

I. Nemzetközi Kisgyermeknevelési Konferencia

TANULMÁNYKÖTET



A konferencia a „Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúl régióban” című, TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 azonosító jelű pályázat keretében került megrendezésre



KAPOSVÁR, 2015

I. Nemzetközi Kisgyermeknevelési Konferencia

TANULMÁNYKÖTET

I. Nemzetközi Kisgyermeknevelési Konferencia

TANULMÁNYKÖTET

A konferencia a „Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúl régióban” című, TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 azonosító jelű pályázat keretében került megrendezésre

Szerkesztő:

Belovári Anita PhD

Angol nyelvi lektor:

Dr. Kopházi-Molnár Erzsébet

Szakmai lektorok:

Albert Gábor PhD

Bencéné Fekete Andrea PhD

Fináncz Judit PhD

Gelencsérné Bakó Márta PhD

Gombos Péter PhD

József István PhD

Laczkó Mária PhD

Nagyházi Bernadette PhD

Nyitrai Ágnes PhD

Petőné Csima Melinda PhD

Podráczky Judit PhD

Szili Katalin

Anyanyelvi lektor:

Nagyházi Bernadette PhD

Felelős kiadó:

Podráczky Judit PhD

dékán

ISBN 978-963-9821-95-8

ELEKTRONIKUS KIADVÁNY

Műszaki szerkesztés: Somogy Design Kft.

Felelős vezető: Csere Tamás

Kaposvár, 2015

Előszó

Ma már szinte közhelynek számít, hogy a kisgyermek, így áttételesen majd minden felnőtt életében is az első három év sorsdöntőnek számít. A gyermeki élet e korai szakasza máig hagyományosan családi körben történik. Talán ennek köszönhető, hogy – bár hasonlóan az idősebb korosztályok neveléséhez – ez a terület is a tudományos érdeklődés homlokterébe került a 19. században és elindult az intézményesülés útján is, mégis sokáig mostohagyermeknek számított a pedagógiai képzésben.

A kisgyermeknevelés kérdései az utóbbi években a kutatók, a képző intézmények és társadalmi-politikai döntéshozók fókuszába kerültek. Magyarországon – kiemelve a középszintű oktatás köréből – 2009-ben kezdődött el a csecsemő-, és kisgyermeknevelők BA szintű képzése. A szakemberképzés ezzel nem csupán magasabb szintre lépett, hanem képzési területet is váltott: a szociális szolgáltatások szakmacsoportból a pedagógusképzésbe került. A minőségi képzés megvalósításához a tudományos tovább építkezéshez elengedhetetlen a kisgyermekkor kutató szakemberek, a képzésben részt vevő oktatók, a kisgyermeknevelés intézményeiben dolgozó szakemberek és a szakmai szervezetek közös gondolkodása, melyre az utóbbi időben egyre szaporodó alkalmak teremtenek lehetőséget, ezekhez a fórumokhoz csatlakozott jelen kötetünk apropóját szolgáltató I. Nemzetközi Kisgyermeknevelési Konferencia is, amely 2015. február 5-én és 6-án került megrendezésre Kaposváron a „Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúl Régióban” című TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 projekt keretében.

Jelen kötetünk a konferencián elhangzott előadások közül 23 lektorált tanulmány-változatát tartalmazza, a konferencia tematikáját követő szerkezetben.

A plenáris előadások a kisgyermeknevelés átfogóbb témaköreit érintették, az ezeket tartalmazó fejezetben a gyermeknevelés, gyermekgondozás egyes kérdésköreinek interkulturális megközelítéséről, a játék és a mese, az irodalom jelenlétéről, a kisgyermek ellátásának aktuális szakmapolitikai kérdéseiről és a hátrányok leküzdésében nagy szerepet vállaló Biztos Kezdet Házak működéséről olvashatunk.

A szekció előadások a szakemberképzés során zajló és a továbbiakban tervezett fejlesztésből, a kisgyermeknevelés koncepcionális és módszertani újdonságaiból, a nyelv-elsajátítás területén folyó módszertani újításokból, a családdal való együttműködés, a szülői bevonódás támogatásának újabb lehetőségeiből, valamint a nehéz, kritikus élethelyzetben lévő családok/gyermekek számára nyújtandó, nyújtható segítség módjaiból adnak ízelítőt.

Reményeink szerint tanulmánykötetünket érdeklődéssel és haszonnal forgathatják a kisgyermeknevelés kérdései iránt érdeklődő szakemberek, a szakemberképzésben részt vevő oktatók és hallgatók egyaránt, az írások további gondolatok, kutatások, módszertani fejlesztések ösztönzőivé válhatnak.

A terület tudományos szintre emelése biztos út afelé, hogy meggyökeresedjen a köztudatban, a gyermekkor első évei valóban vannak annyira fontosak, hogy azok kutatása, a kutatások mindennapokba való átültetése elengedhetetlenül szükséges a területen történő pedagógiai gyakorlat minőségi szintű műveléséhez, annak folyamatos fejlesztéséhez. E kötet létrehozói abban bíznak, hogy úgy az írásoknak, mint a szóbeli előadásoknak a későbbiekben is teret tudnak teremteni további Nemzetközi Kisgyermeknevelés Konferenciák szervezésével.

Dr. Nyitrai Ágnes, Dr. Belovári Anita

Tartalom

PLENÁRIS ELŐADÁSOK	11
KÉRI KATALIN Gyermekgondozási-gyermeknevelési szokások különböző kultúrákban (Szempontok és adatok a gyermekkor- történet kutatásához)	12
BAKONYI ANNA A kisgyermekkori játék pedagógiai és pszichológiai összetevői.....	24
KOVÁCS ERIKA A családok bevonásának módszertana a Biztos Kezdet Gyerekházakban	44
VAJDA ZSUZSANNA Nem mese ez, gyermek! Gyerekkönyvek üzenete	56
SIDLÓVICS FERENC A kisgyermeknevelés aktuális kérdései Magyarországon.....	72
I. SZEKCIÓ: A SZAKEMBERKÉPZÉS ALAKULÁSA	85
AGGNÉ PIRKA VERONIKA – MIKONYA GYÖRGY A neveléstörténet oktatásának metodikai és tartalmi megújítási lehetőségei	86
CSIMA MELINDA Az egészségfejlesztés szükségessége az óvoda- pedagógusok és a kisgyermeknevelők képzésében	93
DÁVID MÁRIA – ESTEFÁNNÉ VARGA MAGDOLNA – TASKÓ TÜNDE ANNA – HÉJJA-NAGY KATALIN Új típusú tananyagtartalmak a csecsemő- és kisgyermeknevelő-képzésben.....	100
GELENCSÉRNÉ BAKÓ MÁRTA Gyógypedagógus hallgatók a Gyakorló Óvodában	111

II. SEKCIÓ: A KISGYERMEKNEVELÉS MÓDSZERTANI KULTÚRÁJA	119
HANÁK ZSUZSANNA Vizsgálati eredmények és ajánlások megfogalmazása az óvodai nevelés módszertani megújítása érdekében.....	120
HORVÁTH IBOLYA JUDIT Montessori szellemiségű pedagógia több mint húszéves bölcsődei gyakorlata.....	128
PÓCSIK ORSOLYA Ördögfiókák és az IKT-eszközök	140
VARGA LÁSZLÓ Új tudomány születőben: kisgyermekkori neuropedagógia.....	151
III. SEKCIÓ: NYELV – ELSAJÁTÍTÁS	163
FURCSA LAURA – SINKA ANNAMÁRIA A kétnyelvű óvodai nevelés előnyei és hátrányai – a pedagógusok elgondolásainak tükrében	164
BENCÉNÉ FEKETE ANDREA Komplex művészeti nevelés és idegennyelv-elsajátítás óvodáskorban.....	172
IV. SEKCIÓ: EGYÜTTMŰKÖDÉS A SZÜLŐKKEL, A CSALÁD ÉS INTÉZMÉNY KAPCSOLATA	183
LAJTAI ZSOLTNÉ A család és a bölcsőde kapcsolatának együttműködésen alapuló rendszermodellje a képességkibontakoztatás folyamatában	184
GÓDOR ALEXANDRA Az óvoda és a család együttműködésének fejlesztése – A „Szülő-Klub” kezdeményezés szemléletformáló hatása a Gödrei Napköziotthonos Óvodában.....	199
KAPONYA LÁSZLÓNÉ A szülők megszólításának, bevonásának módjai intézményünkben	209
TÓTH-SZERECZ ÁGNES Kapcsolattartás a szülőkkel – internetes levelezőlisták.....	221
NYITRAI ÁGNES – PODRÁCZKY JUDIT A bontakozó literáció (indirekt) támogatása a szülők bevonásával	227

V. SZEKCIÓ: A GYERMEKEK/CSALÁD TÁMOGATÁSA	
KRITIKUS ÉLETHELYZETEK BEN	237
ROSTÁS RITA – DARÓCZI CSILLA „Veszélyeztetett családok” – Élet a családok átmeneti otthonában	238
KOMLÓSI VERONIKA JÚLIA Inkluzív szemléletű koragyermekkorai intervenció.....	246
FÁYNÉ DOMBI ALICE – DOMBI MÁRIA ADRIENN Kisgyermekek életeseményei és megküzdési jellegzetességei	253
ABSTRACTS	264

Plenáris előadások

Gyermekgondozási-gyermeknevelési szokások különböző kultúrákban

(Szempontok és adatok a gyermekkortörténet kutatásához)

A tanulmány rövid áttekintést ad a gyermekkortörténet kutatásának külföldi és hazai történetéről, főbb irányzatairól, tématerületeiről és eredményeiről. Ezt követően bemutatásra kerül, hogy melyek azok a főbb forráscsoportok és kutatási módszerek, amelyek segítségével ez a téma kutatható. A historiográfiai és forrástani bevezetést követően, az ókortól a 20. századig térben és időben is multiperspektivikus, az interkulturális-összehasonlító szempontokat is érvényre juttató, a tanulmány terjedelme miatt csupán néhány jellegzetes példát felvillantó bemutatás következik arról, hogy különböző korokban és földrajzi helyszíneken hogyan alakultak a gyermekgondozási-gyermeknevelési szokások, a gyermekről, a gyermeki életkor szakaszairól való gondolkodás.

Bevezetés

Az ember különleges lény. Képes megőrizni és szívében hordozni a történelmét. Arnold Toynbee szerint Janus-arcú lények vagyunk mind, egyszerre előre és hátra tekintünk az időben, tudatában vagyunk saját múltunknak, és a történelmet segítségül hívva tervezzük a jövőt (Toynbee 1971, 5). Mindez nem csupán az egyes emberekre, hanem emberi közösségekre, egész népekre is igaz, és jellemzi az élet bármely területét. A jövő tervezése szempontjából elengedhetetlenül fontos az átgondolt és felelősségteljes gyermeknevelés, a múlt értékeinek, az előttünk élt generációk tudásának átörökítése, és ezzel együtt a gyerekek és az ifjak tehetségének, kreativitásának a kibontakoztatása. Így múlt, jelen és jövő folyamatos kölcsönhatásban áll, egymással összefonódik, egy lineárisan futó vezetékshál helyett különböző időmetszetek színpompás és mozgalmas szövedékeként.

Amióta ember él a földön, mindig is a gyermekek jelentették az élet folytatásának, a világ megújításának a zálogát. Bennük születik meg újra és újra a jövő,

* Prof. Dr. Kéri Katalin • PTE Neveléstudományi Intézet • keri.katalin@pte.hu

ők teszik halhatatlanná fajunkat az Univerzumban. Minden, amit számukra nyújtunk, lenyomatot hagy a világban. Ahogyan számukra átörökítjük a hagyományokat, a tudást, úgy marad meg a múltunk. A történeti kutatásokból világosan kitűnik, hogy azokban a korszakokban és azoknál a népeknél volt különösen fontos a gyermek, ahol maga az ember, az emberi élet fontos volt. A történeti kutatások segítenek minket korunk problémáinak leküzdésében, az ember, a gyermek időn átívelő fő sajátosságainak megismerésében és megértésében.

Gyermekkor-történeti kutatások

A neveléstörténetben az elmúlt évtizedekben fellendült a gyermekkortörténet kutatása. Része ez annak a szemléletváltásnak, amely a kronologikus tárgyalás mellett hangsúlyt fektet a szinkronisztikus, a nevelés és művelődés egyes problémáit érintő, azokat összevető vizsgálódásokra. A gyermekség múltjával foglalkozó kutatások a 19–20. század fordulóján kezdtek szárba szökni, amikor a reformpedagógiai irányzatok (azokon belül főként a pedológia) képviselői kiemelten a gyermekre irányították figyelmet. A svéd tanítónő, Ellen Key eredetileg 1900-ban írott műve (1976), *A gyermek évszázada* programadó munkának bizonyult. Magyarországon említésre méltók azok az iskolareformerek, pszichológusok, pedagógiai gondolkodók, akik a Magyar Gyermektanulmányi Társaság keretei között, illetve a századforduló pedagógiai lapjainak hasábjain (Szabolcs 2002) és tudományos tanácskozásokon sokat tettek a gyermek megismeréséért, a gyermeki életszakaszok pontosabb jellemzéséért, a gyermekközpontú iskolák létrehozásáért.

A 20. század közepén a család-, a nő- és a mentalitástörténeti vizsgálódások, általánosabban fogalmazva a társadalomtörténeti kutatások világszerte nagyban hozzájárultak a gyermekkortörténet iránti érdeklődés növekedéséhez (ld. erről: Golnhofer–Szabolcs 1999a; Szabolcs 1998; 2000). Ariès, francia történetíró franciául 1960-ban kiadott munkája (magyarul: 1981) volt az újabb kori elindítója e téma kutatásának, azóta számos könyv íródott állításából kiindulva, pró és kontra világszerte, így Magyarországon is, a gyermekkortörténet kapcsán, továbbá folyóiratok, konferenciák, kiállítások, kutatóhelyek szerveződtek. A kutatások nemzetközi eredményeinek a legteljesebb áttekintéseit magyarul Pukánszky Béla (2001a; 2001b) adta, és ugyancsak az ő nevéhez (1999; 2003b; 2004; 2005a; 2011), valamint – mások mellett – Szabolcs Éva (2005; 2008; 2009a; 2009b; 2009c; 2011), Golnhofer Erzsébet (2005), Péter Katalin (1996, szerk.; 2001; 2002; 2005)), Podráczky Judit (2009; 2012), Hegedűs Judit (2008; 2009), Trencsényi László (2013a; 2013b) munkásságához kötődik a gyermekkortörténet magyarországi

történetének minden korábbinál teljesebb, számos elsődleges forrás feltárásán és értelmezésén alapuló kutatása. Hegedűs Judit (2004) néhány évvel ezelőtt egy átfogó, historiográfiai elemzést nyújtó tanulmányban foglalta össze a hazai kutatási sajátosságokat. Az utóbbi években Bús Imre vezetésével hazánkban Gyermekkultúra Kutatócsoport is alakult (ld. erről: Bús 2013a, 11–24), melynek több kiadványa jelzi az eredményeket. Jelen tanulmány írója egyrészt az 1950-es évek hazai gyermekképe alakulásával, másrészt a nem nyugati kultúrák gyermekkortörténetének egyes részleteivel foglalkozott az elmúlt években (Kéri 2001; 2003; 2004; 2009; 2013).

Péter Katalin történész egy írásában úgy fogalmazott, hogy a gyerekkortörténettel kapcsolatosan számos közhely kutatások nélkül került be a köztudatba (például az, hogy a gyermeket régi korokban kicsinyített felnőttnek tekintették, illetve hogy az anyák/szülők a 18. századig nem voltak olyan szoros érzelmi viszonyban a gyermekeikkel, mint későbbi korok felnőttjei). Szerinte ezek a nézetek „azért terjedhettek akadálytalanul a történetírásban, mert a történészek között nem nagyon voltak anyák. Nehéz elképzelni ugyanis valakit, aki a születéstől a kamaszkoron át végiggondozva a gyermekeit, ne érzékelné a felnőttekétől eltérő sajátosságait, vagy ne támadna az a sejtése, miszerint a gyermekeivel megélt sok öröm és aggodalom – minden civilizációs eltérés ellenére, és egyéni kivételeket megengedve – általános emberi élmény” (Péter 1996, 34).

Bár a történésznő szavaiban kétségkívül sok igazság rejlik, véleményem szerint a gyerekkortörténet kapcsán folytatott kutatások esetében annál sokkal többről van szó, mint hogy a kutató nő-e, anya-e. A tapasztalatok, átélt emberi érzések mellett ugyanis a legkülönbözőbb tudományok eredményei is a kutató segítségére sietnek. A pszichológia (pszichohistoria), a szociológia, a mentalitás- és családtörténet, a humánantológia és a kultúranropológia, a néprajz, a művészettörténet, az irodalomtudomány és a nyelvészet, a demográfia és a statisztika felsorolásával is csak töredékét érintettük a gyerekkortörténet (és általában a neveléstörténet) kutatása során felhasználható tudományágaknak. A gyerekkortörténet megismerése tehát komplex feladat, különböző tudományterületek eredményeinek, módszereinek együttes felhasználását, összehangolását kívánja. Ami az eddigi vizsgálódások alapján világosan látszik, az az, hogy nem lehetséges teljes forrásanyagot feltárni, illetve a feltárt forrásokból nem lehet mindig valóságos képet kapni erről a témáról.

Az interdiszciplináris vizsgálódások nem csupán módszertani értelemben vett sokszínűséget kínálnak (és kívánnak...), hanem az értelmezett forrásbázis is meglehetősen széles és tarka. A források értelmezése során kitűnik, hogy a gyer-

mekről való gondolatok (a gyermekkép) gyakran eltértek „a hétköznapi élethelyzetekhez kötődő” gyermekfelfogástól. E kettő, a *gyermekkép* és a *gyermekfelfogás* együttesen adja egy-egy történeti korszak *gyermekszemléletét* (ld. erről részletesen: Pukánszky Béla 2001).

A kutatások főbb tématerületei és forráscsoportjai

A gyermekkortörténet kiemelkedő tématerületei: a gyermekvárás és szülés, a gyermekápolás, a gyermekgondozás és -nevelés, a gyermekgyógyászat, a gyermekhalandóság, a gyermekjátékok, a gyermeköltözködés („gyermekdivat”), a gyermekmunka, a gyermeki jogok, a gyermekvédelem, a gyermeklélektan, a gyermekirodalom múltjának kutatása, és egyre több műben találkozhatunk a gyermeki (az emberi) élet szakaszolását nyújtó régi és újabb művek elemzésével, összevetésével is.

Mielőtt összefoglalnánk a felhasználható források főbb csoportjait, röviden szólnunk kell azokról a nehézségekről is, amelyek a gyerekkortörténet kutatója előtt tornyosulnak. Miként Valerie French is írja, a történelmi korszakokban az írásos források és képzőművészeti alkotások nagy részét férfiak hozták létre, ezért az ezen forrásokból tükröződő gyermekszemlélet nem (feltétlenül) tekinthető tipikusnak a korabeli társadalom egészét nézve. A nők (anyák) nézőpontja ugyanis aligha derül ki ezekből a forrásokból, sőt a férfiak közül is csak az uralkodói/ értelmiségi elit tagjai fejezték ki érzéseiket ezekben. French arra is figyelmeztet, hogy a gyerekek képi megjelenítésével is óvatosan kell bánni, ha életmódjukra, felnőttekkel való kapcsolataikra vonatkozó következtetéseket akarunk levonni, hiszen az ábrázoláson elsősorban a kor stílusformái, konvenciói, technikai tudása tükröződik vissza, nem feltétlenül a valóság. Szólnunk kell továbbá arról is a forrásértelmezés kapcsán, hogy milyen félrevezető lehet egyes múltbéli dolgok jelenre vonatkoztatása, illetve mostani jelenségek (fogalmak) múltba vetítése (ld. erről: French 1998, 42–66). (A múlt ránk maradt és feltárt forrásainak mozaikdarabkáit ugyan kedvünkre rendezgethetjük meggyőződésünk, teóriánk, tudásunk stb. függvényében, de nem felejtkezhetünk meg arról, hogy e mozaikdarabkák valaha teljes képet alkottak; egy, a mai elméleteinktől függetlenül létezett valóságot.) A gyermekkortörténet feltárását azonban – a buktatók és nehézségek ellenére is – meg kell kísérelni, a ránk maradt írásos, tárgyi és szóbeli emlékek segítségével. A hagyományosan feldolgozott és bemutatott korabeli dokumentumok mellett több elsődleges és másodlagos forrás áll rendelkezésünkre, ha az évezredek forga-
tagában a gyermeket keressük.

A jogtörténet egyes forrásai alkotják az egyik ilyen csoportot. A sumer törvényektől a napjainkban keletkezett jogi szövegekig hosszú a sor, számos vizsgálható szöveg akad. Ékesen szólnak egy-egy korszak, nép gyermekszemléletéről, a gyermek védelméről, a szülők kötelességeiről íródott törvények, sőt az is sokat mond, ha az efféle törvények hiányoznak. Az ókori népek esetében különösen, de a későbbi korok vonatkozásában is sokat elárulnak gyerekekről, gyereknevelésről a mitológiai történetek, legendák. Egy-egy mitikus vagy isteni személy felnövekedése – eltekintve a csodás elemektől – az adott kor gyermeknevelési szokásait vetíti elénk. A gyermeket (magzatot) védelmező isteni, félisteni személyek léte vagy hiánya is sokat elárul a gyermekszemléletről. Egyes népek vallásos iratai is haszonnal forgathatóak: a Bhagavad Gita, a Biblia, a Talmud, a Korán és más gyűjteményes munkák több, neveléstörténeti szempontból fontos részletet tartalmaznak.

Nem pusztán kultúrtörténeti adalék a nevek vizsgálata. A néprajzi, nyelvészeti kutatások eredményei – egy-egy korszak bemutatása tükrében – szintén vallomást tehetnek a kor gyermekképéről. A neveléstörténet forrásai között nagy haszonnal forgathatók az önéletrajzi ihletésű művek, naplók is, elég utalnunk Augustinus, Erasmus vagy Ibn Khaldún különböző írásaira, melyekben a szerzők gyerekkorukra is visszaemlékeztek. Eddig nemigen estek vizsgálódás alá azok a levelek sem, melyek gyerekkorról, iskolarendszerről sokat mondanak, a sumer városállamok idejétől fogva századunkig.

Az írott források között fontos adalékokat rejtenek még az útleírások, valamint az orvosi szakkönyvek és kisgyerek-ápolási munkák. A neveléstörténész továbbá az irodalmi alkotások között is rábukkanhat keresett tárgyára. Itt nem csupán a széles körben forgatott és idézett művekre gondolunk, mint például Rabelais, Montaigne művei, és nem is az úgynevezett „nevelési regényekre” (mint pl. Keller *Zöld Henrikje*), hanem versekre, novellákra, melyek agyagtáblákon, papirusztekercseken, kőre vagy papírra írva maradtak ránk. Csak válogatni kell, a választék szinte beláthatatlan mennyiségű!

Forrásként jöhet még számításba a gyerekkortörténet vizsgálata kapcsán a művészettörténet számos alkotása, illetve az ikonografikus ábrázolások (a festmények mellett fotók, karikatúrák, dia- és mozgóképek stb.). Számos egyéb, tárgyi emlék is vall a korabeli gyerekek életéről, neveléséről. Így például a divattörténet kutatási eredményei, a ránk maradt ruhadarabok. Másrészt a gyermekjátékok, az egyiptomi, mozgatható állkapcsú krokodiltól a magyar népeletben is ismert „zúgattyúig”. A gyermekjátékokról írásos források is szólnak, pl.: Pollux i. sz. 2. században keletkezett, etimológiai tárgyú műve (Idézi: Ritoók 1979, 32–33), vagy Vives latin nyelvkönyvének részletei (Vives 1947). A néprajzi és régészeti kutatások se-

gíthetnek feltárni azt is, hogy milyen gyerekbútorokat, gyerekápolással és neveléssel összefüggő tárgyakat használtak régebbi korok emberei.

A szóbeli források is jelentős csoportot alkotnak a gyerekkortörténet vizsgálata során. Gyerekjátékokról, gyereknyelvről, etetési, nevelési, gondozási szokásokról, felnőtt (anya)-gyermek kapcsolatáról, a gyermekek féltéséről, gyermekszertetről hoznak hírt ezek a sokszor nagyon régi emlékek: mondókák, bölcsődalok, csúfolók, mesék, varázsló formulák és egyebek. Látható tehát, hogy bőséges forrásanyag áll rendelkezésünkre ahhoz, hogy a neveléstörténet tanítását új ismeretekkel bővítsük. Első lépésként elvégzendő feladat ezen források számbavétele, szemelvénygyűjtemények összeállítása (Becchi 1994; Vajda–Pukánszky szerk. 1998; Kéri szerk. 1997; 1999).

Gyermekek a történelem különböző korszakaiban

Az emberi faj megszületett egyedeinek sajátossága, hogy hosszú éveken át gondoskodásra szorulnak, „*több és hosszabb odafigyelést igényelnek, mint bármely más faj fiatal egyedei*” (Morris 1997, 157). Jóllehet, sohasem volt kérdés az, hogy a gyermek felnevelkedéséhez, a szó legszélesebb értelmében véve „emberré válásához” szükséges más emberek, felnőttek (legalább egy személy) segítsége, gondoskodása, korunk tudományos kutatásait megelőlegezve a világ számos helyén már az ókorban is tudtak arról, hogy a csecsemő és kisgyermek nem „tisztá lappal” jön a világra, hanem már megszületésekor számos tulajdonság hordozója, és ismeretei (mégpedig fantasztikusan sokrétű ismeretei) vannak a körülötte lévő világról (Újabbán ld. erről pl.: Gopnik–Meltzoff–Kuhl 2003).

A gyermek gyámoltalansága és védtelensége évezredek óta mindenütt a földön kiváltotta a felnőttek gondoskodását. Már az emberiség legelső ismert írott forrásai is tartalmazzák a gyermeki, sőt a magzati étellel kapcsolatos törvényeket, előírásokat (Mezopotámia államaiban, az ókori Indiában, Egyiptomban, Kínában stb.). A jogi szövegek mellett a gyermekekre való odafigyelésről, a gyermeki élet tiszteletéről vallanak továbbá irodalmi, mitológiai alkotások, rítusok, beavatási szertartások, a gyermekeket (főként édesanyjukkal együtt) ábrázoló képi, tárgyi emlékek, illetve a névadási szokások.

Kinek lehet például kérdéses akár 4000 év távlatából is, hogy őszintén örült fiacskájának az a sumer férfi, akinek boldogságát fia nevében ekként örökítették meg: „*apja a tetőig ugrott*” (A sumer nevelésről ld.: Komoróczy 1983). Nem volt ritkaság a múltban, hogy a megszületett gyermeket nem csupán szülei, hanem az egész közösség kitörő örömmel fogadta, és a 15. századi aztékokhoz hasonló

módon üdvözölték: „*ritka madártoll, csodálatos ékkő, köszöntelek. Legyél népünk megmentője és eltetője*” (Sahagún 1981, 327)! Miként a világ különböző területeiről való panaszirodalom több száz ránk maradt szövege, illetve sírfeliratok, szájhagyományozás útján megőrzött siratóénekek bizonyítják, a kisgyermek elvesztése régi korokban is fájdalmat okozott a szülőknek, miként például egy középkori muszlim költő írta egyik elégiájában: „*gyermekjeink: mint a testünk tagjai, kezünk s a lábunk; bármelyiket elveszítjük, egész testünké a seb*” (Dhahhák 1961, 181–182). A gyermekhez való pozitív viszonyulás, a gyermek- és ifjúságvédelmi jogalkotás, az ezt célul tűző hazai és nemzetközi szervezetek létezése tehát nem teljes egészében modern kori fejlemény, hanem évezredek jelenségei folytatása, kiterjesztése.

A történeti források elemzése, kultúrantropológiai és néprajzi megfigyelések arra is rávilágítanak, hogy régi korok emberei, illetve természeti körülmények között élt/élő népek hozzánk hasonlóan tisztában voltak a gyermekkor sajátos jellemzőivel, például azzal, hogy a gyermek fő tevékenységi formája a játék. Már a legrégebbi emberi társadalmak világáról hírt hozó régészeti leletek között is találhatunk gyermekjátékokat. Ezek – hasonlóan korunk játékeszközeihez – általában a felnőttek használati tárgyainak, munkaeszközeinek, illetve a gyerekek környezetében található különböző tárgyakkal a kicsinyített másai (kicsi szerszámok, babák, főzőedények, szekerek, hajócskák, apró állatok stb.) voltak. Ezek segítségével a gyerekek évezredek át gyakorolták a felnőttkori tevékenységeket, mégpedig saját nemük szerepelvárásaival összefüggésben, de játékos formában, életkori sajátosságaikhoz mérten (Bús 2013b).

Ugyanez volt jellemző – legalábbis a 19. századi iparosodást és gazdasági fellendülést követő időkhöz – a gyermekmunka alkalmazására is. Bár a források tanúbizonysága szerint a gyerekek munkaerejét számos országban felhasználták évezredek keresztül, ez az iparosítást megelőző korszakokban nem a mostani időkben helyenként (például Ázsiában és Afrikában) tragikus méreteket öltő haszonszerzés reményében történt, hanem azt célozta, hogy a kicsik fokozatosan beletanuljanak különböző tevékenységi formákba. A gyerekek fizikai-szellemi érettségüknek megfelelő mértékben vették ki részüket a közösség tevékenységi formáiból. A kislányok például vigyáztak kisebb testvéreikre, erejükhez mérten segítettek a magok őrlésében, a vízfordásban, míg például a fiúcskák részt vettek a vetés őrzésében, az állatok gondozásában, vadászatkor a rájuk nem veszélyes vad (például nyúl) felhajtásában, a fegyverek, hálók és szerszámok kezelésének biztonságos elsajátításában. Addig sohasem végezhettek egyedül veszélyes és komoly fizikai megterhelést jelentő munkákat, amíg erre a közösség nem találta őket

érettnek, amíg nem történt meg a beavatási szertartásuk. A felnőttek munkáinak tanulása során – főként a nem intézményesült nevelés keretei között – a 18–19. századig főleg a *biztonságos tanulásra* és a *biztos tudásra* törekedtek.

A gyermeki életkor szakaszolására vonatkozó évezredes törekvések szintén azt bizonyítják, hogy a különböző korok emberei tisztában voltak a gyermekek sajátosságaival. Ritkán gondolunk rá, pedig már például Hippokratész, Platon, Arisztotelész, Sevillei Isidorus, Ibn Tufajl és számos további európai, indiai, kínai, japán, perzsa és arab szerző is megfogalmazta azt, hogy az ember első 6–7 éve sajátos életszakasz, amikor minden későbbinél nagyobb figyelmet kell fordítani a nevelésére, mert ilyenkor nem csupán az anyanyelv, de a jellem alapjai is megszilárdulnak. Gyakran olvashatjuk azt a Freudtól idézett híres mondást, hogy a „gyermekkor a felnőtt kor atyja”. Ugyanezt számos korábbi gondolkodó megfogalmazta már. Például a buddhista tanítások között máig kiemelkedő helyen áll az a mondás, hogy *„add nekem a gyermekedet az első hét évre, és utána mindörökké az enyém lesz!”*

Vives, Comenius, Rousseau, Rudolf Steiner, Maria Montessori, Nagy László és más neves, pedagógiai rendszertanukban az emberi (gyermeki) életkor szakaszainak jellemzésével foglalkozó gondolkodók sokban támaszkodhattak a korukat megelőzően élt filozófusok munkáira. Maguk a legelső, 18–19. század fordulóján élt európai óvodaszervezők is gazdagon meríthettek azokból a korábban született véleményekből, hogy a gyermekeknek egészséges fejlődésükhöz kb. 3 és 6 (mások szerint 5 és 7) éves koruk között szükségük van más gyermekek társaságára, a közösségi nevelésre.

Az óvodai nevelés jövője – a múlt tükrében

A fentiekben említett, a történelem során mindig is nagy figyelmet kiváltó 3–6 éves kor közötti népesség nevelése a nem intézményesült keretek (család, rokonság, szűkebb-tágabb értelemben vett természeti-társadalmi környezet) mellett nagyjából kétszáz éve az óvodák falai között és kertjében is történik (ld. erről pl.: Podráczky 2012). Az óvodák megszületésének pillanataiban a nők tömegesedő munkába állása csupán egyik mozgatója volt az intézménytípus létrejöttének. (Jól tudjuk, hogy Magyarországon például a 19. század folyamán ez a tényező szinte egyáltalán nem is játszott szerepet az óvodáztatás fejlődésében, hiszen a 19–20. század fordulóján élt kb. 8 és fél milliós magyarországi női társadalom tagjainak elenyésző hányada volt csak az otthonán kívül munkát vállaló személy, köztük is nagy százalékarányban találhatjuk a gyermektelen hajadonokat). Lényegesebb

volt sok esetben az az igény, amelyet a polgárosodó társadalmak felismertek: a nevelés, a kultúra áthagyományozása az egyik legfontosabb tartópillér a világban, melyen emberek és egész népek sorsa nyugszik. Brunszvik Terézhez hasonlóan az első óvoda-alapítók és az óvodákban dolgozó nevelők hitték, hogy a világ erkölcsi felemelkedésének fontos záloga a fogékony kisgyermek nevelése. Abban a korszakban, amikor az újabb és újabb természettudományos eredmények kikezdték a korábban évezredek át szilárd transzcendens világképet, amikor a technikai haladás, az anyagi gyarapodás kezdett felülkerekedni az örök erkölcsi értékeken, fontos volt azoknak a szava, akik a lelki tökéletesedés és más emberek segítése mellett szálltak síkra. Magyarország egyik legkiemelkedőbb kultuszminisztere, báró Eötvös József például úgy fogalmazott egy korabeli munkájában, hogy a világban nem a tudomány, hanem a szeretet művel csodákat. Azok a bölcsődei gondozók, óvónők és dajkák, akik akkor és azóta kisgyerekekkel foglalkoznak, pontosan értik ennek a mondatnak a jelentőségét.

Összefoglaló gondolatok

Nem feledkezhetünk el arról, hogy bár a történelem során kontinensünkön sohasem védte annyi törvény a gyermekeket, mint ma, mégis sok olyan van közöttük, aki nem élhet teljes anyagi-érzelmi biztonságban. Az értékválság, a gazdasági problémák, a válások magas száma, a folyamatosan új és új körülményekhez való alkalmazkodás nem csupán a kisgyermek jelenét, hanem egész világunk jövőjét is beárnyékolja. Mivel sokféle kapaszkodóra van szükség a problémák enyhítéséhez, vissza kell fordulnunk múltunk értékei, generációk és évezredek gyermekkel, neveléssel kapcsolatos tradíciói, tapasztalatai felé. A múlt, a gyermekkortörténet tanulmányozása ezért nem csupán érdekes kirándulás, hanem jövőnk szempontjából életfontosságú időutazás. Minden jó példát, minden korábban használt és bevált módszert, gondolatot és intézkedést fel kell használnunk társadalmunk és kontinensünk, tulajdonképpen az egész „megsebzett bolygó” sebeinek orvoslásához.

Soha, egyetlen percre sem szabad megfeledkezni a gyermekek tiszteletéről. A gyermekekéről, akik a bölcsődéből, óvodából hazafelé menet mintásra rágcsálják a kekszket, és elhiszik még, hogy tündérek laknak a patakparti nádasban. Ma is fontos üzenete van Iuvenalis híres mondásának: *„a legnagyobb tisztelet illeti a gyermeket”*. Tanulmányomat szeretném egy latin-amerikai költőnő, Gabriela Mistral mindig aktuális versével (1996, 151) zárni, melynek címe: *MA*.

„Bűnösök vagyunk oly sok tévedés és sok hiba miatt.
 De legnagyobb bűnünk, hogy elhagytuk a gyermekeket,
 hogy elhanyagoltuk az élet forrását.
 Körülöttünk sok minden várhat, a gyerek nem.
 Most van itt az idő.
 Most alakulnak a csontjai,
 Most készül a vére,
 Most fejlődnek ki az érzékszervei.
 Neki nem mondhatjuk: majd „holnap”.
 Az ő neve: »Ma«.”

Bibliográfia

- » Ariès, Philippe (1981): Gyermek, család, halál. Budapest : Gondolat, 1981. 419 p.
- » Becchi, Egle (1994): I bambini nella storia. Roma-Bari : Ed. Laterza, 1994. 443 p.
- » Bús Imre (2013a): A gyermekkultúra vázlata. In: Bús Imre (szerk.): *Tanulmányok a gyermekkultúráról*. Szekszárd : PTE IGYK Gyermekkultúra Kutatócsoport, 2013. 11–24. p.
- » Bús Imre (2013b): Játék és kultúra: A játék szerepe a gyermekek kultúra-elsajátításában. In: *Iskolakultúra*, 2013, 23/5-6. 108–115. p.
- » Dhahhák, Al-Huszajn ibn (1961): Elégia fia halálára (részlet). Fordította: Jékely Zoltán. In: Arab költők a pogánykortól napjainkig. Vál.: Germanus Gyula; Budapest : Magyar Helikon, 1961. 181–182. p.
- » French, Valerie (1998): A gyermek hatásának története: ókori mediterrán civilizációk. Vajda Zsuzsanna – Pukánszky Béla (szerk.): A gyermekkor története: Szöveggyűjtemény. Budapest : Eötvös Kiadó, 1998. 42–66. p.
- » Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (1999a): A gyermekkor kutatása új megközelítésben. In: *Műhely*, 1999/5-6. 175–178. p.
- » Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2005): Gyermekkor: nézőpontok, narratívák. Budapest : Eötvös József Könyvkiadó, 2005. 122 p.
- » Gopnik, Alison – Meltzoff, Andrew N. – Kuhl, Patricia K. (2003): Bölcsék a bölcsőben. Hogyan gondolkodnak a kisbabák? Budapest : Typotex Kiadó, 2003. 253 p.
- » Hegedűs Judit – Podráczky Judit (2009): Kisgyermek-nevelési és gyermekvédelmi mozgalom a dualizmus korában. In: *Neveléstörténet*, 2009, 6/1–2. 139–153. p.
- » Hegedűs Judit (2004): A gyermekkortörténet megjelenése és helyzete a hazai neveléstörténeti kutatásokban. In: *Iskolakultúra*, 2004. 14/3. 84–89. p.
- » Kéri Katalin (szerk., 1997): Távoli tájak, ismeretlen gyerekek. Mozaikok a nevelés történetéből III. Pécs : JPTE TKI, 1997. 170 p.
- » Kéri Katalin (szerk., 1999): Tovattűnő álom. Válogatás a gyermekkor-történet európai forrásaiból. [online] Elektronikus kiad. Pécs, 1999. [2015. 03. 26.] <URL: <http://mek.oszk.hu/02100/02102/02102.htm>
- » Kéri Katalin (2001): A világ díszei – Gyermekszemlélet a középkori iszlám világban. In: *Valóság*, 2001/1. 54–61. p.

- » Kéri Katalin (2003): Gyermekképünk az ötvenes évek első felében. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei – A tizenkilencedik-huszedik század gyermekkorának története*. Budapest : Eötvös József Kiadó, 2003. 229–245. p.
- » Kéri Katalin (2004): Gyermekkortörténet Spanyolországban. In: *Iskolakultúra*, 2004/10. 84–94. p.
- » Kéri Katalin (2009): Hervasztó jelen, virágzó jövő. Gyermekábrázolás a Nők Lapja címlapjain az 1950-es években. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Ifjúkorok, gyermekvilágok. II.*
- » Budapest : Eötvös József Könyvkiadó, 2009. 111–166. p.
- » Kéri Katalin (2013): „Okos asszony nem marad gyermek nélkül” – Anyai szerep, gyermeknevelés a 17–19. századi Magyarországon. In: Bús Imre (szerk.) *Tanulmányok a gyermekkultúráról*. Szekszárd: PTE IGYK – Gyermekkultúra Kutatócsoport, 2013. 25–55. p.
- » Key, Ellen (1976): *A gyermek évszázada*. Budapest : Tankönyvkiadó, 1976. 203 p.
- » Komoróczy Géza (szerk., ford.,) (1983): „Fénylő ölednek édes örömeiben...” – A sumer irodalom kis-tükre. Budapest : Európa Kiadó, 1983. 529 p.
- » Místral, Gabriela (1996): Ma. In: *Kreatív sokszínűség. A Kultúra és Fejlődés Világbizottságának jelentése*. Budapest : Osiris Kiadó – Magyar UNESCO Bizottság, 1996. 151. p.
- » Morris, Desmond (1997): *Az emberállat. Személyes vélemény az emberi fajról*. Budapest : Magyar Könyvklub, 1997. 223 p.
- » Péter Katalin (1996a, szerk.): *Gyermek a kora újkori Magyarországon*. Budapest : MTA Történettudományi Intézet, 1996. 167 p.
- » Péter Katalin (1996b): *Gyermek a történetírásban*. In: *História*, 1996/1. 34. p.
- » Péter Katalin (2001): *Beloved Children. History of aristocratic childhood in Hungary in the early modern age*. Budapest, New York : CEU Press, 2001. 280 p.
- » Péter Katalin (2002): *Gyermekélet, gyermekhalál a 16-17. századi Magyarországon*. In: *Rubicon*, 2002, 13/3. 25–27. p.
- » Péter Katalin (2005): *A gyermek és a gyermekkor a történetírásban*. In: Faragó Tamás (szerk.): *Bölcsőtől a koporsóig: szöveggyűjtemény a történeti demográfia tanulmányozásához*. Budapest : Új Mandátum; MTA Szociológiai Kutatóintézet, 2005. 61–72. p.
- » Podráczky Judit (2012): *Óvoda és óvóképzés a 19. századi magyar társadalomban*. In: Kurucz Rózsa (szerk.): *Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében: konferencia*. Szekszárd : Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, 2013. 11–24. p.
- » Pukánszky Béla (1999): *Gyermeknevelési elképzelések a 19. században*. In: *Műhely*, 1999, 22/5-6. 169–174. p.
- » Pukánszky Béla (2001a): *A gyermekkor története*. Budapest : Műszaki Kiadó, 2001. 201 p.
- » Pukánszky Béla (2001b): *A gyermekkortörténeti kutatások főbb tendenciái*. In: Báthory Zoltán, Falus Iván (szerk.) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2001: a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának gyűjteménye*. Budapest : Osiris Kiadó, 2001. 77–95. p.
- » Pukánszky Béla (2004): *A gyermekszemlélet alakulása a 19. századi magyar egyetemi tankönyvekben*. In: Németh András (szerk.): *A szellemtudományos pedagógia magyar recepciója*. Budapest : Gondolat Kiadó, 2004. 54–87. p. (Neveléstudomány történeti tanulmányok 5.)
- » Pukánszky Béla (2005a): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Pécs : Iskolakultúra, 2005. (Iskolakultúra könyvek 28.) 252 p.
- » Pukánszky Béla (2011): *Gyermekideológiák a pedagógia eszmetörténetében*. In: *Educatio*, 2011, 20/1. 37–47. p.

- » Pukánszky Béla (szerk.) (2003): Két évszázad gyermekei: A tizenkilencedik-huszedik század gyermekkorának története. Budapest : Eötvös József Könyvkiadó, 2003. 304 p.
- » Ritoók Zsigmond (1979): Mit játszottak a görög gyerekek? In: *História*, 1979/2. 32–33. p.
- » Sahagún, Bernardino de (1981): *Historia General de las Cosas de Nueva España*. México : Ed. Porrúa, 1981. 2. kötet.
- » Szabolcs Éva – Hegedűs Judit (2008): A gyermekről való gondolkodás differenciálódása a dualizmus korában. In: *Iskolakultúra*, 2008, 5–6. 77–85. p.
- » Szabolcs Éva (1998): A gyermekkortörténeti szempontok a pedagógiai irodalomban. In: *Magyar Pedagógia*, 1998/3. 253–259. p.
- » Szabolcs Éva (1999b): Tartalomelemzés a gyermekkép történeti kutatásában. *Gyermekkép Magyarországon 1867-1890*. Budapest : Tankönyvkiadó, 1999. 115 p.
- » Szabolcs Éva (2000): Neveléstörténet és gyermekkortörténet. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermek évszázada*. Budapest : Osiris Kiadó, 2000. 66–73. p.
- » Szabolcs Éva (2002): A gyermektanulmányi és reformpedagógiai szemléletmód megjelenése a magyar pedagógiai sajtóban 1890–1906. In: Szabolcs Éva, Mann Miklós (szerk.): *Magyar neveléstörténeti tanulmányok I.: új szempontok, új források*. Budapest : Eötvös József Könyvkiadó, 2002. 40–54. p.
- » Szabolcs Éva (2009a): Az iskolás gyermekkel kapcsolatos nézetek, elvárások a pedagógiai sajtó elemzése alapján 1868–1906. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Ifjúkorok, gyermekvilágok II.* Budapest : Eötvös József Könyvkiadó, 2009. 11–43. p.
- » Szabolcs Éva (szerk. 2009b): *Ifjúkorok, gyermekvilágok I.* Budapest : Eötvös József Könyvkiadó, 2009. 128 p.
- » Szabolcs Éva (szerk. 2009c): *Ifjúkorok, gyermekvilágok II.* Budapest : Eötvös József Könyvkiadó, 2009. 233 p.
- » Szabolcs Éva (2011): *Gyermekből tanul. Az iskolás gyermek konstruálása 1868-1906*. Budapest : Gondolat Kiadó, 2011. 169 p.
- » Toynbee, Arnold J. (1971): *Válogatott tanulmányok*. Budapest : Gondolat, 1971. 418 p.
- » Trencsényi László (2013): A gyermekkultúra eredeti felhalmozása a hetvenes-nyolcvanas években: (visszaemlékezés). In: Bús Imre (szerk.): *Tanulmányok a gyermekkultúráról. Szekszárd : PTE IGYK Gyermekkultúra Kutatócsoport, 2013. 69–80. p.*
- » Trencsényi László (2013, szerk.): *Művészeti neveléstől a gyermekkultúráig: Tanulmányok, módszertani írások, reflexiók*. Budapest : Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, 2013. 368 p.
- » Vajda Zsuzsanna – Pukánszky Béla (szerk., 1998): *A gyermekkor története: Szöveggyűjtemény*. Budapest : Eötvös Kiadó, 1998. 345 p.
- » Vives, Juan Luis (1947): *Exercitationes Linguae Latinae*. In: *Obras completas t. II.*, Madrid : M. Aguilar, 1947.

A kisgyermekkorú játék pedagógiai és pszichológiai összetevői

A játék természeti jelenség. Ebből a kiindulásból bizonyítja a tanulmány a játék szükségszerű mivoltát a kisgyermek fejlődése szempontjából. A spontán fejlődés eredményei és az ezek alapján történő gyermekmegismerés adja a játékban rejlő pedagógiai lehetőségek tárházát. A kisgyermek szinte minden cselekvését áthatja a játék, ugyanakkor megnyilvánulásai folyamatosan differenciálódnak, fejlődése során kisiskoláskori tanulással alakulnak. Az inkluzív pedagógia szemléletén alapuló módszerek a játéktevékenység segítségével teljesebben kihasználhatók, ezzel egyidejűleg a játék során a gyerekek önmagukat „irányítva” valósítják meg a kölcsönös egymáshoz illeszkedést. Ezt segíti a művészeti nevelés, illetve a művészetek és a játék hasonlósága is. A családokkal történő együttműködés jelentősége a kisgyermekkorú pedagógia kiemelt területe, különösen a jelenkorban, a Z generáció esetében szükséges erre sajátos figyelmet fordítani.

A Homo Ludens, a természet része

A játék természeti jelenség, a játékból ered szinte minden, ami természeti, ebből következően az is, ami emberi, hisz az ember is a természet része.

A játéknak két nagy alkotóeleme van: a véletlenszerű és a szabályszerű. Látványosan ezek ellentmondanak egymásnak, pedig a kettő együtt igaz. Hogy is van ez a természetben? A természeti jelenségek véletlenül lettek olyanná, mint amilyenek lettek. A szél, a vizek stb. alakították és alakítják ma is a természetet. Ez a véletlenszerű elem. Ám az is nyilvánvaló, hogy minden egyes természeti jelenség szabályszerűen csak arra az egyre jellemző, amit éppen vizsgálunk. Nincs két egyforma hegy, nincs két egyforma fa. És nincs két egyformán játszó gyermek sem, sőt nincs egy gyermek sem, aki saját játékát meg tudja ismételni (Eigen–Winkler 1982).

* Dr. Bakonyi Anna •pedagógiai szakértő • bakonyi.anna@gmail.com

Az állatok is játszanak, és az ő játékaikra is ez a két összetevő a jellemző. Minden fajnak megvan a maga fajspecifikus játéka. (Pl. a szarvasok harci játéka, a majmok kergetőzése, a vízimadarak siklása a vízesésen stb.) Az, hogy éppen mikor, miért, mely állattárrsal játszik egy állat, az véletlen, annál is inkább, mert játékaik ösztönös. Az, hogy a játéka milyen elemeket tartalmaz, az pedig fajspecifikus, tehát szabályszerű (Millar 1997). Mi mindenre jó az állat játéka? Például: begyakorolja a későbbi feladatait; úgy csinál, mintha vadászna, mintha repülne stb. Vagy: utánozza a felnőtt állatokat, vagy a társas igényét elégíti ki stb. Egy biztos: akkor játszik az állat, amikor nem muszáj, amikor van rá szabad kapacitása, mert nem éhes, nem szomjas, nem fázik, nem fél. Tehát szabadon cselekszik, és nem lehet pontosan tudni előre, hogy hogyan fog cselekedni. Mindezekből az is következik, hogy az állat játéka – mivel ösztönös, belső igényből fakad és teljesen egyedi – nincs célja, de mindig van eredménye. Például az, hogy fejlődik általa a többiekkel való kommunikációja, hogy megtanulja azt, amit majd ha „felnőtt” állat lesz, csinálnia kell, és nem utolsó sorban azt is átéli, hogy játéka örömezzel jár. Ezért van az, hogy egyes fajok hosszú percekig kergetőznek, csipegetnek, ugrándoznak, mert az ismétlés öröme újabb és újabb igényt vált ki a további cselekvésre, amelytől még jobban fejlődik, tanul, végül pedig „felnő”. (Lásd cirkuláris reakció, funkcióöröm – mint a kisgyermek gyakorlójátékában). Mindezek a gondolatok nemcsak az etológiában találhatók meg, hanem a híres játékelméletekben is.

Játékelméletek a múltból

Ösztönelméletek

Platón, az ókori filozófus kimondja, hogy a kisgyermeket megfigyelve kiderül a hajlama, amely alapján a felnőtt már következtethet arra, hogy a gyermeknek milyen nevelés ajánlott, sőt még az is kiderül a gyermek játékaiból, hogy milyen foglalkozást választ magának később. Pl. ha szereti a képeskönyveket, akkor filozófus vagy pap lesz, ha építőkockákkal játszik, akkor építész vagy kőműves válik belőle. Mindez mechanikus; a gyermek játékaiból a későbbi foglalkozására következtetni természetesen nem lehet, sőt nem is szabad, de a játék megfigyelése, annak jelentősége, valamint a játék és a gyerek személyisége közti összefüggés felfedezése újszerű volt, és ezzel el is indult a kisgyermekkori játék „karrierje” (Kovács–Bakosi 1995, 15).

Comenius az *Anyaiskola* című munkájában – elsőként a világon – életkori felosztás szerint osztályozta a játékfajtákat, mintegy útmutatásként az anyák számára. Pl. első játék az ölbe vevős, ringató; később következnek a szobai játékok, majd

az udvariak stb. Ezzel egyszerre kívánja tanítani az anyákat is és a gyermekeiket is. (Kovács–Bakosi 1995, 15-16)

Fröbel felfedezésében szintén elsőként fogalmazta meg, hogy a kisgyermek-kori tanulás más, mint a későbbi életkorokra jellemző tanulási módok. A kisiskolás számára elengedhetetlen a játékeszköz, ezekkel manipulálva gyorsabban és könnyebben tanul. Úgynevezett adományok segítették a tanulást. Pl. az első adomány egy gömb volt, amely a világegyetemet jelképezte. A második pedig egy szétszedhető gömb, amely a világ részeinek és annak egészének egymáshoz való viszonyát szimbolizálta. Egyéb mértani testek és más eszközök is bőven szerepeltek az adományok között. (Jóval később Montessori is Fröbelhez visszanyúlva alakította ki a felfedezőeszközök és a tanulás viszonyáról vallott felfogását (Kovács–Bakosi 1995, 16-17).

Schiller, a nagy költő azt mondja, hogy a játék és az esztétikai tevékenység szinte azonos lélektani alapokon nyugszik. Az igazi művészet ihletett, egyedi, kiszámíthatatlan, azaz előre nem tervezhető, pillanatnyi hangulatot, állapotot fejezi ki. A játékra éppen ezek a tulajdonságok jellemzőek. (Kovács–Bakosi 1995, 21)

Lazarus erőfelesleg-elmélete szerint az állatok akkor játszanak, amikor pihennek, amikor minden funkciójuk (éhség, álomosság, félelem) rendben van, nem kell ezekre koncentrálniuk. (Maszler 1996, 16)

Lange kiegészítés-elmélete hasonló megfontoláson alapszik. A gondolatmenet lényege itt is az, hogy a „muszáj”-funkciókat egészíti ki az amúgy nagyon is hasznos, előrevivő, a fejlődést segítő játék. (Maszler 1996, 14)

Gross: begyakorlás-elmélete kicsit tovább megy: az etológiából és a későbbi játékpсихológiából ismert tézisek alapját fogalmazza meg, miszerint a játék a későbbi életmódhoz szükséges funkciók előkészítésére, begyakorlására való.

Hall: átöröklési elmélete nagyon izgalmasan fogalmazza meg, hogy bármely, azonos életkorú, ám más és más évszámiban született gyerekek, történelmi és társadalmi berendezkedéstől függetlenül, hasonló játékot játszanak. Pl. az ötéves kislányok babáznak stb. Az mellékes, hogy az egyikül rongybabával, a másik csuhéból készített babával, a harmadik pedig valódi játékszerrel teszi ezt, a lényeg az azonos lélektani szükséglet. (Maszler 1996, 15)

Freud, a pszichoanalízis atyja azt fogalmazza meg, hogy a játékban az érzelmek, vágyak, félelmek, frusztrációk, agressziók, örömeik és bánatok, fájdalmak és sikerek, azaz élmények mutatkoznak meg, sőt azok levezetésére szolgálnak. (Kovács–Bakosi 1995, 23-24)

Az ösztönelméletek lényege, közös jellemzője tehát az, hogy játszani muszáj, belső szükségletből ered a játékigény, amelyet le kell vezetni az egészséges élet

fenntartása és fejlődésének biztosítása okán. Ezek az elméletek azonban nem foglalkoznak a személyiség egyediségével és a gyermek környezetével, annak a fejlődésre és a játékra gyakorolt hatásával sem.

Szociálpszichológiai elméletek

Piaget a kisgyermek személyiségének és a sajátos tanulási folyamatának elemzésével foglalkozott. Azt fejtí ki, hogy a pici baba a sémákat, a megismert és utánzott mozdulatokat beépíti a saját repertoárjába (mindez környezet- és szülőfüggő), ez az asszimiláció; amikor pedig már ezek a sémák belsővé váltak, akkor képes a gyermek a szimbolizálásra, és nem csak a pusztá utánzásra és/vagy gyakorlásra. Ez pedig az akkomodáció folyamata.

Wallon elmélete adja a játékról, illetve a szerepjátékról alkotott későbbi ismereteink alapjait. Elemzi, hogy a játékban megjelennek a „mintha”-szituációk, a szimbólumok és a társas élmények.

Vigotszkij kiemeli a környezet szerepét, valamint a verbális kommunikáció hatását a játék, illetve az egész személyiség fejlődésre.

Mérei, a magyar pszichológus összegzi és tovább is fejleszti elődei lélektani elemzéseit. Azt találja, hogy a szociálpszichológiai háttér befolyásoló hatással van a kisgyermek játékára, és többek között ezért van óriási eltérés a gyermekek játéka között. Ebben a különbségben megragadható a személyiségbeli eltérés is. A tapasztalás és az élmény (pozitív, vagy akár negatív) szerepe tehát mind lelki, mind tárgyiasult értelemben meghatározó. Továbbá azt mondja, hogy a játék fejlődésével párhuzamosan alakul a gyerek, később a már felnőtt ember társas magatartása is.

A szociálpszichológiai elméletek tehát – az elődökre építve, de azokat az elméletek továbbfejlesztve – azt mondják, hogy az egyes ember fejlődése és személyiségvonásainak alakulása szempontjából meghatározó az a körülmény, amelyben a gyermek elkezd játszani. Ezen különbségek pedig befolyásolják későbbi fejlődésünket is (Kovács–Bakosi 1995, 20–35).

Az ember, mint Homo Ludens egy sor cselekvésben megőrzi a kisgyermekkori játékhoz való viszonyát. A sportjátékokban, a színházi játékokban (a játék szó is benne van e cselekvésekben) és egyéb, örömteli, élményszerző tevékenységeiben benne vannak a játék nyomai (Huizinga 1990).

A kisgyermekkori játékok jellemzői és fejlesztő hatásuk

A kisgyermek játékát követve – születéstől iskoláskorig (és persze lehetne tovább is követni) – számtalan játékfajttal találkozhatunk (Kovács–Bakosi 1995). Több-

féle játékfelosztást ismer a hazai és a nemzetközi szakirodalom, ezért a felosztás, illetve az egyes játéktípusok és az azok életkorokhoz kötött specifikációja nincs „kőbe vésve”; egyrészt a többféle kutatás és többnyelvű megközelítés miatt, másrészt pedig az átfedések, a nem merev határok okán. Akármelyik szerző, náció vagy szerző tipizálását követjük, tény, hogy a játékfajták egymásba fonódnak, összeérnek, de ugyanakkor elkülöníthető jellemzőjük, fejlesztő hatásuk van, és az egyes típusok többé-kevésbé életkorokhoz is, de legalábbis fejlettségi szintekhez köthetők. Az alábbiakban kövessük a játékfajtákat egy adott modell szerint.

Az exploráció az újszülött kori játék, amely valójában nem is játék, hiszen az újszülött gyermek valódi játékra még nem képes. De valami elindul, a fejlődés – az öröklött tényezők és a konkrét személyi, környezetbeli körülmények hatására – speciálissá, egyedivé válik, ami éppen a kisbaba kezdeti cselekvései által követhető nyomon.

Az exploráció során az újszülött „kikérdezi” a világot, mozdulataival és a még nehezen követhető, és alig-alig értelmezhető reakcióival máris viszonyul a környezetéhez, ezáltal azonnal megkezdődik a tanulási folyamata. E folyamat során megismeri az anya, apa érintését, a fürdővíz hőfokát, a táplálék, többnyire az anyatej ízét stb. Ezekhez való viszonyulásait fejezi ki kézmozdulataival, testtartásával, hangadással stb. Egyes körülmények megváltozásával (pl. a fürdővíz hirtelen hidegebb vagy melegebb lesz) leállhat a megismerési folyamat, és elmaradhat a viszonyulás is. Ezek azonban pillanatok alatt visszahozhatók.

A szenzomotoros manipulációra a mozgás általi megismerés a jellemző. Minél többet mozog a csecsemő, annál több dolgot tud meg a tárgyról, valamint minél többet tud a tárgyról, annál intenzívebben fejlődik. A mozgás és manipuláció általi játék eredménye az, hogy a gyerekekben – ha nem is tudatosan – kialakulnak a konstanciák. Megtanulja „kezelni” a távolságot, a nagyságot, a formákat, a színeket, az anyagokat. Ez nagyon komoly előrelépés a tanulásban, a tájékozódásban, és mindez spontán folyamatban, a szabad játék során alakul.

A gyakorló játékra az jellemző, hogy magáért a funkcióért van az egész cselekvés. Ezt hívjuk a funkcióörömmek. Csak úgy, önmagáért tevékenykedik a gyermek. Jellemző erre a cselekvésre még az ismétlés öröme, amely újabb cselekvési kényszert vált ki, ezt pedig cirkuláris reakciónak nevezzük. A gyakorló játék történhet tárgyakkal, hanggal, mozgással; lényege a cselekvés ismétlése, annak élvezete, amelyben megvalósul már az „én, magam csinálom” élménye, a kompetencia élménye, a világ befolyásolásának lehetősége.

A konstrukciós játékra a már felsorolt ismérvek közül leginkább a „valamit utánozni” a jellemző, persze közben működik a fantázia is, és ügyesedik a gyermek

finommozgása. Valamiből valamit alkotni, akár mintakövetés, akár fantázia útján, már komoly szellemi teljesítmény is.

A szimbolikus játék – Piaget szerint – az a játék, amely kb. a 2–3–4 éves gyerekre jellemző. Ezt a játékot a gyerekek főként még egyedül játsszák. Hasonló a témája, mint a szerepjátéknak, mert az életből vett élményekről szólnak ezek a játékok. De ezek az élmények még csak a saját, közvetlen életükből fakadnak. Pl. fürdetés etetés, sétáltatás stb. Ha szükséges hozzá még egy személy, az lehet egy mackó vagy egy baba.

A szerepjátékban már megjelenik a társigény és az együttműködés képessége is. A szerep maga egy szituáció megjelenítése. Az együttműködés igénye és képessége csak kb. 4, de inkább 5 éves korra alakul ki igazán, ezért az igazi szerepjátékot inkább középső és nagycsoportban játsszák a gyerekek. A szerepjáték fő sajátossága, hogy a társas érintkezést fejleszti. A szerepjáték egyrészt könnyen követhető, mert a gyermek utánozza a felnőtteket, másrészt azonban mégsem követhető igazán, hiszen a gyerek soha nem azt játssza le, mint amit megtapasztalt, csak valami hasonlót.

A kisgyermek saját személyiségén keresztül szűri át az átélteket, és csak azt és annyit játszik el belőle, ami és amennyi mint élmény megmarad benne. A tapasztalás maga az esemény (ezért nem élményt nyújtunk, hanem tapasztalatot), az élmény pedig az, ami ebből megmarad. Lehet ez pozitív, de lehet negatív is. Az, hogy mi, és főként, hogy hogyan szűrődik le valami a gyerekekben, az teljesen egyedi, a személyiségétől függ.

A szerepjátékban tehát megjelenik a már említett „mintha”-szituáció. Saját maga általi átalakítással játszik el valamit, ami hasonló az igazihhoz, de tartalmazza a vágyait, az örömeit, a feszültségeit, a fantáziáját stb. A szerepjátékban a gyerek olyan személyek közti viszonyokat él át, amelyeket gyermeki mivoltában még nem élhet át valójában. Pl. aggodás, felelősségérzés stb. Ez az elővételezés, más szóval anticipálás. A szerepjáték ebben a nagy átalakító folyamatban szimbolizál. Egyrészt a tárgyakat, másrészt a kommunikációt, harmadrészt pedig szimbolizálja az időt és a teret is. (Pl. tárgyakat: a fakocka a telefon; kommunikációt: csípőre tett kéz a „mérges vagyok” jele; teret, időt: székkel körülhatárolt tér a lakás; egy gyors mozdulat a takarítás stb.)

Mindeközben persze rengeteg új információt szerez a gyermek, ügyesedik és fejlődik a verbális képessége is.

A barkácsolás során a gyermek a szerepjátékhoz készít kiegészítő, hiányzó eszközöket. Ezért barkácsoláskor nem a szépség és a tartósság a lényeges elem, így nem keverhető össze az ábrázoló tevékenységgel.

A bábjáték és a dramatizálás lényegében minden olyan ismérvvel rendelkezik, mint a szerepjáték, mert szintén egy szerepbe éli bele magát végső soron a gyerek. Azokról a bábjátékokról és dramatizálásról van szó, amelyek spontán folyamatok, és nem előre megtanított mesét, verset, énekes játékot báboznak vagy adnak elő a gyerekek.

A szabályjáték más, mint a többi játékfajta (nem véletlenül ez marad meg felnőttkorra is, ha nem is olyan motivációval, mint a kisgyermekkorban), mert ott a játék menete meghatározott. Nem lehet akárhogyan, saját elhatározásból és elképzelés által eltérni a szabálytól. Pontosabban: a szabályokat meg lehet változtatni, de akkor azok lesznek a deklarált szabályok, amelyekhez tartaniuk kell magukat a gyerekeknek, ellenkező esetben „játékrontókká” válnak, és nem tudnak részt venni a közös játékban. A szabályjátékot tehát a szabály maga irányítja, természetesen az irányítás folyamatát segítheti felnőtt, vagy a gyerekek maguk is.

A szabályjáték egy részéhez komoly kultúrtörténeti ismeretek kapcsolhatók, hiszen a népi játékok, körjátékok eredete mind a néphagyományok átörökítésének egy módja, lehetősége (Karlóciné 1987).

Játék, tanulás, fejlődés

Több ízben is felmerült, hogy a játék által a gyermek tanul. Felmerülhet a kérdés is, mi van előbb: a játék vagy a tanulás. Nehéz erre választ adni, nem is nagyon lehet, sőt nem is nagyon szabad.

A kezdeti játékfajták alapozzák meg a megismerés, ezáltal a fejlődés folyamatát, tehát ezek a játékok a tanulási folyamat alapjai. Ugyanakkor a folyamat teljes egészében spontán, nem célorientált, tehát a játék specifikumát hordozza magában.

A spontán játék a fejlődés alapja, amely lényegében egy önfejlesztési folyamat, melyet „csak” a személyiség által hordozott képességek és a környezeti hatások (tárgyak, személyek, kapcsolatok) befolyásolnak. Mindezen spontán folyamat alapján lesz képes a kisgyermek irányított, egymással kapcsolatban lévő, célképzett, mások által meghatározott cselekvésre, a tanulásra.

A gyermek megismerése a játék által

Ahhoz, hogy az eltérő képességű, tudású és attitűdű gyerekekkel eltérő módon tudjunk bánni, ahhoz a gyermekeket meg kell ismerni. A megismerésnek számtalan módja van, sokféle módszer terjedt el itthon, és nyilván vannak még feltárat-

lan, ismeretlen megoldások, nem beszélve a számítógépes rögzítésről, amely még csak terjedőben van, noha már nem jelent kifejezetten újdonságot. A módszertani szabadság azt is jelenti, hogy az óvodák választhatnak a kínálatból, sőt maguk is készíthetnek mérőmódszereket. Ami közös elemként mégiscsak kiemelendő, az az, hogy a gyermekekkel való egyéni bánásmód nyomon követés nélkül nem lehet differenciált. A folyamatos megfigyelés, melynek eredménye a megismerés, képezi a tervezés alapját, amelyből kiindul maga a nevelő-oktató munka (Bakonyi 2007). Mindehhez sajátos módszertani kultúrára, elméleti ismeretekre és gyakorlati „fogásmódokra” van szükség. (Ilyenek pl. a párhuzamos napirendszervezés, melyben a tanulás tartalma tématervek vagy projektek köré épül, ilyen a csoportmunka, a különböző kooperációs technikákkal.) Ezekhez aktivitást és kreativitást serkentő lehetőségeket kínálnak a spontán alakuló és a szervezett tevékenységek (a játék és a tanulás), a művészetek gyakorlásának egymásba érő láncolata (zene, mozgás, ábrázolás, dramatizálás, bábozás stb.).

A teljesség kedvéért különítsük el a standard, mérésen alapuló módszereket pl. DIFER-tesztet (Fazekasné et al. 2014) és a nyomon követést, amely nem standardizált, hanem a gyermek önmagához képesti fejlődését követi nyomon és regisztrálja, lehetőleg minél több területen. Mindkét eljárás fontos, és funkciójuk, a nevelésben betöltött szerepük nem keverhető össze.

Tényként rögzíthetjük, hogy a játék megfigyelésének eredménye a megismerés; a játék nyomon követése által számtalan, a kisgyermekre jellemző tulajdonságát ismerhetjük meg, mint pl.:

- verbális képességek,
- mozgásos képességek (finommozgás és nagymozgások),
- értelmi képességek – érzékszervi (percepció) szinten és a kognitív képességek szintjén (problémamegoldás stb.),
- megfigyelőképesség,
- emlékezet és felidézés képessége,
- tájékozottsági szint,
- feladattudat és feladattartás mélysége, tartóssága, iránya,
- elmélyültség, kitartás, akarati élet tartóssága, iránya,
- szocializációs képességek és a szociális helyzet stb.

A képességek, részképességek és a szociális magatartás, az egymáshoz való viszonyulás, az erkölcsi értékek kialakulása, az attitűdök, a normakövetés mikéntje, a döntés és választás igénye és képessége mind-mind a játék folyamán fejlődnek és alapozódnak meg annyira, hogy alkalmasak legyenek a gyerekek az iskolai

életmódra. Ezek a tulajdonságok nem kevésbé fontosak az iskolaérettség, iskolára készülttség tekintetében, mint a testi adottságok és az értelmi képességek.

A család megismerése és az együttműködés

A gyerekismereten kívül a családi háttér ismerete is hozzátartozik ahhoz, hogy a gyerekeket sikeresen nevelhessük, hiszen a gyermeket leginkább a családi háttér befolyásolja, részben az öröklött gének miatt, részben pedig a tudatos és nem tudatos hatásrendszer okán (Herczog 2008).

Az együttműködés gyakran együtt jár tanácsadással, beszélgetéssel a gyerekről, valamint a gyermek helyzetének, állapotának megfelelő lépések, tennivalók kidolgozásával. A családközpontú intervenció régi/új szerepköre az óvodapedagógusnak. A megváltozott, modernnek számító életmódban élő, vagy éppenséggel a hagyományokat őrző, sajátos kultúrával rendelkező, netán eltérő fejlődésmentű gyereket nevelő, nagy- vagy kiscsaládok helyzete, gyerekeikhez való viszonyulása más és más. Mindezt részben figyelembe venni, részben alakítani, vagy egyszerűen segíteni, nem kis feladata a pedagógusnak.

A szülői kompetenciák elsősorban azt jelentik, hogy a szülők gyermekismeretben, saját családi szocializációjuk alakításában kompetensek, amely elsődlegesen hat a kisgyermekre, az egyéb hatások mellett. Ez az a tény, amit nem szabad vagy nem érdemes elfelejteni, és ez akkor is igaz, ha nekünk nem tetsző hatásokkal találkozunk. Azt érdemes ilyenkor végiggondolni, hogy a legtöbb esetben a szülők jól ismerik gyermekeiket (akkor is, ha hiányosan vagy tévesen jellemzik őket), és a legtöbb esetben jót akarnak nekik (akkor is, ha a megoldással a pedagógus nem ért egyet).

A családközpontú intervenció nem pusztán egy szakfogalom, nemcsak elméleti ismeret vagy tudástartalomra vonatkozó kifejezés, hanem a mindennapok során egy olyan élő, cselekvéseket és attitűdöt is tartalmazó módszer, vagy azok rendszere, foglalkozások sorozata, amely a kisgyermek neveléséhez alapfeltételnek tekinti a gyerekekhez tartozó családokhoz való alkalmazkodást, a velük történő partnerszintű (!) együttműködést.

A fogalom elsősorban a gyógypedagógia, ezen belül is leginkább a korai fejlesztés gyakorlatából ered (Borbély 2012), abból az elvből és tapasztalatból kiindulva, hogy az eltérő fejlődésű kisgyermekkel történő bánásmód – beleértve a célzott fejlesztést is – akkor hatékony, ha a fejlesztés iránya, módja, mértéke illeszkedik azokhoz a szülőkhöz, akik nevelik a gyermeket.

A fogalmat (2009 óta) átvette, használja Az Óvodai nevelés országos alapprogramja is [1]. A szemléleti kiindulást tekintve egyértelmű, hogy miért: tudjuk,

hogy a kora gyermekkori fejlődés hosszú távú „befektetés”, az a cél, hogy esélyt adjunk arra, hogy minden gyermek „önmaga lehessen”, saját képességeinek maximumára juthasson el, ezzel segítve elő a sikeres iskolakezdést, majd pedig a későbbi pályafutást. Ha tudjuk, elfogadjuk – ma már szinte evidenciának tekintjük –, hogy a képességek kibontakoztatásához vezető út a kompetenciák erősítésén, fejlődésén és fejlesztésén keresztül történik, akkor az is evidencia, hogy a kisgyermek kompetenciái mindenekelőtt a családi háttér által befolyásoltak (beleértve az öröklött tényezőket is). Minél kisebb egy élőlény, annál nagyobb befolyása van rá a felnőttnek fejlődése kezdeti szakaszában. És minél fejlettebb egy élőlény, annál inkább igaz ez. A fejlett állatkölykök később válnak „felnőtté”, mint a fejletlenek, de előbb, mint az „emberkölyök”. Az embergyerek végképp elvész a felnőtt, jó esetben a család konkrét támogatása nélkül.

A kisgyermekeket nevelőknek tehát nem lehet nem figyelembe venni a családi hátteret, a konkrét gyerek konkrét szüleit. Az elvek szintjén történő együttműködés többnyire csak ideológia marad, nem épül be a családi rendszerbe, annak dinamikájába. Ezért van jelentősége annak, hogy a konkrét gyerek neveléséhez, fejlesztéséhez konkrét családok, konkrét szülők konkrét hátterét szükséges bevonni. Ahogy minden gyerek más és más, a családok is mások.

A bevonás tehát partnerviszonyt jelent, annak aktív, a családhoz igazított megoldásait. Nehéz ezt megvalósítani akkor, amikor a pedagógustól idegen kultúra szerint él a család, vagy akkor, ha a szülő hárit. Nem is lehet elvárás az, hogy minden család számára szinte pszichológusként működjön a pedagógus, ez életidegen megközelítés lenne. Napi szinten idő sincs minderre. Ugyanakkor törekvés lehet a számunkra furcsa vagy a nem együttműködő szülők megérintése, bevonása.

E folyamatnak vannak általánosítható szabályai. Ezek egy része jogi természetű, más részük pszichológiai, pedagógiai, gyógypedagógiai vagy éppen szociológiai jellegű, attól függően, hogy küzd-e a család a gyermek valamely másságával. Azonban egyetlen eset sem hasonlít a másikhoz. Pontosabban: éppen a családi dinamika sajátosságából is adódnak a különbségek.

A család érzelmvilágának, a családtagok közötti dinamikának, az életük élmenyeihez fűződő feldolgozási folyamatnak érzékelése önmagában is befolyásolja a kisgyermek állapotát, a fejlődés irányait, komplex folyamatát. A család komplexen és kölcsönösen, egymásra hatóan befolyásolja a családban élő összes családtag (a felnőtteket is) életterét és életlehetőségeit, köztük a gyermekét is. Mindez megjelenik a gyermek érzelmvilágában, és éppen ezért a játékában is.

Bonyolítja, vagy éppen változatossá teszi a helyzetet, ha a családban vannak szülőkön kívüli befolyásoló személyek is, pl. egy aktív nagyszülő, felnőtt testvér,

bárki. Nehezítő tényező (ma már ez is előfordul), ha a kisgyermeket bébiszitter is neveli, vagy valaki, aki nem családtag. És természetesen legnehezebb dolgunk akkor van, ha a szülők – akár különélés, akár együttélés esetén – markánsan eltérő nézeteket vallanak egymáshoz képest, és markánsan eltérő attitűddel rendelkeznek.

Összegezve: a differenciált bánásmód – egy szinten – kiterjed a családokkal történő bánásmódra is. Ezzel segítjük a kisgyermek fejlődését, áttételesen is, és konkrétan is, a játékát is.

A pedagógusok fogékonysága a speciális, „nehéz” helyzetek megoldására képesség kérdése, de tanulható, fejleszthető is. A szituációérzékenység fejlesztésének számtalan megoldása van, (kép- és videó-elemzés, önismereti tréningek stb.). A szituációérzékenység – a ma oly gyakran emlegetett, egyre többször aktuális – konfliktuskezelési technikákhoz is elengedhetetlen tulajdonságnak, képességnek, sőt ismeretnek tűnik, természetesen megfelelő viszonyulással az aktuális probléma iránt. Mindez egy sajátos részét képezi a pedagógiai innovációnak, amely az inklúzió tényleges, nem formális megvalósításának irányába hat. (Olyannyira így van ez, hogy egyre inkább kívánatos, hogy ez a „tematika” a pedagógusképzés részét képezze.)

A kisgyermeknevelés, különösen a különleges bánásmódot igénylő gyerekek esetében, szoros szakmaközi együttműködéssel lehet hatékony. Az együttműködés lehetséges útjai, az óvoda külső és belső kapcsolatainak aktív ápolása, a társzszakmákban dolgozó szakemberekkel való intenzív együttműködés, a tényleges összedolgozás régi/új eleme a pedagógiának. Sőt mind a szülőknek, mind a pedagógusoknak szükségük van a saját mentálhigiéniai „karbantartásra”, ápolásra.

Témánk szempontjából kiemelt jelentősége van annak, hogy a családokkal történő együttműködésben, ha kell, arra tanítsuk a szülőket, hogy a gyermekükkel eltöltött idő minősége részben az együttjátszás minőségétől függ. A családi együttesség kiemelt jelentőségű vetülete a közös játék, melynek során megismerik egymást a családtagok, megtanulnak együttműködni, közös célokat kitűzni, és nem utolsó sorban, erős érzelmi töltés, mély egymásra figyelés alakul ki a tényleges játékidő folyamán.

Adaptivitás, reflexivitás

A gyermek, a szülők és a pedagógus kompetenciáinak fejlődése, folyamatos egymáshoz alakulása és célja a való életben nem több, és nem kevesebb annál, mint hogy a belsővé váló tulajdonságok hasznosak, alkalmazhatók legyenek, az önazonosság érzésével segítse a személyes aktivitást, valamint a részvételt a saját, illetve

a környezet életében. Ezt a „fajta” tudást nevezzük adaptívnek. Olyan alkalmazkodás szükségeltetik tehát, amelyben a résztvevő fél figyelembe veszi a teljes pedagógiai környezetet, az egyéni igényeket, ugyanakkor mindezt nem egy elszigetelt térben teszi, hanem a közösség együttes segítségével, annak erejével (M. Nádasi 2001). A pedagógusnak az a feladata, hogy a gyerekek változó, sajátos, rá jellemző aktív tevékenységéhez megtervezze, megteremtse és megszervezze a lehető legoptimálisabb feltételeket a csoportélet keretein belül, sőt azzal együtt.

Az autonóm személyiség tehát előtérbe kerül, de nem elszigetelten, és nem csak individuálisan, hanem a „másik”, a többiek tükrében, a csoporttal szinkronban. A közösségi nevelés nem kerül háttérbe, hanem az egyénnel egyensúlyban van. Ehhez azonban a pedagógus önreflexiójára van szükség, elemző-, valamint az elemzésekből következő változtatási képességre. Mindezeket túl hatni kell a családok önreflexióis és a gyerekekre reflektáló képességeire is.

Nem kisebb a cél, mint az, hogy a gyermek közösségben történő, saját, és az együttműködésre irányuló autonómiáját megalapozza az óvoda. Ez pedig elsősorban a szabad játék folyamatában valósul meg, legalábbis kisgyermekkorban.

A játék irányítása

A szabályjáték irányítása az egyszerűbb elemzés tárgya, mert ott a játék menete adott, tehát direkt irányítást követel. A lényeg a szabály ismertetése, próbajáték, igazságosság, és természetesen a jókedv, amely az önkéntesség alapján valósulhat meg. (Itt hangsúlyozni szükséges, hogy az egyes tanulási helyzetben létrejövő szabályjáték nem önkéntes, hanem irányított, ez esetben azonban nem erről van szó, hanem az önként választott szabályjátékról.)

A többi játékfajta az, ami az indirekt irányítást követeli meg, hiszen a játék menete, mivel személyes, egyedi, fikción alapul, kiszámíthatatlan, tehát előre nem tervezhető.

A gyerekből kiinduló játéknak nincs célja, csak a már sokat említett fejlesztőhatások általi eredménye. Ezért a játékot nem lehet erkölcsileg minősíteni. (Gyakran mondjuk, hogy „szépen, vagy éppen nem szépen játszottál”. Ezek pszichológiailag nem értelmezhető mondatok.)

A játék elmélyültségét, átélését, mélységét a viselkedési normák nem befolyásolják, tehát kiabálva is lehet elmélyülten játszani, és csendben, szépnek tűnően is lehet felszínesen játszani. Sőt még a negatív tartalmú játék is lehet „szép”, azaz játépszichológiailag „tökéletes”. Más a helyzet az igazán agresszív játékkal. Ott elképzelhető a befolyásolás, akár a leállítás, de jobb az áterelés. Semmiképp sem

célravezető a büntetés úgy, hogy a gyermek nem játszhat tovább. Sokszor a gyerekek a játék-agressziót el is viselik, csak az igazi rombolás, a valódi bántás a baj számukra. Az is fontos, hogy ne csak a „vétkest” szidjuk, hanem az „áldozatot” is vigasztaljuk; ezzel foglalkozik a resztoratív, helyreállító pedagógia. Jó, ha a nagyobbak a konfliktusok egy részét már megoldják maguk.

Az indirekt vagy közvetett játékirányítás lehetőségei:

- lehet ötleteket adni,
- lehet eszközöket találni vagy készíteni együtt a gyerekekkel,
- lehet szerepet is vállalni, ha hívnak a gyerekek, vagy ha e nélkül megakadna a játék,
- lehet egyszerű metakommunikációval (mosoly, testtartás, távolságtartás, leintés, érintés stb.) jelezni, hogy „látom, játszol, minden rendben van”; vagy „látom, játszol, de valami nekem nem tetszik”.

Az indirekt irányítás tehát nem jelent passzivitást, hanem azt jelenti, hogy az adott szituációban döntjük el, hogy mennyire és hogyan avatkozunk bele a játékba.

A játék és az inklúzió

A szabad játék, mint több megközelítésben is elemeztük, a gyerek belső motívációja által irányított, tehát azon a módon, mint a pl. tanulás irányítása, nem tervezhető.

A jó játék fogalma az inkluzív pedagógia értelmezésének mezsgyéjén is értelmezhetetlen. Másképp játszik egy rajztehetség, másképpen egy „professzor”-gyermek, egy autizmussal élő, egy hiperaktív, egy ingerszegény környezetben nevelkedő, és másképp az „átlagos”, úgynevezett neurotipikus kisgyermek. Ennek a sokféleségnek az elfogadása az óvodapedagógus feladata, e nélkül nem tud gyerekeket egymáshoz „illeszteni”, sem a tanulásban, de még a szabad játékban sem.

Az egyenlő esélyek megteremtése azt jelenti a gyakorlatban, hogy képesek vagyunk különböző feltételeket teremteni. Éppen a különböző lehetőségekkel biztosíthatjuk az egyenlő esélyeket: kinek mire van szüksége ahhoz, hogy kiteljesedhesen. Mindezt a bölcsődében és az óvodában elsősorban és mindenekfelett a játék irányításának folyamatában tudja az óvodapedagógus megteremteni.

A játék során szabadon, spontán tapasztalják meg a gyerekek egymást, hasonlóságukkal és máságukkal együtt, és éppen ezért képesek maguktól, vagy kisebb-nagyobb segítséggel felfedezni, és megtanulni azt, hogy kivel hogyan, mely

területen, milyen mélységben, milyen önállósági fokon lehet együttműködni. Az együttjátás vezet az adaptálódáshoz mindkét fél részéről. Az érintett gyermekek megtanulják, elfogadják, sőt egy magasabb szinten kérik, igénylik is, hogy bevonják őket a játékba, hogy irányítva vannak a többiek által. A csoporttagok pedig természetesen tudják egy szabad cselekvés során „kezelni” azt, hogy a tevékenységbe be kell „építeni” azt is, hogy másképpen vesz részt abban egy eltérő fejlődésű kisgyermek.

A pedagógus abban segíthet, úgy „illeszthet”, hogy megpróbálhat egyensúlyt teremteni: ne váljék pusztá játékszerré a különleges bánásmódot igénylő gyermek, hanem a kölcsönös egymásra hatás érvényesülhessen, amennyire lehetséges, hiszen az integráció célja a kölcsönös egymásra hatás.

Ezeket a – kialakított, elsajátított – szokásokat a spontán cselekvésen kívüli helyzetekben, tanulásban, egyéb együttlétben is transzferálják a gyerekek (Bakonyi 2010).

A játék és a kisgyermekkorai tanulás

Az Óvodai nevelés országos alapprogramja, amikor az óvodai tanulás változatairól ír (utánzás, játékba integrált tanulás, szervezett tanulási tevékenység stb.), igen pontosan veszi figyelembe az utóbbi időkben ismeretes tanuláselméletek mind-egyikét. Nem tekinti egyiket sem kizárólagosnak, egyedül üdvözítő útnak, hanem a tanulási helyzettől és a gyerek személyiségétől teszi függővé, hogy melyik tanuláselméleti út „érvényes” éppen. (Csak emlékeztetőül, hogy melyek ezek az elméletek: empirizmus, asszociációs tanulás, behaviorista szemlélet, kognitív módon történő elsajátítás stb.)

Ezen tanulási elméletek nyomdokain haladva ma talán a leginkább összetett elméletnek a konstruktív tanuláselméletet tekinthetjük, hisz e szerint a tudásba beletartoznak a szubjektív ismeretek, az előzetes tapasztalatok, a spontán vélemény, az egyén sajátos értelmezési módja, a kontextusba helyezés egyedi mivolta is (Nahalka 2002). Ezen elmélet szerint tanulásnak nevezhető a divergens gondolkodáson alapuló, kreatív, esetenként intuitív megközelítés is. Ez az a tanuláselméleti felfogás, vagy inkább megközelítési mód, amely az óvodáskorai tanulásra is leginkább vonatkozik, hiszen azt a tényt, hogy kisgyermekkorban a képességfejlesztés a fő cél – még a tanulás mint cselekvés során is – nem szabadna elfelejtelnünk. A konstruktív tanulás elméletének modellje pedig – többek között – ezzel számol. A tudás még felnőttkorban is sokféle lehet. Van olyan ember, akinek a tételesen megfogalmazható, konkrét információ jelenti a tudást (deklaratív tanu-

lás), és van, aki nem tudja tudatosan, hogy mit miért tesz, de a folyamatot, magát a tevékenységet magas szinten műveli (procedurális tanulás).

Az óvodáskorú gyereknél a tanulás útja még ennél is bonyolultabb és differenciáltabb. Az óvodai tanulásra a cselekvő gondolkodás jellemző – ami a gyakorlatban a gyerek számára szinte játék – és a szinkretikus gondolkodás, ami eleve azt sugallja, hogy nem „kötelező” a logikus lépések útján való haladás, láthatja az összefüggéseket tagolatlanul és/vagy nem a dolgok sajátos logikája mentén, hanem saját élményein, képességrepertoárján átszűrve. Az óvodás sajátosan tájékozódik a világban, többnyire élményei alapján, amely élmények nem feltétlenül egyeznek a „hivatalos lényeggel”. Ezzel összefüggésben érdemes megemlíteni a sajátos gyermeki világképe(ke)t is. Számolnunk kell azzal is, hogy az érdeklődés, a figyelem és emlékezés tartalma és irányultsága szűkebb, mint az iskoláskorúaké, valamint mindezekre jellemző az erős affektivitás.

Az érzelmi töltésen túl az én-centrikusság is áthatja a gondolkodást. A gondolkodási folyamatban a spontán, a régebbi és az új ismeretek gyakran keverednek, ami létrehozhat egyfajta sajátos és az egyénre jellemző koherenciát. Az intenzívebb gondolkodás folyamatának fenntartása állandó motivációt igényel, amelyek közül talán leghatékonyabbnak a problémahelyzetet említhetjük (ami szintén egyedi).

A gyermeki tanulásban a verbalitás szerepe kisebb, mint a későbbi életkorokban, mert az iskolában létezik olyan tanulási mozzanat is, amikor a folyamat kizárólag a tanári közlésre épül. Ugyanakkor – más szempontból – nagyobb, mert szinte minden tanulási cselekvést magyarázat is kísér.

Az óvodai tanulás célja nem csak, és nem elsősorban az információk bővítése, hanem a képességek fejlesztése. Ez viszont egyénre szabottan, differenciáltan, az egyes gyerekekhez igazított módszerekkel, eszközökkel, az egyes gyerekekhez mért tempóban lesz csak hatékony (és nem mellékesen örömteli).

Az óvodai tanulás lehet egyéni és kiscsoportos, kooperatív. Ez utóbbi alapozza meg a konnektív tanulási képességeket. Ugyanakkor a kisgyermekkorban tanulásban nem tekinthetjük irányítóelvnek a meritokrácia szabályait, hiszen nem a teljesítmény a lényeg, hanem maga a folyamat.

Összegezve: az óvodai tanulást csak a szó tág értelmezésében lehet használni, ezért fogalmaz az ONAP így: a tevékenységekben megvalósuló tanulás. A tanulási folyamatnak szociális, mozgáson alapuló és értelmi képességeket mozgató összetevői vannak. Többnyire mindig, mindegyik összetevő jelen van, és az, hogy mikor melyik dominál, mikor melyik kap nagyobb hangsúlyt, az mindig az adott tanulási helyzettől, valamint a gyerek általános és pillanatnyi állapotától függ.

Konkrétabbá téve: az érési folyamatának irányától és tempójától, amiről tudjuk jól, hogy nem egyenletesen alakul.

A képességek fejlődése és fejlesztése mellett (információk, figyelem, emlékezet, akarat, problémamegoldás stb.) a kisgyermek számára tanulás a szokások elsajátítása is. A gyerekeknek a szokásokat előbb meg kell ismernie, és a pedagógus pedagógiai kultúrájától függően előbb-utóbb azokat be is kell tartania, azaz meg kell tanulnia. A szociális tanulás tehát ebben az életkorban legalább olyan fontos, mint a klasszikus értelemben vett tanulás. A szociális tanulási folyamat pedig leginkább a játék által fejlődik, eredménye abban érhető el legelőször.

A tanulás és az inklúzió

Az óvodai tanulás irányítása is segítheti az inklúziót. Számos megoldást ismerünk, amelyek a differenciált módszertan sajátosságai.

- A csoportmunka során, önkéntelenül is kialakul az együttműködés, úgy, hogy nem azonos tennivalóik lesznek a különböző képességű gyerekeknek.
- Egy-egy projekt vagy tématerv hosszú ideig eltartó, sokféle megoldást kínáló tanulási lehetősége által tudjuk segíteni azokat a gyerekeket is, akik nem vesznek részt minden tanulási helyzetben, vagy nem intenzív a jelenlétük.
- Más és más módszerekkel tudjuk ösztönözni az eltérő képességű gyerekeket.
- Más és más eszközökkel motiválhatók.
- Fontos, hogy a pedagógus képes legyen az eltérő célok megtervezésére is.
- Ezekben a változó célokban változó konkrétumok, más és más feladatok realizálódnak.
- Jelentős differenciálási lehetőség rejlik a változó időkeretek kihasználásában, ezt fogalmazza meg az ONAP a párhuzamos napirend megszervezésének lehetőségével.
- Végül: jelentős, hogy a pedagógus ne azonos elvárásokkal viseltessék az egyes gyerekek felé, mindenkinek meglehet a maga lehetősége és feladata, fejlődési kerete a tanulásban.

A kölcsönösség, az egymásra hatás éppen a csoportmunka által tud kiteljesedni, hiszen mindenkinek kialakul a maga szerepe és „haszna” egy-egy megoldandó feladathelyzetben. Valódi egymásra figyelés és együttes munka alakulhat ki, nem egyszerűen csak segítségadás, ami szintén lehet persze egy célkitűzés. Ezt a fajta együttműködést éppen a közös játék előzi meg, az egymásra figyelmet az alapozza meg.

A pedagógus tanulássegítő, facilitáló szerepe más, mint a hagyományos tanulásirányításban. Ez a szerepkör része a szakmai innovációnak, annak valódi tartalmának (Nagy 2000).

A játék és a fejlesztő játék összefüggései

A játék és a fejlesztő játék markáns elkülönülése ismert, mégis új helyzetek, feladatok elé állítják a pedagógust. A játék jelentősége, a szabad játék általános, önmagától történő fejlesztő hatása köztudott. A fejlesztő játék célja és mechanizmusa azonban eltér a szabad játék céljától és fejlesztő hatásától. A fejlesztő játék részképességek fejlesztésére irányul, közvetlenül tervezett, és tudatosan, tervszerűen irányított tevékenység, szemben a szabad játék spontán megvalósulásával, a gyermek élményvilágának kontroll nélküli kielésével, és ezek átható hatásával.

Nézzük meg ezt összevetve, pontokba szedve (1. táblázat):

Fejlesztő játék	Szabad játék
a részfunkciók fejlesztése	önmagáért van, nincs célja, „csak” eredményei – önfejlesztő hatásmechanizmus
a pedagógus motivál	a gyermek önmagát motiválja
eszközei célorientáltak, lehet játékszer is	bármiből bármi lehet, az eszközök szabad felhasználása
idejét a pedagógus szabja meg, időtartama függ a gyerek aktuális állapotától	szimbolizálás az eszközökkel, térrel, idővel, metakommunikációval
cselekvő, aktív	cselekvő, aktív
egyéni vagy kiscsoportos	egyéni vagy kiscsoportos
az eredmények mérése standard	az eredmények nyomon követése

1. táblázat: A művészetek, mint a játékot kiegészítő cselekvések

A szabad játék és a fejlesztő játék mellett a művészetek aktív beépülése a hétköznapi gyakorlatba segíti a játék és a tanulás átmenetét, az illeszkedést, az inklúziót, a teljes pedagógiai folyamatot. Ennek magyarázatához Schillert, a nagy német költőt érdemes hívni, hiszen ő fogalmazta meg karakterisztikusan, hogy a játék és az esztétikai tevékenység között milyen nagymértékű a hasonlóság: mindkettő alkotó, ihletett, kreatív, egyéni, szabad, nincs tematikához, időhöz és mód-

szerekhez kötve, az önkifejezés és az önfejlesztés eszköze, az érzelmeket felszabadítja, kifejezi, hatása a másik emberre is egyéni (Bakonyi 2011).

Számtalan tevékenység van a bölcsődében és az óvodában, amelyek az egyes művészeti ágak elemeit tartalmazzák, és amelyeket a gyermek játéknak él meg. Olyan terápiás eszközök is léteznek, amelyeket művészetterapeuták alkalmaznak funkciófejlesztés és/vagy szocializációs beilleszkedés, egymáshoz alkalmazkodás céljából.

A zene, az irodalom, köztük a mese, az ábrázolás vagy bármilyen kézművészet, a színház, a mozgás, vagy éppen a tánc nagy hatással lehet az ember önfejlődésére, és komoly mértékben kovácsolhat össze közösségeket, vagy mozgathat meg együttes erőket.

A kisgyermeknevelő, az óvodapedagógus nem terapeuta, így nem is várható el, hogy terápiás módszereket alkalmazzon, de az azokból leszűrhető, a hétköznapi szinten szervezhető foglalkozások hatásáról nem érdemes lemondani. A művészeti élmények átélése önmagában is boldogít, azok áttételes hatása pedig hosszú távú, nem is biztos, hogy egzakt módon mérhető. Nem is szükséges direktté tenni valamit, ami eleve szubjektív. Az élmények beépülése (interiorizációja) és a feldolgozás folyamata nem is egységesíthető. Értéke és értelme éppen a szabad áramlásban rejlik, mint a játékban.

Az óvodai tevékenységek rendszerébe eleve „be van építve” mindez, részben az átélt élmények szépségének fejlesztő hatása miatt, részben pedig egyes cselekvések – kiemelten a játék – közvetlenebb „hozádéká”, eredményei miatt. Ilyen eredménynek tekinthetők például:

- a kommunikáció (verbális és nonverbális) fejlődése,
- a beszédkészség javulása,
- az anyanyelv elsajátítása, a beszéd és a szókincs bővülése,
- a képzelet elősegítése,
- a kreativitás fejlesztése,
- az emlékezet tisztulása,
- a mozgás (nagymozgások és a finommozgás) készségeinek változása,
- a tiszta éneklés alakulása.
- az együttműködési képesség gyakorlása stb.

Ezek az úgynevezett fejlesztési területek a művészetek eszközrendszerével tehát közvetlenül is fejlődnek, ugyanakkor indirekt módon, közvetett formában éli át a gyermek az egyes helyzeteket. Nem véletlenül utal ennek lehetőségére és jelentőségére az ONAP is. A gyerekek önmaguk által irányítottan is képesek e mű-

vészi eszközökkel élni, amelyek az önfejlődés még inkább indirekt változatának tekinthetők, olyannyira, hogy lényegében a spontán játékkal megegyező cselekvések mechanizmusa és hatásrendszere.

Összegzés – a játék jelentősége a modern világban (is)

A kisgyermek-pedagógiát számtalan irányból és sokféle szempontból megközelítve lehet elemezni. Bárhonnan indulunk is ki, látható, hogy minden esetben a játék mint főtevékenység a kiindulópont. A kisgyermekkori játék nem átléphető, nem kihagyható, az egészséges fejlődés szempontjából elsődleges gyermeki tevékenység, melynek fejlődésével minden más – jelenlévő és későbbi – cselekvés összefügg.

Átható, mindennel összefüggő mivolta miatt – a fejlődő, az infokommunikációs technika által változó életmód, szokások és ismeretek ellenére – alapvető pszichológiai és pedagógiai ismeretet igényel mindenki számára (pedagógus, segítő szakmák, szülők), akik kisgyerekekkel foglalkoznak. Az úgynevezett Z generáció (Gyarmati 2013) gyermekei számára is alapvető a játék, akkor is, ha másképp és más motivációk, újszerű élmények váltják ki azt. A játék témája, tartalma, menete változhat, bizonyára egyre inkább változni is fog. A szülők viszonyulása a hagyományos értelemben vett játéktevékenységhez is alakul, többnyire a játék rovására. A félreértelmezett élethosszig tartó tanulás, tudásalapú társadalom nem azt jelenti, hogy a játék létjogosultsága csökkent, hanem ellenkezőleg: továbbra is megmarad a jelentősége, éppen azért, mert kreatív, jó értelemben vett önérvényesítő, asszertív személyiséget akarunk nevelni. Csak az ilyen ember „életképes” ma már, amely „típust” a játék által alapozhatjuk meg – éppen kisgyermekkorban.

Jegyzetek

- » [1] 255/2009. (XI. 20.) Kormányrendelet Az Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról szóló 137/1996. (VIII. 28.) Kormányrendelet módosításáról. In: Magyar Közlöny, 2009. 164.sz. 41894 - 41904. p.

Bibliográfia

- » 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról [online] Net.jogtár [2014.12.15.] URL: net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200363.KOR
- » Bakonyi Anna (2007): Az óvodás gyermek fejlődésének nyomon követése: A Kompetencia alapú óvodai programcsomag gyermekek megismerésén alapuló mérési és értékelési rendszer. Budapest : suliNova, 2007. 32 p.

- » Bakonyi Anna (2010): Inklúzió, integráció, differenciálás a kisgyermeknevelés gyakorlatában Az Óvodai nevelés országos alapprogramjának módosítása kapcsán. Budapest : RAABE, 2010. (A kompetenciák fejlődése és fejlesztése sorozat)
- » Bakonyi Anna (2011): Művészetek az intervenció szolgálatában. Budapest : RAABE, 2011. (A kompetenciák fejlődés és fejlesztése sorozat)
- » Borbély Sjoukje (2012): A szülők és mi. Budapest : Budapesti Korai Fejlesztő Központ, 2012. 272 p.
- » Eigen – Winkler (1982): A játék. Budapest : Gondolat Kiadó, 1982. 425 p.
- » Fazekasné Fenyvesi Margit et al. (2014): Differenciált Fejlődésvizsgáló Rendszer (DIFER) : Tesztrendszer, Kézikönyv, fejlődési mutató. 8. kiadás. Szeged : MOZAIK Kiadó, 2014. Gyarmati Éva (2013): Diszlexia a digitális korban. Budapest : Műszaki Kiadó, 2013. 198 p.
- » Herczog Mária (2008): A kora gyermekkori fejlődés elősegítése. In: Fazekas K. – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): Zöld Könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008. Budapest : Ecostat, 2008. 33–53. p.
- » Huizinga, J. (1990): Homo Ludens. Szeged : Universum Kiadó, 1990. 224 p.
- » Karlóciné Kelemen Marianne : Komámasszony, hol az olló?: Kisgyermekek játékoskönyve. Budapest : Karlócai Jné., 1987. 273 p.
- » Kovács György – Bakosi Éva (1995): Játék az óvodában. Debrecen : Magánkiadás, 1995. 244 p.
- » M. Nádasi Mária (2001): Adaptivitás az oktatásban. Budapest : Comenius Oktató és Kiadó Bt., 2001. 144 p.
- » Maszler Irén (1996): Játékpedagógia. Pécs : Comenius Bt., 1996. 126 p.
- » Millar, Susanna (1997): Játékpszichológia. Budapest : Maecenas Kiadó, 1997. 315 p.
- » Nagy József (2000): A XXI. század és nevelés. Budapest : Osiris Kiadó, 2000. 351 p.
- » Nahalka István (2002): Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? : Konstruktivizmus és pedagógia. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002. 143 p.

A családok bevonásának módszertana a Biztos Kezdet Gyerekházakban

A Biztos Kezdet program fő célkitűzése, hogy hatékonyan avatkozzon be a szegénység és a kirekesztettség hatásai/következményei újratermelődésének megakadályozása érdekében, egy elfogadóbb társadalom kialakulásában. A Biztos Kezdet Gyerekházak célcsoportját a hátrányos helyzetű településeken, településrészekben élő, 0–5 éves gyereket nevelő családok alkotják, akik korlátozottan vagy egyáltalán nem férnek hozzá a jó minőségű, kisgyerekes családokat célzó szolgáltatásokhoz, napközbeni ellátáshoz. A jelen írásban a Biztos Kezdet alapelveken keresztül mutatom be a Biztos Kezdet házak működési struktúráját, létjogosultságát, beágyazottságát a kistérségi gyerekesély munkába. A gyerekház szolgáltatási modellje alapján elemzem a családok bevonásának kialakult módszertanát, direkt és indirekt megközelítések tapasztalatait, számba véve az elérés nehézségének ok-okozati összefüggéseit is. Bemutatom, hogy a gyerekházak működtetése során miképp járulhat hozzá a problémák korai felismerése, a programhoz kapcsolódó szakemberek folyamatos támogatása, a gyerekekkel és a szülőkkel való közvetlen foglalkozás a programban részt vevő gyerekek sikeres iskolakezdéséhez, iskolai kudarcaik csökkentéséhez.

Régóta ismert és az utóbbi években ismét előtérbe kerülő tény, hogy a korai életéveknek meghatározó szerepük van a későbbi életút szempontjából. Számos hazai és külföldi vizsgálat bizonyítja, hogy az iskolai pályafutás későbbi szakaszaiban tapasztalható elmaradás elsősorban a kora gyerekkori feltételekkel, körülményekkel magyarázható. Különös jelentősége van ezek között azoknak, amelyek a szegénységben élő gyerekek korai fejlődését ösztönző programok hosszú távú hatását vizsgálták (Schweinhart et al. 2005). Mára már széles körben alátámasztott tény, hogy bizonyos készségek fejlődésében a korai fejlesztő programok sokkal hatékonyabbak, mint a későbbi életszakaszokban beavatkozók (Heckman–Masterov 2007), így az erre az életszakaszra irányuló támogatás hosszú távon gazdaságilag is megtérül.

* Kovács Erika • Oktatás Kutató és Fejlesztő Intézet • kovacsrika@gmail.com

A gyermek képességeinek gondozása szempontjából elengedhetetlen, hogy a Gyerekház munkatársa ismerje minden gyermek otthoni környezetét, hogy erre az információra építve tudja a képességek gondozásának folyamatát megtervezni.

Magyarország egyes településein a hátrányok halmozódva és egymást erősítve jelentkeznek. Itt a szegénység problémáját tovább erősíti e térségek gazdasági és földrajzi izolációja, ami gyakorlatilag lehetetlenné teszi a felnövekvő új generációk kitörését a szegénységi csapdából.

Az Európai Gazdasági és Szociális Bizottság véleménye – *Gyermekszegénység és gyermekjólét* (feltárási vélemény) (2011/C 44/06) [1] négy fő kategóriába csoportosítja a vidéki területek problémáit:

- demográfia (öregedés, elnéptelenedés),
- távolság,
- oktatás-képzés és
- munkaerőpiac.

Az Európai Gazdasági és Szociális Bizottság kifejti, hogy ezek együtt olyan „bűnös kört” alkotnak, ahol a folyamatok interakciója minden jelenséget felerősít és újratermel. A szakmapolitika szerepét épp a bűnös kör megszakításában látja. Javasolt politikáinak többsége jól ismert, de kevés helyen funkcionál megfelelően. A Bizottság az oktatás-képzés esetében a vidéki hátrányok leküzdéséhez – a jó, kiegyensúlyozott minőségű és könnyen elérhető közoktatási intézmények mellett – a legkorábbi években nyújtott képességek fejlesztését, továbbá a középfokú képzés megfelelő adaptálását javasolja megoldásként (Kőpataki 2012). A gyerekszegénység jelentős mértékű csökkentése, a gyerekek teljes társadalmi integrációja több évtizedes, folyamatos erőfeszítéseket igénylő folyamat. Bármely, a problémát megoldó program megvalósulásának csak akkor lehet esélye, ha az összefüggő, egy irányba tartó, egymásra épülő részfeladatok, lépések és intézkedések rendszerszerű változásokat képesek generálni a gazdasági, társadalmi, politikai és közszolgálati rendszerben. Ezért szükséges egy 25 évre szóló (2007–2032) generációs stratégiát alkotni, amelynek figyelembevételével természetesen meg kell határozni a rövid- és középtávú célkitűzéseket, feladatokat is.

A „*Legyen jobb a gyerekeknek!*” Nemzeti Stratégia 2007–2032 (47/2007. (V. 31.) OGY határozat) [2] elindításának három fő indoka volt.

A Nemzeti Stratégia szükségességét elsősorban az indokolja, hogy e törvénynek megfelelően is csökkentse a gyerekek és családjaik nélkülözését, javítsa a gyerekek fejlődési esélyeit. A törvény minden gyerekre kiterjed, de értelemszerűen

azoknak a gyerekeknek kell prioritást kapniuk, akiknek érdekei a legjobban sérülnek, akiknél a nélkülözés a legjobban korlátozza fejlődésüket.

A Nemzeti Stratégia másik fontos indoka a szegénységi ciklus megszakításának szükségessége. Ez a gyerekek és a társadalom közös távlati érdeke. A szegény gyerekkor nemcsak az anyagi javak hiányát jelenti, hanem azt is, hogy a gyerekek előtt lezáródnak azok a lehetőségek, amelyek révén jó eséllyel kapcsolódnak be a társadalom nagy rendszereibe, munkába, állampolgári részvételbe, egyáltalán: hozzájuthatnak a tisztességes megélhetéshez. Ehhez szorosan kapcsolódik a rendszeres pénzkereső foglalkozás, a munka hiánya.

A kirekesztődés egyik oka az intézményes, iskolai nevelés – és általában a képzés – hiányosságaihoz kapcsolódik. A 90-es évek végétől számos kutatás igyekezett felhívni a társadalom és a politikai elit figyelmét a magyar oktatási rendszeren belül egyre növekvő egyenlőtlenségekre (a 2000-ben elvégzett PISA-vizsgálatok, az OECD vizsgálatait, illetve a hazai elemzések sora (Csapó 2002; Radó 2000; Radó 2003; Andor–Liskó 2000)). Ma az általános iskolát befejezők mintegy negyede-ötöde funkcionális analfabétaként hagyja el az iskolát. Piacképes tudás, a versenybe való sikeres belépéshez szükséges képességek hiányában sorsuk, és az ő gyerekeik sorsa is megpecsétlődik.

A tanulási eredményekben és továbbhaladásban mérhető egyenlőtlenségek negatívan hatnak a társadalom versenyképességére és a gazdasági növekedésre is.

A harmadik indok az első kettőből adódik. Közös érdek az ország fenntartható gazdasági és társadalmi fejlődése. Ehhez a gyerekek esélyeinek közelítése, piac- és lehetőleg versenyképes felkészültségük, munkához jutásuk általános biztosítása, a ma növekvő társadalmi szakadékok szűkítése szükséges. A fenntartható és harmonikus gazdasági fejlődés alapja a fenntartható társadalmi fejlődés, az egészséges, összetartozó, békés társadalom.

Az országgyűlés elfogadta a 47/2007. (V. 31.) OGY-határozatot és annak mellékletét képező „*Legyen jobb a gyermekeknek*” (2007–2032) [3] Nemzeti Stratégiát, melynek célja a gyermekszegénység csökkentése, a gyerekek esélyeinek a növelése.

A stratégia olyan kiemelt fejlesztési irányokat jelöl meg, mint például:

- a gyerekes családok anyagi helyzetének javítását szolgáló ellátások;
- személyes szolgáltatások és szakellátások fejlesztése;
- a lakás, lakhatás feltételeinek javítása;
- a sikeres iskolai pályafutást segítő intézmények és szolgáltatások biztosítása,
- a szegregáció csökkentése;
- egészségesebb gyerekkor biztosítása.

A szegénység újratermelődésének megakadályozása, a kora gyermekkor fókuszba állítása tehát hosszú távú komplex folyamat eredménye lehet csak. Magyarországon ennek a problémakörnek a felszámolására indították el 2009-ben a Komplex Gyerekesély Projektet (TÁMOP 5.2.1) [4] azzal a céllal, hogy elkezdődjön a tevékeny együttgondolkodás, szakmai támogatás gyakorlati megvalósítása országos és kistérségi szinten is, a leghátrányosabb helyzetű településen mélyszegénységben élő gyerekek hosszú távú fejlődési, fejlesztési lehetőségeiről, stratégiai és megvalósítói szinten egyaránt.

A Biztos Kezdet programban rejlő lehetőségek

Az uniós társfinanszírozással megvalósuló program keretében jöttek létre az első Biztos Kezdet Gyerekházak a komplex program részeként a leghátrányosabb helyzetű településen mélyszegénységben élő gyerekekre és családjaikra koncentráva.

Az első gyerekházak közel azonos időben nyíltak meg a következő helyszíneken: Aba, Baktalórántháza, Battonya, Dencsháza, Dombóvár, Dombrád, Dorogháza, Ferencváros, Gerényes, Gilvánfa, Hegyszentmárton, Hernádnémeti, Ibrány, Józsefváros, Kállósemjén, Katymár, Kistelek, Magyargéc, Mórahalom, Nyírmada, Nyírtelek, Nyírvasvári, Opályi, Pécs, Porcsalma, Pusztadobos, Rimóc, Sátoraljaúj hely, Szakoly, Szarvas, Szolnok, Terézváros, Törökszentmiklós, Varsány, Zsadány.

A program előzménye az angol *sure star* program. Hazai adaptációja öt, a minisztérium által támogatott modellkísérleti program keretében jött létre (Vásárosnamény és környéke, Csurgó és társult települései, valamint Ózd, Győr és Budapest Józsefváros)

A „Biztos kezdet” – ágazatközi együttműködésen alapuló és civil szerveződésekkel együttesen működtetett –, 0–3–5 éves korú gyerekek esélyegyenlőségének megteremtésére irányuló, helyi kezdeményezéseken keresztül megvalósuló olyan program, mely a hátrányos helyzetű térségekben, falvakban, városi lakónegyedekben, lakótelepeken élő, kisgyereket nevelő családok komplex támogatását szolgálja a gyerekszegénység egészségügyi, szociális, mentális káros következményeinek megelőzése és a kisgyerekek életkori szükségleteinek megfelelő egyenlő ellátása, gondozása céljából.

A „Biztos Kezdet” országos program célja a gyerekszegénység következményeinek megelőzése a „deprivációs-ciklus” megtörése révén. Ennek érdekében a hátrányos helyzetű térségekben, lakókörnyezetben élő kisgyerekek olyan közösségi támogatása, melyben e cél elérése érdekében a helyi szükségletekre épülő ágazatközi és civil együttműködések alakulnak ki és működnek a gyerekek egész-

ségügyi és szociális gondozásában, napközbeni ellátásában, valamint a családok gondozásában.

A Biztos Kezdet program a gyerekszegénység kedvezőtlen következményeit és a gyerekek társadalmi kirekesztettségét kívánja visszaszorítani. Középpontjában azok a szegénységben élő, 0–5 éves gyereket nevelő családok állnak, akik forrásaik szűkössége, valamint a jó minőségű szolgáltatások elérésének korlátozottsága miatt nem tudják a gyerek képességeinek maximális kibontakoztatását biztosítani.

A program elsődleges célja a lehető legjobb esély biztosítása a készségek, képességek kibontakozásához, a lehető legkorábbi életkorban, azon gyerekek számára, akik a legnagyobb szegénységben élnek.

A program hosszú távú célkitűzése olyan gyerek- és családbarát szolgáltatási környezet kialakítása országos szinten, amely – a szülők partneri bevonása és aktív részvétele mellett – kora gyerekkorban egyenlő esélyt biztosít a veleszületett képességek kibontakozásához, a minél korábbi – lehetőleg 3 éves kortól történő – óvodai részvételhez és a sikeres iskolakezdéshez.

A program alapelvei a Biztos Kezdet Gyerekházak hálózatának SZOLGÁLTATÁSI ÉS SZERVEZETI MODELLJE alapján [5]

A Biztos Kezdet egy kora gyerekkori nevelésre, tanulásra, gondozásra vonatkozó filozófia, amely bármilyen, a 0–5 (különösen 0–3) éves gyerekekkel és családjikkal foglalkozó szolgáltatás szellemiségét és működését befolyásolhatja, meghatározhatja.

- *Az életkori alapelv* szerint a program fókuszában a 0–5 (különösen a 0–3) éves gyerekek állnak. A rendszeres szolgáltatások a kora gyerekkori fejlődés kiemelt szerepének és a korai beavatkozások bizonyított hatékonyságának megfelelően a képességkibontakoztatás interdiszciplináris megvalósítását célozzák.
- *A területi célzás alapelve.* Az ország területi egyenlőtlenségeit figyelembe véve a program elsődleges célcsoportját a hátrányos helyzetű kistérségekben, valamint a települési szegregátumokban élő családok jelentik. Ezeken a területeken jellemző leginkább a szociális problémák halmozódása és az erőforrások szűkössége, másrészt itt hiányoznak vagy szűkösebbek a kisgyerekekre irányuló szolgáltatások. Azokon a területeken, ahol a program működik, mindenki számára nyitott.
- *Szülőkkel való partneri együttműködés alapelve.* A szülők a gyerek első tanítói. A szülők aktív részvétele, a velük való tartalmas együttműködés, a

szülői kompetenciák megerősítése, szükség esetén egyéb szolgáltatásokhoz való hozzájutásának segítése a program meghatározó eleme.

- *Szaktmák és szakemberek közötti együttműködés alapelve* a kora gyerekkor interdiszciplináris megközelítése alapján. Speciális szolgáltatásokhoz való hozzáférés támogatása a korai felismerés és a fejlődési elmaradások kezelése érdekében. Szaktmaközi együttműködésben megvalósuló támogatás a gyerekek és a családok számára.
- *A program célzottságának alapelve* szerint a helyi szakembereknek törekedni kell arra, hogy bár a program mindenki számára nyitott, mégis a nagy hátránnyal induló kisgyerekek maradjanak a program fókuszában. A Biztos Kezdet Program révén magas színvonalú szolgáltatáshoz juthatnak azok a családok, akiknek a lakhelyén a legrosszabb a napközbeni szolgáltatásokkal való ellátottság, és a legmagasabb a szegénység kockázata.

A gyerekházak belső világa

A gyerekházak szolgáltatási kínálata nem szűkíthető le kizárólag a 0–3–5 éves korosztályra. Egyszerre és egyidejűleg célozza a családokat, benne a gyerekeket, felnőtteket és a helyi közösséget.

Módszertani elképzelések elvi keretei, a működés általános jellemzői

A Gyerekház alaptervékenységeként a gyerekekkel való rendszeres foglalkozás célja a gyermek fejlettségéhez igazodó, komplex fejlődés elősegítése a szülők bevonásával. Ennek megvalósításához szükséges a megfelelő személyi és tárgyi környezet kialakítása. A működés fontos eleme az önkéntesek bevonása, a problémával rendelkező gyerekek családjával való kapcsolatfelvétel, információk továbbítása, a kapcsolattartás (erre vállalkozó idősek, kismamák, továbbtanulók, civil szervezetek képviselői, önkéntesek stb.) részvételével.

Gyerekek számára nyújtott szolgáltatás

- Rendszeres foglalkozások a szülőkkel együtt.
- Fejlődésük nyomon követése, állapotuk felmérése.
- Szükség esetén a gyerek szakemberhez juttatása.

Szülőknek nyújtott szolgáltatás

- Korszerű gyereknevelési alapelvek közvetítése a különféle tevékenységek során.
- Ismeretterjesztő anyagok készítése.

- Szülésre, gyerek fogadására való felkészülés.
- Gyereknevelési kérdésekkel kapcsolatos csoportos szülői megbeszélések.
- Egyéni konzultációk a szülőkkel.
- A gyerek otthonának felkeresése.

Közösségnek nyújtott szolgáltatás

- Helyi döntéshozók és fenntartó tájékoztatása a Biztos Kezdet szolgáltatás működéséről.
- Közösség életében való részvétel.
- Kapcsolódás az adott településen elérhető fejlesztési forrásokhoz, intézményrendszerhez, szakemberekhez.

A szolgáltatás módja

A Biztos Kezdet Program a családot rendszerként fogja fel, épít a szülők bevonására, aktív részvételére. Együttműködésre készíteti és összehangolja a helyben található, a célcsoportra irányuló szolgáltatásokat, elsősorban hátrányos helyzetű térségekre, településekre, településrészekre fókuszálva. A gyerekházak munkanapokon minimum napi 4 órában elérhetőek, folyamatosan az egész év során. Szolgáltatásaik kialakításánál figyelembe veszik a helyi igényeket és a térség, település, településrész sajátosságait. Hiányzó szolgáltatások létrehozását generálják, illetve közreműködnek hiányzó szolgáltatások pótlásában. Segítik olyan helyi közösségek kialakulását, amelyek támogató környezetet nyújtanak, pl. a szülők gyereknevelési kompetenciáinak erősítéséhez, valamint a segítő szolgáltatásoknak (Gyerekházak belső világa Gyerekesély projekt 2012). [6]

A szülők bevonásának fontossága és jellemzői

A gyerekházi munkatársaknak a programok szolgáltatásait minden esetben a helyi szükségleteknek, a családok igényeinek megfelelően kell kialakítaniuk.

Módszertani elképzelések elvi keretei, a működés általános jellemzői

Fontos célkitűzés gyerekházi munkában a szülők együttműködésének megnyerése, támogatása saját erőforrásaik mobilizálásában, a gyermek egészséges, harmonikus személyiségfejlődése és képességeinek optimális kibontakozása céljából a hiányzó kompetenciák megszerzésének segítése (Biztos Kezdet szervezeti-szolgáltatási modell 2009).

A gyermek képességeinek gondozása szempontjából elengedhetetlen, hogy a gyerekház munkatársa ismerje minden gyerek otthoni környezetét, hogy erre az

információra építve tudja a képességek gondozásának folyamatát megtervezni, és a szülővel való kapcsolattartást alakítani.

A szolgáltatás szervezésének markáns elemei:

- Az érintett gyerekek és családok felkutatása, bevonása és bent tartása a programban.
- A gyerekeknek és a szülőknek szolgáltatások biztosítása.
- Gyerekek komplex képességfejlesztése életkoruknak megfelelő játéklehetőségek, különféle foglalkozások révén.
- Gyerekek és szülők közös együttes tevékenységei, szülői kompetenciák fejlesztése.
- Gyerekek egészségével kapcsolatos tanácsadás, gondozás, szűrés szervezése stb.
- Sajátos nevelési igényű gyerekek és családjuk támogatása, beleértve a szakosított szolgáltatásokhoz való hozzáférés megszervezését is.
- Családok és szülők szolgáltatásokkal, tanácsadással történő támogatása, a szülők foglalkoztathatóságának javításával kapcsolatos tevékenységek.
- Szülők bevonása pl. laikus segítőként, önkéntesként a program működtetésébe.
- Tájékoztató anyagok, információk biztosítása pl. családi ellátásokról, továbbtanulási lehetőségekről stb.
- A segítő szakmák koordinációja, a gyerekekre és családjukra irányuló programok, szolgáltatások összehangolása.
- Roma asszisztensek bevonása.
- Civil szervezetek bevonása.
- Helyi és térségi hálózatépítés, együttműködések erősítése.
- A térségből szakképzésben, felsőoktatásban tanuló fiatalok bevonása önkéntesként (pl. gyerekes családokkal való kapcsolatfelvétel és kapcsolattartás, fejlesztési munkába való bekapcsolódás, gyerekfelügyelet, rugalmas napközbeni ellátási formák kialakításában való közreműködés), későbbi lehetőséggel helyben maradásuk támogatására (pl. tanulmányaik befejezéséhez ösztöndíj biztosításával, a lakhatás támogatásával).

Az elérés nehézségeinek feltárása, elemzése

Bár a szülők elérésének nehézségeiről külön célzott kutatási program nem készült, de két forrásból nyerhetők adatok a bevonással kapcsolatban. Az egyik a gye-

rekházak által vezetett dokumentációs rendszer, a másik az 5.2.1 „A gyerekesély program országos kiterjesztésének szakmai-módszertani megalapozása és a program kísérése” című pályázat, a „Gyerekházak belső világa” c. kutatási programjának adatai. A kutatás kitért a gyerekházak és partnereik közötti kapcsolatok feltérképezésére, az együttműködések jellemzőire, a kommunikációra.

A Biztos Kezdet Gyerekházak munkatársainak egyik fontos feladata e családok felkutatása, és a programba történő bevonása, benntartása – kiemelt hangsúlyt fektetve a település legrosszabb helyzetben lévő családjainak elérésére –, és a szolgáltatás igénybeviteléhez szükséges motiváció kialakítása. A Gyerekházak többéves tapasztalatai is azt igazolják, hogy ez az egyik legnehezebb és legösszetettebb feladat. Nemzetközi tapasztalat eredménye – a brit „Sure Start” program – is hasonlókat mutat[7]. A legrosszabb körülmények között, legnagyobb szegénységben élő családok elérése és bevonása a legnehezebb.

Mit jelent a szülők bevonása?

A bevonás/bevonódás egy olyan folyamat, amelyben a szülő megismerkedik a gyerekház szolgáltatásaival, működésével majd a saját maga életére és lehetőségeire értelmezi azt. A folyamat a Gyerekház településen történő megjelenésével kezdődik. A megismerkedésnek alapvető összetevője a MOTIVÁCIÓ. A szülő számára – akármilyen alacsony iskolázottságú – értelmet kell, hogy kapjon a gyerekház által végzett munka, értenie kell, hogy ez mit jelent a saját gyereke szempontjából, és a folyamat részesévé kell válni.

A közös munka során a szülők aktívan kapcsolódnak a Gyerekház munkájába, igénybe veszik a Gyerekház által nyújtott szolgáltatásokat, és a gyerekház közösség részévé válnak. A Gyerekház által közvetített hatásrendszer az egész család életét befolyásolhatja. A bevonás tehát egy olyan komplex folyamat, amelynek összetevői, történései térben és időben párhuzamosan zajlanak (Gyerekházak belső világa Gyerekesély projekt 2012).

Markáns eleme ennek a településen élő családok *tájékoztatása*, a család első találkozása a Gyerekházzal, amely még nem biztos, hogy személyes találkozás a munkatársakkal. A családok elérésének módja helyspecifikus; a Gyerekház szolgáltatásainak mibenlétéről, mindennapi működéséről, programjairól, szolgáltatásairól tájékoztatják a szülőket oly módon, hogy a szülő számára jól értelmezhető legyen. Ez lehet rövid tájékoztató anyag, lehet referenciaszemélyen keresztül, vagy akár személyes megkeresés is. A tájékoztatás formájának megválasztásánál mindig fontos szempont, hogy az adott településen milyen szükségletek jelent-

keznek, és milyen erőforrásokra lehet támaszkodni. A családokkal való kapcsolat kialakításának eleme a családok felkeresése otthonaikban. Olyan helyen zajlik a találkozás, ahol a szülő a saját környezetének biztonságában van. Ezekben a találkozásokban a *személyesség* megteremtése fontos feladata a munkatársaknak. Ez lehet majd az alapja a szülővel valós *partneri kapcsolat* kialakításában.

A családok elérésében segítséget jelenthet a gyerekházi munkatársak számára a gyerekházon kívüli szakemberek közreműködése is (védőnő, gyerekjóléti szolgálat munkatársai). További segítséget nyújthatnak a családok tájékoztatásában a gyerekház településbe történő beágyazódásában: a településen dolgozó házi orvos, házi gyerekorvos, a településen működő nevelési-oktatási intézmények munkatársai, a helyi civil szervezetek, egyházak, esetleg a Roma Nemzetiségi Önkormányzat.

Ezen intézmények, szolgáltatások különböző módon kapcsolódhatnak a Biztos Kezdet programhoz. Részt vehetnek a szülők tájékoztatásában, megszólításában, építve az általuk már kialakított személyes kapcsolatokra. Az újabb családoknak a bevonásában lényeges a szerepe, hatása azoknak a családoknak, akik már a Gyerekházba járnak. A Gyerekház megítélésében, elfogadásában sokat segíthetnek a településen élő „**kulcsemberek**”, olyan emberek, akiknek a véleménye fontos a közösség számára. Az esetek jelentős részében ők a helyi döntés hozók, a helyi politika meghatározó alakjai, vagy éppen helyi intézmények vezetői. Azonban sok esetben olyan emberek, akiknek a közösség előtt szavuk van, és a közösség informális vezetőiként vannak hatással helyi életre. Ilyen lehet például a postás, boltos, ez helyenként változó.

Meghatározzák a bevonás sikerességét természetesen a Gyerekházban folytatott tevékenységek, szolgáltatások, a ház napi programjának kialakítása, és nem utolsósorban a Gyerekház légköre. A Gyerekházban folytatott tevékenységek csak abban az esetben lesznek vonzóak a szülők és gyerekeik számára, ha valós igényeikre reagálnak. Ha olyan tevékenységek lesznek ezek, amelyekben a szülők és gyerekek egyaránt jól érzik magukat.

Látható, hogy a Gyerekházak programjaival elért, és a kora gyerekkori munkába bevont szülők szemléletében, mindennapi életében, a gyerekneveléssel kapcsolatos gondolkodásában pozitív változás történt. A kihívást változatlanul azok a szülők jelentik – ők azok, akik a leginkább rászorulanak a segítségre –, akik „nem érhetők el”, a bevonásukra vonatkozó kísérletek kudarcot vallottak.

Jelen formában a TÁMOP 5.2.1 kiemelt program feladata olyan szakmai támogatás nyújtása a kistérségekben a mentorhálózaton, a kora gyerekkori szakértők rendszerén keresztül, ami segíti felkészíteni és továbbképezni a gyerekházi

munkatársakat arra, hogy az alacsonyan képzett vagy képzetlen szülőket gyermekeik nevelésének részesévé tegyék, illetve egy olyan programot dolgozzanak ki, amely lehetővé teszi a szülők folyamatos bevonását a gyerekházi életbe.

Jegyzetek

- » [1] Az Európai Gazdasági és Szociális Bizottság véleménye – Gyermekszegénység és gyermekjólét (feltáró vélemény), (2011/C 44/06) [online] [2015.04.12.] <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:044:0034:0039:HU:PDF>
- » [2] 47/2007. (V. 31.) OGY határozat és „Legyen jobb a gyerekeknek!” Nemzeti Stratégia, 2007-2032. [online] [2015.04.12.] <http://www.complex.hu/kzldat/o07h0047.htm/o07h0047.htm>
- » [3] U.o.
- » [4] Gyerekesély program. [online] [2015.04.12.] <http://gyerekesely.eu/a-projekt>
- » [5] Szilvási Léna et al. (2009): *A Biztos Kezdet Gyerekházak hálózatának szolgáltatási és szervezeti modellje* Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet, Budapest. [online] http://www.biztoskezdet.hu/uploads/attachments/03_01_Biztos%20Kezdet%20Gyerek hazak%20Szervezeti%20es%20Szolgáltatasi%20Modell.pdf [2014. dec.12.]
- » [6] Gyerekházak belső világa. [online] Gyerekesély program honlapja. [2015.02.04.] http://gyerekesely.eu/wp/category/szakmai_anyagok/
- » [7] Sure Start Program Guide [online] [2015.01.15.] http://www.dodea.edu/Curriculum/eChildhood/upload/guide_surestart.pdf

Bibliográfia

- » 15/1998. (IV. 30.) NM-rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről. [online] Net.jogtár [2015.04.12.] http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99800015.NM
- » 1997. évi XXXI. törvény a gyerekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról. Gyermekjóléti alapellátások. A gyermekjóléti alapellátások célja. VI. fejezet 38. §/A. [online] Net.jogtár [2015.04.12.] http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700031.TV
- » Andor Mihály – Liskó Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Budapest : Iskolakultúra Kiadó, 2000. 264 p.
- » Balázs István (szerk.) (2009): *Módszertani ajánlások a gyerekekkel, a szülőkkel és a közösségekkel végzett munkához a Biztos Kezdet program munkatársai számára. Módszertani kézikönyv II. kötet. Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet – Gyerekesély projekt 2009.* [online] Fehér Kereszt Gyermekvédő Alapítvány honlapja. [2015.04.12.] <http://www.feherkereszt.hu/2012/data/userfiles/file/tudastar/szulokkotet.pdf>
- » Csapó Benő (2002): *A képességkutatás eredményeinek alkalmazása az iskolák összehasonlító értékelésében*. In: Kárpáti Andrea (szerk.): *A tudásalapú társadalom pedagógiája: II. Országos Neveléstudományi Konferencia: Budapest, 2002. október 24-26.: program, tartalmi összefoglalók*. Budapest : MTA Pedagógiai Bizottság, 2002. 128.p.

- » Darvas Ágnes – Tausz Katalin (2006): Gyermekszegénység [online] Gyerekesély program honlapja. [2015.04.12] http://gyerekesely.eu/wp/wpcontent/uploads/2014/07/gyermekszegenyseg_darvas_tausz.pdf
- » Gyerekházak belső világa. [online] Gyerekesély program honlapja. [2015.02.04.] http://gyerekesely.eu/wp/category/szakmai_anyagok/
- » Györgyi Zoltán – Kópatakiné Mészáros Mária (2011): Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények. In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): Jelentés a Magyar közoktatásról 2010. Budapest : Oktatókutató és fejlesztő Intézet, 2011. 363-395 p.
- » Heckman, J. J. – Masterov, D.V. (2007): The Productivity Argument for Investing in Young Children. Cambridge (MA) : National Bureau of Economic Research, 2007. 99 p. [online] National Bureau of Economic Research honlapján [2015.04.12.] <http://www.nber.org/papers/w13016.pdf>
- » Keller Judit – Mártonfy György (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a Magyar közoktatásról 2006. Budapest : Oktatókutató és fejlesztő Intézet 2006. 377–412 p.
- » Kópatakiné Mészáros Mária: Szülők bevonásának erősítése- Módszertan-tár bővítése, továbbfejlesztése. [online] Gyerekesély program honlapja. [2015.01.14.]http://gyerekesely.eu/wp/category/szakmai_anyagok/
- » Nemzeti társadalmi felzárkózási stratégia – mélyszegénység, gyermekszegénység, romák. (2010-2020) [online] Gyerekesély program honlapja. [2015.04.12] http://gyerekesely.eu/wp/wp-content/uploads/2014/09/1.B_NTFS.pdf
- » Radó Péter (2000): Esélyegyenlőség és oktatáspolitiká. [online] [2015.01.16.] <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00034/2000-01-ei-Rado-Eselyegyenloseg.html>
- » Radó Péter (2003): A leszakadó, hátrányos helyzetű társadalmi csoportok oktatásának, képzésének lehetőségei a tudásalapú társadalomban. In: Mayer József, Singer Péter (szerk.): A tanulás kora. Fel-
nőttoktatási Akadémia 2002. Budapest : Országos Közoktatási Intézet, 2003. 41-50. p.
- » Szilvási Léna et al. (2009): *A Biztos Kezdet Gyerekházak hálózatának szolgáltatási és szervezeti modellje* Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet, Budapest. [online] [2014. dec.12.] http://www.biztoskezdet.hu/uploads/attachments/03_01_Biztos%20Kezdet%20Gyerekhazak%20Szervezeti%20es%20Szolgáltatasi%20Modell.pdf
- » Schweinhart, L. J. – Montie, J. – Xiang, Z. – Barnett, W.S. – Belfield, C. R. – Nores, M. (2005): Lifetime Effects. The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40. Ypsilanti (MI) : High/Scope Press, 2005. 239 p.

Nem mese ez, gyermek! Gyerekkönyvek üzenete

A tanulmány a legfiatalabbaknak szóló olvasmányok néhány jellegzetességét foglalja össze. A gyermekeknek szóló könyvek kiadása az elmúlt évtizedekben a könyvkiadás legdinamikusabban növekvő ágazata volt, a minőség azonban nem feltétlenül tartott lépést a mennyiséggel. A kisgyermekeknek szóló könyvek tartalmában, képi világában és népszerűsítésében is egyre nagyobb hangsúlyt kapnak a piaci szempontok, háttérbe szorúlnak a gyerekkori sajátosságok, különleges igények, a szerzők a szülők megnyerésén fáradoznak az eladásszám növelése érdekében. A felnőttek saját kulturális élményeikre ismerhetnek a könyvek sorozatjellegetében, a didaktikus mondanivalóban és az akciófilmekbe illő fordulatokban, a sikeres könyvek körüli brandépítésben. Mindennek ellenére a mesélés, a gyerekekkel való közös olvasás továbbra is a szülő-gyerek kommunikáció fontos része marad, és jelentős mértékben enyhítheti a színvonalatlan olvasmányok kockázatait.

A gyermekeknek szóló olvasmányok ritkán kerülnek a közérdeklődés homlokterébe. Évtizedek múlnak el, mire a téma – akkor sem túl sok szenvedélyt kiváltva – tárgyává válik néhány bírálóknak, szakemberek közötti vitáknak. Az elmúlt fél évszázad nagyobbik felében egyébként is úgy tűnt, hogy a televízió végképp egyeduralkodóvá vált a gyerekek informálásában és a szórakoztatásban. Az érdekeltek közül sokan ma is nosztalgiával emlegetik a könyveket; tartja magát az a nézet, hogy a nyomtatott anyag mintegy erkölcsi fölénnyel rendelkezik a mind többfajta képernyő csalóka látványosságával szemben. Tény, hogy az olvasás, illetve a képhordozó médiumokkal való foglalkozás – ahogyan ezt a modern médiavilág kutatói már évtizedekkel ezelőtt rögzítették – eltérő aktivitást kíván a gyerekektől (Kósa–Vajda 1997). Az olvasott szöveg megértése mindenképpen nagyobb intellektuális erőfeszítést igényel, mint a képi információk feldolgozása (Strasburger és mtsai 2009). Nem lényegtelen szempont ezen túl, hogy az olvasás megkívánja a felnőtt közreműködését, vagy életkori határhoz kötött. A könyvet meg kell sze-

* Prof. Dr. Vajda Zsuzsanna • vajda.zsuzsanna@gmail.com

rezni (venni, kölcsönözni), a gyerekekhez eljutó szöveg ismertté válik azok számára, akiknek fontos a fiatal olvasók lelki harmóniája. Az elektronikus médiumok térhódítása ellenére a szakemberek arra hívják fel a figyelmet, hogy az olvasmányoknak továbbra is fontos szerepük van a kisgyermek nevelésében: a mesélés, képekről, történetekről való beszélgetés a szülővel való kommunikáció fontos tartozéka, amelynek sokrétű üzenete van a gyerekek számára (Nyitrai 2010).

A gyerekeknek szóló olvasmányok elemzői azonban a legtöbbször a hagyományos mesék – tündérmesék, állattörténetek – sajátosságaival, hatásaival foglalkoznak (Komáromi 1999; Boldizsár 2004; Nyitrai 2010). Csakhogy az elmúlt évtizedekben zajló társadalmi változások nem hagyták érintetlenül a gyermekirodalmat sem. Ahogyan más korokban, a mai gyerekkönyvek is a kortárs kultúra hordozói, ez a kultúra azonban – a retorika ellenére – egyre kevésbé veszi figyelembe a gyerekek valódi érdekeit. Fontos, hogy a szülők és a szakemberek informáltak legyenek azzal kapcsolatban, hogyan válasszák ki a gyerekek olvasmányait, ruházzák fel a gyerekeket nagyobb tudatossággal a rejtett üzenetekkel kapcsolatban. Írásommal ebben szeretnék segíteni.

Gyerekvilág a 21. században

A gyerekek életét befolyásoló gazdasági-társadalmi változásokról, másokkal együtt e tanulmány szerzője is több írásában foglalkozott (Vajda 2008; 2009). A témában immár klasszikusnak mondható amerikai szociológus pár, Steinberg és Kincheloe (1997) szarkasztikusan, a világszerte elterjedt édességre utalva „kinderkulturaként” aposztrofálja azokat a szintén immár globálisan jellemző társadalmi körülményeket, amelyek között a gyerekek felnevelkedésének feltételeit mindinkább gazdasági szervezetek kereskedelmi érdekei, és nem a gyerekek életkori sajátosságai, érdeklődése alakítják. Bár minden a fogyasztásról szól, egyre kevésbé fontos maga a fogyasztó. Semmi nem gátolja, hogy forgalomba kerüljenek például az egészségre ártalmas adalékokkal kezelt élelmiszerek, ismeretlen mellékhatású gyógyszerek. Az emberek többsége jóhiszeműen nem feltételezi, hogy a piaci érdekek a gyerekneveléssel kapcsolatos árucikkek terén is háttérbe szoríthatják a gyerekek valódi érdekeit. A hétköznapi használati tárgyak esetén még csak-csak lelepleződik (alkalmanként tragikus következményekkel), hogy a bébihordozó veszélyes, a szemmel verés elleni borostyánlánc a kicsi nyakára tekeredhet [1], vagy a játékhoz használt festék egészségre ártalmas. A kultúra területén azonban jóval nehezebb a dolgunk: az esetleges ártalom, kedvezőtlen hatás az elektronikus médiumok, de különösen az olvasmányok terén nehezebben ki-

mutatható, kevésbé direkt, és a hatása esetleg más körülményekkel összegződve csak évekkel később mutatkozik. Nem árt azonban tudni, hogy a termékek előál-lítói ezen a téren sem gátlásosak. Jellemző példa a bébitelevíziók és videók esete. Magyarországon is több, beszélni még nem tudó, két éven alul gyerekeket célzó televíziós csatorna működik, bőséges a választék a bábiknek szóló „fejlesztő” vide-ókból is. Holott egy igen tekintélyes grémium, az Amerikai Gyermekgyógyászati Társaság (AAP, American Academy of Pediatrics) [2] évtizedek óta hangoztatott, kutatásokkal alátámasztott álláspontja szerint a két évnél fiatalabb gyermekek szá-mára nem ajánlott a képernyő bámulása; látási zavaroktól az elhízásig sok min-den összefüggésbe hozható a képi médiumokhoz való túl korai hozzáféréssel. Mindennek ellenére tömegével készülnek az mobiltelefonon, számítógépen hasz-nálható alkalmazások is: hadd szokjanak hozzá a gyerekek életük szinte első per-cétől a fogyasztói lét legfontosabb tartozékához, a képernyőhöz.

Nem teszi egyszerűbbé a helyzetet, hogy az élet minden területén tűnőben van a gyerekek védett világa, amelyben az elmúlt másfél-két évszázad során igye-keztek megteremteni a számukra a fokozatosságot a felnőtt világ megtapasztalá-sában. Mind összetettebb feladatok várnának a szülőkre, ám a családi keretek is egyre sérülékenyebbek, és ha formailag érintetlennek látszanak, akkor sem min-dig nyújtanak kellő biztonságot. Ahogy globálisan, úgy a hazai népesség köré-ben is zsugorodik a hagyományos családban, vér szerinti szüleivel felnevelkedő gyerekek aránya; a családi élet biztonságának csökkenését tetézik a szülők egzisz-tenciális gondjai, kényszerű foglalkozásváltoztatások, költözések (Somlai 2013). David Buckingham (2002) több mint egy évtizeddel ezelőtt egyenesen „a gyerek-kor haláláról” beszél e romló körülményekkel kapcsolatban. Ráadásul a nem túl rózsás „valódi” valóság mellett második valóságként léteznek a gyerekek életében a média – hívja fel Buckingham a figyelmet –, amely sokuk számára mindennapos látvánnyá teszi a durvaságot és az erőszakot, a bűnözők és a fegyverek világát, a naturális erotikát. Mindez éppúgy a mai felnőtt kultúra része, mint a privát szféra lebontása, a valamikori intim világ nyilvánossá tétele, és a gyerekeket is egyre ne-hezebb távol tartani tőle. Annál is inkább, mert a durvaság és az erőszak ma már a fiatal gyerekeknek szóló olvasmányok egyre növekvő hányadában is jelen van.

A bőség zavara

Tanulmányomban elsősorban az olvasni még nem tudó gyerekeknek szóló köny-vek néhány jellegzetességét veszem górcső alá, hangsúlyozottan a teljesség igénye nélkül, hiszen elképesztő mennyiségű gyerekkönyv várja az olvasót a könyves-

boltok polcain. A probléma jelentőségét az adja, hogy ezek azok az olvasmányok, amelyek bevezetik a gyerekeket az olvasás, az irodalom világába. Komáromi Gabriella szerint „*ha a műalkotás és a gyerekek között létrejön a kommunikáció, akkor az ő könyvükről van szó*” (Komáromi 1999, 9.). Félő azonban, hogy ez az optimista megállapítás a mai gyermekolvasmányok nem mindegyikére igaz: a kereskedelmi marketingben, televízióban bevált közönségcsalogató eszközök a gyerekirodalmat sem hagyták érintetlenül.

Választékban ma kétségkívül nincs hiány. Néhány évtizede még a szegényes kínálatra, az újdonság hiányára panaszkodtak a fogyasztók, a 2000-es évektől azonban rohamosan nőtt a gyerekeknek szóló kiadványok száma. A „Gyermekirodalom” című honlapon [3] szereplő adatsor szerint a gyermekkönyvek forgalmazása a hazai könyvkiadás legdinamikusabban fejlődő ágazata: a forgalom 2001 óta több mint a duplájára nőtt, és 2013-ban a könyvkiadás egészének – ami valamivel több mint 43 milliárd Ft évente – a negyedét tette ki. Tulajdonképpen minden kapható ma, ami valaha is tetszett a gyerekeknek: Grimm, Benedek Elek, a régi kedvelt szovjet és cseh mesék, Pom-Pom, Bálint Ágnes, régi és új Disney-gyűjtemények. Emellett rohamtempóban születnek újabb opusok, a kötetek látványosan terjeszkednek a könyvesboltok helyiségeiben. Talán a Harry Potter elsőpró sikere hozta el az áttörést? Divatba jött gyerekkönyvet írni, gyerekkönyvet kiadni: a szerzők, kiadók, terjesztők felfedezték a gyerekeknek szóló könyvek piacát, még azok is, akiknek korábban nem sok közük volt a gyerekirodalomhoz: Nagy Bandó András, Müller Péter Sziámi, D. Tóth Kriszta és még sokan mások igyekeznek megszólítani a kis olvasókat. A gyerekeknek szóló könyvek kiadása jó befektetésnek látszik: Magyarországon évente 90 000 gyerek jön a világra, körülbelül másfél milliós a 14 éven aluliak tábora. És – bár sajnos sok gyerek a mesekönyvnél elemibb dolgokat kénytelen nélkülözni – több százezren vannak a potenciális fogyasztók. A gyerekeiknek azok is vesznek képes-, vagy mesekönyvet, akik maguk nemigen olvasnak, a rokonok és ismerősök is szívesen vesznek ajándékba könyvet.

Az új, üzleti alapon működő könyvkereskedelem nyomulása elől nem könnyű kitérni – a szakembereknek sem. Tanulságos Merényi Ágnes, a Móra Könyvkiadó volt főszerkesztőjének beszámolója, hogyan vívódtak a kiváló, nimbuszát ma is tartani igyekvő gyermekkönyv-kiadó munkatársai az egyik legdivatosabb szerző, Bartos Erika *Bogyó és Babóca* című könyvsorozatának ügyében. Látták a könyvek bizonyos erényeit, mégsem találták kiadásra méltónak – írja Merényi. „*Mi volt a baj? Pontosan nem tudom, talán hogy olyan »mintha« volt, és ezt nem érezte akkor kiadásra méltónak a sok Reichen, Heinzelmännchen, Kondor Lajoson, Würtzön, Kasson, Sajdikon, Bálint Endrén és Szántó Piroskán nevelkedett szem*” (Merényi,

2011). Kisvártatva azonban azzal szembesültek, hogy „6 év alatt az egyik kiadónál megjelent 15 cím, a másikonál 11, mindkettő sorozat, ezen kívül 3 verseskötet, 2 meseregény, 7 leporelló, 1 útikönyv, a statisztikát csak duzzasztaná, ha a diafilmekről, cédékről, a filmekről, majd pedig a körítésről (ördögi merchandising!), a kifestőkről, társasjátékokról is szólnék. Tessék kicsit számolni. A magas irodalomba és vizuális kultúrába vetett hitünk, és a felelős döntés nyomán támadt jó érzés azonban menten szertefoszlott, amikor megtudtuk, micsoda megasiker Bartos Erika minden könyve” (uo.).

Nyilvánvaló, hogy a siker ma jelentős részben nem az olvasmány minőségét, hanem a köréje szervezett kampányt tükrözi, ám ezt szinte természetesnek tekintik a kiadók és a szerzők. „A Berg Judit meséit rejtő Cipelő cicák sorozat nincs egyéves, de máris sikeresnek tűnik: nem csak a sikerlistákon foglal el előkelő helyet, de van kereslet az egyes cicák hasonmásaira, és cipelő cicás füzetborító is kapható” (Róbert 2004) – olvashatjuk például a népszerű Pagony kiadó honlapján. A brandépítés szokásos módszerei, elsősorban is a képi médiumokban is elsöprő hatású sorozatjelleg, a könyvekből készülő film, színdarab, társasjáték, a szereplőkkel díszített ruhák értékesítése közrejátszik abban, hogy a könyv szereplői, motívumai a gyerekek életének tartozékaivá válnak. Ha pedig ez megvalósult, csaknem mindegy, milyenek a sorozat újabb és újabb darabjai: a Harry Potter egyre érdektelenebb kötetének betűrengetege ugyanúgy hozta a milliárdokat, mint a kezdetiek, amelyekben még kétségkívül volt szerzői spiritus.

Ahogy Varró Dániel [4], kiváló gyerekversek szerzője és fiatal apa felhívja rá a figyelmet: a gyerekektől nem is várhatjuk el, hogy fejlett ízléssel válogassanak a nekik szóló olvasmányok között. Ez a szülők feladata volna, de nincs könnyű dolguk. Hacsak nem költöznek a pusztaságba, a gyerekek az élelmiszerboltban a kezébe fogják nyomni a műanyag figurát, amely egy sikerkönyv valamelyik szereplőjét mintázza, és ugyanilyen lesz óvodástársai nagyobbik felének is. Valamennyien a könyvből készült film zenéjét énekelgetik, a születésnap zsuron a sikerkönyv alapján készült társasjátékot játsszák. Ennek megfelelően alakulnak a gyerekek kívánságai, és fenyeget az a veszély is, hogy aki nem ismeri a divatos szerzőket és hősöket, könnyen kirekesztődhet a társai közül. Márpedig ezt egy szülő sem akarja.

A piaci szereplők többsége gyaníthatóan tudatosan nem igyekszik támpontokat adni a gyerekkönyvek vásárlóinak az eligazodásban. A legtöbb könyv hátoldalán ma már hiába keressük, melyik korosztálynak ajánlható. Más esetekben az ajánlás túl tág életkori csoportot jelöl meg, (pl. 4–12 év), ami lényegében ugyanaz, mint a semmi: több világ választja el a négyéves óvodást a régóta önállóan olvasó,

kamaszodó tíz-tizenkét évesektől. A mai könyvek fülszövege, ismert szakemberek ajánlásai szintén inkább promóciónak tűnnek, mint szakszerű tájékoztatásnak. Hosszasan kell keresgélni az interneten, ha akár a legnépszerűbb sorozatról valódi bírálatot szeretnénk olvasni: közhelyes dicséret árad minden csatornán. A sztárolt szerzők könyveit értékelni ma egészen mást jelent, mint néhány évtizeddel ezelőtt: a bírálat nem a szerző tehetségének vagy erőfeszítésének értékelése, hanem ártó beavatkozás üzleti érdekeibe. Ha alkalmanként akad is vállalkozó, aki megfelelő nyilvánosságot is tud teremteni – a blogok, fórumok néhány száz embert elérő világa nem számít ilyennek –, durva fogadtatásban lehet része a profitjukat veszályban látók köréből [5].

Picik és kicsik

A következőkben rátérünk annak vizsgálatára, hogyan érhető tetten a piaci szempontok előtérbe kerülése néhány divatos, tömegsikerrel elért, kicsiknek szóló olvasmány tekintetében. A gyerekeknek szinte minden tetszik, a bölcsődés és óvodáskorúak számára – miként Szombathelyiné Nyitrai (2010) felhívja rá a figyelmet – legalább olyan fontos a mesélő szerepe és maga a helyzet, hogy mesélnek nekik, mint a szöveg. Az eladásszám növeléséhez elsősorban tehát a szülőket kell megnyerni, annál is inkább, mivel ők hozzák meg a vásárlásról szóló döntést. A felnőttek megszólítása a gyerekkönyvekben nem újkeletű dolog: a nekik szóló burkolt üzenetek, „összekacsintások” korábban is tartozékai voltak a gyerekirodalomnak, sőt igazán jó gyerekolvasmánynak az számított, ami a felnőttek körében is népszerű maradt. A klasszikus gyerek- és ifjúsági irodalomban bőven találkozzunk ilyen példákkal a *Micimackótól* a *Mézga családon* keresztül a *Süsü, a sárkányig*. Bátran kimondhatjuk, hogy ez a valóban jó gyerekirodalom egyik legfontosabb ismérve.

A mai sikerkönyvek esetén azonban egyre gyakrabban érezhetjük úgy, hogy a szerző elsősorban a szülőnek üzen, vele lép – mintegy a gyerek feje fölött – kapcsolatba. A mostani gyerekkönyvek nagy részében ugyanis – eltérően a hagyományos meseirodalom módszerétől – a szülő megszólítása nem a felnőttek soha el nem múló meseigényét elégíti ki, nem is a humorérzékükhöz szól, hanem – más gyermekgondozási cikkek marketingstratégiájához hasonlóan – hamis illúziókat ébreszt a gyerek okulásával kapcsolatban, a szülői hiúságot legyezgeti, vagy a felnőtt akció- és horrorirodalom elemeit rejti el a gyerekeknek szóló történetekben.

Így például se szeri, se száma a „0–3 éves” gyerekek számára készült oktató matricás gyűjteménynek, fejlesztő könyveknek. Már kéthetes babáknak készülnek különböző „tudományos ábrákat” tartalmazó könyvek, amelyek úgymond

„stimulálják a kiscsecsemő idegrendszerét” (Deákné 2013a). A laikus szülőnek fogalma sincs róla, hogy a néhány hetes csecsemő elsősorban az emberi arc sé-májára reagál, egyáltalán nem törődik „kontrasztos állapotokkal”, az idegrendszere pedig még jó ideig a spontán tapasztalatok és a szeretetteljes bánásmód hatására fejlődik. Jelentős készletre bukkanhatunk a néhány hónapos gyereket könyvből beszélni, számolást, színeket, állatok neveit tanító könyvekből is. „Ismerd meg a tarkabarka, vidám világot!” – biztatják a gyerekeket.

A „fejlesztés” valamilyen mértékben szinte minden, kisgyermekeknek szóló könyvben jelen van, ártatlanabb és kevésbé ártatlan formában. A kicsikre ugyan az érettségüknek nem megfelelő ismeretek többnyire nincsenek hatással, de az olvasást, a gyerekekkel való foglalkozást más kontextusba helyezi, ha a szülő azt várja, hogy a gyerek produkálja a könyv szerzői által megfogalmazott képtelen teljesítményt. Az eredetileg belga kiadású, néhány hónapos kis „olvasónak” szóló könyvecske, amely az *Első szótáram* elegáns címet viseli, azt „üzeni” a gyerekeknek, hogy nézegessék anyával és apával a könyvet, és válaszoljanak az abban szereplő kérdésekre. Egy másik szerző, Deákné B. Katalin (2013b) [6], miközben arra biztatja a szülőket, hogy már fél éves korában is könyvből (az ő könyvéből) tanítsák a kisbabát, szintén azt ajánlja a néhány hónaposok szüleinek, hogy „megállapítások és kérdések segítségével bővítsék a baba ismereteit”. A bölcs tanácsok között szerepel, hogy a szülő maga is válaszolhat a kérdésekre, ha a baba még erre nem képes – vagyis minden létező esetben, hiszen a beszédértés kezdeteiig még hosszú hónapok telnek el. Ám aki ezzel nincs tisztában – és a laikus szülők többsége nincs – annak az a homályos érzése támadhat, hogy a gyereke le van maradva. Igaz, így válik valamilyen fizetős fejlesztés megfelelő alanyává. Nincs szükség könyvre a színek tanulásához (Scarry 2012), a szavakat, a formákat és a számokat sem „első szótárukból” fogják megtanulni a kicsik (Alexandra, n. n. 2012). Az okítás kiterjedt mozgalma miatt könnyen háttérbe szorulnak a konkrét ismeretet nem tartalmazó versikék, mondókák, énekek – pedig ritmikus szövegekből a magyar nyelvben igazán nincs hiány –, vagy a csak a történet kedvéért való mesélés. Kár, mert a tréfás versek, mondókák közös ismételtetése lényegesen hatékonyabb elősegítője a világ megismerésének, mint a kisgyermek felfogóképességét, gondolkodásmódját meg sem érintő didaktikus könyvecskék.

Képek és mesék

A szöveggel való igazi kapcsolat értelemszerűen csak azután alakul ki, hogy a gyerekek valamennyire megtanultak beszélni. 3 és 7 éves koruk között az ízlésük,

érdeklődésük több korszakos változáson megy keresztül: kezdetben az egyszerű, a mindennapi életről szóló rövid történeteket, az állatmeséket, a tréfás, ritmikus szövegeket kedvelik, míg 3–4 éves korban eljön a valódi (egyelőre még rövid, kevés szereplős) mesék korszaka (Nyitrai–Darvai 2013). Az óvodás gyerekeknek szóló könyvek elengedhetetlen tartozéka a képi világ is: a meseirodalom klasszikusait, a *Nils Holgersont*, a *Micimackót*, vagy a Szutyetjejev, orosz szerzőtől származó *Vidám meséket* – jó néhány más társukkal együtt – nem is tudnánk más illusztrációkkal elképzelni.

A mai gyerekkönyvek kínálatában ezen a téren is uralkodik a tarkaság, mind minőségi, mind mennyiségi értelemben. Találkozunk esztétikus és szép illusztrációkkal, de a minimalista megoldások tobzódásával is. A Disney harsány, nagy formátumú alakjai a gyerekfilmek és bevásárlóközpontok szín- és formavilágával kapcsolódnak össze. Így a szofisztikáltabb ízlést taszító voltuk ellenére bőven találunk maguknak közönséget is – főként azok köréből, akiknek a számára ez a környezet jelenti majd a menekülést sivár, perspektívátlan életükből.

Újszerű, bár nem feltétlenül minta értékű hagyományt teremtett a már említett Bartos Erika, a „legkisebbek bestsellerei”, a *Bogyó és Babóca* sorozat, valamint a saját családi életéből merített epizódok hosszú füzérjét közreadó *Anna, Peti és Gergő* könyvek szövegének és ábráinak szerzője. Az nem ritkaság, hogy a gyerekkönyvek szerzői maguk illusztrálják a könyveiket: a műfaj nagy klasszikusai közé tartozik Beatrix Potter, de ezt a megoldást követte Marék Veronika vagy Szutyetjejev, a *Vidám mesék* szerzője is – sőt, az utóbbi saját bevallása szerint jobb kézzel írt, a bal kezével pedig rajzolt. Bartos kezének kisebb szerep jut, fontos segítőtársa a számítógép, amely könnyűszerrel felhasználható a minimális számú elemet tartalmazó, *pont, pont, vesszőcske* figurák előállításában. Az igénytelen képi világot sokan bírálják Bartos Erika könyveiben (csakúgy, mint szövegeinek szegényességét, a nyelvi kreativitás hiányát (l. pl. Németh 2011). A kis figurák a gyerekrajzokra emlékeztetnek, de mégsem azok: túl szabályosak, és hiányzik belőlük az élet. Ürességük különösen akkor lesz feltűnő, ha Marék Veronika vagy Réber László rajzaival hasonlítjuk össze őket. Az utóbbiak rajzai is csupán néhány vonalból állnak, de humoruk van, mozognak, élnek – igaz, évi 5–6 új könyv tömeggyártásához kevésbé alkalmasak. Ugyanakkor eltűzöttak a bírálók aggodalmait: a néhány éves gyerekközönség számára még nem zavaróak a minimalista ábrák, a különbség legfeljebb abban van, hogy a Bartos Erika-könyvek valószínűleg nem maradnak a cseperedő gyerekek kedvelt és később is gyakran elővett olvasmányai; rövid ideig tartó népszerűség után gyorsan a kisebb gyerekekhez, a kamrába vagy a pincébe kerülnek.

Mankók a szülőknek

Bőséges a választék a szülőknek szóló tanácsok tekintetében is. A szobatisztaságra szoktatásról különösebb keresgélés nélkül is egy félpolcnyi könyv kínálja a jobbnál jobb módszereket: a klasszikus nevet hordozó S. Grimm (2014) munkájának egyenesen „*A kis klotyókirály*” címet adták a hazai fordítók; A. Frankel (2015) pedig külön bilikönyvet írt a lányoknak és a fiúknak.

A lázmérés (Bartos 2012a), a WC-használat, az elalvás és a sebes térd ellátása (Bartos 2012b) megismertetésének még lehet is némi haszna. Legfeljebb az az elgondolkodtató, hogy hovatovább nincs is olyan lépése a gyerekek életének, amelyhez ne kínálnának jó tanácsokat. Nem volna jó mégis valamit meghagyni a szülőknek? Hátha volnának saját ötleteik, mivel vigasztalják a gyereket, ha elesik, hogyan nyugtassák, ha lázas, lehet, hogy még a bilizéshez is ki tudnának ötölni saját, a gyerek egyéniségéhez illő praktikákat.

A didaktikus könyvek másik nagy csoportja a gyereki élet konfliktusaiban akar segíteni, vagy erkölcsi üzenetek hordozója: szerepel a hiszti, a kistestvér, az óvoda- és az iskolakezdés (Finy, 2009a, 2009b), és sok más téma is. Ilyenfajta könyvek is mindig bőséggel voltak a gyerekeknek szóló fikcióban, de mind az üzenetek, mind a csomagolásuk nagy változékonyságot mutat. A szerzők számára, úgy látszik, ismeretlen a szakértők értelme: a mese lényege illan el, ha nyilvánvalóvá válik a tanítási szándék (Nyitrai 2010).

A mindennapi élet konfliktusai, a testvérféltékenység, a szülők távolléte, vagy az irántuk érzett harag, a bírálat vagy szidás miatt érzett sérelem feldolgozásához – miként erre Bruno Bettelheim immár klasszikusnak mondható könyve [7] rámutat – a mesék szimbolikus világa a legalkalmasabb. A mostoha gonoszságát hallva a gyerekek személyi életől megfosztva élhetik újra, értékelhetik át a saját szüleikkel szemben alkalmanként szükségképpen érzett indulataikat, a jó és rossz mesebeli testvérek esetében szintén ráismernek saját élményeikre, tapasztalataikra. Ám ahogyan a filmeket és a televíziót érő bírálatok kapcsán gyakran megfogalmazódik, a klasszikus mesék is tartalmaznak félelemkeltő, naturális részleteket. Vajon a nagymamát és Piroskát bekebelező farkas, a Jancsi és Juliska által a kemencébe hajított boszorkány, vagy a mostohalánya szívét követelő mostoha a Grimm-mesékben kevésbé félelmetes, mint az, amikor egy gyerek szembesül a szülés vagy a válás naturális tényeivel?

A kérdésre a valódi mesékkel való sok évtizedes tapasztalatok adják meg a választ. A jó mesék sajátossága, hogy az olvasó számára világos: a képzelet világában, és nem a valóságban zajlanak. A klasszikus meséknek már a kezdete – *hol volt, hol*

nem volt – a létező világon kívülre helyezi a cselekményt. Az óvodás is tudja, hogy az állatok nem tudnak beszélni, mézeskalácsból nem épülnek házak, és a farkas bendőjében nem fér el a nagymama. A klasszikus mesék szorongást keltő hatásától véd a biztonság is, amit a mesék szerkezete rejt: a végén a jók mindenképpen elnyerik a jutalmukat, a rosszak pedig a büntetésüket (Boldizsár 2004).

Oktalan szorongást azok a szövegek váltanak ki, ahol nem mesebeli, hanem valódi szülőfigurákra kell haragudni, ahol erkölcsi támpontok nincsenek, és elvész a gyerekek számára a fogódzó azzal kapcsolatban, mi zajlik a valóságban, és mi a fantáziában. Nagyon is félelmetes a mágikus gondolkodás korszakában lévő óvodás számára, amikor azt olvassa Finy Petra (2009) könyvében, hogy az édesanyjuk méhében fejlődő kistestvér szendvicznek nézi az anya testét és eszik belőle. A tetejében ostoba hazugsággal traktálják: az anyának azért kell kórházban szülni, mert otthon nincs olyan olló, amellyel el lehet vágni a köldökzsinórt. És vajon el tudja képzelni az óvodás, hogyan segítenek az orvosok, hogy az édesanyja *„egy tyúktojásnyi résen keresztül ki tudja préselni a tesó strucctojás nagyságú fejét”*?

A posztmodern tarkaságban nemcsak az elborzasztással, hanem a kellemtelenségek elhallgatásával, rózsaszínre lakkozásával is találkozhatunk. Gyurkó István és Vincze Melinda munkája *„Pocak Tóni interaktív mesekönyve szülői útmutatóval”* – arról igyekszik meggyőzni az olvasót, hogy nincs annál vidámabb dolog, mint ha az ember szülei elválnak. Tóninak, a mesebeli kiskutyának csupa jó élményben van része szülei szétköltözése után: ezután nem egy, hanem több otthona lesz, és többen is fogják szeretni. Először elkedvetleníti a feladat, amikor az óvodában azt kéri: rajzolja le a családját, de amikor látja, mit rajzol, a többi gyerek megvigasztalódik: *„Nézd csak Dönci, most vettem csak észre, hogy mindenki másmilyen rajtot készített. Van olyan ovistársunk, aki a nagyszüleivel él, van olyan, aki az anyukájával és a testvéreivel, és vannak olyanok is, akiknek szintén két otthonuk van. Ahány gyerek, annyiféle rajz. És mind szép”* (Gyurkó–Vince 2009, 48). A könyvből, amelyben a szerzők saját szolgáltatásukat, a mediációt is felkínálják a szülőknek, megtudhatja az olvasó, hogy Pocak Tóninál valójában nincs is boldogabb kutyus a világon.

Valójában a szerzők nem a gyerekek számára mindenképpen kritikus helyzet feldolgozásához, hanem a képmutatáshoz, a valódi érzelmek szőnyeg alá söpréséhez kínálnak eszközöket. E gyanút megerősíti, hogy ábrák segítségével azt is gyakoroltatnák a gyerekekkel, hogyan vágjanak vidám, szomorú vagy mérges képet. Különösen pikáns az a javaslatuk, amely szerint akár vallásos a család, akár nem, *„ajánlatos a gyerekekkel elmondani egy esti imát”*.

Mindennapok

A legkisebbek nagyon kedvelik azokat az olvasmányokat, amelyekben viszontlátják saját életüket, az estéket és a nappalokat, a biciklit, a barátnőt, a macskavásárlást és a látogatást a vidéki tanyán. A kis történetek a segítségükre vannak az élmények feldolgozásában, a történetek megértésében, egyúttal átvezetést jelentenek az összetettebb, szimbolikus nyelvet használó tündérmesék világába (Nyitrai–Darvai 2013). Minden bizonnyal részben ebből fakad Bartos Erika másik sorozata, a saját gyerekeiről szóló könyvek rendkívüli sikere. Anna, Peti és Gergő történeteiben nem tükröződnek a mai családok gyakori gondjai; a három gyereket ideális feltételek veszik körül. Van apa és anya is, az anyuka főz, mos, süteményt süt, az apuka sok segítséget ad neki, a gyerekek tortát kapnak a születésnapjukon, elutaznak a vidéki nagymamához, bejárják az ország tájait, a testvérek vetélkedése békés keretek között marad. A végtelenítettnek tűnő sorozat a Bogyó és Babóca könyveknél is népszerűbb lett, óriási üzleti sikert hozva a szerzőnek és a kiadónak. A bökkenő csak az, hogy Bartos Erika közszemlére tette valódi életét, igazi gyerekei fényképét és felnevelkedésük helyszínét. Ezzel kétségkívül csatlakozott a felnőtt kultúra egyik legsikeresebb ágazatához, a pletyka- és sztori-irodalom végtelenül hömpölygő áradatához, a magánélet áruba bocsátásának jól jövedelmező üzletéhez. A felolvasó szülők nyilvánvalóan úgy érzik, hogy a valódi család életébe nyernek bepillantást: ki ne kedvelné az ilyesmit? Igaz, az olvasók egy részében viszatetszést kelt, hogy a szerző igencsak rózsaszínű mázzal vonja be a család mindennapjait, minden téren serénykedő önmagát, (névtelen) férjét és a gyerekeit.

Anna, Peti és Gergő átmenetileg sok család tagjaivá lettek – kérdés, hogy ők maguk örülnek-e neki? Későbbi életük kiradírozhatatlan eleme lesz, hogy ők voltak a híres három testvér, akiket mindenki anyjuk könyveiből ismer. Igaz, hogy jelentős az ellentétel is, a pénz sok mindenre gyógyír. A tapasztalatok szerint azonban a nem kívánt nyilvánosság súlyos lelki terhei nem mindig gyógyíthatók általa.

Fikció

Ma, amikor a védettség falai leomlóban vannak, különösen komoly a dilemma: hogyan vezessük be a gyerekeket abba a világba, amelyben a családok felbomlnak, a szülőknek időnként súlyos gondjaik vannak, a rádió, a televízió és az internet pedig folyamatosan ontja a katasztrófákról szóló híreket? Bár kétségkívül nem volna helyes a gyerekeket üvegházban nevelni, a valóság bizonyos tényei az óvodás korosztály számukra nehezen emészthetőek, még akkor is, ha nap mint

nap találkozhatnak velük. A cél az lenne, hogy a gyerekeknek szóló olvasmányok ne keltsenek újabb szorongást, hanem megérteni, feldolgozni segítsenek a nehéz helyzetet. A fájdalom, a veszély természetes bemutatása azonban nem a feldolgozást segíti elő, hanem közömbösít, az érzelmek elszürküléséhez vezethet. Márpedig már az óvodásoknak szóló könyvek között is komoly készlet található a kifejezetten csak az adrenalin szint fokozását, az elborzasztást szolgáló felnőtt filmek és könyvek klónjaiból.

A felnőtt kultúra – akció, horror, kriminális szereplők – mintáinak átvétele kapcsán a gyerekirodalom szerzői gyakran hivatkoznak arra, hogy ez érdekli ma a gyerekeket. Igaz, hogy az óvodásoknak is van igényük fordulatos történetekre, ám ezek bőségesen megtalálhatók a klasszikus meseirodalomban is. A Grimm-mesékben, Doktor Doolittle cirkuszában, vagy Süsü kalandjaiban azonban a fordulatok erkölcsi tanulság hordozói, és – mint már szó esett róla – a gyerekek bízhatnak a jó szándékú szereplők győzelmében. A mai történetek jellegzetessége ezzel szemben gyakran az öncélú naturalizmus és erőszak. A felnőttek látásmódját könnyen elhomályosítja, hogy mindez napi médiaélményeik közé tartozik, nem beszélve arról, hogy a gyerekek sokasága részesül a képernyőkön keresztül – akarva-akaratlan – felnőtt tartalommal. Talán ezért nem érzékelik, hogy nem óvodásoknak való a történet a dübörgő, lángot okádó tűzhányó közelébe merészkedő Tökma-gokról, akik csak szerencséjével, egy ott lévő felnőtt segítségével tudnak elmene-külni a forró lávafolyam elől (Berg 2014a); egy másik könyvben pedig kis híján ordító oroszlánok és sakálok martalékaik lesznek (Berg 2014b). Az óvodás számára érthetetlenül súlyos és ijesztő, hogy – szintén Berg Judit könyvében – a bicikli mi-att összevesző két kisgyerek, Bojti és Tücsök hirtelen az ismeretlen, sötét Tejúton teremnek (Berg 2007). A könyvben több, akciófilmbe illő részlet van: a gyere-kek lerepülnek az útról, minden elsötétedik a szemük előtt, majd homokszörnyek rabságába kerülnek, akikről úgy tudják, mindent befalnak, ami az útjukba kerül. Találkoznak faluromboló dróthajú szörnnyel, kóstolással kell eldönteniük, melyik az élet, és melyik a halál vize. Az idézett könyvekben nemcsak a szöveg, az ábrák is félelmetesek, fokozva azt a hatást, amit Berg konzekvensen alkalmaz: a valóság és a fikció szándékos keverését, azt, ami nemcsak a gyerekek, a felnőttek esetében is növeli a szorongást.

Feltehetően valamivel idősebbeknek szólnak, de nagyóvodás-kisiskolás stílusban illusztráltak és életkori ajánlás nélküliek a Libell kiadó könyvei: „*Kedvenceim, az életveszélyes állatok*” (Ganeri 2012), illetve a „*Kedvenceim, a kalózsok*” (Matthews 2011). Az életveszélyes állatokat kedvelő gyerekek megtudhatják, hogy vannak csipős, mérges és harapós állatok; a tigris például úgy öli meg az áldozatát, hogy

átharapja a torkát. Ám mind közül a legveszélyesebb az ember, mivel tönkreteszi az állatok élőhelyeit. (Félő, a gyerekek számára nem lesz világos, miért baj az, hogy az ember ártalmatlanít életveszélyes lényeket.) A kalózok a mai gyerekirodalom favorizált alakjai, számos nagy sikerű könyvben szerepelnek, igaz, többnyire pozitív figuraként. Ám azért bizonyára épületes tanulság lesz a gyerekeknek, hogy kedvenceiket gyakran felakasztják, kalodába zárják vagy megbélyegzik, alkalmanként fémkeretbe erőszakolják – az ábrák pedig pontosan szemléltetik, hogyan is történnek ezek a dolgok (Matthews 2011, 22).

De nemcsak az erőszakkal, az élet más silány oldalaival (piszok, szegénység, rendetlenség, környezetszennyezés) is megismerkedhetnek Geronimo és Tea Stilton (2006-), a könyvesboltok egész polcrendszerait borító, sajátos színvilágú, töménytelen kötetéből. A szerzők meglepetésre valójában nem angolok, hanem olaszok – az angolul hangzó név nyilván sokkal több vevőt csábít, mint az eredeti. A minden képzeletet alulmúlóan igénytelen történetek többnyire az egerek országában, Rágcsáliában játszódnak, a főhősök patkányok és egerek. A cselekmények helyszíneit többnyire csatornák, bűz, piszok, „almacsutkák, rohadt káposzták, megrágcsált sajt darabok” borítják. „*A kanális királynőjének különös esete*” című könyvben a patkányok bűzzel árasztják el az egerek városát: később kiderül, hogy ők valójában mindent újrahasznosítanak a föld alatt. Ám a szerzők, talán, hogy helyreüssék a munka nem megfelelő világnézeti mondanivalóját, beillesztenek a könyvbe egy kétoldalas brosúrát azzal kapcsolatban, milyen fontos, hogy újrahasznosítsuk a hulladékot. Ha a gyerekeknek nem is, a felnőtteknek biztosan érthető lesz annak a politikai üzenete, hogy a szimpatikus egerek szigetét meghódítani igyekvő harcos patkányok jelszava: „*Világ patkányai, egyesüljetek*”.

Ment-e könyvek által a világ előbbre?

Írásomban többnyire negatív példákkal találkozhatott az olvasó, pedig a könyvpiacra a jó minőség is megtalálható. Varró Dániel esetében új forrása akadt a ritmikus, tréfás mondókáknak és a kedves meséknek, Julia Donaldson bájos Graffaló (Donaldson 2012) figurája és más vidám állatai biztosan nem ijesztenek meg senkit sem. A kicsit idősebbeknek szólnak a Schneider–Wenzel–Bürger (2010–2012) szerzőpártól származó, szintén hétköznapi helyzeteket feldolgozó Bori-mesék. Az 1990-es évek végén született könyvek kedvesek, a képi világ élénk, de nem harsány, vidámságot áraszt, a háziállatokról, vidéki nyaralásról, barátkozásról szóló kis történetek a maguk egyszerűségében megfelelnek a gyerekeknek. Kedvesek és jól illusztráltak Berg Judit *Maszat*-történetei, Marék Veronika ma is aktív, és a régi,

megszokott szerzők: Csukás István, Bálint Ágnes, Vaclav Ctvrték, Richard Scarry, a soha el nem évülő népmesék és még sok minden megtalálható a polcokon – legfeljebb egy kicsit jobban kell őket keresni. Az áttekinthetetlen rengetegben biztosan találunk további értékes darabokat is, csak hogy hallatlan energiára és időre – no meg társadalmi megbízatásra – volna szükség ahhoz, hogy a szakemberek vállalkozzanak a folyamatosan megjelenő könyvek tárgyilagos minősítésére, ajánlások megfogalmazására a szülők számára. Enélkül többnyire „a piac” válogat, nem éppen minőségi szempontok alapján.

Mindent összevetve aligha elkerülhető, hogy a gyerekeink találkozzanak a silány, kommersz irodalommal. De vajon kell-e tartanunk attól, hogy elromlik az ízlésük, nem fogják értékelni a valódi irodalmat?

A gyerekek (és felnőttek) ízlését sok minden alakítja; művelt emberek is olvasnak ponyvát, szentimentális könyveket. Igaz, az ő ízlésük már kialakult, a gyerekéké pedig képlékeny. Ám az olvasás terén még mindig jóval több tere van a szülőknek és a felnőtteknek, mint a televízió, vagy a számítógép esetében: a betűk világába ők vezetik be a gyerekeket. Bátran válogassuk ki azt, amit értékesnek találunk, azzal együtt, hogy csak a kirívó esetekben (durva, természetes könyvek) érdemes mereven ellenállni, ha a gyerek valamit nagyon szeretne. Meséljünk sokat, beszéljünk a könyvekről a gyerekekkel, és bátran (bár tapintatosan) mondjuk el nekik, amit gondolunk. Ne azt emeljük ki, hogy a könyv silány – erről még aligha lehet egy óvodásnak véleménye. Hanem azt, hogy ez vagy az az esemény a valóságban nem eshetett meg; a kalózok elsősorban a könyvek hasábjain léteznek [8], és a Tökmagoknak nem lett volna szabad olyan messzire merészkedniük. Attól, hogy bizonyos dolgok a helyükre kerülnek, még lehet szórakoztató a történet, a szülői felolvasás értékét pedig növeli, hogy megosztja a gondolatait a gyerekkel. Így megtörténhet, hogy sikerül önmaguk ellen fordítani a tetszetős, ám silány könyveket, és a segítségükkel rászoktatni az óvodás, kisiskolás gyerekeket a minőségi irodalomra. Reménykedjünk benne, hogy ha rákaphat az olvasás örömére, sorra kerítik az értékesebb műveket is.

Jegyzetek

- » [1] Friss hír: a Brendon gyermekgondozási cikkeket árusító nemzetközi cég borostyánláncokat hívott vissza, mert súlyos fulladásveszélyt jelentenek a kisgyermek számára. [online] Dívány [2015.07.30] http://divany.hu/shopaholic/2015/07/30/fulladasveszelyes_borostyanlancot_hivnak_vissza/
- » [2] Children, Adolescents, and the Media. *Pediatrics*, 5. sz. 2013. november 1. 958–961. p. [online] *Pediatrics*. Official Journal of the American Academy of Pediatrics. [2015.07.30] <http://pediatrics.aappublications.org/content/132/5/958.full?sid=7c3242d7-4d1c-483f-b379-7a27bc522e8d>

- » [3] Gyermek és ifjúsági irodalom [online] [2015.07.30] <http://www.gyermekirodalom.hu/?cat=52>
- » [4] Bicsérdi Ádám (2014): Varró Dániel: „Nem akarom eltenni láb alól a gyerekeket?”. Interjú. [online] Hvg.hu [2015.07.30] http://hvg.hu/plazs/20141210_Varro_Danielinterju
- » [5] Az utóbbira példa: Szárnyathy Géza (2015): Bogyó és Babóca, a százmilliót érő idegzsába. [online] Mentális Deficit blog. [2015.06.30] http://mentalisdeficit.blog.hu/2015/04/06/bogyo_es_baboca_a_szazmilliot_ero_idegzsaba
- » Tartalmasabb bírálatokat olvashatunk a Magyar Olvasástársaság honlapján (http://www.hunra.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=857:bartos-erika-koenyvek-a-kicsik-bestsellere&catid=40:szulok-kerdezik&Itemid=62)
- » [6] Sokat elárul a szerző valódi szándékaiból, hogy a könyv fedőlapján egy hagyományos egyetemi dékáni öltözetet viselő kisbaba látható.
- » [7] Néhány évvel ezelőtt fény derült rá, hogy Bruno Bettelheim világhírű könyve, *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek* valójában plágium, Bettelheim egy Julius Heuscher nevű amerikai pszichiáter kis példányszámban megjelent munkáját alakította át némileg, és adta ki a saját neve alatt. Fischer Eszter: Egy „hamis próféta” különös története. *Fordulópont*, 23. sz. 2004/1. 21–29 p.
- » [8] Nem olyan nagy baj, ha ezúttal figyelmen kívül hagyjuk Szomáliát.

Bibliográfia

- » Bartos Enikő (2012Aa): Bogyó és Babóca sorozat. Budapest : Alexandra, 2004 –
- » Bartos Erika (2006–2009): Anna, Peti, Gergő sorozat. Budapest : Alexandra, 2006–2009.
- » Berg Judit (2007): Mesék a Tejúton túlról. Budapest : Pagony kiadó, 2007. 56 p.
- » Berg Judit (2014a): Tökmagok a tűzhányón. Budapest : Pagony kiadó, 2014. 48 p.
- » Berg Judit (2014b): Tökmagok Afrikában. Budapest : Pagony kiadó, 2014. 48 p.
- » Bettelheim, Bruno (1985): A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek. Budapest : Gondolat Kiadó, 1985. 476 p.
- » Boldizsár Ildikó (2004): Mesepoétika. Budapest : Akadémiai Kiadó, 2004. 312 p.
- » Buckingham, D. (2002): A gyermekkor halála után. Fel nőni az elektronikus média világában. Budapest : Helikon Kiadó, 2002. 372 p.
- » Deákné B. Katalin (2013a): Kontrasztos formák fekete fehérben. Budapest : Tudatos Lépés Kft, 2013. 10 p.
- » Deákné B. Katalin (2013b): Így tanítsd a kisbabádat képekkel, kérdésekkel! Budapest, Tudatos Lépés Kft, 2013. 10 p.
- » Donaldson, Julia (2005): A Graffalo. Budapest : Pozsonyi Pagony Kiadó, 2005. 24 p.
- » Finy Petra (2009A): A tesó-ügy. Budapest : Pozsonyi Pagony Kiadó, 2009. 60 p.
- » Finy Petra (2009B): Az ovi-ügy. Budapest : Pozsonyi Pagony Kiadó, 2009. 48 p.
- » Frankel, Alona (2015): Bilikönyv – lányoknak. Budapest : Pozsonyi Pagony Kiadó, 2015. 48 p.
- » Ganeri, Anita (2012): Kedvenceim az... életveszélyes állatok. Budapest : Libell, 2012. 31 p.
- » Grimm, Sandra (2014): A kis klotyókirály. Budapest : Scolar, 2014. 18 p.
- » Gyurkó István – Vincze Melinda (2009): Pocak Tóni és a válás. Interaktív mesekönyv szülői útmutatóval. Budapest : Givme 888 kft, 2009. 91 p.
- » http://www.csaladinet.hu/hirek/gyerekneveles/gyerekirodalom_hangos_mesek/15997/nagyito_alatt

- » Komáromi Gabriella (1999): Mi a gyermekirodalom? In: Komáromi Gabriella (szerk.): Gyermekirodalom. Budapest : Helikon, 1999. 7–15. p.
- » Kósa Éva – Vajda Zsuzsanna (1998): Szemben a képernyővel. Budapest : Eötvös Kiadó, 1998. 88 p.
- » Kovács Lajos (2001): Ezt érdemlitek? A pedagógus hozzászól. [online] [2015.06.25.] <http://www.jamk.hu/ujforras/011014.htm>
- » Lovász Andrea (2001): Gyermek-irodalom. Vázlat a Gyermekirodalom könyv kritikájához. [online] [2015.07.30.] <http://www.jamk.hu/ujforras/010819.htm>
- » Matthews, Rupert (2011): Kedvenceim a... kalózok. Budapest : Libell, 2011. 31 p.
- » Merényi Ágnes (2011): Szines édes, kerek, könnyen fogyasztható – mégsem málnacukor. [online] Magyar Olvasástársaság honlapja [2015.06.25.] http://www.hunra.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=857:bartos-erika-koenyvek-a-kicsik-bestsellere&catid=40:szulok-kerdezik&Itemid=62
- » N.n. (2012): Első szótáram. Budapest : Alexandra, 2012. 18 p.
- » Németh Eszter (2011): Nagyító alatt – Bartos Erika: Anna, Peti, Gergő. 2011. 3. 25. [online] [2015.06.30]
- » Nyitrai Ágnes – Darvai Sarolta (2013): A játék és a mese szerepe a kisgyermek életében, fejlődésében. In: *Iskolakultúra*, 2013. 11. sz. 73–85. p.
- » Nyitrai Ágnes (2010): A mese szerepe a szociális kompetencia óvodai fejlesztésében. In: Zsolnai A. – Kasik L. (szerk.): A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 205–232. p.
- » Róbert Katalin (2009): Tarolnak Berg Judit textilmacskaí. [online] [2015.07.30.] http://konyves.blog.hu/2009/02/23/rosszsont_cicak
- » Scarry, Richard (2012): Cicó és a színek. Budapest : Móra Könyvkiadó, 2012. 18 p.
- » Schneider, Liane – Wenzel-Bürger, Eva (2010-2012): Barátnóm, Bori sorozat. Budapest : Manó Könyvek Kiadó.
- » Somlai Péter (2013): Család 2.0. Együttélési formák a polgári családtól a jelenkorig. Budapest : Napvilág Kiadó, 2013. 228 p.
- » Steinberg, S. – Kincheloe, J. L. (szerk.) (1997): *Kinderculture – The Corporate Construction of Childhood*. Boulder, CO : Westview Press, 1997. 270 p.
- » Stilton, Geronimo – Stilton Tea könyvek (2006 –) Budapest : Alexandra Kiadó, 2006 –
- » Stilton, Geronimo (2013): A kanális királynőjének különös esete. Budapest : Alexandra, 2013. 128 p.
- » Strasburger, V. C. – Wilson, B. – Jordan, A. B. (2009) (szerk.): *Children, Adolescents and the Media*, Second Edition. Thousand Oaks (CA) : Sage Publications, 540 p.
- » Vajda Zsuzsanna (2008): A gyermekek évszázada után. In: Knausz Imre (szerk.) *Gyermek, pedagógus, pedagógusképzés*. Budapest : Új Helikon Bt, 2008. 9–28. p.
- » Vajda Zsuzsanna (2009): Siettetett gyerekek. In: Tengerdi Antal és Varga László (szerk.): *A gyermeklét alternatívái*. Sopron : Edutech Kiadó, 2009. 92–107 p.

A kisgyermeknevelés aktuális kérdései Magyarországon

A gyermekjóléti szolgáltatás, a gyermekvédelmi szakellátások, valamint a gyermekvédelmi jelzőrendszer néhány adatán keresztül azokra az ágazatközi kapcsolódásokra kívántam rávilágítani, amelyek egyfajta horizontális célrendszerként jelennek meg a gyermekekkel foglalkozó szakmák mindennapjaiban. Megközelítésem egyszerre vizsgálja az ellátórendszer strukturális kérdéseit, valamint a gyermekeket érintő problémákat a gyermekvédelem szemszögéből, érintve az elmúlt tíz év jellemző, főbb változásait a területi különbségek összefüggésében. Írásomban arra keresem a választ, hogy a gyermekellátások miképpen szolgálhatnak hatékonyabban annak megvalósulását, hogy a felnövekvő generáció fejlődésébe történő investálással, az egyéni elmaradások felzárkóztatására irányuló szolgáltatásokkal, a jövő munkaerőpiaci erőforrásainak minőségét javítja adófizető polgárokat teremt, ezzel fordítottan arányosan csökkenti a szociális kiadásokat.

Az elmúlt évtizedek társadalmi és gazdasági változásai nagymértékben hatással voltak a gyermekek életére, ennek megfelelően a gyermekekkel foglalkozó szakmák főbb kihívásai is eszerint változtak. A társadalom értékvilága, az értékek stabilitása, a gazdasági folyamatok, azoknak a családokra gyakorolt hatása alapjaiban determinálja azt a nevelési környezetet, amelyben a felnövekvő nemzedék szocializálódik. A huszadik század vége, a huszonegyedik század új kihívásokat hozott a gyermekekkel foglalkozó szakmák számára Magyarországon ugyanúgy, mint az egész világban.

A globalizáció, a technikai fejlődés, az internet térhódítása, a gazdasági válság mind alapjaiban hatotta át a családok működését, problémáit, ezzel újabb és újabb kihívások elé állítva a gyermekekkel foglalkozó ágazatokat. Látnunk kell ugyanakkor, hogy nemcsak a gyermekek szociális környezete, hanem a gyermekekkel foglalkozó szakmák, szakemberek helyzete, státusza, feladata is jelentős változáson ment keresztül a demokratizálódás, az értékek dinamikus változása és

* Sidlovics Ferenc • ferenc.sidlovics@gmail.com

a nevelés társadalmi környezetének változásával. Bonyolult családszerkezeti, gazdaságszociológiai és neveléstudományi változások alakítják együtt azt a környezetet, amelybe a születendő gyermekek fejlődése illeszkedik. Ebben a társadalmi kölcsönhatásban kell vizsgálnunk és értelmeznünk a gyermekekkel foglalkozó szakemberek feladatait, az egyes szakterületek irányait, kihívásait és az ágazatok együttműködésének lehetőségeit.

A rendszerváltást követő, értékvesztett társadalmunk kiemelkedő feladata volt, hogy stabil közösségi értékeket (demokrácia, jogállamiság, család, munka stb.) közvetítsen a felnövekvő generáció számára, másrészt erősítse a gazdaságot: rövid távon a család és munkahely összeegyeztethetőségét elősegítő szolgáltatások biztosításával, hosszú távon a hátrányokkal küzdő társadalmi csoportok gyermekeinek felzárkóztatásával. Ennek legfontosabb eszközei a gyermek-egészségügyi szolgáltatások, a köznevelés, a gyermekjóléti, gyermekvédelmi szolgáltatások (Sidlovics 2011).

A fentiek figyelembevételével egy jobb, hatékonyabban működő gyermekvédelmi rendszer a következő alapelvekre épül:

- A gyermekek jelentik Magyarország jövőjét, így ennek megfelelően ellátásuk, jogaik érvényesítése befektetés egy demokratikus, jogtudas, boldog felnőtt társadalom kialakulásához, akik a munkaerőpiacon aktív, képzett, rugalmas erőforrások a gazdaságnak.
- A család a gyermekellátásokban alapérték kell, hogy legyen, így biztosítani kell, hogy minden segítséget megkapjon a gyermekek fejlődéséhez, szocializálásához, életkorának, egyéni szükségleteinek megfelelő ellátásához.
- Érvényesülnie kell a gyermekek azon jogának, hogy minden segítséget megkapnak ahhoz, hogy saját családjában nevelkedhessenek fel, de olyan módon, hogy jogaik ne rendelődjenek alá a szülei, gondviselőik, a felnőtt társadalom jogainak, érdekeinek. A gyermekvédelem rendszere úgy biztosítsa szolgáltatásait, ellátásait, eljárásait, hogy figyelembe veszi a gyermekek jogérvényesítő képességének gyengeségét.
- A szolgáltatásokat, ellátásokat, intézkedéseket olyan módon kell rendszerbe foglalni, hogy azok a Magyarországon élő összes gyermek számára egyenlő eséllyel hozzáférhetőek legyenek.
- A gyermekvédelmi szolgáltatások, ellátások, intézkedések nyújtsanak prevenciót, és ha kell, védelmet a gyermek számára, olyan módon épüljenek ki, hogy a gyermek önállóan is tudjon segítségért kérni.
- A szociális szolgáltatások települési szinten alkossanak egy egységes rendszert, melyek szükségleteik szerint képesek a gyermekes családok működé-

sét erősíteni, legyenek kellően átjárhatóak, a szükségleteknek megfelelően valódi kapcsolódást legyenek képesek biztosítani az ellátások tartalmában.

- A gyermekvédelem szemléletében – természetesen a gyermek egyéni szükségleteinek figyelembevételével – a családban történő nevelkedést preferálja az intézményi elhelyezéssel szemben.
- A szolgáltatások és ellátások rendszere segítse elő a családi élet és a munka összeegyeztethetőségét.
- A gyermekek védelmében minden szinten (kormányzati, hatósági, szolgáltatási szint) valósuljon meg a szakmaközi megközelítés.
- A gyermekeknek nyújtott szolgáltatásokban valósuljon meg a szektorsemlegesség.
- A gyermekvédelem rendszere a gyermekeket, családokat segítő szolgáltatások és a pénzügyi és természetbeli ellátások, a hatósági intézkedések egészésként egy egységes rendszert alkot, ugyanakkor kellőképpen elkülöníti a hatósági és szolgáltatási funkciókat.
- A gyermekes családok segítése ne legyen segélyezés-központú, de legyen alkalmas arra, hogy szükség esetén célzott és hatékony segítséget nyújtson a családok anyagi problémáinak megoldására, a gyermek családban történő nevelkedésének biztosítására.
- A szolgáltatások, ellátások folyamatszabályozásában (működési engedélyezés, szakmai támogatás, ellenőrzés) a hatáskörök és az intézkedések legyenek következetesek és egységesek, a szakmai támogatás legyen mindenki számára egységesen hozzáférhető.

Mindezen feltételek együttes megléte esetén várható, hogy a gyermekellátások elérhetősége és tartalma ténylegesen elő tudja segíteni a gyermekek jogainak érvényesülését, a fejlődésük támogatását. Mindemellett gyermekvédelmi és gyermekjogi szempontból figyelembe kell vennünk azt is, hogy a szociálpolitika rendszerében a gyermekekre irányuló szolgáltatások célcsoportja markáns sajátosságokkal rendelkezik, amelyeket alapvető determinánsként kell kezelnünk a tartalmak és az ellátásokhoz való hozzájutás garanciáinak kialakítása során. Figyelemmel kell lennünk mind arra, hogy a gyermek nem, vagy csak részben „jogképes”; érdekében törvényes képviselője (szülő, gyám) jár el, önálló jogérvényesítő képessége kisgyermekkorban szinte egyáltalán nincs, később is, a felnőttkor eléréséig általában igen gyenge. Biológiai, mentális és erkölcsi fejlődésében kiszolgáltatott környezetének, amit tovább fokoz, hogy szükségleteit önállóan megfogalmazni nem, vagy csak részben képes.

Kiszolgáltatottsága miatt a társadalmi hatások legkiszolgáltatottabb csoportja, hiszen a fentiek mellett gazdaságilag nem képes önálló aktivitásra. Mindemellett a gyermekek családban betöltött érzelmi státuszából fakadóan a közvéleményben különös figyelmet élvez, emellett a társadalomban betöltött stratégiai szerepe jelentős, hiszen fejlődése a társadalom és a gazdaság jövőbeni „motorja” (Sidlovics 2015).

A kisgyermekellátásoknak tehát – annak érdekében, hogy a fenti kihívásoknak együttesen eleget tudjanak tenni – a következő funkciókat kell hordozniuk:

- a gyermekek szükségleteinek kielégítése és fejlődésének támogatása,
- a negatív szociális vagy fejlődési eltérések korrekciója,
- a család és munkahely összeegyeztetésének segítése a gyermekek életkori és egyéni szükségleteinek megfelelő minőségi szolgáltatás által,
- a szülők támogatása szülői kompetenciáik gyakorlásában,
- a gyermekek jogainak képviselete, védelme.

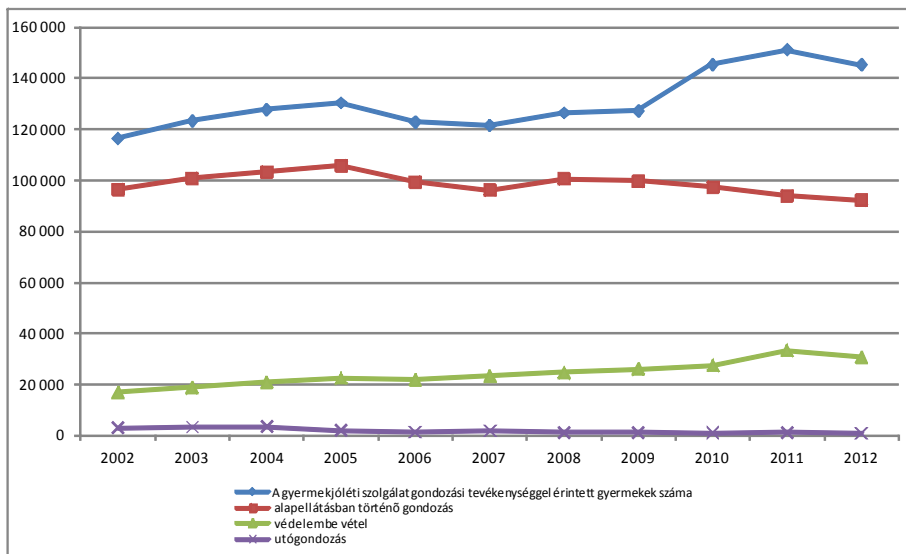
Mind a családok, mind a szélesebben értelmezett társadalom számára meghatározó, hogy a gyermekekre irányuló univerzális szolgáltatások mennyire hozzáférhetőek a kisgyermekes családok számára. A fenti szempontok megvalósulása – főleg a korai életszakaszban, de a gyermekkor teljes spektrumában – alapjaiban határozza meg a gyermekek fejlődését, életesélyeit. A fentiekben hivatkozott szolgáltatások egyik meghatározó eleme a gyermekjóléti szolgáltatás, amelynek – ahogy az elnevezéséből is következik – tevékenysége fókuszában a gyermekek jólétének biztosítása áll, így adatainak vizsgálata lehetőséget ad arra, hogy rálátásunk legyen a gyermekeket érintő problémák jelentős részére. Ahogy az alábbi adatokon is jól nyomon követhető (1. táblázat), bár formálisan szinte minden településen hozzáférhető a szolgáltatás, jól látható, hogy 2006-tól, a társulások létrejöttével csökken a szolgáltatók száma, csökken az ellátott gyermekek száma is, ugyanakkor nem csökken a kezelt problémák száma. Ellenőrzési tapasztalataink azt mutatják, hogy sok esetben csak formálisan hozzáférhető a szolgáltatás, ténylegesen nehezebben találkozik a gyermek a szolgáltatással, csökken az önálló segítségkérés lehetősége. Feltehetően ezzel van összefüggésben az a tapasztalat is, hogy sokszor már csak akkor kerül kapcsolatba a szolgáltató a gyermekkel, amikor súlyosabb probléma kerül felszínre. Az idősoros adatokból jól látható, hogy 2010-től a családi pótléknak az iskolalátogatás feltételéhez kötése, azaz az igazolatlan iskolai hiányzások esetén elrendelt intézkedési kötelesség jelentősen megemelte az ellátott gyermekek számát, ezzel átalakítva az ellátott gyermekek megoszlásának belső szerkezetét is.

Év	A gyermekjóléti szolgálatok	A gyermekjóléti szolgálatot működtető települések	Az ellátásba bevont települések	A gyermekjóléti szolgálattal ellátott települések		A szolgáltatást igénybe vevő gyermekek száma	A szolgáltatást igénybe vevő családok száma
	száma			száma összesen	aránya, %		
2002	1 587	1 587	1 450	3 037	95,8	206 907	..
2003	1 541	1 450	1 594	3 007	95,3	173 844	..
2004	1 623	1 414	1 502	2 916	92,7	170 116	..
2005	1 493	1 219	1 500	2 719	86,5	130 350	..
2006	1 238	924	2 099	3 021	96,1	122 908	63 327
2007	881	820	2 254	3 050	96,8	121 539	64 246
2008	815	765	2 348	3 096	98,2	126 478	68 548
2009	814	762	2 360	3 084	99,0	127 219	69 340
2010	807	754	2 334	3 045	96,6	145 377	79 645
2011	782	734	2 387	3 081	97,7	151 204	84 705
2012	686	639	2 514	3 128	99,2	145 324	82 314

1. táblázat: Gyermekjóléti szolgáltatás fontosabb adatai 2002–2012

Forrás: KSH OSAP adatgyűjtés

2005-től az alapellátásban, önkéntességen alapuló családgondozás csökken, míg a védelemben vétel keretében történő, már hatósági kötelezésen alapuló gondozásban érintett gyermekek száma folyamatosan emelkedik, ami az alábbi diagramon (1. ábra) jól nyomon követhető. A hatósági kötelezésen alapuló gondozott gyermekek számának emelkedése is egyértelműen azt támasztja alá, hogy a gyermekjóléti szolgáltatás ellátottjai egyre súlyosabb és komplexebb problémákkal kerülnek a szolgáltatás látókörébe, amikor is már legtöbbször hatósági beavatkozásra van szükség. Amennyiben a gyermekjóléti szolgáltatást igénybe vevő gyermekek és a védelemben vett gyermekek számát együtt vizsgáljuk az alapellátásban gondozott gyermekek számával, láthatjuk, hogy az ellátott gyermekek számának emelkedése egyértelműen a hatósági intézkedések számának növekedését mutatja. Jól látható, hogy a gyermekvédelmi gondoskodásból hazakerülő, utógondozott gyermekek száma folyamatosan csökken, ami egyértelműen azt mutatja, hogy a gyermekjóléti szolgáltatás által gondozott családok körében egyre kevesebb gyermek kerül haza a gyermekvédelmi gondoskodásból. Ez az adat összesség a tapasztalattal, miszerint egyre magasabb életkorban, egyre súlyosabb problémákkal kerülnek a gyermekek a gyermekvédelmi szakellátás rendszerébe, ami egyértelműen hatással van az ellátás időtartamára és kimeneti adatok alakulására is.



1. ábra: A gyermekjóléti szolgálat gondozási tevékenysége 2002–2012

Forrás: KSH OSAP adatgyűjtés

Az egész gyermekvédelmi rendszer hatékonyságának alapköve a gyermekvédelmi jelzőrendszer működése. A gyermekekkel foglalkozó szakmák szerepvállalása a gyermekek veszélyeztettségének időbeni jelzésében mind rendszerszinten, mind az egyéni életutak szempontjából meghatározó. Az adatok tanúsága szerint a jelzőrendszer tagjai közül legnagyobb számban a köznevelési (korábban közoktatási) intézmények küldenek jelzést a gyermekjóléti szolgáltatók számára, a négy év átlagában ők adják le a jelzéseknek közel felét; második helyen szerepel az önkormányzatok, jegyzők és a gyámhivatalok összevont csoportja, tőlük származik a jelzéseknek több mint negyede a vizsgált időszakban. Viszonylag nagyobb arányt képviselnek a jelzések számában az egészségügyi szolgáltatók, ezeknek viszont közel 80%-át a védőnői jelzések teszik ki. Az adatokból az is megállapítható, hogy területi egységenként más-más lehet a jelzőrendszer egyes intézményeinek aktivitása (Rácz szerk. 2015, 16).

Annak érdekében, hogy csökkenjen az eltérő szakmai gyakorlatból fakadó jelzési gyakoriság, illetve, hogy lehetőleg egyetlen olyan eset se maradjon rejtve a gyermekvédelem szereplői előtt, ahol a gyermek veszélyeztetettsége fennáll, egy-egy szabályozás alá került az összes gyermekvédelmi jelzőrendszerként a jogszabályban nevesített szakmai szereplő munkája. „A gyermekvédelmi észlelő- és

jelzőrendszer működtetése kapcsán a gyermek bántalmazásának felismerésére és megszüntetésére irányuló szektorsemleges egységes elvek és módszertan” címet viselő dokumentum [1] egységes szakmai keretet ad az egyes szereplők gyermekvédelmi jelzőrendszeri munkája gyakorlatának (2. táblázat).

Megnevezés	2010	2011	2012	2013	Átlag
Egészségügyi szolgáltató	8,3	7,2	7,0	8,5	7,7
Ebből: védőnői jelzés	6,7	5,5	5,4	6,6	6,1
Személyes gondoskodást nyújtó szociális szolgálat	3,9	2,9	3,1	3,2	3,3
Napközbeni kisgyermekellátást nyújtók	1,9	1,4	1,8	2,0	1,8
Átmeneti gondozást biztosítók	2,2	2,1	2,4	2,4	2,3
Menekülteket befogadó állomás, menekültek átmeneti szállása	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Közoktatási intézmény	44,3	44,0	46,5	43,8	44,7
Rendőrség	6,3	5,2	5,2	6,2	5,7
Ügyészség, bíróság	0,8	0,6	0,6	0,7	0,7
Pártfogó felügyelet	2,7	2,3	2,1	2,0	2,3
Társadalmi szervezet, egyház, alapítvány	0,3	0,3	0,3	0,2	0,3
Áldozatsegítés és kárenyhítés feladatait ellátó szervezet	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1
Állampolgár	3,7	3,1	3,3	3,8	3,5
Önkormányzat, jegyző, gyámhivatal	25,4	30,5	27,5	26,8	27,6
Munkaügyi hatóság	-	0,1	0,0	0,2	0,1
Összesen (védőnői jelzések nélkül)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

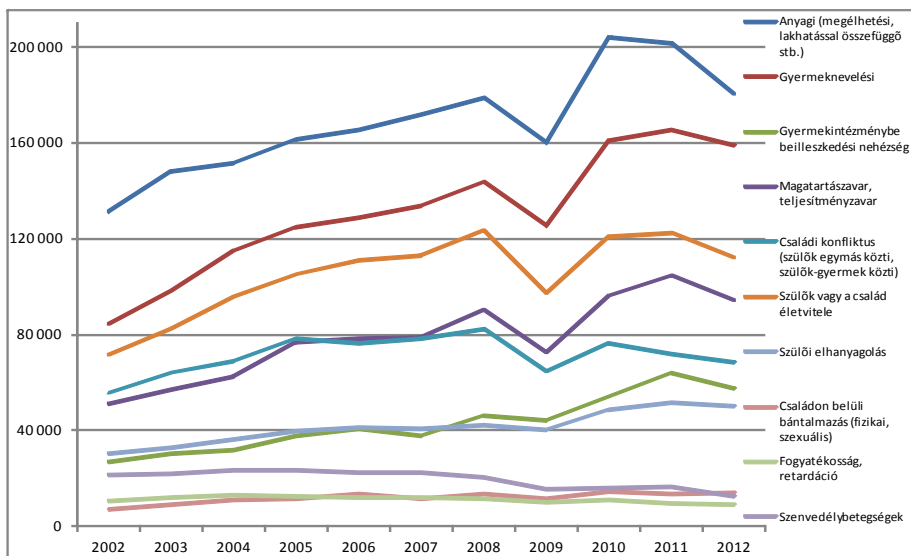
*A 100 % a védőnői jelzések nélkül értendő.

2. táblázat: Jelzőrendszer által küldött jelzések százalékos aránya

Forrás: KSH OSAP adatgyűjtés

Amennyiben a gyermekjóléti szolgáltatás által kezelt problémák megoszlását vizsgáljuk (2. ábra), megállapíthatjuk, hogy legnagyobb számban az anyagi, lakhatási jellegű problémák fordulnak elő minden évben, legalacsonyabb számban a fogyatékos, retardáció. A fogyatékoságból és szenvedélybetegségekből adódó prob-

lémák száma csökkent az elmúlt években a gyermekjóléti szolgáltatás igénybevevői között. Látható, hogy a legdinamikusabban a gyermeknevelési problémák, a magatartászavar, a gyermekintézménybe való beilleszkedés és a családon belüli bántalmazás problémái jelentkeznek a kezelt esetekben, amelyek száma közel a duplájára növekedett az eltelt 10 évben. Ezek azok a problémátípusok, amelyek leginkább felhívják a figyelmet a gyermekek szocializációs problémáira, a gyermekeket érintő kedvezőtlen társadalmi folyamatok jelenlétére. Ezen problémák nagyon sokszor a gyermekek súlyos veszélyeztetettségében nyilvánulnak meg, gyakran hatósági intézkedést igényelnek, és megoldásuk, kezelésük rendkívül idő-, és erőforrás igényes. Kezelésük elmaradása ugyanakkor nagyon komoly károsodásokat okoz a gyermek szocializációjában, ezzel együtt kedvezőtlenül befolyásolja későbbi esélyeit, munkaerő-piaci értékét; a problémák fixálódása sokszor devianciák kialakulását eredményezi.



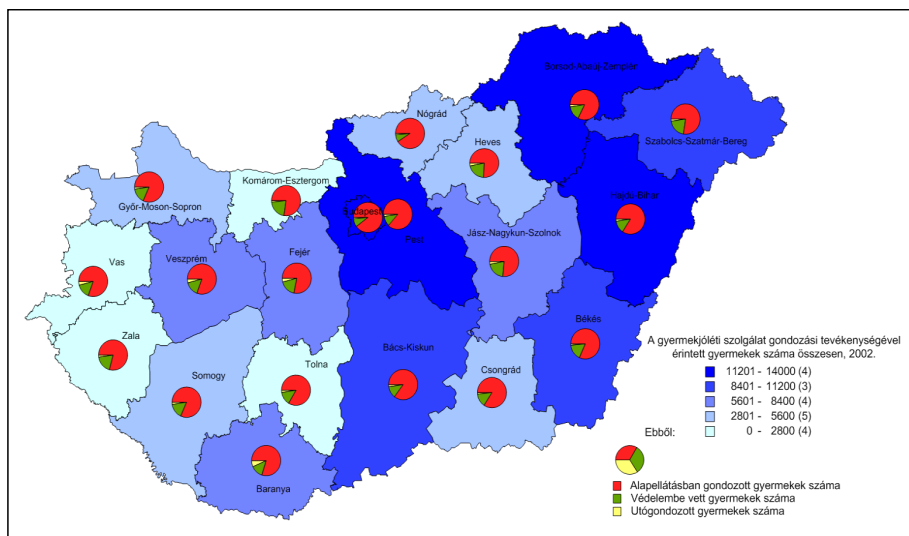
2. ábra: A gyermekjóléti szolgálatok által kezelt problémák 2002–2012

Forrás: Jakubecné Nagy Katalin SZGYF Módszertani Főosztály, a KSH OSAP adatai alapján

A gyermekjóléti szolgáltatás által kezelt problémák jellemzően területi különbségeket is mutatnak. A statisztikai adatok egyértelműen rámutatnak, hogy míg az anyagi problémákkal érintett gyermekek száma Borsod, Nógrád és Békés megyékben a legmagasabb az azonos korú népességben belül, a szülők életvitеле

szempontjából Borsod mellett Szabolcs és Hajdú-Bihar megyék emelkednek ki. A családon belüli bántalmazás tekintetében viszont – a gyermekjóléti szolgálatok adatai szerint – Budapest, Bács-Kiskun és Szolnok megyék adatai a legkirívóbbak a megfelelő korú népességhez képest (Rácz szerk. 2015, 20).

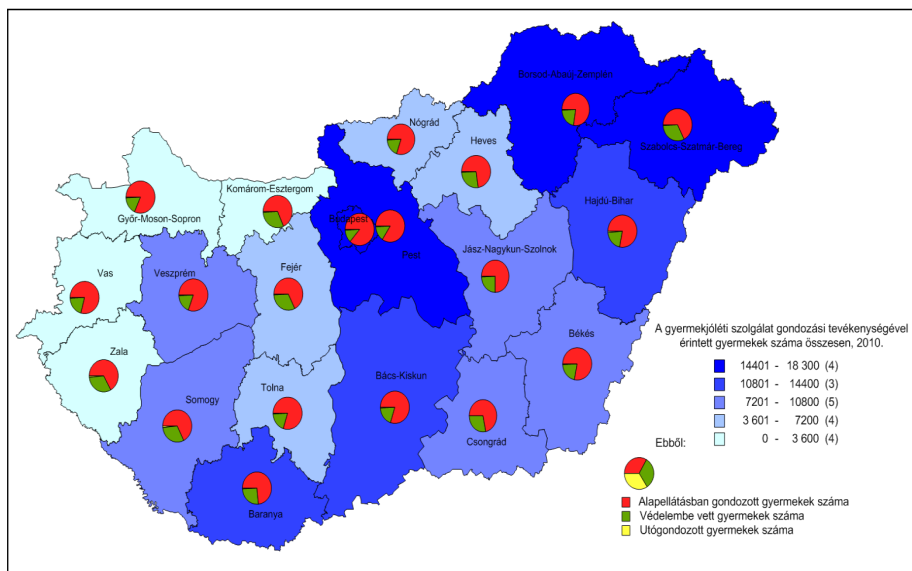
Ugyanilyen összefüggéseket fedezhetünk fel, ha a gondozott gyermekek számát vizsgáljuk területenként. Ha megyék és régiók szerint vizsgáljuk meg a 10 ezer azonos korúra jutó gondozottak számát, akkor azt állapíthatjuk meg, hogy a gyermekjóléti szolgálat kiskorú ellátottjai legnagyobb arányban az észak-magyarországi régióban találhatók, az azonos korú népességet tekintve nagy számban vannak Borsod és Szabolcs megyékben, de viszonylag sok a gondozott Hajdú-Bihar és Baranya megyékben is (Rácz szerk. 2015, 13). Megvizsgáltuk, hogy miként változik a gyermekjóléti szolgáltatás gondozási eseteinek száma és megoszlása területileg a 2002. és 2010. évek viszonylatában. Az adatok mentén nagyon jól nyomon követhető az a változás, miszerint keleten Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar megyékben, valamint Budapesten és Pest megyében a legmagasabb a gondozott gyermekek száma, ebben mindössze anynyi elmozdulás történt, hogy Szabolcs-Szatmár megyében romlás, míg Hajdú-Bihar megyében kismértékű javulás figyelhető meg a vizsgált időszakban. Jelentős csökkenés figyelhető meg ugyanakkor a 2010. év nyugati megyéinek adataiban.



3. ábra: A gyermekjóléti szolgáltatás gondozási tevékenységével érintett gyermekek száma a 2002. évben

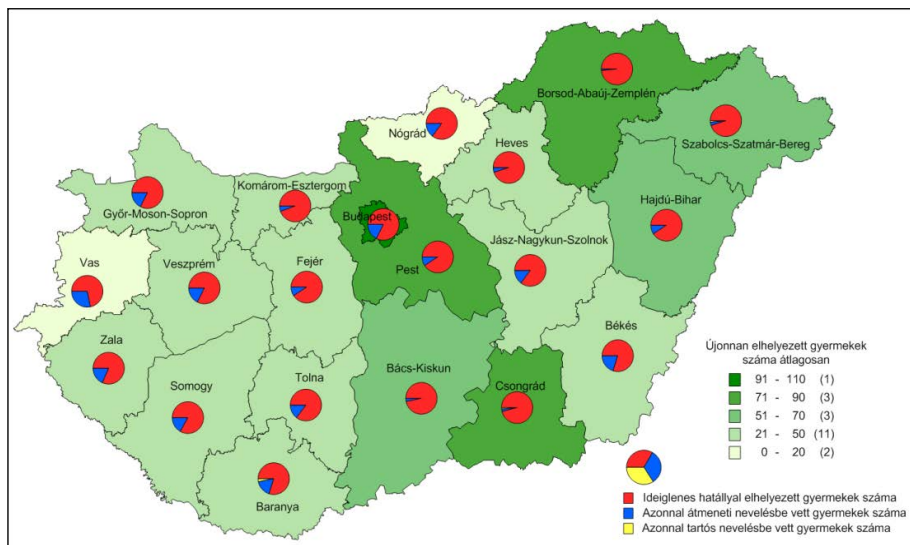
Forrás: Jakubecné Nagy Katalin SZGYF Módszertani Főosztály, a KSH OSAP adatai alapján

Területtől függetlenül szinte általános megállapítás lehet, hogy a csökkenő alapellátásban történő gondozással szemben szinte az ország minden területén növekszik a védelembe vétel keretében történő családgondozás aránya. Sajnálatosan országosan jellemző, a kördiagramokban (3. és 4. ábra) megjelenő tendencia, hogy érzékelhetően csökkent a vizsgált időszakban a szakellátásból hazakerülő, utógondozott gyermekek aránya.



4. ábra: A gyermekjóléti szolgáltatás gondozási tevékenységével érintett gyermekek száma a 2010. évben
 Forrás: Jakubecné Nagy Katalin SZGYF Módszertani Főosztály, a KSH OSAP adatai alapján

Hasonló képet kapunk a szakellátásban elhelyezett gyermekek számának vizsgálata során (4. ábra). Jól látható, hogy a Főváros és Pest megye után legnagyobb számban Kelet-Magyarországon kerülnek be a szakellátás rendszerébe a gyermekek. A beáramlási adatokat vizsgálva jól látható, hogy – az alapellátási adatoktól eltérően – Csongrád megye is az élvonalban található, ami jelentős részben a migráció problémájával hozható összefüggésbe. Az ábrán az is jól látható, hogy az újonnan bekerülő gyermekek túlnyomó többsége ideiglenes hatályú elhelyezésbe kerül, így feltételezhetően sajnos még nagyon sokszor nem jut érvényre az a jogszabályi és szakmai alapelv, hogy azok a gyermekek, akiknek a problémája, élethelyzete nem igényel azonnali intézkedést, egyből nevelésbe vételbe kerüljenek.

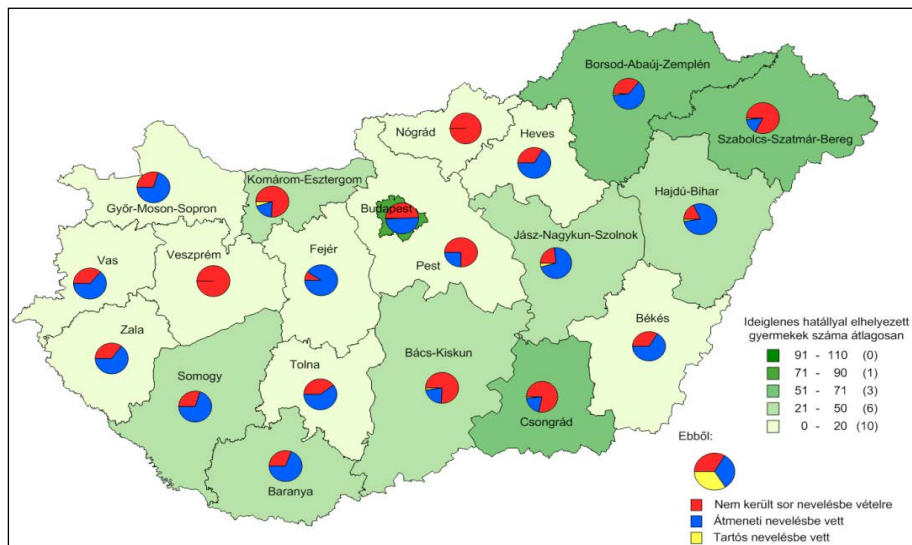


5. ábra: Újjonnan elhelyezett gyermekek száma összesen (2012.01.01. és 2012.12.31. közötti átlag)

Forrás: Jakubeczné Nagy Katalin SZGYF Módszertani Főosztály, az Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálatok beáramlási adatai alapján

Sok hasonlóságot mutat az ideiglenes hatállyal elhelyezett gyermekek számának megyénkénti bontása (5. ábra). A legnagyobb számban az ország keleti és déli részein kerülnek ideiglenes elhelyezésbe a gyermekek. Néhány megye ugyanakkor igen jelentősen eltérő sajátosságokat mutat az előző térképhez viszonyítva. Ilyen pl. Pest megye, ahol az ideiglenesen elhelyezett gyermekek száma országosan is a legalacsonyabbak között van, aminek az oka az intézményrendszerben keresendő. Általános megfigyelés, hogy azokban a megyékben, ahol kiépültebb az ellátórendszer, speciálisan az újonnan elhelyezésre kerülő gyermekek számára befogadó otthon működik, ott magasabb a bekerülő – és ezzel együtt az ideiglenes hatályú elhelyezésben részesülő – gyermekek száma. Érdekes megvizsgálni továbbá azt is, hogy mi lesz a további sorsa az ideiglenes hatályú elhelyezésbe kerülő gyermekeknek (6. ábra). Amikor az ideiglenes hatályú elhelyezés nagy számban úgy szűnik meg, hogy a gyermek hazakerül annak végén, ott sok esetben feltételezhető, hogy a problémák alapellátásban is kezelhetők lettek volna, amennyiben az alapellátás információval és hatásos szakmai eszközökkel, pl. átmeneti gondozást nyújtó szolgáltatással rendelkezett volna adott pillanatban. Mind a statisztikai adatok, mind az ellenőrzési tapasztalatok arra mutatnak, hogy szoros összefüggés van az

alapellátás kiépületlensége, a szakmai eszközök hiánya és az ideiglenes hatályú elhelyezések magas száma között, hiszen itt számos esetben olyankor is bekerülnek a szakellátásba a gyermekek, amikor egyébként, egy jól kiépült ellátórendszer megléte esetén, a szakemberek támogatásával megtarthatók lennének vér szerinti családjukban.



6. ábra: Ideiglenes hatályú elhelyezett gyermekek száma (2012.01.01. és 2012.12.31. közötti átlag)

Forrás: Jakubecné Nagy Katalin SZGYF Módszertani Főosztály, az Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálatok beáramlási adatai alapján

A gyermekjóléti alapellátások és a hozzájuk kapcsolódó gyermekekre és családjaikra irányuló szolgáltatások közpolitikai célkitűzése, hogy a felnövekvő gyermekek a társadalom felelős, aktív tagjaivá válhassanak, a szolgáltatások elérésével, segítségük és védelmük által. Mindeközben nem szabad elfelejtenünk, hogy a gyermek születésétől fogva állampolgár, így jogok, szolgáltatások illetik meg. A gyermek úgy gyakorolja demokratikus jogait, úgy tanul meg állampolgári jogait, kötelességével élni, hogy a szolgáltatásokon keresztül a közösség részévé válik, amelyben magába szívja annak érték és normarendszerét.

Fel kell tennünk a kérdést, hogy mi kell mindezek megvalósulásához? Elérhető, differenciált, minőségi szolgáltatások, amelyek differenciált segítséget tudnak nyújtani az ellátottak szükségleteinek kielégítéséhez, valamint sokkal inkább a

I. SZEKCIÓ

A szakemberképzés alakulása

A neveléstörténet oktatásának metodikai és tartalmi megújítási lehetőségei

A neveléstörténet tárgy metodikai és tartalmi megújításának gondolata abból az elképzelésből indult ki, hogy az egyetemes neveléstörténet tanítása nem kellőképpen fókuszál a kisgyermeknevelés történeti aspektusainak feltárására és megjelenítésére. Ezért azt a célt tűztük ki, hogy olyan tartalmi szerkezetet építsünk fel, amely képessé teszi a hallgatókat arra, hogy megismerjék és megértsék a kisgyermeknevelés történetének diakrón és szinkrón szemléletét. A megújítás során arra törekedtünk, hogy egyrészt felhasználjuk az egyes tartalmi egységekhez megjelent szakmai munkákat, másrészt viszont olyan új elemek kerültek bele, amelyeket korábban nem használtak fel, vagy nem szisztematikusan dolgozták fel őket. Természetesen a tartalmi megújulás nem zárja ki az egyetemes eszme és neveléstörténet mellőzését, hanem annak a kisgyermekneveléshez kapcsolódó részét teszi hangsúlyosabbá, és azt helyezi középpontba.

1. A neveléstörténet oktatásának kérdései általában

Kezdjük a téma kibontását először a neveléstörténet tárgy *pedagógusképzésben elfoglalt helyéről* való elmélkedéssel. Ez a – korábban kiemelten fontosnak tekintett alapozó – tantárgy az osztatlan tanárképzésre való visszatérés során erősen visszaszorult. Ennek hátterében többféle ok és szándék húzódik meg. Ilyen a neveléstudományi tárgyak közötti súlypontok eltolódása az empirikus irányba és a közvetlenül gyakorlati orientáltság felé. Ezt a tendenciát erősíti még az ilyen irányt képviselők jó érdekérvényesítő képessége, amelyhez időnként oktatáspolitikai támogatás is járul. Ez egyébként nem hiba; probléma akkor keletkezik, ha ezek az irányok kizárólagossá akarnak válni, és csak azt tűrik meg, ami a korábbiakban említett irányba mutat. További nehézség az új tanárképző központok megjelenéséből fakad, ezek ugyanis többnyire karközi együttműködés keretében jönnek létre, ahol kreditarányosan kerülnek szétosztásra a képzésre fordítható költségek.

* Aggné Dr. Pirka Veronika • ELTE Tanító- és Óvóképző Kar • pirka.veronika@tok.elte.hu
Dr. habil Mikonya György • ELTE Tanító- és Óvóképző Kar • mikonya.gyorgy@tok.elte.hu

Ebben a tartalomtól és képzés valós szükségleteitől meglehetősen távoli „küzdelenben” elsősorban a karok finanszírozása a legfontosabb, és ez befolyásolhatja a döntést. A tantárgy megítélését determinálhatja az is, hogy az esetek többségében bevezető kurzusként tanítják, akkor, amikor a nagy neveléstörténeti személyiségek életművében rejlő elméleti és gyakorlati részletekre még nem éreznek rá az ekkor még semmiféle oktatósi tapasztalattal nem rendelkező hallgatók. Nem véletlen az sem, hogy a valamilyen gyakorlattal rendelkező hallgatók már egészen másként vélekednek e tantárgy hasznáról. Nem kell elhallgatni azt sem, hogy az oktatók mindegyike sem áll a helyzet magaslatán: belemerevednek az egykönyvűségbe – mert örülni kell, ha azt megtanulják a hallgatók; leegyszerűsítik a tananyagot ppt-re – ennek egyébként előnye lehet a szemléltetés valamilyen szintje; a szemináriumok néha ismétlik az előadást; előfordul, hogy csak változó színvonalú és tartalmú hallgatói produkcióból állnak.

Nem feledkezhetünk el az *időzavar* okozta problémáról. Amennyiben elvárás az, hogy egy szemeszter átlagosan 14-szer heti kétórás előadásában és a kapcsolódó egy- vagy kétórás szemináriumban átvehető az egész tananyag Mezopotámiától napjaink gyakorlatáig, akkor nyilvánvaló, hogy ezt csak rohanva, nagy léptékben, vagy egyéni feldolgozásra szánt kihagyásokkal lehet megtenni. Az igényes, érdekességeket is bemutató elemzési, és többféle értelmezési lehetőséget nyújtó, élményt adó oktatáshoz vagy több idő, vagy csökkentett, mértéktartó elvárásra van szükség. Korunk egyik nagy problémája, hogy nem szánunk, nem szánhatunk elég időt egy-egy téma alapos kibontására. A felsőoktatás egy korábbi rendszerében teljesen megszokott volt, hogy az oktató elidőzött egy-egy témánál; igaz, ez néha szélsőséges formát öltött, mint annak a 18. századi tanárnak az esete, aki 22 év alatt tudott csak eljutni a világtörténelemben a befejezésig. De legalább ugyanilyen szélsőséges az is, amikor egy kétórás előadáson kell bemutatni Mezopotámia, Egyiptom, a zsidó hagyomány, India, Kína és a görög kultúra neveléstörténetét.

Történik mindez annak ellenére, hogy a tantárgy szakirodalmában a társadalomtörténeti paradigmaváltást követve *jelentős változások* következtek be. Ennek egyik legnyilvánvalóbb jele a kutatásmetodika megváltozása, a korábban szinte egyeduralkodó dokumentáló-leíró-értelmező szisztéma átalakulása. A kvalitatív kutatási lehetőségek teljes repertoárjának használata az esettanulmánytól a hermeneutikáig, sokszor számítógépes programok alkalmazásával támogatott szövegelemzésig, a hálóelemzés adta új lehetőségek kihasználásig napjainkra már mindennapos gyakorlattá vált. Kvantitatív módszerek korábban is használatosak voltak, de most az SPSS és más statisztikai módszerek alkalmazása új lehetőségeket nyitott meg ezen a területen is (Baska és mtsai 2013). Mindezt látványosan

szemléltetik a neveléstörténeti témában megvédett disszertációk és a szakkönyvek is (Golnhofer–Szabolcs 2005).

Tartalmi vonatkozásban a megközelítési módok sokfélesége, a multidiszciplinaritás érvényesülése hozta a leglátványosabb eredményeket. Kezdetben a problémátörténeti megközelítés (Németh–Pukánszky 2004; Pukánszky 2008; Kéri 2014) jelentett újdonságot. Itt érdemes megállni egy gondolat erejéig, ugyanis ez a fajta megközelítés feltételezi a legalább közepes szintű kronológiai előismereteket, ha ez hiányzik – márpedig ez gyakran előfordul –, az könnyen zavart okozhat. Másrészt nem minden témát lehet problémátörténeti alapon tanítani, mondjuk Platón munkásságát nem érdemes kezdők számára így szétszedni, mert egészen más tartalmak jelennek meg munkásságának korai szakaszában (lásd *Állam*), mint a pályát lezáró *Törvényekben*. Újabb fejlemény a neveléstörténeti publikációkban a primer és szekunder források határozott elkülönítése, új szöveggyűjtemények megjelentetése. A legtermékenyebb újítás más tudományok eredményeinek felhasználása: ilyen a művelődéstörténet, a pszichológia, az antropológia, a szociológia, a néprajz, a vallástörténet és a filozófia újabb kutatási eredményeinek neveléstörténeti alkalmazása. Ezek eredményeinek kombinálása lehetővé teszi többféle új elméleti modell konstruálását.

További, megfontolást érdemlő lehetőséget jelentene a tantárgy hasznosságának növelésére, ha a neveléstörténet nem alapozó, hanem a képzést záró szintetizáló tárgy lenne! Ez azzal az előnnyel járna, hogy a nevelélmélet és a didaktika alapjainak és jelenkori helyzetének ismeretében retrospektív alapon közeledhetnénk a történeti diszciplínához. Ez egyrészt megóvhatna bennünket valamennyire attól, hogy a régi hibákat újból elkövessük, másrészt nem kellene felfedezni azt, ami már megvan, harmadrészt a régi jó megoldások és az aktuális problémák ütköztetése kreatív, egyedi megoldásokat jelenthetnének aktuális kérdésekre, így a múlt megtermékenyítően hathatna a jövőre.

E problémacentrikus bevezető és utópisztikus jövőkép jegyében kezdtünk hozzá egy másfajta neveléstörténet-oktatási koncepció kidolgozásához, kifejezetten és célzottan a kora gyermekkori nevelés szakembereire gondolva.

2. A neveléstörténet jelentősége a kora gyermekkori nevelés szakemberei számára

A neveléstörténet tárgy metodikai és tartalmi megújításának gondolata abból az elképzelésből indult ki, hogy az egyetemes neveléstörténet tanítása nem kellőképpen fókuszál a kisgyermeknevelés történeti aspektusainak feltárására és megje-

lenítésére, viszont érthető okból kimerítően és alaposan foglalkozik alapfokú és középiskolai, valamint felsőoktatási pedagógiai kérdésekkel. Ez viszont jórészt felesleges a kora gyermekkori neveléssel foglalkozók számára. Az ő esetükben a cél a kisgyermeknevelés területén bekövetkezett tartalmi és módszertani változásokra való koncentráció. Az ilyen célzattal elkészítendő, új szemléletű tankönyvben a korábbiakban említett okok folytán a kronologikus feldolgozást és problémátörténeti szemléletet együttesen lenne célszerű alkalmazni. A cél tehát az, hogy olyan tartalmi szerkezetet építsünk fel, amely képessé teszi a hallgatókat arra, hogy megismerjék és megértsék a kisgyermeknevelés történetének diakrón és szinkrón szemléletét. Ennek megfelelően olyan új tartalmi egységek kerültek fókuszba, mint család-, gyermekkori- és nőtörténet az egyes történeti korszakokban (Pukánszky 2001), a bölcsőde története, az óvodáztatás történetének alakulása, a reformpedagógia és a családtörténeti kutatások. A megújítás során arra törekedtünk, hogy egyrészt felhasználjuk az egyes tartalmi egységekhez megjelent szakmai publikációkat, másrészt viszont olyan új elemek is bekerültek a kötetbe, amelyeket korábban nem használtak fel, vagy nem ilyen szempontok alapján dolgozták fel őket. Természetesen a tartalmi megújulás nem zárja ki az egyetemes neveléstörténet vonatkozó részeinek felhasználását, de ebben az esetben is a kisgyermekneveléshez kapcsolódó részek lesznek hangsúlyosabbak, és ezek kerülnek a középpontba. Ezt tükrözi az új tankönyv tartalomjegyzéke, amelyik a következő fő fejezetekből áll:

1. A kora gyermekkori nevelés tárgya, jellege, forrása és funkciói
2. Kora gyermekkori nevelés és családi élet a hagyományos társadalmak világában
3. A görög kultúra gyermekképe
4. Gyermeknevelés az ősi zsidó kultúrában
5. Róma és a kora gyermekkori nevelés
6. A középkor gyermekszemlélete
7. A humanizmus és a reneszánsz pedagógiai törekvései
8. Pedagógiai gondolatok a reformáció korából
9. Comenius, Johannes Amos és a kisdiednevelés
10. A felvilágosodás gyermekképe, Rousseau nevelési elképzelése
11. Friedrich Fröbel és a kora gyermekkori nevelés
12. A magyar óvodáztatás és óvóképzés történetének alakulása
13. Bölcsőde-történet
14. A magyar nőnevelés történetéhez a 18. századtól
15. A reformpedagógia fontosabb irányzatairól

16. A név, mint történeti konstrukció
17. Család és családtörténet-írás
18. Kreativitás a kora gyermekkori nevelésben
19. A kora gyermekkori tehetségfejlesztés megközelítési lehetőségei
20. Egy speciális életter: a gyermekszoba
21. Pedagógusok és gyermekek a posztmodern korban, a gyermek és a „fogyasztóvá nevelés”.

A tankönyvben új témaként jelenik meg a természeti népek gyermeknevelési szokásainak ismertetése, ami azért fontos, mert rámutat a környezeti hatásokhoz való kényszerű alkalmazkodásból fakadó sokféleség előnyös és időnként „kegyetlenek” tűnő gyakorlatra. Ősrégi kultúra, mégis gyakran kimarad a történeti munkákból a zsidó kultúrkör, amelyben különösen érdekes az összefüggő és részleteiben is precízen összezsírozott szabályrendszer megismerése. A klasszikusok között Comenius – más forrásokban eléggé mellőzött – anyaiskolája kerül ismertetésre; Fröbel esetében pedig kifejezetten az eszközhasználat logikája kerül a középpontba. A tankönyvben a 11. fejezettel megszakad a kronológiai rend, és problémátörténeti, illetve intézménytörténeti tárgyalásmód következik. A reformpedagógia több önálló kötetet érdemlő anyagáról egy összegző és összefoglaló jellegű, koncentrált ismeretanyagot tartalmazó fejezet készült. Problématörténeti jellegűek és egészen újak a névvel, a családtörténettel, a kreativitással, a tehetséggondozással, a gyermekszobával és a posztmodern korszak fogyasztóvá nevelt gyermekével foglalkozó fejezetek.

Jelen körülmények között nem volt lehetőség megírni, de egy következő, bővebb változatot mindenképpen kiegészítünk a következő témákkal: a mesevilág változása; játéktörténet; a gyermekgondozás eszközei; a gyermekek tápláléka különböző kultúrkörökben, a szoktatás történeti modelljei; a gyermekruha változása; a gyermekmunka megjelenési formái; a „fekete pedagógia” – a kisgyermek ellen elkövetett vétkek.

3. A neveléstörténet oktatása jelenleg csecsemő- és kisgyermeknevelő, valamint óvodapedagógus alapszakos hallgatók számára

A neveléstörténet tárgy óvodapedagógus, illetve csecsemő- és kisgyermeknevelő szakos hallgatók számára előadás formájában kronologikus és tematikus feldolgozásban alapozza meg a bölcsőde és óvodáztatás történetének megismerését. Az előadások célja: a hallgatók értsék meg az óvodai nevelés történetének főbb

csomópontjait. Legyenek képesek felismerni az adott esemény előzményeit és következményeit. Ismerjék fel és tárják fel a társadalmi mozgások és az óvodáztatás történéseinek összefüggéseit. Váljanak képessé a közös együttgondolkodás, illetve a folyamatos ismeretbővítés segítségével egyéni, 21. századi ember- és gyermek-képük kialakítására. Az előadásokhoz csatlakozó szemináriumi foglalkozások célja egy-egy téma meghatározott részének „alaposabb” feldolgozása, lehetőség szerint komplex pedagógiai módszerek felhasználásával (csoportmunka, dramatizálás, mozaikmódszer, interjú). A stúdium problémátörténeti, többszemponútú elemzés által mutatja be a félév során feldolgozásra kerülő nagy témaköröket. A félév során ismertetésre kerülnek különböző kutatási módszerek, amelynek megismerésével a hallgatók képessé válnak az egyes témákhoz kapcsolódó tananyag-feldolgozási módszerek alkalmazására.

4. A jövőre vonatkozó tananyag-fejlesztési koncepció

A jövőre vonatkozó fejlesztési koncepció több részelemből áll össze, ebből adódóan nem egyik napról a másikra valósul meg, hanem egy többéves – feltehetőleg munka közben is alakuló – dinamikus fejlesztési folyamat része. Ennek koncepcionális része a következő elemekből állhat össze.

1) Az előadások törzsanyagát tartalmazó tankönyvből; ennek megjelentetési formája lehet papíralapú vagy elektronikus. Az utóbbi megoldás előnye az olcsóság, valamint a kép- és hangzóanyag csatolása lehetne.

2) Módszertani javaslatokat készítünk – tanári kézikönyv-szerűen – a szemináriumi munka színesítése érdekében. Ebben fontos szerepet szánunk az aktív hallgatói közreműködésnek, amennyiben az ő feladatuk az ikonográfiai anyag és a belőle DVD mellékletként elkészíthető galéria elkészítése. Az oktatónak a több féléves „galéria” anyagából válogatva lehetősége van saját dokumentáció elkészítéséhez, amit jól felhasználhat előadásai és publikációi érdekesebbé tételéhez.

3) Fontos lenne a modern technika alkalmazása révén a tananyagot kiegészítő hangzóanyagok, így filmrészletek, klipek készítése és DVD-re rögzítése. Ugyanis a szoros időkeretben az esetek többségében nincs idő filmek vagy ismeretterjesztő műsorok teljes megtekintésére, ellenben célszerűen kivágott részletek nagyon jól kiegészíthetik a tananyagot. Extra lehetőség sajátos hatású, esetleg még művészi igényű egyéni klipek szerkesztése.

4) A könnyebb tanulhatóság érdekében összegző kérdések, fogalomtár, feldolgozást segítő feladatok, táblázatok, ábrák, sőt „neveléstörténeti rejtvények” készítését is tervezzük.

5) A fejlesztés része a bibliográfia és a tananyag folyamatos frissítése az újabb szakirodalmi források felhasználásával.

6) A tankönyv része – egyéni munkára, TDK dolgozat írására – ajánlások, ötletek közlése.

7) A vizsgákra való hatékonyabb felkészítés érdekében és az alapozó ismeretek biztos tudását szem előtt tartva többféle feladatot tartalmazó papíralapú vagy elektronikus teszt sorozat (feladatbank) készül, amit a vizsgára bocsátás előfeltételként, vagy akár írásbeli vizsgáztatásra is használni lehet.

5. A fejlesztési koncepció lehetséges eredménye

A csecsemő- és kisgyermeknevelő, illetve az óvodapedagógus hallgatók számára készített, megújuló neveléstörténeti tankönyv segítheti az egyetemes neveléstörténet és a kisgyermeknevelés történetének és viszonyrendszerének teljesebb és érdekesebb feltérképezését. A tankönyv a konkrét célcsoporton túl érdekes olvasmány lehet minden olyan potenciális érdeklődő, szülők számára, akik 21. századi ember- és gyermekképüket, a múltat és a jelent együttesen szemlélve egyéni módon, konstruktívan kívánják alakítani.

Bibliográfia

- » Baska Gabriella – Hegedüs Judit – Nóbik Attila (szerk.) (2013): *A neveléstörténet változó arcai*. Budapest : ELTE Eötvös Kiadó, 2013. 120 p.
- » Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Budapest : Eötvös József Könyvkiadó, 2005. 128 p.
- » Kéri Katalin (2014): *Az összehasonlító neveléstörténet előzményei, eredményei és haszna*. ONK szimpózium előadás. XIV. Országos Neveléstudományi Konferencia, Debrecen.
- » Németh András – Pukánszky Béla (2004): *A pedagógia problémátörténete*. Budapest : Gondolat Kiadó, 2004. 555 p.
- » Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Budapest : Műszaki Könyvkiadó, 2001. 201 p.
- » Pukánszky Béla (2008): *Neveléstörténet-írás újabb útjai*. Budapest : Gondolat Kiadó, 2008. 240 p.

Az egészségfejlesztés szükségessége az óvodapedagógusok és a kisgyermeknevelők képzésében

A felnövekvő generációk egészsége mindannyiunk közös felelőssége. Az egészségmagatartás formálásában a család elsődlegessége mellett kiemelkedő szerepük van a gyermek szocializációjában szerepet betöltő intézményeknek. A kisgyermekes intézményi nevelése során az egészséges életmódra nevelésen túl a mintaadás és érték közvetítés révén a pedagógus befolyásolja a gyermek szemléletét, értékrendszerét, viselkedését, hozzájárulva ezzel ahhoz, hogy egészségesebb felnőtté nevelje gondozottjait. Az intézmények által közvetített értékek, szokások közül az egészséges életvitel kialakításának szempontjából különösen fontos, hogy az egészség mint érték, s ezzel együtt az egészséget támogató értékek hogyan jelennek meg a nevelési programban, s miként transzformálódnak nevelési feladattá.

Bevezetés

Az Óvodai nevelés országos alapprogramjában hangsúlyosan jelenik meg az egészséges életmódra nevelés, az egészséges életvitel iránti igény kialakításának szükségessége, melynek szerves része az egészség általános védelme és az egészséges életmód, valamint az egészségmegőrzés szokásainak alakítása (Az Óvodai nevelés országos alapprogramja 363/2012. (XII. 17.) Kormányrendelet). Az alapprogramban megfogalmazott elv – mely szerint az érzelmi nevelés terén elengedhetetlen az érzelmi biztonság, állandó értékrend, derűs, kiegyensúlyozott, szeretetteljes légkör, valamint a gyermeki én-tudat fejlődésének elősegítése – tulajdonképpen az egészségfejlesztés irányába hat abban az értelemben, hogy az önismeret, a reális én-kép, az önbecsülés az első lépés ahhoz, hogy az egyén képes legyen azonosítani és megvalósítani célkitűzéseit, kielégíteni szükségleteit testi, lelki és szociális jólétének elérése érdekében.

* Dr. Csima Melinda • Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar • melinda.csima@gmail.com

Hasonló elvek mentén a Bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja a bölcsődei nevelés-gondozás feladatai között szerepelteti az egészség általános védelmét, az egészséges életmód megalapozását. Ennek érdekében az alapprogram a bölcsőde kiemelt feladatának tartja a harmonikus testi és lelki fejlődéshez szükséges egészséges és biztonságos környezet megteremtését, a fejlődés támogatását, valamint a primer szükségletek egyéni igények szerinti kielégítését. Az egészségvédelem és az egészségnevelés konkrét feladatai közé sorolja a környezethez való alkalmazkodás és az alapvető kultúrhygiénés szokások kialakulásának segítségét, melynek elengedhetetlen feltétele a testi-lelki harmónia kialakulását és megőrzését segítő napirend, ezen belül az étkezés, a mosakodás, az öltözködés, az alvás, a szobatisztaságra nevelés, a pihenés, a levegőzés, a játék és a mozgás. Az érzelmi fejlődés segítése terén az alapprogram a bölcsődei nevelés-gondozás során az óvodai nevelés alapprogramjában megfogalmazottakhoz hasonlóan külön figyelmet fordít az én-tudat, a másik iránti nyitottság, az empátia és a tolerancia fejlődésének segítésére, a bizalmon és elfogadáson alapuló társas kapcsolatok alakulására, továbbá az én-érvényesítés és a tolerancia közötti egyensúly megtalálására (A bölcsődei nevelés-gondozás szakmai szabályai 2012). A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja ezen elvek érvényesítésével az óvodai nevelés országos alapprogramjához hasonlóan az egészségfejlesztés irányába tesz lépéseket.

2. Egészségnevelés, egészségfejlesztés

Az egészségnevelés, az egészségmegőrzés és az egészségfejlesztés kifejezések nem csupán terminológiai, hanem tartalmi különbségeket is hordoznak, s leginkább az egészségfogalom elméleteivel állnak kapcsolatban. Annak ellenére, hogy nem tekinthetők egymás szinonimáinak, a neveléstudományi gondolkodás mégis felváltva használja őket ugyanannak a tevékenységnek a leírására. Úgy vélem, mindhárom kifejezés használata helyesnek tekinthető, hiszen a pedagógiai tevékenység során nevelési célként fogalmazódik meg a személyiség optimális fejlesztésének elősegítése, a kulturáltság kialakítása, melynek egyik eleme az egészségkultúra. A deklaráltan megfogalmazódó nevelési, egészségnevelési cél így egyben kijelöli a személyiség fejlesztésének, ezzel együtt az egészség fejlesztésének irányát is. Az egészségnevelés („*Health Education*”) és egészségfejlesztés („*Health Promotion*”) azonossága vagy különbözősége körüli értelmezési viták az 1980-as évek közepe óta zajlanak a tudományos közösségen belül. Addig, amíg a tradicionális egészségnevelés alatt elsősorban információközlést, valamint az egészséggel kapcsolatos attitűdök és a magatartásbeli változások irányába tett lépéseket értjük, addig

az egészségfejlesztés egy olyan folyamatként definiálható, melynek révén az egyén képessé válik egészségének javítására, s egészsége feletti nagyobb kontrollra tesz szert. Ennek értelmében, bár az egészségfejlesztés magában foglalja az egészségnevelést, annál szélesebb kontextusban értelmezendő (Ewles–Simmet 1999). Az egészségfejlesztés tágabb értelemben szociális tanulásként is definiálható, melyhez a szocializáció különböző intézményei: a család, a bölcsőde, az óvoda és az iskola különbözőképpen járulnak hozzá (Meleg 2005). Az egészségfejlesztéssel kapcsolatos társadalmi felelősség abban nyilvánul meg, hogy mennyire biztosítja állampolgárai számára azt az intézményi hozzáfértést, mely hozzásegíti az egyént olyan magatartásformák kialakításához, mellyel egészségét megőrizheti, fejlesztheti, így a társadalmi felelősség szempontjából mind a pedagógusképzés, mind pedig a jövő pedagógusai előtt komoly kihívások állnak az egészségnevelés és az egészségfejlesztés területén (Pál–Harjáné 2012).

3. Az egészségfejlesztés szükségessége

Neveléstudományi aspektusból lényeges az a megközelítés, amely az egészséget olyan alapvető emberi értéknek tekinti, mely semmi mással nem helyettesíthető. A kompetencia alapú nevelés szellemében az egészség, az egészséges életmód, az emberi élet alapképességi követelménye, mely magában foglalja, hogy az egyes ember kész és képes-e az egészségével kapcsolatos elvárásoknak megfelelni. A kompetencia alapú egészségmodell egyik központi eleme a lelki egészségvédelem, melyhez kapcsolódik az egyén autonómiájára épített egészség-preventív ismeretrendszer (Székely 2007). Az egészségről való gondolkodás az egészséggel kapcsolatos ismeretrendszeren túl nagymértékben függ attól, hogy az egészség mint érték milyen támogató értékekkel együtt ágyazódik be az egyén értékrendszerébe, ezért az intézményes egészségnevelés egyik kiemelt feladata ezeknek a támogató értékeknek a feltárása és erősítése, melynek eredményeképpen egészségtudatos magatartás jöhet létre (Meleg 2001). A bölcsődébe, óvodába, iskolába járó gyermekek egészségmagatartásának formálásán keresztül a felnövekvő generáció életminőségének befolyásolása az egészségfejlesztés legfőbb célja. E feladatuknak az oktatási, nevelési intézmények kizárólag abban az esetben tudnak eredményesen megfelelni, ha a jelen fiatal generációinak egészségmagatartását a jövőbeli jobb életminőség elérésének érdekében alakítják (Meleg 2006). Az intézményes egészségnevelésen keresztül közvetített egészségtartalmak befolyásolhatják a gyermekek egyéni gondolkodásmódját, alakíthatják az egészségérték helyét értékrendszerükben, és így formálhatják egészségmagatartásukat.

Az egészségneveléssel, egészségfejlesztéssel kapcsolatos modellek különböző utakat kínálnak az oktatási intézmények számára egészségfejlesztési céljaik megvalósításához. Az egy szempontú modellek közös jellemzője, hogy az egészségnevelési tevékenység során az egészségnak csupán az egyik összetevőjére fókuszálnak, jellemzően a rizikómagatartás mérséklését, vagy az egészség megőrzését elősegítő életmódbeli tényezők hangsúlyozását tűzik ki célul. Ezek közül a legismertebb a DADA, valamint a CHEF program (Fábián–Simich 2006; Medve 2014). Az egy szempontú modelleket összességében úgy értékelhetjük, hogy bár kétségtelenül fontosak, ezekben a programokban a teljes személyiségfejlesztés nem valósul meg. Az egészségnevelés több szempontú modelljei az egészség mindhárom összetevőjét egyaránt hangsúlyosnak tartva tervezik meg az egészségnevelési tevékenységet. A több szempontú modellek közös jellemzője, hogy komplex egészségfogalomra, valamint a személyiségfejlesztésben rejlő erőforrásokra építenek. A legismertebb közülük a Soros Alapítvány által kezdeményezett és támogatott „Egészségvirág iskolai egészségfejlesztési program”, melynek legfőbb értéke a programban részt vevők egészségfejlesztéssel kapcsolatos kompetenciáinak, készségeinek fejlesztése (Kulin 2007).

Az óvodai, illetve a bölcsődei nevelés országos alapprogramjában megfogalmazottak értelmében a koragyermekkorai nevelésben részt vevő szereplők – óvodapedagógusok, illetve kisgyermeknevelők – képzése során a képző intézményeknek figyelemmel kell lenniük arra, hogy a leendő óvodapedagógusok és kisgyermeknevelők felkészüljenek az egészségneveléssel, egészségfejlesztéssel kapcsolatos feladatokra. Ennek érdekében a képzés során az egészségnevelés, egészségfejlesztési tartalmak közvetítésének alapvetően kettős célt kell szolgálnia. Egyrészt az egészség determinánsainak, s ezzel együtt az egészséges életmód összetevőinek ismerete, továbbá az egészségneveléshez, egészségfejlesztéshez szükséges pedagógiai módszertani kultúra elsajátítása elengedhetetlen ahhoz, hogy az óvodapedagógusok és a kisgyermeknevelők az óvodai, illetve a bölcsődei nevelés során az egészséggel kapcsolatos ismereteket és értékeket közvetíteni tudják. Másrészt ezek a tartalmak lényegesek abból a szempontból is, hogy az egészségneveléssel, egészségfejlesztéssel kapcsolatos ismeretek, attitűdök a kisgyermek nevelésében fontos szerepet betöltő pedagógusok szemléletét befolyásolva pozitív irányba mozdítsák el egészségmagatartásukat. Különösen fontos ez azért, mert éppen az egészségmagatartás befolyásolása kapcsán széles körben elfogadottá vált, hogy az nem csupán az egészségügyi szolgáltatók és az őket irányító egészségpolitika feladata, hanem azoké az intézményeké, melyek fontos szerepet töltenek be a magatartásirányítás folyamatában. A szocializációs színterek közül kiemelkednek a

nevelési, oktatási intézmények, melyek nyíltan vagy rejtetten értékeket, normákat, viselkedési mintákat közvetítenek, hatva ezáltal a felnövekvő generáció gondolkodására, értékrendjére, magatartására, nem utolsó sorban döntéseire. A szocializációs folyamat során interiorizálódott értékek, normák, választási mechanizmusok hozzájárulnak az egyén döntéseihez, melyek a későbbiekben életminőséget meghatározó magatartásokká formálódnak (Petőné 2012).

4. A koherenciaélményen alapuló egészségfelfogás

A természettudományi paradigmaváltás következtében az egészség mibenlétének feltárása a társadalomtudományi gondolkodásban az egészségessé tevő erőforrásokra, a koherenciaérzésre [1] és annak összetevőire irányította a figyelmet, ami a beavatkozás típusait alapvetően megváltoztatta. A rizikómérséklés, az aktív adaptáció, valamint az erőforrások fejlesztése vált hangsúlyossá (Meleg 2006). A koherenciaélményen alapuló egészségfelfogás értelmében a szocializációs folyamat során interiorizált közös értékek, gondolkodás és viselkedésmódok, valamint a nevelés során átadott speciális ismeretek azok, amelyek az egyénre, így a kisgyermekre jellemző koherenciaérzet kialakulásáért felelősek. A sikeres szocializáció eredménye az egyén és társadalom közötti összhang, a koherencia, mely a testi és lelki egészségi állapot megőrzésének fontos előjelezője (Skrabski és mtsai 2006).

A kisgyermek szocializációjában fontos szerepet betöltő pedagógusok jelentősége a koherenciaérzet alakításában kiemelkedő, ezért képzésük során hangsúlyt kell fektetni arra, hogy a hagyományos egészségnevelés hatáskörét túllépve, az egészségfejlesztés fogalmának egyre szélesebb körű értelmezésének megfelelően, az egészségmegőrzéssel kapcsolatos ismeretek átadásán túl a szalutogenetikus megközelítés értelmében az egészségessé tevő erőforrásokra irányítsák a figyelmet. A szalutogenetikus szemlélet alapvetően abból indul ki, hogy az egészségérték átlagosnál magasabb volta, valamint az egészségtudatosabb magatartás szignifikánsan jobb egészséget, illetve hosszabb várható élettartamot eredményez. Az egészséget rendszerszemléleti keretben értelmezve az ember és környezete közötti harmóniát, összhangot, a koherenciaélményt alapvetőnek tartja az egészségmegőrzésben. Antonovsky értelmezésében a koherencia tulajdonképpen annak az átélése, hogy az egyénnek helye van a világban, ami kölcsönhatást jelent egyén és környezete között. Jelenti továbbá azt is, hogy az egyén irányítja az életét, nincs kiszolgáltatva az őt érő hatásoknak, mert képes alakítani azokat. A harmónia, kiegyensúlyozottság, önmegvalósítás, közösségi védőháló, egyéni és kölcsönös felelősség megléte vagy hiánya – más egyéb mellett – befolyásolja a lelki egészség

séget és a koherenciaélményt (Antonovsky 1996). Mivel mindezek megalapozása már kora gyermekkorban megkezdődik, úgy vélem, nem elegendő az, ha a leendő óvodapedagógusokat, kisgyermeknevelőket felkészítjük arra, hogy az egészséggel kapcsolatos ismereteket közvetítsék. A kisgyermek szemléletének formálásán túl szükséges a koherenciaélményt is kialakítani bennük, egyrészt azért, hogy tudatosan formálják a rájuk bízott kisgyermek koherenciaérzetét, másrészt pedig azért, hogy ők maguk is érdemesnek lássák az egészségük megőrzése érdekében tett erőfeszítéseiket, hiszen csak így tudnak hiteles egészségfejlesztőkké válni.

5. Összegzés

A Soros Alapítvány által kezdeményezett és támogatott „Egészségvirág iskolai egészségfejlesztési program” és az ehhez a szemlélethez közel álló hasonló programok, modellek alap gondolata, miszerint minden pedagógusnak, szakjától függetlenül, a korszerű, pozitív egészségfogalom szellemében kellene végeznie pedagógiai tevékenységét, nem csupán az iskolai egészségnevelés vezér elve kell, hogy legyen, hanem meg kell, hogy jelenjen minden oktatási, nevelési intézményben, így az iskola mellett az óvodákban, bölcsődékben is. Ennek elengedhetetlen feltétele, hogy a korszerű egészségfejlesztés szemlélete már a pedagógusképzés időszakában is jelen legyen a felsőfokú intézményekben (Kulin 2007). Az *Egészségvirág iskolai egészségfejlesztési program* átültetése az óvodai, bölcsődei egészségnevelési, egészségfejlesztési tevékenységbe közelebb vihet bennünket a kisgyermek nevelése során a különböző műveltségterületekhez tartozó tartalmakon átívelő egészségnevelési programok megvalósulásához.

Jegyzetek

- » [1] A koherenciaélmény magában foglalja a sikeres megküzdés, megbirkózás képességén túl azt a bizonyosságot, hogy az egyén képes a változó körülmények között megfelelő erőforrásokat mobilizálni, és saját erőforrásai mellett külső segítségben is bízhat, erős „társadalmi tőkével” rendelkezik (Skrabski és mtsai 2006).

Bibliográfia

- » A bölcsődei nevelés-gondozás szakmai szabályai. Módszertani levél. [online] Budapest : Szociális Ágazati Portál honlapja, 2012. [2015. május 11.] <http://www.szocialisportal.hu/documents/10504/36116/Szoci%C3%A1lis+if%C3%BCzet-B%C3%B6lcs%C5%91dei....PDF>

- » Antonovsky, Aaron (1996): The sautogenic model as a theory to guide health promotion. In: *Health Promotion International*, 11, 1. 11–18. p.
- » Az Óvodai nevelés országos alprogramja: 1. melléklet a 363/2012. (XII. 17.) Kormányrendelethez. [online] Net.jogtár [2015. május 4.] http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200363.KOR
- » Fábíán Róbert – Dr. Simich Rita (2006): Meglévő és működő modellprogramok, valamint az iskolai szexedukációs események értékelése. [online] Országos Egészségfejlesztési Intézet honlapja [2015. július 1.] <http://www.oefi.hu/modszertan8.pdf>
- » Kulin Eszter (2007): Az „Egészségvirág” iskolai egészségfejlesztési programok bemutatása. In: Demetrovics Zsolt – Urbán Róbert – Kökönyi Gyöngyi (szerk.): *Iskolai egészségpszichológia*. Budapest : L Harmattan Kiadó, 2007. 283–294. p.
- » Ewles, Linda és Simnett, Ina (1999): *Egészségfejlesztés. Gyakorlati útmutató*. Budapest : Medicina Könyvkiadó Rt., 1999. 337 p.
- » Medve Judit: A bűnmegelőzés leghatékonyabb eszközei hazánkban és külföldön (2014) [online] Rendszerelméleti Kutatóműhely honlapja [2015. július 1.] http://www.rendezetelmelet.hu/Graphics/pdf/e-konyvtar/Medve_Judit_NKE_palyazat.pdf
- » Meleg Csilla (2001): „Egész-ség” (Lelki egészségvédelem és iskolafejlesztés). Pécs : Pécsi Tudományegyetem, 2001. 223 p.
- » Meleg Csilla (2005): Az oktatási-nevelési intézmény, mint pszichoszociális környezet. In: Aszmann Anna (szerk.): *Iskola-Egészségügy*. Budapest : OGYEI, 2005. 40–51.p.
- » Meleg Csilla (2006): *Az iskola időárcái*. Budapest–Pécs : Dialóg Campus Kiadó, 2006. 239 p.
- » Pál Katalin – Harjáné Dr. Brandtmüller Éva (2012): A pedagógusképzés és a jövő pedagógusai előtt álló kihívások az egészségnevelés és az egészségfejlesztés területén. *HERJ – Hungarian Educational Research Journal* 2. évf. 2. sz. 1–7. p.
- » Petőné Csimá Melinda (2012): *Az egészségmagatartás és a koherencia-érzet szerepe az életminőség formálásában* [PhD. értekezés.] Pécs : Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, 2012. 179 p. [2015. július 1.] http://www.nevtudphd.pte.hu/docs/petone_csima_melinda_-_disszertacio.pdf
- » Skrabski Árpád – Kopp Mária – Rózsa Sándor – Réthelyi János (2006): A koherencia, az élet értelme mint az életminőség fontos dimenziója In: Kopp Mária – Kovács Erika (szerk.): *A magyar népeesség életminősége az ezredfordulón*. Budapest : Semmelweis Kiadó, 2006. 146–155. p.
- » Székely Lajos (2007): Előjelek és feladatok változó világunk óvodai egészségnevelésében. In: *Egészségfejlesztés*, 48. 3. 9–28. p.

Új típusú tananyagtartalmak a csecsemő- és kisgyermeknevelő-képzésben

A XXI. század kezdetén olyan társadalmi helyzetben élünk, amely kevés kapaszkodót ad az embereknek ahhoz, hogy hogyan oldják meg életproblémáikat. A tradicionális minták már nem működnek a megváltozott környezeti feltételek mellett. Az új generációra jellemző új megoldásmódok még nem öröközhetők át, ezért szinte mindenkinek egyénileg kell megkeresnie személyes adaptív válaszát a gyorsan változó környezeti feltételekre. A jelentős változások a szülői magatartásformákat is érintik. A bizonytalan helyzetekben mindig erőteljesebben jelenik meg az igény olyan támogató szolgáltatásokra, mint amilyenek a tanácsadás tekinthető (Poór 2005). A korai fejlődés elősegítése, és a szülők szülői szerepében való támogatása ezért fontos feladata a korosztállyal foglalkozó szakembereknek. A perinatális pszichológia fiatal tudománya az egészen korai időszakkal, a várandósság, szülés, születés témakörével foglalkozik (Fedor-Freybergh 2002). Ezen ismereteket szintén fontosnak tartjuk a kisgyermeknevelők számára, mert a korai időszak történései meghatározhatják a személyiségfejlődést, magyarázattal szolgálhatnak egyes későbbi, fejlődésben, magatartásban jelentkező tünetekre.

A tanulmányban a szerzők bemutatják, hogy a csecsemő- és kisgyermeknevelő-képzésben hogyan történik meg ezen szakértelmek kialakítása. A tanulmány két fő iránya a spontán érés támogatására és a tanácsadásra felkészítő kurzusok bemutatása.

A szerzők érintik, hogy a szak tanegységeinek listájába strukturálisan hogyan illeszkednek ezek a tanegységek. Ismertetik a tantárgyak ismeretanyagát, követelményrendszerét és a képzés módszertanát.

* Dr. Dávid Mária • Eszterházy Károly Főiskola Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar • davidm@ektf.hu
Dr. Estefánné Dr. Varga Magdolna • Eszterházy Károly Főiskola Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar • estefan@ektf.hu

Dr. Taskó Tünde Anna • Eszterházy Károly Főiskola Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar • taskot@ektf.hu

Dr. Héjja-Nagy Katalin • Eszterházy Károly Főiskola Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar • hejjank@ektf.hu

Bevezetés

Az Eszterházy Károly Főiskolán 2009-ben indult el a Csecsemő- és kisgyermeknevelő képzési alapszak, amelynek elsődleges célja olyan felsőfokú szakképesítésű szakemberek képzése, akik a feladatkörükön belül a kisgyermek gondozása és fejlődésének támogatása érdekében alkalmazzák a nevelési módszereket. Megfelelő elméleti és gyakorlati ismeretek birtokában segítik a célzott korosztály egészséges testi és személyiségfejlődését, szocializációját és a családok nevelési tevékenységét. Olyan szakemberek képzése a cél, akik rendelkeznek együttműködő-, és kapcsolatteremtő készséggel, illetve más szociális készségekkel. A csecsemő- és kisgyermeknevelő munka vonatkozásában megfelelő minőség tudattal, az értékelés és az önértékelés képességével is rendelkeznek. Gondozói, nevelői, közvetítői, képviselői és tanácsadói feladatok végzése során képesek személyes felelősséget vállalni, tudnak alkalmazkodni, képesek egyéni döntéshozatalra, csoportmunkára, szakmabeli és szakmaközi együttműködésre, rendelkeznek idegennyelv-tudással, valamint a szakmai erkölcs iránti elkötelezettséggel, szakmai identitással (15/2006. (IV. 3.) OM rendelet).

A szak elindítását az hívta életre, a bölcsődei szakma 1,5 évtizedes szándéka mellett, a megismerő funkciók korai fejlődésével kapcsolatos neuropszichológiai és csecsemőkutatások bizonyították, hogy az első 3 év fontos életszakasza az idegrendszeri, kognitív és szociális fejlődésnek, ebből következően a fejlesztésnek is. Nagy a jelentősége annak, hogy a gyermeket körülvevő személyi és tárgyi környezet elősegítse a pszichikus funkciók optimális érését, fejlődését (Csépe 2005).

A tanulás fogalmának a változása maga után vonja, hogy mennyire fontos már a korai életkorban is biztosítani a gyerek számára a megfelelő feltételeket és a szakszerű külső támogatást. Hangsúlyosan nagy jelentőségű ez az életkor a hátrányos helyzetű gyermekek esetében, ahol a családi háttér nem mindig teszi lehetővé a pszichikus funkciók optimális érését, fejlődését, de ez nem csak a szegény, alacsony végzettségű családtagok esetén jelenthet problémát. A szülői szerep és feladat nem pusztán ösztöntevékenység; a gyorsan változó elvárások és körülmények nem teszik elégségessé az otthonról hozott jó minták átörökítését, ez sokszor kevés. A szülők felkészültsége, képessége az „elég jó nevelésre” fejlesztendő, és erre a várandósság és az első 3 életév a legalkalmasabb és legkésőbbi időszak. Ha ebben az időszakban történik valamilyen sérülés, elakadás, prognosztizálható a fejlődésbeli elmaradás, melynek hatására az óvodai, iskolai életút kedvezőtlenül alakulhat, aminek következtében csökkennek a későbbi életkorban a munkaerőpiaci esélyek (Béres–Horányi 1999). Ezért pszichológiai-pedagógiai és társadal-

mi szempontból egyaránt indokolt a 0–3 éves korosztály professzionális ellátása. A korai életszakaszban kezdődő szakszerű nevelés a társadalmi esélyegyenlőség növelésének egyik fontos eszköze. A szülők támogatása a szülői feladatokra való felkészülésre, ismeretek és készségek elsajátítására, saját élményeik feldolgozására alapvetően meghatározza a szülő-gyermek interakciót, és így a kisgyerekkori fejlődést (Dávid 2012). Az Európai Unió minden tagállamában elismerik a korai nevelés fontosságát, és folyamatosan fejlesztik a nevelésnek ezt a szintjét. Magyarországon az elmúlt évtizedekben e területen ellentmondásos szakmai álláspontok és gyakorlat alakult ki, ezért is kiemelkedően fontos annak meg- és elismertetése, hogy az első 3 évnek érzelmi és értelmi fejlődés szempontjából később nem pótolható jelentősége van (Csépe 2005).

Éppen ezért nagyon fontos, hogy ebben az időszakban, olyan szakemberek vegyenek részt a csecsemők és kisgyermek nevelésében, akik szakmailag sokoldalúan felkészültek, és megfelelő szakmai kompetenciákkal rendelkeznek, hogy megfeleljenek az adott életkori szakasz jelentette nevelési kihívásoknak. Az erre a korosztályra vonatkozó felhalmozódott tudásanyag maga után vonja, hogy az ezzel a korosztállyal foglalkozó szakemberek magasabb szintű képzésben vegyenek részt, ahol fejlesztik és kialakítják azokat a kompetenciákat, amelyek nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy magas szakmai szinten tudják ellátni nevelő munkájukat, és meg tudnak felelni azoknak az elvárásoknak, amelyek az adott korcsoport nevelésével kapcsolatban jogos igényként jelennek meg.

A XXI. század társadalmi viszonyai kevés kapaszkodót adnak az embereknek az életproblémáik megoldásához. A tradicionális minták már nem működnek a megváltozott környezeti feltételek mellett. Az új generációra jellemző új megoldásmódok még nem örökíthetők át, ezért szinte mindenkinek egyénileg kell megkeresnie személyes adaptív válaszát a gyorsan változó környezeti feltételekre. A jelentős változások a szülői magatartásformákat is érintik. A bizonytalan helyzetekben mindig erőteljesebben jelenik meg az igény a támogató szolgáltatásokra. A fejlett országokban a gazdasági élet innovációjának egyik fontos fokmérője a tanácsadási szolgáltatások fejlettsége, és szoros összefüggést találnak az e területre fordított összegek és a gazdasági fejlődés között (Poór 2005). Ezek a társadalmi változások is alátámasztják azt, hogy a csecsemő- és kisgyermeknevelőknek olyan feladatokban is helyt kell állni, mint a szülőkkel való megfelelő kommunikáció, az egyéni és csoportos tanácsadás a gyermek fejlődésével és nevelésével kapcsolatban. Nagyon fontos továbbá, hogy tisztában legyenek a képzésben résztvevők azzal, hogy milyen fontos szerepet játszik ez az időszak a fejlődésben, az érésben, és rendelkezzenek olyan kompetenciákkal, amelyek segítségével szakszerűen tud-

ják támogatni és segíteni ezeket a folyamatokat, valamint képesek azt is megítélni, hogy mikor van szükség más szakértelem (pl. gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus, neurológus stb.) bevonására a csecsemők és kisgyermekek fejlődését tekintve. Az erre épülő szakmai kihívások mindenképpen szükségessé teszik olyan elméleti és főként gyakorlati, módszertani tanegységek és tananyagtartalmak beemelését és megjelenését a csecsemő- és kisgyermeknevelő-képzésbe, amelyek megfelelő gyakorlati és módszertani tudásbázist jelentenek majd a gyerekekkel és a szülőkkel való munka során.

Új típusú tananyagtartalmak

Jelen tanulmányunkban két fő területre orientáló tartalmak és az ehhez kapcsolódó tananyagtartalmak bemutatására vállalkozunk. A két fő terület a korai, a méhen belüli fejlődés, illetve a csecsemők és kisgyermekek fejlődését és érését segítő és támogató munka, továbbá elsősorban a szülőkkel való együttműködést segítő és támogató tanácsadási ismeretek.

A spontán érés támogatása

A spontán érés támogatása kurzus elsődleges célja a fejlesztendő korosztály érési folyamatához igazított, az életkori sajátosságaihoz illeszkedő eljárásokkal történő támasznyújtás, amely az éppen fejlődő pszichikus funkciók kibontakozásához és begyakorlásához biztosít megfelelő szociális és tárgyi feltételeket a környezetben.

A kurzust a képzésben részt vevők az 5. szemeszterben vehetik fel, mivel sok előzetes ismerettel kell rendelkezniük (pl. fejlődés-lélektani ismeretek, gyógypedagógiai alapismeretek, kommunikációs alapismeretek) ahhoz, hogy megértsék tananyag tartalmát.

Nagyon fontos hangsúlyozni, hogy a spontán érés támogatása nem egyenlő a fejlesztés fogalmával. A spontán érés támogatása olyan tudatosan tervezett nevelői tevékenység, amely igazodik a gyermek önindította tevékenységéhez, és ehhez kapcsolódva építi be azokat a támogató tevékenységeket, amelyek segítik az érést és a fejlődést. Nagy hangsúlyt fektetünk arra, hogy a képzés során a hallgatók ezzel tisztában legyenek, és világosan lássák saját kompetenciahatáraikat.

A kurzuson részt vevő hallgatók megismerkedhetnek a pedagógusok által is használható főbb módszerekkel, amelyek szakszerű alkalmazásának segítségével jobban megismerhetik azokat a gyermekeket, illetve szüleiket, akik nevelésében

részt vesznek majd. A nevelői munka során leggyakrabban alkalmazott módszerek: kérdőíves módszerek (pl.: szülői kérdőívek stb.), megfigyelés, interjú-technikák, dokumentumelemzés (pl.: fejlődési napló, megfigyelési lapok stb.). Ezeknek a módszereknek az alkalmazása a gyermekek megismerésében objektívvá teheti a megismerést, valamint segíti a folyamat tervszerűvé és tudatosává válását.

A megismerésben a következő területek jelennek meg hangsúlyosabban: családi helyzet, esetleges változások a gyermek életében, fejlődési adatok, testi fejlettség, ápoltság, gondozottság, mozgásfejlettség (nagymozgások, finommotorika), értelmi fejlettség, figyelem, érdeklődés, játék, kommunikáció, beszéd, szociális érettség, önszabályozás, önkontroll, társas viselkedés, kapcsolatok, önkiszolgálás, gondozással kapcsolatos magatartás, (étkezés, öltözködés, mosakodás, szobatisztaság, alvás), személyiségtulajdonságok (én-fejlődés), érzelmi élet és végül a fejlesztési tevékenység tervezésének területei.

A másik fő tartalmi területe a kurzusnak a spontán érés támogatásának módszertana, amely kiterjed az alapvető mozgásformák fejlődésének támogatására, a beszédmegértés és a beszédprodukciónak fejlődésének támogatására, a kognitív és a személyiségfejlődés főbb területeinek támogatására, a kisgyermekkori szocializációra, továbbá érinti a kapcsolatteremtés és játéktevékenység fejlődésének támogatását és az önállósági törekvések elősegítését (pl. étkezés, öltözködés, szobatisztaság, önálló játék stb.).

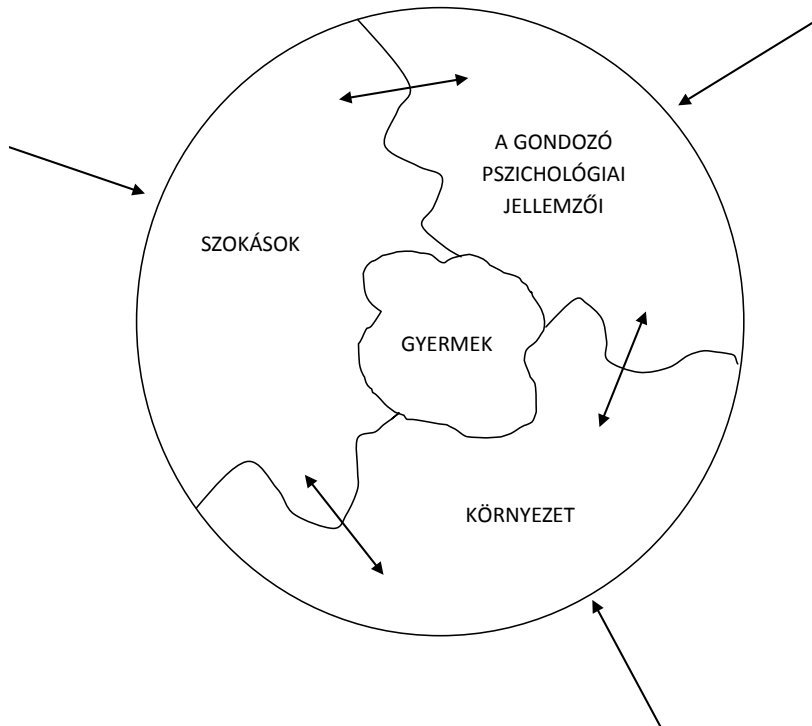
A spontán érést támogató beavatkozások tervezésénél figyelembe kell venni azt az alapelvet, hogy nem „direkt” fejlesztésről beszélünk, hanem a gyermek tevékenységéhez igazodó tudatos és tervezett nevelői ráhatásokról, melyek során a gyermek által kezdeményezett tevékenységből kiindulva, a spontán, önindította aktivitáshoz simulva viszi be a kisgyermeknevelő a fejlesztő ingert a folyamatba. Főleg azoknak a területeknek a fejlesztéséhez tervezi a fejlesztő jellegű kisgyermek-nevelési tevékenységeket, ahol fejlődési-érési késést tapasztal.

A gyermekek ismeretében, a személyiségükhöz igazodva (személyre szabottan) kell tervezni a fejlődést elősegítő beavatkozásokat, ennek érdekében első lépésként jellemezni kell az adott gyermeket.

A spontán érés támogatását a csecsemő- és kisgyermeknevelők leginkább azal segíthetik elő, ha a gyermeket ért szocializációs hatásokat tudatosan alakítják. A spontán érés támogatásának elméleti keretét a fejlődési mikrofülke (Worthman 1994, idézi: Super–Harkness, 2003) adja, amely a gyermeket érő hatásrendszer 3 fő területre csoportosítja (1. ábra):

- a szokásrendszer, amelyben a gyermek él (családi és intézményes nevelési környezetben);

- a gondozó pszichológiai jellemzői (családi és intézményes gondozást-nevelést végző személyek);
- a környezeti feltételek (elsősorban a tárgyi környezet jellemzői, azok fejlődésre gyakorolt hatása).



1. ábra: A fejlődési mikrofülke sematikus ábrázolása
 Forrás: (Worthman 1994, idézi: Super-Harkness 2003)

A kurzus követelményei közé tartozik egy pedagógiai esettanulmány elkészítése, amelyet egy olyan kisgyermekről készítenek, akivel a terepgyakorlat során dolgozhattak együtt, és kipróbálhatták a gyermek megismerésével kapcsolatban a tanult módszereket, valamint javaslatokat is tudnak tenni arra vonatkozóan, hogyan és milyen módszerekkel lehetne az adott esetben segíteni a megkésett terület éréstét indirekt módszerekkel. A kurzus biztosítja a folyamatos szupervíziót ehhez a munkához, valamint a tereptanárok segítségére is számíthatnak a hallgatók. A *Spontán érés támogatása* kurzuson szerzett gyakorlati és módszertani ismeretek kipróbálására a képzés 6. félévében, az összefüggő szakmai gyakorlat keretében

kerül sor, és a kapcsolódik a *Korai fejlesztés* tanegységhez. A csecsemő- és kisgyermeknevelők felkészítésében fontos láncszemet képeznek ezek az ismeretek.

A kora gyermekkori intervenció a 0–5 (6) éves korú, eltérő fejlődésű gyermekek tervszerűen felépített programja; a család segítése, amely a szűrést, komplex diagnosztikai vizsgálatot, gyógypedagógiai fejlesztést, tanácsadást és különböző terápiás szolgáltatásokat foglal magában a gyermek állapotát és a család körülményeit, valamint egyedi igényeit figyelembe véve (Gósy 1994). A kisgyermeknevelők a kora gyermekkori intervencióba a spontán érés támogatásában szerzett kisgyermeknevelői szakértelem révén kapcsolódhatnak be, mely tevékenységüknek két fő iránya bontható ki.

- A szakértelem egyik iránya a normál fejlődésmentet mutató, de bizonyos területeken kisebb mértékű fejlődési, érési késést mutató gyermekek fejlődésének tudatos támogatása a fejlődési mikrofülkének megfelelően.
- Az második irány a sajátos nevelési igényű gyermekek szakszerű ellátásában való részvétel. Ebben a kisgyermeknevelő szerepe kettős. Jelző funkciót lát el, ha más nem vette volna még észre a fejlődési eltérést, és bekapcsolódik az SNI gyermekek integrált nevelésébe, együttműködik a korai fejlesztő gyógypedagógussal.

A „*Várandósság, szülés, születés*” című választható tárgyunk kiegészítést nyújt a korai fejlődéssel kapcsolatos ismeretek bővítéséhez. A tantárgy bevezetésével több célunk volt: egyfelől a kurzus során a hallgatók ismeretei bővülnek a magzati és csecsemőkori fejlődéssel, valamint a kisgyermek és óvodások egészséges testi és szellemi fejlődését, az önállóság kialakulását befolyásoló perinatális tényezőkkel kapcsolatban. Azért tartjuk fontosnak a szülés-születés időszakának alaposabb ismeretét, mert az optimális életkezdet, a kötődő nevelés a fogantatással kezdődik; az egészen korai időszak ismerete elengedhetetlen a későbbi fejlődés megértéséhez. Másrészt a perinatális sérülések, traumák megjelenhetnek kisgyermekkorban és óvodáskorban fiziológiai, teljesítménybeli, érzelmi tünetekben, fontos ezek felismerése. A magatartási rendellenességek, funkciózavarok háttérben meghúzódó lehetséges perinatális történések, okok megértéséhez is segítséget kapnak a hallgatók a kurzus során.

Tanácsadási ismeretek

A csecsemő- és kisgyermeknevelőkkel kapcsolatos fontos képesítési követelmény, hogy képesek legyenek jó kapcsolatot kialakítani a gyermekeket nevelő családok-

kal, együttműködni a szülőkkel és támogatni őket szülői szerepükben. További elvárás, hogy képes legyen non-direktív segítő beszélgetést folytatni (McLoad 2003). Ezeknek a képességeknek az elsajátításához elengedhetetlen segítséget nyújtanak a tanácsadással, elsősorban pedagógiai tanácsadással kapcsolatos tartalmak beépítése a képzésbe.

A tanácsadási és beszélgetésvezetési ismereteket felölelő tanegységek fő célja, olyan elméleti, gyakorlati és módszertani ismeretek átadása, amelyek révén a képzésben részt vevők képesek tanácsadói tevékenységek végzésére a csecsemő- és kisgyermeknevelői munka során. A tanácsadás ebben az esetben elsősorban az egészséges, „normális” tanácskérők segítségét szolgálja, ahol nem, vagy csak minimális mértékben jelenik meg a pszichoterápia iránti igény (Pléh–Siklaci–Teresyeni 1997).

A tanácsadás egy célorientált problémamegoldó tevékenység. A tevékenység központjában egy specifikus szakterület áll, pl. családi, életvezetési, pályaválasztási, tehetség-, vagy csecsemő- és kisgyermek-nevelési tanácsadás.

A laikus és professzionális tanácsadás különbségeinek ismerete nagyon fontos, a fontosabb különbségeket az alábbi 1. táblázat mutatja.

Laikus tanácsadás	Professzionális tanácsadás
Maga akarja megoldani a problémát.	A kliensét vezeti végig egy problémamegoldó folyamaton.
Nem feltétlenül képzett, nem ismeri a tanácsadási (problémamegoldó) folyamat lépéseit, és nem képzett a segítő beszélgetés lefolytatására.	Képzett, ismeri a tanácsadási (problémamegoldó) folyamat lépéseit és képes arra, hogy megfelelő beszélgetésvezetési technikákkal a tanácskérőt, belső munkára készítve, végigvezesse ezen a folyamaton.
Nem ismeri a tanácsadási eljárásokat (öndefiníciós kérdőívek, mérlegelési eljárások).	Ismer speciális tanácsadási módszereket, öndefiníciós kérdőíveket és mérlegelési eljárásokat.
Szakterületi információk nem állnak birtokában.	Szakterületi információk és informálódási lehetőségek gazdag tárházával rendelkezik.

1. táblázat: Különbségek a laikus és professzionális tanácsadás között

Forrás: Dávid 2012

A pedagógiai tanácsadás során a pedagógusok személyközi kapcsolaton keresztül nyújtanak támogatást tanítványaik/nevelteik vagy azok szülei részére (Vargáné 2002a) a gyermekek mindennapi életében, az intézményes nevelés során a bölcsődei/óvodai/iskolai pályafutásban előforduló élethelyzetek legoptimálisabb megoldása érdekében.

Ebben az interakcióban az adott probléma megoldásához kapcsolódó információk feldolgozása történik meg a tanácsadó pedagógus segítségével. Olyan problémátípusokban vállalhat tanácsadó szerepet a kisgyermeknevelő, amely nem lépi túl a kompetenciahatárait.

A tanácsadói szakértelem természetét kettős meghatározottság jellemzi: egyrészt a **tanácsadói szakértelem készségei**, melyek segítségével a tanácsadó képes a tanácskérőt egy belső munkára készítve végigvezetni a problémamegoldó folyamaton (Vargáné 2002b). Alapvető kompetenciáknak nevezi az ismereteknek, készségeknek és attitűdöknek azon halmazát, amelyre minden tanácsadó szakembernek munkahelytől függetlenül szüksége van (pl. etikai viselkedés és szakmai magatartás, saját képességek és korlátok ismerete, a tanácsadási folyamat tervezésére és lebonyolítására való képesség, interperszonális készségek, mint asszertivitás, meghallgatás, csoportfolyamatok kezelése (McLoad 2003).

Másrészt a **szakterületi tudás**, amely az adott problémakörhöz kapcsolódó magas színvonalú szakmai ismereteket, készségeket és szakszerű hozzáállást jelent, amelyben a tanácsát kikérik. Néhány példát tekintve ilyen lehet a pályaválasztás, gyermekvédelem, kisgyermeknevelés, tanulás, egészséges életvezetés, vagy éppen mérnöki tervezés, marketing, pénzügy, vagy rendszerelemzés, ha az üzleti életben igénybe vett tanácsadókra is gondolunk. Ezek a szakmai ismeretek teszik lehetővé a probléma megoldásához szükséges szakszerű információk beáramoltatását a tanácsadási folyamatba. Ritoók (1992) speciális kompetenciáknak nevezi ezeket, amelyekre a munkahelyi környezettől, és szolgáltatásban részesülő klienscsoporttól függően lehet szükség.

Dávid (2012) pedagógiai tanácsadás modellje a tanácsadás folyamatában 4 fő szakaszt különít el:

- Első szakasz: kapcsolatfelvétel – problémafeltárás
- Második szakasz: alternatív megoldások kidolgozása. Lépései: a tisztázás, az információgyűjtés és a mérlegelés. A tisztázás a tanácskérő személyes tulajdonságainak feltárása. Az információgyűjtés a tanácskérő a személyiségéhez illeszkedő, a problémamegoldás szempontjából fontos információk beemelése a tanácsadási folyamatba. A mérlegelés a lehetséges megoldások összevetése.

- Harmadik szakasz: döntés – cselekvési terv kidolgozása.
- Negyedik szakasz: a megoldás megvalósításának nyomon követése.

A tanácsadási ismeretek megszerzésére nagy hangsúlyt fektetünk a képzés során, ezért az ezt megalapozó tartalmak folyamatosan, a képzés kezdetétől fogva jelen vannak a tananyagtartalmak között. A *Szakmai képességfejlesztés, Gordon tréning, A tanácsadás kommunikációs alapjai, Egyéni tanácsadás, Csoportos tanácsadás és Tanácsadás gyakorlat* kurzusok azok, amelyek során a képzésben részt vevők elsajátíthatják a tanácsadásnak a gyakorlatát, amelynek segítségével hatékonyabbá tehetik együttműködésüket a szülőkkel, illetve segítséget és támogatást nyújthatnak nekik abban, hogy hogyan segíthetik gyermeküket a felmerülő nevelési problémák (pl. szobatisztaság, önállóság stb.) kezelésében és megoldásában (Dávid 2012).

Összegzés

A csecsemők kognitív fejlődésével kapcsolatos kutatások és az utóbbi időben a szülői magatartásban bekövetkező változások, maguk után vonták annak fontosságát, hogy a korai gyermeknevelésben minél képzetesebb szakemberek vegyenek részt. A képzésben résztvevők magas szintű szakmai felkészítést célozza meg a csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszak új típusú tananyagtartalmainak bevezetése. Annak érdekében, hogy meg tudjanak felelni a jövő csecsemő- és kisgyermeknevelői a szakma területén jelentkező új kihívásoknak és minél hatékonyabban tudják végezni munkájukat. A tanulmányban bemutatott a spontán érés támogatásával és a tanácsadási ismeretekkel kapcsolatos tartalmak jelentősen fejlesztik módszertani kompetenciákat és olyan, a gyakorlatban is alkalmazható kompetenciákat, amelyeket nélkülözhetetlennek tartunk a csecsemő- és kisgyermeknevelői munka szempontjából. Véleményünk szerint ezeknek a tananyagtartalmaknak a beemelése, beépítése és megjelenése szakmai szempontból különösen hasznos lenne más intézményekben folyó csecsemő és kisgyermeknevelő képzésekbe is.

Bibliográfia

- » Béres István – Horányi Özséb (szerk.)(1999): Társadalmi kommunikáció. Budapest : Osiris Kiadó, 1999. 415 p.
- » Csépe Valéria (2005): Kognitív fejlődés-neuropszichológia. Budapest : Gondolat Kiadó, 2005. 288 p.
- » Dávid Mária: A tanácsadás és konfliktuskezelés elmélete és gyakorlata. Esztergom, 2012. [online] Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsész- és társadalomtudományi Kar Honlapja [2015. 04. 15.] <https://btk.ppke.hu/uploads/articles/288257/file/tanacsadas.pdf>

- » Fedor-Freybergh, P. G. (2002): Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine: New Interdisciplinary Science in the Changing World. *Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health*, 2002. vol. 16, no. 4, 305–321 p.
- » Gósy Mária: Beszéd észlelés és megértés fejlesztése óvodásoknak. Budapest : Nikol Kkt. 1994. 50 p.
- » Griffin, Em (2001): Bevezetés a kommunikációelméletbe. Budapest : Harmat Kiadó, 2001. 535 p.
- » Bittera Tiborné – dr. Juhász Ágnes: (1991): A megkésett beszédfejlődés. Budapest : Tankönyvkiadó. 1991. 112 p.
- » McLeod, John (2003): An introduction to counselling. Maidenhead : Open University Press, (Third Edition) 2003. 750 p.
- » Pléh Csaba – Siklaki István – Terestyéni Tamás (szerk.) (1997): Nyelv – kommunikáció – cselekvés. Budapest : Osiris, 1997. 672 p.
- » Poór József (2005): A menedzsment tanácsadás fejlődési tendenciái. Budapest : Akadémiai Kiadó, 2005. 264 p.
- » Ritoókné Ádám Magda (1992): A tanácsadás pszichológiája. Budapest : Tankönyvkiadó, 1992. 290 p.
- » Super, Charles M. – Harkness, Sara (2003): A gyermeki fejlődés kulturális szerveződése. In: Nguyen Luu Lan Ang – Fülöp Márta (szerk.): Kultúra és pszichológia. Budapest : Osiris Kiadó, 2003. 335–362 p.
- » Vargáné Dávid Mária (2002a): Tanácsadási munkafüzet. In: Estefánné Varga Magdolna – Ludányi Ágnes (szerk.): Esélyteremtés a pedagógiában. Szakmódszertani sorozat II. Eger : EU–EKF Kiadás, 2002. 69–120. p.
- » Vargáné Dávid Mária (2002b): A tanácsadás elmélete és módszertana pedagógusoknak In: Estefánné – Ludányi (szerk.): Esélyteremtés a pedagógiában szakmódszertani sorozat II. Eger : EU–EKF, 2002. 5–68. p.
- » 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről. [online] Netjogtár [2015.05.20.] http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0600015.OM

Gyógypedagógus hallgatók a Gyakorló Óvodában

Az integráló nevelés-oktatás a köznevelésben az esélyteremtés, az esélyegyenlőség növelésének eszközét jelenti, a sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelését társaikkal. Az integráló nevelés-oktatás tehát nemcsak az integrált gyermek javát szolgálja, hanem hozzájárul minden gyermek érzelmi-erkölcsi-szociális fejlődéséhez, a fogadó/befogadó pedagógus személyiségbeli, módszertani fejlődéséhez.

Szükségessnek tartottuk, hogy a Kaposvári Egyetem Gyógypedagógiai Intézetének tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányon a szakpedagógiai gyakorlati képzés során integráló intézményekben is töltsenek szakmai gyakorlatot a hallgatók. Az új színterek új módszertani kihívásokat jelentettek hallgatóknak és gyakorlatvezetőknek egyaránt.

Az elmúlt időszak igazolta, hogy a gyógypedagógiai paradigmaváltás szükségessé tette a gyakorlati képzés paradigmaváltását is. Így a hallgatók tevőlegesen részesei lehetnek a köznevelésben megvalósítható integrációnak.

Fogalmi meghatározások

Az együttnevelés fogalmi és törvényi aspektusai

A 21. század nevelése, oktatása sok változást eredményezett családi és intézményi vonatkozásban egyaránt. Az Európai Unióhoz való csatlakozáskor és az azt követő időszakban kiemelt feladatként jelent meg a társadalmi kirekesztés csökkentése.

Az uniós direktívák, állásfoglalások hangsúlyozták a társadalmi integrációt, melyben megfogalmazták a társadalomban a hátrányos megkülönböztetés tilalmát. Állást foglaltak a kirekesztés ellen – legyen az hátrányos helyzet, speciális probléma – csoport vagy egyén tekintetében.

A szegregált, elkülönített nevelésre, oktatásra azonban nem tekinthetünk úgy, mint nemkívánatos dologra. A speciális intézmények létrehozása a 19. és 20. században a pszichológusok, a gyógypedagógusok, az orvosok a pedagógusok, és a szülők legnagyobb jóindulatán alapult; a fogyatékos gyermekek, tanulók alapvető emberi jogának megvalósulását, az oktatáshoz való hozzáférését jelentette (Pető

* Gelencsérné Dr. Bakó Márta • Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar • gelencsérné.marta@ke.hu

2003). A szegregált nevelés-oktatás kialakításakor a végső cél az integráció volt, a társadalmi integráció megvalósítása. Az atipikus fejlődésű gyermekek, tanulók speciális környezetben való oktatása lehetővé tette, hogy tanulmányaik végeztével, képességeikhez mérten a legmagasabb szinten válhassanak a társadalom aktív tagjává.

Napjainkban a köznevelés egyik legnagyobb kihívása az integráció sikeres megvalósítása.

A Magyar értelmző kéziszótár (2003) meghatározása szerint az *integráció* jelentése: a különálló részeknek valamely nagyobb egészbe, egységbe való beilleszkedése, beolvadása.

Hazánkban Csányi Yvonne (Csányi 1993; 2000; 2007) több tanulmányban mutatta be a nemzetközi és a hazai kutatási tapasztalatokat, eredményeket. A nevelés, oktatás folyamatában számos lehetőség kínálkozik a sajátos nevelési igényű gyermekek számára a többségi és a speciális oktatási rendszerben való részvételre. Az oktatási rendszerben az integráció, inklúzió oktatási stratégiái közül Magyarországon a „több utas” megoldás lehetősége került alkalmazásra.

Papp Gabriella az integráció szó eredeti jelentéséből kiindulva – mely szerint különálló részek egyesítéséről beszélünk – azt mondja, hogy először meg kellett teremtenünk a különálló részeket, hogy azokat majd egyesíteni tudjuk. A sajátos nevelési igényű gyermekek elkülönített nevelését, oktatását kellett először megvalósítani ahhoz, hogy később az elkülönült részek – a speciális nevelési szükségletű és többségi gyermekek, tanulók – együttnevelését, oktatását létre tudjuk hozni. Tehát a szegregálást és az integrálást egymás kiegészítő fogalomként, a matematika nyelvén egymást kiegészítő részhalmazként értelmezi (Papp 2012).

A befogadó intézmény maga alakítja úgy a környezetet, hogy minden gyermek számára biztosítsa a képességeinek és fejlődési ütemének megfelelő feltételeket. Teljes szemléletváltást feltételez a nevelőtestület egészétől, véli Bakonyi Anna (Körmöczy 2008). Így nemcsak a sajátos nevelési igényű gyermek befogadására válik alkalmassá, hanem minden gyermek számára, aki valamely irányban eltér az átlagostól. A befogadó intézmény a tárgyi és személyi feltételek biztosításán túl szociálisan is befogadja a gyermekeket, tanulókat, tehát nemcsak jelen van a közösségben, hanem annak szerves része.

A tanulmány szempontjából az integráció a sajátos nevelési igényű gyermekek beilleszkedésére vonatkozik. Megjelenik az esélyegyenlőség biztosításában, melynek értelmében mindenki számára elérhetővé és nyitottá kell tenni a nevelési, oktatási intézményeket. Ennek jogi háttérét biztosítják az alábbi törvények és szabályozók:

- Magyarország Alaptörvénye (2011. április 25.) [1];

- 2011. évi CXC törvény a nemzeti köznevelésről [2];
- 32/2012. (X.8) EMMI rendelet 1. számú melléklete: A sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve [3];
- 363/2012. (XII. 17.) Kormányrendelet 1. számú melléklete: Az Óvodai nevelés országos alapprogramja [4];
- 2013. évi LXII. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény módosítása [5].

A sajátos nevelési igény fogalomköre

A sajátos nevelési igény jogi, köznevelési/közoktatási terminológia. Fogalma az utóbbi évtizedekben több változásokon ment keresztül.

A jelenleg érvényben lévő 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről (továbbiakban Nkt.) az alábbiakban határozza meg: *„sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd”*.

A Nkt. kitér arra is, hogy a sajátos nevelési igény fogalomkörét pontosan elhelyezze a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek, tanulók körében:

„kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló:

a) különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló:

aa) sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló,

ab) beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló,

ac) kiemelten tehetséges gyermek, tanuló,

b) a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló” [6].

A sajátos nevelési igényű gyermek kiemelt figyelmet igényel, joga, hogy állapotának megfelelő pedagógiai, gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai ellátásban részesüljön a különleges bánásmód keretében, attól kezdődően, hogy igényjogsultságát a szakértői bizottság a szakértői véleményben megállapította.

Az óvodai ellátásban bekövetkezett változások

Az integráció megjelenése az óvodai nevelés tekintetében is markánsan megfigyelhető.

Az óvodapedagógusoknak az Óvodai nevelés alapprogramjában foglaltaknak megfelelően, az integrált nevelés, oktatás lehetőségeit szem előtt tartva a társadal-

milag konstruktív életvezetési, magatartás- és tevékenységforma kialakulását kell megalapozniuk.

A tartalmi munka változása mellett az 1. táblázat jól tükrözi a KSH 2014-es adatainak feldolgozása alapján az óvodáskorú gyermekek számának enyhe növekedését, valamint a sajátos nevelési igényű gyermekek számának évenkénti erőteljesebb változását. A 2009-es évtől az óvodáskorú gyermekek száma jól láthatóan növekvő tendenciát mutat. Ezzel párhuzamosan, de kissé erőteljesebb növekedés tapasztalható az integráló óvodai ellátásban részesülő sajátos nevelési igényű gyermekek számában.

Megfigyelhetjük, hogy míg a 2013-as évben a gyermekek száma közel tízezerrel csökkent, addig az integráló ellátásban részesülő gyermekek száma az előző évhez képest közel tíz százalékkal nőtt, 5211-ről 5722-re.

Időszak	Gyermekek száma összesen	Integráló ellátásban részesülők száma	
2005. év	326 605	3 896	11,9%
2006. év	327 644	3 840	11,7%
2007. év	323 958	3 286	10,1%
2008. év	325 677	3 509	10,7%
2009. év	328 545	3 820	11,6%
2010. év	338 162	4 264	12,6%
2011. év	341 190	4 868	14,2%
2012. év	340 204	5 211	15,3%
2013. év	330 184	5 722	17,3%

1. táblázat: Az integráló intézményekben ellátott óvodás korosztály száma évenkénti bontásban

Forrás: saját táblázat a KSH 2014-es adatai alapján

Ezek a változások járultak hozzá ahhoz, hogy a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar Gyógypedagógiai Intézetének tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányon tanító oktatói felvetették, hogy a szakpedagógiai gyakorlat újabb szintérral bővüljön, az egyetem két gyakorló intézményével: a Gyakorló Óvodával és a Gyakorló Általános Iskola és Gimnáziummal. Az integráló óvodai és integráló iskolai szintér kiváló lehetőséget biztosít az új évezred kihívásainak megvalósításában a gyógypedagógus-képzés területén is.

A gyógypedagógus képzés új szintere az integráló óvoda

A szakmai együttműködésre a 2011–2012-es tanév első félévétől került sor. Az óvoda szakember-ellátottsága mellett a képzés módszertani megalapozottsága is feltételezte az új szintér megjelenését, melyet többek között az alábbi kurzusokkal alapoztunk meg: *Gyógypedagógus kompetenciája az integráló óvodában; Differenciáló pedagógia; Játékpédagógiai, Tanulási zavarok korai felismerése és terápiája.*

A gyógypedagógus-hallgatók képzésében integráló intézményi gyakorlat nem szerepelt szintériként, így szakvezetőknek és hallgatóknak egyaránt kihívást jelentett a feladat. A gyakorlat bevezetésére az előkészületek után felmenő rendszerben került sor.

Célul tűztük ki, hogy a szakmai gyakorlatot teljesítő gyógypedagógus-hallgatók a mindennapokba ágyazva ismerjék meg az óvodai integrált nevelés feltételeit, lehetőségeit.

Az első tanévben (2011–2012) a másodéves hallgatók intézménylátogatáson vettek részt az ötödik félévben. Ennek szervezése során fontos szempontként jelent meg, hogy a gyógypedagógus-hallgatók az óvodapedagógus-hallgatók játékvezetési foglalkozásán és annak elemezésén is részt vegyenek. Meghatározónak tekintettük, hogy már a képzés során lehetőség nyíljon a szakmai együttműködésre, a kollegiális viszony kialakítására a hallgatók között. A képzés hatodik félévében egyéni tanítási gyakorlat keretében egyéni fejlesztést végeztek a hallgatók, egyéni fejlesztési terv alapján. Szempontként jelent meg, hogy saját készítésű eszközt is használjanak az egyéni fejlesztés során. A nyolcadik félévben a terepgyakorlat alkalmával tért vissza újra az óvodai szintér, egyéni fejlesztéssel.

Negyedik éve felmenő rendszerben szervezzük az integráló óvodai szintert. Az elmúlt évek tapasztalata lehetőséget biztosított a továbblépésre, a fejlődésre, a változtatásra. Természetesen a levelező tagozatos hallgatók számára is biztosítjuk az integráló óvodai szintert a szakpedagógiai gyakorlat teljesítéséhez (2. táblázat).

	2011–12. 2. félév	2012–13. 2. félév	2013–14. 2. félév	2014–15. 2. félév
4. évfolyam (terepgyakorlat)			37 fő	40 fő
3. évfolyam (egyéni tanítási gyakorlat)		37 fő	40 fő	22 fő
2. évfolyam (intézmény- látogatás)	37 fő	40 fő	22 fő	47 fő

2. táblázat: Hallgatói létszám az integráló óvodákban

A hallgatók felkészítése és módszertani tudásának fejlesztése mellett a gyógypedagógusok és az óvodapedagógusok közös munkája által elfogadóbb attitűd alakul ki egymás munkája iránt, melyből nem csak az adott pedagógusközösség profitál, hanem az általuk nevelt, oktatott gyermekek is.

Az alábbiakban felsorolom, hogy mely területeken válik a gyermekek előnyére az integráció megvalósítása.

A sajátos nevelési igényű gyermek tekintetében:

- kortárs csoporttal közös élmények és tapasztalatok;
- megtanul a közösségben kommunikálni, együttműködni;
- fejlődik az önállósága;
- megismeri a megküzdési stratégiákat, konfliktuskezelést, problémamegoldást, közösségben betöltött szerepeket.

A befogadó közösség tekintetében:

- érzelmileg és szociálisan fejlődnek;
- megtanulják az elfogadást, a segítségnyújtás módjait;
- felfedezik társaik pozitív tulajdonságait;
- megtapasztalják az együttműködés különböző formáit;
- elfogadóbb attitűddel rendelkező felnőttekké válhatnak.

A hallgatói képzés további lehetőségei az integrációban

A közös tevékenységek által egyre szorosabbá válik az integráló intézmények kapcsolata a gyógypedagógus-képző intézettel.

Kiváló lehetőséget biztosít a különböző pedagógus-közösségek, pedagógus szakmák együttgondolkodására, szemléletváltására.

Lehetőség adódik arra vonatkozóan, hogy a többségi pedagógiában nem megszokott, gyógypedagógiai módszerek, oktatási technikák tért hódítsanak, elfogadottabbá váljanak.

Az integráló óvodai gyakorlat bevezetése a gyógypedagógus-hallgatók képzésébe jó példája annak, hogy az élet alakította elvárásokra – mint az integráció – képes a gyógypedagógus-képzés jól reagálni, és a hallgatókat mind szélesebb spektrumú módszertannal felvértezve jól képzett szakemberré nevelni.

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karán továbblépési lehetőséget jelenthet az óvodapedagógus-képzés mellett a kisgyermeknevelő-, a tanító- és a gyógypedagógus-képzés gyakorlatában a közös pontok megtalálása.

Zárszó

Minden gyermek sokban különbözik egymástól. Nevelésük során figyelembe kell venni egyéni igényeiket, fejlődésük módját, ütemét. Az atipikus fejlődésű gyermekekre ez fokozottan érvényes, mert jelentős eltérést mutat elmaradásuk mértéke és területe.

Az óvodapedagógusok és gyógypedagógusok együttműködve, tudatosan alakítják az egyes gyermekek egyéni igényeihez a fejlesztés módokat, eszközöket és lehetőségeket.

Törekszünk arra, hogy hozzásegítsük az óvodáskorú gyermeket korunk és társadalmunk kultúrájában való tájékozódásához, a társadalmi beilleszkedéshez.

Társadalmi integrációra van szükség, hogy egy csoport vagy egyén se legyen a társadalom hátrányosan megkülönböztetett tagja. Hátrányos helyzete, speciális problémája, vagy a megkülönböztetés egyéb módja miatt ne érezze magát kirekesztve. Fontos azonban, hogy az integráció, a különböző lehetőségek mellett rugalmas és átjárható legyen.

Az integráció akkor sikeres, ha megjelenik a befogadás, az inklúzió. Az inklúzió olyan emberközpontú megközelítés, mely fontosnak tekinti, és jelentős hangsúlyt fektet a kognitív területek mellett a szocializációra, az érzelmi élet fejlesztésére.

A sikeres integráció/inklúzió megvalósítása érdekében minden érintett elkötelezettsége nélkülözhetetlen: a gyermeké, a szülőé és a szakembereké egyaránt.

Jegyzetek

- » [1] Magyarország Alaptörvénye [online] Net.jogtár [2015.04.12] http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100425.ATV
- » [2] 2011. évi CXC törvény a nemzeti köznevelésről. [online] Net.jogtár [2015. 04. 12.] http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV
- » [3] 32/2012. (X.8) EMMI rendelet 1. számú melléklete: A sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve. [online] Nemzeti Jogszabálytár [2015. 04. 12] http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=154929.229239
- » [4] 363/2012. (XII. 17.) Kormányrendelet 1. számú melléklete: Az Óvodai nevelés országos alapprogramja. [online] Net.jogtár [2015. 04. 12] http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200363.KOR
- » [5] 2013. évi LXII. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény módosítása [online] [2015.04.12] <http://www.complex.hu/kzldat/t1300062.htm/t1300062.htm>
- » [6] 2011. évi CXC törvény a nemzeti köznevelésről. [online] Net.jogtár [2015. 04. 12.] http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV

Bibliográfia

- » Csányi Yvonne (2000): A speciális nevelési szükségletű gyerekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest : Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, 2000. 377–408. p.
- » Csányi Yvonne (2007): Integráció és inklúzió. Nemzetközi és hazai körkép. In: Girasek Judit (szerk.): *Inkluzív nevelés – A tanulók hatékony megismerése*. Budapest : SuliNova, 2007. 138–163. p.
- » Csányi Yvonne (szerk.) (1993): Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában. Budapest : Iskolafejlesztési Alapítvány. OKI Iskolafejlesztési Központ, Altern füzetek 5. 1993. 183 p.
- » Körmöczi Katalin (2008): Az inkluzív nevelésről. Interjú Bakonyi Annával. In: *Óvodai Nevelés*, 2008. 61. évf. 6. sz. 233–235. p.
- » KSH 2014-es adatai [online] Központi Statisztikai Hivatal honlapja. [2015. 04. 12.] <http://statinfo.ksh.hu/Stainfo/haViewer.jsp>
- » Papp Gabriella (2012): Az integráció, inklúzió fogalmának tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szintén. In: *Gyógypedagógiai Szemle*, 40. évf. 4. sz. [online] PRAEMűvészeti portal. [2015.07.15.] http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=41&jaid=602
- » Pető Ildikó (2003): Inklúzió a nevelésben. *Iskolakultúra*, 2003. 13. 10. 3–12. p.
- » Pusztai Ferenc (főszerk.) (2003): *Magyar Értelmező Kéziszótár*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 2003. 1507 p.

II. SZEKCIÓ

A kisgyermeknevelés módszertani kultúrája

Vizsgálati eredmények és ajánlások megfogalmazása az óvodai nevelés módszertani megújítása érdekében

Nemzetközi és hazai szakirodalmak különböző aspektusú tudományos eredményeket publikálnak az óvodáskorú gyermekek pszichológiai-pedagógiai vizsgálatával kapcsolatban. A bemutatásra kerülő munkánk célja felmérni az óvodáskorú gyermekek részképességeinek fejlettségi szintjét, valamint feltárni az azok közötti összefüggéseket. Továbbá cél ajánlások megfogalmazása az óvodapedagógia-óvodapszichológia módszertani megújítását célozva.

Bevezető

Az Eszterházy Károly Főiskola az Észak-Magyarország régióban elhelyezkedő, tradicionálisan pedagógusképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézmény. Főiskolánk elkötelezett az óvodapedagógus-képzés mellett. Célunk olyan pedagógiai szakemberek képzése, akik elméletileg megalapozott ismeretek, készségek és képességek birtokában alkalmasak az óvodai nevelés feladatainak ellátására. Kiemelten fontosnak gondoljuk az óvodai módszertannal és gyakorlattal összefüggő képzési tartalmakat. A gyakorlati képzés az eredményes óvodapedagógusi tevékenységhez szükséges készségek, képességek kialakítását segíti, olyan szervezeti és tevékenységformákat biztosít, amelyek a tartalmilag és módszertanilag komplex, fokozatosan bővülő önállóságú, egymásra épülő óvodai feladatrendszer megvalósítására tesznek alkalmassá. Képzésünk célja – a képzési és kimeneti követelményekben megfogalmazottakon túl – a regionális igények szem előtt tartása, az annak való megfelelés is. Ehhez azonban e régióban elvégzett, friss kutatási eredmények szükségesek.

Nemzetközi és hazai szakirodalmak különböző aspektusú tudományos eredményeket publikálnak az óvodáskorú gyermekek pszichológiai-pedagógiai vizsgálatával kapcsolatban. A bemutatásra kerülő munkánk egy regionális vizsgálat

* Dr. Hanák Zsuzsanna • Eszterházy Károly Főiskola Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar • hanak@ektf.hu

– még nem teljes – eredménye, melynek célja felmérni az óvodáskorú gyermekek részsképségeinek fejlettségi szintjét, valamint az azok közötti összefüggéseket. Továbbá célunk ajánlások megfogalmazása az óvodapedagógia-óvodapszichológia módszertani megújítását célozva.

Kérdésvetéseink:

- Milyen kapcsolat tárható fel a különböző részsképségek fejlettségi szintjei között?
- Látható-e hasonlóság vagy különbözőség a különböző települések óvodásainak eredményei között?
- Milyen módszertani ajánlások fogalmazhatók meg a témával kapcsolatban az óvodai eredményesség növelése érdekében?

A vizsgálati módszer „*Meeting Street School Screening Test*”. A vizsgált minta száma 65 fő óvodáskorú gyermek, életkoruk 6 év. A vizsgálati minta összetétele:

- városi óvoda 6 éves – iskolába készülők – óvodásai: 41 fő (összes, a központi és annak tagóvodáiba járó 6 éves, iskolába készülők óvodásai);
- községi óvoda 6 éves – iskolába készülők – óvodásai: 18 fő (összes 6 éves, iskolába készülők óvodásai);
- kistelepülés óvodájának 6 éves – iskolába készülők – óvodásai: 6 fő (összes 6 éves, iskolába készülők óvodásai).

Az adatok feldolgozása az SPSS statisztikai program segítségével történt (átlagokat, szórásokat, szignifikanciát néztünk meg).

Jelen publikációnkban e vizsgálat eredményeit foglaljuk össze szöveges formában.

Vizsgálati tapasztalatok bemutatása

Előző kutatásaink (Hanák 2015) eredményeként láttuk, hogy a gyermekek a nagymozgások, a finommotorika, valamint a téri irányok részsképségek területén kifejezetten jók, sőt a mozgásokat jól tudják megfigyelni és visszaadni utánzás által. Jó eredményeket kaptunk a mechanikusan megtanult sorozatok visszamondása terén, ez a számolási készséget jelöli. A formák megkülönböztetése és a formamásolás, valamint a szem-kéz koordináció szintén jó, tehát az írástanuláshoz, olvasáshoz szükséges készség tekintetében kirívó probléma nem látható. A nyelvi területen azonban adódnak problémák; a gyermekek a verbálisan elhangzott

információkat nehezebben tudják megérteni, és a figyelmük is nehezen köthető le így, sőt az emlékezetükben sem maradnak meg kellő mélységgel a verbálisan megkapott információk. Az iskola első osztályában azonban kiemelt szerepe van a verbális információk megértésének, feldolgozásának, valamint a verbális emlékezet milyenségének (Hanák 2015).

Ezen eredményeket látva felvetődik a kérdés, hogy milyen szoros kapcsolatok találhatók a különböző részképességek fejlettségei között. Melyek azok, amelyek „húzzák egymást”, melyek fejlődése függ össze kevésbé? A témában több, a pedagógia-pszichológia kompetenciakörébe tartozó kutatás, kutatáson alapuló elmélet, illetve ajánlás került már publikálásra a hazai és nemzetközi szakirodalmak terén (pl. Enlbrecht–Weigert 1996; Mönks–Knoers 1998; Cole–Cole 2004; Vajda 2014), de számunkra a régióink kutatási eredményei hiányoztak. Mivel az Észak-Magyarországi Régióban a hátrányos helyzetűek aránya magas, kutatási eredményeink összehasonlítása a már mások által publikált eredményekkel, gyakorlati haszonnal bírhat.

Kutatási eredményeink szerint a részképességek fejlettségi szintjei között a vizsgált változók között szoros, illetve nagyon szoros kapcsolat látható. Ezt az 1. táblázat mutatja. Legtöbb szoros és nagyon szoros kapcsolatot a téri tájékozódás térben (nem sík lapon) részképesség mutatja. Ezt követi a gyermek téri és szeriális emlékezetének fejlettségére vonatkozó korrelációk. Végül a vizuo-perceptuo-motoros készségének fejlettségével összefüggő korrelációkat látjuk.

Leírható, hogy nagyon szoros kapcsolatot mutat a tanult, egy- és kétoldali mozgásminták fejlettségi szintje a gyermek megfigyelő és emlékező képességének, a nem tanult sorozatos mozgásminták reprodukáló képességének fejlettségével ($r=0,459$, $p=0,000$), valamint azzal, hogy a gyermek hogyan tudja felfogni és visszaadni azokat az utasításokat, melyek téri fogalmakkal kapcsolatosak ($r=0,355$, $p=0,004$).

E mellett kapcsolatot látunk az előbb említett, tanult, egy- és kétoldali mozgásminták fejlettségi szintje és a következő részképességek fejlettsége között:

- mozgásreprodukció fejlettsége ($r=0,267$, $p=0,031$),
- a szem-kéz koordináció fejlettsége ($r=0,267$, $p=0,032$),
- a megfigyelő és verbális reprodukáló készség fejlettsége ($r=0,258$, $p=0,038$),
- a figyelem és verbális emlékezet fejlettsége ($r=0,270$, $p=0,030$),
- a számlálási készség fejlettsége ($r=0,250$, $p=0,045$).

A gyermek megfigyelő és emlékező képességének fejlettsége (mely a nem tanult sorozatos mozgásmintákra vonatkozik) nagyon szorosan kapcsolatban áll a téri tájékozódás fejlettségével ($r=0,567$, $p=0,000$). Továbbá a gyermek megfigyelő és emlékező képességének fejlettsége a vizuo-perceptuo-motoros területen a téri

és szeriális emlékezet fejlettségével ($r=0,481$, $p=0,000$), valamint a vizuális memória, a rövidtávú emlékezet fejlettségével ($r=0,406$, $p=0,001$) mutat szoros kapcsolatot. Ezen kívül a számolási képességgel is nagyon szoros kapcsolatban áll a megfigyelő és emlékező képesség fejlettsége ($r=0,495$, $p=0,000$).

Emellett kapcsolatot találunk még a gyermek megfigyelő és emlékező képességének fejlettségi szintje és a következő részképességek fejlettsége között:

- téri tájékozódás síkban ($r=0,294$, $p=0,017$);
- figyelem és verbális emlékezet ($r=0,304$, $p=0,014$) között.

A nagymozgások reprodukciójának fejlettsége szoros kapcsolatban áll a téri tájékozódás fejlettségével, térben ($r=0,570$, $p=0,000$) és síkban ($r=0,586$, $p=0,000$). Ezenkívül a téri és szeriális emlékezettel ($r=0,555$, $p=0,000$), a megfigyelő és verbális reprodukáló készség fejlettségével ($r=0,344$, $p=0,005$). Továbbá látható a gyermek figyelmének, valamint verbális emlékezetének fejlettségével ($r=0,412$, $p=0,001$) valamint az időbeli tájékozottság, az időbeli sorrendiség, az időegységek rendszerének látásmódjával ($r=0,330$, $p=0,007$) való kapcsolat szorossága is.

A téri tájékozódás térben a már jelzett együttmozgáson kívül a téri és szeriális emlékezet fejlettségével nagyon szoros korrelációt mutat ($r=0,678$, $p=0,000$), valamint a vizuális memória a rövidtávú emlékezet fejlettségével is ($r=0,367$, $r=0,003$). Természetesen a síkban történő téri tájékozódás tekintetében is kimutatható nagyon szoros kapcsolat ($r=0,534$, $p=0,000$). Továbbá hasonló eredményeket kapunk a nyelvi területek fejlettségével kapcsolatban. A megfigyelő és verbális reprodukáló készség fejlettségénél ($r=0,418$, $p=0,001$), a figyelmé és a verbális emlékezet fejlettségével ($r=0,325$, $p=0,008$), a számlálási készséggel ($r=0,351$, $p=0,004$) valamint az időbeli tájékozottság, az időbeli sorrendiség és az időegységek rendszerének fejlettségével ($r=0,455$, $p=0,000$).

A gyermek téri és szeriális emlékezetének fejlettsége a következő részképességek fejlettségével mutat szoros, illetve nagyon szoros kapcsolatot:

- a gyermek rövidtávú emlékezetének fejlettsége ($r=0,346$, $p=0,005$),
- a szem-kéz koordináció fejlettsége ($r=0,434$, $p=0,000$),
- a téri tájékozottság fejlettségével ($r=0,556$, $p=0,000$),
- a számlálási készség fejlettségével ($r=0,488$, $p=0,000$)
- az időbeli tájékozódás képességének fejlettségével ($r=0,462$, $p=0,000$).

A gyermek rövidtávú emlékezetének fejlettsége szoros kapcsolatban áll a téri tájékozódás fejlettségével ($r=0,330$, $p=0,007$), valamint a figyelem és verbális emlékezet fejlettségével ($r=0,332$, $p=0,007$).

Correlations

		MM1	MM2	MM3	MM4	MM5	VPM1	
MM1	Pearson Correlation	1	,459**	,267*	,355**	,177	,220	
	Sig. (2-tailed)		,000	,031	,004	,159	,078	
	N	65	65	65	65	65	65	
MM2	Pearson Correlation	,459**	1	,402**	,567**	,239	,481**	
	Sig. (2-tailed)	,000		,001	,000	,055	,000	
	N	65	65	65	65	65	65	
MM3	Pearson Correlation	,267*	,402**	1	,570**	,183	,555**	
	Sig. (2-tailed)	,031	,001		,000	,145	,000	
	N	65	65	65	65	65	65	
MM4	Pearson Correlation	,355**	,567**	,570**	1	,287*	,678**	
	Sig. (2-tailed)	,004	,000	,000		,020	,000	
	N	65	65	65	65	65	65	
MM5	Pearson Correlation	,177	,239	,183	,287*	1	,292*	
	Sig. (2-tailed)	,159	,055	,145	,020		,018	
	N	65	65	65	65	65	65	
VPM1	Pearson Correlation	,220	,481**	,555**	,678**	,292*	1	
	Sig. (2-tailed)	,078	,000	,000	,000	,018		
	N	65	65	65	65	65	65	
VPM2	Pearson Correlation	-,194	,233	,096	,204	-,045	,275*	
	Sig. (2-tailed)	,121	,062	,446	,103	,720	,027	
	N	65	65	65	65	65	65	
VPM3	Pearson Correlation	,139	,406**	,240	,367**	,167	,346**	
	Sig. (2-tailed)	,270	,001	,054	,003	,182	,005	
	N	65	65	65	65	65	65	
VPM4	Pearson Correlation	,267*	,225	,230	,243	,384**	,434**	
	Sig. (2-tailed)	,032	,072	,065	,051	,002	,000	
	N	65	65	65	65	65	65	
VPM5	Pearson Correlation	,177	,294*	,586**	,534**	,343**	,556**	
	Sig. (2-tailed)	,159	,017	,000	,000	,005	,000	
	N	65	65	65	65	65	65	
NY1	Pearson Correlation	,258*	,179	,344**	,418**	,221	,540**	
	Sig. (2-tailed)	,038	,154	,005	,001	,076	,000	
	N	65	65	65	65	65	65	
NY2	Pearson Correlation	,270*	,304*	,412**	,325**	,035	,214	
	Sig. (2-tailed)	,030	,014	,001	,008	,780	,086	
	N	65	65	65	65	65	65	
NY3	Pearson Correlation	,250*	,495**	,123	,351**	,423**	,488**	
	Sig. (2-tailed)	,045	,000	,330	,004	,000	,000	
	N	65	65	65	65	65	65	
NY4	Pearson Correlation	,077	,000	,020	,075	-,059	,119	
	Sig. (2-tailed)	,541	,997	,876	,552	,638	,345	
	N	65	65	65	65	65	65	
NY5	Pearson Correlation	,125	,222	,330**	,455**	-,004	,462**	
	Sig. (2-tailed)	,320	,076	,007	,000	,977	,000	
	N	65	65	65	65	65	65	

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

1. táblázat: A vizsgált részképességek fejlettségi szintjei közötti kapcsolatok

Correlations

	VPM2	VPM3	VPM4	VPM5	NY1	NY2	NY3	NY4	NY5
	-,194	,139	,267*	,177	,258*	,270*	,250*	,077	,125
	,121	,270	,032	,159	,038	,030	,045	,541	,320
	65	65	65	65	65	65	65	65	65
	,233	,406**	,225	,294*	,179	,304*	,495**	,000	,222
	,062	,001	,072	,017	,154	,014	,000	,997	,076
	65	65	65	65	65	65	65	65	65
	,096	,240	,230	,586**	,344**	,412**	,123	,020	,330**
	,446	,054	,065	,000	,005	,001	,330	,876	,007
	65	65	65	65	65	65	65	65	65
	,204	,367**	,243	,534**	,418**	,325**	,351**	,075	,455**
	,103	,003	,051	,000	,001	,008	,004	,552	,000
	65	65	65	65	65	65	65	65	65
	-,045	,167	,384**	,343**	,221	,035	,423**	-,059	-,004
	,720	,182	,002	,005	,076	,780	,000	,638	,977
	65	65	65	65	65	65	65	65	65
	,275*	,346**	,434**	,556**	,540**	,214	,488**	,119	,462**
	,027	,005	,000	,000	,000	,086	,000	,345	,000
	65	65	65	65	65	65	65	65	65
	1	,154	-,043	,192	-,066	,211	,081	,202	,212
		,221	,731	,125	,601	,092	,524	,107	,091
	65	65	65	65	65	65	65	65	65
	,154	1	,083	,330**	,107	,332**	,262*	,119	,064
	,221		,511	,007	,398	,007	,035	,346	,615
	65	65	65	65	65	65	65	65	65
	-,043	,083	1	,301*	,421**	,197	,395**	-,106	,162
	,731	,511		,015	,000	,115	,001	,401	,198
	65	65	65	65	65	65	65	65	65
	,192	,330**	,301*	1	,279*	,442**	,192	,214	,517**
	,125	,007	,015		,024	,000	,126	,086	,000
	65	65	65	65	65	65	65	65	65
	-,066	,107	,421**	,279*	1	,121	,374**	,142	,224
	,601	,398	,000	,024		,336	,002	,261	,073
	65	65	65	65	65	65	65	65	65
	,211	,332**	,197	,442**	,121	1	,046	,027	,232
	,092	,007	,115	,000	,336		,715	,834	,062
	65	65	65	65	65	65	65	65	65
	,081	,262*	,395**	,192	,374**	,046	1	-,038	,206
	,524	,035	,001	,126	,002	,715		,766	,100
	65	65	65	65	65	65	65	65	65
	,202	,119	-,106	,214	,142	,027	-,038	1	,293*
	,107	,346	,401	,086	,261	,834	,766		,018
	65	65	65	65	65	65	65	65	65
	,212	,064	,162	,517**	,224	,232	,206	,293*	1
	,091	,615	,198	,000	,073	,062	,100	,018	
	65	65	65	65	65	65	65	65	65

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

1. táblázat: A vizsgált részképességek fejlettségi szintjei közötti kapcsolatok

A szem-kéz koordináció fejlettsége a gyermek megfigyelő és verbális reprodukáló készségével ($r=0,421$, $p=0,000$) és a számlálási készség fejlettségével mutat nagyon szoros együttmozgást ($r=0,395$, $p=0,001$).

A téri tájékozódás sík lapon az iskolakezdés szempontjából fontos részképesség. Ennek fejlettségi szintje kapcsolatban áll a gyermek figyelmének, verbális emlékezetének fejlettségével ($r=0,442$, $p=0,002$), valamint az időbeli tájékozottság fejlettségével is ($r=0,517$, $p=0,000$).

A gyermek megfigyelő és verbális reprodukáló képessége (annak fejlettségi szintje), valamint a számlálási készség szoros kapcsolatot mutat ($r=0,374$, $p=0,002$).

Az eredményekből látható, hogy a gyermekeknél az iskolaérettség szempontjából lényeges részképességek fejlettségének szintjei közötti kapcsolatok szorosak. A motoros terület fejlettségi szintjeivel kapcsolatos korrelációkat találtunk nagy számban. Ezt követi a vizuo-perceptuo-motoros területen látható szoros kapcsolatok. A vizsgált területek közül a nyelvi terület, illetve az azzal összefüggő részképességek terén találtunk gyengébb kapcsolatokat. Mivel a részképességek fejlődése „húzza egymást”, a változók közötti kapcsolat szoros (főleg a motorikus és a vizuo-perceptuo-motoros területen), ezért látni kell, hogy a nyelvi terület kiemelt fejlesztése indokolt lehet, valamint az óvodai nevelés módszertárában több lehetőséget szerencsés adni, hogy e területen a gyermekek fejlődésének külső-belső feltételei biztosítva legyenek. Ezen eredmények megerősítik, illetve kiegészítik a témában végzett előző vizsgálati eredményeket (Porkolábné-Páli-Kuhn-Pintér 1999).

A kutatási eredményeket tovább elemezve, külön-külön megvizsgálva a vizsgálati mintában szereplő 6 éves óvodások eredményeit lakóhely (település) szerint, a következők írhatók le:

- Mivel a vizsgálati minta száma még alacsony, ezért az eredmények tendencia jellegűek. A minta számát növelni szükséges.
- Jelenleg, lényeges eltérést nem látunk a három településtípuson élő óvodások eredményeiben a főbb területek (MM szubteszt; VPM szubteszt; Nyelvi szubteszt), fejlettségi szintjeinek rangsorát illetőleg. Mindhárom populáció esetében a motoros minták (MM), azaz a kétoldali szeriális mozgásminta, a testvázlattal kapcsolatos téri tájékozódás a legerősebb terület, ezt követi a vizuo-perceptuo-motoros területek (VPM) fejlettsége, úgymint a vizuális diszkrimináció, a vizuális memória, a geometrikus ábrák és betűformák reprodukáló készsége, valamint a térbeli, sorrendbeli orientáció, a téri tájékozódás térben és síkban. A nyelvi területek (Ny) fejlettsége, mint a verbális emlékezet, sorrendezési és fogalmazási készség gyengébb.

- Amennyiben azonban a vizsgált területek terén elért pontszámok alapján diagnosztizálunk, már lényeges eltérés látható. A városi óvodák óvodásai között elvétele találtunk várható tanulási problémára utaló jelet, a községekben élő gyermekeknél már emelkedik ez az arány, és legrosszabb az eredmény a kistélepülésen élő gyermekeknél. A városi óvodásoknál a diagnosztikus mérés enyhe veszélyt jelez a minta 4,8%-nál, veszélyt jelez 2,43%-nál, a községben élő gyermekeknél enyhe veszélyt jelez a minta 16,1%-nál, veszélyt jelez 5,5%-nál a kistélepülésen élő gyermekeknél enyhe veszélyt jelez a minta 33%-nál, veszélyt jelez 16,6%-nál.

A fenti eredményeket azonban a vizsgálati minta alacsony száma miatt fenntartással kell fogadni, és a minta számának növelése után az eredmények ismételt elemzése szükséges. Emellett a jövőben célszerű a gyermekek mögött álló szociális háttérrel komplexen és mélyen vizsgálni, szociális területen dolgozó kollégák bevonásával. Fontosnak gondoljuk továbbá a régió óvodáiban a „jó gyakorlatok” „jó tapasztalatok” összegyűjtését, így a regionális módszertani ajánlások folyamatosan bővíthető eszköztárrá válhatnak.

Bibliográfia

- » Cole, M. – Cole, S.R. (2004): Fejlődéslelektan. Budapest : Osiris Kiadó, 2004. 806 p.
- » Englbrecht, A. – Weigert, H. (1996): Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályok kialakulását? Budapest : BGGYTF Kiadó, 201 p.
- » Hanák Zsuzsanna (2015): Állandóság és változás az iskolaérettség megítélésében In: *Képzés és Gyakorlat*, 2015. 13. évf. 1–2.sz. 221–230. p.
- » Mönks, F. – Knoers, A. (1998): Fejlődéslelektan. Szentendre : Fitt Image Kiadó, 1998. 350 p.
- » Porkolábné Balogh Katalin – Páli Judit – Kuhn Gabriella – Pintér Éva (1999): Komplex prevenció óvodai program. Budapest : Volán Humán Oktatási és Szolgáltató Rt. 1999. 464 p.
- » Vajda Zsuzsanna (2014): A gyermek pszichológiai fejlődése. Budapest : Saxum Kiadó, 1998. 336 p.

Montessori szellemiségű pedagógia több mint húszéves bölcsődei gyakorlata

A pécsi Csoda Bölcsődében Montessori pedagógiájának azon elemeit, melyek illeszkednek nevelési elképzeléseinkhez, a bölcsődei munkánk szervezésében kiemelt figyelemmel kezeljük. Vezetőként jómagam is egyre inkább elhivatottá váltam a Montessori szellemiségű pedagógia gyakorlata iránt. Meggyőződésem, hogy bölcsődei nevelési gyakorlatunk igazolja a Montessori-pedagógia alapelveinek örökérvényűségét, és hogy értékei a bölcsődében is hatékonyan alkalmazhatóak. Munkatársaimmal nagy szeretettel várjuk a gyermekeket, és a bölcsődebe lépéstől kezdve segítjük fejlődésüket. Fejlesztő munkánkkal szeretnénk elérni, hogy önmagukhoz képest tevékenységeikben – a koruktól elvárhatóan – minél önállóbbak legyenek. Valljuk, hogy miközben a gyermekek játszanak, fontos tapasztalatokat szereznek önmagukról, társaikról, a környezetükről. Az örömmel végzett játék hatására fejlődik egész személyiségük.

1. Montessori Mária élete és munkássága – röviden

A gyermekkori nevelés és oktatás az ókortól napjainkig nagyon sokat változott, formálódott, melyben a mikrokörnyezet szociális aspektusai (társadalmi beidegződései) igencsak meghatározóak voltak. „Montessori Mária pedagógia rendszere rövidebb visszaeső szakasz után a 80-as évek óta reneszánszát éli a világon” (B. Méhes 1997, 3), napjainkban érezhetően újra megjelent a társadalmi igény a reformpedagógiákkal kapcsolatban, mely a gyermeki lélek megnyilvánulásait, és (nem csak testi) szükségleteinek kinyilvánítását biztosítja.

A forradalmi ötleteket kifejlesztő Maria Montessori (1870) a maga korában úttörő volt, megérezte a különbséget fiú és lány között, így vált a feminista mozgalom élharcosává. Műszaki tanulmányai végén, családja tiltakozásával szembeállva a „nőnek nem való” orvosi pályát választotta, így ő lett az első orvosnő

* Horváth Ibolya Judit • Pécs Megyei Jogú Város Kisgyermek Szociális Intérmények, Csoda Bölcsőde • junusz63@gmail.com

hazájában. Két évig a római pszichiátriai klinikán dolgozott, ahol tanulmányozta a fogyatékos gyermekeket, és megfigyeléseket végzett. A francia orvos-pedagógusok (Itard és Seguin) munkásságának tanulmányozása során fogalmazódott meg benne, hogy az értelmi fogyatékoság gyógyítása nem csupán orvosi, hanem inkább nevelői feladat. A gyenge tehetségű gyermekek részére létrehozta egy intézetet, ahol nemcsak tanította, de gyógykezelte is az odajáró gyermekeket.

A Franciaországban szerzett tapasztalatok hatására olyan eszközöket készített fogyatékos gyermekek számára, mellyel képesek voltak önmagukat fejleszteni, önállóan tevékenykedni. Beiratkozott a római egyetem bölcsészeti karára, ahol pedagógiai előadásokat hallgatott. Pedagógiai elveit, nevelési rendszerét a tudományos pedagógia és orvostudomány legalapvetőbb elveinek figyelembevételével állította össze. Nevelési elvének s módszerének alaptétele: a gyermek testi és értelmi fejlődésének minden eszközzel való támogatása, segítése és fejlesztése.

Az első Gyermek Házát (Casa dei Bambini) 1907-ben nyitották meg Rómában, a San Lorenzo városnegyedben, melynek irányításához teljes szabadságot kapott. A megfelelően berendezett környezetben, önállóan megoldható és gyakorolható feladatokra épített, ahol a gyermekek szabadon tevékenykedhettek.

Pedagógiai nézetei igen gyorsan terjedtek a világon. Pedagógiai rendszerét a középiskolai nevelésre is kiterjesztette. Eredményei, könyvei, tanulmányai nagy sikert, kíváncsiságot és csodálatot keltettek az egész világon. Hollandiában 1952-ben érte utol az elmúlás (Montessori 1995).

2. Montessori szellemiségű pedagógia bölcsődénkben – a kezdetektől

A pécsi Apáczai Nevelési és Általános Művelődési Központ (ANK) az ország legnagyobb, legkomplexebb oktatási-nevelési kísérleti intézményeként kezdte meg működését 1980-ban. Az ANK-ban szabad volt „mindent kipróbálni”, ami a gyermek fejlődését támogatta, és szolgálta a családok igényeit. Ebben a nyitott szellemiséget árasztó intézményrendszerben kaptunk lehetőséget a Montessori-pedagógia közelebbi megismerésére és alkalmazására. Először az óvoda, majd az iskola, és pár év elteltével a bölcsőde is bekapcsolódott a Montessori szemlélet alkalmazási területeibe.

1989-ben az ANK óvónői Bécsbe látogathattak, s az ottani Montessori Óvoda mindennapi életébe nyertek bepillantást. Erről a személyes látogatásról házi továbbképzés keretében számoltak be az óvónők a gondozónőknek (ekkor még a gondozónő elnevezés volt a hivatalos forma), ahol a kíváncsiság mellett érdeklődés tükröződött a legtöbb kollégán arcán.

1990-ben kezdődött a bölcsőde gondozónői számára az ismerkedés a Montessori pedagógiai gyakorlattal. Ez jó darabig az óvodai munka megfigyelését, a szakmai programjaikon való részvételt, a szakmai tartalmakkal kapcsolatos konzultációkat jelentette. Az első önálló próbálkozások a Montessori-eszközök saját elkészítésére tett kísérletek voltak, hisz ez a saját tapasztalás alapján szerzett tudás a gyakorlattal való ismerkedés alapját is jelentette számunkra.

Az óvoda nevelési-oktatási és a bölcsőde gondozási-nevelési év kezdetekor közösen meghatároztuk a közös pontokat időben, térben és gyakorlati tevékenységekben.

A továbbiakban nem elégedtünk meg az óvodai gyakorlat megismerésével, tanulni akartunk, így 1992-ben 4 fő kisgyermeknevelőt beiskoláztunk a Magyarországi Montessori Egyesület által szervezett alaptanfolyamra. A szervezett formában történő ismeretszerzés, a sokféle működő gyakorlat eredményeinek tapasztalása körvonalazta azt az utat, mely Szakmai Programunk irányvonalát változta fel. Montessori elveinek értelmezése, a saját gyakorlatunkhoz illesztése, eszközszerének folyamatos kipróbálása, használatának átgondolása, a bölcsődei korosztályhoz való adaptálása több évet vett igénybe. Eredményeként a bölcsődei nevelési-gondozási gyakorlatunkban kialakult, hogy elsősorban mely nevelési terület fejlesztőeszközeit használjuk; az önállóságra nevelés területén alkalmazható fejlesztőeszközök, a praktikus élet gyakorlati eszközei stb.

A folyamatosan készített *„Montessori jellegű eszközöket a gyermekek kipróbálták, volt, amelyiket át kellett gondolni, bár elméletben »működött«, mégis a bölcsődés korú kisgyermek nem volt abban a szenzitív periódusban, hogy a probléma megoldása érdekelte volna”* (Horváth 2014a, 35). Ebből kiindulva tovább gondolkodtunk, mit és hogyan javítsunk az elkészített eszközön, netalán teljesen vessük el.

2002-ben a bölcsődei gondozás-nevelés minimumfeltételeiről és a szakmai munka részletes szempontjairól szóló módszertani levél (OCSGYVI, 1999) elveit figyelembe véve a Montessori szemlélet adaptálható elemeit beépítettük Szakmai Programunkba, melyben a gyermekek önállóságra nevelése, a cselekvés szabadsága, az egymás tiszteletben tartása, a másság elfogadása, a békére nevelés mellett a munkatársi közösségünkötől elvárt magatartást is megfogalmaztuk.

A bölcsőde négy gondozási egységében 1–1 fő Montessori alaptanfolyami végzettségű gondozónő a bölcsődei napirendbe illetve alkalmazta a tanultakat, így segítve, támogatva a kisgyermek tapasztalatszerzési lehetőségeit.

2010-ben Pécs város bölcsődei számára konferenciát szerveztünk az első magyarországi bölcsőde megnyitásának 160. évfordulója alkalmából. Itt alkalmam nyílt bölcsődevezetőként bemutatni intézményünket, bepillantást nyújtani a város

többi bölcsődéiben dolgozó kollégának az akkor közel húszéves, Montessori szellemiségű pedagógiai gyakorlatunkba.

A konferencián a lényeges elméleti elemek elhangzása mellett fényképekkel illusztrálva kaptak ízelítőt a jelenlévők a gyermekcsoportokban megvalósítható mindennapi gyakorlati tevékenységekről.

2012-ben Montessori-év programsorozatot rendeztünk, melyre meghívást kapott az ANK Óvodája, Iskolája és Pécs város összes bölcsődéje. Az *Iránytű c.* szakmai folyóiratban megjelent a Montessori-év programsorozatunk teljes anyaga (Horváth és mtsai 2012).

A programsorozat nyitó eleme a bemutatkozás, bemutatás mellett a meghívott vendégek tapasztalatainak átadásával, csendjátékkal fűszerezve valósult meg. A program a teljes nevelési-gondozási évben zajlott, a kisgyermeknevelők (2011. január 1-jétől hivatalos elnevezési forma) saját választásuk alapján – havi bontásban – mutatták be a Montessori szellemiségű pedagógia bölcsődei korosztályra adaptált területeit, eszközeit. Záró elemként eszközkiállítást rendeztünk, ahol a megjelentek kipróbálhatták a Montessori jellegű, saját készítésű eszközeinket.

2013-ban elnyertük a Minősített Montessori Gyermekintézmény megtisztelő címet.

A minősítés megszerzésének lehetősége még tovább mélyítette elhivatottságomat, így még az ANK intézményegység vezetőjeként adtam be a pályázatot a Magyarországi Montessori Egyesülethez. Az alaptanfolyamon való aktív részvétel során már – a bekövetkezett Köznevelési Törvényi változások miatt – a Csoda Bölcsőde vezetőjeként személyesen vehettem át a megtisztelő dokumentumot 2013 decemberében.

2014-ben bölcsődevezetőként sikeres záróvizsgát tettem a Montessori Alaptanfolyamon, nagy öröömre záró dolgozatom kivonata a RAAB Klett Oktatási Tanácsadó kiadásában megjelent a *Bölcsődevezetők kézikönyvében* (Horváth 2014b).

3. Alapelvek

A Montessori-pedagógia a gyermeki öntevékenységhez nyújtott optimális segítségnyújtás, az akadályok elhárítása a gyermek fejlődése elől, a gyermeki szükségletek és szellemi élete spontán kibontakozása feltételeinek biztosítása, hogy a gyermek mindent, amire képes, önállóan is elvégezhesen.

Montessori szellemiségű pedagógia gyakorlatunk ismertetésekor sokukban felmerülhet a kérdés: mi ebben az új? Elmondható, hogy „alapjáraton”, a hagyó-

mányos működés szerint minden bölcsőde Montessori bölcsőde, hisz a bútorok mérete, nagysága gyermekekhez igazodó, a környezetet a gyermekek életkorához, fejlettségi szintjéhez folyamatosan alakítjuk, a játékok nyitott polcokon vannak elhelyezve. A különbség a tudatosságban van, amellyel a nevelési helyzeteket kezeljük, szervezzük a gyermekek bölcsődei életét. A Montessori szellemiségű pedagógia a Bölcsődék Országos Alapprogramjában (BOAP) megfogalmazott alapelvekhez jól illeszthető, leglényegesebb elemei koherensek az alapgondolattal. Mindez az 1. táblázatban párhuzamba állítva felfedezhető:

BOAP	Montessori
Családi nevelés elsődlegessége	Szeretet és bizalom – <i>minden gyermekben van érték</i>
Nevelés-gondozás egysége	Szabadság, függetlenség – <i>önálló tevékenységek, melyek nem sértik a többiekét</i>
Önállóság-aktivitás	Aktivitás – <i>megindítója a felnőtt, irányítója a jól megválasztott eszköz</i>
Biztonság-állandóság	Környezet – <i>ösztönözzön cselekvésre, de egyáltalán nem kényszerítéssel, hanem a cselekvés közben való ismeretszerzéssel</i>
Egyéni bánásmód	Tolerancia – <i>szociális érzékenység megtapasztalása (nemcsak a sajátos nevelésű igényűek felé)</i>
Fokozatosság, rendszeresség	Igazodás a gyermeki értelemhez – <i>érzékeny periódusok figyelembevétele</i>
Egységes nevelői hatások	Pedagógus/nevelő – <i>jellemével hat, nem a szavaival, „csábító” megjelenés</i>

1. táblázat: A BOAP és a Montessori elvek párhuzamai

3.1. Miért Montessori pedagógia?

Montessori a gyermek megismerését tartja elsődlegesnek, „ő csak megfigyelte és követte a gyerekeket” (B. Méhes 1997, 55). Megfigyeléseihez a munka-játék, a viselkedés–cselekedetek rendje vagy rendetlensége, az engedelmség–önkéntes-örömteli vagy felszólításra-parancsra történő hármasát tartotta szükségesnek. A pedagógiai hatás akkor eredményes, ha igazodik a gyermek sajátosságaihoz. Ehhez minden gyermeknek biztosítani kell a személyi [1] és a tárgyi feltételeket. A 2. táblázat bemutatja, miben hasonlítanak, és miben különböznek ezek a feltételek:

BOAP	Montessori
szeretetteljes, derűs nyugodt légkör	szeretetteljes, derűs nyugodt légkör,
halk beszéd	halk beszéd
gyermek méretének megfelelő bútorzat	gyermek méretének megfelelő bútorzat
nyitott játékpalcok	nyitott játékpalcok
mozgásigény kielégítése (szoba, udvar,)	mozgásigény kielégítése (szoba, udvar,)
kulturált étkezés biztosítása (megengedhető a jó minőségű, előírásnak megfelelően tisztítható műanyag edény)	kulturált étkezés biztosítása (üveg- és porcelánedények)
a kisgyermek legkisebb fejlődésének sikerének észrevétele...	a kisgyermek legkisebb fejlődését, sikerét minden téren vegyük észre...
...dicsérete	...örülünk vele, ismerjük el erőfeszítését
közel azonos életkorú csoportok	vegyes életkorú csoportok
én, a kisgyermeknevelő „tudom”, hogy a kisgyermek mit tud, hol tart	a kisgyermek maga diktálja a tempót
utánzó játék, szerepjáték-kezdemény	szerepjáték hiánya
játékonként/eszközönként több db	eszközönként 1–1 db
alapjátékok láthatók-elérhető; változtatható játékok felnőtt közreműködésével elérhető	minden eszköz/játék látható-elérhető

2. táblázat: Személyi és tárgyi feltételek a BOAP és a Montessori-elvek összehasonlításában

3.2. A Montessori pedagógiai elvek érvényesülése

A Montessori pedagógiai elvek érvényesülésének legfőbb biztosítékai a berendezett környezet, valamint a pedagógus [2] személyisége. Ezen belül a nevelés környezete, a kialakított környezet; a pedagógus, a nevelő; az igazodás a gyermeki értelem sajátos működéséhez, érzékeny periódusok figyelembe vétele; a csendlecke/ csendjáték, mely a saját csendben maradásunk, hallgatásunk és figyelmünk. Ebből kiindulva a csendjáték [3] „célja az adott körülmények között elérhető legnagyobb nyugalom elérése” (M. M. Ped. Msz. 2004, 20).

3.3. Játék- és/vagy didaktikai eszközök

A játék a csecsemő, a kisgyermek – és a felnőtt – számára is örömet nyújtó szabad cselekvés, tevékenység.

A BOAP-ban megfogalmazottak szerint a játékokat nyitott polcokon, a gyermekek számára elérhető magasságban, jól rendszerezetten, a gyermek szabad választásának megkönnyítése érdekében tároljuk. A bölcsődei alapjátékokat [4] korcsoportonkénti játéktípusokkal [5] egészítjük ki. Az úgynevezett változtatható játékok [6] a felnőtt fokozott jelenlétét igénylik, melyeket a gyermekek számára láthatóan, de nem elérhető magasságban tároljuk. A játékok beszerzésénél pedagógiai és egészségügyi szempontokat veszünk figyelembe.

A Montessori-eszközök tudatos rendszer szerint felépített didaktikai eszközök. S éppen a didaktikai tartalmuk miatt terjedt el az „eszköz” megnevezés. A gyerekek ezeket az eszközöket játékként fogják a kezükbe, és örömteli játéktevékenységet végeznek vele. A 3. táblázat mutatja a bölcsődei játékkészletet és a Montessori eszközök jellemzőit, ez esetben nem összehasonlítva azokat.

Bölcsődei játékkészlet jellemzői	Montessori eszközök jellemzői
minden tevékenységformához megfelelő játékszer (manipuláció, konstruálás, utánzó-, szerepjáték, mozgásfejlesztő stb.) biztosítása	probléma elé állítja a gyermeket
a játék színe, nagysága, formája keltse fel és tartsa ébren a gyermek érdeklődését	figyelemfelkeltő, szép, esztétikus, tartós
többfajta tevékenységre lehessen használni	segíti a dolgok tulajdonságainak felismerését
legyenek más nemzetek szokásait tükröző játékok	önellenőrzés, hibajavítás lehetősége
nemek közötti egyenlőség elvének betartása (a lányoknak is legyen autó, a fiúknak is baba)	egy-egy eszköz konkrét terület fejlesztését szolgálja, melyek egymásra épülnek
könnyen tisztítható, fertőtleníthető legyen	önellenőrzés, hibajavítás lehetősége
ne okozzon balesetet – ne legyen törött, könnyen törhető, ne essen szét darabjaira, éles sarkai ne legyenek, ne lógjon hosszú zsinóron, ne legyen túl nehéz	eszközönként egy-egy darab van a szobában

Bölcsődei játékkészlet jellemzői	Montessori eszközök jellemzői
csecsemő- és tipegő korban ne legyen olyan kis méretű, hogy testnyílásokba kerülhessen	
bölcsődénkben: saját készítésű, Montessori jellegű eszközök	

3. táblázat: Bölcsődei és Montessori játékkészlet

4. A Montessori-pedagógia eszközei

„Sokan a Montessori-fejlesztőeszközökkel azonosítják a Montessori pedagógiát – tévesen, mert bár a külső szemlélőnek az eszközök talán a legszembeűnőbb elemei a Montessori pedagógiának” (Horváth 2014a, 13), mégis „a Montessori-pedagógia legfőbb értéke nem az eszköz, hanem a pedagógiai szemlélet, amely az eszközöket igényli” (B. Méhes 1997, 20). A sajátos eszközök kitalálása is a gyermek megfigyelésén alapul, hiszen a cél a belső késztetésen nyugvó, aktív, önálló tevékenység biztosítása. Montessori a játék fogalmát elveti, megfogalmazásában az eszközökkel való tevékenykedést, munkálkodást játékként élik meg a gyerekek. Az eszközök megkönnyítik a világ megismerését, egyértelművé teszik a dolgok tulajdonságait. A tudás mennyiségi növelése helyett a mindennapi élet és a tudás megszerzéséhez szükséges képességek kialakítását szolgálják – dolgok tulajdonságainak felismerése, összefüggések meglátása, elvont gondolkodási és problémamegoldó képesség fejlődése. Montessori fontosnak tartotta a rácsodálkozás „aha”-élményétől a készség felismeréséig – „már tudom” – tartó élmény átélését.

5. A didaktikai eszközök csoportosítása, alkalmazási területei

A Montessori-eszközöket didaktikai cél szempontjából csoportosítjuk. Montessori az érzékelésfejlesztő eszközök bevezetésével kezdte, intézményünkben mégis a praktikus eszközöket vezetjük be elsőként. A tanulmányban kizárólag a bölcsődei korosztályra adaptált, saját készítésű, Montessori jellegű eszközöket sorakoztatom fel és mutatom be.

5.1. Önállóságra nevelés

Az újszülött reflexekkel reagál a külső környezet ingereire, miközben kezdetét veszi az érzékelés, hiszen felsír. A külső és belső érzékelés útján kvalitatív és

kvantitatív fejlődés indul el, „megtanul” látni, hallani, szagolni, ízlelni, tapintani. Már csecsemőkorban a saját örömért való cselekvés, kisgyermekkorban a külvilág cselekvéseinek leképezéseivel mintát követ, gyermekkorban az „aha”-élmény megélése, és a „már tudom” a motiváció számára. Az önállóság alakulása a 0–3 évig fontos mérföldkő a kisgyermek életében, hiszen egyedül szeretne már sok mindent csinálni önmaga körül.

5.1.1. Mindennapi élet gyakorlati teendőire felkészítő (praktikus) eszközök

Cél, hogy a gyermek minél több tevékenységet önállóan végezzen: öltözködés, tisztálkodás, étkezési szokások, rendrakás stb. Ezekhez a tevékenységekhez számos részmozdulat tartozik, melyek problémát okozhatnak a gyermeknek. A felmerülő problémák leküzdését, begyakorlását, elsajátítását szívesen végzik, amennyiben kezük méretéhez igazodó, érdekes eszközöket biztosítunk számukra, amelyek fejlesztik a gyermek finommozgását, a szem-kéz koordinációt, figyelemre, pontosságra és rendszeretetre nevelnek.

Ilyen praktikus didaktikai eszközök, feladatok lehetnek:

- Magok válogatása ujjakkal, kanalazása, öntése,
- öntés vízzel: víz öntése tölcser használatával,
- keretek az öltözködéshez: ki- és begombolás,
- nyitogató-tekerő: üvegek, flakonok kupakjának le- és visszatekerése

5.2. Érzékelési folyamatokat fejlesztő eszközök

Céljuk a valóság megismerése észlelés útján, mert minden tudás alapja a dolgok pontos ismerete, melyet az érzékelési folyamatok segítenek. Minden érzékelési területnek (anyag, szín, forma stb.) megvannak a saját eszközei, melyek együtt alkotnak egy rendszert. Ilyenek lehetnek pl.:

- szín felismerése és egyeztetése fakockákkal a színlátás fejlesztésére,
- forma-mátrix kirakása a formaérzékelés fejlesztésére.

5.3. Írás-olvasás-előkészítő eszközök

Céljuk a látvány megteremtése. A gyermek számára a betű nem más, mint látvány. Ha a környezetében betűt, betűket lát, lerajzolja azokat, mint más tárgyat, így az írás megelőzi az olvasást. Ennek megfelelően a környezet természetes elemei a betűk (naptár, feliratok), de jó eszköz lehet egy grízes tálca a nyomhagyás gyakorlására.

5.4. Matematikai gondolkodást fejlesztő eszközök

Céljuk a problémamegoldó gondolkodásra nevelés (a gyermek összehasonlít, szétválogat, azonosságot fedez fel, különbözőséget állapít meg, sort alkot stb.). Amikor a gyermek játszik, tevékenykedik, a fent felsorolt logikai műveleteket végzi az érzékelés mentén.

5.5. Kozmikus nevelés – a természet megismerésére és szeretetére nevelés eszközei

Ezen a területen a cél, hogy a gyermek minél közvetlenebb kapcsolatba kerüljön a természettel, alkalma legyen mindenféle jelenséget megfigyelni, s mindezt a lehető legkorábbi életszakaszban, így ezek szervesen beépülhetnek a személyiségébe. A kozmikus nevelés teszi kerek egészszé a Montessori-szemléletet, mivel:

- a környezet az élet minden területével kapcsolatban áll,
- a gyermek belső fejlődésére alapoz,
- az aktivizálás indirekt módon történik,
- érvényesül a hierarchia
- szociális kapcsolat és szocializáció (szabály)
- oktatási környezet (didaktikai eszköz)
- pedagógus szerepe (visszavonul).

A kozmikus nevelést segítő eszközök, feladatok lehetnek egyes osztályozó kártyák (pl. emberi testrészek megnevezési lehetősége), növények ápolása (pl. kiskert gondozása viráglocsolással), vagy a kísérletezés (pl. a só kicsapódásának észlelése, tapintása látható különböző poharakon).

5.6. Művészeti nevelés és mozgásfejlesztés

Ennek célja, hogy tevékenykedés közben a gyermek önmaga számára kényelmes testhelyzetet vegyen fel, belső szükséglete alapján, szabadon mozoghasson. A mozgásfejlesztésben az egyensúlyérzék kiformalásának lehetőségét ajánljuk fel a gyermeknek (pl. járás vonalon: egyensúlyérzék megtapasztalása egyenes vonalon való járással).

6. Összegzés

Montessori 3 fő korcsoportra bontotta az érzékeny fázisokat, amelyben a 0–6. év az abszorbeáló (elnyelő, mindent magába szívó) tudattalan, a 6–12. év a tudatos gondolkodás, képzelőerő kialakulásának, a 12–18. év az etikai és szociális érték-

rend „születésének” kora. A bölcsődés korú kisgyermek számára fontos az ön-állósodás, az önkiszolgálás és a gyakorlati élet teendőinek kimunkálása. Ebben találtuk meg pedagógiai hitvallásunkat, a bölcsődés korú kisgyermek fejlődésének és családjának hatékony támogatását.

Jegyzetek

- » [1] Gyermekcsoportonként 2-2 fő kisgyermeknevelő, ezen belül 1 fő Montessori pedagógiai végzettséggel rendelkezzen.
- » [2] A Montessori-pedagógia sajátos – a szokványostól erősen eltérő – magatartást igényel a nevelőtől. A Montessori-nevelésben a gyermek az aktív, nem pedig a pedagógus. A Montessori-pedagógus első-sorban jellemével hat, nem a szavaival:
 - legfontosabb módszere a megfigyelés,
 - ismeri és tiszteli a gyermeket,
 - bízik a gyermekben és fejlődőképességében,
 - minden gyermekben meglátja a jót,
 - nyugodt, halkán beszél, kér, és nem utasít,
 - szeretetre nevel (az emberek, a béke, a szép, a tudás, a természet szeretetére),
 - annyit segít, amennyit feltétlenül szükséges,
 - meg tudja választani a segítség pillanatát, módját, mértékét,
 - nem büntet és jutalmaz – együtt örül a gyermekkel,
 - mindig csinos, vonzó megjelenésű.
- » [3] A bölcsődés korosztálynál lehetetlen elérni a teljes csendet, hiszen ebben az érzékeny periódusban tanulnak meg beszélni, kérdezni, és mindig mozognak. Ebből kiindulva a csendjáték célja az adott körülmények között elérhető legnagyobb nyugalom elérése. A napirendhez igazodva mégis alkalmat terem különböző együttlétet igénylő „feladatok” végrehajtására.
- » [4] Minden korcsoportnak szükséges biztosítani (baba, könyv, labda, nagymozgásos játékok, játszókendő, autó, kocka), minden gyermeknek jusson – nagyméretű játékok kivételével – azonos típusú játék.
- » [5] Csecsemő csoport: manipulációs és üreges játékok, csörgő, rágóka. Tipegő csoport: húzható, tologatható, utánozó játékok, bábok, alkotó eszközök, homokozók. Nagycsoport: építő, logikai játékok, szerepjáték kellékei, alkotó eszközök, bábok, hangszerek, homokozók, ügyességi játékok.
- » [6] Alkotó eszközök: ceruza, festék, gyurma (só-liszt), olló, ragasztó, kréta, valamint pöttyi, gyöngy-fűző, stb.

Bibliográfia

- » B. Méhes Vera (1997): A Montessori pedagógia rendszere és alkalmazása az óvodában. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997. 91 p.
- » Mária Montessori (1995): A gyermek felfedezése. Budapest : Herder kiadó, 1995. 299 p.
- » A bölcsődei gondozás-nevelés minimumfeltételeiről és a szakmai munka részletes szempontjairól (1999) Módszertani levél. Budapest : OCSGYVI, 1999. 61 p.

- » B. Méhes Vera és munkatársai (1997): Magyarországi Montessori Óvodai Program. Budapest 1997. 3 p.
- » Maria Montessori Pedagógiai Módszere (2004): Tanfolyami jegyzet. Budapest : Magyarországi Montessori Egyesület, 2004. 20 p.
- » Horváth Ibolya Judit (2013): Csoda Bölcsőde Szakmai Program, Pécs. [online] [2015. 05.25.] <http://www.kszipecs.hu/files/CsodaBölcsode%20Szakmai%20program.pdf>
- » Horváth Ibolya Judit és kollégái (2012): Montessori év az ANK Csoda Bölcsődében. In: *Iránytű* 2012. XXIII. 3. 15–18. p.
- » Horváth Ibolya Judit (2014a): A Montessori Pedagógia rendszere – Önállóságra nevelés [Záródolgozat]. Magyarországi Montessori Egyesület, Montessori Alaptanfolyam. Budapest, 35 p.
- » Horváth Ibolya Judit (2014b): A Bölcsődei nevelés és alternatívái. In: *Bölcsődevezetők kézikönyve* 2014. Budapest : Raabe Tanácsadó és Kiadó Kft, H. 1–26. p.

Ördögfiókák és az IKT-eszközök

Az tanulmányom témája a gyermeki fejlődés mibenlétével, a kezdeti megélt tanulási kudarcokkal és sikerekkel foglalkozik, valamint az IKT-eszközök támogató jelenlétével.

Az IKT-eszközökre elsősorban a tapasztalatszerzés, oktatásfejlesztés, minőségi javítás, tananyagfejlesztés szempontjából kell gondolni már kisgyermekkorban is.

A tanulási innováció az oktatás új formáját jelenti, amely a tanulási sikerekből és kudarcokból építkezik már egész kicsi korban.

A fogékonyság a digitális eszközök iránt már kora kisgyerekkorban megmutatkozik. Gyakorlatilag 3–4 éves kor körül már önállóan képesek használni a szülők IKT-eszközeit. Legkedveltebb játékaik a számítógépes játékok lesznek. S mire felnőnek, digitális bennszülötteknek nevezi őket a társadalom.

Alfa vagy új csendes generáció

A szülők és utódaik születése közötti időtartamként határozták meg a generációk definícióját.

Ez a biológiai meghatározás a generációt évezredekre a 20–25 éves időintervallumban helyezte el (Veres 2010).

Maga a generációs elmélet William Strauss és Neil Howe nevéhez köthető; 1991-es tanulmányukban közölték először elméletüket, de a hagyományos életszakaszok és az ahhoz kapcsolódó felelősségek már nem alkalmazhatók a mai gyerekekre és fiatalokra.

A gyerekkor nagymértékben lerövidült, mialatt a húszas és harmincas éveinkben kialakuló, hagyományosan felnőtt felelősségek kitolódtak. Az 1970-es években olyan jelentős átalakulás kezdődött, amely alapvetően módosította a társadalmak működési módját. Az információ hatalommá vált és önálló értéket kapott, az „érvényes tudás” elavulási ideje felgyorsult, és állandó követelménnyé vált az élet-hosszig tartó tanulás (Voglné-Lippai, 2012).

* Pócsik Orsolya • Berettyóújfalvai Szakképzési Centrum Veres Péter Gimnáziuma és Szakképző Iskolája • orsoly.pocsik@gmail.com

Az alfa generáció már egy új nemzedék gyermeke. Jellemzője, hogy 2010-ben vagy utána születettek, tulajdonképpen digitális bennszülöttek.

Valószínűleg a Z generáció jellemzőit viszik tovább, vagyis önzőek, individualisták, extrovertáltak lesznek, és „függnek” majd az online jelenléttől. S valószínűleg jellemző lesz rájuk, hogy rövid távú szemlélettel rendelkeznek, céljuk a versengés, és a mindenáron vezetővé válás, azonnal próbálnak önmegvalósítani, és zseninek tartják magukat. Napközben a generáció tagjai a saját self-managementjükkel vannak elfoglalva. Önérvényesítenek mindenáron, mások kárára is (Pócsik 2015).

Ez a generáció feltehetően határok nélküli térben fog dolgozni, élni, vagyis globális, multikulturális közösség tagjaiként fog létezni félig virtuális közegben. Alapvetően 2–3 nyelvet el kell majd sajátítaniuk. Feltehetően a szorongás, a magány, illetve a magány elleni menekülés is szerepet játszik majd érzelmi életükben.

Egyelőre családi, bölcsődei és óvodai körből származik némi tapasztalati tudás, amely egyik oldalon az agresszió erősödésére, a másikon pedig a korábbiakhoz képest csendesebb, visszafogottabb viselkedéselemek megjelenésére utal. A korosztály neve is több helyen „új csendes” generációként szerepel (Pais 2013).

Az alfa generáció és az IKT-s eszközök

Ez az utolsó két (y, z) generáció már biztos nagyon gyorsan fel szeretne nőni. Vonzza őket a felnőttek világa, sokszor ebben a szülők is partnerek (Pócsik 2014).

Véleményem szerint az alfa generáció is hasonló cipőben fog járni.

Az y, z és az alfa generációnak nevezett nemzedékek már az információs és kommunikációs technológiákat használják. Ezeknek az eszköztárát nevezzük az IKT-eszközöknek.

Az IKT-eszközök abban újszerűek, hogy innovatív folyamatokat indítanak a gondolkodásban. A segítségükkel kialakult tudás így már multidiszciplináris lesz.

A digitális kultúra eszközei új környezetet teremtettek, ami a gyerekek idegrendszerének fejlődését megváltoztatta. Ezt a meghatározó tényezőt figyelmen kívül hagyja az oktatási rendszer, és a gyerekek fejlődésével foglalkozó egyéb kiegészítő, kiegészítő rendszerek. Minthogy minden információ könnyen elérhető, a megjegyzésre már szinte egyáltalán nincsen szükség. Az emlékezőképesség soha nem látott sebességgel romlik. Ez nem a jövő. A mai gyerekek már úgy nőnek fel, hogy minden információ rendelkezésre áll, így nem szükséges az agyukat terhelni ismeretekkel.

A képességek változása nem csak a gyerekeket érinti. Mindenki, aki a digitális korban él, a kultúrának megfelelően átalakul. Még a digitális világot elutasító,

legliterálisabb egyén sem tudja magát kivonni a hatások alól. A televízió, a számítógépek, a mobiltelefon által rengeteg tudás ömlik ránk néhány gombnyomással. Nem kell és nem is tudunk fejben számolni, telefonszámokat megjegyezni. A nyomtató, a másológépek sok írástól, jegyzeteléstől, másolástól megmentenek, de ezzel íráskészségünk gyengül (Gyarmathy 2012).

A klasszikus oktatás-tanítás színterei mára már gyökeresen megváltoztak, melyet a mai szóhasználat az atipikus tanulási formák elnevezéssel illetünk. Ezekhez a tanulási formákhoz kapcsolódó megváltozott tanulási környezetre erőteljesen jellemző a technológiailag jelentősen informatizált, IKT-támogatott világ (Molnár 2006).

Tanulási innováció

Elképzelésem szerint a tanulásban van egy fejlődési folyamat, amit tanulási innovációnak neveztem el, s amely az alábbiakra épít:

- a tanulási kudarcokra és sikerekre,
- a gyorsan változó, innovatív tanulási környezetre,
- az IKT-eszközök jelentősége megerősödik ebben a korban, innen kapják a kisgyerekek a visszajelzéseket,
- a gyermekeknek gyorsabb és sokszor pontosabb tapasztalatszerzést biztosít,
- tanulásfejlesztést mozdítja elő,
- minőségi javulás idézhető elő foglalkozások során,
- a nevelőknek a foglalkozási anyag fejlesztése.

Innovatív tanulási környezetről egyre többet hallunk napjainkban, hiszen a tanulás színtere átalakulóban van. A gyermekek figyelme már szerteágazó, köszönhetően az egyre inkább jelenlevő nyüzsgő világunknak.

Az IKT-eszközök jelentősége kisgyermekkorban

Az IKT-eszközök jelentősége megerősödik ebben a korban, innen kapják a kisgyerekek a visszajelzéseket, s ennek segítségével növelhető a tanulási innováció.

Ebben a közegben a kisgyermek a kísérletező, kreatív, tanulmányozó-felfedező, alkotó vagy újralkotó tevékenységet folytat. Ez a fajta tevékenység jószerével már az óvodai nevelés alatt is előnyben részesíti az egyén fejlesztését. Az IKT-eszközök óvodai és/ vagy otthoni környezete megsokszorozza a tanulás e fajta lehetőségeit. A multidiszciplináris gondolkodás jóval hamarabb e fiatalok sajátja lesz.

A tanulói fejlődés ezután egyre inkább felgyorsul. A nevelő inkább irányít, instruál, de megtartja az ismeretközlő funkcióját is. A tanulás így sikerélményt garantál számukra. A szülő az otthoni felkészülésben tud bekapcsolódni a nevelési folyamatba. Így a nevelő, a gyermek, és akár a szülő is, folyamatosan a tanulási folyamat részese lesz. Ez a fajta tanulás adaptálható, vagyis nemcsak egy oktató-nevelő közegben működik. A tanulási folyamat mindig háromoldalú: nevelő, kisgyermek és szülő. Ebben a korban elsősorban a nevelő és a szülő lesz a tanulási folyamat irányítója. Az IKT-eszközök segítségével történő tanulás esetén az eredmény mindig adaptálható tudás lesz.

A kisgyermek tevékenységei a következők:

- kísérletezés;
- kreativitás;
- tanulmányozás;
- felfedezés;
- alkotás;
- újraalkotás;
- tanulási fejlődés fejlesztése.

A nevelő és szülő feladatai ezáltal:

- irányítás;
- instruálás;
- ismeretközlés és -átadás.

Így a garantált a sikerélmény nem marad el.

Az IKT szerepe az alábbi fontos hozadékokat hordozza gyermekkorban:

- Információs (tudás) társadalom tagjai lesznek a most még csöppségek.
- A digitális írástudás már az y, és z generáció sajátja is lesz.
- Az IKT-attitűd elsajátítása már kisgyermekkorban kialakul.

Az élethosszig tartó tanulást az alábbi feltételek szavatolják:

- A médiahasználat szerepe a kisgyermekkorban egyre inkább előtérbe kerül.
- Interaktív, egyénre szabott tanulási lehetőség, amely már otthoni környezetben is rendelkezésre áll.
- Jobb megértés a különböző, többoldalú prezentációs lehetőségek kapcsán (verbalitás → vizualitás).
- Egyéni sikerélmény biztosítása, amely hátrányos helyzetűek, speciális nevelési igényűek integratív, de egyénre szabott oktatását teszi lehetővé.

Bár a modell kitalálója iskolára alkotta meg a következő elképzeléseket, de kisgyerekek nevelésével kapcsolatban is megállják a helyüket.

Az IKT-eszköz a nevelő számára a következő előnyöket hozza:

- korlátlan hozzáférés az információkhoz,
- alacsonyabb költség- és időigény,
- rutinfeladatok kiváltása, munkateher-csökkenés,
- szakmai fejlődés kiszélesedése,
- lehetőség az együttműködésre,
- önálló továbbképzés (Magyar 2004).

Az IKT-eszközök használata érzékszervre gyakorolt hatás alapján lehet:

- auditív: hanglemez, hanganyag, magnószalag, mp3, CD,
- vizuális: falikép, diakép, írásvetítő 30%,
- audiovizuális: hangosfilm, videofilm, hangosított diasorozat, multimédia,
- taktilis: számítógép, tablet, mobiltelefon (Békési 2010).

Az alkalmazhatóság szinterei:

- korai anyanyelv és nyelvtanulás,
- fejlesztő foglalkozások,
- felzárkóztatás.

Mikor ajánlatosak az eszközök?

9 hónapos kor után, mivel a gyerekek látása 6 hónapos korig zavaros. A legtöbb gyerek csak akkor tudja élvezni a szeme előtt megjelenő képeket, ha már stabilan, önállóan képes ülni. Ez a képesség többnyire 6–8 hónapos kor körül alakul ki. A csecsemők figyelmi kapacitása is korlátozott, így nem tudnak arra figyelni, mi zajlik a monitoron (n. n. 2013).

Hogyan használjuk az eszközöket?

Szerencsés esetben egy háromévesnél fiatalabb gyerek nem a szigorú, feladatokat adó tanárt fogja látni a számítógépből, hanem egy újabb játékszert, ami a rendelkezésére áll... Viszont léteznek olyan játékok gyerekeknek, melyek a testséma kialakulásában, a matematikai alapkészségekben (kisebb-nagyobb fogalmak stb.) segítik a fejlődést. Akkor marad igazán lelkes a tanulás iránt, ha egy jó mese, egy mondóka vagy dal, esetleg játék kíséretében jut el hozzá az információ (uo.).

A szülőknek egyre inkább csökken az elvárásuk a gyerekekkel szemben, ahogy egyre inkább csökken a figyelmük is gyerekeik iránt. A gyerek manuális játék he-

lyett leköti a saját figyelmét az IKT-eszközökkel, s közben tanul, szocializálódik. Érdekes megfigyelés, hogy a legtöbb viselkedészavarosnak tartott kisgyerek otthonosan mozog a számítástechnika világában.

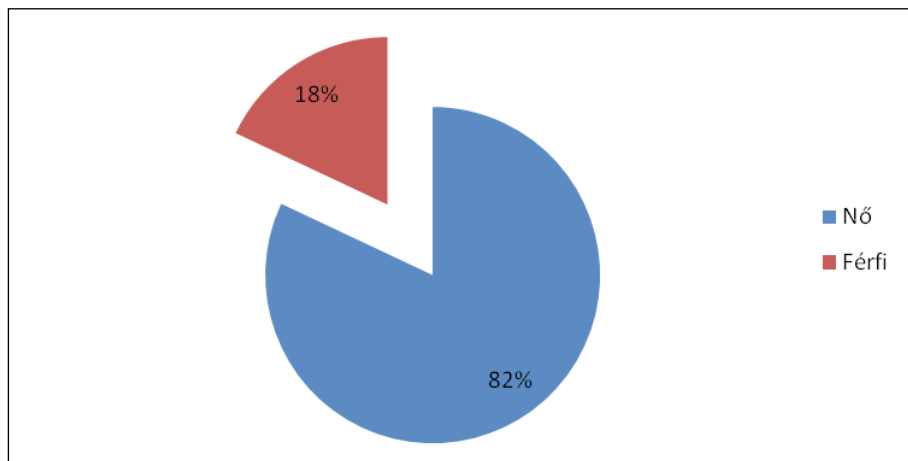
A nevelés jó pedagógiai példákából kell, hogy építkezzen. A nevelőnek is be kell építenie a példamutató és ésszerű médiahasználatot a foglalkozásaiba.

Ami az IKT-eszközök használatának időtartamát illeti, az 1–2 éves gyerekek bőven elég napi 30 percet a számítógép előtt tölteni. Az érdeklődését sem lehet hosszabban fenntartani egy adott tevékenység iránt. Ha erőltetjük, elmegy a kedve az egésztől. 3–4 éves gyerekekkel akár egy órát is tölthetünk a számítógép előtt, ha ő is szeretné, viszont ha elveszíti érdeklődését, ne erőltessük, hagyjuk abba, amikor ő elégsnek érzi. Ha a gyerek túl sok időt tölt el a számítógép előtt, az más, a fejlődés szempontjából fontos tevékenységek kárára megy. Például evés, játék, alvás, mozgás vagy a kortársakkal és szülőkkel együtt töltött idő. Számítógépezés közben figyeljünk oda a fáradtság legapróbb jeleire is. Ha a gyerek már nem nézi a képernyőt, fészkelődik, ásítózik vagy sírni kezd, akkor ideje befejezni a tevékenységet (n. n. 2013).

Kutatásom eredményei

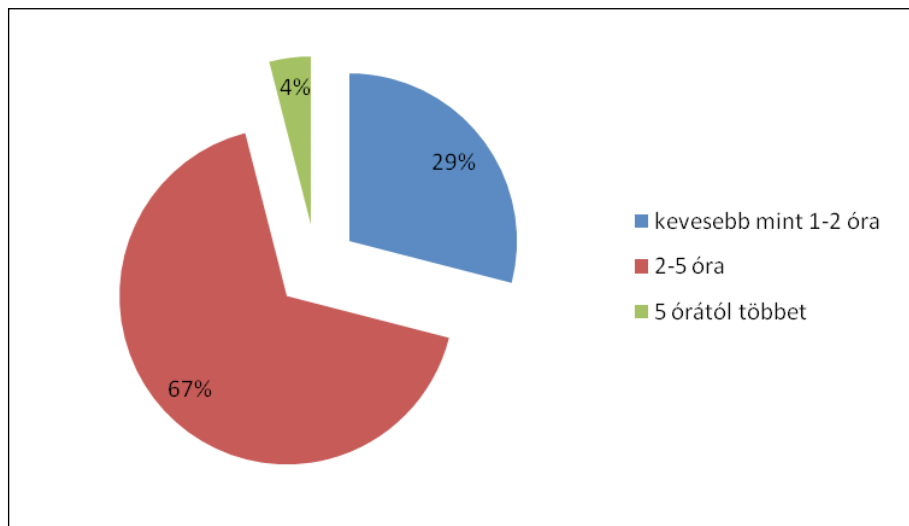
Óvodás gyerek szüleit kérdeztem szóbeli megkérdezéssel, interjúkkal, a kutatásom azonban nem reprezentatív.

Az interjúalanyok a következőket vallották magukról:



1. ábra: A megkérdezettek nem szerinti eloszlása

Magyarországon kulturális beidegződés vagy generációkra visszavezethető trend, az hogy az édesanya megy vagy viszi a gyereket az óvodába; ez jól látható a megkérdezett szülők között is. Így elsősorban anyukákat lettek az elsődleges interjúalanyok. Ha az apuka a válaszadó, jellemző, hogy ők vagy csonkacsalád elvált szülői, vagy az anya rendelkezik kevesebb szabadidővel (1. ábra).



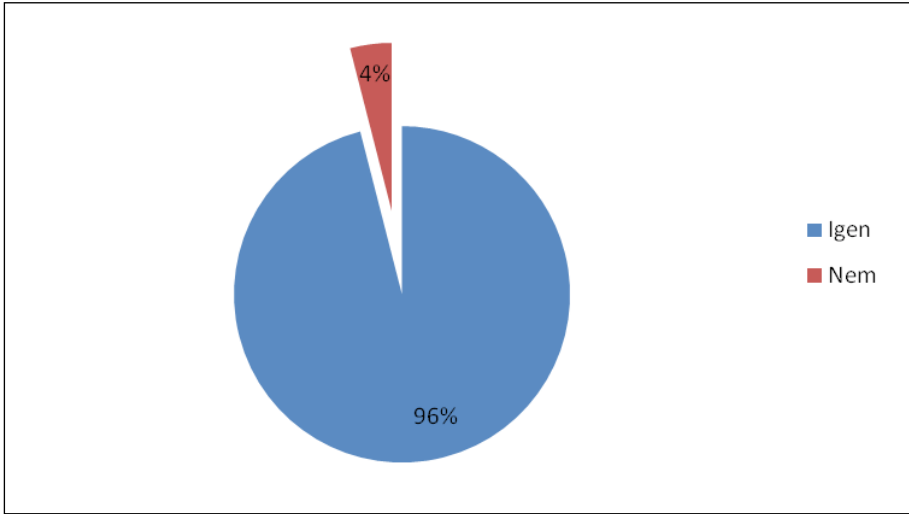
2. ábra: A szülők számítógép-használata

A szülők számítógép használata meghatározza a családok hétköznapijait. A szülők már digitális felnőttek. Valamennyi megkérdezett rendelkezett számítógéppel.

Kiugróan magas azoknak a szülőeknek a száma, akik átlagosan 2–5 órát töltenek számítógépes közegben (2. ábra). Elsőre nem tűnik aggasztónak ez az idő, de ha jobban belegondolunk, hogy ha nem a munkahelyen használják a gépet, hanem munkaidőn kívül, akkor a gyereknevelésre fordított, vagy a családra szentelhető időből vesznek el órákat.

Azok a szülők, akik az 1–2 órás számítógép-használatot jelezték, saját elmondásuk szerint az e-mailjeiket nézik meg, és/vagy válaszolnak rájuk, valamint „csak felnéznek a Facebookra”.

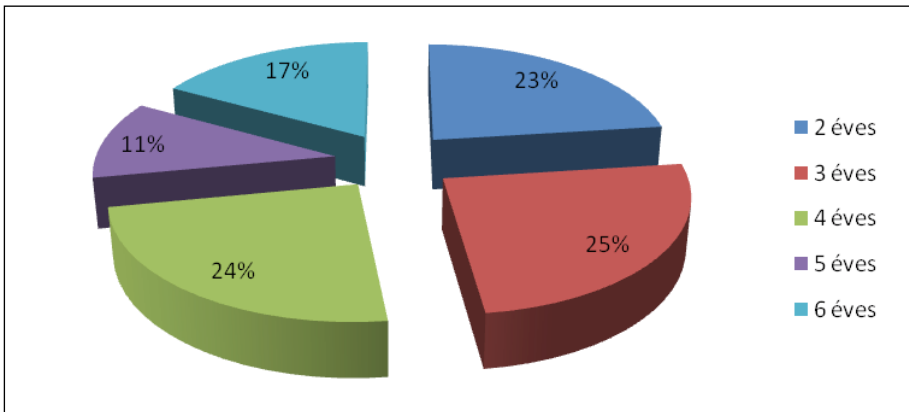
A harmadik csoport azonban a saját elmondásuk szerint is internetfüggő. Nagyon magas a perszonális és a tényleges információs éhségük. Többségüknél előfordul, hogy egy-egy este internet-böngészéssel megy el. A gyereket közben játékkal vagy tévénézéssel igyekeznek lekötöni.



3. ábra: Szívesen ülteti-e gyermekét a TV elé?

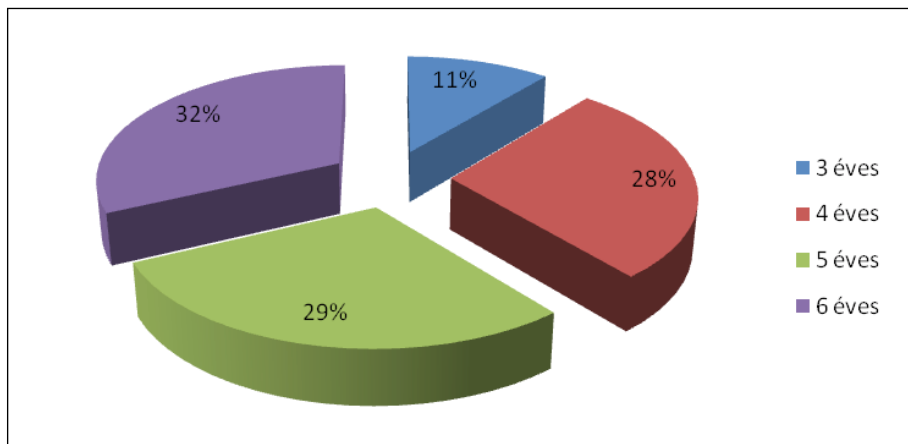
A harmadik kérdés két csoportot determinál (3. ábra). A nagyobb csoport (96%) szívesen ültei gyerekeit TV elé. Úgy gondolja, hogy hasznos lesz, ha minél többet tanul a készülék által. Bár ezek a szülők részben nem ezt a mintát látták szüleiktől, úgy gondolják, ez a helyes gyereknevelés.

A kisebbik csoport (4%) azt a mintát látta a szüleitől, nagyszüleitől, hogy fontosabb a mese, a könyv, a beszélgetés, mint a tévézés.



4. ábra: IKT-eszközök használata

A szülők a számítógépet gyakran bekapcsolják a gyerekeiknek, sőt a kisgyerek kezébe gyakran adnak telefont/tabletet. A fenti, 4. ábra arról tesz tanúbizonyságot, hogy hány éves kortól engedték a szülők használni az IKT-eszközöket. Összességében nagyon magas azon kisgyerekek aránya, akik 2–3–4 évesen IKT-eszközöket használnak, ezek aránya 72%. Ez azt jelenti, hogy a legtöbb 2–3 éves gyerek önállóan tud keresni mesét, zenét ikonok alapján, vagy képesek szám vagy kép felismeréssel telefonálni, vagyis ők valójában digitális bennszülöttek.



5. ábra: Önálló számítógép-használat

A következő ábrából láthatjuk, hogy 4–6 évesek (89%) már önállóan játszanak vagy rajzolnak a számítógépen. Mire elérik az iskolaérettség határát, valamennyi kisgyermek ismeri a számítógépet. Sőt sokszor a szülőket megszégyenítő módon használják azt.

Következtések

Hogyan is használhatjuk a foglalkozások alatt az IKT-eszközöket?

A képek legyenek megfelelő méretűek és egyszerűek! Az 1 év körüli gyerekeknek egy, de legfeljebb három kép szerepeljen egyszerre a képernyőn. Ha a kép túl összetett, például egy utcai jelenet több szereplővel, apró részletekkel, a kicsi gyerek el fog veszni a részletekben, és nem szűri le a kép lényegét. A fejlődésben lévő kisgyermek agya képtelen értelmezni az összetett, bonyolult, vicces rajzokat. Amint azonban gondolkodása és látása fejlődik, fokozatosan bevezethetjük a

komplexebb rajzolatú képeket, játékokat is. Hároméves kora körül a gyermek kész többszereplős, sok részlettel bíró képek befogadására.

A játéknak legyen egyszerű a zenéje! A gyermekek születésüktől fogva örömmel hallgatják az egyszerű dallamvezetésű és ritmusú dalokat, zenéket. Az „*En elmentem a vásárba*” kezdetű dal például fejleszti az egyéves gyereket. Megtanul bizonyos mintázatokat, ugyanakkor meg tudja jósolni, hogy mi fog következni. Egy 18 hónapos gyerek nagyon élvezi a csengő vagy a furulya hangját, de még az óra ketyegését is. Ebben a korban már valóban reagál a hallott hangra. Viszont a nagyon hangos, kaotikus zenéjű vagy rockzenés aláfestésű dalokat jobb elkerülni, hisz nem ilyen korú gyermeknek való. A ritmus változásai összezavarják, vagy akár meg is ijesztik a kicsi gyermekeket (n. n. 2013).

Kétéves kor előtt ne nézzen, hallgasson meséket számítógépen! A rövid mesék, történetek kiegészítik azokat a meséket, amiket tőled hall, amiket te olvasol neki. Idővel nézhetnek egyre hosszabb meséket, de fontos betartani az apró lépések elvét, fokozatosan kell növelni a mesék hosszát. Ekképpen is fejleszteni tudjuk a gyermek figyelmi és memória kapacitását (n. n. 2013). Ez a tevékenység gazdagítja a gyerek szókincsét, fejleszti memóriáját, és segít abban, hogy rendszeresen együtt tölthessen egy kevés időt apával vagy anyával. Kétéves korától, amikortól már kérdéseket tesz fel, tudni fogja, hogy ott vagy mellette, és megválaszolod azokat. Ez alapvető összetevője annak a folyamatnak, amelynek során a gyerek megérti az őt körülvevő világot (n. n. 2013).

Fontos: ha a gyerek számítógépezett, utána már ne nézzen tévét (n. n. 2013).

Gondoskodni kell arról, hogy legyenek olyan napok, amikor a gép nincs bekapcsolva (n. n. 2013).

Összegzés

Az alfa generációs ördögfiókák már beleszülettek a számítógépes high-tech világba. A szülők maguk is számítógépfüggők, hiszen sokszor napi 3–4 óránál többet használnak a számítógép vezérelte eszközöket.

Adott tehát a lehetőség a bölcsődéknek és óvodáknak, hogy mindennapi foglalkozásaikon használják az IKT-eszközöket, melyek segítségével egyéni fejlesztés és korai tanulási zavarok is kiküszöbölhetőek. A csoportfoglalkozásokon a nevelő/óvónő az élménypedagógia elemeit alkalmazhatja. A gyermekek digitális kompetenciája így már kisgyermekkorban kialakul. A kicsinyek megtanulnak nagyon hamar kommunikálni. A tanulásuk hirtelen innovatív szintet ér el, ami a tanulási sikereiből és kudarcaiból építkezik, és használja a gyorsan változó, innovatív

tanulási környezetet. A gyerekek ezáltal koránál okosabb, kreatívabb, kommunikatív egyénné válnak.

A bölcsődei és óvodai tanulás terén az IKT-eszközökkel való tanulás egyre nagyobb hangsúlyt kap.

Bibliográfia

- » Békési Attila (2010): Az IKT eszközök az oktatásban. [Szakdolgozat] Debrecen : Debreceni Egyetem, 2010. 63 p.
- » Gyarmathy Éva – Kucsák Julianna (2012): A digitális bennszülöttek képességprofilja. *Iskolakultúra*, 22. 9. 43–53. p.
- » Magyar Bálint (2004): A jövő iskolája, ppt.[online] [2015.04.11] www.nefmi.gov.hu/letolt/jovoiskolaja.ppt
- » Molnár György (2006): IKT eszközök. In: Dr. Benedek András (szerk.): A távoktatás és az e-learning fejlesztése tananyagterv, Budapest : Nemzeti Felnőttképzési Intézet, 2006. 33–49. p.
- » Pais Ella (2013): Alapvetések a Z generáció tudománykommunikációjához. Tanulmány, Pécs, TÁMOP-4.2.3-12/1/KONV-2012-0016 Tudománykommunikáció a Z generációnak kutatás keretein belül. 2013 [online] Z generáció projekt honlapján [2015.04.11.] file:///C:/Users/User/Downloads/Alapvetések_a_Z_generacio_tudomany_kommunikaciojához.pdf
- » Pócsik Orsolya (2014): Generációkutatás – Tanulási generációk jellemzői. In: Juhász Erika (szerk.): Közösségi művelődés – közösségi tanulás. Debrecen : Debreceni Egyetem, 2014. 278–295. p.
- » Pócsik Orsolya: A Facebook generáció self-managementje és önérvényesítési stratégiája DOSZ Közgazdász Kutatók és Doktoranduszok II. Téli Konferenciájának konferenciakötete, Győr, 2015 (lektorálás alatt)
- » Veres Valér: Generációk közötti különbségek a posztindusztriális társadalomban x és y generációk, 2010 [online] [2015.04.11.] <http://efikot.rif.ro/wp-content/uploads/2013/05/Veres-Val%C3%A9r.pdf>
- » Voglné Nagy Zsuzsanna – Lippai Edit (2013): Generációk az oktatásban In: Pálfi Erika (szerk.): Médiatudatosság az oktatásban. Konferenciakötet. Budapest : Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2013. 141-144 p.
- » Szerzőnélkül (2013): A számítógép bűvöletében. Újbudai Logopédiai és Pedagógiai Szakszolgálat. 2013. 5. 1. szám. [online] [2015. 04.11] <http://www.logopedia11.hu/files/Sz%C3%A1m%C3%ADt%C3%B3g%C3%A9p.pdf>

Új tudomány születőben: kisgyermekkor neuropedagógia

*Egy új, interdiszciplináris tudomány van a láthatáron, ami a gyermekkor neuro-
lógia kutatási eredményeinek, a gyermekkor idegélettan elméletének és a kisgyer-
mekkor pedagógiájának – közelmúltban felerősödött – párbeszédéből született. Az
unikális jellegű témával foglalkozó kutatók a kisgyermekkorról folytatott hazai és
nemzetközi tudományos diskurzusok és innovációk ismeretében válaszokat keres-
nek a kisgyermekkor neurológiai kutatási eredmények pedagógiai hasznosításának
lehetőségeire. A különböző tudományok képviselői együtt kutatják a varázslatos
gyermeki elmét, annak fejlődését és az abba való beavatkozás felelősségét, jó szándé-
kú lehetőségeit és átgondolt módját. A kisgyermekkor elme egy világra nyíló ablak,
a soha vissza nem térő lehetőségek ablaka. Gyermekneurológus, neveléstudományi
kutató, pszichológus és gyakorló pedagógus azon dolgozik, hogy – a párbeszédből, a
közös gondolkodásból és kutatásból – újabb pedagógiai elméletek, innovációk szü-
lessenek, megtámogatva a neurológia és a pedagógia közös tőről fakadó új tudomá-
nyának fejlődését.*

Bevezető

A gyermekekről és a gyermekkorról szóló tudományos gondolkodás az utóbbi évtizedekben jelentősen megváltozott, rendkívüli eredményekkel gazdagodott. Ennek oka elsősorban a kisgyermekkor agykutatás területén feltárt, átütő kutatási eredményekben keresendő. Olyan paradigmatiszmas változásokról, és a korábbi, gyermekkorról szóló elméleteket, gondolkodásmódokat és megközelítéseket átgondolásra és újragondolásra készítő tudományos felismerésekről van szó, melyek arra ösztönzik a nevelés tudományát és gyakorlatát, hogy gondolja át a gyermekekről, annak neveléséről alkotott eddigi nézőpontjait, megállapításait. A pedagógia térképének átrajzolása, sőt esetenként újrajzolása, a nevelésben rejlő lehetőségek és a nevelői felelősség számbavétele mindenképpen időszerű –

* Dr. Varga László • Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar • varga.laszlo@bpk.nyme.hu

különös tekintettel a kisgyermekkor pedagógiájára. Számolnunk kell a gyermekkori neurológia legújabb eredményeinek pedagógiai következményeivel, hiszen a nevelés és a tanulás agyi háttere – meglátásunk szerint – egyfajta alap és kiindulási pont a pedagógikum számára. Az elmélet, a tudományos kutatás a praxis számára most újfajta üzenettel állt elő, ezt az üzenetet a gyermekekkel foglalkozó szülőknek, nagyszülőknek, illetve a nevelést hivatásszerűen gyakorló szakembereknek meg kell hallaniuk.

A Harvard Egyetem kisgyermekkorral foglalkozó kutatócsoportja (*Center on the Developing Child, Harvard University*) a közelmúltban hozta nyilvánosságra a gyermekek fejlődéséről szóló legújabb tudományos tényeit, eredményeit [1]. A dokumentum azzal a megállapítással kezdődik, hogy a gyermekek fejlődése kritikus fundamentum, saját jövőnket és biztonságunkat tesszük kockára, ha elmulasztjuk megadni gyermekeinknek, amire szükségük van. A kognitív, a szociális és az emocionális képességek kialakítása és fejlesztése egyaránt fontos – ezek a területek egymástól nem választhatók el, egységben kell kezelni őket. A dokumentum felhívja arra is a figyelmünket, hogy a gyermekeket sem kímélő toxikus stressz rendkívüli módon károsítja a gyermek idegrendszerét, a fejlődő agyi struktúrát, ami tanulási és viselkedési problémákat okozhat, illetve megnöveli a fizikai és mentális betegségek kockázatát is. Az agyi plaszticitás és a személyiség formálhatósága kamaszkorra jelentősen csökken. Az emberi agy figyelemremélően alkalmazkodóképes az egész élet során, de idejében megfelelően formálni sokkal hatékonyabb és eredményesebb, mint később rendbe tenni. Az első életévek elszenvedett lelki és testi hiányait később alig lehet pótolni. Mivel a kognitív struktúra, az érzelmi és a szociális hierarchia egyaránt „alaptól felfelé” épül fel, így a jelen funkciójában és folyamatában döntő jelentőségű – ugyanakkor a jövő szempontjából alapozó jellegű – kisgyermeknevelés stratégiai fontosságú kérdés minden nemzet és az egész világ számára.

A soproni Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán – Dr. Varga László egyetemi docens, tudományos és külügyi dékánhelyettes vezetésével – a közelmúltban megalakult a Nemzetközi Kisgyermekkorai Neuropedagógia Kutatócsoport. Az interdiszciplináris tudomány és kutatás – eddigi ismereteik szerint – unikális jellegű, a kisgyermekkorról folytatott hazai és nemzetközi tudományos diskurzusok és innovációk birtokában válaszokat keres a legújabb kisgyermekkorai neurológiai kutatási eredmények pedagógiai hasznosításának lehetőségeire. A kisgyermekkor elme egy világra nyíló ablak, a soha vissza nem térő lehetőségek ablaka. Az első nyolc esztendő a legszenzitívebb, legkritikusabb és a legnagyobb lehetőségekkel kecsegtető időszak, mely ilyen formában soha többé

nem tér vissza az ember életében. A kisgyermeknevelés tudománya és gyakorlata jelentős mértékben túlmutat saját határain. Egy új interdiszciplináris tudomány van a láthatáron, ami a gyermekkori neurológia kutatási eredményeinek, a gyermekkori idegélettan elméletének és a kisgyermekkor pedagógiájának – közelmúltban felerősödött – párbeszédéből született. Az újszülött tudomány neve: kisgyermekkori neuropedagógia.

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.

A gyermeki agyról régen és ma

Sokat tudunk az emberi agyról, mégis keveset. Talán az egyetlen olyan szervünk, melynek kutatása időnként nehézségekbe ütközik. Az agyat mint matériát, annak működését sokféle módszerrel lehet vizsgálni, ugyanakkor az agy terméke – a gondolat, az érzés, a tudás mint a tanulás terméke – hagyományos, például mikroszkopikus vizsgálata lehetetlen. Ugyanakkor azt is el kell mondanunk, hogy az agykutatás, az agyról tett felfedezések korszakába léptünk. Csodálatos munkálkodás megy végbe a fogantatás után az anyaméhben. A tudósok szerint a teljes génállomány mintegy fele szolgál arra, hogy létrehozza az agyat, amely a testsúly csupán kettő százaléka. Kialakulását az intrauterin életben kilenc hónapig, és a születés után néhány hónapig genetikai kód irányítja, ilyen például az idegsejtek vándorlása a primitív idegcsőszövetből a magzati agyba. A génállomány nem elég ahhoz, hogy kialakítson minden részletet; a környezettel kialakult aktív kölcsönhatások ösztönzik az agyi hálózat kiépülését, másképpen az elme huzalozását. A prefrontális agykéregben a 6. hónaptól 1 éves korig tartó időszak a legérzékenyebb szakasz, többek között az érzelmi fejlődés legszenzitívebb időszaka (Ádám 2004).

Az agy alkotja meg azt a világot, amit látunk. Azt hinnénk, hogy mindennek pontos helye van az elménkben, vagyis befogadjuk és leképezzük a bennünket körülvevő világot úgy, ahogy az van. Valójában az agyunk teremti meg a képet, komoly munka által, az érzékelés kulcsingereiből és építőköveiből, illetve az érzel-

mek, a motiváció és a korábbi élmények és tapasztalatok hatása alatt. Szinte hihetetlen, de nincs olyan hely az agyban, ahol teljes kép formájában minden összeáll – sem a gondolat, sem az érzés.

A gyermeki agyról régen azt mondták, hogy születéskor teljesen készen van, hiszen a magunkkal hozott 100 milliárd idegsejt adott és elég az agy megfelelő működéséhez. Koránt sincs készen az agy a születéskor, sőt az elme túl korán születik, hiszen a születés után alakulnak ki az agy működéséhez, a tanuláshoz elengedhetetlen idegpályák, szinapszisok [2]. A tanulás szempontjából elsősorban nem a neuronok [3] száma, hanem az ingerület útját biztosító idegpályák kiépülése, a központi idegrendszer hálózatosodottsága a döntő. Az emberi elmével kapcsolatos egyoldalú nézőpont, hogy az agy döntően genetikailag determinált. Az agy kialakulásában és fejlődésében – az öröklésen és a magunkkal hozott diszpozíciókon túl – fontos szerepe van a környezeti tényezőknek és az intézményes nevelésnek. További érdekesség az agy korábbi, dichotómikus jellegű megközelítése, mely a testet – benne a materiális aggyal – és az agy termékét, vagyis a gondolatot, az érzést és a lelket szembeállította egymással. A mai álláspont szerint az emberi agy kölcsönhatások gazdag szövedéke, nem lehet a testet a lélektől elválasztani. A korábbi megközelítések az agy fejlődésének lineáris jellegét hangsúlyozták, miszerint a gyermek agya még fejletlen, a felnőtt emberé – a tapasztalatok és a tanulás hatására – már fejlett. Az agy fejlődése a mai álláspont szerint periodikus jellegű, vannak igen szenzitív időszakok, sőt az első nyolc-tíz év az elme fejlődése szempontjából a legnagyobb aktivitást és fejlődést mutató időszak. A kisgyermek agya rendkívül aktív és fejlett, ugyanakkor a serdülőkor végére aktivitása csökken. Míg a korábbi megközelítések – meglehetősen egyoldalúan – az elme tapasztalatfüggő jellegét emelték ki, ma már nagyon határozottan jelen van az agy élményfüggő jellegét hangsúlyozó tudományos nézet. A tanuláshoz pozitív keretet biztosító korai tapasztalatok mellett a gyermeki agy fejlődését rendkívül módon befolyásolják a korai kötődések, a társas kapcsolatok és az emóciók. Egyre inkább teret nyer az a tudományos tény is, hogy az emberi elme nem magányos szerv – erősen szociális [4] természetű.

Az emberi tanulás evolúciós hátterét vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a csecsemő- és kisgyermekkor időtartama az összes emlősnél a leghosszabb. Nem véletlen ez a bőséges érési időtávlat. A méhen kívüli első életéveknek óriási a jelentőségük. A születéskor már meglévő neuronok milliárdjai és az ember óriási agykérgi felülete (2400 cm²) a tanulás kiváló anatómiai alapjai; a születés utáni idő ugyanakkor döntő jelentőségű választóvonal az agy hálózatosodása szempontjából. Bámulatatos gyorsasággal nőnek az idegnyúlványok és épülnek a neurá-

lis kapcsolatok a korai gyermekkorban, magyarán az agy hálózatosodik, az idegpályák a megfelelő és ideális környezeti tényezők hatására erősödnek, velősödnek. A kialakult szinaptikus pályák tanulási szituációban erőteljes növekedési aktivitást mutatnak, és szétszakadnak, eltűnnek, ha nem stimuláljuk őket.

A külföldi szakirodalom a kisgyermekkor elmét egy világra nyíló ablakhoz [5] hasonlítja, mely ablak az életünkben csupán egyszer nyílik ki teljesen [6]. Élünk kell tehát a soha vissza nem térő lehetőséggel, és ki kell használni ezt az áldott, rendkívül kritikus és szenzitív időszakot. A világra nyíló ablak, a kisgyermek elméje a lehetőségek és felelősség tárháza. Ha tehát az élet első esztendeiben nincs jelen a szeretetteljes odafigyelés, a kisgyermek elméjének folyamatos ingerlése, a tapasztalatszerzés állandó biztosítása és a biztonságot nyújtó, stabil kapcsolatrendszer, akkor ennek akár egész életre szóló negatív következményei lehetnek. A kisgyermekkorban elszenvedett hiányokat később nehéz, esetenként lehetetlen pótolni. A kisgyermek agya a „használd vagy elveszted” elven működik. Ha kikapcsolod a nyitott ablak kínálta lehetőségeket, akkor az egész életen át tartó tanulást alapozod meg. Ebben az első jelentős szereplő a szülő, a nagyszülő, továbbá a bölcsődei kisgyermeknevelő és az óvodapedagógus. Az ő rendkívüli szerepük és felelősségteljes munkájuk – megítélésem szerint – megkérdőjelezhetetlen.

Pam Schiller közelmúltban közzétett kutatása (Schiller 2010) néhány nagyon fontos tényre hívja fel figyelmünket. Vizsgálati eredményeiből kiderül, hogy egy háromesztendő gyermek agya két és félszer aktívabb, mint egy felnőtté; például hároméves korig 1,000 trillió szinapszis – 1015 – jön létre optimális esetben a gyermek agyában. Az agyat a gének és a környezeti tényezők formálják, alakítják. Az is ismert már, hogy központi idegrendszerünk, annak struktúrája nyolcéves korunkig majdnem teljesen kialakul. Ennek pedagógiai következtetései megkérdőjelezhetetlenek, miszerint a gyermeket körülvevő környezetnek, a születés utáni hatásoknak – beleértve az intézményes kisgyermekkorú nevelést – óriási szerepük van az életút alakulásában. Elismerve és elfogadva a genetika alaptételeit, a magunkkal hozott diszpozíciók létezését vagy az időskori tanulást, szeretnénk ismételten hangsúlyozni: a családi és intézményes kisgyermeknevelés, a környezet szerepe az élet első éveiben semmihez nem hasonlítható és meghatározó jelentőséggel bír. Schiller további meglátása, hogy a korai tapasztalatok alakítják az agyi áramköröket, a gyakorlás pedig velősíti a kialakult idegpályákat. Az agyfejlődés nem lineáris; a születéstől nyolcéves korig terjedő időszak az idegrendszer fejlődésének legszenzitívabb, legélénkebb, eseményekben leggazdagabb időszaka. Mint ahogy már korábban jeleztük, az az első nyolc év a lehetőségek időszaka [7] is egyben.

Az agy szociális jellegét – társas természetét – is egyre többen kutatják, hiszen a korai kötődések, a társas kapcsolatok jelentős mértékben hatnak az agyi hálózatra. A legújabb felismerések közé tartozik még, hogy a zene és a nyelv az agy partnerei, a kisgyermek tanulási stílusa erősen szituációfüggőek, az érintés, a mozgás és a gesztusok kritikus pontjai a kisgyermekkor tanulásnak, továbbá az IKT-eszköz pozitív és negatív hatással van a gyermeki agyra, illetve az alvás alatt a kisgyermek agya nagyon aktív, adatokat elemez: az emlékek megerősítésétől egészen a problémamegoldásig.

Az első életevek a legaktívabb időszak a neurális kapcsolatok megalapozásában – megközelítőleg hétszáz új neurális kapcsolat jön létre minden másodpercben az élet első három évében. Az ingerületbe jövő neuronok nyúlványokat [8] növesztenek egymás felé – vagyis a hálózat épül, formálódik. Az idegpályákon végigfutó információ megerősíti a sejtek közötti kapcsolatot – vagyis az agyi hálózat érik. Kétéves kor körül az agyi hálózat stabilizálódik, majd ritkul. Az ingerszegény, szeretethiányos és kötődésekben szegény környezet nem kedvez az idegpályák kiépülésének, ugyanakkor a nem használt, felesleges pályák elsorvadnak. A tartós, nem tolerálható, toxikus stressz is beleszól az agy szerkezetébe, roncsolja az idegpályákat, tehát megváltoztatja az agy szerkezetét. Mivel az agy kémiai összetétele is kritikus kérdés, kisgyermekkorban rendkívül komoly jelentősége van a táplálkozásnak az agy működése szempontjából – ez már a fiziológia és a táplálkozástudomány kérdésköréhez tartozó téma.

Az agyi struktúra fejlődésének minősége – mint láthattuk – szilárd vagy éppen törekeny alapot képez a jövőbeni képességek és viselkedés számára. A gének és az élmények kölcsönösen alakítják a fejlődő gyermeki agy áramköreit, ezért a „gyermeki felkínálás és reakció” folyamata fundamentális az agy áramköreinek fejlődése szempontjából, különösen az első életevekben.

Az emocionális és társas gyermeki agy

Mindenki tudja, mi az érzelem, amíg nem kell meghatározni (Fehr – 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 érzelmek (Goleman 1997) áthatóan és rendkívül befolyásolóan vannak jelen a kisgyermekkor személyiségfejlődésben. Az érzelmi intelligencia a szív látása. Amikor társat, barátot keresünk, gyermekünket tartjuk kezünkben, virágot szedünk a mezőn, vagy helyünket és utunkat

keressük az életben, akkor mindezt az érzelmi intelligencia erejével is 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 egyaránt. 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. 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 teljesítőkéességüket 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 [9] átélésére a tanulás során. Egy vizsgálat kimutatta, hogy az iskolában töltött idő harmadára jellemző a tanulásra készítő pozitív állapot, optimális működési szint, miközben sajnálatosan magas a szorongás, az unalom és az apátia aránya a mai közoktatási intézményekben. A flow állapot magas szintű motivációt, kihívásokra való készenléti állapotot jelent, és a feladatok elvégzésére való megfelelő szintű alkalmasságot, képességet, kompetenciát. Ha bármelyik hiányzik, a tanulás nem lesz örömteli, élvezetes. A jól működő intézmény titka tehát: ad-e motivációt és képességeket.

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 kisgyermekkorai 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 érzelemnek nevezzük az ember szubjektívnek mondható, élményszerű belső tapasztalását. A kisgyermeknevelői hivatás vitathatatlan alaptétele: akit szeretünk, attól tanulunk, továbbá azt tanuljuk meg igazán, képessége 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 szerettük, amelyiket általunk kedvelt, szeretett tanár tanított, sőt az is igaznak tűnik, hogy nem a tárgytól féltünk, hanem a tárgyat ta-

nító pedagógustól. Törekednünk kell arra, hogy mindenféle tanulást – bölcsődétől egészen az egyetemig – pozitív, megerősítő, bátorító és támogató érzelmek kísérjék. Ha ez hiányzik, akkor a só hiányzik a levesből. A bölcsőtől a síríg tartó tanulás, az emberi elsajátítás minden formája egyfajta felfedezés, kaland, utazás, mely 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 érzelmi és szociális bölcsességről így ír Ralph Waldo Emerson: *„Sokszor és sokat nevetni; elnyerni az intelligens emberek megbecsülését, a gyermekek ragaszkodását; kivívni az őszinte kritikusok elismerését és elviselni a hamis barátok árulásait; örülni a szépnek, megtalálni másokban a jót; jobbitani egy kicsit a világon – egy egészséges gyerekkel, egy parányi kerttel vagy azzal, hogy biztos lábon állva élsz; tudni, hogy legalább egyvalaki könnyebben lélegzik, mert te voltál. Ez a boldogulás, ez a siker”* [10].

Az agy közepső halántéklebenyében elhelyezkedő amygdala [11] felelős bizonyos élményekért, azok feldolgozásáért. Az agyban az amygdala egyfajta érzelmi memória, mely azonnal reagál, és tárolja az intenzív örömmel vagy fájdalommal járó élményeinket. Ha az amygdala berobban, 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.

Platón, görög filozófus és iskolaalapító azt írta, hogy érzelmeinkben nem bízhatunk, mert az elem alsóbb részéből származnak, és megrontják az értelmet. Darwin, angol természettudós szerint a felnőtt emberek érzelm kifejezései elavultak, pusztán maradványai vadállati gyökerű fejlődéstörténetünknek, és annak,

hogycsecsemőkből váltunk felnőttekké. Solomon [12] meghatározása már közelít az emóciók mai tudományos prezentációjához: szerinte az érzelmek adják a lélek életerejét és legtöbb értékünk forrását (Solomon 1977).

A nyugati kultúrában megfigyelhető az érzelmek iránti bizonytalanság, de értékük igenlése egyaránt megjelenik. Az érzelem – bizonyos megközelítésekben és esetekben – az irracionális világ része, mert ellenőrizhetetlen, destruktív, primitív, civilizálatlan, felnőtthöz 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 konstrukció.

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 önmaga 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, magatartás-szabályozó 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 öló méreg. 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, 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 megtanuljunk jó irányba terelni őket. Ez a lecke is kisgyermekkorban kezdődik: miközben az ember másokon segít, egyben önmagán is segít.

Összegzés

Új gyermekszemlélet és gyermekkép, új kisgyermek-nevelési paradigma formálódik. Az intézmények által korábban túlságosan nagyra értékelt, prioritásként kezelt kognitív intelligencia mellett egyre több szó esik az emocionális és a szociális nevelésről. Ma már mást jelent intelligensnek lenni. A gyermekek fejlődése, nevelése, a kisgyermekkor agyfejlődés megtámogatása egy nemzet gyarapodásának kritikus kérdése, mivel csak a boldog, kiegyensúlyozott és jó képességű gyermekek válhatnak alapjává egy prosperáló, hosszú távon fenntartható 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. A kisgyermekkor, a kisgyermekkorai fejlődés és fejlesztés még soha nem volt ennyire az emberrel foglalkozó tudományok fókuszában. 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 lelkileg és testileg egészséges generációkat képes felnevelni.

Az érzelmek emberi életben betöltött rendkívüli jelentőségét Maya Angelou szavai kiválóan szemléltetik: *„elfelejtik, hogy mit mondtál, elfelejtik, hogy mit tettél? De sosem felejtik el, milyen érzést váltottál ki belőlük”* [13].

Jegyzetek

- » [1] Child Development Fact Sheet [online] [2014.12.15.] <http://www.gekkonet.hu/pdf/GEKKO-Infobank-Harvard-Child-Development-Fact-Sheet.pdf>
- » [2] idegsejtek kapcsolódása
- » [3] idegsejtek és nyulványai
- » [4] társas
- » [5] opening windows
- » [6] once-in-a-lifetime windows

- » [7] windows of opportunity
- » [8] dendrit
- » [9] optimális élmény
- » [10] http://www.citatum.hu/szerzo/Ralph_Waldo_Emerson/3 [2014.12.13.]
- » [11] páros, mandula alakú agyterület
- » [12] Robert C. Solomon (1942 – 2007) amerikai filozófus professzor
- » [13] http://hitremenyszeretet.network.hu/kepek/innennonnan_kepek_az_internetrol/idezet-002 [2014.11.20.]

Bibliográfia

- » Ádám György (2004): *A rejtőzködő elme*. Budapest : Vince Kiadó, 2004. 160 p.
- » Csíkszentmihályi Mihály (2010): *Flow – Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 2010. 372 p.
- » Fehr, Beverley – Russell, James (1984): Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113 (3), 1984, 464–486. p.
- » Goleman, Daniel (1997): *Érzelmi intelligencia*. Budapest : Háttér Kiadó, 1997. 454 p.
- » Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Budapest : Eötvös József Könyvkiadó, 2005. 128 p.
- » Kluge, Norbert (2003): *A gyermeklét antropológiája*. Budapest : Animula Kiadó és Magánéleti Kultúra Alapítvány, 2003. 156 p.
- » Nathan A. Fox – Davidson, Richard (1984): *The Psychobiology of Affective Development*. Hillsdale (N.J.) : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1984. 410 p.
- » Piaget, Jean (1970): *Válogatott tanulmányok*. Budapest : Gondolat Kiadó, 1970. 549 p.
- » Schiller, Pam (2010): Early brain development research review and update. *Exchange*, 2010. November/December. [online] [2014.04.10.] <http://r3.ccie.com/library/5019626.pdf>
- » Solomon, C. Robert (1977): Teaching Hegel. In: *Teaching Philosophy* 2:3/4, 1977. 213-224 p.
- » Tausz Katalin (2006): *A gyermeki szükségletek*. [online] Budapest: MTA gyerekszegénység elleni program. [2014.03.20] file:///C:/Users/User/Downloads/tausz_gyermeki_szuksegletek_2006.pdf
- » Thorndike, Edward Lee (1927): *The Measurement of Intelligence*. New York : Columbia University, 616 p.

III. SZEKCIÓ

Nyelv – elsajátítás

A kétnyelvű óvodai nevelés előnyei és hátrányai – a pedagógusok elgondolásainak tükrében

Tanulmányunk célja, hogy összefoglaljuk, milyen előnyei és hátrányai lehetnek a korai kisgyermekkori idegen nyelvi fejlesztésnek. Kutatásunkban megvizsgáltuk, hogy ezek az elgondolások hogyan jelennek meg a kisgyermek nyelvi fejlesztését végző pedagógusok gondolkodásában. Az eredmények azt mutatják, hogy a nyelvtanárok gyakran nincsenek tisztában a korai kezdés és a korai nyelvi fejlesztés előnyeivel. Fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy ebben az esetben kifejezetten lényeges a nyelvpedagógusok megfelelő, a kisgyermek életkori sajátosságait figyelembe vevő képzése, illetve továbbképzése.

1. Bevezetés

A kisgyermekkori idegen nyelvi fejlesztés igénye egyre erőteljesebben mutatkozik meg a hazai oktatás területén is. A szülői igény megjelenése azonban óvodáskor előtt elvtelve jelentkezik tömegesen, s leginkább az óvodáskor kezdeti időszakára tehető, amikor a szülők nagyobb része meg szeretné ismertetni gyermekét egy idegen nyelvvel. Tanulmányunkban áttekintést nyújtunk arról, hogy a nyelvpedagógiai szakirodalom szerint mely érvek támasztják alá az óvodáskori idegen nyelvi fejlesztést, illetve mely érvek szólnak ellene. Majd összehasonlítjuk, hogy ezek hogyan állnak összhangban saját kutatásunk eredményeivel, melyben azt vizsgáltuk, hogyan látják az általános iskola alsó tagozatában tanító nyelvtanárok az óvodai idegen nyelvi fejlesztést.

A kisgyermekkori nyelvtanítás színtere hosszú ideig a családok belső világa volt. Ennek okait Magyarország történelmi beágyazódásával magyarázhatjuk, de részletes áttekintés nélkül is elmondhatjuk, hogy két eset volt a leggyakoribb: vagy különbözött a szülők anyanyelve, ezért nevelték kétnyelvűnek a gyermeket, vagy

* Dr. Furcsa Laura • Szent István Egyetem • Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Kar • furcsa.laura@abpk.szie.hu

Dr. Sinka Annamária • Szent István Egyetem • Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Kar • sinka.annamaria@abpk.szie.hu

az arisztokrata, esetleg polgári származású család idegen nyelvű nevelőnőt – legtöbbször német Fräuleint, francia Mademoiselle-t vagy angol Misst – fogadott mellé, hogy anyanyelvi szinten elsajátítson egy vagy több idegen nyelvet. Irodalomtörténeti érdekesség, hogy számos irodalmár, író, nyelvész is így ismerkedett meg az idegen nyelvekkel. Példaként említhetnénk Szépe professzor urat is, aki szintén nevelőnőktől tanult franciául és angolul (Megyes 2010).

Ez a módszer, mármint az idegen nyelvet anyanyelvi szinten beszélő nevelő kora kisgyermekkortól kezdődő tartós jelenléte, biztosította a gyermekek számára az idegen nyelvű anyanyelvi környezetet. Számos beszámoló megerősíti gyermekközpontúságát és hatékonyságát, hiszen egész nap rendelkezésére állt az úgymond „célnyelvi input”. Emellett, kvázi a módszer kiegészítéseként, a már nyelvi alapokkal rendelkező gyermeket huzamosabb időre célnyelvi környezetbe küldték, ezzel biztosítva a célnyelv tökéletes elsajátítását.

Ezek az eredményes példák azonban nem igazán befolyásolták a közoktatás rendszerét. Sőt az idegen nyelvi fejlesztést inkább a magyar nyelven történő oktatás akadályának tekintették a XIX. században. Teleki Blanka is úgy gondolta, hogy *„nincs szükség külföldi nevelőnőkre, magyar nyelven kell tanítani a diákokat, magyar nevelőket kell alkalmazni a tanításban”* (Torgyik-Karlovitcz 2006, 68).

A közoktatás sokáig nem tekintette feladatának a kisgyermekkorai nyelvi fejlesztést. 1945 után eltűntek a külföldi nevelőnők, az idegen nyelvi fejlesztésnek pedig sokáig nem alakultak ki hagyományai az intézményes keretek között. Mondhatnánk, hogy a korai nyelvi fejlesztéshez kapcsolható törvényi szabályozás jelen pillanatban is elég szűkszavú, hiszen az Óvodai nevelés országos alapprogramjában (363/2012. (XII. 17.) Kormányrendelet) [1] a nyelvi nevelés szerepe a nemzetiségekhez tartozó és a migráns gyermekek óvodai nevelésének kontextusában kerül említésre.

2. Érvek a kisgyermekkorai nyelvi fejlesztés ellen

A fent részletezett pedagógiai hagyományok is hozzájárultak ahhoz, hogy 1945 és 1989 között a kisgyermekkorai nyelvtanítás meglehetősen elhanyagolt volt. A közgondolkodásban is inkább az ellene szóló érvek domináltak, melyek annyira erősnek bizonyulnak, hogy a mai napig megfigyelhetőek mind a laikusok, mind a pedagógusok gondolkodásában.

Nem csak Magyarországon, hanem szinte minden országban felmerül az az érv, hogy az idegen nyelv negatív hatással van az anyanyelvi fejlődésre, sőt növelheti a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek problémáit: az alacsony nyelvi

képességű gyermekek esetében kimondottan kognitív hátrányt is jelenthet. Néhány nacionalista gondolkodású politikai párt pedig különösen szívesen hangoztatja ezt az elméletet (Goorhuis-Brouwer-de Bot 2010) annak ellenére, hogy azóta ezt számos kutatás megcáfolta, ráadásul a legtöbb tanulmány konklúziója a korai kétnyelvűség kognitív előnyeit méltatja. Ez az ellenérzés néhány esetben mélyebb történelmi gyökerekkel is rendelkezhet, hiszen egyfajta nemzeti érzékenység ébred fel az idegen nyelv korai elsajátítása ellen, s ebben a nyelvvésztes félelme is egyértelműen fontos szerepet játszik.

Annak ellenére, hogy a gyermekközpontú reformpedagógiák gyakran Jean-Jacques Rousseau filozófiájában találják meg gyökereiket, azt is ismernünk kell, hogy az idegen nyelvek tanulásáról, főleg fiatal korban, a sokat idézet szerző egyértelműen negatív véleménnyel volt. Az 1762-ben megjelent *Emil, avagy a nevelésről* című művében ezt így fogalmazza meg: „Ugye meglepő, hogy a nyelvtanulást a nevelés haszontalanságai közé számítom. Ne feledjük el azonban, hogy itten csupán az első életkor tanulmányairól beszélek. És mondhatnak akármit, én nem hiszem, hogy tizenkét-tizenöt éves kora előtt egy gyermek valaha is – nem beszélve a csodagyermekéről – valóban megtanult volna két nyelvet” (Rousseau 1965, 95). Több mint száz évvel később írta a skót neveléstudománnyal foglalkozó professzor, Simon Somerville Laurie a következő részletet, mely hasonló szkepticizmust fogalmaz meg a kétnyelvűséggel kapcsolatban: „Ha lehetőség lenne egy gyermeket két nyelven egyformán jól nevelni, annál rosszabb lenne. Az intellektuális és szellemi növekedése nem megduplázódna, hanem megfeleződne” (Laurie 1980, 15, a szerzők fordítása). Azért tartjuk fontosnak ezeknek a régi gondolatoknak a felidézését, mert úgy látjuk, hogy még mindig erősen meghatározzák az emberek gondolkodását a korai idegen nyelv tanulásról, illetve a kétnyelvűségről.

Kognitív hátrányként gyakran merül fel az agy „túlterheltsége”, miszerint az agy tárolókapacitása véges, és nem képes egynél több nyelvet „tárolni” megfelelően. A szociolingvisztikában a semilingualism, azaz ’félnyelvűség’ fogalmát használják azokra, akik egy nyelvet sem beszélnek tökéletesen a többnyelvűségük miatt, ezért nincs olyan nyelv, melyen a gondolataikat igazán mélyen ki tudnák fejteni (Tokuhamma-Espinosa 2000, 156).

A korábbi idézet is tulajdonképpen ehhez a nézethez köthető. Ennek a tévhitnek a hátterében valószínűleg az áll, hogy a kétnyelvűség korai szintjén álló személy nyelvi képességeiből általánosítanak. Ez a félelem gyakran jelenhet meg a szülőknél, s ha a korai kétnyelvű nyelvsajátítás folyamatában nehézséget tapasztalnak, inkább abbahagyják azt, nehogy ártsanak vele, sőt ez a hozzáállás megjelenhet a szakemberek reakcióiban is.

3. Érvok a kisgyermekkori nyelvi fejlesztés mellett

Az 1960-as évekig hiányoztak a nyelvpedagógiából azok az alapos vizsgálatok, melyek módszertanilag megalapozottan tanulmányozták volna a korai nyelvi fejlesztés kognitív hatásait. Azóta számos kutatás megerősítette, hogy a kétnyelvű környezet pozitív hatással van a gyerekekre, a megállapított leggyakoribb kognitív előnyök a következők:

- mentális flexibilitás,
- szelektív figyelem,
- az absztrakt gondolkodás fejlettsége,
- nyelv objektivizálását lehetővé tevő metalingvisztikai készség,
- fejlett fogalomalkotás,
- kreatív gondolkodás,
- fejlett verbális intelligencia,
- kommunikatív érzékenység.

(Baker 2011; Bell 2008). Ezek a pszicholingvisztikai kutatások és eredményeik azonban kevésbé ismertek Magyarországon. Az előnyök másik fontos iránya a korai nyelvi fejlesztés motivációs és interkulturális előnyére koncentrál (Morvai-Poór 2006). Az erős motiváció és a többi kultúra, illetve nyelv iránti pozitív beállítódás döntő tényezői a későbbi sikeres nyelvtanulásnak.

4. Az érvok megjelenése a nyelvtanítók gondolkodásában

A korai kisgyermekkori nyelvi fejlesztés hazai történelmi szemléletű áttekintésével az volt a célunk, hogy érzékeltessük a kisgyermekkori nyelvelsajátítás sikerességében szerepet kapó faktorok spektrumának kevésbé hangsúlyozott szegmenseit is. Tagadhatatlanul sok szó esik mind a hazai, mind a nemzetközi diskurzusban a kisgyermekkori nyelvelsajátításban az anyanyelvi környezet megteremtésének szükségességéről, a programban résztvevő óvodapedagógusok, nyelvtanárok ösztönző, motiváló szerepéről, valamint a korai nyelvi fejlesztésben megjelenő időtényező kihasználásának fontosságáról.

A jelen összegzés azonban a felszínen nehezebben észlelhető, de a nyelvtanárok attitűdjét markánsan meghatározó pontokra koncentrál. Vajon a nyelvtanáraink szemléletében milyen aspektusok ismerhetők fel, s mennyire vagyunk fogékonyak a korai nyelvi fejlesztés idejének a befogadására?

A korábban már bemutatásra került kutatásunk (Furcsa-Sinka 2014) célja az volt, hogy megvizsgálja, hogyan illeszkednek be a kétnyelvű óvodából érkező

gyermek egy hagyományos, azaz nem kétnyelvű általános iskola alsó tagozatába. Vizsgálatunk során a nyelvtanárok szemszögére koncentráltunk, őket kérdeztük meg arról, hogyan viselkednek ezek a gyermekek a nyelvet egyáltalán nem ismerő osztálytársak között. Kutatásunkban azokat az angol nyelvtanárokat kérdeztük, akik alsó tagozatban az angol kétnyelvű óvodai programból érkező gyermekeket tanítják.

Kutatásunk azokra a nyelvtanárookra koncentrált, akik a jászberényi általános iskolák alsó tagozatában tanítanak, mivel a városban 1994 óta a „Maci” Alapítványi Óvoda, Fejlesztő Iskola és Egységes Pedagógiai Szakszolgálat keretében angol kétnyelvű programot alkalmaznak. Mivel Jászberényben nincs angol kétnyelvű általános iskola, ezért a kétnyelvű óvodából érkező gyermekek nagy része hagyományos keretek között folytatja az idegen nyelv tanulását. A város három általános iskolájában készítettünk interjút nyolc angol nyelvtanárral 2013 májusában.

A kutatás eszköze részben strukturált kvalitatív interjú volt (Héra-Ligeti 2005), melynek fontos jellemzője, hogy a kutatás területei és az interjú kérdései előre meghatározottak, azonban a kérdések sorrendje változhat, és gyakran sor kerül további kérdések feltételére is. Az interjú során azonban a kérdéseinkre adott válaszokból a közgondolkodásba láthatóan nagyon mélyen beágyazódott előítéletek is körvonalazódtak, s a következőkben ezt a válaszokból kibontakozó sajátos mintázatot szeretnénk ismertetni.

A fent részletesen ismertetett kognitív előnyök közül nagyon keveset említettek meg a kutatásban részt vevő angol nyelvet tanító tanárok. Főként a motivációs előnyüket emelték ki: *„motiváció szintjén jó, a gyerek ismerkedik más nyelvvel, barátkozik, felfogja, hogy léteznek más nyelvek is, nyitottabb lesz, egyre korábban válik nemzetközivé a gondolkodásmódja”*. Legnagyobb előnyük elsősorban magabiztosságukban mutatkozott meg. A magabiztosságuk és határozott fellépésük köszönhető a már megszerzett tudás eredményének, de ebben az esetben fontos a személyiség szerepe is. Néhány pedagógus elmondása szerint zavaró elemként jelent meg az órán, és megnehezítette szociális beilleszkedésüket: *„nehezebb a helyzetük, van, amikor különbnek érzik magukat, vagy mindig ők akarnak szerepelni”*. A csoportdinamikára szintén negatív hatással lehet, mivel *„a többi gyereket pedig frusztrálja a tudásuk”*.

A verbális intelligenciában rejlő előnyként értelmezhetőek azok a pozitív jellemzők, melyek gazdagabb szókincsükre és a biztosabb szövegértésükre utalnak. Többen megemlítették, hogy könnyebben tanulnak, de az kétséges, hogy ez mennyire értelmezhető általános kognitív előnyként, vagy inkább tekinthető az eddigi nyelvtanulási, tanulási tapasztalataik pozitív hozadékának. Mivel a tanulási,

nyelvtanulási folyamatot számtalan faktor befolyásolja, ezek hatásainak, működési mechanizmusainak pontos feltérképezése még egyénre szabottan is nagyon bonyolult feladat. Egy fő kiemelte, hogy nyelvileg tudatosabbak, könnyebb nekik bizonyos nyelvi jelenségeket elmagyarázni.

Összegzésként elmondható, hogy a legtöbb pedagógus nem értékelte tartós előnyként a korábban megszerzett idegen nyelvi kompetenciát, véleményük szerint ez gyorsan elmúlik, legkésőbb harmadik osztályra kiegyenlítődnek a szintbeli tudások.

A pedagógusok válaszaiban több helyen megtaláltuk annak nyomát, hogy a korai nyelvi fejlesztés hátrányait hangsúlyosnak érzik. Többen kifejezték azt a féltelmüket, hogy az idegen nyelv negatív hatással lesz az anyanyelvi készségeikre. A kétnyelvű nyelvi programból érkező gyerekek tanórán hallható nyelvkeverését, illetve nyelvbeszélő korlátozott tapasztalataiból, esetleg attitűdjéből vagy a beszédhelyzetből fakadó kódváltását hibásan rögzült nyelvhasználatnak vélik: *„az angoltanulás csak annak jó, aki a magyart jól tudja, és nem keveri a két nyelvet”*. Egy másik pedagógus szintén a nyelvkeveredés miatt nem tartja követendő példának a korai nyelvi fejlesztést: *„a kétnyelvű óvodát, az alsó tagozatos kétnyelvű foglalkozásokat nem tartom jónak, szerintem a nyelvi gátak miatt kommunikációs zavar jelentkezhet.”* Az óvodai kezdést túl korainak érzik, mert *„egy része a gyerekeknek még beszélni sem tud szépen, pont ez idő alatt tanulják meg a „répa-retek-mogyorót” és az angol pont az ellentétére tanít”*. Van olyan nyelvtanár, aki azért nem tartja jónak az óvodai idegen nyelvi fejlesztést, mert szerinte *„az anyanyelvi tudás megalapozása sokkal fontosabb, annak az alapos tudása fogja később segíteni a nyelvtanítást, a magyar nyelvű foglalkozások rovására mehet”*. Itt a háttérben egyrészt a nyelvvesztés félelme húzódik meg, mely kulturális okokra vezethető vissza, másrészt a szabályokon alapuló explicit nyelvtanítás módszerének fontosságát hangsúlyozza a válaszadó. Ez, mármint a szabályokon alapuló explicit tanulás fejlesztése a pedagógusok gondolkodásában egyértelműen az iskola kötelességei, céljai közé tartozik, míg a korai nyelvfejlesztést egyértelműen a közoktatás területén kívül esőnek érzik, s szükségességét a szülői döntési kompetenciák közé sorolták.

Több válaszban körvonalazódik az a már korábban ismertetett elgondolás, hogy a második nyelvvel való megismerkedés az óvodában még túl korai, s a nyelvi fejlesztés során rögzült hibák nehezen javíthatóak, negatív hatásuk mindkét nyelv tanulásában maradandó lehet. Egy válaszadó pedig kifejezte a *„leterheltség”* miatt aggodalmát, melyet az alsó tagozatos elsajátítandó anyag mennyiségével indokolt, és utalhat a fent említett *„agyi túlterheltség”* elgondolásra.

Összegzés

A kutatásunk azt támasztja alá, hogy az általános iskola alsó tagozatán oktató nyelvtanárok nincsenek igazán tisztában az óvodai, illetve kisgyermekkorai nyelvi fejlesztés előnyeivel. Pontosabban ezeket az előnyöket érzékelik, de a nyelvtanulás sikerességében betöltött, betöltendő szerepét meglehetősen alulértékelik. Nézetüket gyakran régen megcáfolt hiedelmek befolyásolják, de ezek láthatóan annyira erősen rögzültek, hogy a meghaladott elméletek helyett nem könnyű feladat korszerű, a kisgyermekkorai nyelvi fejlesztést valóban elősegítő tudást felkínálni.

Kutatás célja az volt, hogy feltérképezzük szűkebb környezetünkben azt, hogy mennyire képes megfelelni az általános iskola alsó tagozatában tanító nyelvtanár az utóbbi években, évtizedben felmerülő megváltozott társadalmi igényből fakadó változásnak. A kutatás interjúkérdései arra irányultak, hogy a megkérdezett pedagógusok milyen személyes tapasztalatokat szereztek a kétnyelvű óvodai programból érkező gyerekek nyelvtanulásáról, s kialakult véleményük formálódásában mely tényezők érvényesülhettek.

A teljesebb kép kirajzolásához meg kell jegyeznünk, hogy a megkérdezettek elhivatottak szakmájukkal és a tanítással szemben, azonban szakmai tudásuk, felkészültségük valójában a 10-12 éves korosztály tanulási igényeihez igazodik. Az eredményeink azt mutatják, hogy elengedhetetlen a kisgyermekkel foglalkozó pedagógusok megfelelő módszertani felkészítése, melyben az alkalmazott nyelvészeti és pszicholingvisztikai ismereteknek, kutatásoknak fontos szerepet kell játszani. Olyan továbbképzésekre lenne szükség a már aktívan tanító nyelvtanárok számára, mely lehetőséget teremt a legújabb nyelvpedagógiai kutatások és módszerek megismerésére és jó gyakorlatok révén ezek gyakorlati megvalósulására.

Jegyzetek

- » [1] 363/2012. (XII. 17.) Kormány rendelet az óvodai nevelés országos alapprogramjáról [online] Net. jogtár [2015.04.23.] http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200363.KOR

Bibliográfia

- » Baker, C. (2011): Foundations of bilingual education and bilingualism. Clevedon : Multilingual Matters, 2011. 512 p.
- » Bell, G. (2008). Cognitive benefits of bilingualism. In: González Josué (szerk): Encyclopedia of bilingual education. Clevedon: Multilingual Matters, 2008. 150–154 p.

- » Furcsa Laura – Sinka Annamária (2014): Kétnyelvű óvodából érkező gyerekek nyelvi beilleszkedése, előmenetele az általános iskola alsó tagozatában. In: Márkus Éva – Trentinné Benkó Éva (szerk.): A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata. Budapest : ELTE Eötvös Kiadó, 2014. 203–213. p.
- » Goorhuis-Brouwer, S. – K. de Bot (2010): Impact of early english language teaching on L1 and L2 development in children in Dutch schools. *International Journal of Bilingualism*, 2010. no. 14, 289–302. p.
- » Héra Gábor – Ligeti György (2005): Módszertan – Bevezetés a társadalmi jelenségek kutatásába. Budapest : Osiris Kiadó. 2005. 372 p.
- » Laurie, Simon S. (1890): Lectures on language and linguistic method in school. Cambridge : Cambridge University Press, 1890. 168 p.
- » Megyes Péter (2010): A magyar idegennyelv-oktatás aranykora: 1989–2009. *Modern Nyelvoktatás*, 16. 2–3. 77–92. p.
- » Morvai Edit – Poór Zoltán (2006): Korai nyelvoktatás a magyar oktatási intézményekben. Budapest : Oktatási Minisztérium. 2006. 33 p.
- » Rousseau, J.J. (1965): Emil vagy a nevelésről. Budapest : Tankönyvkiadó. 1965. 563 p.
- » Tokuhama – Espinosa, T. (2000): Raising multilingual children: Foreign language acquisition and children. Westport : Praeger. 2000. 240 p.
- » Torgyik Judit – Karlovitz János Tibor (2006): Multikulturális nevelés. Budapest : Bölcsész Konzorcium. 2006. 226 p.

Komplex művészeti nevelés és idegennyelv-elsajátítás óvodáskorban

„A művészeti nevelés jobbat teszi az embert. Hogy más legyen a hozzáállás a munkához, hogy ne rabszolgaként ismétlődő funkciókat hajtsen végre a mindennapi betevő falatért, hanem kreatív módon dolgozzon.”

(Bolberitz Pál)

Az óvodai német nyelvi foglalkozások célja a készségeket fókuszba állító, pozitív attitűdöket erősítő nyelvsajátítás. Elsősorban a jókedv, az élmény kerül előtérbe és nem a tanulás, s ez könnyen megvalósítható a művészetek eszközeivel. A gyerekek tevékenységének mozgatója az élmény, szeretnek mesélni, zenélni, táncolni, bábozni, dramatizálni, barkácsolni, festeni, rajzolni. A művészeti nevelés segítségével történő interaktív nyelvi foglalkozásokon az idegen nyelv eszköz. Az elmúlt évben végzett empirikus kutatás arra irányult, hogy megfigyeljük, hogy az óvodások mely módszer segítségével tanulják meg az új szavakat és kifejezéseket. A kutatás eredményei azt a hipotézist igazolták, hogy a művészeti ágak segítségével történő idegennyelv-elsajátítás hatékonyabb, mint a csupán hangoztatás útján történő tanulás.

Bevezetés

A művészet, a művészi alkotás az emberiség legősibb kifejezésformája. A művészetek a történelem folyamán minden társadalomban értéket képviseltek, értéket közvetítettek. A 20. század elején a reformpedagógiák megjelenésével nagy fordulat következett be a pedagógiai szemléletmódban. A reduktív emberképet, az egyoldalú fejlesztést felváltotta a gyermek személyiségének komplex szemlélete. A reformpedagógiai irányzatokban tükröződő új szemlélet a gyermek szubjek-

* Bencéné Dr. Fekete Andrea • Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar • fekete.andrea@ke.hu

tumát, önkifejezését helyezte előtérbe. A művészetek területén megjelentek a gyermeki alkotások, melyek tapasztaláson, szubjektív élményeken alapultak. (Masopust é.n.)

Az óvodai német nyelvi foglalkozások célja a készségeket fókuszba állító, pozitív attitűdöket erősítő nyelvelsajátítás. Elsősorban a jókedv, az élmény kerül előtérbe, és nem a tanulás, ez pedig könnyen megvalósítható a művészetek eszközeivel. A művészeti nevelés nagyon fontos a gyermekek harmonikus lelki fejlődésének biztosításához. Célja a kreativitás fejlesztése, a látens képességek felszínre hozása, valamint az önkifejezés lehetőségeinek elsajátítása.

A gyerekek tevékenységének mozgatója az élmény, szeretnek mesélni, zenélni, táncolni, bábozni, dramatizálni, barkácsolni, festeni, rajzolni. A művészeti nevelés segítségével történő interaktív nyelvi foglalkozásokon az idegen nyelv eszköz. Nem a nyelv grammatikailag hibátlan használata a cél, hanem az, hogy a gyerekek minél több idegen szót ismerjenek meg, és alkalmazzák azt a cselekvéshez kötöten, az őket körülvevő világban. A gyerekek a játékos tevékenység közben sajátítják el az új német szavakat és kifejezéseket. Rajzolás, festés, barkácsolás során folyamatosan mondják célnyelven, hogy mit csinálnak.

A művészeti nevelés

Az értéktöbblet, és a feltárása kultúrtevékenység. Bolberitz (2000) szerint az európai emberek értékválságban élnek, mégis tudatosan teremtenek értéket, nyitottak a szellemi javak befogadására. A művészet a kultúrához tartozik, mivel a gyermekek a szellemi értékek befogadására nyitottak, ezért az oktatás kiemelkedő feladata a művészeti nevelés is, és a lehető legkorábban kell elkezdeni, mert a gyermek már korán tapasztalati úton információt szerez az igazságról, az erkölcsről, a jó-ságról, az egységről és a harmóniáról (Bolberitz 2000).

A művészet értelmet ad az emberek életének, segít kilépni a hétköznapiokból, és felülemelkedni az apró-cseprő problémákon. A művészetek segítségével történő tevékenység komplex módon fejleszti a személyiséget, pozitív hatást gyakorol a nem művészi képességek alakulására is. Mindegyik művészeti ág egyedül is, de komplexen alkalmazva még jobban fejleszti a gondolkodást, a koncentrációt, a kooperációs készséget, a kreativitást. A művészetekkel való foglalkozás segíti az önismeret kialakulását, erősíti az identitást. Új utakat nyit, személyiségünk határait szélesíti, képessé tesz arra, hogy hagyományainkat új módon lássuk, megadja annak lehetőségét, hogy meghatározzuk, hol a helyünk széttöredezett világunkban (Ember 2012).

A gyermek a világot tapasztalás útján ismeri meg komplexen szemléli a számára egyre táguló világot. A megismerési folyamat során a művészeti ágak egységét kell megismerni, nem lehet a kicsik számára éles határvonalat húzni a zene, a mozgás, a tánc, a rajz, a festészet stb. között, hiszen az egységes megjelenés nyújthat lehetőséget a teljes önkifejezésre.

A komplex művészeti nevelés

A 20. században jelent meg a komplex művészeti nevelés a pedagógiai gyakorlatban. A módszer a progresszív szemléleten, a gyakorlati felhasználhatóságon és a komplexitás innovatív és humán értelmezésén alapul (Skrapits 2014).

A komplex művészeti nevelés alkalmazása során egy új szemlélet jelent meg a 21. században, amelyben művészeti ágak nem külön jelennek meg, hanem komplex módon a tanítás-tanulás folyamatában. Az új, tapasztaláson és cselekvésen alapuló módszernek kultúráközvetítő és -teremtő, kreativitást, problémamegoldást, önismeretet és társas kultúrát fejlesztő hatása van (Pallag 2014).

A komplex művészeti nevelés egyszerre több művészeti ágat összekapcsolva, valós élethelyzetből kiindulva segíti a személyiség fejlődését, összeköti a valóságot a képzelettel. Módszere a tapasztaláson, a cselekvésen alapul, és saját élményeken keresztül segíti a kooperáció igényének kialakulását (Pataky 2013).

Magyarországon a komplex művészeti nevelés formális és informális keretek között is megjelent. A hazai gyakorlatok cél-eszköz viszonyrendszerükben, logikai felépítésükben eltérőek, de meghatározhatók olyan közös pontok, amelyek minden komplex művészeti programra érvényesek. A komplexitás fogalmát a művészeti nevelés területén hazánkban logikailag háromféle módon értelmezték. Az első irányzat a művészeti komplexitást a művészeti ágak egymás felé irányításaként értelmezi, átjárhatóságot biztosítva, a világ érzéki alapú megismerésére koncentrálván. A második irányzat Kodály Zoltán és Rényi Alfréd gondolatán, a művészeti „egygyökerűség” elméletén alapul. A komplexitás a társkultúrák viszonyrendszerében jelenik meg. Eszköznek tekintik a művészeti ágak kifejezési rendszerét, cél – az ismeretközvetítésen túl – a szociális kompetencia- és a személyiségfejlesztés. A harmadik irányzat az előző két elmélet és gyakorlat került ötvözeté. Kiegészítésként megjelennek a vallási, spirituális és intuitív tartalmak is (Skrapits 2014).

A nemzetközi gyakorlatra kitekintve a művészeti nevelés célja nem egységes, és számos kombinációja alakult ki a művészeti ágaknak. Skóciában a nyolc tantervi egység közt található a kifejező művészetek, melyek a vizuális, zenei, tánc és dráma művészetet kapcsolják össze, céljuk is komplex: a személyiségfejlesztés

mellett előtérbe kerül a felelős polgárrá nevelés és a tanulási sikeresség támogatása. A francia minta mutatja a legszínesebb, legszerteágazóbb képet. A klasszikus művészeti ágakon túllépve megjelenik a térépítészet, a várostervezés, a kert-, és tájépítészet, valamint a nyelv és beszéd a művészeti nevelés szerves részeként. Franciaországban a nevelés minden része kapcsolódik a művészetekhez, és a tanítás-tanulási folyamatának részét képezi a zene keretén belül, az ének, a hangszerekészítés, a zenélés, a vizuális nevelésben megjelenik a képzőművészet, a fotó, a képregény. Kiemelt jelentőséget tulajdonítanak az előadóművészetnek, melynek egységei a dráma, a színház, a cirkusz, a balett, a tánc. Megjelenik az iskola életében az iparművészet is (Pataky 2013).

A 70-es, 80-as évek európai törekvéseit követve hazánkban is a vizuális nevelés, a zene, tánc és a dráma összekapcsolásából indult ki a művészeti nevelés, számos jó gyakorlat alakult ki a művészeti ágak integrációjára (Pataky 2013).

Idegen nyelvi foglalkozás a művészetek segítségével

A játék az óvodás alaptevékenysége, melyet érzelmei, élményei, fantáziája irányítanak. Folyamatosan tevékenykednek az gyerekek, az alkotás örömöt jelent számukra. Miközben a fantáziájuk segítségével kibontakozik kreativitásuk, az új élmények hatására mély érzelmeket élnek át, fejlődik érzelmi intelligenciájuk. A művészeti nevelés lényege a korai életszakaszban a befogadás, az élményszerzés és az alkotás. Az ily módon történő tanulási folyamat segíti a két agyfélteke fejlődését. A kognitív képességek fejlesztése a bal agyfélteke működését, míg az érzelmek, a zene a jobb agyféltekét aktivizálják, így amikor a gyerekek aktívan tanulnak, mozgás, zene segítségével sajátítják el az új ismereteket, akkor az mindkét agyféltekére pozitív hatást gyakorol (Glückné 2009).

Az óvodás gyermek minden cselekvést élvez, amelyet érdekesnek talál, kreativitásra ösztönzi, engedi egyéniségét kibontakozni, és élményt nyújt számára. A mozgásos, tevékenységen alapuló idegennyelv-elsajátítás folyamatában eredményesen alkalmazhatók komplexen a művészeti ágak. Az interaktív nyelvi foglalkozásokon egységben jelenik meg az élő zene, a mozgás, a tánc és a rajz.

A komplex szemléleten alapuló nyelvi foglalkozások minőségét nemcsak a feladatok és a tevékenység befolyásolja, hanem meghatározó a pedagógus személyisége, értékrendje, esztétikai érzéke, irányultsága. Amelyik csoportban az óvónő szeret énekelni, ott a gyerekek is szívesen dalolnak, modellt követnek. Alapvető követelmény, hogy a nyelvi foglalkozásokat vezető pedagógus a célnyelvet magas szinten, grammatikailag helyesen beszélje, és megfelelő szókinccsel rendelkezzen.

A kitűnő nyelvtudás azonban nem elegendő ahhoz, hogy kicsi gyermekeknek közvetítse az ismereteket. Fontos, hogy érzelmet tudjon közvetíteni, megfelelően motiválja, dicsérje a kicsiket, és képes legyen megoldani a felmerülő konfliktusokat. Olyan egyéniségnek kell lennie, aki szereti a gyermekeket, szívesen él köztük és jól ismeri őket. A nyelvi foglalkozásokat tartó pedagógusnak minden szituációban élményszerűen kell a célnyelvet átadnia, kicsik számára könnyen érthetően és érdekesen. Az óvodás korosztály sajátosságaira épülő módszertani eszközkészlettel is rendelkeznie kell, hogy a gyermekekkel közösen eredményeket érhessen el (Bencéné 2011).

Nagyon fontos a feltételek biztosítása, a megfelelő környezet kialakítása és a jó minőségű eszközök használata. Az esztétikusan kialakított csoportszobában, a minden gyermek által kézbe vehető, színes, szép szemléltetőeszközök segítségével vidámabban, könnyebben megy a tanulás. Az óvodások számára nagy jelentőséggel bír, ha a szemléltetés segítségével közvetlen kapcsolatot tudnak teremteni a célnyelvi szó, a tárgy és a fogalom között. Ebben a korban a gyermekek számára az ismeretszerzés elsődleges forrása az érzékelés, tehát az ily módon szerzett ismeretek elmélyülnek (Bauerné 2000, 114–121).

Olyan színes, manipulációra alkalmas, érdekes eszközöket kell alkalmazni, amely a gyerekek figyelmét leköti, s elősegíti az önkéntelen bevést. Olyan szemléltetőeszközöket kell használni, amelyek működésbe hozzák a látást, a hallást, a tapintást, a szaglás és az ízlést is.

A művészetek motiváló hatása

Az idegen nyelvi foglalkozásokon az új ismeretek elsajátítása és az ismétlés, a gyakorlás is szorosan összekapcsolódik a művészeti tevékenységekkel. Az új szavak egy adott témakörhöz kapcsolódóan mindig egy dalhoz, vershez vagy mondókához kapcsolódóan jelennek meg. A dalokat a pedagógus mutatja be, ezt követi a közös éneklés, gyakran az egyszerű ritmushangszeres kíséret. A dallam bemutatása furulya segítségével, illetve az ének magnóról történő hangszeres kíséretével is megvalósulhat. A rendszeresen, a gyerekek által is ügyesen használt hangszerek közé tartozik a dob, a triangulum, a xilofon, a csörgők és a cintányér. A dalok hangszeres kísérete kiválóan fejleszti a zenei hallást mellett a ritmusérzékét.

A dalos játékoknál egyszerű tánclépéseket és mozgásformákat sajátítanak el a gyerekek. A zene felkelti a zenei érdeklődésüket, formálja ízlésüket, és esztétikai érzékenységet alakít ki. A mozgással kísért dalos játékok, mondókák fejlesztik a hallást és a mozgáskoordinációt. A zenehallgatás, a dallamok harmóniája pozitív

hatást gyakorol a gyermekek lelkére. A harmonikus mozgás, a természetes ritmusok: a szívdobogás, a légzés, a járás, a mindennapi mozgás pozitívan hat a lélekre, és növeli a tanulási folyamat hatékonyságát, sikerességét (Glückné 2009).

Az új főnevek tanulása során az egyik legkedveltebb szemléltetőeszköz a báb, melyet minden gyerek egymás után a kezébe foghat, és úgy ismételteti a tanult szavakat. A mesék versek gyakorlása, az új kifejezőkészlet rögzítése bábozással és drámajátékkal is történhet.

A nyelvi foglalkozásokon is, ugyanúgy, mint az óvodai foglalkozások keretében, megjelennek a vizuális technikák: a rajzolás, a mintázás, a kézimunka és a barkácsolás. Az új szavak tanulásához nyújt alapot a képzőművészet, a szemléltetéshez alkalmazhatók fotók és festmények.

A német nyelvi foglalkozások végén a gyereke hazavihetik a „Pumukli-lapokat”, amelyek a gyermekeknek és a szülőknek szólnak egyaránt. A füzet tartalmazza az új ismereteket németül és magyarul, hogy a szülők tudjanak segíteni a gyerekeknek otthon is eljátszani a tanultakat, énekelni a dalokat. A gyerekek számára a füzet a tanult szókincshez kapcsolódó színezőket tartalmazza, amelyeket a gyerekek otthon kiszíneznek, és mintegy hívójelként működik, mert ezáltal felidéződnek a kicsikben a foglalkozáson tanult dalok, mondókák és kifejezések.

Gyakran a szemléltetőeszközöket is közösen készíti el az óvodapedagógus a gyerekekkel, akik szívesen festenek, ragasztanak, hajtogatnak, miközben idegen nyelven mondják a tevékenységet, ezáltal is gyakorolva a nyelvhasználatot.

Léteznek olyan mondókák, amelyek rajzos kísérettel taníthatók. Először a mondókát hangoztatva a levegőben rajzolnak a gyerekek, majd ezt követően papírra is kerülnek az alkotások (*Punkt, Punkt Komma, Strich...*, *Mietze Katze...*).

A projektzáró kézműves foglalkozásokon az idegen nyelv a kommunikáció eszközeként jelenik meg, míg a kicsik alkotnak, gipszkiöntőt festenek, szalvéta-technikával képet készítenek, a tevékenység közben németül és magyarul is hangoztatják, hogy mit csinálnak.

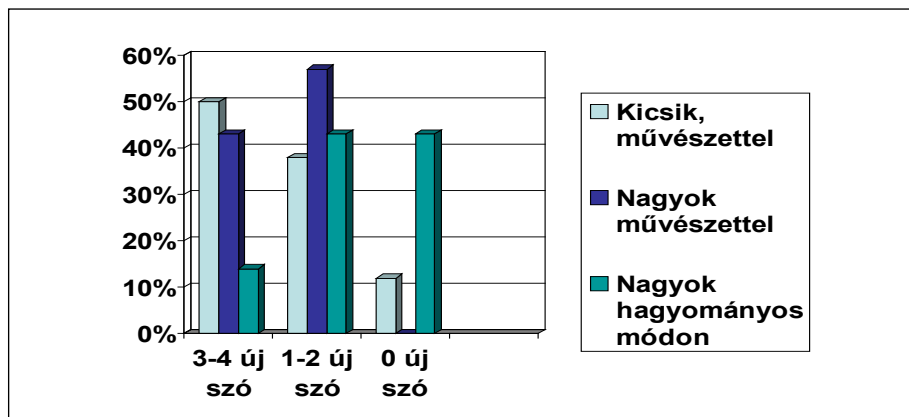
A művészet szerves része a multikulturális nevelésnek, mely az idegen nyelvi foglalkozásokon már a korai életszakaszban is megvalósítható. A gyerekek ráébrednek arra, hogy a mi országunkon kívül is vannak ugyanolyan kisgyerekek, mint ők, de más nyelvet beszélnek, esetleg mást esznek, és eltérő hagyományokkal rendelkeznek. A kicsik megismerik a célnyelvi ország kultúráját, szokásait, hagyományait, ünnepeit.

A művészeti nevelésnek esélyteremtő, -kiegénylítő szerepe van az óvodai nevelésben, mert a segítségével minden gyermek megtalálhatja önmagát, lehetőséget biztosít a képességek, tehetség felfedezéséhez és kibontakoztatásához.

Az idegen szavak tanulásának hatékonysága a művészetek segítségével

Az elmúlt tanévben végzett empirikus kutatás célja az óvodai idegen nyelvi foglalkozások során a szótanulási módszerek hatékonyságának vizsgálata volt. A vizsgálat arra irányult, hogy megfigyeljük, hogy az óvodások mely módszer segítségével tanulják meg az új szavakat és kifejezéseket könnyebben, illetve mely gyakorlási mód után lesznek tartósabbak az ismeretek.

A német nyelvi foglalkozások során a gyerekek egy alkalommal 3–4 új szót vagy kifejezést sajátítanak el. A 2013–14-es tanévben a kezdő csoportban (5–6 évesek) az új szavakat a művészetek segítségével szemléltetőeszközök segítségével, dalokkal, mozgással, tánccal sajátították el, majd változatos, művészeti ágakhoz kapcsolódó módszerekkel történt az ismétlés és a gyakorlás is. A haladó csoportban havonta két alkalommal a művészetek segítségével, a másik két foglalkozáson pedig csak kizárólagosan a szó jelentésének szóban történő hangoztatása után és ezt követően ismétléssel történt az új ismeret elsajátítása. Mindkét félévben, összesen hat hónapon keresztül vizsgáltuk az óvodások szótanulásának eredményét. Az új szavak elsajátítását a követő foglalkozáson megfigyeltük, és lejegyeztük a megfigyelési naplóba, hogy a gyerekek mennyi szó jelentésére emlékeztek. Összesen 22 óvoda vett részt a kutatásban, 8 gyerek a kezdő, 14 a haladó csoportból. A vizsgált elemszám kevés, mert az életkori sajátosságokat, illetve az idegennyelvtanítás hatékonyságát segítő tényezőket figyelembe véve az óvodában kis létszámú csoportokban folynak a nyelvi foglalkozások. A lehetőségeinket figyelembe véve a megfigyelés eredménye nem szignifikáns.



1. ábra. Az idegen szavak tanulásának hatékonysága

A kutatás eredményeit az 1. ábra szemlélteti. A művészetek segítségével tanuló kezdő csoportban a gyerekek fele 3–4 szóra emlékszik általában; a cselekvés, a zene, a tánc, a mozgás, a felmutatott szemléltetőeszköz előhívja a gyerekek emlékezetéből az új ismereteket. A kicsik 38%-a 1–2 szóra emlékszik átlagosan, és 12%-a egyetlen szóra sem.

A haladó csoportban a művészet segítségével tanuló óvodások 43%-a 3–4 szót vagy kifejezést tud felidézni átlagosan, 57%-uk 1–2 szót, és nem volt olyan gyermek, aki egyetlen egy szóra sem emlékezett. A hangoztatás útján, szemléltetés és a művészetek segítségével nélkül tanult szavakra a fenti csoportból csak 14% emlékezett 3–4 szóra, 43% 1–2, szóra, és gyerekek 43%-a általában egyetlen szóra sem. A megfigyelést kiegészítettem szülői interjúkkal. A kérdésekre 16 (73%) gyermek szülői válaszoltak. A szülői válaszokból az derült ki, hogy – bár soha nem kérjük – azok a gyerekek emlékeznek legtöbbször minden szóra, akikkel a tanult anyagot a szülők otthon is ismétlik. A megkérdezettek módszerei a foglalkozás művészettel segített módszereihez kapcsolódnak, mert a Pumukli-füzetek segítségével színezés, éneklés, mozgás, tánc segítségével idézik fel és gyakorolják otthon is a szavakat.

Mint ahogy az 1. ábra mutatja, a művészetek segítségével tanuló kicsik teljesítménye is némelyik esetben túlszárnyalja a nagyok eredményét. A hagyományos szómagolással tanuló gyerekek között átlagosan több a teljes kudarcot átélő gyermek. Ez a kiskori sikertelenség a későbbi tanulás folyamatában kedvezőtlenül befolyásolhatja a nyelvtanulási motivációt.

A kutatás eredményei azt a kiinduló hipotézist igazolták, hogy az általunk megfigyelt óvodásoknál a művészetek segítségével történő szótanulási módszer hatékonyabbnak bizonyult, mint a hagyományos, betanuláson, csupán ismétlésen alapuló szóelsajátítás. A foglalkozások során, amikor a művészeti eszközöket alkalmaztuk, akkor eredményesebb volt az elsajátítás. A kicsik hamarabb tanulták meg az új ismereteket, és a rajzolás, festés, énekes játékok során az új kifejezéseket gyorsan alkalmazzák már önállóan is. Különösen kedvelik az óvodások azokat a dalokat, ritmikus mondókat, amelyeket mozgással kapcsolunk össze, illetve eredményesen alkalmazhatók a dalos játékok.

A gyerekek az éneklés során könnyebben ismerkednek meg az idegen nyelvi hangzókészlettel. A visszahúzódo gyermekek a közös éneklés során először báortalannak, aztán az idő előrehaladtával egyre többször mondogatják a kórusal az új szavakat. A gyakori ismétlés eredményeként az idegen szavak szinte észrevétlenül megmaradnak a gyermek emlékezetében, és később bármikor előhívhatók lesznek a megfelelő kontextusban. A nyelvi foglalkozásokon a gyermekek tapasztalatot szereznek, megfigyelnek, információt gyűjtenek.

Az idegennyelv-elsajátítás során a gyerekek megismerkednek egy másik kultúrával, a művészet sajátosságaival, egy számukra idegen nép szokásaival, hagyományival. A német nyelvi foglalkozásokon tanulunk német, osztrák és svájci népdalokat, népi játékokat, s ezáltal új szófordulatokat. Megjelennek, a gyerekek barátaivá válnak a népi mesealakok. Az ily módon történő, élményen alapuló nyelvtanulás az első lépés a művészetek iránti szenzitivitás létrejöttében, és elősegíti a gyermeki lélekben a multikulturális szemléletmód iránti érzékenységet kialakulását is.

Összegzés

Magyarországon kiemelt szerepet játszik az idegen nyelvek oktatása. A XXI. században elengedhetetlen a nyelvtudás. A felnövekvő generációk számára pedig már az anyanyelvükön kívül nem csak egy, hanem két idegen nyelv ismerete is szükségessé válik.

A művészetek segítségével történő komplex módszer az idegen nyelvi nevelés során a gyerekek számára élményt biztosít, így megkönnyítve számukra a tanulást. A gyerekek teljes testükkel, érzékszerveikkel, testbeszéddel még inkább cselekedve, tevékenység közben, játszva tanulnak. A célokat szem előtt tartva figyelembe kell venni az életkori sajátosságokat, a gyerekek érdeklődési körét és szükségleteit. A nagy mozgásigényükre alapozva megfelelő módon lehet motiválni őket, úgy, hogy figyelmük a tanulásra irányuljon, érdeklődésük fennmaradjon. A különféle módszereket változatosan lehet ötvözni, a művészetekkel összekapcsolni. Mindezek közben elengedhetetlen a cselekvés, a tevékenykedtetés, mely szintén az ismeretanyaghoz kapcsolódó asszociációt teszi lehetővé, egyszerűsítve az elsajátítást.

Holderness (idézi: Kovács 2009, 37) szerint a gyerekeknek alaptulajdonsága, hogy folyamatosan csinálnak valamit, és ez egyben a tanulás fő módját jelenti számukra. Az óvodások gondolkodása nem fogalmi jellegű, hanem cselekvéshez kötött. Kognitív képességeik a társakkal, szülőkkel, óvónókkal létrejött interakciók során fejlődnek. Érzékszerveik segítségével ismerik meg a világot. Az első és a legfontosabb lépés a gyerekek érdeklődésének felkeltése. Ezután kerülhet sor a cselekvésekkel, manipulációval, játékokkal, szemléltető képekkel történő bemutatásra (Kovács 2009).

Az első idegen nyelvű foglalkozásnak különösen játékosnak, magával ragadóknak kell lennie. Fontos, hogy sok pozitív élményt nyújtson a gyerekeknek, így várni fogják a következő alkalmat, amikor együtt „játszhatnak” a pedagógussal. Nem

kell mindig új anyaggal készülni, elég, ha a korábbi ismereteket új környezetben, játékban alkalmazva történik a gyerekek figyelmének ébren tartása. A csodálkozást, a meglepetést, az emóciókat kiváltó játékos szituációk is jelentős motivációs erővel bírnak.

A komplex idegen nyelvi foglalkozások egyszerre hatnak s gyermekek érzelmevilágára és értelmére, ugyanis a kicsik erősen érzelmvezéreltek ebben az életkorban. A „tanítás” akkor lesz a legsikeresebb, a bevésés pedig a legmélyebb, ha a gyerekek minden érzékét bevonjuk a tanulási folyamatba (Bauerné 2000, 105). A gyerekek tevékenység közben, tapasztalati úton szerzik ismereteiket. A mozgással kísért mondókák, dalok, játékok kielégítik cselekvésvágyukat. Ezek a mozgásos tevékenységek a leghatékonyabbak és a legkedveltebbek is a gyerekek körében. A foglalkozásoknak mindig a játékra kell épülniük. A gyerekek utánzókézsége, élénk fantáziája és rendkívül gazdag képzeletvilága megkönnyíti az idegen nyelv tanulását. A művészetek segítségével feloldódnak a gyerekek gátlásai, ezáltal később bátrabban, aktívabban vesznek részt a foglalkozásokon. A foglalkozások élményt nyújtanak, a nyelvtanulás iránt pozitív attitűdöt alakítanak, és ezáltal sikeresebb és eredményesebb lesz a nyelvtanulás, amely a felnőttkori idegennyelvtanulási motivációt is pozitívan befolyásolja.

Bibliográfia

- » Bauer Nándorné (2000): A korai idegennyelv-oktatás didaktikai kérdései. Veszprém : Veszprém Megyei Pedagógiai Intézet, 2000. 161 p.
- » Bencéné Fekete Andrea (2010): Élmény és cselekvésközpontú idegennyelv-elsajátítás az óvodában. In: *Képzés és Gyakorlat Konferenciák IV.* Kaposvár, 2010. 165–172. p.
- » Bencéné Fekete Andrea (2011): Interaktív idegennyelv-elsajátítás az óvodában. *Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága Tantárgypedagógiai Albizottságának 10 éves Jubileumi Konferenciája*, Budapest 2011.06.03.
- » Bolberitz Pál (2000): A művészeti nevelés fontossága. In: *JEL*, 2000. február, 12. évf. 2. sz. 7–9. p.
- » Ember Csaba (2012): A művészeti nevelés szerepe-fontossága, az MZMSz lehetőségei. [online] Magyar Zeneiskolák és Művészeti Iskolák Szövetsége honlapja [2015.1.06.] http://www.mzmsz.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=403%3Aember-csaba-a-mveszeti-neveles-szerepe-fontossaga-az-mzmsz-lehetsegei&catid=22%3Ametronom-2004-3-4&Itemid=23
- » Glückné Márton Gyöngyi (2009): Művészeti nevelés az óvodában. In: *Mester és tanítványa*. 2009. november, 24. sz. 38–42. p.
- » Kovács Judit (2009): A gyermek és az idegen nyelv – Nyelvpedagógia a tízen aluliak szolgálatában. Budapest : Eötvös József Könyvkiadó, 2009. 178 p.
- » Masopust Katalin (é.n.): A művészeti nevelés értékközvetítő szerepe. [online] Parlando Zenepedagógiai folyóirat honlapja [2015.01.15.] <http://www.parlando.hu/Plusz1-Masopust.htm>

- » Pallag Andrea (2014): A komplex művészeti nevelés. [online] Oktatókutató és Fejlesztő Intézet honlapja. [2015.1.05.] <http://www.ofi.hu/tamop311/szakmai-program/3-alprojekt-neveles/3-tema-komplex-muveszeti>
- » Pataky Gabriella (2013): Komplex művészeti nevelés – nemzetközi modellek, hagyományok és kortárs áramlatok. In: *Gyermeknevelés*, 2013. I. évf. 2. sz. 107–110. p.
- » Skrapits Borbála (2014): Komplex művészeti nevelés értelmezése hazai példák során. [online] Oktatókutató és Fejlesztő Intézet honlapja [2015.2.05.] <http://www.ofi.hu/publikacio/komplex-muveszeti-neveles-ertelmezese-hazai-peldak-alapjan>.

IV. SZEKCIÓ

**Együtműködés a szülőkkel,
a család és intézmény kapcsolata**

A család és a bölcsőde kapcsolatának együttműködésen alapuló rendszermodellje a képességkibontakoztatás folyamatában

A bölcsődében a családokkal való együttműködés új szemléletű, rendszermodellben történő kidolgozását egyrészt társadalmi, másrészt a bölcsődei ellátásban végbement változások tették szükségessé. A kidolgozott modell olyan új, szakmailag adekvát, rendszerszemléleten alapuló „jó gyakorlat”, amely a régi szakmai értékek megőrzése, szükségszerű átstrukturálása mellett új értékeket is kialakít a család és bölcsőde kapcsolatrendszerében. Eredményeképpen egy, az igényekhez jól és differenciáltan alkalmazkodó, szélesebb körű kapcsolat kialakítását lehetővé tevő, a kisgyermeknevelői tevékenység tudatosabb művelését biztosító szakmai tevékenység jöhet létre.

1. A modell kidolgozásának szükségessége

A család és a bölcsőde együttműködésen alapuló rendszermodelljének kidolgozását az utóbbi évtizedekben végbemenő gyors társadalmi változások tették szükségessé, melyek egyrészt a családokkal való együttműködésben, másrészt a bölcsődei ellátásban mentek végbe. A változásokkal új szükségletek jelentek meg, melyek előrevetítik, hogy a családdal kapcsolatba kerülő intézményeknek feladatuk, hogy ezen új szükségletekre reagáljanak. Ebből következik, hogy napjainkban a bölcsődéknek, mint a családi szocializáció támogatóinak is változniuk kell. A bölcsődékben létrejövő változások azonban csak úgy lehetnek igazán hatékonyak, ha azok – a szakmai alapértékek megtartása mellett – figyelembe veszik a családok új igényrendszerét, különösen a benne felnövekvő új nemzedék egyéni szükségleteit, segítve ezzel egészséges személyiségfejlődésüket.

A társadalomban, családban végbemenő főbb változások a XX. század utolsó két évtizedében és napjainkban:

* Lajtai Zsoltné • Pécs Megyei Jogú Város Kisgyermek Szociális Intézmények, Napsugár Bölcsőde • lajtaimonika4@gmail.com

- a családi struktúra sokfélesége (családmag, nagycsalád, egyszülős család, élettársi kapcsolatban működő család, nevelőszülő család, örökbefogadó család, mozaik család vagy pachwork család stb.);
- a családi életkörülmények széles skálája;
- a család mint rendszer működésének bizonytalanságai;
- a családi kapcsolatrendszer beszűkülése, támogató funkciójának csökkenése;
- a családi szocializáció a bölcsődére, mint másodlagos szocializáló közegre való nagyobb mértékű áthárítása;
- bizonytalanságok a kisgyermeknevelésben.

A főbb társadalmi változásokkal párhuzamosan, arra reagálva, a bölcsődei el-
látásban is végbementek változások.

Változások a bölcsődében:

- 1852–1993 egészségügyi szféra, szemlélet – higiénés, egészségügyi, egészségnevelési feladatok;
- 1993-tól napjainkig szociális, gyermekvédelmi szféra, szemlélet – szolgáltatások bevezetése, gyermekjóléti funkció, pedagógiai feladatok (biztosítani a kisgyermek napközbeni felügyeletét, étkeztetését, nevelését, gondozását, ha a feltételek adottak, a pedagógiai szakszolgálattal együttműködve korai fejlesztését), vagyis gyermekvédelmi prevenció és korrekció, szükség esetén intervenció.

Mindezeket a változó tényezőket figyelembe véve kijelenthetjük, hogy napjaink kisgyermek-nevelési problémáinak megelőzésére – vagyis az egészséges személyiségfejlődés támogatására, a képességek hatékony kibontakoztatására –, eredményes kezelésére nem elég csak a tradicionális bölcsődei nevelés, gondozás keretein belül gondolkodnunk. Már nem elég a családok számára csak a kisgyermek felügyeletét, nevelését, gondozást, étkeztetését, korai fejlesztését biztosítani a bölcsődének. Ki kell szélesítenünk szakmai látókörünket, és egy olyan új, szakmailag adekvát, rendszerszemléleten alapuló, „jó gyakorlatot” kell kidolgoznunk és alkalmaznunk, mely a régi szakmai értékek megőrzése [1], szükség szerinti átstrukturálása mellett új értékeket is kialakít a család és a bölcsőde kapcsolatrendszerében, és elősegíti az eredményesebb, hatékonyabb együttműködést, a családok kisgyermek-nevelési kultúrájának fejlesztését. Ez magával vonja a kisgyermek-nevelői tevékenység tudatosabb művelését, valamint a már kialakult gyermekvédelmi problémák kezelése esetén más szakma képviselőivel való aktív együttműködést, megőrizve benne a saját kompetencia felelősségét.

2. A modell kidolgozása

Pécs Megyei Jogú Város Önkormányzatának Kisgyermek Szociális Intézmények Napsugár Bölcsőde, volt Dél-dunántúli Regionális Napsugár Módszertani Bölcsőde a Módszertani bölcsődék feladatellátására 2008-ban kiírt módszertani pályázatában vállalta, hogy kidolgoz egy olyan rendszerszemléletű modellt, amely a XXI. században adekvát a család és a bölcsőde kapcsolatrendszerére vonatkozóan. A modell kidolgozását 2008-ban, gyakorlati alkalmazását a 2009-2010-es nevelési évtől kezdtük el alkalmazni.

3. A család és a bölcsőde kapcsolatának módszertana – avagy egy módszertani kosár

A továbbiakban bemutatjuk azokat a módszereket és eszközöket, amelyek a modell kidolgozása során, napjainkban a család és a bölcsőde kapcsolatrendszerében adekvát szerepet játszanak, játszhatnak (1. táblázat).

Szakmai értékek	Módszerek, eszközök
Tradicionalis szakmai értékek mentén (továbbra is mindenféle változtatás nélkül alkalmazandó módszerek)	családlátogatás
	beszoktatás
	napi találkozások
Tradicionalis szakmai értékeket megtartva új struktúrában (a fő szakmai értékek mentén kisebb-nagyobb változtatásokkal alkalmazandó módszerek)	„Róla óra” (fogadó óra)
	családi délelőttök, délutánok
	szülői értekezlet
	tájékoztató füzet (üzenő füzet)
	faliújság
	szülőcsoportos beszélgetések
	előadások
	szakirodalom ajánlása
Új metódusok	weblap
	szórólap, prospektus
	e-mail
	hívogató
	bölcsődékostolgotó
	nyitott játszókert
	bölcsődeújság
	évkönyv
	„Bölcsődés éveim”

1. táblázat: A család és bölcsőde kapcsolatának módszertani kosara

3.1. Tradicionális szakmai értékek mentén működő módszerek, eszközök

Családlátogatás

A családlátogatás a személyes kapcsolat kialakításának és fenntartásának fontos részét képezi a kapcsolatépítés és -fenntartás szakaszában. Jó lehetőséget ad arra, hogy tájékozódjunk a gyermek helyzetéről, annak családjáról, szociális és kulturális ellátottságáról, megfigyelhessük a szülő és a gyermek kapcsolatát, ebben a számukra természetes környezetben. Lehetőségünk nyílik arra, hogy ne csak a szülő elmondásából tudjunk meg információkat a gyerekekről és a családtagokkal való kapcsolatáról, hanem meg is tapasztalhassuk azt. A család megfigyelése mellett a kisgyermeknevelő is adhat további információkat a bölcsődei életről, pl. a beszoktatás menetéről, az ezzel kapcsolatosan felmerülő problémákról; a napirendről; játéklehetőség biztosításáról; az intézményes nevelésről, gondozásról stb.

A család invitálására, vagy különleges esetekben évközben, ismételt családlátogatást tehetünk a családnál. Az ismételt családlátogatás alkalmával teljes képet kaphatunk a családról, lehetőség nyílik arra is, hogy folyamatában nyomon kövessük a család változását, alakulását, és erre vonatkozólag azonnali visszajelzéseket adjunk, ami a család számára további fejlődési lehetőséget biztosít.

A családi élet az emberek intim szférájához tartozik, ezért a családlátogatás lehetőségének ajánlásakor, az időpont megválasztásakor tiszteltben kell tartani a család igényeit.

A családlátogatás történhet a „saját” kisgyermeknevelő és társ-kisgyermeknevelő részvételével, valamint, ha szükséges, más szakemberek bevonásával (védőnő, családgondozó, gyermekorvos) [2].

Beszoktatás

A beszoktatás, a családlátogatáshoz hasonlóan a szülők, a gyermek és a kisgyermeknevelő közötti személyes kapcsolat kialakítását, elmélyítését szolgálja a kapcsolatépítés szakaszában. A bölcsődébe kerülés a gyermek és a szülő számára is olykor nehézségekkel jár.

A gyermeknek a nap egy bizonyos részére el kell szakadnia a számára biztonságot nyújtó személytől, a megszokott otthoni környezettől, és egy új személlyel kell kialakítania szorosabb kapcsolatot, meg kell szoknia egy más tárgyi környezetet, esetleg a napirendjében is némi változtatásokra van szükség, és meg kell tanulnia kortársaival osztozkodni a játékokon, a szeretett felnőtt figyelmén, gondoskodásán. A szülőnek sem könnyű elfogadni azt a helyzetet, hogy napközben gyermekéről ezen túl más gondoskodik.

A beszoktatás körül jelentkező nehézségek, a szülő bizonytalansága, a gyermek szorongása természetes jelenség. Kiküszöbölni nem lehet, de az új helyzethez való alkalmazkodást megkönnyíteni igen. Ebben segít a bölcsőde a szülőknek és a gyermekeknek az első találkozások (bölcsődehívogató, nyitott játszókert), majd a fokozatos beszoktatás alkalmával [3].

Napi találkozások

A személyes kapcsolat fenntartásának fontos részét képezik a napi találkozások. Ez alatt a szülő és a kisgyermeknevelő reggeli és délutáni találkozását értjük, mikor a reggeli átvételnél a kisgyermeknevelő érdeklődik a gyermekekkel történt előző napi eseményekről, délután pedig az átadáskor tájékoztatja a szülőt az aznapi történésekről. Ez azért is lényeges, mert a csecsemő és a kisgyermek nem képes arra, hogy elmesélje a vele aznap történt eseményeket. A mindennapos apró történések a beszélgetések során összképpé, összbenyomássá formálódnak a szülőben, a kisgyermeknevelőben és természetesen a gyermekben is. Szerencsés esetben ez adja az alapját a szülők és a kisgyermeknevelők közötti jó kapcsolatnak, s lehetővé teszi egymás nevelői attitűdjének minél teljesebb megismerését.

A gyermek számára rendkívül fontos – ebben az életkorban különösen – saját életének folyamatos átélése. Az „Én” fejlődése szempontjából szüksége van arra, hogy az otthoni és a bölcsődei eseményeket ne széttöredezve, hanem egységet alkotva élje át. Ez csak úgy lehetséges, ha a szülő és a kisgyermeknevelő folyamatosan tájékoztatják egymást a másik által nem látott eseményekről. A gyermek gondolkodásmódjára ebben az életkorban jellemző, hogy azt képzei, hogy az őt ellátó felnőtt mindent tud róla, ezért a gyermek elvárja az ennek megfelelő bánásmódot. A felnőtt pedig – akár a szülő, akár a kisgyermeknevelő – csak akkor tudja a gyermek viselkedését értelmezni, és arra megfelelően reagálni, ha többé-kevésbé ismeri azokat az eseményeket, amelyeknek ő nem volt részese.

3.2. A tradicionális szakmai értékeket megtartva új struktúrában működő módszerek, eszközök

„Róla óra”, segítő beszélgetés

Szakmai szempontból különbséget kell tennünk a napi találkozások (beszélgetések) és a hosszabb beszélgetés között. Az előző részben már esett szó a napi beszélgetésről, ami a szülő és a kisgyermeknevelő együttműködésének legfontosabb formája.

A kisgyermeknevelő által biztosított fogadóórákon, amit mi „Róla órának” nevezünk, személyes alkalom nyílik a gyermekekkel kapcsolatos tapasztalatok

hosszabb időtartamú megbeszélésére, az aktuális kérdések megválaszolására. Sokszor már az is segít a szülőnek, ha valaki meghallgatja gyermekével kapcsolatos tapasztalatait, kérdéseit. A fogadóóra elnevezés helyett célszerűbb a „Róla óra” elnevezést használni, mivel a fogadóóra a napi gyakorlatban – az óvoda, iskola vonatkozásában – problémacentrikus nézőpontot sugall. A „Róla óra” ennél jóval több. Beszélgetés „Róla”, a gyermekről. Segíti a gyermek mélyebb megismerését, a szülővel való kapcsolat mélyülését. Nem kell problémának lennie ahhoz, hogy leüljünk a szülővel beszélgetni. Természetesen ezekbe a beszélgetésekbe, ha szükséges, belefér a kisgyermeknevelő részéről egy kis tanácsadás, problémamegoldás is.

A bölcsődébe járó gyermek mindennapi életében felmerülhetnek olyan problémák, nehézségek is, melyek megoldásához nem elegendő a kisgyermeknevelő szaktudása, más szakember (pl. gyermekorvos, gyógypedagógus, pszichológus stb.) bevonására is szükség lehet. Ez a fajta hosszabb beszélgetés – amely már formájában és tartalmában is eltér az előbbiektől, és amelyben inkább a segítő beszélgetés aspektusai érvényesülnek –, sokat segíthet a gyermek nehézségeinek megértésében, megoldásában. Egy olyan adott probléma megoldására korlátozódik, melyben megjelenik a konstruktív hallgatás és segítő kérdés, válasz, pozitív megerősítések együttese. Ez a beszélgetés a szülő és a segítő szakember között zajlik. Lényeges, hogy mindkét fél számára érthető legyen, vagyis onnan induljon el, és olyan szinten folyjék, ahol érthetőek a problémák, és az egyes elemek arányosan jelenjenek meg benne.

Családi délelőttök, délutánok

A családi délelőttök, délutánok a bölcsődei élet közösségi, támogató funkcióját kihasználva segíthetik a kisgyermekes családokat, és ezen keresztül a kisgyermeknevelés hatékonyságát. Ez azért is lényeges, mivel e korai időszakban a kisgyermek még nagy fokban függnek a környezetüktől, így az őket nevelő, gondozó személyeken keresztül lehet a leghatékonyabban hatni rájuk.

Családi délelőttöket, délutánokat szervezhetünk az egész bölcsődei intézménybe járó családok számára, vagy akár egy adott csoport számára is.

A családi programok szervezésével az egész család egy kellemes délelőttöt, délutánt tölthet el a bölcsődében vagy azon kívül, ahol találkozhat más kisgyermekes családokkal, beszélgethet, tapasztalatokat gyűjthet. Előnye, hogy olyan közösségi élményekhez juttatja a családokat, amelyek mintaként szolgálnak a kisgyermekkel való szabadidő – minőségi idő – hasznos eltöltésére, valamint a gyermekek számára olyan közösségi élményként szolgál, amit a napi bölcsődei

élet során újra és újra fel lehet idézni, mivel minden gyermek részese volt, konkrétan be tud kapcsolódni annak újraélésébe.

A családi délelőttöknek, délutánoknak egy része akár hagyományként is beépülhet a bölcsőde mindennapjaiba, pl. „Mikulásváró családi délelőtt”, „Farsangi családi délelőtt”, „Gyermeknap családi délután” stb., vagy akár konkrét események formájában is szerveződhet, pl. „Bábszínházi családi délután”, „Kóstolható családi délután”, „Kiránduló családi délután” stb.

Szülői értekezlet

Szülői értekezletet szervezhetünk intézményi és csoportos szinten. Intézményi szinten, minden nevelési évben, a beiratkozást követően célszerű ilyen jellegű, a kapcsolat kialakítását segítő szülői értekezletet tartani az új szülők számára. Ezen az összevont szülői értekezleten a szülők részletes tájékoztatást kaphatnak a felvételhez szükséges dokumentumokkal, a családlátogatással, a beszoktatással, a házirenddel, a napi bölcsődei étellel kapcsolatosan, és megismerkedhetnek gyermekük leendő kisgyermeknevelőivel, ami akár csoportos szülői értekezlettel is folytatódhat, ahol a szülők találkozhatnak egymással, és akár konkrét szó eshet a beszoktatásról az adott csoportra vonatkozóan. A módszer a kapcsolatépítés szakaszában hatékonyan alkalmazható.

A második és harmadik szülői értekezletet év közben célszerű megszervezni, a beszoktatások befejezése után és az óvodai beiratkozások előtt. Témájukat ezeknek megfelelően lehet kialakítani, vagy figyelembe lehet venni a szülők igényeit és saját tapasztalatainkat.

A csoportos szülői értekezletek kapcsolódhatnak közvetlenül az intézményi szülői értekezletekhez, de külön is megszervezhetőek. Ebben az esetben az adott csoporttal kapcsolatos fontosabb információk, megbeszélendők kerülnek a fókuszba. Témáját mindig az adott csoport szükségletei határozzák meg.

Tájékoztatófüzet – üzenőfüzet

A kisgyermeknevelő, a szülők és az orvos bejegyzéseire szolgáló tájékoztató jellegetű füzet. Ezen keresztül tájékoztatják egymást a szülők és a szakemberek minden olyan fontos eseményről, ami a bölcsődében, illetve otthon történt, és lényeges, hogy írásos nyoma legyen. A kisgyermeknevelők ide írják be, ha a gyermek megbetegszik – a betegséggel kapcsolatos tapasztalatokat, a probléma kezelését –, illetve az orvos ide adja az igazolást a betegség után a közösség látogathatóságára vonatkozóan. A kisgyermeknevelők ebben tájékoztatják a szülőket gyermekük

fejlődéséről, a fejlődésben észlelt eseményekről. A szülők is ide írhatják be üzeneteiket a bölcsődeorvos számára, illetve a fontosabb információkat a kisgyermeknevelők részére (pl. kik azok a személyek, akik elvihetik a gyermeket a bölcsődéből, ha más jön aznap a gyermekért, gyermekük fejlődésének általuk észlelt eseményeit).

Faliújság

A szülőkkel való kapcsolattartás csoportos és közösségi formája. Rendszeresen és állandóan elérhetővé teszi azokat a fontosabb információkat, amelyek a bölcsőde működésével (pl. házirend, a kisgyermeknevelők „Róla óra” időpontjai, beosztása stb.), a szakemberek, intézmények segítségnyújtásával (pl. vezető és segítő szakemberek fogadóórája, elérhetősége, intézményes és városi szinten stb.) és a bölcsőde napi életével (pl. étlap, befizetések, meghívók, gyermekek munkái stb.) kapcsolatosak. A gyakorlat azt mutatja, hogy célszerű külön egy falújságot kialakítani az általános információk számára, és külön egyet az aktualításoknak, így nem keverednek az információk, és jobban átláthatóvá válnak a szülők számára.

Szülőcsoport

A szülőcsoportoknak több formája jelenhet meg a bölcsőde és a család kapcsolatában, mint lehetőség a kisgyermekes családok nevelői hatékonyságának, a szülők nevelői attitűdjének befolyásoló, növelő tényezője.

Ennek egyik formája a szülőcsoportos beszélgetés. Ez történhet akár a csoportos szülői értekezlet keretein belül, és akár azon kívül is. Ez a fajta szülőcsoport a gyermekek életkori sajátosságainak megbeszélésére, a szülők nevelési, gondozási kérdéseinek megválaszolására adhat lehetőséget. Ha a szülői értekezlet keretein belül zajlik, célszerű előtte felmérni a szülők kérdéseit, azokat, amelyek az egész csoportot vagy több gyermeket is érintenek a csoporton belül, és egy beszélgetés valószínűsíthetőleg elég a megválaszolásra.

Ha a csoportos beszélgetés a szülői értekezlet keretein kívül zajlik, akkor akár konkrét téma köré is szerveződhet tematikusan, pl. beszoktatás szülőcsoport. A kisgyermek bölcsődébe kerülése – mind a gyermek, mind pedig a szülő számára – komoly nehézséget jelenthet. A beszoktatás szülőcsoport segítheti a szülőket a beszoktatással kapcsolatos kérdéseik megválaszolásában, bizonytalanságaik eloszlátásában, és segíthet felkészülni az adaptáció időszakára.

A szülőcsoport másik formája az „önsegítő” szülőcsoport. Ennek lényege a közösségi erőforrásokban rejlik, a pozitív erők felhasználásán alapszik, valamint

azon, hogy a résztvevők megtapasztalhassák, problémáikkal nincsenek egyedül. Az „önsegítő” szülőcsoport szakember (pl. gyógypedagógus, pszichológus stb.) bevonásával zajlik. A fókuszban valamely nevelési, gondozási probléma áll. A szülők nem a szakember tanácsait hallgatják, hanem saját tapasztalataikat osztják meg egymással. Tanácsokat, új, mások által kipróbált és bevált problémamegoldási formákat kaphatnak egymástól az adott problémára vonatkozóan. A szakember animátorként van jelen a csoport életében.

Bármelyik szülőcsoportról legyen is szó, a hatékonyság szempontjából fontos a megfelelő környezet kialakítása, pl. a székek körben való elhelyezése; a helyszín a szülők gyermekének bölcsődei, megszokott élettere legyen; ne az egész bölcsőde jelenlétével történjen, hanem csak az adott kis csoporttal, akiknek a gyermekei esetleg együtt járnak az intézménybe stb. Ezzel a módszerrel a napi találkozásokon kívül a szülők és a kisgyermeknevelők közötti kapcsolatot is tovább mélyíthetjük. Ezenkívül a szülőcsoport hozzájárul ahhoz, hogy a szülők másképp lássák gyermeküket.

A velük szembeni bánásmódjuk változásokon menjen keresztül, hogy az ítéletek helyett a konkrét helyzet és lehetőség határozza meg reakcióikat, gyermekükkel való interakcióikban hitelesebbé válhassanak, a természetes gyermeki viselkedésből, reakciókból ne idézzenek elő problémát, tanulhassanak egymástól, és mindezek segítségével jobban tudják támogatni gyermekük egészséges fejlődését, kialakuló viszonyát a környező világhoz.

Előadás

Az előadás azoknak a szülőknek nyújthat segítséget, akik nem szívesen osztják meg gyakorlati tapasztalataikat más szülőkkel, de szívesen hallgatnak meg szakembereket a csecsemő- és kisgyermekneveléssel, gondozással kapcsolatosan. Bár az előadás nem olyan interaktív jellegű, mint egy szülőcsoport, és benne általában egy meghatározott álláspont érvényesül, valamint a hallgatóság közben nem nyilváníthat véleményt, mégis hasznos ismereteket nyújthat a kisgyermekes szülők számára.

Szakirodalom ajánlása

A szakirodalmak ajánlása konkrét témákban, jó módszernek bizonyul a szülők gyermekük nevelésével kapcsolatos bizonytalanságainak feloldására. Am ezzel a módszerrel kicsit óvatosan kell bánni, mivel nem mindegy, hogy milyen nyelvezetű és mélységű szakirodalmat ajánlunk. A célunk az, hogy az ajánlott szakiro-

dalom megértésre és hasznosításra találjon. Ehhez mindenképpen ismernünk kell azt a személyt, akinek ajánljuk. Ajánlhatunk szakkönyvekben megjelent írásokat, szülőknél szóló nevelési könyveket és folyóiratokat, illetve elektronikus forrásokat is.

3.3. Új módszerek, eszközök a család és a bölcsőde kapcsolatrendszerében

Weblap

Mai, modern világunkban az internet a mindennapi élethez közvetlenül hozzátartozó kommunikációs, információs csatorna. A bölcsőde weblapja funkcióját tekintve túlmutathat a bölcsőde közvetlen közösségi szintjén, kiterjedve a helyi közösség igényeire, szükségleteire. Szolgálhat a szülők, érdeklődők tájékoztatására az intézmény működésével, az ott zajló fontosabb eseményekkel kapcsolatban. Lényeges információs bázis lehet a bölcsődeválasztásban, illetve a napi konkrét eseményekre, a bölcsőde mindennapi életére vonatkozóan. A szülők számára otthonról is elérhető pl. az étlap, a befizetések rendje, a bölcsődében várható vagy már lezajlott események, programok stb. írásos és képi formában történő megjelenítése. Mind a kapcsolatépítés, mind a kapcsolatfenntartás szakaszában jól alkalmazható módszer [4].

Szórólapok, prospektusok

A szórólapok, prospektusok írásos és képi formában mutathatják be az adott intézményt, az ott folyó szakmai munkát, programokat, céljától függően esetleg a szülők megtudhatják belőlük, hogy milyen jellegű igényekkel, kérdésekkel fordulhatnak az adott intézményhez. Ebben a formában a kapcsolatépítés szakaszának lényeges eleme. A kapcsolatfenntartás szakaszában szórólapok készülhetnek különböző bölcsődei programokhoz is, bennük megjelenítve a program lényegét, kisgyermeknevelést támogató funkcióját.

E-mail

A szülők tájékoztatásának egyik igen fontos és legszélesebb körben alkalmazható eszköze az e-mailben történő információnyújtás. Ez a módszer a kapcsolatfenntartás minden szintjén és szakaszában alkalmazható. Ezen a módon tájékoztatjuk a szülőket pl. az aktuális havi befizetések időpontjáról, a bölcsődei programokról, új lehetőségekről, gyermekükkel történt eseményekről írásban és képekben stb.

Bölcsődehívogató

A weblaphoz hasonlóan, a bölcsődehívogató is túlmutat az adott intézmény közvetlen közösségi keretein. A helyi közösség kisgyermekes családjai számára nyújt tájékoztatást az adott bölcsőde szakmai programjáról, „egyéni arculatáról” kommunikatív és tapasztalati úton. Segíti a köztudatban a pozitív kép kialakulását a bölcsődékről.

A bölcsődehívogatót a bölcsődei beiratkozás előtt célszerű megszervezni. A programra azokat a kisgyermekes családokat érdemes meghívni, akik érdeklődnek az adott intézmény iránt, illetve akik a következő nevelési évben gyermeküket az intézmény gondjaira kívánják bízni. Mivel a gyakorlati tapasztalatok azt mutatják, hogy a szülők hosszas vívódás után hozzák meg a végleges döntést gyermekük elhelyezéséről – ez kiemelten jellemző az első gyermeküket bölcsődébe adni kívánó szülőkre –, ez a lehetőség segítheti őket a magabiztosabb döntés meghozásában, és a továbbiakban segítheti a bizalmon alapuló, jó kapcsolat kialakulását a család és a bölcsőde között. A kapcsolatépítés szakaszában alkalmazható módszer.

Bölcsődekóstolgotó

A bölcsődekóstolgotót azoknak a családoknak ajánlhatjuk, akiknek gyermeke felvételt nyert az adott intézménybe a következő nevelési évre. A bölcsődei környezetben, nevelési egységben megszervezett találkozás a családdal lehetőséget nyújt szülő, gyermek, kisgyermeknevelő számára az ismerkedésre, beszélgetésre, felkészülésre, az új helyzet által keltett várakozás izalmának oldására, az aggodalmak enyhítésére. A gyermek ismerkedhet az új környezettel, a megélt kellemes élmények otthoni felidézése csökkentheti az izgalommal teli várakozást a beszoktatás megkezdéséig, illetve segítheti magát a beszoktatást, a személyes kapcsolat kialakítását is. Ez a közösségi forma, a kapcsolatépítés szakaszában alkalmazható. Bölcsődekóstolgotót bölcsődehívogatóval együtt is szervezhetünk.

Nyitott játszókert

A bölcsődekóstolgotóhoz hasonló lehetőség a család számára, a különbség annyi, hogy nem közösségi, hanem személyes kapcsolat szintjén zajlik. A szülők gyermekükkel együtt a beszoktatás megkezdéséig bármikor ellátogathatnak a bölcsődébe, és az udvari játéktevékenység idején egy rövid időt a bölcsődében tölthetnek. Előnye, hogy többször ismételhető, a szülő jobban beleláthat, közvetlen tapasztalatokat szerezhet a bölcsődei életéről, láthatja a kisgyermeknevelőt, hogy hogyan bánik a gyerekekkel, milyen nevelési, gondozási módszereket alkalmaz stb. A gyermek

megélheti a többi gyermekkel való együttlét, együttjátszás örömeit és nehézségeit, és az ezáltal szerzett tapasztalatok már segíteni tudják őt az adaptáció folyamatában.

Bölcsődeújság

A bölcsődeújság intézményes szinten fontos információ, kisgyermeknevelést segítő funkciót tölthet be. Információt nyújthat a szülők számára a bölcsődei életéről, a várható és megtörtént eseményekről, új dolgokról, pl. az étlapon szereplő új ételekről, azok receptjéről stb. A kisgyermeknevelők a szülőknek szóló írásaikkal segíthetik a kisgyermeknevelést, pl. ötleteket adhatnak a nyári közös időtöltésekre, a kisgyermekkel való alkotótevékenység lehetőségeire, könyveket, mondókákat, énekeket ajánlhatnak a szülőknek stb. Fontos előny, hogy minden családhoz eljut, akinek gyermeke az intézmény gondozottja.

Évkönyv

Intézményes szinten, akár hagyományt teremtve, az adott nevelési évre vonatkozóan bemutatja az intézménybe járó gyermekek csoportját, a pedagógusokat, kisgyermeknevelőket és a nevelő munkát segítő munkatársakat, valamint a mindennapi életet. Összefoglalja azokat az eseményeket, amelyek az adott intézményben történtek, mindezt írásokkal és képekkel illusztrálva. Tulajdonképpen egy szép emlék a bölcsődei évekről, a csoporttársakról és nevelőkről.

„Bölcsődés éveim”

Egy igen különleges, személyes és csoportos formája lehet a család és bölcsőde kapcsolatának. A mindennapokból már jól ismert a „Babanapló”, amit az édesanya vezet gyermeke fejlődéséről. A „Bölcsődés éveim” is hasonló funkciót tölt be, csak éppen a kisgyermeknevelő vezeti a gyermek bölcsődébe kerülésétől az óvodába való távozásig. Tartalma felöleli a bölcsődés évek fontosabb eseményeit, fejlődési szakaszait az adott gyermekre vagy gyermekcsoportra vonatkozóan. Esztétikus kivitelben egy kedves emlékként is szolgálhat, amit a család megkap a búcsúzás meghitt pillanatában.

4. Módszerek és eszközök rendszerszemléletben

Rendszerszemléletben gondolkodva az emberi kapcsolatoknak különböző szintjei és szakaszai vannak. A szintek szempontjából, beszélhetünk személyes, csoportos és közösségi szintről. A személyes kapcsolatok két ember között létrejött,

face-to-face, bizalmi alapon, kölcsönös megértésen, tiszteleten alapuló viszonyt feltételeznek (ilyen a bölcsődében pl. a kisgyermeknevelő-kisgyermek, a szülő-kisgyermeknevelő stb. kapcsolat). A csoportos szint emberek együttműködő, kisebb közösségre vonatkozik, akik valamilyen közös céllal szerveződnek össze (bölcsődében pl. egy adott gyermekcsoportra vagy szülők kisebb közösségre vonatkozhat valamilyen szempontból). A közösségi szint emberek nagyobb csoportját jelenti, akik szintén valamilyen közös cél érdekében vannak együtt (bölcsődében pl. a bölcsőde egésze vagy a helyi közösség kisgyermekeket nevelő családjai).

Az emberi kapcsolatokat folyamatában vizsgálva három szakaszra oszthatjuk: a kapcsolat kialakításának, fenntartásának és lezárásának szakaszára.

A család és a bölcsőde kapcsolatában kiemelt pedagógiai cél, hogy a bölcsőde segítse a kisgyermekes családokat gyermekeik nevelésében. Éppen ezért fontos, hogy minden családnak a kapcsolat egészének folyamatában, személyes, csoportos vagy közösségi szinten azt a fajta lehetőséget kell biztosítani, ami számára a legmegfelelőbb. Ahhoz, hogy ez a kitétel érvényesülni tudjon, az adott bölcsődei intézménynek minden nevelési évben terveznie szükséges a család és a bölcsőde kapcsolatára vonatkozóan, hogy mely módszereket, mely szinten és szakaszban kívánja megvalósítani. A módszerek összeválogatásának alkalmazását célszerű egy adott nevelési évre tervezni, igényfelmérést követően. A modellről elmondható, hogy egyes elemei állandóak – pl. beszoktatás, családlátogatás stb. –, egyes elemei pedig az adott igényeknek megfelelően változnak – pl. nyitott játszókert, szülőcsoport, előadások stb.

A továbbiakban mintaként a Pécsi Napsugár Bölcsőde 2012-es évi tervezetét mutatjuk be, a család és bölcsőde kapcsolatának kontextusában (2. táblázat).

szakaszok szintek	Kapcsolatépítés szakasza	Kapcsolatfenntartás szakasza	Kapcsolatlezárás szakasza
Közösségi szint	weblap, szórólap, prospektus, szülői értekezlet, bölcsődehívogató	weblap, e-mail, előadások szervezése, családi de., du., bölcsődeújság, évkönyv, szülői értekezlet	
Csoportos szint	csoportos szülői értekezlet, beszoktatós szülőcsoport	e-mail, faliújság, csoportos szülői értekezlet, családi de, du.	búcsúztató családi de., du., „Bölcsődés éveim”

szakaszok szintek	Kapcsolatépítés szakasza	Kapcsolatfenntartás szakasza	Kapcsolatlezárás szakasza
Személyes szint	nyitott játszókert, beszoktatás, családlátogatás	napi találkozások, „Róla óra” (fogadóóra), szakirodalom-ajánlás, tájékoztató (üzenő) füzet, ismételt család- látogatás, e-mail	búcsúztató, „Bölcsődés éveim”

2. táblázat: A Pécsi Napsugár Bölcsőde 2012-es évi, a család és a bölcsőde kapcsolatában alkalmazott módszerei

5. A modell jellemzői

- Történeti jellegű: hiszen amióta a bölcsődék léteznek, a család és a bölcsőde kapcsolata is működik.
- Értékmegőrző és értékteremtő: mivel vannak módszerek, amelyek nem változnak az évek során, pl. családlátogatás, beszoktatás stb., illetve vannak új módszerek, amiket pl. a technikai és társadalmi változások hívnak életre, mint pl. weblap, e-mail stb.
- Tudatos, tervezett és szervezett: A hatékonyság érdekében, a modell egyes elemeiből mindig az adott nevelési évre, az igényeknek megfelelően kell megtervezni és megszervezni a kapcsolattartás formáit.
- Adaptív: mindig a helyi és adott igényekhez alkalmazkodik.
- Flexibilis: rugalmas, alakítható; a módszerek, elemek váltakoznak benne.
- Permanens: állandó, folytonos jellegű.
- Differenciált: az egyes módszereken belül különbségeket tesz.
- Integratív: a modellen belül az egyes módszerek összevonhatóak.
- Kumulatív: benne a hatások összeadódnak, és a hatékonyság felerősödik.
- Rendszerszemléletű: módszerek együttese különböző szinteken és szakaszokban.
- Kooperatív: együttműködésen alapul.

6. A modell bevéálása

Tapasztalataink azt mutatják, hogy a modell alkalmazása során eltelt öt évben szorosabb kapcsolat alakult ki a családok és a bölcsőde között. Hatékonyabb lett az

együtműködés a szülők és a kisgyermeknevelők között. Ezt bizonyítják a nevelési év végén, a szülők és a szakemberek által kitöltött „Szülői- és dolgozói elégedettségi kérdőívek”, személyes interjúk, ahol a kapcsolattartásra vonatkozó elégedettségi mutatók a 2007–2008-as nevelési évhez viszonyítva emelkedő tendenciát mutatnak.

Jegyzetek

- » [1] A család és a bölcsőde kapcsolata. Módszertani levél a bölcsődei SZM-ek számára. Budapest : Magyar Vöröskereszt, 1981. 11 p.
- » [2] Útmutató bölcsődei gondozónők családlátogatásához. Budapest : Bölcsődék Országos Módszertani Intézete, 1989. 16 p.
- » [3] Szülővel történő fokozatos bölcsődei beszoktatás. Módszertani Levél. Budapest : Bölcsődék Országos Módszertani Intézete, 1984. 7 p.
- » [4] Pécs Megyei Jogú Város Önkormányzatának Kisgyermek Szociális Intézmények Napsugár Bölcsőde honlapja. [online] [2015.05.25.] bolcsode.napsugarvadrozsa.hu

Az óvoda és a család együttműködésének fejlesztése – A „Szülő-Klub” kezdeményezés szemléletformáló hatása a Gödrei Napköziotthonos Óvodában

Az Óvodai nevelés országos alapprogramja olyan óvodaképet fogalmaz meg, amelyben az óvoda a családi nevelés kiegészítőjeként jelenik meg, azzal együtt szolgálja a gyermekek fejlődését. Ennek alapvető feltétele a családdal való szoros együttműködés, amelynek formáit az óvoda és a család együtt teremti meg.

Valódi együttműködés azonban csak akkor jöhet létre, ha az intézmény olyan szemléletet és módszereket alkalmaz, amelyek segítségével meg tudja nyerni a szülőket, együttműködési készségen alapuló nevelőpartneri viszony kialakítására törekszik egy olyan komplex folyamatban, amely túlmutat az időszakos kezdeményezéseken. Ezáltal az óvoda pozitív nevelő hatásával holisztikus módon elégítheti ki mind a gyermekek, mind a család szükségleteit.

A tanulmány a Gödrei Napköziotthonos Óvoda „Szülő-Klub” néven működő kezdeményezését mutatja be.

A család szerepe a köznevelési környezetben

Az óvodai nevelésnek mindenkor tekintetbe kell vennie a változó oktatási környezetet, és a gyermekeket fel kell készítenie arra, hogy az óvodából kikerülve alkalmazkodni tudjanak az iskola követelményrendszeréhez. Ez nemcsak abból áll, hogy iskolaéretté váljanak. Globalizálódó világunkban az iskola egyre bővülő ismeretrendszert közvetít. Az elmúlt években a pedagógia már felismerte ennek veszélyeit, és a kompetenciák fejlesztésének előtérbe helyezésével igyekszik ellensúlyozni a gyermekekre háruló terheket. Az oktatásban egyre inkább arra helyeződik a hangsúly, hogy a gyermekek képessé váljanak az információhalmaz

* Gódor Alexandra • Gödrei Napköziotthonos Óvoda; Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar • godorszandra@gmail.com

befogadására, a világban való eligazodásra, és megszerzett tudásukat valóban alkalmazni tudják a mindennapi élethelyzetekben, váljanak képessé a hatékony, önálló tanulásra (Textor 2000; 2009). Hátrányos helyzetű térségekben ez különösen nehéz feladat a gyermekek számára, hiszen a szociokulturális hátrányok, a munkanélküliség következtében a megélhetésre helyeződik a hangsúly, és újratermelődnek a hagyományos magatartásminták, leértékelődik a tudás, a tanulás (Messing–Molnár 2008). A köznevelési intézmények szerepe és felelőssége a minaadásban éppen ezért kiemelkedő.

A kisgyermek fejlődése szempontjából a család bevonása az intézményes nevelés tevékenységrendszerébe nélkülözhetetlen, hiszen a család az elsődleges szocializáció színtereként központi szerepet tölt be a gyermek életében. Ebből adódóan azok a programok, amelyek hangsúlyt helyeznek a szülők közvetlen bevonására, konstruktívan hatnak a kisgyermekkorra fejlődésre, egyúttal az óvoda mintát is adhat a családi neveléshez (Deliné 1997).

A magyar óvodarendszer egészére kiterjedő komplex vizsgálat megállapításai szerint a szülők és az óvoda kapcsolata az utóbbi évtized folyamán megélné, új elemekkel egészült ki, és mindkét fél számára sajátos jelentőségre tett szert (Török 2004; 2005). Az óvoda és a család együttműködésének formáit – profiljának megfelelően – minden intézmény maga alakítja és rögzíti pedagógiai programjában.

Intézményi helyzetkép

Baranya megye aprófalvas településeinek egyike Gödre, amely a 66-os főút mentén, Pécs megyeszékhelytől 45, Kaposvártól 25 km távolságra fekszik, és a Sásdi Kistérség közigazgatási területéhez tartozik.

Gödre községben 1950 óta működik óvoda; fennállása ideje alatt szakmai munkájával folyamatosan alkalmazkodott a változó oktatási környezethez. A kistérség 27 települése közül tíz településen érhető el helyben az óvoda, köztük a szomszédos falvak mindegyikében, így a Gödrei Napköziotthonos Óvoda demográfiai okok miatt jelenleg egycsoportos óvodaként működik, és kizárólag a településen lakó családok gyermekei látogatják. Az intézmény a német nemzetiségi nevelés, valamint az integrált nevelés feladatait is felvállalja. A nevelési feladatokat három fő óvodapedagógus és egy fő dajka látja el.

A családi háttér nagymértékben meghatározza a gyermekközösség összetételét és azokat a szociokulturális jellemzőket, amelyek befolyásolják a pedagógiai munkát. Az óvodába járó gyermekek többsége az átlagosnál alacsonyabb színvonalú szociokulturális háttérrel rendelkezik, amelynek következtében a szülői el-

várások is alacsonyak. A családi háttér negatív hatásai tükröződnek lehetőségeikben, teljesítményükben, valamint viselkedési- és beszédkultúrájukban egyaránt. A gyermekek jelentős hányada ingerszegény környezetben él, otthon nem, vagy csak hiányosan sajátítják el azokat az alapvető szokásokat, viselkedési normákat, amelyek sikeres szocializációjukhoz elengedhetetlenek. Ezek a gyermekek az átlagosnál is nagyobb odafigyelést, törődést, türelmet és szeretetet igényelnek. Az óvoda pedagógiai szerepét, célkitűzéseit alapvetően meghatározza működési közege. A fentiekből következően az óvodának feladata, hogy törekedjen az otthoni hátrányok kiküszöbölésére, a szülőkkel együttműködve nevelje a gyermekeket, példát és mintát mutatva számukra.

Az óvoda kiemelt feladata, hogy megtalálja azokat a lehetőségeket, ahol a szülői házzal való együttműködése ténylegesen megvalósulhat.

Gödre község eredendően német ajkú település volt. Ennek köszönhetően 1980-tól a pedagógiai szakmai kultúra szerves részévé vált a helyi hagyományok megismerése és őrzése, a nemzetiségi nyelvi nevelés. Az intézmény kiemelt feladatának tekinti, hogy a családokkal együttműködve feltárja a nemzetiségi kultúra hagyományait, tárgyi emlékeit, s ezt a gyermekekkel megismertesse.

Az intézményben 1995-ben a Soros Alapítvány pályázatának támogatásával elkezdődött a Lépésről Lépésre Óvodai Program, melynek hatására az óvoda rövid idő alatt óriási változáson ment keresztül, mind a fizikai környezet, mind a tartalmi munka tekintetében. A Lépésről lépésre óvodafejlesztő program egyaránt alkalmas a tehetséges és a szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek fejlesztésére. A program olyan módszerekkel dolgozik, amelyek nagy teret biztosítanak a természetes tanulási folyamatoknak.

A Lépésről Lépésre Óvodai Program alappillérei közé tartozik a családok, szülők bevonása, valamint a szociális feladatok felvállalása. Ehhez nélkülözhetetlen a családokhoz közeledés alapszemléletének, módszereinek kialakítása, az óvodapedagógusok kezdeményező szerepének hangsúlyozása (Deliné 1997).

A „Szülő-Klub” kezdeményezés működési keretei

A 2011/12-es nevelési évben az óvoda csatlakozott a Sásdi Kistérség „Legyen az esély egyenlő – esélyteremtés a Sásdi Kistérségben” című pályázat Gyermekesély Programjához (GYEP), amelynek célja a hátrányos helyzetű gyermekek támogatása, az esélyteremtés. A program a TÁMOP 5.2.3 – 09/01 pályázaton nyert forrásból gazdálkodott, és a kistérség intézményeivel partneri együttműködés keretében valósított meg fejlesztéseket.

A Gödrei Napköziotthonos Óvoda ezáltal lehetőséget kapott arra, hogy óvodapedagógusai havi rendszerességgel „Szülő-Klub” néven olyan foglalkozásokat szervezhessenek a gyermekek és családjuk számára, amelyek közös tevékenységre, közös produktum elkészítésére ösztönözik a családokat, illetve alkalmasak arra, hogy az óvoda és a család kapcsolatát erősítsék. A programok kiemelt célja volt, hogy a szülők olyan mintákat kapjanak, amelyeket otthon, a saját családjukban is sikerrel hasznosíthatnak. Az összejövetelek alkalmat teremtettek arra, hogy a gyermekek és hozzátartozóik bekapcsolódhassanak a falu közösségi életébe, olyan gyakorlati foglalkozásokon vehessenek részt, amelyek pozitív befolyást gyakorolhatnak hétköznapjaikra.

A komplex jellegű foglalkozásokon a tevékenységek általában egy adott téma köré csoportosultak, ezért az egyes alkalmak rövid projektként értelmezhetők, és ennek megfelelően készültek el a konkrét szakmai tervek. A projektek egy-egy nap tevékenységeit fogják át, amelyekbe egy-egy hosszabb blokkban a szülők is bekapcsolódtak. A programok felváltva, délelőtti és délutáni időpontokban kerültek megrendezésre abból a célból, hogy minél több család részt tudjon venni ezeken az alkalmakon. A foglalkozások témájukat tekintve részben az aktuális ünnepekhez, évszakokhoz kapcsolódtak, részben az óvoda belső és külső környezetének szépítését tűzték ki célul. A családok bekapcsolódtak az ünnepi készülődésbe díszek, apró ajándéktárgyak elkészítésével, kertészkedtek az óvoda udvarán, madáretetőket barkácsoltak, segítettek felújítani az óvoda családi szobáját. A kintartó anyukák babakáza építettek a gyerekeknek, saját kezűleg varrt függönnyel, de olyan összejövetelekre is sor került, ahol a beszélgetés, falatozás, és közös játék dominált. A községben mindig akadtak külső partnerek, akik ötleteikkel, részvételükkel és segítségükkel emelték a rendezvények színvonalát; olyan technikákat mutattak be, amelyek az otthoni háztartásban, családi környezetben is jól hasznosíthatóak. A programok a családok lehetőségeire, a résztvevők irányultságára, képességeire épültek, a tervezett tevékenységek nehézségi foka motiválóan hatott, mindig hozott valami újdonságot, amiért a közös tevékenység öröme túl is érdemes volt bekapcsolódnival a közös munkába.

Eredmények, tapasztalatok

A GYEP program keretében megvalósult foglalkozások tapasztalatai alapján elmondható, hogy a családok jelentős része szívesen részt vett gyermekeivel együtt a közös foglalkozásokon. Azok a szülők, akik rendszeresen bekapcsolódtak a „Szülő-Klub” foglalkozásokba, rendszerint jól érezték magukat az óvodában,

megfelelő irányítással azokba a tevékenységekbe is bevonhatók voltak, amelyekben még nem volt tapasztalatuk.

A szülők és gyermekek közös munkáját megfigyelve megállapítható, hogy általában a családokban a szülők és gyermekek közös időtöltése nem terjed ki a hétköznapi feladatokra, otthon körüli teendőkre, szűk azoknak a tevékenységeknek a köre, amelybe a szülők gyermeküket is bevonják.

Néhány szülő számára a játékos feladatok, a közös alkotás akkora élményt jelentett, hogy gyermekéről szinte megfedkezve saját magát képzelte újra gyermeknek. Nemcsak eredmény, hanem egyben elismerés is, amikor a foglalkozás során elhangzik: „Ezt otthon is ki fogjuk próbálni!”

A szülők a foglalkozások során sok irányítást igényeltek, mind az anyagfelhasználást, mind a megvalósítást illetően. Ötleik szegényesek, kreativitásuk fejlesztésre szorult, amely szintén a gyakorlati tapasztalatok hiányát támasztja alá. Gyakran nehezen tudják elképzelni, hogy a rendelkezésre álló anyagokból hogyan készül el a végső „remekmű”.

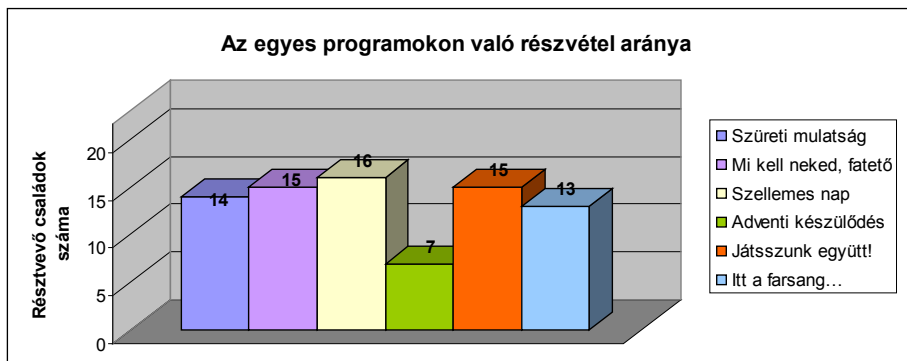
A 2012/2013-as nevelési év végén az óvodavezetés kérdőíves vizsgálattal térképezte fel a szülők elégedettségét a „Szülő-Klub” programokkal kapcsolatban.

A vizsgálat célja annak feltárása volt, hogy a családok mennyire elégedettek a programokkal, milyen arányban vennének részt a jövőben más tartalmú, jellegű óvodai projekteken.

A vizsgálati eszköz nyílt és zárt végű kérdéseket egyaránt tartalmazó kérdőív volt.

A kérdőívek a szülői értekezleten kerültek kiosztásra. Mivel a válaszadás a családokra vonatkozott, a csoportba járó 28 gyermek szüleitől összesen 23 kérdőívet várt vissza az óvoda, amelyből 21 érkezett be hiánytalanul, értékelhetően kitöltve.

A vizsgálatban megjelölt programokon való részvétel arányát az 1. ábra mutatja.



1. ábra: Az egyes programokon való részvétel aránya

Leginkább a Játsszunk együtt! És a Mi kell neked, fatető... című projektjeink nyerték el a résztvevő családok tetszését, választásukat a jó hangulattal és az elkészített produktum, illetve az új ismeretek hasznosságával indokolták a megkérdezettek nyílt végű kérdésre adott válaszaikban:

„Mert mindkét fiú itt érezte magát a legjobban.”

„Eddig ezen a programon volt a legfelszabadultabb a hangulat.”

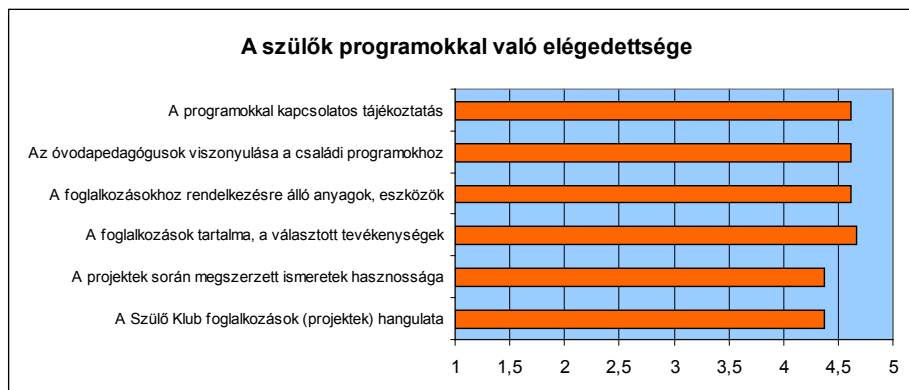
„Itt nagyon sok olyan játékot ismertünk meg, amiről nem hallottunk.”

„Gyermekemmel hasznos dolgot készíthettünk.”

„A kislány nagy örömmel készített apukájával és nagybátyjával CD-tokból mádárretetöt, amit otthon is meg kellett ismételnünk.”

A kérdőíven feltüntetett programok mindegyikét megjelölték, mint legkedveltebbet, ami azt támasztja alá, hogy a családok érdeklődése változó, így a programok összeállításánál a változatos, sokszínű tevékenységek felkínálása mindenképpen nagyon fontos az érdeklődés fenntartása érdekében.

A résztvevők köre a legtöbb családban az édesanyjára korlátozódott, az apukák nagyon kevés alkalommal, vagy soha nem vettek részt az óvodai projektnapokon. Testvérek, nagyszülők és egyéb hozzátartozók jelenlétével alkalmanként lehet számolni. A megfigyelések szerint a testvérek részvételével minden esetben az anya jelenléte párosul, nagyszülők és egyéb hozzátartozók pedig általában akkor látogatnak el a programokra, ha akadályoztatása miatt az anya nem tud részt venni. Mindössze két olyan család volt, akiknél az anya és az apa rendszeresen, hozzávetőlegesen megegyező gyakorisággal vett részt a foglalkozásokon, alkalmanként mindketten egyidejűleg.



2. ábra: A szülők programokkal való elégedettsége

A kérdőív a programok egyes tényezőivel való elégedettséget 1–5-ig terjedő skálán mérte. A szülők által adott válaszok átlagértékei minden tényező esetében az elégedettségi zónába estek. Ezen belül a leginkább a foglalkozások tartalma, a választott tevékenységek nyerték el a szülők tetszését (2. ábra).

A szülők által leginkább fontosnak ítélt szempont az, hogy gyermekeik jól érzik magukat a közös programokon, és jó, hogy „kicsik és nagyok” együtt tevékenykedhetnek. Az ismeretszerzést is többnyire lényegesnek tartják. Kevésbé meghatározó számukra, hogy alkalom adódik a többi szülővel való kapcsolat-tartásra és óvodai ügyekkel kapcsolatos információszerzésre. A legtöbben csak utolsó helyen tartják lényegesnek azt, hogy saját maguk, illetve a család számára tartalmas elfoglaltságot kínálnak az óvodai programok.

Jövőbeli részvételi szándékukat tekintve a többség pozitívan nyilatkozott. Mindössze egy válaszadó volt bizonytalan abban, hogy részt kíván-e venni a jövőben hasonló programokon, és egyetlen olyan visszajelzés sem érkezett, amely nemleges szándékot fejezett volna ki.

A vizsgálat eredményei a kiindulási feltételezéseket igazolták: a szülők pozitívan viszonyultak az óvodai programokhoz, és a jövőben is szívesen részt vennének hasonló rendezvényeken, ahol gyermekeikkel közösen tevékenykedhetnek.

A „Szülő-Klub” foglalkozások legnagyobb eredményének az tekinthető, hogy kialakult a szülők körében egy viszonylag szilárd mag, akikre számítani lehet az óvodai tevékenységek szervezésében, lebonyolításában. Ezen családok számára valóban fontossá vált az óvoda belső világa, valóban szívesen és aktívan tesznek azért, hogy a gyerekeknek jobb legyen, és az óvodapedagógusokkal együtt azt vallják, hogy gyakran a hozzáállás fontosabb, mint az anyagi ráfordítás, hogy apró ötletekkel, kitartással, lelkesedéssel és összefogással is sokat elérhetünk, szemmel látható változásokat produkálhatunk, amelyek pozitív hatással vannak a gyermekek személyiségfejlődésére. Feltételezhető, hogy azokat a technikákat, amelyeket ennek érdekében az óvodában kipróbáltak, otthon a saját családjukban is hasznosítani tudják.

A másik nagy eredmény, hogy a foglalkozások révén lehetőség nyílt megmutatni a szülők számára, hogy azok a dolgok, amelyek a gyermekeket valóban boldoggá teszik, gyakran nem függenek anyagiaktól. A „Szülő-Klubban” megtapasztalták, hogy a saját maguk által varrt egyszerű kabala, a maga esetlenségével, gyermekük számára többet jelent, mint a legdrágább ajándék.

A köznevelési intézmények problémáinak jelentős része gyökerezik abban a tényben, hogy a technika fejlődésével, a számítógépek, virtuális játékok széles

körű elterjedésével a családok életéből kimaradnak azok a játékok, szabadidős tevékenységek, amelyek a családi köteleket erősítik. A gyermekek nem ismerik a hagyományos társasjátékokat, a szülők nem ülnek le velük kártyázni, dominózni, és a gyermekek el sem tudják képzelni, hogy a közös játék mekkora élmény. Így nehezen sajátítják el azokat a szociális magatartásformákat, amelyeket az ilyen típusú játék során spontán tanulhatnának meg. Ezt az élményt és tapasztalati forrást az intézményes nevelés a mindennapi munka során nem tudja pótolni, az így kimaradt tapasztalati bázis pedig más eszközökkel csak nehezen, és jóval kisebb mértékben biztosítható.

A „Szülő-Klub” erre is kiváló lehetőséget nyújtott. Előkerültek az anyukák, apukák gyermekkorából a „régí játékok”, és a résztvevők megtapasztalhatták, hogy ezek ugyanakkora élményt jelentenek a mai gyermekek számára is. Kártyajátékokat tanulhattak, a szüleikkel közösen saját kezűleg készíthettek többféle malomjátékot, de a foglalkozás során a jelenleg kapható fejlesztőjátékokat is megismerhették, hasznos ajándékkötleteket kaptak, amelyekkel meglepve gyermeküket, fejlődésükhöz is hozzájárulhatnak. A szabadtéri sportvetélkedőben is megjelentek hagyományos játékkötletek, az ugróiskola és a gumiszalag azonnal felkeltette a kicsik érdeklődését, és arra ösztönözte őket, hogy több időt töltsenek a szabadban, és kevesebbet a számítógép előtt. A program hozzájárult a családok aktív szabadidős elfoglaltságának segítéséhez, az egyszerű ötletek alkalmasak arra, hogy a gyerekek otthoni játéktevékenységébe is beépüljenek.

Továbbmutató lehetőségek

A „Szülő-Klub” foglalkozások tapasztalatait, eredményeit az intézmény szeretné a jövőben is hasznosítani.

Az óvoda működése folyamán a szülői házzal való kapcsolattartás a Lépésről Lépésre program alappilléreként mindig kiemelten fontos terület volt, a „Szülő-Klub” foglalkozások az intézmény pedagógiai programjában foglalt célok megvalósítását elősegítették; egyfajta új hagyományt teremtettek a pedagógiai munkában, amelyet érdemes lehet további tartalmakkal megtölteni.

A településen a hagyományápolás szempontjából nagy probléma, hogy a lakosság összetétele jelentős mértékben megváltozott. A nemzetiségi hagyományokat, kultúrát és nyelvet őrző és aktívan használó családok száma nagymértékben csökkent, a kultúra nyomai a felnövekvő generációkkal egyre halványulnak. Sok a betelepülő cigány család, akik számára a német nyelv és hagyományok teljesen ismeretlenek. A hátrányos helyzetű rétegekről szinte ugyanez mondható el; ese-

tükben helyenként fellelhetőek a nemzetiségi gyökerek, de az újabb generációk már nem rendelkeznek valódi ismeretekkel a nemzetiségi kultúráról illetően. Ebben több esetben az is szerepet játszik, hogy a vegyes házasságok révén a kultúrák keverednek, ami asszimilációt eredményez.

Ennek következtében a hagyományörzés tekintetében is óriási feladat hárul a településen működő köznevelési intézményekre. A gyermekek számára a nemzetiségi nyelv nem természetes közeg, a családban a német nyelvet nem sajátítják el. Sok gyermek először az óvodában találkozik a számára idegen kultúra elemeivel, és magával a nyelvvel is. Ezért kiemelten fontos, hogy a foglalkozások olyan szintű motivációs bázist képezzenek a gyermek számára, amely lehetővé teszi, hogy az óvodai környezetben mégis otthon érezze magát, az idegen kultúra mégse legyen idegen a számára.

A nevelőtestület tapasztalatai és az elégedettségi vizsgálat is azt támasztották alá, hogy a klubfoglalkozások sikeresen működnek az intézményben, a gyermekek és a szülők is elégedettek hatékonyságával. A szülők szívesen kapcsolódnak be az óvoda mindennapjaiba, többnyire aktívan részt vesznek a programokon, így ez a módszer alkalmas lehet a nemzetiségi neveléshez kapcsolódó tartalmak közvetítésére, ezzel erősítve az intézményben a nemzetiségi nyelvi nevelést és a hagyományápolást.

Ennek érdekében a 2014/2015-ös nevelési évtől kezdődően a „Szülő-Klub” foglalkozások tartalmi keretei német nemzetiségi foglalkozásokkal bővültek. A nemzetiségi óvodapedagógusok nevelési évenként négy alkalommal egyhetes időtartamú projekteket dolgoznak ki, amelyek témája, tartalma nemzetiségi hagyományokra épül, és tevékenységükbe a családok is bekapcsolódhatnak klubfoglalkozások révén. A német nyelv és kultúra ismerete az óvodánkat látogató gyermekek családjában nem általános. Ebből következően a tervezett foglalkozások német és magyar nyelven folynak olyan arányban, hogy a programokon való részvételt a nyelvi ismeretek hiánya ne akadályozza.

A nemzetiségi projektsorozat mint új tevékenység, az intézmény pedagógiai programjában is megjelenik, megvalósítása jelenleg kísérleti stádiumban van.

Az intézmény célja, hogy nyitott maradjon a környezete, kliensei felé, és a meglévő tapasztalatokra építve megtalálja azokat a lehetőségeket, amelyek alkalmasak arra, hogy az óvoda életébe a családokat továbbra is minél szélesebb körben bevonhassa. A közös programok nyújtsanak számukra olyan élményeket, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy családi életük teljesebbé váljon, gyermekeikkel való kapcsolatuk erősödjön, illetve a hátrányos helyzetből adódó kirekesztettségük csökkenjen.

Bibliográfia

- » Deliné Fráter Katalin (1997): Lépésről lépésre óvodafejlesztő program. Hajdúböszörmény : Hajdúnánási Béke MgtSz. Nyomda, 1997. 385 p.
- » Messing Vera – Molnár Emília (2008): „...több odafigyelés kellett volna”. A roma gyerekek iskolai sikerességének korlátairól. *Esély*, 2008. 19. 4. sz. 77–93. p.
- » Stark Gabriella (2011): Óvodai tevékenységek módszertana. Kolozsvár : Ábel Kiadó, 2011. 166 p.
- » Textor, M. R. (2000): Kooperation mit den Eltern. Erziehungspartnerschaft von Familie und Kindertagesstätte. München : Don Bosco, 2000. 65 p.
- » Textor, M. R. (2009): Projektarbeit im Kindergarten. Planung, Durchführung, Nachbereitung. Norderstedt : Books on Demand, 2009. 124 p.
- » Török Balázs (2004): A gyermeküket óvodáztató szülők körében végzett országos felmérés eredményei. Budapest : Felsőoktatási Kutatóintézet, 46 p.
- » Török Balázs (2005): Óvodák és szülők – vonzások és választások. *Educatio*, 2005/4. 787–804. p.

A szülők megszólításának, bevonásának módjai intézményünkben

A gazdasági, társadalmi változások, a fogyasztói társadalom hatásmechanizmusai, a munkanélküliség (különösen az alacsony iskolázottak körében), a gyermekvállalási kedv változásai (egyes társadalmi rétegek között), és a társadalmi struktúrában bekövetkezett változások (a középosztály leszakadása), valamint az értékrend módosulása (értékválság) a családok átalakulását eredményezte. A demokratizálódási folyamatok hatására csökkent a családok értékorientációs ereje és az intézmények értékközvetítő, értékalkakító képessége is. Ebből következik, hogy szorosabb együttműködésre van szükség a család és az intézmény között.

Ezért folyamatosan keressük a szülők megszólításának, bevonásának újabb lehetőségeit, a gyakorlatunkban jelenlévők megújítását. Ezért változtattunk a szülői értekezletek előkészítésén és gyakorlatán, de számos, az eddigi kommunikációban és együttműködésben is jelenlévő fórumot újraértelmeztünk, és újabb utakat keresünk/ünk. Elsődleges célunk a szülők szélesebb rétegének bevonása – és aktivizálása – az óvodai életbe. A web-es kapcsolattartástól a személyes kontaktusig, a hivatalos, a szakmaiságot előtérbe helyező kapcsolatoktól a szabad közös élményeket nyújtó tevékenységekig sokféle módon szólítjuk meg a szülőket.

1. Szülői igények és a megvalósulás gyakorlata

1.1. A bevonódás gyakorlata intézményekben – lehetőség és valóság

Óvodánkban csoportonként változóak a kommunikáció felületei és folyamatai. Vannak olyanok, amelyek minden csoportra érvényesek.

Amit mi problémaként élünk meg és kezelünk (szülői érdektelenség), az a szülői elégedettségmérések alapján számukra nem jelent problémát.

Valóban ilyen rózsás a helyzet? Vagy a szülők nem akarják/merik megfogalmazni véleményüket, mert attól félnek, hogy annak a gyerek „íssa meg a levét”? Vagy valójában nekik tényleg mindegy?

* Kaponya Lászlóné • Kaposvári Egyetem Gyakorló Óvoda • kaponya.laszlone@ke.hu

Ha valódi, aktív partnerkapcsolat kialakítására törekszünk, és magunk mellé szeretnénk állítani őket fontos nevelési kérdésekben, a gyermekek érdekében egymást támogatva, megerősítve kell nevelnünk őket. Ezeket a dolgokat végig kell gondolnunk.

1.2. A megvalósulás gyakorlati formái

Óvodánk három csoportjában a megszokottnál fokozottabb figyelmet fordítanak a szülőkkel való kapcsolattartás aktív, hatékony formáinak megtalálására és alkalmazására. Ez a szülők számára, vagy a gyermekeink érdekében szervezett közös programokon való részvételi arányban is realizálódik.

A szülői választmány megbeszéléseire, a szülők képviselőin kívül, az óvoda-pedagógusok is kapnak „meghívást”. Az idei első alkalommal három csoportból volt jelen óvónő. A szülők „érdektelenségének” okairól is megkérdeztem véleményüket. Hogyan lehetséges, hogy az óvodában van három csoport, amelyek mindenben élen járnak és vetélkednek, az óvodabálra is ezekből a csoportokból jelentkeznek a legtöbben, és ezekben a legaktívabb a szülői közösség? Ami biztos, hogy a gyerekek csoportba sorolásnál nem a szülők alapján válogatunk.

Érdekes volt megélni és hallani a szülők szájából az alábbi véleményt:

„Most is abból a három csoportból vannak itt az óvó nénik, akik mindig jól tudják mozgósítani a szülőket a különböző programokra, rendezvényekre. Nekik jobb kapcsolatuk van a szülőkkel.”

Ez fontos momentumnak tűnik, hiszen a céljaink közösek.

A szülők „megnyerésére” a kapcsolatfelvétel és kapcsolattartás szempontjából az alábbiak figyelembevételét igen fontosnak tartom:

- hitelesség,
- partneri viszony, és a bizalom kialakítása,
- megértés, a szülői igények kielégítése, elsősorban a gyermekek igényeinek kielégítésén keresztül,
- szülői aktivitás fenntartása, javítása,
- az őszinte véleménynyilvánítás, és együttműködés,
- információcsere,
- segítőkészség,
- a szülői elégedettség.

Céлом mindenkiben tudatosítani ennek fontosságát, és segítséget nyújtani a megfelelő formák megtalálásához.

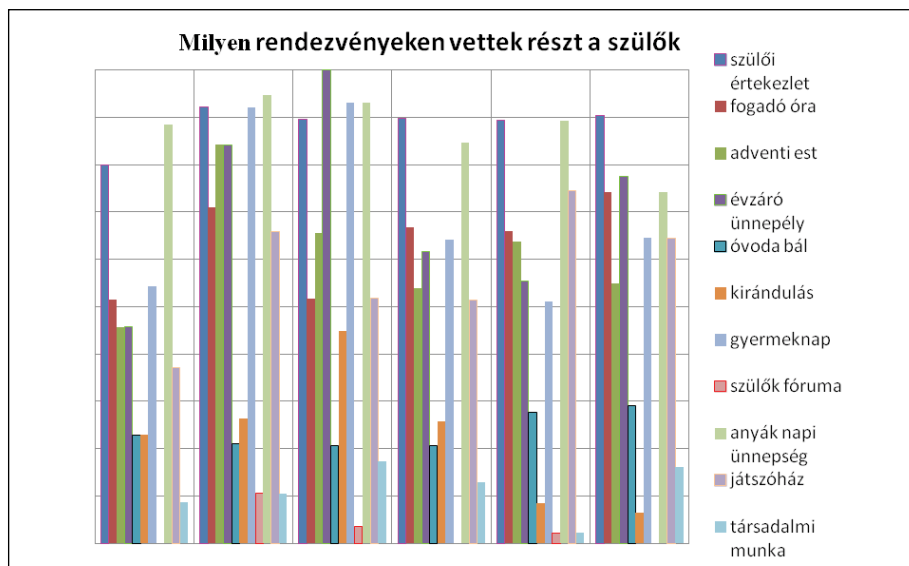
A szülőkkel való kapcsolattartás javítása egyes csoportokban újragondolást, fejlesztést igényel. Az alábbi 1. táblázat bemutatja, hogy óvodai szinten jelenleg milyen formái és lehetőségei vannak a szülők bevonásának és bevonódásának, az azt követő grafikonon (1. ábra) pedig a szülők részvételi arányáról ad képet.

A szülőkkel való kapcsolat-tartás, lehetőségei, formái	A programok szervezésének időpontja, gyakorisága	A szülők részvételi aránya
szülői értekezletek	évi 3–4 alkalom, szeptember–január, április, vagy május	75–80%
családos csoport-kirándulások	évi 1–2 alkalom ősszel és tavasszal	80–90%
jótekonysági est új próbálkozás	jelenleg egyszeri alkalom	jelenleg nincs rá adat
szülők–nevelők bálja az eddigi gyakorlat	november	40–50%
adventi est	december	99–100%
fogadóórák	februárban, illetve szülői vagy pedagógusi kezdeményezésre alkalmasszerűen	nincs rá konkrét adat
húsvéti játszótér	március, április	75–80%
nyílt napok	április	nincs rá adat
Kihívás napja	május	75–80%
anyák napja	május	95–100%
gyereknep	május	90–95%
nagyok búcsúztatója, évszóró	május-június	95–100%
Óvodai szintű rendezvények		
Csoport szintű rendezvények		

1. táblázat: A szülők bevonásának, bevonódásának gyakorlata a Kaposvári Egyetem Gyakorlóóvodájában

A grafikonon (1. ábra) jól mutatja a nagycsoportos gyermekek szüleinek részvételi arányát óvodai szinten.

Ahogy kirándulások szervezésének mikéntje, úgy a szülők bevonása is csoportonként változik, ezért a grafikon értékei nem lehetnek teljesen hitelesek. Könnyen előfordulhat, hogy a szülő azért nem vesz részt kiránduláson, mert a csoportban csak a gyerekek számára szerveznek ilyen programot.



1. ábra: Milyen rendezvényen vettek részt a szülők a Kaposvári Egyetem Gyakorló Óvodájában?

A kapcsolattartás számos formája közül részletesebben szeretnék kitérni a szülői „értekezletre”, amely minden csoportban jelen van. A szülőkkel való konstruktív és hatékony kommunikáció nagyon eltérő. Természetesen ennek függvényében a szülők jelenléte és aktivitása is változó. A szülői értekezletek megújítására való törekvésekről különböző szaklapokban is olvashatunk (Czifra 1999).

Ezek a fórumok többnyire nem teszik lehetővé a partneri eszmecserét. Információhalmazt ontunk a szülők nyakába, amit gyakran befogadni sem képesek.

A mai szülők gyermeknevelés terén segítségre szorulnak, és a mi dolgunk és felelősségünk is, hogy ehhez megtaláljuk a megfelelő felületeket.

1.2.1. Szülői értekezletek vagy fórumok újra gondolása

Célja a szülők tájékoztatása, egymás közti kommunikáció biztosítása, segítése (szülők között is). Információcsere, partneri viszony kialakítása, elmélyítése. Egy- más segítése céljaink elérésében.

Mely tényezők állhatnak a szülői „érdektelenség” mögött? Mi lehet az oka annak, hogy évről évre kevesebb szülőt tudunk megszólítani?

Arra a következtetésre jutottunk, hogy a távolmaradás oka talán a nem megfelelő szervezésben keresendő. Így ezt próbáltuk különböző aspektusokból vizsgálni.

- **Az időpont választása:** Gyakran (szeptember, január) egybeesik az iskoláival. A szülői „értekezletek” előkészítését jó időben (kb. két héttel előbb) megkezdjük, és erről a szülőket időben tájékoztatjuk. Az iskolás gyermeket is nevelő szülők az iskolai szülői értekezletet részesítik előnyben.
- **A gyermekek felügyelete:** A családok nehezen tudják megoldani gyermekük felügyeletét a „szülői értekezletek” idejére. Ezért vállaljuk a gyermekek felügyeletét.
- **A téma:** Mennyire érdekelt a szülő benne. A mérések szerint egyes csoportokban a szülők szívesen jönnek szülői értekezletekre. A jó hangulatú, problémákat felvető beszélgetések során kielégítő válaszokat és használható megoldást kapnak. Pozitívnak tartják egy nevelési terület vagy problémakör felvetése kapcsán a videófelvetelek bemutatását, esetleg fotók megtekintését. A képek segítségével lehetővé válik a komplexebb összefüggések megértése is. A beszélgetésekhez jó felvezetést biztosít, és tovább oldja a kötetlen beszélgetést eredményező hangulatot is.
- **Az időfaktor:** Vizsgálataink szerint a szülők jó részének 1–1,5 óra elteltével sürgős, halaszthatatlan dolga akad, vagy lanyhul a figyelve.

A fentiekben elgondolkodva megpróbáltunk változtatni az addigi gyakorlatunkon, mely a következő módon realizálódott.

A szülői „értekezletek” megvalósulása az egyes csoportokban

A szülői értekezleteken az idő nagy részében az aktuális információk megosztására kerül sor. Ezt még növelheti, ha néhány szülő a többiek számára érdektelen dolgokon vitatkozik. Nevelési szempontból mindig értékeltük az elmúlt időszakot, és megosztottuk a fontos és aktuális információkat (pl. színházlátogatás, szolgáztatások, nevelés nélküli munkanapok, papírgyűjtés, kirándulás stb.). Érdemi beszélgetésekre, problémafelvetésekre, segítségnyújtásra idő hiányában már nem volt lehetőség.

Mindezek alapján arra törekedtünk, hogy 1–1,5 órára korlátozzuk a szülői értekezleteket. Megfelelő információkkal szolgálunk, de érdemi segítséget is nyújtunk a szülőknek. Ezért a fórum vázlatát, a nevelési év adott szakaszának érteke-

lését (hisz a személyiségi jogok védelme miatt úgyszemint lehetett személyre szóló) és az aktuális információkat nem a szülői értekezleten beszéljük meg (csak azt, ami másként nem lehetséges, mert esetleges azonnali szülői egyeztetést igényel). Az értékelést és információkat tartalmazó vázlatot a szülők kezébe adjuk, amit otthon is elolvashatnak, később emlékeztetőül is szolgálhat. Ezt a szülők közös e-mail címére is eljuttatjuk, így az is hozzáfér, aki esetleg nem tudott jelen lenni. Az e-mail címhez tartozik egy web-album is, ahová folyamatosan töltjük fel a képeket a csoportban folyó tevékenységekről. Így a szülők betekintést nyerhetnek a mindennapjainkba is.

1.2.2. Családlátogatás

Fontosnak tartjuk a családlátogatást. Ennek több oka is van:

- A befogadó pedagógus személye meghatározó; ha nyit a család felé, és támaszkodik a szülők bizalmára, könnyebb lehet a beszoktatás.
- A kisgyermek megszokott, biztonságot nyújtó környezetben találkozik az óvó nénikkel.
- A pedagógus betekintést nyerhet a család helyzetébe, életébe, szokásaiba.
- Nyugodt körülmények között beszélhetnek a beszoktatás folyamatáról, a szülőkből felmerülő kérdésekről, aggodalmakról.

1.2.3. Csoportkirándulások

Nem minden csoportra jellemző a szülőkkel közös kirándulás. Ahol ennek hagyományai vannak, ott a szülők szívesen és nagy számban vesznek részt a programon. Ez elsősorban a kötetlen közös együttlétről szól, főzéssel, játékkal egybekötve. Van olyan közösség, ahol az őszi kirándulásra nemcsak azokat a „régis és új óvodásokat” és családjukat hívják, akik jelenleg a csoportba járnak, de az iskolássá vált gyermekeket és családjukat is szeretettel várják. Meghívót küldünk az iskolába. Nagyon jó módja ez a kapcsolatalakításnak, a közösséggé formálásnak, formálódásnak, a kapcsolatok ápolásának.

1.2.4. Jótékonyági est és szülők bálja

A jótékonyági est célja elsődlegesen az alapítvány bevételeinek gyarapítása, és – nem utolsósorban – kulturális értékkeremtés. Az első próbálkozásnak pozitív visszhangja volt, a szülők, a szereplők és a nézőközönség, valamint az óvoda dolgozói körében is. A fellépőket jellemzően úgy válogattuk, hogy kötődésük legyen az intézményünkhöz. Régi szülők, gyerekek, itt dolgozók gyermekei, ismerősei stb.

Az alapítványi jótékonyági bál szervezése szinte a kezdetektől hagyomány intézményünkben. Célja, az alapítvány anyagi forrásainak bővítésén túl, a szülők és az óvoda dolgozói közti kötetlen, bizalmon alapuló, kölcsönös kapcsolatalakítás lehetőségének biztosítása.

1.2.5. Adventi est, ünnepi ráhangolódás

Célja a közös ünnepre hangolódás, mintaadás, értékteremtés. A belső értékek felé fordulás, közös verseléssel, énekléssel. Van olyan csoport, ahol a karácsonyi ráhangolódást a családokkal közös mézeskalácssütés vagy munkaest segíti.

1.2.6. Fogadóóra

A szülői igényekből kitűnt, hogy erre volna a legnagyobb igény a szülők részéről. Jelenleg a fogadóórak gyakorlata szinte kimerül a gyermek fejlődéséről nyújtott esetenkénti tájékoztatásban. (A 2011. évi köznevelési törvény, a félévenkénti tájékoztatást írja elő) [1]. A felmérések szerint szívesen vennék, ha ennél gyakrabban kapnának csak a saját gyermekükről szóló információt, tájékoztatást, valamint segítséget a számukra nehézséget okozó nevelési helyzetek megoldásához.

1.2.7. Játzóházak

Célja, a kapcsolatalakításon túl, mintaadás a hasznos időtöltésre. A szülő-gyermek kapcsolat elmélyítésére való törekvésünk nem mindig sikeres. A szülők egy része inkább külső szemlélője ezeknek a programoknak. Itt is nagyon fontosnak tartom a kölcsönös bizalmon alapuló szemléletformálást.

1.2.8. Nyílt napok

Az eddigi gyakorlat szerint elsősorban az óvodai beiratkozást megelőző héten, elsősorban délelőttönként, az óvodaválasztás előtt állóknak szóltak.

A már óvodások szüleinek ritkán szerveztünk nyílt napot. A megfogalmazott okok, amiért a többség nem szívesen, vagy egyáltalán nem engedte be a szülőket:

- kirakat,
- a gyerek nem úgy viselkedik, mint általában,
- a többieket is megzavarja,
- akinek nem tud eljönni a szülője, rosszul érzi magát stb.

Azt már régóta tudjuk, érezzük, hogy igény lenne rá, mégis valami baj van a nyílt napokkal. Ahol mégis „beengedték” a szülőt, ott passzív részese volt a dél-

előttnek, nem egy esetben előfordult, hogy szempontokat kapott saját gyerekének megfigyeléséhez.

Olvastam egy számomra érdekesnek tűnő és kipróbálásra érdemes megoldást *Szülők a csoportban* címmel (Farkas 2006). Eszerint a szülő aktív és alakító részese az óvodai élet, a csoport történéseinek. Egy nap maximum egy-két szülő lehet jelen, a pedagógussal történt egyeztetés alapján. Közös megbeszélés a szülő jelenlétét, tevékenységét, amit a gyerekekkel is tudatnak. A csoportba érkező szülő/k az előzetes megbeszélés alapján játszik/játszanak a gyerekekkel, kezdeményez(nek), megismerteti(k) a gyerekeket a munkájával/munkájukkal, mesél(nek) nekik stb. Mindezt az óvónő mellett szinte pedagógiai asszisztensként tevékenykedve teszi(k). Elképzelésem szerint ez nem egy egész délelőttöt felölelő kezdeményezés, csak néhány órát venne igénybe. Mégis nagyon hasznos lehet mindhárom fél számára.

A **szülő** tanulhat, elleshet praktikákat a pedagógustól, beleláthat a csoport mindennapjaiba. Megfigyelheti az óvónő figyelemmegosztását, kreativitását, helyzetértékelését, probléma- és konfliktuskezelését, következetességét, szokás- és szabályalakítását stb. Ezáltal segítséget kaphat a mindennapok nevelési nehézségeinek megoldásához, másként értékelheti a pedagógusok munkáját.

A **gyerek** számára érdekes és motiváló, sok új információt hordozó tevékenységet biztosíthatnak a szülők. Pl. egy képzőművész szülő új technikákkal ismerteti meg őket, a színész élményszerű vers- vagy mesemondásával válhat érdekessé számukra. A zenész a különböző hangszerek megismertetésével, kipróbálásával motiválja a gyerekeket, míg a mentős, orvosos játék színesítésével próbálkozhat. Sok kihasználatlan lehetőséget látok ebben.

A **pedagógus** jobban megismerheti a szülőket gyerekek között, gyerekekkel való kapcsolatukban, továbbá betekintést nyerhet nevelési elképzeléseikbe, gyakorlatukba.

1.2.9. Kihívás napja

Célunk a szülők bevonása, érték közvetítés, mintaadás. Reggel úgy fogadjuk be óvodásainkat, hogy a kapun átlépve, a szülővel közösen részt vesznek valami játékos, vicces, sportos tevékenységben. A szülők többsége együttműködő partnerként még élvezi is a mintának szánt kezdeményezést. Így kevesen vannak olyanok, akiket nem tudunk meggyőzni és bevonni a reggeli testmozgásba.

1.2.10. Anyák napja

Csoportonként változó. Egyes csoportokban az anyák napi műsor és köszöntés áll a középpontban, máshol a kétszemélyes, meghitt kapcsolatban átnyújtott ajándék.

Egy biztos: így vagy úgy, de ez az, amikor biztosan számíthatunk az anyák jelenlétére. Melyik a jobb? Nem tudom. Véleményem szerint egyiknek és másinak is megvannak a maga értékei.

1.2.11. Gyerekhét vagy gyereknap

Régóta küzdöttünk ennek újragondolásával, a szülők hatékonyabb bevonásával, nem túl sok sikerrel. Évekig működött a svédasztalos uzsonnáztatás, ami az utóbbi években nagyobb érdeklődésre tartott számot a szülők részéről, mint maga a program.

Az elmúlt nevelési évben újítottunk. A gyermekeken keresztül igyekeztünk a szülőket is érdekeltté tenni a rendezvényen való aktív részvételben. Minden csoportunk egy-egy feladatot vállalt magára. A gyerekeknek, szüleikkel közösen, ezeket a feladatokat kellett teljesíteniük. Ha ez sikerült, pecsétet kaptak a kezükre; az, akinek hat pecsétet sikerült szereznie, jelentkezhetett zsákbamacskáért. A programot az óvó nénik mesejátéka (*A kiskakas gyémánt félkrajcárja*), a Fekete Holló középkori hagyományokat ápoló egyesület programja, a népi táncosok fellépése, májusfa kitáncolása és az apukáknak hirdetett homokvárépítő verseny színesítette. A homokvárépítő verseny résztvevői nyerhettek tortát, süteményt. A visszajelzések alapján nemcsak a kollégák voltak elégedettek, de a szülők és gyermekek is egyaránt jól érzeték magukat.

Ez csak a hét lezárása volt, mert minden napra jutott valami érdekes, rendezvény program. Sportnap ügyességi játékokkal, feladatokkal. Rendőrségi kutyás bemutató. A kedvencek napján mindenki elhozhatta kis háziállatát, játékát stb. A negyedik napon a katonazenekar látogatott el hozzánk. A hetet a szülőkkel közös programokkal zártuk.

2. A szülők megszólításának, bevonásának további lehetőségei

A szülők többnyire elégedettek, igénylik segítő támogatásunkat. Ezért újítanunk kell, szükséges. Hogyan tudnánk a felmerült igényt kielégíteni? Erre próbálok néhány gyakorlati megoldást találni, melyeket – reményeim szerint – az elkövetkező időszakban sikerül is megvalósítanunk.

2.1. Szülői fórum

Terveim között szerepelt egy olyan szülői fórum szervezése, ahol négy hónapon keresztül, havi egyszeri alkalommal, rövidebb, maximum 10 perces „gondolatébresztő” után beszélgethetnénk egy adott témáról, szakemberek segítségével. En-

nek gyakorlati megvalósítása folyamatban van. Jelenleg két alkalommal szerveztük meg. Témája a kisgyermekkorú beszédfejlődés. Az élő verbális kommunikáció háttérbe szorulásával a gyerekek kevés mintát kapnak a felnőttektől a valódi kommunikációra. A nagycsoportosaink kétharmada logopédiai fejlesztésre szorul.

A fórum tematikusan egymásra épülő elemekből áll. Meghívott vendégeink elméleti és gyakorlati szakemberek egyaránt. Pszichológus, logopédus, védőnő, csecsemőgondozós szakember, nyelv- és beszédfejlesztő, tanító stb. Az óvodánkba járó szülőkön kívül a környéken élő potenciális óvodahasználókat is szeretettük volna megszólítani, ezért orvosi rendelőkben és bölcsődékben, honlapunkon, a Facebookon és további erre alkalmas felületen is meghirdettük. A program ideje alatt biztosítottuk a gyermekek felügyeletét, ezzel is vonzóbbá téve a programot a szülők számára.

Sajnos a részvételi arány az első két alkalom után igen alacsonynak mondható. Ugyanakkor a résztvevők véleménye szerint nagyon hasznos, jól szervezett, érdekes program, mely sok segítséget nyújt a szülőknek.

A szülők igényeinek függvényében ennek a későbbiekben, más témában lehetne folytatása.

2.2. *Önkéntes vagy társadalmi munka*

Kevés az olyan pályázat, amelyben részt vehetünk, így szükséges megtalálnunk azokat a forrásokat, amelyek segítségével előrébb juthatunk. Évekkel ezelőtt az önkéntes munkának komoly hagyományai voltak az intézményben. A forráshiány miatt ez az elmúlt években elsikkadt. Úgy érzem, a jelenlegi szülői választmány tagjaiban aktív, együttműködő partnerekre leltem, az ő segítségükkel szeretném újraéleszteni e régi hagyományunkat.

2.3. *Honlap és Facebook*

Mai világunkban szinte megkerülhetetlen az infokommunikációs eszközök és a világháló használata. Ezért sem hagyhatjuk figyelmen kívül, mint a szülőkkel való kapcsolattartás egyik eszközét. Az információk gyors megosztására nyújt lehetőséget, és nem csak az óvodát jelenleg használó szülők élhetnek a tájékozódás lehetőségével. Az óvodai honlap, megfelelő gondozás mellett, nagyobb betekintést enged az intézmény mindennapjaiba. Különösen igaz lesz ez a csoportok fotógalériáira. Ezen túl a potenciális óvodahasználók is több információt szerezhetnek óvodánkról.

A Facebook előnye, hogy kétoldalú kapcsolat kialakítására nyújt lehetőséget. Kezelése gyors és egyszerű. A szülők nagy része rendelkezik elérhetőséggel, így a

mai világban a telefon mellett a hírek, információk átadásának leggyorsabb eszköze. Ezek a felületek nagyobb körben teszik lehetővé a szülők tájékoztatását.

Kutatásokból tudjuk, hogy a szülők bevonódására a szociokulturális helyzet és a gyermek életkora van jelentős hatással. Mivel óvodáskorú gyermekekről beszélünk, nyilván lelkesek és aktívak a szülők az együttműködésben, de amint láttuk, nem egyformán. Ezért – véleményem szerint – további befolyásoló tényező lehet a szülők érzelmi viszonyulása az intézményhez és a pedagógusokhoz. Vagyis, a szülőt befolyásolhatja, hogy mennyire szeretik, fogadják el az ő gyermekét, és a gyerek mennyire szeret óvodába járni. E két tényező között vitathatatlanul szoros összefüggés van, s ez meghatározza a szülő nyitottságát, bizalmát, viszonyát. A szülők is hatással vannak egymásra, ezért egymás közti kommunikációjuk minősége és tartalma nagymértékben befolyásolhatja egyes szülők involválódását.

Összegzés

Hat csoportos óvodánk családi házas kis utcák és lakótelep közé, négysávos főút mellé ékelődött intézmény. A környéken magas a középkorú és idős lakosság aránya, teljes létszámunk 10%-át sem éri el a körzetből felvett gyermekek száma. Ez esetben az intézményválasztás a szülők részéről nagyon tudatos, és áldozatvállalással együtt járó döntés, melynek során előtérbe kerül az intézmény városszerte ismert jó hírve.

Az óvodahasználók jó szociokulturális háttérrel rendelkeznek (összesen három hátrányos helyzetű gyermekünk van), a családok nagy többsége átlagos anyagi helyzetűnek vallja magát.

Óvodánkban csoportonként változnak a szülőkkel való kommunikáció felületei és folyamatai. A kapcsolattartás formáiban, gyakoriságában, hatékonyságában és pedagógusok elhivatottságának, személyiségének, a választott módszerek, és a szülői igények kielégítésére való törekvés függvényében is vannak eltérések. Többségében azonban nagy figyelmet fordítunk az aktív partnerkapcsolat kialakítására.

Célunk a hatékonyabb kommunikáció és szorosabb együttműködés révén a családi nevelés segítése. A tanulmányban ennek gyakorlatát, valamint a közeljövőben megvalósítandó elképzeléseinket, terveinket mutattam be. Mi minden fórumot és lehetőséget igyekszünk kihasználni a szülőkkel való kapcsolattartásra, az együttműködésre, a családi nevelés segítésére. De ez csak nyílt, őszinte, bizalmi alapon működhet megfelelően.

Jegyzetek

- » [1] 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. [online] Net.jogtár [2015.04.25.] http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV

Bibliográfia

- » Czifra Anita (1999): Játékos szülői értekezlet. In: *Óvodai Nevelés*, 1999. 52. 1. 22. p
- » Farkas Annamária (2006): Szülők a csoportban. In: *Óvodai Élet*, 2006. 14. évf. 2. sz. 25–26. p.

Kapcsolattartás a szülőkkel – internetes levelezőlisták

Az oktatási intézmények és a szülők közti kommunikáció lényeges eleme a gyermek hatékony megsegítésének, ám ennek kivitelezése sokszor akadályokba ütközik. Az informatika térhódítása lehetőséget teremt arra, hogy személyes találkozást pótolva – de nem helyettesítve – egyszerűen és gyorsan juttassa el a híreket a megfelelő helyre. Megoldást jelenthet a levelezőlisták alkalmazása, melyek bármely oktatási intézmény keretein belül hasznosan működtethetőek, s melyet a szülők, gondviselők pozitív kezdeményezésként tartanak számon. Alkalmazható a bölcsődei neveléstől a középiskoláig, érintve a speciális fejlesztő foglalkozásokat is. A kérdőíves vizsgálattal alátámasztott felmérés alapján a szülők legszívesebben az intézmény rendezvényeiről, az aktuális teendőkről, a kirándulások megszervezéséről, a házi feladatok/gyakorlatok közzétételéről olvasásnak.

1. Az internet térhódítása

Az IKT-eszközök egyre nagyobb szerepet kapnak az oktatás területén, az internet térhódítása pedig az online kommunikáció és kapcsolattartás elterjedését okozta. Miért ne használhatnánk a világhálót a szülői tájékoztatás kiegészítő eszközeként? A Központi Statisztikai Hivatal vizsgálata szerint 2013-ra a magyarországi internethasználók aránya a 2000-es évek elejéhez képest 3,5-szeresére növekedett, ami főleg a középfokú, felsőfokú végzettséggel rendelkező internetezők magas száma miatt alakult ki (KSH, 2013). A felnőtt lakosság legalább hetente egyszer használja a világhálót (KSH, 2012). Bár a férfiak magasabb arányban használják az internetet, a nők csak néhány százalékkal maradnak le mögöttük. Az Eurostat adatai alapján kijelenthető, hogy a képzett fiatalok körében mintegy 100%-os az internet használata, az alacsonyabb végzettséggel rendelkező középkorúaknál ez az arány 40% körüli. Az 55 év feletti korosztály felhasználói arányának összetétele főleg a végzettség függvénye. Míg az alacsony iskolázottságúak 9%-kal jelennek

* Tóth-Szerecz Ágnes • Bárczi Gusztáv Módszertani Központ • szereczagnes@gmail.com

meg a világhálón, ez a felsőfokú végzettséggel rendelkezők körében eléri a 85%-ot (Eurostat, 2013). A jelenleg kisgyereket nevelő szülők domináns többsége, kevés kivétellel az 55 év alatti korosztályba tartozik, ami azt jelenti, hogy a gyakran, heti rendszerességgel internetezőkhöz tartoznak.

2. A szülő és a pedagógus közötti kommunikáció

Az utóbbi években a szülők és a pedagógusok körében egyre nagyobb arányban jelent meg az online felületeken zajló kommunikáció. A szülői értekezletek és fogadóórák ugyan lehetőséget teremtenek a gondviselő számára gyermekéről való tájékozódásra, ám ezzel a lehetőséggel különböző okok miatt nem mindenki él. A szülői értekezletek zöme az információátadásra éleződik ki, s a rendelkezésre álló idő korlátai következtében személyes interakciókra ritkán van lehetőség. Az éves szinten néhány alkalommal összehívott értekezleten olyan információk is elhangzanak, amelyek még nem aktuálisak, és sokszor feledésbe merülnek. A csökkent mennyiségű személyes kommunikáció következtében problémaként jelenhet meg az elmaradó otthoni gyakorlás, a teljesítetlen kötelező tevékenységek, valamint a rendezvényekről, programokról való hiányzások. A problémakör egyik alternatív megoldására a levelezőlisták használata adhat választ. Az egyéni e-mail-en keresztül, vagy közösségi oldalakon át végzett információszolgáltatással szemben előnyként tartható számon a szabad fel- és leiratkozás lehetősége, az információk átadása egyetlen levélen keresztül minden tag számára, valamint bármely csatolmány egyszerű eljuttatása minden résztvevő számára.

3. A kutatás eredményei

3.1. A kutatás bemutatása

Jelen kutatás a kaposvári közoktatási intézményeket látogató gyermekek szüleinek bevonásával készült. A vizsgált populáció a bölcsődés, óvodás és kisiskolás gyermekeket nevelő gondviselők megkérdezésével jött létre online formában, kérdőíves segítségével. Az adatlapok snowball módszerrel kerültek a kitöltőkhöz. A kérdőív 20, könnyen áttekinthető, feleletválasztós, válaszmátrixos, illetve néhány nyitott szöveges kérdést tartalmazott. Az űrlapot 394 fő töltötte ki érvényes formában. A vizsgálat a szülők és pedagógusok közti kommunikáció mennyiségi és minőségi aspektusainak áttekintését célozta meg. Az űrlap segítségével a kitöltők demográfiai adatait, gyermekük oktatásával kapcsolatos tájékozódási, információszerzési szokásait, valamint igényeit ismerhetjük meg.

3.2. Demográfiai adatok

A kitöltők 100%-a, vagyis 394 fő nő. Az eredmény nem okoz meglepetést, mivel a magyar családokban – kevés kivételtől eltekintve - jellegzetesen az édesanya tartja a kapcsolatot a gyermeke által látogatott közoktatási intézménnyel, s annak pedagógusaival is. A szülői értekezletek résztvevői közt is szignifikánsan magasabb a nők aránya a férfikkal szemben (Lannert–Szekszárdi 2014). Az életkor tekintetében a válaszadók 65%-os többsége a 25–30 éves korosztályba tartozik, ami arra enged következtetni, hogy a kitöltők magas arányban első gyermekes szülők. 27%-uk 30 és 40 év közötti, csupán 8%-uk pedig 40 év feletti. A kitöltők 93%-a megyeszékhelyen lakik, vagyis a többség Kaposvár területén él, s gyermekük helyben látogatja az oktatási intézményt. A válaszadók 86%-a minimum középfokú végzettséggel rendelkezik (44%-uk érettségi bizonyítvánnyal, 27%-uk főiskolai/egyetemi diplomával, 15%-uk felsőfokú szakképzettséggel). Mindössze 10%-uk rendelkezik szakmunkás bizonyítvánnyal, 4%-uk pedig befejezett 8 általános iskolai végzettséget szerzett. Aktív munkavállalónak 64%-uk vallotta magát, 10%-uk munkanélküliként nyilvántartott, 26%-uk pedig GYED/GYES-en tartózkodik (1. táblázat).

nem				
nő		férfi		
100%		0%		
életkor				
25–30 éves		30–40 éves		40–50 éves
65%		27%		8%
végzettség				
befejezett 8 általános	szakmunkás bizonyítvány	érettségi	felsőfokú szakképzés	főiskola/ egyetem
4%	10%	44%	15%	27%
munkavállalás				
aktív dolgozó		munkanélküli		GYED/GYES
64%		10%		26%

1. táblázat: Demográfiai adatok

Az 1. táblázat alapján konklúzióként levonható, hogy a kitöltők dominánsan a középosztálybeli, aktív munkaviszonnyal rendelkező kisgyermekes anyukák, akik tulajdonképpen lefedik az átlag magyar internethasználók táborát.

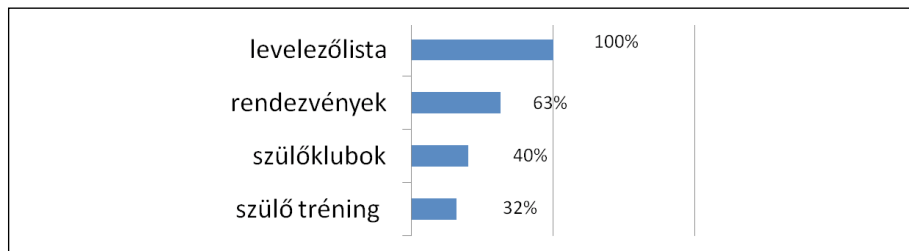
3.3.A szülő és pedagógus közti kommunikáció vizsgálata

Lannert Judit és Szekszárdi Júlia hasonló témájú, 2014-es felmérésének eredményei alapján szintén a legmotiváltabb középosztálybeli városi anyák töltötték ki a kérdőívet. Eredményeik alapján a szülők 40%-a csak a szülői értekezlet alkalmával találkozik személyesen a pedagógussal.

A korai életkorban, az óvodai nevelés időszakáig a szülő és a pedagógus kontaktusa gyakoribb, a későbbiek folyamán fokozatosan csökken. A szülők elégedettségi mérésekor igény merült fel a gyakoribb kommunikációra, amelyet főleg a közös programok, szülőtréning és teremdíszítés lehetőségeiben látnak (Lannert-Szekszárdi 2015).

A kutatás során a szülők 24%-ának bölcsődés, 20%-ának kisiskolás, 56%-ának óvodás gyermeke által látogatott közoktatási intézménnyel való kapcsolata szolgáltatja az információkat. A szülői aktivitást vizsgálva kiderült, hogy 73%-uk rendszeresen látogatja a szülői értekezletet, a fennmaradó 27% pedig, ha teheti, szintén megjelenik. Domináns többségük tehát részt vesz az intézmény által szervezett találkozókön.

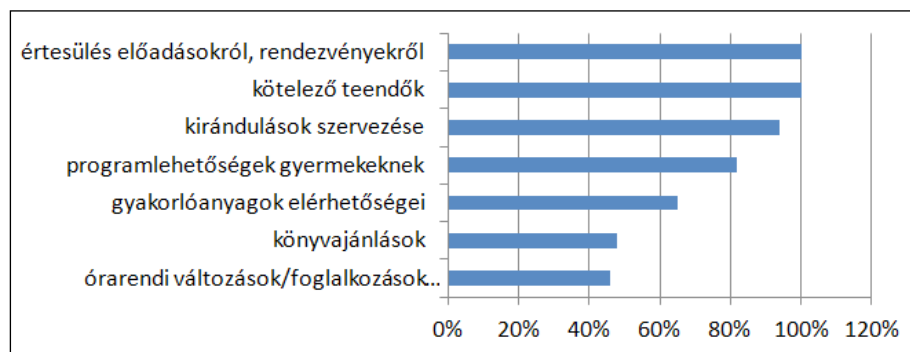
Az információáramlást, az elégedettséget tekintve 55%-uk szerint a szülői értekezletek teljesen hasznosak, 45%-uk szerint többnyire hasznos ezek látogatása. 55%-uk úgy véli, mindent hall a szülői értekezleten, ami érdekl, s ugyanennyi kitöltő számára elegendő számú a szülői értekezlet kerül megszervezésre egy évben. Az összes kitöltő 82%-a ennek ellenére szívesen tudna többet az intézménnyel kapcsolatos információkról és a gyermekről is. Az eredmény arra enged következtetni, hogy a tájékozódási igény magas, ám nem minden esetben a szülői értekezletet tartják a legalkalmasabb eszköznek (1. ábra).



1. ábra. A szülők által kedvelt kommunikációs lehetőségek

A felkínált opciók közül szignifikáns különbséggel a levelezőlisták használatát preferálták leginkább. Az 1. ábra eredményeinek tükrében a válaszadók 100%-a szívesen kapna a gyerekével és intézményével kapcsolatos információkat ennek az internetes eszköznek a segítségével. 63%-uk különböző rendezvények keretei között venné fel a kapcsolatot a pedagógusokkal, 40%-uk lenne tagja szülőkluboknak, s 32%-uk venne részt szülői tréningeken. A megkérdezettek domináns többsége tehát az internetes kapcsolattartást, annak eszközei közül is a levelezőlistát részesítik előnyben a többi lehetőséggel szemben. Az eszközzel kapcsolatban a válaszadók 30%-a tájékozottnak tekinthető, mert használt már valamilyen levelezőlistát. A kitöltők 100%-a szívesen fogadná a gyereke által látogatott intézmény kezdeményezését a levelezőlisták létrehozását illetően, s erre a célra szintén 100%-uk publikussá tenné e-mail címét.

A levelezőlisták felhasználásáról érdeklődő kérdésblokkban a szülők rangsort alkottak arról, hogy mely opciókat részesítenék előnyben a levelezőlisták tagjaként (2. ábra).



2. ábra. A levelezőlista felhasználási lehetőségeinek rangsora

Ahogy azt a 2. ábra is jelzi, a válaszadók a személyüket érintő kötelező teendőkről, valamint az intézmény keretein belül szervezett előadásokról, rendezvényekről 100%-ban szeretnének értesülni. Ezt szorosan követi a kirándulások megszervezésének online lebonyolítása 94%-os arányban, 82%-kal pedig a gyermekeknek szóló programlehetőségek keltenék fel a szülők érdeklődését. A kitöltők 65%-a szerint az alkalmazás praktikus felület lehetne a különböző, gyermekeknek szóló gyakorlóanyagok megosztására. 48% szívesen venné az e-mail címére érkező könyvajánlásokat, 46%-uk pedig ilyen formában értesülne az órarendi változásokról, foglalkozások időpontjának módosulásáról.

Összegzés

Az eredmények tükrében konklúzióként megállítható, hogy a kérdőívet kitöltő szülőket főleg azok az intézményi információk érdeklik, amelyekben személyes szerepük van, szervezést, tervezést, szabadidőt igényelnek tőlük. Az iskolai rendezvényekről, a kötelező teendőkről, valamint a kirándulások megszervezéséről hasonlóan vélekednek a válaszadók, s szignifikáns többségük kiemelt százalékban ezeket a tényezőket emeli ki, és tájékozódna róluk a levelezőlisták segítségével. A szülők domináns része többet szeretne tudni a gyermekével és intézménnyel kapcsolatban. Mivel a szülői értekezletek számával többségükben elégedettek, az a következtetés vonható le, hogy a legtöbb kitöltő nem részesíti előnyben a személyes kontaktust, hanem szívesebben venne részt az interakcióban valamely online eszköz segítségével. Bár a személyes kapcsolatokat nem válthatja ki teljesen az interneten történő kommunikáció, hatékonyan kiegészíti azt. A megkérdezettek 64%-a naponta többször olvassa el e-mailjeit, a fennmaradó csoport pedig legtrikábban hetente nyitja meg internetes postafiókját. Ezzel tulajdonképpen biztosítható az aktuális információk gyors és hatékony átadása. Az előnyök között szintén helyet kaphat az online formában elküldhető dokumentumok, segédanyagok cseréjének lehetősége, ami megoldja a költséges sokszorosítás problémáját.

A kutatás tükrében tehát kijelenthető, hogy a kisgyermekes szülők körében nagy népszerűségnek örvendenek az internetes kommunikációs formák, és a levelezőlistás kapcsolattartásra általános igény jelentkezik körükben.

Bibliográfia

- » Heidi Seybert – Petonela Reinecke (2014) : Internet use statistics – individuals [online] Eurostat. [2015. 07. 08.] URL http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Internet_use_statistics_-_individuals
- » Központi Statisztikai Hivatal (2013): Eurostat statikus táblák [online] [2015. 07. 08.] URL https://www.ksh.hu/docs/hun/eurostat_tablak/tabl/tin00091.html
- » Központi statisztikai hivatal (2012): IKT eszközök és használatuk [online] [2015. 07. 08.] URL <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/ikt/ikt11.pdf>
- » Lannert Judit – Szekszárdi Júlia (2015): Miért nem érti egymást a szülő és a pedagógus? In: *Iskolakultúra*, 2015. 25. évf. 1. sz. 15–34. p.

A bontakozó literáció (indirekt) támogatása a szülők bevonásával

Az iskoláskor előtti korosztály literációs fejlődésének támogatása a bölcsődei és az óvodai nevelés egyik kiemelt feladata. A kutatási eredményekből évtizedek óta ismert, hogy azok a gyermekek, akiknek rendszeresen mesélnek a szülei, fejlődésben jóval megelőzik azokat a társaikat, akik a mesével, képeskönyvvel a bölcsődében vagy az óvodában találkoznak először. Napjainkra nyilvánvalóvá vált, hogy a hátrányos helyzet felszámolásának egyik legfontosabb eszköze az iskoláskor előtti korosztály literációs fejlődésének támogatása, mely nem csupán a bölcsődei és az óvodai nevelés módszertani kérdéseinek árnyaltabb átgondolását igényli, hanem a szülői kompetenciák megerősítésére alkalmas programok kidolgozását is.

A SIGNALS-PROJEKT mint keret

Kutatásunk az EU Lifelong Learning Programme COMENIUS alprogramjainak sorába tartozó „SIGNALS” *Az aktivitás irányultságú interakciók és fejlődés megerősítés kisgyermekkorban*” című pályázat keretében valósul meg, mely a Kölni Egyetem koordinálásával zajlik a 2014. január 1. és 2015. szeptember 30. közötti időszakban, hét ország (Németország, Dánia, Görögország, Románia, Svédország, Izland és Magyarország) részvételével. Magyarországról konzorciumi partnerként a pályázatban a Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság vesz részt.

Az EU-s projekt fő célkitűzései:

- 1) A kisgyermeknevelők, az óvodapedagógusok és a szülők támogatása az előremutató, fejlesztő felnőtt-gyermek kapcsolat kialakításában;
- 2) A kisgyermeket (1–8 éves korosztály) nevelő szakemberek és a szülők kommunikatív kompetenciájának erősítése;
- 3) „Kiváló kooperatív jellegű pedagógiai gyakorlatok” kialakítása az érintettek bevonásával.

* Dr. Nyitra Ágnes • Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar • szombathelyine.agnes@ke.hu
Dr. Podráczy Judit • Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar • podraczkj.judit@ke.hu

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának feladata olyan módszertani programok kidolgozása kisgyermeknevelők és óvodapedagógusok számára, amelyek

- a) elősegítik a gyermekek literációs fejlődésének támogatásához szükséges szakmai kompetenciáik erősödését;
- b) felkészítik őket a szülők literációs fejlődést támogató kompetenciáinak erősítésére.

A pilot kutatás elméleti háttere

A bontakozó literáció

A bontakozó literáció, az írásbeli kultúrába való belenövekedés (Clay 1966, idézi: Szinger 2007; Réger 1990) lényege, hogy a gyermek jóval korábban kapcsolatba kerül az írásbeliséggel, mint ahogyan a formális írás- és olvasásoktatás elkezdődik. Az írásbeliségbe való belenövés a születéskor, vagy még inkább előtte kilenc hónappal kezdődik, a család szociokulturális jellemzői által erősen meghatározott, és jelentős befolyással bír a gyermek fejlődésének további alakulására. Az írásbeliség a gyermek életének három nagy területéhez kapcsolható: 1) a képeskönyv-nézegetéshez, a mesehallgatáshoz; 2) a játékhoz; és 3) a mindennapi élethelyzetekben szerzett tapasztalatokhoz. A három nagy terület között természetesen vannak összefüggések: ha a szülők életében fontosabb szerepet tölt be az írásbeliség, a gyermek inkább nézeget képeskönyvet, hallgat mesét, és játékában is gyakrabban jelenik meg az írásbeliséghez kapcsolható tevékenység. Az a szülő, aki sokat mesél gyermekének, vélhetően többet is játszik vele, és a hétköznapi élethelyzetekben is több a közös élmény.

A mesélés, mint a literációs fejlődés egyik fő befolyásolója

A mesélésnek, képeskönyv-nézegetésnek a gyermek életében való jelenléte különösképpen függ a család szociokulturális jellemzőitől, az írásbeliséghez való viszonyulásától. Közismert, hogy a gyermekek családi literációs környezete erősen különböző: míg egyes gyermekeknek folyamatos élménye a mesehallgatás, a szülőkkel közös képeskönyv-nézegetés, saját könyvtáruk van, mások a bölcsődében vagy az óvodában hallanak először mesét, találkoznak képeskönyvvel, ceruzával.

Kisgyermekkorban kulcsszerepe van a szülővel történő képeskönyv-nézegetésnek, olvasásnak: ennek a komplex szituációnak nyelvi, gondolkodásbeli és érzelmi faktorai befolyásolják a fejlődést (Cairney 2003). A kutatók a literációs tevékenységek fontos funkcióinak tartják 1) a kapcsolatépítést/fenntartást; 2) az információszerzést/mutatást; 3) az élményszerzést és az önkifejezést; valamint 4)

a felnőtt részéről a képességfejlesztés érdekében folytatott tevékenységet (Cairney 2003). A kapcsolatépítés szándékát érezheti a felnőtt akkor, amikor a gyermek egy mesekönyvet visz oda hozzá, és kéri, hogy meséljen belőle, vagy a gyermeknek a kapcsolat fenntartására irányuló vágya motiválhatja a sokadik esti mese kérését. A mesélés a felnőttnek is élmény, egyben önkifejezési lehetőség is, hiszen a meseválasztás a mesélőről is szól (Rodari 2001). Az információszerzés/-mutatás és a felnőtt célzott képességfejlesztő tevékenysége között érdemes különbséget tenni. Az információszerzés/-mutatás például a tematikus (ismeretterjesztő) könyvek közös nézegetésének a gyermek és a felnőtt számára élményt nyújtó velejárója. Ezekben a helyzetekben az információadás gyakran a gyermek érdeklődésére, kérdésére ad választ. A célzott képességfejlesztés a felnőttnek a gyermek fejlesztésével kapcsolatos elképzeléseiből indul ki, egy erre építkező program szerint halad, a folyamatban az érdeklődés és az élmény másodlagossá válik. A gyermek fejlődését leginkább az élmények középpontba helyezése és a képességek fejlesztésének ehhez képest másodlagosként tekintése támogatja.

Rodriguez és mtsai. (2009) kutatásaik során a 36 hónaposnál fiatalabb gyermekek esetében azt tapasztalták, hogy a literációs fejlődés és a nyelvi-kognitív fejlődés közötti összefüggéseket leginkább az anya életkora, iskolázottsága és foglalkoztatási státusa, az apa jelenléte (a gyermekkel közös háztartásban élése), a gyermek neme és a testvérsorban elfoglalt helye befolyásolja. Tapasztalataik szerint a fiatal, kevésbé iskolázott anyák gyermekeinek fejlődési mutatói rosszabbak a literációs fejlődés tekintetében is. Ugyanígy negatív hatása, ha az apa nem él a családdal. Beszámolnak az elsőszülöttség előnyéről és a lányok jobb helyzetéről: az elsőszülöttnek és a lánynak többször mesélnek a szülők. Véleményük szerint a literációs tevékenységek gyakorisága, az anyai viselkedés jellemzői (mind a kognitív ösztönzés, mind a szenzitivitás vonatkozásában) és a gyermekek életkorának megfelelő könyvek és játékok megléte befolyásolja leginkább a fejlődést.

Bölcsődések és szülei körében végzett kutatások eredményei szerint (Nyitrai 1995; 2007) a bölcsődés korú gyermekeknek a magasabb végzettségű apák gyakrabban mesélnek, az anyák esetében a végzettségnek nincs ilyen hatása (ők a mesélést inkább a gyermekről való gondoskodás részének tekintik). Abban viszont, hogy az anyák mennyire tudják megszerettetni gyermekükkel a mesét, már látzanak iskolai végzettségtől is függő különbségek: a magasabb végzettségű anyák ebben sikereesebbek.

Egy másik, óvodások körében végzett kutatás (Nyitrai 2007) eredményei szerint a magasabb végzettségű szülők gyakrabban mesélnek, és gyermekeik jobban szeretik a mesét. A meséhez való viszony alakulásában ennél a korosztálynál is

jelentős az anya befolyása. Az anyák sokkal jobban szeretnek mesélni, mint az apák, ugyanakkor egy-egy családon belül a két szülő mesélés iránti attitűdje a különbségek ellenére is hasonló.

A képeskönyv-nézegetés, olvasás helyzetei elképzelhetetlenek a szülők támogató jelenléte nélkül, a szituációk középpontjában a szülő és a gyermek közötti érzelmi kapcsolat áll. A korai kötődés és a mesélés összefüggéseire hívja fel a figyelmet Bus (2002) is. Megfigyelései szerint bizonytalan kötődés esetén az anyák kevésbé tudták a gyermek életkorának megfelelően alakítani az interakciót, beszélgetés helyett inkább felolvasták a könyvben szereplő szöveget (18 hónapos gyermekek esetében). Az anya túlösztönző vagy túlkontrolláló magatartása a gyermekben ambivalenciát idéz elő a könyvekkel szemben. Bus idősebb (30–38 hónapos gyermekek) körében végzett vizsgálatai során azt tapasztalta, hogy ugyanazon könyv ismételt olvasása során a gyermek erősen ragaszkodik a „hivatalos verzióhoz”. Feltételezi, hogy a gyermek képeskönyv-nézegetési helyzetekben való aktív részvétele és tanulása erősen függ attól, hogy a szülő mennyire képes közelíteni a könyvben megjelenő világot a gyermek világához (Bus 2002).

Évtizedek óta ismert, hogy azok a gyermekek, akiknek rendszeresen mesélnek a szülei, jóval – egyes kutatások szerint kb. 1,5 évvel – megelőzik fejlettségben azokat a társaikat, akiknek a meseélmény gyakran, folyamatosan hiányzik az életéből (Nagy 1980; Réger 1990; Czachesz 2001). Ebből következik, hogy az iskoláskor előtti korosztály literációs fejlődésének támogatása a bölcsődei és az óvodai nevelés egyik kiemelt feladata, a hátrányos helyzet felszámolásának egyik legfontosabb eszköze, mely nem csupán a bölcsődei és az óvodai nevelés módszertani kérdéseinek árnyaltabb átgondolását igényli, hanem a szülői kompetenciák megerősítésére alkalmas programok kidolgozását is magában foglalja. Ez utóbbit foglalmaztuk meg módszertani fejlesztőmunkánk céljaként és vezérelveként.

A gyermek kompetenciái csak úgy fejlődhetnek a mesélés hatására, ha kompetens felnőtt mesél neki. A mesélési kompetencia feltételezésünk szerint magában foglalja a gyermekirodalom, a képeskönyvek és a mesék szeretetét, számos irodalmi alkotás ismeretét, a mesélés hatására vonatkozó tudást és a mesélés helyzeteinek élménnyé varázsolására való képességet. Mindez értelmezhető a szülők és a pedagógusok vonatkozásában egyaránt.

A szülői kompetencia támogatásáról

Az utóbbi évtizedekben jelentős szemléleti változások történtek a szülőkkel való együttműködés tartalmi és módszertani vonatkozásaiban, amelynek következtében a szülői bevonódás fejlesztése nemzetközi szinten is fontos célkitűzéssé vált

(Epstei 2001; Desforges–Abouchaar 2003), és a fejlett országok oktatáspolitikájában egyre hangsúlyosabban jelent meg. Az EU ajánlásaiban is szép számmal találunk olyan kezdeményezéseket, amelyek a szülőkkel való intézményes kapcsolat erősítését, a szülői bevonódás elősegítését, a szülői kompetencia fejlesztését ösztönzik. Hazai kutatási eredményeink azt mutatják, hogy történtek ugyan lépések a partnerség kialakításának irányába, átütő eredményekről azonban nem beszélhetünk: a pedagógusok gyakran keveslik a szülők érdeklődését, a szülők pedig a pedagógusoktól kapott megerősítéseket, segítséget nem tartják elegendőnek (Hegedűs–Podráczy 2012; F. Lassú–Perlusz–Marton 2012; Podráczy 2013). Tapasztalataink szerint a szülők bevonódása és bevonhatósága nem független a gyerekek életkorától, illetve az intézmény és a pedagógus jellemzőitől. Kisebb gyermekek esetében nagyobb a pedagógus és a szülő egymásrataltsága, és ez az alaphelyzet kedvező a partnerség alakítása szempontjából.

A pilot vizsgálat mintája, módszere és kérdései

Pilot vizsgálatunkba 30 nagyvárosi óvodapedagógust és 30 bölcsődei kisgyermeknevelőt vontunk be. Az óvodapedagógus mintát két óvoda, a bölcsődei mintát öt bölcsőde teljes nevelőtestülete alkotta. A két óvodában összesen 306, az öt bölcsődében 294 gyermeket nevelnek a 2014/2015-ös nevelési évben.

Kvalitatív megközelítést igénylő kérdésfeltevéseinkhez a fókuszcsoporthoz interjú módszerét választottuk; a beszélgetésekre összesen négy alkalommal, azonos kérdéscsoportok mentén került sor. A beszélgetések hanganyagát rögzítettük, tartalmukat szó szerint lejegyeztük. Az interjúszövegeket a tartalmi csomópontok alapján dolgoztuk fel, és kategóriákat alkotva elemeztük. A fókuszcsoporthoz interjú segítségével az alábbi kérdésekben kívántunk tájékozódni:

- a) Otthoni mesélési szokások a csoport(ok)ba járó gyermekek esetében. (Mit mesélnek a szülők? Van-e olyan gyermek, akinek nem mesélnek? A média jelenléte. Mennyire ismerhetők meg az otthoni mesélési szokások? Az elmúlt 5–10 évben tapasztalható tendenciák, esetleges változások).
- b) A gyermekek meséhez, könyvhöz való viszonyulásának jellemzői a bölcsődei/óvodai csoportokban. (Kedvenc mesék, könyvek, helyzetek. A mesélés iránti igény az egyes gyermekeknél, ennek változásai stb.).
- c) Együttműködés, közös gondolkodás a szülőkkel a mesélés témakörében. (Szülői érdeklődés az óvodai mesékkel kapcsolatban. A szülők ötletkérése az óvodapedagógustól).

- d) A mesélés a saját pedagógusi munkában. (Szakmai gondolatok, meggyőződések a mese szerepéről. A felkészülés. A rendelkezésre álló módszertani szakirodalom. Továbbképzési, konzultációs lehetőségek. Sikerek és nehézségek. Együttműködés a kollégákkal a mesélést illetően).

A pilot kutatás néhány eredménye

Otthoni mesélési szokások pedagógusszemmel

A kisgyermeknevelők és az óvodapedagógusok egyaránt arról számoltak be, hogy a tévénézés jelentős helyet foglal el a családok életében, emiatt a mesélés, képeskönyv-nézegetés gyakran háttérbe szorul. A gyermekek egyedül nézik a tévét, így a szülők gyakran kontrollálni sem tudják a gyermek választását, és az élmény feldolgozását sem tudják segíteni. A kisgyermeknevelők a bölcsődei beszoktatás kezdete előtt meglátogatják a családokat. A családlátogatás tapasztatai között gyakran említik azt, hogy a szülők a pedagógusokkal való nyugodt beszélgetés érdekében a tv vagy valamilyen mesefilm elé ültetik a kisgyermeket. Egyes családokban a kisgyermeknek saját informatikai eszköze van a meséléshez, amit ő önállóan kezel. Van például olyan kétéves bölcsődés, akinek saját tablette van, amire a szülők meséket töltenek fel. Bármennyire is meghökkentő ez, pozitívumként említhető, hogy a mesék kiválasztásában feltételezhetően működik egyfajta szülői kontroll.

Vannak olyan családok is, ahol a gyermek nem nézhet tévét, vagy csak nagyon erősen válogatott műsorokat, például régi (több évtizeddel ezelőtt készült) rajz- és bábfilmeket. A régi mesék iránti nosztalgia, azok értékesebbnek tartása egyes családok mesekönyv- és meseválasztásában is érvényesül.

Egy másik érdekes tapasztalat, hogy a kisgyermeknevelők gyakran nem látanak képes- vagy mesekönyveket a családok otthonában. Ez utalhat arra is, hogy van ugyan gyermekkönyv, de a szülő félti azt a kisgyermektől, nem adja a kezébe. Így a könyv nincs a gyermek látóterében, nem kelti fel a gyermek figyelmét, és a szülőtől függ, hogy a könyvet leveszi-e, előveszi-e.

Mind a kisgyermeknevelők, mind az óvodapedagógusok tapasztalnak az otthoni meséléshez kapcsolódó direkt fejlesztési szándékot is a szülők részéről. Ez megmutatkozik a könyvválasztásban, a könyvajándékozásban és a mesélésben egyaránt. A pedagógusok véleménye szerint a szülők jelentős része úgy gondolja, hogy az információkra van inkább szükség, ezért mesekönyvek helyett inkább ismeretterjesztő műveket választanak.

Az óvodapedagógusok szerint otthon gyakran a „divatmeséket” látják, hallják a gyermekek. A „divatmesék” kifejezéssel a pedagógusok a most vetített rajzfil-

mekre, rajzfilmsorozatokra utalnak, amelyek esetében nagyon erőteljesen megjelenik a fogyasztók befolyásolására törekvés, hiszen az éppen divatos figurák a gyermekruhákat, a játékokat és a gyermekek által használt eszközöket is uralják.

A kisgyermeknevelők szerint nem feltétlenül idő függvénye, hogy a szülő mennyit mesél otthon, a nagyon elfoglalt szülő is szán erre időt, ha fontosnak tartja. Befolyásolja a szülő mesélési szokásait az is, hogy neki meséltek-e gyermekkorában. Arra is van példa, hogy egy szülő pont azért tartja fontosnak a rendszeres mesélést, mert az ő gyermekkorából ez az élmény kimaradt. Egyes szülőknek vannak olyan mesekönyveik, amelyekből csak ők mesélhetnek a gyermeknek, ezzel is erősítve a mesélés helyzeteinek intimitását.

A gyermekek meséhez, könyvhöz való viszonyulása a bölcsődében és az óvodában

A kisgyermeknevelők és az óvodapedagógusok lényegében egybehangzó véleményként, tapasztalatként fogalmazták meg, hogy a gyermekek meséhez való viszonyulására elsősorban a családnak, ezen belül is az anyának van döntő befolyása. Az a gyermek, akinek otthon sokat mesélnek, a bölcsődében és az óvodában jobban kedveli és jobban is érti ezeket a helyzeteket. A kisgyermeknevelők elmondták, hogy a mesére való nyitottság fokozatosan alakul ki a kisgyermekben, ebben nagy szerepe van a csoport bensőségességének is. Ha látható eszköz is van, például báb, a kisgyermeket jobban leköti a mese, és többet meg is ért belőle.

Az óvodás gyermekek is szeretik a meséket, bár az óvodapedagógusok szerint az előző gyermekgenerációkhoz képest egyre kevésbé képesek nyugodtan végighallgatni azokat, feltételezhetően a sok filmnézés miatt. A pedagógussal közös képekönny-nézetéseket a gyerekek többsége kifejezetten kedveli.

A bölcsődések inkább visznek be otthonról mesekönyvet a csoportba, mint az óvodások. Ebben a családi háttér, a szülők iskolai végzettsége, könyvhöz való viszonya szerint is vannak különbségek. Például egy bölcsődés kisfiú, akinek az édesapja a jogi egyetemen államvizsgára készült, mindennap hatalmas szakkönyvvel érkezett a bölcsődébe, amelyet elejétől a végéig átlapozott.

A kisgyermeknevelők tapasztalatai szerint a gyermekeket a könyvek használatára is meg kell tanítani, a könyvvel való megfelelő bánásmód fokozatosan alakul ki. Azok a gyermekek, akiknek otthon rendszeresen mesélnek, sokkal ritkábban tépik, gyúrik a könyveket.

A bölcsődékben szép szokás, hogy a gyermekek könyvet kapnak születésnapra ajándékba, és ennek a szülők is örülnek. Van azonban olyan kisgyermek, akinek ez az egyetlen könyve van otthon.

Az óvodapedagógusok jórészt pozitív tapasztalatokról számolnak be a gyermekkönyvtár rendszeres látogatását illetően. Több ízben előfordul, hogy a hazavitt könyvtári könyv a szülő figyelmét a mesélésre irányítja, bár olyan eset is előfordult, amikor a szülők a kölcsönzési idő lejártakor szinte alig találták a hazavitt és félretett könyvtári könyvet.

A médiamesék egyes elemei gyakran jelennek meg az óvodás gyermekek játékában. Ezt a pedagógusok egyértelműen negatív jelenségként tartják számon.

A szülői bevonódás támogatása

Ebben a tekintetben jelentős különbségek vannak a bölcsődei és az óvodai nevelést illetően. A bölcsődében inkább a szülői igényekre reagálnak a kisgyermeknevelők. A szülők főleg a bölcsődében hallott mondókák, versek, dalok, mesék szövegét kérik el a pedagógusoktól. Nagyobb ünnepek, ajándékozási alkalmak előtt arra vonatkozóan is kérnek ötleteket a kisgyermeknevelőktől, hogy milyen könyvet vegyenek gyermeküknek ajándékba, de az nem derül ki, hogy mennyire fogadják meg a javaslatokat.

Az óvodapedagógusok a beszélgetéseken elhangzottak alapján kezdeményezőbbek a szülők felé, ugyanakkor sokkal vegyesebb érzelmekkel kísért tapasztalatokról számolnak be. Az egyik esetben azt kérték a szülőktől, hogy szülői értekezletre hozzák el azt a mesekönyvet, amelyből otthon mesélnék a gyermeküknek. Nagyon sokszínű képet kaptak: volt olyan szülő, aki a feladat teljesítése érdekében leemelt egy könyvet a polcról, volt, aki tényleg a gyermek kedves könyvét hozta, azt, amelyből mesélni szoktak.

Szerveztek közös mesélést is. Erről nem voltak jók a tapasztalataik: az óvodapedagógus meséje alatt a szülők izegtek-mozogtak, beszélgettek, nem volt a mesélésnek intim hangulata. Inkább negatív tapasztalatokról számoltak be az interaktív meséléssel vagy a szülői értekezleteken való drámajátékkal kapcsolatban is, mert a szülők egy része idegenkedik ezektől.

Az óvodapedagógusok próbálkoztak könyvkiállítással is: olyan könyveket mutattak meg a szülőknek, amelyeket szakmailag jónak tartanak. Ennek hatásával kapcsolatban kételyeket fogalmaztak meg. Könyvadásokat is szerveznek a szülők számára, amely alkalmakon elsősorban a foglalkoztató füzetek fogynak.

Az óvodapedagógusok sérelmezik, hogy a szülők elsősorban csak akkor kérnek tanácsot tőlük a könyvekkel kapcsolatban, ha a gyermek viselkedésével, fejlődésével probléma van.

A pedagógusok vélekedése saját kompetenciáikról, igényeikről

A kisgyermeknevelők magukra hagyatottságról számoltak be. Bár a szakemberképzésben évtizedek óta szerepel a mesélésre, verselésre vonatkozó elméleti és módszertani felkészítés, mégis bizonytalannak érzik magukat. Szükségük lenne szakmai támogatásra, továbbképzésre. A továbbképzéseken való részvételük a továbbképzési támogatás hiánya miatt nehezen megoldható. Sokat tanulnak egymástól, főleg a hosszabb ideje a szakmában dolgozó kollégáktól. Véleményük szerint nagy segítség lenne, ha saját mesegyűjtemények készülnének, és igényelnének egy bölcsődei meséléssel foglalkozó módszertani kötetet is (ez utóbbi időközben megjelent).

Az óvodapedagógusok véleménye a kortárs gyermekirodalomról meglehetősen bizonytalan és vegyes, úgy tűnik, hogy ebben a témában szükségesek lennének a konzultációk, továbbképzések. Ugyanígy kevésbé ismerik az új tévémeséket is: e tekintetben a saját gyermekeik életkora határozza meg elsősorban a tájékozottságukat. Az egymásnak ajánlás, egymástól tanulás óvodapedagógusi körben is jól működik, ezzel együtt több szakmai beszélgetést, konzultációt igényelnek a témában kompetens szakemberekkel.

Összegzés

A kisgyermeknevelőkkel és az óvodapedagógusokkal folytatott beszélgetéseken elhangzottak ráirányítják a figyelmet a családi háttér sokszínűségére és a gyermekek meséhez, könyvhöz való viszonyára gyakorolt erős, az intézményes nevelés tartalmát és hatását alakító befolyására. Kirajzolódnak olyan csomópontok is, amelyek a módszertani fejlesztésekhez és a téma további kutatásához is kiindulópontot jelenthetnek. A fókuszcsoportos beszélgetések tapasztalatai tovább erősítették azt a meggyőződésünket, hogy a szülői kompetencia támogatásának komplex témakörén belül érdemes figyelmet fordítani az otthoni mesélés, képeskönyv-nézegetés kérdésére is.

Bibliográfia

- » Bus, A. G. (2002): Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development. In: Neuman, S. B. és Dickinson, D. K. (Eds.): Handbook of early literacy research. New York : The Guilford Press. 179-191. p.
- » Cairney, T. H. (2003): Literacy within family life. In N. Hall, J. Larson, & J. Marsh (Eds.), Handbook of early childhood literacy. London : SAGE. 85-98. p.

- » Czachesz E., Cs (2001): Olvasás és nevelés az iskoláskor előtt. *Könyv és Nevelés*, 2001. 2. sz. [online] Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum honlapja [2007.11.07.] <http://www.opkm.hu/konyvesneveles/2001/2/cikk4.html>.
- » Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003): The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement adjustment: A literature review, Research Report 433. London : Department for Education and Skills. 108 p.
- » Epstein, J. (2001): School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Boulder, CO : Westview Press,.
- » F. Lassú – Perlusz A., Zs. – Marton E. (2012): Elvek és gyakorlatok. Példaértékű kezdeményezések Magyarországon a család és intézmény kapcsolatának, a szülők bevonódásának támogatására. In: Podráczy, J. (szerk.): Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról. Budapest : ELTE Eötvös Kiadó. 85–102. p.
- » Hegedűs J. – Podráczy J. (2012): Fókuszcsoportos beszélgetések a közoktatási intézmény és a család kapcsolatáról – első reflexiók a kutatás kapcsán. In: Podráczy, J. (szerk.): Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról. Budapest : ELTE Eötvös Kiadó. 105–124. p.
- » Nagy J. (1980): 5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége. Budapest : Akadémiai Kiadó, 1980. 344 p.
- » Nyitrai Á. (1995): A mese, a vers és a képeskönyv szerepe a bölcsődés gyermekek életében és fejlődésében. Bölcsészdoktori értekezés. Kézirat. Szeged : JATE. 217 p.
- » Nyitrai Á. (2007): In: Sallai Éva (szerk.): Művészetek szerepe a személyiségfejlesztésben. Vác : Apor Vilmos Katolikus Főiskola, 2008. 139–148. p.
- » Podráczy, J. (2013): Szülők és iskola – reflexiók és megközelítések.. In: *Gyermeknevelés*: online tudományos folyóirat, 2013. 1. 1. 16–22.p. [online] Gyermeknevelés online tudományos folyóirat honlapja [2015.05.24] http://gyermekneveles.tok.elte.hu/1_szam/podracy_ky_szulok_iskola.pdf
- » Réger Z. (1990): Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány. Budapest : Akadémiai Kiadó, 1990. 166. p.
- » Rodari, G. (2001): A képzelet grammatikája. Budapest : Pont Kiadó, 2001. 146 p.
- » Rodriguez, E. T. – Tamis-Le-Monda C. S. – Spellmann, M. E. – Pan, B. A. – Raikes, H. – Lugo-Gil, J. – Luze, G. (2009). The formative role of home literacy experiences across the first three years of life in children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30. 677-694. p.
- » Szinger V. (2007). Kivárá és bontakozó írásbeliség – Hagyomány és újszerűség az óvodai írás-és olvasás előkészítésben. In: *Könyv és Nevelés*, 2007. 9. 1. 70-85. p.

V. SZEKCIÓ

**A gyermekek/család támogatása
kritikus élethelyzetekben**

„Veszélyeztetett családok” – Élet a családok átmeneti otthonában

Lakhatási problémákkal küzdő családok meghatározott ideig családok átmeneti otthonába költözhetnek. A hajléktalanság fenyegetése mellett számos egyéb veszélyeztető tényező is jellemzi a bekerülő családokat, akik között teljes család csak elvétve akad. A hiányos vagy mozaik családszerkezet felerősíti azokat a feszültségeket, melyek az „átlagos” körülmények közötti változásokból fakadnak. A stressz-források ismerttetése mellett tárgyaljuk, hogy milyen segítséget képes nyújtani gyermekvédelmi alapellátás a krízisben lévő családoknak úgy, hogy eközben ne elbizonytalanítsa a bent élőket, hanem erősítse a szülőszerepet, fokozza a megküzdés képességét. Vékony mezsgyén billegve azon igyekszünk, hogy az egyensúlyukat veszített családok autonómiája helyreálljon, és képesek legyenek a továbblépésre.

A működés körülményei

A jogszabályi háttér

A családok átmeneti otthona (CSÁO) a gyermekjóléti alapellátáshoz tartozó bentlakásos intézmény hajléktalanná váló, krízisben lévő gyermekes családok vagy várandós anyák számára. Ez az ellátási forma biztosítja a gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvényben (Gyvt.) leírt gyermeki jogok érvényesülését, a „saját családi környezetében történő nevelkedés”, az ehhez segítség kapás jogát (6. § 1.,2.) [1].

A fővárosban 1989-ben nyíltak meg az első átmeneti otthonok nők és gyermekek fogadására, 1993-ban két intézményben már teljes családok elhelyezésére is megteremtették a lehetőséget (Pál et al. 2006). A működést a Gyvt. mellett több rendelet (328/2011. (XII. 29.) Kormányrendelet; 15/1998. (IV.30.) NM rendelet) [2] szabályozza. Ezek tartalmazzák többek között a települési önkormányzatok feladatait, működtetésre vonatkozó előírásokat, a megkötendő megállapodás tar-

* Dr. Rostás Rita • Alapvető Jogok Biztosának Hivatala • jasarost@t-online.hu

Dr. Daróczi Csilla • Pázmány Péter Katolikus Egyetem Szociológiai Intézet • gyjokt@hawk.hu

talmát. A tanulmányban a főváros egyik peremkerületében található intézmény működését alapul véve ismertetjük az ellátásformát, és hívjuk fel a figyelmet az esetleges ellentmondásokra.

Az intézmény jellemzői

A kertvárosi övezetben 14 apartmanban biztosítja az önkormányzat a megszoruló családok átmeneti ellátását. Általában 11 család él itt, akut krízishelyzetben lévő jelentkező esetén – a különálló játszószoza megszüntetésével – tudunk még egy családnak helyet biztosítani, de ilyenkor sem lehet több az ellátottak száma a jogszabályok által engedélyezett maximumnál, 40 főnél. Tehát ahhoz, hogy költséghatékony legyen a működtetés, folyamatosan törekedni kell a teljes kihasználtságra, ugyanakkor készenlétben is kellene állni az azonnali segítségre. Bár ezt az ellentmondást nem oldja fel, mégis egyszerűbb lenne, ha megvalósulna a szociális szolgáltatások modernizációjára vonatkozó stratégiában javasolt jogszabály-módosítás, mely szerint nem az ellátottak, hanem a családok számát határozná meg a törvény (TÁMOP 5.4.1.-08/1-2009-0002) [3].

A hasonló intézmények közül ez a jobbak közé tartozik abból a szempontból, hogy nem csupán – a törvényi előírásnak megfelelően – külön lakószobát, hanem valamennyi család számára **fürdőszobás** lakrészt biztosít. Minden lakás alapfelszereltsége a hűtőszekrény, mikrohullámú sütő és a mosogató. Az átlagos lakásnagyság: 24 m², az **1-1,5 szobás lakások** mérete 18–32m² között változik. A munkatársak számára kialakított iroda helyet biztosít a kreatív foglalkozás, a tanulás vagy az internetezés számára. Külön konyha, mosókonyha áll a lakók rendelkezésére. A játszószoza a felügyelt játékok, a négy- vagy hatszemközti segítő beszélgetések színtere. Az udvaron van lehetőség bográcsozásra, asztaliteniszezésre és trambulínhasználatra is.

Családok a számok tükrében

A 11 családban összesen 19 gyerek van. Hat anya önállóan él itt a gyermekeivel, van egy egyedülálló apa és 4 kétszülős családunk is. A képet tovább árnyalhatjuk azzal, hogy a jelenleg csak anyával élő családok közül kettő eredetileg apával együtt költözött be, akiknek szabályszegés miatt kellett kiköltözni (a Gyvt. 2015. jan. 1-jétől teszi lehetővé az azonnali hatályú kiköltöztetést veszélyeztető magatartás esetén) [4]. A családok között mindössze egy olyan akad, ahol a vér szerinti szülők együtt nevelik a közös gyerekeket, s egyik félnek sincs korábbi kapcsolatából gyermeke, illetve nem él másutt kiskorú gyermekük. A többiek a legkülönbébb módon összerakott vagy hiányos mozaikokból épülnek fel, van példa a fél-

testvérek együttélésére, az édestestvérek különélésére, a már felnőtt – kapcsolatot ápoló vagy elkerülő – féltestvérek létezésére is, az apa vagy anya nélküli egyszülős családok mellett a nevelőszülővel kiegészült családokra.

2014-ben átlagosan 1,5 évig laktak itt a családok, a legrövidebb bentlakás: 4 hónap, a leghosszabb 2 év volt, ami azt mutatja, hogy a családok gyakran kihasználják a törvény adta maximális lehetőséget, az *egyéves szerződés* lejáratát előtt *hosszabbításért* folyamodtak, mely a tanév végéig engedélyezhető.

Kiből lesznek CSÁO-lakók?

A legegyszerűbb válasz erre a kérdésre, hogy azokból, akik kérvényezik, illetve akikkel ennek alapján megállapodást kötnek. A családok átmeneti otthonába kerülés ugyanis **önkéntes jelentkezés**en alapul, attól a néhány kivételtől eltekintve, amikor a gyámhatóság a védelemben vételi eljárás folyamán írja ezt elő. Esetünkben a bekerülés feltétele az is, hogy a jelentkezőnek legyen valamilyen kötődése a fenntartó kerülethez. Amennyiben az otthon fogadóképes, a rászoruló családok hozzák meg a **döntést**, hogy vállalják-e a szabályok betartását, az **együttműködést** az intézmény szakembereivel, így köthető meg a **megállapodás**.

A bekerülés **okai** a **szegénység** és a **konfliktusok** köré csoportosítható. E két kategória sem független egymástól, s ha megpróbáljuk az okokat tovább részletezni, még inkább azt látjuk, hogy a részjelenségek egymást felerősítve hatnak. Az alaphelyzet az **otthontalanság**, mely kialakulhat azért, mert az albérletet nem tudják tovább fenntartani, mert a lakásukat el kell hagyni közüzemi tartozás vagy hitelemaradás miatt, de volt példa arra is, hogy a lakásmaffia közreműködésével vesztette el valaki a házát, vagy egy másik CSÁO-ban, krízisszállóban nem maradhatott már tovább. Rendszeres a vidékről a fővárosba munkahelytalálás reményében visszaköltöző család. Előfordul, hogy bántalmazás miatt menekülnek, van, amikor a megromló házastársi, rokoni kapcsolatok miatt kényszerülnek családok ehhez a megoldáshoz folyamodni. A háttérben állhat pszichiátriai betegség, túlsúlyosság, nem ritka, hogy 3–4 generáció és több családmag együttélése válik egy idő után már elviselhetetlenné. Gyakori, hogy a beköltöző gyermekvédelmi szakellátott volt. Családegyesítés igénye miatt is született már kérvény.

Milyen segítséget nyújt a szakmai stáb?

A Gyermekjóléti Központ tagintézményeként szakmai vezető irányításával működik az otthon. A csoportvezetővel együtt 3 felsőfokú végzettségű családgondozó, 4 középfokú végzettségű, folyamatos munkarendben dolgozó szakszervező, 1 asszisztens és heti 5 órában pszichológus segíti a családokat. A személyi feltételek-

kel kapcsolatosan megjegyezzük, hogy a **pedagógus életpálya-modell** örömteli bevezetésének következtében a **szociális szférában** jelentős **fluktuáció** alakult ki. Sajnálatosan a szociális munkakörben foglalkoztatottak bérei évek óta stagnálnak, a fizetésrendezés elmaradása a családgondozók elvándorlását eredményezi, így a munkavállalók dolga időről időre helyettesítéssel, majd az új munkatársakkal való ismerkedéssel, betanítással is nehezített.

Az **információnyújtáshoz** a Gyermekjóléti Központ és a Családsegítő Szolgálat lehetőségei is rendelkezésre állnak, így elérhető a jogi tanácsadás, az érdekképviselet. Életvezetési **tanácsadást**, nevelési kérdésekről konzultációt helyben folytat a pszichológus. Gyakori, hogy a napközbeni gyermekellátás, az egészségügyi ellátórendszer eléréséhez, iskolaválasztáshoz, állás- vagy albérletkereséshez kérnek és kapnak segítséget a lakók. Szükség esetén alapvető **élelmiszerekkel**, nem vényköteles **gyógyszerekkel** tudjuk kisegíteni a családokat. Fontos ügyben biztosított a **telefonhasználat**. A lakók kérésére segítünk például a lakáspályázati anyagok összeállításában, de sok hétköznapi helyzetben is jól jöhet egy-egy tanács. Elfordul, hogy a rántás elkészítésénél akad el a főzéstudomány, így érthetően népszerűek a heti, kétheti rendszerességgel vezetett közös főzések, sütések, amelyben gyakorlott háziasszonyoktól lehet ellesni a trükköket. Van, aki az önéletrajzíráshoz kéri a családgondozók közreműködését. Csak kivételesen indokolt esetben – például szülő orvosi vizsgálata esetén – oldható meg, hogy a munkatársak vigyázzanak a gyermekekre. Az azonban rendszeres, hogy korrepetálást vagy kreatív **foglalkozást** szerveznek a gyerekeknek, illetve az egész család számára is vannak közös programok.

Sok család megfogalmazza, hogy fontos nekik a tudat, hogy itt **mindig van** valaki, **akihez fordulhat** kérdéseivel, nehézségeivel, problémáival. Mások azonban éppen ellenkezőleg, úgy élik meg, hogy megfigyelés alatt vannak, **beleszólnak** a magánéletükbe. Ennek alapja lehet, hogy ahhoz, hogy mindenki számára elérhető szolgáltatásokat és nyugalmat tudjon biztosítani az otthon, korlátozó szabályokat kell felállítani: például, hogy mettől-meddig lehet vendégeket fogadni, mikor lehet a konyhát, mosókonyhát használni. Sokakat zavar, hogy nincs kulcsuk a kapuhoz.

A kiköltözés

„Bár tudnám hova, de hova, de hova megyek...” (Bródy 1966) énekelhetné a lakók nagy része az Illés együttessel Bródy János szövegét. Nem véletlen, hogy sokan kérvényezik a hosszabbítást. 2014-ben 1–1 család távozott szociális bérlakásba; családjához vissza; másik CSÁO-ba; illetve ismeretlen helyre. A leggyakoribb az

albérletbe költözés. Bár sok átmeneti otthon kifejezetten igyekeznek elkerülni a körforgást, mégsem ritka, hogy más megoldás híján vándorolnak a családok intézményből intézménybe. Ez sajnos azt vetíti elő, hogy ez a típusú ellátás ilyen módon, a rendelkezésre álló idő alatt sok esetben nem tudja beváltani a hozzá fűzött reményeket. 2003-ig a hat hónapos alapidőszakot 3 hónappal lehetett meghosszabbítani, és úgy tűnik, a mai 12+6 hónap sokszor még mindig szó szerint **átmeneti megoldást** jelent, jól működő **kiléptető rendszer hiányában**.

Kudarcként éli meg minden érintett, de előfordul, hogy a gyermekek szakellátásba kerülése miatt kell kiköltözni a szülőknek. Azt az időnként felbukkanó állítást, hogy a családok átmeneti otthona a szakellátás előszobája lenne, saját tapasztalataink alapján azonban nem tudjuk megerősíteni. Utoljára 2011-ben fordult elő, hogy egy szülő nem maradt képes gyermekei nevelésére.

Veszélyek, dilemmák, nehézségek

Munkahely és takarékoskodás

A megállapodás tartalmazza a fizetendő **térítési díjat**, melyet sokszor igazságtalannak soknak éreznek a lakók. El kell ismerni, ez az összeg valóban sok, maximális értéke közelít a 70 ezer Ft-hoz (ami még így sem fedezi az összkomfortos lakhatás- és rezsiköltségeket). Tény, hogy ilyen összegű havi terhelés mellett nehéz félretenni, de az is bántja a lakókat, hogy az együttköltözők száma és hivatalos jövedelme alapján számítottak néha nem tükrözik a család tényleges bevételeit. Nem tudjuk feloldani azt az ellentmondást, hogy munkavállalásra ösztönözzük a szülőket, akiknek, amint sikerül **bejelentett munkát** találni, **megnövekszik** a térítési díja. Tehát, ha nem talál munkát, akkor azért nem tud takarékoskodni, ha bejelentik, azért nem. A nem bejelentett munkavállalást, amely semmiféle garanciát nem tartalmaz a munkavállaló számára, hivatalból sem támogathatjuk.

Bizonytalan szerepek

Gyakori, hogy bármennyire is igyekeznek a szakemberek széles körű tájékoztatást nyújtani, a lakók a beköltözés után szembesülnek azzal, hogy vállalásuk mit jelent a gyakorlatban. Többeknek okoz gondot a házirend betartása, mint már utaltunk rá, korlátozásnak élethetik meg, hogy előre be kell jelenteni, ha házon kívül akarnak tölteni egy hétvégét, vagy jelezni a késői hazaérkezést. Hiába indokoltak az elvárások, gyakran keltenek mélyből fakadó, a kelleténél erősebb ellenállást, melyet a „lázado gyermeki én” táplál. A serdülőkor jellemző csatározásai köszönnek vissza, ösztönös a **tiltakozás a gyermeki szerep ellen**.

A beköltözés okai közt számon tartjuk az elmérgesedő családi vitákat. A **külső kapcsolatok** gyakorta a szállóra költözés után sem rendeződnek, tovább **gyengülhetnek** a kötelékek azért is, mert ide nem tudják/akarják meghívni barátaikat. Egyesek szégyellik, sajnós – gyakran alappal – úgy vélik, **stigmaként** ül rajtuk az otthonba költözés ténye.

Családjaink egy részénél a **szülői szerep kialakulatlan**. Nincs mintájuk a nyűgös gyermek megnyugtatóására, az együttjátszásra. Néha a személyes higiéne sem teljesen kifogástalan. Ilyenkor válik különösen fontossá a **példaadás**. Abban bízhatunk, hogy a látott eredményes minta lassan beépül; a kioktatás, a megszigyenyítés az idegességet, az ellenállást növeli.

Sokaknak az a fajta „nyilvános” működés okoz nehézséget, ami egy ilyen helyen vár rájuk. Néhányukat – főként a jobban funkcionáló, együttműködésben motiváltabb családokat – az aggaszt, hogy mi lesz, ha nincs elég rend a lakásban, ha meghallják, hogy hisztizik a gyerek, ha elfogyott a pénzük, ha ismét felmondtak egy munkahelyen. Az aggodás hozzájárul az amúgy is megingott **szülői szerep** további **elbizonytalanodásához**.

A stressz és az alkalmazkodás

A gyerekek persze azonnal érzékelik a szüleik talajvesztését, és mivel maguk is küzdenek a beköltözés időszakában stressz-hatásokkal, erre a szorongásos reakciók felerősödésével vagy tiltakozással, daccal reagálnak, ami tovább nehezíti az együttélést. Sok türelem és elfogadás oldaná a helyzetből fakadó feszültségeket, csak éppen abból van ilyenkor a legkevesebb. Az önnön nehézségeivel elfoglalt szülő nem gondol bele, hogy a gyermekeknek sem könnyű. A gyermekre stresszorként ható életeseményeket Holmes–Rahe gyűjtötte össze és pontosza (idézi Remsberg–Saunders 2000, 62–64). A listáról először azokat emeljük ki, melyek szinte minden beköltöző gyerekre hatnak: *szülők különélése 65; család pénzügyi gondjai 38; életszínvonal 25, személyes szokások változása 24; költözés 20; új barátok, új elvárásokkal 18; családi összefüggések gyakoriságának megváltoztatása 15*. Ez eddig 205 pont, és akkor még nem számoltuk, hogy esetleg *iskolát kellett változtatni 39; a szülői veszekedések 35, nagyszülőkkel a viták 29 száma nőtt; anya vagy apa dolgozni kezd vagy abbahagyja a munkát 26; szabályokat szegett meg a gyermek 11; vagy szünetre 13* esett a költözés. És sorolhatjuk tovább, a – bár nem általános, de mégis – elő-előforduló tényezőket: *szülő börtönben tartózkodása 63; személyes sérülés, betegség 53; szülő vagy testvér betegsége 45; testvér születése 39; stb*. A rögtönzött számítás mutatja, hogy az átlagosnak tekinthető 150 pontnál nagyobb stresszterheléssel kellene megküzdeni a gyerekeknek. 300 feletti érték ese-

tén az erős stresszhatás következtében nagy a valószínűsége annak, hogy a gyermek viselkedésében és vagy egészségi állapotában jelentős változás áll be. Lehet regresszió a válasz, egy már túlhaladott fejlődési fázisba visszacsúszás. Ezt jelzi a megnövekedett hisztik száma, a felerősödő ujjszopás, körömrágás, de felléphetnek zavarok az alvásban vagy a kiválasztásban. A neurotikus tünetek mellett az immunrendszer gyengülése betegségek kialakulásához is vezethet.

A családszerkezetből adódó további nehézségek

A jól funkcionáló családok egyszerre biztosítják tagjaik számára a biztonságot, az állandóságot és a lehetőséget a változásra, a fejlődésre. Ez a CSÁO-ba kerülő családról nem mondható el; a biztonságérzés megroppant, a korábbi állandóság, ha volt is valaha, megszűnt, a jelenlegi még a nevében is csak átmeneti állapot.

A családok szerkezetének módosulása akkor is feszültségforrás, ha a hagyományosan működő kétszülős családokról beszélünk. Haley írja le a családi életciklus-modelljében (idézi Dallos–Procter 2001), hogy az újonnan házasodottaknak meg kell küzdeni a közös szabályok, célok kialakításáért, mindezt befolyásolja a felek életkora, párválasztási érettsége. Ebben a szakaszban kellene megalapozni az egymáshoz való alkalmazkodást, itt lenne az ideje a családtervezésnek. A következő fázis szól a megszülető kisbabáról, átrendeződődik a pár élete, és megindul a szülővé válás folyamata.

Ezzel szemben azt tapasztaljuk, hogy még a párválasztási érettséget el nem érő nagyon fiatalok váltak szülővé, a párkapcsolat létre sem jött, vagy felbomlott. A szülőknek egyszerre kellene felnőtté, szülővé válni, feldolgozni az egyedül maradás okozta csalódottságot. Majd belép az új társ, aki azonnal szülőszerepben is találja magát. Aztán érkezik a kistestvér, és lassan kialakul az „én gyerekem a te gyerekeddel veri a mi gyerekünket” állapot. Könnyen belátható, hogy ezekben a mozaikcsaládokban a lehetséges feszültségforrások száma sokszorososa a hagyományos kétszülős családokénak, míg a neveletésükből, helyzetükből, az erőforrások kimerüléséből adódóan a feszültségekkel való megküzdő-képesség csupán a töredéke.

Záró gondolatok

Nekünk úgy kell segítséget nyújtani, hogy ne gyengítsük tovább a családok amúgy is megrendült önbizalmát. Az otthon által nyújtott, viszonylagosan védett, biztonságos környezetben erősíteni kell a szülői kompetenciákat, ki kell hangsúlyozni, hogy mit csinálnak jól a családok, miben van az erősségük. Bátorítani kell olyan

reális jövőkép felépítését, amiért képesek tenni. Alkalmat kell teremteni arra, hogy példákat láthassanak a szülők a hatékony viselkedésre. Ha sikerül elérni, hogy az otthonba költözés krízise fordulópont legyen egy a korábbinál magasabb szintű egyensúly felé, akkor eredményesek voltunk.

Jegyzetek

- » [1] 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról. [online] Net.jogtár [2015.04.25.] http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700031.TV
- » [2] 328/2011. (XII. 29.) Korm. rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti alapellátások és gyermekvédelmi szakellátások térítési díjáról és az igénylésükhöz felhasználható bizonyítékokról. [online] Net.jogtár [2015.04.25.] http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100328.KOR ill. 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről. [online] Net.jogtár [2015.04.25.] http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99800015.NM
- » [3] „Szociális és gyermekvédelmi szabályozó rendszer kidolgozása”. pillér Családok átmeneti otthona. Készült a TÁMOP 5.4.1.-08/1-2009-0002 projekt azonosítószámú, A szociális szolgáltatások modernizációja, központi és stratégiai tervezési kapacitások megerősítése, szociálpolitikai döntések megalapozása – Szabályozási pillér (I.) projekt keretében. [online] Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet honlapja. [2015.04.25.] http://www.ncsszi.hu/tamop-5_4_1-08/_i_-pillar---szabalyozas
- » [4] 2015. január 1-jétől hatályos jogszabályi változások a gyermekvédelmi, gyámügyi területen A nevelőszülői foglalkoztatási jogviszonyt érintő változások. [online] Az Emberi Erőforrások Minisztériuma Ügyfélszolgálati Portálja. [2015.04.26.] <http://emmiugyfelfolgalat.gov.hu/aktualitasok/2015-január-1-valtozasok>

Bibliográfia

- » Bródy János (1966): Az utcán. Dalszöveg. [online] [2015.04.26] <http://brody.mediastorm.hu/dalszovegek.php?dal=1964/03.htm>
- » Dallos, Robert – Procter, Harry (2001): A családi folyamatok interakcionális szemlélete. In: Biró Sándor – Komlósi Piroska (szerk.): Családterápiás olvasókönyv. Budapest : Animula Kiadó 2001. 7–52. p.
- » Pál Gabriella – Pál Tibor – Tardos Katalin – Varjú Gabriella (2006): Családok átmeneti otthonai Budapesten I–II. In: A magyar gyermekvédelmi rendszer helyzete, jövőbeli kihívásai. CD. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- » Remsberg, Bonnie – Saunders, Antoinette (2000): Gyermkeink és a stressz. Budapest : Pont Kiadó, 2000. 183 p.

Inkluzív szemléletű koragyermekkorai intervenció

Magyarországon az elmúlt 20–25 évben a társadalompolitikában, az ágazati hovatartozásban, a legnagyobb változások a kisgyermeknevelésben történtek. Ezek erőteljes befolyással voltak a gyakorlati és elméleti megközelítésre. A nemzetközi oktatáspolitikai tendenciák is kikényszerítik a változást a kisgyermeknevelés vonatkozásában. Fókuszba került a hátránykompenzáció, az esélyegyenlőség biztosítása, integráció, inklúzió, kompetencia alapú nevelés, az élethosszig tartó tanulás problémái. Sajnálatos módon a kisgyermekkor, azaz a 0–3. évet csak leghalványabban érintették e kérdéskörök, és lényegi változást is csak elvétve tapasztalhatunk intézményesített formában (pl: Biztos Kezdet Program). A fenti problémák megoldására adaptív programok készültek az oktatásügy intézményei számára, de a 0–3. év mint megalapozó szakasz, szinte teljesen kikerült a folyamattervezés köréből.

1. A kisgyermekkép változására ható tényezők

A kisgyermekről való gondolkodás számos átalakuláson ment át az elmúlt évtizedekben. Az egészségügyi-szomatikus szemlélet alapjai a gondozásra és higiéniére épültek (Pikler 1978), ahol a középpontban a szokások kialakítása állt. A gondozók a gondozási helyzetben aktívan közreműködtek, a játékban a gyermekeket szabadon hagyták kiteljesedni (Pikler 1989). A tudomány fejlődése a kultúra alakulására is hatással volt, amely törvényi változásokat indukált. Az egészségügyi szemléletet felváltotta a szociális szemlélet, amely máig uralkodik a kisgyermeknevelésben (III. tv. 1993) [1]. A nők munkába állíthatósága miatt egyre fontosabbá váltak a 0–3 éves korú gyermekek nappali ellátását szolgáló intézmények (bölcsőde, családi napközi, házi gyermekfelügyelet), amelyből a bölcsőde minden gyermeknek alanyi jogon jár ma is Magyarországon (XXXI. tv. 1997) [2]. Az elmúlt pár évtizedben hazánkban is egyre hangsúlyosabbá vált a korai életszakasz fontossága; a tanítás- tanulás fókusza már a koragyermekkorra is elfogadottá vált.

* Komlói Veronika Júlia • Komlói Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény • komlosi.veronika@gmail.com

A képességkibontakoztatás segítése, a prevenció, hátránykompenzáció és esélyegyenlőség biztosításának fontossága központi kérdés ma Európában, és hazánkban is (CXXXV. tv. 2003) [3].

A tudomány fejlődésével számos diszciplína hagyott nyomot a kisgyermekről alkotott képen. Az etológia, neurobiológia, fejlődéslelektan, szociálpszichológia, néprajz, gyógypedagógia, kultúrantropológia eredményei is rengeteg új tudással gazdagították a kisgyermekkorról alkotott ismereteket. A hazai Biztos Kezdet Programot ezeket az ismereteket alapul véve tervezték (Szilvási 2011).

A szociálpolitika egyre nagyobb hangsúlyt fektet a gyermekszegénység felszámolására, az esélyegyenlőség pénzügyi megoldásainak biztosítására, viszont az oktatáspolitikai teljes egészében kizárja az óvodáskor alatti intézményeket hatásköréből, pedig a magyarországi felsőoktatásban már pár éve van lehetőség kisgyermeknevelő alapszak elvégzésére, amelyet a pedagógiai szakok körébe sorol a rendszer.

2. A XXI. század kihívásai

Az élethosszig tartó tanulás megalapozása, az integráció, az inklúzió megvalósulása-elterjedése, hátránykompenzáció és esélyegyenlőség biztosítása, mind a XXI. század központi feladatai. Ez abból is látszik, hogy az UNESCO 2009-ben közzétett „*Policy Guidelines on Inclusive Education*” című jelentésében közzétett irányvonallal azt a célt próbálta elérni, hogy segítse az országban az inklúzió fókuszának erősítését az oktatási stratégiák tervezésében, és szélesebb értelmezést adjon e témában, megjelölve azon területeket, ahol különös figyelmet kell fordítani az inkluzív nevelés támogatására (UNESCO 2009). A minél alacsonyabb életkorban történő beavatkozás fontossága költséghatékonyság szempontjából is nagyon jelentős, hiszen a neurobiológiai kutatások is rávilágítottak a korai gyermekkor szenzitív időszakára, amely kritikus periódus a kognitív képességek fejlődése terén. Az agy plaszticitása 3 éves kor alatt a legnagyobb mértékű, amely az észlelés, a nyelvfejlődés és a magasabb kognitív funkciók megalapozásának optimális időszaka (Hámori 2005).

3. A prevenció fontossága

Az óvodába és iskolába kerülő tanulók közötti különbségek problémáját már több száz éve felismerte a pedagógia, de a megoldást egyedül abban látták, hogy életkor szerint csoportosították a gyermekeket. A kötelező népoktatás bevezetése

előtt az azonos családi háttérrel rendelkező gyermekeknél ez nem jelentett akkora problémát. A közoktatási rendszer expanziójával a pedagógia azzal a hatalmas problémával szembesült, hogy a hatéves gyermekek között, iskolába lépésükkor, értelmi képességeiket tekintve $\pm 2,5$ évnyi érettségibeli eltérés volt kimutatható. Így van, aki 3,5, de van, aki 8,5 éves átlagos értelmi képességekkel kezdi meg tanulmányait (Nagy 2001). Már az 1980-as évektől elindult óvodai kompenzáló program a különbségek csökkentése céljából, de a felzárkóztatás csak pár évre tette sikeressé a gyermekeket. A mai plurális társadalomban a meglévő különbség az évek folyamán egyre nő. Ezt a hatalmas különbséget lenne szükséges megelőzni új stratégiák kialakításával, úgy, hogy minden gyermek a képességeihez mért individuális fejlesztésben részesüljön. Ennek élettani alapja, hogy minden gyermek olyan kompetenciamotívumokkal jön a világra, amelyek a mindennapi tapasztalataikon, cselekvéseiken keresztül képességekké fejlődnek, s ezek alapozzák meg a tanulási potenciáljukat is, és válnak a sikeres iskolai teljesítményeik alapjává. Az ingergazdag környezet, a szülők gondoskodó odafigyelése az individuális igényekre, az affektív jelzéseikre adott adekvát válaszok nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy tanulási képességeiket a lehető legjobban megalapozzák, s ehhez a legideálisabb a szenzitív periódus, amikor az agy plaszticitása a legnagyobb (Egyed 2011). A hátrányos helyzetű családoknál az anyagi javak hiánya mellett az ingergazdag környezet, a tudásképeségek, a verbális, szekvenciális, elemző gondolkodás hatékonyságának, a tanulás értékének és a konstruktív megküzdési stratégiáknak a hiányai fedezhetők fel, és ez mind hozzájárul az iskolai kudarcok kialakulásához (Gyarmathy 2010).

4. Intervenciós lehetőségek

Egyre nagyobb igény lenne a korai programok elterjedésére, amelyek az egészséges fejlődésükben veszélyeztetett családokat már a fogantatástól kezdve megszólítják. A veszélyeztetettség, a korai fejlődésre ható rizikófaktorok nagyban befolyásolják a gyermekek későbbi életútját. A tartós környezeti faktorok, lakóhely-problémák, a családok szerkezete, a szülői nevelői attitűd-tudatosság, s a stressz is nagyban befolyásolja a gyermekek fejlődését. Ezek kompenzálására a védőfaktorok ismeretek, amelyeket az intervenciós programok tudatosan felerősíthetnének a családoknál (Danis–Kalmár 2011).

A XXI. században a kultúrák egymásra hatása is egyre jobban érzékelhető, az etikai bizonytalanság következtében a téves prekonceptiók felerősödni látszanak. A pozitív viselkedésminták hiánya és az előítéletes gondolkodás indokoltá teszik

a szemléletváltás fontosságát. Változásokat kell létrehozni, mind elméleti, mind gyakorlati szinten, a prevencióra, a korai fejlesztésre nagyobb hangsúlyt fektetve. Az inklúzió ma Magyarországon még egy jövőbeli vízió, nemzetközi kitekintések azonban rámutatnak, hogy összefogással sikeresen megvalósítható (UNESCO 2009). A kirekesztés már a korai életszakaszban érzékelhető, amelynek hatására az élethosszig tartó tanulás is csak illúzió marad. A korai fejlesztés, korai gondozás hozzáférhetősége nem megoldott ma Magyarországon sem. A családközpontú szolgáltatások általában megyeszékhelyeken szerveződnek, így a szolgáltatások nagyon sok esetben nem érnek el a rászorulókhhoz, azaz a hozzáférhetőség nem biztosított. Az inkluzív nevelés gyakorlati megvalósításánál sok teendőt kell tehát figyelembe venni. Az akadályozó tényezők felkutatásában proaktívnak kell lenni, fontos megtalálni azokat a forrásokat, amelyekkel legyőzhető az esetlegesen felbukkanó akadályok. Az inklúzió elvrendszerében egyik legfontosabb helyet kapja az a tény, hogy az oktatás alapvető emberi jog, amely alapja az egyenlőségre alapozott társadalomnak.

5. Head Start, Sure Start, Biztos Kezdet Programok

Az Amerikai Egyesült Államokban számos preventív szemléletű program jön létre kisgyermek és szülei számára az 1960-as évektől kezdve. Néhány ezek közül a szülőkkel való pedagógiai foglalkozásokra összpontosít, a többi pedig közvetlenül a gyermekre. Az előbbieket célja az anyák szülői hatékonyságának növelése, az utóbbiaké pedig a kisgyermek készségeire szabott fejlesztések. Az összes program elsődlegesen a mintanyújtásra, minták tanítására, a játékok használatának megtanítására és a szenzomotoros tevékenységekre helyezte a hangsúlyt; Piaget és Erikson modelljeit vették alapul. A tevékenység fejlődési szakasszal való összhangja mellett a gyermek temperamentumára szabott foglalkozást helyezték előtérbe. 1964-ben az Amerikai Egyesült Államokban elindult Szegénységellenes Program (War of Poverty) része volt a Head Start Program is. A szegénység újratermelődésének megakadályozását tűzte ki célul, és először a 3–5 éves korú gyermekeket vonta be programjába. Támogatta a sokoldalúan megsegített fejlődést, és alkalmazkodott a családok kulturális sokszínűségéhez. 1995-re a célcsoportja kibővült, és már az egészen kis korú gyermekeket és családjaikat is bevonták szolgáltatásaikba. A Sure Start Program az Egyesült Királyságból indult el 1998-ban. A várandós kismamák bevonásától kezdve a gyermekek 4 éves koráig terjed ki szolgáltatásuk. Ma már 14–16 éves korig is kiterjedhet a célcsoportjuk köre. Fontos eleme a kormány gyermekszegénység elleni küzdelmének. Az egészségügyi és

családtámogató szolgáltatások összehangolása mellett a gyermek ellátását és nevelését/oktatását tűzték ki célul (Szilvási 2011).

Az Amerikai Egyesült Államokból Angliába, majd Magyarországra kerülő korai intervenciós szemlélet itthon is utat tört magának. E program azonban még nem terjedt el elég széles körben hazánkban. A közvélemény sajnos semmit nem tud róla, a médiumok egyáltalán nem beszélnek a 0–3. év fontosságáról. Magyarországon a *Biztos Kezdet* nevet viseli a legelterjedtebb korai intervenciós projekt. A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű városrészekre vagy falvakra koncentrálódva jöttek létre *Biztos Kezdet* gyermekházak, amelyek a kisgyermek korai képességfejlesztését tűzték ki célul úgy, hogy a családok bevonásával próbálnak mintát nyújtani a szülők számára a kisgyermekekben rejlő maximális képességkibontakoztatásra. A korai beavatkozások nemcsak egy szakterületet érintő segítségnyújtások, hanem multidiszciplináris szolgáltatások. Az intervenció célja, hogy elősegítse a gyermekek egészséges fejlődését, korrigálja az aktuálisan adódó problémákat, és megelőzzék az állapotuk további romlását, minimalizálják a már addig keletkezett lemaradást, és egyben elősegítsék a család adaptív működését (Szilvási 2011). A mai sikeres programok nem az individuális gyermeket kezelik, hanem alapegységnek a családot tekintik, amelynek része a gyermek, akivel kölcsönösen hatnak egymásra. A gyermeket befolyásolja a család, amelyre viszont a szociális rendszer természete fejt ki hatását (pl. iskola, munkaerőpiac, egészségügy, média) (Bronfenbrenner 1986).

Ha a szülőket jobban informáljuk, és formáljuk a hatékony neveléshez szükséges attitűdjüket, akkor ezzel eredményesebbé tehetjük a fejlődés kimenetelét. Tiszteletben kell tartani a szülők individuális igényeit, mivel ez az együttműködési fejlesztő modell humanisztikus, tudományos és szociálpedagógiai megalapozottságú, és a célja a maximális támaszkodás mellett minimális beleszólás a családok életébe.

Ma Magyarországon az infrastruktúra nem megfelelően kiépített. A kistelepülések és egyes városok peremterületei teljesen elszigeteltek a külvilágtól. Az ország ilyen, leghátrányosabb helyzetű részein vezették be elsőként a *Biztos Kezdet Programot*. A korai fejlesztésben a prevenció játssza az egyik kulcsszerepet, melynek jelentéséből is láthatjuk: megelőzés, óvatosság, veszély elkerülése. Az elsődleges jelentése, hogy a nem kívánt események előtt kell cselekedni, hogy csökkentsük a veszélyeztetett populációban való megjelenését.

A jelenleg működő ellátórendszer csak kis mértékben, vagy egyáltalán nem tudta biztosítani a hátrányos helyzetű kistelepüléseken élő gyermekek egészséges fejlődésének ellátását, többek közt a fenntartási problémák és a szakemberhi-

ány miatt sem. Azok a gyermekek, akik nem részesülnek napközbeni ellátásban (bölcsőde, óvoda, iskola, *Biztos Kezdet Program*) kizárólag a védőnői és a gyermekorvosi szolgálattal kerülnek kapcsolatba, amelyek nem hordozzák azokat a lehetőségeket, amelyek a gyermek részképességeinek alakulását, fejlődését kísérik figyelemmel, hogy ezzel képesek legyenek csökkenteni szociális és életviteli hátrányait. A *Biztos Kezdet Program* esélyteremtő hatása abban rejlik, hogy összehangolja a kisgyermek optimális ellátásához szükséges szolgáltatásokat. Ezeket helyi ellátásként nyújtják a szülők gyermeknevelési koncepcióinak erősítésére, és ezekre a kezdeményezésekre idővel számos szolgáltatás tud majd ráépülni. A deprivációs ciklus megszakítása érdekében ezek az intervenciók a lehető legkorábbi életkorban nyújtanak segítséget az ott élők számára. A programban védőnő, gyermekorvos, gyógypedagógus, gyógypedagógus-asszisztens, dietetikus, szociális szakemberek egyaránt dolgoznak. Ez a team nyújt segítséget a családoknak a program célja elérése érdekében (Szilvási 2011). Sajnos a gyakorlatban az ágazati szemlélet miatt a team-munka még egy ideig nagyon akadozva működik, mert komoly szemléletváltozás kell minden humánszolgáltató részéről.

6. Összegzés

Magyarországon a közeljövőben már komoly erőfeszítéseket kell tennünk, hogy a korai időszak fejlődési lehetőségeire építve sikeresebbé tegyük a felnövekvő generáció iskolai beilleszkedését, iskolázottságának emeléséhez szükséges feltételeit, és a munkaerő-piaci bejutás esélyeinek javítását. Ezek a társadalmi célok nem realizálódhatnak a korai intervenció programok elterjedése nélkül, ami az egész humán erőforrás-fejlesztés és oktatásügy szemléletét is meg kell, hogy változtassa. Az új szemlélet az individuális nevelés feltételeit már jól definiálja a temperamentum, a kompetencia-motívumok, az inklúziós megoldások figyelembevételével, valamint a fejlődést támogató „játsszótárs” mint „kulturális dominanciával” rendelkező „tanulás-irányító” személy komplementaritásával. Az adaptivitás szükségességét az individuális szükségletek indukálják, amelyek a gyermekek teljes körű megismerése után lehetséges csak.

Az inklúzió megvalósítása csakis egy demokratikus és humanisztikus környezetben lehetséges, ahol elsődleges érték a tolerancia, az empátia mindenki felé, s ahol az együttműködés a szakemberek között alapvető érték. A szülőket partnernek tekintve kooperálnak a gyermekkel foglalkozó szakemberek és a családok egymással, a gyermek szükségleteit elsődlegesen szem előtt tartva, közös erővel gondolkodnak gyermekeik fejlődésének elősegítéséről.

Jegyzetek

- » [1] 1993. évi III. törvény a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról. [online] Net.jogtár [2015.05.25] <http://net.jogtar.hu/jr/gen/getdoc2.cgi?docid=99300003.TV>
- » [2] 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról. [online] Net.jogtár [2015.05.25] http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700031.TV
- » [3] 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és esélyegyenlőség előmozdításáról. [online] Net.jogtár [2015.05.25] http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0300125.TV

Bibliográfia

- » Bronfenbrenner, U. (1986): Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 1986. vol. 2, no. 6, 723–742. p.
- » Danis Ildikó – Kalmár Magda (2011): A fejlődés természete és modelljei. In: Balázs István (szerk.): A génektől a társadalomig. A koragyermekkori fejlődés szinterei. Budapest : Nemzeti Család és Szociálpolitikai Intézet, 2011. 76–125. p.
- » Egyed Katalin (2011): Az agy ajándéka: Az agy plaszticitás és a rugalmas fejlődés. In: Balázs István (szerk.): A génektől a társadalomig. A koragyermekkori fejlődés szinterei. Budapest : Nemzeti Család és Szociálpolitikai Intézet, 2011. 166–202. p.
- » Gyarmathy Éva (2010): Hátrányban az előny. A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek. Budapest : Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2010. 176 p.
- » Hámori József (2005): Az idegrendszeri plaszticitás. *Magyar Tudomány*, 2005. 1. 43–50. p.
- » Nagy József (2001): A személyiség alaprendszere. In: *Iskolakultúra* 2001. 9. 22–38. p.
- » Pikler Emmi (1978): Anyák könyve. Budapest : Medicina Kiadó Zrt., 1978. 439 p.
- » Pikler Emmi (1989): A szabad játékról. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1989. 46. 2. 131–145. p.
- » Szilvási Léna (2011): Nézőpontok, Elméletek, Gyakorlatok. A Magyar Biztos Kezdet Program Előzményei és Megvalósulása. In: Balázs István (szerk.): A génektől a társadalomig. A koragyermekkori fejlődés szinterei. Budapest : Nemzeti Család és Szociálpolitikai Intézet, 2011. 28–75. p.
- » United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009): Policy Guidelines on Inclusive Education. Paris, France, 2009. 36 p.

Kisgyermek életeseeményei és megküzdési jellegzetességei

A tanulmány problémás családi háttérű kisgyermek körében végzett vizsgálat tapasztalatait mutatja be. Életeseményeik közül a traumatikus történések és a veszteségeként megélt események életükre gyakorolt hatását tesszük vizsgálat tárgyává.

Tapasztalataink szerint a problémás családi háttérű gyerekek személyiségfejlődésének problémái nagyon sok esetben vezethetők vissza a traumatikus életeseemények és veszteségek hatására. Legjellemzőbb magatartásjegyeik között a viselkedészavarnak elsősorban azok a formái fordulnak elő, amelyek beilleszkedési nehézséggel járnak, és összeférhetetlen magatartásban manifesztálódnak. A veszteséget hordozó életeseemények, traumatikus hatások az egyéni sérülékenységnek megfelelően a gyerekek „megküzdési készségeinek” kialakulását hátráltatják.

Az élettörténet-narratívák sajátos kontextusban mutatják be az egyén életének eseményeit. A valós kép kialakítása mindig a körültekintő és többrétű adatfelvétel függvénye. Hasznos, ha a megkérdezett történeteit kiegészítik a gyermek környezetében lévő személyek: szülő, testvérek, barátok, mert így realisztikusabb képet lehet kialakítani az eseményekről. Fontos a szociokulturális környezet hatását is feltárni, mivel az események értelmezése többtényezős folyamat. A problémahatár, a magatartási anomália és a megoldási módok egységében kell szemlélni az életeseeményt, mivel a hatása mindenképpen függ attól, hogyan tudott a gyermek megküzdni az eseményekkel, milyen segítséget kapott, hogyan tudta feldolgozni a történeteket.

A szociokulturális ártalmak a mikro- és makrotársadalmi, értékrendbeli anomáliák manifesztálódásai. A pszichoszociális krízis rendszerint regresszióhoz, a magasabb fejlettségi szintről való visszaeséshez, vagy retardációhoz, lelassult fejlődéshez vezet. A társas összehangolódásra törekvés, a szociális szinkronizáció

* Fáyne Dr. habil Dombi Alice • Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógiai Kar • dalice@jgyk.u-szeged.hu

Dombi Mária Adrienn • Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógiai Kar • mdombi@jgyk.u-szeged.hu

akadályokba ütköznek, viselkedési, beilleszkedési, életvezetési zavarokhoz vezet. Jóllehet a vészhelyzet-észlelés az evolúció során kialakult ráismerési, megérzési adottság, mégis sok esetben a tanult tehetetlenség a válaszreakció. Ez ítélőképességbeli, lelki bénultságot okoz (Veczko 2007). Nincs jelen a következménytudat, a gyermeket körülvevő családi környezet nem képes az ártalom elszívásának erejét, mélységét, kiterjedtségét tompítani. A gyermek testi-lelki-személyiségbeli megküzdési, elhárító képessége sem képes megfelelően alakulni, mivel nincsenek jó megküzdési mintái. Személyiségének jellemzői a már kialakult változások következtében sodródóvá válnak (Keményné 2007).

Az utóbbi években egyre több szakterület alkalmazza a reziliencia fogalmát. Gordon megfogalmazása szerint *„a reziliencia a viszontagságos körülményekkel szemben megnyilvánuló képesség a boldogulásra, érdeklődésre, a kompetencia növelésére”* (Oláh 2005, 52–54). Ez az alkalmazkodóképesség egyfajta rugalmasságot jelent, a stabilitás, a problémamegoldás biztos pontjaként jelenik meg.

A szocializáció során a gyermek számára rendkívüli élethelyzet – mint pl. a megszokott óvodai környezet elhagyása –, esetlegesen a fejlődésében törést, retardációt, regressziót okozhat. Az ideális alkalmazkodás azonban olyan pozitív emocionális és viselkedési mintázatokat rejt magában, amelyek segítségével a gyerek meg tud küzdeni a számára ismeretlen helyzet kihívásaival. Fontos megjegyezni, hogy a gyermeki reziliencia kialakulásához, sikerességéhez hozzájárul a gondoskodó, védő, de az önállósulást nem gátló családi környezet. A családtípusnak megfelelő nevelési stílus a traumatikus helyzetet átélő gyermek számára segítheti a feldolgozást, vagy éppen gátolhatja azt (Bujna 2004).

A korai kötődési mintázatok meghatározzák az átmenetek sikerességét. Csányi Vilmos szerint az egészségesen kötődő gyermek már három éves korára képes az „elszakadás-helyzetet” kezelni, mert tudja, hogy az édesanya hamarosan visszatér (Csányi 2000, 197–208).

A vizsgálatról

A vizsgálódás a családtörténet-írás részeként (vö. Mikonya 2005) a gyermekkortörténet meghatározó eseményeinek feltérképezését tűzte ki célul a szociokulturális közeg jellemzőinek feltárásával.

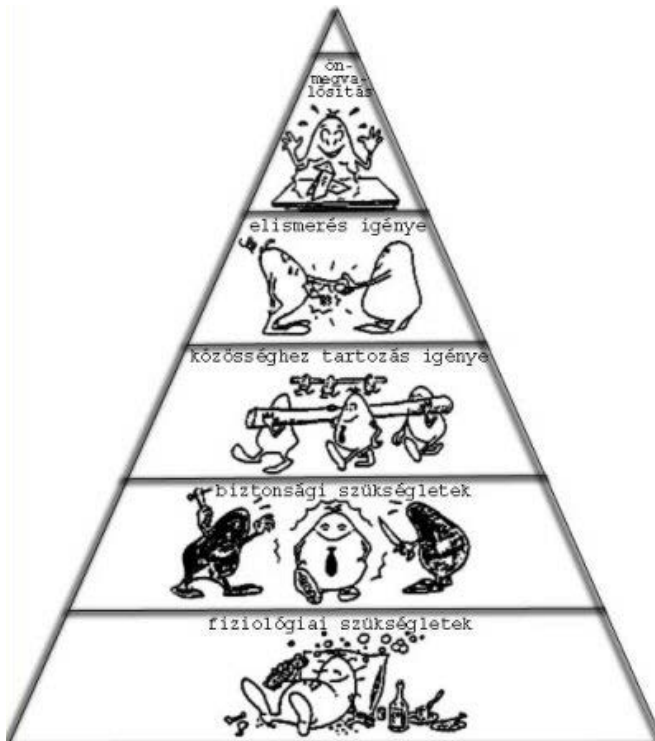
Feltételezésünk alapja: veszteséget hordozó életesemények, traumatikus hatások az egyéni sérülékenységnak megfelelően a gyerek „megküzdési készségeinek” kialakulását hátráltatják. Vizsgálati anyagunk alapján a kora gyermekkori és óvodáskori életesemények és „sorskönyve” közötti összefüggésre mutatunk rá.

A veszteséget hordozó életesemények az egyéni sérülékenységnek megfelelően meghatározzák a gyerek válaszképpen, szocializációját. A pótló és a korrigáló nevelés idejében való alkalmazása segíti az egyén „megküzdési stratégiáinak” kialakulását.

A vizsgálatban 80 gyermek, 20 szülő és 30 pedagógus vett részt. Alapvető módszereink az életesemény-elemzés, kronologikus veszteségtörténet-leírás és a kötődési térkép készítése mellett a megfigyelés, beszélgetés, gyermekrajz-elemzés voltak.

Elméleti alapok

Kiindulási alapunkat a Maslow-féle szükséglet-hierarchia piramis alkotta, amelynek alapján feltérképeztük az életesemények, mint a probléma-profil legfontosabb fogalmait (Atkinson 1996, 402–403; Domszky 2006, 5–12) (1. ábra).



1. ábra. Maslow-féle szükséglet-hierarchia piramis

Forrás: Abraham H. Maslow: *Motivation and Personality* (Harper 1954, 72)

Az egymásra épülő szükségletek sorának teljesülését kerestük az egyes életutakban, rávilágítva azokra a történésekre, amelyek ezeknek megvalósulását segítették vagy gátolták.

Maslow szükséglet-hierarchia elmélete szerint a hierarchiában alacsonyabban elhelyezkedő szükségleteket legalább részben ki kell elégíteni, hogy a rájuk épülő szükségletek teljesülhessenek. A legalsó szinten a fiziológiai szükségletek állnak, amelyekre a biztonsági szükségletek épülnek. Ez a fizikai védettséget, a veszélyektől mentes életet, a kiszámíthatóságot jelenti a gyerek életében. Erre épül a szeretet szükséglete, amely a valahová tartozás, a befogadottság igényét elégíti ki. A megbecsülés szükséglete az elfogadottság, a kompetenciaigény kifejeződése, amely az egyén önbecsülésének alapja. A kognitív szükségletek és az erre épülő esztétikai szükségletek alapozzák meg az önmegvalósítás, az egyén önkiteljesítésének szükségletét, hogy az egyén elérhesse a benne rejlő lehetőségek felső határát.

Az élettörténések minden esetben leképezték a megkérdozett gyermeki életvilág legfontosabb elemeit, amelyből felépíthettük a probléma-együttes jellemzőit. A probléma-profil főbb típusai:

- (1) kirekesztettség típusú életesemény-együttes;
- (2) kallódással jellemezhető életesemény-sor;
- (3) kiszolgáltatottság profil;
- (4) bezárkózás.

A kirekesztettség típusú életesemény-együttes legfőbb jellemzője az ön-alulértékelés, a kompromisszumképtelenség, az élethelyzetek drámaként való megélése. Kialakul a szeretőképesség hiánya mint problémakomplexum, amelyre rendszerint alkalmi, esetleges deviáns magatartással, morálisan irreleváns minták követésével válaszolnak.

A kallódással jellemezhető életesemény-sort leginkább jellemző zavarok között a kötődéshiány, a szeretőképesség hiánya, a kompetenciahiány, a motiválatlanság, a sivár látszatkapcsolatok, a gyakori érzelmi változások kísérik. Az agresszív devianciaminta mellett megjelenik az autoagresszív deviancia is, továbbá a konform, késztetés-vezérelt magatartás.

A kiszolgáltatottság profil legjellemzőbb zavarai a kompetenciahiány, az ön-alulértékelés, a bizonytalan én, a magabiztosság hiánya, a kötődési képtelenség. Egyre inkább eluralkodik a személyiségen a kompetenciahiány érzése, az élethelyzetek drámaként való megélése. Gyakoriak a hangulatváltások, az alkalmi devianciába való menekülés. A bezárkózás egyik legjellemzőbb „tünete” a szerető „képesség” hiánya, a kötődéshiány, az alulmotiváltság, a kompromisszumképte-

lenség. A bizonytalan én diffúz jövőképhez vezet, kompetenciahiány, késztetés-vezérelt magatartás jellemzi.

Az örökvesztes-tudat a traumatikus életesemények sorozatán alapul, amelyre jellemző a belső erőfeszítések hiánya, az agresszió, a morálisan irreleváns min-ták követése, az irreálisba való menekülés. Veszteségtörténet-narratíváik szerint a pszichés trauma életük egyre komolyabb kísérője.

Életesemény, mint veszteségtörténet

A következőkben néhány fent megjelölt szempontú életút bemutatása követke-zik (1. táblázat)[1].

Elli története

Az esemény	Tartós hatása	Mély nyomot hagyó	Traumatikus	Örömteli	Vilámcsapás-effektus
Megnevezése	Harmadfokú, maradandó égési sérülés	plasztikai műtétek, kórház	Szeretett személy, nagy-apa halála	Kis testvér születése	Az anya hirte-len elhagyja a családot
Körülményei	3,5 évesen forró zsír borult arcára	A kórházban az anya mellette van	A kislány mindennek tanúja	Régen várt esemény a családban	Az anya új kapcsolatot létesít
Kapcsolódó érzelmek	Fájdalom, félelem	Félelem, bizonytalanság, szégyenérzet	Lelkiismeret-furdalás, tehetetlenség, szomorúság	Öröm, büszkeség	Félelem, szorongás, bizonytalanság
Érzelmegosztás	Szülő, családtagok	Anyával, nagyapával	Anyjával, a családdal	Szűkebb és tágabb család	Nem beszél, szégyenli gondolatait
Gyermekre gyakorolt hatás	Kisebbségi érzés, visszahúzóds, megbélyeg-zettnek érzi magát	Maradandó sebek	Az esemény feldolgozása mai napig tart	Az anya a kislány által igényelt mértékben bevonja a kicsi gondozásába	Változó kedélyállapot, önmagát okolja

1. táblázat: Elli életeseményei

Mint azt az 1. táblázat mutatja, Elli történetében szinte minden együtt van, ami egy gyerek elmagányosodásához vezet. Életének meghatározó eseménye: három és fél évesen forró zsír borult arcára és vállára. Az anya felelőssége nem volt bizonyítható. A gyermeket szertettel és odaadással gondozta. Több műtét eredményeképpen a kislány arca sokat javult, de az esemény örökké nyomot hagy. Az óvodában a gyerekek elhúzódnak tőle. A gyerek nagyon ragaszkodik a nagyapához, aki sokat játszik, foglalkozik vele. 10 éves korában a nagypapa hirtelen meghal. A kislány magát okolja, úgy gondolja, ha vele aludt volna a szobában, nem történik meg a baj. A gyász élményének feldolgozása során gyakori rémálmodok gyöttrik. Attól fél, hirtelen, látszólag ok nélkül más szeretett személlyel is megtörténhet az, ami a nagyapjával. Tehetetlenség- és magányérzésével egyre inkább magára marad. Közben kis testvére születik, ami egy kissé kárpótlást jelent neki, az anya jó érzékkel bevonja a kicsi gondozásába.

Villámcsapás-effektusként éli meg azt a pillanatot, amikor az anya a kicsivel együtt elhagyja a családot. Úgy gondolja, Elli jó helyen lesz az apjánál, továbbá kár a kislányt új környezetbe vinni, ahol nem ismerik a vele történeteket. Újra csak csúfolódás tárgya lesz.

A kislány életének tragédiája, hogy 11 éves korára mindenkit elvesztett, aki bizalmi személy volt számára. A fogódzó – a kis testvér – is eltűnt az életéből. Megingott az alapvető biztonság az életben, a család – mint erőt adó, szeretetet sugárzó közösség – is felbomlott. Kisebbségi érzése – külleme miatt – egyre erősödik, bezárkózik, ha lehetőség van rá, elbújik. Megküzdési próbálkozásai sorra megbuknak.

A 2. táblázatban bemutatott Henrik életeseményeinek meghatározó eleme az anyával való kapcsolata. Az anya kezdetektől elutasítja gyermekét, ami akkor még jobban elmélyül, amikor az apa is elhagyja a családot. A gyerekre retardált fejlődés jellemző, óvodáskorában eltérő fejlődésmenete, bizonytalan érzelmi állapota miatt szakértői vizsgálatra küldik. Nehezen illeszkedik be a közösségbe, a szabályokat nem fogadja el. Észleli, hogy neki nem úgy sikerülnek a dolgok, ahogy a többieknek. Az óvodáskor végére lemaradásából sokat behoz, de sajátos nevelési igénye továbbra is fennmarad. Az anyával a kapcsolata akkor lesz jobb, amikor az anya párkapcsolata egy új férfival biztonságot hoz az életükbe. Ekkor Angliába költöznek, ami a gyerek biztonságérzetét ismét megingatja. Amint azonban egy kis nyugalom költözik a családba, az anya halála újabb traumatikus élményt jelent. Henrik szerencséje, hogy a szűkebb család és a szakemberek összefognak érdekében. Megküzdési próbálkozásait folyamatosan a megszakítotttság jellemzi, a biztonságélmény a vizsgált életszakaszban ritkán és rövid ideig van jelen a gyermek életében.

Henrik története

Életkor	A veszteség típusa	Körülmények	Hatása a gyermek személyiségére	A segítségnyújtás formája
0–3 hetes koráig	Az édesanya nem veszi a kezébe	A szülés során enclapsiás görcs zajlott le, amelyért az anya a gyermeket okolta, nem szoptatta, nem alakult ki rögtön a kötődés.	Nyugtalan, rosszul evő újszülött. Az édesapa nem találja a helyét az új helyzetben, sokat dolgozik, így igazi kötődés vele sem alakul ki.	Az anyai nagymama és nagynéni, akikkel egy háztartásban élnek „pótolják” az anyát, igyekeznek megszerettetni a gyermeket az anyával.
6 hó	Mozgás-fejlődés elmarad	Neurológiára irányítják, ahol javasolják a csecsemő fejlesztését.	Az otthonában rendszeresen végzendő feladatok „összebb hozzák” az anyát és gyermekét. Kialakul a kötődés, a gyermeknek ettől kezdve az anya a legfontosabb személy.	Az apa, a nagymama, a nagynéni támogatják a gyermeket, mindent megtesznek érte.
18 hó	Az apa elköltözik otthonról	Az apa, arra hivatkozva, hogy már nem szereti az anyát, elköltözik. Ettől kezdve az amúgy sem szoros apa–fia kötelék még lazábbá válik.	Bizonytalanság érzése, hiányzik neki az apja jelenléte, nincs férfiminta a gyermek előtt.	A nagynéni férje és a nagymama élettársa veszi át az apa szerepét. Velük válik szorosabbá a kapcsolat.
Óvodáskor	Sajátos nevelési igény	A gyermeket az óvodában eltérő fejlődésmenete, bizonytalan érzelmi állapota miatt szakértői vizsgálatra küldik.	Szocializációs problémák, beilleszkedési nehézségek	Mozgás-, gyógypedagógiai, és logopédiai fejlesztésben részesül. A család igyekszik figyelembe venni a szakemberek és az óvónők tanácsait.

Életkor	A veszteség típusa	Körülmények	Hatása a gyermek személyiségére	A segítségnyújtás formája
6 éves	Az anya megismerkedik egy férfival	A gyermek egyik barátjának édesapjával folytat viszonyt az anya. Henrik nem tudja, hogy ki az "új" barát, akivel anya interneten tartja a kapcsolatot.	Bizonytalanság érzése, szorongás, a férfit Shrek bácsinak nevezi.	Továbbra is a nagymama és a nagynéni segítenek, biztos támaszt, állandóságot adva.
7 éves	Angliába költöznek az anyával	Megismerkedik az anya barátjával. Az édesapa igyekszik megnehezíteni az anya helyzetét, nem akarja engedni Henriket, pedig éveken át csak alkalomszerűen látogatta.	Az állandóság elvesztése; új környezet, új emberek, új helyzet. Az iskolai tanulmányait Angliában kezdi meg. Rengeteg konfliktus, de az anyával most kerülnek a legközelebb egymáshoz.	Az anya barátja érzelmileg és anyagilag is támasza az új családnak.
8 és fél éves	Az anya hirtelen meghal	Az egyik reggel az anya rosszul lesz és kómába esik. Henrik nem tud tőle elköszönni, a halálát is csak később mondják meg neki. A nagynéni és a nagymama kiutazik hozzá.	Félelem, újból bizonytalanság érzése, szorongás.	A nagynéni, a nagymama, a nevelőapa támaszai a gyermeknek. Szakemberek tanácsait kikérve próbálják a gyermekkel kapcsolatos döntéseik sorozatát meghozni, Henrik érdekeit szem előtt tartva.

2. táblázat: Henrik életeseményei

Gergő életeseményeit a családi konfliktusok határozzák meg (3. táblázat). A szülők közötti harmónia hiánya igen hamar sorozatos veszteségeket okoz a gyermeknek. Biztonságérzetét megingatja, hogy az anya gyakran költözik, és a fojtogató anyai szeretet sem jelent megfelelő ellenpontot a gyerek hiányérzetére. A környezetvesztést kissé ellensúlyozza a nagyszülőkkel való kapcsolat, de ez sem tart sokáig, mi-

vel az anya és a nagymama közötti, nevelési módszerekre vonatkozó konfliktusok oda vezetnek, hogy az anya ismét elköltözik a gyermekkel. A kezdeti magatartási rendellenességek, majd pszichoszomatikus tünetek valódi betegségekhez vezetnek. A megoldás lehetőségét az anya új barátja jelenti, aki szakmájából kifolyólag is (gyógypedagógus) megtalálja a hangot a kislíval, aki elindul a bizalom és kötődés útján. Megküzdési próbálkozásaihoz kezdetben nem talál partnert, senki sem válik számára igazán „bizalmi személlyé”, így mindenre szélsőséges viselkedéssel reagál. A szerencsés megoldás az új apához való kötődés lehetősége, amely a jó megküzdés prognózisát előfeltételezi.

Gergő története

Életkor	A veszteség típusa	Körülmények	Hatása a gyermek szemé-lyiségére	A segítségnyújtás formája
14 hó- napos	Szülők elválnak, anyjával Buda- pestről Sopron- ba költözik	Az anya a férj kedvé- ért ment Sopronba, de a házasság hamar megromlott	Eleinte kaland, majd féle- lem az új környezettől. Az első éjszakákon állandóan sír.	Odaadó anyai szeretet, az apai szerep pótlása. A gyerek szobáját úgy rendezi be, mint a sopronit
17 hó- napos	Újabb költözés Hévízre, vissza az apához	Az anya a GYED-ből képtelen eltartani a gyereket	Az apa jelenléte öröm, a szülők veszekedése: szorongás. Alvászavarok, sírógörcsök, dühkitörések (játékok dobálása).	Mindkét szülő próbálja kerülni egymást, sok időt töltenek a gyerekekkel
21 hó- napos	Költözés Nagykanizsára a nagyszülőkhöz	Elembertelenedett viszony a szülők között, tettelegesség.	Újabb környezetvesztés, apa hiánya. Nagyszülők szeretete, kényeztetés, féltő aggodalom. A gyerek „lu- bickol” a szeretetben. Erős kötődés, biztonságérzet	Nagyszülők nyújtotta nyugodt, biztos menedék.
2 éves	Újabb költözés Budapestre	Az anya és nagyma- ma vitái a nevelésről	Betegeskedés, pszichoszom- matikus tünetek, hisztéria, játékdobálás, retardált beszédfejlődés	Hét végi találko- zások a nagyival, hetente kétszer pszichológus

2 és fél éves	Bölcsőde	Az anyának dolgoz- nia kell	Biztonságérzet elvesztése, betegeskedés, szobatisz- tává válási próbálkozás megszűnése	Pszichológus, nagyszülőkkel való gyakori találko- zás, sok játék az anyával.
3 hó- nappal később	Kruppos köhö- gő roham, majd kórház	Fojtogató anyai szeretet, biztonságihiány	Biztonságérzet elveszté- se, szeparációs félelem, betegeskedés.	Anya támogatása, nagy körültekintő szeretete, nővérek odafigyelése
3 éves	Az anya barátja (gyógypedagógus) hozzájuk költözik	Egyéves kapcsolat után összeköltöznek	Heves reakciók, hisztéria, „utállak”. Majd elfogadó megnyilatkozások	Az új apa meg- találja a kulcsot a zaklatott lelkű kisfiúhoz, az anya is kiegyensúlyo- zottabbá válik.

3. táblázat: Gergő életeseményei

Vizsgálatunk eredményei alapján elmondhatjuk, hogy a legjellemzőbb zavarok között a biztonságérzet megingása, a kötődéshiány, a félnétség, az ön-alulértékelés, a szerető „képeség” hiánya jelenik meg nagy gyakorisággal, ami az élethelyzetek drámaként való megéléséhez, alkalmi- esetleges devianciához, de mindenképpen a megküzdési képességek zavarához vezet, amely elsősorban az iskolában, de később minden élethelyzetben megmutatkozik.

Az esetelemzések alapján megállapíthatjuk, hogy a kisgyermekkorú életesemények meghatározóak a gyermek fejlődése, életútja szempontjából. Tapasztalataink szerint a problémás családi háttérű gyerekek személyiségfejlődésének problémái nagyon sok esetben vezethetők vissza traumatikus életesemények hatására. Legjellemzőbb magatartásjegyeik között a viselkedészavarnak elsősorban azok a formái fordulnak elő, amelyek beilleszkedési nehézséggel járnak, és összeférhetetlen magatartásban manifesztálódnak. Rendszerint tanulási zavar is társul mindezekhez. Ebben a soktényezős, az egészséges fejlődés lehetőségét hordozó, vagy a traumákat, veszteségeket, hiányjelenségeket kompenzálni nem tudó folyamatban fontos szerepet játszanak a gyermek számára fogódzót, biztos pontot jelentő környezeti tényezők, a kötődési lehetőséget adó, sok esetben a bizalmi személy szerepét is betöltő felnőttek. Hiányuk, zavaruk esetén a gyermeki személyiség fejlődésében megjelenő regresszió, retardáció maradandó változást okoz, amely az

életútra is kihat. A kutatás további irányjai a rendelkezésre álló idő függvényében az életetút-elemzés, amely az életkor előrehaladtával az életvilág-változás feltérképezését teszi lehetővé.

Jegyzetek

- » [1] A tanulmány alapját nyolcvan életesemény feltárás képezi. Köszönet az adatszolgáltatóknak és az adatrögzítőknek.

Bibliográfia

- » Atkinson R. L. et. al. (1999): Pszichológia. Budapest : Osiris, 1999. 720 p.
- » Bujna Eleonóra (2004): Család-formák, családtípusok, nevelési attitűdök. In: Dombi A. – Oláh J. – Varga I. (szerk.): A neveléstudomány alapkérdései. Gyula : APC stúdió, 2004. 231–241. p.
- » Csányi Vilmos (2000): Az emberi természet: humánológia. Budapest : Vince Kiadó. 2000. 308 p.
- » Dombi Alice (2007): Kötődés-érzelmek-személyiség. In: Dombi A. – Oláh J. – Varga I. (szerk.): A neveléstudomány alapkérdései. Gyula : APC stúdió, 2007. 135–145. p.
- » Domszky András (2006): „Gondolatkísérlet egy intellektuális gyermekvédelem-elmélet megalapozásához”. In: *Fejlesztő Pedagógia*, 2006. 17. évf. 1. sz. 5–10. p.
- » Kemény Gyimes Erzsébet (2007): A megküzdés problémái az átmenetek időszakában. In: *Módszertani Közlemények*, 2007. 47. évf. 4. sz. 146–156. p.
- » Mikonya György (2005): Család és családtörténet-írás. In: *Mester és tanítvány*, 2005. 7. sz. 22–35. p.
- » Oláh Attila (2005): Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszerei. Budapest : Trefort Kiadó, 2005. 224 p.
- » Veczkó József (2007): Gyermekvédelem pszichológiai és pedagógiai nézőpontból. Társadalmi-, család- és gyermekkérdések. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2007. 362 p.

Abstracts

KATALIN KÉRI

Child care and child-rearing practices in different cultures

The study briefly summarizes the international and national history of research on childhood history, its main trends, subject areas and results. After this, the most important groups of sources and research methods that can be used to examine this topic are presented. After the introduction based on historiography and source analysis, the study gives an overview of child care and child-rearing practices and childhood phases in different geographical locations and eras from the ancient times to the 20th century. Due to the length limits of the study, only a few examples of the above-mentioned areas can be provided by applying a multi-perspective and intercultural-comparative approach.

ANNA BAKONYI

Pedagogical and psychological contents of early childhood plays

Playing is a natural phenomenon. Starting from this assumption, this study proves the necessity of playing for a child's development. The inventory of pedagogical possibilities inherent in playing consists of the outcomes of spontaneous development and the resulting cognition of the child. Almost any act of a child is characterized by playing, whereas his/her reactions are constantly becoming more and more differentiated in the course of development and transform into learning at school age. Methods based on the concept of inclusive pedagogy can evolve best using play activities, and at the same time, children are adapting to each other by „controlling” themselves while playing. The similarity of artistic education and playing supports this process. The significance of cooperation with the families is a key area of early childhood pedagogy, which deserves particular attention nowadays in the case of „Generation Z”.

ERIKA KOVÁCS

Methodology of involvement of families in Sure Start Children Houses

The main objective of the Sure Start program is to intervene effectively in order to prevent the reproduction of poverty and exclusion effects / consequences, to develop

a more tolerant society. The target group of the Sure Start Children's Homes consists of families with children 0-5 years old living in disadvantaged settlements or areas, who have limited or no access at all to good quality day-care services. The lecture will present Sure Start principles to show the organizational structure and rationale of Sure Start Children's Homes and their integration in regional work for disadvantaged children. Based on a model developed in the children's home services for families, the presentation will analyze the methodology of involving families, the experiences regarding direct and indirect approaches, including the causal relationships of their difficult addressing. The operation of the child home will be presented in the area of early detection of problems, continued support for the program professionals, as well as how the direct engagement with participating children and parents help successful school start and the reduction of their school failure.

ZSUZSANNA VAJDA

It Is Not a Fairy Tale, Children! Messages of children's literature

The study summarizes some major characteristics of the readings of the youngest. Publishing of children's books was the fastest growing sector of book distributing but the quality is not necessarily kept up with the volume. The content of young children's books, their pictorial world and promotion reflected more to market considerations, with decreasing considerations to childhood characteristics and children's special needs. For the sake of better sales numbers the authors and publishers address mostly parents. Adults will recognize their own cultural experience in the serial nature of children's books, in their didactic message and in scenes which remind one to action films. Despite of the mixed quality of children's literature parents' storytelling and shared reading with children will remain an important part of education. Parent-child communication may significantly mitigate the risks of the poor quality of the books.

FERENC SIDLOVICS

Current Issues of Early Childhood Education in Hungary

Using some data related to child welfare services, child protection services and the child welfare signalling system, I have attempted to highlight those intersectoral links, which serve as horizontal objectives in the everyday activities of professions dealing with children. My approach looks at structural issues and at the problems related to children from a child protection perspective, touching on the main changes of the past ten years in a regional comparison. I have tried to find answers to how children's services could become more effective in creating tax-paying citizens by investing in the growing up generations and by providing services to those lagging behind in de-

velopment to improve the quality of future labour market resources and thereby to proportionally decrease social expenditure.

VERONIKA PIRKA - GYÖRGY MIKONYA

Possibilities of the methodological and contextual renewal of the subject 'History of education'

The concept of the methodological and contextual renewal of the subject 'History of education' proceeded from the fact that teaching of the universal history of education does not focus adequately on the study and representation of the historical aspects of early childhood education. For that reason we decided to build a system of contents which enables students to get acquainted with the synchronic and diachronic aspects of early childhood education. In the process of renewal we strove to use the most relevant works of this domain. On the contrary, we have written up new elements which have not been used or processed systematically yet. Certainly, the contextual renewal does not rule out the omission of the universal notion and the history of education, however it facilitates and focuses on the parts connected to early childhood education.

MELINDA CSIMA

The necessity of health development in the qualification of preschool and infant school teachers

The health of the growing up generation is the responsibility of all of us. In the forming of health behaviour, beside the elemental role of the family, the institutions that take part in the child's socialization have a significant role as well. Throughout the institutional nurturing beyond health awareness the teacher can influence the child's approach, esteem and behaviour by giving a model and a value system, contributing to the nursing's becoming a healthier adult in this way. Among the values and customs that are transmitted by the institutions regarding forming a healthy living, it is essentially important how health as a value appears in the educational program, and how it transfers into an educational task.

MÁRIA DÁVID - MAGDOLNA ESTEFÁNNÉ VARGA - TÜNDE ANNA TASKÓ - KATALIN HÉJJA-NAGY

New curriculum content in early childhood educators' training

Psychological research, based on early development of cognitive functions, proved that the first three years of life are especially crucial and important considering the development of the nervous system, cognitive functions and social life and their

development as well. It is really important that the social and material environment of the child facilitates the optimum maturation and development of psychological functions. However, at the beginning of the 21st century we live in such circumstances which give us little handrail to solve our problems in our lives. Traditional patterns do not work any more during such an environmental conditions. New problem solving methods characterizing the new generation have not been inherited yet, so everybody has to find his/her own individual adaptive answer for the rapidly changing environmental conditions. These significant changes affect parental behavior as well. In uncertain situations demands strongly appear towards such supporting services as counselling. Supporting early childhood development and parents in their parental roles are very important tasks of the experts working with this age group.

In this study the authors present how this two types of curriculum content evolve in the early childhood educators' training.

The two main parts of the study are: to present the courses of supporting spontaneous maturation and preparing for counselling. The authors' concern is to list the specialized academic units structurally and show how they fit into the curriculum and to describe the content of the subject, the system requirements, and the training methodology.

MÁRTA GELENCSÉRNÉ BAKÓ

Special education teacher Students in the Training Nursery School

Integrating pedagogy and education mean an instrument of opportunity creation and increase of opportunity equality in public education, the common education of children with special education demand with their healthy mates.

The integrating education-pedagogy serves not only the favour of the integrated children but it contributes to the emotional-moral-social development of the sound mates and to the personal and methodological development of the receiving/receptive pedagogue.

Considering these ideas we have considered it necessary that in the specialization of learning-disabled on the Department of Special-Needs Education of Kaposvár University the students spend their professional practice in integrating institutes during their special pedagogical practical training.

The new stages represented new methodology challenges both for the students and for the practice trainers.

The recent period has confirmed that the paradigm change in special-needs education has required also the paradigm change of practical training. So the students can participate actively in the integration realizable in public education.

ZSUZSANNA HANAK

Findings and recommendations for the methodological renewal of kindergarden teaching

The current scientific literature of both domestic and foreign sources publish a large number of findings related to examining the several aspects of kindergarten children concerning their psychological and pedagogical features. Our work at hand aims at assessing the level of sub-capabilities and the possible relationship between these capabilities of kindergarten children. Our other goal with this presentation is to strive for the methodological renewal of the kindergarten teacher education concerning its pedagogical and psychological aspect by offering good practices.

IBOLYA JUDIT HORVÁTH

More than twenty years of crèche practice of the pedagogy in the spirit of Montessori

Apáczai Educational and General Cultural Centre of Pécs (ANK) has been operating since 1980 as the largest and most complex educational institution of the country. In ANK a public educational experiment – supported by central research and local resources – has started that adapts flexibly to changing needs, and it allows to try out anything that supports the development of the child and serves the needs of families. In this system of institutions conveying an open spirit, we got the opportunity to familiarize with and apply the Montessori pedagogy. The Nursery school, the School and after a few years the Crèche have become involved in the organization of educational work in the spirit of Montessori. For a long period of time, the preschool educators of the crèche have been observing the work in the nursery school, they have participated in their professional programs and consultations related to professional contents.

The first attempts were experiments made for the own preparation of didactic tools, as the knowledge gained from own experiences meant also the base for getting acquainted with the practice for us. It was not enough for us to get familiar with the practice of nursery schools, we wanted to learn it, and thus we adapted the didactic tools to the age group of the crèche, primarily those that could be applied in the field of education of independence.

One of the main goals of Montessori pedagogy is to ensure that children perform more and more activities independently, recognize correlations, by which they can get familiar with the world surrounding them more efficiently and acting independently. In addition to the most important educational principle – the education for independence – the freedom of action, the respect for others, acceptance of diversity

and education for peace appear, as well. Although the equipment of the children groups of the crèche is established mainly according to the Montessori approach (child-sized tables, chairs, open toy shelves, spontaneous game activity), there is still a possibility of directly getting acquainted with didactic tools, the joy of gaining experience independently points out one of the basic concepts of Montessori, according to which: "Help me to be able to do it by myself." This is the basic idea that has caught us and marked out the path for us which has already been applied continuously in our crèche for 22 years. The basic principles of the pedagogy of Montessori are eternal and their values can be transferred into the education of all children; they can be applied efficiently also for the age groups of the crèche.

ORSOLYA PÓCSIK

Hellions and ICT tools

The paper is focused on how the existence of early childhood development, learning experienced failures and successes will join and support the presence of ICT tools.

For ICT tools – from the first row – as you gain experience, education, development, quality improvement, curriculum development in early childhood it should be considered as well.

The learning innovation is a new form of education that learning successes and failures have built a very small age.

In the medium to small children continue to study experimenter- creative- explorer- forming or re-forming activity. Already in kindergarten this kind of activity practically prefers the development of the individual. The ICT nursery and / or home learning environment multiplies the possibilities of this kind. The multidisciplinary thinking of these young people will own much earlier.

The susceptibility of digital devices towards an early childhood revealed. Practically around 3-4 years of age have been able to independently use their parents' ICT tools. Most popular games will be computer games. And by the time they grow up, they are called digital natives by society.

LÁSZLÓ VARGA

A new science is born – Early Childhood Neuropedagogy

Interpretation and understanding the first years of human life, early childhood and childhood have undergone paradigmatic changes in the last few years. The latest national and international researches emphasize childhood as a key factor in the course of life of the individual. The human brain is a mysterious organ that poses serious learning challenges to scientists and child educators. At birth, the brain is

remarkably unfinished. The period up to eight years is considered to be the peak time for brain development. Brain grows at an amazing speed, by the age three there would be more than a thousand trillion connections between different neurons. The type and kind of care that the child receives in its early life would decide the formation of neuron network. This is the brain's most absorbent stage, where it learns actively from its environment. "Windows of opportunity" are sensitive periods in children's lives when specific types of learning take place.

LAURA FURCSA – ANNAMÁRIA SINKA

The advantages and disadvantages of bilingual preschool education from the perspective of teachers' beliefs

Our study aimed at giving a brief summary of the advantages and disadvantages of early foreign language education. Our research investigated how these beliefs shaped the views of teachers teaching young children. The findings showed that the language teachers are often not aware of the benefits of early start and early learning of foreign languages. It is important to emphasize that in this case the appropriate training which focuses on the age characteristics of the language learners are essential in teacher training and in-service courses.

ANDREA BENCE FEKETE

Complex artistic education and language acquisition in kindergarten

The aim of German language sessions in kindergarten is language acquisition focusing on individual competences and enhancing positive attitudes. Good moods and experiences are in the focus instead of bare learning; and this can easily be implemented via the tools of arts. Experience is the primal motive of children's activities; they like telling stories, dancing, making music, playing with puppets, dramatizing, creating, painting and drawing. With the help of artistic education foreign language becomes a tool on these sessions. My empirical research of the last year focused on the methods by which children in the kindergarten learn the new words and phrases. The results of the research confirmed my hypothesis stating that language education supported by arts is more efficient than teaching by simple repetition.

MRS ZSOLT LAJTAI

The System Model Based on the Relationship between Families and Nursery Schools in the Process of Ability Development

The elaboration of the cooperation between families and nursery schools according to a new approach in a system model was necessitated on one hand by social chang-

es and on the other hand by changes taking place in nursery school services. The model elaborated is a new and professionally adequate one and it is a good practice which establishes new values as well in the connection system of families and nursery schools besides preserving its values and restructuring it necessarily. As its result, a professional activity can be established which fits in the necessities well and in a more differentiated way, makes it possible to establish a wider connection and makes the little children's education activity more conscious.

ALEXANDRA GÓDOR

The Development of the Cooperation of Kindergarten and Family – the Attitude Forming Effect of „Parent Club” in the Day-Care Kindergarten of Gödre

The National Basic Program of Kindergarten education draws up a picture about kindergartens in which the kindergarten appears as the supplementary of family upbringing, it helps the child's development together with family upbringing. Its basic condition is the close cooperation, the forms of which are shaped by the kindergarten and the family together.

A real cooperation can only be realized if the institution applies those attitudes and methods with the help of which it can win the parents over, it strives to establish a co-educator partnership in a complex process which goes beyond periodic initiatives. In this way the kindergarten with its positive education effect can satisfy both the needs of the child and the family in a holistic way.

The study represents the initiative of the Day-Care Kindergarten of Gödre called „Parent Club”.

MRS LÁSZLÓ KAPONYA

Involving parents into institutional education

The economic and social change, the mechanisms by which consumer society, unemployment (especially among the low-educated), the changes in fertility (in certain social strata), and changes in the social structure, (the middle class gaps) as well as changes in the value system have resulted in the transformation of families.

As a result of the democratization process, the power of the families, the value orientation and value mediation ability of the institutions reduced as well. It follows from this that closer cooperation is needed between the family and the institution.

Therefore, we continuously look for new titles, the possibilities for the involvement of parents, the practices for the renewal of those present. That is why changes were made in the preparation of meetings and practices in parenting, but a lot of the

existing communication and collaboration is also present at the Forum and we look for new ways to understand each other.

Our primary goals are to involve wider layers of parents and active participation in the nursery life. We address the parents with personal web contacts and personal contacts, with connections putting professionalism in the foreground and the experience providing free joint activities on a wide range of ways.

TÓTH-SZERECZ ÁGNES

Communication with parents – internet mailing lists

The communication between the parents and the educational institutions is a very important element in the children's helping and favouring. The exchange of information, experience discussing almost only occasions of the parents' meetings, so parents do not have the daily information about the child. However, the spread of information technology provides an opportunity to send the news to the right place easily and quickly without personal meeting. As a solution for all these problems the mailing list is used which can be operated usefully within the limits of any educational institution, and for parents and guardians can mean a positive initiative. With the mailing list anyone can engage in chats with teachers and other parents. This device may be correct in all aspects of education, from pre-school to secondary school, covering the development of specific occupations as well. Based on the questionnaire, the parents would like to read about the events of the institution, the actual tasks, the organization of excursions and the share of the homework /exercises.

ÁGNES NYITRAI – JUDIT PODRÁ CZKY

Improving parent competences in the area of promoting literacy development

It is obvious by now that promoting emergent literacy development is one of the most important means of addressing disadvantages. This does not only mean a more sophisticated reflection on methodology issues in early childhood and pre-school education but also includes designing programmes which are suitable for promoting parent competences, which could be regarded as a target of development work and also as the guiding principle of our own work.

RITA ROSTÁS – CSILLA DARÓ CZI

“Endangered families” - Life in the provisional home of families

Families facing residential difficulties are allowed to move to a provisional home of families for a defined time. Beside the menace of homelessness various other threatening factors mark the entering families, among whom it is hard to find a whole one.

The imperfect or mosaic family structure is strengthening the tensions caused by the changes of the “regular” circumstances. Besides revealing the stress-causing factors we are also covering what kind of help the basic child-protection service could offer for the families in crisis - in a way to strengthen the parental rule and enhance the ability of striving, instead of making the inhabitants feel uncertain. While balancing on a slim line we are striving to restore the autonomy of the families, so they will be able to go on.

VERONIKA KOMLÓSI

Inclusive approach to early childhood intervention

Within the fields of social policies and sectoral affiliation the biggest changes of the last 20-25 years in Hungary happened in early childhood education. These changes influenced both the theoretical and the practical approaches very significantly. In previous years the dominance of the social and the healthcare perspective could be observed, but pedagogy became more and more influential in this field. As a result of the new scientific findings the interdisciplinary approach was strengthened, and therefore, as a starting point of pedagogical planning, such fields as ethology, neurobiology, developmental psychology, social psychology, special education, cultural anthropology and ethnography have been included. International educational tendencies also enforce the change in early childhood education. The problems of disadvantage compensation as well as ensuring equity, integration, inclusion, competency-based education and lifelong learning became the focus of the field. Unfortunately, these issues only barely reached the educational field of early childhood, which is between 0 and 3 years, and the institutionalized consequences (e.g. Biztos Kezdet Program) are also very rare to be seen. In order to resolve these problems adaptive programs for the educational institutions were created. The age range of 0-3 years, as an establishing phase was almost completely removed from the planning of the process.

Based on the findings of the related disciplines I am focusing on the importance of the competence development of the age group of 0-3 and the prevention of the problems that can arise later on. Nowadays, most problems are intended to be dealt with without foundation, treating children in Hungary as if they were born as 3-year-olds. The new approach outlines the conditions of individual education with taking the temperament, the competence patterns and the inclusion opportunities into consideration, and with adding the phenomenon of complementariness of a “playmate” as a source of support for development, and someone with “cultural dominance” as a “learning manager”.

ALICE DOMBI-FÁY – MÁRIA ADRIENN DOMBI

Children's life events and characteristics of their struggles

This paper presents our experiences regarding the outcomes of the research focusing on troubled families' children. The main subjects of the study are these children's traumatic events and incidences experienced as losses. In our view troubled families' children have problems with their personality development because of the effects of their traumatic life events and experiences of losses. Among the most typical behaviour features are the behavioural disorders which manifest in integration difficulties as well as incompatible behaviour. Individual vulnerability intensifies along with traumatic events and the experiences of losses. These evidently set back their struggling competences.

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE