

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCSÉSZET- ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR
„OKTATÁS ÉS TÁRSADALOM” NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA
PEDAGÓGIATÖRTÉNET ÉS NEVELÉSFILÓZÓFIA DOKTORI PROGRAM



Habinyák Erzsébet

Hagyományos és alternatív óvodai programok kibontakozása az 1989-es romániai rendszerváltozást követő társadalmi és oktatáspolitikai változások tükrében, különös tekintettel a Bihar megyei magyar óvodák és az óvodapedagógus-képzés vonatkozásában

Témavezető:

Kissné dr. Zsámboki Réka

dékanhelyettes, egyetemi docens

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet

Pécs, 2024

Tartalomjegyzék

I. Bevezetés.....	6
I.1. A témaválasztás indoklása és a kutatómunka relevanciája	6
I.2. A kutatás elméleti kereteinek meghatározása, a kutatási célok, kérdések és a hipotézisek bemutatása	7
I.3. Az értekezés felépítése	10
I.3.1. Az értekezés elkészítésének nehézségei és a kutatómunka kihívásai	11
I.4. A kutatómunka forrásai	12
I.5. A disszertációban alkalmazott fogalmak magyarázata, körülhatárolása	14
II. A magyar óvodai nevelés történetének legjelentősebb eseményei 1891 és 1989 között	19
II.1. A magyar óvodaügy alakulása 1920 előtt	19
II.1.1. A magyarországi óvodai nevelés meghatározó sajátosságai az első világháború után.....	21
II.2. Az erdélyi magyar kisebbségpolitika és óvodai intézménytörténet 1918-1989 között	22
II.2.1. A kisebbségeket érintő főbb történelmi események 1918 és 1940 között.....	23
II. 2.2. Áttekintés a korszak kisgyermekiskoláiról	25
II.2.3. Szemelvények a nagyváradi magyar oktatás történeteiből 1918 után.....	27
II.3. Az 1940-1944-es évek fordulópontjai az erdélyi magyarság életében	29
II.4. Az erdélyi magyar kisebbség meghatározó történeti, társadalom- és oktatáspolitikai eseményeinek rövid áttekintése 1944-1989 között.....	31
II.4.1. A kommunizmus néhány fontos gazdasági, demográfiai és oktatáspolitikai jellemzője, különös tekintettel a magyar kisebbségek vonatkozásában.....	31
II.5. Az óvodákat érintő szabályozások a romániai oktatásügyi törvényekben 1900-1987 között	35
III. Az 1989-es romániai rendszerváltozás utáni időszak történeti, társadalmi- és oktatáspolitikai megközelítései.....	40
III.1. Az 1989-es rendszerváltozást követő főbb politikai és gazdasági események.....	40
III.2. A magyar kisebbség jogai és lehetőségei az 1989-es rendszerváltozás utáni Romániában	42
III.2.1. A nagyváradi magyarság önszerveződése a rendszerváltozás utáni hónapokban	44

III.3. Az erdélyi magyarság demográfiai változásai	46
III.4. Románia (kisebbségi) oktatáspolitikája 1989 után.....	47
<i>III.4.1. A rendszerváltozás után megjelent oktatásügyi törvények óvodákra, kisebbségekre és alternatív oktatásra vonatkozó paragrafusai.....</i>	<i>51</i>
III.4.2. Nevelési és oktatási alternatívák térhódítása 1989 után	57
<i>III.4.3. A nevelési és oktatási alternatívák szabályozása</i>	<i>59</i>
III.5. A rendszerváltozás után megjelent központi óvodai tantervek.....	62
<i>III.5.1. A rendszerváltozás után megjelent központi óvodai tantervek vizsgálata a hasonlóságok és újítások mentén.....</i>	<i>63</i>
III.6. Kisebbségi magyar gyermekek napjaink óvodai nevelésében	72
<i>III.6.1. A Bihar megyei magyar nyelvű óvodai nevelés jelenének rövid bemutatása ..</i>	<i>73</i>
III.7. A nagyváradai óvodapedagógus- és tanítóképzés rövid áttekintése.....	75
III.8. A Bihar megyei egyházi óvodák mint „rejtett” alternatívák.....	77
<i>III.8.1. Az egyházi óvodák megalakulásának törvényi és társadalmi háttere</i>	<i>78</i>
<i>III.8.2. A Bihar megyei egyházi óvodák rövid ismertetése</i>	<i>79</i>
<i>III.8.3. A Bihar megyei egyházi óvodák nevelési-oktatási gyakorlatának vizsgálata</i>	<i>82</i>
<i>III.8.4. Következtetések.....</i>	<i>85</i>
IV. Az empirikus kutatás bemutatása	87
IV.1. A kutatási stratégia	87
IV.2. A kutatás során alkalmazott módszerek és eljárások bemutatása	88
<i>IV.2.1. Kvantitatív adatfelvétel.....</i>	<i>88</i>
<i>IV.2.1.1. A kérdőíves felmérés</i>	<i>88</i>
<i>IV.2.1.2. Mintavételi eljárás a kérdőíves módszer során</i>	<i>91</i>
<i>IV.2.1.3. A kérdőív bemutatása</i>	<i>91</i>
<i>IV.2.1.4. Az adatok feldolgozásának módszerei</i>	<i>92</i>
IV.2.2. Kvalitatív adatfelvétel.....	93
<i>IV.2.2.1. Az interjú.....</i>	<i>93</i>
<i>IV.2.2.2. Mintavételi eljárás az interjúkészítés során</i>	<i>94</i>
<i>IV.2.2.3. Az interjú kérdéseinek bemutatása</i>	<i>95</i>
<i>IV.2.2.4. Az adatok feldolgozásának módszerei</i>	<i>95</i>
<i>IV.2.2.5. Dokumentum- és tartalomelemzés</i>	<i>97</i>
<i>IV.2.2.6. Mintavételi eljárás a pedagógusképzés tantárgyainak elemzése során</i>	<i>98</i>
<i>IV.2.2.7. Az adatok feldolgozásának módszerei</i>	<i>98</i>

IV.2.2.8. Mintavételi eljárás a Bihar megyei óvodai programok elemzése során.....	99
IV.2.2.9. Az adatok feldolgozásának módszerei	99
V. A kutatási eredmények bemutatása	101
V.1. Kérdőíves felmérés a Bihar megyei magyar óvodapedagógusok alternatív pedagógiákkal és alternatív módszerekkel kapcsolatos attitűdjeiről.....	101
V.1.1. Az alapadatok bemutatása	102
V.1.2. A kutatási eredmények bemutatása és elemzése	105
V.1.3. Statisztikai elemzés – a kérdőíves felmérés esetén végzett összefüggés- vizsgálatok.....	112
V.1.4. Következtetések és a hipotézisek igazolása.....	118
V.2. A pedagógusokkal készített interjúk eredményei	119
V.2.1. A mintába bekerült pedagógusok iskolai végzettsége.....	119
V.2.2. Az óvodai nevelés sajátosságai a kommunizmus idején – az interjúalanyok vallomásai alapján	120
V.2.3. A rendszerváltozás hatása az óvodaügyre a pedagógusok szemszögéből	124
V.2.4. A rendszerváltozás után bekövetkezett változások az óvodai nevelésben – a pedagógusok vallomásai alapján	125
V.2.5. Alternatív programok bevezetése a pedagógusok megítélésében	127
V.2.6. Következtetések	128
V.3. A nagyváradi óvodapedagógus- és tanítóképzés tantárgyi programjainak elemzése	129
V.3.1. Kötelezően választható tantárgyak összehasonlítása a Partiumi Keresztény Egyetem és a Nagyváradi Egyetem óvodapedagógus és elemi oktatás pedagógiája szakán	131
V.3.2. Következtetések	134
V.4. A Bihar megyei óvodai gyakorlatban használt pedagógiai programok dokumentumainak összehasonlító elemzése	135
V.4.1. A Step by step, Waldorf alternatív programok és a 2019-es koragyermekkorai nevelés curriculumának összehasonlító elemzése	136
V.4.2. Az óvodai pedagógiai programok célkitűzései.....	136
V.4.3. A gyermekkép megjelenése a pedagógiai programokban.....	137
V.4.4. Tartalom, napirend, megvalósítási forma a pedagógiai programokban.....	138
V.4.5. A szülőkkel való kapcsolattartás formái és lehetőségei a pedagógiai programokban	142
V.4.6. Következtetések	144

VI. A hipotézisek igazolása	145
VII. A kutatási eredmények összegzése	147
VIII. Rezümé.....	152
VIII. Köszönetnyilvánítás	154
IX. Irodalomjegyzék.....	156
X. Ábrák és táblázatok jegyzéke	163
XI. Mellékletek jegyzéke	165

I. Bevezetés

Disszertációmban a romániai óvodai programok kibontakozását vizsgálom az 1989-es rendszerváltozástól napjainkig, különös tekintettel a magyar kisebbség vonatkozásában. A kutatási téma olyan időszakot ölel fel, amely az erdélyi oktatáspolitikai és óvodaügyi viszonylatában reformváltásokon ment keresztül, ugyanakkor még feltáratlan és kiaknázatlan.

I.1. A témaválasztás indoklása és a kutatómunka relevanciája

Munkámban a rendszerváltozás utáni óvodaügyi kiteljesedését vizsgálom a tanügyi szabályozások és a tantervváltozások mentén, kiemelve azokat az intézkedési pontokat, reformtörekvéseket, amelyek markáns változásokat, innovációt eredményeztek az óvodai nevelés gyakorlati megvalósításában. A Bihar megyei óvodai intézménytörténet és óvodapedagógus-képzés példáján keresztül, gyakorlati oldalról közelítem meg a vizsgált időszakot oly módon, hogy a kapott eredményeket folyamatosan összevetem az elméleti megközelítésekkel.

A választott kutatási téma időbeli és térbeli lehatárolása mentén első lépésként megkerestem azokat a történelmi csomópontokat, amelyek markánsan befolyásolták Románia oktatás- és kisebbségpolitikáját. Így jutottam el az 1989-es rendszerváltozásig, amely kutatásom origóját adta. Megvizsgáltam a rendszerváltozás következtében kialakult történelmi, társadalmi, jogi, közigazgatási hátteret, amelyek szorosan összekapcsolódnak Erdély oktatáspolitikájával. Az így felállított elméleti-keretrendszer erős alapot biztosított a kommunizmus utáni erdélyi óvodaügyi részletes feltáráshoz. Fontosnak tartottam kiemelni azokat a csomópontokat és törekvéseket, amelyek az óvodai nevelés megszilárdítását és fejlődését eredményezték.

A disszertáció keretei nem tették lehetővé, hogy a teljes erdélyi magyar kisebbség óvodaügyét részletesen feltárjam, ezért empirikus kutatásom a Magyarországgal határos Bihar megyére korlátozódik. E terület kiválasztása kettős jelentőséggel bír: egyrészt gazdag történelmi múlttal rendelkezik az óvó- és tanítóképzés tekintetében, másrészt személyes indíttatásomnak éreztem, hogy annak a területnek az óvodaügyét tárjam fel, ahol élek és dolgozom óvodapedagógusként.

Kitekintve az oktatáspolitikai nemzetközi színterére, megállapítható, hogy az elmúlt évszázadban Európa-szerte háttérbe szorult az óvodai nevelés. Romániai vonatkozásban is ugyanez a magatartás figyelhető meg. Az ezredforduló után európai szintű paradigmaváltás történt a koragyermekkorai intézményes nevelésről alkotott felfogásban. A társadalompolitikai változások mentén és a témában megjelent kutatási eredmények hatására megkülönböztetett figyelmet kap a kisgyermekkorai intézményes nevelése, a koragyermekkorai nevelés, mint az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák megalapozásának színtere. Ez a szemléletmód és kutatói attitűd is azt bizonyítja, hogy a koragyermekkorai nevelés köztudatban elterjedt felfogását sikerült felemelni arra a piedesztálra, ahol méltó helye van a 21. században. Feltevődik a kérdés, hogyan ment végbe ez a kiteljesedési folyamat, milyen változások és befolyásoló tényezők alakították át az óvodai nevelés rendszerét?

Kutatói munkámban arra vállalkozom, hogy a romániai oktatási rendszerbe ágyazva bemutassam és elemezzem mi jellemezte a magyar kisebbségi óvodai nevelést az 1989-es rendszerváltozás időszakában, hogyan teljesedett ki az elmúlt 35 évben és hol tart a jelenben. Óvodapedagógusként belső szakmai igényemnek éreztem a Bihar megyei magyar nyelvű óvodai nevelés feltérképezését, különös tekintettel az alternatív pedagógiai programokra. Szerettem volna a gyakorlatban megjelenő pedagógiai jelenségek mögé látni és megkeresni az összefüggéseket a hagyományos, alternatív és „rejtett” alternatív programok között.

A téma eredetisége és újszerűsége abban rejlik, hogy olyan korszakot vizsgál, amely az erdélyi magyar óvodaiügy szempontjából nagy jelentőséggel bír. Látva azt, hogy a korabeli erdélyi óvodai intézménytörténet nem került még részletes feldolgozásra, fontosnak éreztem egy olyan szintetizáló munka létrehozását, amely a neveléstudomány szempontjából értékes, új információkat tartalmazó eredményt hoz és további kutatások kiindulópontja lehet.

I.2. A kutatás elméleti kereteinek meghatározása, a kutatási célok, kérdések és a hipotézisek bemutatása

Kutatásom a neveléstudomány mentén oktatástörténeti és társadalompolitikai keretbe illeszthető be, amelyek összekapcsolása a kutatási téma interdiszciplináris megközelítését eredményezi. Ezek a tudományterületek kutatásom fókuszát adták, de a többszemponú

vizsgálat és a sokoldalúság érdekében összekapcsoltam más határterületekkel, mint a tantervelmélet, neveléstörténet és óvodapedagógia.

A vizsgált időszak oktatáspolitikai és társadalompolitikai változásainak szintetizáló elemzése - a főbb csomópontok mentén - adta azt a keretrendszert, amelybe bele tudtam helyezni az erdélyi magyar óvodai intézménytörténet kiteljesedését és összefüggéseiben láttatni az óvodai pedagógiai programok pozitív irányú változásait. Disszertációm két különálló részre tagolódik, amelyek struktúrájában és módszertanában különbözőek, de lineárisan és horizontálisan egymásra építve egységes egészet alkotnak. Az empirikus kutatás részeredményeinek feltárását folyamatos visszacsatolás követi az elméleti részekhez annak érdekében, hogy a kapott eredmények a hasonlóságok és különbségek mentén megalapozottak és relevánsak legyenek.

Az első, elméleti részben céлом volt egy logikailag koherens, elméleti-koncepcionális keretrendszer megalkotása, amelyben bemutatom az 1989-es rendszerváltozás utáni gazdasági, demográfiai, jogi, oktatáspolitikai változásokat, rámutatva a főbb összefüggésekre, a lényeges és meghatározó elemekre. A demográfiai mutatók szorosan összekapcsolódnak az oktatási rendszerrel és a jogi szabályozásokkal. Ezért e három határterületnek a kapcsolódási pontja mentén vizsgálom az erdélyi magyar kisebbség helyzetét és az anyanyelvi óvodai nevelésben betöltött szerepét az elmúlt 35 év távlatában. Az oktatásügyi törvények és az óvodai tantervek vizsgálata során két fő szempontot tartottam szem előtt: kiemeltem az újításokat, innovatív intézkedéseket, továbbá megvizsgáltam, hogy tartalmazznak-e előírást vagy utalást a kisebbségi oktatás és óvodai nevelés tekintetében. Továbbá a Bihar megyei magyar óvodai nevelés feltérképezésére vállalkozom és kísérletet teszek egyházi óvodák pedagógiai programjainak keretbe helyezésére. Az elméleti keretrendszer megalkotása során a következő kutatási kérdések segítették munkámat:

K1. Milyen változások jellemezték a közös gyökerű erdélyi óvodai nevelést a Trianoni békeszerződés után?

K2. Melyek voltak a kommunizmus legmeghatározóbb sajátosságai a magyar kisebbség társadalom- és oktatáspolitikájában Erdélyben?

K3. Milyen történeti, társadalmi, jogi, közigazgatási, oktatáspolitikai háttér jellemezte az 1989-es rendszerváltozást, különös tekintettel a magyar kisebbségekre, és ezek hogyan változtak az elmúlt 25 évben?

K4. Milyen főbb strukturális és tartalmi változások történtek az óvodai központi tantervben a vizsgált időszakban?

K5. Mikor, hogyan és milyen formában tudtak teret nyerni az alternatív pedagógiai programok a romániai oktatási rendszerben?

A disszertáció második részében empirikus kutatásom célja volt a Bihar megyében található magyar óvodák és óvodapedagógus-képzés példáján keresztül bemutatni az erdélyi magyar óvodaügy gyakorlati megvalósulását, kiteljesedését és az alternatív pedagógiai programok megjelenését az 1989-es rendszerváltozástól napjainkig. A Bihar megyei pedagógusok körében készített kérdőíves felmérés célja az óvodapedagógusok attitűdvizsgálata az alternatív pedagógiai programokhoz. Ezzel a módszerrel az alternatív pedagógiai programoknak a köztudatban és a mindennapi óvodai gyakorlatban elterjedt hatását és gyakorlati megvalósulásait vizsgálom. A pedagógusokkal készített kvalitatív interjúk által a rendszerváltozás előtti és utáni óvodaügy megkonstruálására törekedtem oly módon, hogy az interjú alanyok válaszai hiányzó darabként egészítsék ki a vizsgált időszak szakirodalomban megjelenő történéseit. Mivel az óvodaügy szorosan összekapcsolódik a pedagógusképzéssel, empirikus kutatásom további fejezetében a Bihar megyei pedagógusképzés tantárgyi programjainak elemzésére vállalkozom annak érdekében, hogy az alternatív és kortárs pedagógiák megjelenését feltárjam.

A dolgozatban kiemelt helyet kap a mai Bihar megyei óvodai gyakorlatban megtalálható pedagógiai sokszínűség vizsgálata. Ennek keretében a hagyományos és az alternatív pedagógiai programok komparatív elemzését valósítom meg a hasonlóságok és lényeges különbségek mentén.

Az empirikus kutatáshoz kapcsolódó kérdésfelvetések:

K6. Ismerik-e a Bihar megyei óvodapedagógusok az alternatív pedagógiai programokat? Használják-e az óvodapedagógusok az alternatív pedagógiákból átvett módszereket, jó gyakorlatokat?

K7. Hogyan emlékeznek vissza a pedagógusok pályafutásuk kezdetére? Mi jellemezte az rendszerváltozás előtti és utáni óvodai nevelést?

K8. Hogyan változtak az óvodapedagógus-képzés formatív tartalmi, tantárgyi programjai az alapképzésben és a felsőoktatásban? Szerepelnek-e alternatív és kortárs pedagógiák a tantárgyi programokban?

K9. Milyen hasonlóságok és különbségek vannak a Bihar megyei pedagógiai gyakorlatban található hagyományos és alternatív nevelési programok között?

A szakirodalmi áttekintés és a témában való elmélyülés következtében az alábbi kutatási hipotéziseket fogalmaztam meg:

H1. A Bihar megyei óvó- és tanítóképzés tantárgyi programjaiban nem szerepeltek és jelenleg sem szerepelnek az alternatív pedagógiák, azonban az óvodapedagógusok jól ismerik az alternatív pedagógiai programok sajátosságait, és implementálják ezen módszereket, jó gyakorlatokat a mindennapi munkájukban.

H2. Feltételezem, hogy a megkérdezettek véleménye alapján nagymértékű eltérés jellemezte a városi és vidéki óvodai nevelést a kommunizmus idejében.

H3. A rendszerváltozás utáni decentralizációs folyamatokban csekély számú óvoda vállalta Bihar megyében az alternatív pedagógiai programok bevezetését a központi szabályozások és a képzett humán erőforrás hiánya miatt.

H4. A romániai hagyományos óvodai program – a 2019-es *Koragyermekkorai nevelés curriculum* – számottevő eleme az alternatív pedagógiai programokból eredeztethető.

I.3. Az értekezés felépítése

Disszertációm öt nagyobb vételű fejezet köré építtem fel, melynek struktúrája logikus gondolatmenetet követ. A dolgozat címe témamegjelölő. Ennek bővebb kifejtésére a bevezető részben kerül sor a tematikus és időbeli keretek lehatárolása mentén. A kutatói kérdések és hipotézisek a kutatás vázát adják, amelyekre fel tudtam építeni a dolgozat struktúráját. Szintén a bevezető részben határolom körül a disszertációban alkalmazott fogalmakat, meghatározom a kutatási téma tudományrendszertani helyét és röviden összefoglalom a szakirodalmi előzményeket. A második fejezet egy történeti áttekintés, amelynek középpontjában az óvodai nevelés áll. Mivel az erdélyi óvodaügy gyökerei összekapcsolódnak a magyar oktatásügygel, ezért röviden vizsgálom az óvodai nevelés alakulását a Trianoni békeszerződéstől a rendszerváltozásig különböző aspektusból, statisztikai adatokkal alátámasztva. A harmadik fejezetben kiemelem a kommunizmus erdélyi magyar kisebbségre gyakorolt hatásait, bemutatom a rendszerváltozás után kialakult társadalom és oktatáspolitikai legfőbb jellemzőit. A kutatás szempontjából fontosnak éreztem

megvizsgálni az óvodai nevelés szabályozását és a rendszerváltozás után megjelent központi tanterveket az innovatív intézkedések mentén. Továbbá bemutatom a Bihar megyei magyar óvodák és óvodapedagógus-képzés jelenét.

A szakirodalmi-elméleti összefoglalóra épül rá a negyedik fejezet, amely az empirikus kutatási rész felépítésének és módszertani apparátusának bemutatását foglalja magába. Az ötödik fejezet terjedelmében és tartalmában is a leghosszabb rész, mivel a Bihar megyei aktuális óvodai helyzetképet tárom fel különböző módszerek segítségével. Dokumentum- és tartalomelemzéssel vizsgálom az óvó- és tanítóképző tantárgyi programjait, illetve a Bihar megyében használt óvodai programok sajátosságait. Kérdőíves lekérdezést használtam a Bihar megyei óvodapedagógusok attitűdvizsgálatára és félig strukturált narratív interjúban kérdeztem az idősebb pedagógusokat a rendszerváltozás előtti és utáni óvodai nevelés sajátosságairól. A hatodik és hetedik fejezet a kapott kutatási eredményeket szintetizálja és a hipotézisek igazolását foglalja magába. A disszertáció további részében a tételesen felsorolt hivatkozott szakirodalom, ábrák és táblázatok jegyzéke, a köszönetnyilvánítás és a mellékletek kapnak helyet.

I.3.1. Az értekezés elkészítésének nehézségei és a kutatómunka kihívásai

Kutatói munkám során olyan korlátokba ütköztem, amelyek nehezítették és befolyásolták a választott kutatási téma alapos feltérképezését. Mivel az erdélyi magyar oktatás a román oktatási rendszer alrendszeréként működik és rá is vonatkoznak az országos szintű határozatok, ezért a kutatás nehezítő körülményei közé sorolhatók azok a román nyelvű források, (törvények, szabályozások, tantervek, publikációk) amelyek magyar nyelvre fordítása elengedhetetlen volt a téma teljeskörű értelmezése szempontjából. Továbbá a kutatás során azzal a nehézséggel kellett szembesülnöm, hogy az erdélyi magyar óvodákra és óvodapedagógusokra vonatkozó statisztikai adatok hiányosak, a szakirodalmi források és publikációk adatsorai félbemaradtak, nem található a témában elemző, szintetizáló munka. Az erdélyi magyar kisebbség sorsának alakulásáról, jogairól, anyanyelvhasználati korlátairól és lehetőségeiről, az oktatási rendszerben betöltött szerepéről nincsenek megfelelő források. A fontos munkák javarészt 1990-től megszakadtak, mások csak érintőlegesen tárgyalják az általam vizsgált időszakot. Az adatsorok hiányából fakad, hogy az értekezés egyes alfejezeteinek tartalma elrugaszkodik a kutatás vezérfonalától.

A bemutatott nehézségek ellenére disszertációmban kísérletet teszek a rendszerváltozás utáni kisebbségi magyar óvodai nevelés megkonstruálására oly módon, hogy az erdélyi magyar óvodaügyet a társadalmi, oktatáspolitikai változások kontextusában elemzem pedagógiai, jogi, módszertani és ideológiai elemek bemutatásával és gyakorlati megvalósításuk részletezésével. Egyes részeknél ellentét feszült a törvényi szabályozások és a pedagógiai gyakorlat között. Ennek a jelenségnek a vizsgálatában többféle kutatási módszer segített: interjú, kérdőív, dokumentum- és tartalomelemzés. Ez a szintetizáló attitűd nehéz feltárást és alapos kutatói munkát igényelt. Reményeim szerint jelen értekezés biztos alapja lehet a további erdélyi magyar neveléstudományi kutatásoknak.

I.4. A kutatómunka forrásai

Kutatómunkám kihívásai közé sorolhatóak azok a hiteles források és forráslelőhelyek felkutatása, amelyek értekezésem alapját képezték. Mivel az erdélyi magyar óvodai intézménytörténet és óvodai szabályozás korábban nem került még részletes feldolgozásra, ezért kutatásom során a rendelkezésemre álló elsődleges és másodlagos források szintézisére vállalkozom.

A rendszerváltozás utáni oktatáspolitikában és az óvodai nevelésben bekövetkezett változások felderítése érdekében segítségemre voltak a román nyelven kiadott, digitalizált tanügyi törvények és oktatásügyi szabályozók. Az így kapott információkat egészítették ki az óvodapedagógusok visszaemlékezései, amelyek hiányzó darabként illeszkedtek bele a vizsgált időszak kontextusába. További elsődleges forrásként szolgáltak azok a központi nemzeti tantervek, curriculumok, amelyek az óvodai pedagógiai munka alapját képezték 1989-től napjainkig. A vizsgált időszakban 5 óvodai tanterv látott napvilágot (1993, 2000, 2006, 2008, 2019), melyek közül az utóbbi három már magyar fordításban is megjelent. Ezeket a dokumentumokat a hasonlóságok és különbségek mentén elemeztem. A Bihar megyei magyar nyelvű óvodáztatással kapcsolatosan nem találtam statisztikai adatokat. A Bihar megyei óvodai nevelésre vonatkozó adatok megismeréséhez a tanfelügyelőség adatbázisát és online adatbázisokat használtam.

A dolgozat témájához illeszkednek azok a hazai és nemzetközi szakirodalmi előzmények, amelyek neveléstudományi, történelemtudományi, társadalomtudományi, pedagógiai paradigmákban foglalkoznak az oktatásüggyel, különösen annak dimenzióival. Ez egyfelől az oktatástörténészek műveit jelenti, másfelől az óvodai neveléssel, valamint az alternatív

programokkal közvetlenül is foglalkozó pedagógiai szakemberek tevékenységét foglalja magába.

Disszertációm oktatástörténeti feltárása során visszatekintettem a 19. századvégi magyarországi óvodai nevelésig. Ennek az időszaknak a felkutatása során a következő forrásanyagokat használtam: Fritcz, (1930); Kosáry, (1970); Romsics, (2017); Pukánszky, (2005); Molnár B., Pálfi, S., Szerepi S. & Vargáné Nagy, A. (2015). A Trianoni békeszerződés következtében kialakult oktatásügyi problémákról, a Romániához csatolt területek oktatáspolitikájának integrációs nehézségeiről és az eltérő fejlettségi szintek egységesítési próbálkozásairól számol be Szász (1986); L. Balogh (2023); Szabó (2014) és Falusi (2018). Továbbá az óvodák területi megoszlásának feltérképezésekor segítségemre voltak Gidó (2013) statisztikai és számadatai A kommunista rendszer romániai térhódításáról, egy sokoldalúan fejlett kommunista társadalom létrehozásáról és az államosítási folyamatokról olvashatunk Vincze (1997) és Boia (2017) munkáiban. Novák (2011) tanulmányában a kommunista rendszer oktatáspolitikáját mutatja be, kiemelve a magyar kisebbséget érintő hátrányos megkülönböztetéseket.

Témám lehatárolása mentén a Bihar megyei és ezen belül a nagyváradi óvodák történeti megismerésében Kormányos (2019) krónikája volt a kiindulópont. Nagyvárad történeti bemutatása kapcsán a szerző csak érintőlegesen beszél az óvodák helyzetéről. Részletesebb leírást a nagyváradi Szent Orsolya rend házának krónikája nyújtott (Balla & Lakatos, 1996). Az UNICEF 2003-ban román nyelven megjelent elemző tanulmánya a romániai óvodai nevelés múltját és jelenét részleteiben mutatja be statisztikai adatokkal kiegészítve. Hiányossága abból fakad, hogy nem tér ki a kisebbségi óvodai nevelésre.

A kutatási témámhoz szorosan kapcsolódnak a reformpedagógia és az alternatív pedagógiák, amelyek kiemelkedő figyelmet kapnak a szakirodalomban és a 21. századi intézményes nevelésben. A reformpedagógia kibontakozásának és sajátosságainak megismerésében Németh (2002), Nóbik (2001) és Németh, Mikonya & Skiera (2005) munkái segítettek: olyan doktrínákat mutatnak be, amelyek nem csupán a nevelés-oktatás szerkezeti kereteit bontották fel, alakították át, hanem gyökeres változásokat hoztak a módszertan gyakorlati elemeiben is.

Az alternatív pedagógiák a célok, a struktúra, az oktatási tartalom, a szervezeti formák, a módszerek, az eszközök tekintetében különböző sajátosságokat, több-kevesebb eltérést mutatnak (Réthy, 2006). A '90-es évek elejétől kezdődően egyre többen foglalkoztak az

alternatív irányzatokkal magyarországi, romániai és nemzetközi szinten egyaránt Carlgren (1994), Százdí (1999), Gáspár (1996), Dobos (2002), Kissné (2015), Albulescu & Catalano (2017), Langerné (2011). Ezeket a tanulmányokat egészíti ki Bakonyi (1995) munkája, amely az alternatív óvodai irányzatokról nyújt átfogó elemzést.

Az elmúlt években több kutatási eredmény is napvilágot látott, amely a Magyarországgal szomszédos magyarlakta régiókban vizsgálta a magyar kisebbségi oktatás különböző szegmenseit. Szignifikáns eredmények születtek a Nemzetpolitikai Kutatóintézet valamint a magyarországi Oktatókutató és Fejlesztő Intézet által Erdélyben végzett átfogó, a magyar tannyelvű óvodákba járó gyerekek szüleit célzó óvodaválasztási és iskolaválasztási attitűdvizsgálat során (Márton, 2018), illetve a magyar nyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzésben tanuló középiskolás diákok és egyetemi hallgatók pályaválasztási motivációiról és a képzési rendszerről alkotott vélemények vizsgálatában (Márton, 2015). Az óvodai nevelés szabályozásairól és a pedagógiai programokban bekövetkezett változásokról irányt mutattak Stark (2010; 2020) munkái és Szabó-Thalmeiner (2005; 2010; 2013) az erdélyi tanítóképzés változásairól megjelent tanulmányai.

A kutatómódszertani szakirodalmi előzmények során nemzetközi és magyarországi kutatók munkásságára támaszkodtam. Bryman (2004) és Creswell (2009) értelmezésében paradigmaváltás figyelhető meg, ők a hagyományosan különválasztott kvalitatív és kvantitatív stratégiákon átívelve e két módszer együttes, kevert szinergiáját szorgalmazták. Barney Glaser és Anselm Strauss *The Discovery of Grounded Theory* publikációja (1967) nyomán a *Grounded theory* módszert építettem be a disszertációba. Sántha (2006; 2009; 2020; 2022) többpólusú megközelítése segítette a kvantitatív és kvalitatív stratégiák kiválasztásában és alkalmazásában. Továbbá Szokolszky (2006), Kontra (2011), Boncz (2015), Hornyacsek (2014) és Csíkos (2020) kutatómódszertani munkái empirikus kutatásom alapját képezték.

I.5. A disszertációban alkalmazott fogalmak magyarázata, körülhatárolása

A kulcsszavak és pedagógiai fogalmak vizsgálata során a disszertáció címében megjelenő alternatív és hagyományos óvodai programok ismertetésére vállalkozom. A neveléstudományban az alternatív kifejezéshez oktatási és nevelési alternatívákat társítunk.

A kifejezés jelentéstartalmát kutatva azt láthatjuk, hogy két megoldást felvethető, választható, a megszokottól, a szabványostól eltérő, rendhagyó lehetőséget kínál. A neveléstudományi szakirodalom elsősorban az alternatív pedagógiákhoz, reformpedagógiához, alternatív pedagógiai programokhoz, illetve az alternatív intézményekhez kapcsolja ezt a fogalmat. A neveléstudomány területén a *reformpedagógia* fogalmának értelmezésekor a 20. század kezdetéig kell visszatekintenünk, amikor Ellen Key *A gyermek évszázada* című programadó munkája széles körben ismertté tette az új paradigmát (Nóbik, 2001). Németh (2002) megítélésében a reformpedagógia elnevezés az 1920-as évek előtt létrejött pedagógiai irányzatokat és koncepciókat foglalja magába, amelyek az akkor gyakorlatban lévő nevelési koncepciók újjátására törekedtek. Vág (1985) a nevelési reformot úgy említi, mint a reformpedagógia egyik kulcsszavát. Véleménye szerint az elméletalkotók és a korabeli pedagógiai törekvések támogatói a nevelés megváltoztatására, reformjára törekedtek. A reformpedagógiai mozgalmak fő célkitűzése az volt, hogy a pedagógiai gondolkodást és gyakorlatot gyermekközpontú megújulásra bírja, hogy a gyermeket az őt megillető helyére emelje a neveléstudományban és a pedagógiai gyakorlatban egyaránt (Németh, 2002). A reformpedagógia tehát olyan tradicionális reformkoncepciókat hordoz, amelyek következetesen megőrzik az alapítók pedagógiai felfogásának alapvető elemeit. A reformpedagógiák közül a Waldorf pedagógia, a Montessori és a Freinet pedagógia gyakorolták a legnagyobb hatást a mai óvodai gyakorlatra (Fáyné & Sztanáné, 2015). A reformpedagógiai törekvésekből kiindulva, a 20. század második felében alakultak ki az alternatív óvodák és iskolák. Ezek az alternatív pedagógiai koncepciók abban különböznek a reformpedagógiai irányzatoktól, hogy nem követnek konzekvensen egy-egy tradicionális reformpedagógiai irányzatot, hanem alkotó módon, szabadon, a saját pedagógiai elképzelésükből kiindulva, az egyes reformmódszerekből egyet-egyét beépítve a sajátjukba kialakítják pedagógiai arculatukat.

Az idők folyamán az *alternatív (vagylagos)* szó jelentése bővült. A mai pedagógiai gyakorlatban vonatkozhat oktatási segédanyagokra, módszerekre, programokra, intézményekre. Brezsnyánszky (2004) megítélésében azokat az intézményeket illeti meg az alternatív jelző, amelyek tényleges választékot, pedagógiaileg lényegesen eltérő lehetőségeket, modellértékű alternatívákat kínálnak nevelőknek, tanítványoknak, közoktatási rendszernek egyaránt (Brezsnyánszky, 2004). Az alternatív pedagógiai programok a célok, a struktúra, az oktatási tartalom, a szervezeti formák, a módszerek, az eszközök tekintetében különböző sajátosságokat, több-kevesebb eltérést mutatnak. Közös

bennük, hogy a gyermeki személyiségre koncentrálnak, a gyermek érdeklődésének, szükségleteinek, igényeinek kielégítésére törekszenek. Ebből kifolyólag az intézményekben háttérbe szorul a pusztán ismeretközvetítés, általában a tudás szokványos értelmezése, az intellektuális, verbális hatás, helyette elsősorban affektív és effektív célok (szociabilitás, empátia, tolerancia, autonómia) kerülnek előtérbe (Falus & Szivák, 2004). Magyarországon a nyolcvanas évek oktatási reformjának három meghatározó eszméje, az autonómia, a decentralizáció és az alternativitás szellemisége bontakozott ki (Kissné, 2015). Az azt követő években az alternatív pedagógiai sokszínűséget és a gyarapodó alternatív közoktatási intézmények elterjedését követhetjük nyomon. Az 1990-es évek elején az említetteken kívül még számos különböző pedagógiai szemléletű alternatív iskola és óvoda alakult. Ezzel szemben Romániában csak a rendszerváltozás után, az 1990-es éveket követően jött létre az oktatási pluralizmus ellenőrzött keretek között.

Mivel a szakirodalomban nem találtam releváns meghatározást a *hagyományos óvodai program* kifejezésre, ezért disszertációmban hagyományosnak tekintek minden olyan óvodai intézményt vagy csoportot, amely a nemzeti tanterv szerint szervezi meg oktató-nevelő tevékenységeit és semmiben nem tér el a tantervben meghatározott tervezéstől, szervezéstől és ideológiától. Az alternatív óvodai programokkal ellentétben a hagyományos óvodai programok a nemzeti tanterv előíró jellegét követik.

A romániai óvodai nevelésnek a tanügyminisztérium által kibocsájtott hivatalos dokumentuma a *nemzeti tanterv* vagy *curriculum*, amely az ország minden óvodai intézménye számára kötelező. Ha kronológiailag vizsgáljuk e fogalom jelentéstartalmát, azt látjuk, hogy folyamatosan változott, az újításokhoz, új kutatási eredményekhez igazították. A rendszerváltozás előtti és utáni időszakban *Az óvodai tevékenységek oktató-nevelő programja* (1987, 1993, 2000) címen jelent meg az óvodai nevelés tanterve román nyelven. A 2008-ban megjelent új tanterv már *Az óvodai nevelés curriculumuma* címet viseli, és digitális formában látott napvilágot. 2019-ben a bölcsődei korosztályt is a közoktatási rendszerbe csatolták, és a közös tanterv *A koragyermekkorai nevelés curriculumuma* címet kapta, amely magyar fordításban is megjelent. A szakirodalomban a *curriculum* és a *tanterv* megnevezések szinonimaként szerepelnek. A curriculum kifejezés a latin „curro” szóból ered, amelynek jelentése futás, pályafutás, folyamat. A kifejezést Hollandiában használták először a 16. században, de nagy filozófus és pedagógus elődeink is foglalkoztak már a szó tartalmával. A *tanterv* vagy *curriculum* olyan oktatásirányítási és pedagógiai dokumentum, amely típusától függően különböző mértékben tartalmazza és szabja meg az oktatási

folyamat leglényegesebb elemeit: célokat, tananyagot, követelményeket, módszereket, eszközöket, tanítási és tanulási feladatokat, értékelési eljárásokat (Falus & Szivák, 2004). Báthory (2000) szerint a curriculum a tanítás-tanulás folyamatterve a célkitűzéstől az értékelésig, míg Bocoş & Jucan (2019) megítélésében a tanügyi intézményekben zajló oktató-nevelő munka oktatási tartalmának összessége, amely integrálja a tanítási és tanulási folyamatokat, és az oktatási folyamatok szisztematikus megközelítését feltételezi. A romániai pedagógiai szakirodalomban csak a rendszerváltozás után kezdték el használni a curriculum megnevezést. Ez a változtatás nemcsak a szóhasználatban valósult meg, hanem tartalmi szinten is. A decentralizációs folyamatok részeként a nemzeti tanterv újítása, a curriculum folyamatos reformálása ment végbe. Az Oktatásügyi Minisztérium által kiadott nemzeti tanterv a curriculum szót a neveléstudomány kulcsfogalmaként említi, amely magába foglalja a kortárs oktatási gyakorlatokat is. Holisztikus megközelítésben mindazon oktatási gyakorlatokat és tanulási folyamatokat jelöli, amelyekkel a gyermekek találkoznak az óvodai és iskolai évek során. Szűkebb értelemben az oktatásügyi dokumentumok összessége, amely a hivatalos vagy formális curriculum megnevezést viseli (Potolea & Manolescu, 2006). Fóris-Ferenczi (2008) szerint a curriculum vagy folyamatterv a tanulási folyamat teljes és részletes leírása. A tanterv funkcióit vizsgálva kettős szerepkör érvényesül: oktatáspolitikai és pedagógiai szempontok. Oktatáspolitikai szemszögből oktatásirányítási és oktatásszabályozási szerepet tölt be (Fóris-Ferenczi, 2008). Pedagógiai szempontból az oktatási folyamat megtervezésének dokumentuma. A központosított oktatási rendszerekben ezek a funkciók összemosódnak, a pedagógiai funkció pedig alárendelődik a központi szabályozás érdekeinek. Ezzel egy időben kiszámíthatóvá, átláthatóvá és ellenőrizhetővé válik az egész oktatási rendszer. Románia oktatási rendszerében a rendszerváltozás után strukturális és szemléleti változások mentek végbe, de az egységes, országos szintű kötelező tantervvel megőrizte érdekérvényesítő, teljesítményorientált, ellenőrző jellegét. Az alkalmazott tantervtípusokat vizsgálva nemzetközi szinten különböző szintű és más feladatokat ellátó tantervet különböztethetünk meg: alap-, regionális, helyi, tantárgyi, kalendarisztikus és tanulói tanterveket. A romániai gyakorlatban ismeretlen a regionális, fenntartói tanterv, még a magán oktatási formákban is alkalmazkodni kell az állami dokumentumokhoz, illetve az alternatív tantárgyi tervek és programok terén is. A szabályozás központi jellege nem kedvez a tanulói tantervek helyi szintű differenciálódásának sem (Fóris-Ferenczi, 2008). Ha az óvodai nevelési programokra gondolunk, markáns különbségeket fedezhetünk fel magyarországi és romániai viszonylatban. Amíg az előbbi esetében az óvodai intézmény a demográfiai, társadalmi,

kulturális jellemzőket, valamint a szülői igényeket figyelembe véve kialakíthatja saját nevelési programját vagy adaptálhat egy meglévőt, addig romániai viszonylatban egységes kerettantervről, curriculumról beszélhetünk, amelyhez minden óvodai intézménynek igazodnia kell függetlenül attól, hogy állami, magán- vagy alternatív óvodáról van szó.

II. A magyar óvodai nevelés történetének legjelentősebb eseményei 1891 és 1989 között

Amint a disszertáció címe is jelzi, kutatási témám az 1989-es rendszerváltozás utáni időszak óvodaügyét vizsgálja társadalmi és oktatáspolitikai megközelítésben. Ennek ellenére az oktatástörténeti áttekintés folyamán vizsgálódásom vezérfonalával visszanyúlok a Trianoni békeszerződés előtti időszakig, és perspektívában mutatom be a közös múlttal rendelkező magyar óvodai nevelés legfőbb változásait Magyarországon és a Romániához csatolt Erdélyben. E széleskörű visszatekintésnek több oka is van: egyrészt a téma szempontjából fontosnak éreztem megvizsgálni az erdélyi magyar óvodai nevelés gyökereit, amely szorosan összekapcsolódik a magyarországi óvodaüggyel, másrészt a szakirodalmi előzményekből azt tapasztaltam, hogy az erdélyi óvodai intézménytörténet nem került még részletes feldolgozásra. Ezért dolgozatom első részében kísérletet teszek az erdélyi magyar óvodaügy történeti feltárására a jogi szabályozások és tanügyi változások mentén.

II.1. A magyar óvodaügy alakulása 1920 előtt

A Trianoni békeszerződés óvodai nevelésre gyakorolt hatását akkor érthetjük meg a legteljesebben, ha megvizsgáljuk a magyar óvodaügy sajátosságait 1920 előtt és nyomon követjük az elcsatolt óvodai intézmények sorsának alakulását a két világháború között. Visszatekintve a 19. század második felére, az látható, hogy Magyarországon a polgári fejlődéssel az intézményes nevelés igénye megnőtt. Az 1868-as népiskolai törvény következtében, a középiskolát elvégzett tanulók száma 40 év alatt megduplázódott. 1914-ben 92 tanítóképző működött Magyarország területén (Romsics, 2017).

A magyar oktatási rendszer a 20. század elején jól kiépített óvodahálózattal rendelkezett, amelyet az 1891-ben megjelent Kisdedóvásról szóló törvény egységesített. A határozat fő célkitűzése, hogy az óvodák fenntartását az állam vegye át. Ugyanakkor a korszak széleskörű pedagógiai látásmódját tükrözi ez a kezdeményezés, amely kijelenti, hogy az óvodákban nincs helye az iskolai oktatásnak. A politikum már ekkor felismerte, hogy az óvodai nevelés a nyelvi készségek és képességek megalapozásának erős bázisa, éppen ezért kötelezték a 3-6 éves gyermekek magyar nyelvű óvodába íratását. Ezzel az intézkedéssel bővült az óvodák száma (Molnár, Pálfi, Szerepi & Vargáné Nagy, 2015).

Az óvodai rendszer strukturális változásai mellett nagy hangsúlyt fektettek a gyermekközpontú nevelésre, továbbfejlesztették a fröbéli foglalkoztató eszközöket és nevelési elveit is alkalmazták. A szeretetteljes óvodapedagógusi magatartást és családi légkör kialakítását példázza az 1896-ban, a *II. Országos Egyetemes Kongresszus Kisdédnevelési szakosztályán* elhangzott gondolategyüttes. Kiemelték azokat az értékeket, amelyekkel egy kisdédóvó intézetnek rendelkeznie kell: védelmező, családi, édes otthon, ahol a testvériesség igazi érték, ahol fontos a gyermeki vidámság megóvása a kor rideg rendszerével szemben. A jól működő óvodától elvárható, hogy *„az égi harmatot, a gyermeki kornak boldog vidámságát rideg rendszerével ne ölje ki, ne semmisítse meg, de az anyai szív varázserejével hasson oda, hogy az ártatlan kisdédok mosolygó arcán a tavasz frissessége, szemekben a kék ég derült mélysége minél tovább, minél állandóbban maradjon meg”* (Molnár, 1898:523-528 idézi Pukánszky, 2005:709). Megfogalmazták az óvónő feladatát, hasonlóan az édesanyai szeretethez, melegt árasztó szeretettel közeledjen a kisgyermek irányába. Olyan értékeket és gyerekszemléletet képviselt a 19. század utolsó éveiben kialakult magyar óvodaügy, amelyet a romániai központi óvodai tanterv sohasem fogalmazott meg.

A korábbi történeti és oktatásügyi háttéreseményeket ismerve más megvilágítást kap az 1891-es kisdédóvásról alkotott törvény az egyházak szemszögéből. A nagyváradi katolikus egyház – amely ebben az időben még Magyarország részét képezte - irattárában a következő számadatokat fedeztem fel. Nagyváradon 3 római katolikus kisdédóvó volt és 4 községi. Bihar vármegyében 8 állami, 36 községi és 2 alapítványi óvodát tartottak számon. Nagyváradon és Bihar vármegyében a kisdédóvók száma 53, állandó gyermek menedékházak száma 12, a nyáriaké 57. A 404437 óvóköteles gyermek közül csupán egyharmada, 11850 részesült intézményes nevelésben. Ezek közül 5452 óvodába járt, 1086 állandó gyermek menedékházba, nyáriba menedékházba 5312. A többi gyermek házi gondozásban részesült. Mély nyomokat hagyott Bihar vármegyében az új kisdédóvásról szóló törvény, mivel az egyházi és alapítványi óvodákat is állami fenntartásba helyezték, továbbá Nagyváradon további 10 állami kisdédóvó felállítása kezdődött meg.

Ebben az időszakban Nagyváradon népnevelési kisdédóvónő-képző is volt, amelyet dr. Schlauch Lőrincz bíbornok-püspök alapított a Szent Vinczések egyik zárdájában. Ezt a nagyváradi püspökség tartotta fenn. Az intézet számára 1898-ban díszes épületet emeltek. Bihar vármegye két képzőintézetnek adott otthont.

A korszak korábban említett romantikus gyermekfelfogásának idilli pillanatában következik be a történelmi fordulat, a Trianoni békeszerződés, amely gyökeresen megváltoztatja az ország fizikai határait és oktatáspolitikáját egyaránt. Magyarország az 1920-as trianoni békeszerződésben elvesztette területének és lakosságának kétharmadát, amely magával vonta az oktatási intézmények és az óvodák nagy részének elcsatolását is. Ennek következtében Bihar vármegyét is ketté osztották oly módon, hogy 1/3 része Magyarországé maradt Berettyóújfalu központtal, míg 2/3 részt Romániához csatoltak Nagyváraddal együtt (Kormányos, 2019: 686).

II.1.1. A magyarországi óvodai nevelés meghatározó sajátosságai az első világháború után

A két világháború közötti magyarországi óvodai nevelés feltárása nem tartozik közvetlenül a disszertáció témájához, mégis fontos röviden bemutatni a főbb sajátosságokat, ideológiai változásokat. Ebben a formában erőteljesebben rajzolódik ki a közös forrásból eredő óvodaügy Trianon utáni kettéválása és szerveződése Magyarországon és Romániában.

Az 1920 -1945 közötti időszak óvodaügyét és pedagógiai felfogását a magyar szakirodalomban Molnár et al. (2015) két jól elkülöníthető korszakra bontják le. Az első 1920-1936 közötti függetlenedési időszak, amikor a korábbi óvodai gyakorlatban jelen lévő romantikus gyermekkép reformpedagógiai irányzatok – főként a Montessori pedagógia-összekapcsolásával válik teljessé. Érdemes kiemelni, hogy ebben az időszakban még sikerült az óvodai neveléstől távol tartani a politikát és az iskolára emlékeztető elképzeléseket. A második időszak 1936-1945, az állami befolyás növekedésének a korszaka, amikor az óvodai nevelés kikerül a közoktatási rendszerből és a szociálpolitika és egészség hatáskörébe tevődik át a belügyminisztérium irányítása alatt. Ezzel egy időben megváltozik az óvoda fő feladata, a nevelés helyét a szociális ellátás veszi át (Molnár et al., 2015).

A második világháború után a szovjet-típusú politikai rendszer a magyar óvodai nevelésre is rányomta bélyegét. Bár a kommunizmus enyhébb formája honosult meg Magyarországon, a kommunizmusra jellemző, Romániában is végbemenő társadalom- és oktatáspolitikai sajátosságok nyomon követhetőek: a nők tömeges munkába állása, a megnövekvő gyermeklétszám, az oktatási intézmények államosítása, az intézményi nevelés politikai felügyelete (Molnár et al., 2015). A romantikus gyermekkép helyett úgy tekintettek a gyermekekre *„mint a szocialista társadalom jövő tagjára, akit céltudatos, erőteljes*

ideológiai felvilágosító munkával, mindennapi politikai tárgyú meggyőző célzatú beszélgetések sorozatával kell felkészíteni az életre” (Pukánszky, 2005: 713). Később az óvodaügy központi feladata módosult, a politikai életre felkészült gyermek helyét az iskolára készülő gyermek ideológiája váltja fel, ahol az alkalmazkodás, a rend, az önfegyelem kialakítása lesz a cél (Pukánszky, 2005). Az óvodai nevelésben lényeges - paradigmaticus - változást csak az 1980-as évek végén megjelenő alternatív pedagógiai irányzatok hoztak.

II.2. Az erdélyi magyar kisebbségpolitika és óvodai intézménytörténet 1918-1989 között

A disszertáció korábbi fejezetében olvasható, hogy Magyarország óvodahálózata széles körben elterjedt volt már a 19. század második felében és a neveléstudományi kutatások fókuszában is gyakran megjelent a koragyermekkori nevelés. A politikum is felismerte az óvodai nevelés fontosságát, amelyre egyrészt úgy tekintett, mint a magyar nyelv elsajátításának és terjesztésének legalsó intézményes lépcsőfoka, másrészt, mint a szociális és egészségügyi gyermek gondok javításának színtere. Továbbá láttuk azt, hogy a magyar óvodaügy gazdag pedagógiai szakirodalommal büszkélkedhet. Ezzel szemben az erdélyi magyar óvodatörténet megkonstruálása több szempontból is nehéz vállalkozásnak tűnik. Az imperiumváltás következtében a Romániához csatolt erdélyi magyar állami fenntartású óvodákat az állam „bekebelezte” és beolvasztotta a román nacionalista közoktatási rendszerbe. Már a megnevezés, *kisgyermek iskolája*¹ is előrevetíti, hogy az óvodai nevelésben nyomát sem találjuk a korábbi romantikus gyermekfelfogásnak és játéknak, helyette iskolára emlékeztető szerveződés veszi kezdetét. A szakirodalomban és a valóságban is csak egy vékony határvonal választotta el a kisgyermek iskoláját az elemi iskolától, ez adhat magyarázatot arra, hogy kevés forrást találunk az óvodák felépítéséről, tartalmi szabályozásairól és az itt zajló pedagógiai folyamatokról. Szintén az iskolára jellemző oktató tartalmat jelzi a román pedagógiai szakirodalomban ma is használatos *óvodai oktató-nevelő munka* kifejezés. Az 1989-es rendszerváltozás utáni évek reformpolitikai intézkedéseinek és a nemzetközi kutatási eredményeknek köszönhetően a romániai óvodai nevelésből folyamatosan kiszorult a tanulást, írást és oktatást alkalmazó

¹ A *kisgyermek iskolája* (școala de copii mici) elnevezés Spiru Haret román oktatásügyi miniszter nevéhez kötődik, aki a 19. század utolsó felében létrehozta az első óvodákat Romániában. Az 1924-ben megjelent oktatásügyi törvény már tartalmaz utalást a kisgyermek iskolájára.

pedagógiai magatartás, de az iskolára jellemző jegyek nyomokban még mindig fellelhetőek a mai óvodai gyakorlatban.

A felsorolt háttértényezők ismeretében kísérletet teszek az erdélyi magyar óvodatörténet bemutatására a romániai oktatáspolitikai rendszerébe ágyazva. A szakirodalmi források Románia kisebbségpolitikája tekintetében csak érintőlegesen tesznek említést az óvodai nevelés helyzetéről vagy teljesen hiányos e tekintetben. Az oktatásügyi törvényi szabályozások csupán általánosságokra engednek következtetni, ezért a magyar kisebbség sorsának alakulása mentén igyekszem megkonstruálni a múlt eseményeit.

II.2.1. A kisebbségeket érintő főbb történelmi események 1918 és 1940 között

A Trianoni békeszerződés következtében Románia társadalmilag, kulturálisan, politikailag és gazdaságilag eltérő fejlettségű területeket szerzett meg: Besszarábiát, Bukovinát és Erdélyt. A lakosságában megnövekedett új országban a kisebbség aránya 30%-ra emelkedett (Falusi, 2018). A két világháború közötti időszakot egy egységes román nemzetállam létrehozásának törekvései határozták meg. Ennek legfőbb mozgatórugója az oktatás kérdése volt, és ezen belül az állam nyelvének elsajátítására való törekvés és az analfabetizmus csökkentése. A Magyarországtól elcsatolt erdélyi területekkel együtt egy jól kiépített oktatási rendszer és ezen belül szerteágazó óvodai hálózat került román vezetés alá, a statisztikai adatok alapján összesen 449 óvoda, amelyekből 431 állami fenntartású és 18 egyházi intézmény (Fritcz, 1930). Ez az adat csak hozzávetőleges számokat mutat, hiszen Falusi (2018) tanulmányában 480 óvodát említ. Erdély fejlettségi szintjét és körszerű oktatáspolitikáját jelzi, hogy 1900 körül a régi Románia területén körülbelül 28 óvoda működött, közel 866 gyermekkel és az óvodák nem tartoztak a közoktatási rendszerhez (Bunescu, 2004). Ha összehasonlítjuk ezeket a számadatokat az Erdélyben működő óvodák számával, óriási különbségeket tapasztalunk. Erdély területén lévő óvodai intézmények száma messzemenően meghaladta a román nemzeti államban megtalálható óvodák számát.

Annak érdekében, hogy a Magyarországtól elcsatolt elemi osztályok és óvodai csoportok Románia oktatáspolitikájának részeként egységesen tudjanak működni, 1924-ben külön törvényi szabályozást hoztak létre. Az oktatásirányítás két évre a Kormányzótanács kezébe került át és redukciós iskolapolitika érvényesült. A hatalomváltás folyamata nyomon követhető már az 1918-1919-es tanévben, amikor Erdélyben a tanintézetek még magyar ellenőrzés alatt kezdték meg a tanévet, de már román kontroll alatt fejezték be. A magyar

kormány a tanszemélyzet fizetését még hosszú ideig átutalta a román állam számára (Szabó, 2014). Megkezdődtek a nacionalista törekvések. A Kormányzótanács 1919. őszén elrendelte az elemi iskolák újjászervezését, és kísérletet tett a nemzeti elemi iskolák és óvodák megteremtésére. Továbbá az állami oktatási intézmények pedagógusait hűségükre kötelezték és a román nyelv gyors elsajátítására. A határozatnak köszönhetően a magyar nyelv szinte teljesen kiszorult a következő években az állami intézményekből, körülbelül 900 alapfokú iskolában szűnt meg a magyar nyelvű oktatás. A középfokú oktatásban a magyar tannyelv hivatalos használata a húszas évek közepére, a felsőfokú oktatásban pedig már az 1919-20-as év kezdetétől eltűnt. A magyar óvodák helyzetéről nincsenek részletes adatforrások, azt viszont tudjuk, hogy az 1918-ban Romániához csatolt 431 állami fenntartású óvodák tíz év elteltével román tannyelvűek lettek, és csak a 18 egyházi fenntartású óvodai intézmény őrizhette meg önazonosságát (Fritcz, 1930).

A kisebbségi oktatás teljes egészében a történelmi egyházak hatáskörébe került át, így az erdélyi magyarság iskolaügye szorosan összefonódott a történelmi egyházak életével. Az egyházi óvodák között megtalálható volt a lutheránus, római katolikus, református, izraelita is (Gidó, 2013). Rájuk nehezedett az a feladat, hogy az erdélyi magyar oktatásügyet fenntartsák. Ennek érdekében a meglévő iskolahálózatukat kibővítették új intézmények felállításával, nagyrészt önerőből. Másfelől a történelmi egyházak jelentették azt a kapaszkodót, amelyről az erdélyi magyarság kultúrájának és anyanyelvének továbbélését remélte. Az erdélyi román politikai vezetés a felekezeti iskolák indítása területén a későbbiekhez képest megengedőbb eljárást alkalmazott, de a közép- és felsőfokú oktatás szintjén a kezdetektől erős centralizációs és nacionalizáló magatartás volt tapasztalható (Fritcz, 1930).

A trianoni békeszerződés aláírásának időpontjától a kisebbségi magyar oktatásügy sötétebb időszaka kezdődött meg. A korábban felekezeti egyházakra bízott kisebbségi magyar oktatás fölött az állam totális kontrollt kívánt létrehozni. A Bukaresti Központi Kormány megszüntette a nagyszebeni Kormányzótanácsot és a közoktatás átalakítását a román kormány közvetlen ellenőrzése alatt álló kolozsvári központú Közoktatásügyi Főtitkárságra bízta. A román állam megkövetelte a felekezeti iskoláktól a román állami felügyelet elismerését, a magyar felekezeti iskolahálózat bővítési terveinek hatályon kívül helyezését, illetve mielőbb egy egységes román nemzeti oktatási rendszer kialakítását szorgalmazta. A hatalom az egyházi iskolák tanszemélyzetétől az azonnali hűségükre kötelezte, megszüntette a felekezeti magyar iskolák államsegélyezését, megtiltotta az állami

épületeknek felekezetek részére történő bérbeadását, illetve kötelezte az állami román tanterv bevezetését (Falusi, 2018).

II. 2.2. Áttekintés a korszak kisgyermekiskoláiról

A romániai magyar oktatási intézmények teljeskörű nacionalizálása az 1922-ben megválasztott Constantin Angelescu vallás és közoktatásügyi miniszterségének hat évében érte el a tetőfokát. Nézeteiről a következőképpen vallott: *„Államunk egységes, s ez okból a kötelező elemi oktatásnak is egységesnek kell lennie. Ezt követeli a nemzeti és polgári öntudatunk és az állam magasabb érdekeinek kifejlődése. Egyféle iskolát és egyféle lelket kívánunk”*(Szabó, 2014: 107). Ebben az időszakban, 1924. július 26-án jelent meg az oktatásügyi törvény, amely határkönek számított Románia két világháború közötti elemi oktatásában. A törvény ezzel egységesítette az ország különböző területein lévő oktatási intézmények működését. Ismét fontos hangsúlyozni, hogy a román korabeli közoktatási rendszer nem különítette el az elemi oktatást az óvodai neveléstől. Ebben a törvényben találunk először utalást az óvodáskorú gyermekek intézményes nevelésére *kisgyermek iskolája* (*școala copiilor mici*) néven. A törvény kijelenti, hogy minden román állampolgárságú szülő és gyám köteles állami elemi iskolába küldeni az 5 évet betöltött gyermekét. Így válik a kisgyermek iskolája az elemi oktatás részévé. Az állami kisgyermek iskolája (óvodai nagycsoport) kötelezővé tételének elsődleges célja az állam hivatalos nyelvének elsajátítása. A törvény részletes leírását később, a II.4. fejezetben ismertetem.

A törvény életbeléptetése után, az elrománosítás szellemében tömegesen szüntették be a magyar óvodákat. Erre utalnak a következő adatok: Temesváron (a lakosság 40%-a volt magyar) egyszerre 9 magyar óvodát zártak be, Székelyudvarhelyen (97,99% magyar) a városi magyar óvodákat bezárták és a gyermekeket a létrehozott román intézményekbe kényszerítették. Nagyváradon (91% magyar) az összes óvodát megszüntették. A magyar oktatást 645 óvodától, 59 állandó gyermekmenhelytől és 280 nyári menhelytől fosztották meg. A románná alakított óvodákba természetesen román szellemet vittek be, amely abban nyilvánult meg, hogy a teljesen magyar környezetben élő 5–7 éves gyermekeket kizárólagosan a román nyelv használatára próbálták kényszeríteni. Olyan pedagógiai képtelenség állt elő, hogy a nevelő nem értette (vagy nem akarta érteni) a gyermekek nyelvét, a gyermekek pedig a nevelőjét (Szabó, 2014). Ezt az oktatásügyi szerveződési formát és

pedagógiai magatartást néhány évvel később, 1986-ban saját bőrömön tapasztaltam. 1981-ben születtem egy romániai, többségében magyar anyanyelvűek lakta bányászfaluban. A településen három óvoda is működött abban az időben. 1984-ben írtak be óvodába, ahol a kicsi és közép csoportot magyar nyelven végeztem el, viszont az utolsó óvodai évet kötelező volt mindenkinek román nyelven befejezni. Visszagondolva mosolyt csal az arcomra ez az életkép. Kivétel nélkül magyar ajkú gyermekek, akiknek idegen az ország nyelve, a magyar nyelvet nem ismerő román óvodapedagógussal kellett élni az óvodai napokat. Ezt az óvónő elvtárs (tovarasa educatoare) - mert kötelezően így kellett szólítani - másik román faluból helyezték át hozzánk, hogy segítsen elsajátítani az ország nyelvét. Ez a kezdeményezés kevésbé volt sikeres, hiszen megmaradt a magyar nyelvű szociális környezet. Ebből a példából is látszik, hogy az 1924-ben megszavazott oktatásügy törvény hatvan év távlatából még mindig éreztette hatását.

Az új tanügyi törvény 1926-os végrehajtási utasítása, amely a románok által lakott területeken szorgalmazta az óvodák működtetését, újabb ugrásszerű növekedést idézett elő: 1926 és 1928 között 36%-kal lett több óvoda Erdélyben. Az egyházi, egyesületi és magánóvodák száma az impériumváltás időszakához viszonyítva szintén emelkedett valamelyest, de látható, hogy ezt a típusú oktatást elsősorban az állam látta el. Az 1927/1928-as tanévben 79, egy évvel később pedig 89 volt a számuk. Ezekben az években 556 állami óvoda működött Erdély-szerte. Az állami óvodák növendékeinek közel felét a román gyermekek tették ki. A magyarok 1/3 arányban voltak jelen, míg a németek 9–15%-ot tettek ki. A román nemzetiségű óvodások alulképviseltsége mindvégig megmaradt a két világháború között mind az állami, mind az egyházi intézményekben. A jelenséget egyaránt okozta az, hogy főként a magyar nemzetiségek által nagyszámban lakott területeken működtek óvodák és az, hogy a román népeket általában aluliskolázottság jellemezte ebben az időszakban. Az állami intézményekbe járó óvodások felekezeti megoszlásáról csak az 1925-ös tanévtől kezdődően rendelkezünk részletes adatokkal. 1925–1937 között a görögkeleti vallású óvodások 30,1–34,3 százalékot alkottak, a görögkatolikusok pedig 13,2–16,9-ot, amely az etnikai mutatókhoz hasonlóan jelentős aluliskolázottságot jelez a két felekezet esetében. A túlnyomórészt magyar, kisebb részben bolgár és német nemzetiségű római katolikusok, reformátusok és unitáriusok aránya együttesen 41–47% volt, míg a német és magyar evangélikusok 1,9–3,4 százalékot tettek ki. A többségében magyar kultúrájú és magyar kötődésű izraelita vallású gyermekek aránya 3,5–7,6 között mozgott ebben az időszakban (Gidó, 2013).

II.2.3. Szemelvények a nagyváradai magyar oktatás történeteiből 1918 után

A Trianoni békeszerződés és az új határvonalak kijelölésének következtében Nagyvárad román fennhatóság alá került. Miniszteri rendelet nyomására 1921 nyarán a város valamennyi községi oktatási intézményét – bölcsőde, óvoda, elemi iskola, polgári iskola - átadta a román államnak, ezzel a tanügyminisztérium közvetlen igazgatása alá kerültek. Az átadási folyamat végén az állam 30 oktatási intézmény felett gyakorolt ellenőrzést, amelyből 10 volt óvoda 16 községi elemi és polgári iskola, valamint öt további iskola. 1923 augusztusában a Városi Tanács valamennyi magyar óvodát feloszlatta és helyükbe új, román tannyelvű intézményeket létesített. Az elemi és polgári iskolákban ezt követően az igazgatói székek nagy részét román pedagógusok vették át, így már 1919 őszén felállították az első román nyelvű osztályokat és bevezetésre kerültek a román tantárgyak, úgy mint a román nyelv, a románok története, alkotmánytan. Ekkor még kevés volt a román anyanyelvű képzett pedagógus, ezért kezdetben megesezt, hogy a román nyelvű órákat is magyar nyelvű pedagógusok tanították.

Az állam által fokozatosan kisajátított épület állomány a román állami oktatás infrastrukturális alapját jelentette. A 12 állami és községi magyar elemi iskola helyett 6 új román elemi iskolát nyitottak, a többit átalakították, például bentlakást hoztak létre vagy más román tannyelvű iskolákat szerveztek bennük. Hasonló átalakuláson ment át a négy egykori községi polgári iskola is. Megnyitotta kapuit a román nyelvű tanítóképző is, külön fiúk és lányok számára. A kiépülő állami oktatás magába foglalta a szakképzést is, két kereskedelmi iskolát is indítottak. A nagyváradai oktatási rendszer koronájának számító Jogakadémiát is szintén átvette a román állam - épületegyüttesével együtt - és nem sokkal később a kolozsvári egyetem jogi kara alá rendelték.

Az egyházi oktatás esetében is radikális változások követhetők nyomon. Az 1925-ben kiadott törvény alapján az egyházi fenntartású iskolákat magániskolákká minősítették, amelyek tanítási nyelvét a fenntartó egyház határozhatta meg, kivéve a zsidó iskolákat, ahol a román vagy héber lehetett csak az alkalmazott nyelv. Az egyházi iskolák állami támogatásban nem részesültek, fenntartásukról és a személyzet béréről az adott egyház volt köteles gondoskodni, pedagógusai pedig nem minősültek közalkalmazottaknak. Ugyanakkor a törvény kötelezővé tette azt a határozatot, amely szerint az egyházi iskolák csak a fenntartó egyházzal azonos felekezeti diákokat fogadhattak be. Az egyház és a rendek megtartották az 1919 előtt működő oktatási intézményeiket, óvodákat, elemi és polgári iskolákat, bár a megszorítások miatt a diákok létszáma folyamatosan csökkent. Az 1930-as

évek közepére a tíz évvel korábbi diáklétszám előbb felére, majd harmadára csökkent. A legnagyobb veszteség az Premontrei főgimnázium felszámolása volt, amit 1923-ban a rend államellenes tevékenységére hivatkozva zártak be. A közel ezer diákot egyetlen minisztériumi döntéssel a Gojdu Líceum frissen felállított 12 román osztályába terelték. A zsidó diákok számára kötelezővé tették a zsidó iskolába való beiratkozást, ahol már csak román nyelven tanulhattak tovább. A református egyház 1919 után felzárkózott a katolikus mögé és sikeresen alkalmazkodott a kialakult helyzethez. Létrejött a püspökség, amely rendkívüli figyelmet fordított az anyanyelvi oktatás fenntartására. A községi és állami iskolák románosításával a református egyház igyekezett a diákokat a frissen felállított felekezeti iskolákban elhelyezni. Ez a kezdeményezés sajnos nem sokáig maradhatott fenn, hiszen a minisztérium visszavonta az iskolák működési jogát, ezért 1926-1936 között megszűnt (Kormányos, 2019: 694-695)

A nagyváradí Szent Orsolya rend házának krónikájában gyűjtöttem néhány adatot az általuk működtetett óvodáról. 1937. július 23-án kapott minisztériumi engedély alapján a szeptemberben megnyíló óvoda részére is kellett helyiségről és bútorokról gondoskodni. A generál Tanács először 300.000 lei majd 700.000 lei kölcsön felvételére adott engedélyt. Ez az összeg kevésnek bizonyult, hiszen újabb 2 millió lei kölcsönre lett volna még szükségük. Az intézményt sikerült beindítani, és már az adott év karácsonyán az óvodások ünnepi műsort adtak elő. A kicsinyek nagyon kedvesek voltak, természetes egyszerűséggel verseltek, énekeltek, táncoltak, az ügyesebbek kis színdarabot adtak elő s a végén élőképpel fejezték be az ünnepélyt. A zárda lakói és a szülők meglelégedéssel távoztak legkisebb növendékeik előadásáról. Később Koch János debreceni főigazgató úr és Dr. Bendák Gyula tanfelügyelő nézték meg az intézetet. Meleglégedésüket fejezték ki, és nagyon tetszett nekik, különösen az óvoda. 1944 április 15-ét mutatott a kalendárium. Miközben a gimnáziumban folyt az írásbeli érettségi, addig a Keleti-Kárpátokat állítólag 2 millió magyar katona őrizte. Románia határán és a Krím félszigeten magyar-német katonák harcoltak az oroszokkal. Miniszteri rendeletre ezen a napon az óvodákat és az egyetemet is bezárták. 1945. március 15-én az iskolákban szünet volt, az óvodákban azonban nem. Ünnepélyt nem lehetett tartani az iskoláknak külön, hanem ehelyett a Magyar Népi Szövetség előadását nézhették meg a növendékek. Ez év szeptemberében a javítási munkálatok elvégzése után megkezdődhettek a beiratkozások főgimnáziumban, a tanítóképzőben és az óvodában is. Az adatok alapján ez utóbbi különösen népes volt (Balla & Lakatos, 2016).

II.3. Az 1940-1944-es évek fordulópontjai az erdélyi magyarság életében

1940 történelmi fordulópontot jelentett az erdélyi magyarság életében. A második bécsi döntés következtében Magyarországhoz visszacsatolták Erdély kétötöd részét, az Észak-Erdélyi területeket. Dél-Erdély továbbra is Románia része maradt. Az elkövetkező négy év társadalmi és oktatáspolitikai változásai külön irányt vettek az elszakított területeken, ezért fontos külön megvizsgálni Észak- és Dél-Erdély kisebbségpolitikáját. Az elszakadás következtében Erdély különböző régióiban eltérő oktatási szerkezet, illetve tananyag volt érvényben, és a magyar kisebbségeknek különböző kihívásokkal kellett szembenéznük. Tömeges vándorlás vette kezdetét. Az északi területekről a román nemzetiségűek a déli részre költöztek, a határokon kívül ragadt, csalódott dél-erdélyi magyarok a megszorításoknak köszönhetően Észak-Erdély településein és Magyarországon telepedtek le.

Magyarország Észak-Erdély visszacsatolásával nemcsak területét növelte meg, hanem újból jelentős számú kisebbségi lakosság került a határai közé. A visszacsatolt területek népességének 49,5%-a más nemzetiségű volt. Legnagyobb kihívást a román és magyar intézményrendszer egységesítése jelentette. Magyarországon az 1934-es középiskolai reformot követően egységes középiskolai alsó tagozatok működtek, míg Romániában 3-5 éves alsó tagozatos szakiskolák voltak. Ezen oktatási rendszerek egységesítése érdekében a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium hozzákezdett az észak-erdélyi oktatás átszervezéséhez a magyarországi rendszer mintája alapján. Az erdélyi magyarság oktatásügyének fejlesztése érdekében visszaállították a román Közoktatásügyi Minisztérium által megszüntetett polgári iskolákat, és visszamagyarosították az 1919/1920-ban elrománosított állami és királyi katolikus tanintézményeket. Az önállóan működő alsófokú szakiskolákat fokozatosan tanonciskolákká alakították át. Azokat a szakiskolákat, amelyek felső tagozattal is rendelkeztek, polgári iskolává szervezték át. A négy évfolyamú ipari fiú- és leánylíceumokat ipari középiskolává változtatták. Az önállóan működő ipari gimnáziumokat pedig ipari szakiskolává alakították (Gidó, 2013).

A strukturális szervezéssel összhangban nagyszabású iskolamodernizációs program indult. 1941-ben a népiskolákra szánt tanügyi költségvetés egyharmadát, 1942–1943 között nagyjából a felét kapta Észak-Erdély. További hozadéka a magyar kormány oktatásfejlesztési intézkedéseinek, hogy korszerűsítették a kolozsvári Ferenc József Tudományegyetemet és létrehozták az Erdélyi Tudományos Intézetet. Maradandó alkotás

volt a népegészségügyi hálózat kiépítésére, az erdélyi rossz egészségügyi viszonyok javítására (L. Balogh, 2023).

A Magyarországhoz csatolt észak-erdélyi területek óvodahálózatáról csekély információ áll a rendelkezésünkre. A számadatok tükrében azt látjuk, hogy az 1940/1941-es tanévben 503 óvoda került ismét magyar fennhatóság alá, melyek 93,4 %-a állami tulajdonú volt és csupán egy néhány állt a történelmi egyházak felügyelete alatt. Az oktatásfejlesztési intézkedéseknek és az egyházi befolyás megerősödésének köszönhetően, az óvodák száma 56-tal bővült egy év alatt. Az 1. táblázat számadatai tételesen sorolják fel az egyházi óvodák típusait. Azért is tartottam fontosnak ezt kiemelni, mert a mai Bihar megyei óvodai gyakorlatban a római katolikus, a református és az evangélikus egyház képviselőiben ma is találunk óvodákat, amelyek a történelmi viszontagságok ellenére is megőrizték hitüket és anyanyelvüket.

1. táblázat: Észak-erdélyi egyházi óvodák száma

(Saját szerkesztés, forrás: Gidó, 2013: 96)

Tanév	Római katolikus	Görög katolikus	Református	Evangélikus	Izraelita	Összesen
1940-1941	17	1	6	4	2	30
1941-1942	22	1	7	4	2	36

A dél-erdélyi óvodák számáról nem rendelkeznek statisztikai adatokkal a források. Azt tudjuk, hogy 1936-ban Erdély területén 807 óvodát tartottak számon és négy évvel később, 1940-ben 503 óvoda került magyar fennhatóság alá az észak-erdélyi területekkel együtt. Ha ezeket a számadatokat a területi arányokhoz viszonyítjuk, azt látjuk, hogy Észak-Erdély óvodai intézményhálójának fejlődési dinamikája gyorsabb volt, mint a déli területeké (Magyar statisztikai évkönyv 1943: 190–193; 1944: 206–208, idézi Gidó, 2013: 96).

A kisebbségi magyarság Dél-Erdélyben – ahol a román tanterv alapján tanítottak - nehezebb helyzetbe került. A magyar pedagógusok száma a politikai és önkényuralmi viszonyok hatására megtizedelődött. A szervezetek élén álló kommunista párt bizalmas emberei hatalmuknál fogva és politikai bosszútól vezérelve a magyar pedagógusokat elbocsájthatták állásukból. Ennek következtében egy magyar tanítóra 200 gyermek is jutott. A pedagógushiány és a magyarellenes politika következtében több magyar iskola épületét a

katonaság lefoglalta vagy bezáratta, közöttük a 300 éves múltra visszatekintő nagyenyedi tanítóképzőt is. A magyar diákokat önkényesen román osztályokba iratták át (Vincze, 1997).

Dél-Erdélyben a magyar nyelvű állami oktatás szinte teljesen megszűnt, az iskolák magyar nyelvű tagozatainak többségét vagy bezárták, vagy román nyelvre tért át az oktatás. A magyarság szellemi élete összezsugorodott, a cenzúra, az utazás korlátozása, a gyülekezési tilalom szinte teljesen lebénította. Megnőtt a dél-erdélyi magyar egyházak közösségösszetartó szerepe, mivel a diktatúra a templomban zajló vallási életet viszonylag békén hagyta (L. Balogh, 2023). Az észak- és a dél-erdélyi magyarság sorsának alakulása eltérő ívet mutat 1940–1944 között. A zivataros körülmények ellenére találunk közös jellemvonásokat, a magyarságtudat megőrzése a megmaradás reménye érdekében.

II.4. Az erdélyi magyar kisebbség meghatározó történeti, társadalom- és oktatáspolitikai eseményeinek rövid áttekintése 1944-1989 között

Kutatási témám teljeskörű ívének feltérképezéséhez elengedhetetlen, hogy kutatásommal visszanyúljak a kommunizmus időszakáig és röviden bemutassam azokat a politikai, gazdasági, társadalmi és oktatáspolitikai sajátosságokat, amelyek kihatottak Románia teljes lakosságára, de különös tekintettel a magyar kisebbség életére. A szakirodalomban megjelenő adatsorok összekapcsolásában, logikus következtetések megfogalmazásában azok a személyes élmények, emlékek segítettek, amelyeket gyerekként éltem át a kommunizmus idejében.

II.4.1. A kommunizmus néhány fontos gazdasági, demográfiai és oktatáspolitikai jellemzője, különös tekintettel a magyar kisebbségek vonatkozásában

A második világháború után Európában két eltérő társadalmi-politikai rendszer és két eltérő ideológiai elveken nyugvó oktatáspolitikai szemlélet vált uralkodóvá. Míg Európa nyugati felében visszaállt a demokratikus rendszer és pedagógiai pluralizmus, addig a keleti országokban kialakul a kommunista típusú rendszer, melynek legfőbb célkitűzése a felnövekvő generációk fölötti totális kontroll kialakítása volt (Sáska, 2016). A kommunizmus nagymértékben hatott Erdély gazdaságára, társadalmi összetételére és oktatásügyére egyaránt. Ezen háttéreseeményeket vizsgálva, a kommunizmus azon sajátosságait, meghatározó intézkedéseit szeretném kiemelni, amelyek mentén kirajzolódik

az erdélyi magyar kisebbség sorsának alakulása a gazdasági, jogi és demográfiai mutatók mentén és az oktatáspolitikában betöltött szerepe és korlátai vonatkozásában.

Az Erdélyben kialakult kommunizmus időbeli keretének meghatározásakor első megállapításra az látható, hogy 1945-től 1989-ig tartott. Egy ország gyökeres társadalmi és politikai változásainak kialakulásához azonban időre van szükség. Ez a folyamat követhető nyomon Erdélyben is, ahol már 1944-től megkezdődtek a kommunista társadalom kiépítésének előkészületei. Folyamatosan zajlott az államosítás, az iparosítás, végbement a mezőgazdaság kollektivizálása és létrejött az új állami intézményrendszer (Szász, 1986). A tulajdonképpeni kommunista hatalomátvételre 1947. december 30-án került sor, a népköztársaság kikiáltásával egyidejűleg (L. Balogh, 2013). Az ipari és gazdasági fejlődéssel párhuzamosan alakítottak ki egy olyan centralizált politikai, társadalmi és oktatási rendszert, amelyet teljeskörű kontrollal tartottak fenn. Szigorú szabályokat és a megfélemlítés legdurvább eszközeit vezették be, amelyek a mindennapi élet különböző színterén éreztették hatásukat: a munkahelyeken, az oktatásban és a társadalmi jólét korlátozásában. Két párhuzamos, egymásnak ellentmondó szemléleti különbség alakult ki. A gazdasági mutatók és ipari termelés növekedése egyenes arányban a demográfiai mutatók felfelé ívelő eredményeivel, szemben a társadalmi jólét csökkenésével, a szabadságjogok korlátozásával és az önkényuralmi rendszer kibontakozásával.

A vizsgált időszak gazdasági növekedését támasztják alá a következő szám adatok: a nemzeti jövedelem 30 év alatt 15-ször, az ipari termelés értéke 33-szor, a mezőgazdasági 3 és félszer, a külkereskedelem volumene 41-szer lett nagyobb, az egy főre eső nemzeti jövedelem 11-szeresére, a reálbér 418%-kal, a reáljövedelem 639%-kal, az egy lakosra eső reáljövedelem pedig 470%-kal emelkedett. Az életszínvonal növekedését és a munkakörülmények javulását jelzi, hogy az iparban dolgozók száma 3,7-szeresére nőtt, a parasztságé pedig felére csökkent (Szász, 1986). A gazdaság nagymértékű fejlődése érdekében a demográfiai mutatókat is pozitív irányba kellett elmozdítani. A fentről érkező kontroll a születések számát is növelni tudta az abortuszok betiltásával és kötelezte a nők elhelyezkedését a munkaerő piacon. Az édesanyák hat hetes gyermeknevelési szabadságot kaptak. Ennek következtében Erdélyben 20% fölé emelkedett a szaporodási ráta.

A társadalmi változások mentén kirajzolódik, hogy az iparosítás felgyorsította az urbanizációs folyamatokat, döntő mértékben befolyásolta a városi és falusi lakosság arányának alakulását. A változás irányát és gyorsaságát szemlélteti, hogy 1948-ban a teljes lakosság 23,4%-a és Erdély lakosságának 19%-a élt városban. Ez az arány 30 év alatt országos

szinten 43,6%-ra emelkedett, Erdélyben 47,4%-ra. A városi lakosság száma közel három évtized alatt 5,7 millióval nőtt meg (Szász., 1986).

Az etnikai viszonyok alakulását szintén gazdasági-társadalmi kontextusban vizsgálhatjuk. A rendelkezésre álló statisztikai adatok alapján az 2. táblázat adatai jól szemléltetik az erdélyi lakosság növekedését. 29 év alatt Erdély lakossága közel 2.000.000 fővel gyarapodott. Az is szembetűnő, hogy a román anyanyelvű lakosság száma 5,9 %-kal nőtt, míg a magyarság aránya 3,7%-kal csökkent, amely az asszimilációval, népvándorlással és az oktatáspolitikával hozható összefüggésbe.

2. táblázat: Erdély népességének etnikai megoszlása 1948 és 1977 között.

(Saját szerkesztés, forrás: Szász, 1986: 1767)

Népesség anyanyelv szerint	1948		1956		1966		1977	
	Ezer fő	%	Ezer fő	%	Ezer fő	%	Ezer fő	%
Román	3752	65,1	4052	65,0	4559	67,9	5321	70,9
Magyar	1482	25,7	1559	25,0	1597	23,8	1651	22,0
Német	332	5,8	368	5,9	372	5,5	323	4,3
Zsidó/jiddis	30	0,5	44	0,7	14	0,2	8	0,1
Cigány	–	–	78	1,3	49	0,7	44	0,6
Egyéb	165	2,9	131	2,1	129	1,9	153	2,1
Összesen	5761	100	6232	100	6720	100	7500	100

A kommunizmus idejére jellemző román oktatáspolitikája legfőbb sajátosságait a nemzeti kisebbségek szemszögéből szeretném bemutatni, rávilágítva azokra a törekvésekre, jogalkotásokra, intézkedésekre, amelyek a magyar kisebbség hátrányosan megkülönböztetett helyzetét eredményezték.

1945 után a megkönnyebbülés érzése kerítette hatalmába az erdélyi magyarságot. Az ország élére kinevezett Petru Groza látszólag szakított a korábbi magyarellenes intézkedésekkel és felelősséget vállalt a kisebbség jogainak biztosításáért. Az intézkedés nem önzetlenül történt, meg kellett győzni a nagyhatalmakat, hogy megfelelő az ország magyarságpolitikája a határvonal módosítása nélkül is. Ennek köszönhetően még egy rövid ideig megmaradt a magyar iskolarendszer (Vincze, 1998).

Nagy átalakulások történtek az oktatáspolitikában 1948 után. Az ország vezetése széleskörű oktatási és közművelődési hálózatot épített ki, és ezzel együtt megnyitották az iskolák kapuit a munkások és parasztok gyermekei előtt. Egységes állami iskolarendszert tartottak fenn, az egyházak oktatási rendszerbe betöltött szerepe háttérbe került. Ezt a dinamikus fejlődést jelzik a következő szám adatok: a tanulók száma 1948-1981 között 2,2 millióról 5,6 millióra növekedett. Kimagaslóan nagyobb lett az értelmiségi réteg, az egyetemi hallgatók száma harminc év alatt 50 ezerről 192 800-ra emelkedett, a pedagógusok száma 86 500-ról 258 600-ra nőtt (Vincze, 1997).

Az erdélyi magyarság szempontjából meghatározó állomás volt 1952, amikor szovjet nyomásra, Marosvásárhely székhellyel létrehozták az Erdélyi Autonóm Tartományt. A tartomány létezésének legnagyobb hozadéka a magyar kultúra és intézményrendszer megtartása és felvirágoztatása és a magyar értelmiségi réteg biztosítása. 1958-ban országos szinten támadások érték a magyar iskolákat és ez alól az Erdélyi Magyar Tartomány területén lévő intézmények sem voltak kivételek. Felszámolták az önálló magyar iskolákat és a Bolyai Egyetemet, bevezették a kétnyelvű intézményeket, ahol szigorúan ellenőrizték a román nyelv használatának betartását (Bottoni, 2008).

A következő években erős ellentmondás alakult ki a jogi szabályozás és a valóság között. Az 1965-ös alkotmány 17. szakasza az alapjogokat nemzetiségre, fajra, nemre vagy vallásra való tekintet nélkül garantálja, és tilt minden megkülönböztetést az állampolgárok között, az élet minden területén (Szász, 1986). A valóságban azonban komoly erőfeszítések történtek a románság bővítése érdekében az anyanyelven történő oktatás megakadályozásával. A kétnyelvű tanintézetek bevezetésének köszönhetően a következő évek adatsorai az anyanyelven történő tanulás jogfosztásáról tanúskodnak: 157 diák tanult magyar nyelvű intézményben és 42 244 magyar gyermek tanult román nyelvű középiskolában. Az 1974-es oktatásügyi reform következtében az elméleti gimnáziumok nagy része megszűnik és a szakközépiskolák veszik át a helyüket. Ezzel az intézkedéssel nagyon sok magyar nyelvű iskolát szüntetnek meg, így a diákok nagy része román nyelvű szakgimnáziumba kénytelen járni. Ennél is figyelemreméltóbb, hogy a magyar tanulók 70%-a nem tanul tovább az általános iskola elvégzése után, ami azt eredményezi, hogy széles alacsonyabb műveltségű és képzettségű réteg konzerválódik, amely nem tud részt venni a magasabb követelményeket állító technikai-ipari munkában. A kisebbségi oktatás helyzetét tovább súlyosbította az 1981-es oktatási törvény, amely szerint csak 36 fő jelentkezése esetében lehet nemzetiségi tagozatos osztályt indítani (Szász, 1986). A másfélmilliós magyarság tanítókkal és

óvónőkkel való ellátását mindössze két tanítóképző szolgáltatta, a székelyudvarhelyi és a nagyváradai az 1980-as évek elején. Az erdélyi magyar tanítóképzés és az egész magyar közoktatás a román kormány fokozatosan magyarellenessé váló politikája következtében egész történetének legmélyebb pontjára zuhant (Barabási, 2006).

A kommunista oktatási rendszer sajátosságai az erdélyi magyar óvodai nevelésben is éreztette hatását. 1945 után sokáig alig működött magyar óvoda, A demográfiai mutatók növekedésével és az ipar fejlődésével az óvodák száma 1970 után növekedni kezdett és 1977–78-ban elérte az 1098-at. Az adatok arra utalnak, hogy az adott keretek között az anyanyelvi óvodai ellátás csak a gyermekek egy részére terjedhetett ki (Szász, 1986) (3. melléklet). A romániai lakosság és az erdélyi magyarság életében drasztikus változást az 1989-es rendszerváltozás hozott, amely demokráciát és teljeskörű szabadság érzését eredményezte. A kommunista eszmék több éves béklyói alól szabadulhatott fel a lakosság.

II.5. Az óvodákat érintő szabályozások a romániai oktatásügyi törvényekben 1900-1987 között

A vizsgált időszakban hat óvodákat/elemi osztályokat szabályozó törvény és egy rendelet látott napvilágot a romániai oktatási rendszerben. Ezeket vizsgálva megerősítést nyer az a feltételezésem, mely szerint az oktatásügyi törvényekben az óvodai nevelés egybeolvadt az elemi oktatással. A Bunescu et al. (2004) által kiadott kötetben tételesen vannak felsorolva az oktatásügyi törvények román nyelven. A továbbiakban ezeket vizsgálom időrendi sorrendben, kiemelve a kisgyermekes intézményes nevelésére vonatkozó adatokat.

Az 1900- ban megjelent román oktatásügyi törvény egyáltalán nem tesz említést az óvodai korosztályról, csak az elemi oktatásról, ahova a 7. életévüket betöltött gyermekeket kell írni. Ha párhuzamot vonunk a magyarországi óvodai neveléssel, szembetűnő különbségeket észlelünk. Magyarország a 19. század végén már fejlett óvodahálózattal rendelkezett, amelyeknek működését a Kisdédóvásról szóló törvény egységesítette. Az óvodapedagógusok és neveléstudományi kutatók széleskörű, felvilágosult pedagógiai ismeretekkel rendelkeztek és felismerték azt, hogy az óvodában nincs helye az iskolai oktatásnak. Ezzel szemben a román oktatásügyi törvény említést sem tesz az óvodai nevelésről. Itt fontos kiemelnünk, hogy csupán 28 óvoda volt Románia területén a 20. század elején. A következő oktatásügyi törvény 1924. júliusában jelent meg, és úgy él a

köztudatban, mint az alapfokú oktatás egyesítésének törvénye. Ebben már találunk utalást a 4-7 éves gyermekek intézményes nevelésére, *kisgyermek iskolája* (*școala de copii mici*) néven. Tudjuk azt, hogy az erdélyi területekkel együtt Románia közel 500 óvodát „örökölt” Magyarországtól, de hiányzott az irányításukhoz szükséges egységes törvényes keret.

A kisgyermek iskoláját csak az állam hozhatta létre azokon a településeken, ahol erre igény volt. A 4-5 éves gyermekek számára fakultatív, míg az 5-7 éves gyermekeknek már kötelező volt. Célszerűségét tekintve a kisgyermek iskolája a szülői nevelést egészítette ki, elősegítette a gyermekek testi, lelki fejlődését és felkészítette őket az elemi osztályra. Ebben a rendeletben rögzítették a kisgyermek feladatát is. Ezek között szerepelt a tisztaság, rend, alázat, saját tevékenységek kialakításának készsége, a gyermekeket körülvevő világ megértése a benne lévő élőlények és dolgok bemutatásával, életkori sajátosságoknak megfelelő tevékenységek végzése, mint szabad rajz, érzékszervek művelése, valamint iskolai séták. A tanterem mellett az intézménynek rendelkeznie kellett egy játszó teremmel, kinti játszótérrel valamint egy kicsi kerttel, amelyben virágok és fák voltak. A törvény megengedte, hogy az elemi osztályokkal egy épületben működhessen a kisgyermek iskolája, ha külön bejárattal és udvarral rendelkezett. Egy tanév 40-42 hétből állt.

Falvakban és gyártelepeken, ahol nem volt kisgyermek iskolája, *kisgyermek otthonát* (*cămin de copii mici*) hozhattak létre, ahova a dolgozó szülők vihették 2-7 éves korú gyermekeiket. Itt gyermekfelügyeletet biztosítottak, amíg a szülők dolgoztak. Ezekben az intézményekben a gyermekek létszáma nem haladhatta meg a 80-at. Szükség esetén a tanító kiegészítő személyzetet kérhetett. A nevelő pedagógusokra ugyanazok a szabályozások vonatkoztak, mint az elemi osztályos tanítókra. A törvény 1926-os végrehajtási utasítása szerint kisgyermek iskoláját és gyermekotthont elsősorban ott kellett működtetni, ahol „*nemzetiségüket elvesztett románok laknak*” (Gidó, 2013: 40).

1925-ben jelent meg a magán oktatásügyi intézmények szabályzatát és előírásait tartalmazó oktatásügyi törvény. Az országban létrehozható volt kisgyermek iskolája, elemi iskola és középiskola, román állampolgárságú személyek vagy jogi személyek által. A magán kézen lévő kisgyermek iskolája és elemi iskola tanterve nem térhetett el az állami intézmények központi programjától. Átlagosan legalább 10 gyermekre volt szükség egy magán osztály beindításához, amelynek működését a Tanügyminisztérium felügyelte. Ezekben az intézményekben az oktatás történhetett a kisebbségek nyelvén, ha minden gyermeknek

azonos volt az anyanyelve. Ennek ellenére meghatározta, hogy szerzetesek és egyházak által működtetett magániskolák nyelve csak román lehetett. A kisgyermekes iskolája részére kialakított ingatlanok rendelkeznie kellett belső termekkel, udvarral és kerttel a játékok és szabadidős tevékenységek biztosítása érdekében.

A következő elemi osztályokat szabályozó tanügyi törvény 1939-ben jelent meg, melynek célkitűzése a gyermekek nemzeti, erkölcsi, vallási, szociális nevelésének biztosítása és az életre nevelés. Az óvodáskorú gyermekek intézményes nevelésére két külön megnevezést használ a törvény: *kisgyermekes otthon* (*căminul de copii mici*) és *gyermekkert* (*grădina de copii*). Annak ellenére, hogy a megnevezésből eltűnik az *iskola* kifejezés, az utalásokban még mindig úgy jelenik meg, mint az iskola egyik formája. Tovább olvasva a törvény sorait, meg is magyarázza ezt a kategorizálást. Kisgyermekes otthonát igény szerint gyárak és nagy üzemek szomszédságában kellett létrehozni 5 éves kor alatti gyermekek számára. Így a kicsi gyermekek az oktatási intézmény felügyelete alatt maradhattak addig, amíg szüleik a gyárban dolgoztak. Ez az oktatási forma nem volt kötelező, de segítséget nyújtott a dolgozó szülők számára. A gyermekkert kötelező volt az 5-7 éves gyermekek számára. A tanév ebben az időben 36-46 hétből tevődött össze. Magyarázatot is találunk a rugalmas időbeosztásra. A Megyei Pedagógiai Tanács jóváhagyásával a falvakban hosszú téli vakációt adhattak és nyáron a gyermekkertek nyitva voltak, amíg a szülők mezei munkát végeztek. Ez az intézkedés a gyakorlatban is megjelent, amelyet a pedagógusok visszaemlékezései erősítettek meg.

A második világháború után 1948-ban jelenik meg az új közoktatási törvény, amely egyenlő hozzáférést biztosított az oktatáshoz a Román Népköztársaság minden polgára számára nemtől, fajtól és vallástól függetlenül. Csak állam által létrehozott és irányított oktatási intézmények működtek abban az időben. A törvény először említi az *óvodai oktatás* kifejezést, amely a közoktatási rendszer legelső intézményes formája. A korábbi törvénykezések terjedelmes előírásaival ellentétben itt három sorban összegzi az óvodai oktatás előírásait. Az óvodák és napközi otthonok a Tanügyminisztérium közvetlen irányítása alá tartoztak és 3-7 éves kor közötti gyermekek fogadására voltak alkalmasak. Újdonságnak számított, hogy nem tette kötelezővé az óvodai oktatást. Ebben az időben Románia területén körülbelül 3000 óvoda működött, 158 000 gyermekkel. Az egy pedagógusra jutó gyermeklétszám 40 fő volt.

Az 1968-ban napvilágot látott tanügyi törvény már a Szocialista Románia rendelkezéseit láttatja. Ennek alapján az óvodai nevelés hozzájárult a 3–6 éves gyermekek fejlődéséhez és segítette a szülőket gyermekeik felnevelésében. Az óvodai nevelés továbbra is fakultatív volt. Az óvodák mellett a szülők kérésére kisgyermekek otthonát lehetett létrehozni, ahol havi hozzájárulás ellenében biztosították a gyermekek felügyeletét, étkeztetését és pihenését. A sérült gyermekek gondozása speciális intézményekben történt. Az oktatásügyi intézmények szigorú ellenőrző jelleget mutatja, hogy már az óvodák és a kisgyermekek otthonának vezetéséről, működéséről és pedagógiai programjának betartásáról az igazgató gondoskodott.

A kommunista értékrend oktatásügyi előírásait az 1978. decemberében megjelent nevelési és oktatási törvény tartalmazta. Az óvodai nevelés célkitűzéseit a következőképpen határozta meg: hozzájárul a gyermekek gondolkodásának és intelligenciájának fejlesztéséhez, a kiegyensúlyozott fizikai fejlődéséhez, az iskolai élethez szükséges ismeretek megszerzéséhez. A nevelésnek a haza és nép iránti szeretet jegyében kell megvalósulnia, a munka, a rend és a helyes magaviselet kialakításával. Az óvodákban a tanügyminisztérium által kibocsájtott program szerint zajlik az oktató-nevelő munka. A tevékenységek lebonyolításában az intézmények együttműködtek a gyermekvédelmi és női szervezetekkel, valamint az iskolákkal. Korlátozták a 3–6 éves gyermekek szabad és spontán tevékenységeit, így az óvoda tartalmában nagyon hasonlított az elemi iskolára. Az óvoda és az iskola közös adminisztráció alatt működött. Az óvodák nyitvatartása napi 4-6 óra volt, de kérésre lehetett hosszú programú vagy egész hetes felügyeletet biztosító óvodákat létrehozni. Az óvodai nevelés az ország egységes nemzeti gazdasági-társadalmi fejlesztési tervébe illeszkedett bele.

Összegezve az 1900 – 1987 közötti romániai oktatásügyi törvényekben megjelenő óvodai nevelés sajátosságait, elmondható, hogy strukturális, tartalmi és fogalmi változásokon ment keresztül. A 3. táblázat is jól tükrözi azt a fogalmi hálót, amelyek a kisgyermekek intézményes nevelésének kialakítása során használtak: *kisgyermekek iskolája*, *kisgyermekek otthona*, *gyermekkert*, *óvodai oktatás*. Annak ellenére, hogy a megnevezés jelentéstartalma távolodik az iskolai sajátosságoktól, az óvodák még sokáig megőrizték az iskolára jellemző oktató, előíró jelleget.

3. táblázat: Az óvoda megnevezése az oktatásügyi törvényekben 1900-1978 között
(Saját szerkesztés)

Közoktatásügyi törvény a megjelenés éve szerint	Az <i>óvoda</i> fogalmi változásai, mint a kisgyermek első intézményrendszere	Korcsoportra osztás	Kötelező/fakultatív
1900	Nem jelenik meg az óvodai korosztály		
1924/1925	<i>kisgyermek iskolája</i> (școala de copii mici) <i>kisgyermek otthona</i> (cămin de copii mici)	5-7 évesek számára 2-7 évesek számára	Kötelező fakultatív
1939	<i>gyermekkert</i> (grădina de copii) <i>kisgyermek otthona</i> (căminul de copii mici)	5-7 évesek számára 2-7 évesek számára	Kötelező fakultatív
1948	<i>óvodai oktatás</i>	3-7 évesek számára	fakultatív
1968	<i>óvodai oktatás</i> <i>kisgyermek otthona</i> <i>speciális nevelést igénylő gyermek otthona</i>	3-6 évesek számára	fakultatív
1978	<i>óvodai oktatás</i>		fakultatív

III. Az 1989-es romániai rendszerváltozás utáni időszak történeti, társadalmi- és oktatáspolitikai megközelítései

Kutatásom időbeli kereteinek kiindulópontját az 1989-es romániai rendszerváltozás adta. Olyan történelmi fordulópont volt ez, amely visszaadta az erdélyi magyarok szabadságát, jogait, önazonosságát, továbbá sarkalatos változásokat eredményezett az oktatáspolitikában és a magyar kisebbség életében egyaránt. A rendszerváltozás után kialakult erdélyi magyar óvodai nevelést úgy ismerhetjük meg legteljesebben, ha a témát belehelyezzük a korszak történeti eseményeibe, majd gazdasági, oktatás- és társadalompolitikai dimenziókban vizsgáljuk. Egyrészt látnunk kell, hogy az oktatásügyi szabályozók, tantervi változások hogyan alakították és milyen irányba terelték az óvodaügyet és az óvodapedagógus képzést. Továbbá figyelembe kell vennünk azokat a legfontosabb háttérváltozókat (demográfiai mutatók, társadalmi berendezkedés, gazdasági helyzet, Európai Unió irányelvei), amelyek közvetett módon befolyásolták az erdélyi magyar óvodai nevelést vagy nagy hatást gyakoroltak rá. Mivel az események a közelmúltban történtek, a mai napig kevés történettudományi munka jelent meg a témában. Ennek ellenére a szakirodalomban talált forrásanyagok segítségével kísérletet teszek a rendszerváltozás következtében kialakult változások bemutatására a főbb sajátosságok mentén.

III.1. Az 1989-es rendszerváltozást követő főbb politikai és gazdasági események

Az 1989-es romániai rendszerváltozást több kelet-európai országhoz hasonlóan külső és belső tényezők összetalálkozása idézte elő. Világviszonylatban a nemzetközi erőviszonyok átrendeződése, vagyis a II. világháború vége óta tartó szovjet-amerikai rivalizálás amerikai győzelemmel történő befejeződése befolyásolta. Másrészt hatottak rá a belső társadalmi mozgalmak és egyéni kezdeményezések alulról történő szerveződése, amelyek a kínálkozó lehetőségeket megteremtve járultak hozzá a változáshoz (Romsics, 2012). Az 1989. december 21-én és 22-én több városban zajló hirtelen és erőszakos eseménysorozat és politikai nyomás hatására, a diktatórikus kommunista párhatalom megbukott. Ennek ellenére Nicolae Ceaușescu hatalomfosztása nem hozta el a teljeskörű változást. Az elemzők a véres események hátterében végbemenő politikai játszmák valódi okát próbálták feltárni. Egyes szerzők úgy vélik, hogy a forradalom egy hatalmi puccs elfedésének eszköze lehetett,

mások szerint a népi megmozdulás gyenge ereje csak arra volt elég, hogy a hatalmon lévő diktátort eltávolítsa, de azt már nem tudták megakadályozni, hogy ugyanabból az elitből kikerült kommunista politikusok átvegyék a hatalmat. Paradox módon miközben a romániai rendszerváltást egy hirtelen és erőszakos eseménysorozat vezette be, mégis nagymértékű folytonosságról beszélhetünk a fordulat utáni történések kapcsán (Révész, 2014).

A hatalmat a Nemzeti Megmentési Front vette át Ion Iliescu vezetésével. Olyan politikai szervezet került hatalomra, akik szintén a kommunista elit egyesület tagjai közül kerültek ki. Átvették a Román Kommunista Párt apparátusát, így az egész országban biztosítani tudták befolyásukat. Az átmenet első éveiben, és az 1992-es választásokat követően megőrizték hatalmi erejüket. A kommunista eszmék továbbélését jelzi, hogy a későbbiek során többször erőszakos eszközöket használtak az igazi rendszerváltást követelő csoportosulásokkal szemben. A Nemzeti Megmentési Front 1996-ig irányította az országot nacionalista pártok támogatásával. A pártállami örökségek megőrzésével, a demokrácia jegyében, óvatos reformintézkedésekkel próbálták meg érzékeltetni a változást. A lassú lefolyású gazdasági és oktatáspolitikai reformokkal igyekeztek elkerülni az államszocialista berendezkedésű szerkezet hirtelen leépítése következtében kialakult válságot. Az 1996-os választások után az ellenzék alakíthatott kormányt, koalícióban a magyar emberek érdekeit képviselő kisebbségi párttal. Az új vezetés nyugati irány fele közelítette Romániát, mind a külpolitikai orientáció, mind pedig a belső reformok tekintetében (Zahorán, 2010). A lakosság nagy reményeket fűzött a forradalom változást hozó erejében, kivételes történelmi lehetőségként élte meg a decemberi eseményeket. A román nacionalizmus eszméivel átítatott társadalmi gondolkodást azonban nem lehetett pillanatok alatt megváltoztatni. Időigényes folyamatnak bizonyult, amíg az emberek megtanultak élni a szabadságjogaikkal és a demokrácia adta lehetőségekkel a kialakult új történelmi és politikai helyzetben (Révész, 2014).

Románia gazdasága az 1989-es évek végére hiánygazdasággá alakult. A termelés kiesés, nyersanyaghiány, szervezetlenség hatalmas méreteket öltött. A lakosság ellátásához szükséges alapélelmiszerek csupán felét termelte meg az ország. A kielégítetlen kereslet, az alapélelmiszerek havi fejadagja, a lakosság széles tömegeit szegénységben tartotta. A közellátás kaotikus volta a rendszerváltás utáni éveket tovább sújtotta. Ezért az ország vezetése élelmiszerek és takarmányok importálására kényszerült. Elkezdődött az eladósodási hullám. A lakosság és vállalatok részéről túlkereslet alakult ki, amely magas inflációt vont maga után. Ebben a helyzetben a politikum a konzervatív nagyvállalati

tömegeket különböző javakkal és szolgáltatásokkal próbálta meg maga mellé állítani: béremelés, szabad szombatok, szabadságpénz, nagyvállalati struktúra fenntartása (Törzsök, 2003). Románia a rendszerváltás után a piaci kapitalizmus útján indult el, ahol a gazdasági folyamatokat a piaci irányítás vette át az államapparátus szabályozása és felügyelete mellett. A gazdaság instabilitása az oktatásban is éreztette hatását. Az anyagi és humán erőforrás fejlesztések háttérbe szorultak, hiányzott az oktatás megreformálásához szükség anyagi keret biztosítása. A gazdaságfejlesztési stratégiák készítői és a politikusok is egyetértettek abban, hogy a magyarok társadalmi pozícióinak a javításához az oktatáson és a gazdasági intézmények fejlesztésén keresztül vezet az út (Csata, 2020).

III.2. A magyar kisebbség jogai és lehetőségei az 1989-es rendszerváltozás utáni Romániában

1990 előtt a nemzeti kisebbségek tagjai fél évszázadon keresztül olyan rendszerben voltak kénytelenek élni, ahol az emberi jogok semmibevétele valósult meg. Ezenfelül az 1945 előtti időszakban, a román állam diktatórikus vezetésével, a nemzeti kisebbségek súlyos diszkriminációt és jogainak teljes megvonását szenvedte el (Fábián, 2020). A rendszerváltozás a nacionalista béklyóból való szabadulás, és a teljes szabadság érzését adta vissza a kisebbségi sorban élő erdélyi magyaroknak. A román vezetők kisebbségpolitikája azonban az 1989 előtti erős nacionalizmussal átítatott passzív nemzetpolitikában gyökerezik. Ezzel a ténnyel magyarázhatók a rendszerváltozás utáni magyar kezdeményezésekre adott visszajelzések a román elit részéről. Legyen szó a kisebbségi jogok bővítésének igényéről, akár az autonómiáról vagy a státustörvényről, a román nemzetvédők Románia szuverenitását, valamint az egységes és centralizált román nemzetállam eszményképét tartották szem előtt. A nemzeti-nemzetiségi kérdés központi témája volt a politikai diskurzusoknak az 1990-es évek első felében (Zahorán, 2010).

A múlt jogtalanságainak helyrehozatalát vagy legalább enyhítését szolgálja néhány olyan jogszabály, amely a magyar kisebbség önazonosságát adta vissza. A Nemzeti Kisebbségkutató Intézet jogtárában közel 800 olyan jogszabályt tartanak számon, amelynek kisebbségi jogi relevanciája van. Ezek közül néhány fontosabb jogszabályt szeretnék kiemelni.

A rendszerváltozás után sürgősségi kormányrendelet született a romániai nemzeti kisebbségek közösségeinek, felekezeti, szervezeti közösségeinek tulajdonát képező egyes ingatlanjavarok visszaszolgáltatásáról. A módosított román alkotmány szerint „Románia szuverén és független, egységes és oszthatatlan nemzetállam”². A román alkotmány közvetett módon elismeri, hogy a kisebbségi jogok védelme szerves része az emberi jogok védelmének. A 6. szakaszban kimondja, hogy a nemzeti kisebbségekhez tartozó személyeknek az állam elismeri és biztosítja a jogot arra, hogy etnikai, kulturális, nyelvi és vallási identitásukat megőrizték, fejlesszék és kinyilvánítsák. Néhány példa a megjelent kisebbségi törvények közül: törvényi határozat született a vallásszabadságról, a kisebbségi szimbólumok (himnusz, címerek, jelvények) használatáról, a helységnevek anyanyelven való használatának gyakorlatáról.

Romániában az identitás bevallása befolyásolta az anyanyelv használatát a helyi közigazgatásban. Ha kisebbségi lakosság aránya meghaladta a 20%-ot, több ponton is előnyökkel járt. Például a helységnevek anyanyelven is kifüggeszthetők, a helyi és megyei tanácsnak anyanyelven is nyilvánosságra kellett hoznia a gyűlések napirendjét és a megszavazott határozatokat, a kisebbséghez tartozóknak jogukban állt, hogy anyanyelven adjanak be szóbeli vagy írott anyagot a helyi és megyei közigazgatási szervekhez, és arra, hogy ugyanazon a nyelven kapjanak választ, kérésre a házasságkötés levezetése anyanyelven végezhető lehessen, a helyi közigazgatási szervek alkalmaztak olyan személyeket, akik értik és beszélnek az illető kisebbség nyelvét.

Az erdélyi magyarság nyelvhasználati jogainak visszaszolgáltatása hatással volt a munkaerőpiacra, a közigazgatásra és az oktatásügyre is. A magyarság szabadon választhatta meg az oktatás nyelvét és az oktatási intézmény típusát. Az anyanyelven történő óvodai és iskolai végzettség már nem jelentett hátrányos megkülönböztetést a társadalomban. Ennek köszönhetően a rendszerváltozás utáni években a magyar oktatási intézmények virágkorukat élték. Sorra nyitották meg kapuikat a magyar oktatási intézmények, az egyházaknak visszaszolgáltató ingatlanokban újra indult az oktatás. A szórványtelepüléseken magyar csoportokat és osztályokat indítottak párhuzamosan a román osztályokkal. A pedagógusok vallomásai alapján Nagyváradon a magyar óvodai csoportok létrehozását nagymértékben befolyásolta az intézményvezetők nyitottsága.

²A román alkotmány paragrafusai
https://www.cdep.ro/pls/dic/site.page?den=act2_1&par1=1 [letölt. 2024.02.30]

III.2.1. A nagyváradi magyarság önszerveződése a rendszerváltozás utáni hónapokban

A forradalom utáni nagyváradi magyar közéleti eseményekről számol be Tavaszi (2014) napi feljegyzéseiben. A részletesen bemutatott eseménysorozat által megkonstruálható a felszabadulás utáni magyar kulturális élet újjászervezésének történései. A rendszerváltozás országos szintű politikai és gazdasági változásainak megismerése után most vizsgáljuk meg a főbb történéseket a magyar kisebbség szemüvegén keresztül, a nyugati határszélen fekvő Bihar megye területi egységére szűkítve.

1989. december 23-án, egy nappal a forradalmi lázongások után Nagyvárad lakossága spontán tüntetésre gyűlt össze a Városháza előtti téren, szabadságot, testvériséget és demokráciát követelve. A források szerint a tömeg jóváhagyásával alakították meg a 31 személyből álló tanácsot, amelyek közül a nevek alapján 4 személy lehetett magyar nemzetiségű. Gondolatébresztő az egybeesés, hogyan fogja képviselni a tanács a nép akaratát tudván azt, hogy az országhatalmat a kommunista elitből alakult Nemzeti Megmentési Front vette át, a helyi vezetés pedig ennek alrendszeréként - Nemzeti Megmentési Front Bihar Megyei Tanácsa (NMF) néven - alakult. A legsürgősebb problémákat igyekeztek orvosolni, úgy mint az élelmiszerellátást, a fűtést, a közvilágítást, az ivóvízellátás zökkenőmentes szolgáltatását. Még ezen a napon a kisebbség képviselete érdekében megalakult a politikai alapokon nyugvó Bihar Megyei Tanács és a Bihar megyei Magyar Fiatalok Ifjúsági Szövetsége és egy nemzeti kisebbségek problémáival foglalkozó bizottság (Tavaszi, 2014).

Az országos szintű élelmiszerhiány és szegénység Bihar megyét is sújtotta. A határok megnyitásával nem maradt el a külföldi segítség. A nyugati országok segélyszállítmányokkal próbáltak segíteni a lakosság szükséghelyzetén. Magyarország önzetlen segítségnyújtásáról szólnak a feljegyzések, aki politikailag, gazdaságilag is segítséget nyújtott a határon túli magyarok számára, illetve magyar nyelvű könyvekkel, filmekkel, didaktikai eszközökkel látta el a külföldiakat. Kezdetét vette a testvérvárosi kapcsolatok kialakítása, a gyermekek magyarországi táboroztatása. A helyi tanács feladatai között szerepelt a külföldről érkező segélyek elosztása. December 28-án a megye lakosságának megsegítésére külföldről 28 teher- és 21 személygépkocsinyi áru érkezett. A segélyszállítmányokban 604 700 kg élelem, 118 710 kg gyógyszer, 86 500 kg ruha volt. Hosszú évek után ismét megnyíltak az államhatárok a lakosság előtt, melynek átlépése útlevel megszerzéséhez kötött volt.

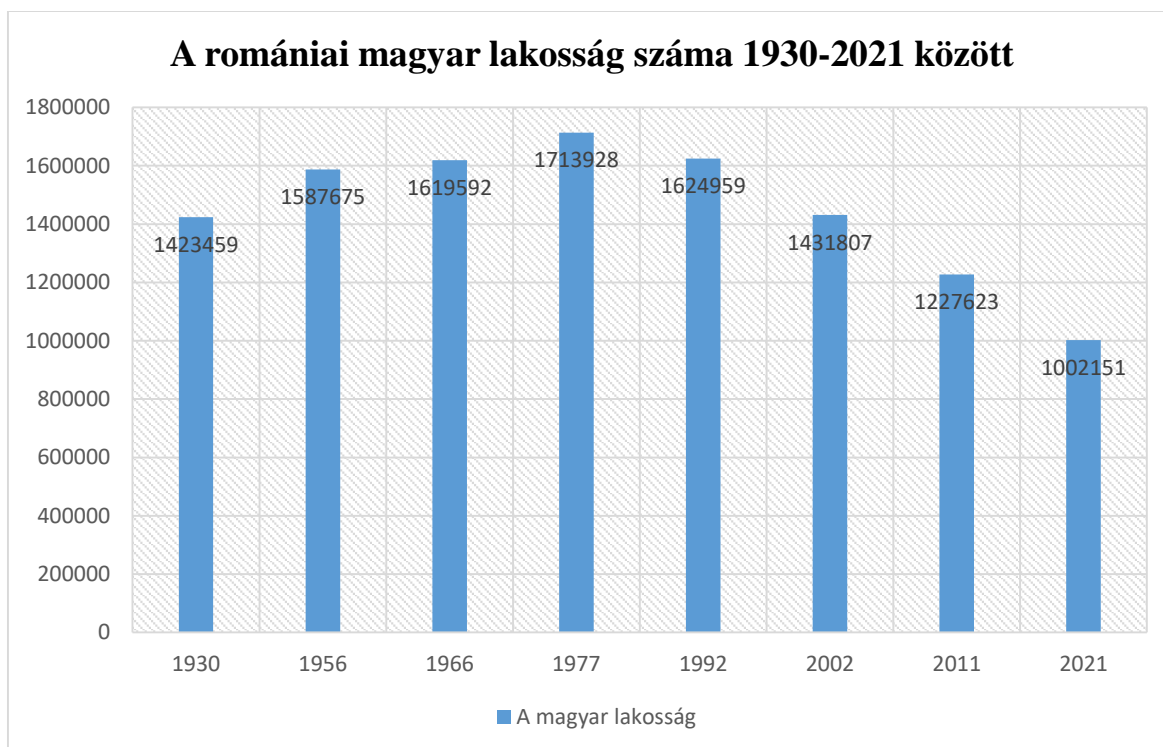
A kisebbségi jogok alkalmazása az oktatásban hosszadalmas folyamatnak bizonyult. Megkezdődtek a magyar pedagógusok és szülők önszerveződése annak érdekében, hogy visszaállítsák a magyar osztályokat és magyar érdekképviselőjük legyen a helyi vezetésben. 1989. december 30-án a Bihar megyében tanító pedagógusok egy csoportja, megalakította a Bihar megyei Magyar Pedagógusok Szakmai Szervezetét azzal a céllal, hogy segítsenek minden olyan kezdeményezést, amely az anyanyelvi oktatási rendszer demokratikus megújulását támogatja. Kérték a magyar tannyelvű oktatás jogaiba való visszahelyezését, az anyanyelv szabad használatát az oktatói munka minden területén.

1990. január 13-án több szülő kérvényezte gyermekeik átíratását a román tagozatról magyar tagozatra, de a főtanfelügyelő elutasította a kérelmet. Az ifjúsági szervezet békés tüntetést szervezett az oktatás demokratizálásáért, és kérték a pedagógusok és a diákság méltóságának elismerését, az oktatás depolitizálását, a szabadnapok bevezetését az oktatásban, valamint a nemzetiségek jogainak tiszteletben tartását. Ennek hatására az Ady Endre Líceumban megalakították a magyar osztályokat. Egy hónapos huzavona után a román osztályokat sikerült másik épületbe helyezni, így a máig működő magyar iskola visszatérhetett gyökereihez. Demokratikus úton választották meg a főtanfelügyelőt, magyar helyettesét, illetve magyar tanítókért felelős tanfelügyelőt. 1990. február 24-én a szülők kezdeményezésére elkezdődött a magyar óvodai és napközis csoportok megszervezése. Az első magyar csoport óvónője Király Nagy Magda volt. A kérvények felettes szervekhez való eljuttatását a magyar tanfelügyelőre bízták.

Újra indult a magyar kulturális élet Nagyváradon, szakfolyóiratok megjelenése, kiállítások szervezése, valamint magyar színházi előadások révén. A sajtószabadságot jelzi, hogy a korábban cenzúra alatt tartott *Fáklya* helyett megjelent a *Bihari Napló*, egy olyan demokratikus magyar napilap, amely mind a mai napig működik. A helyi román televíziós csatorna magyar nyelvű adásnak adott teret. Nyomon követhetjük a történelmi egyházak magyar kulturális életben betöltött szerepét. Megnőtt a befolyásuk, amelyet a régi ingatlanok visszaigénylésével erősítettek (Tavaszi, 2014).

III.3. Az erdélyi magyarság demográfiai változásai

Az erdélyi magyarság lélekszámának változásait a népszámlálási adatok mentén értelmezhetjük. A magyar kisebbségek lélekszámának változásait 1930–2021 között, a Romániai Statisztikai Hivatal archívuma tartalmazza (1. ábra)³.



1. ábra: A romániai magyar lakosság száma 1930-2021 között

(Saját szerkesztés, a Romániai statisztikai hivatal adatai alapján)

A történelmi és politikai előzmények ismeretében a kapott eredményeket érdemes két időintervallumban vizsgálni: rendszerváltozás előtt és után.

A rendszerváltozás előtti időszakban a magyar kisebbség számaránya lassú, felfele ívelő görbét mutat. A közel másfél milliós magyarság száma a kommunista társadalompolitikai intézkedések következtében közel 300 ezerrel nőtt 40 év alatt. A magyarság száma az 1977-es népszámlálás idején érte el a csúcspontját, amikor 1,7 millió fölé emelkedett. Annak

³ Romániai statisztikai hivatal adatai nemzetiségekre vonatkozó adatai
<https://www.recensamantromania.ro/rezultate-rpl-2021/rezultate-definitive-characteristici-etno-culturale-demografice/> [letölt. 2024.04.30]

ellenére, hogy a '80-as évek népszámlálási adatai hiányoznak, az 1. ábrán jól látható az 1989-es évek után bekövetkezett változások magyar kisebbség lélekszámára gyakorolt hatása. A disszertáció keretein belül nem célozom annak elemzésére, hogy milyen tényezők következményeként jöttek létre a magyarság szempontjából kedvezőtlen demográfiai adatok, csupán érzékeltetni szeretném a csökkenés mértékét. A rendszerváltozás utáni évtizedekben a romániai magyarság csökkenési aránya negatív történelmi rekordokat döntött, eljutva a közel 1 milliós lélektani határig. Ez a kedvezőtlen demográfiai mutató a kisebbségi magyar oktatásban is éreztette hatását. A rendszerváltozás után létrehozott magyar csoportok/osztályok lélekszáma számottevően csökkent. Esetenként összevonásokkal próbálták elkerülni az oktatási intézmények bezárását. A politikum több olyan intézkedést tett, amellyel a kisebbségi oktatást igyekeztek fenntartani és támogatni: csökkentették a magyar óvodai csoportok minimális lélekszámát 5-re, juttatásokat és támogatásokat kaptak az elszigetelt vidékeken dolgozó pedagógusok, népszerűsítő kampányokat szerveztek annak érdekében, hogy a magyar szülők magyar intézményeket válasszanak gyermekeik számára.

III.4. Románia (kisebbségi) oktatáspolitikája 1989 után

Az 1989-es rendszerváltozás következtében megváltozott politikai, gazdasági, kulturális és társadalmi változások hatással voltak Románia egész oktatási rendszerére. A nyugatról érkező „szelek” erőteljesebben hangsúlyozták a román oktatási rendszer elmaradott, centralizált jellegét. Egyre sürgetőbbé vált az oktatás decentralizálása és reformintézkedések bevezetése.

Papp (1998) tanulmányában az 1989–1998 közötti időszakot az oktatáspolitikában történt főbb változások mentén három korszakra bontja le, melyek közös mozgatórugója az oktatás megreformálása volt. Fóris-Ferenczi & Péntek (2011) szintén hármas tagolásban vizsgálja a korszakot, nagyobb időegységekre osztva. A következőkben az ő tanulmányaikra építve összegzem a rendszerváltozás utáni évtizedek markáns oktatáspolitikai változásait, különös tekintettel a magyar kisebbségekre.

A kilencvenes évek első felében a gazdasági és politikai problémák mellett az oktatás háttérbe szorult (Fóris-Ferenczi & Péntek, 2011). Az első években az oktatáspolitikusok a kommunizusból átörökített legszembetűnőbb sajátosságait szüntették meg: a pedagógusok

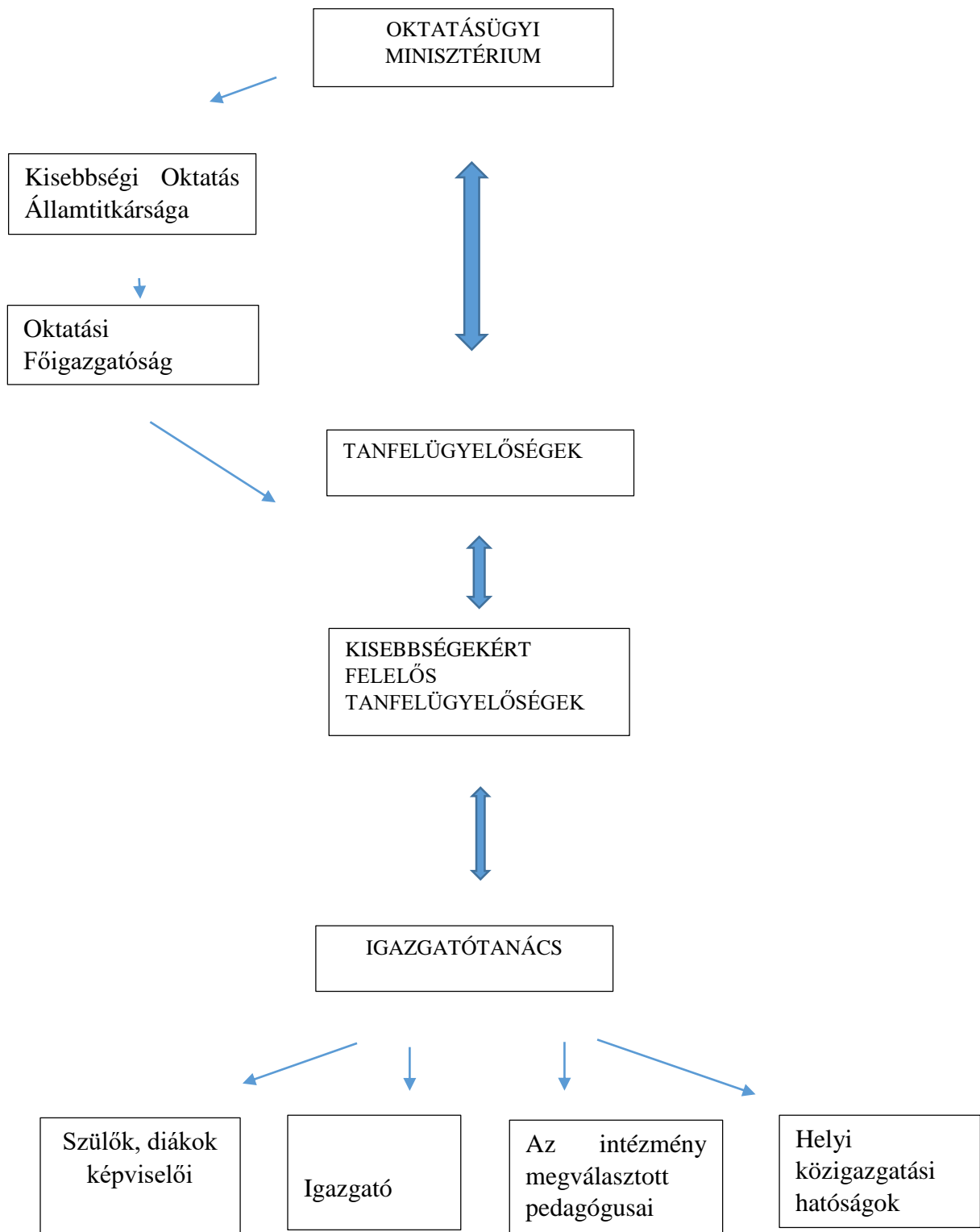
röghözkötöttségét, a tanárok kötelező heti óraszámának zsúfoltságát, az osztályok magas létszámát, a diákok és óvodások kötelező egyenruha-viselését, az iskolák diákjainak mezőgazdasági munkálatokban való részvételét, a tankönyvek átpolitizálását, a pedagógusok szigorú ellenőrzését. Megfelelő jogi keret hiányában az ad hoc jellegű minisztériumi döntések és alulról építkező kezdeményezések formálták az oktatási rendszert (Papp, 1998). A magyar kisebbség oktatás terén elért legnagyobb sikere mégis az volt, hogy gyermekeik ismét magyar nyelvű intézményekbe járhattak. Tömegesen iratkoztak át a gyermekek a magyar osztályokba, esetenként több évszázados középiskolák nyerték vissza eredeti jellegüket. A szabad határátlépésnek köszönhetően testvériskolai kapcsolathálóok jöttek létre (B. Kovács, 1997, idézi Papp, 1998). A kommunizmus bukása után 1995-ben megjelent első oktatásügyi törvényt az oktatási rendszer megreformálásának reményei előzték meg. A valóságban azonban az oktatási struktúrák nyitottsága és rugalmassága helyett a rendszer országos szintű egybehangolásával és ellenőrzésével találkozunk. A törvény több eleme összeegyeztethetetlen a reform ideológiájával. A sokat hangoztatott reformszándék gyakorlati megvalósítása elmarad. Ebbe - az egész oktatási rendszerre érvényes koncepciókat tartalmazó, továbbra is centralizált oktatási rendszerbe - nem illeszkedett bele a kisebbség kérése, amely egy korlátozás nélküli önálló anyanyelvű oktatási hálózat kiépítése volt (Papp, 1998). Két ellentétes érdek feszült egymásnak ebben az időszakban. Miközben a magyar kisebbség saját iskolahálózattal, a teljes körű anyanyelvű oktatás biztosításával az oktatási rendszer részrendszereként képzelte el a jövőjét, addig a többségi hatalom kizárólag a szigorúan központosított rendszer egészébe olvasztva kezelte, amelyre minden rendszerszintű, egységes, a kisebbségi oktatás szempontjait eleve kizáró rendelkezés érvényes. Csak ilyen feltételek mellett nyerhetett - kisebbségéből fakadóan - bizonyos kedvezményeket a magyarság (Fóris-Ferenczi & Péntek, 2011).

1996-tól kezdődő második időszakot az oktatási reformok kiterjesztése jellemzi, amelyek nem egybehangolva stratégiai célkitűzésekkel valósultak meg, hanem úszó szigetekként jöttek létre az oktatási rendszer tengerében. 1998-ban megalakult az Országos Oktatási Reformbizottság, amelynek célkitűzése az oktatás reformok biztosítása több területen: tanterv, akadémiai képzés, gazdasági ellátás. A '90-es évek utolsó éveit az önálló kisebbségi oktatás megteremtése helyett az együttműködésen alapuló beépülés korszaka lett.

A 2001-től kezdődő szakaszt egyrészt az egyezményekben formát öltő politikai alkuk sora jellemezte, másrészt egy kudarcot vallott hárompillérű – állami, magán- és egyházi – oktatási forma megteremtésének törekvései határozták meg. A kisebbségi és többségi oktatáspolitikai

központi kérdése az európai normákhoz való felzárkózás volt. A negatív irányba elmozdult demográfiai mutatók, a magyarok lélekszámának folyamatos csökkenése további kihívások elé állították a kisebbségpolitikát. Recentralizációval, a kisebb létszámú osztályok összevonásával, magyar osztályok tömbösítésével, magyar családokat segítő intézkedésekkel próbálták meg orvosolni a kialakult helyzetet. Az ezredforduló után törvényes alapokra helyezték a korábban már kezdeményezett egyházi oktatási intézmények működését. A 2003-ban módosított alkotmány értelmében az oktatás állami, magán- és felekezeti intézményekben - a törvényben előírt feltételeknek megfelelően, az oktatás bármely szakaszában – egyaránt elfogadott (Fóris-Ferenczi & Péntek, 2011). Strukturális szempontból húsz év után, 2011-ben sikerült decentralizálni az oktatási intézményeket oly módon, hogy az Oktatásügyi Minisztérium maradt a döntéshozó szerv, a tanfelügyelőségek a minőségbiztosítási szervek, a helyhatóságok pedig a finanszírozást és aktív részvételt biztosították az oktatási intézmények életében.

A magyar kisebbségi oktatás a decentralizációs intézkedések mentén továbbra is a román oktatás alrendszereként működik, sajátosságok jellemzik, de formálisan teljes mértékben érvényesek rá a romániai oktatási rendszer főbb tulajdonságai és törvényszerűségei. A magyar kisebbség képviselőiténak struktúrája is mutatja a romániai oktatási rendszer központosított jellegét (2. ábra).



2. ábra: A magyar oktatásért felelős testület szervezeti felépítése

(Saját szerkesztés)

A romániai közoktatási rendszer csúcsán az Oktatásügyi Minisztérium helyezkedik el, melynek keretén belül működik a Kisebbségi Oktatás Államtitkársága (Cabinet Secretar de Stat – Învățământ minorităţi), illetve az ennek alárendelt Oktatási Főigazgatóság. Megjegyzendő, hogy noha mindkét egység az összes kisebbségi nyelven folytatott oktatásért felel, mindkét szervezet vezetője magyar származású, és korábban magyar tannyelvű iskolákban szereztek pedagógusi tapasztalatot. Az itt dolgozó szakértők alakítják ki a magyar nyelvű oktatás tartalmi kereteit, véleményezik a tankönyveket, illetve részt vesznek a magyar nyelvű érettségi és más tételek, tesztek kidolgozásában és fordításában. E három személy egyaránt gyakorló magyar nyelvtanár, ami azért lényeges, mert ez az egyetlen tárgy, amelynek tankönyveit és tételeit nem románból fordították magyarra. Fontos előrelépésnek számít, hogy az óvodai tanterv 2006-tól kezdődően magyar nyelvű fordításban is megjelent (Fóris-Ferenczi & Péntek, 2011).

III.4.1. A rendszerváltozás után megjelent oktatásügyi törvények óvodákra, kisebbségekre és alternatív oktatásra vonatkozó paragrafusai

Összegezve a rendszerváltozás utáni romániai oktatási rendszer sajátosságait, elmondható, hogy a reformintézkedések mentén láthatóvá váltak azok a legszembevetőbb intézkedések, amelyek a demokrácia és később a nyugat-európai elvárás jegyében decentralizációs folyamatokban mentek végbe. Továbbá meghatároztuk a kisebbségi oktatás helyét és szerepét az ország oktatáspolitikájában, amely nem önálló egységként vagy alrendszerként működik, hanem egy központosított, egységes, ország szintű oktatási rendszerbe ágyazva. Ennek a központosított közoktatási rendszernek a legalsó lépcsőfokán helyezkedik el az óvodai nevelés (koragyermekkorai nevelés). Korábban következtetéseket fogalmaztam meg arról, hogyan változott az óvodai nevelésről alkotott kép a kommunizmus idején. A továbbiakban célokom felkutatni az óvodák működésének törvényes kereteit, amelyekhez szorosan kapcsolódnak a kisebbségi törvények és az alternatív oktatási intézmények szabályozásai.

1989–2024 közötti időszakban három közoktatásügyi törvény (1995/84, 2011/1, 2023/198) és több sürgősségi rendelet látott napvilágot. A román nyelvről fordított törvényeket kronológiai sorrendben vizsgálom, kiemelve az óvodai nevelésre és a kisebbségi oktatásra vonatkozó kijelentéseket. A rendszerváltozás idején a kommunizmusból átörökölt, 1987-ben megjelent oktatásügyi törvény volt életben. A politikai hatalmi harcoknak és a

gazdasági válságnak köszönhetően az oktatás háttérbe szorult, így az új oktatásügyi törvény hat évet váratott magára. A közbeeső időszak szabályozását kormányhatározatokkal igyekeztek orvosolni.

Az 1990/521-es határozat szerint minden román állampolgár nemtől, fajtól és vallástól függetlenül jogosult volt az oktatás bármelyik szintjére. Az oktatás hivatalos nyelve a román, de a nemzeti kisebbségeknek biztosítani kell az anyanyelvükön történő tanulás feltételeit. Az óvodai nevelés 3–6 (7) éves gyermekeket foglal magába, akik rövid, hosszú vagy hetes programú óvodába járhatnak illetve a különleges bánásmódot igénylő gyermekek speciális intézményeket vehetnek igénybe. Óvodák létesítése csak a megyei tanfelügyelőségek jóváhagyásával lehetséges. Ezekben az intézményekben legalább egy óvodai csoportnak működnie kell minimum 15, maximum 30 gyermekkel. A különleges bánásmódot igénylő gyermekek csoportjában a gyermeklétszám 7-14 fő között kell legyen. Az árva vagy rendezetlen családi háttérrel rendelkező gyermekek számára a tanfelügyelőség gyermekotthonokat létesíthet. A kisebbségekre vonatkozó paragrafus sorai kihangsúlyozzák, hogy a Romániában élő fiataloknak ismerniük kell az ország nyelvét annak érdekében, hogy aktívan részt vehettek a politikai, szociális és gazdasági életben. Erre az elvre építve a román nyelv és irodalom kötelező érettségi tantárgy mind a mai napig. A következő bekezdés kimondja: a kisebbségi óvodai csoportok és osztályok 15-nél kevesebb gyermekszámmal is működhetnek az Oktatásügyi Minisztérium engedélyével.⁴

Az 1993/283-as rendelet értelmében az óvodák létrehozása továbbra is a tanfelügyelőség hatáskörébe tartozik, de már megengedett jogi- és magánszemélyek, valamint más gazdasági szereplők által óvodákat létesíteni a tanfelügyelőség jóváhagyásával és az Oktatásügyi Minisztérium engedélyével. A határozat 4-es számú bekezdése a következő alternatívák bevezetését engedélyezte óvodák számára: Freinet, Montessori, Waldorf stb. Ezek az intézmények a Oktatásügyi Minisztérium által jóváhagyott metodológia alapján, állami és magán intézményekben kezdhették meg tevékenységeiket.⁵ Ugyanebben az évben jelent

⁴ Románia oktatásszervezési és működési 521/1990 határozata, amely 1990. május 16-án jelent meg a Hivatalos Közlönyben <https://lege5.ro/gratuit/gy3tqmjr/hotararea-nr-521-1990-privind-organizarea-si-functionarea-invatamintului-in-romania-in-anul-scolar-universitar-1990-1991> [letölt. 2022.05.10]

⁵ A 283/1993-as határozat az 1993/1994-es tanév lebonyolításához szükséges intézkedésekről <https://lege5.ro/gratuit/gu3tqmbq/hotararea-nr-283-1993-privind-unele-masuri-referitoare-la-desfasurarea-invatamantului-in-anul-scolar-universitar-1993-1994> [letölt. 2022.05.10]

meg a rendszerváltozás utáni első óvodai tanterv, amelynek sajátosságai a reformintézkedések irányába elmozduló változást vetítik előre.

1995/84-es számú rendszerváltozás utáni első átfogó oktatásügy törvény volt, amely nem hozta el a sokak által várt reformot. Az óvodai nevelésre vonatkozó újdonságereje abban állt, hogy az óvoda-iskola átmenet gördülékenyebb megvalósítása érdekében bevezette az iskolaelőkészítő csoportot 5–6 (7) éves gyermekek számára. Oktatási alternatívák gyűjtőfogalom címszó alá helyezte a fent említett törvény a különböző alternatív pedagógiai programokat. Ezek alkalmazása állami és magán intézményekben megengedett volt az Oktatásügyi Minisztérium jóváhagyásával és ellenőrzésével. A határozatban a magánintézmények az állami oktatási egységek alternatíváiként jelentek meg. Nyomatékosította, hogy a magán oktatási egységek vezetés és irányítás tekintetében autonómiát élveztek, de struktúrájukban és az oktatási tartalmakban az állami előírásokat kellett kövessék. Az állam támogatta ezeket az intézményeket. A törvény előírta, hogy a kisebbségeknek jogukban állt anyanyelvükön tanulni az oktatás minden szintjén. Azokon a településeken, ahol igény volt rá, új csoportokat és osztályokat lehetett létrehozni. A határozat részletezte a román nyelv tanításának tartalmát. Elemi osztályokban megkülönböztetett tanterv és tankönyvek alapján idegennyelvként taníthatták a román nyelvet, de Románia földrajzát és történelmét román nyelven kellett tanítani. V.-XII. osztályokban a román nyelv tanításának tananyaga megegyezett a többségi osztályokéval.⁶

A következő években életbe lépett sürgősségi kormányrendeletek közül kiemeljük az 1997/36-os határozatot, amely feljogosította az állam által elismert vallási felekezeteket tanintézetek létrehozására.⁷

A 2000-ben megjelent 4464-es rendelet az óvodai intézmények szervezésének és működésének részletes feltételeit ismertette. Ezek alapján Romániában az óvodai nevelés ingyenesen igénybe vehető, a nemzeti oktatási rendszer részét képezi, az egyetem előtti oktatás szerkezetébe van beillesztve és az Oktatásügyi Minisztérium teljeskörű irányítása alá tartozik. Az óvodáskorú gyermekek befogadását és nevelését biztosító intézmény hivatalos megnevezése: óvoda (grădiniță de copii) lett. Az óvoda biztosítja a gyermek személyiségének szabad, harmonikus fejlődését a saját fejlődési ritmusának és

⁶ 84/1995. július 24-én a rendszerváltozás után megjelent első oktatásügyi törvény 36/1997. július 10-én megjelent sürgősségi határozat

https://www.cnfis.ro/wp-content/uploads/2012/08/Legea-Invatamantului-nr.-84_1995.pdf [letölt. 2022.05.10]

⁷ 36/1997. július 10-én megjelent sürgősségi határozat

<https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/11217> [letölt. 2022.05.10]

szükségeinek megfelelően, támogatva a kreativitását és függetlenségét. Lehetőséget teremt a gyermek egyéni, szociális, affektív, intellektuális és pszichomotorikus fejlesztésére, figyelembe véve az életkori sajátosságokat. Az óvodai nevelés egyenlő esélyeket teremt az iskolára való felkészülésben azon gyermekek számára, akik részt vesznek az óvodai foglalkozásokon és elvégzik legalább az előkészítő csoportot. Az óvodai nevelésben a következő alapelvek érvényesültek: nemzetközi és egyéni oktatási alapelvek, a gyermekek teljeskörű jogainak biztosítását érvényesítő alapelvek, a szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek jogait biztosító alapelvek, a családdal és a helyi közösségekkel való kapcsolattartás jogait biztosító alapelvek és a gyermek tiszteletben tartását biztosító alapelvek. Az óvodai nevelés formái a következők lehetnek: rövid programmal működő óvoda (napi 5 órában) – biztosítja a gyermekek megfelelő oktatását és felkészítését az iskolára és a szociális életre; hosszú programmal működő óvoda (napi 10 órában) – biztosítja a gyermekek megfelelő oktatását és felkészítését az iskolára és a szociális életre és a következő ellátást nyújtja: étkezés, alvás, felügyelet; heti programmal működő óvoda – biztosítja a gyermekek megfelelő oktatását és felkészítését az iskolára és a szociális életre és a következő ellátást nyújtja: étkezés, alvás, felügyelet a hátrányos helyzetben lévő gyermekek számára. Ezekben az intézményekben a gyermeklétszám átlagosan 15, de nem kevesebb mint 10 és nem több mint 20. A csoportokban zajló oktató-nevelő munka az Országos Szaktestület (Comisia Națională de Specialitate) által engedélyezett és az Oktatásügyi Minisztérium által jóváhagyott tanterv alapján zajlik, amely korcsoportokra van lebontva. Az alternatív óvodai csoportokban alkalmazott programokat ugyancsak a fent említett oktatásügyi szervek hagyják jóvá. A tanterv és a program minden óvodai csoport számára kötelező. A jóváhagyott nemzeti tanterv és alternatív programok hivatalos dokumentumok, amelyek tartalma, célja és az értékelés módja kötelező jellegűek minden óvodapedagógus számára. Az óvodai nevelői-oktatói munka során alkalmazott módszerek és stratégiák hozzásegítik a gyermekeket a megfelelő testi és lelki fejlődéshez, erősítik egyéniségük kibontakozását a saját fejlődési ritmusuknak megfelelően. Az óvodapedagógus nevelési eszköztárában a játéknak kell legyen a főszerep. A játék úgy jelenik meg, mint a tanulás alapformája, a figyelemfelkeltés eszköze, valamint a gyermek kreativitását fejlesztő eszköz és szabad választását elősegítő módszer. Az Országos Szaktestület az Oktatásügyi Minisztériummal együttműködve állítja ki a gyermek fejlődését értékelő szabványokat. Az óvodások napi programja egy előre elkészített éves tervezés alapján történik, amelyik magába foglalja a napi tevékenységeket az óvodás korú gyermekek számára. Az óvodai oktató-nevelő munka az óvónő által meghatározott és az igazgató által jóváhagyott órarend

szerint történik. Ennek szerkesztésekor figyelembe kell venni a csoportra vonatkozó tantervet, de változtatások is megengedettek. A rendelet 47-es bekezdése kimondja, hogy csak az Oktatásügyi Minisztérium által jóváhagyott segédanyagok használhatók az óvodai oktató-nevelő munka során.⁸

A 2011/1-es számú oktatásügyi törvény⁹ legfontosabb változása a közoktatás decentralizálása volt, az oktatási intézmény, a helyi közösségek és az önkormányzat szerepének növelésével az oktatás szervezésében és irányításában. Az új rendelkezések alapján a szülők, a diákok és az önkormányzat egyaránt beleszólást nyertek az oktatási intézményeket érintő döntésekbe és az irányításába (Veres, 2012). Az óvodai nevelés szempontjából gyökeres változást jelentett az előkészítő csoport áthelyezése az iskolába. Ez az intézkedés további megoldásra váró kérdésekre kereste a választ. Hogyan tudják biztosítani az óvodai intézmények a megfelelő gyermeklétszámot? Hogyan fogják biztosítani a pedagógusok felkészítését az új helyzethez? A gyakorlat választ adott a felmerülő kérdésekre. Az óvodák 3 évről 2 évre csökkentették a beírátható gyermekek életkorát. Ezzel kettős problémamegoldás született: egyrészt az óvodai gyermeklétszám pótlása valósult meg, másrészt megoldást jelentett a kevés bölcsődei hely kiegészítésére. Az előkészítő osztály jövőbeni pedagógusait képzésen készítették fel az új kihívásokra.

Az 1/2011 oktatásügyi törvény 56/2019 törvénymódosítási határozata kimondja, hogy 2020-ig kötelezővé kell tenni a nagycsoportot, 2023-ig a középső csoportot és 2030-ig a kiscsoportot.¹⁰ Az utolsó, 2023/198-as közoktatásügyi törvény több ponton is változást hozott. Az európai normákhoz igazítva, a bölcsődei nevelést is a közoktatási rendszerhez csatolta *koragyermekkorai nevelés* megnevezés alatt, amely magába foglalja a bölcsődei korosztályt (0–3 évesek) és az óvodai nevelést is (3–6 évesek). A bölcsődei korosztályt három csoportra osztotta a törvény, kicsi, közép- és nagycsoport, amelyekben a gyerekek száma átlagosan 7,12 és 14. Az óvodai csoportokban a gyermeklétszám 10-20 fő. Az óvodák típusait tekintve rövid és hosszú programú csoportok létrehozása megengedett. Azokban a közigazgatási-területi egységekben ahol a gyermeklétszám meghaladja a rendelkezésre álló

⁸ 4464/2000.szeptember 7-én megjelent határozat az óvodák működéséről
https://www.edums.ro/invpresc/Regulamentul_de_organizare_si_functionare_a_invatamantului_prescolar.pdf [letölt. 2022.09.12.]

⁹ Az 1/2011 közoktatásügyi törvény
<https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/259001> [letölt. 2022.09.12.]

¹⁰ Az 1/2011 oktatásügyi törvény 56/2019 módosítása értelmében bővült a kötelező oktatási rendszer a következőképpen: 2020-tól a nagycsoport, 2023-tól a középső csoport és 2030-tól a kiscsoport válik kötelezővé
<https://lege5.ro/App/Document/gmzdkojz42a/art-24-lege-56-2019?pid=282841458#p-282841458> [letölt. 2022.09.12.]

bölcsődei és óvodai helyeket, játszóházak, gyermekkönyvtárak hozhatók létre, amely az oktatási rendszer alrendszerét képezik. A törvény újszerűségét jelzi, hogy a kisebbségekre vonatkozó szabályozást nem külön egységként tárgyalja, hanem minden témát a megfelelő paragrafusokhoz kapcsolja. Az állami, magán és egyházi oktatási intézmények szabályozása és teljesítménymutatói megegyező az állami intézményekével. Ennek eléréséhez használhatják az alternatív pedagógiai programokat az Oktatásügyi Minisztérium által jóváhagyott működési szabályzatban megfogalmazottak alapján. A román állampolgárok közül bárki részt vehet bármely alternatív oktatási formában, többségi, kisebbségi vagy nemzetközi nyelven.¹¹

Összegezve az elmúlt 35 év óvodai intézmények működésének szabályozását az oktatási törvények tükrében, lassú folyamatokban végbemenő változásokat követhetünk nyomon a kommunizmus idejéből örökölt centralizált rendszer kiküszöbölésével és új stratégiai elemek bevezetésével. Markáns strukturális változást a 2011/1-es számú oktatásügyi törvény hozott a decentralizációs folyamatokhoz szükséges intézkedések bevezetésével. A 2023/198-as közoktatásügyi törvény újdonságereje a bölcsődei nevelés közoktatási rendszerbe való beemelésében és a *koragyermekkorai nevelés* gyűjtőfogalmának használatában rejlik. További változást az 5-7 éves gyermekek iskolaelőkészítő csoportokba való szervezése hozta, amely 2012-től az óvodai rendszerből az elemi osztályok sorába került, és ezzel együtt a kötelező oktatási rendszerbe való áttemelése követett. Az óvodai oktató-nevelő munka hatékonyabbá tétele érdekében a csoportlétszámot 30 főről 20 főre csökkentik. Hosszú idő után ismét kötelezővé válik az óvodai nevelés: 2020-tól a nagycsoport, 2023-tól a középső csoport és 2030-tól a kiscsoport.

A kisebbségi oktatás tekintetében legnagyobb sikereket a román nyelv idegennyelvként való tanítása - megkülönböztetett tanterv szerint – hozta. A szórványtelepüléseken megengedett kislétszámú magyar osztályok indításával a romániai magyar oktatás sorvadását próbálták megakadályozni. Az alternatív megoldások három szintű gyakorlati alkalmazására adtak lehetőséget az oktatásügyi törvények. Választási lehetőséget kínáltak fel egyrészt az oktatási intézmények fenntartása tekintetében (állami vagy magán), továbbá az oktatás nyelvének

¹¹ Az 198/2023-as július 4-én megjelent közoktatásügyi törvény
https://edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Minister/2023/Legi_educatie_Romania_educata/legi_monitor/Legea_invatamantului_preuniversitar_nr_198.pdf [letölt. 2024.06.12.]

(többségi, kisebbségi vagy nemzetközi) és a használt pedagógiai programok tekintetében (Waldorf, Step by step, Montessori, Jena Plan).

III.4.2. Nevelési és oktatási alternatívák térhódítása 1989 után

Az I. 5. fejezetben részletesen vizsgáltam a címben szereplő alternatív kifejezés pedagógiai szakirodalomban megjelenő értelmezéseit. Röviden úgy foglalhatnánk össze, mint lényegesen eltérő lehetőség, pedagógiailag modellértékű minta, amely új, választható utat jelöl a központi, országos szintű program mellett. A rendszerváltozás utáni években Romániába is megjelent a nyugatról beáramló alternatív pedagógiai programok szele implicit módon. A központosított, előíró, elavult tantervekkel szemben az oktatás több aktora is az alternatív megoldások felé fordult. Ebben a fejezetben arra keresem a választ, hogy mely alternatív programok honosodtak meg a többségi és kisebbségi oktatásban és melyek voltak az alternatív programok elterjedésének folyamatai.

A rendszerváltozás új utakat nyitott Románia oktatáspolitikájában. A kommunista országok oktatáspolitikáján túl a nyugati fejlettebb országok oktatáspolitikai modelljei is kezdtek beszivárogni az országba. Globális szinten is felismerték a koragyermekkori nevelés fontosságát, melyet az 1990-ben, a thaiföldi Jomtienben szervezett nemzetközi konferencián fogalmaztak meg 128 ország képviselőjében *Oktatás mindenkinek* címmel. Ez a világnyilatkozat történelmi demonstrációja volt az országok akaratának és elkötelezettségének, melynek az óvodai nevelés szempontjából egyik fontos alap gondolata: a gyermek nevelését már közvetlenül születése után el kell kezdeni. A közösen felállított hat cél közül az első a koragyermekkori gondozás és oktatás bővítése volt (Moldovan - Bătrânc, 2007). Az Oktatásügyi Minisztérium is felismerte annak szükségességét, hogy a koragyermekkori nevelésbe a szülőknek, ápolóknak, dadáknak és óvodapedagógusoknak egyaránt fontos szerepük van a gyermekek testi és lelki harmonikus fejlődéséhez. Ennek érdekében egyre nagyobb hangsúlyt fektettek a koragyermekkori nevelés fejlesztésére. 1992-ben az UNICEF támogatásával jelent meg az óvodáskorú gyermekeknek szánt első kísérleti program PETAS néven.¹² Újszerűsége abban rejlett, hogy szorosabb kapcsolatot

¹² PETAS - Program de Educație Timpurie pe Aree de Stimulare vagyis Koragyermekkori nevelés fejlesztési területekre bontva
https://www.oportunitatiegale.ro/pdf_files/Centre%20de%20resurse%20pentru%20parinti.pdf [letöltés 2022.09.28]

alakított ki a szülőkkel, az óvodapedagógusok pedig kisebb csoportokban dolgozhattak a gyermekekkel a fejlesztési területeknek megfelelően. Kihívások elé is állította a pedagógusokat, hiszen nem konkretizálta a tevékenységek tartalmát és leírást sem kaptak az új terv alkalmazásához. A programot 1998-ig működtették, kiterjesztve országos szintűre a tanfelügyelőségek és a helyhatósági szervek közreműködésével. A kutatási eredmények alapján a program sikerességéről olvashatunk.

A konstruktív jellegű reformváltozások hozzájárultak az óvodai csoportok felszereltségének bővítéséhez is. Ha összehasonlítjuk a PETAS és az 1994-ben alakult Step by step-csoportokban alkalmazott alternatív programot, hasonlóságokat fedezhetünk fel. Mindkettő bevezette a szülők bevonását az óvodai életbe implicit módon, másrészt olyan tevékenységeket és játékokat alkalmaztak, amelyek hozzájárultak a gyermek egyéni fejlődéséhez (Preda & Ovedenie, 2011). A demográfiai adatok óriási diáklemorzsolódást regisztráltak ebben az időszakban. 1995-ben 1,1 millióval kevesebb diák volt beiratkozva az oktatási intézményekbe, mint tíz évvel korábban. Ennek a felismerésnek a tudatában az oktatáspolitikai aktorai elsődleges célként fogalmazták meg a gyermekek és diákok integrálásának szükségességét az oktatási intézményekbe. Ebbe a stratégiába ágyazódott bele az alternatív oktatás, amely új értelmet nyert. Az oktatáspolitikai az alternatív oktatás bevezetésétől várta a megoldást az iskolaelhagyás problémájára. Ennek megvalósítását főként a vidéki oktatás fellendítésében, a más nemzetiségű gyermekek integrálásában és új programok bevezetésében remélték. A stratégia bukását számadatok jelzik. Az ezredfordulón az iskolaköteles gyermekek csupán 67,3%-a tartozott valamelyik oktatási intézményhez. Az alternatív intézmények megjelenése nem a demográfiai mutatók mentén alakult, hanem túlnyomó részt városi oktatási intézmények keretén belül, ahol a pedagógusok érdeklődése, kíváncsisága, nyitottsága és tudása volt a mozgató erő. Tíz évvel később azt láthattuk, hogy az alternatív oktatás bevezetése nem hozta el a várt eredményt. Országos szinten voltak kimagasló sikerek, de az alternatív programok nem bontakoztak ki az elvárásoknak megfelelően, és az alternatív programok alapján történő oktatás minősége is megkérdőjelezhetővé vált.

A fent említett hiányosságok pótlására az Oktatásügyi Hivatal új stratégiát dolgozott ki, melyek között a következő célok szerepeltek: a törvényi háttér megalkotása és specifikus előírások az oktatási alrendszer számára, az alternatív oktatás beépítése a nemzeti tantervbe oly módon, hogy ne sérüljön a szabad választás joga, és biztosítani tudják a különböző típusú oktatási módot és az alapoktatást mindenki számára. Meghatározták az alternatív oktatási

intézmények támogatási formáit és feltételeit és részvételt biztosítottak az újgenerációs európai programokban hatékony oktatási technikák és módszerek elsajátításával és a nemzetközi partnerkapcsolatok kibővítésével (Cuciureanu, 2011).

A '90-es évek elején megjelentek Romániában az első Waldorf-intézmények, de a törvény általi szabályozásokra még több évet kellett várni. Vizsgálódva tanügyi törvények sorában, Azt tapasztalhatjuk, hogy az 1993-ban megjelent szabályozás tesz először említést az alternatív programok bevezetésének lehetőségéről. Az új stratégiának és a folyamatos fejlődésnek köszönhetően a 2001/2002-es tanév az elismert oktatási alternatívák kiterjedését és elterjedését eredményezte Románia valamennyi megyéjében: Waldorf, Step by step, Montessori, Freinet, Jena-plan. Az alternatívák bevezetése során két ellentétes irány volt megfigyelhető: az egyik irányvonalat a hagyományokkal szakító szabad nevelést és a gyermeki függetlenséget hirdető alternatív oktatás képviselte, a másik oldalt pedig az állami szervek kezdeményezése, amely a hagyományos, tradicionális oktatást és kánont igyekezett elismertetni és alkalmazni az alternatív oktatási formákkal szemben. Végül sikerült megtalálni az aranyközéputat oly módon, hogy az oktatási alternatívák elfogadták a közoktatásban használt értékelési formákat és vizsgaformákat, az állami szervek pedig biztosították az alternatívák szervezeti és funkcionális autonómiáját és sajátosságait. A legnagyobb ellentmondás mégis abból adódott, hogy Romániában bármely alternatív irányzatot a nemzeti tantervbe kellett integrálni. Az oktatási rendszer alegységeként minden szabályozást alkalmazni kellett. Az Oktatási, Kutatási, Ifjúsági és Sportminisztérium feltételek nélkül elismerte az oktatási pluralizmus fenntartásának szükségességét az oktatás eredményességének megerősítése, a diákközpontú oktatás és a szabadságra nevelés érdekében. Az alternatív intézmények a romániai oktatás alrendszereként kénytelenek voltak elfogadni a feltételeket a gyermekek oktatására vonatkozóan. A döntéseket kényszerként élték meg, amely lázas vitákat szült a képviselők között (Catalano, 2011).

III.4.3. A nevelési és oktatási alternatívák szabályozása

A tanügyminisztériumban már a rendszerváltozás után történtek kezdeményezések a nevelési és oktatási alternatívák bevezetésének szabályozására vonatkozóan, mégis ezek a törekvések 1996-ban öltöttek szervezett formát, amikor a 394-es kormányhatározattal létrehozták az egyetem előtti magánoktatás ügyosztályát (Serviciul pentru învățământul particular preuniversitar). Egy évvel később ez alegységekre bomlott, melyek közül az egyik

a ma is létező Oktatásügyi alternatívák nevet viseli. Fontos megemlítenünk, hogy a határozatok és jogszabályok az alternatív oktatásban nem különíti el az óvodai nevelést és az iskolai oktatást, együttesen egyetem előtti oktatásként említik őket, és azonos szabályozás érvényes a különböző életkori szakaszokban alkalmazott oktatásra. Ez a szervezet hivatott felismerni és orvosolni az alternatív programok bevezetése és alkalmazása során fellépő problémákat. Következő állomás az oktatási alternatívák területén az 1994/853. törvény által megalapított Oktatásügyi Alternatívák Országos Bizottsága (Comisie Națională pentru Alternative Educationale – CNAE). Rendelet által megváltozott a bizottság összetétele, és 12 pontban rögzítették a CNAE összetételét és hatáskörét. Újító jellegét az alternatív oktatási intézmények működésének szabályozása adta, de hiányoztak belőle a következő szabályozások: az alternatív intézmények működési feltételei, beiratkozás, népszerűsítés, a gyermekek átíratkozása, humán és anyagi erőforrások. A felsorolt hiányosságokat a 2000.09.13./4517. miniszteri rendelet pótolta, amely vonatkozott az alternatív oktatási intézmények megalapítására és működésére, valamint az állami- és magánintézményekre egyaránt. Ezen intézkedések pozitív hozadéka megkérdőjelezhetetlen, viszont elkésett intézkedésről beszélhetünk, hiszen több mint egy évtized telt el a Romániában elsők között létrehozott alternatív csoport megalapítása óta. 1991–2000 között az alternatívák jelentették az oktatási pluralizmus fenntarthatóságát. Az oktatási alternatívákat Cuciureanu (2011) tanulmányában három jól elhatárolható korszakra bontja le:

a). *Anómikus időszak* – 1991–1995 között, a tanügyi törvény megjelenése előtti kaotikus időszak. A rendszerváltozás utáni években az alternatív oktatási intézmények szabályozási keret nélkül alakultak és működtek. Zűrzavar jellemezte ezt az időszakot, amely a tanügyminisztérium engedélye nélküli alternatív óvodák és iskolák létrejöttét eredményezte.

b) *Ideiglenes működések időszaka* – 1995-ben megjelent az új oktatásügyi törvény, majd 2000-ben az Oktatásügyi Alternatívák Országos Bizottsága által megalkotott szabályozás *A magán és állami alternatív oktatási intézmények megalapításának és működésének szabályozása Romániában* címmel. Ezekben az években kapták meg hivatalosan a tanügyminisztériumtól a működési engedélyt azok az intézmények, amelyek a rendszerváltozás után elkezdték tevékenységeiket. Legfőbb megvalósítások között szerepelt az ellenőrzési formák helyett eljárások és elvárások az alternatív oktatási intézményekkel szemben. Az alternatív oktatási intézmények akkreditálásának és ellenőrzésének folyamatát konjunkturális és más hosszú távú tényezők befolyásolták. Az előbbieket között megemlíthetjük a rendszerváltozás után kaotikus módon létesülő oktatásügyi intézeteket, a

növekvő diáklétszámot és a nagyszámú, törvényes keretek nélküli alternatív programot kínáló iskolákat és óvodákat. A hosszútávú tényezők között szerepel a versenyhelyzetek kialakítása az oktatásban, oktatási pluralizmus megteremtésével, az anyagi források növelése és ennek teljesítményalapú objektív elosztása az intézmények számára, a diákok külföldi tanulmányi lehetőségeinek megteremtése és az oklevelek honosításának biztosítása, valamint az oktatás minőségének biztosítása minden romániai iskolában.

c) Akkreditációk időszaka – az alternatív oktatás megszilárdulása, az intézmények jogi alapokra helyezése. A 2000-es években kezdődött meg azon magán és állami alternatív oktatási intézmények akkreditációja, amelyek megfeleltek az országos elvárásoknak. Nyilvántartásba került minden alternatív módszerrel működő csoport, osztály vagy oktatási intézmény, amely hiteles, hatékony és elismert volt. Az ezredforduló az alternatív oktatási intézmények számára is vízvonalas volt. Az akkreditáció a felállított kritériumrendszert vette figyelembe, így az életképes és a kritériumoknak eleget tévő intézmények maradhattak fenn továbbra is. Más európai országokkal ellentétben Romániában nem önállóan, a maga sajátosságaival engedélyezte az alternatív oktatást, hanem az országos oktatási rendszerébe illesztette be. Az 1993/283-as tanügyi rendelet lehetővé tette alternatív óvodai csoportok létrehozását a nemzeti tanterv keretén belül. Az oktatásügyi alternatívák részletesebb szabályozását a 2011/1-es tanügyi törvény 16-os és 59-es szakasza tartalmazza. Ennek megfelelően az egyetem előtti oktatás valamely szakaszában létrehozható olyan alternatív programmal működő intézmény, amely rendelkezik a tanügyminisztérium engedélyével és teljesíti a felállított kritériumokat. Az intézmények akkreditációja és folyamatos ellenőrzése a törvényi szabályozásoknak megfelelően történik, és biztosítják működési és szervezési autonómiájukat. Bármely nyelven tanítsanak is az alternatív iskolában vagy óvodában, kötelesek felvenni a román állampolgársággal rendelkező gyerekeket. Azokat a pedagógusokat, akik ezekben az intézményekben tanítanak, ugyanolyan jogok illetik meg, mint a hagyományos oktatással működő intézményekben. Joguk van a továbbképzési és fokozatszerzési lehetőségekkel élni. Alternatív óvodai csoportok és osztályok állami és magánintézményekben egyaránt létrehozhatók. Az alternatív intézmények képviselői összeállítják a kerettanterv alapján a tananyagot és az Oktatásügyi Minisztérium hagyja jóvá. Mindegyik óvodai csoportba és elemi osztályba az alternatívának megfelelő képzettségű pedagógust kell alkalmazni (Cuciureanu, 2011).

Az alternatív pedagógiák megjelenésének és kiteljesedésének mentén az tapasztalható, hogy bár a törvényes alapok lehetőséget teremtettek az alternatív pedagógiai programok

bevezetésére, a pedagógiai gyakorlatban kevés pedagógus/oktatási intézmény élt ezzel a lehetőséggel. Ez a jelenség egyrészt a romániai oktatási rendszer centralizált, központosított, ellenőrző jellemvonásaiból eredeztethető, másrészt az információáramlás korlátozásában, a tőke- és humán erőforrás hiányában gyökerezik.

III.5. A rendszerváltozás után megjelent központi óvodai tantervek

A disszertáció elméleti-keretrendszerének kialakítása során meghatároztam a rendszerváltozás utáni politikai, gazdasági, társadalmi, oktatásügyi változások mentén kialakult óvodai nevelést, bemutattam az oktatási alternatívák elterjedését és óvodai nevelésre gyakorolt hatását, továbbá elemeztem az óvodai nevelés törvényi szabályozásait, kiemelve a kisebbségekre vonatkozó paragrafusokat. A teljes körkép kialakításához azonban elengedhetetlen a központi óvodai tantervek vizsgálata is.

A rendszerváltozás utáni években a kommunizusból átörökített, 1987-es óvodai tanterv volt érvényben, melynek helyét az 1993-ban kiadott tanterv vette át. Az ezredforduló után további négy óvodai tanterv (curriculum) látott napvilágot: 2000-ben, 2006-ban, 2008-ban és 2019-ben, amelyek tartalmaiban nyomon követhető a centralizmus jegyeinek továbbélteése és az innovatív elemek bevezetése. A disszertáció terjedelme nem teszi lehetővé a tantervek teljeskörű bemutatását, ezért dokumentumelemzéssel a lényeges sajátosságok mentén kívánom vizsgálni őket. A dokumentumokban megjelenő tartalmak elemzése során kettős fókusz valósult meg: kiemeltem azokat a központi jegyeket, amelyek a kommunizusból örökítve megtalálhatóak voltak a tantervi tartalmakban, illetve vizsgáltam a dokumentumokat a reformintézkedések sorába illeszthető újítások, innovatív elemek, megújult szemléletek mentén. Meggyőződésem, hogy a tantervekben fellelhető tartalmi változások kiemelésével megkonstruálható a rendszerváltozás utáni óvodai nevelés sajátos, központi arculata. Pedagógiai tapasztalatból tudjuk, hogy a dokumentumokban megjelenő tartalmak és az óvodai gyakorlat néha ellentétes irányt mutatnak, ezért egyes részekenél a pedagógusokkal készített interjúk válaszaival kiegészítve szeretném alátámasztani érvelésemet.

III.5.1. A rendszerváltozás után megjelent központi óvodai tantervek vizsgálata a hasonlóságok és újítások mentén

A rendszerváltozás pillanatában az 1987-ben megjelent, kommunista jegyeket hordozó óvodai tanterv volt érvényben, majd az utána következő években, a reformintézkedések jegyében 5 megújított tanterv látott napvilágot. Összehasonlítva a vizsgálni kívánt tanterveket, első megállapításra több szembetűnő sajátosságot emelhetünk ki. A 2006-os óvodai tanterv több szempontból is innovatív jegyeket hordoz, egyrészt az első digitális formában megjelent óvodai országos dokumentum, másrészt az első magyar nyelven megjelent óvodai tanterv. A dokumentumok megnevezései szintén előrevetítik a tartalmi sajátosságokat: *Óvodai Nevelési-Oktatási Tevékenységek Tanterve* (1987, 1993, 2000, 2006), *Óvodai nevelés curriculumuma, 2008* (3- 6/7 éves korig.), *A koragyermekkorai nevelés curriculumuma, 2019* (2. melléklet).

Fontos hangsúlyozni, hogy a tanterv, mint az óvodai nevelés folyamatának egészét szabályozó hivatalos, normatív és egységesen kötelező curriculáris dokumentum, központosított jellemvonását megőrizte az évek folyamán. Tartalmi felépítését vizsgálva azt látjuk, hogy előbb óvodai csoportokra (kis-, közép-, nagycsoport és iskolaelőkészítő csoport), majd korcsoportokra bontva (3-5 év, 5-7 év) határozza meg az óvodában kötelezően tartandó heti tevékenységek típusát és számát. A kötelező tevékenységek heti darabszáma/óraszámuk közös sajátosságként, előíró jelleggel mindegyik óvodai tanterv alapját képezi (4. és 5. táblázatok).

4. táblázat: Az 1987-es és 1993-as óvodai tantervekben szereplő tevékenységek felosztása és száma (Saját szerkesztés)

	1987-es óvodai tanterv			1993- as óvodai tanterv			
	Kicsi csoport	Közép-csoport	Nagy-csoport	Kicsi csoport	Közép-csoport	Nagy-csoport	Iskolaelő készítő
Heti tapasztalati területek szerinti kötelező tevékenységek száma	12	17	20	5	7	10	12
Heti játékos tevékenységek száma	Igény szerint	Igény szerint	Igény szerint	Igény szerint	Igény szerint	Igény szerint	Igény szerint
Összesen	12	17	20	5	7	10	12

A 4. táblázat adataiból jól látszik a heti kötelező tevékenységek óraszámainak csökkentése a rendszerváltozás után megjelent első óvodai tantervben: kicsi csoportban 12-ről 5-re, míg nagycsoportban 20-ról 10-re vitték le és bevezették az előkészítő csoportot. Ez azt is jelentette, hogy megnőtt a gyermekek életkori sajátosságaira jellemző szabad játékra szánt idő.

A kommunizmus idején gyakorlatban lévő óvodai tanterv kötelező tevékenységek sorából állt, amelyet a játék egészített ki. A szigorúan előíró tevékenységekkel ellentétben, az óvodapedagógus a játékos foglalkozásokat a csoport igényeinek és a környezetnek megfelelően alakíthatott ki. „*Javasoljuk, hogy a lehetőségekhez mérten minél több játék és tevékenység történjen a szabadban*”.¹³ A nyugdíjas óvodapedagógusok visszaemlékezéseikben is megerősítették, hogy falusi környezetben - ahol kevés óvodai játék volt - nagyon sok időt töltöttek a gyermekekkel az udvaron. „*Délben a szabadban étkeztünk*

¹³Az óvodákban zajló oktató-nevelő tevékenységek és a „Haza sólymai” szervezet programja, 1987:6 file:///C:/Users/40720/Downloads/-programa-activitatilor-instructiv-educative-in-gradinita-de-copii-in-cadru-org-s-pr_cfeb472217bcba15c45bab0cef145712%20(1).pdf

a fa árnyékában”(IA.2), „[...]voltak játékok, de legtöbbet az udvaron játszottak a gyerekek” (IA.3), „A falusi óvodák kevésbé voltak játékokkal felszerelve, de hatalmas, zöld udvaruk volt, ahol a gyerekek szaladgálni, játszani tudtak. Az óvodai felszereléseket is a szülők hozták be, igaz, sokat kellett kérlelni őket” (IA.7).

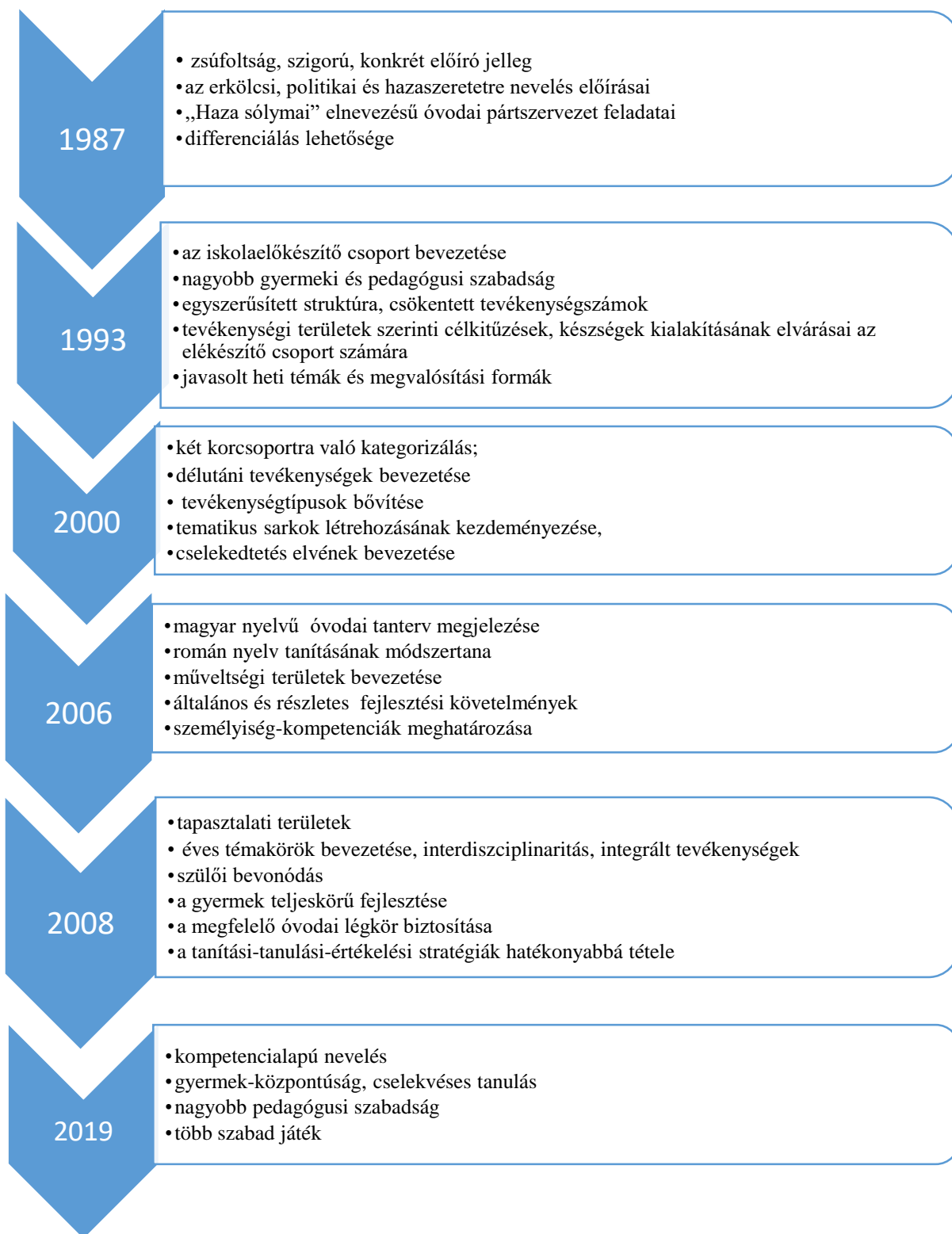
A 2000-es évektől kezdődően megjelentek a tantervben a választható tevékenységek, amely már felvetette az alternativitás lehetőségét. A 2008-as tanterv tevékenységei már arról tanúskodtak, hogy az oktatás mellett megkülönböztetett helyet kapott a nevelés, a személyes fejlődést célzó tevékenységek által. A 2019-es tanterv szakított a korábbi konkrét tevékenységek számának előírásával és az iskolára emlékeztető órarend kialakításával és heti óraszámokban javasolta a tevékenységek arányos elosztását. Összehasonlítva a 2008-as és 2019-es óvodai tantervben előírt tevékenységek számát, megállapíthatjuk, hogy a tapasztalati területek heti óraszámainak felére csökkentésével lehetőséget és teret engedtek a szabad játékok és tevékenységek, valamint a személyes fejlődést célzó tevékenységeknek. Ezzel az intézkedéssel közelebb hozták egymáshoz az elméleti keretrendszert és annak gyakorlati megvalósíthatóságát (5. táblázat).

5. táblázat: A 2000-2019 között megjelent óvodai tantervekben szereplő tevékenységek felosztása és száma (Saját szerkesztés)

	2000-es óvodai tanterv		2006-os óvodai tanterv		2008-as óvodai tanterv		2019-es óvodai tanterv	
	3-5 éves	5-7 éves	3-5 éves	5-7 éves	3-5 éves	5-7 éves	3-5 éves	5-7 éves
Heti tapasztalati területek szerinti kötelező tevékenységek száma/ideje	7 Heti 2,5 óra	10 Heti 5 óra	8 Heti 2,75 óra	12 Heti 6 óra	7 Heti 2,5 óra	10 Heti 5 óra		
Heti játékos tevékenységek száma/ideje	17 Heti 5,5 óra	14 Heti 7 óra	17 Heti 5,5 óra	14 Heti 7 óra	10 Heti 3,5 óra	10 Heti 5 óra		
Személyes fejlődést célzó tevékenységek száma/ideje					5 Heti 1,5 óra	6 Heti 3 óra		
Választható tevékenységek száma/ideje	0-1 20 perc	1-2 30-60 perc	0-1 20 per	1-2 30-60 perc				
Összesen	24-25	26-28	24-26	28	22	26		
	8 óra	14 óra	8 óra	14 óra	7,5 óra	13 óra	25 óra	25 óra

Az 3. ábra a tantervváltozások mentén bevezetett sajátosságokat és újításokat jelöli, melyeket a továbbiakban részletesen tárgyalok.

3.ábra: Óvodai tantervekben megjelenő újítások (Saját szerkesztés)



A központi óvodai tantervek vizsgálata során a kiindulópontot az 1987-ben megjelent óvodai program képezte, amely a az óvodapedagógusok oktató-nevelő munkájának keretét biztosította több évek keresztül. Ebben a tantervben még megtalálhatóak a kommunista oktatási rendszer jegyei: az erkölcsi, politikai és hazaszeretetre nevelés előírásai, az óvodások „Haza sólymai” elnevezésű pártszervezet feladatai és kötelességei (1. melléklet). Részletgazdag leírást találunk benne az óvodapedagógusok kötelezettségeiről, az elvárásokról és az oktatási tartalmakról. A kutatási téma szempontjából fontos kiemelni, hogy az 1987-es óvodai tanterv említést tesz a tevékenységi tartalmak adaptációjának lehetőségéről a kisebbségek nyelvére vonatkozóan. Ebben már megjelent a differenciálás lehetősége, mint a felzárkóztatás egyik módszere az értelmileg lemaradott vagy vegyes korosztályú csoportba járó gyermekek esetében. Ez a tantervi sajátosság a vizsgált dokumentumban nyomon követhető.

A rendszerváltozás után, 1993-ban látott napvilágot az első kommunista jegyeket hátrahagyó, a változás lehetőségét magában hordozó óvodai tanterv¹⁴. Újdonságértéke több pontban is megmutatkozott: az előkészítő csoport bevezetésében, a kötelező tevékenységek számának csökkentésében, a pedagógusok és gyermekek nagyobb szabadságában. Öt nevelési területre osztva fogalmazza meg a részletesen kifejtett oktatási célokat: nyelvi és kognitív nevelés, pszicho-motoros és fizikai nevelés, esztétikai nevelés, lelki nevelés, közösségi nevelés. Ugyanakkor az előző tantervre jellemző, folytonosságot képviselő sajátosságokkal is találkozunk. Az 1993-as tanterv külön fejezetet szentel az íráselőkészítő gyakorlatok kivitelezésére, továbbá tevékenységi típusok szerint írja elő, hogy mit kell ismernie a gyermeknek és javaslatokat tesz a tevékenységek megvalósítási módjára.

Az ezredfordulón megjelent új óvodai tanterv a rendszerváltozás utáni román oktatási rendszer reformtörekvéseibe illeszthető be, melynek legfőbb célkitűzése az óvodai oktató-nevelő munka tartalmainak újragondolása és más országok modern oktatási tartalmaihoz való közelítése (Preda & Dumitrana, 2005:20). Újdonságértéke a strukturális és tartalmi változások mentén figyelhető meg, melyek a mai óvodai nevelésben is jelen vannak: interdiszciplinaritás, két korcsoportra való kategorizálás (3-5 év a szocializáció időszaka, 5-7 év, iskolaelőkészítés szakasza) és a tevékenységek számának adaptálása a korcsoportoknak megfelelően, délutáni tevékenységek bevezetése a napközi és hetes óvodákba, a tevékenységtípusok bővítése (választható, opcionális és óvodán kívüli tevékenységek).

¹⁴ A Tanügyminisztérium által, Rodica Șovar szerkesztésében 32665/1993-as Óvodai Nevelési-Oktatási Tevékenységek Tanterve

Megerősítést kap a szabad és az irányított játék, mint a gyermeki érdeklődés felkeltésének és fenntartásának eszköze. A didaktikus csoportszoba kialakítása érdekében tematikus sarkok létrehozását vezeti be: könyvtár sarok, építő sarok, alkotó sarok. A nyugatról beáramló alternatív pedagógiák elterjedését és hatását tükrözi az a tény, hogy a 2000-ben megjelent óvodai tanterv külön fejezetben vizsgálja a központi és alternatív pedagógiák kapcsolatát. A *cselekvő magatartást*, mint közös irányt említi, amely a gyermeki személyiségfejlődés alapját képezi. Továbbá hangsúlyozza a tantervben megjelenő hagyományos és alternatív pedagógiai koncepciók szinergiáját, amely arra ösztönzi az óvodapedagógusokat, hogy a leghatékonyabb módszereket és stratégiákat (hagyományos vagy alternatív) válasszák ki a fejlesztő oktató-nevelő munka érdekében (Preda & Dumitrana, 2005:24-30). A központi tanterv néhány sajátossága mellett meg kell említeni, hogy az ezredforduló környékén jelent meg Nagyváradon az első alternatív programmal (Step by step) működő magyar óvodai csoport, melynek tanterve gyökeresen eltért a korabeli központi óvodai tantervtől.

Az óvodapedagógusok vallomása alapján a Step by step programot gyermekközpontú, interaktív, szülői bevonódást erősítő, megoldásfókuszú sajátosságok jellemezték. *„Mindenkinek nagyon tetszett, mert mozgalmas volt, belátták a kollégák, hogy milyen rossz az, amikor a gyerek egész nap ott ül a széken, és milyen kevés az a tíz perc mozgás. A Step by step-programban a gyerek állandóan mozog, és aktív, cselekedtető módszereket használ. A tudományokban ott van a felfedeztetés, a homok-víz centrum, ami érdekes volt számukra, mert addig senki sem hallott még erről. Addig a hagyományos programban mi csak képeket használtunk meg néha tárgyakat. A szülők nagyon lelkesek voltak. A teljes bútorzatot kicseréltük, csak az ágyak maradtak. [...] Az átalakítás után a centrumok munkaeszközeit le tudtuk tenni a gyermekek magasságába. A mindennapi eszközöket, tárgyakat a szülők hozták be az óvodába. Be is jöhettek a csoportba. Beütemeztük, hogy ki mikor fog jönni. Ez nagyon tetszett nekik annak idején, mert a hagyományos csoportokból nagyon ki voltak tiltva, meg kellett várják a gyerekeket az ajtóban. Nagyon kíváncsiak voltak arra, hogyan viselkedik a gyerek az óvoda falain belül az ő jelenlétükben. Nagyon szívesen jöttek, készítettek a gyerekekkel salátát, szendvicset, süteményt. Elkísérték bennünket a bábszínházba és bárhova mentünk”*(IA.10) .

A 2006-ban napvilágot látott Óvodai Nevelési-Oktatási Tevékenységek Tantervének innovatív eleme az erdélyi magyar óvodapedagógusok számára mérföldkövet jelentett. Hosszú idő után ismét magyar nyelven olvashatták az óvodai tantervet, amely tartalmazta az

anyanyelvi nevelés és a román nyelv tanításának módszertanát is. Az újtó szándék a tanterv szemléletmódjára és szerkezetére is hatással volt, egységességre törekedett, ahol a műveltségi területeket azonos szempontrendszer szerint építik fel. Megfogalmazza az általános fejlesztési követelményeket, és ezekből lebontott részletes követelményeket és személyiségkompetenciákat, amelyeknek az ismereteket és képességeket működtetve az óvodáskor végére kell megjeleníteniük. Annak ellenére, hogy a 2006-ban megjelent óvodai tanterv magyar nyelvű, személyiségkompetenciák fejlesztéséről beszél, megfogalmazásmódjában még mindig szigorú, előíró jellegére utal. Javaslatok helyett utasít és követel. Erről árulkodnak a következő szövegszerkezetek: „*óvodáskor végére kell megjeleníteniük*”, „*a 6-7 éves iskolaérett gyermeknek rendelkeznie kell*”, „*általános fejlesztési követelmények, az ezekből lebontott részletes követelmények*”.¹⁵

A 2008-as óvodai tanterv a *curriculum* megnevezést kapta, amelynek jelentéstartalmát az I.5. fejezetben részletesen tárgyalom. Új kontextusba helyezi az óvodai nevelést, amely a születéstől kezdődő és iskolába lépésig tartó korai fejlesztés időszakába illeszkedik bele és megfelelő környezetet teremt a gyermekek egészséges fejlődéséhez¹⁶. A tanterv tartalmi megjelenésében a folytonosság és újdonság is helyet kapnak. Állandóságra utalnak a fejlesztési követelmények, a központi, keret jelleg, az opcionális tevékenységek. Újszerűségét a kötelező tevékenységek tapasztalati területek szerinti csoportosítása, az éves témakörök bevezetése és az interdiszciplinaritás jegyében megvalósított integrált tevékenységek bevezetése adja. A reformintézkedéseket négy ponton követhetjük nyomon: a szülői bevonódás, a gyermek teljeskörű fejlesztése, a megfelelő óvodai légkör biztosítása, a tanítási-tanulási-értékelési stratégiák hatékonyabbá tétele által (Stark, 2010).

A 2019-es új tanterv bevezetése újításokat eredményezett terminológiai és tartalmi szempontból. A korábbi óvodai oktató-nevelő tevékenységek helyett óvodai nevelésről és gondozásról, valamint e fogalmak összefonódásáról olvashatunk. Az óvodai tantervek sorában az óvodai nevelés fogalmát először váltja fel a koragyermekkorai nevelés terminusa. Módosultak a tanulási tevékenységek heti óraszámjai, a lexikális tudás- és információátadás

¹⁵ Óvodai Nevelési-Oktatási Tevékenységek Tanterve Magyar tannyelvű óvodák számára. Az Oktatási és Kutatási Minisztérium 2000. szeptember 8/4481 számú rendeletével jóváhagyott és 2003-ban átdolgozott Óvodai Nevelési-Oktatási Tevékenységek Tanterve dokumentum magyar nyelvű változata. <https://scoalagimnazialavinatori.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/programa-activitatilor-instructiv-educative-in-gradinita-de-copii.pdf> [letöltés 2023.02.28]

¹⁶ Az óvodai nevelés curriculumja (3-6/7 év), 2008 <https://www.edums.ro/invpresc/Curriculum-pentru-invatamantul-prescolar.pdf> [letöltés 2023.03.18]

helyett a gyermekek társadalmi-érzelmi nevelésére tevődött át a hangsúly. A kerettanterv hatályon kívül helyezi a régi curriculumot, és egyetlen dokumentumban tartalmazza a tantárgyi programokat és a tanterv alkalmazásának módszertani útmutatóját. A koragyermekkori nevelés curriculumja kompetencialapú, gyermekközpontú, cselekvéses tanulást középpontba állító elveket érvényesít. Megnőtt a szabad játékra és az egyéni fejlesztésre fordítható idő. Ennek felismerése korszerűbb szemléletmódra, releváns, konstruktívabb és életszerű megközelítésre ad lehetőséget. Az új curriculum az európai oktatáspolitikára alapozva olyan pedagógiai keretet kínál a koragyermekkori nevelésben, ami lehetővé teszi a gyermek teljes személyiségének kibontakoztatását, a pedagógusoknak pedig teret enged, hogy minden gyermek egyéniségéhez, érdeklődéséhez és szükségleteihez igazítsák a nevelő munkát. Az iskoláskor előtti időszak olyan optimális fejlődési alapokat és feltételeket kell biztosítson a gyermekek számára, ami megalapozza a későbbi kulcskompetenciák kialakulását.¹⁷ Felépítésében a fejlődési területek, a fejlődési dimenziók és a viselkedésformák különülnek el egymástól, melyek közül a pedagógusok a fejlődési területekből kiindulva választják ki a fejlődés dimenzióit, majd ezekhez adaptálhatják a korcsoportok szerinti viselkedésformákat és megtervezhetik a megfelelő tanulási tevékenységeket (Stark, 2020).

Összefoglalva a tantervváltozások mentén kirajzolódott központi óvodai nevelést, elmondható, hogy a reformtörekvések szellemében konstruktív változásokon ment keresztül szerkezeti, tartalmi és fogalmi szinten egyaránt. A változás dinamikáját tekintve, lassú és megfontolt ívet írt le, amelyben a központi, keret jelleg és egyes tartalmak a folytonosságot biztosították. A IV.4. fejezetben a Step by step program és a 2019-es óvodai tanterv összehasonlító elemzése során beigazolódott, hogy a központi, hagyományos tanterv több tartalmi eleme az alternatív pedagógiai programból származtatható. Az elméleti, dokumentumszintű megközelítésen túl nem tudjuk, hogy a tantervben megjelenő újítások megjelentek-e a mindennapi pedagógiai gyakorlatban, de az óvodapedagógusok élhetnek a tantervekben megjelenő pedagógiai szabadság jogával kiválasztva az oktatási tartalmakat és a hozzá illeszkedő módszereket. Ezért fontos, hogy az óvodapedagógusok ismerjék a különböző alternatív pedagógiai programokat, módszereket, jó gyakorlatokat.

¹⁷ A koragyermekkori nevelés curriculumja, 2019.

<https://www.edums.ro/2019-2020/Koragyermekkori%20neveles%20curriculum%202019.pdf>
[letölt. 2022.10.23]

III.6. Kisebbségi magyar gyermekek napjaink óvodai nevelésében

A színvonalas koragyermekkorai nevelés és gondozás biztosítása egyre meghatározóbb szerepet kap az Európai Unió és Románia szakpolitikai iránymutatásaiban és célkitűzéseiben. Ennek keretén belül az „Oktatás és Képzés 2020” program célja, hogy a négyéves életkor és az iskolaköteles kor közötti korosztály 95 százaléka részesüljön óvodai ellátásban (Kalas, 2020). Romániában az érintett korcsoportból óvodai ellátásban részesülő gyerekek aránya elmarad az EU-s átlagtól: az Eurostat adatai szerint 2012-ben 93,9% volt az EU átlaga, míg a romániai átlag 85,5%. Ennek ellensúlyozására született meg 2018-ban az a törvénymódosítási határozat, amely kimondja, hogy 2020-ig kötelezővé kell tenni a nagycsoportot, 2023-ig a középső csoportot és 2030-ig a kiscsoportot.

Legfrissebb adatforrások alapján a 2017/18-as tanévben Romániában összesen 507 285 gyerek vett részt óvodai nevelésben, közülük 487 002 fő állami oktatásban és 20 283 magánoktatásban.¹⁸ A magyar tannyelvű óvodai nevelésben részesülő gyerekek száma országos szinten 32 754 fő volt (6,45%), közülük a városi és vidéki óvodákba járó gyermekek száma kiegyenlítődni látszik (Márton, 2018) (6. táblázat).

6. táblázat: A magyar tannyelvű óvodai nevelésben részesülő gyermekek száma a 2017/2018-as tanévben (Saját szerkesztés a Romániai magyar közoktatási kataszter alapján)

	Magyar tannyelvű óvodába járó gyermekek száma	Városi környezetben járó óvodások száma	Százalékban kifejezve	Falusi környezetben járó óvodások száma	Százalékban kifejezve
Romániában	32 754	15710	48%	17044	52%
Bihar megyében	3748	1341	36%	2397	64%

A magyar kisebbségi óvodai nevelés két intézményi formában létezik: önálló magyar tannyelvű óvodaként, illetve kéttagozatos vegyes intézmény formájában, ahol párhuzamosan működnek román és magyar nyelvű csoportok. Nagyobb számban az utóbbival találkozunk. Az Erdélystat adatai alapján Erdély-szerte ma körülbelül 785 magyar nyelvű óvoda, illetve

¹⁸ Márton János Romániai magyar közoktatási kataszter 2017-2018
<https://oktatasikataszter.adatbank.ro/index.php?a=leiras> [letöltve 2023.05.21]

óvodai csoport működik.¹⁹ A magyar állam 2016-ban indított Kárpát-medencei óvodafejlesztési programja keretén belül 150 új óvoda építése és 450 megújítása valósult meg. Ez a támogatás lehetővé tette a kisebbségi óvodák bővítését, az anyanyelven történő tanulás megalapozását. A kisebbségi léthelyzet körülményei között a nemzethez tartozás erős köteléke a nyelv, hiszen az erdélyi kisebbséget a magyar nyelv használata kapcsolja a magyar nyelvközösséghez. Az a tény, hogy az Erdélyben élő szülők magyar nyelvű óvodát és iskolát választanak gyermekeik számára szimbolikusan kifejezi a magyar nemzeti önazonossághoz való ragaszkodást, a nemzeti kultúra melletti elköteleződést (Pletl, 2014). A Nemzetpolitikai Kutatóintézet 2018-ban végzett felmérése szerint a Kárpát-medencében élő magyar szülők az oktatás színvonalát tekintik a legfontosabb szempontnak óvodaválasztáskor. A megkérdezettek második kritériumként az anyanyelvet jelölték meg, míg harmadik helyen a biztonságos környezet szerepelt. A Márton János kutatásában részt vevő erdélyi szülők mintegy 39 százalékának volt lehetősége legalább két óvoda közül választani, a fennmaradó 61 százalékának csak egy óvoda állt a rendelkezésére óvodaválasztáskor. A választási lehetőséggel rendelkező szülők döntését leginkább befolyásoló etnikailag semleges tényezők között a minőségi szempontok befolyásolták a döntést, mint az óvodában zajló pedagógiai munka minősége, a pedagógus személyisége (Márton, 2019).

III.6.1. A Bihar megyei magyar nyelvű óvodai nevelés jelenének rövid bemutatása

A Bihar megyei óvodákra vonatkozó statisztikai adatok nem terjednek ki az oktatás nyelvére, az óvodákba járó gyermekek és az óvodapedagógusok számát összességében mutatja.²⁰ A 7. táblázat adatsorából kiderül, hogy a városi óvodákba járó gyermekek és pedagógusok száma meghaladja a vidéki óvodákba járók számát.

¹⁹ <http://intezmenytar.erdelystat.ro/intezmenyek/romaniai-magyar-nyelvu-ovodak/11> [letölt. 2022.04.29.]

²⁰ A Bihar megyei statisztikai adatok könyve <https://bihor.insse.ro/wp-content/uploads/2024/04/Anuar2023.pdf> [letöltve 2024.02.25]

7. táblázat: Bihar megyei óvodások és óvodapedagógusok száma (Saját szerkesztés, Bihar megyei statisztikai adatok alapján)

Tanévek	2018/ 2019	2019/ 2020	2020/ 2021	2021/ 2022	2022/ 2023
Óvodás gyermekek száma	17.176	17.073	16.398	16.882	17.138
Városi óvodákba járó gyermekek száma	9.218	9.362	8.958	9.229	9.422
Vidéki óvodákba járó gyermekek száma	7.958	7.711	7.440	7.653	7.716
Óvodapedagógusok száma	1.297	1.298	1.313	1.350	1.393
Városi óvodákban dolgozó óvodapedagógusok száma	780	787	802	825	869
Vidéki óvodákban dolgozó óvodapedagógusok száma	517	511	511	525	524

Hiányoznak a hivatalos adatok a Bihar megyei magyar óvodapedagógusok számáról, de a becslések alapján a számuk körülbelül 250-re tehető. Tulajdonjogi helyzete alapján Bihar megyében 2 magyar nyelvű óvoda működik önálló intézményként, az Evangélikus-Lutheránus Óvoda és az Aranykapu Óvoda, Érmihályfalván.²¹ A Nagyváradon működő magyar óvodák/tagóvodák²² száma 22, amelyekben 75 óvodapedagógus 45 csoportban végzi oktató-nevelő munkáját.²³ Ezek között találunk egy speciális intézményt, a Bonitas Inkluzív Oktatási Központot, amely sajátos nevelési igényű gyermekeket fogad. Továbbá a történelmi egyházak is működtetnek óvodákat az ökumenizmus jegyében: Lorántffy Zsuzsanna Református Gimnázium – Csillagocska Óvoda, Szent László Római Katolikus Líceum – Szent László Óvoda, Betlehem Keresztyén Óvoda, Evangélikus-Lutheránus Óvoda. Ezek közül csupán két óvodai csoport alkalmaz alternatív pedagógiát: az egyik a Step by step - programot, a másik óvodai csoport pedig a Waldorf - programot. A többi óvodai csoport a központi kerettanterv alapján működik. Annak ellenére, hogy az országos tanterv előíró, keret jellegű, lehetőséget biztosít az óvodapedagógusok számára, hogy akár alternatív

²¹A magánintézmények országos nyilvántartása <https://www.bihon.ro/stirile-judetului-bihor/lista-cu-gradinitele-din-bihor-acreditate-sau-autorizate-sa-functioneze-provizoriu-4508630/> [letöltve 2023.08.25]

²² A tagóvodák olyan óvodai csoportok, amelyek a többségi román óvodai csoportokkal párhuzamosan működnek.

²³ Romániai magyar közoktatási kataszter adatai alapján 2017-2018 tanévre <https://oktatasikataszter.adatbank.ro/index.php?a=keres> [letöltve 2023.08.25]

pedagógiákból átvett módszereket, eszközöket, életszervezési gyakorlatokat implementáljanak.

III.7. A nagyváradai óvodapedagógus- és tanítóképzés rövid áttekintése

Romániában az óvodapedagógus- és tanítóképzés két oktatási szinten érhető el. Egyrészt pedagógiai líceumokban valósul meg a négyéves középszintű szakképzés, másrészt egyetemi szinten. A felsőoktatásban a bolognai rendszer érvényesül, amely hároméves alapképzést és kétéves mesterképzést jelent. A képzési struktúra az idők során folyamatosan változott. A rendszerváltás utáni időszakban a pedagógusképzésben több jogszabály-módosításra is sor került, nagyfokú bizonytalanságot okozva mind a képzést szervező intézmények, mind a képzésben részt vevők körében. A középfokú, líceumi képzésben többszöri változtatás, újraindítás történt, ami a pedagógusképzés szerkezeti és tartalmi fejlődésére is kihatással volt (Márton, 2015). A felsőoktatásban a 90-es évek végén indult be az óvó- és tanítóképzés főiskolai rendszerben egyéb szakokkal párosítva, és további tíz évet kellett várni, hogy egyetemi szintre emelkedjen. Összehasonlításként megemlíteném, hogy Magyarországon 30 évvel korábban, 1959-ben alakultak meg a képzés szintemelését jelentő, akadémiai jellegű – fél-felsőfokú – tanítóképző intézetek (Kelemen, 2019).

Nagyvárad abban a kiváltságos helyzetben van, hogy három különböző intézményben is történik óvodapedagógus- és tanítóképzés magyar nyelven, ebből egyik középfokú, azaz líceum, kettő pedig egyetem, amelyikből egyik állami finanszírozású, a másik pedig magán. A nagyváradai Iosif Vulcan Főgimnázium honlapján olvashatjuk a pedagógiai múltú intézmény történeti áttekintését román nyelven, melyből kiderül, hogy a nagyváradai tanítóképzés története az 1770-es évekig nyúlik vissza.²⁴ Az iskola történelmi fordulópontja 1975, amikor ismét indítanak magyar osztályokat négyéves középfokú képzésben, amelynek elvégzése után óvodapedagógusi vagy tanítói oklevelet biztosítottak. A rendszerváltozás után a képzési idő 4 évről 5 évre módosult, és a diákok kettős képesítésben (óvodapedagógus és tanító) részesültek. Én is ebben az intézményben, népes osztályban végeztem el középfokú pedagógiai tanulmányaimat 2001-ben, 35 pedagógusjelölttel együtt. Népszerű

²⁴ A Iosif Vulcan Főgimnázium története
<https://www.cnivor.ro/istoric.html> [letölt. 2023.10.28]

volt az iskola abban az időben, éppen ezért a bemeneti feltételekkel ki tudták szűrni a jobb képességű diákokat. Az általánosan bevezetett oktatásügyi reform következtében 1999-től a pedagógiai líceumokban nem szerveztek felvételit, de a már létező osztályokban tovább folyt a képzés. A 2000-es évektől kezdődően az óvodapedagógus- és tanítóképzés fokozatosan tevődött át az egyetemek hatáskörébe, ezért a Iosif Vulcan Líceum szakosztályok indításával biztosította az iskola fennmaradását. A 2002/2003-as tanévtől kezdve új tantervvel, négyéves képzési idővel újra beindították a pedagógiai líceumokat, amelyek mind a mai napig működnek (Szabó-Thalmeiner, 2005). Ebből eredően sokat vitatott téma az óvodapedagógus- és tanítóképzés teljes áthelyezése akadémiai szintre. Az új tanügyi törvényjavaslatok között szerepel a középfokú pedagógusképzésben végzett hallgatók jogainak korlátozása, ösztönözve őket az egyetemi szintű képzés elvégzésére.²⁵

A 90-es évek vége fele közeledve magyar tanítóképző főiskolák létesültek Erdély-szerte, amelyekben felsőfokon biztosították az óvodapedagógus- és tanítóképzést. Ezek a főiskolák állami, illetve magánintézményként működtek. A tanítóképző főiskolák létesítése a tanügyi reform szerves részét képezte, melynek eredményeképpen a középiskolai szinten megvalósuló óvó- és tanítóképzés helyét átvette a főiskolai szintű oktatás, erre utal a tanügyminisztérium által kiadott 1998.05.11./3693. számú rendelet²⁶ (Szabó-Thalmeiner, 2005).

Nagyváradon magyar tannyelvű tanítóképzés főiskolai szinten az 1997/1998-as tanévtől a Sulyok István Református Főiskola (SIRF) szervezésében indult. Kezdetben levelező tagozatú tanítóképzéssel gyakorló tanítók számára. Ez a kitétel a felvételi kritériumok között szerepelt. Később nappali tagozatot is létesítettek német, illetve angol nyelvvel párosítva. Az *oktatási nyelvtől függetlenül megfigyelhető, hogy a magánegyetemek, magánfőiskolák korábban éltek a törvény adta lehetőségekkel, az országban számos tanítóképző főiskola működik magánintézmény keretei között, ám ezek közül nincs mindegyik államilag elismerte. Mégis, a végzős hallgatók lehetőséget kapnak államilag elismert oklevél megszerzésére, ha a záróvizsgát egy állami egyetemen teszik le* (Szabó-Thalmeiner, 2005: 23). 1995-ben a SIRF vezetőtanácsa lépéseket tesz a Kolozsvári Protestáns Teológiai Intézetről való leváláshoz, és önálló felsőoktatási intézménnyé alakulását kezdeményezi Partiumi Keresztény Egyetem

²⁵<https://www.edupedu.ro/surse-liceele-pedagogice-vor-putea-forma-in-continuare-invatatori-dar-absolventii-acestora-vor-putea-fi-titulari-dupa-ce-termina-facultatea/> [letölt. 2023.12.12]

²⁶ Korunk. 1998/9. sz. Lege privind aprobarea Ordonanței de urgență a Guvernului nr. 36/1997 pentru modificarea și completarea Legii învățământului nr. 84/1995. In: Monitorul Oficial al României. 370/3. august, 1999. (36/1997-es Sürgősségi Kormányrendelet. In: Románia Hivatalos Közlönye. 370/3-as sz. 1999. augusztus.)

néven, ami 2000-ben meg is kapja ideiglenes működési engedélyét. A 2012/2013-as tanévtől kezdődően az egyetem stratégiai tervével összhangban kezdi meg működését az *Óvodai és elemi oktatás pedagógiája* szak, amely 2019-ben kapta meg a hivatalos országos akkreditációt²⁷. Az ezredfordulón indult be Nagyváradon az állami egyetemen magyar nyelvű tanító- és óvodapedagógus-képzés, amely jelenleg is képez óvodapedagógusokat és tanítókat.

Mindezek ismeretében feltevődik a kérdés, hogy a három különböző intézményben tanuló óvó- és tanítóképzős hallgatók ugyanazon tantárgyi program szerint haladnak, ugyanolyan esélyekkel indulnak a munkahelyi versenyvizsgán való megmérettetésre? Jelen kutatásomban nem vállalkozom a fent említett három különböző intézményben hallgató diákok képességeinek, kompetenciáinak, tudásszintjének vizsgálatára, sokkal inkább az objektivitás tükrén át a tantárgyi programok összehasonlító elemzését tűztem ki célul.

III.8. A Bihar megyei egyházi óvodák mint „rejtett” alternatívák

A rendszerváltozás után kialakult pedagógiai sokszínűség vizsgálata során nem hagyhatjuk figyelmen kívül a történelmi egyházak égisze alatt működő felekezeti óvodákat sem. Bakonyi (1995) megítélésében az egyházi óvodákra jellemző a vallásos eszmei háttér, a liturgia megjelenése, a legfontosabb vallási ünnepek óvodai keretek között történő megélése, illetve az alapvető emberi és keresztény erkölcsi értékek előtérbe helyezése. A fentebb részletezett jellemzők a Bihar megyei egyházi óvodák esetében is azonosíthatók, azonban előzetes kutatási tapasztalataim alapján arra a következtetésre jutottam, hogy a Bihar megyei egyházi óvodák pedagógiai programjai túlmutatnak az egyházi óvodákra jellemző sajátosságokon oly módon, hogy a központilag kiadott, hagyományos pedagógiai programban foglalt elvárások mellett alternatív, újszerű, „kiegészítő” tevékenységeket is felkínálnak a gyermekek számára. Disszertációm jelen fejezetében ezeket a hagyományostól eltérő, kiegészítő tevékenységeket magába foglaló pedagógiai programokat nevezem a továbbiakban „rejtett” alternatíváknak. A „rejtett” szó kifejezi, hogy az egyházi intézmények a központi programon kívül végzett tevékenységeket nem vállalják fel nyíltan a pedagógiai

²⁷ <https://www.partium.ro/hu/az-egyetem-tortenete> [letölt. 2022.10.12]

programjukban, hanem az óvodai mindennapok során, közvetlenül a gyakorlatba implementálva kínálják fel a gyermekeknek.

Tudjuk azt, hogy Romániában a magán és az egyházi óvodák sem térhetnek el az országos szintű nemzeti óvodai programtól. Míg Magyarországon minden óvoda kialakíthatja saját pedagógiai programját, addig Romániában a hagyományos programot alkalmazó óvodák egységesek. Ebből a hétköznapi egyhangúságból próbáltak kitörni az egyházi óvodák, amikor a pedagógiai előírásokat figyelembe véve kialakították egyéni, vallásos szellemű pedagógiai arculatukat. Közös jellemvonásuk, hogy mindegyik intézményt valamely egyház hívta életre. Kutatói kérdéseim mentén arra kerestem a választ, hogy a Bihar megyei egyházi óvodák milyen többletet kínálnak a szülők és gyermekek számára, illetve miben más a pedagógiai arculatuk, mint a hagyományos óvodáknak. Közel 30 évre kell visszatekintenünk ahhoz, hogy az óvodák megalakulásának és megmaradásának körülményeit tisztán lássuk, illetve az egyházi óvodák célkitűzéseit és sajátosságait összefüggéseiben vizsgáljuk.

III.8.1. Az egyházi óvodák megalakulásának törvényi és társadalmi háttere

Disszertációm első részében (III.4.1. fejezet) megvizsgáltam és bemutattam azokat a törvényi szabályozásokat és rendeleteket, amelyek lehetővé tették, hogy az egyházi óvodák és magánóvodák létrejöhessenek és törvényes keretek között működhessenek. Ezen törvények mentén haladva azt látjuk, hogy az óvodákat érintő szabályozásokat a rendszerváltozás után fokozatosan vezették be: az alternatív óvodai csoportok működési szabályozása 1993-ban jelent meg, a magánóvodáké 1995-ben, az egyházi óvodáké pedig 1997-ben. Az egyházi óvodák megalakulásának körülményeit bizonytalanság, útkeresés, kezdeti nehézség jellemezte. Ennek több oka is volt: a bizonytalan törvényi és anyagi háttér, a pedagógiai arculat kialakításának nehézségei, továbbá felkészült óvodavezető és szakszerű személyzet keresése. Az óvodák jogi és anyagi helyzetére a megoldást az állami közoktatási rendszerbe való kapcsolódás jelentette. „[...] *miután lehetőség adódott arra, hogy az óvoda valamilyen formában, formális módon valamely egyházi oktatási intézményhez, elemi és középiskolához tartozzon, akkor ezt a lépést is megléptük, és így az önkormányzattól egy bizonyos mértékű finanszírozást kaptunk*” (IA.5). Ki kell emelnünk, hogy az 1990-es éveket követően újraalakultak az egyházi iskolák, így a református és katolikus felekezetű óvodák esetében természetesen adott volt, hogy az óvodát strukturálisan az azonos felekezetű iskolához csatolják. Feltevődik a kérdés, hogyan tudták az állami rendszerben is megőrizni

sajátos pedagógiai arculatukat az egyházi óvodák. A következő fejezetekben ismertetem a rendszerváltozás után Bihar megyében megalakult négy egyházi óvoda történetét, sajátosságait és célkitűzéseit a hasonlóságok és eltérések mentén, bemutatva azt, hogy miképp járultak hozzá a módszertani sokszínűség és az oktatási alternatívák kialakulásához.

III.8.2.A Bihar megyei egyházi óvodák rövid ismertetése

Ebben a fejezetben a Bihar megyei egyházi óvodákat ismertetem megalakulásuk sorrendjében, hogy az olvasó egy általános képet kapjon az intézmények sajátosságairól, célkitűzéseiről, pedagógiai programjairól. Az egyházak révén az eszmei háttér mindegyik egyházi óvoda esetében adott, amelyeket direkt és indirekt módon építenek be a mindennapi óvodai tevékenységekbe. Az óvodák vallási hovatartozását erősíti, hogy mindegyik intézmény templom közelében épült, ahol a gyermekek ismerkedhetnek az egyház liturgiájával. Az óvodai nevelés hagyományos tevékenységeibe beépítik a napi imát, vallásos verseket, énekeket, illetve a fontosabb egyházi ünnepeket is saját hitük és vallásuk előírásai szerint ünneplik meg. Már a célkitűzésekben és a küldetésstudatban megjelenik a vallásos szellemiség: Isten személyének megismertetése a bibliai történetek által, keresztény szellemben nevelni, keresztény öntudatra ébreszteni, egészséges keresztény értékrend kialakítására törekedni.

A nagyváradi **Betlehem Óvoda** a Baptista Egyház oltalma alatt nyitotta meg kapuit 1992 őszén. Népszerűségét jelzi, hogy két év elteltével a gyermeklétszám növekedése egy újabb óvodai csoport indítását eredményezte. Ennek köszönhetően 1994-ben új épületbe költöztek, ahol képzett óvodapedagógusok tanítottak mindkét csoportban. Az intézmény a baptista szövetségi elnök közbenjárására megkapta a tanügyminisztérium által jóváhagyott működési engedélyt.²⁸ Az elkövetkezendő évek szabályozási rendszere azt eredményezte, hogy az óvodát adminisztratív szempontból az „Emanuel” Oktatási Központ intézményi ernyője alá helyezték. Az elkövetkezendő évek az óvoda népszerűségét igazolták, a gyermeklétszám évről évre növekedett. Fontos megemlíteni, hogy a szülők vallási hovatartozásra való tekintet nélkül vehették igénybe az óvoda oktató-nevelő tevékenységeit. A gyermeklétszám meghaladta az óvodai épület befogadóképességét, ezért 2018-ban a gyülekezet új óvoda építésére nyújtott be pályázatot a Magyarország Kormánya által meghirdetett Kárpát-medencei

²⁸A Betlehem Óvoda hivatalos oldala
<https://nvbgy.ro/betlehem-ovoda/>

Óvodafejlesztési Program keretén belül. A hosszú és fáradságos munka eredményeként a Betlehem Óvoda vadonatúj, tágas épületét 2021. szeptemberében adták át. Az új intézményben három óvodai csoport működik.²⁹ Az óvoda történetén túlmutatva szólni érdemes annak hitvallásáról, célkitűzéseiről és sajátosságairól. *„Hiszük, hogy minden gyermek Isten egyedi ajándéka. Felelősséggel tartozunk a ránk bízott drága kincsek testi, értelmi, érzelmi, szociális és nem utolsó sorban lelki fejlődéséért.”*³⁰ Az óvodai élet mindennapjaiban jelen van az ima. Az intézmény küldetése Isten személyének megismertetése a bibliai történetek által. Nagy hangsúlyt fektetnek a bizalmi légkör és szeretetteljes kapcsolatok kialakítására és fenntartására, amely nélkülözhetetlen a gyermek kognitív és érzelmi képességeinek fejlődéséhez. Elismeri a család és az óvoda együttműködésének fontosságát, amelynek erősítése közös programok szervezése által valósítható meg.

A **Csillagocska Református Zeneóvoda** 2002 szeptemberében alakult meg Pálfi József lelkipásztor javaslatára, a Nagyvárad-Réti Református Egyházközség támogatásával. *„Akkor fogalmazódott meg a gondolat bennem egyértelműen, hogy ezt valamilyen egyesületi vagy alapítványi keretbe kell helyezni ”* (IA.5). Alapítványi intézményként jött létre a templom alagsori termeiben egy gyermek- és zeneközpontú óvoda, amely 50 gyermek befogadására volt alkalmas (Pálfi, 2012). Zeneóvoda lévén, az óvodapedagógusok munkáját zenepedagógus segíti, aki mindennapos ének-zenei foglalkozásokat, hangszerbemutatókat tart a gyermekek számára. Továbbá heti rendszerességgel működő gyermektáncbázis indult az intézményben. 2004 szeptemberétől újonnan érkezett szakértő óvodavezető irányítása alatt minőségi átalakulás vette kezdetét az oktató-nevelő munka és a csoportszobák berendezésének tekintetében is. Adminisztratív szempontból a nagyváradai Lorántffy Zsuzsanna Református Gimnáziumhoz csatolták az óvodát. Az évek során folyamatosan növekedett a gyermeklétszám, és a templom alagsora szűkösnek bizonyult a közel 80 gyermek számára (Pálfi, 2012). Így 2014 szeptemberében az óvoda egy teljesen új, kétszintes épületet vehetett birtokba, ahol négy óvodai csoport kapott új otthont.³¹ *„[...] a korabeli óvodákba járva fogalmazódott meg a gondolat bennünk, hogy jó lenne egy olyan óvodát létrehozni, ahol kicsit másképp tevődik a hangsúly a gyermekekre. Ha a hangsúlyról*

²⁹ <https://www.betlehemovoda.ro/2022/06/09/atadtak-a-betlehem-ovoda-uj-epuletet/>

³⁰ A Betlehem Óvoda hivatalos oldala
<https://nvbg.ro/betlehem-ovoda/>

A Csillagocska Református Zeneóvoda oldala

³¹ <https://www.csillagocska.ro/magunkrol/a-csillagocska-reformatus-zeneovoda/>

beszélünk, akkor itt az anyanyelv mellett a zenére, a zenei anyanyelvre is gondolok.” (IA.5) Az óvoda nagy hangsúlyt fektet a pozitív erkölcsi tulajdonságok kialakítására, a minőségi munkára. Ezért az oktató-nevelő munkát a néphagyományokra, a népi kultúrára alapozza magyar gyermekdalok, népi gyermekjátékok, mondókák, népmesék által. „Az óvoda legfontosabb célkitűzése, hogy keresztény szellemiségben, hagyományaink őrzése és megélése, továbbéltetése által a gyermekek elmélyüljenek keresztény öntudatuk, anyanyelvük és zenei anyanyelvük szépségeiben”³². A biztonságot, bizalmat, elfogadást és védelmet nyújtó intézményben fontos a derűs légkör és a jó hangulat.

2004-ben nyitotta meg kapuit a nagyvárad **Evangélikus Óvoda**, amely az Evangélikus-Lutheránus Egyházközség által biztosított épületben működik. Jelenleg 80 gyermek jár az intézménybe három csoportra osztva, melyek közül az egyik kicsi csoport, míg kettő vegyes csoport.³³ A tágas és világos terem, valamint a többfunkciós udvar hozzájárulnak a gyermekek megfelelő fejlesztéséhez. Fontos megemlíteni, hogy az Evangélikus Óvoda Bihar megye egyetlen magyar nyelvű magán oktatási intézménye. A többi egyházi óvodához hasonlóan a múltban történtek ugyan kísérletek az oktatási rendszerbe való csatolásáról, de rövid idő alatt az óvoda irányítása visszakerült az egyházi vezetés szárnyai alá. Így az óvoda és a hozzá tartozó bölcsőde mind a mai napig önfenntartó intézmény. 2021-ben a magyar állam Kárpát-medencei óvodafejlesztési programjának köszönhetően új épületszárnyal bővült az intézmény, amely 120 gyermek befogadására alkalmas.³⁴ Pedagógiai koncepciója a gyermekközpontúságon alapszik. A célkitűzések között egymás elfogadása, a gyermekek egészséges fejlődése szerepel, továbbá olyan mosolygós, érdeklődő gyermekek nevelése, akik nyitottak a világra és a világ csodáira. Ennek megvalósításában az egészséges keresztény értékrend és a következetes szeretet biztosítja számukra azt a keretet, amely elengedhetetlen a mindennapi nevelés során. Megítélésükben fontos, hogy a gyermekek már óvodás korban barátkozzanak különböző idegen nyelvekkel. Az óvoda nevelési kínálatában megtalálható a német és angol nyelv, valamint kiegészítő román tevékenységekre nyújt lehetőséget az iskolába készülő gyermekek számára. Továbbá a művészetek eszközeivel nevel, különböző képzőművészeti tevékenységeket biztosítva a gyermekek számára az ún. Kölyök művészet- és zeneoktatás által. A népmese tanító, értékmentő erejére is támaszkodik.

³² A Csillagocska Református Zeneóvoda oldala

<https://www.csillagocska.ro/magunkrol/a-csillagocska-reformatus-zeneovoda/>

³³ Evangélikus Lutheránus Óvoda oldala

<https://evangelikus.ro/19-alkalommal-nyitotta-meg-kapuit-a-nagyvaradi-evangelikus-lutheranus-ovoda/>

³⁴ <https://kronikaonline.ro/erdelyi-hirek/atadtak-a-magyar-allam-tamogatasaval-epult-elso-romaniai-evangelikus-ovodat-nagyvaradon>

Az intézmény nagy hangsúlyt fektet a szülőkkel való kapcsolattartás kialakítására és fenntartására különböző tevékenységek, kirándulások, projektek révén. Természetszeretetük és környezettudatosságuk tettekben is megerősödött, amikor 2016 őszén elindították az Óvodakert-programot. A hivatalos megnyitón maga Bálint gazda személyesen vett részt. Az óvoda tágas udvarán magas ágyásokat alakítottak ki, ahol a gyermekek virágokat, zöldségeket és fűszernövényeket termesztnek. Az intézmény szívügyének tekinti a karitatív tevékenységeket és a jótékonykodást, ezért a szülőkkel közösen szervezett tevékenységekkel segítik a rászoruló gyermekeket.³⁵

A mai nagyváradi **Szent László Óvoda** 2000-ben nyitotta meg kapuit a gyermekek előtt Szent József Játszóház néven a római katolikus egyház kezdeményezésére. Két év elteltével sikerült az óvodát a tanügyi rendszerbe illeszteni a Szent László Római Katolikus Gimnázium szárnyai alatt. A gyermekek száma folyamatosan bővült az évek során, 2019-ben öt óvodai csoporttal indult az óvoda. 2023 szeptemberében került átadásra a Szent László Óvoda új épületszárnya, amelyet a magyar kormány Kárpát-medencei óvodafejlesztési programja keretén belül valósítottak meg. Ennek köszönhetően nemcsak két új csoporttal bővíthetett az intézmény, hanem uszodát is létesítettek az óvoda falain belül.³⁶ Az óvoda korszerű, tágas és játékokkal gazdagon felszerelt termekkel rendelkezik, továbbá tágas tornateremmel, amely hozzájárul a gyermekek mozgásigényeinek biztosításához. Az óvoda bensőséges, meleg hangulatáról a kedves, mosolygós óvodapedagógusok gondoskodnak közös napi imával, bábelőadással vagy óvodán kívüli tevékenységek szervezésével.³⁷

III.8.3. A Bihar megyei egyházi óvodák nevelési-oktatási gyakorlatának vizsgálata

Annak ellenére, hogy a Bihar megyei egyházi óvodák a központi program szerint dolgoznak, mégis be tudnak illeszteni kiegészítő tevékenységeket a mindennapi oktató-nevelő tevékenysége sorába. Természetesen ezek a tevékenységek nem jelennek meg a hivatalos dokumentumokban, az óvodák „rejtett” formában alkalmazzák az óvodai nevelésben oly

³⁵ Evangélikus Lutheránus Óvoda oldala

<https://evangelikus.ro/19-alkalommal-nyitotta-meg-kapuit-a-nagyvaradi-evangelikus-lutheranus-ovoda/>

³⁶ <https://kronikaonline.ro/erdelyi-hirek/tudas-hit-szeretet-atadtak-a-nagyvaradi-szent-laszlo-ovoda-magyar-allami-tamogatassal-megepult-uj-szarnyat>

³⁷ A Szent László Óvoda oldala

<https://licromcat.ro/index.php?p=p11&aid=519>

módon, hogy a szülők és a gyermekek számára vonzó és hatékony legyen. A következőkben azokat a szempontokat ismertetem, amelyek miatt a hagyományoshoz képest rejtett alternatíváknak tekinthetjük ezen óvodákat.

A felkínált „kiegészítő” tevékenységek vonatkozásában

Az egyházi óvodák a célkitűzéseikhez és a sajátosságaikhoz igazítva kínálják fel azokat a kiegészítő tevékenységeket, amelyekkel kialakítják sajátos pedagógiai arculatukat. Az óvoda típusából adódóan mindegyik esetben természetesen adott a vallásos nevelés, amelyet opcionális tevékenységként a központi programba tudnak integrálni. A központi óvodai programon kívüli tevékenységeket óvodákra lebontva ismertetem.

A Betlehem Óvoda személyi fejlesztést, fejlesztő tornát és zenei foglalkozásokat kínál fel a szülők és a gyermekek számára. Egyik fejlesztő pedagógus a nagymozgások fejlesztését elősegítő tevékenységeket tart. A gyógypedagógus pedig logopédiai foglalkozásokat és személyi készségfejlesztést biztosít. Az óvoda nagy hangsúlyt fektet a zenei nevelésre, ezért harangkórust hoztak létre a nagycsoportos gyermekek számára. Sikeresen használják a dallamot kísérő harangcsengőket, melynek használatához módszertani segédanyagot szeretnének létrehozni.

A Csillagocska Óvoda kiegészítő zenei nevelést és hagyományőrző tevékenységeket kínál fel az óvodás gyermekek számára. Szakképzett zenepedagógus napi rendszerességgel tart hangszersimogatót, valamint népdalokra és népi gyermekjátékokra épülő zenei tevékenységeket. A népi vonalat erősíti a heti rendszerességgel működő élőzenés gyermek- és ifjúsági táncház. A néphagyomány és a népi szokások megjelennek a kézműves foglalkozások alkalmával, ahol természetes anyagokból régi idők hagyományait idézik: tojásfestés, gyöngyfüzés, szövés-fonás, barkácsolás. A Csillagocska Óvoda a néphagyományok újraélését és továbbélését helyezi előtérbe a zene és a hit köntösébe burkolva. *„Ha tudunk valami többletet adni, többletet megjeleníteni az egyházi vallásos hitéleti képzés mellett, lásd elsősorban a zenei vagy mindazt, ami a népi kultúrához tartozik, ez adja igazán egyediségünket és jellegzetességünket a különlegességét illetően.”* (IA.5)

Az Evangélikus Óvoda számára kiemelt helyen szerepel az idegen nyelvekkel való ismerkedés. Éppen ezért lehetőséget biztosít a német és angol nyelvekkel való ismerkedésre, illetve kiegészítő román nyelvű tevékenységeket biztosít az iskolába lépés előtt álló gyermekek számára. A Csillagocska Óvodához hasonlóan fontosnak tartják a zene fejlesztő hatását, ezért zenepedagógus tart foglalkozásokat a gyermekeknek. Tehetséggondozással is

találkozunk az intézmény keretein belül, Kölyök művészet elnevezés alatt, amikor is a művészetek fejlesztő erejét építik be a nevelésbe. Továbbá ki kell emelnünk az életszervezést. Az Óvodakert program környezettudatos, önálló tevékenységekkel életközeli helyzeteket teremt, melynek keretén belül a gyermekek az óvoda saját termésű gyümölcsseit fogyaszthatják.

A Szent László Óvoda a vallásos szellemiség mellett a mozgás és a sport fejlesztő hatásaira épít. Ritmikusgimnasztika- és néptánc-tevékenységeken vehetnek részt a gyermekek, és immáron az új uszodát is használhatják. Ezenkívül angol és román nyelv elsajátítását elősegítő tevékenységekre is lehetőséget biztosítanak.

Amint a felsorolásból láttuk, az értékek és a felkínált tevékenységek különbözők, abban mégis hasonlítanak az egyházi óvodák, hogy a központi programhoz képest valamilyen többletet valósítanak meg a mindennapi oktatói-nevelői munkájuk során. Éppen ezért méltán nevezhetjük őket „rejtett” alternatív intézményeknek.

A felszereltség tekintetében

Az egyházi óvodák történetét vizsgálva azt láthatjuk, hogy a kezdeti, kísérleti jelleggel beindított csoportokat anyagi, törvényi és pedagógiai bizonytalanság jellemezte. Megszilárdulásuk és támogatottságuk a szülők és az állam részéről kiteljesedést és bővülést eredményezett. Az anyaországnak köszönhetően mindegyik egyházi óvoda újonnan felépített és korszerűen felszerelt épületet vehetett birtokba, ami az óvodai csoportok számának növekedését is lehetővé tette. A kisebbség asszimilációjának és a csökkenő születési rátának köszönhetően az utóbbi években igazi versenyszellem alakult ki az egyházi óvodák között a gyermeklétszám biztosítása érdekében. A jelenben a felszereltség már nem jelenthet előnyt a kialakult versenyhelyzetben, sokkal inkább az életszervezés és a pedagógiai tartalom. Az egyházi óvodáknak meghatározó szerepük lett a nagyváradi magyar óvodai nevelésben.

A szülői hozzájárulás és a szülővel való szorosabb kapcsolattartás szempontjából

Mind a négy egyházi óvoda esetében a szülők havonta anyagi hozzájárulást fizetnek, amely óvodánként eltérő. Így az egyházi óvodák abba a sajátos helyzetbe kerültek, hogy nem elérhetők minden réteg számára. Természetesen ezzel a finanszírozással egyenes arányban nő a szülők szerepe és elvárása az óvodai életre kivetítve. Ezt az anyagi támogatást az egyházi óvodák a minőségi óvodai nevelés fenntartására fordítják. Ide sorolhatjuk a

megfelelő humánerőforrást, kiegészítő tevékenységeket, illetve egészségesebb táplálkozás biztosítását. A vallásos szellemű óvodák esetében már az egyház és a templom közelsége is összekötő kapocsként szolgál a szülők és az óvoda közötti szorosabb kapcsolat kialakításában. Nagy hangsúlyt fektetnek az egyházi ünnepekre és a hagyományörző tevékenységekre. A Step by step-programhoz hasonlóan az egyházi óvodák figyelembe veszik a szülők igényeit.

A kínált alternatív pedagógiai megoldások tekintetében

A bemutatott egyházi óvodákban jelen vannak azok a többletet jelentő alternatív pedagógiai megoldások, amelyek a hagyományos programtól eltérőek és az alternatív óvodai programok irányába mutatnak. Ezek közül az *eszközhasználatot* és a *humánerőforrást* emelném ki. Az egyházi óvodák eszköztára szintén a fentebb említett kiegészítő tevékenységek megvalósítását szolgálja. Ilyen értelemben a Csillagocska Óvoda esetében meg kell említenünk a csörgők és hangszerek széles választékát, illetve a népi kézműves tevékenységekhez szükséges természetes alapanyagokat. A Betlehem Óvodában találkozhatunk a mozgásfejlesztéshez szükséges eszközök széles választékával, a célnak megfelelően felszerelt helyiséggel, illetve a harangcsengőkkel és különböző ritmushangszerekkel. Az Evangélikus-Lutheránus Óvoda udvarán kialakított magaságys az egészséges életmódra nevelés egyik eszköze. A Szent László Óvodában pedig az uszoda és a tágas tornaterem a megfelelő fizikai fejlődés és az egészséges életmódra nevelés eszközei.

Annak érdekében, hogy az egyházi óvodák biztosítani tudják a célkitűzéseiknek megfelelő kiegészítő tevékenységeket, szakpedagógusokat és kiegészítő személyzetet alkalmaznak, amit nagyrészt a szülői hozzájárulásokról fedeznek. Ez a tény ellentétben áll a központi programmal, amely kimondja, hogy idegen személyek, tanárok hivatalosan nem tarthatnak tevékenységeket az óvodai program ideje alatt. A Csillagocska Óvoda és az Evangélikus-Lutheránus Óvoda munkáját zenepedagógusok segítik. A Betlehem Óvoda és a Szent László Óvoda munkáját pedig mozgásfejlesztő gyógytornász és gyógypedagógus. Fontos kiemelnünk a kiegészítő személyzet problémakörét is. A központi rendszer 100 óvodás gyermekre biztosít egy dadát. Ezért az egyházi óvodák a szakszerű, gördülékeny, szeretetteljes légkör biztosítása érdekében önerőből bővítik a dadák számát.

III.8.4. Következtetések

A Bihar megyei óvodákat vizsgálva különböző aspektusból a következő típusú intézmények körvonalazódtak: hagyományos programmal működő óvodák, alternatív programmal

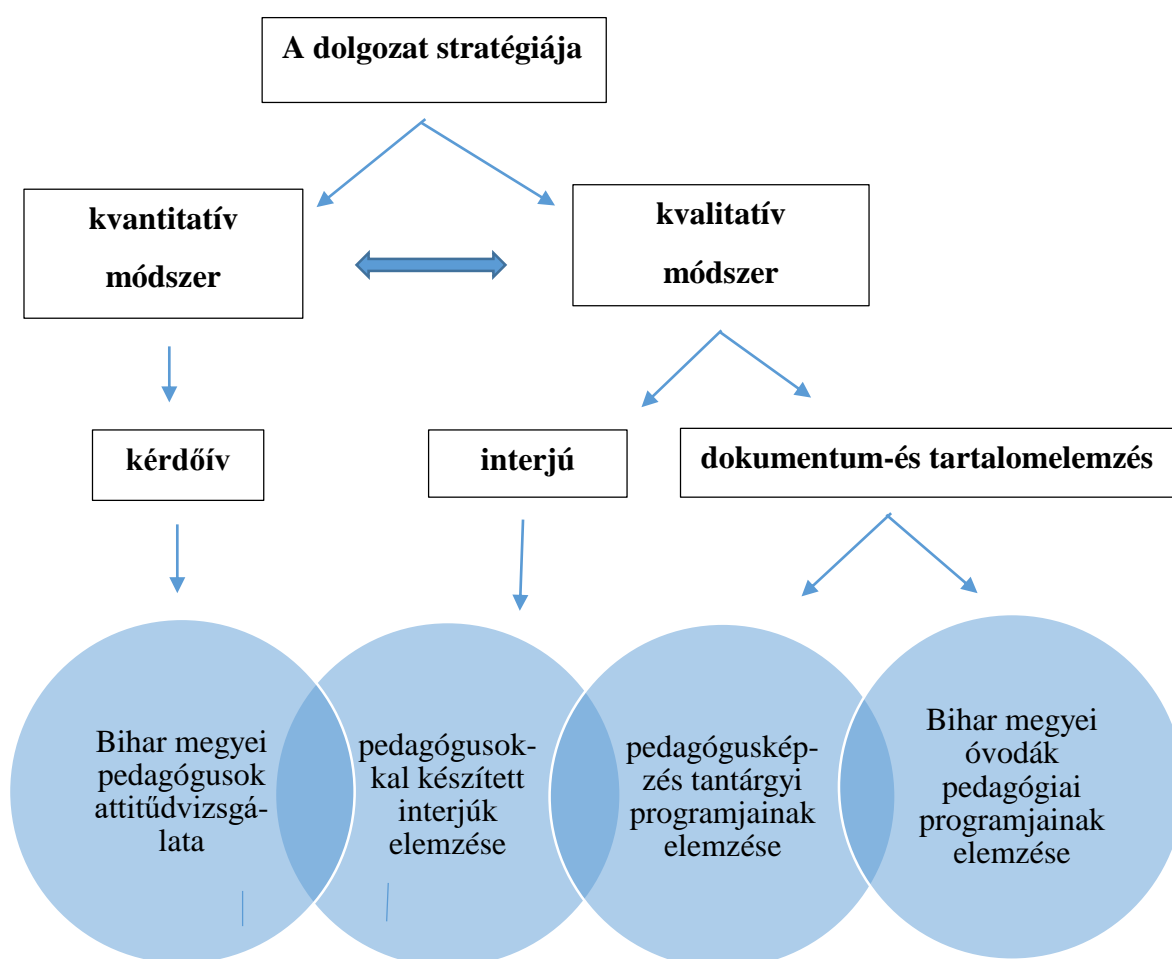
működő óvodák és „rejtett” alternatív programmal működő egyházi óvodák. Ebben a fejezetben a négy „rejtett” alternatív egyházi óvoda sajátosságait jártam körül. A kutatás során bebizonyosodott, hogy a címben megfogalmazott „rejtett” alternatív kifejezés a Bihar megyei egyházi óvodák metaforája lehetne. A vizsgálódás során abból a tényből indultam ki, hogy az egyházi óvodák által nyújtott tevékenységek túlmutatnak a központi program által előírt szabályozásokon. Ezek a sajátosságok az alternatív programok irányába terelik a Bihar megyei egyházi óvodákat. Az általuk felkínált tevékenységeket összehasonlítottam a központi óvodai programmal. Markáns különbség mutatkozott a „kiegészítő” tevékenységek, a felszereltség és a szülői hozzájárulás tekintetében. Továbbá olyan specifikus eszközöket használnak, amelyek nélkülözhetetlenek a kiegészítő tevékenységek szempontjából: hangszerek, csörgők, harangcsengők, különböző természetes anyagok, festékek, tornaeszközök, uszoda, magaságyás. Azt is látnunk kell, hogy ezek a tevékenységek nagyobb részt meghaladják az óvodapedagógus kompetenciáit, ezért szakértők, gyógypedagógusok, tanárok látják el ezeket a feladatokat.

IV. Az empirikus kutatás bemutatása

IV.1. A kutatási stratégia

Kutatómunkámban kombinatív stratégiai megközelítést alkalmaztam, amelyben kvantitatív és kvalitatív módszerek szinergiája érvényesül. A dolgozat stratégiájának kidolgozásában Bryman (2004) megközelítését vettem alapul, amely szerint a kvalitatív és kvantitatív stratégiák egymást kiegészítve jelenhetnek meg a kutatásban, illetve e két különböző típusú stratégia összekapcsolására van szükség egy átfogó kép kialakítása érdekében. A kvantitatív adatfelvétel során a kérdőíves lekérdezés módszerét használtam, amelyben a Bihar megyei magyar óvodapedagógusok alternatív pedagógiákkal kapcsolatos attitűdjét mértem és statisztikai elemzéssel összefüggés vizsgálatot végeztem. Ezt egészítették ki a kvalitatív adatforrások: a pedagógusokkal készített interjúk, az óvodapedagógus-képzés tantárgyi programjainak elemzése és a Bihar megyei óvodai gyakorlatban használt pedagógiai programok dokumentumainak elemzése (4. ábra). Ezt a szemléletmódot egészítette ki a trianguláció, amely abban segített, hogy a kutatói kérdéseket több dimenzióban elemezzem, és a kutatási eredmények validitását, autentikusságát és hihetőségét biztosítani tudjam.

4. ábra: A kutatás stratégiája (Saját szerkesztés)



IV.2. A kutatás során alkalmazott módszerek és eljárások bemutatása

IV.2.1. Kvantitatív adatfelvétel

IV.2.1.1. A kérdőíves felmérés

Mint primer kutatási módszer, a kérdőíves (survey) vizsgálat a leggyakrabban használt információszerzési technika (Boncz, 2015). A 20. században vált elterjedté, a zárt kérdéstípusokkal egyetemben (Csíkos, 2020). Molnár (2016) értelmezésében a számadatok lehetővé teszik, hogy az összegyűjtött információk között kapcsolódási pontokat, együttjárásokat és oksági viszonyokat határozzunk meg. A survey-típusú adatgyűjtéseknek központi szerepük van a kvantitatív társadalomkutatásban. A megfelelően szerkesztett és kitöltött kérdőívek releváns és nagymennyiségű információkat szolgáltathatnak a kutató számára. Bizonyos kutatási témák esetén gyakran az egyetlen alkalmazható lehetőség. Kontra (2011) szerint a kérdőíves módszer egyaránt megfelel felderítő, leíró és magyarázó

kutatási célokra. A nem megfigyelhető pedagógiai jelenségekről csak közvetve tájékozódhatunk a kérdőíves lekérdezés során. A módszer előnye, hogy manapság könnyedén kivitelezhető a virtuális térben, nagyszámú mintát vizsgálhatunk vele, nem terheli a célszemélyeket. Boncz (2015) értelmezésében a kérdőíves módszer hátránya szubjektivitásában és az őszinteség hiányában rejlik, míg Csíkos (2020) a kitöltés körülményeinek különbözőségében és a rosszul megfogalmazott kérdések helyszíni kiegészítésének hiányában látja a hátrányokat. A kérdőív összeállítása felkészülést és precizitást feltételez, mivel a későbbiekben nincs lehetőség interakcióra, visszakerdezésre, pontosításra, ezért nyelvtanilag és stílusában kiérlelt, tartalmilag pontos kérdésekre van szükség. Felvetődik a kérdés, hogy zárt vagy nyílt kérdéseket fogalmazzunk meg a kérdőívben. A nyílt kérdések nagyobb szabadságot és választást feltételeznek, ugyanakkor az adatfeldolgozást is bonyolultabbá teszik. A zárt kérdések megfogalmazása időigényes. A 21. századi kérdőívekben leggyakrabban használt zárt kérdésforma az úgynevezett Likert-skála. A klasszikus Likert-skála ötfokozatú, azaz 1-től 5-ig számozott válaszlehetőségek közül jelöli meg a válaszadó, hogy melyik áll legközelebb az ő álláspontjához (Csíkos, 2020). A kérdőív szerkesztése során a szakirodalomra és a kutatás célkitűzéseire alapozva a konceptualizálás és az operacionalizálás módszereket alkalmaztam. Tudva azt, hogy a tartalmi szempontok mellett a kérdőív megjelenése, szerkesztése, a kérdések sorrendje is befolyásolhatja a cél elérését, a kérdéseket úgy állítottam össze, hogy koherens, logikus sorrendet kövessenek, s az adatlap rendezett, jól áttekinthető legyen. A kérdések megfogalmazása és összeállítása során szem előtt tartottam a célpopuláció jellemzőit. A kérdéseket explicit formában, közvetlenül fogalmaztam meg, világos, egyszerű, egyértelmű mondatokat használva. Mivel a Bihar megyei óvodapedagógusok véleményére voltam kíváncsi, interneten keresztül történő kérdőív lekérdezést alkalmaztam a Survio program segítségével. Ennek előnye, hogy a hibás válaszra, válaszhiányra figyelmeztette a megkérdezetteket, illetve a kérdések közötti logikai kapcsolatokat, ugrásokat automatikusan követte (Boncz, 2015). Nem volt kérdezőbiztosi torzítás, a névtelenség és az önálló kitöltés lehetősége az őszinte válaszokra adott lehetőséget (Kontra, 2011). Mivel önkitöltős formát használtam, ezért instrukciókkal vezettem be a kérdőívet. Ez tartalmazta a bemutatkozást, a kérdezés célját, idejét, útmutatást a kitöltésre vonatkozóan, motiválást, az anonimitás kérdését, végül pedig a köszönetnyilvánítást. A szakirodalomból (Boncz, 2015) ismerve azt a tény, hogy a kérdések sorrendje befolyásolhatja a következő kérdésre adott választ, először bemelegítő, ráhangoló kérdéseket tettem fel életkorra, a pedagógusi pályán eltöltött időre, a munkahely település típusára és az óvodai csoportokra vonatkozóan. A

személyességet, családi állapotot mellőztem ezekben a kérdésekben, mivel kutatásom a pedagógusi életutat, ezzel kapcsolatos véleményeket vizsgálja. A kérdések típusát tekintve a zárt formát részesítettem előnyben egyrészt azért, mert a válaszadók szempontjából időtakarékos, egyszerűbb válaszadási forma, másrészt mert az adatokat azonnal kódolt formában szolgáltatja, így megkönnyíti a feldolgozást. Veszélye abban rejlik, hogy ha nem foglalmaztam meg az összes válaszlehetőséget, torzult adatokat eredményezhet. Ennek korrigálására a félig zárt kérdéstípusokat is alkalmaztam, amely a nyílt és zárt kérdések előnyeit ötvözi (Kontra, 2011). Ezeknél a kérdéseknél az „egyéb“ kategóriával lehetőséget biztosítottam a kitöltőknek, amennyiben a felsorolásban nem szerepelt olyan válasz, amit meg szeretett volna jelölni, akkor az egyéb kategória alkalmazásával egészítse ki a listát.

Alternatív, eldöntendő kérdést is megfogalmaztam, amelyet jegyzékkérdéssel, feleletválasztásos kérdéssel bővítettem ki. A teljesség igényével igyekeztem minden lehetséges választ feltüntetni diszjunkt formában, hogy a válaszok kölcsönösen zárják ki egymást. Ezekben az esetekben csak egy válaszlehetőséget lehetett jelölni. A többválaszos zárt kérdések esetében a kizárólagosság elvét alkalmaztam, nem volt átfedés a felajánlott válaszok között. A kitöltők részéről ez a kérdéstípus nem igényelt fogalmazáskészséget, ötletelést, helyesírást, a válaszok viszont egységesebbek és könnyebben feldolgozhatók (Boncz, 2015). Nyitott kérdéseket is megfogalmaztam, melyekre a pedagógusok saját szavaikkal válaszoltak. Ez a kérdéstípus informatív jellegű, nagyobb szabadságot biztosít a véleményalkotásban. Előnye a szabad megfogalmazásában rejlik. Mivel anonim, lehetőséget biztosít a szabad véleményalkotásra, a témában való jártasság bizonyítására. Hátránya abból adódik, hogy több időt és erőfeszítést, magas fokú íráskészséget igényel a válaszadóktól, a kutató számára pedig bonyolultabb és időigényesebb az adatfeldolgozás. Olyan esetekben alkalmaztam a nyílt kérdéseket, amikor a válaszadó saját véleményére, gondolatára, nézőpontjára voltam kíváncsi. Konkretizáló, indoklaskérő kérdéseim így hangzottak: „Kérem, fejtse ki, milyen alternatív pedagógiai programok/módszerek hangzottak el a képzésen!”, „Amennyiben Ön az előző kérdésben a Más választ jelölte, kérem, fejtse ki erről bővebben a véleményét!”, „Ön szerint fontos-e, hogy kötelező legyen az óvodai nevelés? Indokolja válaszát!”

IV.2.1.2. Mintavételi eljárás a kérdőíves módszer során

A kutatási téma lehatárolása mentén a célcsoport adott volt, a Bihar megyei magyar óvodapedagógusok köre. A körülbelül 250 óvodapedagógusból 103-an töltötték ki a kérdőívet. Véletlenszerű, random mintavételt alkalmaztam, így a mintába való bekerülésnek a célpopuláció minden tagjának egyforma esélye volt. A keresztmetszeti vizsgálat, kényelmi mintavétellel, kellőképpen reprezentálja a vizsgálati populációt, tehát a levont következtetések megalapozottnak tekinthetők (Boncz, 2015). A kérdőíves adatfelvételre 2023. április–augusztus folyamán került sor (8. táblázat).

8. táblázat: A kérdőíves adatfelvétel jellemzői (Saját szerkesztés)

Adatfelvétel ideje	2023. április 2. – 2023. augusztus 30.
Célpopuláció	Bihar megyei magyar óvodapedagógusok (kb. 250 fő)
Területi lefedettség	Bihar megye
Mintaválasztás módja	Kényelmi mintavétel
Minta nagysága	103 óvodapedagógus
Adatgyűjtési eljárás	Önkitöltős elektronikus kérdőív

Nem volt kérdezőbiztos, virtuális lekérdezési formát választottam. Ebben segítségemre voltak azok a Bihar megyei magyar óvodapedagógusokból álló csoportok, amelyeket a három évvel korábbi vírushelyzet hívott életre. Az előzetes felmérés során megbizonyosodtam róla, hogy minden Bihar megyei óvodapedagógus tagja a csoportoknak, ezért a Survio program segítségével megszerkesztett kérdőívet a *Bihar megyei óvónők – online oktatás 2020* és a *Bihar megyei magyar óvónők* csoportokba továbbítottam. Ezt a lekérdezési formát egészítettem ki az egyéni, személyre szóló üzenetküldéssel.

IV.2.1.3. A kérdőív bemutatása

A kérdőív 26 kérdést tartalmaz, melyek tematikáját tekintve három részre tagolható. A kérdések között szoros összefüggés és átjárhatóság van (43. melléklet).

Az első részben (1–10 kérdések) a mintába bekerült pedagógusok alapadataira és az általuk vezetett óvodai csoport összetételére kérdeztem rá. A második részben (11–19 kérdések) az alternatív, kortárs pedagógiai programok, alternatív módszerek ismeretéről, használatáról

kérdeztem a pedagógusokat. A harmadik részben (20–26 kérdések) az alternatív pedagógiai programok gyakorlati alkalmazásáról, hatékonyságáról mondhattak véleményt a kitöltők.

A kérdések megalkotása után végeztem némi kiegészítést, javítást. Így született meg az első változat. A kipróbálási szakaszban pedagógus kollégáim segítségével ellenőriztem, hogy jól sikerült-e az összeállítás, egyértelműek és érthetőek-e a kérdések, illetve hogy a kérdőívben esetlegesen előforduló hibákat ki tudjam szűrni. A próba felmérésnél személyesen is jelen voltam, és a kitöltők reakcióit és véleményét rögzítettem az esetleges formai, tartalmi és logikai hiba kiküszöbölése érdekében. A kipróbálás során szerzett tapasztalatok alapján felülbíráltam a kérdések tartalmát, a megfogalmazás helyességét, illetve a kérdések sorrendjét. Ellenőriztem, hogy a későbbi feldolgozás során szükséges összes információ szerepeljen a kérdések között, mert ezek hiányát később már lehetetlen pótolni, hiszen Boncz (2015) szerint a mérőeszközök alkalmazásakor rendelkezünk kell az eredmények értelmezéséhez szükséges értékelési szempontokkal is.

IV.2.1.4. Az adatok feldolgozásának módszerei

A kérdésekre adott válaszok feldolgozására a statisztikai elemzés módszerét alkalmaztam, a minőségi változók közötti kapcsolatok vizsgálatára kontingencia-analízissel asszociációs együtthatót számítottam. Az összefüggések kimutathatósága érdekében öt hipotézist fogalmaztam meg, melyekkel azt feltételeztem, hogy a vizsgált változók között statisztikai módszerekkel kimutatható szignifikáns kapcsolat van. Mindegyik esetben kereszttábla-elemzéssel kiszámítottam a várt értékeket, majd elvégeztem a Pearson Chi-Square (p) féle próbát az $\chi^2 = \sum \frac{(f_i - f'_i)^2}{f'_i}$ képlet segítségével. Azokban az esetekben, amikor a számított Khi-négyzet értéke kisebb, mint a táblázatbeli kritikus érték, a próba nem szignifikáns, ez azt jelenti, hogy a két ismerv között nem igazolható a kapcsolat, a két ismerv független egymástól. Ha a számított Khi-négyzet értéke nagyobb, mint a táblázatbeli kritikus érték, akkor a próba szignifikáns, ez azt jelenti, hogy a két ismerv közötti kapcsolat statisztikailag igazolt, a két ismerv nem független egymástól. Az adatok elemzése során a statisztikai szignifikancia (p-érték) mellett a hatásméret nagyságát a Cramer's féle együttható segítségével vizsgáltam. A számított Khi-négyzet próbastatisztika értéke nagymértékben függ a megfigyelések számától, így nehezen értelmezhető. Ahhoz, hogy ezt kiküszöböljük, a Cramer-féle kontingencia- együtthatót számítottam ki, mely független a megfigyelések számától, értéke: $0 \leq C \leq +1$, képlete pedig: $C = \sqrt{\frac{\chi^2}{N}}$ (Debrenti, 2017).

IV.2.2. Kvalitatív adatfelvétel

IV.2.2.1. Az interjú

Az interjú a legnépszerűbb és leghatékonyabb adatforrás a neveléstudományi kutatásokban. Célja egy adott téma mélységeinek, részleteinek feltárása. Ez a módszer némi szubjektivitást is feltételez, ezért gyakran a kérdőíves kutatás kiegészítésére szolgál, de számos kutatás kizárólag erre alapoz (Németh, 2020). Mint önálló kvalitatív kutatási módszert az 1970-es években kezdték el széles körben alkalmazni a neveléstudományban. Az interjú kutatás előnye, hogy a kutatónak nagyobb szabadsága van, hiszen az interjú vezérfonala és az elemzési módszerek is rugalmasan alakíthatóak a kutatás során (Babbie, 2003). A formai és tartalmi kötöttség szerint megkülönböztetünk strukturált, strukturálatlan és félig strukturált interjút. Strukturáltságot az előre meghatározott, sorrendbe állított zárt kérdések adják. Ezzel ellentétben a strukturálatlan interjú során a kérdező csak a fő szempontokat adja meg, az elhangzott válaszok alapján teheti fel az újabb kérdéseket. Előnye, hogy a vizsgálandó személy gondolatait, érzéseit, visszaemlékezéseit tárhatja fel, de felmerül a szubjektivitás, amely a kérdező érdeklődésétől, felkészültségétől függ (Sántha, 2009). Kutatásom szempontjából legoptimálisabbnak a félig strukturált interjút találtam. Sztárayné (2011) szerint a félig strukturált interjú az emocionalizmus filozófiai megközelítésből eredeztethető, amely által az egyén szubjektív tapasztalatait és ezekhez fűződő élményeket és érzéseket rögzíti. A strukturált formával ellentétben nyitott az interjúban elhangzó új információkra és összefüggésekre. A beszélgetés vezérfonala könnyen elmélyülhet, és a mélyinterjú irányába terelheti a beszélgetést (Németh, 2020). Közismert tény, hogy a minőségi kutatás során alkalmazott interjú mélyebb megértést, a múltbeli események megkonstruálását segíti elő. Ennek ellenére szubjektivitást, elfogultságot is feltételez. Bensőséges élmény volt megtapasztalni a célszemélyek gondolkodásmódját, pontos és precíz élménybeszámolóját, élethelyzetekre adott reakcióját. Az interjúk készítése során igyekeztem kellemes, baráti hangulatot, oldott légkört teremteni. A zavartalan kutatási helyzet nélkülözhetetlen volt a témában való elmélyüléshez, ezért csendes, családi környezetet kerestem, amely természetes beszédhelyzetet eredményezett. A válaszadó motivációját lelkesedéssel, érdeklődéssel, segítő kérdésekkel, mimikával igyekeztem fenntartani. A nyílt kérdések spontaneitást, egyedi válaszokat eredményeztek.

IV.2.2.2. Mintavételi eljárás az interjúkészítés során

Az interjúalanyok kiválasztásánál felállított célirányos, szakértői kritériumrendszer a következő volt: legalább 30 év munkatapasztalattal rendelkező, többnyire óvodapedagógusként tevékenykedő személy. Ennek megfelelően biztos lehettem abban, hogy a célszemélyeknek a rendszerváltozás előtti és utáni történésekről, óvodaügyi változásokról is vannak tapasztalataik. Kivételt képez egy olyan személy, aki intézményvezető pedagógus és az ezredforduló idején alapítványi óvodát létesített. A mintaszám tekintetében a következő kijelentését vettem alapul: „*a kvalitatív interjút jól meg tudjuk valósítani 10 fővel*” (Sántha, 2009: 89). Az interjúalanyok kiválasztása során igyekeztem városi és falusi környezetben élő és tevékenykedő pedagógusokat is megszólítani, hiszen eltérő problémák figyelhetők meg különböző társadalmi közegekben. Annak érdekében, hogy több pedagógushoz is eljussak, a hólabda módszert alkalmaztam. Az általam ismert interjúalanyokat kértem meg, hogy javasoljanak további személyeket, akik megfelelnek a felállított kritériumoknak. Így jutottam el a kutatásom szempontjából 10 releváns személyhez. Az interjúk felvétele mindegyik esetben személyes jelenléttel történt 2023. január és 2023. szeptember között (9. táblázat). Az interakció kerete alapján egyéni interjút alkalmaztam, személyes találkozásokkal. Ebben a formában a válaszadók nem befolyásolhatták egymást, illetve ez sajtószerű és bensőséges beszélgetésekre adott lehetőséget. Tartalmi szempontból narratív interjú formájában meséltek a résztvevők saját élettörténetükről, átélt múltbeli eseményekről (33.-42. mellékletek). Egyes esetekben a mélyinterjú irányába terelődött a beszélgetés, különböző problémákat, élethelyzeteket felidézve (Szokoloszy, 2004). A beszélgetéseket a helyszínen történő hangrögzítéssel dokumentáltam, amely lehetőséget teremtett arra, hogy az interjúalanyra és a tartalomra fókuszáljak. Hátrányait is megtapasztaltam ennek a módszernek. Nehéz volt mindkét fél számára megfelelő időpontot és helyszínt találni. Továbbá időigényes eljárásnak bizonyult, hiszen egy-egy találkozás 60-120 percet vett igénybe. Akadt olyan pedagógus is, aki nem engedélyezte a hangrögzítést, így a vele készített interjút nem tudtam felhasználni a feldolgozás során. Némely nyugdíjas óvodapedagógus átélve mesélte a régi idők történéseit, más mederbe terelve az interjú vezérfonalát. Ezekben az esetekben nehezebbnek bizonyult visszakanyarodni a következő kérdéshez. Etikai paraméterek betartásával biztosítottam a partneri viszonyt, így olyan információk birtokába is jutottam, amelyek a kérdőíves kutatás révén kiaknázatlanok maradtak (Sántha, 2009). A nehézségek ellenére élmény volt

számomra ez a beszélgetéssorozat, hiszen olyan válaszok láttak napvilágot, amelyekről a szakkönyvekben, médiában nem olvashattam.

9. táblázat: *Kvalitatív interjúk (Saját szerkesztés)*

Kvalitatív interjúk száma	10 db.
Az interjúk készítésének időszaka	2023. január – 2023. szeptember
Az interjúk szövegeinek elemzése	2023. október – 2024. február

IV.2.2.3. Az interjú kérdéseinek bemutatása

A szakirodalomra és a kutatói kérdéseimre támaszkodva megfogalmaztam azokat a kérdéseket, amelyek az interjú alapját képezték. Az első és az utolsó személyes jellegű kérdések az interjú keretét biztosították. Tartalmi szempontból a közbeeső tíz kérdést a rendszerváltozáshoz kapcsolódó kérdések osztották ketté (4. melléklet). Az első részben megfogalmazott kérdések a kommunizmus idejére vezetnek vissza az óvodapedagógusokat, amelyek megválaszolása során arról nyilatkoztak, hogyan élték meg ezt az időszakot, miben volt más az óvodai nevelés, különös tekintettel a kisebbségi oktatásra. A második rész kérdésköre a változások, innovációk, reformintézkedések, oktatási pluralizmus bevezetésének időszakára kérdez rá. Ugyanakkor némi szabadság is jellemezte ezeket a kikérdezéseket. A pedagógusok különböző szemszögből közelítették meg a feltett kérdéseket és az adott témát. A válaszok terjedelme és iránya is változott annak függvényében, hogy mit szerettek volna kiemelni az adott időszakból, illetve a pozitív és negatív élmények is meghatározók voltak a válaszok során.

IV.2.2.4. Az adatok feldolgozásának módszerei

A félig strukturált interjúk átíratát primer információforrásként elemeztem, melynek során a kvantifikálható elemek összegyűjtése és elemzése volt a cél. Kutatási módszerként az induktív tartalomelemzést választottam, a szövegben felbukkanó témákra, kifejezésekre, mintázatokra fókuszálva. Antal (1976) szerint: *„Tartalomelemzésnek nevezünk minden olyan eljárást, amelynek során közlemények, üzenetek törvényszerűen visszatérő sajátosságai alapján módszeres és objektív eljárással olyan következtetéseket vonunk le, amelyek a közleményekben nyíltan kimondva nincsenek, de az üzenet megszerkesztettségének, azaz kódolásának a módjából kiolvashatók, s esetleg más eszközökkel, más módon nyert adatok segítségével megerősíthetők, igazolhatók”* (Antal, 1976:15). Egy másik megközelítés szerint

a tartalomelemzés nem más, mint tudományos módszercsoport, amelynek segítségével fontos információkra és következtetésekre juthatunk (Pietila, 1979). Eredetileg a sajtókutatásban vált elterjedté, később, a második világháború után több tudományágban is meghonosodott (Móré, 2010). Egy vagy több dokumentum elemzése során beszélhetünk ösztönös és tudományos tartalomelemzésről. Az ösztönös tartalomelemzés egy belső szubjektív logikai rendszer, amely alapját képezi a tudományos tartalomelemzésnek (Kérdő, 2008). Meghatározásában a tartalomelemzés egy olyan kutatási eljárás, amely során szövegadatokból olyan következtetések vonhatók le, amelyek a közleményekben nyíltan nincsenek kimondva, de a szöveg szerkezetéből, egyes elemek gyakori előfordulásából feltárhatók. A dokumentumokat tartalomelemzéssel vizsgáltam visszacsatolva a szakirodalomban megtalálható elméleti megközelítésekhez. További nehézséget jelentett az adatok feldolgozása során a kódolás és a kategorizálás szempontrendszerének kialakítása. Ezért kísérletet tettem a *grounded theory* kvalitatív elemzési és kódolási módszer alkalmazására. Suddaby (2006) szerint a *grounded theory* számos kérdés megválaszolására jobban használható, mint a hagyományos módszerek. Például kiválóan alkalmas a cselekvők tapasztalataikból alkotott jelentések megértésére, a valóság interpretálására, a valóságról alkotott feltevések feltárására. Törekszik az alapvető társadalmi folyamatok megértésére, valamint az események közti kapcsolatok azonosítására. A kvalitatív kutató egy képet konstruál, amelyet az alanyok élettörténeteiből rak össze és rajzol meg. Azok számára, akik szeretik a kihívásokat és némi kockázatot is hajlandók vállalni, a *grounded theory* kiváló lehetőséget kínál arra, hogy új nézőpontból tekintsenek a vizsgált jelenségekre, valamint innovatívak legyenek új elméletek alkotásában (Goulding és Saren, 2010, idézi Mitev, 2012)

A tartalomelemzés fontos célja a jelentés megértése és a tapasztalatok értelmezése majd ezek strukturálása. A narratívák értelemezése esetében a szubjektív értelmezéseket minimalizáltam, feltárva a szövegek inherens jelentését (Vandermause, 2008). Továbbá alkalmaztam a keresztbe ellenőrzés módszerét is, az interjúban elhangzott információkat összevettem más forrásból származó adatokkal, szakirodalmi ismeretekkel. A kvalitatív szövegelemzés által arra vállalkoztam, hogy megértsem és bemutassam a belső összefüggéseket, struktúrákat, a közlők általi jelentéseket. A tartalomelemzéshez általam használt második módszer a komparativitás, amely az elemző munka alapját képezte. Köztudott tény, hogy összehasonlítani csak azonos módszerrel és tartalommal számított adatokat lehet. Minden olyan tényezőt ki kell szűrni, ami torzítja az összehasonlítást. Sántha (2022) értelmezésében a kvalitatív tartalomelemzések esetében a hipotézisek generálása

nem szükséges. A kutatási folyamat kiindulópontja a kutatási kérdés, mely a problémák körkörös áttekintésével közelít a válaszok megfogalmazásához. Ennek alapján az interjúk tartalomelemzésével arra keresem a választ, hogy az óvodapedagógusok milyen változásokat érzékeltek a rendszerváltozás előtti és utáni óvodai nevelésben.

IV.2.2.5. Dokumentum- és tartalomelemzés

Megfigyeléseim alapján a dokumentumelemzés és tartalomelemzés a szakirodalomban szinonimaként vannak jelen, hiszen mindkét módszer szövegek, források összehasonlítására, mélyebb megértésre ad lehetőséget. Móra (2010) szerint e két folyamat abban különbözik egymástól, hogy amíg a dokumentumelemzés csak explicit módon, aktuális forrásanyagok vizsgálatára vállalkozik, ezzel szemben a tartalomelemzés komplexebb, múltbeli forrásokra támaszkodik és meghatározott lépéseket követve rejtett összefüggések feltárására alkalmas. Először is vizsgáljuk meg, hogy ezek a folyamatok milyen jelentést hordoznak. A dokumentumelemzés stratégiája azt jelenti, hogy az írásos dokumentumok, források elemzésével jutunk közelebb a pedagógiai folyamatok megértéséhez (Csíkos, 2020). Nádas (2004b) szerint *„dokumentumnak tekintünk minden olyan a közelmúltban vagy napjainkban készült anyagot, amely nem a pedagógiai kutatás számára készült, de amelynek elemzése a pedagógiai kutatás számára tanulságos”* (Nádas, 2004b: 317). Véleménye szerint fontos megvizsgálni, hogy ezek a dokumentumok milyen kapcsolatban állnak a pedagógiával. Ez alapján megkülönböztetünk pedagógiával kapcsolatban nem álló, valamint pedagógiával, oktatáspolitikával közvetlen kapcsolatban álló dokumentumokat. Előbbit a kutatói munka és az elemzés emeli a pedagógia piedesztájára. Vannak olyan pedagógiai dokumentumok, amelyek létrejöttükkor közvetlen kapcsolatban álltak a pedagógia elméletével vagy gyakorlatával. Ezen a dokumentumtípuson belül megkülönböztetünk az intézményen kívüli irányítási és ellenőrzési dokumentumokat (pl. törvénytervezetek, tantervek stb.), illetve az intézményen belüli nevelési- oktatási folyamat tervezéséhez, szervezéséhez, irányításához kapcsolódó írásos dokumentumokat (pl. tematikus tervek, óravázlatok, gyerekek által készített dolgozatok, alkotások). A dokumentumelemzés megkezdése előtt a vizsgálni kívánt tartalom terjedelme függvényében a kutatónak olyan mintát kell kiválasztania, amely elég nagy ahhoz, hogy tartalmazza a lényeges információkat, és elég kicsi ahhoz, hogy értelmezni lehessen.

IV.2.2.6. Mintavételi eljárás a pedagógusképzés tantárgyainak elemzése során

Pietila (1979) szerint a mintának a lehető legpontosabban kell képviselnie az alapsoportot, és a kutatás eredményeinek általánosíthatónak kell lenniük. A mintavétel módjának megválasztásánál figyelembe kell venni, hogy melyik a vizsgálat céljához legjobban illeszkedő elemzési egység.

Dokumentumelemzésem alapját a Nagyváradon működő három óvodapedagógus- és tanítóképző intézmény (Iosif Vulcan Főgimnázium, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad Egyetem) által használt tanmenetek képezték. Első lépésben megvizsgáltam az érvényben lévő román nyelvű tanmeneteket a 2023/2024-es tanévre, majd ezeket magyar nyelvre fordítottam. A pedagógiai líceumokban jelenleg a 2019/3750-es törvény³⁸, a felsőoktatásban pedig a 199/2023-as törvény alapján zajlik az oktatás.³⁹ Elemzésem alapját a következő dokumentumok adták: a középfokú pedagógusképzés 2023/3670-es kerettanterve⁴⁰, IX. –XII. osztályos tanulók számára (11. -14. mellékletek), a Partiumi Keresztény Egyetem Óvodai és elemi oktatás pedagógiája szak tanmenete⁴¹ (15. - 21. mellékletek) és a Nagyvárad Egyetemen tanmenete⁴²(22. - 27. mellékletek).

IV.2.2.7. Az adatok feldolgozásának módszerei

A Bihar megyében található három magyar nyelvű óvodapedagógus képző tanmenetét a kvalitatív adatelemzés módszerével vizsgálom, kiemelve a közös tantárgyakat és a különbségeket. A kutatási téma szempontjából fontosnak éreztem megvizsgálni, hogy az alternatív pedagógiák szerepelnek-e a tantárgyi programokban. Nehézséget jelentettek egyrészt a nyelvi korlátok, másrészt a pedagógusképzések eltérő struktúrája. Ezért a tantárgyakat a teljes képzési időszakra összeállított tanmenet szerint vizsgáltam.

³⁸A pedagógiai középiskolák szervezéséről és működéséről szóló 3750/2019-es törvény
<https://lege5.ro/Gratuit/gmzdombyha3a/ordinul-nr-3750-2019-privind-aprobarea-regulamentului-de-organizare-si-functionare-a-colegiilor-si-liceelor-pedagogice-din-romania> [letölt. 2022.10.14]

³⁹ 2023/199-es felsőoktatási törvény

<https://lege5.ro/Gratuit/geztqmjwgq4ts/legea-invatamantului-superior-nr-199-2023>

⁴⁰ Pedagógiai Líceumok keretterve

https://cdn.edupedu.ro/wp-content/uploads/2023/03/planuri-cadru_filiera-vocationala_profilul-pedagogic.pdf

⁴¹ A Partiumi Keresztény Egyetem Óvodai és elemi oktatás pedagógiája szak tanmenete
<https://tanitokepzo.partium.ro/hu/tanmenet>

⁴² Nagyvárad Egyetemen tanmenete

<https://www.socioumane.uoradea.ro/ro/educatie/planuri-de-invatamant>

IV.2.2.8. Mintavételi eljárás a Bihar megyei óvodai programok elemzése során

Megvizsgálva a Bihar megyei magyar nyelvű óvodák pedagógiai programjait, három típusú programot találtam: hagyományos, központi programmal működő óvodákat (a III. 5.1.-es fejezetben bemutatott, 2019-től érvényes tanterv szerint) Waldorf programmal működő óvodai csoport és Step by step alternatív programmal működő csoportot. Elemzésem kiindulópontját a tanügyminisztérium által 2019-ben kibocsájtott *A koragyermekkorai nevelés curriculumuma* című dokumentum adja, amely a romániai óvodai nevelés aktuális nemzeti alap- és keretterve. A koragyermekkorai nevelés folyamatának egészét szabályozó hivatalos, normatív és egységesen kötelező curriculáris dokumentum, amely országosan egységesíti a romániai bölcsődei és óvodai élet tervezését és szervezését. Továbbá előírja minden koragyermekkorai nevelésben részt vevő korcsoportra és intézményre vonatkozóan a tanítási-tanulási-értékelési folyamat megtervezését.⁴³ Dokumentumelemzésem további mintáit a Step by step alternatív óvodai program alapidokumentuma, az 1999-ben román nyelven megjelent *Gyermekközpontú csoportok létrehozása 3–5 éves gyermekek számára* (Deliné, 1997) és a Waldorf alternatív pedagógiai program 2003-ban megjelent, az óvodai nevelést irányító hivatalos dokumentuma (Programa pentru învățământ preșcolar – alternativa educațională Waldorf) adja.⁴⁴

IV.2.2.9. Az adatok feldolgozásának módszerei

A IV.3.8.-as alfejezetben bemutatott dokumentumokat tartalomelemzéssel vizsgálom. A három óvodai pedagógiai program bemutatását folyamatosan igyekszem egybevetni saját megfigyeléseimmel és az intézményekben dolgozó pedagógusok nyilatkozataival, kiemelve azokat a sajátosságokat, amelyek hasonlóságot mutatnak, illetve eltérnek a hagyományos óvodai csoportok célkitűzéseitől és napirendjétől. Az intézményen kívüli irányítás-ellenőrzés dokumentumait tartalomelemzéssel vizsgálom, kiemelve a közös és eltérő sajátosságokat a célok, a heti tervezés és a napi rutinok vonatkozásában. Továbbá megvizsgáltam a szabályozásban a szülők és az óvodai élet szerepét, és igyekeztem külön figyelmet fordítani az egyéni jellegzetességek kiemelésére. Megnéztem, hogy a különböző

⁴³ Koragyermekkorai nevelés curriculumuma 2019

<https://www.edums.ro/20192020/Koragyermekkorai%20nevelés%20curriculumuma%202019.pdf>

Waldorf óvodai nevelés pedagógiai programja

⁴⁴ A Waldorf óvodák működési szabályzata

https://waldorfcluj.ro/userfiles/Curriculum%20Waldorf_GRADINITA.pdf

dokumentumok, illetve a működési szabályozás különböző részei mutatnak-e tartalmi konzisztenciát (Nádasi, 2004a). Az elemzés kézi módszerrel történt, amit a kevés elemszám és a vizsgálat szerteágazó szempontrendszere lehetővé tett.

V. A kutatási eredmények bemutatása

V.1. Kérdőíves felmérés a Bihar megyei magyar óvodapedagógusok alternatív pedagógiákkal és alternatív módszerekkel kapcsolatos attitűdjeiről

Visszatekintve az elmúlt három évtized oktatáspolitikai trendjeire, a rendszerváltozás utáni időszakban az alternatív pedagógiai programok és reformpedagógiai koncepciók virágzó korszaka figyelhető meg Magyarországon és Erdélyben egyaránt. A korábbi szélsőségesen centralizált oktatási rendszer és pedagógiai gyakorlat helyett megjelent az igény a választás szabadságát hirdető alternativitás és ideológiai, értékszemléletbeli, pedagógiai pluralizmus kibontakozására (Kissné, 2015). Mind a neveléstudományi kutatás, mind pedig a pedagógiai praxis az alternatív megoldások felé fordult. A szülők és a pedagógusok részéről is megnőtt a hagyományostól eltérő, alternatív oktatási és nevelési módszerek iránti érdeklődés igénye (Langerné, 2017). A kezdeti lelkesedés napjainkra azonban alábbhagyott, számottevően csökkent az alternatív pedagógiai megoldásokat bemutató és értékelő publikációk száma. A gyakorlatot tekintve pedig kevés az utolsó években újonnan alapított alternatív programmal működő oktatási intézmények száma. Ebben az alternativitás szempontjából „szunyadó” időszakban figyelmemet az alternatív pedagógiai átörökítések felé fordítottam és arra kerestem a választ, hogy a Bihar megyei magyar óvodapedagógusok ismerik-e az alternatív pedagógiai programokat és implementálják-e az alternatív módszereket a mindennapi oktató-nevelő munkájukba. Fontos hangsúlyozni, hogy az erdélyi óvodapedagógusok élhetnek a központi tantervekben megjelenő pedagógiai szabadság jogával és kiválaszthatják az oktatási tartalmakat és a hozzá illeszkedő módszereket. Ezért tartom nagyon fontosnak, hogy az óvodapedagógusok ismerjék a különböző alternatív pedagógiai programok által felkínált módszereket, jó gyakorlatokat, amelyek lehetőséget biztosítanak alternatív és innovatív módszerek beépítésére a mindennapi óvodai tevékenységekbe.

Jelen kérdőíves kutatásomban a Bihar megyei magyar óvodapedagógusok alternatív pedagógiákkal és alternatív módszerekkel kapcsolatos attitűdjét vizsgálom.

V.1.1. Az alapadatok bemutatása

Az első zárt végű kérdéscsoport az óvodapedagógusok pedagógusi pályán eltöltött idejét, végzettségét, a munkahely településtípusát illetve az óvodai csoportlétszámot vizsgálja.

A mintába bekerült pedagógusok többsége, 64% (N = 66) 10 és 30 év közötti munkatapasztalattal rendelkezik. Jelentős a pályakezdő pedagógusok aránya, 29,2% (N = 30) és számottevően kevés, 6,8% (N = 7) azon óvodapedagógusok száma, akik több mint 30 éve vannak a pedagógusi pályán (10. táblázat).

10. táblázat: Az óvodapedagógusok tanításban eltöltött éveinek száma

(Saját szerkesztés)

Munkatapasztalat	N	%
0–10 év	30	29,2
10–20 év	35	33,8
20–30 év	31	30,2
30 évnél több	7	6,8

A vizsgált pedagógusok jelentősebb része városi óvodában dolgozik 63,62% (N = 63), míg a vidéki óvodában dolgozók aránya 39,38% (N = 40) (11. táblázat).

11. táblázat: Az óvodapedagógusok munkahelyének településtípusa

(Saját szerkesztés)

Az óvoda településtípusa	N	%
megyeszékhely	64	62,1
falu	39	37,9

A magyarországi oktatási rendszerrel ellentétben Romániában a tanító- és óvodapedagógus-képzés két szinten, középfokon és felsőfokon valósul meg. A középfokú pedagógiai oktatás négy éves, a jogszabály ezt az ún. vokacionális (vagy hivatási) képzés részeként határozza meg. A felsőfokú tanító- és óvodapedagógus-képzés a bolognai rendszer keretében szerveződik, hároméves alapképzés és kétéves mesterképzés formájában (Márton, 2015).

Ennek ismeretében a Bihar megyei óvodapedagógusok iskolai végzettségét vizsgáltam. A mintába bekerült óvodapedagógusok jelentős többsége, 70,8% (N = 73) három éves alapképzéssel rendelkezik, illetve 11,6% (N = 12) ezt két éves mesterképzéssel egészítette ki. A középfokú végzettséggel rendelkezők aránya 17,6% (N = 18) Doktori fokozattal senki nem rendelkezik (N = 0) (12. táblázat).

12. táblázat: Az óvodapedagógusok végzettsége (Saját szerkesztés)

Végzettség	N	%
középfokú szakirányú képzés	18	17,6
alapképzés	73	70,8
mesterképzés	12	11,6
doktori képzés	0	

Az óvodapedagógusok válaszai mentén a hozzájuk tartozó óvodai csoportok lélekszámát is vizsgáltam. A pedagógusok többsége, 72,8%-a átlagos csoportlétszámmal dolgozik (15-25 gyerek). Ehhez viszonyítva számottevő, 23,3% a kislétszámú csoportban (10-15 gyerek) dolgozók száma, amely a főként a szórványtelepüléseken figyelhető meg. 3,9% azon pedagógusok aránya, akik 25 gyermek feletti óvodai csoportot vezetnek (13. táblázat).

13. táblázat: Óvodai csoportlétszám (Saját szerkesztés)

Óvodai csoportlétszám	N	%
10-15 gyerek	24	23,3
15-20 gyerek	42	40,7
20-25 gyerek	33	32,1
25- 30 gyerek	4	3,9

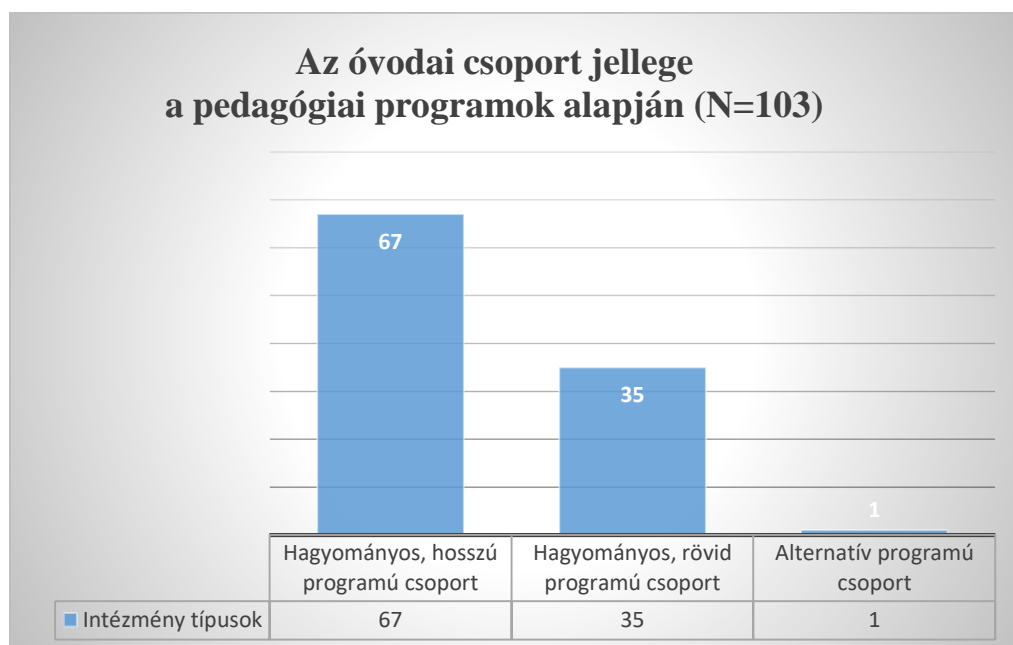
A második zárt kérdéscsoport az óvodai csoportok összetételére, nyelvezetére és pedagógiai programjaira vonatkozott. A vizsgált óvodák több mint fele (53,4%) 1–3 csoportos kisebb intézményként működik (N = 55). Számottevő a közepes nagyságú (4–9 csoport) óvodák száma (39,8%, N = 41). A mintába bekerült óvodák közül kevés (6,8%, N = 7) a tíz vagy

annál több csoporttal rendelkező intézmények száma, amelyeket városi környezetben találunk (14. táblázat).

14. táblázat: Egy intézményen belüli óvodai csoportok száma (Saját szerkesztés)

Az óvodai csoportok száma	N	%
1–3 csoport	55	53,4
4–6 csoport	28	27,2
7–9 csoport	13	12,6
9-nél több csoport	7	6,8

A kutatás szempontjából fontosnak tartottam megvizsgálni az óvodai csoportok pedagógiai programjait. Ennek alapján a csoportok jelentős része (66,1%, N = 67) hagyományos, hosszú programú csoportként működik, amelyek két óvodapedagógussal reggel 8.30-tól délután 17.30-ig tartanak nyitva. Továbbá számottevő a hagyományos, rövid programú óvodai csoportok száma (33,9%, N = 35), amelyek reggel 8 és 13 óra között tartanak nyitva. Csupán egy alternatív programmal működő csoport került bele a mintába (5. ábra).

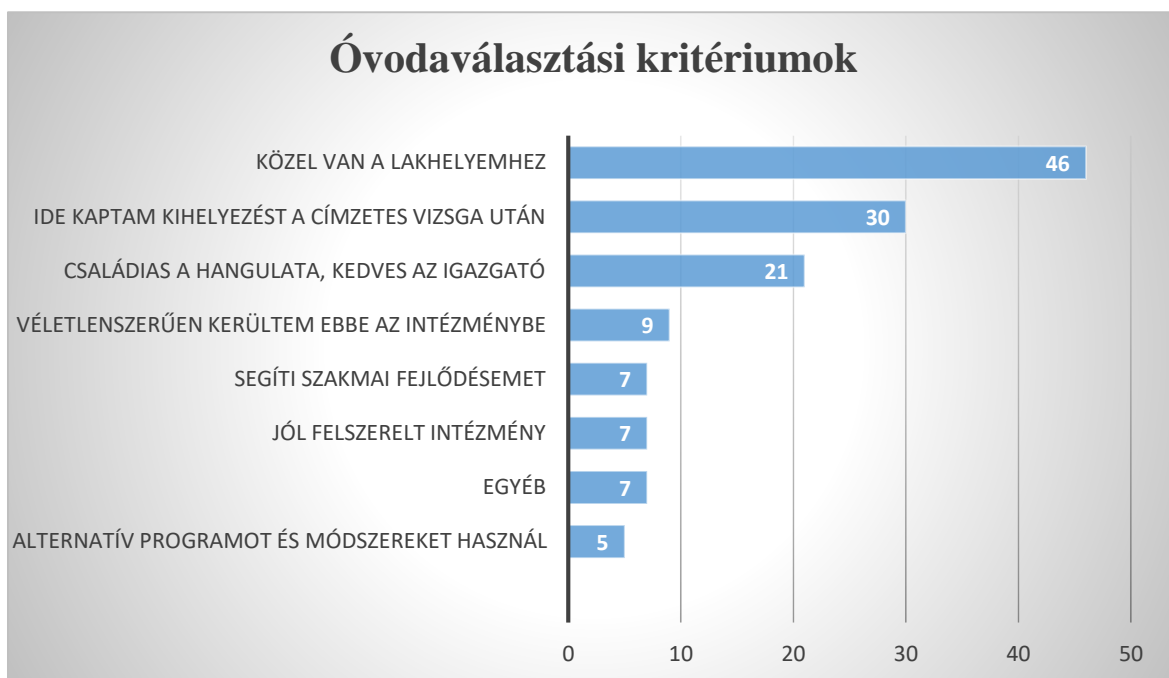


5. ábra: Az óvodai csoportok pedagógiai programjai (N = 103)

(Saját szerkesztés)

V.1.2. A kutatási eredmények bemutatása és elemzése

Az első kérdéscsoport a kutatói kérdések mentén a pedagógusok óvodaválasztási körülményeit, lehetőségeit vizsgálja, továbbá azonosítja azokat a módszereket és jó gyakorlatokat, melyeket az alternatív pedagógiából kiemelve jelentős befolyásoló erővel rendelkeznek a mindennapi óvodai nevelés alakulásában. A romániai oktatási rendszer centralizált jellemvonásait még ma is őrzi. Ennek egyik megnyilvánulási formája, hogy a munkahelyek elosztása a megyei tanfelügyelőségek által évente megszervezett írásbeli vizsgák eredményei alapján történik. Ennek alapján kevés az a pedagógus, akinek széles skálájú választási lehetősége van a munkahely kiválasztása során. Az évenkénti mobilitásra is lehetőséget kínál a rendszer, amely szintén központilag irányított és előre összeállított dokumentáció alapján történik. Gyakran előfordul, hogy az óvodapedagógusok úgy választanak intézményt, hogy nem ismerik a kollégákat, az óvodavezetőt és az intézmény szellemiségét sem. Mindezek ismeretében arra kértem a pedagógusokat, hogy jelöljék azokat a szempontokat, amelyek markánsan befolyásolták a munkahely/óvoda választásának szempontjait. Ebben az esetben több választ is jelölhettek. A válaszokból kiderül, hogy a pedagógusok döntő többsége a lakhelytől való távolságot helyezte előtérbe, illetve elfogadta a központilag felajánlott helyet. Kevés azon pedagógusok száma, akik szakmai szempontból (felszereltség, innováció, alternatív módszerek) hozták meg döntéseiket (6. ábra). Az alternatív programmal működő óvodák és az egyházi intézmények kiváltságos helyzetben vannak a hagyományos programmal működő óvodákkal szemben. Itt az óvodapedagógusok alkalmazása felkészítő tanfolyamhoz és egyházi jóváhagyáshoz kötött, amely némi szabad választást tesz lehetővé egy hierarchikus, centralista oktatási rendszerben.

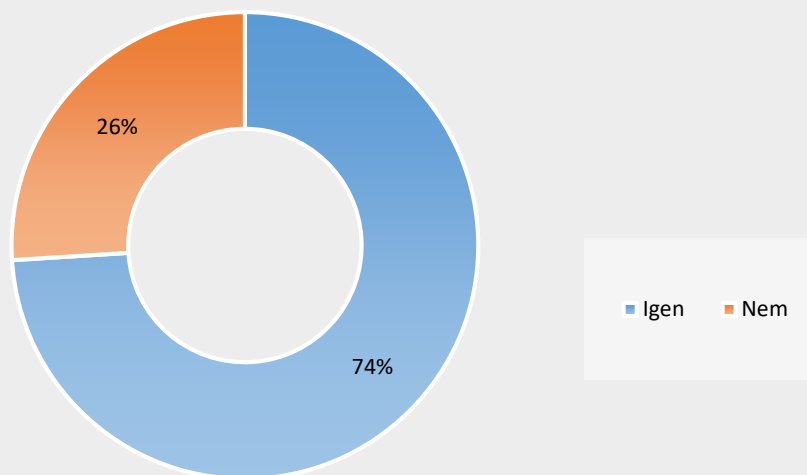


6. ábra: Az óvodaválasztás kritériumrendszere (N = 103)

(Saját szerkesztés)

A kutatás szempontjából fontos volt kideríteni, hogy az óvodapedagógusok használnak-e alternatív módszereket, eszközöket a mindennapi munkájuk során. A mintába bekerült pedagógusok 26,3%-a (N = 27) nem alkalmaz alternatív módszereket (7. ábra). A többiek, 73,7% (N = 76) nyílt kérdés formájában nyilatkoztak arról, hogy milyen kiegészítő tevékenységeket, alternatív programokból átvett módszereket, eszközöket használnak az óvodai csoportban.

Óvodapedagógusok és alternatív módszerek, eszközök használatának viszonya (N = 103)



7. ábra: Óvodai csoportokban alternatív programok, fejlesztő, kiegészítő tevékenységek alkalmazás (Saját szerkesztés)

A nyílt jegyzékkérdés lehetőséget biztosított diverzifikált válaszokra. A beérkezett 76 db választ – a kvalitatív tartomelemzés módszerével három kategóriába rendeztem. Számottevő azok száma, akik a Montessori pedagógiából ismert módszereket és eszközöket alkalmazzák (28 db). Kiemelkedő azoknak a pedagógusoknak a száma, akik a Waldorf és Step by step pedagógiák gyökereihez nyúlnak vissza (27 db). A harmadik csoportba a Freinet módszer, Kett-módszer, drámapedagógia, mozgáskotta, élménypedagógia kerültek (21 db). Néhány példa a kapott válaszok közül:

„A Montessori módszereket használom, mert erről a módszerről tanultam a legtöbbet és ez alkalmazható nagyon könnyen az óvodásoknál.”

„Montessori pedagógiából átvett módszereket használok, mert véleményem szerint ezek a módszerek nagyban hozzájárulnak a gyerekek fejlesztéséhez.”

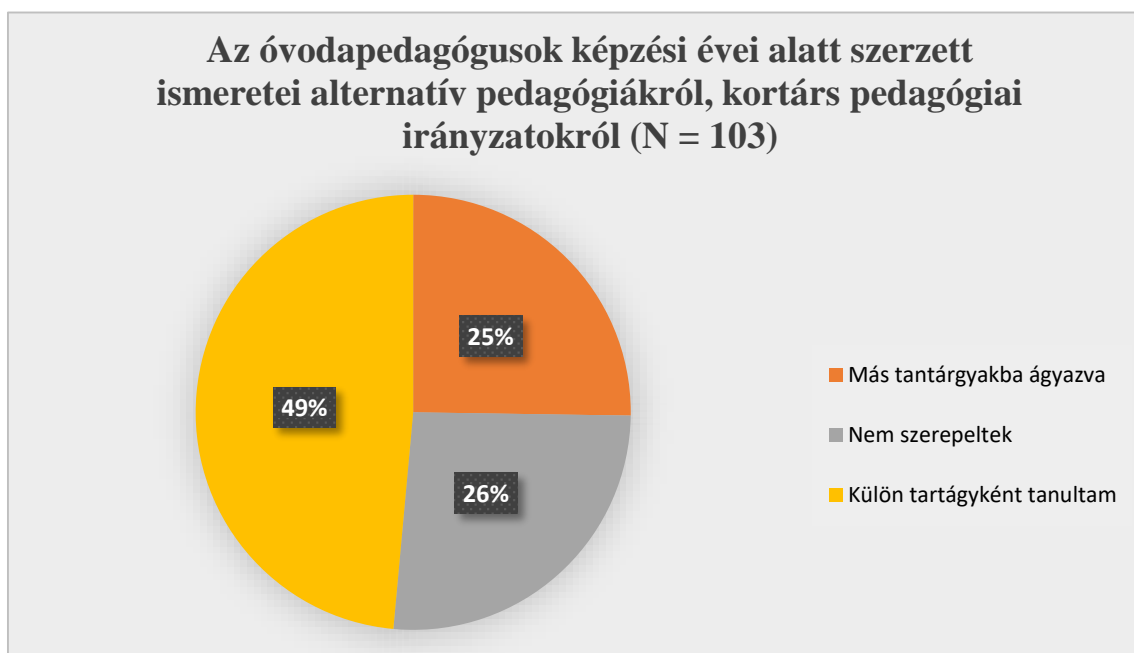
„Igen, főleg a Montessori pedagógiából átvett módszereket és gyakorlatokat, mivel könnyen beágyazható a mindennapi gyakorlatba és a gyerekek is kedvelik.”

„Igen alkalmazom az alternatív pedagógiai módszereket. A Waldorf pedagógiából meríték az ünnepek feldolgozása alkalmával, pl: Szent Márton napja.”

„Igen, többnyire a Waldorf pedagógiából átvett mesegyertya módszert alkalmazom, illetve a mesék előadását kendők segítségével.”

„Igen, mert ezek segítik a cselekvéssel szerzett tapasztalatok tárházát bővíteni.”

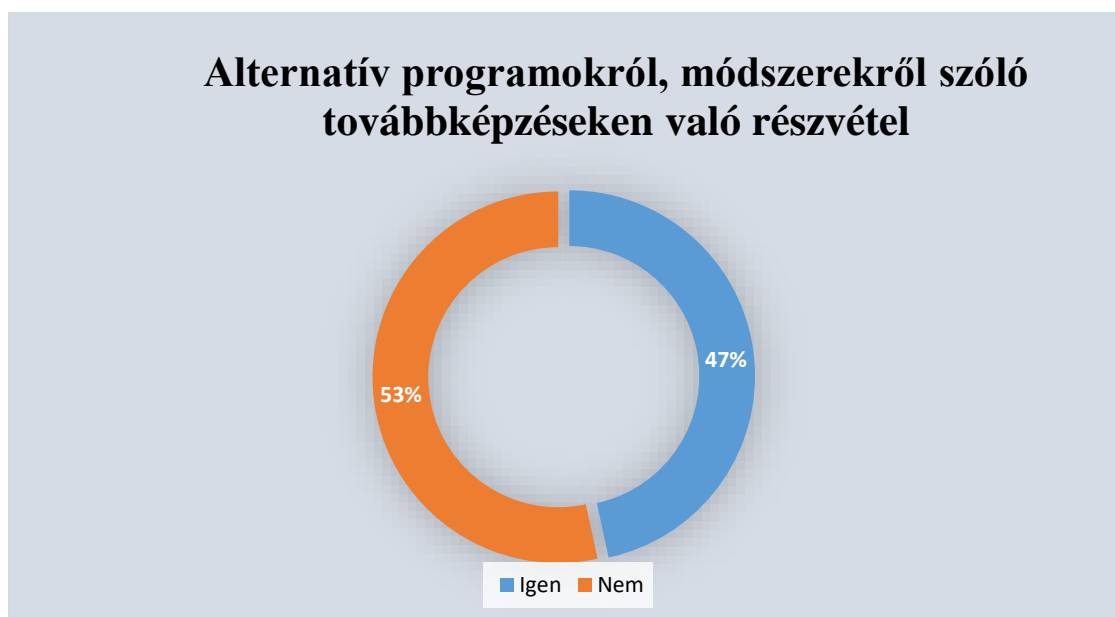
A második kérdéscsoport arra vonatkozott, hogy az óvodapedagógusok mikor és milyen formában találkoztak az alternatív pedagógiákkal. A vizsgálatok azt bizonyítják, hogy a válaszadók 26%-ának (N = 27) nem volt lehetősége megismerni az alternatív pedagógiákat a szakképesítés éve alatt (8. ábra). Egyik korábbi kutatásom a nagyváradi pedagógusképzés tantárgyi programjainak elemzése volt. Ennek eredményeként beigazolódott, hogy a középfokú óvó- és tanítóképzés tantárgyi programjai között nem szerepeltek az alternatív pedagógiák.



8. ábra: Óvodapedagógusok alternatív pedagógiákról szerzett ismeretei a képzés során (Saját szerkesztés)

Az OECD állásfoglalása szerint a tagállamok oktatáspolitikájának stratégiai célkitűzése a pedagógusok továbbképzése és szakmai fejlesztése kell legyen az oktatás magas színvonalának biztosítása érdekében. Ezzel ellentétben Romániában a pedagógusok továbbképzése legtöbb esetben egyéni kezdeményezésre történik, nincsenek meg az intézményi stratégiákat érvényesítő koncepciók. Zoller (2013) kutatási eredményei alapján

a szakmai fejlődési modellek hagyományosnak nevezett formái dominálnak Erdélyben, a pedagógusok többnyire kötelességből, a kötelező kreditpontok megszerzése érdekében vesznek részt a továbbképzéseken, s nem azért, mert a szakmai fejlődés és önreflexió jegyében ezt fontosnak tartják. Jelen kutatásban arra is kerestem a választ, hogy az óvodapedagógusok vettek-e már részt olyan továbbképzéseken, amelyeknek az alternatív pedagógiák voltak a központi témái. A 9. ábra jól szemlélteti, hogy a válaszadók kevesebb, mint fele 46,6% (N = 48) élt az alternatív pedagógiákat bemutató továbbképzési lehetőségekkel, míg 53,4% (N = 55) nem vett részt ilyen jellegű képzésen. Megjegyzendő, hogy az alternatív pedagógiai programokat/módszereket feldolgozó képzések fakultatív jellegűek, az óvodapedagógusok egyéni motivációik, szakmai fejlődési igényük alapján vesznek részt ezeken.

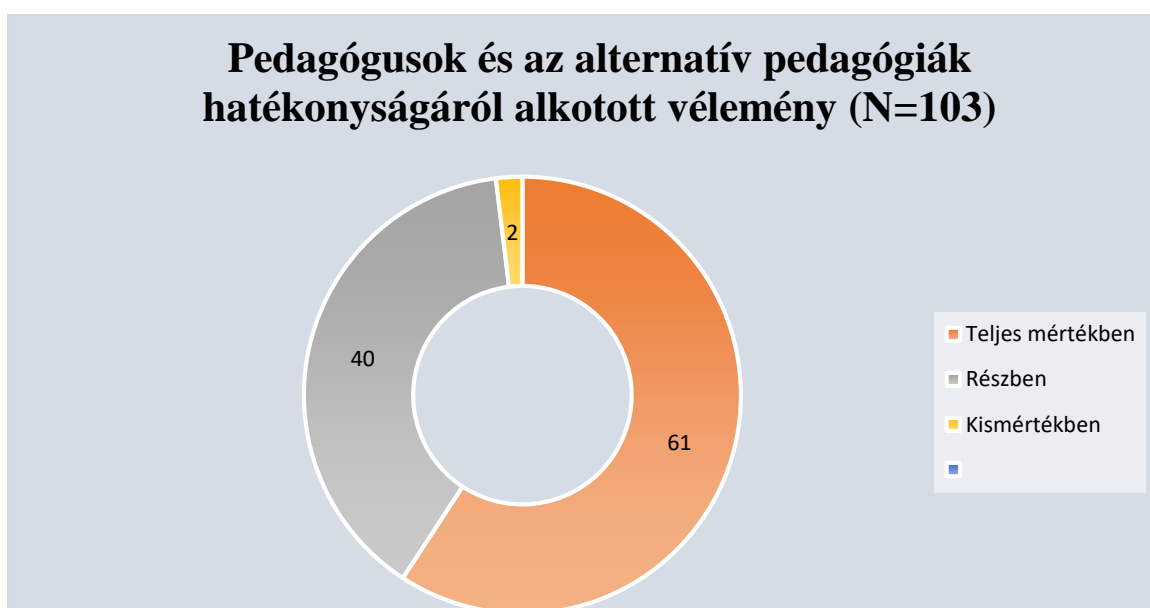


9. ábra: Alternatív programokról, módszerekről szóló továbbképzéseken való részvétel aránya (Saját szerkesztés)

A harmadik kérdéscsoport az óvodapedagógusok alternatív pedagógiákkal kapcsolatos attitűdjét, illetve az alternatív pedagógiai programok és alternatív módszerek Bihar megyei elterjedését vizsgálja. Az óvodapedagógusok alternatív pedagógiákhoz való viszonyulásának megítélésében figyelembe kell vennünk azt a háttérváltozót, mely szerint a romániai óvodai nevelés tervezése a nemzeti tanterv előírásai alapján történik. Ugyanakkor

némi szabadság, szabad választási lehetőség is áll a pedagógusok rendelkezésére a módszerek, eszközök, tematikák, kiegészítő tevékenységek tekintetében. Ebbe a szegmensbe illeszkedhetnek bele az alternatív pedagógiákból átvett módszerek, jó gyakorlatok.

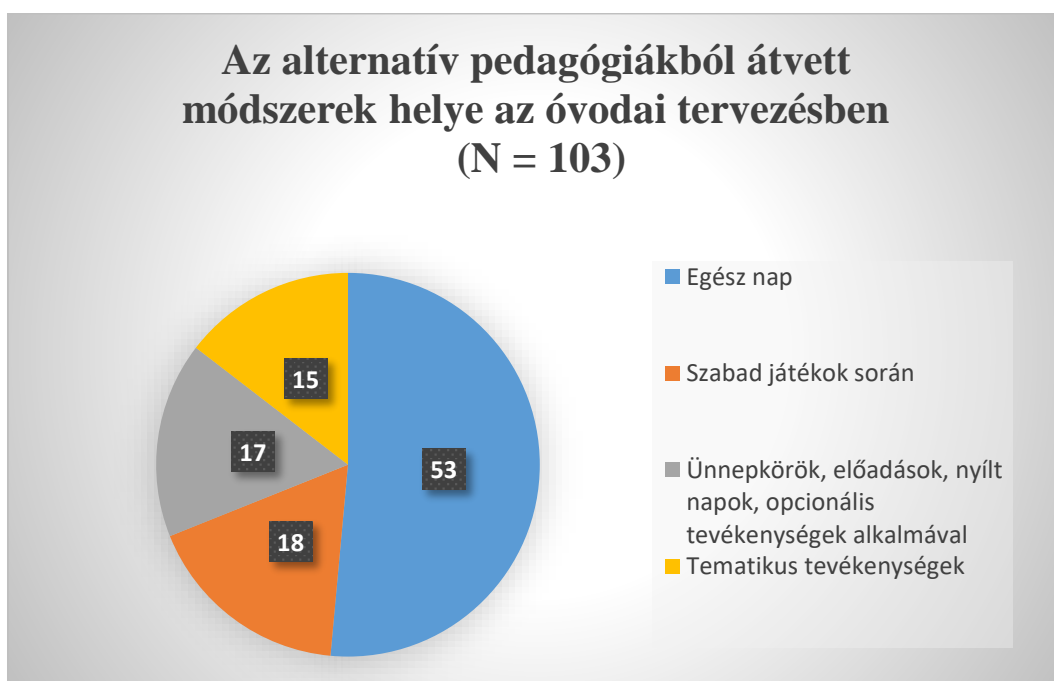
A kérdőíves kutatás alappillére az alternatív pedagógiák, illetve az alternatív pedagógiákból átvett módszerek és jó gyakorlatok hatékonyságának megítélése, elterjedése és alkalmazásának lehetősége volt a Bihar megyei óvodapedagógusok körében. Az eredmények tükrében beigazolódott az a feltételezés, mely szerint az óvodapedagógusok jelentős része hasznosnak és fontosnak tartja az alternatív pedagógiákból átvett módszerek és eszközök alkalmazását. A válaszadók 59,3 %-a (N = 61) gondolja úgy, hogy teljes mértékben hatékonyak ezek a módszerek, 38,8%-a (N = 40) csak részben ért egyet ezzel az állítással és csupán 1,9% (N = 2) kismértékű fejlődési lehetőséget gondol az alternatív módszerek használatát követően (10. ábra).



10. ábra: Az alternatív pedagógiák hatékonyságának megítélése a pedagógusok szemszögéből (Saját szerkesztés)

Kitekintve a magyarországi óvodai nevelés szabályozási rendszerére megfigyelhető, hogy az óvodák kialakíthatják sajátos arculatukat egyéni pedagógiai programok bevezetésével,

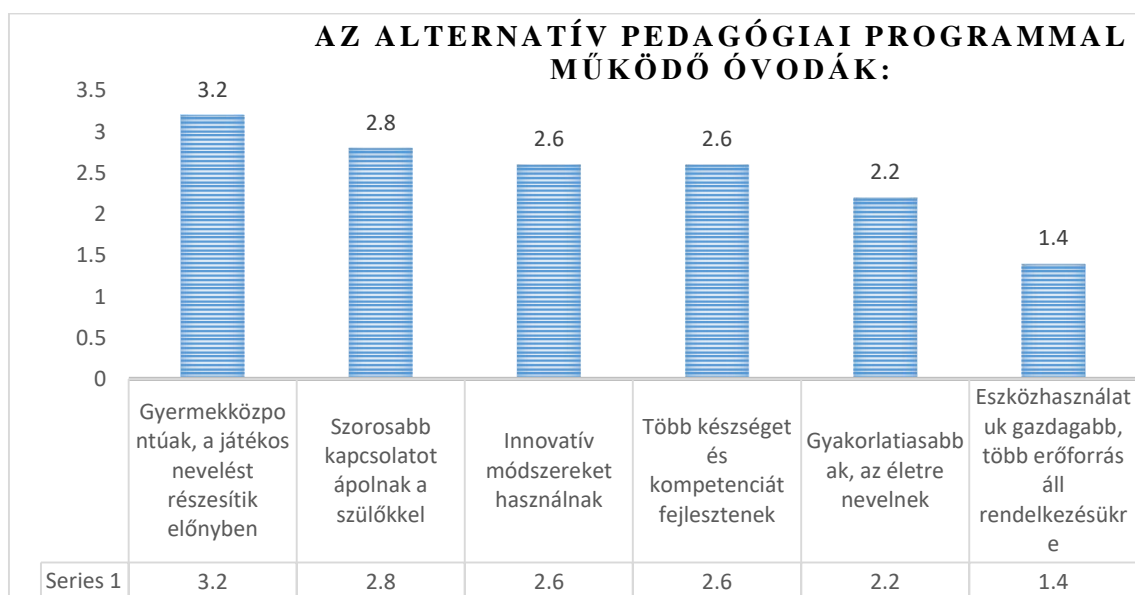
beleértve az alternatív pedagógiai irányzatokat is. Ezzel szemben a romániai oktatási rendszer centralizált felépítésű, az óvodapedagógusok egységes nemzeti tanterv alapján tervezik meg a tevékenységeket. Jelen óvodai tantervben a választás lehetőségét a téma, az alkalmazott módszereket és didaktikai eszközök adják. Ebbe a szegmensbe illeszkedhetnek bele az alternatív pedagógiákból átörökített módszerek, jó gyakorlatok. A válaszadók jelentős része (51%, N = 53) úgy vélekedik, hogy ezeket az óvodai nap bármely mozzanatába be lehet építeni. Továbbá számottevő azok aránya (17%, N = 18), akik a szabad játékok ideje alatt képzelik el az új módszerek/eszközök bevezetését és alkalmazását. Ezzel az aránnyal szorosan összefügg azon pedagógusok száma, akik ünnepkörök, előadások, opcionális tevékenységek során alkalmaznak új módszereket (17%, N = 17), illetve a megkérdezettek 15%-a (N = 15) a szabad játékok ideje alatt tudja leghatékonyabban integrálni az új módszereket (11. ábra).



11. ábra: Alternatív pedagógiákból átvett módszerek beépítése a hagyományos óvodai tevékenységekbe (Saját szerkesztés)

A kutatás keretében a pedagógusok attitűdjét is vizsgáltam az alternatív pedagógiai programokkal működő óvodák köztudatban elterjedt erősségeiről: felsoroltam hat tényezőt, és arra kértem az óvodapedagógusokat, hogy egy négyfokú skálán fejezzék ki ezzel kapcsolatos véleményüket. A válaszadók az 1-től 4-ig terjedő Likert-skálán jelölhették

válaszaikat, ahol az 1-es érték a legkevésbé értek vele egyet, az 4-es érték a leginkább egyetérték vele jelentéssel bírt. Az általuk felállított sorrend első helyére az alternatív óvodai programokra jellemző gyermekközpontúság és a játékos nevelés került (12. ábra, amelyen a magasabb értékek jelzik a fontosabb tényezőket). Véleményük szerint sokkal inkább módszerhasználatukban és gyakorlatorientált tevékenységeikben térnek el a hagyományos óvodai csoportoktól, mint eszközhasználatukban.



12. ábra: Alternatív pedagógiai programok erősségei a hagyományos programmal szemben (négyfokú skála, ahol: 1 – egyáltalán nem, 2 – inkább nem, 3 – inkább igen, 4 – nagyon (Saját szerkesztés)

V.1.3. Statisztikai elemzés – a kérdőíves felmérés esetén végzett összefüggésvizsgálatok

A disszertáció első részében megfogalmazott kutatói kérdések mentén, kiegészítve a kérdőíves felmérés eredményeivel összefüggésvizsgálatot végeztem. Az összefüggések kimutathatósága érdekében öt hipotézist fogalmaztam meg. Mindegyik esetben kiszámítottam a várt értékeket, majd elvégeztem a Pearson Chi-Square (p) féle próbát az $\chi^2 = \sum \frac{(f_i - f'_i)^2}{f'_i}$ képlet segítségével. Azokban az esetekben, ahol p értéke nagyobb lett, mint 0,05, nem volt kimutatható szignifikancia. Ahol $p < 0,05$ beigazolódott a szignifikáns

kapcsolat és tovább haladva, a Cramer-féle asszociációs együtthatót számítottam annak érdekében, hogy megállapítsam a kapcsolat szorosságát.

Az összefüggés vizsgálat mentén az első hipotézisem a következő:

H1: *Feltételezem, hogy a pedagógusi pályán eltöltött idő és az alternatív pedagógiákról szerzett ismeretek megléte között szignifikáns kapcsolat van.*

A 15. táblázat adatsorában látjuk, hogy a kevesebb munkatapasztalattal rendelkező, fiatalabb pedagógusok (29,2%) mindegyike tanult az alternatív pedagógiákról a képzés éve alatt, a 10-20 év tapasztalattal rendelkezők (33,8%) közül 26%, a 20-30 év tapasztalattal rendelkezők (30,2%) közül 15,6%, a több, mint 30 év munkatapasztalattal rendelkezők (6,8%) közül 4,9 % tanult az alternatív pedagógiákról a képzés ideje alatt.

15. táblázat: A pedagógusi pályán eltöltött idő és az alternatív pedagógiákról szerzett ismeretek megléte közötti kapcsolat vizsgálata (Saját szerkesztés)

Pedagógusi pályán eltöltött idő	Tanult az alternatív pedagógiákról	Nem tanult az alternatív pedagógiákról	Összesen
1-10 év	30 (29,2%)	0	30 (29,2%)
10-20 év	27 (26%)	8 (7,8%)	35 (33,8%)
20-30 év	16 (15,6%)	15 (14,6%)	31 (30,2%)
Több, mint 30 év	5 (4,9 %)	2 (1,9%)	7 (6,8%)
Összesen	78 (75,7%)	25 (24,3%)	103 (100%)

A 16. táblázat a várt értékeket tartalmazza, míg a 17. táblázat a megfigyelt értékek és a várt értékek közötti differenciákat. A kapott értékek alapján a khi-négyzet (Pearson Chi-Square) próbát elvégezve az eredmény 17 lett, a $p=0,0002$, a szabadságfok $df=(4-1)(2-1)=3$. Mivel a számított khi-négyzet értéke nagyobb, mint a táblázatbeli kritikus érték ($17 > 7,81$), a próba szignifikáns. Ez azt jelenti, hogy a két ismerv közötti kapcsolat statisztikailag igazolt, a két ismerv nem független egymástól. Az első hipotézis beigazolódt, szignifikáns kapcsolat van a pedagógusi pályán eltöltött idő és az alternatív pedagógiákról szerzett ismeretek megléte között.

16. táblázat: Várt érték (Saját szerkesztés)

Pedagógusi pályán eltöltött idő	Tanult az alternatív pedagógiákról	Nem tanult az alternatív pedagógiákról	Összesen
1-10 év	22.7184466	7.281553398	30
10-20 év	26.50485437	8.495145631	35
20-30 év	23.47572816	7.524271845	31
Több, mint 30 év	5.300970874	1.699029126	7
Összesen	78	25	103

17. táblázat: A megfigyelt értékek, a várt értékek és a közöttük lévő differenciák

(Saját szerkesztés)

Megfigyelt érték	Várt érték	Differencia	dif ²	dif ² /várt
30 (29,2%)	22.718447	7.2815534	53.0210199	2.33383122
27 (26%)	26.504854	0.49514563	0.2451692	0.00924997
16 (15,6%)	23.475728	-7.4757282	55.8865115	2.38060822
5 (4,9 %)	5.3009709	-0.3009709	0.09058347	0.01708809
0 %	7.2815534	-7.2815534	53.0210199	7.2815534
8 (7,8%)	8.4951456	-0.4951456	0.2451692	0.02885992
15 (14,6%)	7.5242718	7.47572816	55.8865115	7.42749765
2 (1,9%)	1.6990291	0.30097087	0.09058347	0.05331484

Annak érdekében, hogy a kapcsolat szorosságát meghatározzam, kiszámítottam a Cramer-féle asszociációs együtthatót a következő képlet segítségével:

$$C = \sqrt{\frac{\chi^2}{N}} = \sqrt{\frac{17,18}{103}} = 0,41$$

A Cramer-féle kontingencia-együttható értéke C=0,41, ami közepesen erős kapcsolatra utal. Következtetésként elmondható, hogy összefüggés van a pedagógusi pályán eltöltött idő és az alternatív pedagógiákról szerzett ismeretek megléte között.

A következő hipotézisem a továbbképzéseken való részvétel és az alternatív módszerek használata közötti kapcsolatot vizsgálja.:

H2: *Feltételezem, hogy a továbbképzéseken való részvétel és az alternatív módszerek használata között szignifikáns kapcsolat van:*

A 18. táblázat adatait figyelembe véve láthatjuk, hogy a válaszadók 46,6%- a részt vett alternatív pedagógiáról szóló képzésen és ezek közül 40,8% alkalmazza az alternatív pedagógiákból átvett módszereket. Az óvodapedagógusok 53,4%- a nem vett részt alternatív pedagógiáról szóló képzésen, mégis 33% alkalmaz alternatív pedagógiai módszereket. A statisztikai számítások tükrében beigazolódott, hogy $p=0,003$, khi-négyzet-próba értéke 8,74 tehát a hipotézis igazolást nyert: az alternatív továbbképzéseken való részvétel és az alternatív módszerek használata között szignifikáns kapcsolat van. A Cramer-féle asszociációs együttható értéke 0,29, amely közepesen erős kapcsolatra utal.

18. táblázat: A pedagógusi pályán eltöltött idő és az alternatív pedagógiákról szerzett ismeretek megléte közötti kapcsolat vizsgálata (Saját szerkesztés)

Részt vett-e alternatív pedagógiáról szóló képzésen	Alkalmaz alternatív pedagógiákból átvett módszereket	Nem alkalmaz alternatív pedagógiákból átvett módszereket	Összesen
Igen	42 (40,8%)	6 (5,8%)	48 (46,6%)
Nem	34 (33%)	21 (20,4%)	55 (53,4%)
Összesen	76 (73,8%)	27 (26,2%)	103 (100%)

A harmadik hipotézisem az óvodai csoport létszáma és az alkalmazott alternatív módszerek közötti kapcsolatot vizsgálja:

H3: *Az óvodai csoport létszáma és az alkalmazott alternatív módszerek között szignifikáns kapcsolat van.*

A mintába bekerült pedagógusok 23,3%-a kicsi létszámú csoportban dolgozik (10-15 gyerek), amelyek közül 12,6% használja az alternatív módszereket. A pedagógusok többsége, 72,8% közepes létszámú csoporttal dolgozik (20-30 gyerek), amelyből a döntő többség, 58,2% alkalmaz alternatív módszereket. Nagyobb létszámú óvodai csoportban (25-30 gyerek), ahol a pedagógusok 3,9%-a dolgozik, 2,9% használja az alternatív pedagógiákból átvett módszereket (19. táblázat).

19. táblázat: Az óvodai csoport létszáma és az alkalmazott alternatív módszerek közötti kapcsolat vizsgálata (Saját szerkesztés)

Óvodai csoportlétszám	Alkalmaz alternatív pedagógiákból átvett módszereket	Nem alkalmaz alternatív pedagógiákból átvett módszereket	Összesen
10-15 gyerek	13 (12,6%)	11 (10,7%)	24 (23,3%)
15-20 gyerek	31 (30%)	11 (10,7%)	42 (40,7%)
20-25 gyerek	29 (28,2%)	4 (3,9%)	33 (32,1%)
25- 30 gyerek	3 (2,9%)	1 (1%)	4 (3,9%)
Összesen	76 (73,7%)	27 (26,3)	103 (100%)

20. táblázat: A 3. hipotézis vizsgálata (Saját szerkesztés)

Megfigyelt érték	Várt érték	Differencia	dif ²	dif ² /várt
13 (12,6%)	17.708738	-4.7087379	22.1722123	1.25204927
31 (30%)	30.990291	0.00970874	9.426E-05	3.0416E-06
29 (28,2%)	24.349515	4.65048544	21.6270148	0.8881908
3 (2,9%)	2.9514563	0.04854369	0.00235649	0.00079842
11 (10,7%)	6.2912621	4.70873786	22.1722123	3.52428683
11 (10,7%)	11.009709	-0.0097087	9.426E-05	8.5615E-06
4 (3,9%)	8.6504854	-4.6504854	21.6270148	2.50009262
1 (1%)	1.0485437	-0.0485437	0.00235649	0.00224739

A fent említett statisztikai számítások (20. táblázat) eredményeképp $p=0.042$, a szabadságfok $df=3$, khi-négyzet értéke 8,17. Mivel a számított khi-négyzet értéke nagyobb, mint a táblázatbeli kritikus érték, így a próba szignifikáns, a két ismerv közötti kapcsolat statisztikailag igazolt, a két ismerv nem független egymástól. Beigazolódott a felállított harmadik hipotézis, mely szerint a továbbképzéseken való részvétel és az alternatív módszerek használata között szignifikáns kapcsolat van. A Cramer-féle asszociációs együttható értéke 0,28, amely mérsékelt kapcsolatra utal.

A negyedik hipotézis a következő:

H4: *Feltételezésem szerint az óvodapedagógusok munkahelyének településtípusa és az alkalmazott alternatív módszerek hatékonysága között szignifikáns kapcsolat van.*

A 21. táblázat szemlélteti, hogy a mintába bekerült óvodapedagógusok 62,1%-a városi környezetben, míg 37,9%-a falusi környezetben dolgozik. A válaszok függvényében azt látjuk, hogy a városi óvodákban dolgozó pedagógusok 37,9%-a gondolja azt, hogy az alternatív módszerek hatékonyak, 22,3%-a részben ért egyet ezzel az állítással és 1,9% véleménye szerint az alternatív módszerek kismértékben segítik az óvodapedagógusok munkáját.

21. táblázat: Az óvodapedagógusok munkahelyének településtípusa és az alkalmazott alternatív módszerek hatékonysága közötti kapcsolat vizsgálata (Saját szerkesztés)

Egyetért azzal, hogy az alternatív pedagógiákból átvett módszerek és eszközök hatékonyak az óvodai nevelésben					
Az óvodapedagógus munkahelyének településtípusa	Teljes mértékben	Részben	Kismérték-ben	Egyáltalán	Összesen
Város	39 (37,9%)	23 (22,3%)	2 (1,9%)	0	64 (62,1%)
Falu	22 (21,4%)	17 (16,5%)	0	0	39 (37,9%)
Összesen	61 (59,3)	40 (38,8%)	2 (1,9%)	0	103 (100%)

A statisztikai próbát a fent ismertetett módon elvégeztem, és a következő eredményt kaptam: a szignifikancia érték ($p=0,43$) alapján a hipotézist elvetjük. Elmondható, hogy az óvodapedagógusok munkahelyének településtípusa és az alkalmazott alternatív módszerek hatékonysága közötti nincs igazolható kapcsolat.

Az ötödik hipotézis az óvodapedagógusok legmagasabb iskolai végzettsége és az alternatív módszerek hatékonysága közötti kapcsolatot vizsgálja:

H5. *Az óvodapedagógusok legmagasabb iskolai végzettsége és az alkalmazott alternatív módszerek hatékonysága között szignifikáns kapcsolat van.*

A 22. táblázat adatai alapján azt látjuk, hogy a középfokú képzettséggel rendelkező pedagógusok 9,8%-a gondolja azt, hogy az alternatív módszerek hatékonyak, 7,8%-a részben ért egyet ezzel az állítással. A főiskolát vagy egyetemet végzettek köréből 39,8% véli hatékonyak ezeket a módszereket, 29,1% részben gondolja fontosnak és 1,9% véleménye szerint csupán kismértékben segíti az óvodapedagógusok munkáját. A mesterképzéssel rendelkezők 9,7%-a hatékonyak gondolja, míg 1,9%-a csak részben véli hatékonyak az alternatív módszereket.

22. táblázat: Az óvodapedagógusok legmagasabb iskolai végzettsége és az alkalmazott alternatív módszerek hatékonysága közötti kapcsolat vizsgálata (Saját szerkesztés)

Az óvodapedagógusok végzettsége	Egyetért azzal, hogy az alternatív pedagógiákból átvett módszerek és eszközök hatékonyak az óvodai nevelésben				
	Teljes mértékben	Részben	Kismértékben	Egyáltalán	Összesen
Középfokú képzés	10 (9,8%)	8 (7,8%)	0	0	18 (17,6%)
Főiskola vagy egyetem	41 (39,8%)	30 (29,1%)	2 (1,9%)	0	73 (70,8%)
Mesterképzés	10 (9,7%)	2 (1,9%)	0	0	12 (11,6%)
Doktori képzés	0	0	0	0	0
Összesen	61 (59,3%)	40 (38,8%)	2 (1,9%)	0	103 (100%)

A szignifikancia alapján ($p=0,42$) megállapíthatjuk, hogy nincs összefüggés az óvodapedagógusok legmagasabb iskolai végzettsége és az alkalmazott alternatív módszerek hatékonysága között. Az ötödik hipotézis nem nyert igazolást.

V.1.4. Következtetések és a hipotézisek igazolása

Kutatásom során a Bihar megyei óvodapedagógusok körében ismert és elterjedt alternatív koncepciókat, módszereket és ezek gyakorlati alkalmazását, összefüggéseit vizsgáltam. Az óvodapedagógusok alternatív pedagógiákhoz való viszonyulásának megítélésében fontos kiemelni az alkalmazási hajlandóságot, hiszen a mintába bekerült óvodapedagógusok 74%-a alkalmaz alternatív pedagógiai programokból átvett módszereket. Ez az óvodapedagógusi attitűd elősegítheti a gyermekközpontú nevelést és kiegészítheti a központi óvodai kerettantervet oly módon, hogy alternatív módszereket, jó gyakorlatokat, új koncepciót implementál.

A statisztikai vizsgálat eredményei alapján a feltételezett öt hipotézis közül az első három beigazolódott, míg az utolsó két állítás nem nyert igazolást. Erősen szignifikáns kapcsolat van a pedagógusi pályán eltöltött idő és az alternatív pedagógiákról szerzett ismeretek között. A pályakezdő pedagógusok mindegyike tanult az alternatív pedagógiákról a képzés éve alatt, míg a korosabb pedagógusok más forrásokból tájékozódtak.

A továbbképzéseken való részvétel és az alternatív módszerek használata között mérsékelt szignifikancia mutatott. A pedagógusok nagyrésze, akik továbbképzésen bővítették

ismereteiket az alternatív pedagógiákról, később a gyakorlatban is alkalmazták a megszerzett ismereteiket. Az óvodai csoportlétszám szintén befolyásolja az alternatív módszerek használatát, népesebb csoportok esetében a pedagógusok gyakrabban fordulnak az alternatív módszerek felé. Beigazolódott, hogy az alternatív módszerek hatékonyságának megítélése nem függ az óvodapedagógusok munkahelyének településtípusától és a legmagasabb iskolai végzettségétől sem.

Következtetesként elmondható, hogy az alternatív pedagógiai módszerek, eszközök óvodai gyakorlatban való alkalmazása nagymértékben függ a szakképzés évei alatt elsajátított ismeretektől és a továbbképzéseken megismert tartalmaktól. A harmadik évezred küszöbén végbemenő társadalmi változások új kihívásokat és egyben új válaszokat is igényelnek az oktatáspolitikától, a változó körülményeknek megfelelni kívánó és az alapokat megerősítő óvodapedagógusoktól. Ezért is fontos lenne, hogy az alternatív megoldások felé forduljanak.

V.2. A pedagógusokkal készített interjúk eredményei

Tartalomelemzésem két jól elhatárolható időintervallumra tagolódik: az első a kommunizmus idejében történő óvodai nevelés sajátosságait vizsgálja 1989-ig a pedagógusok szemszögéből, míg a második időszak a kommunista láncokat hátrahagyott, reformintézkedéseket gyakorlatba ültető óvodai nevelés változásait láttatja.

V.2.1. A mintába bekerült pedagógusok iskolai végzettsége

A megkérdezett pedagógusok közül nyolcan pedagógiai líceumokban szereztek meg képesítésüket: 4 személy a nagyváradi Iosif Vulcan Tanítóképző diákja volt, 4 pedagógus pedig a nagyenyedi Bethlen Gábor Kollégium hallgatója. 2 pedagógus elméleti líceumot végzett, majd főiskolát a rendszerváltozás után, amikor erre lehetőség adódott (5. melléklet). A szakirodalomból ismeretes az a tény, hogy a kommunizmus idejében Erdélyben csupán három magyar nyelvű pedagógusképző volt: Nagyenyeden, Nagyváradon és Székelyudvarhelyen. Azt, hogy melyik évben hol indítottak óvodapedagógus-képző osztályt, időről időre változott. A meghirdetett osztályokba tudásszint, média (jegyátlag) alapján lehetett bejutni Erdély különböző megyéiből. Így a legjobb tanulmányi átlaggal

rendelkező diákok lehettek abban a kiváltságos helyzetben, hogy bejussanak a tanítóképzőbe. A képzés ideje 4 vagy 5 év volt. A tanító- és óvóképzőkhöz bentlakás és gyakorló óvoda és iskola társult, amely lehetőséget teremtett a szigorú, fegyelmezett nevelésre és a gyakorlatiasság elsajátítására. Feltehetjük a kérdést, hogy ilyen kevés pedagógus hogyan tudta betölteni az óvodapedagógusi és tanítói állásokat Erdély-szerte. A válasz szintén az interjú alanyok vallomásaiban keresendő. A kommunizmus idején, főként a városokban kötelezték a magyar gyermekeket, hogy román óvodába és iskolába járjanak.

A megkérdezett pedagógusok kivétel nélkül magyar nyelven végezték el tanulmányaikat, nagyrészt a nagyváradi és a nagyenyedi tanítóképzőkben 1966–1981 között. A munkahelyek elosztása önkényesen, némely esetben a tanulmányi eredmények függvényében történt. Az adatközlők közül csupán egy óvodapedagógus taníthatott Nagyváradon magyar csoportban. *„Kitűnővel fejeztem be tanulmányaimat, így a Kolozsvári úton lévő 24-es óvodába kaptam kihelyezést. Négy román nyelvű csoport és egy magyar nyelvű csoport volt itt. Nagy szerencsém volt, hiszen itt magyar tagozatra kerültem. Öt magyar csoport volt a városban abban az időben: a mai Orsolya Óvodában, a 37-es Óvodában és a Katalin telepen. Összesen három magyar intézményben működött magyar csoport egész Nagyváradon, így az emberek kénytelenek voltak román csoportba íratni a gyermekeiket”* (I.A.1). Ha figyelembe vesszük, hogy jelenleg 45 magyar csoport van Nagyváradon, míg a kommunizmus idejében csak 5 csoport volt, egyértelművé válik az anyanyelv használatának korlátozása és a többségi asszimiláció elősegítésének szándéka. Ebből adódóan a magyar anyanyelvű óvodapedagógusoknak két választási lehetőségük maradt: vagy az identitásukat feladva román óvodai csoportban tanítani, vagy vidéki, több tíz kilométernyi távolságra lévő magyar nyelvű óvodában dolgozni. Az adatközlők vallomásai alapján a következőképpen alakult a városi/vidéki, román–magyar csoportokban való munkavállalás a tanulmányok befejezését követő években (6. melléklet).

V.2.2. Az óvodai nevelés sajátosságai a kommunizmus idején – az interjúalanyok vallomásai alapján

Annak érdekében, hogy a pedagógusokkal készített interjúk szövegei áttekinthetőbbek legyenek, kódkategóriákat, kulcsfogalmakat állítottam fel, s a tágabb fogalmakból közelítettem a konkrétabb felé, kiemelve azt, hogy az egyes kategóriák miben hasonlítanak és különböznek egymástól (7. melléklet). Óriási szakadék, nagymértékű eltérés jellemezte a

városi és falusi környezetben zajló óvodai nevelést és ezen belül az anyanyelven történő oktatást. Városi környezetben főként gyárak, ipari létesítmények szomszédságában létesítették a kisdédóvó, gyermekmegőrző intézményeket, a falvakban pedig iskolák közelében hatalmas, tágas udvarokkal. A falvakban a mezeti munka körforgása alakította az óvoda nyitvatartását: december elejétől március végéig négy hónapos téli szünet volt, míg nyáron nyitva volt az intézmény, felügyeletet biztosítva a kisgyermek számára. Magyarlakta falvakban természetes volt, hogy a gyermekek anyanyelvükön tanulhatnak, míg Nagyváradon a szülők többsége kénytelen volt román óvodába íratni gyermekét. A városi és vidéki óvodai nevelésben közös volt az egységes román tanterv és a kötelező egyenruhaviselés, bár a magyar csoportokban megengedett volt az anyanyelvi tevékenységek beiktatása. További közös vonást mutat a gyermeklétszám: több mint 25 gyermek egy csoportban, de helyenként az 50-et is elérte. Szigorúság és folyamatos ellenőrzés jellemezte az óvodai nevelést, főként a felső vezetők, román igazgatók tartották rettegésben a pedagógusokat.

A pedagógusok mozgási lehetőségeiből adódóan később 3 vidéken dolgozó óvodapedagógus nagyváradai román óvodában kapott áthelyezést, kiküszöbölve ezzel a nehézkes és fárasztó napi ingázást. A továbbiakban tekintsük át, hogyan élték meg az óvodapedagógusok ezeket a változásokat és hogyan sikerült beilleszkedniük a román környezetbe.

A kommunizmus idejében már az óvodás gyermekek nevelése is a politikai elvárásoknak megfelelően történt. A fröbeli és a montessori pedagógiai elveket a kommunista diktatórikus, pártközpontú elvárások váltották fel, ebben az orosz nyelvből átfordított könyvek segítettek. Románia Szocialista Köztársaságban az együtt élő nemzetiségeknek törvény által biztosított volt az anyanyelv szabad használata, továbbá a magyar nyelvű könyvek, újságokhoz és folyóiratokhoz való hozzáférés. Az alkotmányos rendelkezések és a valóság között azonban mindvégig ellentmondás támadt, s ez nem kis mértékben határozta meg a többség és a kisebbségek közötti együttműködés lehetőségeit. Kulturális szempontból a nemzetiség helyzetének legjobb fokmérője az anyanyelvi oktatás alakulása. 1945 után sokáig alig működött magyar óvoda, 1970 után számuk növekedett, s 1977–78-ban elérte az 1098-at. Az adatok arra utalnak, hogy az adott keretek között az anyanyelvi óvodai ellátás csak a gyermekek egy részére terjedt ki (Szász, 1986). Ezt a kijelentést igazolják az óvodapedagógusok vallomásai, melyek alapján megállapítható, hogy a városi környezetben élő magyar gyermekek csupán töredéke részesülhetett anyanyelven történő óvodai

ellátásban. Azok a magyar anyanyelvű pedagógusok, akiket a rendszer kényszerített román csoportokban dolgozni, számos nehézségekkel találták szembe magukat (8. sz. melléklet). Városi környezetben az óvodapedagógusok kénytelenek voltak román csoportokban tanítani: *„magyar óvónők tanítottak román tagozaton”* (IA.1), *„városi viszonylatban szinte természetes volt, hogy a magyar gyermekeket román bölcsődébe, óvodába iratták be”* (IA.3). A pedagógusok nem beszélhettek magyarul a gyermekekkel, sem a magyar anyanyelvű kolléganőkkel, sőt a magyar gyerekek egymás között sem. *„Annak ellenére, hogy voltak magyar gyerekek a csoportban, nem volt szabad megszólalni magyarul ”* (IA.6). *„...5-6 magyar gyerek is volt a csoportomban, de őket is arra kellett ösztönözmem, hogy csak román nyelven beszéljenek”* (IA.2). A magyar óvónők nyelvi nehézségekbe ütköztek, nem ismerték a román gyermekirodalmi műveket, a román meséket csak szó szerint lehetett olvasni a gyerekeknek, az író szavaival. *„...nem tudtam helyesen románul beszélni, nem ismertem a gyerekirodalmat,...a gyerekekkel együtt tanultam a román nyelvet, mert én magam sem tudtam helyesen beszélni”* (IA.2). Továbbá az óvodapedagógusok folyamatos ellenőrzésnek voltak kitéve és sovinszta megnyilvánulásokat kellett elviseljenek: *„...első évben az igazgatónő 11-szer volt nálam ellenőrzésen”* (IA.2); *„...volt egy sovinszta igazgatónő, az magából kikelve ordította, hogy ebben az intézményben csak románul lehet beszélni ...”*(IA.6).

A szükség alakította városi óvodai nevelés egyik ismérve, hogy a kommunizmus éveiben a gyárak szomszédságában hozták létre az óvodákat azzal a céllal, hogy a dolgozó anyák gyermekeinek felügyeletet, hazafias nevelést biztosítsanak. Így jött létre Nagyváradon az olajgyár, a paprikagyár és a ruhagyár óvodája. A ruhagyár óvodája a gyár munkaprogramját követte, délelőtt és délután is fogadott csoportokat. *„A ruhagyár óvodájába is nagyon sok gyerek járt, reggel 6-tól 10-ig. Mi reggel 7-re mentünk dolgozni 1-2-ig, a délutános óvónő pedig ott maradt este 8-ig, mert este 10-kor vitték haza a gyerekeket. Az alatt az idő alatt, amíg a szülők dolgoztak, a gyermek óvodai nevelésben részesült. Ez azt jelentette, hogy a gyermekek egy része egyik héten 6–14 óra között volt az intézményben, a másik héten pedig 14–22 óra között. Ugyanúgy, ahogy a szülők mentek két váltásban dolgozni a gyárba, úgy hozták a gyerekeket óvodába. Szegényeket nagyon megviselte, fáradtak voltak. Állítólag Romániában három ilyen óvoda volt, és ez a nagyváradi volt az utolsó, amelyik a ruhagyárral együtt megszűnt. Este 10 órakor a dadusok a gyár kapujához vezették a gyerekeket, és a szülők, amikor végeztek a munkával, fogták a gyerekeket, és mentek haza.*

Egyik alkalommal az anyuka ott felejtette a gyermeket, és hazament. Szegény kicsi ott aludt a portásfülkéjében” (IA.6).

Az óvodapedagógusok elmondása alapján olyan heti nyitvatartással bíró román nyelvű óvoda is működött Nagyváradon, ahova a szülők hétfő reggel bevitték a gyermekeiket, és csak szombaton délután, a munka végeztével vitték haza őket. A városi óvodákkal ellentétben vidéken, a magyar településeken megengedett volt az anyanyelv használatának gyakorlása. Annak ellenére, hogy az óvodákban országos szinten azonos program alapján dolgoztak, a magyar csoportokban magyar verseket, énekeket, meséket taníthattak az óvodapedagógusok. Magyar nyelvű szöveggyűjteményeket, szakkönyveket magyarországi ismerősöktől, pedagógusoktól szereztek be, idősebb pedagógusok hagyományozták át szakmai tudásukat, szakkönyveiket. Továbbá a pedagógusok nagy hangsúlyt fektettek a néphagyományok ápolására. Népviseletbe öltözve évszázadi műsorokat szerveztek a helyi kultúrotthonokban. Több óvodapedagógus városi lakhelyről falura járt dolgozni azért, hogy magyar nyelvű csoportban dolgozhasson. *„Nehézséget okozott számomra, hogy ingáznom kellett több falun keresztül gyalog és autóbusszal is. Messze volt Nagyváradtól, ezért hétköznap ott laktunk” (IA.6).* Az óvoda nyitvatartását a szülők munkaprogramja alakította, így a téli szünet decembertől márciusig tartott, nyáron az óvoda nyitva volt. *„...délután dadusok felügyelték a gyerekeket, amíg a szülei a mezőn dolgoztak. Az ellátás ingyenes volt, a szülők adományokkal járultak hozzá a gyerekek étkeztetéséhez. A dadákat a Szövetkezet alkalmazta. Télen a falusi parasztemberek otthon voltak, nem dolgoztak a mezőn, így óvodába sem hozták a gyerekeket. A téli vakáció 4 hónap hosszú volt december 1-től március 31-ig” (IA.2).* A vidéki óvodák felszereltsége szegényes volt, de tágas, zöld udvarral rendelkeztek. *„Ezek a falusi óvodák üresek, gyengén felszereltek voltak. Olyan bútorzat volt, amit a nagyváradai, elitebb óvodák már lecseréltek és nekünk ajándékoztak. A gyerekek lócákon ültek, stelázi típusú polcok voltak függönnyel eltakarva. Néhány játék volt a csoportban: baba, kisautó, építőkočka” (IA.2).* *„...voltak játékok, de legtöbbet az udvaron játszottak a gyerekek” (IA.3).* *„Nagy füves udvarunk volt, műanyag játékokkal játszhattak a gyerekek” (IA.5).*

A szakirodalmi előzményekből ismeretes, hogy a tevékenységeket órarend szerint tartották az óvónők a csoport igényeihez igazítva. A kiscsoportban heti 12 kötelező tevékenység volt, a középcsoportban 17, a nagycsoportban 20. A játékok a kötelező tevékenységek kiegészítésére szolgáltak. Korlátozták a 3–6 éves gyermekek szabad és spontán tevékenységeit, így az óvoda tartalmában nagyon hasonlított az elemi osztályokra (Oprescu,

1996). Ezt a megállapítást támasztja alá a következő interjúrészlet is: *„A román nyelvű pedagógiai programot használtuk az óvodai nevelésben. A román nyelvű tanterv előírta, hogy milyen hazafias verseket, irodalmi műveket kell tanítani a gyerekeknek. Ennek ellenére magyar meséket és verseket tanítottunk a gyerekeknek magyar tagozaton, de a magyar csoportokban is minden reggel el kellett énekelni a román himnuszot. Nagyon kevés magyar nyelvű segédanyag, gyűjtemény volt, ezeket is magyarországi pedagógusoktól sikerült beszerezni. A napi program kevéssel tért el a mostanitól: volt első napszak, reggeli torna és a tevékenységeket szigorúan be kellett tartani órarend szerint. Nem voltak érdeklődési körök szerint kialakított sarkok, mert a szekrényekből nyíltak az ágyak, és ez minden helyet elfoglalt. A gyerekek írásjeleket írtak az óvodában. Sokkal fegyelmezettebbek voltak a gyerekek, és a szülők is tisztelettudóbbak voltak. Kevesebb sajátos nevelést igénylő gyermek volt. Szerintem most sokkal nehezebb a pedagógusoknak”* (IA.1).

V.2.3. A rendszerváltozás hatása az óvodaügyre a pedagógusok szemszögéből

Az 1989-es forradalom utáni időszak megkonstruálása nehéz feladat, mivel a kezdeti jogi háttér hiányában a tanintézetek helyi szintű döntéseket hoztak. Ezért arra vállalkozom, hogy a pedagógusok visszaemlékezései alapján bemutassam, milyen változások mentek végbe a kisebbségi óvodai nevelésben. Természetesen a legszembevetőbb változás a városi óvodákat érintette, ahol a magyar gyermekeket kiragadva a román csoportokból új magyar csoportokat próbáltak létrehozni azokban az intézményekben, ahol az igazgató beleegyezését adta. Az adatközlők így emlékeztek arra a nagy napra: *„Jól emlékszem arra a napra, amikor kitört a forradalom. Dél körül mentem be az óvodába. A kolléganőim az egyik teremben voltak összegyűlve, és örömkialtóásokat zengtek. Zűrzavar volt, és minden szülő jóval hamarabb jött aznap a gyermekért, már a koradélutáni órában elvitték őket. Ezt követően csak lassan kezdődött meg a változás”* (IA.7).

„A rendszerváltozás idején tilos volt csoportosulni az utcán, két személynél több nem találkozhatott. Az a hír járta, hogy a magyarok vissza akarják foglalni Erdélyt” (IA.3).

Közvetlenül a forradalom után káosz és zűrzavar uralkodott. A közoktatásban végbemenő változások nem napok, hanem hónapok kérdése volt. *„Egy néhány hónapig semmi érdemleges nem történt. 1990 márciusában már szabadon taníthattam magyar verset nőnapra a csoportomban lévő magyar gyerekeknek”* (IA.6).

V.2.4. A rendszerváltozás után bekövetkezett változások az óvodai nevelésben – a pedagógusok vallomásai alapján

A rendszerváltozás a teljes oktatásügyet átfogva, nagymértékben befolyásolta a kisebbségi óvodai nevelést is: megszűnt a kötelező egyenruha-viselés, szabadnappá nyilvánították a szombatot, megnyíltak a határok, megteremtve ezzel a lehetőséget az anyaországgal való szorosabb kapcsolattartásra, továbbképzésekre (10. melléklet).

A szabadság érzése a szabad anyanyelv használatában is megmutatkozott. A kutatás során beigazolódott, hogy nagyobb horderejű és érezhetőbb volt a változás városi környezetben, hiszen a forradalom után bekövetkezett változások nagymértékben befolyásolták a városi óvodai nevelést és csak általánosságban érintették a vidéki óvodáztatást. *„A rendszerváltozás nem érintette holisztikusan a mindennapi óvodai életünket. A szombati napokat szabaddá nyilvánították, megszűnt a kötelező egyenruha, én mégis sokáig hordtam a köpenyemet, mert ez hozzátartozott a mindennapi óvodai életemhez”* (IA.3).

„A rendszerváltozás után volt egy jó pár év, amikor szabad kezünk volt, és azt csináltunk, amit akartunk. Ha úgy láttam jónak, sétálni vittem a gyerekeket, ha jónak láttam, megcseréltem a mesét. Utána ismét jöttek a keretek, az okosabbnál okosabb ötletek” (IA.6).

A nagyváradi magyar óvodai csoportok létrehozása fokozatosan történt. *„1990 nyarán kínálkozott egy olyan lehetőség, hogy elsőként indíthattunk be magyar óvodai csoportot a Rogériusz negyedben. Az 52-es számú óvoda igazgatónője biztosított számunkra egy üres termet, azzal a feltétellel, hogy a meglévő csoportokból nem vesszük ki a magyar anyanyelvű gyerekeket, hanem hozunk máshonnan”* (IA.7).

A magyarság érdekében tett fáradozásoknak meglett az eredménye, hiszen rövid idő alatt 5-ről 24-re bővült a magyar óvodai csoportok száma. *„A rendszerváltozás után a Bihar megyei tanfelügyelőségre kerültem, az óvónőkért feleltem, és 24 magyar nyelvű óvodai csoportot hoztunk létre. Sok helyen nehézségbe ütköztünk a magyar csoport létrehozásakor, az igazgatók helyhiányra hivatkozva nem engedélyezték magyar csoportok megalakulását, annak ellenére, hogy a szülők kérvényezték. Az Orsolya Óvoda megmaradt egyedüli magyar intézménynek, a többi magyar csoport a román csoportok mellett működött”*(IA.1). *„Természetesen nem tudtak minden magyar gyermeket kiragadni a román közegből. A zűrzavaros események után fel volt kínálva számomra is a lehetőség, hogy magyar csoportba tanítsak tovább. Nem szerettem volna elmenni, mert tudtam, hogy ebben az intézményben is sok magyar gyerek van. A szülők kérvényezték is, hogy a többi óvodához hasonlóan itt is*

induljon magyar nyelvű csoport, de az igazgatónő megfelelő hátszéllel kitartott a végsőkig, és nem engedélyezte magyar csoport létesítését. Mai napig sem működik ebben az intézményben magyar csoport” (IA.2).

Az újonnan alakult városi magyar csoportok következtében pedagógushiány lépett fel, ezért vidéki óvodákból térhettek vissza szülővárosukba az óvodapedagógusok. *„A rendszerváltozás utáni években nagyon sok pedagógus faluról Nagyváradra ment tanítani, így a vidéki oktatási intézményekben tanerőhiány lépett fel. Ezt a keletkezett űrt képesítés nélküli munkaerő alkalmazásával próbálták pótolni” (IA.5).*

Kezdetben az erdélyi magyarság az első szakmai támogatást az anyaországi óvodapedagógusoktól kapta szakkönyvek, képzések formájában. *„A rendszerváltozás után minden magyarországi továbbképzésen, előadáson részt vettem, mert úgy gondoltam, hogy mindenből tanulhatok valamit, amit hasznosítani tudok. Voltam Kecskeméten, Sárospatakon, Sopronban, Szovátán, és innen magammal hoztam azokat a dolgokat, amelyeket úgy ítélt meg, hogy segítik a munkámat” (IA.3).* *„Magyarországra jártam továbbképzésekre, ezeken az alkalmakon is sokat tanultam, és igyekeztem ezt tovább adni kollégáimnak. Így ismerkedtem meg a projektmódszerrel, amit később gyakorlatba is ültettem a mindennapi munkám során” (IA.1).* *„2007-ben kezdtem el járni Báránra Népfőiskolára körülbelül 15 kolléganőm kíséretében egy néhány éven keresztül. A Csillagvirág alapítvány támogatta ezt a hétfévente megrendezésre kerülő kétéves képzést. Ők finanszírozták ezt a továbbképzést, fizették az utat és a szállást is. Nagyon sok új információval gazdagodtunk. Irénke néni, egy nyugdíjas óvó néni volt a lelke ennek a képzésnek. Elvitt bennünket a helyi óvodába, ahol minden természetes anyagokból volt kialakítva. Népi hagyományokkal és népi kézműves tevékenységekkel ismerkedtünk: csuhébaba készítése, nemezelés, citerázás, dráma, gyermekrajzelemzés, batikolás stb. Itt ragadt rám minden népi, ősi dolog, és most már csak ezt adom tovább az óvodában” (IA.5).* Később saját magyar nyelvű publikációk, módszertani könyvek jelentek meg, amelyek segítették az óvodapedagógusok munkáját. *„Több óvodapedagógussal együttműködve publikáltunk egy segédanyagot, kicsi könyvecskét a magyar óvónők számára: Anyanyelvi nevelés és a zene címmel. Korcsoportokra lebontva tartalmazta azokat a meséket és verseket, amelyekből válogathattak a magyar óvó nénik. A hajdúböszörményi óvodapedagógusokkal tartottuk a kapcsolatot, tőlük kaptunk könyveket, segítséget és sok szakirodalmat, meséskönyvet kaptunk segélyben Magyarországról. Ezzel egészítettük ki a tantervet a magyar óvodapedagógusok számára. Ezt pedagógiai körön mutattuk be, és módszertani levél formájában küldtük el az óvodapedagógusoknak” (IA.1).*

V.2.5. Alternatív programok bevezetése a pedagógusok megítélésében

A szakirodalom és az adatközlők vallomásai alapján is beigazolódott, hogy a rendszerváltozás utáni évek (1990–1995) kaotikus állapotokat eredményeztek az oktatásban. Az oktatási intézmények szabályozási keret nélkül, kísérleti jelleggel indítottak alternatív csoportokat (Cuciureanu, 2011). Az egyik óvodapedagógus így emlékszik erre az időszakra: *„Az Orsolya Óvodában az egyik csoportban kísérleti jelleggel beindították a Step by step-programot. Ez azzal járt, hogy adtak pénzt és egy segédvónőt, de nekem nem nyerte el a tetszésem, hogy külön csoportokban foglalkoztak a gyermekekkel. Két év után megvonták a támogatást, és visszatértek a hagyományos programra”* (IA.6).

1993-ban jelent meg először az a rendelet, amely kimondta, hogy az iskoláskor előtti szakaszban a következő alternatív óvodákat vagy óvodai csoportokat lehet létrehozni: Freinet, Montessori, Waldorf, Step by step. Bár megjelentek az elméleti keretek, de a vallomások azt igazolják, hogy az óvodapedagógusokhoz nem jutott el az alternatív pedagógiai programok megismerésének és bevezetésének lehetősége. *„Továbbképzéseken volt szó róla, de akkor is megtartottuk belőle azokat a dolgokat, amelyek számunkra fontosak voltak.* (IA.3). *„Én csak Magyarországon találkoztam a Step by step-programmal* (IA.7).

Jelentős változást az oktatási pluralizmus tekintetében csak az ezredforduló hozott. Az óvodai nevelésre kivetítve nemcsak az alternatív csoportok törvény által szabályozott megjelenését eredményezte, hanem a magánóvodák és egyházi óvodák megjelenését is. *„2000 után jelentek meg a felekezeti, egyházi intézmények, ahol csak magyar csoportok voltak: a Református Óvoda, a Katolikus Óvoda, a Baptista Óvoda és az Evangélikus Óvoda”* (IA.1).

IA.4 így emlékszik vissza erre az időszakra: *„Az 1999-es években, a 2000-es évek elején voltak a gyermekeink kicsik, és a korabeli óvodákba járva fogalmazódott meg a gondolat bennünk, hogy jó lenne egy olyan óvodát létrehozni, ahol kicsit másképp tevődik a hangsúly a gyermekekre [...] Miután eljutottunk ezeknek a gondolatoknak a viszonylag kikristályosodásához, akkor fogalmazódott meg a gondolat bennem egyértelműen, hogy ezt valamilyen egyesületi vagy alapítványi keretbe kell helyezni. Ugye akkor még óvodát sem lehetett létrehozni csak úgy egyszerűen, mert mindegyik kivétel nélkül az államhoz tartozott. Azt, hogy alapítványi óvodát és hogy az egyház hozzon létre, ilyen szempontból a Királyhágó-melléken a legelsőek voltunk, teljesen új volt a gondolat... Lehetett ugyan már egyesületet, alapítványt létrehozni, de több szempontból nem voltak még ezek jól*

körvonalazottak, még itt-ott billegett egyik, másik törvényi vagy adminisztrációs jogi háttere” (IA.4).

A rendszerváltozás után több mint 20 évvel alapítottak Waldorf-csoportot Nagyváradon a szülők és alapítványok kezdeményezésére. *„2010 tavaszán a sajtóból értesültem arról, hogy Nagyváradon is szeretnének Waldorf-óvodát indítani. Én akkor még nem gondoltam, hogy ebben az intézményben fogok dolgozni” (IA.5).*

A pedagógusok vallomásai alapján nagymértékű szakadék tapasztalható az elméleti keretek és a valóság között az alternatív pedagógiai programok vonatkozásában. Annak ellenére, hogy a törvényi alapokra helyezett alternatív pedagógiai programok Romániában is megjelentek, mégsem tudtak teret nyerni, az új információk nem jutottak el a pedagógusokhoz. Az esetek többségében az óvodapedagógusok magyarországi továbbképzéseken, partnerkapcsolatok révén ismerkedtek meg az alternatív programokkal, innovatív módszerekkel.

„Az első magyar nyelvű továbbképzéseken Magyarországon vehettem részt, amelyekre a történelmi egyházakon keresztül nyílt lehetőség. Kihasználtam minden lehetőséget, mert sok új dolgot tanultam. Így jutottam el egy Step by step pedagógiai programmal működő óvodába is. Ezek által szakmailag fejlődtem, és magammal vittem mindent, ami számomra hasznos volt ” (IA.7).

V.2.6. Következtetések

A szakirodalmi előzményekből és személyes tapasztalatokból kiindulva egyértelműen körvonalazódik az a megállapítás, hogy a rendszerváltozást megelőző időszakban a román oktatáspolitikára a merevség, elmaradottság és elavultság volt jellemző. Erősen centralizált felépítésének jegyeit mind a mai napig őrzi. Az 1990-es éveket követően Románia oktatáspolitikájában holisztikus változás ment végbe makro- és mikroszinten egyaránt. A felszabadulásból való káosz, zűrzavar, ad hoc jellegű intézkedések jellemezték ezt az időszakot. Az országos szintű határozatok elsősorban a kommunista jellegű oktatási rendszer legszembeűnőbb sajátosságait kívánták megszüntetni. További jelentős változások történtek a kisebbségi oktatás területén, beleértve az oktatási szint legelső lépcsőfokát, az óvodai nevelést is. Hiányosak a szakirodalmi források e tekintetben, ezért értekezésemben arra vállalkozom, hogy főként nyugdíjas, több mint 30 év munkatapasztalattal rendelkező

Bihar megyei óvodapedagógusokat kérdeztek meg arról, hogyan élték meg a rendszerváltozás előtti és utáni időszakot, illetve milyen gyökeres változások történtek az óvodai életre kivetítve helyi szinten.

Az interjúalanyok visszaemlékezései alapján sikerült megkonstruálni a kommunizmus idején zajló óvodai nevelést és a szabadság igényéből eredeztethető pedagógiai pluralizmus gyakorlatban megjelenő kibontakozását. Az elméleti megközelítéseken túlmenően hiteles képet kaptam a Bihar megyei óvodai nevelés részleteiről, nehézségeiről, megélt pillanatairól, specifikus helyzeteket ismerhettem meg. Bensőséges élmény volt megtapasztalni a célszemélyek gondolkodásmódját, pontos és precíz élménybeszámolóját, élethelyzetekre adott reakcióját. A nyílt kérdések spontaneitást, egyedi válaszokat eredményeztek.

A pedagógusok vallomásai alapján nagymértékű szakadék tapasztalható az elméleti keretek és a valóság között az alternatív pedagógiai programok vonatkozásában. Annak ellenére, hogy az ezredforduló környékén törvényi alapokra helyezett alternatív pedagógiai programok Romániában is megjelentek, mégsem tudtak teret nyerni, az új információk nem jutottak el a pedagógusokhoz. Többségében magyarországi továbbképzéseken ismerkedtek meg az alternatív pedagógiai programok nyújtotta előnyökkel, új módszerekkel.

V.3. A nagyváradi óvodapedagógus- és tanítóképzés tantárgyi programjainak elemzése

Az alapadatok tükrében, tartalomelemzéssel arra keresem a választ, hogy a három pedagógusképző intézmény (Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyváradi Egyetem, Iosif Vulcan Pedagógiai Líceum tanmenetében szerepelnek-e az alternatív pedagógiák és ha igen milyen formában. Továbbá megvizsgáltam, hogy a tantárgyak tekintetében van-e eltérés. A képzők pedagógiai tartalmainak elemzése a kutatás egyik tartópillére. Látnunk kellett, hogy az óvodapedagógusoknak volt-e lehetőségük megismerkedni az alternatív pedagógiákkal a képzés ideje alatt.

Az óvodapedagógus- és tanítóképzés tantárgyi programjainak összehasonlító elemzése során azt tapasztaltam, hogy a két nagyváradi egyetem tantárgyi programkínálata több pontban is hasonlóságot mutat. A tanmenet azonos szerkezete révén, komparatív elemzéssel könnyedén felszínre kerültek a tantárgyi hasonlóságok és különbségek, illetve meghatározhatóvá vált az alternatív pedagógiák helye és módja a programkínálatban. Ezzel ellentétben a líceumi

óvodapedagógus- és tanítóképzés tanmeneténék eltérő szerkezete (4 év) és óraszámai nehézséget jelentettek az összehasonlítás során. Fontos kiemelnünk, hogy a középfokú szakoktatás során a tanmenetben helyet kaptak az általános középiskolai tantárgyak is, míg az egyetemi oktatás keretén belül a szakma elsajátításához szükséges tárgyak szerepelnek.

A 23-as táblázat adataiból kitűnik, hogy a líceumi képzésben az óraszámok meghaladják az egyetemi óraszámokat, mivel ez az oktatási forma 4 tanévre – évente 36 iskolai hétre – van lebontva. Továbbá itt megjelennek még azok az általános tantárgyak, amelyek az egyetemi oktatásban már nem szerepelnek. Az első két évben (IX. és X. osztályban) az alaptantárgyak elsajátítására kerül a hangsúly, és csak a képzés második felében jelennek meg a módszertani tantárgyak. A pedagógiai gyakorlat már a kezdetektől részét képezi a tanmenetnek mindhárom intézményben, heti 3–5 órában. Ez az óraszám magába foglalja a hospitálást a tanórákon, a próbatanításokat és a vizsgatanítást. A pedagógiai gyakorlat a kijelölt óvodákban, iskolákban történik, melyek közül egyesek gyakorlóintézményként működnek, mások pedig a képzés színvonala alapján lettek kiválasztva (Szabó-Thalmeiner, 2005). Megfigyelhető, hogy a didaktika (módszertan) tantárgyak óraszámai jóval kevesebb a líceumi képzésben. Három didaktikai tárgy összevonásával csökkentették a heti óraszámokat: természettudományok módszertana, történelem és földrajz módszertan, zene és képzőművészet módszertan. Ezzel ellentétben az egyetemi tanterv minden tárgynak külön módszertani órát szentel heti 2–4 órában, amely magába foglalja a kurzust és a szemináriumot is. Ezen túlmenően a Partiumi Keresztény Egyetemen még két különböző módszertani tárggyal ismerkedhetnek meg a hallgatók magyar és román nyelvből. A Nagyváradi Egyetem tantervében szintén minden tantárgyra külön módszertani kurzust és szemináriumot találunk. Szám szerint 11-et, melyek a következők: román nyelv, magyar nyelv, kommunikáció, matematika, zene, képzőművészet, történelem, földrajz, testnevelés, technológia, ember és társadalom. A pedagógia és pszichológia tárgyú órák középfokú képzésben való túlsúlya a választható tárgyak hiányából eredhet.

23. táblázat: A nagyváradi óvodapedagógus- és tanítóképző intézmények tantárgyi programjainak összehasonlítása (Saját szerkesztés)

	Pedagógiai Líceum	Partiumi Keresztény Egyetem	Állami Egyetem
Kötelező óraszámok a teljes képzés ideje alatt	4968	2294	2058
Pedagógiai gyakorlat óraszámai a teljes képzés ideje alatt	360	336	308
Pedagógiai-pszichológiai óraszámok a teljes képzés ideje alatt	576	378	420
Tantárgydidaktikák száma a teljes képzés ideje alatt	252	602	364

V.3.1. Kötelezően választható tantárgyak összehasonlítása a Partiumi Keresztény Egyetem és a Nagyváradi Egyetem óvodapedagógus és elemi oktatás pedagógiája szakán

A felsőoktatás nagy előnye a középfokú oktatással szemben, hogy választható tantárgyakat, lehetőségeket kínál a hallgatók számára. A következőkben bemutatom, hogy melyek azok a kötelezően választható tárgyak, amelyek közösek a Partiumi Keresztény Egyetem és a Nagyváradi Egyetem aktuális tantervében, és mely tantárgyak esetében figyelhető meg eltérés (28.-32. mellékletek). Az alternatív pedagógiák mindkét egyetemen a választható tárgyak csoportjába tartoznak, amelyek sajátosságaival egy félév során ismerkedhetnek meg a hallgatók (24. táblázat). Egyetemi szinten további hasonlóságot mutatnak a következő tárgyak: idegen nyelvek, helyesírás, drámapedagógia, különleges bánásmódot igénylő gyermekek, pszichopedagógiai tanácsadás, hátrányos helyzetű gyerekek nevelése, tudományos etika.

24. táblázat: A Partiumi Keresztény Egyetem és a Nagyváradai Egyetem választható tantárgyainak összehasonlítása (Saját szerkesztés a tanmenetek alapján)

PARTIUMI KERESZTÉNY EGYETEMEN VÁLASZTHATÓ TÁRGYAK 2022/2023	MINDKÉT EGYETEMEN VÁLASZTHATÓ TÁRGYAK 2022/2023	NAGYVÁRADAI EGYETEMEN VÁLASZTHATÓ TÁRGYAK 2022/2023
Német nyelv	Angol nyelv	Nonformális és közösségi nevelés
Didaktikai eszközök tervezése és készítése	Francia nyelv	Tehetséggondozás
Élménypedagógia	Magyar helyesírás és nyelvhelyesség	Extracurriculáris tevékenységek módszertana
Szórakoztató matematika	Román helyesírás és nyelvhelyesség	Együttműködésen alapuló tanulás
Néprajz és folklór az oktatásban	Különleges bánásmódot igénylő gyermekek	Gyermekvédelem
Népi gyermekjátékok az óvodában és az iskolában	Drámapedagógia	A kreativitás fejlesztése
Szakmai önismeret	Alternatív pedagógiák	Kritikus gondolkodás
Kvalitatív kutatási módszerek	Pszichopedagógiai tanácsadás	Nevelésszociológia
Román nyelvtani nehézségek	Hátrányos helyzetű gyerekek nevelése	Projektmenedzsment az oktatásban
Személyiségfejlesztés módszertana	Tudományos etika	Hangszeroktatás
Kísérleti pedagógia		A gyermek pszichopedagógiai ismerete
Mozgáskultúra a pedagógiában		Interkulturális nevelés
Román nyelvű kommunikáció		

A Nagyváradai Egyetem tartárgykínálatát vizsgálva megfigyelhető, hogy a következő tárgyak összhangban vannak a kora gyermekkori nevelés nemzeti tantervével: projektmenedzsment, extracurriculáris tevékenységek, pszichopedagógiai tanácsadás. Az aktuális óvodai curriculum módszertani alkalmazásának 20-as bekezdése előírja, hogy egy tanévben óvodai szinten legfeljebb 7 projektet lehet megvalósítani 5 hét/projekt maximális időtartammal,

vagy kisebb projekteket 1–3 hét időtartammal a témakör összetettségétől és gyermekek érdeklődési körétől függően. A 29-es alpont az iskolán kívüli (extracurriculáris) tevékenységekről rendelkezik, amelyeket a pedagógusok havonta terveznek és szerveznek a szülőkkel és más szervezetekkel, hatóságokkal együttműködve. Továbbá a 32. bekezdés kimondja, hogy a tanácsadást a szülőknek a pedagógusok a Megyei Nevelési Tanácsadó és Erőforrási Központ tanácsadóival együttműködve hetente végzik a 2009/5132-es számú Minisztériumi Rendelet alapján.⁴⁵

Az egyetemek tantárgykínálatával ellentétben a középfokú pedagógusképzés tantárgyi programjai között egyáltalán nem szerepelnek az alternatív pedagógiák (25. táblázat). A líceumi oktatás tantervében nem találunk választható tantárgyakat, differenciált tantárgyak néven vannak felsorolva azok a tárgyak, amelyeket az óvó- és tanítóképzős hallgatók tanulnak a hagyományos középszintű iskolákkal szemben. Ezek között megtalálhatók a módszertani órák, valamint a pedagógiai és pszichológiai ismeretek bővítését elősegítő tárgyak. Ha figyelembe vesszük a nemzetközi oktatásügyi és neveléstudományi kutatási eredményeket, megállapíthatóvá válnak a középszintű óvó- és tanítóképző tantervének elavult, szegényes tantárgykínálata az egyetemi oktatással szemben.

⁴⁵ A koragyermekkori nevelés curriculuma, 2019
<https://portal.eduhr.ro/wp-content/uploads/2021/11/koragyermekkori-neveles-curriculum.pdf>[letölt.
2023.10.30]

25. táblázat: *Differenciált tantárgyak a líceumi pedagógusképzés alsó és felső tagozataiban (Saját szerkesztés a tanmenet alapján)*

DIFFERENCIÁLT TANTÁRGYAK A LÍCEUMI PEDAGÓGUSKÉPZÉS ALSÓ TAGOZATÁBAN	DIFFERENCIÁLT TANTÁRGYAK A LÍCEUMI PEDAGÓGUSKÉPZÉS FELSŐ TAGOZATÁBAN
Román nyelv és irodalom	Osztálymenedzsment
Idegen nyelv 2	Speciális pszichopedagógia
Pedagógiai gyakorlat	Életkorok pszichológiája
Bevezetés a pedagógiába. Tantervemélet és módszertan	Nevelépszichológia
Értékelés elméletek és gyakorlatok	Innovatív, transzdiszciplináris neveléstan
Pszichológia	Pedagógiai gyakorlat felkészítő
Kommunikációs technikák	Román nyelv és irodalom módszertan
Zenei nevelés	Testnevelés módszertan
Képzőművészeti nevelés	Matematika módszertan
	Természettudományok módszertana
	Földrajz és történelem módszertan
	Zene és képzőművészet módszertan
	Zene és képzőművészet
	Természettudományok
	Román nyelv és irodalom
	Aritmetika

V.3.2. Következtetések

A disszertáció első felében arra kerestem a választ, hogy az alternatív pedagógiák hogyan, milyen formában jelennek meg az óvodapedagógus- és tanítóképzés tantárgyi programjaiban. A tartalomelemzés során beigazolódott, hogy mindkét nagyváradi egyetem tanmenetében kötelezően választható jelleggel, egy félévben jelenik meg az alternatív pedagógia tárgya. Meglepő tény, hogy a líceumi, középfokú pedagógusképzés tantárgyi

programjaiban egyáltalán nem szerepelnek az alternatív pedagógiák. Ebből az feltételezhető, hogy azok a pedagógusok, akik líceumi képzéssel kezdik meg pedagógusi pályafutásukat, nem fogják ismerni az alternatív pedagógiai irányzatokat, beleértve az alternatív módszereket és eszközöket sem.

Beigazolódott, hogy a középfokú pedagógusképzésnek korlátolt, elavult, szegényes tantárgykínálata csak az alapvető szakmai megismeréshez szükséges információkat biztosítja. Továbbá nem veszi figyelembe a neveléstudományi kutatások eredményeit, hiányoznak a megismerő, képességfejlesztő, innovatív tantárgyak, ezért mindenképp ajánlott lenne a tanulmányok egyetemi szintű kiegészítése. Ezzel szemben az egyetemi tanterv egyre több választható szaktantárgy megismerésére, teljesítésére ad lehetőséget.

A Nagyváradi Egyetem tantárgykínálatának vizsgálata arra enged következtetni, hogy egyes tantárgyai megegyeznek a Partiumi Keresztény Egyetem tíz évvel ezelőtti tantárgyaival, mások összhangban vannak a kora gyermekkori nevelés 2019-es nemzeti tantervével: projektmenedzsment, extracurriculáris tevékenységek, pszichopedagógiai tanácsadás.

V.4. A Bihar megyei óvodai gyakorlatban használt pedagógiai programok dokumentumainak összehasonlító elemzése

A rendszerváltozás utáni években az óvodai nevelésben végbemenő reformokat elsősorban a tantervváltozások mentén vizsgálhatjuk, amelyek központilag irányított, az ország valamennyi óvodai intézményére kivetített dokumentumok összességét foglalja magába. Disszertációm III.5. fejezetében bemutattam a rendszerváltozás után alkalmazott óvodai tanterveket, kiemelve az újításokat és innovatív intézkedéseket. Ebben a fejezetben az elméletvezérelt és dokumentumszintű elemzéssel arra vállalkozom, hogy bemutassam a Bihar megyei pedagógiai gyakorlatban megtalálható aktuális óvodai programokat, kiemelve a Step by step- és Waldorf-alternatívákat, amelyek a rendszerváltozás utáni oktatásügyi reformok időszakában bontakoztak ki és a nemzeti curriculumba ágyazva működnek jelenleg is. Az általuk használt dokumentumok bemutatását folyamatosan igyekszem egybevetni saját megfigyeléseimmel és az intézményekben dolgozó pedagógusok nyilatkozataival, kiemelve azokat a sajátosságokat, amelyek hasonlóságot mutatnak, illetve eltérnek a hagyományos óvodai csoportok célkitűzéseitől és napirendjétől.

V.4.1. A Step by step, Waldorf alternatív programok és a 2019-es koragyermekkori nevelés curriculumának összehasonlító elemzése

A kiválasztott három dokumentumra építve azokat a szempontokat emelem ki, amelyek alapján össze kívánom hasonlítani a két alternatív programot és a koragyermekkori nevelés curriculumát. Az összehasonlítási alapok mentén láthatóvá válnak a közös jellemvonások és az átörökített sajátosságok, illetve markánsan kiütkeznek a közöttük lévő különbségek. A mai gyakorlatban használt pedagógiai programok a következő időrendi sorrendben jelentek meg Bihar megyében: Step by step (2000), Waldorf (2010), Koragyermekkori nevelés curriculumuma (2020). Az óvodai programok dokumentumait vizsgálva nem hagyhatjuk figyelmen kívül az óvodapedagógus legfontosabb dokumentumát, amely az *Óvónő füzetete (Caietul educatoarei)*. Ez a dokumentum román nyelven tartalmazza a csoport bemutatását, a tanterv és program alkalmazásának metodológiáját, a projektek tervezését, heti tematikus terveket, opcionális tevékenységeket. Ezek a típusfüzetek a tanfelügyelőség szerkesztésében jelennek meg, figyelembe véve a tanterv mellékletében megjelenő irányvonalakat (Stark, 2010). A hagyományos óvodai csoportokban és a Step by step-programmal működő csoportokban használt *Óvónő füzetete* azonos. A Waldorf-csoportban specifikus, a program sajátosságait tartalmazó füzetet használnak az óvodapedagógusok.

V.4.2. Az óvodai pedagógiai programok célkitűzései

Elemzésem kiindulópontját a pedagógiai programok célkitűzéseinek, eszmei gyökereinek vizsgálata adja. Bakonyi (1995) megítélésében a különböző pedagógiai programok elemzésének az öndefiníció lehet az alapja, hiszen minden gyakorlati pedagógia valamilyen ideológiai bázison, eszmei meggyőződésen alapul. A pedagógiai programok történelmi és társadalmi háttérét vizsgálva világossá válik, hogy az alternatív programok határozott, konstans célkitűzéseivel ellentétben a nemzeti curriculum ideológiája, célkitűzései külső és belső hatások következtében folyamatosan változtak.

A Step by step alternatív pedagógiai program a gyermek fejlődésének támogatását és személyiségének kibontakoztatását hirdeti az eltérő egyéni szükségletek és életkori jellemzők ismeretében. Gyermekközpontú, az egyéni fejlesztés stratégiáját követi és az egyéni különbségeket értékeli. A Waldorf-óvodapedagógia középpontjában szintén a gyermek áll, pontosabban a gyermek törekeny, fejlődésben lévő belső világa. Egy olyan nehézségeket leküzdő, szeretetteljes légkört kíván kialakítani a gyermekek számára, amellyel szilárdan megalapozhat egy későbbi, egészséges életvitelt. A 2019-es koragyermekkori nevelés curriculumuma az előző alternatív programokhoz hasonlóan szintén a

gyermekközpontú nevelést támogatja, de támpontok mentén és pedagógiai keretbe illesztve. A célkitűzések között megjelenik az aktív tanulás és a tanulási tapasztalatszerzés optimalizálása, amelyek a későbbi kulcskompetenciák premisszái. Fontos hangsúlyoznunk, hogy ez a kerettanterv előíró jellegű. Az esélyegyenlőség égisze alatt próbálja meg egységesíteni az országban működő óvodák heti óraszámait és tevékenység típusait.

V.4.3. A gyermekkép megjelenése a pedagógiai programokban

A Step by step-program a gyermek életkori sajátosságainak és egyéni szükségleteinek megfelelően alakítja ki az egyéni fejlesztés stratégiáját. Világképében minden gyermek egyedi és eltérő. Az óvodapedagógus ezt a másságot, a különbözőséget ismeri fel, csiszolatlan gyémántként tekint rá, amelyet egyénileg fejleszt. Meglátásában a különbözőség egy olyan érték, amelyet erősséggé kell alakítani. Egydimenziós szelekció helyett a sokféle megőrzését hirdeti, hiszen nem lehet minden gyereket azonos szintre emelni és azonos ütemben fejleszteni (Deliné, 1997). A Step by step pedagógiai program nevelési gyakorlatával a pozitív énkép kialakítására törekszik, mellyel egy olyan optimista szemléletű világképet alakíthat ki, amelyben központi szerepet foglal el a tolerancia, a jókedv és a másság feltétel nélküli elfogadása. Az óvodai tevékenységek sokszínűsége természetszeretetre, egészséges életmód kialakítására, önkontroll gyakorlására és egyszerűbb szervezési feladatok megoldására nevel. A gyermek személyiségének szabad kibontakozása, az önkifejezés, az individualizáció és szocializáció fő tevékenységformája a játék.

A Waldorf-pedagógia szintén az individuumot helyezi a nevelés középpontjába, amely megítélésében egyetlen és egyszeri, önálló akaratú, gondolkozó, érző egyén. Az egyéni különbözőséget az egyedi ujjlenyomatok példájával támasztja alá, ahol az én-struktúra kialakulása szintén különböző minden gyermek esetében. A Waldorf-pedagógia a gyermek hármas egységének – test, lélek és szellem – összehangolt fejlődését tartja szem előtt. A nevelési módszereket úgy alakítja, hogy ne az értelemre hassanak, sokkal inkább a gyermek érzékszerveire, érzelmeire. A gyermek érzelmeire, érzelmi sokszínűségére épít. A kisgyermek érzékleteiben él, ezért ami a környezetében történik, hatást fejt ki rá. Érzékszervi tapasztalásai – látás, hallás, tapintás, ízlelés, szaglás – töltik ki a gyermek belső világát és alakítják, formálják egyéniségét. Úgy tekint a gyermekre, mint a világra nyitott érzékszerv, aki a felnőtt, nevelő személyt utánozza. A fejlődést az utánzásra alkalmas példamutató jelenlét váltja ki. A Waldorf-program a játék, fejlesztő tevékenységek és példamutatás által a gyermekben működő természetes erőket szabadon kívánja fejleszteni a gyermekek egyéni

ritmusában, egyéni szükségletei szerint, minden elhamarkodottság nélkül. A Step by step-programhoz hasonlóan itt is megjelenik a természetszeretet, a nyitottság és a különbözőség elfogadása.

A 2019-es koragyermekkorai curriculum a különböző nevelési szintek összehangolására törekszik, a gyermek egyéni szükségleteinek és harmonikus fejlődésének figyelembe vételével. Közös jellemvonást mutat az alternatív pedagógiákkal a gyermek, mint egyén tiszteletben tartása tekintetében. A gyermek holisztikus fejlesztését tartja szem előtt több fejlesztési terület figyelembe vételével. Ezt a megközelítést a gyermeki jogok hangsúlyozásával erősíti: oktatáshoz-neveléshez való jog, véleménynyilvánításhoz való jog, valamint az interkulturalitás és esélyegyenlőség biztosításával.

Az alternatív pedagógiákkal szemben a nemzeti curriculumban megjelenik a tanulás, amely a gyermeki fejlődéssel szoros kapcsolatban áll és a jólét megalapozásának kulcstényezője. A korai tanulást és a gyermek harmonikus fejlődésének egyensúlyát hirdeti, ahol a tanulás és jólét kulcstényezője a kommunikáció, interakció és párbeszéd. Az óvodapedagógus által irányított cselekvéses, integrált tanulásban a gyermek önkéntesen, aktívan vesz részt (Szántó, 2019). Előíró jellegével standard elvárásokat és javaslatokat fogalmaz meg a gyermekek és óvodapedagógusok felé. Ezzel szemben a Waldorf-pedagógia figyelmen kívül hagyja az iskolaérettség kritériumait, nem alkalmaz iskolára felkészítő foglalkozásokat. Elutasítja az intellektuális tanítást, helyette az életkornak megfelelő önfejlesztő feladatokat támogatja egyéni érettség és szükséglet alapján, minden elhamarkodottság nélkül.

V.4.4. Tartalom, napirend, megvalósítási forma a pedagógiai programokban

Az alternatív pedagógiai programok tartalmát és megvalósítási formáit közelebbről megvizsgálva beigazolódni látszik az a feltételezésem, mely szerint a 2019-es Koragyermekkorai nevelés curriculumuma több, újító szándékkal bevezetett elemét a Step by step alternatív programból emelték át. Izgalmasnak tűnik közelebbről megvizsgálni és részletekbe menően összehasonlítani a közös jellemvonásokat, annál is inkább, mivel a Step by step-program hatékony működése több mint 25 éves múltira tekint vissza. Mindkét program a gyermekközpontú nevelés elvére épít, tudva azt, hogy a gyermek legalapvetőbb tanulási formája a játék.

A koragyermekkorai nevelés curriculumának egyik újító jellege a fejlődési területek és viselkedésformák modellezésében rejlik, amelyek támpontot nyújtanak a tervezésben az óvodapedagógusok számára. Továbbá a program a tantervi előírásokat is a fejlődési területek szintjén fogalmazza meg (Stark, 2020). A Step by step pedagógiai program nevelési területei nagymértékű hasonlóságot mutatnak a Koragyermekkorai nevelési programban megjelenő fejlődési területekkel, egyes esetekben csak terminológiai eltérés figyelhető meg (26. táblázat). Kisebbségi eltérést a művészeti nevelés mint fejlesztési terület feladatrendszerében találunk. A Step by step-program az irodalom, az ének-zene iránti érdeklődés igényének erősítését, az ábrázoló és kézműves tevékenységek általi élmények nyújtását, a drámajátékkal az önkifejeződés lehetőségét kínálja. Ezzel szemben a koragyermekkorai curriculum a tanulás iránti kíváncsiságot, érdeklődést, kitartást és az alkotóképesség aktivizálását támogatja. Hiányzik belőle a kreativitás, az élmény, az önkifejeződés, amely szabad választást kölcsönözhetne a gyermekek számára.

26. táblázat: A Step by step- és a koragyermekkorai nevelési programban megjelenő nevelési, fejlődési területek (Saját szerkesztés)

A Step by step-program nevelési területei	A koragyermekkorai nevelési curriculumban megfogalmazott fejlődési területek
Fizikai, egészséges életmódra nevelés	Fizikai fejlődés, egészségi állapot, személyes higiénia
Szociális-emocionális fejlesztés	Társas-érzelmi fejlődés
Nyelvi fejlesztés	Nyelvi, kommunikációs fejlődés, az olvasás és írás alapozása
Művészeti nevelés	A tanulási képességek és attitűdök fejlődése
Matematikai nevelés	Kognitív fejlődés és a környező világ megismerése
Tudományos-természetismereti nevelés	

További hasonlóságot mutat a tevékenységközpontok kialakításának alap gondolata és a választható tevékenységek tekintetében, de a megvalósítási formában eltérések figyelhetők meg. A Step by step-program hét tevékenységközpont kialakítását írja elő, amelyek a következők: családi játék; irodalmi, ének-zenei tevékenység központja; építőjáték;

kézművesség központja; manipulációs játékok (társasjátékok); homok-víz asztali tevékenységek; természetismereti tevékenységek központja. Ezek a tevékenységközpontok állandó jelleggel jelen vannak a csoportszobában, amelyek a szabad játékok és az óvónő által irányított tevékenységek színterei. A tevékenységközpontok biztosítják a mikrocsoportokra tagolódást, amely nyugodtságot, együttműködést, személyes kapcsolatok kialakulását eredményezi. A szabad játékok és a pedagógusok által felajánlott tevékenységek rendszere kötetlen, amely történhet egyidőben vagy láncszerűen. Ezzel szemben a hagyományos programban a pedagógus naponta tervezi meg és alakítja ki a legalább két különböző tevékenységi sarkot oly módon, hogy ösztönözze és motiválja a gyermekeket. Ezek lehetnek: könyvtár, szerepjáték, építőjáték, tudományok, művészetek, homok és víz stb. Ezekben a tevékenységsarkokban biztosítani kell a gyermekek számára a szabad választás és mozgás lehetőségét. Az alternatív programmal szemben a curriculum napi két óra játékidőt ír elő, amely kötöttségét és előíró jellegét bizonyítja. A hely tudatos alakítása szabályozza a társas kapcsolatot. A program szellemiségétől távol áll minden erőszakos, kényszerítő megoldás, a merev didaktikai folyamatok végrehajtásának mellőzése jellemző rá.

Szintén a Step by step alternatív programból emelték át a nemzeti curriculumba a projektmódszer alkalmazását, amely a fejlesztés két síkjának egységes rendszerét foglalja magába. A komplex témakörök és a lebontott témákra épített tevékenységek a gyermekközpontú gondolkodást és a konstruktívizmust szolgálják. Többszemponútú, multidiszciplináris megközelítést tesz lehetővé (Deliné, 1997). A Step by step-program részleteiben gazdagon ismerteti e módszer hatékonyságát, újszerűségét, megvalósítási formáit, szabad választást engedve a pedagógusoknak. A koragyermekkorai curriculum átveszi ugyan a projektmódszert, de keretbe helyezi. A pedagógusoknak a megadott hat témakörből kiindulva kell megtervezniük évente legfeljebb 7 projektet, amelyek összetettségétől és a gyermekek érdeklődésétől függően lehetnek rövidebbek vagy hosszabbak. A csoportok összetételét tekintve az alternatív pedagógiák a vegyes csoportok előnyeit méltatják, ahol életszerű helyzetekben segítik egymást a gyermekek, és adott a differenciált tevékenységek megvalósításának lehetősége. A Waldorf-óvodában nevelési alapkérdés, hogy a változatos életkorú gyermekek, testvérek, barátok egy csoportot alkossanak. Ezzel szemben a hagyományos program homogén csoportok létrehozását szorgalmazza azokban az intézményekben, ahol a gyermeklétszám ezt lehetővé teszi.

A Waldorf-óvoda tudatosan él a ritmikus ismétlés én-erősítő, szorongásoldó hatásával. A témakörök és tevékenységek évi, havi, heti és napi ritmusokban veszi körül a gyermekeket.

A gyermekek tevékenységei az évszakok és ünnepek köré csoportosulnak.⁴⁶ A hagyományos óvodai programban is megjelenik az évszakok sajátosságainak, jellemzőinek megfigyelése, megbeszélése, az évszakok váltakozásával egy időben.

Mindhárom pedagógiai program közös momentuma a reggeli találkozó vagy reggeli kör. A frontálisan szervezett tevékenység köszönésre, üdvözlésre, beszélgetésre ad lehetőséget. A napirend vonatkozásában a *Koragyermekkorai nevelés curriculumuma* a legkötöttebb, és szigorúan előíró és egységesen kötelező jellegű, amely korcsoportokra lebontva tartalmazza a tanulási tevékenységeket, illetve a tevékenységtípusok és -fajták heti óraszámát. A Step by step-programot szervezettség és szabad választás jellemzi. Az óvodapedagógusok szakszerűen összeválogatott, különböző területekről származó tanítási tartalmakat integrálnak, multiszenzoros tevékenységek széles skáláját biztosítják, amely flexibilissé teszi a programot (Deliné, 1997). Ezzel szemben a Waldorf-pedagógia napirendje sokkal lazább, amelyet a napi rutinok mentén építenek fel.

A játékban való tanulás részvétele fakultatív a gyermekek számára. Meglátásában a játék a kisgyermekkor legfontosabb és legfejlesztőbb tevékenysége, amely csak úgy érheti el célját, ha szabadon választható. A napok tervezése azonos sémára épül: szabad játék, euritmia, ujj-játékok, szabadtéri játékok, mese és bábjátékok. Eltérés csak a szabad játékok keretén belül felajánlott napi egy tevékenységben figyelhető meg, melyek a következők: festés, kézimunka, modellezés, kertészkedés és rajz. Ezeket a mozzanatokot rutinok kapcsolják össze: rendrakás, kézmosás, tízórai. A pedagógiai programban megjelenő elméleti előírások teljes mértékben megegyeznek a Waldorf-óvoda mindennapjaival, amelyről az interjú során az óvodapedagógus így nyilatkozott: *„A színszimbolikának is nagy jelentősége van a Waldorf-óvodákban. A hét napjait különböző színek jelzik, mi, óvodapedagógusok is a színnek megfelelő blúzt veszünk fel és hozzá szoknyát [...] A gyerekek már tudják, hogy melyik színű napon milyen foglalkozás következik. Például a zöld színű napon festünk. Más az óvodában a ritmus. Ha esik, ha fúj, minden nap egy órát kint töltünk a szabadban. Három hétig ugyanaz a mozgással kísért körjáték. [...] Minden héten egy mesét dolgozunk fel a gyermekeknek, pénteken már visszamesélik”* (IA.5). Hagyományos tevékenységek nincsenek, nem dolgoznak frontálisan a gyerekekkel. A Waldorf-pedagógia kötetlensége és a koragyermekkorai nevelés curriculumának szigorú előíró keretterve között óriási a

⁴⁶ <https://waldorf.hu/wp-content/uploads/Waldorf-%C3%93vodapedag%C3%B3giai-Program.pdf> [letölt. 2023.12.16]

szakadék, mégis találunk olyan mozzanatokot, amelyet sikerült beépíteni az egységes kerettervbe. Ilyenek a rutinok, amelyek a gyermekek alapvető szükségleteit szolgálják, a kötelezően szabadban eltöltött idő a gyermekek egészsége érdekében és a mesepillanat, amely az olvasóvá nevelést alapozza meg óvodás korban.

V.4.5. A szülőkkel való kapcsolattartás formái és lehetőségei a pedagógiai programokban

Abban minden típusú óvodai program konszenzusra jutott, hogy teljeskörű óvodai nevelés nem valósulhat meg a szülőkkel való folyamatos kollaboráció nélkül. Mint folyó partját, úgy alakítják, formálják a kisgyermek életét, személyiségét egyik oldalról a szülők, a másik oldalról az óvodapedagógusok, kéz a kézben. Az utóbbi évek óvodai nevelési programjaiban egyre nagyobb hangsúlyt kapott a szülőkkel és a családokkal kialakított szorosabb kapcsolat. A szülők már nemcsak kívülállóként tekinthettek az óvodai nevelésre, hanem betekintést nyerve a mindennapokba részesei is lehettek a tevékenységeknek.

Megvizsgálva a szülők szerepét a három különböző pedagógiai programban, jelentős eltéréseket figyelhetünk meg. Legnagyobb hangsúlyt a Step by step-programban fordítanak a családdal való kapcsolattartás jelentőségére. Már fogalomhasználatában is eltérés figyelhető meg. A *szülők* helyett a *család* – mint létfontosságú szociális háttér – meghatározó szerepe kerül előtérbe. A program külön fejezetet szentel a család és az óvodai élet közötti kapcsolat fontosságának, kiemelve annak pedagógiai hatásait és nyomatékosítva a család meghatározó szerepét a gyermek személyiségének fejlődésében. A Step by step-program a család kiemelkedő szerepére épít, ezért a program egyik alappillére a családok bevonása az óvodai életbe. Megítélésében az óvoda fő funkciója a családi nevelés kiegészítése, hiszen vannak olyan gyermekek, akiknek az óvoda jelenti a családi fészek melegét. A gyermek személyiségének holisztikus megismeréséhez az óvodást a családi háttérrel összefüggésben kell vizsgálni. A családban történt pszichoszociális hatások egyéni eltéréseket eredményeznek a gyermekek fejlődésében. A kisgyermek egészséges és harmonikus fejlődése szempontjából az óvodai nevelésben való szülői közreműködés létfontosságú (Deliné, 1997). A családdal való kapcsolattartás fenntartására különböző alkalmakat és együttműködési lehetőségeket teremt a Step by step-program, melyek közül egyedinek számít egy többfunkciós *családi szobának* a kialakítása. Ez egy olyan helyiség, amely lehetőséget biztosít meghitt beszélgetésekre, szakkönyvek tanulmányozására, illetve

különböző információk szerzésének helyszíne lehet, családi környezetben. Hasonlóságot mutat a Waldorf-programmal a szülők fizikai részvétele a mindennapi óvodai tevékenységek lebonyolításában. Az egyik óvodapedagógus a következőképpen nyilatkozott erről: *„A mindennapi eszközöket, tárgyakat a szülők hozták be az óvodába. Be is jöhettek a csoportba. Beütemeztük, hogy ki mikor fog jönni. Ez nagyon tetszett nekik annak idején, mert a hagyományos csoportokból nagyon ki voltak tiltva, meg kellett várják a gyerekeket az ajtóban. Nagyon kíváncsiak voltak arra, hogyan viselkedik a gyermek az óvoda falain belül az ő jelenlétükben. Nagyon szívesen jöttek, készítettek a gyerekekkel salátát, szendvicset, süteményt. Elkísérték bennünket a bábszínházba és bárhova mentünk. Ma már kevésbé érnek rá a szülők”* (IA.10).

A Waldorf-pedagógia nagy hangsúlyt fektet a szülők tájékoztatására és a program népszerűsítésére. Annak érdekében, hogy a szülők megismerjék a Waldorf-pedagógiai program alapelveit, sajátosságait és napirendjét, már a gyermek óvodába lépése előtt a szülőknek lehetőségük van meglátogatni az intézményt és betekintést nyerni a napi programokba. Továbbá a szülők olyan konferenciákon vehetnek részt, amelyeknek a Waldorf-pedagógia ismertetése és népszerűsítése a központi témája. Olyan esetekkel is találkozhatunk, amikor a szülők kezdeményezésére jött létre a Waldorf-programmal működő csoport. *„A Waldorf-óvoda megalapításában nagy szerepe volt a szülők kezdeményezésének és a NAD Alapítványnak, melyet antropozófusok és spirituális emberek hoztak létre, illetve a nagyváradi Waldorf Egyesületnek, amelyet szintén szülők hoztak létre”* (IA. 5). A program egyedisége a szerepek alkalmával is megmutatkozik, amikor a szülők nemcsak külső szemlélői az eseményeknek, hanem aktív szereplői. *„[...] a spiráljárást decemberben szoktuk gyakorlatba ültetni és a szülőkkel is végig járni. Sok előkészítő munkát igényel ez az adventi kertecske: a terem kiürítése, fenyőágak elhelyezése, kapu felállítása, csillagok, gyertyák, zene. Felkészülés a karácsonyra test, lélek, szellem szintjén. Nagyon megható, a szülők zokogva sírnak, még szerencse, hogy közben megy a zene”* (IA. 5).

A hagyományos csoportokban a reformváltozások mentén megújult tantervekben a szülők és az óvoda kapcsolata jelentős változásokon ment át az elmúlt harminc évben. A nemzeti curriculumra építve a szülőkkel való kapcsolattartási formák közül Stark (2010) megkülönbözteti a hagyományos kapcsolattartási formákat: szülői értekezlet, fogadóóra, családlátogatás, üzenetek, nyílt napok, illetve a kapcsolattartás megújuló formáit: közös szabadidős tevékenységek, közös programok, valamint a szülők iskolája. Innovatív intézkedésként vezették be a koragyermekkorai nevelés curriculumába a szülőkkel való

kapcsolattartás új formáját, a szülői tanácsadást, heti rendszerességgel. Kötelező és előíró jellegén túlmutatva csak a szülőkkel folytatott beszélgetés témájának kiválasztása ad némi szabadságot az óvodapedagógusok számára. Ezek az alkalmak előkészítést és tervezést igényelnek az óvodapedagógus részéről, amely biztosítja az állandó, hatékony és gyors kommunikációt a szülők és a pedagógusok között.

Mindhárom programban közös jellemvonás a családlátogatás, melynek célja a gyermek családi háttérének részletesebb megismerése, bár a gyakorlat azt mutatja, hogy a hagyományos csoportokban elenyésző azon pedagógusok száma, akik élnek a családlátogatás nyújtotta lehetőséggel. További hasonlóságot mutat az óvodán kívüli tevékenységek szervezése, amely lehetőséget teremt a családok számára az ismerkedésre, közös élményekre.

V.4.6. Következtetések

A Bihar megyei gyakorlatban használt óvodai pedagógiai programok vizsgálata során megállapítható, hogy mindhárom program (Waldorf, Step by step és a hagyományos program) gyermekközpontú és a gyermek harmonikus fejlődését támogatja. Mélyebb rétegeiben megvizsgálva a programokat azt láthatjuk, hogy a Step by step-program az egyéni különbségeket értéként, csiszolatlan gyémántként emeli ki, és az egyéni fejlesztés stratégiáját követi oly módon, hogy ne az értelemre hassanak, sokkal inkább a gyermek érzékszerveire, érzelmeire. Megítélésében a különbözőségből kell erősséget kialakítani. A Waldorf-pedagógia szintén az egyéni különözöséget hirdeti. A gyermekben egy zsenge, törékeny lelki világgal rendelkező egyént lát, ezért harmonikus, szeretetteljes légkör kialakítására törekszik. Ezzel szemben a központi program megőrizte előíró, egységes jellegét, amely az aktív tanulásra és a kompetenciák fejlesztésére alapoz. A 2019-es Koragyermekkorai nevelés curriculumuma több aspektusból is hasonlóságot mutat a Step by step-programmal, a fejlesztési területek, a tevékenységközpontok és a projektek kialakítása tekintetében. A napi rutink hangsúlyozása a Waldorf-pedagógiában gyökereznek. Mindhárom pedagógiai program közös momentum a reggeli találkozó vagy reggeli kör, valamint a szülőkkel, családdal való szoros kapcsolattartás.

Fontos hangsúlyoznunk, hogy míg az alternatív pedagógiai programokban már a 2000-es évek elején megnyilvánult a gyermekközpontú, egyéni nevelés és a szülőkkel való szoros kapcsolattartás, addig a központi tantervben ezek a jegyek hangsúlyosabban csak húsz évvel később jelentek meg.

VI. A hipotézisek igazolása

A szakirodalomra és saját pedagógiai tapasztalataimra építve négy hipotézist fogalmaztam meg, melyek közül kettő teljes mértékben beigazolódott és kettő részben nyert igazolást.

H1. A Bihar megyei óvó- és tanítóképzés tantárgyi programjaiban nem szerepeltek és szerepelnek az alternatív pedagógiák, azonban az óvodapedagógusok jól ismerik az alternatív pedagógiai programok sajátosságait, és implementálják ezen módszereket, jó gyakorlatokat a mindennapi munkájukban.

Bihar megyében az óvodapedagógus-képzés két szinten valósul meg. A tantárgyi programokat vizsgálva kimutathatóvá vált, hogy a középfokú képzésben nem jelennek meg az alternatív pedagógiák, de az egyetemi tanmenet választható tárgyai között szerepelnek. Tehát a felállított hipotézisem részben igazolódott be. Annak ellenére, hogy a képzés évei alatt csekély számú óvodapedagógus tanult az alternatív pedagógiákról, a kérdőíves kutatás válaszai alapján a Bihar megyei óvodapedagógusok 74%-a vallotta azt, hogy alkalmaz alternatív pedagógiai programokból átvett módszereket.

H2. Feltételezem, hogy a megkérdezettek véleménye alapján nagymértékű eltérés jellemezte a városi és vidéki óvodai nevelést a kommunizmus idejében.

A második hipotézisem teljes mértékben igazolást nyert. A pedagógusokkal készített interjú során beigazolódott, hogy óriási szakadék, nagymértékű eltérés jellemezte a városi és falusi környezetben zajló óvodai nevelést. Különbözőséget mutatott a program, a felszereltség és a nyelvhasználat tekintetében. Városi környezetben főként gyárak, ipari létesítmények szomszédságában létesítették a kisdédóvó, gyermekmegőrző intézményeket, vidéken pedig iskolák közelében hatalmas, tágas udvarokkal. A falvakban a mezei munka körforgása alakította az óvoda nyitvatartását, december elejétől március végéig négy hónapos téli szünet volt, míg nyáron nyitva volt az intézmény, felügyeletet biztosítva a kisgyermek számára. Magyarlakta falvakban természetes volt, hogy a gyermekek anyanyelvükön tanulhatnak, míg Nagyváradon a szülők többsége kénytelen volt román óvodába írni gyermekét.

H3. A rendszerváltozás utáni decentralizációs folyamatokban csekély számú óvoda vállalta Bihar megyében az alternatív pedagógiai programok bevezetését a központi szabályozások és a képzett humánerőforrás hiánya miatt.

A harmadik hipotézisem részben igazolódott be. Az alapvető felvetésem helytállóan bizonyult, hiszen Bihar megyében csupán két óvodai csoport vállalta az alternatív

pedagógiai programok bevezetését. Az oktatásügyi törvények vizsgálata tükrében azt láttuk, hogy a központi szabályozások a '90-es évek közepétől lehetővé tették alternatív programok bevezetését, de megfelelő tőke, humán erőforrás és motiváció hiányában ezt csekély számú óvoda vállalta. Továbbá hiányzott a kínálat, kevés óvodapedagógushoz jutott el az alternatív programok megismerésének lehetősége.

H4. A romániai hagyományos óvodai program – a 2019-es *Koragyermekkorai nevelés curriculuma* – számottevő eleme az alternatív pedagógiai programokból eredeztethető.

A negyedik hipotézisem szintén igazolást nyert, hiszen beigazolódott, hogy a Koragyermekkorai nevelési programban megjelenő fejlődési területek nagymértékű hasonlóságot mutatnak a Step by step pedagógiai program nevelési területeivel, egyes esetekben csak terminológiai eltérés figyelhető meg. További közös elem a gyermekközpontú megközelítés, a reggeli találkozó, a felkínált centrumok valamint a szülőkkel, családdal való szoros kapcsolattartás.

VII. A kutatási eredmények összegzése

Kutatómunkám kiindulópontját a Bihar megyei magyar óvodaügy feltérképezése adta. Mivel a szakirodalomban nem találtam adatokat a kisebbségi magyar óvodák helyzetéről, rendszerváltozás utáni változásairól, ezért disszertációmban arra vállalkoztam, hogy a háttéresemények tükrében, kombinatív kutatási módszer felhasználásával megkonstruáljam az erdélyi és a Bihar megyei óvodaügyet. Úttörő munkám lámpásként világíthat a jövőben azok számára, akik az erdélyi magyar óvodai nevelést részleteiben szeretnék megismerni. Annak érdekében, hogy a témát több szempont szerint feltárjam és összefüggéseiben elemezzem, jól megalapozott elméleti és oktatástörténeti háttér bemutatására vállalkoztam. A disszertáció első részében koncentrikus körökhöz hasonlóan építettem fel és strukturáltam azokat a háttérváltozókat, amelyek közvetve és közvetlenül hatást gyakoroltak az erdélyi magyar óvodai nevelésre. Hiánypótló munkám periferiája a 20. század elejére tekint vissza, ahol a magyarországi és erdélyi óvodai nevelés összeolvad. Ebből a perspektívából - a történeti szálat és a kutatói kérdéseket követve - jutottam el azokhoz a főbb csomópontokhoz, amelyek markánsan befolyásolták az erdélyi oktatáspolitikát és ezen belül az óvodai nevelést. Az elméleti megközelítést figyelembe véve építettem fel empirikus kutatásom kvantitatív és kvalitatív módszerek kombinatív alkalmazásával. Értekezésem további részében a kutatás eredményeit és a neveléstudomány számára újdonságértékkel bíró következtetéseket kívánom bemutatni a kutatói kérdések mentén.

Visszatekintve a gyökerekhez, Trianon előtti és utáni magyar óvodai nevelésre, az elsorvasztás folyamatát követhetjük nyomon. Azt láttuk, hogy a korabeli időkben Magyarország jól kiépített óvodai hálózattal, kisdédóvást szabályozó törvénnyel, széleskörű pedagógiai látásmóddal rendelkezett, amelyben a szeretetteljes, gyermekközpontú nevelést a fröbéli foglalkoztató eszközök egészítették ki. Ezt „örökölte” az első világháború után a román oktatási rendszer. Gyökeresen megváltozott irányt vett az impériumváltás következtében Romániához csatolt erdélyi magyar állami fenntartású óvodák sorsa. Az óvodai csoportok megszűntek vagy beolvadtak a román nacionalista közoktatási rendszerbe, iskolára emlékeztető rendszerbe strukturálódtak, sok esetben megfosztva őket az anyanyelv használati jogától. Ezt a folyamatot súlyosbította a kommunista rezsim hatalomra kerülése, totális kontrollt gyakorolva az oktatáspolitiká fölött, ahol a megfélemlítés legdurvább eszközeitől sem riadtak vissza. Két párhuzamos, egymásnak ellentmondó szemléleti különbség alakult ki: a gazdasági mutatók és ipari termelés növekedése egyenes arányban a demográfiai mutatók felfelé ívelő eredményeivel, szemben a társadalmi jólét csökkenésével,

a szabadságjogok korlátozásával és az önkényuralmi rendszer kibontakozásával. Ilyen körülmények között az oktatáspolitikai legfontosabb célkitűzése a román nemzet erősítése, megfosztva a magyar kisebbséget anyanyelvén történő oktatás lehetőségétől.

Az 1989-es rendszerváltozás egy olyan történelmi csomópont, amelynek következtében sarkalatos változások történtek a politikában, oktatásban és a magyar kisebbség életében. Kutatómunkám ívét a rendszerváltozás után végbemenő reformintézkedések és decentralizációs folyamatok közepette végbemenő, óvodai nevelésben bekövetkezett változások feltérképezése adta. Bihar megye óvodaügyének példáján keresztül érzékeltetem az óvodai gyakorlatban bekövetkezett változásokat, rávilágítva arra, honnan indult az óvodai nevelés 35 évvel ezelőtt és hol tart ma. Az eredmények tükrében megerősítést nyert az a feltételezésem, mely szerint az oktatásügyi reformok kibontakozása lassú, óvatos lépésekben éreztette hatását. A változások mértékét az oktatásügyi szabályozások, tanügyi törvények, óvodai tantervek vizsgálata és az óvodapedagógusok visszaemlékezéseinek összefüggése adta. Gyakran ellentmondás feszült az elméleti megközelítés és a gyakorlat között. Az óvodai gyakorlat gyors válaszreakciókat adott a megváltozott körülményekre, míg a törvényi szabályozások éveket vártak magukra.

A tantervek elemzése mentén kijelenthető, hogy a központi óvodai curriculum a reformtörekvések szellemében konstruktív változásokon ment keresztül szerkezeti, tartalmi és fogalmi szinten. A változás dinamikáját tekintve, lassú ívet írt le, amelyben a központi, keret jelleg és egyes tartalmak a folytonosságot biztosították. Legfontosabb hozadéka rugalmasságában rejlik. A kezdeti, szigorúan előíró és keretező jelleget a pedagógusi szabad választás lehetősége váltotta fel. Keretrendszerét megőrizve egyre nagyobb teret nyert a pedagógusi kreativitás, alternatív pedagógiai módszerek bevezetésének lehetősége. Az iskolára emlékeztető béklyókat folyamatosan hátrahagyva gyermekközpontú elemek megjelenését követhettük nyomon.

A kutatás szálán tovább haladva összehasonlítottam a Bihar megyei pedagógiai gyakorlatban megtalálható három típusú óvodai programot: a hagyományos, központi programot, a Waldorf - programot és Step by step - alternatív programot. Összegzésként kijelenthető, hogy mindhárom program gyermekközpontú és a gyermek harmonikus fejlődését támogatja. Mélyebb rétegeiben megvizsgálva azonban árnyalati különbségeket fedezhetünk fel. A Step by step - program az egyéni különbségeket értéként, csiszolatlan gyémántként emeli ki, és az egyéni fejlesztés stratégiáját követi oly módon, hogy ne az értelemre hassanak, sokkal

inkább a gyermek érzékszerveire, érzelmeire. Megítélésében a különbözőségekből kell erősséget kialakítani. A Waldorf-pedagógia szintén az egyéni különbözőséget hirdeti. Ezzel szemben a központi program megőrizte előíró, egységes jellegét, amely az aktív tanulásra és a kompetenciák fejlesztésére alapoz. A 2019-es Koragyermekkorai nevelés curriculumuma több aspektusból is hasonlóságot mutat a Step by step - programmal a fejlesztési területek, a tevékenységközpontok és a projektek kialakítása tekintetében. A napi rutinok hangsúlyozása a Waldorf-pedagógiában gyökereznek. Mindhárom pedagógiai program közös momentum a reggeli találkozó vagy reggeli kör, valamint a szülővel, családdal való szoros kapcsolattartás. Fontos hangsúlyoznunk, hogy míg az alternatív pedagógiai programokban már a 2000-es évek elején megjelent a gyermekközpontú, egyéni nevelés és a szülővel való szoros kapcsolattartás, addig a központi tantervben ezeket a jegyeket hangsúlyosabban csak húsz évvel később implementálták.

Vizsgálatomban kiemelt helyet foglalt el az alternatív pedagógiai programok elterjedésének vizsgálata. Annak ellenére, hogy az oktatásügyi törvények már a '90-es évek közepétől lehetőséget biztosítottak alternatív pedagógiai programok bevezetésére, a pedagógiai gyakorlatban ez elenyésző számban valósult meg. Ennek a jelenségnek több oka volt. Egyrészt az óvodapedagógusoknak nem biztosítottak lehetőséget az alternatívák megismerésére sem a képzés ideje alatt, sem a pedagógusi pálya során, másrészt a központi tanterv egységes használatával egyszerűbb volt a külső, fentről jövő kontroll biztosítása, továbbá az anyagi források hiánya is nehezítette az alternatív programok bevezetését.

Dolgozatom egyik új tudományos eredményének tekintem a pedagógusokkal készített interjúk eredményeit, amely a pedagógiai gyakorlat oldaláról tárja fel a Bihar megye magyar óvodaügyet. Az adatok deduktív és induktív elemzése és kódolása nyomán elmondható, hogy a rendszerváltozás előtti és utáni óvodai nevelést a megváltozott társadalmi és szociális igények hívták életre. A kommunizmus idején több szempontú eltérés jellemezte a városi és vidéki óvodai nevelést. Különbözőségeket mutat a nyitvatartás, nyelvhasználat, kontroll és felszereltség tekintetében. A szülők munkaprogramjához igazították az óvoda nyitvatartását: városi környezetben - főként a gyárak szomszédságában - két váltásban fogadták a gyerekeket, míg falvakban a mezei munka idényét követte. Anyanyelvhasználat tekintetében is kimagasló az eltérés: városi környezetben főként román nyelvű óvodák működtek, míg a magyar falvakban anyanyelvű nevelésben részesülhettek az óvodás gyermekek. A kutatás során beigazolódott, hogy nagyobb horderejű és érezhetőbb volt a változás városi környezetben, hiszen a forradalom után bekövetkezett változások nagymértékben

befolyásolták a városi óvodai nevelést. Fokozatosan hozták létre a magyar nyelvű csoportokat, amely azt eredményezte, hogy rövid időn belül Nagyváradon 5-ről 24-re bővült a magyar óvodai csoportok száma.

Az óvodákban zajló oktató-nevelő munka tartalmi változásait a tantervváltozások és alternatív programok megjelenése mentén vizsgáltam. A rendszerváltozás utáni évek kaotikus állapotainak köszönhetően az óvodapedagógusok kevés százalékához jutott el az alternatív pedagógiai programok megismerésének és bevezetésének lehetősége, amely azt eredményezte, hogy Bihar megyében jelenleg is csak két magyar óvodai csoport működik alternatív program szerint. A kutatás további szála rávilágított arra, hogy az évek folyamán a hagyományos és alternatív programok mellett a társadalmi elvárások életre hívták Bihar megyében a „rejtett alternatív” programmal működő óvodákat, amelyek látszólag a központi tanterv mentén működnek, de ezt olyan alternatív tevékenységekkel, módszerekkel egészítették ki, amelyekkel kialakították sajátos pedagógiai arculatukat.

Empirikus kutatásom során fontosnak gondoltam megvizsgálni a Bihar megyei magyar óvodapedagógusképzés tantárgyi programjait annak érdekében, hogy megállapítsam az alternatív pedagógiák helyét a képzési tartalmakban. A tartalomelemzés eredménye nyomán kijelenthető, hogy középfokú képzésben semmilyen formában nem jelennek meg az alternatív pedagógiák, míg akadémiai szintén mindkét nagyváradai egyetem tanmenetében választható tárgyként találkozhatnak vele a hallgatók. Ezen eredményekre alapozva a Bihar megyei óvodapedagógusok körében ismert és elterjedt alternatív koncepciókat, módszereket és ezek gyakorlati alkalmazását, összefüggéseit kérdőíves kutatásban vizsgáltam. Az eredmények tükrében fontos kiemelni az alkalmazási hajlandóságot, hiszen a mintába bekerült óvodapedagógusok 74%-a alkalmaz alternatív pedagógiai programokból átvett módszereket. Az összefüggés vizsgálat eredményei alapján erősen szignifikáns kapcsolat mutatható ki a pedagógusi pályán eltöltött idő és az alternatív pedagógiákról szerzett ismeretek között. A pályakezdő pedagógusok mindegyike tanult az alternatív pedagógiákról a képzés évei alatt, míg a korosabb pedagógusok más forrásokból tájékozódtak. A továbbképzéseken való részvétel és az alternatív módszerek használata között mérsékelt szignifikancia mutatkozott. Az óvodai csoportlétszám szintén befolyásolja az alternatív módszerek használatát, népesebb csoportok esetében a pedagógusok gyakrabban fordulnak az alternatív módszerek felé. Beigazolódott, hogy az alternatív módszerek hatékonyságának megítélése nem függ az óvodapedagógusok munkahelyének településtípusától és a legmagasabb iskolai végzettségétől sem. Következtetésként elmondható, hogy az alternatív

pedagógiai módszerek, eszközök óvodai gyakorlatban való alkalmazása nagymértékben függ a szakképzés évei alatt elsajátított ismeretektől és a továbbképzéseken megismert tartalmaktól.

A harmadik évezred elején végbemenő társadalmi változások új kihívásokat és egyben új válaszokat is igényelnek az oktatáspolitikától, a változó körülményeknek megfelelni kívánó pedagógusoktól és az alapokat megerősítő óvodapedagógusoktól. Véleményem szerint ennek egyik gyökere az alternatív pedagógiában keresendő. Megítélésemben a kevés alternatív pedagógiai programmal működő óvodai csoport ellensúlyozására a hagyományos programú csoportokban alternatív elemek, koncepciók, módszerek bevezetésére és alkalmazására volna szükség.

Meggyőződésem, hogy jelen értekezésben bemutatott erdélyi óvodaügy és a több szempontból elemzett Bihar megyei óvodai nevelés újdonságértékével bővíti a neveléstudományi kutatások tárházát. Biztos forrást jelenthet azon pedagógusok számára, akik oktatástörténeti szempontból részletekbe menően szeretnék megismerni az erdélyi óvodaügyet és a Bihar megyei óvodai pedagógiai gyakorlatot, továbbá kiindulópontját képezheti a további neveléstudományi kutatásoknak.

VIII. Rezümé

Cím: Hagyományos és alternatív óvodai programok kibontakozása az 1989-es romániai rendszerváltozást követő társadalmi és oktatáspolitikai változások tükrében, különös tekintettel a Bihar megyei magyar óvodák és az óvodapedagógus-képzés vonatkozásában

Kulcsszavak: erdélyi óvodaügy, erdélyi kisebbségi magyarság, Bihar megyei óvodapedagógusok, alternatív óvodai programok

Keywords: Transylvanian kindergarten affairs, Hungarians minority in Transylvania, Bihar county kindergarten teachers, alternative kindergarten programs

Értekezésemben az erdélyi oktatásügy keretrendszerébe illesztve a Bihar megyei óvodai programok kibontakozását vizsgálom az 1989-es rendszerváltozástól napjainkig, különös tekintettel a magyar kisebbség vonatkozásában. A kutatási téma olyan időszakot ölel fel, amely az erdélyi oktatáspolitikai és óvodaügy viszonylatában reformváltozásokon ment keresztül, ugyanakkor még feltáratlan és kiaknázatlan.

Értekezésem két különálló részre tagolódik, amelyek struktúrájában és módszertanában különbözőek, de lineárisan és horizontálisan egymásra építve egységes egészet alkotnak. Az első, elméleti részben célom volt egy logikailag koherens, elméleti-koncepcionális keretrendszer megalkotása, amelyben bemutatom az 1989-es rendszerváltozás utáni gazdasági, demográfiai, jogi, oktatáspolitikai változásokat, rámutatva a főbb összefüggésekre, a lényeges és meghatározó elemekre. A disszertáció második részében empirikus kutatásom célja volt a Bihar megyében található magyar óvodák és óvodapedagógus-képzés példáján keresztül bemutatni az erdélyi magyar óvodaügy gyakorlati megvalósulását és kiterjedését az 1989-es rendszerváltozástól napjainkig.

Kutatómunkámban kombinatív stratégiai megközelítést alkalmaztam, amelyben kvantitatív és kvalitatív módszerek szinergiája érvényesül. A kvantitatív adatfelvétel során a kérdőíves lekérdezés módszerét használtam, amelyben a Bihar megyei magyar óvodapedagógusok alternatív pedagógiákkal kapcsolatos attitűdjét mértem. Ezt egészítették ki a kvalitatív adatforrások: a pedagógusokkal készített interjúk, az óvodapedagógus-képzés tantárgyainak vizsgálata és a Bihar megyei óvodai gyakorlatban használt pedagógiai programok dokumentumainak elemzése.

Az eredmények tükrében megerősítést nyert az a feltételezésem, mely szerint az oktatásügyi reformok kibontakozása lassú, óvatos lépésekben éreztették hatásukat. A tantervek elemzése mentén kijelenthető, hogy a központi óvodai curriculum a reformtörekvések szellemében konstruktív változásokon ment keresztül szerkezeti, tartalmi és fogalmi szinten.

Dolgozatom egyik új tudományos eredményének tekintem a pedagógusokkal készített interjúk eredményeit, amely a pedagógiai gyakorlat oldaláról tárja fel a Bihar megye magyar óvodaügyet. Az adatok deduktív és induktív elemzése és kódolása nyomán elmondható, hogy a rendszerváltozás előtti és utáni óvodai nevelést a megváltozott társadalmi és szociális igények hívták életre. A kommunizmus idején több szempontú eltérés jellemezte a városi és vidéki óvodai nevelést.

A Bihar megyei óvodapedagógusok körében végzett kérdőíves kutatás eredményeinek tükrében fontos kiemelni az alkalmazási hajlandóságot, hiszen a mintába bekerült óvodapedagógusok 74%-a alkalmaz alternatív pedagógiai programokból átvett módszereket.

A Bihar megyei pedagógiai gyakorlatban megtalálható három típusú óvodai program: központi program, Waldorf - program és Step by step - alternatív program összehasonlítása mentén kijelenthető, hogy mindhárom program gyermekközpontú és a gyermek harmonikus fejlődését támogatja, továbbá bebizonyosodott, hogy a 2019-es Koragyermekkorai nevelés curriculumuma több eleme a Step by step programban gyökerezik.

A kutatás további szála rávilágított arra, hogy az évek folyamán a hagyományos és alternatív programok mellett a társadalmi elvárások életre hívták Bihar megyében a „rejtett alternatív” programmal működő egyházi óvodákat, amelyek látszólag a központi tanterv mentén működnek, de ezt olyan alternatív tevékenységekkel, módszerekkel egészítették ki, amelyekkel kialakították sajátos pedagógiai arculatukat.

A Bihar megyei magyar óvodapedagógusképzés tantárgyi programjainak elemzése nyomán kijelenthető, hogy a középfokú képzésben semmilyen formában nem jelennek meg az alternatív pedagógiák, míg akadémiai szintén mindkét nagyvárosi egyetem tanmenetében választható tárgyként találkozhatnak vele a hallgatók.

Meggyőződésem, hogy jelen értekezésben bemutatott erdélyi óvodaügy és a több szempontból elemzett Bihar megyei óvodai nevelés újdonságértékével bővíti a neveléstudományi kutatások tárházát.

VIII. Köszönetnyilvánítás

2018 őszén léptem át a Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Doktori Iskola kapuját, és ezzel számomra elkezdődött egy új, csodálatos utazás a tudományok világába. Senki sem mondta, hogy könnyű lesz, de olyan elszántság, akarat és kíváncsiság volt bennem, amely erőt adott a hosszú úton. A tudományos utam kalandos és rögös volt, és olyan kihívások elé állított, amelyek által fejlődhettem és szakmailag épülhettem.

Mély tisztelettel és hálával tartozom **Kéri Katalin professzor asszonynak**, aki már első találkozásunk alkalmával régi ismerősként üdvözölt és a doktori iskola akkori vezetőjeként szívélyesen fogadott. Utazásom elején úgy jelent meg az életemben, mint egy jóságos tündér, akinek biztató szavai, szelíd mosolya és alázatos természete egész utam során elkísért. Az Ő biztatására jutottam el Portóba, ahol angol nyelvű előadást tarhattam az ISCHE neveléstudományi konferencián.

Egy évvel később a doktori iskola konzulensként rendelte mellém **Héjj Andreas professzor urat**, aki magas szintű szakmai tudásával és pszichológiai ismereteivel segítette kutatómunkámat. Egyenes és szigorú jelleme pontosságra, precizításra és maximalizmusra nevelt. Bár együtt indultunk a szakmai utazásra, de később útjaink szétváltak, és sajnos nélküle kellett továbbhaladnom. Ezúton is hálásan köszönöm Neki a segítséget, biztatást és az emberi magatartást.

Kissné dr. Zsámboki Réka volt az a személy, aki az utam során végig fogta a kezem. Nélküle nem értem volna célba. Egy olyan példakép számomra, aki hitelességével, emberi magatartásával és szakmai tudásával lámpásként világított előttem. Hálás szívvel gondolok a sok segítségre, türelemre, segítőkészre, melyet irántam tanúsított. Úgy tudott felemelni és biztatni, hogy rávilágított a hibáimra, de sohasem tiport el. Nem diákként, hanem kollégaként tekintett rám. Hálás szívvel gondolok a közös munkánkra, és Isten áldását kérem a további életére is.

Köszönettel tartozom azért, hogy az utam során sohasem voltam egyedül. Már első nap mellém rendelte a sors **Mezeiné Rumf Anitát**, aki végig elkísért jóban és rosszban. Ő volt az a személy, akire mindig támaszkodhattam. Meleg, baráti szeretete óvott és biztatott, amikor hepehupás útra tértem. Együtt sokkal könnyebb volt venni minden akadályt. Úgy gondolom, hogy egy láthatatlan lelki barátság jött létre közöttünk, amelyet szintén a doktori iskolának köszönhetünk.

Utam második fele haza, a Partiumi Keresztény Egyetemre vezetett, ahol bebizonyíthattam, hogy mit tanultam az évek alatt. Köszönettel tartozom **dr. Pálfi József rektor úrnak** és **dr. Bordás Andrea** tanárnőnek, akik lehetőséget biztosítottak arra, hogy a megszerzett tudásom itthon kamatoztassam. Nagyszerű volt megtapasztalni felnőtteket tanítani és átadni mindazt a tudást és magatartást, amit a Pécsi Tudományegyetemről magammal hoztam.

Hálával tartozom húgomnak, **Dobrai Júliának** és minden **kollégámnak**, akik végig támogattak, biztattak és bátorítottak a hosszú úton. Segítőkészségükre minden helyzetben számíthattam. Ugyancsak köszönettel tartozom azoknak a **pedagógus kollégáknak**, akik szabadidejüket feláldozva hosszan meséltek nekem pályafutásuk kezdeteiről és a kommunista rendszer nehézségeiről.

Végül, de nem utolsósorban köszönettel és végtelen hálával tartozom a családomnak, amely mindvégig mellettem állt és biztatott. Csodálatos emberek. Szeretettel gondolok azokra az utakra, amelyekre férjem, **Habinyák István** mindig elkísért, biztatott és hit bennem. Nélküle nem sikerülhetett volna. Köszönöm a gyermekeimnek, **Gergőnek** és **Fanninak**, hogy türelemmel és megértéssel élték meg azokat a perceket és órákat, amelyeket a számítógép előtt töltöttem. Továbbá hálával tartozom a **szüleimnek**, hogy felneveltek és olyan követendő példát mutattak, amely mindenkor kitartásra és önmegvalósításra nevelt.

Hálás vagyok, hogy a Pécsi Doktori Iskolában eltöltött hat év alatt gazdagodhattam tudásban, tapasztalatokban, bölcsességben és emberi méltóságban.

Köszönöm!

IX. Irodalomjegyzék

- Albu, I. & Catalano, H. (2017). *Alternative Educational Methodologies*. Cambridge, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Antal L. (1976). *A tartalomelemzés alapjai*. Budapest, HU: Magvető Kiadó.
- B. Kovács, A. (1997). *Szabályos kivétel. A romániai magyar oktatásügy regénye*. Bukarest, RO: Kriterion Kiadó.
- Babbie, E. (2003). *A társadalomkutatás gyakorlata*. Budapest, HU: Balassi Kiadó.
- Balla T. & Lakatos A. (2016). *A Szent Orsolya Rend Nagyváradi Házának Krónikája (1772–1945)*. Budapest, HU: Varadinum Script Kiadó.
- Ballér, E. et al. (2013). *Didaktika*. Budapest, HU: Alföldi Nyomda Zrt.
- Bakonyi, A. (1995). *Irányzatok, alternatívítás az óvodai nevelés területén*. Budapest, HU: Tárogató Kiadó.
- Barabási, T. (2006). Az erdélyi magyar tanítóképzés történetének főbb állomásai különös tekintettel a pedagógiai, pszichológiai jellegű tárgyra, valamint a pedagógiai gyakorlatra. *Magiszter*, 3(1), 60–75.
- Báthory, Z. (2000). *Tanulók, iskolák – különbségek: Egy differenciális tanuláselmélet vázlatja*. Budapest, HU: Okker Oktatási Kiadó.
- Bocoș, M. & Jucan, D. (2019). *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului*, București, RO: Editura Paralela 45.
- Boia, L. (2020). *A román kommunizmus különös története*. Kolozsvár, RO: Koinónia Kiadó.
- Boncz, I. (2015). *Kutatásmódszertani alapismeretek*. Pécs, HU: Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kara.
- Bottoni, S. (2008). *Sztálin a székelyeknél. A Magyar Autonóm Tartomány története (1952-1960)*. Csíkszereda, RO: Pro-Print Könyvkiadó.
- Brezsnaynszky, L. (2004). Alternatívok és alternatívák Az alternatív iskolák értelmezéséhez. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(6), 28–33.
- Bryman, A. (2004). Kvantitatív és kvalitatív módszerek összekapcsolása. In L. Letenyei, (Ed.) *Településkutatás*. (pp 371-391). Budapest, HU: Ráció Kiadó.
- Bunescu, Gh., Albu, G., & Stan, E. (2004). *Antologia legilor învățământului din România*, București, RO: Institutul de științe ale educației.

- Carlgren, F. (1994). *Educație pentru libertate*. Cluj-Napoca, RO: Editura Triade
- Catalano, H. (2011). *Dezvoltări teoretice și instituționale în alternativele educaționale*, Pitești, RO: Editura Nomina.
- Csata, Cs. (2020). Gazdaság. In N. Bárdi, Gy. Éger & T.G. Filep (Eds.), *Magyarok Romániában (1990–2015).Tanulmányok az erdélyi magyarságról* (pp 167-199). Kolozsvár, RO: Kriterion Kiadó.
- Cuciureanu, M. (2011). *Punți de trecere între învățământul tradițional și cel bazat pe modele pedagogice alternative în sistemul românesc de învățământ*, București, RO: Ministerul Educației, Cercetării Tineretului și Sportului.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications, CA: Thousand Oaks.
- Csíkos, Cs. (2020). *A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai*. Budapest, HU: ELTE Eötvös Kiadó.
- Debrenti, E. (2017). *Statisztika*. Csíkszereda, RO: Status Kiadó.
- Deliné, F. K. (1997). *Lépésről lépésre. Óvodafejlesztő program*, Hajdúböszörmény, HU: Dr. Deli Imre Hajdúböszörmény Kiadó.
- Dobos, K. (2002): Az innováció. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(9), 38–48.
- Fábián, Gy. (2020). Jogi keretek. In N. Bárdi, Gy. Éger, & T.G. Filep (Eds.), *Magyarok Romániában (1990–2015).Tanulmányok az erdélyi magyarságról* (pp. 125-167). Kolozsvár, RO: Kriterion Kiadó.
- Fáyiné, D. A. & Sztanáné, B. E. (2015). *Pedagógus mesterség, Mentorháló Program*. ISBN 978-615-5455-22-3.
http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Pedaguss_mestersgV2/index.html
[letöltés 2023.06.18.]
- Falus, I. & Szivák, J. (2004). *Didaktika*. Pécs, HU: Comenius Bt.
- Falusi, N. (2018). A romániai magyar közoktatás kezdetei 1918-1922. In N. Glässer, & L. Mód, (Eds.), *A Nagy Háború hatása a mindennapok kultúrájának változására* (pp. 359-369). Szeged, HU: Néprajzi és Kulturális Antropológiai Tanszék.
- Fóris-Ferenczi, R. (2008). *A tervezéstől az értékelésig. Tanterv- és értékelélmélet*. Kolozsvár, RO: Ábel Kiadó.
- Fóris-Ferenczi, R. & Péntek, J. (2011). A romániai magyar közoktatás, különös tekintettel az oktatási nyelv(ek)re. In Cs.Bartha, O. Nándor & J. Péntek (Eds.), *Nyelv*

- és oktatás kisebbségben. Kárpát-medencei körkép* (pp. 73-181). Budapest, HU: Tinta Könyvkiadó.
- Fritz, L. (1930). Az erdélyi magyarság iskolaügyének tíz éve. In I. Sulyok, & L. Fritcz, (Eds.), *Erdélyi Magyar Évkönyv 1918-1929*. (pp. 73-84). Kolozsvár, RO: Juventus Kiadó.
 - Gáspár, L. (1997). *Nevelélmélet*. Budapest, HU: Okker Kiadó.
 - Gidó, A. (2013). *Oktatási intézményrendszer és diákpopuláció Erdélyben 1918–1948 között*. Kolozsvár, RO: Gloria Kiadó.
 - Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded theory*. Chicago, CAN: Aldine.
 - Goulding, C., & Saren, M. (2010). Immersion, emergence and reflexivity: grounded theory and aesthetic consumption. *International Journal of Culture, Tourism and Hospitality Research*.
 - Hornyacsek, J. (2014). *A tudományos kutatás elmélete és módszertana*. Budapest, HU: Nemzeti Közzolgálati Egyetem.
 - Ionescu, M. et al. (2003). *Situația actuală a învățământului preșcolar din România*. https://www.unicef.org/situația_invata_preșcolar_Rom.pdf [letöltés 2020.05.28]
 - Kalas, V. (2020). A tagállamok oktatási és képzési eredményei a 2020-as célok tükrében. Nemzeti Közzolgálati Egyetem, Európa Stratégia Kutatóintézet. <https://eustrat.uni-nke.hu/document/eski-uni-nke-hu/1125KV.pdf> [letöltés 2024.05.28]
 - Kelemen, E. (2019). Az állami tanítóképzés történetének fordulópontjai. *Pedagógusképzés*, 18(46), 1–20.
 - Kérdő, A. (2008). *A tartalomelemzés elmélete és gyakorlati alkalmazása*. Pécs, HU: PTE.
 - Kissné, Zs. R. (2015). *Egy Freinet-szellemű óvodai innováció az 1990-es évek alternatív pedagógiai mozgalmában*. Pécs, HU: Edenscript Kiadó.
 - Kontra, J. (2011). *A pedagógiai kutatások módszertana*. HU: Kaposvári Egyetem.
 - Kormányos, L. (2019). *Nagyvárad Krónikája*. Debrecen, HU: Alföld Nyomda Zrt.
 - Kosáry, D. (1970). *Bevezetés Magyarország történetének forrásaiba és irodalmába*. Budapest, HU: Tankönyvkiadó.
 - Kovács, B. A. (1997). *Szabályos kivétel. A romániai magyar oktatásügy regénye*. Bukarest, RO: Kriterion Kiadó.

- Langerné, B. J. (2011). Az alternativitás értelmezési lehetőségei és megjelenése az oktatásban és a pedagógusképzésben. *Iskolakultúra*, 21(12), 92–105.
- L. Balogh, B. (2013). *Küzdelem Erdélyért. A magyar-román viszony és a kisebbségi kérdés 1940-1944 között*. Budapest, HU: Akadémiai Kiadó.
- L. Balogh, B. (2023). *Észak-Erdély - Dél-Erdély: Magyarok többségben és kisebbségben*. In Gy. Kovács Kiss, (Ed.), *A magyar kisebbségek 100 éve* (pp. 155-162). Kolozsvár, RO: Komp-Press Kiadó.
- Márton, J. (2015). Kik, miért és hogyan? Tanító- és óvodapedagógus-képzés Erdélyben – ahogyan a résztvevők látják. *Matarka Kisebbségkutatás*, 24(4), 9–38.
- Márton, J. (2018). Magyar gyerekek magyar nyelvű óvodában: erdélyi szülők óvodaválasztási motivációi. *Kisebbségi Szemle*, 3(2), 7–30.
- Mitev, A. Z. (2012). Grounded theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve. *Vezetéstudomány*, 18(2), 17–30.
- Moldovan - Bătrânc, V. (2007). Educație pentru toți - Inițiativă de educație rapidă. *Didactica Pro*, 3-4 (43-44), 11–13.
- Molnár B., Pálfi, S., Szerepi S. & Vargáné Nagy, A. (2015). Kisgyermekkorai nevelés Magyarországon. *Edicatio*, 24(3), 121–128.
- Molnár, Cs. (2016). Szövegkódolás a gyakorlatban: kézi, géppel támogatott és gépi megoldások. In M. Sebők (Ed.), *Kvantitatív szövegelemzés és szövegbányászat a politikatudományban* (pp 24–39). Budapest, HU: L'Harmattan Kiadó.
- Móré, M. (2010). A tartalomelemzés, mint a szakdolgozatírásban alkalmazható kutatási módszer. *Társadalomtudományi tanulmányok*, 3(2), 47–64.
- Nádasi, M. (2004a). A kikérdezés. In I. Falus, (Ed.) *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. (pp 171–211). Budapest, HU: Műszaki Könyvkiadó.
- Nádasi, M. (2004b). Dokumentumelemzés. In I. Falus, (Ed.) *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. (pp 317–329). Budapest, HU: Műszaki Könyvkiadó.
- Németh, A. (2002). A reformpedagógia gyermekképe. A szent gyermek mítoszától a gyermeki öntevékenység funkcionális gyakorlatáig. *Iskolakultúra*, 12(3), 21–32.
- Németh, A., Mikonya, Gy. & Skiera, E. (2005). *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Budapest, HU: Gondolat Kiadó.
- Nóbik, A. (2001). *A reformpedagógiai irányzatok kialakulása*. *Iskolakultúra* 11(4), 65–72.

- Novák, Cs. Z. (2011). *Aranykorszak. A Ceausescu-rendszer magyarságpolitikája 1965-1974*. Csíkszereda, RO: Pro-Print Könyvkiadó.
- Oprescu, V. (1996). *Fundamentele psihologice ale pregătirii și formării didactice*, Craiova, RO: Editura Universitaria.
- Pálfi, J. (2012). *Csillagösvényen*. Nagyvárad, Partium Kiadó.
- Papp, Z. A. (1998). A romániai magyar oktatás helyzete 1989 után. *Magyar Kisebbség*, 4(3-4), 115–126.
- Pietila, V. (1979). *Tartalomelemzés*. Budapest, HU: Tömegkommunikációs Kutatóközpont.
- Pletl, R. (2014). *Kulturális mintázatok a tizenévesek szövegműveiben*. Kolozsvár, RO: Ábel Kiadó.
- Potolea, D, & Manolescu, M. (2006). *Proiectul pentru învățământ rural. Teoria și metodologia curriculumului*. Ministerul Educației și Cercetării. https://www.masterprof.ro/files/Eftimie/Manolescu_Potolea_Teoria_Curriculum.pdf [letöltés 2020.02.08]
- Preda, V. & Ovedenie, A. (2011). *Studiu privind necesitatea implementării Strategiei Naționale Integrate de Formare și Dezvoltare a Competențelor Parentale*. Buzău, RO: Editura Alpha.
- Preda, V. Dumitrana, M. (2005). *Programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii*, București, RO: V&I Integral.
- Pukánszky, B. (2005). A gyermekekről alkotott kép változásai az óvoda történetében. *Educatio*, 1(1), 701-714.
- Réthy, E. (2006). Oktatásméleti irányzatok. In I. Falus, (Ed.), *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz* (pp. 1–19). Budapest, HU: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Révész B. (2014). *Titkosszolgálati és diplomáciai információk Bukarestből Budapestre 1989 végén. Acta Universitatis Szegediensis : acta juridica et politica*, 77(1), 445-455.
- Romsics, I. (2012). Bevezetés. In D. Ballabás, (Ed.), *Rendszerváltás – történeti távlatból* (pp. 5-6) Eger, HU: Líceum Kiadó.
- Romsics, I. (2017). *Magyarország története*. Budapest, HU: Kossuth Kiadó.
- Suddaby, R. (2006). What Grounded Theory is Not. *Academy of Management Journal*, 49(4), 633–642.

- Sántha K. (2006). Létezik-e hipotézis a kvalitatív kutatásban?. *Új Pedagógiai Szemle*, 11(2), 3–11.
- Sántha, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Budapest, HU: Eötvös József Könyvkiadó.
- Sántha, K. (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Budapest, HU:Eötvös József Könyvkiadó.
- Sántha, K. (2020). Abdukció a kvalitatív tartalomelemzésben. *Neveléstudomány/Oktatás-Kutatás-Innováció*, 8(2), 26–37.
- Sántha, K. (2022). *Kvalitatív tartalomelemzés*. Budapest, HU: Eötvös József Könyvkiadó.
- Sáska G. (2016). A kommunista oktatáspolitikai a II. világháború utáni években a kettéhasított Európában, *Pedagógia történeti Szemle*, 2(3–4), 65–85.
- Stark, G. (2010). *Óvodapedagógia és játékmódszertan*. Csíkszereda, RO: Státus Könyvkiadó.
- Stark, G. (2020). A koragyermekkorai nevelés curriculumának fogadtatása az óvodapedagógusok körében. *Pedacta*, 10(2), 57–62.
- Szabó, K. A. (2014). Az első világháború és az azt követő békediktátum hatása az erdélyi tanítóképzésre és népoktatásra. *Magiszter*, 12(3), 100-115.
- Szabó-Thalmeiner, N. (2005). Az erdélyi magyar tanár- és tanítóképzés összehasonlító vizsgálata. *Magiszter*, 3(2), 19–56.
- Szabó-Thalmeiner, N. (2010). *A pedagógiai kutatás alapjai*. Csíkszereda, RO: Státus Kiadó.
- Szabó-Thalmeiner, N. (2013). Tanártovábbképzés Romániában. Oktatási Hivatal, Új Széchenyi Terv. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop315/Szabo_Thalmeiner_Noemi_Tanartovabbkepzes_Romaniaban.pdf [letöltés 2023.07.20.]
- Szász, Z. (1986). *Erdély története 1830-tól napjainkig*. Budapest, HU: Akadémiai Kiadó.
- Szántó, B. (2019). A koragyermekkorai nevelés új curriculumja. *Magiszter*, 17(2), 253–259.
- Százdi, A. (1999). Szakmai fejlesztés az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 49(6), 69-85.

- Szokolszky, Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest, HU: Osiris Kiadó.
- Sztárayné, K. É. (2011). *Kutatásmódszertan és prezentációkészítés. Az interjúkészítés módszertana*. <https://docplayer.hu/335274-Szerzok-sztarayne-kezdyeva-lektor-fokasz-nikosz-tamop-4-1-2-a-1-11-1-2011-0091-informacio-tudas-ervenyesules.html> [letöltés 2023.04.24.]
- Tavasz, H. (2014). Forradalom Nagyváradon 1989-ben. In N. Bárdi, A. Gidó & CS. Z. Novák (Eds.). *Együtt és külön az erdélyi magyarok önszerveződése (1989-1990)* (pp 71-95). Kolozsvár, RO: Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Törzsök, E. (2003). *Kisebbségek változó világban*. Kolozsvár, RO: A Református Egyház Misztótfalusi Kis Miklós Sajtóközpontjának nyomdája.
- Vág, O. (1985). *Reformelméletek és reformmozgalmak a pedagógiában*. Budapest, HU: tankönyvkiadó Vállalat.
- Vandermause, R. K. (2008). The poiesis of the question in philosophical hermeneutics. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 3(2), 68–76.
- Veres V. (2012). *Decentralizáció, minőségbiztosítás és kisebbségi oktatási jogok Romániában az új tanügyi törvényben*. <https://prominoritate.hu/wp-content/uploads/2019/05/ProMino12-1-07-Veres.pdf> [letöltés 2022.09.14.]
- Vincze, G. (1997). A romániai magyar kisebbség oktatásügye 1944 és 1989 között. *Nemzetpolitikai Szemle, magyar kisebbség*, 3(3-4), 377-401.
- Vincze, G. (1998). A Groza-kormányt támogató Magyar Népi Szövetség. *Nemzetpolitikai Szemle, magyar kisebbség*, 4(12), 125-148.
- Zahorán, Cs. (2010). Rendszerváltás a Székelyföldön. In T. Krausz, M. Mitrovits, & Cs. Yahorán (Eds.), *Rendszerváltás és történelem. Tanulmányok a kelet-európai átalakulásról* (pp 141-173). Budapest, HU: L'Harmattan Kiadó.
- Zoller, K. (2013). A romániai továbbképzési rendszer jelene. *Pedacta*, 3(2), 13–26.

X. Ábrák és táblázatok jegyzéke

1. ábra: A romániai magyar lakosság száma 1930-2021 között.....	46
2. ábra: A magyar oktatásért felelős testület szervezeti felépítése.....	50
3. ábra: Óvodai tantervekben megjelenő újítások	67
4. ábra: A kutatás stratégiája	88
5. ábra: Az óvodai csoportok pedagógiai programjai.....	104
6. ábra: Az óvodaválasztás kritériumrendszere.....	106
7. ábra: Óvodai csoportokban alternatív programok, fejlesztő, kiegészítő tevékenységek alkalmazás.....	107
8. ábra: Óvodapedagógusok alternatív pedagógiákról szerzett ismeretei a képzés során.....	108
9. ábra: Alternatív programokról, módszerekről szóló továbbképzéseken való részvétel aránya.....	109
10. ábra: Az alternatív pedagógiák hatékonyságának megítélése a pedagógusok szemszögéből.....	110
11. ábra: Alternatív pedagógiákból átvett módszerek beépítése a hagyományos óvodai tevékenységekbe.....	111
12. ábra: Alternatív pedagógiai programok erősségei a hagyományos programmal szemben.....	112
1. táblázat: Észak-erdélyi egyházi óvodák száma.....	30
2. táblázat: Erdély népességének etnikai megoszlása 1948 és 1977 között	33
3. táblázat: Az óvoda megnevezése az oktatásügyi törvényekben 1900-1978 között...	39
4. táblázat: Az 1987-es és 1993-as óvodai tantervekben szereplő tevékenységek felosztása és száma.....	64
5. táblázat: A 2000-2019 között megjelent óvodai tantervekben szereplő tevékenységek felosztása és száma.....	66
6. táblázat: A magyar tannyelvű óvodai nevelésben részesülő gyermekek száma a 2017/2018-as tanévben.....	72
7. táblázat: Bihar megyei óvodások és óvodapedagógusok száma.....	74
8. táblázat: A kérdőíves adatfelvétel jellemzői.....	91

9. táblázat: Kvalitatív interjúk.....	95
10. táblázat: Az óvodapedagógusok tanításban eltöltött éveinek száma.....	102
11. táblázat: Az óvodapedagógusok munkahelyének településtípusa.....	102
12. táblázat: Az óvodapedagógusok végzettsége.....	103
13. táblázat: Óvodai csoportlétszám.....	103
14. táblázat: Egy intézményen belüli óvodai csoportok száma.....	104
15. táblázat: A pedagógusi pályán eltöltött idő és az alternatív pedagógiákról szerzett ismeretek megléte közötti kapcsolat vizsgálata.....	113
16. táblázat: Várt érték.....	114
17. táblázat: A megfigyelt értékek, a várt értékek és a közöttük lévő differenciák.....	114
18. táblázat: A pedagógusi pályán eltöltött idő és az alternatív pedagógiákról szerzett ismeretek megléte közötti kapcsolat vizsgálata.....	115
19. táblázat: Az óvodai csoport létszáma és az alkalmazott alternatív módszerek közötti kapcsolat vizsgálata.....	116
20. táblázat: A 3. hipotézis vizsgálata.....	116
21. táblázat: Az óvodapedagógusok munkahelyének településtípusa és az alkalmazott alternatív módszerek hatékonysága közötti kapcsolat vizsgálata.....	117
22. táblázat: Az óvodapedagógusok legmagasabb iskolai végzettsége és az alkalmazott alternatív módszerek hatékonysága közötti kapcsolat vizsgálata.....	118
23. táblázat: A nagyváradi óvodapedagógus- és tanítóképző intézmények tantárgyi programjainak összehasonlítása.....	131
24. táblázat: Differenciált tantárgyak a líceumi pedagógusképzés alsó és felső tagozataiban.....	132
25. táblázat: A Partiumi Keresztény Egyetem és a Nagyváradi Egyetem választható tantárgyainak összehasonlítása.....	134
26. táblázat: A Step by step- és a koragyermekkorai nevelési programban megjelenő nevelési, fejlődési területek.....	139

XI. Mellékletek jegyzéke

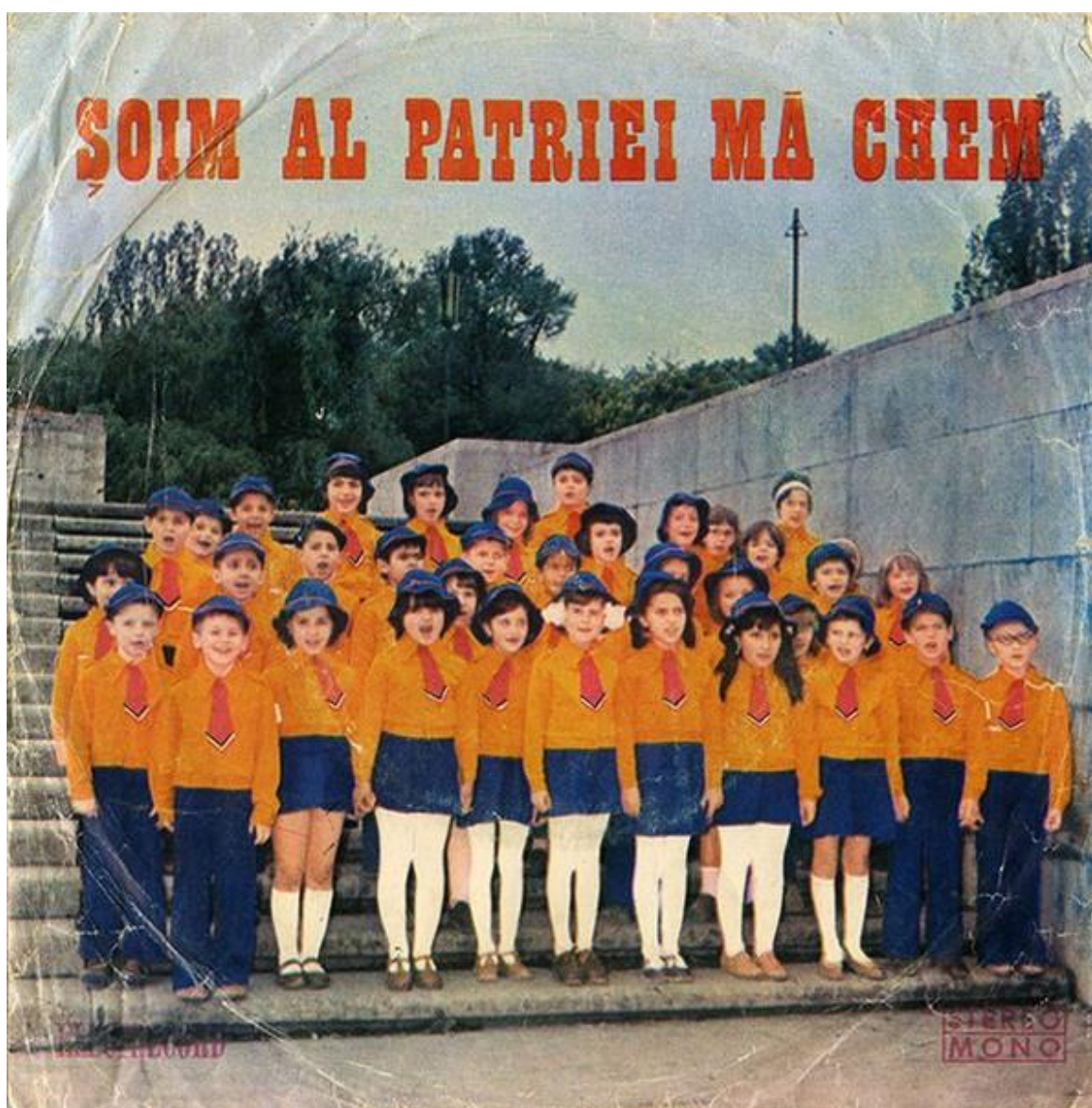
1. melléklet: A Haza Sóllymai csoport, „George Enescu” Művészeti Líceum 1979, Bukarest.....167
2. melléklet: Az óvodai oktató-nevelő tevékenységek 1987-ben, 1993-ban és 2000-ben megjelent programjai könyv formában.....168
3. melléklet: a 3–6 éves gyermekpopuláció és az óvodába iratkozottak aránya 1950 és 2003 között169
4. melléklet: : Félig strukturált interjúkérdések.....170
5. melléklet: Interjúalanyok iskolai végzettsége.....171
6. melléklet: Óvodapedagógusok munkavállalása nagyváradai és vidéki óvodákban..173
7. melléklet: Az óvodai nevelés jellemzői a kommunizmus idején.....174
8. melléklet: Kihívások a nyelvhasználat tekintetében a kommunizmus idejében.....175
9. melléklet: A vidéki óvodai nevelés jellemzői a kommunizmus idejében.....177
10. melléklet: A kommunizmus után bekövetkezett főbb változások az óvodai nevelésben.....179
11. melléklet: A líceumi pedagógiai szakoktatás kerettanterve alsó tagozatos óvodapedagógus és tanító szakos hallgatók számára.....180
12. melléklet: A líceumi pedagógiai szakoktatás kerettanterve felső tagozatos óvodapedagógus és tanító szakos hallgatók számára.....181
13. melléklet: Differenciált tanterv az alsó tagozatos líceumi szakoktatásban részt vevő óvodapedagógus és tanító szakos hallgatók számára.....182
14. melléklet: Differenciált tanterv a felső tagozatos líceumi szakoktatásban részt vevő óvodapedagógus és tanító szakos hallgatók számára.....183
15. melléklet: Tantárgyak és óraszámok a Partiumi Keresztény Egyetem első félévében.....184
16. melléklet: Tantárgyak és óraszámok a Partiumi Keresztény Egyetem második félévében.....185
17. melléklet: Tantárgyak és óraszámok a Partiumi Keresztény Egyetem harmadik félévében.....186
18. melléklet: Tantárgyak és óraszámok a Partiumi Keresztény Egyetem negyedik félévében.....187
19. melléklet: Tantárgyak és óraszámok a Partiumi Keresztény Egyetem ötödik félévében.....188
20. melléklet: Tantárgyak és óraszámok a Partiumi Keresztény Egyetem hatodik félévében.....189

21. melléklet: Opcionális és szabadon választható tárgyak és óraszámok a Partiumi Keresztény Egyetem képzési ideje alatt.....	190
22. melléklet: Tantárgyak és óraszámok a Nagyváradi Egyetem első félévében.....	192
23. melléklet: Tantárgyak és óraszámok a Nagyváradi Egyetem második félévében..	193
24. melléklet: Tantárgyak és óraszámok a Nagyváradi Egyetem harmadik félévében.	194
25. melléklet: Tantárgyak és óraszámok a Nagyváradi Egyetem negyedik félévében.	195
26. melléklet: Tantárgyak és óraszámok a Nagyváradi Egyetem ötödik félévében....	196
27. melléklet: Tantárgyak és óraszámok a Nagyváradi Egyetem hatodik félévében...	197
28. melléklet: A 2022/2023-as tanévben a III. szemeszterekben kötelezően választható tárgyak a Partiumi Keresztény Egyetem és a Nagyváradi Egyetem óvodapedagógia és elemi oktatás pedagógiája szakon.....	198
29. melléklet: A 2022/2023-as tanévben a IV. szemeszterekben kötelezően választható tárgyak a Partiumi Keresztény Egyetem és a Nagyváradi Egyetem óvodapedagógus és elemi oktatás pedagógiája szakon.....	199
30. melléklet: A 2022/2023-as tanévben a V. szemeszterekben kötelezően választható tárgyak a Partiumi Keresztény Egyetem és a Nagyváradi Egyetem óvodapedagógus és elemi oktatás pedagógiája szakon.....	200
31. melléklet: A 2022/2023-as tanévben a VI. szemeszterekben kötelezően választható tárgyak a Partiumi Keresztény Egyetem és a Nagyváradi Egyetem óvodapedagógus és elemi oktatás pedagógiája szakon.....	201
32. melléklet: A Partium Keresztény Egyetem és a Nagyváradi Egyetem 2022/2023-as tanévében kötelezően választható tárgyai.....	202
33. melléklet: Első interjúalany válaszai.....	204
34. melléklet: Második interjúalany válaszai.....	208
35. melléklet: Harmadik interjúalany válaszai.....	211
36. melléklet: Negyedik interjúalany válaszai.....	215
37. melléklet: Ötödik interjúalany válaszai.....	219
38. melléklet: Hatodik interjúalany válaszai.....	224
39. melléklet: Hetedik interjúalany válaszai.....	227
40. melléklet: Nyolcadik interjúalany válaszai.....	230
41. melléklet: Kilencedik interjúalany válaszai.....	233
42. melléklet: Tizedik interjúalany válaszai.....	236
43. melléklet: Kérdőív kérdései.....	240

Mellékletek

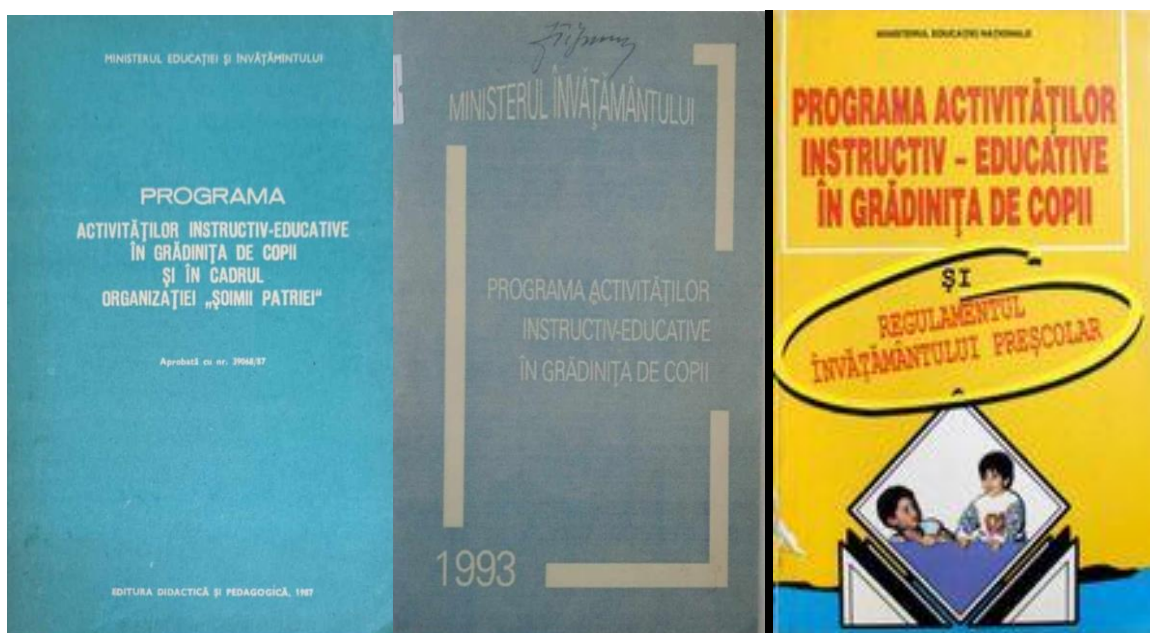
1. melléklet: A Haza Sólymai csoport, „George Enescu” Művészeti Líceum 1979, Bukarest
(Grup de șoimi de la Liceul de Artă „George Enescu“ din București 1979)

(Forrás:online)⁴⁷



⁴⁷https://ro.wikipedia.org/wiki/Istoria_educatiei_in_Romania#/media/Fișier:Romania_1930_literacy_RO.svg [letölt. 2022.01.08]

2. melléklet: Az óvodai oktató-nevelő tevékenységek 1987-ben, 1993-ban és 2000-ben megjelent programjai könyv formában (*Forrás: könyvtárak*)⁴⁸



⁴⁸https://www.google.com/search?sca_esv=def732e0ea4c2a3d&sxsrf=ACQVn09f5PIQY47mjsx6_FQjqyBwDZ9SQ:1708410194230&q=programa+activitatilor+instructiv-educative+in+gradinuta+de+copii+1993&tbm=isch&source=lnms&sa=X&sqi=2&ved=2ahUKEwiCxYf2o7mEAXh8rsIHbvABQQ0pQJegQIDBAB&biw=1536&bih=703&dpr=1.25#imgrc=iVcRRujmYGYRkM&imgdii=WYiiHomjYcYS8M [letölt. 2024.01.19]

3. melléklet: a 3–6 éves gyermekpopuláció és az óvodába iratkozottak aránya 1950 és 2003 között (Forrás: Ionescu et al., 2003. *Situația actuală a învățământului preșcolar din România*)

Tanév	Óvodáskorú (3–6 éves) gyermekpopuláció	Óvodába beiratkozott gyermekek száma	Óvodába iratkozott gyermekek százalékos aránya
1950–1951	1072403	199096	18,6
1960–1961	1461636	354677	24,3
1970–1971	1104198	448244	40,6
1980–1981	1207146	935711	77,5
1990–1991	1047061	752141	71,8
1995–1996	1197772	697888	58,3
1999–2000	945333	616313	65,2
2000–2001	925001	611036	67,1
2001–2002	912440	616014	67,5
2002-2003	885898	629703	71,1

4. sz. melléklet: Félig strukturált interjúkérdések *(Saját szerkesztés)*

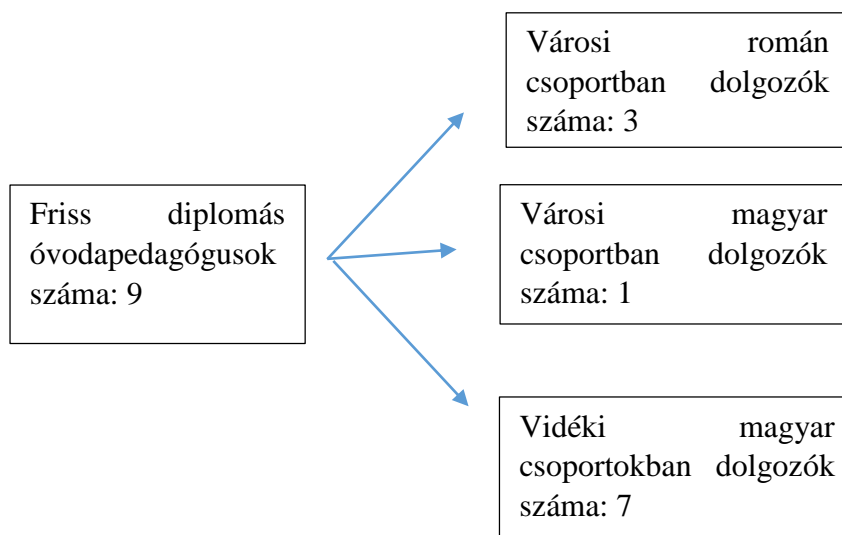
- 1) Mikor és hol végezte tanulmányait?
- 2) Mikor és hol kezdte pályafutását? Meséljen róla, milyen volt akkor az óvodai nevelés? Hogyan volt berendezve az óvodai csoport? Voltak-e szakkönyvek, segédanyagok az óvodapedagógusok számára? Ismerték-e az aktuális pedagógiai programot?
- 3) Milyen volt a kapcsolat az óvodapedagógusok és a szülők között?
- 4) Hallottak-e az alternatív pedagógiáról ebben az időben?
- 5) Hogyan éreztette hatását a kommunizmus az óvodai életre kivetítve?
- 6) Körülbelül mennyi volt a gyermeklétszám egy csoportban?
- 7) Volt rá lehetőség, hogy a magyar gyermekek anyanyelvükön tanulhassanak?
- 8) Milyen gyökeres változások történtek az óvodai nevelésben a rendszerváltozás után? Miben nyilvánult meg az újítás? Mennyire volt nehéz azonosulni az innovatív intézkedésekkel?
- 9) Az ezredforduló környékén sorra jelentek meg Bihar megyében az egyházi óvodák. Hogyan emlékszik erre az időszakra?
- 10) Hogyan jelentek meg az alternatív pedagógiai programok? Értésültek-e erről az óvodapedagógusok?
- 11) Szervezték-e továbbképzéseket, amelyeknek az alternatív programok, módszerek voltak a központi témái?
- 12) Ön szerint az óvodapedagógusok könnyen tudtak alkalmazkodni a nemzeti tanterv (curriculum) folyamatos változásaihoz?
- 13) Mesélje el a pályafutása során átélt legszebb emlékét!

5. melléklet: Interjúalanyok iskolai végzettsége (Saját szerkesztés)

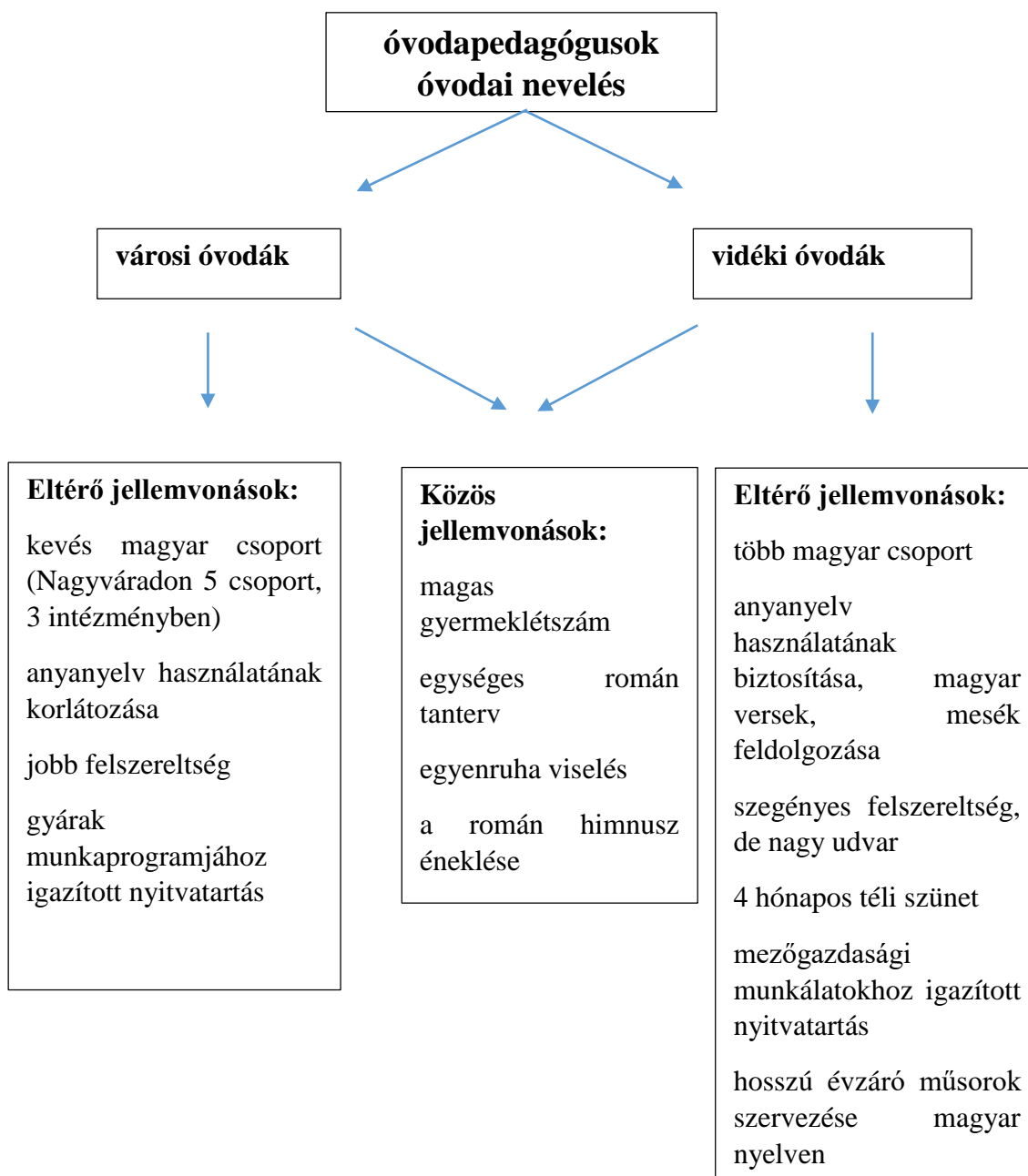
Interjúalanyok	Tanulmányi éveik	Iskolai évek száma	Intézmény neve, helye, szak	Kiegészítések
1. sz. interjúalany	1975– 1980	5 év	Iosif Vulcan Pedagógiai Líceum, Nagyvárad – óvodapedagógia	„Ebben az évben indult először óvodapedagógia szak.”
2. sz. interjúalany	1971– 1975	4 év	„Al. Moghioros” Elméleti Líceum, Nagyvárad	„Időközben beiratkoztam a nagyenyedi óvónőképző levelező szakára.”
3. sz. interjúalany	1969– 1974	5 év	Bethlen Gábor Kollégium, Nagyenyed – óvodapedagógia	„Az óvónők és tanítónők külön osztályba jártak.”
5. sz. interjúalany	1985– 1989	4 év	5. sz. Ipari Líceum, Nagyvárad	„Egyetemre nem sikerült bejutni.”
6. sz. interjúalany	1966– 1971	5 év	Bethlen Gábor Kollégium, Nagyenyed – óvodapedagógia	„Abban az időben két magyar nyelvű óvónőképző volt Erdélyben, Nagyenyeden és Székelyudvarhelyen.”
7. sz. interjúalany	1976– 1981	5 év	Iosif Vulcan Pedagógiai Líceum, Nagyvárad	„Abban az évben csak óvónőképző osztályt indítottak.”

8. sz. interjúalany	1972– 1977	5 év	Iosif Vulcan Pedagógiai Líceum, Nagyvárad	<i>„Az első három évet a Moghioroș-líceum épületében voltunk, és utána csatoltak a Pedagógiai Líceumhoz, ahol több román osztály is volt.”</i>
9. sz. interjúalany	1970– 1975	5 év	Bethlen Gábor Kollégium, Nagyenyed óvodapedagógia	<i>„Gyakorlatra a kollégium szomszédságában lévő óvodába jártunk.”</i>
10. sz. interjúalany	1974– 1978	5 év	Iosif Vulcan Pedagógiai Líceum, Nagyvárad	<i>„Szeretettel gondolok vissza azokra az évekre.”</i>

6. melléklet: Óvodapedagógusok munkavállalása nagyváradi és vidéki óvodákban (*Saját szerkesztés*)



7. melléklet: Az óvodai nevelés jellemzői a kommunizmus idején (Saját szerkesztés)



8. melléklet: Kihívások a nyelvhasználat tekintetében a kommunizmus idejében (*Saját szerkesztés*)

A magyar óvodapedagógusok román intézményekben átélt nehézségei, kihívásai	Óvodapedagógusok vallomásai
Az óvodapedagógusok kénytelenek voltak román csoportokban tanítani	„[...] magyar óvónők tanítottak román tagozaton [...]” (IA.1.) „ [...] városi viszonylatban szinte természetes volt, hogy a magyar gyermekeket román bölcsődébe, óvodába iratták be.” (IA.3.)
nem beszélhettek magyarul a gyermekekkel, sem a magyar anyanyelvű kolléganőkkel	„ [...] nem beszélhettek magyarul a magyar anyanyelvű gyermekekkel.” (IA.1.) „Annak ellenére, hogy voltak magyar gyerekek a csoportban nem volt szabad megszólalni magyarul.” (IA.6.)
nem engedhették meg, hogy a magyar gyerekek együtt játszanak és beszélgessenek egy román csoporton belül	„Sőt, még arra is kellett figyelni, hogy két magyar gyermek ne üljön egymás mellé.” (IA.1.) „ [...] 5-6 magyar gyerek is volt a csoportomban, de őket is arra kellett ösztönözni, hogy csak román nyelven beszéljenek.” (IA.2.)
nyelvi nehézségekbe ütköztek, nem ismerték a román gyermekirodalmi műveket, a román meséket csak szó szerint lehetett olvasni a gyerekeknek, az író szavaival	„...nem tudtam helyesen románul beszélni, nem ismertem a román gyerekirodalmat, [...] a gyerekekkel együtt tanultam a román nyelvet, mert én magam sem tudtam helyesen beszélni.” (IA.2.) „A meséket is csak olvasni volt szabad a könyvből az író szavaival.” (IA.6.)
folyamatos ellenőrzésnek voltak kitéve	„[...] első évben az igazgatónő 11-szer volt nálam ellenőrzésen.” (IA.2.)
soviniszta megnyilvánulásokat kellett elviseljenek	„Mivel az igazgatónő soviniszta, vaskalapos volt, egymás között sem beszélhattünk magyarul és a szülőkkel sem.” (IA.2.)

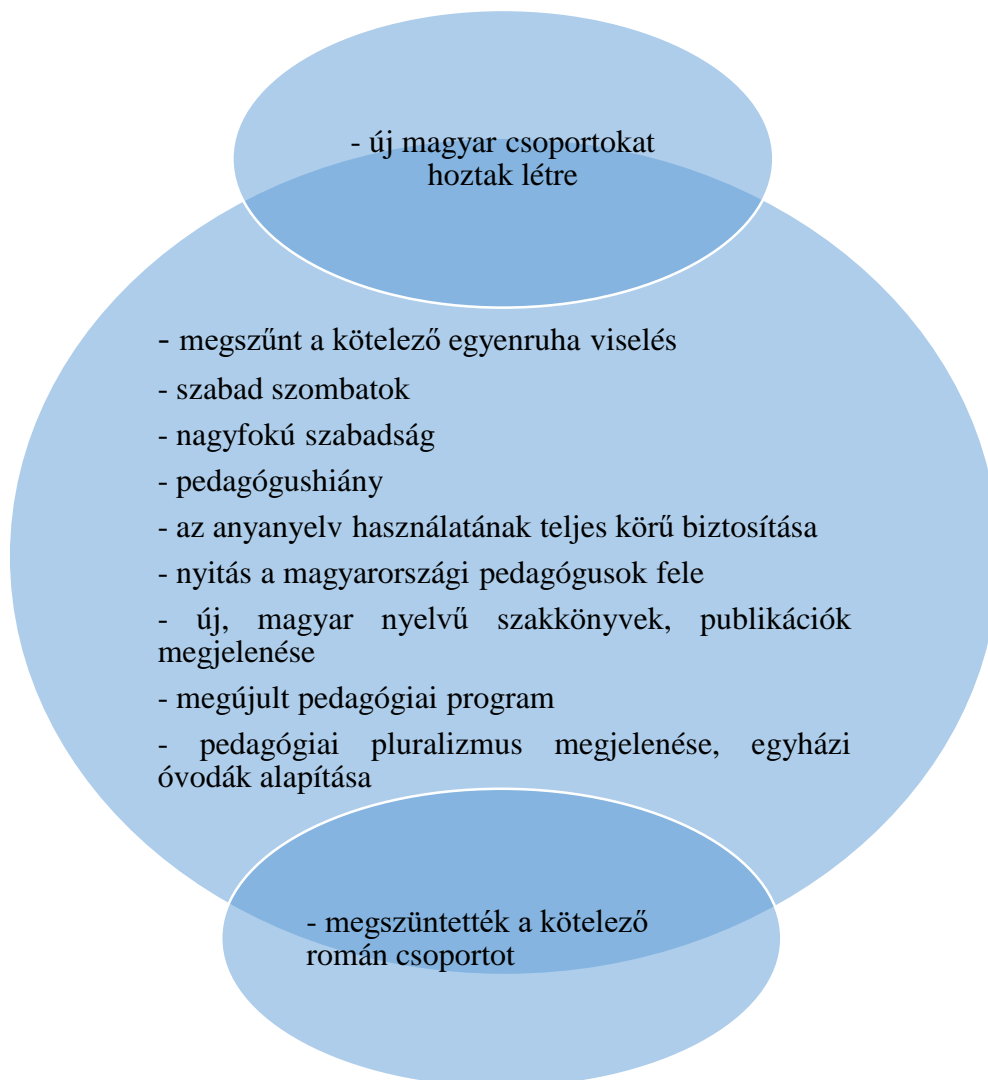
	„[...] volt egy sovinszta igazgatónő, az magából kikelve ordított, hogy ebben az intézményben csak románul lehet beszélni [...]” (IA.6.)
városi környezetben a szülők kénytelenek voltak román csoportba íratni gyermekeiket	„[...] Nagyváradon így az emberek kénytelenek voltak román csoportba íratni a gyermekeiket.” (IA.1.)

9. melléklet: A vidéki óvodai nevelés jellemzői a kommunizmus idejében (Saját szerkesztés)

A vidéki óvodai nevelés jellemzői a kommunizmus idejében	Óvodapedagógusok vallomásai
több óvodapedagógus városi lakhelyről falura járt dolgozni	„Nehézséget okozott számomra, hogy ingáznom kellett több falun keresztül gyalog és autóbusszal is. Messze volt Nagyváradtól, ezért hétköznap ott laktunk.” (IA.6)
az óvoda nyitvatartását a szülők munkaprogramja alakította a téli szünet decembertől márciusig tartott, nyáron az óvoda nyitva volt	<p>„[...] délután dadusok felügyelték a gyerekeket, amíg a szülei a mezőn dolgoztak. Az ellátás ingyenes volt, a szülők adományokkal járultak hozzá a gyerekek étkeztetéséhez. A dadákat a Szövetkezet alkalmazta.” (IA.6)</p> <p>„Télen a falusi parasztemberek otthon voltak, nem dolgoztak a mezőn, így óvodába sem hozták a gyerekeket. A téli vakáció 4 hónap hosszú volt december 1-től március 31-ig.” (IA.2)</p> <p>„Decembertől áprilisig tartott a téli vakáció, és egész nyáron nyitva voltunk, mert a szülők mezei munkát végeztek.” (IA.3)</p> <p>„Télen 3 hónap szünidő volt.” (IA.7)</p> <p>„Abban az időben a mezei munka miatt télen voltunk hosszú szabadságon és nyáron dolgoztunk.” (IA.5)</p>
magyar falvakban a gyerekek már az óvodában is magyarul tanulhattak	„Magyar falvakban a gyerekek már az óvodában is magyarul tanulhattak.” (IA.2.)
a vidéki óvodák felszereltsége szegényes volt	„Ezek a falusi óvodák üresek, gyengén felszereltek voltak. Olyan bútorzat volt, amit a nagyváradi, elitebb óvodák már lecseréltek és nekünk ajándékoztak. A gyerekek lócákon ültek, stelázi

	<p><i>polcok voltak függönnyel eltakarva. Néhány játék volt a csoportban: baba, kisautó, építőkocka.”</i> (IA.2).</p> <p><i>„[...] voltak játékok, de legtöbbet az udvaron játszottak a gyerekek.”</i> (IA.3.)</p> <p><i>„Nagy füves udvarunk volt, műanyag játékokkal játszhattak a gyerekek.”</i> (IA.3)</p>
<p>Nagy hangsúlyt fektettek a hagyományok ápolására, év végi szerepekre</p>	<p><i>„Nagy hangsúlyt fektettünk a karácsonyi műsorra, amelyet a templomban adtunk elő, és az évzáró szerepre, melyet a kultúrotthonban mutattunk be népviseletbe öltözve.”</i> (IA.3).</p> <p><i>„Az évzáró műsorokat augusztusban tartottuk, nagyokat szerepeltünk.”</i> (IA.6).</p>
<p>a pedagógiai program egységes volt a román csoportokéval</p> <p>megengedett volt magyar verseket, meséket tanítani</p>	<p><i>„A pedagógiai program román nyelvű volt, de én olyan verseket, énekeket, népi gyermekjátékokat tanítottam a gyerekeknek és az unokáimnak, amelyeket még óvodában tanultam.”</i> (IA.6).</p> <p><i>„A román nyelvű pedagógiai programot használtuk az óvodai nevelésben. Nagyon kevés magyar nyelvű segédanyag, gyűjtemény volt, ezeket is magyarországi pedagógusoktól sikerült beszerezni.”</i> (IA.1)</p> <p><i>„Meséskönyvekhez egy magyarországi kapcsolat révén jutottam.”</i> (IA.3)</p>

10. melléklet: A kommunizmus után bekövetkezett főbb változások az óvodai nevelésben
(Saját szerkesztés)



11. melléklet: A líceumi pedagógiai szakoktatás kerettanterve alsó tagozatos óvodapedagógus és tanító szakos hallgatók számára *(Saját szerkesztés)*

TANTÁRGY	IX. OSZTÁLY				X. OSZTÁLY			
	KT	DT	KT+DT	IT	KT	DT	KT+DT	IT
NYELV ÉS KOMMUNIKÁCIÓ	6	2	8	2	6	2	8	2
Román nyelv és irodalom	3	1	4		3	1	4	
Idegen nyelv 1	2	-	2		2	-	2	
Idegen nyelv 2	1	1	2		1	1	2	
MATEMATIKA ÉS TERMÉSZETTUDOMÁNYOK	5	-	5		5	-	5	
Matematika	2	-	2		2	-	2	
Fizika	1	-	1		1	-	1	
Kémia	1	-	1		1	-	1	
Biológia	1	-	1		1	-	1	
EMBER ÉS TERMÉSZET	4	3	7		4	3	7	
Történelem	1	-	1		1	-	1	
Földrajz	1	-	1		1	-	1	
Társadalomtudomány	1	-	1		1	-	1	
Pszichológia	-	3	3		-	3	3	
Vallás	1	-	1		1	-	1	
KÉPZŐMŰVÉSZET	-	2	2		-	2	2	
Zene	-	1	1		-	1	1	
Rajz, festészet	-	1	1		-	1	1	
TESTNEVELÉS ÉS SPORT	1	-	1		1	-	1	
Testnevelés	1	-	1		1	-	1	
TECHNOLÓGIÁK	2	3	5	2	3	5		
Kommunikáció	2	-	2	2	-	2		
Pedagógiai gyakorlat	-	3	3	-	3	3		
Vállalkozás	-	-	-	1	-	1		
HETI ÓRASZÁMOK	18	10	28	2	19	10	29	2
TELJES HETI ÓRASZÁMOK	30				31			

12. melléklet: A liceumi pedagógiai szakoktatás kerettanterve felső tagozatos
 óvodapedagógus és tanító szakos hallgatók számára (Saját szerkesztés)

TANTÁRGY	XI. OSZTÁLY				XII. OSZTÁLY			
	KT	DT	KT+DT	IT	KT	DT	KT+DT	IT
NYELV ÉS KOMMUNIKÁCIÓ	6	2	8	2	7	1	8	2
Román nyelv és irodalom	3	1	4		3	1	4	
Román nyelv és irodalom módszertan	-	1	1		-	-	-	
Idegen nyelv 1	2	-	2		2	-	2	
Idegen nyelv 2	1	-	1		2	-	2	
MATEMATIKA ÉS TERMÉSZETTUDOMÁNYOK	2	3	5		2	2	4	
Aritmetika	-	1	1		-	1	1	
Matematika	1	-	1		1	-	1	
Matematika módszertan	-	1	1		-	-	-	
Természettudományok	1	-	1		1	1	2	
Természettudományok módszertan	-	1	1		-	-	-	
EMBER ÉS TERMÉSZET	4	7	11		4	7	11	
Történelem	1	-	1		1	-	1	
Földrajz	1	-	1		1	-	1	
Földrajz módszertan	-	1	1		-	-	-	
Pszichológia és pedagógia	-	6	6		-	7	7	
Társadalomtudományok	1	-	1		1	-	1	
Vallás	1	-	1		1	-	1	
KÉPZŐMŰVÉSZET	-	2	2		-	2	2	
Zene, rajz, festészet	-	1	1		-	2	2	
Képzőművészet módszertan	-	1	1		-	-	-	
TESTNEVELÉS ÉS SPORT	1	1	2		1	-	1	
Testnevelés	1	-	1		1	-	1	
Testnevelés módszertan	-	1	1		-	-	-	
TANÁCSADÁS	-	-	-		-	-	-	
TECHNOLÓGIÁK	1	-	1		1	-	1	
Kommunikáció	1	-	1		1	-	1	
HETI ÓRASZÁMOK	14	15	29	2	15	12	27	2
TELJES HETI ÓRASZÁMOK	31				29			

KT – közös tanterv; DT – differenciált tanterv; IT – intézmény által jóváhagyott tanterv

13. melléklet: Differenciált tanterv az alsó tagozatos líceumi szakoktatásban részt vevő óvodapedagógus és tanító szakos hallgatók számára *(Saját szerkesztés)*

TANTÁRGY	IX. OSZTÁLY	X. OSZTÁLY
NYELV ÉS KOMMUNIKÁCIÓ	2	2
Román nyelv és irodalom	1	1
Idegen nyelv 2	1	1
EMBER ÉS TÁRSADALOM / Pedagógia és pszichológia	8	8
Bevezetés a pedagógiába Tantervemélet és módszertan	2	-
Értékelésméletek és -gyakorlatok	-	1
Pszichológia	-	2
Kommunikációs technikák	1	-
Zenei nevelés	1	1
Képzőművészeti nevelés	1	1
Pedagógiai gyakorlat	3	3
Összesen	10	10

14. melléklet: Differenciált tanterv a felső tagozatos líceumi szakoktatásban részt vevő óvodapedagógus és tanító szakos hallgatók számára *(Saját szerkesztés)*

TANTÁRGY	X. OSZTÁLY	XI. OSZTÁLY
PSZICHOLÓGIA ÉS PEDAGÓGIA	6	7
Osztálymenedzsment	1	-
Speciális pszichopedagógia	-	1
Életkorok pszichológiája	1	-
Nevelésszichológia	-	1
Innovatív, transzdiszciplináris neveléstan	-	1
Pedagógiai gyakorlat felkészítő	4	4
A TANTÁRGYAK MÓDSZERTANA	6	-
Román nyelv és irodalom módszertan	1	-
Matematika módszertan	1	-
Természettudományok módszertan	1	-
Földrajz és történelem módszertan	1	-
Zene és képzőművészet módszertan	1	-
Testnevelés módszertan	1	-
EGYÉB TANTÁRGYAK	4	5
Román nyelv és irodalom	1	1
Aritmetika	1	1
Természettudományok	-	1
Zene és képzőművészet	1	2
Összesen	15	12

15. melléklet: Tantárgyak és óraszámok a Partiumi Keresztény Egyetem első félévében
(Saját szerkesztés a tanmenet alapján)

TANTERV

2022/2025 egyetemi évek

PARTIUMI KERESZTÉNY EGYETEM, NAGYVÁRAD

Gazdaság és Társadalomtudományi Kar, Humántudományi Tanszék

Óvodai és elemi oktatás pedagógiája szak

A képzés ideje: 6 szemeszter, Nappali tagozat

TANTÁRGY MEGNEVEZÉSE	KRE DIT	HETI ÓRASZÁMOK				Teljesítés módja
		Kurz us	Szemináriu m	Gyakor-lat	Projekt	
A pszichológia alapja	4	1	2	0	0	Vizsga
A pedagógia alapja	4	2	1	0	0	Vizsga
A játék pszichopedagógiája	3	1	1	0	0	Vizsga
Matematika- óvoda és elemi osztályok	3	2	1	0	0	Vizsga
Román nyelvtan	3	2	1	0	0	Vizsga
Magyar nyelvtan	3	2	1	0	0	Vizsga
Magyar irodalom	3	2	0	0	0	Vizsga
Információs és kommunikációs technológiák	2	0	0	2	0	Folyamatos ellenőr-zés
Pedagógiai gyakorlat I.	3	0	0	0	3	Foly. ellenőrzés
Testnevelés	2	0	2	0	0	Foly. ellenőrzés
Választott idegennyelv	2	1	1	0	0	Kollokv.
Összesen	30	13	10	2	3	
		28				

16. melléklet: Tantárgyak és óraszámok a Partiumi Keresztény Egyetem második félévében *(Saját szerkesztés a tanmenet alapján)*

TANTÁRGY MEGNEVEZÉSE	KRE DIT	HETI ÓRASZÁMOK				TELJESÍTÉ S MÓDJA
		Kurzus	Szemi- náríum	Gyakor-lat	Projekt	
Oktatáselmélet	4	2	2	0	0	Vizsga
Tantervelmélet	4	2	2	0	0	Vizsga
A fejlődés pszichológiája	3	1	2	0	0	Vizsga
A nevelés pszichológiája	2	1	1	0	0	Vizsga
Óvodapedagógia és a kisiskoláskor pedagógiája	3	1	1	0	0	Vizsga
Román irodalom	3	2	0	0	0	Vizsga
Magyar gyermekirodalom	3	1	1	0	0	Vizsga
A magyar nyelv és kommunikáció tanításának módszertan	3	1	1	0	0	Vizsga
Pedagógiai gyakorlat II.	3	0	0	0	3	Folyamatos ellenőrzés
Testnevelés	2	0	2	0	0	Folyamatos ellenőrzés
Választott idegennyelv	2	1	1	0	0	Kollokv.
Összesen	30	12	13	0	3	
		28				

17. melléklet: Tantárgyak és óraszámok a Partiumi Keresztény Egyetem harmadik félévében (Saját szerkesztés a tanmenet alapján)

TANTÁRGY MEGNEVEZÉSE	KREDIT	HETI ÓRASZÁMOK				TELJESÍTÉ S MÓDJA
		Kurzus	Szeminá rium	Gyakorlat	Projekt	
Értékelésmélet	4	2	2	0	0	Vizsga
Román gyermekirodalom	4	2	1	0	0	Vizsga
Román nyelv és kommunikáció módszertan	3	1	1	0	0	Vizsga
Matematika módszertan	3	1	1	0	0	Vizsga
Magyar nyelv és irodalom módszertan	4	2	2	0	0	Vizsga
Pedagógiai gyakorlat III.	4	0	0	0	0	Foly. ellenőrzés
Választott idegennyelv	2	1	1	0	0	Kollok.
Választható tantárgy 2-es csoport	2	1	1	0	0	Vizsga
Választható tantárgy 2-es csoport	2	1	1	0	4	Vizsga
Választható tantárgy 2-es csoport	2	1	1	0	0	Vizsga
Összesen	30	12	11	0	4	
		27				

18. melléklet: Tantárgyak és óraszámok a Partiumi Keresztény Egyetem negyedik félévében

(Saját szerkesztés a tanmenet alapján)

TANTÁRGY MEGNEVEZÉSE	KREDIT	HETI ÓRASZÁMOK				TELJESÍTÉ S MÓDJA
		Kurzus	Szemináriu m	Gyakorlat	Projekt	
Kutatásmódszertan	4	2	2	0	0	Vizsga
Román nyelv és irodalom módszertan- elemi osztályban	4	2	1	0	0	Vizsga
Matematika módszertan-elemi osztályban	4	2	1	0	0	Vizsga
Tudományok módszertan	2	1	1	0	0	Vizsga
Zenei nevelés módszertan	2	0	2	0	0	Vizsga
Technológia módszertan	2	1	1	0	0	Kollok.
Pedagógiai gyakorlat IV.	4	0	0	0	0	Foly. ellenőrzés
Választott idegennyelv	2	1	1	0	0	Kollok.
Választható tantárgy 2-es csoport	2	1	1	0	0	Vizsga
Választható tantárgy 2-es csoport	2	1	1	0	4	Vizsga
Választható tantárgy 2-es csoport	2	1	1	0	0	Vizsga
Összesen	30	12	12	0	4	
		28				

19. melléklet: Tantárgyak és óraszámok a Partiumi Keresztény Egyetem ötödik félévében *(Saját szerkesztés a tanmenet alapján)*

TANTÁRGY MEGNEVEZÉSE	KREDIT	HETI ÓRASZÁMOK				TELJESÍTÉ S MÓDJA
		Kurzus	Szeminá- rium	Gyakor-lat	Projekt	
A gyógypedagógia alapjai	4	2	2	0	0	Vizsga
Osztálymenedzsment	3	1	1	0	0	Vizsga
Ember és társadalom, történelem módszertan	4	2	1	0	0	Vizsga
Földrajz módszertan	2	1	1	0	0	Vizsga
Képzőművészeti nevelés módszertana	2	1	1	0	0	Vizsga
Testnevelés, pszichomotoros tevékenységek módszertana	2	1	1	0	0	Kollok.
Pedagógiai gyakorlat V.	5	0	0	0	0	Foly. ellenőrzés
Választható tantárgy 2-es csoport	2	1	1	0	0	Vizsga
Választható tantárgy 2-es csoport	2	1	1	0	0	Vizsga
Választható tantárgy 2-es csoport	2	1	1	0	4	Vizsga
Választható tantárgy 2-es csoport	2	1	1	0	0	Vizsga
Összesen	30	12	11	0	5	
		28				

20. melléklet: Tantárgyak és óraszámok a Partiumi Keresztény Egyetem hatodik félévében *(Saját szerkesztés a tanmenet alapján)*

TANTÁRGY MEGNEVEZÉSE	KREDIT	HETI ÓRASZÁMOK				TELJESÍTÉ S MÓDJA
		Kurzus	Szeminá rium	Gyakorlat	Projekt	
Az oktatástörténet paradigmái	4	2	2	0	0	Vizsga
Oktatási és szociálpolitikák	4	2	2	0	0	Vizsga
Koragyermekkorai nevelés	3	1	1	0	0	Vizsga
Integrálás az oktatásban	3	1	1	0	0	Vizsga
Pedagógiai gyakorlat VI.	5	0	0	0	5	Foly. ellenőrzés
Államvizsga dolgozat elkészítése	3	0	0	0	48	Foly. ellenőrzés
Választható tantárgy 2-es csoport	2	1	1	0	0	Vizsga
Választható tantárgy 2-es csoport	2	1	1	0	0	Vizsga
Választható tantárgy 2-es csoport	2	1	1	0	4	Vizsga
Választható tantárgy 2-es csoport	2	1	1	0	0	Vizsga
Összesen	30	10	10	0	5	
		25				

21. melléklet: Opcionális és szabadon választható tárgyak és óraszámok a Partiumi Keresztény Egyetem képzési ideje alatt *(Saját szerkesztés a tanmenet alapján)*

OPCIONÁLIS TÁRGYAK

TANTÁRGY MEGNEVEZÉSE	KREDIT	HETI ÓRASZÁMOK				TELJESÍTÉ S MÓDJA
		Kurzus	Szeminá rium	Gyakor lat	Projekt	
Szemeszter 1-es csoport						
Idegen nyelv 1 (angol)	2	1	1	0	0	Kollokv.
Idegen nyelv 1 (francia)	2	1	1	0	0	Kollokv.
Idegen nyelv 1 (német)	2	1	1	0	0	Kollokv.

SZABADON VÁLASZTHATÓ TÁRGYAK

TANTÁRGY MEGNEVEZÉSE	KREDIT	HETI ÓRASZÁMOK				TELJESÍTÉ S MÓDJA
		Kurzus	Szeminá rium	Gyakor lat	Projekt	

I. Szemeszter

Magyarság történelem I.	2	1	1	0	0	Kollokv.
Román nyelvű kommunikációs technikák 1	2	1	1	0	0	Vizsga
Önkénteskedés 1	2	0	2	0	25	Vizsga

II. Szemeszter

Magyarság történelem II.	2	1	1	0	0	Kollokv.
Román nyelvű kommunikációs technikák 2	2	1	1	0	0	Vizsga

Önkénteskedés 2	2	0	2	0	25	Vizsga
-----------------	---	---	---	---	----	--------

III. Szemeszter

Vallástörténet I.	2	2	0	0	0	Kollokv.
Román nyelvű kommunikációs technikák 3	2	1	1	0	0	Vizsga
Önkénteskedés 3	2	0	0	0	25	Vizsga

IV. Szemeszter

Vallástörténet II.	2	2	0	0	0	Kollokv.
Román nyelvű kommunikációs technikák 4	2	1	1	0	0	Vizsga
Önkénteskedés 4	2	0	0	0	25	Vizsga

V. Szemeszter

Idegen nyelvek (angol, német, francia)	2	1	1	0	0	Kollokv.
Román nyelvű kommunikációs technikák 5	2	1	1	0	0	Vizsga
Önkénteskedés 5	2	0	0	0	25	Vizsga

VI. Szemeszter

Idegen nyelvek (angol, német, francia)	2	1	1	0	0	Kollokv.
Román nyelvű kommunikációs technikák 6	2	1	1	0	0	Vizsga
Önkénteskedés 6	2	0	2	0	25	Vizsga

22. melléklet: Tantárgyak és óraszámok a Nagyváradi Egyetem első félévében (*Saját szerkesztés a tanmenet alapján*)

TANTERV

Érvényes a 2020/2021-es tanévtől

NAGYVÁRADI ÁLLAMI EGYETEM

Társadalomtudományi Kar

Óvodai és elemi oktatás pedagógiája szak – Magyar nyelven

A képzés ideje: 3 év/180 kredit

Nappali tagozat

TANTÁRGYAK	FÉLÉV				Féléves óraszám	Teljesítés módja	Kreditek
	heti óraszámok						
KÖTELEZŐ TÁRGYAK	Kurzus	Szeminárium	Gyakorlat	Projekt			
A pedagógia alapjai	2	1	-	-	42	vizsga	4
Tantervelmélet	2	2	-	-	56	vizsga	4
A speciális pedagógia alapjai	2	1	-	-	42	vizsga	4
A pszichológia alapjai	2	1	-	-	42	vizsga	4
A nevelés pszichológiája	1	1	-	-	28	vizsga	3
Román nyelv I.	1	1	-	-	28	vizsga	3
Magyar nyelv I.	1	1	-	-	28	vizsga	3
Pedagógiai gyakorlat –óvodai	-	3	-	-	42	Kollokv.	3
Összesen	11	11	-	-	308		28
Kötelezően választható							
Angol nyelv –az oktatásban	1	1	-	-	28	Kollokv.	2
Francia nyelv – az oktatásban	1	1	-	-	28	Kollokv.	2
Összesen	1	1	-	-	28		2
Testnevelés	-	-	1	-	14	Próba	2

23. melléklet: Tantárgyak és óraszámok a Nagyvárad Egeyem másodík félévében (*Saját szerkesztés a tanmenet alapján*)

TANTÁRGYAK	FÉLÉV heti óraszámok				Féléves óraszám	Teljesítés módja	Kre- ditek
	Kurzus	Szemi- náríum	Gya- korlat	Pro-jekt			
KÖTELEZŐ TÁRGYAK							
Oktatáselmélet	2	1	-	-	42	vizsga	4
Fejlődéslélektan	2	1	-	-	42	vizsga	3
A speciális pedagógia alapjai	2	1	-	-	42	vizsga	3
Matematika-óvodai és elemi	1	1	-	-	28	vizsga	3
Román nyelv II.	1	1	-	-	28	vizsga	3
Gyermekirodalom	1	1	-	-	28	vizsga	3
Magyar nyelv II.	1	1	-	-	28	vizsga	3
Magyar irodalom	1	1	-	-	28	vizsga	3
A játék pszichopedagógiája	1	1	-	-	28	vizsga	3
Pedagógiai gyakorlat –iskola	-	3			42	Kollokv.	3
Összesen	11	11			308		28
Kötelezően választható							
Angol nyelv –az oktatásban	1	1	-	-	28	Kollokv.	2
Francia nyelv – az oktatásban	1	1	-	-	28	Kollokv.	2
Összesen	1	1	-	-	28		2
Testnevelés	-	-	1	-	14	Próba	2

24. sz. melléklet: Tantárgyak és óraszámok a Nagyváradai Egyetem harmadik félévében
(Saját szerkesztés a tanmenet alapján)

TANTÁRGYAK	FÉLÉV heti óraszámok				Féléves óraszám	Teljesítés módja	Kredi tek
	Kurzus	Szeminár ium	Gya- korlat	Projekt			
KÖTELEZŐ TÁRGYAK							
Oktatásügyi menedzsment	1	1	-	-	2	vizsga	3
Román nyelv és irodalom oktatása – óvodában	1	1			2	vizsga	3
Magyar nyelv és irodalom tanítása	2	1	-	-	3	vizsga	4
Értékelés elméletek	1	1	-	-	2	vizsga	4
Román irodalom	1	1	-	-	3	vizsga	3
Román nyelv és irodalom oktatása – elemi osztályokban	2	1	-	-	3	vizsga	4
Pedagógiai gyakorlat – iskolában	-	4	-	-	4	Kollokv.	3
Összesen	8	10			18		24
Kötelezően választható							
1. Opció							
Nonformális és közösségi nevelés	1	1	-	-	2	vizsga	2
Együttműködésen alapuló tanulás	1	1	-		2	vizsga	2
2. Opció							
Angol nyelv – az oktatásban	1	1	-	-	2	Kollokv.	2
Francia nyelv – az oktatásban	1	1	-	-	2	Kollokv.	2
3. Opció							
A kritikus gondolkodás metodológiája	1	1	-	-	2	vizsga	2
A nevelés szociológiája	1	1	-	-	2	vizsga	2
Összesen	3	3			6		6
Testnevelés	-	-	1	-	1	Próba	

25. melléklet: Tantárgyak és óraszámok a Nagyvárad Eötvös Loránd Egyetem negyedik félévében *(Saját szerkesztés a tanmenet alapján)*

TANTÁRGYAK	FÉLÉV heti óraszámok				Féléves óraszám	Teljesítés módja	Kredi tek
	Kurzus	Szemin árium	Gyakor lat	Proje kt			
KÖTELEZŐ TÁRGYAK							
Koragyermekkorai nevelés	1	1	-	-	2	vizsga	3
Óvodai és elemi oktatás pedagógiája	1	1	-		2	vizsga	3
Neveléstudományi kutatások módszertana	2	-	1	-	3	vizsga	5
Kommunikációs technikák a neveléstudományban	-	-	1	-	1	Koll.	3
Tudományok oktatása óvodában és elemi osztályokban	1	1	-	-	2	vizsga	3
Matematika oktatása óvodában és elemi osztályokban	2	1	-	-	3	vizsga	4
Pedagógiai gyakorlat – iskolában	-	4	-	-	4	Koll.	3
Összesen	7	8	2	-	17		24
Kötelezően választható							
1. Opció							
Szépírás	2	-	1	-	3	Koll.	2
Zene-kórus	2	-	1		3	Koll.	2
2. Opció							
Angol nyelv – az oktatásban	1	1	-	-	2	Koll.	2
Francia nyelv – az oktatásban	1	1	-	-	2	Koll.	2
3. Opció							
Színdarabok és bábjátékok gyerekeknek	1	1	-	-	2	Koll.	2
A román nyelv helyesírásának nehézségei	1	1	-	-	2	Koll.	2
Összesen	4	2	1	-	7		6
Testnevelés	-	-	1	-	1	Próba	
Fakultatív							
Hangszeroktatás	-	-	2	-	2	Koll.	3
Bábszínház	-	-	2	-	2	Koll.	3

26. melléklet: Tantárgyak és óraszámok a Nagyváradai Egyetem ötödik félévében (*Saját szerkesztés a tanmenet alapján*)

TANTÁRGYAK	FÉLÉV heti óraszámok				Féléves óra- szám	Teljesítés módja	Kredite k
	Kurz us	Szemin árium	Gyakor lat	Projekt			
KÖTELEZŐ TÁRGYAK							
A tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek pszichopedagógiája	1	1	-	-	2	vizsga	3
Osztály/csoport menedzsment	1	1	-		2	vizsga	3
Történelem és történelemoktatás	1	1	-	-	2	vizsga	3
Földrajz és földrajzoktatás	1	1	-	-	2	vizsga	3
Képzőművészeti nevelés oktatása	1	1	-	-	2	vizsga	3
Adatok feldolgozása a neveléstudományban	-	-	2	-	2	vizsga	3
Zenei nevelés oktatása	1	1	-	-	2	vizsga	3
Pedagógiai gyakorlat – óvodában	-	4	-	-	4	Kollokv.	3
Összesen	6	10	2	-	18		24
Kötelezően választható							
1. Opció							
Projektmenedzsment az oktatásban	1	1	-	-	2	Kollokv.	2
Tudományos etika	1	1	-		2	Kollokv.	2
2. Opció							
Hangszeroktatás	1	-	1	-	2	Kollokv.	2
A gyermek pszichopedagógiája	1	-	1	-	2	Kollokv.	2
3. Opció							
Interkulturális nevelés	2	-	-	-	2	vizsga	2
Pszichopedagógiai tanácsadás	2	-	-	-	2	vizsga	2
Összesen	4	1	1	-	6		6

27. melléklet: Tantárgyak és óraszámok a Nagyváradai Egyetem hatodik félévében (*Saját szerkesztés a tanmenet alapján*)

TANTÁRGYAK	FÉLÉV heti óraszámok				Féléves óraszám	Teljesítés módja	Kredi tek
	Kur zus	Szemi náríum	Gyakor lat	Projekt			
KÖTELEZŐ TÁRGYAK							
A testnevelés és pszichomotoros tevékenységek oktatása	1	1	-	-	2	vizsga	2
Ember és társadalom terület didaktikája	1	1	-		2	vizsga	2
Technológiai nevelés didaktikája	1	1	-	-	2	vizsga	2
Oktatási paradigmák története	1	-	-	-	1	vizsga	2
Oktatásügyi- és szociálpolitikák	1	-	-	-	1	vizsga	2
Koragyermekkorai integráció	1	1	-	-	2	vizsga	2
Pedagógiai gyakorlat – elemi osztályokban	-	4	-	-	4	koll.	2
Államvizsga dolgozat előkészítése	-	4	-	-	4	fol. el.	10
Összesen	6	12	-	-	18		24
Kötelezően választható							
1. Opció							
Tehetséggondozás	1	1	-	-	2	koll.	2
Extracurriculáris tev. módszertana	1	1	-		2	koll.	2
2. Opció							
Gyermekvédelem	1	1	-	-	2	koll.	2
Alternatív pedagógiák	1	1	-	-	2	koll.	2
3. Opció							
A kreatív pszichopedagógiája	2	-	-	-	2	vizsga	2
Hátrányos helyzetű gyerekek oktatása	2	-	-	-	2	vizsga	2
Összesen	4	2	-	-	6		6

28. melléklet: A 2022/2023-as tanévben a III. szemeszterekben kötelezően választható tárgyak a Partiumi Keresztény Egyetem és a Nagyváradi Egyetem óvodapedagógia és elemi oktatás pedagógiája szakon *(Saját szerkesztés)*

PARTIUMI KERESZTÉNY EGYETEM III. SZEMESZTER				NAGYVÁRADI EGYETEM III. SZEMESZTER			
1. Opció	Kr	K	Sz	1. Opció	Kr	K	Sz
Idegen nyelv 3 (angol)	2	1	1	Angol nyelv	2	1	1
Idegen nyelv 3 (francia)	2	1	1	Francia nyelv	2	1	1
Idegen nyelv 3 (német)							
2. Opció				2. Opció			
Didaktikai eszközök tervezése és készítése	2	1	1	Nonformális és közösségi nevelés	2	1	1
Néprajz és folklór az oktatásban	2	1	1	Együttműködésen alapuló tanulás	2	1	1
Magyar helyesírás és nyelvhelyesség	2	1	1	3. Opció			
Drámapedagógia	2	1	1	Kritikus gondolkodás	2	1	1
Nyelvelsajátítás – román nyelv	2	1	1	Nevelésszociológia	2	1	1

29. melléklet: A 2022/2023-as tanévben a IV. szemeszterekben kötelezően választható tárgyak a Partiumi Keresztény Egyetem és a Nagyváradi Egyetem óvodapedagógus és elemi oktatás pedagógiája szakon *(Saját szerkesztés a tanmenet alapján)*

PARTIUMI KERESZTÉNY EGYETEM IV. SZEMESZTER				NAGYVÁRADI EGYETEM IV. SZEMESZTER			
1. Opció	Kr.	K.	Sz.	1. Opció	Kr.	K.	Sz.
Idegen nyelv 3 (angol)	2	1	1	Angol nyelv	2	1	1
Idegen nyelv 3 (francia)	2	1	1	Francia nyelv	2	1	1
Idegen nyelv 3 (német)							
Opció				2. Opció			
Népi gyermekjátékok az óvodában és az iskolában	2	1	1	Szépírás	2	1	1
Román helyesírás és nyelvhelyesség	2	1	1	Zene-kórus	2	1	1
Szakami önismeret	2	1	1	3. Opció			
Kvalitatív kutatási módszerek	2	1	1	Színdarabok és bábjátékok gyerekeknek	2	1	1
Tudományos etika	2	1	1	A román nyelv helyesírásának nehézségei	2	1	1

30. melléklet: A 2022/2023-as tanévben a V. szemeszterekben kötelezően választható tatyak a Partiumi Keresztény Egyetem és a Nagyváradai Egyetem óvodapedagógus és elemi oktatás pedagógiája szakon *(Saját szerkesztés a tanmenet alapján)*

PARTIUMI KERESZTÉNY EGYETEM V. SZEMESZTER				NAGYVÁRADAI EGYETEM V. SZEMESZTER			
1. Opció	Kr.	K.	Sz.	1. Opció	Kr.	K.	Sz.
Alternatív pedagógiák	2	1	1	Projektmenedzsment az oktatásban	2	1	1
Román nyelvtani nehézségek	2	1	1	Tudományos etika	2	1	1
Személyiségfejlesztés módszertana	2	1	1	2. Opció			
Kísérleti pedagógia	2	1	1	Hangszeroktatás	2	1	1
Mozgáskultúra a pedagógiában	2	1	1	A gyermek pszichopedagógiai ismerete	2	1	1
				3. Opció	2	1	1
				Interkulturális nevelés	2	1	1
				Pszichopedagógiai tanácsadás	2	1	1

31. melléklet: A 2022/2023-as tanévben a VI. szemeszterekben kötelezően választható tatyak a Partiumi Keresztény Egyetem és a Nagyváradi Egyetem óvodapedagógus és elemi oktatás pedagógiája szakon (Saját szerkesztés)

PARTIUMI KERESZTÉNY EGYETEM VI. SZEMESZTER				NAGYVÁRADI EGYETEM VI. SZEMESZTER			
1. Opció	Kr.	K.	Sz.	1. Opció	Kr.	K.	Sz.
Különleges bánásmódot igénylő gyermekek	2	1	1	Tehetséggondozás	2	1	1
Élménypedagógia	2	1	1	Extracurriculáris tevékenységek módszertana	2	1	1
Szórakoztató matematika	2	1	1	2. Opció			
Hátrányos helyzetű gyerekek nevelése	2	1	1	Gyermekvédelem	2	1	1
Iskolai tanácsadás	2	1	1	Alternatív pedagógiák	2	1	1
Etika és pedagógiai deontológia				3. Opció	2	1	1
				A kreatív pszichopedagógiája	2	1	1
				Hátrányos helyzetű gyerekek nevelése	2	1	1

32. melléklet: A Partium Keresztény Egyetem és a Nagyváradi Egyetem 2022/2023-as tanévében kötelezően választható tárgyak (Saját szerkesztés a tanmenet alapján)

A Partiumi Keresztény Egyetemen a 2022/2023-as tanévben választható tantárgyak	A Nagyváradi Egyetemen a 2022/2023-as tanévben választható tantárgyak
III. Szemeszter	III. Szemeszter
Didaktikai eszközök készítése	Nonformális és közösségi nevelés
Néprajz és folklór az oktatásban	Együttműködésen alapuló tanulás
Helyesírás és stilisztika a magyar nyelvben	A kritikus gondolkodás metodológiája
Drámapedagógia	A nevelés szociológiája
Nyelvelsajátítás	
IV. Szemeszter	IV. Szemeszter
Népi gyermekjátékok az óvodában és iskolában	Szépírás
Román helyesírás és beszéd	Zene-kórus
Szakmai önismeret	Színarabok és bábjátékok gyerekeknek
Kvalitatív kutatási módszerek	A román nyelv helyesírásának nehézségei
Tudományos etika	
V. Szemeszter	V. Szemeszter
Differenciált oktatás	Projektmenedzsment az oktatásban
Alternatív pedagógiák	Tudományos etika
Nyelvtani nehézségek a román nyelv tanításában	Hangszeroktatás
Személyiségfejlesztés módszertana	A gyermek pszichopedagógiai ismerete
Mozgáskultúra a pedagógiában	Interkulturális nevelés
Kísérleti pedagógia	Pszichopedagógiai tanácsadás
VI. Szemeszter	VI. Szemeszter
Különleges bánásmódot igénylő gyermekek	Tehetséggondozás
A kreativitás pszichopedagógiája	Extracurriculáris tevékenységek módszertana
Szórakoztató matematika	Gyermekvédelem

Hátrányos helyzetű gyerekek	Alternatív pedagógiák
Iskolai tanácsadás	A kreativitás pszichopedagógiája
Etika és pedagógiai deontológia	Hátrányos helyzetű gyerekek oktatása

33. melléklet: Első interjúalany válaszai (IA.1)

Interjú ideje: 2023. április 18.

Interjú helye: Csillagocska Református Zeneóvoda, Nagyvárad

Mikor és hol végezte tanulmányait?

1970–1975 között az Alexandru Moghioroş Elméleti Líceumban. Ebben az évben indult először óvodapedagógia szak, én ezt végeztem el. Mai neve Ady Endre Elméleti Líceum. 5 éves volt a képzés, a gyakorlatot pedig az iskolához tartozó óvodában tartottuk, amelyik ma Orsolya-óvoda néven működik.

Mikor és hol kezdte pályafutását? Meséljen róla, milyen volt akkor az óvodai nevelés?

Kitűnővel fejeztem be tanulmányaimat, így a Kolozsvári úton lévő 24-es óvodába kaptam kihelyezést. Négy román nyelvű csoport és egy magyar nyelvű csoport volt itt. Nagy szerencsém volt, hiszen itt magyar tagozatra kerültem. Az ikertestvéremet, Juditot, aki velem együtt végzett, a Rogériusz negyedben lévő, több csoportból álló óvodába helyezték ki román tagozatra. Nagyon szerettem itt tanítani. Volt egy idősebb, aranyos kolléganőm, akitől sokat tanultam. Háromévi tanítás után az igazgatónő nyugdíjba ment, és engem neveztek ki az intézmény élére. Három évig láttam el az igazgatói teendőket, ezekben az években nem volt csoportom. Időközben felépítették az olajgyárat, és egy új, modern óvodát is indítottak az alkalmazottak és a környékbeli gyermekek számára. Éppen ezért a mi óvodánk hivatalosan is bezárt. Engem áthelyeztek az Össi negyedben lévő óvodába, román tagozatra.

Hogyan éreztette hatását a kommunizmus az óvodai életre kivetítve? Volt rá lehetőség, hogy a magyar gyermekek anyanyelvükön tanulhassanak?

Öt magyar csoport volt a városban abban az időben: az Orsolya Óvodában, a 37-es Óvodában és a Katalin-telepen. Összesen három magyar intézményben működött magyar csoport egész Nagyváradon, így az emberek kénytelenek voltak román csoportba íratni a gyermekeiket. Annak ellenére, hogy magyar óvónők tanítottak román tagozaton, nem beszélhettek magyarul a magyar anyanyelvű gyermekekkel. Sőt, még arra is kellett figyelni, hogy két magyar gyermek ne üljön egymás mellé. Nehéz és stresszes időszak volt. A román nyelvű pedagógiai programot használtuk az óvodai nevelésben. A román nyelvű tanterv előírta, hogy milyen hazafias verseket, irodalmi műveket kell tanítani a gyerekeknek. Ennek ellenére magyar meséket és verseket tanítottunk a gyerekeknek magyar tagozaton, de a magyar csoportokban is minden reggel el kellett énekelni a román himnuszot. Nagyon kevés magyar

nyelvű segédanyag, gyűjtemény volt, ezeket is magyarországi pedagógusoktól sikerült beszerezni. Én mindvégig kiváltságos helyzetben voltam, mert magyar volt az igazgató.

Hogyan volt berendezve az óvodai csoport? Voltak-e szakkönyvek, segédanyagok az óvodapedagógusok számára? Ismerték-e az aktuális pedagógiai programot?

Jól felszerelt óvodák voltak abban az időben, hatalmas udvarral. Az ebédet az óvodában készítették el a gyerekeknek, a szülők ezért egy jelképes összeget fizettek. Az intézmény reggel 7-től délután 18 óráig volt nyitva, szombati napokon is. A pedagógusok napi 6 órát voltak bent a csoportban. A gyermekek kék kockás egyenruhát viseltek. Minden csütörtökön hazafias nevelés folyt, amikor külön egyenruhát viseltek a gyermekek (Șoimii patriei – A haza sólymai).

A napi program kevéssel tért el a mostanitól: volt első napszak, reggeli torna, és a tevékenységeket szigorúan be kellett tartani órarend szerint. Nem voltak érdeklődési körök szerint kialakított sarkok, mert a szekrényekből nyíltak az ágyak, és ez minden helyet elfoglalt. A gyermekek írásjeleket írtak az óvodában. Sokkal fegyelmezettebbek voltak a gyermekek, és a szülők is tisztelettudóbbak voltak. Kevesebb sajátos nevelést igénylő gyermek volt. Szerintem most sokkal nehezebb a pedagógusoknak.

Körülbelül mennyi volt a gyermeklétszám egy csoportban?

Harmincan felüli gyermeklétszámú csoportok voltak. Dajka nem volt, az óvónőnek kellett ellátnia minden feladatot.

Milyen volt a kapcsolat az óvodapedagógusok és a szülők között?

A szülőkkel való kapcsolattartás a szülői értekezletre és az év végi szerepre korlátozódott. A szülők nem jöhettek be az intézménybe, egész nap volt egészségügyi felügyelet, nagyobb szigorúság volt. A mostani helyzet azért sokkal jobb.

Milyen gyökeres változások történtek az óvodai nevelésben a rendszerváltozás után? Miben nyilvánult meg az újítás? Mennyire volt nehéz azonosulni az innovatív intézkedésekkel?

A rendszerváltozás után a Bihar megyei tanfelügyelőségre kerültem, az óvónőként feleltem, és 24 magyar nyelvű óvodai csoportot hoztunk létre. Több óvodapedagógussal együttműködve publikáltunk egy segédanyagot, kicsi könyvecskét a magyar óvónők számára: *Anyanyelvi nevelés és a zene* címmel. Korcsoportokra lebontva tartalmazta azokat

a meséket és verseket, amelyekből válogathattak a magyar óvó nénik. A hajdúböszörményi óvodapedagógusokkal tartottuk a kapcsolatot, tőlük kaptunk könyveket, segítséget és sok szakirodalmat, meséskönyvet kaptunk segélyben Magyarországról. Ezzel egészítettük ki a tantervet a magyar óvodapedagógusok számára. Ezt pedagógiai körön mutattuk be, és módszertani levél formájában küldtük el az óvodapedagógusoknak. Sok helyen nehézségbe ütköztünk a magyar csoport létrehozásakor, az igazgatók helyhiányra hivatkozva nem engedélyezték magyar csoportok megalakulását, annak ellenére, hogy a szülők kérvényezték. A mai Orsolya-óvoda maradt meg egyedüli magyar intézménynek, a többi magyar csoport a román csoportok mellett működött.

Az ezredforduló környékén sorra jelentek meg Bihar megyében az egyházi óvodák. Hogyan emlékszik erre az időszakra?

2000 után jelentek meg a felekezeti, egyházi intézmények, ahol csak magyar csoportok voltak: A Református Óvoda, a Katolikus Óvoda, a Baptista Óvoda és az Evangélikus óvoda. A tanfelügyelőségről a Gyengénlátó (Szemüveges) Óvodába kerültem, ahol tíz évet dolgoztam, és onnan 2004-ben a Csillagocska Református Zeneóvoda óvodavezetője lettem, innen vonultam nyugdíjba 2018-ban.

Ön szerint az óvodapedagógusok könnyen tudtak alkalmazkodni a nemzeti tanterv (curriculum) folyamatos változásaihoz?

A tanterv a mi igényeink szerint változott, vágytunk az újra, a nagyobb szabadságra. Én szerencsés helyzetben voltam, mert jártam órákat látogatni is, igyekeztem összegyűjteni az érdekes, új dolgokat, módszereket. Magyarországra jártam továbbképzésekre, ezeken az alkalmakon is sokat tanultam, és igyekeztem mindent továbbadni kollégáimnak.

Hallottak-e az alternatív pedagógiáról ebben az időben?

Magyarországon ismerkedtem meg a projektmódszerrel, amit később gyakorlatba is ültettem a mindennapi munkám során.

Hogyan jelentek meg az alternatív pedagógiai programok? Értésültek-e erről az óvodapedagógusok?

Nem terjesztették.

Szerveztek-e továbbképzéseket, amelyeknek az alternatív programok, módszerek voltak a központi témái?

Csak Magyarországon, de az ott kapott oklevelet Romániában nem ismerték el.

Mit üzenne a jövő óvodapedagógusainak?

Legyenek nyitottak, türelmesek, empátikusak, szeressék a gyerekeket, fogadják el őket úgy, ahogy vannak.

34. melléklet: Második interjúalany válaszai (IA.2)

Interjú ideje: 2023. május 10.

Interjú helye: Az interjúalany lakása, Nagyvárad, Sovata utca 59. sz.

Mikor és hol végezte tanulmányait?

1967–1971 között elméleti líceumot végeztem Nagyváradon. Érettségi után a Nagyváradtól 40 kilométerre lévő, Értarcsa nevű kis faluban kezdtem el dolgozni képesítés nélküli óvodapedagógusként. Időközben beiratkoztam a nagyenyedi óvóképző levelező szakára. Abban az időben ez azt jelentette, hogy vakációban és a hosszú téli szünetben voltak az órák és a vizsgák.

Mikor és hol kezdte pályafutását? Meséljen róla, milyen volt akkor az óvodai nevelés?

1972-ben férjhez mentem, és egy másik faluba, Jákóhodosra kerültem. Itt dolgoztam 3 évet. A tanító néni és a többi kolléga is segítőkészek volt. Nehézséget okozott számomra, hogy ingáznom kellett több falun keresztül gyalog és autóbusszal is. Télen a falusi parasztemberek otthon voltak, nem dolgoztak a mezőn, így óvodába sem hozták a gyerekeket. A téli vakáció 3 hónap hosszú volt december 1-től március 31-ig. Az óvoda napi programja 8-tól 13 óráig tartott, de nyári időszakban hosszú, napközis programmal működött. Felügyeletet biztosítottunk a gyermekek számára, amíg a szülők a „kollektívában” dolgoztak. Ekkor az étkeztetést is a szakszervezet biztosította. Délben a szabadban étkeztünk a fa árnyékában. Sokszor voltam magara utalva, 2004-ben jöttem nyugdíjba, 19 éve élvezem a nyugdíjas éveimet. Soha nem ismerték el a munkámat, nem kaptam dicséretet.

Hogyan érezte hatását a kommunizmus az óvodai életre kivetítve? Volt rá lehetőség, hogy a magyar gyermekek anyanyelvükön tanulhassanak?

Magyar falvakban a gyerekek már az óvodában is magyarul tanulhattak. A pedagógiai program csak román nyelven volt, ezért az idősebb óvó néniktől kértem tanácsot, hogy mit tanítsak a gyerekeknek. Kézzel írott verseket kaptam tőlük, azokat tanítottam meg a gyerekeknek. Három évig nem szerveztek versenyvizsgát az állások betöltésére. 1975. március 8-án mentem versenyvizsgázni a nagyváradai tanfelügyelőségre. Külön teremben vizsgáztak a magyar óvónők. A helyelosztásnál román óvodába kaptam kihelyezést, Nagyváradra, a Rogériusz negyedben lévő 53-as óvodába. Vért izzadtam az elején, nagyon nehezen ment a beilleszkedés. Végig magyarul tanultam, nem tudtam helyesen románul beszélni, nem ismertem a román gyermekirodalmat. 12 csoport volt ebben az óvodában, 24

óvodapedagógus. Eltelt 3 nap, mire rájöttem, hogy rajtam kívül van még más magyar óvónéni is. Mivel az igazgató nő sovíniszta, vaskalapos volt, egymás között sem beszélhettünk magyarul és a szülőkkel sem. 5-6 magyar gyerek is volt a csoportomban, de őket is arra kellett ösztönözni, hogy csak román nyelven beszéljenek. A magyar szülők, amikor kérvényezték gyermekeik óvodába iratását, az igazgató nő utólag minden papírra ráírta, hogy román nyelvű csoportba kéri a beiratkozást. Én a gyerekekkel együtt tanultam a román nyelvet, mert én magam sem tudtam helyesen beszélni. Éppen ezért első évben az igazgató nő 11-szer volt nálam ellenőrzésen. Szigorú volt, de ennek ellenére sokat tanultam tőle.

Hogyan volt berendezve az óvodai csoport? Voltak-e szakkönyvek, segédanyagok az óvodapedagógusok számára? Ismerték-e az aktuális pedagógiai programot?

Ezek a falusi óvodák üresek, gyengén felszereltek voltak. Olyan bútorzat volt, amit a váradi, elitebb óvodák már lecseréltek és nekünk ajándékoztak. A gyerekek lócákon ültek, stélázi polcok voltak függönnyel eltakarva. Néhány játék volt a csoportban: baba, kisautó, építőkocka. Ezeket zsákokban tartottuk. Az óvodának nagy udvara volt, egy helyen volt az iskolával. A nagyváradi román nyelvű óvoda nagyon jól fel volt szerelve, modern eszközökkel, játékokkal, nagy udvarral.

Körülbelül mennyi volt a gyermeklétszám egy csoportban?

Körülbelül 50 vegyes korosztályú gyermek járt óvodába falun. Volt egy dajka néni is, ő segített nekem. Később, a városi óvodában már csak 36 gyermek járt a csoportomba.

Milyen volt a kapcsolat az óvodapedagógusok és a szülők között?

A szülők és a gyermekek is tisztelettudók voltak. Azok a gyerekek, akiket akkor tanítottam, még ma is felköszöntenek ünnepnapok alkalmával, pedig mára már ők is nagyszülőkké váltak.

Milyen gyökeres változások történtek az óvodai nevelésben a rendszerváltozás után? Miben nyilvánult meg az újítás? Mennyire volt nehéz azonosulni az innovatív intézkedésekkel?

A rendszerváltozás idején tilos volt csoportosulni az utcán, két személynél több nem találkozhatott. Az a hír járta, hogy a magyarok vissza akarják foglalni Erdélyt.

A zűrzavaros események után fel volt kínálva számomra is a lehetőség, hogy magyar csoportba tanítsak tovább. Nem szerettem volna elmenni, mert tudtam, hogy ebben az

intézményben is sok magyar gyerek van. A szülők kérvényezték is, hogy a többi óvodához hasonlóan itt is induljon magyar nyelvű csoport, de az igazgatónő megfelelő hátszéllel kitarított a végsőkéig és nem engedélyezte magyar csoport létesítését. Mai napig sem működik ebben az intézményben magyar csoport. Az óvoda fennállásának 25. évfordulóján a már időközben nyugdíjba vonult igazgatónő hangos szóval fennállva jelentette ki, hogy az ő személyének köszönhetően ez az egyetlen óvoda egész Nagyváradon, ahol meg tudta akadályozni magyar csoportok létrehozását. Ezt dicsőségként élte meg. A történetek ellenére én továbbra is kitarítottam az intézmény mellett. Itt maradtam a magyar gyerekek miatt, mert úgy éreztem, szükségük van rám. Pedig a kolléganőim kezdtek kiközösíteni, nem beszéltek velem, vagy csak nagyon keveset. Odáig fajult a dolog, hogy nyugdíjazásom előtt hat hónappal elbocsájtottak az intézményből, mert intézményi szinten csökkent a gyermeklétszám. Az én csoportomban 36 gyerek volt abban az időben. Egyik kolléganőm sem állt ki mellettem, mert nem mertek. Még a kézzel készített szemléltetőeszközök egy részét is ellopták. Több óvodából is jelezték, hogy szívesen várnak hozzájuk tanítani. Nagyon szerettem a matematikát, 10-ig tanítottuk a számjegyeket írni és felismerni.

Ön szerint az óvodapedagógusok könnyen tudtak alkalmazkodni a nemzeti tanterv (curriculum) folyamatos változásaihoz?

Legtöbbet egymástól tanultunk.

Hogyan jelentek meg az alternatív pedagógiai programok? Értésültek-e erről az óvodapedagógusok?

Nem terjesztették.

Szerveztek-e továbbképzéseket, amelyeknek az alternatív programok, módszerek voltak a központi témái?

Román nyelvű továbbképzéseken vettem részt.

35. melléklet: Harmadik interjúalany válaszai (IA.3)

Interjú ideje: 2023. július 4. Interjú helye: Csillagocska Református Zeneóvoda, Nagyvárad, Ștefan cel Mare út 6 sz.

Mikor és hol végezte tanulmányait?

1979-ben fejeztem be négyéves tanulmányaimat a nagyenyedi Bethlen Gábor Kollégiumban. Pozitív véleményem van az akkori oktatási rendszerről. Bennünket a Bethlen-szellemben neveltek: szigorúság volt, de pontosságot, becsületességet, tiszteletet tanultunk, és ezt vittük tovább pályafutásunk során. Az óvónők és tanítónők külön osztályba jártak. Az óvónők között csak lányok voltak, a tanítók osztályában volt egynéhány fiú is. Abban az időben Erdély-szerte egyetlen helyen indult óvó- és tanítóképző: egyik évben Nagyenyeden, másik évben Nagyváradon. Csak annyi helyet hirdettek meg, ahány pedagógusnak állást tudtak biztosítani az iskola elvégzése után. A felvételi vizsga a megyeszékhelyen történt. Szilágy megyei lévén, nekem Zilahon kellett felvételiznem, hárman jutottunk tovább. Sikeres vizsga után kerültem Nagyenyedre. Hét megyéből voltunk az osztályban, mindenki bentlakásban lakott, és csak vakációban mehettünk haza a szüleinkhez. Minden reggel 5.45-kor Jancsi bácsi kézzel húzta a csengőt, az ébresztőt. Ilyenkor ki kellett ugrani az ágyból, és pillanatok alatt le kellett menni az udvarra tornázni – esőben, szélben, hidegben is –, sokszor pizsamában. Az erre kialakított helyiségben, az ún. konviktusban reggeliztünk, diáknyelven csak „vikinek” hívtuk. Utána kezdődött a szigorú szabályok szerint zajló tanítás. Egyenruhát viseltünk, karunkon kitűzővel, melyen a kollégium neve és címere volt látható. A kollégium udvarán volt egy óvoda és egy iskola, oda jártunk hospitálni és tanítani. Utolsó évben a környékbeli falvakba helyeztek ki bennünket kétéves gyakorlatra, hogy a helyi óvodában tanítsunk. A családok szívesen befogadtak, és teljes ellátást biztosítottak számunkra erre az időszakra. Nagyon jó kapcsolat alakult ki az illető családdal, egyes esetekben még házasság is született belőle. Szép, kellemes emlékek fűznek ehhez az időszakhoz. Volt néptánc- és hangszeroktatás, hegedülni tanultunk. A Megéneklünk, Románia kulturális fesztiválra fellépéssel készültünk. Színjátzó kör is működött az iskolában. Az *énekes madár* című darabban női szerepet alakítottam, és bejártuk vele a környékbeli településeket. Délutánonként fát és rőzsét gyűjtöttünk a közeli erdőben, tüzet raktunk és üstben melegítettünk vizet, hogy mosakodni tudjunk. Mindenkinek névvel ellátott faládája volt, rajta a kollégium címe és az otthoni cím. Ebben küldtük haza havonta az ágyneműt mosásra. A szüleimmel is beszélhettem telefonon hetente egyszer,

előre meghatározott időben. Összeforrt csapattá váltunk, máig ragaszkodunk egymáshoz. Jövőre fogjuk megszervezni a 45 éves osztálytalálkozót Parajdon.

Mikor és hol kezdte pályafutását? Meséljen róla, milyen volt akkor az óvodai nevelés?

Érettségi után a kihelyezések a média (tanulmányi jegyátlag) alapján történtek a megyeszékhelyen. Szerencsés helyzetben voltam, mert szülőfalumba, Zoványra kerültem, előbb helyettes óvónőként, majd két év múlva kinevezett óvodapedagógus lettem. Egy hatalmas, impozáns épületben működött az óvoda két csoporttal, amelyet a Szövetkezet tartott fenn. Az óvodapedagógusok állami fizetést kaptak, délelőtt, napi öt órában foglalkoztak a gyerekekkel. Mivel napközis csoportok voltak, délután dadusok felügyelték a gyerekeket, amíg a szülei a mezőn dolgoztak. Az ellátás ingyenes volt, a szülők adományokkal járultak hozzá a gyerekek étkeztetéséhez. A dadákat a Szövetkezet alkalmazta. Mivel a szülők és nagyszülők is dolgoztak, már kétévesen elhozták a gyerekeket óvodába. Decembertől áprilisig tartott a téli vakáció, és egész nyáron nyitva voltunk, mert a szülők mezei munkát végeztek. 20 évig tanítottam ebben az óvodában. 1999-ben a férjem megbetegedett, sokat volt kórházban, kezelésre kellett járnia Nagyváradra. Ezért úgy döntött a család, hogy a két gyermekünkkel együtt Nagyváradra költözünk. Nem sikerült a városban elhelyezkednem, a közeli faluban, Biharon kaptam óvónői állást. Itt két rövid programmal működő csoport volt, de a szülők részéről igény volt napközi csoport létrehozására. Mivel az akkori tanügyi rendszer nem tette ezt lehetővé, a szülők a református egyházon keresztül indították be a délutáni csoportot. Később ezt a csoportot is sikerült beilleszteni az oktatási rendszerbe, és így alakult meg a napközi.

Hogyan éreztette hatását a kommunizmus az óvodai életre kivetítve? Volt rá lehetőség, hogy a magyar gyermekek anyanyelvükön tanulhassanak?

Mivel én magyar faluban tanítottam, nem jelentett gondot az anyanyelven való nevelés. Román nyelven egy-egy szót tanítottunk a gyerekeknek, és azt, hogyan kell bemutatkozni.

Hogyan volt berendezve az óvodai csoport? Voltak-e szakkönyvek, segédanyagok az óvodapedagógusok számára? Ismerték-e az aktuális pedagógiai programot?

A felszereltséget illetően voltak játékok, de legtöbbit az udvaron játszottak a gyerekek. A kevés játékkal is nagyon ügyesen elfoglalták magukat. Nagy hangsúlyt fektettünk a karácsonyi műsorra, amelyet a templomban adtunk elő, és az évzáró szerepre, melyet a kultúrotthonban mutattunk be népviseletbe öltözve. Ezeken az alkalmakon az egész falu

képviseltette magát. Ezt a népi vonalat képviseltem egész pályám során. Délutánonként színjátszó kört vezettem a többi pedagógus társaimmal, és az összeállított színdarabot a környékbeli falvakban mutattuk be, éppúgy, mint diákkoromban Nagyenyeden. A pedagógiai program román nyelvű volt, de én olyan verseket, énekeket, népi gyermekjátékokat tanítottam a gyerekeknek és az unokáimnak, amelyeket még az óvodában tanultam. Ma is tisztán emlékszem rájuk. Meséskönyvekhez egy magyarországi kapcsolat révén jutottam. Ők meglátogathattak bennünket, és ilyenkor mindig hoztak nekem leporellókat, magyar nyelvű képeskönyveket.

Körülbelül mennyi volt a gyermeklétszám egy csoportban?

Körülbelül 100 vegyes korosztályú gyermek járt óvodába, két csoportra elosztva. Voltak dadusok, ők segítették a munkánkat. Hozzáértők, türelmesek, segítőkészek voltak, szerették a gyerekeket. Az ezredforduló után is több mint 40 gyermek volt egy csoportban.

Milyen volt a kapcsolat az óvodapedagógusok és a szülők között?

A szülők és a gyermekek is tisztelettudók voltak, megbíztak a munkánkban.

Milyen gyökeres változások történtek az óvodai nevelésben a rendszerváltozás után? Miben nyilvánult meg az újítás? Mennyire volt nehéz azonosulni az innovatív intézkedésekkel?

A rendszerváltozás nem érintette holisztikusan a mindennapi óvodai életünket. A szombati napokat szabaddá nyilvánították, megszűnt a kötelező egyenruha-viselés, én mégis sokáig hordtam a köpenyemet, mert ez hozzátartozott a mindennapi óvodai életemhez.

Ön szerint az óvodapedagógusok könnyen tudtak alkalmazkodni a nemzeti tanterv (curriculum) folyamatos változásaihoz?

A kommunizmusban román nyelven kellett írni a terveket, de sokkal egyszerűbb volt, mint most. Fiatal kolléganőimmal tanulmányoztuk az új curriculumot, megbeszéltük, és így próbáltuk gyakorlatba ültetni.

Hogyan jelentek meg az alternatív pedagógiai programok? Értésültek-e erről az óvodapedagógusok?

Csak továbbképzéseken, de az fakultatív volt.

Szerveztek-e továbbképzéseket, amelyeknek az alternatív programok, módszerek voltak a központi témák?

A kommunizmus idején is voltak román nyelvű, egy napos továbbképzések, amelyeken részt vettem. Később, mikor lehetőségünk nyílt magyar nyelvű képzéseken részt venni, rendszeresen jelentkeztem. Néha konfliktust szült a kolléganők körében, hogy én képeztem magam, mert nem mindenkit engedett el a férje. Ennek ellenére én gyakran mentem képzésekre, és alkalmaztam a mindennapi munkám során az ott tanultakat. Partnerkapcsolatunk is volt egy debreceni óvodával. A találkozások alkalmával tapasztalatokkal, új módszerekkel gazdagodtunk. 2022-ben jöttem nyugdíjba, de az elmúlt 43 év alatt az a pedagógus voltam, aki nagyon szerette a gyerekeket, közöttük éltem, együtt játszottam és táncoltam velük.

36. melléklet: Negyedik interjúalany válaszai (IA.4)

Interjú ideje: 2023. július 24.

Interjú helye: Csillagocska Református Zeneóvoda, Nagyvárad, Stefan cel Mare utca, 6 sz.

Honnan jött az ötlet, hogy óvodát alapítsatok? Milyen nehézségekbe ütköztetek?

Valójában azt szokták mondani, hogy a téma mindig az úton hever, csak meg kell látni és fel kell emelni. Az 1999-es években, a 2000-es évek elején voltak a gyermekeink kicsik és a korabeli óvodákba járva fogalmazódott meg a gondolat bennünk, hogy jó lenne egy olyan óvodát létrehozni, ahol kicsit másképp tevődik a hangsúly a gyermekekre. Ha a hangsúlyról beszélünk, akkor itt az anyanyelv mellett a zenére, a zenei anyanyelvre is gondolok.

A Nagyvárad Réti Református Egyházközösséghez kaptam meghívást 1999 elején. Akkor úgy tűnt, hogy előregedő gyülekezetben egy új elképzelés gondolatot kell megszülni ahhoz, hogy a gyülekezet regenerálódjon, talpra álljon. Akkor fogalmaztuk meg egyre erőteljesebben az ifjúsággal a gyermekekkel való foglalkozás gondolatát. Valójában kínálta is a lehetőség magát, illetve a hely, hiszen a A Nagyvárad Réti templom alagsora teljes mértékben kihasználatlan volt abban az időben és hát másfelől kínálkoztak a munkatársak is. A Partiumi Keresztény Egyetem egyházzene szakos hallgatói között sok olyan Székelyföldi fiú és leány volt, akik természetes módon hoztak egy hagyományos értéket magukkal és itt egymásra találtunk olyan szempontból, hogy gyermek és ifjúsági táncház gondolatával incselkedtünk, azán pedig fokozatosan megfogalmazódott a zeneóvodának a gondolata.

Már az alap ötletben megfogalmazódott a zeneóvoda gondolata vagy fokozatosan találtak rá erre az útra?

Ezek nem voltak ennyire tudatosan előre eltervezett és tudatosan megfogalmazott gondolatok, az élet kínálta valójában ezeket is. Itt voltak a Székelyföldről elszármazott kollégáim és ami az ottani régióban természetes volt a gyermek és ifjúsági táncház, a gyermekekkel való foglalkozás, a népi értékek természetes módon való közvetítése, az itt nálunk kevésbé. Valószínű, hogy voltak már a városban is különböző kezdeményezések, de igazán jelentős és ami elég markáns módon jelenült volna meg, az kevésbé volt. Én abban az időben főiskolai lelkész voltam, épp kezdtünk a kollégákkal egymásra találni, korábban egy-két évig kollégium igazgató is voltam, nagyon jól ismertem az egyetemistákat, tudtam, hogy mivel foglalkoznak, melyiknek milyen az irányultsága, az érdeklődése és mi iránt

elkötelezett. Egymásra tevődtek fokozatosan a gondolatok, igaz, hogy a zene, a zeneiség körül, mint az anyanyelvnek egy másik önkifejezési formája egyértelműen fogalmazódott meg, hiszen azt mindnyájan tudtuk kivétel nélkül. Egy olyan doyen állt a hátunk mögött, mint Berkesi Sándor, akitől pontosan át lehetett venni azokat a gondolatokat, amelyek ilyen szempontból egy kisebb vagy egy nagyobb közösséget építenek. Természetesen a körülöttem felsorakozó hallgatók Erdélyből vagy a Partiumból automatikusan hozták magukkal, el is fogadták és kezdett kialakulni egy olyan kulturális, művelődési milió itt az anyaszentegyház közösségében, ahol emberek, ügyek, gondolatok, tervek, elképzelések fokozatosan egymásra találtak. Ebben nagyon sok embernek volt szerepe, nem csak egyenként. A lelkész ilyen esetben csak összefogja a munkát. Miután eljutottunk ezeknek a gondolatoknak a viszonylag kikristályosodásához, akkor fogalmazódott meg a gondolat bennem egyértelműen, hogy ezt valamilyen egyesületi vagy alapítványi keretbe kell helyezni. Ugye akkor még óvodát sem lehetett létrehozni csak úgy egyszerűen, mert mindegyik kivétel nélkül az államhoz tartozott. Azt, hogy alapítványi óvodát és hogy az egyház hozzon létre, ilyen szempontból Királyhágómelléken a legelsőek voltunk, teljesen új volt a gondolat, sőt még az egyházi vezetés is megdöbben, hogyan gondolom én ezt, miből akarom fenntartani. Én is mondtam, hogy nem tudom egyértelműen, hogy miből, de a jószándék, sok jó melléállás egyre-másra fogalmazódott meg és ha az ember hisz egy jó gondolatban, egy jó történetben, alapvetése van, akkor bátran nekivág. Ha azt néztem volna, hogy mi lesz holnapután és azután, akkor lehet nem vágok ennyire egyértelműen bele, de hittem benne, hogy a gondolat jó, hittem, hogy az ügy jó, hittem benne, hogy mindig lesznek emberek akik az ügy mellé állnak és így is volt. Volt olyan délután amikor nem tudtuk, hogy másnap miből adunk fizetést, de ezeket az embernek vállalni kellett, hordani kellett a szívében, lelkében, de különös módon mindig előteremtődött.

Volt-e olyan magyarországi óvoda, amely mintaként szolgált, példaértékű volt számotora?

Nem, egy sem, a saját utunkat jártuk. Ez egyedi volt ilyen szempontból. Azt is el kell mondanom, hogy nem minden sétagalopp egy ilyen történetben, voltak kezdeti nehézségek, kezdeti óvónőkkel, szülőkkel, volt kezdetben a presbitériummal is, nem volt mindenben egyetértés, mert hát természetes, hogy mindenki két lábbal jár a földön, racionálisan gondolkodik, szereti a 2x2-öt, de a hit világában nem minden a 2x2-ről szól, hogy ha az ember nem mer kiugrani a hátán a repülőből az ejtőernyővel, akkor nem biztos, hogy kiugrik: lehet, hogy kinyílik, lehet hogy nem. Mi van ha nem nyílik ki, benne van ez is a pakliban, a

hit az kicsit ilyen, tudom, hogy ott van, tudom, hogy el van készítve, tudom kezelni, de azért kell vállalni azt a bátorságot és hogy igen, bevállalom. Persze az egyháznak sem volt teljesen egyértelmű és a lelkésznek mindig konfrontálódni kell: hol vannak a szülők, hol vannak az óvónők, mert jó része úgy gondolta, hogy ha egyházi óvoda, akkor mindenki minden vasárnap itt van, tele van a templom. Természetesen ezzel azóta is meg kell küzdeni, de a lelkész ezt vállalta és nyilván jól tudjuk, hogy egy egyházi óvoda nem erről szól. Az ember veti a magot, teszi a dolgát aztán egyszer meg lesz ennek is az eredménye, a gyümölcse. A növekedést azt nem mi adjuk, hanem az Isten, a mi dolgunk a magvetés, a munkálkodás és minden ami ebbe a kategóriába tartozik, annak, hogy milyen gyümölcse, eredménye lesz, azt a Jóisten majd megadja, de én töretlenül hiszem, hogy meglesz az eredménye. Látni kell azt, hogy milyen világkorszakban élünk, nem nekünk kedvez ez most, de ez nem kell a kedvünket szegje, hanem tennünk kell a dolgunkat.

Milyen törvények, törvényi szabályozók voltak az óvoda elindítása idején 2002-ben, ami segítette vagy nehezítette az elindítást?

Gondoljunk bele, hogy az 1999-es évek végén, a 2000-es évek elején vagyunk. Lehetett ugyan már egyesületet, alapítványt létrehozni, de több szempontból nem voltak még ezek jól körvonalazottak, még itt-ott billegett egyik másik törvényi vagy adminisztrációs jogi háttére, de az adott lehetőségekhez képest, amit akkor lehetett az országban törvényesen megtenni, azt meg is tettük. Hála Istennek ma is olyan jogászunk, ügyvédünk van, aki azóta is önzetlenül végzi ezt a munkát első perctől kezdve és mindig a leghatékosabb megoldásokat sikerült megtalálni. Így hoztuk létre az alapítványt, amelynek tagjai nagyobb részt a presbitériumból, a gyülekezetből választódtak ki és így alakult fokozatosan az az intézményi, jogi-adminisztratív háttér, amely mögé állt kezdetben az óvodának hivatalosan és a fokozatosan kiteljesedő, kiépülő gyermek és ifjúsági táncház mozgalomnak, ami itt az eklézsia keretében van, mert az alapítványt az mindig a presbitérium, mint jogi entitás, az hívhatja létre az egyházban.

Melyik évben indítottátok pontosan az óvodát? Hogyan sikerült beilleszteni a tanügyi rendszerbe?

2002-ben indult az óvoda két kisebb csoporttal. Mi nem kerestünk olyan megoldásokat, amelyek dubiózusak vagy kétségesek, hanem megvizsgáltuk a törvényi kereteket és lehetőségeket, hiszen nekünk fontos volt az, hogy olyan törvényesen működő oktatási intézményt hozzunk létre, amelyik ilyen szempontból nem okoz fejfájást, hanem megtalálja

a helyét az oktatási rendszerbe. Megkerestük a tanfelügyelőségen az akkori tanfelügyelő helyett, a lehetőségekhez képest meg is kaptuk a segítséget. Kerestük mindig az utat, a módot, hogy hogyan és miképpen lehetne megfelelő finanszírozást is kapni rá, de hát tujuk, hogy a törvények sok szempontból mai napig is billegnek és nem egyértelműek és miután lehetőség adódott arra, hogy az óvoda valamilyen formában, formális módon valamely egyházi oktatási intézményhez, elemi és középiskolához tartozzon, akkor ezt a lépést is megléptük és így az önkormányzattól egy bizonyos mértékű finanszírozást kaptunk. Persze ez nem jelentette azt, hogy megoldódott volna teljes mértékben a kérdésünk, mert a szülőknek továbbra is kellett vállalni a finanszírozást egy bizonyos mennyiségi étkezést és különböző költségeket. De ezt az alptvány és az adminisztratív gazdasági háttere mindig precízen végezte, hiszen azóta is megfelelő pénzügyi számvitelünk van, amely hála Istennek a legutóbbi állami vizsgálat idején is nem kapott elégtelent, hanem megfelelő minősítést. Valójában nem teszünk egyebet, mint évszázadok óta egyházunk elkötelezett vállalása, az hogy a templom, az iskola az teljes mértékben egymásra utaltan összekapcsolódják, hiszen tanító egyház is vagyunk, református egyházként ugye nekünk ez rendkívüli módon fontos és persze mindig meg kellett találni azokat az embereket, óvónőket, dadusokat, akik ebben intenzíven részt vállalnak, szakmai szempontból minőségi módon készülnek, azért, hogy egy minőségi óvoda tudjon maradni. Mert ugye ha csak egy óvoda lettünk volna a piacon, azért nem kellett volna feltétlenül létrehozni. Ha tudunk valami többletet adni, többletet megjeleníteni az egyházi vallásos hitéleti képzés mellett, látsd elsősorban a zenei vagy mindazt ami a népi kultúrához tartozik, ez adja igazán egyediségünket és jellegzetességünket a különlegességét illetően. A szakmai minőséget az oktatásban, nevelésben az természetes módon mindegyik óvónő magának kell hozza, mert attól lesz több a munka, amit el tud végezni. Az anyaszentegyház pedig, miképp a neve is mondja anyaként ott áll mögötte.

37. melléklet: Ötödik interjúalany válaszai (IA.5)

Interjú ideje: 2023. szeptember 4.

Interjú helye: Az interjúalany munkahelye, Nagyvárad, Călimăneștilor utca 10. sz.

Mikor és hol végezte tanulmányait?

1989-ben Nagyváradon, az ún. Mogyorósban végeztem esztergályos szakon. Abban az időben ez ipari iskola volt. Egyetemre nem sikerült bejutni.

Meséljen pedagógusi pályafutásáról!

A kommunizmus éveiben csak három hónap szülési szabadságot adtak az édesanyáknak, amelyet 1990-től meghosszabbítottak egy évre, így lehetőségem volt egy évet dolgozni tanítónőként. Abban az évben édesanyám Félegyházán tanítónő volt, és akkor ment szülési szabadságra az egyik kolléganője. A rendszerváltozás utáni években nagyon sok pedagógus faluról Nagyváradra ment tanítani, így a vidéki oktatási intézményekben tanerőhiány lépett fel. Ezt a keletkezett űrt képesítés nélküli munkaerő alkalmazásával próbálták pótolni. Ennek következtében tornatanárként tanítottam egy évet Nagyváradhoz közeli falvakban, majd ugyanitt egy vidéki óvodában óvodapedagógusként tanítottam egy évet, majd egy évet iskolában ugyancsak helyettes, szakképzetlen pedagógusként. 1992-ban iratkoztam be a kétéves tanítóképző főiskolára a nagyváradai állami egyetemen. 1994-ben sikeres államvizsga és versenyvizsga után kerültem a nagyváradai Orsolya Óvodába, amely a középfokú tanítóképző líceum gyakorló óvodája is volt abban az időben. Közigazgatásilag is az iskolához tartozott az intézmény, csak később vált önálló intézménnyé. 16 évet töltöttem el ebben az intézményben óvodapedagógusként. Minden évben termet kellett cserélni, ami nehézséget okozott. 2010-ben egyik kedves kolléganőm azzal keresett meg, hogy nem szeretnék-e dolgozni a Nagyváradon újonnan induló Waldorf-óvodában.

Hogyan alakult meg Nagyváradon a Waldorf-óvoda?

2010 tavaszán a sajtóból értesültem arról, hogy Nagyváradon is szeretnének Waldorf-óvodát indítani. Én akkor még nem gondoltam, hogy ebben az intézményben fogok dolgozni. A Waldorf-óvoda megalapításában nagy szerepe volt a szülők kezdeményezésének és a NAD Alapítványnak, melyet antropozófusok és spirituális emberek hoztak létre, illetve a nagyváradai Waldorf Egyesület, az AWO, amelyet szülők hoztak létre. Ez a két csapat létesítette Nagyváradon a Waldorf-óvodát, ők hívták meg ide a képzőket Bukarestből, Németországból és Kolozsvárról. Jelenleg is Kolozsvár a legnagyobb Waldorf-képző

központ, ahol még magyar nyelven is tartanak előadásokat magyarországi pedagógusok meghívásával. A kolléganőm hívott fel, hogy indul Nagyváradon is Waldorf-képzés magyar nyelven, és hogy nincs-e kedvem elvégezni. Sokat gondolkodtam rajta, mert önköltséges volt, és mert vakációban tartották a képzést. Végül beadtam a derekamat, és az első modul elvégzése után felkértek, hogy legyek a másik pedagógus a szeptembertől induló csoportban. A képzés további részét egy év alatt befejeztem, és azóta itt tanítok ebben a Waldorf-csoportban. Az elején sokat varrtam, horgoltam, ügyeskedtem, mert a csopotszobában nem lehet semmilyen műanyag játék, sem eszköz, tulajdonképpen a semmibe érkeztem. Abban az időben három román nyelvű Waldorf-csoport már működött egy magánháznál, de később egy újabb épületbe költözhetek, egy tömbházlakás földszintjére, amelyet kimondottan óvodának építettek. Itt csatlakoztunk hozzájuk magyar csoportként, és maradhattunk még két évet, 2012-ig. Ekkor ismét új épületet kellett keresni. Mivel megszűnt az egyik nagyváradai iskola, megkaptuk az államtól az épületet. Megkezdődött a felújítás és az átalakítás. A fűtés is cserépkályhával történt abban az időben. A csoport berendezésében nagyon sokat segített az alapítvány, anyagilag támogatott bennünket a beszerzésben. Mindent fára cseréltünk ki: ajtókat, ablakokat, bútorokat, illetve lambériát tettünk és gyapjuszőnyeget vettünk. A konyhát is ők szerelték fel. Az első évben nagyon sok képzést, előadást szerveztünk szülőknek és pedagógusoknak egyaránt. Magyarországról érkeztek pszichológusok, előadók, továbbá meghívtuk a kolozsvári Waldorf-iskolából a tanítónőket, hogy beszélgessenek a szülőkkel. Próbálkoztak a szülők, hogy Nagyváradon is indítsanak Waldorf-iskolát, de nagyon sok pénz kellett volna hozzá, utánajárás és papír, hogy megkapják az akkreditációt. Nem találtak olyan iskolaigazgatót, aki nyitott lett volna egy ilyen iskola elindítására. További nehézséget jelentett egy üres épület alárendelése ennek a célnak. Volt rá próbálkozás, a bukaresti pedagógusok próbáltak toborozni pedagógusokat egy Waldorf-iskola indítására, de nehézségekbe ütköztek, így végül nem sikerült. Sepsiszentgyörgyön és Székelyudvarhelyen viszont mai napig működik a Waldorf-iskola. A forradalom után Nagyváradot átugrották. Kolozsváron, Temesváron, Bukarestben és Jászvárosban létrehozták ezeket az intézményeket, de mi valahogy kimaradtunk belőle. Éppen ezért így is örülök, hogy legalább óvodai szinten sikerült ezt az alternatív programot beindítani immár 13 éve. Tíz éve vagyunk ebben az épületben, a nagyváradai hegyen. Ez sem véletlen, hiszen aki a Waldorf-módszert szereti, meg kell mássza a hegyet, legyen meg benne az akarat, hogy bármi áron is, de oda kerülök, hiszen a Waldorf-intézményeket erdő szélén, dombtetőn, valahol fent szokták létrehozni.

Mikor és hol kezdte pályafutását? Meséljen róla, milyen volt akkor az óvodai nevelés?

Óvodában Bors községben kezdtem tanítani 1991-ben rövid programú óvodai csoportban. Nagyon jó volt a munkaközösség, sok szemléltető eszközt készítettem kézzel, rajzoltam, festettem. 1994-ben kerültem Nagyváradra az Orsolya-óvodába. Jó kis magyar sziget volt ott. Gyakorlóintézmény lévén sok diákot fogadtunk, ami megnehezítette a mindennapi munkámat. Később, 2007-ben kezdtem el járni Bárádra a népfőiskolára körülbelül 15 kolléganőm kíséretében egynéhány éven keresztül. A Csillagvirág Alapítvány támogatta ezt a hétvégre megrendezésre kerülő kétéves képzést. Ők finanszírozták ezt a továbbképzést, fizették az utat és a szállást is. Nagyon sok új információval gazdagodtunk. Irénke néni, egy nyugdíjas óvó néni volt a lelke ennek a képzésnek. Elvitt bennünket a helyi óvodába, ahol minden természetes anyagokból volt kialakítva. Népi hagyományokkal és népi kézműves tevékenységekkel ismerkedtünk: csuhébaba készítés, nemezélés, citerázás, dráma, gyermekrajzelemzés, batikolás stb. Itt ragadt rám minden népi, ősi dolog, és most már csak ezt adom tovább az óvodában. A képzésen hallottakat kipróbáltam a saját csoportomban, és döbbenetesen működött, kezdve a rajzelemzésektől a színszimbolikáig. Mai napig alkalmazom ezeket a jó gyakorlatokat, bevonva a szülőket is. Például szüret, töklámpásünnep. Ezenkívül egy önismereti csoportba is jártam öt éven keresztül, ahol az aura, energetika került középpontba. Az oktató három lánya is Waldorf-óvodába járt, és sokmindent tanított, ami a Waldorfra jellemző, például a spiráljárást, amit decemberben szoktunk gyakorlatba ültetni és a szülőkkel is végigjárni. Sok előkészítő munkát igényel ez az adventi kertecske: a terem kiürítése, fenyőágak elhelyezése, kapu felállítása, csillagok, gyertyák, zene. Felkészülés a karácsonyra test, lélek, szellem szintjén. Nagyon megható, a szülők zokogva sírnak, még szerencse, hogy közben megy a zene. Ezen kívül a szülőket bevonjuk különböző kézműves tevékenységekbe is: festünk, rajzolunk, gyurmázunk együtt, odafigyelve a belső dolgokra. A Waldorfban megtaláltam a helyem, elfelejtettem mindent, ami a hagyományos óvodához kapcsol. A tanfelügyelőségen van egy olyan személy, aki az alternatív programokért felel, de személyesen soha nem jött el megnézni az intézményt.

Bukarestben adtak ki egy füzetet Waldorf-óvónők számára, amelybe vezetjük a tevékenységeket és a heti témákat. Ez merőben eltér a hagyományos óvodákban használatos füzetektől. Mi 3-4 hetente váltjuk egymást a kolléganőmmel. Ezeket epocháknak, periódusoknak hívjuk. A mi intézményünk az egyedüli állami Waldorf-óvoda, amely teljesen ingyenes a szülők számára. Bárhol a nagyvilágban magán Waldorf-intézményeket találunk.

Nem okozott nehézséget az átállás. Mi a magyar csoportban a saját magyaros arculatunkra alakítottuk a tevékenységeket, de a román kolléganőkkel is megosztjuk tapasztalatainkat. Az elején nehézséget okozott az a tény, hogy mivel játszanak a gyerekek. Voltak fa játékok és természetes anyagok: kövek, ágak stb. Feltalálták magukat a gyerekek.

Bukarestben és Kolozsváron folyamatosan van Waldorf-képzés és -konferencia. Az óvodapedagógusoknak van évi egy országos szintű találkozójuk, amelynek keretén belül megbeszélés, értékelés, képzés történik. Minden Waldorf-csoportba járó gyermek fizet évi 10 lejes hozzájárulást, amelyet az intézmény találkozókra, partnerkapcsolatok kialakítására költ. A konferenciákra külföldről érkeznek meghívott vendégek, és gyakorlati workshopokat is szerveznek.

Jelenleg 20 vegyes korosztályú gyermek jár a csoportba. Tapasztalataim szerint ez sokkal jobb a gyerekek szempontjából, hiszen a kicsi testvér együtt van a naggyal és segítik egymást. Az elmúlt tanévben 8 gyermek ment el iskolába. Az óvoda beindítása idejében a Bukarestből érkező személy szülők iskoláját tartott, és a játszótéren népszerűsítette ezt az alternatív oktatási formát. Nagyon sok gyakorlati tevékenységet is szerveztek a szülők számára.

A színszimbolikának is nagy jelentősége van a Waldorf-óvodákban. A hét napjait különböző színek jelzik, mi, óvodapedagógusok is a színnek megfelelő blúzt veszünk fel és hozzá szoknyát. Szabadnapok esetén néha még össze is keverem. A gyerekek már tudják, hogy melyik színű napon milyen foglalkozás következik. Például a zöld színű napon festünk. Más az óvodában a ritmus. Ha esik, ha fúj, minden nap egy órát kint töltünk a szabadban. Három hétig ugyanaz a mozgással kísért körjáték, amelyet szerep alkalmával be szoktunk mutatni a szülőknek. A Waldorf nem javasolja idegen nyelv tanulását ebben a korban, mert a gyermekek agya még nincs teljesen kifejlődve.

Minden héten egy mesét dolgozunk fel a gyermekeknek, pénteken már visszamesélik. Hagyományos tevékenységek nincsenek, nem dolgozunk frontálisan a gyerekekkel. Minden nap van egy óra szabad játék, melynek keretén belül van rajz. A hétfői rajzokat mappába tesszük. Sokat énekelünk, mozgás közben is. Van a reggeli köszöntő, utána reggeli. Ezt követi a mondókázás, ritmusgyakorlatok és a népi énekes, mozgásos játék. A nagyobbakkal kézműveskedünk, fonunk, szövünk stb. Amikor kint vagyunk a gyerekekkel az udvaron, mindig elfoglalom magam. Például levelet seprek, takarítok, horgolok stb. Ilyenkor a gyerekek is csatlakoznak hozzám.

Hogyan éreztette hatását a kommunizmus az óvodai életre kivetítve? Volt rá lehetőség, hogy a magyar gyermekek anyanyelvükön tanulhassanak?

Magyar falvakban nem jelentett gondot az anyanyelven történő tanulás. Például a borsói óvodában is csak magyar nyelvű óvodai csoport volt.

Hogyan volt berendezve az óvodai csoport? Voltak-e szakkönyvek, segédanyagok az óvodapedagógusok számára? Ismerték-e az aktuális pedagógiai programot?

Abban az időben a mezei munka miatt télen voltunk hosszú szabadságon, és nyáron dolgoztunk, nyitva volt az óvoda. Nagy füves udvarunk volt, műanyag játékokkal játszhattak a gyerekek.

Körülbelül mennyi volt a gyermeklétszám egy csoportban?

Körülbelül 20 vegyes korosztályú gyermek járt óvodába.

38. melléklet: Hatodik interjúalany válaszai (IA.6)

Interjú ideje: 2023. szeptember 6.

Interjú helye: Waldorf Óvoda, Nagyvárad, Călimăneștilor utca 10 sz.

Mikor és hol végezte tanulmányait?

1971-ben Nagyenyeden. Abban az időben két magyar nyelvű óvónőképző volt Erdélyben, Nagyenyeden és Székelyudvarhelyen. Ötéves volt a képzés.

Mikor és hol kezdte pályafutását? Meséljen róla, milyen volt akkor az óvodai nevelés?

Érettségi után Szalacsra kerültem. Itt dolgoztam két évet. Gyönyörű volt, de messze volt Nagyváradtól (kb. 45 km), mert minden hétvégén haza kellett jöjjek. Édesanyám meghalt 18 éves koromban. és édesapámról nekem kellett gondoskodnom. Itt két magyar csoport volt egy régi épületben. Kellemes volt a munkaközösség, jó kapcsolatot ápoltunk mindenkivel, nagyokat szerepeltünk. Két év után egy közelebbi faluba kerültem, Micskére (kb. 30 km). Sajnos itt sem volt könnyebb, mert ingázni kellett. Nagyváradai lévén a szívem mindig hazahúzott.

Hogyan éreztette hatását a kommunizmus az óvodai életre kivetítve? Volt rá lehetőség, hogy a magyar gyermekek anyanyelvükön tanulhassanak?

Versenyvizsga után Nagyváradon román csoportba helyeztek. Amikor megtudtam, sírtam és ordítottam, hogy nem azért végeztem az iskolát Nagyenyeden magyar nyelven, hogy román csoportba tanítsak. Akkor terhes voltam a fiammal, és a férjem is azt javasolta, hogy fogadjam el az állást, mert így Nagyváradon maradhatok. Ez a ruhagyár óvodája volt a város központjában. 14 évet tanítottam itt, a rendszerváltozásig. A kollégákkal nem volt gondom, nagyon rendesek oltak. Viszont volt egy sovíniszta igazgatónő. Annak ellenére, hogy voltak magyar gyerekek a csoportban, nem volt szabad megszólalni magyarul. Emlékszem, egyszer, amikor az ebédlőben voltunk, és az egyik kisfiút magyarul kérleltem, hogy legalább a krumplit egye meg a levesből, az igazgatónő magából kikelve ordított, hogy ebben az intézményben csak románul lehet beszélni. A meséket is csak olvasni volt szabad a könyvből, az író szavaival. Természetesen a magyar gyerekek semmit nem értettek a történetből, és elmondtam nekik magyarul is. Mivel még a falnak is füle volt, természetesen ez kiderült, és jókora letolást kaptam érte. Ez a hozzáállás fentről jött, mint ahogy az is, hogy mit tanítottunk a gyerekeknek. Ceaușescu elvtárs születésnapjára éljenző román verset kellett

megtanítani az óvodásoknak. Nekünk pedagógusoknak is szerveztek vizsgákat, ahol szintén hazafias verseket kellett tudni könyv nélkül.

1989-ban az Orsolya-óvodából elment az egyik magyar óvónő, és engem felhívtak a tanfelügyelőségre, hogy menjek át a helyére. Én nem szerettem volna, mert nagyon jó csoportom volt, és mert már megszoktam a román csoportban. Azzal fenyegetőztek, hogy ha ellenkezem, felbontják a munkaszerződésemet. Beadtam a derekamat, és átmentem az Orsolya Óvodába. Egy év után közölték velem, hogy ismét versenyvizsgáznom kell, mert ez egy történelmi múlttal rendelkező intézmény. Sikeresen vizsgáztam, így maradhattam az intézményben. 1989 szeptemberétől 20 éven át tanítottam itt.

Körülbelül mennyi volt a gyermeklétszám egy csoportban?

Nekem mindig sok gyerek járt a csoportomba, már vidéken is. A ruhagyár óvodájába is nagyon sok gyerek járt, reggel 6-tól 2-ig. Mi reggel 7-re mentünk dolgozni 1-2-ig, a délutános óvónő pedig ott maradt este 8-ig, mert este 10-kor vitték haza a gyerekeket. Az alatt az idő alatt, amíg a szülők dolgoztak, a gyermek óvodai nevelésben részesült. Ez azt jelentette, hogy a gyermekek egy része egyik héten 6–14 óra között volt az intézményben, a másik héten pedig 14–22 óra között. Ugyanúgy, ahogy a szülők mentek két váltásban dolgozni a gyárba, úgy hozták a gyerekeket óvodába. Szegényeket nagyon megviselte, fáradtak voltak. Állítólag Romániában három ilyen óvoda volt, és ez a nagyváradi volt az utolsó, amelyik a ruhagyárral együtt megszűnt. Este 10 órakor a dadusok a gyár kapujához vezették a gyerekeket, és a szülők, amikor végeztek a munkával, fogták a gyerekeket és mentek haza. Egyik alkalommal az anyuka otffelejtette a gyereket, és hazament. Szegény ott aludt a portás fülkéjébe.

Az Orsolya-óvodában volt olyan év, amikor 43 gyermek volt a csoportomban, de 25 alatt soha nem volt. Végül nem a gyerekek, hanem a szülők magatartása miatt döntöttem úgy, hogy hamarabb eljövök nyugdíjba.

Milyen volt a kapcsolat az óvodapedagógusok és a szülők között?

Az egyik érdekesség, hogy az első óvodai csoportomból az egyik gyerekekkel ma is tartjuk a kapcsolatot. Azóta sokat változtak a szülők, nagyon elkényeztetik a gyerekeket.

**Milyen gyökeres változások történtek az óvodai nevelésben a rendszerváltozás után?
Miben nyilvánult meg az újítás? Mennyire volt nehéz azonosulni az innovatív intézkedésekkel?**

A rendszerváltozás után volt egy jó pár év, amikor szabad kezünk volt, és azt csináltunk, amit akartunk. Ha úgy láttam jónak, sétálni vittem a gyerekeket, ha jónak láttam, megcseréltem a mesét. Utána ismét jöttek a keretek, az okosabbnál okosabb ötletek. Én aláírom, hogy egy kezdő óvodapedagógusnak kell az útbaigazítás, de egy tapasztalattal rendelkező óvónő már tudja, mit kell csinálni. A rendszerváltozás után minden magyarországi továbbképzésen, előadáson részt vettem, mert úgy gondoltam, hogy mindenből tanulhatok valamit, amit hasznosítani tudok. Voltam Kecskeméten, Sárospatakon, Sopronban, Szovátán, és innen magammal hoztam azokat a dolgokat, amelyeket úgy ítélt meg, hogy segítik a munkámat. Már Nagygyedén a képzőben folyamatosan készítettük a szemléltetőket, gyűjtöttük az anyagokat, amelyeket fel tudtunk használni az óvodai munkánk során.

Hogyan jelentek meg az alternatív pedagógiai programok? Értésültek-e erről az óvodapedagógusok?

Továbbképzéseken volt szó róla, de akkor is megtartottuk belőle azokat a dolgokat, amelyek számunkra fontosak voltak. Az Orsolya-óvodában az egyik csoportban kísérleti jelleggel beindították a Step by step-programot. Ez azzal járt, hogy adtak pénzt és egy segédóvónőt, de nekem nem nyerte el a tetszésemet, hogy külön csoportokba foglalkoztak a gyermekekkel. Két év után megvonták a támogatást, és visszatértek a hagyományos programra.

39. melléklet: Hetedik interjúalany válaszai (IA.7)

Interjú ideje: 2023. október. 8.

Interjú helye: Csillagocska Óvoda, Nagyvárad, Ștefan cel Mare út 6. sz.

Mikor és hol végezte tanulmányait?

1979-ben Nagyváradon a Iosif Vulcan közép fokú óvóképzőben. Abban az évben csak óvónőképző osztályt indítottak, és ötéves volt a képzés. Két évet jártunk a Moghioroș-líceum épületébe, utána áthelyeztek bennünket a román tanítóképző osztályok mellé. Szaktanáraink voltak ugyan, de a módszertant is románul kellett tanulni.

Mikor és hol kezdte pályafutását? Meséljen róla, milyen volt akkor az óvodai nevelés?

Nem volt versenyvizsga, a kihelyezés média alapján történt. Így kerültem én az Érmellékre, Érsemjénbe, ahol 9 évet tanítottam. Mivel messze volt Nagyváradtól, ezért hétköznap ott laktunk. Itt két magyar csoport működött, rövid programmal. Télen 3 hónap szünet volt, nyáron pedig dolgoztunk, nagyokat szerepeltünk a gyerekekkel. Az igazgató jóvoltából augusztus végén kaptunk egy hét szünetet, hogy szeptember 1-én újult erővel kezdhesük el a következő tanévet. A téli időszakban Nagyváradon egy román óvodába jártam tanítani. Ez jó lehetőség volt arra, hogy gyakoroljam a román nyelvet.

1988-ban kerültem be Nagyváradra, ahol két intézményben is tanítottam: két hetet a 10-es óvodában és két hetet az 53-as óvodában, mindkét helyen román nyelven. Erre azért volt szükség, mert az igazgatónők munkaidejük felét a csoportban kellett eltöltsék, másik felét pedig az adminisztratív dolgokkal, és engem jelöltek ki, hogy helyettesítsem őket ezekben az időszakokban. Abban az időben a kihelyezések önkényesen történtek, behívtak a tanfelügyelőségre és közölték, hogy melyik intézményben fogok tanítani a következő tanévtől. Ezekbe a román csoportokba is sok magyar gyermek járt, de nem volt szabad magyarul megszólalni, sem a gyermekekkel, sem a kollégákkal.

1990-ben alakítottunk egy magyar csoportot, ahol öt évet dolgoztam, majd a református egyháznál voltam fejlesztő pedagógus 9 éven át. 2004-től ismét visszatértem az óvodapedagógusi pályára a Csillagocska Református Zeneóvodába, ahonnan 2008-ban betegnyugdíjba mentem egészségügyi gondjaim miatt.

Hogyan éreztette hatását a kommunizmus az óvodai életre kivetítve? Volt rá lehetőség, hogy a magyar gyermekek anyanyelvükön tanulhassanak?

A magyar falvakban szerencsésebbek helyzetben voltak a gyerekek, hiszen ott magyar nyelvű óvodai csoportok és iskolák működtek, de városi viszonylatban szinte természetes volt, hogy a magyar gyermekeket román bölcsődébe, óvodába iratták be.

Hogyan volt berendezve az óvodai csoport? Voltak-e szakkönyvek, segédanyagok az óvodapedagógusok számára? Ismerték-e az aktuális pedagógiai programot?

A falusi óvodák kevésbé voltak játékokkal felszerelve, de hatalmas, zöld udvaruk volt, ahol a gyerekek szaladgálni, játszani tudtak. Az óvodai felszereléseket is a szülők hozták be, igaz, sokat kellett kérlelni őket. Mivel nyáron is jártunk óvodába, ezért az évváró műsorokat augusztusban tartottuk, nagyokat szerepeltünk.

Használtunk egy magyar nyelvű szöveggyűjteményt, amit Romániában adtak ki, illetve magyarországi ismerőseim révén jutottam még meséskönyvekhez és szakmai könyvekhez. Az óvodai program román nyelvű volt, és a lecketerveket is románul kellett írni.

Körülbelül mennyi volt a gyermeklétszám egy csoportban?

Több gyerek volt egy csoportban, körülbelül 25-30.

Milyen volt a kapcsolat az óvodapedagógusok és a szülők között?

Mindig jó kapcsolatot áptam a szülőkkel. Természetesen a korábbi években kevesebb idejük jutott betekinteni az óvodai életbe.

Milyen gyökeres változások történtek az óvodai nevelésben a rendszerváltozás után?

Miben nyilvánult meg az újítás? Mennyire volt nehéz azonosulni az innovatív intézkedésekkel?

Jól emlékszem arra a napra, amikor kitört a forradalom. Dél körül mentem be az óvodába. A kolléganőim az egyik teremben voltak összegyűlve és örömkialtóásokat zengtek. Zűrzavar volt, és minden szülő jóval hamarabb jött aznap a gyermekért, már a koradélutáni órában elvitték őket. Ezt követően csak lassan kezdődött meg a változás. Egy néhány hónapig semmi érdemleges nem történt. 1990 márciusában már szabadon taníhattam magyar verset nőnapra a csoportomban lévő magyar gyermekek számára.

1990 nyarán kínálkozott egy olyan lehetőség, hogy elsőként indíthatunk be magyar óvodai csoportot a Rogériusz negyedben. Az 52-es számú óvoda igazgatónője biztosított számunkra egy üres termet, azzal a feltétellel, hogy a meglévő csoportokból nem vesszük ki a magyar anyanyelvű gyermekeket, hanem hozunk külsős gyermekeket. Ez nem jelentett gondot,

hiszen abban az időszakban voltak a gyermekeim óvodás korúak, és az ismerősi körből egy néhány nap alatt sikerült egy csoportra való óvodást összegyűjteni.

Ön szerint az óvodapedagógusok könnyen tudtak alkalmazkodni a nemzeti tanterv (curriculum) folyamatos változásaihoz?

Az újításokat pedagógiai körön mutatták be, magyarázták el. Véleményem szerint az óvodapedagógusok személyiségétől, felkészültségétől, nyitottságától függött, hogy milyen újításokat vezettek be.

Hogyan jelentek meg az alternatív pedagógiai programok? Értésültek-e erről az óvodapedagógusok?

Én csak Magyarországon találkoztam a Step by step-programmal.

Szervezték-e továbbképzéseket, amelyeknek az alternatív programok, módszerek voltak a központi témái?

A rendszerváltozás előtt csak pedagógiai köröket tartottak, ahol a pedagógusok tevékenységeket mutattak be román nyelven. Vicces volt, hogy általában ezeket az alkalmakat magyar anyanyelvű kolléganők kellett tartásuk. A magyar nyelv tanításáról nem esett szó abban az időben. A pedagógiai körök a forradalom után is megmaradtak, de akkor már külön szervezték a magyar óvónők számára. Itt mutatták be az újításokat, a változásokat. Számomra nem okozott nehézséget a változás, az újítás, mert én mindig szerettem lépést tartani a innovatív intézkedésekkel, szerettem kipróbálni új dolgokat. Az első magyar nyelvű továbbképzéseken Magyarországon vehettem részt, amelyekre a történelmi egyházakon keresztül nyílt lehetőség. Kihasználtam minden lehetőséget, mert sok új dolgot tanultam. Így jutottam el egy Step by step pedagógiai programmal működő óvodába is. Ezek által szakmailag fejlődtem, és magammal vittem mindent, ami számomra hasznos volt.

40. melléklet: Nyolcadik interjúalany válaszai (IA.8)

Interjú ideje: 2023. október. 30.

Interjú helye: Nagyvárad, Csillagocska Óvoda, Ștefan cel Mare út 6 sz.

Mikor és hol kezdte pályafutását? Meséljen róla, milyen volt akkor az óvodai nevelés?

Nagyváradon kezdtem, az első három évet az akkori Moghioroș-líceum, a mai Ady Endre Gimnázium épületében voltunk, és utána csatoltak a Pedagógiai Líceumhoz, ahol több román osztály is volt. Négy megyéből voltunk az osztályban, mindenki vidéki volt. Az osztályfőnökünk pedagógia-pszichológia szakos tanár volt, és románul tanította nekünk ezeket a tantárgyakat. Lediktálta, és nekünk szóról- szóra be kellett magolni. Ez rossz emlék maradt. Abban az évben csak óvónőképző osztályt indítottak, és ötéves volt a képzés.

A kihelyezés az külön történet, média alapján történt. Megígérték nekünk, hogy aki 9-esnél nagyobb átlagjeggyel végez, annak biztosítanak óvodapedagógusi állást Váradon. A Bihar megyei diákok közül nekem volt a legnagyobb jegyem, de az elosztásnál azt mondták románul, te menj az árvaházba! Gondoltam magamban, inkább tanyára megyek, mert mi már jártunk gyakorlaton a váradi és a tenkei árvaházakban. Iszonyatos volt, ahogyan ott bántak a gyermekekkel, kezünkbe adták a botot és a papucsot, de erről nem is szeretnék beszélni. Azt mondtam, inkább elmegyek bárhova, csak oda ne kerüljek. Közben édesapám intézkedett, hogy hátha talál nekem egy jobb helyet Mihályfalván. Ott volt is egy, az igazgatónőnek fenntartott állás a napköziben, román csoportban, és végül oda mentem.

Hogyan éreztette hatását a kommunizmus az óvodai életre kivetítve? Volt rá lehetőség, hogy a magyar gyermekek anyanyelvükön tanulhassanak?

A több mint 20 gyermek között egy román volt, de színmagyar település volt még akkor Érmihályfalva, ő is tudott magyarul. Kezdként nehéz volt a kicsi csoportos gyermekekkel. Szerencsém volt, mert külön épületben voltunk, így szólhattam magyarul a gyerekekhez, mert senki nem hallotta. Viszont a tevékenységeket románul tartottam és a szerepeket is. Rendes volt az igazgatónő is. Én csak délelőtt voltam a gyerekekkel, utána átvittem őket a másik épületbe, ott megebédeltek, és maradtak délutánig.

A következő évben már két magyar osztály végzett Váradon, mert 5 évről 4 évre csökkentették a képzés idejét, így több pedagógusnak kellett egyszerre helyet biztosítani. Nekem sikerült elhelyezkedni a Nagyváradhoz közeli Bors településen helyettes óvónőként. Itt tíz évet tanítottam. Itt a szövetkezet működtette a napközit tavasztól ősziig. Márciustól

november végéig volt nyitva az óvoda, ameddig tartott a munka a földeken. Ők biztosítottak dadát, és a gyerekek délután dadával aludtak. Az óvoda udvarán volt a konyha, ahol főztek a gyerekeknek. Az óvoda épülete régi volt és dohos, nagyon picike termekkel. Játékok nem voltak, mi vettünk egynéhányat a szülők pénzéből. Hatalmas kertünk volt az óvoda mellett. Nem volt kapu sem. Egyszer az egyik gyerek elszaladt az országút felé, én mezítláb szaladtam utána... 1986-ban, a második fiam születése után mentem vissza dolgozni, és azt tapasztaltam, hogy a másik csoportban román óvó néni tanított magyar gyermekeket. Nagyon nehéz helyzetben volt, mert nem értette, mit mondtak a gyerekek, így én és a dadusok segítettünk neki. Meg is jegyezte, hogy nem érti ,miért van erre szükség, nekem sem jó és a gyermekeknek sem jó. Szegényke nem boldogult, sokszor sírva jött, hogy se fegyelmezni, se tanítani nem tudja így a gyerekeket. Olyan furcsa volt ezt az Ő szájából hallani, hogy miért csinálják ezt, hogy a magyar gyermekekhez román anyanyelvű óvónőt tesznek.

A tanfelügyelő román volt, de a körfelelős magyar volt, és a pedagógiai köröket magyarul tartottuk. A forradalom után volt először és utoljára, hogy mi választottunk tanfelügyelőt magunk közül, aki bennünket képviselt. Azt gondoltuk, hogy ez már ezután így lesz, de később ezt már a rendszer megoldotta...

Hogyan volt berendezve az óvodai csoport? Voltak-e szakkönyvek, segédanyagok az óvodapedagógusok számára? Ismerték-e az aktuális pedagógiai programot?

1990-ben a szomszédos faluban nyugdíjba vonult két óvó néni, és én átmentem az egyik helyére Szentjánosra. Komolyan vettük a tanításokat, segítettük egymást. A nyugdíjas óvónők segítettek abban, hogyan kell elkészíteni a munkatervet. Továbbképzéseket is szerveztek. Épp 1989 decemberében történt, amikor kitört a forradalom, hogy én még a munkahelyemen voltam, a férjem a két kicsi gyermekünkkel a szüleihez utazott Sepsiszentgyörgyre. Én itt ragadtam Váradon. A gyerekek ma is emlegetik, hogy a tömbház előtt égették Ceaușescu fényképét meg a könyveket. Nekik élmény volt. Utána pedig haza kellett jöjjenek vonattal. Én már nem tudtam utánuk menni Székelyföldre, csak imádkoztam, hogy egyszer lássam meg őket. A kisebbik fiam akkor 3 éves volt. Több veszélyhelyzet volt, hála Istennek szerencsésen hazaértek, de a karácsonyt abban az évben külön töltöttük.

Körülbelül mennyi volt a gyermeklétszám egy csoportban?

Már nem emlékszem pontosan, de 20 fölött volt, az bizonyos.

Milyen gyökeres változások történtek az óvodai nevelésben a rendszerváltozás után? Miben nyilvánult meg az újítás? Mennyire volt nehéz azonosulni az innovatív intézkedésekkel?

Lényegében semmi változást nem éreztünk az óvodai életben a forradalom után. Ami a módszertant illeti, próbálgattak újításokat bevezetni. Egy-egy ügyes óvónő módszertani füzetet, szöveggyűjteményt adott ki, amit sokáig használtunk. Ebbe mi is besegítettünk. Előtte volt a *Bújj, bújj zöld ág* című gyűjtemény. Diákkoromban megvettük az *Ének, játék, vers és mese az óvodában* című gyűjteményt és az *Aranykaput*. Amikor megjelent a könyvesüzletekben, minket küldtek is, hogy vegyük meg. Mikor elkezdtem dolgozni, nekem ezek a szakmai gyűjtemények már mind megvoltak.

Ön szerint az óvodapedagógusok könnyen tudtak alkalmazkodni a nemzeti tanterv (curriculum) folyamatos változásaihoz?

Véleményem szerint a módszertan nem sokat változott. Voltak apróbb változások, de az alap megmaradt. 2019-ben mentem nyugdíjba, de nagyon megbántam. Iszonyúan hiányzott az óvoda és a gyerekek. Négy évvel később visszamentem egy fél évre, de akkor sem csináltam semmit másképp.

Hogyan jelentek meg az alternatív pedagógiai programok? Értésültek-e erről az óvodapedagógusok? Szerveztek-e továbbképzéseket, amelyeknek az alternatív programok, módszerek voltak a központi témái?

Magyarországon, Berettyóújfaluban voltam továbbképzésen és óvodalátogatáson, és ott is sok új dolgot tanultam, amiből egy-egy módszert alkalmaztam is. Váradon is voltam a Step by step- és a Waldorf-óvodában is.

Milyen volt a kapcsolat az óvodapedagógusok és a szülők között?

Én mindig jó kapcsolatot ápoltam a szülőkkel, nagyon segítőkészek és tisztelettudóak voltak. Ez volt az egyik ok, amiért nem akartam Nagyváradra jönni tanítani.

41. melléklet: Kilencedik interjúalany válaszai (IA.9)

Interjú ideje: 2023. augusztus 14.

Interjú helye: Nagyvárad, Dobrogei utca 16 sz.

Mikor és hol végezte tanulmányait?

1978-ben fejeztem be négyéves tanulmányaimat a nagyenyedi Bethlen Gábor Kollégiumban. Én Szatmár megyében felvételiztem, és elsőként jutottam be a kollégiumba. Szigorúság volt, de nagyon szerettük. Tiszteletre, kitartásra és munkára neveltek bennünket. Volt színjátszó kör. A megtanult darabokat a környékbeli magyar falvakban mutattuk be.

Mikor és hol kezdte pályafutását? Meséljen róla, milyen volt akkor az óvodai nevelés?

Érettségi után a kihelyezések a média alapján történtek a megyeszékhelyen. Szerencsés helyzetben voltam, mert szülőfalumba, Erdődre kerültem kinevezett óvodapedagógusként. Egy tágas épületben működött az óvoda két magyar csoporttal, amelyet a Szövetkezet működtetett. Tágas udvarunk volt, ezért sokat tartózkodtunk a szabadban. Megfigyeltük a környezetünket és az évszakok váltakozását. Mindig is közel állt hozzám a természetszeretet, ezért erre neveltem a gyermekeket is. Decembertől áprilisig tartott a téli vakáció, és egész nyáron nyitva voltunk, mert a szülők mezei munkát végeztek. 1985-ben férjhez mentem és családommal együtt Nagyváradra költöztünk. Először csak helyettes óvodapedagógusként kaptam állást egy nagyváradai állami óvodában, később pedig kinevezett (románul „titular”) lettem.

Hogyan éreztette hatását a kommunizmus az óvodai életre kivetítve? Volt rá lehetőség, hogy a magyar gyermekek anyanyelvükön tanulhassanak?

Magyar falvakban nem jelentett gondot az anyanyelven való nevelés. Román tevékenységeket tartottunk a gyerekeknek, hazafias verseket és minden nap elénekeltük a román himnuszt.

Hogyan volt berendezve az óvodai csoport? Voltak-e szakkönyvek, segédanyagok az óvodapedagógusok számára? Ismerték-e az aktuális pedagógiai programot?

Kevés játék volt, ezért legtöbbit az udvaron játszottam a gyerekekkel. Mivel télen otthon voltak, ezért az óvodában töltött idő alatt mindig ki tudtunk menni az udvarra vagy a közeli rétre játszani és tanulmányozni a természet csodáit. Nagy hangsúlyt fektettem a gyakorlati, háztartási tevékenységekre. Sokat kísérleteztünk a gyerekekkel, a mindennapi valós életre

szerettem volna őket felkészíteni. Nagy hangsúlyt fektettünk a karácsonyi és évváró műsorra, amelyet a kultúrotthonban népviseletbe öltözve tartottunk. Ezeken az alkalmakon az egész falu képviseltette magát. A pedagógiai program román nyelvű volt, egymástól és idős kollégáktól tanultunk verseket, énekeket, kézzel készítettük a szemléltető eszközöket.

Körülbelül mennyi volt a gyermeklétszám egy csoportban?

Kb. 30 gyermek járt egy csoportba, de abban az időben természetes volt a magas gyermeklétszám.

Milyen volt a kapcsolat az óvodapedagógusok és a szülők között?

A szülők és a gyermekek is tisztelettudók voltak.

Milyen gyökeres változások történtek az óvodai nevelésben a rendszerváltozás után?

Miben nyilvánult meg az újítás? Mennyire volt nehéz azonosulni az innovatív intézkedésekkel?

Falusi környezetben kevésbé éreztük a rendszerváltozás hatását. A vidéki óvodákban nem történtek nagy változások, tovább folytattuk a megkezdett oktató-nevelő munkát.

Ön szerint az óvodapedagógusok könnyen tudtak alkalmazkodni a nemzeti tanterv (curriculum) folyamatos változásaihoz?

Nekem nem okozott gondot a változás, szerettem lépést tartani az újításokkal. Folyamatosan képeztem magam. Kezdetben beiratkoztam a Nagyvárad Egyetem óvodapedagógus- és tanítóképző szakára, és a munka mellett végeztem el. Én segítettem a fiatal kolléganőimnek. Ezenkívül sok továbbképzésen vettem részt, ahol mindig tanultam valami újat.

Hogyan jelentek meg az alternatív pedagógiai programok? Értésültek-e erről az óvodapedagógusok?

Igen, hallottunk róluk, de a mindennapi óvodai nevelésbe nem alkalmaztuk. Illetve nálam végig megmaradt a természetszeretet, és alternatív módszerként alkalmaztam az óvodai nevelésben. Gyakran elhoztam a kertembe a gyerekeket és megfigyeltük a zöldségeket. Máskor diót törtünk az óvoda udvarán.

Szerveztek-e továbbképzéseket, amelyeknek az alternatív programok, módszerek voltak a központi témái?

Amikor lehetőségünk nyílt magyar nyelvű képzéseken részt venni, rendszeresen jelentkeztem. Jó volt új dolgokat tanulni és tapasztalatokat cserélni.

42. melléklet: Tizedik interjúalany válaszai (IA.10)

Interjú ideje: 2023. november 13.

Interjú helye: Nagyvárad, Sovata utca 42. sz.

Mikor és hol végezte tanulmányait?

1997-ben Nagyváradon, a Iosif Vulcan Óvó- és Tanítóképzőben, 5 évet jártunk. Elmondhatom, hogy én tanítónőnek készültem, de végül úgy hozta az élet, hogy óvodába kerültem, mert ez maradt szabadon.

Milyen gyökeres változások történtek az óvodai nevelésben a rendszerváltozás után? Miben nyilvánult meg az újítás? Mennyire volt nehéz azonosulni az innovatív intézkedésekkel?

A 25-ös számú óvodába kerültem, ott kezdtem el pályafutásomat 1997 szeptemberétől. Csak az az egy hely volt szabad abban az évben. Nagyon jó kis összetartó közösség volt, mind a román, mind a magyar tagozat, az igazgató tartotta össze. Egy magyar csoport és öt román csoport volt az intézményben. Sok gyerek járt akkor a csoportomba, 27–32 között. Ami nagyon nehéz volt a hagyományos oktatásban, hogy az első napszak után a kötelező tevékenységek frontálisan zajlottak. Persze akkor is tett bele az ember a saját személyiségéből mozgást meg játékot, ami csak lehetett. Frissen végzettként alkalmaztam a tanult módszereket, de valahogy üresnek tűnt, nagyon kötöttnek, hogy minden nap ugyanúgy zajlik: leülünk és lezajlik a két vagy három tevékenység, ezen felül a románt állandóan gyakoroltuk, minden nap. Én nem voltam vele megelégedve, és azt sem szerettem, hogy a gyerekek három tevékenységen keresztül ültek. Annak ellenére, hogy beiktattam 5-10 perces mozgást, nekem monoton volt. 1998-ban az egyik pedagógiai körön az akkori tanfelügyelő bementette ezt a lehetőséget, a Step by step-programot. Mondta, hogy ezt a programot már kipróbálták az Orsolya-óvodában, de nagyon jókat mondott róla: tevékenységközpontok vannak, ahol a gyerekek gazdag anyaggal ellátott centrumokban tevékenykednek. Nekem nagyon felkeltette az érdeklődésemet, és rögtön mondtam a kolléganőmnek, hogy van egy ilyen program és egy ilyen módszer, és én nagyon kíváncsi vagyok rá, mert annyira gazdag, annyira sokrétű és sok lehetőség van benne. Nekem unalmas a megszokott program. Erre ő azt mondta, hogy rendben, ha te szeretnéd, akkor próbáljuk ki. Mondtam az igazgatónőnek is, neki is nagyon tetszett. Nagyon nagy különbség volt az akkori kötelező tevékenységekhez képest, sokkal gazdagabb volt. Van a csoportban kilenc

centrum, amit felbonthatsz igénybe véve néhányat belőle minden nap. Van egy reggeli találkozó, annak megvannak a momentumai. Most már ezek is be vannak építve a curriculumba, de akkor még nem voltak. Mi készítettük elő nagy csomagolópapírra a nap híreit, a gyerekek pedig felrajzolták, beszínezték.

Aztán jött a Step by step-képzés, Szatmárnémetiben indították, ott végezték el az Orsolya-óvodából is a kolléganők, akik vállalták. Addig is voltak képzések, de mindegyik úgy zajlott, hogy hallgatóság meg előadó, nem volt interaktív. Ez teljesen másképp zajlott, nagyon tetszett nekünk, külön asztaloknál ültünk, csapatokra osztva, interaktív volt, mintha mi lettünk volna a gyerekek. Megmutatták, hogyan kell megosztani a gyerekeket különböző kártyák segítségével. Nekünk ez nagyon tetszett, mert újszerű volt akkor. Nekem idősebb kollégáim voltak akkor, és nem nagyon ismerték az új módszereket, még az empátia kifejezést sem hallották, az újszerű fogalmak idegenek voltak tőlük. Mindenkinek nagyon tetszett, mert mozgalmas volt, belátták a kollégák, hogy milyen rossz az, amikor a gyerek egész nap ott ül a széken, és milyen kevés az a tíz perc mozgás. A Step by step-programban a gyerek állandóan mozog, és aktív, cselekedtető módszereket használ. A tudományokban ott van a felfedeztetés, a homok-víz centrum, ami érdekes volt számukra, mert addig senki sem hallott még erről. Addig a hagyományos programban mi csak képeket használtunk meg néha tárgyakat. Akkor voltunk gondban, amikor a Pedagógiai Líceum diákjai jöttek hozzánk gyakorlatra, mert nem volt még egy kész tervünk. Nekik az iskolában a hagyományos mozzanatokot tanították, és nem tudták, hogyan járjanak el a Step by step-csoportban. Attól a pillanattól, amikortól a hagyományos curriculumba bevezették az integrált tevékenységeket, össze tudtuk hangolni a diákokkal a napi tevékenységeket. Ezek jelentették a nehézséget, mert mi gyakorló óvoda voltunk 16 éven át. Volt egy tanfelügyelő, aki az alternatív programokért felelt, és kijelentette, hogy nem fogadjuk tovább a diákokat, mert nekik a hagyományos curriculumot kell megtanulniuk. Most már nem nagyon látszik a különbség a hagyomás csoportok és a Step by step-csoport között. Például vannak kolléganőim, akik csak akkor alkalmaznak integrált tevékenységeket, amikor ellenőrzés van.

Az volt az első lépés, hogy át kellett rendezni a csoportot. A képzés után hazajöttünk Szatmárról nagy tervekkel. Sosem felejttem el, az igazgatónő nagyon lelkes volt, azt mondta, hogy óriás lépésekben kell változtatni, gyökeresen meg kellett változtatni a mindennapjainkat a hagyományos program után. Tőlünk, magyaroktól eredt az ötlet, a román csoportok csak öt évvel később, 2004-ben csatlakoztak ehhez a programhoz. Az idősebb kolléganők azt mondták, hogy ők nem vállalják, mert több munkával jár és sokkal

nagyobb az alapzaj, no és az interdiszciplinaritás is távol állt tőlük, ők csak külön matematikában, anyanyelvben tudtak gondolkodni. Itt vannak átfedések, és minden centrumot el kellett látni anyaggal.

Milyen volt a kapcsolat az óvodapedagógusok és a szülők között?

A szülők nagyon lelkesek voltak. A teljes bútorzatot kicseréltük, csak az ágyak maradtak. Ebben egy asztalos apuka segített. Így szektorizálni tudtunk. Előtte nem sok bútorunk volt: egy kicsike babaház. A játékokat, munkaeszközöket nem a gyerekek keze alatt tartották, hanem a magas polcokon vagy a szekrénybe bezárva. Az átalakítás után a centrumok munkaeszközeit le tudtuk tenni a gyermekek magasságába. A mindennapi eszközöket, tárgyakat a szülők hozták be az óvodába. Be is jöhettek a csoportba. Beütemeztük, hogy ki mikor fog jönni. Ez nagyon tetszett nekik annak idején, mert a hagyományos csoportokból nagyon ki voltak tiltva, meg kellett várják a gyerekeket az ajtóban. Nagyon kíváncsiak voltak arra, hogyan viselkedik a gyerek az óvoda falain belül az ő jelenlétükben. Nagyon szívesen jöttek, készítettek a gyerekekkel salátát, szendvicset, süteményt. Elkísértek bennünket a bábszínházba és bárhova mentünk. Ma már kevésbé érnek rá a szülők, de nagyon sok közös programot szervezünk velük.

Konferenciákon veszünk részt, ahol megosztjuk a tapasztalatainkat, és tartjuk a kapcsolatot a bukaresti Step by step-központtal. Nemrég ünnepelte Romániában a 25. évét a program, és akkor küldtünk képeket a csoportról, amit összesítettek. Sokáig tartottuk a kapcsolatot a szatmári és a berettyóújfalui Step by step-programmal működő óvodákkal is.

Ez az alternatív program sokkal gazdagabb, nagyon sok lehetőséget fel tudok kínálni a gyerekeknek. Régen is voltak a hagyományos csoportokban különböző játéksarkok, de nem volt megnevezve. Ez csak később vezették be. Nálunk nagyon tetszett a szülőknek, hogy meg volt nevezve a sarok és ki volt írva, hogy mit fejleszt. A reggeli találkozót és a román tevékenységet frontálisan tartjuk, de a többi tevékenység kisebb csoportokban zajlik. Rugalmas a program, igyekszünk a gyerek érdeklődési köre köré építeni a többi tevékenységet is.

Volte-e olyan eset, hogy a gyermekeket messzebből, a város másik végéről vitték hozzátok a Step by step-program miatt?

Igen, nagyon sok ilyen gyermekünk volt még a környező falvakból is. Híre ment az óvodának. Annak idején erőteljesebb volt a szakadék a mi programunk és a hagyományos

csoportok között. A gyerekek és a szülők is szerették ezt az alternatív lehetőséget, nyitottak voltak, értékelték, hogy aktívak lehetnek. Azok a szülők és gyerekek különösen értékelték, akik megismerték előtte, hogy milyen a hagyományos program. Egy csoda volt akkor áttérni erre az alternatív programra, nagyon élvezték. Sok munka volt benne, de nem vettük észre, örömmel csináltuk. Ez egy álom volt a gyerekeknek és a szülőknek is. Két román csoport később visszatért a hagyományos programra, mert sok anyagot kellett előállítani a centrumokban, állandóan a gyermekek rendelkezésére bocsájtani. A hagyományos programban készítettünk egy mintát, mindenki azt csinálta. Itt a gyerekek nem szabad mintát adni, hanem be kell mutatni vagy felajánlani több lehetőséget, és abból választhat. A művészetekben is megjelenik a szabadság, a sémák helyett ő szabadon, kreatívan alkothat. A gyermekek személyisége az adottságaiknak megfelelően kell fejlődjön. Segítsük, és ne korlátozzuk őket. A nagyobb gyermekek pedig segítenek a kisebbeknek.

43. melléklet: Kérdőív (Saját szerkesztés)

1. Az Ön életkora*

Írjon be egy vagy több szót...

2. Melyik a legmagasabb iskolai végzettsége?

Pedagógiai líceum

Főiskola

Egyetem

Mesteri

Doktori

3. Hány éve dolgozik óvodapedagógusként?*

Válasszon egy választ

1-5 éve

5-10 éve

10-15 éve

15-20 éve

20- 25 éve

25-30 éve

Több mint 30 éve

4. Az Ön munkahelyének település típusa?*

Válasszon egy választ

Falu

Község

Város

Megyeszékhely

5. Hány óvodai csoport működik összesen az intézményben?*

Írjon be egy vagy több szót...

6. Ebből hány magyar csoport?*

Írjon be egy vagy több szót...

7. Jelenleg mennyi az átlagos csoportlétszám?*

Válasszon egy választ

10-15 fő

15-20 fő

20-25 fő

25-30 fő

8. Jelenleg Önnek milyen csoportja van?*

Válasszon egy választ

Kiscsoport

Középcsoport

Nagy csoport

Vegyes csoport

9. Milyen típusú intézményben/csoportban dolgozik?*

Válasszon egy választ

Állami rövid programú csoport

Állami hosszú programú csoport

Magánóvoda

10. Miért ezt az óvodát választotta Ön munkahelyéül?*

Válasszon egy vagy több választ

Közel van a lakhelyemhez

Ide kaptam kihelyezést a címzetes vizsga után

Jól felszerelt intézmény

Családias a hangulata, kedves az igazgató

Alternatív programot és módszereket használ

Magasabb a munkabér

Segíti szakmai fejlődésemet

Véletlenszerűen kerültem ebbe az intézménybe

Egyéb

11. Az országos tanterven (curriculumon) kívül, alkalmaz-e az óvoda/csoport más alternatív pedagógiai programot vagy fejlesztő/kiegészítő tevékenységeket? Ha igen, sorolja fel ezeket!*

Írjon be egy vagy több szót...

12. Melyik évben fejezte be alapfokú pedagógiai tanulmányait (tanítóképző vagy egyetem)?*

Írjon be egy vagy több szót...

13. Tanulmányai során (tanítóképző vagy egyetem) a tantárgyi programokban szerepeltek az Alternatív pedagógiák vagy Kortárs pedagógiai irányzatok?*

Válasszon egy választ

Külön tantárgyként szerepelt az Alternatív pedagógiák vagy Kortárs pedagógiai irányzatok

Más tantárgyakba ágyazva jelentek meg az Alternatív pedagógiák vagy Kortárs pedagógiai irányzatok

Nem szerepeltek a programban

14. Amennyiben a tanulmányai során találkozott az Alternatív pedagógiákkal, kérem jelölje, hogy melyek voltak ezek?

Válasszon egy vagy több választ

Step by step

Montessori

Waldorf

Freinet

Jena Plan

Gyógyító pedagógia

Egyéb

15. Amennyiben a 12-es kérdésre nem-mel válaszolt, honnan szerzett tudomást az Alternatív pedagógiákról?

Válasszon egy vagy több választ

Szakmai továbbképzéseken

Szakkönyvekből, médiából

Pedagógusoktól

Nincsenek ismereteim róluk

Egyéb

16. Használ-e Ön olyan módszereket a mindennapi óvodai nevelésben, amelyeket az alternatív pedagógiákból vett át?

Kérem indokolja meg válaszát!

17. Vett-e már Ön részt olyan szakmai továbbképzésen, amelynek az alternatív pedagógiák voltak a központi témái?*

Válasszon egy választ

Igen

Nem

18. Amennyiben az előző kérdésre igennel felelt, kérem fejtse ki milyen alternatív pedagógiai programok/módszerek hangzottak el a képzésen?

Írjon be egy vagy több szót.

18. Ön szerint mennyire lehet beépíteni az alternatív pedagógiákból tanultakat az óvodai mindennapokba?*

Válasszon egy vagy több választ

Napi szinten, bármely tevékenységbe illesztve

A szabadon választott játékok és tevékenységek során

A tematikus tevékenységek alkalmával

Ünnepkörök, szerepek, nyílt napok, opcionális tevékenységek alkalmával

Egyéb

19. Egyet ért Ön azzal, hogy az alternatív pedagógiai programokat csak a nemzeti curriculumba illesztve lehet alkalmazni hazánkban?*

Válasszon egy választ

Igen

Nem

Részben

20. Ön szerint ezek az alternatív módszerek, jó gyakorlatok hozzájárulnak az óvodapedagógusok oktató-nevelő munkájának hatékonyabbá tételéhez?*

Válasszon egy választ

Egyáltalán nem

Kismértékben

Részben

Teljes mértékben

21. Ön miben látja a lényeges különbségeket az alternatív programmal működő óvodák esetében a hagyományos (állami) intézményekkel szemben? Az alternatív pedagógiai programmal működő óvodák:

Változtassa meg a sorrendet az Ön preferenciája szerint (1. - legfontosabb, 6 - legkevésbé fontos)

1. Szorosabb kapcsolatot ápolnak a szülőkkel
2. Innovatív módszereket használnak
3. Több készséget és kompetenciát fejlesztenek
4. Gyermekközpontúak, a játékos nevelést részesítik előnyben
5. Gyakorlatiasabbak, az életre nevelnek
6. Eszközhasználatuk gazdagabb, több erőforrás áll rendelkezésükre

22. Az óvodai nevelés megreformálása érdekében mely intézkedések bevezetését tartaná szükségesnek az alábbiak közül? Több válasz is megjelölhető!*

Válasszon egy vagy több választ

A curriculumban meghatározott kötelező heti tevékenységek számának csökkentése

Nagyobb szabad választási lehetőség az óvodapedagógusoknak

Több alternatív programmal működő intézmény létrehozása

A pedagógusok szakmai képzésének biztosítása

Tehetséggondozás bevezetése

Más...

23. Amennyiben Ön az előző kérdésben a „Más” választ is jelölte, kérem fejtse ki erről bővebben a véleményét!

Írjon be egy vagy több szót...

24. Véleménye szerint ha a szülőnek lehetősége lenne óvodát választani gyermeke számára, milyen típusú intézményt választana?*

Válasszon egy vagy több választ

Hagyományos (állami) óvodát
Montessori programmal működő óvodát
Waldorf programmal működő óvodát
Step by step programmal működő óvodát
Freinet programmal működő óvodát
Magánóvodát
Egyházi óvodát
Egyéb

25. Ön szerint melyek azok a legfontosabb tényezők, amelyek alapján a szülők óvodát választanak gyermekük számára?

Változtassa meg a sorrendet az Ön preferenciája szerint (1. - legfontosabb, 5 - legkevésbé fontos)

1. A pedagógusok személyisége
2. Családtagok, barátok, ismerősök ajánlása alapján
3. Távolság a lakhelytől vagy a szülők munkahelyétől
4. Az óvoda kiegészítő tevékenységeket nyújt (vallás, zene, sport, művészet, stb.)
5. Anyagilag nem megterhelő a családnak

26. Ön szerint fontos-e, hogy kötelező legyen az óvodai nevelés? Indokolja választát!*

Írjon be egy vagy több szót...