



Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem
Neveléstudományi intézet
Kaposvári Campus
Óvodapedagógus alapképzési szak

ÓVODAISKOLA PROGRAM A PÉCSI APÁCZAI CSERE JÁNOS
NEVELÉSI KÖZPONTBAN

Belső konzulens: Dr. Podráczky Judit PhD
tanszékvezető,
egyetemi docens

Belső konzulens
intézete/tanszéke: Kaposvár

Készítette: Fekete-Szekretár Kinga

Kaposvár

2024

Tartalom

1. Témaválasztás indoklása	2
2. Az 1900-as évek közepétől a PREFER-ig.....	3
3. A PREFER-től a DIFER-ig	5
4. Az iskolaérett gyermek jellemzői.....	6
4.1. Szomatikus érettség	6
4.2. Pszichés fejlettség.....	7
4.2.1.2.. Emlékezet.....	8
4.2.1.3. Figyelem	9
4.3. Szociális és érzelmi érettség	9
5. Az óvoda-iskola átmenet könnyítésére létrehozott programok	10
5.1. Lépésről lépésre program 1996-98	10
5.2. Kincskereső program.....	11
5.3. Égig érő fa program	11
5.4. Kudarc nélkül az iskolában.....	12
5.4. Lassított iskolakezdési program	12
6. Óvodaiskola program 1981	14
6.1. Az óvodaiskola szervezeti felépítése, működése.....	14
6.2. Az óvodaiskola gyermekképe.....	15
6.3. Nevelési céljai.....	16
6.4. Az óvodaiskola további céljai:	16
7. A kutatás módszere és eredményei.....	18
7.1. A kutatás módszere.....	18
7.2. A kutatás eredményei	18
7.2.1. Pályán eltöltött idő és tapasztalat	18
7.2.2. Részvétel az Óvodaiskola programban	19
7.2.4. Pedagógusok együttműködése	20
7.2.5. Gyermek az átmenetben	21
7.2.6. Tapasztalatok összegzése	22
7.2.7. A program megszűnése.....	23
7.2.8. A program elemeinek tovább élése	24
7.2.9. Az átmenet időszakának támogatása ma.....	25
7.2.10. Pedagógusok együttműködése ma	25
8. Összegzés.....	27
9. Felhasznált irodalom:	28

1. Témaválasztás indoklása

Az óvoda-iskola átmenet kérdésköre komplex jelenség, melyet több oldalról lehet megközelíteni és vizsgálni. A téma kutatói és a gyakorlati szakemberei évtizedek óta keresik a megoldásokat az átmenet nehézségeire, a problémák jelentős része azonban mind a mai napig fenn áll, anélkül, hogy érdemi változás történt volna.

Az óvodáskorú gyermekek 6-7 éves korukra érik el az iskolakezdéshez szükséges fejlettséget. A hatályos szabályozás a hat éves korban történő iskolakezdést preferálja, több kutatás azonban azt bizonyítja, hogy az iskolaérettség inkább az általános iskola első két osztályában következik be igazán, tehát 7-8 éves korban (Vekerdy, 1987. 24.). Az átmenetek könnyebbé tételére több megoldással, stratégiával és modellel próbálkoztak a korábbiakban. Több szakirodalom is említi, hogy a pécsi Apáczai Nevelési központban rendkívül jó szemléletű kezdeményezés indult az 1981-es évben, melynek lényege, hogy az alsós tanítók bekapcsolódtak az óvoda nagycsoportjába, az intézményváltás során pedig az óvodapedagógusok is kísérték tovább a gyerekeket az első osztályba. Számomra ez a gondolat nagyon szimpatikus, pozitív, és támogató a gyermekek felé, ezért választottam ezt a szakdolgozatom témájaként.

Szakdolgozatom első felében azt ismertetem, hogyan jutottunk el a különböző óvoda-iskola átmenetet segítő programokig, valamint milyen fejlettség vizsgáló rendszereket használtak, illetve használnak ma is. Ezt követően szeretném bemutatni, hogy milyen alapvető készségekkel, képességekkel kell rendelkeznie egy iskolaérett gyermeknek. A későbbiekben kitérek néhány óvoda-iskola átmenet megoldására készült modell, program bemutatására. Végül pedig a pécsi Apáczai Csere János Nevelési Központ óvodaiskola programját ismertetem, és a kutatásom során kapott eredmények alapján bemutatom a program jelenlegi működését.

Pécsi lakosként lehetőségem nyílik ennek a nevelési központnak a munkájába betekintést nyerni. Empirikus vizsgálattal, szeretnék információt és adatokat gyűjteni a témával kapcsolatban a jelenleg is ott dolgozó pedagógusoktól, (lehetőség szerint) szülőktől egyaránt. Célom, hogy részletesebben megvizsgáljam, hogy mi maradt fent az egykori modellből, továbbá milyen módon segítik jelenleg a pedagógusok a gyermekeket az átmenet időszakában.

2. Az 1900-as évek közepétől a PREFER-ig

Az 1900-as évek közepén még nem volt kötelező az óvodába járás. Az 1960-as években, az ipari országokban megnőtt az óvodába járó gyermekek száma, és a hetvenes évek végéhez közeledve több országban is általánossá vált az óvodáztatás (Belgium, Bulgária, Hollandia) (Nagy J., 1980).

Ameddig a gyermekek többsége nem járt óvodába, addig az óvoda jelentősége sem emelkedett ki. Megváltozott a helyzet azonban akkor, amikor már a gyermekek 80-85%-a óvodai nevelésben vett részt. Ekkor az óvoda „gyermekmegőrző”, „óvó” funkciója és tevékenysége átalakult nevelő, iskolára előkészítő funkcióvá, tevékenységgé (Nagy J., 1980. 7.).

Ugyanakkor ez a jelenség öngerjesztő hatást váltott ki, mivel azok a gyermekek, akik nem jártak óvodába, eleve hátránnyal indultak, mivel nem részesültek iskolára való felkészítésben. Mivel az óvodák eleinte nagyobb városokban jelentek meg, ezért azok a gyermekek részesültek óvodai nevelésben, akik ott éltek. (Azok a gyermekek, akik olyan településeken éltek, ahol nem volt óvoda, eleve hátrányból indultak, holott nekik szükségük lett volna erre.)

Az óvoda új funkciói és az iskolai nevelés törekvései döbbsítették rá a kutatókat és pedagógusokat arra, hogy nem ismerték az iskolakezdés körüli korosztály fejlettségét, a fejlődést befolyásoló tényezőket, a fejlesztési lehetőségeket, az optimális nevelés szervezeti feltételeit (Nagy J. 1980. 8.).

A környezet hatását vizsgáló kutatások megmutatták, hogy az erősen ingerszegény környezet az iskolába lépésig visszafordíthatatlan hátrányt okozhat, így a gyermekek túlnyomó többségének továbbtanulási esélye már az általános iskola első osztályában eldőlt (Nagy J. 1980. 8.).

Ennek az évtizednek a kutatásai azt bizonyítják, hogy olyan szervezeti keretet kell létrehozni, amelyek a tanuló fejlettségi szintjére támaszkodó, abból kiinduló nevelést, képzést tesznek lehetővé. Azok a szervezeti keretek ígérenek megoldást, amelyek nem hagyják figyelmen kívül az életkori organizációs alapelvet, hanem feloldják merevségeit, amelyek felszámolják az „egy korosztály = egy évfolyam” megdönthetetlennek látszó kategóriáját, és ennek következtében lehetővé válik a fejlettségi szint szerinti organizációs alapelv bevezetése, de az életkor mint organizációs tényező nem szűnik meg (Nagy J., 1974/a. 16.)

A pedagógiai válasz a kompenzálás legkülönbözőbb formáiban jelent meg. A kompenzációról viszont kiderült, hogy önmagában nem képes kiegyenlíteni a fejlettségben

mutatkozó nagyobb különbségeket (Nagy J., 1974/b). A kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy a kompenzálás, a korrigálás csakis temporizálással együtt vezethet eredményre. A temporizáció eredeti jelentése, a kedvező időpont kivárása. A pedagógiában ezen az idővel való operálást értjük: az aktuális fejlettségből, felkészülésből való kiindulás és az eredményes elsajátításhoz, fejlődéshez szükséges idő felhasználása. Röviden, időbeli alkalmazkodás a gyerek egyéni fejlettségéhez, felkészültségéhez, sajátosságaihoz. A hatékony kompenzáció és temporizáció feltétele, hogy az aktuális fejlettség megállapításához és az iskolakészültség értékeléséhez alkalmas vizsgálati rendszerrel rendelkezünk (Nagy J. 1980. 10.).

Egy ilyen rendszer kidolgozását kezdte el Nagy József 1972-ben, Mohácson, dr. Puppi József irányításával, és ennek eredményeként dolgozta ki a PREFER rendszert (Preventív Fejlettségvizsgáló Rendszer 5-6 éves gyermekek számára).

A PREFER kidolgozása négy szakaszban folyt: 1. Elővizsgálatok. 2. Előfelmérés (1973) Mohácson, valamennyi 5-6 éves gyermek részvételével. 3. Ellenőrző felmérés (1974) Mohács és Makó járásban 1000, 5-6 éves gyermek részvételével. 4. Reprezentatív felmérés 1975-ben 10000 gyerek részvételével (Nagy J. 1980. 14.).

A vizsgálati rendszer kielégíti mind a fejlesztő, mind az irányító értékelés funkcióit, ugyanakkor képes ellátni a minősítő értékelés funkcióját is a pedagógiai előszűrés formájában (Nagy J. 1980. 12.).

A PREFER tehát nem adottságokat és képességeket, vagyis az iskolaérettséget, hanem a tudást és a magatartást, vagyis az iskolakészültséget vizsgálja. Mindamellet a szűkebb értelemben vett érettségre is kerestek mutatókat: ilyenek voltak a tudáson belül az anyanyelv, a matematika, az írásmozgás-koordináció, a magatartáson belül: az önkiszolgálási szokások és a feladathoz való viszony (Nagy J. 1980. 13-14.).

A PREFER vizsgálatot nem erre a célra speciálisan felkészült szakemberek végzik, hanem óvodapedagógusok és tanítók.

Az 1980-as években megkezdődtek az óvoda-iskola átmenetet segítő programok, kísérletek, amelyekről részletesebben a későbbiekben írok.

3. A PREFER-től a DIFER-ig

Kutatások igazolják, hogy az iskolakezédkor számított fejlettségbeli különbségek az évek előre haladtával egyre csak nőnek, amelynek mértéke 16 éves korra, akár +5 év is lehet (Ronkoviczné – Gergely, 2012). Az iskolába lépéskor mutakozó nagymértékű fejlettségbeli különbségből eredő probléma megoldására, a fentebb említett kutatási eredményekre alapozva született meg 1986-ban a rugalmas iskolakezdet lehetővé tévő rendelet (13/1986 MM rendelet), amelynek lényege úgy foglalható össze, hogy egy bizonyos időintervallumon belül a gyermekek akkor mennek iskolába, amikor a fejlettségüket tekintve arra a legalkalmasabbak.

A kilencvenes évek második felében megkezdődött a PREFER rendszert továbbfejlesztő négy éves kutatás, amelynek eredményeképp megszületett a DIFER (Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer) és a fejlődéssegítő programcsomag (Nagy, 2010). A DIFER kidolgozásának az volt a célja, hogy olyan eszköz legyen a pedagógusok kezében, amely segíti az óvodai és iskolai készségfejlesztő munkát.

A DIFER programcsomag alapelve az, hogy a gyermek örömmel vegyen részt a játékos tevékenységekben, amelyek egyénileg zajlanak, és játékkal, mesével, beszélgetéssel, felfedezésre készítő aktivitással valósulnak meg (Nagy, 2010). A DIFER hét alapkészség mérését és fejlesztését segíti, amelyek a következők: írásmozgás-koordináció, beszédhanghallás, relációszőkincs, elemi számolási készség, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés-megértés és szocialitás. A felsoroltak mérésének összevont eredményét nevezzük a DIFER-indexnek, amely a gyermek alapkészségei fejlettségének eredményét, valamint az iskolára való készütltséget mutatja (Józsa, 2016). A DIFER-ben szereplő tesztek diagnosztikus képet nyújtanak a készségek fejlettségéről, lefedik annak minden összetevőjét, részkészségét. Ennek köszönhető, hogy a mérési eredmények egyértelműen ki tudják jelölni a fejlesztési tennivalókat (Józsa, 2016. 63.). Az új fejlődésvizsgáló rendszer több lehetőséget rejtett magában a korábbi PREFER-hez képest. A PREFER elsődleges célja az iskolakészütltség vizsgálata, ezzel beiskolázási döntések segítése volt. A DIFER-ben ez ugyanúgy megmaradt, ez az eszköz viszont a készségek fejlettségének mérésére és a készségfejlesztés segítésére összpontosít. A DIFER célja a fejlődés segítése, hogy a gyermekek elérjék az iskolakezdethez szükséges optimális készségfejlettségi szintet (Józsa, 2016).

Ma is sok gyermek megy iskolába úgy, hogy fejlettségbeli elmaradása van. Az ilyen gyermekeknél csak akkor vezet eredményre a további egy év óvodai nevelésben töltött idő, ha ezalatt az idő alatt megvalósul a gyermek játékos fejlesztése, amihez természetesen a feltételeknek is adottnak kell lennie (Józsa, 2016).

4. Az iskolaérett gyermek jellemzői

Iskolaérettségen olyan szomatikus (biológiai, fizikai), lelki (pszichés) és szociális összetevőket értünk, melyek fejlettsége egyrészt idegrendszeri érési, másrészt tanulási folyamatok eredménye.

Az iskolára alkalmas gyermek jellemzői közül a legfontosabbak a biológiai, a pszichés és a szociális érettség. Az iskolaérettség hazai és nemzetközi vizsgálatai legalább 5 nagyobb különálló, de egymással szorosan összefüggő területet különböztetnek meg egymástól: fizikai jóllét és motoros fejlődés, szociális és érzelmi fejlettség, tanuláshoz való viszony, nyelvi fejlettség, kognitív képességek és általános tudás. Ezen területek nem határolhatók el teljesen egymástól, fejlődésük sem önállóan történik, mivel szoros összefüggésben vannak egymással (Erdei, 2019. 85.).

Az óvodai nevelés országos alapprogramja (a továbbiakban ÓNOAP) úgy fogalmaz, hogy *„a gyermek belső érése, valamint a családi nevelés és az óvodai nevelési folyamat eredményeként a kisgyermekek többsége az óvodáskor végére eléri az iskolai élet megkezdéséhez szükséges fejlettséget. A gyermek az óvodáskor végén belép a lassú átmenetnek abba az állapotába, amelyben majd az iskolában, az óvodásból iskolássá szocializálódik”*(ÓNOAP). A megfogalmazásban hangsúlyos, hogy az átmenet egy hosszabb folyamat, hogy az iskolához való alkalmazkodáshoz időre van szükség. Az iskolakezdéshez a feltételeket az alapprogram is a testi, a lelki és a szociális érettség területén jelöli ki.

4.1. Szomatikus érettség

Körülbelül az iskolakezdés időszakára tehető az első alakváltozás, ekkor a gyerekek testalkata megváltozik, és elveszti a kisgyermekekre jellemző formai jegyeit, megnyúlik alakjuk, a test arányosan fejlett és teherbíró (Erdei, 2019; ÓNOAP). Az iskolaérett gyermeknél megkezdődik a fogváltás időszaka, ami a csontosodás megindulását jelzi. Ez több szempontból is fontos: egyrészt a fogak épsége a beszédképesség szempontjából meghatározó (helyes kiejtés, esetleges beszédhibák). Másrészt a csontosodás rendkívül jelentős tényező az írás kialakulásához. A gyermekek kéztő- és ujjperceinek csontosodása 6-7 éves korban indul meg, tehát ekkor válik alkalmassá az írásra. Ugyanakkor a kéz csak 10-12 éves korban éri el csontosodásban a teljes érettséget, ekkorra válik képessé a megfelelő gyorsaságra és irányváloztatásra ahhoz, hogy ceruzával vonalrendszerben megfelelő sebességgel írni tudjon. A hatéves gyermektől elvárható hogy vonalvezetése határozott legyen, a váll, könyök, csukló és az ujjak külön mozogjanak, és ezeket a mozgásokat jól tudja irányítani (Szabó-Thalmeiner,

2012). Ezek a finommozgások fejlettségére utalnak. Hatéves korra már jól felismerhető a kézdominancia is, amely a lateralitás fejlődésének eredménye (Gyenei, 2001). Az írás feltétele a megfelelő szem-kéz koordináció is.

A testi fejlettség a nagymozgások összerendezettségében is megmutatkozik. Járása magabiztos, képes önállóan sarkon, lábujjhegyen is járni. Helyesen dob célba, szabályosan, váltott kézzel lábbal mászik, többféleképpen szabályosan ugrik. Biztosan érzékeli a teret. Fejlett egyensúlyérzéssel rendelkezik (az egyensúlyi bizonytalanság idegrendszeri fejlettlenségre utalhat) (Szabó-Thalmeiner, 2012. 40.). Lényeges, hogy mozgását, viselkedését, testi szükségletei kielégítését a gyermek szándékosan irányítani képes (ÓNOAP).

A testséma kialakulása is hozzájárul a mozgások összhangjához. A testséma vizuális, motoros, tapintásos úton szerzett információk összesége, melyek során a gyermek akaratlagosan irányítja az összetettebb nagy- és finommozgásokat. Ez a képesség 4-10 éves kor között alakul ki.

4.2. Pszichés fejlettség

A lelkiileg egészségesen fejlődő gyermek az óvodáskor végére nyitott érdeklődésével készen áll az iskolába lépésre, a tanuláshoz szükséges képességei pedig alkalmassá teszik az iskolai tanulás megkezdésére (Hegyi, 2010; ÓNOAP). A pszichés fejlettség mutatói számos területet lefednek. Ide tartozik például a cselekvés szándékos irányításának, tervezésének képessége, a szenzomotoros koordináció, általános tájékozottság, szándékos figyelem és emlékezet, reprodukív képzelet, gondolkodási műveletek, a megfelelő szintű beszédfejlettség és értelmi képesség megléte (Erdei, 2019).

4.2.1. Értelmi képességek

Az idegrendszer fejlettségének függvénye az értelmi képességek és fizikai képességek fejlettsége egyaránt. Mint már említettem éles elhatárolódásról nem beszélhetünk, a kettő szorosan összefügg. Az értelmi fejlődés 6-7 éves korban minőségi változásokon megy át. A figyelem, az emlékezet, gondolkodási műveletek magasabb szinten, szervezettebben működnek. A beszédészlelés, a szándékos figyelem képessége, a rövid és hosszú távú emlékezeti kapacitás növekedése, a gondolkodás konkrét műveleti szakaszba lépése, a világra való nyitottság fokozódása is, mind a pszichés fejlettség kritériumait képezik (Erdei, 2019. 87.). Az értelmi fejlettség területein belüli visszamaradás nagy valószínűséggel tanulási problémákat eredményez (Erdei, 2019).

4.2.1.1. Az észlelés

A tanuláshoz szükséges képességei folyamatosan fejlődnek, érzékelése, észlelése tovább differenciálódik (Hegyi, 2000).

Az iskolába készülő gyermeknek szüksége van pontos, differenciált vizuális észlelésre, ami az alábbiakat foglalja magában:

- alak, forma, méret, szín pontos felfogását,
- összetartozó részek értelmes egészként való észlelését (Gestalt-látás),
- megadott formák, színek megtalálását és kiemelését egy képikörnyezetből,
- adott tárgyak térbeli helyzetének helyes felismerését, megítélését;
- vizuális információk téri elrendezését, sorba rendezését (Porkolábné, 2004; Petrács, 2004.1.).

Az alapkultúrtechnikák elsajátításához lényeges továbbá az auditív információk pontos észlelése, megkülönböztetése is. Ez magába foglalja adott hangok kiemelését, helyes egymásutániségének felismerését, hangcsoportok egységbe foglalását (Petrács, 2004.1.).

4.2.1.2.. Emlékezet

Az iskolára való alkalmasság fontos feltétele. A 7. életévben a gyermek képes már tudatosan bánni az emlékezetével. Az emlékezési folyamatokkal megjelenik a tanulás. Az iskoláskorú gyermek késleltetett emlékezete elég fejlett ahhoz, hogy egy rövidebb történetet negyed óra után 8-10 elemmel vissza tudjon mondani.

A lelkileg egészségesen fejlődő gyermeknél az önkéntelen emlékezeti bevésés és felidézés, a közvetlen felidézés mellett megjelenik a szándékos bevésés és felidézés, valamint megnő a megőrzés időtartama. A felismerés mellett egyre nagyobb szerepet kap a felidézés (Hegyi, 2000).

A rövid távú verbális és vizuális memória megfelelő fejlettsége, minimum 10-15 percnyi szándékos és koncentrált figyelem, valamint megfelelő kudarctűrő képesség, önállóság és másokkal való együttműködés is az iskolára való alkalmasság kritériumai közé tartoznak (Erdei, 2019. 88.).

4.2.1.3. Figyelem

Az iskolára alkalmas gyermeknél megjelenik a tanulás alapját képező szándékos figyelem, a figyelem tartalma és terjedelme fokozatosan növekszik, könnyebbé válik a figyelem megosztása és átvitele.

4.3. Szociális és érzelmi érettség

A gyermek iskolai osztályba való beilleszkedéshez, társaihoz való alkalmazkodáshoz elengedhetetlen a szociális érettség. Mindez döntően befolyásolja a gyermek kortásaihoz, felnőttekhez való viszonyát, és azt is, hogy hogyan érzi majd magát az új környezetben. Ennek kifejezetten nagy szerepe van az intézményváltás időszakában. A szociális érettség jellemzői közé a barátságosság, kapcsolatok kezdeményezésének, tartásának képessége, illetve a csapatszellem tartozik (Erdei, 2019 85.). Fontos hogy az iskolaérett gyermek képes legyen kapcsolatot kialakítani, a társas közösség szabályait betartsa, azoknak megfelelően alkalmazkodjon. A szociálisan egészségesen fejlődő gyermek készen áll az iskolai élet és tanító elfogadására, képes a fokozatosan kialakuló együttműködésre, a kapcsolatteremtésre (Hegyí, 2000). Az iskolaérett gyermek meghatározott szabályrendszer szerint viselkedik, és szabálytudattal rendelkezik. Elfogadja a felnőtt irányítását, együttműködik a pedagógussal, társaival egyaránt. Fontos szempont az is, hogy a felnőttekhez bizalommal forduljon. Az érzelmi érettséghez tartozik a biztonságérzet, hangulati stabilitás, optimista beállítódás és elégedettség.

A szociálisan érett gyermek:

- egyre több szabályhoz tud alkalmazkodni, késleltetni tudja szükségletei kielégítését,
- feladattudata kialakulóban van, s ez a feladat megértésében, feladattartásban, a feladatok egyre eredményesebb - szükség szerint kreatív - elvégzésében nyilvánul meg; kitartásának, munkatempójának, önállóságának, önfegyelmének alakulása biztosítja ezt a tevékenységet (ÓNOAP).

5. Az óvoda-iskola átmenet könnyítésére létrehozott programok

A következőkben néhány olyan programot szeretnék röviden bemutatni, amelyet az óvoda-iskola átmenet megkönnyítésére hoztak létre Magyarországon.

Az óvoda–iskola átmenet megkönnyítésére a hazai szakirodalom számos gyakorlatot ismertet. A gyakorlatok eltérő hosszúságú intervallumot ölelnek fel, de a leggyakoribbak az óvodai nagycsoport teljes tanévére kiterjedő óvoda-iskola átmenetet segítő programok (Fleisz-Gyurcsik, 2021. 56.).

5.1. Lépésről lépésre program 1996-98

A lépésről lépésre program nem magyar modell, amerikai gyökerekkel rendelkező gyermekközpontú program. Két változata létezik, az egyik az óvodai program, másik iskolai program. A lépésről lépésre óvodai program a Georgetown-i Egyetem (Washington) neveléstudományi és pszichológiai szakember csapatának kutatási eredményeire támaszkodva született meg. Hazai adaptációjáról – amely 1996-1998 között valósult meg – Deliné Fráter Katalin számol be. A programot a Hajdúböszörményi Óvóképző Főiskola vállalta, közreműködő óvónőkkel együtt (Fleisz-Gyurcsik, 2021. 67).

A program az óvodáskorú gyermekek (3-5 év) és az iskola-előkészítő osztályba járó gyermekek (5-6 év) fejlesztését tűzte ki célul. A program amellett, hogy körülhatárolja az érvényesíteni kívánt koncepciót, tág teret enged az óvodák sajátosságainak (Ronkovicsné – Gergely, 2012. 99-100.). Több korábban kidolgozott pedagógiai elemet tartalmaz, többek között megjelennek benne Waldorf-, Montessori-, Freinet pedagógiájának alapelvei, valamint a rogersi elvek is. A program támogatja az önállóságot, a felfedezést, az egyéni tevékenységet. Mindez megjelenik az óvodai környezetben, úgy, hogy a csoportban tevékenység témája szerint, funkciószarkok kialakítására kerül sor. Ez a mai óvodákban, sőt már a bölcsődékben is megtalálható. Az átmenetet olyan szempontból segíti, hogy az óvodai és az iskolai program szemléletében, módszertanában, a képesség-fejlesztésben és a tárgyi–környezeti feltételeiben azonos pedagógiai modellt képvisel. Jó alapja a projektoktatásnak (Fleisz-Gyurcsik, 2021.). A program alapelvei közé tartozik a gyermekek egyéni különbségeinek tiszteletben tartása, az egyéni bánásmód, a családi nevelést kiegészítő szocializáció, a kompetencia alapú tanulás, a szülők bevonása az óvodai életbe, valamint a helyi sajátosságok és igények figyelembe vétele (Ronkovicsné – Gergely, 2012. 99-100.).

5.2. Kincskereső program

A kincskereső program Winkler Márta nevéhez fűződik, aki már tanulmányai során érzékelte azt, hogy a pedagógiai gyakorlat minden újítások ellenére, a gyermekek aktivitására, önállóságára negatív hatással van. Erre válaszként kezdett kialakítani egy új nevelési koncepciót, amely a gyermeki aktivitáson alapul. Azt gondolta, hogy az önálló gyermeki tevékenykedés és a demokratikus nevelési elv visz előre, a korlátokkal utasításokkal teli környezet, és az elvárásoknak való megfelelés csak a gyermek érdeklődését veti vissza (Ronkoviczné – Gergely, 2012.). Ezt már Vekerdy is megfogalmazta a *Gyermekek, óvodák, iskolák* című könyvében. Amint nem belső indíttatás által kezdeményezi a tevékenységeit a gyermek, veszít a lelkesedéséből, így kevésbé lesz eredményes a megismerés, elsajátítás folyamata (Vekerdy 1987.). A program nevelési koncepcióját tekintve igazodik a gyermek szükségleteihez, fontosnak tartja a differenciált nevelést, az önállóságot, a kezdeményezőkézség alakítását és a harmonikus személyiség fejlesztést is. Az óvodával kapcsolatos pozitív érzelmi attitűdöt erősíti, erre épít. Az előkészítő időszak leginkább versekre, mondókákra, mesékre épít. Az átmenet könnyítésének érdekében Winkler Márta szoros kapcsolatot ápolt az óvónőkkel, tájékozódott a gyermekekről, az óvodában folyó munkáról. Az iskolai munkába integrálva felelevenítette az óvodai élményeket, így támogatta az intézményváltás nehéz időszakát (Ronkoviczné – Gergely, 2012. 110.).

5.3. Égig érő fa program

Az égig érő fa című program 1996-ban indult a Litéri Református Általános iskolában. A programot a megyei pedagógiai intézet tudatával, és támogatásával kezdték. A pedagógiai program célja az óvoda-iskola átmenetének zökkenő mentessé tétele, a kisgyermekkor, kisiskoláskor (6-8 éves kor) sajátosságaihoz, igényeihez alkalmazkodó tanulási forma kialakítása, végül pedig olyan komplex közeg megteremtése, ahol a nevelés, és személyiség fejlesztés megvalósulhat. Az alsó tagozatban az a legfontosabb dolog, hogy érdeklődést és csodálkozást ébresszenek, ébren tartsák a gyerekek kíváncsiságát, az új ismereteket beillesztik, és megerősítést kapjanak a gyerekek. Az első osztályban a tanítók rugalmas időbeosztással, valamint a tanórák lerövidítésével is igyekeznek a gyerekek életkorának megfelelő tanulási feltételeket megteremteni. Az iskola többféle mozgás, és kreatív tevékenységet biztosít a gyerekek számára.

5.4. Kudarccal az iskolában

A kudarc nélkül az iskolában című kutatáson alapuló Komplex prevenciós óvodai program Porkolábné dr. Balogh Katalin nevéhez fűződik. Az óvodai program célja az, hogy már óvodáskorban felismerjék a potenciális tanulási zavarokat, és segítsék a gyerekeket az intézményváltáskor. A program a fő nevelési területeken végzett feladatokba integrálva, indirekt nevelési módszerekkel realizálja a pszichikus funkciók fejlesztését. A gyermeki spontán aktivitásra épít. A program két területet emel ki, amelyen keresztül a tartalmi és módszertani fejlesztés megvalósulhat, ezek pedig a mozgás, valamint a környezet. Mivel a programban a mozgásfejlesztés kiemelt jelentőségű, ezért választották a testnevelést. A környezetismeret a változatos témái miatt került be (Porkolábné, 2004, 26.). Az eltervezett módszerek mind az életkori sajátosságokhoz alkalmazkodnak, valamint illeszkednek a nevelési alapprogramba. A gyermekek jó közérzetére épít, amely fáradás esetén módszerváltást igényel. Az óvodai nevelés egész időtartamát felöleli, és a program módszereinek a folyamatos alkalmazásával társul. Kiscsoportban indulási szinten kiemelt fejlesztési szint a mozgás, azon belül a testséma; majd a későbbiekben, középső és nagycsoportban ezek megtartásával a percepció direkter fejlesztése, különös tekintettel a térpercepció fejlesztésére. A komplex prevenciós óvodai program egyik fő feladatának tekinti az egészséges és harmonikus személyiségfejlesztést, a sikeres iskolai beilleszkedéshez szükséges testi, szociális és értelmi érettség kialakítását. A másik fő feladata a potenciális tanulási zavarok megelőzése az óvodai nevelési feltételek sajátos megszervezésével. A programban vizsgálták a nagycsoportos gyermekeket, még intézményváltásuk után is félévente. Az alsó tagozatot sikerrel végzők, és a valamilyen tanulási zavarral küzdő gyermekekből külön csoportokat képeztek. Az így nyert információk megmutatták, hogy mely pszichikus funkciók biztosították a tanulás sikerességét, és melyek lemaradása okozott tanulási problémákat. A fejlesztő program alapeszméje a prevenció (Porkolábné, 2004).

5.4. Lassított iskolakezdési program

A program, amely 1994-ben jelent meg, Hamrák Anna nevéhez fűződik. Alapelve az aktív részvétel pedagógiája, melynek kiindulópontja az, hogy a gyermeket úgy kell nevelni, hogy aktivitásra, cselekvésre képes legyen. Az elsődleges megvalósítási elvek közé tartozik az önállóság, bevontság, hasznosság, és a szociális biztonság (Hamrák, 1994).

A program figyelembe veszi az egyéni sajátosságokat, segít és nem követel, nyugodt légkört biztosít. A fejlesztés a cselekvéses szintről a képi szinten át halad az intellektuális

szintig, és ehhez igazodik az eszközrendszer. Beépíti a személyiségfejlesztést a mozgás, az értelem, az érzelem, illetve szociális területekbe, és ehhez rendeli a teret, a berendezést (Hamrák, 1994. 18.). A tanulás elsősorban utánzáson alapul, de mindig döntő az aktualitás, és a felfedezéssel való tanulás. A program önálló munkát vár el a tanítótól és gyermektől egyaránt (Hamrák, 1994).

A lassított iskolakezdési program sajátja, hogy az átmeneti időszakban (befogadási időszakban) nincsenek tanórák, hanem komplex játéktevékenységekben valósul meg a tanulás, így egyre otthonosabb légkört teremtve a gyerekek számára. Ezen időszak után következik az előkészítő időszak, melynek során megkezdik a gyerekek az első osztályos tananyagot, de azt is csak úgy, mint érdekes tevékenységet végzik a gyerekek anélkül, hogy a tudásukról számot kellene adni. Ebben az időszakban játékos szituációba helyezett hangoztatást, artikulációs gyakorlatokat, valamint a rajz és kézimunka jellegű íráselőkészítést végeznek a gyerekek, továbbá a logikai rejtvénytípusú, de konkrét számjegyekről és műveletekkel még mentes matematika is megjelenik (Hamrák 1994. 21.). Ilyenkor még domináns szerepet játszanak a mondókák, énekek versek tanulása. A bevezető időszak nagyjából 2-5 hónap, pedagógustól és gyermekcsoporttól függően eltérő időszakban kezdődik a hagyományos órai tanítás, ami valós helyzetek tapasztalatain alapul. A képességfejlesztés, és a tantárgyi tananyagfeldolgozás egységben jelenik meg a gyakorlatban. A szabad játék fontos eleme az első két iskolai tanévnek, amelyet a nap során 1-2 órás szabad foglalkozás keretén belül biztosítanak a gyerekek számára (Hamrák 1994. 22.).

6. Óvodaiskola program 1981

Az óvodaiskola program két évet felölelő kísérlet tanulmányaira épült. A kísérletet 1981-ben kezdték a pécsi Apáczai Csere János Nevelési központban, Mihály Ottó szakmai irányításával (Fleisz-Gyurcsik, 2021.).

Az óvodaiskola az óvodai nagycsoport és az iskolai első és második osztály integrációját jelentette. Az óvodaiskola program bölcsődéktől át, az óvodákon keresztül, az általános iskola teljes egészét átfogó fejlesztési program kezdő szakasza volt (Gáspár,1990).

A kísérlet első évében a környezet állandóságára fókuszáltak – vagyis a gyermekcsoportot az óvodában helyezték el, ezzel biztosították az életkoruknak megfelelő napirendet, foglalkozási időt. Az újonnan összekerült gyerekcsoporttal egy számukra idegen, ismeretlen óvodapedagógus és tanító foglalkozott. Ezt követően 1982-ben már két első csoportot indítottak el, melyben már a tárgyi környezet állandóságának megteremtése helyett a pedagógusok személyi állandóságát teremtték meg – vagyis a gyermekekkel együtt ment az iskolába az az óvodapedagógus, aki már a kiscsoporttól kezdve nevelte őket, így a gyerekeket az ismeretlen iskola épületében egy jól ismert óvodapedagógus és egy idegen tanító fogadta (Fleisz-Gyurcsik, 2021. 66.) (Gáspár,1990).

Az első két kísérleti év tapasztalataiból levont egyik lényeges tanulság az, hogy az első osztály helyett már nagycsoportban kell elindítani a programot, mivel az 5-8 éves kor egységes szakasz az egyéni fejlődés szempontjából, ugyanakkor az adott szakaszon belül egy-egy gyermek fejlődése között akár 1,5-3 éves fejlettségbeli eltérés is lehet (Gáspár1990). A másik lényeges tanulság az volt, hogy az óvodapedagógusok nem érezték magukat kompetensnek a tanítói feladatok ellátására, így a kutatók úgy döntöttek, hogy 1983-tól már a leendő első osztályos tanítók kezdenek el az óvodai nagycsoportban foglalkozni a gyermekekkel. A kutatásom alatt azt az információt megtudtam, hogy ekkor az Apáczai Csere János Nevelési központ felvette a kapcsolatot a kecskeméti főiskolával, és ennek hatására az iskola biztosított egy 4 éves képzést, ami alatt mindkét diplomát meg lehetett szerezni (óvónői, és tanítói). Ennek megszerzésével több pedagógus élt, így részt vehettek az óvodaiskola programban.

6.1. Az óvodaiskola szervezeti felépítése, működése

A programban az óvodai nagycsoportot, valamint az általános iskola első két osztályát egy egységnek tekintették. A csoportok mindvégig az óvodában maradtak. Az első két osztályos szakaszban annyi változott, hogy az óvodai asztalok helyett iskolai padok kerültek a csoportszobákba, de minden számukra kedves, és ismerős óvodai játék bent maradt. Az óvodai

környezet biztosította a fáradékony gyerekek számára az alvás, pihenés lehetőségét, továbbá csengetés hiányában a foglalkozások idejét a gyerekek igényéhez mérten tudták igazítani. A differenciált foglalkozásokszervezéséhez egy úgynevezett „közös játszószoza” állt rendelkezésre. Ide jöhettek a gyorsabban haladó gyerekek, de a kompenzálásra szorulóak is, akik egy-egy foglalkozás alatt nem tudnak együtt haladni a többiekkel. Ilyenkor ezekkel a gyerekekkel dajka foglalkozott pedagógus iránymutatása alapján. A napirendet tekintve a nagycsoportban nem történt változás, az első két osztályban, pedig az volt az irányelv, hogy az úgynevezett önismereti tárgyak délelőttre kerüljenek. Az első három évben nincs osztályozás, szöveges értékelést kaptak a gyerekek. A pedagógusok munkáját dajka, fejlesztő pedagógus, pszichológus, családgondozó segítette. Az óvodai nagycsoport végén a gyerekeket a Nagy József féle PREFER vizsgálattal mérték az óvónők. A vizsgálat eredményének függvényében döntöttek a gyermek esetleges lemaradása mellett, ami ritkán fordult elő, mivel ez a három év egységes szakasznak számít. Az óvónő és a tanító tudta, hogy magához képest mennyit fejlődött a gyermek, és rendelkezésre állt még két év, (illetve a tanítóknak négy év) hogy behozzák az esetleges lemaradást, így a gyermek kudarc nélkül tudott tovább haladni (Gáspár, 1990).

Az 1988/89-es tanévben állt össze a teljes óvodaiskolai programcsomag. A későbbiekben az Óvodaiskola program több városban is elterjedt (Gáspár, 1990).

Óvodaiskola fontos alappillére: a cselekvésbe ágyazott tanulás, és így gondolkodóvá, nyitottá, kreatívvá nevelni gyermekeket.

Az Óvodaiskola program az intézményváltásra fókuszált, mivel az átmenetet egyrészt az érzelmi biztonság kialakításával segítette – vagyis az óvodában és az iskolában azonos tárgyi, környezeti és személyi feltételek megteremtésére helyezték a hangsúlyt; másrészt azonos módszertant alkalmaztak az átmenet megkönnyítésére. (Fleisz-Gyurcsik, 2021. 66.).

6.2. Az óvodaiskola gyermekképe

Az óvodaiskolás korú gyermek (6-9 év) rendkívüli érdeklődéssel, nyitottsággal fordul a világ felé. Ezért olyan fontos a mintaadás, a fejlesztő légkör megteremtése, melyben biztosítják egyéni és társas fejlődését.

Az óvodai nagycsoport légköre kiváló lehetőséget nyújt a fentiek gyakorlására, hiszen nincs teljesítmény-centrikusság, hanem rugalmas feladat-meghatározás és kísérletező légkör jellemzi. Fontos, hogy gyermekek megőrizték a velük született kíváncsiságot, maradjanak nyitottak, érdeklődők. A tudás, segítőkészség, kreativitás, udvariasság, egymás tisztelete, szeretete, azok a fogalmak, amelyek az óvodaiskola gyermekképének fő pillérei.

6.3. Nevelési céljai

- A kisiskolás korosztály nevelése során alapvető céljuk az volt, hogy felkészítsék gyermekeinket a konkrét művelleti gondolkodásra, önértékelésre, a társas szabályok betartására.
- Képessé tegyék őket az önálló tanulásra (iskolai szakasz). Fontos, hogy a gyermekek megőrizzék nyitottságukat, érdeklődésüket.
- A cselekvésbe ágyazott, élményeken alapuló nevelést, minden szakaszban alkalmazták.

6.4. Az óvodaiskola további céljai:

- Az óvótanítók ismerjék meg a gyermekek személyiségjegyeit, képességeik erős és gyenge pontjait. Dokumentálják azokat, és törekedjenek az intenzív fejlesztésre.
- Az óvótanító egyéniségével, mintaadással, barátságos légkör megteremtésével segítse az óvoda és az iskola közötti átmenet nehézségeit.
- Állandó jelenlétével nyújtson biztonságot, szeretetével, biztatásával, probléma kezelésével tegye természetessé az iskolába lépés tényét.
- Céljuk a többirányú képességfejlesztéssel, szeretetteljes légkör kialakításával, a személyi állandóság biztosításával minél teljesebb szomatikus és pszichés fejlődés elérése.
- Fontos hogy az óvodában olyan viselkedési formákat, szokásrendszert alakítsanak ki, melyek alapjául szolgálnak majd a közösségi kapcsolatok keretében történő szociális tanulásnak.

A pécsi Apáczai Csere János Nevelési Központ (egy bölcsőde, három óvoda, kettő általános iskola, egy középiskola, egy diákotthon, korai fejlesztő, nevelési tanácsadó, egy sportegység, könyvtár fonotékával, művelődési ház és étterem) építészeti együttesét és szervezeti-tartalmi integrációját jelenti. Már a felsorolásából is látszik, hogy egy komplex épületegyüttesről van szó, ami egyedülálló volt az országban az 1980-as években. Kifejezetten avval a céllal épült, hogy az élethosszig tartó tanulást biztosítsa a környék lakossága számára. Abban az időben rengeteg család élt a nevelési központ körül, így akik bekerültek, azok általában a környéken laktak. Engem a szakirodalmak olvasásakor fogott meg az óvodaiskola programja. Egyes jellegzetességei nagyon megfogtak, és véleményem szerint rendkívül hasznos volt mind az óvoda-iskola átmenet tekintetében, mind a gyerekek, és a pedagógusok számára. Mikor belemélyedtem a szakdolgozatomba, és felvettem a kapcsolatot az intézmények igazgatóival, akkor tudtam meg, hogy a program néhány évvel ezelőtt megszűnt. Ekkor

határoztam el, hogy szeretném feltárni a program megszűnésének az okát, és a szakdolgozatom céljául azt tűztem ki, hogy megtudjam, hogyan segíti ez a neves múltú intézmény a napjainkban az óvoda-iskola átmenetet.

Az óvodaiskola program 2016-ban szűnt meg teljesen. Az interjúk során kiderült, hogy 2013-ban szűnt meg elsőként, de voltak még akkor kezdeményezések a program újjáélesztésére. Ezt követően egy év szünet után rövid ideig még futott a program, ezt követően azonban teljesen megszűnt az Apáczai Csere János Nevelési központban.

7. A kutatás módszere és eredményei

7.1. A kutatás módszere

A kutatásom alatt felvettem a kapcsolatot mind a három óvodai intézmény vezetőjével, valamint mindkét általános iskola igazgatójával, akik többségében mindvégig segítettek és támogatták a munkámat. A meghallgatott pedagógusokat ők ajánlották, és a vezetők biztosították a helyet és időt az interjúk elkészítéséhez is. Mivel az óvodaiskola program már megszűnt, ezért többnyire az idősebb pedagógusok tudtak a segítségemre lenni a szakdolgozatom elkészítése alatt.

Az óvodaiskola program mai helyzetének feltárására az interjút találtam a legmegfelelőbb módszernek. A kutatásom egyik célja az volt, hogy megtudjam, az óvodaiskola program miként él tovább a ma az intézményekben, valamint hogyan támogatják a gyerekeket az óvoda-iskola átmenet időszakában. Mivel nem adatgyűjtés volt a cél, hanem a pedagógusok egyéni tapasztalatainak és véleményének megismerése, ezért az interjú módszerét tartottam a legelőnyösebbnek a téma feltárásához. Az interjú azért is előnyös, mert a beszélgetés során a kérdezett alanyokkal személyes a kapcsolat, mindig mélyebb tudás és információ nyerhető a kutatott téma kapcsán. Az interjúk során a kérdezett alanyok mimikájából, szóhasználatából és a spontán reakcióiból is vonhatunk le következtetéseket, amelyek kiegészíthetők, vagy egyértelműbbé tehetik a válaszaikat.

Az interjúim során leginkább óvodapedagógusokat tudtam elérni. Összesen tíz darab interjút sikerült felvennem, ebből hét személyes beszélgetés volt. Három interjú alanyt pedig csak írásban tudtam elérni, ők az interjúkérdéseimre írásban válaszoltak. A két kutatási forma összehasonlításaként azt a következtetést tudtam levonni, hogy az írásbeli válaszadás sokkal szűkszavúbb, tömörebb volt, valamint kevesebb információt osztottak meg a pedagógusok, mint a személyes beszélgetések során. Az interjúkat minden esetben nyugodt körülmények között vettem fel, a pedagógusok számára kialakított külön helyiségben. Az interjúk során minden esetben ketten voltunk a szobában, és a személyes beszélgetések jó kedvben és zavartalanul zajlottak.

7.2. A kutatás eredményei

7.2.1. Pályán eltöltött idő és tapasztalat

A megkérdezett pedagógusok átlag életkora 50 feletti, és a pedagógus pályán eltöltött idejük is átlagosan 30 év körül mozog. Természetesen volt néhány olyan pedagógus is, aki kevesebb évet

töltött el a szakmában, de inkább az volt a jellemző, hogy harminc év feletti munkatapasztalattal rendelkeztek. Nagyon kevés pedagógus maradt a pályán aki még az óvodaiskola programban részt vett, és ma is dolgozik. Többsége már nyugdíjba ment, és a fiatalabb pedagógusok már csak hallomásból ismerik a programot. Az elért pedagógusok változatos módon kerültek az intézménybe. Volt olyan is, akit a tanulmányai elvégeztével már várt az intézmény, de a többség inkább a hagyományos álláshirdetés útján jutott be az Apáczai óvodába és iskolába. Szerencsére lehetőségem nyílt olyan pedagógussal is interjút készítenem, aki a program indulásakor teljesítette a gyakorlatát, ma már pedig ő az egyik óvoda vezetője. Ez az óvodapedagógus így részt vehetett a kezdeti szakaszban, és láthatta a program virágkorát, és a végét is.

7.2.2. Részvétel az Óvodaiskola programban

Az óvodaiskola program a meghallgatott pedagógusok szerint nagyon hasznos program volt, és az interjú alanyok többsége szeretett benne részt venni. A programban részt vett pedagógusok mind azt foglalták össze, hogy a gyerekek számára az óvoda-iskola átmenet nehézségeit tette könnyebbé, mégpedig az által, hogy a személyi állandóságot teremtették meg a gyermekek számára. Elmondásuk szerint ez volt a program legjellemzőbb sajátossága. Kezdetben két óvónő vitte a csoportot, ahogy az minden óvodában szokás. Az az óvodapedagógus kísérte a gyerekeket az iskolába, aki már kiscsoporttól kezdve ismerte a gyerekeket. A tanító pedig nagycsoporttól csatlakozott hozzájuk, úgy, hogy a másik óvónő középső csoport végén kilépett, és a helyére pedig a tanító került. Így az óvoda-iskola átmenet időszakában a tanító is jelen volt az óvodában, és az óvónő is az iskolában. (Ebben a programban a pedagógusok közül azok vettek részt, akiknek megvolt a két diplomája – óvónői, és tanítói is). Így a gyermekek számára már nem volt idegen az iskola, mert ugyanazokkal a pedagógusokkal töltötték továbbra is az iskolai napjaikat, mint akiket már korábban megszoktak és megszerettek. Lényegében csak az új iskolai környezethez és szabályokhoz kellett alkalmazkodniuk a gyerekeknek.

A megkérdezett pedagógusok szerették a programot. A tanítók azt emelték ki, hogy sokkal mélyebben ismerték a program által a gyerekeket, sőt nem csak a gyerekeket, hanem a családjaikat is, mivel a mindennapi kapcsolattartás sokkal szorosabb az óvodában, mint az iskolában. Egy tanító interjúalany ezt hiányolja a mai rendszerben, s ezt így fogalmazta meg: *„Azt is tervezzük a tanító párommal, hogy visszahozzuk a családlátogatást. Ugyan sok idő lesz, de azt a hiányt, amit az óvodában akkor megkaptunk: a szülőket, a családi hátteret, a nagypapát, a nagymamát, a nagynénit, ki mikor jött a gyerekéért azt pótolni kell. Ezt próbáljuk ezzel kompenzálni, hogy elmegyünk a családhoz, és megnézzük hogyan élnek, nagyon röviden elbeszélgetünk a rokoni kapcsolatokról. Az, hogy négy órákkor a szülő beáll az iskola épülete*

elé, mi pedig kiengedjük a gyereket, az nagyon kevés kapcsolattartás szempontjából. Sokszor előfordul az, hogy ha a gyerek nem mondja, vagy a szülő nem igényli, negyedik osztályban ott állunk, hogy szinte semmit nem tudunk a gyerek háttéréről. Ezt az óvodában megkaptuk.”

7.2.3. Változások a programban

Néhány változás történt a program során, de a lényege végig ugyanaz maradt. Amikor elindult a program, akkor az eredeti koncepció az volt, hogy kisiskolás korukban is abban a csoportban maradtak a gyerekek, ahol óvodások voltak, csak az első osztály kezdetén annyi változott, hogy padok és tábla is került az óvodai csoportba, minden más, az életkornak megfelelő, és a gyerekek számára kedves játék bent maradt. Így biztosították az állandó környezetet is. Ez több szempontból volt előnyös, egyrészt mivel itt nem volt csengetés, rugalmasabban kezelhették a tanórák idejét. Amennyiben elfáradtak a gyerekek, a pedagógus kivihette az udvarra játszani őket. Másrészt azért is volt jó, mert ekkor még a dajka is az osztályhoz tartozott, és ő is segítette a pedagógusok mindennapi munkáját.

Egy pedagógus, aki a program indulásakor is részese volt az ottani munkának, így nyilatkozott erről az időszakról: *„Az eredeti elképzelés az volt, hogy ugyanabban a csoportban maradtak a gyerekek. Tehát nagycsoport végén az óvodai bútorok mentek ki, jöttek a padok, és tábla a falra. Én még így voltam itt gyakorlaton. Ez azért is volt jó, mert ott volt a két óvótanító, és még volt egy dajkájuk is. Nem volt csengetés, és úgy osztottuk be az időnket, ahogy éppen a gyerekek fáradékonysága hozta. Év elején 20 perces órák voltak, ami év végére azért beállt arra a rendre, ami az elvárt volt. Itt az volt a jó, hogyha láttuk a gyerekeken, akkor fogtuk magunkat, lementünk a gyerekekkel játszani egyet, majd visszamentünk és folytattuk a napot”.*

Ez a rendszer azonban nem tartott sokáig, mivel a program indulása után egy két évvel, ahogyan az mindenhol szokás, már az iskolai épületben kezdték a gyerekek az első osztályt. Változott az is, hogy kezdetben az óvónő kísérhette az osztályt egészen második osztályos korukig, és annak az évnek a végén tért vissza az óvodába. A későbbiekben azonban ez úgy módosult, hogy az óvónők csak első osztályba vihatték tovább a gyerekeket, második osztályos koruktól kezdve pedig már két tanító volt a gyerekekkel. Ez a személyi feltételek miatt módosult: a két diplomás tanító-óvónők kevesebben voltak

7.2.4. Pedagógusok együttműködése

Amikor a pedagógusok együttműködéséről kérdeztem az óvónőket és tanítókat az óvodaiskola program kapcsán, mindenhol ugyanazt a választ kaptam. A pedagógusok között nem volt úgymond domináns fél, nem vette át a szerepet jobban sem a tanító, sem az óvónő. Még akkor

sem, amikor egymás intézményeiben voltak az átmenet során. A programban részt vett óvónők minden esetben tanítók is voltak, és a tanítók pedig óvónők is, tehát nekik mindkét diplomájuk megvolt. Mindvégig együtt dolgoztak és együtt is működtek. A tanító is heti váltásban volt az óvónővel, és az iskolában is meg volt ugyanez, természetesen az iskolai rendszernek megfelelően.

Az egyik pedagógus így nyilatkozott az iskolai feladatmegosztásról: *Az iskolába lépve, egyenrangú félként, tantárgycsoportok szerinti feladat megosztással dolgoztunk. Az osztályfőnöki teendőket az iskolai státuszban lévő tanító látta el, aki a gyerekekkel maradt a negyedik osztály végéig.*

A pedagógusok számára különösebb nehézséget nem okozott semmi, remekül tudtak együtt dolgozni, és később is megmaradt a jó kapcsolat a pedagógusok között. Elmondásuk szerint a közösen eltöltött idő nagyon jó munkakapcsolatot teremtett, közvetlen viszony volt az óvónők és tanítók között, ezáltal az óvoda és az iskola között is. Többen fogalmazták meg azt, hogy az egész rendszer úgy működött, mint egy nagy család. Mivel akkor még egy fenntartás alatt működött az egész komplexum, nem okozott problémát az sem, ha az óvodának, vagy az iskolának szüksége volt valamire, akkor azt az intézmények egymás között kiválóan megoldották.

Az egyik interjúalany így fogalmazta meg a két pedagógus együttes munkáját: *„Én amennyit láttam a programból, ez nagyon karöltve ment, nem az irányítás volt a legfőbb szellem, hanem a gyermek. Mindig azt néztük, hogy ki az, aki többet tud segíteni a gyermeknek, vagy másképp tanítani. Nem éreztem azt, hogy az egyik fél jobban irányítana. Szülőként sem éreztem a pedagógusokon. Iskolában is teljesen úgy működött a két pedagógus, mint az ottani kollégák (hiszen mind a kettőnek meg volt a tanítói végzettsége), mindenkinek le voltak osztva a feladatok, hogy ki mit tanít, és annak megfelelően végezték a munkájukat. Nagyon jól és rugalmasan megoldották ezt.”*

7.2.5. Gyermek az átmenetben

A kívülről érkező gyermekek tekintetében, rugalmasan járt el az óvodaiskola program. Az óvodai csoport nagy része ment tovább az iskolába, azonban ez nem volt kötelező. Voltak olyan szülők, akik valami miatt másik iskolát választottak a gyerekeiknek, de ez nem ez volt a jellemző. A csoport többsége együtt maradt, és együtt ment az iskolába. Az óvodaiskola program első osztályosai között volt olyan is, aki külső óvodákból érkezett, de ez nem okozott nehézséget. Az új gyerekeket az nagyban segítette, hogy látták azt, hogy a többi gyerek bizalommal, szeretettel fordul a pedagógusaihoz. A pedagógusok mindig nagy hangsúlyt

fektettek az újonnan érkezők integrálásába, fontosnak tartották azt, hogy az új gyerekek gyorsan beilleszkedjenek az új közegbe.

Így emlékszik vissza erre az egyik pedagógus: *Egy 28 fős csoportból, 18-20 gyereket vittem föl az iskolába. Tehát az óvodai csoport magja ott volt. Természetesen más óvodai intézményből is jöhettek gyerekek. Amikor jött néhány új gyerek a már összeszokott gyerekcsoporthoz, ők is könnyebben beintegrálódtak az osztályközösségbe. Az év elején, mikor összehívták az osztályt, az újak még nem tudhatták, hogy a többség már ismeri egymást. Az újak beilleszkedését nagyban megkönnyítette az, hogy látták, hogy a csoport nagy része bízik a két felnőttben, ami nagyon sokat jelentett.*

A gyerekek napirendje összességében nem igazán különbözött más iskola első osztályaitól. Amikor a gyerekek már az iskolában kezdték az első osztályt, akkor leginkább a pedagógusokon múlt, hogy mennyire kezelték rugalmasan a csoportot. Általában elmondható, hogy az év elején a gyerekek igényeihez mérten változott a tanórák hossza. Amennyiben szükségük volt szünetre akkor a pedagógusok játékkal, mozgással frissítették fel őket. Természetesen még az elején rugalmasan kezelték azokat az igényeket is, amelyek a gyerekek szükségleteikre vonatkoztak (többször kimehettek mosdóba, vagy ehettek, ihattak egy kicsit, ha igényelték, illetve lepihenhettek, ha elfáradtak). Maga az osztályterem nem különbözött más osztálytermektől. A gyerekek számára azonban barátságosabbá tették a pedagógusok az által, hogy szőnyeget és olyan különböző játékokat, rajzasztalokat helyeztek el az osztályterem végében, amelyek az óvodai csoportjukban is megtalálható volt. Az interjú alanyok közül néhányan arról is beszámoltak, hogy volt olyanra is példa, ahol még egy két óvodai ágy is bent volt az osztályteremben, így aki elfáradt, annak ezzel biztosították az ebéd utáni pihenését. Tehát elmondható hogy ebben a tekintetben is gyermeket helyezték előtérbe.

7.2.6. Tapasztalatok összegzése

A megkérdezett pedagógusok beszámolója alapján csak pozitív tapasztalatokat hozott a program. A program eredményessége egyértelműen annak köszönhető, hogy a személyi állandóságot megteremtették. A szülői visszajelzések és a gyermeki visszajelzések is ezt támasztják alá. A pedagógusok elmondása szerint ez csökkentette az átmeneti nehézségeket, a pedagógusoknak nem kellett megismerni év elején a gyerekeket, hiszen addigra már ismerték őket. Az az idő, amit általában a gyerekek megismerésével, és az új közeghez való hozzászoktatással töltöttek, az itt nem volt, és így hamarabb kezdhették el a tananyagot a gyerekekkel. Így nyilatkozott erről az egyik óvodapedagógus: *„Tényleg nagyon jó volt. Azokat a gyerekeket vittük fel, akiket én már 3 éve ismertem, a tanító pedig egy éve. Tulajdonképpen*

az iskolában az első pillanattól kezdve tudott folyni a munka, mert ismertük a gyerekeket, ránéztünk a gyerekekre, és már tudtuk, hogy annak a gyereknek milyen napja van, vagy éppen hogy zökkenhető ki a rossz kedvéből stb.”

Már óvodában is sokat beszélgettek, meséltek a gyerekeknek az iskoláról, így a gyerekek már tudták, hogy kivel és hova fognak kerülni. Az érzelmi biztonság nagyon nagy előnye volt ennek a programnak. A szülők és a gyerekek részéről is kialakult egy nagymértékű bizalom, amely segítette őket az intézményváltás során. A gyerekek jobban elfogadták a tanítókat az által, hogy az óvodában találkoztak először – a tanítóknak alkalmuk volt játékhelyzetben megismerni a gyerekeket, amely lehetőséget adott közvetlenebb viszony kialakítására, mivel óvodában több az ölelés, a simogatás, így a gyerekeknek ezt az oldalát is megismerték a tanítók.

Mindezt így foglalta össze az egyik pedagógus: *„Egy óvónő munkája igazából akkor mutatkozik meg, amikor kiderül, hogy mennyire sikerült felkészítenie a gyermeket az iskolára. Egy óvónőnek kincs az, hogy elkezd foglalkozni a gyerekekkel kiscsoportban, és kísérheti, segítheti még az iskolában is.”*

7.2.7. A program megszűnése

Az óvodaiskola program végéhez, hozzájárult hogy megjelentek az iskolában a különböző tagozatok. Idővel el kellett dönteniük a szülőknek, hogy angolos, rajzos, vagy például ének tagozatos legyen az osztály. Ez már elkezdte megosztani a gyerekeket, mivel nem mindenki volt ugyanolyan beállítottságú.

A program megszűnését azonban egyértelműen a fenntartóváltás jelentette. Eleinte az egész komplexum egy fenntartóhoz tartozott Első lépésként a bölcsődéket csatolták el, utána az óvodák váltak le, majd a végén az általános iskolától elvált a gimnázium is. Az óvodák jelenleg önkormányzati fenntartás alatt vannak, az iskolák pedig állami fenntartásúak. A fenntartó váltás 2013-ban történt, de még voltak kezdeményezések az óvodaiskola program folytatására.

A pedagógusok részéről az jelentett nehézséget ebben az időszakban, hogy a fenntartó váltás során az óvodaiskola programban résztvevő pedagógusok jogviszonyát át akarták helyezni. Tehát például aki az óvodában dolgozott, és kísérte tovább a gyerekeket az iskolába, annak meg kellett szüntetni a munkaviszonyát az óvodában az önkormányzatnál egy évre. Egy évre pedig az iskolánál lett volna szerződésük, miután letelt az egy év, akkor kerülhettek vissza szintén új szerződéssel az óvodákhoz. Ezt a pedagógusok közül sokan nem vállalták, mivel tartottak attól, hogy esetleg a visszavétel során nem jutnak vissza az eredeti munkahelyükre. A program 2016-ban szűnt meg teljesen. A program megszűnését minden interjúban

meghallgatott pedagógus sajnálta. Hiszen ők azok, akik benne voltak a programban, és látták, hogy mennyi előnnyel járt, ha kísérhették a gyerekeket. Komoly előnyként említették, hogy a program megteremtette az érzelmi biztonságot a gyerekek és a szülők számára egyaránt. Minden pedagógus jól ismerte egymást, közvetlen kapcsolatuk volt a tanítóknak az óvónőkkal. Mára ez már megszűnt. Néhányan, akiket úgymond kényszerítettek a két diploma megszerzésére, ők nem bánták a program megszűnését, de nem ők vannak többségben. Az idősebb pedagógusok mesélni tudnak az újonnan érkező, fiatalabb kollégáiknak erről a programról, de ők már nem fogják tudni megtapasztalni a rengeteg előnyét, ami ezzel járt. Kétségtelen azonban, hogy a gyerekek számára nagyon nagy segítséget és biztonságot nyújtott az intézményváltás nehézségei során.

7.2.8. A program elemeinek tovább élése

Az óvodaiskola program emlékét leginkább az abban résztvevő pedagógusok tartják fenn. Az interjúim során többségében azt a választ kaptam, hogy azok a módszerek maradtak meg bennük, és azokat használják ma is, amit a tanító-óvónő páros egymástól tanult. Az óvodapedagógusok közül többen elmondták, hogy nagycsoport végére már nagyon tudatosan az iskolai előkészítés folyik. Többen beszámoltak arról, hogy a tanítóktól eltanult módszereket részben alkalmazzák az óvodai nagycsoportokban. Például több a kísérlet nagycsoportban, megjelenik a füzet, esetleg feladatlapokkal tarkítják a játékos tevékenységeket. Ezekkel egymás munkáját teszik könnyebbé.

Így fogalmazott az egyik pedagógus: *„Nagycsoportban már picit az iskolára készítjük fel a gyerekeket. Több olyan dolgot viszek be én is a csoportba, ami az iskolás szint egy picit leegyszerűsítve. Többet kísérletezünk, néha, bár nem sokszor fordul elő, de viszek be feladatlapokat a nagycsoportosoknak. Ez azért is jó, mert megtanulja a gyerek hogy mi az a fent-lent, hol a balról jobbra, megtanulják, és megértik ha azt kérjük hogy karikázd be, színezd ki, vagy kösd össze. Nagy előny, ha ezekkel nem az iskolában találkoznak először.”*

A tanítók is profitáltak abból, hogy az óvodai életben részt vettek. A mai tanításuk során már nem idegen számukra a testi közelség a gyerekek felé, nem idegenkednek attól, hogy ha olyan a természete a gyermeknek, hogy több ölelést kér. A tanítók is közelítenek egy kicsit felfogásban az óvodához, az óvónők pedig az iskolához. Egy kedves gesztus is fennmaradt az Apáczai Csere János Nevelési Központtól, mégpedig az, hogy aki már óvodás korától kezdve, egészen a gimnáziumig az intézményben folytatta tanulmányait, az kap egy kitűzőt, ezzel kiérdemelve a tiszteletbeli ANK-s diák címet.

7.2.9. Az átmenet időszakának támogatása ma

Az óvoda-iskola átmenet könnyítése érdekében azért még ma is aktívan tesznek az idősebb és fiatalabb tanítók és óvónők egyaránt. Az iskola több közös programot szervez a tanév során, amelyekre az óvodai nagycsoportos gyerekeket is meghívják. Az ilyen közös rendezvényekre az óvodapedagógusok kísérik el a gyerekeket, de vannak külön olyan programok is, amelyre a gyermek a szülővel érkezik. Az idősebb pedagógusok a mai napig összetartanak, ha szükség van egymás segítségére, összefognak. A fiatalabb pedagógusok, akik nem vettek részt a programban, sajnos nem ismerik a többi intézmény munkatársait, így ez lassan majd meg fog szűnni idővel. Ma a tanító párok rendeznek nyílt napokat az osztályaikban, amire ellátogathatnak a gyerekek az óvónők kíséretében. Ilyenkor a gyerekek olyan feladatokat kapnak, amik kicsit játékosabbak, és az óvodai nagycsoportosok is meg tudnak oldani, ezzel sikerélményt és örömet szereznek a kisebb korosztálynak. A szülők számára elérhetők különféle tájékoztatók, iskolanyitogató programok, amiken a gyermekükkel együtt vehetnek részt. Ez alatt bepillantást nyerhetnek az iskola épületébe, és találkozhatnak az elsős tanítókkal. Az iskolában a tanítók az első időszakban leginkább a szokásszabály rendszer kialakítására, és az iskola megismerése fektetik a hangsúlyt. A tanórákat sok játékkal, sok énekes tevékenységgel tarkítják, amely oldja a gyerekekben lévő feszültséget.

Az egyik tanító így nyilatkozott: *„Tervezzük a tanító párommal, hogy csinálunk egy nulladik napot augusztus végén. Ekkor bejönnek az iskolába a gyerekek, megnézik az osztálytermet, megmutatjuk, hová pakolhatnak. Bejárjuk az iskolát, megismerjük egymást kicsit oldottabb hangulatban, minden kötöttség nélkül, hogy amikor már jönnek a tanévnyitóra, akkor már ismerjék a környezetet, és legyen egy minimális biztonságérzetük.”*

Az óvodapedagógusok is segítik a gyerekeket az átmenet során. Támogatják a különböző programokon való részvételt, amikor csak alkalmuk adódik, viszik a gyerekeket a közös iskolai terekbe, ellátogatnak a fonotékába, vagy akár a közös használatú könyvtárba. Ez által úgy segítik a gyermeket, hogy amennyiben az ANK általános iskolájába megy, akkor már nem lesz idegen az iskola épülete, és ismerős környezet fogadja majd. A szülőkkel való kapcsolattartás során az iskolaválasztásban is segítik a bizonytalan szülőket az óvodapedagógusok.

7.2.10. Pedagógusok együttműködése ma

A tanítók és óvodapedagógusok együttműködése ma már közel sem olyan szoros, mint akkor volt, amikor az óvodaiskola program futott. A közös programok egyeztetésén, és az azokon való részvétel nagyjából ki is meríti a jelenlegi kapcsolatukat. Az iskola és óvoda közös

programjai között az interjúk során többen említették a karácsonyi csengettyűs előadásokat, hangversenyeket, játékos délutánokat, valamint a farsangi időszakban az iskola udvarán mindig van közös program a busókkal, amelyre minden évben meghívást kapnak a nagycsoportos óvodások. Azok a pedagógusok, akik részt vettek a programban és még ma is dolgoznak, - ugyan kevesen vannak már - de közöttük a kommunikáció ma is közvetlenebb, és szorosabb.

Az egyik óvodaiskola programban részt vett pedagógus így számolt be erről: *„A régi program felelevenítésére egy közös sportvetélkedő programot szervezünk a nagycsoportosok, a szülők, és az elsős gyerekek részvételével. Ezek jó hangulatban telnek, lehetőség nyílik arra, hogy a nagycsoportos gyermekek szülei láthatnak minket. Annyi hiányérzetem van, hogy ebben a helyzetben nem nagyon tudunk beszélgetni, de igazából ez nem is erre a célra találtuk ki. Ez egy kezdeményezés, nyitás egymás felé”*

Azok az óvónők, akik ismerik azt a néhány tanítót, akikkel együtt dolgoztak az óvodaiskola során, ma is jószívvvel ajánlják őket a szülőknek az iskolaválasztás idején. Az együttműködés során nagyon sok függ a pedagógusok személyiségétől is. Van olyan tanító, aki már több alkalommal elment az ANK óvodájába, és felkereste az óvodapedagógusokat, akikkel beszélgett arról, hogy mely gyerekek fognak majd hozzá kerülni és mik a tapasztalataik. Tehát az intézmények között nem szűnt meg teljesen a kapcsolat ma sem, de a régi óvodaiskola kapcsolatrendszeréhez képest nagyon leredukálódott.

Arra a kérdésemre, hogy miben tudnának még együttműködni a pedagógusok a gyerekek segítése érdekében, többféle választ kaptam. Volt, aki szerint jó lenne, ha a tanítók az iskolai programjaikon kívül is ellátogatnának az óvodába, és mesélnének, játszanának egy kicsit a nagycsoportos gyerekekkel. Ez segítené azt, hogy a gyerekek játékos keretek között találkozassanak a tanítókkal és megismerjék őket, ezáltal kialakulhasson egy személyes kapcsolat. Sokak szerint eredményes lenne, ha több kommunikáció lenne a mai tanítók és óvodapedagógusok között akár értekezletek keretein belül. Ezzel több információt tudnának átadni az óvodapedagógusok az érintett gyerekekről a tanítóknak. Továbbá a tanítók is el tudnák mondani azt, hogy mik lesznek a követelmények, miben tudnák az óvodapedagógusok támogatni, felkészíteni ezeket a gyerekeket. Esetleg egymás pedagógiai programját, tanrendjét is megismerhetnék a pedagógusok. Az említett értekezletek lehetnének az első osztályt megelőzően nagycsoportban több alkalommal, de akár a későbbiekben is, amennyiben a tanítók igényelnék. Így az iskola és az óvoda is kicsit közelítené egymáshoz és könnyebb lehetne a gyerekeknek.

8. Összegzés

Összeségében úgy gondolom, hogy a kutatásom nem volt eredménytelen. Sok pedagógussal beszélgettem, akiknek a beszámolója alapján betekintést nyerhettem az óvodaiskola programba. Nagyon örülök annak is, hogy olyan pedagógussal is sikerült beszélnem, aki még a kezdeti időszakban is részt vett a programban, és később is vihetett fel osztályokat az iskolába. A program ugyan már nem működik, de az idősebb pedagógusok viszik tovább magukkal ennek az értékét, és a mai napig próbálják csökkenteni különböző módszerekkel az óvoda-iskola átmenet nehézségeit a gyerekek számára. A program kiválóan oldotta meg ezt a nehézséget, amit a rendszer a gyermekek elé állít az intézményváltás időszakában. Az által, hogy az óvodaiskola program biztosította a személyi állandóságot, és az abszolút bizalmat a gyermekek és szülők számára egyaránt, már sokkal kevésbé volt nehéz egy új környezethez alkalmazkodniuk. Úgy gondolom, hogy ez egy nagyon hatékony program volt, amely kiválóan működött. Viszont ha nagy léptékben gondolkodunk, és egy teljes város minden óvodáját, és minden iskoláját nézzük, akkor az átmeneti nehézségeket csak úgy lehetne megoldani evvel a programmal, ha minden gyermek az adott iskola óvodájába járna, és onnan menne tovább annak az iskolájába. Mivel ma szabad óvoda-, és iskolaválasztás lehetséges, ezért egészen egyszerűen erre nincsen lehetőség. Mivel rengeteg helyről, esetleg másik városból is érkeznek a gyerekek, ezért az elsős tanítók nem tudják felkeresni az összes leendő elsős gyermek óvodáját és pedagógusait. Ezért úgy gondolom, hogy ami az óvodaiskola programból megmaradt, az jó megoldás erre. Hiszen a különböző iskolában megszervezett programok egyértelműen a betekintést, a megismerést segítik elő a gyermekek és szülők számára. Tapasztalataim szerint ezek az iskolanyitogató programok már a legtöbb iskolában jelen vannak. Az átmenet problémái pedig úgy gondolom, hogy mindkét intézmény problémája, ezért az egymáshoz való közelítés lehet a jó megoldás ezeknek a csökkentésére.

9. Felhasznált irodalom:

- Dr. Hegyi Ildikó (2000): fejlődési lépcsőfokok óvodáskorban, OKKER oktatási kiadó
- Erdei Róbert (2019): Az iskolakezdés és iskolára való érettség/alkalmasság néhány kérdése
https://www.academia.edu/44709282/Az_iskolakezd%C3%A9s_%C3%A9s_iskolaalkalmass%C3%A1g_n%C3%A9h%C3%A1ny_k%C3%A9rd%C3%A9se
- Gáspár Lászlóné (1990): Óvodaiskola a pécsi Apáczai Csere János Nevelési Központban. Óvodai Nevelés, 43. évf. (1), 3–5.
- Gyenei Melinda (2001): Az iskolakezdés pedagógiai-pszichológiai dilemmái, Alkalmazott Pszichológia, III. évf. 3. sz. 29-42.
- Hamrák Anna (1994): Lassított iskolakezdési program, Iskolakultúra, IV. évfolyam 1994/19 sz. 16-23.
- Héra Gábor – Ligeti György (2005): Módszertan, Bevezetés a társadalmi jelenségek kutatásába, osiris kiadó, Budapest
- Ronkoviczné Dr. Habil Faragó Eszter – Gergely Katalin Andrea (2012): Az óvodaiskola átmenet pedagógiája, In: Hét aranyalma: Módszertani gyűjtemény óvodapedagógusoknak, Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt.
- Józsa Krisztián (2016): Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben, Iskolakultúra, 26. évfolyam, 2016/4. sz. 59-74.
- Nagy József, (1980): 5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége, Akadémia Kiadó, Budapest
- Nagy József (1974/a): Iskolaelőkészítés és beiskolázás, Akadémia Kiadó, Budapest
- Nagy József (1974/b): A kompenzáló beiskolázási modell, Akadémia Kiadó, Budapest
- Nagy József (2010): Új pedagógiai kultúra, Mozaik kiadó, Szeged
- Mihály Ottó (1999): Az emberi minőség esélyei – pedagógiai tanulmányok – gyakorlati válaszok: fejlesztések, kísérletek Szolnoktól Pécsig
- Fleisz-Gyurcsik Anita, (2021): A hazai publikált óvoda–iskola átmenetet segítő gyakorlatok szisztematikus áttekintése, Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat 9. évf. 2. sz. 56-90.
- Petrács Zsuzsanna (2004) Az iskolaérettségi vizsgálat, jelző szerepe a tanulási zavar veszélyeztetettség szempontjából, Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat
<https://www.scribd.com/document/443722223/Iskolaerettseg-vizsgalat-pdf>

- Porkolábné dr. Balogh Katalin (2004): Komplex prevenciók óvodai program, Trefort kiadó, Budapest
- Szabó-Thalmeiner Noémi (2012): Gyakorlatközelben, az iskola-előkészítés feltételei. Ábel kiadó, Kolozsvár
- Vekerdy Tamás (1987): Az óvoda és az első iskolai évek – a pszichológus szemével. Budapest Saxum Bt
- Vekerdy Tamás (2001): *Gyermekek, óvodák, iskolák*. Budapest, Saxum Bt.
- 13/1986. (VIII. 1.) MM rendelet
 az alapfokú nevelési-oktatási intézmények működéséről
https://jogkodes.hu/jsz/1986_13_mm_rendelet_3004243

Tartalmi kivonat:

Szakdolgozat címe:

Óvodaiskola program a pécsi Apáczai Csere János Nevelési központban

Készítette: Fekete-Szekretár Kinga

Óvodapedagógus szak, alapképzés, levelező munkarend

Neveléstudományi intézet kaposvári Campus

Belső témavezető: Dr. Podráczky Judit PhD, tanszékvezető, egyetemi docens

Az óvoda-iskola átmenet kérdésköre komplex jelenség, melyet több oldalról lehet megközelíteni és vizsgálni. A téma kutatói és a gyakorlati szakemberei évtizedek óta keresik a megoldásokat az átmenet nehézségeire, a problémák jelentős része azonban mind a mai napig fennáll, anélkül, hogy érdemi változás történt volna.

Az átmenetek könnyebbé tételére különböző megoldásokkal, stratégiákkal próbálkoztak a korábbiakban. Több szakirodalom is említi, hogy a pécsi Apáczai Nevelési központban rendkívül jó szemléletű kezdeményezés indult 1981-ben. Lényege, hogy az alsós tanítók is szereztek óvodapedagógus diplomát, bekapcsolódtak a gyerekek óvodai nevelésébe nagycsoportban, az intézményváltás során pedig az óvodapedagógusok (akik szintén tanítói végzettséggel is rendelkeztek) is kísérték tovább a gyerekeket az első osztályba. Számomra ez a gondolat nagyon szimpatikus és támogató a gyermekek felé, ezért választottam ezt a szakdolgozatom témájaként.

A dolgozatom első felében azt ismertetem, hogyan jutottunk el a különböző óvodaiskola átmenetet segítő programokig, valamint milyen fejlettségvizsgáló rendszereket használtak, illetve használnak ma is. Ezt követően bemutatom, hogy milyen alapvető készségekkel, képességekkel kell rendelkeznie egy iskolaérett gyermeknek. Majd kitérek néhány óvoda-iskola átmenet megoldására készült modell, program bemutatására. Végül pedig a pécsi Apáczai Csere János Nevelési Központ óvodaiskola programját ismertetem, és a kutatásom során kapott eredmények alapján bemutatom a program jelenlegi működését. Az volt a célom, hogy megvizsgáljam mi maradt fent az egykori modellből, továbbá milyen módon segítik jelenleg a

pedagógusok a gyermekeket az átmenet időszakában Az óvodaiskola program mai helyzetének feltárására az interjút találtam a legmegfelelőbb módszernek. Az interjúim során leginkább óvodapedagógusokat tudtam elérni.

Összeségében úgy gondolom, hogy a kutatásom nem volt eredménytelen. Sok pedagógussal beszélgettem, akiknek a beszámolója alapján betekintést nyerhettem az óvodaiskola programba. A program ugyan már nem működik, de az idősebb pedagógusok viszik tovább magukkal ennek az értékét, és a mai napig próbálják csökkenteni különböző egymástól tanult módszerekkel az óvoda-iskola átmenet nehézségeit a gyerekek számára. A program kiválóan oldotta meg azt a nehézséget, amit a rendszer az intézményváltás időszakában a gyermekek elé állít. Azáltal, hogy az óvodaiskola program biztosította a személyi állandóságot és az abszolút bizalmat a gyermekek és szülők számára egyaránt, a gyermekeknek sokkal kevésbé volt nehéz egy új környezethez alkalmazkodniuk. Úgy gondolom, hogy ez egy nagyon hatékony program volt, amely kiválóan működött.

Viszont, ha nagy léptékben gondolkodunk, és egy teljes város minden óvodáját, és minden iskoláját nézzük, akkor az átmenet nehézségeit csak úgy lehetne megoldani evvel a programmal, ha minden gyermek az adott iskola óvodájába járna és az adott iskolába menne tovább. Mivel ma szabad óvoda- és iskolaválasztás van, erre egészen egyszerűen nincsen lehetőség. Mivel rengeteg helyről, esetleg másik városból is érkeznek a gyerekek, az elsős tanítók nem tudják felkeresni az összes leendő elsős gyermek óvodáját és pedagógusait. Úgy gondolom, hogy ami az óvodaiskola programból megmaradt, az jó áthidaló megoldás. Az iskolában a mai napig megszervezett programok egyértelműen a betekintést, a megismerést segítik elő a gyermekek és szülők számára. Tapasztalataim szerint ezek az iskolanyitogató programok már a legtöbb iskolában jelen vannak. Az átmenet megkönnyítése mindkét intézmény érdeke, ezért az egymáshoz való közelítés lehet a jó megoldás az átmenetből adódó problémák csökkentésére.

NYILATKOZAT

Fekete-Szekretár Kinga (név) (hallgató Neptun azonosítója: **OFLXOM**) konzulenseként nyilatkozom arról, hogy a szakdolgozatot áttekintettem, a hallgatót az irodalmi források korrekt kezelésének követelményeiről, jogi és etikai szabályairól tájékoztattam.

A záródolgozatot/szakdolgozatot/diplomadolgozatot/poróliót a záróvizsgán történő védeésre javaslom / nem javaslom.

A dolgozat állam- vagy szolgálata titkot tartalmaz: igen nem

Kelt: 2024. év április hó 19. nap.


belső konzulens

NYILATKOZAT

a szakdolgozat nyilvános hozzáféréséről és eredetiségéről

A hallgató neve: Fekete-Szekretár Kinga
A Hallgató Neptun kódja: OFLXOM
A dolgozat címe: Óvodaiskola Program a Pécsi Apáczai Csere János Nevelési Központban
A megjelenés éve: 2024
A konzulens intézetének neve: Neveléstudományi Intézet
A konzulens tanszékének a neve: Gyermeknevelés Tanszék

Kijelentem, hogy az általam benyújtott szakdolgozat egyéni, eredeti jellegű, saját szellemi alkotásom. Azon részeket, melyeket más szerzők munkájából vettem át, egyértelműen megjelöltem, és az irodalomjegyzékben szerepeltettem.

Ha a fenti nyilatkozattal valótlan állítottam, tudomásul veszem, hogy a záróvizsga-bizottság a záróvizsgából kizár és a záróvizsgát csak új dolgozat készítése után tehetek.

A leadott dolgozat, mely PDF dokumentum, szerkesztését nem, megtekintését és nyomtatását engedélyezem.

Tudomásul veszem, hogy az általam készített dolgozatra, mint szellemi alkotás felhasználására, hasznosítására a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem mindenkori szellemi tulajdon-kezelési szabályzatában megfogalmazottak érvényesek.

Tudomásul veszem, hogy dolgozatom elektronikus változata feltöltésre kerül a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem könyvtári repozitori rendszerébe. Tudomásul veszem, hogy a megvédett és

- nem titkosított dolgozat a védést követően
- titkosításra engedélyezett dolgozat a benyújtásától számított 5 év eltelte után nyilvánosan elérhető és kereshető lesz az Egyetem könyvtári repozitori rendszerében.

Kelt: 2024. év április hó 19. nap



Hallgató aláírása