eredményes egy kezdeményezés az óvónő részéről. S ha hozzátesszük azt a le nem írt következményt is, hogy a gyerekek ezekben az esetekben 'törvényesen', elfogadott módon mondhattak nemet az óvónő javaslatára. Ez egyébként azért nem volt jellemző, mert az óvónők érzelmi kapcsolata a gyermekekkel olyan pozitív, hogy a kezdeményezés

nem a gyermeki ellenállás eszköze lett, és így szívesen vettek részt a foglalkozásokon.

Pontosítsuk a kezdeményezésben a leginkább kedvezményezettek a kiscsoportosok voltak, tehát ebben a korosztályban a testnevelést kivéve minden más kötetlen keretek között szerveződött. A középső és nagycsoportban is történt változás, de a kiscsoportosokéhoz képest csekély, mert itt is bevezették a kezdeményezést, de csak a mese-vers válhatott kötetlenné, növelve ezzel a gyermeki befogadás mélységét, és az irodalmi műélvezet élményét.

Az oktatás óvodai jellegét meghatározza, amivel újra a korábbi gyakorlat egyes gyermektől idegen megoldásait kívánta kiiktatni, ilyenek voltak:

- A gyermekek megismerési vágya
- A gyermekek érzelmi beállítottsága
- Önkéntelen figyelme
- A szemléletességet biztosító mozgás, és tárgyi cselekvés

„Az óvodai jelleg erősíti az is, ha az óvónő rendszerbe foglalva, de nem mereven, hanem a gyerekek kérdéseire, megjegyzéseire építve vezeti a foglalkozásokat.” (AZ ÓVODAI NEVELÉS PROGRAMJA, 1971.142–143) Az oktatás óvodai jellegét erősíti még a személeti elmozdulás a nevelés irányába, vagyis az oktatás önmagában már nem képes megoldani az óvodás gyermek fejlődésének elősegítését. „Ugyanis az ismeretszerzés folyamatában a nevelési feladatok megoldása az elsődleges.” Már az oktatás az óvodai nevelés kulcsa eszerint, de még nélkülözhetetlen.

A foglalkozások tartalmi követelményeit, módszertani elvárásait ugyanolyan módon gyűjtötték össze mit az előző Kézikönyvben, ám a már említett nivelláló szemlélet-gyakorlat következményei alapján külön foglalkozik „az évvégére elérhető általános követelményszintek” pedagógia értelmezésével.

Már nem kell olyan mereven kezelni ezeket, hogy minden gyereknél az egyformán teljesüljenek is. Indoklásában itt is érzékelhetőek a gyermekek szempontjainak elfogadása, az életkoron belül. Javasolja, kezeljék rugalmasan, mert ezek átlagot jelentenek, és a foglalkozások mélységét jelzik az óvónőnek. Majd felállít egy új tézist, hogy „minden gyermek az önmaga lehetőségeihez képest fejlődjék”. Ezt azzal indokolja, hogy „minden egyes gyerek csak a képességeinek elért fejlettségi szintjén teljesítheti a követelményeket.” Majd egy új kifejezést használ, aminek majd később érkezik el a kiteljesedése, de ekkor került be a szakmai érvelések közé a gyermek érdekében. Hogy minden gyerek önmaga lehetőségeihez képest haladjon, ahhoz fon-

tos a „differenciált nevelő-oktató munka.” (AZ ÓVODAI NEVELÉS PROGRAMJA, 1971.144-145)

Ne feledjük ezen pozitív változások ellenére is, hogy az oktatás kötelező keretei fenntartottak több korábbi didaktikus elemet. Ilyenek például:

– a foglalkozásokat mindig azonos időben kell kezdeni

– minden gyerek számára egy időben kell befejezni (AZ ÓVODAI NEVELÉS PROGRAMJA, 1971.15)

– „szokják meg a jelentkezőt, várják meg az óvónő felszólítását, ne vágjanak egymás szavába, indokolatlanul ne ugráljanak fel, s ne játsszanak közben” (AZ ÓVODAI NEVELÉS PROGRAMJA, 1971.153)

A tartalmi követelményeket a környezetismert foglalkozáson keresztül vizsgáljuk meg röviden. Korábban említett gyermeki tapasztalatszerzés ebben a foglalkozásban valósul meg leglátványosabban, mikor az óvodai falain kívülről gyűjtik be azokat. „A foglalkozások anyagának nagy része a természetben történő tapasztalatszerzésre épül, ezért hetenként egy, esetleg két foglalkozás is szabadban zajlik.” (AZ ÓVODAI NEVELÉS PROGRAMJA, 1971.198) A foglalkozások anyagát témakörönként kerültek összeállításra. Most nézzük meg a három korcsoportban melyek ezek az 1. táblázatban összesítve.

*1. táblázat*

Kiscsoport	Középső csoport	Nagycsoport
Saját nevük, óvodai jelük	Mit csináltunk a nyáron?	A család
Családjuk	A család	Testünk
Testrészek	Testünk	Az ősz
Őszi levélhullás	Itt az ősz	A tél
Hóésés megfigyelése	Megjött a tél	A tavasz
A tavasz várása	Tavasz van	Növények
Gyakori gyümölcsök	Gyümölcsök, zöldségfélék	Állatok
Gyakran fogyasztott zöldségek	Állatok	Közlekedés
Néhány állat	Közlekedés	Az óvoda környéke
2-3 virág	Színek	Az óvodában a felnőttek és a gyermekek munkája
Séta az utcán		Napszakok
Alapszínek		Színek
		Iskolások leszünk

Visszatérő témakörökkel találkozunk, ám az életkor növekedésével növekszik a mélységük is, mert az előző évben megszerzettekre építik. Jól érzékelteti a fenti táb-

lázat azt is, hogy az évszakoknak kiemelt szerepük van a tartalmak megválasztásában, a lineárisan és koncentrikusan is növekvő témakörök között. A nagycsoportosok esetében jegyzi meg, hogy „a felsorolt foglalkozási anyag kb. 50 kötelező foglalkozás idejét tölti ki”. (AZ ÓVODAI NEVELÉS PROGRAMJA, 1971.210) Előírja az éves és a heti ütemterv készítését, de az 50-n túl fennmaradó idővel való szabad választás lehetőségét is biztosítva a témák összeállításakor.

A tervezés hogyanjára is ad útmutatást. „Mind a három korcsoportban meg kell tervezni egy-egy körül határolt téma, feladatsorozat egymást követő foglalkozásokon történő feldolgozását, és a kialakított oktatási rendszernek megfelelően időrendben kell elhelyezni.” (AZ ÓVODAI NEVELÉS PROGRAMJA, 1971.289)

Most hasonlítsuk össze a 1957-s Nevelőmunka az óvodában dokumentummal a közétett tartalmi követelményeket megjelenítő témákat a 2. táblázat segítségével:

2. táblázat

Kiscsoport		Középső csoport		Nagycsoport	
1957	1971	1957	1971	1957	1971
Állatok, növények	Saját nevük, óvodai jelük	Állatok, növények	Mit csináltunk a nyáron?	Állatok, növények	A család
Évszakok	Családjuk	Évszakok	A család	Évszakok	Testünk
Egészségünk védelme	Testrészek	Egészségünk védelme	Testünk	Egészségünk védelme	Az őszt
Óvodánk	Őszi levélhullás	Otthonunk	Itt az őszt	Óvodánk	A tél
Otthonunk	Hóesés megfigyelése	Óvoda környéke	Megjött a tél	Otthonunk	A tavasz
Óvoda környéke	A tavasz várása	A felnőttek munkája	Tavasz van	Az óvoda környéke	Növények
	Gyakori gyümölcsök	Színek és ízek	Gyümölcsök, zöldségfélék	A felnőttek munkája	Állatok
	Gyakran fogyasztott zöldségek		Állatok	Városunk, falunk főbb nevezetességei	Közlekedés
	Néhány állat		Közlekedés	Színek, ízek	Az óvoda környéke
	2-3 virág		Színek		Óvodában a felnőttek és a gyermekek munkája
	Séta az utcán				Napszakok
	Alapszínek				Színek
					Iskolások leszünk

Először is el kell mondani, hogy a táblázatban közöltek, témaköröket jelentenek, a két dokumentumban ezeket még tovább bontják belső ismérvekre, amit a gyermekeknek tudni, ismerniük kellett, de ezt terjedelmi okok miatt nem közöljük, s úgy gondoljuk, érdemben nem változtatna a következtetéseinken.

Ha azt látjuk, hogy az 1957-s esetében kevesebb témakört sorolnak fel, az nem jelenti azt, hogy kevesebb tananyag jutott volna a gyerek oktatására, sőt ezeket olyan mélységben követelték meg, amelyek az óvodán túli évek iskolai oktatásában is elfogadható lettek volna.

Megfigyelhetjük az állatok, család és az évszakok témakör mindkét helyen jelentős szerepet játszik. Míg a Kézikönyvben a témák, mint ismeretnyújtás érvényesültek, addig az ONEP-ben éppen a megfogalmazás változása az óvodán kívüli tapasztalatszerzést is beépíti, s az oktatás részének tekinti. Az óvodáskorú gyermekek lélektani sajátosságainak beépítését is bizonyítja az ONEP (a Kézikönyvtől látványosan eltérő módon) minden évet a gyermekkel és annak családjával kapcsolatos tapasztalatok bevonásával, értelmezésével kezd.

Mindezzel azt is bizonyítani kívántuk, hogy a 1971-s program mérföldkönek tekinthető, mert a merev, didaktikus óvoda szemléletén rést ütött, s megnyitotta egy olyan szakmai gondolkodás előtt, amely a gyermekek szempontjait, s azok beépítését a pedagógia logikába már nem nélkülözhetette.

Az ONEP iskolára való felkészítéséről szóló részeiben is találkozunk új fogalmakkal. Két új kategóriát használ, az egyik az iskolaérettség, másik pedig a funkció.

1965-től kezdődően egyre nagyobb számban használnak a gyermekek fejlettségének megállapításához egy olyan vizsgálati eszközt, amit a Binet féle intelligencia teszt elemeinek és az iskolakezdéssel kapcsolatosan megfogalmazott elvárások összeillesztésével állítottak össze. Ezt a kérdéssort idővel az egész nagycsoportos óvodás és iskolakezdő korosztály fejlettségének méréséhez használták.

Az iskolaérettségi kritériumok észrevétlenül váltak perdöntővé a motoros, kognitív, és szociális jegyek megítélésben. A program csak egyetlen egy helyen említi, de ott is sejteti, hogy a gyermek szempontjából fontos mutató ez. „Az óvónő a szülővel együtt abból a szempontból is kísérelje figyelemmel a gyermeket, hogy 6 éves korukra elér-e az iskolaérettséget. Az esetek egy részében az iskolaéretlen gyermek testileg vagy szellemileg, esetleg a társas magatartás terén elmaradt.” (Az óvodai nevelés programja, 1971:38) Az iskolaérettség burkolt megfogalmazását véljük meg-

találni az oktatás eredményeinek ismertetésében. „Fokozódik a környező valóság iránti érdeklődés, felébred a gyermekekben a valamit megtanulás vágya, a gondolkodás öröme, kialakul az iskolai tanulás megkezdéséhez szükséges pszichikus beállítódás, a feladattudat, az önfegyelmezés képessége.” (AZ ÓVODAI NEVELÉS PROGRAMJA, 1971.141)

A másik új megközelítés, hogy az óvoda funkciójának nevezi az iskolaelőkészítést, vagyis kiterjeszti az egész óvodai életre, olyan jelentőséget ad neki, ami a közoktatásbeli szerepét is meghatározza, s az összes tevékenységet, tartalmat és viszonyrendszerét befolyásolja. Ebben tehát, az '50-s években kialakult óvoda-iskola relációt megerősíti. „A Programban a foglalkozási tárgyak feladatai, anyaga és követelményrendszere az előkészítő funkciót magában foglalja.” Tovább lép a korábbi csak az iskolai szempontoknak megfeleltetett szemléleten, mert azzal némi korlátot szab az óvodán kívülről jövő, esetleges túlzó elvárásoknak, hogy hozzáteszi, de ez „sajátosan óvodai oktatás”. (AZ ÓVODAI NEVELÉS PROGRAMJA, 1971.142) (Az óvodai jellegéről már korábban szoltunk.)

A szövegben is található utalás az akkori magyar iskolára, mint például nehéz, olyan alkalmazkodást vár el a gyerektől, ami meglepő, vagy lehetséges, hogy drámai lesz számára. „Az óvoda után az iskola új környezetet jelent a gyermekek számára, és ez személyiségük nagyfokú alkalmazkodását kívánja. Az óvodai nevelés akkor éri célját, ha a gyermekek az iskolai életet minél zökkenőmentesebben szokják meg, és a követelményeknek személyiségük zavara nélkül képesek eleget tenni.” (AZ ÓVODAI NEVELÉS PROGRAMJA, 1971.12) Ezek az iskolai oktatás felsőbbrendűségét is hirdetik impliciten, hiszen ha ez köztudott volt, még sem merült fel, hogy inkább a gyerekekhez jobban igazodó iskolát alakítsanak ki a közoktatásban, mintsem az óvodától várták mindezt el. Közben szembesültek ezeknek a követelményeknek az anomáliáival is, mikor a gyermekek valódi jellemzőit megismerték.

Tehát ez elől nem térhetett ki az óvoda, s a korábban megfogalmazott kettőséget úgy építette ki, hogy törekszik a külső elvárások érvényesítésére a gyermekek fejlettségében, de azt tudja, hogy ilyen örömteli korszaka nem lesz többet a közoktatásban eltöltött évek során.

### 3.5 Az óvodai nevelés programja, 1989

Ez a program nevében is jelzi, az előző továbbfejlesztésének eredményeképpen jöhetett létre, ezért kapta szakmai körökben a TONEP rövidítést is, melyben a 'T' a továbbfejlesztésre utaló megkülönböztetést szolgálta.

Az érvénybe lépésének történelmi, társadalmi háttérét is érdemes előzetesen megemlíteni, mert a program sorsát is jelzi egyben. 1989-ban fogadta el az akkor Művelődési Minisztérium, s az életbe léptetését 1990. szeptember 1-től kezdték, csak éppen ebben az időszakban zajlottak Magyarországon a politikai rendszer egészét, az egész társadalmat megmozgató változások, amit éppen az 1990. október 23-án kikiáltott köztársaság pecsételt meg.

A TONEP, a megelőző dokumentumokhoz hasonlóan egy egységes minden óvodára, óvodapedagógus számára kötelező programot jelentett, miközben körülötte az egyutas, egyvideológiai politikai rendszer megváltozott, ahol a pluralitás, a többféle nézőpontú megközelítés, többféle fenntartójú működtetés tört utat magának. Tehát hivatalos működésének 6-8 évében ennek ellenkező, ezen túl mutató szakmai elképzelések is megfogalmazódtak már.

Tegyük azt is hozzá, hogy a programfejlesztők, de a társadalom nagy többsége sem számított arra, hogy ilyen látványos politikai rendszerváltozás áll majd be, tehát tették a dolgukat legjobb szándékuk szerint.

Nézzük tehát miben hozott újat és mit őrzött meg a gyermeki tanulás szemlélet értelmezésében.

Már a célképzésben is érzékelhetjük a hangsúlyváltást. „Az óvoda nevelési rendszerünk szerves része.” (AZ ÓVODAI NEVELÉS PROGRAMJA, 1989.7) Ez azért is meglepő, mert külön nevelési rendszer nem létezett a közoktatási rendszer mellett, ami egy finom elhatárolódást jelez, amit a program teljesít is. A gyermekekre épülő, személyiséget hangsúlyozó, de általános célt tovább viszik. „Célja, a 3-6-7 éves gyerekek, sokoldalú, harmonikus fejlődésének elősegítése.” Ebben azonnal látható az életkor kiszélesítése, mert időközben törvényesítették a „rugalmas beiskolázást”, a fejlettségnek és nem az életkornak megfelelő iskolakezdést.

A korábban ismertett iskolaelőkészítő funkció az iskola gyermekekkel szembeni rigiditása miatt, olyan látványosan nőttek az iskolakezdési kudarcok, és az iskola annyira ellenállt mindenféle gyermekbarát megoldásnak, hogy az óvodai nevelés egy évvel történő meghosszabbításával igyekeztek csökkenteni a probléma nagyságát a közoktatáson belül. Tehát az óvoda felvállalta azon gyerekek további nevelését, akik

az iskolaérettségi kritériumoknak 6. életévükre nem feleltek meg, vagy a szülei kívánták, hogy még egy évet kapjon óvodai nevelést a gyerekekük.

Az iskolaérettség kifejezés helyett az „iskolai alkalmasság” elérését várja el az ONEP-ben már bevezetett három területen (testi fejlődésben, mentális-értelmei fejlődésben, és a közösségi-szociális fejlődésben).

A célok után kijelenti, hogy az óvodai nevelőmunka a személyiség egészére hat és a korábbi megfogalmazásokhoz képest szokatlan módon az óvodától elvárja, hogy „érzelmi (emocionális) burokrendszer” biztosítson a gyermek fejlődéséhez. Mintha csak azt üzenné, a gyermek védelemre szorul, s azt az óvodának kell megtennie.

Ha az óvodai nevelés rendszerábráját tekintjük át (először nevezi nevelési rendszernek és először készíti az egész nevelési rendszert leíró kategóriákból relációs ábrát), akkor feltűnően hiányzik az eddigi dokumentumoktól eltérő módon az oktatás. Helyette viszont megjelenik a korábbi foglalkozásokat magába foglaló kategória „a fejlesztés tartalmi eszközei”, ami a program szellemiségét ismerve nem túl találó, viszont a ’tartalom’ kifejezés visszautaló a foglalkozásokra. A foglalkozási ágakat pedig a nevelés valamelyik területének nevezi, mikor felsorolja:

- Anyanyelvi nevelés
- Irodalmi nevelés
- Zenei nevelés
- Vizuális nevelés
- A környezete megismerésére nevelés
- Matematikai nevelés
- Testnevelés (AZ ÓVODAI NEVELÉS PROGRAMJA, 1989.10)

Ebben a programban is tovább folytatódik az ONEP-pel kezdett lélektani nyitás, amit az óvodával szembeni kritikák gerjesztettek. Az akkor óvodai szakértők ezt így fogalmazták meg: „Az elmúlt években a szaksajtó és tömegkommunikáció egyaránt bírálta az óvodai gyakorlatot, mert olyan módszereket alkalmaz és olyan tartalmak elsajátítására ösztönzi a gyerekeket, amelyek nem felelnek meg az óvodások sajátosságainak.” (KERESZTÚRI, KERESZTY és KÓSÁNÉ, 1990a.87)

Ez a program használja először a tevékenységet és a tanulás kifejezést, ami jól érzékelteti a gyermekközpontúság erősödését. „Egymásra épülő és egymással összefüggő, komplex módon érvényesülő tevékenységekről” beszél, amit 3 felosztás módosulása után játék – munka – tanulás terminológiába sorol be, de most már ezek között egyértelmű prioritást is felállít. „Közülük elsődleges és alapvető a játék, mely

áthatja a gyerek egyéb tevékenységeit.” (AZ ÓVODAI NEVELÉS PROGRAMJA, 1989.9) A tanulást nemcsak szűken egy tevékenységre használja, hanem a lélektan tágan értelmezett fogalmát is használja, a gyermeki fejlődés, a változás lényegének leírásához. „A gyerekek fejlődésében beálló változás a tágan értelmezett érés és tanulás együttes következménye.”

A gyermeki személyiség szempontjai bővülnek a TONEP-ben. Az általános elvek között elsők közé került a gyermeki méltóság, a jogainak biztosítása. Ez utóbbi anynyira új volt, hogy még tartalmi elemei sem voltak akkor. A pedagógiai etika is ekkor fogalmazódik meg először, ami szülőktől származó információk kezelésére utalt. Az óvónői modellnyújtást pedig nemcsak a gyerek számára írja elő, de a családi nevelésre is kiterjesztve. A gyermek helyét és szerepét a nevelés egészében egy olyan elv erősíti meg, melynek már voltak előzményei korábban, de mindenre kiterjedő elvként még csak most fogalmazza meg. „Az óvónő nevelőmunkáját hassa át a gyerekek egyéni különbségének tiszteletben tartása, a szereteten, őszinte érdeklődésen és elfogadáson alapuló magatartás, a nagyfokú tolerancia.” (AZ ÓVODAI NEVELÉS PROGRAMJA, 1989.11)

Ha gyermek megismerésből eredő szempontok felerősödtek, akkor a játék szerepének is nőnie kell. Ezért ha a játék mintá alapvető tevékenység, egyben a személyiségfejlesztés alapvető eszköze is. A játépszichológia ismervei köszönnek vissza, mikor ezt olvashatjuk:

- Belső állapotait, vágyait, indulatait közvetíti
- Tapasztalatait, élményeit, játssza el, gyakran átalakított formában
- Öröforrás (cselekvés, manipuláció, elképzelés)
- Motivációja a tevékenységben önmagában van
- Feszültségcsökkenés kíséri (AZ ÓVODAI NEVELÉS PROGRAMJA, 1989.

76)

A játék a gyermek összes tevékenységét áthatja, de nemcsak az óvodáskor elején mint korábban vélték, ezért az utolsó évek játékának védelme érdekében megfogalmazza: „az óvodáskor végéig a játék marad a gyerek legfőbb tevékenysége, és a munka és a tanulás is megőrzi játékos jellegét.” Az óvónő játékbéli szerepén is történt változás, habár az irányítási szerep tovább él, de már csak közvetett módon teheti ezt. Ebben elsősorban a feltételek megteremtését kell biztosítani, majd a világról szerzett tapasztalatokat, élményeket.

A TONEP következetesen gyermeki tanulásról be tehát, ami két formában történhet az óvodában. „Az óvodában a tanulás egyrészt spontán, másrészt a nevelési célok érdekében sajátosan szervezett tevékenység”. Így tesz egyenlőséget (tegyük hozzá helyesen) tanulás és tevékenység közé. Az óvodai tanulás elvei pedig az eddigiekből következnek, vagyis nemcsak a szervezett tanulásra kell már gondolni mint a korábbi évtizedekben, amit oktatásnak neveztek, hanem a spontán helyzetekben tanulást is tudatosan kell biztosítani. Az elvek között szerepel:

- Figyelembe kell venni a gyermek kíváncsiságát
- Érzelmi beállítottságát, ami motiváló
- A tevékenységi vágy kielégítése elengedhetetlen feltétel
- A problémaszituáció aktivitásra ösztönző
- Szabad légkör, játékos hangvétel
- Az óvónő építsen az óvodán kívüli spontán szerzett gyermeki információkra
- Minden gyerek „önmaga lehetőségeihez képest fejlődik”
- Az egyéni fejlettségek differenciált fejlesztése
- A tanulás alapja az óvónő és a gyerekek kölcsönös, közös tevékenysége

A tanulásszervezésben megőrizte a 1971-ben kialakított kötetlen és kötött foglalkozások rendszerét. A kötetlent, más szóval kezdeményezést metodikailag elemzi, mivel a spontán hatások ezek növekedését prognosztizálhatták a programalkotók gondolkodásában, s a gyakorlatban már jó ideje alkalmazták, tehát érdemesnek tűnt ha jobban meghatározzák. A kötetlen foglalkozás „a gyerekek önkéntes részvételét jelenti.” (AZ ÓVODAI NEVELÉS PROGRAMJA, 1989.120)

Az óvónő a kezdeményezés időpontjának megválasztásában kötetlenül járhat el, a nap bármelyik időszakában is történhet. Ez az oktatási szemléletben korábban nem volt elképzelhető. Az óvónő az általa megtervezett kötetlen foglalkozást úgy kezdeményezze, hogy a játszó gyerekeket nem zavarja meg és ne kötelezze a részvételre, ha elmélyülten játszanak. A gyerekek elhelyezkedése, térszervezése is a kötetlenséget erősíti, mert nem merül már fel, hogy a foglalkozást csak az asztaloknál lehet megtartani. Három munkaformát sorol fel, ami klasszikus iskolai keretek között is általános:

- a) egyéni munkaforma saját elképzelés, saját eszközzel megvalósításakor
- b) mikrocsoportos munkaforma, amiben egymást segítve, együttműködéssel valósul meg a tevékenység (ide sorolja a páros munkát is)
- c) frontális munkaforma, ami az egész csoportot igénybe veszi egyszerre

A gyermekcsoportok szervezési elvei nem változtak hivatalosan, de a több évtizede használt kis-, középső, és nagycsoport megnevezés eltűnt a programból, s helyette ugyanabban a hármas felosztásban már a gyerekek életkorának megjelölésével azonosítják a fejlettségeket, tartalmakat, elvárásokat.

Az ONEP időszakában, mikor az iskolaérettségi vizsgálatok elterjedtek, akkor ezen szempontok kialakítása érdekében feladatlap csomagot dolgoztak ki, és honosították meg az óvodában. A foglalkozások időtartamának egy jelentős részét arra fordították, hogy a gyerekek ilyen feladatlapokkal dolgozzanak. Úgy vélték az iskolára remekül felkészíti a gyerekeket, ha az adott feladattípusnak megfelelőt megoldják. Pedig már akkor is nyilvánvaló volt, hogy „a feladatlapok fejlesztik a feladatmegoldó készséget, de kevésbé alkalmasak a feladatmegoldó gondolkodás fejlesztésére, arra, hogy a gyermek maga jöjjön rá a feladat nyitjára, keresve a megoldás módját.” (KÖVÉR,2006.95)

Ez újra csak a nivellálást generálta a pedagógusokban, mert a feladatlap eredményei alapján könnyen, gyorsan meg lehetett állapítani a teljesítményt, és össze lehetett hasonlítani társaival. Így válik érthetővé, hogy miért vélekedik, úgy a TONEP, hogy a valódi tevékenységek fejlesztik a gyermeket. A feladatlapot ugyan nem törli az óvodából, de más szerepet szán a személyiség fejlesztésében. „A feladatlapok legfőképpen az egyéni jellemzők nyomán követését, a segítségnyújtás mértékének és módjának meghatározását szolgálják, és nem a szülő tájékoztatását.” (AZ ÓVODAI NEVELÉS PROGRAMJA, 1989.123) Tehát csak diagnosztikus eszközként argumentálja.

Ha környezetismereti nevelésről szóló részt a TONEP-ben is áttekintjük, akkor a természetesebb együttlétek és azok előnyei kerülnek előtérbe. Azt javasolja, hogy a foglalkozások többségét az óvónő a szabadban szervezze, de ha a teremben zajlik, akkor is „kerülje a merev formákat” (például merev ültetési rend, felelet egész mondatban). „Mindig a sokféle tevékenység megszervezését, a sokoldalú megfigyeltetést, a tapasztalatok gondolkodtató megbeszélését tartsa lényegesnek.” (AZ ÓVODAI NEVELÉS PROGRAMJA, 1989.218)

Alábbi 3. táblázatban most már három program (csak ezekben található) foglalkozási tartalmait rendezzük össze a környezetismereti nevelés témaköreinek összegyűjtésével:

### 3. táblázat

Nagycsoport / 5-6-7 éves korban		
1957	1971	1989
Állatok, növények	A család	Család
Évszakok	Testünk	Felnőttek munkája
Egészségünk védelme	Az ősz	Emberi test
Óvodánk	A tél	Óvoda környéke
Otthonunk	A tavasz	Gyalogos közlekedés
Az óvoda környéke	Növények	Napszakok
A felnőttek munkája	Állatok	Évszakok
Városunk, falunk főbb nevezetességei	Közlekedés	Növények
	Az óvoda környéke	Állatok csoportosítása
Színek, ízek	Óvodában a felnőttek és a gyermekek munkája	Színek
	Napszakok	Környezetformáló tevékenységek
	Színek	
	Iskolások leszünk	

Ha áttekintjük most az alábbi táblázat segítségével a „tananyagot”, de csak most nagycsoportosok, illetve 5-7 évesekre vonatkoztatva, akkor azt látjuk továbbra is témakörök sorol fel a program, mint korábban. A témakörök lényegében változatlanok maradtak, apróbb változásoktól eltekintve. A TONEP-ben a környezet megismeréséhez hozzátartozhatnak a különböző tevékenységek is, ez a témák szintjén új. Viszont nem vitte tovább az ONEP-ben javasolt iskolások leszünk témát, aminek természetesen nincs magyarázata a dokumentumban, de más fejezetben találunk közvetve erre utalást.

A fenti témakörök alapján tervezett foglalkozás módszereit bővíti a program. Szimulációs játékot szervezhet az óvónő például „a különböző foglalkozásokhoz kapcsolódó tevékenységek és a közlekedési helyzetek megjelenítéséhez. A gyermekek élményeinek, egyéni tapasztalatainak is biztosítsanak az óvónők beszélgetési alkalmakat, ahogy a családdal, vagy egyénileg gyűjtött személyes fontossággal bíró tárgyaknak, terméseknek, kavicsoknak, stb. biztosítsa a csoportszobában történő elhelyezését, vagy a gyermekeket érdeklő jelenségek, óvodán kívüli tevékenységek „folyamatos és alkalmi” megfigyelését is.

És most nézzük meg az iskolával kapcsolatban mit fogalmaz meg a program, ismervé több ezt a kérdéskört érintő hatását. Nem jellemzi az akkori óvoda – iskola viszonyt, de mint korábban is jeleztük arra utalnak megfogalmazások, hogy nem lehetett kiegyensúlyozott. Ami azért lehet valóságos, mert az ONEP a gyermek szempontú megközelítés határozott tendenciájával több korábbi iskolai elvárást felülírt. Gondoljunk csak vissza a kötetlenség iskolai interpretációjára, amelyben akár az iskola ellen elkövetett merényletnek is vélhették a változtatást.

A TONEP-ben ezért találunk viszonyt rendező szempontokat és gyermek érdekeit megfogalmazó elvárásokat egyaránt. A korábbi egyoldalú kapcsolatot kívánja rendezni mikor azt mondja:

– Az óvoda és az iskola nevelőmunkájának összehangolása együttműködést kíván

– Kölcsönös bizalomra, egymás munkájának megbecsülésére van szükség

– Kölcsönös érdeklődés egymás munkája iránt

Most is megfogalmazódik a régi tétel, miszerint „az óvoda iskola-előkészítő munkája akkor tekinthető sikeresnek, ha a gyerekek örömmel, bizalommal és érdeklődéssel várják az iskolát. Ennek érdekében az óvónő tegye lehetővé, hogy a gyerekek pozitív élmények útján megismerkedjenek az iskolai életmóddal.” (AZ ÓVODAI NEVELÉS PROGRAMJA, 1989.278)

A két intézmény közötti viszony egyoldalúnak tekinthető, ha a következő meglepő, az óvónők számára megfogalmazott elvárást végig gondoljuk. „Az óvoda az iskola esetleges követelményeinek hatására sem térhet el az óvodai nevelési program céljától, feladataitól, módszereitől.” Tehát gyakorlat lehetett, hogy egyes iskolák, mindenféle törvényi, szakmai dokumentumoktól függetlenül a saját munkájuk „megkönnyítése” érdekében – amit a korábbi óvodai dokumentumai kissé gyermeki naivsággal ki is jelentettek, elvállaltak – olyan nem hivatalos követelményeket fogalmaztak meg óvodák, szülők számára az iskolakezdéssel kapcsolatban, ami ellentétes lehetett az óvodai dokumentumokkal. Tehát most nem csak kijelenti az óvoda magáról, hogy a gyermekek szempontjainak érvényesülését fontosabbnak tartja, mint öncélú iskolai elvárások adhoc beépítését a szakmai gyakorlatba (erre hivatalos felhatalmazása sem lenne), hanem védi a gyermekek érdekeit. Nem csak a defenzívát tarja elfogadhatónak az iskolai doktrínával szemben, hanem a szemlélet elfogatása érdekében a proaktív megoldásokat is. „Az óvoda nevelőtestülete tekintse feladatának, hogy

ha szükséges, az óvoda gyerekszempontú szemlélete, módszerei hassanak a gyerekeket befogadó iskolára.” (AZ ÓVODAI NEVELÉS PROGRAMJA, 1989.279) Sajnos ez akkor utópisztikus elképzelés volt.

A TONEP tanulás szemlélete a korábbi dokumentumokat meghaladó mértékben jutatta érvényre a gyermek tudományos megismeréséből származó ismereteket, feladatok, módszerek, tevékenységek formájában, aminek a misszióját vállalta. Lerakta a gyermekközpontú, és a gyermekek öntevékenységére épülő nevelőintézmény alapjait.

### **3.6 Óvodai nevelés országos alapprogramja, 1996**

A '90-s évek Magyarországon az új társadalmi- politikai intézményrendszer törvényi megalapozása folyik, így a közoktatás számára is új törvény volt szükséges. A törvény, amely legitimálja a többféle fenntartású közoktatási intézmények működését, amely kiiktatja az állami intézményekből az ideológiai egyoldalúságot, a politikai tevékenységet betiltja, de a többféle pedagógiai értelmezést lehetővé teszi. 1993-ban fogadta el az magyar Országgyűlés LXXIX. törvényét a közoktatásról, s benne az óvodai nevelést meghatározó néhány passzust. Ezekből a legfontosabbak feltétlenül ki kell emelnünk, mert több teljesen új pályára állítja a magyar óvodákat, jövőbeli feladataikat megfogalmazva.

Az óvodai nevelés továbbra is a közoktatás részét képezi, amit ingyenesen biztosít az állam. A törvény kijelenti, ami egyébként minden intézménytípus számára magától értetődő, de az óvoda esetében fontos a (KÖZOKTATÁSI TÖRVÉNY, 1993.3.§ (1)bekezdése), ha az ONEP időszakában megjelenő iskolai expanzióra utalunk. Kijelenti a „közoktatás szakmailag önálló nevelő intézményei” közé tartozik az óvoda.

A törvény előre jelezte, tehát 1993-ban, hogy az óvodai nevelést egy olyan program fogja meghatározni, amely irányelveket fog tartalmazni „a gyermekről való gondoskodás, önállóságra szoktatása, harmonikus fejlődése érdekében az iskolai nevelésre és oktatásra való felkészítését szolgáló szakmai feltételekről” (KÖZOKTATÁSI TÖRVÉNY, 1993.8.§)

Az óvoda továbbra is három éves kortól fogadja a gyerekeket, de az európai tankötelezettségi kort átvéve, öt éves kortól minden gyermek számára kötelező az óvodai nevelés. Az olyan gyermek, aki csak öt éves korában kerül be az óvodába, annak

legfeljebb napi négy órás iskolai életmódra felkészítő foglalkozás tartását írja elő (KÖZOKTATÁSI TÖRVÉNY, 1993.24.§ 3.)

Még egy nagyon lényeges paragrafus is bekerült a törvénybe, ami az összes óvoda szakmai munkáját alapvetően érintette, hogy az iskolai kerettantervek mintájára az óvodák számára sem készül most már a korábbiakhoz hasonló, az egész rendszert tartalmaival együtt leíró program. „Az óvoda az Országos óvodai nevelési program alapján pedagógiai programot készít, vagy az Országos óvodai nevelési program alapján készített pedagógiai programok közül választ. A művelődési és közoktatási miniszter ajánlott pedagógiai programokat tesz közzé.” (KÖZOKTATÁSI TÖRVÉNY, 1993.45.§ 1) Ez gyökeres változást jelentett az összes óvoda számára, mert a helyi, saját nevelési program írásának semmilyen előzménye nem volt az óvoda múltjában, s komoly felelősséget és szakmai erőfeszítést igényelt minden óvodapedagógustól.

Az óvodák az Óvodai nevelés országos alapprogramja (röviden Alapprogram) 1996-os kihirdetésétől számítva kaptak három évet, hogy kidolgozzák, hivatalosan engedélyeztessék saját helyi nevelési programjukat, s 1999-től bevezessék az óvodák napi gyakorlatába. Egy 2002-s óvodai kutatás eredményeinek elemzésében így írnak az óvodákról a bevezetés után pár évvel. „A programkészítés sok nevelőtestület életére pozitívan hatott: ezt jelzi a szakmai aktivizálódás, a szakmai önbizalom megerősödése, a nyitottá váló óvodák sokasága, az innovációk kiteljesedése.” (VILLÁNYI, 2002.23)

Az Alapprogram tehát a szakmai önállóság olyan fokát adja az óvodák kezébe, amilyen előtte még sosem létezett, azért, hogy a sokféle, de a gyermekekre épülő programok jobban igazodjanak az adott óvoda helyi sajátosságaihoz, feltételeihez, családi környezetének elképzeléseihez és a pedagógusok szakmai kvalitásaihoz. Meg kell említenünk, hogy már a '80-s évektől nem óvónői, hanem óvodapedagógusi diplomákat bocsátottak ki a felsőoktatásban, de ezt még a TONEP vette át, de az Alapprogram óvodapedagógusokról beszél, elfogadva azt a valós helyzetet, hogy Magyarországon férfiak is végeznek gyermeknevelő munkát az óvodákban diplomával a kezükben.

Azzal, hogy a Magyar Kormány elfogadta 137/1996. (VIII.28.) számú rendeletét, mely az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramját életbe léptette, elérkeztünk a jelenbe, mert azóta nem született új szakmai dokumentum az óvodák számára.

Az Alapprogram a gyermekközpontúság köré az óvodapedagógusok módszertani szabadságának érvényesítésével várja el az óvodák saját, önálló programjának elkészítését, úgy hogy az Alapprogrammal szinkronban legyen, tehát a gyakorlati munkába bontsa ki elveit.

A gyermekközpontúság jellemzői között említi:

– A gyermek nevelése elsősorban a család joga és kötelessége, s ebben kiegészítő szerepet tölt be az óvoda

– A gyermek fejlődő személyiség és különleges védelem illeti meg ebben az időszakban

– Minden gyermekre úgy tekint, mint aki egyedi, mással nem helyettesíthető individuum és szociális lény egyszerre

– A gyermeki személyiség teljes kibontakoztatására törekszik testi, lelki szükségleteinek figyelembe vételével

Két nélkülözhetetlen alapelvet tart elvárásnak minden óvoda gyakorlatában

„a) a gyermeki személyiséget tisztelet, elfogadás, szeretet és megbecsülés övezi;

b) a nevelés lehetővé teszi és segíti a gyermeki személyiségfejlődést, a gyermek egyéni képességeinek kibontakoztatását.” (ÓVODAI NEVELÉS ORSZÁGOS ALAPPROGRAMJA, 1996.5)

Az óvoda céljának megfogalmazásában éppen ezért az egyediségre vonatkozó specifikumok kerültek a korábbiak mellé. „Az óvodások sokoldalú, harmonikus fejlődését, a gyermeki személyiség kibontakoztatását elősegítse, az életkori és egyéni sajátosságok és az eltérő fejlődési ütem figyelembevételével (ideértve a különleges gondozást igénylő gyermek ellátását is.)” Az óvoda funkcióit most nem a sorok közé rejtve fogalmazza meg, hanem tudatosan összehangolva a gyermekközpontúsággal, így az óvoda óvó-védő, szociális, nevelő-személyiségfejlesztő funkciója kell, hogy áthassa minden magyar óvoda óvodaképét. „Az évszázados tradíciókat és a magyar óvoda nemzetközileg is nagyra tartott eredményeit, értékeit megőrizve és megerősítve, végül is egyértelműen a köznevelési rendszer szerves részeként, társadalmilag fontos alapintézményeként definiálta az óvodát, és ennek megfelelően határozta meg óvó-védő, szociális és nevelő-személyiségfejlesztő funkcióit”. (KELEMEN, 2003. 326)

A korábbi 1989-s TONEP hármas feladatrendszerét pontosítja úgy mint: az egészséges életmód alakítását, az érzelmi nevelés és szocializáció biztosítását, illetve az

értelmi fejlesztés, nevelést. Ebben két változás azért történt. Az egyik, hogy a több évtizeden keresztül kiemelt, a szocialista pedagógia privilégiuma, a közösségi nevelés kikerült a feladatok közül. A másik az előbbi olvasása alapján is megállapítható, hogy fejlesztést csak az értelmi neveléshez kapcsolta, mégpedig leválasztva a nevelésről. E mögött a '90-s évektől felerősödő fejlesztőpedagógia szemlélet térnyerése húzódik. Ez a speciális foglalkozás azokra a gyermekekre vonatkozik, akik exogén és/vagy endogén okok miatt, de fejlődésükben nagy eltérés diagnosztizálható az általános jellemzőktől.

A feladatok a gyermeki szükségletek kielégítésén keresztül valósulhatnak csak meg, ami egyébként az egész Alapprogram szellemiségét is determinálja. Vagyis azt várja el az óvodapedagógusoktól, hogy képesek legyenek felismerni ezen szükségleteket, és azoknak megfelelő tevékenységeket és viszonyrendszert alakítsanak ki és működtessenek.

Korábban nem fogalmazódtak meg melyek is ezek a szükségletek, s az alapprogram most sem listázza, csak érzékelteti ezeket. Ezért most illesszük ide ezeket, elfogadva Körmöci Katalin értelmezését:

- Mozgásigény, egyéb biológiai, fiziológiai szükségletek
- Érzelmi biztonság
- Szeretet
- Szociális szükségletek (társigény, barátság)
- Dicséret, elismerés, tisztelet, megbecsülés iránti szükséglet
- Kíváncsiság, tudásvágy
- Esztétikum iránti szükséglet
- Alkotásvágy, felfedezés iránti szükséglet
- Önmegvalósítás vágya, önkifejezés vágya, szabadságvágy (KÖRMÖCI, 2007b.

46)

Ezek a Maslow-i szükségletek óvodásokra készült változatának is tekinthetőek, amelyek jól vezethetik a pedagógiai gondolkodást, ha valóban a szükségletek kielégítését kívánjuk megvalósítani a kisgyermekkorú intézményben.

Emeljük ki az Alapprogram játéokra vonatkozó téziseit. A tevékenységek formáiban különböznek, így a megadott sorrendben írjuk le, mely sorrendnek is szimbolikus jellege lehet, legalábbis az elejére és végére tett tevékenységformát illetően.

- játék;
- vers, mese;
- ének, zene, énekes játék;
- mozgás;
- a külső világ tevékeny megismerése;
- munka jellegű tevékenységek;
- tanulás.

A játék a sor legelejére kellett hogy kerüljön a gyermekközpontúságnak megfelelően, a tanulás viszont némi bizonytalanságot is sejtetve a sor végén található. Ha tanulás szűkebb értelmezésére gondolunk, főleg az oktatáscentrikus programokra hivatkozva, akkor érthető, nem kívánnak ahhoz hasonló hangsúlyt adni. Ám ha tanulás tág értelmezését vesszük, amiben a „tapasztalás, gyakorlás, a különböző cselekvési formák, magatartási változások, a szociális és motoros tanulás, az utánzásos tanulás, a cselekvés jelentőségének kiemelése, a személyiség mind teljesebb részvétele a folyamatban” (KOVÁCS és BAKOSI, 1999.8) egyaránt szerepel, akkor határozottabb definíciót érdemelt volna. A tevékenység- és gyermekközpontúsággal összhangban a tanulás nem külön tevékenység, hanem az óvodai nevelés egészében végbe menő folyamat.

A játék soha nem kapott ekkora teret, felelősséget egyetlen dokumentumban sem. Most olyan determináció, amelyet nem lehet figyelmen kívül hagyni. A játék a kisgyermekkor:

- Legfontosabb, legfejlesztőbb, leghatékonyabb eszköze az óvodai nevelésnek. Ilyen határozott szándék még nem volt tevékenység mellé rendelve, ami az jelenti, a személyiségfejlesztést e nélkül nem lehet megvalósítani. Ezt azért is kell hozzátenni, mert az Alapprogram felkészült arra, hogy ezt esetleg figyelmen kívül hagyja valaki, ezért kijelenti a tevékenységek között „mással nem helyettesíthető”.

- A másik eredetinek mondható állítás a játékról, és az előzőt csak erősíti, hogy „a játék – szabad képzettársításokat követő szabad játékfolyamat – a kisgyerek elemi pszichikus szükséglete, melynek minden nap visszatérő módon, hosszan tartóan és lehetőleg zavartalanul ki kell elégülnie.” (ÓVODAI NEVELÉS ORSZÁGOS ALAPPROGRAMJA, 1996.10) Ez minden korábbi tanulásszemléletet, - melyben szabad idő tevékenységként volt jelen a játék és a szervezett tanulást tartották a legfontosabb személyiségfejlesztő helyzetnek -, számú az óvodából. Itt sem mondja meg melyek

azok a szükségletek, amelyeket rendszeresen a játékban akar a gyerek kielégíteni ezért most korábbi gyakorlatunk alapján összegezzük:

- A gyermekeknek szükségük van a tapasztalataik alapján formálódó elképzeléseik, hipotéziseik ellenőrzésére, kipróbálására
- A gyerekeknek szükségük van arra, hogy „átváltozhassanak”, hogy más helyzetébe, személyébe beleélve magukat (azonosulva) megértsék a világ jelenségeit
- A gyerekek rendszeresen, visszatérő módon szükségük van arra, hogy átéljék az interaktivitást személyek, tárgyak, objektumok, stb. viszonylatában
- A gyerekeknek szükségük van arra, hogy tevékenységük (játékuk) kereteinek, szabályainak kigondolásában, megfogalmazásában, másokkal együttműködve-alkudozva, de részt vegyenek, hatást gyakorolhassanak környezetükre
- A gyerekeknek szükségük van a játékhoz adhoc kialakított, kijelölt saját térre (PÁLFI, 2004. 221-222)

A tanulás pontos definiálása nem történt meg a dokumentumban, de a gyermekközpontú szemléletet érvényesíti a leírt ismervek között. Elhatárolódik az ismeretszerzésre szűkített tanulástól, mert az utánzásos, spontán helyzetek számára ad elsődlegességet. A Dewey-nál is kiemelt öntevékenység jól beépül, amit a tanulás feltételül szab. „A tanulás feltétele a gyermek cselekvő aktivitása, a közvetlen, sok érzékszervét foglalkoztató tapasztalás lehetőségeinek biztosítása.” (ÓVODAI NEVELÉS ORSZÁGOS ALAPPROGRAMJA, 1996.14) Tehát ezzel a sok évtizeden keresztül meghatározó szervezett játszó foglalkozások elvesztették meghatározó szerepüket, s helyükbe az adott helyzetnek, tartalomnak, gyermekeknek legjobban megfelelő formákat ajánlja, amihez egy bő listát mellékel.

Ha a környezet megismerésével kapcsolatos részt tekintjük át, akkor már az új, kissé szokatlan elnevezés is a gyermekközpontú módszertan felé orientálja a szakembereket. A külső világot tevékenység által, tevékenység közben, aktív cselekvésben ismerheti-ismerje meg a gyerek.

A korábbi programoktól eltérően helyezi el a matematikai gondolkodás fejlesztését szolgáló tevékenységeket. Az öncélú matematikázásnak az óvodáskorban nem enged önálló teret, ugyanis a gyermek tevékenységének speciális jegyei között ismerkedik meg a matematikai tartalmakkal, összefüggésekkel, mégpedig úgy, hogy azok szükséglete szervesen illeszkedik a végzett tevékenységhez.

Sem a külső világ tevékeny megismerése részben, sem máshol nem találunk olyat leírásokat, - szintén először -, amiben az óvodai tevékenységek tartalmát központilag meghatározták volna. Nincs „tantervi” tartalom elvárás, tehát valóban az óvodák állíthatják össze az adott intézményben fontosnak vélt tevékenységek tartalmát, a saját helyi nevelési programjukban. Emiatt már nem tudjuk összehasonlítani korábbi tartalmakkal, amit az előző dokumentumokkal megtettünk.

A tanulási szemléletet korábban is befolyásoló óvoda-iskola viszonyról nézzük meg, hogyan vélekedik az Alapprogram. Az 1996-s kiadása óta egy aprócska korrekciót kezdeményezett az Oktatási Minisztérium éppen a vizsgált kérdésben. Az eredeti mondat így volt: „Az iskolaérettségnek az iskolai életre való felkészültségnek testi, lelki, szociális kritériumai vannak, melyek közül egyik sem hanyagolható el, mindegyik egyformán szükséges a sikeres iskolai munkához.” (ÓVODAI NEVELÉS ORSZÁGOS ALAPPROGRAMJA, 1996.14) Ebből a Kormány 51/2004.(III.23.) számú rendeletével törölte „az iskolai életre való felkészültségnek” kifejezést. Ez két dolgot jelent, hogy az iskolai életre semmilyen módon nem kell/lehet felkészíteni a gyermeket az óvodán belül, ami azért volt sokáig ellentmondásos, mert a két intézmény (óvoda/iskola) gyermekképe fokozatosan távolodott egymástól, attól kezdve mikor az felvállalta a gyermekközpontúság kidolgozását az óvodában. A másik viszont, ami a minőségfejlesztési szemléletből, és gyakorlatból származó kimeneti eredmények előzetes megfogalmazásával függ össze.

Az iskolaérettség, mint kritériumrendszer az óvoda output mérésének eszköze, indikátora maradt. Habár az is megfogalmazható, hogyha elfogadtuk a gyermekek eltérő ütemű fejlődését, megtartottuk a fejlettséget figyelembe vevő rugalmas beiskolázást, s ha kötelessége minden óvodának saját programot, saját céltételezéssel, a gyermekek egyéni fejlődési mutatóihoz igazítva elkészíteni-megvalósítani, akkor hogy kerül a rendszerbe egy olyan diagnosztikus (a pszichológusok által összeállított) szempontsor, aminek nincs köze az előbbi szempontokhoz. Erre majd a jövő adja meg a választ.

Az Országos Köznevelési Intézet által végzett országos óvodakutatás beszámolójában erről így ír Vágó Irén: „Az óvodákban eddig is uralkodó gyermek-centrikus, nevelésközpontú gyakorlatot megerősítette az Alapprogram, s ennek nyomán ez a szemlélet hatja át a helyi programok többségét is. Úgy ítéljük meg, hogy az óvodapedagógusok többségének szerencsére nincs igazán „hajlama” az iskolásításra.”

(VÁGÓ,2002.26) Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja tanulásszemléletéről tehát elmondhatjuk, hogy a gyermeki sajátosságokat tudatosan integráló gyermekközpontú, játék meghatározottságú és tevékenység alapú.

### **3.7 Az óvodai alapidokumentumok tartalomelemzése 1953-1996 között**

Az elmúlt ötven év óvodai dokumentumainak szövegelemzése után egy másik módszer segítségével, a tartalomelemzéssel kívánjuk feltárni a gyermekközpontúság mértékét, erősségét. Módszer adekvátságát E. Babbie kutatás-módszertani munkája alapján fogadtuk el. „Vannak témák, melyek vizsgálatára a tartalomelemzés minden más módszernél jobban alkalmasabb.” A tartalomelemzés tárgyául szolgálhatnak könyvek, újságok, versek, törvények, beszédek stb. (BABBIE,2003.339)

Az óvodai dokumentumok tehát alkalmasak arra, hogy beavatkozásmentesen, a leírt szöveg alapján, a használt fogalmak, kifejezések gyakorisága alapján következtessünk a használók szemléletét meghatározó sajátosságok megfogalmazására. A tartalomelemzés tehát optimális eszköz számunkra, mert segítségével „közlemények, üzenetek törvényszerűen visszatérő sajátosságai alapján módszeres és objektív eljárással olyan következtetéseket vonunk le, amelyek a közleményben nyíltan kimondva nincsenek, de az üzenet megszerkesztettségének, azaz kódolásának módjából kiolvashatók, s esetleg más módon nyert adatok segítségével megerősíthetőek.” (BABBIE, 2003. 332)

Az adatok képzéséhez három elemzési egységet képeztünk, majd ezeket úgynevezett megfigyelési egységekre osztottuk. Ezek lesznek az elemzési egységek manifeszt formái (1.melléklet). Tehát a három elemzési egység, három olyan attribútum, amit belső jellemzőinek, a szövegekben történő előfordulási mértékével igazoltuk hatásvat a különböző könyvekben, vagyis óvodai alapidokumentumokban. Összeállítottuk azoknak a fogalmaknak, szavaknak a listáját, amelyek az egyes elemzési egységeket leírhatják, majd az öt kiadványból kvantifáltuk előfordulásuk gyakoriságát. A megfigyelési egységként szolgáló öt óvodai dokumentumban kerestük meg azoknak a szavaknak a gyakorisági mutatóját, amelyeket a három elemzési egységbe osztottunk. Így 56 olyan kifejezést kerestünk, amelyek majd a gyermekközpontúság, az oktatás centrikusság, és amely a kettő közötti átmenet szellemiségét jellemezhetik.

Az 4. táblázatban találjuk a három elemzési egységbe sorolt kategóriákat, amelyek az óvodai dokumentumokban kerestünk.

4. táblázat

Oktatáscentrikus	Átmenet a kettő között	Gyermekcentrikus
1. Alkalmazkodás	1. Általános	1.3-4-5-6-7 év, mint életkor
2. Didaktika	2. Életkori sajátosság	2. Aktivitás
3. Évszakok	3. Fejlesztés	3. Családdal együttműködés
4. Feladattudat	4. Feladat	4. Cselekvés
5. Foglalkozás	5. Játékos	5. Differenciálás
6. Irányítás	6. Képesség	6. Egyéni
7. Iskola	7. Kezdeményezett	7. Élmény
8. Iskolára való felkészítés	8. Komplex	8. Érdeklődés
9. Ismeret	9. Közösség	9. Folyamatosság
10. Kötelező	10. Közvetett/indirekt	10. Játék
11. Követelmény	11. Minta/utánzás	11. Önkéntes
12. Közvetlen/direkt	12. Munka	12. Öröm
13. Oktatás		13. Spontán
14. Osztatlan		14. Személyiség
15. Osztott		15. Szeretet
16. Rendszerezés		16. Szükséglet
17. Szemléltetés		17. Tanulás
18. Tanít(ás)		18. Tapasztalat
19. Tudás		19. Természet(i)es környezet
20. Vezetés		20. Tevékenység
		21. Szabadság
		22. Önállóság
		23. Választás

Természetesen a három szemlélethez sorolt kifejezések, nem azt jelentik, hogy csak azok használják, akik az adott szellemiséget vallják, de azt véljük, gyakoriságában többször fordulhatnak elő, vagyis a gondolkodás érvei között nagyobb súllyal szerepelnek. Ez erősíthet, vagy megcáfolhat bennünket abban, amit az előző fejezetekben a dokumentumok elemzésekor megállapítottunk.

Az adatok képzésekor az eredmények összehasonlíthatósága is fontos volt, mert a dokumentumok különböző terjedelműek, amit alábbi 5. táblázatban láthatunk, ezért a kategóriákra kapott gyakoriságokból az adott könyv terjedelméhez viszonyítva képeztünk mutatókat, így már arányosítva egymás mellé rendelhetőekké váltak a kvantifikált eredmények.

5. táblázat

1953	1957	1971	1989	1996
50	258	291	283	16

Először az oktatáscentrikus fogalmak mutatóit vesszük sorra a különböző dokumentumok eredményei alapján készített 6. táblázat segítségével. Az óvodai dokumentumokat elnevezésük helyett most a kiadások évszámával jelöljük. A baloldali oszlopban a keresett kategóriák találhatóak és velük azonos sorban a különböző dokumentumok eredményei.

6. táblázat

<b>Kategóriák</b>	<b>1953</b>	<b>1957</b>	<b>1971</b>	<b>1989</b>	<b>1996</b>
Alkalmazkodás	0,02	0,03	0,05	0,12	0,06
Didaktika	0,24	0,08	0,02	0,00	0,00
Évszakok	0,02	0,05	0,08	0,10	0,00
Feladattudat	0,00	0,00	0,01	0,01	0,13
Foglalkozás	2,90	1,69	1,67	0,61	0,13
Irányítás	0,20	0,13	0,15	0,21	0,19
Iskola	0,00	0,12	0,07	0,12	0,56
Iskolára való felkészítés	0,00	0,05	0,02	0,01	0,00
Ismeret	1,30	0,82	0,58	0,39	0,69
Kötelező	0,54	0,31	0,17	0,06	0,13
Követelmény	0,04	0,26	0,27	0,02	0,00
Közvetlen/direkt	0,04	0,03	0,04	0,03	0,13
Oktatás	0,02	0,03	0,27	0,00	0,00
Osztatlan	0,16	0,07	0,00	0,00	0,00
Osztott	0,10	0,08	0,00	0,00	0,00
Rendszerezés	0,02	0,02	0,03	0,06	0,00
Szemléltetés	0,10	0,17	0,08	0,02	0,00
Tanít(ás)	0,04	0,33	0,08	0,04	0,00
Tudás	0,90	0,51	0,28	0,08	0,00
Vezetés	0,00	0,03	0,03	0,05	0,00
<b>Σ</b>	<b>6,64</b>	<b>4,81</b>	<b>3,92</b>	<b>1,94</b>	<b>2,00</b>

Elmondhatjuk az öt dokumentum adatainak összesítése után, hogy az oktatáscentrikus fogalmak legmagasabb gyakorisággal az 1953-s Módszertani levelekben fordulnak elő, ami korábbi elemzésünkkel összhangban van. Az összetett mutatók alapján azt is látjuk, hogy a történetiségében egymást követő dokumentumokban fokozatosan csök-

ken ennek a mértéke, s három legmagasabb mutató 1953-57-71-ben található. Ezek voltak amik nyíltan elveikben, és módszertanukban is az oktatásnak komoly hangsúlyt adtak, míg 1989-től kezdve látványos szemlélet változás tükröződik a számokban.

Tehát az Alapprogram a legkevésbé oktatás központú programok közé tartozik. Az eredmények azt is jelzik számunkra, hogy az elemzési egységek összességében kellően mutatják a szellemiséget, mert ha egyes megfigyelési egységeket kiemelünk, magukban még nem feltétlenül irányadóak. Ha az iskolára való felkészítés mutatói megnézzük, akkor ugyanolyan eredményt látunk 1953-ban, mint 1996, mert nem használják ezeket, de az iskola kifejezést nézzük, akkor abból a 1996-s programban találunk relatíve a legtöbbet, ami mégsem jelenti, hogy oktatáscentrikus lenne.

Ezek után azt az összesítést (7. táblázat) mutatjuk be, melybe olyan megfigyelési egységek kerültek, amelyek egyaránt előfordulhatnak az oktatás- vagy a gyermekcentrikus szemléletet vallók körében is, de ennek a mutatóit arra is szeretnék felhasználni, hogy jelezze számunkra, mely programokban szerepel nagyobb súllyal, ami a két alapvetően eltérő pedagógiai gondolkodás közötti átmenetet is képezheti. Tehát azokban a programokban remélünk magasabb mutatókat, amelyek a gyermekcentrikusság felé kívánnak elmozdulni, ezért ezekkel többet érvelnek.

7. táblázat

<b>Kategóriák</b>	<b>1953</b>	<b>1957</b>	<b>1971</b>	<b>1989</b>	<b>1996</b>
Általános	0,00	0,00	0,08	0,03	0,06
Életkori sajátosság	0,00	0,02	0,07	0,15	0,13
Fejlesztés	0,20	0,30	0,76	0,57	0,31
Feladat	0,54	0,70	0,84	0,67	0,50
Játékos	0,08	0,19	0,12	0,12	0,31
Képesség	0,08	0,10	0,27	0,38	0,81
Kezdeményezett	0,10	0,04	0,15	0,16	0,19
Komplex	0,10	0,04	0,15	0,16	0,19
Közösség	0,18	0,12	0,59	0,45	0,13
Közvetett/indirekt	0,02	0,00	0,12	0,00	0,00
Minta/utánzás	0,04	0,03	0,07	0,13	0,56
Munka	1,20	0,99	1,19	0,75	0,56
<b>Σ</b>	<b>2,54</b>	<b>2,52</b>	<b>4,41</b>	<b>3,58</b>	<b>3,75</b>

Az összesített mutatók egy érdekes emelkedést, egy tetőpontot, majd csökkenést jeleznek, ezek tökéletesen összhangban vannak azzal a tendenciával, ami gyerekek szempontjainak megjelenésével fokozatosan erősödött az évek során. Tehát akkor

voltak a legmagasabb értékek, mikor még az oktatás, a kötött foglalkozások rendszere jellemezte az óvodákat és akkor kezdett csökkenni ezek mértéke, mikor a gyermekközpontú gondolkodás egyre erősebbé vált. Tehát ez nem azt jelenti, hogy minél gyermekközpontúbb szemléletű egy dokumentum, annál kevesebb, vagy esetleg nulla mutató előfordulásnak kellene lennie, mert ezeket a fogalmakat mint látjuk, egyaránt használja minden kor óvodája, de összességében ott a legtöbb az érték, ahol a változások elkezdődtek és a programok kettős természete a meghatározó, vagyis az 1971-es ONEP-ben.

Itt találkozunk a korábbi oktatási formák folytonosságával, de itt indult el a gyermeklélektani szempontok elismerése-beépítése, a tanulási folyamatban a kötetlenség első formáinak, a kezdeményezésnek a kialakítása, a játék szerepének erősödése.

Az 8. táblázat segítségével igazoljuk a gyermekközpontúság mértékét az egyes dokumentumokban.

8. táblázat

<b>Kategóriák</b>	<b>1953</b>	<b>1957</b>	<b>1971</b>	<b>1989</b>	<b>1996</b>
3-4-5-6-7 év, mint életkor	0,28	0,14	0,04	1,04	0,25
Aktivitás	0,04	0,06	0,20	0,13	0,13
Családdal együttműködés	0,00	0,04	0,05	0,07	0,25
Cselekvés	0,02	0,05	0,13	0,17	0,19
Differenciálás	0,00	0,00	0,06	0,04	0,13
Egyéni	0,00	0,07	0,33	0,45	0,31
Élmény	0,18	0,18	0,26	0,35	0,38
Érdeklődés	0,14	0,31	0,34	0,33	0,25
Folyamatosság	0,02	0,03	0,34	0,35	0,56
Játék	1,10	2,45	2,47	1,25	1,38
Önkéntes	0,00	0,01	0,05	0,04	0,06
Öröm	0,02	0,18	0,21	0,20	0,19
Spontán	0,04	0,00	0,01	0,05	0,25
Személyiség	0,00	0,00	0,02	0,10	0,88
Szeretet	0,06	0,22	0,04	0,07	0,19
Szükséglet	0,00	0,00	0,16	0,23	0,56
Tapasztalat	0,42	0,06	0,16	0,60	0,56
Tanulás	0,10	0,19	0,11	0,19	0,31
Természet(i)es környezet	0,02	0,03	0,28	0,21	0,38
Tevékenység	0,00	0,14	0,76	0,79	1,19

Szabad(ság)	0,42	0,17	0,43	0,09	0,56
Önállóság	0,3	0,12	0,1	0,36	0,5
Választás	0,08	0	0,06	0,06	0,13
<b>Σ</b>	<b>3,24</b>	<b>4,45</b>	<b>6,61</b>	<b>7,17</b>	<b>9,57</b>

Az eredmények alapján szinte meglepőnek is mondható, hogy a gyermekközpontúság dimenzióján keresztül vizsgált dokumentumok folyamatosan és fokozatosan mozdultak el az oktatásra épített óvodai modelljétől (eredetileg a szovjet óvodai minta alapján) a gyermekközpontúság felvállalásának irányába. Az adatok azt bizonyítják, hogy az 1953-s Módszertani Levelek tekinthető a legkevésbé a gyermekek szempontjaira építőnek, miközben ebben is megtalálhatóak ezek a fogalmak csak jóval alacsonyabb mértékben. S egyértelműen a legmagasabb mutatóval rendelkezik az 1996-s Alapprogram, mely programjának középpontjába helyezte a gyermekek érdekeinek, szükségleteinek pedagógiai kielégítését, és az ehhez igazodó feltételek, tevékenységek kialakítását.

A három elemzési egységbe csoportosított fogalmak eredményeit most úgy rakjuk össze, hogy a táblázatban nem a numerikus mutatók szerepelnek, hanem az adott kategóriában legmagasabb értéket elért dokumentum kiadási évszámának két utolsó száma. Tehát a 9. táblázat alapján arról kapunk információt, hogy az oktatás- átmeneti, és gyermekcentrikus egységbe tartozó fogalmaiban melyik dokumentum érte el a legmagasabb értéket.

9. táblázat

Oktatáscentrikus		Átmenet a kettő között		Gyermekcentrikus	
Alkalmazkodás	89	Általános	71	3-4-5-6-7 év, mint életkor	89
Didaktika	53	Életkori sajátosság	89	Aktivitás	89/96
Évszakok	89	Fejlesztés	71	Családdal együttműködés	89
Feladattudat	96	Feladat	71	Cselekvés	96
Foglalkozás	53	Játékos	96	Differenciálás	96
Irányít(ás)	89	Képesség	96	Egyéni	89
Iskola	96	Kezdeményezett	96	Élmény	96
Iskolára való felkészítés	57	Komplex	96	Érdeklődés	71
Ismeret	53	Közösség	71	Folyamatosság	96

Kötelező	53	Közvetett/indirekt	96	Játék	71
Követelmény	71	Minta/utánzás	96	Önkéntes	96
Közvetlen/direkt	71	Munka	53	Öröm	71
Oktatás	71			Spontán	96
Osztatlan	53			Személyiség	96
Osztott	53			Szeretet	57
Rendszerezés	89			Szükséglet	96
Szemléltetés	57			Tanulás	96
Tanít(ás)	57			Tapasztalat	89
Tudás	53			Tevékenység	96
Vezetés	89			Szabadság	96
				Önállóság	96
				Választás	96
				Természet(i)es környezet	96
<i>Az elemzési egységekbe legmagasabb értékek dokumentumonként összesítve:</i>					
1996/2		1996/6		1996/15	
1989/5		1989/1		1989/5	
1971/3		1971/4		1971/3	
1957/3		1957/0			
1953/7		1953/1			

Ha áttekintjük az eredményeket, akkor megállapíthatjuk, hogy minden dokumentumnak van minden egységben legmagasabb értéke, csak a gyermekközpontúak között nem találunk egyetlen 1953-s mutatót sem, s az átmenetet jelző csoportban is csak egyetlen egy szerepel ebből az évjáratból.

Az oszlopok alján a dokumentumok összesített eredményei mutatják a tendenciát. Az legtöbb „győzelmet” az oktatás meghatározottságú csoportban most is az 1953-s Módszertani Levelek érte el, s ebben a legkevesebbet éppen ahogy, vártuk az Alapprogram. A gyermekközpontú megközelítésben magasan a legtöbb első helyezést hitvallásának híven a 1996-s Alapprogram szerzett, s a két időben előző program 1989-s és a 1971-s a gyermekközpontúság irányába tett lépéseinek mértékében szerzett legmagasabb értékeket, vagyis a 1989-sben több a gyermekközpontúságot jelző érték.

Még egy - a 10. táblázat - összehasonlító táblázatot készítettünk azzal céllal, hogy megtudjuk az elemzési egységektől függetlenül (oktatás-, átmenti, gyermekközpon-tú) az egyes dokumentumok melyik kategóriákban érték el a legmagasabb mutatókat. Ezeket rendeztük egy oszlopba.

10. táblázat

1953	1957	1971	1989	1996
Didaktika	Iskolára való felkészítés	Általános	Alkalmazko-dás	Aktivitás
Foglalkozás	Szeretet	Fejlesztés	3-4-5-6-7 év, mint életkor	Feladattudat
Ismeret	Szemléltetés	Feladat	Életkori sajátosság	Cselekvés
Kötelező	Tanít(ás)	Érdeklődés	Aktivitás	Játékos
Munka		Közösség	Évszakok	Differenciálás
Osztatlan		Játék	Családdal együttműködés	Képesség
Osztott		Követelmény	Irányít(ás)	Iskola
Tudás		Közvetlen/direkt	Egyéni	Kezdeményezett
		Öröm	Rendszerezés	Élmény
		Oktatás	Vezetés	Komplex
			Tapasztalat	Folyamatos(ság)
				Közvetett/indirekt
				Minta/utánzás
				Önkéntes
				Spontán
				Személyiség
				Szükséglet
				Tanulás
				Tevékenység
				Szabadság
				Önállóság
				Választás
				Természet(i)es környezet
8	4	10	11	23

Az eredmények most az igazolják, hogy az első három oszlopba tartozó dokumentumok (1953; 1957;1971) minden jó szándékuk elismerése mellett is csak azokban értek el magas értékeket, amelyek alapvetően működtetik, jellemzik az oktatási személetet. Ezt még akkor is igaznak kell elfogadnunk, ha az ONEP-ben találunk két olyan fogalmat (öröm és érdeklődés), amelyek a gyermekközpontú szemléletnek is elemei. Ennek ellenére ezek lehettek azok az érvek (legtöbbször operáltak velük a szövegben), amelyek az oktatási szemlélet homogenitását megtörték annak idején, és beépültek a később született dokumentumokba, de ott már ezek mint elfogadott alapok voltak, s már nem volt szükség olyan mértékű használatukra a programokban.

Éppen, ahogy a dokumentumok korábbi elemzésében megfogalmazódott, hogy látványos növekedést láthatunk 1971-től, s a 1996-s minden fontos értéket rendszer szinten épített be. Az iskola jelenléte ebben az Alapprogramban éppen a korábbi évek erős nyitása miatt a közoktatási rendszerben elfoglalt helyének megőrzését is szolgálja.

### **Összegzés**

A szovjet óvodapedagógia oktatáscentrikus gondolkodásának mechanikus átvétele több évtizeden keresztül jellemezte a magyar óvodák nevelési gyakorlatát. Az 1971-s dokumentum hangúlyváltást eredményezett, mert az oktatási jelleg mellett kiemelte az egyéni bánásmód elvét, és a játék elsődleges tevékenységként értelmezését.

Összefoglalva megállapíthatjuk a tartalomelemzés megerősítette az 1953-tól áttekintett óvodai alapidokumentumok elemzésének eredményeit: visszaigazolták azokat a pedagógiai szándékokat, amelyek azt célozták meg, hogy a gyermekközpontú óvoda irányába mozduljon el a magyar óvodai nevelés szellemisége.

Megállapíthatjuk a magyar óvodai nevelés szakmai ontogenezise a gyermekközpontú szemlélet elfogadásához, annak gyakorlati érvényesítéséhez ért el napjainkban.

Ha pedig gyermekközpontú szemlélet alapján dolgoznak a magyar óvodák, akkor a projektpedagógia adaptációjára is alkalmas minden olyan intézmény, amely az Alapprogram szellemiségét érvényre juttatja a helyi nevelési programjában.

## **AZ ÓVODAI PROJEKTPEDAGÓGIA ELMÉLETI ALAPJAINAK ÖSSZEGZÉSE**

Kutatásunkat a magyar óvodai nevelés kisgyermekkorai tanulásértelmezésének történelmi előzményei megismerésével elemzésével kezdtük, hogy erre építve feltárjuk a mai projektpedagógia óvodai ismerveit. Ebben az elméleti, fogalmi értelmezések után dokumentumelemzést, tartalomelemzést és írásbeli kikérdezést alkalmaztunk.

### **A dokumentumelemzés eredményei**

Négy évtized központi dokumentumainak elemzése alapján megállapíthatjuk, hogy a magyar óvodai tanulásszemlélet nagy átalakuláson ment végbe az oktatás központúságtól a gyermekközpontúságig.

A szovjet óvoda pedagógiai elveit vette át a magyar gyakorlat, melyben az oktatásé volt a döntő szerep. A játék szerepének felismerése nem jelentette a gyermekek életkori sajátosságainak elfogadását, így a játékot alárendelték az oktatási feladatok céljainak. Az óvodának a későbbi iskolai tanulás előkészítése volt a funkciója, amely kiszolgáltatottá tette a külső környezet oktatási elvárásainak. Az 1950-s évektől vált általánossá az oktatási feladatok teljesítését szimbolizáló foglalkozások szervezése, ami a rendszeres tanítás beépítését tette lehetővé az óvodai életben. Ezek a különböző műveltségterületekkel is kapcsolatos foglalkozások fémjelezték az óvoda minőségét, az óvodapedagógusok szakmaiságát, és a közoktatásban betöltött szerepét. Ekkor még a családok közvetett ideológiai befolyásolása megjelent a gyermekek aktuálpolitikai személyek, események beépítésével az óvodai nevelés tartalmába.

Az egymást követő óvodai dokumentumok jól mutatják számunkra, hogy az oktatás tartalmának, módszertanának változása a gyermekek mélyebb megismerésének pedagógiai szükségletét eredményezte. Annak ellenére, hogy az oktatás tartalma alig változott több évtizeden keresztül, a módszertan fejlődése eljutott a kisgyermekek oktatási, tanítási korlátainak a felismeréséhez. A gyermeklélektani kutatások térnyerése a magyar óvodai nevelésben fokozatosan erősítette azt a személetet, hogy a gyermek nem kicsinyített felnőtt, és tanításának eredményei a gyermeki sajátossága-

inak beépítésétől függ. A magyar óvoda 1970-s évektől látványosan fordult a gyermeki játék szerepének elismerése felé, melyet az akkori Piaget szellemű magyar gyermeklélektan elkötelezetten támogatott. Azóta elfogadott a játék elsődleges helye a gyermeki tevékenységek között, és ez is hozzájárult az életkori sajátosságok differenciált meghatározásához.

A dokumentumok alapján az oktatás meghatározottságú (mely a későbbi életkort tekintette referenciának) és a gyermekközpontú paradigma (mely az egyén differenciált képességfejlesztésben az egyéni fejlődésben elért eredményeket tekinti referenciának) között az 1989-s TONEP mondható átmenetinek, mert ugyan megőrizte a központi tantervi szemléletét, de a játék kifinomult definiálásával és módszertanával az oktatás szerepét tudatosan csökkentette és a gyermeki tanulás irányába mozdította el. E jelenlegi szabályozás deklarált gyermekközpontú szemlélete igyekszik minden korábbi „gyermekbetegségtől” megszabadulni. Jól jelzi, hogy az iskolai életmódra felkészítés tradicionális pedagógiai örökségétől is megválk a 2004-s Alapprogram módosítással. Az oktatás megszűnt mára a magyar óvodákban, így helyette a tevékenységek személyiség fejlesztő hatásának sokszínű helyi gyakorlata alakulhatott ki. A legjobb helyi megoldások keresését és más eredményes tapasztalatainak beépítési lehetőségét biztosítja a helyi nevelési program, ami a központi, egységes program helyett került bevezetésre.

Tehát nincs központi tartalmakat leíró tanterv a magyar óvodákban, hanem a helyileg preferált tevékenységrendszer működtetéséhez az óvodapedagógusok választják ki a legmegfelelőbb tartalmat, amit fenntartó kellő szakmai kontroll alapján fogad el, engedélyez.

A jelenlegi dokumentum a gyermekek sajátosságainak olyan szakmai tiszteletét várja el, a pedagógiai reflektivitás módszertanával párosítva, hogy minden gyermek óvodai nevelésében azt kaphassa, mely a saját adottságainak, szükségleteinek optimális fejlődését biztosíthatja a lehetőségekhez képest.

### **Az óvodai dokumentumok tartalomelemzése**

A tanulásszemlélet és annak elemeinek változását, mértékét vizsgáltuk tartalomelemzéssel. Ehhez összeállítottunk egy olyan kategória listát, mely azon fogalmakat foglalja magában, melyek tükrözik a gyermek és oktatás/tanulás értelmezését a különböző dokumentumokban előforduló gyakoriságuk alapján. A tartalomelemzés fontos kutatási technikaként használt interdiszciplináris módszer, nem beavatkozó

technika. A viszonylag tagolatlan szimbólumokat kommunikációs adatként fogadja el, egy meg nem figyelhető jelenségkör esetében, s a vele kapcsolatban álló adatközvetítőn keresztül (dokumentum) képes elemzést nyújtani. Ebben az esetben az öt dokumentumból nem vettünk mintát, hanem teljes körű mintavételezéssel vizsgáltuk meg a kialakított kategóriák gyakoriságát. Ezeket elemzési egységekbe sorolva állítottuk meg, mennyire oktatás vagy gyermekcentrikus az adott program, illetve a kettő közötti átmenetet képező jegyek milyen mértékben vannak jelen.

A kapott adatok azt mutatják, minél régebbi eredetű az adott dokumentum annál inkább jellemző rá az oktatáscentrikusság. Tehát az 1953-s dokumentumban használtak leggyakrabban azokat a fogalmakat, érveket, amelyek a gyermekek rendszeres tanítását írták elő és az 1996-s Alapprogramra jellemző, hogy a legkevésbé találunk olyan kategóriákat, melyek az oktatás-tanítást erősítenék.

Bizonyítást nyert, hogy az 1971-s ONEP kapta a legmagasabb értékeket az átmeneti kategóriákban, ami megerősítette azon állításunkat, hogy a fejlődéslélektani kutatások eredményei pozitívan hatottak a gyermekszemlélet és annak nevelési gyakorlatának változása érdekében. Az ONEP ütötte az első részt a magyar óvoda korábbi oktatási koncepcióján. Nem változta meg ugyan a szervezett foglalkozások hangsúlyát, de a kötetlen keret kezdeti bevezetésével és a játék pedagógiai kultúrájának kidolgozásával kiindulópontjává vált a gyermekek szempontjainak szélesebb beépítésére.

A gyermekközpontúságot jelző kategóriák tekintetében folyamatosan emelkedő értékeket kaptunk, tetőpontján az 1996-s Alapprogrammal, amely egyértelműen reciproka az oktatáscentrikusság esetében kapott mutatóknak. Ha az összes kategória legmagasabb mutatóit listáztuk, akkor is hasonló eredményeket kapunk. Az oktatáscentrikus kategóriákban az 1953-s, míg a gyermekcentrikus kategóriákban az 1996-s programnak van a legtöbb legmagasabb értéke.

Tehát egyértelműen bizonyítottá vált, hogy az 1996-s Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja az, amely a leggyermekcentrikusabban építi fel szakmai elképzelését az óvodás gyermekek neveléséről (és nem oktatásáról). A pedagógiai projekt nemzetközi és hazai ismérvei alapján feltételezésünk bizonyítást nyert, hogy a magyar óvodák jelenleg elméletileg rendelkeznek olyan törvényi, pedagógiai keretekkel, amelyek alkalmassá teszik a projektek óvodai bevezetésére. Ezt bizonyították a gyermekfelfogás és a tanulás értelmezésben megtett kognitív út állomásai, tendenciái és mai szakmai gondolkodás főbb ismérvei.

Az óvodai pedagógiai projektek szervezésekor, gyakorlati adaptációjakor a következő szempontokat szükséges figyelembe venni:

### **A gyermekből fakadó sajátosságok az óvodai projektekben**

1. Nincs szándékos tanulási vágy
2. A spontaneitás szerepe, érzelmi, és élettörténeti hangsúlyok
3. Nincs fogalmi gondolkodás, szinkretizmus
4. Távlatok beláthatósága
5. Erős akarati dominancia, de korlátozott önállóság
6. A tervezés mássága

### **Az óvoda sajátosságainak szerepe a projektben**

1. Gyermekközpontú paradigma
2. Tevékenységközpontúság
3. Játékközpontúság
4. A kötetlenség
5. Tantervmentesség
6. A komplexitás
7. Állandó pedagógusi jelenlét
8. Sajátos értékelési mechanizmusok
9. Életkorilag heterogén csoportok
10. A családi támogatás erőssége

Az óvodai projektek szellemi alapjai után fontosnak tartjuk, hogy azokat is megismerjük, feltárjuk és bemutassuk, akik ezt az utat a valóságban bejárva beépítették a mindennapi gyakorlatukba a projektpedagógiát. Ezen a területen végzett kutatásunkat egy másik kötetben kívánjuk közkinccsé tenni.

## **Törvények**

A kiseddévásról, a Magyar Országgyűlés 1891. évi XV. törvénycikke

A kiseddévásról, a Magyar Népköztársaság Országgyűlése 1953. évi III. törvénye

A közoktatásról szóló a Magyar Köztársaság 1993. évi LXXIX. törvénye

## **Dokumentumok**

Módszertani Levelek – Óvodai foglalkozások, (1953) Az Oktatásügyi Miniszter rendeletére, Tankönyvkiadó, Budapest, p.50

Nevelőmunka az óvodában, Útmutatás óvónők számára (1957) Tankönyvkiadó, Budapest, p.258

Az Óvodai Nevelés Programja (1971) Tankönyvkiadó, Budapest, p.291

Az Óvodai Nevelés Programja (1989) Országos Pedagógiai Intézet, p.283

Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja (1996) SEMIC Interprint, p.16

A Memorandum on Lifelong Learning (2000) EU, Commission of the European Communities, Brussels, p.36

European report on quality indicators of lifelong learning, (2002) Commission of the European Communities, Brussels, p.95

Young children and their services: developing a European approach, (2008) A Children in Europe Policy paper, April, p.12

## Felhasznált irodalmak jegyzéke

- Alberty, H. B.** (1927): A study of the project method in education. Columbus: Ohio State University Press. p.111
- A Guide for Education Coordinators in Head Start: Resource Papers*** (1995): Head Start Bureau, U.S. Department of Health and Human Services: Alexandria, VA. p.121
- Allport, G.W.** (2000): Személyiség alakulása, Kairosz, p.599
- Ankaran S. Evans – Fields M. Vannoy** (1997): Family and cultural context: A writing breakthrough? *Young Children* Vol.52. № 4. pp.37-40.
- Atkinson, Rita L.-Atkinson, Richard C.-Smith, Edward E.- Bem, Daryl J.** (1997): Pszichológia, Osiris, Budapest, p.677
- Babbie E.** (2003): A társadalomtudományi kutatás gyakorlata, Balassi kiadó, Budapest, p.704
- Bábosik István** (1997): A modern nevelés elmélete, Budapest: Telosz Kiadó, p.295
- Bábosik I.** (1999): A nevelés elmélete és gyakorlata, Nemzeti Tankönyvkiadó, p.182
- Bakonyi A.** (2005a): Az óvodai nevelés mai helyzete, avagy a játék szerepe az óvodai nevelésben, az óvodapedagógus szerepváltozásai tükrében, *Óvodai Nevelés* Vol. LVIII. № 6. pp.191-193.
- Bakonyi A.** (2005b): Irányzatok, alternativitás az óvodai nevelés területén, Tárogató Kiadó Budapest, p.103
- Balázs né Szűcs J. – Szaitz né Gregorits A.** (1998): Szabadon, játékosan, örömmel: a komplex foglalkoztatás kézikönyve, SZORT, Budapest, p.319
- Barabás E. né – Icsu F. né** (1996): Természetesen Freinet-vel – avagy így csináljuk mi-, I. számú Óvoda, Polgár, p.137
- Barabás E. né – Icsu F. né** (1998): Fej projekt, Polgár, p.29
- Beineke, J.** (1998): And there were giants in the land: Th life of William Heard Kilpatrick, New York: Peter Lang, p.500
- Belay, R.-Pol, D.** (2009): Kutatásra alapozott megközelítés a természettudományos nevelésben, *Gyermekek Európában*, április № 16. pp.13-16.
- Beneke, S. – Helm, J.H.** (2003): The power of projects, Teachers College Press, NAEYC, p.120

- Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe**, Szerkesztette: Falus I. (2004): Műszaki Könyvkiadó, Budapest, p.539
- Bleher F.H.** (1950): Szervezett foglalkozások az óvodában, Közoktatásügyi kiadó, Budapest, p.174
- Blumenfeld, P.** (1991): Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning, *Educational Psychologist*, Vol.26 № 3-4. pp.369-398.
- Booth, C.** (1997): The fiber project: One teacher's adventure toward emergent curriculum, *Young Children* Vol.52. № 5. pp.79-85.
- Branom, Mendel E.**(1919): The project method in education, The Gorham Press, Boston p.282
- Bredenkamp, S - Rosegrant, T.** (1993): Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children Volume 1. NAEYC, Washington, D.C. p.170
- Bredenkamp, S.** (1987): Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8, NAEYC, Washington, D.C. p.92
- Breunig, Mary** (2005): Experiential Education and its Potential as a Vehicle for Social Change, *Academic Exchange - EXTRA*, № 4. <http://asstudents.unco.edu/students/AE-Extra/2005/4/index.html> (2009.06.04)
- Buckman, H. Stephenson** (1997): Examining the Efficacy of Offering Service Learning for Credit With SIFE and SBI: An Exploratory Study, *The Journal of Entrepreneurship Education*, Volume 1, № 1. p.1-14.
- Burdewick, Ingrid** (2003): Aspects Of Methodology And Education Psychology In Project-Oriented Studies, Hanzehogeschool Groningen, Faculty of Technology, p.13
- Cain, B.-Bohrer C.** (1997): Battling Jurassic Park: From a fascination with violence toward constructive knowledge, *Young Children* Vol.52. № 7. pp.71-74.
- Carter, M. - Curtis. D.** (1994): Training teachers, A harvest of theory and practice, Versa Press Inc. p.274
- Carver, Rebecca L., Enfield, Richard P.** (2006): John Dewey's Philosophy of Education Is Alive and Well, *Education and Culture* Volumen 22. Number:1. p.55-67.
- Cole, M. - Cole, S. (1997): Fejlődéslélektan, Osiris, Budapest, p.787
- Coughlin, P. A.; Hansen, K. A.; Kaufmann, R.** (1994): Integrált egyéni fejlesztés, Georgetown University Child Development Center, Washington, D.C. p.178

- Courtis, A. Stuart** (1920): Teaching through the use of project sor purposeful acts, Teacher College Record Vol.XXI. march ,№2. pp.139-149.
- Csányi Vilmos** (1999): Az emberi természet – Humánétológia, Vince Kiadó, p.308
- Csapó Benő** (2002): A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet, Új Pedagógiai Szemle, № 2. p. 38-45.
- Deliné Fráter K.** (1997): Lépésről lépésre óvodafejlesztő program, Hajdúböszörmény, p.385
- Delors, Jacques** (1997): Oktatás – rejtett kincs, Bizottsági jelentés az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről, Osiris Budapest, p.219
- Dewey, J.** (1899): School and society. The middle works of John Dewey (Vol. 1). Carbondale: Southern Illinois University Press, pp.1-109.
- Dewey, J.** (1916): Democracy and education. The middle works of John Dewey (Vol. 9) Carbondale: Southern Illinois University Press. p.434
- Dewey, J.** (1931): The way out of educational confusion. The later works of John Dewey (Vol. 6) Carbondale: Southern Illinois University Press, pp.75-89.
- Dewey, J.** (1933): How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. The later works of John Dewey (Vol. 8). Carbondale: Southern Illinois University Press, pp.105-352.
- Dewey, J.** (1938): Experience and education. The later works of John Dewey (Vol. 13). Carbondale: Southern Illinois University Press, pp.1-62.
- Dewey, J.** (1976a): A nevelés jellege és folyamata, Tankönyvkiadó, Budapest p.167
- Dewey, John** (1976b): Pedagógiai hitvallásom. In: A nevelés jellege és folyamata. Tankönyvkiadó, Budapest, pp.95-110.
- Doba L.** (2007): A környezetkultúra alapozása az óvodai környezeti nevelésben I. Óvodai Nevelés Vol. LX. № 1. pp.5-7.
- Éderné Kocsis L.** (1996): Környezetismeret, IPSZILON, Békéscsaba, p.74
- Eperjesy B.-né – Zsámboki K.-né** (1995): Freinet Itt és Most, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, p.115
- Eperjesy B.né** (2004): Óvoda projekteken? In: Projekt módszer IV. Kecskemét, p.71-74.
- Falus I. –Kimmel M.** (2003): A portfólió, Gondolat Kiadói kör, Budapest, p.102
- Falus I.-Ollé J.** (2000): Statisztikai módszerek pedagógusok számára, OKKER, p.372

- Feketéné Szakos É.** (1998a) A Delfi módszer és alkalmazásai a neveléstudományban, Magyar Pedagógia. № 4. pp.363-377.
- Feketéné Szakos É.** (2002): Új paradigma a felnőttoktatás elméletében? Iskolakultúra, № 9. p.13-26.
- Feketéné Szakos Éva** (1998b) Új irány a didaktikában: ismeretelmélet-alapú szubjektívizálás, Új Pedagógiai Szemle, № 4. pp.19-26.
- Gerő, Zs.**(2002): Érzelem, fantázia, gondolkodás az óvodáskorban, Flaccus Kiadó, p.284
- Golnhoffer E.**(2004): Hazai pedagógiai nézetek (1945-49), Iskolakultúra, Pécs, p.148
- Golnhoffer E.-Szabolcs É.**(2005): Gyermekkor: nézőpontok, narratívák, Eötvös Kiadó, Budapest, p.122
- Görögné Bocskai É.-Tölliné Kuttor M.-Lévai A.né-Töviskes A.né** (1998): A projektrendszer alkalmazási lehetőségei az óvodai gyakorlatban, Hajdúböszörmény, p.44
- Görögné Bocskai, É.** (2006): „Az óvodai nevelés gyermekközpontú...” Valóban? Óvodai Nevelés Vol. LIX. № 4. pp.117-118.
- Groys, B,** (1996): A konstruktivizmus filozófiája, Iskolakultúra, № 6-7, pp.124-127.
- Gutwirth, V.** (1997): A multikultural family study project for primary, Young Children Vol.52. № 2. pp.72-78.
- Gyarmathy É.** (2001a): Gondolatok térképe, TaniTani, №18-19. pp.108-115.
- Gyarmathy É.** (2001b): Projektkönyv – Tehetséggondozó projektek készítése és használata, Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete, Juventus 96 Bt. Debrecen, p.98
- Habók, A.** (2007): Friedrich Fröbel romantikus gyermekképe, Neveléstörténet, Vol.4. No.1-2. pp.245-255.
- Hatch R. W.** (1921): Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them: Student Reactions to the Project Method, Teachers College Record Vol. XXII. №4. pp.306-310.
- Hegedűs G. – Szécsi G. – Mayer Á. – Zombori B.** (2002) Projektpedagógia, Kecskeméti Főiskola, p.223
- Hegedűs G.** (2006): A projektpedagógia magyarországi története, In: Projektpedagógia-Projektmódszer VI. Kecskemét, pp.7-30.

- Hegedűs G.**(2001): A projektoktatás didaktikája, In: Projekt módszer II. Kecskemét, pp.15-28.
- Hegedűs Gábor** (1998): A projekt módszer elmélete, In: Projekt módszer I., Kecskemét, pp.43-67.
- Hegedűs G.** (2003): Játékos projektpedagógia az óvodai nevelésben, In. Hivatás és mesterség, Szerk: Virányiné Szász K. Kecskeméti Főiskola, pp.43-56.
- Herring, John P.** (1920): Bibliography of project method, Teachers College Record Vol. XXI. march, № 2. pp.150-174.
- Hlebowitz, P.** (2006): John Dewey and the idea experimentalizm, Vol.22 № 1. Education and Culture pp.73-76.
- Hortobágyi K.** (2001): A projekt módszer történelmi előzményei, In: Projekt módszer II. Kecskemét, pp.39-48.
- Hortobágyi Katalin** (1991a): A projekt...eszméről?...oktatásról?...tanulásról? ...módszerről? Új Pedagógiai Szemle № 7-8. szám pp.165-169.
- Hortobágyi Katalin** (1991b): Projekt kézikönyv, Iskolafejlesztési Alapítvány, p.87
- Hortobágyi Katalin** (1991c) A projekt módszer, Iskolakultúra № 5. szám pp.66-67.
- Hortobágyi Katalin** (1993): A projekt-módszer. Egy komplex tanulásszervezési módszeregyüttes tézisei, Korszerű Iskolavezetés. RAABE Kiadó, Budapest, K3.1 fejezet pp.1-7.
- Hortobágyi Katalin** (2002): A pedagógiai projekt mint sajátos műfaj, Fejlesztő Pedagógia, № 6. pp.4-16.
- Hunya Márta** (2009): Projekt módszer a 21. században I. Új Pedagógiai Szemle, № 11. pp.75-96.
- Hunt, J.McV.** (1961): Intelligence and Experience, Ronald Press, New York, p.416
- Icsu Fné** (2008): Társasjáték projekt, Óvodai Nevelés Vol. LXI. № 4. pp.154-158.
- Icsu Ferencné** (2003): Freinet – pedagógia és minőség, Polgár, p.94
- Insenberg, J. – Jalongo, M.** (1997): Creative expression and play in early childhood, Prentice-Hall, New Jersey, p.462
- Istance, David** (2001): The school of the future, Programme on Educational Building, OECD, pp.10-15.
- Jeffrey, Mirel** (2005): Régi nevelési elvek, új amerikai iskolák (A progresszív nevelés és a nevelési forradalom retorikája) In: Iskolakultúra, № 4. pp.65-83.
- Jessup, Patricia A.** (2008): Learning research: insights from Head Start, Journal of early childhood research, Vol.6. №1. pp.51-57.

- Kadocsa Pál** (2006): Atipikus oktatási módszerek, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest, p.72
- Kagan, Spencer** (2001): Kooperatív tanulás, Önkonet Kft. Budapest, p.368
- Kahn, Peter - O'Rourke, Karen** (2005): Understanding enquiry based learning, In: Handbook of Enquiry & Problem Based Learning. Barrett, T., Mac Labhainn, I., Fallon, H. (Eds). Galway: CELT, pp.1-12.
- Karikó Sándor** (2001): Projektpedagógia és nevelésfilozófia, In: Projektmódszer II. Kecskemét, pp.29-38.
- Katz, L. – Chard. S.** (2000): Engaging children's minds The project approach Second Edition, Stamford, Conn: Ablex Pub. Cor. p.215
- Keenan, Thomas** (2002): An Introduction to Child Development, SAGA, p.28
- Kelemen E.** (2003): Az óvoda a magyar társadalom tükrében, Óvodai Nevelés, № 8. pp.321-327.
- Keresztúri F.né-Kereszty Zs.-Kósáné Ormai V.** (1990a): Mi az új az óvodai nevelési programban? Óvodai Nevelés, № 2. pp.44-46.
- Keresztúri F.né-Kereszty Zs.-Kósáné Ormai V.** (1990b): Mi az új az óvodai nevelési programban? Óvodai Nevelés, № 3. pp.85-89.
- Kilpatrick W. Heard** (1918): The Project Method, Teachers College Record, Vol.19. № 4. pp. 319-335.
- Kilpatrick, W. Heard** (1928): „The Philosophy of American Education.” Teachers College Record, Vol. XXX. pp. 13-22.
- Kilpatrick, W. Heard** (1949): Modern Education: Its Proper Work, New York, 14.
- Kilpatrick, W. Heard** (1936): Remaking the curriculum, Newson Company, New York and Chicago, p.128
- Kilpatrick, W. Heard** (1996): A Projekt módszer, In:Válogatás a 20. század külföldi pedagógiai irodalmából, Szerk: Celler Zsuzsa, OPKM, Budapest, pp.157-169.
- Kiss László** (2009): A pragmatizmus és a konstruktivizmus hatása a pedagógiára, Iskolakultúra, pp.113-121.
- Klein, I.** (2006): „Az élet és a projekt” – a projektpedagógia lehetőségei és tapasztalatai a Kecskeméti Ifjúság Úti Óvodában, Kecskemét, pp.69-71.
- Knapp, Clifford E.** (1992): Lasting lessons: A teacher's guide to reflecting on experience. Charleston, WV: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, p.117

- Knoll, M.** (1997): The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, Vol.34. №3. pp.59-80.
- Kondacs, M.né-Kardos, B.** (2008): Mindennapi örömeink avagy bodobácstól a „lenti felhőig”, *Óvodai Nevelés* Vol. LXI. № 7. pp.258-259.
- Kondacs, M.né-Kardos, B.** (2008): Projektertv: Ősz, *Óvodai Nevelés* Vol. LXI. № 7. pp.307-308.
- Koralek, Collier, Dodge**, (1993): The What, Why, and How of High-quality early childhood education, NAEYC, Washington, D.C p.132
- Korintus M.né, Villányi Gy.né, Badics T.né** (2004): Gyermekeink gondozás, nevelése, NCSZSI-OKI, p.112
- Kósáné Ormai, V.** (2005): Közös célok - eltérő szemlélet és módszerek, *Óvodai Nevelés* Vol. LVIII. № 7. pp.223-225.
- Kotán A.** (2005): Az óvodai nevelés intézményrendszere és finanszírozása, *Educatio*, Vol. XIV. № 4. pp.762-776.
- Kovács Gy.-Bakosi É.** (1999): Óvodapedagógia 2. Óvodai tanulás = játékos tanulás, Debrecen, p.160.
- Kovács Gy.-Bakosi É.** (2004): Óvodapedagógia 1, Debrecen, p.226
- Körmöci K.** (2004): Projekt módszer az óvodában, Nemzeti Tankönyvkiadó, p.16
- Körmöci K.** (2007a) Projektmódszer az óvodai nevelésben, *Óvodai Nevelés* Vol. LX. № 8. pp. 260-264.
- Körmöci K.** (2009): Az óvodás gyermek testi szükségleteinek kielégítése, *Óvodai Nevelés* Vol. LXII. № 2. pp.50-52.
- Körmöci K.-Pálfi S.-Zsámboki K.né** (2008): Projektmódszer a gyakorlatban, *Óvodai Nevelés*, Vol. LXI. № 1. pp.41-42.
- Körmöci Katalin** (2007b): A gyermek szükségleteire épített tanulás az óvodában, FABULA BT. p.216
- Kövecsesné Gősi, V.** (2006): A projektmódszer jelentősége a személyiségfejlesztés szempontjából, In: *Projektpedagógia – Projektmódszer VII.* Kecskemét, pp.49-56.
- Kövér S.né** (2004): Kell-e mennünk Európába? Neveléstörténet, Vol. 1. № 3-4. pp.55-67.
- Kövér Sándorné** (2006): Az értelmi nevelés története az óvodáinkban 1828-1975 között, Hajdúböszörmény, p.150

- Krogh, S.** (2001): The early childhood curriculum, Mahwah, NJ: Elbaum Associates, p.223
- Krogh, S.-Slentz, K.** (2001): Early childhood education: yesterday, today, tomorrow, Mahwah, NJ: Elbaum Associates, p.171
- Kron, F.W.** (1997): Pedagógia, Osiris Kiadó, Budapest, p.525
- Labáth F.né** (2008): Biztos alapokon az alapprogram, Óvodai Nevelés Vol. LXI. № 7. pp.253-254.
- Lubeck, S.** (1998): Is Developmentally Appropriate Practice for Everyone? A Response, Childhood Education, 74, pp. 299-301.
- M. Nádasi Mária** (2003): Projektoktatás, Oktatásmódszertani Kiskönyvtár V. Gondolat, Kiadói kör, Budapest, p.92
- McMurry, Charles A.** (1903): Elements of general method, McMillan Company, New York, p.331
- McMurry, Charles A.** (1920): Teaching by projects, McMillan Company, New York, p.257
- Mészáros I.-Német A.-Pukánszky B.** (1999): Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe, Budapest, Osiris p.470
- Mickléné Dévényi M.- Keményiné Forró A.** (2001): Próbáld meg te is! A Jenaplan alkalmazása az általános iskola alsó tagozatában, Eötvös Kiadó, Budapest, p.85
- Mortimore, P.** (1999): Understanding pedagogy and its impact on learning, Thousand Oaks, London, p.256
- N.Kollár, K.-Szabó, É.** (2004): Pszichológia pedagógusoknak, Osiris Kiadó, Budapest, p.639
- Nahalka I.** (1996): A konstruktivizmus tanulásszemlélete a természettudományos nevelésben, Pszichológia, № 4. pp.449-460
- Nahalka I.** (1997a): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron I. Iskolakultúra, pp.21-33.
- Nahalka I.** (1997b): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron II. Iskolakultúra, pp.22-40.
- Nahalka I.** (1997c): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron III. Iskolakultúra, pp.3-20.
- Nahalka I.** (1998): A konstruktív pedagógia és a tanítás módszerei, In: Projekt módszer I. Kecskemét, pp.26-41.

- Nahalka I.** (1999a): Válságban a magyar természettudományos nevelés, Új Pedagógia Szemle, pp. 3-22.
- Nahalka István** (1998): A tanulás In: Didaktika, Szerk: Falus Iván, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, pp. 117-158.
- Nahalka István** (1999b): A tudásról alkotott tudás. Iskolakultúra, Vol. 9. № 9. pp.50-53.
- Nahalka, I.** (1993): Irányzatok a természettudományos nevelés második világháború utáni fejlődésében, Új Pedagógiai Szemle, № 1. pp.3-24.
- Németh A. – Skiera E.** (1999): Reformpedagógia és az iskola reformja, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, p. 348
- Németh A.** (1996): A reformpedagógia múltja és jelene, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, p.167
- Pálfi S.** (2004a): Az iskolakészültség megítélése és szerepe óvodáinkban I., Óvodai Nevelés; № 2.pp.40-44.
- Pálfi S.** (2004b): Az iskolakészültség megítélése és szerepe óvodáinkban II., Óvodai Nevelés; № 3.pp.76-84.
- Pálfi S.** (2005a): Az óvoda stratégiája, Óvodai Nevelés Vol. LVIII. № 5. pp.151-155.
- Pálfi S.** (2007): Projektpedagógia az óvodában, Óvodai Nevelés Vol. LX. № 7. pp.220-227.
- Pálfi S.**(2005b): Előkészítő-fejlesztő vagy támogató nevelő, Óvodai Nevelés Vol. LVIII. № 2. pp.45-50.
- Pálfi Sándor** (2004): Az óvodapedagógus játéktámogató tevékenysége, In: Óvodai Nevelés, № 7. pp.220-227.
- Parker S. Chester** (1922): Project teaching: Pupils plannings pratctical activities, The Univercity of Chicago, p.25
- Perlai É.** (2009): Mit jelent az óvodáskorú gyerekek a tanulás, Óvodai Nevelés Vol. LXII. № 2. pp.60-63.
- Perlai R.né** (2000): Mit nyújtunk gyermekinknek: gondolatokat vagy gondolkodni tudást? Óvodai Nevelés Vol. LIII. № 5. pp.192-196.
- Perlai R.né** (2007): Játékosság a tanulásban, Óvodai Nevelés Vol. LX. № 5. pp.148-151.
- Perlai R.né** (2008): Ahol rólunk is beszélnek, Óvodai Nevelés Vol. LXI. № 2. pp.76-78.
- Piaget, J.- Inhelder B.** (1999): Gyermeklélektan, Osiris, Budapest, p.155

- Polonkai, M.** (2002): Megfigyelési szempontok alapján szerzett szakértői tapasztalatokról, Óvodai Élet, Vol. X. № 1. pp.25-39.
- Pósfai, P.** (2002): Az OKÉV mérési-értékelési feladatai és az országos Óvodai Projekt, Óvodai Élet, Vol. X. № 1. pp.7-16.
- Pukánszky B.** (2005): A gyerekekről alkotott kép változásai az óvoda történetében, Educatio, Vol. XIV. № 4. pp. 703-715.
- Pukánszky B.-Németh A.** (1996): Neveléstörténet. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest, p.676
- Puky Istvánné** (1991): Projektek a gyakorlatban, Új Pedagógiai Szemle, pp.170-177.
- Radnóti K.** (2008): Pedagógiai koncepció, In: A projektpedagógia mint az integrált nevelés egy lehetséges eszköze, Educatio, Budapest, pp.23-61.
- Raskin, Jonathan D.** (2008): The evolution of constructivism, Journal of Constructivism Psychology, №21. pp.1-24.
- Richards, C. R.** (1900): The function of handwork in the school. Teachers' College Record, 1, pp.249-259
- Richards, C.R.** (1901): How early may handwork be made part of school work? Proceedings of the National Educational Association, pp.100-107
- Rowley, R.** (1997): Service learning in the early childhood classroom, Young Children Vol.52. № 7. pp.26-27.
- Rugg, Harald – Shumaker, Ann** (1928): The Child-Centered School, New York, Yonkers: World Book Company, p.359
- Ruopp, R.** (1993): Students and learning, Journal of Research in Rural Education, Vol.9. No.1. pp.43-46.
- Ryan, Sharon,** (2008): Action or reaction!:reflecting on Sally Lubeck's wisdom to reinvent the field of early education, Journal of Early Childhood Research, № 6. pp.69-74.
- Saracho, Olivia -Spodek, Bernard** (2007): Contemporary Perspectives on Socialization and Social Development in Early Childhood Education, IAP, p.321
- Saracho, Olivia - Spodek, Bernard (eds)** (2008): Contemporary perspectives on science and technology in early childhood education: A volume in contemporary perspectives in early childhood education, Charlotte NC, p.186
- Seattler, Paul** (2004): The Evolution of American Educational Technology, IAP, p.570

- Seefeldt, C. – Barbour, N.**(1994): Early childhood education, Macmillan College Publishing Company, p.616
- Skiera, E.** (2000): A gyermekek alapvető lelki szükségletei és azok figyelembevétel a nevelés során, Kisgyermeknevelés, Vol.2. № 2. pp.10-17.
- Solymosi K.** (2004): Fejlődés és szocializáció, In: Pszichológia pedagógusoknak, Szerkesztette: N.Kollár K.-Szabó É., Osiris, pp.29-50.
- Speck, Bruce W. - Hoppe,Shrery L.** (2004): Service-learning, History Theory and Issues Praeger Publisher, p.224
- Stefány, J.** (2008): A projektpedagógia szerepe az oktatásban, In: Kompetenciafejlesztés projektmódszerrel Szerkesztette: Falus K. Vajnai V., Oktatásfejlesztő Intézet, Budapest, pp.11-17.
- Stöcker K.né** (2007): Jót, s jól – az óvodai nevelésben, Óvodai Nevelés Vol. LX. № 6. pp.192-195.
- Stöckert K.né** (1995): A kíváncsiságmotiváció, A gyermeki kíváncsiság jellemzői, In: Játékpszichológia, Szerkesztette: Stöckert K.né, Eötvös Kiadó, Budapest, pp.80-83.
- Szabó Gábor** (1997): A duális képzés rendszere és projekt orientált képzés kapcsolata, Kandó Kálmán Műszaki Főiskola, p.62
- Szécsi Gábor** (2002): A pragmatizmus filozófiája, In: Projektmódszer III., Kecskemét p-pp.8-13.
- Szécsi G.** (1998): Iskola és társadalom, In: Projektmódszer I. pp.15-26.
- Szira J.** (2002): A projektmódszerről, Új Pedagógiai Szemle, № 9. p.138-154.
- Thomas, John,** (1999): Introduction to project based learning, Handbook, Busk Institute for Education, p.41
- Török B.** (2005): Óvodák és szülők, Educatio, Vol. XIV. № 4. pp.787-804.
- Utak a projektpedagógiához** (2008): Szerkesztette:Karlówitz-Juhász Orchidea, Educiato, Budapest, p.56
- Vágó Ottó** (1985): Reformelméletek és reformmozgalmak a pedagógiában, Tankönyvkiadó, Budapest, p.298
- Vágó Irén** (2002): Óvodai intézményrendszer, óvodai nevelés az ezredfordulón, OKI, p.26
- Vágó I.** (2005): Felfelé terjeszkedő óvodáztatás – stagnáló hozzáférés, Educatio, Vol. XIV. № 4. pp. 742-761.

- Vajdáné Kutas, Cs.** (2005): A gyermekközpontú iskola csupán utópia? Óvodai Nevelés Vol. LVIII. № 3. pp.85-87.
- Vékonyné Sass, I.** (2005): „A ti szemetetek nekünk gyerekjáték!” Óvodai Élet, Vol. XIII. No.1. pp.16-20.
- Víg L.né** (2008): Óvodai nevelés projekt módszerrel, Óvodai Nevelés Vol. LXI. № 5. pp.189-191.
- Villányi Györgyné** (2002): Az óvodai nevelési dokumentumok elemzése, az óvodai nevelőmunka megfigyelése és az interjúk tapasztalatai, OKI, p.31
- Waite-Stupiansky, S.** (1997): Building understanding together, Albany, NY, Delmar Publishers, p.210
- Wellhousen, K.** (1996): Be it ever so humble: Developing a study of homes for today's diverse society, Young Children Vol.52. № 1. pp.72-76.
- Wells, M.Elizabeth** (1921): A project curriculum, Philadelphia and London, Lippincot Company, p.338
- Westbrook, Robert B.** (1993): In Prospects: the quarterly review of comparative education (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIII, no. 1\2, pp. 277-291.
- Zilahi J.-né** (1996): A félre értett tanulás-tanítás, In: Óvodai nevelés játékkal, mesével, Eötvös Kiadó, Budapest, pp.7-22.
- Zuga, Karen F.** (1992): Social reconstruction curriculum and technology education, Journal of Technology Education, Vol.3. №2 pp.48-58.
- Zsámboki K.né – Eperjesy B.né** (1992): Freinet-vel szabadon, Benedek Elek Óvóképző Főiskola, Sopron, p.71
- Zsámboki K.né – Eperjesy B.né** (2003): Az óvodai élet építőkövei, Sopron, p.131
- Zsámboki Károlyné** (2003): Óvodai matematikai nevelés, Sopron, p.104
- Zsámboki K.né** (2004): Óvodai matematikai nevelés projekt módszerrel, In: Projekt módszer IV. Kecskemét, pp.56-69.
- Zsámboki K.né** (2005): A projekt módszer, In. A pedagógus mesterség kompetenciái, NTPSZK, pp.62-68.
- Zsámboki K.né,** (2006): Engedjük, hogy a valóságos világ matematikáján nőjenek fel óvodásaink!, Kisgyermeknevelés, Vol.7. № 1. pp.1-7.

## Táblázatok jegyzéke

1. A környezetismeret foglalkozások témakörei korosztályonként az ONEP-ben
2. A környezetismeret témáinak összehasonlítása az 1957-es és az 1971-es dokumentumban
3. A környezetismereti nevelés témaköreinek összehasonlítása az 1957-es, az 1971-es és az 1989-es dokumentumban a nagycsoportos korosztályon keresztül
4. A tartalomelemzés kategóriái elemzési egységekbe sorolva
5. Az elemzett dokumentumok oldalszámai
6. Az oktatáscentrikus kategóriák mutatói dokumentumonként
7. Az kategóriák mutatói dokumentumonként
8. A gyermekcentrikus kategóriák mutatói dokumentumonként
9. Az oktatáscentrikus, az átmeneti, és a gyermekcentrikus kategóriák legmagasabb értéket elért kategóriái
10. Az egyes dokumentumok legmagasabb értéket elért kategóriái

### 1. melléklet

Kategória csoportok az óvodai dokumentumok elemzéséhez

Oktatáscentrikus	Átmenet a kettő között	Gyermekcentrikus
1. Alkalmazkodás	1. Általános	1.3-4-5-6-7 év, mint
2. Didaktika	2. Életkori sajátosság	életkor
3. Évszakok	3. Fejlesztés	2. Aktivitás
4. Feladattudat	4. Feladat	3. Családdal
5. Foglalkozás	5. Játékos	együttműködés
6. Irányítás	6. Képesség	4. Cselekvés
7. Iskola	7. Kezdeményezett	5. Differenciálás
8. Iskolára való felkészítés	8. Komplex	6. Egyéni
9. Ismeret	9. Közösség	7. Élmény
10. Kötelező	10. Közvetett/indirekt	8. Érdeklődés
11. Követelmény	11. Minta/utánzás	9. Folyamatosság
12. Közvetlen/direkt	12. Munka	10. Játék
13. Oktatás		11. Önkéntes
14. Oszthatlan		12. Öröm
15. Osztott		13. Spontán
16. Rendszerezés		14. Személyiség
17. Szemléltetés		15. Szeret(et)
18. Tanít(ás)		16. Szükséglet
19. Tudás		17. Tanulás
20. Vezetés		18. Tapasztalat
		19. Természet(i)es környezet
		20. Tevékenység
		21. Szabadság
		22. Önállóság
		23. Választás



