

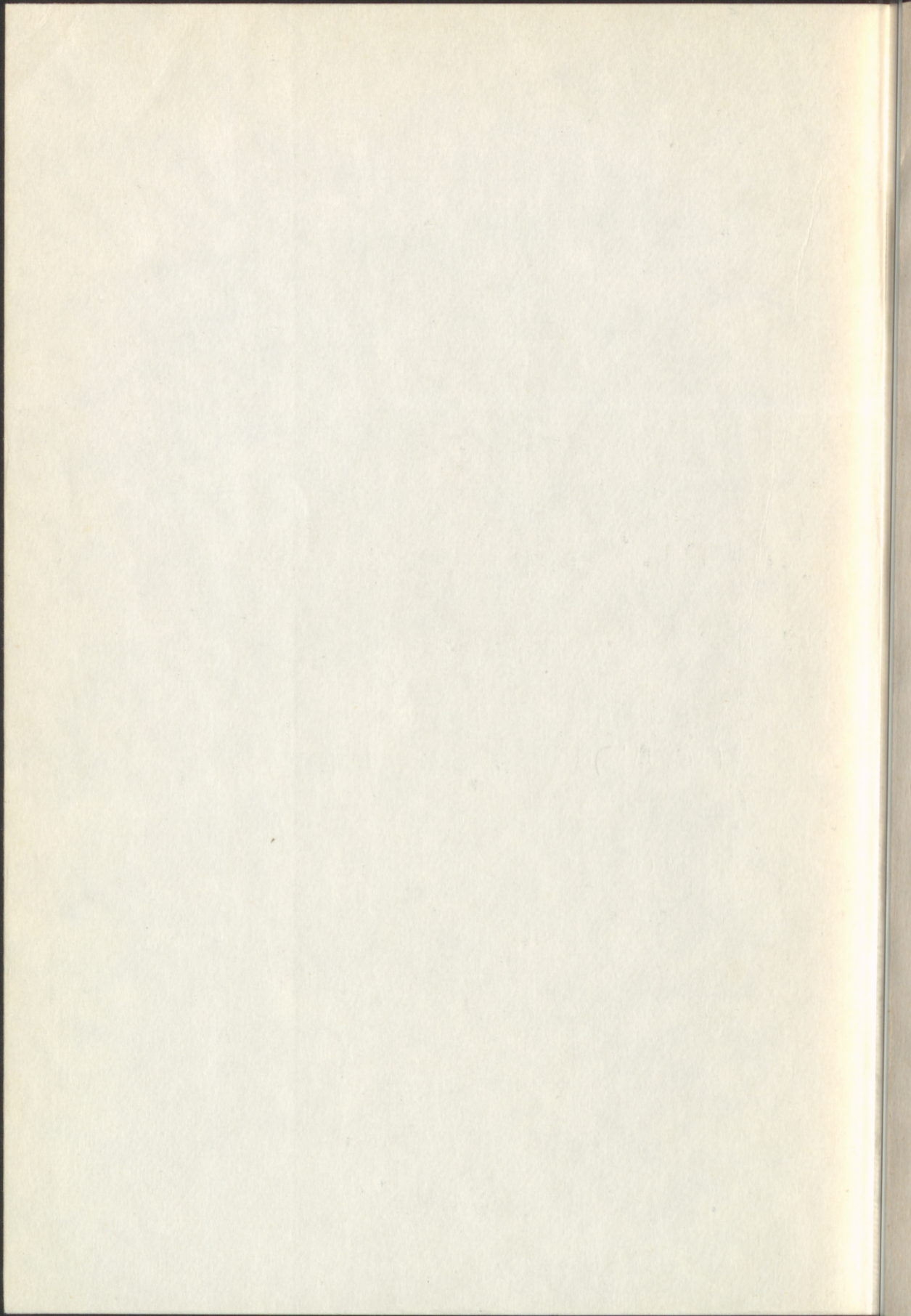
HAJDÚBÖSZÖRMÉNYI
ÓVÓKÉPZŐ
INTÉZET

MC
110.317



*30 éves
a felsőfokú óvodapedagógus-
képzés
1959-1989*

*



A DEBRECENI TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLA HAJDÚBÖSZÖRMÉNYI
ÓVÓKÉPZŐ INTÉZETÉNEK KIADVÁNYA

30 ÉVES
A FELSŐFOKÚ ÓVODAPEDAGÓGUS-KÉPZÉS



HAJDÚBÖSZÖRMÉNY

1990

Szerkesztette:

OLÁH EMŐD

Lektorok:

Darabán Géza főiskolai adjunktus

Dr. Daróczy Erzsébet tanszékvezető főiskolai tanár

Dr. Kálmán Lajos főiskolai tanár

A fedéltervet készítette:

SZILÁGYI IMRE

grafikusművész

MC110.317



1990

HU ISSN: 0864 — 9987

ISBN: 963 7292 03 9

Készült: Hajdu Film Nyomda - 1000 pld.

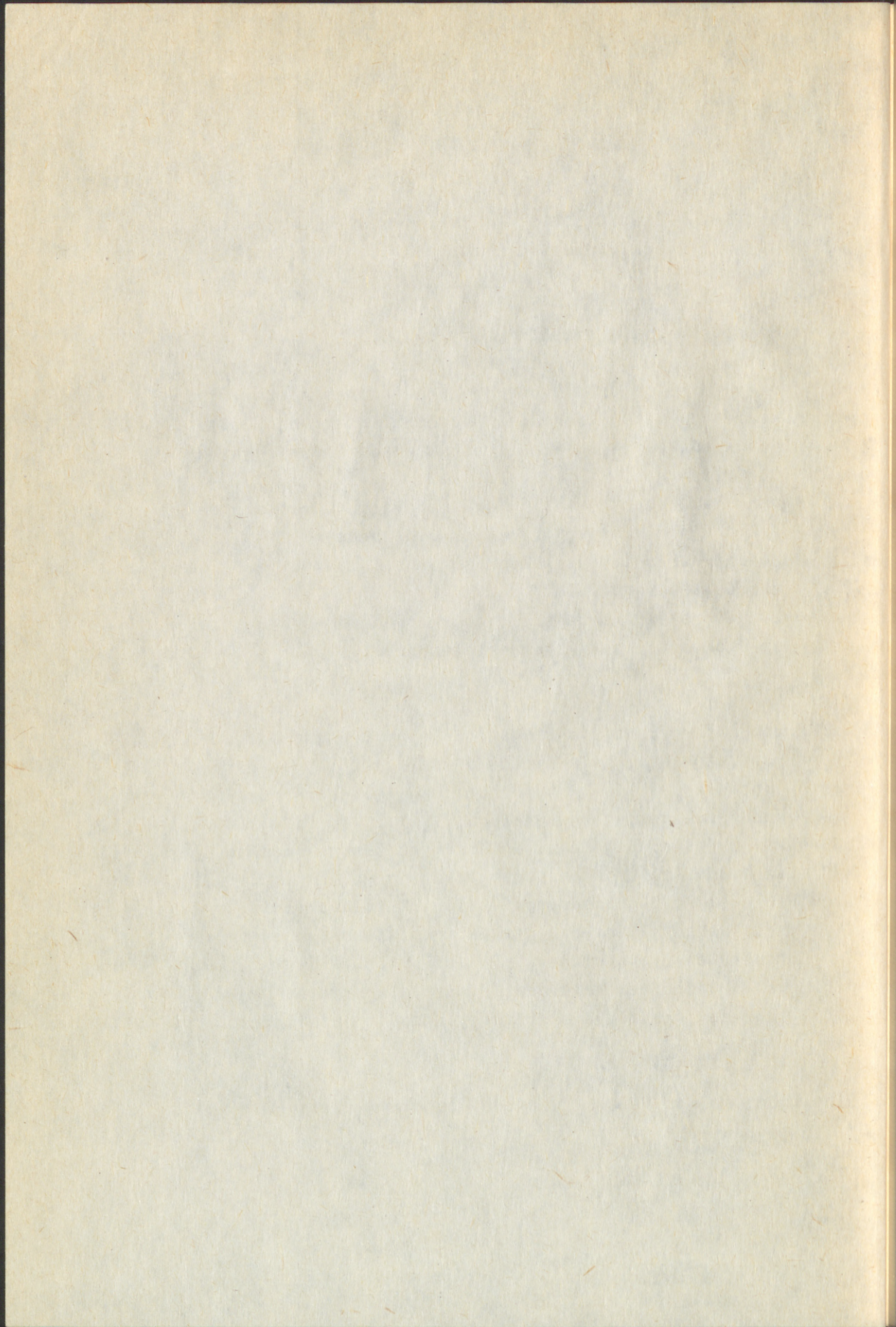
Kiadásért felel: Szitovszky Józsefné dr.

Engedélyszám:

90.04.182 Hajdu Film Nyomda

TARTALOMJEGYZÉK

	Oldal
Dr. Lázár Imre: ELŐSZÓ	5
KÜSZÖNTŐ (Szitovszky Józsefné dr.)	7
 ÓVÓKÉPZÉS	
Kövér Sándorné dr.: A felsőfokú óvóképzés 30 éve, különös tekintettel főiskolánk törekvéseire.....	9
Szitovszky Józsefné dr.: Óvodapedagógus-képzés - értelmiségképzés a Hajdúböszörményi Óvóképző Intézetben.....	23
Kovácsné dr. Bakosi Éva: A hallgatók felkészítése a játék irányítására.....	47
Dr. Kissné dr. Kovács Katalin: Az anyanyelvi műveltség fejlesztésének néhány kérdése az óvóképzésben.....	62
Dr. Bondár Zsuzsanna: Törekvések az óvodai testnevelés korszerűsítésére.....	72
Hovánszki Jánosné: A tudásszint objektív mérésének módszerei az óvóképzős ének-zenei oktatásban.....	83
 ÓVODAPEDAGÓGIA	
Dr. Kovács György: Az óvodapedagógia a jövő útján.....	98
Szemán Józsefné dr.: Felkészítés a közlekedésre nevelésre...	115
Kissné Korbuly Katalin: A környezet megismerésére nevelés korszerűsítési törekvései.....	125
Ludánszki Lajosné: A játékosság érvényesítésének lehetőségei az óvodai zenei képességfejlesztésben.....	133
Nagy Gyuláné: Az óvodapedagógus-jelöltek felkészítése az óvodás korban jelentkező tartási rendellenességek felismerésére és prevenciójára.....	150
Dr. Lakatos Józsefné: Az óvodai orosznyelv-oktatás hajdúböszörményi modelljének rövid történeti áttekintése.....	164
 ÓVODATÖRTÉNET	
Oláh Emőd: Molnár Mária, az óvodai zenei nevelés nemzeti irányának képviselője.....	183



a
n
g
v
d
g
g
t

ó
t
z
j
n
t

i
j
j
ó
f
s
é
ér

E L Ő S Z Ó

Egy nemzet felemelkedése számára a legegyszerűsebb út, ha polgárait képessé teszi önmaga megváltására. Különösen igaz ez az értelmiségre. Ha a képzés olyan műveltség birtokába juttatja, olyan személyiséget formál, olyan civilizációs hatások alatt neveli, amelyek egyszerre teszik képessé egy emelkedett modern személyiségszermény építésére és egy szuverén gondolkodásra, ítéletalkotásra, áttekintésre s kritikai attitűd elérésére képes emberi tartásra.

A harminc évvel ezelőtti döntés - amely felsőfokúra emelte az óvodában nevelők képzésének normáját - ha megfogalmazásában nem is, de implicite azt a lehetőséget kínálta, amelyben egységesen értelmiségi kvalifikációjú pedagógusokra bízva a felnövő generációk nevelését, szocializációjának irányítását az óvodáskortól kezdődően. A kétéves képzés háromra emelése, a tömeges levelezőképzés leépülése potenciálisan adja meg a lehetőséget a főiskoláknak a hallgatók szakmai, közéleti, kultúrális értékteremtő, értékörző, közvetítő funkciókra való felkészítéséhez.

A kötet a Hajdúböszörményi Óvóképző Intézet oktatóinak - az óvóképzés felsőfokúvá válásának harminc éves évfordulóján tartott tudományos felolvasóülésen elhangzott előadásait tartalmazza. Az 1989. november 29-i rendezvényen alhangzottak az anyag jellegének megfelelően három nagyobb szerkezeti egységet képeznek: az óvóképzéssel, az óvodapedagógiával és az óvodatörténettel foglalkoznak.

A dolgozatokban a szakemberképzés néhány problémáját, az intézményi törekvések főbb vonulatait, az értelmiségnevelés gondjait, az anyanyelvi műveltség, a testnevelés korszerűsítés, a játékirányítás, a tudásszint-mérés kérdéseit fogalmazzák meg. Az óvodai nevelés különböző területeiről írt munkák a differenciált fejlesztés alapkérdéseit, a közlekedésre nevelést, a zenei képességek fejlesztését, a korai idegennyelv-oktatás modellezését stb. érintik.

Az itt közölt tanulmányok részben kapcsolódnak az intézet vagy a szerzők egyéni kutatási programjához, részben aktualitásokat érintenek, vagy az alkalom kínálta és kívánta megfogalmazásukat.

E tanulmánykötet egyben ízelítőt ad - de korántsem teljes képet - arról a figyelemre méltó tudományos kutató tevékenységről, amely e nem nagy létszámú műhelyben folyik.

Dr. Lázár Imre
könyvtárvezető

Köszöntöm mindazokat a Kedves Vendégeket, akik elfogadták a meghívásunkat és részt vesznek intézményünk ünnepségén. Üdvözlöm Valamennyi Munkatársamat és Hallgatóinkat!

Ebben az évben szerte az országban megemlékeztek a tanító- és óvóképző főiskolák a hazai tanító- és óvodapedagógus-képzés felsőfokúvá válásának 30. évfordulójáról. A hajdúböszörményi óvóképző ez év őszén a 18. születésnapját ünnepelte; 1971. október 15-én volt intézményünk avatása.

Tisztelt Ünneplő, megemlékező Közönség!

Mostanában gyakran szükséges, hogy a történelemmel szembesüljünk, nap mint nap megadatik mindnyájunknak a közelmúlt történéseinek drámai átélése. Az elmúlt négy évtizedből három az, amelyre - egy sajátos nézőpontból - a mai napon visszatekintünk.

A közelmúltat, s e nehéz embertpróbáló jelent megérteni Sütő András szép szavai jöttek hozzám: "Játszik velünk százszor megcsalatottan is a hullámzó reménység."

Hányszor hittük - mi a kultúra teremtői és közvetítői -, hogy munkánk is segít humanizálttá, demokratikussá tenni világunk, hányszor csalatkoztunk, s hányszor kezdtük újra ismét!

Ezúttal remélnünk, hinnünk kell - határainkon innen és túl - hogy nemhiába "játszik velünk százszor megcsalatottan is a hullámzó reménység."

Ó V Ó K É P Z É S

KÖVÉR SÁNDORNÉ DR.
főiskolai docens
igazgatóhelyettes

A FELSŐFOKÚ ÓVÓKÉPZÉS 30 ÉVE, KÜLÖNÖS
TEKINTETTEL FŐISKOLÁNK TÖREKVÉSEIRE

Tisztelt Ünneplő Közönség!

1959-ben a magyar óvónőképzés történetében új korszak kezdődött. Az 1958. évi 26. sz. törvényerejű rendelet alapján - a világ számos országát megelőzve - főiskolai jellegű két évfolyamú óvónőképző kezdte meg működését Sopronban, Szarvason és Kecskeméten.

Minden elfogultság nélkül megállapíthatjuk, hogy a felsőoktatási reform első eredményeként megvalósult új rendszerű, - érettségire épülő - képzés kiemelkedő jelentőségű egész nevelésügyünk szempontjából. Ez ugyanis nem csak struktúrájában érintette az óvónőképzést, hanem megváltoztatta annak tartalmát, módszereit, egész szellemiségét. Bátran mondhatjuk ezt akkor is, ha az erre való törekvésnek közel másfélszázados előzménye van.

Az 1837-ben Tolnán megnyitott, majd Pestre költözött első kisedővókat képző intézetben a hallgatók - köztudomásúan férfiak - többségének magas előképzettsége volt. Ezt igazolja a felvett növendékek elővégzettségéről készült 1873-ig terjedő statisztika.

"372 hallgatóból:

Elemi tanodát végeztek	89
Gimnázium és reáltanodából jöttek	82
Bölcséleti osztály és tanfolyamból	72
Jogi tanfolyamból	40
Hittani tanfolyamból (teológiából)	27
Elemi képezdeből (tanítóképző)	34
Sebészeti és baromorvosi tanulmányból	2
Orvosnövendék volt	1

Katonai akadémiából	1
Hiteles ügyvéd és táblabíró volt	1
Kereskedelmi és műhelyi tanfolyamból	7
Kikről nem tudatik	16" ¹

(Kívánatos megjegyezni, hogy "a gimnáziumi végzettség a második Rátió szerint értendő, az akadémiai bölcsészeti tanfolyam pedig az Entwurf utáni 3 osztályos gimnázium két felső osztályának felel meg."² A felvétel alsó korhatárát 21 évben szabták meg.

Ney Ferenc - a képző második igazgatója - 1844-ben készített szabályzatában kimondja, hogy az elméleti képzés időtartama 1 év, de kívánatos, hogy a növendékek előzetesen legalább a gimnáziumot végezzék el. A képzőintézetet elhagyó növendékek "végvizsgálatot" kellett tennie, s ez olyan szigorú volt, hogy 1847-ben előfordult "miképp bölcséletet és jogot végzett egyének nem bírták azt letenni."³

Amennyiben figyelembe vesszük a korabeli tanítóképzés szervezetlen állapotát, ez az igényesség feltűnő. Morlin Emil - a magyar kisdedovásról szóló könyvében - 1896-ban, erre a következő magyarázatot adja: "a kisdedóví feladatát annyira fontosnak ítélték meg, miszerint e pályára csakis a legalaposabban felkészült egyének lehetnek alkalmasak."⁴

Mindezt azért tartottam szükségesnek elmondani, mert látnunk kell, hogy a képzéssel szembeni magas követelmények később szállnak alább. Középiszkolává az óvónőképzt csak az 1891-es törvény teszi azzal, hogy a felvételt 14 életévhez és a közép-, polgári-, vagy felsőbb leányiskolák negyedik osztályának elvégzéséhez köti. Az 1874-ben két évre emelt tanulmányi idő 1926-ban négy évre nőt (bár ebből az utolsó év gyakorló év volt). A 30-as években már jelentkezik annak felismerése, hogy a képzés erőfeszítések árán sem képes eleget tenni az általános műveltség és a szakmai követelmények együttes kielégítésének. Ezért a pesti képző tanárai 1936-ban kérik a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumtól intézetük főiskolává fejlesztését. 1948-ban a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete ismételten felvetette ezt az igényt. Az oktatáspolitikai helyzet - s ebben a súlyos óvónő-

hiány - miatt az elképzelés nem teljesülhetett, sőt az 1950/51-es oktatási évben a képzési időt három évre szállították le. Ez a rendelkezés további hanyatlást idézett elő a képzés színvonalában.

A korabeli óratervből kitűnik, hogy a közismereti tárgyak az összóraszám 48 %-át foglalták le, s így a szaktárgyakra csupán 22 %, készségtárgyakra pedig 28 % jutott, egyéb 2 %. A képzés nem adta, mert nem adhatta meg az óvodai munkához szükséges tudnivalókat, az onnan kikerülő 17 éves tanulóknak. Hogyan lehet akkor az, hogy a középfokú képzőt végzettek közül - a ma óvodáiban és szaktanácsadói hálózatában - mégis oly sok kiváló óvónő dolgozik? Ez annak a szívós és tiszteletre méltó önképzési igénynek köszönhető, mely képessé tette őket a hiányok pótlására, az állandó önművelődésre. Az óvodák fejlődése és az ott megoldandó feladatok megvalósítására hívatott óvónők képzettsége közötti feszültség egyre érzékelhetőbbé vált. Az Oktatásügyi Minisztérium - e kérdés megoldására - 1956-ban tervezetet dolgozott ki a középiskolai érettségire épülő tanító- és óvónőképzés létrehozására.

A bizottság az óvónőképzés felsőfokra emelése mellett a következőképpen érvelt: "Azok, akik az akadémiai képzés (eredetileg ezt az elnevezést szánta a minisztérium) szükségességét a tanítóra nézve elismerik, de az óvónőt illetően indokolatlannak tartják, gondolják meg, hogy az elmúlt évszázad általános lélektani és gyermeklélektani kutatásainak eredményei nem csak a 3-6 éves kor rendkívüli fontosságát tárják fel a felnőtt élet alakulása szempontjából, hanem kimutatták e kor lelki konstrukciójának bonyolultságát, az óvodás korú gyermek gondolkodásának, érzelem- és képzeletvilágának teljesen sajátos, szövevényes jellegét. Az ebből származó pedagógiai feladatok legalább oly komoly tudományos felkészültséget követelnek az óvónőtől, mint a tanítótól.⁵

A meggyőző érvek alapján, már 1958-ban megindultak az új típusú képzők szervezési és tanterv-előkészítő munkálatai. A korszerű képzés koncepciójának középpontjában a következő alapelvek álltak:

1. "A képzés a nyújtott tanulmányok színvonalát és nagyjából szerkezetét tekintve is főiskolai jellegű. Emellett nem adja föl a középiskolai óvónő- és tanítóképzés bizonyos előnyeit, így a kiscsoportokkal való intenzív foglalkozást a gyakorlati képzésben és a készségtárgyakban. A középiskola jellegét őrzi az a követelmény is, hogy a tanár és növendék szoros kapcsolatára épít: lényegében nevelő intézmény."

2. "Ez utóbbi követelmény a kollégiumi rendszert a képzés szerves részévé teszi." (A kollégiumoknak nincs külön vezetősége, nevelők. A gyakorlati képzést vezető tanár egyben a kollégiumi csoport patronálója is.)

3. "A hallgatók óvodapedagógiai ismereteit általános pedagógiai bázisra kell építeni."⁶

Ennek alapján készült el az óvónőképző intézetek első óraterve. Az elméleti tárgyakat az egyes félévek végén 21 kollokvium és szigorlat zárta. Államvizsgát pedig marxizmus-leninizusból, lélektanból és pedagógiából tettünk, amelynek feltétele a szakdolgozat elkészítése volt.

Fogalmazásom azért szubjektív jellegű, mert abban a szerencsében volt részem, hogy - több itt ülő kollégámmal együtt - mint hallgató, tanúja lehettem az óvónőképzés úttörőnek tekinthető szakaszának. Sokan értékelték objektív módon a képzésnek ezt az időszakát. Tanulmánykötetekben, évkönyvekben ezek mindenké számára hozzáférhetők.

Engedjék meg, hogy mint volt hallgató tegyem fel a kérdést és válaszolhassak arra: Mit adott nekünk a felsőfokú képzés, mennyiben segítette szakmai és emberi helytállásunkat? Minket a felvételi első percétől kezdve nem csak oktattak, hanem neveltek. Hivatásérzetünkről, kapcsolatteremtő készségünkről már az alkalmassági vizsgán igyekeztek meggyőződni. A ma is érvényes alkalmassági vizsgák mellett mindnyájunknak 4-5 gyerek körében, különböző feladatot kellett megoldani. Csak ezután került sor az általános műveltséget és ismereteket feltáró elméleti vizsgákra. Tanáraink velünk szemben támasztott igény szintje az első évtől kezdve magas volt. Felnőttként kezeltek bennünket, cseré-

be elvárták aktivitásunkat, önálló kezdeményezésünket. Ráneveltek bennünket arra, hogy érdeklődésünk kielégítésére ne sajnáljuk a fáradságot, az utánajárást. Kérdéseinkre az esti beszélgetéseken olyan választ kaphattunk, ami további önálló olvasásra, állandó búvárkodásra és megfigyelésre ösztönzött.

Itt ül körünkben Dr. Kovács György és Oláh Emőd tanár úr, de hadd említsem meg a többiek közül Dr. Szakács Györgyöt, Iványi Gergelyt, Elek Lászlót és Fodor Józsefet. Tőlük tanultuk meg, személyes példájuk nyomán sajátítottuk el az önellenőrzés - önszabályozás intellektuális és erkölcsi képességét. Azt, hogy az embernek a holnapért le kell mondania a könnyű öröme egy részéről, az értékes órákat rabló tereferékről, az akaratlazító álmódosításokról: vagyis megtanultuk az idő önálló és okos felhasználását. Talán Ők nem is sejtik, hogy ezzel milyen kincs birtokába juttattak bennünket. A kitartásra, a kollektív érdekeket is szem előtt tartó önállóságra már a 2 év során, de pályánk kezdetén is rendkívül nagy szükség volt. Az elméleti órák száma a két év folyamán 860 volt, s ehhez jött a gyakorlat 1100 óraszámára. Ezt a túlterhelést csak azért nem éreztük elviselhetetlennek, mert az órákon mindannyiunkat magával ragadott tanáraink elhívottsága, szakmai felkészültségük biztonsága. Pedagógiai optimizmusuk a nehézségeken és kudarcokon is átsegített minket. Az órákon és a Hermann Alice szerkesztette - ma is féltve őrzött - pedagógia jegyzetből szívtuk magunkba az óvónői hivatás gyakorlásához szükséges ismereteket. A gyakorló óvodában pedig elsajátítottuk az óvónő érzelmi tulajdonságát, hangulatának alaptónusát. Rájöttünk arra, hogy a gyermek iránti őszinte érdeklődés, melegség, derű és érzelmi kiegyensúlyozottság munkánk alapfeltétele. Mindehhez a játékban való őszinte elmerülni tudásnak kell járulnia.

Meggyőződünk arról, hogy erre csak az képes közülünk, aki valóban szereti hivatását, s azt minden nehézségével együtt érdekesnek, jelentőségének megfelelően fontosnak érzi. Akinek kedvét nem szegi egy-két gyermek zavaró viselkedése, hanem próbálja magatartásuk okát feltárni, ennek tudatában keresni a helyzet pedagógiai megoldását, s e megoldás fellelésében hivatásának

egyik szépségét leli. Felkészülésünkben nem annyira a jó jegyek szerzése jelentette a legfőbb ösztönzést, hanem a jó szakember-ré válás vágya.

A képzőkben dolgozó intézeti tanárok oktató tevékenységük mellett az első esztendőktől kezdve feladatuknak érezték, hogy tudományos kutató munkájukkal hozzájáruljanak az óvodapedagógia továbbfejlesztéséhez. A szarvasi óvónőképző ebben is élen járt. 1961-ben és 1962-ben önálló Évkönyvekben jelentették meg az oktatók tudományos igénnyel készített dolgozatait. Ebből a kezdeményezésből született meg a három felsőfokú óvónőképző intézet évenként megjelenő közös kiadványa, amely 1966-ig "Magyarországi Óvónőképző Intézetek Tudományos Közleményei", 1966-tól "Magyarországi Óvónőképző Intézetek Neveléstudományi Közleményei" címen jelent meg. A szerzők kulcsfontosságú problémák tisztázására vállalkoztak. "Ilyenek többek közt a játék és játékvezetés, az óvoda és iskolaátmenet problémája, a tanuláshoz való viszony kialakítása, az óvodadidaktikai kutatások."⁷

Ebbe a munkába mi hallgatók "cédulázással" vettünk részt, s e megtisztelő megbízás közben - mert ennek éreztük - észrevétlenül nemcsak sokat tanultunk, hanem elsajátítottuk a kutató munka alapfeltételét, a pontos forrásmunka-kezelést. Higgyék el, emellett volt időnk közös szórakozásra, bálók rendezésére, tornaversenyeken, kórustalálkozón nyertünk és egy Molière darab előadásával is országos elismerést szereztünk. Semmit sem mulasztottunk ami az ifjúság éveiben természetes és felejtethetetlen. Meggyőződésem, hogy ez így volt mind a három óvónőképző intézetben, nemcsak Szarvason. A két év során olyan felnötté értünk, akik "csak vidékre akarnak menni", s "nem néznek az órára", ha munkájuk többlet időt igényel. A fenti megállapítást megyei osztályvezetők véleménye alapján mondom.⁸

Beilleszkedésünk pedig nem volt könnyű. Szakmai felkészültségünket, tudatos munkánkat és önkritikusságunkat elismerték. Az óvodavezetők jelenlétünktől azonnali szemléletváltozást vártak, ugyanakkor szerénységet és a kollektívába való beilleszkedést. Ezeknek az ellentmondásoknak a feloldása nem kevés belső feszültséget jelentett. Igen sokat vártak tőlünk, s a gyakorlat-

hiány kezdeti nehézségein csak a gyermek megértésére törő szeretet és a szilárd hivatástudat segített át bennünket.

1964-65-ben először került sor a felsőfokú képzés felülvizsgálatára és a szükségessé vált ésszerű módosítások kidolgozására.

Az átdolgozott óra- és vizsgaterv lényeges (327) óracsökkenést hozott. Ezt segítette a hallgatók szakmai gyakorlatának 6 hétre történő felemelése is. Az elméleti és gyakorlati oktatás aránya az utóbbi javára vált kedvezőbbé. Jelentősen csökkent a kollokviumok száma (21-ről 11-re), s a hagyományos hegedűoktatást (a tanárok és a hallgatók nagy megkönnyebbülésére) a furulyaoktatás váltja fel.

1962-től minden óvónőképzőben működött tudományos bizottság. Elsőrendű feladatunk a kutatási tématervek összeállítása, valamint a tanárok anyaggyűjtő, kísérletező munkájának inspirálása, elősegítése.

Az elmélyült tudományos munkát több tényező motiválja:

- Világszerte az érdeklődés középpontjába került a legfiatalabb korosztály nevelése. A pszichológusok a kisgyermek testi, pszichikai és értelmi struktúrájának új ismerveit találják meg.
- Ezzel összefüggésben megkezdődik az új óvodai nevelési program előkészülete, s bizonyos területek kimunkálása nagyrészt a képzőkön nyugszik.
- A képzés 1964-65-ös korszerűsítése nyomán az intézet tanáira várt a jegyzetek, tankönyvek elkészítése.

A tudományos, kísérletező, tankönyvíró és publikációs tevékenység úgy kiszélesedik, hogy bármennyire szeretném, az idő rövidsége miatt azt ismertetni képtelenség.

A szakmai vitáknak rendkívül jó fóruma lett az 1960-66 között Szarvason megrendezett Önálló Intézeti Napok. 1967-től kezdve közös rendezvények ezek, a sorra kerülő "házigazda-intézet" szervezésében.

A másik ilyen jó együttműködési lehetőség a képzők közös vállalkozása: az Óvónők Modern Kiskönyvtára füzetsorozat 1970 őszén történő megindítása. (Felelős szerkesztője - s tudtommal

az ötlet szerzője: Dr. Kovács György).

"A közös szerkesztőbizottság azzal a célkitűzéssel indította útjára ezt a füzet sorozatot, hogy közvetlenül segítse óvónőinket mindennapi munkájukban, felébressze bennük az önképzés igényét, növelje elméleti tudásukat, adjon választ legaktuálisabb problémáikra."⁹

Az óvónőképző intézetek az első évektől kezdve szoros kapcsolatot tartottak a felvevő megyék művelődési osztályaival. Gyorsan kiépült a megbízható bázisóvoda-hálózat, amely biztosította a hallgatók szakmai gyakorlatának sikerét. Egyre több óvónő szerzett gyakorló óvodai óvónői oklevelet, az óvodai felügyelet pedig bentlakásos tanfolyamokon ismerhette meg a magyar és a nemzetközi óvodapedagógia korszerű irányzatait.

A megyékben és járásokban az oktatók évenként sok alkalommal tartottak előadást óvodapedagógiai, pszichológiai kérdésekről, melyek mindegyike hozzájárult ahhoz, hogy a felsőfokon végzetek és a területen dolgozó óvónők képzettségi szintje közeledjék egymáshoz. A kikerülő hallgatóknak egyre kevésbé kell már megküzdniük előítéletekkel, az újjal szemben élő bizonytalansággal.

A hatvanas évek végén a gyermekek óvodai elhelyezése társadalmi igényné vált. Az óvodahálózat gyors növekedése tovább fokozta az óvónő hiányt, melyet a "felduzzasztott" levelező tagozaton történő képzés sem bírt már kielégíteni.

Az 1971-ben bevezetésre került óvodai nevelés programja a 3-6 éves korú gyermekeket nevelő intézmények elé is új, minőségileg másfajta követelményeket állít. Ezt csak olyan óvodapedagógusok képesek megvalósítani, akik a pályaszeretet mellett a legkorszerűbb ismeretekkel rendelkeznek és alkotó munkára is képesek. Ezért is hívta életre a Minisztertanács az 1970. évi 25. sz. törvényerejű rendeletével a Bessenyei György Tanárképző Főiskola Óvónőképző Intézetét Hajdúböszörményben.

Miért éppen Hajdúböszörményben, amikor az előkészítés szakaszában Miskolc és Vásárosnamény is szóba került? Ebben elvitathatatlan és elvülhetetlen érdemei vannak Dr. Kovács Györgynek, főiskolánk címzetes igazgatójának. Ő volt az, aki szülővá-

rosába hazatérve, a város vezetőivel történő baráti beszélgetéseken időről-időre ébren tartotta elképzelését, e régióban felállítandó óvónőképző iránt. Emlékeztetvén arra, hogy a városban ennek hagyományai vannak, s az 1959-ben elszalasztott lehetőségnek nem szabad megismétlődnie. A város vezetői ezt megértve és támogatva, a képzés céljaira felajánlották az akkor megépült általános iskola és tanyasi kollégium épületét.

1971 októberében 10 tanárral, 9 óvónővel és 90 hallgatóval kezdődött meg a munka intézetünkben. Az épületen és az iskolai padokon kívül szinte semmivel sem rendelkezünk, de volt elszánt lelkesedésünk, egyszerűségünk, s abban való szilárd hitünk, hogy minden erőnkkel igazoljuk rövid időn belül: innen legalább olyan felkészült óvónők kerülnek ki, mint a többi óvónőképzőből.

Éjjelekbe nyúló beszélgetések, szakmai viták fűzték közös együttesbe ezt a kollektívát. Tehettük, hisz többségünk feladta lakását, a kollégiumban kapott szobát. Diákok, óvónők, tanárok együtt éltünk, a "nagy kihívás" szinte eufórikus lázában égve. Mindent egy cél érdekében rendeltünk alá - ahogy Kovács György mondta - a vele készített interjúban - "a munka volt a hobbink is." Minden túlzás nélkül állíthatom, hogy ez a hősi korszak intézetünk életében gyors előrelépést, a hallgatók és saját személyiségünk fejlődésében ma is nyomot hagyó emlékként él.

Az intézeti nevelőmunkát az a felfogás és gyakorlat jellemezte, hogy az oktatók járuljanak hozzá a hallgatók szakmai fejlődésének elősegítésén túl, személyiségük kibontakozásához is. Ilyen légkörben az értékek meghatározója a tanulmányokban való előrehaladáson kívül a humanista magatartás, a közösségért végzett munka volt. A nevelőtestület, mindennapi munkájának részévé tette a nevelést.

A hallgatók és oktatók szoros munkakapcsolatának eredményességét igazolta az első évek jó tanulmányi átlaga, a Pedagógusjelöltek Országos Találkozójára beküldött tudományos diákköri dolgozatok szép sikere. 1971-74-ig, az évenként megrendezett konferencián 6 kiemelt első díjat, 3 első díjat, 1 második díjat, és 3 harmadik díjat hozott el az a kis létszámú intézmény onnan, ahol 28 pedagógusképző intézet képviseltette magát.

1972. februárjában nyílt meg az első gyakorló óvodánk. A gyakorlati képzés még évekig a város óvodáinak megértő támogatásával valósulhatott meg.

A tudományos kutató munka intézetünk megalakulásával egyidőben elkezdődött. Több témával kapcsolódtunk a 6-os számú kutatási főirány munkájába. 1975-ben a sorra kerülő Úvónőképző Intézetek II. Tudományos Ülésszakának megrendezését intézményünkre bízta a Művelődési Minisztérium.

A területen dolgozó óvónők továbbképzését mindig kiemelt feladatnak tekintettük. Az óvodai szakfelügyelők évenkénti továbbképzéseit pedig előadók biztosításával támogattuk. Bizonyára eredményeink is hozzájárultak ahhoz, hogy a Minisztertanács 1045/1974. határozatával intézetünk 1974. szeptember 1-től önálló lett. Munkánkhoz ez további lendületet adott. Törekvéseinkből talán néhány is igazolja újító, kísérletező kedvünket:

- 1974-ben indult be a KLTE szakemberének irányításával a korai orosznyelv-oktatás intézetünk gyakorló óvodájában.
- Gyógypedagógiai főiskolát végzett óvónők vezetésével önálló gyermekcsoportot hoztunk létre a retardált gyerekek felzárkóztatására.
- Megváltoztattuk a gyakorlati államvizsgák rendszerét, melynek lényege az, hogy hallgatónk a szakmai gyakorlat befejező mozzanataként területi óvodákban - jól ismert gyermekek és intézeti oktató jelenlétében - tartják meg zárófoglalkozásukat.

Hallgatónk szinte belenőttek az intézet jól kialakult helyi hagyományába. Érdeklődésüknek megfelelően öt tevékenységi körben dolgozhattak: zenei, irodalmi, képzőművészeti, sport és báb. Ezek egyben az állami csoportkeretet is megadták.

1975-től évenként megrendeztük a "Kollégiumi Napokat", melynek keretében mesemondó és népdalversenyt, TADIR-t, kirándulásokat szerveztünk. Ki ne emlékezne szívesen a vidám Mikulás estekre és a meghitt "kiskarácsony" ünnepségekre.

Az élő KISZ-munka bizonyítéka a KISZ VB. Vörös Vándorzás-lajának háromszori elnyerése, valamint az, hogy diákotthonunk 1976-ban elnyerte a kollégium címet.

Tárgyi és személyi feltételeink fokozatosan bővültek. Főhatóságunk és a helyi Vörös Csillag Termelőszövetkezet segítségével 1980-ra felépült a harmadik gyakorló óvodánk. Sor került a könyvtár bővítésére is. Az elméleti oktatást ezekben az években már segíti a ZTV-rendszer, a nyelvi labor.

1981-et követően kezdődtek meg a pedagógusképzés távlati fejlesztésével kapcsolatos munkálatok. Intézetünk az óvónőképzés korszerűsítési törekvéseiből aktívan vette ki részét. Kidolgoztuk a "2+1"-es modell tantervét, amely két év nappali és egy év levelező képzésre épült. Távlati célunk - ma már bevallhatjuk - az óvónőképzés 3 éves szintre emelése volt, közvetlenül pedig az, hogy hallgatóink magasabb szintű általános és szakmai műveltség, biztos gyakorlati készség birtokában kezdhessék óvónői pályájukat, megfelelve az értelmiséggé válás követelményeinek.

Az igényesebb képzés mellett e modellben tanuló hallgatók speciális kollégium keretében felkészítést kaptak a korai idegen nyelv játékos tanítására. Sikerrel tették le a középfokú orosz nyelvvizsgát, s így oklevelük betétjeként megkapták az erre jogosító tanúsítványt is. A későbbi években a speciális képzés választási lehetősége - a társadalmi igényekkel összefüggésben - bővült. A hallgatók választhattak további idegen nyelv (német, angol); gyermek- és családvédelem; anyanyelv és beszédkorrekció; gyermektorna, illetve zeneóvoda vezetése; gyermekművelődés speciális képzés között. A modell sikerét legjobban az igazolja, hogy hallgatóinkat a területen szívesen fogadják, s tevékenységüknek teret, lehetőséget biztosítanak az óvodák.

Hallgatóink sportélete is színes intézetünkben. Egy részük versenyszerűen sportolt, mások szabadidejük hasznos eltöltéséhez választották a rendszeres mozgást. Versenyzőink méltón képviselték főiskolánkat. Az országos versenyeken legbüszkébbek mégis arra vagyunk, hogy lányaink évek óta verhetetlenek a Pedagógusjelöltek Országos Összesített Honvédelmi versenyén. Énekkarunk fellépései, hangszeren játszó növendékeink hangversenyei, mély zenei élménnyel gazdagítják életünket, felüdülést nyújtva a mindennapok fárasztó munkájában.

1985-ben rendezték meg először a Játépedagógiai Fórumot. Azóta minden év tavaszán intézetünk szervezi és ad otthont a kisgyermek legfőbb nevelési eszközének - a játék - nemzetközi és hazai elemzéséhez.

Ugyanebben az évben indult meg az óvodapedagógusok intenzív továbbképzése intézetünkben. Három éve pedig az ország gyakorló óvodáiban működő óvónők és régiókhhoz tartozó mentor óvodapedagógusok intenzív továbbképzését is mi szervezzük. A jelentkezők száma jóval túlhaladja az általunk megadott keretszámot, ebből arra következtetünk, hogy az itt töltött két hét szakmai fejlődésükhöz kellő indíttatást és továbblépést ad.

Intézetünk oktatói közül többen társszerzőként működtek közre az óvodai nevelés programjának átdolgozásában. Publikációs tevékenységünk olyan sokirányú, hogy ezt csak külön füzetben lehet közreadni.

1986-ban oktatóink közül 1 fő kandidátusi fokozattal, 9 fő pedig egyetemi doktorátussal rendelkezett. Óvónőink önképzési igényére is méltán büszkék lehetünk. Közülük a 18 év során 6 fő egyetemi, 11 fő pedig tanárképző, illetve gyógypedagógiai főiskolai végzettséget szerzett.

Oktatóink nagy többsége 1986-ban, intézetünk főiskolává válásával egyidőben, megfelelt a nomenklatúra követelményeinek, s e szerint nyerte el beosztását.

A felsőoktatás integrációs törekvésének eredményeként intézetünk 1986. szeptember 1-től a Debreceni Tanítóképző Főiskola szervezeti keretei között működik.

Önállósulási törekvésünk - amelyet intézeti tanácsunk ki nyilvánított - nem hiúságból táplálkozik. Őrizni szeretnénk másfél százados óvóképzős hagyományaink értékeit, s autonómiánk elismerése igazolná és további biztosítékot nyújtana ahhoz, hogy a 3-6 éves korú gyermek személyiségének fejlesztése olyan speciális ismereteket és képességeket igényel, amelynek műhelye csak az óvóképző főiskola lehet. Meggyőződésünk, hogy a tanítóképzőkkel való tartalmi kapcsolat kiépítésében így is lehet, sőt tovább kell lépni.

Tisztelt Emlékezés!

Az elmúlt 30 évnek csupán főbb törekvéseit igyekeztem felvázolni. A hallottak nyomán a hallgatóságban joggal olyan kép alakult ki, hogy "minden olyan szép", "olyan zökkenőmentes". Intézetünk tanterem hiánnyal küzd, kollégiumunk elviselhetetlenül zsúfolt, az együttműködést néha viták, félreértések nehezítik. Elégedetlenségünknek hangot adunk hol ezért, hol azért. A felgyorsult élettempó, a tornyosuló feladatok feszültsége néha ingerültté vagy fásulttá tesz bennünket.

Úgy érzem, éppen ezért kell néha megállni, emlékezni, és erőt meríteni a múltból. Babits Mihály szavai ma és itt is érvényesek: "A jelent csak a múltból lehet megérteni, a jövőt a múlt alapján felépíteni."

Meggyőződésem, hogy főiskolánk alkotó közösségét ma is egy cél hatja át: Olyan hivatásukat szerető, nemzeti elkötelezettséggel rendelkező, humanista óvodapedagógus képzése, akik általános és szakmai műveltségük, gyakorlati felkészültségük és erkölcsi elveik birtokában képesek - a családdal együttműködve - az óvodás gyermekek nevelésére. E cél elérése érdekében további közös erőfeszítésekre van szükség. Olyan óra- és vizsgaterv elkészítése, mely a magas szintű ismeretek nyújtásán túl, lehetőséget biztosít hallgatóinknak az önálló ismeretszerzésre, problémamegoldásra. Szeretnénk, ha hallgatóink bátrabban és aktívabban vennének részt tantervfejlesztő munkánkban, s a közösen elhatározott célok megvalósításában.

A főiskolánkon töltött három évet használják fel önmaguk és szakmájuk megismerésére, adottságaik, képességeik kibontakoztatására. Éljenek kreativitásuk, alkotó kedvük kipróbálásának lehetőségeivel. Realizálódjon ez nyelvtanulásban, sportban, szépkiejtési versenyben, vagy muzsikában. Szakmai felkészültségüket kössék össze mindig az örömszerzéssel, mert e nélkül kiszárad a lélek.

Intézetünk közösségének pedig azt kívánom, hogy a jövő munkájában is Németh László sorai vezéreljenek bennünket: "A pedagógus hit kettőt tételhez: hogy az emberek az eddiginél többre taníthatók, s az eddiginél különbé nevelhetők." Ehhez kívánok mindenkinek erőt, kitartást és sok sikert.

JEGYZETEK

1. Draskovits Pál: A magyar kisednevelés, kisedóvó-képzés története és jelen állapota
Szombathely, Gábrriel Könyvnyomda, 1940.
2. Vág Ottó: Az óvodai nevelő-képzés fejlődése Magyarországon (1828-1891)
Óvodai Nevelés, 1988. 2. 45. o.
3. Morlin Emil: A magyar kisedóvás múltja és jelene
Budapest, Lampel, 1896. 25. o.
4. Uo.
5. Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezete
Köznevelés, 1957. 2. 41-48. o.
6. Kiemelések:
Hermann Alice: Az óvoda és az óvóképzés fejlődése a felszabadulás után (1945-1960). In: Tanulmányok a magyar népi demokrácia történetéből. Szerk.: Dancs István-Simon Gyula. Budapest, Felsőoktatási Jegyzetellátó, 1961. I. köt. 230-231. o.
7. Bársony Jenőné és Szabados László: A magyar óvónőképző intézetek tudományos munkájáról. Szarvas, A Magyar Óvónőképző Intézetek Neveléstudományi Közleményei, 1972. IX. kötet 303. o.
8. Az új rendszerű óvónőképzés eredményeiről és hiányosságairól
Óvodai Nevelés, 1962. 7-8. 276.o.
9. Bársony Jenőné és Szabados László ím. 308. o.

SZITOVSZKY JÓZSEFNÉ DR.

főiskolai docens
főigazgató-helyettes
intézeti igazgató

ÓVODAPEDAGÓGUS-KÉPZÉS - ÉRTELMSÉGGÉKÉPZÉS
A HAJDÚBÖSZÖRMÉNYI ÓVÓKÉPZŐ INTÉZETBEN

Dolgozatunkban főként az értelmiségivé nevelés nézőpontjából megközelítve vizsgáljuk az 1970 és 1980-as évtized óvónő- (óvodapedagógus-) képzését. Az immár 30 éves felsőfokú óvónőképzés történetének második fele - az elmúlt több mint másfél évtized - viszonylag jól elkülöníthető és sok szempontból sajátos jegyeket mutat. E különös figyelemre méltó időszak jellemzőit a későbbiekben részletesebben is bemutatjuk, bevezetőben csupán néhány - társadalompolitikai és oktatáspolitikai szempontból egyaránt jelentős - adatot idézünk meg mondandónk bizonyításául: 1971-ben hazánkban az óvodáskorú népesség 58,9 %-a járt óvodába és 13.436 volt az óvónők száma. 1988-ban ez a mutató: az óvodáskorú népesség 92,0 %-a járt óvodába és 33.876 volt az óvodapedagógusok száma.¹ Ez a hazai és egyetemes nevelés folyamatában is történelmi jelentőségű mennyiségi változás, igen kiemelkedő eredmény, ugyanakkor e gyors változás számos, mindmáig ható elentmondással járt együtt.

Az óvodai nevelés kiterjedésének kezdeti idejére esik intézményünk születése. Tegyük egy rövid történeti visszapillantást, majd vegyük szemügyre a jelen néhány jellemzőjét.

A Minisztertanács az 1970. évi 25. sz. törvényerejű rendelettel, a város kezdeményezésére és a megye támogatásával, hozta létre a Hajdúböszörményi Óvónőképző Intézetet, szervezetenként a Nyiregyházi Tanárképző Főiskola kihelyezett tagozataként. Az oktatás 1971 októberében - 18 évvel ezelőtt - kezdődött 100 hallgatóval és 10 főállású oktatóval, ugyanakkor 9 óvodapedagógus látta el a képzéshez kapcsolódó óvodai nevelést. Akkor és azóta is elsősorban Hajdú-Bihar, Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár megyék számára képzünk óvodapedagógusokat. Az eredményes oktató-nevelő és tudományos munkának köszönhetően a

1045/1974. sz. Minisztertanácsi határozat értelmében 1974-től önállóvá váltunk. Majd az MM. 1985. október 10-i 34.215/IX. sz. leírata alapján 1986. szeptember 1-re létrejött a Debreceni Tanítóképző Főiskola és intézetünk szervezeti integrációja. Közös munkával elkészült és gyakorlattá vált az együttműködés szervezeti szabályzata, melyet az országos társadalmi-politikai változások már jóideje túlhaladtak. (Várhatóan a készülő felsőoktatási törvény szellemében korszerűsödhet a közeljövőben.)

A főiskolává szerveződéskor intézetünkben négy főiskolai tanszék /neveléstudományi, társadalomtudományi, nyelvi- és irodalmi, művészeti nevelési/ és egy önálló csoportot /testnevelési/ hagyott jóvá a Müvelődési Miniszter. Oktatóink (egy-két kivételtől eltekintve) már korábban teljesítették a főiskolai besorolás igényelte követelményeket. Intézményünk a nappali és levelező tagozatos óvodapedagógus-képzésen túl egyre növekvőbb szerepet vállal a már működő óvónők továbbképzésében.

Az oktatási épületet, a kollégiumot a város, majd egy óvodát a Vörös Csillag Mgtsz támogatásával vehettünk igénybe, anyagi segítséget kaptunk a várostól az új tornaterem megépítéséhez is. A már kezdetben is szűkös, a célnak nem megfelelő (eredendően általános iskola rendeltetésére tervezett) épület alig-alig tud megfelelni a követelményeknek. Elodázhatatlanul felújítást, korszerűsítést igényel a lassan két évtizedes építmény. A kulturálatlan elhelyezést biztosító kollégiumot célszerűen csak oktatásra kellene hasznosítani, és a hallgatók ellátását egy új kollégium építésével megoldani. (Felvethető, hogy a szakembereket fogadó megyék, ha eddig nem is, ezt követően anyagiilag is hozzájárulhatnának a képzés tárgyi feltételeinek biztosításához és javításához.)

Intézményünk döntően hozzájárul Északkelet-Magyarországon az óvodai nevelés személyi feltételeinek biztosításához, egy olyan időszakban, amikor az óvodai nevelés kiszélesedett, általánossá vált hazánkban, s a 3-6 éves korú gyermekek szinte egészére kiterjed. (1970-ben 227.279 óvodás gyermek és 12.481 óvodapedagógus; 1988-ban 398.325 óvodás gyermek és 33.876 óvodapedagógus van hazánkban.)

Noha jelentős intézményünk és a város kapcsolata, feltétlenül szükséges hangsúlyozni, hogy a felsőoktatási intézmények - így intézetünk is - országos, vagy legalábbis regionális szakember igényt elégítenek ki, és ennek megfelelően vonzó- és kisu-gárzóerők is túlmutat egy városon.

Az óvodapedagógusok számának országos gyarapodása az említett időszakban 2,7-szeres, e folyamatban a hajdúböszörményi óvóképző nappali tagozaton 1477, levelező tagozaton 2480, összesen 3957 oklevelet adott ki fennállása óta. 1973-tól (ebben az évben osztottunk először oklevelet) az óvodapedagógusok létszámgyarapodásának 18 %-át intézményünk adta az országnak. (Ha csak a felsőfokú végzettségűeket nézzük, az arány ennél magasabb.) Itt említjük meg, - s a város és a képző kapcsolatában igen lényegesnek ítéljük - hogy Hajdúböszörményben ma már csak átmenetileg alkalmaznak egy-egy képesítés nélküli óvodapedagógust, a város 109 óvodapedagógusából 66 fő (60,5 %) már nálunk szerezte oklevelét, a gyakorló óvodánkban ez az arány még magasabb: 85 %-os. Több olyan óvoda van a városban, amelyben a terület minden tagja itt végzett. Több, korábban végzett hallgatónk továbbtanult és speciális pedagógiai feladatokat lát el a városban (nevelési tanácsadó, foglalkoztató, stb.).

Jelenleg főiskolánknak a gyakorló óvodával együtt 140 dolgozója van, ebből diplomás oktató 44 (3 álláshely betöltetlen), diplomás óvodapedagógus 27 fő, és 1 fő logopédus. A most 245 fős nappali tagozatos hallgatóság 300 főre gyarapszik a jövő tanévben, a levelező tagozatos képzés az utóbbi években jelentősen csökkent, most 211 főre terjed ki, tovább fog csökkenni, sőt várhatóan meg fog szünni. Gyakorló óvodánk 292 kisgyermek neveléséről gondoskodik.

Vizsgáljuk meg a következőkben, hogy a történetiségében változt feltételek között miként tudott megfelelni intézményünk a feladatának! A kérdésre adandó válasz megfogalmazása, a sajátos belső körülményeken túl az óvodapedagógus-képzés országos folyamatait is szemügyre kell vennünk.

A felsőoktatás pedagógusképző intézményeinek során az óvodapedagógus-képző főiskolánknak az a feladata, hogy a 3-6 éves

korú gyermekek nevelésére értelmiségi szakembereket, pedagógusokat képezzen. Áttekintve az óvodai pedagógusképzés elmúlt több mint másfél évtizedbeli ellentmondásait, joggal megfogalmazódhat a kérdés, hogy - az adott feltételek között - értelmiségi funkciók ellátására alkalmassá tudtuk-e nevelni az általunk képzett óvodapedagógusokat?

Az utóbbi évek politikai, szociológiai irodalmának gyakorta tárgya az értelmiség vizsgálata. A kutatások eredményeként egyre differenciáltabb képpel rendelkezünk értelmiségünk (s annak különböző csoportjai) arculatáról, különösen pedig az értelmiség feladatáról, funkcióiról a fejlett, modernizálódó társadalmak életében. Az értelmiség fogalmának lényegi ismertetőjegyei többféleképpen fogalmazódnak meg a különböző definíciókban.

Huszár Tibor alapján "az értelmiséghez sorolandók mindazok, akik hivatásszerűen végzett tevékenységük elemeként új szellemi értéket alkotnak, biztosítják a tudás módszeres alkalmazását, részt vállalnak a kulturális értékek, a köz-, és szakismeretek közvetítésében, irányítóként vagy szakértőként részesei a felsőfokú képzettséget igénylő döntés-előkészítő és végrehajtó munkának." ²

Köpeczi Béla - Huszár Tibor tanulmányait is felhasználva - úgy fogalmaz, hogy "értelmiséginek a felsőfokú végzettségű szellemi munkásokat tekintjük, akik a társadalmi munkamegosztásban meghatározott helyet foglalnak el, s emellett kulturális - ideológiai feladatokat látnak el." ³

Kolosi Tamás más megközelítésben tárja fel az értelmiség fogalmának ismérveit. Felfogásában az értelmiségi lét olyan társadalomszerkezeti, munkamegosztási pozíciót jelent, amelynek "... elérése felsőfokú végzettségen és/vagy a vezetőbeosztáson keresztül lehetséges." Az értelmiség tagjai tehát azok, akik olyan munkát végeznek, amelyhez "... felsőfokú végzettség és/vagy vezetői beosztás szükséges." ⁴

A meghatározások sorából csupán hármat ragadtunk ki, mivel mások is lényegében hasonlóképpen definiálják az értelmiség fogalmát.

Az értelmiség tehát a társadalmi munkamegosztás történelmileg kialakult rendszerében sajátos szerepet betöltő társadalmi csoport, melynek tagjai - tömören fogalmazva - új szellemi értéket hoznak létre, közvetítik a már felhalmozódott kultúrális értékeket, részt vesznek a társadalom gazdasági, politikai, kultúrális viszonyainak szervezésében, irányításában; a tevékenysége ellátásához többségük felsőfokú végzettséget szerzett. Bár a jelzett feladatokat társadalmunkban nemcsak felsőfokú végzettséggel rendelkezők látják el, de döntően ők, így az értelmiség formálásának, szocializációjának alapvető színterei a felsőoktatási intézmények.

Az értelmiség - lévén a társadalom történelmileg meghatározott csoportja - minőségileg, tartalmilag változó funkciókat tölt be a társadalom életében.

Az értelmiség funkcióit elemző tanulmányok az alábbi hármat tartják lényegesnek:

- A tudományos haladás, a társadalmi munkamegosztás - más országokhoz hasonlóan - az értelmiségi tevékenységet hazánkban is szigorúan differenciálta, amelynek eredményeként az értelmiség szakértelmiségivé vált. Az értelmiség növekvő szerepe - többek között - éppen abban jut kifejeződésre, hogy erősödik szakmai jellegű funkciója.

A kérdéssel foglalkozó tanulmányok mindegyike utal arra, hogy a szakjellegű tevékenység eredményes ellátása feltételezi a társadalmi folyamatokban való eligazodás képességét, a korszerű műveltséget. A sajátos szakértelmiségi feladatok - mint-hogy azok mindenkor társadalmi tevékenységként realizálódnak - csak úgy láthatók el hatékonyan, ha az értelmiségi szakember képes érzékelni és értelmezni munkafeladatának társadalmi és emberi vonatkozásait.

- A szakmai funkciótól elválaszthatatlan az értelmiség közösségi közéleti funkciója. Mindez legáltalánosabban abból következik, hogy a kultúra-teremtés, a kultúrális értékek átadása szükségszerűen közösségi tevékenység, még közvetlenebbül az a döntések előkészítésében, a társadalmi-politikai folyamatok irányításában.

Az értelmiség hivatásában az elsőként említett funkción túl, különös jelentőséget kap a politikai funkció, mint Huszár Tibor fogalmaz: "a közéleti jelenlét, a kritikai látásmód, az önismeret igénye", s ennek alapján az értelmiség "politikai - részben érdekképviselői - közvetítő funkciója."⁵

Az értelmiség talán legsajátosabb, történelmileg alakuló, megszilárduló funkciója a kulturális, a szellemi értékteremtő, értékmegőrző és közvetítő funkció. A társadalom szellemi életének fejlesztésében, a kulturális értékek átörökítésében és továbbfejlesztésében való aktív közreműködés hagyományosan értelmiségi szerepkör.

A vázolt funkciók az értelmiségi hivatások gyakorlásában szükségszerűen összefonódnak, csak együttes érvényesülésük alapján töltheti be az értelmiség a társadalom építésben reá háruló szerepet.

Az értelmiség szakmai-, politikai-, kulturális funkciói nem értelmezhetők az értékmozzanatok, a minőségi jellemzők mellőzésével. Az értelmiségi feladatokat, funkciókat döntő többségükben a felsőfokú végzettséggel rendelkező diplomások látják el. Amennyiben az említett minőségi érték-kritériumokat is figyelembe vesszük, úgy azt mondhatjuk, hogy korántsem tekinthető minden diplomás értelmiséginek, és fordítva, korántsem kritériuma a diploma az értelmiségi mivoltnak.⁶

Az értelmiség képzésének, nevelésének alapvető intézményei a felsőoktatási rendszerben működnek. Noha a jelzett minőségi kritériumok szerint nem minden diplomás "igazán" értelmiségi, a felsőoktatási intézmények fő célja az kell legyen, hogy az általuk képzett, nevelt diplomások mindinkább és mind teljesebben legyenek képesek az értelmiségi funkciók gyakorlására. Ennek a követelménynek a felsőoktatási intézmények csak akkor tudnak megfelelni, ha a korszerű szakmai ismeretek nyújtásán túl, általános műveltséget is fejlesztenek, elsajátíttatják a hatékony társadalmi, politikai cselekvés elméleti alapjait, olyan közéleti gyakorlathoz és tapasztalathoz juttatják neveltjeiket, amelynek alapján majdan valóban értelmiségiként végezhetik munkájukat.

Visszatérve korábbi kérdésfelvetésünkre, mennyiben voltak adottak a feltételek, s mennyiben voltunk képesek értelmiségi-
vé nevelni az óvodapedagógus jelölteket?

Mielőtt az elmúlt időszak óvodapedagógus-képzésével kapcsolat-
ban az általunk megfogalmazott, egyik leglényegesebb kérdésre
választ adunk, kiindulásként előrebocsájtjuk, hogy az óvodai
nevelés megítélésében az utóbbi évtizedekben jelentős szemlé-
letváltásra került sor.

Napjainkban a pedagógiai közgondolkodás és gyakorlat imma-
nens részévé vált az a fejlődéslelektanilag igazolt megállapí-
tás, hogy a gyermekkor, a 3-6 éves életkor meghatározó
szerepe van az ember egész személyiségének kialakulásában. Tud-
valévő, hogy a korszerűen értelmezett műveltség szempontjából
megnő az óvodai szakasznak és az iskola első éveit alapozó ne-
velésének jelentősége; ugyanakkor az egész nevelési folyamat-
ban nő a művelődés megalapozásának szerepe - ebből következően
különös gonddal kell foglalkozni az óvodai neveléssel.⁷

Meggyőződésünk, hogy az óvoda bonyolult nevelési feladatai-
nak ellátására - felsőfokon - értelmiségi szakembereket kell
képezni, magas szintű szakmai-, (pedagógiai, pszichológiai),
általános műveltséggel. Különösen hangsúlyozzuk az általános
műveltség szerepét, hiszen az óvodapedagógus egy személyben az
emberi kultúra egészét közvetíti (természetesen az életkori sa-
játosságoknak megfelelően), míg a későbbiekben a kultúráközvetí-
tés differenciálódik szaktárgyak, illetve szaktanárok szerint.
A felsőfokú óvónőképzésnek tehát a korábbi rövid (2 éves) kép-
zési idő alatt is értelmiségi funkciók ellátására képes peda-
gógusokat kell kibocsájtania. Hangsúlyozni kívánjuk, hogy az
értelmiséggel szemben támasztott követelményeknek nem pusztán
azért kell megfeleljen az óvodapedagógus, mert felsőfokú okle-
velet szerzett, tehát nem formálisan, hanem tartalmilag, a
munkája jellegéből adódóan. Így teljesíthetik az óvodák a je-
lenben és a jövőben azt a társadalompolitikai feladatot, hogy
javuljon az alapozó oktatás-nevelés hatékonysága, és ily módon
mérésleklódjön a felnövekvő gyermek családi különbségekből adódó
esélyegyenlőtlensége.

Hogyan tudja az elmúlt másfél-két évtizedben betölteni ezt a szerepet az óvóképzés? Nagyon ellentmondásosan és nem maradéktalanul - fogalmazhatunk tömören - de ennek igazolására szolgáljon néhány bizonyíték az országos és a hajdúböszörményi mutatók összevetésének tükrében.

Az 1970-es évtizedben az óvodai ellátás mennyiségi mutatóiban igen figyelemre méltó, pozitív változásokra került sor.

Ezt jól érzékeltetik az elmúlt 15 év legfőbb statisztikai adatai, melyek a következő képet mutatják:

ÉV	Óvodák száma	Gyermekek létszáma	Óvónők száma	Óvodába járók az óvodás korú népesség %-ában
1971	3536	246.654	13.436	58,9
1976	4198	349.209	22.445	71,7
1981	4800	477.038	31.018	82,2
1986	4772	405.995	33.716	92,0
1988	4772	393.735	33.876	95,7 ^x

(Statisztikai Tájékoztató. Óvodai intézmények 1981. Tudomány-szervezési és Informatikai Intézet Bp. 1982.)

(Statisztikai Tájékoztató. Óvodák 1987. Tudomány-szervezési és Informatikai Intézet Bp. 1988, 1989.)

Az ismertetett mutatókhoz tartozik még az, hogy az iskola-előkészítés a 5-6 éves korú gyermekek szinte egészére kiterjed. E jelentős változások eredményeként a magyar óvodai ellátás a lig egy évtized alatt - a mennyiségi jellemzők alapján - a világ élvonalába került.

Az 1970-es évtizedben - az óvodai nevelés eme örvendetes, gyors kiterjedése miatt - az óvónőképző intézeteknek rendkívül megnövekedett mennyiségi feladatokat kellett megoldaniuk. Az óvodás gyermekek ütemes gyarapodása igen rövid időn belül nagy-

^xAz első osztályba beíratkozott gyerekek közül előzőleg óvodába járt.

számú óvónő iránt támasztott igényt. Bár a képzés hosszabb távon többé-kevésbé meg tudott felelni az extenzív fejlesztés mennyiségi követelményeinek, de csak számtalan olyan ellentmondással együtt, amelyhez hasonlók több éve - sajnos - nemcsak az óvónőkészítésnek, hanem az általános iskolai pedagógusképzésnek is kísérő jelenségei.

Az érintett ellentmondások taglalására kissé részletesebben kitérünk, mivel azok művelődéspolitikai összefüggéseiből adódóan hatottak és hatnak az óvónőkészítésben folyó nevelés, a képzés egészére.

Az 1959/60-as tanévtől kezdődően hazánkban - elsők között a világon - bevezettük a felsőfokú tanító-, és óvónőképzést. Az azóta eltelt idő is hozott változást, a hetvenes évtized első felétől a tanítóképzők főiskolaként működnek, az óvodapedagógusképzők pedig 1985 után, éppen a jelenben válnak főiskolává. Míg az 1970-es évtizedben - a már említett okok miatt - az óvónők iránti igény jelentősen növekedett, addig a felsőfokú óvónőkészítés nappali tagozatos hallgatóinak számában aránytalanul csekély mennyiségi változásra került sor. Jól bizonyítja mindezt, ha a dolgozat mellékletében szereplő 1. és 2. sz. táblázat alapján elemzünk néhány, az elmúlt évtizedre jellemző adatot. Ennek megfelelően 1970-ben (ekkor csak felsőfokon folyt óvónőkészítés!) az óvónőkészítő intézetek nappali tagozatának összesen 781, ugyanakkor a levelező-, és esti tagozatának 653 hallgatója volt, ugyanez a mutató 1975-ben nappali tagozaton 1026, a levelező-, és esti tagozaton 3350, 1976-ban a nappali tagozatra 1074, a levelező-, és esti tagozatra már 4134 hallgató iratkozott be, 1980-ra mérséklődött a hallgatói létszám: a nappali tagozaton 1130, a levelező-, és esti tagozaton 1988 főre, 1985-ben a nappali tagozatos hallgatók létszáma kissé nőtt 1394, ugyancsak nőtt: 2349 az esti és levelezőkészítés létszáma. Ugyanez időben intézményünkben 1975-ben 181 nappali-, 397 levelező-, 1976-ban 215 nappali-, 567 levelező-, 1980-ban 219 nappali-, 290 levelező tagozatos hallgató volt. 1985-re a nappali tagozatos hallgatószám 239 főre kissé nőtt, a levelező

létszám 307 volt. Oktatóink szombati napokon rendszeresen konzultáltak Hajdúböszörményben, Miskolcon, Nyiregyházán és Nagykállóban.

A bemutatott adatsorból megállapítható, hogy az óvónők számának gyarapodásával nem tartott lépést a felsőfokú nappali tagozatos képzés. Az óvodai ellátás mennyiségi növekedését az óvónők képzés extenzív fejlesztése nem előzte meg, hanem igen ellentmondásosan "csak" követte. (Megjegyezzük, hogy egy olyan időben, amikor a főiskola szintű képzés kiterjedt hazánkban, és helyenként "túlképzést" hozott az agrár-, és műszaki szakemberképzésben.)

A hetvenes évtized közepén a felsőfokú óvónők képző intézeteknek és az óvónők képzést befogadó tanítóképző főiskoláknak olyan nagy számban kellett levelező és esti tagozaton képeznie óvónőket, amely már-már elviselhetetlen terheket rótt és súlyos belső feszültségeket idézett elő a mennyiségi igények és az intézetekben rendelkezésre álló tárgyi és személyi feltételek között. (Jól érzékelteti ezt a már említett adat is: míg 1970-ben összesen 653 hallgató volt levelező és esti tagozatos, addig 1976-ban már 4134, de még 1980-ban és 1985-ben is magasabb az esti és levelezőképzésben részesülők száma, mint a nappali képzésűeké, az előbbi évben 1988, az utóbbi évben 2349.)

Ugyanebben az időben - átmenetileg, de még ma is tartóan - bevezetésre került a középfokú óvónők képzés. Az itt végzettek többsége az utóbbi években levelező tagozaton kíván oklevelet szerezni, ismételten növelve a levelező képzés arányát.

Mivel a képzés eme ellentmondásos folyamata is csupán arra volt képes, hogy kövessen az igényeket, nőtt a képesítés nélküliek aránya, mely 1972-től 1976-ig 20 %, illetve azt meghaladó volt, csak 1980-ra mérséklődött 7,2 %-ra, jelenleg, 1988-ban 2,6 %.

Az óvónők képzés tehát komoly erőfeszítések árán végül is meg tudott felelni a növekvő mennyiségi igényeknek, de mindenképpen helyén való az a megállapítás, hogy ilyen körülmények között nem biztosíthatta a kívánatos mértékben a pályára ké-

szülők általános és szakmai műveltségének gyarapodását, nem erősítette a pálya presztizsét. Jellemzően illusztrálja ezt az is, hogy 1973-tól a felsőfokú óvodapedagógusi oklevelek 60-80 %-át levelező és esti tagozaton szerezték. Hajdúböszörményben az oklevelek átlagosan 63 %-át levelező tagozatos képzéssel szerezték a hallgatók, de volt olyan időszak (1977-1979), amikor az oklevelek 73 %-át levelező tagozatosok kapták intézetünkben, óvónői szakközépiskolákban megközelítően évente 1000-1500 diák tett sikeres érettségi vizsgát.

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy az 1970-es évtized és az 1980-as évtized első fele az óvóképzésben meghatározóan a menyiségi képzés időszaka volt országosan és Hajdúböszörményben is, mindez igen szűkös tárgyi-, esetenként személyi feltételekkel és rövid, kétéves képzési időben, javarészt levelező tagozatos képzési formában. Szükségszerű volt, hogy a jelzett körülmények miatt az értelmiségi hivatásra történő felkészítési folyamatban a hangsúlyozott szakértelmiségivé képzés mellett, csak korlátozott lehetőség adódott a közösségi-, közeleti és az általános kulturális funkció gyakorlására való felkészítésre.

A műveltség gyarapítása, az önképzés, öntevékenység igényének fejlesztése meghatározó a majdani kultúrateremtő-, közvetítő értelmiségi szerepre történő felkészülés folyamatában. A tanóráknak a szakmai ismeretek fejlesztésén túl jelentős szerepe van a kultúra egyetemes értékeinek közvetítésében is, erről azonban e dolgozat keretében nem kívánunk szólni. A továbbiakban - korántsem a teljesség igényével - intézményünk általános kulturális értékteremtő szerepét, s a hallgatók művelődési tevékenységét vázoljuk. Tesszük mindezt abból a meggyőződésből fakadóan, mely szerint a szakmai műveltség csak a mély és széleskörű általános műveltség bázisán formálhat majdan hatékonyan funkcionáló pedagógus személyiséget, értelmiségi szakembert.

Mindez alapvető szemléletforma oktatóink és óvodapedagógusaink körében. Jól példázza ezt - többek között - az a tény is, hogy

1979-től tantervünkbe épült a komplex esztétikai nevelés tárgya. Sajnálatos, hogy a tanórán kívüli műveltség-gyarapító szerepünk csak a nappali tagozatos hallgatók körére terjedhet ki, további vizsgálódásaink is csak ezt a kört érintik.

Áttekintve az elmúlt 18 év dokumentumait - tanácsülési jegyzőkönyveket, bizottsági munkaterveket, előterjesztéseket - megállapítható, hogy a korábbi rövid, kétéves képzési időben is mindig hangsúlyozott gondot fordítottunk az értelmiségivé nevelés feladataira. Ugyanezen dokumentumok gyakorta megfogalmaznak két, ma is aktuális problémát: a hallgatók oktatási, gyakorlati képzési óraterhelését, valamint a művelődési lehetőségek és az igények közötti kedvezőtlen ellentmondást.

A közművelődési bizottság szervezésében, a tanszékek támogatásával, oktatók áldozatkész közreműködésével számos színvonalas ismeretterjesztő előadásra, művészeti előadóra, kiállításra, író-olvasó találkozóra került sor intézményünkben. Az Országos Filharmónia több alkalommal tartott és tart bérletes hangversenyt, a debreceni Csokonai Színház előadásainak rendszeres látogatói voltak hallgatóink.

Az olvasás, a könyvtár művelő szerepén túl kiemeljük a különböző öntevékeny formák jelentőségét, nemcsak műveltség-gyarapító, hanem közösségteremtő ereje miatt is. Főiskolánk művelődési tevékenysége túlmutat saját falainkon.

Oktatóink, óvodapedagógusaink, a könyvtár munkatársai és hallgatóink rendszeresen jelen voltak és vannak a város kulturális életében. A hetvenes években az országos elismertségű intézeti, majd városi irodalmi színpad tagjai zömmel képzős hallgatóinkból szerveződtek, voltak hallgató tagjai a Bocskai Néptáncgyűttesnek, valamint a Városi és Pedagógus Kórusnak is. Az aktív közreműködésen túl - változó mértékkel - hallgatóként, nézőként rendszeresen ott voltunk a színházi előadásokon, irodalmi rendezvényeken, kiállításokon. Sajnálatos életmódbeli változásokkal is összefügg, hogy hallgatóink - néhány kivételtől eltekintve - hetente csak négy és fél napot töltenek a városban, s tanáraink javarésze sem itt él, különböző okokból fakadóan kevés szabadidővel. Sajnálatos, - de nálunk is érzékelhe-

tő - hogy kicsi a város értelmiségmegtartó ereje, (különösen igaz ez a humánértelmiségre.)

Közel húsz éve mi adunk otthont - szerény térítés ellenében - az európai hírű, rangú Hajdúsági Művésztelepnek. Tagjai között ott voltak s vannak és rendszeresen kiállítanak művész-tanár kollegáink. A telepet több mint tíz éve munkatársunk ve-zeti. Örömmel szólunk arról, hogy más településeken működő pe-dagógusképző főiskolák művésztanárai is visszatérő tagjai a te-lepnek, ahonnan évről-évre jó emlékekkel, sikeres alkotómunká-val távoznak. Úgy véljük, hogy mindez a város és így intézmé-nyünk impulzív kisugárzó erejéről ad bizonyítékot. A művészte-lep alkotásai díszítik falainkat. Művésztanáraink szakértelem-mel és eredményesen vezetik a városi diákok és felnőttek képző-művészeti köreit. Diákjaink rendszeresen elküldik munkáikat or-szágos fórumokra. A kezdeti időtől működő kórusunk színvonalas repertoárjával már több alkalommal elismerésre méltóan mutatko-zott be a főiskolák országos fórumain, s helyi rendezvényeken, ünnepségeken, a hajdúböszörményi motívumos, feketehimzéses öl-tözők is szerte az országban hirdeti diákjaink idekötődését. Évről-évre több alkalommal a város lakossága számára is nyitott irodalmi-zenei estet rendezünk, időbeni megkeresésre számos al-kalommal és mindig jószívvel veszünk részt városi és vállalati ünnepségeken.

Házi irodalmi-zenei estjeink, kiállításaink immár hagyományör-ző jelentőségűek, szép alkalmi a hallgatók, oktatók, óvodape-dagógusok együttes munkájának.

Igen figyelemre méltó rendezvényként, havonta változó gazdag közösségteremtő programmal működik a Fiatal Értelmiségiek Klub-ja, nyitott foglalkozásain néhány kinti résztvevőt is látunk időről-időre.

Újszerűek a történelmi napokhoz fűződő, öntevékeny megemlékező-sek. Hallgatói csoportjaink rendszeresen szerveznek országjá-rást.

Nemzetközi kapcsolataink, 1975-től a gothai Clara Zetkin Óvónőképzővel, majd 1988-tól a tallini E. Vilde Pedagógiai Fő-

iskolával, hallgatói cserével is együttjárnak; elősegítik hallgatóink szakmai műveltségének gyarapodásán túl a nyelvgyakorlást és a más népek kulturális értékeivel való megismerkedést.

A modern élet, a növekvő szellemi és idegi megterhelés nélkülözhetetlenné teszi a testedzést, a sportban való kikapcsolódást, szellemi felkészülést. Hallgatóink körében kezdetől élénk az érdeklődés a labdajátékok iránt, eredményes az összetett honvédelmi versenyen való részvétel, hagyományosak a tanár-diák mérkőzések. Jól kimutatható a város sportéletében részvételünk, testnevelőtanárok támogatják és részt vesznek a városi sportrendezvényeken.

Volt hallgatóinktól szerzett információink alapján elmondhatjuk, hogy színvonalas szakmai képzésükön és önművelési igényük fejlesztésén túl, igen nagyra értékelik és jól hasznosítják műveltségük azon elemeit, melyeket az itteni öntevékeny, tanórán kívüli formákon szereztek. Élményszerűen emlékeznek vissza ezen alkalmak közösségteremtő erejére.

Összességében megállapítható, hogy a felsőfokú óvóképzés igen figyelemre méltó eredményeket ért el az utóbbi közel két évtizedben országosan és Hajdúböszörményben is. Intézményünk nagyban hozzájárult az ország rész és a város óvodapedagógus ellátásához. Ugyanakkor hangsúlyozzuk, hogy a mennyiségi igények feszítő terheket róttak az intézményekre, elsősorban az esti és a levelező képzésben. Ha ehhez hozzávesszük a rövid (kétéves) képzési időt, akkor hangsúlyoznunk kell, hogy csak megerőltető munkával - és nem maradéktalanul - tudtunk eleget tenni az értelmiségivé, korszerű pedagógussá képzés követelményeinek.

Intézményünkről szólván elmondhatjuk, hogy - a néhány éves előzmény után - 1971-ben az óvóképzésnek ismét helyet adó város immár egy 18 éves "felnőtt" hároméves képzési idejű főiskolával büszkélkedhet, melyet többé-kevésbé sajátjának tud. A jól képzett szakemberek szerte az országban eredményesen nevelik a kisgyermeket, első óvodásaink közül néhányan már okle-

velet szereztek nálunk; főiskolánk kisugárzó hatása közvetlenül is érzékelhető Északkelet-Magyarország, s a város óvodai nevelésében, valamint a ma oly szükséges humán értékek teremtésében és közvetítésében.

Remélhető, hogy a hároméves főiskolai szintű képzés javuló feltételekkel, az előző időszakot meghaladni képes, a jövő évszázad feladatainak megoldására felkészült óvodapedagógusokat adhat az országnak.

Az óvodai ellátás és az óvodapedagógusok számának alakulása

Év	Óvodás gyermekek száma	Óvodába járók az óvodáskorú népesség %-ában	Óvodapedagógusok száma	Ebből óvodapedagógusi képzéssel rendelkezők	
				száma	%-ban
1950	106.362	23,5	2.423	-	-
1955	145.948	28,0	6.120	5.999	98,0
1960	183.766	33,7	8.530	7.878	92,3
1965	189.372	47,1	10.319	9.465	91,7
1970	227.279	57,7	12.481	10.971	87,9
1975	329.408	68,0 ^{1.}	20.512	15.885	77,5
1976	349.204	71,7	22.445	17.944	79,9
1977	384.367	73,5	24.063	20.329	84,5
1978	422.476	74,7	25.710	22.794	88,7
1979	457.346	76,9	27.548	25.250	91,7
1980	478.100	79,8	29.437	27.325	92,8
1981	477.038	82,2	31.018	29.051	93,5
1982	466.402	84,7	31.972	30.190	94,4
1983	455.205	87,0	32.715	31.103	95,0
1984	440.773	89,0	33.245	31.826	95,7
1985	424.678	91,3	33.548	32.275	96,2
1986	405.995	92,0	33.716	32.636	96,7
1987	398.325	93,0	33.896	32.838	96,8

1. 1975 év előtt az óvodáskorú népességszámban a 3-5 évesek, 1975 évtől a 3-5 éveseken kívül a szeptember - december hónapokban 3. életévüket betöltők (a 2,5 évesek egy része) is szerepelnek Az adatokat közli: Statisztikai tájékoztató. Óvodák 1987. (Iud.szerv. és Inform. Int. Bp. 1988.)

Az óvónőképző intézeti hallgatók száma

Év	Nappali tagozaton	Levelező és esti tagozaton	Összesen	Esti és levelező tagozaton az összes %-ában
1960	524	188	712	26,4
1965	555	569	1.124	50,6
1970	781	653	1.434	45,5
1975	1.026	3.358	4.384	76,6
1976	1.074	4.134	5.208	79,4
1977	1.115	3.914	5.029	77,8
1978	1.147	2.861	4.008	71,5
1979	1.162	2.154	3.316	64,9
1980	1.130	1.988	3.118	63,7
1981	1.157	2.112	3.269	64,6
1982	1.179	2.236	3.415	65,4
1983	1.184	2.290	3.474	65,9
1984	1.278	2.352	3.630	64,7
1985	1.394	2.349	3.743	62,7

Adatokat közli: Oktatás, művelődés (Központi Statisztikai Hivatal, Bp. 1982.)

Statisztikai tájékoztató, Felsőoktatás 1985/86.

(Tudományszervezési és Informatikai Intézet, Bp. 1987.)

Felsőfokú oklevelet szerzett az óvónőképző intézetben

Év	Nappali tagozaton	Esti és levelező tagozaton	Összesen nappali, esti és levelező tagozaton	Esti és levelező tagozaton az összes %-ában
1960	-	-	-	-
1965	266	174	440	39,5
1970	338	181	519	34,8
1971	335	221	556	39,7
1972	391	395	786	50,2
1973	491	772	1.263	61,1
1974	513	1.008	1.521	66,3
1975	505	775	1.280	60,5
1976	450	1.360	1.810	75,1
1977	466	1.677	2.143	78,2
1978	458	1.743	2.201	79,2
1979	499	1.686	2.185	77,2
1980	508	1.147	1.655	69,3
1981	-	-	1.464	-
1982	506	914	1.420	64,3
1983	530	1.065	1.595	66,7
1984	526	1.050	1.576	66,6
1985	507	1.113	1.620	68,7

Az adatokat közli: Oktatás, művelődés (Központi Statisztikai Hiv. Bp. 1982. ápr.26. 111-112. p.)
 Statisztikai tájékoztató. Felsőoktatás, 1985/86.
 (Tudományszervezési és Informatikai Intézet, Bp. 1986.)

Óvónői, gyermekfelügyelői szakközépiskolában
sikeres érettségi vizsgát tettek száma

Év	Fő
1960	859
1965	15
1970	-
1971	157
1972	166
1973	141
1974	184
1975	299
1976	908
1977	956
1978	1.264
1979	1.527
1980	1.545
1981	1.594
1982	1.516
1983	1.232
1984	1.111
1985	1.120

Az adatokat közli: Oktatás, művelődés

(Központi Statisztikai Hivatal, Bp. 1982. ápr. 26. 99. p.)

Statisztikai tájékoztató. Középfokú oktatás 1985/86.

(Tudományszervezési és Informatikai Intézet, Bp. 1986.)

KIADOTT OKLEVELEK SZÁMA^x

NAPPALI TAGOZAT

1973.	86 fő	
1974.	82 fő	
1975.	89 fő	
1976.	74 fő	
1977.	91 fő	
1978.	81 fő	
1979.	88 fő	
1980.	81 fő	
1981.	78 fő	
1982.	100 fő	
1983.	109 fő	
1984.	102 fő	
1985.	99 fő	
1986.	84 fő	
1987.	88 fő	2 + 1-es 18 fő
1988.	85 fő	2 + 1-es 23 fő
1989.	-	2 +1-es 22 fő
ÖSSZ.	1417 fő	63 fő

LEVELEZŐ TAGOZAT

-
70 fő
76 fő
159 fő
209 fő
242 fő
256 fő
161 fő
140 fő
150 fő
164 fő
136 fő
167 fő
154 fő
134 fő
125 fő
136 fő
2479 fő

Nappali tagozat	1417 fő
Levelező tagozat	2479 fő
2 + 1 - es	63 fő
ÖSSZESEN:	3959 fő

^x A Hajdúböszörményi Óvóképző Intézetben

OKLEVELEK MINŐSÍTÉS SZERINTI MEGOSZLÁSA ^x

NAPPALI TAGOZAT

ÉV	vörös	jeles	jó	közepes	elégséges	összesen
1973	4	9	22	43	8	86
1974	2	6	30	38	6	82
1975	3	9	50	24	3	89
1976	4	4	43	23	-	74
1977	-	12	38	38	3	91
1978	1	4	32	43	1	81
1979	2	11	41	33	1	88
1980	-	4	32	41	4	81
1981	1	5	31	33	8	78
1982	3	8	31	55	3	100
1983	5	13	49	40	2	109
1984	2	13	44	41	2	102
1985	3	10	48	36	2	99
1986	6	10	37	29	2	84
1987	3	10	41	31	3	88
1988	-	7	42	36	-	85
ÖSSZ.	39	135	611	584	48	1417

^x A Hajdúböszörményi Óvóképző Intézetben

OKLEVELEK MINŐSÍTÉS SZERINTI MEGOSZLÁSA^x

LEVELEZŐ TAGOZAT

ÉV	vörös	jeles	jó	közepes	elégéses	összesen
1974	2	-	14	35	19	70
1975	-	7	15	39	15	76
1976	1	9	37	80	32	159
1977	1	13	57	109	29	209
1978	-	17	63	119	43	242
1979	3	18	68	134	33	256
1980	1	4	34	87	35	161
1981	4	9	37	72	18	140
1982	1	11	40	80	18	150
1983	1	8	48	90	17	164
1984	1	4	41	71	19	136
1985	2	4	47	90	24	167
1986	-	4	42	84	24	154
1987	3	9	36	72	14	134
1988	-	3	30	70	22	125
1989	-	2	25	79	30	136
ÖSSZ.	20	122	634	1311	392	2479
		2	+ 1	-	es	
1987	-	4	6	8	-	18
1988	2	3	14	4	-	23
1989	1	3	11	7	-	22
ÖSSZ.	3	10	31	19	-	63

x

A Hajdúböszörményi Óvóképző Intézetben

INTENZIV TOVÁBBKÉPZÉS KERETÉBEN KIADOTT TANÚSITVÁNYOK
CSOPORTONKÉNTI ÉS ÉVENKÉNTI MEGOSZLÁSA ^x

ÓVODAPEDAGÓGUS

1986-ban 45 fő

1987-ben 59 fő

1988-ban 65 fő

1989-ben 93 fő

 262 fő
GYAKORLATVEZETŐ

1987-ben 30 fő

1988-ban 49 fő

1989-ben 46 fő

 125 fő

 ÖSSZESEN: 387 fő

x

A Hajdúböszörményi Óvóképző Intézetben

JEGYZETEK

1. Adatokat közli: Statisztikai tájékoztató. Óvodák, 1987.
Budapest, Tudományszervezési és Informatikai Intézet, 1988.
2. Huszár Tibor: "Nem középiskolás fokon"
Budapest, Magvető Kiadó, 1981. 131. o.
3. Köpeczi Béla: Műveltség és minőség
Budapest, Kossuth Könyvkiadó, 1983. 333. o.
4. Kolosi Tamás: Az értelmiségről vitatkozva
Társadalmi Szemle, 1981. 3-9.
5. Huszár Tibor: Szakemberképzés-értelmiségképzés
Valóság, 1980. 6.
6. Lásd: Huszár Tibor: A cselekvő ember
Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó, 1975. 47. o.
7. Szarka József: Az általános műveltségről
Köznevelés, 1973. 34.

KOVÁCSNÉ DR. BAKOSI ÉVA
főiskolai adjunktus

A HALLGATÓK FELKÉSZÍTÉSE A JÁTÉK IRÁNYÍTÁSÁRA

Témaválasztásom többoldalúan is aktuális.

Első kiinduló tétel: A játék nemcsak elsődleges tevékenysége az óvodáskorú gyermeknek, hanem a legbonyolultabb, a legdinamikusabban mozgó tevékenysége is. A játék a gyermek legmobilitásosabb tevékenységi formája két szempontból is: úgy is, hogy a társadalmi változások itt érződnek legjobban, másrészt úgy, hogy az ontogenézis fejlődése során itt mutatható ki a legnagyobb változás. Ezért a játék megértése és pedagógiai konzekvenciái sokkal változóbban, bonyolultabbak, mint egyéb tevékenységi formáké. Ezért is, meg belső törvényszerűsége miatt is a játék számtalan új helyzet, új probléma, konfliktus létrehozásának forrása, s mint ilyen a legsokoldalúbb óvónői felkészültséget is igényli. Azért, mert a játék az óvodáskorú gyermek legvonzóbb, legkedveltebb tevékenysége, a játékon keresztül lehet legjobban közel kerülni a gyermekhez. Ezért a játéknak többek között a kapcsolatteremtésben, a követelmények elfogadásában, betartásában, az egyéb tevékenységhez való viszony alakításában betöltött szerepéről széleskörű információhoz kell juttatni a hallgatókat.

Másodszor: Ha sikerül az óvodai keretek között folyó játékhoz szükséges óvónői személyiségjegyeket kialakítani, akkor az óvónők az egyéb óvodai tevékenységeket is a gyermek sajátos természetének jobban megfelelő feltételek között tudják majd szervezni, s a játékos elemeket is tudatosabban fogják alkalmazni.

Harmadszor: A játék bár a gyermek önálló tevékenysége, de ezen túl vagy ezen belül gyakran megjelenik, időnként felerősödik bipoláris jellege is. Ezzel kapcsolatban vetődik fel az óvónő játékbeli szerepének, játékközelítéseiének a helyes módozata. Következésképpen, keresnünk kell az óvónői játékhoz szüksé-

ges képességek, tulajdonságok kialakításának az útját. Most nézzük, mit vállalhat ebből a képzési folyamat, különös tekintettel az órákra, ahol a gyakorlat előkészítése megy végbe! A hallgatók felkészítésének, felkészültségének feltételei. A kidolgozott szisztémában a feltételeket az elsajátítandó ismeretek és a kialakítandó képességek, tulajdonságok oldaláról közelítem meg.

I. Ismeretek

1. A gyermek ismerete

Az általános és fejlődéslélektani tanúlságok adják a téma alapjait. A jelen képzési struktúrában és tantervi koncepcióban az alappillérek még mindig nem elég stabilak, nincs mire építeni. Nem egyszer csak utalni tudunk a gyermek pszichikus változásaira, fejlődésére, de ezek korántsem elégségesek a játék pszichológiai alapjainak megteremtéséhez. Ilyenformán az ismeretek nehezen tudnak rendeződni, megkapaszkodni. A játék pszichológiai megközelítése könnyebben követhető lenne a hallgatók számára, ha az általános és fejlődéslélektan alapozó funkcióját jobban be tudná tölteni. A pszichikus változások, történések, a gyermek tevékenységében tükröződnek. Így igyekszünk érzékeltetni a hallgatókkal hogy a játékban, a játékfolyamat egyes fázisaiban, mozzanataiban hogyan ismerhetik meg (illetve kell hogy megismerjék) a gyermekek értelmi fejlettségét, érzelmi, akaratit megnyilvánulásait, szándékait, vágyait, érdeklődését, adottságait, hajlamait, szocializációs jellemzőit stb.

2. A gyermek játékának ismerete

A gyermek ismerete feltételezi tevékenységének ismeretét is - általában is - és egy-egy gyermek játékának ismeretét is. Ugyanis a játék, mint önállóan kezdeményezett tevékenységi forma szembetűnőbben viseli magán az egyedi vonásokat, mint bármely más tevékenység.

A játéktevékenység megközelítésében erőteljesebb hangsúlyt kap a játék belső dinamikájának, mozgástörvényszerűségének elemzése. Az ismeretek között meghatározó szerepet tölt be a fejlődési folyamat többoldalú megközelítése, a fejlődési folyamatot mozgató tényezők számbavétele és ezek felismerése a játékokban. Ahhoz, hogy a gyermek valamilyen játékot el tudjon játszani, feltétel bizonyos szintű játszási képesség megléte. Tehát a játsszási képesség a fejlődési folyamatban úgy is jelen van, mint feltétel és úgy is mint eredmény. Az eddigiektől még szélesebb körben kell feltárni a hallgatók előtt az egyes játéktevékenység játszásához szükséges gyermeki képességeket, és még több példán kell bemutatnunk a képességek kialakításának, fejlesztésének módját. A játékirányítás helyes megközelítésének egyik kulcskérdése a gyermekek játékigényeinek motivációjának felismerése. Ez már átvezet a következő kérdéshez.

3. A játékirányítás ismerete

A játékkal összefüggő pedagógiai kérdések közül csak néhányat említek meg. A játékfejlődés és fejlesztés kölcsönhatásának ismerete kiindulópontnak tekinthető. A játék fejlesztésében a következő szintre való áttérés feltételeinek meglátásában, megláttatásában a játék stádium keretei csak a kezdő lépések megtételére elegendők. Majd második fázisként az óvodai gyakorlat játékszituáció elemzése során szereznek további tapasztalatokat a hallgatók ahhoz, hogy elemezni tudják a játékfejlettség adott szintjét, körvonalazni tudják a következő szintet, valamint számba tudják venni azokat a feltételeket, amelyek segítségével elő tudják mozdítani a változást, fejlődést. Ezért is indokolt az ismeret elsajátítással párhuzamosan és anyagkövetően is a folyamatos és szoros együttműködés a gyakorlatvezetőkkel.

A hallgatók helyes irányítási felfogásának kialakításában azt erősítjük, hogy a játék szabad választáson, szabad elhatározáson alapuló sajátos önálló tevékenység, így pedagógiai megközelítése az indirekt, közvetett hatásokkal a legcélszerűbb. Ehhez viszont még több lehetőséget kell teremtenünk a szükség

szerinti befolyásolás pedagógiailag helyes variációinak bemutatására, elemzésére. A játékot kiváltó, inspiráló feltételek általános tudnivalói mellett érzékeltetjük azt a változást, ami napjainkban bekövetkezett. Utalásszerűen erről csak annyit, hogy csökkent a felnőtteknek a gyermekekkel közösen végzett tevékenységi köre, a játékban oly nagymértékben kívánt és óhajtott kultúrált érintkezési formákat alig tudja tapasztalni a gyermek a mindennapi életben, bizonyos tárgyak, eszközök, szerzők, a természet távolabb került a gyermektől. Egyre gyakoribb, hogy a gyermekekkel történő események nem váltják ki azt az erős, ösztönző érzelmi hatást, ami majd játékának indítéka lehetne. Ennek feloldására felhívjuk a hallgatók figyelmét, s változatos megoldási variációkat kezdünk keresni.

4. A. módszerek ismerete

Az óvónői ötletadás és az együttjátszás kíván alaposabb elemzést. Az óvónői ötletek játékmozgósító hatása könnyen megközelíthető a hallgatók számára. A helyes, körültekintő megfogalmazás már bonyolultabb helyzet elé állítja a hallgatókat. Azt hangsúlyozzuk, hogy a gyermek játékszándékából kell kiindulni, s az ötletnek a következő fejlettségi szintre való átlépést kell segítenie. Az ötletadást úgy értelmezzük, mint ami a gyermek játékából kiindulva, valamilyen probléma körvonalazásával, érzékeltetésével a gyermeket korábbi szellemi vagy fizikai aktivitásra készíti, és a játék kibontakozása érdekében mind több gyermeki ötlet - játékelgondolás - megfogalmazására ösztönöz. Az eltérő megfogalmazású játékötleteket a gyermekek játékindítókaira gyakorolt hatása szempontjából is elemezzük. Az együttjátszásról kicsit részletesebben szeretnék szólni. Mint ismert, a játzó óvónő példa, minta, modell a gyermek számára. A modell, a példa hatásának megismertetése, sokoldalú bemutatása a játékban a játék sajátos természetéből adódóan kap kiemelt szerepet. A példa ugyanis másképpen hat életkoronként, nemenként, gyermekeként, játékfajtként, játéktémánként és sorolhatnánk még tovább is.



Tételünk szerint a példa pozitív, fejlesztő hatásának egyik feltétele, hogy a felhasznált modell az életkorhoz, a játékszinthez igazodjon, pontosabban a gyermekben meglévő, de még meg nem valósult vágyakhoz közelítsen. Pl. Építsen az óvónő a gyermekkel, amikor a gyermek építeni szeretne, de próbálkozásai kevésbé sikeresek, vagy vegyen részt a szabályjátékban, mikor a gyermekek még nem bírkóznak meg a szabályokkal, vagy vállaljon szerepet, amikor a gyermek szerepfelvételi szándéka megjelenik, de még a szerepmotívumok halványak stb.! Tehát a modellre akkor van leginkább (de nem kizárólagosan) szükség, amikor a gyermeket valamilyen új területre akarjuk elvezetni. Az együttjátás során sajátos játszótársi viszony, kapcsolat keletkezik az óvónő és a gyermek (gyermekek) között. Az óvónő befogadó, elfogadó identitása kerül előtérbe. Hangsúlyozni szeretném, hogy az óvónő egész pszichikuma másképpen van jelen a játékban, mint egyéb tevékenységekben. Következésképpen, ha az óvónői játék jellemző, sajátos vonásait feltárjuk, közelebb kerülhetünk a helyes együttjátási módok megválasztásához. Tudjuk mindannyian, jó együttjátani a gyermekkel, de azt is, hogy sokszor az együttjátás körülménye, menete kiszámíthatatlan, váratlan. Azt is mondhatjuk, hogy nem könnyű, mert az óvónő játékának hajtóerői nem azok, mint a gyermeki játéknak. Az óvónői együttjátás megjelenési formái is eltérők. Az eltérő megjelenési formák az egyes játékfajtákban jelentkeznek. Pl. a szerepjátékban szerepvállalás vagy nagyobb gyermekeknél játszótársként bekapcsolódás a játékfeltételek megteremtésébe; építő és konstruáló játékban építés, konstruálás, részművelet, építményrész elkészítésének vállalása; barkácsolás során közös barkácsolás, anyag megmunkálás, szabályjátékban játékos, versenyző.

Az együttjátás jellegét befolyásolja, meghatározza az a játékfajta, amely keretében történik. Érdekesnek tűnhet az a felismerés, miszerint könnyebb azon játékfajtában az együttjátás, amelyben erőteljesebben van jelen a szabály (szabályjáték), vagy jobban közelít a munkához, ill. jobban hasonlít hozzá (pl. barkácsolás). Miért? Az óvónői játék, együttjátás

végeredményben sajátos munka. A játék egyedi volta miatt az óvodai élet egyetlen más tevékenységének az irányításában nincs egyidejűleg jelen olyan eltérő jelleg, mint az együttjátás során. A fentiekből kiindulva megpróbáltam körvonalazni az óvónői együttjátás jellemző vonásait. E jegyekre a munkatevékenység sajátosságaiból, a játék általános jellemzőiből, valamint az óvónői játéknak a gyermeki játékhoz való viszonyából következtettem. Így az óvónői együttjátás (játék) olyan társadalmilag hasznos, céltudatos, a gyermek fejlődését elősegítő pedagógiai céloktól meghatározott tevékenység, amely motivuma, mozgatója, kiváltója a gyermek. Nem önkéntes, szabadon választott tevékenység, hanem a felnőtt szerep hatására jön létre. Az a külső kényszer amiről itt szó van, az a játék pedagógiai eszközjellegének érvényesítése. Ugyanakkor lényeges ismérve, hogy általában a gyermekek kezdeményezésén alapul. Az óvónő játéktevékenységének menetét, módját a gyermekek játéktörténeise szabályozzák. Az óvónői játékot az alkalmazkodás, a rögtönzési készenlét hatja át. Örömét a derűs, felszabadult együttes tevékenység adja, s azok a pozitív változások, amelyek az együttjátás hatására a gyermeki pszichikumban végbemennek. Az utánczás is sajátosan jelenik meg az óvónői játékokban. Míg a gyermekek az utánczási vágya hajtóerő, s utánczási fejlettségi szintjének megfelelőek, addig az óvónő szerepfelvételében nem ez a motívum hat, s modelljeit mindig a gyermekek fejlettségéhez igazítja. A felelősség és az eredményre törekvés (változás előidézése a gyermek személyiségében) is kimutatható az óvónői együttjátásban, nem úgy mint a gyermek játékában. A sajátos, jellemző vonások további többoldalú feltárása eljuttat majd bennünket e bonyolult tevékenység még mélyebb megismeréséhez.

II. A játékhoz szükséges képességek, tulajdonságok és azok alakítása

Első gondolatom kicsit távolinak tűnhet, pedig korántsem az. A pedagógusjelöltek pályaindítékai között (igen megnyugtatóan)

kiemelkedő helyen szerepel a gyermekszeretet. Úgy vélem, ezt az elhivatottságot bármely korosztállyal foglalkozó kinyilatkoztathatja. Arról már kevesebbet tudunk, hogy pl. az óvónőjelöltek preferálják-e, szeretik-e azt a tevékenységet, amely az óvodáskorúak meghatározó fő tevékenysége.

Ennek feltárására hallgatónk (I. és II. éves) pályaindítékairól, pályaismeretéről érdeklődtem. (Lásd: 1.sz. táblázat)

1. sz. táblázat

I. és II. éves hallgatók pályaindítékai

		54 fő I.éves		45 fő II.éves		ÖSSZESEN 99 fő	
		száma	%	száma	%	száma	%
családi hatás	kisgy. a családban	17	31,48	13	28,88	30	30,3
	ped. a családban	9	16,66	8	17,77	17	17,17
gyermekszeretet		25	46,29	36	80,00	61	61,61
továbbtanulási szándék		24	44,44	14	31,11	38	38,38
egyéniségem		20	37,03	19	42,22	39	39,39
egyéb		13	24,07	13	28,88	26	26,26
véletlen, élményszerű kapcsolat a gyermekkel		22	40,74	9	20,00	31	31,31
a gyermekek játékosak a játék szeretete		2	3,70	6	13,30	8	8,08

Két válaszban is vártam, sőt az "egyéb" válaszlehetőségben is szerepelhetett volna a gyermeki játék megemlézése. Sajnos, a 99 hallgatóból mindössze 8-an hivatkoztak a játéokra (2 első éves és 6 másodéves), ez a kérdezettek 8,08 %-a. A gyermekszerepeltet, a velük való foglalkozással, egyéniségükkel kapcsolatban írtak játékról: "Szeretek velük játszani"; "Játszunk, mesélünk"; "Játékosak, szeretik a mesét"; "...e korosztály játéka még ma is kedves számomra." Ezek az adatok figyelemfelhívóak lehetnek számunkra. Márpedig a játszás, a játék szeretete érzelmi azonosulás is az óvónő részéről. Ha a játéktevékenység fokozott érzelmi hatást vált ki az óvónőből, megteremtődnek a játékos beállítódás feltételei. Létrejön egy olyan kedvező készenléti állapot, amely magában hordozza a játszás belső feltételeit az óvónő részéről. Ezt erősíti a meleg-engedékeny nevelői attitűd (Ranschburg), amely leginkább megfelel nemcsak a gyermeknek, de a játék természetének is. Ennek a beállítódásnak a kialakításán sokat kell munkálkodnunk. Nem elég viszont csak szeretni vagy elfogadni a játékot, tudni is kell játszani a gyermekekkel. Ez a "mit tud tenni az ember" rubinsteini gondolat vezet el a képességek alakításához.

Az egyik legnehezebb képzési feladat a játszáshoz szükséges tulajdonságok, képességek alakítása. Ha megfelelő ismerettel rendelkeznek is a hallgatók, játékhajlamuk, játékos beállítódásuk, a játszáshoz való viszonyuk, játékkedélyük jóval alul marad a kívántaknál. Felmérés adatai igazolják, hogy a hallgatók önmaguk alig fordítanak időt játékra, holott a játékszeret, az egészséges játékszenvedély is sokat segítene a gyermekekkel történő játékhoz szükséges személyiségjegyek kialakulásához. Ha már erre nem építhetünk eléggé, keresnünk kell azokat a megoldási, gyakorlási módokat, amelyek - többnyire még gyermekek nélkül - alakítják a hallgatók játszáshoz való viszonyát, fejlesztik játszási készenlétüket.

Ismételten abból indulok ki, hogy vannak olyan képességek, amelyek általában minden játéktevékenységhez szükségesek, és vannak olyanok, amelyek egy-egy játékfajtaéhoz kötődnek erőtel-

jesebben, de még tovább differenciálódnak a gyermekek, illetve a játékfejlettség szerint is. A továbbiakban tekintsünk át néhány ilyen képességet (tulajdonságot) és a fejlesztésükre tett próbálkozásainkat!

a., Kommunikáció, metakommunikáció

Minden játékfajtában jelen van, de különösen a szerepjátékokban. Tapasztalataink igazolják, hogy a hallgatók játékbeli kommunikációs és metakommunikációs jelzőrendszere nem működik kellőképpen. Bár majd az óvodai gyakorlat során is fejlődik ez a képesség, de játékon kívüli gyakorlatokra is szükség van.

Fontos, hogy a kommunikációs, metakommunikációs jelzések hitelesek, őszinték legyenek, egyértelműen fejezzék ki az óvónő érzelmeit. A mozdulat, a gesztusok, a mimika, hangszín, hangereő, hanglejtés erősítik a szavak értelmét, s válnak az igazi együttes játékélmény, játéktapasztalat részeivé. Így lesz lényeges gyakorlási feladat a hallgatók kommunikációs és metakommunikációs készségének alakítása. Pl. retorikai, arc mimikai készség gyakorlása elképzlet élethelyzetekben vagy játékszitucációkban.

Gyakorlatok: - arcjáték gyakorlat

- instrukcióra különböző érzelmek kifejezése,
- saját elgondolás szerint érzelmek megjelenítése az arc segítségével, érzelmek leolvasása arcról,
- partner elbeszélésének mimikával történő kísérése, kifejezése;
- pantomin gyakorlatok
 - egy-egy foglalkozás, cselekvés, történés bemutatása mozdulatokkal, gesztusokkal.
- élethelyzet leírások gyakorlása a verbális közlések kiemelésével. Egy-egy szerephez minél több párbeszédés példát kell gyűjteniük a hallgatóknak.

b., Beleélés képessége

A beleélés (empátia) általános kérdéseit nem kívánom érinteni, csupán azt, ami a játék szempontjából érdekes számukra.

A játzó óvónő részéről rendkívül összetett jelenségről van szó. A beleélés, beleérzés, azonosulás több eredetű formája van jelen egyazon játékszituációban. Az óvónő egyidejűleg szuverén egyén, pedagógus szerepet viselő, aki megpróbálja beleélni magát a gyermek, gyermekek helyzetébe is, s az általa felvett játékbeli szerepbe is és a hozzá kapcsolódó pedagógiai szándékokba is. Ezért sajátos, s nehezebben is alakítható játékban a beleélés képessége. Órai keretek között az alábbiakat gyakoroljuk:

Többféle szituációs gyakorlat:

- Valamilyen élethelyzet körvonalazása.

Feladat: A fiktív élethelyzet megelevenítése, a történet folytatása, befejezése.

- Elbeszélés során a cselekmény folyamatos életre keltése.
- Néhány jelzés utal a helyszínre (pl. orvosi rendelő, bolt).

Feladat: Mutassák be az oda kapcsolódó foglalkozás legjellemzőbb cselekvéseit (vizsgálat, vásárlás menete)!

- Ugyanazon szerephez kapcsolódó különféle magatartásminta bemutatása.

Feladat: Pl. mutasson be különböző viselkedésű boltost!
(Udvarias, ügyes, unott, ideges, türelmetlen, dúrva, lassú, kapkodó, felületes, figyelmetlen, precíz, aprólékos stb.)

- Az utánzások játékkörülményeinek megteremtése. Helyszín kialakítása, eszközök előkészítése, kellékek biztosítása. Szerepelosztás, szerepjáték. Olyan témák, amelyek a gyermekek játékában is jelentkeznek.

Dramatikus játékok

Feladat: Valamilyen mese, mesehős megjelenítése. Kellékek, jelmez, maszk, smink készítése, felöltözés, díszlet készítése.

c., Az alkotóképesség magas szintjét igényli valamennyi játékfajta, a maga sajátos körülményei szerint. Az improvizálás, rögtönzés értékét, tartalmát, pedagógiai jelentőségét nagyban meghatározza annak kreatív tartalma. Az is említést kíván, hogy improvizálás nincs ötletesség nélkül, ami viszont fokozott fantázia működést feltételez. E természetesnek tűnő összefüggés felismerése rendkívül sok gyakorlás után következik be a hallgatóknál. E folyamat vezérlése, programozása komoly feladat a képzést irányítóknak is.

A felkészítésnek feltétlenül ki kell terjednie az alkotó tevékenységek iránti érdeklődés megalapozására, az alkotókedv felébresztésére, az alkotáshoz szükséges képességek fejlesztésére. A hagyományszeretet, hagyományápolás a játékban mind erőteljesebben igényli az anyagféleségekben, a kézművességben való alaposabb tájékozódást, manuális készültséget. A hallgatók konstruálási, szerkesztési készségének szintje is elmarad a kívántaktól. A gyakorlatok során kiderült, elég hosszú időre van szükségük a hallgatóknak az elemek megismeréséhez, építési elgondolásuk nehézkesen bontakozik ki, az anyagok megmunkálásában tapasztalatlanok, szerszámhasználatuk bizonytalan.

A hallgatók építő- és konstrukciós játékban mutatott jártasságára, ötletességükre, alkotóképzeletükre adatszerűen is kíváncsi voltam. Felmérésem szerint (45 fővel) a hallgatók ötletgazdagságának átlaga alacsony (egy-egy építményhez 3-4 ötletük társul) és igen szélsőséges értéket mutat (9 ötlettől 0 ötletig). A "Mi építhető az elemekből?" feladatnál is az ötletek szabad áramlásában nagy különbség van: 13 és 1 között mozog. Építési feladatban az elemek számbavételével az építés előtti elgondolás elenyésző (24 főből 5-nek volt elgondolása, ez 20,83%), a tényleges építmény pedig ismét lényegesen eltér egymástól: 9 és 1 építmény között helyezkedik el. (Lásd 2. sz. táblázat!) Most csak azokra a kreativitás-játékokra szeretnék utalni, amelyeket a konstruáló- és építőjátékokra történő gyakorlati felkészítés érdekében végzünk.

- Tárgyak, építmények megnevezéseinek felsorolása.
- Meghatározott elemekből különböző építmények létrehozása.

2. sz. táblázat

A hallgatók építő- és konstrukciós játé-
ban mutatott teljesítményei

FELADATOK		Ö T L E T			FŐ
		ÁTLAG	LEGTÖBB	LEGKEVESEBB	
Faépítmény megnevezései		3,17	8	1	45
Konstrukciós építmény	megnevezése	3,51	9	-	45
	felhasználása	1,40	4	-	45
Építőelemek halmazából "mi építhető?"		6,40	13	2	45
Konstrukciós játékkészletből "mi építhető?"		4,30	11	1	45
Megadott fa építő elemekből	elgondolás	0,50	6	1	12
	építmény	5,56	9	1	
Megadott konstrukciós elemekből	elgondolás	1,07	6	1	12
	építmény	5,75	8	3	

- "Mit tudnék belőle építeni?" - ötletek és a megvalósítás kipróbálása.
- "Mire tudnám felhasználni?" - kész építmény játékbeli felhasználása.
- Modell, makett készítés.

d., Gyors helyzetfelismerő és reagáló képesség

A játékbeli "mintha" helyzetek ismét tovább bonyolítják az óvónőnek ezt az említett általános képességét. Mint ismert, a játéktörténetek a gyermekek elgondolásai szerint következnek. Az óvónő egy-egy reakciójakor igazodik a gyermekhez, gyermekekhez, a fejlettséghez, szerephez, játékszituációhoz, játékigényhez, játékszándékhoz, játék-elgondoláshoz, pedagógiai célhoz, stb. Mindemellett a játék dinamikus jellegének érzékelésére, s annak megfelelő befolyásolására a személyiség dinamikus jellegét kell mozgásba hozni, erősíteni. Azt hiszem, nem kíván további indoklást, hogy az említett képesség játék vagy játékos körülmények közötti gyakorlása is indokolt.

Játékos körülmények között az alábbiakat gyakorolhatjuk a gyors helyzetfelismerő és reagáló képesség fejlesztésére:

Telefonjáték: A beszélgetés menetét képekkel "zavarjuk" meg. A képek gyorsan változnak, s így a beszélgetés tartalma, hangulata is gyorsan változik.

Pl. Téma: Beteg a gyermek, telefonbeszélgetés a nagymamával.

Képek: Fekvő gyermek, felül, sír a gyermek, kopog a postás az ajtón. "Anyu, szomjas vagyok!" - kiált a gyermek. Fut a tej. A gyermek lefekszik.

Műsorkeresés a TV csatornáin:

2 hallgató játsza. Egy az adókapcsoló és egy a műsor-illusztráló feladatot játsza el. Az adást kapcsoló röviden ismerteti a "műsort", a másik szereplő bemutatja. A következőkben adóváltás - műsorismertetés - illusztrálás zajlik. Oda-visszakapcsolás és műsorbemutatás. Az adások egyre gyakrabban változnak, egyre gyorsabban kell reagálni a műsorváltozásra. (Az ötlet egy TV adásból származik.)

Ötletgyakorlatok is végezhetők a játékszituációk továbbfejlesztésére.

A játékhoz, játszáshoz szükséges óvónői jártasságok, készségek, képességek és tulajdonságok közül csak utalni tudok még néhányra, így az alkalmazkodókészségre, a szervezőkészségre, a konfliktusfeloldó készségre, a perspektívikus látás képességére, a szuggesztivitásra, agilitásra, a humorérzékre. Mindezek tanórai keretek közötti alakítására még nincs kidolgozott programunk.

A továbbiakban feladatunk a készségek, képességek és tulajdonságok számbavétele, s a fejlesztésükre vonatkozó három éves program kidolgozása.

Szeretnék még kitérni a tárgy tantervi kereteire. Órakeretünk még mindig nem tekinthető elégségesnek: első félévben 2, másodikban 1 óra. Ismert, hogy az óvodai nevelésben egyre hangsúlyosabb szerepet kap a játék, a játékos tanulás, a rugalmasabb tevékenységszervezés. Ha az ehhez szükséges ismereteket számba vesszük, s a készségek, képességek alakítására is vállalkozunk (márpedig vállalkoznunk kell), akkor úgy tűnik, hogy az órakeretek bővítése elkerülhetetlen. A képességalakítás körülményei sem optimálisak. Márpedig ez csak olyan feltételek között lehetséges illetve lehet igazán eredményes, ha biztosítani tudjuk valamennyi hallgató aktivitását, meg tudjuk teremteni a folyamatos visszajelzést, s bensőséges munkaléghőrt tudunk kialakítani. Ez pedig úgy érzem, hogy csak kisebb létszámú csoportban képzelhető el. A képességfejlesztés új feladataira pedig (pl. pantomim játék, szituációs gyakorlatok, kézműves mesterségekben jártasság, dramaturgia stb.) a szaktanárok felkészülésére is gondolni kell.

Végül a megújulásnak még egy lehetőségét említem meg. Az előrelépést nemcsak az elmélet és a gyakorlat még összehangoltabb munkájában látom, hanem abban is, ha a játékot érintő többféle szakterület egymás eredményeiből merítve, valamint a közös érintkezéseket kutatva keresné az együttműködés és egymásra építettség minél szélesebb körét. Gondolok itt különösen a nyelvi-irodalmi, művészeti, zenei szakterületre, hiszen a játék velük, belőlük, általuk is színesedik, gazdagodik.

I R O D A L O M

1. Kovácsné Bakosi Éva: A játékirányítás kérdéséhez
Óvodai Nevelés, 1985. 1.
2. Kovács György: Gondolatok az 5. Játékpedagógiai Fórumról
Hajdúböszörmény, - kézirat -, 1989.
3. Ranschburg Jenő: Félelem, harag, agresszió
Budapest, Tankönyvkiadó, 1979.
4. Rubinstein: Az általános pszichológia alapjai
Budapest, Akadémiai Kiadó, 1974.
5. Buda Béla: Empátia - a beleélés lélektana
Budapest, Gondolat, 1980.
6. Ckeutzburg, Martin: Az óvónőképzés fejlesztésének optimális
lehetőségei, különös tekintettel az óvónők hatékony
játékvezetésére. 2. Játékpedagógiai Fórum
Hajdúböszörmény, 1986.

DR. KISSNÉ DR. KOVÁCS KATALIN

tanszékvezető

főiskolai docens

AZ ANYANYELVI MŰVELTSÉG FEJLESZTÉSÉNEK
NÉHÁNY KÉRDÉSE AZ ÓVÓKÉPZÉSBEN

I.

A probléma felvetésének aktualitását és fontosságát szubjektív és objektív okokkal egyaránt alá lehet támasztani. A szubjektív ok a közel 30 éves tanári pályából adódó tapasztalatok, gondok és eredmények, örömök és vívódások és mindez a nyelvünk szépségéhez, szerepéhez, funkciójához és fejlődéséhez kötődő aggodalommal, felelősséggel társulva.

Az objektív okok sokrétűek. A nyelvi műveltség értelmezése, értéként való elismerése, a pedagógus személyiségéhez kötődő kívánalma, a felfokozott közéleti tevékenységből fakadó követelmények, és még sok más tényező erősítette néhány kérdés megfogalmazását: vajon jelen helyzetben milyen szemlélettel, nyelvi műveltségtartalommal érkeznek a hallgatók a főiskolára; milyen tényezőket kell figyelembe venni a hivatás gyakorlásához szükséges kommunikációs jellemzők kialakításának folyamatában; mennyire képes a jelenlegi oktatási-képzési tartalom és struktúra biztosítani a kívánt szintet.

Aki a leendő pedagógusok anyanyelvi képzésével foglalkozik, annak azonosulva Sütő András szépségesen fogalmazott emberi gondolatával, érezni kell a kettős felelősséget: tanítványai fejlesztésén tovább nézve a végcélt; a gyermek fejlődését kell látnia: "Akik kiléptek önmagukból, egyedül a gyermekekkel jutnak vissza az egyetlen lehetséges otthon égtájai alá, a gyermekekkel, aki anyanyelvének ösvényein elindulva testvérnelvek, testvérnépek humánumának közös tereiről küldheti majd köszönetét az egyetlen lehetséges indíttatásért a bölcső felett virrasztóknak. Mit csináltál a rád bízott talentumokkal? Nincs más számonkérés:

Csak gyermekeink tekintetében." - írja Sütő András.

A megfogalmazódott kérdések vizsgálatánál a több évtizedes tapasztalat mellett a jelenlegi hallgatók véleményére is támaszkodni kívántunk. Ezért a szóbeli információszerzést egy írásbeli interjúval is kiegészítettük. A kérdések két fő problémakör feltárására irányultak:

- a nyelvhez fűződő viszony és a nyelvi műveltség, nyelvi tudatosság szerepének megítélése;
- az eddigi tanulmányok eredményessége a hallgatók véleménye szerint.

A kérdésekre az első évfolyamos hallgatók majdnem teljes köre válaszolt. (A kérdőív mellékletként szerepel.)

A hallgatók nyelvi készségeinek és tudatosságának elemzéséhez pedig átnéztük a felvételi dolgozatokat is, amelyből teljes körű következtetéseket nem vonhatunk le ugyan, de bizonyos tendenciájellegű mutatókra következtetni lehet.

A fentiekben vázolt tényezők ismeretét azért tartjuk fontosnak egy képzési stratégia tervezésénél, mivel a képzés 3 éve kevés idő egy teljes körű nyelvi műveltségi tartalom kialakításához. A meglévő előzmények ismerete és a képzési cél együttese reálisabb és eredményesebb program kialakításához vezethet.

1. A pedagógus hivatáshoz deklaráltan hozzátartozik a nyelvi műveltség. A tényleges megléte azonban ma nem kritériuma a megfelelésnek. Ez több és bonyolult okra vezethető vissza. Elgondolkodva Kuczi Tibor azon elméletén, hogy az elmúlt évtizedek pedagógus modelljének elsősorban karizmatikus képességekkel kellett rendelkezni, különösen megerősíthető ez a tétel a nyelvi műveltségrevonatkoztatva, hiszen a pedagógusképzésben nem biztosították megfelelően a szakmához szükséges nyelvi ismeretek és képességek, készségek kialakítását. Elég arra utalnunk, hogy még ma is csak az óvóképzésben van alkalmassági vizsga, de az is csak a beszédhibák kiszűrésére szorítkozik, hogy a tanárképzésben csak a magyar szakosok képzésében szerepel az anyanyelv, a többiek nem foglalkoznak a kommunikációval stb. Hogyan jelenik meg a hallgatók szemléletében ez a kérdés-

kör? A hallgatók pályaválasztásában tudatosan csak kivétel jelleggel fordul elő mérlegelendő tényezőként a kommunikációs jellemzők vizsgálata. A kérdőívben szereplő: Pályaválasztásában szerepet játszott-e saját kommunikációs jellemzőinek ismerete?

- kérdésre a legtöbb válasz nem válaszként értékelhető, ugyanis vagy egyértelműen nemmel válaszoltak, vagy igennel, de nem részletezték. Sok volt az olyan válasz, amiből következtetni lehet arra, hogy a hallgató tudja ugyan, hogy ennél a hivatásnál nem nélkülözhető ez a tényező, de még nagyon bizonytalan abban, hogy miért - ilyen válaszok támasztják alá a megállapítást:

- "kell a pályához bizonyos kommunikációs készség",
- "nem tudom, nem tartottam fontosnak, de most látom, hogy fontos,"
- "azt hiszem igen, mert ezen a pályán ez nagyon fontos."

Ritka kivételként fordult elő az alábbi tartalmú válasz :

"igen, osztályfőnökünk ismertette velünk a pálya követelményeit, köztük a kommunikációs képességek meglétét."

A tudatosság másik mutatójaként arra voltunk kíváncsiak, hogy a nyelvi műveltséghez tartozóan milyen jellemzőket tartanak fontosnak a hallgatók, vagyis hogyan értelmezik a nyelvi műveltséget? (A kérdés: Milyen jellemzőket tart fontosnak a nyelvi műveltség megítélésénél?) Ezt kiegészítő kérdéssel is vizsgáltuk: (milyen anyanyelvvvel foglalkozó irodalmat, könyvet, folyóiratot stb. ismer?).

Az adott válaszok egyértelműen a következő képet festik:

- a beszédprodukció hangzásának minőségét tartják elsődleges kritériumnak, és minőségként elsősorban a tiszta, szép beszédet fogadják el. (Példák a válaszokból: "tiszta, érthető beszéd", "jó artikuláció", "szép, tagolt beszéd."
- a válaszok nagy számában ezen túlmenően megjelenik a szókészlet gazdagságának igénye is; az idegen szavak elítélése (pl.: "nem azt, hogy idegen szavakat használ, hanem azt, hogy a magyar megfelelőjét használja a szavaknak.")

E két domináns tényező mellett öröndetesen jelen van (ha nem is jellemzően) a komplexebb szemlélet csírája.

Ezek a válaszok azt mutatják, hogy néhányan a

- személyiségjegyek közé tartozónak érzik a nyelvi jellemzőket; (igaz, hogy szűkítetten értelmezve, de erre utal a következő megfogalmazás: "a durva emberek általában nem kerekítik a hangokat, hanem zárt szájjal beszélnek.")
- nem választják el az általános műveltség fogalmától ("nyelvi műveltség nincs önmagában, szükségeltetik hozzá minden területre kiterjedő kultúráltság is.")
- a jegyek között megjelenik az ismeret igénye is ("nyelvünk történetének, kialakulásának ismerete, a helyesírás ismerete.").

Ezt a képet alátámasztva színezi, hogy a nyelvvel foglalkozó irodalom ismerete rendkívül szűkkörű a hallgatók körében.

2. Második kérdéskörként érdekes számunkra, hogy vajon egyértelműen elfogadhatjuk-e azt az általánosan kialakult véleményt, hogy az érettségivel jelenleg nem adják együtt a kommunikációs érettséget, a nyelv megfelelő használatának képességét.

A válasz, ha árnyaltan értelmezve is, de igen erre a kérdésre. Ezt a tapasztalatot túl megerősítik az arra a kérdésre adott válaszok is, amelynek az volt a célja, hogy megtudjuk: hogyan élik meg, értékelik maguk a hallgatók az ezzel kapcsolatos tanulmányaikat. (A kérdés: Eddigi anyanyelvi - nyelvtani tanulmányait jónak tartotta-e? Indokolja meg röviden válaszát!) Az igen választ az alábbiakra hivatkozva adhatjuk:

- a hallgatók nagy többsége az eddigi tanulmányait nem tartotta teljes értékűnek, kielégítőnek csak elenyészően válaszoltak erre a kérdésre pozitív tartalommal. A kérdésre adott választ az árnyalja, hogy sokan a középiskolában szereztek negatív tapasztalatokat (lehet, hogy már az általános iskolai élmények halványabbak) és az is, hogy bizonyos leíró nyelvtani ismereteket elégségesnek ítélnék sokan, de érzik, hogy ez nem elég a kommunikációhoz.

Tipikus válaszok:

- "Nem. Az irodalom órákat színesen, élvezetesen tartották tanáraink, a nyelvtani résszel szárazon foglalkoztak."
- "Nem. Bár tanárunkat nagyon szerettük, de nagyon kevés nyelvtan órát tartott, helyette mindig irodalom volt."
- "Általános iskolában még szerettem a nyelvtant, de elvet-ték tőle a gimnáziumban a kedvem."
- "A gimnáziumban elhanyagolták az anyanyelvi nevelést."
- "Nem. Sem az általános iskolában, sem a gimnáziumban nem helyeztek hangsúlyt a nyelvi nevelésre."

Még a pozitív válaszokban is ott bújkál a helyzet ellentmondá-sossága: "Igen, mert sokat foglalkoztunk a szavak eredetével, keletkezésével, a hangok változásával, de úgy érzem, ennek el-lenére mégsem tanultunk meg magyarul beszélni."

A felvételi írásbeli dolgozatok az írásbeli kifejezőkészségről adnak általános képet. A mondatalkotás és szövegalkotás nehézsége, pontatlansága, a képzavar sok nyelvhelyességi és helyesírási probléma jellemzője. (Pl.: Az óda lírai műfaj vagy tárgy leírásáról ad pontos képet, vagy a tartalma egy eszme köré csoportosul.)

"A mű zárlatával Mikszáthnál találkozunk, a véleményalkotás ki-nyilvánítása az író célja, de pontosan nem tudható, sejthető, hogy az író osztja-e ezt a véleményt."

"A pásztorlány és a birkanyáj egy kicsit nyugodtabb hangvételő.")

II.

A röviden vázolt két kérdéskör az egyik alapvető problémát tartalmazza: a főiskolára érkezett hallgatók nyelvi készsége és tudatossága nem áll azon a szinten, amely szint megfelelne az általános nyelvi műveltség követelményének, így a szakmához tar-tozó nyelvi követelményeknek megfelelő kommunikációs készség ki-alakítása több nehézségbe ütközik. A cél pedig az, hogy a jövő

századnak embert nevelő pedagógus minél magasabb szinten feleljen meg a hivatás által támasztott követelményeknek. Ez a cél felveti a következő kérdéssort:

1. Mire lehet támaszkodni a feladat megoldása érdekében.
2. Milyen képzési feladatok megvalósításával érjük el leg-sikeresebben az adott célt, és jelenlegi körülmények között maradéktalanul megvalósítható-e a feladat.

1. a., A feladat megoldásának egyik biztosítékát - bármi-lyen furcsa ellentmondásnak tűnik is - a hallgatók-ban találjuk meg. Több tényezőt is pozitív elemként értékelhe-tünk:

- Az anyanyelvhez fűződő érzelmi viszonyuk, az írásos interjú válaszainak tükrében alapvetően kedvező. (A kérdés: Mit jelent Önnek, hogy magyar anyanyelvű?) Legtöbb válaszban benne van anyelvhez és nemzethez tartozó tudatának jóleső érzése, a büszkeség, a nyelv szépségének (sajnos inkább csak hallott mint élményként átélt) tudata; a nyelvszeretet és hazaszere-tet együvé tartozásának gondolata; (Pl. "A közösséghez tar-tozást jelenti a nyelvem."; "Büszke vagyok rá."; "Beszélem a világ egyik legszebb nyelvét."; "Az anyanyelvem, szellemi kin-csem."; "Szeretem az anyanyelvemet, mert szép, sokszínű; ér-dekes nyelv."; "Jelenti a néphez való tartozásomat, a magyar-ságot, azt, hogy bármennyire is megtanulok egy idegen nyel-vet, az sohasem fog hozzám olyan közel állni, mint a magyar.")
- A hallgatók alapvetően humánus gyermekközpontú szemlélete, mely a feladattudat kialakításának alapja.
- A hallgatók irodalom szeretete, az irodalom fontosságának tu-data is egyik támaszpont, hiszen az irodalom elválaszthatat-lan a nyelvtől és fordítva.
- Arra is támaszkodni lehet, hogy a hallgatók egy részében már megfogalmazódott a képzéssel szembeni igényként a nyelvi kép-zés sokoldalúsága, eredményessége, a mind több felfedezett hiányosság pótlása. Igaz, hogy a feltett kérdésre (Mit vár az intézetben az anyanyelvi studiumoktól?) adott válaszok kis része tartalmazta még ezt az igényt, de ezt véleményünk sze-

rint nem az igény meglétének, hanem a tudatosság meglétének hiánya okozza.

1. b., Az eredményesebb képzést segíti a társadalomban átalakulóban lévő gyakorlat is, amely a közéletiség és demokrácia megerősödését jelenti. Ennek pedig előbb-utóbb el kell vezetnie ahhoz a szemléletváltozáshoz is, mely elfogadja, értékeli a kommunikációs teljesítmény minőségét, hiszen a cselekvésre készítő hatás, meggyőzés nélkül nehezen érhető el a politikai célok, gazdasági eredmények.

1. c., Végül a tantervi szabadság, az alkotó pedagógiai munka teljes biztosítása is támasz a feladat megoldásában.

2. Az anyanyelvi műveltség fejlesztése a korszerű értelmezés, a hivatáshoz tartozó jegyek feltárása nélkül nem lehet véleményünk szerint a kornak megfelelő. A pedagógusképzésnek el kell érni, hogy a professzionális szint jellemezze a hallgatók felkészültségét. Ez az anyanyelvi és kommunikációs képzésben kettős vonatkozásban is fontos. Egyrészt a nyelvi készség alapja és eszköze valamennyi területen a műveltség megszerzésének, másrészt a nyelvi készséget is magába foglaló kommunikációs készség a pedagógiai munka egyik alapvető tényezője. A kapcsolatteremtés, a kommunikációs szerepek megfelelő megvalósítása, a kommunikációs funkciók betöltése nélkül nem jöhet létre a pedagógus és a gyermek között kölcsönösen ható alkotó légkörű kapcsolat. Ennek fontosságát alátámasztja Kuczai Tibor is, aki a pedagógusszerepről többek között ezt írja: "Meggyszűntek a tekintélyuralmi viszonyok, amelyeket a gyermekek érzelmi megnyerésének, a motivációnak, a diákok és tanárok együttműködésének követelményei váltottak fel. Az uralmi szakszerűség helyébe viszont nem lépett az interperszonális viszonyok kezelésének szakszerűsége ... nincs meg az érzelmi együttműködés biztosításának ... a bizalom megteremtésének és fenntartásának lélektani, technikai szakismerete."

Ezért meg kell változtatni az óvóképzésben még mindig jellemző - elsősorban leíró nyelvtani és nyelvhelyességű szemléletű anyanyelvi képzést. A fő hangsúlyt a kommunikációs szemléletű képszerű tartalomra szükséges helyezni, melynek fő vezérelve: felkészíteni a hallgatót a pedagógusszerep kommunikációs követelményeinek teljesítésére. Ennek érdekében középpontba szükséges állítani a hallgató saját személyiségét és a személyiségjegyekhez köthető optimális kommunikációs jellemzők kialakítását, erősítését kell szolgálni. Ennek a feladatnak a megoldása elméletileg nem ütközik nehézségbe, hiszen a tantervi szabadság, az anyanyelvi tantervi blokk viszonylag magas óraszám alapján mondható, hogy úgy kell alakítani az oktatás és képzés tartalmát, hogy a fenti célnak megfeleljen. Ez azonban csak eméletesen akadálymentes. A gyakorlat és az objektív helyzet elénk tárja az alábbi nehézségeket:

- Tárgyi feltételek:

- Kevés terem és helyszűke miatt nagy létszámú csoportok - ez lehetetlenné teszi az eredményes egyéni foglalkozásokat;
- Az óvodai csoportok a képzés miatt túlterheltek - nagyon nehéz jelen körülmények között még bizonyos kommunikációs szempontú pedagógiai feladatokat is megvalósítani ezekben a csoportokban. (A speciális képzésben résztvevők ilyen gyakorlatát megszervezni is nehéz.)

Az egyre bővülő technikai feltétel jelenlegi szintje még mindig nem elég, mivel bizonyos készségek alakításához nélkülözhetetlen az állandó filmfelvétel, magnetofon stb. A videózás ilyen formája ma még nem oldható meg mindhárom évfolyamra kiterjedően.

- Személyi feltételek:

- A hallgatók pszichológiai ismeretei, önismerete nem elégséges egy arra épülő program végrehajtásához. Nagy nehézséget jelent az is, hogy a hallgatók nyelvüket az előzőekben jelzett szinten ismerik csak. És bár a kommunikációs készség nem kizárólag nyelvi készség és sokszor mellékes is lehet önmagában a nyelv ismerete, még sem lehet a nyelv alap-

vető ismerete nélkül olyan szintre jutni, amely a pályával szemben szakmai követelmény lehet.

A csökkenő számú igazán átélt irodalmi élmény is az igazi nyelvi gazdagság ellen munkál. Ma nem divat az olvasás, legfeljebb a tömegével megjelenő időszaki kiadványokat lapozza át az emberek többsége. Így viszont nem fogadhatjuk meg az alábbi tanácsot: az "Anyanyelvi védőoltások" című írásában Sütő András írja: "Naponta kidoboltatva kötelezővé kell tennünk az anyanyelv védőoltásait: példának okáért két fiola Petőfi a szabadság szeretetének "koronaerébe tíz köbcenti Tóth Árpád jelzősorvadás ellen, az egyenes tartás védelméről nem is szólva."

- Még fellelhető szemlélet nehézség, mely nem erősíti, hanem inkább gyengíti a hallgatók nyelvhez, kommunikációhoz fűződő pozitív érzelmeit, attitűdjeit, hogy az óraszámot soknak tartják, feleslegesnek a nyelvről tanultakat stb.
- Meg kell nyerni az óvónöket is, mert az óvodai minta és a képzés során felállított értékrend nagymértékben segítheti a hallgatót az eredményes fejlődésben.

"A beszéd a személyiség legfontosabb megnyilvánulása ... beszéd-megnyilvánulásunk fejlesztésén nem munkálkodhatunk eleget, hogy élményeinkről élményeket kelthessünk, hogy lényünk visszhangot verhessen a másikban" - írja Montágh Imre.

A montághi gondolat utolsó részének szépségét gondolatiságában és nyelvi megformálásában egyaránt éreznünk kell, nekünk pedagógusoknak mindent megmond, hiszen igazi hatást csak akkor tudunk elérni, ha lényünk visszhangot nyer a másikban. Nyelvünk szépsége és gazdagsága jó alap ehhez az önmegvalósító hatáshoz.

Kosztolányi Dezső ezt írja: "A francia hidegen kifaragott márványkorlátok közt lépeget síkos parketten. A német épít és komponál. A mi nyelvünk azonban határtalan és szabad korlátlan terület, ahol alkotni, játszani és táncolni lehet. Mindenki a ké-pére formálhatja. Gyönyörű formája, játéklabdája a hívőknek és a zseniknek."

Éljünk a korlátlan lehetőségekkel a gyermekek érdekében.

I R O D A L O M

1. Sütő András: Engedjétek hozzám jönni a szavakat
Bukarest, Kritérion, 1977.
2. Kuczi Tibor: A pedagógusszerep néhány szociológiai jellem-
zője. A társadalom, az iskola és a pedagógia
Budapest, Művelődési Minisztérium, 1986.
3. Montágh Imre: Nyelvművesség. A beszéd művészete
Budapest, Múzsák, 1989.
4. Nyelvédesanyánk Szerk.: Hernádi Sándor és Grétsy László
Budapest, Móra, 1980.

DR. BONDÁR ZSUZSANNA
főiskolai docens
önálló csoportvezető

TÖREKVÉSEK AZ ÓVODAI TESTNEVELÉS KORSZERŰ- SÍTÉSÉRE

Örvendetes tény, hogy az utóbbi években egyre több tudományos konferencián hangsúlyozták és hangsúlyozzák a kutatók az óvodai testnevelés korszerűsítésének fontosságát. Orvosok, biológusok, pszichológusok, testnevelő tanárok és óvodapedagógusok egyöntetű véleménye, hogy az óvodáskorú gyermekek elleni vétek az, ha biológiai fejlődésüknek abban az időszakában, amikor a mozgásaktivitásuk a legnagyobb, mozgásvágyuk legerősebb, amikor játszva tanulnak egyszerű gyakorlatokat és állóképességük bizonyítottan kiválóan fejleszthető, nem élünk, vagy nem akarunk élni a megfelelő feltételekkel, lehetőségekkel. Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a kisgyermekek fizikai terhelésének visszafogásával nemcsak testi fejlődésüket akadályozzuk, hanem a mozgástanulással és gyakorlással összefüggő értelmi-érzelmi életük harmonikus fejlődését is veszélyeztetjük. A szakszerű megfigyeléseken túl, orvosok által ellenőrzött vizsgálatok számszerű adatai bizonyítják az óvodások terhelhetőségét, amit mindenképpen figyelembe kell vennünk az óvodai testnevelés tervezésekor.

A jelenleg érvényben levő Óvodai Nevelés Programja testnevelés tantervében szereplő mozgásanyag még változatos feldolgozás esetén sem biztosítja a kellő intenzitást, pedig "a növekedés, érés nem megy végbe kellő dinamizmussal, testedzés nélkül ... gyermekeink nem lesznek azok biológiailag megfelelő testedzés nélkül, akik genetikus adottságaik alapján lehetnének." ¹
- írja Frenkl Róbert.

Az egysíkú mozgásanyaggal és az alultervezett követelményszinttel is magyarázható, hogy napjainkban aggasztóan megnőtt az óvodáskorban jelentkező ortopéd elváltozások és keringési

elégtelenségek száma, melyek prevenciójára, felismerésére esetleges korrigálására mindenképpen fel kell készíteni az óvodapedagógusjelölteket. A rendelkezésre álló adatok birtokában le kell szögeznünk, hogy a kisgyermekek egészséges fejlődésének biztosítása érdekében az óvodai testnevelés továbbfejlesztése, korszerűsítése mindenképpen szükséges.

Dolgozatomban azokról a törekvésekről számolok be, melyek úgy véljük segíthetik a 80-as évtizedben elindult korszerűsítési folyamat eredményességét.

A továbblépés lehetséges módjai a következők:

1. Az óvodai testnevelés mozgásanyagának bővítése.
2. A testnevelésre fordított idő növelése.
3. A rendelkezésre álló eszközök és választható testgyakorlatok természetes környezetben történő változatos alkalmazása.
4. Az óvodapedagógusjelöltek testnevelési ismereteinek mozgáskultúrájának gazdagítása, felkészítésük speciális testnevelési feladatok ellátására.

1. Ismert az a törvényszerűség, miszerint csak megfelelő erősségű inger hatására következik be fejlődés a szervezetben. Ennek figyelembevételével kell megválasztanunk azt a mozgásanyagot, mellyel az óvodai testnevelés feladatait kívánjuk megoldani. A jelenlegi testgyakorlatok köre csak részben alkalmas a gyermekek mozgásigényének kielégítésére, képességeik fejlesztésére, ezért mindenképpen indokolt lenne a természetes gyakorlatok mellett bonyolultabb, nagyobb erőkifejtést, figyelmet igénylő gyakorlatok beiktatása. Ilyen gyakorlatok pl. gurulóátfordulás előre-hátra, már 3-4 éves korban, tarkóállás, óvodai ugrószekrényen különböző irányban történő mászások, egyensúlyozás keskeny felületen, tömött labdadobások (1 kg) a test gyorserejének fejlesztésére, távol- és magasugrás versenyszerűen is, tartós futások, a kudarctűrő képességet fejlesztő, sok futást igénylő versenyjátékok. Fontos ez azért is, mivel "az óvodáskorú gyermekek különösen a tartós futással, vagy tartós futást igénylő játékokkal szerezhetnek olyan képességeket,

amelyek a mozgatórendszer, szív- és vérkeringés, az anyagcsere-szervek és a neurohormonális rendszer erősítéséhez vezetnek. Ezek a természetes mozgásokra épülő gyakorlatok az óvodások egészségszintjét semmi mással nem pótolható, nagyhatású impulzusokkal erősítik."² A különböző labdagyakorlatok kiscsoporttól történő gyakoroltatása nagymértékben segíti a koordinációs képességek fejlődését, ezért feltétlenül szükség lenne a különböző anyagú, súlyú, méretű labdák változatos formában történő alkalmazására. Nem szerepel az óvodai testnevelés mozgásanyagában az úszás, aminek tanítására több óvodában megvannak az objektív és szubjektív feltételek. Az úszás szakemberei szerint az 5-6 éves kor kiválóan alkalmas az úszás elsajátítására, mivel egyszerű ciklikus mozgás, nem igényel különösebb mozgáspasztalatot, szerkezetileg hasonlít a kúszásra, mászásra, járásra, futásra. Az óvodai úszásoktatás bevezetése, mindenképpen javítana azon az elszomorító statisztikán, ami a vízbefulások igen magas számát mutatja. Azt hiszem ez nemcsak elgondolkodtató, hanem megszívlelendő is azok számára, akiknek lehetősége van az óvodai testnevelés tantervének változtatására, az úszás bevezetésére.

2. A továbblépést segítheti a testnevelésre fordított idő növelése is. A 3-6 éves gyermekek napjuk nagy részét az óvodában töltik, ezért ott kell megkeresnünk és kihasználnunk minden olyan lehetőséget, mely mozgásigényük kielégítését biztosítja. A testnevelési foglalkozások időtartamának növelése több szempontból is fontos. Egyrészt, a hosszabb ideig tartó egyenletes terheléssel nagyobb intenzitás érhető el, ami feltétele a motoros képességek, ezáltal a csont, izom, ideg, szív, tüdő és vérkeringési rendszer fejlődésének. Másrészt, a nagyobb létszámú gyermekcsoport esetén is többféle gyakorlat sokszori ismétlésére nyílik lehetőség. A testnevelési foglalkozásokon kívül, a mindennapos testneveléseken is eredményesen oldhatók meg a testnevelés feladatai. A folyamatos napirendben is meg kell találnunk a helyét a gyermeki szervezet felfrissítését szolgáló, főként játékot tartalmazó rövid foglalkozásoknak! A délutáni pi-

henő után tartott mindennapos testnevelések szintén jó alkal-
mat biztosítanak a felüdülésre, a szervezett mozgásra. Az óvo-
dai testnevelés szervezeti formáin kívül szabadidőben is bizto-
sítani kell a mozgásos tevékenység feltételeit! A megfelelő
hely kialakításával, változatos eszközökkel ösztönözhetjük a
gyermeket mozgásos játékok játszására, az óvoda udvarán ta-
lálható játék- és sporteszközök kipróbálására.

3. Az előbbiekkal összefüggésben kell szólnunk az óvodák-
ban rendelkezésre álló eszközök felhasználásának módjá-
ról, s a különböző testgyakorlatok változatos formában történő
gyakoroltatásának fontosságáról. A színes, sokféle anyagú és for-
májú eszköz motiváló hatását nem kell bizonyítani. Igaz ez a
kézi- és tornaszerekre is. Együttes alkalmazásuk - pl. pad-lab-
da, pad-bot, pad-ritmusbot, zsámoly-labda, zsámoly-babzsák stb. -
komplex fejlesztést biztosít. A gyermekek élvezettel, boldogan
végzik a gyakorlatokat, figyelik az eszközök halk, együttes kop-
panását.

Szakítani kell azzal az óvodákban kialakult helytelen gya-
korlattal, miszerint a foglalkozásokon minden esetben ugyano-
lyan sorrendben követik egymást a gyakorlatok. Játékokban gazda-
gabb, kötetlenebb, de fegyelmezett légkörű, kellő aktivitást
biztosító foglalkozás juttatja igazán sikerélményhez a gyereke-
ket. A személyiségfejlesztés feladataihoz igazodó foglalkozás-
modellek bevezetése lehetőséget biztosít az óvónői kreativitás
kibontakoztatására, az életszerű helyzetek - amivel otthon csak
nagyon ritkán találkozik a gyermek pl. fára mászás, dombra fu-
tás és legurulás, lecsúszás csúzdán, kúszások, mászások külön-
böző mászókékon, egyensúlyozás farönkön, gerendán és homokozó
peremén, gurulások, átfordulások fűben, ugrások homokba, labda
- lehet rongylabda is - babzsákhajítás távolba és célba, futó-
és ugróversenyek, stb. - kihasználására és a gyermekek egyéni
képeségeinek messzemenő figyelembevételével a differenciált
foglalkoztatásra. A sokféle játék és a különböző feladatok já-
tékok közbeni megoldása serkenti az aktivitást, oldja az esetle-
ges merevséget, biztosítja a nyugodt, derűs légkört. Amennyiben

a modellválasztás megfelelő foglalkoztatási formával párosul, az eredményesség, a hatékonyság garantált. A különböző foglalkozásmodellek alkalmazására mindhárom korcsoportban lehetőség van.

A gyermekcsoportot irányító óvodapedagógustól függ, hogy milyen mértékben él a választás, a sokszínűség lehetőségével. A foglalkozásmodellek felépítése attól függ, hogy mit tekintünk a foglalkozás fő feladatának. Eszerint a következő modelleket különböztetjük meg:

A., Sorakozás

Játék

Előkészítő gyakorlatok

Főgyakorlat

Játék

Levezető gyakorlatok

Értékelés, köszöntés

B., Sorakozás

Játék

Előkészítő gyakorlatok

Játék

Levezető gyakorlatok

Értékelés, köszöntés

C., Sorakozás, köralakítás

Járás-futás gyakorlatok

Főgyakorlat

Játék

Levezető gyakorlatok

Értékelés, köszöntés

D., Sorakozás

Játék

Főgyakorlat

Játék

Levezető gyakorlat

Értékelés, köszöntés

E., Sorakozás
Játék
Levezető gyakorlatok
Értékelés, köszöntés

Látható, hogy a foglalkozás feladatáról és ebből következően a választott modelltől függetlenül, valamennyi foglalkozás sorakozással kezdődik. Ezzel biztosítjuk a foglalkozás szervezett rendben történő indítását, ami előfeltétele a további eredményes munkának. Minden alkalommal végezteni kell egyszerű levezető gyakorlatokat a foglalkozás végén, ezáltal rövid idő alatt elérhető a szervezet lecsillapítása. Nem maradhat el az értékelés sem, mely a pozitívumok és a negatívumok kiemelésével még jobb munkára kell hogy ösztönözzön.

Az előzőekben felsorolt modellek közül a "B" variációt célszerű választani akkor, ha új előkészítő gyakorlat-fajttával, kéziszerrel ismerkednek a gyermekek, így elegendő idő jut pl. a kéziszer sajátosságainak kipróbálására, a gyakorlásra. Ugyanezt a modellt célszerű választani akkor is, ha új játék tanítása a feladat. Ebben az esetben a foglalkozás döntő részében játszanak a gyermekek, ami segíti a szabályok elsődleges rögzítését, a játékgigény kielégítését. Köztudott, hogy az óvodai testnevelés mozgásanyaga a természetes mozgásokra épül. Vizsgálatok igazolják, hogy a gyermekek minden "melegítés" nélkül végezhetik ezeket a gyakorlatokat anélkül, hogy a sérülés legkisebb veszélye is fennállna. Éppen ezért ismerve a szűkös tárgyi feltételeket is, a kellő terhelés elérése érdekében a "D" modell választása a legcélravezetőbb. Úgy kell a gyakorlást megszervezni, hogy a - foglalkozás megkezdése előtt - különböző formában, magasságban és távolságra elhelyezett eszközök figyelemre, erőfeszítésre késztessek a gyermekeket. Tavasszal és ősszel olyan foglalkozást is tervezhet az óvodapedagógus, - szintén "D" modellt választva - ahol a gyermekek a különböző futásokat természetes környezetben, az óvoda udvarán található játék és egyéb eszközök felhasználásával gyakorolják. Sor kerülhet olyan foglalkozásra is, amikor a gyermekek az egész foglalkozáson a már jól

ismert játékokat játszák, s azok fokozatosan élénkülő tempójú, többszöri ismétlésével érzük el a kellő hatást. Ebben az esetben az "E" variáció a legmegfelelőbb. Természetesen olyan foglalkozásfelépítés is indokolt lehet - pl. gurulóátfordulás előre, magasugrás helyből és nekifutással gyakoroltatásakor - amikor az eredményes előkészítés és a segítségadás biztosítása érdekében az "A" variációt választja az óvodapedagógus.

Az ismertetett példák a teljesség igénye nélkül fogalmazódtak meg. Bármilyen modellt is választ az óvodapedagógus, azt mindig csoportja ismeretében tegye, legyen a foglalkozás játékos, ami nem zárja ki a fegyelmezett magatartást.

E sokszínű munka eredményes végzésére csak akkor képes az óvodapedagógus, ha munkája gazdag tárgyi tudásra, következetesre, a gyermekekért érzett felelősségtudatra épül.

4. Úgy gondolom, az eddig elmondottak alapján is érzékelhető, hogy a jövő nemzedékéért a jelen kisgyermek egészséges testi fejlődésének biztosításáért, az egészséges életmód szokásainak megalapozásáért az óvodapedagógusok tehetnek a legtöbbet. Vállalniuk kell e nemes feladatot, aminek azonban csak akkor tudnak eleget tenni, ha rendelkeznek azokkal a testnevelési ismeretekkel, amelyek szükségesek a 3-6 éves korú gyermekek testgyakorlásának élményszerű, változatos megszervezéséhez, ha folyamatosan törekszenek saját mozgáskultúrájuk fejlesztésére, ha érzik a személyes példa jelentőségét, s ha az egészséges életvitel életformájukká válik. Oktató-nevelő munkánk során - a fentiek tudatában - mindig az vezérelt bennünket, hogy:
- olyan szakmódszertani és gyakorlati ismeret birtokába juttassuk a hallgatókat, melyek biztos alapul szolgálnak az óvodai testnevelés tudatos tervezéséhez és irányításához, továbbá;
 - az óvodapedagógusi hivatás eredményes gyakorlásához nélkülözhetetlen kreativitás fejlesztéséhez a szakterületünk adta lehetőségeket maximálisan kihasználjuk, s végül, de nem utolsósorban;
 - a hallgatókat sikerélményhez juttatva pozitív viszonyt, megfelelő szemléletet alakítsunk ki a testneveléshez és a sporthoz.

Társadalmi igényként jelentkezett az óvodapedagógusok speciális testnevelési feladatok ellátására történő felkészítésének bevezetése. Intézetünk vállalta e feladat teljesítését, és az 1984/1985-ös tanévtől kezdve megszervezte a gyermektorna-vezetés speciális képzést. Eddig 32-en kaptak tanúsítványt arról, hogy e képzésben résztvettek és vállalhatják kisgyermek testnevelésének külön foglalkozás keretében történő megszervezését. A hat félév során szerzett elméleti és gyakorlati ismeret elegendőnek tűnik a gyermektorna sikeres irányításához - a visszajelzések ezt igazolják - ennek ellenére folyamatos újításra, új módszerek, eszközök kipróbálására kell törekednünk. Jelenleg a három évfolyamon 31 hallgató ismerkedik a gyermektorna szervezésének, tervezésének kérdéseivel, az alábbi óra- és vizsgaterv alapján.

ÓRA- ÉS VIZSGATERV

Tantárgy	F é l é v e k					
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Anatómia-élettan		0/2 k				
Edzéselmélet			0/1 k			
Sport pedagógia					0/2 sz	
Gyermektorna hospitálás	0/2 ai		0/1 ai			
Gyermektorna tervezés				0/1 gyj		
Gyermektorna szervezés		0/1 ai				
Gyermektorna vezetés				0/3 gyj	0/2 gyj	
Torna				0/2 gyj		

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Atlétika		0/1 gyj				
Sportjáték			0/2 gyj			
Sport ünnepélyek tervezése						ai
Szigorlat:	-	-	-	-	1	-
Kollokvium :	-	1	1	-	-	-
Gyakorlati jegy:	-	1	1	3	1	-
Aláírás:	1	1	1	-	-	1

Az elméleti és gyakorlati anyag, valamint a követelmények részletes ismertetésére e dolgozat keretei nem biztosítanak lehetőséget. Bízunk abban, hogy eddig végzett társaikhoz hasonlóan - ők 31-en is - sokat tesznek majd az óvodai testnevelés korszerűsítéséért.

JEGYZETEK

1. Frenkl Róbert: Iskolai szomatikus nevelés
Budapest, Testnevelési Főiskola /TF/ Közleményei,
1988. 2. 54. o.

2. Győri Pál: Óvodások kondicionális képességeinek fejlődése
kísérleti és kontroll csoportokban
Óvodások szomatikus nevelése. Tudományos Konferen-
cia. Veszprém, 1988. Szerk.: Győri Pál

I R O D A L O M

1. Az óvodai nevelés programja
Budapest, Tankönyvkiadó, 1980.
2. Az óvodai testnevelési foglalkozások módszertana
Budapest, Tankönyvkiadó, 1988.
Szerk.: Kunos Andrásné
3. Az úszás oktatása
Budapest, Sport, 1979.
Szerk.: Arolld Imre
4. Frenkl Róbert: Iskolai szomatikus nevelés
Budapest, TF Közleményei, 1988/2.
5. Óvodások szomatikus nevelése
Tudományos Konferencia, Veszprém, 1988.
Szerk.: Győri Pál

HOVÁNSZKI JÁNOSNÉ
mb. tanszékvezető
főiskolai adjunktus

A TUDÁSSZINT OBJEKTÍV MÉRÉSÉNEK MÓDSZEREI AZ ÓVÓKÉPZŐS ÉNEK-ZENEI OKTATÁSBAN

I. A témaválasztás indoklása

Az ének-zene tanítása területén is - bár az esztétikai neveléshez tartozik - megfogalmazódik az igény, hogy a tantárgy mérhető részeit ugyanúgy objektívan lehessen kimutatni, mint más tárgyaknál.

Bár az igény megvan, de az ilyen irányú tevékenységről igen keveset lehet olvasni a szakirodalomban. Pedig meg lehetne vizsgálni, hogy az ének-zene tantárgy tantervi követelményei, előírásai milyen módon, milyen mértékben jelentkeznek a hallgatók tudásában.

Témaválasztásomat tehát az a tény indokolja, hogy az elenyészően kevés irodalom ellenére is megpróbálkozzam egy olyan mérőeszköz összeállításával, amely az óvóképzős hallgatók ének-zene tudásszintjét objektíven mérné a tantervi követelményekhez viszonyítva.

Csak az első féléves anyaghoz igyekszem mérőlapokat összeállítani, ami külön-külön lehetővé teszi a hallgatók tudásszintjének mérését.

II. Kutatási terv

Az óvóképzőkbe nagyon differenciált zenei tudással jönnek a hallgatók, és a jelentkező különbségeket minél hamarabb egységesíteni kell, és minden hallgatót megfelelő, jól használható tudáshoz kell segíteni. A mérésnek tehát az lenne az előnye, hogy a zene mérhető részeit gyorsan, megbízhatóan lehetne ellenőrizni és így egyrészt biztosabb lenne a zenei alapozottság, másrészt több idő jutna az élményszerű éneklés elsajátítására.

Céлом az, hogy egy mérőlapot állítsanak össze empirikus súlyból számított E % p értékek meghatározásával.

"Ha a feladatok többsége azonos szintű, pl. a reprodukciós szinten vagy a belső algoritmus szintjén kéri számon a tanuló tudását, a fontosságot tekintve nincsenek számottevő különbségek az egyes feladatok között, akkor az empirikus súlyból számított E % p értékek meghatározásával befejeződött a mérőlap értékelő rendszerének a kidolgozása." ¹

III. Hipotézis

Vizsgálatom célja: hogy a hallgatók meglévő tudását figyelembe véve milyen mélységig szükséges tárgyalni a tanmenet elméleti részét annak érdekében, hogy a hallgatók szerzett tudásának mérése

- a., visszajelzést adjon tanárnak és diáknak arról, hogy mennyire érte el a kitűzött követelményszintet;
- b., segítséget adjon az ellenőrzés-értékeléshez és az osztályozáshoz;
- c., útmutatást jelentsen a tervezés-megvalósítás korrekciójához.

Módszer: mérőlap kidolgozása empirikus súly alapján.

IV. Mérőeszköz

Mérőlap

A., A baloldali oszlopba sorolja fel a kiterjedelmű hangso-rokat, a jobboldali csoportba pedig helyezze el a következő példákat a megfelelő csoporthoz: Zsipp, zsupp ÉNO 72, Gólya, gólya gilice, Ennek a kislánynak ÉNO 100, Süss fel nap ÉNO 106, Bújj, bújj itt megyek ÉNO 194, Egyél libán ÉNO 96, Ispirityi Pál ÉNO 179, A kállói szőlőbe ÉNO 147, Aki nem lép egyszerre ÉNO 81.

¹ Ágoston-Nagy-Orosz: Mérések módszerek a pedagógiában. Budapest, 1974. Tankönyvkiadó, 101. old.

Kisterjedelmű hangsorok		Dal - példák																	
1																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		
0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,1	0,1	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	

B., Mit nevezünk pentaton hangsoroknak?

.....

1.	2.	3.
0,3	0,3	0,1

C., Hogyan nevezzük a következő ritmusokat?

.....

1.	2.	3.
0,3	0,3	0,3

D., Nevezze meg a Komatálat hoztam ÉNO 103, kezdetű dal első és utolsó 2 ütemének hangközeit.

.....

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
0,1	0,3	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1

E., Mi a különbség a következő 2 dal hangneme között?

Hopp Juliska Tő: 27.

Dalolnak a madarak

1.	2.
0,1	0,1

F., Írjon egy-egy dal példát a G-dúr, F-dúr, D-dúr hangnemre.

.....

1.	2.	3.
0,1	0,2	0,1

G., Elemezze a Szomorú fűzfának Tö 38. kezdetű népdalt a stílusjegyek alapján.

Dallamvonal
Szerkezet
Hangnem
Szótagszám
Tempó és előadási mód
Stílus

1.	2.	3.	4.	5.	6.
0,2	0,2	0,1	0,1	0,2	0,3

H., Elemezze az Erdő, erdő Tö 94. kezdetű dalt a stílusjegyek szerint. /Lsd. G., feladat!/

1.	2.	3.	4.	5.	6.
0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,3

A hallgató teljesítménye: % p.

Javítási kulcs

A.,

	Kisterjed.hgs.	Dal-példák
1.	Bichord	Süss fel nap...
2.	Biton	Zsipp, zsupp...
3.	Trichord	Bújj, bújj...

	Kisterjed.hgs.	Dal-példák
4.	Triton	Aki nem lép...
5.	Tetrachord	Gólya, gólya...
6.	Tetraton	Egyél libám ...
7.	Pentachord	Ennek a kislánynak ...
8.	Pentaton	A kállói szőlőbe ...
9.	Hexachord	Ispirityi Pál...

B., Olyan öt fokú hangsor, amelyben nincs kisszekund távolság.

C., Szinkópa

Éles ritmus

Nyújtott ritmus

D., t1, k3, t1, k3, t5

n2, k2, n2, n2, t1, t1

E., C-dúr

á-moll

F., Itt sok változat lehetséges.

G., - ereszkedő

- ABCD

- moll

- 6, 6, 6, 6

- poco rubato

- régi stílus

H., - kupolás

- ABBA

- lá-pentaton

- 11, 11, 11, 11

- tempo giusto

- új stílus

V. A mérés lefolytatása

A mérést a Hajdúböszörményi Óvónőképző Intézet három csoportjában végeztem. Összesen 27 hallgatóval. Az előre elkészített mérőlapokra a nevük kezdőbetűjét, a csoportjuk betűjelzését ($D_1 B_1 C_1$) és + - jellel azt kellett jelölni, a képzőbe kerülésük előtt tanultak-e hangszeres zenét, vagy sem.

A megoldandó feladatok az ábécé nagybetűivel vannak jelölve. Az egyes feladatok alatt láthatók az értékelési eljárást megkönnyítő egységesítő táblázatok. A felső sor a feladatok alternatív egységeinek a sorszámát tartalmazza, a második sorban az alternatív egységek százalékpont értékei láthatók.

VI. Értékelő feldolgozás

A mérőlapok értékelése egy táblázatban található. Itt minden hallgató minden feladatmegoldása be van jelölve + - jellel. + jó megoldás, - rossz megoldás. (1.sz.melléklet)

Ezután a teljesítmény minden egyes elemére kiszámíthatóvá vált az empirikus pont (E_p).

ne_1 = a teljesítményt végző összes hallgató száma

ne = a hallgatók jó megoldásainak száma

$$E_p = 1 : \frac{ne_1}{ne}$$

A kiszámított E_p értékeit összeadjuk. A kapott összeg az abszolút hibátlan teljesítményt fogja reprezentálni.

A 3,38-as összeg a 100 %-os teljesítmény.

Ezt követi valamennyi alternatív egység százalékpont értékének a kiszámítása úgy, hogy az egyes alternatív egységet E_p elosztjuk az alternatív egységek pontértékeinek összegével (3,38) és ezt szorozzuk 100-zal. Ha a százalékpontok összege nem 100, akkor kerekíteni kell. Az így kapott, kerekített százalékpontokat tüntetjük fel a mérőlapon az alternatív egységek száma alatt. Az így kapott, kerekített százalékpontokat tüntetjük fel a mérőlapon az alternatív egységek száma alatt. Az így összeállított mérőlappal a javítás abból áll, hogy be kell karikázni a hibásan megoldott vagy hiányzó egység százalékpontértékét, ezeket össze

kell adni és az összeget ki kell vonni 100-ból. Ezt az összesítést elvégezzük feladatonként a táblázatok utolsó üresen hagyott rovatában, majd ezek összesítése és 100 %-ból való levonása után beírjuk az eredményt a mérőlap végén található "A hallgató teljesítménye... %p" rovatba.

Az egyes hallgatók eredményeiből kiszámíthatóvá válik az átlag, amely egyetlen adattal jellemzi az egész csoport teljesítményét.

$$\bar{x} = \frac{\sum x_i}{n} = \frac{2000}{27} = 74 \%p$$

A gyakorló pedagógusoknak végül is érdemjegyben kell kifejezni a teljesítményt. Ennek érdekében a hallgatói teljesítmények %p-ban kifejezett értékét át kell alakítani osztályzattá. Ennek több módja is lehetséges, de csak akkor, ha ismerjük az országos felmérés eredményét. Mivel ebből a témából ilyen nincs, ezért annak érdekében, hogy osztályzattá alakítás objektív eredményt hozzon, felhasználtam Dr.Nagy József: A témazáró tudásszintmérés gyakorlati kérdései (Tankönyvkiadó, Budapest,1972.) 142 - 143. oldalán található táblázatot, amely előre kiszámított átlag ismeretében megadja az osztályzattá alakítás kulcsát.

74 % p - os átlag esetén

0	-	35,0	1-es
35,0	-	61,0	2-es
61,0	-	78,5	3-as
78,5	-	87,5	4-es
87,5	-	100,0	5-ös

Az átlag különféle értékekből adódik, de lehet, hogy pont az átlagnak megfelelő vagy ahhoz közel eső érték egy sincs. Ezért érdemes a minta egy másik alapvető jellemzőjét, a szórást is kiszámítani, ami azt fejezi ki, hogy mekkora az adatok eltérése az átlagtól. (2.sz. melléklet)

$$s = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{n}} = \sqrt{\frac{7924}{27}} = \sqrt{293,48} = \pm 17$$

A következőben az a kérdés, hogy szignifikáns-e az átlag? Ennek kiszámításához ismernünk kell a minta elemeinek a számát ($n = 27$), a szórást ($S = \pm 17$) és a t értékét. Mivel a 95 %-os biztonságot kívánunk elérni, az elemek száma 30 körül van, ezért a $t = 2,04$.

Először ki kell számolni a mintaátlag standard hibáját.

$$S_{\bar{X}} = \frac{s}{\sqrt{n}} = \frac{17}{\sqrt{27}} = \frac{17}{5,1} = 3,33 \% p$$

A standard hiba egyetlen mintaátlag segítségével azt mutatja meg, hogy mekkora lenne a sokszor megismételt mérések mintaátlagának a szórása, és azt is megkapjuk, hogy a mi egyetlen mintaátlagunk milyen mértékben tér el a populáció átlagától.

Jelen esetben a standard hiba elég magas, bizonyára azért, mert kevés a mintaelemszám.

Ahhoz, hogy megtudjuk szignifikáns-e a mintaelemszám, ki kell számítani a standard hiba és a t -érték szorzatából a konfidenciaintervallumot (Δ).

$$\Delta = t \cdot S_{\bar{X}} = 2,04 \cdot 3,33 = \pm 6,79$$

Ez azt jelenti, hogy a populáció átlaga 95 %-os biztonsággal 80,79 - 67,21 értékek között van.

A pontossági követelmény $\tau = 4 \%$ mellett

$$T = \frac{74 \cdot 4}{100} = \pm 2,96$$

Mivel a konfidenciaintervallum ($\Delta = \pm 6,79$) nagyobb, mint a pontossági követelmény ($\pm 2,96$), ezért a 74 %-os mintaátlag nem szignifikáns.

Ahhoz, hogy szignifikáns eredményt kapjunk, ki kell számítani az optimális mintanagyságot. 4 %-os pontossági követelmény mellett.

$$n = \left(\frac{2,04 \cdot 17}{2,96} \right)^2 = \left(\frac{34,6}{2,96} \right)^2 = (12,3)^2 = 151$$

Tehát 151 fős minta biztosítja a szignifikanciát.

VII. Ajánlás a gyakorlatnak

Az általam tanított tantárgyban, az ének-zenében nincsenek központilag előállított standardizált feladat- és mérőlapok, de szükség lenne ezekre a gyorsabb és objektívabb értékelés miatt.

Bár az empirikus % p-val való számolás munkaigényes, de ha ki van dolgozva a mérőlap, akkor több évig használható, megbízható, gyors. Mind a négy félév anyagát fel lehet ezzel a módszerrel dolgozni.

Mivel a teljesítményt át lehet alakítani érdemjegyekké, így hozzájárulhat a gyakorlati jegy minél reálisabb megítéléséhez.

Ha ki vannak számítva a feladatok % pontjai, akkor a javítás is egyszerű és gyors, sőt a hallgatók önállóan is tudják értékelni a megoldott feladataikat és le tudják osztályozni saját teljesítményüket.

Én a saját munkámban nagy lehetőséget látok a mérőlapok összeállításában és igyekszem tökéletesíteni.

IRODALOM

1. Ágoston György-Nagy József-Orcsz Sándor: Méréses módszerek a pedagógiában. Budapest, Tankönyvkiadó, 1974.
2. Deák Ágnes-Kozéki Béla: Az iskolai eredményességet meghatározó egyes motivációs és kreativitás-tényezők vizsgálata. Pedagógiai Szemle, 1981. 2.
3. Deli István-Zsolnai József: Kutatásmetodikai ismeretek hallgatóknak. Budapest, MM. 1975.
4. Fodor Lajos: Tudásmérés, tantárgytesztek. Pedagógiai Szemle, 1971. 6.
5. Forrai Katalin: Megfigyelési szempontok a zenei neveléshez Óvodai Nevelés, 1972. 8.
6. Horváth László: Az ének-zenei tudás- és készségi szintmérés az általános iskolában. Budapest, Tankönyvkiadó, 1972.
7. Horváth László: Az ének-zenei tudás- és készségi szintmérés eddigi tapasztalatai. Az ének-zene tanítása, 1971. 2.
8. Hunya Péterné: Többváltozós statisztikai módszerek alkalmazási lehetőségei a pedagógiai jelenségek vizsgálatában. Pedagógiai Szemle, 1982. 1.
9. Kozéki Béla: Tanulók iskolai teljesítményrel kapcsolatos motívumainak vizsgálata. Magyar Pszichológiai Szemle, 1979. 2.
10. Nagy József: A témazáró tudásszintmérés gyakorlati kérdései Budapest, Tankönyvkiadó, 1972.
11. Salamon Zoltán: A pedagógiai kutatás módszerei. Budapest, Tankönyvkiadó, 1972.
12. Szabó László: Összehasonlító tudásszint-vizsgálat. Pedagógiai Szemle, 1971. 6.

1.sz.melléklet összegzése

Fa.	Alt.elem	%p-tizedekben	%p kerekítve	%p kiigazítva
A	1	0,26	0,3	0,3
	2	0,27	0,3	0,3
	3	0,27	0,3	0,3
	4	0,26	0,3	0,3
	5	0,26	0,3	0,3
	6	0,26	0,3	0,3
	7	0,27	0,3	0,3
	8	0,26	0,3	0,3
	9	0,25	0,3	0,3
	10	0,26	0,3	0,3
	11	0,26	0,3	0,3
	12	0,17	0,2	0,1
	13	0,16	0,2	0,1
	14	0,19	0,2	0,2
	15	0,23	0,2	0,2
	16	0,20	0,2	0,2
	17	0,17	0,2	0,2
	18	0,15	0,2	0,1
B	1	0,27	0,3	0,3
	2	0,26	0,3	0,3
	3	0,11	0,1	0,1
C	1	0,29	0,3	0,3
	2	0,27	0,3	0,3
	3	0,27	0,3	0,3
D	1	0,09	0,1	0,1
	2	0,26	0,3	0,3
	3	0,19	0,2	0,2
	4	0,18	0,2	0,1
	5	0,15	0,2	0,1
	6	0,15	0,2	0,2
	7	0,13	0,1	0,1
	8	0,09	0,1	0,1
	9	0,08	0,1	0,1
	10	0,06	0,1	0,1
	11	0,04	0,1	0,1
E	1	0,16	0,2	0,1
	2	0,07	0,1	0,1
F	1	0,14	0,1	0,1
	2	0,20	0,2	0,2
	3	0,17	0,2	0,1
G	1	0,23	0,2	0,2
	2	0,20	0,2	0,2
	3	0,13	0,1	0,1
	4	0,14	0,1	0,1
	5	0,17	0,2	0,2
	6	0,25	0,3	0,3
H	1	0,19	0,2	0,1
	2	0,18	0,2	0,1
	3	0,05	0,1	0,1
	4	0,10	0,1	0,1
	5	0,17	0,2	0,1
	6	0,26	0,3	0,3
Összesen:		9,85	11,0	10,0

A szóródás számítása

2.sz.melléklet

A hallg. sorszáma	A teljesítmény %p	Az átlagtól való eltérés (74%p)	Az eltérés négyzete
	x_i	$(x_i - \bar{x})$	$(x_i - \bar{x})^2$
1.	88	88 - 74 = + 14	196
2.	71	71 - 74 = - 3	9
3.	93	93 - 74 = + 19	361
4.	85	85 - 74 = + 11	121
5.	84	84 - 74 = + 10	100
6.	89	89 - 74 = + 15	225
7.	75	75 - 74 = + 1	1
8.	93	93 - 74 = + 19	361
9.	40	40 - 74 = - 34	1156
10.	68	68 - 74 = - 6	36
11.	63	63 - 74 = - 11	121
12.	35	35 - 74 = - 39	1521
13.	70	70 - 74 = - 4	16
14.	66	66 - 74 = - 8	64
15.	59	59 - 74 = - 15	225
16.	24	24 - 74 = - 50	2500
17.	83	83 - 74 = + 9	81
18.	87	87 - 74 = + 13	169
19.	84	84 - 74 = + 10	100
20.	77	77 - 74 = + 3	9
21.	85	85 - 74 = + 11	121
22.	79	79 - 74 = + 5	25
23.	81	81 - 74 = + 7	49
24.	88	88 - 74 = + 14	196
25.	80	80 - 74 = + 6	36
26.	84	84 - 74 = + 10	100
27.	69	69 - 74 = - 5	25
			7924

$$s = \frac{(x_i - \bar{x})^2}{n} = \frac{7924}{27} = 293,48 = \pm 17$$

léklet

)²

Ó V O D A P E D A G Ó G I A

DR. KOVÁCS GYÖRGY kandidátus
tanszékvezető
főiskolai tanár

AZ ÓVODAPEDAGÓGIA A JÖVŐ ÚTJÁN

Az óvodapedagógia jövőbeni kutatási témáit, illetve a megválaszolandó problémaköreit napjaink ellentmondásosságai vetik fel (a maguk eredményeivel és hiányosságaival). Az általam megfogalmazandó kérdésköröket az alábbiak szerint csoportosítom:

1. A társadalom mobilitásából adódó kérdések.
2. Az óvodapedagógiának a társtudományokhoz fűződő viszonyából adódó kérdések, kiemelten a gyermekpszichológiához és a szociológiához való viszony vizsgálata.
3. Az óvodapedagógia sajátos, belső struktúrájából, fogalmi rendszeréből adódó tartalmi kérdések.

1. A társadalmi mozgásból adódó kérdéseken belül is három egymással ugyan összefüggő, de egymástól mégis jól elválasztható problémakört említhetünk, olyanokat, amelyek az óvodapedagógia - más tudományokhoz hasonlóan - számára újonnan jelentkező vizsgálati területek.

- a., Az egyik, társadalmunk általános mozgásából adódó feladatok.
- b., A másik, a családi szerkezetben bekövetkezett változásokból adódó feladatok.
- c., A harmadik, a technikai, a tárgyi világ gyors változásával összefüggő kérdések.

a., Gyakran hallunk napjainkban társadalmunk új útkereséséről, válságáról. A két jellemző összekapcsolása azért fontos, mert a társadalom új útkeresése önmagában társadalmi törvényszerűség, az előrelépés záloga, a múlt és jelen meghaladása. Az új keresésének több oka is lehet, s mindegyike más stratégiai hordozója.

A társadalomtudományok - más tudományokkal együtt - legnehezebben válsághelyzetben találhatják meg stratégiai pontjaikat. Ez a tétel érvényes a neveléstudományra is, hiszen ha bizonyítottan vesszük, hogy a társadalom talpraállításának egyik fontos feltétele a nevelés-oktatás, és ezek intézményeinek megreformálása vagy éppen új alapokra helyezése, akkor érthető a neveléstudomány megnövekedett szerepe, felelőssége a jövőért. Mindegyik idődimenzióban annyira és olyan mértékben, amennyire helyzeténél fogva kötelessége vállalni a múltat és a jövőt.^x

Ha a társadalom válsághelyzetét kiindulópontnak fogjuk fel, akkor abból az is következik, hogy a társadalom eddigi mozgásaiért - hogy ne a fejlődésre tegyük a hangsúlyt - azok a tudományok is felelősek, amelyek ehhez a mozgáshoz igazították kutatási programjukat, éppen úgy, mint egész koncepciójukat. A neveléstudomány sok tekintetben ebbe a kategóriába sorolható. Elég ha csak a tételezett eszményképre, a hozzá vezető fiktív út felvázolására gondolunk, nem is beszélve az egyeduralkodó filozófiához fűződő eltorzult kapcsolatáról. A neveléstudományon belül az óvodapedagógiának is önvizsgálatra és újabb kutatási területek kijelölésére, illetve a meglévők kiigazítására van szüksége, ha a jövőben is be akarja tölteni hivatását.

Egyik alapvető vizsgálati terület értékeinek számbavétele. Eldöntése annak, hogy milyen eredményei menthetők át a holnapba, milyen pontokon kell korrekciókat végrehajtani, és melyek az új alapokra építés csomópontjai. A kérdésre adott válasz bizonyosabb, mint amit első hallás után feltételezünk. Egyrészt azért, mert a kérdésnek van koncepcionális oldala, és vannak részkérdéseket érintő összefüggései.

A koncepcionálisan nemcsak az eszményképváltozást, az örök emberi értékek előtérbe kerülését értjük, hanem az óvoda alapvető funkciójának megfogalmazását is; azt ugyanis, hogy a nevelési-gondozási funkcióba hogyan tagozódhat be az iskolaelőkészí-

^xMegjegyzés: Nagy jelentőségű tanulmány olvasható a Zibolen Endre tollából (a Köznevelés XIX. évf. 32. szám 1989. 3-5. old. Embertudomány e még hazai pedagógiának címen.)

tési funkció. Az európai országok óvodáiban különböző értelmezésekkel találkozunk. Van, ahol a 2-3 - 11-12 éves gyermekek nevelésének integrálásán belül kívánják megoldani az óvodáskorúak iskolaelőkészítését, mintegy felnőve az iskolai feladatokhoz (Hollandia, Franciaország), más helyeken iskolaelőkészítő programokkal dolgoznak (Ausztria, de ide sorolható Finnország az USA), s vannak országok, ahol nem hangsúlyozzák annyira az óvoda-iskola előkészítés speciális feladatait. Számunkra nem tanulságnélküliek ezek a törekvések.

A hazai felfogások a maguk ellentmondásosságukkal (az iskolaelőkészítés túlzott hangoztatása egyfelől, a fogalom nem egyértelmű használata másfelől) is figyelemreméltó eredményt hoztak, amelyek jó kiindulópontként szolgálhatnak jövőbeli óvodapedagógiai kutatások, vizsgálódások számára. A vizsgálódások többirányúak lehetnek. Felülelhetik az iskolai élethez szükséges személyiségjegyek összességének számbavételét, s azt, hogy ehhez a célhoz milyen úton akar eljutni az óvoda. A nevelési és az iskolaelőkészítő funkció szembe vagy akár egymás mellé állítása is magában hordozza azt az eléggé megkérdőjelezhető következtetést, mely szerint az óvoda nevelési funkciójának teljesítésére ott van a játék, míg az iskolaelőkészítésre elsősorban a tanulás szolgál.

A vizsgálódások abba az irányba is mozoghatnak, hogy az iskolaelőkészítő funkció mennyiben része a nevelésnek, s mennyiben kell önálló funkcióként kezelni. Kérdés: Vajon nem célszerű-e a két funkciót egynek felfogni abból kiindulva, hogy a nevelési funkciónak szerves része az iskolaelőkészítő is? Hiszen amikor az óvoda nevelési programját összeállítja, számba veszi a következő életszakasz viteléhez szükséges személyiségi vonásokat. Hiszen többek között a feladattudat a kötelességtudat, a minden iránti érdeklődés, az értelmi erők fejlettsége a közügyesség stb., mind-mind általános érvényű követelmények is, miközben szerves részei az iskolai életre való felkészítésnek is. Más oldalról viszont, ha a közelebbről vett tanulási tevékenységhez szükséges személyiségvonások intenzívebb megalapozására

gondolunk csak, akkor kirekesztjük - akaratlanul is, ha nem is szándékosan - a sorból a különböző erkölcsi és az egészségügyi szokásokat, a gyermek érzelmi gazdagodását stb., amelyek éppúgy meghatározói a 6 éven aluli gyermekek személyiségének, mint a fentebb említettek. Tehát célszerűbb lenne egy általánosabb és egy szűkebb feladatrendszerben gondolkozni és a kettő kölcsönhatását vizsgálni. Azaz a személyiségfejlődés hosszabb távra szóló programjából csokorba kellene szedni az óvodáskorra eső tennivalókat.

Az egységes nevelési koncepció szerves részeként azonban felvetődhetnek speciális feladatok is: az pl., hogy mennyire kell figyelembe venni az iskola konkrét igényeit. Mielőtt bárki is gyorsan válaszolna a felvetett kérdésre, - mondván, hogy az óvoda nem direkt készít az iskolára, az óvoda nem adósa az iskolának -, gondoljon arra pl., hogy napjainkban a gyerekek manuális tevékenységi lehetősége a rajzolás, festés, kisebb szerszámok kezelése gyakran sematikus, márpedig a kézügyesség fejlesztése nemcsak az írás alapvető feltétele, hanem nagyon sok precíz munkát igénylő tevékenységé is. Tehát a konkrétság értelmezési probléma. Lényegesen más, ha bizonyos íráselőkészítő gyakorlatot követel valaki az óvodától, mintha az íráshoz szükséges fogás-mechanizmust az ujjizmok finom működését várja. A példa kiragadott, de csokorra valót lehet összeszedni.

A tanulságok levonásához alapul kell venni az óvodapedagógia hazai hagyományait is. A társadalmi mozgásból levont pedagógiai következtetések nem nélkülözhetik a múlt értékeit, a régebbieket éppenúgy, mint a közelmúltakét. A régmúlt értékeinek feltárását tovább kell folytatni. Leportalanítva kell azt a mába átmenteni, enélkül ugyanis továbbra is gyökér nélkül marad óvodapedagógiánk. A már megindult ezirányú neveléstörténeti vizsgálatok - ének-zenei nevelés, az értelmi nevelés történeti elemzése - eredményei azt sejtetik, hogy még további értékeket takar a múlt az óvodapedagógia számára.^x Ilyen az újra felfede-

^xMészáros István: Óvodai zenei nevelésünk másfél évszázada
Közgazdasági és jogi könyvkiadó, Bp. 1989.

Kövér Sándorné dr: Az értelmi nevelés története óvodáinkban
1828-1975 között Bp. Közgazd. és Jogi
Könyvkiadó, 1987.

zett és még további vizsgálatot igénylő ún. század eleji munkafoglalkozás, amelynek keretében naponta volt papírhajtogatás vagy különböző eszközök készítése növényi eredetű anyagból, követve mindig a táj és az évszak kínálta lehetőségeket.^x Kérdés, hogyan és mennyire lehet a gyermekek által is könnyen megmunkálható terméseket, növényi részek feldolgozását beépíteni mindennapi életükbe úgy, hogy a természetes anyagokkal való foglalkozás a természetből meríthető többirányú élményegyüttesnek csak egyik része legyen. Ezirányú törekvések szélesítése mindenképpen sok haszonnal járna.

A közelmúlt eredményei közül nem egy részterület érdemes további kimunkálásra, nemcsak az eredményesség kedvéért, hanem azért is, hogy általa továbbra is hozzájáruljunk az egyetemes óvodapedagógia fejlődéséhez; elég, ha csak a szomatikus vagy ismételten az ének-zenei vagy az irodalmi nevelést említjük. De itt is új feladatként jelentkezik a megváltozott gyermeki környezet következetes számbavétele és nemcsak annak felszíni kezelése. Számolnunk kell a felnőtt társadalom kisebb közösségeinek éneklési, mesélési kultúrájának változásával és a gyorsan változó tárgyi világ hatásával. Az eddigi törekvések elsősorban a szakemberek hivatásszeretetéből és hozzáértéséből táplálkoztak, de önerőből nem tudták mindig átlépni az óvoda számára kijelölt válaszfalakat. A módszertanilag több tekintetben is elismerésre méltó eredmények nem párosultak egy sokkal bátrabb nemzeti, népi indíttatású programmal. Az esztétikai és az erkölcsi érzelmek kitágítására rendelkezésre álló élményforrásokat sokkal hatékonyabban kell kihasználnunk. A nemzeti identitás megalapozása a gyermekkorban kezdődik. Nekünk e téren igen sok a pótolni való. Tehát miközben egyfelelől ezen a területen is sok módszertani eredménnyel gazdagítottuk az egyetemes óvodapedagógiát, ismét meg kell tanulnunk össznépi méretekben gondolkozni és nevelni gyermekeinket hazaszeretetre, ízlésviláguk gazdagítására. Egy felszabadultabb óvodapedagógia ez irányban is bátrabban fogalmazhatja meg az előrelépést szolgáló programját.

^xMegjegyzés: Hasonló cipőben jár az egész pedagógiánk. Lásd: Balogh Géza: Pedagógiánk mérlegén c. cikkét, Köznevelés XLV. évf. 1989. 37.szám nov.10. 10. oldal

b., A társadalmi mozgás következő, az óvodapedagógia számára eléggé nem hangsúlyozható területe a családi szerkezetben, életformában bekövetkezett változás. Elsősorban azokra gondolva, amelyek alapjaiban változtatták meg a gyermek első éveit. Az óvodának, mint intézménynek egy sor megváltozott körülménnyel sokkal jobban kell számolnia, mint amit eddig tett. Ezzel összefüggésben három vizsgálati területet kívánok megemlíteni.

Az elmúlt negyven év alatt "sikerült" a gyermekek nagy részét elszakítani a természeti környezetétől. Óvodapedagógiánk igen figyelemreméltó eredményeket ért el - főleg az utóbbi években - a természeti környezet megszerettetésében is (s ehhez a törekvéshez intézményünk szakemberei is hozzájárultak.)^x Mégis mindezideig itt sem sikerült áthidalni azt a nagy űrt, amit a gyermekek megváltozott életkörülményei hagytak maguk után. A meglévő óvodai keretek szűk lehetőséget biztosítanak a gyakorló szakemberek számára.

Lapozgatva a régi idők foglalkoztatási terveit, az az ember érzése, hogy a "beszélgetések" témáinak az anyaga alig különbözik napjaink foglalkozásaitól, noha azok elsősorban a gyermek tényleges és mindennapi élményanyagára épültek, a maiak pedig erőteljesebben csak az ismereteikre.^{xx}

^xBaffy Dezső: A természetes környezetben tartott környezetismereti foglalkozások néhány kérdése
= MOINTK. X. 1974. 189-202. /társszerző/

Kovácsné dr. Bakosi Éva: Nagycsoportos óvodások fogalomalakulásának vizsgálata /Szarvas, OKI/. 1985. 107.p. /Úvónők modern kiskönyvtára, 11./

^{xx}Peres Sándor: Magyar Kisdédóvó, Lengyel Róbert Bp. 1896.

Exner Leó: Gyermekek foglalkoztatás. Hódmezővásárhely, Róth Antal, 1917.

Exner Leó: Népi foglalkoztatási tesztek. Hódmezővásárhely, Róth Antal, 1915.

Stelly Gizella: Beszélgetések 3-6 éves gyermekek számára. Dunántúli Pécsi Egyetemi Könyvkiadó és Nyomda, 1937.

E tekintetben a szűk lehetőségen belül végrehajtott korrekciókon túl elsősorban olyan gyökeres változásra van szükség, amely túlmutat a módszertani problémákon, programbeli, funkcionális szemléletbeli és szervezési kérdéseket érint /pl. azáltal, hogy napszakokat töltenek a gyermekek a természetben, ha már az óvoda nem lehet a természetben (Miért is nem?)//.

Sokszor leírt megállapítás az is, hogy a gyermek otthoni mozgástere beszűkült, az óvoda ugyanakkor szakmai, tárgyi és személyi feltételek tekintetében nem követi a változásokat. Itt is az évtizedekkel ezelőtti állapotokon belül maradva kerestük a kivezető utat, s mindezideig nem sikerült igazán megtalálni a természetes környezet nyújtotta mozgás (futás, mászás, dobás stb.) gyermekközpontú pótlását. Nem sikerült mind a mai napig olyan mozgáslehetőségeket, illetve feltételeket kínálni, amelyek vonzanák magukhoz a gyermekeket. Keresni kell a jövőbeni mozgás-kultúra és a mozgás igénynövelésének új lehetőségeit. Az óvoda udvari életének több irányú pezsdülése az elmélettől egy, a mindig változó életfeltételekkel jobban számoló programot vár.

c., A technika, a tárgyi világ gyors változása a gyermek környezetét is állandóan módosítja, változtatja. Állandóan új eszközökkel találkozik a gyermek, a hozzájuk való alkalmazkodás új tulajdonságokat, új képességek meglétét, illetve kialakulását tételezi fel. Olyan új képességekre gondolunk, mint pl. tolerancia a gyors változások iránt, a gyakran cserélődő tárgyakkal végzett könnyed, alkotó műveletek elvégzésének a készsége és képessége. Nem kell minden új technikai vívmánnyal megismertetni egy óvodáskorú gyermeket, igaz hogy pedagógiai problémaként vetődik fel a gyakran változó tárgyakhoz való viszony kialakítása.

2. A másik gondolatsor az óvodapedagógia és segédtudományainak viszonyát érinti. Most kiemeltén a szociológiára, és a pszichológiára, pontosabban a gyermeklélektanra gondolok. A két tudományhoz való viszony nem azonos feladatokat jelent az óvodapedagógia számára.

a., A szociológia, különösen a családszociológia ma már óvodapedagógiai kutatás számos területén nélkülözhetetlen. Ez közismert. Nagy figyelemre tarthatnak számot az ilyen irányú vizsgálatok, sajnos számuk ma még meglehetősen kevés, s tekintettel arra, hogy nem is az óvodapedagógia megrendelésére vagy éppen nem óvodapedagógiai szakemberek bevonásával folynak, ezért aztán nem is mindig kaphatunk minden szociológiai jellegű kérdésünkre választ.

De a szociológia néha oly pontos adatokat is szolgáltat a hazai óvodáskorú gyermekek otthoni körülményeiről, akkor sem fogja a levonható pedagógiai következtetéseket elvégezni az óvodapedagógia helyett, legfeljebb a családi neveléshez ad tanácsot, de a családi és az óvodai nevelés kapcsolatának, tartalmi együttműködésének új alapokra helyezése az óvodapedagógia feladata. Két sarkalatos pontot említenék. Az egyik a mai szülők pedagógiai kultúráltságának hiányos szintje - ezen belül is a nevelési felfogásokban, a nevelésbe vetett hit megingása vagy egyáltalán a neveléssel szemben jelentkező averzió - a másik pont e társadalmi helyzethez igazodó nevelési stratégia kidolgozása az óvodapedagógus számára.

A gyermekek megváltozott otthoni körülményeivel már eddig is több összefüggésben szóltunk, a szociológiáról szólva ismét erre kell hivatkozni. A gyermek otthoni életének változásairól leghitelesebb képet a szociológia szolgáltat (családszociológia).

^XZbigniew Zaborowski: A magatartás tanulásának és a szerepek elsajátításának folyamata a családban.
Lengyel nevelésszociológiai tanulmányok
Tk. Budapest, 1988.

Maria Ziemska: A család funkcióinak átalakulása és az ifjú nemzedék szocializációja
Lengyel nevelésszociológiai tanulmányok,
Tk. Budapest, 1988.

Joanna Papuzinska-Beksiak: A gyermeki szubkultúra értékei
Lengyel nevelésszociológiai tanulmányok, Tk. Budapest, 1988.

Jan Szepeński: A család és az óvoda szerepe a gyermek társadalmi beilleszkedésében. Lengyel nevelésszociológiai tanulmányok, Tk. Budapest, 1988.

Enélkül az ismeret nélkül légüres térben mozog minden nevelési program, minden nevelési terv és minden óvónői nevelési elképzelés. Vegyük például a játékhoz alapul szolgáló otthoni élményeket. Ezek közül különösen szembetűnő a felnőttekkel együtt átélt élményszerű tevékenységek számának rohamos csökkenése. Az e területen tapasztalható hiányosságok károsan hatnak a gyermek pszichikumának fejlődésére, kihatnak érdeklődésére, játékára. Ha az ilyesfajta élmények hiányoznak a gyermek életéből - vagy nem a kívánt mértékben vannak jelen -, akkor azokat pótolni kell. Az óvónő és a gyermek együttes tevékenysége eddig is biztosított volt óvodáinkban, de sem a játékbeli óvónői magatartás, sem a foglalkozások jelenlegi struktúrája nem arra irányul, hogy ezt az együttműködést igazán pótolja.

Az óvoda sok mindent nem végezhet el a család helyett, de a megváltozott körülményekhez jobban igazodhat, például az óvónő által kezdeményezett többirányú szabadtevékenység beiktatásával. Egyfelől elfogadjuk az óvodáskorban az utánzások tanulás fontosságát, másfelől pedig az utánzásra szolgáló, a mintát adó alkalmak száma lényegesen lecsökkent, ezeket nem lehet pótolni sem tévével, sem a csak önálló játék biztosításával, sem a kívülről irányított foglalkozásokkal. Ha a gyermek nem tud meríteni a sokszínű élményforrásból, akkor csak leszűkített körben tud mozogni, képzelete, érdeklődése lefékeződik, sematikussá válhat a játéka. Az óvoda számtalan módot találhat a megoldásra, akár az óvónő által kezdeményezett szabad tevékenységekkel, ahol az óvónő nem kívülről irányít, hanem együtt tevékenykedik a csoporttal, akár a különböző tevékenységi formák játékos koncentrációjával, ugyanis, hogy a mesemondó, a kézműves, a barkácsoló, a nótafás, a fűrő-faragó idős és nem idős felnőtteket jobban és rendszeresen összehozza a gyermekekkel. Talán ilyen és ehhez hasonló megoldásokkal elérjük azt, hogy ne minta nélkül kelljen a gyermeknek modellkövetésre vállalkoznia.

b., A pszichológia és az óvodapedagógia viszonya nagyobb hagyományokra nyúlik vissza, s az, hogy az óvodás korúak pedagógiájának kapcsolata erőteljesebb a pszichológiával,

mint a későbbi koroké, annak oka a minden tekintetben képlékenyebb és minden iránt érzékenyebb gyermeki lélek sajátosságaival magyarázható. A másik ok személyi természetű, amennyiben a 40-es évek után az első óvodapedagógia írója nagy pszichológiai műveltséggel rendelkező Hermann A., akinek hatása még napjainkban is érezhető. Talán ezzel is magyarázható, hogy a hazai óvodapedagógia jobban ki tudta vonni magát a politika kényszere alól, mint más hasonló országoké, és mint a pedagógia általában.

Az óvodapedagógia számára többirányú feladat hárul az említett kapcsolatrendszerből. Az egyik egy általánosabb összefüggést érintő problémakör, a másik inkább részletkérdéseket érint.

Ami az elsőt, az általános problémát illeti, ott ugyanúgy meg kell küzdenie az óvodapedagógiának az elpszichológizálás ellen, mint az utóbbi időben a pedagógiának általában. Elég, ha csak a pszichológiai funkciók gyakoribb hangoztatására utalunk, vagy az interperszonális kapcsolatokat említjük a valóságos közösségi kapcsolatok nevelése helyett.^x

Szintén az általános problémakörhöz tartozik annak eldöntése, hogy melyik pszichológiai iskolára építve dolgozza ki az óvodapedagógia a maga stratégiáját és programját. Számomra egyértelműnek tűnik, hogy a hazai gyermekpszichológiai kutatási eredményekre célszerű építeni. A hazai pszichológiai kutatási eredményeket azért célszerű figyelembe venni, mert a vizsgálatok a hazai feltételek mellett folytak és folynak, s bennük egyébként is szublimálódik a keleti és nyugati pszichológiai iskolák eredménye.

A pszichológia és az óvodapedagógia kapcsolatának a speciális, illetve részletkérdéseire áttérve mindjárt az előző gondolat továbbvitelére kaphatunk erőteljes inspirációt. Ugyanis amíg egyfelől hangoztatjuk az óvodapedagógia pszichológiai megalapozottságát, másfelől rá kell mutatni a belső aránytalanságokra. Vannak területek, ahol a pszichológia uralkodó szerepe miatt

^xGáspár László: A neveléstudomány rehabilitációja. Embernevelés 4-18. old. Kemény Gábor Iskolaszövetség, Sarkad, 1989.

teljesen feleslegesnek tűnt a pedagógiai kimunkáltság - lásd a játék pszichológiáját, amely mögött alig tud megkapaszkodni a játékpedagógia -, más területen meg éppen a pszichológiai vizsgálatok hiányoznak, itt pedig többek között a gyermekmunka pszichológiájának viszonylagos mellőzésére utalhatunk. A gyermeki tanulás pszichológiai sajátosságainak feltárása meg éppen az utóbbi időben szolgáltat annyi forrásanyagot, hogy segítségével merészebben hozzá lehet és hozzá is kell kezdeni a 3-6 éves gyermekek különböző tanulási (indirekt-, szimulatív-, direkt tanulás és ezek fajtái) formáinak pedagógiai elméleti és gyakorlati ötvözésére.

Hasonló példát lehetne hozni a nevelélmélet kérdésköréből, de helyette inkább azokat a területeket kívánom jelezni, ahol élesebb viták bontakoznak ki a pszichológia és a pedagógia között. A fent említettek is hordoznak magukban ilyen vitákat - lásd játékpedagógiát -, de most elsősorban olyan kérdésekre gondolok, amelyek alapvetően határozzák meg pedagógiai kutatásunk irányát. Ilyen például a gyermek terhelhetőségének és a tényleges terhelésnek egymáshoz való viszonya, a gyermekkel szemben támasztott követelmények és a gyermeki szabadság különböző oldalú megközelítése.

A pszichológia hangja ma még nem érvényesül minden kardinális területen. Ilyennek tartom a kisgyermek életkörülményének vizsgálatát óvodáinkban, vagy még inkább az óvodák felszereltségének, belső szerkezetének, működésének pszichológiai és pedagógiai szempontú elemzését. A kisgyermek megváltozott életkörülményei is elodázhatatlaná teszik az óvodának, mint a gyermek második otthonának külső megjelenésével, a helyiségek belső elosztásával, az alapterületi igényekkel kapcsolatos korrekcióját. Még leírni is nehéz, hogy az óvodák több mint 150 éves fennállása óta nem volt még egyetlen, minden oldalú vizsgálat sem az óvodai csoportok helyigényére vonatkozóan. Az előírt minimum 2-3 m² norma tisztán egészségügyi előírásokat takar. A bürokrata hivatalnokok számára a legfőbb mutató csak az volt, hogy hány asztal és hány darab fektető helyezhető el a csoport-

szobában. Gyakorlatilag még napjainkban is ez határozza meg a csoport létszámát. Így adódhat elő az az abszurd és a gyermek természetes igényének teljesen ellentmondó állapot, hogy egy gyermekre jutó szabad mozgástér egy átlag óvodában (ahol a csoportszoba alapterülete 50 m^2 , ebből a bútorok kb. $15\text{-}18 \text{ m}^2$ -t vesznek el), játéokra, mozgásra mindössze 15 m^2 marad. Beleértve a nagyméretű játékszereket is; ennyi volt több mint 150 évvel ezelőtt is.

Nem a gazdasági érdekek érvényesítése a baj, hanem az, hogy a pszichológia és a pedagógia szempontjai nem szerepeltek hasonló súllyal, a gyermek érdekeit pedig elsősorban ezek a tudományok képviselik.

A pszichológia és a pedagógia érveinek figyelmen kívül hagyása talán legjobban a játszáshoz szükséges feltételek elégtelenségében mutatkozik meg legjobban. Egyfelől hangoztatjuk a játék fontosságát a gyermek fejlődésére, másfelől meg nem biztosítjuk a játszás legalapvetőbb feltételeit: a megfelelő helyet, a folyamatosság lehetőségét, a játékhoz szükséges egyéb tevékenységek feltételeit. Egyfelől hangoztatjuk az egyes tevékenységi formák egymásba fonódását, a komplex jellegét, másfelől meg szétdarabolódik a gyermek egész napja. Hiába akarjuk oldani a merevséget a régi keretek között, csak szükségmegoldásokhoz juthatunk. Hát milyen nevelési intézmény az, ahol egy helyiségben kell megoldani az étkezést, az alvást, a játékot, az irányított tanulást, az egyéb programot, s mindegyik program tárgyi feltételei ugyanabban a helyiségben zsúfolódnak össze.

Mint már többször is említettük, a megváltozott otthoni életkörülmények kiegészítésére a felnőttek és a gyermekek között sokkal gyakoribb együttes tevékenységre lenne szükség. Mindezt a sok igényt a meglévő egy-helyiséges óvodai csoportokkal éppen úgy nem lehet megoldani, mint egy óvodapedagógussal. Egy 25-30 fős gyermekcsoporttól nehéz elvárni, hogy mindig együtt mozogjon, vagy ha igen, akkor meg egy óvónő képtelen kielégíteni minden gyermek természetes kíváncsiságát, tevékenységvágyát, képtelen az együttműködésnél olyan közvetlen kapcsolatot

kialakítani mindenkivel, hogy azok élményhatásúak legyenek. Az otthonosabb, a gyermek érdekét alapul vevő óvodai élet eleve megköveteli a gyermek és a felnőttek létszámbeli arányának gyökeres módosítását.

Összegzőképpen: szükséges feltérképezni a pszichológia szempontjából viszonylag elhanyagolt területeket, és ezekre építve összehangolt programot kidolgozni a két tudomány szakemberei számára.

3. a., Az óvoda tartalmi vagy még inkább belső problémáira áttérve először az elmélet és gyakorlat egymáshoz való viszonyát kell vizsgálat alá vetni, a gyakorlathoz fűződő kapcsolatát azért, mert többek között benne lehet és benne kell egymástól elválasztani és új alapokra helyezni az óvodai program és az óvodapedagógia kapcsolatát. A gyakorlat elemzésére azért is szükség van, mert az óvodai életünk egyre sokszínűbbé kezd válni. Sokszínűségen értve a funkciószélesítést, az alapvető tevékenységi formák, nevelési eszközök egymáshoz való viszonyában meglévő óvodánkénti, sőt régiókénti különbségeket, a különbségek minden előnyével és veszélyével együtt.

E széles skálából csak egyet szeretnék kiragadni; az óvodai program és az óvodapedagógia kapcsolatát, azért ezt, mert ez az a kapcsolat, amit talpára kell állítani, nem azért mint-ha a programban nem lenne benne a hazai és a nemzetközi óvodapedagógia eredménye is, hanem inkább azért, mert a hivatalos hatalom a programok megszületése után mindig olyan piederstálra emelte azt, ahová az óvodapedagógia csak alázattal nézhetett fel, megfosztva ezzel szinte minden szabadmozgástól. Az óvodapedagógiának éppen úgy kötöttséggel kellett számolni az óvoda nevelési feladatának megfogalmazásakor, mint az egyes módszertanok tartalmi és módszerbeli kérdéseinek vizsgálatánál. Nem arról van szó, hogy a Program készítői és az óvodapedagógia szakemberei ne értettek volna szót, sőt még arról sem, hogy a programkészítésbe ne vonták volna be a szakembereket, de miután elkészült az óvodai program az volt az elmélet számára is a meghatározó. Így "örkődve az óvodai nevelés központi irányi-

tásán." Ezt az áldatlan állapotot mindig sértődötten vették tudomásul az elméleti szakemberek, ez aztán nem egyszer az óvókép-zőkben és más - főleg a vidéki és főleg az újat kereső - szak-emberek kutatási kedvét nagymértékben csökkentette.

A program és az óvodapedagógia kapcsolatának vizsgálata azért is elodázhatatlan, mert az évtizedekig érvényes centrális jellegű programokat keretjellegű váltja fel, ami egészen más szemléletet igényel megvalósítótól. Az óvodapedagógiának e leszűkített szerepét, a gyakran formális funkcióját fel kell váltania több alternatívában gondolkodó elméletnek, olyannak, amely több megközelítésben is középpontba állítja a gyermeket és szabaddá teszi az óvónő kezét. Ezek a tények azzal együtt léteznek, hogy a letűnt óvodai programnak alig van olyan állítása, követelménye, amelyet azért kell elvetni, mert kisöpörte a nagy társadalmi átalakulási hullám. Persze, hogy meg kellett újulnia, s persze, hogy az újat is tovább kell korszerűsíteni majd, de a hazai óvodai nevelésünknek nem kis eredménye az óvodai nevelésünk elmúlt évtizedbeli koncepciója. Belegondolva minden hibáját és fékező szerepét is, az adott társadalmi konstellációban többet tett, mint a környező országok óvodapedagógiája. A baj legfeljebb az lehet, hogy sokáig élt a megelégedettség bűvkörében.

A gyermek érdekeinek érvényesítése megköveteli a korosztályra jellemző vonások következetesebb érvényesítését, többek között a gyermeki sajátosságokra jobban építő tevékenységi formák szorosabb kapcsolatának elemzését is. Abból kiindulva, hogy a komplex személyiségfejlesztés alapvető feltétele a tevékenységi formák komplexitásának megragadása. A komplexitás nemcsak abban jut kifejezésre, hogy egy-egy tevékenység eredményeként különböző pszichikus folyamatok aktivizálódnak és egymással szoros kollerációban, a belső személyiségjegyek együttesen egymást feltételezve alakulnak, formálódnak, hanem abban is, hogy a fejlődő személyiség a tevékenység különböző formáin belül az életkorra jellemző vonásának hatására aktivizálódik igazán. Más oldalról viszont meg abban is, hogy a tevékenység különböző

formái egymással sokkal összefonódottabban vannak jelen a gyermek különböző megnyilatkozásaiban, mint amivel sokszor számolnánk. A jövő óvodapedagógiájának ebben az irányban is vizsgálódnia kell. Véleményem szerint kettős elvet is érvényesítve. Közben meg kell teremteni a gyermeki tevékenység komplex jellegének megfelelő feltételeit, gondolnunk kell az egyes tevékenységi formák fejlődésére is. Az egybefonódási és az elkülönülési tendencia egyszerre van jelen az óvodásgyermek tevékenységében, de míg az egymásbafonódásnál ez a tendencia csökken, addig elkülönülésük erősödik.

Az elmondottakból az is következik, hogy a tevékenységi formáknak, mint a differencia specifikának megragadása és megértése magából a gyermeki tevékenységből, mint egészről levezetve képzelhető el, s ebből kiindulva tudjuk megragadni a személyiség igényéhez igazodó azon vonásokat, amelyek mellett legjobban biztosítható a külső és a belső aktivitás. Ha tudjuk, hogy egy adott fejlettségi szinten az adott tevékenységi formán belül mi az az új, aminek a megismerése örömmel tölti el és ezért erőfeszítésre is készíti a gyermeket, mi az amiben önmagát meg akarja valósítani, mi az ami mellett szívesen elidőz, amiért szívesen vállalkozik ismétlésekre, különböző megjelenítésekre, akkor már arra is feleletet kapunk, hogy miként kell megszervezni a gyermeki tevékenység feltételeit.

b., A tevékenység és a személyiség fejlődésének komplex vizsgálata arra is ráirányítja a figyelmünket, hogy a gyermek fő tevékenységein túl a személyiség fejlődése szempontjából egyáltalán nem nélkülözhető egyéb tevékenység fejlesztő hatásának pedagógiai vizsgálata sem. Nem arról van szó, hogy ezek a tevékenységi formák (étkezés, beszélgetés, alvás, tisztálkodás, öltözködés stb.) ne lennének meg a köztudatban, de sokkal jobban be kell épülniük a személyiségfejlesztés rendszerébe. Ezeknek az úgynevezett nem elsődleges - de nem is másodlagos - tevékenységeknek is meg vannak azok a speciális fejlesztő hatásuk, amelyek egyetlen pedagógiai rendszerből sem hiányozhatnak.

c., A sok nyitott kérdés közül még csak egyre, a fogalmak tisztázásának fontosságára szeretném ráirányítani a figyelmet. Bizonyos fogalmak nélkül ugyanis nem kerülhetők el a szakmai félreértések, a felesleges, olykor a személyeskedő és éppen ezért nem mindig a lényegre érintő viták. Olyan fogalmakra gondolok, mint például az iskolaelőkészítés, a tanulási formák értékrendje, a játékosság, a komplex tevékenység irányítása, a játékirányítás, a családi légkör, a viselkedés követelményei, a kialakítandó erkölcsi és intellektuális szokások tartalmi jegyei, a személyiségi jegyek rendszere, a kötetlen és a kötött foglalkozások teljesen újra értékelése, az objektív feltételek biztosítása.

E fogalmak definiálása nélkül összekeveredhetnek a szakmai, az irányítási és az óvodavezetési funkciók; csak egyetlen fogalomra: a derűs családi légkör értelmezésének különbözőségére szeretnék utalni. Egyesek a derűs, családi légkörön belül az óvónő hangvételét, gyermekszeretetét, a különböző nevelői képességek meglétét vagy a játéklehetőségeket és egyéb, a gyermekek által is kedvelt tevékenységeket helyezik előtérbe, mások meg esetleg a rugalmas napirendet preferálják, vannak, akik az óvónő és a gyermekek közötti kapcsolatnak egy egészen újfajta együttműködésére gondolnak, s vannak, akik szervezési feladatnak látják elsősorban, s ennek érdekében üdvözlik a vegyes csoportok visszahozását. Talán nem ártana minden újnak a bevezetését egyaránt előzetes kísérletnek alávetni, függetlenül a gondolat elindítójának személyétől, hiszen számtalan gyakorlati konzekvenciája van annak, hogy a fogalom melyik elemét tesszük az első helyre.

Befejezésül, mintegy összegzés helyett és annak apropóján az objektív feltételek értelmezésére szeretnék utalni. Ha csak az általam jelzettekre gondolok - amelyek csak töredékei az óvodapedagógiát foglalkoztató kérdéseknek - akkor talán kirajzolódik egy külső, megjelenésében egészen újszerű óvoda képe, amelyet a különböző funkciók kielégítésének alárendelve terveznek meg, szolgálva teljes egészében a gyermekek érdekeit.

Itt sem az óvodapedagógiát kell az egy szobás óvodai csoportokhoz igazítani, s mégcsak nem is az uralkodó udvari képet megváltoztathatatlan valóságnak elfogadni, hanem fordítva: az óvodapedagógia által tudományosan feltárt törvényszerűségekhez kell hozzáigazítani a még mindig periférikus gyermekintézmény programját, s ennek alárendelni minden személyi és tárgyi feltételt.

SZEMÁN JÓZSEFNÉ DR.

főiskolai docens

igazgató-helyettes

FELKÉSZÍTÉS A KÖZLEKEDÉSRE NEVELÉSRE

Bevezető

Az Országgyűlés 1968-ban elfogadott közlekedéspolitikai koncepciója a közlekedés fokozott ütemű fejlesztését írja elő. Hatására megyei szinten évenként 4-8 %-al emelkedik a gépjárművek, átlagosan 7 %-al az új jogosítványt szerzők aránya. A motorizációs robbanás több pozitív, népgazdasági szempontból jelentős hatása mellett azonban a baleseti veszély növekedését eredményezi. Ennek oka abban (is) kereshető, hogy az állampolgárok közlekedési morálja nem éri el a kívánt szintet. (Pl: az ittas vezetés miatti balesetek aránya, országos viszonylatban évi 15-16 %, a sebesség-helytelen megválasztása miatt 35-40 %). Évente mintegy 2000 ember hal meg a közúton, több tízezer szenved maradandó sérülést. Emelkedik a 6 év alatti korosztály baleseti aránya is, az országos statisztikai adat szerint 1965-1981-ig 10 %-ról 62 %-ra, Hajdú-Bihar megyében 1976-1980-ig 30-ról 46-ra a halálos kimenetelű balesetek száma.

Jelentős társadalmi, balesetelhárító, közlekedési biztonságot fokozó intézkedés történik az indokolatlanul magas balesetek ellensúlyozására. 1959-ben Nemzetközi balesetmegelőzési szervezet alakul, 47 ország részvételével. Magyarországon létrejön az Országos Közúti Balesetelhárító Tanács (1962), majd jogutódja az Országos Közlekedésbiztonsági Tanács 1972-ben, illetve annak megyei szervezete (MKBT 1973). Az Országos Közlekedésbiztonsági Tanács a társszervezetekkel (ATI, MHSZ, HNF, OPI, M.M, Vöröskereszt stb.) együttműködve végzi a gyermek és felnőtt közúti balesetek csökkentésére, a veszélyhelyzetek feltárására irányuló propaganda munkát. A KRESZ-módosítások megismertetésével egyidejűleg gondot fordít a lakosság, különösképpen a járművezetők és a szülők közlekedési magatartásának formálására.

A Művelődési Minisztériummal egyetértésben 16 éven át (1972-1983-ig) meghatározó szerepet tölt be a közlekedésre neveléssel, oktatással foglalkozó intézmények munkájának koordinálásában.

A Hajdú-Bihar megyei Közlekedésbiztonsági Tanács több szakbizottságot működtet. (Kutatási-nevelési, értékelő-elemző-oktató, propaganda, pénzügyi). A kutatási-nevelési szakbizottság szervezi, értékeli az iskolák megyei, országos, nemzetközi szintű rendezvényeit. (Iskolák a közlekedés biztonságáért 1974-től, Tanuljunk együtt közlekedni, családi KRESZ-vetélkedő 1980-tól, Én mire vigyázok a közlekedésben? - általános iskolások versenye 1981-től és a Mi is tudunk közlekedni, óvodások játékos vetélkedője.) Évenként gyermekrajz pályázatot írnak ki, meghírdetik pedagógusoknak a kutatásokat szorgalmazó, közlekedéspedagógiai témákat. A megyei KBT-ok kezdeményezik az iskolai és közterületi KRESZ-parkok építését, karbantartását, kihasználtsági fokának felmérését. (Pl. egy megyei KBT jelentéséből ismert, hogy Hajdú-Bihar megye óvodáiban 1980-ban 11, 1981-ben 15 KRESZ-park működik, kihasználtságuk az őszi és tavaszi hónapokban megfelelő.)

1. A hallgatók felkészítése a 3-6 éves korosztály közlekedésre nevelésére

A közlekedésre nevelés szervezett, intézményi keretben történő oktatását a közelmúltban megjelent (3) Minisztertanácsi határozat szorgalmazta.

A 2024/1972-es keretet biztosított a közlekedés biztonságát elősegítő, a balesetek megelőzését szolgáló társadalmi, állami munka végzéséhez. Előírta a közlekedésre nevelés hatékonyságának fokozását. A tanórán folyó közlekedési nevelőmunka tartalmát az iskolában az osztályfőnöki órákra kötelezően előírt témákkal kívánta megoldani. Az óvodában 1957, illetve 1971-től rendszeres, szervezett a közlekedési ismeretek oktatása, a "Közlekedési ismeretek" c. tantárgy tanterve az általános iskolák 3-7. osztályosai számára kétszer 6 órás tantervi anyagot írt elő, de itt is hangsúlyt kapott, hogy a közlekedésre nevelés

nem külön feladat az iskolákban, hanem a nevelőmunka szerves része. (Szabolcs Ottó)

A 2013/1985. évi Minisztertanácsi határozat megállapította, hogy a közlekedési morál nem alakult az elvárható szintnek megfelelően, romlott az állampolgári fegyelem, a balesetek döntő többsége emberi mulasztásokra, magatartási hibákra, gyakran a szabályok szándékos megszegésére vezethető vissza. Mindezek kiküszöbölése érdekében előírta valamennyi szakminisztérium számára a megelőző munka fokozását, az oktatásban a személyi és tárgyi feltételek javítását, kiegyenlítését.

Az 1989. évi 2031. számú Minisztertanácsi rendelet a közúti közlekedésre nevelés komplex, az életkorhoz jobban igazodó programjának kidolgozását célozza meg. Az óvodás korban a gyalogos, az alsó tagozatban a kerékpáros, felső tagozatban a motor-kerékpáros, a középiskolában a személygépkocsival történő közlekedésre való felkészítést kívánja általánossá tenni 1994-ig, a főiskolákon az elméleti és gyakorlati ismereteket tartalmazó tantárgy bevezetését javasolja (1990-től).

A központi intézkedések óvodákra vonatkozó megállapításai-
ban felismerhető, hogy a szakemberek a közúti fegyelem romlásá-
nak megállítása terén sokat várnak az alapozó neveléstől. Ezt a
gondolatot fogalmazza meg az ENSZ Európai gazdasági bizottsága:
a közúti biztonság érdekében az oktatást már az iskolaköteles
kor előtt el kell kezdeni és az életkorral haladva - más-más
programmal - folyamatosan végezni (1978).

a., Fakultatív képzés

Az 1972-es Minisztertanácsi határozatnak megfelelően az MM állást foglalt a pedagógusképző intézmények és már működő pedagógusok közlekedéspedagógiai felkészítésének kérdésében. Ennek kivitelezésére a közlekedési szakreferensi képzés bevezetésével került sor. Kedvezményes gépkocsivezetői, majd szakreferensi tanfolyamot végeztek az erre önként jelentkező hallgatók, a kedvezmény összegét (1.600-2.500 Ft/fő) az Országos Közlekedésbiztonsági Tanács finanszírozta. A szakreferensi képzés beindításának évében (1976), országos felmérés szerint 12000 szak-

referens kiképzésére lett volna szükség. (3730 óvodai, 6630 általános iskolai és 1640 fő középiskolai.) Évente kb. 500-600 fő szakreferens beiskolázását tervezték.

Intézetünkben 1980-tól évi 10-20 fős keretszámmal 1987-ig 203 nappali tagozatos hallgató szerzett szakreferensi képesítést. (1980-ban 15, 1981-ben 22, 1982-ben 36, 1983-ban 20, 1984-ben 21, 1985-ben 28, 1986-ban 37, 1987-ben 24 fő.)

A 70 órás szakreferensi tanfolyam tantervi anyaga 50 óra elméleti és 20 órás metodikai részből állt. A közlekedésre nevelés módszertana korosztály-specifikus tartalmú volt, óvónőknél: a közlekedésre nevelés célja, feladatai, módszerei, eszközei az óvodában, a közlekedésre nevelés helyzete az óvodai tevékenységek rendszerében, együttműködés a szülőkkel, a szakreferens feladatai - témák kerültek feldolgozásra. A tanfolyam befejezésével a hallgatók tanúsítványt kaptak, amegyék munkáltatóit tájékoztattuk a képesítettek munkábaállításának előkészítése érdekében. A szakreferensek számának növekedésével azonban nem volt arányos a munkahelyeken történő aktivizálásuk. Az intézmények vezetői nem lettek kellően felkészítve a szakreferensek munkájának irányítására.

b., Minden hallgatóra kiterjedő felkészítés

Az OKBT és az MM a szakreferensek munkába állítása körüli anomáliák áthidalására már 1981-től szorgalmazta hogy valamennyi pedagógusjelölt az alapképzésben, kötelező felkészítésben részesüljön, meghatározott óraszámú elméleti és közlekedés-metodikai alapismereteket sajátítson el. A Közlekedési Minisztérium az 1988-ban kiadott I. Közlekedési törvény hatására, átfogó vizsgálatot végzett, ebből kiindulva a közlekedési ismeretek oktatásának bevezetését egy egységes és minden intézménytípusra kiterjesztett célnak rendelte alá. A közlekedésre nevelés szakmai irányítását végző Közlekedési Minisztérium úgy ítélte meg, hogy a szakreferensi hálózat működtetésével nem lehet maradéktalanul megoldani a felgyülemlt problémákat. A szakreferensek munkaközösség-vezetőként, szaktanácsadóként eredményes

koordinátori munkát láthatnak el, a jövő útja azonban a minden pedagógusra irányuló felkészítésben van.

1988-tól a közlekedési és a művelődési tárca együttes programajánlatot dolgozott ki a főiskolák tantervi irányelveinek kiegészítésére. Javasolta a "Közlekedésre nevelés" c. tantárgy beiktatását, tartalmának, számonkérési módjának és helyének, intézményi hatáskörbe utalt megállapítását. A helyi gyakorlat kialakítása előtt konzultált a főiskolák szakembereivel, az igazgatói kollégium elé terjesztette javaslataikat. A KÖHÉM felkérésére az óvóképzők tantervi anyagát a Hajdúböszörményi Óvóképző, valamint a Kecskeméti Tanítóképző dolgozza ki. Célszerűnek látszik, hogy a "Közlekedésre nevelés" c. tantárgy elméleti ismereteit az óvóképzőkben a gyalogos, az utas közlekedés szabályai alkossák, a Természet-, társadalomismeret tantárgyba beépítve. A közlekedépszichológiai ismeretek az alkalmazott lélektanok, a metodikai ismeretek, a "Környezetismeret módszertana" keretében kerüljön feldolgozásra, a közlekedési gyakorlat elsajátítását óraszám nélküli tantárgy keretében végezzék. (Kerekpáros közlekedés mindenkit érintően, segédmotoros, személygépkocsival történő fakultatív formában).

Egyet lehet érteni a szakminisztériumok (MM és KÖHÉM) által meghatározott javaslattal: "...a nappali és levelező tagozatos hallgatók legyenek képesek gyalogosan és járművel a biztonságos közlekedésre, a deffenzív közlekedési magatartásra, ... példaadó magatartásukkal segítsék a közlekedési morál társadalmilag elvárható szintjének megalapozását." (Kézirat, 1989.)

A hallgatókat felkészítjük a családokkal való együttműködés feladataira, különösképpen a veszélyeztetett és hátrányos helyzetű gyermekek fokozott védelmére, a körükben jelentkező pótló, helyettesítő nevelésre.

c., A hallgatók bevonása a tudományos munkába

Intézetünk oktatói közül a szakreferensi tanfolyam vezetői feladatuknak tekintették, hogy a közlekedés iránt érdeklődő hallgatók számára szakdolgozati és tudományos diákköri té-

mákat írjanak ki. Az intézet fennállása óta a nappali és levelező tagozatos hallgatók közül ötvenhárman írtak közlekedéspedagógiai témából szakdolgozatot, nyolcan készítettek tudományos diákköri pályázatot. (A szakdolgozat számának alakulása 1973-1988-ig: 1977-ben 9, 1978-ban 6, 1979-ben 3, 1980-ban 2, 1981-ben 1, 1982-ben 3, 1983-ban 2, 1984-ben 3, 1985-ben 11, 1986-ban 5, 1987-ben 5, 1988-ban 3.)

A hallgatói pályamunkák nagy része az óvodai közlekedésre nevelés hatékonyságának vizsgálatával foglalkozott. Országos Közlekedéspedagógiai tudományos konferencián díjat nyert három dolgozat. (1984-ben II. díjat kapott Pószán Enikő - Gácsai Mária - Szvoboda Éva, 1986-ban szintén II. díjat Novák Ildikó - Szűcs Tímea, 1989-ben I. díjat Nagy Ildikó - Zsúpos Andrea dolgozata.)

A pályamunkák szerzői összehasonlították a közlekedési ismeretek, magatartás jellemzőit óvodában és családban nevelkedett gyermekek körében, kimutatták az óvodába járás, illetve a családi nevelés előnyeit. Megállapították, hogy az óvodába járt nagycsoportos gyerekek biztosabban ismerik fel a távolság, gyorsaság, veszélyhelyzet jelentőségét.

Eltérő településen, a szülők megkérdezésével felmérték, életkori bontásban feldolgozták a gyermek közlekedésben eltöltött idejét. Megállapították, hogy az óvodás korosztálynak igen hiányos a gyalogos közlekedési gyakorlata, ezen belül is legelhasznagoltabb a középső csoportos korosztály. A szülőket megkérdezték, milyen hibákat követnek el a közlekedésben, a válaszok alapján megállapították, hogy igen sok a közlekedési szabályt szegő felnőttek aránya. A szülőkben nem tudatosul a 3-6 éves korosztály mintakövető magatartása miatt érzett felelősség. A szülők kérdőívre adott válasza azt tükrözi, hogy tisztában vannak a 3-6 éves kor testi, pszichikai teljesítőképességének korlátaival, bár ezt saját gyermekük közlekedésének irányításában alig alkalmazzák.

Hallgatóink vizsgálták, hogy milyen hatással van a közvetlen környezet a gyermekek közlekedési tapasztalataira, milyen sajátos feladatai vannak az óvónőnek a közlekedési szempontból eltérő információgazdagságú településeken. Megállapították,

hogy a 3-6 éves korban a település ingergazdagságát - közlekedési szempontból - a forgalomsűrűsége túl a közúti jelzések mennyisége és minősége, a gyermek tevékenységi lehetősége és személyes kapcsolatainak gyakorisága határozza meg.

Felmérték Hajdú-Bihar megye óvodáinak közlekedési eszköztárát, kimutatták, hogy az eszközök mennyisége és minősége között a kis-, középső illetve nagycsoportban, az ingerszegény és ingergazdag településen alig van különbség. Általánosságban hiányosak az udvari "közlekedési" játék eszközei. Fényt derítettek arra, hogy a vizsgált településeken az óvónők tudatosan törekszenek az ingerszegény közlekedési környezet ellensúlyozására, de az csupán az élményszerzési lehetőségek kiegyenlítésében realizálódik.

2. Közlekedéspedagógiai továbbképzés

A gyakorlat szakembereinek felkészítését a hatékonyabb közlekedésre nevelésre az Országos Közlekedésbiztonsági Tanács a megyei pedagógiai intézetekkel együttműködve végezte. A számukra meghirdetett kedvezményes személygépkocsi-vezetői és szakreferensi tanfolyam, a munkaközösségi keretben végzett továbbképzés és a közlekedéspedagógiai irodalom terjesztésével együttjáró önképzési forma egyaránt vonzónak bizonyult.

a., A megyei tanfolyamos felkészítés

Éves keretszámmal, központi hozzájárulással szervezték, hasonlóan a nappali tagozatos hallgatóknak biztosított lehetőségekkel a már működő pedagógusok szakreferensi képzését. E tanfolyamok előadásának vezetését, a bemutató foglalkozások felkészítését nagyrészt intézetünk oktatói látták el. Hajdú-Bihar megyében 4, Szabolcs-Szatmár megyében 2, Borsod-Abaúj-Zemplén megyében 1 szakreferensi, ezen kívül megyénként 1-1 munkaközösségi keretben meghirdetett tanfolyam tartalmi munkájába működünk közre. A tanfolyamok záróbeszélgetései kedvező lehetőségeket biztosítottak a terület gyakorlati problémáinak, eredményei-

nek körvonalazására.

Hajdú-Bihar megyében 34 óvónővel folytatott személyes beszélgetés adatait feldolgozva megállapítottuk, hogy óvodáinkban a közlekedésre nevelést eredményesen végzik. A vizsgált óvodák 58 %-ában van szakreferens, néhány óvodában 1979-től, de több helyen csupán 1-2 éve. Az óvodák 11 %-ában munkaközösség is működik. A közlekedésre nevelést éves terv alapján végzik, (a megkérdezett óvodák 32 %-ában) 17 %-ában évente többször folytatnak e témában szakmai megbeszélést, 29 %-uk felmérte a környezet baleseti forrását, kezdeményezte a biztonsági berendezések pótlását. Eredményeiket 17 %-uk KRESZ-naplóban rögzíti. Az óvodák 17 %-a fontosnak tartja a közlekedés irányításával megbízott társintézményekkel a folyamatos kapcsolattartást. Eredményeikről árulkodik, hogy a vizsgált óvodák 14 %-ában van KRESZ-pálya, 11 %-uk megyei, járási vetélkedőn I-III. helyezést ért el.

b., Részvétel a kísérleti megyék óvodapedagógusainak továbbképzésében

A Közlekedési Minisztérium az intézetekben folyó közlekedésre nevelés irányításának átvállalásakor a megyei KBT-től jelentést és dokumentációs anyagot kért a közlekedésre nevelés eredményeiről. Az egész országra kiterjedő adatszolgáltatás eredményeként 3 megye munkáját tekintette követendőnek, alkalmasnak a továbbfejlesztésre, egy kísérleti program kidolgozásába való bevonásra. (Hajdú-Bihar, Békés és Tolna megye.)

A három megye pedagógusainak felkészítésébe, az 1988. júniustól engedélyezett kísérleti program kidolgozásába, az eredménymérésbe, a KÖHÉM irányításával és felkérésére intézetünk oktatói is bekapcsolódtak. Az óvodapedagógusok szakmai felkészítésén főiskolánk oktatói előadást tartottak, részt vettek egy továbbképzési céllal megszervezett eszközkiállítás előkészítő és értékelő munkájában, a kísérlet eredményeit dokumentáló szint-felmérési program véglegesítésében. A kísérleti program lényege annak vizsgálata, hogy az intézmények tárgyi, személyi feltételeinek javításával milyen hatékonyságot lehet elérni a köz-

lekedésre nevelésben. A kísérlet 1989-ben folyik, a megyék 15 óvodája csoportonként 45 gyermek-méretű járművet, és 1 telepíthető tanpályát kap.

Az elméletigényes gyakorlati munkához, az önképzéshez az óvónők rendelkezésére áll a Hajdú-Bihar megyei KBT kezdeményezésére készült és országos elterjesztésre javasolt jegyzet, az 1972 óta megjelent 9 közlekedéspedagógiai kiadvány, az 1983-tól folyamatosan megjelenő periodika, a Közlekedéspedagógiai füzetek. 1972-től 2 évenként az OKBT és társszervei továbbképzési céllal megrendezik a Közlekedéspedagógiai nyári egyetemet.

Az intézetünkben folyó közlekedéspedagógiai munka elismerése

A közlekedési rendezvények gyermekkorú résztvevői közül a kiemelkedőket a szervezők (OKBT, MKBT) évenként értékelik, tárgyi jutalomban részesítik. A gyakorló pedagógusok számára meghirdetett pályázati rendszer folyamatos, ebben igen preferált a közlekedéspedagógiai téma. Az intézményekben eredményesen tevékenykedő közlekedési felelősök, szakreferensek munkájának elismerését a Művelődési, a Közlekedési Minisztérium az Országos Közlekedésbiztonsági Tanács, az MKBT-ok, a KÖHÉM évente végzi. Intézetünk oktatói, óvónői közül a közlekedésre nevelésben kifejtett munkájáért 1983-1989-ig három fő részesült kitüntetésben. Az alapképzésben és a továbbképzésben elért eredményeinkért megkaptuk az OKBT és MKBT emlékplakettjét, az MM-től a Közlekedésre nevelésért emlékplakettet, a Kiváló munkáért és a Hazáért szolgálatáért arany fokozata kitüntetések. Mindez arra utal, hogy a gyermekek közlekedésbiztonságáért végzett munka társadalmi jelentőségének a felismerése országos szinten jól megoldott.

IRODALOM

1. Czére Béla: Közlekedésünk az ezredfordulón
Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 1975.
2. Fekete Gábor: Közlekedésre nevelni kell
Népszabadság, 1975. december 12.
3. Közlekedésre nevelés az óvodában. Szerk.: Dr. Juhász Károly
Budapest, Oktatási dolgozók munkaügyi könyvtára,
1976. 21.
4. Papp Jánosné: Hat éven aluli gyermekek közlekedésre nevelése. Tudomány és közlekedés
Budapest, Országos Közlekedésbiztonsági Tanács
/OKBT/, OM, 1979.
5. Réti László-Monostori Gyula: Közlekedési morál, közlekedési etika. Budapest, OKBT, 1975.
6. Richterné Kropf Anikó: A közlekedésre nevelés eszközei és módszerei. Óvodai Nevelés, 1978. 11.
7. Sandels, Stina: Gyermekeink közlekednek. Budapest, Gondolat Kiadó, 1979.
8. Szalóki Lászlóné: Közlekedni tanulnak az óvodások
Köznevelés, 1978. 4.

KISSNÉ KORBULY KATALIN
főiskolai adjunktus

A KÖRNYEZET MEGISMERÉSÉRE NEVELÉS KORSZERŰSÍTÉSI TÖREKVÉSEI

Bevezetésként két ténytet szeretnék megemlíteni azon gondolatok köréből, amelyek e tanulmány elkészítésére inspiráltak. Ezek a következők:

1. Az 1988-ban megjelent általános iskolai tantervmódosítás az alsó tagozat 1., 2. és 3. osztályban - részben - megszüntette a környezetismeret órát. Ennek egyenes következménye, hogy az óvodapedagógusoknak még felelősségteljesebben kell elősegíteniük a gyermek biztonságos eligazodását a közvetlen környezetében, hisz ez a folyamat megszakad az általános iskola alsó tagozatában.
2. Mint tudjuk az 1971-ben megjelent Óvodai Nevelési Programot a szakemberek átdolgozták. Ez a kiadvány jelenleg csak szűk körben ismeretes és így jogos az óvónők és a hallgatók által felvetett kérdés: Hogyan szervezzék korszerűbben és az új program szellemének megfelelően a környezet megismerését?

Pedagógiai megfigyeléseink és egy felmérés tapasztalatai alapján a feladatok meghatározásával erre a kérdésre igyekszem válaszolni!

Az átdolgozott Nevelési Program bevezetésére sajnos, csak a következő nevelési évtől számíthatunk. Ennek ellenére az óvodapedagógusok bizonyos része még a Program megjelenése előtt korszerűsítésre törekszik, igyekszik megújítani pedagógiai munkáját. Ki ne hallott volna a Waldorf mintára szervezett óvodákról, melyek eredeti alapítói "már a megszervezéskor hangsúlyozták, hogy olyan iskolát kívánnak létrehozni, amely az ember, a gyerek ismeretéből és mindenkori szükségletéből indul ki." ¹

Általunk is ismert és sokszor megfogalmazott elveknek igyekeznek eleget tenni. Így pl. nem az ismeretek mennyiségé-

nek fokozása a döntő, hanem az, hogy olyan, és csak annyi ismeretet nyújtsunk a gyermeknek, amely a képességeit fejleszti. De ugyanolyan szimpatikus annak a megfogalmazása, hogy az önkéntelen figyelemre alapított érzékszervi megtapasztalás legyen a tanulás alapja.

Egy másfajta törekvés a személyiség komplexebb fejlesztésére törekszik, feloldva az ismeretszerzésben a foglalkozási ágakat. Olyan innovációs pályázattal is találkoztam, amely a környezet megismertetésének eszközeit tervezte meg, és gyűjtötte össze.

Vajon mi készíteti a megújulásra az óvodapedagógusokat, hisz az átdolgozott programot legtöbbször csak hallomásból ismerik?

A szakirodalomban tájékozottak már a 80-as évek elején találkozhattak olyan gondolatokkal, amelyek inspirálói lehetnek a korszerűsítésnek. A "Műveltségkép az ezredfordulón" című akadémiai kiadványban, - amely a távlati műveltségkonceptió alapján készült - olvashattuk a természettudományos nevelés címszó alatt, hogy az, "az óvodai nevelésre alapozó, az általános és középiskolában egymásra épülő egységes folyamat."² A szerző kiemelte a 3-6 éves kor jelentőségét a tájékozódásban, a tapasztalatszerzésben és az összefüggések felismerésében. "Az iskolának nem szabad megszakítani a gyermek és a környezete között kialakult aktív kapcsolatot, hanem el kell azt mélyíteni és tudatosítani."³ Ilyen elvi előzmények után érthetetlen számunkra, hogy az 1. és a 2. osztályban a tanítónak nem kötelező környezetórát tanítania. (Természetesen nem arról van szó, hogy a környezet megismerését és megszerettetését, a tájékozottság elősegítését csak tanórán lehet megvalósítani, de mégis korszerűtlennek tartjuk ezt a tényt.)

A megújításra törekvés önmagában véve igen dicséretes, azonban vigyáznunk kell, hogy az óvoda "ne szűkítse le tartalmait, ne privilegizáljon pillanatnyilag aktuális nevelési feladatokat, hanem kiegyensúlyozott szimmetrikus tartalmi konstrukciót alkosson."⁴ - olvashatjuk Csoma Gyula tanulmányában.

Az 1971-ben bevezetett Óvodai Nevelési Programot ha maradéktalanul megvalósítja az óvodapedagógus, élve azzal a módszertani szabadsággal, amely a program alapján a rendelkezésre áll és ehhez a feltételek adottak, akkor az iskolaérett gyerekek tájékozottságában kevesebb a fehér folt és a tevékenységük mind manuális mind intellektuális szinten fejlettebb.

Ennek a problémakörnek a vizsgálata nemcsak az óvodai nevelés, hanem a hallgatók felkészítésének szempontjából is fontos. Fel kell készíteni a leendő óvónőt arra, hogy milyen miliőben fog dolgozni, milyen mintát lát majd, milyen korszerűsítésre inspirálja társait!

A feltárt tényeknek (tájékozottság és bizonyos tevékenységek nem megfelelő fejlettsége) kerestük az okát az alábbi kérdésekre válaszolva:

- a., Jelenleg a környezet megismerésének tartalma azonos-e az óvodáskorú gyermek spontán érdeklődésével?
- b., Milyen tevékenység során ismeri meg a gyermek a szűkebb és tágabb környezetét?
- c., A foglalkozásokon kívül milyen lehetőségeket biztosítanak az óvónők a környezet megismerésére?

A vizsgálat alapján e tanulmány keretében 50 település 1-1 óvodájának tárgyi feltételeit illetve óvodánként 1-1 óvodapedagógusnak a környezet megismertetésére irányuló tevékenységét elemeztük.

A települések jellege - ahová kérdőíveinkkel a nappali tagozatos hallgatók segítségével eljutottunk - a következőképpen oszlik meg: 18 óvoda megyeszékhelyen található, 18 városban és 14 faluban.

Ezt azért tartom fontosnak megemlíteni, mert minél kisebb a gyermek, a környezet megismerését, a biztonságos eligazodását, a tájékozottságát megvalósítani csak a helyi adottságok maximális figyelembevételével lehetséges. Tehát megítélni egy óvodapedagógus törekvéseit csak akkor célszerű, ha ismerjük azt a

tárgyi környezetet amelyben neveltjei élnek.

Ismerkedjünk meg az előzőekben megfogalmazott kérdésekre adható válaszokkal:

a., Jelenleg a környezet megismerésének tartalma azonos-e az óvodáskorú gyermek spontán érdeklődésével?

Egy korábbi felmérés szerint - amely arra irányult, hogy milyen kérdéseket tesznek fel a gyerekek a foglalkozásokon és azon túl - megállapítottuk, hogy az érdeklődés középpontjában az állatvilág és a technikai környezettel /video, számítógép stb./ kapcsolatos gondolatok állnak. Természetesen ezek a témakörök is helyet kapnak az óvónő tervében, de még mindig találkozzhatunk olyan foglalkozási anyagokkal is, amelyek kevésbé érdekesek illetve feldolgozásuk megoldható játékidőben vagy bármikor a nap folyamán, egyéni beszélgetés keretében. Nevezetesen: kéz és láb funkciója, a család otthoni feladatai, az orvos gyógyító munkája stb. Nem beszélve arról, hogy ezeket az anyagokat nagyon nehéz úgy feldolgozni, hogy az érdeklődést végig fent is tartsuk. A Nevelési Program valóban utal arra, hogy ezekről is legyen a gyermeknek ismerete de nem írja elő, hogy kötött foglalkozáson.

b., Milyen tevékenység során szerzi ismereteit a gyermek a szűkebb és tágabb környezetéről?

"A feladatok sikeres teljesítése hozzájárul ahhoz, hogy a megismert környezetről a gyermekek valóságban tájékozódjanak, képesek legyenek egyszerűbb összefüggések felfogására, elemi általánosításokra, következtetésekre"⁵ - olvashatjuk a környezetismeret feladatai között az ONEP-ben. Az elhangzottakból kicseng, hogy a környezet megismerése során fejlődik a 3-6 éves korú gyermek gondolkodása. A tanulási folyamat megszervezésekor azonban maximálisan figyelembe kell venni a fejlődéslélektan megállapítását, miszerint bizonyos szakaszosság fedezhető fel. "A szemléletes-cselekvő gondolkodás fejlődése nagy mértékben függ a feladatok tárgyi feltételei irányába történő tájékozódó-kutató tevékenységtől."⁶

Az előzőek megvalósításának igen ideális színtere a kert-
 ti munka. Már a kiscsoportban előírja a program, hogy egyrészt
 figyeljék meg, másrészt fizikai erejükhöz mértén vegyenek részt
 kertápolási teendőkben. Ebben a körben nem szükséges részletez-
 nem ezen tevékenység személyiségformáló hatását. Nézzük meg
 mennyire adottak ehhez a feltételek, mit mondanak erről a szá-
 mok. (Megjegyzés: azokat az óvodákat ahol virágot tartanak a
 gyakorló kertben vagy nincs csoportokra osztva, a "nincs" kate-
 góriába soroltam, ugyanis így nem alkalmas munkavégzésre csak
 megfigyelésekre. Tapasztalataim szerint az ilyen jellegű terü-
 leteket a technikai dolgozók tartják rendben). A vizsgált 50
 óvodából:

- Falun nincs gyakorlókert az óvodák	12 %-ában
van gyakorlókert az óvodák	16 %-ában
- Városban nincs gyakorlókert az óvodák	18 %-ában
van gyakorlókert az óvodák	18 %-ában
- Megyeszékhelyen nincs gyakorlókert az óvodák	20 %-ában
van gyakorlókert az óvodák	10 %-ában

Külön említésre méltó az a tény, hogy a falusi óvodákban
 több az olyan intézmény ahol van mód a kert- munkára. A váro-
 sokban ez fele-fele arány és ott ahol a leginkább eltávolodott
 a gyermek a természettől - a nagyvárosokban - az óvodák nagy
 részében nincs kertápolás. Súlyosbítja a helyzetet az, hogy
 hiányosak a tárgyi feltételek, alig-alig van olyan óvoda, a-
 hol a gyermek méretéhez igazodó kert- szerszámokkal rendelke-
 znek.

Ugyanilyen elgondolkodtató, ha a természetes környezetben
 megtartott foglalkozások számát hasonlítjuk össze a termi fog-
 lalkozásokéval. Míg a kisebb településeken a gyermeket több-
 ször viszik helyszíni foglalkozásokra, a nagyobb városokban ez
 az arány sajnos a termi foglalkozások javára billen. Az óvoda-
 pedagógus - nagy létszámra vagy utaztatási nehézségekre hivat-
 kozva - a teremben kényszerül kötött foglalkozásokat tartani.

c., A foglalkozásokon kívül milyen lehetőséget biztosítanak az óvónők a környezet megismerésére?

A természeti és társadalmi jelenségekkel való ismerkedés nem szűkíthető le a foglalkozásokra, a szervezett oktatáson kívül ki kell aknázni a folyamatos és az alkalomszerű megfigyelésekben rejlő lehetőségeket. Tapasztalataink azt mutatják, hogy a két megfigyelési forma közül az óvodapedagógus az utóbbira teszi a hangsúlyt. A gyermeki világgépformálás szempontjából pedig ugyanolyan fontos a folyamatos megfigyelés, amely lényege, hogy meghatározott szempont alapján a tárgyat vagy jelenséget fejlődésében, változásában szemléltetjük. Ehhez azonban egy előre kiválasztott hely szükséges (pl. egy erdőben egy kis tisztás, a gyakorlókert egy bizonyos fája stb.), ahova a csoport rendszeresen eljár. Ilyen állandóságra utalást csak kevés tematikus tervben találtunk. Bátrabban és gyakrabban élnek viszont a gyűjtőmunka megszervezésének lehetőségével.

Az előzőek alapján milyen feladatokat határozhatunk meg a korszerűsítés érdekében?

1. Módosítani, helyenként meg kell változtatni a megismerés tartalmát:
 - egyrészt a gyermek spontán érdeklődéséhez,
 - másrészt a közvetlen természeti és társadalmi környezet adta lehetőségekhez maximálisan igazodva!
2. Fokozottabb hangsúlyeltolódás megvalósítása a foglalkozások és a szervezett foglalkozásokon kívüli tevékenységek között - természetesen az utóbbi, vagyis a megfigyelés a gyűjtőmunka javára!
3. Tovább kell növelni a természetes környezetben tartott foglalkozások számát!
4. A kutató-tájékoztató manuális és intellektuális öntevékenység biztosítása természetes élethelyzetben, beépítve a nevelés folyamatába!

5. Differenciált személyiségfejlesztéssel - kötetlen formában, tehát szervezett oktatáson kívül - , az átlagtól eltérő fejlettségű gyermek (gondolok itt a retardáltra és a tehetségesre egyaránt) készségeinek, képességeinek maximális kibontakoztatása.

És végül mindezek megvalósításához el kell készíteni az átdolgozott Óvodai Nevelési Program mellékleteként "a környezet megismerésére nevelés" korszerű útmutatóját.

JEGYZETEK

1. Vekerdy Tamás: Waldorf óvodák - Waldorf iskolák az NSZK-ban. Kritika, 1989. 4. 26. o.
2. Rét Rózsa: Műveltségkép az ezredfordulón. Tanulmányok az akadémiai távlati műveltségkonceptió alapján. Budapest, Kossuth Könyvkiadó, 1980. 15. o.
3. Uo. 15. o.
4. Csoma Gyula: Az óvodai nevelés és az iskolai nevelés-oktatás tartalmi fejlesztésének koncepciójához Pedagógiai Szemle, 1986. 7-8. 744. o.
5. Az óvodai nevelés programja. Budapest, Tankönyvkiadó, 1974. 195. o.
6. Justné Kéri Hedvig: Az óvodáskorú gyermekek gondolkodási sajátosságai. Pszichológia a gyakorlatban 12. Budapest, Akadémia Kiadó, 1968. 79. o.

LUDÁNSZKI LAJOSNÉ
főiskolai adjunktus

A JÁTÉKOSSÁG ÉRVÉNYESÍTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI AZ ÓVODAI ZENEI KÉPESSÉGFEJLESZTÉSBEN

Neves hazai pedagógiai kutatók, reformerek (Galicza János, Nagy József, Orosz Sándor, Zilahi Józsefné, Zsolnai József stb.) sürgető feladatnak tekintik a pedagógiai gyakorlat közvetlen segítségét, az általános pedagógiai elvek gyakorlati alkalmazásának konkrét kidolgozását. Galicza János a fő problémát így fogalmazza meg: "Az elmélet hazánkban igencsak elhanyagolja a nevelési folyamat "hogyan"-jait."¹
A téma kidolgozását szaktárgyi hiányosságok is indokolják, mivel pedagógiai szempontból nem kidolgozott a játékoság elvének gyakorlati alkalmazása az óvodai zenei képességfejlesztésben.

Célkitűzésünk: Egyrészt a játékos zenei képességfejlesztés alapvető elméleti kérdéseinek megválaszolása, másrészt - gyakorlati kipróbálás alapján - a játékos zenei képességfejlesztés lehetőségeinek pedagógiai szempontú kidolgozása, rendszerezése. Célkitűzésünk megvalósítása érdekében az alábbi pedagógiai vizsgálati módszereket alkalmaztuk: összehasonlító elemző módszer, egyéni beszélgetés óvónőkkel, valamint pedagógiai megfigyelés és elemzés.

A./ A játékoság gyakorlati alkalmazásával összefüggő néhány elméleti kérdés és azok megválaszolása

Egy-egy pedagógiai probléma megoldása természetesen vet fel elméleti kérdéseket, hisz a tudományos fejlődés is megkívánja, hogy időnként visszatérjünk egy-egy nevelési terület elméleti alapjainak, fogalmainak vizsgálatához. "Nem szükséges

¹ Galicza János: A neveléstudomány és a nevelési gyakorlat. Pedagógiai Szemle, 1982./7-8. 643. old.

bizonyítani, mennyire lényeges, hogy egy tudományág egyértelmű fogalmakat használjon. A pedagógiában még az alapfogalmakat illetően is nagy a zűrzavar." ² - állapítja meg az egyik pedagógiai szakíró.

Válaszokat a következő elméleti kérdésekre kerestünk:

1. A játékosság, a játék és játékos elem pedagógiai értelmezése.
2. Módszer-e a játék?
3. Melyek a játékos zenei képességfejlesztés pedagógiai szempontú lehetőségei?

Rövid válaszok a fenti kérdésekre:

1. A játékosság az óvodai nevelés-tanulás legfontosabb alapelve. A játék a gyermek spontán, szabadon választott értelmes, örömteli tevékenysége. Játékos elemnek mi az egyes nevelési-oktatási módszerhez, eszközhöz kapcsolt érdekes történeteket és verbálisan létrehozott meseszituációkat neveztek el. Ezek szerint tehát a pedagógiai szakterminológia alapján nem fogadhatók el az óvodapedagógiai publikációkban újabban olvasható következő fogalmak: "játékmódszer", ³ "játékos módszer", ⁴ a "didaktikus játék"-ot "módszer"nek ⁵ nevezve.
2. Válaszunk a második elméleti kérdésünkre logikusan következik az elsőből. A játékosság gyakorlati alkalmazásának folyamatában a sajátos tartalmú játékok nem módszerei, hanem eszközei az óvodai foglalkozásoknak.

² Ágoston György: A pedagógia alapfogalmai és a nevelési célrendszer. Budapest, 1976. Akadémia Kiadó 9.old.

³ Sarkady Sándorné: Játék és játékosság a foglalkozásokon Óvodai Nevelés 1984/7-8. 227.old.

⁴ Nagy Béláné: A játékosság érvényesülése az óvodai ének-zenei tanítás-tanulás folyamatában. Hajdúböszörmény, 1986. Óvónőképző Intézetek VI.Tudományos Ülésszaka 2. Játékpedagógiai Fórum. (Szerkesztette: Dr.Kiss László) 76. old.

⁵ Lakosné Nagy Mária: Didaktikus játékok az ének-zene foglalkozáson. Óvodapedagógiai Nyári Egyetem, Kecskemét 1983./X. 196-210.old.

3. A játékos zenei képességfejlesztés pedagógiai szempontú lehetőségeit figyelembe véve a pedagógiai szakterminológiát, valamint az óvodai ének-zenei nevelés műveltségi anyagát a következőképpen rendszereztük:

I. Sajátos tartalmú játékok

1. Utánzó mozgással kísért énekes-mondókás játékok
2. Énekes szabályjátékok
3. Zenei didaktikus játékok

II. Játékos elemek

1. Verbálisan létrehozott meesituációk
2. Rövid elbeszélések (játékos motiváció)

B./ A játékos zenei képességfejlesztés lehetőségei

A játékoság elvének tudatos alkalmazása érdekében ismerünk kell azokat a konkrét pedagógiai megoldásokat, amelyek az ének-zene foglalkozási anyagban implicit megtalálhatók. Ehhez a munkához kívánunk szerény segítséget nyújtani azzal, hogy kidolgoztuk és az óvodai gyakorlatban kipróbáltuk a játékoság érvényesítésének alapvető modelljeit az óvodai zenei képességfejlesztésben. A játékos megoldások fokozták a gyermekek zenei aktivitását, hatékonyabbá tették a zenei képességfejlesztést.

A sajátos tartalmú játékok és játékos elemek gyakorlati kipróbálását bizonyítják és egyben szemléltetik gyakorló óvodánk egyik kiscsoportjában és nagycsoportjában készített videofelvételek, amelyben Balla Gézáné és Kompárné Varga Katalin gyakorlatvezető óvónők működtek közre.

A továbbiakban bemutatjuk az egyes játékos megoldások főbb tartalmi sajátosságait és terjedelmi kötöttség miatt csupán néhány gyakorlati példával illusztráljuk azokat.

I. Sajátos tartalmú játékok

A játékok sajátos tartalma egyrészt a játékok jellegeből következik, mivel ezeket a játékokat zenedidaktikai feladat céljából az óvónő kezdeményezi, játékszabályuk, mozgásanyaguk állandó, másrészt az ének-zene foglalkozások sajátos anyagából. Ezeket a játékokat három csoportba soroltuk, amelyek egyben egy-egy játékfajtát is képviselnek.

1. Utánzó mozgással kísért énekes-mondókás játékok

Ide azokat a játékokat soroltuk, amelyek nem tartalmaznak bonyolult játékszabályt. Ilyenek pl.: - Felnőtt játéka ölbeli gyermekkel; - Egy-két gyermek játéka; - Kiolvasók. A dalok és mondókák szövegei alapján különböző játékos mozdulatokkal kísérelhetjük a mondókázást, éneklést: pl. a karlendítésből szárny-csapkodás, a tapsolásból szitálás, a hajlongásból harangozás lesz. Az utánzó mozdulatok játékoságát fokozhatjuk az énekes - mondókás játékok témájához életszerűen kapcsolható szituációk verbális megfogalmazásával.

a., Metrumérzék fejlesztése

Az óvodai ritmusképzés alapja a metrumérzék fejlesztése. Az óvodában a 3 év alatt kell elérni, hogy minden gyermek megérezze a zene lüktetését, és azt követni tudja mozdulataival. A lüktetés folyamatosságát éneklés közben a játékos mozgás szemléletessé teszi, megerősíti.

Néhány példa a mondókához, dalhoz kapcsolódó utánzó mozgás játékos alkalmazására:

Pl.: Gyí, te paci

^x ÉNÓ 33.

Utánzó mozdulat:

lovaglás

Széken ülve a gyerekek gyeplőfogást utánozva karjukat egyenletesen nyújtják, hajlítják.

Játékhelyzet:

"Lovagolni fogunk. Fogjuk meg a gyeplőt és a mondókával biztassuk a lovacskát."

Tente baba

ÉNÓ 59.

Utánzó mozdulat:

ringatás

Játékhelyzet:

"Nekem olyan álmos a kisbabám. A tiétek is? Vegyük a karunkba és ringassuk álomba."

Megy a kocsi, fut a kocsi...

ÉNÓ 280.

Utánzó mozgás:

szekér és vonat utánzása

^x ÉNÓ = Forrai Katalin: Ének az óvodában Budapest, 1981. Zeneműkiadó

első sor: helyben járás dobbantással
második sor: helyben járás, kar mellső középtartás-
ban, váltva hajlítgatják a vonat kerekét utánozva

Játékhelyzet

"Utazni fogunk. Először lovaskocsin, majd vonaton."

Játékos formában fejlődik a gyermekek metrumérzéke a ki-
olvasókban is, mivel a szereplők kiolvasása egyenletesen és
játékkeretben történik.

Pl.: Apacuka, fundaluka...

ÉNÓ 1.

A kiolvasó ökölbe szorított jobb kézzel gyengéden
ráüt a gyermekek ökölbe szorított kezére.

Egy petty, liba petty...

ÉNÓ 20.

Jákobnak volt hat fia...

ÉNÓ 40.

b., A dal és mondóka ritmusának kifejezése

A mondókák és gyermekdalok ritmusa egyszerű, legtöbbször |
és □ hangértékből áll.

A ritmus kifejezéséhez szintén sokféle mozgást alkalmazhatunk,
főként olyanokat, amelyek segítik a ritmus megérzését (pl. taps,
kopogás, kalapálás stb.).

Töröm, töröm a mákot...

ÉNÓ 99.

Utánzó mozdulat:

máktörés

A bal nyitott tenyérbe a jobb összeszorított
kéz ütöget, vagy a behajlított bal kézfejre a
szintén ökölbe hajlított jobbkézzel ütögetünk.

Játékhelyzet:

"Mákos kalácsot fogunk sütni. Ugy törjük a mákot, ahogy a mon-
dókát mondjuk."

c., Tempóérzék fejlesztése

Kiscsoportban sokoldalú szemléltetés alapján ismerik fel
a gyerekek a gyors és lassu tempót. Középső csoportban már ma-
guk is megpróbálnak lassan és gyorsan járni, játékos mozdula-
tokat végezni.

Nagycsoportban már az óvónő segítsége nélkül is tudják a tempót tartani, a dalokat gyorsan és lassan is el tudják mondani.

Siess libám....

ÉNÓ 225.

Utánzó mozgás: kislibák utánzása billegő járással

Játékszituáció:

"Kislibák leszünk és fáradtan lépkedünk haza a legelőről. A gazdaasszony biztatására gyorsabban mennek haza a kislibák." Tempóváltás az "Estére..." kezdetű szövegsortól.

Hőc, Hőc katona...

ÉNÓ 75.

Utánzó mozgás: lovaglás széken ülve

Játékszituáció:

"Lovagolni fogunk. Először csak baktat a lovacska, utána pedig vágtat."

2. Énekes szabályjátékok

Ebbe a csoportba azokat a játékokat soroltuk, amelyek játékszabályt és zenei feladatot is tartalmaznak.

Az énekes-mozgásos szabályjátékokat oktatási eszközként hatékonyan alkalmazhatjuk a játékos zenei képességfejlesztéshez.

Ennek a munkának a megkönnyítésére zenei feladatok szerint az ÉNÓ-ból válogatást készítettem. Néhány zenei példa, amelyek zenei szerkezetük vagy játékszabályuk által a játékos - indirekt - zenei képességfejlesztés legtermészetesebb eszközeivé válhatnak.

a., Tempóváltás gyakorlása

Túrót ettem

ÉNÓ 230.

A dalon belüli tempóváltás a játékszabály szerint történik. A "Szél fújja" szövegrésztől felgyorsítják a dalt, és lábújjhegyen szökdelnek a gyerekek.

b., Σ szünet érzékeltetése

A Σ szünet érzékeltetésénél a dalosjáték zenei szerkezetét, ritmikai sajátosságait vesszük figyelembe. Nem mesterkél-

ten szemléltetjük, hanem természetes módon - mivel szerves rés-
szét képezi a dalok, mondókák ritmusának.

Fü, fü, fü ...

ÉNÓ 30.

Kiolvasó. Úgy számoljuk ki a szereplőt, hogy a
szünetnél is rámutatunk egy gyermekre.

Szólj, síp, szólj...

ÉNÓ 71.

Játékszabály:

"Fogjon mindenki a kezébe egy sípot és ott, ahol nem énekelünk
fűjjük meg." (Úgy tartjuk a kezünket, mintha sípot fognánk ve-
le.)

c., Hangszinérzék fejlesztése

A hangszin felismerő játékokban derül ki, hogy milyen jól
ismerik a gyerekek egymás hangját, egy-két hangból is kitalál-
ják ki szólt.

Hej, a sályi piacon...

ÉNÓ 90.

Játékszabály.szerint a vevőt a hangjáról kell
felismerni.

Koszorú, koszorú...

ÉNÓ 90.

A körben guggolónak a kérdezőt szintén a hangjá-
ról kell felismernie.

d., Dinamikai érzék fejlesztése

Búzavirág koszorú...

ÉNÓ 9.

A kérdező hangosan kérdez, a válaszadó halkan
felel.

Gyertek haza lúdaim...

ÉNÓ 77.

A gazdasszony hangosan, a lúdak halkan énekelnek.

Játékszabály:

"A kislúdak félnek a farkastól, ezért nem mernek hangosan éne-
kelni."

Csön, csön gyűrű...

ÉNÓ 129.

Játékszabály szerint énekléssel segítünk a hunyó-
nak a gyűrű keresésében.

e., Formaérvék fejlesztése

A formaérvéket különösen jól fejlesztik azok a kérdés-felelet játékok, amelyekben a kérdés-felelet hossza egy-egy motívum.

Hogy a csibe?

ÉNÓ 211.

Nem az eredeti játékaival játsszuk, hanem az óvónő és a gyerekek éneklik váltva a kérdés-feleletet. Ebben az esetben a dalosjáték a formaérvék-fejlesztés eszköze.

A motívum hosszúságú kérdés-feleletet tartalmazó felelgetős játékok játékmérlésként beütemezve pedig indirekt módon járulnak hozzá a formaérvék alakításához.

Néhány dalosjáték zenei szerkezete alapján is alkalmas a formaérvék fejlesztésére.

Pl.: Szólj síp, szólj...

ÉNÓ 71.

Egy-kettő-három...

ÉNÓ 80. (az ismételt rész)

Vannak olyan dalosjátékok, melyekben a legkisebb zenei egység (forma) nem két ütemes motívum, hanem két motívumból álló zenei sor (frázis). Ezek gyakorlása közben megfelelő előadásmód mellett a gyerekek megérvik a két motívum kapcsolatát, összer tartozását.

Fonákul van a kendőd...

ÉNÓ 172.

A dal két zenei frázisból áll, egy-egy zenei sor két motívumból, amelyek kérdés-felelet viszonyban vannak egymással.

3. Zenei didaktikus játékok

A sajátos tartalmú játékok harmadik csoportját alkotják a zenei didaktikus játékok.

Az óvónő által szervezett, zenedidaktikai feladat megoldására alkalmas játékokat zenei didaktikus játékoknak nevezzük. Jellemző sajátosságai:

- didaktikai jelleg
- játékos jelleg, tevékenységformájuk játék,
- zenei feladatot tartalmaznak.

A didaktikus játékok átmenetet biztosítanak az óvodai foglalkozások és a játékok között. Mint sajátos tartalmú játékok nemcsak a foglalkozásokon alkalmazhatók hatékonyan, hanem a gyermekek szabadidejében is. A didaktikus játékok felhasználhatók új ismeretek nyújtására, a meglévő ismeretek rendszerezésére, gyakorlati alkalmazására és a képességek fejlesztésére. Elsősorban nagycsoportban - de zeneileg jól fejlett középső csoport II. fél évében is beütemezhetők.

a., Ritmusérzék fejlesztése

Távírdás játék (nagycsoportban alkalmazhatjuk)

Zenei feladat: szöveg nélküli ritmusmotívum hangoztatása.

Játékszabály: a gyerekek egymás hátán továbbítják a ritmusüzenetet, amit az első gyerek visszatapsol.

Játékkeret:

"Gyerekek! Álljatok föl egymás mögé, most távírdás játékot fogunk játszani. Egy ritmusüzenetet fogok küldeni az első gyerekeknek. Mindenki egy-egy állomás lesz, és továbbítani kell az üzenetet, hogy az első gyerek megkapja."

Nehezíteni is lehet a feladatot, versenyszerűen is játszható a játék.

Ritmusmotívumok: | □ | | | ||: □ □ | | | ||: | | □ | ||:
□ | | | ||: □ □ | □ | |

b., Hallásfejlesztés

Szembekötdösi (középső és nagycsoportban játszhatjuk)

Zenei feladat: hangszínelismerés, zörejangok, testzörej felismertetése.

Játékszabály: akinek be van kötve a szeme, ki kell találnia, milyen hangot hall. Ha kitalálta, egy másik gyerek hosszabb ideig ugyanazt a hangot adja, s akinek a szeme be van kötve, a hang irányába kell mennie.

Játékkeret:

"Most szembekötdösi játékot fogunk játszani. Egy gyereknek be kötjük a szemét és ki kell találnia, milyen hangot hall."

Zörejhangok: Tapsolás, lábdobbantás, nyelv- és kézcssettintés, combütögetés, kopogás az asztalon vagy széken, kulcsosomó megrázása stb.

Eszköz: kendő, apró pénz, kulcsosomó, papír stb.

Riporter-es játék (nagcsoportban alkalmazhatjuk)

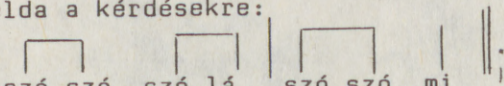
Zenei feladat: kérdés-felelet rögtönzött dallammal.

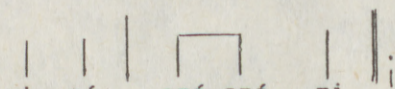
Játékszabály: Akinek a riporter feltesz egy kérdést énekelve, annak a gyereknek énekelve kell rá válaszolnia.

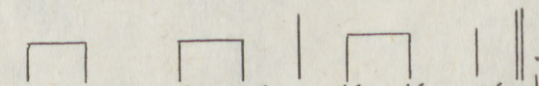
Játékkeret:

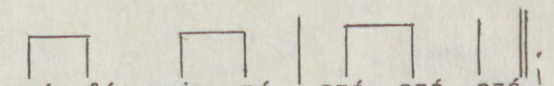
"Képzeljétek el, hogy most egy nagy stúdióban ülünk. Én leszek a riporter-néni és énekes riportot fogok veletek készíteni. Nektek is énekelve kell a kérdésekre válaszolni."

Néhány példa a kérdésekre:

1. 
szó szó szó lá szó szó mi
Ki -vel jöt-tél o - vi - ba?

2. 
mi ré szó szó mi
Ki a ba - rá - tod?

3. 
mi mi ré ré dó dó ré
Ki -vel sze - retsz ját-sza ni?

4. 
szó fá mi ré szó szó szó
Mi a ked -venc já - té - kod?

Eszköz: mikrofon

c., Komplex zenei képességfejlesztés

Rendőrjáték (nagcsoportban alkalmazhatjuk)

Zenei feladat: dallambújtatás

Játékszabály: piros jelzésnél tilos énekelni, tehát magunkban énekelünk, zöldnél szabad énekelni.

Játékkeret:

"Biztosan láttatok már villanyrendőrt. Mit jelent a piros lámpa és mit a zöld? Hoztam magammal egy közlekedési tárcsát, én leszek most a rendőrnéni. Mit gondoltok, hogyan fogunk énekelni, ha a piros és hogyan, ha a zöld jelzést mutatom? A "Hold, hold fényeslánc..." (ÉNÓ 85.) kezdetű dalt fogjuk így énekelni." A dallambújtatás soronként, majd motívumonként történik.

Eszköz: közlekedési tárcsa

II. Játékos elemek alkalmazása

A játékos zenei képességfejlesztés pedagógiai lehetőségeinek - a mi rendszerezésünk szerint - másik nagy csoportját alkotják a játékos elemek.

A hangulatos képességfejlesztést, ill. ritmus és hallásfejlesztő zenei tevékenységeket elemezve arra az általánosított megállapításra jutottunk, hogy különösen kiscsoportban igen nagy a motiváló hatása egy-egy érdekes történetnek, verbálisan létrehozott meseszituációnak. Mi ezeket a pedagógiai szakterminus alapján játékos elemeknek neveztük el.

A szakirodalomban Dr. Kovács György megfogalmazásában többször találkozunk a játékoság ilyen formában történő megnevezésével, íme az egyik: "A tevékenység játékoságát fokozhatjuk egy-egy mesével, kedves történettel... stb." ⁶

A játékos elemeket az alábbi két fő csoportba soroltuk:

- Verbálisan létrehozott meseszituációk.
- Rövid elbeszélések, érdekes történetek.

Az alábbiakban ismertetünk néhány - a gyakorlatban is kipróbált - példát a játékos elemek alkalmazására.

1. Verbálisan létrehozott meseszituációk

Zenei feladat: Gyors-lassu mondókázás bemutatása és gyakorlása középső csoportban.

Nincs szebb madár... ÉNÓ 50.

Játékos elem: Meseszituáció, eszköz: csiga és nyuszi báb.

"Az állatövodában mondókát adnak elő az állatok.

⁶ Kovács György: A játékoság és az óvodai nevelés. Óvónő-képző Intézetek VI. Tudományos Ülésszaka. 2. Játékpédagógiai Fórum (Szerkesztette: Dr. Kiss László) Hajdúböszörmény, 1986. 33. old.

Hallgassátok meg, hogyan mondókázik a csiga és hogyan a nyuszi!"

A gyors és lassu mondókázás bemutatása és megnevezése után a gyerekek is mondókáznak a bábok képviselte tempóban.

Zenei feladat: Magas-mély megfigyeltetése oktáv távolságban.
Csigabiga... ÉNÓ 63.

Játékos elem: Meseszituáció, eszköz: medve és kiséger.
"A medve és a kiséger sétálni ment az erdőbe. Útközben találtak egy csigát és el kezdték hívogatni. Hallgassátok meg, hogyan hívogatja a csigát a medve és hogyan a kiséger."

Zenei feladat: Magas-mély reláció megfigyeltetése kvint távolságban.
"Jöjj ki napocska.." ÉNÓ 215.

Játékos elem: Meseszituáció, eszköz: mókus, sündisznó.
"A mókuska és a sündisznó nagyon szerettek bújócskát játszani. Egyszer futkározás közben beborult az ég és eltűnt a napocska. Hallgassátok meg, hogyan hívogatják a napocskát!"

Zenei feladat: Dallambújtatás
"Bújj, bújj, medve..." ÉNÓ 130.

Játékos elem: Meseszituáció, medve, barlang.
"A medvebocs énekelget, mi is énekeljünk vele. Amikor a barlang előtt énekel hangosan, amikor bebújik a barlangba nem hallik az éneke. Képzletben mi is bújtassuk el a dallamot."

2. Rövid elbeszélések_(játékos motiváció)

Zenei feladat: Halk-hangos éneklés gyakorlása
"Jön a kocs..." ÉNÓ 280.

Játékos elem: Érdekes történet, eszköz: játékvonat.
"Ebben a vonatban sok óvodás gyerek utazik. Figyeljétek meg, hogyan énekelnek a gyerekek, amikor a vonat az alagútban megy, és hogyan, amikor kijön az alagútból."

Zenei feladat: Halk-hangos mondókázás gyakorlása.

"Mese, mese mátká.." ÉNÓ 48.

Játékos elem: Érdekes történet, eszköz: játékrádió

"Hoztam egy rádiót, kapcsoljuk be és hallgassuk meg az óvodások műsorát. Éppen most mondókáznak. Egyszer hangosan, egyszer halkan, mutassátok a kezetekkel, hogyan mondókáznak."

A bemutatás után a gyerekek is mondókáznak halkan és hangosan.

Zenei feladat: Játékos motiváció, eszköz: magnó.

"Most képzeletben kísétálunk a sárguló erdőbe. Figyeljete a hangokra, próbáljátok megnevezni, hogy mi lehet az, amit hallotok."

Magnószalagon megszólalhat:

- őszi szél zugása
- avar zörgése
- faágak recsegése
- madarak hangja (pl. varjak károgása stb.)

vagy: "Most képzeletben egy falusi udvarba látogatunk el. Figyeljétek meg, milyen állatnak halljátok a hangját."

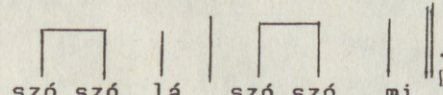
Magnószalagon megszólalhat:

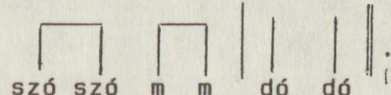
- kakas, tyúk, kacska, liba, szarvasmarha
- ló, kutya, macska stb.

Játékos elem: Játékos motiváció

"A hegyekben vagyunk. Én leszek a kiránduló, ti pedig a hegy és visszhangoztátok azt, amit én énekelek."

Az óvónő hangosan énekel, amit a gyerekek halkan visszhangoznak. Pl.:

1. 
szó szó lá szó szó mi
Me - le - gen süt a nap.

2. 
szó szó m m dó dó
Ve - gyük le a sap-kát.

3. m m r r szó szó szó
- Ott re -pül egy kis - ma - dár.
4. szó fá mi ré dó dó dó
- Itt sza-lad az ő - zi - ke. stb.

Ö S S Z E G Z É S

MÓDSZERTANI JAVASLATOK

Az óvodáskorú gyermekek életkori sajátosságaiból következően az óvodai nevelésben, ezen belül az óvodai foglalkozásokon alapvető követelmény a játékosság biztosítása. Ennek megvalósítása érdekében a játékosság helyes értelmezésén kívül foglalkozási áganként is jól kell ismernünk azokat a sajátos lehetőségeket, amelyet pedagógiai szempontból egy-egy szakterület, foglalkozási anyag implicit biztosít.

Célkitűzésünknek megfelelően az alábbi választ adtuk a játékosság gyakorlati alkalmazásával összefüggő alapvető elméleti kérdésekre.

1. A pedagógiai szakterminológia alapján nem azonos fogalmak a játék és játékosság, ezért helytelenek és nem fogadhatók el az ilyen meghatározások, mint a "játékmódszer", "játékos módszer", ugyanis ezek nem fedik a játékosság érvényesülésének konkrét, valóságos formáit.

2. A játékosság gyakorlati alkalmazásának folyamatában a játék a tanítás-tanulásnak nem módszere, hanem eszköze.

3. A játékos zenei képességfejlesztés megvalósítása érdekében csak sajátos tartalmú játékok tervezhetők. A sajátos tartalmat egyrészt a játék jellege - az óvónő kezdeményezi, játékszabályuk állandó stb. -, másrészt a foglalkozás, ill. a zenei képességfejlesztés anyaga határozza meg.

Ennek megfelelően a játékos zenei képességfejlesztés lehetőségei:

I. Sajátos tartalmú játékok

1. Utánzó mozgással kísért énekes-mondókás játékok

2. Énekes szabályjátékok
3. Zenei didaktikus játékok

II. Játékos elemek alkalmazása

1. Verbálisan létrehozott meseszituációk
2. Érdekes történetek (játékos motiváció)

A fentieket gyakorlati példákkal is illusztráltuk, amelyek többségét intézetünk gyakorló óvodájában is kipróbáltunk. A játékos megoldások fokozták a gyermekek zenei aktivitását, hatékonyan elősegítették a feladatok megvalósítását.

Módszertani javaslatok

- A játékoság érvényesülésének alapvető feltétele az óvónő játékos magatartása, pedagógiai vezetési stílusa.
- A játékos megoldások kiválasztásánál vegyük figyelembe a gyermekek fejlettségi szintjét és a zenei feladat tartalmát.
- Az alkalmazott játék, ill. játékos elem ne menjen a zenei feladat rovására, ne váljék céltalan játszadozássá a zenei tevékenység.
- Korcsoportonként és zenei feladatonként változó mértékben valamennyi zenei tevékenységben biztosítsuk a játékoság érvényesülését.
- A tervezett játékos mozdulatok, szemléltető eszközök, felleljenek meg a zenei és esztétikai követelményeknek.

A téma kidolgozása úttörő jellegű, mivel nincs óvodapedagógiai szakirodalma. Gyakorlati alkalmazás esetén hozzájárulhat a játékoság elvének tudatos alkalmazásához, a leírtak alkotó továbbfejlesztéséhez.

IRODALOM

1. Ágoston György: A pedagógia alapfogalmai és a nevelési célrendszer. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1976.
2. Kálmán Lajos: Kodály Zoltán zenéje az óvodában. Kecskemét, Óvónők II. Nyári Akadémiája, 1974.
3. Kereszturi Ferencné: Az óvodai nevelés programjának továbbfejlesztése II. Óvodai Nevelés 1987/7-8.
4. Óvodapedagógia. Szerk.: Dr. Kovács György. Budapest, Tankönyvkiadó, 1985.
5. Kovács György: A játékoság és az óvodai nevelés. Óvónőképző Intézetek VI. Tudományos Ülésszaka. 2. Játékpédagógiai Fórum /Szerk.: Kiss László/, Hajdúböszörmény, 1986.
6. Körösi Andorné: Didaktikus játékok az óvodában. Budapest, Tankönyvkiadó, 1964.
7. Nagy Béláné: A játékoság érvényesülése az óvodai ének-zenei tanítás-tanulás folyamatában. Óvónőképző Intézetek VI. Tudományos Ülésszaka. 2. Játékpédagógiai Fórum /Szerk.: Kiss László/ Hajdúböszörmény, 1986.
8. Pedagógiai Lexikon I. Szerk.: Nagy Sándor /Didaktikus Játékok/ Budapest, Akadémiai Kiadó, 1976.
9. Pedagógiai Lexikon II. Szerk.: Nagy Sándor. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1977.
10. Nevelőtestületi értekezlet elé. Téma: Játék és játékoság az óvodai foglalkozásokon. Óvodai Nevelés 1980. 3.
11. Rápolthy Viktor: A játékos módszerek szerepe a zenei készségek megalapozásában. II. Az ének-zene tanítása 1979. 6.

12. Szarkáné Horváth Valéria: Ritmusjátékok a kiscsoportban
Szarvas, A Magyar Óvónőképző Intézetek Neveléstudományi Közleményei IX. 1972.

13. Toarniczky József: Módszer-e a játék?
Óvodai Nevelés 1981. 9.

NAGY GYULÁNÉ
főiskolai adjunktus

AZ ÓVODAPEDAGÓGUS-JELÖLTEK FELKÉSZÍTÉSE AZ ÓVODÁS
KORBAN JELENTKEZŐ TARTÁSI RENDELLENESSÉGEK FELISME-
RÉSÉRE ÉS PREVENCIÓJÁRA

A tartó- és mozgatószervrendszer zavarainak okai,
felismerésének lehetőségei

Fenyegető, és egyben elgondolkodtató tény, hogy a testtar-
tás elváltozásai már kisgyermekkorban megjelennek. Indokolt, és
egyre sürgetőbb igény, hogy már az óvodapedagógusok rendelke-
zenek olyan fontos ismeretekkel, amelyek segítségével a tartás-
hibákat, valamint a lábstatikai elváltozásokat felismerhetik.
Ezen ismeretek átadására több lehetőség adódik. Íme, a három
legfontosabb:

- a., az "Egészségtan" tantárgy előadásai és szemináriumok,
- b., az idetartozó szakirodalom,
- c., a "rendes" testnevelési órák folyamata.

Az előbbiek jó alkalmat kínálnak az elméleti tudnivalók elsajá-
títására (főleg a szemináriumok), a testnevelési órákon pedig
a hallottak, a megbeszéltek kerülnek "kipróbálásra".
Időben a preventív gyakorlatok "kipróbálása" nem jelent többlet-
elfoglaltságot, sőt a hallgatók mozgásigényét, fizikai állapo-
tát, az egész napos ülőmunka kompenzálását kedvezően befolyá-
solják. Főleg a tartásjavító gyakorlatokat igénylik és végzik
szívesen hallgatóink, nemcsak esztétikai megfontolások miatt,
hanem mert körükben is akadnak, akik kisebb panaszokkal küszköd-
nek. Szeretném ismertetni mindazokat a fogalmakat, folyamatokat,
feladatokat, gyakorlat-típusokat, amelyek hasznosak és fontosak
hallgatóink ezirányú felkészítésében.

A testtartás fogalma

A testtartás tágabb értelemben az egész test tartása, szűkebb értelemben csak a gerinc, a törzs helyzetét jelenti. Helyes testtartás esetén egyensúlyi helyzet van a test saját erői, és a testre ható nehézségi erő között. Ha a nehézségi erő túlsúlyba kerül, hibás tartás, hanyag tartás alakul ki. A testtartás az egyén jellemző tulajdonsága, amely belső és külső körülmények hatása alatt áll. Kor, betegség, életmód stb. állandóan befolyásolják, sőt örökletes tényezők is szerepet játszanak.

A szervezet ezen tulajdonsága a 6-7. életévben alakul ki. Ekkor következik be a tartás automatizálódása, a mozgás és gyakorlás által.

A helyes testtartásnak nincsen pontos mércéje, meghatározása leginkább szubjektív jellegű. Elsősorban a gerincoszlop nyílirányú görbületeinek nagysága, a helyes állás, a szép fejtartás harmónikus összhatása kelti a szemlélőben a jó tartás benyomását.

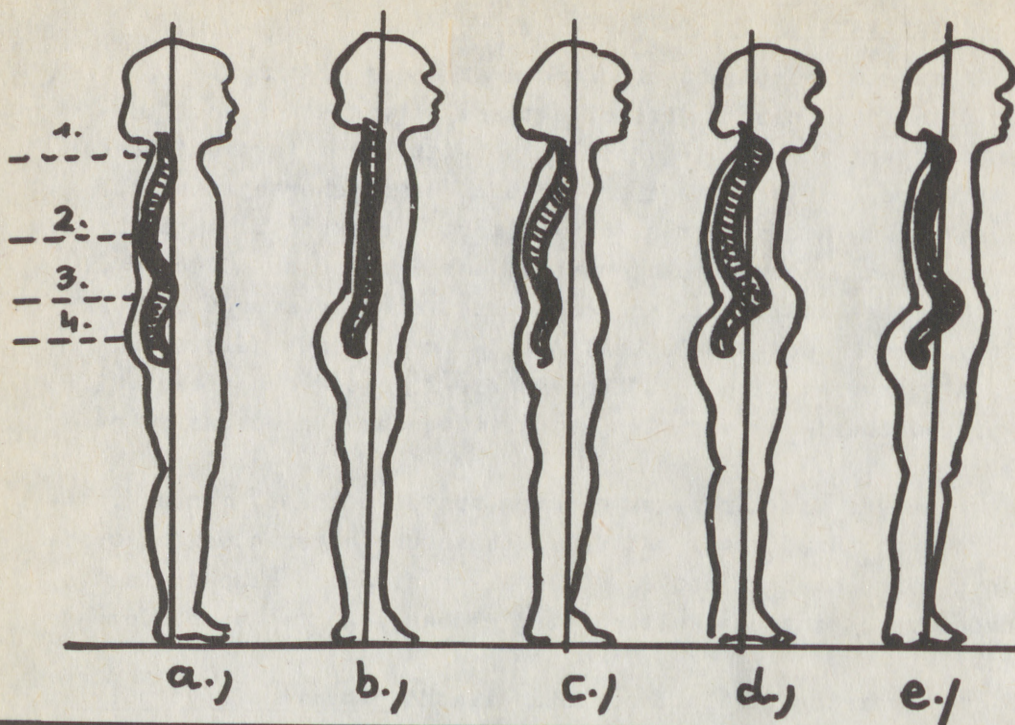
Szervezetünk izületláncolata állandó dinamikus egyensúlyi helyzetben van. A test a végtagokkal együtt hajlamos arra, hogy kibillenjen egyensúlyi helyzetéből. Ezért szüntelenül kiegyenlítő izommozgásokat végez, amelyek a súlypontot az alátámasztási pont felett tartják, s ezzel az egyensúlyi helyzetet helyreállítják.

A gerincoszlop csigolyái a szalagok passzív rendszere támogatják a testtartásért felelős izomzat aktív tartási funkcióját.

Tartásunkat időről-időre változtatni kell, mert egy statikus testhelyzet fenntartása igen hamar a tartó-apparátus elfáradásához vezet. Pl.: a hosszabb ideig tartó egyenes állás legelőször is a hátizomzat elfáradását eredményezi.

Gerincoszlopunk alapvető sajátossága a kettős "S" alakú görbület. Lásd: 1. sz. kép "a" jelű ábrája.

A görbületek a születés után fokozatosan alakulnak ki. A háti és a nyaki (2, 1) gerincszakasz görbületeinek kialakításáért felelős mechanikai tényezőket nem ismerjük pontosan. Annyi bizonyos,



1. sz. kép

hogy a fiziológias görbületek formálódása csecsemőkorban a fej emelésével kezdődik: (a/1 ábra) nyaki lordózis. Majd folytatódik a felüléssel: (a/2 ábra) háti kifózis, és a felállással: (a/3 ábra) ágyéki lordózis.

Az 1. számú kép "b", "c", "d", "e" jelű rajzai a helytelen testtartási típusokat mutatják be.

Tehát az "a" jelű rajzon a helyes testtartást, a gerinc hajlatainak egészséges arányait láthatjuk.

A "b" jelű rajzon a fiziológias háti domborulat (kifózis) és az ágyéki homorulat (lordózis) csökkent, vagy hiányzik. Ezt lapos hátnak nevezzük ("katonás tartás").

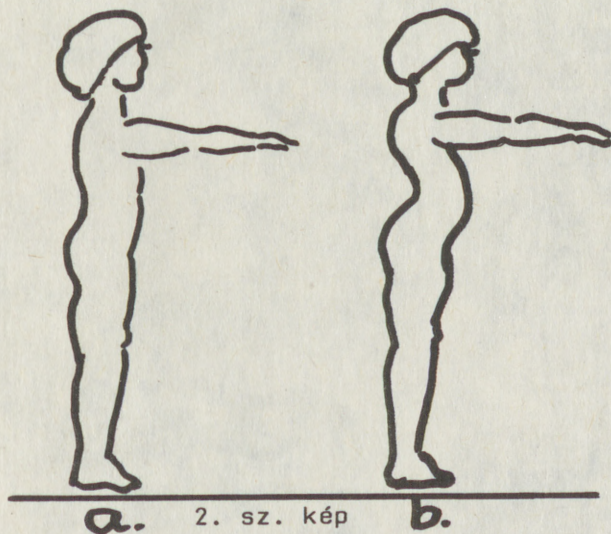
A "c" jelzésű rajz domború vagy kerek hát: vagyis a háti domborulat fokozott. A lógatott fej, előreeső vállak jellemzőek.

A "d" jelű rajzon mind a háti domborulat (kifózis) mind az ágyéki homorulat (lordózis) nagyobb a fiziológiánál. Ez fokozott kifolordotikus hát.

Az "e" jelű rajz a "nyerges hátat" ábrázolja: lordotikus tartás; azaz csak az ágyéki szakasz homorulata nagyobb a fiziológiánál. Bár megjelenési formájában nem tér el a hanyag testtartástól, mégis el kell különítenünk a tartási gyengeséget vagy tartási elégtelenséget az előbbiektől. Itt a tartószervezet működése nem kielégítő. Ezt a fokozott gyengeséget az idézi elő, hogy az izmokat (a szervezetet) kevés természetes inger-, mozgás, levegő, víz, napfény, megfelelő táplálék - éri. Sok esetben alkati diszpozíció is közrejátszik e jelenség kialakításában. Mind a helytelen (hanyag tartások), mind a tartási elégtelenség közös jellemzője, hogy nem kóros elváltozás. Tehát korrigálhatók, javíthatók, lelkiismeretes, következetes, rendszeres, hozzáértéssel összeállított mozgásanyaggal.

Jól felismerhető a tartásgyengeség, ha a gyermek felszólításra ("szépen állj, húzd ki magad!") - ki tudja javítani a tartását, de sajnos rövidesen "visszaesik" sajátosan helytelen pihenőtartásába.

Egyszerű tesztként alkalmazhatjuk a következő gyakorlatot tartásgyengeség gyanúja esetében: Lásd: 2. sz. kép.



Az "a" jelű ábra (szögállás, mellső középtartás). A helyes testtartást mutatja.

A "b" jelű ábrán 30 másodperc után, vagy már előbb is, a gerincoszlop görbületei fokozódnak, nem képes fenntartani az "a" jelű ábrán látottakat, visszaesik a helytelen "pihenőtartásba."

A gyermekkor leggyakoribb, részben a tartáshibák körébe sorolható gerincelváltozása a skoliózis, a gerincoszlop oldalirányú elhajlása. (Közismertebb nevén gerincferdülés a neve.) Ez az oldalirányú elhajlás megbontja a törzs illetve a hát szimmetriáját. Az "ún" funkcionális skoliózis esetén a hát asszimetriája enyhe, a gerinc oldalirányú elhajlása kismértékű.

A szalagokban, izmokban nem jönnek létre struktúrális elváltozások. Ez tartási hiba; hiszen akaratlagosan is megszüntethető a beteg által, vagy passzív módon, fektetéssel.

Azonban, ha ez a helyzet állandósul, a tartásért felelős törzsfeszítő izmok, a mély hátizmok nem erősödnek meg (esetleg egyes izomcsoport megrövidül, más pedig megnyúlik), - a tartáshibából deformitás lesz. Azaz irreverzibilis elváltozás alakul ki, melyre jellemző, hogy a csontrendszerben vissza nem fordítható eltérések keletkeznek (ék alakú csigolyák, deformálódott borda.)



Az álló képen a gerincoszlop oldalírányú elgörbülése, elhajlása látható. Mégpedig a felső (háti) szakaszon kialakult primér, és ennek ellensúlyozásaként létrejövő kompenzációs görbület a deréktáji (ágyéki) gerincszakaszon.

Felismerési lehetőségek közül a legmegbízhatóbbat a nem ortopéd szakemberek számára a következő két kép szemlélteti.
(3. sz. kép)

Kiindulóhelyzet: térdelőtámasz. Végeztessünk a kisgyermekkel "cicahát"-at! Kialakult skoliózis esetén jól érzékelhető a hát asszimmetriája, az "ún" bordapúp.

A skoliózis megelőzése érdekében a tennivalók csecsemőkorból kezdődnek. Tilos a korai felültetés, a karon hordás, az idő előtti járatás. A baba izomzata hasonfekvésben erősödik legjobban. Semmiképp sem szabad lerövidíteni a kúszókorszak idejét. Kezdődjék minél korábban a gyermek izomzatának, egész szervezetének erősítése, edzése!

Döntő szerepe van a helyesen vezetett testnevelési foglalkozásoknak, a korai úszástanulásnak, a pihenés és alvás megfelelő arányának. Legfontosabb feladatunk: a gyenge, fejlődő izomzatot erősítjük, javítjuk a keringést és légzést.

Az oldalirányú gerincelváltozások lényegesen súlyosabbak, nehezebb feladatot jelentenek a korrekció tekintetében, mint a nyílírányú eltérések (hanyag tartások).

Az esetek egy részében a gerincoszlop nemcsak oldalra hajlik el, hanem a hosszanti tengely körül meg is csavarodik. Ezáltal a háton a bordaíven előredomborodás tapasztalható. Előrehajlításnál még enyhébb esetekben is megfigyelhető az egyik oldal kiemelkedése.

Mind a hanyag tartások, mind a skoliózis kialakulásának megakadályozására a preventív mozgásanyag rendszeres és módszeres alkalmazásával nagyon sokat tehetünk, figyelemre méltó eredményt érhetünk el.

A preventív mozgásanyag alapelveinek ismertetése előtt fontosnak ítélem, hogy néhány anatómiai fogalommal tisztában legyenek hallgatónk.

- Az emberi test tartását a tartó-, és mozgatóapparátus által fenntartott egyensúlyi helyzet jellemzi.
 - A tartóizomzat aktív tartási funkciót fejt ki. Ezt a csontok és a szalagok passzív rendszere támogatja.
 - A szalagok az ízületek rögzítését szolgálják, és az izmokhoz hasonlóan a fokozott igénybevétel hatására megvastagodnak, csökkent működés esetében visszafejlődnek.
 - Az izmok tartós húzási terhelésre megnyúlhatnak, annak hiányában megrövidülhetnek. Fokozott megrövidülésük esetén - amikor sem aktív, sem passzív nyújtás nem lehetséges -, izületi merevségről, fixációról beszélünk. Ez a testtartás megváltozásában is kifejezésre jut.
 - Gerincoszlopunkra sokrétű feladat hárul. Erős izmok rendelkeznek és tapadnak rajta, ezeknek meghatározó szerepük van a tartás és a törzs mozgásainak végrehajtásában.
 - Hordozója a mellkasnak, hasüregnek.
 - Körülveszi a gerincvelőt és védi a külső behatásoktól.
 - Résztvesz a terhek egyenletes elosztásában, s a csigolyatestek között lévő porckorongok rugalmassági kompenzációs funkciójával a külső erőbehatásokat kivédi, vagy tompítja.
 - A gerincoszlophoz tapadó hátizmok, főleg a mély hátizmok (törzsfeszítők) kondíciója és működése meghatározó szerepet tölt be a testtartásban. Ez az izomcsoport a két lábon járáshoz nélkülözhetetlen, ugyanis két lábon állva a test gerinc előtti tömege súlyosabb, mint a gerinc mögé eső rész. Az egyenes testtartáshoz erős hátizomzatra van szükség. A gerinc feszítését a kétoldali mély hátizmok (erector csoport) tagjai végzik.
- Ezek ismeretében tekintsük át a megelőző (preventív) mozgásanyag elvi szempontjait, s ennek tükrében az óvodában alkalmazható játékos gyakorlatokat és játékokat!

A prevenció mozgásanyagának elvi szempontjai, játékos gyakorlatok és játékok

Óvodáskorban a gerincoszlop mozgásainak lényeges beszűkülése még ritka. De a bajt meg kell előzni minden lehetséges úton.

Az óvodai preventív, tartásjavító gyakorlatok lényege:

1. a mozgásigény mindenirányú kielégítése,
2. nyújtójellegű gyakorlatok alkalmazása,
3. a hátizmok és a hasizom erősítése,
4. a helyes légzés tudatosítása.

Törekednünk kell arra, hogy a nyújtó gyakorlatok óvatos, lassú frekvenciájúak legyenek a jobb vérellátás érdekében. Ne legyenek gyorsak, rángásszerűek! Különösen kiemelt szerepe van az udvari, szabadtéri mozgáslehetőségeknek. E téren a család szemlélete, az otthoni gyakorlásnak játéknak az elfogadtatása és igénylése óriási segítséget jelent.

Bár a hátizmok és a hasizom foglalkoztatása viszonylag kevés játékos elemet tartalmaz, a mozdulatok versenyjellegű gyakoroltatásával meg lehet kedveltetni azokat. Nem szabad megfeledkeznünk a kéziszerek alkalmazásáról sem, mert ezek nemcsak érdekesebbé, színesebbé teszik a mozgásanyagot, hanem több izomcsoport egyidejű foglalkoztatása is lehetővé válik.



- 1 ü: Babzsák a fejen, alapállás: a fej helyzetének tudatosítása.
- 2 ü: Járás babzsákkal a fejen (nyújtott nyakkal járás).

A hát izmainak átmozgatása és erősítése



Kh: Alapállás, babzsák a fejen.

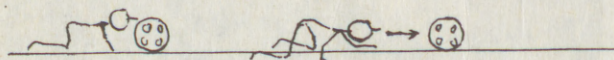
- 1 ü: Ereszkedés a székre ülésbe (óvodai székre) anélkül, hogy a babzsák leesne. (Testtartás javítása.)



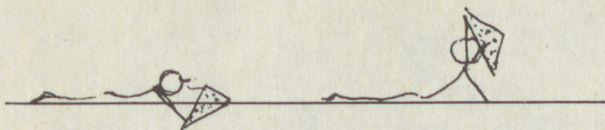
- Kh: Szögállás, magastartásban, labda támasztása a fejen.
 1 ü: Ereszkedés (bal) jobb térdelésbe.
 2 ü: Ereszkedés sarokülésbe.
 3 ü: Mint az 1.
 4 ü: Emelkedés kh-be.



- Kh: Nyújtott ülés, támasz a test mögött, labda ölben.
 1 ü: Csípőemeléssel és nyújtással a labda legurítása a lábfejezhez.
 2 ü: Ereszkedés kh-be.
 Összetett, végtag és törzsizom erősítés.



- Kh: Térdelőtámasz, labda a kéztámasz előtt.
 A labda gurítása homlokkal.
 A hátizom és a vállöv hatásos foglalkoztatása és átmozgatása.



Kh: Hasonfekvés magastartás, kendőfogás.

Törzsemeléssel és kéztámasszal törzshajlítás hátra, integetés a kendővel.

Erőteljes hátizom erősítő gyakorlat.

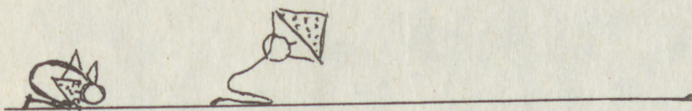


Kh: Hasonfekvés, magastartás, kendőfogás.

1 ü: Törzsemeléssel és hajlítással hátra a kendő nyakba akasztása, vagy

2 ü: a fej bekötése a kendővel.

A mély és felületes hátizmok erősítése.



Kh: Sarokülés kendő az áll alatt "eldugva".

1 ü: Törzsnújtással karlendítés magastartásba, törzsdöntés előre.



Kh: Hasonfekvés, magastartás, kendőfogás.

1 ü: Törzsemeléssel törzshajlítás hátra.

2 ü: Kendő átvétele a jobb kézbe, tekintet a kendőt tartó kézen.

3 ü: Mint az 1.

4 ü: Kh.

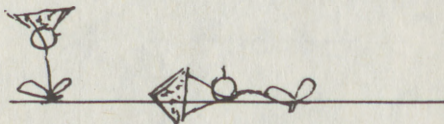
A hasizmok foglalkoztatása



Kh: Nyújtott ülés kéztámasz a test mögött, kendőfogás.

1 ü: Karlendítéssel előre páros térd átkulcsolása kendővel hajlított lebegőülésben.

2 ü: Kh.



Kh: Törökülés, magastartás, kendőfogás.

1 ü: Ereszkedés hanyattfekvésbe.

2 ü: Emelkedés kh-be.

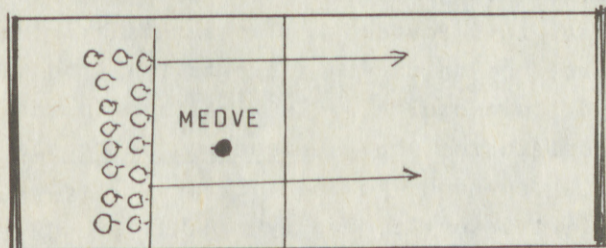
A gyakorlatok a játékosság elvét szem előtt tartva alkalmasak a tartásért felelős hátizmok erősítésére, nem feledkezve meg hasizmok foglalkoztatásáról sem.

Testnevelési játékok

Szerkezeti felépítésük meghatározza funkciójukat, vagyis arányosan veszik igénybe a test különböző izomcsoportjait. A gyermek tudatos erőfeszítés nélkül, önfeledten játszik, ugyanakkor "észrevétlenül", de annál hatásosabban, erősödik a törzs, a csípőizomzat, de a végtagok izmai is.

Pl: A "Házatlan mókus", közismert játékban.

"A szalagszerző medve" (középső és nagycsoport számára).



A terem teljes szélességében 2-3 m-es sávot jelöltünk ki. A játékosoknak hátulról a nadrágukból vagy a trikójukból jelzőszalag lóg ki. Át kell futniuk a túloldalra úgy, hogy a medve ne tudjon szalagot szerezni. A medve játékost nem foghat meg!

Az "Egérfogó" játék szinte észrevétlenül jelent viszonylag nagy terhelést. Egyik játékos a földön gumikötelet húz maga után. A többiek "négykézláb járásban" igyekeznek elcsípni a kötél végét. Akinek sikerült, az helyet cserél a húzóval. Nagyon alkalmas játék a gerincoszlop intenzív átmozgatására.

A mindenki által jól ismert és kedvelt "Tűz, víz, repülő" feladatvariációit célzottan összeválogatva igen jól átmozgathatók és erősíthetők a törzs izmai.

A preventív mozgásanyag alkalmazásakor messzemenően figyelembe kell venni az életkori jellemzőket, szem előtt kell tartanunk a változatosság, a rendszeresség, a tudatosság elvét, biztosítanunk kell a gyakorlat végrehajtásához elengedhetetlen készítést.

Legfontosabb motíváció a gyermek mozgásigénye, mozgásszükséglete. Minden gyermek jellemzője a nagy mozgásigény. Ha ezt ébren tartjuk a gyermekben, valamint tartós érdeklődését szinten tartjuk, a kívánt mozgásforma könnyen beépül a gyermek tevékenységrendszerébe. A mozgásra serkentő motívumok között az érzelmeknek is nagy jelentősége van. Az eszközök, kéziszeresztétikája a gyermek érzelemvilágának fontos alkotórésze. Figyelemfelkeltő, inspiráló hatása közismert.

Már a dolgozat elején említettem, és egyben tekintsék nevelőmunkánk, óvodai tevékenységünk alapeszméjének: "nem elég elmondani hogy mit, hogyan tegyen a gyermek! Azt be is kell mutatni és vele együtt gyakoroltatni. Maximálisan építenünk kell utánzókézségére. Belátható, hogy a személyes példaadás a leghatékonyabb eszköz a pedagógus kezében. Élni kell vele, együtt mozogni, játszani, tevékenykedni a gyermekkel, s együtt örülni legdrágább kincsünknek, az egészségünknek!"

IRODALOM

1. Csider Tibor: Az iskolai gyógytestnevelés gyakorlati és mozgáselemzése
Budapest, a Testnevelési Főiskola Közleményei,
1982. 2. melléklet
2. Glauber Andor: Az Orthopaedia Tankönyve
Budapest, Medicina, 1978.
3. Mónus-Gárdos: Gyógytestnevelés, Budapest, Sport, 1982.
4. Tóth János-Tóth Jánosné: Játékos lábtorna és tartásjavító
torna (Egységes jegyzet)
Budapest, Tankönyvkiadó, 1987.

DR. LAKATOS JÓZSEFNÉ
főiskolai adjunktus

AZ ÓVODAI OROSZNYELV-OKTATÁS HAJDÚBÖSZÖRMÉNYI MODELLJÉNEK RÖVID TÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉSE

Korunkban a szakmai, az általános műveltség egyik követelménye legalább egy idegen nyelv birtoklása. A nyelvtudás, egy, vagy több idegen nyelv elsajátításáról szóló információk, viták, tapasztalatcserék szinte mindennaposak hazánkban, kifejezik, közvetítik azt a társadalmi igényt, amely növelni kívánja az idegen nyelv tudásával rendelkezők számát. Napjainkban nyelvoktatásunk reformját éljük át, egyre inkább sürgetővé válik az idegennyelv-oktatás alsó és felső határainak kiszélesítése, a kétnyelvűség (a bilingvizmus) egy meghatározott fokának és minőségének az elérése. Ennek a folyamatnak egyik láncszeme lehet az óvodai idegennyelv-oktatás, hiszen a mesterséges bilingvizmus a gyermekkorban megkezdett tudatos, tervszerű nyelvoktatás során alakul ki, ahol külső motivációs tényezők biztosítják egy adott nyelvre a szállítódást. A kisgyermekkorban megkezdett nyelvoktatás létjogosultságát ma már kevesen kérdőjelezik meg, erősítik ezt a tényt azok a külföldi és hazai tapasztalatok, amelyek a hazai idegennyelv-oktatás produktívásával kapcsolatosak. Az utóbbi két évtizedben megközelítőleg 32 országban folytak és folynak kísérletek és kezdeményezések, az óvodai idegennyelv-oktatás bevezetésére, amelyekről a legfőbb adatokat az 1962-ben Hamburgban megtartott UNESCO kongresszus anyagából ismerhetünk meg. Bár az idegennyelv-oktatás tartalma, módszere, foglalkozási rendje eltérő az egyes országokban, de van közös találkozási pont, amelyet a nyelvoktatás gyakorlata már bebizonyított. Legoptimálisabbnak a heti háromszori, időtartamában a 25-30 perces foglalkozásokat tartják, 10-15 fős csoportokban. Játékos gyakorlatok, szabadidő-tevékenységek keretében végzik az adott idegen nyelv alapjainak lerakását, az érdeklődés felkeltését,

s az oktatást a játéktevékenységre alapozzák. (Szovjetunió, USA, Franciaország, Bulgária.)

Magyarországon az óvodai nyelvoktatás szakemberei vitathatatlanul korán nyúltak az óvodai szervezett keretek között folyó nyelvoktatáshoz, mindenekelőtt az orosznyelv-oktatásához. Ezt egyrészt az intézetek felsőfokú szintre emelése hozta magával, másrészt az érdeklődést fokozta a nemzetközi élet pezsgése, valamint az 1962-ben Hamburgban megtartott nemzetközi UNESCO kongresszus.

A fent említett nemzetközi konferencia termékenyítőleg hatott a nyelvoktatás fellendítésére, s a hatvanas évek közepén megjelent publikációk már egy-egy ország óvodai nyelvoktatásának fellendüléséről tanúskodnak. Különösen fellendült az óvodai nyelvoktatás a Szovjetunióban.

A romániai "Tanügyi Ujság" (1967. 36. sz.) erről így ír: "Olaszországban és az NSZK-ban az angol nyelv tanításával kísérleteznek, többnyire a direkt módszert alkalmazzák, a tanárok csak angolul beszélnek. Nyolc leningrádi óvodában öt-hat éves gyermekek angol, francia vagy német nyelvet tanulnak."¹

A szovjet óvodai kísérletekről ebben az időben Valent Júlia a Szarvasi Óvónőképző Intézet tanára jelentetett meg (1965) igen értékes beszámolót. A későbbi évekből egy francia folyóiratban olvashatunk beszámolót a leningrádi Herzen Pedagógiai Főiskola gyakorló óvodájában végzett kísérletekről. (Herbinier - Lebert, L'éducation Infantine, 1967. N^o 6.)

A külföldi és hazai szakemberek véleménye megegyezik abban, hogy a korai nyelvoktatás előnyös, pozitívan motiválja a gyermekeket és az elemi nyelvi képességek és jártasságok kialakulása túlmenően kihat egész személyiségük fejlődésére.

A magyarországi óvodai idegennyelv-oktatás lehetőségeit vizsgáló előkísérletek kb. öt-hat évet vártak magukra. A hetvenes évek eleje az óvodai idegennyelv-kísérletek megindulásának az időpontja, s az ilyen jellegű kísérleti munkát segíti Nádudvari Imréné dr.: "Az idegennyelv-oktatás pszichopedagógiai vonatkozása, különös tekintettel az óvodáskorra" - 1975-ben megjelent nagyobb kitekintésű tanulmánya.

A szerző gazdag szakirodalmon keresztül mutatja be a nyelvoktatás fejlődésének lélektani vonatkozásait és mutat rá az óvodás korú gyermekek idegennyelv-oktatásának pszichológiai alapjaira. Az óvodás korban a játékszituáció az az alapvető szituáció, amelyben a gyermek kedvezően tanulja az idegen nyelvet, számára a tanulás másodlagos jellegű.

A hetvenes évek közepe lett aztán később az országosan megindult és ellenőrzött óvodai orosznyelv-oktatási kísérletek időszaka: Ajka és konrollja Salgótarján (Kőszegi Kontra György - 1975; Marsohek Judit - Pethő Balázné - 1975; Ágoston Klára - 1976.), majd a Hajdúböszörményi Óvónőképző Intézet Gyakorló Óvodája (Ládi József - Kulcsár Dezső - 1976.) - és a többi óvónőképzőben megindult speciálkollégium jelzi az előrelépést.

A Felsőoktatási Szemle 1976. ötödik számában lát napvilágot Szűcs Gyula és Deák Miklós tanulmánya, amely többet között az óvónőjelöltek szerepével, illetve az óvónőképző intézeti hallgatók előkészítésével foglalkozik az óvodai idegennyelv-oktatás számára. A fent említett kísérletek és kutatások mellett újak is feltűnnek hazánkban, közülük legjelentősebbek voltak Csepelen egy üzemi óvodában, de tudunk pécsi, Szolnok megyei, Nógrád megyei próbálkozásokról is. Azért illethetjük őket a próbálkozás elnevezéssel, mert tudomásunk szerint csupán csak egy-két évig tartottak.

A hetvenes évek közepétől szaporodott az óvodai idegen nyelvi oktatással kapcsolatos ismertetések száma, amelyek sok hasznos tapasztalatról számolnak be. (Pl. Varga Ágnes: "Játszva tanulunk oroszul" 1976; Tóth Elemér: "Orosz lesz" 1976. TG. Cirill betűk a levegőben. Oroszul tanuló óvodások 1977; Deák Miklós: "Kezdjük az óvodában", Világ- és Nyelv évkönyve 1978.).

A Hajdúböszörményi Óvónőképző Intézet Gyakorló Óvodájában 1974. októberében középső csoportban előkísérlet jellegű játékos orosznyelv-oktatás indult. A kísérlet beindítása, vezetése, a munka szervezési és tartalmi oldalának kimunkálása Ládi József és Kulcsár Dezső intézeti nyelvtanárok nevéhez fűződik, akik az Oktatási Minisztérium Pedagógusképző Osztálya, valamint az Óvónőképző Intézetek Orosz Nyelvi Szakbizottsága éves munkater-

véhez, továbbá a 6. számú országos kutatási főirányhoz is kapcsolódva, gyakorlati-tapasztalati és ezen alapuló elméleti, módszertani anyagot szolgáltatottak egy tudományosan kellőképpen megalapozott kísérlet számára, az óvodás korban induló idegen nyelv-oktatás lehetőségeinek vizsgálatára. Az orosz nyelvi oktatási kísérletek terv szerint három szakaszra tagolódtak:

1. előkísérleti szakasz (1974-1977);
2. megismételt előkísérlet (1975-1980);
3. tudományos kísérlet (1974-1984).

Az előkísérlet megindítását a kísérlet vezetői által összegyűjtött külföldi (orosz, angol, német), óvodai nyelvoktatási szakirodalom, valamint hazai anyagok (Enyedi Sándorné elméleti-módszertani előterjesztése) a szakbizottság által az OM részére készített (Ajánlások) tanulmányozása előzte meg.

Az előkísérlet a középső csoportban 16 gyermekkel indult. A kiválasztás egyetlen szempontja a résztvevő gyermekek anyanyelvi fejlettségi szintje volt, aminek a megállapítása logopédus közreműködésével történt. A nyelvi kommunikációs nevelés tudományos vizsgálata szempontjából ez jelentős eljárás volt.

Az orosz nyelvi játékos foglalkozások - a középső csoportban előírt kötött foglalkozások rendjéhez igazodva - heti három alkalommal, kezdetben 10-15, később 20-25 perces időtartammal folytak.

Megfelelő orosz nyelvi képzettséggel rendelkező óvónő hiányában a foglalkozásokat az óvónőképző intézet két nyelvtanára vezette, akik közül az egyik az aktív megfigyelő és jegyzőkönyv-vezető szerepét töltötte be a foglalkozásokon, magnófelvételeket készített, s ez alapul szolgálhatott az utólagos elemző munkához.

Az alkalmazott módszer a gyermekek játéktevékenységére épülő ún. direkt módszer volt. A csoportvezető óvónő aktív részvételével igen fontos tényezője volt az egynyelvű foglalkozásvezetés gördülékenységének: bizonyos esetekben az adott szituációt értelmező, magyarázó (nem fordító személy szerepét töltötte be). Előzetesen mindig részt vett a foglalkozásra való felkészülésben. Ez a hármas kooperáció (foglalkozásvezető nyelvtanár + megfigye-

lő, jegyzőkönyv-vezető, magnófelvételt készítő nyelvtanár + szükség esetén segítő óvónő) erősen munkaigényes volt, de pedagógiai-pszichológiai, pszicholingvisztikai, metodikai szempontból - éppen a kísérlet kiépítésének szakaszában - nagyon értékes megoldásnak mutatkozott.

A kísérleti jellegű nyelvoktatás célja a következőkben körvonalazódott: A végső cél a teljesítményképes, az idegen nyelvi tudás szilárd alapjainak a lerakása, valamint a nyelvtanulás alapmotívumainak kiépítése, továbbfejlesztése;

- a pozitív érzelmi viszony kialakítása az idegen nyelvhez, mint új lehetséges, kommunikációs eszközhöz;
- szilárd, a célnyelveit maximálisan megközelítő idegen nyelvi artikulációs bázis kialakítása;
- a célnyelvi fonematikus hallás alapkészségének kifejlesztése;
- a hallás utáni értés készségének megalapozása;
- maximálisan felhasználva a - szemléletes - cselekvő módszerben rejlő lehetőségeket, valamint az óvodás korú gyermekek nagyfokú imitációs képességét, gondosan megválogatott és felépített nyelvi anyagra támaszkodva, eljuttatni a gyermekeket a programozott lexikai-szintaktikai modellek önálló variálásához, a célnyelven történő kollektív, majd fogalmi gondolkodás alapműveleteihez.

A nyelvoktatás programját meghatározó főbb elvek a következők voltak:

1. Pedagógiai elvek

- Óvodás korban a gyermek fő tevékenysége a játék, azért építeni kell erre a gyermeki tevékenységre, vagyis a nyelvi foglalkozásokon a játéktevékenység mind több formáját kell tudatosan felhasználni;
- Pozitív motívumok állandóságának biztosítása (állandó pozitív érzelmi viszony a foglalkozás vezetőjéhez), a tevékenységek változatos, tervszerű sorrendje, a gyermekek érdeklődésének felkeltése az illető nyelv és az azt beszélő nép (ek) élete iránt - esetünkben az orosz nyelv iránt - még a foglalkozások beindítása előtti időszakban.

2. Didaktikai elvek

- Szemléletesség elve (a szemléletesség fokozatainak következetes biztosítása);
- Fokozatosság elve (a metakommunikációs eszközök felhasználása, az artikulációs nehézségek fokozatos bevitele, az önálló lexikai és szintaktikai egységek, szótagszámok fokozatos emelése, stb.);
- Egyértelműség elve (egyértelmű szemléltetés, konkrét és egyértelmű szituációkban, egyértelmű gesztusok, mimika, hanglejtés kíséretében);
- A gyermeki aktivitás elve (a kórusbeszéd, éneklés, mozgásos játékok, versenyjátékok, gimnasztika stb. nyújtotta lehetőségek kihasználása);
- A tartósság elvének érvényesítése (a nyelvi időleges kapcsolatok kialakításakor többször megismételt bemutató hangoztatás, kórusbeszéd, kórusismétlések, egyéni szerepeltetés).

3. A kísérleti nyelvoktatás egyéves programja (középső csoport)

Fonetikai alapkövetelmények:

- Legyenek képesek a gyermekek a lexikai, szintaktikai egységek versek, dalok és mondókák, valamint játékszövegek megközelítően helyes orosz kiejtéssel történő reprodukálására;
- Észleljék a feldolgozott alapmondat-típusok intonációját.

Lexikai-szintaktikai alapkövetelmények:

- Mintegy hetven-nyolcvan lexikai egység (szavak, üdvözlési, udvariassági formák, szókapcsolatok, egyszerű szerkezetű lexikai egység szinten kezelt alapmondatok) néhány vers, mondóka, dal, mozgásos játék és gimnasztikai gyakorlat megtanulása.

Az elsajátítandó lexikai egységek tematikus csoportok a következők voltak:

- fő családtagok, felnőtt személyek és gyermekek neutrális és gyermek nyelvi megnevezésű, tipikus orosz személynevek, a

- gyermek tipikus játékszereinek megnevezése;
- csoportszoba alapvető berendezési tárgyainak megnevezése;
- alapvető állapotokat, mozgásokat kifejező igék;
- a gyermekek számára általánosan ismert állatok megnevezése;
- állítás-tagadás alapesetei;
- alapvető konkrét szemléltethetőség tulajdonságok (méret, alak, alapszínek stb.);
- a gyermek számára ismert jellegzetes közlekedési eszközök megnevezései;
- számolás 5-ig;
- alapvető helymeghatározások (helyhatározószókkal, előljárósavakkal);
- üdvözlési, udvariassági formák alapesetei.

Az elsajátítandó lexikai anyag részben az értés szintjén, részben pedig, önálló használat szintjén tanulandó meg. Értés szintjén: cselekvésre felszólítás, melyre a kívánt cselekvés, illetve beszédtevékenység végrehajtása a válasz. Önálló használat szintjén: a tanult személyek és tárgyak kérdésre történő megnevezése, illetve azok alaptulajdonságainak, alapvető állapotainak, mozgásának, helyének, elhelyezkedésének megnevezése.

A megismételt előkísérlet célja az óvodás korú gyerekek artikulációs képességének, valamint célnyelvi gondolkodási-operációs képességének megfigyelése volt. Ezen kívül kipróbálták a foglalkozások kezdési időpontjának variálását is, s úgy tapasztalták, hogy a reggeli játékidőben megtartott foglalkozások esetében a gyerekek sokkal nagyobb fogékonyságot és aktivitást tanúsítottak, mint az ebédidőt megelőző, vagy a délutáni foglalkozások alkalmával. (Ugyanez volt a tapasztalat Ajkán is.) A megismételt előkísérlet tapasztalatai, valamint a neurofiziológiai, gyermeklélektani, pszicholingvisztikai szakirodalom (O. Kapusztnyik, A. Sokorova, D.B. Elkonyin, W. Penfield, L. Rebertes, W. Lambert, M. Kirch, J. Carrol, Schidt-Schönbein Vigotszkij, A.A. Leontyev) széles körű tanulmányozása alapján készültek el az OM Pedagógusképző Főosztálya elé terjesztett kísérleti hipotézisek, amelyek az életkori sajátosságokból vezetik le az óvodai idegen nyelvi nevelés és oktatás legfontosabb

metodikai téziseit.

1. Az életkorral fordított arányban álló intenzitású, nagyfokú artikulációs nyitottság tapasztalható óvodás korban, mely intenzív, rendszeres és következetesen célnyelvi ráhatások eredményeképpen szilárd fonetikai, percepciós-artikulációs készségeket (kompetenciát) hozhat létre.

2. A szemléletes-cselekvő gondolkodás dominanciája mellett kialakulóban lévő (anyanyelvi), tárgyi cselekvéshez és szituációkhoz erősen kötődő kolleksiós gondolkodással párhuzamosan kialakítható egy olyan - azonos szituációkra és tárgyi cselekvéssorokra épülő - célnyelvi kolleksiós gondolkodási képesség, amely nyelvi formai hordozóit tekintve nem kapcsolódik közvetlenül az alapnyelvi gondolkodás formai elemeihez.

3. Amennyiben a célnyelvi jelzőrendszer alapjait óvodás korban vonzó tevékenységsorok szituáció rendszerében rakjuk le, úgy a gyermek számára későbbi megismerő tevékenységek, majd pedig a tevékenységek egész rendszere területén - az értelmi megismerés lényegesen szélesebb motivációs bázisának alapjait teremthetjük meg. (Az így módon szélesebb alapokra helyezett értelmi nevelés, hozzájárulhat az óvoda iskolaelőkészítő munkájának eredményesebbé tételéhez is.)

4. Az előbbiekből követően, ha a nyelvtanulás korai (óvodás kori) szakaszában mindvégig következetesen biztosíthatjuk, hogy a gyermek alapnyelvi és célnyelvi kolleksiós, majd fogalmi gondolkodása nyelvi formai területen ne kapcsolódjon össze, ezáltal elérhetjük azt, hogy az egyébként állandóan kísértő negatív transzfer lehetősége a minimálisra csökkenjen.

5. Az óvodai idegen nyelvi oktatási-nevelési folyamat irányítására az alapos speciális nyelvi képzettséggel rendelkező óvónő látszik a legalkalmasabbnak, mint az óvoda valamennyi nevelési-oktatási folyamatának szakképzett irányítója. Az óvónőképzés jelenlegi rendszere mellett évente mintegy 6-10 hallgató nyelvi speciálkollégiumi képzésével, majd végzés után történő továbbképzésével biztosítható, hogy az arra rátermett

hallgatók az óvodai idegen nyelv oktatási kísérletek perspektívikus vezetőivé váljanak. A kísérleti hipotézisek rendkívül logikusan és érdekesen tüntetik fel a várható pszichopedagógiai és pszicholingvisztikai eredményeket, amelyek igazolására a kísérlet irányul.

A fenti célok elérése érdekében a nyelvtanárok a funkcionális szituatív módszer alkalmazását látják célszerűnek, amely lehetővé teszi az anyanyelvnek az oktatás folyamatából történő csaknem teljes kiiktatását.

A hajdúböszörményi kísérleti tervezet - az intézmény profiljának megfelelően - nagyon helyesen foglalkozik az óvodai idegen nyelvi nevelés végzésére legalkalmasabb pedagógusok képzésének problémájával is. A kísérletvezetők véleménye szerint erre a feladatra "speciális idegen nyelvi alapképzettséggel rendelkező óvónő" látszik legalkalmasabbnak, hiszen az óvónő az óvoda valamennyi nevelési-oktatási folyamatának irányítója. Mindezt az előzetesen kiválasztott hallgatók idegen nyelvi speciálkollégiumi képzésével, majd posztgraduális képzésével látják megoldhatónak.

A kísérleti modell szervezeti kerete helyesen biztosította a nyelvtanulás folyamatosságát a kísérleti csoportban, az 1983-as 1984-es tanév végére elérhető eredmények megfogalmazása rendkívül korszerű.

1. óvodai idegen nyelvi előkészítő szakasz
középső csoport
nagy csoport
2. általános iskolai tantárgyelőkészítő szakasz
1. osztály (szakköri formában)
3. általános iskolai fakultatív I. idegen nyelv (orosz) okt. szakasz, 2-3-4. osztály órarendi keretei között;
 - a., teljesítményképes, spontán-szituatív nyelvhasználat (kommunikációs kompetencia),
 - b., adekvát, szilárd célnyelvi fonetikai kompetencia,
 - c., a célnyelv nyelvtani alaprendszere spontán kreatív használatának (grammatikai kompetencia) kialakulása.

1978-ban a kísérletvezetők munkahelyet változtattak, de természetesen a nyelvi kísérlet ilyen megalapozott elméleti és gyakorlati háttérrel tovább folytatódott. Ládi József még két évig 1980-ig irányította az óvodai nyelvi foglalkozásokat, az előkísérletek során részt vett óvónő, Kiss Mária időközben orosz szakos tanári diplomát szerzett, s az óvodai nyelvi foglalkozások vezetője lett, az iskolai tantárgyelőkészítő szakaszt Dr. Lakatos Józsefné intézeti orosz nyelv szakos tanár vezette.

1980-ban a Hajdúböszörményi Óvónőképző Intézet felkérte Dr. Nádudvari Lídia kandidátust a Kossuth Lajos Tudományegyetem Pszichológiai Tanszékének docensét egy ilyen jellegű kísérleti munka irányítására. Nádudvari Lídia az OTTK 61. sz. főirány keretében pályázatot nyújtott be és a pályázat kísérleti háttéréül intézetünket, illetve a gyakorló óvodát jelölte meg. 1981-ben jött létre intézetünkben az a kísérleti kollektíva, amelynek vezetője Dr. Nádudvari Lídia, az óvodai nyelvoktatási foglalkozásokat továbbra is Kiss Mária orosz szakos óvónő vezette.

Kísérletünk kapcsolódott az országos ilyen jellegű kísérletekhez és országos koordinátora Dr. Dezső László egyetemi tanár volt. A Dr. Nádudvari Lídia hipotézise, tervéi és vezetése mellett elindított és jelenleg is folyó kutató munkánknak három jól elhatárolható, mégis szigorúan összetartozó eleme van:

1. Az óvónők és az óvónőjelöltek felkészítése az óvodai idegen nyelvi nevelés vezetésére.
2. Az óvodás korú középső és nagycsoportos gyermekek számára megvalósított idegen nyelvi nevelés gyakorlata.
3. Az idegen nyelvi nevelés (szakkörjellegű) folytatása az iskolában.

A kutatás célja: feltárni azokat a még ismeretlen és kevés figyelmet kapott lélektani tényezőket, amelyek segítségével hozzájárulhatunk az óvodás és kisiskolás korban végzett idegen nyelv-oktatás korszerűsítéséhez, hatékonyabbá tételéhez.

A kutatás tartalma: óvodai orosz nyelvi tananyag és ezzel összhangban lévő módszerek, eszközök kidolgozása. Mindezek mellett a kísérlet keretében helyet kapott azoknak a hallgatóknak a speciális képzése, akik a továbbiakban a korai idegennyelv-okta-

tásával kívánnak foglalkozni.

Nádudvari Lídia újfajta kísérleti modellt kezdett megvalósítani, amelynek fő jellemzője nem elsősorban az idegen nyelv oktatása, hanem az idegen nyelvi nevelés óvodás korban.

Az oktatás koncepciójának kidolgozásakor a "tevékenységelméletből" indultunk ki általában (melynek megalkotói Vigotszkij és A.A. Leontyev.) A "beszédtevékenység" eredetét belső mechanizmusait, komponenseit figyelembe véve (A.A. Leontyev, Zimnyaja) fölhasználtuk a Galperin nevéhez fűződő "gondolati cselekvések szakaszos formálódásáról" szóló elmélet lényegét. Ehhez szervesen kapcsoltuk a grúz pszichológusok által kidolgozott nyelvi beállítódás fogalmát, illetve jelenségét. Nem hagytuk ki a Lozanov által kidolgozott oktatási forma racionális magvát sem, hiszen a zene, a dramatizálás, jó segítőtársak bármilyen életkorban. A felsorolt elméletek szerves összekapcsolódása és megvalósítása a gyermekek idegen nyelvi nevelésének és oktatásának vonatkozásában, mindenekelőtt a játéktevékenységen belül jön létre.

Az 1981. szeptember végén beindult idegen nyelvi nevelési kísérletben résztvevő középső csoportos gyermekek az intézet gyakorló óvodájának egyik kiscsoportjából változatlan összetételben kerültek a kísérleti csoportba. A "kiválasztásnál" az óvodai felvételi rendszer adta véletlenszerűség érvényesült (gyermeklétszám) középső-nagycsoport 24 fő. Fontosnak tartottuk a "kiscsoportos" tanítás-tanulás előnyeinek felhasználását a nyelvi foglalkozások megszervezésénél. Ennek a szervezeti formának az óvodában még nem voltak hagyományai, nem volt kialakult gyakorlata. Csoportbontással a 14 gyermekből szervezett egyik csoporttal a nyelvi képzettséggel rendelkező óvónő, a másik 10 gyermekkel a csoport másik óvónője foglalkozott. Mindkét óvónő saját munkaidejében, "saját csoportjának" tartott nyelvi foglalkozásokat. Óvodánk jó lehetőséget adott arra, hogy a foglalkozások idejére, az éppen részt nem vevő csoport külön játékszobába vonult, gondozónő bevonásával és az óvónő által meghatározott tevékenységet folytatott (játék, diafilmvetítés, mesehallgatás). Mindkét csoport heti három-három alkalommal vett részt a foglal-

kozásokon délelőtti, vagy délutáni időszakban. Arra törekedtünk, hogy az orosz nyelvi foglalkozások az egyhéten belül időben arányosan legyenek elosztva, hogy a megterhelés egyetlen napon se legyen nagy a gyerekek számára. A napirendben délelőtt a játéktevékenység befejezése, délután a pihenés után határoztuk meg a foglalkozások időpontját. A foglalkozások elosztásának alapos átgondolása után nem jelentett problémát a foglalkozások megszervezése.

Munkánk elméleti alapját képezték Dr. Nádudvari Lídia: "A gyermekek idegennyelv-oktatásának pedagógiai-lélektani alapjai" című munkájában kifejtettek. Az általa használt és kidolgozott, az óvodás korú gyermekek életkori sajátosságainak leginkább megfelelő kommunikatív-szituatív módszert alkalmaztuk. A korszerű értelmezésben vett általános didaktikai elveken kívül ez a módszer a következő elméleti elvekre épít:

- "- az oktatás másodlagos formáinak alkalmazása (ebből következően a közvetlen intuitív elsajátítás);
- a beszédtevékenységre oktatás (a beszélt nyelv oktatása és a fonematikus hallás fejlesztése);
- a gyermekek aktivitása, mint a tanulási tevékenység alapja-ira való támaszkodás;
- a játéktevékenység közben beszédhelyzetek alkalmazása;
- mondatmodellek használata;
- hétköznapi fogalmakra való támaszkodás;
- támaszkodás a szemléletesség minden fajtájára;
- támaszkodás a gyermekek imitációs lehetőségeire és pozitív érzelmeire."²

Az óvodai idegen nyelvi nevelés gyakorlatában, szorosan összefonódva jelentkezett az intuitív elsajátítás, a beszédtevékenységre oktatás, a gyermekek aktivitása, a játékszituációkban (beszédhelyzet). Az idegen nyelvi ismeretek elsajátítása céljából tervezett játék és játékszituációk oktató játékok, dramatizálás, kreatív nyelvhasználatot igénylő játék a kísérlet során olyan beszédhelyzetek voltak, amelyben a másodlagos tanulás elvei érvényesültek. "A másodlagos tanulás ... nem tanulási

jellegű szükséglet kielégítésére irányuló viselkedési aktusok eredményeivel van közvetlen kapcsolatban." ³ Ilyen céllal tervezte a kísérletvezető és a foglalkozásokat vezető óvónő a lexikai-grammatikai jelenségek megismertetését, gyakorlását szolgáló játékokat (pl. Hol van c. játék, vagy Mi tűnt el?, vagy A ki mit kér? című játékok.)

Az úgynevezett humoros - tréfás játékok szerkesztését E.I. Nyegnyevickája nemzetiségi óvodák számára készített orosz nyelvi programjának hatására kezdtük el.

A lexikai egységek és nyelvtani jelenségek elsajátítására tervezett mondatmodellek egyre bonyolultabbá váltak, ennek megfelelően a szakemberek által tervezett játékszituációk is fokozatosan bővültek.

A nyelvtani jelenségek megismertetése, gyakoroltatása is játékszituációk keretében történt, az életkori sajátosságok figyelembe vételével.

A gyermekirodalmi művek (mondókák, versek, mesék, szöveggel kapcsolt mozgásos gyermekjátékok, dalok) biztos elsajátítása után már arra törekedtünk, hogy más-más szituációban újra és újra találkozzanak velük a gyerekek, amely elősegítette a kreatív nyelvhasználatot.

Dr. Nádudvari Lídia kísérletvezető az intézet gyakorló óvodájában év végén két alkalommal végzett felméréseket, az orosz nyelvet tanuló középső és nagycsoportos óvodások körében. A középső csoport végén a felmérés a gyerekek számára ismert lexikából és szituációkból állt, amely megkövetelte a már elsajátított minimális nyelvi anyag aktív és kommunikatív birtoklását. A felmérési anyag feldolgozása alapján a kísérleti kollektíva tagjaival együttműködve összeállított az orosz nyelv elsajátítására vonatkozó "jellemzést", amely pszichikai és nyelvi érzékenységi tényezőket, valamint a lexikai ismereteket a kiejtést és a nyelvtan használatát vette alapul. A nagycsoport végén az úgynevezett "Nyelvi-Gondolkodási tevékenységet vizsgáló tesztek" alkalmazta a kísérletvezető. A felmérés az idegen nyelven végzett gondolkodási, intellektuális tevékenység szintjét tekintette a nyelvismeret fokmérőjének. Figyelemmel kísérte a

gyermekek intellektuális aktivitását, hiszen ebben tükröződik az általános értelmi és nyelvi képesség, a jártasság, a motiváció.

Most nincs módomban ismertetni a felmérési eljárások kapott eredményeit, de egy gondolatot feltétlenül kiemelhetünk. A felmérések megerősítették azt a benyomásunkat, hogy sok esetben az intellektuális érdeklődés és intellektuális feladatok sikeres megoldása jobban ösztönzi napjaink óvodásait, mint pusztán a játékos kedv.

Nádudvari Lídia kísérletvezető és Kiss Mária óvónő az 1980-tól 1984-ig terjedő kísérleti szakasz tapasztalatait összegezték és publikáció formájában megjelentették, ezeket a tapasztalatokat igyekeztek átadni másoknak is. Jó lehetőséget biztosítottak erre a nyelvi konferenciák és az e témával foglalkozó szakemberekkel való konzultációk is.

Intézetünkben jelenleg is folyik az óvodában az orosz nyelvi kísérlet. Dr. Lakatos Józsefné irányításával a foglalkozásokat középfokú orosz nyelvvizsgálóval rendelkező óvónő, Szabóné Havasi Krisztina vezeti. A közel 14 éves múltú visszatekintő kísérlet elméleti és gyakorlati tapasztalatai és eredményei megerősítették a kísérlettel kapcsolatosan megfogalmazott hipotéziseinket.

1. Az óvodás korú gyermekek könnyen el tudják sajátítani az idegen nyelv alapjait, ha az idegen nyelv tanulása játékosan, az óvodai élet ritmusához, játékos légköréhez igazodik, s ha az idegen nyelvet jól beszélő óvónő irányítja. 1983-ban intézetünkben megkezdődött az úgynevezett 2+1-es képzési modell kidolgozása, és az 1987/88-as tanévre vált véglegessé és az orosz nyelvi képzést is érintette. 1984-ben már egy hallgatói csoport, 18 fő kezdte meg tanulmányait a kísérleti tanterv szerint. Hét hallgató az orosz nyelvi képzésben, 18 hallgató a gyermektorna speciális képzésben vett részt. A kísérlet második évében a létszám mindenütt 5-6 fővel emelkedett. A speciális képzés elérte elsődleges célját, felkészítette a hallgatókat olyan pedagógiai tevékenység szakszerű végzésére, amelyre igény van

a gyermekek nevelésében. Rentábilissé tette az óvónői diplomát azáltal, hogy egy külön területen elmélyültebb ismeretanyaggal, speciális tudással járul hozzá a többoldalú munkavégzéshez, helyi és társadalmi igények kielégítéséhez.

2. A nyelvet közvetítő pedagógusnak tisztában kell lennie azokkal az életkori sajátosságokkal, amelyekre a nyelvi nevelés is épül, s e tulajdonságokat alaposan ismerve az óvónő az, aki a nap bármelyik szakaszában kihasználhatja a spontán kezdeményezésre kínálkozó lehetőségeket is.

3. Az óvónővel szemben támasztott legfőbb követelmények a nyelvi nevelés szempontjából a következők: magas szintű nyelvtudás, az elsajátítandó ismeret tolmácsolásának képessége és fejlett kontaktusteremtés.

Az orosz nyelvi specializációs képzés fő feladata kettős:

1. Az orosz nyelv tudásának mélyítése, középfokú nyelvvizsgára való előkészítés és sajátos gyermeknyelvi, gyermekirodalmi szókincs elsajátíttatása, amelyet felhasználnak a korai nyelvi nevelésben és oktatásban.
2. A játékos nyelvoktatás módszertanának megismerése, az elméleti ismeretek alkalmazása az óvodai nyelvi gyakorlat során.

E célok megvalósítása érdekében (a rendelkezésre álló heti 6 órán kívül) felhasználjuk a nyelvi részképzés lehetőségét, amelyet a Művelődési Minisztérium biztosít hallgatóink számára a Szovjetunióban, időtartama: 5-6 hét. A nyelvi fejlődést segíti még az orosz nyelvi óvodákban történő látogatások, s a budapesti Szovjet Tudomány és Kultúra Házának a látogatása is.

A nyelvoktatás módszertanának elméleti elsajátításán kívül minden hallgató hospitál és foglalkozást vezet, az óvoda kísérleti középső csoportjában. A foglalkozásokat minden esetben megbeszélés és értékelés követi. Ugyanakkor a hallgatók látogatást tehetnek az általános iskola szakköri formában történő nyelvoktatási programjain első, második osztályban és a tagozatos osztályokban is. A hallgatók módszertani felkészítését

és az óvodai idegen nyelvi nevelés gyakorlati munkáját a speciálkollégium hallgatói részére Dr. Lakatos Józsefné irányítja. A kezdetben fellépő nehézségek után egyre egyenletesebb és magasabb szintű az a tudás, amit a hallgatók a speciális képzésben megszereznek és egyre színvonalasabb az a teljesítmény, amelyet az elméletben és gyakorlatban nyújtanak.

JEGYZETEK

1. Tanügyi Újság 1967. 36. 5.o.
/Románia/
2. Nádudvari Lídia: A gyermek idegennyelv-oktatásának pedagógiai-lélektani alapjai
Debrecen, Opera Fakultatis Philosophicae Universitatis de Ludovico Kossuth Nominatae
Szerk.: a Bölcsészettudományi kar dékánja. 1980.
39. o.

IRODALOM

1. Az óvodai nevelés programja
Budapest, Tankönyvkiadó, 1971.
2. Deák Miklós: Az orosznyelv-oktatás és az óvodai nevelés-oktatás rendszere. Budapest, a Budapesti Tanítóképző Főiskola Évkönyve, 1978.
3. Elkonyin, D.B.: A gyermeki játék pszichológiája
Budapest, Gondolat Kiadó, 1983.
4. Ládi József-Kulcsár Dezső: Néhány gondolat az óvodai idegennyelv-oktatás lehetőségeit vizsgáló előkísérletek tapasztalatairól. Pedagógusképzés, 1986. 2.
5. Lengyel Zsolt: Az anyanyelvi nevelés pszicho- és szociolingvisztikai vonatkozásai. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet, 1987.
6. Leontyev, A.N.: A pszichikum fejlődésének problémái
Budapest, Kossuth Kiadó, 1974.
7. Nádudvari Lídia: A gyermek idegennyelv-oktatásának pedagógiai-lélektani alapjai. Debrecen, Opera Fakultatis Philosophicae Universitas de Ludovico Kossuth Nominatae, 1980. Szerk.: A Bölcsész tudományi kar dékánja.
8. Nádudvari Imréné: Az óvodai idegennyelv-oktatás problémájához. Debrecen, Acta Psychologica, 1984.
9. Szűcs Gyula: Óvónőjelöltjeink szerepe az óvodai idegennyelv-oktatás előkészítésében. Felsőoktatási Szemle, 1976. 5.
10. Valent Júlia: Idegen nyelvek oktatása a szovjet óvodában
Szarvas, Magyarországi Óvónőképző Intézetek Tudományos Közleményei, 1965.
11. Vigotszkij, Sz.L.: A magasabb pszichikus funkciók fejlődése
Budapest, Gondolat Kiadó, 1983.

Ó V O D A T Ö R T É N E T

OLÁH EMŐD

ny. tanszékvezető

főiskolai tanár

MOLNÁR MÁRIA, AZ ÓVODAI ZENEI NEVELÉS
NEMZETI IRÁNYÁNAK KÉPVISELŐJE

Az óvoda zenei nevelésének irányzatai a XIX.
században

Az 1828-ban alapított első magyar óvdától több, mint egy évszázad telt el addig, amíg az 1940-es években végre megvalósult az a - ma már természetes - követelmény, hogy a magyar gyermeknek ne csak anyanyelve, de zenei anyanyelve is magyar legyen. Évtizedeken át szinte fel sem merült ez a gondolat, hiszen az 1840-ben megjelent első magyar nyelvű kottás óvodai énekkönyvtől ^x kezdve a magyar nyelven való éneklés az óvodában azt a látszatot keltette sok óvodapedagógusban, még a múlt század kilencvenes éveiben is, hogy az óvoda zenei nevelésének területén minden a legnagyobb rendben van. A magyar néphagyományra épülő óvodai ének-zenei nevelés gyakorlatának kialakítása kevesekben fogalmazódott meg, azoknál is felemás módon. Néhány jószándékú szakember elképzelése csupán félmegoldást hozott.

A múlt század hetvenes éveiben a népzeneire való koncentráció kétségtelenül nyomon követhető, bár valóban jelentős fejlődést nem eredményezett. Az a tendencia, amely a népdalok dallamának felhasználását szükségesnek tartotta, de a szövegeket elvetette, "frivol", gyermekeknek nem való, és egyéb okok felsorakoztatásával, félmegoldást jelentett. A népdallamokhoz alkalmazott tendenciózusan moralizáló, mindenben a tanulást hangoztató koncepció egyenes következménye volt a tandal-irodalom felvirágzása, melynek előmozdítója a fröbéli elvek kritika nélküli átvétele volt. Az idegenből átvett játékdalok rossz,

^x Bezerédj Amália: Flóri könyve

nyakatekert fordításainak kritikátlan felhasználását kiegészítette és betetőzte az "óvónéni költészet". (Kodály)

Ez a korszak töretlenül tartotta magát egészen a kilencvenes évekig Dr. Kiss Áron Magyar gyermekjáték-gyűjteménye megjelenéséig. (1891) Az 1883. évi Országos Tanítógyűlés Kiss Áron javaslatára elhatározta a magyar népi gyermekjátékok összegyűjtését azzal a céllal, hogy a "magyar nemzeti nevelés szolgálatába" állítsák. Az eredetileg 518 lapos gyűjteményt 1893-ban sajnos meghamisított és megcsonkított változatban Daloskönyv címmel négy társszerző szerkesztésében adták újra közre. Kiss Áron mellett Pósa Lajos, Péterfy Sándor és Tihanyi Ágost jegezték a kötetet. A későbbiekben nem az eredeti gyűjtemény, hanem a silány utánpótlás lett a minta, még a néphagyományt szorgalmazó, egyébként jelentős szakemberek előtt is.

"Azelőtt népdalokra énekeltek csinált, rossz szöveget. Most nagyobb részben néphagyományból merített szövegeket tettek csinált, rossz és magyartalan dallamok alá, félretolva azok hagyományos és sokszor gyönyörű, eredeti dallamait... csak Péterfy és Tihanyi felelősek a dallamokért. Boldogult Sztankó Béla szóbeli közlése szerint Péterfy a dallamok szerzője." (5./98.o.) Kutatásaim alapján Luttenberger Ágost a dallamok szerzője, Tihanyi Ágost művészi álnév alatt.

"Kiss Áron gyűjteménye (1891) próbált szembe szállni az idegen áramlattal, megvetve lábát a hagyomány talaján. Nem teljes sikerrel: még félszázaddal utána is dühöngött a magyartalan ízlésrontó irány. A "Kisdiednevelés" c. lap óvónéni költészetét külön tanulmányt érdemel... romboló hatását nem mérte fel senki." (1./XVI.1.)

Kiss Áron gyűjteménye előtt a lelkes óvónők közül néhányan egész köteteket állítottak össze saját verseikből, játékaikból rengeteg munkával, több-kevesebb poétai vénával, de kétségtelen jó szándékkal. E munkák ugyancsak a Kodály által elmarasztaltakhoz tartoznak.

A legjelentősebb Molnár Mária mintaóvónő Koszorú c. munkája 1888-ban jelent meg. Mese-, szavalmány-, dal- és játékkönyv alcímmel. A szerző sokirányú érdeklődésű, rendkívül lelkes és

képzett óvodapedagógus, aki meggyőződését követve előbb népdal-
lamokra írt verseivel kívánta szolgálni az óvoda zenei nevelé-
sét, majd a Kiss Áron - Pósa Lajos - Péterfy Sándor - Tihanyi
Ágost szerkesztette Daloskönyv megjelenése után (1893), szív-
vel-lélekkal az új irányzat oldalára állt át. Meg volt győződ-
ve arról, hogy ez a koncepció a népi nemzeti nevelés egyedüli
lehetséges útja az óvoda ének-zenei nevelésének területén.

Molnár Mária

A XIX. század végének óvodai nevelése jelentős változá-
son, bizonyos mértékig fejlődésen ment keresztül. Az új elkép-
zelések - függetlenül végeredményüktől - hol reformista, hol
egyenesen forradalmi jelleget öltöttek. A fejlődés elkötelezett
hívei a milleneumi hangulatban, az ezeréves Magyarország megün-
neplésére való felkészülésben meghírdették az óvodai nevelés
minden téren való magyarrá tételét. Sokan rádöbbenek arra, hogy
több, mint félszázadon át - bár magyar nyelven folyt az óvodai
nevelés - idegen minták alapján, nem magyar szellemiségű és
jellegű volt a magyar "kisdedek" nevelése.

A forradalmi újítok egyike, - aki munkáival, publikációi-
val, előadásaival élenjárt: Molnár Mária, 1855-ben Debrecenben
született. Hat éven át a mezőberényi kisdedóvó-egyesület óvodá-
jának volt a vezetője, 1879-1885 között. Dolgozott a sepszi-
szentgyörgyi kisdedóvónőképző-intézet mintaóvodájában is, majd
Eperjesre került, az ottani állami óvónőképző intézet mintaóvo-
dájába. Rövid ideig Csáktornyan is óvónősködött; ezt bizonyít-
ja, hogy az 1888-ban megjelent Koszorú c. kötetén csáktornyai
óvónőként szerepel.

Igen sokoldalú, széles érdeklődési körű, lelkes és jól
képzett óvónő volt, aki felkészültségét több kötet publikálásá-
val is bizonyította. Molnár Mária több alkalommal vett részt a
Kisdednevelés c. folyóirat pályázatán és nyert díjat. E munká-
it folytatásokban közölte a lap.

Az "óvónéni költészet"; Molnár Mária: "Koszorú"-ja

E korszaknak cca. 1870-től jellegzetessége egyfajta "ma-
gyaros irányzat". Ennek lényege, - melyet legkorábban Szabó

Endre^x egy cikkében érünk tetten, - az a koncepció, miszerint az óvodában addig - 1870-ig - használatos zenei "lim-lom" helyett a gyermek életkori sajátosságaihoz alkalmazkodó, megfelelő dalok, - ezen szöveget és dallamot egyaránt ért - alkalmazása. Kinyilvánítja Szabó Endre, hogy a mesterkélt gyermekdalok helyett egyszerűbb népdalok dallamát kell énekeltetni, "alkalmas gyermekversek"-re.

A korszak, amint Kodály megjegyzi, még - akkor - nem ismerte fel a mondókák és népi gyermekdalok (dalosjátékok) felhasználásának jelentőségét; ha népi szövegről vagy dallamokról értekeztek, az alatt mindig népdalokat értettek.

Ez az a kor, - számíthatjuk nagyjából 1840-től - melyet Kodály az "óvónéni költészet" koraként marasztal el; rendkívül károsnak tartotta a magyar óvoda zenei nevelése szempontjából. Tárgyilagosan megállapítja, hogy akadtak jól sikerült gyermekversek is, - költői produktumok -, de a többség magyartalan, zeneietlen és gyermekellenes volt, idegen szellemiséget hordozott.

E korszak egyik reprezentáns szakkönyve Molnár Mária: Korszorú c. munkája. A kötetben mesék, versek, dalok és játékok, - dalosjátékok - szerepelnek, valamennyi a szerző saját műve. A kiváló, lelkes, korában jól felkészült, az óvodai nevelésért minden áldozatra kész óvónőt - megítélésem szerint - nem önös érdekek, szerzeményeivel való feltűnés vezetett. Egyszerűen használni akart és úgy gondolta, hogy jelentős színvonalat képviselő dalok, dalosjátékok készítésére képes. Az óvodai nevelés ügyét egész működése alatt szívében viselte.

Molnár Mária munkásságáról, későbbi szakmai publikációs tevékenysége ismeretében megállapíthatjuk, hogy minden újért lelkesedett és minden tettét az óvodapedagógia fejlesztésének szándéka inspirálta. Azok a dallamok, melyeknek szövegére saját dalait énekelteti, igen vegyes összetételűek. Akad egy-két népdal, pl. az Eresz alatt fészkel a fecske..., vagy az Ugyan édes komámasszony... A legtöbb nóta. Ilyenek pl. a Czigányasszony

^x Szabó Endre: Pár szó a gyermekdalok és szavalmányokról. Alapnevelők és szülők lapja (Kisdiednevelés) 1870/2.

sátora..., a Piros bort ittam az este..., Hallod-e te kőrösi lány... De van táncdal-szerű is, mint pl. a Valamit sűgok magának... kezdetű.

Mindenesetre egyik sem való az óvodásoknak. A népdalok pl. a nagy hangterjedelem miatt.

Molnár Mária - az óvoda zenei nevelésével kapcsolatos - munkássága néhány év múlva a népi nemzeti irányzat hatására jelentős fordulatot vesz. Egészen átformálják felfogását a megjelenő népköltési gyűjtemények.

"Kisdednevelésünk nemzeti iránya"(Kisdednevelés, 1896/4-5)

A témát a Kisdednevelők Országos Egyesülete, a millenium jubileumi megünneplésével kapcsolatos kongresszus tétélei között ajánlotta azzal, hogy a témához minél többen szóljanak hozzá az óvók, óvónők közül.

Molnár Mária cikkében így teszi fel a kérdést: "Mit tegyünk tehát, hogy a kisdednevelésünk nemzeti irányba fejlődjék" - és válaszol is rá: "Ne növekedjék a magyar gyermek nemzetközi szellem légkörében; hanem szívja be nemzetének erkölcsait, szokásait: a magyar gyermek legyen testestől, lelkestől magyar." (9/91.o.) A továbbiakban a hazaszeretetről, a nemzeti érzésről ír. A kisdednevelők ezekkel eltelve neveljék nemzeti irányba az óvadás gyermekeket, - hirdeti. Az óvoda nemzeti irányú nevelését érti a beszédben, a játéokban és a munkaszerű foglalkozásokon egyaránt. Kijelenti, hogy idegen minták uralkodnak az óvodai nevelés területén. A német minta alapján "előlik" a gyermek kedélyét.

"Sok óvodában használnak gyermekverseket és dalokat, melyekben a nemzeti nyelv hamisított, a tartalom száraz, morális-záló." (9/92.o.) Az idegenből változtatás nélkül átvett anyaggal idegen szellemet csempészték a magyar gyermekekbe, - jelenti ki. A Fröbelféle mintát károsnak tartja és gyermekkínzásnak.

"Vizsgálja meg az Országos Közoktatási Tanács a kisded-óvóintézetek használatára engedélyezett társalgás-, mesés-, verses-, dalos- és játékkönyveket, s az idegen mintára írt művek használatát szigorúan tiltsa el." (9./92.o.)

A dolgozat második részében a foglalkozásokról is ír Molnár Mária. "A foglalkozásoknál engedjünk szabad tért a gyermeké

lélek megnyilatkozásainak. Foglalkozásainkat tegyük kedélyesebbé. Kerüljük az iskolai módszert. Foglalkozásunk játékszerű legyen." (9./119.o.) "A nemzeti nyelv ápolásának és terjesztésének hathatós eszközei a versikék, mondókák, dalok." (9./120.o.)

Különböző népköltési gyűjtemények és egyéb más tényezők hatására kialakulóban lévő magyar nemzeti irányú óvodai zenei neveléssel nem minden óvodapedagógus értett egyet. Különösen azok között akadtak ellenzői, akik előzőleg óvodai használatra készített silány verseikkel, dalaikkal, játékaikkal, idegenből szolgai módon átvett anyagokkal önmagukat kompromittálták és személyes sértésként könyvelték el az új irányzat célkitűzéseit. Ezek közé tartozott Kobány Mihály (Kobány bácsi), aki a sepsiszentgyörgyi óvónőképző intézet mintaóvodájának óvója volt. A Kisdednevelés 1896. évi 7-8-9. számaiban három részes terjedelmes vitaíratban szólt hozzá Molnár Mária cikkéhez az alábbi címmel: "Visszhang Molnár M. "Kisdednevelésünk nemzeti iránya" cikkére.

A Kobány-féle reflexió harmadik része foglalkozik az óvoda zenei nevelésével. A magyar Kisdedóvó c. - Peres Sándor szerkesztette - óvodai szakkönyv egy népi gyermekversét - dalosjátékát idézi és fűz hozzá kommentárt.

Süss ki meleg ház alá,
Bújj el hideg föld alá,
Bárányka, bárányka,
Add ki a kulcsot,
Ereszd ki a meleget,
Csukd be a hideget.

"Hogy e versekben a nemzeti géniusz mennyire ragyog, ítéljék meg mások, hogy pedig dallamuk milyen magyaros, azt a letett hangjegyekből meglátjuk. Különben zenéjüknek kitűnő hasznát vehetnék a tébolydák megfigyelő osztályai." (4./214.o.)

Kobány Mihály a magyaros jelleget a verbunkos imitációkban láthatta. Azon laikusok közé tartozott, akik a nemzeti sajátosságok megítélésében képtelenek voltak eligazodni és az általuk jónak tartott régi gyakorlatot minden újjal szemben, retrográd módon védték.

Az alábbiakban Molnár Máriát idézi: "Használjunk olyan játékokat, melyek a népköltészet forrásából (már ti. a Kiss Áron-féle játékgyűjtemény) s a magyar népdalok motívumaiból alakultak." (4./214.o.) Közli az Ispiláng, a Kis kacsá.. stb. dalosjátékok teljes szövegét, majd így folytatja: "Ilyen fajta, a népköltészet forrásából merített sületlenségekkel kívánják a magyar gyermeket mulattatni, a tótokat meg megmagyarosítani." (4./215.o.)

Ebből az idézetből is kitűnik, hogy Kobány Mihály nem ismerte fel a néphagyomány értékeit, jelentőségét illetően az óvodai zenei nevelés területén. Szerinte a dalosjátékok tanulságok, oktató moralizálások nélkül mit sem érnek.

"A játéknál a jó óvó nem fog olyanokat bár ajánlatra is használni, melyek unalmasak, melyek a gyermekeket nem mulattatják; de nem fog a népköltés sallangos frázisa kedvéért olyan Haj szénája, szénája formájú ócskaságokhoz sem nyúlni, melyeknek semmi értelme sincs." (4./216.o.) "Kobány bácsi" úgy érzi, teljes mértékben mellette az igazság, ezért nem furakodik az új irányzat pocskondiázásával. "Én tisztelem, becsülöm Kiss Áront, tudom méltányolni is azokat a szolgálatokat, miket a magyar népköltés irodalmának műve közrebocsátásával tett, de odáig nem megyek, hogy könyve kedvéért olyan játékokkal mulattassam gyermekeinket, amelyek még az óvodától is visszariasztják." (4./217.o.)

A harmadik rész végén lábjegyzetben Peres Sándor, aki a Kisdednevelés-nek is szerkesztője volt, - óvónőképző intézeti tanár, óvodapedagógiai szakíró -, aki bölcsen minden véleménynek és ellenvéleménynek, - az irányzatok ütköztetése céljából - helyet adott folyóiratában, az alábbi megjegyzést fűzte Kobány Mihály Molnár Máriát támadó írásához: "I.kartársunkkal igen sokban nem értek egyet. Nyilatkozatain a magyar népköltés termékeit illetően - csodálkozom." (4./218.o.)

"A magyar gyermek játéka" (Eperjes, 1897.)

Az 1895. év Molnár Mária munkásságában igen gyümölcsöző, sikerekben gazdag esztendő. Két - az óvodai zenei nevelés számára készített - népzenei válogatása is díjat nyert országos pályázaton. "A magyar gyermek játéka" c. pályamunkáját 1897-

ben Eperjesen könyv alakban is megjelentette.

A II. rész a "Társasjátékok" címet viseli és 93 mondóka, népi dalosjáték mellett van vers és dallam nélküli játék is néhány a gyűjteményben. Ilyen pl. a 65. sz., a Kötélfonás. Szöveg e játékhoz nem tartozik, csupán a "néma" játék leírása szerepel néhány sorban.

Az Előszót Molnár Mária az eperjesi áll. Kisdedóvónőképző intézet mintaóvónőjeként jegyzi. Így kezdi: "Pár évvel ezelőtt a magyar pedagógusok összegyűjtötték (1883. után. Megjegyzés.) a népjátékokat,^x amelyek a népköltészet forrásaiból eredtek, s a magyar népdalok motívumaiból alakultak.

E játékok a magyar gyermek találmányait; magyar képzelem alkotta, magyar érzelem nyílvánul meg benne." (7./3. oldal.)

A továbbiakban kifejti, hogy sajnos a kitűnő gyűjteményt nem lehet alkalmazni az óvodában, mivel "nagyobb iskolásgyermek"-nek való mind a terjedelmes szöveg, mind egyes kifejezések, melyeket az óvodás gyermekek még nem képesek felfogni. Ezért rövidebb és egyszerűbb játékokat válogatott, - mint írja: "a legtöbbet átdolgoztam, megrövidítettem, s a szöveghez a kisdedek kedélyvilágának megfelelő cselekményt írtam." (7./3. o.)

Molnár Mária az alábbi munkákból válogatott: Dr. Kiss Áron: Magyar gyermekjáték-gyűjtemény, Magyar Nyelvőr, Arany-Gyulai népköltési gyűjteménye és Sztankó Béla daloskönyve.

Kétségtelen, hogy megkérdőjelezhető, miért kellett a legtöbb dalosjátékot, mondókát megrövidíteni, átdolgozni és az így megmásított (meghamisított!?) népi anyaghoz, szöveghez "a kisdedek kedélyvilágának megfelelő cselekményt" írni?

A gyűjteményben sok dalnál feltünteti, hogy honnan vette a játékot, de több esetben elmulasztotta.

A 3. sz. "Tapsi kacsó" dalosjátéknál megjegyzi, hogy dallamát a Tihanyi-féle daloskönyvből vette. Bizonyára a pályázatra való sietős válogatási és összeállítási munkában hiányosan adta közre gyűjteményét, majd megtette ezt azzal, hogy később sem pótolta a forrásmunkák megjelölését és így jelent meg könyvalakban is válogatása. Egy kotta nélkül közreadott óvodai daloskönyv

^x Molnár Mária Kiss Áron 1891-ben kiadott gyűjteményére gondolt.

- játékgyűjtemény - esetében igen lényeges hiányosság a lelőhely feltüntetésének elmulasztása.

A gyűjtemény döntő többsége eredeti népi mondóka és dalosjáték. A legtöbbször a dallam is, hiszen sok esetben meg is jelölte a forrást. A szövegek átdolgozása, lerövidítése és a "cselekmény" - játék - kreálása nem minden esetben szerencsés, hiszen a néphagyomány ápolása az eredeti megőrzését jelenti és igen fontos. Sajnos a XIX. század utolsó évtizedében ez nem volt ilyen egyértelmű.

Sok esetben a mondóka vagy dalosjáték cselekményének megfelelő címet ad Molnár Mária a játéknak. Pl. az 1. címe: Gyűrűkereső. Ha jelöli a forrásgyűjteményt, ill. a szakkönyvet, azt apró betűvel a cím alatt tünteti fel, ebben az esetben pl. így: Dallam: Sztankó Daloskönyve II. rész, 10. lap. Ez alatt közli, hogy milyen korú gyermekeknek szánja, tartja megfelelőnek. Az 1. sz. dalosjátékot, a "Cseng, cseng, gyűrű..."-t - 3-4-5 éveseknek. A 2. Gyűrű vándorlás, - 4-5 éveseknek. Kezdeté: Megy a gyűrű vándorlóra... 3. Tapsi kacsó, itt Tihanyi: Daloskönyv-ét jelöli forrásként. 4. Kakas-kergető, Sztankó Daloskönyv-ének 14. lapjáról, 3-4 éveseknek. 5. Hogy a kakas? - közismert mondóka. 6. A pulyka kertje: Szebb a páva... 7. Pulykavándorlás. A 8. címe: Libásdi. 9. A kis kacsza fürdik. 3-tól 6 éves korig valamennyi gyermekcsoportnak javasolja. 10. Elvesztettem zsebkendőmet... 11. Bújj, bújj zöld ág! 12. Nyiss kaput! Szövege és játéka a Lengyel László-játék egy rövidített változata. 13. Aranykapu. A közismert Mért küldött az úramasszony? kezdetű kapusjáték, valamint az új ház fényes udvar... összekapcsolása. 14. Hidas-mester. 15. Bújkálós-játék. Párbeszéd a gyermekcsoport és egy madarat "alakító" gyermek között, végül a Bújj, bújj zöld ággal fejeződik be. 16. Király-játék. 17. Fecske érkezés: "Fecskét látok, Szeplőt mosok" 18. A véreslábú gólya címen a közismert Gólya, gólya, gilice, (itt gilicze) kezdetű játékot közli. 19. Gólya-érkezéskor: Gólya bácsi, gólya!" Ezután néhány mondóka, ill. kiolvasó következik: 20. Gólya viszi a fiát... 21. Áll, áll Isten babája ... 22. Egérfogdosó. 23. Ha jó cica volna... 24. Fafogócska, 25. Csicsíja, babája, 26. Pörgetős cicca. 27. Böm-böm bika. 28. Bárányosdi, vagy áll a vásár. 29. Kecskés-játék. 30. Juhász játék: "Mit et-

tél báránycám" - kezdetű. 31. Kint a bárány, bent a farkas c. mondóka. 32. Róka és kotlás. 33. Nyulacska-játék: Ez elment vadászni... 34. Voltál-e kertben. 35. Repülősi, a közismert Csipi csóka kezdetű játékot fedi. 36. Fiastyúk és héja. 37. Sakergető: Hess el sas! Varjú-játék. 39. Csip-csip csóka. Szöveg: 40. Pipiske táncz. A 41.sz. Az utitársak meséje, egy teljesen prózai játék. Nem mutat népi jelleget. A 42. Katiczabogár-hajtó. Kezdet: Katalina, Katalina, Szállj el, szállj el... Rövidített változata a Katalinka szállj el... dalosjátéknak. A 43. és 44. egyaránt Csiga-játék címet visel. A Csiga-biga gyere ki... kezdetű mondóka változatai. 45. Halász-játék, - mondóka. 46. Táncz-játék, 47. Vesszős-játék. A dédai hegyoldalon... 48. Erdő mellett. 49. Vesszős-táncz. 50. Párválasztó. Kezde: Járok, járok magammal... 51. Beültettem kis kertemet... 52. Szedem szép rózsáját. 53. A kassai szőlőbe. 54. Roppósi. - A kassai rózsafa tetején... 55. Kis kert. - Én kis kertet keríték... 56. Sóska-szedés. - Töröm, töröm sóskát,... 57. Az abonyi szőlőskertben 58. Kertész-játék. - Majoránna, szegfű... 59. Ispilángi rózsa. 60. Szél és eső a mezőn. - Az esik az eső, hajlik a vessző... kezdetű dalosjáték egy változata. 61. Tisza. - Széles a Tisza. - a ma közismert népdalban a Tisza helyett a Duna szerepel. 62. Láncz-játék címen adja közre a Kis kacsza fűrdik... egyik szövegváltozatát. 63. Cselekményes-játék. - Mosdjál, mint a csóka... 64. Naphívogató - Süss ki meleg ház alá... 65. A kötélfonás szöveg és dallam nélküli játék. 66. Az Utazás bonyolult koreográfiájú játék. 67. A Molnár c. játék kezdése: A Tisza, a Duna zavarodik... 68. A Dobpergés-nél választható a szöveg: Haza, haza rongyos baka... vagy Aki nem lép egyszerre... 69. Katonásdi. - Mikor masírozunk, kapitány uram? 70. Cselekményeket utánzó játék. - Ha én gólya volnék ... mondóka. 71. Hogy a szita? - Ita, pita, hogy a szita? ... 72. Szitát kereső. - Hol a szita, komámasszony? 73. Kenyérsütés. - A közismert Szita, szita, sűrű szita... mondóka. 74. A Piacz-játék is mondóka, kezdő motívuma: Sütöttem valamit,... 75. Utcza-hossza. - Szöveg és dallam nélküli. A 76. Kiolvasás c. az Egyedem, begyedem... egy változata. 77. Tüzet viszek címmel a Tüzet viszek kezdetű mondókát közli. A 78. Tűz-viz c. közismert "némajáték". 79. Bújósdi. -

Bújj, bújj itt megyek ... 80. Mintázó-játék. - Egy üveg alma... mondóka. 81. Elvesztettem páromat. 82. Kérősvi - Mit kerülöd, fordulod az én házam táját? kezdetű párbeszédű "fogó" játék. 83. Kiolvasás - Elment a nyulacska szórt szedegetni... 84. Tárgyváltoztató. - Szövege saját ihletésű lehet, átmentése a fröbéli idők "tandal"-divatjának. 85. Szakításra. - Prózai játék két "ellenséges sereg" közt. 86. Erre csörög a dió... 87. Ötös játék. - Az Egy üveg alma... számlálós játék, mindig ötig. 88. Érik a dinnye. 89. Angyal és ördög. A 91. Pásztor-játék. 92. Áldozócsüörtörtöki játék. - Mi van ma, mi van ma? Áldozó csüörtörtök... 93. Pünkösdi játék.

Kétségtelen, hogy Molnár Mária sokat tudott - abban az időben, annak a korszaknak óvodai zenei neveléséről. Híve lett az új, - ha féloldalasra sikerül is, mégis haladó vonásokat felmutató - nemzeti nevelési irányzatnak, amikor is többnyire az eredeti népi dallamok mellőzésével, a népköltési gyűjtemények és a Kiss Áron - szerkesztette eredeti (1891-es) játékgyűjtemény dalainak szövegét - versét - alkalmazták az óvodában. A népi dalosjátékokhoz igyekeznek könnyen felfogható, rövid, tömör játékszabályokat, leírásokat kreálni, ami nem minden esetben sikerül, mivel előző gyakorlata tehertételétől, a régi rossz gyakorlattól nehezen tud elszakadni.

"A magyar gyermek játékaik"

A Kisdédnevelés c. folyóirat 1896/23. számában Irodalom Könyvismertetés cím alatt Maros aláírással recenzió jelent meg Molnár Mária: "A magyar gyermek játékaik" ^x c. munkájáról. Arra nem tesznek említést, hogy a gyűjtemény hol, - folyóiratban vagy önálló kiadványként jelent meg. Az alcím: Munka és társasjátékok. A kisdédóvónó-, tanítónó-, tanítóképző-intézetek növendékei, óvónók, tanítónók és tanítók számára. Összegyűjtötte és feldolgozta: Molnár Mária, az eperjesi áll. óvónóképző-intézet mintaóvónóje.

^x Kiss Áron: Magyar gyermekjáték-gyűjteménye 1984-ben kiadott utánnyomásának 526. oldalán a "Magyar gyermekjáték-irodalom válogatott bibliográfiája 1891-1944. cím alatt 1897. szerepel a mű kiadásának éveként." A recenzió említi, hogy Eperjesen Révai Samu kiadásában jelent meg, de a kiadás évét nem tünteti fel.

A Kisdednevelők Országos Egyesületének 1895. évi pályázatán díjat nyert pályaműről így kezdi méltatását a recenzens: Örömmel üdvözljük Molnár Mária művét, mely kisdednevelésünkben az új irány gyakorlati megvalósításának szolgálatára készült. Molnár Mária megmutatja, mivel kell óvodáinkból az idegenszerűt kiküszöbölni, s miként járjunk el, hogy foglalkozásunkat magyar szellem hassa át." (7./578.o.) A továbbiakban megállapítja, hogy kiváló pedagógusok jelölték ki az új irány útját, melynek célja a hazafiságra való nevelés és Molnár Mária is helyesnek tartja ezt és a zenei nevelés területén gyakorlati segítséget nyújt ahhoz, hogy ennek alapján az óvoda anyagában és formájában egyaránt valódi magyar játékokat alkalmazzon. Az I. része a Munkaszerű foglalkozásokat, a II. pedig a Társasjátékokat tárgyalja. A méltató megemlíti, hogy 93 játék van e részben, melyek az óvodás gyermekek nevelésére alkalmasak. A források: Dr.Kiss Áron "Játékgyűjteménye", Arany-Gyulai "Népköltési gyűjtemény"-e, a Magyar Nyelvőr" és Sztankó Béla "Daloskönyv"-e. "A II. részben foglalt kevés (93) játékban a nemzeti jelleg, mint a játék egyik eleme, benne van s a játékok anyaga nem erkölcsstelen, tehát ezen szempontból kifogástalanok." (3./579.o.)

A bíráló kifogásokat támaszt, így pl. azt jegyzi meg, hogy nem mindenütt világos a játék célja, helyenként a szöveg és a cselekmény között nincs összefüggés; fel is sorolja a kifogásolt játékokat sorszámuk szerint.

Nem ért egyet azzal, hogy a játékok fele köralakú és azzal sem, hogy egyes játékokban túlságosan sok a cselekmény és ezáltal mesterkéltté válnak. A nehezebb játékok nem valók a kicsinyeknek, - állapítja meg. Kijelenti, hogy felváltva kell játszani az egyszerre mindenkit foglalkoztató, és a csupán 1-2 főszereplős játékokat. Felsorolja mindazokat, amelyeknek játékaival változtatás nélkül egyetért. A játékok akkor jók, - jelenti ki, - ha sokoldaluan fejlesztik a gyermeket, ha kedvét leli benne, elfogadja és örömmel, szívesen végzi. "A gyermek tehát egyfelől azt érezze, hogy neki a játék érdekében szabad és nem kell valamit cselekednie." (3./580.o.)

A továbbiakban kifejti a méltató, hogy Molnár Mária pályaműve jó példája annak, "hogy a népek lassú fejlődésének" eredményei belekerülhetnek a nevelés eszköztárába."... - eltekintve Komjáthy György^x érdemes kísérletétől - úttörőnek tekinthetjük azt és ezen irányba haladván, kisdednevelésünk idővel átalakul s hiszem, a tökéletes felé halad. Ezek alapján "A magyar gyermek játéka"-t nemcsak az óvodák, hanem a népiskolák számára is - mert itt is gyermek még a gyermek - nyugodt lelkiismerettel ajánlom." (3./580.o.)

A Maros nevű recenzens méltatása, bírálata szakszerű, és kiviláglik, hogy teljes mértékben egyetért az óvodai ének-zenei nevelés új, ugynevezett nemzeti irányával. A néphagyomány jelentőségével tisztában van és egyetért azzal, hogy a magyar gyermekeknek a zenei anyanyelvi is magyar legyen. Az általa kifogásolt részek ellenére lényegében jónak, követendőnek tartja Molnár Mária válogatását és az egyes dalokhoz, mondókákhoz készített játékleírásokat, játékokat.

Molnár Mária: Magyar népjáték-gyűjtemény c. 1895-ben pályadíjat nyert munkáját a Kisdednevelés több folytatásban közölte az 1896/19-20-21-22 és 24. számában. A gyűjteményben összesen 55 játék szövegét és leírását közli a szerző. Az egyes játékoknál többnyire kimerítő információkat nyújt. Így pl. általában közli, hogy honnan, mely népköltési gyűjteményből válogatta. Többször azt is megjelöli, aki feldolgozta. Ezen kívül meghatározza, hogy milyen korú gyermekek számára tartja megfelelőnek. A játékleírásokból, illetve megjegyzéseiből azt is megtudhatjuk, hogy dalosjátékról, mondókáról vagy dallam nélküli játékról van-e szó. Kottát nem mellékel. Több esetben a játék címét is közli, így pl. van Baba-altató, állani tanító, repülni tanító, mondóka; pl. a Gólya érkezéskor kezdetű is mondóka. Dalosjáték a Fecske-érkezés, a Varjú-játék és a Katica-bogár hajtó. Cselekményeket utánzó mondóka pl. a Csiga-játék, a Sóska-szedés, a Szél és eső, a Mezőn című.

^x Komjáthy György: 101 gyermekjáték leírását tartalmazó Játék Könyv dalokkal c. kötete Budapesten jelent meg 1877-ben.

A játékok döntő többsége első látásra, ellenőrzés nélkül is eredeti népi anyag. Néhány esetben, - ahol nem jelölte a szerző, nehezen dönthető el, hogy eredeti vagy utánérzéssel készült csinálmány-dalosságokról, mondókákról vagy játékról van szó. Így pl. a Fecske-érkezés c. Fecskét látok... kezdetű dalosságjáték kétségtelen, hogy népi. Bár nem annyira közismert. Az Elvesztettem páromat... kezdetű dalosságjátéknál nincs jelölve sem a játékgyűjtemény, sem a feldolgozó, de ez a közismert dalosságjáték is népi. A Beültettem... kezdetű - az idősebbek előtt közismert "óvodai dalosságjáték" viszont annak ellenére nem népi, - megítélésem szerint -, hogy Dr.Kiss Áron gyűjteményét tüntette fel a szerző. A Haj szénája, szénája... kezdetű Tánc-játéknál az alábbi megjegyzés található: "Szövegét és dallamát 1.la-punk f. évi 16. számában "Haj szénája, szénája" címen.(Kisdednevelés, 1896/21.) Ezt a népi dalosságjátékot is, és a következőt, a Szedem szép rózsáját... kezdetűt a Tihanyi Ágost néven publikáló Luttenberger Ágost - egyébként zenetanári végzettségű pedagógus fosztotta meg eredeti népi dallamától és kreált helyettük saját dallamot, melyek hasonlíthatatlanul gyengébbek és kevésbé simulnak a népi gyermekvers-szöveghez. Molnár Mária mindkét dalosságjátéknál jelöli a forrást, Kiss Áron kötetét. Sajnos Tihanyi hatására már maga is elhiszi, hogy a népi szövegekhez jobb dallamot képesek komponálni, mint az eredeti népi dallam.

Molnár Mária e munkájánál is megjelöli a forrásokat, ugyanazokat, amelyeket másik gyűjteményének recenzense is említ. Néhány esetben feltünteti, hogy feldolgozott-e már a játék. Van rá példa, hogy "átdolgozva" a jelölés. Az említett két dalosságjátékon kívül az Elvesztettem zsebkendőmet... kezdetű népi dalosságjátékhoz is Tihanyi Ágost kreált, az eredetihez, színvonalát tekintve jóval gyengébb, magyartalan, az elején lalázó résszel ellátott, énekelhetetlen dallamot.

A gyűjteményben az alábbi játékok, mondókák szerepelnek:

Kisdednevelés 1896/19.

Csicsíja -babája..., Áll, áll Isten babája..., Gólya viszi a fiát..., Gólya bácsi, gólya..., Fecskét látok..., Kár,kár, kár,kár! Varjú, varjú, vak varjú..., Katalina, Katalina, szállj

el, szállj el..., Ha én gólya volnék..., Csiga-biga gyere ki...,
Töröm, töröm sóskát..., Esik az eső, Hajlik a vessző..., Süss
ki meleg ház alá..., Sütöttem valamit..., (nincs jelölés), Böm,
böm, bika, vaskarika..., Bújj, bújj, itt megyek..., Hogy a bár-
rány?

Kisdednevelés 1896/20.

Én kis kertet keríték..., Egy kis kertet keríték..., El-
vesztettem páromat..., Cseng, cseng, gyűrű..., Karácsonyfa-já-
ték, Elvesztettem zsebkendőmet..., Kint a bárány..., Erdő mel-
lett..., Láncszakítás, (szöveg és dallam nélküli játék), Ispi-
lángi rózsa...

Kisdednevelés 1896/21.

Beültettem kis kertemet..., Cicázás, Sas-kergető, Tüzet
viszek..., Tapsi kancsó..., Kecskés-játék, Szitátkereső, Gólya,
gólya, gilice..., A pulyka kertje: Szebb a páva... Mit akarsz
te héja? Haj szénája..., Szedem szép rózsáját...

Kisdednevelés 1896/22.

Haza, haza, rongyos baka..., vagy Aki nem lép egyszerre...,
Aranykapu: Uj ház, fényes ház..., Mi van ma? Szállj le pille...,
Fövenykirály, földkirály, Bújj, bújj, zöld ág!

Kisdednevelés 1896/24.

A Bújkálós játékot 3-6 évesig minden gyermek számára meg-
felelőnek tartja Molnár Mária. Felelgetősként jelöli Dr.Kiss Áron
gyűjteményéből merítette.

Nyiss kapus! Angyal és mókus, - ugyancsak a Bújj, bújj, zöld
ággal együtt..., Kis kacsa fürdik..., (két változatban), - lánc-
játék. A dédai hegyoldalba..., Nem jó erdő mellett lakni..., Megy
a gyűrű vándorlóra..., Mennyből az angyal..., Utazás, (igen bo-
nyolult játék népi versekkel; forrás nincs jelölve). Csípi-csóka
..., Kertész-játék, Kenyérsütés, A molnár: A Tisza, a Duna zava-
rodik..., A molnár, a molnár Álmosodik..., Az aranykapu; kettős
dal: Miért küldött az úrasszony?

A Kisdednevelés 1897/13. számában Clumetzky Irma méltatja
elismerőleg a gyűjteményt. A bevezetőben a következőket írja:
"A legnagyobb élvezettel olvastam a jeles magyar óvónő munká-
ját, s mondhatom, hogy Molnár Mária sok tapasztalatot szerzett
és kiváló tehetséggel lehet felruházva, hogy így szép munkát ösz-

szeállíthatott. Író maga mondja, hogy e játékok nem saját szerzeményei, hanem kiválogatta dr. Kiss Áron, Magyar Nyelvőr, Arany-Gyulai népköltő és Sztankó daloskönyvéből." (Kisednevelés, 1897/13. 306.o.)

Így fejezi be méltatását:

"... nagyon szívesen vallom be, hogy M.M. gyűjteménye nagyban megkönnyíti feladatunk megoldását, mert ismét több azoknak a derék könyveknek a száma, amelyekből jó anyagot válogathatunk ki." (Kisednevelés, 1897/13. 308.o.)

Ö S S Z E G Z É S

A XIX. század negyedik negyedét tanulmányozva megállapíthattuk, hogy jelentős változás időszaka az óvodai nevelés, ezen belül az ének-zenei nevelés területén. A nevelés nemzeti iránya új koncepciót jelentett és bár sokan, akik elégedettek voltak az addigi gyakorlattal, - nevezetesen azzal, hogy egyrészt népdallamokhoz csinált szövegeket alkalmaztak, másrészt minden szövegben moralizáltak, a tanulságok bővületében éltek - és minden újtástól viszolyogtak, igyekeztek gátat vetni a fejlődésnek, bizonyos mértékű változást, előrelépést nem tudtak megakadályozni.

A zenei nevelés területén való felfogás-változás, koncepcióváltás sajnálatos módon féloldalasra sikerült. Jelentett bizonyos fejlődést, de nem hozta meg azt az eredményt, amit joggal lehetett volna feltételezni. Az 1893. évi Országos Tanítógyűlés Kiss Áron indítványára a következő határozatot hozta ugyanis:

1. A játékoknak s az esetleg velök járó daloknak a magyar nemzeti nevelés szolgálatába kell állniuk, s ezért a játékokban a magyar jelleg megóvandó.
2. A gyermekek játékaik s ezek dallamai a haza minden vidékén összegyűjtendők. (Kiss Áron: Magyar gyermekjátékgyűjtemény, 1891.)

Kiss Áron világosan látta - ez kitűnik az idézetből is -, hogy a nemzeti nevelés óvodai koncepciójához nem csupán a játékdalok szövegére, de dallamára is szükség van, hiszen a kettő elválaszthatatlan egymástól. Ennek ellenére az 1891-ben megjelentetett gyűjteménye után társszerzőkkel együtt 1893-ban kiadott

Daloskönyvben egyetlen népi dallamot sem közöltek.

Az újítók közé lépett Molnár Mária rendkívüli lelkesedéssel vetette bele magát az új irányzat terjesztésébe. Népijátékgyűjteményei - dalosjátékok, mondókák - bizonyítják, hogy ráért az új irányzat jelentőségére. Hatalmas munkát végzett az új irányzat terjesztésében, ami a félmegoldás következtében nem valósult meg.

A népi nemzeti nevelési irányzat nem valósult meg az óvoda zenei nevelésének területén a XIX. század végén, ennek ellenére Molnár Mária rendkívül jelentős munkát végzett, és az óvodapedagógia leghaladóbb újítói, fejlesztői között van a helye.

I R O D A L O M

1. A Magyar Népzene Tára I. Gyermekjátékok. Szerk.: Bartók Béla és Kodály Zoltán. Sajtó alá rendezte: Kerényi György dr. Kodály Zoltán: Előszó. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1957. II. kiadás
2. Gegus Ida: Magyar népies gyermekjátékok. Kisdednevelés, 1897. 1.
3. Határozati javaslatok. Kisdednevelés, 1896. 10.
4. Kobány Mihály: Visszhang Molnár M. "Kisdednevelésünk nemzeti iránya" cikkére. Kisdednevelés, 1896. 7-8-9.
5. Kodály Zoltán: Zene az óvodában. Kodály Z.: Visszatekintés I. Budapest, Zeneműkiadó, 1974. II. kiadás
6. Magyar gyermekjáték-gyűjtemény. Szerk.: Kiss Áron. Budapest, Hornyánszky Viktor könyvkereskedése, 1891. Budapest, Tudománytár, utánnomás-sorozat. Könyvterjesztési Vállalat, 1984.
7. Molnár Mária: A magyar gyermek játéka. Eperjes, Révai Samu kiadása, 1897.
8. Molnár Mária: Koszorú. Mese-, szavalmány-, dal- és játékkönyv. Nagykanizsa, Fischel Fülöp könyvkiadása, 1888.
9. Molnár Mária: Kisdednevelésünk nemzeti iránya. Kisdednevelés, 1896. 4-5.
10. Molnár Mária: Magyar népjáték-gyűjtemény. Kisdednevelés, 1896. 19-20-21-22. és 24.
11. Pedagógiai Lexikon. Harmadik kötet. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1978.
12. Szinyei József: Magyar írók élete és munkái IX. kötet. Budapest, Kiadja: Hornyánszky Viktor, 1903. A magyar könyvkiadók és könyvterjesztők egyesülése, utánnomás-sorozata. Budapest, 1980-1981.



Béla
György dr
dó,

zeti

tés I

pest,

nyv-

Samu

kkönyv

velé,

s,

i Kia

magy r

ánnyc

3179-2

