

Értékkövető gondolatok az óvodai nevelés programjaiban. A magyar óvodai nevelés íve 1971–2013 – Szabadi Ilona emlékére

Bakonyi Anna*

A tanulmány Szabadi Ilona emlékére készült. Az emlékezés ürügyén bemutatásra és elemzésre kerülnek az elmúlt 40 év óvodapedagógiai programjai, beleértve a jelenben érvényes programot is. Az írás azt vizsgálja, hogy az az óvodapedagógiai ív, amely a magyar óvodákat hungarikummá tette, milyen elveken és szemléleten nyugszik.

Kulcsszavak: Szabadi Ilona, óvodapedagógia, óvodai programok, óvodai nevelés

A téma felvetése

A magyar óvodai nevelés hungarikum. Pedagógiai hitvallás és ízlés kérdése az, hogy ki mit gondol arról, hogy a 3-6-7 éves gyermek számára milyen nevelési szintér az ideális. A globalizálódó világ – amely nem pusztán gazdasági globalizációt jelent, hanem nyitott, vagy egymást követő, egymásba belelátó társadalmakat, egymással folyton kommunikáló csoportokat – azt eredményezi, hogy egyre több, akár önszerveződő (és nem hivatalos) kezdeményezés és/vagy adaptáció lát napvilágot, hódíthat teret, ha talál magának piacot. Mindezek akár felhíguláshoz is vezethetnek, és néha bizonyára vezetnek is, ugyanakkor a fejlődés végtelen lehetőségét is magukban hordozzák. Hungarikumnak – ily körülmények között – megmaradni nem könnyű, ugyanakkor nem lehetetlen. Mik azok a specialitások, amelyek miatt ezt a nem hétköznapi jelzőt viselheti a magyar óvodai nevelés? Melyek azok a támpontok, amelyek a '70-es évektől kezdődően végigkísérik a magyar kisgyermeknevelést? Milyen mélységek mentén haladva fejlődött a gondolkodás a gyerekekről, és milyen irányban változott a mindennapi gyakorlat? Vannak-e értékőrző, a mai napig is érvényes felületei, síkjai az iskoláskor előtti nevelésnek? Ezekre a kérdésekre keressük a válaszokat.

1971: Az óvodai nevelés programja

Az 1971-ben megjelent óvodai nevelési program előzményei részben oktatáspolitikai, szakmai intézkedések, részben szellemi, szemléleti irányok voltak.

Az első, az ország összes óvodájára érvényes hivatalos, tanterv jellegű dokumentum az 1953-as módszertani levél, majd az 1957-es kézikönyv (*Nevelőmunka*, 1957) volt. E két kiadvány jelentősége – túl azon, hogy általános érvényű tantervként funkcionáltak – az volt, hogy az írások kapcsán elkezdődtek az óvónők országos szintű továbbképzései, bemutatókat, vitákat szerveztek, és nem utolsósorban napvilágot látott számos útmutató, módszertani segédkönyv, magyarázó cikk, tanulmány. A megfelelő háttérintézmények irányítószerveként működtek, ideológiai és pedagógiai értelemben egyaránt. A '71-es óvodai programra erősen hatott a *Budapesti Iskola* szellemisége, tanításai, a gyerekekről alkotott elképzelései. A magyar pszichoanalízis nagyjai – *Ferenczi Sándor*, *Szondi Lipót*, *Bálint Mihály*, *Bálint Alice*, *Róheim Géza*, *Hermann Imre*, *Hermann Alice* – szerint az anya-gyermek kapcsolat, a kora gyerekkori élmények meghatározó erővel bírnak. Az alábbi felsorolás vázlatosan jelzi elképzelésük lényegét:

* Pedagógiai szakértő, c. főiskolai docens, bakonyianna@gmail.com

- A csecsemő élete a primer tárgyszeretettel kezdődik.
- Ez a lelki fejlődés elkerülhetetlenül szükséges foka, ebből vezethetők le a későbbi tárgyakapcsolatok.
- Az elsődleges tárgyakapcsolatnak biológiai alapja van.
- Ezt a szoros kapcsolatot a kultúra nevelési szokásai túl korán elszakítják, ebből következik az anyába való kapaszkodás tendenciája – a gyermekek elégedetlensége.
- Ha az ösztönös vágy a testi közelség által időben kielégítést nyer, csendes, nyugodt, jó érzéssel járó állapot áll be.

Az 1971-es program szerzői – részben – ezen a pszichoanalitikus nézetrendszeren nevelkedtek. Egyik legfőbb konzultánsuk, akivel hosszú évekig dolgoztak együtt, *Hermann Alice* volt, aki nélkül nem születhetett volna meg az első magyar óvodai nevelési program. Fontos szerepe volt a szerzők szemléletformálásában *Pikler Emmine* is, akit a csecsemők szabad mozgásán alapuló személyiségfejlődés, a spontán gyakorlás útján való tanulás tanának hirdetőjeként ismerünk, s aki egyúttal egy – ezen szemlélet alapján működő – csecsemőtthon vezetőjeként dolgozott.¹ Tekintettel arra, hogy az 1971-es program a szovjet politikai modell ideje alatt született meg, a mű megjelenésekor bizonyos értelemben kuriózumnak számított, elsősorban a *pszichológiai személet vállalása*, a gyermek személyiségének kiemelt tisztelete, a játékban rejlő lehetőségek – önkifejezés, indirekt tanulás – hangsúlyozása miatt.

Az Országos Pedagógiai Intézetben *Bakonyiné Vince Ágnes* és *Szabadi Ilona* írták meg azt a programot (*Az óvodai nevelés programja*, 1971), amely nemzetközi hírnévre tett szert, és amelynek egyes elemei egészen egzaktan, más üzenetei közvetetten, de ma is megjelennek a magyar óvodák programjaiban és a gyakorlatban.²

A szerzők programbeválatási vizsgálata, az úgynevezett ERVI (*Bakonyiné Vince* és *Szabadi*, 1983) reprezentatív mintavétel szerint követte nyomon a program sikerességét, a kitűzött célok eredményességét. Az ERVI tartalmai ma már elavultak, de a vizsgálatok irányát, a megcélzott területeket, vagy akár az egyes módszeres eljárásokat ma is alkalmazhatjuk bármely gyermekfejlődést nyomon követő rendszerbe építve. A program bevezetése óta eltelt több mint 40 év, és ma már tudjuk, hogy az elvárások csak akkor reálisak, ha elvárásrendszerek működnek, ha a szociológiai körülmények, a gyermek háttere, genetikai adottságai, képességrendszerük együttesen vannak figyelembe véve. A struktúra, amelyre a korszerű pedagógia épül, bonyolultabb, mint a '71-es programé volt. Mégis, az azóta eltelt óvodai programokat elemezve érzékelhetjük, hogy a '71-es program hagyatéka a mai viszonyok között is releváns.

Melyek ezek a szakmai vonások? Az első tézis, amely elemzésre méltó, a közösség és az egyén viszonyát kifejtő nézet. A szocialista embereszmény korszakában, pontosabban éppen annak ellenére, ez a program azt hirdette, hogy a közösséghez az egyéni bánásmódon keresztül vezető úton juthatunk el. Csak a magában biztos, az önmagában megerősödött, szeretett személyiség képes a közösségért felelősséget vállalni, tenni, és gyermeki szinten bár, de dolgozni. Ellenkező esetben, ha a közösséget a gyermek elé helyezzük, formális, nem valós közösségi szokásokra tudjuk csak rázoktatni a gyerekeket, a magatartásformák nem válnak belsővé. A szöveg értelmezésében az *egyéni bánásmód*³ szerint minden gyerek más, figyelembe kell venni a kisgyermek habitusát,

1. A Pikler Intézet jogutódja – ma már nem csecsemőtthonként – most is létezik, a Pikler-módszernek számos követője akad világszerte, különösen Franciaországban.
2. Az 1971-es programot a későbbi óvodai programoknál sokkal részletesebben elemzem. Ennek két oka is van: Egyrészt a tanulmány *Szabadi Ilona* emlékére íródott (lásd alcím), aki a '71-es program társszerzője volt. Ezekben az években ő volt az Országos Pedagógiai Intézet óvodai részlegének a vezetője. Másrészt ez a program rakta le az alapokat, amelyek egyes elemei a későbbi programokban megmaradtak. Ennek a dolgozatnak éppen az a célja, hogy láthatóvá tegye az 1971 és a 2013 közötti változások ívét.
3. A modern pedagógiában az egyéni bánásmód helyett a differenciálás kifejezést használjuk, illetve a gyermeki tanulás adaptivitását hangsúlyozzuk.

érdeklődését, képességeit és a körülményeit. *Az egyéni érdeklődés és a meglévő képességek figyelembe vétele miatt úgy vélték a szerzők, hogy a kiscsoportos korú gyermekek számára legyen a tanulás kötetlen. A kötetlen, tervszerű kezdeményezés kifejezés tehát ehhez az időszakhoz kötődik. Azokban a háttértanulmányokban (Szabadi, 1989), amelyek megelőzték, vagy éppen követték a program bevezetését, több helyen is olvashatunk arról, hogy a tanulástól „nem kell féltetni” az óvodás gyerekeket, azonban a tanulási folyamat mindig legyen motivált, és folyamatos tapasztalatszerzésen, valamint állandó cselekvésen alapuljon. A *motiváció egyéni*, attól függ, hogy milyenek a gyermek előzetes tapasztalatai, milyen a háttere, milyen adottságai és képességei vannak, milyen a temperamentuma, stb. Különböző tanulmányokban fejtik ki (Bakonyiné Vince, 1989), hogy van gyermek, akit a probléma maga, másokat az eszközök, van, akit az együttműködés lehetősége motivál.*

A programban és az ahhoz kapcsolódó írásokban a *tapasztalás* és az *élmény* fogalma fontos szerepet kap, hangsúlyozva, hogy az egyik nem keverhető össze a másikkal. Minden, amit a gyermek érzékel, az tapasztalatnak fogható fel, ám az, hogy mi válik a sok tapasztalatból élménnyé, az előre nem tudható. Élmény az, ami megérinti az embert, akár pozitív, akár negatív értelemben, az azonban, hogy mi válik érzelmileg fontossá, az nem kiszámítható, nem tervezhető. A tanulási motivációk akkor lesznek igazán hatékonyak, ha a gyerek érzelmi életéhez igazodnak, hiszen a *kisgyermek még érzelmi lény*, és a saját életéhez kötött tapasztalások lesznek számára érzelmileg fontosak, ezek válnak élménnyé. A *játék dominanciájának* hangsúlyozása egy következő fontos passzusa a programnak. A játék a kisgyermek alaptevékenysége, írja a program. Az alaptevékenység pszichológiai definícióját is megkapjuk, melynek segítségével minden óvónő megértheti, hogy miért elsődleges a játék a gyermek életében. Alaptevékenység az, amelynek fejlődésével összefüggnek az egyéb tevékenységek fejlődései. E logika szerint a *játék fejlődése a tanulás fejlődésének az alapja*. A program hangsúlyozza, hogy a játék spontán, szabad, mely cselekvésnek nincs célja, de annál szélesebb skálán mozgó eredményei vannak. A játék tartalma, menete ezért nem tervezhető. Az óvónő a játék irányítása során ugyanakkor megtervezheti a teret, az időkereteket, előkészíthet eszközöket, igény szerint bekapcsolódhat, metakommunikációs jelekkel továbbblendítheti a játék menetét, kezelhet konfliktusokat és megteremtheti a jó légkört. A játék során „kijátszódnak” a vágyak, a féltelmek, feloldódnak a frusztrációk. Mindeközben a gyermek szimbolizál (eszközöket, metakommunikációt, teret, időt, még érzelmi megnyilatkozásokat is).

Olvashatunk a programban arról is, hogy a *kisgyermekkor tanulás mely jegyekben hasonlít a játékra, és mely pontokon tér el* attól. Mindkettő cselekvéshez kötött; cél, hogy örömet okozzon, mindkettő aktivitáson alapszik, de a játék spontán, a tanulás pedig irányított és célorientált.

Hasonló gondolkörben fogalmazódik meg a *játék és a gyermekmunka* összevetése. A gyermekmunka is örömteli, az is cselekvő, aktív tevékenység, de a tanuláshoz hasonlóan a munka nem öncélú, hanem külső szükségletből ered; akkor is, ha az önkiszolgálás kategóriájába tartozik, és akkor is, ha másokért végzi a gyermek azt. Ez utóbbi erősíti a felelősségtudatot, építi az akaratot, a kitartást. Mindez az iskolai életre felkészítés szempontjából sem elhanyagolható tényező – hangsúlyozza a dokumentum.

A program viszonylag *egységes módszertani útmutatásokat* adott a pedagógusoknak. Számos kiadvány jelent meg (a program formátumához illesztett, ahhoz hasonló kivitelben), ezek mind az „Útmutató” nevet viselték, és egy-egy foglalkozási ághoz kapcsolódtak.⁴ A viszonylag kötött foglalkozásokhoz mindez koherensen illeszkedett. A program koherenciájának megfelelően meghatározták az év végére elérendő *követelményszinteket*. Többnyire homogén életkorú (úgynevezett „tiszta”) csoportok szervezésére épített a program, de a vegyes korosztályú csoportok életszervezésének metodikájára is kitértek a szerzők. *A tervezés meghatározott módon zajlott, de minden területet egyformán fontosnak tekintettek*: tervezni kellett a közösségi életet, az egyéni bá-

4. A „foglalkozás” az óvodai tanulást helyettesítő kifejezés volt a korabeli szakirodalomban.

násmódot, a gondozást, a munkát, a tanulást és a játék feltételeinek megteremtését is. Ezeket egészítette ki a tanulási ütemterv, illetve a foglalkozási vázlat. Mindezt a csoportnaplóban rögzítették.

Felügyeleti rendszer segítette az egységes gyakorlatot, ugyanakkor többnyire módszertani segítséget is adtak a felügyelők. A *képzés* egységesen, *a tananyagban kevésbé differenciálva, ugyanakkor magas színvonalon* készítette fel a leendő óvónőket.

A családokhoz és a helyi sajátosságokhoz illeszkedés nem volt erőssége a programnak. Ezzel együtt egyes, kiemelten jó gyakorlatú óvodák azáltal váltak ismertté, hogy helyi szokásokat építettek ki a környezet és a családok igényei szerint. Érdekes példa erre az a néhány óvoda, melyeknek az udvari élet tartalmassá tétele volt a sajátossága. Ezekből a gyakorlatokból is született útmutató (*Bakonyiné Vince és Nagyné Kasza, 1989*).

1989: Az óvodai nevelés programja

Az 1971 és 1989 között eltelt majdnem 20 éves időszak alatt számos változás és új igény lépett fel, nem pusztán az óvodapedagógia, hanem általában a pedagógia területén. Időszerűvé vált az ONP továbbfejlesztése, az új program team-munka eredményeként született meg. Ez a program (*Az óvodai nevelés programja, 1989*) még mindig megmaradt *egységes, központi, minden magyar óvodára érvényes útmutatónak, tartalmában azonban több módszertani szabadságot adott az óvónőknek, amely által a helyi igények jobban érvényesültek, és a családokhoz való nagyobb alkalmazkodás* is megmutatkozott. A program megszüntette az előző program egy jellegzetes vonását, az úgynevezett követelményrendszert (K).⁵ Ez egyfajta „fellazulást” jelez, hiszen az elvárások nem voltak már szigorúan egységesek. A szakmai szabadság az óvodák gyakorlatában is megnyilvánult. A egyes csoportok száma gyarapodni kezdett, illetve lazulás mutatkozott a szoros napirend szervezésében, ez azonban nem szabadosságot, hanem sokkal nagyobb körültekintést igénylő szervezést jelentett. A *folyamatos napirend és a kötetlenül felépített foglalkozások szervezése* tudatosságot igényelt. A gyermekcentrikus, egyéni bánásmódot még *jobban figyelembe vevő megoldások szakmai műhelyekké* alakították a magyar óvodákat. Néhány erre utaló vonás: gyermekközpontúság, szembefordulás a teljesítmény centrikussággal, mint egyetlen vezérlőelvvel, intenzívebb igazodás a családokhoz, nagyobb módszertani szabadság, sajátos, helyi óvodai arculat. A „műhelyek” kialakulásának lehetőségét a rendszerváltozás is nagyban elősegítette.⁶

1989–1996: Az átmenet korszaka – innovációk és visszaesések

Az 1980-as évek végére, az 1990-es évek elejére sajátos helyzetkép alakult ki a magyar óvodapedagógia fejlődésében. A nevelési program továbbfejlesztett változatának megjelenése éppen a rendszerváltozás idejére esett. Így egyfelől egészen 1996-ig érvényben volt egy „múltrendszerbeli”, központi program, másfelől „gomba módra” terjedtek el az alternatív és reform programok, voltaképpen illegitim módon, hiszen még a '89-es program volt a hivatalos tartalmi szabályzó. E korszakban jött létre hazánkban az első magyar Waldorf óvoda, feltámasztották a *Montessori* rendszerű óvodai programot, megteremtették a *Freinet* pedagógiájára épített, hálózati rendszerben funkcionáló óvodák együttesét. Ezek voltak a *reformpedagógiákra épített programok*.

5. Az 1971-es programban az év végére elérendő követelményszintet K-val jelölték az egyes fejezetek végén.

6. Az egységes, központi tantervnek minősülő program ellenére egyre inkább vált jellemzővé a helyi igényeknek való megfelelés. Néhány jellegzetes példa ezekre: Elvárás volt a lakókörnyezet megismerése. Az ütemtervek készítésekor ki-ki a maga környezetére jellemző kirándulásokat tervezett és valósított meg. Vagy: a felnőttek foglalkozása témakör a konkrét szülők konkrét munkahelyeinek meglátogatását jelentette. Ezek a ma már apróságnak és természetesnek tűnő részletek „ágyaztak meg” az igazi változásnak, a központi tanterv megszüntetésének. Természetesen ehhez a változáshoz politikai- társadalmi változás is kellett.

Ezekkel párhuzamosan egyes óvodák megalkották a *helyi programok „őseit”, azokat a helyi innovációkat, amelyek hatásai a mai napig is érvényesülnek. Ezek közül a legfontosabbak: Dob program, Játék-Mozgás-Kommunikáció, Óvodai nevelés játékkal, mesével, Epochális rendszerű óvodai nevelés, Mályva program, Tevékenység központú program, Óvodai nevelés a művészetek eszközeivel stb.*

Ezek a programok számos közös vonással rendelkeztek:

- módszertani sokszínűség,
- még nagyobb differenciálási lehetőségek,
- a játék dominanciájának erősödése,
- intenzív kapcsolat a szülőkkel.

Nem a teljesítmény centrikusság, hanem a fejlődés centrikusság: az egyéni fejlődés, az egyes gyerek fejlődési lépéséhez igazított eredmények váltak preferenciává. Mindezek ellenére ennek, a gyermeki igényeket valóban figyelembe vevő korszaknak kisebb-nagyobb torzulásai is voltak. Ezek hatásait esetenként ma is érzékelhetjük. A „szolgáltató óvoda” *különórákkal csalogatta a szülőket. A minőségbiztosítás félreértelmezése kapcsán az elégedettségi kérdőívekben megmutatkozó elvárások feljogosították az intézményeket arra, hogy kiszolgáljanak szinte bármilyen szülői igényt. Népszerűvé váltak a különféle gyerekfoglalkoztató programok, és mindezek némileg felhígították a lélektani alapokon nyugvó óvodai hétköznapiakat. Ugyanakkor számos bel- és külföldi jó gyakorlat adaptációja vált gyakorlattá ebben az időben.*

Mindeközben még mindig érvényben volt a régi program, egészen *1996-ig*, amikor megszületett *Magyarország első óvodai kerettanterve, tartalmi szabályzója*. Ennek iránymutatásai alapján írták meg az óvodák helyi programjaikat, 1998 őszére kellett *minden magyar óvodának elkészítenie a saját programját.*⁷

1996: Az óvodai nevelés országos alapprogramja

A program (ONAP, 1996) bevezetőjében az áll, hogy az ONAP épít a magyar óvodapedagógia hagyományaira, értékeire. Az egyes fejezetekben hangsúlyt kap a személyközpontú pedagógia, a differenciálás, a játék dominanciája, a cselekvő tanulás elve – megőrizve a magyar óvodák értékeit.

Ugyanakkor – éppen a helyi programírás által, mint ahogy a már említett innovatív programok is tették – egyre intenzívebbé vált a *helyi arculat kiépítése*, a településbeli körülmények figyelembe vétele, a családokhoz való alkalmazkodás. A munkát a kiépülő *szaktanácsadói*, majd a helyi pedagógiai intézményekben működő *szakértői hálózat* segítette. *Önálló, egységes elveken nyugvó, ám decentralizált rendszer lépett működésbe*. A rendszer tényleges átalakulása folyamatos volt, amelyhez az idő elegendőnek bizonyult, mert egészen 2009-ig érvényben maradt az 1996-ban törvényerőre emelkedett ONAP. A társadalmi változások miatt, illetve a már említett negatív folyamatok visszaszorítása érdekében vált aktuálissá az ONAP felülvizsgálata, majd annak megújítása.

2004–2013: A Kompetencia alapú óvodai programcsomag, a korszak egyéb, kapcsolódó innovációi és az ONAP felülvizsgálatai

A társadalmi és pedagógiai változások közül ki kell emelni azokat az európai uniós „kísérleteket” (HEFOP, TÁMOP), amelyek hosszú évekig meghatározták a mindennapok átalakuló gyakorlatát, illetve a továbbképzéseket is, hiszen a pályázatokba bekapcsolódó óvodák pályázati pénzből, tehát ingyen, de kötelező tartalmakat elsajá-

7. A programokat meg lehetett írni (szakértők hagyták jóvá), lehetett adaptálni úgynevezett mintaprogramok alapján, vagy át lehetett venni kész programokat.

títva tömegesen vettek részt a képzésekben. A további változások a kompetencia alapú programcsomag elemzésével követhetők, hiszen a programcsomag (Kompetencia alapú 2004–2008) szerves része annak az időszaknak, amelyben íródott.

A kompetencia alapú óvodai programcsomag egyik központi fogalma az *integráció* volt. Az integráció szükségességét és esetlegesen erőszakolt voltát nem e tanulmánynak kell elemeznie. Tény azonban, hogy akár a feltételek nélküli, ám terjedő, „cunami jellegű” integráció (*Bánfalvy, 2008*), akár a valódi, indokolt és befogadó attitűd lassan elindult a mindennapok közgondolkodásában és gyakorlatában. Kezdetben a sajátos nevelési igényű, majd a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek integrációja vált igénnyé, és egyre többen alkalmazták azokat a módszereket, amelyekhez új szakmai tudás és újfajta elkötelezettség kellett.⁸ Hozzá kell tenni azt is, hogy minél szélesebb körben terjedt el az integrációs folyamat, annál szélesebbé vált az azt ellenzők köre is. Ezeket a véleményeket sem lehet figyelmen kívül hagyni, hiszen az integráció számos feltétele a mai napig sem teremtődött meg, hiszen tárgyi-környezeti, létszámbeli feltételek, felkészülési folyamat, valamint segítői hálózat nélkül nem működik az integráció egyetlen formája sem. Az integrációs hullámok egyik nehezítő tényezője éppen az volt, hogy egymást követték a „divatok”. Nem egyszerre, a valós igény szerint tanultak és gyakoroltak az óvodapedagógusok, hanem „sorban”, először az SNI gyerekek, majd a HH, HHH gyerekek integrációja került sorra.⁹

A kompetencia alapú programcsomag ismét központba állította a *játék és az érzelmek* szerepét, ez indokolt volt, hiszen az integráció során történő fejlesztés-központú irányzat, a szolgáltatások, a „különóra rendszerek” bevezetése erodálta a gyerek játékaának jelentőségét. A programcsomag értelmezésében a *szabad játék és a fejlesztő játék hangsúlyosan elkülönül* egymástól, hiszen az egyik valóban játék, a másik pedig játékkal történő irányított cselekvés, tehát tanulás. Megoldást keresett az *óvoda-iskola átmenet* megkönnyítésére is. Egészen egyértelműnek tűnt, hogy a megoldás – az óvoda és az iskola vonatkozásában egyaránt – a gyerekről való azonos gondolkodásmódban keresendő. Ennél azonban van egy egzaktabb „kulcs” is: a módszertani kultúrák közelítése. A cél az volt, hogy elsősorban ne az óvoda közelítsen az iskolához, hanem az iskola az óvodához. Hozzá kell tenni azonban, hogy a korszerű tanulási formákat az iskolapedagógiából merítette az óvodapedagógia. A csoportmunka, az egyéni munkaforma, a nyomon követéses értékelés, amely nem pontokban, osztályzatokban vagy százalékokban fejezi ki az adott teljesítményt, hanem a gyermek egyéni fejlődését követi. A differenciálás a tananyagban és/vagy az időben, mind-mind lehet hasonló, és lehet „egyforma” az óvodában és az iskolában.

A munkát más, nem pusztán óvodai próbálkozások is erősítették, ezek közül kettőt érdemes kiemelni. Az egyik a hátrányos helyzetű gyerekek kora gyerekkori támogatása volt, amely később a *Biztos Kezdet Gyerekházak* létrehozásában öltött testet. A gyerekházakhoz egy későbbi uniós óvodai pályázat is csatlakozott, amely már felhasználta a kompetencia alapú programcsomagnál leszármazott ismereteket. Ez a *Biztos Kezdet Óvodai Program* pilot kísérlete volt. A gyerekházak és az óvodák együttműködése volt a cél, a kompetencia csomag moduljainak felhasználásával és a kapcsolati háló, az együttműködő partnerek szélesítésével.¹⁰ A másik, az óvodákat is érintő uniós pályázati fejlesztés a *bölcsődék és az óvodák egyfajta „egységesítése”* volt (*Szombathelyi-né Nyitrai, Bakonyi és Kovácsné Bárány, 2009*). Azokban az intézményekben, ahol az óvodák megnyitottak egy

8. Ebben az időszakban számos képzést szerveztek, amelyek az új típusú tanulás-szervezési megoldások megtanítására voltak hivatottak. Ezek közül is kiemelt jelentősége volt a csoportmunka módszertanának, a kooperatív tanulás-szervezés elsajátításának.

9. Napjainkban hasonló folyamat játszódik le a tehetséges gyerekek formális kiemelésével. Természetesen nem a pedagógiai folyamatba jól illeszkedő tehetség-gondozásra vonatkozik a kritika.

10. A terv az volt, hogy védőnők, orvosok, pszichológusok, szociális szférában dolgozók, egyházi személyek közös programban működjenek együtt.

bölcsődei csoportot, szükségessé vált a bölcsődei és az óvodai programok közelítése, egységesítése. Azokon a kistélepüléseken pedig, ahol az óvodai csoportokat nem tudták az óvodák teljes létszámmal feltölteni, ott engedélyezte a jogszabály, hogy az óvodai csoportba járhassanak bölcsődések is.¹¹ A gyerekek beszoktatásának módját, a játék szerepét, a tanulás helyét és folyamatát, a gondozási tevékenységeket, valamint a gyerekek megismerésére irányuló módszereket együtt kellett végiggondolni, összhangba hozni a kétféle intézménynek, az egyéb, nem pedagógiai, de szükséges átalakítások, átépítések mellett. A közelítő folyamat eredményeképpen a bölcsődéken kívül a *családi napközik* pedagógiai programjai is hasonlítanak ma már az óvodai programokéra.

Ezekből a próbálkozásokból ismét leszűrődött egy újfajta megközelítés: minden gyerek más, ezért a differenciálás nemcsak az integrálásra szoruló gyerekek számára kívánatos pedagógusi magatartás, hanem minden gyerekre kell, hogy vonatkozzon. *A befogadó pedagógia, az inklúzió, szélesebb értelmet kap, mint a differenciálás, vagy az integráció.* Az inklúzió szemléletnek tekinthető, a differenciálás módszereknek, az integráció pedig helyzetnek, szituációnak, amelyben az átlagostól markánsan eltérő fejlődési irányú, vagy eltérő fejlődési ütemű gyerek van a fókuszban.

2009-2010 körül a további társadalmi és pedagógiai változások indokoltá tették az ONAP felülvizsgálatát. A felülvizsgálatot az óvodapedagógusok bevonásával készítették el a szakemberek. Új szakmai igényként merült fel, hogy épüljön be a programba a *környezettudatosság*, illetve annak *gyermeki szinten* történő gyakorlása. Nagyobb szerepet kapott a *kreativitás*, hangsúlyozván a gyermeki tanulás alkotó jellegét. Az óvodai dolgozók külső és belső *kapcsolatrendszerének* aktívabbá tételét is megerősítette a program.

Szükséges megemlíteni a *konstruktivizmus „beépülését”* is az óvodapedagógiai tudástartalmak közé. A konstruktív tanuláselmélet alapvető tézise, hogy a gyerekek tudása az előzetes ismeretekre épül. Ez az elmélet azt is hangsúlyozza, hogy a klasszikus gondolkodási folyamatnak és az intuíciókon vagy a készségeken alapuló tudáselsajátításnak egyformán létjogosultsága van (deklaratív és procedurális tanulás). Bármilyen megközelítéssel gondolkodik és old meg problémákat a kisgyermek, illetve bármilyen módszerrel segíti ezt a pedagógus, tudás mindebből akkor lesz, ha a tanulás adaptív, vagyis a gyerek változatos, önmagának adekvát célok és utak között választhat.

Az ONAP új változata ismét *megőrizte az óvodapedagógia értékeit*, ugyanakkor *magába foglalta a korszerű pszichológia és pedagógia legújabb elemeit* is. Ez az *ötvözet* a máig érvényes, legutolsó programra is jellemző.

A 2012–2013-as tanévben érvénybe lépett *Köznevelési Törvény* számos olyan változást hozott, amely okán *ismét alakítani kellett az ONAP szerkezetét és tartalmát*. Ezek a változások azonban nem érintették az említett „ötvözet” (hagyomány és korszerűség) jellegét.¹² A köznevelési rendszerhez igazított ONAP alapvetően tartalmazza a rövid ideig érvényben lévő 2009-2010-es ONAP [255/2009. (XI. 20.)] Korm. rendelet] elemeit is, így a továbbiakban nem különítjük el a két program tartalmát, hanem csak azokat az aspektusokat ismertetjük, amelyek az eddigi elemzésből kimaradtak. Az új tartalmi szabályzó [363/2012. (XII. 17.)] Korm. rendelet] továbbra is épít az hagyományokra, biztosítja a kontinuitást. Az ONAP nem támogatja az óvoda „szolgáltató” jellegét; *az óvodapedagógus jelenléte, irányító szerepe*, a nevelési időben történő dominanciája lényegében kizárja a „különórák” szervezését. A *tanulást tág értelemben* fogja fel a program. A tanulás formái sokfélék, játékhöz illesztettek és direkterben irányítottak lehetnek. A tanulásban az *anyanyelvi nevelés* kiemelt szerepet kap. A *napi-*

11. 15 óvodás mellett 5, kétévesnél idősebb bölcsődés járhat egy csoportba a törvény szerint.

12. A legutolsó ONAP sem szerkezetében sem alapvető tartalmaiban nem hozott markánsan új változást, mégis egyértelmű a Köznevelési Rendszernek megfelelő átalakítás. Egyfelől szorosabb a szerkezet, másfelől – koherenciába hozva az iskolai tantervvel – beépültek azok az elemek, amelyek a Köznevelési Rendszer általi, már az óvodában is aktualizálható tartalmak.

rend szervezése párhuzamosan is végezhető, tehát a gyerekek saját tempóban, nem feltétlenül egyszerre tevékenykedhetnek. Ez a differenciálás erősítését jelzi.

A családokkal történő kapcsolat is új tartalommal telítődik. A *családközpontú intervenció* – mint a programban szereplő új fogalom – azt jelenti, hogy „a gyerek mögé oda kell látni” a családját is, és a nevelési tervek, megoldások nemcsak a gyerekekhez igazítottak, hanem a családok sajátos helyzetéhez, igényeihez is illeszkednek. Az *erkölcs, az értékrend* szerepe felértékelődik. A kisgyermek erkölcsé *érzelmein* keresztül fejlődik, így az érzelmi nevelés jelentősége is újra előtérbe kerül. Az erkölcsi tartalmak ismét felvetik a közösségi nevelés fontosságát, e kifejezés újra megjelenik az óvodai programban. A közösségi együttlét során hangsúlyt kapnak a *nemzetiségek* (a már többször is említett SNI és HHH gyerekek mellett), és az inklúziós területek kiegészülnek a *tehetséggondozással*. Összesítő elnevezéssel élve ezért is használja a *kiemelt figyelmet igénylő gyerekek* kifejezést a program (A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény), annál is inkább, mert egy személyiségben vagy egy életútban többféle „mátság” is előfordulhat. Mivel a 3 éves gyermek számára kötelezővé válik az óvoda és a 6 éves gyermek számára az iskola¹³ (ezt természetesen nem a tartalmi szabályzó foglalja magába), ezért az iskolaérettség, az iskolára felkészült gyerek ismerveii cizelláltabb kifejtést kapnak. Az iskolához vezető utak és a tanulási tartalmak alapvetően nem változtak.

A mindennapos *mozgás* biztosításának jelentősége ismét megnő. A '71-es és a '89-es program idején kötelező napirendi pont volt a mindennapos testnevelés (szakmai zsargonnal 5 perces mozgásnak is nevezték), volt, hogy naponta kétszer is szerveztek az óvodapedagógusok – másik nevén – kistestnevelést. A szakma ma nem így gondolkodik erről, hiszen a régi rövid, de szervezett mozgásos tevékenységek nem illeszkedtek a kisgyermek adott érzelmvilágához, képességeihez és tevékenységstruktúrájához sem. Időpontjuk meghatározott volt. Ma azt mondjuk: a megoldás „módszertana” nem egyforma, és a mozgás nem mindennap azonos, hanem változatos napi- és heti renddel, sokféle, a helyi pedagógiai programban és a csoportnaplóban rögzített módon szervezhető.

A *nyomon követéses gyermekismeret* ma már kötelező, többféle rendszert lehet használni, és új szempont az is, hogy a szakszolgálatok ezekből az anyagokból is nyerhetnek információkat az iskolaérettség időpontjának megállapításhoz. Az *átmenetek* megkönnyítése továbbra is fontos feladat, és ezért a széles, *óvodán kívüli szakmai kapcsolatrendszer* – kiemelten a szakszolgálatokkal történő együttműködés – ápolása különös hangsúlyt kap.

A jövő (várható) útjai

A *konstruktivizmus*, az adaptivitás nem egyszerűen egy pedagógiai szemlélet, hanem a kognitív pszichológia „átültetése”, a gyermeki gondolkodáshoz alkalmazkodó gyakorlat. Ha mindezt a 21. század *digitális generációjával* vetjük össze, akkor jól látszik, hogy jelentős változások előtt áll a pedagógia, a pedagógus szerepétől kezdve, a gyermeki gondolkodás megváltozott képességéig. Kezdetben még csak X, majd Y generációról beszélünk, ma már a Z generációnál tartunk (*Gyarmathy, 2013*), és ezek a változások a kisgyermeknevelést is érintik, hiszen már az „új generációval” kell foglalkozniuk az óvodapedagógusoknak. A téma beható elemzése nélkül is tapasztalhatjuk mindannyian, hogy már az óvodáskor előtt is használják a kicsik a számítógépet, vagy az egyéb informatikai eszközöket, amelyeket a család is használ. A számítógépes mesefilmek megtekintésének kérdése egyszerű, itt csak ellenőriznie kell a felnőttnek, hogy mit nézzen meg a gyerek. De ennél sokkal összetettebb,

13. A jogszabályok értelmében mind az óvodakezdés, mind az iskolakezdés szigorú szabályai alól, egyéni elbírálás alapján, adható felmentés.

bonyolultabb folyamatnak vagyunk immár részesei. Röviden összefoglalva: változnak a gyermeki képességek, általánosan és globálisan. Másképp perceptuál, másképp lát és másképp gondolkodik ez a nemzedék, mint ahogy az előző.

A digitális nemzedék tagjai más szokásokkal és főként más irányokkal, *hálózatossodással kommunikálnak*. Ennek ellenére, vagy éppen ezért számukra is fontos a művészetek művelése, a *komplex művészetek* (dráma, báb, zene, tánc, mozgás, képzőművészet, mese) terápiás, személyiségbeli és a kapcsolatfejlesztő hatásmechanizmusa.

Mint már említettük: a differenciált fejlesztés záloga a gyermek megismerése. A nyomon követéses, megfigyelésen és/vagy mérésen alapuló megismerés módszereinek kidolgozása részben már megtörtént, részben folyamatos fejlesztések zajlanak e területen. A minőségi munka ellenőrzését a közeljövőben új megoldások fogják szolgálni, az egyik ilyen például a pedagógus portfóliójának elkészítése lesz. A *portfólió*, mint módszer¹⁴, várhatóan szerepet fog kapni a gyerekek fejlődésének nyomon követése során is (*Kozsdiné, Szent-Gályi és Víz, 2013*). A családokkal és az iskolával történő együttműködés igazi tartalma éppen a gyerekről való tudás megosztása, a tapasztalatok kicserélése és a gyerekekhez igazított megoldások megtalálása.

Nemzetközi kitekintés alapján követhető, hogy a *minőségi kisgyermeknevelés megoldásai, a pedagógusok képzettsége, a nevelés szervezeti keretei, azok variációi* tág megoldásokat, lehetőségeket rejtenek magukban. Hogy mely gyerekeknek mi a jó: biztos kezdet ház, bölcsőde, családi napközi, játszóház, otthoni gyerekelügyelet, óvoda, az valójában család- és gyermekfüggő. Akárhogy is alakul a jövő, egységes vagy széttagolt rendszerben nevelkednek a kisgyermek az iskola előtt; mindenképpen alapcél, hogy a rendszerek egymáshoz igazodva, részben azonos protokollal működjenek.

Zárógondolatok

A társadalmi és pedagógiai változások befolyásolják a köz- és a szakmai gondolkodást. Bár az értékek változnak, mégis jelentősnek mondható az a tény, hogy az óvodák megőrizték gyerek centrikus szellemiségüket, a gyermeki aktivitásra épülő gyakorlatukat. További változások várhatók, hatnak ránk a környező országok más típusú gyakorlatai és a saját változtatási igényeink. Tudjuk, hogy a kora gyermekkori „befektetés” a szó szoros értelmében biztosan megtérülő befektetés (*Herczog, 2008*). Nem egyszerűen „csak” az iskolát alapozza meg az óvoda, hanem a jövőt is. Mindezekért jó lenne nemcsak hinni, hanem tudni is, hogy az óvodai nevelés, éppen a hagyományai okán, megmarad *hungarikumnak*.

14. A módszer előzményének tekinthetjük, hogy a '90-es évek elején a Hajdúböszörményi Óvóképző Főiskola munkatársai által adaptált Step-by-Step programban már alkalmazták a gyerekek munkáiból készített portfóliót.

Szakirodalom

1. Bakonyiné Vince Ágnes (1989): *Játék és gondolkodás. A gondolkodás fejlődése és fejlesztése óvodáskorban*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
2. Bakonyiné Vince Ágnes és Nagyné Kasza Ilona (1989): *Mozgás-öröm a szabadban*. Multigráf Gmk., Budapest.
3. Bakonyiné Vince Ágnes és Szabadi Ilona (1983): *Nagycsoportos óvodásaink. Egy eredményvizsgálat (ERV) tapasztalatai. I–II*. OPI, Budapest.
4. Bakonyi Pálné és Szabadi Ilona (szerk., 1971): *Az óvodai nevelés programja*. Tankönyvkiadó, Budapest.
5. Bánfalvy Csaba (szerk., 2008): *Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
6. Gyarmathy Éva (2013): *Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon*. URL: <http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2013/07/tehetseg-es-tehetseggondozas-a-21-szazad-elejen-magyarorszagon/> (Utolsó letöltés: 2013. augusztus 20.)
7. Herczog Mária (2008): *A kora gyermekkori fejlődés elősegítése*. Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért 2008. ECOSTAT, Budapest.
8. Kompetencia alapú óvodai programcsomag kötetek. Budapest, 2004–2008, sulinova. URL: http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciateruletek/ovodai_neveles/index.html (Utolsó letöltés: 2013. november 30.)
9. Kozsdiné Mészáros Emese, Szent-Gályi Viola és Víz Boróka (2013): *Óvodai kutatás-fejlesztés az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.-ben. A hátránycsökkentés és az óvoda-iskola átmenet támogatásának tapasztalatai és lehetőségei az óvodai nevelésben*. ÓvodaVezetési Ismeretek, RAABE Kiadó. 1–20.
10. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV (Utolsó letöltés: 2013. november 30.)
11. Sz.n., (1957): *Nevelőmunka az óvodában. Útmutatás az óvónók számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.
12. Sz.n. (1989): *Az óvodai nevelés programja*. OPI, Budapest.
13. Szabadi Ilona (1989): *Mitől féltsük az óvodás gyermeket? A gondolkodás fejlődése és fejlesztése óvodáskorban*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
14. Szombathelyiné Nyitrai Ágnes, Bakonyi Anna és Kovácsné Bárány Ildikó (2009): *Szakmai ajánlás a többcélú, egységes óvoda-bölcsőde intézmények bevezetéséhez és működtetéséhez*. Szociális és Munkaügyi Minisztérium – Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
15. 137/1996. (VIII. 28.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról. URL: <http://www.knok.sulinet.hu/konyvtar/dokumentumok/OAP-1996.pdf> (Utolsó letöltés: 2013. november 30.)

16. 255/2009. (XI. 20.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról. URL: <http://www.oivi-suli.hu/pdf/20092013Alapprogramtablazata.pdf> (Utolsó letöltés: 2013. november 30.)
17. 363/2012. (XII. 17.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról. URL: <http://www.oivi-suli.hu/pdf/20092013Alapprogramtablazata.pdf> (Utolsó letöltés: 2013. november 30.)