

**SZEMELVÉNYEK A KISGYERMEKNEVELÉS
KÖRÉBŐL 1.**

SZEMELVÉNYEK A KISGYERMEKNEVELÉS KÖRÉBŐL 1.

Szerzők:

Varga László

Nyitrai Ágnes

Podráczky Judit

Rózsáné Czigány Enikő

Majoros Mária

Albert B. Gábor

Szerkesztette:

Podráczky Judit

Szakmai lektor:

Nyitrai Ágnes

Nyitrai Ágnes tanulmányát lektorálta:

Podráczky Judit

Anyanyelvi lektor:

Kövérné dr. Nagyházi Bernadette

A kiadvány a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 azonosító jelű,
a „Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a
Dél-Dunántúl régióban” elnevezésű projekt keretében készült.

ISBN 978-615-5599-05-7

Felelős kiadó:

Podráczky Judit

Nyomda:

Dombóvári Szecsox Nyomda Kft.

Varga László, Nyitrai Ágnes, Podráczky Judit, Rózsáné Czigány Enikő,
Majoros Mária, Albert B. Gábor

2015

TARTALOM

| | |
|--|-----------|
| ELŐSZÓ | 7 |
| VARGA LÁSZLÓ: Kisgyermekkor – a világra nyíló ablak | 9 |
| Gyermekkorelméletek | 9 |
| A gyermekkor jelentősége | 11 |
| Gyermektudomány | 12 |
| Gyermekek a harmadik évezredben | 14 |
| A konstruktívizmus tanulásfelfogása | 17 |
| A kompetenciák megalapozásának időszaka | 19 |
| A kisgyermek szükségletei | 20 |
| Az emocionális és társas gyermeki agy | 22 |
| A kisgyermekkori agykutatás új eredményei | 25 |
| Kisgyermekkori neuropedagógia | 26 |
| A boldog kisgyermek | 27 |
| Záró gondolatok | 30 |
| Irodalom | 32 |
| NYITRAI ÁGNES: Pedagógiai szemléletmód a bölcsődei nevelésben-gondozásban..... | 35 |
| Bevezetés | 35 |
| Történeti kitekintés | 36 |
| A kompetencia alapú nevelés értelmezése | 40 |
| A fejlődés | 42 |
| A felnőtt szerepe, feladata a fejlődés támogatásában: késztető és/vagy segítő pedagógia | 45 |
| A jól-lét és a bevonódás, mint a gyermeki kompetenciák fejlődésének együttes feltételei | 49 |
| A fejlődés nyomon követése, értékelése és ennek eszközei: a mérés és a megfigyelés | 50 |
| A tervezés | 52 |
| Összegzés | 55 |
| Irodalom | 55 |
| PODRÁCZKY JUDIT: A kisgyermeknevelés jelentősége, helyzete és perspektívái | 57 |
| Bevezetés – a terület felértékelődése | 57 |
| Az Európai Bizottság kora gyermekkori nevelésre irányuló szakpolitikai ajánlásai | 58 |

| | |
|--|----|
| Hazai törekvések..... | 60 |
| A gyermekek napközbeni ellátásának alakulása..... | 63 |
| Bölcsődei férőhelyek..... | 64 |
| Családi napközik..... | 65 |
| Óvoda-bölcsőde és egységes óvoda-bölcsődei csoportok..... | 66 |
| Családi és házi gyermekfelügyelet..... | 68 |
| Alternatív napközbeni ellátás..... | 69 |
| Biztos Kezdet Gyerekházak..... | 70 |
| A szakemberképzés jellemzői..... | 72 |
| A magasabb szintű szakképzettség irányába tett lépések..... | 72 |
| Miért kell magasabb szintű képzettség a kisgyermekneveléshez?..... | 73 |
| Egyidejűleg több különböző szintű képzés létezése..... | 75 |
| A szakemberképzéssel szembeni elvárások és a képzés jellemzői..... | 76 |
| Perspektívák..... | 78 |
| Irodalom..... | 78 |

RÓZSÁNÉ CZIGÁNY ENIKŐ: Korai intervenció:

sajátos nevelési igényű gyermekek a bölcsődében..... 83

| | |
|---|-----|
| Korai fejlesztés az 1970-es évekig Magyarországon..... | 83 |
| Történeti áttekintés a korai fejlesztéstől a korai intervenció | |
| felfogásig..... | 83 |
| Korai intervenció..... | 87 |
| A korai intervenció folyamata..... | 87 |
| Törekvések a korai intervenció körének kiterjesztésére..... | 90 |
| Sajátos nevelési igényű gyermekek a bölcsődében..... | 90 |
| Törvényi szabályozók..... | 91 |
| Szegregációtól az inkluzív gondozás, nevelésig..... | 92 |
| Az integrált bölcsődei nevelés típusai, hazai gyakorlatok..... | 94 |
| A bölcsődei nevelés szervezésének oldaláról való | |
| megközelítés..... | 94 |
| Az intézmény vállalása szerinti megközelítés..... | 94 |
| Az elfogadás oldaláról történő megközelítés..... | 94 |
| A sajátos nevelési igényű gyermekek fogadásának feltételei..... | 95 |
| Fogyatékoságból fakadó eltérő fejlődési ütem..... | 95 |
| A sérüléstípusok..... | 96 |
| Látássérülés..... | 96 |
| Hallássérülés..... | 98 |
| Testi fogyatékoság (mozgáskorlátozottság)..... | 100 |
| Értelmi fogyatékoság..... | 101 |
| Enyhe értelmi fogyatékoság..... | 102 |

| | |
|--|-----|
| Értelmileg akadályozottság (középsúlyos értelmi fogyatékoság)..... | 102 |
| Beszéd fogyatékoság | 104 |
| Autizmus | 105 |
| Pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzdők | 108 |
| A kisgyermeknevelő korai fejlesztést támogató munkája..... | 110 |
| Együttműködés a családdal | 116 |
| Irodalom..... | 117 |

MAJOROS MÁRIA: A gyermekotthonban nevelkedés speciális kérdései..... 119

| | |
|--|-----|
| Bevezetés..... | 119 |
| A gyermekotthon mint intézmény veszélyeztető tényezői..... | 123 |
| A kötődési képesség kialakulásának nehézsége..... | 124 |
| A hospitalizmus megnyilvánulásai..... | 125 |
| Az „éntudat”, az „én azonosság” zavara | 126 |
| Akaratuk gyengesége | 128 |
| Az „elszürkülés” veszélye..... | 128 |
| Az azonosulási minta hiánya..... | 129 |
| Az élet egyhangúsága..... | 129 |
| Pedagógiai (és szervezeti) megoldások a veszélyek elkerülésére vagy csökkentésére..... | 130 |
| A „Lóczy-modell” | 130 |
| A gyerekek érzelmi biztonságának a megteremtése | 133 |
| A gondozók, nevelők állandósága..... | 134 |
| A „saját (vagy felelős) gondozónő, kisgyermeknevelő” | 134 |
| A csoporttársak állandósága..... | 135 |
| A hely állandósága | 136 |
| A rend, napirend jelentősége..... | 137 |
| A megfelelő gondozói, nevelői attitűd | 138 |
| A gyógyító, ún. „terápiás” gondozás, nevelés..... | 139 |
| Az éntudat kialakításának, az énononosság megtartásának lehetőségei..... | 140 |
| A mindennapi élet „színesebbé” tétele..... | 143 |
| Külső óvodába járás | 145 |
| Egyéb fontos kérdések, lehetőségek, feladatok | 146 |
| Segítő szakemberek a gyermekotthonban | 146 |
| A szülőkkel való találkozások rendje, lebonyolítása | 147 |
| Újszülöttek és kis csecsemők a gyermekotthonban | 148 |
| Bántalmazott gyerek a gyermekotthonban..... | 149 |
| Beteg vagy fejlődésében akadályozott gyerek a gyermekotthonban | 150 |
| Anyával történő elhelyezés | 151 |

| | |
|--|-----|
| A gyerekek további sorsáról való döntések..... | 153 |
| Távozás a gyermekotthonból, a barátkozás | 154 |
| Visszalátogatás a gyermekotthonba | 156 |
| Az utóbbi évek leggyakoribb veszélyeztető tényezői | 157 |
| Irodalom | 161 |

| | |
|---|------------|
| ALBERT B. GÁBOR: Történelmi stúdiumok a kiseddévónő képzőkben a Horthy-korszakban..... | 163 |
| Viták az Országos Közoktatási Tanácsban az 1920-as évek második felében..... | 164 |
| A tantárgyi struktúra alakulása az óvónőképző intézetekben | 167 |
| Mit tanulhattak a növendékek az óvodatörténet tantárgy keretén belül? | 168 |
| A vizsgált óvónőképző intézetek | 170 |
| A használt tankönyvek és a tankönyvszerzők | 171 |
| Iskolatipológiai és történelem tankönyvtörténeti áttekintés..... | 172 |
| A történelemtankönyvekről..... | 175 |
| Konklúzió..... | 180 |
| Irodalom | 181 |
| Szerzők | 185 |

ELŐSZÓ

A *Szemelvények a kisgyermeknevelés köréből* 1. és 2. kötetek a TÁ-MOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 azonosítószámú, a „Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúl régióban” című projekt keretében készültek azzal a szándékkal, hogy bővítsük, és elsősorban a pedagógusképzés számára elérhetővé tegyük azoknak az írásoknak a körét, amelyek a hazai kisgyermeknevelés elvi, gyakorlati vagy intézményi kérdéseivel foglalkoznak.

A *Szemelvények a kisgyermeknevelés köréből* 1. tanulmánykötetben jellemzően tematikusan lazán kapcsolódó, a kisgyermekneveléshez egy-egy sajátos nézőpontból közelítő írások kaptak helyet. A *Kisgyermekkor – a világra nyíló ablak* c. tanulmány a gyermekkor-értelmezésekre és az azokban bekövetkezett paradigmatiság változásokra fűzi fel azt a gondolatmenetet, amely a kisgyermekkorai neurológiai kutatások eredményeire építve hangsúlyozza a fejlődésben az érzelmi stimuláció és a társak jelentőségét, végkicsengésében pedig a boldog gyermekkorhoz szükséges tényezőket.

A *Pedagógiai szemléletmód a bölcsődei nevelésben-gondozásban* c. írás célja annak bizonyítása, hogy bár a bölcsődei nevelést hosszú időn át egészségügyi orientáció jellemezte, a pedagógiai szemlélet a kezdetektől jelen volt a bölcsődei nevelésben, és ez akkor sem vitatható el, ha a hangsúlyok időnként változtak. Az írás több olyan kérdést/dilemmát is felvet, amelyek szemlélete és megválaszolása ma sem közömbös, és továbbra is feladat. Ilyen pl. a fejlődés és az azt befolyásoló tényezők értelmezése, a fejlődés támogatása, a gyermek bevonódása, a fejlődés nyomon követése és a tervezés.

A kisgyermekkor kitüntetett jelentőségét, szerepének felértékelődését, továbbá a gyermekek napközbeni ellátásának bővítése érdekében történt hazai kormányzati és szakpolitikai törekvések eredményeit tekinti át a *Kisgyermeknevelés jelentősége, helyzete és perspektívái* c. tanulmány, amely a kisgyermeknevelés minőségét meghatározó tényezőként a szakemberképzés jellemzőire is kitér.

A kötetben szereplő további írások a kisgyermeknevelés speciálisabbnak tekinthető kérdéseivel, intézményeivel vagy résztémáival foglalkoznak. A *Korai intervenció: sajátos nevelési igényű gyermekek a bölcsődében* c. írás a korai fejlesztés intézményesülésének előzményeit, a korai intervenciót és a sajátos nevelési igényű gyerekek bölcsődei nevelésének kérdéseit tárgyalja. A sajátos nevelési igényű gyermekek bölcsődei nevelésére koncentráló rész segíti az egyes fogyatékosági típusokban való tájékozódást, a kisgyermekkorra jellemző tünetek esetleges felismerését, továbbá támpontokat ad a gyerekek és a szülők támogatásához.

A *Gyermekotthonban nevelkedés speciális kérdései* c. írás a már megszűnt csecsemőotthonok kevéssé ismert világába kalauzolják az olvasót. Nem sokat tudunk ugyanis arról, hogy mi történt (és kivételes esetekben történik ma is) olyan esetekben, amikor a család nem tud megfelelően gondoskodni a világra hozott kisgyermekről.

A gyermekotthonok világában több évtizedet eltöltő szerző érzékletesen mutatja be a gyermekotthon veszélyeztető tényezőit és az azokra adott pedagógiai válaszokat, illetve azokat a helyzeteket, amelyek ezekben az intézményekben is speciálisnak tekinthetők.

Közvetlenül nem kapcsolódik ugyan a tematikába, különlegessége okán mégis helyet kapott e kötetben a *Történelmi stúdiumok a kisdédvónő-képzőkben a Horty-korszakban* c. tanulmány, mivel példa arra, hogy miként lehetséges elmélyülten, tudományos alapossággal feltárni egy olyan résztémát, amellyel behatóan ez idáig nem foglalkoztak.

Reméljük, hogy a közölt írások hozzájárulhatnak a kisgyermeknevelő-képzés gazdagításához!

A szerkesztő

VARGA LÁSZLÓ

KISGYERMEKKOR – A VILÁGRA NYÍLÓ ABLAK

A stimuláló környezet, a boldogságot és biztonságot sugárzó légkör, a feltétel nélküli elfogadás és a mindent átható szülői, nevelői szeretet képezi a kisgyermeknevelés alapját. Hosszú távon csak a családot, a szülői és kisgyermeknevelői munkát alapvető értéknek tekintő társadalom lehet versenyképes, amely lelkileg és testileg egészséges generációkat képes felnevelni. A minden szempontból elsőbbséget élvező professzionális kisgyermeknevelés tehát nem csupán pedagógiai, hanem globális és nemzetgazdasági kérdés is. A kora gyermekkori, egészséges fejlődést biztosító programok szükségessége és megtérülése vitathatatlan. Központi kérdés, hogy mit adunk – és mit nem adunk – gyermekeinknek életük első esztendeiben. Az okos korai befektetések egyfajta kulcs a boldog emberi élet megalapozásához. Ezt minden szülőnek és kisgyermeknevelő szakembernek meg kell éreznie és értenie, hiszen az ő vállukon nyugszik a határtalan és kiaknázzhatatlan lehetőség és a rendkívüli felelősség, hiszen a korai évek örökké bennünk vannak. A gyermekkor értelmezésében, továbbá a kisgyermekkori elméről alkotott tudományos álláspontok területén az utóbbi évtizedekben paradigmatisztikus változások következtek be. A legújabb kutatások a gyermekkor egész egyéni életutat alapjaiban meghatározó jelentőségéről értekeznek. A kisgyermekkori elme egy világra nyíló ablak, a soha vissza nem térő lehetőségek ablaka. Az első nyolc-tíz esztendő a legszenzitívebb, legkritikusabb és a legnagyobb lehetőségekkel kecsegtető időszak, mely ilyen formában soha többé nem tér vissza az ember életében.

Gyermekkorrelméletek

„A gyermekkor társadalmi képződmény, amely az emberi élet korai éveinek megértéséhez kínál értelmezési keretet. A gyermekkor nem a biológiai éretlenséget jelenti, nem természetes és általános állapota az emberi csoportoknak, hanem az egyes társadalmak speciális strukturális és kulturális összetevője” (Golnhofer–Szabolcs, 1999: 177).

Gyermeknek lenni és a gyermekkort megérteni természetesen kapcsolatban állnak egymással. A hivatalos álláspont a gyermekkor fogalmát tekintve az idő folyamán fokozatosan alakult ki, megváltoztatva annak értelmét, időtartamát, és magát a lényegét is. Az általános vélekedés szerint a nagykorúság elismerése az eltelt évek számától függ, vagyis figyelembe kell venni, hogy a gyermek cselekvőképtelen, azaz hiányzik

a kellő tapasztalat, amitől felnőtté válhatna. A képesség, hogy egyéniséggé váljon, tükrözi az egyén morális állapotát, amely meghatározza az irányú cselekedeteit, hogy a társadalomhoz tartozzon, és ahhoz aktívan hozzájáruljon.

A gyermekkor általánosan elfogadott jelentése szerint a biológiai fejlődés egy állomása, amely elsősorban a modern gondolkodás eredménye. A gyermekkorelméletek azzal foglalkoznak, hogy ki is valójában a gyerek, mi a célja és funkciója a gyermekornak, milyen helyet foglal el a gyermek a társadalomban. A gyermekkor vizsgálata – mint minden kutatás – szoros kapcsolatban van az emberi fejlődés különböző elméleteivel és az emberrel foglalkozó tudományokkal. Kijelenthetjük, hogy a gyermekekről szóló klasszikus elméletek igazak a mai kor gyermekeire is. Lényegében a gyermekkor értelmezésekor az emberi közösség tapasztalatában a filozófiai, vallási és az iskolázottsági szempontok mellett pszichológiai, antropológiai, szociológiai és kulturális szempontokat is tekintetbe kell venni. Más emlős élőlényekhez képest a gyermek függősége az anyától hosszabb időintervallumú. A gyermekkor és a felnőttkor közötti határvonal egyértelmű meghúzása jelentősen nehézségekbe ütközik, tekintettel a számos szociológiai, politikai, vallási, kulturális megközelítésekre.

A gyermekkor – mint állapot – határai nagyjából ismertek és meghatározottak; ezek szerint gyermek az a személy, aki jogilag nem minősül nagykorú személynek. Viszont a nagykorúság a különböző társadalmakban mást és mást jelentett a történelem során. Az Egyesült Nemzetek Szervezete Gyermekalapja (UNICEF) meghatározása szerint a gyermekkor azon élettapasztalatok összessége, melyet az ember születésétől egészen 15. életévéig bezárólag elsajátít. Az ENSZ Gyermekjogi Egyezmény (1989) első bekezdésének értelmében minden ember kiskorúnak minősül, amíg 18. életévét be nem tölti. A gyermekkort általában úgy ismerjük, mint életünk első szakaszát, életünk időrendjének egy olyan szegmensét, amely a csecsemőkor és az ifjúkor közé helyezhető, beleértve az adolészenciát¹. A *gyermek* kifejezést számos kultúrában előszeretettel használják, melyek értelme többnyire megegyezik. Érdekes ugyanakkor, hogy a biológiai szempontok nem minden esetben döntöttek a gyermekkor határainak megfogalmazásában. Régen a gyermek többnyire a szülővel élt egy háztartásban. A gyermekkor kezdetének meghatározásánál szerepet játszott a születés, vagy a szoptatási időszak vége. A középkori európai társadalmakban úgy tartották, hogy a kisgyermekkor vége a hetedik életév betöltésével érkezik el, amikor az ifjú képessé válik arra, hogy munkát vállaljon otthon vagy valamely iparágban. A kulturális antropológusok szerint a gyermekkor – kulturális nézőpont alapján – különleges emberi fejlődési fázis, melynek célja, hogy felkészítsen a felnőttkorra. Napjaink gyermekkorokat vizsgáló új szociológiai irányzatai rámutatnak arra is, hogy ezen sajátos életszakasz tekintetében hatalmas különbségek figyelhetők meg a különböző kultúrákban és közösségekben. Míg az egyikben egy tízéves gyermek

¹ serdülőkor

iskolás, addig a másiban már háztartást vezet, dolgozik. Az érem másik oldala, hogy a gyermekeknek is van fogalmuk arról, hogy kik is ők valójában. Erről a későbbiekben lesz még szó.

A gyermekkor jelentősége

A gyermekkorra – többek között – tekinthetünk összefüggésként, amellyel megérthetjük a generációs különbségeket. Az alapösszefüggés a gyermekkor és a felnőttkor mint szülői magatartásforma között van. A gyermekkor jelentős kulcs az egyéni fejlődésben az érett állapothoz. A gyermekkori fejlődést, az ott szerzett tapasztalatokat, élményeket meghatározónak tekinthetjük a felnőtt személyiségének kialakulásában. Az értelmi, szociális, érzelmi és fizikai felnőtté válás nem egyedüli alkotóelemei a gyermekkor jellemvonásainak. A gyermekkor kutatásához az eszmei és hitéleti világ, a modern kor, valamint a képzeletbeli világ is formálta mind a tapasztalati, mind az értelmi gyermekkorról alkotott képet. Az általános gondolkodás szerint a gyermekkor a pszichológiai változások és a szexuális érettség kialakulásával ér véget. Minden társadalomnak és kultúrának van saját álláspontja az ideális felnőttkorba lépés fontos idejéről.

A posztmodern világnak egységes az álláspontja közösségeik fogyasztó gyermekeiről. Neil Postman szerint (Postman, 1983) a műveltség nyomtatott formája, az olvasás, a sajtó vezetett oda, hogy eltűnni látszik a különbség a gyermekek és a felnőttek között. Hagyományos értelemben a gyermekkor a felnőttek világához képest ismereteiben hiányosabb, és attól teljesen elkülönülő életszakasz. Az ismeret és készség szó szerint az érési folyamat jeleivé váltak, jelezvén, hogy a fiatal tanítható. Postman felismerte, hogy az információs és kommunikációs forradalom a XXI. század küszöbén elhozza a felnőtt-gyermek különbségek feloldását. A gyermekek és felnőttek közti relatív távolság határozottan megváltozott a gyermekek által is adaptált információs és kommunikációs technológiák elterjedése következtében. Nem fenntartható a gyermekek ártatlansága és függése a felnőttek világától, tekintettel arra, hogy a gyermekek mind intenzívebben használják az új technológiákat, a médiát. A gyermekkor mint tanulóidő alapvetően kétségbe vonódott az új technológiák használatával. Egy ilyen alapvető változás, párosulva a szórakoztatóipar egyre inkább gyermekközpontúvá válásával, a kortárs gyermekreelméletek széteséséhez vezetett. A posztmodern gyermekkor dilemmája a családi élet demokratizálódásából ered, amely elvárásokat mutat a gyermekek irányába, azonban gyermeknek lenni a modern korban konfliktusban áll megannyi intézménnyel, a tradicionális családdal és a tekintélyelvű iskolával is. Ez együtt jár a gyermekség újragondolásával.

A gyermekről, a gyermekkorról szóló értelmezések, narratívák sokfélesége figyelhető meg gondolkodásunkban. Az egymás mellett létező értelmezések nyitottak:

mindannyian tovább írjuk őket. A történetek lezáró befejezésére hiába várunk, újabbak és újabbak fognak születni, hogy narratívába foglalják mindenkori viszonyunkat a gyermekkorhoz. Napjainkban a gyermekkor olyan felfogásai jelennek meg, amelyek bizonyos szempontból felülírják a tudományos fejlődéselvre alapozott (de nem minden kultúrában, társadalmi helyzetben élő gyermekre igaz) gyermekfogalmat, sőt esetleg bátran elszakadnak attól. Kevéssé orientálja a gyakorlatot az a szocializáció-felfogás, mely a gyermeket a felnőtt viszonyában tudja elképzelni, csak a jövő szempontjából tartja a gyermekkort értelmezhetőnek, mintegy hiányállapotként definiálva.

Gyermekkortudomány

A gyermekkortudomány viszonylag fiatal, multi- és interdiszciplináris tudomány. Könyvtárnyi szakirodalom áll a téma iránt érdeklődő szakemberek rendelkezésére. A neveléstörténet mint a neveléstudomány szerves része mindig is foglalkozott a gyermekség kérdésével és problematikájával, azonban a gyermek, a gyermekkor új értelmezése, egy merőben új paradigma megszületése és kibontakozása a múlt század közepén elterjedő mikrotörténeti szemléletmód kialakulásának köszönhető, mely a gyermek személyes életére, kapcsolataira, gondolkodására és az ezekhez szorosan kapcsolódó hétköznapi viselkedésének vizsgálatára és értelmezésére irányította a kutatók figyelmét. Szabolcs Éva gyermekkor-kutató meglátása (Szabolcs, 2003) szerint, amennyiben a gyermekeket nem a felnőttekhez viszonyítva kívánjuk vizsgálni, akkor a kutatásokban a gyermekek tényleges életének vizsgálatát kell előtérbe helyezni. Ma már a gyermektanulmányozás meglehetősen szerteágazó irodalmi bázisra épít, nem elégszik meg a pedagógia és a pszichológia ismeretanyagával, továbbá azzal a korábban megszokott módszerrel, mely a gyermeket mindig egy társadalmi ernyő alatt vizsgálta, nem pedig önállóan. A gyermekkortanulmány szociológiai, etnográfiai, mentalitástörténeti aspektusai jelentős mértékben hozzájárultak ahhoz, hogy mára egymásnak ellentmondó gyermekkor-felfogások és nézetek kerültek napvilágra; ezek a megközelítések – megítélésünk szerint – napjainkban mind-mind hozzájárulnak egy plurális, szerteágazó és sokoldalúan megközelített gyermekkép kialakulásához, a posztmodern kor gyermekkorának megértéséhez, a fogalmak letisztulásához, valamint az emberekkel foglalkozó tudományok fejlődéséhez.

A XIX. század végén jelentek meg azok a modern tudományok², melyek új identitások (nemiség, generációs különbségek) és mentalitások (racionalizmus, individualizmus, futurizmus) kialakulásához vezettek a gyermekkel kapcsolatos ismeretek terén. Az evolucionizmus, a fejlődés gondolatának megjelenése és a

² gyermekgyógyászat, gyermektanulmányozás, gyermekpszichológia

pozitívista ismeretelméleti megközelítési mód a tudomány világában a gyermek-séggel kapcsolatban a biológiai determinizmus (a fejlődő gyermek) és a társadalmi determinizmus (a szocializálódó gyermek) két – kezdetben egymással szembenálló – paradigmájának kialakulását eredményezte. Ebből született meg egy új, egyetlen és idealizált gyermekkép, melyben a gyermek legfőbb jellemzője az a hiányállapot, mely a fejlődés és a fejlesztés révén megszüntethető, vagyis a gyermek a felnőtttség „normális” állapotába eljuttatható, azaz a gyermekkor fejlődési íve mentén a gyermekek „belenőnek” a felnőttek világába. A szocializációs elméletekből kiinduló paradigma két élesen elkülöníthető úton folytatta menetelését. Egyrészt a normatív megközelítésű felfogásokban a szabályokat, a társadalmi kényszereket és normákat leggyakrabban külső szabályokon keresztül érvényesítettő, a társadalmi struktúrákhoz és a felnőtttség mércéjéhez igazodó attitűd érhető tetten, másrészt a gyermekpszichológia térhódítása révén megjelenik a szocializáció interakciós értelmezése. A kor tudományos felfogására építő reformpedagógiák a gyermek mindennapi társas viszonyaira alapozott – és máig ható – gyermekkonceptiókat és belső szabályozásra épülő, a gyermekség mércéjéhez igazított nevelési elméleteket dolgoztak ki. A források elemzéséből egyértelműen körvonalazódni látszik és tetten érhető a gyermekkorral kapcsolatos kétféle megközelítés: az engedelmes, szófogadó és a felnőttek világához méretezett gyermek világképének hívei viaskodnak, érvelnek a boldog gyermekort preferáló, a gyermek önfejlődését valló, a gyermekből kiinduló elméleti megközelítések eszméjének képviselőivel. Pukánszky Béla *A gyermekkor története* című munkájában így fogalmaz: „a jól nevelt, illedelmes, engedelmes gyermek ideálja – amely a 19. században már széles körben elterjedt – a 20. század első felében továbbra is uralkodó marad. Mellette azonban bizonyos polgári körökben megmaradt a gyermektanulmányi mozgalomból és a századfordulós reformpedagógiai kezdeményezésekből táplálkozó szemlélet [...] A »formáló-betagozó« és a »kibontakozást segítő« nevelői attitűd tehát párhuzamosan egymás mellett élt [...]” (Pukánszky, 2001: 178).

A XX. században tehát párhuzamosan halad egymás mellett két jól elkülöníthető paradigma (Varga, 2006): a felnőtttség mércéjével mért és értékelt gyermekkor, illetve a korszak tudományos eredményeit figyelembe vevő gondolkodás, miszerint a gyermekornak önálló értéke és funkciója van, a gyermekkor sajátos értékrenddel rendelkezik, értelmezni pedig saját mércéjével érdemes és lehetséges. A gyermek, a gyermekkép összetevőinek vizsgálata óhatatlanul együtt jár a felnőttek világába való bepillantással, a felnőtttség paradigmáinak megismerésével is, hiszen a gyermekséggel kapcsolatos tanulmányok szerzői mind-mind felnőttek, akik egyéniségük, személyiségük révén sajátos módon közelítenek a gyermekkorhoz, és egyedi módon értékelik az adott történelmi kor gyermekfelfogására gyakorolt hatását, melyben a saját életsorsuk, emócióik és ismereteik, az ő személyes történetük vitathatatlan jelentőséggel és meghatározottsággal bír. Szabolcs Éva, jeles neveléstörténész erről a következőket mondja: „... a gyermekkép kutatója nem feledkezhet meg arról, hogy

bármely, a gyermekkel kapcsolatos kutatás a felnőttek világába való betekintéssel válhat teljessé, hiszen például a gyermekkel kapcsolatos nézetek feltárása a szülők, felnőttek gondolatvilágának feltérképezését jelenti. A generációk között soha nincs éles határ: együttélésük, egymás melletti létezésük maga a történelem, és az utókor ebből igyekszik valamit kiragadni, megvizsgálni és modellálni” (Szabolcs, 1999: 64).

Gyermekek a harmadik évezredben

Globalizációs világunkban az évszázados gyermek–felnőtt modell átalakulóban van. Posztmodern bizonytalanság, értékek relativizálódása, követhetetlen élettempó, új családmódel, a nemi szerepek átalakulása, a média befolyása, a fogyasztó gyermekek. Ebben a megváltozott helyzetben a hagyományos szülői és nevelői reakciók már nem képesek válaszolni az új, gyermeknevelést érintő kihívásokra. Az új világban a vibráló képet sugárzó média utópikus közeget kínál, melyből kizárhatók a felnőttek, ugyanis a sokszor nevetséges szerepben megjelenő felnőttek (pedagógusok) világa megzavarhatja a fogyasztás motorja által hajtott álmvilágot. A média által készen kapott információ befogadása nem igényel szellemi erőfeszítést, így a tanulás, a szellemi erőfeszítés aktív folyamatát kizárja.

A fentiekből is látható, hogy a mai kor tele van bizonytalansággal. a tömegkultúra minden ízében támadja a gyermeki ártatlanságot; a televízió, a számítógép, az internet, a fogyasztói társadalom értékromboló világa azt sugallja számunkra, hogy meg kell védeni a gyermeket a tömegkultúrától. Ezért az új szempontú történeti és szociológiai gyermekkutatásokban már kitüntetett helyet kaptak a modernitás gyermekkor-értelmezéseinek kritikai vizsgálatai, azaz újabb narratívák születtek a gyermekkorról. A nyugati modern világban a 19. század végétől két, domináns megközelítés körvonalazódott: az egyik a természetes fejlődést középpontba állító gyermekfelfogást vizsgálja, a másik csoportba a szocializációra építő értelmezéseket sorolhatjuk. Az előbbi, az úgynevezett természetesen fejlődő gyermeki modell erősen biológiai alapozású, központi gondolata a minden egyes gyermekre jellemző normatív fejlődési elv magyarázata. Ide sorolhatjuk Jean Piaget felfogását (Piaget, 1970), miszerint a gyermek természetes, egyetemes biológiai lény, aki elkerülhetetlen fejlődési (minőségi) változásokon halad át belső érés, önfejlődés eredményeként, ugyanakkor a társadalmi környezet segít ebben a folyamatban. Érdemes megemlíteni, hogy az új szociológia képviselői elfogadják a fejlődés gondolatát, de hiányolják a társadalmi, társas hatások jelentős szerepének elismerését. Szerintük a természetesen fejlődő gyermekfelfogás mint felnőttégből kiinduló koncepció egyoldalú, naiv; normatív elméleteket, pedagógiákat támogatott és hívott életre, mely nem számolt a társadalmi hatásokkal.

A XIX. század végén kezdték használni a szocializáció fogalmát a társadalomtudományokban, ami lefedte azt a problémakört, hogy a biológiai egyed miként válik társadalmi lénné; így született meg a társadalmi alapokon nyugvó elmélet, a szocializálódó gyermek modellje. Ezen felfogás szerint a gyermekkor a felnőtt életre való felkészülés szakasza, a valamivé levés normatív jellege domborodik ki. Ebben a megközelítésben a fő kérdés: az aszociális gyermekből miként lesz szociális felnőtt. Az új, szociológiai gyermekkorutatás ugyan élesen bírálta a két paradigmát, de elmondható, hogy nem voltak képesek túllépni és meghaladni azokat. Sajnálatos módon elszigetelten kezelték az ember természeti és társadalmi lényegét, nem tudták harmonizálni a kultúra, a társadalom, az egyén és a közösség szempontjait a gyermeki fejlődés értelmezésében.

Az ezredfordulón egy merőben új nézőpont született Jenks, C. (Jenks, 1996) és Prout, A. (Prout, 2005) nyomán. Könyveikben a gyermekség új olvasata jelenik meg, hiszen minden korábbi koncepció a felnőtt állapothoz való hasonlításban, normatív módon ragadta meg a gyermek lényegét. Ők ezzel szemben új mederbe terelték a gyermekséggel kapcsolatos tudományos párbeszédet, felismerve azt a tényt, hogy a gyermek fejlődése nem természetesen zajló, hanem összefüggésrendszerben zajló folyamat. A gyermekkor a társadalomvizsgálat egyik szempontja; a kutatások gyermekkorok változatairól, és nem a gyermekkor univerzális jelenségéről tudósítanak. Az új paradigma szerint a gyermekeket érdemes saját értékükön vizsgálni, függetlenül a felnőttek szemléletmódjától, hiszen a gyermekek aktív résztvevői saját életüknek, közösségeiknek, a társadalomnak. A kutatásban a társadalomtudományok hermeneutikai szemlélete jelenik meg, az új paradigma a gyermekkorok fogalmi újraalkotásának folyamata, új értelmezések konstruálása. Egyértelműen megállapítható, hogy a történelmi forrásokban a gyermekeknek nincs mérvadó hangjuk, kevésbé kerültek be a kollektív emlékezetbe. A gyerekeket saját jogukon kellene társas szereplőknek, információforrásnak tekinteni. A történészek foglyai egy normatív, azaz a felnőttek világát viszonyítási pontnak tekintő szemléletnek; a gyermekek és gyermekkorok vizsgálatát a felnőttcentrikus látásmódból kilépve kellene végezni.

Az új szociológia gyermekfelfogása számos kutatás keretét szolgál, melyek az etnográfiai ihletésű, kvalitatív, hermeneutikai alapú gyermekfelfogásokat, leírásokat, értelmezéseket helyezik előtérbe. Az új szempontú kutatás kiemelt figyelmet szentel a szóbeli feltárássra, a speciális helyzetek bemutatására. A kvalitatív kutatás megértésre törekszik: nem tudományos igazságok kimondása, hanem inkább jelenségek feltárása és értelmezése kerül előtérbe. A kutatók – nagyon helyesen – azt is szorgalmazzák, hogy a gyermekek hangja is jelen legyen a vizsgálatokban, hiszen a gyermek kompetens, cselekvő lény, képes önmagáról autentikus adatokat szolgáltatni. Átértékelődik a kutatói szerep, és megjelenik az új attitűd: a vizsgálatot végző személy nem objektív értékelő, hanem résztvevő megfigyelő és reflektáló; ebben a helyzetben nem a gyermekről, hanem a gyermekkel folyik a kutatás. Új eleme a kutatói szerepnek a

fenomenológiai szemlélet: a kutató nem alakítja át a gyermek megnyilvánulásait, sőt a kutató saját kutatói nézeteit állandó kritika alatt tartva rögzíti azokat. A „new history” talaján kibontakozó mikrokatások a különböző kultúrákban élő hús-vér gyermekek mindennapi élete felé irányítja a kutatók figyelmét, hiszen a gyermekszemlélet nem csupán történeti és biológiai-genetikai megalapozottságú, hanem kulturálisan is determinált, ezért kiemelkedő jelentősége van a napjainkban elindult, gyermekkorokat vizsgáló etnográfiai kutatásoknak. Fontos kutatási téma, hogy a különböző kultúrákban élő gyermekek hogyan pozícionálják, miként látják magukat. A posztmodern korban nem elsősorban korábbi gyermekkorok rekonstruálásáról és a fennálló rendet támogató konstruálásról beszélnek a kutatók, sokkal inkább a gyermekkor dekonstruálását kell elvégezni, vagyis a gyermekkor jellemzőinek újragondolása szükséges, hiszen a gyermekség a különböző kulturális környezetben mást és mást jelent.

Eltűnni látszik a természetes szakadék a gyermekség és a felnőttég között, ezért egyes kutatók egyenesen a gyermekkor haláláról beszélnek – főleg a felnőtt–gyermek élethelyzetek hasonlósága: teljesítményelv, szórakozás, öltözködés, dohányzás, alkohol, drog, nyílt szexualitás nyomán – a posztmodern korban. Postman, N. (Postman, 1983) szerint az információ nyomtatott formája, az olvasás juttatta el a gyermeket a felnőttek világába. A képi információ felvétele nem igényel olvasást, tévét bárki nézhet, nem zárható ki a gyermek az információból, nincs semmi rejtve (szexualitás), nem tud a felnőtt ellenőrizni, befolyásolni, a védettség kora véget ért. A képi kultúra kizárólagosságával a gondolkodás útja is megváltozott, a képi jelek követése nem igényel logikai, fogalmi műveleteket. Zrinszky László (1992) kutató azt fejtegeti, hogy a szocializáció útjai kitérőkkel tarkítottak, nem egyenesen vezetnek a gyermeki inkompetencia világából a kompetens, autonóm felnőttvilágba, hiszen a gyermek is kompetens, ugyanakkor a felnőtt is sokáig keresi, építi önmagát. Szabolcs Éva és Golnhofer Erzsébet szerint (Golnhofer–Szabolcs, 2005) a posztmodern világban tehát el kell búcsúznunk a gyermekkortól, de nem kell beszélni annak haláláról. A gyermekekről szóló narratívák folyamatosan íródnak a jelenben, többféle olvasatban beszélhetünk róluk.

A posztmodern filozófia szerint „minden egész eltörött”, vagyis a nagy narratívák, világnézetek, ideológiák elvesztették erejüket, hatalmukat, felbomlottak, feltöredezték. Az új helyzetben egymás mellett képesek élni egymásnak ellentmondó nézetek, eszmék, értékrendek, vallások, ezért kialakult egyfajta bizalmatlanság többek között a tudomány nagy magyarázataival szemben is. Az új értelmező teóriák nem fogadják el az egyetemleges magyarázó elv szerepére pályázó „nagy narratívák” érvényességét, a korszellem inkább a térben, időben és kultúrában korlátozott hatáskörű értelmező teóriáknak kedvez. A kritikával párhuzamosan kételyek fogalmazódtak meg a klasszikus gyermeki fejlődélméletek egyetemes érvényességét illetően is.

A posztmodernben már nincs kitüntetett értékrend, a megismerés útjai elbizonytalanodtak, a televízió, a médiák, a pop-art és a bulvársajtó egyre erősödő

„világuralma” figyelhető meg. Az erőszak hallgatólagos jóváhagyásának lehetünk tanúi, a gyermek-felnőtt külleme és a gyermek-felnőtt élethelyzetek – pl. teljesítményelv, szórakozás, dohányzás, drog, nyílt szexualitás – félelmetesen hasonlítanak egymásra. Globalizált világunkban egyre inkább terjed a fogyasztás „imádata”, a gyerekek és fiatalok „bárminek” mértéktelen fogyasztásra való idomítása (Hollywood-effektus). A fentiek miatt beszél Marie Winn (Winn, 1990) gyermekkor nélküli gyermekekről, koravén felnőttekről, Neil Postman (Postman, 1983) a gyermekkor eltűnéséről, gyermekszinten megrekedt, infantilizált felnőttekről. Ez ugyanannak az éremnek a két oldala.

A konstruktivizmus tanulásfelfogása

A tanulásról alkotott kép folyamatosan változik. Sokan még ma is a tanulást az iskolához kapcsolják, pedig egész életünkben tanulunk. Nem kisebbitve az intézményes tanulás jelentőségét, kijelenthetjük, hogy felnőtt korunkra tudásunk egy jelentős részét intézményen kívül szerezzük meg, ma már egyre több szó esik az otthonról hozott tudásról, az észrevétlen (rejtett) tudáselsajátításról és a tanítás nélküli tanulásról. Megismerve a kisgyermekkorai agykutatás és tanulás legújabb eredményeit, megállapíthatjuk, hogy életünk első éveiben – az intézményes tanulás előtti időszakban – sok minden eldől; ekkor alapozzuk meg a kisgyermek személyiségét, tudásrendszerét, a világhoz és benne az emberekhez fűződő viszonyát. Nem mindegy tehát, hogy mit adunk és mit nem adunk kisgyermekünknek az élet első éveiben, hiszen a kisgyermekkorai agy az első hat esztendőben rendkívüli aktivitást mutat. Kár lenne és bűn lenne ezt a szenitív időszakot semmibe venni. Egy bizonyos: a tanulás az ember legáltalánosabb és legbonyolultabb tevékenysége. A legáltalánosabb, hiszen születésünktől halálunkig tanulunk; legbonyolultabb, hiszen az emberi agy működése még sok-sok titkot és megválaszolatlan kérdést rejteget. Az agykutatás már sok mindent feltárt a tanulás élettani, neurológiai hátteréről, a memória keletkezéséről, de még mindig sok a fehér folt az agy működésében. Maga a tudás a tanulás eredményeként az agyban létrejövő pszichikus képződmények rendszere – az agy területeit, fiziológiáját már egészen jól ismerjük, viszont annak terméke, maga a gondolat szellemi, így ma még nehezen vizsgálható.

A nevelés egyes társadalmi szakaszaiban különböző tanulásfelfogások láttak napvilágot. A középkor évszázadait elsősorban a jól körülhatárolt, pontosan definiált ismeretek átadása, közvetítése és számonkérése jellemezte. Ugyanakkor az empirizmus, a tapasztalati megismerésre épülő felfogás jelentős áttörést eredményezett a tanulás értelmezésében, mely szerint az érzékszervek rendkívül jelentős szerepet töltenek be a tanulás folyamatában. Comenius is gyakran idézi a híres középkori mondást, miszerint semmi nincs az értelmünkben, ami korábban nem lett volna az

érzeteinkben, vagyis tudásunkat tapasztalatainkból merítjük. Ebből született meg Comenius szenzualista pedagógiája, melyben a szemléltetésnek, az ingergazdag környezetnek rendkívül nagy jelentőséget tulajdonít. Egyébként a kisgyermekkorai agykutatás mai eredményei ismételten alátámasztják a gyermeket ért korai ingerek, a tapasztalatokban gazdag környezet jelentőségét.

Az empirizmusból nőtte ki magát az amerikai John Dewey (1912) által részletesen kidolgozott pragmatista pedagógia, mely szerint a tanulás nem más, mint tapasztalás és cselekvés, a tanulási folyamat lényege a cselekvési szituáció, melyben a pedagógus inkább egy támogató, facilitáló szerepet tölt be. Nem véletlen, hogy a XX. századi reformpedagógiai irányzatok (Németh–Ehrenhard, 1999) szinte kivétel nélkül a tanítás helyett inkább a tanulásra, az ismeretátadás helyett a felfedezésre, a cselekvésre, a gyermekek tevékenykedtetésére helyezik a fő hangsúlyt. A pragmatista pedagógia az induktív megismerésre helyezi a hangsúlyt, sajátos módszere pedig a projektoktatás.

A XX. század végén megjelent egyik legújabb tanuláseméleti paradigma a konstruktív pedagógia, mely a megismerési folyamat helyett inkább a tanuló gyermekre, a gyermek belső világára koncentrál. A konstruktivista pedagógia magyarországi képviselője és terjesztője Nahalka István (2002). A konstruktivista tanulásfelfogás szerint a tudás kész rendszerként nem vehető át a pedagógustól, a gyermek nem megszerzi, nem interiorizálja a tudást, hanem sokkal inkább létrehozza, megkonstruálja azt. Ezért ennek az irányzatnak a filozófiája, központi kategóriája az önmagát megteremtő ember (self-made man). A megismerési folyamatnál sokkal fontosabb lesz így az értelmező, alkotó, strukturáló gyermeki elme. A tanulás így az aktív, megismerő elmében zajlik, építve a gyermekben már meglévő tudásbázisra, a folyamatosan változó, bővülő agyi struktúráira, amit a szakirodalom a „mentális térkép” vagy „világmodell” kifejezéssel definiál. Az újonnan megkonstruált ismeret, tapasztalat, képesség a gyermek által létrehozott struktúrába épül be, így a gyermek sajátjává válik, különös színezettel és minőséggel. A folyamat fő irányítója maga a világot megtanuló, felfedező gyermek, az önmagát megteremtő gyermek (self-made child); a pedagógus, a nevelő ennek az építkezési folyamatnak egyik katalizátora, segítője, támogatója. A tudást nem a pedagógus hozza létre a gyermekben, hanem segíti a tanuló kisgyermek saját gondolati struktúráinak felépülését, vagyis optimális feltételeket teremt ahhoz, hogy ez a belső építkezés minél eredményesebb legyen. Ez a szemléletmód fontos szerepet szán a pedagógusnak a gyerekek előzetes tudásának feltárásában és a segítő tanulási környezet kialakításában.

A konstruktivizmus megalapozója, Jean Piaget svájci pszichológus, aki szerint a megismerés a való világ viszonyainak cselekvés segítségével történő belsővé válása, a tudás pedig aktív tevékenység eredményeképpen a környezetre reagáló rendszer. Piaget szerint (1970) a tudás az agy konstrukciós működésének eredménye, a belső világ, vagyis a kognitív rendszer, illetve a külső világ, a tapasztalatok kölcsönhatása, egymásra hatása.

Piaget hatására a tanítvány, Seymour Papert tovább finomította (Papert, 1988) a konstruktivizmus felfogását, miszerint a gyerekek saját gondolati struktúráik építői, továbbá el kell ismerni a tanítás nélküli tanulást. Papert szerint a kisgyermek megismerési, tapasztalatszerzési motivációja leggyakrabban természetes, önkéntelenül érdeklődnek a környezetük iránt, melynek állandó vizsgálata, megfigyelése jellemzi őket. Az „észrevétlen” tanulás-tudásszerzés felfedező és érzékelő dominanciájú, gyakran nonverbális, és teljes mértékben a kisgyermek által vezérelt. A konstruktív tanulásértelmezés szerint a gyerekek tudásukat a nekik megfelelően kialakított környezetben, a saját problémájukkal foglalkozva, aktív, alkotó, felfedező tevékenység során szerzik meg. Minden tanuló akkor kapja meg a továbblépéshez szükséges ismeretet – építőanyagot –, amikor arra munkájában szüksége van. Így a legnagyobb az esély arra, hogy az új információ a kognitív struktúrába beépül, és valódi tudássá válik. A tanulás mint tudásépítés (konstrukció) mindig a felnőttek által jól megszervezett és segített, és a gyerekek által irányított és elfogadott módon, hiteles probléma-helyzetek megoldása közben zajlik. A kisgyermek saját tudását nem kész rendszerként veszi át, azt aktív konstrukcióval saját maga hozza létre. A folyamat főszereplője tehát a tanuló kisgyermek, a pedagógusi segítség az ő szükségletéhez alkalmazkodik. A nevelő helyét és szerepét vizsgálva a konstruktív pedagógiában, a Montessori-féle mottó jut eszünkbe: segíts nekem, hogy magam csinálhassam. A hagyományos, rendszerkövető tanítás-tanulási paradigmáról elmondhatjuk, hogy olcsóbb, jól kidolgozott, közben tarthatóbb, előbb elérhető a (vélt) tudás. A konstruktivista tanulás-tanítás költségesebb, a nevelő részéről komolyabb felkészülést igényel, később érhető el a (valódi) tudás, ugyanakkor ez a tanulásértelmezés még minden részletében nem teljesen kidolgozott.

A kompetenciák megalapozásának időszaka

Az élethez szükséges kompetenciák megalapozásának időszaka (Demeter, 2006) vitathatatlanul a kisgyermekkor. Ekkor rakjuk le az érzelmi, az értelmi és a szociális képességeink alapjait. A *kompetencia* latin eredetű szó, alkalmasságot, ügyességet fejez ki. A kompetencia olyan *általános képességrendszer*, amely tudáson, tapasztalaton, értékeken alapszik, és amelyet egy adott személy tanulás során fejleszt ki magában. A kompetencia fogalma pedagógiai-pszichológiai megközelítésből nem más, mint a „mit” (teoretikus tudás) egyszerű tudásán túl a „hogyan” tudását (procedurális tudás) is magába foglaló operatív intelligencia. A kompetencia akcióra vonatkozik, a környezet megváltoztatására csakúgy, mint a környezethez való alkalmazkodásra.

A kompetencia alapú oktatás célja az, hogy a gyermekek a mindennapi életben hasznosítható tudással rendelkezzenek – nem lemondva az ismeretek elsajátításáról, vagyis: ismeretekbe ágyazott képességfejlesztésről van szó. Az alapkompenciák

három dimenzióját különböztetjük meg. Beszélünk intraperszonális (személyen belüli) kompetenciákról, ezek a személyes kompetenciák; olyan *érzelmi*, értelmi és szociális alapok, melyek segítségével megtanulunk önmagunkkal békében, szeretetben, harmóniában együtt élni: önismeret, önbizalom, önkontroll, Én-kép, önfegyelem, önbecsülés, önfogadás. A másik nagy terület az interperszonális kompetenciák csoportja; elsajátításukkal megtanulunk *másokkal* együtt élni: kommunikáció, másság elfogadása, empátia, tolerancia, elfogadás és befogadás, együttműködés, szeretet. A harmadik nagy kompetenciacsoport pedig az emberi élet egyik legbonyolultabb és legáltalánosabb tevékenysége, maga a tanulás – ennek segítségével megtanuljuk megismerni a világot.

A kompetencia alapú oktatás lényege, hogy a pedagógiai folyamat középpontjában nem a tanítás, hanem a tanulás aktív folyamata áll, a fejlesztendő kulcskompetenciák között szerepel a tanulni tudás képességének fejlesztése. Meg kell tanítanunk a gyerekeket a kételkedésre, a kritikai gondolkodásra, hogy tudjanak a sorok mögött is olvasni. Hangsúlyozottabbá válik a tudatos egyéni fejlesztési folyamat, a tevékenységterv elkészítésével, ami a tanuló gyermek tudásából, képességeiből, érzelmi intelligenciájából és szociális helyzetéből indul ki. A kompetencia alapú nevelés-oktatás erősen épít a hozott tudásra, az intézmény keretein kívül megszerezhető ismeretekre. A fejlesztendő kulcskompetenciák az életben való boldogulást teszik lehetővé, ezért különféle környezetben egyaránt fejleszthetőek. Az intézményen kívüli tanulási lehetőségek élményszerű megélése kiváló lehetőséget ad az élethosszig tartó tanulás megalapozására.

A kisgyermek szükségletei

Ha széles perspektívából tekintünk a kisgyermekre, akkor elmondhatjuk, hogy a mai gyermekek a holnap polgárai, dolgozói és szülői, a jövő társadalmának és gazdaság fejlődésének megalapozói. Nem szabad elfelejteni, hogy a család, a bölcsőde, az óvoda alapozza meg a nemzet szellemi és anyagi növekedést. A kisgyermekkori szükségletek (Tausz, 2006) megfogalmazása kardinális kérdés, a hangsúly mindig a gyerekek boldogságára, biztonságára, fejlődésére, egyéni eredményességére és tevékenykedtetésére helyeződjön. Csökkenjen az intézményekben a szelekció és szegregáció, mérséklődjenek a kisgyermek közötti egyenlőtlenségek, ugyanakkor növekedjen az intézményt használók és szereplők elégedettségei szintje. Rendkívül fontos a támogató szülői környezet megnyerése az intézményes nevelésnek. Kulcskérdés a kötött vagy kötetlen, szervezett vagy spontán pedagógiai fejlesztés és a fejlődés megtámogatása, a folyamatos szakmai megújulás, új módszertani anyagok kidolgozása. Hiteles és folyamatos szakmai párbeszéd nélkül nem lehet közelíteni a XXI. századi nevelés követelményeihez. A jelenlegi társadalom akkor biztosítja jövőjét, ha minden

gyermek számára megteremti az egészséges, felelősségteljes és produktív élet meg-alapozásához szükséges feltételeket. Csak professzionális kisgyermeknevelés képes támogatni a célok teljesülését.

Először is az alapvető fiziológiás feltételeket kell biztosítani: fedél, élelem, ruházat, mérgező anyagoktól mentes környezet. Nagyon fontos a gyermek fejlettségének megfelelő tapasztalatokat, ingereket biztosító tárgyi környezet, és nem utolsósorban a szeretetteljes, pozitív, biztonságot jelentő, támogatást nyújtó, stabil kapcsolatrendszer. Ha kisgyermekkorban tartósan nem elégülnek ki a szükségletek, hosszú ideig hiányoznak a kora gyermekkori fejlődést támogató feltételek, akkor komoly és gyakran visszafordíthatatlan folyamatokkal kell szembenéznünk, ugyanis a tartós toxikus stressz káros hormonális és idegrendszeri változásokat eredményez, és megváltoztatja az agy szerkezetét (Sousa, 2010). A toxikus stressz az első években károsíthatja a fejlődő agyi struktúrát, és tanulási-viselkedési problémákat okozhat, illetve megnöveli a fizikai és mentális betegségek kockázatát. A toxikus stressz forrásai között lehet a súlyos szegénység, súlyos szülői mentális egészségkárosodás, a gyermek nem megfelelő gondozása, erőszaknak kitévése, a stabil, gondoskodó, szeretetteljes kapcsolatok hiánya a gyermek életében. Vitathatatlan tény, hogy boldog, egészséges lelkű, kiegyensúlyozott, a világ dolgai iránt nyitott, eleven eszű, kezdeményező kisgyermekeket kell nevelni, akik később a társadalom intelligens, fogékony, problémamegoldásra képes, kreatív tagjaivá válhatnak. Az intézmény nyitott és rugalmas rendszere mindig igazodjon a gyermek egyéni szükségleteihez, életkori és egyéni sajátosságaihoz, fejlődési üteméhez. A játék a legfontosabb, legfejlesztőbb tevékenység, melynek mindennap, visszatérő módon, hosszan tartóan, zavartalanul kell kielégülnie. A gyermeki aktivitás, motiváltság, kíváncsiság életben tartása és kielégítése, a kreativitás előtérbe helyezése, a kompetenciaézés kialakítása, fenntartása rendkívül fontos tényezők. Nem feledkezhetünk meg az egyéni, differenciált bánásmódról sem, mely elengedhetetlenül szükséges a minden gyermeket megillető személyes, bensőséges kapcsolat kialakításához. A kisgyermek a szűkebb és tágabb környezetében az emberi érintkezés alapvető szokásait is elsajátítja.

Az érzelmek (Goleman, 1997) áthatóan és rendkívül befolyásolóan vannak jelen a kisgyermekkori személyiségfejlődésben. Az érzelmi intelligencia (EQ) *a szív látása*. Ha társat, barátot keresünk, ha gyermekünket tartjuk kezünkben, egy kidobott állatot befogadunk, vagy virágot szedünk a mezőn, ha helyünket és utunkat keressük az életben, akkor mindezt az érzelmi intelligencia erejével tesszük. A körülöttünk lévő világ jelenleg még jobban értékeli az értelem fényét, az IQ-t, mint a szív látását, az EQ-t. Sokáig úgy tartották, hogy a magas IQ megjósolja a sikert, mind a tanulmányokban, mind a munkavégzésben. A legutóbbi felmérések alapján az IQ a legjobb esetben is csak ötödét teszi ki a sikeres életvitelt befolyásoló tényezőknek. A fennmaradó jelentős rész más erőkre vezethető vissza. A fejlett érzelmi képességű embereknek jóval nagyobb az esélyük a sikeres, megelégedett életre, mert elsajátították

azokat a lelki szokásokat, amelyekkel a teljesítőképességüket képesek növelni. Csíkszentmihályi Mihály szerint (Csíkszentmihályi, 2010) minél fiatalabbak a gyerekek, annál inkább jelent a tanulás számukra *örömteli állapotot*, és minél idősebbek, annál kevésbé képesek flow, azaz optimális élmény átélésére a tanulás során. Csíkszentmihályi szerint az iskolában töltött idő harmadára jellemző a tanulásra készítő pozitív állapot, optimális működési szint, a flow, miközben sajnálatosan magas a szorongás, az unalom és az apátia aránya a mai magyar közoktatás intézményeiben. A magas követelmények miatti szorongás aránya alig fele az alulterhelés következtében fellépő unalom és apátia együttes arányának. A flow-állapot magas szintű motivációt, kihívásokra való készenléti állapotot jelent, továbbá a feladatok elvégzésére való megfelelő szintű alkalmasságot, képességet, kompetenciát. Ha bármelyik hiányzik, a tanulás nem lesz örömteli, élvezetes.

A kora gyermekkori, egészséges fejlődést biztosító programok szükségessége és megtérülése vitathatatlan. A gyermek életének első éveiben fejlődésének szinte minden lehetséges aspektusa szempontjából döntő fontosságú az ingergazdag környezet és a szeretetteljes, stabil, biztonságos és kielégítő kapcsolat a gyermek és a családtagok, valamint a gyermeket gondozó személyek között. A szeretetteljes gyermekgondozás és -nevelés bizonyítottan egész életre szóló adomány. Az érzelmek emberi életben betöltött rendkívüli jelentőségét Maya Angelou sokszor idézett szavai kiválóan igazolják: *„elfelejtik, hogy mit mondtál, elfelejtik, hogy mit tettél? De sosem felejtik el, milyen érzést váltottál ki belőlük”*.

Az emocionális és társas gyermeki agy

Mindenki tudja, mi az érzelem, amíg nem kell meghatározni (Beverly Fehr, James Russell, 1984). Lehet, hogy ma már mást jelent okosnak lenni? Még mielőtt találgatásba kezdenénk, leszögezzük: nem egy számra, nem az IQ-ra gondoltunk. Úgy tűnik, hogy az érzelmi intelligencia (EQ) az életbeli sikeresség, a megelégedett életút jobb előrejelzője és tényezője lehet. Az iskola mégis a kognitív intelligenciát preferálja. Miért? Talán mert könnyebben mérhető, számszerűsíthető és megmutatható. Teljesítménykényszer által vezérelt, materiális világunkban szeretjük és előnyben részesítjük a gyorsan megtérülő és kimutatható eredményeket. Az érzelmek mérése és értékelése a pedagógia számára elég problematikusnak tűnik. A fejlett érzelmi képességű embereknek jóval nagyobb az esélyük a sikeres, megelégedett életre, mert elsajátították azokat a lelki szokásokat, amelyekkel a teljesítőképességüket képesek növelni.

A gyermekkor táptalaja a szeretet és a kötődések, így nem kerülhetjük meg az érzelmi és a társas intelligencia, az emóciók és a kötődések agyi mechanizmusainak áttekintését, a gyermeki elme érzelmi és társas életének megismerését.

A kisgyermekkori érzelmi és szociális nevelés kérdésköreinek tisztázása sem halogatható, már csak azért sem, mert életünket, jelenünket és jövőnket rendkívüli mértékben befolyásolja. Emóciónak, affektivitásnak, gyönyörű magyar szóval érzelmenek nevezzük az ember szubjektívnek mondható, élményszerű belső tapasztalását. A kisgyermeknevelői hivatás vitathatatlan alaptétele: akit szeretünk, attól tanulunk, továbbá azt tanuljuk meg igazán, képességgé érlelhetően, amit szeretünk. Egy kicsit tudományosabban szólva: a pozitív érzelmek növelik az ember intellektuális teljesítményét. Saját iskolai emlékeink között keresgélve hamar rájöhettünk: elsősorban azt a tantárgyat szeretjük, amelyiket általunk kedvelt, szeretett tanár tanított, sőt az is igaznak tűnik, hogy nem a tárgytól féltünk, hanem a tárgyat tanító pedagógustól. Törekednünk kell arra, hogy mindenféle tanulást – bölcsődétől egészen az egyetemig – pozitív, megerősítő, bátorító és támogató érzelmek kísérjenek. Ha ez hiányzik, akkor a só hiányzik a levesből. A bölcsőtől a sírig tartó tanulás, az emberi elsajátítás minden formája egyfajta felfedezés, kaland, utazás, amely jó érzések nélkül nem lehet tartós és eredményes. Ha a gondolatot nem kíséri jó érzés, öröm és lelkesedés – a gondolat magára marad, és elhal.

Az agy középső halántéklebenyében elhelyezkedő amygdala³ felelős bizonyos élményekért, azok feldolgozásáért (Boross–Pléh, 2006). Az agyban az amygdala egyfajta érzelmi memória, amely azonnal reagál, és tárolja az intenzív örömmel vagy fájdalommal járó élményeinket. Ha az amygdala berobbán, a szürkeállomány nem tudja kontrollálni, gyakran tapasztaljuk, hogy az erős érzelmek lebénítják a gondolkodást. Az agy felépítése miatt az érzelmek akarattól függetlenül jönnek, kontrollálni az időtartamát és az intenzitását tudjuk. Fontos életfeladat tehát: egyensúlyt találni értelem és érzelem között. Fontos nevelői feladat különbséget tenni gondolat és érzés között, meg kell tanulnunk bánni magunk és mások érzéseivel, és persze hitelesen kommunikálni azokat. Az emberi kapcsolatok egyik leggyakoribb csapdája a fentiek hiánya.

Az érzelem szerepe nem kevesebb: test és lélek összehangolása, összekötése. Az érzelem szervezi az észlelést, a gondolkodást, az emlékezetet, a viselkedést, a társas működéseket. A tudatos érzésvilág az elme színe; az érzések jelentős része a felszín alatt rejtőzik, mely az elme tudat alatti része, a fonákja. A tudattalan érzelmek – akarva, de inkább akaratlanul – bennünk vannak, hatnak, esetenként tehetetlenek vagyunk, mert nem vagyunk képesek irányítani őket. Sokszor mi magunk sem találunk magyarázatot tetteinkre, viselkedésünkre – ilyenkor biztosan a tudat alatti érzelem lépett működésbe.

Az érzésekkel kapcsolatban sokféle, egymásnak sokszor ellentmondó megközelítés született már (Bányai–Varga, 2012). Platón, görög filozófus és iskolaalapító szerint érzelmeinkben nem bízhatunk, mert az elem alsóbb részéből származnak, és

³ páros, mandula alakú agyterület

megrontják az értelmet. Darwin, angol természettudós szerint a felnőtt emberek érzelemkifejezései elavultak, pusztán maradványai vadállati gyökerű fejlődéstörténetünknek, és annak, hogy csecsemőkből váltunk felnőttekké. Solomon⁴ meghatározása már közelít az emóciók mai tudományos prezentációjához: szerinte az érzelmek adják a lélek életerejét és legtöbb értékünk forrását.

A nyugati kultúrában megfigyelhető az érzelmek iránti bizonytalanság, de értékük igenlése ugyanúgy megjelenik. Az érzelem – bizonyos megközelítésekben és esetekben – az irracionális világ része, mert ellenőrizhetetlen, destruktív, primitív, civilizálatlan, felnőthöz méltatlan, ugyanakkor az értelem ellenőrizhető, konstruktív. Az érzelmeket erősen befolyásolják a kulturális elképzelések, társas kapcsolatokat közvetítenek, ugyanakkor egyéni állapotok is. Nehéz eldönteni: milyen mértékben egyetemesek, és milyen mértékben kulturális konstrukciók.

Az érzelmekről szólva összegzőképpen elmondhatjuk, hogy nem a definíciók felfedezése, és nem az érzelmek meghatározásának képessége a fontos, hanem hogy megértsük őket. Az érzelmek a gyermek mentális életének középpontja, mely megalapozza, fenntartja, megváltoztatja és megszünteti az ön maga és környezete kapcsolatát azokban a dolgokban, amelyek fontosak a számára. Összekapcsolják a számunkra fontos dolgokat az emberek, dolgok világával. Központi szerepük van a kapcsolatépítésben, segítségükkel tudomást szereznek egymás vágyairól és vélekedéseiről. A gyerekek saját érzelemélményei jelzik, hogy mi működik, és mi nem működik egy interakcióban. Egyértelműen viselkedésváltoztató, magatartásszabályozó jelentősége is van.

Viszonylag új tudományterület a társas intelligencia. Nem csupán egy kapcsolathoz viszonyulunk intelligensen, hanem magában a kapcsolatban is így viselkedünk. Megszületett az egyszemélyes nézőpont helyett egy kétszemélyes perspektíva. A másik ember kihasználása, felhasználása nem azonos a társas intelligenciával. Thorndike szerint a társas intelligencia az emberi kapcsolatainkban megnyilvánuló bölcsesség (Thorndike, 1927: 228). A neurobiológia feltárta az agynak azt a tulajdonságát, hogy szociábilis, vagyis valahányszor kapcsolatba lépünk valakivel, elménk hajthatatlanul keresi a bensőséges kapcsolódást a másik aggyal, ilyenkor agyunk egyfajta emocionális tangóba, az érzelmek táncába kezd. Ugyanakkor el kell mondanunk, hogy az agy–agy kapocs kétélű kard is, hiszen emberi kapcsolataink nemcsak élményeinket, hanem biológiai rendszerünket is alakítják. Az építő kapcsolatok jótékonyan hatnak egészségi állapotunkra, a mérgező viszonyok azonban olyanok, mint a lassan ölő mérég. Ezért viselkedjünk úgy, hogy ez jótékonyan hasson azokra is, akikkel kapcsolatba lépünk. A kisgyermeknevelők nem kis feladata az együttlét élményének megtapasztaltatása, a közös játék, a közös gyermeki tevékenység megtámogatása, hiszen nem lehetünk sikeresek egyedül. Az ember bizony társas lény,

⁴ Robert C. Solomon (1942–2007) amerikai filozófus professzor

a nevelő ezért embermágnessé válik, magához vonzza a gyermekeket, akik megtapasztalják az együttlét örömét. A másik emberhez fűződő kapcsolatok életre szóló következményekkel járnak, és ez jó ok arra, hogy megtanuljuk jó irányba terelni őket. Ez a lecke is kisgyermekkorban kezdődik: miközben az ember másokon segít, egyben önmagán is segít.

A kisgyermekkorai agykutatás új eredményei

A tudósok korábban azt hitték, hogy az emberi agy fejlődése lineáris (Pléh, 2003). Ma már kijelenthetjük, hogy az agy fejlődésében szenzitív periódusok vannak, és a kisgyermekkor a legszenzitívebb szakasz a központi idegrendszer fejlődése szempontjából. Megszületéskor szinte az összes neuron⁵ jelen van az agyban, ez körülbelül 100 milliárd idegsejtet jelent. Az újszülött agyának súlya csupán negyede egy felnőtt agyának; a hálózat folyamatosan épül, az idegsejtek velősödnek (Sprenger, 2008). A kisgyermekkorai agy hálózatának burjánzását jól mutatja azon adat, amely szerint születéskor egy idegsejtnak átlagban 2500 szinapszisa⁶ van, majd a második év végére körülbelül 15000. Tehát a szinaptikus hálózat az első két évben rendkívüli fejlődést mutat. Az agykutatók szerint (Ádám, 2004) az agy szerkezetének kiépülését, a hálózatot leginkább a szeretet és az ingergazdag környezet, a tapasztalat stimulálja. Az egy időben ingerületbe jövő sejtek dendriteket⁷ növesztenek egymás felé – a hálózat folyamatosan formálódik. Ezek a nyúlványok az agy mágikus fűcskái. Minden alkalommal, amikor végigfut az információ az idegsejtek között, a kémiai és elektromos hatások megerősítik a sejtek közötti kapcsolatot – a hálózat érik. Ezért van szükség az ingergazdag környezetre, a kisgyermekkel való folyamatos foglalkozásra. A nem használt, felesleges szinapszisok a harmadik életév után folyamatosan pusztulnak, az agyi hálózat stabilizálódik. Az agy struktúrájának teljes felépülése hosszú távú folyamat, amely a születést megelőzően kezdődik el, és folytatódik a felnőttkorig. Azt már tudjuk, hogy az első életévek a legaktívabb időszak a neurális kapcsolatok megalapozásában — 700 új kapcsolat jön létre minden másodpercben az élet első három évében.

A kisgyermekkel foglalkozók érezzék munkájuk felelősségét, hiszen az agyi struktúra fejlődésének minősége szilárd vagy éppen törékeny alapot képez a jövőbeni képességek és viselkedés számára (Kluge, 2003). Az agy hierarchikus módon épül fel, alulról felfelé építkezve, az idő előrehaladtával egyre összetettebb agyi struktúrák, hálózatok és képességek épülnek az egyszerűbb hálózatokra és képességekre. A szerető gondoskodás, a megfelelő táplálás és az élmények kölcsönösen alakítják

⁵ idegsejt

⁶ kapcsolat

⁷ nyúlvány

a fejlődő agy hálózati rendszerét. A kisgyermek gyakran kínálnak fel alkalmakat, hogy kapcsolatot létesítsenek az őket körülvevő felnőttekkel, akik muszáj, hogy reagáljanak a kisgyermekre. A meghívás és reagálás folyamata fundamentális az agyi hálózat fejlődése szempontjából, különösen az első években. Érdemei ismét hangsúlyozni, hogy a kisgyermek kognitív, érzelmi és szociális képességei zétbogozhatatlanul összefüggenek egymással; mind testi, mind lelki egészségük rendkívüli módon függ egymástól egész életük során, tehát az egyik területet sem lehet megcélózni anélkül, hogy a többire ne legyen hatással. Sajnos az agyi plaszticitás és a viselkedés megváltoztatásának képessége csökken az idő előrehaladtával. Az agy figyelemremélően alkalmazkodóképes az egész élet során, megfelelő időben jól alakítani sokkal hatékonyabb, és kevésbé költséges a társadalom és az egyén számára egyaránt (Hámori, 2005). Lássá be minden szülő és kisgyermeknevelő, lássa be az egész társadalom: az első életévekben átélt traumákat, lelki sebeket soha nem lehet gyógyítani, az akkor meg nem adott szeretetet, az akkor elszenvedett hiányokat később nem lehet pótolni.

A kisgyermekkorai agykutatás területén új tudományterület van alakulóban: a társas intelligencia. Nem lehetünk sikeresek egyedül, magunkhoz kell vonzani az embereket, ebben kulcs az érzelmi intelligencia.

Kisgyermekkorai neuropedagógia

A kisgyermekkorai neuropedagógia – eddigi ismereteik szerint – hazánkban még unikális jellegű diszciplína, a kisgyermekkorról folytatott hazai és nemzetközi tudományos diskurzusok és innovációk birtokában válaszokat keres a legújabb kisgyermekkorai neurológiai kutatási eredmények pedagógiai hasznosításának lehetőségeire (Sousa, 2010). A kisgyermekkorai elme egy világra nyíló ablak, a soha vissza nem térő lehetőségek ablaka. Az első nyolc esztendő a legszenzitívabb, legkritikusabb és a legnagyobb lehetőségekkel kecsegtető időszak, mely ilyen formában soha többé nem tér vissza az ember életében. A korai évek szeretetteljes adományai és lelki sérülései egyaránt hatással lehetnek ez egyén egész életútjára (Sprengrer, 2008). Az utóbbi évtizedekben a gyermekkorról folytatott tudományos diskurzusokat és kutatási eredményeket tekintik át, valamint válaszokat keresnek a kisgyermekkorai neurológia kutatási eredményei pedagógiai hasznosításának lehetőségeire. A kisgyermeknevelés tudománya és gyakorlata jelentős mértékben túlmutat saját határain. Egy új interdiszciplináris tudomány van láthatáron, amely a gyermekkorai neurológia kutatási eredményeinek, a gyermekkorai idegélettan elméletének és a kisgyermekkor pedagógiájának – közelmúltban felerősödött – párbeszédéből született. Az újszülött tudomány neve: kisgyermekkorai neuropedagógia (Wasserman, 2013). Soha nem láttuk még ennyire szükségét és fontosságát annak, hogy gyermekneurológus és kisgyermeknevelő

pedagógus együtt kutassa a varázslatos gyermeki elmét, annak fejlődését, és az abba való beavatkozás felelősségét, jó szándékú lehetőségeit és átgondolt módját. Neurológus, neveléstudományi kutató, pszichológus és gyakorló pedagógus azon dolgozik, hogy – a párbeszédből, a közös gondolkodásból és kutatásból – újabb pedagógiai elméletek, innovációk szülessenek, megtámogatva a neurológia és a pedagógia közös tőről fakadó új tudományának fejlődését (Battro, 2013). A gyermekek fejlődése, nevelése, a kisgyermekkorai agyfejlődés megtámogatása egy nemzet gyarapodásának is kritikus kérdése, mivel csak a boldog, kiegyensúlyozott és jó képességű gyermekek válhatnak alapjává egy fenntartható és prosperáló társadalomnak. Amikor okos módon befektetünk gyermekeinkbe és családjainkba, a következő generáció azt biztosan visszafizeti. A szeretetteljes és szakszerű, vagyis tudományosan is megalapozott nevelés, a biztonságot nyújtó kötődésrendszer és a stimuláló, ingergazdag környezet egyfajta kulcs a boldog és elégedett emberi életút megalapozásához (Diamond and Hopson, 1999). Hosszú távon csak a családot, a szülői és kisgyermeknevelői munkát alapvető értéknek tekintő társadalom lehet versenyképes, amely lelkiileg és testileg egészséges generációkat képes felnevelni. A minden szempontból elsőbbséget élvező professzionális kisgyermeknevelés tehát nem csupán pedagógiai, hanem globális kérdés is. A kora gyermekkorai, egészséges fejlődést biztosító programok szükségessége és megtérülése vitathatatlan (Shore, 1997).

A boldog kisgyermek

Régóta foglalkoztatja a kutatókat (Goleman, 1997) a boldogság kulcsa, az öröm forrása, eredete, a boldogság érzésének gyökerei, hatása az emberi élet különböző területeire, továbbá a boldogság összefüggése az emberi életúttal, annak eredményességével. Az vitathatatlan, hogy az érzelmeknek jelentős közük van ahhoz, hogy mennyire leszünk sikeresek az életben.

Jelen tanulmányunkban a kisgyermekkorai boldogság kérdéseit tisztázzuk, arra a kérdésre próbálunk választ adni, hogy mitől boldog egy kisgyermek.

Mi teszi a gyerekeket boldoggá? Egy új játék, egy tábla csokoládé? Ezek a dolgok egy röpké mosolyt varázsolnak sok gyermek arcára, de valószínűleg nem ezek a dolgok a legfontosabbak számukra. A legtöbb kutatás megcáfolja azt az általános vélekedést, hogy a gazdagság, a pénz boldoggá teszi az embereket. A vizsgálatokba bevont boldogtalan emberek jövedelme jelentősen felülmúlja a szegénységi szintet, az életszínvonal, a kereset növekedése nem vezet a boldogság megfelelő növekedéséhez, a tartós boldogsághoz. Mindazonáltal a vizsgálatok azt is kimutatták, hogy a jövedelmek nagy növekedéseinek ellenére öt évtized óta a boldogság szintje sokat nem változott.

A jó emberi kapcsolatok nélkülözhetetlenek a tartós boldogsághoz. A gyerekek minőségi kapcsolatai a szülőkkel egyfajta kezdőpont a boldogsághoz. A kutatók megfigyelték (Riemann, 2003), hogy a szülő és a kisgyermek elválásának és ismételt találkozásának sorozata alatt érdemes megfigyelni a kisgyermek reakcióit szüleiével szemben. A biztos kapcsolatú kisgyermek tiltakoznak, amikor a szülő távozik, de gyorsan megvigasztalódnak, amikor visszatérnek, ugyanakkor a bizonytalan kapcsolatú kisgyermek a visszatérés után tovább kerülnek a szülőtől, vagy eltaszítják őket. A stabil kapcsolatú kisgyermeknek a későbbiekben is sokkal több lesz a pozitív élményük, beleértve a barátságokat, a kortárskapcsolatokat, ugyanakkor jóval kevesebb lesz a problémás kapcsolatuk.

A boldogsággal kapcsolatos kutatások azt is feltárták, hogy a kisgyermekkorai érzelmek igen jelentős mértékben befolyásolják az idegsejtek és agyi hálózat fejlődését. Richard Davidson professzor (Fox–Davidson, 1984), az érzelmek agyi alapjainak kiváló szakértője kimutatta, hogy azok az emberek, akiknek az agya aktívabb a bal oldali homloklebeny területén, hajlamosabbak arra, hogy pozitívabbak legyenek, társaságkedvelőbbek, és többet mosolyognak; ezzel szemben azok az emberek, akiknek a jobb oldali lebenye az aktívabb, hajlamosabbak a befelé fordulásra, szorongóbbak, gátlásosabbak, és kevesebbet mosolyognak. Davidson professzor és a munkatársa, Nathan Fox professzor (Fox–Davidson, 1984) szerint az agyi tevékenység és az érzelmek közötti kapcsolat már az újszülötteknél is kimutatható. Újszülötteknek édes vagy savanyú ízeket adtak, hogy pozitív, illetve negatív érzéseket váltsanak ki, majd EEG segítségével az agyi aktivitásukat mérték. Az újszülöttek nagyobb bal oldali agyi aktiválást mutattak, és mosolyogtak az édes íznel, míg a savanyúnál fintorogtak, és nagyobb volt a jobb oldal aktivitása.

Mi tesz tehát boldoggá egy gyereket? Hosszú távon a biztos szülői kapcsolatrendszer adja hozzá az alapot, mindazonáltal rövid távon egy új játék is nyújt mosolyt.

A gyermekkorral foglalkozó szakemberek gyakran vitáznak arról, vajon a gyermekek képesek-e autentikus, értékelhető és feldolgozható adatokat szolgáltatni saját világukról, érzéseikről és gondolataikról. Megítélésünk szerint a gyermekekről, a gyermeklétről, a gyermekorról gondolkodni, polemizálni és írni csak a gyermekekkel együtt érdemes. A gyermekek bevonása a róluk szóló kutatásokba a kutatók kötelessége. A gyermekek hangjánál nincs hitelesebb forrás, a gyermekkorkutatás nem teljes, ha ők nem szólalnak meg. Itt az ideje, hogy ne mi, felnőttek mondjuk meg, hogy a gyermekek hogyan látják az őket körülvevő környezetet, hogyan érzik, és hogyan pozicionálják magukat a kortársak és a felnőttek világában. A kutató kötelessége a megfelelő kutatási módszerek kiválasztása, a gyermekek hangjának feltárása és hiteles közvetítése.

A „The Children’s Society” 2006-ban végzett egy rendkívül széleskörű kutatást⁸ sok-sok felnőtt, számos intézmény és több mint tízezer gyermek bevonásával. A vizsgálat arra kereste a választ, hogy mitől jó a gyermekkor, milyen tényezők befolyásolják a boldog gyermekort. Mielőtt bemutatjuk a kutatás eredményeit, röviden ismerjük meg a kutatásokban részt vevő szakértők véleményét arról, hogy a mai gyermekek életére mi jellemző általánosságban.

- A mai gyermekek élete jelentősen eltér a mai szülők gyermekkorától.
- Az új, technológia által irányított világban a mai gyermekek másképp hallgatnak zenét, szereznek információt, másképp játszanak és kommunikálnak, mint szüleik.
- Gyermekeinknek ma jobb lehetőségeik vannak, de nagyobb a nyomás, több az elvárás velük szemben.
- Ma már jóval kevesebb a beteg gyermekek száma.
- Még mindig sok gyermek él szegénységben.
- Egyre magasabb a felbomló családok száma.
- Egyre több anya kénytelen munkát vállalni.

A vizsgálat eredményeit áttekintve a szakértők hét olyan tényezőt neveznek meg, melyek megteremthetik, biztosíthatják a most felnövő generációk boldog, felhőtlen gyermekkorát.

1. A gyermekeknek jó családra van szükségük ahhoz, hogy boldog gyermekkoruk legyen. A szerető, kedves, segítő, támogató és gondoskodó család a legfontosabb alap. A jó család nem sajnálja az időt az együttlétre. A vita, a veszekedés félelmet kelt a kisgyermekben, egyértelműen romboló hatású.
2. A jó barátok, a kortárskapcsolatok boldoggá teszik a gyermekeket. A barát mindig meghallgat és segít, bizalommal lehet hozzá fordulni. A gyermekek úgy nyilatkoztak, hogy a barátválasztásban szabadságra, a játékban időre van szükségük. Viszont a kortársak részéről a gyerekek elítélik a bántalmazást és az erőszakot. A barát az élet nagy ajándéka, egy barát elvesztése nagyon fájdalmas.
3. A közös játék, az együttműködés, a közös tevékenységek is a boldog gyermekkor építőkövei. Az értelmesen eltöltött szabadidő rendkívül fontos tanulási forma. Nagyon fontos, hogy sokféle lehetőséget biztosítsunk kisgyermkeinknek a játékra, a mozgásra és a társas tevékenységekre.
4. A gyermekeknek mintákra és értékekre van szükségük. Nagyon fontos az odafigyelés, a meghallgatás, a szabad véleménynyilvánítás, a döntéshozatal-

⁸ www.childrency.org.uk

ba való bevonás, a tisztelet és a becsület. A negatív attitűd, a rossz felnőtt példa, a lelki és fizikai bántalmazás, az előítélet rendkívül káros a kisgyermek számára.

5. A jó intézmények is hozzájárulnak gyermekeink boldogságához, melyekben újabb és újabb dolgokat tanul a gyermek. Új barátok, társak, szabadság, szabad játék, biztonság, segítő, támogató és ösztönző nevelők – ezek a jó intézmény jellemzői.
6. A boldogság egy igen fontos feltétele a testi és lelki egészség megléte. Az egészség hiánya a gyermekkori boldogság egyik fő akadály. A megkérdezett gyermekek számára a legfontosabb tényezők: vidámság, az élet élvezete, öröm, mozgás, jó ételek, alvás. Ami viszont aggodalommal tölti el őket: a stressz, az aggodás, a gondok, a kényszer, a bántalmazás, a túl magas elvárások.
7. Nem elhanyagolható tényező a családok anyagi helyzete sem. A szegény családok gyermekei sokkal gyengébben teljesítenek a tanulási szituációkban. A nem megfelelő táplálkozás, a létbizonytalanság, a kilátástalanság megnöveli a krónikus stressz szintjét, ami a kisgyermek testi és lelki fejlődésében komoly zavarokat, sőt hosszú távon helyrehozhatatlan kimaradásokat eredményez. Minden egyes gyermeknek biztosítani kellene az esélyeket a biztos kezdethez.

Összegzőképpen megállapíthatjuk, hogy gyermekeink számára legfontosabb a szeretet, az ingergazdag környezet és a támogató kapcsolatrendszer. A szeretet a kisgyermekkori növekedés és a fejlődés táptalaja. Mindenki – a kisgyermeknevelés bármely területén is munkálkodva – járuljon hozzá egy egyetemlegesen boldog gyermekkor megteremtéséhez.

Záró gondolatok

A kisgyermekkor, gyermekkor, az emberi élet első éveinek értelmezésében és megértésében az utóbbi években paradigmaticus változások következtek be. A legújabb hazai és külföldi kutatásokból a gyermekkor egész egyéni életutat alapjaiban meghatározó jelentősége olvasható ki. Korábban a felnőttkor „előszobájának” tekintették a gyermekkort, melynek során a kisgyermek felkészül a felnőtt életre, szocializálódik, a felnőttek aktív közreműködésével elsajátítja a felnőttiségre jellemző és azoktól elvárt kompetenciákat. Ebből következően a gyermekséget nem önmagában, önmagához képest értelmezték és értékelték, hanem a felnőttek viszonylatában. Így a korábbi elméleti megközelítések a gyermekkort inkább a hiányállapot, az átmeneti állapot, a felkészülés, az inkompetencia, a „még nem kész ember” oldaláról definiálták.

Elismerve és részben elfogadva az emberi életút szakaszainak egymásutániségát, kapcsolódásait, továbbá az egyes életszakaszok alapvető jellemzőit és funkcióit, egy merőben új pedagógiai megközelítés bemutatására vállalkoztunk jelen fejezetünkben.

Igyekezünk a neveléstudomány mellett az emberrel, az ember fejlődésével és fejlesztésével foglalkozó egyéb tudományok eredményeit is bemutatni, törekedve az interdiszciplinaritás elvére, a komplexitásra és az összefüggések meglátására. A kisgyermek, az ember kérdésköre túl bonyolult ahhoz, hogy csupán a pedagógiai oldaláról közelítsünk. A fejlődő gyermek kontextusában feladatunk a tudományok közötti folyamatos párbeszéd támogatása, a különböző álláspontok hiteles bemutatása és tárgyilagos értékelése.

Reményeink szerint az is kiderült az olvasó számára, hogy a kisgyermekkor, a kisgyermekkorai fejlődés és fejlesztés még soha nem volt ennyire az emberrel foglalkozó tudományok, különösen a neveléstudomány fókuszában. A legújabb nemzetközi és hazai kutatási eredmények (Evangelou–Sylva–Kyriacou, 2009) arról számolnak be, hogy az emberi életút első éveinek nem csupán előkészítő, felkészítő, bevezető funkciója van. A valamire való felkészülés, az átmenet, a nem teljesség paradigmáiból kilépve határozottan ki kell jelentenünk, hogy a kisgyermek nem csupán a felnőtt viszonylatában értelmezendő, hanem önmagában, gyermeki mivoltában, saját állapotában, értékeiben, létezésében és kapcsolatrendszerében. Vitathatatlan tény, hogy az ingergazdag, stimuláló környezet, a boldog gyermekkor, a feltétel nélküli elfogadás és a mindent átható szülői, nevelői szeretet képezik a kisgyermeknevelés alapjait. Hosszú távon tehát csak a családot, a szülői és kisgyermeknevelői munkát alapvető értéknek tekintő társadalom lehet versenyképes, amely lelkiileg, testileg egészséges generációkat képes felnevelni. A minden szempontból elsőbbséget élvező professzionális kisgyermeknevelés tehát nem csupán pedagógiai, hanem nemzetgazdasági kérdés is.

A legújabb gyermekkorai kutatások irodalmát áttekintve néhány fontos következtetést a kisgyermeknevelők számára biztosan megfogalmazhatunk. A kora gyermekkorai tanulás – a tenger mozgását alapul véve – egyértelműen a dagályhoz hasonlítható, egy rendkívül dinamikus, látványos és kritikus időszak a születést követő néhány esztendő, hiszen a korai tapasztalatok és élmények az agyi struktúra kialakulásának, a gondolkodásnak és a cselekvésnek a fő építőkövei, ekképpen az emberi elme egész életre szóló „viselkedésének” megalapozása történik meg a kisgyermekkorban. A kisgyermekkorai erős kötődés és a meleg, szerető gondoskodás állandósága a legjobb védekezés a felnőttkori zavarokkal szemben. A kora gyermekkorai szegénység és az elszenvedett hiányok rendkívül hosszan befolyásolják az egyéni életutat, és meggyengítik az egész személyiséget: gyakran rombolják a kapcsolatokat, a kreativitást, valamint gátolják a jövőbeni jólét és boldogság esélyét.

További, erőteljesen és gyakran visszatérő fontos kutatási témák még: a kisgyermekkorai játék természete és funkciója, a korai nyelvfejlődés fontossága és tanulásban betöltött szerepe, a megfelelően megválasztott korai stimulálás jelentősége, a kisgyermekkorai fejlődés ütemének jelentős eltérései, továbbá a kötődések és az érzelmek nélkülözhetetlen természete a kisgyermekkorai tanulás folyamatában.

Mit biztosítsunk tehát egy, a XXI. században megszületett kisgyermek számára? Talán a legfontosabb a barátságos, szenzitív környezet, a játékos mozgás, a zene, a megfelelő táplálkozás, az állandó beszéd, a szeretet és a kötődés folyamatos érzése. Rendkívül fontos még: a biztonságérzet, a félelemmentes kisgyermekkor, izgalmas lehetőségek, kihívások és a végtelen kalandok.

A kutatók egyetértenek abban, hogy az emberi életút kritikus szakasza a kisgyermekkor, melynek során az agyi hálózat – a szavak, a zene, a szeretet és a gondoskodás által – rendkívüli módon sűrűsödik, az idegpályák velősödnek, az idegsejtek nyúlványai igen gyors ütemben szaporodnak. Az idegrendszer korai stimulálásának elmaradása komoly és végleges károkat okoz. Tudjuk, hogy a korai életévekben az agy végtelenül képlékeny és határtalanul fogékony, az agyi plaszticitás miatt a korai fejlesztésben részt vevő szülők és szakemberek felelőssége vitathatatlan.

Az emberi élet első éveire a teljesség, a tökéletesség a leghelyesebb kifejezés, hiszen a gyermekkor alapjaiban meghatározza az egyéni életutat. Így tehát központi kérdés, hogy mit adunk és mit nem adunk gyermekeinknek életük első esztendeiben. Az okos korai befektetések egyfajta kulcs a boldog emberi élet megalapozásához. Ezt minden szülőnek és kisgyermeknevelő szakembernek meg kell éreznie és értenie, hiszen az ő vállukon nyugszik a határtalan és kiaknázhatatlan lehetőség és a rendkívüli felelősség, hiszen a korai évek örökké bennünk vannak.

Irodalom

- Ádám György (2004): *A rejtőzködő elme*. Budapest: Vince Kiadó
- Bányai Éva – Varga Katalin (2012): *Affektív pszichológia*. Budapest: Medicina Kiadó
- Battro A. M. (2013): *The Educated Brain: Essays in Neuroeducation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Boross Ottilia – Pléh Csaba (2006): *Bevezetés a pszichológiába*. Budapest: Osiris Kiadó
- Csikszentmihályi Mihály (2010): *Flow – Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Demeter Kinga (szerk.) (2006): *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet
- Dewey John (1912): *Iskola és társadalom*. Budapest: Lampel R. Kiadó

- Diamond M. – Hopson, J. (1999): *Magic Trees of the Mind: How to Nurture your Child's Intelligence, Creativity, and Healthy Emotions from Birth Through Adolescence*. London: Penguin Books.
- ENSZ Gyermekjogi Egyezmény (1989) New York, (letöltve: 2011. 08. 01.) www.hapn.hu/download.php?id=533
- Evangelou M. – Sylva K. – Kyriacou M. (2009): *Early Years Learning and Development*. Research Report. Oxford: University of Oxford
- Fehr, B. – Russell, J. (1984): Concept of Emotion Viewed from a Prototype Perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113: 464–486.
- Fox, N. A. – Davidson, R, J. (1984): *The Psychobiology of Affective Development*. New Jersey, London, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Goleman, D. (1997): *Érzelmi intelligencia*. Budapest: Háttér Kiadó
- Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (1999): A gyermekkor kutatása új megközelítésben. *Műhely*, 1999, 5: 175–177.
- Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó
- Hámori József (2005): Az emberi agy plaszticitása. *Magyar Tudomány*, 2005, 1: 43–50.
- Jenks, C. (1996): *Childhood*. London – New York: Routledge
- Kluge, N. (2003): *A gyermeklét antropológiája*. Budapest: Animula Kiadó és Magánéleti Kultúra Alapítvány
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekekben? Konstruktivizmus*. Németh András – Ehrenhard Skiera (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Papert S. (1988): *Észrengés. A gyermeki gondolkodás titkos útjai*. Budapest: Számítástechnika-alkalmazási Vállalat
- Piaget, J. (1970): *Válogatott tanulmányok*. Budapest: Gondolat Kiadó
- Pléh Csaba (2003): *A természet és a lélek*. Budapest: Osiris Kiadó
- Postman, N. (1983): *The Disappearance of Childhood*. London: W. H: Allen
- Prout, A. (2005): *The Future of Childhood*. London – New York: Routledge – Falmer
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó
- Roboz Pál (1948): *A kisgyermek nevelése*. Budapest: Hungária Könyvkiadó
- Riemann, Fritz (2003): *A félelem alaptípusai*. Budapest: Semmelweis Egyetem TF Kiadó
- Shore, R. (1997): *Rethinking the Brain: New Insights into Early Development*. New York, NY: Families and Work Institute, 26–27.
- Sousa D. A. (2010): *Mind, Brain, and Education: Neuroscience Implications for the Classroom*. Bloomington, USA: Solution Tree Press
- Sprenger M. B. (2008): *The Developing Brain: Birth to Age Eight*. California, USA: Corwin Press
- Szabolcs Éva (1999): *Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Szabolcs Éva (2003): *Gyermekkortörténet: Új elméleti megfontolások*. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Budapest: Eötvös Kiadó. 9–17.

- Tausz Katalin (2006): A gyermeki szükségletek. Budapest: MTA gyerekszegénység elleni program. www.gyerekesely.hu
- The Children's Society (letöltve: 2011. augusztus 15.) www.childrenssociety.org.uk
- Thorndike, E. L.(1927): The Measurement of Intelligence. Columbia University: Bureau of Publications, Teacher's College
- Varga László (2006): A Kisdidnevelés című folyóirat gyermekképe, avagy az engedelmesség pedagógiai dilemmái. *Neveléstörténet*, 2006, 6: 99–114.
- Wasserman L. H. (2013): Early Childhood and Neuroscience – Links to Development and Learning. New York, USA: Springer
- Winn, M. (1990): Gyerekek gyermekkora nélkül. Budapest: Gondolat
- Zrinszky László (1992): A nevelés vége? *Új Pedagógiai Szemle*, 1990, 7–8: 47–55.

NYITRAI ÁGNES

PEDAGÓGIAI SZEMLÉLETMÓD A BÖLCSŐDEI NEVELÉSBEN-GONDOZÁSBAN

Bevezetés

A 2015-ben 163 éves múltra visszatekintő magyar bölcsődei nevelés az utóbbi évtizedekben jelentős változáson ment keresztül. Ezek a változások érintették:

- az ágazati hovatartozást (az egészségügyből a szociális, ezen belül a gyermekvédelmi területre, a gyermekjóléti alapellátások rendszerébe kerülés),
- a szakemberképzés ágazati változásait (egészségügyi szakképzések szociális szolgáltatás szakmacsoportba tartozó képzések pedagógusképzési terület),
- a szakemberképzés szintjének növekedését (középfokú képzések érettségire épülő felsőfokú képzések főiskolai szintű képzés),
- az intézmények differenciálódását: a bölcsődék mellett megjelentek a családi napközik és az egységes óvoda-bölcsődék is.

Mindezek a változások jelentősen átalakították és egyben árnyalták is a kisgyermeknevelés módszertani kultúráját, valamint a szűkebb és tágabb közvélemény vélekedését is ezekről a változásokról. Több kérdés vetődik fel: szükségesek-e, jók-e a változások, jobb lesz-e ezektől az ellátás, mi történik a régi értékekkel stb. Előfordul az is, hogy már a változás észrevétele sem problémamentes, megjelenik a „mindig is így csináltuk” szemlélet; más esetekben pedig ezzel ellentétben a másik véglet fogalmazódik meg, mely szerint a mostani módszertani elgondolásoknak semmiféle előzményük nem volt korábban. A pedagógiai elgondolásokban használt alapvető fogalmak gyakran többféle szemléletben, tartalommal jelentek és jelennek meg a bölcsődepedagógiában. Ez időnként félreértésekhez, összemosódásokhoz vezet. A szakma igyekszik kikerülni azokat a fogalmakat, amelyekhez mai tudásunk szerint már kevésbé vállalható értelmezés kapcsolódott, pl. *tervezés, foglalkozás, mérés*. Az erőteljes változások következtében érdemes más kontextusban is átgondolni, adott esetben újraértelmezni bizonyos fogalmakat, elképzeléseket, és összegezni az ezekkel kapcsolatos mai tudásunkat. Fontos annak végiggondolása, hogy a régi elképzelések közül melyek azok, amelyek időtállóan, változatlan tartalommal vannak jelen napjaink kisgyermeknevelésében, melyeket szükséges igazítani, megújítani, melyek azok, amelyek napjaink pedagógiai kontextusában kevésbé életképesek, valamint az

új elgondolások hogyan simulnak egy számos elemében új, de valójában komoly múlttal rendelkező rendszerbe. A változások kezelése és a sokszínűség egymás mellettisége időről időre megkívánja ezt a fajta újraértelmezést a folyamatosság és a változás érzékelésének elősegítése érdekében. Így talán elkerülhetők a „mindig is így csináltuk” és a „korábban ennek nyoma sem volt”, „régén ezt nem tudták”, vagy a „régén sokkal rosszabbul csinálták” típusú hozzáállások.

Történeti kitekintés

A jelen tanulmánynak nem célja a bölcsődei nevelés-gondozás szakmai fejlődésének történeti áttekintése, ugyanakkor szakmai változásokról írni történelmi kontextus nélkül lehetetlen. Az ellentmondás feloldására egy kis bepillantást adunk a különböző pedagógiai elgondolások és változások felvillantására a szakmai fejlődés néhány állomásához kapcsolódó dokumentumra támaszkodva.

Az első óvodát Robert Owen hozta létre a skóciai New Lanarkban a textilgyári munkásnők gyermekei számára 1816-ban. Az első bölcsődét Francois Marbeau alapította Párizsban 1844-ben. Magyarország gyorsan követte mindkét példát: Brunsvik Teréz 1828-ban nyitotta meg Budán Közép-Európa első óvodáját, az első bölcsőde pedig 1852-ben nyílt meg (Vokony, 2002). Már a kezdetektől ez a két intézménytípus gondoskodott az iskoláskor előtti korosztály neveléséről, melynek oka feltételezhetően az egyes korcsoportok eltérő szükségleteinek felismerése volt. A bölcsődei ellátásban a korosztály igényeihez igazodóan dominánsabb volt az egészségügyi szemlélet és a gondozás, de a kezdetektől jelen voltak a pedagógiai nézetek is a szakmai elképzelésekben.

Az első magyar bölcsőde alapszabálya rendkívüli felvilágosultságról, egészségügyi és pedagógiai tájékozottságról tesz tanúságot. 14 napos kortól 2 éves korig vették fel a gondozásra szorulókat, tisztiorvosi bizonyítvány alapján. Az alapszabály kötelezően írta elő az édesanya számára, hogy csecsemőjét a déli ebédszünet alatt megszoptassa. Az anyák munkájuk végezte után hazavitték gyermekeiket. Az alapszabály előírta a kötelező, rendszeres fűrésztést, az ágynemű és a gyermekruhák tisztán tartását, a gyermek korának megfelelő változatos ételmezést. A „*Házi rendtartás*” című fejezet külön gondoskodott a rendszeres takarításról, az ágyneműk szellőztetéséről, s arról, hogy a szobának állandó szellőzése legyen. A beteg gyermeket lehetőség szerint gyorsan elkülönítették. A gyermekeket kedvük szerint engedték játszani, de játékukból minden ártalmas tényezőt kiküszöböltek, így festett, hegyes, éles játékszereket nem adtak a kicsinyek kezébe. A kisdedekkel mindig türelmes gyengédséggel bántak, s az volt az elvük, hogy csak kivételes esetekben szabad őket megfeddni. Álmukat is óvták, s nem engedték őket oktanul felébreszteni (Ambrus, 1968). A korosztály életkori sajátosságai indokolják az egészségügyi szempontok erősebb hangsúlyozását, ugyanakkor a fentiek jól szemléltetik a pedagógiai

szempontok érvényesülését: a játék jelentőségének felismerése, a játékok biztonsági szempontból történő kiválogatása, valamint a szeretetteljes bánásmód elvárása a mai napig helytálló gondolatok.

Friebeisz István Községek könyve című írásában (1854) kitér arra, hogy a bölcsőde csak a munkanapokon nyújt napközbeni ellátást, hogy „*a szülőknek gyermekeik iránti szeretete fenntartassék*” (Friebeisz, 1854: 151). Ebben a családi nevelés elsődlegességének elismerése jelenik meg: az, hogy a bölcsőde helyettesíti, de nem pótolja a szülőt. A bölcsőde családszolgáltató intézmény: „*a bölcsődék haszna kiterjeszkedik nemcsak az anyára, aki képesítettik mindennapi munkája után nézni, de a szegény elhagyott gyermekekre is, kik eddig a társasélet minden segélyét nélkülözték, s kiket gondos felügyelet által megment a nélkülözések, szenvedések, s betegségektől, miknek nemritkán halál volt a szomorú következménye*” (uo.). Ugyanitt olvashatjuk, hogy „*az anya, kinek gyermeke a bölcsődébe felvétetik, amellet, hogy szegény, becületes, - jó és erkölcsös viseletű is legyen*” (uo.). A bölcsődék céljaként a dolgozó anyák gyermekeinek napközbeni felügyeletét jelöli meg: „*a bölcsődék czélja: 14 napos gyermekecskéket 2 éves korukig napközben – rendszeren a nap felkeltétől lenyugtáig – [...] mely időben szülők felügyeletétől leginkább meg vannak fosztva, oltalom s felvigyázat alá venni*” (i. m. 150).

Csiky Gergely 1880-ban így ír a bölcsődéről: „*[...] az anya reggel a bölcsődébe viszi kisdedét, szerető kezek fogadják, tiszta csinos ruhába öltöztetik, szép fehér menyeges bölcsőbe fektetik, háromszor napjában jól tartják egészséges étellel, megtanítják járn, beszélni, nevetni, örülni, boldognak lenni*” (Csiky, 1880: 4).

Az első bölcsőde létrejötte után 100 évvel, 1952-ben jelent meg a *Bölcsődék Egységes Szervezeti és Működési Szabályzata*, amelynek a IV., A bölcsőde munkájának megszervezése című fejezete többek között a következőket tartalmazza:

- az üzemeltetési időt az anyák érdekeinek szem előtt tartásával kell meghatározni,
- a gyermekek minél több időt töltsenek a szabadban (nyáron aludjanak is kint),
- minden csoportban biztosítani kell olyan nevelő foglalkozást, amely a gyermekek testi és szellemi fejlődését elősegíti,
- a csecsemőkkel való foglalkozást főleg a füröszttéssel, tisztába tévéssel, etetéssel kell egybekapcsolni,
- fontos a szeretetteljes bánásmód,
- az előzetesen kidolgozott terv szerinti felvilágosító munka a szülők körében,
- a gondozónők és az orvosok rendszeresen értékeljék ki a munkájukat.

A fentiek is az egészségügyi és a pedagógiai elgondolások együttes jelenlétét tükrözik: a gyermekek testi és szellemi fejlődését támogató tevékenységek és a szeretetteljes bánásmód fontos pedagógiai célokat, elvárásokat közvetítenek.

1958-ban Velkey László és Szemerszky Bálintné a bölcsődének a nevelésben betöltött szerepéről írtak a *Gyermekgyógyászatban*. Az írás egyebek mellett hangsúlyozza, hogy a tökéletes egészségügyi ellátás mellett biztosítani kell a gyermekek szellemi és lelki nevelését. A gyermek, a gondozónő és a szülők nevelése egyaránt fontos, mert csak ezek harmóniája esetén lehet biztosítani az optimális feltételeket. A gyermekeknek megfelelő nyugalomra, elegendő ingerre és a gondozás során kellemes együttműködésre van szüksége. A létszámnorma: 1 gondozónő / 8 gyermek. A gondozónőnek fontos szerepe van a játékban az együttjátás szintjén is, nem elég telerakni a járókát játékokkal. Már ekkor elvárás, hogy az egyes szobáknak állandó gondozónői legyenek (Velkey és Szemerszky, 1958).

Több szakember megfogalmazta a bölcsődei nevelés módszertanának, ennek jegyében a gondozónők nevelésre való felkészítésének a szükségességét is. A bölcsődei nevelés egyik kiemelkedő személyiségének, Akócsi Sándornénak az 1950-es és 1960-as években több írása jelent meg a korabeli egészségügyi szaklapokban (*Népegészségügy, Egészségügyi Munka, Egészségügyi Felvilágosítás*). Az egyik legelső, bölcsődével foglalkozó írása 1955-ben jelent meg az *Egészségügyi Munkában*. Ebben arról ír, hogy a bölcsődei munka javulásához hozzájárul többek között a gondozónői állandóság, az óvodai tapasztalatok felhasználása, a családokkal való együttműködés.¹

Akócsiné 1967-ben, egy másik írásában² azt fogalmazta meg, hogy kétségkívül a szülők elsődleges kötelessége és legfontosabb életcélja gyermekük felnevelése. A gondozónő azonban éppoly felelősségteljes nevelője a gyermeknek, mint az óvónő és a tanító. A gondozónői hivatás összetevői közül említi az elfogadáson alapuló gyermekszeretetet, az érzelmi kiegyensúlyozottságot, a céltudatosságot, felelősségérzetet, az egyéni bánásmód alkalmazni tudását, a rugalmasságot, a játékos kedvet.

Akócsiné fontosnak tartja a nevelés egyöntetűségét, hangsúlyozza a rendszeresség, az állandóság pozitív hatását. Az alvás, az étkezés és a testápolás nevelési feladataira, illetve a különböző helyzetekben rejlő nevelési lehetőségekre hívja fel a figyelmet (egyénhez igazodás, az önállóság segítése, olyan rendszer kialakítása, amely mellett nincs várakozási idő, és a lehető legtöbb idő jut a játékra). A bölcsőde és a család kapcsolatának több formáját említi: többek között a családlátogatást, a csoportos szülői értekezleteket, valamint a fogadóórát³.

1 Idézi: Nyitrai Ágnes: Hivatásunk, avagy a gondozás-nevelés fejlődése. Előadás a bölcsődék megalakulásának 150. évfordulójának tiszteletére 2002. április 25-én Budapesten rendezett jubileumi szakmai tanácskozáson. Kézirat. Az előadás rövid kivonata megjelent: Tárnoki Erzsébet (2002): „Családokat segítő bölcsődék”. Óvodai Élet, 2002. 3: 47–52.

2 uo.

3 Idézi: Nyitrai Ágnes: Hivatásunk, avagy a gondozás-nevelés fejlődése. Előadás a bölcsődék megalakulásának 150. évfordulójának tiszteletére 2002. április 25-én Budapesten rendezett jubileumi szakmai tanácskozáson. Kézirat. Az előadás rövid kivonata megjelent: Tárnoki Erzsébet (2002): „Családokat segítő bölcsődék”. Óvodai Élet, 2002. 3: 47–52.

1968-ban a Népegészségügyen megjelent írásában a szakemberképzés fejlesztésével kapcsolatosan azt írja, hogy a gondozónőknek az óvónőkkel és a tanítókkal azonos szintű képzésben kell részesülniük. Véleménye szerint a gondozónők szakmai felkészültségének emelése és a szakma presztízsének növelése szempontjából egyaránt fontos lenne. Úgy gondolta, hogy a bölcsődei nevelés színvonalát mindenképpen emeli, ha az orvoson és a gondozónőn kívül más szakember (pedagógus, pszichológus, mérnök, jogász, szociológus, közgazdász, ételmezésügyi szakember) is dolgozik a szakterületen⁴. Akócsiné nagy érdeme, hogy a bölcsődei ellátás komplexitását erősítette, tudatosította.

1970-ben jött létre a Bölcsődék Országos Módszertani Intézete, mely új fejezetet nyitott a bölcsődei szakma történetében. Az Intézet feladatkörei koherens szakmai rendszer kialakulását tették lehetővé: szerepelt ezek között a szakmai ellenőrzés, a bölcsődék szakmai hálózattá fejlesztése, a tudományos kutatások és az azokra építkező módszertani fejlesztések, valamint a bölcsődei gondozónők képzésének, továbbképzésének szakmai fejlesztése és irányítása. S bár a szakterület a rendszerváltásig az egészségügy keretei között maradt, ezekben a tevékenységekben egyre nagyobb hangsúly tevődött a pedagógiai, pszichológiai aspektusokra.

Összegzésként elmondható, hogy a bölcsődei nevelésnek vannak állandó, lényegében az intézmény létrejöttétől kezdve létező jellemzői. (Természetesen a bölcsőde-történet egyes korszakaiban társadalmi, tudományos kontextustól függően ezek más-más formában érvényesültek). Ilyenek például:

- az erős szociális-, családsegítő funkció,
- a gondozás és nevelés egységének elve,
- a testi szükségleteknek az életkor és az egyéni igények alapján történő kielégítésének elsődlegessége,
- a szeretetteljes bánásmód középpontba helyezése,
- a család és a bölcsőde kapcsolatának, az együttnevelésnek a szükségessége (bár a vezető szerep az adott kor álláspontjától függően hol a családé, hol a bölcsődéé volt),
- a játék fontosságának az elismerése,
- a higiéné kiemelt szerepe.

A bölcsődei ellátásban – az egészségügyi vonatkozások mellett – a kezdetektől mindig is jelen voltak mind a pedagógiai, mind a szociális aspektusok. Számos olyan elgondolás fogalmazódott meg másfél-egy évszázaddal ezelőtt, mely szellemiségében a jelenlegi szakmai elgondolások elődjeiként vállalható.

4 uo.

A pedagógia és a pszichológia terén az utóbbi egy-másfél évtizedben zajló változások a következők végiggondolására ösztönöznek bennünket:

- Hogyan értelmezhetők a neveléssel, a fejlődéssel, a felnőttnek a gyermek fejlődését támogató magatartásával, a nevelés tervezésével, a kompetencia alapú szemléletmóddal, a gyermek kompetenciáinak fejlődésével kapcsolatos elgondolások a bölcsődei nevelés vonatkozásában?
- Hogyan értelmezhetők bölcsődepedagógiai fogalmak az új tudás alapján?

A kompetencia alapú nevelés értelmezése

A nevelés az újabb megközelítések szerint a személyiség fejlődésének segítése. Ha ebből a definícióból indulunk ki, fontos a fejlődésről alkotott nézetek tisztázása, és a fejlődés befolyásolhatóságának végiggondolása.

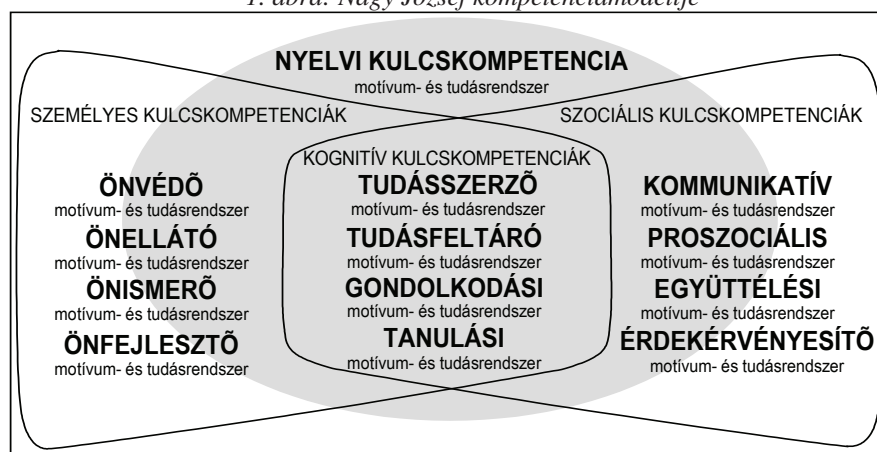
A *nevelés* a személyiség fejlődésének segítése, másképpen közelítve: a kompetenciák fejlődésének segítése. A *kompetencia* az utóbbi években divatos fogalom a pedagógiában; számos kompetenciaértelmezés és -modell született. A kompetencia-területek meghatározása, egyfajta kompetenciamodell megalkotása jól tükrözi, hogy mely területeket kívánjuk pedagógusként fejleszteni, és az is megállapítható, hogy az egyes területeknek milyen prioritást adunk.

A továbbiakban Nagy József (2007) kompetenciaértelmezését veszem alapul (*1. ábra*), mely szerint a kompetencia motívum- és tudásrendszer, amely az egyes élethelyzetekben a helyzet alakítása szempontjából célravezető tevékenység kiválasztására és végrehajtására tesz képessé. A motívumok (melyek közé tartoznak többek között attitűdjeink, meggyőződéseink stb.) a döntéseinket alakítják, a tudásrendszer (ismeretek és képességek) pedig a végrehajtásért felelős. A modell alapján beszélhetünk kognitív, személyes, szociális és nyelvi kulcskompetenciákról. A kompetencia ily módon történő értelmezése összecseng a hétköznapi értelmezéssel is, mely szerint azokban a helyzetekben, tevékenységekben érezhetjük magunkat kompetensnek, amelyekben ki tudjuk választani a helyzet eredményes alakítását leginkább segítő viselkedés- és/vagy tevékenységmódot (döntés), és azt meg is tudjuk valósítani (végrehajtás).

A kompetenciamodell középpontjában az egyes kompetenciák fejlődésének kritikus feltételeiként is definiált kognitív kompetenciák állnak. Kognitív kompetenciáink a megismerésre tesznek alkalmassá bennünket; működésük és fejlődésük támogatása alapvetően különbözik attól, amit napjainkban a közgondolkodás az értelmi fejlődésen és fejlesztésen ért. A kognitív kompetenciák leginkább a tanulás lehető legtágabb értelmezésével hozhatók összefüggésbe. Egyetlen kompetenciánk sem lehet fejlettebb, mint kognitív kompetenciáink, de a kognitív kompetenciák fejlettsége nem jár okvetlenül együtt más kompetenciák fejlettségével, azaz a többi kompetencia

fejlődésének a kognitív kompetenciák szükséges, de nem elégséges feltételei. A mindennapokban sokszor találkozunk olyan emberekkel, akik a kognitív kompetencia tekintetében igen magas fejlettségi szinten állnak, egyes személyes vagy szociális kompetenciáik viszont gyengén fejlettek. A kisgyermekes esetében a kognitív kompetenciák fejlődésének támogatása ebben a megközelítésben tapasztalatszerzési és tevékenykedési lehetőségek biztosítását, a tapasztalatok feldolgozásának segítségét jelenti, nem pedig az idő előtti ismeretsajátítás erőltetését.

1. ábra: Nagy József kompetenciamodellje



(Forrás: Nagy, 2007: 32)

A személyes kompetenciák az egyén túlélését, civilizációnkban a minőségi életet, az életminőség folyamatos javítására való képességet jelentik. A szociális kompetenciák a faj túlélését, nevezetesen az adott emberi közösség megőrzését és a fejlődéséhez való hozzájárulást teszik lehetővé. A gyermek – fejlődése során – egyszerre integrálódik közösségébe, és differenciálódik mint egyén (Zsolnai, 2006). Az ember csak az őt körülvevő szociális közeggel együttműködve létezhet, így a két kompetenciarendszer kapcsolódása evidencia. A nyelvi kulcskompetencia pedig valamennyi kompetencia fogalmi szinten való működését teszi lehetővé.

A kompetenciamodell a lehető legtágabban értelmezi a személyiséget, és jól segíti a pedagógiai sokszínűség létezését a módszertani kultúra területén. „A kompetenciamodell előnyei közé tartozik az egyes kompetenciák egyenrangúnak tekintése, ami a hagyományos pedagógiai kultúrához képest jelentős szemléletváltást jelent: a hagyományos pedagógiai kultúrában az egyes képességek fejlettségét gyakran értékesebbnek tekintették másokénál. Jól tükröződik ez a szemlélet az iskolai tantárgyak mai napig létező presztízsrankingsorában, mely szerint a matematika vagy az idegen

nyelv tudása értékesebb, mint pl. a szépen rajzolás. A kompetencia alapú szemlélet lehetővé teszi az egyéni különbségek differenciált kezelésének és az esélyegyenlőségnek az összekapcsolását, keretei között végre értelmezhetővé válik a történelem során sokszor felbukkanó »harmonikusan fejlett«, »minden oldalán fejlett« személyiség eszménye» (Szombathelyiné–Bakonyi–Kovácsné, 2009: o. n.).

A kompetenciamodell pedagógiai relevanciája a nevelő hatások komplexitása: bármilyen kompetenciaterület fejlődésének a segítése befolyással van a többi kompetenciaterület fejlődésére is. Ez természetesen a másik oldalról közelítve is igaz: az egyes területeken való elmaradás kedvezőtlenül befolyásolja más kompetenciák fejlődését is.

A pedagógia a kompetenciák fejlődésének segítségével befolyásolja a személyiség alakulását. Ez a befolyásolás természetesen az emberiség, ezen belül az adott társadalom pozitív értékei mentén történik, és a kompetenciafogalom összetettsége miatt az értékkövető viselkedés számos dimenzióját érinti: az értékek megfelelő viselkedésmódok megvalósítására való képességet, az értéktudatosságot és az értékek interiorizálását egyaránt. Nagy József (2000) a pozitív értékek mentén zajló egyes viselkedésmódokat is jellemzi, továbbá kitér arra, milyen problémákat eredményez(-het) az egyén és az adott közösség szempontjából, ha nem alakul ki az értékkövető magatartás.

A kompetencia alapú szemléletmód további jelentősége, hogy célként nem egyfajta minimumszint elérésére törekszik, hanem a gyermeket a lehetőségekhez képest legmagasabb, optimumszintre kívánja eljuttatni, hiszen csak a jó színvonalon működő kompetencia tekinthető kompetenciának. Nem a standard elérése a cél, hanem a fejlődés maga tekinthető célnak és eredménynek.

A fejlődés

A pedagógia egyik alapkérdése, hogy hogyan befolyásolható az egyes kompetenciák fejlődése. Ennek megválaszolásához szükséges magának a fejlődés folyamatának értelmezése, jellemzőinek számbavétele. A fejlődéssel kapcsolatos nézetek az utóbbi évtizedekben jelentős változáson mentek keresztül; ezeket részletesen elemzi Vajda és Kósa (2005).

Az egyik legfontosabb kérdéskör annak megválaszolása, hogy mennyire univerzális a fejlődés. Mondhatjuk-e, hogy az egyes kompetenciák fejlődése nagyjából mindenkinél hasonlóképpen zajlik? Mekkora különbségek tekinthetők normálisnak az egyes gyermekek fejlődésében? „A fejlődés univerzális jellegét hangoztató nézetek uniformizáláshoz vezethetnek, nyilvánvalóan a hozzájuk kapcsolódó pedagógiai nézetek kevésbé hangsúlyozzák az egyéni különbségeket segítő differenciált bánásmódot. Az univerzális jelleg ellentéte a partikularitás, mely a fejlődés egyéni

jellegét, ütemét hangsúlyozza, esetenként olyan mértékben túlhangsúlyozza, hogy a közös jellemzők szinte szerephez sem jutnak” (Szombathelyiné–Bakonyi–Kovácsné, 2009: o. n.).

A mindennapi tapasztalatok is azt mutatják, hogy a fejlődés egyes elemei, mozzanatai univerzálisak, ezek azonban tágan érzelmezhetőek, és nagyon sokféleképpen nyilvánulhatnak meg. Az egyes gyermekek különböző kompetenciáinak fejlődésében megfigyelhető azonos vagy hasonló vonások az életkori sajátosságok értelmezésével állnak szoros összefüggésben. Ugyanakkor az egyes gyermekeknél az egyes kompetenciák fejlődésének íve és konkrét tartalmi vonatkozásai nagyon különbözőek, ez pedig az egyéni sajátosságok értelmezésével kapcsolódik össze.

Egy másik fontos kérdés a fejlődéssel kapcsolatban a fejlődés egyirányúsága, másképpen irreverzibilitása. Szülőként és pedagógusként egyaránt szeretnénk azt hinni, hogy a fejlődés egyirányú folyamat: az a fejlettségi szint, melyet a gyermek elért, csak előremutatóan változhat. Sokszor tapasztalunk azonban megtorpanásokat, stagnálásokat, sőt visszaeséseket is, melyek ennek ellenkezőjét bizonyítják. Különösen az élet első éveiben jellemző ez, amikor a kisgyermek kompetenciái még erősen alakulófélben vannak, a gyermek teherbíró képessége pedig erősen behatárolt. A kisgyermek életében bekövetkező változások, a kisgyermek pszichés alkalmazkodását jobban igénybe vevő élethelyzetek, és egyes betegségek is okozhatnak lassulást vagy visszaesést a fejlődésben. (Ilyen lehet pl. a beszoktatás időszaka, a kistestvér születése, új lakásba költözés stb.). A felnőttnek gondolnia kell arra, hogy az egyes változásokat a kisgyermek másképp élheti meg, mint ahogyan a felnőtt szeretné (pl. a kistestvér születése), vagy arra, hogy a pozitív változáshoz való alkalmazkodás is megterhelő a kisgyermek számára (pl. új, szebb, nagyobb lakásba költözés).

Egy következő kérdés annak végiggondolása, hogy miképpen zajlik maga a fejlődési folyamat. A korábbi évtizedek szakaszos fejlődésről szóló elméletének helyébe a folyamatos, lineáris fejlődésértelmezés lépett. Ez a változás jelentős pedagógiai szemléletváltással is jár. A fejlődés szakaszosságának elméletére építkező pedagógiai kultúra az egyes fejlődési szakaszokhoz szinteket és a szinthatárokig teljesítendő követelményeket állított, gyakran időbeli korlátokat szabva bizonyos fejlődési folyamatoknak, illetve azt sugallva, hogy bizonyos fejlettségi szintet bizonyos időtartamon belül „illik” elérni. A szakaszhatárig nem teljesítők esetében fejlődésbeli elmaradásról beszéltek, a következő szakaszba átlépők éretteknek minősültek, akik képesnek találtak arra, hogy az új szakasz megváltozott prioritásaihoz alkalmazkodni tudjanak. A szakaszhatárok gyakran intézményi váltást (bölcshődebből óvodába, óvodából iskolába lépés) is jelentettek, vagy intézményen belül másik szintre lépést (alsó tagozatból felső tagozatba kerülés). Ez a szemlélet az egyéni fejlődési ütem értelmezését és kezelését is megnehezítette a gyakorló pedagógus számára. A fejlődés folyamatosságát hirdető megközelítésekre sokkal inkább az egyéni fejlődési ütem figyelembevételét a középpontba helyező pedagógiai kultúrák építkeztek. Míg a szakaszos

fejlődésre építkező pedagógiai megközelítések az életkori sajátosságokhoz igazítást tartották fontosnak, gyakran erős normatív szemléletet képviselve, kevésbé alkalmazkodva ezzel a gyermekek egyéni sajátosságaihoz, igényeihez, addig a folyamatos fejlődés az egyéni sajátosságok figyelembevételének szükségességét hangsúlyozza, szélsőséges esetekben eufemizálva a jelentős fejlődésbeli eltéréseket, elmaradásokat. Ez utóbbinak is megvannak a veszélyei.

Egy újabb kérdés a nevelési célok és a fejlődés alakulása közötti kapcsolat. Hogyan befolyásolják a nevelési célok alakulását a fejlődésről vallott elképzelések? Reálisak-e a fejlődés alakulásának tükrében az általunk kitűzött célok? A fejlődés alakulásától függően tudjuk-e a célokat módosítani? Milyen célok támogatják a lehető legjobban a fejlődést?

Arra is érdemes kitérni, hogy minek tulajdonítjuk a fejlődést. Inkább biológiai okokkal magyarázzuk, vagy a nevelésnek szánunk nagyobb szerepet?

Gyakran megfigyelhető, hogy a gyermeket nevelő felnőtt a különböző területeken zajló fejlődést különböző mértékben tartja fontosnak. Kisgyermekes esetében gyakran a beszédfejlődés, a szobatisztaság vagy a nagymozgás fejlődése gyakran prioritást élvez a felnőttek szemében pl. az önállósodás alakulásához vagy a társas kapcsolatok kezeléséhez szükséges képességek fejlődéséhez képest.

Az Európai Bizottság *Koragyermekkorai nevelés és gondozás: hogy minden gyermek szilárdan megalapozhassa jövőjét* című dokumentuma (2012, idézi: Korintus) szerint a nevelésnek egyaránt ki kell elégítenie a kognitív, az emocionális, a szociális és a fizikai szükségleteket. A nem kognitív képességek (pl. kitartás, interakció stb.) kisgyermekkorban történő elsajátítása elengedhetetlen a későbbi tanuláshoz, ezért a nevelési programnak a szocializációt és a nem kognitív aspektusok széles skáláját is le kell fednie. Különösen hangsúlyozandó ez napjainkban, hiszen gyakran vagyunk tanúi az egyoldalú kognitív fejlesztés túlhangsúlyozásának mind a családi, mind az intézményes nevelésben. A szülők egy része úgy gondolja, hogy ez a későbbi sikeresség legfőbb megalapozója, az intézmények egy része pedig a vélt szülői igények kielégítésére törekedve sodródik bele a kognitív fejlődést célzó tevékenységek lehetőségeinek előtérbe helyezésébe. A gondozás és nevelés (tanulás támogatása) egysége az iskoláskor előtti nevelésben (intézménytípustól függetlenül) fontos!

Összefoglalva elmondható, hogy egyértelművé vált a kogníció elsődlegessége, mivel a fejlődés legfontosabb szervezőjének a megismerés tekinthető, ez azonban – ahogyan azt már korábban említettük – nem azonos a direkt, sokszor erőltetett kognitív fejlesztéssel, hanem sokkal inkább a gyermek kíváncsiságára építkező tapasztalatszerzési lehetőségek kínálását jelenti. Az erőltetett kognitív fejlesztés nem hozza meg a kívánt eredményt, nincs a későbbi életszakaszokban kimutatható pozitív hatása a gyermek tudása, tanulmányainak alakulása szempontjából. A fejlődés nem szakaszos, hanem lineáris folyamat, vagyis az egyes szintek között nincsenek minőségi különbségek, szakaszhatárok és minőségi ugrások, az egyéni fejlődési ütem

nagyobb hangsúlyt kap, és az is egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy ugyanaz a gyermek a különböző területeken nagyon különböző módokon és mértékben fejlődhet. Az egyes kompetenciák fejlődése a születéstől kezdődik, sőt már a magzati életben. Az egyes kompetenciaterületek között nagy egyéni különbségek lehetnek, de egy-egy gyermek esetében a fejlődés mégis egyfajta koherencia irányába mutat. Az utóbbi években az öröklés szerepe felértékelődött, a nevelés szerepe (mind a családi, mind az intézményi) pedig leértékelődött. Ezek a változások óhatatlanul formálják a pedagógus szerepértelmezését, módszertani megközelítéseit, tevékenységének prioritásait is.

A felnőtt szerepe, feladata a fejlődés támogatásában: készítő és/vagy segítő pedagógia

A felnőtt legfontosabb feladatai a fejlődés támogatásában:

- a biztonság és a szeretet nyújtása,
- a feltételek megteremtése (tárgyi környezet szerepe),
- motiválás: megerősítés, támogató jelenlét, az elsajátítási motiváció, vagyis a kompetenciaigény elfogadása és bátorítása, az önállósodás segítése.

A kisgyermek fejlődését a támogató, megerősítő nevelés segíti leginkább. A nevelői attitűdök vizsgálata kedvelt kutatási téma a szakemberek körében: több kutatás foglalkozik az egyes nevelői attitűdök rendszerének, modelljének kidolgozásával, és annak vizsgálatával, hogyan hatnak az egyes attitűdök a gyermek fejlődésére (vö. Vajda–Kósa, 2005). A gyermekneveléssel foglalkozó népszerűsítő irodalmak gyakran próbálnak választ keresni arra a kérdésre, hogy melyik attitűd segíti leginkább a gyermekek fejlődését. A válasz sokkal összetettebb, mint amilyennek látszik. Egyrészt az attitűdrendszer sokkal bonyolultabb és változékonyabb, mint ahogyan azt első pillantásra gondoljuk; alakulását olyan többtényezős, hierarchikus hatásrendszer alakítja, melynek tudatos befolyásolására korlátozottak a lehetőségeink (Belsky, 1989). Az megfogalmazható, hogy a gyermeket elfogadó, szerető hozzáállás mindenképpen alapvető a gyermek fejlődése szempontjából, az engedékenység és a korlátozás megítélése már erősen személyiségfüggő. Egyes nézőpontok egyfajta egyensúly megteremtését tűzik ki célként, ilyen lehet pl. Baumrind modelljében a mérvadó felnőtt viselkedés (idézi: Vajda–Kósa, 2005). A nevelésben mindig központi kérdés, hogy mennyire szabályozzuk a gyermek életét, mit engedünk meg és mit ne, kell-e korlát, és ha igen, mikortól, miben és mennyire erősen következetesen. Minden kisgyermeket nevelő felnőttnek, szülőnek és pedagógusnak van egy gyermekideálja, és a gyermekideálhoz minél inkább hasonlító gyermeket szeretne nevelni.

Egyes felnőttek inkább reagáló, mások inkább didaktikus módon. A reagáló felnőtt inkább a gyermek tevékenységének, viselkedésének értékelésével próbál nevelni, a didaktikus pedig inkább előre megfogalmazza elvárásait, irányt mutat, kereteket szab. Nyilván mindkettőre szükség van a nevelésben; arányuk, konkrét megvalósulásuk függ többek között a felnőttől, a gyermektől, kettejük kapcsolatától és a helyzettől.

Közelebb visz a kérdésre adható válaszok megtalálásához Nagy József (2008) elgondolása, aki az egyes elképzeléseket a késztetés-segítés dimenziója mentén rendezi el, kiemelve, hogy minden egyes pedagógiai elképzelés, beavatkozás a késztetés és a segítség valamilyen arányú keveréke, vagyis a segítés és a késztetés dominancia-jelleggel érvényesül: a segítő pedagógia sem zárja ki bizonyos esetekben a késztetést, és a késztető pedagógiai viselkedésnek is vannak a segítő pedagógia körébe sorolható összetevői. A késztető pedagógiára jellemző, hogy az elvárásokból indul ki, a gyermekektől várja az elvárásokhoz igazodást, túlsúlyban vannak az uniformizáló megoldások, a normatív értékelés. A pedagógiai gyakorlatra jellemző az ún. „letanítás stratégiája”, vagyis: előre meghatározott idő áll rendelkezésre a kitűzött cél megvalósításához, a követelmények minimális teljesítése elegendő a továbblépéshez. Nagy József (2008) fenti, iskolásokra vonatkozó megállapításai a kisgyermekkorai nevelésre vonatkoztatva a következőket jelentik: a késztetés a felnőtt elvárásaihoz való igazodást várja el a gyermektől a tevékenység és a viselkedés vonatkozásában. A gyermek viselkedését, fejlődését aszerint értékeli a felnőtt, hogy az mennyire felel meg egyfajta külső normának. A mindennapokban gyakran látunk példát erre, pl. a szobatisztaság terén. A közgondolkodásban él egyfajta elképzelés arról, hogy mikorra kell szobatisztának lennie a gyermeknek. A szülők ezt célként kezelik, melynek elérése érdekében próbálják befolyásolni a gyermek viselkedését a számukra leginkább eredményesnek tűnő módon. Ezek között szerepelhetnek megerősítések, jutalmazások, valamiféle algoritmust mereven követő szokáskialakítási próbálkozások (pl. bizonyos időközönként a gyermek bilire ültetése, sokáig a bilin hagyása stb.), de sajnos találunk példát a megszegényítésre, büntetésre is. Sokszor a felnőtt az általa támasztott elvárások minimális teljesítését is elfogadhatónak tartja. Példánk, a szobatisztaságra nevelés esetében gyakran előfordul, hogy a szülő a gyakran bilire ültetett gyermekét már szobatisztának tekinti, nem gondolván arra, hogy a gyermek a gyakori hosszú bilizéseknek köszönhetően nem pisil be. Vagy bagatellizálja a helyzetet: a nem mindig, de gyakori bepisilést egyszer-egyszer, ritkán bekövetkező helyzeteknek tekinti.

A segítő pedagógia a gyermekből indul ki, erőteljes a differenciálás, az egyéni bánásmód, az időkereteket rugalmasabban alkalmazza. A segítő pedagógiára a megtanítás stratégiája jellemző, melynek lényege: valaminek a tanulása az elsajátításig tart, nem marad abba az előre meghatározott idő leteltével. Cél az optimum- (és nem a minimum) szint elérése. A gyermekek értékelése előre meghatározott kritériumok alapján történik. A segítő pedagógiában is vannak természetesen elvárások, de ezek

a gyermekhez igazodnak mind tartalmukban, mind a megvalósítás módját illetően. A kisgyermek nevelése szempontjából a segítő pedagógia a gyermek fejlettségéhez, igényeihez igazodó differenciált bánásmódot jelent.

Mindkét pedagógiai beavatkozás célja a fejlődés előremozdítása; a különbség a módban érhető tetten. A késztető pedagógia gyakran siettetve, sürgetve teszi ezt, a segítő pedagógia pedig a gyermekhez igazodva, sokszor a gyermek számára nemcsak elfogadható, hanem pozitív élményt nyújtó megoldásokkal. Nem csupán a megoldási módokat illetően különböznek egymástól jelentős mértékben a felnőtt környezet késztetései, hanem abban is, hogy milyen mértékben vannak tekintettel a felnőttek a gyermek egyéniségére, fejlettségére, pillanatnyi állapotára. A késztetés akkor igazán probléma, ha a felnőtt nem veszi figyelembe a gyermek aktuális jellemzőit, igényeit, és/vagy olyan megoldásokhoz folyamodik, amelyek a gyermek számára kellemetlenek, bántók. Késztetés nélkül nem képzelhető el nevelés. Fontos szemléleti kérdés, hogy a késztetés nem direkt erőszakos beavatkozást jelent.

A fentiekből jól látható, hogy a kompetencia alapú pedagógia segítő pedagógia. A fejlődés segítése tudatos (de a gyermek felé nem okvetlenül direkt) megoldásokat igényel. A segítő pedagógiában a pedagógus szerepének értelmezése a facilitátor szerepének értelmezésével mutat közeli rokonságot, így kézenfekvő a személyközpontú megközelítéshez való kapcsolódás is (Rogers, 1962; Tringer, 1991; Sallai, 2006; Rogers–Freiberg, 2007), különösen a kommunikációs formák, lehetőségek vonatkozásában.

„A fejlődéssegítésnek számtalan konkrét megnyilvánulása van, és bármilyen meglepő, vannak olyan szélsőségei is, amelyek nem kedveznek az egészséges fejlődésnek. Ilyen pl. a gyermek öntevékenységet, önállósági igényét, kompetenciáját figyelmen kívül hagyó kiszolgálás vagy a fejlődés alakulását követő, azt befolyásolni sem igazán próbáló felnőtti viselkedés. A fentiek alapján a nevelést úgy határozhatjuk meg, mint a gyermek kompetenciájának és kompetenciaigényének pozitív értékek mentén történő gazdagítását” (Szombathelyiné–Bakonyi–Kovácsné, 2009: o. n.).

A támogató nevelés több dolgot is magában foglal. Egyrészt azt jelenti, hogy a felnőtt a gyermek fejlődésének jellemzőire építkezve (ez jelenti az egyes területeken elért fejlődési szintnek, a fejlődés várható alakulásának és a fejlődést befolyásoló feltételek rendszerének az ismeretét egyaránt) a gyermek pillanatnyi igényeihez is igazodva, differenciáltan, a lehető legoptimálisabb szint elérését célul kitűzve segíti a gyermek fejlődését. Másrészt a támogatás azt is jelenti, hogy a felnőtt hangsúlyozottan a megerősítő-támogató módszereket alkalmazza a nevelésben. A támogatás nem konkrét segítséget jelent, hanem a gyermekhez való viszonyulást.

A differenciálás pedagógiai szemléletmód, a gyermek egyéni sajátosságaira építkező módszertani kultúra kialakítása, mely nem képzelhető el a gyermek előzetes megismerése nélkül. Lényeges, hogy a pedagógust ne előítéletei befolyásolják a nevelésben (pl. az egyedülálló szülő gyermekével mindig több a probléma, az

értelmiségi szülők többet foglalkoznak gyermekükkel stb.). A differenciált bánásmód minden gyermeknek jár, nem csupán azoknak, akiknek a többiekhez képest valami miatt különlegesebb bánásmódra van szükségük. A gyermekek között nem csupán különbözőségek, hanem hasonlóságok is vannak (életkori sajátosságok!) – bizonyos területeken nemcsak lehet, hanem kell is az azonos elvárás, ilyen pl. a társas együtt-léthez kapcsolódó szabályok köre: senki nem bánthatja a társát, nem ronthatja el a játékát stb.

A gyermek fejlődésének fontos befolyásolója az elsajátítási motiváció, mely Buss és Rossmagel meghatározása szerint (1995, idézi: Józsa, 2000) az egyén kész-tetése képességeinek fejlesztésére mindenféle külső jutalom nélkül. A sikeres tevén-kenység megerősítést ad, ez jutalomértékű, a kompetencia gyarapodásának érzetét keltheti, és újabb próbálkozásra készítet (Józsa, 2000). Az elsajátítási motivációnak vannak öröklött komponensei, de a felnőtt környezet viselkedése, elsősorban a támo-gató, de önállóságot hagyó anyai magatartás döntő a kompetenciaigény, az elsajátítá-si motiváció alakulásában. Jelentősége van ezen belül a biztonságos háttér megerem-tésének, a gyermeket ért stimulusok mennyiségének és az önállóság biztosításának (Józsa, 2000).

Már a kéthónapos csecsemő is örül az új ingernek, próbálkozik a környezet fel-fedezésével, örül a sikernek. 9–10 hónapos kor körül a gyermek már igen kitartóan próbálkozik a cél elérésével, több mindent bevet a siker érdekében (pl. a kiságyban állva-kapaszkodva próbálja a pelenkázóról megkaparintani a kiszemelt tárgyat). Kb. 1 éves kor körül képes a saját kompetenciáinak bemérésére, és ennek alapján dönt a tevénkenység mellett, választ módot és eszközt. A felnőtt környezet tapasztalja, hogy sokszor maga a folyamat fontosabb, mint a felnőtt által feltételezett végeredmény, illetve a tevénkenység végigcsinálása a végcél. Pl. a kisgyermek számtalanszor leve-szi és próbálja visszahúzni a cipőjét. Ha a felnőtt segít neki, ráadja a cipőt, akkor a gyermek sokszor szemrehányóan a felnőttre nézve azonnal ismét leveszi a cipőt a lábáról, és kezdi előlről a felhúzással próbálkozást. Vagyis: a cipő le- és felvételét akarja megtanulni, ez a cél, nem pedig az, hogy cipő legyen a lábán. Másfél éves kor után jelenik meg a külső standardokhoz igazodás.

Az elsajátítási motiváció erősítése a kisgyermeket nevelő felnőtt fontos feladata. A gyermek érdeklődésének, kíváncsiságának, próbálkozásainak örömmel fogadása, támogatása, szükség esetén a konkrét segítségadás nagymértékben segíti a kompe-tenciaigény fejlődését. A későbbi tanulási sikeresség szempontjából az elsajátítási motiváció sokkal nagyobb jelentőséggel bír, mint a kisgyermek számára kínált ún. fejlesztőtevékenységek.

A jól-lét és a bevonódás mint a gyermeki kompetenciák fejlődésének együttes feltételei

Laevers és Declercq (2012) értelmezésében a kompetenciák fejlődésének együttes feltételei: a jól-lét és a bevonódás. A jól-lét értelmezésükben azt jelenti, hogy a gyermekek jól érzik magukat, spontán módon cselekszenek, vitalitást és önbizalmat tanúsítanak. Jól-lét esetén jellemző a gyermekekre a nyitottság, a belső nyugalom, az élet élvezete. A bevonódás feltételei között említik a kutatók, hogy a felnőtt belsőleg motivált tevékenységekre ösztönző környezetet hozzon létre a gyermek számára. A bevonódó gyermekek koncentrálnak és fókuszálnak, érdeklődnek, mentálisan aktívak. Látszik rajtuk, hogy ez az aktivitás kellemes a számukra. Általában kompetenciahatáraikon működnek. A nevelésben nem elegendő csupán a pozitív érzelmi légkörre figyelni: a gyermekek bevonódásának elősegítésére, örömmel végzett, motivált tevékenységeik támogatására is szükség van.

Laevers és Declercq (2012) a következő javaslatokat teszik arra, hogy mit érdemes tenni a felnőttnek a jól-lét és a bevonódás fokozása érdekében:

1. A csoportszoba berendezése során vonzó játékterületeket kell kialakítani.
2. A játékterületek ellenőrzése során a nem vonzó elemeket jobbítani szükséges.
3. Új és nem szokványos anyagok, tevékenységek bevezetése.
4. A gyermekek érdeklődési területeinek feltérképezése, az azokhoz illeszkedő tevékenységek biztosítása.
5. A folyamatban lévő tevékenységek támogatása, melybe beletartozik a stimulálás és a tartalmi gazdagítás is.
6. A gyermekek számára biztosított szabad kezdeményezések körének bővítése. Ezekben a helyzetekben az ésszerű szabályok kialakítása is fontos.
7. A felnőttnek fel kell tárnia az egyes gyermekekkel való viszonyának és a gyermekek egymással való viszonyainak jellemzőit, és törekednie kell ezeknek a kapcsolatoknak a jobbítására.
8. Olyan tevékenységek bevezetésére is szükség van, melyek során a viselkedés, az érzelmek és az értékek világa fedezhető fel a gyermek számára.
9. A felnőttnek fel kell figyelnie az érzelmi problémával küzdő és a fejlesztést igénylő gyermekekre is, fontos feladata a jól-lét és a bevonódás lehetőségeinek megteremtése számukra.

Mindezek számos ponton mutatnak rokon vonásokat a magyar bölcsőpedagógiával, a bevonódás támogatását viszont hangsúlyosabbá teszik.

A fejlődés nyomon követése, értékelése és ennek eszközei: a mérés és a megfigyelés

A mérés és a hozzá kapcsolódó értékelés a pedagógia igen vitatott kérdésköre, szükségességének megítélése gyakran ambivalens és szélsőséges: a mérés fetisizálása és a méréstől való távolmaradás (vagy annak elutasítása) együttesen van jelen a pedagógiai közgondolkodásban. A szakmai vitákban bizonyos fogalmak lejáratódtak, vagy éppen félreértelmezés miatt kerülendőnek számítanak, tovább fokozva ezzel a korántsem kicsi zűrzavart.

A nevelés folyamatának állandó eleme a gyermek viselkedésének, tevékenységének és fejlődésének valamiféle értékelése a családi és az intézményes nevelésben egyaránt. A szülők a környezetükben élő hasonló korú gyermekekhez vagy a család tagjainak gyermekkori fejlődéséhez hasonlítják gyermekük fejlődését, a saját elképzeléseikhez, elvárásaikhoz viszonyítva értékelik a gyermek fejlettségét. A szakemberek munkájának egyik legfontosabb része a rájuk bízott gyermekek fejlődésének nyomon követése, értékelése, szükség esetén a fejlődés speciális támogatása.

A pedagógiai értékelésnek három fajtáját különbözteti meg a szakirodalom, mindegyikhez más-más funkciót rendelve (Falus, 2003). A diagnosztikus értékelés a helyzetfeltárást, a formatív a nevelési folyamat menet közbeni alakítását, a szummatív pedig egy nagyobb szakasz lezárásának minősítését segíti. Az iskoláskor előtti nevelésben a diagnosztikus értékelésen van a hangsúly, célja a fejlődés alakulásának nyomon követése.

Mindenképpen szükséges az értékelés és a mérés megkülönböztetése, ugyanis nem minden értékelés alapul mérésen. A mérés egy standardhoz való viszonyítás. A kisgyermekkorra vonatkozóan kevés standardizált mérési eszköz áll rendelkezésre, inkább a fejlődés bizonyos kritériumok mentén történő nyomon követésére van lehetősége a szakembereknek. A már említett félreértések következtében gyakran tapasztalható elutasítás a méréssel szemben: ennek fő oka a mérés személytelennek tartása, illetve a normatív szemlélet erősödésétől való félelem.

Álláspontunk szerint mérésre szükség van, a kisgyermekek különböző kompetenciaterületeinek mérésére alkalmas eszközök kidolgozása sürgető feladata a kisgyermeknevelés szakterületének.

A fejlődés megfigyelésre építkező nyomon követés és a mérés egymást kiegészítik, más-más szerepet töltenek be a pedagógiai munkában, egyik nem pótolhatja a másikat. A kisgyermekkori fejlődés nyomon követésére számos eszközrendszert, szempontrendszert dolgoztak ki a szakemberek. Ezek között vannak nagyon jó szemléletet tükröző, igényesen kidolgozott eszközök, és vannak kevésbé ajánlhatók is. Fontos szemléleti alapkérdés azonban, hogy a legszínvonalasabban kidolgozott, legárnyaltabb, leginkább rendszerezett eszközt sem használhatjuk úgy a mindennapokban, mintha standardizált mérőeszköz lenne.

Minél árnyaltabban kidolgozottak ezek, annál nagyobb felkészültséget igényel a használatuk a mindennapokban. A megfigyelési technikák alkalmazása ugyanis nem magától értetődő, hanem hosszadalmas begyakorlás eredményeképpen kialakuló kompetenciája a szakembernek. Döntő, hogy mit vesz észre a megfigyelő, hogyan rögzíti, hogyan különíti el a tényeket a saját véleményétől, mennyire enged a szubjektivitásnak. A megfigyelési jegyzőkönyvben leírtak értelmezésének problematikája is sok dologra hívja fel a figyelmet: mit vesz észre a szakember, ezt milyen kontextusba ágyazottan vizsgálja, hogyan látja a gyermek fejlődésének a folyamatát, mivel magyarázza az abban zajló változásokat. Kérdéses a megfigyelés gyakorisága is. A túl összetett és gyakori megfigyelésekhez kidolgozott szempontsorok használata időigényes, megterheli a pedagógust és a gyermekcsoportot is.

A kogníció mindig is előkelő helyet foglalt el a fejlődés megítélésében, az utóbbi években a kognitív szféra felértékelődése tovább folytatódott. A kisgyermeket nevelő szülők körében a kognitív folyamatok fejlődése nagyobb figyelmet kap. Általános tapasztalatnak tekinthető, hogy a szülők közül sokan jelentős erőfeszítéseket tesznek gyermekük kognitív fejlesztése érdekében, erre építkezik a fejlesztő programok gazdag piaci kínálata. Ez a hozzáállás számos problémát vet fel. A fejlesztő programon való részvétel nem a gyermek érdeklődéséből fakad, hanem a szülő vágyaiból, még akkor is, ha a gyermek jól érzi magát a helyzetben. A korai, erőltetett fejlesztésének nincs kutatási eredménnyel alátámasztott pozitív befolyása a későbbi fejlődésre. A kognitív szféra ily módon történő középpontba helyezése elvonja a figyelmet a személység egyéb, szintén fontos komponenseinek fejlődéséről, előfordulhat, hogy a más területen zajló fejlődés nem kap kellő figyelmet, támogatást, elismerést.

Több szempontból is jelentősége van annak, hogy ki értékeli a fejlődést? Egyrészt fontos az értékelő kompetenciája, másrészt pedig az, hogy mennyire ismeri a gyermeket, mennyire van a gyermekkel jó kapcsolatban. A kisgyermekek biztonságérzete szempontjából kiemelten fontos, hogy meghitt kapcsolatban legyen az őt megfigyelő felnőttel. Akkor várható az, hogy a szokásos módon tevékenykedik, kommunikál, együttműködik a felnőttel.

Mind a mérés, mind a megfigyelés célja csak a gyermek még alaposabb megismerése lehet fejlődésének eredményesebb támogatása érdekében. Ebben a megközelítésben a mérés, értékelés folyamatosan jelen van a pedagógiai folyamatban, az eredmények, tapasztalatok a folyamat alakulását segítik, vagyis nem cél, hanem eszköz a nevelés folyamatában. Ebből következően alapvető kérdés, hogy mi történik a fejlődés értékelése után, hogyan történik a kapott eredmények hasznosítása. Kap-e a gyermek megerősítést, a szülő tájékoztatást, építkezik-e az eredményekre tudatosan végiggondolt (de a gyermek felé hangsúlyozottan indirekt), egyénre szabott, differenciált fejlődéssegítés?

A mérés eredményességét jelentősen befolyásolja, hogy a pedagógus mennyire felkészült a kapott eredmények, információk differenciált, a gyermek

helyzetét, életútját is figyelembe vevő értelmezésére. Az erőteljes normatív szemlélettel rendelkező szakember figyelmen kívül hagyja a gyermek egyéni sajátosságait, életkörülményeit. A normatív szemlélet nagymértékű elutasítása pedig esetenként azzal a következményekkel jár, hogy a felnőtt környezet nem veszi észre az egyes kompetenciaterületeken kialakuló jelentős fejlődésbeli elmaradást, és a késői beavatkozás gyakran a fejlődés lehetőségeit csökkenti.

Ahhoz, hogy a pedagógus reálisan tudja megítélni a gyermek fejlődését, szükséges, hogy előzetesen tájékozódjon a gyermek helyzetéről (anamnézis, családlátogatás, szülőkkal beszélgetés, előzetes dokumentáció tanulmányozása, a gyermek életében jelen lévő szakemberekkel konzultáció stb.).

A fejlődés nyomon követésének etikai aspektusai is vannak. Ezek kiterjednek többek között a mérésben érintettek tájékoztatására magáról a mérésről és annak eredményeiről, az adatok, információk, a dokumentáció tárolására, az azokba való betekintési lehetőségek biztosítására, illetve a dokumentáció sorsára a gyermek intézményből való távozása esetén. Annak is vannak etikai aspektusai, hogy a pedagógus nevelőmunkája mennyiben építkezik a kapott eredményekre.

A fejlődés nyomon követésének mozzanatait a következőkben határozhatjuk meg:

- a gyermek megismerése,
- a fejlődés nyomon követésére alkalmas módszer(ek) megismerése,
- a célok megfogalmazása,
- a fejlődés nyomon követése (megfigyelés, mérés),
- a tapasztalatok és a kapott eredmények elemzése, értékelése,
- a további feladatok megfogalmazása.

A fejlődés nyomon követése nélkülözhetetlen mind a prevenció, mind a korrekció szempontjából.

A tervezés

Minden nevelés célvezérelt: a szülő és a pedagógus egyaránt meg tudja fogalmazni azt a célt, amit szeretne elérni a gyermek nevelésének folyamán, és rendelkezik valamilyen képpel is az ahhoz vezető útról. A célhoz vezető út megrajzolása tulajdonképpen maga a tervezés, többé-kevésbé kidolgozott formában. Sokszor már a gyermeket váró szülők is eltervezik azt, hogy milyen felnőtté szeretnék nevelni gyermeküket, hogyan képzelik ennek elérését, mit szeretnének bekapcsolni a gyermek életébe a célok elérése érdekében. A célokhoz vezető út értékelése során hol a célok, hol a hozzá vezető út módosulhat.

A pedagógusnak is feladata annak végiggondolása, hogy a gyermekek fejlődésének támogatása terén mit szeretne megvalósítani abban az időszakban, amikor a gyermek rá van bízva, milyen módszereket érdemes alkalmaznia a célok elérése érdekében, milyen eszközök biztosítására van szüksége ehhez, és a tervet milyen kritériumok mentén értékeli.

A tervezés a nevelés tudatosságát jelenti, mely minden korosztály nevelésében alapvető jelentőséggel bír. A tervezés rugalmassága azonban már pedagógiai koncepció kérdése, ebben igen nagy különbségek vannak az egyes elképzelések között. Ezt jól szemlélteti a következő példa.

Attól függően, hogy mi volt a szakmai álláspont a felnőttek a gyermek (játék) tevékenységében való részvételéről, az elmúlt öt évtizedben háromféle módszertani kultúra jelent meg a bölcsődékben. A hatvanas években a tevékenységre serkentés, meglehetősen direkt módon, tervezés-centrikus pedagógia volt. Lényege az volt, hogy a gondozónőnek minden napra terveznie kellett valamilyen játéktevékenységet, és arra kellett törekednie, hogy minél több gyermek kapcsolódjon be abba az elvárt módon (bővebben ld. Gyöngy, 2014). Ehhez a szemlélethez kapcsolódott a részletes, minden egyes napra kidolgozott tervezés, melyben pontosan szerepelt a gyermek és a felnőtt valamennyi lehetséges, elvárt tevékenysége.

Ezt, az alkotók eredeti szándékától eltérően gyakran igen direkt irányítást a hetvenes években a „szabad játék” szemlélet váltotta fel, ami a gondozónőnek csak a feltételek megteremtésében szánt szerepet, a játéktevékenységbe csak a gyermek kérésére kapcsolódhatott be, és minél előbb ki kellett lépnie a helyzetből. Ebben a módszertani kultúrában a tervezés a feltételrendszer végiggondolására vonatkozott, illetve arra, hogy a csoportszobában és az udvaron használt játékokat milyen időközönként cserélik.

A kilencvenes években új pedagógiai szemlélet jelent meg a bölcsődében, melynek lényege, hogy a gyermek fejlődésében *„kiemelten fontos szerepe van a gyermek által elfogadott, számára biztonságot nyújtó felnőtt folyamatos támogató, megerősítő jelenlétének, a gyermek igényeihez és fejlettségéhez igazodó tevékenységeknek, a hozzájuk kapcsolódó élményeknek és a felnőtt mintanyújtásának”* (Korintus–Nyitrai–Rózsa, 1997: 6). Ez a szemlélet a gyermekek felé indirekt (non-direktív), ugyanakkor nagyon tudatosan végiggondolt módszertani kultúrát alapozott meg. A kisgyermek-nevelő végiggondolja, megtervezi a feltételrendszert, a lehetséges tevékenységeket, eszközöket, és azt is, hogy milyen módon tud hozzájárulni a gyermekek játékélményének erősítéséhez, gazdagításához a csoport és az egyes gyermekek esetében egyaránt. Elvárt, hogy legyen a fejében egy ötlettár, melyből a helyzet igényeihez igazodva tud választani. Vagyis: kereteket tervez, feltételeket gondol végig, és konkrét helyzetkezelési, gazdagítási lehetőséget gyűjt össze, melyeket rugalmasan, a gyermekek pillanatnyi igényeihez igazítva alkalmaz.

A törvényi előírás értelmében⁵ minden intézménynek rendelkeznie kell szakmai programmal, mely az intézmény nevelési terveként is értelmezhető. A szakmai program kötelező tartalmi elemeiről is jogszabály rendelkezik⁶. Az egy csoportban dolgozó kisgyermeknevelőknek is van éves tervük, mely célokat, utakat, csoportprogramokat határoz meg. Nem csupán a csoportra, hanem az egyes gyermekekre vonatkozóan is szükséges annak végiggondolása, hogy az egyes területeken hol tart a gyermek a fejlődésben, és a pedagógus hogyan tudja ezt a folyamatot a lehető legeredményesebben megtámogatni. Tervezés a napirend kialakítása is, hiszen a napirend az egyes gyermekek egyéni szükségleteit is figyelembe véve foglalja keretbe a gyermekek tevékenységeit.

A kisgyermeknevelőnek érdemes végiggondolnia, hogy milyen dalokat, mondókákat, verseket, meséket kínál a gyermekeknek, fel is kell készülnie ezek elmondására, eléneklésére. Hasonlóképpen tervezhetők az alkotótevékenységek, azok technikái is. A napra lebontott tervezésnek a bölcsődei életben csak korlátozottan van helye. Konkrétan tervezendők a speciális feltételek előkészítését igénylő tevékenységek (pl. gyurmázás, festés stb.), az ünnepekhez kötődő programok (pl. a Mikulás érkezése), vagy pl. a sajátos nevelési igényű gyermek speciális fejlesztő programja. A játékra, mesére, versre, mozgásra, levegőzésre vonatkozóan általában indokolatlan a napi tervezés, hiszen ezekre a tevékenységekre a bölcsődei élet keretei között a napirenden belül folyamatosan lehetőséget kell biztosítani a gyermekeknek. A gyermekek tevékenységválasztása a feltételrendszeren belül a pillanatnyi érdeklődés által vezérelt, a felnőttek a gyermek tevékenységében való részvétele szintén helyzetfüggően alakul. Ennek következtében a hétfőn mozgás, kedden éneklés stb. típusú tervezések a bölcsődepedagógiában nem helytállóak.

A tervezés perspektívában gondolkodást, előrelátást, mérlegelni tudást és nagyfokú rugalmasságot igényel a pedagógustól. A kisgyermeket nevelő szakembernek tisztában kell lennie azzal, hogy a legjobban végiggondolt, a legapróbb részletekig kidolgozott, a gyermekhez maximálisan igazított és nagyon jó tartalommal bíró tervet is egy pillanat alatt felülírhatja az élet: a gyermek hangulata, érdeklődésének alakulása, esetlegesen valamilyen probléma, pl. rossz közérzet. Ugyanakkor a rugalmasság, a változékonyság nem jelentheti a „tervezek valamit, aztán majd alakul a helyzet, ahogy alakul” hozzáállást. Ha nagyon sokszor kell az előzetes elképzeléseken változtatni, akkor érdemes végiggondolnunk azt, hogy kellőképpen megalapozottak, végiggondoltak-e a terveink.

„A tervezés a perspektívában való gondolkodás. A felnőtt a gyermek ismeretében elképzei fejlődésének lehetséges alakulását, és átgondolja azt, hogy neki milyen szerepe, általános és konkrét feladatai vannak az optimális fejlődés segítésében” (Korintus–Nyitrai–Rózsa, 1997: 12).

⁵ 1997. évi XIII. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról

⁶ 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről. 4/A. § (1) bekezdés

Összegzés

A több mint másfél évszázados múlttal rendelkező bölcsődei ellátásban az erőteljes egészségügyi prioritások mellett (melyet az ellátott korosztály életkorából fakadó szükségletek indukáltak) mindig is jelen voltak a pedagógiai szempontok, vagyis a gondozás és a nevelés valamiféle egységére törekedtek a kisgyermekes bölcsődei ellátásában a szakemberek. Az arányokban és a konkrét pedagógiai tartalmakban természetesen jelentős különbségeket találunk az egyes korszakok dokumentumaiban. Ezek összehasonlító elemzése további kutatások feladata.

Irodalom

- 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről
1997. évi XIII. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról
- Ambrus Erzsébet (1968): Az első magyar bölcsőde és orvosai. *Orvosi Hetilap*, 1968. 109. 40: 2211–2213.
- Belsky, J. (1989): A szülőség meghatározói. Új folyamatmodell. *Pszichológia*, 1989. 3: 385–405.
- Bölcsődék egységes szervezeti és működési szabályzata. Egészségügyi Minisztérium, Budapest. 1952. július 7.
- Csiky Gergely (1880): Az aprók világában. *Tavaszi Ünnepi Lap*, 3. kiadvány. Budapest. 4.
- Falus Iván (2003): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Friebeisz István (1854): Községek könyve. Pest
- Gyöngy Kinga (2014): A bölcsődei művészeti nevelés előzményei és jelen gyakorlata. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem
- Józsa Krisztián (2000): Az elsajátítási motiváció szerepe a kritériumorientált pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2000. 10: 78–82.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Budapest: Műszaki Kiadó
- Korintus Mihályné (2012): Mit jelent az Európai Bizottság közleménye a kisgyermekes nevelésről a háromévesnél fiatalabb gyermekek ellátása számára? *Kapocs*, 2012. XI. évf. 3: 33–38.
- Korintus Mihályné dr – dr. Nyitrai Ágnes – Rózsa Judit (1997): Játék a bölcsődében. Módszertani levél. Budapest: Bölcsődék Országos Módszertani Intézete
- Laevers, F. – Declercq, B. (2011): A gyermeki kompetenciák fejlesztése a jól-lét és a gyermekek bevonódása révén. *Gyermekek Európában*, 2011. december. 17–20.
- Nagy József (2007): Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia. Szeged: Mozaik Kiadó

- Nagy József (2008): Kritériumorientált fejlődéssegítés. In: Korom Erzsébet (szerk.): Kompetencia alapú oktatás és hatékonyság; összeállítás a Koch Sándor Tudományos Ismeretterjesztő Társulat XLIV. Pedagógiai Nyári Egyetemén elhangzott előadásokból. Szeged: Koch Sándor Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, 5-25.
- Nyitrai Ágnes: Hivatásunk, avagy a gondozás-nevelés fejlődése. Előadás a bölcsődék megalakulásának 150. évfordulójának tiszteletére 2002. április 25-én Budapesten rendezett jubileumi szakmai tanácskozáson. Kézirat. Az előadás rövid kivonata megjelent: Tárnoki Erzsébet (2002): „Családokat segítő bölcsődék”. Óvodai Élet, 2002. 3: 47–52.
- Rogers, C. R. – Freiberg, H. J. (2007): A tanulás szabadsága. Budapest: EDGE 2000 Kiadó – Oktatás és Kutatásfejlesztő Intézet
- Rogers, C. R. (1962): The interpersonal relationship: The core of guidance. *Harvard Educational Review*, 1962. 42: 416-429.
- Szombathelyiné Nyitrai Ágnes – Bakonyi Anna – Kovácsné Bárány Ildikó (2009): Szakmai ajánlás a többcélú, egységes óvoda-bölcsőde intézmények bevezetéséhez és működtetéséhez. Budapest: SZMM
- Tringer László (1991): A gyógyító beszélgetés. Budapest: Magyar Viselkedéstudományi és Kognitív Terápiás Egyesület
- Vajda Zsuzsanna – Kósa Éva (2005): Neveléslélektan. Budapest: Osiris Kiadó
- Velkey László dr. – Szemeszky Bálintné dr. (1958): A bölcsőde szerepe a nevelésben. *Gyermekgyógyászat*, 1958. 1–3: 25–34.
- Zsolnai Anikó (2006): A szocialitás fejlesztése 4–8 éves korban. Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak. Szeged: Mozaik Kiadó

PODRÁ CZKY JUDIT

A KISGYERMEKNEVELÉS¹ JELENTŐSÉGE, HELYZETE ÉS PERSPEKTÍVÁI

Bevezetés – a terület felértékelődése

Nemzetközi tendencia, hogy a politikai döntéshozók a világ számos országában egyre növekvő figyelemmel fordulnak a kisgyermekkorai nevelés és ellátás kérdésköre felé. A terület iránti fokozott érdeklődés az elmúlt bő két évtized fejleménye, összefügg a kora gyermekkorai nevelés/ellátás stratégiai szerepének felismerésével, és annak belátásával, hogy a kisgyermekkorai nevelésbe való beruházás hosszabb távon gazdasági-társadalmi megtérülést jelent. Az oktatásba való beruházás gazdasági-társadalmi összefüggései egyáltalán nem új keletű felismerések, újdonság ellenben, hogy a kora gyermekkorai nevelés, a formális oktatást megelőző időszak szerepe válik hangsúlyossá ebben a kontextusban. A legkisebb gyermekekről való gondoskodásnak hosszú ideig sem a kormányzati politikák, sem a kutatás nem tulajdonítottak kiemelt jelentőséget. A terület felértékelődését és hangsúlyossá válását több tényező eredményezte, melyek közül különösen figyelemre méltónak bizonyultak a gyermekkorai agykutatás, a neurobiológiai kutatások vizuálisan is megjeleníthető eredményei, a leghátrányosabb helyzetű, szegénységben élő családokra irányuló és támogatásukkal kapcsolatos tudás megsokszorozódása, valamint az a – longitudinális vizsgálatokkal is igazolt – tény, hogy a színvonalas kisgyermekkorai ellátásba történő befektetés hatványozottan megtérül (Barnett, 2000; Heckman és mtsai, 2010)². Nem véletlen, hogy a kérdéskör jelentőségének hangsúlyozása háttérben távlati célkitűzésként a gazdasági versenyképesség fokozásának szándéka, a foglalkoztatási mutatók, ezen belül a női foglalkoztatottság javítása és – kitüntetetten – az egyenlőtlen egyéni életkezdési esélyek mérséklése, kiegyensúlyozása állnak. E törekvésekkel összhangban természetessé vált az élethosszig tartó tanulás értelmezési keretének kiterjesztése és alkalmazása a kora gyermekkorai nevelés/ellátás összefüggésében.

1 A *kisgyermeknevelés* és a *kora gyermekkor* fogalmakat jelen írás keretében kivételesen, az értelmezés könnyítése céljával használjuk szinonimaként, és azokat, az egyszerűsítés szándékával, szűkítve, elsősorban a 0–3 évesekre vonatkoztatjuk.

2 A kora gyermekkorai programok költséghatékonyságának, a befektetés megtérülésének illusztrálására gyakran idézik a High/Scope Perry Preschool programmal kapcsolatos számításokat, amelyek arra hívják fel a figyelmet, hogy a kora gyermekkorai programokba történő befektetés 25 éves időtávon közel hétszeres megtérülést eredményez.

Az Európai Bizottság kora gyermekkori nevelésre irányuló szakpolitikai ajánlásai

A kora gyermekkori nevelés stratégiai szerepének felismerése eredményeképpen oktatásügyi szakértők és döntéshozók nemzetközi szinten is számos lehetőséget és tennivalót fogalmaztak meg a kora gyermekkori nevelést biztosító közszolgáltatások fejlesztése terén. Az Európai Bizottság a tagállamok számára 2011-ben közleményt fogalmazott meg *Kora gyermekkori nevelés és gondozás: hogy minden gyermek szilárdan megalapozhassa jövőjét*³ címmel. A bizottsági közlemény egy olyan együttműködési folyamatot kíván generálni, amely a tagállamok segítségére lehet annak a kettős feladatnak a megoldásában, hogy mindenki számára igénybe vehető gyermekgondozást és nevelést biztosítsanak, ugyanakkor – a kora gyermekkori nevelés és gondozás szerepének közös felfogása, a leghatékonyabb programok, az ezek megvalósításához szükséges kompetens munkaerő és integrált szolgáltatások révén – javítsák is az ellátás színvonalát⁴.

A közlemény abból indul ki, hogy Európa jövőjének az alapját az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés adhatja. Ebben a kora gyermekkori nevelés és gondozás kulcstényező, mert nélkülözhetetlen a személyes fejlődéshez, a sikeres társadalmi integrációhoz, az egész életen át tartó tanuláshoz és a későbbi foglalkoztathatóságához; számos társadalmi és gazdasági haszonnal jár, továbbá minden későbbi beavatkozásnál mélyebb és tartósabb hatása van⁵. A magas színvonalú kora gyermekkori nevelés segítségével teremthetnek meg azok az alapok, amelyekre építve a felnövekvő nemzedék jobb kompetenciákkal fog rendelkezni. Ennek révén lenne lehetőség megfelelni annak a közép- és hosszú távú kihívásnak, hogy a felnövekvő generáció a munkaerőpiacra lépve képes legyen technológiai újításokra, illetve a változásokhoz való alkalmazkodásra⁶.

A kisgyermekkori nevelés és a hozzá kapcsolódó színvonalas ellátórendszer prioritását elsősorban az indokolja, hogy a gyermek legelső tapasztalatai képezik valamennyi későbbi tanulás alapját. A korai évek szilárd alapjaival a későbbi tanulás hatékonyabb és nagyobb valószínűséggel folytatódik egész életen át. A korai életkorban való tanulás, az iskolai oktatást megelőző intézményes nevelés szerepét az élethosszig tartó tanulási folyamatban a *Hatékonyág és igazságosság az európai oktatási és képzési rendszerekben* című Bizottsági közlemény⁷ is hangsúlyozza. Kiemel-

3 Az Európai Bizottság közleménye: Koragyermekkori nevelés és gondozás: hogy minden gyermek szilárdan megalapozhassa jövőjét. [COM (2011) 66] <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:HU:PDF>

4 I.m. 6.

5 I.m. 3.

6 A Bizottság közleménye: Új készségek és munkahelyek menetrendje: Európa hozzájárulása a teljes foglalkoztatottsághoz (COM (2010) 682).

7 A Bizottság közleménye: „Hatékonyág és igazságosság az európai oktatási és képzési rendszerekben” (COM (2006) 481). <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=CELEX-52006DC0581>

li, hogy az iskola-előkészítő oktatásba történő befektetés hatékonyan és sokszorosan megtérül, csökkenti az iskolai lemorzsolódás veszélyét, növeli az oktatás kimenetének igazságosságát, csökkenti a tehetségek elvesztése és a szociális, egészségügyi igazságszolgáltatási rendszerekre való ráfordítások formájában jelentkező társadalmi költségeket. A korai tanulásba történő befektetés hiánya ezzel szemben azt eredményezi, hogy „a későbbi életszakaszokban a kevésbé költséghatékony korrigáló intézkedésekre fordított kiadások jelentősen magasabbak, és ezekhez még a bűnözés elleni küzdelem, az egészségügy, a munkanélküliség és egyéb szociális szakpolitikák területére fordított kiadások is járulhatnak”⁸. Jelentősége miatt a szakpolitikai ajánlás, tagállamok számára készült, kiemelt keretes részét is szó szerint idézzük: „a gyermekek eredményessége és társadalmi beilleszkedése szempontjából az iskola-előkészítő oktatás eredményezi a legnagyobb megtérülést. A tagállamoknak többet kell fektetniük az iskola-előkészítő oktatásba, amely a további tanulás megalapozásának, az iskolából való lemorzsolódás megakadályozásának, valamint az igazságosabb eredmények támogatásának és az általános képzettségi szint növelésének hatékony eszköze”⁹.

A magas színvonalú kora gyermekkori nevelés és gondozás különösen pozitív hatása a hátrányos helyzetűek, köztük a migráns és az alacsony jövedelmű családok esetében mutatkozik meg. A kora gyermekkori nevelési programokban való részvételnek meghatározó a szerepe a migráns gyermekek kognitív és nyelvi fejlődése, egyúttal iskolakezdsük sikeressége szempontjából. Jó hatásfokkal támogathatja a gyermekek szegénységből való kiemelését, egyúttal az Európa 2020 stratégia foglalkoztatásra, oktatásra és társadalmi befogadásra irányuló célkitűzéseinek elérését. A kisgyermeknevelés feltételrendszerének javítása az iskolai lemorzsolódás 10% alá való szorítását, továbbá legalább 20 millió embernek a szegénység és a társadalmi kirekesztés veszélyével fenyegető helyzetéből való kiemelését segítheti elő (Korintus, 2012). Számottevő tényező azért is, mert lehetővé teszi a szülők számára a családi és munkahelyi feladatok egyeztetését, ezzel foglalkoztathatóságuk javulását.

A magas színvonalú kora gyermekkori nevelés és gondozás eredményességét az alapkészségeket vizsgáló nemzetközi mérések (PISA- és PIRLS-felmérések) is visszaigazolják: a színvonalas ellátásban részt vevők a nemzetközi tesztekben szignifikánsan jobb teljesítményt – egy-két iskolai évnél megfelelő előnyt – nyújtanak.¹⁰

Az Európai Bizottság *Koragyermekkori nevelés és gondozás területére megfogalmazott közleménye* a kora gyermekkori nevelés és gondozás elérhetőségével és színvonalával összefüggésben tesz javaslatokat a tagállamok szakpolitikai együttműködésére. Az elérhetőség dimenziójában – egyebek mellett – megjelenik a magas színvonalú kora gyermekkori nevelés és gondozás elérhetőbbé tétele a hátrányos

8 I.m. 6.

9 I.m. 7.

10 OECD PISA 2009 results Vol.2: Overcoming Social Background (2010) 97-8., IEA, PIRLS 2006 International Report, (2007) 158.

helyzetű, a migráns és a roma gyermekek számára, ehhez eszközökként az igénybevétel ösztönzése, a szolgáltatásoknak a családok igényeihez való igazítása, az anyagi akadályok csökkentése kapcsolódnak. A kora gyermekkori nevelés és gondozás színvonalának javítására vonatkozó javaslatok közül különösen figyelemre méltóak az alábbiak: a tantervek (nevelési programok) áttekintése (bennük a kognitív és nem kognitív elemek megfelelő egyensúlyának megteremtése), a nevelést és gondozást integráló nevelési rendszerek működtetése, az átmenetek megkönnyítése, a kora gyermekkori nevelésben és gondozásban dolgozók professzionalizálásának támogatása, továbbá politikai intézkedések kidolgozása a megfelelően képzett munkaerő megnyerésére, betanítására és megtartására¹¹.

Hazai törekvések

A hazai oktatáspolitikai – támaszkodva az Európai Unió és az OECD országaiban érvényesülő trendekre – a 2000-es évek közepétől kormányzatokon átívelő oktatás-fejlesztési programként jelölte meg a korai fejlesztés és az iskolai kezdő szakasz megerősítését. Ez a törekvés azon a felismerésen alapul, hogy mind a gyermek individuális fejlődésében, mind a társadalmi esélyek egyenlőtlenségeinek kialakulásában, továbbá a tanuláshoz való viszony alakulásában is rendkívül jelentős, bizonyos tekintetben döntő periódus a 0–6, illetve a 6–12 éves életkor. Ezért hangsúlyos a kora gyermekkori fejlesztés komplex szolgáltatásainak kiteljesítése, egyebek között a bölcsődei és óvodai férőhelyek számának bővítése, a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek teljes ciklusú óvodáztatásának különböző formákban történő ösztönzése és az alsó tagozatos oktatás megújítása.

Az esélyegyenlőség szempontjainak erőteljesebb érvényesítését célozva a 2000-es évek közepétől több olyan átfogó társadalompolitikai kezdeményezés született, amelyben a kora gyermekkori fejlődés támogatása hangsúlyosan jelent meg. 2006-ban az MTA kutatócsoportja Gyermekszegénység Elleni Nemzeti Programot dolgozott ki a szegénység újratermelődésének megállítására, amely program hatására az Országgyűlés 2007-ben elfogadta a Legyen jobb a gyermekeknek! Nemzeti Stratégiát (Szilvási, 2011).

A Stratégia¹² a gyermekszegénység csökkentésére, egyúttal a gyermekek fejlődési esélyeinek javítására összpontosít.

2006 novemberében az Államreform Bizottság felkérésére – jeles szakértők be-

11 Az Európai Bizottság közleménye: Koragyermekkori nevelés és gondozás: hogy minden gyermek szilárdan megalapozhassa jövőjét. (COM (2011) 66). 12. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:HU:PDF>

12 47/2007. (V. 31.) OGY határozat a „Legyen jobb a gyermekeknek!” Nemzeti Stratégia (2007/2032) elfogadásáról. <http://www.complex.hu/kzldat/o07h0047.htm/o07h0047.htm>

vonásával – tanulmány készült az alacsony hazai foglalkoztatottság és a közoktatás teljesítménye közötti összefüggésekről. A tanulmány szerzői arra a következtetésre jutottak, hogy a foglalkoztatási szint jelentős növelése nem lehetséges a közoktatás átfogó megújítása nélkül. Ennek nyomán a miniszterelnök kerekasztal létrehozását kezdeményezte azzal a céllal, hogy készüljön javaslatcsomag a magyar közoktatás megújítására. A 2007-ben létrejött Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal (OKA) olyan elemzések elkészítését és minél szélesebb körű megvitatását kezdeményezte, amelyek eredményeként a kora gyermekkortól a munkavállalásig tisztázhatók a közoktatási rendszer működését jellemző problémák, továbbá az érintettek véleményének megismerésével, valamint a hazai és külföldi tapasztalatok felhasználásával cselekvési lehetőségek fogalmazhatók meg, amelyek alapján a mindenkori kormányok munkáját és a jogalkotási folyamatot hatékonyan segítő ajánlások születhetnek (Fazekas–Köllő–Varga, 2008).

A kisgyermekkorai nevelés iránti megnövekedett figyelem bizonyítékeként is értékelhető, hogy a Kerekasztal által elfogadott témacsoportok között a kora gyermekkorai fejlődés elősegítése helyet kapott (megelőzően nem volt jellemző, hogy az oktatással kapcsolatos kérdések/problémák tárgyalása során az iskoláskor előtti nevelés komoly érdeklődést/figyelmet generált volna). A szakterületre vonatkozó helyzetértékelés és javaslatok (Herczog, 2008) erőteljesen szorgalmazták:

- a kisgyermekellátásban érintett ágazatok, szakmák és szereplők közötti valós együttműködések;
- a gyermeki szükségleteknek és a családok igényeinek megfelelő szolgáltatások kiterjesztését, elérhető intézményhálózat kialakítását;
- a már működő, kisgyermekkorai fejlődést támogató programok folytatását és körének bővítését;
- a szakemberképzést.

E javaslatok mindegyike visszaköszön a 2011-ben elkészült, 2014-ben frissített Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégiában¹³ (a továbbiakban Felzárkózási Stratégia), amely integrálta a „Legyen jobb a gyermekeknek!” Nemzeti Stratégia megközelítését és céljait. A Felzárkózási Stratégia a helyzetelemzésben a kora gyermekkor szerepével kapcsolatban az alábbiakat rögzíti: *„a kora gyermekkor rendkívül fontos életkori szakasz, az ekkor realizált befektetések térülnek meg a legnagyobb arányban, és különösen nagy hasznot hoznak a hátrányos helyzetű, köztük a roma gyermekek ese-*

13 Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia – mélyszegénység, gyermekszegénység, romák (2011–2020). KIM Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárság, Bp. 2011. és Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia II. Tartósan rászorulók – szegény családban élő gyermekek – romák (2011–2020). Emberi Erőforrások Minisztériuma Szociális és Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárság, Bp. 2014.

*tében, kompenzálva, vagy legalább részben kompenzálva az otthoni hátrányokat*¹⁴. A helyzetelemzés kitér a gyermekek napközbeni ellátását biztosító intézményi kapacitások szűkösségére, a legrászorultabbak hozzáférését nehezítő tényezőkre, valamint a halmozottan hátrányos helyzetű, köztük cigány kisgyermekek korai nevelését/képességgondozását segítő Biztos Kezdet program és Biztos Kezdet Gyermekházak megerősítésére. A gyermekekre irányuló kiemelt figyelmet jelzi, hogy a dokumentum *Beavatkozási területek és eszközök* című fejezete elsőként a gyermek jól-léttel kapcsolatos teendőket tárgyalja, amelyek között az alábbiak jelennek meg:

- a napközbeni kisgyermekellátások kapacitásainak bővítése a szülők munkavállalásának segítése, a családi élet és a munka összeegyeztethetősége érdekében;
- kiemelt figyelem fordítása a 3 év alatti gyermekek nevelésére, képességgondozására;
- a szülők bevonása a programokba (mert a szülők aktív részvétele nélkül nem várhatók eredmények);
- ágazatközi együttműködés szorgalmazása, az egészségügyi, gyermekjóléti, közoktatási fejlesztések összehangolása;
- a hátrányos helyzetű kisgyermekkel és családjukkal foglalkozó szakemberek képzésébe és továbbképzésébe olyan modulok beiktatása, amelyek a hátrányos helyzetűekkel való foglalkozást segítik, a szülők bevonásának hatékony technikáit tanítják;
- a színvonalas munka feltétele, hogy a korai képességgondozás intézményeiben, bölcsődékben és óvodákban kisgyermekkorai nevelésre, fejlesztésre szakosodott szakemberek működjenek;
- a leghátrányosabb térségekre koncentráltan a kora gyermekkorai képességgondozó programok elterjedésének segítése, a projektszerűen működő innovatív szolgáltatások rendszerbe illesztése és hosszú távú fenntarthatóságának megoldása;
- a korai és hatékony fejlesztés érdekében a gyerekek egészségi állapotának, kognitív, mozgás-, beszéd- és érzelmi fejlődésének rendszeres szűrése.

A Felzárkózási Stratégia a fentiek közül *prioritásként* jelöli meg az alábbi feladatokat:

- a férőhelyek bővítése a férőhelyhiányos, szolgáltatáshiányos területeken;
- a 0–5 éves korú gyermekek testi, értelmi, érzelmi és szociális fejlődésének

14 Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia – mélyszegénység, gyermekszegénység, romák – (2011–2020). KIM Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárság, Bp. 2011. 31. <http://romagov.kormany.hu/download/8/e3/20000/Strat%C3%A9gia.pdf>

segítése és családjaik támogatása, valamint a problémák korai felismerése érdekében integrált kistérségi gyermekprogramokat, azok részeként Biztos Kezdet Gyerekházakat kell létrehozni a leghátrányosabb helyzetű kistérségek kétharmadában;

- a hátrányos helyzetű kisgyermekkel és családjaikkal foglalkozó szakemberek képzésébe és továbbképzésébe képzési követelményként kell beiktatni a hátrányos helyzetű gyermekek nevelését és a szülők eredményes bevonását segítő ismereteket¹⁵.

A továbbiakban e prioritásokra koncentrálni két fő kérdéskört tekintünk át:

1. Milyen ellátási formákban biztosított a férőhelyek számának növelése, hogy alakult a napközbeni ellátáshoz való hozzáférés?
2. Miként követi a szakemberképzés a kisgyermeknevelés területén megfogalmazódó elvárásokat, és milyen módon képes megfelelni azoknak?

A gyermekek napközbeni ellátásának alakulása

A gyermekek napközbeni ellátásának szabályozásáról a jogszabályi hierarchia legmagasabb szintjén a gyermekvédelmi törvény gondoskodik¹⁶. A törvény a kisgyermek napközbeni gondozását a gyermekjóléti alapellátások körébe sorolja. A jogszabály a hagyományos bölcsődei ellátás mellett a hazai ellátásban újak számító formákat is rendszeresít. Ilyen a családi napközi, a családi és házi gyermekfelügyelet, az alternatív napközbeni ellátás. *„A gyermekek napközbeni ellátásaként a családban élő gyermekek életkorának megfelelő nappali felügyeletét, gondozását, nevelését, foglalkoztatását és étkeztetését kell megszervezni azon gyermekek számára, akiknek szülei, nevelői, gondozói munkavégzésük – ideértve a gyermekgondozási díj folyósítása mellett munkavégzést is –, munkaerő-piaci részvételt elősegítő programban, képzésben való részvételük, betegségük vagy egyéb ok miatt napközbeni ellátásukról nem tudnak gondoskodni”*¹⁷.

A gyermekek napközbeni ellátását biztosító intézményhálózat fejlesztését és a szolgáltatások kiterjesztését a 2000-es évek közepétől elsősorban az alábbi tényezők indokolták:

15 Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia – mélyszegénység, gyermekszegénység, romák – (2011–2020). KIM Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárság, Bp. 2011. 66-67. <http://roma.gov.kormany.hu/download/8/e3/20000/Strat%C3%A9gia.pdf>

16 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról.

17 I.m. 41. §

- a férőhelyek száma a rendszerváltozást követően – összefüggésben a gyermekszám csökkenésével, a munkahelyek által fenntartott intézmények megszűnésével és a kedvezőtlen finanszírozással – drasztikusan lecsökkent, a 0–3 éves korú ellátottak aránya 10% alá esett, ami a 2000-es évek közepén már nem elégítette ki a valós igényeket (a 10% alatti ellátottak aránya nemzetközi viszonylatban is alacsonynak számított)¹⁸;
- a hozzáférést nagy területi egyenetlenségek jellemezték (a főváros és a nagyobb városok értelemszerűen jobban ellátottak), ezért megoldást kellett találni arra, hogy a kisebb településeken élő családoknak is legyen lehetőségük a napközbeni ellátás valamely formájának igénybevételére;
- egyre inkább megoldást kellett találni a hátrányos helyzetű családok és gyerekeik hathatós támogatására.

Bölcsődei férőhelyek

A 2000-es évek közepétől a női foglalkoztatás növekedése, a családtámogatások igénybevétele melletti munkavégzés lehetőségének biztosítása és az ellátástípusok bővülése következtében a gondozott gyermekek száma a bölcsődékben fokozatosan emelkedett.¹⁹ Befolyásolta az intézmények számának gyarapodását a bölcsődelétesítésre pályázati úton elérhető európai uniós forrás rendelkezésre állása, valamint a Gyermekvédelmi törvény 2005. július 1-től érvénybe lépő rendelkezése, amely a tízezer fő feletti lakosságszámmal rendelkező településeken kötelező bölcsődefenntartást írt elő (megjegyzendő azonban, hogy a rendelkezésnek nem minden érintett település tett eleget, a napközbeni ellátást ott családi napközikben biztosítják). Az alábbi táblázat (1. táblázat) a 2000–2014 közötti időszakra vonatkozóan mutatja a bölcsődék és a működő férőhelyek alakulását.

Az adatokból látható, hogy a bölcsődék száma 2000-től két éven át stagnált, a férőhelyek száma ugyanebben az időszakban közel 600-zal csökkent. Az ellátás szempontjából a 2003. és 2004. évek voltak a legkedvezőtlenebbek, ezekben az években, és még 2005-ben is 24 000 alatt maradt a férőhelyek száma, és ebben az intézmények számának újbóli növekedésével is csak 2006-ra következett be változás.

A 2000-es évek közepétől a bölcsődék és férőhelyek száma fokozatosan bővült. A 2000. évi állapothoz képest 2014-re az intézmények száma közel 40%-kal, a férőhelyek száma ~65%-kal nőtt.

¹⁸ A férőhelyek és az ellátást igénybevevők számát jelentősen befolyásolja a születések száma, ezen kívül hatással van rá a családtámogatási rendszer és a nők foglalkoztatásának aránya/lehetősége is.

¹⁹ Kisgyermekek napközbeni ellátása. KSH, 2012. november, 6.

| Évek | Működő bölcsődék száma | Működő bölcsődei férőhelyek száma |
|------|------------------------|-----------------------------------|
| 2000 | 532 | 24 965 |
| 2001 | 532 | 24 394 |
| 2002 | 523 | 24 078 |
| 2003 | 515 | 23 771 |
| 2004 | 527 | 23 911 |
| 2005 | 530 | 23 766 |
| 2006 | 543 | 24 255 |
| 2007 | 556 | 24 934 |
| 2008 | 594 | 25 937 |
| 2009 | 625 | 26 687 |
| 2010 | 668 | 32 516 |
| 2011 | 689 | 35 450 |
| 2012 | 704 | 36 635 |
| 2013 | 724 | 37 654 |
| 2014 | 736 | 38 614 |

*1. táblázat: Bölcsődék és férőhelyek számának alakulása
Forrás: KSH, Stadat,²⁰ 2000–2014*

Családi napközik

A gyermekek napközbeni ellátási formájaként családi napközi is biztosítható/igénybe vehető. A családi napközik a nagyobb településeken főként az elégtelen bölcsődei kapacitást ellensúlyozzák, kisebb településeken pedig a gyermekek napközbeni ellátásának egyedüli lehetőségét jelentik²¹. E rugalmas, Nyugat-Európában régóta honos ellátási forma kezdetben idegen képződménynek tűnt a hazai ellátórendszerben, az utóbbi években azonban számuk megsokszorozódott. Területi eloszlásukat nagymértékben meghatározza az adott térség településszerkezete (az elaprózottabb településszerkezetű megyékben több ilyen intézményt találunk) és a bölcsődei férőhellyel való ellátottság. A bölcsődével kevésbé ellátott megyékben ez az ellátási forma

²⁰ http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_fsg005a.html

²¹ Helyzetkép a kisgyermek napközbeni ellátásáról, 2013 – Kötelezettségek, lehetőségek, tények. Statisztikai Tükör, 2014/82. sz. 2.

elterjedtebb (pl. Nógrád és Tolna megyékben). A bölcsődei és családi napközis férőhelyek országos megoszlási aránya 80–20 százalék, ami azt jelenti, hogy minden 5. férőhelyet már családi napközi biztosít a családok részére²² (2. táblázat).

| Évek | Családi napközik száma | Engedélyezett férőhelyek száma | Elhelyezett gyermekek száma |
|------|------------------------|--------------------------------|-----------------------------|
| 2006 | 60 | n.a. | 1 198 |
| 2007 | 101 | 638 | 1 148 |
| 2008 | 223 | 1 526 | 2 621 |
| 2009 | 413 | 2 756 | 4 760 |
| 2010 | 694 | 4 861 | 7 200 |
| 2011 | 857 | 6 253 | 13 032 |
| 2012 | 1 038 | 7 365 | 10 990 |
| 2013 | 1 108 | 7 991 | 12 382 |
| 2014 | 1 137 | 8 209 | 13 702 |

2. táblázat: Családi napközik, férőhelyek és elhelyezett gyermekek számának alakulása (Forrás: KSH, Stadat,²³ 2000–2014)

Óvoda-bölcsőde és egységes óvoda-bölcsődei csoportok

Óvoda és bölcsőde együtt kétféle formában működhet: integrált intézményként – ebben az esetben az óvodában külön bölcsődei csoport működik –, vagy egységes óvoda-bölcsődei csoport létrehozásával. A köznevelési törvény 2015. január 1-től mind a két formát a többcélú intézmények közé sorolja. Az óvoda-bölcsőde szervezeti és szakmai tekintetben önálló intézményegységek keretében óvoda és bölcsőde feladatait láthatja el²⁴. A bölcsődei csoportnak külön szakmai vezetője van. Ha a település nem köteles a bölcsődei ellátás megszervezésére, és a gyermekek száma nem teszi lehetővé az óvodai és bölcsődei csoport külön-külön történő létrehozását – feltéve, hogy a településen minden gyermek óvodai felvételi kérelme teljesíthető –, egységes óvoda-bölcsőde hozható létre a legalább második életévüket betöltött, továbbá az óvodai nevelésben ellátható gyermekek közös neveléséhez.

²² I.m. 3.

²³ http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_fsg005b.html

²⁴ 2011. évi CXCV. tv. a köznevelésről. 20. §. (12) http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV#lby54param

Az egységes óvoda-bölcsődei csoportok létrehozásával kapcsolatos elképzelés a 2000 lakosnál kisebb települések ellátási gondjainak megoldására született meg. Ez az ellátási forma a második életévüket betöltött gyermekek ellátására biztosítható 2009 őszétől. Az egységes óvoda-bölcsőde működése és szakmai és tárgyi feltételrendszere tekintetében célzott szakmai ajánlás ad eligazítást (Szombathelyiné–Bakonyi–Kovácsné, 2009).

Az egységes óvoda-bölcsődei csoportokban az óvodapedagógusnak el kell sajátítania a három évesnél fiatalabb gyermekek neveléséhez szükséges alapismereteket, emellett kisgyermeknevelőt (vagy bölcsődei gondozót, szakgondozót) és dajkát is kell foglalkoztatni. A csoportba felvehető gyermekek létszáma nem haladhatja meg a 20 főt, akik közül maximum 5 gyermek lehet három évesnél fiatalabb (két és három év közötti).

Erről az ellátási formáról nem túl sok adat áll rendelkezésünkre (melynek fő oka vélhetően az ágazati hovatartozás és az adatszolgáltatás különbözősége, ti. az óvoda-bölcsődei adatok a köznevelés statisztikai adatgyűjtésében szerepelnek). Az általunk elérhető (esetenként csak hozzáférhető) adatokat a 3. táblázatba foglalva közöljük.

| Évek | Óvoda-bölcsődei csoportok száma | Főfoglalkozású óvodapedagógusok száma | Főfoglalkozású gondozók/dajkák száma | Ellátott (2–3 évköztí) gyermekek száma |
|-----------|---------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|--|
| 2009/2010 | 222 | 129 | 134 | ~300 |
| 2010/2011 | 118 | 187 | 196 | ~500 |
| 2011/2012 | 135 | 209 | 216 | több mint 500 |
| 2012/2013 | 125 | 206 | 228 | 550 |
| 2013/2014 | 145 | 243 | 258 | 678 |

3. táblázat: Egységes óvoda-bölcsődei csoportok, foglalkoztatottak és ellátottak számának alakulása (Forrás: KSH oktatási adatok 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012, 2012/2013, 2013/2014.)

A rendelkezésre álló adatok azt mutatják, hogy a 2009/2010. tanévben, az indulás évében volt a legnagyobb az egységes óvodai-bölcsődei csoportok száma (222), egyúttal ebben az évben volt a legkevesebb az ellátottak száma (alig több mint 300 óvodáskorúnál fiatalabb gyermek)²⁵. A következő évi adatokat szemlélve azt lehet feltételezni, hogy az egységes óvoda-bölcsődei csoportok létrehozásában mutatkozó kezdeti lelkesedést gazdaságosabb, helyileg racionálisabbnak tűnő megoldások váltották fel. A 2010/2011. tanévben az egységes óvoda-bölcsődék száma ugyanis

²⁵ Oktatási adatok, 2009-2010. Statisztikai Tükör, 2010/47. KSH. 1. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/okt0910.pdf>

mintegy megfeleződött (118-ra csökkent), az ellátottak száma ugyanakkor több mint másfélszeresére (500 körülire) nőtt. A megnövekedett létszámot 187 főfoglalkozású óvodapedagógus, 101 dajka és 95 gondozó látta el²⁶. A KSH elemzői az alacsony létszám hátterében azt valószínűsítik, hogy „a szigorú előírások miatt csak kevés helyen éltek ezzel a lehetőséggel, holott az 500 fő alatti települések között – elsősorban Dél-Dunántúl megyéiben – egyre nőtt a bölcsődével, óvodával nem rendelkezők száma (2009-ben 842 ilyen település volt)”²⁷.

A 2011/2012-es tanévben 135 egységes óvodai-bölcsődei csoportban több mint 500 óvodáskorúnál fiatalabb gyermeket láttak el, 216 dajka és gondozó, valamint 209 főfoglalkozású óvodapedagógus segítségével²⁸.

2012–2013-ban az óvodai-bölcsődei csoportok száma kismértékben csökkent (135-ről 125-re), ugyanakkor az ellátottak és a gondozónők száma emelkedett²⁹. A 2013/2014. tanév minden tekintetben bővülést hozott; az óvoda-bölcsődei csoportok, az ellátottak, és a foglalkoztatottak száma is jelentősen emelkedett az előző évhez képest: a csoportok száma 16, a gyermekek száma több mint 23, a gondozást végzők létszáma 15%-kal nőtt³⁰.

A fenti adatok azt mutatják, hogy a lehetőségekhez képest ez idáig mérsékelten kiaknázott az a törekvés, amely a napközbeni ellátáshoz való hozzáférést a kisebb településeken az óvoda-bölcsődei csoportok létrehozásával kívánja megoldani. Az okokra és az egységes óvoda-bölcsődék működésére vonatkozóan szükséges lenne egy, az ellátási forma megszervezését és jellemzőit feltáró kutatás.

Családi és házi gyermekfelügyelet

E két ellátási forma szintén a gyermekek napközbeni ellátását hivatott szolgálni. A házi gyermekfelügyelet a gyermek otthonában, szakemberrel biztosított felügyelet és gondozás olyan esetekben, ha a szülő a gyermek állandó, vagy időszakos felügyeletét nappali intézményben valamilyen ok miatt nem tudja biztosítani. Ilyen ok lehet pl. ikergyermekek születése, beteg gyermek lábadozási időszaka, szülő munkahely miatti elfoglaltsága, sérült gyermek felügyelete³¹.

26 Oktatási adatok, 2010-2011. Statisztikai Tükör, 2011/21. KSH. 1. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1011.pdf>

27 Uo.

28 Oktatási adatok, 2011-2012. Statisztikai Tükör, 2012/23. KSH. 1. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1112.pdf>

29 Oktatási adatok, 2012/203. Statisztikai Tükör, 2013/32. KSH. 1. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1213.pdf>

30 Oktatási adatok, 2013/204. Statisztikai Tükör, 2014/49. KSH. 1. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1314.pdf>

31 Gyermekjóléti alapellátások és szociális szolgáltatások - helyzetértékelés – 2011. március. Nemzeti Család-és Szociálpolitikai Intézet Országos Szolgáltatás-módszertani Koordinációs Központ. www.ncsszi.hu/download.php?file_id=6424.

A családi gyermekfelügyelet igénybevételére 2010. január 1-től van lehetőség. Ezzel a családi napköziniél egyszerűbben létrehozható ellátási formával az volt a cél, hogy minél több olyan kisgyermek igénybe tudja venni, akinek szülei képzésben való részvételük, betegségük vagy egyéb ok miatt a gyermek napközbeni ellátásáról nem tudnak gondoskodni³². Ez a forma (a saját gyermekén kívül) maximum három, 2–4 év közötti gyermek nevelését, gondozását teszi lehetővé. E két szolgáltatás – elsősorban a külön normatív finanszírozás hiánya, illetve más, könnyen elérhető megoldási formák (pl. babysitter alkalmazása) következtében – kevéssé kiépült és elterjedt. „A családi gyermekfelügyelet mint intézménytípus bevezetése sikertelennek bizonyult, ugyanis 2012-re az addigi egyetlen szolgáltató is megszűnt”³³.

Alternatív napközbeni ellátás

Az alternatív napközbeni ellátás gyűjtőfogalomként értelmezhető az olyan szolgáltatások összességére, amelyek célja a gyermekvédelmi törvény megfogalmazásában a szülő és a gyermek kapcsolatának erősítése, a gyermek szocializációjának támogatása. A törvény e szolgáltatások körében a játszótéri programot, játszóházat, klubfoglalkozást jelöli meg konkrétan, de az egyéb szabadidős, prevenciós tevékenységekre való utalással nyitva hagyja a lehetőséget más formák létrehozására is³⁴. Egy, a törvényi szintű szabályozást megelőző rendelet szerint³⁵ „az alternatív napközbeni ellátás valamely gyermekekből álló célcsoport életkori sajátosságaihoz, illetve a szülők speciális élethelyzetéhez igazodó, a gyermekek társadalmi beilleszkedését és közösségi tevékenységét elősegítő, a helyi szükségleteknek és igényeknek megfelelően változó módon, rendszeresen, meghatározott időtartamokra megszervezett, önálló szakmai programban rögzített tevékenység”³⁶. A jelenleg is hatályos rendeleti szabályozás a következő alternatív napközbeni ellátási formákat határozza meg: játszótéri program, játszóház, játszóház integratív családi játéktár, játszóház keretében időszakos gyermekfelügyelet, klubfoglalkozás, klubfoglalkozás keretében gyermekfelügyelet, személyiségfejlesztő/önsegítő/ kortárssegítő közösségépítő tematikus csoportfoglalkozások. A felsorolt ellátások széles korosztályi sávban (0–18 évig) szervezhetők meg, a működő ellátások célcsoportjának többsége azonban a 0–8 éves korosztály (ld. erről Takács és mtsai, 2007; Korintus–Kovácsné–Szombathelyiné, 2015).

32 I. m. 25.

33 A kisgyermek napközbeni ellátása, 2012 – Bölcsődei gondozási díjak. *Statistikai Tükör*, 2013/58. sz. 2.

34 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról. 44/A. §.

35 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről.

36 A személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről szóló 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet módosításáról szóló 46/2003. (VIII.8.) ESZCSM rendelet.

Az alternatív napközbeni ellátás hazai gyakorlatáról 2009-ben született tudományos igényű munka, amely erőteljesen hangsúlyozza ezeknek az ellátásoknak a közösségi jellegét és a közösségi finanszírozás szükségességét (Tóbiás, 2009). Az alternatív ellátások részben fizetős szolgáltatásként vehetők igénybe, részben pályázati forrásokból valósulnak meg. Az előbbiekre főként a valamiféle extra lehetőséget, különböző fejlesztő programokat kínáló játszóházak tartoznak. Többben az időszakos gyermekfelügyeletre építenek, hiszen ez iránt mutatkozik leginkább igény. (A jogszabály az időszakos gyermekfelügyelet működését az adott alternatív ellátás nyitvatartási idejénél rövidebb időben határozza meg). A személyiségfejlesztő, tanulási képességeket javító, közösségi finanszírozású ellátások főleg iskolai TÁMOP pályázatokhoz kapcsolódva realizálódnak.

A gyermekjóléti alapellátásokra irányuló 2011. évi helyzetértékelés azt állapítja meg, hogy „*az alternatív napközbeni ellátások kiépültségéről, a szolgáltatási forma keretein biztosított szakmai tartalmakról kevés információval rendelkezünk, központi adatgyűjtés a szolgáltatásról nincs. [...] A rendelkezésre álló adatok hiányában nem vonhatók le azok a tapasztalatok, következtetések, amelyek megalapoznák a szükséges szakmai fejlesztési irányokat*”³⁷. Adattal csak azokról az ellátásokról rendelkezünk, amelyek működésükhöz a kormányhivataltól engedélyt kértek, arról azonban nincs információ, hogy hány ilyen jellegű ellátás működik engedély nélkül³⁸. Szakmai szempontból gondot jelent, hogy az alternatív napközbeni ellátásnak az ellátási formák sokfélesége miatt, a szakma határozott törekvése ellenére sincs kidolgozott módszertana. Előrelépés egyelőre a jogszabályok szintjén történt annyiban, hogy pontosabban és részletesebben definiáltak lettek az egyes ellátások.

Biztos Kezdet Gyerekházak

Céljukat és működésüket tekintve is sajátos formát testesítenek meg a Biztos Kezdet Gyerekházak, amelyek célja a szocio-kulturális hátrányokkal küzdő, elsősorban a hátrányos helyzetű, vagy halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek egészséges fejlődésének biztosítását támogató, fejlődési lemaradását kompenzáló, a szülői kompetenciákat erősítő, a szülő és – különösen az óvodáskort még el nem ért – gyermek számára együttesen biztosított társadalmi felzárkózást segítő prevenciós szolgáltatás biztosítása³⁹.

37 Gyermekjóléti alapellátások és szociális szolgáltatások – helyzetértékelés – 2011. március. Nemzeti Család-és Szociálpolitikai Intézet Országos Szolgáltatás-módszertani Koordinációs Központ. 26. www.ncsszi.hu/download.php?file_id=64

38 Csak a gyermekvédelmi tevékenységet folytató játszóházak engedélykötelesek a gyermekvédelem rendszerében, pl. a bevásárlóközpontokban működő gyermekmegőrzők vagy a gyermekek számára kialakított kalandparkok nem. Ezt a szakma kifejezetten problémának tartja.

39 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról. 38/A. §., beiktatta a 2012. évi CXCI. törvény 37. §., hatályos: 2013. I. 1-től.

A Biztos Kezdet Gyerekházak a Biztos Kezdet program megvalósítására jöttek létre olyan településeken, ahol magas a szegénység kockázata, és korlátozott a szolgáltatásokhoz való hozzáférés (Szilvási, 2011). A Biztos Kezdet program a hazai gyermekszegénység csökkentését, a társadalmi kirekesztés folyamatainak megtörését és a legkisebb korú gyermekek fejlődésének támogatását, későbbi iskolai sikerességük előmozdítását célozza. A program lényegi eleme a szülők megnyerése és partnerként történő bevonása, továbbá a családokat segítő szolgáltatások összekapcsolása és a különböző szakemberek közötti együttműködés.

A 2003-ban kísérleti jelleggel, az ország öt pontján elindult program tapasztalatainak felhasználásával 2006-ban került sor a program kiterjesztésére, amelynek keretében 52 új program indult. Ugyanebben az évben kezdte meg működését három Biztos Kezdet Gyerekház is az MTA Gyermekszegénység elleni Programirodája által indított komplex gyermekszegénység elleni alkalmazási kísérlet keretében a szécsényi kistérségben (Szilvási, 2011). A kísérleti programok számos vonatkozásban a kezdeményezés hasznosságát, a Gyerekházak pozitív hatásait igazolták. 2008-tól uniós forrás bevonásával, pályázati úton vált lehetővé a Gyerekházak országos terjesztése. Az első pályázati kiírás 2009-ben jelent meg. A Gyerekházak munkájának szakmai-módszertani megalapozását a Gyermekesély projekt végezte⁴⁰. 2008 és 2011 között 49 Biztos Kezdet Gyerekház kezdte meg működését Magyarországon. 2014 végéig Magyarország 33 leghátrányosabb helyzetű kistérsége közül 23 vállalta a komplex kistérségi programok előkészítését, majd azok megvalósítását. Jelenleg összesen 114 Gyerekház működik az országban.

Összegezve: az elmúlt évtizedben jelentős kormányzati erőfeszítések történtek a gyermekek napközbeni ellátását biztosító intézményhálózat fejlesztésére és a hozzáférés biztosítására, amelynek következtében az ellátási formák gazdagodtak, és a hozzáférés sok olyan településen is lehetővé vált, ahol megelőzően az nem volt biztosított. A 0–3 éves korosztály ellátottsága e törekvések eredményeként egy évtized alatt megduplázódott. A jelenlegi, 16,2%-os arányhoz képest azonban még mindig sok a tennivaló a 30%-os célállapot eléréséhez. 2365 hazai településen a háromévesnél fiatalabb gyermekek ellátása ma sem megoldott (Korintus–Kovácsné–Szombat helyiné, 2015).

⁴⁰ A szakmai-módszertani megalapozás és fejlesztés eredményei a Biztos Kezdet Kötetekben jelentek meg. Balázs István (szerk., 2011): A génektől a társadalomig: a koragyermekkori fejlődés szinterei. Biztos Kezdet kötetek I. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Bp. és Balázs István (szerk., 2011): A koragyermekkori fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások. Biztos Kezdet Kötetek II. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Bp.

A szakemberképzés jellemzői

A kisgyermeknevelés területére megfogalmazott nemzetközi ajánlások és hazai prioritások sorában visszatérő elem a szakemberképzés minőségének a kérdése. A téma alapos kibontása azt igényelné, hogy áttekintsük a kisgyermekeket nevelő-gondozó szakemberek képzésének történeti alakulását, erre azonban jelen munka keretében nincs mód. Részint azért, mert a teljes történeti áttekintés túlmutat e tanulmány keretein, részint mert a cél nem ez, hanem a képzettség és a képzés jelen helyzetének vázolása. A történetiséget, és benne a fontosabb állomásokat ezért egy, a kronológiát is követő szemléletes ábra segítségével mutatjuk meg, azt követően pedig részletesebben tárgyaljuk a szakemberképzés aktuális helyzetét.

Szakképzettséget klasszikusan a bölcsődei gondozó hivatás kívánt. A bölcsődei gondozók képzése hagyományosan az egészségtudományba ágyazódott, s ez a jellegzetesség egészen a legutóbbi időkig megmaradt. Ez a sajátosság az alábbi ábrán is tükröződik (Gyöngy, 2014:63) (1. ábra).

A gondozónői szakma csak 1992-től érettségéhez kötött. Azt megelőzően a tanfolyami vagy egészségügyi szakiskolai végzettség is elegendő volt a gondozónői munkakörhöz, azt követően azonban az érettségi után még két, illetve három év szakképzés volt a pályára lépés feltétele.

A magasabb szintű szakképzettség irányába tett lépések

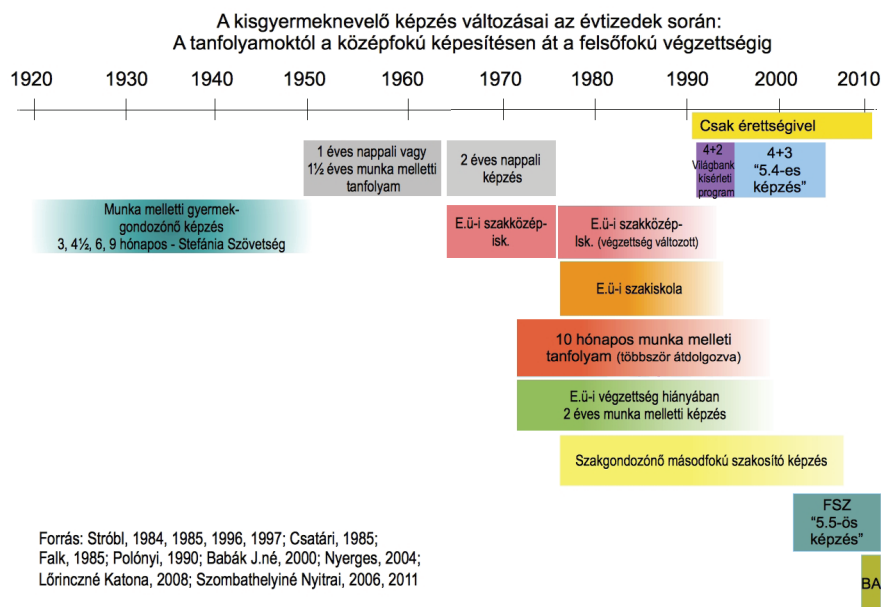
A magasabb szintű szakképzettség irányába mutató törekvések első jelentős állomása a csecsemő- és kisgyermeknevelő-gondozó felsőfokú szakképzés koncepciójának kidolgozása volt 1999-ben.

A szakterület jeles képviselői már ekkor jelezték az igényüket arra⁴¹, hogy a képzésnek a felsőoktatás szerves részévé kell válnia, erre azonban csak tíz év múlva, 2008-ben került sor.

A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (a továbbiakban MAB) ebben az évben fogadta be és hagyta jóvá a Csecsemő- és kisgyermeknevelő szak alapszakaként (BA szintű képzésként) történő létesítését.

Ez a fejlemény a szakma fejlődésének egésze szempontjából meghatározó jelentőségű. Részben azért, mert a felsőoktatás egészében vadonatúj Csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszakot a MAB a neveléstudományi területen akkreditálta, részben mert ezzel a lineáris képzési rendszerben lehetővé vált, hogy a legjobban felkészültek az alapszakot követően szakterületük megtartásával folytathassák tanulmányaikat a mesterképzésben (Neveléstudományi mesterszak), azt követően pedig akár a doktori képzésben is.

⁴¹ A főiskolai szintű képzés szükségességét Akócsi Sándorné már évtizedekkel korábban, 1968-ban megfogalmazta.



*1. ábra: A kisgyermeknevelő-képzés változásai az évtizedek során:
a tanfolyamoktól a középfokú képesítésen át a felsőfokú végzettségig⁴²*

Miért kell magasabb szintű képzettség a kisgyermekneveléshez?

A szakképzés múltja és a pályára lépés feltételeinek sok évtizedes gyakorlata alapján sokakban felmerül(he)t a kérdés, hogy miért kell egy kisgyermekkel foglalkozó szakembernek az eddigieknél magasabb szintű képzettség, miért nem elegendők az alapvető egészségügyi és neveléstani szakismeretek a 0–3 éves gyerekekkel való foglalkozáshoz. A válasz erre a kérdésre voltaképpen egyszerű, mégis indoklásra szorul (és meglepő módon előfordul, hogy még a neveléstudománnyal behatóbban foglalkozók számára sem feltétlenül egyértelmű, ami valószínűleg azzal is összefügg, hogy a fejlődés támogatása ennél a korosztálynál sokkal indirektebb formában történik, mint az idősebb korosztályok esetében). A több tudás és a magasabb szintű végzettség azért kell, mert a kisgyermek nevelése, szükségleteik kielégítése sokkal több, mint egészségügyi szempontok vagy protokollok alkalmazása a gondozásban, mint

⁴² Az ábrát Gyöngy Kinga a forrásként megjelölt szerzők munkái alapján készítette.

mechanikus műveletek elvégzése, vagy mint technikai kérdések sorozatának megoldása. A magyar közoktatás megújítását szorgalmazó *Zöld könyvben* Herczog Mária arról is ír, hogy a kisgyermekkor sokáig elhanyagolt, a legutóbbi időkig kevésbé fontosnak tekintett időszak volt. Éppen ezért a szakemberképzés is csak az egészen közeli múltban vált hangsúlyos témává. „[...] ez a kérdés a fejlett, nyugati világban is csak az elmúlt másfél évtizedben kapott különleges hangsúlyt a kutatások – elsősorban a neurobiológiai vizsgálatok vizuálisan is megjeleníthető – eredményeinek köszönhetően. Ezek szerint a várandósság és a szülés, majd az azt követő szenzitív időszak, illetve az első három év alapvetően meghatározza a gyermekek későbbi beilleszkedési, tanulási lehetőségeit és viselkedését. Ez mind az érzelmi, mind pedig az értelmi fejlődésre igaz. Az érzelmi stimuláció, a beszéd, a játék és a gondozási tevékenység minőségén múlik a gyermek fejlődése, amiben az elsődleges gondozó személynek – általában az anyának –, illetve a napközbeni gondozást végzőnek, segítőnek az ismeretei, készségei a meghatározók” (Herczog, 2008: 36). A gyermeki fejlődést és annak intenzitását tehát elsődlegesen a gyermekekkel végzett tevékenységek minősége befolyásolja, amelynek letéteményese az anya, intézményes nevelés keretei között pedig a napközbeni ellátást biztosító kisgyermeknevelő. S bár a gondozó és kisgyermeknevelő megjelölés sok esetben egymás szinonimájaként használatos, hosszabb távon szerencsés lenne a kisgyermeknevelő meghonosítása, mert ez az elnevezés jobban illik a neveléstudományba ágyazott képzéshez és szemlélethez, továbbá erőteljesebben utal azokra a kompetenciákra, amelyek elsajátítása minimálisan az alábbiakat jelenti:

- a gyermek szükségleteit, jelzéseit és igényeit értelmezni tudó, ráhangolódni képes, érzékeny, kommunikatív és válaszkész gondozást;
- a gyermeki személyiségfejlődés alapos és személyre szabott ismeretét;
- az egyéni fejlődést támogató környezet kialakítását;
- a gyermeki fejlődést támogató pedagógiai eszköz- és tevékenységrendszer tudatos megválasztását;
- a fejlődés szakszerű nyomon követését;
- az eredmények elemző értékelését, és annak alapján a további pedagógiai tevékenység megtervezését-kivitelezését;
- a szülőket partneri szerepkörben értelmező attitűdöt és a szülői kompetencia erősítését, a nevelésben a családok támogatását;
- a társszakmák/bevont segítők tevékenységében való tájékozottságot és az alkalmasságot a velük való együttműködésre.

Egyidejűleg több különböző szintű képzés létezése

A minőségi gondozás-nevelés magas szintű elméleti és gyakorlati szaktudást feltételez. Ezt kívánta szolgálni a 2000-es évek elejétől a felsőoktatás keretébe terelt felsőfokú szakképzés, majd 2009-től a csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszak is. S bár ez a két képzési forma különböző szintű végzettségeket eredményez, a különbség a gyakorlati munkavégzés szempontjából nem nagyon ragadható meg, vagyis mindkét végzettséggel/szakképzettséggel ugyanazt a munkakört töltik be a pályára lépők (vagy pályán lévők). Ez a látszólag ellentmondásosnak tűnő helyzet a szakma fejlődéstörténetének sajátos ívéből következik, és nem is példa nélküli. Hasonló folyamat játszódott le az óvodapedagógus szakma fejlődésének történetében, amikor a középfokú szakképzés mellett már létezett a felsőfokú képzés, a munkavégzésben azonban nem különültek el végzettségi szint alapján a feladatok. Ez a kettősség a képzés szintjén 2016-tól megszűnik, mivel a felsőoktatás új szakszerkezetét rögzítő rendelet⁴³ – a csecsemő- és kisgyermeknevelő BA szintű képzés létrehozására hivatkozva – a csecsemő- és kisgyermeknevelő felsőoktatási szakképzést a szakstruktúrából kivezette. E rendelkezést a szakmán belül különböző módon értékelik: többen üdvözlik, mások fájlják. Utóbbiak a felsőoktatási szakképzésben a BA szak elindulását követően is a képzettségi szint növelésének lehetőségét látták, különösen mert a BA szintű képzésre történő beiskolázás nagyságrendje – részben a képzőhelyek keretszámai, részben a bekerülési ponthatár emelkedése miatt – jócskán elmaradt a várakozásuktól.

A kisgyermeknevelés különböző ellátási formáira történő felkészítés mindezzel párhuzamosan OKJ-s képzésben is lehetséges. A több különböző szintű képzés nem minden esetben kedvez a minőségi szempontok érvényesítésének. A gyermekjóléti szolgáltatásokat és szociális ellátásokat értékelő 2011. évi helyzetjelentésben e kérdéssel kapcsolatban a következőket olvashatjuk: „a bölcsődei szakképzés átalakulásából számos probléma következik. A szakképzésben ugyanis túlkínálat van: több különböző szintű és tartalmú képzés (OKJ 5.4., OKJ 5.5., főiskolai BA alapképzés) van érvényben az azonos munkakörben dolgozók (bölcsődei gondozó, szakgondozó) felkészítésére. Az OKJ 5.4.-es szakképzés többsége iskolarendszeren kívül, piaci alapon, minimális időtartamú irányított szakmai gyakorlattal vagy gyakorlat nélkül történik.⁴⁴ Sajnálatos, hogy akár fél év alatt is emelt szintű szakképesítést szerezhettek a képzésben résztvevők. [...] Az OKJ 5.4.-es képzés megszüntetését javasoljuk (részben az említett problémák, részben pedig a BA képzés beindulása miatt)”.⁴⁵ A hivatkozott jelentés a felsőoktatásba integrálódott kisgyermeknevelő-képzést

43 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról

44 Gyermekjóléti alapellátások és szociális szolgáltatások - helyzetértékelés - 2011. március. Nemzeti Család-és Szociálpolitikai Intézet Országos Szolgáltatás-módszertani Koordinációs Központ. 19. www.ncsszi.hu/download.php?file_id=64

45 I. m. 20.

támogatja annak érdekében, hogy több pályakezdő legyen (ezt a szakma korfája kifejezetten igényli is), és ők a pályán is maradjanak. Jól harmonizál ezzel a törekvéssel az a kormányzati szándék, amely 2016-tól a kisgyermeknevelő alapszakot végzettek-re is kiterjeszti a pedagógus életpálya-modellt.

A hazai kisgyermeknevelő-képzés jelene a különböző szintű képzések egyidejűsége okán az átmenetiség állapotával jellemezhető, a közelmúlt törekvései ezzel együtt határozottan a magasabb szintű képzettség irányába mutatnak. Jelenleg (2015-ben) a bölcsődei nevelők 15%-a (hózzávetőlegesen 900 fő) rendelkezik kisgyermeknevelő BA szintű végzettséggel. Ahhoz, hogy ez az arány jelentősen megváltozzon, több időnek kell eltelnie, mindazonáltal hosszabb távon pozitívan befolyásolhatja a magasabban képzettek számának növekedését a bölcsődei szakterület jelenlegi korfája (a nevelők átlag életkora 40–50 év közötti, amely magasnak mondható)⁴⁶ és a pedagógus életpálya-modell már említett kiterjesztése.

A szakemberképzéssel szembeni elvárások és a képzés jellemzői

Az előzőekben már több ízben utaltunk arra a – szakemberképzéssel szemben megfogalmazott – elvárásra, hogy a képzés készítsen fel a hátrányos helyzetű gyermekek nevelésére és szülei eredményes bevonására. A csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszak képzési és kimeneti követelményei⁴⁷ direkt módon kevésbé nevesítik a hátrányos helyzetű gyerekeket-családokat, de a kompetenciák mindhárom komponensében (ismeretek, képességek, attitűdök) megjelennek a gyerekek közötti különbségekkel és a családok megismerésével, segítségével, a velük való kapcsolat alakításával összefüggő elemek. Megfelelő képzési program és szemlélet esetén ezért a képzési és kimeneti követelmények jelen formája is azt szorgalmazza, hogy a kisgyermeknevelő a képzés végére alkalmassá váljon a különböző háttérű gyerekekhez és szülőkhöz való természetes adaptivitásra és differenciált támogatásukra. Álláspontunkkal nem ellentétes ugyanakkor az a szándék, amely a kisgyermeknevelő kompetenciái között erőteljesebben kívánja megjeleníteni a hátrányos helyzetű gyerekek nevelését és szülei bevonását. A képzési és kimeneti követelményekben történő módosítás,⁴⁸ a pontosabb megfogalmazás és a kérdéskör nevesítése vélhetően jobban ráirányítja a

46 I. m. 19.

47 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0600015.OM (Letöltés ideje: 2015. 08. 24.) A csecsemő- és kisgyermeknevelő felsőoktatási szakképzés képzési és kimeneti követelményeit – tekintve, hogy ez a szakképzés kivezetődik a rendszerből – nem tárgyaljuk.

48 Ez a munka éppen folyamatban van. A hatályos képzési és kimeneti követelmények tanulási eredmény alapú kimeneti követelményekre változnak, ennek jegyében konkrétabbá is válnak.

képzők figyelmét e fontos területre, a felkészítés nehézségeit erre a feladatra magunk mégsem elsősorban a képzés jelenlegi szabályozásában látjuk.

A hátrányos helyzetű gyerekek nevelésére és szülei bevonására történő felkészítés az alábbi okok miatt nehezített:

- A jelöltek a gyakorlataikat jellemzően nagyobb városok bölcsődéiben végzik. A bölcsődét elsősorban és többségében a munkaerőpiacon boldogulni tudó szülők veszik igénybe, másodsorban és kisebb arányban azok a hátrányos helyzetű családok, akiket a védőnő jelzése alapján a Gyermekjóléti Szolgálat erre kötelez. Emiatt előfordulhat, hogy a hallgatók a képzés során egyáltalán nem, vagy csak elenyésző számban találkoznak hátrányos helyzetű gyerekekkel-családokkal. S bár az elméleti képzés során több tárgy keretében is foglalkoznak ezzel a kérdéskörrel, gyakorlati tapasztalatra nem tesznek szert.
- Általában a pedagógusképzés, így a kisgyermeknevelők képzésének is nagy kihívása a szülőkkel való kapcsolatra történő felkészítés gyakorlati dimenziója. Az elméleti felkészítés több kurzusa közvetít ismereteket a családról, a családi nevelésről, a család és intézmény kapcsolatáról, a szülőkkel való kapcsolatról, a szülői kompetencia erősítéséről, a szülők támogatásáról, de ezeket az ismereteket a képzésben hosszú időn át inkább csak modellezni, az intézményben pedig megfigyeltetni lehet. A modellezés sokféle formája (tréningek, helyzetgyakorlatok, esetmegbeszélések, videó-elemzések) segíti a felkészülést, de nem pótolja a szülőkkel történő kapcsolatba kerülés eleven tapasztalatát. Csak a képzés végén, az összefüggő komplex gyakorlat ad elég időt egy olyan bizalmi kapcsolat kialakulásához, amelyben a szülő a jelen lévő hallgatóhoz is gyermeke nevelőjeként viszonyul.
- Esetenként nehezíti a felkészítést az elméleti oktatók és a gyakorlati szakemberek családi neveléssel és szülőkkel kapcsolatos vélekedésének különbözősége. Az elméleti tárgyak oktatói gyakran olyan idealizált képet közvetítenek, amivel a gyakorlati szakemberek nem értenek egyet. Ez a kettősség egyik oldalról sem könnyíti meg a hallgatók szemléletének alakítását.
- A szülőkhöz való attitűd alakítása szempontjából egyáltalán nem közömbös, hogy milyen viszonyulást tapasztalnak a hallgatók a szülők-nevelők kapcsolatában, mint ahogy az sem, hogy a hallgatókat fogadó intézményekben a szülők bevonásának milyen gyakorlata alakult ki. A képzők felelőssége ezért olyan gyakorlólhelyek kiválasztása, amelyek a valódi partneri kapcsolatra építik tevékenységük egészét, egyúttal szülői bevonással kapcsolatos gondolkodásukat az elfogadás, a kölcsönös bizalom, a kölcsönösségre épülő kommunikáció, a pozitívumok hangsúlyozása és a rugalmas alkalmazkodás elve határozza meg (F. Lassú–Perlusz–Marton, 2012).

Perspektívák

Az Európai Tanács 2002-es barcelonai megállapodása értelmében a tagállamok 2010-re formális gyermekgondozás keretében egész napos ellátást biztosítanak a három év alatti korosztály legalább 33%-a számára. E kitűzött célt a 0–3 éves korosztály esetében öt ország meghaladta, öt további ország megközelítette, a legtöbb ország azonban lemaradt: nyolc ország csak 10%-os arányt, vagy még ennél is kevesebbet ért el⁴⁹. Magyarország ez utóbbi csoporthoz tartozott. Az elmúlt négy-öt év jelentős ráfordításai és a terület kiemelt kormányzati támogatása következtében az ellátottság ma 16% körüli. Ez az arány még mindig messze elmarad a 30% körüli célértéktől, de reménykeltő, hogy a gyermekek napközbeni ellátásának kiterjesztése és a férőhelyek számának bővítése a stratégiai tervezés része. Jelentős előrelépés csak akkor várható, ha hosszú távon marad prioritás a napközbeni ellátást biztosító intézmények kapacitásának és infrastruktúrájának fejlesztése, elsősorban az ellátatlan területeken.

Az ellátás mennyiségi dimenziójának fejlesztésével párhuzamosan kell foglalkozni a minőségi oldallal. A minőséget elsődlegesen meghatározó tényező a szakemberek képzettsége és a szakterülettel kapcsolatos tudás fejlesztése. Ezen a területen a perspektívát részben a magas szintű képzettség egységes elvárása jelentheti, részben a kisgyermekkorra irányuló kutatások intenzitásának növelése, amelyek a magas színvonalú képzést is megalapozzák.

Irodalom

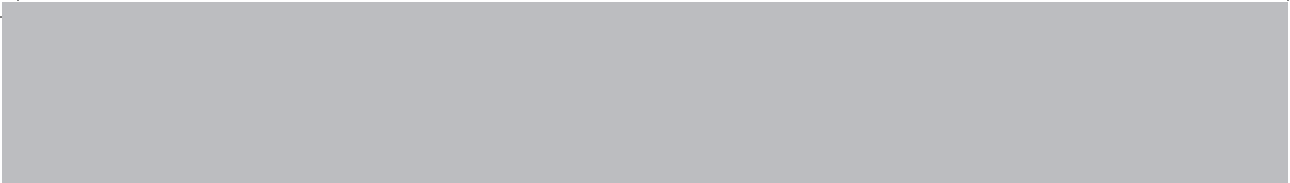
- A Bizottság közleménye: „Hatékonyság és igazságosság az európai oktatási és képzési rendszerekben” (COM (2006) 481). 6. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=CELEX:52006DC0481> (Letöltés ideje: 2015. 07. 15.)
- A Bizottság közleménye: Új készségek és munkahelyek menetrendje: Európa hozzájárulása a teljes foglalkoztatottsághoz (COM (2010) 682). https://www.google.hu/?gws_rd=ssl#q=%C3%A9+k%C3%A9szs%C3%A9gek+%C3%A9+munkahelyek+menetrendje:+Eur%C3%B3pa+hozz%C3%A1j%C3%A1rul%C3%A1sa&start=0 (Letöltés ideje: 2015. 07. 15.)
- A kisgyermek napközbeni ellátása, 2012 – Bölcsődei gondozási díjak. Statisztikai Tükör, 2013/58. sz.
- A személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről szóló 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet módosításáról szóló 46/2003. (VIII.8.) ESZCSM rendelet <http://kozlonyok.hu/nkonline/index>.

⁴⁹ Az Európai Bizottság közleménye: Koragyermekkorai nevelés és gondozás: hogy minden gyermek szilárdan megalapozhassa jövőjét. (COM (2011) 66) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:HU:PDF>

- php?menuindex=200&pageindex=kozltart&ev=2003&szam=94 (Letöltés ideje: 2015. 08. 02.)
- Az Európai Bizottság közleménye: Koragyermekkori nevelés és gondozás: hogy minden gyermek szilárdan megalapozhassa jövőjét. (COM (2011) 66) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:HU:PDF> (Letöltés ideje: 2015. 07. 01.)
- Balázs István (szerk.) 2011): A génektől a társadalomig: a koragyermekkori fejlődés színterei. Biztos Kezdet Kötetek I. Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet
- Balázs István (szerk.) (2011): A koragyermekkori fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások. Biztos Kezdet Kötetek II. Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet
- Barnett, W. S. (2000): Economics of Early Childhood Interventions. In: Schonkoff, J. P. – Meisels, S. J. (eds.): Handbook of Early Childhood Intervention. Cambridge: Cambridge University Press, 589–613.
- Dr. Takács Bernadett – Grosch Mária – Sebestyén Bianka – Vokony Éva (2007): Szociális és gyermekvédelmi szabályozók Gyermek napközbeni ellátása standardok. Budapest: Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet http://w.feherkereszt.hu/2012/date/userfiles/gyn_rev_pdf. (Letöltés ideje: 2015. 08. 22.)
- F. Lassú Zsuzsa – Perlusz Andrea – Marton Eszter (2012): Elvek és gyakorlatok. Példaértékű kezdeményezések Magyarországon a család és intézmény kapcsolatának, a szülők bevonódásának támogatására. In: Podráczky Judit (szerk.): Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról. Budapest: Eötvös Kiadó. 85–101.
- Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (2008): Zöld könyv a közoktatás megújításáért. Budapest: ECOSTAT
- Gyermekjóléti alapellátások és szociális szolgáltatások – helyzetértékelés – 2011. március. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet Országos Szolgáltatás-módszertani Koordinációs Központ. 19. www.ncsszi.hu/download.php?file_id=64 (Letöltés ideje: 2015. 08. 02.)
- Gyöngy Kinga (2014): A bölcsődei művészeti nevelés előzményei és jelen gyakorlata. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem
- Heckman, J. J. – Moon, S. H. – Pinto, R. – Savelyev, P. A. – Yavitz, A. (2010): The rate of return of the High/Scope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, 2010. 94: 114–128.
- Helyzetkép a kisgyermek napközbeni ellátásáról, 2013 – Kötelezettségek, lehetőségek, tények. *Statistikai Tükör*, 2014/82. sz.
- Herczog Mária (2008): A kora gyermekkor fejlődés elősegítése. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): Zöld könyv a közoktatás megújításáért. Budapest: ECOSTAT
- Kisgyermek napközbeni ellátása. KSH, 2012. november
- Korintus Mihályné – Kovácsné Bárány Ildikó – Szombathelyiné dr. Nyitrai Ágnes (2015): Napközbeni gyermekellátás és gyermekétkeztetés. In: Rácz Andrea (szerk.) (2015):

- A gyermekvédelem megújulási alternatívái. Budapest: Rubeus Egyesület, 57–72.
- Korintus Mihályné (2012): Mit jelent az Európai Bizottság közleménye a kisgyermekkorú nevelésről a háromévesnél fiatalabb gyermekek ellátása számára. *Kapocs*, 2012. 3: 33–37.
- Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia II. Tartósan rászoruló – szegény családban élő gyermekek – romák (2011–2020). Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma Szociális és Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárság, 2014 http://www.kormany.hu/download/1/9c/20000/Magyar%20NTFS%20II%20_2%20mell%20_NTFS%20II.pdf (Letöltés ideje: 2015. 08. 25.)
- Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia – mélyszegénység, gyermekszegénység, romák – (2011–2020). Budapest: KIM Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárság, 2011. <http://romagov.kormany.hu/download/8/e3/20000/Strat%C3%A9gia.pdf> (Letöltés ideje: 2015. 08. 25.)
- OECD PISA 2009 results Vol. 2: Overcoming Social Background (2010)
- IEA, PIRLS 2006 International Report (2007)
- Oktatási adatok, 2009–2010. Statisztikai Tükör, 2010/47. KSH. 1. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/okt0910.pdf> (Letöltés ideje: 2015. 07. 30.)
- Oktatási adatok, 2010–2011. Statisztikai Tükör, 2011/21. KSH. 1. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1011.pdf> (Letöltés ideje: 2015. 07. 30.)
- Oktatási adatok, 2011–2012. Statisztikai Tükör, 2012/23. KSH. 1. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1112.pdf> (Letöltés ideje: 2015. 07. 30.)
- Oktatási adatok, 2012/2013. Statisztikai Tükör, 2013/32. KSH. 1. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1213.pdf> (Letöltés ideje: 2015. 07. 30.)
- Oktatási adatok, 2013/2014. Statisztikai Tükör, 2014/49. KSH. 1. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1314.pdf> (Letöltés ideje: 2015. 07. 30.)
- Szilvási Léna (2011): Bevezetés – elmélet és gyakorlat határán. In: Balázs István (szerk.): A génektől a társadalomig: a kora gyermekkorú fejlődés színterei. Biztos Kezdet kötetek I. Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet
- Szombathelyiné Nyitrai Ágnes – Bakonyi Anna – Kovácsné Bárányi Ildikó (2009): Szakmai ajánlás a többcélú, egységes óvoda-bölcsőde intézmények bevezetéséhez és működtetéséhez. <http://szmm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=21261>. (Letöltés ideje: 2015. 07. 01.)
- Tóbiás László (2009): Gyermekek alternatív napközbeni ellátásának gyakorlata Magyarországon. PhD-értekezés. Budapest: ELTE Társadalomtudományi Kar, Szociológiai Doktori Iskola
- 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99800015.NM (Letöltés ideje: 2015. 07. 01.)
- 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0600015.OM (Letöltés ideje: 2015. 08. 02.)
1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról.

2011. évi CXCV. tv. a köznevelésről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV#laj54param (Letöltés ideje: 2015. 07. 01.)
- 47/2007. (V. 31.) OGY határozat a „Legyen jobb a gyermekeknek!” Nemzeti Stratégia (2007/2032) elfogadásáról. <http://www.complex.hu/kzldat/o07h0047.htm/o07h0047.htm> (Letöltés ideje: 2015. 07. 01.)
- 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK15048.pdf> (Letöltés ideje: 2015. 08. 02.)



RÓZSÁNÉ CZIGÁNY ENIKŐ

KORAI INTERVENCIÓ: SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ GYERMEKEK A BÖLCSÖDÉBEN

1. Korai fejlesztés az 1970-es évekig Magyarországon

Magyarországon az 1970-es évekig szervezett formában nem volt korai fejlesztés. A korai életszakaszban felismert fejlődési problémával küzdő 0–3 éves korú gyermekek otthon nevelkedtek. Fejlesztésük esetleges volt; főleg a családok sajátos (gyógypedagógus, gyógypedagógus-pszichológus) ismeretségi körétől függött, hogy kaptak-e fejlesztési, nevelési segítséget.

1.1. Történeti áttekintés a korai fejlesztéstől a korai intervenciós felfogásig

Hazánkban a korai ellátás hiányára szervezett formában elsőként az egészségügy reagált. 1973-ban dr. Katona Ferenc részvételével hozták létre az ország első Fejlődésneurológiai Osztályát a Svábhegyi Állami Gyermekgyógyászati Intézetben. Ide a nem megfelelő fejlődésű újszülöttek és csecsemők kerültek, hogy az orvosok mielőbb diagnosztizálják az állapotukat. Kezdetben ez csak orvosi ellátást jelentett. A gyógypedagógiai megsegítés szükségességét is felismerve 1974-től Csiky Erzsébet, a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola oktatója és dr. Korányi György, a Péterffy Sándor utcai Kórház Csecsemő és Koraszülött Osztályának főorvosa egy közös pályázat keretében beindították az idő előtt és a kissúlylal született csecsemők szűrővizsgálatát, korai fejlesztésüket és a szülői tanácsadást. Ebbe a tevékenységbe bevonták azon gyógypedagógus hallgatókat is, akik Tudományos Diákköri tevékenységként vagy szakdolgozati témaként a korai fejlesztést választották. Ez volt az erre a tevékenységre felkészítő képzés első időszaka is.

Az óvodás életkorba lépő, sajátos nevelési igényű gyermekek azonban csak a jól kiépült, szegregált intézményrendszerben, gyógypedagógiai óvodákban, sérült társaik között kezdhették meg az intézményi nevelést, ahol minden tevékenységet és fejlesztést a gyógypedagógus szervezett, végzett.

Az 1970-es évek végétől a Svábhegyi Fejlődésneurológiai Osztályon már nemcsak a szűrővizsgálatra, hanem az időben megkezdett, a dr. Katona Ferenc által kidolgozott neurotréningre, annak szülők által történő elsajátíttatására, és az otthoni

gyakorlásra is egyre nagyobb hangsúlyt fektettek. Ezzel párhuzamosan több gyermekkorház csecsemő- és koraszülött osztályán vezették be a korai szűrést, a Kato-féle fejlesztést, szülői tanácsadást, kontrollvizsgálatokkal történő nyomon követést (pl. Madarász utcai Gyermekkorház). A sérült kisgyermek korai fejlesztésében jelentős szerepet játszottak még az áthelyező bizottságok (szakértői és rehabilitációs bizottságok jogelődjei, amelyek fő feladata a megfelelő iskolatípusba való beiskolázás volt), ahol a korai diagnózist követően lehetővé vált a speciális fejlesztés is.

Az 1980-as évek elején a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Pszichológiai Intézetében is egyre nagyobb számban jelentkezett a korai diagnózis és fejlesztés iránti igény, amit az oktatómunkájuk mellett erre specializálódott gyógypedagógusok, gyógypedagógus-pszichológusok igyekeztek ellátni. A sérült gyermekek szülei már nemcsak a fejlesztés, hanem bölcsődés életkorú gyermekük napközbeni ellátása iránti igényüket is megfogalmazták. Erre azonban csak 1984-ben nyílt lehetőség, amikor a csökkenő gyermeklétszám miatt férőhelyek szabadultak fel, és a bölcsődei funkciók bővítése lehetővé vált. Elsőként a Szolnoki Bölcsődeigazgatóság igazgató főorvosa kezdeményezéseként valósulhatott meg a sajátos nevelési igényű gyermekek bölcsődei fogadása, a gondozásba ágyazott korai fejlesztése. Országosan több kísérlet is indult, amelyek közül kiemelkedő az 1986-tól 1989-ig tartó, a Bölcsődék Országos Módszertani Intézete (BOMI) vezetésével megvalósult, 0–6 éves korú fogyatékos gyermekek bölcsődei gondozása, nevelése program. Ennek célja a fogyatékkal élő gyermekek bölcsődei gondozásához-neveléséhez, gyógypedagógiai fejlesztéséhez szükséges személyi és tárgyi feltételek, módszertani elvek kidolgozásának előkészítése volt (Petus és Szabó, 1994). Ez a kísérlet nagy hatással volt a Bölcsődei Szakmai Kollégium 1/1991. (I.29.) számú irányelve, „*A speciális gondoskodást igénylő fogyatékos gyermekek bölcsődei ellátásáról*” létrejöttében.

1991 mérföldkő volt a korai fejlesztés hazai megvalósításában. Budapesten, Czeizel Barbara vezetésével megkezdték a Korai Fejlesztő Intézet megalapítását azaz a céllal, hogy minél több csecsemő, kisgyermek hozzájuthasson a korai fejlesztéshez. Ezt indokolta az is, hogy ebben az életkorban még a sérült idegrendszer is képlékeny, s így az első egy-másfél évben a megfelelő terápiával javulást lehet elérni. Kezdetben gyermekorvos, gyógypedagógus és gyógytornász, ma már pszichológus és zeneterapeuta is együttműködik a komplex ellátásban. Ezt követően vidéken, elsőként Zalaegerszegen, azt a ma is nemzetközileg elismert korszerű ellátási formát valósították meg, amely szerint a perinatalis intenzív centrumból hazakerülő csecsemőket azonnal és folyamatosan gondozásban, fejlesztésben részesítették (Czeizel, 2009).

1991-től 1994-ig a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola oktatóinak vezetésével folyó integrációs pályázatához vidéki és budapesti bölcsődék is kapcsolódtak. A fenti kezdeményezések alapján egyre több tapasztalat halmozódott fel a fogyatékos gyermekek bölcsődei gondozása, nevelése, a gyógypedagógus

által irányított speciális fejlesztés gyakorlatában. A kutatási eredményekről összefoglaló tanulmánygyűjtemény és oktatófilmek is készültek.

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 30.§-a már szabályozta a korai fejlesztés és gondozás ellátását, valamint feladatait. Rögzítette, hogy a sérüléstípustól függően a megfelelő szakértői és rehabilitációs bizottságok szakértői véleményében foglaltak szerint a korai fejlesztést és gondozást fejlesztő felkészítés keretében kell biztosítani. Ez megvalósítható otthoni ellátás, bölcsődei, gyermekotthoni gondozás, gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés és gondozás keretében. Így a vállalkozó bölcsődék számára már törvényileg is lehetővé vált, hogy szegregált vagy integrált formában fogadják a sérült gyermekeket.

Az 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról, valamint végrehajtási utasítása, a 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről teremtették meg a jogharmonizációt a sajátos nevelési igényű gyermekek bölcsődei elhelyezésének és korai fejlesztésének szabályozása terén. A fogyatékos gyermekek a sérüléstípusnak megfelelő szakértői bizottság vizsgálatai és az azt összegző szakértői vélemény alapján kerülhettek abba – a lakóhelyhez vagy a szülő munkahelyéhez legközelebb eső – bölcsődébe, amelynek alapító okiratában szerepelt az adott fogyatékoságtípus fogadása. Mind a bölcsődék, mind a korai fejlesztők szakembereinek tapasztalatai azt mutatták, hogy a sérült gyermekeket nevelő családok számára komoly terhet jelent gyermekük problémája, s ezért ők is segítségre szorulnak. Ez lehet terápiás-jellegű, a gyermek elfogadását, a család működését segítő, pszichológus által vezetett egyéni vagy csoportos beszélgetés, de lehet a családsegítők által a család életvezetését érintő támogatás. E felismerést követően egyre több korai fejlesztést végző intézmény biztosította e komplex ellátást. A Bölcsődék Országos Módszertani Intézetének bölcsődéjében is e szemlélet alapján – szolgáltatások formájában – valósították meg a sérült gyermek és családja megsegítését. Más bölcsődék is magas színvonalon végezték a sérült gyermekek nevelését, gondozását, korai fejlesztését. Pl. a 2010. júliusban átadott Budagyöngye Bölcsőde és Korai Fejlesztő megépítésekor és szakmai programjának kidolgozásakor is figyelembe vették, hogy integrált nevelésre, gondozásra valamint bölcsődei szolgáltatásokra hozzák létre. Megteremtették a korai fejlesztéshez szükséges infrastruktúrát (akadálymentesítés, lift, hidroterápiás medence, tornaszoba, egyéni fejlesztő szoba, sószoza), valamint a speciális tárgyi és személyi feltételeket. A bölcsődevezető korai fejlesztésben jártas gyógypedagógus, aki kisgyermeknevelői végzettséggel is rendelkezik. A speciális fejlesztést többéves tapasztalattal rendelkező gyógypedagógusok végezték, akik az adott sérüléstípus korai fejlesztésének szakemberei. A csecsemő- és kisgyermeknevelők magasan képzettek, köztük van, aki pedagógia szakos egyetemi, van, aki gyógypedagógiai asszisztens végzettséggel rendelkezik.

A komplex ellátás érdekében lehetőség volt a szülők terápiás jellegű megsegítésére is. Sajnos 2013. január 1-je óta ezt a komplex ellátást, azaz mind a gyermekek intenzív korai fejlesztését, mind a szülők terápiás megsegítését az intézmény már nem végezheti. Ennek oka, hogy a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 18.§-a a korai fejlesztést a pedagógiai szakszolgálatok tevékenységi körébe sorolja. Ennek megfelelően az integrációt az ideig felvállaló többi bölcsőde feladatellátásából is kikerült a korai fejlesztés. Természetesen a bölcsődei integrációs nevelés nem szűnt meg, de a gyógypedagógusok mindennapi jelenléte igen. Az intézmények a napközbeni ellátás keretében továbbra is fogadnak sajátos nevelési igényű gyermekeket a szakértői bizottságok vizsgálati eredményére épülő szakértői vélemény alapján, de korai fejlesztést végző szakembert nem alkalmazhatnak. A korai fejlesztést a pedagógiai szakszolgálatok alkalmazásában lévő gyógypedagógusok vagy konduktorok látják el, a szakvéleményben megjelölt heti óraszámban. Ennek hátránya, hogy nincs lehetőség a sérült gyermekek egy-egy napjának végigkísérésére, a fejlődés tevékenységek közbeni megfigyelésre, a kisgyermeknevelő fejlesztést támogató munkája közben felvetődő esetleges problémák azonnali megbeszélésére, az azt megoldó módszerek időben történő bemutatására. Igaz, a törvényhez kapcsolódó 15/2013. EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről 4.§ (3) pontja kimondja, hogy a korai fejlesztést végző szakembernek a szülőkön kívül a kisgyermeknevelők számára tanácsadást is kell biztosítaniuk, de ez a más intézményekben ellátandó feladataik miatt esetleges. A törvényi szabályozás előnye, hogy a korai fejlesztést végzők kompetens vezetés alá tartoznak, munkájukhoz szükséges folyamatos szakmai fejlődésüket biztosítja a rendszeres esetszbeszélés, szupervízió.

Amint azt a történeti áttekintésben is láthattuk, a korai fejlesztés főleg az érzékszervi, testi, értelmi és beszéd fogyatékos, autista, illetve több fogyatékoság előfordulása esetén a halmozottan fogyatékos, valamint a beilleszkedési, tanulási, magatartási zavarral küzdő – akiknél a probléma organikus eredetű –, 0–5 éves korú gyermekek korai diagnosztizálására, fejlesztésére, illetve a szülői tanácsadásra, azaz a gyermekre irányul. Az 1990-es évek második felétől egyre nagyobb hangsúlyt kap az a – kutatásokkal is bizonyított – megállapítás, hogy fejlesztés eredményességét nemcsak a szakemberek munkája, hanem a környezeti tényezők is jelentősen meghatározzák. A sérült idegrendszer érzékenyebben reagál akár a negatív, akár a pozitív családi vagy tágabb környezeti hatásokra. Ezért ma már hangsúlyosabb szerepet kap a fejlesztés, a szülői és tágabb családi környezet összhangjának megteremtése. A korai intervencióban a „fogyatékoságközpontú modellt felváltotta a gyermek természetes közegének fegyelmbevételével végzett integratív fejlesztés:

- *a párhuzamos, töredékes és monodiszciplináris fejlesztés (elszigetelt terápia) helyett előtérbe került az interdiszciplináris csoportmunka, és az integrált, szervezetek közötti együttműködés és részvétel;*

- *a »segítségnyújtás« modell átadta helyét a nagyobb szabadságot biztosító modelleknek és a családközpontú gyakorlatnak, melyek a családot tekintik a fejlesztés legkisebb egységének” (Soriano, 2005: 5).*

A korai intervenció feladata, hogy a gyermekre szabott, tervezett, a fejlődéséhez folyamatosan alkalmazkodó komplex fejlesztés eredményeképpen a szociális tanulás eredményeként a gyermeket eljuttassa a napi rendszerességű intézményes ellátás felé.

Amennyiben a családon belüli interakció, illetve a szülők azon képességei, hogy a fogyatékból fakadó nehézségeket kezelni tudják, a megsegítés ellenére sem biztosítható, úgy a gyermek számára olyan napközbeni ellátás biztosítása a cél – bölcsőde, családi napközi stb. –, amely elősegíti a fejlődést.

1.2. Korai intervenció

Az idegrendszer fejlődésére irányuló kutatások felhívták a figyelmet arra, hogy az első életévben szerzett pozitív tapasztalatok erősen hatnak az agy fejlődésére. Segítik a gyermeket a gondolkodásban, a nyelvelsajátításban, a szociális kapcsolatok kialakításában és minden olyan képesség megszerzésében, amelyek az élet során fontosak. Ebben a születéstől számított 5–6 évben dinamizmusában egyetlen későbbi életszakasszal sem hasonlítható össze a fejlődés. Ez a valamilyen ok miatt az adott életkor alapján elvárhatótól való eltérő fejlődésű gyermekekre is igaz. A fejlődést azonban nemcsak a biológiai okok gátolhatják, hanem a szociális és érzelmi sérülések is. Ezért a korai intervencióban különösen fontos, hogy – a biológiai és környezeti tényezők figyelembevételével – a már meglévő vagy kialakuló fogyatékból esetén megelőzzük, vagy csökkentjük a gátló tényezőket. Fő célok:

- *„a gyermek egészségének és jólétének biztosítása,*
- *a kialakuló kompetenciák kezelése,*
- *a fejlődésben jelentkező késések minimalizálása,*
- *a már meglévő vagy kialakuló fogyatékból kezelése,*
- *a funkciók hanyatlásának megakadályozása,*
- *a szülők alkalmazkodásának és a család működésének elősegítése” (Shonkoff–Meisels 2000: 87).*

1.3. A korai intervenció folyamata

A korai intervenció, fejlesztés eredményességét meghatározó tényező, hogy mely életszakaszban és milyen pontossággal diagnosztizálják a sérülés mértékét. Az *eltérő*

fejlődésment észlelése függ a családot ellátó gyermekorvos, védőnő felkészültségétől, a szülők és a környezet tájékozottságától, s nem ritka, hogy a más gyermek fejlődésével való összehasonlítástól is.

Az észlelést követően, a gyermek problémájának megfelelő korai intervenció intézményben való fogadása után, a *komplex diagnózist megalapozó vizsgálatok* kerül sor. Attól függően, hogy a gyermek értelmi, testi, érzékszervi, beszéd-, halmozottan sérült, vagy viselkedészavart mutató, a sérüléstípusnak megfelelő orvosi, gyógypedagógiai, pszichológiai vizsgálaton vesz részt. A vizsgálatok eredményeként fogalmazzák meg a szakértői véleményt, amely nemcsak az elmaradást mutató, fejlesztésre szoruló képességdeficiteket, hanem azon képességeket is leírja, amelyekre a fejlesztés építhető. Ha a gyermek 18 hónapnál fiatalabb, és már rendelkezik gyermekneurológiai szakorvos által készített diagnózissal és terápiás javaslatokkal, úgy új, a szakértői bizottság által készített vizsgálatra nincs szükség; a szakértői bizottságok a szakorvos által leírtakat felhasználva készítik el a szakértői véleményt. A korai fejlesztésre és a gondozás megkezdésére a szakértői bizottság tesz javaslatot.

Az eredmények szülőkkel (lehetőleg apa, anya együtt) való megbeszélése sok körültekintést igényel. Figyelembe kell venni az addigi ellátással kapcsolatos tapasztalataikat, lehetőséget kell biztosítani arra, hogy minden kérdésükre, kételyeikre is választ kapjanak. A perspektívára irányuló kérdéseikre a valóságnak megfelelően, de mindig csak annyit lehet mondani, amit a szülő a jelen élethelyzetében, pszichés állapotában el tud fogadni úgy, hogy a gyermek érdekében való tenni akarás megmaradjon. A fejlesztés igénybevételenek eldöntése is az ő joguk.

A *gyógypedagógiai fejlesztés* heti rendszerességgel, egyéni fejlesztési terv alapján egyénileg és/vagy csoportosan történik ambuláns formában, vagy azon intézményben, ahol a gyermek napközben nevelkedik. A kis lépésekben történő fejlesztőmunka a szülővel, illetve ha a gyermek bölcsődés, a kisgyermeknevelővel is együttműködve, mind az otthoni, mind az intézményi gyakorlást is biztosítva valósul meg. A fejlődéslélektan szerint a fejlesztés folyamatában is három alapelvnek kell érvényesülnie: „Ölelj át”; „Tegyél le!”; „Hagyjál békén!” „Ez jelenti egyrészt az életkor-specifikus, illetve fejlettség szerinti önállósulási folyamatok állomásait, másrészt azt, hogy a sérült gyermek is elsősorban gyermek, akinek szüksége van a bizalomteljes szeretetre, elfogadásra, de a túlzott óvó-védő szeretet a gátja lehet az önállósulásnak. Így meg kell tanulni elengedni, »letenni« a gyereket, örülni az első önálló kísérletnek, s ezt elő kell segíteni, illetve szükségleteit oly módon figyelembe venni, hogy a napirendben legyenek a pihenést, nyugalmat biztosító idők, fázisok, ahol azt csinál, amit akar, természetesen a felnőtt felügyelete mellett” (Csiky, 2006: 18).

A fejlesztés területei:

- észlelés,
- hallás,
- látás,
- nagymozgás,
- finommotorika ,
- kognitív funkciók,
- kommunikáció, beszéd,
- szociális-érzelmi terület,
- önkiszolgálás.

A fejlesztés az életkori sajátosságokból fakadóan túlnyomó többségben a mozgásra és a játékra épül, mert eközben kommunikációs helyzetek teremődnek, megismeri a tárgyi környezetet, fejlődnek kognitív funkciói, az akarata, érzelmeket fejez ki, és ezekre visszajelzéseket kap. Így biztosítható eredményesen a szocio-kognitív fejlődés.

A korai fejlesztés eredményessége feltételezi a szülők aktív részvételét a fejlesztésben. Ennek érdekében a *szülői tanácsadás* keretében nemcsak a gyermek fejlődésével, nevelésével kapcsolatos tudnivalókat beszéljük meg, hanem megismerik életkörülményeiket, és azt figyelembe véve megtanítják őket arra, hogyan foglalkozzanak gyermekükkel. Ennek érdekében a foglalkozásokon az a szülő vesz részt, aki napközben is együtt van a gyermekkel. Fontos szempont, hogy csak olyan elvárásokat fogalmazzunk meg, amelyeket a család teljesíteni is tud. Ellenkező esetben kialakulhat a lelkiismeret-furdalás vagy tehetetlenségi érzés, hogy nem kompetens a saját gyermeke nevelésében. Gyakran előfordul, hogy a család érzelmi, szociális válságba kerül. Ez fakadhat a gyermek fogyatékoságából, de más okok is szerepet játszhatnak. Ezért különböző *terápiás szolgáltatást, az egész családra kiterjedő gondozást, szociális támogatást* is igénybe vehetnek. E szolgáltatások célja, hogy a sérült gyermeket nevelő család maximálisan biztosíthassa gyermeke fejlődését, egészségét és biztonságát.

Kontrollvizsgálatokkal nyomon követik a gyermek fejlődési ütemét. Előfordulhat, hogy a *folyamatdiagnosztika* során – a fejlődés mellett – a fogyatékoságból adódó, ráépülő, másodlagos tüneteket is (pl. viselkedési problémák) feltárnak, melyeket a további fejlesztési program összeállítása, valamint a terápia során is figyelembe vesznek.

A gyermek állapotához, további fejlődési szükségletéhez igazodva, a szülők és a gyermeket fejlesztő szakemberek egyetértésével történik a gyermek *intézményi elhelyezése*. Ez megvalósítható integrált vagy szegregált (a bölcsődei terminológia szerint: speciális) bölcsődei csoportban, más napközbeni ellátási formában, vagy óvodában. Amennyiben bölcsődei elhelyezést nyer a gyermek, úgy ott az intézményen

belül folytatódik korai fejlesztése, amelyet a tankerületi pedagógiai szakszolgálati intézmény gyógypedagógusa lát el. A *kisgyermeknevelő számára nyújtott tanácsadás* a bölcsődében végzett korai fejlesztő munka szerves része, hiszen a napközbeni gondozásba, nevelésbe épített speciális foglalkozás nagyban hozzájárul az eredményességhez. Ez a kapcsolat azonban nem egyoldalú, hiszen a szakember is folyamatos információkat kap a gyerekekről, családról, amelyet fejlesztő és segítő munkája során felhasználhat.

A gyermek csak abban az esetben emelhető ki a családból, ha a család veszélyezteteti a gyermek testi, érzelmi, erkölcsi és értelmi fejlődését. Ebben az esetben a korai fejlesztést az otthont nyújtó ellátás keretében (gyermekotthonban, lakásotthonban, nevelőszülőnél stb.) kell biztosítani.

1.3.1. Törekvések a korai intervenció körének kiterjesztésére

Az utóbbi években egyre többször olvashattunk azokról a kezdeményezésekről, amelyek a korai fejlesztésre szoruló körébe a társadalom veszélyeztetett tagjait is bevonják. Igaz, a legtöbb országban csak a diagnosztizált sérültek részesülnek ellátásban, mivel az, hogy veszélyeztetettség, még nem jelenti azt, hogy korai fejlesztésre szorul a gyermek. Mások a prevenciót egyéb szervezetek felelősségkörébe utalják. *„Ezeknek kell biztosítani a gyermek rendszeres vizsgálatát vagy a nyomon követést, elsősorban a biológiai kockázati tényezők fennállása esetén, illetve az aktív családfigyelést, elsősorban a szociális kockázati tényezők esetén. Sok esetben a szülőknek nyújtott hatékony tanácsadás szükségtelessé teszi a további fejlesztést, mert a kockázati tényezők önmagukban nem teszik szükségessé a korai fejlesztést, amennyiben egyéb védőintézkedések történnek a gyermek és családja érdekében”* (Soriano, 2005: 3). Hazánkban ez elsősorban a gyermekorvosi, védőnői jelzőrendszer működésével, a gyermekvédelmi és szociális munkán keresztül valósítható meg.

2. Sajátos nevelési igényű gyermekek a bölcsődében

A 2011.évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 4. § 23. pontja szerint sajátos nevelési igényű: *„az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartás-szabályozási zavarral) küzd.”*

A sajátos nevelési igényű gyermekek problémáira, ha az organikus eredetű, többségükben már csecsemő- vagy kisgyermekkorban fény derül. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdők tünetei gyakran a gyermekközösségekben erősödnek fel, így csak a bölcsődében, óvodában, iskolában válnak nyilvánvalóvá.

2.1. Törvényi szabályozók

Az 1997. évi XXXI. Törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 42.§ (2) pontja alapján a bölcsőde végezheti a fogyatékos gyermekek nevelését és gondozását is. A 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről (továbbiakban Nktv.) 4. § 25. pontjával összhangban, ha a gyermek a 3. évét betöltötte, de fejlettségi szintje alapján még nem érett az óvodai nevelésre, a bölcsődei nevelésben 6 éves koráig vehet részt. A 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről kimondja, hogy a fogyatékos gyermeket a bölcsődébe próbaidővel lehet felvenni, melynek legrövidebb időtartama 1 hónap (41.§ (3)). Ezt követően a sajátos nevelési igényű gyermek a vele foglalkozó szakemberek véleményének figyelembevételével vehető fel, vagy utasítható el.

A bölcsődébe felvételt nyert sajátos nevelési igényű gyermekekre vonatkozóan a 15/2013. (II.26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről 4.§ (3) pontja kimondja, hogy az intézményi ellátásban részesülő speciális szükségletű gyermekeket – amennyiben a feladat ellátásához szükséges feltételek biztosítottak – ott helyben kell korai fejlesztésben részesíteni. A korai fejlesztést a szakértői bizottság által meghatározott fejlesztési területen és heti óraszámban a tankerületi pedagógiai szakszolgálati intézmények gyógypedagógusai látják el. A gyermek állapotától függően az időkeretet a korai fejlesztést végző szakember a szakértői bizottság írásbeli egyetértésével módosíthatja. *„A fejlesztés a gyermek állapota alapján egyéni, vagy csoportfoglalkozáson, illetve vegyesen – egyéni és csoportfoglalkozáson – is történhet”* (4.§ (7)).

A gyermek fejlődése és a kisgyermeknevelőnek a fejlesztést támogató munkája érdekében fontos a gyógypedagógussal való szakmai együttműködés is, amelyet a rendelet az alábbi szabályozással igyekszik elősegíteni: *„a pedagógiai szakszolgálati intézmény a tanácsadást a szülőn kívül a feladatellátási hely adott gyermekkel foglalkozó szakalkalmazottai részére is biztosítja”* (4.§ (3)).

A gyermekvédelmi törvény 42.§ 3. pontja teszi lehetővé, hogy ne csak a gyermek korai fejlesztése, gondozása, történjék meg, hanem szükség esetén az ő fejlődését biztosító család is helyben kapjon segítséget, amely a prevenciót is szolgálja. *„A bölcsőde az alapellátáson túl szolgáltatásként speciális tanácsadással, időszakos gyermekfelügyelettel, gyermekhotel működtetésével, vagy más gyermeknevelést segítő szolgáltatásokkal segítheti a családokat.”*

A bölcsődei nevelés-gondozást szabályozó dokumentumok alapján a bölcsőde helyi szakmai programot készít, amelynek kidolgozásához a sajátos nevelési igényű gyermekekre vonatkozóan a korai fejlesztést végző szakember a tanácsadás keretében segítséget nyújthat. A program készítésekor figyelembe kell venni a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésére, gondozására és fejlesztésére vonatkozó szakmai szempontokat is.

A 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet 42.§ (1) és a 40.§ (4) pontja lehetővé teszi mind a szegregált, mind az integrált szervezési formát. Az ép társaival együtt nevelkedő, sajátos nevelési igényű gyermeket is ellátó bölcsődei csoportban legfeljebb 10, a csak fogyatékos gyermeket ellátó bölcsődei csoportban legfeljebb 6 gyermek gondozható, nevelhető.

2.2. Szegregációtól az inkluzív gondozás, nevelésig

Magyarországon az 1980-as évek közepéig egy jól kiépült, *szegregált* nevelési, oktatási intézményrendszer működött. Bölcsődék csak kísérleti jelleggel fogadtak sérült gyermekeket. A speciális óvodák, iskolák szervezésének gyógypedagógiai felfogásában főleg az orvosi szemlélet uralkodott, mert a sérülésre összpontosítva határozták meg a „*sokoldalú személyiségfejlődést biztosító kezelés színhelyét. Ezek a sérüléstípusra specializálódott intézmények gyakran egy-egy település szélén, a többségi gyermekintézményektől, és sokszor a családtól is, távol helyezkedtek el. Ezért a más településeken élők nagy részét bentlakással kiemelték a természetes családi és lakókörnyezetükből*” (Rózsáné – Csiky, 1995: 36). Míg a komplex fejlesztő folyamatoknak bizonyítható értékei is voltak, mégis káros következményekkel is jártak, mivel megbontották a szocializációs folyamatok és a pszichés fejlődés egyensúlyát. Ez a szemlélet a többségi pedagógiában azt a gyakorlatot eredményezte, hogy az egyéni különbségeket figyelmen kívül hagyva homogén csoportként kezelték a gyermekeket. Annak ellenére, hogy megtapasztalták az eltéréseket, nem kellett figyelembe venni azokat. Többségükben nem, vagy csak elvétve alkalmazták az egyéni bánásmód, differenciálás módszereit.

Az emberi jogok oldaláról az 1960-as évek elején az USA-ban a gyermekek teljes személyiségét, családi szocializációját figyelembe vevő érdekek fogalmazódtak meg. Ezek alapján a gyermeknek joga van a településén belül, a lakóhelyhez legközelebb eső intézményben, megkülönböztetés nélkül megkapni a fejlődéséhez szükséges ellátást. Joga van a természetes családi, rokoni körben, baráti szomszédságban felnőni. Így az orvosi szemlélettel szemben megfogalmazódott a szociális modell. Nem a sérülésen van a hangsúly, hanem a gyermek fejlődését elősegítő vagy hátráltató családi és tágabb környezetben. A deficitekről áttevődött a hangsúly a gyermek erősségeire, azon szükségleteinek feltérképezésére, amelyek alapján megfogalmazható a fejlődést biztosító segítségnyújtás, nemcsak rá, hanem a családra vonatkozóan is.

Az ENSZ közgyűlése 1993-ban fogadta el a fogyatékos személyek esélyegyenlőségére vonatkozó alapszabályt. Ez kimondja, hogy az államok biztosítsák az ép társakkal együtt, integrált formában az egyenlő alap-, közép- és felsőfokú oktatási lehetőségeket a fogyatékos gyermekek, fiatalok és felnőttek részére. Kitér azonban arra is, hogy az iskolarendszer még nem tudja minden fogyatékos gyermek egyéni szükségleteit kielégíteni, így szükség van a szegregált intézményi formákra is, de kiemelt feladatként jelöli meg a tanulók olyan szintű felkészítését, hogy tanulmányaikat többségi intézményekben folytathassák.

1994-ben a spanyolországi Salamancában a speciális szükségletek pedagógiájával foglalkozó, UNESCO által szervezett világkonferencián vetették fel az integrált nevelés továbbfejlesztését, az inkluzív iskolai oktatást. A világ valamennyi kormányát felszólították arra, *„hogy törvényeikbe foglalják bele az inkluzív oktatás elvét, felvéve valamennyi gyermeket a többségi iskolába, kivéve, ha kényszerítő okok készítetnek az ettől eltérő lépésekre”* (Csányi–Zsoldos, 1994: 48).

Az inklúzió fogalmát sokan az integráció szinonimájaként használják. A világkonferencia felhívásából is kitűnik, hogy ez egy fejlettebb forma. Itt nemcsak a sérült gyermekek egy meglévő struktúrába történő felvételéről van szó, hanem egy olyan, újra átgondolt programról, szervezeti keretokről, feltételekről, amelyben minden gyermek számára biztosítják az egyéni fejlődéshez szükséges tárgyi és személyi feltételeket. Míg az elfogadás, az integráció egy-egy gyermeknek a meglévő programba, rendszerbe beillesztését jelenti, addig a befogadás, az inklúzió lényege, hogy – kis kivételtől eltekintve – valamennyi gyermeket a lakóhelyéhez legközelebbi intézményekbe veszik fel, s ezek mindegyike felkészült e feladatra. A befogadás szemlélete maximálisan figyelembe veszi az egyéni szükségleteket, s azokból kiindulva, azokra építve biztosítja a gyermeki személyiség legteljesebb kibontakoztatását – programját a gyermek szükségleteihez igazítva – kulturális és szellemi téren egyaránt. Azaz megszünteti a fogyatékosági, nemzetiségi, etnikai, kulturális, vallási vagy bármely alapon történő indokolatlan megkülönböztetést, elkülönítést, megvalósítva a *deszegregációt* mind a gyermekek, mind a felnőttek irányába.

Ezen elvek nemcsak a közoktatási intézmények, hanem a bölcsődék számára is megvalósítandó, új feladatokat jelentenek.

Magyarországon az inkluzív neveléssel ma még csak elvétve egy-egy alternatív óvoda, iskola, bölcsőde gyakorlatában találkozhatunk. A megvalósítás nemcsak a gazdasági feltételek megváltozását, hanem komoly szemléletváltást is igényel. Az eredményes integráció azonban már több intézményben is megvalósult.

2.3. Az integrált bölcsődei nevelés típusai, hazai gyakorlatok

Az integrált nevelésnek többféle tipológiája ismert. Főleg azokat a típusokat részletezem, amelyek a magyar gyakorlatban előfordulnak.

2.3.1. A bölcsődei nevelés szervezésének oldaláról való megközelítés

- Szociális integráció: azonos épületben, de külön csoportokban vannak az SNI gyermekek. A sérült és ép bölcsődések az átadóban és az udvaron találkozhatnak. A közöttük lévő interakciók esetlegeseek, véletlenszerűek, nagymértékben függenek a kisgyermeknevelők támogatásától.
- Részleges integráció: a nap bizonyos szakaszában közös, más időszakban külön foglalkozásokon vesznek részt a sérült gyermekek. Pl. a reggeli befejezéséig együtt vannak, majd az ebédig külön csoportszobában fejlesztik, foglalkoztatják őket. Majd ebéd után a hazamenetelig ismét együtt vannak.
- Teljes integráció: a nap minden szakaszában együtt vannak az SNI gyermekek ép társaikkal, csak a korai fejlesztésre viszik ki a sérülteket.

2.3.2. Az intézmény vállalása szerinti megközelítés

- Spontán integráció: a beiratkozott gyerekekről csak a bölcsődei évek során derül ki, hogy fogyatékos. A kisgyermeknevelők az együttnevelésre nincsenek felkészülve.
- Tudatos integráció: a bölcsőde, az alapító okiratában is megjelölve, a kisgyermeknevelők szakmailag is felkészülten vállalják a sérült gyermeket.

2.3.3. Az elfogadás oldaláról történő megközelítés

- Hideg integráció: a kisgyermeknevelő és/vagy más a bölcsődében dolgozó, a gondozást, nevelést segítő érzelmi nem tudja elfogadni a sérült gyermeket. Ha verbálisan küzd is ellene, hogy ezt kifejezze, de nonverbális jelzéseivel elutasítást közvetít.
- Meleg integráció: a sérült gyermekkel szemben érzelmi elfogadóak, segítik, a nap történéseiben, az elvárásokban is kiszámíthatóak, az SNI bölcsődés számára biztonságot nyújtóak.

3. A sajátos nevelési igényű gyermekek fogadásának feltételei

A fogyatékoságból fakadó eltérő fejlődési ütem, az egyéni szükségletek sajátos elvárásokat is támasztanak a bölcsődével szemben: a környezet, a speciális nevelési szükségletek figyelembevételét, a speciális fejlesztés megvalósítását. A csoportokban lévő tárgyi feltételek minimális játék- és fejlesztő készletét „A bölcsődei gondozás-nevelés szakmai szabályai” c. módszertani levél (2012) tartalmazza ugyan, de az eredményes integráció, speciális fejlesztés érdekében a még szükséges eszközökről ajánlott egyeztetni a gyermek korai fejlesztését végző gyógypedagógussal. Az integrált nevelésben részesülő sérült gyermeknek a szakértői véleményben megjelölt heti óraszámában kötelezően gyógypedagógiai, azaz korai fejlesztésben kell részesülnie (15/2013. (II. 26.) EMMI rendelete a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről). Mivel a korai fejlesztés köznevelési feladat, ezért azt a tankerületi pedagógiai szakszolgálati intézmény közreműködésével kell biztosítani. Előfordulhat, hogy azonos típusú sérülés esetén olyan létszámban fogadta be a bölcsőde a sajátos nevelési igényű gyermekeket, hogy a korai fejlesztést végző gyógypedagógus teljes óraszámát kitölti a korai fejlesztés és tanácsadás az adott intézményben. Ez esetben is a bölcsődébe kihelyezett szakember alkalmazása, szakmai vezetése a pedagógiai szakszolgálati intézményhez tartozik.

Igaz, hogy a 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról nem írja elő, de a tudatos integráció feltételezi, hogy a fogadó kisgyermeknevelők is rendelkezzenek olyan alapvető kompetenciával, amely segítheti az elfogadást, segítséget nyújt a szakvélemény, diagnózis értelmezésében, a korai fejlesztést végző gyógypedagógus javaslata és irányítása mellett a speciális módszerek csoportonként történő alkalmazásában.

3.1. Fogyatékoságból fakadó eltérő fejlődési ütem

A sajátos nevelési igényű gyermekek organikus eredetű problémáira – az esetek többségében – már csecsemő- vagy kisgyermekkorban fény derülhet. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdők tünetei viszont a gyermekközösségekben erősödnek fel, csak ott válnak nyilvánvalóvá. A sérüléstípustól függetlenül a felismerést – az esetek nagy részében – kivizsgálás követi. Orvosi vizsgálatok esetén orvosi diagnózist állítanak fel a gyermekről, akinek, ha tizenhét hónappal fiatalabb, a szakértői bizottság a szakértői véleményét a gyermek külön vizsgálata nélkül, a gyermekneurológiai szakorvos által felállított diagnosztikai vélemény és terápiás javaslat alapján is elkészítheti (15/2013. (II.26.) EMMI rendelet 4.§ (2)). Másfél évnél idősebb életkortól a komplex korai fejlesztés érdekében már elengedhetetlen az

orvosi diagnózis mellett a kognitív funkciók, a nyelvi készségek, a nagy- és a finom-motorika, a szociális képesség állapotának felmérése is. Ezért a gyermeket a sérüléstípusnak megfelelő szakértői bizottsághoz irányítják, ahol a komplex orvosi, pszichológiai, gyógypedagógiai vizsgálat alapján feltérképezik a képességstruktúrát és megkezdhetik a korai fejlesztést. Bölcsődés gyermek esetében (akár speciális csoportban, akár integrált formában nevelkedik) ezt a rehabilitációs célú korai fejlesztés szolgálja.

Ha a bölcsődei ellátás időszakában erősödik fel a probléma, azaz a gyermek értelmi, érzelmi, testi, nyelvi, szociális fejlődése az adott életkor alapján elvárhatóól nagyban eltér, akkor a mielőbbi fejlesztés érdekében a kisgyermeknevelőnek ismernie kell a szakmai kompetenciával rendelkező korai fejlesztő, vagy a pedagógiai szakszolgálati intézményeket. Az ő tanácsadó-tájékoztató jellegű segítségével megelőzhető, hogy a szülők fölösleges vizsgálatokra hordják a gyermeket, s ezáltal, amíg a megfelelő helyet meg nem találják, a gyermek elessen a speciális fejlesztés időbeni lehetőségeitől.

3.2. A sérüléstípusok

3.2.1. Látássérülés

A WHO meghatározása alapján látássérült az a gyermek, akinek látásteljesítménye (vízusa) az ép látáshoz (vízus: 1) viszonyítva két szemmel és korrigáltan (szemüveggel) is 0–0,33 (0–33%-os látásteljesítmény) közötti, illetve a látótér 10 fokos, vagy annál szűkebb. Annak alapján, hogy a látásromlás milyen mértékű, pedagógiai szempontból az alábbi csoportokat különböztetjük meg:

- vak: látóképesség teljes hiánya (vízus: 0);
- aliglátó: fényérzéstől a 10%-os látásélességig;
- gyengénlátó: látásteljesítményük 10–33%-ig terjed, „*speciális optikai eszközök segítségével látó-halló (tapintó) életmód jellemzi.*”

Az orvosi diagnózissal rendelkező, és rendszeres ellenőrzésben részesülő látássérült gyermekek integrált bölcsődei elhelyezését a Látásvizsgáló Országos Szakértői Bizottság vizsgálata előzi meg. Így az esetek többségében már egy olyan szakértői véleménnyel érkeznek, amely a fejlesztés hangsúlyos területeit is tartalmazza. Ugyanakkor találkozhatunk olyan lassú látásromlással járó szembetegségekkel is, amelyet a bölcsődébe kerülésig még nem diagnosztizáltak. Ezek jelei:

- „Az új vagy éppen használt tárgyakat teljesen odahajolva, sokszor ferde fejtartással a szemükhöz közel emelve nézik
- Az apró tárgyak figyelmen kívül hagyása
- Bizonytalan mozgás
- Egyik helyről a másikra haladva nekimegy a nem megszokott helyen lévő tárgyaknak
- Mozgásban lévő társait, tárgyakat nehezen követi
- Téri játékeszközöket félve használja, fél a mászástól, a távolságokat nem érzékeli
- Metakommunikatív jelzések figyelmen kívül hagyása, félreértése
- Társak, felnőttek közeledtét csak hangjuk alapján vagy csak nagyon közlelől érzékeli
- Képeskönyvek iránti érdektelenség
- A közös, főleg manuális jellegű munkákba nem szívesen kapcsolódik be” (Hegyiné, 2006: 7–8).

A fenti tünetek esetében fontos, hogy az orvosi vizsgálat, diagnózis mielőbb megszülessen, a gyermek mielőbb részesülhessen a megfelelő orvosi, majd a Látásvizsgáló Országos Szakértői Bizottság vizsgálatában, s ezt követően a korai fejlesztésben.

A látássérült gyermek speciális fejlesztését a látássérültek pedagógiája vagy tiflopedagógia szakos gyógypedagógus végzi, de a csecsemő- és kisgyermeknevelő tervező és mindennapi munkáját is segíti tanácsadással, konzultációs lehetőségek biztosításával, módszertani és eszközajánlással, az SNI gyermek szüleivel való kapcsolattartással.

Az integrált nevelésben részesülő látássérült gyermekek esetében is kiemelt szerepe van a játéknak. A játékeszközök megválasztásakor arra kell törekedni, hogy az örömszerzésen, a társas kapcsolatok, a társakkal való együttműködés lehetőségének biztosításán kívül fejlessze az ép érzékszerveket, a mozgás és tájékozódási képességet, valamint segítse a környező világ megismerését is. A bölcsődei eszközök megválasztásánál, a környezet kialakításánál fontos, hogy jól tapinthatóak, erős kontúrúak és bal-estmentesek legyenek (pl. asztal széle lekerekített, fa játékok, építőkocka megfelelő nagyságú, színű és állagú, nem szálkás, a színes műanyag játékok széle nem éles, a baba haja nem hullik stb.). Kiemelt szempont a vak gyermeknél a jól tapinthatóság, de ez hangsúlyozott az aliglátóknál is, akiknél a színek is fontos szerepet játszhatnak. Igaz, hogy fejlesztésük főleg a tapintó-halló életmódra való felkészítést célozza, de kiemelt feladat a látásmaradvány megőrzése, fejlesztése. A gyengénlátó gyermekek esetében a speciális vizuális eszközök segítségével a látáson keresztül történő megismerésen van a hangsúly, de ép társaikhoz képest náluk is jelentős szerepet kap a hallás és a tapintás. A látássérült gyermekek esetében nagyobb hangsúlyt kap a nagymozgás és a téri tájékozódás fejlesztése, mert az a biztonságérzet kialakítását segíti.

3.2.2. Hallássérülés

Csányi Yvonne meghatározása szerint a „hallássérülés csökkent hallási képességet, esetleg a hallás teljes hiányát jelenti. A károsodás foka attól függ, hogy milyen hangereőt hall meg valaki (dB=decibelérték) és milyen hangmagasságon (Hz=frekvencia). A jól halló ember nagyjából 20000 Hz-ig hall. A beszédhangok többségének frekvenciasávja ennél lényegesen szűkebb, 500 és 4000 Hz között van” (Csányi és mtsai, 2003: 2).

Attól függően, hogy milyen mértékű a beszédfrekvenciákon mért átlagos veszteség, azaz a jobbik fülön mért hallásveszteség alapján felállított kategóriák:

- súlyos fokú hallássérülés – ahol a hallásveszteség 90 dB, illetve e feletti (minimális hallásmaradvány is lehet);
- nagyothallás, ezen belül:
 - súlyos nagyothallás: 60–90 dB a hallásveszteség,
 - közepes nagyothallás: 40–60 dB a hallásveszteség,
 - enyhe nagyothallás: 25–40 dB a hallásveszteség.

A hallássérülés diagnosztizálását követően, a károsodást kiváltó októl függően hallásjavító műtéteket is végezhetnek, amelynek eredményeként a hallásra alapozott kommunikációra is képessé válhatnak a hallássérültek (pl. cochlea implantáció). A beszédhallás érzékelését segíti a hallókészülék. A cél az, hogy a hangokat oly mértékben felerősítve juttassák el a fülhöz, hogy lehetővé váljék a beszédhangok alapján történő felfogása. A hallókészülék segítségével – a hallássérülés mértékétől függően – meghallja, megéri a gyermek a hangos beszédet; súlyosabb esetben a hallást kiegészíti a szájról olvasás. A halláskárosodás mértékétől, a kialakulás idejétől függően a beszédfejlődés is sérül. Veleszületett nagyothallás esetén a kisgyermek beszédfejlődése spontán megindul, de a hallássérülés mértékétől függően a beszédfejlődés késést mutat. Amennyiben a beszéd kialakulást követően jött létre a halláskárosodás, akkor beszédmegtartásról, újratanulásról van szó. Mindkét esetben fontos a megfelelő beszédkörnyezet biztosítása. A speciális fejlesztés mindkét esetben elengedhetetlen.

A minden gyermeket érintő, születést követő hallásvizsgálat ellenére is előfordul, hogy a halláskárosodást nem szűrik ki, és a gyermekkel több időt együtt töltő kisgyermeknevelőben fogalmazódik meg a hallássérülés gyanúja. Lehetséges tünetek:

- erősebb hangokra, zörejekre nem reagál;
- kb. 6 hónapos kort követően nem gügyög változatos, eltérő hangmagasságokban;
- szülők, ismerősök vagy a környezet érdekesebb hangjaira nem figyel fel;
- ha nem látja a hozzá beszélőt, nem fordítja oda a fejét;
- egyéves kor után sem jelennek meg önálló szavak, érthetetlen, amit mond,

- halk hangokra egyáltalán nem reagál;
- nem érti a hozzá intézett kérdéseket, tiltást.

Az esetleges szülői bagatellizálás, pl. „csak figyelmetlen”, „csak azt hallja meg, amit akar”, „már megtörtént a kötelező hallásvizsgálat, és nincs gond” stb. ellenére próbáljuk meggyőzni a szülőt arról, hogy a gyermeket vigyék el az újabb hallásvizsgálatra, mert előfordulhat az is, hogy csak többszörre állapítják meg a hallássérülést.

Azt, hogy a hallássérült gyermekek speciális fejlesztése, nevelése integrált nevelés keretében megvalósítható-e vagy sem, a Hallásvizsgáló Országos Szakértői Bizottság komplex vizsgálata dönti el. Az eredményes bölcsődei integrációt segíti, ha az együttnevelés a nyelvi fejlődés erőteljes megindulását követően jön létre. A hallássérülés következményei a bölcsődés életkorban több tényezőtől is függenek. Az előzőekben említett, a hallássérülés kialakulásának idején, a hallássérülés mértékén kívül az időben megkezdett korai fejlesztésen, a szülők együttműködésén és más társuló problémán is múlik, hogy a hallássérülésnek milyen következményeivel találkozunk a gyermeknél. A hallássérülés jellemző hatása a bölcsődés életkorú gyermek beszédfejlődésére:

- hallókészülékes gyermek lassúbb ütemű beszédtanulása;
- a beszéd szint 2–3 éves elmaradása;
- szűkebb szókincs;
- grammatikai hibák (hiányzó névelők, toldalékok, rosszul használt névmások, szórendi hibák stb.);
- hibás hangképzés;
- magánhangzók cseréje;
- orrhangzós beszéd;
- a beszédtempó, a dallam, a hangsúlyozás hibái a súlyos halláskárosodás esetén, mivel a gyermek nem hallja megfelelően a saját és környezete beszédét.

Az integráltan nevelt hallássérült gyermekek speciális fejlesztését a hallássérültek pedagógiája vagy szurdopedagógia szakos gyógypedagógus végzi, aki felkészíti a kisgyermeknevelőket a hallássérült gyermek fogadására, információt ad a hallássérülésről és az adott gyermekről, folyamatos konzultációs lehetőséget biztosít, tanácsadást végez a csoportban dolgozó, a bölcsőde más érintett munkatársai és a szülők számára.

Az integrált nevelésben részesülő hallássérült gyermekek bölcsődei nevelésének, gondozásának feladatai ugyanazon területeken valósulnak meg, mint ép társaiké. Esetükben azonban nagyobb hangsúlyt kap a beszéd megindítása, a nyelvi kommunikációs igény, a motiváció kialakítása, a beszédérthetőség fejlesztése. Integrációjuk előnye, hogy pozitív beszédmintát hallanak, a siketes jellegzetességek (pl. a társ megrángatása, ha valamit szeretne) elmaradnak, vagy ki sem alakulnak.

3.2.3. Testi fogyatékos (mozgáskorlátozott) gyermekek csoportja

A testi fogyatékos (mozgáskorlátozott) gyermekek csoportja igen heterogén, s ez a meghatározást is nehezíti. A köznevelési törvény, a különböző rendeletek még az elnevezésben sem egységesek, mert olvashatunk mozgáskorlátozottokról, mozgássérültekről, testi sérültekről stb. (A továbbiakban a *mozgáskorlátozott* kifejezést fogom használni, mert a mozgásszervrendszer különböző okok miatti sérülése következtében mozgáskivitelezésük nem, vagy csak részben valósul meg, tehát korlátozott a mozgáskivitelezés.) A károsodás keletkezésének ideje, formája, mértéke és területe alapján történő „*gyógypedagógiai csoportosítás*”:

- *végtagredukciós fejlődési rendellenességek és szerzett végtaghiányok;*
- *petyhüdt bénulást okozó kórformák;*
- *a korai agykárosodás utáni mozgás-rendellenességek;*
- *egyéb, maradandó mozgásállapot-változást, mozgáskorlátozottságot okozó kórformák;*
- *halmozott sérüléssel járó különböző kórformák és károsodás”* (Bernolák, 2006: 6.).

A mozgáskorlátozottság kiterjedése, súlyossága, a gyermek pszichés állapota és értelmi szintje határozza meg, hogy integrált formában nevelhető-e vagy sem. Ezt a Mozgásvizsgáló Országos Szakértői Bizottság komplex vizsgálatai alapján döntenek el.

A mozgáskorlátozottság sokféleségéből fakad, hogy a csecsemő- és kisgyermekkorban is sokféle, az egyes kórformák más és más tüneteket okoznak. Ami általánosságban jellemző lehet:

- *„Motoros akadályozottságból fakadó gyenge manipulációs készség*
- *Megkésett fejlődésű kommunikáció*
- *Gyenge, és/vagy félreérthető mimika*
- *Gátolt manipulációhoz kötött megismerési folyamat*
- *„Életkornak megfelelő funkciók akadályozottsága*
- *Szocializációs akadályozottság*
- *Összetett fejlődésbeli hátrány*
- *Reverzibilis függőhelyzet”* (Bernolák, 2006: 12).

A mozgáskorlátozottak csoportjának sokféleségéből fakadóan az integrált nevelésben részesülők számára egységes nevelési, fejlesztési és módszertani ajánlást sem lehet adni. A mozgáskorlátozott gyermek megismerését segíti, és a későbbi félreértéseket, nehézségeket is megelőzi a tájékozódás szülőktől és a korai fejlesztést végző gyógypedagógustól. Információt kell kérni arról, hogy mi az, amit önállóan el tud

végezni a gyermek, illetve milyen segédeszközre van szüksége az önálló tevékenységhez. A mozgássérülésből fakadóan sokszor a verbális és nonverbális kommunikáció is sérül, mert azok a motoros működés által szabályozottak. Ezek ismeretében így nem érthetjük félre pl. a gyermek mimikáját, ami a beilleszkedést, elfogadást is könnyebbé teheti.

Az integrált nevelésben részesülő mozgáskorlátozott gyermekek bölcsődei gondozásának, nevelésének feladatai ugyanazon területeken valósulnak meg, mint ép társaiké. Ugyanakkor a csecsemő- és kisgyermeknevelő számára is elsődleges speciális feladat – az akadálymentesített bölcsődében –, a speciális eszközök használatának megtanítása, amely segít a többi gyermekkel való együttes tevékenységben, játékban, segít a környezet tevékeny megismerésében. A speciális fejlesztést a szomatopedagógiai végzettséggel rendelkező gyógypedagógus végzi. Feladata nemcsak az egyéni fejlesztési terv elkészítésére, a gyermek komplex motoros, érzékelés-észlelés, a kognitív funkciók, a beszédmotorium és a kommunikáció területeinek a korai fejlesztésére terjed ki, hanem együttműködik a kisgyermeknevelővel, és tanácsot ad a szülők számára. Így segíti a csoportban dolgozó szakember fogadó- és tervezőmunkáját, tanácsot ad a sérült gyermek mindennapi mozgásneveléséhez, a sérülésből fakadó esetleges gondozási és pszichés problémák kezeléséhez, segíti a szocializációt.

3.2.4. Értelmi fogyatékoság

„Az értelmi fogyatékoság a központi idegrendszer fejlődését befolyásoló örökletes és/vagy környezeti hatások eredőjeképpen alakul ki, amelynek következtében az általános értelmi képesség az adott népesség átlagától, az első évektől kezdve számottevően elmarad, és amely miatt az önálló életvezetés jelentősen akadályozott” (Czeizel és mtsai, 1978: 18). A legújabb szakirodalmi források intellektuális képességzavart mutató személyekként írják le az értelmi fogyatékosok körét. Ide tartoznak azok a személyek, akik a kognitív működések, valamint az adaptív magatartás terén súlyos akadályozottsággal küzdenek. Tanulásra, fejlődésre, munkára, társadalmi életre egyaránt képesek, azonban az esélyegyenlőség megvalósulása érdekében társadalmi segítséget igényelnek. Lányiné dr. Engelmayer Ágnes szerint állapotukat nemcsak ezért fontos megismerni, mert az a megsegítés formájára utal, hanem az erősségeik felderítését is szolgálja (Lányiné, 2012).

A súlyosságtól függően lehet:

- enyhe értelmi fogyatékoság (tanulásban akadályozottság);
- középsúlyos értelmi fogyatékoság (értelmileg akadályozottság);
- súlyos értelmi fogyatékoság (értelmileg akadályozottság);
- legsúlyosabb értelmi fogyatékoság.

Jelen tanulmány csak az integrációs nevelésben részt vevő csoportokat érinti. Ezért az alábbiakban csak az első két kategóriába tartozók bölcsődei nevelésével foglalkozom.

Enyhe értelmi fogyatékoság

Enyhe értelmi fogyatékoság az eltérő fejlődési ütemből fakadóan főleg a beiskolázáskor merül fel, mert bizonyos területeken – pl. emlékezet, figyelem, észlelés, motívációs bázis vagy finommotorika, beszédfejlődés stb. – a társakhoz képest gyengébb teljesítményt mutatnak, esetleg az érdeklődésük is nehezen kelthető fel. Ők többségükben ép társaikkal együtt járnak bölcsődébe, hiszen a beiratkozáskor még a problémák sokszor fel sem vetődtek, vagy azokat az eltérő fejlődési ütemmel magyarázzák a szakemberek. Ennek – a kisgyermeknevelő által is tapasztalható – tünetei lehetnek: a megértés és a nyelvhasználat lassúbb kialakulása, a kifejező beszédkézségek hiányosságai, amelyek lassítják az önállóság kialakulását is. A bölcsődei, majd óvodai évek fejlesztő hatásától, az éréstől várják a megoldást. Így velük kapcsolatban ritkán merül fel az integrációs nevelés szükségessége. Amennyiben valamilyen ok miatt (betegség: epilepszia; kromoszóma-rendellenesség: Williams-szindróma /7. kromoszóma/) a korábbi életszakaszban a tanulási képességet vizsgáló szakértői bizottság elé kerülnek; ők a pszichomotoros fejlődés sajátos elmaradásából következtetnek az esetleg később kialakuló enyhe értelmi fogyatékoságra. A bölcsődei gondozásban, nevelésben a szakértői véleményben meghatározott képességek fejlesztésére kell nagy hangsúlyt fektetni. Hároméves kor után a szakértői véleményben már az intelligenciahányadosuk is szerepel, ami 50–69 IQ tartományba esik. Ha tovább maradnak a bölcsődében, akkor speciális fejlesztésüket az értelmi fogyatékos gyermekek nevelésére, tanítására, fejlesztésére felkészített oligofrénpedagógia szakos gyógypedagógiai tanár vagy tanulásban akadályozottak pedagógiája szakos gyógypedagógus végzi. A kisgyermeknevelő az ő tanácsadói munkája alapján tervezheti és végezheti a csoportban a hatékonyabb tapasztalatszerzést és a társakkal való együttjátszást, együttműködést biztosító tevékenységeket.

Értelmileg akadályozottság (Középsúlyos értelmi fogyatékoság)

Az értelmileg akadályozottságot a jelentősen meglassúbbodott fejlődési ütem jellemzi a mozgás, beszéd, kognitív és más pszichés funkciók területén. A játéktevékenységet a monotonitás, sztereotípiák, fantáziátlanság jellemzi, tevékenységeit gyakran váltogatja. Figyelme csapongó, szűk terjedelmű. Az észlelés is pontatlan, beszűkül.

Emlékezetüket mind a rövid, mind a hosszú távú emlékezés esetében pontatlanság, bizonytalanság jellemzi. A társas kapcsolatok kialakulását, az együttjátszást nehezíti a beszéd-, valamint a mozgásfejlődés elmaradása, amelyből bizonyos fejlődési fázisok kimaradhatnak, vagy hibásan rögzülnek. Mozgáskoordinációjuk, kivitelezésük pontatlan, ügyetlenek mind a nagymozgás, mind a finommotorika területén. Beszédük tartalmilag szegényes, formailag diszgrammatikus. Az előzőek háttérében a kognitív sérülés áll. Mindezzel összefügg az önkiszolgálás életkorához viszonyított alacsonyabb szintje. A korai diagnózist követően fontos, hogy korai fejlesztésben részesüljenek. Integrációjuk csak így lehet sikeres. A fentiekben leírtak ellenére a 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelete a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről két éves kor alatt nem javasolja az értelmi fogyatékoság mint diagnosztikus címke használatát; helyette a megkésett fejlődést/fejlődésbeli késést tartja helyesnek.

Az értelmileg akadályozott gyermek integrálhatóságáról a lakóterületileg illetékes, tanulási képességet vizsgáló szakértői bizottság a komplex vizsgálatok alapján dönt. Szakértői véleményében nemcsak a középsúlyos értelmi fogyatékoság tényét (értelmi funkciók akadályozottsága miatt mindeddig az értelmileg akadályozott terminológiát használtam, de a középsúlyos értelmi fogyatékoság kifejezéssel is találkozhatunk) és a kiemelt fejlesztési területeket rögzíti, hanem három éves kor után az intelligenciahányadosukat is megadják, ami a 35–49 IQ tartományba esik.

Az értelmileg akadályozott gyermekek integrált bölcsődei nevelése, gondozása is ugyanazon területeken valósulnak meg, mint ép társaiké. Ugyanakkor kevésbé motiváltak, sok bátorítást igényelnek. A gondozásban a szokások, az önállóság kialakításához több ismétlésre, gyakorlásra van szükségük, időben elnyújtva, a cselekvésbe ágyazott gondolkodást biztosítva kell a csoportban való fejlesztésüket végezni. Fejlesztésükben hangsúlyozott:

- az alapfunkciók (kúszás, mászás, járás stb.) kialakítása, harmonizálása;
- a kognitív funkciók fejlesztése;
- minimális kontaktus, kooperációs készség, a nonverbális és verbális kommunikáció fejlesztése;
- beszédindítás, a beszédmegértés fejlesztése, az aktív szókinccs bővítése;
- alapvető önkiszolgálási szokások kialakítása;
- adekvát játékhasználat elsajátítása.

A korai fejlesztést az értelmileg akadályozott gyermekek esetében is a tankerületi pedagógiai szakszolgálati intézmény, illetve oligofrénpedagógia vagy értelmileg akadályozottak pedagógiája szakos gyógypedagógusa végzi. Munkájuk szerves része a kisgyermeknevelő sérült gyermekekre irányuló tervezésének segítése, valamint a nevelési, gondozási munkát támogató tanácsadás és a szülőkkel való együttműködés.

3.2.5. Beszédfigyafatékossáa

A beszédfigyafatékossáa a beszéd és a nyelvli teljesítmények súlyos zavara, amelyben a nyelv elsajátítása már az egészen korai élefszakasztól zavart. A BNO-10 meghatározása szerint az okok visszavezehethők az idegrendszer, a beszédmechanizmus, a szenzoros és szenzomotoros sérülésre, mentális retardációra és/vagy környezeti ártalomra. A beszédfigyafatékossáához gyakran társul tanulási és magatartási zavar, amelynek oka, hogy a beszédnehézség miatt nehezebben tudnak kapcsolatot teremteni, magukat, szándékukat játsszó társaikkal megértetni, s az ebből fakadó konfliktusok súlyos szorongást vagy agressziót válthatnak ki. Attól függetlenül, hogy a beszédzavar milyen mértékű, a környezet a gyermeket beszédhibásnak nevezi. A beszédhiba és beszédfigyafatékossáa nem szinonim fogalmak, mert amíg a beszédhiba, pl. a pöszeség a korai logopédiai terápiával megszüntethető, addig a beszédfigyafatékossáa „az anyanyelvli fejlettség alacsony szintjében, a beszédszervek gyengeségében, a beszédhangok tiszta ejtésének hiányában, a szegényes szókincsben, a beszédmozgásokról szerzett emlékképek felhasználásának hiányában, a grammatikai fejletlenségben, az utánzóképeség gyengeségében nyilvánul meg” (2/2005. (III.1.) OM rendelet 1. sz. mellékletének 5. pontja).

A beszédfigyafatékos gyermek esetében fontos a gazdag nyelvli környezet, a beszédmotiváció és a megfelelő beszédminta biztosítása. Azt, hogy a bölcsődei nevelés integrált formában megvalósítható-e vagy sem, azt a Beszédvizsgáló Országos Szakértői Bizottság dönti el. A beszédfigyafatékos gyermek integrált bölcsődei nevelése, gondozása, is ugyanazon nevelési területeken valósul meg, mint ép társaiké. A megegyező nevelési, gondozási területeken belül azonban nagyobb hangsúlyt kap a kommunikáció, a pszichomotoros fejlesztés és a logopédia szakos gyógypedagógus által végzett speciális terápiák. A korai fejlesztést támogató gondozás nevelés folyamatában szem előtt kell tartani:

- „Az auditív és vizuális figyelem kialakítását
- Gesztusok és egyszerű kérések megértését
- Tárgyak és képek megkülönböztetését
- Cselekvést jelentő szavakat tartalmazó kérések megértését
- Helyhatározót tartalmazó kérések megértését
- Nyelvli elemek megértését” (pl. egyes és többes szám, birtokos formák megkülönböztetése) (Peeters és mtsai, 2007: 20).

A kisgyermeknevelő csoportban végzendő speciális, a fejlesztést támogató munkáját a logopédus segíti tervezési, módszertani tanácsadással. Segítségét nyújt a szülők számára a gyermek állapotát, beszédfejlődését, nevelését érintő kérdésekben is.

3.2.6. Autizmus

Az autizmus egy igen változatos tüneteket mutató kórkép, amelyet a súlyosság mértékétől függetlenül egységesen autizmus spektrumzavarként, illetve pervazív fejlődési zavarokként definiál a modern szakirodalom (Csepregi és mtsai, 2011: 10). „A szociális, kommunikációs és kognitív készségek minőségi fejlődési zavara, amely az egész életen át tartó fogyatékos állapotot eredményezhet. Ez lehet igen súlyos, járulékos fogyatékoságokkal halmozott sérülés, illetve többé-kevésbé kompenzált (ritkán jól kompenzált) állapot. A súlyosan érintettek egész életen át teljes ellátásra, a jó képességűek egyénileg változó támogatásra szorulnak” (Kanyik–Szilágyiné 2008: 2). A súlyosság mértékétől függetlenül megjelenik a személy beszűkülése, a csak önmagára és a vele kapcsolatos reakciókra korlátozódó, valamint a környezet ingereire elmaradó, vagy sajátos válaszadás. A szélsőséges érzelmi kifejezések, az együttes játék, az adekvát érzelmi kifejezés hiánya a társak felé, a szemkontaktus hiánya, a furcsa hanghordozás sokszor értetlenséget vált ki a környezetből.

Az autizmus spektrumzavar főleg organikus okokra vezethető vissza, de a genetikai eredetre is egyre több bizonyíték utal. Sokszínű tünetegyüttes, melyben a sérülés a kommunikáció, a szociális képességek és a viselkedésszervezés területein írhatók le.

A bölcsődékben eddig csak elvétve találkozhattunk velük, ezért is fontos, hogy a külső szemlélő számára sokszor furcsa viselkedési jellemzőiket megismerjük, illetve ha azok addig nem okoztak gondot, a családnak felismerjük. A fejlődés során leggyakrabban hároméves kor körül válnak a tünetek olyan markánsná, hogy a szülők orvoshoz fordulnak, pedig már pár hónaposan is jelen vannak az autizmusra utaló tünetek.

Jellemző tünetek a csecsemőkorban:

Szociális készség:

- a szociális mosoly elmaradása;
- elmarad a másik arcának figyelése;
- az érdeklődés elmaradása a másik személy, közös együttlét iránt;
- az egyedüllét kielégíti.

Kommunikáció:

- preverbális kommunikáció hiánya,
- szegényes mimika;
- ritka a szemkontaktus felvétele.

Viselkedés:

- sztereotíp módon ismétlődő viselkedés.

Jellemző tünetek a kisgyermekkorban:

Szociális készség:

- a kortársak és felnőttek iránti érdeklődés hiánya;
- közös tevékenység hiánya;
- esetleges interakciók során kevés szemkontaktus;
- szívesebben van egyedül, aminek ellentmondani látszik, hogy az anyáról nehezen választható le;
- a mimika szegényessége vagy hiánya.

Kommunikáció:

- megkésett beszédfejlődés;
- gyakori echolália;
- nem figyel a beszédre – olyan, mintha „nem akarná megérteni”;
- ritka szemkontaktus
- a mimika, gesztusok szegényessége/hiánya.

Viselkedés, merev gondolkodás:

- sztereotíp tevékenység a tárgyakkal;
- különös érdeklődés;
- furcsa, ismétlődő repdeső, pörgető, lábujjhegyező mozdulatok;
- erős ragaszkodás a megszokott dolgokhoz, napirendhez; a változások erős érzelmi kitörésekkel kísért elutasítása.

Minél korábbi az orvosi diagnózisuk, annál eredményesebb lehet a korai fejlesztésük.

A BNO-10 szerint az alábbi tünetcsoportokból a megfelelő számú tünet esetén adható az orvosi diagnózis: „az 1., 2. és 3. tünetcsoportból összesen legalább hat tünet szükséges, ezen belül legalább két tünet az 1., legalább egy-egy tünet a 2. és 3. csoportból.

1. tünetcsoport: A szociális interakciók minőségbeli károsodása, amely a következők közül legalább két dologban megmutatkozik:

- a) *Az összetett nonverbális viselkedésmódok, így a szemkontaktus, az arc-kifejezés, a testtartás, a gesztusok alkalmazásának egyértelmű károsodása az interakciók szabályozásában.*
- b) *Kortárskapcsolatok kialakításának csődjé.*
- c) *Spontán törekvés hiánya az örömmek, érdeklődésnek, sikernek másokkal való megosztására.*
- d) *A szociális vagy érzelmi kölcsönösség hiánya*

2. tünetcsoport: A kommunikáció minőségbeli károsodása:

- a) *A beszélt nyelv fejlődésének késése vagy teljes hiánya.*
- b) *Beszélgetés kezdeményezésére vagy fenntartására való képesség kifejezett károsodása.*
- c) *A nyelv sztereotip vagy repetitív használata.*
- d) *Szerepjáték vagy szociális imitatív játék hiánya.*

3. tünetcsoport: Szűk spektrumú repetitív, sztereotip viselkedés és érdeklődés:

- a) *Egy vagy több olyan sztereotip, korlátozott érdeklődési kör, ami intenzitását, tárgyát tekintve abnormális.*
- b) *Nyilvánvalóan merev ragaszkodás rutinokhoz vagy rituálékhoz.*
- c) *Sztereotip vagy repetitív mozgásos manírok (pl.: kéz vagy az ujjak röpködő mozgása, csavargatása.)*
- d) *Tárgyak részleteiben való tartós elmélyedés” (Peters, 1997: 17–19).*

A diagnózist gyermekpszichiáter állítja fel, de a képességfelmérést a lakóterületileg illetékes, tanulási képességet vizsgáló szakértői bizottság végzi. A komplex vizsgálatok alapján a fejlesztési javaslatot is ők állítják össze. A szakértői vélemény tartalmazza, hogy az autista gyermek bölcsődei nevelése integrált vagy szegregált formában történjen. Az integrált nevelésben részesülők bölcsődei gondozásának, nevelésének feladatai ugyanazon a területeken valósulnak meg, mint ép társaiké, de ezek kiegészülnek a csoportban is alkalmazandó speciális fejlesztéssel. Mivel a képességstruktúra szórt, ezért hangsúlyozott az elmaradt területek fejlesztése az átlagos vagy kiemelkedő képességek gondozása mellett az elemi adaptív viselkedés kialakítása. Azaz:

- „A szociális, kommunikációs készségek célzott fejlesztése
- Az autizmusból és a társuló fogyatékoságokból eredő fejlődési elmaradások lehetséges célirányos kompenzálása
- A sztereotip, inadekvát viselkedések kialakulásának megelőzése, illetve korrekciója
- A fogyatékoságspecifikus, protetikus, augmentív környezet, eszközök, módszerek és szokásrendszer kialakítása és használatának elsajátíttatása” (Gájer, 2006: 19) feladatokon keresztül valósítható meg.

Az egyéni fejlesztési terv készítése, a speciális fejlesztés a gyógypedagógus feladata. A kisgyermeknevelők integráló munkáját is segíti módszertani és nevelési tanácsadással, de az eredményes integráció megköveteli, hogy a befogadó kisgyermeknevelő is – posztgraduális képzésben szerzett ismeretek alapján – az autizmus témakörében, a speciális módszerekben képzett szakember legyen. A szülőkkel való együttműködés nagyban hozzájárul ahhoz, hogy a gyermek mielőbb biztonságban érezhesse magát a bölcsődében.

3.2.7. Pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzdők

Mivel a tanulási nehézségeket főleg az iskolába lépést megelőzően, vagy azt követően diagnosztizálják, így az alábbiakban a beilleszkedési, magatartási nehézségeket részletezem.

A kisgyermekkorban a felnőtt tanítja a gyermeknek az alapvető viselkedési szabályokat, azt, hogy mi a jó, és mi a rossz, és melyik jár jutalommal, illetve büntetéssel. Amennyiben ezek az elvárások kiszámíthatatlanok, a gyermek elbizonytalanodik, nem tudja, mi az, amiben helyesen cselekszik, mi az, amiben helytelenül, miben léphet önállóan. Már a bölcsődés életkorban, az intézményi nevelésben közvetetten érvényesülnek a társadalmi elvárások, az együttélés szabályai. A felnőttek elvárják, hogy a gyermek tegyen, vagy ne tegyen valamit, és bíznak abban, hogy elvárásuk teljesül még akkor is, ha ők nincsenek jelen. Elvárják az engedelmességet, feltételezik az önkontrollt. A társadalmi viselkedési szabályok azonban egy adott társadalom különböző csoportjai, szubkulturái között is eltéréseket mutathatnak, ami az intézményi nevelés esetében sokszor konfliktusok forrása lehet. Az e csoportokból, szubkulturákból érkezett gyermek bizonytalan, gyakran nem tudja, mikor szegi meg a szabályt. A sorozatos konfliktusok forrása lehet még, ha a pedagógusok nem ismerik a családi hátteret, az adott kultúra jellemzőit, és olyan elvárásokkal fordulnak a gyermek felé, amelyeket az nem ért, de ők sem értik, hogy a gyermek mit nem ért. (Pl.: Ne káromkodjanak! A gyermek nem érti a kifejezést, mert még nem hallotta, nem tudja,

hogyan rosszat tesz, mert neki az apukája és anyukája is úgy beszél. Akkor most az ő szülei rosszak?) Egymás kölcsönös nem értéséből, a negatív visszacsatolás túlsúlya alapján, ha az adott helyzet aktív megoldására nem érzi képesnek magát a gyermek, akkor aktív elkerülő magatartással: meneküléssel vagy támadással, illetve passzív elkerülő magatartással: szorongással, tehetetlenséggel reagál. A tünetek súlyosságát fokozza az organikus eredet, mivel fentiekben leírt folyamattal felerősítik egymást.

Az organikus eredetű beilleszkedési és magatartászavarok eredete, tünetei sokfélék, így azok részletesebb leírása e tanulmánynak nem feladata. Ezért két, gyakran előforduló, és az idegen környezetben sok gondot okozó tünetegyüttest emelek ki. A közösség számára kevésbé zavaró, de feltétlen segítséget igénylő az az emocionális zavar, amely jellegzetesen gyermekkorban kezdődik: „*sokkal inkább a normális fejlődés eltúlzott (sarkított) formáinak tekinthetők...*” (BNO, F93); szokatlanul erős szorongás lép fel, s ez tovább tart, mint a szeparációs szorongást jellemző életkor. Következménye a szociális funkciók jelentős zavara, pl. erős stressz az otthontól, személyektől, tárgyaktól való elválástól („*a bölcsődébe vagy máshova járás elutasítása az elválás félelme miatt*” (BNO F93. A.(4)), túlzott aggodás a szeretett személy, tárgy elvesztésétől. A félelmeket gyakran kíséri fej-, hasfájás, hányinger.

„*A másik, a közösség számára is gondot okozó hiperkinetikus zavarok már az első öt évben kialakuló tünetegyüttes, amelyet a tevékenységek csapongása, a figyelmetlenség, a nagyfokú impulzivitás, a szabályok gyakori megszegése, megfontolatlanság, többszöri konfrontálódás a társakkal jellemez*” (Rózsáné, 2003: D 3.5, 37).

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek számára nincs speciális intézmény, őket integrált formában nevelik. Ugyanakkor a sérült részképességek hatékonyabb fejlődését szolgáló egészségügyi és pedagógiai célú habilitációs foglalkoztatás, a korai fejlesztés számukra is elengedhetetlen. Ennek szükségességéről a tanulási képességet vizsgáló szakértői bizottság dönt.

Az organikus eredetre visszavezethető pszichés fejlődési zavar esetén – a vezető tünet alapján – a speciális fejlesztést a megfelelő szakos (pszichopedagógia, logopédia, tanulásban akadályozottak pedagógiája) gyógypedagógus végzi. A kisgyermeknevelő munkáját a tervezéstől a csoportban történő nevelésen át, a fejlesztésig, a szülőikkel való együttműködésig segíti. Mivel a beilleszkedés és magatartászavarok kezelésére nincsenek „receptek”, minden helyzet más és más, a befogadó pedagógus sokszor a pszichopedagógus tanácsait is csak utólag ismerheti meg. Ezért a hatékonyabb nevelés érdekében ajánlott a posztgraduális képzési formákban minél több a viselkedést módosító módszertani ismeretet is elsajátítani, hogy a váratlan helyzeteket is kezelni tudják.

3.3. A kisgyermeknevelő korai fejlesztést támogató munkája

Ha a bölcsődei nevelőtestület egy szakmai közösség, akkor megállapíthatjuk, hogy az a helyi közjó bármiféle értelmezése, amely munkában, illetve a cél elérésében másokat (bölcsődés korú gyermekeket, szüleiket) segít, támogat. Ezért mind az ép, mind a sajátos nevelési igényű gyermek fogadása esetében fontos, hogy megismerjük a gyermek szociokulturális környezetét is, amelyben él. A bölcsőde a sérült gyermek életében is olyan hely, ahol új emberek, szokások, új elvárások vannak, a bölcsőde dolgozói és a gyermekek új visszajelzéseket adnak, amelyek hozzájárulnak a személyiségfejlődéséhez. A sérült gyermek – az esetek többségében – a család számára is sok gondot okoz, nemcsak az addig alkalmazott esetleges orvosi kezelések, terápiák, korai fejlesztés időbeni megoldása, hanem a gyermek jövőjéért való aggodás, a testvérekkel való foglalkozás, a családi terhek megosztása stb. miatt (Csiky, 2009). A problémák megoldásában ezért a szülők többnyire szívesen együttműködnek, együttgondolkoznak a kisgyermeknevelővel, gyógypedagógussal. Az együttműködést megalapozhatja a bölcsődébe lépést megelőző családlátogatás, vagy ha erre nincs mód, a kérdőíves eljárás, irányított beszélgetés, amellyel választ kaphatunk a következőkre:

- Mit vár a szülő a bölcsődétől?
- A szülő szerint milyen tevékenységet szeret a gyermeke?
- Mi szerez neki örömet?
- Mivel lehet buzdítani, motiválni?
- Mivel lehet megnyugtatni?
- Milyen a gyermek önállósági foka?
- Miben önálló, és miben igényel segítséget?
- A gyermek fejlődésében, viselkedésében mivel elégedettek, és mivel nem?
- Melyek a családban alkalmazott jutalmazási, büntetési szokások, és milyen azok hatékonysága?
- Milyen a gyermek viselkedése idegen környezetben?
- Van-e a gyermek egészségével probléma?
- Ha igen, szed-e gyógyszert, miért, és a bölcsődében is kell-e adni?
- Van-e gond a gyermek étkezésével (szokások, diéta stb.)?
- Hol tart a szobatisztaság terén?

A családlátogatás során akkor kaphatunk teljesebb képet a gyermek környezetéről, kötődési kapcsolatairól, ha minden családtag otthon van. A megfigyelés és az irányított beszélgetés hozzásegít ahhoz, hogy feltérképezzük:

- a szülők és a gyermek közti kommunikációt (verbális, nonverbális);
- a gyermek és szülő közti érzelmi megnyilvánulásokat;

- dicséret, esetleges dorgálás módját, érzelmi intenzitását, a gyermek reakcióját;
- tevékenységet segítő vagy korlátozó szülői magatartásra adott választ, azt követően a tevékenység tartalmának megváltozása esetén, annak milyenségét;
- a gyermek reakcióját, ha az anya távol van;
- testvérrel/testvérekkel való kapcsolatot;
- a gyermek napirendjét;
- a nagymozgást, finommotorikát, az észlelést fejlesztő, tanulást segítő, szerepjátékokra alkalmas játékeit;
- mivel tudja a szülő a gyermeket megnyugtatni;
- a gyermeknek van-e saját szobája, vagy saját területe, megfelelő mozgástere;
- tárgyi környezet;
- fontosabb anamnesztikus adatokat, amelyet a szülő fontosnak tartott a kisgyermeknevelővel közölni;
- megelőző intézményes nevelés, esetleges intézményváltások, és azok oka/okai.

A tájékozódó kérdéseket követően egyértelművé kell tenni, hogy mit kínál a bölcsőde, miben különbözik az elvárásoktól, azok teljesíthetőek-e vagy sem, s ha nem, mi annak az oka.

Konfliktusok forrása lehet, ha az otthoni és a bölcsődei szokások, elvárások elmentések, előre nem tisztázottak! A megbeszélést követően a családi és intézményi elvárások közelítése biztosságot, és még az önmagát, erejét és akaratát legerősebben kipróbáló gyermek számára is kiszámíthatóságot, fogódzót jelent.

A *beszoktatás* az ismeretlen felnőttek, gyermekek, környezet, a megváltozott napirend és az új szokások miatt a sérült gyermekek számára is nehéz időszak. A biztosságot jelentő szülői jelenlét, és a már megismert kisgyermeknevelők biztosíthatják az új környezet elfogadását. Ez az időszak a szülő számára is fontos, mert megtapasztalja, hogy gyermekét elfogadják, szükség esetén segítik a különböző tevékenységekben, türelemmel támogatják, fejlesztik, és ugyanolyan gondozásban részesül, mint társai.

A korai fejlesztést végző gyógypedagógus és a kisgyermeknevelő együttműködése biztosítja, hogy megvalósulhasson a *gondozásba ágyazott habilitációs folyamat*. Az ő és a bölcsőde más szakembereinek (pl. konduktor, pszichológus, családgyógyász stb.) együttműködése során nem veszik el az információ, hanem összeadódik a tudásuk. Ebben az együttműködésben, a bölcsődebe kerülést követő, majd a bizonyos időszakonként történő fejlettségi szint meghatározásához, és a nevelési, gondozási terv elkészítéséhez is elkerülhetetlen a kisgyermeknevelők által a bölcsődei csoportban végzett, fejlődéslélektani ismeretekre alapozó, *célzott megfigyelés* az alábbi szempontok figyelembevételével:

Nagymozgás

- Hason fekve a fej emelése
- Hátról hasra fordulás
- Kúszás
- Négykézláb mászás
- Kapaszkodva felállás
- Önálló felülés
- Önálló állás
- Önálló járás
- Biztos járás
- Páros lábbal való ugrás
- Lépcsőn járás (utánlépéssel, vagy váltott lábbal lefelé, felfelé, kézen fogva vagy kapaszkodva)
- Futás
- Téri játékok (mászóka, hinta stb.) használata.

Finommotorika

- Tárgyért nyúl
- Tárgyakat szájba vesz
- Egyik kézről a másikba áttesz
- Edényből kivesz, betesz
- Tevékenységeihez tárgyakat használ
- Kockából tornyot épít
- Ceruzával firkál
- Ollóval vág
- Kognitív funkciók
- Érzékelés, észlelés (hő, fájdalom, nyomás, szaglás, hallás, ízlelés, látás)
- Taktilis ismeretszerzés tárgyakról
- Figyelem ideje (tevékenységek változásának ideje, egy-egy tevékenység időtartama)
- Vizuális és auditív memória
- Kitartás (egy tevékenység elvégzése)
- Változatosság az eszközhasználat terén
- Emlékezet (személyekhez, tárgyakhoz – cselekvéshez kötöten, rövid ének, vers)
- Válogatás (tárgyegyeztetés)
- Rész-egész felismerése (két vagy több részletből álló kép összerakása)
- Egyszerű formák egyeztetése

- Elemekből való építés
- Egyszerű ok-okozati összefüggések felismerése
- Egyszerű/összetett utasítások, feladatok végrehajtása.

Szociális-érzelmi területen

- Ismert személyre mosolyog
- Idegenektől fél
- Utánoz (taps, pápa intése stb.)
- Babázik (eteti, ringatja)
- Egyszerű házimunkában segít
- Gyerekekkel együtt játszik
- Szobatiszta nappalra
- Szobatiszta éjszakára
- Cumisüvegből iszik
- Megrágja az ételt
- Kézzel eszik
- Kanállal eszik
- Pohárból önállóan iszik
- Önállóan eszik
- Villát használ
- Alkalmazkodás felnőttöz, társakhoz,
- Együttműködés másokkal
- Én-törekvések megnyilvánulása
- Segítőkézség,
- Késleltetés, türelem
- A társas kezdeményező készség sajátossága
- A szándékok, ötletek megvalósítási módja
- Konfliktushelyzetek és megoldásuk módja.

Kommunikáció

- Egy-egy hangot ad
- Gagyog
- Nevére reagál-e
- A tiltást, kérést érti
- Néhány szót mond (papán, mamán kívül)
- Környezet (pl. autó, állatok) hangjainak utánzása
- Gesztus-, mimika-használat
- Néhány testrész megmutatása

- Képeskönyvben kérésre képet megmutat vagy megnevez
- Képeskönyvben cselekvéseket megmutat vagy megnevez
- Két szavas mondatot alkot
- Tőmondatokban beszél
- Kérdésekre válaszol
- Folyamatosan beszél
- Idegenek is megértik a beszéd kb. felét
- Más közlési mód (sírással, nyugtalansággal, gesztusokkal, jelekkel, szótagokban, szavakban, töredékes mondatokban stb.)
- Tartalmilag adekvát vagy inadekvát, amit mond
- Beszédkésztetés szintje (van-e közölnivalója, szívesen kommunikál-e stb.).

Játék

- Játéktárgyak iránti érdeklődés
- Játéktárgyak rendeltetésének megfelelő használat
- Játékszint (gyakorló, konstruáló, szerep, szabály)
- Sztereotípiák megjelenése a játékban
- Igény felnőttel és/vagy gyermekkel való együttjátékosra
- Tanulékonyt mutat-e az együttjátékos folyamán.

A fentiek alapján történő megfigyelés nemcsak a csecsemő- és kisgyermeknevelő, hanem a többi szakember diagnosztikai munkáját is segítheti, mivel a vizsgálati keretek között nincs lehetőség arra, hogy minden területről pontos információt kapjanak.

A szakértői vélemény és a saját megfigyelések alapján kell elkészíteni a fejlesztési tervet, amelyhez a gyógypedagógus is segítséget nyújt. A *fejlesztési terv* az SNI gyermek egyéni szükségleteihez, az egyenetlen képességstruktúrához igazodó speciális fejlesztési célokat, feladatokat tartalmazza az alábbi területeken:

- Nagymozgás
- Vizuomotoros koordináció, finommotorika
- Megismerő tevékenység
- Érzékelés, észlelés
- Figyelem, megfigyelőképesség
- Emlékezet
- Gondolkodás
- Testséma
- Kommunikáció és nyelvi készségek
- Játékhasználat, játék
- Önkiszolgálás

- Adaptív viselkedés (napirendhez, felnőttekhez, társakhoz való alkalmazkodás, együttmozgás, együttműködés stb.).

A fejlesztési tervben megjelölt feladatokat a bölcsődében a gondozás, nevelés folyamatában kell megvalósítani. A gondozási feladatok közben létrejövő kapcsolat minősége is meghatározza a gyermek fejlődését. Ezért elengedhetetlen a kisgyermek-nevelő elfogadó, a gyermeket segítő, fejlődéséhez optimális, és biztonságot nyújtó érzelmi, tárgyi környezet, légkör biztosítása, az egyéni szükségletek figyelembevétele. Csak így valósítható meg az adaptív gondozás, nevelés, fejlesztés, vagyis az egyénre szabott, személyre szóló, támogató tevékenység. A mindennapok során ez a differenciálással valósítható meg, ami azt jelenti, hogy a gondozás, nevelés, fejlesztés egész folyamatát a gyermek egyéni szükségleteihez igazítjuk.

A bölcsődében mind az ép, mind a SNI gyermek a gondozási helyzethez kötötten tanulja a *beszédet, az elvárt mozdulatok kivitelezését*, s minél többször megismétlődik egy-egy helyzet, már megérti a kisgyermeknevelő szándékait, kialakul a *helyzethez kötött beszédértés*, fejlődik a *testsémája*. Az adekvát reakciókra dicsérő megerősítést kap, ami örömet szerez neki, s a sikeres gyakorlás révén kialakul a kompetenciaélmény.

A megkésztett fejlődésű bölcsődés gyermek esetében nem ritka, hogy még 9 hónapos kor után is csak a cumisüveget fogadja el, nem tud rágni, a darabos ételt mellényeli, amelynek elsősorban organikus oka lehet, ritkábban pszichés. Ennek eldöntése a szakorvos és a gyógypedagógus feladata. Az *önálló étkezésre szoktatás* szintjei társaiéval megegyeznek, de figyelembe kell venni a sérülésüket, s az abból fakadó sajátos evőeszköz-használatot. Pl. előfordulhat, hogy a mozgássérülés miatt az eredményes merítés, szájba tevés érdekében meg kell csavarni és/vagy hosszabbítani a kanál nyelét. Ennek szükségességét a szülő vagy gyógypedagógus jelzi, de ha az elmarad, akkor a kisgyermeknevelő tapasztalatai is megfogalmazhatják ennek szükségességét.

Az *önálló öltözködésre szoktatás* a felszólításokkal és a követő mozdulatsorral történik, amelyre először segítő mozdulatokkal válaszol, majd a sok gyakorlás révén önállóvá válik. A sérült gyermekeknél, de különösen az értelmi, látás- és mozgássérültek esetében figyelembe kell venni, hogy a vetkőzés egyszerűbb mozdulatsor, amely kevésbé igényli a testhez igazodó koordinációt, rövidebb idő alatt válik szükségtelemmé a kisgyermeknevelői segítség. Az öltözködés már egy összetettebb, szem-kéz koordinációt, kitartást igénylő feladat, amelyben több segítséget igényelnek, mint társaik. E tevékenység közben nemcsak a mozgásuk, szem-kéz koordinációjuk, beszédük fejlődik, hanem testsémájuk és gondolkodásuk is, mert a próbálkozások révén rájönnek a sorrendiség fontosságára is. A legkisebb siker esetén is látványosan örülünk és dicsérvünk. Ha ez a tanulás hosszabb ideig elhúzódik, ne csüggedjünk el, hanem buzdítsuk, hogy legközelebb is legyen kedve próbálkozni. A látássérült gyermeket meg kell tanítani a kereső és kutató mozgásokra. Akár a szemmel, akár a

kézzel való megismerést követően fontos a ruhadarabok megnevezése. Ha segítségre van szükségük, azt mindig a gyermek háta mögül, a kezére finoman rásimulva kell adni. Gyengénlátás esetében ügyelni kell a jó megvilágításra.

A *szobatisztaságra szoktatás* megkezdéséhez tisztában kell lennünk azzal, hogy a gyermekek vegetatív idegrendszere 2–2,5 éves korban válik alkalmassá arra, hogy szabályozni tudja az ürítést. A felnőtt és környezete elvárásai és a belső motiváció (sok dicséret a bilibe ürítésért) eredményeként alakul ki. Értelmi sérülés esetén nincs belső motiváció, és nem is tudja értelmezni az élettani folyamatot. Ezért fontos a véletlenszerű produktumkor a sok örömteli dicséret, hogy megértsék a kisgyermeknevelő elvárásait. A többszöri eredmény-megerősítés, kondicionálás vezet a szobatisztasághoz. A szobatiszta gyermekekkel egy időben való bilire ültetés utánzásra ösztönözhető.

A sérült gyermekek az éppen aktuális aktivációs szintjük szerint közelítik meg a játéktárgyakat. Gyakori, hogy a kutatás kimarad; mozgásba ágyazott emlékeik zavarosak, játékok a mintát adó kisgyermeknevelő, gyógypedagógus jelenléte nélkül sztereotip. Hiába biztosított számukra az életkornak megfelelő fajtájú és mennyiségű játék, azok nem jelentenek számukra örömet. A *játékfejlesztés* a kisgyermeknevelő és a gyógypedagógus team-munkájában valósul meg. A kisgyermeknevelő kezdetben csak elvéve építhet az öntevékeny szabad választásra. A *játékra nevelés*kor az adekvát játékhasználatot kell elsajátíttatni úgy, hogy a gyermekkel együtt gyakorolja a játékot, a szociális készségeket. A közös tevékenység közben a felnőtt viselkedési és helyzetmegoldási mintát ad, ötletadásával és gyakorlással sikerélményhez juttatja a gyermeket.

3.4. Együttműködés a családdal

A SNI gyermek bölcsődébe kerülésekor a szülőnek sem könnyű kezelni azt a helyzetet, hogy idáig a fejlődés érdekében minden felelősség az ő és a gyermeket fejlesztő gyógypedagóguson volt. Most ez továbboszlik, és nem tudja, hogy mi az, amit a kisgyermeknevelő tud tenni gyermeke érdekében, mi az, amit nem. Ezért gyakori, hogy átteszi a felelősség nagy részét, mert napközben szakemberek foglalkoznak a gyermekével, jó kezekben tudja. Az sem ritka, ha a legelemibb gondozási helyzetben is elvárja, hogy minden úgy történjék, ahogy azt ő kialakította. Ilyenkor gyakori egy, korábban a gyermeket kezelő szakemberre való hivatkozás. Ezek a beszélgetések sokszor sietősen, a gyermek átadása vagy átvétele közben zajlanak, s ezért komoly félreértéseket szülnék. Ahhoz, hogy a kapcsolattartás hatékony legyen, a bölcsődének fel kell vállalnia a különböző lehetőségek felkínálását, szervezését, pl. szülői értekezlet, szülők iskolája, egyéni megbeszélés, családlátogatás, különböző szolgáltatások, mint játszóház, játékkölcsönző, pszichológus terápiás jellegű foglalkozásai stb.

A szülő akkor tud együttműködni velünk, ha „közös gondolkodunk” a felmerülő problémák csökkentésére, illetve a megoldáshoz nem hagyjuk őt magukra, hanem mi is segítséget adunk. Fontos, hogy a tanácsadásunkat követően visszajelezzük, ha pozitív változás történt, és azt is ki kell emelni, hogy ebben neki milyen jelentős szerepe volt. Ezzel is segítjük őt a szülői kompetencia megerősítésében. Ebben a „beszélgető”, „egymást meghallgató, segítő” együttműködési folyamatban egy-egy nehéz bölcsődei helyzet kezeléséhez ő is adhat ötleteket, tanácsokat. A bevált módszerek kölcsönös átadása mellett azt is tudatosítani kell, hogy a már bevált megoldási mód nem minden helyzetre transzferálható. Az új helyzet megoldásához esetenként ismételt közös gondolkodás, szükség esetén más szakember bevonása lehet indokolt. Csak az a szülő tud eredményesen együttműködni, aki azt érzi, hogy gyermekét elfogadják és szeretik, és őt is támogatják.

Irodalom

- A Bölcsődei Szakmai Kollégium 1/1991. (I. 29.) számú irányelve „A speciális gondoskodást igénylő fogyatékos gyermekek bölcsődei ellátásáról”. Budapest
- A bölcsődei nevelés-gondozás szakmai szabályai. (2012). Módszertani levél. Szociális füzetek. Összeállította: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet. Kiadta: Nemzeti Rehabilitációs és Szociális Hivatal, Budapest. BNO-10 Zsebkönyv. DSM-IV „TM” meghatározásokkal. Budapest: Animula Egyesület
- Bernolák Béláné (2006): Ajánlások mozgáskorlátozott gyermekek kompetencia alapú fejlesztéséhez. Budapest: SULINOVA
- Czeizel Endre – Lányiné dr. Engelmayer Ágnes – Rátay Csaba (1978): Az értelmi fogyatékosok kóreredete a „Budapest-vizsgálat” tükrében. Budapest: Medicina
- Csányi Yvonne – Zsoldos Márta (1994): Világkonferencia a speciális szükségletűek neveléséről. In: Új Pedagógiai Szemle, 44. évf. 12. sz. 41–50.
- Csányi Yvonne – Fótiné Hoffmann Éva – Prónai Beáta és mtsai (2003): Az integráció kihívásai – sajátos nevelési igényű gyermekek a többségi általános iskolában. In: Jávorka G. és mtsai (szerk.): Tanári létkérdések. Kézikönyv gyakorló pedagógusoknak, osztályfőnököknek. Budapest: RAABE, 2–43.
- Csepregi András, Horváth Krisztina, Simó Judit (2011). Az autizmus spektrum zavarok szűrési-diagnosztikai modellje. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Alapítvány
- Csiky Erzsébet (2006): A korai intervenció pszichológiai vonatkozásai. In: Rosta Katalin (szerk.): Add a kezed! Budapest: Logopédiai Kiadó, 7–108.
- Csiky Erzsébet (2009). A korai intervenció pedagógiai, pszichológiai értelmezése. In.: Az oktatás közügy VII. Nevelésügyi Kongresszus (2008. augusztus 25–28.). Zárókötet. Budapest: Magyar Pedagógiai Társaság, 693–698.

- Czeizel Barbara (2009): A kora gyermekkori intervenció múltja, jelene és remélt jövője. In: *Gyógypedagógiai Szemle*, XXXVII. évf. 2–3. sz. 153–160.
- Gájerné Balázs G. (2006): Ajánlások autizmussal élő gyermekek kompetencia alapú fejlesztéséhez. Budapest: SULINOVA
- Hegyiné Honyek K. (2006): Ajánlások látássérült gyermekek kompetencia alapú fejlesztéséhez. Budapest: SULINOVA
- Kanyik Csaba – dr. Szilágyiné dr. Erdős Erika (2008): Az autizmussal élő személyek speciális jogairól. AFT
- Lányiné Engelmayer Ágnes (2012): Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés. Budapest: Medicina Könyvkiadó
- Peeters, M. – Treloar, R. – Cairns, S. (2007): APRÓ LÉPÉSEK – Korai Fejlesztő Program lassabban fejlődő gyermekek és szüleik számára. Budapesti Korai Fejlesztő Központ
- Petus Márta – Szabó Ildikó (1994): Fogyatékos gyermekek gondozása, nevelése a bölcsődében. In.: Mátay Katalin (szerk.): Bölcsődék Országos Módszertani Intézete, Budapest.
- Rózsáné Czigány Enikő – Csányi Yvonne és mtsai (2003): Az integráció kihívásai – sajátos nevelési igényű gyermekek a többségi általános iskolában. In: Jávorka G. és mtsai (szerk.) Tanári létkérdések. Kézikönyv gyakorló pedagógusoknak, osztályfőnököknek. Budapest: RAABE, 2–43.
- Rózsáné Cz. E. – Csiky E. (1995): Beszámoló egy – a XXII. Kerület felelős szakembereinek összefogásából kialakított – sikeres bölcsődei és óvodai integrációs modellről. In: Perlusz Andrea (szerk.): Fogyatékos gyermekek integrált nevelése hazai kísérletek. Budapest: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, 36–47.
- Shonkoff, J. P. – Meisels, S. J. (2000): Handbook of Early Childhood Intervention. Cambridge: Cambridge University Press
- Soriano, Victoria (szerk.) (2005): Korai fejlesztés. Az európai helyzet elemzése. Kulcstényezők és ajánlások. Összefoglaló jelentés. Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért kiadványa. <http://www.europeanagency.org/eci/eci.html> (letöltve:2011. január 19.)
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
1997. évi XXXI. Törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról
- 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről
- 2/2005. (III. 1.) OM rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve
- 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelete a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

MAJOROS MÁRIA

A GYERMEKOTTHONBAN NEVELKEDÉS SPECIÁLIS KÉRDÉSEI

Bevezetés

1976 óta, tehát közel 40 éve dolgozom a gyerekvédelemben, azon belül is kicsi gyerekeket befogadó gyermekotthonban. 19 évig a világszerte ismertté vált „Lóczyban” (Csecsemőotthonok Országos Módszertani Intézetében, másképpen a CSOMI-ban) volt alkalmam megismerni a „csecsemőotthoni” pedagógia minden részletét, majd 1996-tól 2013-ig a főváros egyik csecsemőotthonában vezetőként, és az otthon gyermekorvosaként igyekeztem tudásommal és legjobb szándékkal segíteni a munkatársakat, hogy a ránk bízott gyerekek számára az adott körülmények között a legjobb életet biztosítsuk. Nagy változáson mentek keresztül ez alatt az idő alatt a csecsemőotthonok. Mint a Csecsemőotthonok Országos Módszertani Intézetének a munkatársa, tagja voltam annak a szakmai teamnek, amely rendszeresen látogatta az ország összes ilyen típusú otthonát, így láthattam szakmai erőfeszítéseiket, tanúja lehettem a gyerekek életkörülményeiben bekövetkezett jelentős változásoknak.

A 80-as évek elején még számos nagy létszámú (100, helyenként 120, vagy még több kisgyereket befogadó) otthon volt az országban; igaz, a legjobbak már ekkor kisebb szakmai egységekre oszta működtek. Ekkoriban még nagyon sok gyerek sorsa volt „állami gondozottként” felnőni; a kicsik már újszülött korukban nagy számban érkeztek a csecsemőotthonokba. Az otthonok többsége nem tudta betartani a Módszertani Intézet által ajánlott maximális csoportlétszámot (ne legyen 8 csecsemőnél több egyetlen csoportban sem): gyakran 9–10, vagy ennél is több kisgyerek alkotott egy csoportot. A gondozónők zöme szakképzetlen volt, a vezetők örültek, ha egy jóérezésű fiatal lányt vagy asszonyt találtak erre a nehéz munkára. A képesítési előírások megengedték, hogy az általános iskola elvégzése után gondozónői munkát végezzen valaki. A gyerekek hosszú éveket töltöttek az otthonokban, könnyű volt bekerülni, de kikerülni onnan hároméves kor előtt, és főleg megfelelő családba, netán örökbe fogadó családba kerülni ritkaság számba ment.

A 80-as évek második felében, a 90-es évek elejére a zsúfoltság egyre csökkent, a gyerekek gondozására, nevelésére egyre több idő jutott. Az otthonok többsége alkalmazhatott pszichológusokat, óvónőket, szigorodtak a képesítési előírások, a szakiskolát vagy szakközépiskolát végzett gondozónők közül sokan továbbképezték magukat, és felsőfokú szakképzettséggel rendelkező szakgondozónőkké váltak.

A szakmai munka egyre elmélyültebbé vált, a kicsik rutinszerű, gyors ellátása helyett a gondozónők nagy odafigyeléssel, a gyerekek személyiségét tiszteletben tartva, nagyobb felelősséggel gondozták, nevelték a rájuk bízott gyerekeket, mint korábban tették. Egyre nagyobb gondot fordítottak az otthonok a gyerekek sorsának a rendezésére, igyekeztek minél több gyermeket jó családba juttatni, bár ez a feladat főleg az akkori GYIVI-k (Gyermek és Ifjúságvédő Intézetek) kezében volt. Több otthonnak volt védőnője, majd a későbbiekben családgondozója. Az ő feladatuk elsősorban a vér szerinti családok segítése, a velük való együttműködés volt annak érdekében, hogy gyermekeiket visszakaphassák.

A Csecsemőotthonok Országos Módszertani Intézetének koordinálásával komoly szakmai együttműködés volt az ország csecsemőotthonai között. A Módszertani Intézet szakmai, ellenőrző látogatásai mellett a csecsemőotthonok vezetői, gondozónői több alkalommal is eljöttek a „Lóczyba” megfigyelni az itt zajló munkát; a „Lóczy” munkatársai pedig egyénileg is, többnapos ott tartózkodással segítettek számos vidéki csecsemőotthon szakmai munkáját. Több mint tíz „Módszertani útmutató” született az intézeti élet szervezési és pedagógiai kérdéseiről, amelyet minden csecsemőotthon térítés nélkül megkapott. (Ezek mindegyike megtalálható a Magyarországi Pikler–Lóczy Társaság archívumában.) Rendszeresek voltak az országos szakmai összejövetelek: kezdetben Visegrádon, majd éveken keresztül Noszvajon háromnapos szakmai tanácskozásra jöttek össze az otthonok vezetői, pszichológusai. Később a gondozónők számára is szerveztek hasonló szakmai találkozókat.

1990-ben megalakult a Csecsemőotthonok Országos Szövetsége (CSOSZ), amely civil szervezetként tűzte ki céljául, hogy – az ENSZ gyermekek jogairól szóló dekrétumával összhangban – szakmai támogatást nyújtson a kisgyermeket befogadó gyermekotthonoknak.

Ebben az időben a csecsemőotthonokban túlnyomórészt három éven aluli gyerekek nevelkedtek, de néhány otthonnak már lehetősége volt a harmadik év betöltése után is ott tartani a kicsiket, ha valamilyen ok miatt addig nem sikerült a sorsukat megbízhatóan rendezni. Ezzel elkerülték, hogy ebben az érzékeny életkorban pusztán amiatt kelljen másik otthonba költözniük a gyermekeknek, mert elmúltak háromévesek.

Az 1997. évi 31. törvény a gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásról (a továbbiakban: Gyvt.) életbe lépésével újabb, másféle változások kezdődtek a gyermekvédelem egészében, így a gyermekotthoni ellátás területén is. A Gyvt. eltörölte a „csecsemőotthon” elnevezést, helyette egyedül a „gyermekotthon” megnevezést használta, ezzel a gyerekek életkor szerinti elhelyezését is megszüntette. (Korábban nemcsak csecsemőotthonok voltak, hanem óvodásotthonok, iskolás otthonok, ifjúsági otthonok stb.) Ugyanakkor továbbra is megkülönböztetett figyelmet fordított a három év alatti gyerekek ellátására, akiknek a gondozására „különleges” lehetőségeket biztosított. A korábbi „csecsemőotthonok” így „különleges gyermekotthonokká”

váltak, és működésük feltételeit a Gyvt. a korábbi Országos Módszertani Intézet által kidolgozott szempontokat figyelembe véve határozta meg, pl. maximalizálta, hogy egy csoportban hány csecsemő vagy kisgyerek nevelkedhet, előírta a gondozónők képesítését, létszámát, pszichológus, pedagógus, gyógypedagógus, családgyonozó alkalmazását.

A Gyvt. megszüntette az országos módszertani intézeteket, így befejezte működését a CSOMI és a BOMI (Bölcsődék Országos Módszertani Intézete). Ettől kezdve minden otthon a saját maga által elkészített, és a fenntartó által jóváhagyott szakmai program szerint működött, illetve működik napjainkban is. (Ekkor kapott igazi jelentőséget az 1990-ben megalakult CSOSZ, mivel a szakmai munka összefogását a továbbiakban ez a szervezet biztosította a CSOMI helyett). Lényeges eleme volt a Gyermekvédelmi törvénynek, hogy „lebontotta” a nagy gyermekotthonokat, megszüntette a „gyermekvárosokat”, helyettük 40 főben maximálta az otthonokban nevelhető gyermekek létszámát. Emellett létrehozott egy új ellátási formát, az ún. „lakásotthonokat”, ahol a családi neveléshez jobban hasonlító környezetben 12 gyerek elhelyezésére lett lehetőség.

Az 1997-ben életbe lépett Gyermekvédelmi törvény nem csak a gyermekotthonok életében hozott jelentős változásokat. Az ún. „alapellátás” kiépítésével, a gyermekjóléti szolgálatok megszervezésével, a szociális támogatások kiszélesítésével a nehéz helyzetben levő, sok problémával küszködő családokat kívánta oly mértékben megtámogatni, hogy a gyerekek a saját családjukban nevelkedhessenek, ameddig csak lehet.

A bölcsődék is új, nagyobb szerephez jutottak ebben az új rendszerben. Korábban, az egészségügyhöz tartozva feladatuk elsősorban a dolgozó anyák három éven aluli gyermekeinek a magas színvonalon történő, fejlődés-lélektani alapismereteket figyelembe vevő ellátása volt. Átkerülve a gyermekvédelem alapellátásának intézményei közé, a fentiek mellett kiemelt feladatukká vált a szociálisan rászoruló, és/vagy enyhébb fokban veszélyeztető családok kisgyerekeinek a befogadása, gondozása. Ezzel összefüggésben a „szociális jelzőrendszer” részesei lettek, azaz kötelességük jelezni a gyermekjóléti szolgálat felé, ha bármelyik gondozottjuk otthoni körülményeit, a velük való szülői bánásmódot komolyabban veszélyeztetőnek tartják. (Bár a „veszélyeztetettség” mértékének megítélése meglehetősen szubjektív, a törvény veszélyeztetőnek tartja, ha a gyerek testi ellátása, érzelmi és/vagy erkölcsi nevelése nem megfelelő, és nem szolgálja a kisgyerek egészséges testi, lelki, szociális fejlődését.)

Bár a törvény előírta, hogy elsősorban „másik” családi környezetet kell biztosítani számukra (helyettesítő családot, nevelő családot), és csak végső esetben lehetett őket intézményben elhelyezni, a valóságban nem volt a gyermekvédelmi rendszernek annyi felkészült, váratlan helyzetekben is helyt állni képes nevelőcsaládja, ahová minden rászoruló csecsemőt és kisgyereket azonnal el lehetett helyezni.

1998 után az ország néhány megyéjében felszámolták a korábbi csecsemőotthonokat, azaz teljes egészében megszüntették ezt az elhelyezési formát, és azonnal nevelőcsaládba kerültek a gyerekek (pl. Pest megyében, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében). Más megyékben széles korhatárú otthonokat hoztak létre, és ezek egy részlegében helyezték el a csecsemőket és a kisgyerekeket, több helyen anyjukkal együtt (pl. Debrecenben). Létezett (és napjainkban is létezik) olyan megoldás, ahol a TEGYESZ-ek (Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálatok, a korábbi GYIVI-k utódai) átmeneti otthonában jelöltek ki a kicsik számára egy részleget, és a gyerekek itt várakoztak addig, amíg nevelőcsaládot találtak számukra. Budapesten és azokban a megyékben (pl. Bács-Kiskun, Borsod-Abaúj-Zemplén, Csongrád), ahol továbbra is nagyon sok csecsemő és kisgyerek elhelyezéséről kellett gondoskodni, vagy pl. Nyugat-Magyarországon, ahol nincs elegendő nevelőszülő, nagyjából változatlan formában és keretek között, de más elnevezéssel működtek tovább (és működnek napjainkban is) a korábbi csecsemőotthonok.

2013. január 1-jétől újabb, nagyobb mértékű változások történtek a gyermekvédelemben. A szakellátás (gyermekotthonok, nevelőszülői hálózatok, TEGYESZ-ek) „állami feladat” lett, ami a gyakorlatban azt jelenti, hogy a megyei önkormányzatok (és Budapest) helyett az állam feladata ezeknek az intézményeknek a fenntartása. Ezzel egyidejűleg az egyházak is nagyobb szerepet kaptak a gyermekvédelemben, pl. több nevelőszülői hálózat fenntartója a katolikus, illetve a református egyház.

2014. január elsejétől 12 éven aluli gyerek – bizonyos eseteket kivéve – nem kerülhet hagyományos gyermekotthonba, hanem azonnal befogadó családokban kell elhelyezni őt. Külföldön élő, illetve dolgozó szakemberek véleménye szerint a jelenlegi gazdasági helyzetben ott is nehezen megvalósítható, hogy minden állami gondoskodásra szoruló kisgyerek azonnal nevelőcsaládba kerüljön, ezért, bármennyire is ismertek az intézeti elhelyezés veszélyei, feltehetőleg még több éven keresztül szükség lesz gyermekotthonokra (Szántó, 2000).

Köztudott, hogy az intézményben való nevelkedés számos veszélyt rejt magában. E veszélyek több tényezőtől függenek:

- a csecsemő vagy kisgyerek életkorától; nem mindegy, hogy mennyi időskorában kerül be a gyermek az intézménybe, és mennyi időt tölt ott el;
- attól, hogy milyen körülmények között nevelkedett a bekerülés előtt a csecsemő vagy a kisgyerek: szoros, meghitt érzelmi kapcsolatban volt-e környezetével, avagy elhanyagolták, esetleg bántalmazták. Mindkét esetben speciális terápiára szorulnak, amit az intézménynek kell biztosítani.
- a gyermek egészségi állapotától: a koraszülött, vagy nagyon kis súllyal született csecsemők intézményes körülmények között többet betegeskednek, mint ha gondos családban nevelkednének;

- Az érzékszervi fogyatékoságok korrigálása (hallókészülék, szemüveg viselése) is nehezebb intézményben, mint egy jó családi környezetben;
- az sem mindegy, hogy szociálisan milyen hatások érték a gyermeket a bekezdése előtt; szülei, rokonai mire tanították, milyen szabályok között nevelték.

Az intézmény feladata e hatások kezelése, kompenzálása. Megsokszorozza a veszélyeket, és súlyos károsodásokhoz vezet, ha az őket befogadó intézmény megfelelő szakmai tudás és elkötelezettség nélkül, azaz rosszul működik. A törvények és az ellátás formái bármennyit is változnak, a család melegét, a jó család szerető gondoskodását nélkülözni kényszerülő csecsemőkre és gyerekekre leselkedő veszélyek ugyanazok maradnak. Mindannyiunk – akik munkánk során kapcsolatba kerülünk ezekkel a nehéz sorsú csecsemőkkel és kisgyerekekkel – közös felelőssége, hogy tisztában legyünk ezekkel a veszélyekkel, és legjobb tudásunkkal olyan körülményeket teremtsünk számukra, ahol korábbi sérüléseik meggyógyulhatnak, ahol a legkevesebb további károsodás érheti őket, ahol személyiségük a leginkább kiteljesedhet, ahol élményekkel teli, igazi gyermeki életet élhetnek.

Tanulmányom a 6 éven aluli kisgyerekek gyermekotthoni nevelésének főbb kérdéseivel foglalkozik.

A gyermekotthon mint intézmény veszélyeztető tényezői

A jó családi környezettől merőben különböző intézményes elhelyezés mindig természetellenesnek tekinthető, ami már önmagában, intézményi jellegének köszönhetően számos nehézséget tartogat a bennük nevelkedő gyerekek számára.

Természetellenes, hogy csoportokban, mindig többedmagukkal nevelkednek együtt a gyerekek. Akár azonos korúak, akár különböző korosztály él együtt, egy csoportban szinte soha nem élhetik meg, hogy a felnőttek figyelme csak rájuk irányuljon, hogy ők legyenek a „központban”, ahogy ezt egy normál, szerető családban nevelkedő kisgyerek az élete során sokszor megtapasztalhatja. Alkalmazkodniuk kell egymáshoz, osztozniuk kell a gondozók figyelmén, zavarhatják egymást pihenésben, játékban. Akkor is nehéz ez a helyzet, ha a legkisebb életkortól kezdve számtalan jelét látjuk az egymás iránti érdeklődésnek, a társas kapcsolatok örömteli pillanatainak.

Merőben más helyzet ez, mint amikor többgyermekes családban nevelkednek együtt, egymás mellett a testvérek. A gyermekotthoni csoporthoz hasonló „ikerhelyzet” soha nincs egy családban (6–7, esetenként 8 azonos korú csecsemő vagy kisgyerek normál családban nehezen elképzelhető!). Különbözik a „nagycsaládok” helyzetétől ez a csoporthelyzet akkor is, ha különböző életkorú gyerekek nevelkednek együtt egy csoportban. Ők általában nem testvéreik egymásnak, nem „várták”

a kicsik érkezését, mint egy jól működő családban. Különböző múlttal, más-más személyiség-állapotban érkeztek. A kicsik sírása, mozgékonyasága sokszor zavarja a nagyobbakat, és nagy a veszélye, hogy a nagyobb gyerekek nincsenek tekintettel a kicsikre, hogy visszaélnék erejükkel, „hatalmukkal”, és kihasználják őket.

Természetellenes, hogy több nevelő veszi körül a gyerekeket, több személy gondoskodik róluk, mint ahogy ez általában a családokban történik. Ha ráadásul a gondozók, nevelők személye nem állandó, esetleg gyakran változik, ez komolyan veszélyezteti a gyerekek kötődését, felnőttek iránti bizalmát, kapcsolataik minőségét.

Természetellenes, hogy mindennapi életük során lényegesen több felnőtt van körülöttük, mint egy elég jó családban nevelkedő gyermek esetében. Egy intézmény működéséhez a gyerekek közvetlen ellátásában részt vevő gondozókon, nevelőkön kívül még számos munkatársra van szükség: pszichológus, pedagógus, orvos, gyógy-pedagógus, családgondozó, gazdasági nővér, gondnok, szakácsok, fűtők, takarítók, mindannyian ott dolgoznak a gyerekek közelében. Ha nincs pontosan tisztázva, hogy kinek milyen szerepe lehet a gyerekek életében, ha nincsenek meg a prioritások a gyerekek kapcsolatrendszerében, a sok „kedves” felnőtt között súlyosan sérülhet kötődési képességük. Ha pedig kevésbé „kedvesek” a munkatársak, kellemetlen megjegyzéseikkel, nevelői célzatú viselkedésükkel rossz érzéseket kelthetnek a gyerekekben, és megzavarhatják személyiségük egészséges fejlődését.

A kötődési képesség kialakulásának nehézsége

Az újszülött korokban vagy pár hetes csecsemőként gyermekotthonba kerülők számára az egyik legnagyobb veszélyt kötődési képességük kialakulásának zavara jelenti. A valakihez való tartozás, a ragaszkodás, a másik ember (a szülő vagy a gondozó) felé irányuló bizalom kialakulása az első hónapokban alapvető szükséglete a csecsemőnek. Ennek az érzésnek a megtapasztalása, az őt gondozó felnőttel kialakított kapcsolata lesz az alapja, a mintája minden további kapcsolatának. Ez az érzés, illetve képesség, a „szeretni, ragaszkodni tudás” képessége az alapja jó érzelmi állapotának is, ami viszont a hajtóereje a további fejlődésének.

Több neves kutató (Harlow és munkatársai, 1959; Ainsworth, 1982; Bowlby, 2009) foglalkozott a csecsemők és kisgyerekek kötődésének vizsgálatával, és bár különböző kísérletekkel, különféle oldalról közelítették meg ezt a fontos kérdést, abban mindannyian megegyeztek, hogy az anyai (vagy gondozói) törődés minőségének, az érintéseknek, az anya gyermeke felé irányuló, a gyerek igényeit figyelembe vevő magatartásának nagy szerepe van a megfelelő kötődés kialakulásában.

Ezt a személyre szóló gondoskodást intézményes körülmények között nem lehetetlen, de nagyon nehéz megvalósítani. Márpedig akár családban, akár intézményben szenved el a csecsemő a személyének szóló meghitt gondozás hiányát, az Bowlby

szerint súlyos későbbi mentális és kötődési zavarokhoz vezethet. Ha egész gyermekkorukban nélkülözik ezek a gyerekek a személyre szóló törődést, ha nem kerülnek időben (néhány éves korukban) megfelelő, őket elfogadó, szerető felnevelő családba, egész életükre kiható személyiségkárosodásuk lehet. Akarat nélküli, sodródó, másokhoz ragaszkodni nem tudó, gyakran deviáns magatartást mutató felnőtt válhat belőlük (Bowlby 2009).

A hospitalizmus megnyilvánulásai

Az elmúlt évszázadokban, amikor az „árva” vagy „elhagyott” csecsemőket ellátó ún. „árvaházak” még erősen hasonlítottak a kórházi körülményekre, esetleg ténylegesen is kórházban látták el ezeket a kicsiket, a mégoly szakszerű, és az egészségügyi követelményeknek eleget tevő ápolás, gondozás ellenére a gyerekek nagy többsége – ha egyáltalán életben maradtak – a *súlyos hospitalizmus* tüneteit mutatta. Fejlődésük minden területén (súlyban, hosszban, mozgásban, beszédben) súlyosan elmaradtak kortársaiktól, üres tekintettel nézték környezetüket, érdeklődésük erősen beszűkült, nem játszottak, naphosszat ritmikus mozgások, „ringatózások” segítségével okoztak maguknak örömet, jó érzéseket. A fogalmat Spitz (1945) használta először, utalva ezzel a hosszas kórházi tartózkodások következtében kialakuló, hasonló tünetekre.

A rendszerváltás körül (a 90-es években) bejárta a világot néhány romániai csecsemőotthonban készült film, amelyekben súlyos fogyatékossgot mutató kisgyerekeket és körülményeiket mutatták be az alkotók. A felvételek megrendítőek voltak: zsúfolt helyiségekben, szűk rácsos ágyakban feküdtek vagy ücsörögtek a „kor nélküli”, betegesen sovány kisdedek, akik réveteg tekintettel néztek a kamerába. Súlyosan hospitalizáltak voltak. A filmekben láthattuk ellátásuk minőségét is, rutinos, gyors, durva mozdulatokkal, „futószalagszerűen” fürdették, öltöztették őket a mosolytalan, munkájukban semmi örömet nem találó gondozónők.

Saját hasonló tapasztalatairól számolt be 2003-ban egy nemzetközi szimpóziumon Miruna Milotoi, egy romániai (calarasi) csecsemőotthon igazgatója: *„a gyermekek ritkán voltak szabad levegőn, és soha nem hagyták el a csecsemőotthon területét. Olyan elzárt körülmények között éltek, hogy a külvilág teljesen ismeretlen maradt számukra. A csoportban unatkoztak, mert nagyon kevés játékuk volt, olykor semenyi. Ha voltak is játékok, a gondozónők ritkán, vagy egyáltalán nem vették őket elő. Ez a körülmény rosszkedvet, agresszivitást, sírást, önmagukba fordulást váltott ki a gyerekekből”* (Chopar–Milotoi, 2004: 228).

Ahogy ezeknek a súlyos állapotban levő gyerekeknek a személyi és a tárgyi környezetük megváltozott (ez utóbbit volt könnyebb megváltoztatni!), úgy derült ki róluk, hogy nem születésüktől fogva voltak „betegek”, „mentálisan károsodottak”, hanem ingerszegény környezetük, de még inkább a durva, személytelen bánásmód

tette őket hospitalizálttá. (Európa több államából, így hazánkból is szakemberek szá-
zai mentek, hogy segítsenek a gyerekek körülményeit megváltoztatni.)

Hazánkban már régóta nem találkozunk a súlyos hospitalizmus tüneteivel, de az igazi, személyes kapcsolatok hiánya miatt a hospitalizmus enyhébb változata még ma is veszélyezteti a gyerekeket. A meglehetősen jól kialakított tárgyi környezetben, a sok mozgásra lehetőséget adó, sok-sok játékkal felszerelt gyermekotthonokban, ahol szakképzett gondozónők, nevelők látszólag kedvesen gondozzák a rájuk bízott gyerekeket, a gyerekek testileg egészségesek, elég jól fejlődnek, és mégis, a fentiek ellenére viselkedésük sokban különbözik a jó családban nevelkedő gyerekek viselkedésétől.

Előfordulhat, hogy túl „jól neveltek”, nem fejezik ki igazán akaratukat, nem elég nyitottak, érdeklődők a világ felé, és kapcsolataik is felszínesek, egyformán barátságosak mindenkihez. Nem tesznek különbséget jól ismert és ismeretlen személyek között, mindig várnak valamit a felnőttektől, akár régóta ismerik, akár először találkoznak vele.

Pikler ezt a jelenséget a *hospitalizmus megnyilvánulásának új formájaként* írta le egy 1976-ban, a *Pszichológiai Szemlében* megjelentett cikkében; tapasztalatait a már jobban szervezett és jobb színvonalon dolgozó csecsemőotthonokban szerezte. E jelenség okaként a már nem gyors és durva, de mégis személytelen gondozásban látta. Megfigyelései szerint, ha a gondozónők „egyformán” látnak el minden gyereket, nem veszik figyelembe a gondozásuk közben az egyéni sajátosságokat, nem engedik, hogy a kicsik maguk is részt vegyenek a saját gondozásukban (segítsenek vagy huncutul ellenálljanak, kifejezhessék, ha valami nem tetszik nekik, próbálkozzanak a vetkőzéssel, öltözéssel, gyakorolják, hogy már mire képesek önállóan, egyedül), akkor válnak ilyen passzív, látszólag problémamentes, „jó” kisgyerekekké. Érzelmi életük túl egyszerű, akár sivár is lehet, érzelmeik szabályozása is súlyos károkat szenvedhet (Pikler, 1976).

Az „éntudat”, az „én azonosság” zavara

Az éntudat kialakulását és egészséges fejlődését alapjaiban nehezíti a „csoporthelyzet”. Amikor a gondozónőnek egy időben, csaknem „egyszerre” kell figyelnie 7–8 gyermekre, Bármilyen kedves és megértő velük, ha nem alakítja elég tudatosan, minden gyerekkel külön-külön a kapcsolatát, ha nem veszi észre, és nem jelzi vissza a gyerekeknek a legapróbb személyes megnyilvánulásokat, ha munkájában sok a rutinos elem, könnyen elsikkadnak az egyes gyerekek személyiségének alapvető, csak rájuk jellemző vonásai.

Vincze Mária egy tanulmányában így ír erről a nehéz kérdésről: „*ha a gyermek nem érzi, hogy ő fontos a gondozónőjének, ha nem érzi, hogy érdeklődéssel figyel rá,*

örül a toronynak, amit épített, örül annak, hogy sikerült hasra fordulnia, hogy öltöztetéskor kérésre már nyújtja a karját, és egyáltalán, ha nem érzi, hogy a gondozónő örül az együttlétnek, hogy örül őneki, ha nem érzi, hogy a gondozónő őt jónak, szépségesnek, értelmesnek találja – akkor baj lesz az éntudatával, baj lesz az önbecsülésével” (Vincze, 1985: 92–93).

Az én azonosság kialakulását elsősorban *életük folyamatosságának a hiánya* veszélyezteti. Amikor az illetékes hatóságok gyakran helyezik a gyerekeket egyik gyermekotthonból a másikba, egyik nevelőcsaládból a másikba, miközben esetleg visszakérülnek vér szerinti szüleikhez, élettörténetük egysége szükségképpen megszakad. Lehetséges, hogy 2–3 éves korukra már több helyszínen megfordultak, és éppen hogy megszokták a gyermekotthont, megismerték nevelőiket, társaikat, kiismerték magukat az ottani szokásokban, máris váratlanul, előkészítetlenül, új gondozási helyre küldik őket.

Az új gondozási hely nem mindig kap pontos információt arról, hogy mi történt velük az előző gondozási helyen, vagy életük egy korábbi szakaszában. Nem tudják, hogy hogyan szólították őket, nem ismerik szokásaikat, hogyan aludtak el, mi volt kedvenc ételük, mi az, amit nem szerettek. Nem ismerik korábban elszenvedett sérelmeiket, de örömeikről, jó élményeikről is csak akkor szereznek tudomást, ha a gyerekek jól beszélnek, és elmondják azokat. Márpedig az „éntudat” kialakulásához, az „énazonosság” megéléséhez nagy szükség van arra, hogy a gyerek megtapasztalhassa, hogy az őt körülvevő, gondozó felnőttek jól ismerik őt, és korábbi körülményeiket is. Azon a néven szólítják, amit kicsi korától megszokott, ami hozzá tartozik; tiszteletben tartják, figyelembe veszik szokásait, segítenek megvédeni a többiektől féltve őrzött kincseit, kíváncsiak arra, hogy hogyan érzi magát, tudják róla azt, ami csak rá jellemző a családjában vagy az adott csoportjában. Ha gyakran változik gondozásuk helyszíne, a legjobb szakemberek sem tudják biztosítani számukra életük folyamatosságának az érzését, megélését, aminek én tudatuk, én azonosságuk súlyos károsodása lesz a következménye. Sajnos, napjainkban még mindig gyakran találkozhatunk ilyen, a gyerekek fejlődésére oly károsan ható, meggondolatlan intézkedésekkel. Különösen ott gyakoriak az ilyen áthelyezések, ahol a gyerekeket ellátó rendszerben nincs elegendő, hosszabb távú elhelyezésre alkalmas gyermekotthon és/ vagy nevelőcsalád.

Az „átmeneti” megoldások, az „átmeneti otthonok”, „átmeneti nevelőszülők” már az elnevezésük szerint is csak rövid időre fogadják a gyerekeket, innen szükségképpen néhány hét vagy hónap múlva másik gondozási helyre kell kerülniük. Ha közben kiderül, hogy az illető kisgyerek más nevű féltestvérei már korábban bekerültek a gyermekvédelmi rendszerbe, lehet, hogy melléjük helyezik őket. Fél év múlva új döntés születik, gyermekotthonból kihelyezhetik őket nevelő családba. Ha azonban a nevelőcsaládban váratlanul „krízishelyzet” alakul ki, válás, súlyos betegség, munkanélkülivé válás stb., akkor – érthető módon – a gyerekeket ismét el kell helyezni

egy másik nevelőcsaládban (ahonnan esetleg egy év múlva család viszi majd el őket). Hiába dönt „szakmai team” a gyerekek további sorsáról, a szakemberek különféle elképzelései, szempontjai között nagyon ritkán szerepelnek olyan fejlődés-lélektani megfontolások, mint pl. az éntudat, az énazonosság veszélyeztetésének az elkerülése, vagy a gyerekek korábbi kötődéseinek a figyelembe vétele és további biztosítása.

Akaratuk gyengesége

Hermann Alice 1965-ben, óvodásotthonban nevelkedett kisgyerekek életét vizsgálva, hasonló eredményekre jutott, mint Pikler Emmi a csecsemők esetében. Felhívta a szakemberek figyelmét arra, hogy az akaratgyengeségnek, ami szorosan összefügg az éntudat gyengeségével, ijesztőek a távlatai: *„nemcsak a bizonytalanság és közöny, hanem a befolyásolhatóság, az elsodorhatóság és mindaz, ami ezekkel a vonásokkal együtt jár”* (Hermann 1965; 1979: 43–44). Ezek előtt a gyerekek előtt a későbbiekben sincs igazi cél, nem látják értelmét a tanulásnak, elhibázott lesz a pályaválasztásuk, céltalanul sodródhatnak majd a világban. Ugyanez vonatkozik a párválasztásukra is. *„De ahogy az én és akaratgyengeség az életút véletlenszerű „sodródását” eredményezi, úgy eredményezheti a »sodrást« rossz irányba, a kriminalitás felé. Így sodródik sok fiatal lány a prostitúcióba, és tudjuk azt is, hogy a »bandák« egy két vezetője köré akaratgyenge fiatalok csoportosulnak”* – írta *A gyermeki éntudat egészséges fejlődésének feltételei az Óvodásotthonokban* című tanulmányában (i. m. 44).

Az „elszürkülés” veszélye

A csoporthelyzet önmagában is nehezzé teszi, hogy minden egyes gyereket külön személyiséggel, tulajdonságokkal bíró egyénként kezeljenek a gondozók, nevelők. Különösen ott nehéz ezt megtenni, ahol sokan, kilencen, tízen, esetleg még többen vannak egy csoportban. Közös az étkezések, néha közös a ruhatár, közösen mennek a programokra, együtt mennek lefeküdni, együtt, egy helyre járnak óvodába, együtt mennek nyaralni, kirándulni. Könnyen „felszívódik” így a kisgyerek a közösségben, nem tudja érvényre juttatni személyiségének egyedi vonásait. Hermann Alice az előzőekben említett tanulmányában erre a veszélyre is felhívja a figyelmet: amikor jó szakmai munkát végző óvodás otthonokban intelligencia vizsgálatot végeztek a gyerekekkel. Érdekes volt megtapasztalniuk, hogy a gyerekek egyszerű, számukra feltett kérdésekre is többnyire többes szám első személyben válaszoltak. Pl. arra a kérdésre, hogy „mit csinálsz, ha éhes vagy?” az volt a válasz, hogy „akkor eszünk”, vagy „mit csinálsz, ha fáradt vagy?” kérdésre: „akkor alszunk” – válaszolták a gyerekek” (Hermann, 1979: 45).

Az azonosulási minta hiánya

Zavaró tényező lehet a gyermekotthoni gyerekek fejlődésében, ha nincs körülöttük olyan szeretett felnőtt, aki „azonosulási mintául” szolgálhatna, akire úgy szeretnének hasonlítani, mint családban a gyerekek a szüleikre.

A fejlődés számos területén (a szociális szabályok elsajátításában, a beszéd fejlődésében, vagy a szobatisztaság kialakulásában) a genetikai adottságokon túl a fő motiváció, ami a gyermeket teljesítményekre ösztönzi, hogy meg akar felelni a szeretett felnőtt elvárásainak, hogy hasonlítani szeretne rá. Az utánpótlások által, a szeretett személy által mintát adó és a tőlük elvárt viselkedések egyre inkább a kisgyerekek saját belső mintáivá válnak, ezáltal alakul ki benne, hogy mit szabad és mit nem. Ha az egymást váltó gondozók, nevelők között nincs olyan kitüntetett személy, akivel különösen jó a kapcsolata a gyerekeknek, akkor nincs, akihez hasonlítani akarjon, nincs, akinek a kedvéért megtegye, amit szabad, amit elvárnak tőle, de ne tegye meg azt, amit nem szabad. Ez személyiség- és szociális fejlődésének komoly megtorpanását eredményezheti (Mérei–V. Binét, 2006).

Az élet egyhangúsága

Gyakran gondolják, esetleg mondják is a gyermekotthoni életet részleteiben nem ismerő emberek, hogy a csecsemőotthon, a gyermekotthon „ingerszegény” környezet, ahol a gyerekek fejlődése már csak emiatt is kárt szenved.

Ez a megállapítás így, önmagában tévedés. Bizonyos ingerekből sokkal több éri őket, mint egy nyugalmas családban nevelkedő csecsemőt. Állandó, a kelleténél hangosabb zajszint veszi őket körül, hiszen a társak gőgicsélnek, gagyognak, beszélnek, játékaikkal zajonganak, konfliktusok esetén sírnak, és a gondozónő is majdnem mindig beszél valakihez.

Napjainkban a szobák berendezését is minden gyermekotthon barátságossá, otthonossá teszi. A szobák tágasak, világosak, az ablakokon függöny van, a falakat képek, a gyerekekről készült fényképek díszítik, az ablakpárkányokon vagy a falakon, virágtartókban zöld növények teszik barátságossá a gyerekek környezetét. A sok színes játék is az otthonosság érzetét növeli a felnőttekben, és a gyerekekben is. Mégis könnyen válhat egysíkúvá a gyermekotthoni gyerekek élete a fentiek ellenére is. Kevesebb külső, a külvilág megtapasztalásából származó élmény éri őket, kevesebb az ismeretanyaguk, kevesebbet és mást látnak a világból a mindennapjaik során, mint a családban élő, hasonló korú társaik. Ennek következtében szegényesebb lehet a szókincsük, a fantáziájuk, kicsit lassúbb lehet értelmi, főként beszédfejlődésük. Amennyiben ép értelmű, egészséges gyermekekről van szó, ez a hátrány látványosan eltűnik, mihamarabb megfelelő családba kerülnek. Ilyenkor, a tapasztalatok szerint,

„szivacsként” szívják magukba az új ismereteket, könnyen elsajátítják a szabályokat, rohamosan bővül szókincsük. Ha a jó családi körülmények ellenére ezek a változások mégsem ennyire pozitívak, akkor valószínűleg gyenge értelmi képesség vagy veleszületett értelmi elmaradottság áll a fejlődési zavar hátterében, és nem az intézeti élet egyhangúsága.

Pedagógiai (és szervezeti) megoldások a veszélyek elkerülésére vagy csökkentésére

A „Lóczy-modell”

Dr. Pikler Emmi gyermekorvos 1946-ban kapott lehetőséget arra, hogy a háborúban árván maradt csecsemők, a nyomorgó, éhező, beteg, (főként tüdőtuberkulózisban szenvedő) családok három év alatti gyerekei számára Budapesten egy olyan csecsemőotthon hozzon létre, ahol saját elképzeléseit megvalósíthatja. Több csecsemőotthon működött már a városban, némelyiket Pikler jól ismerte, a Kerepesi úti csecsemőotthonnak egy ideig a vezetője is volt. Heroikus feladat volt ezekben az években a kicsik számára „otthon” nyújtó ellátást biztosítani. A vezetők, az otthonokban dolgozók többnyire saját korábbi szakmájuk szabályait szem előtt tartva (főként gyermekorvosok voltak a vezetők), illetve ösztönös elgondolásaik szerint szervezték meg a gyerekek életét, és az ellátásukban főleg egészségügyi, higiénés elvek vezették őket. A csecsemőotthonok ekkor (sajnos még elég sokáig) jobban hasonlítottak egy kórházi gyermekosztályra, mint a „gyermekek otthonára”.

Pikler elgondolásai a csecsemőket befogadó és ellátó otthonról egészen mások voltak. Korábban családok házi orvosaként megtapasztalta, hogy milyen bánásmód és milyen körülmények kelljenek ahhoz, hogy a csecsemők és kisgyerekek a legjobban fejlődjenek, és ezeket a körülményeket akarta biztosítani a család nélkül maradt gyerekek számára is. Munkatársai segítségével kiválaszthatta az „otthonnak” legjobban megfelelő nagy villát. Tágas, nagy méretű teraszok és kertek tartoztak a házhoz. Ez az épület a budai Lóczy Lajos utca 3. szám alatt állt, innen származott az intézet későbbi elnevezése, a „Lóczy”. A teraszokon télen-nyáron kinn alhattak, játszhattak a gyerekek, a kertben nagy helyük volt szaladgálni, sokat mozogni.

Pikler tágas szobákat alakított ki a házon belül is a gyerekeknek, fontosnak érezte, hogy nagy helyük, megfelelő bútoraik, berendezési tárgyaik, játékaik legyenek a kényelmes, odafigyelő gondozáshoz, a sok mozgáshoz, játékhöz. A bútorokat, mozgásfejlesztő eszközöket, de a gyerekek kényelmes ruháit is munkatársaival együtt maga tervezte, majd készítette el.

Az intézmény struktúrájának kialakításakor kezdettől fontosnak tartotta, hogy a gyerekek abban a szobában (csoportban) maradjanak, éljenek távozásukig, ahová érkezésükkor bekerültek, és mindig ugyanazok a gondozónők lássák el őket. Bár még nem ismerte Bowlby és Spitz vizsgálatainak az eredményét, ösztönösen érezte, tudta, hogy a csecsemőknek sok, személyre szóló figyelmet és törődést kell kapniuk, ezt pedig csak az őket jól ismerő felnőttek biztosíthatják számukra. A gyerekcsoportokhoz tehát állandó gondozónők tartoztak. A gyerekeket „elosztotta” a csoporthoz tartozó gondozónők között, mindegyiküknek volt ún. „saját gyereke”, akire jobban figyeltek, akiért fokozottabban voltak felelősek, akiről részletes feljegyzéseket, „naplót” kellett vezetniük.

A gondozónőket maga oktatta arra a különösen tapintatos gondozási módra, amelynek a jó hatását a kisgyerekes családoknál már megtapasztalta. Kiemelt jelentőséget tulajdonított a gondozási műveleteknek a családokban is, de intézményes keretek között ennek még nagyobb lett a jelentősége, hiszen itt ténylegesen csak ilyenkor volt kettesben a gondozónő a gyerekekkel, nem volt tehát mindegy, hogy mire használja ki a gondozónő ezt az időt, mi történik ilyenkor közöttük. Felhívta a figyelmüket a csecsemők és kisgyerekek fejlődésének jellemzőire, meggyőzte őket arról, hogy nagyobb értéke van annak a tevékenységnek, amit a csecsemő saját maga, önálló próbálkozások után, a maga örömeire tesz, mint amire a felnőtt tanítja. Különös jelentősége volt ennek az elgondolásnak, az „én, egyedül mire vagyok képes” hangsúlyozásának a gyerekek éntudatának fejlődése szempontjából is.

Kezdetől fontos volt a csecsemőtthon életében a gyerekek életkorának megfelelően kialakított rend, napirend, amiben a gyerekek megtanultak tájékozódni, amiben könnyen kiismerték magukat. A gyerekek tájékozottságához az is hozzátartozott, hogy a gondozónők „értelmes”, megbecsült személyként bántak velük, akiknek mindig elmondták, hogy az adott pillanatban mi történik velük, de emlegették a múltjukat, és beszéltek a másnap, a jövőben várható eseményekről is.

Lényeges eleme volt Pikler elgondolásának, hogy nem várt el „anyai viselkedést”, attitűdöt a gondozónőktől, sőt arra tanította őket, hogy fogják vissza túláradó, anyai érzésekhez hasonló szeretetüket, mert ha ezeket rázúdítják a gyerekekre, becsapják őket. Hiszen nem anyjuk a gyerekeknek, a kapcsolatuk az anya-gyerekek kapcsolattal ellentétben nem egy életre szól, ellenkezőleg, a gyerekek életének csak egy meghatározott, rövid idejére. Nehéz feladat volt megvalósítani a gondozónőknek a minden gyerekre való aprólékos odafigyelést, a kedves, tapintatos, türelmes gondozást, bánásmódot, a „saját gondozónőknek” a fokozott felelősséget „saját gyermekeik” iránt, miközben kontroll alatt kellett tartaniuk érzelmeik szélsőséges megnyilvánulásait, mind a pozitívakat, mind az időnként elkerülhetetlennek látszó negatív érzelmeiket, indulatokat.

Mint gyermekorvos, fontosnak tartotta a jó egészségi állapot biztosítását. Nagy gondot fordított a gyerekek helyes táplálására, a télen, nyáron minél több szabad

levegőn való tartózkodásra, a korosztályuknak megfelelő sok mozgáslehetőség megteremtésére.

Pikler Emmi azt szerette volna elérni, hogy a gyerekek, ebben a számukra mesterségesen kialakított környezetben, ugyanolyan (vagy hasonlóan) jól fejlődjenek, jól érezzék magukat, úgy viselkedjenek, és ugyanolyan egészségesek legyenek, mint családban nevelkedő társaik. Másként fogalmazva: egészséges, szeretni tudó, az élet örömeire kíváncsi gyerekeket akart visszahelyezni a saját családjukba, vagy tovább helyezni nevelő- vagy örökbe fogadó családokba (Vincze, 2002).

Az intézmény első négy évének az eredményeit számos fényképpel illusztrálva *A szocializmusban nincsen árva gyermek* című könyvében foglalta össze 1950-ben (Pikler, 1950).

Elgondolásai később is eredményesnek bizonyultak. Utánvizsgálatok bizonyították, hogy az így gondozott, nevelt gyerekek sikeresen beilleszkedtek későbbi családjukba, és nem mutatták azokat a tipikus intézeti károsodásokat, amelyeket az akkori szakirodalom már részletesen leírt (Hirsch, 1964; Falk–Pikler, 1972).

Az 1970-es években külföldi szakemberek előtt is ismertté vált a Lóczy úti csecsemőotthonban megvalósuló gondozási-nevelési módszer, és egyre nagyobb érdeklődéssel jöttek Magyarországra, hogy részleteiben is megismerjék az itt folyó munkát. 1973-ban jelent meg először francia nyelven az a könyv, melyben két neves francia szakember számolt be a Lóczyban eltöltött tanulmányútjuk tapasztalatairól (David–Appel, 1973). Ezt követően egyre szélesebbé vált a nemzetközi érdeklődés a Lóczy iránt; elsősorban kisgyerekekkel foglalkozó nevelők, pedagógusok, pszichológusok tanulták, tanulmányozták, hogyan lehet intézetben a „szokásos károsodások” nélkül csecsemőket és kisgyerekeket nevelni.

1970-től az intézetet az ország összes csecsemőotthonának a módszertani intézetévé nevezték ki (Csecsemőotthonok Országos Módszertani Intézete). 1998-tól közalapítványi formában, Nemzetközi Pikler Emmi Közalapítvány néven folytatta munkáját, melynek keretében tovább működött a különleges gyermekotthon (csecsemőotthon), és folytatódtak, sőt egyre nagyobb számban szerveződtek a főleg külföldi szakemberek által igényelt szakmai tanfolyamok. A 2000-es évek elején a gyermekotthoni csoportok mellett ugyanebben az épületben, ugyanezen „pikleri elgondolások” alapján egy bölcsőde is megkezdte munkáját.

2010 decemberében kormányhatározat született a közalapítványok megszüntetéséről. 2011 áprilisában távozott az utolsó állami gondoskodásra szoruló kisgyerek a Lóczyból. A bölcsőde kormányzati fenntartással tovább működik, amely a benne dolgozók reményei szerint még sokáig hasznosíthatja és tovább alakíthatja a pikleri elgondolásokat.

Magyarországon sok támadás érte – méltatlanul – a pikleri szemléletet. E támadások kezdetben a családi nevelésben alkalmazott új gondolatait érintették, később pedig azt vonták kétségbe, hogy a Lóczyban valóban sikerül testileg-lelkileg

egészséges, tartós kötődésre képes gyermekeket nevelni. A bírálók közül senkiben nem volt meg a szándék, hogy mélyebben megismerjék a Lóczy működését, a felületes ismeretek pedig számos félreértéshez, majd félremagyarázáshoz vezettek (Kálló, 2004).

Pikler Emmi a csecsemők és kisgyerekek családban történő, mindennapi gondozásában, nevelésében alkalmazott pedagógiai gondolatai iránt sem volt soha akkora érdeklődés Magyarországon, mint külföldön. E jelenség okát sokan próbálták megfejtetni, több-kevesebb sikerrel (pl. Kálló, 1997). Tény, hogy a hazánkban alig ismert „pikleri gondolatokat” a világ számos országában alkalmazzák: a családi nevelésben (főként Amerikában és Németországban), az intézményes kisgyerekeknevelés területén (számos nyugat-európai országban, pl. Belgiumban, Franciaországban, Hollandiában, Spanyolországban, Svájcban, de Kanadában és a fejlődő országokban is), illetve a gyógypedagógiában (pl. Argentínában, Németországban).

A gyerekek érzelmi biztonságának a megteremtése

Amikor a gyermekotthonban nevelkedő gyerekek nehézségeiről és szükségleteiről gondolkodunk, első helyen kell említenünk érzelmi biztonságuk megteremtését. Többségük mögött már keserves múlt áll, bizonytalan a jövőjük, éppen ezért a jelenben, a gyermekotthon körülményei között kell számukra biztonságot nyújtó körülményeket kialakítani.

2004-ben Budapesten, a *Nevelés erőszak nélkül* című nemzetközi szimpóziumon Elisabeth Rigaux és Vida Malek-Yonan francia szakemberek a Sucy en Brie-i csecsemőotthonról szóló előadásukban így határozták meg a gyermekotthon legfőbb célkitűzését: *„anélkül, hogy a szülők helyét elfoglalná, a csecsemőotthon feladata minden gyerek testi, lelki és mentális egységének a fenntartása, és azoknak a szülői funkcióknak az ellátása, amelyeknek ellátására a szülők pillanatnyilag nem képesek. Ezzel egyidejűleg a családoknak is minden támogatást meg kell adni ahhoz, a személyes nehézségeik ellenére, hogy amit lehetséges, azt nyújtsák a gyermekeiknek”* (Rigaux–Malek-Yonan, 2004: 238). A testi, lelki és mentális egység fenntartásához biztonságra, főként érzelmi biztonságra van szükségük a gyerekeknek. Az érzelmi biztonság megteremtéséhez pedig elsősorban kevés számú, állandó gondozó vagy nevelő jelenlétére szükséges, de lényeges feltételei a biztonságérzet kialakításának a társak és a környezet állandóságának a biztosítása is.

A gondozók, nevelők állandósága

Nincs még egy olyan alapvető, minden nehézség ellenére megvalósítandó követelménye a gyermekotthoni pedagógiának, mint a gondozónők, a nevelők állandóságának a követelménye.

A csecsemők és kisgyerekek sajnálatos módon szinte mindig váratlanul, előkészítés nélkül kerülnek a számukra teljesen ismeretlen környezetbe. (Az akut krízishelyzeteket kivéve, szerencsés megoldás lenne, hogy a már hónapok, esetleg évek óta eredménytelenül gondozott családból *kellő előkészítés* után emeljék ki a gyerekeket, sajnos ez a jelenlegi gyermekvédelemben kevésbé jellemző.) Sokkoló számukra ez a helyzet, hiszen „elvesztették” szüleiket, testvéreiket, megszokott környezetüket. Túl azon a szintén lényeges, nem elhanyagolható kívánalmom, hogy nem mindegy, hogyan fogadják őket a felnőttek az új „otthonukban”, nagyon fontos, hogy a gondozó, nevelő személyzet kevés számú és állandó legyen körülöttük. Megrendült biztonságuk visszaszerzéséhez „ismerősökre” van szükségük, akikkel nap mint nap találkoznak. Olyan ismerős személyekre, akikbe belekapaszkodhatnak, akiktől jót várhatnak, akikben bízhatnak. Ezt a megértést és biztonságot nem nyújthatja számukra „akárki”, csak az a néhány gondozónő, kisgyermeknevelő, aki az ő csoportjukhoz tartozik, aki a megérkezésük pillanatában fogadta őket, és később is egymást váltva, de egymással mindent megbeszélve gondoskodik a gyerekek jóllétéről.

Ha nincs meg az „állandóság” egy intézményben, ha ötletszerűen változhatnak a gyerekek körül a gondozók, ha bármikor egy új, ismeretlen személy léphet be az életükbe, idegenek lesznek egymás számára, és nem alakulhat ki közöttük bizalommal teli, személyes kapcsolat. Ráadásul hasznos információk vesznek el így a sok, esetlegesen jelen lévő gondozó között, hiszen csak kevés számú, 2–3, esetleg 4 egymást váltó személy képes arra, hogy a gyerekekkel kapcsolatos napi tapasztalatokat, gondokat, örömeiket megjegyezze, és megossza egymással. Elsőrendű követelmény tehát, hogy a csoportokhoz mindig ugyanazok a gondozónők, vagy nevelők tartozzanak, akik műszakonként egymást váltják, és szabadság vagy betegség esetén is csak egymást helyettesíthetik.

A „saját (vagy felelős) gondozónő, kisgyermeknevelő”

Bár a gyermekcsoportokhoz tartozó mind a három vagy négy nevelőnek jól kell ismernie az összes rábízott gyereket, nem lehet egyformán érdeklődni 7–8 (esetleg még több!) gyerek problémája iránt, nem lehet egyformán felelősséget vállalni gondjaik orvoslásáért, megfelelő fejlődésükért, jó egészségi vagy érzelmi állapotuk fenntartásáért. Éppen ezért különös jelentősége van a gyermekotthonokban a „felelősségi” rendszernek, a korábbi csecsemőotthonokban kialakított ún. „saját gondozónő”

rendszernek. Ebben a rendszerben minden gyereknek van egy ún. „saját”, felelős gondozónője, (kisgyermeknevelője) aki fokozottan figyel rá, akivel még szorosabb a kapcsolata, mint a többi gondozónővel.

A gondozónők oldaláról megközelítve: a „saját gondozónő” fokozottan felelős a „saját gyerekei” fejlődéséért, jó közérzetéért, ezt a két vagy három gyereket még jobban ismerik, mint a többieket, őket egy kicsivel hosszabb ideig gondozzák, többet beszélgetnek velük, külön feljegyzéseket, naplót vezetnek róluk. Így, ha a csoportban nyolc kisgyerek nevelkedik, és ehhez a csoporthoz négy gondozónő tartozik, minden gondozónőnek két saját gyermeke lesz.

Ha a gondozónők jól dolgoznak, ha érzik különös felelősségüket a „saját gyermekeik” iránt, előbb utóbb a gyerekek is megérik ezt a különös érdeklődést, és jobb, meghittebb viszonyban lesznek „saját gondozónőikkel”, mint a többiekkel. Elfogadják a többi gondozónőt is, örülnek nekik is, de amikor a saját gondozónőjük távol van, pl. betegség vagy szabadság miatt, hiányolják őt, és visszatértekor jobban örülnek neki, mint másoknak, esetleg neheztelnek is rá távolléte miatt. Hiszen a saját gondozónő tudja, mit tapasztalt a kisgyermek a sétán, mi érdekelte, mitől félt, mivel játszott, ő az, akivel megbeszélheti az élményeit (Vincze, 2006).

Erősebb a kötődési képességük, egészségesebb a személyiségük, jobban meg tudnak birkózni életük nehézségeivel azok a gyerekek, akik a gyermekotthonban megélhetik ezt az egy személyhez fűződő különleges kapcsolatot. Gyakran látjuk, hogy a gyermekotthonból távozva, a későbbi években is megmarad támaszként vagy baráti kapcsolatként ez a korábbi, meghitt viszony.

A csoporttársak állandósága

Amikor „személyi állandóság”-ról beszélünk egy gyermekotthonban, akkor ez a fogalom nem csupán a csoportokban (részlegekben) dolgozó nevelők állandóságát jelenti, hanem a csoportok összetételének állandóságát is. Annak ellenére, hogy a gyerekek jönnek-mennek, hiszen nem egyszerre érkeznek, és sorsuk is különböző idő után rendeződik, fontos, hogy – azon kevés, rendkívüli helyzetektől eltekintve, amikor elkerülhetetlen a lecsökkent létszámú csoportok összevonása – ahová érkezésükkor kerültek, abban a csoportban maradhassanak egészen addig, amíg el nem távoznak az otthonból.

A társak ismertsége, a csoport összetételének viszonylagos állandósága is segíti a gyerekek elveszett biztonságérzésének újbóli visszaállítását. A közösen átélt élmények erősítik a valahová tartozás érzését, már a csecsemők között is látni az egymás iránti őszinte érdeklődést, a nagyobb gyerekeknél kifejezett barátságok is szövődhetnek.

Ha a csoport összetétele „állandó”, ha igazi közösséget alkotnak, akkor a csoporttárs távozása mindig „esemény” lesz, kicsit szomorú esemény, hiszen egy társsal kevesebben lettek, aki hiányozni fog közülük, de ennek megélése gazdagítja érzélemvilágukat, személyiségüket. Hiszen csak annak a személynek a távozását éljük meg hiánynak, akivel korábban szoros, jó kapcsolatban voltunk.

Ugyanígy, egy új társ érkezése is mindig esemény lesz a csoportban. Akkor is, ha felborítja az addigi rendet, ha bánatával, esetleg sok sírásával, tiltakozásával, névtelen agresszív megnyilvánulásaival zavarja a társait. Mégis, idővel látjuk, hogy keresik egymás társaságát a régi és az új gyerekek; a „nagyobbak” védelmézik a kicsiket, a hasonló korú társ érkezése kíváncsivá teszi a többieket: honnan jött, hogyan érzi magát, vajon kinek a barátja lesz, kivel fog játszani.

A fenti jelenségek csak abban az esetben működnek, ha a gyerektársak jól ismerik egymást, ragaszkodnak egymáshoz, igazi „otthonuknak” érzik a csoportot, ahol élnek, és ennek következtében hatnak rájuk a csoportban történő elkerülhetetlen változások. Ellenkező esetben, ha rögtönzött, hirtelen megfontolásokból gyerekeket lehet egyik csoportból a másikba költöztetni, akkor teljesen mindegy, hogy ki kinek a csoporttársa. Nincs lehetőségük jól megismerni egymást, nem érdemes ragaszkodniuk egymáshoz. Kapcsolataik felszínesek lesznek, érzélemviláguk nem gazdagodik, hanem egyre sivárabb lesz.

A hely állandósága

A személyi állandóság biztosításán túl a tárgyi környezet állandósága is nagyban hozzájárul ahhoz, hogy a gyermekotthonban „otthon” érezzék magukat a gyerekek.

A gyermekotthoni élet nyugalalmát és otthonosságát tükrözi, egyben biztosítja, ha a gyerekszobák és a benne lakó gyerekek, a hozzájuk tartozó nevelőkkel együtt igazi egységet képeznek, „lakóegységet”, más szóval a „lakók egységét”, ami, ha átmeneti időre is, de az „otthont” nyújtja a rászoruló csecsemőknek, kisgyerekeknek.

Családban nevelkedő gyerekek számára is nagy biztonság, ha életük első éveiben egy lakásban nőhetnek fel, ha állandó helye van az ágyuknak, ha alvásból felébredve mindig ugyanazt látják maguk körül, ha megvan etetésük, öltöztetésük, állandó helye a lakásban, sőt játékaikat is mindig ugyanott találják.

A családjukból kikerülő, korábbi otthonukat elvesztett gyerekeknél ugyanilyen fontos, hogy új környezetükben minél hamarabb kiismerjék magukat. Tudják, hogy hová rakhatják személyes tárgyaikat, hol van ágyuk, ahová napközben, ha fáradtak, lepihenhetnek, honnan várják a gondozónő vagy a nevelők érkezését, hol fognak enni, fürdeni. Különösen megnyugtató ez az „állandóság” azon gyerekek számára, akik bekerülésük előtt gyakran változó, kiismerhetetlen körülmények között éltek. Változtak körülöttük a felnőttek (mindig másra voltak bízva, vagy az anya sűrűn

váltogatta élettársait), változtak a lakhatási körülményeik (egyik albérletből a másikba költöztek), és abban sem lehettek biztosak, hogy minden nap kapnak-e enni.

A rend, napirend jelentősége

Az otthon egészségének a működéséhez is szükség van fontos rendszabályokra, melyeket írásba kell foglalni, e szabályokhoz mindenkinek alkalmazkodni kell, ez az ún. „házi rend”.

Szükséges, hogy a házi renden kívül az egyes csoportoknak külön napirendjük legyen. Sem a gyerekekkel kapcsolatos közvetlen teendők, sem az egyéb események (séta, születésnapok megtartása, kirándulások) nem történhetnek ötletszerűen, rögtönözve. Ha nincs jól kialakított napirendje egy csoportnak, a gyerekek nem tudják, mikor mi történik velük, mi után mi következik, azaz napjaik bizonytalanságban telnek.

A jól kialakított, életkorukat, fejlettségüket figyelembe vevő napirendben viszont könnyen kiismerik magukat, tudják, hogy mi az étkezés rendje, ki eszik ölben és mikor, ki eszik a nagyok asztalánál, mi történik étkezés után, ki mikor szokott fürdeni, milyen napokon mennek a „játszóba” vagy sétálni stb.

A jól kialakított napirend nemcsak a gyerekek biztonságérzetét növeli, hanem a gondozónőket is. Biztosabban végzik munkájukat, ha nem kell sietniük, mert tudják, hogy egy-egy elvégzendő feladatra általában mennyi idő jut, ha pontosan tudják, hogy aznap melyik gyerekeknek mi a programja, de a csoport egészségének a napi programját jól átlátják, a kezükben tartják. Természetesen a napirend változik a gyerekek életkorának függvényében, de más a napirend a különböző évszakokban is. Amíg egy csecsemőcsoportban a napirendbe főleg a gondozási műveletek egymásutánjának kell kényelmesen beleférni (hogy minden csecsemő gondozására elegendő idő jusson), addig a nagyobbak csoportjában, ahol már több, önálló kisgyerek van, és az egyéni gondozás időtartama lerövidül, ott a szabad levegőn való tartózkodásra, illetve a külön programokra kell minél több időt biztosítani.

A napirendet a csoport összes gondozónőjének be kell tartani, különben nem éri el célját, és a gyerekek az ötletszerű változásoktól elbizonytalanodnak, nyugtalanok lesznek. Minden változás csak közös megbeszélés eredménye lehet. Ha egy gondozónő úgy érzi, hogy a változtatás jobban szolgálná az egyes gyerek vagy a csoport egészségének az érdekét, nyugalma, akkor kezdeményezheti ezt, de fontos, hogy a megbeszélés után mindenki az új napirendnek megfelelően végezze a továbbiakban a munkáját. Bármilyen változtatásban egyezzen meg a gondozónők, azt mindig tudatni kell a „feletteseikkel”, a csoport szakmai munkájáért felelős pszichológussal, pedagógussal, vezető gondozóval, nevelővel, ahogyan az adott gyermekotthonban ez szokás. Így biztosítható, hogy a gyermekotthon egészségében is mindig áttekinthető „rend” legyen.

A megfelelő gondozói, nevelői attitűd

A személyek és a környezet állandóságán túl óriási jelentősége van annak az attitűdnek, ahogy a felnőttek a rájuk bízott gyerekeket gondozzák, nevelik.

Sokáig nem csupán a laikusok, de a szakemberek is azt gondolták, hogy ahhoz, hogy valaki jó gondozónő vagy jó nevelő legyen elég, ha „szereti” a gyerekeket, ha kellő anyai érzésekkel fordul feléjük. Ma már tudjuk, hogy „tévút” a fentieket elvárni egy gondozónőtől. A „gyermekszeretet” erősen szubjektív érzés, mindenki mást ért alatta, nem lehet jól definiálni. Az anyai érzések pedig sokfélék, megfér közöttük a harag, a csalódás, a türelmetlenség. *„Az anyai szeretet meglehetősen összetett dolog. Van benne birtoklás, mohó vágy, sőt egyféle – ez a büdös kölyök – elem is, de van benne nagylelkűség, erő és éppúgy alázat is”* (Winnicott, 2000: 13). Mindehhez egy elég jó családban felnövő kisgyerek megtanul alkalmazkodni, de a gyermekotthonba bekerülő, lelkileg megviselt gyerekek állapotát tovább rontja, ha ösztönöktől vezérelve, hol kedvesen, hol pedig türelmetlenül, tapintatlanul bánnak velük.

Az elmúlt évtizedekben pszichológusok és pszichiáterek sokat foglalkoztak ezzel a nehéz kérdéssel, hogy milyen az a különleges gondoskodás, amely az anyai gondozás hiánya, esetleg ártalmassága esetén képes a csecsemő, a kisgyerek biztonságérzetét helyreállítani, jó közérzetét, egészséges fejlődését biztosítani (David–Appell, 1998; Golse 2000; Nemes 2000).

A gondozónőknek, kisgyerekeknélőknek elsősorban olyan kiegyensúlyozott, érett, felnőtt személyeknek kell lenniük, akik kellő empátiával, érzékenységgel rendelkeznek, és igazi érdeklődésük van a rájuk bízott gyerekek fejlődése, problémái iránt. Át kell érezniük nehéz helyzetüket, bármilyen életkorban érkeztek is a gyermekek a gyermekotthonba. Meg kell érteniük viselkedésüket, akkor is, amikor bántják a többieket, amikor olyan kellemetlenségeket okoznak, amivel megbontják a csoport korábbi rendjét. Kellő nyitottsággal is bírniuk kell, hiszen érdeklődésük, kíváncsiságuk a bajba jutott gyerekek személyisége iránt megkönnyítheti, hogy minél több segítséget tudjanak nyújtani nekik.

Nagy munkabírással kell, hogy rendelkezzenek; 7–8 gyermek mindennapi ellátása, gondozása fizikailag is megterhelő feladat, előfordul, hogy emelgetni kell őket, máskor utánuk szaladni, néha meg kell fékezni indulatukat fizikailag is, ezen kívül számos technikai feladatuk is van, amit el kell végezniük. Felnöttségük azt is jelenti, hogy a gyermekeit elhanyagoló, súlyosan veszélyeztető, vagy az otthonban esetenként kellemetlenül viselkedő szülőkkel szemben sem nyilvánítják ki ellenérzésüket, hanem kulturált, megnyugtató módon reagálnak indulataikra, illetve válaszolnak kérdéseikre.

A jó nevelő nagyfokú felelősséget érez a munkája iránt. Tudja, hogy a kicsik fejlődése, jólléte az ő és gondozónő társainak a kezében van, rajtuk múlik, hogy a nyugtalan csecsemők, kisgyerekek megnyugszanak-e, hogy támaszra lelnek-e

bennük, hogy jól érzik-e magukat a gyermekotthonban, és van-e kedvük felfedezni „otthonuk” lehetőségeit.

A megfelelő attitűddel rendelkező kisgyermeknevelő úgy szereti a gyerekeket, hogy örömét leli a gyerekek tevékenységének a megfigyelésében, örömét leli abban, hogy nap mint nap közöttük lehet, örömmel figyeli fejlődésüket, örül, hogy szükség esetén a segítségükre siethet, és bár fájó szívvel, de mégis örömmel fogja összebarátkoztatni a gyerekeket jövőendő családjukkal (Falk, 1981).

A gyógyító, ún. „terápiás” gondozás, nevelés

„A csecsemő- és kisgyermekgondozás azoknak a tevékenységeknek az összessége, amelyekkel a felnőtt a csecsemő és gyermek alapvető szükségleteit elégíti ki, mely meghatározza a gyermek közérzetét, önmagához, az őt gondozó személyhez és másokhoz, valamint a környező világhoz fűződő kapcsolatát” (Lajtai, 2012: 147).

A gondozási műveleteknek, illetve annak, ahogyan a gondozók, nevelők a gyermekek mindennapi ellátásához (pl. kézmosás, orrtörlés, öltözésben való segítség) viszonyulnak, óriási szerepe van abban, hogy a gyerekek hogyan érzik magukat egy gyermekotthonban. Ilyenkor vannak kettesben a nevelők a gyerekekkel, ilyenkor tudják számukra azt a megkülönböztetett figyelmet biztosítani, amire máskor esetleg nincs is lehetőségük. Ilyenkor tudják igazán megismerni a csecsemő, a kisgyerek egyéni vonásait, mit szeret és mit nem, minek örül, hogyan lehet hozzá közeledni. A múltjában már sok nehézséget megélt kisgyerekek valódi „terápiát” jelent, ha a gondozója, nevelője igazi odafigyeléssel bánik vele, ha gyengéden, tapintatosan eteti, fürdeti, öltözteti. A mód, ahogyan a gondozónő keze a csecsemő, a kisgyermek bőréhez ér, tükrözi attitűdjét, az egyes gyerekekhez fűződő érzéseit (Tardos, 1982).

Minden gondozási művelet egy „találkozás” a gondozó és a gyermek között, aminek a perceit lehet nyújtani, mert öröm mindkettőjüknek ez az együtt töltött idő, de lehet rövidíteni is, ha a gondozónő türelmetlen, ha máshol járnak a gondolatai, ha nem érzi át igazán ennek az együttlétnek a jelentőségét.

Különös, terápiás hatása van a gondozási műveleteknek a csecsemők és a még nem önálló kisgyerekek esetében. Ők ugyanis egyaránt lehetnek passzív elszenvedői, de aktív részesei is a velük történt eseményeknek, etetésüknek, fürdetésüknek. A munkáját jól végző gondozónő mindig megbecsült személyként bánik a csecsemővel és a kisgyerekekkel, ami több annál, minthogy kedvesen, óvatosan öltözteti, fürdeti. A személyre szóló bánásmód azt jelenti, hogy bármit csinál a felnőtt a gyermekkel, figyelembe veszi jelzéseit, észreveszi, ha valami kellemetlen a csecsemőnek, és módosítani tudja a gondozás menetét, módját. A csecsemő és a kisgyerek így megélheti saját kompetenciáját, hogy hatni tud a környezetére, megtapasztalhatja, hogy fontos a felnőttnek, amit ő érez, amit kifejez (Falk, 1977).

Annak a kisgyerekeknek, aki eddigi életében sok kellemetlenséggel, durvasággal találkozott már, és inkább félt a felnőttektől, mint bízott volna bennük, nagy felfedezés, hogy mást is közvetíthetnek a „nagyok”, jelen esetben a gondozónők, a nevelők: örömteli, kellemes percek, amikor csak rájuk figyelnek, amikor kifejezhetik akarataikat, kívánságaikat. Ilyen alkalmakkor nyerik vissza bizalmukat az őket gondozó felnőttek, az őket körülvevő világ iránt.

A gondozási műveleteknek nem csupán a tapintatos, személyre szóló „szükséglet-kielégítésekben” (éhségcsillapítás, tisztán tartás stb.) van nagy szerepe, hanem lehetőséget kínálnak arra is, hogy a gondozónő a csecsemővel, kisgyerekekkel beszélgesen, tájékoztassa arról, ami vele történik, kérdezzen, válaszoljon, azaz a gondozási műveletek a kommunikációnak is fontos színterei. Ilyenkor természetes módon bővül a gyerekek szókinccse, új és új ismeretekhez juthatnak, összefüggéseket érthetnek meg, szociális szabályokat sajátíthatnak el (Falk, 1980).

A nagyobb (3 év körüli), részben már önálló gyerekek számára sokszor az esti fürdetés időszaka az egyetlen olyan „kétszemélyes” helyzet, amikor a fürdetésnél jelen lévő, őket törölgető gondozónőnek vagy nevelőnek elmondják aznapi élményeiket, megbeszélhetik kisebb-nagyobb gondjaikat, feltehetik kérdéseiket.

Az éntudat kialakításának, az énazonosság megtartásának lehetőségei

A gyermekotthoni nevelés egyik kulcskérdése, hogy sikerül-e a gyerekek éntudatának egészséges fejlődését előmozdítani. Természetesen ebben is döntő jelentősége van a stabil személyes kapcsolatoknak, hogy a nevelők nagyon jól ismerjék a rájuk bízott gyerekeket.

Lényeges eleme az éntudat előmozdításának a gyermekotthonba kerülő csecsemő vagy kisgyerek néven szólítása. A név, ahogy a gyereket szólítjuk, csak az övé, és az egyik fontos tényező, ami megkülönbözteti őt az összes többi gyerektől. A szülei által elhagyott újszülöttek esetében a gondozónők dönthetik el, hogy a keresztnev melyik alakján fogják hívni a csecsemőt, pl. hogy egy János keresztnevű kisbaba Jancsi lesz, Jani vagy inkább Jánoska. Ha sikerült megállapodnia a névhasználatban, akkor valamennyi nevelőnek, de a gyermekotthon összes dolgozójának ezen a néven kell majd szólítani a gyermeket. A szülei mellől érkező gyerekeket azonban azon a néven célszerű szólítani, ahogy szülei szólították őket, hiszen ez az övék, ezt szokták meg, erre a névre, becenévre hallgatnak. Ha különleges nevük, netán becenevük van, ami nem igazán tetszik a gondozóknak, akkor sem adhatnak a gyerekeknek egy általuk szívesebben kimondott nevet vagy becenevet. Sokszor a „név” az egyetlen dolog, amit a gyerekek a szüleiktől kaptak, nem szabad őket megfosztanunk ettől a tulajdonuktól. (Nagy ritkán előfordulhat, hogy bántó, gúnyos beceneve van egy

kisgyereknek, ami utal a gyermek külsejére vagy „fogyatékoságára”, pl. „*Sántika*”, „*Vöröske*”, „*Csámpi*”, ilyenkor jól átgondolva érdemes megváltoztatni ezt a gúnynevet valami hasonló hangzású, mégis kedves becenévre.)

Segíti az éntudat alakulását, ha a kisgyerek egyéni megjelenésére odafigyelünk, ruházatának, csinos külsejének, és rendezett, előnyös hajviseletének a biztosításával. A gyermekothonban nevelkedő gyerekeknek egy árnyalattal mindig csinosabbnak, jobban öltözöttnek kell lenniük, mint családban nevelkedő társaiknak. Ha egy családi gyermek kicsit előnytelen ruhában, vagy fésületlen hajjal megy sétálni vagy az óvodába, és ezt a környezete észreveszi (csendben vagy hangosabban megjegyzést tesz rá a többi szülő), anyja azonnal a védelmébe fogja venni, másrészt az anya számára akkor is a „legszebb, legokosabb” kisgyerek lesz, akinek az éntudatán nem fog rontani egy-két, idegenektől származó, kellemetlen megjegyzés. Ezzel szemben, ha egy állami gondoskodásra szoruló kisgyerek jelenik meg az utcán vagy az óvodában kócos hajjal, nem elég tiszta, vagy rossz szabású ruhában, könnyen megkaphatja a környezet sajnáló, rosszabb esetben „lesajnáló” megjegyzéseit: „*szegény kis intézeti gyerek*”, avagy „*hát persze, állami gondozott*”, ami károsan befolyásolja az önmagáról kialakított véleményét, énképét. A csinos ruhát viselő, szépen gondozott csecsemő vagy kisgyerek jó érzéseket kelt a felnőttekben, rámosolyognak, elismerő megjegyzéseket hall önmagáról „milyen csinos vagy, de szép a ruhád, milyen jól áll ez neked”, amelyek mind hozzájárulnak énképének pozitív alakulásához.

Segíti az éntudat alakulását, ha minél több egyéni sajátosságát ismerjük meg a gyerekeknek, tiszteletben is tartjuk azokat, és dicsérő szavakkal erősítjük, amikor sikerül valamit önállóan, egyedül elvégezniük.

Már a legkisebb életkortól kezdve különböznek egymástól a csecsemők: az egyik fázékonyabb, és a meleget szereti, a másik éppen fordítva. Az egyik sokat szeret enni, a másik kevesebbet, az egyik gyerek sok vízben szeret fürdeni, a másik kevésben. Nagyobb gyerekeknél még több egyéni vonást figyelhetünk meg: milyen színeket kedvel, mivel szeret játszani, mi a kedvenc meséje, szeret-e énekelni stb. Ha odafigyelünk ezekre a különbségekre, szavakba is foglaljuk őket, hamarosan beépülnek a kisgyerek tudatába, és önmagáról alkotott képébe.

Jól beszélő kétéves gyerekek már maguk is megfogalmazzák, amit a gondozóinktól hallanak: „*én a sok vizet szeretem, én sok süttőtököt szeretek enni, én nem szeretem a répát*”. Ügyelnünk kell arra, hogy mindig valódi, konkrét jelenségeket említsünk a gyerekeknek, és ne jelzőkkel illessük őket. Az „*okos*”, „*ügyes*” jelzők gyakori használatánál sokkal többet jelent a kisgyerekeknek, ha egy-egy konkrét tevékenységét hozzuk szóba, vagy ilyenért dicsérjük meg: „*Ügyesen le tudad venni a nadrágod!*”; „*Milyen szépen elpakoltad a játékokat*” (Püspöky, 1993)! Napjainkban számos kutatás foglalkozik a dicséret személyiségre gyakorolt hatásával; abban mind egyetértenek, hogy a dicséret hitelessége kulcsfontosságú a kisgyerek önmagáról alkotott képének kialakulásában (Bronson–Merryman, 2014).

Erősíti az éntudat fejlődését a saját tulajdon biztosítása, illetve kialakítása a kisgyerekeknél, illetve tiszteletben tartása a nagyobbaknál.

Az éntudat egészséges fejlődésének egyik első megnyilvánulása, amikor a kisgyerek elkezd féltetni, ami az övé, nem adja oda játékait másoknak, „enyém, enyém” – mondja, és szorosan magához szorítva védi azokat a többiektől. Gyermekeketthoni közösségekben nevelkedő gyerekeknél, ahol sok minden „közös”, külön szervezést igényel, hogy minden gyereknek legyen saját ruhája, saját játéka, ami csak az övé, amin nem kell osztoznia másokkal. Ezeket a tárgyakat gyakran szüleiktől kapják, így különösen kedves számukra, máskor ünnepekre, karácsonyra, születésnapra kapják a gondozónőktől, de lehet, hogy a „közösből” választanak maguknak olyan játékot, játéktárgyat, amihez különlegesen ragaszkodnak. Fontos feladata a gondozónőknek, hogy vigyázzanak ezekre a saját tulajdonú játékokra, tartsák tiszteletben a szülők által ajándékozott tárgyakat, tartsák azokat a gyerekek saját szekrényében vagy polcán, és vegyék észre azt is, ha a gyerek számára fontossá válik egy olyan játék, ami korábban mindenkié volt. A saját tulajdon, az „enyém” fogalmának a tudatosulása lényeges alkotóeleme az énazonosságnak; ugyanakkor ezzel tudatosítjuk a gyermekben, hogy ő sem veheti el másoktól az ő játékaikat, hiszen az az „övék”. Egymás saját tulajdonának a tiszteletben tartása, ennek megtanulása és betartása fontos lesz a további közösségekbe való beilleszkedésnél is.

Fontos segédeszköze az éntudat elősegítésének a saját fényképalbum készítése. Pici gyerekeknél a saját gondozónőnek, vagy az intézmény egy kijelölt munkatársának a feladata, hogy rendszeresen fényképezze a gyerekeket, megörökítse fejlődésük minden fontos állomását (hasra fordult, ülni tud, felállt stb.); legyen emléküik az ünnepekről, a születésnap tortáról, sétákról, kirándulásokról. Ebbe az albumba kerülnek a szülőkkel készített vagy az otthonról hozott képek is. Ugyanúgy, ahogy a családban nevelkedő gyerekek, a gyermekeketthoni gyerekek is nagy örömmel forgatják a saját fényképalbumukat, a felnőttel együtt visszaidézhetik, milyenek voltak, amikor érkeztek, felidézhetik korábbi élményeiket. Bárhova távoznak a gyerekek a gyereketthonból, a fényképalbumot természetesen magukkal viszik, hiszen az övék (Kálló, 1993).

Az éntudat alakulása összefügg a kisgyerek akaratának a fejlődésével, amit szintén a gondozónőknek kell támogatni, illetve helyes irányba terelni.

Az önállóság fejlődése nagyban erősíti az éntudat alakulását és az akarat erősödését. Komoly nevelési feladat elé állítja ilyenkor a kisgyereket az őt gondozó felnőttet, hiszen önállósága és akaratú megnyilvánulása gyakran ütközik a felnőtt elvárásaival. A gondozónő azt szeretné, ha minél hamarabb cipő lenne a gyermekben, hogy menjen ki az udvarra, a kisgyerekek pedig ellenáll: „én egyedül veszem fel a cipőmet”, és ezzel hátráltatja a gondozónőt a munkájában. Máskor olyat csinál a gyerek, amit nem szabad megtennie: dobálja a fakockákat, pedig ez veszélyes, fájdalmat okoz a másik gyerekeknek, vagy dühösen ellenkezik, „nem, nem akarom” – mondja, és elszalad az

őt gondozó felnőtt elől. Nehéz jól megoldani ezeket a helyzeteket családban is, intézményben is. Ebben az írásban nem a helyes pedagógiai megoldások felvázolása a feladatunk, hanem annak hangsúlyozása, hogy bármilyen nehéz helyzet elé állítja ilyenkor a kisgyereket a felnőtt, valójában örülni kell annak, ha látjuk a gyermek akaratának fejlődését.

Egy erős akaratú kisgyereket a későbbiekben kitartó lehet elhatározásaiban, és jó célok érdekében használhatja majd fel akaraterejét.

Bár a mindennapi életben könnyebb velük, mégis az a nagyobb probléma, ha egy kisgyerekeknek nincs igazán önálló elképzelése, amihez ragaszkodik, nincs önálló akarat. Ezek a gyerekek elvegyülnek a többiek között, ritkán hallatják a hangjukat, „elvannak”. Sokan már így érkeznek családjukból a gyermekotthonba. Szüleik, vagy a sok hangos, gyakran erőszakos felnőtt félelmet keltett bennük, és akkor volt könnyebb az életük, ha nem sírtak, nem tiltakoztak. A nevelők nem könnyű feladata ilyen esetben, hogy figyeljenek fel minden olyan apró, pozitív jelenségre, amit vissza tudnak jelezni a gyerekeknek, ami a kisgyereket egyéni akaratát, elképzelését erősítheti. Örülni kell, ha már nem fogad el mindent (ételt, italt, játékot, programot) mechanikusan, ha már nemcsak utánozza a többieket, hanem van saját ötlete, ha már tud ellenkezni, sőt annak is örülni kell, ha kezd erőszakosabban fellépni a többiekkel szemben. Így kezdenek lassan „gyógyulni”, és hasonlítani egészséges lelkületű, akaratral bíró társaikra.

A mindennapi élet „színesebbé” tétele

A családjukból kikerülő, gyakran sok kellemetlenséget megélt gyerekeknek a bekerülés után elsősorban nyugalomra van szükségük. Ki kell ismerniük magukat új környezetükben, meg kell ismerkedniük gondozóikkal, nevelőikkel, társaikkal, a gyermekotthon rendjével. Ehhez időre van szükség. Ennek a nyugalomnak a biztosítása mellett azonban szükség van arra is, hogy megismertessük őket tágabb környezetükkel: kezdetben az épület távolabbi részeivel, a folyosóval, esetleg a kiszolgáló helyiségekkel, konyhával, mosodával, raktárakkal. Ha már jól ismerik a „ház” minden részét, elindulhatnak távolabbra is. Elsősorban az idősebb, otthonról érkezett gyerekeken látjuk, hogy hiányzik nekik a busz, a villamos, az utazás, a játszótér, de a kisebbek, a másfél év körüli gyerekek esetében is fontos, hogy egy idő után egyre messzebbre merészkedjenek a gyermekotthon épületétől, kertjétől. A fenti célt szolgálja többek között a séta, a kirándulás.

Sétálni meghatározott napokon (egy-egy gyerek mindig ugyanazon a napon menjen, hogy lehessen várni, készülni rá) érdemes járni a nevelővel, óvónővel, vagy az intézmény bármelyik, megbízható munkatársával, de komoly pedagógiai értéke van, ha a „sétáltató személy” mindig ugyanaz. Jó, ha csak egy-két gyerek megy vele,

könnyebben tud így rájuk figyelni, az utcai szabályokat megtanítani a kicsiknek, a járműveken utazni a nagyobbakkal. Minél idősebb és járatosabb egy kisgyerek a közlekedésben, annál messzebbre lehet vele elmenni. Óvodáskorú gyerekek járhatnak rendszeresen boltba, piacra, könyvtárba, múzeumba, kiállításokra, megnézhetik a város, a lakóhelyük nevezetességeit.

A kirándulás mindig közös élménye a csoportnak, amiről jó, ha fénykép készül, amit még hónapok múlva is közösen lehet nézegetni.

Nagy élmény a gyerekeknek, ha nyaralni visszük őket. Ennek több feltétele van. Csak a jó érzelmi állapotban levő, idősebb, három éven felüli gyerekeknek nyújt igazán jó élményt az idegen környezetbe való elutazás. A csoport összes nevelőjére szükség van a biztonságos ellátáshoz, valamennyiük beleegyezése kell tehát a nyaraláshoz. Ha jó helyszínt választunk, ha megfelelőek, kényelmesek a nyaralás körülményei, az együttes élmény a kirándulásokhoz hasonlóan nagyban gazdagítja a gyerekek életét, sok olyan hatás éri őket, amelyekre később is jó lesz visszaemlékezni. Természetesen a nyaralás élményeit is fényképeken kell megörökíteni, amiből minden gyerek saját fényképalbumába jusson egy-kettő.

Speciális pedagógiai programja a különleges gyermekotthonoknak (korábbi csecsemőotthonoknak) a játszószobába járás. A „játszószoba” egy külön helyiség, sok érdekes, a csoportszobában nem fellelhető játékkal, ahová kettesével járnak ki a gyerekek a csoportból. Itt egy nevelő (óvónő) felügyelete mellett, a többiek zavaró jelenléte nélkül tudnak elmélyülten játszani olyan játékokkal is, amikre bent a csoportban nincs lehetőségük, mert veszélyesek, vagy mert kevés van belőlük, és nem jutna belőlük minden gyereknek. Ilyen játékok pl. a kicsikre veszélyes tárgyak, az apró gyöngyök, nehéz fakockák, üveggolyók, a színes ceruzák, zsírkréták, festékek, ollók, szögek, kalapácsok stb. Könnyebb itt megtanulni a nagyobbaknak a társasjátékok szabályait is, mint bent a csoportban. Az óvónő részben figyelemmel kíséri a kicsik tevékenységét, ha kell, a segítségükre siet, de énekel, mesét olvas, beszélgetnek, attól függően, hogy mihez van kedve a gyerekeknek. Más pedagógiai célja is van a „játszónak”, nevezetesen itt több olyan helyzettel találkozhatnak a gyerekek, amit „nem szabad”, ami szocializációjukat segíti. A játszószoba egyben az óvónő „irodája”, ahol munkájához szükséges, de személyes tárgyait is tartja. A játszóban nem szabad az óvónő íróasztalának a fiókjait nyitogatni, az irataihoz hozzányúlni, a táskájába belenyúlni, ceruzával a másik gyereket szurkálni stb. Fontos, hogy meghatározott rendje legyen a „játszóba járásnak” is (mint a sétának).

A gyermekotthonban minden olyan ünnepet célszerű megtartani, amit otthon, a családok is megünnepelnek. Születésnapjukra kapjanak tortát a gyerekek annyi gyerityával, ahány évesek, a „saját gondozónő” vásárolja meg számukra az ajándékot, de még örömtelibb, ha együtt mennek el ajándékot venni. Ilyenkor a gyerek választhatja ki, hogy mit szeretne kapni. Karácsonykor jó, ha minden csoportnak külön karácsonyfája van, és a közös ajándékok mellett mindenkinek jut saját, egyéni ajándék is.

A „saját gondozónő” jó előre megtudhatja a „saját gyerekeitől”, mire vágnak, mit szeretnének ajándékba. Ha sikerül ünnepivé varázsolni a karácsonyeste pillanatait, fényképek is készülnek ezekről az örömteli pillanatokról, a szép élmények beépülnek a gyerekek emlékezetébe, és gazdagítják élményvilágukat, személyiségüket. A húsvét a tavasz, a Mikulás a tél egyik szép ünnepe, egyben „jó játéka”. A kertben eldugott csokitojásokat, csokinyuszikat megkeresni minden gyereknek nagy élmény, és ugyanilyen lázas izgalommal lesik december 6-án, hogy mit hozott cipőjükbe a Mikulás. Húsvét hétfőn a fiúk meglocsolhatják a kislányokat, és az intézmény nődolgozóit, így ugyanazt a népszokást gyakorolhatják az intézményben, mint amit más kisfiú otthon az édesapjával szokott ilyenkor tenni.

Külső óvodába járás

Ha van a gyermekotthonban olyan négy év körüli kisgyerek, aki előreláthatólag több hónapig lesz az otthon lakója, ajánlatos őt a közeli, területi óvodába beíratni. Sokat jelent szocializációja, de személyiségének fejlődése szempontjából is, hogy együtt lehet családban nevelkedő, hasonló korú gyerekekkel. Azonos élményeket élnek át, hasonló lesz az ismeretük a világról, ugyanazokat a szabályokat sajátítják el az óvodában, amelyek tudására majd a későbbi közösségekben is szüksége lesz. Ugyanakkor figyelniük kell arra, hogy milyen érzelmi állapotban került be a gyermekotthonba a kisgyerek, nem túl zaklatott-e, megszokta-e már új környezetét. Egy érzelmileg megviselt, rossz állapotban levő gyermek nem tud élni a külső óvoda által nyújtott lehetőségekkel, és esetleges agresszív viselkedésével rosszállást válthat ki az ottani nevelőkből. Ilyenkor célszerűbb először a gyermekotthonban, pszichológus segítségével segíteni a kisgyerek bekerülési traumájának a feldolgozását, és csak megnyugvása után elkezdni az óvodába járást.

Fontos, hogy a gyermekotthon az „otthon” funkcióját lássa el ebben az esetben is, vegyenek részt a nevelők a szülők számára szervezett csoportfoglalkozásokon (szülői értekezleteken), beszélgessenek az óvónőkkel a gyerekekről, kísérik el a gyerekeket a rendezvényekre, legyenek ott az óvodai ünnepeken. Ha lehet, az azonos csoportból kijáró gyerekek ne kerüljenek az óvodában is azonos csoportba, így nagyobb a lehetőségük más gyerekekkel is összeismerkedni.

Ha külön programokra viszi az óvoda a gyerekeket, ne maradjon ki ezekből a gyermekotthoni gyermek sem. Élje ugyanazt az életet az óvodában, mint a többiek, „hazaérve” pedig mindig legyen, akinek el tudja mesélni az napi élményeit.

Sok gyermekotthonban gyakorlat, hogy reggelente egy ún. belső óvodába viszik el a csoportjukból a gyerekeket, és délután 5 óra körül visszaviszik őket a csoportba. A gyerekek napjaik nagy részét ebben az óvodában töltik, saját csoportjukban alig vannak, saját nevelőikkel alig találkoznak. Ide általában csak az adott gyermekotthon

gyerekei járnak, családokból ritkán, vagy egyáltalán nem kerülnek ide gyerekek. A magam részéről helytelennek tartom ezt a gyakorlatot.

A gyerekek ugyanúgy együtt vannak egész nap, mintha „otthon” lennének, miközben az óvodának nem az a feladata, hogy „otthont” nyújtson ezeknek a gyerekeknek. Családban nevelkedő, más sorsú gyerekekkel így nem találkozhatnak. Az óvoda szakmai programja az ő sajátos nevelési igényükhöz alkalmazkodik, miközben sok gyermekotthonban élő kisgyerek nagyon jól megállja a helyét a családi gyerekekre szabott szakmai programmal rendelkező, önkormányzati óvodákban is. Beilleszkedésüket egy másik családba vagy közösségbe nem segíti, hogy életük nagy részét csak egymással, egymás között, egy meglehetősen zárt közösségben élik. Ugyanakkor gondozóikkal, nevelőikkel sem alakulhat ki igazán meghitt kapcsolatuk, ha találkozásaik hét közben pár órára, illetve a hétvégékre korlátozódnak. (A Lóczyban és a Gárdonyi Géza utcai gyermekotthonban ezért tartottuk fontosnak, hogy csak négy napot járjanak a gyerekek óvodába, és pénteken, szombaton és vasárnap otthon lehessenek társaikkal, gondozónőikkel.)

Egyéb fontos kérdések, lehetőségek, feladatok

Segítő szakemberek a gyermekotthonban

Nehéz a gondozónői, kisgyereknevelői munka. Nem csupán fizikumukkal, de egész személyiségükkel részt vesznek abban a rengeteg tennivalóban, ami nap mint nap rájuk vár. Ahhoz, hogy jól végezzék munkájukat, különféle segítségre van szükségük. A segítségnek részben fizikainak, technikainak kell lennie, de ugyanilyen fontos, hogy egy állandó szakember – pszichológus, pedagógus – segítse munkájukat, hogy lehetőségük legyen folyamatos szupervízióra.

A hét–nyolc, vagy esetenként több csecsemő és kisgyerek gondos, tapintatos ellátása mellett nem jut ideje a gondozónak a takarításra, főzésre, mosásra, így ezeket a terheket le kell venni a válláról. A hagyományos gyermekotthonokban törvényi előírás a tejkonyhás, takarító stb. munkakörök kialakítása, de lakásotthoni körülmények között is biztosítani kellene, hogy minden műszakban legyen olyan kisegítő munkatárs, akinek a feladata a gondozónők munkáját fizikailag segíteni.

A gondozónők mentálhigiénés támogatására még nagyobb szükség van. Nap mint nap pedagógiai problémákat kell megoldaniuk, nehéz helyzeteken kell úrrá lenniük, a gyerekek egymás utáni ellátásának van bizonyos monotonája is, de gyakran előfordul, hogy egy gondozónő több időt tölt a rábízott gyerekek problémáival, mint otthon a sajátjaiéval, ami komoly feszültséget, lelkiismeret-furdalást kelthet benne.

A különleges gyermekotthonokban főállásban alkalmazható pszichológus és pedagógus, akinek a feladata nem elsősorban a gyerekek problémáinak a megoldása,

hanem a gondozónők munkájának a mindennapi támogatása, (amivel persze közvetve a gyerekek helyzetén is segítenek). Naponta meghallgatják a gondozónők beszámolóit, örömeikben osztoznak, gondok esetén együtt gondolkoznak a megoldáson. Megfigyeléseket végeznek a csoportban, ami egy-egy problémás gyerek esetében feltétlenül közelebb visz a jó pedagógiai megoldások megtalálásához. A felelősségi hierarchiában a gondozónők felett állnak, tehát egy-egy gyermek elégtelen fejlődéséért vagy rossz érzelmi állapotáért elsősorban nem a gondozónők a felelősek, hanem az ő munkájukat ellenőrző, támogató, pedagógusok, illetve pszichológusok. Ők a „mentorai” a gyermekotthonba érkező új dolgozóknak, kisgyermeknevelőknek, már a „betanulás” időszakában is ők foglalkoznak velük. Tekintve, hogy a gyerekeket is jól ismerik, a hatóságok felé a szakvélemények elkészítése is gyakran a feladatuk. Nagy szerepük van annak megítélésében is, hogy egy gyermek fejlődésével minden rendben van-e, és ha nem így látják, más szakemberekkel konzultáljanak, mert esetleg szükség lehet a korai intervencióra.

A pszichológus és a pedagógus mellett komoly segítséget jelentett a szakmai munkában a főállású gyógypedagógus és a családgondozó állandó jelenléte a különleges gyermekotthonokban. Sajnos a legújabb törvénymódosítás ezeket a munkaköröket megszüntette.

A szülőkkel való találkozások rendje, lebonyolítása

A szülők látogatásának a rendjét a gyámhivatal szabályozza határozatban, ettől eltérni senkinek nem lehet. (Nagyon ritka alkalom, amikor a gyámhivatal nem engedélyezi a találkozásokat, ez főként bántalmazó szülők esetében fordul elő). A gyermekotthonnak kell megteremteni azokat a lehetőségeket, ahol a legbékésebben, nyugodt körülmények között találkozhat egymással a szülő és gyermeke. Általában külön erre a célra kialakított, sok játékkal berendezett helyiségekben zajlanak a találkozások.

Van, amikor nyugodtan egyedül lehet hagyni a szülőt a gyermekkel, máskor csak felügyelet mellett találkozhatnak egymással. Ha a szülő rendszeresen látogat, ha őszintén ragaszkodik a gyermekhez, és részt akar venni gondozásában is, a különleges gyermekotthonokban ezt megteheti. Nem ritka, hogy a munkanélküli szülők naponta látogatják gyermekeiket. Előfordulhat, hogy nyugtalanítóak ezek a találkozások, pl. a szülők alkoholizmusa, vagy egyéb, zavaró viselkedésük miatt (Majoros, 1996).

A ritkán, rendszertelenül látogató szülőket a gyerekek nem vagy alig ismerik és ezért sokszor elutasítóan, sírva fogadják őket. A nagyobb gyerekek, különösen, ha otthonukból kerültek be a gyermekotthonba, örülnek szüleiknek és az első időben fájdalmas az újbóli elválás tőlük. Kapaszkodnak apjuk vagy anyjuk nyakába, keservesen tiltakoznak távozásuk ellen. Nagy szükség van ilyenkor a kedves, megértő nevelői vigaszra. Ha rendszeressé válnak ezek a látogatások, a gyerekek megszokják

ezt a helyzetet, és – bízva abban, hogy anyjuk, apjuk nemsokára újból eljön hozzájuk – már könnyebben, kétségbeesés nélkül búcsúznak tőlük.

Korábban a gyermekotthon családgondozójának a feladata volt, hogy rendszeres kapcsolatot tartson a szülőkkel, elmenjen lakóhelyükre, megnézze környezetüket, a gyermekjóléti szolgálat munkatársaival közösen segítse a családokat abban, hogy ha erre lehetőség van, mielőbb visszakaphassák gyermeküket. A Gyermekvédelmi törvény módosítása 2014-től megszüntette a gyermekotthonokban a családgondozói munkakört.

Újszülöttek és kis csecsemők a gyermekotthonban

Különleges figyelmet és szervezést igényel, amikor újszülöttek érkeznek egy gyermekotthonba. Tudjuk, hogy a néhány napos, esetleg pár hetes kis csecsemők mennyire érzékenyek, törékenyek, és minden, ami történik velük, kihat életük későbbi történéseire. Az első tapasztalatok, amit a felnőttektől, gondozóiktól kapnak, megalapozza bizalmukat irántuk, befolyásolja idegrendszerük fejlődését.

Nyugodt légkörre és lassú, tapintatos gondozásra van szükségük. A gondozónők nem siethetnek, nem kapkodhatnak egy újszülött csoportban. Finom, óvatos mozdulatokkal kell karra venniük a kis csecsemőt, biztos kézzel kell tartaniuk, fejét alá kell támasztani, hogy minden testrészével biztonságban érezze magát.

Az esetek többségében a kis csecsemők tápszert kapnak cumisüvegből; etetés közben figyelni kell erejükre, mohóságukra, hányszor kell egy-egy étkezés közben megállni, pihenni, büfiztetni. A csecsemők éhséggel kapcsolatos jellemzői alapján alakul ki az „etetési sorrend”: a gyengébb, keveset evő kis újszülöttek kerülnek a sor elejére, a több tápszert elfogadó, nagyobb étkü csecsemők utánuk. Éjszaka is meg kell kínálni őket, hiszen ébredésük, sírásuk ilyenkor még éhségérzetük megnyilvánulása, amit etetésekkel lehet csillapítani.

Sírásukra mindig reagálni kell! Van, amikor karra vevéssel, simogatással, de minden esetben gondolkodással: hogyan, mivel tudnánk rajtuk segíteni. Nem fáznak-e, nincs-e melegük, nem kell-e kicserélni pelenkájukat, nem feszíti-e őket bennmaradt levegő, nem kell-e gyakrabban etetni, újra büfiztetni őket.

Figyelni kell egészségi állapotukat, testtartásukat, bőrszínüket, étvágyukat, súlyuk naponkénti alakulását, székletüket. Figyelni kell arckifejezésüket, azt, hogy békésen, ellazultan, kisimult arcvonásokkal fekszenek-e a kiságyban, vagy görcsösen összehúzva magukat, ráncolt homlokkal, gondterhelt arckifejezéssel. Mindent fel kell jegyezni róluk, észre kell venni első mosolyukat, meg kell tanulni megkülönböztetni sírásuk árnyalatait, hogy jól tudjunk reagálni azokra.

Nagy felelősség újszülött csoportban dolgozni. A gondozónőnek az újszülöttnél észlelt legkisebb rendellenességet is azonnal jeleznie kell a gyermekotthon orvosának.

Bántalmazott gyerek a gyermekotthonban

A megszokottnál nagyobb nehézséget jelent, amikor bántalmazott kisgyerek kerül egy gyermekotthoni csoportba. Ezek a gyerekek általában nagyon rossz érzelmi állapotban vannak. A családjukban elszenvedett bántalmazások gyakran nemcsak testi fenyegetéseket jelentenek, hanem sorozatos fenyegetettséget, szidalmazást, durva bánásmódot. A gyerekek így maguk is rendkívül agresszívek, gyakran minden látható ok nélkül bántják társaikat, nem figyelnek a gondozók, nevelők szavára, „öntörvényűen” viselkednek a csoportban. Tapasztalatainkkal megegyező jelenségekről olvashatunk John Bowlby *A biztos bázis* című könyvében (2009). Bowlby beszámol egy vizsgálatról, melyet két kutató vezetésével végeztek az amerikai Berkeley egyetemen. Bölcsődében figyeltek meg köztudottan erőszakos családból származó gyerekeket, és viselkedésüket összehasonlították azonos korú, normál családból kikerülő gyerekek viselkedésével. A bántalmazott gyerekek lényegesen többször bántották társaikat, mint a kontroll csoport gyermekei, és jellemzően gyakran ütötték a felnőtteket, a gondozóikat is. Feltűnően közönyösek voltak társai iránt, ha a társak sírtak, szomorúak voltak, ez további agressziót váltott ki belőlük. Vigasztaló, kedves gesztust ezektől a kicsiktől egyetlen esetben sem tapasztaltak.

A kutatók meglehetősen pesszimistán látják ezeknek a gyerekeknek a jövőjét. A legelfogadóbb környezetben sem lehet minden bántalmazott gyereket „meggyógyítani”, és sokan közülük szociális fejlődésük olyan súlyos károsodását szenvedték már el családjukban, ami a későbbiekben deviánsná vagy akár pszichotikussá is teheti őket (Bowlby, 2009).

Gyermekotthoni körülmények között is nehéz őket „megszelídíteni”, pedig csak ez lehet a célunk.

Miközben ügyelni kell arra, hogy az agresszív megnyilvánulások ne terjedjenek el a csoportban, és megvédjük gyerekeinket a bántó gyermektől, tudatában kell lennünk, hogy a bántalmazott gyerek van nagyobb bajban, és neki van igazán segítségre szüksége.

Az addigi életében tapasztalt durva bánásmód miatt nem bízunk a felnőttekben, haragszik rájuk, és haragján, dühén nem tud uralkodni, hiszen nem ezt a mintát látta maga előtt. Szülei sem uralkodtak magukon, amikor bántották őt. A bántalmazott gyerek kezdettől fél a gondozóitól is, hiszen nem tudhatja, kitől mit várhat, vajon nem fogják-e a gyermekotthonban is bántani. Az ilyen gyerekek kedves, nyugodt határozottságra van szüksége. Kezdetül meg kell értetni vele, hogy a mások bántását nem engedjük meg, de fontos, hogy ezt ne haraggal, dühösen tegyük. Minden figyelmeztetésnél, tetteinek helytelenítésénél őrizzük meg nyugalmunkat, és ajánljunk fel neki jobb, érdekesebb elfoglaltságot, játékot. Közben buzdítjuk a régi gyerekeket arra, hogy menjenek távolabb új társuktól, ne zavarják, ne legyenek a közvetlen közelében. Ha olyan életkorú a kisgyerek, hogy még megmarad a rácsos ágyban, jó, ha az első

napokban sokat van kiságyában, itt ő is biztonságban érzi magát, és jól megfigyelheti a csoport életét, de a többiek is biztonságban vannak tőle (Püspöky, 1995).

Sok segítséget kell nyújtani ilyen esetekben a kisgyermeknevelőknek, hogy megfelelő türelemmel és megértéssel kezeljék a rossz állapotban bekerült gyerek okozta nehéz helyzetet. Meg kell figyelni az új gyereket, minek örül, mivel játszik szívesen, hogy lehet őt jó élményekhez juttatni, aminek eredményeképpen megnyugodhat, és figyelni kell a régiek reagálását is, nekik hogyan lehet segíteni, hogy elviseljék csoportjuk felbolydult rendjét. A gyermekotthon pszichológusa a megfigyelései során többet lát ezekből a viselkedésekből, a gyerekek apró megnyilvánulásaiából, mint a gondozónő, akinek percről percre újabb nehéz feladatokat kell megoldania. Ezekben a helyzetekben különösen nagy szükség van a segítségére.

Az otthonában bántalmazott, megviselt állapotban érkező, és agresszív megnyilvánulásokat mutató, új gyereket néha „ki kell vinni” a csoportból, de semmiképpen sem büntetésből! Ellenkezőleg! Menjen gyakran játszószobába az óvónővel (ha van ilyen a gyermekotthonban), beszélgessen, játsszon vele a pszichológus, még ha nem is ez az elsődleges feladata. Hasznosak ezek a „kétszemélyes” helyzetek, hiszen megélheti, amit eddig soha, hogy ilyenkor kedvesen, szeretettel csak vele foglalkoznak. (Ráadásul a csoport is „fellélegezhet” egy kicsit.)

Fontos, hogy minden apró eredményt, megoldást leírjanak a gondozónők, és adjanak egymásnak. Sokat jelent a gyermeknek, ha megtapasztalja, hogy az egymást váltó gondozók mind tudják, mi a kedvenc étele, milyen ruhába szeret öltözni, mitől nyugszik meg, mivel szeret játszani. Egymásnak is segítenek ilyenkor a nevelők, hiszen eredményt hozó megoldásaik megosztása a többiekkel egy újabb, nehéz helyzetben megkönnyítheti a másik nevelő munkáját.

Az esetek többségében a gyermekotthon saját szakemberei nem tudnak megbirkózni a különösen agresszív kisgyerek gondjaival, együtt sem találják meg az utat a megnyugtatóhoz. Ilyenkor speciális külső szakember, klinikai pszichológus vagy pszichiáter segítségét kell kérni.

Beteg vagy fejlődésében akadályozott gyerek a gyermekotthonban

A különleges gyermekotthonokban nemcsak életkoruk miatt kapnak különleges ellátást a gyerekek, hanem fejlődésbeli elmaradottságuk miatt is. Az értelmileg, avagy halmozottan sérült, súlyos beteg gyerekek együtt nevelkednek egészséges társaikkal, így az integrált nevelés ezekben az otthonokban maradéktalanul megvalósul.

Néhány esetben ismert betegséggel érkezik a szülészeti osztályról az otthonba a csecsemő (pl. Down szindrómás, vagy súlyos szülési sérült), máskor a születése

körül még egészségesnek látszó csecsemőről a későbbi fejlődése során derül ki, hogy fejlődése megkésett, vagy rendellenes.

Az együttes elhelyezésnek sok pozitív eredménye van. A sérült gyerekek számára előnyös, fejlődésüket elősegíti, hogy egészséges gyerekek között nevelkednek, hiszen az élénk, derűs, mozgékony társak jelenléte jó motiváció a fejlődésükhöz. Az egészségesek számára pedig kicsi koruktól természetes lesz, hogy vannak, akik különböznek tőlük, akik mások, mint ők, de lehet velük játszani, később lehet őket segíteni, ha kell, bátorítani.

A beteg vagy többszörös fogyatékkal élő gyerekek napi gondozása, ellátása nagyobb, körültekintőbb feladatot jelent a gondozónőknek, mint az egészséges gyerekek gondozása, nevelése. Oda kell figyelni gyógyszerezésükre, a gyógyászati segédeszközök (pl. hallókészülék) használatára. Táplálásuk gyakran csak speciális tápszerekkel oldható meg, testi fejlődésük súlyos elmaradása még így is sok aggodalmat okozhat. Értelmi fejlettségük zavara miatt nehezebben értik meg, amit kívánnak tőlük, ami történik velük, ezért nevelőiknek lassabban, türelmesebben, néha kicsit hangosabban kell hozzájuk beszélni, a velük történeteket elmagyarázni. Gyakran vált ki szorongást, aggodalmat a gondozónőkből furcsa, a megszokottól eltérő viselkedésük, lassú fejlődésmenetük és gyakori megbetegedésük.

A sérült gyerekeknek rendszeres gyógypedagógiai támogatásra van szüksége. 1997-től a gyermekotthonban törvény írta elő fejlesztő pedagógus alkalmazását, aki a gyerekek korai fejlesztését és egyéb gyógypedagógiai segítségét naponta végezte. Napjainkban csak külsős szakemberek foglalkoznak a gyerekekkel.

A saját családjukat nélkülöző sérült gyerekeket is igyekezni kell családba juttatni, sajnos számukra nehezebb örökbe fogadó vagy nevelő családot találni, mint egészséges társaik számára.

Anyával történő elhelyezés

A Gyvt. is szorgalmazza, hogy elő kell segíteni, hogy a különleges ellátásra szoruló, azaz három éven aluli gyerekek lehetőség szerint anyjukkal együtt kerüljenek felvételre a gyermekotthonba. Különösen fontos ez az újszülöttek esetében, hiszen így biztosítható számukra a szoptatás, az anyával való primer kötődés kialakulása, az együttes örömök, élmények átélése, ami szorosabbá teszi kapcsolatukat.

Az országban több gyermekotthonnak van erre lehetősége. Főként a kiskorú, állami gondoskodásra szoruló anyákat helyezik el újszülöttjükkel együtt a különleges gyermekotthonokban, lakásotthonokban. Néhány helyen arra is van lehetőség, hogy felnőtt, esetleg dolgozni járó anyát fogadjon be újszülöttjével, vagy egy-két éves gyermekével a gyermekotthon; ilyenkor a gyerekek megvan a helye a saját korosztályát befogadó csoportban, de napja egészét vagy nagy részét az anyjával tölti

„saját szobájukban”. Amikor az anyának a gyermekotthonon kívül elintéznivalója van, esetleg tanulni vagy dolgozni jár, olyankor kerül be a csecsemő vagy a kisgyerek a többi gyerek közé.

Az ideális környezet az anyáknak és gyermekeiknek, ha külön gondozási egységben tudunk több anyát a gyerekekkel együtt fogadni. Ilyenkor nem elszigetelten, hanem külön lakóegységben élnek, ahol mindegyiküknek van saját, elkülönített élettere (külön szoba, fürdőszoba), de vannak közös terek is, ahol módjuk van beszélgetni, közösen főzni, étkezni (nappali, konyha, ebédlő).

A gyermekotthonnak többet kell nyújtania az anyák számára, mint egy „hajléktalan szállás”. Nem elég, hogy fedél van a fejük felett, hogy szépen, biztonságosan berendezett szobában lakhatnak, kapnak meleg ételt, és mindennel ellátják őket, ami a kicsik etetéséhez, gondozásához szükséges. A fentiekén kívül nagy szükségük van állandó, több szakember által nyújtott, személyre szóló támogatásra.

A gondozók, nevelők a gyerekek gondozásában, mindennapi nevelésében vannak segítségére az anyáknak, a szociális munkásnak a jövő tervezésében és alakításában kell aktívan közreműködni.

Az anyák általában nehéz gondokat cipelnek magukkal a múltjukból, ők maguk sem tapasztalhatták meg a gondoskodó családi környezet melegét. Szükségük lehet pszichológusra is, aki segít feldolgozni korábbi sérüléseiket.

A szakembereknek folyamatosan figyelemmel kell kísérni az anyák nevelői attitűdjét, milyen a hozzáállásuk a kicsikhez. Segíteni kell őket abban, hogy együttlétük minél örömtelibb és zavartalan legyen, de észre kell venni azt is, ha az anya fáradtsága, netán érdektelensége, esetleg más problémáinak előtérbe helyezése miatt nem képes megfelelően ellátni gyermekét.

További sorsuk attól is függ, hogy sikerül-e számukra biztonságos, hosszú távra szóló elhelyezést találni. Lehetséges, hogy tágabb családjukból valaki befogadja őket; többüknek sikerül a családgondozó segítségével anyaothoni férőhelyet biztosítani. (Itt nagyobb a szabadságuk és az önállóságuk, de a felelősségük is, mint a gyermekotthonban.) Ha az anya dolgozik, és talál egy olyan élettársat, aki szintén rendszeres jövedelemmel rendelkezik, kapcsolatuk tartóssá válása esetén albérletbe is költözhetnek.

Sajnos több esetben előfordul, hogy az anya nem tud élni a gyermekotthon nyújtotta lehetőségekkel, és gyermeke nélkül elhagyja az otthont. Ilyenkor a gyermek bekerül korábban már megismert csoporttársai közé, az anya pedig, kérésének megfelelően, illetve a gyámhivatali szabályozás szerint látogatja a továbbiakban gyermekét.

A gyerekek további sorsáról való döntések

A hat éven aluli gyerekek mindig csak életük egy átmeneti szakaszát töltik a gyermekotthonban. A jelenleg érvényes törvényi szabályozás szerint hároméves kor alatt félévente, hároméves kor felett évente felülvizsgálja a gyámhivatal a helyzetüket, és a gyermeket, valamint a családot jól ismerő szakemberek közösen döntenek arról, mi lenne a legjobb megoldás a gyermek további sorsát illetően.

Az első vizsgálandó kérdés mindig az, visszahelyezhető-e a gyerek eredeti, vér szerinti családjába. Ha a szülők ragaszkodnak gyermekükhöz, rendszeresen tartották vele a kapcsolatot, és sikerült változtatni az otthoni körülményeken, van rendszeres jövedelmük, eljárak orvoshoz, pszichiáterhez, együttműködtek a gyermekjóléti szolgálat szakembereivel, a csecsemő vagy kisgyerek hazakerül vér szerinti szüleihez. (Egyéb családtagokhoz, rokonokhoz is kerülhet a gyermek, ha megfelelők a körülményeik. A különleges gyermekotthonban nevelkedő gyerekek kb. harmada visszakerül saját családjába.)

Amennyiben nincs meg a lehetőség arra, hogy a csecsemő vagy a kisgyerek hazakerüljön, további sorsa attól függ, hogy van-e, illetve milyen a kapcsolata vér szerinti családjával.

A gyerekek nagy részét látogatják szülei, ragaszkodnak is egymáshoz, de sokszor a család újraegyesítése kilátástalannak látszik, mert számos nehezítő körülmény hátráltatja ezt a folyamatot. Amikor a gyermekeikhez ragaszkodó, sűrűn látogató szülők belátható ideig nem tudják hazavinni gyermekeiket, akkor a nevelőcsaládba helyezés a megoldás további sorsukra. A nevelőcsaládban is csak „átmeneti” időt töltenek, (mint a gyermekotthonban), szüleikkel továbbra is tarthatják a kapcsolatot, és ha a szülők körülményei megnyugtatóvá válnak, innen is hazakerülhetnek. Ha nem változnak a szülők körülményei, de gyermekeikhez továbbra is ragaszkodnak, rendszeresen találkoznak velük, a gyerekek akár fel is nőhetnek nevelőcsaládjukban. (Hivatalosan 18 éves korukig, de bizonyos esetekben mód van rá, hogy 24 éves korig ott maradjanak.) Amennyiben a szülők nem látogatják, azaz „elhagyják” a nevelőszülőnél nevelkedő gyermeküket, akkor a hivatalos eljárás lefolytatása után örökbe adhatók lesznek.

Ha egy gyermeknek semmiféle kapcsolata nincs családjával, hónapokig nem látogatják (a jelenlegi törvény szerint 6 hónapig), vagy rendszertelenül, nagyon ritkán jönnek hozzá, esetleg hivatalos formában le is mondtak róla, akkor a gyámhivatal dönt arról, hogy a gyermek családba kerülhet. Az örökbefogadás során a gyermek a szülők teljes jogú gyermeke lesz, pl. az örökbe fogadó szülők vezetéknévét fogja viselni, és jogilag minden kapcsolata megszűnik vér szerinti családjával.

Előfordul, hogy a félévenkénti felülvizsgálat időpontjában nehéz eldönteni, mi lenne hosszú távra a megfelelő megoldás a csecsemő vagy kisgyerek sorsát illetően. Lehetséges, hogy nagyon ritkán jönnek hozzá a szülei, de nem telt még el annyi idő,

hogy örökbe adása szóba jöhetne. Ilyenkor érdemes várni még egy fél évet, figyelni, hogyan alakul a család helyzete, a szülők látogatása, és fél év múlva, több információ birtokában, könnyebben lehet emberileg is, jogilag is korrekt döntést hozni.

Máskor azért várunk még fél évet, mert látni, hogy a szülőnek szüksége van további pár hónapra, hogy teljesen rendbe jöjjön az élete. Ha komolyan bízni lehet abban, hogy a vér szerinti család hamarosan hazaviszi a gyermekét, akkor előnyösebb a gyermeknek, ha megszokott környezetében várja ki ezt az időszakot, mintha átmeneti időre megváltozna gondozási helye, és nevelőcsaládba kerülne.

Tévesen él az a nézet a közvéleményben, hogy aki egyszer bekerül az állami gondoskodás rendszerébe, az ott is fog felnőni. Ahogy az előzőekből kiderült, a szakemberek elsődleges célja, hogy minél hamarabb jó családba juttassa a gyermekotthonba bekerülő gyerekeket. Néhány speciális esetben fordul csak elő, hogy a kisgyerek átkerül másik gyermekotthonba. Az egyik ilyen ok, amikor olyan idősebb testvérek mellé helyezik a gyerekeket, akikkel korábban is együtt nevelkedtek, jól ismerik egymást, de a bekerülésük időpontjában (általában a nagy korkülönbség miatt) nem volt mód együttes elhelyezésükre. Sajnos vannak olyan, fejlődésükben visszamaradt, sérült gyerekek, akik számára nem találunk felnevelő családot, így ők is másik, speciális gyermekotthonba kerülnek.

Néha előfordul, hogy annak ellenére, hogy nincs lehetőség a hazagondozásra, olyan szoros a kapcsolat a gyerekek és vér szerinti családjuk között, hogy nemcsak a szülők, de maguk a gyerekek is tiltakoznak a nevelőcsaládba kerülés ellen. Számukra nincs más megoldás: ha „kinőtték” a különleges gyermekotthont, átkerülnek széles korhatárú gyermekotthonba. Ilyen helyzet főként a nagyobb, 3–4 éves korban bekerülő gyerekek esetében szokott előfordulni.

A gyerekek életének folyamatossága, énazonosságuk fenntartása szempontjából, de kötődéseik miatt is nagyon fontos, hogy sorsukról ne ötletszerűen szülessenek döntések, hanem minden körülményt alaposan kivizsgálva, átgondolva hozzanak hosszú távra szóló döntéseket a szakemberek.

Távozás a gyermekotthonból, a barátkozás

Bárhová kerül is a gyermek a gyermekotthonból, távozását mindig körültekintően elő kell készíteni. Nem távozhat el anélkül sem a csecsemő, sem a kisgyermek, hogy nem ismerkedett össze jövőendő családjával, hogy nem ismerte meg új környezetét. Minden kisgyerek alapvető joga, hogy sorsának alakulását vele megbeszéljék, hogy csak kellő előkészítés után kerülhessen át korábbi otthonából életének egy másik helyszínére, másik otthonába (Majoros, 1993).

A saját otthonába, vér szerinti szülei mellé visszakérülő gyermeknek könnyű dolga van, hiszen csak abban az esetben kerülhet haza, ha szülei rendszeresen

látogatták, tehát szoros, jó kapcsolat van közöttük. Gyakran hétvégére is hazaviszik ezeket a gyerekeket szüleik vagy rokonaik; nyáron, karácsonykor több napot is otthon töltenek, így a végső távozás nem jelent akkora változást az életükben, mint egy nevelőcsaládba vagy örökbe fogadó családba kerülő gyermek esetében.

Más a helyzet, amikor nevelő- vagy örökbe fogadó családba, esetleg másik gyermekotthonba kerül a kisgyerek. Ilyenkor távozását gondosan elő kell készíteni, össze kell őt barátkoztatni új szüleivel (gondozóival), meg kell vele ismertetni jövődő otthonát.

A nevelőszülőkkal és az örökbe fogadó szülőkkal való barátkozás általában több hétig tartó folyamat, amelynek a hossza elsősorban a gyermek életkorától, a szülők elfoglaltságaitól, a találkozások gyakoriságától függ. Minél jobban végezte feladatát a gyermekotthon, annál nehezebben indul a barátkozás. Ha a gyermek jól érezte magát az otthonban, az „otthonának” tekintette azt, szoros kapcsolata van gondozóival, akkor nem vágyik el onnan, nem szeretné, ha idegen emberek jönnének hozzá. (Kivételt képeznek azok az idősebb, négy éven felüli gyerekek, akik már többször megtapasztalták, hogy az élet rendje a gyermekotthonban, hogy a gyerekek előbb-utóbb elmennek, mert visszakerülnek a családjukba, vagy „új” családjuk lesz. Ők sokat kérdeznek saját sorsuk felől, és – szorongva bár, de – várják, hogy számukra is akadjon „új anyuka” és „új apuka”.

A gyermekotthonban jól gondozott, szeretettel nevelt kicsi gyerekek általában komolyan, tartózkodva fogadják az idegeneket, így jövődő szüleiket is, és csak többszöri találkozás után kezdenek velük szorosabb kapcsolatba kerülni.

A csecsemők barátkozása a gondozási műveletek megtanulásán, végzésén keresztül történik, a nagyobb gyerekekkel először ki kell alakítani egyfajta kapcsolatot, és csak ezután kezdik gondozni, etetni, fürdetni a szülők a gyereket. A barátkozás időszakában elmennek együtt sétálni, vásárolni, autós kirándulásokat tesznek, hazalátogatnak. Jó, ha az élet minél több területén tapasztalatokat szereznek egymásról, így, mire a távozás napja elérkezik, már kölcsönös bizalommal lehetnek egymás iránt.

A barátkozáson kívül a távozás előkészítéséhez tartozik, hogy minden információt meg kell osztani a szülőkkal (vagy a másik gyermekotthonnal), amit a gyerekről, vér szerinti családjáról, sőt életének a bekerülés előtti időszakáról tudunk. Fontos, hogy ezeket az információkat írásos formában is átadjuk a jövődő családoknak.

A gyermek életének folytonosságát úgy biztosítjuk, ha a nálunk töltött időszak minden eseményét, az apróbbakat és a jelentősebbeket is megörökítjük írásban, fényképeken, és ezeket, illetve az ezekből készült összefoglalókat mind átadjuk a gyermeket befogadó személyeknek. Részletes orvosi leírást kell készíteni a gyermek fontosabb betegségeiről, tüneteiről, gyógyszereléséről, de ugyanilyen fontos, hogy életéről, fejlődéséről is részletes tájékoztatást kapjanak a szülők. Könnyít az első, otthon töltött napok szorongásain, ha a saját gondozónő konkrét „használati utasítást” ad a szülőknél a gyermekről, azaz részletesen leírja napirendjét, szokásait.

A gyermekotthonban készült valamennyi fénykép a gyermeké, ezt is viszi magával, mint ahogy viszi saját játékait, ruháit, rajzait, ajándékba kapott vagy maga által készített kedves tárgyait.

A végső távozáshoz tartozik a „búcsú”, amikor a kisgyerek elköszön az otthon dolgozóitól, de különösen gondozónőitől, csoporttársaitól. Mint minden búcsú, ez is kissé fájdalmas a résztvevőknek, hiszen megszokott környezetét hagyja el a gyermek, és szeretett gondozottjától búcsúzik az „otthon”. Ugyanakkor a bizakodás, az örömpercei is ezek, hiszen abban a reményben, azzal a jó érzéssel búcsúznak egymástól, hogy a gyerek végre egy szerető családi környezetre talált.

Visszalátogatás a gyermekotthonba

Minden kisgyerek számára alapvetően fontos, hogy életét a maga folyamatában, a múltjával együtt élhesse meg, hogy emlékezhessen arra, ami vele, életének különböző időszakában, különböző helyszínein történt (Kálló, 1993).

Nehéz a sok helyszín mindegyikére, az ott dolgozó felnőttekre emlékezni ebben az életkorban, hiszen a sok új, váratlan esemény könnyen kimossa az emlékezetből a régi élményeket. Gyakran tapasztaljuk, hogy a gyermekotthoni gyerekek nem emlékeznek még a közelmúlt eseményeire sem, életük szétzúzott, múltjuk emlékképei erősen hiányosak. Ahhoz, hogy ezt elkerüljük, fontos, hogy a gyermek életében szerepet játszó gondozási helyek, személyek (szülők, nevelőcsaládok, gyermekotthonok) a gyerek távozása után is tartsák egymással a kapcsolatot. Adjanak át egymásnak információkat a gyerekekről, érdeklődjenek a gyermek után személyesen vagy telefonon, és amikor csak lehet, látogassanak el egymáshoz.

A barátkozást segítő pszichológusnak kell megértetni a jövődő családdal, hogy segítsék a gyermeket abban, hogy bátran emlékezhessen gyermekotthoni nevelőire, társaira, maradjanak élők az itt eltöltött időszak eseményei, emlékei, függetlenül attól, hogy ezek kellemesek, avagy néha kellemetlenek voltak.

Segítik az emlékezést a fényképek, a fényképek nézegetése közbeni beszélgetések, a telefonhívások. Sokat segít az emlékezésben, ha a szülők visszalátogatnak a gyerekekkel a gyermekotthonba. Megnézik a régi szobáját, a gyerekeket, felidéznek, hol állt az ágya, elbeszélgetnek az otthon dolgozóival.

A tapasztalat szerint a gyerekeknek jól esik találkozni korábbi otthonukkal, a barátkozás helyszíneivel, a játszószobával, a kerttel, udvarral. Bátorítani kell erre a szülőket, mert sajnos erősen él néhányukban a „felejtés” és a „felejtetés” szándéka. Szeretnék, ha a gyermek „valódi élete” velük kezdődne, mindazzal a jóval, amit már ők nyújtanak neki. Pedig a múlt a gyerekek életéhez tartozik, nem szabad elvenni tőlük.

Néhány gyermekotthonban szokás, hogy évente találkozót szerveznek a régi gondozottaknak. Ilyenkor találkoznak egymással a régi gyerekek, várják őket az ott-on munkatársai, és többen eljönnek a gyerekek régi gondozónői közül is.

Minden visszalátogatás örömteli eseménye a gyermekotthonnak. A dolgozók ilyenkor látják igazán munkájuk eredményét, a szépen fejlődő, családjukba jól beilleszkedett gyerekeket, és ez az élmény ad számukra új erőt, hogy nehéz, embert próbáló munkájukat tovább folytassák.

Az utóbbi évek leggyakoribb veszélyeztető tényezői

Sajnos napjainkban is vannak szép számmal újszülöttek, akik nem várt, nem gondozott terhességből születnek, anyjuk a szülés után pár nappal elhagyja a kórházat, az ottmaradt kis csecsemő elhelyezéséről pedig az államnak kell gondoskodnia. Már születésük előtt veszélyt jelent egészségükre az anya terhesség alatti életmódja, a dohányzás, alkohol vagy drog fogyasztása. A helytelen táplálkozás, az anya sokféle nélkülözése is oka lehet annak, hogy az elhagyott újszülöttek között lényegesen nagyobb a koraszülöttek, a kis súlyú újszülöttek száma, mint a normál populációban. Bowlby szerint ezek a kis csecsemők kötődési képességét és személyiségük fejlődését egyaránt veszélyezteti, hogy szüleik elhagyták őket, vagy többszörösen hátrányos szociális helyzetük miatt nem képesek őket maguk nevelni (Bowlby, 2009.)

Előfordul, hogy a szülők, *bár ragaszkodnak gyermekükhöz, de hajléktalanok, és nincs hova vinniük a csecsemőt; más esetben a „lakás” vagy albérlet, ahol a szülők élnek, nem alkalmas az újszülött fogadására.* Vannak esetek, amikor az anya betegsége (pszichiátriai tünetek, értelmi elmaradás), életvitele (drogfüggőség, alkoholfüggőség, prostitúció), vagy a gyermekével szembeni elutasító magatartása miatt nem engedik hazavinni a kórházból az újszülöttet.

Előfordul, hogy rövidebb-hosszabb ideig szüleivel nevelkedik a csecsemő, de a család körülményeiben bekövetkező váratlan krízishelyzet miatt nincs, aki gondoskodjon róla, ezért az államnak kell biztosítani a gyermek azonnali elhelyezését, ellátását. Drámai helyzetet él át ekkor a csecsemő, hiszen kialakulóban levő, esetleg meglévő kötődése anyjához komolyan sérül, kapcsolatuk váratlan megszakadása pedig súlyos szeparációs szorongást idéz elő. Pulay Klára *A kötődésről és az anya hiányáról* című tanulmányában többször hivatkozik Bowlbyra, aki „*a szeparációt átélő csecsemő és kisgyerek érzését ahhoz hasonlítja, amit a felnőtt élne át, ha ismeretlen okból, ismeretlen ideig előzetes letartóztatásba helyeznék*” (Pulay, 1997: 51).

F. E. 8 hónapos csecsemő, korábban otthonában, rendezett körülmények között nevelkedett pszichiátriai beteg, de gyógyszerrel tünetmentes, egyedülálló édesanyjával. A rokonok vidéken éltek. Az anya állapotának

hirtelen rosszabbodását észelve a védőnő, a gyermekjóléti szolgálattal közösen, veszélyeztetve látta a kislány helyzetét, és gyorsan intézkedett: az anyát pszichiátriai osztályra szállították, a csecsemőt pedig gyermekotthonba. A kislány napokig keservesen sírt, ételt, italt alig fogadott el, vigasztalhatatlan volt.

Az ehhez hasonló drámai helyzeteket tovább nehezíti, hogy ilyenkor semmit nem tudunk a gyerekekről, szokásaikról, így csak próbálkozunk, vajon mit evett otthon, mivel aludt el, hogyan lehet a leghatékonyabban vigasztalni.

Cs. A. K. 4 és fél hónapos kisfiút egyedülálló apja és annak élettársa elég jó körülmények között nevelték rendezett otthonukban. Ismételt lakossági bejelentések miatt kellett őt váratlanul beutalni gyermekotthonba. A bejelentések az apa ellen irányultak, aki állítólag alkoholos állapotban súlyosan bántalmazta környezetét, a csecsemőt is. Kevint nagyon megviselte a váratlan környezetváltozás, a családjától való elszakítás; napokon keresztül sokat, keservesen sírt, éjszaka sem tudott aludni. Az első napokban ő is visszautasította a gondozónők közeledését, ételt is alig fogadott el.

K. F. 12 hónapos koráig börtönbüntetését töltő anyjával együtt élt egy büntetés-végrehajtó intézetben. Egyéves korában a törvényes apa magához vette, majd egy hónap múlva az apát is letartóztatták, és nem volt senki, aki a kislányról gondoskodott volna, ezért gyermekotthonba utalták. Több hétig tartott, amíg a kislány megszokta új környezetét, nem evett, keveset ivott, sokat sírt, a játékok sem érdekelték. Az elszakadási trauma minden bizonnyal közrejátszott abban, hogy bekerülése után egy hónapig folyamatosan lázas betegségekkel küszködött.

Ugyancsak komoly megrázkódtatást él át, és pszichésen súlyosan veszélyeztetett az a kisgyerek, aki későbbi életkorban, 2–3 évesen, „elég jó” körülmények közül, számára érthetetlen ok miatt, váratlanul kerül be gyermekotthonba. Ezeket az „idősebb” gyerekeket nem a kétségbeesett tiltakozás jellemzi (lehet, hogy mire hozzánk kerülnek, már túl vannak ezen a fázison), inkább közömbös, szomorú beletörődés. Hónapok telnek el, amíg a sok segítség hatására kezdenek ugyanolyan élnék, eleven gyerekek lenni, mint társaik. A felnőttekkel szembeni bizalmatlanságuk azonban még további hónapok múlva áll csak helyre, ehhez sokszor speciális pszichoterápiás segítséget is igénybe kell vennünk.

Az elmúlt években új jelenség miatt került több kisgyermek gyermekotthonba. Az élettársi kapcsolatban élő, fiatal szülők „egészen jó életet” biztosítanak két-három évig gyermeküknek, majd az anya hirtelen külföldre távozik, az apa is eltűnik, a gyermek rokonoknál vagy ismerősöknél marad, akik rövid időn belül kérik gyer-

mekotthoni elhelyezését, mert nem kívánják a továbbiakban nevelni. Hihetetlen veszteség ez a gyerekeknek, hiszen határozott „anya- és apakép” él bennük, elég jó élményeik vannak szüleikről, korábbi életükről, miközben egyik napról a másikra elhagyták őket. Az anyákról néha utólag megtudjuk, hogy prostituáltként dolgoznak külföldön, de sok esetben semmi hír nem jön felőlük. Az apák néha felbukkannak, de mivel a gyermek nincs a nevükön, jogilag semmi közük egymáshoz.

Többször előfordul, hogy testvérpárok (két, három, négy vagy még több kisgyerek) azért kerülnek be családjukból gyermekotthonba, mert lakhatásuk megoldatlanná vált. A család többcsaládos otthonban, albérletben, esetleg rokonoknál lakott már, de a nagy család életvitele, esetleg a szülők összeférhetetlen viselkedése miatt mindenholnan kitétek őket. Van, hogy a szülők maguk kérik gyermekeik elhelyezését, mert belefáradnak az állandó költözésbe, és szeretnék, ha legalább a gyerekeik megfelelő körülmények között nevelkednének. Máskor tiltakozásuk ellenére, hatósági intézkedéssel viszik el mellőlük gyermekeiket.

Sok gyermek már az otthoni nevelkedése során súlyosan veszélyeztetett. Hányattatott sorsuk miatt nem alakult ki kötődésük szüleikhez, lehetséges, hogy súlyosan elhanyagoló, ingerszegény környezetben éltek, esetleg bántalmazták is őket, bekerülésükkor fejlődésük minden téren lényeges elmaradást mutat. Ők általában a védőnői vagy a gyermekjóléti szolgálat intézkedése után kerülnek gyermekotthonba.

V. M. 10 hónapos csecsemő édesanyja súlyos alkoholbeteg volt, akit az apa ezért rendszeresen bántalmazott. Az anya alkoholos állapotában nem gondozta megfelelően a kislányt, sokat hagyta egyedül a lakásban, az apa sem törődött vele. Amikor gyermekotthonba került, fejlődésében minden téren súlyos elmaradást tapasztaltunk, sovány, egykedvű, tétlen kis csecsemő volt.

M. A. testvéreivel együtt egy peremkerületi, sötét, fűtetlen, lakhatásra alkalmatlan gazdasági épületben élt; mind a gyerekek, mind a szülők rendkívüli módon elhanyagoltak voltak. Gyermekotthonba kerülésük után a több szakértő által elvégzett vizsgálat minden gyermeknél súlyos alultápláltságot, és korukhoz képest komoly fejlődésbeli elmaradást mutatott.

K. R. 2 éves koráig anyjával egy fővárosi anyaothonban élt. Az anya súlyos alkoholfüggő volt, gyakran bízta más anyákra a kisfiút, néha ismerősökhöz is elvitte. Az anya ismételt, többnapos távolléte után Rolandot gyermekotthonba utalták, aki szinte észre sem vette, hogy új környezetbe került. Mindenkiel egyformán barátságos volt, könnyen beilleszkedett, anyja látogatásait az első időben közömbösen fogadta. Többszöri találkozás után kezdett anyjához ragaszkodni, a gyermekotthoni körülmények között kezdtek egymással egyre szorosabb kapcsolatba kerülni.

B. A. 4 hónapos csecsemőt sebészeti osztályra küldték egy fővárosi családos otthonból, mivel napok óta rengeteget, visítva sírt, és anyja nem tudta megnyugtatni. A kislány testén bántalmazás nyomait találták, a röntgenfelvételek régi és friss, borda- és végtagtörések képét mutatták. A kórház azonnal feljelentette a rendőrségen a szülőket, a kislányt gyermekotthonba utalták.

Gyakran előfordul, főként idősebb, 4–5 éves gyerekeknél, hogy szüleik nem megfelelő magatartásmintákat mutatnak nekik, kéregetni, koldulni, sőt néha lopni tanítják őket, lakásokat törnek fel, hajléktalan társaikat a gyermekek szeme láttára bántalmazzák.

S. I. 4 éves kislány két kisebb testvérével együtt került be gyermekotthonba, főként anyjuk veszélyeztető magatartása miatt: önkéntes lakásfoglalók voltak, hajléktalan személyek társaságában éltek különböző feltört lakásokban. A négyéves kislány, amikor a gyermekotthonból az óvónővel vásárolni ment, mindig „elcseni” valamit a boltból, és az óvónőt is arra biztatta, hogy ne fizessen, hiszen „anya sem szokott a boltokban fizetni”.

Mindig veszélyeztetettek a gyerekek a kezeletlen pszichés beteg, alkoholbeteg vagy drogfüggő szülők mellett. Ezek a gyerekek állandóan ki vannak téve szüleik kiszámíthatatlan viselkedésének, indulatainak. A szülők a drog megszerzéséhez nem riadnak vissza deviáns cselekedetektől sem, amikbe sokszor bevonják gyermekeiket is.

Az utóbbi években sok újszülött érkezik a gyermekotthonba azért, mert a drogfüggő anya nem tud számára otthont biztosítani, mivel maga is hajléktalan. Más esetekben otthon, a védőnő számára válik gyanússá az anya zavart viselkedése, és amint bizonyítottan látja a drogfüggőséget, javasolja a gyermek kiemelését a családból. Sajnos előfordulhat, hogy gyerekek évekig élnek drogfogyasztó felnőttek között.

Cs. M. 5 éves kislány három testvérével együtt került be gyermekotthonba, anyjuk kérésére. Az apa és idősebb gyermekei rendszeres drogfogyasztók voltak, a drog megszerzéséhez szükséges pénzt betörésekkel, lopásokkal biztosították maguknak. M. bekerülése után elmesélte, hogy kell autót feltörni, hogy lehet a boltból árutatlopni, hogy adják be maguknak a felnőttek a heroint, hogy viselkednek, amikor „be vannak löve”.

Sok-sok év tapasztalata alapján elmondható, hogy általában több, egymással szoros összefüggő ok következményeként kerülnek be a gyermekek a szakellátás rendszerébe, a gyermekotthonokba. Szinte soha nem fordul elő, hogy csupán egyetlen oka legyen annak, hogy családjukból kiemelik őket. Ha mégis megtörténik, hogy egy tapasztalatlan szociális munkás, vagy gyámhivatali ügyintéző egy családi

konfliktushelyzettől a kelleténél jobban megijed, és szakellátásba utalja a gyermeket, a helyzet tisztázása után ezek a kicsik rövid időn belül visszakerülnek családjukba.

Irodalom

- Ainsworth, MDS (1982): Attachment: retrospect and prospect. In CM Parkers, J. – Stevenson-Hinde (eds): The place of attachment in human behavior, 3–30. London: Tavistock
- Bowlby, J. (2009): A biztos bázis. Budapest: Animula
- Chopart, M-L. – Milotoi, M. (2004): Calarasi, egy csecsemőotthon gyermekora. In.: Tardos A. (szerk.): Nevelés erőszak nélkül. Budapest: Nemzetközi Pikler Emmi Közalapítvány, 227–235.
- David, M. – Appell, G. (1973): Lóczy ou le maternage insolite. Paris: Editions du Scarabée. (magyarul 1998: A Lóczy. Budapest: Pikler-Lóczy Társaság)
- Falk J. (1977): A gondozónő-gyerek kapcsolat személyességének jelentősége és alapfeltételei csecsemőotthonban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1977. 34: 37–46.
- Falk J. (1980): Mit jelent a gondozás és nevelés egysége. Előadások-Közlemények-Dokumentumok XXIV. CSOMI Kézirat. 1–12.
- Falk J. (1981): A gondozónő. In: Tardos A. (szerk.): Jegyzet a bölcsődei és csecsemőotthoni gondozónők számára. Budapest: Egészségügyi Szakdolgozók Központi Továbbképző Intézete
- Falk J. – Pikler E. (1972): Adatok az intézetünkben nevelt gyermekek társadalmi beilleszkedéséről. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1972. 29: 488–500.
- Golse, B. (2000): Az intézetben nevelkedő kisgyermek. *Thalassa*, 2011. 11/1: 11–13.
- Harlow, H. F. – Zimmermann, R. R. (1959): Affectional responses in the infant monkey. *Science*, 2000. 130: 421–432.
- Hermann A. (1979): A gyermeki éntudat egészséges fejlődésének feltételei az Óvodásothonokban. In: Hermann A. (szerk.): A gyermekben érlelődik a jövő. Válogatott írások. Budapest: Kossuth, 37–41.
- Hirsch M. (1964): A szülőktől elszakadt, gyermekotthonban, majd családi környezetben nevelkedő gyermekek személyiségvizsgálata. *Pszichológiai Tanulmányok*, 1964. 595–612.
- Kálló É. (1993): A csecsemőotthonban nevelkedő gyermek találkozása a saját múltjával. *Esély*, 1993. 1: 70–75.
- Kálló É. (1997): A Lóczy-koncepció elfogadásának és elfogadtatásának nehézségei. In.: Vincze M. (szerk.): 50 éves a Lóczy. Budapest: Pikler-Lóczy Társaság a kisgyermekéért. 75–84.
- Kálló É. (2004): Érzelmi bántalmazás? *Kritika*, 23/6: 25–27.
- Lajtai Zsoltné Kollár M. (2012): A csecsemő és kisgyermek nevelése-gondozása. In: Dr. Darvay Sarolta (szerk.): Az egészséges csecsemő és kisgyermek fejlődése és gondozása, Eger: Líceum Kiadó, 147. o.

- Majoros M. (1993): A csecsemőotthonban nevelkedő gyerek családba kerülésének előkészítése. A gyerek joga a felkészüléshez és a barátkozáshoz. 1993. *Esély*, 1: 76–80.
- Majoros M. (1996): Alkoholizáló család gyermeke a csecsemőotthonban. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 1996. 6: 18–21.
- Mérey F. – Binét Á. (2006): *Gyermeklélektan*. Budapest: Medicina
- Nemes L. (2000): Fantáziált anyakép egy állami gondozott kislány gondolatvilágában. *Thalassa*, 11/1: 104–112.
- Pikler E. (1950): *A szocializmusban nincs árva gyerek*. Budapest: Egészségügyi Könyvkiadó
- Pikler E. (1976) A hospitalizmus megnyilvánulási formái napjainkban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 33/5: 441–447.
- Po Bronson – Ashley Merryman (2014): *Amit rosszul tudunk a gyerekekről*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó
- Pulay K. (1997): A kötődésről és az anya hiányáról. In: Bernáth László – Solymosi Katalin (szerk.): *Fejlődéslelektan olvasókönyv*. Budapest: Tertia. 43–58.
- Püspöky G. (1993): Az autonóm személyiség alapjainak lerakása csecsemőotthonban. In: Komlósi Ákos (szerk.): *A szociális zavarok korai megelőzése*. Pécs: JPT BTK Neveléstudományi Tanszék, 116–119.
- Püspöky G. (1995): A bántalmazott kisgyermek ellátása a csecsemőotthonban. In: Barkó Éva (szerk.): *A gyermekbántalmazás Magyarországon*. Budapest: Népjóléti Minisztérium, 33–40.
- Rigaux, E. – Malek-Yonan, V. (2004): Fel nőni a Sucy-en Brie-i csecsemőotthonban. In: Tardos A. (szerk.): *Nevelés erőszak nélkül*. Budapest: Nemzetközi Pikler Emmi Közalapítvány. 237–245.
- Spitz, R. A. (1945): Hospitalism: an enquiry into the genesis of psychiatric condition, in early childhood. *Psychoanal Study Child*, 1: 53–74. (idézi Bowlby 2009; Pulay 1997)
- Szántó-Féder Á. (2000): Pszichoanalitikusok a Pikler-módszerről. Előszó. *Thalassa*, 11/1: 3–9.
- Tardos A. (1982): A gondozónő keze. In: Tardos A. (szerk.): *Szöveggyűjtemény a csecsemő és kisgyermek szakgondozónők részére*. Budapest: Egészségügyi Szakdolgozók Központi Továbbképző Intézete
- Vincze M. (1985): Csecsemőotthonban élni. In: Kósáné Ormai Vera – Münnich Iván (szerk.): *Szocializációs zavarok – Beilleszkedési nehézségek*. Budapest: Tankönyvkiadó 92–93.
- Vincze M. (2002): *A Lóczy terápiás légköre*. Bevezetés. (kézirat) Budapest, Magyarországi Pikler-Lóczy Társaság
- Vincze M. (2006): *Saját gondozónő – saját gyerek*. Ajánlások a csecsemőket és kisgyermeket befogadó otthonok számára. Budapest: Csecsemőket és kisgyerekeket befogadó Otthonok Szövetsége. 7–29.
- Winnicott, D. W. (2000): *Kisgyerek, család, külvilág*. Budapest: Animula Kiadó

ALBERT B. GÁBOR

TÖRTÉNELMI STÚDIUMOK A KISDEDÓVÓNŐ KÉPZŐKBEN A HORTHY-KORSZAKBAN

Mészáros István iskolatipológiája nyomán tudjuk: az 1891. évi 57.472. számú VKM rendelet alapján a kisededóvónő-(kisededóvó) képző intézetek számára közzétett tanterv több mint három évtizeden át, egészen az 1920-as évek közepéig forgalomban maradt. Klebelsberg Kuno minisztersége idején az egész középszintű iskolarendszer általános reformja keretében korszerűsítették az óvodapedagógusok képzési rendszerét is, melynek tantervét a vallás- és közoktatásügyi miniszter 78.066/1926. számon kiadott rendelete szabályozta (Mészáros, 1995: 80). Írásunkban kísérletet teszünk a kisgyermeknevelés egyik fontos középfokú intézménye, az óvónőképző intézet tantárgyi struktúrájának, elsősorban a történelmi jellegű stúdiumok tananyagtartalmának elemzésére. Kutatásunk forrásbázisa a korabeli tanterv és történelmi tankönyvek, valamint az Országos Közoktatási Tanács (továbbiakban OKT) vonatkozó jegyzőkönyvei. A tankönyvi tartalom- és képelemzés mellett hagyományos történelmi kutatási módszereket alkalmaztunk. Az óvóképzés óratervéhez, tananyagbeosztásához kapcsolódó döntésmechanizmus processzusának modellálását az Országos Közoktatási Tanács állandó bizottságának iratanyagaiból iratkövetéses módszerrel rekonstruáljuk. Kutatásunk során számos nehézséggel szembesültünk. A történelmi stúdiumok elnevezését, évfolyamonkénti bontását, óraszámait Mészáros István iskolatipológiája (1995), a tényleges iskolai használatra utaló adatokat a töredékesen fennmaradt óvóképzői értesítők (Erdős, 1942; Fekete, 1937, 1939; Feichtinger, 1944)¹ segítségével tudjuk rekonstruálni. Kutatásunkat nehezítette, hogy az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum (továbbiakban OPKM) Tankönyvtárában megtalálható óvóképzőkben használatos tankönyvjegyzék csak a századelőig közölte az óvóképzőkben használatos és engedélyezett tankönyveket. Az OKT iratanyagaiból pedig csak az állandó bizottság jegyzőkönyveit tudtuk áttekinteni, holott a tananyagbeosztásra és tartalomra vonatkozó viták és javaslatok a kijelölt szakbizottságokban folytak. A töredékesen fennmaradt óvóképzői értesítők pedig a történelem stúdiumok vonatkozásában közöltek értékelhető adatokat. Mivel a történelemtankönyv-választás nem volt egységes, hol középiskolai, hol polgári leányiskolai, más esetben líceumi tankönyveket egyaránt használtak a tanulás során, fontosnak tartottuk az elemzést az egyes iskolafokok

¹ Továbbá: Az isteni megváltó leányainak soproni anyaházában fennálló róm. kath. tanítónő-és óvónőképző-intézet értesítője az 1932/33. iskolai évről. Kiadja az intézet igazgatósága. Sopron, 1933. Vitéz Tóth Alajos könyvnyomdai műintézete. 29–31. o. és 40. o.

iskolatípológiai háttérösszefüggéseinek feltüntetésével elvégezni. Az I. évfolyamon az óvodai nevelés története tárgy tekintetében ugyanakkor ilyen irányú adatfeltárást nem találtunk. Ezzel kapcsolatban – részben támaszkodva az OKT 1925. évi október hó 27-én tartott állandó bizottsági ülésén Kenyeres Elemér hozzászólására, továbbá arra, hogy a budapesti, VII. kerületi M. Kir. Állami Óvónőképző Intézet az 1921–1922. iskolai évben közreadott értesítőjéből ismert e tárgy tananyaga – csak nagyon óvatos következtetéseket tehetünk arra vonatkozóan, hogy az óvodatörténet stúdium keretén belül továbbra is a századelőn kidolgozott tankönyvek tananyaga maradt érvényben. Ezért fontos hangsúlyoznunk, hogy míg a történelem stúdium tekintetében tudunk következtetéseket megfogalmazni, addig az óvodai nevelés tárgy esetében csupán hipotetikus megállapításokra vállalkozunk. Mégis reméljük, hogy dolgozatunk az óvóképzésben használt történeti jellegű stúdiumok tananyagtartalmának rekonstruálásával a kisgyermek kutatás történetéhez, valamint egy eddig kevésbé vizsgált iskolatípus történelemtanítás- és tankönyvtörténetének megismeréséhez szervesen hozzájárul.

Viták az Országos Közoktatási Tanácsban az 1920-as évek második felében

Az óvóképzéssel kapcsolatos szakpolitikai döntés-előkészítés is az OKT állandó és szakbizottsági ülésein történtek. Érdemes az OKT második ötéves munkaszakaszának óvodaiüggyel kapcsolatos vitáit az OKT állandó bizottsági üléseinek jegyzőkönyvei segítségével áttekintenünk.

Az 1921-ben újjászervezett Országos Közoktatási Tanács a miniszter szakmai tanácsadó testületeként működött a két háború közötti időszakban. Az OKT állandó bizottsága az elnökből, a titkárból és az előadó tanácsosokból állt, de alkalomszerűen az elnökség meghívására a miniszteri tisztviselők is részt vehettek a munkálatokban. Míg az állandó bizottság a miniszter döntéseit készítette elő, az érdemi munka az állandó bizottság által alkalomszerűen kijelölt szakbizottságokban folyt. Az OKT 1926. és 1931. évi működését a szervezet 1931. május 21-i összegző beszámolója rögzítette. A beszámolóból megismerhetjük az OKT második ötéves munkaszakaszának legfontosabb intézkedéseit, a fontosabb tantervi munkálatokat, a különböző iskolatípusok tantervi utasításainak készítéseit, a kultusztárca által kért ügyekben az OKT véleményeit, az iskolai élet és tanításmód közvetlen megfigyeléseiről, az iskolalátogatásokról szóló beszámolókat, a külföldi tanulmányutakról szóló jelentéseket².

² Beszámoló az Országos Közoktatási Tanács 1926–31. évi működéséről. Melléklet a 16. számú jegyzőkönyvhöz. Országos Közoktatási Tanács jegyzőkönyvei (továbbiakban OKT jegyzőkönyvek). Országos Pedagógiai Könyvtár (OPKM).

Az összegző jelentés nem tett konkrét utalást az óvóképzők tantervi munkálataira, ugyanakkor alkalomszerűen a kisdédóvás ügyével is behatóan foglalkozott. A szervezet második öt éves ideje alatt – mint az összegző beszámolóból tudjuk – két ízben került sor külföldi tanulmányútra: Kornis Gyula elnök 1928. szeptember 12-i angliai és 1929. november 19-i amerikai tanulmányújtára.

Az OKT alelnökének amerikai útjáról az 1929. november 19-i ülés jegyzőkönyvéből értesülhetünk. Kornis hangsúlyozta, hogy a világtörténet súlypontja nemcsak gazdasági, hanem kulturális és politikai téren is Amerikába helyeződött át, ahol az európaiakhoz képest nagyobb a szociális lelkiismeret, és az amerikai népet egyfajta missziós érzület hatja át. Az óvodától az egyetemig az iskola középpontjában a testnevelés áll; legfontosabb erőforrás az optimizmus, ezzel összefüggésben a munka- és vállalkozói szellem. Nagy hangsúlyt fektetnek az amerikai intézményekben a társas élet kötelességeire, továbbá a beszámolóból az is kiderült, hogy a klasszikus állandó műveltség iránti igény fokozatosan háttérbe szorult. Az óvodákkal kapcsolatban Kornis az alábbiakat tartotta szükségesnek megemlíteni: *„az óvodák nincsenek szigorúan elválasztva a népiskolától, a lokális unió szellemi egységet is jelent. Gazdag felszerelésük az egyéni tehetségek csiszolását teszik lehetővé. 25 gyerekre két óvónő jut. A terem tele van virággal, és iparkodnak a külsőségek által is közelebb jutni a gyermek lelki világához”*³. Bár nem konkrétan az óvodai neveléssel, hanem az iskolai oktatással összefüggésben, de Kornis kiemelte az öntevékenységen alapuló, elsősorban a *Dalton-rendszerben* kicsúcsosodó oktatás jelentőségét is.

Az óvodaiügy kérdésével, az 1926-os új tanterv előkészületeivel az 1921-ben újjászervezett OKT még az első öt éves munkaszakaszában, az 1925. március 3-án tartott ülésén kezdett foglalkozni⁴. Az állandó bizottságban folyó vita az óvóképzés idejére, a képzés megkezdésekor betöltött életkorra, az óvóképzés történeti áttekintésére, az óvóképzők számára, végül a szakbizottsági munka előkészületeire összpontosult. Az állandó bizottság vitájában Pauler Ákos, az OKT alelnöke, és Bozóky Endre, a szervezet titkára mellett Quint József tanácsstag, Mosdóssy Imre miniszteri tanácsos, székesfővárosi királyi tanfelügyelő, Rákos István székesfővárosi gyakorló iskolai igazgató, Scherer Sándor királyi tanulmányi főigazgató, a VKM-től a Tanácshoz kirendelt tanügyi tisztviselő, Végh József óvónőképző intézeti igazgató, Huszti József állandó bizottsági tag és Köveskúti Jenő állandó tanítóképző intézeti igazgató vettek részt.

A vitát Quint József nyitotta meg, aki hangsúlyozta, hogy jelenleg két éves képzés van hatályban, viszont a növendékek igen korán, 16 éves korukban már elkezdik a pályájukat. Maguk a tanulók, de minden rokon egyesület szorgalmazza a képzés négy

3 Jegyzőkönyv az Országos Közoktatási Tanács állandó bizottságának 1929. évi november hó 19-én tartott üléséről. OKT jegyzőkönyvek. OPKM

4 Jegyzőkönyv az Országos Közoktatási Tanács állandó bizottságának 1925. évi március 3-án tartott ülésében. OKT jegyzőkönyvek. OPKM

évre emelését. Mosdóssy Imre az oktatásszervezés nehézségeire hívta fel a figyelmet. Szerinte a kérdés gazdaságilag nincs megfelelően előkészítve. Rákos István, Scherer Sándor és Pauler Ákos alelnök is magasabb kiképzési időt javasolt; Végh József pedig az óvóképzés rövid történeti áttekintésére vállalkozott: Eötvös József miniszterségtől a jelenig felvázolva a képzési idő alakulását.

Az óvodai képzéssel kapcsolatban kétségkívül az egyik legnagyobb szaktekin-télynek Végh József számított. Rövid életútjának megismeréséhez Bató László r. tanár, a budapesti M. Kir. Áll. Óvónőképző-Intézet igazgatóhelyettesének írása nyújt segítséget. Végh József – akit a magyarországi óvónők „a magyar óvónők édesatyja” díszítő jelzővel illettek – az óvónőképzés terén 33 év szolgálat után az 1935–1936-os tanévben vonult nyugalomba. A kolozsvári tanítóképzőnél két évet töltött, 1902-ben került a pesti Országos Kisdedóvó Egyesület óvónőképzőjébe. Miután az első világháború alatt az intézetet átvette az állam, 1918-ban a budapesti VII. kerületi m. kir. áll. óvónőképző igazgatója lett. Az óvónőképzés terén nagy tapasztalatokkal rendelkező Végh mintaóvodát szervezett, ahol két mintaóvónő irányította a gyermeknevelést. A mintaóvoda a Fröbel- és Montessori-rendszerekhez és a modern gyermektanulmányokhoz kísérleti szereket kapott. Végh kiváló nevelő volt, amellet hangos szószólója annak, hogy a növendékek minél több időt töltsenek a kisgyermekek között. Az ünnepeken például a kisgyermek is részt vehettek. Ügyvezető alelnöke, majd elnöke lett a Kisdednevelők Országos Egyesületének, igazgatója a budapesti VII. kerületi Keresztény Kaszinónak (Bató, 1936: 3–5). Hozzászólásában az óvóképzést fontos nemzeti feladatnak tekintette.

Pauler újabb hozzászólásában a belső pedagógiai tartalom kifejtésének szükségességére, Quint József a képzés lélektani alapozására és a zene fontosságára hívta fel a bizottság tagjainak figyelmét. Pauler végül úgy ítélte meg, hogy az óvodai képzés kérdésével szakbizottság keretében részletesen kell foglalkozni, és a részletek kidolgozására Quint Józsefet kérte fel.

Az óvónőképző intézetek reformja tárgyában 1925. október 27-ig a kiküldött szakbizottság 5 alkalommal ülésezett. Az OKT október 27-i ülésén Quint József jelentésében beszámolt arról, hogy a szakbizottság a hároméves képzés mellett döntött. Ezen túl a szakbizottság számos javaslatot is megfogalmazott, melyek a következők voltak: „a./ a leányok a középiskola IV. osztályának elvégzése után egy-két évet családi körben vagy kisdedóvóban töltsenek s az ilyenek a felvételnél előnyben részesüljenek, b./ az oklevelet az óvónő csak a befejezett 18-ik év után kapja meg. c./ Minden tanuló felvételi vizsgálatot tesz a magyar nyelvből és énekből”⁵. Az állandó bizottság tagjai a fenti három javaslatról folytattak vitát. Kürschák József és Négyesy László előadó tanácsosok a felvételi vizsgával egyetértettek, Rákos István előadó tanácsos pedig a helyes kiejtésre és beszédre, valamint az éneklésben való készségre

⁵ Jegyzőkönyv felvételtek az Országos Közoktatási Tanács állandó bizottságának 1925. évi október hó 27-én tartott üléséről. OKT jegyzőkönyvek. OPKM.

korlátozta volna a felvételi eljárást. Kornis Gyula – Rákos Istvánhoz csatlakozva – a jelentkező kiejtését és beszéd tisztaságát vizsgálná. Végül az állandó bizottság elfogadta a szakbizottság három pontból álló javaslatát, melyet a tantervi vázlat vitája követett.

Végezetül tekintsük át a történeti tárgyakkal kapcsolatos hozzászólásokat! Kornis Gyula, az állandó bizottság alelnöke felvetette, hogy miért előzi meg a neveléstörténet a módszertant, a lélektant és a rendszeres pedagógiát. Kenyeres Elemér tanácstag válaszában jelezte, hogy az óvónőképző intézetek tantervében a neveléstörténet stúdium „*csupán a kisdednevelés kialakulásának egészen vázlatos népszerű ismertetése*”⁶. Fináczy Ernő tanácstagnak a tantárgy elnevezésére irányuló javaslatát az állandó bizottság elfogadta, melynek következtében a történeti jellegű stúdium „*kisdednevelés története és szervezete*” elnevezésre változott. (Kürschák József még a mennyiség-tani oktatás vonatkozásában fogalmazott meg javaslatot.) A vita végén az állandó bizottság elfogadta a szakbizottság előterjesztését, majd megbízást adott az egyes tantárgyak részletes kidolgozására.

A tantárgyi struktúra alakulása az óvónőképző intézetekben

Az óvónőképzés időtartama 1926 előtt két évfolyamból állt, mely 1926-ot követően négy évfolyamra módosult. (Bár tantervmódosításra 1945-ben a 37.000/1945. VKM számú, majd 1946-ban a 84.111/1946. VKM számú rendelet alapján sor került, ez a szervezeti keret gyakorlatilag 1950 júniusáig érvényben maradt.) 1926 után Klebelsberg Kuno középszintű iskolarendszert érintő oktatási reformjának keretén belül⁷ korszerűsítették az óvónőképző intézetek képzési rendszerét. Így például radikális óraszám-növekedés történt a kisdednevelés gyakorlata tekintetében. A 4., ún. gyakorlati évben a növendékek két hónapon keresztül egészségügyi, nyolc hónapig pedig a kijelölt külső intézetekben nevelési gyakorlaton vettek részt (Mészáros, 1995: 80–81).

A történeti jellegű tárgyak évfolyamonkénti bontása az első három, ún. intézeti képzési évben az alábbiak szerint alakult (1. táblázat):

6 Jegyzőkönyv felvett az Országos Közoktatási Tanács állandó bizottságának 1925. évi október hó 27-én tartott üléséről. OKT jegyzőkönyvek. OPKM.

7 Ld. 1924-es középiskolai tantervet.

| Évfolyam | A tárgy neve | Heti óraszám |
|----------|---------------|--------------|
| I. | Óvodatörténet | 2 |
| | Történelem | 2 |
| II. | Történelem | 2 |
| III. | Történelem | 1 |

1. táblázat: A történeti stúdiumok évenkénti tagolása 1926 után az óvónőképző intézetekben (Mészáros, 1995: 172. o. 83. táblájának felhasználásával)

Mit tanulhattak a növendékek az óvodatörténet tantárgy keretén belül?

A kérdés megválaszolása nem könnyű. A rendelkezésre álló, óvónőképzők által kiadott évkönyvekben szereplő tankönyvjegyzékek egy esetben sem tüntettek fel az óvodatörténet tárgyhoz használt tankönyvet. Az óvónőképzők által használatos – az OPKM Tankönyvtárában fellelhető – tankönyvjegyzék csak a századelőig közölte az óvónőképzőkben használatos és engedélyezett tankönyvek listáját. Ezért két, a századfordulón született „*Kisdednevelés és Módszertan*” néven futó tankönyv (Számord, 1897; Peres, 1902), továbbá az 1921–1922-es tanévben a budapesti VII. kerületi óvónőképzőben Kenyeres Elemér által leadott tananyag összehasonlítására vállalkoztunk.

Az összehasonlító táblázatot alaposan elemezve nem lehet kétségünk arról, hogy a századelőn írt óvodatörténeti tankönyvek tananyagának számos eleme a Horthy-korszak tananyagában is tovább élt. A Kenyeres Elemér által az 1921–1922-es tanévben leadott tananyag alapvetően lefedte a századfordulón született Peres Sándor és Számord Ignác által jegyzett „*Kisdednevelés és módszertan*” címen futó tankönyvek óvodatörténetre vonatkozó tananyagát, leszámítva egy-egy jelenkori, kisgyermeknevelést befolyásoló kutatási eredmény beemelését és részletezését.

Az alábbi, összehasonlító táblázatunk (2. táblázat) a Peres- és a Számord-féle tankönyv (Peres, 1902: 8–21; Számord, 1897: 14–40), valamint a Kenyeres Elemér által leadott tananyag főbb elemeit tartalmazza.

| Peres 1902: 8–21. | Számord 1897: 14–40. | Kenyeres 1921–1922 |
|---|---|---|
| Ókor | A kiseded A kisededek sorsa a pogányságban | ókori kisedednevelés (<i>Platón, Arisztotelész, Plutarchos, Cicero, Seneca és Quintilianus</i>) |
| Középkor | A kisededek sorsa a kereszténységben | középkori nevelés |
| Újkor – <i>Comenius</i> – <i>Pestalozzi</i> – <i>Oberlin János</i> <i>Frigyes és Scheppler Lujza</i> – <i>Fröbel (Marenholtz báróné Bülow Berta)</i> – Gyermekmenhelyek | – <i>Comenius</i> élete és a kisededóvást érintő művei. – <i>Comenius</i> nevelési elvei. Anyaiskolája. – <i>Oberlin Frigyes és Scheppler Lujza</i> tevékenysége – <i>Pestalozzi Henrik. Pestalozzi</i> nevelési elvei. <i>Pestalozzi</i> hatása a kisededóvás ügyére. – <i>Brunszvik Teréz</i> grófnő. – Angyalkertek. – <i>Fröbel Frigyes. Fröbel</i> nevelési rendszere. <i>Fröbel</i> rendszerének hibái. | – reneszánszkori, reformáció korának nevelése – <i>Comenius</i> pedagógiája, Nagy Oktatástan 28. fejezete, „Any iskola” c. művének feldolgozása – <i>Rousseau (Emil</i> első és második könyve) – <i>Pestalozzi</i> – <i>Fröbel</i> |
| A magyar kisededóvásügy története – <i>Brunszvik Teréz</i> – Angyalkertek – Országos egyesületek – Kisededóvodáink első élete 1891-ig – A kisededóvásról szóló 1891. XV. t-czikk | – A kisededóvás kezdeményezése és fellendülése hazánkban – A hanyatlás éve – A felvirágzás korszaka – A magyar kisededóvás ügyének jelenlegi állapota | Kisededneveléssel kapcsolatos jelenkori törekvések – <i>Preyer</i> és a kísérleti pszichológia – <i>Montessori</i> elvei, foglalkozási eszközei Egyetemes és magyar intézménytörténeti áttekintés – Holland játékkiskolák, óvóintézetek – <i>Oberlin és Scheppler</i> szervezőmunkája – A német és angol kisgyermekiskolák kialakulása) A magyar kisededóvás kialakulása – <i>Brunszvik Teréz</i> munkássága, utazásai – Az anygalkertek és berendezései – Az óvóképzők és gyakorló intézetek történeti fejlődése |

2. táblázat: Összehasonlító táblázat az elemzett tankönyvek tananyagtartalmáról

Új elem a kisdedneveléssel kapcsolatos jelenkori törekvések közül Preyer és a kísérleti pszichológia, valamint Montessori elveinek, foglalkozási eszközeinek részletes ismertetése. Az általános kisgyermekneveléssel kapcsolatos részeket követően, az egyetemes és magyar intézménytörténeti áttekintés keretén belül, a holland játékoskiskolák és óvóintézetek, Oberlin és Scheppler szervezőmunkája (Kenyeresnél Oberlin és Scheppler az intézménytörténeti áttekintésénél kerül előtérbe), a német és angol kisgyermekiskolák kialakulása következik. eszédes a tananyaghoz kapcsolódó olvasmányok jegyzéke is! Comenius *Nagy Oktatástana*; Wargha István „*Terv a kisdédóvó-intézetek terjesztésére a két magyar hazában*”; Bezerédy A. „*Flóri könyve*”; Lukács Pál „*Kis lant*”; Gáspár János „*Csemegék*”, vagy Vámbéri Ármin „*Indiai tündérmesék*” művei egyaránt színes választékról tanúskodnak.

A vizsgált óvónőképző intézetek⁸

A történelemtankönyv-használat – az I. évfolyamon szereplő óvodatörténeti stúdiummal szemben – az OPKM-ben rendelkezésre álló évkönyvek (értesítők) alapján rekonstruálhatóvá vált. A kép korántsem teljes. Két állami (a budapesti VII. kerületi és a szabadkai óvónőképzők), továbbá két római katolikus fenntartású, a soproni és a kalocsai intézmény történelemtankönyv-használatát tudtuk modellálni.

A budapesti VII. kerületi M. Kir. Állami Óvónőképző Intézetet, 1937–38-as tanévtől kezdődően a budapesti M. Kir. Állami Gróf Brunszvik Teréz Kisdédóvónőképző-Intézetet 1837-ben alapították Tolnán, és 1843-ban került Pestre. Az eredetileg egyesületi fenntartású intézet 1917-ben került állami fenntartás alá. Az intézmény igazgatónak névsorát Vargha István (1837–1844), vagy Végh József (1918–1935), rövid ideig a *Neveléstörténet* tankönyv ismert szerzője, Molnár Oszkár fémjelzte. Tanára között a kisdednevelés történetét is oktató Kenyeres Elemér neve tűnt fel (Fekete, 1937: 3–4). Az 1930-as években a történelmet Gyurjács András tanítóképző intézeti tanár tanította, aki egyben a történelmi-földrajzi szertár őre volt.

Az isteni megváltó leányainak soproni anyaházában Róm. Kath. Tanítónő-és Óvónőképző Intézet működött. A történelmet tanítók névsora a két háború között folyamatosan változott. Az 1930-as évek elején Tóth M. Marianna okleveles rendes tanár heti 3 órában tanította a történelmet és földrajzot (a tanítóknál neveléstörténetet is oktatott)⁹; az 1930-as évek közepén ugyanezt a feladatot Gebhardt M. Ottilia látta el. A világháború utolsó tanévében a történelem oktatója Kuszter M. Lygia lett.

⁸ Nem találtunk pl. értesítőt az OPKM-ben a hódmezővásárhelyi Állami Óvónőképző-Intézetéről.

⁹ Az isteni megváltó leányainak soproni anyaházában fennálló róm. kath. tanítónő-és óvónőképző-intézet értesítője az 1932/33. iskolai évről. Kiadja az intézet igazgatósága. Sopron, 1933. Vitéz Tóth Alajos könyvnyomdai műintézete. 12. o.

A kalocsai érseki r. k. tanítónőképző-, kisdedovónőképző-, polgári iskola, elemi népiskola és kisdedóvoda a Miasszonyunkról nevezett szegény iskolanővérek vezetése alatt állt. Végezetül a vizsgált intézmények között szerepel a Szabadkai M. Kir. Állami Kisdedovónő-képző-intézet, mely a területrevízió során került vissza Magyarországhoz.

Elemzésünk így egy nagyhírű, több mint száz éves múltra visszatekintő, továbbá egy, a területrevízió során visszakerült állami, továbbá két római katolikus fenntartású, a több iskolatípust működtető soproni és kalocsai óvónőképzők tankönyvhasználat-vizsgálatára irányult.

A használt tankönyvek és a tankönyvszerzők

Az óvónőképző intézetek évkönyveinek összehasonlítása során megállapíthatjuk, hogy 1926 után a történeti stúdiumokat nem az óvóképző intézetek számára engedélyezett, egységes tankönyvsorozatból sajtóíthatták el az egykori diákok, hanem ezek az intézmények különböző iskolatípusokban engedélyezett történelemtankönyveket egyaránt használhattak. Így Domanovszky VII. osztályos középiskolai (Domanovszky, 1930), Marczinkó Ferenc, Pálfi János és Várady Erzsébet által jegyzett gimnáziumi és leánygimnáziumi (Marczinkó, Pálfi és Várady, 1940), Rákosy Zoltán IV. osztályos (Rákosy, 1927?) és Meszlényi Antal III. osztályos polgári leányiskolai (Meszlényi, 1929), továbbá Mezősi Károly és Mesterházy Jenő líceumi és leánylíceumi történelemtankönyveit (Mezősi, 1940; 1941; Mesterházy, 1941) egyaránt előszeretettel vették kézbe. Tehát három korabeli tankönyvkiadó (Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Szent István Társulat, Franklin-Társulat) középiskolai, gimnáziumi és leánygimnáziumi, polgári leányiskolai és líceumi tankönyvei fémjelezték az óvónőképző intézetekben használatos tankönyvlistát.

Nézzük a szerzőket!

A kor neves történésze, Domanovszky Sándor, Klebelsberg Kuno felkérésére vállalta el a Királyi Magyar Egyetemi Nyomda tankönyvsorozatainak megírását, és néhány állami fiú-középiskola használta is ezeket a kiadványokat. Ugyanakkor a tényleges iskolai tankönyvhasználatra irányuló vizsgálataink bizonyítják: a tudós szerző történészi alaposággal megírt pozitívista tankönyvsorozata nem a legkedveltebb sorozatnak számított a két háború közötti időszak hazai tankönyvpiacán.

Marczinkó Ferenc, a klebelsbergi időszakban a középiskolai tanárság körében Mika Sándor századelőn írt tankönyvei átdolgozása révén vált ismertté. A Toldy Gimnázium egykori igazgatója az 1930-as évek végén, Pálfi János egyetemi magántanárral, gimnáziumi igazgatóval és Várady Erzsébet gimnáziumi tanárral közösen jelentette meg a Királyi Magyar Egyetemi Nyomda tankönyveit az egységes gimnáziumok és leánygimnáziumok számára.

A polgári fiú- és leányiskolák számára Rákossy Zoltán írt tankönyveket. Ezek a kiadványok Gombos Albin és Domanovszky Sándor munkáinak átdolgozásaként a Királyi Magyar Egyetemi Nyomda kiadásában jelentek meg. A III. és IV. évfolyam tanulói számára írt tankönyveket 1926-ban, majd 1927-ben engedélyezte a vallás- és közoktatásügyi miniszter.

A hazai tanítóképző intézetek számára Mesterházy Jenő, budapesti állandó tanítóképző intézeti tanár, a református fiú-középiskolák ismert tankönyvszerzőjével, a debreceni Madai Pállal közösen írt tankönyveket. Neve feltűnt a hazai tankönyvrevíziós mozgalomban is. A Magyar Történelmi Társulat felkérésére egy columbiai tanár, Charles Downer Hazen „*Europe since 1815*” című tankönyv magyarellenes részeit javította. Nem csupán a tanítóképzők, de a Franklin Kiadó megbízásából a líceumok számára is írt tankönyvet (Mesterházy, 1941).

Mezősi Károly¹⁰ tanítóképző intézeti tanár, múzeumigazgató a líceumok és leánylíceumok számára katolikus szellemben írta meg „*A magyar nemzet története*” (Mezősi, 1941) című tankönyvét (Erdős, 1942: 46). A római katolikus polgári leányiskolák számára ugyanezt a munkát Meszlényi Antal ciszterci egyháztörténész végezte el.

Iskolatipológiai és történelem tankönyvtörténeti áttekintés

Indokolt, hogy – ismét Mészáros István iskolatipológiai munkájára támaszkodva – az egyes iskolatípusok, így a középiskolák, polgári leányiskolák, líceumok, leánylíceumok főbb sajátosságait, valamint ezekben az iskolatípusokban a történelem tanításának évenkénti tagolását bemutassuk, és szűrőpróbaszerűen egy-egy tankönyv használatára is rámutassunk.

Az 1924-es középiskolai törvény és tanterv alapján végrehajtott, Klebelsberg Kuno nevéhez kapcsolódó középiskolai reform a középiskolák három típusát különítette el: a már meglévő, de korszerűsített gimnáziumot és a reáliskolát, valamint az új középiskola-típust, a reálgimnáziumot. Domanovszky VII. osztályos tankönyve a középiskolák számára készült.

Az alábbi táblázatok (3-4. táblázat) az 1924-es középiskolai történelem tanterv tananyagfelosztását, ezen belül a világtörténet tagolását, évfolyamonkénti bontását ábrázolják:

¹⁰ <http://lexikon.katolikus.hu/M/Mez%C5%91si.html> (letöltés: 2015. április 9.)

| Évfolyam | A tárgyalás kerete | Heti óraszám |
|----------|------------------------|--------------|
| III. | Magyarország története | 3 |
| IV. | Egyetemes történelem | 2 |
| V. | Egyetemes történelem | 3 |
| VI. | Egyetemes történelem | 3 |
| VII. | Egyetemes történelem | 3 |
| VIII. | Magyarország története | 3 |

3. táblázat: Az 1924-es középiskolai történelem tanterv tananyagfelosztása

| Évfolyam | Tárgyalási időszak |
|----------|--|
| IV. | az ókortól i. sz. 180-ig |
| V. | i. sz. 180-tól a 13. század végéig |
| VI. | a 14. század elejétől 1789-ig |
| VII. | 1789-től a világháborúig ¹¹ |

4. táblázat: A világtörténelem tagolása, tananyagának évfolyamonként való megjelenése a középiskolai történelem tantárgy tanításában

Ugyancsak Klebelsberg idején, 1927-ben lépett életbe az új leánygimnáziumi tanterv. Ekkor jött létre a leánygimnáziumok mellett egy új iskolatípus is, a leánylíceum. Mindkettő célja az volt, hogy felsőbb egyetemi-főiskolai tanulmányokra felkészítse a női hallgatókat. A hómani rendszerben ez átalakult, és a többféle leány-középiskola helyett ekkor már csak a leánygimnázium működött tovább. A hómani tanterv idején látott napvilágot a Marczinkó Ferenc, Pálfi János és Várady Erzsébet által közösen jegyzett, a gimnáziumok és a leánygimnáziumok számára egyaránt használatos tankönyv.

A líceum szavunk több jelentésváltozaton ment keresztül, és az egyes történelmi korszakokban más-más iskolatípust értettek alatta. A Mezősi- és a Mesterházy-féle tankönyvek nem az 1927-es tanterv szellemében született leánylíceumok számára készültek. Az 1930-as évek végétől egy teljesen új, gyakorlati irányú fiúlíceum és leánylíceum kezdte meg tiszavirág-életű működését, kiépítésük 1941-es leállításáig. Ebben az iskolatípusban (fiúlíceum, leánylíceum) például *Nevelési ismeretek* stúdiomot is tanultak a korabeli diákok (Mészáros, 1995: 131–132).

¹¹ A Domanovszky-féle egyetemes történelmi tankönyvet például a budapesti VII. kerületi óvóképzőben az 1937–1938-as tanévben használták.

Az alábbi táblázat (5. táblázat) a gimnáziumi történelem-tananyagot ábrázolja az 1938-as tanterv részletes utasításaiban:

| Évfolyam | A tárgyalás kerete | Heti óraszám |
|----------|---|--------------|
| III. | A magyar nemzet elbeszélő története a kimagasló történeti személyek előtérbe helyezésével | 3 |
| IV. | Az antik világ és a keresztény Európa története a magyarok honfoglalásáig | 3 |
| V. | A középkor és újkor története 896-tól 1789-ig | 3 |
| VI. | A legújabb kor története a francia forradalomtól napjainkig ¹² | 3 |
| VII. | Magyarország története a szatmári békéig | 2 |
| VIII. | Magyarország története a szatmári békétől napjainkig | 3 |

5. táblázat: Gimnáziumi tananyag az 1938-as tanterv részletes utasításaiban

Az alábbi táblázat (6. táblázat) a fiúliceumokban és leányliceumokban a történelem tantárgy évfolyamonkénti bontását és heti óraszámát ábrázolja:

| Évfolyam | A tárgy neve | Heti óraszám |
|----------|--------------|--------------|
| I. | Történelem | 3 |
| II. | Történelem | 2 |
| III. | Történelem | 2 |
| IV. | Történelem | 2 |

6. táblázat: A történeti stúdiumok évenkénti tagolása a fiúliceumokban és leányliceumokban 1939 és 1941 között (Mészáros, 1995: 131–132. o. 45. és 46. táblájának felhasználásával)

A polgári iskolákat az 1927-es törvény azzal a céllal alakította át, hogy „a tanulót vallásos, erkölcsös és nemzeti szellemben gyakorlati irányú általános műveltséghez juttassa és ezzel közvetlenül a gyakorlati életre vagy pedig a középfokú szakiskolákra előkészítse” (Mészáros, 1995: 57.) A polgári leányiskolák ezen túl a művelt polgári háziasszonyok nevelését is elsőrendű feladatuknak tekintették (uo.). A két háború közötti időszak

¹² A Marczinkó–Pálfi–Váradi-féle gimnáziumi (leánygimnáziumi) történelemtankönyvet használták például a szabadkai M. Kir. Állami Kisdedovónó-képző-intézetben.

kedvelt iskolatípusa a 10–14 éves tanulók számára biztosította a tanulást. A Rákosy-féle és a Meszlényi-féle tankönyvek a polgári iskolák számára váltak elérhetővé.

A történelemtankönyvekről

A budapesti VII. kerületi óvónőképzőben az 1937–1938-as tanévben az 1. évfolyamon Mesterházy Jenő „*A magyar nemzet történelme*”, a II. évfolyamon Rákosy Zoltán „*A magyar nemzet története*” 2. kötete, valamint Domanovszky Sándor „*Világtörténelem a francia forradalom kitörésétől napjainkig*” című tankönyve volt forgalomban; a III. osztályban pedig nem találunk a tankönyvjegyzékben történeti stúdiumot. Itt Horn József *Alkotmánytan* tankönyvét forgatták a növendékek (Fekete, 1937: 44). Az 1939–40-es tankönyvjegyzék szerint az intézmény új történelemtankönyveket rendelt, lévén az eddig használtak már nem voltak benne az új tankönyvjegyzékben (Fekete, 1939: 64). Az 1942–43-as tanévben a II. osztályban Marczinkó-Pálfi-Várady legújabb kor történeti tankönyvét, valamint az I–II. osztályban – amint a tankönyvjegyzék magyarázó részében olvashatjuk – Mesterházy Jenő *Magyar nemzet története a liceumok számára* 2. kötete került forgalomba (Fekete, 1942: 37).

Nézzünk bele egy polgári leányiskolai (Rákosy), egy líceumi (Mesterházy) és egy leánygimnáziumi (Marczinkó-Pálfi-Várady) tankönyvbe!

A polgári leányiskolák számára írt Rákosy-féle tankönyvek – az iskolatípushoz igazodva – a nők történelmi szerepéről, valamint híres női uralkodókról, uralkodók feleségeiről, leányairól közöltek részletesebb tájékoztatást, de kitértek a gyermeknevelés aktuális kérdéseire is.

Nézzünk ezzel kapcsolatban néhány tankönyvi részt az eredeti szövegek környezetben! Az „*áradat szárazra vetette a gyermekeket s egy anyafarkas szoptatta őket, mígnem Faustulus pásztor reájuk akadt. Hazavitte s fölnevelte a kicsinyeket, mint tulajdon gyermekeit*” – olvashatjuk a Romulusról és Rémusról szóló részletes olvasmányban (Rákosy, 1926. III: 19). „*A nő a középkorban*” címmel majd egyoldalnyi szöveget olvashatott a kor tanulóifjúsága. „*A nemesi, különösen pedig a lovagi családokban nagy gondot fordítottak a leánygyermek nevelésére is. Elsősorban mindennemű házimunkát, a legdurvábbat is meg kellett tanulniok. [...] Érteniük kellett továbbá a betegápoláshoz, és főképen a sebesültek gondozásához. [...] A nő tisztelete természetesen társadalmi helyzetétől is függött. [...] A ramlai csatában például egy odatévedt muzulmán nő csecsemő-fiacskájával együtt már-már a lovag lábai alá kerül, de Balduin jeruzsálemi király az utolsó pillanatban szerencsésen kiszabadítja válságos helyzetéből; aztán legott tevére ülteti gyermekével együtt és visszaküldi az ellenség soraiban harcoló apához*” (Rákosy, 1926. III: 48).

A IV. osztályos tankönyv – mely négy jól elkülönült részből állt – stílusában is kifinomultságával tűnt ki. A hagyományos politika- és eseménytörténeti fejezeteket gazdag művelődéstörténeti részek egészítették ki. *Az átmenet a középkorból az újkorba* c. fejezetben bőven olvashatunk a humanizmusról és reneszánszról (kétoldalmi terjedelemben), vagy három oldalon a természettudományok fejlődéséről és a találmányokról, a nagy felfedezésekről és a reformációról, és mindösszesen szűk két oldalban a Habsburgok világhatalmáról, benne alig 13 sorban V. Károly háborúiról. A szerző, ahol tehetett, kitért a nők történelmi szerepére. Megható sorokat olvashatunk pl. Raffaello alkotásáról: „*Rafael, akit korában a festészet fejedelmeként ünnepeltek, főképpen a Madonna eszméjének, a határtalan anyai szeretetnek tökéletes festői ábrázolásával tűnt ki*” (Rákosy, 1927? 20)¹³. A tankönyv alapvetően biografikus színezetű, a történelmi hősök korabeli festményeiről, metszetekről készült rajzaival kiegészülve. Rákosy hosszasan időzött el a történelmet alakító női személyeknél. Így például Lorántffy Zsuzsannánál, I. Rákóczi György erdélyi fejedelem hitvesénél, akiről megtudjuk, hogy a fejedelemnek „*32 éven át nemcsak hűséges, odaadó hitvese volt, hanem valósággal kormányzó társa és főtanácsosa is*” (Rákosy, 1927? 73). Lorántffy Zsuzsanna portréja kiegészült a fejedelemasszony művelődéstörténeti jelentőségének felmagasztosításával, a sárospataki kollégium felvirágoztatásában játszott szerepének bemutatásával. Emellett megtudjuk azt is, hogy „*jó háziasszony, jó családanya volt és gyermekeinek gondos nevelője*” (Rákosy, 1927? 74).

Lorántffy Zsuzsanna mellett részletesen olvashatunk Apaffy Mihály fejedelem hitveséről, a „gyöngédlelkű” Bornemissza Annáról (Rákosy, 1927? 76), vagy II. Rákóczi Ferenc édesanyjáról, Zrínyi Ilonáról (Rákosy, 1927? 91–92) is. A 16–17. századról szóló tankönyvi rész hazánk műveltségi viszonyairól adott részletes tájékoztatást. Az olvasó fél oldalon át szerezhethet részletes tájékoztatást a nők helyzetéről és a leánynevelésről: „*ez a nevelés ugyan még mindig alig terjedt túl az írás-olvasáson, de annál tökéletesebb volt a háziasszonyi teendők elsajátításában. Igen gyakoriak voltak az olyan udvarházak, hol a kor kiválóbb nőalakjai, a magyar nagyasszonyok, maguk köré gyűjtötték a nemes urak növendéklányait s nagy gondossággal tanítgatták őket a gazdasszonykodás minden ágában*” (Rákosy, 1927? 105). A tankönyv fejezetein végigvonul a történelmi hősnők – így Mária Terézia, vagy Mária Antoinette, a „porig alázott királyné” méltatása (Rákosy, 1927? 128). A jakobinus rémuralmat a szerző teljesen elítélte, ezzel szemben Corday Saroltát felmagasztosította: „*[...] és Corday Sarolta, a bátorszívű leány, aki a vérengző Marat személyében magát a rémuralmat akarta megölni*” (Rákosy, 1927? 128). A tankönyv utolsó fejezetének kedvelt női történelmi szereplője Erzsébet királyné, akire a tankönyvszerző szerint az a feladat vár, hogy egyengesse az uralkodó és a nemzet közötti kibékülés útját. Falk Miksa „*Visszaemlékezései*” pedig Erzsébet királyné fifikás történeteiről tudósítottak.

¹³ Az eredeti szöveg elírását javítottam (A.G).

A Rákossy-féle sorozat középpontjában a nemzeti történelem állt, melyet a szerző világtörténelmi fejezetekkel egészített ki. Rendezőelvnek a politika- és eseménytörténet biografikus előadását tekintette (mindent az uralkodók, fejedelmek, híres hadvezérek tettei köré csoportosítva), értelemszerűen az adott iskolatípushoz igazítva, a klebelsbergi kultúrpolitikával azonosulva. Ezek a tankönyvek a nemzeti hősök Pantheonjába nem csupán a tekintélytisztelő, Habsburgokhoz hű konzervatív politikusokat, reformereket (pl. Pázmány Péter, Eszterházy Miklós nádor), de a Habsburg-ellenes küzdelmek protestáns fejedelmeit is beemelték. A Rákossy-féle tankönyvek szemléletét erősen befolyásolta Domanovszky Sándor munkássága. Az újkori részt tartalmazó tankönyv mintegy kilencoldalmi külön fejezetet szánt például a magyar nemzeti irányzat újraébredésére, és nemcsak Széchenyi István munkásságára, hanem József nádor méltatására, a nádor vezetése alatt az országos bizottságok által kidolgozott reformmunkálatok ismertetésére (mintegy féloldalmi rajzon megörökítve a Habsburg-ház magyar ágához tartozó nádort!). A fejezet részben a József nádor iratait feldolgozó történész is megszólalt. A nádorság mint közjogi méltóság szerepének fontossága egyébként az egész tankönyvben testet ölt (négy nádorról arckép, többről említés). József nádorról különösen, aki köztudottan támogatta Széchenyi reformterveit is.

A líceum és leánylíceum számára írt Mesterházy-féle 1941-es tankönyv szemlélete inkább régi tudományos kézikönyvek hangulatát idézte. Az olvasónak azonnal szemet szúr a pozitívista adathalmazás, nevek és évszámok sokasága, a politika- és eseménytörténet túltengése. *A szabadságharc és az önkényuralom kora* című fejezet első alfejezetében a nemzetiségi követelésekkel és az első népképviselői országgyűléssel ismerkednek a könyvből tanuló leendő óvónők. A tankönyv 27. oldalán a nemzetiségi mozgalmak tót (szlovák) képviselői közül a tanulók megismerhetik az irodalmi pánszlávizmus megteremtőit, a felvidéki tótok vezetőit, Kollár Jánost, Holyly Jánost és Safarik Pált. Megismerik a magyarság elleni izgatásban szerepet játszó, zayugróci születésű Stur Lajost, aki e tette miatt hagyta el a pozsonyi evangélikus líceumban megszerzett tanári állását, továbbá pánszláv társait, Hurbán Józsefet és Hodzsa Mihályt. Ugyanezzel az adathalmazzal találkozik az olvasó a *Magyarország szellemi képe az első világháború előtti időszakban* című fejezetben. Bö fél oldalon olvashatunk a mennyiségű és a természettudományok alakulásáról, Bólyai Farkasról és fiáról, Jánosról, Jedlik Ányosról, Lénárd Fülöpről, Eötvös Lorándról, Brassai Sámuelről, Herman Ottóról, Puskás Tivadarról, Bláthy Ottó Tituszról, Zipernowsky Károlyról és Déri Miksárról, Kandó Kálmánról és Bánki Donátról (Mesterházy, 1941: 67). A sor folytatódik a szellemi tudományok művelőivel. A névsor itt is nagyon hosszú: Bóhm Károly, Pauler Ákos, Budenz József, ifjabb Szinnyei József, Gombocz Zoltán, idősebb Szily Kálmán, Horváth Mihály, Szalay László, Salamon Ferenc, Pauler Gyula, Szilágyi Sándor, Lóczy Lajos, Kövesligethy Radó, Schneller István, Kőrösi Csoma Sándor, Vámbéry Ármin, Goldziher Ignác, Stein Aurél.

A leendő óvónők esetében a líceumok számára készült tankönyv túlzó adathalmaza a klasszikus középiskolához való igazodást mutatja.

Az iskolai értesítők alapján megállapíthatjuk, hogy bár a tanárok között van átfedés, de a soproni kisdedővőképzőben használt tankönyvek jegyzéke mégsem azonos. A tanítóképzők számára engedélyezett két kedvelt sorozat (Mesterházy vagy Miskolczy) közül Sopronban Miskolczy István piarista tanár sorozata volt forgalomban. Miskolczy, aki a Szent István Társulat középiskolai tankönyvének szerkesztésében és – részben – megírásában is szerepet játszott, egymaga jegyezte a római katolikus fenntartású tanítóképzők sorozatát.

Nézzük a soproni óvóképző történelemtankönyv-választását! Az 1932–33-as iskolaévben használt tankönyvek között csak a III. évfolyam jegyzékét közölte az évkönyv. Itt Meszlényi *Alkotmánytan* című tankönyvével találkozunk¹⁴. Míg a következő évben a tanítóképzők számára ugyancsak a Miskolczy-féle sorozat volt forgalomban, addig az 1933–34-es óvóképezdei tankönyvjegyzékben az I. évfolyamon Meszlényi Antal polgári leányiskolai tankönyve (Meszlényi, 1928) szerepel¹⁵. Az 1930-as években végig a Meszlényi-féle könyvet használták. Váltás az 1939–40-es tanévben következett be. Ekkor az I. évfolyamon Rákossy Zoltán tankönyvét¹⁶, az 1944–45-ös tanévben pedig a III. osztályban Mezősi Károly „*A magyar nemzet történelme a XVIII. század végétől napjainkig*” című, a líceumok és leánylíceumok számára írt munkáját (Mezősi, 1941) használták (Feichtinger, 1944: 42).

Meszlényi Antal¹⁷ ciszterci egyháztörténész két tankönyvet is írt a polgári leányiskolák számára (Meszlényi, 1928, 1929). A kisdedővőképző tankönyvválasztását minden bizonnyal a római katolikus felekezethez való tartozása befolyásolta. Ezek az intézmények előszeretettel választották a Szent István Társulat kiadványait. A Meszlényi-féle tankönyvek szemléletére is erősen hatott a vallásos értékrend, de folyamatosan a leendő kisdedővónők számára „fogyasztható” témák is megjelentek. Így például a középkori női szentek előtérbe kerülése, vagy – ami a két tankönyv képiségében is nyomon követhetővé vált – a történelmi hősnők gyermekeikkel történő ábrázolása. A III. osztályos tankönyvben majd egész oldalnyi képet látunk magyarországi Szent Erzsébetről. II. Endre uralkodását a legsivárabb történelmi korszakként írta le a szerző, melyben „[...] mint szelíd fény sugárzik bele az ő szépséges királyi leánya, Szent Erzsébet (23. ábra)”. Szent Erzsébet méltatása ezután tovább folytatódik:

14 Az isteni megváltó leányainak soproni anyaházában fennálló róm. kath. tanítónő-és óvónőképző-intézet értesítője az 1931/32. iskolai évről. Kiadja az intézet igazgatósága. Sopron, 1932. Vitéz Tóth Alajos könyvnyomdai műintézete. 23–25. és 33. o.

15 Az isteni megváltó leányainak soproni anyaházában fennálló róm. kath. tanítónő-és óvónőképző-intézet értesítője az 1932/33. iskolai évről. Kiadja az intézet igazgatósága. Sopron, 1933. Vitéz Tóth Alajos könyvnyomdai műintézete. 29–31. o. és 40. o.

16 Sopronban az isteni megváltó leányai anyaházában fennálló róm. kat. líceum, tanítónő-és kisdedővónőképző-intézet évkönyve az 1938/39. iskolai évről. Az intézet fennállásának 39. évében. Kiadja az intézet igazgatósága. Sopron, 1939. Székely és társa könyvnyomdája. 66. o.

17 <http://lexikon.katolikus.hu/M/Meszl%C3%A9nyi.html> (letöltés, 2015. április 9.)

„különösen szerette a szegényeket, gyámoltalanokat s a betegeket. [...] A nyomort kórházak és menedékházak építésével igyekezett enyhíteni” (Meszlényi, 1929: 58). Részletes leírást olvashatunk Boldog Margitról is, vagy az Árpád-kori művelődési viszonyokról.

A tankönyv utolsó fejezete a vegyesházi királyok korának műveltségi viszonyaival is foglalkozott. A szerző kitért a nevelés és a nők történelmi szerepének bemutatására is. A nevelésről az alábbiakat olvashatjuk: „a nevelés most is részben plébániai, kolostori, székesegyházi iskolákban a papság vezetése alatt, részben pedig a lovagvárakban történt. A leányok szintén előkelőbbek udvarában nevelkedtek. Így nevelkedett pl. Károly Róbert udvarában Zách Klára, Bosnyák Erzsébet. A nevelés súlypontja a vallásosság és hazafiasság volt s leányoknál elengedhetetlen kelléke a háziasság” (Meszlényi, 1929: 96).

A Meszlényi-féle IV. osztályos tankönyv képanyagában a gyermek vissza-visszatérő motívum. A kis János Zsigmondot például bemutatják Szulejmánnak (Szulejmán szerette volna látni „kis védencét”) (Meszlényi, 1928: 17); Izabellával kapcsolatban kétszer is szerepelt a tankönyvi szövegben a „kis fia” kifejezés. Zrínyi Ilonát Munkács várának átadásakor szintén gyermekeivel ábrázolta a tankönyv (Meszlényi, 1928: 47); Mária Terézia pedig szintén gyermekével, a későbbi II. Józseffel a karjában látható (Meszlényi, 1928: 57).

A tankönyv jelenkori fejezetei – érthető módon – aktuálpolitikai vonásokat egyaránt tükröztek. A szerző a tanácsköztársaságot negatív színben ábrázolta, de elsősorban a kommunista uralom egyház elleni támadásait hangsúlyozta: „támadásba vették az Egyházat. Templomainkat le akarták foglalni, hogy azokból mozikat és mulatóhelyeket alkossanak. Tömegesen börtönözték és gyilkolták papjainkat, apácáinkat és jobb érzésű keresztény polgárainkat” (Meszlényi, 1928: 94). A magyar békedelegáció vezetőjét, Apponyi Albertet pedig a magyar katolicizmus büszkeségének nevezte (Meszlényi, 1928: 95).

A Miasszonyunkról nevezett szegény iskolanővérek vezetése alatt álló kalocsai érseki r.k. tanítónőképző-, kisdédóvónőképző-intézetek, polgári iskola, elemi népiskola, kisdédóvoda csak az 1930-as évek végén közölte az óvóképzőben használatos tankönyvek jegyzékét.

A kalocsai-bácsi érsek egyházi hatósága alatt álló intézményben az 1939–40-es tanévben az I. évfolyamon Miskolczy Magyar nemzet története IV. kötetét használták (Tukats, 1939); az 1942–43-as tanévben viszont Mezősi Károly¹⁸ tanítóképzői tanár, múzeumigazgató magyar történelmi tankönyve (Mezősi, 1941) került a diákok kezébe (Erdős, 1942: 46).

A líceumok számára írt Mezősi-féle tankönyv két részből állt. Az első részben általános történelmi eseményeket, míg a második részben alkotmánytani ismereteket

18 <http://lexikon.katolikus.hu/M/Mez%C5%91si.html> (letöltés: 2015. április 9.)

közölt a szerző. Az első rész további négy fejezetből állt, melyek a következők voltak: *I. Ferenc abszolutizmusa – A magyar reformkor; A szabadságharc és az elnyomatás kora; A dualizmus kora; A világháború és a szétdaraboltság kora.*

Érdeemes megvizsgálunk, hogy melyek a hasonlóságok és melyek a különbségek a kor középiskolai tankönyveihez képest. Az 1848. márciusi eseményeket a korszak középiskolai tankönyvei mellékepezítőként interpretálták, az átalakulást az alkotmányos útból vezették le. A Mezősi-féle tankönyv ezzel szemben 1848 márciusa kapcsán az alkotmányos út és a márciusi pesti események azonosságát hangsúlyozta: „*e kívánságok főbb pontjaikban tehát megegyeztek Kossuth felirati javaslatával*” (Mezősi, 1941: 38). Ugyanakkor ez a tankönyv is kerülte a *forradalom* szó használatát. Csupán a szabadságukért lelkesülő ifjacról, megmozdulásról, tüntető felvonulásról olvashatunk (Mezősi, 1941: 37–38). Ugyanakkor a tankönyv majd féloldalmi képet közölt arról, ahogyan Petőfi elszavalta a *Nemzeti Dalt* (Mezősi, 1941: 38). A tankönyv nagy jelentőséget tulajdonított a szellemi művelődés bemutatásának is. A kiegyezés utáni szellemi műveltségéről majd kétoldalmi terjedelemben írt a szerző. A jelenkori eseményekről érzelmdúsán, a kor nacionalista („*Csonka-Magyarország húsz éve*” című fejezet) és antiszemita közhangulatával azonosulva értekezett. Mezősi elítélően írt az 1919-es tanácsköztársaságról is. Kun Bélával kapcsolatban még a fiú-középiskolai tankönyvekben sem olvashattunk hasonló, durva antiszemita kijelentést: „*1919 elején Budapesten kommunista forradalom tört ki Kun Béla sikkasztó zsidó könyvelő, volt orosz hadifogoly vezetésével*” (Mezősi, 1941: 87). A trianoni béke igazságtalanságáról pedig az alábbiakat vetette papírra a szerző: „*a Kárpátok országát, a világ legegységesebb gazdasági területét esztelenül széttépték*” (Mezősi, 1941: 89).

A területrevízió során visszakerült szabadkai óvónőképző az 1944–45-ös iskolai évben közölte a tankönyvjegyzékét. Az I. évfolyamon Mesterházy Jenő „*A magyar nemzet történelme az őskortól a XVIII. század végéig*”, míg a II. évfolyamon egyrészt Mesterházy *Magyar nemzet történelme a líceum és leánylíceum IV. osztálya számára*, másrészt a Marczinkó–Pálfi–Várady szerzők „*A legújabb kor története a francia forradalomtól napjainkig*” című tankönyvét használták (Daday–Egan, 1944: 36–37).

Konklúzió

Jelen dolgozat egy eddig kevésbé vizsgált iskolatípus – az óvónőképző intézetek – történeti stúdiumainak tankönyvhasználatát vette górcső alá. Ellenőrzött és hipotetikus megállapításokra egyaránt vállalkoztunk. Az új adatfeltárásaink mellett Mészáros István klasszikus iskolatipológiai munkáját sorvezetőként használtuk, és a különböző iskolatípusban használt történeti stúdiumokra vonatkozó részeket újra rendszereztük. Az óvónőképző intézetekben az óvodatörténet tantárgy keretében –

feltételezzük, hogy a két háború közötti időszakban is – a századfordulón írt Peres- és Számord-féle „*Kisdednevelés és Módszertan*” című tankönyvek – tananyagát használhatták. A történelemtankönyv-használat keretében vegyes tankönyvhasználattal találkoztunk. Egyaránt fellelhető középiskolai, polgári leányiskolai, vagy líceumi történelemtankönyv-használat. Óvatos következtetésünk arra irányul, hogy a hagyományosan gyermekközpontú legitimációjú iskolatípus, az óvónőképző intézetek a tankönyvválasztásukban az inkább hasonló iskolatípusokban (polgári leányiskolák vagy leánylíceumok) használt tankönyvekhez és az alapvetően tudományos legitimitást követő középiskolai tankönyvekhez egyaránt ragaszkodtak. Utóbbira kiváló példa a VII. kerületi óvónőképző intézet tankönyvválasztása, vagyis a tankönyvpiacról ekkor már kiszorult, de alapvetően az elitképző középiskolák szakmai igényeit kielégítő, színvonalas Domanovszky-tankönyv melletti döntés.

Irodalom

- A szabadkai M. Kir. Állami Kisdedóvónő-képző-intézethétkönyve az 1943–44. tanévről. Az iskola fennállásának 2-ik, a kisdedóvónőképzés alapításának 106. évében a tanári testület közreműködésével szerkesztette Dr. Daday Lászlóné, Dr. Egan Ilona igazgató. Szabadka, 1944. Kiadta az iskola igazgatósága.
- Az isteni megváltó leányainak soproni anyaházában fennálló róm. kath. tanítónő- és óvónőképző-intézet értesítője az 1932/33. iskolai évről. Kiadja az intézet igazgatósága. Sopron, 1933. Vitéz Tóth Alajos könyvnyomdai műintézete.
- Az isteni megváltó leányainak soproni anyaházában fennálló róm. kath. tanítónő- és óvónőképző-intézet értesítője az 1931/32. iskolai évről. Kiadja az intézet igazgatósága. Sopron, 1932. Vitéz Tóth Alajos könyvnyomdai műintézete.
- Bató László: Végh József. In: Fekete József (szerk.) (1936): A Budapesti Magyar Királyi Állami Óvónőképző-intézet 1935–1936. évi értesítője. Budapest: Az intézet igazgatósága. 3–5.
- Beszámoló az Országos Közoktatási Tanács 1926–31. évi működéséről. Melléklet a 16. számú jegyzőkönyvhöz. Országos Közoktatási Tanács jegyzőkönyvei (továbbiakban OKT jegyzőkönyvek). Országos Pedagógiai Könyvtár (OPKM).
- Domanovszky Sándor (1930): Világtörténelem. A francia forradalom kitörésétől napjainkig. Középk. 7. oszt. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- Erdős József (1942): Dunáninnen Kat. Tanügyi Kerület. Kalocsai Egyházmegye. Internátus. A Miasszonyunkról nevezett szegény iskolanővérek vezetése alatt álló kalocsai érseki róm. kat. kisdedóvónőképző-intézet és kisdedóvoda évkönyve az 1941–42. iskolaévről. Az iskola fennállásának LXV. éve. Kalocsa. Kiadta az intézet igazgatósága. Nyomatott az Árpád részvénytársaság könyvnyomdájában.
- Feichtinger Mátyás (1944): Az isteni megváltó leányai soproni leánylíceum-, tanítónő- és kisdedóvónőképző-Intézeteinek évkönyve az 1943–44. iskolai évről.

- Az iskola fennállásának 44. évében. Sopron, 1944. Székel társa könyvnyomdája.
- Fekete József (1937): A budapesti M. Kir. Állami Óvónőképző-Intézet értesítője az 1936–37. iskolai évről. Az iskola fennállásának 99. évében. Kiadta az iskola igazgatósága.
- Fekete József (1939): A budapesti M. Kir. Állami Gróf Brunszvik Teréz Kisdédóvónőképző-Intézet évkönyve az 1938–39. tanévről. Az iskola fennállásának 101. évében. Budapest, Kiadta az iskola igazgatósága. Nyomta Hollóssy János könyvnyomtató.
- Fekete József (1942): A budapesti M. Kir. Állami Gróf Brunszvik Teréz Kisdédóvónőképző-Intézet évkönyve az 1941–42. tanévről. Az iskola fennállásának 104. évében. Budapest, Kiadta az iskola igazgatósága. Hollóssy János könyvnyomtató.
- <http://lexikon.katolikus.hu/M/Meszl%C3%A9nyi.html> (letöltés, 2015. április 9.)
- <http://lexikon.katolikus.hu/M/Mez%C5%91si.html> (letöltés: 2015. április 9.)
- Jegyzőkönyv az Országos Közoktatási Tanács állandó bizottságának 1929. évi november hó 19-én tartott üléséről. OKT jegyzőkönyvek. OPKM.
- Jegyzőkönyv az Országos Közoktatási Tanács állandó bizottságának 1925. évi március 3-án tartott ülésében. OKT jegyzőkönyvek. OPKM.
- Jegyzőkönyv felvétel az Országos Közoktatási Tanács állandó bizottságának 1925. évi október hó 27-én tartott üléséről. OKT jegyzőkönyvek. OPKM.
- Marczinkó Ferenc – Pálfi János – Várady Erzsébet (1940): A legújabb kor története a francia forradalomtól napjainkig a gimnázium és leánygimnázium VI. osztálya számára. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda
- Mesterházy Jenő (1941): A magyar nemzet történelme a XVIII. század végétől napjainkig a mai állami szervezet ismertetésével. A líceum és leánylíceum IV. osztálya számára. Budapest: Franklin-Társulat
- Meszlényi Antal (1929): A magyar nemzet története kapcsolatban a világtörténet legfontosabb eseményeivel a katolikus polgári leányiskolák III. osztálya számára a katolikus tanterv alapján. Budapest: Szent István Társulat
- Meszlényi Antal (1928): A magyar nemzet története a katolikus polgári leányiskolák IV. osztálya számára. Budapest: Szent István Társulat
- Mészáros István (1995): Magyar iskolatípusok 996–1990. A magyar neveléstörténet forrásai VI. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. Budapest.
- Mezősi Károly (1940): A magyar nemzet történelme I. kötet. A magyar őstörténettől a XVIII. század végéig a líceum és leánylíceum III. osztálya számára. Budapest: Szent István Társulat
- Mezősi Károly (1941): A magyar nemzet történelme II. kötet. A XVIII. század végétől napjainkig. Állampolgári ismeretek. A líceum és leánylíceum IV. osztálya számára. Budapest: Szent István Társulat
- Peres Sándor (1902): Kisdédnevelés és módszertan. A kisdédóvónő-képző intézetek számára. Budapest: Singer és Wolfner
- Rákossy Zoltán (1926): *A magyar nemzet története világtörténelmi fejezetekkel. Első rész a polgári leányisk. III. osztálya számára.* Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda

- Rákossy Zoltán (1927?): A magyar nemzet története világtörténelmi fejezetekkel. Második rész a pol. leányisk. IV. oszt. számára. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda
- Sopronban az isteni megváltó leányai anyaházban fennálló róm. kat. líceum, tanítónő –és kiseddóvónőképző-intézet évkönyve az 1938/39. iskolai évről. Az intézet fennállásának 39. évében. Kiadja az intézet igazgatósága. Sopron, 1939. Székely és társa könyvnyomdája
- Számord Ignác (1897): Kiseddnevelés és Módszertan. A Róm. katolikus kiseddóvónő-képző intézetek és családok számára. Budapest: Szent István Társulat
- Tukats Mária Annunciáta (1939): A Miasszonyunkról nevezett szegény iskolanővérek vezetése alatt álló kalocsai érseki rk. kiseddóvónőképző-intézet és kiseddóvoda. Kalocsa, Kiadta az iskola igazgatósága.



Szerzők:

Dr. Albert Gábor
egyetemi docens
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar

Dr. Majoros Mária
gyermekgyógyász főorvos, c. egyetemi docens
„Gyermekotthoni ellátás” szakértő

Dr. Podráczky Judit
dékán, egyetemi docens
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar

Rózsáné Czigány Enikő
gyógypedagógus, szaktanár
ELTE Tanító- és Óvóképző Kar

Szombathelyiné Dr. Nyitrai Ágnes
főiskolai tanár
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar

Dr. Varga László
tudományos és külügyi dékánhelyettes, egyetemi docens
Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

