

Gönczöl Enikő – Kereszty Zsuzsa

Tervszerűség és spontaneitás az óvodában

A téma praxisközeli áttekintése egy óvodai projektről szóló kurzus tapasztalatai alapján

A hazai óvodai programok több mint ötven éve fejlődéslelektanilag megalapozottak, gyerekközpontúak; szerzőik kiváló pszichológus munkatársakkal együtt hozták őket létre. Indokolt, hogy szemügyre vegyük, a tématervekre épülő óvodai programcsomag mennyire őrzi meg a több mint fél évszázad alatt itthon meghonosodott, a gyerek fejlődése tekintetében hiteles gyerekképet, mennyiben felel meg az érvényben lévő alapprogram gyerekképének.

A KÉRDÉS AKTUALITÁSA

Az uniós forrásokkal is támogatott oktatásfejlesztés részeként úgynevezett kompetencia-alapú fejlesztést szolgáló, az óvodás gyerek tevékenységét tématervek szerint is szervező programcsomag¹ jött létre. A programcsomag a tématerveket a rendszerezés egyik lehetséges módjaként, javaslatként kínálja. (Maga a projekt szó a programcsomagban nem fordul elő.) Magunk a kérdéskörben azért próbálunk elmélyedni, mert a kurzusunkban részt vevő óvodapedagógusok csoportjaik tevékenységeit projektben kívánták szervezni – ehhez kértek segítséget. A projektszerű tevékenységsszervezés más óvodákban, legalább egy-egy csoportban megkezdődött.

Annál inkább érdemes a kérdést elemeznünk, mert bár a programcsomag alkalmazása csak ajánlott, a közoktatás szereplőiben – az óvodapedagógusokban is – erős a „központi” programokat követő hajlandóság, a megfelelni akarás az új vagy újnak vélt metodikai irányzatoknak, különösen az óvodapedagógusok intézményi szocializációjával rokon módszereknek.

Aktuális a téma azért is, mert a szakirodalomban kevés szó esik a tervezés és az óvoda, a gyerek spontán tevékenysége és a felnőtt által vezetett tevékenységek viszonyáról. Az 1989-ben megjelent általam (K. Zs.) is szerkesztett – mintegy tíz nyomdai ív terjedelmű program például a helyes zsebkendő-használattal is foglalkozik –, a tervezéssel azonban nem.

¹ Szakmai vezető: Kovács Erika, Educatio Kht., 2008. Forrás: www.sulinovaadatbank.hu

A KOMPETENCIA ALAPÚ PEDAGÓGIAI RENDSZERRŐL

Mielőtt először szűkebben az óvoda és a projekt módszer, majd tágabban a gyermeki spontaneitás előhívása, támogatása és a tervszerűség viszonyáról gondolkodnánk, kulcsfontosságú, hogy kijelentsük: *A kompetencia alapú pedagógiai rendszer az iskola 1–12. évfolyamára vonatkozó elemeinek létrehozását és beáramoltatását a közoktatás szövetébe a hazai oktatástörténet egyedülállóan kedvező, a megújulás lehetőségét magában hordozó eseményének tartjuk.*

Ennek indoklásául csak néhány példa az 1–6. évfolyam különböző témájú programcsomagjaiból:

- olyan *alapo*zó programot tartalmaz, amely magába foglalja a gyógypedagógiai metódikában kikristályosodott legfontosabb képességkibontakoztató elemeket (mintegy nyolcvan foglalkozás, részletes módszertani leírással),
- írástanulással kezdő, nem Waldorf-iskolák számára Waldorf-módszerű és szófejllesztő olvasástanulási programot is kínál,
- napi mesélést, történetmondást tartalmaz,
- a beszélgetőkört beilleszti az iskolakezdés éveiben érvényes tevékenységrendszerbe,
- bemutatja a számolás és a mozgásritmus kapcsolatát,
- a differenciált és a kooperatív tanulásszervezés, az árnyalt értékelés gyakorlatát magától értetődően kezeli,
- tekintettel van a sajátos nevelési igényű és a többségi diákok együttnevelésére,
- Megkísérli az ön- és társismerethez, a konfliktuskezeléshez, az együttműködéshez, a különböző felnőtt (többek között az állampolgári) szerepek betöltéséhez szükséges kompetenciák fejlődésének támogatását.

Éppen azért, mert a kompetencia alapú pedagógiai rendszert kiemelkedő jelentőségűnek tartjuk, fontos, hogy a rendszer egyik elemét – amelynek az alkalmazásával kapcsolatban fenntartásaink vannak – elemzés tárgyává tegyük. Erre annál inkább szükség van, mert a kompetencia-alapú óvodai programcsomag fejlődéslélektani alapvetésével², gyerekképevel messzemenően egyetértünk, a program tématerveinek projektszerű értelmezését, gyakorlati alkalmazását viszont ellentmondásosnak látjuk.

Foglaljuk össze a tényeket:

- Az óvodai praxis számára kizárólag az Országos Alapprogrammal összhangban lévő Helyi Nevelési Program kötelező érvényű. A kompetencia alapú óvodai programcsomag alkotóinak tehát nem volt, nem is lehetett az a szándéka, hogy a tématervjavaslatok alkalmazását kötelezővé tegyék.

² Lásd például: DR. BAKONYI ANNA: Játék – tanulás – érzelem – erkölcs. Pedagógiai koncepció 3. www.sulinovaadatbank.hu Óvoda. Koncepció. Elméleti alapvetés. 159–169.o.

- Az alkotók a csomagnak innovatív szerepet szántak, mintegy hidat teremtve az óvodai és az iskolai kompetencia alapú programok között. Ezzel éppen a direkt iskola-előkészítést kívánják kiküszöbölni. A tématervezési javaslatok, a modulrendszer a differenciált tanulásszervezéshez adnak segítséget a tevékenységek tartalmában, elosztásukban, a hozzájuk kapcsolódó módszerekben egyaránt. Az alkotókat az a szándék vezette, hogy a csomag elemeiből az óvodapedagógusok csoportjaik aktuális szükségletei szerint válogassanak.
- Mivel azonban – valószínűleg a téves interpretáció, illetve a félreértett alkalmazási lehetőségek miatt – a tématervezési javaslatokat sokan potenciális projekt-terveknek, változatlanul megvalósítandó feladatnak tekintik – fontos mélyebben szemügyre vennünk, miről is van szó. Induljunk ki abból, mire szolgál a projekt módszer általában.

A PROJEKTMÓDSZER MEGKÜLÖNBÖZTETŐ JEGYEI, TÉRHÓDÍTÁSA

A projekt az *Ellen Key* által a „gyermek évszázadának” nevezett 20. század első évtizedeiben abból a törekvésből született, hogy elszakadva a szaktudományok logikáját követő tantárgyi rendszertől, a gyerek szükségleteire, érdeklődésére építve egy-egy témakörben, tevékenységben, problémában való *elmélyedésre* ösztönözzön, ugyanakkor a résztvevők számára világos legyen, hogy milyen cél érdekében, kiknek a tevékenysége révén, milyen *produktumot* teremtve jön létre. A Dewey-tanítvány, *Kilpatrick*nak a projekt megkülönböztető jegyeit összegző munkája 1919-ben jelenik meg, itthon már tíz évvel később az egyik reformpedagógiai iskola módszereit összefoglaló kötetben a projektet az iskola jellegzetes módszereinek egyikeként látjuk viszont.³ A monolitikus, „központból vezérelt” pedagógia kereteinek a felbomlása után már néhány évvel megjelenik egy projekt-kézikönyv (Hortobágyi), napjainkban pedig a projekt-módszer az alap- és középfokú oktatásban egyaránt elterjedt; olyan iskola is működik, amely nyolc évre szóló teljes képzését projektek láncolatára építi (Palánta Iskola, Piliscsaba).

AZ ÓVODAI PROGRAMCSOMAG NÉHÁNY LÉNYEGES VONÁSA

A programcsomag általános alapvetése kiemeli, hogy az óvodás gyerek legfőbb tevékenysége a játék, s erre napi 7–9 órát javasol szánni, sajnos azonban a játékot nem mindegyike „szabad képzettársítást követő játékfolyamatnak” értelmezi, ahogy ezt az alapprogram és programcsomag koncepcióját megfogalmazó, fentebb idézett tanulmány szerzője teszi, hanem az úgynevezett „játékos tanulást” is játéknak tekinti (LABÁTHNÉ 2008). A csomag a gyerek tevékenységeit az óvodai nevelés területeinek (anyanyelvi, vizuális, zenei, testi nevelés, a környező világ megismerése) megfelelően négy gondosan megválasztott téma – a föld, víz, tűz, levegő – köré szervezi. Az értelmi, szociális, kommunikációs és a testi képességek (ebben a sorrendben) fejlesztésére koncentrálnak; a képességek fejlődésében/fejlesztésében három szintet jelöl meg, a szinteket a differenciálás tanulásszervezéshez ajánlásnak szánja.

3 NEMESNÉ MÜLLER MÁRTA: *A Családi Iskola* életkeretei, nevelő és oktató munkája. Bp., Stúdium Rt. 1937. 73. p.

Kérdéseink tehát a következők:

1. A 3–6 (7) évesek óvodában folyó tanulását témák köré jó-e szerveznünk?
2. Célszerű-e a tématerveket projekteként megvalósítanunk?
3. Milyenek látjuk a kompetens óvodást? – hiszen a program célja éppen a kompetenciák fejlesztése.

A programcsomag a tématervjavaslatokat ajánlásnak, a javasolt tevékenységeket bármikor, átalakítva is szabadon felhasználhatónak tekinti, a (második) kérdést mégis fontosnak tartjuk, éppen a már említett okból: a gyakorlatban a tevékenységek projektszerűen szerveződnek.⁴ (További kérdés – amelynek a megválaszolása kompetenciánkat meghaladja –, mi az oka annak, hogy a programcsomagot alkalmazó óvodai gyakorlat a tapasztalataink forrását jelentő helyeken, és esetleg másutt is, a koncepcióban megfogalmazottaktól eltér.)⁵

A 3–6 ÉVESEK SZÜKSÉGLETEI ÉS A PROJEKTMÓDSZER

A jó projekt a gyerek szükségleteire, érdeklődésére épül, ugyanakkor *gondosan strukturált* tevékenységekből áll. A 3–6 éves gyerek figyelme önkéntelen, spontán, tehát érdeklődése – tudjuk, nagy egyéni eltérésekkel – csapongó. Érzékleteiben él: a látás, hallás, tapintás, ízlelés, szaglás és más fontos érzékletek (például az egyensúly- és mozgásérzékelés) töltik ki belső világát. Ezek vezetnek tapasztalatszerző, megismerő tevékenységét. A számára fontos felnőttek (anya, apa, testvér, majd az óvónő) pszichikus állapotát nemcsak szavaikból, de metakommunikatív jelzéseikből is felfogja és azonosulás révén közvetlenül is átéli. Ingergazdag tárgyi, rá figyelő, őt maradéktalanul elfogadó emberi környezet hívja elő belső aktivitását, erősíti tevékenységben, mozgásban megnyilvánuló testi-lelki-szellemi intelligenciáját. Ha szükségleteit akarjuk figyelembe venni, akkor ilyen fizikai-emberi környezettel „vesszük körül”. Életét napi, heti, éves ritmussal „szabályozzuk,” tartjuk mederben (a hetet például úgy tagoljuk, hogy az éneklést, a kézműves tevékenységeket mindig azonos napon kezdeményezzük), de ebben a környezetben, ezek között a keretek között tevékenységét *meghagyjuk spontánnak, nem strukturáljuk*. (Strukturált tevékenységek például nemcsak az étkezések, de a napi mesemondás is lehet.)

A KISGYEREK TANULÁSI MÓDJA ÉS A PROJEKTMÓDSZER

A 3–6 évesek legfőbb tanulási módja az önkéntelen figyelem által vezérelt spontán tanulás. A hangsúlyt az *önkéntelen figyelemre* tesszük. A kisebb hatékonyságú, de a *tárgynál megtartható figyelem* – persze itt is egyéni eltérésekkel – általában a hetedik év fordulójától jelenik meg.

⁴ Tapasztalataink részben három megye négy települése közel harminc óvodáját képviselő csoportvezető óvónők beszámolóiból, részben személyes tapasztalatainkból származnak.

⁵ Köszönjük Bakonyi Anna meggyőző, kitartó érvelését, amellyel segített a programcsomag elemeinek összefüggéseit az alkotók szemszögéből is megérteni.

A projekt témátartást kíván, méghozzá a csoport egészére érvényes témátartást, holott a kisgyerek figyelme, új meg új ingerek felé terelődik, hús óvodás figyelme pedig, ha nem is hús-, de sokféle. Ebben az életkorban a saját tempó is fontosabb, mint bármikor később: addig figyel, érzékeli, tapasztalja meg azt, amíg neki fontos. (Figyelme csapongó, a projekt pedig témánál maradó figyelmet kíván.)

Természetesen igaz, hogy a négyféle projekt-tevékenység (a tevékenység megtanulása, problémamegoldás, gyakorlati feladat, esztétikai élményszerzés) körébe releváns gyerektevékenységek is sorolhatók, ahogy ilyeneket *Körmöci Katalin* is felsorol (KÖRMÖCI 2004).⁶ Csakhogy a jó példák – ahogy a szerző példái is – csupán az önkéntelen figyelem gyújtópontjába került, aztán újra és újra elengedett, majd megint vállalt tevékenységek (körmöcskézni, szöni, kerékpározni tanulás). Sokszor hetek is eltelhetnek, amíg egy gyerek, akinek a kérésére az óvónő a szövekeretre felvetette a vetőfonalat, újra szöni kezd, vagy az első próbálkozások után újra kerékpárra ül. Éppen ezt, a spontán újra és újra jelentkező tanulási szándékot fontos támogatni, amíg a gyerek szöni vagy kerékpározni megtanul, de ez – az ebben az életkorban természetes tanulási mód – nem egy projektcélnak megfelelő tevékenységsorba illeszkedik. A célt nem a pedagógus és a gyerekek közösen tűzik ki (ahogy például egy iskolai projektben). Az óvónő tűzi ki a célt (szöni tanulunk), ő strukturálja a saját tevékenységét („minden kedden elkezdek szöni”, „a szabad játék idejében naponta kikészítem a szövekereteket is”); és ezzel vagy felkelti egy gyerek spontán figyelmét, érdeklődését vagy akkor éppen nem.

Ha egy *problémát* kell megoldani (Hogyan rendezzük át a csoportszobát úgy, hogy elegendő hely legyen a fakockából építéshez is?), akkor fontos a megoldást a gyerekekkel együtt keresni –, de ez nem az a fajta problémamegoldás, amelyre érdemes projektet építeni. Ha a probléma bonyolultabb (Hogyan építsünk jégkockákból kunyhót az udvaron?), akkor a nagyobbak figyelmét valószínűleg hosszabb ideig le fogja kötni, hogyan fagy meg a „megskalpolt” tejesdobozokba öntött víz másnapra, hogyan építhetünk a jégtéglákból falakat – havat téve közénk, hogy le ne csússzanak egymásról. A nagyobbak figyelme hosszabban a „témánál marad”, de miért lenne ez projekt?

Ha *gyakorlati feladatot* akarunk megoldani (befőttet eltenni például), ezt lehet projektnek is tekinteni (célja, strukturált tevékenységsora, produktuma is van). Lehet, de nem érdemes. Nem nyújt többet a gyerekeknek, ha projektnek tekintjük, mintha az óvónő megbeszéli előző nap vagy aznap reggel a gyerekekkel, hogy szilvát fognak eltenni és hozzákezd a magozáshoz.

Kontraproduktívva válhat vagy csak véletlenszerűen, egyes elemeiben hasznossá az adatbank föld, víz, tűz, levegő tématerv-programja. Bármennyire az ember, a hominida legfontosabb elemei is a föld, a levegő, a tűz és a víz, bármennyire is evidencia, hogy a 3–6 éves jár a földön, beszívja a levegőt, már számtalan érzéki tapasztalattal rendelkezik a

⁶ A szerző itt idézett tanulmánya nem a kompetencia alapú programcsomagot megalapozó tanulmányok egyike, a praxis óvodapedagógusai – tapasztalataink szerint – mégis a programcsomag által közvetített szemlélethez illeszkedőnek tekintik.

vízáról, a tüzet ismeri, vonzó-ijesztő a számára, de egy-egy elemmel hetekig, hónapokig foglalkoznia – akár neki való tevékenységek révén is – tanulási módjától idegen. (Persze az adatbank négy nagy projektje számtalan jó, a korosztálynak való tevékenységet kínál. Ezekből meríteni saját csoporthoz, egy-egy gyerek fejlődésének a támogatásához illetve – lehet nyereség.)

A „KOMPETENS ÓVODÁS”

A kompetenciát képességegyüttesként, tudásként, viszonyulásként definiálva azt a 3–6 évest tekintjük kompetensnek, aki többek között

- pontosan, árnyaltan érzékel,
- testvázlata és éntudata azaz *magam* érzése (Székely György) kialakult;
- *belső képalkotásban* gazdag;
- tapasztalatait, élményeit játékában tagolja, *feldolgozza*;
- mintakövető tanulásra nyitott;
- az óvodáskor végére együttműködő.

Azért emeltük ki éppen ezeket a képesség-, tudás- és attitűd elemeket, mert egyrészt a 3–6 éves életszakasz éppen ezeknek a fejlődése számára kitüntetetten érzékeny időszak, s mert az érzékelés, a magamézés, az élményfeldolgozás, a tanulási kedv *életéig szükséges* kompetencia-elemek. (Feltételezzük, hogy a mozgás- és beszédfejlődés zavartalan volt.)

Az érzékelés fejlődésére elsősorban az óvodai tárgyak, játékszerek, kellékek anyaga, színe, formája, az éneklés, a zene, a képalkotás minősége hat. A *belső képalkotást* a mesehallgatás tartalma, módja, a *tapasztalatok feldolgozását* pedig a felnőtt által vezetett tevékenységek és a gyerek spontán tevékenységeinek, elsősorban szabad játékának aránya befolyásolja. A *magam* érzés alakulását a mozgások és a kapcsolatok minősége alakítja.

Leginkább az ünnepekre, télmetetésre, anyák napjára, farsangra készülődést és magát az ünnepet (az együtt készített kiszabákkal, a farsangi álarccal, az anyáknak készült festéssel, kispasztikával) tekinthetnénk projektnek, hiszen cél, tevékenység, produktum itt is együtt van.

Karácsonyra készülünk, minden reggel körbeüljük a meleg viasszal teli fazekat, s (néhány éppen most érkező szülővel, gyerekekkel együtt) adventi énekek közben belelógatjuk saját gyertyánk kanócat a viaszba, egy reggel többször is sor kerül minden gyerekre; aztán felakasztjuk a kifeszített zsinórra a naponta „hízó” gyertyánkat. Karácsonyeste majd otthon gyűjtjük meg, és az általunk hizlalt gyertya felidézi az adventi óvodai reggelek viaszszagának, énekeinek az emlékét.

A harmonikus óvodai életben az ünnepek évről évre visszatérnek; ez az egyik jelentőségük: tagolják az időt, az év ritmusát adják. A projektmódszernek más az eminens célja: új és új témában való elmélyülést jelent. Miért is lenne fontos az ünnepet, az ünnepre készülést projektnek tekinteni?

Mindebből következik, hogy a témata tartást kívánó, a strukturált tevékenységsor lépéseit követő, a produktum létrejöttét célzó tanulás – vagyis a projekt módszer – nem a 3–6 évesek, hanem az idősebbek tanulási módja.

A TERV ÉS A GYEREK⁷

Az óvodai tervezés akkor jó, ha kompetencia alapú, és keretei nem projektek. A gyerekekkel töltött napjaink középpontjában nem valamilyen téma, hanem a kisgyerek személyiségének olyan területe áll, amelynek a fejlődését – mint ezt már említettük – éppen óvodáskorban a legfontosabb támogatnunk, s amelynek a minősége nemcsak az egész életen át tartó tanulásnak, hanem az élet egészének a minőségét befolyásolja. Finom, differenciált érzékelés nélkül kevesebbet fogunk fel az élénk táruló látvány színeiből, formáiból, az emberi beszédből, a zenéből, a táplálék ízeiből. Minél kialakulatlanabb *belső képalkotó képességünk*, annál kevésbé értjük az olvasott szöveget, annál szegényesebb fantáziával képzeljük el életlehetőségeinket. Minél kevesebb tapasztalatot szereztünk – az óvodáskori szabad játékokban – az *élmények tagolásában, feldolgozásában*, annál kisebb az esélyünk arra, hogy később örömteli és fájó élményeinket fel tudjuk dolgozni, tagolni tudjuk. Minél kevésbé pontosan érzékeljük fizikai testünket, lelki történéseinket, minél kialakulatlanabb az éntudatunk, életkilátásaink annál szűkösebbek. Minél kevésbé tudunk másokkal együttműködni, annál kisebb az esélyünk arra, hogy személyes és munkakapcsolataink kiegyensúlyozottak legyenek.

Tervezéskor tehát kompetenciaterületeket állítunk a középpontba, külön célt tűzve ki nemcsak a csoport egésze, hanem egy-egy – az adott területen szembetűnő hiányokat vagy erősségeket mutató – *különös figyelműnkre* éppen ezért *szoruló* gyerek számára. Ennek, a különös figyelműnkre a jelenlétéhez ajánlunk mi is néhány szempontot.⁸

Néhány javasolt megfigyelési szempont, segítő szavak, kifejezések

Miért van szükség arra, hogy egy gyerek változó arcszínét, testhőmérsékletét, tekintetét, szavait, gesztusait, a tevékenységekhez, a társaihoz való viszonyát külön is megfigyeljük? Egy vagy több napig csak őt vagy csak néhányukat különösen koncentráltan? Miért ne elégedjünk meg azzal, hogy jönnek a nevelési tanácsadó munkatársai, ők a szakemberek, s majd különböző tesztek alapján megmondják, milyen állapotban van a gyerek, mire jó különösen figyelniük? A gyerekről tesztek segítségével szerzett tudás sok szempontból fontos lehet. De mi élünk együtt vele nap mint nap, mi látjuk fizikai állapotának, hangu-

⁷ Köszönjük Zilahiné Gál Katalin e gondolatkörre vonatkozó fontos tanácsait.

⁸ DR. BAKONYI ANNA: Az óvodás gyermek fejlődésének nyomon követése. A gyermek megfigyelését segítő szempontrendszer és kérdéssor. 23-47.o. www.sulinovaadatbank.hu Óvoda. Kiegészítő kiadványok. A világ befogadásának elérhetősége.

latának, feszültségeinek, kedélyének változásait. Mindkettőnk számára, a kapcsolatunk szempontjából fontos, hogy időnként elsősorban rá figyeljünk. Frissen tartja a kapcsolatunkat, segít megújítani.

A gyermek neve: A megfigyelés időpontja:

| |
|--|
| SZEMPONTOK |
| Arcszíne (friss, sápadt stb.) Keze, lába (meleg, hideg) Szeme (szomorú, tűnődő, csillog stb.) |
| Kérdez (gestussal, rácsodálkozva, emberről, szokatlanul stb.) |
| Bekapcsolódik (személy kedvéért, önállóan, a tevékenységért, utánozva stb.) |
| Segítséget kér vagy nyújt (türelmesen, megfogalmazva, makacsul stb.) |
| Segítséget vár (akárkitől, kedvelt személytől, reálsan stb.) |
| Kezdeményez (személyre szólóan, tárggyal, cselekvést, feszülten stb.) |
| Megállapít (ismételve, tévesen, saját sikert vagy hibát stb.) |
| Figyel (távolról, kitartóan, kíváncsian, szomorúan, futólag stb.) |
| Követel (gondozást, önállóságot, feszülten, hízelkedve stb.) |
| Tájékozódik vagy tájékoztat (keres, felfedez önállóan stb.) |
| Dicsér (saját magát, felnőttet, társat, ételt, vágyódva stb.) |
| Vár (önállóan, kitartóan, utánozva, bizonytalanul stb.) |
| Javasol (témát, cselekvést, lehetetlent stb.) |
| Humort alkalmaz (véletlenül, kedveskedve, bohóckodva stb.) |
| Tervez (cselekvés közben, társsal, rövid időre, irreálsan stb.) |

A TERV ÉS A FELNŐTTEK

A projektmódszernek az óvodában a *felnöttek számára* nyilvánvaló helye van. Legfőbb előnyei, strukturáltsága és az önreflexióra való indítás így magától értetődően érvényesülhetnek. A helyi programban megfogalmazott, a gyerekek óvodai emberi és tárgyi környezetét fejlesztő, tökéletesítő törekvések remekül foghatók össze, szervezhetőek meg egy- vagy kéthetes, egy- vagy több hónapos projektekben. A projekt ebben az esetben nem a gyerekek, hanem a felnöttek projektje, hatásait, ha eredményes, a gyerekek érzékelni fogják.

A következőkben néhány olyan projekt-témát és ehhez illeszkedő *helyzetelemzési szempontot* ajánlunk, amelyek köré felnöttek – óvónők, dajkák, technikai munkatársak, szülők – projektje szervezhető.

1. Mit kínál az óvoda a gyerek érzékelésének?

A kisgyereket a látás, hallás, tapintás, ízlelés, szaglás, az egyensúly-érzékelés, a saját mozgást visszajelző kinesztétikus érzékelés benyomásai töltik ki, ezek vezetnek megismerő tevékenységét. A *helyzetelemzéshez* fontos számba vennünk, hogy a fenti érzékelési módoknak, például egy héten keresztül mennyi és milyen ingereket, „táplálékot” kínáltunk. A következő két hétben – mely érzékelésnek – milyen többletingert kívánunk nyújtani?

2. Az óvoda tárgyai és a gyerek

A bútorok (asztalok, székek, polcok, szekrények stb.) és a játékszerek, a játékok kellékei milyen anyagból vannak (természetes- vagy műanyagból), s milyen arányban? A bútorok mennyire átrendezhetőek? A különböző tevékenységek anyagai, eszközei, mennyiben hozzáférhetőek a gyerekek számára? A tárgyak elrendezése megfelelő helyet biztosít-e a különböző tevékenységekhez („konyha”rész; barkácsolás anyagai, szerszámjai; játszósarok (babaház, bolt, babakonyha); megfelelő nagyságú hely mozgásos játéknak, táncnak; elegendő hely arra, hogy az egész csoport összejöjjön mesehallgatásra, ünneplésre?)

3. Hogyan mesélünk?

A meséről, mesélésről szóló tudás az óvodapedagógusoknak – szinte kivétel nélkül – magától értetődő alaptudása. Koncentráljunk a mesével kapcsolatban két alapszempontra:

- Az eredeti népmesékben olyan szellemi értékek, az ember fejlődésének olyan folyamatai vannak jelen, amelyek épp olyan valóságosak, mint például a természet jelenségei.
- A mese megfelel a gyerek mágikus világképének: ami csúnya az gonosz is, aki/ami jó, az szép (legfeljebb el van varázsolva), amire gondolok, az bekövetkezik.

A helyzetelemzéshez:

Jelen van-e naponta, ugyanabban az időben, ugyanazon a helyen, minden gyerek számára az eredeti népmese?

Képesek vagyunk-e mindig *fejből* mesélni, amikor számunkra természetesebb az átélés, a gyerek számára pedig – szemkontaktussal – intenzívebben jelen lehetünk? (A gépi mese nem fejleszti a gyerek társas kompetenciáját, „magára hagyja” a gyereket a mesével.)

Hányszor meséljük *ugyanazt* a mesét? Például annak tudatában, hogy ilyenkor minden alkalommal szinte közvetlenül „iskola-előkészítő tevékenységet” is folytatunk, hiszen minden mesével a gyerek belső képalkotó képességét fejlesztjük – a gyerek mesehallgatás közben belső „tájképet” készít, ez a képesség az olvasni tudás egyik alapképessége.

Rendelkezésünkre áll-e olyan eredeti népmeséket tartalmazó *gyűjtemény*, amely illeszkedik az *évszakokhoz*, a *csoport összetételéhez* (vegyes csoportban a kicsiknek-nagyoknak egyaránt jó), a csoport *állapotához*?

Képalkotás-formázás

A rajzolásnak, festésnek, mintázásnak a szabad játék ideje alatt van a legjobb helye. Témához nem kötöttek, önállóan tevékenykednek; a rajz, a festés egyre finomabb, egyre inkább ábrázolja a külső világot, egyúttal pontos képet ad a gyerek pillanatnyi testi-lelki állapotáról. A gyerekrajzokat névre szóló mappában jó megőrizni. (Az óvodáskor végén a gyerekek ajándékba kaphatják.) Formázáshoz a kéz melegétől megolvadó gyurmát jó használni, télen a hóból való formázás is a tevékenységek egyike lehet.

A helyzetelemzéshez:

Mennyire van szokásszerűen – a hét három különböző napján visszatérően – jelen a rajzolás, festés, mintázás? Jelen vannak-e a tevékenységekhez szükséges körülmények: tér, idő, eszközök. A csoportszobának azonos pontján, a hét, a nap azonos időpontjában célszerűen elrendezett (a festéshez lemosható anyaggal leborított) asztalok, rajztábla, festék, vizes üvegek, ecsetek (helyettük esetleg szivacsok).

Gyűjtjük-e a gyerekek névvel, dátummal ellátott rajzait, festéseit? Elgondolkozunk-e időnként egy-egy gyerek rajzán, festésén?

5. Mit kínálunk a gyerek fantáziájának?

A helyzetelemzéshez célszerű figyelembe venni „Az óvoda tárgyai és a gyerek”, a „Hogyan mesélünk?” és a „Képalkotás-formázás” helyzetelemzési szempontjait. Ezek közül legalább két területet választva és a hangsúlyt azokra a területekre helyezve célszerű dolgozni, amelyek fejlesztésére a csoportnak a legnagyobb szüksége van.

6. Zene-ének-vers – nálunk

A jó zene a csendből indul ki, a gyerekek is csak nyugodt légkörben kezdenek énekelni. A műszaki zajoktól és a tömegkommunikációs eszközök hangáradatától fontos megkímélni őket. Fontos, hogy a gyerek fel tudja fedezni, honnan erednek a különböző hangok. Az énekelő, zenélő embert jó látnia. A hangszert, a mozgásokat, a zenélő érzéseit, koncentrációját. (A gyerek érzékelje, hogy ha hibázik is, tudja kezelni a hibáit. A gépzenénél ez nincs így, az mindig tökéletes.) Főleg a kvint intervallumú és a pentaton zene áll közel a kisgyerekekhez.

Az elsődleges cél nem az, hogy minél több dalt, verset tanuljanak meg a gyerekek, hanem hogy az óvónő a ritmizált beszéddel és az énekkel olyan légkört teremtsen, amelyben az öröm, a művészetben meglévő szellemi többlet jelen van.

A helyzetelemzéshez:

Milyen hangszerek (harangok, csengők, botok, xilofon, furulya, más hangszerek) vannak az óvodában? Kíséri-e a mindennapos tevékenységeket éneklés? Milyen verseket, milyen dalokat, milyen forrásokból választ az óvónő?

7. Ünnepeink

Az ünnepek csomópontok, amelyek „megemelik” az ünneplőket. Ünnepelhetjük azt, hogy létezőnk: *születésnapok*; hogy megneveztek bennünket (nyelvészeti kutatások szerint az ember számára a keresztnéve, illetve az a név, ahogyan gyerekkorában a szülei hívták, – ez anyanyelvének legfontosabb szava): *névnapok*. Állandó ismétlődéssel térnek vissza a természeti körforgás, az *évkör ünnepei*. A gyerekek megtapasztalják, hogy a tél után újra rügyeznek a fák, visszajönnek a fecskék, gólyák, ősszel újra eltűnik mindez. Közvetetten, áttételesen – kimondás nélkül – a születést és a halált tapasztalják meg. Fontos, hogy az ünnep *eredeti jelentése* és ne annak eltorzított formája érvényesüljön. A Mikulás ne bohóc legyen, legyen köze a szegénynek ajándékot adó Miklós püspökhöz. (Ez természetesen nem a vallásos nevelés része – ami nem az állami óvodák szerepköre, hanem a családé –, egyszerűen az eredetihez való visszatérés.) A tojásfestés húsvétkor adekvát, hiszen a húsvét a természet újjászületésének, „feltámadásának” ünnepe is.

A nemzeti ünnepektől minden politikai tartalmat fontos távol tartani, azok valódi jelentése nem ennek a korosztálynak a számára jelent megfelelő ismeretet. (Egy négyéves lány, akit otthon a forró víztől óvtak, így nem akart óvodába menni a „forradalom” ünnepén.) Ilyenkor a legtöbb óvodában a tárgyképzéssel ünnepelnek (nemzeti, lyukas közepű és uniós zászló, kokárda).

A helyzetelemzéshez:

Milyen ünnepeket tartunk meg – nem kampányszerűen, hanem minden hónapban, évben biztosan az óvodában? Hogyan tesszük ezt: elegendő időt szánunk-e az előkészületekre, arra, hogy ne kelljen sietni, kapkodni, hogy a felnőtteknek is ünnep lehessen, ne megterhelő többletfeladat? Elegendő időt szánunk-e magára az ünneplésre? Van-e más kultúrához tartozó (például roma, arab, kínai) család gyereke a csoportban? Beengedem-e, jelen van-e

ennek a kultúrának az ünnepe a csoportomban – nem úgy, hogy megünnepeljük, hiszen más kultúrkörben élünk, hanem úgy, hogy megismerjük, tisztelni tanuljuk a másik ünnepét is. (Néhány évvel ezelőtt pedagógusjelöltekkel a londoni Hackney-negyed óvodájában járva azt tapasztaltuk, hogy a más kultúrkörök ünnepein az érintett szülő bejött az óvodába és elmondta, megmutatta, mit és hogyan ünnepelnek. Az óvoda helyi programja röviden, világos szerkezetben képekkel tíz nyelven (!) állt a szülők rendelkezésére.)

8. Hogy is vagyunk a szülőkkal? Hogy is vannak a szülők velünk?

Mennyiben vesznek részt a szülők az óvoda életében? Mielőtt a gyerek az óvodába kerül, majd amikor már óvodás? Láthatja-e a szülő, hogyan eszik, játszik gyereke az óvodában? Mit és hogyan tud meg arról, hogy aznap mi történt vele az óvodában?

Mit tud meg az óvónő arról, mi történt a gyerekekkel, mielőtt az óvodába került? A szülő és az óvónő találkozásának milyen keretei vannak? (Családlátogatás, fogadó óra, szülői értekezlet, más keret?)

A csoport jelenlegi tagjai közül melyik gyerek szülei s milyen keretek között lehetett eddig kapcsolatba kerülni? Melyik gyerek esetében fontos javítani az óvónő és a szülők kapcsolatán? Hogyan lehetne elérni, hogy ha szükséges, javuljon a kapcsolat? Milyen viszonyban vagyok a más szubkultúrában élő gyerekek – például a cigány gyerekek – szülei? Beszélgettem-e velük az otthonukban? Érzek-e, hogy mi az az érték, amely családjuk gyerekevel való szokásaiban jelen van? (Például az általában intenzívebb érzelmi kapcsolatok.)

9. „Visszatekintek” – napról napra bontakozó projekt

Minden este – talán az elalvás előtt egyedül tölthető esti 20 percben – egy-két pillanatra *minden* csoportunkhoz tartozó gyerekre rá gondolunk. Ahhoz, hogy mindenki sorra kerüljön, fontos, hogy kiválasszuk a „sorra kerülés” valamilyen rendszerét. Például, ahogy az ebédnél ülni szoktak. Nem kellene hozzá szempontok. Maga a rájuk gondolás elég. Ebből úgyszólván következik, hogy felidéződik bennünk egy-egy gesztusa, mondata, egy kedves, derűs, rosszkedvű, dühös, segítséget kérő tekintete, egy körülötte támadt konfliktus. Előfordul – és akkor ez a fontos –, hogy a mai jelenlétére nem is emlékszünk, beleolvadt a csoportba. Abból pedig, ahogy felidéződik, következik valamilyen teendő. („Elárvultan” állt? – Hátha kedve lesz mesélésnél az ölembe ülni. Remek volt az a hajós játék, amit kezdeményezett! – Lehetne rajzlapból „távcsövet” készíteni hozzá. – Nem is tudom, hogy ma mi történt vele a csoportban? Holnap rá különösen figyelek.)

Hogy lesz ebből projekt?

Úgy, hogy másnap – a „műszak végén” – röviden feljegyzem, hogy ma *mi* történt azért, mert este *felelevenítettem* a gyerekek jelenlétét. Három hét eltelte után pedig megrajzolom a történések (amit magam tettem, és ahogy erre a gyerek reagált – ezt nevezhetjük történésnek) szerkezetét. Projekt ez is a javából, hiszen célja, tevékenységsora, produktuma „kézzelfogható”.

10. Gyerekmegbeszélések

Fontos, hogy rendszeres, például kéthetente sorra kerülő – műhelybeszélgetéseken az óvoda pedagógusai együtt gondolkodjanak egy-egy gyerek vagy/és egy-egy csoport aktuális állapotáról, a legfontosabb teendőkről. Ha a műhelybeszélgetések kedvező légköre kialakul, akkor természetessé válik, hogy a csoportvezető óvónők kollegáik véleményét kérjék egy-egy számukra éppen nehéz gyerek ügyében, vagy egyszerűen beszámoljanak egymásnak csoportjaik érzelmi-indulati, intellektuális állapotáról.

Néhány szempont a helyzetelemzéshez: a megbeszélések rendszeressége, időtartama; a kollegák részvételének aránya (Részvételen nem az egyszerű jelenlétet, hanem esetbemutatást értve); visszatértünk-e egy-egy gyerekre? *A saját szerepünk a megbeszéléseken: Milyen esetet vittem? Miért éppen azt? Kaptam-e segítséget? Ha igen, próbáltam-e alkalmazni a számomra elfogadható javaslatokat? Milyen hatása volt? Ha problematikus esetet vittem, és a probléma továbbra is fennáll, esetleg a helyzet rosszabbodott is, hogyan tudnék most segítséget kérni? Mennyire sikerült megértenem a mások által bemutatott esetet? Melyiket a legjobban és melyiket a legkevésbé? Miért?*

Fontos lenne-e kezdeményeznem valamit, amitől javulna a gyerekmegbeszélések légköre, hatása?

11. A felnőtt által vezetett és a szabad tevékenységek

Ha nincs elég szabad tevékenység, szabad játék a nap folyamán, a gyerekeknek nincs ideje, módja feldolgozni azokat a tapasztalatokat, benyomásokat, amelyeket otthon, az óvodában, bárhol másutt szerzett. Ha erre a feldolgozásra túlságosan hosszú ideig nincs módja, enyhén, esetleg tartósabban is neurotizálódhat.

Kulcskérdés, *hogyan aránylanak egymáshoz a felnőtt által vezetett tevékenységek és a szabad játék. Minden vezetett tevékenység (az étkezés, az öltözködés, a mindennapi testnevelés, a kötetlen és a kötött foglalkozások, a különböző kezdeményezések) és a szabad játék arányáról van szó. Utóbbiról tudjuk, hogy „szabad képzettársításon alapuló tevékenység”, amelynek eredménye bőségesen van, célja nincs.*

A helyzetelemzéshez:

Milyen vezetett tevékenységek vannak nálunk, mennyi időt vesznek igénybe naponta/hetente? Mennyi ideje marad a csoportnak szabad játéokra? Hogyan alakíthatom át a napirendet, az óvodai élet tartalmát úgy, hogy az arány a játék javára megváltozzon?

12. Az év, a hét, a nap ritmusa

A ritmikus ismétlődésnek énerősítő, biztonságot nyújtó hatása van.

A helyzetelemzéshez: Hogyan jelenik meg a természet körforgása, az évszakok hangulata például a csoportszoba virágaiban, növényeiben, a mesékben, versekben, dalokban, a gyerekek más tevékenységeiben? Milyen hetente visszatérő tevékenységek (kötetlen és kötött kezdeményezések) vannak a hét egyes napjain?

Van-e olyan közös kezdése és befejezése, azaz ritmusa, amelyben minden gyerek részt vesz? Felváltják-e egymást a rövidebb, az óvónő által „vezetett” helyzetek és a hosszabb szabadon választható tevékenységek? Van-e minőségi különbség a délelőtti és a szabadabb délutáni tevékenységek között?

Helyzetelemzési szempontok valamennyi témához:

- Nincs-e jelen a csoportban a sietség, hajszoltság, ebből következően a kezdeményezőkedv csökkenése, esetleg hiánya? Ha jelen van, mi a teendő, hogy megszűnjön?
- Nem magányos-e egy vagy több gyerek? Mi a teendő az ő érdekében?
- Nem uralta-e el a csoport tevékenységeit a direkt „fejlesztés” (nem az esetleg idegrendszerében sérült integrált gyerekekre gondolunk), a szabad játéktól véve el az időt?

A projekt mint a felnőttek tevékenységének egyik lehetséges kerete – nyújthat többletet: az egyes projektek lezárásakor végig kell gondolnunk, hogy például a befőtt készítése közben melyik gyerek fejlődését hogy támogattuk, mondjuk hogy bízunk közös munkát két gyerekre, akik között az éppen alakuló baráti szálát szeretnénk erősíteni. És főleg: amikor a befőtt már az üvegekben van, akkor végig kell gondolnunk, mi is történt mindeközben velünk és a gyerekekkel. Persze projekt nélkül is reflektálhatunk egy lezajlott tevékenységsorra, de projektkeretben „kénytelenek” vagyunk, hiszen a *struktúra egyik legfontosabb eleme éppen az utólagos kontroll.*

TERV A CSOPORT SZÁMÁRA

A fenti szempontok – és/vagy a saját szempontjaim – szerint elemzem a csoport állapotát, figyelek a gyerekekre külön-külön, majd a kettős (a csoport egészére és az egyes gyerekekre) vonatkozó tapasztalatok birtokában tevékenységeket tervezek a csoport egésze és az egyes gyerekek számára. Figyelembe veszem a helyi program csoportomra vonatkozó szempontjait.

Mindebből következik, hogy

- a csoportra vonatkozó terv csomópontjai a pedagógus által kezdeményezett tevékenységek.

- a tevékenységek a gyerekek különböző szintű szükségleteiből kiindulva a helyi program szempontjaira tekintettel, a csoportban aktuális általános fejlesztési („nevelési és tanulási”⁹) célokhoz kapcsolódnak.
- minden tevékenységnek vannak sajátos, az adott keretek között tervezett konkrét, és az egyes gyerekekre figyelő, a fejlődés támogatását szolgáló céljai.
- a differenciált célkitűzéseknek megfelelően a terv különböző szintű párhuzamos tevékenységekre kínál lehetőséget, a gyerekek pedig érdeklődésüknek, aktuális fejlettségüknek megfelelően választanak közülük.
- az egymással összefüggő komplex tevékenységek sorrendje nincs szilárdan előre rögzítve.

A csoport tevékenységtervét tehát az egyes gyerekek és a csoport egészének a szükségleteire építjük, és nem a helyi óvodai programból bontjuk le. Ellenkezőleg, a helyi óvodai program éppen a csoportok tervéből épül fel.

Az óvoda középtávú helyi nevelési programja, éves, illetve kisebb időegységekre vonatkozó munkaterve, benne a fejlesztési (nevelési és tanítási) célok a csoportvezető óvodapedagógusok javaslatai alapján, közös gondolkodásuk eredményeként fogalmazódnak meg, ezeket szerkeszti valaki – legtöbbször az óvodavezető – szerves egészzé.

A következő javaslat összhangban van a kompetencia alapú programcsomag több helyen megfogalmazott szándékával (ezekre a helyekre korábban utaltunk), a tervezés lépéseinek összefoglalását mégis nélkülözhetetlennek tartjuk.

9 A szokásos szókapcsolatokat használjuk; az idézőjel azt jelenti, hogy véleményünk szerint nincsenek külön nevelési és külön tanulási tevékenységek. Ebben az életkorban a gyerekek nem direkt módon, hanem a fontos felnőttek és társai mintáját követve tanul, s ezzel „nevelődik”.

JAVASOLT LÉPÉSEK A FELNŐTTEK ÉS A GYEREKEK TEVÉKENYSÉGÉNEK A TERVEZÉSÉHEZ

1. A célok megválasztása

- Melyek a csoport legfontosabbnak látszó aktuális fejlesztési szükségletei a kiválasztott időszakban?
- Melyek a helyi programban a nevelési év adott szakaszára előzetesen kiválasztott legfontosabb fejlesztési (nevelési és tanulási) célok az adott csoportban?
- Az előre tervezett, illetve az aktuálisan szükségesnek érzett fejlesztési célok közül melyekre kívánunk elsősorban koncentrálni az egész csoport számára?
- A gyerekeknek kínált tevékenységekkel a fő fejlesztési irányokon kívül milyen részcélok megvalósulásához kívánunk még hozzájárulni?
- Kik azok a gyerekek, akiknek egyéni támogatására különös figyelmet kíván fordítani a pedagógus? Kinél milyen változást szeretne elérni a kitűzött időszakban?
- Melyik az a kompetencia terület, amelynek a fejlődését a csoport egésze számára különösen fontos támogatnunk? (Ennek megválasztásában segít a helyzetelemzés.)

2. A tevékenységkínálat megtervezése

- Milyen tevékenységek alkalmasak a kitűzött általános fejlesztési célok eléréséhez a csoportszobában és azon kívül?

A tevékenységek tervezéséhez érdemes az *ötletroham* módszerét alkalmazni. Hasznos lehet mindazoknak az ötlete, akik valamilyen formában részt vesznek majd a tevékenységekben. Gazdagíthatja a gondolkodást, és hozzájárulhat ahhoz is, hogy mindenki (óvónők, dajkák) felelősnek érezze magát azért, ami a csoportban történik.

Érdemes a tevékenységötleteket először *cédulákra* írni, amelyeket aztán tetszés szerint lehet rakosgatni a szerkezet végleges formájának keresése közben. Ekkor még elegendő csak annyit leírni, hogy emlékezzünk a felmerült ötletekre, hiszen egy részük (a nem elég érdekesek, az ismétlődők, a túl bonyolultak, azok, amelyekhez nem tudjuk megteremteni a feltételeket stb.) valószínűleg kirostálódnak.

Ezután kerülhet sor a tevékenységek *strukturálására*, a közöttük lévő kapcsolatok (párhuzamosságok, illetve alá-fölérendeltségi viszonyok) meghatározására.

Tekintettel arra, hogy a gyerekek tevékenységeinek nem célszerű kötött sorrendet adni, nem is szerencsés az ötleteket lineáris módon rögzíteni. Sokkal jobb formának tűnik valamilyen két dimenzióban „bejárható” fűzér, virág, molekula-rendszer stb. formában elrendezve, vagy valamilyen *hangulatos kép* részeiként, laza szálakkal összekötött elemekként ábrázolni.

A kiválasztott tevékenységek asszociációs tartományát érdemes olyan tevékenység-térkép formájában felvázolni a magunk számára, amelyben a központi tevékenység köré – egymáshoz kapcsolódó, strukturált formában – rendeződnek az ebből elágazóak. Először a szabad asszociációk során felvetődő valamennyi ötletet érdemes leírni, s csupán később választani ki azokat, amelyek – mint a gyerekek érdeklődésének leginkább megfelelőek – majd a tervben, később a gyakorlatban is megjelenhetnek.

- *A teljes csoportnak ajánlott lehetőségek közül milyen speciális tevékenységeket tudunk kínálni azoknak a gyerekeknek, akiket valamilyen szempontból differenciáltan szeretnénk fejleszteni?* (Ehhez is jól használhatjuk a programcsomagban ajánlott tevékenységeket.)
- *Melyek azok a tevékenységek, amelyeket egymással párhuzamos lehetőségként érdemes kezdeményezni?*

Ha mégis a hagyományos, lineáris leírásmód áll közelebb hozzánk, akkor érdemes úgy tervezni, hogy az elképzelt, *alternatív tevékenységeket egy-egy önálló lapra írjuk*. A lapok sorrendjének meghatározását így későbbre hagyhatjuk, és az azokon rögzített listákból mint kínálatból választhatjuk majd ki a konkrétan megvalósuló elemeket (Persze, a listában szerepeltetett valamennyi tevékenységnek a kitűzött fejlesztési célokat kell szolgálnia.)

- *Melyek tekinthetők a tevékenységek közül egymástól függetlennek, és melyek azok, amelyek kölcsönösen feltételezik egymást, illetve legjobban valamilyen technikai-logikai sorba rendezve valósíthatók meg?*
- *Hogyan tudjuk legfontosabb elképzeléseinket egyetlen jól áttekinthető formában rögzíteni?*
- *Mi az, amit a tevékenységtervből megosztunk a gyerekekkel, illetve a szülőkkel? Ha van ilyen elem, akkor ezt hogyan mutatjuk be nekik?*

3. A szükséges erőforrások áttekintése

- *Melyik tevékenységet hol, milyen feltételek között, milyen formában tudjuk megvalósítani?*

Az előkészítés során felmerült ötletek közül azokat, amelyek végül valóban bekerültek a tervbe, érdemes elképzelni ebből a szempontból is; majd ebből kiindulva lehet jól átgondolni, mire is lesz mindehhez szükség.

Ugyanígy, a szükséges erőforrásokat átgondolva vethetjük el azokat az ötleteket, amelyeknek a megvalósításához jelenleg nincsenek meg a feltételek.

- *Melyik tevékenységhez milyen eszközökre, anyagokra lesz szükségünk?*

Az erőforrás-tervezés jó formájának egy olyan táblázat tűnik, amelyben valamennyi lehetséges tevékenység szerepel, és rögzíteni lehet benne, hogy melyiknek a megvalósításához mire van szükség. Ezt akkor is érdemes leírni, ha a válasz kézenfekvőnek látszik. Ugyanis megkönnyíti a megosztott figyelmet igénylő, párhuzamos, komplex tevékenységek szervezését és irányítását, ha a technikai részletekre az adott pillanatban már nem kell külön figyelni.

- *Kik fognak közreműködni az egyes tevékenységek megvalósításában?*
- *Melyik tevékenység mennyi időt igényel?*

4. Megvalósítás és nyomon követés

- *Hogyan tudjuk elérni, hogy a gyerekek minél nagyobb arányban vegyenek részt a felkínált tevékenységekben?*

A tevékenységek kezdeményezése előtt fontos, hogy *ráhangeljünk* a gyerekeket a tervezett tevékenységekre. Egy-két nappal a kezdés előtt várakozást kelthetünk bennük egy-egy jól elhelyezett mondattal, történettel, vagy olyan tárgyakkal, amelyek a tervezett tevékenység felé terelik a figyelmüket.

Fontos figyelni a gyerekek szabad játékát, esetleg a tervezett tevékenységekhez valamilyen módon kapcsolódó tárgyakat is kínálni nekik. Valószínű, hogy előbb-utóbb elhangzik, vagy megjelenik a játékban olyan elem, amibe érdemes lesz belekapaszkodni, ami később tovább bontható.

- *Mikor érdemes eldöntenünk, hogy mikor, mit fogunk kezdeményezni?*

A hét végén, az új heti terv készítésének részeként érdemes visszatekinteni a megtett útra, és ennek tapasztalataira építve kiválasztani a következő tevékenységeket.

- *Mi tegyünk, ha a gyerekek nem az általunk eltervezett irányba viszik tovább a megkezdett tevékenységeket?*

Ha a gyerekeknek új ötletei támadnak, a következőket érdemes mérlegelni: a) érdekesebbek-e ezek a csoport számára, mint az eredetiek – jobban segítik-e az érdeklődés fenntartását, vagy sem; b) egyenértékűen megvalósíthatók-e általuk a csoportra vonatkozó célok. Fontoljuk meg, hogyan lehet a gyerekek kezdeményezését úgy megvalósítani, hogy a csoport aktuális fejlesztési céljait előmozdítsa – és fogadjuk el az „új irányt.”

(Ezeket a szempontokat a gyerekek követésének módjáról szóló, említett kiadvány is tartalmazza, széleskörű, magától értetődő használtuk azonban még várat magára.)

5. Értékelés

- *Mikor tekinthetünk egy-egy célt megvalósítotttnak?*

Érdemes előre, és nagyjából pontosan meghatározni, hogy mitől fogjuk sikeresnek tekinteni a tervet. Általánosságban ilyen kritérium lehet az, hogy a csoport többsége bekapcsolódott-e a kezdeményezett tevékenységekbe, illetve hogy bekövetkezett-e valamilyen kívánatos elmozdulás azoknak a gyerekeknek a megnyilvánulásaiban, akiknek a fejlődését kiemelt módon támogatni kívántuk.

BEFEJEZÉS

Tudjuk, fontos terveznünk. Érdekes módon az árnyaltan átgondolt terv birtokában szabadabban rögtönzünk, improvizálunk is. Könnyebben vagyunk intuitívak, jobban megérezzük, hogy a csoport, egy-egy gyerek pillanatnyi állapotában *hogyan térjünk el attól, amit megterveztünk*. Könnyebben jön létre köztünk és a gyerekek között az az alkotó, egymásra felelő, kreativitást hordozó folyamat, amelyben mindkét fél – gyerek és felnőtt – egyaránt fejlődhet.

IRODALOM

Az óvodai nevelés országos alapprogramja, 1996.

BAKONYI ANNA (2006): Játék, érzelem, erkölcs Az óvodai kompetenciafejlesztés koncepciója. www.sulinovaadatbank.hu

DR. BAKONYI ANNA: Az óvodás gyermek fejlődésének nyomon követése. www.sulinovaadatbank.hu

Gyerekek, módszerek, nevelők – Moduljavaslatok a pedagógusképzők számára (2004): Pedagógiai Alternatívák Irodája, Budapest.

HORTOBÁGYI KATALIN (1991): Projekt kézikönyv. Budapest. *Iskolafejlesztési Alapítvány*, 1991.

KAMPIS GYÖRGY (2000): A kompetens csecsemő. *Magyar Tudomány*, 5 sz. 605.o.

KÖRMÖCI KATALIN (2004): Projektmódszer az óvodai nevelésben. www.kormocikatalin.hu

KÜHLEWIND, GEORG (SZÉKELY GYÖRGY) (1991): A normálistól az egészségesig. „Török Sándor” Waldorf-pedagógiai Alapítvány, Budapest.

LABÁTH – GILICZE-KOVÁCS (2000): Óvodai programcsomag, *Educatio Kht.*, 2008.

LABÁTH FERENCNÉ (2000): Általános alapvetés In: Óvodai programcsomag *Educatio Kht.*, 2008.

NEMESNÉ MÜLLER MÁRTA (1935): *A Családi Iskola*, 1935.

STROTEICH – IVASKÓ – STRAZICZKY (1997): Waldorf-óvodapedagógiai program. OKI, 1997.

LABÁTH – GILICZE – KOVÁCS (2000): Óvodai programcsomag, *Educatio Kht.*, 2008.

LABÁTH FERENCNÉ (2000): Általános alapvetés in: Óvodai programcsomag *Educatio Kht.*, 2008.

NEMESNÉ MÜLLER MÁRTA (1935): *A Családi Iskola*, 1935.

STROTEICH – IVASKÓ – STRAZICZKY (1997): Waldorf-óvodapedagógiai program. OKI, 1997.