



Az óvodai nevelés komplex hatásrendszere az óvodapedagógusok szakmai kompetenciáinak tükrében

Márkus Éva¹ – Varga László² – Svraka Bernadett³
– Kissné Zsámboki Réka³

¹Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar ELTE Tanító-és Óvóképző Kar
Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék

²Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet

³Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, ELTE Tanító-és Óvóképző Kar,
Neveléstudományi Tanszék

Absztrakt

A Kulturális és Innovációs Minisztérium 2023 őszén új óvodai nevelő technikai képzés indítását jelentette be a szakképzési ágazatban. Az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR) szerinti 5-ös szintű okleveles képzés jelentős szakmai diskurzust generált a hivatásban dolgozó pedagógusok, a felsőoktatási és szakképzési intézmények vezetői, oktatói körében. Jelen tanulmány a felsőfokú (BA-szintű) óvodapedagógus-képzés szemszögéből kíván adalékokkal és gondolatokkal szolgálni a címben foglalt témával kapcsolatban, melynek során a magyar óvodai nevelés évszázadok alatt kivívott értékeit, magas színvonalú, komplex, nevelő, személyiségfejlesztő szerepét, valamint az óvodapedagógus professzió betöltéséhez elvárt követelményeket, szakmai kompetenciákat állítja középpontba. Kiemeli a mai magyar óvodákban végzett pedagógiai munka pszichológiai, (neuro)pedagógiai, óvodapedagógiai és gyógy-pedagógiai megalapozottságát, a munkakör betöltéséhez elvárt kvalifikációs követelményeket, kompetenciákat, fokozódó elvárásokat, kiemelt hangsúlyokkal arra vonatkozóan, hogy az óvodában a gyermeki személyiség harmonikus fejlődésének biztosítása, a konstruktív életvezetést megalapozó kompetenciák fejlesztése nem csupán az óvodapedagógus által irányított/facilitált szervezett tevékenységekben valósul meg, hanem – attól elválaszthatatlanul és elkülöníthetetlenül – jelen van az óvodai élet minden egyes mozzanatában, a gondozási feladatokban, a munka jellegű tevékenységekben, a családokkal való kapcsolattartásban.

Kulcsszavak: óvodai nevelés, komplex gyermeki személyiségfejlesztés, kvalifikációs követelmények, pedagógus professzió, szakmai kompetenciák



A koragyermekkor jelentősége a neuropedagógiai kutatások tükrében

A gyermekkor értelmezésében, továbbá a kisgyermekkor idegrendszerrel kapcsolatos új kutatási eredmények és az abból levont tudományos következtetések területén az utóbbi években paradigmaticus változások következtek be (Varga & Farnady-Landerl, 2018). A legújabb kutatások a gyermekkor egész egyéni életutat alapjaiban meghatározó jelentőségéről értekeznek. A kisgyermekkor elme egy világra nyíló ablak, a soha vissza nem térő lehetőségek ablaka. A kisgyermekkor, vagyis az első nyolc-tíz esztendő a legszenzitívebb, legkritikusabb és a legnagyobb lehetőségekkel kecsegtető időszak, mely ilyen formában soha többé nem tér vissza az ember életében (Battro, 2013).

A gyermekekről és a gyermekorról szóló tudományos gondolkodás az utóbbi évtizedekben jelentősen megváltozott, rendkívüli eredményekkel gazdagodott. Ennek oka elsősorban a kisgyermekkor agykutatás területén feltárt, átütő kutatási eredményekben keresendő (Varga & Szécsi, 2018). Olyan paradigmaticus változásokról és a korábbi gyermekorról 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 gyermekről, annak neveléséről alkotott eddigi nézőpontjait, megállapításait. A pedagógia térképének átrajzolása, sőt esetenként újrajzolása, a nevelésben rejlő lehetőségek és a nevelői felelősség számbavétele mindenképpen időszerű – különös tekintettel a kisgyermekkor pedagógiájára.

Számolnunk kell a gyermekkor neurológia legújabb eredményeinek pedagógiai következményeivel, hiszen a nevelés és a tanulás agyi háttere – meglátásunk szerint – egyfajta alap és kiindulási pont a pedagógikum számára (Wasserman, 2013). Az elmélet, a tudományos kutatás a praxis számára most újfajta üzenettel állt elő, ezt az üzenetet a gyermekekkel foglalkozó szülőknek, nagyszülőknek és a nevelést hivatásszerűen gyakorló szakembereknek meg kell hallaniuk (Varga & Szécsi, 2018).

Ha a gyermekkor megítélésére, definiálására történeti távlatból tekintünk, elmondhatjuk, hogy az emberiség nagy történelmi korszakain keresztül – szinte kivétel nélkül – a felnőttekhez viszonyították a gyermekeket, a felnőttekhez mint viszonyítási ponthoz mérték őket és állapították meg értéküket. A felnőtt ember nem volt képes kiiktatni önmagát, saját nézőpontját, amikor a gyermekre tekintett. Mindenki arra az eredményre jutott, hogy a gyermek nem tökéletes, mert még nem felnőtt. Inkompetens, kiszolgáltatott és tökéletlen lénynek ismerték el őket, a gyermekséget egyfajta hiányállapotként kezelték és értelmezték. Az élet első néhány esztendeje egy nem túl izgalmas időszak, a felnőtt kor úgynevezett előszobája, különösebb odafigyelést nem igénylő átmeneti kor, vagyis csupán felkészülés a felnőtt életre. A mai modern és posztmodern gyermekségelméletek (Golnhofer & Szabolcs, 2005)

már kilépnek a felnőtté válás mércéjéből és megpróbálják a gyermeket nem a felnőttekhez mérni, sőt határozott kísérleteket tesznek arra, hogy a gyermek önmaga legyen a viszonyítási pont.

Ebből a perspektívából születnek meg azok a – gyermekkort minőségleg különös és különleges életszakasznak tekintő – paradigmák, melyek már a gyermekre mint kompetens lényre tekintenek és képesek a gyermekkorra mint önálló értékekkel bíró, az egyéni életút legizgalmasabb és legkülönlegesebb időszakra tekinteni. Ezek az új megközelítések a gyermekkort saját funkciója szempontjából nagyon fontos életszakasznak minősítik; ugyanakkor egyre határozottabban megjelenik a gyermekkor jövőbeni funkciójának kihangsúlyozása is: a gyermekkor akár az egész egyéni életutat is alapjaiban meghatározhatja, befolyásolhatja. Ezekben a – felnőttek által konstruált – gyermekszemléletekben a gyermek kompetens lény, a hiányállapot helyét felváltja a teljesség és a tökéletes egység; az emberi életút egyik legfontosabb időszaka az első nyolc–tíz esztendő, egy igen szenzitív és kritikus időszak (Golnhofer & Szabolcs, 2005). Mivel mindennek, így a nevelésnek is van előzménye és következménye, a felnőtt létre való felkészülés kétségkívül benne van a gyermekkorban, de ennél sokkal többről van szó: megélni és kiteljesíteni a gyermekkort. A gyermek nem kicsi felnőtt, önmagához képest készen van, így is mondhatjuk: a gyermekkor nem előszoba, hanem az élet legszebb és legtisztább szobája. Ennek a gyermekképpnek, látásmódnak a kialakulását jelentősen segítette, előmozdította a gyermekekkel végzett interdiszciplináris kutatások elterjedése. Nem csupán a gyermekekről folyik a tudományos diskurzus, a gyermekségről kialakult felnőtt gondolkodásmód – a gyermek hangjának megszólaltatásával – új színekkel gazdagodik. Megjelenik, és egyre fontosabbá válik a gyermekek hangja, önmagukról és a világról alkotott képük kutatása (Golnhofer & Szabolcs, 2005).

A Harvard Egyetem kisgyermekkorral foglalkozó kutatócsoportja (Center on the Developing Child, Harvard University) nyilvánosságra hozta a gyermekek fejlődéséről szóló legújabb tudományos tényeit, eredményeit Child Development Fact Sheet címmel¹. A dokumentum azzal a megállapítással kezdődik, hogy a gyermekek fejlődése kritikus fundamentum, saját jövőnk és biztonságunkat tesszük kockára, ha elmulasztjuk megadni gyermekeinknek, amire szükségük van. Az emberi agy figyelemremélően alkalmazkodóképes az egész élet során, de idejében megfelelően formálni sokkal hatékonyabb és eredményesebb, mint később rendbetenni. Az első életevek elszendvedett lelki és testi hiányait később alig lehet pótolni. A kognitív struktúra, az érzelmi és a szociális hierarchia egyaránt „alaptól felfelé” épül fel, így a kisgyermeknevelés stratégiai fontosságú kérdés minden nemzet és az egész világ számára.

¹ <https://www.apa.org/act/resources/fact-sheets> (2023.12.01.)

A sikeres életvezetést megalapozó kompetenciák fejlesztésének jelentősége

A kisgyermekkor az attitűdformálás korszaka, de az élethez szükséges kompetenciák megalapozásának időszaka is vitathatatlanul a kisgyermekkor. Ekkor alapozhatjuk meg az érzelmi, az értelmi, a morális és a szociális képességeket (Demeter, 2006; Hégető, 2023). A kompetencia latin eredetű szó, alkalmasságot, ügyességet fejez ki. A kompetencia olyan általános képességrendszer, amely tudáson, tapasztalaton, értékeken alapszik, és amelyet egy adott személy tanulás során fejleszt ki magában. A kompetencia fogalma pedagógiai-pszichológiai megközelítésből nem más, mint a „mit” (teoretikus tudás) egyszerű tudásán túl a „hogyan” tudását (procedurális tudás) is magába foglaló operatív intelligencia. A kompetencia akcióra vonatkozik, a környezet megváltoztatására csakúgy, mint a környezethez való alkalmazkodásra (Vass, 2006).

A kompetenciaalapú oktatás célja az, hogy a gyermekek a mindennapi életben hasznosítható tudással rendelkezzenek – nem lemondva az ismeretek elsajátításáról, vagyis: ismeretekbe ágyazott képességfejlesztésről van szó. Az alapkompenciák három dimenzióját különböztetjük meg. Beszélünk intraperszonális (személyen belüli) kompetenciákról, ezek a személyes kompetenciák, olyan érzelmi, értelmi és szociális alapok, melyek segítségével megtanulunk önmagunkkal békében, szeretetben, harmóniában együtt élni: önismeret, önbizalom, önkontroll, Én-kép, önfegyelem, önbecsülés, önfelfogadás. A másik nagy terület az interperszonális kompetenciák csoportja, elsajátításukkal megtanulunk másokkal együtt élni: kommunikáció, másság elfogadása, empátia, tolerancia, elfogadás és befogadás, együttműködés, szeretet. A harmadik nagy kompetenciacsoport pedig az emberi élet egyik legbonyolultabb és legáltalánosabb tevékenysége, maga a tanulás – ennek segítségével megtanuljuk megismerni a világot (Nagy, 2007).

A kisgyermekkori agykutatás új eredményei – kisgyermekkori neuropedagógia

A tudósok korábban azt hitték, hogy az emberi agy fejlődése lineáris (Pléh, 2003). Ma már kijelenthetjük, hogy az agy fejlődésében szenzitív periódusok vannak és a kisgyermekkor a legszenzitívebb szakasz a központi idegrendszer fejlődése szempontjából. Megszületéskor szinte az összes neuron jelen van az agyban, ez körülbelül 100 milliárd idegsejtet jelent. Az újszülött agya súlya csupán negyede egy felnőttéhez képest, a hálózat folyamatosan épül, az idegsejtek velősödnek (Sprenger, 2008). A kisgyermekkori agy hálózatának burjánzását jól mutatja azon adat, amely szerint születéskor egy idegsejtnek átlagban 2 500 szinapszisa van, majd a második év végére körülbelül 15 000. Tehát a szinaptikus hálózat az első két évben rendkívüli fejlődést mutat. Az agykutatók szerint (Ádám, 2004) az agy szerkezetének kiépülését, a hálózati

tot leginkább a szeretet és az ingergazdag környezet, a tapasztalat stimulálja. Úgy is mondhatjuk, hogy az érzelmek az agyi hálózat „ragasztóanyaga”. Az egy időben ingerületbe jövő sejtek dendriteket növesztenek egymás felé – a hálózat folyamatosan formálódik. Ezek a nyúlványok az agy mágiikus fűcskái. Minden alkalommal, amikor végigfut az információ az idegsejtek között, a kémiai és elektromos hatások megerősítik a sejtek közötti kapcsolatot – a hálózat érik. Ezért van szükség az ingergazdag környezetre, a kisgyermekkel való folyamatos foglalkozásra. A nem használt, felesleges szinapszisok a harmadik életév után folyamatosan pusztulnak, az agyi hálózat stabilizálódik. Az agy struktúrájának teljes felépülése hosszú távú folyamat, amely a születést megelőzően kezdődik el és folytatódik a felnőttkorig. Azt már tudjuk, hogy az első életévek a legaktívabb időszak a neurális kapcsolatok megalapozásában – az élet első három évének minden másodpercében 700 új kapcsolat jön létre (Sprenger, 2008).

A kisgyermekkel foglalkozók érezzék munkájuk felelősségét, hiszen az agyi struktúra fejlődésének minősége szilárd vagy éppen törékeny alapot képez a jövőbeni képességek és viselkedés számára (Kluge, 2003). Az agy hierarchikus módon épül fel, alulról felfelé építkezve, az idő előrehaladtával egyre összetettebb agyi struktúrák, hálózatok és képességek épülnek az egyszerűbb hálózatokra és képességekre. A szerető gondoskodás, a megfelelő táplálás és az élmények kölcsönösen alakítják a fejlődő agy hálózati rendszerét. A kisgyermek gyakran kínálnak fel alkalmakat, hogy kapcsolatot létesítsenek az őket körülvevő felnőttekkel, akik muszáj, hogy reagáljanak a kisgyermekekre. A meghívás és reagálás folyamata fundamentális az agyi hálózat fejlődése szempontjából, különösen az első években. Érdeemes ismét kihangsúlyozni, hogy a kisgyermek kognitív, érzelmi és szociális képességei szétbogozhatatlanul összefüggenek egymással; mind testi, mind lelki egészségük rendkívüli módon függenek egymástól egész életük során, tehát az egyik területet sem lehet megcélózni anélkül, hogy a többire ne legyen hatással. Sajnos az agyi plaszticitás és a viselkedés megváltoztatásának képessége csökken az idő előrehaladtával. Az agy figyelemreméltóan alkalmazkodóképes az egész élet során, megfelelő időben jól alakítani sokkal hatékonyabb és kevésbé költséges a társadalom és az egyén számára egyaránt (Hámori, 2005). Lássá be minden szülő és kisgyermeknevelő, lássa be az egész társadalom: az első életévekben átélt traumákat, lelki sebeket soha nem lehet gyógyítani, az akkor meg nem adott szeretetet, az akkor elszenvedett hiányokat később nem lehet pótolni.

A kisgyermekkori neuropedagógia – eddigi ismereteink szerint – hazánkban még unikális jellegű diszciplína, a kisgyermekkorról folytatott hazai és nemzetközi tudományos diskurzusok és innovációk birtokában választakat keres a legújabb kisgyermekkori neurológiai kutatási eredmények pedagógiai hasznosításának lehetőségeire (Sousa, 2010). 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 korai évek szeretetteljes adományai és lelki sérülései egyaránt hatással lehetnek ez egyén egész életútjára (Sprenger, 2008).

Tehát egy új interdiszciplináris tudomány van láthatáron, amely a gyermekkori neurológia kutatási eredményeinek, a gyermekkori idegélettan elméletének és a kisgyermekkor pedagógiájának – közelmúltban felerősödött – párbeszédéből született (Wasserman, 2013). Soha nem láttuk még ennyire szükségét és fontosságát annak, hogy gyermekneurológus és kisgyermeknevelő pedagógus együtt kutassa a varázslatos gyermeki elmét, annak fejlődését és az abba való beavatkozás felelősségét, jó szándékú lehetőségeit és átgondolt módját. Neurológus, neveléstudományi kutató, pszichológus és gyakorló pedagógus azon dolgozik, hogy – a párbeszédből, a közös gondolkodásból és kutatásból – újabb pedagógiai elméletek, innovációk szülessenek, megtámoztva a neurológia és a pedagógia közös töről fakadó új tudományának fejlődését (Battro, 2013). A gyermekek fejlődése, nevelése, a kisgyermekkori agyfejlődés megtámoztása egy nemzet gyarapodásának is kritikus kérdése, mivel csak a boldog, kiegyensúlyozott és jó képességű gyermekek válhatnak alapjává egy fenntartható és prosperáló társadalomnak. Amikor okos módon befektetünk gyermekeinkbe és családjainkba, a következő generáció majd biztosan visszafizeti. A szeretetteljes és szakszerű, vagyis tudományosan is megalapozott nevelés, a biztonságot nyújtó kötődésrendszer és a stimuláló, ingergazdag környezet egyfajta kulcs a boldog és elégedett emberi életút megalapozásához (Diamond & Hopson, 1999). Hosszú távon csak a családot, a szülői és kisgyermeknevelői munkát alapvető értéknek tekintő társadalom lehet versenyképes, amely lelkileg és testileg egészséges generációkat képes felnevelni. A minden szempontból elsőbbséget élvező professzionális kisgyermeknevelés tehát nem csupán pedagógiai, hanem globális kérdés is. A kora gyermekkori, egészséges fejlődést biztosító programok szükségessége és megtérülése vitathatatlan (Shore, 1997).

A neuropedagógia tehát két kulcsfontosságú vizsgálati területet foglal magába: a neurológia eredményeinek hatása a pedagógia gyakorlatára, valamint a pedagógusok tudása a kisgyermekkori tanulás természetéről. A kisgyermek elméje születéskor egyáltalán nincs készen, így is mondhatjuk: az agy az egyetlen olyan szervünk, mely túl korán születik. Az első nyolc esztendő az agyfejlődés csúcsideje, az elme bámulatos gyorsasággal fejlődik, hároméves korra az agyi hálózat már rendkívül fejlett. Az agy fejlődéséből kiinduló kutatási trendeket a pedagógia gyakorlatával integrálva elindult egy tudományos párbeszéd a pedagógiai praxis és a neurológusok között, válaszokat keresve a legújabb neurológiai kutatási eredmények pedagógiai hasznosításának lehetőségeire (Szécsi, Varga & Mák, 2018).

A kisgyermekkori nevelés és gondozás minősége jelentős mértékben befolyásolja az agyi hálózat és struktúra felépülését. Születéstől nyolcéves korig az agy olyan, mint egy mágikus szivacs – mindent magába szív. Ez az elme fejlődésének legszenzitívebb időszaka, a „lehetőségek ablaka” – ekkor tanul az emberi elme a legtöbbet környezetéből. Az ablak viszonylag rövid ideig

van nyitva, majd az ablak – nyolcéves kor körül kezdődő – becsukódásával párhuzamosan az alapvető agyi struktúra kiépülése is lassan befejeződik. Ha a csecsemőknek életük első évében kevés lehetőségük van arra, hogy – a szülők segítségével – megtapasztalják saját magukat és környezetüket, akkor nem épül fel a megfelelő agyi neurális hálózat, így nem lesznek képesek a világ felé fordulni. Ez a „világ felé fordulás” az emberi tanulás első iskolája.

Az óvodapedagógus hivatás szakmai kompetenciái, a felsőfokú képzés kimeneti követelményei

Az óvodai nevelés az egyik legfontosabb színtere a sikeres életvezetéshez szükséges kompetenciák kialakításának, a hatékony és eredményes tanulási képességek és készségek fejlesztésének, az eltérő családi és társadalmi-gazdasági háttérből fakadó különbségek inkluzív személetű kezelésének, a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek (SNI, tehetségigéretes) szakértő támogatásának, illetve nem utolsó sorban a magyar hagyományok és kulturális értékek közvetítésének. Az intézményes koragyermekkorai nevelést nyújtó óvodapedagógusokra – a gyakran félreértelmezett gyermekfelügyeleten és a gondozási feladatokon túl – hatalmas felelősség és szakmai kihívás hárul a fizikai, érzelmi biztonság megteremtése, az egészséges életmód kialakítása, az érzelmi, az erkölcsi és az értékorientált közösségi nevelés, valamint az anyanyelvi, értelmi fejlesztés és nevelés megvalósítása során². A gyermekszeretet, türelem, elhivatottság, megbízhatóság mellett a koragyermekkorai neveléssel foglalkozó szakembereknek pedagógiai, pszichológiai szakértelemmel, módszertani-gyakorlati felkészültséggel, érett, hiteles példát nyújtó, szakmailag felkészült, kompetens pedagógusi személyiséggel kell rendelkezniük ahhoz, hogy a 3–6,7 éves gyermekek individualizációját, szocializációját, erkölcsi fejlődését, autonómiatörekvéseit, a közösségi értékek és normák interiorizációját hatékonyan, illetve konstruktív módon tudják segíteni. Az óvodákban folyó komplex és holisztikus szemléletű nevelés-fejlesztés komoly felkészültségű diplomás szakembert igényel.

A hazai óvodai nevelés céljai, alapelvei és sajátosságai, a törvényi és tartalmi szabályozókban megfogalmazott magas szintű minőségi elvárások a lassan 200 éves múlttal rendelkező kisgyermeknevelés európai, nemzetközi elismertségében gyökereznek, egyben rávilágítanak az óvodapedagógus hivatással szemben támasztott, egyre összetettebb és differenciáltabb elvárásrendszerre, amelyet a globális és társadalmi változások, az eltérő családi szocializáció okozta kihívások és az egyéni, eltérő fejlődési ütemben tapasztalható nagyfokú diverzitás tovább fokoz.

Az Innovációs és Technológiai Minisztérium 63/2021. (XII. 29.) sz. rendelete a az óvodapedagógus-képzés képzési és kimeneti követelményeivel

² 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról (2023.12.10.)

kapcsolatban kimondja, hogy a pedagógushivatásra felkészült szakember – többek között – rendelkezik a 3–7 éves gyermek harmonikus és komplex személyiség-kibontakoztatását, teljes körű egészségfejlesztését megalapozó és elősegítő szaktudományos és módszertani ismeretekkel, tisztában van az óvodai nevelés általános céljaival, feladataival, a tevékenységi formák tartalmaival és ezek összefüggéseivel. Alapvető ismeretei vannak a 3–7 éves gyermek érési-fejlődési folyamatának pszichológiai, biológiai tényezőiről, jellemzőiről, törvényszerűségeiről és a gyermeki tanulás sajátosságairól. Tisztában van a koragyermekkor mint az egyéni életutat megalapozó fejlődési szakasz jelentőségével, a személyiség kibontakoztatásában és az élethosszig tartó tanulásban betöltött szerepével, továbbá a fejlődést és hátránykompenzálást támogató eljárásokkal. Ismeri a 3–7 éves gyermek személyiségének kibontakoztatásához, az életkori sajátosságoknak és az egyéni fejlődési ütemnek megfelelő differenciált stratégiákat és módszereket, ezek kiválasztásának és alkalmazásának szempontjait, lehetőségeit, érti az összefüggést a 3–7 éves gyermek fejlődését meghatározó spontán és tervszerű környezeti hatásrendszer, a direkt és indirekt nevelési módszerek, valamint az óvodai nevelés tevékenységi formáiban megvalósuló tanulási folyamatok között. Értelmezni tudja a gyermeki fejlődés szociokulturális beágyazottságát és annak hatását a pedagógiai folyamatra. Tisztában van a hátrányos helyzet komponenseivel és determinánsaival. Rendelkezik az óvodai nevelés feladatainak ellátásához szükséges alapvető család- és gyermekvédelmi, gyermekjogi ismeretekkel, tájékozott a kora gyermekkori intervenció témakörében és a segítségnyújtás lehetőségeit illetően. Tájékozott a pedagógiai tanácsadás módszertanában, ismeri az óvodapedagógusi hivatás szakmai, etikai és jogi szabályait, társadalmilag elfogadott normáit, az óvodapedagógus szerepkörhöz tartozó kommunikáció sajátosságait és hatásrendszerét.

Képes a 3–7 éves gyermek és a gyermekcsoport életkori jellemzőinek és egyéni sajátosságainak ismeretében meghatározni és kiválasztani a megfelelő nevelési, fejlesztési célokat, feladatokat és tartalmakat, képes a pedagógiai folyamat differenciált irányítására-facilitálására, elemzésére és értékelésére, az óvodás gyermek fejlődésének nyomon követésére. Képes az óvodáskorú gyermekek integrált, inkluzív nevelésének szakszerű támogatására, a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelését segítő adekvát módszerek alkalmazására, a gyermekintézmény partnereivel – család, bölcsődei ellátást nyújtó intézmény, szolgáltató, szakszolgálatok, szakmai szolgáltatók, más köznevelési intézmények, fenntartó – előítélet-mentes, kölcsönös tiszteletre és bizalomra épülő kapcsolatrendszer kialakítására.

Elkötelezett a 3–7 éves gyermek és a gyermekcsoport tapasztalatainak, ismereteinek rendszerezését és bővítését elősegítő stratégiák, módszerek, tevékenységek megválasztása és a támogató környezet kialakítása iránt. Személyiségét előítélet-mentesség, tolerancia, szociális érzékenység, segítő attitűd jellemzi, inkluzív és multikulturális szemlélettel rendelkezik, törekszik a kulturális önazonosság megőrzésének, ápolásának elősegítésére és a

gyermekközösségbe történő beilleszkedés támogatására. Igénye van az óvodai nevelési folyamat több szempontú elemzésére-értékelésére, és az eredmények tükrében a jövőbeni tervek és tevékenységek átgondolására, módosítására. Nyitott az újabb hazai és nemzetközi neveléstudományi kutatási eredmények, a módszertani innovációk és az információs és kommunikációs technológiák kínálta lehetőségek megismerésére és alkalmazására.

Reflektív óvodapedagógusként, autonóm személyiségként szakmai fejlődésének tudatos irányítója, szakmai együttműködések kialakításában és fenntartásában felelősséggel működik közre. Óvodapedagógiai, szakmai tevékenységén túl felelősséget vállal saját intézménye küldetéséért és a hazai óvodaügy nemzetközileg is elismert értékeinek megőrzéséért³.

Az óvodai nevelő technikus képzés képzési és kimeneti követelményei

A Kulturális és Innovációs Minisztérium alapítói joggyakorlása mellett és szakmai iránymutatása alapján működő Innovatív Képzéstámogató Központ honlapján (ikk.hu) olvasható szakmai anyagok alapján az oktatási ágazathoz tartozó új szakma, az óvodai nevelő technikus végzettség ötéves (vagy érettségi birtokában kétéves), kifejezetten gyakorlatorientált szakmai oktatásban lesz megszerezhető, és az óvodai nevelők által ellátandó feladatokhoz szükséges kompetenciák elsajátítására fog irányulni. A szakképzésben résztvevők oktatása során hangsúlyosan jelenik meg a pedagógus pálya iránt érdeklődők motiváltságának erősítése, a tudatos pályaválasztás támogatása, az önismertet-fejlesztés és a tanulók önállóságának növelése⁴.

Az óvodai nevelő „óvodában, gyermekotthonban, lakásotthonban, foglalkoztatott személy, aki felsőfokú végzettségű szakember irányítása mellett végzi szakirányú munkáját. A kompetenciahatárokat betartva közreműködik a gyermek tevékenységeinek, a csoportfoglalkozások, továbbá intézményen kívüli programok, foglalkozások előkészítésében, szervezésében és lebonyolításában. Az életkori és egyéni sajátosságokhoz igazodó közös tevékenység során élményeket, viselkedési és helyzetmegoldási mintákat nyújt. [...] A pedagógus, illetve egyéb szakember útmutatásai alapján ellátja az egyes nevelési, a gyermek fejlődését segítő feladatokat. Felügyeli, kíséri a gyermekeket, csoportokat, gondozási feladatokat végez, tevékenyen részt vesz a higiénés szokásrendszer kialakításában, közösen végezhető munkatevékenységekben. Közreműködik az intézményi rendezvények előkészítésében, szervezésében, megvalósításában. Segíti a társas kompetenciák, csoportnormák fejlesztését. Fejlődési és magatartászavarok észlelése esetén jelzéssel él a munkáját irá-

³ 63/2021. XII. 29. ITM rendelet a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről (2023.12.10.)

⁴ <https://akkreditaltvizsgaztatas.ikk.hu/kkk-ptt> (2023.12.11.)

nyító pedagógus felé. [...] Segíti a család és az intézmény kapcsolattartását. Munkája során differenciált bánásmódot alkalmaz. Különös figyelmet fordít a hátrányos szociokulturális környezetből érkező gyermekekre és családjára, valamint figyel a különleges gondozáshoz való jog érvényesülésére. Ismeri a gyermek személyiségfejlődésének szakaszait, legfontosabb sajátosságait. Gyermekszeretet, jó együttműködési és kommunikációs készség, empátia és tolerancia jellemzi.”⁵

Az ágazati irányítás, a szakképzés és a felsőoktatás képviselőinek egyeztetése során elhangzottak és az elkészült szakmai anyagok alapján az óvodai nevelők a diplomás óvodapedagógusok munkáját fogják segíteni, velük szoros együttműködésben érdemben tudnak majd részt venni az óvodások nevelésében és fejlesztésében, a mindennapos nevelési tevékenységek elvégzésében. A képzési és kimeneti követelményekben foglaltak alapján az egyes nevelési feladatok megtervezése, megszervezése, valamint a magasabb szintű szakmai ismereteket igénylő feladatok ellátása továbbra is a felsőfokú végzettségű óvodapedagógusok feladata marad. A fentieknek ellentmond az a tény, hogy a 401/2023. évi kormányrendelet 2 sz. mellékletében foglaltak alapján az óvodapedagógusi munkakör – a felsőfokú BA-képzésben szerzett diploma mellett – betölthető lesz az óvodai nevelő technikus képzésben szerzett középfokú végzettséggel is⁶. A rendeletben foglaltak sajnos azt eredményezhetik, hogy technikus végzettséggel rendelkezők válthatják fel a diplomás, felkészült óvodapedagógusokat az intézményekben, különösen azokban a régiókban, ahol jelentős munkaerőpiaci gondokkal küzd az óvodapedagógus szakma. Ennek következtében a pedagógiai munka teljes feladatköre a középfokú technikus végzettséggel rendelkezőkre hárul majd, akiknek felkészültsége és képzettsége elmarad a 3–7 éves korosztály óvodai nevelésében elvárt komplex és megalapozott szakmai kompetenciáktól.

A hivatalos tájékoztatás szerint az oktatás ágazatban is lehetővé vált okleveles technikusképzés keretében a felsőfokú és középfokú intézmények közötti intézményi együttműködés, tartalmi összehangolás, valamint a pedagóguspálya felé történő pályaeorientáció még erőteljesebben valósulhat meg. Az okleveles technikusképzés keretében a középfokú tanulmányok alatt már felsőfokú tanulmányokba beszámítható tudás elsajátítása lehetséges, így a technikum valóban betöltheti a „felsőoktatás előszobájának” szerepét⁷.

Az óvodai nevelő technikus képzés koncepciójának célja a képzési pletta kiszélesítése a szakképzés/technikusi képzés irányába, amellyel folyamatos utánpótlás biztosítható a felsőoktatás részére, majd ezt követően a munkaerőpiacon. A technikus képzés a fennálló óvodapedagógus hiányt

⁵ https://api.ikk.hu/storage/uploads/files/5_0188_25_02_ovodai_nevelo_alairtpdf-1702465739310.pdf (2023.12.05.)

⁶ 401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény végrehajtásáról. <https://njt.hu/jogszabaly/2023-401-20-22> (2024.01.04.)

⁷ <https://ikk.hu/hirek/ovodai-nevelo> (2023.12.09.)

azonban nem orvosolhatja, hiszen az óvodai nevelő munka komoly elméleti és szakmai felkészültséget, érett személyiséget kíván, mely hivatásra jelenleg az óvodapedagógus BA-szak professzionálisan felkészít, ugyanakkor egy a felsőoktatás részéről támogatott és szakmailag felügyelt és jól kidolgozott technikus képzés a továbbtanulás szempontjából segítheti a pályorientációt. Az óvodapedagógus hivatás megbecsültségének növelése mellett motiválhatja a fiatalokat arra, hogy a technikus képzésben az elmélet és az óvodai életről szerzett gyakorlati tapasztalatainak birtokában továbbtanuljon és az óvodapedagógus BA-képzést elvégezze. Megfontolandó azonban, hogy az oktatás, óvodai nevelés területén a képzettség és a magas fokú szakmai-elméleti tudás mellett szükséges a személyiségbeli érettség, felelősségtudat, mérlegelési és döntési képesség, valamint a szülők és a gyermekek számára nyújtott hiteles, érett, felnőtt minta és nevelői modell. Ez egy középfokú képzést nyújtó technikumot végzett fiattól csekély mértékben várható el.

A felsőfokú óvodapedagógus BA szak és a középfokú óvodai nevelő képzés képzési és kimeneti követelményeinek (KKK) összehasonlító elemzését követően megállapítható, hogy a megfogalmazott kompetencialeírások a 14–19 éves diákok életkori és személyiségbeli érettségének szintjén kevéssé realizálhatók. A technikus képzés KKK-jában a kompetenciák nincsenek pontosan megnevezve, hiányzik az egységes és strukturális rendszer, olykor nincs összefüggés az ismeret, képesség, attitűd, szakmai felelősségvállalás sorokban szereplő tartalmak között. Az ismeretek, elvárt viselkedésmódok között túlzó elvárásokat is találunk pl. *„Megérti a személyiség fejlődését meghatározó tényezők kölcsönhatását [...] Ismeri a mesepedagógia, a meseterápia és a kreatív alkotás különböző módszereit és a hozzájuk kapcsolódó fejlesztés lehetőségeit. [...] Ismeri a gyógypedagógia területeit, a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek fejlődését befolyásoló tényezőket, segítségük lehetőségeit, módszereit. [...] Adekvát információkat szerez a gyermekek családjáról, és azokat etikusan kezeli. [...] Ismeri a családközponitú nevelés gyakorlatát, a mentálhigiéné, a családi mentálhigiéné gondozás és a segítő beszélgetés szerepét a pedagógiai munkában.”* A KKK-ban megfogalmazott „önállóság és felelősség mértéke” rész is elgondolkodtató, nem egyértelmű mit jelent a kompetenciahatár megfogalmazás, mit tehet és mit nem a technikus végzettségű óvodai nevelő (*„Az intézményi iránymutatásoknak megfelelően, kompetenciahatárait betartva támogatja a nevelő munkáját.”*) Az ágazati alapoktatás szakmai követelményeit leíró táblázatból elsősorban egy asszisztensi, a pedagógust segítő, támogató munkatárssal szembeni követelmények olvashatók ki. Ennek szintén ellentmondanak a következő elvárások: *„Meghatározza a nevelés fogalmát, célját, folyamatát, feladat és eszközrendszerét. [...] Ismeri a különböző életkori szakaszok, különösen az óvodáskor élettani, fejlődéslélektani jellemzőit, egészségügyi rizikóit és a prevenció, korrekció lehetőségeit.”* Egy segítő feladatkört ellátó, alapvetően a pedagógus munkáját támogató munkatárs erre kevéssé lehet hivatott. Nehezen értelmezhető az alábbi követelmény is: *„Leírja az érték és norma szerepét a nevelés folyamatában.”*

A programtervben szereplő vizsgakövetelmények egy középiskolás számára nagy kihívást jelentenek, enyhén túlzóak. Olyan komplex ismereteket és összefüggések megértését, módszertani-gyakorlati alkalmazását várják el a diákoktól, ami olykor meghaladja a középiskolás korosztálytól elvárható ismeretek tartalmát és szintjét, a reális pedagógiai képességeket (szóbeli, írásbeli vizsga, portfólió, komplex feladat). A pedagógiai rész esetében sok esetben a cím és a tartalom nem egyezik (például az élménypedagógia esetében). A „gondozás, egészségnevelés” tárgycsoport nem a legkorszerűbb, a pedagógiai gyakorlat ismeretkör – hasonlóan az előzőekhez – gyakran túlzó, elnagyolt. A táblázatban szabadidő-szervezésről van szó, míg a tantárgy célja az óvodai játékokra való felkészítést vetíti elő. A programterv rengeteg ismeretet akar átadni. Szerencsésebb lenne a koncentráltabb tartalom és feltétlenül szükséges lett volna Az óvodai nevelés országos alapprogramjában megfogalmazottakkal való összhang megteremtése (például az óvodai tevékenységi formák összhangja a módszertani tantárgyak rendszerével). Az eredményes képzés és pályaszocializáció szükséges feltétele lenne, hogy a technikus képzés és az óvodapedagógus BA képzés KKK-ja egymásra épüljön, a technikus képzés KKK-ja szellemiségében, tudományosságában előkészítése legyen a diplomás képzésnek.

A reszponzív pedagógus

Mint a fentiekből is kiderül, valljuk, hogy nincs olyan tevékenység az óvodában, amit jó szívvel lehetne csupán középfokú végzettséget szerzett óvodai nevelőre bízni. Ebben a fejezetben nemzetközi szakirodalom bevonásával mutatjuk be, hogy minden egyes óvodai tevékenység – a mikroátmenetek, például udvarra kísérés, etetés, altatás – jól felkészült, tudományosan megalapozott képzésben részesülő, felsőfokú végzettséggel rendelkező pedagógus szakembert kíván. A pedagógusnak el kell sajátítania a reszponzivitás képességét, ami professzionális válaszadási magatartást jelent. A pedagógus egyeztetését, összehangolódását a gyerekekkel, a családjukkal és a többi óvodapedagógussal. A pedagógus képes felismerni a gyermek jelzéseit, azokat megfelelően tudja értelmezni és gyorsan és finom érzéssel reagál rájuk. A reszponzív pedagógust a melegség, humor és barátságosság magas foka jellemzi. Segít a gyermeknek a hétköznapi cselekvéseiben (mosdás, séta, étkezés) egy cselekvésmintát, egyfajta „forgatókönyvet” felépíteni (vö. Gutknecht, 2015).

Első példaként vegyük az alvást, az altatást. Gondolhatjuk, hogy ez olyan egyszerű tevékenység, amit nem kell feltétlenül egyetemi végzettségű óvodapedagógusra bízunk, hanem elláthatja a feladatot egy óvodai nevelő is. Lásuk azonban, mi mindenre kell figyelnie a pedagógusnak egy ilyen látszólag egyszerű helyzetben is. A pedagógus sokféle kihívással szembesül az altatás során: a gyermekeknek egyrészt teljesen eltérők a biológiai alapjaik, másrészt kultúra- és családfüggő sajátosságokat is hoznak magukkal. A beszoktatás

időszaka különösen nehéz az altatás szempontjából, mert a kisgyermek csak akkor alszik nyugodtan, ha biztonságban, szerető gondoskodásban érzi magát. A szülők kérései is nehézségek elé állíthatják a pedagógust, például, ha azt kéri, hogy a gyermek mindenképpen aludjon az óvodában, vagy ellenkezőleg, ha ragaszkodik hozzá, hogy ébren maradjon. A pedagógusoknak tisztában kell lenniük az alvás és pihenés életaktivitások gondos szakmai kíséréssel. Kezelniük kell tudni a gyermekek különbözőségét, más-más igényeit, meg kell tudniuk állapítani az egyes gyermekek alvási profilját. Az altatás és az ébresztés, vagyis az alvás és az ébrenlét állapotába való átmenet segítése is az érzelmi támogatás speciális formáit igényli. A pedagógusnak ismeretekkel kell rendelkeznie az alvásfejlődésről, és fel kell tudnia ismerni a fáradtság jeleit, reszponzív stratégiák birtokában kell lennie, amivel leépíti a gyermekben a stresszt és a nyugalmi szakaszba kíséri őt, majd ébredés után újra az ébrenléti állapotba való átmenetet segíti. Ismernie kell azokat az alvási zavarokat, amik gyermekkorban felléphetnek, ismernie kell, hogy hogyan tud kellemes alvási vagy pihenési környezetet kialakítani a gyerekek számára.

A pedagógusoknak a kulturális különbségeket is figyelembe kell venniük. Tudniuk kell, mire jó az alvás, milyen funkciói vannak, mit okozhat az alváshiány és ismerniük kell az alvás különböző szakaszait, fázisait, neurobiológiai szempontból az alvás és ébrenlét összefüggését, valamint az elalvási stratégiákat és az elalvást segítő eszközöket. A délutáni alvásba való átmenetkor (mikrotranzíció) a pedagógus feladatát nehezíti, hogy az ebédetől az alvásig különböző állapotban és hangulatban lévő gyerekeket több lépésen keresztül kell kísérnie (például kézmosás, levetkőzés, átöltözés pizsamába). Eközben lehetőség szerint kerülni kell a hosszú várakozási időket, mert fejlődépszichológiai szempontból nem helytálló az az érv, hogy a gyermeknek a várakozást is meg kell tanulnia. A pedagógusnak kezelnie kell tudni a nyugtalanul (el)alvó gyermekeket (rémálmok, horkolás, fogcsikorgatás) és ügyelnie kell saját stresszredukációs stratégiájára is, ha az altatás során nehézségek lépnek fel (vö. Kramer, 2013; Kramer & Gutknecht, 2016; Fukuda & Asaoka, 2004).

Második példánk az étkezés az óvodában. Szintén egy látszólag egyszerű feladat. De a valóságban ez egy bonyolult, szerteágazó nevelési feladat: a pedagógus kíséri – a szülőkkel együtt – a gyermeket az önállósodás, az önellátás útján. Az evés és ivás a többi alapvető, élethez szükséges aktivitással együtt fontos tanulási folyamatot is jelent, amit a pedagógusnak érdemes kihasználnia. Az étkezés és a kultúra kapcsolatáról is ismeretekkel kell rendelkeznie. Az egyes családok étkezési kultúrájában nagy különbségek mutatkoznak (mit esznek, mit szeret a gyermek? milyen hosszú egy étkezés?), ezekre is tekintettel kell lennie a pedagógusnak, akkor tud a kulturális reszponzivitás szellemében cselekedni. Az egyes kultúrákban különbözőképpen jelenik meg az önállóságra nevelés. Illik-e mindent megenni a tányérról vagy sem, illik-e szürcsölni vagy sem, a földön ülve esznek vagy asztalnál? Az édes ételeket desszertként fogyasztják-e utolsó fogásként, vagy azzal kezdik az étkezést? Az ételek íze,

illata, állaga, a fogások sorrendje, az evőeszközök mind különbözőek lehetnek az egyes kultúrákban. Nem helyes a gyermeket evésre kényszeríteni, nem helyes bizonyos mennyiség elfogyasztását ráerőltetni, helytelen a túlzott dicséret, ha a gyermek mindent megevett, illetve a szégyenérzet, büntudat kiváltása ellenkező esetben. Kell-e kényszeríteni a gyermeket, hogy megkóstolja a számára új ételt? Hogyan kezeljük, ha a gyermek dobálózik az étellel, kiköpi vagy félrenyeli, esetleg fulladozik tőle? A lassú és gyors evők is kihívást jelentenek a pedagógusoknak, hiszen a többiekre való várakozás közben előfordulhat az étkezéssel való játszás, kopogás, dobálás. Fontos az evés és ivás szempontjából a szülővel való odafigyelő kapcsolattartás is. Az átmenet kérdése itt is fontos szerepet kap: hogyan kísérjük a gyermeket stresszmentesen a játékból az étkezéshez (mikrotranzíció). Étkezés közben is jelentkezhetnek nehéz helyzetek, aminek kezeléséhez komoly felkészültségre van szükség: A pedagógusnak ismernie kell az evési és nyelési zavarokat: például koragyermekkori anorexia, a szenzorikus ételmegtagadás, a poszttraumás evési zavar, betegségek okozta evési zavar (a részletekért lásd Gutknecht & Höhn, 2017).

A pedagógus a mosdóba kísérés során is számtalan váratlan helyzettel találkozhat, amelyek kezelésére fel kell legyen készülve: például óvodában előfordul a visszaesés, amikor a már önállóan WC-t használó gyermek időszakszerűen újra bevizel, például testvér születése, költözés vagy haláleset, új óvodapedagógus vagy új csoporttárs(ak) okán. A pedagógusnak ismernie kell a kiválasztással és székletürítéssel összefüggő nehézségeket és zavarokat is, például az enurézis, az enkoprézis, a WC-fóbia és a WC-elutasítás fogalmát. Tisztában kell lennie a fogyatékos gyermekek helyzetével is (bővebben lásd Gutknecht & Haug-Schnabel, 2019).

A pedagógus szerepe a mikroátmenetekben

A mikroátmenet (mikrotranzíció) olyan, a nap folyamán többször is bekövetkező változás a gyermek hétköznapi rutinjában, mint a helyszínek, tevékenységek vagy a személyek változása, például amikor a délelőtti és a délutáni pedagógus váltja egymást. A pedagógusnak fel kell készülnie rá, hogy a gyermekből erős érzelmi reakciót válthat ki a napi ritmus változása. A 'nagy átmenet' például a beszoktatás, amikor a gyermek óvodába kezd járni. Ez is komoly felkészültséget igényel (ehhez lásd Laewen, Andres & Hédervári-Heller, 2011). A nevelési intézményben eltöltött nap több mint felét teszik ki a mikroátmenetek, mint pl. a játékból az étkezésbe történő átmenet, a csoportszobából a mosdóba vagy a bentről kintre kísérése a gyerekeknek. Ezek a laikus számára egyszerűnek tűnő tevékenységek a legnehezebb és legstresszesebb helyzetek – különösen kicsoportosok esetén. A gyerekek sokszor kiabálnak, sírnak ezekben a helyzetekben vagy kihívóan viselkednek. Hogyan kezeljük azt a helyzetet, mikor a gyermeknek abba kell hagynia játékot, de nem szeretné, és emiatt sírni kezd? Hogyan szervezhetjük jobban az átmenetet, hogy a gyermekeknek ne kelljen például tíz percig sívoval állniuk, míg kijutnak az udvarra? Fon-

tos szerepe van a szeretetteljes, gondoskodó érintésnek és a pedagógus hangfekvésének, a mondókáknak, az érintős versikéknek, az éneklésnek, melyeknek stresszcsökkentő szerepe van, valamint a sietség és a hektika elkerülésének (bővebben lásd Gutknecht & Kramer 2018; Griebel & Niesel 2015; Zulley & Knab 2014; a témához lásd még: Smith, Donlan & Smith 2012).

Eltérő fejlődésű gyermekek az óvodai nevelésben

A mai világban egyre több olyan gyerek, tanuló van, akiknek a kortársaiktól eltérő tanulási és viselkedési mintázataik miatt szükségük van segítségre. A társadalomba való beilleszkedésük nap mint nap kihívások elé állítja azokat, akik valamilyen aspektusból foglalkoznak a tanulási képességek atipikus fejlődésével. Egyre nagyobb az igény arra, hogy a köznevelés különböző területein megismerjék a különféle fejlesztési módszereket. A pedagógiai tevékenység elengedhetetlen eleme az egyéni fejlesztési szükségletek kiszolgálása. A terápiás lehetőségek erős piaci versenye sok pedagógust elriaszt és bizonytalanná tesz, hogy módszertani tudásukat frissítsék, olyan ismereteket szerezzenek, amelyekre az alapképzés során nem került sor. Megfelelő tudás és feltételek nélkül nincs valódi esély az integrált, és a speciális nevelés céljainak elérésére, a korábban felsőoktatásban vagy továbbképzéseken tanultak kiegészítésére.

A módszertanilag bővülő piaci kínálatban nagy szükség van arra, hogy bemutassák azoknak a hiteles pedagógiai műhelyeknek az eredményeit, amelyek évtizedes múltra visszatekintve alapozták meg és gazdagították a fejlesztőmunka szemléletét és módszertanát. Az évek során összegyűlt tapasztalatok azt bizonyították, hogy nincs „csodaszer” a tanulási és viselkedési problémák kezelésére. Vannak viszont olyan szerzők, elméletek és fejlesztési rendszerek, amelyeknek az ismerete segíthet abban, hogy pozitív irányba változzon az atipikus fejlődés és az azzal járó problémák támogatása. A tanulási zavarok kutatásának virágkorában, az előző század közepén nagyon jelentős, szerzői elképzeléseken alapuló külföldi fejlesztési programok jöttek létre, amelyek Magyarországon sok évvel később, többnyire hiányosan más módszerekkel kombinálva váltak ismertté.

A fejlesztőmunka szemszögéből nem az a prioritás, hogy hatékonyságuk alapján rangsoroljuk őket, hanem hogy megismerjük egyedi jellegzetességeiket és egyénre szabott megoldásokat találjunk bennük. Mindez összhangban kell legyen azzal, hogyan látjuk az egyes gyermek sajátosságait, személyes szükségleteit. Tudjuk, hogy a fejlődés a környezet, a veleszületett egyéni képességek és az érési folyamatok dinamikusan változó kölcsönhatásaként zajlik. Minden tényezőnek meghatározó szerepe van egy adott időszakban, és ezek alkotják a gyermeki fejlődés oszthatatlan egységét. A pedagógusnak át kell látnia, hogy a gyermek egyáltalán képes-e és ha igen, akkor hogyan képes a környezetéből érkező információáradatot feldolgozni, tanulási tapasztalatait iskolásként hatékonyan használni (Gerebenné Várbíró, Reményi & Rosta 2021).

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről szerint:

„a köznevelés kiemelt feladata az iskolát megelőző kisgyermekkorai fejlesztés, továbbá a sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók speciális igényeinek figyelembevétele, egyéni képességeikhez igazodó, legeredményesebb fejlődésük elősegítése, a minél teljesebb társadalmi beilleszkedés lehetőségeinek megteremtése (3. § (6)).

[...] Az egyéni előrehaladású neveléshez és oktatáshoz, integrált óvodai neveléshez, iskolai nevelés-oktatáshoz, az illetékes szakértői bizottság által meghatározottak szerinti foglalkozáshoz a sajátos nevelési igény típusának és súlyosságának megfelelő gyógypedagógus, konduktor foglalkoztatása, a foglalkozásokhoz speciális tanterv, tankönyv, valamint speciális gyógyászati és technikai eszközök használata (47. § (4)b)), ha a gyermek, a tanuló beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzd, fejlesztő pedagógiai ellátásra jogosult. A fejlesztő pedagógiai ellátás a nevelési tanácsadás, az óvodai nevelés, az iskolai nevelés és oktatás, a kollégiumi nevelés és oktatás keretében valósítható meg (47. § (8)). A fejlesztő pedagógiai ellátás: a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló tantárgyi felzárkóztatására és készségfejlesztésére irányuló kötelező foglalkozás (4. § 6b.). Az egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitáció, rehabilitáció: a szakértői bizottság szakértői véleményében meghatározott fejlesztési területekre és a fejlesztéshez szükséges szakemberre vonatkozó javaslat figyelembevételével a sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló egyéni szükségleteinek támogatására, az akadályok leküzdésére, új funkciók kialakítására és a környezeti feltételek optimalizálására irányuló kötelező foglalkozás (4. § 4a.) A kötelező óvodai nevelés korai fejlesztésben és gondozásban is teljesíthető (8. § (4)).”

Ha vélelmezzük, hogy a gyermek eltérő fejlődésű, akkor a Pedagógiai Szakszolgálathoz kell fordulni. Komplex vizsgálatokkal megállapítják, hogy milyen fejlesztésre van szüksége a gyermeknek, és milyen nevelési/oktatási formát javasolnak neki. A speciális szükségletet az intézménynek biztosítani kell, amelyek a pedagógiai és egészségügyi rehabilitációt szolgálják. A rehabilitációs órák történhetnek úgy, hogy a gyógypedagógus bent van a foglalkozásokon és ott segíti a gyermeket, de gyakoribb a külön egyéni vagy kiscsoportos fejlesztés (Kókayné Lányi, 2007).

Az integrált nevelés kérdésköre a kompetenciák és felelősség szemszögéből

Az integrált nevelés segít abban, hogy a gyerekek természetes környezetben tanulják meg a szociális viselkedést. A társaikkal kialakított barátságok elősegítik, hogy később is jól érezzék magukat a társadalomban. Az integrált nevelésben a gyerekek olyan példákat láthatnak, amelyek segítenek nekik megtalálni a saját szerepüket, és reálisan értékelni magukat (Perlusz, 2000). Az integrált nevelés előre vivő dolog, de ha nem jól csinálják, akkor a gyermekek magányosak lehetnek, még jobban lemaradhatnak társaiktól, és nem érzik magukat igazán jól a társaságban. Ezért fontos, hogy az integrált oktatásnak legyenek megfelelő felté-

telei. Ezek közé tartoznak a képzett pedagógusok, akik értenek az integrált neveléshez, és pozitívan állnak hozzá. A pedagógusképzésben nagyon fontos, hogy a leendő pedagógusok megismerjék az inklúzió elméletét és gyakorlatát. A pedagógusoknak szükségük van gyógypedagógiai alapismeretekre is, hogy tudják, mivel segíthetik a tanulás folyamatát és mivel támogathatják a beilleszkedést. Az integrált gyerekek teljes és feltétel nélküli elfogadása a pedagógusok és az egész intézmény részéről nagyon fontos hozzáállást igényel (Réthyné, 2002).

„A pedagógus alapvető feladata a rábízott gyermekek, tanulók nevelése, oktatása, óvodában a gyermekek Óvodai nevelés országos alapprogramja szerinti nevelése, iskolában a kerettantervben előírt törzsanyag átadása, elsajátításának ellenőrzése, sajátos nevelési igényű tanuló esetén az egyéni fejlesztési tervben foglaltak figyelembevételével. Ezzel összefüggésben különös kötelessége, hogy a különleges bánásmódot igénylő gyermekekkel egyénileg foglalkozzon, szükség szerint együttműködjön gyógypedagógussal, konduktorral vagy a nevelést, oktatást segítő más szakemberekkel, a hátrányos helyzetű gyermek, tanuló felzárkózását elősegítse.”⁸

Már Marianne Frostig (1968) is úgy véli, hogy pedagógus az, aki integratív szemlélettel rendelkezik, pszichológiai és pedagógiai ismeretekkel felvértezve kreatívan oldja meg a problémákat. Nem ítélik meg, hanem figyelembe veszi a gyermek egyéni sajátosságait, és segíti a fejlődését. Ahhoz, hogy a pedagógus a segítségnyújtás megfelelő módját ki tudja választani, a magatartásszabályozást megfelelően tudja működtetni, a szociális készségeket megfelelően tudja fejleszteni, egyrészt egy megfelelő életkori érettségre, tapasztalatra, majd fokozatosan építkező tudástartalomra van szükség, amit kizárólag a felsőoktatási képzési portfóliók tudnak nyújtani a pedagógus jelölteknek, így biztosítva a magyarországi pedagógusképzés alapszakjainak nemzetközi integrálódását (Demeter, Márkus & Svraka, 2023).

Zárszó

A pedagógia területére is igaz: kultúraváltás küszöbén állunk! A kisgyermekkor, a kisgyermekkorai fejlődés és fejlesztés még soha nem volt ennyire az emberrel foglalkozó tudományok, különösen a neveléstudomány fókuszában. A legújabb nemzetközi és hazai kutatási eredmények arról számolnak be, hogy az emberi életút első éveinek nem csupán előkészítő, felkészítő, bevezető funkciója van. A valamire való felkészülés, az átmenet, a nem teljesség paradigmáiból kilépve határozottan ki kell jelentenünk, hogy a kisgyermek nem csupán a felnőtt viszonylatában értelmezendő, hanem önmagában, gyermeki mivoltában, saját állapotában, értékeiben, létezésében és kapcsolatrendszerében.

⁸ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 62. § (1) a)-b); <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (2023.12.01.)

A kutatók egyetértenek abban, hogy az emberi életút kritikus szakasza a kisgyermekkor, melynek során az agyi hálózat rendkívüli módon sűrűsödik, az idegpályák velősödnek, az idegsejtek nyúlványai igen gyors ütemben szaporodnak. Az idegrendszer korai stimulálásának elmaradása komoly és végleges károkat okoz. Tudjuk, hogy a korai életévekben az agy végtelenül képlékeny és határtalanul fogékony, az agyi plaszticitás miatt a korai fejlesztésben résztvevő szülők és szakemberek felelőssége vitathatatlan. Az agy az egyetlen olyan szervünk, amely születéskor még nem fejlődött ki teljesen. Jack Shonkoff agykutató szemléletesen így fogalmaz: az agy az egyetlen olyan szervünk, amely felépül, és nem születik (Brain Research, Harvard University). A sejtek többsége ugyan már jelen van, de a kapcsolatok, vagyis az „építményhez” szükséges hálózatrendszer csak később, a kisgyermekkorban fejlődik ki. Egy rendkívül dinamikus, látványos és kritikus időszak a születést követő néhány esztendő, hiszen a korai tapasztalatok és élmények az agyi struktúra kialakulásának, a gondolkodásnak és a cselekvésnek a fő építőkövei.

Az emberi élet első éveire a teljesség, a tökéletesség a leghelyesebb kifejezés, a gyermekkor alapjaiban meghatározza az egyéni életutat. A stimuláló környezet, a boldogságot és biztonságot sugárzó légkör, a feltétel nélküli elfogadás és a mindent átható szülői, nevelői szeretet képezi a kisgyermeknevelés alapját. Központi kérdés tehát, hogy mit adunk – és mit nem adunk – gyermekeinknek életük első esztendeiben. Az okos korai befektetések egyfajta kulcs a boldog emberi élet megalapozásához (Csíkszentmihályi, 2010). Ezt minden szülőnek és kisgyermeknevelő szakembernek meg kell éreznie és értenie, hiszen az ő vállukon nyugszik a határtalan és kiaknázhatatlan lehetőség és a rendkívüli felelősség.

Jelen tanulmányban megfogalmazottak rávilágítanak azokra a következtetésekre, amelyek értelmében az óvodapedagógus-képzés tartalmi, módszertani és gyakorlati minőségének megtartását, a szakmai színvonal emelését, valamint az óvodapedagógus hivatás komplex, szakmai támogatását kell biztosítani a jövőben is (például gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus, pszichológus, terapeuták alkalmazásával stb.) Az agy az egyetlen olyan szervünk, amelyik nem megszületik, hanem felépül (Tegzes, 2018). Ennek a csodás építkezésnek részesei – többek között – az óvodapedagógusok. Ehhez a rendkívül felelősségteljes munkához professzionális kisgyermeknevelőkre, akadémiai szintű óvodapedagógus-képzésre van szükség.

Irodalom

- Ádám, Gy. (2004). *A rejtőzködő elme*. Vince Kiadó.
- Battro, A. M. (2013). *The Educated Brain: Essays in Neuroeducation*. Cambridge University Press.
- Bostelmann, A. & Fink, M. (2015). *Aktionstabletts – Experimente und Spielangebote: 40 Ideen für das Lernen in Krippe und Kindergarten*. Bananenblau.

- Call, N. (2009). *The Thinking Child Resource Book: Brain-Based Learning for the Early Years Foundation Stage*. The Tower Building.
- Csikszentmihályi, M. (2010). *FLOW – Az áramlat*. Akadémiai Kiadó.
- Daldrop, K., Stehmeier, S. & Gutknecht, D. (2018). Responsives Handling in Krippe und Kita: Die Qualität der Bewegungs- und *Berührungsinteraktion zwischen Fachkräften und Kindern*. <https://www.erzieherin.de/responsives-handling-in-krippe-und-kita-die-qualitaet-der-bewegungs-und-beruehrungsinteraktion-zwischen-fachkraef-ten-und-kindern.html>
- Demeter, K. (2006, szerk.). *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Demeter, K., Márkus, É. & Svraka, B. (2023). Utópiák az ideális pedagógus képzésről – az első tizenkét életév intézményes nevelés szolgálatában. In Márkus, É., Gombos, N., Szabó, L. & Svraka, B. (Eds.), *A tanító-, óvó- és a csecsemő- és kisgyermeknevelő képzés aktuális kérdései Magyarországon és a Kárpát-medencében, nemzetközi tudományos konferencia absztraktfüzet*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar.
- Diamond, M. & Hopson, J. (1999). *Magic Trees of the Mind: How to Nurture your Child's Intelligence, Creativity, and Healthy Emotions from Birth Through Adolescence*. Penguin Books.
- Fukuda, K. & Asaoka, S. (2004). Delayed bedtime of nursery school children, caused by the obligatory nap, lasts during the elementary school period. *Sleep and Biological Rhythms*, 2(2), 129–134. <https://doi.org/10.1111/j.1479-8425.2004.00129.x>
- Gerebenné Várbíró, K., Reményi, T. & Rosta, K. (2021). *Szenzoros információfeldolgozás, mozgás, nyelvi képesség. Frostig elven alapuló nevelési terápia elmélete és gyakorlata*. Gondolat Kiadó.
- Golnhofer, E. & Szabolcs, É. (2005). *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Gräbe, L. (2016). Bildungschancen beim Händewaschen. *Kleinkindpädagogik nach Emmi Pikler. Klein & Groß*, 10, 28–31.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2015). *Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der Familie in die Kindertagesbetreuung*. Kohlhammer.
- Gutknecht, D. & Haug-Schnabel, G. (2019). *Windel adé. Kinder in Krippe und Kita achtsam begleiten* (=Viszlát pelenka. Bölcsődés gyerekek odafigyelő segítése). Herder Verlag.
- Gutknecht, D. & Kramer, M. (2018). *Mikrotransitionen in der Kinderkrippe. Übergänge im Tagesablauf achtsam gestalten*. (= Mikroátmenetek a bölcsődében. A napi rutin átmeneteinek gyermekbarát alakítása). Herder Verlag.
- Gutknecht, D. & Höhn, K. (2017). *Essen in der Kinderkrippe. Achtsame und konkrete Gestaltungsmöglichkeiten*. (= Étkezés a bölcsődében. Odafigyelő és konkrét szervezési lehetőségek). Herder Verlag.

- Hámori, J. (2005). Az emberi agy plaszticitása. *Magyar Tudomány*, 166(1), 45–52.
- Hauser, B. (2013). *Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-024015-5>
- Hégető, K. (2023). Életvezetési készségek fejlesztése: a SUPREM-program Development of life skills: the SUPREM program. *Képzés és Gyakorlat*, 21(1), 53–62. <https://doi.org/10.17165/tp.2023.1.53-62>
- Holodynski, M. (2006). *Emotionen – Entwicklung und Regulation*. Springer.
- Höhn, K. (2016). *Eingewöhnung und Übergänge in Krippe und KiTa gestalten*. Herder Verlag.
- Jenni, O. & Latal, B. (2009). Verhaltensauffälligkeiten im Vorschulalter. *Kinderärztliche Praxis*, 80(3), 3–7.
- Kluge, N. (2003). *A gyermeklélet antropológiája*. Animula Kiadó és Magánéleti Kultúra Alapítvány.
- Kókayné Lányi, M. (2007). *Könyv az integrációról. Sajátos nevelés igényű gyermekek együttnevelése a Gyermekek Házában*. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.
- Kramer, M. (2013). *Schlafen in der Kinderkrippe – eine alltägliche Herausforderung*. https://quikk.eh-freiburg.de/inc/template/QuiKK/Fachartikel/Schlafen-in-der-Krippe_KiTa_aktuell_HRS_Kramer_Ower.pdf
- Kramer, M. & Gutknecht, D. (2016). *Schlafen in der Kinderkrippe. Achtsame und konkrete Gestaltungsmöglichkeiten*. (= Alvás a bölcsődében. Odafigyelő és konkrét kialakítási lehetőségek). Herder Verlag.
- Laewen, H., J., Andres, B. & Hédervári-Heller, E. (2011). *Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege*. Beltz.
- Nagy, J. (2007). *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó.
- Perlusz, A. (2020). Integráció. In Endrődy, O., Svraka, B. & F. Lassú, Zs. (Eds.), *Sokszínű pedagógia – Inkluzív és multikulturális szemléletmód a pedagógiai gyakorlatban*. (pp. 223–243.) ELTE Eötvös Kiadó.
- Pléh, Cs. (2003). *A természet és a lélek*. Osiris Kiadó.
- Réthy, E. (2002). A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában – Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia*, 102(3), 281–300.
- Sarimski, K. (2012). *Behinderte Kinder in inklusiven Kindertagesstätten*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-022913-6>
- Shore, R. (1997). *Rethinking the Brain: New Insights into Early Development* (pp. 26–27). Families and Work Institute.
- Smith, J., Donlan, J. & Smith, B. (2012). *Helping Children with Autism Spectrum Conditions through Everyday Transitions. Small Changes – Big Challenges*. Jessica Kingsley Publishers.

- Sousa, A. D., Ansari, D. & Christodoulou, J. A. (2010). *Mind, Brain, and Education: Neuroscience Implications for the Classroom*. Solution Tree Press.
- Sousa, D. A. (2011). *The Best of Corwin: Educational Neuroscience*. Corwin Press. <https://doi.org/10.4135/9781483387734>
- Sprenger M. B. (2008). *The Developing Brain: Birth to Age Eight*. Corwin Press. <https://doi.org/10.4135/9781483329758>
- Szécsi, T., Varga, L. & Mak, V. (2018). Current Trends, Dilemmas and Future Directions in Neuropedagogy in the Field of Early Childhood, *Képzés és Gyakorlat*, 16(3), 51–58. <https://doi.org/10.17165/TP.2018.3.6>
- Tegzes, A. (2018). A gyermeki agy fejlődése legújabb ismereteink tükrében, avagy hogyan lesz okos az óvodás? *Képzés és Gyakorlat*, 16(3), 59–66. <https://doi.org/10.17165/TP.2018.3.7>
- Varga, L. & Farnady-Landerl, V. (2018). Új fejezet a konstruktivista pedagógiában: a neuropedagógia In *Az iskolai sikeresség pedagógiai-pszichológiai háttere* (pp. 81–88). Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó.
- Varga, L. & Szécsi, T. (2018). Neuropedagogy in Early Childhood in Hungary: Foundations and Micro-investigation, *Képzés és Gyakorlat*, 16(3), 67–74. <https://doi.org/10.17165/TP.2018.3.8>
- Vass, V. (2006). A kompetencia fogalmának értelmezése, In Kerber, Z. (Ed.), *Hidak a tantárgyak között: Keresztnterületi kompetenciák és tantárgyközi kapcsolatok* (pp. 11–29). Országos Közoktatási Intézet.
- Wasserman L. H. (2013). *Early Childhood and Neuroscience – Links to Development and Learning*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-6671-6>
- Zulley, J. & Knab, B. (2014). *Unsere Innere Uhr. Natürliche Rhythmen nutzen und der Non-Stop- Belastung entgegen*. Mabuse-Verlag.

Jogszabályok

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>
- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.ko>
- 63/2021. (XII. 29.) ITM rendelet a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2100063.itm>
- 401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény végrehajtásáról. Forrás: <https://njt.hu/jogszabaly/2023-401-20-22> [2024. 01. 14.]



Márkus, É., Varga, L., Svraka, B. & Kissné Zsámboki. R.

The complex impact of kindergarten education on the professional competences of kindergarten teachers

The Ministry of Culture and Innovation announced the launch of a new training course for nursery school technicians in the vocational education and training sector in autumn 2023. The European Qualifications Framework (EQF) Level 5 diploma course has generated considerable professional debate among teachers, managers and trainers of higher education and vocational training institutions. The present study aims to provide some contributions and reflections on the topic of the title from the perspective of higher education (BA level) kindergarten teacher training, focusing on the values of Hungarian kindergarten education, its high quality, complex, educational and personality-developing role, as well as the requirements and professional competences expected in the profession of kindergarten teacher. It emphasises the psychological, (neuro)pedagogical, preschool pedagogical and therapeutic pedagogical foundations of the pedagogical work in Hungarian kindergartens, the qualification requirements, competences and increasing expectations for the job, with special emphasis on ensuring the harmonious development of the child's personality in kindergarten, the development of competences that lay the foundations for constructive life management. This is achieved not only through organised activities facilitated by the kindergarten teacher, but can also be identified in every single aspect of kindergarten life, such as care tasks, work-related activities and in contacts with families.

Keywords: kindergarten pedagogy, complex child personality development, qualification requirements, teaching profession and competences



Márkus Éva: <https://orcid.org/0000-0002-3571-8472>

Varga László: <https://orcid.org/0009-0005-8169-2030>

Svraka Bernadett: <https://orcid.org/0000-0003-3090-7028>

Kissné Zsámboki Réka: <https://orcid.org/0000-0002-5759-1740>