

2020. 8. évfolyam 1. szám



DOI 10.31074
ISSN 2063-9945

GYERMEKNEVELÉS
TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT
JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION

*A magyarországi csecsemő- és kisgyermeknevelő
BA-képzés első tíz éve*

GYERMEKNEVELÉS

TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT

JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION

*A magyarországi csecsemő- és kisgyermeknevelő
BA-képzés első tíz éve*

Főszerkesztő:

Endrődy Orsolya

A tematikus szám szerkesztői:

Nyitrai Ágnes, Dávid Mária,
Podráczky Judit

Szerkesztő:

M. Pintér Tibor

A szerkesztőbizottság tagjai:

Csíkos Csaba
Dávid Mária
Józsa Krisztián
Kéri Katalin,
Kollár Katalin
F. Lassú Zsuzsa
Lénárd András
Orosz Ildikó
Pálfi Sándor,
Perlusz Andrea
Pintér Krekity Valéria
Podráczky Judit
Barbara Surma
Szabolcs Éva

Szerkesztőségi titkár:

Janek Noémi, Lencse Máté

Borítóterv:

Császár Lilla, M. Pintér Tibor

© Szerzők, szerkesztők

DOI 10.31074
HU ISSN 2063-9945

Felelős kiadó:
Márkus Éva dékán

gyermeknevel@tok.elte.hu
<http://gyermeknevel.elte.hu>

Szerkesztőség címe:
1126 Budapest, Kiss János altábornagy u. 40.
telefon: 00 36 1 487-81-00

Eötvös Loránd Tudományegyetem,
Tanító- és Óvóképző Kar

2020/1. szám szerzői

Benkő Brigitta
Dávid Mária
Faragó Boglárka
Gyimesi Ildikó
Gyöngy Kinga
Karácsony Ilona
Katona Krisztina
Kecskeméti-Székely Katalin Zsuzsa
Kereki Judit
Kissné Zsámboki Réka
Klein Ágnes
Nagy Balázs
Nyitrai Ágnes
Pachner Orsolya
Podráczky Judit
Sebestyén Krisztina
Serfőző Mónika
Szabó József Mihály
Szerepi Sándor
Tancz Tünde
Tóth Etelka
Udvarvölgyi Zsolt András



A kiadvány a *Csecsemő- és kisgyermeknevelő alapképzés Országos Programfejlesztő Bizottsága* együttműködésében jött létre.



A nyomtatott kiadványt a *Magyar Bölcsődék Egyesülete* támogatja



Tartalomjegyzék

NYITRAI ÁGNES – DÁVID MÁRIA – PODRÁ CZKY JUDIT <i>Beköszöntő a Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat – hazai csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-képzés 10. évfordulóját ünneplő – jubileumi különszámához</i>	4
PODRÁ CZKY JUDIT <i>A csecsemő- és kisgyermeknevelő képzés a pedagógusképzés rendszerében – az első 10 év mérlege</i>	5
NYITRAI ÁGNES <i>A gondozás-neveléstől a nevelés-gondozásig: kisgyermeknevelési konceptiók változásai a szakemberképzésben és a bölcsődei munkában</i>	15
KEREKI JUDIT <i>A kora gyermekkori intervenció és fejlesztési lépései</i>	26
SZEREPI SÁNDOR <i>Az intézményes kisgyermeknevelés és a hátrányos helyzet kapcsolatának pedagógiai vonatkozásai</i>	39
GYÖNGY KINGA – SERFŐ ZŐ MÓNICA <i>A csecsemő- és kisgyermeknevelő szak gyakorlati képzése – kihívások</i>	47
PACHNER ORSOLYA – KARÁ CSONY ILONA – BENKŐ BRIGITTA <i>Kisgyermeknevelők nevelési, gondozási attitűdjeinek vizsgálata</i>	59
SEBESTYÉN KRISZTINA – NAGY BALÁZS – SZABÓ JÓZSEF MIHÁLY <i>LEGO® készletekkel való fejlesztés lehetőségei a koragyermekkori nevelésben</i>	68
KISSNÉ ZSÁMBOKI RÉKA <i>A kisgyermekkori matematikai kompetenciákról alkotott nézetek változása</i>	75
KATONA KRISZTINA <i>A bölcsődei anyanyelvi nevelés tartalmi kérdései</i>	83
KLEIN ÁGNES – TANCZ TÜNDE <i>Kisgyermeknevelők nyelvi stratégiái a gyermeki kommunikáció támogatásában</i>	92
TÓTH ETELKA <i>Anyanyelv – kisgyermek – digitális világ</i>	105
FARAGÓ BOGLÁRKA – KECSKEMÉTI-SZÉKELY KATALIN ZSUZSA – DÁVID MÁRIA <i>Infokommunikációs technológia használata kora gyermekkorban</i>	114
GYIMESI ILDIKÓ – UDVARVÖLGYI ZSOLT ANDRÁS <i>Csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-képzés az AVKF-en: három év tapasztalatai, képzésünk sajátosságai</i>	131
DÁVID MÁRIA <i>A csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-szak létesítésének előzményei, hátttere és tízéves jubileumi konferenciája</i>	138

Beköszöntő a Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat – hazai csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-képzés 10. évfordulóját ünneplő – jubileumi különszámához

A csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-képzés a pedagógusképzési terület legifjabb tagja.

1999 májusában született meg a csecsemő- és kisgyermeknevelő-gondozó felsőfokú szakképzésnek zöld utat adó MAB-határozat (ez a képzés azóta megszűnt), 2008 októberében pedig a BA-szintű képzés szaklétesítési engedélye látott napvilágot.

Ennek köszönhetően indultak el 2009-ben az ország több tanító- és óvóképző intézményében a BA-szintű oklevéllel záruló képzések.

A BA-képzés megvalósulásával a bölcsődei szakma régi álma vált valóra. Az örömmel párhuzamosan azonban számos megoldandó helyzet is keletkezett természetesen, hiszen a felsőoktatásnak új volt a bölcsődei szakma (a felsőfokú szakképzéshez kapcsolódó néhány éves tapasztalat ellenére is), a bölcsődei szakterületnek pedig a BA-szintű végzettséggel rendelkező kisgyermeknevelők alkalmazása jelentett új kihívást. Az elmúlt évtized a kölcsönös ismerkedés, az egymásra hangolódás jegyében telt, és bár jelentős sikerek születtek ezen a téren, még tennivaló is bőven akad.

A 2019-es adatok szerint (*Eurodyce Report, 2019*)¹ az európai országoknak csak egyharmadában kötelező a 0–3 éves korú gyermekeket nevelők számára a BA-szintű vagy annál magasabb iskolai végzettség. Magyarországon a munkakör betöltéséhez a BA-szintű végzettség ma még opcionális, de néhány év múlva várhatóan már reális elvárás, előírás lehet a kisgyermeknevelők számára.

A felsőoktatás keretében zajló képzés egyik jelentős pozitívuma a kora gyermekkori kutatások iránti érdeklődés megélénkülése, helyesebben újbóli felélénkülése².

Egy tízéves évforduló alkalom az ünneplésre, a visszatekintésre és a jövőbenezésre egyaránt. A Gyermeknevelés jelen tematikus száma is erre vállalkozik. Vendégszerkesztőként valamennyi képző intézményből vártuk az oktató kollégák alábbi témakörökhöz illeszkedő publikációit:

- a képzés szellemiségét érintő írások, valamint a képzés egészéhez kapcsolódó kutatások, elemzések, fejlesztések bemutatása;
- a 0–3 éves korosztály neveléséhez-gondozásához kapcsolódó módszertani kultúra fejlesztését támogató publikációk és
- egy adott képzés bemutatkozása.

A beérkezett 14 publikációt is e témakörök mentén rendeztük el. A közölt írásokat a BA-szak létrejöttéről és a 2019. november 14-én és 15-én megrendezett jubileumi konferenciáról készült beszámoló zárja.

A tematikus szám szerzői a felsőoktatási intézmények oktatói, de a megszületett publikációk lektorálásában szerepet vállalt a bölcsődei szakterület több meghatározó szaktekinetelye is, név szerint: Bimbó Zoltánné, Csepeliné Faragó-Tóth Gabriella, Keskenyné Péntek Ágnes, Korintus Mihályné dr., Sebestyén Bianka, Rózsa Judit. Igényes és önzetlen munkájukat ezúton is köszönjük!

Reméljük, hogy a tematikus számban megjelenő írásokat haszonnal forgatják a kisgyermekkor iránt érdeklődő kutatók, oktatók, hallgatók egyaránt.

A szerkesztők

¹ *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe, 2019 Edition. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency Education and Youth Policy Analysis, Brussels.*

² 1998-ban átszervezések következtében a 0–3 éves korú gyermekek intézményes nevelésének szakmai-módszertani

fejlesztésével foglalkozó két országos intézet, a Bölcsődék Országos Módszertani Intézete és a Csecsemőotthonok Pikler Emmi Országos Intézete önálló intézetként való működése megszűnt, ennek következtében a korosztály fejlődését, nevelését segítő kutatások mérséklődtek és az új kutatások eredményeinek a szakmai közgondolkodásban való megjelenése esetlegesebbé vált.

A csecsemő- és kisgyermeknevelő képzés a pedagógusképzés rendszerében – az első 10 év mérlege

PODRÁ CZKY JUDIT

Kaposvári Egyetem

Írásunk annak áttekintésére tesz kísérletet, hogy a csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszak milyen úton-módon illeszkedett be a felsőoktatás rendszerébe, milyen tényezők voltak hatással ennek folyamatára, miként alakultak a képzőhelyek és a létszámok, milyen jelenségek adnak okot aggodalomra, illetve mely folyamatok támogatják a szak fejlődését.

Kulcsszavak: csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszak, Országos Programfejlesztő Bizottság, képzőhelyek, dilemmák

Már ehhez is diploma kell?

A bölcsődei gondozó szakképzés múltja és a pályára lépés feltételeinek sok évtizedes gyakorlata alapján még ma sem mindenki számára egyértelmű, hogy miért kell egy kisgyermekkel foglalkozó szakembernek az eddigieknél magasabb szintű képzettség, miért nem elégségesek a 0–3 éves gyermekekkel való foglalkozáshoz az alapvető egészségügyi és neveléstani szakismeretek. Az elmúlt 10 évben gyakorta kellett válaszolnom erre a kérdésre, s ezt a kérdést nem csak a laikusok, hanem a neveléstudománnyal behatóbban foglalkozók is megfogalmazták. Olybá tűnik, hogy a gyermek szükségleteit kielégíteni képes dadussal kapcsolatos elképzeléshez képest szokatlan és merőben újszerű a diploma kisgyermeknevelő ideája. Összefügghet ez képzéstörténeti sajátosságokkal, de azzal is, hogy a fejlődés támogatása ennél a korosztálynál sokkal indirektebb formában történik, mint az idősebb korosztályok esetében.

A bölcsődei gondozók képzése hagyományosan az egészségtudományba ágyazódott, s ez a jellegzetesség egészen a legutóbbi időkig fennmaradt. A gondozónői szakma kötelező jelleggel csak 1992-től érettségihez kötött. Ezt megelőzően a tanfolyami vagy egészségügyi szakiskolai végzettség is elegendő volt a gondozónői munkakörhöz, ezt követően azonban az érettségi után még két, illetve három

év szakképzés volt a pályára lépés feltétele (Vokony, 2002; Gyöngy, 2014; Nyitrai, 2015; 2016). A magasabb szintű szakképzettség irányába mutató törekvések első jelentős állomása a csecsemő- és kisgyermeknevelő-gondozó felsőfokú szakképzés koncepciójának kidolgozása volt 1997-ben¹ (Mátay, Nyitrai és Stróbl, 1997).

A BA-szintű végzettség megjelenése kapcsán időről időre a legkülönbözőbb fórumokon kell(ett) elmondani, hogy miért kell a kisgyermekneveléshez több tudás és magasabb szintű végzettség, hogy a kisgyermek nevelése, szükségleteik kielégítése nem egyenlő egészségügyi szempontok vagy protokollok alkalmazásával, gondozásuk nem mechanikus műveletek elvégzését, vagy technikai kérdések sorozatának megoldását jelenti. A magyar közoktatás megújítását szorgalmazó Zöld könyvben Herczog Mária megjegyzi, hogy a kisgyermekkor sokáig elhanyagolt, a legutóbbi időkig kevésbé fontosnak tekintett időszak volt². Éppen ezért a szakemberképzés is csak

¹ Ennek a szakképzésnek a létesítése végül 1999-ben kapott támogatást a Magyar Akkreditációs Bizottságtól.

² A fejlődéslelektan képviselői és a kisgyermekkel foglalkozók hosszú ideje meghatározóként tekintenek erre az életkorra, így ez a megállapítás elsősorban a köznevelés kontextusában érvényes. A Zöld könyv megjelenését megelőzően a közoktatás (köznevelés) problémáival és/vagy megújításával összefüggésben a legkisebb gyer-

az egészen közeli múltban vált hangsúlyos témává. „[...] ez a kérdés a fejlett, nyugati világban is csak az elmúlt másfél évtizedben kapott különleges hangsúlyt a kutatások – elsősorban a neurobiológiai vizsgálatok vizuálisan is megjeleníthető – eredményeinek köszönhetően. Ezek szerint a várandósság és a szülés, majd az azt követő szénitív időszak, illetve az első három év alapvetően meghatározza a gyermekek későbbi beilleszkedési, tanulási lehetőségeit és viselkedését. Ez mind az érzelmi, mind pedig az értelmi fejlődésre igaz. Az érzelmi stimuláció, a beszéd, a játék és a gondozási tevékenység minőségén múlik a gyermek fejlődése, amiben az elsődleges gondozó személynek – általában az anyának –, illetve a napközbeni gondozást végzőnek, segítőnek az ismeretei, készségei a meghatározók” (Herczog, 2008. 36. o.). A gyermeki fejlődést és annak intenzitását tehát elsődlegesen a gyermekekkel végzett tevékenységek minősége befolyásolja, amelynek letéteményese az anya, intézményes nevelés keretei között pedig a napközbeni ellátást biztosító kisgyermeknevelő. S bár a gondozó és kisgyermeknevelő megjelölés sok esetben egymás szinonimájaként használatos, ma még a sokféle szakképesítés egymás mellett létezése miatt hosszabb távon szerencsés lenne a kisgyermeknevelő meghonosítása, mert ez az elnevezés illik a neveléstudományba ágyazott képzéshez és szemlélethez, valamint erőteljesebben utal azokra a kompetenciákra, amelyek elsajátítása minimálisan az alábbiakat jelenti:

- a gyermek szükségleteit, jelzéseit és igényeit értelmezni tudó, ráhangolódni képes, érzékeny, kommunikatív és válaszkész gondozást;
- a gondozási szituációkban rejlő fejlesztési lehetőségek tudatos kiaknázását;
- a gyermeki személyiségfejlődés alapos és személyre szabott ismeretét;
- az egyéni fejlődést támogató környezet kialakítását;
- a gyermeki fejlődést támogató pedagógiai eszköz- és tevékenységrendszer tudatos megválasztását;
- a fejlődés szakszerű nyomon követését;

- az eredmények elemző értékelését, és annak alapján a további pedagógiai tevékenység megtervezését-kivitelezését;
- a szülőket partneri szerepkörben értelmező attitűdöt és a szülői kompetencia erősítését, a nevelésben a családok támogatását;
- a társszakmák/bevont segítők tevékenységében való tájékozottságot és az alkalmasságot a velük való együttműködésre.

Ezeket a kompetenciákat igazán holisztikus szemlélettel és korszerű tartalommal sokkal inkább egy neveléstudományba ágyazott képzés tudja kezelni. A kisgyermeknevelés területére megfogalmazott nemzetközi ajánlások ma már első számú minőségi paraméterként tekintenek a szakemberképzés színvonalának emelésére, ennek részeként a végzettségi szint növelésére. Szervesen illeszkedik ehhez tehát az a hazai fejlemény, hogy a csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszak a felsőoktatás rendszerének része.

Az új alapszak és a támogatására irányuló szakmai szerveződés kezdetei

A Csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszak létesítését a Magyar Akkreditációs Bizottság Plénuma a 2008/7/XII/3/1. számú határozattal egyhangúan támogatta. A testület a szakmai konzorciumban kidolgozott, majd az Eszterházy Károly Főiskola által benyújtott új alapszak létesítését tartalmilag és társadalmilag is indokoltnak tartotta, besorolását a pedagógusképzési területre javasolta. A csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszak beemelését a felsőoktatás rendszerébe önmagában is rendkívül jelentős fejleménynek értékelhetjük, pedagógusképzési területre sorolását pedig még inkább. Ennek jelentőségét a szakterület és a felhasználói intézményrendszer ágazati hovatartozásának fényében érthetjük meg igazán: a hol egészségügyi, hol szociális ágazatba sorolt bölcsődei szakterület³ néhány, a szaklétesítésben involvált felső-

mekek nevelésének kérdései hazánkban tudomásunk szerint nem kerültek elő.

³ Eredendően a Bölcsődék Országos Módszertani Intézete volt a kezdeményező. A javaslat a már említett, 1997-es a

oktatási intézménnyel karöltve azt kezdeményezte, hogy a képzés a pedagógusképzéshez tartozzon. A konzorciumnak ezért a szociális és az egészségügyi szektor támogatását is meg kellett nyernie a szakalapításhoz.

A képzési és kimeneti követelmények meghatározásában mindvégig jelen volt a bölcsődei neveléshez értő szakma, melynek képviselői azt akarták erőteljesen, hogy a kisgyermeknevelés területén neveléshangsúlyos szakjövőjön létre. A képzés célját olyan pedagógiai szakemberek képzésében határozták meg, akik megfelelő fejlesztési és nevelési módszereket alkalmaznak az újszülött kortól a 3 (legfeljebb 5) éves korig terjedő életszakaszban ellátásra szoruló csecsemők és kisgyermek gondozása és fejlesztése érdekében. Megszerzett komplex gondozási, pedagógiai, pszichológiai, egészségügyi ismereteik birtokában segítik a célzott korosztály egészséges fejlődését, szocializációját, támogatják a kisgyermekes családok nevelési tevékenységét, alkalmasak gondozói, nevelői, közvetítői, képviselői és tanácsadói feladatok elvégzésére. A képzési és kimeneti követelményekben a szak szempontjából meghatározó ismeretkörök e képzési célnak megfelelően a pedagógia-pszichológia mellett a társadalomismerethez és az egészségtudományhoz kötődnek.

A képzés a 2009/2010. tanévben indult, elsőként Egerben, ahol először pótfelvételi eljárás keretében hirdették meg a szakot. Már a konzorciumban folyó munkálatok idején látható volt, hogy a kisgyermeknevelő-képzés indításában elsődlegesen a tanítókat és óvodapedagógusokat kibocsátó pedagógusképző helyek lesznek érdekeltek. 2010-ben nyújtott be a MAB-hoz szakindítási kérelmet akkreditációra az Eötvös Loránd Tudományegyetem (Tanító- és Óvóképző Kar), 2011-ben a Szent István Egyetem (Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Kar), a Nyugat-magyarországi Egyetem (Benedek Elek Pedagógiai Kar), a Debreceni Egyetem (Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar) és a Pécsi Tudományegye-

tem, ahol az Illyés Gyula Karon történő indítás kapott támogatást. Ezt követően újabb intézmények szakindítási kérelmei közül csak kevés kapott a MAB-nál zöld utat, mert annak a formai követelménynek, hogy minden tantárgyat az intézménnyel teljes vagy rész munkaidős jogviszonyban álló, minősített tantárgyfelelős gondozzon, nehéz volt megfelelni. Ez különösen az egészségtudomány körébe tartozó tantárgyak és a bölcsődei szaktárgyak esetén volt nehezen kivitelezhető. Ezeknek a tantárgyaknak az oktatására a képzőhelyek nem tudtak a kívánalmak szerinti oktatót foglalkoztatni, így azokban az intézményekben, ahol nem volt egészségtudományi kar, egy ideig szinte lehetetlen volt a személyi feltételeket teljesíteni.

A tanító- és óvóképzés Országos Programfejlesztő Bizottsága (OPB) kezdeményezésére 2009. szeptember 17-én megalakult a csecsemő és kisgyermeknevelő BA-képzést országosan koordináló bizottság, amely az új alapszak szakmai fórumaként kívánt működni. Az OPB a csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszakot érintő, országos egyeztetést igénylő kérdések megvitatására képviselőket kért a képzést már elindító és az azt tervező intézményektől, valamint a szakmai szervezetektől. A csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszak koordinálására szerveződött bizottságban várakozáson felüli volt az érdeklődés és az aktivitás⁴.

⁴ A delegált képviselők: Acsainé Végvári Katalin (Magyar Bölcsődék Egyesülete), Bakacsi Zita (EJF), Bucsy Gellértné (NYME BPK), Bús Imre (PTE IGYFK), Darvai Sarolta (ELTE TÓK), Dávid Mária (EKF TKTK), Estefánné Varga Magdolna (EKF TKTK), Fáyné Dombi Alice (SZTE JGYPK), Gulyásné Kovács Erzsébet (SZMM Gyermekvédelmi Főosztály), Gyöngy Kinga (ELTE TÓK), Györgyiné Harsányi Judit (NYF PPK), Jaskóné Gácsi Mária (ME CTFK), Jóó Marianna (SZTE JGYPK), Katona Krisztina (SZIE PK), Kiss Ferenc (ME CTFK), Kissné Korbuly Katalin (DE GYFK), Kovács Krisztina (SZIE PK), Kovácsné Bárany Ildikó (SZMM Gyermekvédelmi Főosztály), Merczel Sándorné (KE PK), Mozolai Annamária (PTE IGYFK), Neszt Judit (KF TKF), Podráczky Judit (ELTE TÓK), Rádló Katalin (OKM), Rózsa Judit (SZMI), Simon Tamás (NYME BPK), Stóka György (ME CTFK), Szakács Mihályné (SZIE TSF), Szombathelyiné Nyitrai Ágnes (AVKF) Sztanáné Babics Edit (EJF).

felsőfokú szakképzést megalapozó kétszintű, a felsőoktatás keretében zajló szakemberképzés koncepciójában már szerepelt, ezt vitte tovább a szakma az ezredforduló után

A bizottság vezetésére az alakuló ülésen⁵ a jelenlévők a szaklétesítésben meghatározó tevékenységet kifejtő Dávid Máriát (EKF TKTK) választották. A résztvevők megállapodtak azokban a legsürgetőbb feladatokban, amelyek azután a következő bizottsági ülések napirendjét adták. Halasztást nem tűrő kérdés volt például a felvételi alkalmassági vizsga tartalmában való megegyezés és a képzés hiányzó tananyagainak számbavétele, ezen túl a grémium a bizottság küldetésének megfogalmazását is szorgalmazta.

A 2009. november 18-án tárgyalt küldetésnyilatkozat szerint a Csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-képzés Országos Programfejlesztő Bizottsága egy országos szakmai szervezet, amely a képző intézmények, a csecsemő és kisgyermeknevelő szakma szakmai szervezetei és irányító hatóságai részvételével országos szinten vitatja meg az alapszakkal kapcsolatos szakmai és szervezési kérdéseket. Célként határozta meg a felsőoktatás szakszerkezetében megjelenő új szak beágyazódásának segítését, az országos szintű együttműködés, a tananyagfejlesztés és a kisgyermeknevelés területén kutatások facilitálását, nemzetközi szintű együttműködések keresését és a szakkal kapcsolatos információk áramoltatását. A bizottság olyan szakmai team-munka kialakulását szorgalmazta, amely hatékonyan járul hozzá a szak karakterének és identitásának megrajzolásához, presztízsének növekedéséhez, és a képző intézményekben a képzés színvonalának emeléséhez.

Az első bizottsági ülés a felvételi alkalmassági követelmények meghatározását tűzte napirendre. Ebben a kérdésben nem sikerült mindenki által elfogadható egyezsége jutni. Az óvo- és tanítóképzők képviselőinek egy része a már bejáratott, az intézmények által kölcsönösen elfogadott tanító- és óvodapedagógus-képzésben rendszeresített alkalmassági vizsga mellett foglalt állást, a bölcsődei

szakma képviselői ellenben más típusú alkalmassági vizsga mellett érveltek. A többségi szavazatot végül az egészségügyi alkalmasság és a motivációs beszélgetés keretében megállapított beszédalkalmassági vizsga kapta, ezt azonban a képzőintézmények némelyike – különösen az ének-zenei alkalmasság hiányával egyet nem értve, illetve ragaszkodva a tanító és óvodapedagógus szak alkalmassági vizsgájához – nem fogadta el. A konszenzus nélküli döntés a következő évi felvételi eljárás során gondot okozott: a jelentkezőknek ugyanazon a szakon a különböző helyeken más-más alkalmassági vizsgát kellett tenniük. Az eset megismétlődésének elkerülése érdekében az OPB vezetője állásfoglalást kért a képzést folytató intézmények kari vezetőitől a felvételi alkalmassági vizsga elfogadása ügyében, egyúttal abban egyezett meg a szakos bizottsággal, hogy a változtatás lehetőségére/szükségességére az OPB az első képzési ciklus tapasztalatainak birtokában visszatér.

A tananyagfejlesztő munkálatokra munkabizottságok jöttek létre, amelyek azután – egy-egy OPB-tag vezetésével – önállóan működtek. Az OPB szakmai testülete több, az egyes tantárgyak tanítási szükségleteihez igazodó tananyag elkészítésére tett javaslatot⁶, melyek mindegyike a „Csecsemő- és kisgyermeknevelés” sorozatban jelent volna meg. A nagy lendülettel megkezdett tananyagfejlesztési tevékenységet erősen fékezte, hogy időközben változás állt be annál a kiadónál, amellyel a munka megkezdődött, új kiadót pedig nehéz volt találni. A tervek egy része mindenesetre realizálódott: viszonylag rövid idő alatt elkészültek a képzésben jól hasznosítható *Az egészséges csecsemő és kisgyermek fejlődése és gondozása, a Táplálkozástani és élelmezés-*

⁵ A bizottság tevékenységének bemutatásában az ülésekhez tartozó írásos napirendek és az ülésekről készült emlékeztetők voltak segítségemre.

⁶ A bizottság a következő tématerületeken javasolta a tananyagkészítést: kisgyermeknevelés pedagógiája, alternatív kisgyermekellátás; játépszichológia – játékpédagógia kisgyermekkorban; művészeti nevelés kisgyermekkorban; a kisgyermek ápolása-gondozása, balesetvédelem, elsősegélynyújtás kisgyermekkorban; a bölcsődei ellátás szakmai protokollja, adminisztratív feladatok a kisgyermekellátásban; a spontán érés támogatása kisgyermekkorban; tanácsadás kisgyermeket nevelőknek; gyakorlati képzés.

tani ismeretek kötetek az egri Líceum Kiadó gondozásában, pár év múlva pedig – már a Dialóg Campus Kiadónál – az *Első lépések a művészetek felé I. – A vizuális nevelés és az anyanyelvi-irodalmi nevelés lehetőségei kisgyermekkorban*, és az *Első lépések a művészetek felé II. – Az ének-zenei nevelés lehetőségei kisgyermekkorban* c. hiánypótló munkák. Az elmúlt években is jelentek meg olyan kiadványok, amelyek a vázolt tananyagfejlesztő tevékenység részeként indultak, de csak később és más keretek között fejeződtek be (például: *Szemelvények a kisgyermeknevelés köréből 1–2.*).

Mindent egybevetve a szak életének kezdeti periódusát az összekapaszkodás igénye jellemezte, amelynek különös szépsége a képzőintézmények és bölcsődei szakterület, a már képzést folytató és azt csak tervező intézményi képviselők együtt gondolkodásában nyilvánult meg.

A felsőfokú szakképzés és az alapképzés viszonya

A minőségi gondozáshoz-neveléshez szükséges magas szintű elméleti és gyakorlati szaktudás átadását kívánta szolgálni a 2000-es évek elejétől a felsőoktatás keretébe terelt felsőfokú szakképzés, majd az ezzel párhuzamosan 2009-től életre kelő csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszak. A két képzési szint egyidejű létezése képzési és felhasználói szempontból is különös helyzetet teremtett. A képzés oldaláról meg kellett tudni mondani, hogy az értelmiségi tárgyak oktatásán túl mi az a szakmai többlet, amit a BA-szint nyújt a felsőfokú szakképzéshez (később felsőoktatási szakképzéshez) képest. Az alkalmazásbérezés oldaláról nehézséget okozott, hogy bár ez a két képzési forma különböző szintű végzettségeket eredményezett, a különbség a gyakorlati munkavégzés szempontjából nem nagyon volt megragadható, vagyis mindkét végzettséggel és szakképzettséggel ugyanazt a feladatkört látták el a pályára lépők (vagy a már pályán lévők).

A „mi a szakmai többlet” kérdést a Programfejlesztő Bizottság több körben tárgyalta.

Kezdetben nem volt könnyű a válaszadás, mert a felsőfokú szakképzés tartalma a BA-képzésbe szinte egy az egyben beemelődött⁷. A szakmai egyeztetések folyamatában végül több év alatt kikristályosodott, hogy az alapszakot végzettek szakmai többletcompetenciája az alábbiakban testesülhet meg:

- meghatározó szerep a szülői kompetencia erősítésében, ezzel összefüggésben a szülőkonzultációra és tanácsadás módszertanára való felkészítés;
- eligazodás és a kompetenciahatárok tudatosítása a koragyermekkorban, együttműködés a koragyermekkorban részvevő intézményekkel, szervezetekkel és a szociális ellátórendszerrel;
- a kisgyermek spontán érési folyamatainak tudatos és szakszerű támogatása, a képzésben az ezzel összefüggő pszichológiai és pedagógiai ismeretek körének átgondolása;
- a kisgyermekkorban művészeti nevelés tartalmának és módszertanának kialakítása;
- érzékenyítés és tudásbővítés a hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű és a különböző etnikai csoportokhoz tartozó gyermekek szocializációja és családjuk támogatása területén;
- a sajátos nevelési igényű gyerekek speciális szükségleteihez és ellátásához kapcsolódó tudás bővítése;
- intézményvezetői, csoportvezetői feladatok ellátására való felkészítés;
- a pedagógus életpályához kapcsolódó ismeretek beépítése a képzésbe.

Az egyes képzési szintek feladatának, kimeneteinek és egymáshoz való viszonyának átgondolását és tisztábban látását nagymértékben segítette az a Magyar Képesítési Ke-

⁷ A felsőfokú szakképzésből (FSZ) maximum 60 kreditet lehetett beszámítani. 2012-ben a felsőfokú szakképzésmegszűnt, helyébe a felsőoktatási szakképzés (FOSZK) lépett, mely az FSZ-sel azonos képzési szintű képzés volt. A négyféléves képzés utolsó féléve intézményi szakmai gyakorlat volt, ebben előbbre lépés történt a korábbi FSZ képzéshez képest. Hátránya volt viszont, hogy a jogszabályi előírások szerint legalább 90 kreditet kellett a BA-szakon beszámítani a 120 kreditből. Ahol nem volt ekkor még csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-képzés, ott a beszámíthatóságot az intézmények kénytelenek voltak az óvodapedagógus szakhoz igazítani, ami esetenként különös óvodapedagógus szakot eredményezett.

retrendszer kialakításában végzett munka (*Oktatási Hivatal, 2015*)⁸, amelynek keretében pedagógusképzési területen meghatároztuk az egyes végzettségi szintekhez rendelhető, tanulási eredmény alapú kompetenciákat. Mindazonáltal, mire a két képzési szint közötti szakmai-tartalmi különbségek letisztultak, a csecsemő- és kisgyermeknevelő felsőoktatási szakképzés 2016-ban megszűnt: a felsőoktatás új szakszerkezetét rögzítő rendelet a csecsemő- és kisgyermeknevelő felsőoktatási szakképzést – a csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-szintű képzés létrehozására hivatkozva – a szakstruktúrából kivezette. E rendelkezést a képző intézmények és a szakma praxisában működők is különböző módon értékelték: többen üdvözölték, mások fájtlalták. A szakmában tevékenykedők a felsőoktatási szakképzésben a BA-szak elindulását követően is a képzettségi szint növelésének lehetőségét látták, különösen mert a BA-szintű képzésre történő beiskolázás nagyságrendje – különösen az alapszakra való bekerüléshez szükséges ponthatár kétszeri emelkedése miatt – jócskán elmaradt a várakozásuktól (2013-ban 240-ről 260-ra, 2015-ben 280-ra nőtt a felvételhez szükséges minimum ponthatár. Ez a rendelkezés elsősorban a már pályán dolgozó kisgyermeknevelőket érintette hátrányosan). 2015-ben a bölcsődei nevelők 15%-a (hozzávetőlegesen 900 fő) rendelkezett kisgyermeknevelő BA-szintű végzettséggel.

Képzőhelyek és létszámok alakulása

A csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszakot 2019 szeptemberében – a szak indulásától számított 10. évben – összesen 10 felsőoktatási intézmény 11 kara, 17 (!) képzési helyszínen indította. (2016-ban 12 intézményben folyt a képzés, egyes intézmények azonban újból integrálódtak, amelynek következtében az intézmények száma csökkent, a képzési helyszínek száma viszont nőtt).

Jelenleg képzést indító felsőoktatási intézmények és képzési helyszínek:

Intézmények	Képzési helyszínek
Apor Vilmos Katolikus Főiskola	Vác
Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar	Hajdúböszörmény
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar	Budapest
Eszterházy Károly Egyetem Pedagógiai Kar	Eger, Jászberény, Sárospatak
Gál Ferenc Főiskola Pedagógiai Kar	Szarvas, Budapest, Szeged
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar	Kaposvár
Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar	Nagykőrös, Budapest
Neumann János Egyetem Pedagógusképző Kar	Kecskemét
Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar	Szombathely
Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar	Szekszárd
Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar	Sopron, Tata

Forrás: Felvi.hu

2015-ben a bölcsődében foglalkoztatottak száma 10.969 fő, közülük 7.279 fő volt szakmai munkakörben foglalkoztatott kisgyermeknevelő. A 7.279 fő kisgyermeknevelő közül ekkor 905 fő (~13%) rendelkezett felsőfokú végzettséggel, 6.374 fő (~87%) középfokú végzettséggel (KSH, 2016). Ez azt jelenti, hogy hozzávetőlegesen 5 év alatt mintegy 900 kisgyermeknevelő végezte el az alapszakot. Az Oktatási Hivatal felsőoktatási statisztikája szerint 2017/2018. tanévben összesen 1783 fő folytatott képzést ezen a szakon. Nappali tagozaton összesen 606-an tanultak, közülük 230-an első, 164-en utolsó évfolyamon, 585-en állami ösztöndíjas képzésben. Levelező munkarendben 1177 hallgatót rögzít az oktatási statisztika, közülük 442 első, 175 utolsó évfolyamos, 1100-an állami ösztöndíjas kép-

⁸ Ebben a munkában Márkus Eszter, Steklács János, Szombathelyiné Nyitrai Ágnes, Ludányi Ágnes, Szabóné Fekete Éva és Podráczky Judit vettek részt. A munkacsoport tevékenységét szakértőként Lukács István facilitálta.

zésben vesznek részt (*Oktatási Hivatal, felsőoktatási statisztika, közérdekű adatok, 2018*). Amint azt az adatok mutatják, a képzésben részt vevők meghatározó hányada levelező munkarendben tanul. Ők azok a már pályán lévő bölcsődei dolgozók, akik munkájuk mellett vállalták a tanulmányokat.

2011 és 2017 között 1522 hallgató tett záróvizsgát, a végzetek statisztikai száma 1142, közülük 1022-en első oklevelüket szerezték. A záróvizsgák és végzetek számából jól látszik, hogy a képzést befejezők mintegy harmada a kimenetnél számon kért nyelvvizsga hiányában nem kap oklevelet.

A jelentkezések száma 2016-ban megugrott. Ez annak a kormányzati döntésnek volt köszönhető, amely ettől az évtől a diplomás kisgyermeknevelőket beemelte a pedagógus életpálya-modellbe. Ez az előremutató rendelkezés – azon túl, hogy a bölcsődei dolgozók körében komoly feszültséget generált – erős motivációt jelentett a már a pályán működő szakembereknek a diploma megszerzésére. 2016-ban a levelező munkarendű képzésre megháromszorozódott jelentkezésekkel (2016-ban 1551 fő) párhuzamosan a szakmai szervezetek és a szakszervezet is elkezdte keresni azokat a megoldásokat, amelyek könnyíthetik a bölcsődei nevelők bejutását az alapszakra. A témát a csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszakot koordináló Országos Programfejlesztő Bizottság több körben egyeztetette a szakterülettel és a felsőoktatási államtitkársággal, jó megoldásokat azonban a szereplők minden igyekezte ellenére sem sikerült találni. Ennek oka az volt, hogy a bölcsődei nevelők diplomaszerezését elsősorban a felsőoktatás egészére érvényes generális szabályok (minimum ponthatár, többletpontok, nyelvvizsga-kötelezettség) nehezítették, ezek megváltoztatására pedig az államtitkárság nem látott módot. Javasoltuk például, hogy a jogszabályalkotó a többletpontra jogosultak körét terjessze ki, és az előnyben részesítettek körébe (a hátrányos helyzetű, a fogyatékossgal élő, illetve a gyermekét gondozó kategóriák mellé) kerüljön be 40 többletponttal a „szakterületen legalább 5 éve folyamatosan dolgozó” kategória is. Ezt olyan javaslatnak gondoltuk, ami minden

szakterület vonatkozásában méltányosan segítené a felsőoktatási tanulmányok megkezdését olyan dolgozók esetében, akik az adott szakma mellett már elköteleződtek. Javasoltuk továbbá, hogy a nyelvvizsga kötelezettség teljesítése alól a 40 év felettiak 2016 után is mentesüljenek, illetve a moratórium meghosszabbítását indítványoztuk 2020-ig. Pályázati forrás vagy célzott támogatás igénybevételével lehetőséget láttunk arra is, hogy a képző intézmények előkészítő szervezésével segítsék az érettségi vizsgára való felkészülést olyan potenciális jelentkezők esetében, akik más módon nem érhetik el a felsőoktatási ponthatárt. Az előkészítőn a társadalomismeret, az egészségügyi és/vagy az oktatási alapismeret tárgyakból vagy idegen nyelvből való felkészítést tartottuk indokoltnak⁹.

A javaslatokból a szaktárca végül az érettségire és nyelvvizsgára történő felkészítést fogadta be olyan módon, hogy ahhoz a „Még jobb kezekben – bölcsődei szakemberek szakmai fejlesztése programok” című (EFOP-1.9.9-17) projekt keretében forrást rendelt. A felhívás helyzetelemzésében az alábbiak olvashatók: *„jelentős számú jelentkező nem éri el a jogszabályban előírt, 280 pontos minimum felvételi ponthatárt (2016-ban 280 pontot el nem érők száma 1059 fő volt), emiatt szükségesnek tartjuk olyan támogatás biztosítását, amely elősegíti a pályán levő középfokú végzettséggel rendelkező kisgyermeknevelők képzési igényeinek kielégítését. A képzést folytató felsőoktatási intézmények előkészítő tanfolyamok szervezésével segíthetik a bölcsődei területen dolgozó kollégák érettségi és ezáltal pedig a sikeres felvételi vizsgára történő felkészülését.” (...)* *„A csecsemő- és kisgyermeknevelő alapképzési oklevél megszerzésének nyelvi kimeneti követelménye egy B2 szintű, komplex nyelvvizsga (vagy azzal egyenértékű dokumentum) megléte, amelynek teljesítése a felvételre került hallgatók egy részénél nehézségbe ütközik.*

⁹ A csecsemő- és kisgyermeknevelő alapképzés Országos Programfejlesztő Bizottsága (CSOPB) szakmai állásfoglalása a bölcsődei dolgozók csecsemő- és kisgyermeknevelő alapképzésbe történő felvételének segítéséről, valamint az előzetes tanulmányok és munkatapasztalat beszámításáról. Kaposvár, 2016. május 18.

2013–2015 között sikeres záróvizsgát tett, de nyelvvizsga hiánya miatt oklevelet nem szerzett hallgatók száma 301 fő, vagyis a hallgatók egyharmada nyelvvizsga hiánya miatt nem tudott oklevelet szerezni.”

A programra a bölcsődék fenntartói pályázhattak. Nincs tudomásunk arról, hogy ez a projekt mennyiben tudott hozzájárulni a tanulmányok megkezdésének vagy befejezésének támogatásához, az ellenben biztos, hogy a felsőoktatási intézmények nem nagyon látták saját szerepüket-feladatukat ebben a programban. Reálisan azt mondhatjuk, hogy a bejutáshoz szükséges feltételek teljesítése, a munka melletti tanulmányok és a nyelvvizsgakövetelménynek való megfelelés együttesen kivételes erőpróbát jelentenek, amihez a jelentkezők oldaláról egészen kivételes elszántásra van szükség.

Kérdőjelek

Az új szak oktatási feladataira való felkészülésről a képzésbe bekapcsolódó intézmények különböző módon gondolkodtak. Voltak intézmények, ahol célzottan képzők képzése programot szerveztek és a szakot (benne az oktatókat) támogató szakmai műhely kialakításán fáradoztak, másutt a felkészülés elsősorban a bölcsődékkal való kapcsolat felvételét jelentette. Tényszerű információk birtokában nehéz megítélni, hogy a szak milyen módon és mértékben szervesült az egyes intézményekben, hogyan pozicionálódott és mekkora a presztízse. Mindezt már csak azért sem ártana tudni, mert – különösen a többszöri intézményi integráció és a különböző telephelyeken történő meghirdetés következtében, esetenként jogfolytonosságra hivatkozva – ez a szak olyan képzési helyszíneken is elindult, ahol annak semmilyen előzménye nem volt¹⁰, így feltételrendszere személyi és

infrastrukturális szempontból is kérdéseket vet fel.

Részben a felkészüléshez, részben a képzési folyamatban való tanuláshoz kapcsolódnak a „ki tanítson és mit tanítsunk” kérdéskörök. Az oktatói kör egy (nagyobb) részének bizonyosan nem voltak ezen a területen előzetes tanítási vagy szakterületi tapasztalatai. Különösen új szak esetében elfogadható, hogy ez a tudás menet közben, a képzési folyamatban épül, hogy a képzési folyamat oktatói oldalról is tanulási folyamat. Világossá kell tenni azonban, hogy ez csak akkor történik meg, ha meg akarjuk tanulni a szakterületet, ha közel megyünk ehhez a világhoz, ha megnézzük (egyes tárgyak esetében ki is próbáljuk), hogy meglévő tudásunk a szak igényeihez miként adaptálható, hogy mi a tartalmuk a gyermeki tevékenységeknek, hogy mit lehet/érdemes és mit nem kell ösztönözni ebben a korosztályban. Vannak olyan területek – klasszikusan ilyenek például a módszertanok – ahol ezt a tanulást nem lehet megspórolni, illetve ha mégis ez történik, akkor annak az a következménye, hogy amit tanítunk, az idegen a korosztálytól és nem használható. Sok szempontból különbözik például az óvodai és a bölcsődei tevékenységek módszertana. Az alkotó tevékenységeké és a mozgásos tevékenységeké is. Azért ezzel példálózom, mert a „mit tanítsunk” kérdéskörben talán itt lehetett a legjobban érzékelni a bizonytalanságot és/vagy a korosztály, illetőleg a bölcsődei nevelés ismeretének hiányát. Minden új terület megismeréséhez kell némi alázat. Nem elég, hogy eddig is volt közöm a pedagógiához, ismerek egy másik korosztályt vagy egy másik intézményes nevelési szintért. Ehhez a szakhoz a 0–3 éves korosztályt és a bölcsődei nevelés sajátosságait kell megtanulni. Nagyon sok kiváló kolléga vette a fáradságot és pont ilyen céllal elment a bölcsődékbe. Nem egyszer, hanem sokszor. Megfigyelt, tájéko-

¹⁰ A szak több olyan képzési helyszínen is meg van hirdetve, amelyek megfelelősége nincs minőséghitelesítve. Több telephelyű intézmények esetében előfordult, hogy a MAB egy meghatározott képzési helyszínen támogatta a szak indítását (ahol a feltételek rendelkezésre álltak), az intézmények ettől függetlenül más telephelyeiken is elin-

dították a képzést. Olyan is megtörtént, hogy a szakot gondozó kar kivált az intézményből, a szakot értelemszerűen vitte magával, az intézmény azonban – arra hivatkozva, hogy a szakakkreditáció intézményhez rendelt – továbbra is hirdette a szakot.

zódott, kérdezett, megbeszélte, azután gondolkodott, kipróbált, olvasott, tapasztalatait pedig beépítette a felkészítésbe. Ez az attitűd azonban nem tekinthető általánosnak vagy természetesnek, mert ennek ellenkezőjére is akadt bőven tapasztalat. Jó lenne végre, ha világosan látnánk és egyet is értenénk abban, hogy a nevelt gyermek életkora és a neveléséhez szükséges tudás nem egyenesen arányosak, vagyis a korosztály a képzési tartalmat nem mennyiségi, hanem tartalmi-minőségi szempontból dimenzionálja.

A szak fejlődése/továbbfejlődése szempontjából kedvező folyamatok

A minőségi képzés ideájához szervesen kell kapcsolódnia a tudományos építkezésnek, a kisgyermekkorú kutató szakemberek, a képzésben részt vevő oktatók, a kisgyermeknevelés intézményeiben dolgozó szakemberek és a szakmai szervezetek közös gondolkodásának. Különböző eszmecserékre az elmúlt 10 évben egyre gyakrabban került sor. Ezek mindegyikének felsorolása meghaladja az írás kereteit, ezért csak néhány jelentősebb eseményre vagy kezdeményezésre térünk ki.

A mérlegelés kétségtelen pozitívumaként értékelhető, hogy több nemzetközi konferenciát is sikerült megszervezni. Ezek körében igazán jelentős volt a 2018. augusztus 28–31. között Budapesten megrendezett EECERA (European Early Childhood Education Research Association) Konferencia, melynek rendezési jogát a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógynevelési Kara nyerte el. A rendezvény nagyságrendjét jól mutatják a számok: 5 kontinens 62 országából több mint 1000 résztvevő érkezett. A konferencia tudományos programbizottságába a szervező Debreceni Egyetem mellett az Eötvös Loránd Tudományegyetem, az Eszterházy Károly Egyetem, a Kaposvári Egyetem és a Soproni Egyetem is delegált oktatókat. Ennél jóval kisebb léptékű, de szakmailag tartalmas és minden képzőhelyet megszólító Nemzetközi Kisgyermeknevelési Konferenciát szervezett 2015. február 5-én és 6-án a Kaposvári Egye-

tem. A rendezvény nemzetközi dimenziója az európai kisgyermeknevelési projektekbe való bekapcsolódás lehetőségeit kereste, összességében pedig a szakmai professzionalizáció támogatásához kívánt hozzájárulni.

Ugyancsak örömdetes, hogy több képzőhelyen a szakot támogató szakmai műhelyek jöttek létre, jellemzően hallgatók bevonásával, összekapcsolva a szakmai-tudományos tevékenységet a Tudományos Diákkörrel. Szintén sikerként értékelhető, hogy vannak már képzőintézményeken átívelő, illetve szakmai műhelyek összekapcsolódásával realizálódó kutatások, köztük nemzetközi partnerségben megvalósulók is.

Rendkívül lényeges (és a szak fejlődése szempontjából meghatározó), hogy a bölcsődei szakterület szakmai vezetői és az egyesületek nem csak a szak indulásakor voltak aktívak, hanem azóta is nyitottak az együttgondolkodásra, a képzőintézmények bármilyen megkeresésére, szükség szerint pedig kezdeményezőik. Visszajelzéseik pótolhatatlanok a szak fejlesztésében.

Felhasznált irodalom

- Felhívás a bölcsődei szolgáltatások bővítésére és a szakemberállomány szakmai fejlesztésének támogatására.* A Felhívás címe: Még jobb kezekben – bölcsődei szakemberek szakmai fejlesztése A Felhívás kódszáma: EFOP-1.9.9-17.
- Felsőoktatási statisztikák – Oktatási Hivatal (2017)
URL: https://www.oktatas.hu/felsooktatasi/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele/felsooktatasi_statisztikak [2019. 09. 30.]
- Gyöngy Kinga (2014): *A bölcsődei művészeti nevelés előzményei és jelen gyakorlata.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Herczog Mária (2008): *A kora gyermekkori fejlődés elősegítése.* In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a közoktatás megújításáért.* Budapest, ECOSTAT, 33–52.
- Mátay Katalin, Nyitrai Ágnes és Stróbl Mária (1997): *A kétszintű, felsőoktatás keretében történő csecsemő- és kisgyermekgondozó és kisgyermek-pedagógus képzés koncepciója.* *Gyermek, család, ifjúság.* 5. sz. 9–23.

- Nyitrai Ágnes (2015): Pedagógiai szemléletmód a bölcsődei nevelésben-gondozásban. In: Podráczky Judit (szerk): *Szemelvények a kisgyermeknevelés köréből I.* Kaposvár, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, 35–56.
- Nyitrai Ágnes (2016): A gondozónőképzéstől a kisgyermeknevelő képzésig. Mozaikok a bölcsődei szakemberképzés történetének 1970 és 2009 közötti időszakáról. In: *Bölcsődevezetők Kézikönyve. Vezetési, gazdasági és szakmai ismeretek.* 8. kieg. kötet: 2016. augusztus. Raabe Klett Kiadó, Budapest, 2–31.
- Vokony Éva (2002): Kis magyar bölcsődetörténet. *Kapocs*, 1. 2. sz., 50–54.

The Early Childhood Educator BA Program in the system of the teacher training programs – An overview of the first 10 years

This paper gives a review the ways in which the infant and early childhood educator BA program was launched and has integrated into the higher education system in Hungary. An overview is given of the factors that have influenced this process, a description of the different sites and headcounts, the phenomena that cause concern, and the processes that support the development of the BA program.

Keywords: *Infant and Early Childhood Educator BA, National Program Development Committee, Universities of the BA Training, dilemmas*

A gondozás-neveléstől a nevelés-gondozásig: kisgyermeknevelési koncepciók változásai a szakemberképzésben és a bölcsődei munkában

NYITRAI ÁGNES

Kaposvári Egyetem

A kora gyermekkor pszichológiai és gazdasági jelentőségének felismerése, a társadalomban, ezen belül hangsúlyozottan a kisgyermekes családok életében és igényeiben zajló változások, továbbá a kora gyermekkor fejlődésre vonatkozó új kutatási eredmények jelentős változásokat generáltak a bölcsődei nevelésben-gondozásban. Egyes alapértékek és a rájuk épülő módszerek változatlanok maradtak, mások a változások következtében alakultak ki vagy alakultak át, kereteződtek újjá, szakmai nézeteken belül egyes hangsúlyok módosultak. Jelen tanulmány célja, hogy hozzásegítse az olvasót a kisgyermeknevelés értelmezéséhez részint a bölcsődepedagógia koncepcionális változásainak, részint a szakemberképzés ezen változásokat indukáló vagy követő fejlődésének bemutatásával.

Kulcsszavak: bölcsődepedagógia, gondozás és nevelés kora gyermekkorban, gondozónő- és kisgyermeknevelő képzés

Bevezetés

A kora gyermekkor pszichológiai és gazdasági felértékelődése és a kisgyermeket nevelő családok bölcsődével szembeni elvárásainak differenciálódása következtében, továbbá a tágabb kontextusú társadalmi változásoknak köszönhetően a 2019-ben 167 éves múltta visszatekintő bölcsődei nevelés jelentős módosulásokon, átalakulásokon ment keresztül az elmúlt évtizedekben. Ezek érintették az ellátás ágazati hovatartozását (az egészségügyből a szociális szférába, ezen belül a gyermekvédelem rendszerébe kerülés), a szakemberképzés ágazatváltásait (egészségügyből a szociális szolgáltatás és a pedagógus képzés területére lépés) és szintnövekedését (a tanfolyami képzésektől a középfokú képzéseken át az érettségire épülő felsőfokú képzések, valamint a BA-szinten folyó képzés megvalósulása), továbbá az ellátórendszer differenciálódását (a hagyományos bölcsődék mellett más ellátási formák és az alapellátásra épülő szolgáltatások megjelenése).

Mindezek a változások folyamatos módosulásokhoz vezettek a kisgyermeknevelés-gondozás szakmai-módszertani kultúrájában is. A

szakmai közgondolkodás érzékenyen és sokféleképpen reagál a folyamatokra és azok eredményeire, jelentőségére és hasznosságára vonatkozóan egyaránt („Régen is így csináltuk, semmi új nincs ebben!”, „Végre a pedagógia is fontossá vált, nem csak gondozunk.”, „Régen sokkal jobb volt.” stb.). Számos megválaszolendő kérdés fogalmazódik meg a bölcsődei nevelés-gondozás szakmai-módszertani kultúrájához kapcsolódóan, ezek hangsúlyozottan érintik a régi és az új szakmai értékek találkozását, egymásra hatását, összekapcsolódásuk lehetőségeit.

Jelen tanulmány célja a szakmai-módszertani kultúra alakulásában zajló folyamatokról történő gondolkodás elősegítése a bölcsődei-módszertani koncepciók és a szakemberképzés változásainak rövid áttekintésével. A bölcsődei ellátás főbb korszakai¹:

1. A kezdetektől a II. világháború végéig (1852–1945)
2. A II. világháború végétől a Bölcsődék Országos Módszertani Intézetének (továbbiakban: BOMI) létrejöttéig (1945–1969)

¹ A bölcsődei ellátás főbb állomásainak figyelembevételével kialakított saját korszakolás.

3. A BOMI működésének időszaka² (1970–1997)
4. A BOMI átszervezésétől (1998) napjainkig.

Jelen tanulmány elsősorban a 2. és a 3. korszak főbb pedagógiai-módszertani nézeteinek és a szakemberképzés alakulásának bemutatására vállalkozik.

A kezdetektől a II. világháború végéig (1852–1945)

Az iskoláskor előtti korosztály nevelésére, gondozására szakosodott intézmények, az óvodák és a bölcsődék a 19. század első felében jöttek létre: az első óvodát 1816-ban nyitották Skóciában, az első bölcsődét 1844-ben alapították Párizsban (*Vokony, 2002*). Az óvoda- és bölcsődelétesítéshez vezető társadalmi folyamatok között meghatározó szerepet játszott a nők tömeges munkába állását eredményező ipari fejlődés, de befolyással bírt a gyermekkor önálló életszakaszként történő kezelése is.

A bölcsődék a kezdetektől fogva három funkcióval rendelkeztek: céljuk volt a dolgozó anyák gyermekeinek napközbeni ellátása, melyhez a szociális-családtámogató funkció kapcsolódott. Az ellátott korosztály fokozott érzékenysége, gondoskodásigénye erős egészségügyi funkciót eredményezett. Mivel a gyermekkel való valamennyi viselkedésünk pedagógia, nevelés (*Pikler, 1972* idézi: *Szántó-Féder, 2017. 14. o.*), ezért a pedagógiai funkció folyamatos létezése is nyilvánvaló. Természetesen a bölcsődei ellátás történetének egyes időszakaiban az egyes funkciók súlya és hangsúlyai rendkívül különbözőek voltak.

² A Bölcsődék Országos Módszertani Intézete történetét több átszervezés, más intézményekkel való gazdasági és/vagy módszertani integráció kísérte, esetenként az intézmény neve is megváltozott átmenetileg (pl. Bölcsődék Módszertani Központja 1990–1992 között). Ugyanakkor a fő feladatok, funkciók: a kutatás, a szakmai-módszertani fejlesztés, a szakemberképzés és továbbképzés, ide értve a képzések fejlesztését és a képzések megvalósításában való részvételt is, az ország valamennyi bölcsődéjének szakmai monitorozása és támogatása, központi módszertani bölcsőde működtetése végig jelen voltak az intézmény működésében.

Az 1852-ben Pesten megnyílt első magyar bölcsőde Alapszabályában korszerű egészségügyi és pedagógiai nézetek fogalmazódtak meg, ez utóbbiak közül főleg a szeretetteljes bánásmód szükségességére és a játék jelentőségének felismerésére utalók emelendők ki. A gondozóktól elvárt volt a gyengéd bánásmód, a gyermekeket csak kivételes esetben volt szabad megfeddni. A játékokkal kapcsolatban szigorú biztonsági szempontok fogalmazódtak meg: éles, hegyes, festett tárgyakat nem adtak a kicsik kezébe. A gyermekeket kedvük szerint engedték játszani (*Ambrus, 1968*).

A II. világháború végétől a BOMI létrejöttéig (1945–1969)

A második világháborút követően a bölcsődei nevelés erős politikai hangsúlyokat kapott. Kiemelt jelentőségűvé vált a kollektív nevelés, az intézményi nevelésnek meghatározó szerepet szántak a szocialista embereszmény megvalósításában, a gyermek nevelésén túl a szülők nevelésében is. A női egyenjogúság meghatározó kritériuma volt a munkavállalás, így rendkívüli jelentőséget nyert a napközbeni kisgyermekellátás biztosítása állami (tanácsai) és üzemi bölcsődék létesítésével.

A bölcsődék mennyiségi gyarapításán túl hangsúlyossá váltak a szakmai fejlesztésre irányuló törekvések is. Akócsi Sándorné és Varga Ágnes a bölcsődeellenőrzések során szerzett tapasztalataik alapján fogalmaztak meg fontos szakmai észrevételeket és javaslatokat az egészségügyi szakdolgozók folyóiratában, az Egységügyi Munkában. A bölcsődékben rendkívül nagy hiányosságokat találtak a gyermekekkel való foglalkozás, a gyermekek értelmi, mozgási, érzékszervi megfigyelése és gondozása terén. A csecsemő szellemi fejlődésének elősegítése érdekében a hang, a mozgás, a szín stb. ingerek jelentőségére hívták fel a figyelmet. A mozgásfejlődés feltételeinek biztosítása érdekében javasolták a játszókert kialakítását és a 3 hónaposnál idősebb gyermekek számára a hempergő biztosítását. Általános pedagógiai elvként megfogalmazták, hogy a gyermekekkel derűvel, beszélgetéssel kell foglalkozni.

Hangsúlyozták a családdal való együttműködés szükségességét és a munkatársak egymással való kapcsolatának jelentőségét is. A bölcsődékben 1955. január 1-jével vezették be az egészségügyi törzslapot; Akócsiné és Varga javaslata szerint ide az orvos bejegyzésein túl a gondozónő is bejegyezheti a gyermek értelmi, érzelmi, érzékszervi és mozgásfejlődésének mozzanatit a saját megfigyelései alapján. A nevelés megtervezésében véleményük szerint segítséget, ötletet adhat az óvodai nevelés. Kiemelték a tisztaság és az otthonosság szerepét is (Akócsiné és Varga, 1955).

Az 1956-ban megjelent központi tartalmi szabályozó dokumentum, *A bölcsődék szervezeti és működési szabályzata* igen részletesen tárgyalja a bölcsődék létesítésének és működtetésének valamennyi aspektusát. A Szabályzatnak A gyermekek egészségügyi gondozása és nevelése c. fejezete fogalmaz meg lényeges szakmai-módszertani elvárásokat a gondozó-nevelő munkával kapcsolatosan. Lényeges szemléleti alapvetésként a dokumentum leszögezi, hogy a gondozást és a nevelést egymástól elválasztani nem lehet. A szakmai szemléletmódot lényegében meghatározó alapelv értelmezése és megvalósulása még sokáig váratott magára. Falk pl. a következőket írja: „A gondozás és nevelés sokat emlegetett egysége azonban még ma is gyakran üres frázis” (Falk, 1981. 49. o.). A kor ideológiai szempontjainak megfelelően a gyermekek nevelése kollektív, de a gondozónő „legyen figyelemmel az egyes gyermekek képességeire, hajlamaira, egyéni tulajdonságaira, egészségi állapotára és testi fejlettségére” (*A bölcsődék szervezeti és működési szabályzata*, 1956. 23. o.). Az egyéni bánásmód megvalósításának alapfeltételeként az életkor szerinti homogén csoportok kialakítását jelölték meg, és központi szerepet szántak a napirendnek, ezen belül a felesleges várakozási idő kiküszöbölésének, a játékra minél több idő biztosításának. A gondozónőtől elvárt volt az otthonosság megteremtése és a jó hangulat biztosítása, a gyermek mozgás- és beszédfejlődésének támogatása. A nagyobb korcsoportokban az ismeretszerzés módszeres kibővítését, irányított és szabad foglalkozások kialakítását írta

elő a dokumentum. „A gyermekeket helyes szokások és jó kapcsolatok kialakításával, példamutatással kell nevelni” (*A bölcsődék szervezeti és működési szabályzata*, 1956. 24. o.). Fokozott gondoskodást tartottak szükségesnek a fejlődésben elmaradt gyermekek esetében, a bölcsődeorvos és a gyógypedagógus bevonásával. A megfelelő bútorzat biztosítása segíti a nevelés céljainak elérését. A játékoknak és a különböző nevelési eszközöknek egészségügyi és pedagógiai szempontok szerint válogatottnak kell lenniük. A dokumentum az egészségügyi és a pedagógiai elgondolások együttes jelenlétét tükrözi.

Velkey László gyermekorvos és munkatársa, Szemerszky Bálintné a bölcsődének a nevelésben betöltött szerepéről írt a *Gyermekgyógyászat* c. folyóiratban 1958-ban. Álláspontjuk szerint a tökéletes egészségügyi ellátás mellett a gyermekek szellemi és lelki nevelését is biztosítani kell a bölcsődében. A nevelés alapja a szeretet, ami garantáltan megvéd a hospitalizmustól. A bölcsődei neveléshez szükséges az anyai szeretet természetének pedagógiai és ideggyógyászati elemzése. A bölcsődés gyermeknek megfelelő nyugalomra, elegendő ingerre és a gondozás során kellemes együttműködésre van szüksége. A gondozónőnek a játékban az együttjátás szintjén is fontos szerepe van, nem elég a gyermek környezetét játékkal telerakni. A gyermeket, a gondozónőt és a szülőket is nevelni kell, mert csak a gyermek, a gondozónő, a bölcsőde és a szülők alkotta négyes minden tagjának együttműködése biztosítja az optimális feltételeket (Velkey és Szemerszky, 1958).

A bölcsődei nevelés egyik kiemelkedő személyisége Akócsi Sándorné³, akinek meghatározó szerepe volt az 1960-as évek komplex bölcsődefejlesztési koncepciójának kidolgozásában és megvalósításában. Pedagógusként sokat tett a pedagógiai szemlélet erősítéséért

³ 1951-től 1973-ig bekövetkezett haláláig volt a Népjóléti/Egészségügyi Minisztérium bölcsődei területért felelős munkatársa volt. <http://www.magyarbolcsodek.hu/egyesuletkunk/dijaink>. Letöltés: 2019. augusztus 28.

és a bölcsődei gondozónők képzésének és továbbképzésének fejlesztéséért is. Akócsiné több munkájában is részletezi a gondozónővel kapcsolatos elvárásokat, a hivatás főbb összetevőit (mai szóhasználatával élve a gondozónő szakmai kompetenciáit), hangsúlyozta a bölcsődei nevelőmunka jelentőségét, pedagógiai tevékenységként értelmezve a gondozónői tevékenységet, a gondozást is beleértve (Akócsiné, 1967, 1968). A korosztály érzékenysége miatt a három éven aluli gyermekek intézményes ellátása az egészségügyi ágazathoz tartozik, de a feladatba bevonandó a pedagógus, a pszichológus, a mérnök, a jogász, a közgazdász stb. is. A gondozás és nevelés egysége értelmezésében azt is jelenti, hogy a gyermekkel kapcsolatos valamennyi teendőt a gondozónő látja el, akit alkalmassá kell tenni a gyermekkel való közvetlen érzelmi kapcsolatra és a gyermek korának megfelelő pedagógiai módszerek alkalmazására is (Akócsiné, 1971/1986).

Az 1950-es, 1960-as években a kor ideológiai-politikai irányának megfelelően a nevelés mindenhatóságát hirdették, (nevelésen hangsúlyozottan a felnőtt direkt befolyását értve), és ez természetesen a bölcsődei neveléshez kapcsolódó módszertani elképzeléseken is éreztette hatását. A tervezett foglalkozásoknak nagy szerepet szántak a gyermekek fejlődése, fejlesztése szempontjából. A foglalkozások jellemzői pl. Kabainé tankönyvéből rekonstruálhatók (Kabainé, 1959). A leírások alapján a gondozónőknek napra lebontva előre meg kellett tervezniük, hogy mikor milyen tevékenységgel és tartalommal kívánják a gyermekek értelmi-, beszéd-, mozgás stb. fejlettségét növelni, és minden egyes foglalkozáshoz konkrét célt is meg kellett jelölni. A mindennapok gyakorlatában a foglalkozások az egész csoportnak szóltak, minden gyermeknek a gondozónő irányítása, iránymutatása alapján aktívan részt kellett vennie ezekben, elvárt volt a foglalkozáshoz kapcsolódó feladat megoldása, alkotás létrehozása is. A gyermekkel szembeni elvárások gyakran túlzóak voltak, ezekben az esetekben sokszor a gondozónő oldotta meg a gyermek helyett a feladatot. A foglalkozásokban a hospitalizmus

megelőzésének eszközét is látták. A foglalkozások megszervezésére jelentős hatást gyakorolt az óvodai nevelés módszertana.

A foglalkozások merevségének oldását, a személyre szabott gondozónői beavatkozások alkalmazását a tevékenységre serkentéstől várták, melynek kidolgozása Keresztúri Ferencné nevéhez fűződik (*Leveleki, Keresztúriné, Forrai és Kabainé, 1969; Keresztúriné, 1971/1986*). *Keresztúriné (1971/1986)* abból indul ki, hogy ha a játék a nevelés alapvető eszköze, a nevelés pedig a személyiség céltudatos, tervszerű alakítása, akkor a személyiség csak akkor alakítható, ha a tevékenység irányított, vagyis a gondozónő tudatos játék-irányítása nélkülözhetetlen. „Nem a csoport, hanem az egyén játékát kell irányítani, és mindig az egyénhez, a gyermek játékfejlettségéhez kell igazodni” (*Keresztúriné, 1971/1986. 43. o.*). A tevékenységre serkentés előre meghatározott nevelési program szerint zajlik, lényege a gyermek érdeklődésének felkeltése. Az érdeklődés jeleinek észlelése esetén a gondozónő elkezd az adott tevékenységet úgy, hogy ezzel tevékenységre serkentse a gyermeket. A tevékenységre serkentésnek mindig valamilyen képességcsoport fejlesztése a célja (beszéd, észlelés, mozgás stb.) képek, mese, vers, mondóka, bábozás, rajzolgatás, gyurmázás, énekelgetés segítségével (*Leveleki és mtsai, 1969; Gyöngy, 2014*). Az eredeti elképzelések szerint a gyermek ebben önként vett részt, a mindennapok gyakorlatában azonban az önkéntesség gyakran sérült. A módszerhez kapcsolódó számos konkrét ötlet leírásában gyakran tetten érhető, hogy az elsődleges cél a fejlesztés. Egy példa erre: „A képek nézegetése, a mese, a mondóka, a vers elsősorban a beszédfejlesztés célját szolgálja, de érzelmi és esztétikai hatása is jelentős. A kép, a mese, a mondóka, a vers mint a tevékenység serkentése akkor hat valóban ösztönzőleg a gyermekekre, ha az anyagot helyesen választjuk ki, jól adjuk elő, és a légköre, a szituáció, amelyben elhangzik – megfelelő” (*Leveleki és mtsai, 1969. 142. o.*). Manapság pont fordítva gondoljuk ezt: elsődlegesnek tekintjük az érzelmi hatást: csak a gyermeket érzelmileg megérintő mese, vers, mondóka hat a fejlődé-

sére. A bölcsődei nevelés ezen időszakában a gondozás elsősorban egészségügyi-higiéniai és technikai jellemzőkkel rendelkezett, a gondozási helyzetekben rejlő pedagógiai lehetőségek kevésbé kaptak hangsúlyt, bizonyítéka ennek pl. a párhuzamos gondozás vagy az állandó fürdőszobás gondozónő.

A gondozónőképzés fejlődésének jelentős állomása az 1965-ös tanterv (*Stróbl*, é. n.), melyet dr. Pikler Emmi, az Országos Csecsemő- és Kisgyermekgondozási Módszertani Intézetének⁴ igazgató főorvosa és munkatársai dolgoztak ki. A gondozónőképzés időtartama két évre emelkedett. A felvételt elvben érettségéhez kötötték, ennek azonban nem sikerült érvényt szerezni. A tantervben új tantárgyként jelent meg a pszichológia, a neveléstan óraszámja pedig ötszörösére emelkedett. A tantervben szerepelt a gyermekirodalom, az ének-zene, a manuális gyakorlatok és a háztartási ismeret is. Fő tantárgy volt az egészséges csecsemő fejlődése, gondozása, táplálása. Nagy hangsúly helyeződött az elmélet és a gyakorlat kapcsolatára, a gyakorlóléte állandóságára is (*Stróbl*, é. n.). Ekkor jelent meg dr. Pikler Emmi szerkesztésében *Az egészséges csecsemő és gyermek fejlődése és gondozása* c. háromkötetes, több kiadást megért tankönyv⁵, mely a pikleri gondozás-pedagógia részletes összefoglalása és hosszú évekig a szakemberképzés egyik alap tankönyve volt (*Pikler*, 1972).

A bölcsődei nevelés-gondozás módszertani fejlesztésében bekapcsolódtak az óvodai nevelés elismert szakemberei is, pl. Forrai Katalin, Kereszúri Ferencné, Kabainé dr. Huszka Antónia stb. Ez tágabb szakmai-közéleti kontextust eredményezett. 1967-ben alakult meg a Magyar Pedagógiai Társaság Kisgyermeknevelési

Szakosztálya, mely az iskoláskor előtti nevelés művelőit hívta soraiba. 1970-ben a Szakosztály Átmenetek iskolás korig címmel tanulmánykötetet⁶ jelentetett meg az V. Nevelésügyi Kongresszus tiszteletére, melyben Falk Juditnak a kisgyermek megismerésével és a fejlődési naplónak a csecsemőotthoni átmenetek segítségével játszott szerepével foglalkozó tanulmánya is helyet kapott (*Falk*, 1970).

A BOMI működésének időszaka (1970–1997)

1970-ben jött létre a Bölcsődék Országos Módszertani Intézete dr. Polónyi Erzsébet főigazgató főorvos vezetésével, és ez új fejezetet nyitott a bölcsődei szakma fejlődésének történetében⁷. Az Intézet tevékenységi körei: a működő bölcsődék szakmai ellenőrzése, a bölcsődék hálózattá fejlesztése, tudományos kutatások folytatása és azok eredményeire építkezve új módszertani levelek kidolgozása, a szakemberképzés és továbbképzés folyamatos fejlesztése koherens szakmai rendszer kialakulását alapozták meg.

Ugyanebben az évben alakult meg a Csecsemőotthonok Országos Módszertani Intézete (CSOMI) az Országos Csecsemő- és Kisgyermekgondozási Módszertani Intézetből, hasonló profillal dr. Pikler Emmi vezetésével az állami gondoskodásban élő gyermekeket nevelő csecsemőotthonok szakmai fejlesztésére, támogatására. A két intézet szakmai munkája számos ponton összekapcsolódott. A gondozáspedagógiában a BOMI a pikleri elveket követte, a játékpedagógia tekintetében csak az 1979-es *Játék a bölcsődében* c. módszertani levél (*Ferenczy*, 1979) hatálya idején egyezett a két intézmény álláspontja, a későbbiekben az ellátott gyermekek élethelyzetéből fakadó

⁴ Az Országos Csecsemő- és Kisgyermekgondozási Módszertani Intézet 1970-től 1998-ig: Csecsemőotthonok Országos Módszertani Intézete (CSOMI vagy közismert nevén Lóczy), később Pikler-Intézet, Pikler-Ház.

⁵ A könyv az 1954-ben megjelent Csecsemőgondozónők és gyermekápolónők tankönyve II. és III. kötetének, ill. az 1961-ben megjelent *Az egészséges gyermek fejlődése és gondozása három éves korig* c. tankönyvnek átdolgozott, bővített kiadása (*Pikler*, 1972. 11. o.).

⁶ Szabadi Ilona, Dr. Hegedüs György és Dr. Hermann Alice (1970, szerk.): *Átmenetek iskolás korig*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.

⁷ Maga az önálló Intézet az 1997. évi 31. a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény 1998. január 1-jei hatályba lépésével megszűnt, a tevékenységek egy részét az Országos Család- és Gyermekvédelmi Intézet mint jogutód folytatta tovább.

különbségek miatt voltak hangsúlyeltolódások a felnőtt játékba való bekapcsolódási lehetőségeit illetően a két intézet között (például Gyöngy, 2014).

A „BOMI-korszak” a bölcsődei szakma fejlődésének egy kiemelkedően dinamikus időszaka. A módszertani bölcsődék hálózatának kiépülésével egységes módszertani támogató- és monitoring rendszer jött létre. A módszertani levelek megfogalmazását és kipróbálását kutatások előzték meg. Nemzetközi kapcsolatok épültek a kutatás és a módszertani fejlesztések területén (elsősorban német és angolszász területen). Szakmai támogató és érdekvédelmi szervezetek alakultak, mint pl. a Bölcsődei Dolgozók Demokratikus Szakszervezete (1989), a Bölcsődei Szakmai Kollégium (1990) és a Magyar Bölcsődék Egyesülete (1995). Az 1980-as évek közepétől fogadták a bölcsődék az atipikus fejlődésű, sajátos nevelési igényű gyermekeket is (meghatározott feltételek megléte esetén). Az 1990-es években megjelentek az alapellátáson túli szolgáltatások és a bölcsőde mellett a családi napközi mint egésznapos ellátást nyújtó szolgáltatás is. Jelen tanulmány hangsúlyozottan a bölcsődepedagógia koncepcionális változásaira és a szakemberképzés fejlődésére fókuszál, a BOMI teljes tevékenységének részletes elemző bemutatása meghaladja annak kereteit.

Az 1970-es évek elején a tevékenységre serkentés módszertani előírásait követték a bölcsődék, melynek visszasságait a szakemberek egyre világosabban látták. A módszer megszüntetésében nagy szerepe volt a BOMI munkatársak CSOMI-ban szerzett tapasztalatainak, mely szerint a gyermekek a felnőtt bármilyen irányítása nélkül is képesek elmélyülten játszani⁸ (Gyöngy, 2014). „A tevékenységre serkentés alapjában véve kötött foglalkozás volt, minden nap meghatározott időben, meghatározott tartalommal, előre meghatározott, de naponta változó témával” (Polónyi, 2000,

o. n.). Bár a tevékenységre serkentés esetében a módszer egyik, azt a foglalkozásoktól megkülönböztető alapelve volt, hogy a gondozónő kezdeményezései egy-egy gyermeknek szólnak, a mindennapok gyakorlatában azonban nem volt érzékelhető a különbség a kétféle módszertani kultúra között. Sok esetben inkább a gondozónő volt aktív, a gyermekeket nem feltétlenül a kezdeményezés tartalma, hanem sokkal inkább a gondozónő által használt szemléltetőeszközök kötötték le (Polónyi, 2000). A módszer talán egyetlen előnyének tekinthető, hogy az eszközöket meg is kaphatták a gyermekek. A kezdeményezések mélyén komoly teljesítményelvárás húzódott meg, elsősorban az jelentette a kiindulópontot, hogy mit akar a gondozónő megtanítani a gyermekeknek, nem a gyermekek érdeklődésének további megerősítése, ahogy az a módszer leírásából inkább következett volna. Problémát okozott az is, hogy a tevékenységre serkentés után a gyermekeknek nehéz volt visszatérni az elmélyült szabad játékhoz, „vagy teljes tétlenségbe süllyedtek, vagy nagyon aktívvá, sőt, agresszívvá váltak, szaporodtak a konfliktusok” (Polónyi, 2000, o. n.). A másik nehézséget az okozta, hogy a gondozás gyakran elhanyagolódott, mechanikus és gyors volt, a gondozónők egy része másodlagosnak tartotta a sokkal látványosabb tevékenységre serkentéshez képest.

A tevékenységre serkentésnek (és módszertani elődjének, a foglalkozásnak is) az egyik legnagyobb módszertani negatívuma volt a kötelező jelleg. Bár mindkét módszer esetében a kidolgozók a gyermekek számára biztosított önkéntes bekapcsolódási lehetőséget hangsúlyozták, nyilvánvaló, hogy a gyermek számára fontos felnőtt figyelemfelhívó tevékenysége akkor is a gondozónő közelébe vonzotta a gyermeket, ha egyébként önmagától nem választotta volna az adott játékot, tevékenységet.

A tevékenységre serkentést a „szabad” játékot⁹ a középpontba helyező módszertani levél váltotta fel (Ferenczy, 1979), mely a felnőttek elsősorban feltételmegeteremtő szere-

⁸ A CSOMI (Csecsemőotthonok Országos Módszertani Intézete) a kezdetektől a pikleri gondozáspedagógiát követte, a tevékenységre serkentést nem alkalmazta.

⁹ Az idézőjelet az indokolja, hogy a játék definíciója szerint minden játék szabad.

pet szán a gyermekek játékában, a tényleges bekapcsolódást csak bizonyos helyzetekben tartja elfogadhatónak, akkor is időben és tartalomban is erősen szűkre szabott keretek között. *Ferenczy* (1979) hangsúlyozza, hogy a jó hangulatú, jó közérzetű gyermek napjának nagy részét önálló játékkal tölti. Fontos kérdés számára, hogy a gyermekek mennyire képesek önállóan, a felnőtt beleszólása nélkül hosszabb ideig játszani, és az intézmény tud-e ehhez megfelelő kereteket biztosítani. A gyermek játékában legmeghatározóbbnak tartja azt, hogy a gyermek mennyire érzi jól magát a bölcsődében. A játékhoz szükséges jó légkör megteremtése a gondozónő feladata, ezen kívül ő biztosítja az elegendő időt, helyet és a jól megválogatott és jól tárolt játéktárgyakat is. A gondozónő folyamatosan figyelemmel kíséri az egész gyermekcsoport és benne minden egyes gyermek tevékenységét, és szükség esetén (pl. olyan konfliktushelyzetben, amelyet a gyermekek nem tudnak megoldani) segítséget nyújt. Ha a gyermekek hívják a játékba, akkor bekapcsolódhat rövid időre, de az a jó, ha háttérben marad és minél előbb kilép a játékból. *Ferenczy* (1979) kitér arra is, hogy egyes tevékenységek (pl. rajzolás, gyöngyfűzés) a felnőtt közreműködését igénylik, mely csak technikai jellegű segítség legyen.

Az 1979-es *Játék a bölcsődében* c. módszertani levél a gondozónőnek a játéktevékenységben való látványos visszavonulását, háttérben maradását hirdette, utat engedve ezzel a pikleri gondozáspedagógia hangsúlyozottá válásának. „A csecsemő- és a kisgyermek nevelésének legfontosabb színtere a gondozás. Végre eltűnőben van intézményeinkből az a sokáig uralkodó szemlélet, amely a testi gondozást egyszerű technikai műveletnek tekintve kissé lenézte, s amely oda vezetett, hogy a gondozónőnek csak a gondozáson kívüli tevékenységét tekintették nevelőmunkának” (*Falk*, 1981. 49. o.). *Falk* szerint a gondozásnak a nevelésben való jelentőségét elsősorban a gondozási helyzetek kétszemélyessége, intimitása alapozza meg, fontos ezen túl a gyermek számára a szükségleteinek felismerése, jelezni tudása, amely elősegíti a megfelelő szükségletkielégítést,

ami viszont a tárgyak felé fordulásnak az alapját képezi (*Falk*, 1981). *Tardos* a gondozónő gondozás közbeni magatartását részletesen elemezve a mozdulatokra, a hívásra, a kínálásra, a kérésre, a gondozónő beszédének és válaszkészségének fontosságára hívja fel a figyelmet (*Tardos*, 1980, 1981).

Az 1979-es *Játék a bölcsődében* c. módszertani levél elméleti megalapozottságát tekintve is óriási előrelépés volt a foglalkozások és a tevékenységre serkentés világához képest. Míg az előző két módszertani elképzelés hangsúlyozottan a felnőtt nevelési céljainak oldaláról közelített a játékhoz, a módszertani levél a játék elméleti értelmezéséből kiindulva jut el a módszertani megoldásokhoz. Amennyire kidolgozott volt a feltételek megteremtésének kérdésköre, annyira nehezen megragadható és merev volt a gondozónőnek a gyermekek játékába való bekapcsolódási lehetőségeinek korlátozása. A bölcsődei nevelés-gondozás mindennapjaiban gyakran tapasztalható volt az, hogy a gondozónők akkor sem kapcsolódtak be, amikor ez fontos lett volna, és arra is hasonlóan bőven volt példa, hogy a módszertani előírásokat mondhatni figyelmen kívül hagyva a gyermek igényeihez igazodóan, de számukra is örömet adóan játszottak a gyermekekkel. A szűkös keretek tágítását tűzte ki célul a *Játék a bölcsődében* c. új módszertani levél (*Korintus, Nyitrai és Rózsa*, 1997), amely a felnőttnek a gyermek játékában való részvételét a játék örömet adó funkciójának az erősítése és a gyermek igényeihez igazodás oldaláról közelítve szabályozta. A módszertani levél konkrét részvételi formák mentén (pl. kezdeményezés, ötletadás, együttjátékozás, viselkedési szabályok tisztázása stb.) részletezi a módszertanilag támogatható és helyteleníthető bekapcsolódási módokat, hangsúlyozva, hogy a felnőtt csak a gyermek igényeihez igazodva kapcsolódhat be a játéktevékenységbe, ellenkező esetben, a játék felnőtt általi irányításának következtében a tevékenység már nem tekinthető igazán játéknak.

A rendszerváltást követő években vált igazán kézzelfoghatóvá a bölcsődei szakmai módszertani kultúra elvi alapjainak értelmezése és rendszerbe foglalása: a teljes bölcsődei ellátást szabályozó tartalmi dokumentumok

születtek¹⁰. A Bölcsődei szakmai és szervezési útmutató (Mátay, 1993) önálló fejezetben tárgyalja a bölcsődei gondozás-nevelés kérdéseit, megfogalmazva az alapelveket, feladatokat, feltételeket, módszereket és eszközöket, kitérve a bölcsődei nevelés főbb helyzeteire, a gondozásra és a játéokra is. 1997-es átdolgozott változatának egyik fejezete *A bölcsődei gondozás-nevelés szakmai alapprogramja*, mely első az alapprogramok sorában (Mátay, 1997). Az 1993-as dokumentumhoz képest a szakmai alapprogram kitér a sérült gyermekek gondozásával, fejlesztésével kapcsolatos elvi alapokra is, definiálja az alapeljárásra épülő szolgáltatásokat, és elméletileg megalapozza azok működését (Mátay, 1997). A dokumentum a gondozás és nevelés egységének elvét a két fogalom logikai értelmezésével világítja meg: „A nevelés és a gondozás elválaszthatatlan egységet alkotnak. A nevelés tágabb, a gondozás szűkebb fogalom: a gondozás minden helyzetében nevelés is folyik, a nevelés helyzetei, lehetőségei azonban nem korlátozódnak a gondozási helyzetekre” (Mátay, 1997. 9. o.). A fenti megközelítés egyenrangúvá, azonos hangsúllyal rendelkezővé teszi a két területet, implicit módon kimondja a rangsorolásoktól való tartózkodást.

A pedagógiai gondolkodásnak fontos aspektusává vált a szülőkkel való partneri együttműködés kialakítása.

Az 1970-től 1998-ig terjedő időszak a szakemberképzés fejlődésének is jelentős időszaka volt. A kutatás-szakmai-módszertani fejlesztés-képzés egysége valósult meg azáltal, hogy a BOMI és a CSOMI szakemberei részt vettek a képzésfejlesztésben (a tantervi fejlesztésekben, a tananyag-kidolgozásban és az oktatásban egyaránt). Mind a képzések, mind a továbbképzések központi tantervek alapján szerveződtek. A szakmai újdonságok lényegében azonnal megjelentek a szakemberképzésben- és továbbképzésben, melynek

rendszere folyamatosan differenciálódott (Nyitrai, 2016). 1975-től az egészségügyi szakközépiskolákban már nem lehetett az érettségivel együtt csecsemő- és gyermekgondozó végzettséget szerezni, így a rendszerváltásig lényegében megszűnt a nappali tagozatos képzés. A pályafutásukat szakképzetlenül kezdő gondozónők munka mellett iskolai végzettségüktől függően egy vagy két év alatt szerezhettek szakképesítést.

A képzés és továbbképzés fejlődési folyamatában egyre növekedett a pedagógiai-pszichológiai témák aránya is. 1975-ben jelent meg Tardos Anna háromkötetes *Neveléstan* c. munkája (Tardos, 1975), mely a pikleri pedagógiai elvek mentén a bölcsődei és a csecsemőotthoni nevelés feladatait, módszereit és a gondozónő tevékenységét, feladatait részletezte.

1978-ban került kidolgozásra és bevezetésre a másodfokú szakosító, az ún. szakgondozónő képzés tanterve¹¹, mely a bölcsődei szakma legrangosabb képzése volt az ezredfordulóig. A képzésre csak azok jelentkezhetek, akik érettségizettek és szakképzettek voltak, legalább 2 éves szakmai gyakorlattal rendelkeztek, még nem töltötték be a 45. életévüket, és vezetői, vezető helyettesi beosztásban dolgoztak, vagy azok várományosai voltak. A jelentkezők felvételi vizsgán vettek részt. A képzés szakdolgozattal, gyakorlati, írásbeli és szóbeli képesítő vizsgával zárult.

1985-ben új tanterv¹² és hozzá kapcsolódóan új tananyag¹³ került kidolgozásra.

Az 1990-es évek elején került kidolgozásra világbanki támogatással az érettségire épülő ún. 4+3 éves képzés¹⁴, melynek első éve a gyermekápolókkal közös képzés volt, a máso-

¹⁰ Az első volt a sorban a *Bölcsődei szakmai és szervezési útmutató* dr. Mátay Katalin igazgató főorvos szerkesztésében, Bölcsődék Országos Módszertani Intézete, Budapest. 1993

¹¹ *Tanterv a bölcsődei szakgondozók másodfokú szakosító képzéséhez*. Egészségügyi Szakdolgozók Központi Továbbképző Intézete, Budapest, 1978

¹² *Tanterv. Csecsemő- és gyermekgondozói szakosító képzés*. Egészségügyi Minisztérium Gyógyító Ellátási Főosztály, Budapest. 1985

¹³ Dr. Polónyi Erzsébet (1985, szerk): *Tananyag a csecsemő- és gyermekgondozói szakosító tanfolyam hallgatói részére. I-II*. Egészségügyi Minisztérium, Budapest.

¹⁴ Az első változat egy érettségire épülő kétéves képzés volt, mely végül nem került bevezetésre: a tanterv kidolgozása

dik évtől lehetett szakosodni a gyermekápolói vagy a gyermekgondozói területre. Az 1995-ben kidolgozott Országos Képzési Jegyzékbe az érettségire épülő 3 éves képzés és a szakgondozó képzés került be.

A BOMI átszervezésétől (1998) napjainkig

A bölcsődei ellátás fejlődésének 1998-tól napjainkig tartó időszakának egyik fő jellemzője a bölcsődepedagógia újraértelmezése. A kora gyermekkori nevelés iránti érdeklődés nemzetközi viszonylatban felerősödött a kora gyermekkor pszichológiai és gazdasági jelentőségének felismerésének köszönhetően. A nemzetközi kutatási eredményekhez való jobb hozzáférésnek, továbbá az EU-hoz csatlakozással is összefüggésbe hozható kutatási és fejlesztési együttműködéseknek köszönhetően új fogalmak épülnek be a bölcsődepedagógia fogalomrendszerébe, régi fogalmak kereteződnek át a megváltozott szociokulturális kontextusnak is köszönhetően, pl. kompetencia alapú szemléletmód a nevelésben, a felnőttnek a gyermek fejlődésének támogatásában játszott szerepe, a gyermeki kompetenciák fejlődésének feltételeiről való gondolkodás stb. A kisgyermeknevelőtől elvárt a korábbi időszakokhoz képest nagyobb tudatosság, a nevelésről, saját tevékenységéről egyfajta perspektívában gondolkodás képessége (pl. a nevelés tervezése), ezek viszont nem jelentik a gyermek tevékenységének direktbb irányítását (Nyitrai, 2015).

A szakemberképzés fejlődésének kiemelkedő időszaka ez a periódus: az érettségire épülő 5.4-es szintű OKJ-s szakképesítések mellett, azok megtartásával 1999-ben a gondozóképzés akkreditált felsőfokú szakképzésként bekerült a felsőoktatásba, ezen belül a pedagógusképzésbe. A 2008. októberi MAB-határozat a BA-szak létesítésének engedélyezéséről a bölcsődei szakma nagy álmát váltotta valóra. A felsőoktatáshoz kapcsolódó

szakemberképzés fejlődésének jelen szakaszát mutatja be a következő táblázat:

Év	A gondozónő/kisgyermeknevelő képzés fejlődésének új állomása
1998-1999	A felsőfokú szakképzés (OKJ 5.5) programjának kidolgozása, MAB-akkreditáció (Budapesti Tanítóképző Főiskola és BOMI/OCSGYVI)
2005	A felsőfokú szakképzés (OKJ 5.5) központi programjának kidolgozása
2008	A felsőfokú szakképzés új, moduláris és kompetencia alapú képzési programjának kidolgozása (szociális szolgáltatás szakmacsoport, átjárhatóság a képzéseken belül, elágazások)
2008-2009	Csecsemő- és kisgyermeknevelő BA szak alapítása és indítása
2012	A felsőfokú szakképzés (OKJ 5.5) megszűnése, helyette: felsőoktatási szakképzés (FOSZK) programjának kidolgozása
2015	Felsőoktatási szakképzés (FOSZK) megszűnése
2017	Tanulási eredmény alapú képzési és kimeneti követelmények Új mintatantervek, új képzési programok

1. táblázat. A felsőoktatás keretében szervezett gondozónő/kisgyermeknevelő képzés fejlődése 1998 és 2019 között

A tágabb neveléstudományi kontextusba ágyazottság, a nagyobb elméleti megalapozottság és tudatosság természetszerűleg kedvez(het) a pedagógiai szemléletmód korszerűsödésének, fejlődésének. Ebben pozitív befolyása lehet a továbblépési lehetőségeknek (szakirányú továbbképzések, neveléstudományi mesterszak, doktori képzés) is. Ugyanakkor a felsőoktatásnak új a bölcsődei terület, a bölcsődei ellátásnak pedig új a pedagógusképzés jelenléte. A harmónia kialakításában nagy befolyással bír a szerepelképzelések és szerepelvárások összehangolása, a kompetenciahatárok együttes megrajzolása.

Záró gondolatok

A kezdetektől jelen lévő pedagógiai szemléletmód a bölcsődei ellátás egyes korszakaiban nagyon különböző területi prioritásokat követett. A hatvanas-hetvenes évek koncepciózus képességfejlesztést célzó nevelésmódszertani kultúráját a hetvenes évek végétől a gondozáspedagógia váltotta fel, mely a képességfejlődés elősegítését illetően a felnőttnek hangsúlyozottan feltételmegeteremtő szerepet szánt, a fejlődésben a gyermeki öntevékenységet tekintette meghatározónak. A kilencve-

és kipróbálása után közvetlenül adódott a lehetőség a hároméves képzés kidolgozására.

nes években került sor a bölcsőpedagógia átkeretezésére, mely elsősorban a felnőttek a gyermek játéktevékenységében való részvételéhez kapcsolódó módszertani kultúra terén hozott újat.

A kisgyermeknevelés az utóbbi években divattémává is vált, sokan sokféle megközelítésben, sokféle álláspontonról indulva vonódnak be a szakmai-módszertani kultúra alakításába. Ennek a jelenségnek kétségkívül pozitív, elismerésre méltó fejlődést generáló hatásával együtt tapasztalható a párhuzamos valóságok megjelenése, egymás mellett létezése, valamint olyan elképzelések megfogalmazódása is, melyek nehezen találnak rá a rendszerbe illeszkedés útjára. Ebben segítségül szolgálhat a bölcsődei szakterület történetének, a szakmai-módszertani kultúra főbb állomásainak megismerése.

Felhasznált irodalom

- A bölcsődék szervezeti és működési szabályzata* (1956): Egészségügyi Minisztérium, Budapest.
- Akócsi Sándorné (1967): Nevelés a bölcsődében. *Egészségügyi Felvilágosítás*, o. n.
- Akócsi Sándorné (1968): A bölcsődék fejlődése, helyzete. *Népegészségügy*, **49.** 5. sz., 283–286.
- Akócsi Sándorné (1971/1986): *Bölcsődék szervezésének időszerű kérdései*. Előadás. Elhangzott az I. Országos Bölcsődei Anketon Szolnokon, 1971-ben. In: *I. Országos Bölcsődei Anket, Szolnok*, 1971. Szolnok, 1986. 5–14.
- Akócsi Sándorné és Varga, Á.: (1955): Hogyan javíthatjuk bölcsődei munkánkat? *Egészségügyi Munka*, 5. sz., 75–78.
- Ambrus Erzsébet (1968): Az első magyar bölcsőde és orvosai. *Orvosi Hetilap*, **109.** 40. sz., 2211–2213.
- Gyöngy Kinga (2014): *A bölcsődei művészeti nevelés előzményei és jelen gyakorlata*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Falk Judit (1970): A kisgyermek megismerése és az átmenetek biztosítása a csecsemőotthoni fejlődési napló segítségével. In: Szabadi Ilona, Hegedüs György és Hernann Alice (szerk.): *Átmenetek iskoláskorig*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest, 7–23.
- Falk Judit (1981): A gyermek gondozásával kapcsolatos feladatok. In: Tardos, A. (szerk.)

Jegyzet a bölcsődei és csecsemőotthoni gondozónők részére. Kéziratként. Egészségügyi Szakdolgozók Központi Továbbképző Intézete, Budapest, 49–60.

- Ferenczy Ágnes (1979): Játéktevékenység a bölcsődében. 2. sz. módszertani levél. In: *Előadások – Közlemények – Dokumentumok. Módszertani levelek, irányelvek*. Bölcsődék Országos Módszertani Intézete, Budapest, é.n.
- Kabai Zné (1959): *Neveléstan*. Egészségügyi Szakiskolák Jegyzete. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Keresztúri Ferencné (1971/1986): Játékfeltételek a bölcsődében. Előadás. Elhangzott az I. Országos Bölcsődei Anketon Szolnokon, 1971-ben. In: *I. Országos Bölcsődei Anket, Szolnok*, 1971. Szolnok, 1986, 33–39.
- Korintus Mihályné, Nyitrai Ágnes és Rózsa Judit (1997): *Játék a bölcsődében*. Módszertani levél. Bölcsődék Országos Módszertani Intézete, Budapest.
- Leveleki Eszter, Keresztúri Ferencné, Forrai Katalin és Kabainé Huszka Antónia (1969): A nevelés eszközei a bölcsődében és a csecsemőotthonban. In: Kabainé Huszka Antónia (1969, szerk.): *A gondozónő, védőnő és gyermekápolónő nevelési feladatai*. Gyermeknevelés IV., V., VI. Budapest, 141–175.
- Mátay Katalin (1993, szerk.): *Bölcsődei szakmai és szervezési útmutató*. Bölcsődék Országos Módszertani Intézete, Budapest.
- Mátay Katalin (1997, szerk.): *A bölcsődék működési engedélyének szakmai követelményei*. Bölcsődék Országos Módszertani Intézete, Budapest.
- Nyitrai Ágnes (2015): Pedagógiai szemléletmód a bölcsődei nevelésben, gondozásban. In: Podráczky Judit (szerk.) *Szemelvények a kisgyermeknevelés köréből I.* Kaposvári Egyetem, Kaposvár, 35–56.
- Nyitrai Ágnes (2016): A gondozónőképzéstől a kisgyermeknevelő képzésig. Mozaikok a bölcsődei szakemberképzés történetének 1970 és 2009 közötti időszakáról. In: *Bölcsődevezetők Kézikönyve. Vezetési, gazdasági és szakmai ismeretek*. 8. kieg. kötet: 2016. augusztus. Raabe Klett Kiadó, Budapest, 2–31.
- Pikler Emmi (1972, szerk.): *Az egészséges csecsemő és gyermek fejlődése és gondozása 1–2–3*. Egészségügyi szakiskolák tankönyve. Medicina Könyvkiadó, Budapest.

- Polónyi Erzsébet (1985, szerk.): *Tananyag a csecsemő- és gyermekgondozói szakosító tanfolyam hallgatói részére. I–II.* Egészségügyi Minisztérium, Budapest.
- Polónyi Erzsébet (2000): Kapcsolatom a bölcsődékkal. II. rész. *BOMINFO Hírcsomag*, 2000/1. 58. Hírlevél
- Stróbl Mária (é. n.): *A bölcsődék útja a szakképzés tükrében.* Kézirat. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest.
- Szabadi Ilona, Dr. Hegedüs György és Dr. Hermann Alice (1970, szerk.): *Átmenetek iskoláskorig.* Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.
- Szántó-Féder Ágnes (2017): *Aktív gyerek, gondolkodó felnőtt.* Syllabux Könyvkiadó, Budapest.
- Tanterv a bölcsődei szakgondozók másodfokú szakosító képzéséhez* (1978): Egészségügyi Szakdolgozók Központi Továbbképző Intézete, Budapest.
- Tanterv. Csecsemő- és gyermekgondozói szak szakosító képzés* (1985): Egészségügyi Minisztérium Gyógyító Ellátási Főosztály, Budapest.
- Tardos Anna (1980): A gondozónő keze. *Előadások – Közlemények – Dokumentumok XXIV.* CSOMI. Kézirat, 13–22.
- Tardos Anna (1975): *Neveléstan. I–II–III.* Csecsemő és gyermekgondozónő, gyermekápolónőképző egészségügyi szakiskolák hallgatói részére. Egészségügyi Minisztérium Középfokú Oktatási Osztálya, Budapest.
- Tardos Anna (1981): A nevelőmunka néhány kérdése. . In: Tardos Anna (szerk.) *Jegyzet a bölcsődei és csecsemőotthoni gondozónők részére.* Kéziratként. Egészségügyi Szakdolgozók Központi Továbbképző Intézete, Budapest, 61–89.
- Velkey László és Szemerszky Bálintné (1958): A bölcsőde szerepe a nevelésben. *Gyermekgyógyászat*, 1–3. 25–34.
- Vokony Éva (2002): Kis magyar bölcsődetörténet. *Kapocs*, 1. 2. sz., 50–54.

Internetes forrás

Bölcsődék Egyesülete <http://www.magyarbolcsodek.hu/egyesuletunk/dijaink>. [2019. augusztus 28.]

From care and education to education and care: changes in concept of early childhood educator's training and of nursery education

Recognition of the psychological and economical importance of early childhood, changes in society, first of all in the life and needs of families with young children and results of studies in early childhood development and education have been leading to important changes in nursery education and care. Some basic values and methods have stayed alive, some have changed in different ways, and some new values and methods emerged. Understanding the changes is very important for early childhood educators and for other specialists. The aim of this study is to help them by the interpretation of the conceptual changes in nursery education and care and by the presentation of changes in training-programs for early childhood educators.

Keywords: *nursery education, early childhood education and care, training for early childhood educators*

A kora gyermekkori intervenció és fejlesztési lépései

KEREKI JUDIT

Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft., Eötvös Loránd Tudományegyetem

A gyermekek, köztük a speciális támogatást igénylő gyermekek és családjaik a kora gyermekkori intervenció rendszerében kapják meg azokat az ellátásokat, szolgáltatásokat, amelyek sajátos szükségleteik alapján megilletik őket. A korai életszakaszban nyújtott prevenció és intervenció szolgáltatások kiemelt jelentőségűek a gyermek fejlődése és a társadalom jövője szempontjából. A kora gyermekkori intervenció elméleti kereteinek meghatározása, a nemzetközi trendek áttekintése, a hazai intézményrendszer felépítésének, az ágazatközi együttműködés jelen helyzetének leírása segíti az ellátórendszer fejlesztési lépéseinek áttekinthetőségét. A nemzetközi tapasztalatokra és a korábbi kutatási, fejlesztési eredményekre építve a kora gyermekkori intervenció ágazatközi fejlesztését célzó projekt az egységes, áttekinthető gyermekút kialakítását valósítja meg.

Kulcsszavak: kora gyermekkori intervenció, ágazatközi együttműködés, szabályozott gyermekút, integrált-koordinált szolgáltatói rendszer, interdiszciplináris team

Bevezetés

A korai gyermekévekben zajló folyamatok komoly hatást gyakorolnak a későbbi életévekre, a gyermeket körbevevő tárgyi, személyi környezet, a gondoskodó kapcsolatok, az egészséges testi-lelki fejlődés érdekében végzett tevékenységek jelentősen befolyásolják a jövőbeni életminőséget. Reményt keltő, hogy hazánkban az utóbbi évtizedben a szakpolitikában és a fejlesztéspolitikában is egyre több figyelem fordul a kora gyermekkori intervenció ügye felé. Az ellátórendszer működését vizsgáló kutatások több olyan problématerületet azonosítottak, amelyek utat nyitottak a diagnózis alapú fejlesztések számára, a különböző ágazatokban zajló projektek egy hatékonyabban működő kora gyermekkori intervenció rendszer kialakítását célozzák, a szakpolitikai elképzelések mentén és azokra hatást gyakorolva.

A korai ellátórendszer fejlesztési lépéseinek megvalósulása szempontjából fontos a kora gyermekkori intervenció elméleti kereteinek meghatározása, a korai beavatkozások fontosságának evidenciaalapú indoklása és tudatosítása. A nemzetközi trendek áttekintése, a hazai intézményrendszer felépítésének, az ágazatközi együttműködés jelen helyzetének leírása segíti az ellátórendszer fejleszté-

si lépéseinek áttekinthetőségét. Az érintett gyermekekhez és családjaikhoz eljutó, szükségletalapú szolgáltatásnyújtás érdekében a különböző támogatórendszerek együttműködésének összehangolására, a szülőknek mint partnereknek a bevonására is szükség van. A szükségletekhez igazított, egyénre szabott szolgáltatási rendszer kialakítását célzó fejlesztések segítik a résztvevő szakembereket abban, hogy munkájuk során képesek legyenek a gyermeket, a családot és a szélesebb társadalmi környezetet rendszerben szemlélő, holisztikus megközelítés alkalmazására.

A kora gyermekkori intervenció értelmezése

A kora gyermekkori intervenció fogalmát nem csak a nemzetközi, de a hazai szintén is eltérően használják. Az utóbbi években a különböző értelmezések szintézisének segítségével egy komplexebb megközelítés nyert teret, amely a European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE, magyarul: Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért) meghatározását és a hazai definíciók egymásra épülő eredményeit figyelembe véve ad szélesebb értelmű jelentést.

Ennek megfelelően a kora gyermekkori intervenció magában foglalja a pre-, illetve perikonceptcionális időszak preventív jellegű szolgáltatásait, valamint a fogantatástól a gyermek iskolába lépéséig a gyermekekre és családjaikra irányuló ellátások szolgáltatások összességét. Beletartozik minden olyan tevékenység, amely a gyermekek és családjaik speciális támogatását szolgálja. A kora gyermekkori intervenció három szinten zajlik, a gyermek személyes fejlődése, a család saját kompetenciájának megerősítése, valamint a gyermek és a család szociális befogadása érdekében. A kora gyermekkori intervenció a szűrés szakaszától, a probléma felismerésétől és jelzésétől kezdve az állapotmegismerésen, diagnosztizáláson keresztül magában foglalja a különböző habilitációs/rehabilitációs, a (pszicho)terápiás, valamint a gyógypedagógiai tanácsadó, korai fejlesztő és gondozó tevékenységet, illetve a juttatások rendszerét is. Szemléletében kiemelten fontos a prevenció elem, beleértve a mentális egészséget, a viselkedésszabályozást veszélyeztető kapcsolati mintázatok kedvező befolyásolását (Kereki, 2015a; Kereki és Szvatkó, 2015; Kereki, 2017).

A gyermek korai életszakaszában nyújtott ellátások, szolgáltatások az egészségügyi, köznevelési, szociális, gyermekjóléti, gyermekvédelmi, valamint a család- és ifjúságügyi területekhez kapcsolódnak. Lehetnek általánosan

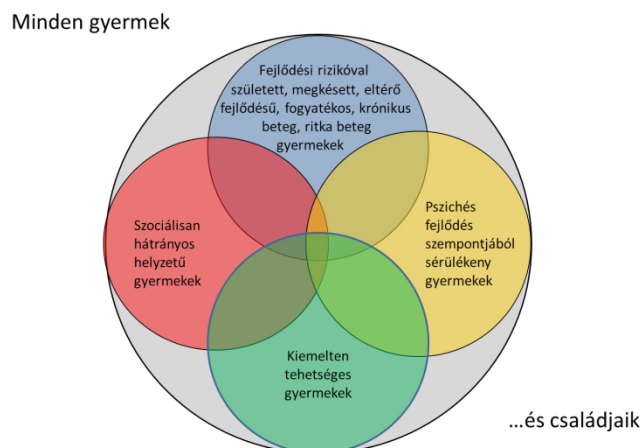
hozzáférhetőek, azaz univerzálisak, ilyenek pl. a védőnői szolgáltatás, a bölcsődei gondozás-nevelés, illetve célzottan több különböző, speciális támogatást igénylő csoportra fókuszáló (pl. a pedagógiai szakszolgálat által nyújtott tevékenységek, mint a korai fejlesztés vagy a nevelési tanácsadás.)

A kora gyermekkori intervenció célcsoportjai

A kora gyermekkori intervenció célcsoportjába minden gyermek és családja beletartozik, beleértve

1. *a biológiai rizikóval élő, illetve a biológiai (organikus) szinten érintett: a fejlődési rizikóval született, a sérült, eltérő vagy megkésett fejlődésű, fogyatékos, valamint a krónikus beteg és ritka beteg;*
2. *a pszichés fejlődés szempontjából sérülékeny;*
3. *a szociálisan hátrányos helyzetű (HH, HHH), valamint*
4. *a kiemelten tehetséges*

gyermeket és családjaikat (lásd 1. ábra). Ezek a csoportok differenciált szükségleteik alapján kapják az ellátást, sokszor azonban egymást átfedő halmazokat alkotnak, egyszerre többféle szükségletet generálva, amely rávilágít arra, hogy miért van szükség a korai beavatkozások komplex megközelítésére.



1. ábra: A kora gyermekkori intervenció célcsoportjai (Kereki, 2015 nyomán)

A *biológiai szinten érintett gyermekek* körében találjuk a fejlődési rizikó miatt preventív ellátásra jogosultakat. A korai fejlődést veszélyeztető biológiai meghatározottságú rizikótényezők közül az egyik leggyakoribb a koraszülöttség.

A felismert vagy detektált problémák esetén a legkorábbi életszakaszba tartozó kisgyermek esetében nem szívesen használjuk a fogyatékoság kifejezést. A 0–3 éves korosztály döntő többségének esetében az irányadó szakmai álláspont a fogyatékoságcsoportha való besorolást kevésbé tartja relevánsnak. A korai organikus sérülések inkább csak rizikótényezőkként azonosíthatóak, nem tudjuk, milyen kimenetei várhatók a különböző állapotoknak a beavatkozások hatására. Így inkább *eltérő, megkésett fejlődésről* beszélünk. Eltérő fejlődés lehet a fogyatékoságot eredményező állapotok, pl. a szindrómák, a központi idegrendszer rendellenességeinek következménye, de a motoros funkciók, a hallás-, látás-, beszéd-, a kognitív funkciók atipikus fejlődése esetében is az átlagtól eltérő vagy megkésett fejlődésű csoportokról beszélünk. A biológiai hátránnyal, illetve rizikóval élő gyermekek körét részben lefedi a sajátos nevelési igényű kategóriába besorolt gyermekcsoport¹, ahová a diagnosztizált *fogyatékos gyermekek* tartoznak.

Krónikus beteg gyermekek ellátása elsődlegesen az egészségügyi ágazathoz kötött, ám megkerülhetetlen ellátásuknak bio-pszichoszociális kontextusban való értelmezése. Hosszan tartó, általában lassú progressziójú betegségek sorolhatóak ide, amelyek sokszor a korai élet évekből eredeztethetőek (WHO, 2005). A gyakoriság alapján elsősorban a kardiovaszkuláris megbetegedések, a daganatos

betegségek, a krónikus légzőszervi megbetegedések és a diabétesz kerülnek fókuszba. (Busse és mtsai, 2010; GYEMSZI, 2013). A krónikus beteg gyermekek egy része ritka beteg. Minden olyan életveszélyes vagy krónikus leépüléssel járó betegség, melynek előfordulási aránya a népességen belül az 1/2000 aránynál kisebb, ritka betegségnek minősül (EURORDIS, 2007).

A *pszichés fejlődés szempontjából sérülékeny gyermekek* közé tartoznak a különböző *rizikótényezők* miatt preventív ellátásra jogosultak. E mögött állhatnak egyéni, főképpen *biológiailag meghatározott* sajátosságok, mint például a születéskori éretlenség, a tápláltsági állapot, és állhatnak környezeti rizikótényezők, mint például a szülő ártó nevelési eszközei, a családban történt negatív életesemények. A lelki egészség szempontjából fontos a prevenció, a megelőző szolgáltatásnyújtás. A kora gyermekkori intervenciónak ki kell terjednie a rizikótényezők jelenlétével terhelt gyermekek körére, a gyermekek fejlődésének követése mellett *cél kell, hogy legyen a korai lelki egészségvédelem fókuszba állítása* (Kereki és Szvatkó, 2015).

A *szociálisan hátrányos helyzet* különböző kategóriáinak kritériumait a gyermekvédelmi törvény tartalmazza. Ennek alapján *hátrányos helyzetű* az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, akinek esetében az alábbi körülmények közül egy fennáll: (1) a szülő(k) vagy a családba fogadó gyám alacsony iskolai végzettsége, (2) a szülő vagy a családba fogadó gyám alacsony foglalkoztatottsága, (3) a gyermek elégtelen lakókörnyezete. *Halmazottan hátrányos helyzetű* (a) az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, akinek esetében a szülő (gyám) alacsony iskolai végzettségére, az alacsony foglalkoztatásra vagy az elégtelen lakókörnyezetre vonatkozó kitételek közül legalább kettő fennáll, (b) a nevelésbe vett gyermek, (c) az utógondozói ellátásban részeseülő és tanulói vagy hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőtt [1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról, 67/A. § (1)].

¹ A jogszabály értelmében sajátos nevelési igényű az a gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmazottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 4. §, 25).

Kiemelten tehetséges gyermek (tanuló), aki *átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelthető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség* [2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 4. § 14.]. Protokoll alapján a gyermekek 3 éves kortól kapják meg ezt a szolgáltatást (Izsóné Szecsődi és Hujber, 2015).

A korai beavatkozások jelentősége

A korai életszakaszra irányuló prevenció, intervenció tevékenységek fontossága több szinten is indokolható. Egyrészt az egyén, másrészt a család, harmadrészt a társadalom szintjén.

Az egyén jólléte, életminősége szempontjából nagy jelentősége van az egészséges fejlődés támogatásának, az időben nyújtott prevenció és intervenció szolgáltatásoknak. A korai években szerzett tapasztalatok beépülnek a testünkbe, az agyi struktúrák kialakulása, fejlődése és a környezetből jövő ingerek, a gyermeket körülvevő gondoskodó kapcsolatok interaktívan hatnak egymásra. A megfelelő mennyiségű és minőségű szenzoros és mozgásos élmények, a biztonságos kapcsolatok, a szociális hatások együttesen alapozzák meg az egészséges agyi fejlődést és a komplex képességek kialakulását (Shonkoff és Phillips, 2000). A várandósság időszaka mellett mindenekelőtt a születéstől az 5 éves korig terjedő első néhány életév az, amely különösen érzékeny periódus a fejlődés folyamatában. Az egészséges fejlődést számos tényező veszélyeztetheti, a biológiai károsodások, a kedvezőtlen szocioökonómiai jellemzők, az optimális környezeti feltételek hiánya, az érzelmi, pszichés sérülések, az elhanyagoltság külön-külön és együttesen is befolyásolhatják. Fontos tehát, hogy a megfelelő beavatkozások minél előbb történjenek meg, hiszen komoly hatással lehetnek, arra, hogy a későbbiekben az állapot enyhébb kimenetű legyen vagy akár tünetmentessé váljon.

2010–2011-ben egy, a Tárki-Tudok kutatóintézet által végzett kutatás kapcsán 764 fő 0–6 éves életkorú, különböző ellátó intézményben

terápiás, korai fejlesztő, rehabilitációs/rehabilitációs ellátásban lévő gyermek bemeneti és kimeneti eredményeit megvizsgálva azt találtuk, hogy a gyermekek állapotjavulására az intézménybe való bekerülési életkor, a bekerülési állapot, a kezdőterápia heti óraszám, illetve a terápiás folyamatban való szülői részvétel hat leginkább. Bár a gyakorlatban a szakemberek nap mint nap megtapasztalják, a kutatási adatok is egyértelműen mutatják, hogy minél korábban kerül be a gyermek az ellátásba, annál nagyobb az esélye az állapotjavulásra. *Ha egy gyermek egy évvel később kerül ellátásba, mint hasonló állapotú társai, akkor szignifikánsan csökken az állapotjavulás esélye. Ha a gyermek középsúlyos állapotban kerül be az intézménybe, szignifikánsan kisebb esélye van az állapotjavulásra, mint enyhe állapotú társainak* (egy a háromhoz az esélye). A súlyos és halmozottan sérült gyermekeknél ez a hatás még erősebb, csak egy a tízhez (1:10-hez) az esélyük a javulásra enyhe állapotú társaikhoz képest. *Minél magasabb a kezdő terápiás folyamatban a gyermek (illetve családja) ellátására fordított heti óraszám, annál valószínűbb, hogy a gyermek állapota javul.* Annak a gyermeknek, *akinek a szülei az egész folyamat során részt vettek a terápiás foglalkozásokon, jelentősen nagyobb lesz az esélye az állapotjavulásra, mint akinél legfeljebb egy terápiás szakaszban vettek részt a szülők* (Kereki, 2011). Ez utóbbi eredmény megerősíti annak a szemléleti megközelítésnek a létjogosultságát, amely a családközpontúságot, valamint a szülő és terapeuta együttműködését hangsúlyozza a kora gyermekkori intervencióban.

A *családok szintjén* is megmutatkozik a beavatkozások pozitív hatása: nő a család összetartó ereje, olyan erősségek kerülnek felszínre közös életükben, amelyek korábban nem voltak nyilvánvalók a család számára. A szülők magabiztosabbakká válnak, jobban felismerik gyermekük erősségeit, képességeit, (speciális) szükségleteire megtanulnak adekvát választ adni. Nő a jogismeretük, egyre inkább képesek érdekeiket, illetve gyermekük érdekeit képviselni, segítséget kapnak abban, hogy integrálódjanak a közösség életébe (Bailey és mtsai, 2006).

Mindezekén túl fontos hangsúlyozni a korai életszakaszban nyújtott prevenciós és intervenciós támogatások *társadalmi szintű következményeinek* jelentőségét. A társadalmi szintű hatások komplex, egymást erősítő módon jelentkeznek, hiszen a kedvezőbb kimenetű egyéni életutak összességében egy jobban működő társadalmat eredményeznek, ugyanakkor ez a fajta társadalmi hasznosság hosszú távú gazdasági nyereséggel is jár. Az Amerikai Egyesült Államokban az 1960-as években számos longitudinális vizsgálat indult, amelyek bizonyos gyermekcsoportokra irányuló korai beavatkozások hatásait kezdték vizsgálni. Az eredmények azt mutatták, hogy a program hatására hosszantartó nyereségek azonosíthatóak a vizsgált gyermekek tanulmányi előrehaladásában és eredményeiben, a későbbi munkaerőpiaci kimenetekben, a szociális függőség csökkenésében (pl. mennyire szorul rá a személy szociális segílyre) és a proszociális viselkedésekben (Karoly, Kilburn és Cannon, 2005). A társadalmi haszon többek között a bűnelkövetések és a serdülőkorú anyaság gyakoriságának jelentős csökkenésében, valamint a biztos állással és stabil családi háttérrel rendelkezők számának növekedésében is detektálható (Heckman és Masterov, 2007).

Amellett, hogy a kora gyermekkori intervenció elősegíti a gyermek és a család társadalmi integrációját, a *hosszútávú gazdasági hasznosság* szempontjából is kiemelkedő jelentőségű. James Heckman amerikai Nobel díjas közgazdász, aki a kora gyermekkori befektetések költség-haszon elemzésével foglalkozott, az alábbi következtetésre jutott:

„A bizonyítékok teljesen világosan mutatják, hogy humán képességek fejlődésében tapasztalt egyenlőtlenség minden szinten olyan negatív társadalmi és gazdasági hatással jár, amit csak a kora gyermekkori nevelésbe történő befektetéssel tudunk, illetve kell tudnunk megelőzni, különösen igaz ez a hátrányos helyzetű gyermekek és családjuk esetében.” (Heckman, 2011. 31. o.)

J. J. Heckman és munkatársai az említett longitudinális vizsgálatokhoz kapcsolódva a korai évekbe való befektetések hosszútávú

megtérülését vizsgálták. Carneiro és Heckman (2003) szerint, ha a gyermek születésétől követjük az emberi tőkébe való befektetések megtérülési mértékét, megállapítható, hogy az iskoláskor előtti beruházások megtérülési rátái magasabbak, mint a későbbi életszakaszokban történő beruházásoké. Később a várandósság időszakát is bevonták a vizsgálati körbe, a hipotetikus megközelítés alapján a fogantatástól a születésig történő befektetések megtérülési rátái még magasabbak, mint a születés után megkezdett beavatkozásoké (Doyle és mtsai, 2009).

A kora gyermekkori intervenció nemzetközi trendjei

A kora gyermekkori intervenció területe gyorsan fejlődik, számos fejlődési irány azonosítható, amelyek három nagy csomópont köré csoportosíthatóak: a családközpontúság, az interdiszciplináris teamtevékenység és az inkluzív közösselapú szolgáltatások hangsúlyaihoz.

A csak a *gyermekre fókuszáló megközelítés a múlté, mára már a családfókuszú megközelítés vált követendő gyakorlattá*, a gyermek mellett a család, sőt annak környezete is a szolgáltatások középpontjába kerül (Bernheimer & Weisner, 2007; Coulthard, 2009). A hatékony és eredményes munka érdekében elengedhetetlen a szülők bevonása, a velük való partneri együttműködés kialakítása, a családra irányuló figyelem előtérbe helyezése. Ez a trend összekapcsolódik az *ökológiai rendszerszemléletű modell térnyerésével*, amely a család működésének izolációs modellje helyett a család működését a szűkebb és a tágabb környezet kontextusában értelmezi (Bronfenbrenner, 1994). A *deficitorientált megközelítést az erősségalapú megközelítés* váltotta fel, a gyermek problémájára irányuló figyelem helyett a gyermek és a család erősségeinek és erőforrásainak támogatására helyeződött a hangsúly (Turnbull, Turbiville & Turnbull, 2000). A hazai szakemberek körében is elfogadásra talált ez a gondolat, a gyógypedagógia szemléletében alapvetően

detektálható, de a védőnők is egyre inkább emlegetik az erősségalapú gondozás szükségességét, a kisgyermeknevelők körében terjed az erősségalapú gondozás-nevelés, az óvodapedagógusok vonatkozásában pedig az erősségalapú nevelés gondolata.

A korábban jellemző *multidiszciplináris teamműködéstől az interdiszciplináris teammunkán keresztül a transzdiszciplináris megközelítésű teamtevékenység* vált követendővé (Carpenter, 2000; Rapport, McWilliam & Smith, 2004; Moore, 2004; Drennan, Wagner & Rosenbaum, 2005). Ez segítette annak folyamatát, hogy a *széttörédezett szolgáltatásoktól elmozdulás történjen a holisztikus megközelítésű egységes integrált szolgáltatások felé* (Guralnick, 2008). A nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy a koordinált, interdiszciplináris együttműködésen alapuló, integrált szolgáltatói hálózatok hatékonyabban működnek (KPMG, 2014; Moore, 2011). Ugyanakkor a multiszektoriális megközelítéstől az interszektoriális (ágazatok közötti) megközelítés irányába történő elmozdulás integráltabb szolgáltatásnyújtást eredményez (Engle és mtsai, 2011; Neuman & Devercelli, 2013; KPMG, 2014; Woodhead és mtsai, 2014).

A *szegregált központhoz rendelt szolgáltatásoktól elmozdulás történt az inkluzív közösség-alapú szolgáltatások felé*. A gyermeket körülvevő akadályok, korlátozó tényezők leküzdéséhez elengedhetetlen, hogy a környezet megközelíthető, elérhető, a gyermek szükségleteihez igazított legyen, megfelelő szociális támogatással, minden diszkriminációt nélkülözve. A *megfelelő tárgyi és személyi feltételek* biztosítják a gyermek természetes környezetben való optimális működésének és fejlődésének elősegítését. Ugyanakkor fontos az is, hogy a szakemberek együttműködjenek a szülőkkel. A családközpontú gyakorlat és a magas minőségű technikai támogatás szükséges annak érdekében, hogy a családok a gyermekük számára annak fejlődését, tanulását elősegítő élményeket, megfelelő ingerekkel teli környezetet tudjanak biztosítani (Moore, 2011, 2012).

Rövid hazai helyzetkép

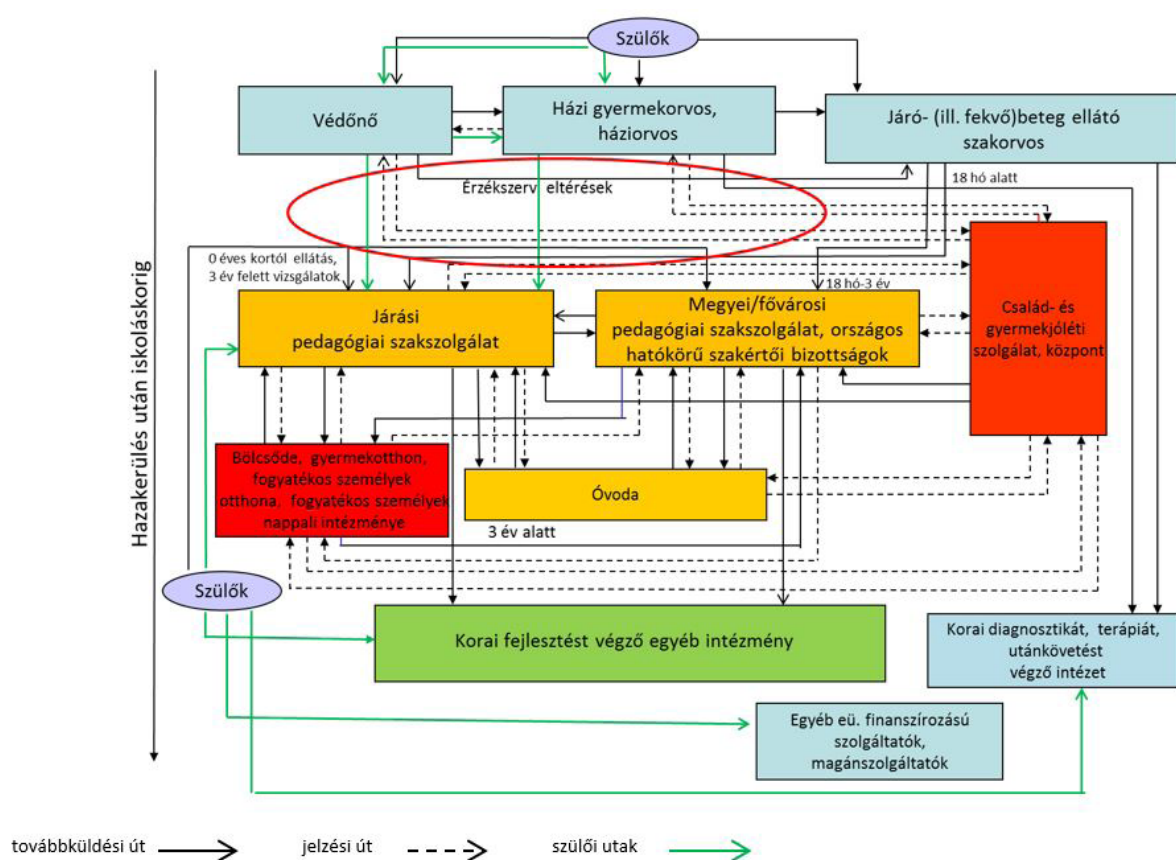
A hazai kora gyermekkori intervenciók intézményrendszer szereplői mindazok az egészségügyi, köznevelési, szociális, gyermekjóléti, gyermekvédelmi, illetve egyéb intézmények, valamint dolgozók, akik a fogantatástól a gyermek iskolába kerüléséig a gyermekekkel (beleértve a speciális támogatást igénylő gyermekeket), illetve családjaikkal kapcsolatba kerülnek. Munkájuk a rendszer működésének különböző szakaszaihoz, a felismerés, szűrés, jelzés folyamatához, az állapotmegismerés, diagnosztika szakaszához, valamint a terápiás, fejlesztő, rehabilitációs/rehabilitációs elátások, szolgáltatások, valamint juttatások, rendszeréhez kapcsolódik (Kereki, 2011).

A gyermek útja az egészségügyi ellátórendszerben kezdődik, a korai életszakaszban leginkább ebben a kontextusban írható le. Minden szakaszban megtalálhatóak azok a különböző ágazati hovatartozás alá tartozó kulcsintézmények, ellátásban részt vevő szereplők, akiknek feladatai jogszabály által meghatározottak. Az egyes ágazatokon belül a továbbküldési és jelzési utak viszonylag követhetőek a jogszabályok alapján, de a különböző ágazati irányítás alá tartozó intézményes szereplőket csak részlegesen köti össze szabályozott gyermekút. Különösen az egészségügyi ellátók felől a köznevelési intézményrendszer felé vezető utakra jellemző az esetlegesség. A speciális támogatások kapcsán az egészségügyi szakellátásnak bizonyos életkorig (a gyermek 18 hónapos koráig) van a pedagógiai szakszolgálat felé közvetlen küldési lehetősége [Lásd 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről, 4. § (2)]. A pedagógiai szakszolgálati rendeletben felsorolt szakellátó szakorvosok (a neonatológia, csecsemő és gyermek fül-orr-gégegyógyászat, audiológia, szemész, ortopédia és traumatológia, gyermek- és ifjúságpszichiátria, fizikális medicina és rehabilitációs orvoslás, orvosi rehabilitáció csecsemő- és gyermekgyógyászat szakterületen, illetve gyermek-neurológia szakorvos) által felállított diagnosztikai vélemény alapján korai fejlesztést javasolhatnak a gyermeknek. A pedagógiai szakszolgálat szakértői bizott-

sága a szakértői véleményét a szakorvos által felállított diagnosztikai vélemény és terápia javaslat alapján is elkészítheti. Érdekeség, hogy ezt a lehetőséget egyetlen egészségügyi jogszabály sem tartalmazza, az érintett orvosok többnyire a pedagógiai ellátóktól értesülnek arról, hogy ezt megtehetik.

Ugyanakkor az egészségügyi alapellátásból nem vezet szabályozott út a köznevelés felé. A védőnők, házi gyermekorvosok, vegyes praxisú háziorvosok tájékozottságuktól függően küldik a pedagógiai szakszolgálathoz a gyermeket és a családot. Legnehezebb helyzetben a 3 év alatti gyermekek vannak, hiszen,

ha nem kerül problémájuk az egészségügyi alapellátók vagy a gyermekjólét látókörébe, nem biztos, hogy továbbkerülnek a megfelelő ellátó intézménybe. Még ha az alapellátó szakemberek észlelik is a problémát, előfordul, hogy a szülő nem tudja megoldani az ellátásba jutást, akár anyagi, akár közlekedési nehézségek miatt, vagy egyéb családi okból. Az is előfordulhat, hogy a szülő nem akar szembesülni a problémával, vagy egyszerűen tájékozatlansága okán nem foglalkozik a gyanújelekkel. Amikor intézménybe, például bölcsődébe kerül a gyermek, akkor továbbjutásának útja nagyobb eséllyel biztosított.



2. ábra: Gyermekekút a szabályozás tükrében

A széttöredezett intézményrendszer, a szabályozatlan utak, illetve a megfelelő út hiánya bolyongásra készíti a szülőket az ellátórendszerben (lásd 2. ábra). Így előfordulhat, hogy olyan intézménybe, szolgáltatóhoz is eljuthat, ahol megfelelő állapotmegismerés, diagnózis nélkül kezdik meg a gyermek fejlesztését, nélkülözve a megfelelő, szükségletalapú ellátást. Mindez az egységes szemléletű, megfelelően koordinált ellátás hiányáról árulkodik, amely

mögött többek között a szabályozási, finanszírozási környezet elégtelensége és a különböző szinteken azonosítható együttműködések gyengésége húzódik meg. A szakemberek nem ismerik egymás kompetenciáit, illetve ezek a kompetenciák nem tisztázottak. A szülők és a szakemberek egyaránt információhiánnyal küzdenek. Mindhárom ágazatban jellemző a minőségi standardok hiánya, a szakmai kontroll gyengésége, de a szisztematikus mérés és

visszacsatolás sem működik megfelelően. Továbbra is hiányoznak a korszerű, standardizált szűrési módszerek, vizsgáló eljárások. A kora gyermekkori intervencióban részt vevő szakemberek korai ellátással kapcsolatban megszerzett tudása egyenetlen, képzésbeli hiányosságok tapasztalhatók (lásd részletesen Kereki, 2013, 2015, 2017).

Fejlesztési lépések

Az említett problémák megoldására több mint tíz éves kutató, fejlesztő munka eredményeképpen 2017 februárjától egy négy éves, átfogó, komplex fejlesztési elképzelést magába foglaló kora gyermekkori intervenció ágazatközi projekt indult el, amely a különféle ágazatok háttérintézményeinek konzorciumi együttműködésében valósul meg². A projekt célja az iskoláskor előtti gyermekek és családjaik hatékonyabb, magasabb színvonalú ellátásához, a szükségletekhez jobban igazodó szolgáltatásokhoz való hozzájutásának biztosítása, különös tekintettel a speciális ellátási szükségletű csoportokra. A projekt elsődleges céljának elérése érdekében a legfontosabb feladat az *egységes gyermekút kialakítása*. Ennek érdekében a szakemberek körében a kora gyermekkori intervencióról való *egységes szemlélet kialakítása, a tudásbázis növelése* a cél, a rendszer minden szereplőjére kiterjedő, nagy volumenű képzések biztosításával. Az eredményes működést a *szülők és a szakemberek partneri kapcsolatának támogatásával*, a szülői kompetenciák szélesítésével kívánja elérni a projekt. Az ellátási egyenlőtlenségek csökkentését a gyermekekkel foglalkozó *szolgáltatásokhoz való hozzáférés* javítása, a szolgáltatásoknak a szolgáltatáshiányos területekre való eljuttatása hivatott elősegíteni.

A projekt közvetlen célcsoportjai a kora gyermekkori intervenciók ellátásában résztvevő különböző szakemberek (többek között gyógy-pedagógusok, pszichológusok, házi gyermekorvosok, vegyes praxisú háziorvosok, szakellátó szakorvosok, védőnők, gyógytornászok, kisgyermeknevelők, óvodapedagógusok, szociális munkások stb.), illetve a kisgyermek és családjaik. Közvetetten a születéstől az iskolába lépésig terjedő életkorban lévő gyermekekre és családjaikra irányul a projekt, különös tekintettel a speciális támogatást igénylő gyermekekre és családjaikra.

Rendszerszintű fejlesztések, módszertani támogatás

A projekt keretében lezajlik a kora gyermekkori intervenciót érintő ágazati jogszabályok felülvizsgálata és összehangolása is, ez teremti meg az ellátórendszer jogszabályi működési környezetét. Az intézményrendszer hatékonyabb működéséhez kialakításra került egy egyértelműen követhető, szabályozott gyermekút, amely pontról pontra tartalmazza a különböző ellátási szükségletű (beleértve az eltérő, megkésett fejlődésű vagy annak kockázatának kitett) gyermekek és családjuk továbbküldési útjait. Ehhez szorosan kapcsolódik az egészségügyi alapellátásban, szakellátásban résztvevő szakemberek, valamint a szociális, gyermekvédelmi, gyermekjóléti terület, illetve a köznevelés releváns szereplői, valamint a kora gyermekkori intervenció egyéb résztvevői közötti együttműködés erősítése, a kompetenciák és feladatok lehatárolása, a köztük lévő kommunikáció támogatása.

A gyermekút akkor tud igazán működni, ha megfelelő informatikai háttér biztosítja a gyermekek fejlődésének, ellátásának nyomon követését. Ezért sor kerül a különböző ágazatok informatikai szakrendszereit (pl. az Országos Védőnői Informatikai Rendszert, a pedagógiai szakszolgálatok által használt Integrált Nyomonkövető Rendszert vagy a Központi Elektronikus Nyilvántartás a Szolgáltatást Igénybevevőkről rendszert) összekapcsoló informatikai háttér kiépítésére, amelynek segítségével javul és felgyorsul a

² A konzorcium vezetője a Család- és Ifjúságügyért felelős Államtitkársághoz kapcsolódó Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft., konzorciumi partnerei a köznevelés területről a Klebelsberg Központ és az Oktatási Hivatal, az egészségügyet a Nemzeti Népegészségügyi Központ, a szociális területet a Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság képviseli. A megvalósításban partnerként szerepel még a Magyar Államkincstár.

különböző ágazati szakrendszerek közötti információáramlás, segítve a köznevelési, szociális és egészségügyi ágazatok szakembereinek munkáját. A különböző szakterületek számára szükséges adattartalmak lehatárolása és a jogosultsági szintek meghatározása teszi egyértelművé a használati lehetőségeket. Hosszútávú tervek között szerepel a bölcsődei szakrendszer kialakítása.

A hozzáférésben megmutatkozó egyenlőtlenségekre tekintettel a projekt kiemelten kezeli a születéstől az iskolába lépésig tartó időszakban a gyermekek és családjaik szolgáltatáshoz való hozzáféréseinek támogatását. Ennek érdekében vállalta elsősorban a szociálisan hátrányos helyzetű területeken élők számára a szolgáltatások helybe való eljuttatásának elősegítését. Egy olyan komplex, mozgó szolgáltatói modell került kidolgozásra, amely a szolgáltatáshiányos területeken koordinált, a területspecifikus szükségletek lefedésével működő hálózatot hoz létre, és 100 településen nyújt szolgáltatást a hiányzó szűrések, vizsgálatok és a terápiás, fejlesztő ellátások lebonyolításával.

A szakemberek módszertani támogatása érdekében olyan gyakorlatközpontú kézikönyvek kerültek kidolgozásra, amelyek a kora gyermekkori intervenció három nagy szakaszához kapcsolhatók. Így a felismerést segíti majd elsősorban az alapellátásban dolgozó szakemberek (kisgyermeknevelők, óvodapedagógusok, szociális munkások) számára a gyermeki fejlődésről, az eltérő fejlődés gyanújeleiről, valamint a hétköznapi nevelési helyzetekről és azoknak megoldásáról, a szülők támogatásának lehetőségeiről szóló ismeretek összefoglalása. Elsősorban a pedagógiai szakszolgálatok szakembereit célozza meg a fejlődési zavarok korai szűrésének, azonosításának, állapotmegismerésének, diagnosztikájának módszertana, illetve a korai komplex családközpontú tanácsadás, korai fejlesztés, gondozás, terápiás ellátás témaköréhez készülő kézikönyv.

A közös gyermekutató támogató irányelvek, protokollok kerültek kidolgozásra, többek között egy olyan egészségügyi irányelv, amely a perinatális/neonatólis intenzív centrumokba

bekerült koraszülött gyermekek utógondozásának egységes eljárásrendjét tartalmazza. A köznevelés területén az óvodában használt szűrőeszközök egységes rendszerének kialakítását célzó protokoll, a mozgásfejlesztő és mozgásterápiás eljárások használatának egységes protokollja, illetve egy korszerű iskolába lépési protokoll került kialakításra. Ezek a protokollok kapcsolódnak azokhoz a korszerű mérőeszközökhöz, amelyek fejlesztésére a projekt keretében sor került, pl. az iskolakészültségi vizsgálat vagy a szenzoros integrációs vizsgálóeljárás. A bölcsődékben és az óvodákban ellátott gyermekek fejlődésének nyomonkövetésére egységes mérőeszköz készült, az úgynevezett gyermekfejlődési kérdőív kisgyermeknevelőknek (0–2 éves korosztály), illetve óvodapedagógusoknak (3–7 éves korosztály). A mérőeszköz kis mintán és nagy mintán bemért, validált mérőeszköz, amelyet 2020-ban ad át a projekt az érintettek számára.

Szakemberek, szülők kompetenciáinak fejlesztése

Az ágazatközi projektben 19 képzés került kifejlesztésre, 10 000 fő szakember továbbképzését vállalva fel, jórészt kiscsoportos, tréningesített foglalkozás keretében, másrészt távoktatás formájában. A képzések ingyenes, akkreditált, minősített pontszerző továbbképzések, amelyek mindhárom ágazat képzési rendszereiben akkreditálásra, illetve minősítésre kerültek.

A gyermeki fejlődésről, az fejlődési eltérések felismeréséről, illetve az ellátórendszer működéséről, az egységes gyermekútról, az interdiszciplináris teammunkáról való tudás széles körű elterjesztése a kora gyermekkori intervencióban részt vevő szakemberek kompetenciáinak növelését, egységes szemléletük formálását célozza. Ennek jegyében a projekt módszertani fejlesztéseinek nagy része *komplex képzésekbe* csatornázódik be, és a különböző szakterületeken dolgozó szakemberek részére vegyes kis csoportokban kerül megszervezésre, kiaknázva az ily módon történő ismeretszerzés szemléletformáló erejét. A

képzési tartalom átadása mellett a képzéseken nem titkolt cél az informális kapcsolati háló kiépítése a résztvevő szakemberek között, amely az együttműködés hatékony kiépítését és fenntartását hivatott szolgálni. Emellett *témaspecifikus képzések* keretében ismerkednek meg a szakemberek pl. a fejlesztésre kerülő szűrő és vizsgáló eljárásokkal vagy a korai komplex családközpontú tanácsadás, intervenció témájával. *Célcsoport-specifikus képzésben* vesznek részt pl. a kisgyermeknevelők, óvodapedagógusok a pedagógiai tanácsadás témakörében. A szemléltetést és az információk vizuális úton való továbbítását a projekt keretében készülő 100 db rövid oktató film segíti.

A rendszerszintű megközelítés jegyében hangsúlyos szempontként jelenik meg a legfontosabb képzési tartalmak graduális képzésbe való becsatornázása is. Ennek érdekében a különböző szakterületek felsőoktatási képző intézményeinek képviselői rendszeresen összehívott műhelymunkák keretében egyeztetik és összehangolják a kora gyermekkori intervencióra vonatkozó közös képzési kimeneteket, tudástartalmakat és dolgoznak a projekt eredményeinek a graduális képzésbe való beemelésén. Mind a pedagógusképzés (csecsemő- és kisgyermeknevelő, óvodapedagógus, gyógypedagógus és konduktor), mind a bölcsészettudományi (pszichológus) és a társadalomtudományi (szociális munkás, szociálpedagógus), valamint az egészség-tudományi szakok gyógytornászokat képző intézményei egyaránt részt vesznek ebben a folyamatban.

Mindezeket túl a szakemberek mentálhigiénés támogatásban is részesülnek, szupervíziós és esetmegbeszélő csoportokban vehetnek részt, a szakmákat tekintve egyes csoportos keretekben.

A projekt fontos feladatnak tartja a korai ellátásban részt vevő szakemberek mellett az iskoláskor előtti gyermekek szüleinek edukálását, a kora gyermekkori fejlődéssel, illetve gyermekneveléssel kapcsolatos ismereteik bővítését, a megfelelő szülői kompetencia, tudatosság és felelősségérzet erősítését. A kora gyermekkori intervenció egyik sarkala-

tos pontja a szolgáltatásokhoz való mielőbbi hozzáférés elősegítése. Ezért lényeges a szülők számára az ellátórendszer, a gyermekút megismerése, az ellátórendszerhez kapcsolódó tudás bővítése. Fontos szempont az is, hogy nemcsak a szakemberek számára szükséges az egységes tudás megszerzése, a szülőknek ugyanezt a tudást a megfelelő „szülői nyelven” kell tudni átadni ahhoz, hogy a szakemberek és szülők között a közös tudásra épülő együttműködés kialakulhasson. Az ismeretek átadását a családok részére készített tájékoztató anyagok támogatják, honlap segíti az elektronikus információátadást, interaktív módon mutatva be a különböző jogosultsági csoportok esetében a követendő ellátási utat. A mentálhigiénés támogatás keretében új módszertani megközelítésben szülő – szakember esetmegbeszélő csoportok, illetve a kompetencia szélesítése érdekében tipikus fejlődésű gyermeket nevelő szülők és családtagjaik, valamint eltérő, megkésett fejlődésű gyermekek szülei és családtagjai számára indulnak szülőképző csoportok.

Összefoglalás

A kora gyermekkori intervenció elméleti kereteinek tisztázása a különböző ágazatok és szakterületek egységes szemléletű megközelítését szolgálja. A magyarországi ellátórendszer átalakításánál nemcsak a hazai problémák azonosítása ad diagnosztikus kiindulási pontot a fejlesztéshez, de ismernünk kell az általános nemzetközi trendeket, valamint meg kell ismernünk azokat a működő modelleket, amelyeknek adaptálható elemeit felhasználhatjuk egy hatékonyabb és eredményesebb intézményrendszer kialakításához. A szakmák közötti együttműködésben az esetleges kapcsolódások helyett a szabályozott „gyermekút” létrehozása jelenti a megoldást. A szakemberek képzésében a kora gyermekkori intervencióval kapcsolatos tudástartalmak fejlesztése, a különböző szakterületek és ágazatok közötti együttműködéssel kapcsolatos ismeretek elsajátítása mellett egyértelműen szükség van a család kompetenciáinak széle-

sítésére is. Elengedhetetlen a területi adottságoknak megfelelően a koordinált szolgáltatásokhoz való hozzáférés javítása, az ágazatközi interdiszciplináris teamek működtetése.

A kora gyermekkori intervenció ágazatközi fejlesztése projekt megvalósítása várhatóan egy több és színvonalasabb szolgáltatást magában foglaló, hatékonyabban működő ellátórendszer eredményez, ahol átlátható, nyomon követhető gyermekút biztosítja a szakemberek és a szülők számára is az egyértelmű továbblépési lehetőségekről való tudást. Ugyanakkor a szolgáltatáshiányos területek is ellátáshoz jutnak, csökkennek a területi ellátásbeli egyenlőtlenségek. A képzések eredményeként nő a kora gyermekkori intervencióban részt vevő szakterületek szakembereinek kompetenciája, egységes tudása, ismertté válnak számukra a közös gyermekúthoz kapcsolódó szakmai elvárások, továbbküldési, jelzési utak. A szülők informáltabb, elégedettebb, gyermeküket jobban ismerő, kompetensebb szülőkké válnak. Ez lehetővé teszi számukra, hogy felismerjék az „elég jó szülőség” értékeit, tudatosabban azonosítsák és támogassák gyermekeik erősségeit, képességeit, szükségleteire adekvátabb válaszokat adjanak, és jobban eligazodjanak az ellátórendszerben.

Felhasznált irodalom

- Bailey, D. B., Bruder, M. B., Hebbeler, K., Carta, J., Defosset, M., Greenwood, C., Kahn, L., Mallik, S., Markowitz, J., Spiker, D., Walker, D. és Barton, L. (2006): *Recommended Outcomes for Families of Young Children with Disabilities*. *Journal of Early Intervention*, **28.**, 226–251. <https://doi.org/10.1177/105381510602800401>
- Bernheimer, L. C. és Weisner, T. S. (2007): 'Let me just tell you what I do all day...' The family Story at the center of intervention research and practice. *Infants and Young Children*, **20.** 3. sz., 192–201. <https://doi.org/10.1097/01.IYC.0000277751.62819.9b>
- Bronfenbrenner, U. (1994): Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, Vol. 3, 2nd. Ed. Elsevier, Oxford. Reprinted In: Gauvain, M. & Cole, M. (eds.) *Readings on the development of children*, 2nd Ed. (1993, 37–43). Freeman, New York.
- URL: <http://edfa2402resources.yolasite.com/resources/Ecological%20Models%20of%20Human%20Development.pdf>[2019. 10. 30.]
- Busse, R., Blümel, M., Scheller-Kreinsen, D. & Zentner, A. (2010): *Tackling Chronic Disease in Europe*. *World Health Organization*. URL: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0008/96632/E93736.pdf?ua=1 [2019. 10. 20.]
- Carneiro, P. & Heckman, J. J. (2003): Human Capital Policy. In: Heckman, J. & Krueger, A. (eds.) *Inequality in America: What Role for Human Capital Policy?* MIT Press, 77–240. <https://doi.org/10.3386/w9495>
- Carpenter, B. (2000): Sustaining the family: Meeting the needs of families of children with disabilities. *British Journal of Special Education*, **27.** 3. sz., 135–144. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00176>
- Coulthard, N. (2009): Service Trends and Practitioner Competencies in Early Childhood Intervention: A review of the literature. *Victorian Chapter of Early Childhood Intervention Australia (ECIA)*. URL: <http://www.eciavic.org.au/documents/item/26> [2019. 10. 15.]
- Doyle, O., Harmon, C. P., Heckman, J. J. & Tremblay, T. R. (2009): Investing in Early Human Development: Timing and Economic Efficiency. *Economics & Human Biology*, **7.** 1. sz., 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.ehb.2009.01.002>
- Drennan, A., Wagner, T. & Rosenbaum, P. (2005): *The 'Key Worker' Model of Service Delivery. Keeping Current #1-2005*. CanChild Centre for Disability Research, Hamilton, Ontario.
- Engle, P. L., Fernald, L. C. H., Alderman, H., Behrman, J., O'Gara, C., Yousafzai, A., Cabral de Mello, M., Hidrobo, M., Ulkuer, N., and the Global Child Development Steer Group (2011): „Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries.” *The Lancet*, Early Online Publication, 23 September 2011. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60889-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60889-1).
- EURORDIS (2007): *What is a Rare Disease? EURODIS*. https://www.eurordis.org/sites/default/files/publications/Fact_Sheet_RD.pdf [2019. 10. 27.]

- Guralnick, M. J. (2008): International perspectives on early intervention: A search for common ground. *Journal of Early Intervention*, **30**. 1. sz., 90–101.
<https://doi.org/10.1177/1053815107313483>
- GYEMSZI (2013): *A krónikus betegek ellátásának jellemzői Európában*. Gyógyszerészeti és Egészségügyi Minőség- és Szervezetfejlesztési Intézet.
 URL: https://era.aeek.hu/zip_doc/kutatas/2013/kronikus_ellatas_nemzetkozi_v3.pdf [2019. 10. 20.]
- Heckman, J. J. & Masterov, D. V. (2007): *The productivity argument for investing in young children*. Working Paper 13016. National Bureau of Economic Research. 1050 Massachusetts Avenue Cambridge, MA 02138, April 2007.
<https://doi.org/10.3386/w13016>
- Heckman, J. J. (2011): The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education. *American Educator*, **35**. 1. sz., 31–35,
- Izsóné Szecsődi Ildikó és Hujber Tamásné (2015): *A kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozásának szakszolgálati protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
 URL: https://iskolataska.educatio.hu/media/szakszolgalatok/tehetseg_nyomda.pdf [2019. 10. 28]
- Karoly, L. A., Kilburn, M. R. és Cannon, J. S. (2005): *Early Childhood Interventions. Proven Results, Future Promise*. RAND Corp., Santa Monica, Arlington, Pittsburgh.
<https://doi.org/10.7249/MG341>
- Kereki Judit (2011, írta és szerk.): *Regionális helyzetértékelés a kora gyermekkori intézményrendszer hálózatos fejlesztésének megvalósításához. Kutatási zárójelentés*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
 URL: http://www.educatio.hu/pub_bin/download/tamop_311/4pillar/regionalis_helyzetertekeles_kezirat.pdf [2019. 10. 15.]
- Kereki Judit (2015, szerk.): *Kliensút Kalauz*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
- Kereki Judit (2017): *Utak: A kora gyermekkori intervenció rendszerszintű megközelítése*. ELTE Eötvös Kiadó; ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- Kereki Judit és Szvatkó Anna (2015): *A koragyermekkori intervenció, valamint a gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás szakszolgálati protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
- KPMG (2014): *Early childhood intervention – an overview of best practice*. KPMG International Cooperative.
 URL: <https://docplayer.net/7618068-Early-childhood-intervention-an-overview-of-best-practice.html> [2019. 10. 05.]
- Moore, T. G. (2004): Blazing new trails: Finding the most direct routes in early childhood intervention. In: Proceedings of the Sixth Biennial National Conference of Early Childhood Intervention Australia, 25–27 July 2004, Melbourne, Victoria.
 URL: http://www.rch.org.au/uploadedFiles/Main/Content/ccch/TM_ECIAConf04_Blazing_new_trails.pdf [2019. 10. 29.]
- Moore, T. G. (2011): *Early childhood intervention reform project. Executive summary*. Revised literature review December 2010. Programs and Partnerships Division Department of Education and Early Childhood Development, Melbourne.
- Moore, T. G. (2012). *Rethinking early childhood intervention services: Implications for policy and practice*. Pauline McGregor Memorial Address presented at the 10th Biennial National Conference of Early Childhood Intervention Australia, and the 1st Asia-Pacific Early Childhood Intervention Conference, Perth, Western Australia, 9th August.
 URL: http://www.rch.org.au/uploadedFiles/Main/Content/ccch/profdev/ECIA_National_Conference_2012.pdf [2019. 10. 27.]
- Neuman, M. J. & Devercelli, A. E. (2013): *What Matters Most for Early Childhood Development: A Framework Paper. Systems Approach for Better Education Results (SABER) working paper series; no. 5*. World Bank, Washington, DC. © World Bank.
 URL: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20174/901830NWP0no5000Box385307B00PUBLIC0.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [2019. 10. 11.]
- Rapport, M. J., McWilliam, R. A. & Smith, B. J. (2004): Practices Across Disciplines in Early Intervention. The Research Base. *Infants and Young Children*, **17**. 1. sz., 32–44.
<https://doi.org/10.1097/00001163-200401000-00006>
- Shonkoff, J. P. & Phillips D. A. (2000): *From neurons to neighbourhood. The science of early*

- childhood development*. National Academy Press, Washington.
- Turnbull, A. P., Turbiville, V. & Turnbull, H. R. (2000): Evolution of family-professional partnerships: Collective empowerment as the model for the early twenty-first century. In: Shonkoff, J. P. & Meisels, S. J. (eds.): *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge University Press, Cambridge, Massachusetts, 630–650.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511529320.029>
- WHO (2005): *Preventing Chronic Diseases a vital investment*. World Health Organization, Geneva.
URL: http://www.who.int/chp/chronic_disease_report/contents/foreword.pdf [2019. 10. 20.]
- Woodhead, M. Feathersone, I.; Bolton, L. & Robertson, P. (2014): *Early Childhood Development: Delivering Intersectoral Policies, Programmes and Services in Lowresource Settings. Topic guide*, November (2014). Health & Education Advice & Resource Team (HEART), Oxford.

Jogszabályok

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról
15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről

Steps of early childhood intervention and development

All children included those with special needs and their families are receiving services according to their concrete special needs provided by the early childhood intervention system. Prevention and intervention services provided in the early years are of utmost importance both for the development of the child and the future of the society. The definition of the early childhood intervention's theoretical framework, a summary of the international trends, the description of the structure of the Hungarian system and the present state of cooperation between the intersectoral actors are all contribute to the clear understanding of the elements of the institutional system developments. The Intersectoral Development of Early Childhood Intervention project is targeting the cross-sectoral improvement of early childhood intervention. It is built upon the international experience as well as previous research and developmental results and its main result will be the definition of a unified, clear and transparent "child-path" in the system.

Keywords: *prevention, early childhood intervention, intersectoral cooperation, regulated child-path in the system, integrated and coordinated service provision system, interdisciplinary team*

Az intézményes kisgyermeknevelés és a hátrányos helyzet kapcsolatának pedagógiai vonatkozásai

SZEREPI SÁNDOR

Debreceni Egyetem

A tanulmány a hátrányos helyzetű kisgyermek és az intézményes nevelés kapcsolatát igyekszik az alábbi jellemzők mentén megragadni: a célcsoport meghatározása, a hátránykompenzáció feladatrendszere, kapcsolódó pedagógiai feladatok, hátránykompenzáció az intézményekben. Az írás célja annak vázlatos bemutatása, miként bővült új funkcióval az intézményes kisgyermeknevelés az elmúlt évtizedek során, illetve hogyan épült be a hátránykompenzáció a meglévő feladatrendszerbe. Az ismertetés kapcsán bővebben kitér a két intézménytípus (bölcsőde, biztos kezdet gyermekház) jellemzőire és a témához való kapcsolódására is.

Kulcsszavak: hátrányos helyzet, hátránykompenzáció, kisgyermeknevelés, bölcsőde, Biztos Kezdet Gyermekház

Bevezető

Az elmúlt évtizedek jelentősebb neveléstudományi diskurzusai között előkelő helyet foglalnak el a hátrányos helyzettel foglalkozó tematikák. A rendszerváltást követően felszínre került (és újonnan kialakult) társadalmi problémahalmaz kapcsán természetesen a téma pedagógiai vonatkozásai is felértékelődtek.

Maga a hátrányos helyzet (szegénység, depriváció, társadalmi peremhelyzet) nem csupán a hazai társadalomfejlődés elemzésében kapott fontos szerepet, hanem a többi volt szocialista társadalmi modelltől kilépő országban is előtérbe került az elmúlt évtizedekben. Különösen a balkáni területeken okoz jelentős problémát a leszakadó, elszegényedő rétegek helyzete. Azonban maga az Európai Unió is kiemelt figyelmet fordít a társadalmi integritás megőrzésére, megtartására, ami egyben azt is jelenti a bevándorló tömegek integrálása mellett, hogy a leszakadó, peremhelyzetben lévő társadalmi csoportok életkörülményeit, perspektíváit folyamatosan javítanunk kell. Vagyis angol terminussal élve az equality (esélyegyenlőség, egyenlő hozzáférés a társadalom és az állam által biztosított szolgáltatásokhoz, lehetőségekhez) és az equity (egyenlő esélyek, egyenlő bánásmód)

megvalósítására kell alapvetően törekedni (Varga, 2015).

A közoktatás figyelme először az iskola-rendszer berkein belülre fókuszált, keresve az okokat, a rendszeren belüli megoldásokat. Azonban viszonylag hamar világossá vált két olyan kapcsolódó szükségszerű szempont is, melyek bevonása nélkül esélytelennek látszik a felzárkózás-hátránykompenzáció folyamata.

Egyrészt a hátrányos helyzet csökkentésére irányuló törekvések csak abban az esetben lehetnek hatékonyak, ha az intézkedések nem csupán egyetlen területre koncentrálnak (nevelés-oktatás), hanem az egymással összefüggő társadalmi alrendszerekre is kiterjednek (szociális, egészségügyi, gazdasági, kulturális...). Másrészt a neveléssel foglalkozó intézmények közül nem csupán az iskolát kell célba vennünk, hanem minden szinten indokolt az intervenciók kényszere. Vagyis az óvodák, sőt a bölcsődék világa is érintett a felzárkózási-hátránykompenzációs törekvések megvalósításában.

Épp ezért gondoljuk úgy, hogy a kisgyermekeket gondozó-nevelő intézmények esetében is kiemelt jelentősége van a hátrányos helyzetű gyermekekkel való hátránykompenzációs tevékenységeknek, különösen pedagógiai vonatkozásban. Jelen tanulmányunk ezt a problémát igyekszik megvilágítani.

Hátrányos helyzetű gyermekek, családok

„A hátrányos helyzetű csoportok behatárolásának nehézségeit egyrészt a fogalom relatív jellege adja, másrésztől gyakran összemósódnak az okok (pl. a szülők alacsony iskolázottsága) és a tünetek (pl. lemorzsolódás), illetve a családi, társadalmi háttérnek (pl. alacsony jövedelem) és az oktatási rendszernek tulajdonítható körülmények (pl. szegregáció) (Fejes és Józsa, 2005; idézi: Fejes, Kelemen és Szűcs, 2013. 17. o.). Ezen túl természetesen bonyolítja a behatárolást a változó jogszabályi környezet, illetve a „szürke” és „fekete” gazdaság jelenléte is. A „halmozottan” jelző úgyszintén árnyalja és egyben nehezíti is a probléma megértését és kezelését, hiszen igen gyakran a hátrányos helyzetet leíró jellemzők egyszerre vannak jelen a gyermekek és a családok életében¹.

A hátrányos helyzet tömeges megjelenése egy adott nevelési intézményben okoz(hat) szegregációs jelenségeket is. „A szegregáció értelmezésünk szerint a hátrányos helyzetű tanulók 20–25 százalék feletti arányát jelenti.” (Fejes, 2013. 16. o.)². Árnyalva némileg Fejes megállapítását, gyakorlati tapasztalataink alapján inkább úgy véljük, hogy a 25 százalék feletti arányszám esetén igen erőteljesen megnő annak a veszélye, hogy spontán szegregációs folyamat induljon el, amely akár néhány éven belül teljes mértékben átalakíthatja az intézménybe járó gyermekek összetételét.

Szintén gondot jelenthet a probléma feltárása szempontjából a hátrányos helyzet és a roma/cigány kisebbség fogalmának egyenértékű használata a mindennapokban. Ez természetesen durva általánosításokhoz és torzításokhoz vezet, ami a hátránykompenzáció folyamatát is megnehezíti. Ezzel kapcsolatban egyetérthetünk Bartha Csilla megállapításával

is, aki az etnokulturális és szociális oksági hátrávonat megkérdőjelezését veti fel. „Ha azonban a cigány (romani, beás) és a magyar nyelvnek az oktatásban meglévő vagy az azoknak szánt (vagy nem szánt) szerepek, továbbá az e nyelvekhez kötődő nyelvi szocializációs mintázatok összefüggésrendszere felől vizsgáljuk a társadalomtudományi narratívákat, az oktatási programokat és a gyakorlatokat, a megközelítések alig mutatnak szociális versus etnokulturális határvonalakat.” (Bartha, 2015. 29. o.). Vagyis a valóságban a hátrányos helyzetű családok életének alkalmazkodási, érvényesülési nehézségei többnyire kevésbé függenek a származási illetve nyelvi meghatározottságtól.

„Az életszínvonal és a gyermekszám jellemzően fordított viszonyban áll egymással a világ minden táján, és összefonódik a szegénységet kísérő pszichológiai problémákkal.” (Fejes, Kelemen és Szűcs, 2013. 22. o.). Ez a megállapítás szintén arra utal, hogy a hátrányos helyzet kapcsolata a magasabb gyermekvállalási értékkel kevésbé az etnokulturális, sokkal inkább a „szegénységi” kultúra összefüggésében értelmezhető. De: a magasabb gyermekszám azokban a kultúrákban is jellemzőbb, ahol a nők nem tagolódnak be szervesen a munkaerőpiac világába, hanem úgymond „csupán” a gyermeknevelés és a háztartás vezetése a dolguk.

A hátránykompenzió feladatrendszere

Ahogy a fentiekben már szóltunk róla – a hátránykompenzáció csak komplex módon történő intervenció révén hozhat eredményt. A jól működő hátránycsökkentő folyamatok hátterében ezért minimálisan az alábbi területek együttes tevékenységével kell számolnunk:

- szociális ellátórendszer illetve intézkedések
- köznevelési intézmények
- munkaerőpiaci intézkedések
- egészségügyi ellátás és szolgáltatás
- településfejlesztési, településrehabilitációs intézkedések

A hátránycsökkentés, hátránykompenzáció (lényegében tágabb kategóriaként a felzárkózás maga) ma már nem értelmezhető

¹ Alacsony iskolázottság, alacsony szintű foglalkoztatás, elégtelen lakáskörülmények.

² Az iskolai helyzetekre való utalás, hivatkozás azért indokolt, mert ez a jelenség az óvodáskor alatti intézményi ellátásban nem érhető tetten, de az össz- és lokális társadalmi folyamatokat alapvetően meghatározhatja.

egydimenziós folyamatként, a beavatkozások komplex intézkedéseket kívánnak meg. A lokális jó gyakorlatok szinte kivétel nélkül betartják ezt a szempontot, a hátrányos helyzetű családok életének teljes körű segítségével, átalakításával.

„Pedagógiai megközelítésben minden olyan esetben hátrányosnak tekinthető egy gyermek helyzete, amikor az számára a szokásosnál és átlagosnál nehezebb körülményeket idéz elő a személyiségfejlődésben.” (Réthy és Vámos, 2006. 11. o.). A meglehetősen általánosan fogalmazó definíció egyértelműen kitér az azon gyermekek körére, akiket pedagógiai szempontból hátrányos helyzetűnek tekinthetünk. Így viszont – a tágabb értelmezésnek köszönhetően – minden olyan gyermekre vonatkozik a hátránycsökkentés imperatívusza, aki valamilyen okból nem jut hozzá azokhoz a javakhoz, lehetőségekhez, melyek egészséges fejlődését lehetővé tennék. A jogszabály (2013. évi XXVII. törvény) által definiált hátrányos helyzetet teremtő körülmények természetesen ismételt szűkebb értelmezést tesznek csak lehetővé. Hiszen az alacsony iskolázottság, a tartós álláskereső (gyakorlatilag munkanélküli) állapot, illetve az alacsony komfortfokozatú, legtöbbször szegregátumban található lakóingatlan természetesen együtt jár a deprivációval, azonban számtalan olyan gyermek sem jut hozzá megfelelő minőségű és mennyiségű egészségügyi, kulturális és egyéb javakhoz, szolgáltatásokhoz, aki önmagában nem fér bele ebbe a kategóriába.

Az alábbiakban azokat tényezőket emeljük ki, melyek a nevelési tevékenységet folytató intézmények hátránykompenzációs folyamatában együtt, vagy külön-külön, de elengedhetetlenek. (Vargáné, 2015 alapján)

- *Inkluzivitás*: az intézményi hátránykompenzáció egyik legfontosabb alapja a befogadó szemlélet megléte és a befogadó környezet kialakítása. Ennek elemei: a pedagógusok szemléletformálása az előítéletmentesség és az elfogadás kötelező jellegével, célzott módszertani háttértudás megszerzése, befogadó (ha szükséges interkulturális) környezet kialakítása. Ebből a

szempontból a Biztos Kezdet Házak helyzeti előnyben vannak, hiszen eleve felülreprezentáltak a hátrányos helyzetű családok, gyermekek, illetve maga az intézménytípus létrejötte is célként jelöli meg a hátrányos helyzetből származó problémák kezelését. Természetesen a bölcsődei kisgyermeknevelők, illetve a pedagógiai munkát segítők számára is alapvető követelmény kell, hogy legyen az előítéletmentességre való törekvés. Azonban abból a helyzetből kiindulva, hogy a bölcsődei ellátást alapvetően a munkába állott anyák gyermekei számára tartották fenn, a munkahellyel nem rendelkező hátrányos helyzetű szülők kisgyermekkei kevésbé kerültek fókuszba.

- *Szükség szerinti roma származású segítők alkalmazása (pedagógiai asszisztens, dajka)*: amennyiben a hátrányos helyzetű gyermekek jelentős hányada egyben roma, cigány származású is, jelentősen növelheti a felzárkózás eredményességét, ha roma származású a pedagógiai munkát segítő kollégákkal dolgozhatunk együtt, (ez természetesen a roma óvodapedagógusok esetében is érvényes). Ennek egyik legfőbb gátja a szakmai képzésekben még mindig rendkívül csekély mértékben jelenlévő roma/cigány származású tanulók, hallgatók aránya. Azonban az óvodai tapasztalatok azt mutatják, hogy ahol sikerült roma dajkákat, pedagógiai asszisztenseket alkalmazni, ott jelentős mértékben könnyebbé és eredményesebbé vált a családokkal, szülőkkel való kommunikáció, és ennek következményeként a gyermek intézményben eltöltött ideje is jótékonyan befolyásolta az otthoni életét is. Úgy véljük mindez a kisgyermekeket ellátó intézményekben is hasonlóan működne és működik is (Biztos Kezdet).
- *Élményteremtés*: a hátrányos helyzet állapotához szorosan hozzátartozik a depriváció jelensége, ami hétköznapi szinten az ingerszegénységet és megfelelő élmények hiányát jelentheti. Az intézmény megpróbálja ezeket a hiányzó fejlesztő hatású ingereket és élményeket pótolni (természetesen ez csak részleges lehet) különböző tevé-

kenységek és programok szervezésével. Az élményteremtés területén a Biztos Kezdet Ház inkább a szülővel közösen átélhető tevékenységek felajánlásával, szervezésével, míg a bölcsőde pedig a gyermekcsoport számára valósít meg élményt adó tevékenységeket.

- *Szülők bevonása*: az intézmény nevelői ráhatása csak abban az esetben lehet hosszú távon is eredményes, ha ez a szülői, családi nevelési gyakorlattal is legalább részben összhangban van. Épp ezért kulcskérdés, hogy milyen mértékben sikerül a szülőkkel közös pedagógiai gondolkodás kialakítása. Ennek első lépése a szülők bevonása az intézmény életébe: elérni azt, hogy a szülő számára legyen fontos a gyermek intézményi élete, tevékenysége. A szülőkkel közös programok szervezése és a családlátogatás ezért elengedhetetlen részei ennek a folyamatnak. Második lépésként pedig a szülői szerepben lévő anyák (apák, nagyszülők) megerősítésén kell dolgoznunk. A hátrányos helyzetű családokban élő, kisgyermeket nevelő szülők sokszor maguk is fiatalok, vagy éppen csak betöltötték a nagykorúság jogszabályi határát, ezért bizonytalanság, tanácsatlanság jellemezheti őket, amelynek oldása természetesen lehet a kisgyermeknevelő feladata is.
- *Differenciált fejlesztés*: a differenciálás szinte minden pedagógiai felfogás egyik legfontosabb tényezője, azonban a hátrányos helyzetű gyermekek esetében és az őket körülvevő sajátos szociokulturális háttér miatt a személyre szabott tevékenységsegítés és fejlesztés még hangsúlyosabb kell, hogy érvényesüljön. A differenciált bánásmód mindkét intézmény originális sajátossága, hiszen a Biztos Kezdet Ház gyerekekkel, családokkal foglalkozva csakis így tud hatékonyan működni, a bölcsődei ellátás szakmai háttere pedig szintúgy kiemelt helyen foglalkozik a kérdéssel (ld. *Bölcsődei Nevelés Alapelvei*).
- *Az átmenetek (óvodakezds, óvodaiskola, általános-középiscola) hangsúlyos segítése*: Itt természetesen az óvodai életet megelőző időszakra fókuszálva van / lehet szerepe mind a bölcsődei

nevelésnek, mind a Biztos Kezdetnek. Elsősorban – úgy gondoljuk –, hogy a szülők felkészítése (beszélgetések, tanácsadás, ügyintézési segítségnyújtás) terén van teendője az említett intézményeknek.

Mindez természetesen egy jóval bővebb szakmai tartalmat igényel a kisgyermeknevelőktől, mint a korábbiakban. Ez különösen igaz a több évtizeddel ezelőtt még az egészségügyi képzéseket elvégzett szakdolgozókra. Azonban a társadalmi kihívások (jelesül a hátrányos helyzetű gyermekek megjelenése a kisgyermekket ellátó intézményekben) szükségsszerűvé teszik a kisgyermeknevelő professzió tartalmi és módszertani bővítését is. Ezt a BA-alapképzésben már a tantervbe beépítve megkapják a leendő bölcsődei dolgozók, a már pályán lévők számára pedig – jelenleg elsősorban pályázati forrásból finanszírozott – továbbképzések jelentik az ismeretbővítés lehetőségét.

A kisgyermekkorú intézmények szerepe a hátránycsökkentésben

„A hátrányos helyzetű családok gyermekei esetében különösképpen szakítani kell azzal a szemlélettel, hogy a gyermek intézménybe történő felvétele elsősorban attól függ, hogy a szülők dolgoznak-e.” (*Szombathelyiné, Bakonyi és Kovácsné, 2009. 106. o.*). Már egy évtizeddel ezelőtt világossá vált, hogy a hátrányos helyzetű családok esetében, hasonlóan az óvodai neveléshez, a bölcsődei ellátás területén is szükséges a bemeneti változók módosítása, ahhoz, hogy a kisgyermek későbbi egzisztenciális esélyei javulhassanak. A napközi ellátás intézményei (bölcsőde, biztos kezdet ház, óvoda) mind – bár különböző igazgatási rendszer alá tartozva – ugyanazt a kiegészítő funkciót látják el a gondozási-nevelési feladatokon túl: az esélyteremtés, hátránykompenzáció színterei is egyben. Ebben a tekintetben a gyermekvédelmi rendszer egy két évtizede működő (s nemrég átalakult) elemét kevésbé tekintjük idetartozónak (családi napközi – családi bölcsőde). Az indoklást Tóth adja meg egyértelműen, amit saját

tapasztalataink is alátámasztanak. „A cigány családoknál nagyobb az esély az elszegényedésre, hiszen ők az egyik leginkább érintett csoport a szegénység által, viszont nem találtam olyan családi napközit, amely a roma gyerekek hátrányait igyekszik csökkenteni.” (Tóth, 2012. 252. o.) Viszont a néhány éve átalakult bölcsődei rendszer egy új eleme, a Mini Bölcsőde talán hangsúlyosabban oldhatná meg a hátrányos helyzetű kistérségeken élő gyermekek napközbeni ellátásnak kérdését. Azonban – az eddigi tapasztalatok szerint – ez a forma egyelőre nem hozta meg a kívánt eredményeket, a mini bölcsődék létrehozására szánt támogatás ellenére (lásd 2. táblázat)

A gyermekek napközbeni ellátásának funkciói eredendően szolgálják a fenti célt is. Az elmúlt fél évszázad funkcióbővülései eredményezték a jelenlegi struktúrát:

- gyermekek napközbeni megőrzése,
- nevelési tevékenység,
- hátránykompenzáció (Blaskó és mtsai, 2009).

Maga a Bölcsődei Alapprogram is megfogalmazza a bölcsődei nevelés alapelvei között ez utóbbi tényezőt. „A koragyermekkori intervenció szemlélet befogadása. A koragyerm-

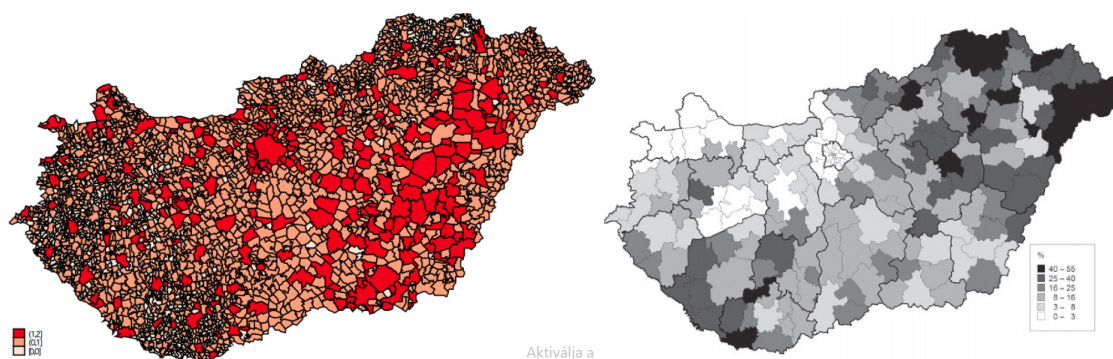
ekkori intervenció magában foglal minden olyan tevékenységet, amely a kisgyermek sajátos szükségleteinek meghatározását és figyelembevételét szolgálja. A bölcsődei ellátást nyújtó intézmény, szolgáltató funkcióját tekintve alkalmas színtér a koragyermekkori intervenció szemléletének alkalmazására. Ennek értelmében a kisgyermeknevelő feladata az esetlegesen felmerülő fejlődésbeli lemaradások, megtorpanások felismerése és jelzése.” (A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja, 2017. 2. o.). Ezt a támogató – hangsúlyozottan intervenció jellegű – funkcióbővülést támasztja alá Danis tanulmányának megállapítása is. „A túlnyomóan szociális hátrány miatt előre jelezhető problémák elkerülése érdekében a célzott koragyermekkori intervenció programok látogatása hoz látványos eredményeket. Kiemelkedő feladat emellett az egészségügyi és szociális alapellátásokhoz való hozzáférés, valamint az átfogó és inkluzív oktatás megteremtése.” (Danis, 2015. 107–108. o.). Ezen funkciók társadalmi háttérének részletes kibontása a célok és korlátok tekintetében még érthetőbbé teszi a kisgyermek napközbeni ellátását felvállaló intézmények szerepkörét.

Célok és korlátok	Női foglalkoztatás	Nevelés	Befogadás
női foglalkoztatás			
nevelés	+-		
befogadás	+-	+	
termékenység	+-		
gyermek pszicho-szociális fejlődése	+-		
gyermek egészsége	+-		
gyermek kognitív fejlődése		+	+
gyerekszegénység	+	+	+
anya jóléte, esélyegyenlőség	+-	+	+
hagyományos nemi szerepek tisztelete, megőrzése	-		
költségvetési takarékoság	+	-	-
kormányzati hatékonyság			
szolgáltatók, gondozói szakma érdekei	+-	+-	+-

1. táblázat: Társadalom- és szociálpolitikai célok a foglalkoztatás és nevelés érvényesülését tekintve a kisgyermeknevelési intézmények szerepkörében (forrás: uo. 1. táblázat)

Kulcskérdés ebből a szempontból, hogy milyen hozzáférési lehetőségek állnak rendelkezésre az adott településen vagy szomszédságában a napközbeni ellátást nyújtó intézmények terén. Az alábbi térképeken jó

látszik az óvodai és bölcsődei ellátottság állapota hazánkban 2009-ben települési szinten (baloldali térkép), illetve a hátrányos helyzetű gyermekek aránya járási felosztásban (jobb oldali térkép).



1. ábra: Az óvodai és bölcsődei ellátottság (forrás: (uo. 35), illetve a hátrányos helyzetű gyermekek aránya (forrás Varga, 2013) országos viszonylatban

A két térkép összevételkor megállapíthatjuk, hogy kevés kivételtől eltekintve azokon a területeken (észak-magyarországi, észak-alföldi, dél-dunántúli régiók járásainak zöme), amelyek a hátrányos helyzetű gyermekek tekintetében felülreprezentáltak, ott a napközbeni ellátást nyújtó intézményekkel ellátottság is csekélyebb mértékű. Ennek a helyzetnek a magyarázatát, s egyben tanulmánya tételmondatát is megadja Keller 2018-as írásában. „A jó minőségű, esélyt javító szolgáltatásokhoz való hozzáférés korlátja nemcsak a bölcsődei ellátás területi és mennyiségi

egyenlőtlenségei, illetve foglalkoztatáshoz kötött jogosultság kritériuma, hanem a gyermekjóléti intézményrendszer azon strukturális egyenlőtlenségei is, amelyek az aránytalan forrás- és feladatmegosztásból származó kapacitásbeli egyenlőtlenségekben, valamint a színvonalas szolgáltatás feltételeit biztosító intézményi környezet gyengeségében öltenek testet.” (Keller, 2018. 48. o.). Mindez lebontva arra a három intézményi szereplőre, melyek a kisgyermekkor napközbeni ellátásban, így a hátránykompenzáció folyamatában aktívan részt vesznek:

	Bölcsőde	Mini-bölcsőde	Biztos Kezdet Gyerekház
Területi egység	Összesen: 754	Összesen: 50	Összesen: 112
Közép-Magyarország	253	8	7
Közép-Dunántúl	79	–	3
Nyugat-Dunántúl	75	5	–
Dél-Dunántúl	54	7	12
Észak-Magyarország	63	16	43
Észak-Alföld	115	8	34
Dél-Alföld	115	6	13

2. táblázat: Bölcsődék és Biztos Kezdet Gyerekházak 2017-ben

A fenti számértékek természetesen az intézmények történetiségének is következményei, hiszen a Biztos Kezdet Házak megjelenése alig másfél évtizedes múltra tekinthet vissza, a Mini Bölcsődék csak néhány éve kezdték meg működésüket, míg a bölcsőde intézménye viszont több mint másfél évszázados tapasztalattal rendelkezik. A területi egyenlőtlenségek azonban így is jól kiolvas-

hatók, bár a regionális lépték – mint a fenti térképeken láthattuk – nem minden esetben eléggé informatív.

Rendkívül fontos különbség jellemzi viszont a bölcsődei ellátásokat illetve a biztos kezdet intézményi formát, attól függetlenül, hogy mind az életkori besorolás, mind a szabályozó jogi háttér tekintetében közös alapokra épül. Míg a bölcsőde alapvetően a

napközbeni ellátást nyújtó szolgáltatási formaként definiálódik, addig a biztos kezdet alacsony küszöbű szolgáltatásként pedig a szocializáció korai megerősítésén dolgozik, kiegészítve a korai fejlesztés illetve az oktatási, egészségügyi és családtámogató szolgáltatások rendszerével (*Kranz és mtsai*, é.n.). Tehát míg a bölcsőde számára a hátránykompenzáció mintegy evolúciós termék jelenik meg, addig a biztos kezdet születésének eredő oka a hátrányos helyzetű gyermekek (és családjaik) esélyegyenlőségének növelése. „A törvényalkotó szándéka szerint a közel azonos települési körben működő mini-bölcsődéből és Biztos Kezdet Gyerekházakból komplementer szolgáltatások hozhatók létre, amelyek korcsoportonként lépcsőzetesen egymásba kapcsolódva, fokozatos intézményi nevelést biztosíthatnak a kisgyermekes családok számára.” (uo. 58. o.). Jelenleg ez még csak szándékként értelmezhető, de az elmúlt évek fejlesztései, intézményalakítási törekvései bizakodásra adhatnak okot.

Záró gondolatok

Bár a tanulmány fő célja a címben megjelenő „pedagógiai vonatkozások” természetesen fontos részét képezik a fentiekben megfogalmazott gondolatoknak, mégis a probléma hátterül szolgáló társadalmi jelenségek, illetve az erre válaszul kiépülő intézményrendszer ismertetése és jellemzése ugyanúgy részét képezi írásunknak.

A kis- és koragyermekkorai intézmények hátránykompenzáló funkció relatíve új jelenség, hiszen mind az óvodák, mind a bölcsődék esetében csak a múlt század utolsó évtizedeihez köthető, illetve az újonnan megjelenő intézmények az elmúlt évtizedek termékei. Azonban az világosan érzékelhető, hogy bár a funkció viszonylag új, a fontossága viszont legalább olyan mértékű, mint a klaszszikus feladatoké (gondozás, nevelés). Ezért mind a gyakorló szakemberek, mind a kutatók számára izgalmas és társadalmilag rendkívül hasznos terepnek számít, amit jeleznek számunkra az elmúlt években a témában megjelent írások is.

Felhasznált irodalom

- A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja, 2017.
- Bartha Csilla (2015): Nyelvi hátrány, avagy a cigány gyermekek oktatásának elmulasztott lehetőségei. In: Antalné Szabó Ágnes, Laczkó Krisztina és Raátz Judit (szerk.) *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok (2)*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, 28–45.
- Blaskó Zsuzsa, Cseres-Gergely Zsombor, Reszkető Petra, Scharle Ágota és Várad Balázs (2009): *Az 1–3 éves gyerekek napközbeni ellátásának bővítése: költségvetési ráfordítás és a várható társadalmi hatások*. Budapest Szakpolitikai Elemző Intézet, Budapest.
- Danis Ildikó (2015): A csecsemő- és kisgyermekkorai leki egészség támogatásának helye a koragyermekkorai intervencióban. *Gyógynevelési Szemle*, **43**. 2. sz., 100–116.
- Fejes József Balázs (2013): *Miért van szükség deszegregációra?* SZTE JGYPK, Szeged. <https://doi.org/10.14232/belvbook.2013.58504.a>
- Fejes József Balázs, Kelemen Viktória és Szűcs Norbert (2013): *Szülők mentorálása a hátrányos helyzet átörökítésének megelőzése érdekében*. SZTE JGYPK, Szeged.
- Keller Judit (2018): Az esélykiegyenlítés egyenlőtlen feltételei: A koragyermekkorai szolgáltatások intézményi aszimmetriái. *Esély*, **29**. 5. sz., 48–75.
- Kranz Nikoletta, Néray Ágnes, Kőpatakiné Mészáros Mária és Mayer József (é. n.): *Gyerekházak belső világa*. TÁMOP 5.2.1.-11/1.
- Réthy Endréné és Vámos Ágnes (2006): *Esélyegyenlőség és méltányos pedagógia*. Bölcsész Konzorcium ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Szombathelyiné Nyitrai Ágnes, Bakonyi Anna és Kovácsné Bárány Ildikó (2009): Változások a napközbeni kisgyermekellátás területén a halmozottan hátrányos helyzetű kisgyermek fejlődésének eredményes segítése érdekében. In: Kállai Ernő és Kovács László (szerk.) *Megismerés és elfogadás: Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában*. Nyitott Könyvműhely Kiadó, Budapest, 102–112..
- Tóth Ibolya (2012/2013): Küzdelem a gyermekszegénység ellen. Családi napközik Debrecenben. *Metszetek*, **2**. 1. sz., 244–255.

Varga Aranka (2015): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs.

Vargáné Nagy Anikó (2015): Inklúzió a kezdetektől. Útmutató a roma gyermekek koragyekkorai gondozásáról és neveléséről. In: Pálfi Sándor (szerk.) *Roma gyermekek nevelése és segítése*. Kapitális Kft., Debrecen.

Pedagogical aspects of the connection between institutional early childhood education and disadvantaged background

This issue is focused by the following questions according to the connection of early childhood education and disadvantaged young children: definition of target audience, system of functions of process against disadvantage, pedagogical tasks. The aim of this issue is presenting the new function of early childhood education and care in last decades: how the reduction of disadvantage integrated in the early childhood institutes. It says about the institutes of early childhood education and care: Sure Start Children's Centre and Crèche (characteristic features, relations).

Keywords: *disadvantaged, reduction of disadvantage, early childhood education and care, crèche, Sure Start Children's Centre*

Kisgyermeknevelők nevelési, gondozási attitűdjének vizsgálata

PACHNER ORSOLYA – KARÁCSONY ILONA – BENKŐ BRIGITTA

Eötvös Loránd Tudományegyetem – Pécsi Tudományegyetem – Pécsi Tudományegyetem

Vizsgálatunk célja a kisgyermeknevelők nevelési-gondozási attitűdjének feltérképezése volt összefüggésben bizonyos háttérváltozókkal – mint a munkatapasztalat, szakképzettség szintje, életkor, személyes kompetenciák. 128 kisgyermeknevelőt értünk el, fele-fele arányban városban illetve megyeszékhelyen dolgozókat. A képzettséggel és munkatapasztalattal kapcsolatos adatainkat összevetettük Gyöngy Kinga 2011-es országos kutatási eredményeivel. A kisgyermeknevelő korösszetétele kedvezőbb, fiatalodik a szakma, alacsonyabb az átlagéletkor. A szakképzettség szintje szintén növekedett az elmúlt közel egy évtizedben. Vizsgálatunkban a diplomások aránya közel 30%. A különböző művészeti nevelési tevékenységek közül a mondókázás a legkedveltebb a kisgyermeknevelők körében, majd ezt követi az éneklés. A hangszerjáték nem tartozik a kisgyermeknevelők erőssége közé, e területen a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők mutatnak az átlagnál kissé kedvezőbb képet. Úgy tűnik azonban, hogy a legtöbb esetben a kisgyermeknevelők személyes preferenciái és tapasztalatai jobban befolyásolják, mint a szakképzettség szintje, hogy milyen művészeti nevelési lehetőséggel élnek. Az alkotáshoz szükséges eszközöket a kisgyermeknevelők elérhetővé teszik, viszont tervezett alkotó tevékenységet a tapasztalt kisgyermeknevelők gyakrabban folytatnak. Ehhez azonban leginkább csak a színes ceruzát és a zsírkrétát használják. Félő, hogy az évek folyamán eluralkodik a rutin, háttérbe szorul a kreativitás, kevesebb az új ötlet, az új anyagok, tárgyak bevonása az alkotó tevékenységbe. A fentiekben leírtak ismerete hasznosítható a képzések és a továbbképzések anyagának, tematikájának összeállításában, amely hozzájárulhat ahhoz, hogy a kisgyermeknevelők hatékonyabban ki tudják aknázni a korai szenzitív évek lehetőségeit a személyiségfejlődés alakulásában.

Kulcsszavak: *kisgyermeknevelő, bölcsőde, művészeti nevelés*

1. Bevezetés

A kisgyermekkorai személyiségfejlődésben az első életévek fontossága az utóbbi évtizedekben került igazán a figyelem fókuszába, ami az intézményes gondozásban, nevelésben részesülő gyermekekkel való bánásmód módszertanát is áthangolta. A magyar bölcsődékben zajló szakmai munka nemzetközi mértékben is értékes, megőrzésre méltó hagyományokkal rendelkezik, a nevelés-gondozás alappillérei stabilak, azonban az irányelvek kiegészültek a gyermek fejlődésére vonatkozó legújabb kutatási eredményekkel (*Bölcsődei Nevelés-Gondozás Országos Alapprogramja*, 2017). Az idők folyamán változtak a felfogások a bölcsőde szerepéről, a szülőkhöz való viszonyról, nevelési elvekről, és különösen a játéktevékenység irányításáról (*Korintus, Nyitrai és Rózsa*, 2003).

A kisgyermekkel való gyakorlati tevékenység és az arrafelkészítő képzés is fokozatosan professzionalizálódott. Napjainkban a több mint hétezer kisgyermeknevelő egyre nagyobb hányada már felsőfokú végzettségű. Mára a bölcsődei tevékenység középpontjában a szabadon tevékenykedő, a játékban örömet lelő kisgyermek áll, akinek személyes szükségleteire figyel a kisgyermeknevelő s interakcióba lépvele biztosítja annak érzelmi, kognitív, fiziológiai szükségleteinek kielégítését (*Gyöngy*, 2014).

2. Módszerek

Vizsgálatunk célja a kisgyermeknevelők nevelési-gondozási attitűdjének feltérképezése volt összefüggésben bizonyos háttérváltozókkal – mint a munkatapasztalat, szakképzettség szintje, életkor, személyes kompetenciák.

Kvantitatív, keresztmetszeti kérdőíves kutatást végeztünk a nyugat-magyarországi régióban. Mintaválasztásunk nem véletlenszerű, kényelmi mintavétellel történt. A régióban nem, viszont az elért intézményeken belül teljeskörű volt a megkérdezés. Célcsoportunkat az aktív munkavisztonnal rendelkező kisgyermeknevelők képezték. A kérdőív kitöltése önkéntes és anonim módon zajlott 2018. október és december között, az intézményvezetők írásos engedélyével. 175 kérdőívet osztottunk ki papír alapon, leginkább Vas és Zala megyében, melyből 128 kérdőív volt validan kitöltött, értékelhető. Az adatok feldolgozásában egyváltozós eljárásokat, valamint korrelációelemzést, varianciaelemzést, khi-négyzet próbát, klaszteranalízist alkalmaztunk. Az összehasonlíthatóság érdekében a Gyöngy Kinga 2011-es adatfelvételében alkalmazott klasztercsoportokat használtuk.

Egy nagyobb, több részből álló kérdőívcsomagból az alábbi kérdéscsoportokat használtuk fel jelen tanulmány során: iskolai végzettségre, szakképzettségre, munkatapasztalatokra, nevelésre, főleg művészeti nevelésre és gondozásra vonatkozó attitűdök. A művészeti nevelésre vonatkozó kérdéseket részben *Gyöngy Kinga* (2014) kérdőíve alapján szerkesztettük. Emellett a Baby Care Questionnaire (*Winstanley & Gattis*, 2013) standard kérdőívet fordítottuk magyarra. A BCQ 29 állításból áll, melyekkel való egyetértést 4-es skálán kell jelölni. A szülők attitűdjének felmérésére használt kérdőív a napirend fontosságát vizsgálja az alvás, evés, sírás területén.

A célcsoportunk jellegzetességeit Gyöngy Kinga 2011-ben lefolytatott országos felmérési adataihoz (2014) hasonlítottuk. Egyrésztől ez volt a célcsoporton hasonló kérdést kutató legutóbbi publikált felmérés, másrésztől az országos tanulmányban éppen a nyugat-dunántúli régióan belül Vas és Zala megyéből arányaiban kevés kérdőív érkezett. Vas megyében az egy bölcsődére jutó kitöltők száma 0,13, míg Zala megyében 0,94 volt. A Vas megyei arány országosan is a legalacsonyabbnak bizonyult.

A gondozási attitűd mérésére alkalmazott BCQ-kérdőívet még magyar mintán nem alkalmazták sem szülőknél, sem kisgyermekne-

velőknél, ezért szülőknél nyert saját – eddig nem publikált – kutatási adatainkhoz hasonlítottuk a kisgyermeknevelők gondozási attitűdjét különbségek után kutatva.

3. Eredmények

3.1. Minta jellemzése

A megkérdezés során 128 kisgyermeknevelőtől kaptunk választ. Ez az elemszám a Nyugat-Dunántúlon dolgozó kisgyermeknevelők mintegy 16–17%-át jelenti. (A nyugat-dunántúli régióban a 2018. májusi adatok szerint 756 kisgyermeknevelő dolgozott.) Vas megyében az egy bölcsődére jutó kitöltött kérdőívek száma 3,62, míg Zala megyében 2 volt. Átlagos életkoruk 39,1 év ($SD=11,9$), 22 és 61 év közöttiek. Három módozt találtunk: 25, 28 és 56 év. A minta 25%-a 50 év feletti.

Mindenkinek a szóban forgó állás a főállása, csupán 7 főnek van mellette másodállása.

A bölcsődék elhelyezkedését tekintve a túlnyomó többség (95,3%) a nyugat-dunántúli régióban található. A minta közel fele (49,2%) megyeszékhelyen, míg a másik fele (49,2%) városban dolgozik. Megvizsgáltuk a munkahely-elhelyezkedéséhez képest milyen településtípuson laknak a kisgyermeknevelők. A teljes minta 23,4% községben lakik, vagyis ők mindenképpen ingáznak lakóhelyük és munkahelyük között. A városban és a megyeszékhelyen lakók többsége – több mint 90%-a – ugyanazon településtípuson is dolgozik, mint ahol lakik.

A kisgyermeknevelők közel 60%-a az első munkahelyén dolgozik jelenleg is. Az 50 év feletti kisgyermeknevelőknél jellemzőbb (58,6%), hogy már több bölcsődében is dolgoztak a pályájuk során ($\chi^2=10,077$; $p<0,05$). Vizsgáltuk a pályán eltöltött idő szerepét a munkahelyváltásra. Átlagosan 12,8 éve ($SD=12,1$, $min=4$ hónap $max=40$ év) dolgoznak kisgyermeknevelőként a kitöltők. A legtöbben (13 fő, 10,2%) 4 éve dolgoznak a szakmában. Elmondható, hogy a 15 évnél régebb óta dolgozókra jellemzőbb, hogy már több bölcsődében is dolgoztak, míg a kevesebb, mint 5 éve dolgozók 77,5%-a jelenleg is az első bölcsődéjében dolgozik.

Ahogy várható volt, erős korreláció van az életkor és a pályán eltöltött idő között ($r=0,797$; $p<0,01$). A 30 év alattiak 65,9%-akevesebb, mint 5 éve dolgozik kisgyermeknevelőként. Míg a 31–40 év közöttiek többsége (69,6%) már 6–15 év munkatapasztalattal rendelkezik, hasonlóan mint a 41–50 év közöttiek (62,5%). Az 50 év fölöttiek pedig javarészt több mint 16 évet töltöttek el a pályán (85,7%). Ám előfordulnak olyan 30 év feletti kisgyermeknevelők, akiknek kevesebb, mint 5 éves tapasztalata van (13 fő), illetve olyan 50 év fölöttiek, akiknek 15 évnél kevesebb a pályán eltöltött ideje.

Átlagosan 26,7 évesen ($SD=7,5$) kezdtek kisgyermeknevelőként dolgozni. A legtöbben 21 évesen (16 fő), továbbá a minta 60%-a 26 éves kora előtt lépett a pályára. Magas (33%)

azoknak az aránya, akik 30 éves koruk felett váltottak erre a hivatásra, sőt 4%-uk (5 fő) 40 éves kora felett.

Megvizsgáltuk, van-e összefüggés a gyermekvállalás és a munkába állás ideje között. Az eredmények szerint szignifikáns különbség van a gyermektelen kisgyermeknevelők ($M=22,6$ $SD=3,2$) és a már gyermekes kisgyermeknevelők munkába állásának ideje között ($M=29,7$ $SD=8,3$) ($t=-5,983$; $p<0,01$). A varianciaanalízis szerint ($F=8,953$; $p<0,01$) a gyermekek száma nem befolyásolja jelentősen a munkába állás idejét.

Klaszterelemzéssel Gyöngy Kingáékhoz hasonlóan három csoportot különítettünk el az életkor, a munkatapasztalat és a munkába állás ideje alapján (1. táblázat).

	Fiatal pályakezdők		Később csatlakozók		Tapasztaltak	
	saját minta	Gyöngy Kinga (2014)	saját minta	Gyöngy Kinga (2014)	saját minta	Gyöngy Kinga (2014)
Életkor	27,65	30,2	45,11	45	55,22	51,3
Munkatapasztalat	5,23	4,1	9,77	13,9	34,72	31,3
Munkába állás ideje	22,42	26	35,34	31	20,50	20
Csoport létszámaránya % (fő)	44,6% (54fő)	24,7% (210 fő)	36,3% (44 fő)	29,1% (248 fő)	19% (23 fő)	46,1% (392 fő)

1. táblázat: K-means klaszterelemzés az életkor, a munkatapasztalat és a munkába állás ideje alapján

A saját mintánkon látszik, hogy jóval nagyobb az aránya a fiatal pályakezdőknek, mint a 2011-es országos felmérésben, emellett alacsonyabb a régóta pályán lévő, tapasztalt kisgyermeknevelők aránya. A pályakezdők munkába állásának ideje korábbi, és a később csatlakozóké későbbre tolódott.

Ha megvizsgáljuk, hogy a három csoportban hogyan alakul a kisgyermeknevelők saját gyermekeinek száma, akkor látható, hogy a fiatal pályakezdők többségének (77,3%) nincs még gyermeke, míg a később csatlakozók többségnek (62,2%) két gyermeke van. Tehát feltételezhető, hogy valóban van a kisgyermeknevelőknek egy olyan rétege, akik gyermekvállalás után döntenek a bölcsődepedagógiai foglalkozás mellett.

A munkatapasztalat mellett meghatározó tényező lehet a kisgyermeknevelők iskolai végzettsége. A kisgyermeknevelői státusz jelenleg többféle végzettséggel is betölthető, ezért rá-

kérdeztünk a kitöltők legmagasabb szakmai végzettségére is. A minta 22,5%-aközépszintű végzettséggel rendelkezik, ami szakiskolát vagy szakközépiskolát, illetve OKJ-s végzettséget jelent. Legtöbben (48,3%) felsőfokú szakképzéssel dolgoznak a szakmájukban, és 29,1%-nak van szakirányú diplomája. A minta 77,9%-a szakmai végzettségét a nyugat-dunántúli régióban szerezte, a diplomások 93,5%-a a régió egyetemeiről került ki. Öt fő rendelkezik más szakterülethez kapcsolódó diplomával, miközben kisgyermeknevelői végzettsége felsőfokú szakképzettség.

A szakmai végzettséget tekintve is különbség van a három klasztercsoport között ($\chi^2=21,310$; $p<0,01$). Míg a tapasztalt csoport fele középfokú végzettséggel rendelkezik, ez a pályakezdőkre (9,6%) és a később csatlakozókra (25%) kevésbé jellemző. A pályakezdők közel fele (44,2%) diplomás, míg a később csatlakozók többsége (56,8%) felsőfokú szakképzettséggel rendelkezik.

3.2. Ének-zene iránti attitűd

Ötös skálán értékeltettük a különböző bölcsődei tevékenységek iránti attitűdöt a kisgyermeknevelőkkel. Szeretnek mondókázni (98,5% 4–5 érték), valamivel kevésbé, de jellemző az éneklés iránti pozitív attitűd is (88,2% 4–5 érték), viszont jóval alacsonyabb azoknak az aránya, akik a zenélést, hangszeren játszást preferálják (42,9% 4–5 érték). Sokan közülük (21,1%) inkább nem, vagy egyáltalán nem szeretnek zenélni. A csoportátlagokból is látható, hogy a hangszerhasználat kevésbé kedvelt ($M=3,2$; $SD=1,1$), mint az éneklés ($M=4,4$; $SD=0,7$) vagy a mondókázás ($M=4,7$; $SD=0,4$).

Míg az éneklés és a mondókázás kedvelése nő az életkorral ($r_{\text{ének}}=0,246$ $p<0,01$; $r_{\text{mondóka}}=0,206$ $p<0,05$) és a munkatapasztalattal ($r_{\text{ének}}=0,225$ $p<0,05$; $r_{\text{mondóka}}=0,233$ $p<0,01$), addig a hangszerhasználat kedvelését a szakmai végzettség befolyásolja ($r=0,249$ $p<0,01$).

A legtöbben furulyán tudnak valamilyen mértékben játszani (86,%). Egyéb hangszeren magabiztosan csupán 15 fő (11,7%) zenél. 8 fő (6,2%) semmilyen hangszeret nem tud használni saját bevallása alapján. A legtöbben (39,7%) egy hangszeren játszanak, de jelentős a két (14,1%) és a három (10,2%) hangszeren is valamilyen mértékben zenélők aránya.

A furulyán legtöbben (39,8%) bizonyos dalokat játszanak magabiztosan. Teljesen magabiztos furulyahasználat 18%-ra jellemző, 26,6% kezdő szinten játszik.

A szakmai végzettség a furulyahasználat magabiztosságára is hatással van ($\chi^2=32,294$; $p<0,01$). Míg a középfokú végzettséggel rendelkezők 36,7%-a egyáltalán nem játszik a hangszeren, addig ez a felsőfokú szakképzett kisgyermeknevelőkre jóval alacsonyabb arányban (8,9%), a diplomásoknál pedig nem is fordul elő. A hangszerhasználat magabiztosabb a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező kisgyermeknevelők körében.

Fontos megemlíteni, hogy míg az énekelt dalkészletet a kisgyermeknevelők többsége legalább évente frissíti (89,8%), ugyanez a hangszeren játszott dalkészletről nem mondható el (38,35%). Többen (19,5%) utoljára a szakmai képzésük során tanultak új dalt ját-

szani hangszerükön, míg a többség (38,3%) úgy ítéli meg, csak szakmai továbbképzésen van erre lehetősége.

A hangszerhasználati tudás és érzelmek mellett rákérdeztünk a zenélés gyakoriságára is a bölcsődei csoportban. A kisgyermeknevelők több mint fele (59,3%) heti rendszerességgel használ hangszer munkája során, viszont kevesen vannak (3,9%), akik minden nap alkalmazzák a zenélést a bölcsődei nevelés során. Jelentős az aránya azoknak is, akik ritkán zenélnék (35,9%), és előfordul, hogy soha nem használnak hangszer a csoportban (4,7%). A hangszeres alkalmak 60–70%-ban a gyermekek is kipróbálhatják a hangszer, vagy közösen zenélnék a kisgyermeknevelővel.

A zenélés gyakorisága közepesen erős pozitív összefüggést mutat a furulya használatának magabiztosságával ($r=0,354$ $p<0,01$), tehát akik magabiztosabban játszanak, azok gyakrabban is használják a munkájuk során a hangszeret. Hasonló összefüggés figyelhető meg a zenélés gyakorisága és a zenélés iránti pozitív attitűd között ($r=0,334$ $p<0,01$).

Az élőzenével szemben a felvételtől hallgatott zene jóval ritkábban fordul elő a bölcsődében. A kisgyermeknevelők fele (51,6%) ritkán alkalmazza az ének-zenei nevelés során a felvételeket, viszont így is 44,5% heti rendszerességgel vagy gyakrabban nyúl ehhez az eszközhöz. Sőt, 9-en saját bevallásuk szerint mindennap hallgatnak közösen zenét a gyermekekkel felvételtől.

3.3. Mesélés iránti attitűd

A mesélést a kisgyermeknevelők többsége (86,8%) nem szívesen adja át a társának. Ennek ellenére az új mese tanulása ($M=3,1$ $SD=1,1$) és a saját maga által kitalált mesélés ($M=3,2$ $SD=1,2$) szeretete csupán közepes mértékben jellemző, melyet a szakmai végzettség nem befolyásol ($p>0,05$). Legjellemzőbb a kisgyermeknevelőkre, hogy bevált mesekészletüket szeretik évekig alkalmazni ($M=3,5$ $SD=1$).

A legtöbben képeskönyv segítségével, a képekről saját szavakkal mesélnek gyakran a gyermekeknek (90,6%). Még gyakoribb a könyvből olvasott mese (57%), a fejből mon-

dott ismert mese (53,1%), a fejből saját maga által kitalált mese (51,6%) és a bábozáshoz használt mese (53,1%). A különböző mesélési formák gyakoriságát szintén nem befolyásolja a szakmai végzettség ($p > 0,05$).

A tapasztalt kisgyermeknevelők csoportjára jellemzőbb ($M=4,2$ $SD=1,2$), hogy szeretnek saját maguk kitalálni mesét, mint a pályakezdők ($M=3$ $SD=1,1$) vagy a később csatlakozók ($M=3,1$ $SD=1,2$) ($F=8,044$ $p < 0,01$). Sőt, a pályakezdőkhöz viszonyítva ($M=3,4$ $SD=1,1$) jelentősen kevésbé jellemző a tapasztalt kisgyermeknevelőkre ($M=2,7$ $SD=1,1$), hogy könnyebben mesélnek jól ismert mesét, mint a maguk által kitaláltat ($F=3,224$ $p < 0,05$).

A báb típusok közül a legnépszerűbb a kesztyűbáb, amit 32% hetente egyszer, 39,8% hetente többször és 10,9% mindennap alkalmaz. Gyakran használják még, legalább heti rendszerességgel az ujjbábokat (64,8%) és a mesepárnát (53,9%). Síkbábót a kisgyermeknevelők közel fele (49,2%) csak ritkán viszi be a csoportba, ahogy a fakanál bábót is (43%). Sőt, a fakanálbábót a minta 25,8% soha nem használja.

A bábozást és a különböző báb típusok alkalmazását nem befolyásolja sem a szakmai végzettség, sem a létrehozott klasztercsoportba tartozás ($p > 0,05$).

3.4. Alkotó tevékenység iránti attitűd

A kisgyermeknevelők túlnyomó többsége (91,4%) elérhetővé teszi a gyermekek számára az alkotáshoz szükséges eszközöket, viszont mindennapos közös alkotótevékenységet kevesebben folytatnak (64%). Úgy tűnik, a később csatlakozók kevésbé illesztik be ($M=4,5$ $SD=0,7$) a mindennapokba az alkotótevékenységet, mint a tapasztalt kisgyermeknevelők ($M=5$). A fiatal pályakezdőkre tendencia szintén jellemzőbb, hogy igyekeznek beilleszteni a mindennapokba az alkotást ($M=4,8$ $SD=0,4$).

A kisgyermeknevelők 72,6%-a legalább heti rendszerességgel alkalmazza az irányított művészeti nevelést a bölcsődei csoportban. Síkban és térben hasonló gyakorisággal alkotnak ($t=1,160$; $p > 0,05$; $M_{\text{sík}}=2,6$ $M_{\text{tér}}=2,3$). A síkban alkotást a legtöbben (42,2%) hetente többször is alkalmazzák, míg a térbeli alkotást

inkább ritkán (30,5%), térben csupán a minta 21,9%-a alkot hetente többször is.

A szakmai végzettség és az alkotó tevékenység alkalmazásának gyakorisága között nincs összefüggés ($p > 0,05$). Az irányított művészeti nevelést nem, viszont a síkban való alkotást befolyásolja a kisgyermeknevelő életkora ($r=0,241$ $p < 0,01$) és a pályán eltöltött idő ($r=0,235$ $p < 0,05$). A térben való alkotás viszont csak az életkorral mutatott gyenge, elhanyagolható kapcsolatot ($r=0,196$ $p < 0,05$). A klasztercsoportba tartozás és a síkban való alkotás között van összefüggés ($F=4,268$, $p < 0,05$). A tapasztalt kisgyermeknevelők gyakrabban alkotnak síkban a gyermekekkel ($M=3,2$ $SD=1,8$), mint a fiatal pályakezdők ($M=2,4$ $SD=0,8$), és tendencia szinten a később csatlakozóktól is különböznek ($M=2,5$ $SD=0,9$).

A különböző eszközök közül a leggyakrabban a színes ceruzát és a zsírkrétát használják ($M=3,9$). A csoportátlag alapján heti rendszeresség jellemző még a gyurma ($M=2,3$), termékek/levelek ($M=2,1$), a ragasztó ($M=2$) és a dugó ($M=2$) használatára. A pályán eltöltött idővel gyakoribbá válik a ceruza és zsírkréta alkalmazása ($r=0,302$ $p < 0,01$). A tapasztaltabb kisgyermeknevelők jelentősen gyakrabban használják a ceruzát és a zsírkrétát ($M=3,9$ $SD=0,2$), mint a később csatlakozók ($M=3,4$ $SD=0,7$). A festék ($F=3,790$ $p < 0,05$) és az ujj, tenyér, talp ($F=3,356$ $p < 0,05$) alkalmazása gyakoribb a pályakezdőknél ($M_{\text{festék}}=2$ $SD=0,6$; $M_{\text{testrés}}=2,1$ $SD=1,5$), mint a később csatlakozóknál ($M_{\text{festék}}=1,6$ $SD=0,6$; $M_{\text{testrés}}=1,6$ $SD=0,7$).

3.5. Gondozási attitűd mérése

A gondozási tevékenységekkel való attitűdöt a BCQ kérdőívvel mértük, mely a napirend fontosságát vizsgálja az alvás, evés, sírás területén. Összehasonlítottuk, hogy a szakemberek attitűdje mennyiben tér el a bölcsődébe járó gyermekek szüleinek attitűdjétől. A három fő skálát tekintve ($t_{\text{alvás}}=1,546$; $t_{\text{evés}}=-0,244$; $t_{\text{sírás}}=-1,580$ $p > 0,05$) nem volt különbség a szülők ($N=204$) és a kisgyermeknevelők ($N=128$) között.

Itemenként is megvizsgáltuk a két csoport közötti különbséget, mely hat esetben szignifikáns volt (2. táblázat). A szülők a csecsemő

alvása szempontjából átlagosan fontosabbnak tartják a napirend bevezetését és a csendes szobában alvást, mint a kisgyermeknevelők. A szülők kevésbé tartják fontosnak a csecsemő

étellel kínálását az éhség teszteléséhez. A kisgyermeknevelők a sírással, a csecsemő megnyugtatóásával kapcsolatos állításokkal értettek egyet nagyobb mértékben, mint a szülők.

	Szig.	Szülők átlaga	Kisgyermeknevelők átlaga
4. Fontos bevezetni az alvási napirendet olyan hamar, amilyen hamar csak lehet.	t=2,705 p<0,01	3,5 (SD=0,7)	3,2 (SD=0,9)
5. A csecsemőknek előnyös, ha egy csendes szobában alhatnak.	t=3,280 p<0,01	3,3 (SD=0,8)	3,0 (SD=0,9)
18. Tejet vagy ételt ajánlani a csecsemőnek megfelelő módja annak, hogy teszteljük éhes-e.	t=-2,598 p<0,05	2,7 (SD=1)	3,0 (SD=0,9)
26. A fizikai érintés, mint a simogatás vagy a ringatás segít a csecsemőnek megnyugodni.	t=-2,170 p<0,05	1,1 (SD=0,5)	1,3 (SD=0,7)
28. Gyorsan reagálva a csecsemők sírására, kevesebb síráshoz vezet hosszútávon.	t=-2,245 p<0,05	2,1 (SD=0,9)	2,4 (SD=1)
29. Hagyni a csecsemőt sírni érzelmi bizonytalanságot okozhat.	t=-2,136 p<0,05	1,8 (SD=1)	2,0 (SD=1,1)

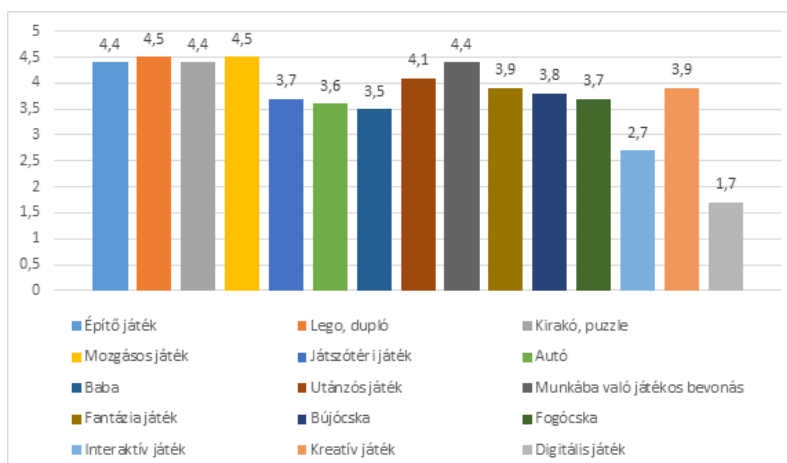
2. táblázat: A Baby Care Questionnaire itemenkénti csoportok közötti különbségei független mintás t-próba alapján

3.6. Játék a bölcsődében

A kisgyermeknevelők előnyben részesítik a szabad játéktevékenységet (M=4,2 SD=0,8) a tervezett tevékenységekkel szemben (M=2,8 SD=1,03) (t=10,741 p<0,01). Szívesen használnak a munkájuk során saját készítésű játékokat (M=3,2 SD=1,07), de többen vallják magukról, hogy a csoportban található játékok funkció szerinti használatára tanítják a gyermekeket (M=4,2 SD=0,9). A gyermekek játékába való bekapcsolódásukra nem jellemző a beavatkozás (M=2,5 SD=1,0), viszont a kezdeményezés (M=4,08 SD=0,9) és a ráhangolódás (M=4,4 SD=0,7) igen. Tipikusan nem a benti, hanem

a kinti játéktevékenységet részesítik előnyben (M=2,4 SD=1,02), ahol gyakoribb a szabad játéktevékenység (M=3,8 SD=1,1) és a természettel való ismerkedés (M=3,7 SD=0,9).

A kisgyermeknevelők legkedveltebb közös játéktevékenységei a gyermekekkel az építőjátékok, lego, dupló, kirakók mellett a mozgásos játékok és a munkába való játékos bevonás. Ezek mellett kedvelik még az utánzós játékokat, fantázia játékot, kreatív játékot, bújócskát, fogócskát, játszótéri játékokat. Méréseltekben kedvelik az autózást és a babákat. Az interaktív és digitális játékokat kifejezetten nem kedvelik (1. ábra).



2. táblázat: Kisgyermeknevelők játékpreferenciái a gyermekekkel való közös játéktevékenység során

3.7. Nevelési eszközök alkalmazása

A szóbeli dicséret mellett a nonverbális megerősítésekre (simogatás, mosoly) is figyelnek a kisgyermeknevelők ($M=4,7$ $SD=0,6$), sőt közepes mértékben ($M=3,2$ $SD=1,1$) egyetértenek azzal az állítással, hogy többet használnak a nonverbális viselkedést megerősítésre, mint a szóbeli dicséretet. Kifejezetten fontosnak tartják a testi kontaktust a dicséret alkalmával, amellett, hogy a tevékenységek közben beszéljenek is a gyermekhez ($M=4,4$ $SD=0,7$).

Konfliktus esetén nem avatkoznak be azonnal a kisgyermeknevelők ($M=2,8$ $SD=0,8$). A konfliktus során legjellemzőbb, hogy másik játékot kínálnak a gyermeknek ($M=4,3$ $SD=0,9$), illetve magyarázattal próbálják megoldani a helyzetet ($M=4,07$ $SD=1,01$). A magyarázat után visszaengedik a játékba ($M=3,9$ $SD=0,9$), a félreültetés ($M=2,2$ $SD=1,1$) és a játékból való kivonás ($M=1,9$ $SD=1,1$) nem gyakori. Ha kollégájuk konfliktusmegoldásával nem értenek egyet leginkább később teszük szóvá ezt ($M=3,2$ $SD=1,4$), viszont nem avatkoznak közbe ($M=1,6$ $SD=1,09$).

4. Következtetések

A kapott eredményekből láthatjuk, hogy a 2011-es adatokhoz képest a kisgyermeknevelő foglalkozást a nyugat-dunántúli régióban folytatók korösszetétele kedvezőbb, alacsonyabb az átlagéletkoruk. Továbbra is magas az 50 éven felüliek aránya, ami azonban nem kizárólag ennek a foglalkozásnak a jellemzője. Az aktív kereső nők mintegy 30%-a országos szinten is 50 év feletti. Magasabb a régióban dolgozó kisgyermeknevelők szakképzettségi szintje, amely valószínűleg a BA képzés indulása óta eltelt csaknem egy évtizednek köszönhető. Míg Gyöngy Kinga (2014) kutatásában a főiskolai végzettségűek aránya 6,3%, vizsgálatunkban ez az aránya közel 30%. A diplomát szerzők többsége levelező tagozaton szerzi meg a végzettségét. Ez a tendencia várhatóan folytatódni fog a jelenleg még képzésben lévők munkarend szerinti megszólásának adatait alapul véve. Sokan, akik

korábban más jellegű keresőtevékenységet folytattak a saját gyermekük megszületése után döntenek a kisgyermeknevelői foglalkozás mellett. A később csatlakozók pályakezdési korára – ami a 2011-es adatokhoz képest majdnem 4 évvel nőtt – valószínűleg a gyermekvállalás kitolódása van hatással. A pályán lévő kisgyermeknevelőknek úgy tűnik fontos az állandóság: legtöbben azon a településen dolgoznak, ahol laknak, ritka a bölcsődék közötti fluktuáció és a képzést is a legtöbben a régió intézményeiben végzik. Komoly gyakorlati nehézségeket okoz, hogy a tapasztalt kisgyermeknevelők többségének alacsonyabb – általában középfokú – végzettsége van, míg a pályakezdők kétharmada már diplomás. Ez mind a bértábla, mind a gyermekneveléssel kapcsolatos ismeretek különbségei miatt is vezethet a kollégák közötti konfliktusokhoz.

Kutatásunk során bepillantást nyerhetünk legfőképpen abba, hogy hogyan történik a kisgyermek művészeti nevelése. Kétségtelenül a kérdőíves módszer korlátai óvatosságra intenek az általánosítást, kiterjesztést illetően. Úgy tűnik azonban, hogy a legtöbb esetben a kisgyermeknevelők személyes preferenciái és tapasztalatai jobban befolyásolják, mint a szakképzettség szintje, hogy milyen művészeti nevelési lehetőséggel élnek, hogyan érzékenyítenek a későbbi befogadói, reprodukáló, alkotó tevékenységek iránt.

A különböző művészeti nevelési tevékenységek közül a mondókázás a legkedveltebb a kisgyermeknevelők körében, majd ezt követi az éneklés. A hangszerjáték nem tartozik a kisgyermeknevelők erőssége közé, e területen a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők mutatnak az átlagnál kissé kedvezőbb képet. Legtöbben a furulyához nyúlnak, ha hangszerrel visznek be a csoportba, de kevesebb, mint egy ötöde használja magabiztosan. A magasabban iskolázott kisgyermeknevelők magabiztosabbak a furulyahasználatban, de dalkincsüket – ahogy meserepertoárjukat se – az évek folyamán viszonylag kevesen gazdagítják. A végzett hallgatók többségének zenei felkészültségi szintje alacsony ahhoz, hogy pályafutásuk során önállóan képezhessék magukat. Mivel a belépésnél nem kritérium a jó

hallás, a szép énekhang, már önmagában az is örvendetes, hogy milyen magas arányban szeretnek énekelni. Ugyan a zenei készségek fejlesztési lehetőségét senki sem kérdőjelezi meg, de naivitás lenne azt elvárni, hogy a hallgatók ilyen óraszám mellett eljuttathatók arra a szintre, ahol már saját maguk is tovább tudják fejleszteni magukat. A hangszerhasználat kezelése viszont már abba a körbe tartozik, ahol a szorgalom és akarat közelebb visz a magasabb produktív szint eléréséhez. Azonban, ha a hangszerhasználatban a kényszer dominál az örömmel szemben, akkor a későbbiekben nem valószínű, hogy önszorgalomból gyakorolnak. Ez az összefüggés a zenei neveléssel kapcsolatos szakmai továbbképzések szükségességére mutat rá. A hangszerhasználat magabiztosságának növelése azért is lenne fontos a képzések során, mivel kihatással van a zenélés gyakoriságára is a bölcsődei csoportokban.

A meséléssel kapcsolatban viszont az a tapasztalat, hogy a képzés során elsajátított mesekészlettől nehezen rugaszkodnak el a kisgyermeknevelők. Ez azt is jelenti, hogy saját maguk által kitalált meséket nehezen mesélnek, esetleg képeskönyvek segítségével. Pedig a korosztályban a legnagyobb szerepe az én-meséknek lenne (*Kádár és Kerekes, 2017*). Úgy tűnik, ez nem kap elég hangsúlyt a szakmai képzések során, hiszen a végzettségnek nincs befolyása az ilyenfajta mesélésre, hanem az évek során, a tapasztalat gyarapodásával lesz pozitívabb attitűdjük a fejből, saját maguk által kitalált történetek mesélése felé.

Bábaszínjátékot illetően a kesztyűbáb a legnépszerűbb. Az alkotáshoz szükséges eszközöket a kisgyermeknevelők elérhetővé teszik, viszont tervezett alkotó tevékenységet a tapasztalt kisgyermeknevelők gyakrabban folytatnak. Ehhez azonban leginkább csak a színes ceruzát és a zsírkrétát használják. Félő, hogy az évek folyamán eluralkodik a rutin, háttérbe szorul a kreativitás, kevesebb az új ötlet, az új anyagok, tárgyak bevonása az alkotó tevékenységbe. Pedig a gyermekek kreativitásának fejlődését is leginkább a változatos eszközhasználat segítené (*Korintus, Nyitrai és Rózsa, 2003*).

A BCQ-kérdőív eredményei alapján számottevő különbségről nem számolhatunk be a kisgyermekes szülők és a kisgyermeknevelők nevelési attitűdje között. A kérdőív pontosabban a következetességgel és a válaszkészséggel kapcsolatos attitűdöt méri az evés, az alvás és a sírás területén. Azt gondoltuk, hogy a szakmai tudás bizonyos gondozási kérdésekben eltérő álláspontot fog okozni a laikus szülőkhöz képest. Eredményeink szerint viszont csupán egy-két állítás esetén volt jelenetős különbség a két csoport átlaga között, és ezeknél is a szülők átlaga bizonyult a szakmai ismeretekhez közelebbinek. Ehhez hozzájárulhatott az életkori eloszlások különbsége, hiszen a kisgyermekes szülők egy homogénebb életkori csoport volt, míg a kisgyermeknevelők negyede 50 év feletti. Illetve az is befolyásolhatta az eredményeket, hogy a kisgyermeknevelők egy részének még nincs saját gyermeke.

A kisgyermeknevelők a szabad játéktevékenységet részesítik előnyben a tervezett tevékenységekkel szemben, ami tükrözi a módszertani ajánlásokat (*Korintus, Nyitrai és Rózsa, 2003*). Ugyanígy a kezdeményezés és a ráhangolódás fontos feladata a felnőtteknek a gyermekcsoportban, amit vizsgálunkban a kisgyermeknevelők preferáltak a beavatkozással szemben. „A felnőtt támogató odafigyelése, a gyermek pillanatnyi érzelmi állapotához, igényeihez éstevékenységéhez igazodó részvétele a játékban közvetíti a gyermek számára azt, hogy a felnőtt érzelmileg elfogadja a játék fontosságát” (*Korintus, Nyitrai és Rózsa, 2003. 20. o.*).

A megerősítéseknel a non-verbális kommunikáció mellett a verbális és nonverbális viselkedés kongruenciájának jelentőségére hívják fel adataink a figyelmet. Úgy tűnik a kisgyermeknevelők nemcsak saját viselkedésükön belül, de kollégáikkal közösen is törekednek a következetességre a nevelésben. Ezt támasztja alá, hogy legtöbben nem avatkoznak közbe akkor sem, ha nem értenek teljes mértékben egyet a társkisgyermeknevelő-megoldási stratégiájával. Ezek az eredményeink szintén azt mutatják, hogy a több mint 15 éve megfogalmazott módszertani ajánlások (*Korintus, Nyitrai és Rózsa, 2003*) beépülni látszanak a kisgyermeknevelők

attitűdjébe, legalábbis önbeszámolón alapuló kérdőíves vizsgálat alapján.

A pontosabb kép megismeréséhez érdemes lenne mélyebb elemzést lehetővé tevő, kvalitatív kutatási módszereket alkalmazni. Egyaránt gazdag lehetőséget kínálnak a különböző interjútechnikák és a megfigyelési módszerek.

A fentiekben leírtak ismerete hasznosítható a képzések és a továbbképzések anyagának, tematikájának összeállításában, amely hozzájárulhat ahhoz, hogy a kisgyermeknevelők hatékonyabban ki tudják aknázni a korai szenzitív évek lehetőségeit a személyiségfejlődés alakulásában.

Felhasznált irodalom

Bölcsődei Nevelés–Gondozás Országos Alapprogramja (2017)

URL: <http://www.magyarbolcsodek.hu/> [2019.09.25.]

Gyöngy Kinga (2014): *A bölcsődei művészeti nevelés előzményei és jelen gyakorlata*. ELTE PPK, Budapest.

Kádár Annamária és Kerekes Valéria (2017): *Mesepszichológia a gyakorlatban. Az önbecsülés és a küzdőképesség megalapozása gyermekkorban*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

Korintus Mihályné, Nyitrai Ágnes és Rózsa Judit (2003): *Játék a bölcsődében. Módszertani levél*
URL: <http://mek.oszk.hu/17700/17731/17731.pdf> [2019.09.25.]

Winstanley, A. & Gattis, M. (2013): The Baby Care Questionnaire: A measure of parenting principles and practices during infancy. *Infant Behavior and Development*, **26**, 762–775.
<https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2013.08.004>

Examination of early childhood educators' attitude to education and care

The aim of our study was to map the educational and care attitudes of early childhood educators in relation to certain background variables – such as work experience, professional qualifications, age, and personal competencies. We reached 128 early childhood educators, half of them working in towns and the other half of them working in county seats. We compared our data with the results of Gyöngy's 2011 national research. The age composition of early childhood educators became more favourable, the profession became younger and their average age decreased. The level of qualifications of early childhood educators has also risen over the last nearly decade. In our study, the proportion of graduates is close to 30%. Of the various arts education activities, telling nursery rhymes is the most popular among early childhood educators, followed by singing. Musical instrument play is not one of the strengths of early childhood educators, with those with a higher level of education showing a slightly better picture than average. However, in most cases, the personal preference of early childhood educators seems to be more influential than the level of education in what art education opportunities they enjoy. The tools needed for creation are made available by early childhood educators, but more experienced professionals are more likely to engage in planned creative activities. However, only coloured pencils and crayons are used for this purpose. There is a fear that over the years, routine will prevail, creativity will be overshadowed, less new ideas, new materials and objects will be involved in creative activity. The knowledge described above can be utilized in compiling the materials and topics of trainings, which can help to enable early childhood educators to more effectively develop in the development of toddlers' personality.

Keywords: early childhood educator, crèche, art education

A csecsemő- és kisgyermeknevelő szak gyakorlati képzése – kihívások

GYÖNGY KINGA – SERFŐZŐ MÓNIKA

Eötvös Loránd Tudományegyetem

A csecsemő- és kisgyermeknevelő szak gyakorlati képzésének kialakításakor több szempontot érdemes mérlegelni. A gyakorlati képzésben érintettek – a hallgatók, egyetemi oktatók, bölcsődevezetők, gyakorlatvezetők, bölcsődében dolgozók, gyermekek és családjaik, valamint a társszakmák képviselői – akár egymásnak ellentétes álláspontból közelítik meg a kérdést. Cikkünkben áttekintjük azokat a szempontokat, melyeket az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán a gyakorlati képzés szervezésekor figyelembe szoktunk venni. Ezeket a dilemmákat úgy térképeztük fel, hogy folyamatos visszajelzést kérünk hallgatóinktól és gyakorlatvezetőinktől.

Kulcsszavak: csecsemő- és kisgyermeknevelő szak, gyakorlati képzés, kurzustervezés

Az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán 2010-ben indult a csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszak. A szak létesítésével egy ezen a szinten teljesen új terület integrálódott a hazai felsőoktatásba, a szociális rendszer kapcsolódott a pedagógusképzéshez. A képzési program kidolgozásánál meghatározó szerepe volt a bölcsődei nevelésben kompetens szakemberek jelenlétének. A kar erősségei közé tartozik, hogy minden szakon kiemelt jelentőséget tulajdonítunk a gyakorlati képzésnek, nincs ez másként a csecsemő- és kisgyerekeknevelő alapszakon sem. A gyakorlati képzés tervezését sok szempont befolyásolja, például a szakmai elvárások, a finanszírozás, a bölcsődei intézményrendszer. Figyelembe kell venni a hallgatók igényeit, az oktatók kapacitását, a bölcsődében dolgozó gyakorlatvezetők szempontjait és kiváltképp a bölcsődés gyermekek (és családjaik) szükségleteit. Néha ütköző szempontok és érdekek mentén kell kialakítani egy jól működő, eredményes rendszert, mérlegelni kell a pro-kontra érveket, egyensúlyozni kell az előnyök és hátrányok között.

A képzés kezdete óta fontos – a szak újdonsága miatt még inkább – a visszajelzés kérése az érintettektől. Ez nem csupán az oktatók közti eszmecserét jelenti, hanem a hallgatók véleményének kikérését és szakmával való párbeszédet is¹.

¹ A visszajelzések és szakmai eszmecserék kialakításában jelentős szerepe volt Mészárosné Dr. Darvai Sarolta szakfelelősnek.

A hallgatóktól formális és informális módokon kérünk visszajelzést a képzés egészére, és specifikusan a gyakorlati képzésre vonatkozóan („félidős” felmérés, illetve fókuszcsoporthoz, kérdőívek). A szakma képviselőivel való személyes találkozásra lehetőséget adnak a gyakorlatvezetők tájékoztatók, illetve fontosak a záróvizsgák, ahol a szakma képviselői is jelen vannak külső szakértőként. Példaértékű, hogy a záróvizsgák után a szakfelelős egyeztet a tapasztalatokról a záróvizsga bizottságok résztvevőivel. Ezekre alapozva a kezdetektől fogva történtek kisebb változtatások a képzési programban (Rózsáné és Aggné, 2014), tantervben.

A felhalmozódó tapasztalatok birtokában, az új képzési és kimeneti követelmények alapján megvalósuló tantervi reformhoz is kapcsolódva a csecsemő- és kisgyermeknevelő alapképzési szak hetedik évében nekiláttunk a gyakorlati képzés megújításának. Az átdolgozásakor figyelembe vettük az addig markánsabban megjelenő problémaköröket, ezek bemutatására vállalkozunk tanulmányunkban.

A gyakorlat tervezése, kísérése, értékelése

A gyakorlati képzés tartalmát a képző intézmény dolgozza ki és kommunikálja a gyakorlóléhelyek, valamint a hallgatók felé. Emellett valamilyen szinten támogatja a hallgatót a

gyakorlóterepen szerzett élményeinek feldolgozásában és értelmezésében, valamint ellenőrzi, értékeli a gyakorlati teljesítményt. Ez különböző szintű oktatói bevonódással történhet.

Egyrészt kérdés, hogy a gyakorlati képzés tartalmának kidolgozásában kik vesznek részt. Optimális, ha a gyakorlóléhelyek szakértőinek² bevonásával történik a tartalom kialakítása, illetve ha nem csak a neveléstudományok képviselői, hanem a szak egyéb (pl. gondozási, egészségügyi, művészeti) tárgyait oktató kollégák is megvitatják a gyakorlóléhelyen végzendő hallgatói feladatokat (így működik a gyakorlati képzés az antwerpeni Karel de Grote-Hogeschool kisgyermekpedagógiai szakán Lien Werbrouck képzésvezető elmondása szerint, 2018 szóbeli közlés).

A hallgatói gyakorlat kísérése oktatói kapacitásbeli kérdéseket vet fel. Mivel a bölcsődében az óvodapedagógus szaktól eltérően nincs csoportos gyakorlat, ezért nagyszámú hallgató esetén megoldhatatlan az, hogy mindegyik hallgató gyakorlatát meglátogassa egy egyetemi tutor. Emiatt alkalmazza az ELTE TÓK a gyakorlatok kiszervezését, és bízza a hallgatókat a bölcsődékben dolgozó gyakorlatvezetőkre.

A gyakorlóterepen megvalósítandó feladatok tartalmának kidolgozásában – tapasztalataink szerint – igen fontos a gyakorlatvezetőkkel való egyeztetés. Két lehetőség adott a gyakorlatvezetői megbeszélésre, mindkettőnek megvannak az előnyei és hátrányai. Az egyik lehetőség, hogy a gyakorlatvezetőket meghívjuk az egyetemre egy csoportos tájékoztatóra. Ennek előnye, hogy a gyakorlatért felelős oktató(k) számára időtakarékos és a különböző gyakorlótérek szempontjai a hozzászólások révén egyszerre érvényesülnek. Hátránya, hogy a csoportos megbeszélés alattesetleg nem mernek kérdezni a kevésbé

tapasztalt gyakorlatvezetők. Ha a gyakorlóléhelyek csak egy főt delegálnak a megbeszélésre, miközben többen fogadják a hallgatókat, akkor végeredményben nem jön létre a találkozás a gyakorlati képzési koordinátor és valamennyi gyakorlatvezető közt, az információ esetleg a többszörös továbbítás miatt elvesz. Ennek kiküszöbölésére a megbeszélések összefoglalóját e-mailben el szoktuk küldeni a gyakorlatvezetőknek a hallgatói segédletekkel együtt. A másik lehetőség a gyakorlatvezetői megbeszélésre, hogy az egyetemi oktató felkeresi a bölcsődét, és a bölcsődében gyakorlatvezetést vállalókkal átbeszéli az adott féléves feladatokat. Ekkor jobban célba ér az üzenet, azonban az egyetemi oktató(k)nak roppant időigényes végiglátogatni az összes hallgatói gyakorlóléhelyet (az ELTE-n csak a nappali tagozaton évfolyamonként 50–60 hallgatóval kell számolnunk). Új gyakorlóléhelyek toborzásakor érdemes ezt a formát választani.

A gyakorlat kíséréseinek másik módja az egyetemen szervezett csoportos gyakorlatkísérő szeminárium. Az ELTE csecsemő- és kisgyermeknevelő szakán az utolsó féléves egyéni összefüggő terepgyakorlathoz tartozik esetmegbeszélő kísérszeminárium, mely lehetőséget ad a kollegiális esetmegbeszélésre (Tietze, 2016), illetve a csoportos szupervízióra. A képzés első öt félévében a gyakorlatok kíséréseire nincs kijelölt szeminárium, bár egy-egy kurzuson célzottabban lehetőség lenne rá, ha az oktatók szorosabban együttműködnének a gyakorlati képzéssel. Például jó tapasztalataink vannak arról, hogy a negyedik féléves pedagógiai pszichológia szemináriumon az órai témához kapcsolódva a gyakorlati tapasztalatokat beszéljük meg. Az oktatás is életszerűbbé válik, és lehetővé válik a hallgatók gyakorlati tapasztalatainak elméleti keretben való értelmezése is.

Egy-egy félévben a gyakorlat több tevékenységből áll, így a gyakorlati teljesítmény értékelése is több hallgatói feladatból tevődik össze. A képzés kezdetén Rózsáné Czigány Enikő honosította meg a portfólió típusú számonkérést. Ennek előnye az volt, hogy a hallgatók a gyakorlatok során szerzett információkat elemezve, reflektáltan foglalták ösz-

² Köszönettel tartozunk Nemes Takách Erzsébetnek, Tárnoki Erzsébetnek, Lukács Miklósnénak, Koscsóné Kolkopf Juditnak, Bucsek Zsuzsannának, Kása Imrénének, Kovács Erzsébetnek, Csepeli Gabriellának, Koncsekne Ferik Erikának és Sártory Zsófiának a visszajelzéseikért, együttgondolkodásukért.

sze. Azonban, mivel egy portfólió több rövid írásból tevődött össze, végeredményben hallgatónként átlagosan 15–20 oldalas lett, mely az értékelést végzőknek igen megterhelő volt. A Canvas elektronikus tanulásmenedzsment keretrendszerre való átállás egybe esett a gyakorlati képzés tartalmi megújításával. Lehetőség nyílt például a megtanulandó tudástartal- mak kvíz típusú automatizált lekérdezésére, így az oktatóknak már csak a félév végi reflektív esszéket kell elolvasniuk és értékelniük.

A gyakorlati tevékenység értékelésében nagyobb szerepet adtunk a bölcsődei gyakorlat- vezetőknak a korábbi évekhez képest. Egyrészt megkértük őket, hogy a megfigyelések alapján készülő írásbeli feladatok értékelésében vegy- nek részt, hiszen ezek hitelességét csak a terepen jelen levők tudják megítélni. Másrészt a gyakor- latvezetők kérésére lehetőséget teremtettünk a hallgatók gyakorlati teljesítményének értékelé- sére. A hallgatói gyakorlati feladatvégzés szint- jét a gyakorlatvezetők különböző szempontok mentén, hétfokú skálákon értékelik, az írásbeli feladatoktól függetlenül. Az adott félévi nevelési gyakorlat összértékelése a félév során szerzett különböző értékelésekből tevődik össze.

Egyetemi kontaktóra hiánya a gyakorlati képzés támogatása során

A gyakorlati képzés támogatásához nem tar- tozik egyetemi kontaktóra³, pedig számos információt át kell adnunk a hallgatóknak. Ezeket a félévek elején tartott tájékoztatók során szoktuk elmondani, illetve a hallgatók (nappali és levelező tagozaton együtt legke- vesebb 120 fő) az egész félév során feltehetik kérdéseiket e-mailben a gyakorlati képzés ko- ordinátorának.

A hallgatók tájékoztatásában nagy előre- lépést jelentett a Canvas e-learning keret-

rendszerre való átállás. Ebben a hallgatóknak a leveleken kívül hang- és videóüzenetet is tudunk küldeni, táblázatban össze tudjuk fog- lalni a teendőiket. Lehetővé vált oktatófilmek megosztása is, könnyebbé vált a hallgatói dol- gozatok beadása és értékelése, és a határidők kezelése.

Hasonlóan az amerikai katonaság kisgyer- meknevelőinek képzésére szolgáló Virtual Lab School⁴ tapasztalataihoz (Buettner, Lang & Jeon, 2018), mi is átérteltük, hogy a képzés online áttételével nem várt pozitívumok jár- tak. Ugyanis a hallgatói feladatokon túl a se- gédleteket is igen részletesen kidolgoztuk, példamegoldásokkal láttuk el. Értékelőtáblát készítettünk a feladatokhoz, mellyel átlátha- tóbbá váltak az értékelés szempontjai mind a diákok, mind az oktatók és az értékelésbe bevont gyakorlatvezetők számára.

Elvárás a gyakorlati képzésben, hogy a hallgatók reflektív módon gondolkodjanak (Szivák, 2014) pedagógiai munkájukról. A gyakorlatot támogató egyetemi kontaktóra hiánya ennek megvalósításában is megmu- tatkozott: felkészítés nélkül meglehetősen alacsony szintű írásbeli reflexiókat kaptunk. Ennek orvoslására két megoldás kínálkozik. Egyrészt megkereshetjük az elméleti képzés oktatóit, és megbeszélhetjük velük, ki, melyik kurzus keretében készíti fel őket erre a fel- adatra. A másik lehetőség, hogy a gyakorlati képzésen belül távoktatás formájában készít- jük fel a hallgatókat a reflektív esszé írására. A biztonság kedvéért az átdolgozáskor a máso- dikat választottuk.

Az elméleti és gyakorlati képzés tartalmi összehangolása

Az előzőekből is látható volt, hogy a gyakorla- ti képzés akkor lesz jól működő, ha szervesen kapcsolódik az elméleti órákhoz, lehetőséget

³ A felsőoktatási szakmai gyakorlatokkal kapcsolatban a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról így fogalmaz a 108. §-ban: a szakmai gyakorlat „felsőoktatási szakképzésben, alap-, mester- és osztatlan képzésben, külső gyakorlóléhtelyen vagy felsőoktatási intézményi gyakorlóléhtelyen teljesítendő részben önálló hallgatói tevé- kenység”.

⁴ A Virtual Lab Schoolt (Virtuális Labor Iskola) az amerikai Védelmi Minisztérium felkérésére az Ohio Állami Egye- temi munkatársai dolgozták ki és fejlesztették (dr. Cynthia Buettner vezetésével) az amerikai a Nemzeti Élelmezési és Mezőgazdasági Intézet támogatásával. Ingyenesen elérhető tananyagjai az interneten.

ad arra, hogy a hallgató az újonnan szerzett ismereteit kipróbálhassa. Ez azonban a szak oktatói között egyeztetést kíván a tanított tartalmak és módszerek tekintetében. Szükséges, hogy az egyetemi oktatók tisztában legyenek azzal, milyen szakmai feladatra kell felkészíteniük a hallgatókat. Például, az első félévben tartott Fejlődés és játék szemináriumon videófelvételeken gyakoroljuk a megfigyelést, majd ezt a készségüket a gyakorlati képzésben használniuk is kell.

Azért is jó az elméleti tárgyakat összehangolni a gyakorlattal, mert így elkerülhető, hogy egy feladatot kétszer végeztessünk el a hallgatókkal (és a hallgató ugyanazt a munkát két helyre adja le). Valamint, ha az oktatók ismerik a gyakorlati képzésben kiadott feladatok sokszínűségét, és beleszólhatnak a feladatok kialakításába, nem érzik szükségét annak, hogy a gyakorlati időt plusz megfigyelési feladatokkal terheljék.

A gyakorlati képzésben a félévenkénti feladatokat úgy válogattuk össze az átdolgozáskor, hogy nem csak azt vettük figyelembe, hogy a hallgatók milyen elméleti tudást kaptak már meg az egyéb óráikon, hanem a féléveket tematizáltuk. Így az első félév a napközbeni ellátás rendszerével való ismerkedésről szól, a második félévben a gondozással és játékkal kapcsolatos megfigyelések kaptak helyet. A harmadik félév a bölcsődei és óvodai beszoktatásról-befogadásról szól, a negyedik félév a gyermekvédelemről. Az ötödik félévben foglalkoznak hallgatóink a sajátos nevelési igényű gyermekek bölcsődei integrációjával, hatodik félévben pedig egyéni összefüggő terepgyakorlatukat töltik.

Továbbá, számba vettük a pedagógusminősítéshez szükséges kisgyermeknevelői portfólió (*Bata és mtsai, 2016*) elemeit, és ezeket – némi adaptációval – beemeltük a gyakorlati képzés írásbeli feladatai közé.

Az elméleti és gyakorlati képzés összehangolása folyamatos egyeztetést, eszmecsere-t kíván, időigényes feladat. A képzés fejlesztésére – a felsőoktatás általánosan jellemző működésmódjai miatt – nehéz elegendő időt és terepet kínálni még akkor is, ha megvan az együttműködési szándék.

A megfigyelés és aktív tevékenység aránya

A gyakorlati képzéssel kapcsolatos visszajelzésekben szinte mindig felmerült, hogy kevés a bölcsődében töltött gyakorlat, sok a megfigyelés, a hallgatók eleinte nem nyúlhatnak a gyerekekhez, mert a gyermekek érdeke más-t kíván. Ahhoz, hogy ezt a dilemmát megért-sük, érdemes az előzményeket megvizsgál-nunk.

Bölcsődei hagyomány

Magyarországon az 1950-es években nagy számban jöttek létre bölcsődék, ahol csecse-mők megőrzése is zajlott. A körülmények nem voltak kielégítőek. „A bölcsődékben gon-dozott gyermekek minden erőfeszítés elle-nére sem fejlődtek a vártnak megfelelően, a hospitalizáció súlyos vagy kevésbé súlyos tü-neteit lehetett náluk megállapítani” (*Vokony, 2002. 53. o.*).

Pikler Emminek, a Lóczy úti csecsemőott-hon vezetőjének célja volt, hogy kidolgozza az intézményes nevelésnek azt a módját, mely-ben nem áll fenn a csecsemők és kisgyerme-kek hospitalizálódásának veszélye. 1966-ban az Orvosi Hetilapban jelent meg cikke (*Péter-né Pikler, 1966a*), mely a kisgyermeknevelési intézményekben zajló oktatási gyakorlatok kockázatait taglalja.

Pikler (1966a) rávilágított arra, hogy a cse-csemőnek természetes igénye a személyes kapcsolat kialakítása az őt gondozó felnőt-tel. Ha sikerül a kapcsolat kialakítása, az azzal jár, hogy az idegenek iránt a csecsemő tartózkodó-vá válik. Az idegen ez esetben a gyakorla-tot végző hallgató. Azaz a jól fejlődő csecsemő természetes módon nem kooperál az őt gon-dozni próbáló ismeretlennel. Nagy bajra utal, ha egy csecsemő azért könnyen kezelhető, mert hidegen hagyja, ki gondozza őt, főképp, ha „viaszbabaként” hagyja, hogy hozzányúlja-nak. (A hospitalizálódott csecsemő indifferens az őt gondozó személyekkel kapcsolatban.) Ha egy hallgató hospitalizálódott „kisgyermek-ken gyakorol”, helytelen kép alakulhat ki benne azzal kapcsolatban, mi az elvárható viselkedés egy csecsemőtől vagy kisgyermektől.

Ennek kivédésére azt a javaslatot tette Pikler 1966-ban, hogy egy csoportban egyszerre csak egy hallgató gyakoroljon, még hozzá úgy, hogy az adott hallgató képzési ideje alatt ugyanabba a csoportba tér vissza, és egy csoport egy képzési időszak alatt csak egyetlen egy hallgatót fogadjon.

E felvetésre Farkas Márta csecsemőotthon igazgató válaszolt (Farkas, 1966). Válaszában kétségbe vonta Pikler Emmi borulását a gyakorlatok súlyos következményei tekintetében, noha elismerte, hogy az „új személy megjelenése és gyakorlatlanságából adódó problémák rendszerint a gyakorlat elején (3–4 napig) egy bizonyos fokú nyugtalanságot idéznek elő, utána gyorsan normalizálódik a helyzet” (Farkas, 1966. 1387. o.). Ugyanakkor azt is írta, hogy „a jelenlegi létszámviszonyok mellett csecsemőotthonainkban a tanulónővérek munkája révén több idő jut egy-egy gyermekkel való foglalkozásra, és ez a körülmény előnyösen járul fejlődésük meggyorsításához” (Farkas, 1966. 1387. o.).

Pikler Emmi viszontválaszában (Péterné Pikler, 1966b) a kettejük közti szemléletbeli különbségről szólt, mondván, a rövid távú ismétlődő nyugtalanító hatásokat is érdemes kiiktatni a csecsemőotthonban élő gyermekek életéből, illetve, hogy vétségre utal, ha a tanulónővérek munkája révén több idő jut egy-egy gyermekkel való foglalkozásra, mivel ez csak akkor valósulhat meg, ha a tanuló nem felügyeli az épp ellátott gyermek sajátgondozóját.

A vita (az írott publikációk szintjén) két évtized múlva folytatódott. Ekkor Stróbl Mária cikke volt a kiindulópont, mely az *Egészségügyi Munka* című folyóiratban jelent meg (Stróbl, A bölcsőde mint gyakorló terület, 1984), és arról számolt be, hogy a pikleri szemléletet alapul véve, a szakgondozónőképzésben a tanulók a bölcsődében csak megfigyelési feladatokat kapnak, a gyermekekkel közvetlen kapcsolatba nem kerülhetnek. Erre a cikkre több válasz is érkezett.

Csatári Irén, a Csecsemőotthonok Országos Módszertani Intézetének szakoktatója a főiskolás védőnő hallgatók csecsemőotthoni gyakorlatának tapasztalatairól írt (Csatári, 1985),

mintegy megerősítve Stróbl álláspontját. Csatári cikke szerint a Bölcsődék Országos Módszertani Intézetében kidolgozott szempontok alapján a főiskolások kéthetes csecsemőotthoni gyakorlatuk során csak megfigyeléseket végezhettek. Ezeket a megfigyeléseket gondosan előkészítették filmek és fotók elemzésével. Ezután következett a csoportos megfigyelés, melynek során a hallgatók leírták a látottakat. A két hét során először a gondozónő és a gyermek interakcióját figyelték meg, majd a fürdetést és az etetést, végül a gyermekek manipulációját és játékát. A megfigyeléseket a szakoktatók a hallgatókkal csoportosan megbeszélték, majd elemezték. Végül a hallgatók írásban adták le a megfigyeléseiket, egyéni elemzéssel kiegészítve. Csatári tapasztalatai szerint az attitűd formálásában volt szerepe ennek a megfigyelési gyakorlatnak, megtanított látni, rácsodálkozni a kisgyermeknevelés részleteire.

Stróbl (1984) és Csatári (1985) álláspontjának kihívója Szél Éva (1985) volt, a szegedi védőnőképző szak oktatója. Szél kétségbe vonta, hogy a szakmai gyakorlat kimerülhet kizárólag megfigyelések végzésében, főleg, hogy a tanterv a gondozási műveletek begyakorlását is előírta. Szél cikkében (1985) feltette azt a kérdést is, egyértelmű tényként fogadhatjuk-e el, hogy a hallgatói gyakorlatok a gyermekek károsodásához vezetnek, kiváltképp, ha a sajátgondozónő jelenlétében zajlanak. Ezzel együtt kétségbe vonta, hogy Pikler 1966-os feltételezése – mely szerint a hallgatói gyakorlatok hozzájárulnak az intézményekben nevelkedő csecsemők hospitalizálódásához – két évtizeddel később a bölcsődékre is érvényesek volnának⁵. Szél (1985) gondolatmenetét folytatva feltette azt a kérdést is, nem vét-e a képzés azáltal, ha kizárja a hallgatókat a gyermekekkel való kapcsolatfelvételtől, és így nem is győződik meg arról, képesek lennének-e egyáltalán a gyermekekkel való kapcsolatteremtésre.

⁵ „A csecsemőotthonok gyermekeit lehet-e kiindulási alapul venni biztos családi háttérrel és családi kötődéssel rendelkező bölcsődés gyermekek megítélésénél?” (Szél, 1985. 76. o.).

Szél Éva cikkére a válasz ismét két helyről érkezett, a CSOMI és a BOMI oldaláról egyaránt. A Csecsemőotthonok Országos Módszertani Intézete nevében *Falk Judit* (1985) válaszolt, míg a Bölcsődék Országos Módszertani Intézete álláspontját ismét *Stróbl Mária* (1985) tolmácsolta.

Falk (1985) cikkének bevezetőjében arról írt, hogyan alakult ki az együttműködés az 1975-ben alakult Egészségügyi Főiskolai Kar és a CSOMI, BOMI közt a védőnőhallgatók nyári gyakorlatának biztosítására, valamint leszögezi, hogy „a megfigyelési szempontok érdemi felhasználása [...] mind a hallgatók, mind a gyakorlatvezető részéről elmélyült, olykor a manuális gyakorlatnál igénybevevőbb munkát” (*Falk*, 1985. 274. o.) jelent. Ezt követően három szempontot vetett fel a megfigyeléses gyakorlatok védelmében.

Falk (1985) elsőként a gyermekek szempontját említette. Több külföldi tanulmányra hivatkozott, melyek szerint az intézményben nevelkedő csecsemők fejlődésére a hallgatói gyakorlatok kedvezőtlenül hatnak, mivel rosszabb esetben megakaszthatják a csecsemők testi gyarapodását (*Bertoye & Dumorand*, 1957), de mindenképp interferálnak a sajátgondozónő és a csecsemő közti kapcsolattal (*Rheingold*, 1956). Ha azonban kiküszöbölhető a gondozásban részt vevő személyek cserélődése, az „mind a gyerek, mind a felnőtt számára lehetővé teszi egymás jelzéseinek, gesztusainak, viselkedésének kölcsönös megértését s az egyre árnyaltabb, individualizáltabb bánásmód forrásává válik” (*Falk*, 1985. 275. o.) *Falk* egy külföldi bölcsődei álláspont-ra is hivatkozott (bár nem titkolta, hogy ezt az álláspontot épp a „magyarországi Lóczy modell tanulságát felhasználva” (*Falk*, 1985. 275. o.) alakította ki (*Davidson és Maguin*, 1976). A gondozónői stabilitás értelmében e szerint „bölcsődék növendékeket csak hosszú időre és csak magas heti óraszámokban fogadhatnak gyakorlatra. Több növendék párhuzamos vagy váltott műszakban történő gyakorlatát azonos gyermekcsoportban és a néhány napos „villámgyakorlatokat” szerintük határozottan meg kell tiltani” (*Falk*, 1985. 275. o.). A gyermekek szempontjából *Falk* (1985) másik érve

az volt, hogy a hallgató csak rövid ideig van jelen a gyermek életében, kapcsolatuk jövő nélküli, éppen ezért a gyermek testét érintő legintimebb kapcsolatba, a gondozásba nem kellene bekapcsolódnia.

Falk (1985) másodikként az oktatásban részt vevő hallgatók szempontját tárgyalta. Említette a pikleri érvelést, mely szerint egy egészséges fejlődésű kisgyermek nem kooperál az idegennel. A jó gondozás alapja a kisgyermek igényeinek ismerete, az ezekhez való alkalmazkodás, azonban a hallgatóknak nincs ideje a gyermekeket megismerni. Ezen túl rávilágított, hogy a védőnőhallgatóknak leginkább az újszülöttekkel való bánásmódot kellene elsajátítania, amire a csecsemőotthonokban is kevés lehetőség nyílik, a bölcsődékben pedig semmi.

Harmadik szempontként *Falk* (1985) az intézményi gyakorlat hallgatói szemléletre gyakorolt hatását tárgyalta. Az oktatás fontos célja, hogy a hallgatóknak átadja azt a meggyőződést, hogy „a gondozás nem egyszerűen technikai művelet, hogy a csecsemő nemcsak tűri a gondozási műveleteket, hanem aktív résztvevőjük is lehet legkisebb korától kezdve, hiszen a gondozás a szociális tapasztalatainak legfőbb forrása, korai kompetens viselkedésének legfőbb területe” (*Falk*, 1985. 277–278. o.).

Falk (1985) a gyakorlat szervezésével kapcsolatban több javaslatot is tett. Szerinte a gondozás technikájának elsajátítására megfelel a kiscsoportos tantermi gyakorlat során a demonstrációs baba. Az így szerzett készséget élő gyermekeken csak akkor fejlesztheti tovább a hallgató, ha már munkát vállal és egy csoportnyi gyermek hosszú távú ellátására szerződik. A korabeli képzési rendszer lehetővé is tette ezt, hiszen a középfokú szakközépiskolai végzettség után 10 hónapos munka melletti szakosító képzésben vettek részt a gondozónővé válni kívánó hallgatók. Védőnőhallgatóknak a csecsemőotthoni és bölcsődei gyakorlat helyett kórházi újszülöttosztályos illetve csecsemőosztályos gyakorlatot javasolt, vagy a képzés megkezdésének feltételeként egyéves bölcsődei vagy csecsemőotthoni munkaviszonyt.

E javaslatokkal kapcsolatban érdekesség, hogy a képzettség nélkül való elhelyezkedésben nem láttak problémát. Mint egy másik tanulmányból (Stróbl, 1985) kiderül, ez úgy valósult meg, hogy a kezdő gondozónő néhány hónapig kisegítőként dolgozott a gyermekcsoportban, majd fokozatosan kezdte meg az egyik alcsoport gyermekeinek ellátását. Összességében ez a kezdő gondozónőtől a napjainkban megszokottnál jóval kevesebb munkavállalói önállóságot várt el, miközben a betanítás terhét az intézményre róttá. Falk (1985) tanulmánya abból a szempontból is tanulságos, hogy a védőnő hallgatók esetében felveti, valóban szükséges-e, illetve milyen formában tanulságos a hallgatóknak az intézményes gyakorlat. Amennyiben az újszülöttek gondozásának technikáját kell begyakorolniuk, akkor erre olyan gyakorlóterepet kell találni, ahol újszülöttek vannak.

A vita zárásaként Stróbl hozzászólása jelent meg az Egészségügyi Munka c. folyóiratban (Stróbl, 1985). Stróbl tanulmányában külön tárgyalta a középfokú gondozónőképzés és a felsőfokú védőnőképzés gyakorlati képzésének kérdéseit. A középfokú gondozónőképzés gyakorlati képzésének nehézségei közt említette az alábbiakat, melyek oda vezettek, hogy a BOMI a megfigyeléses gyakorlatok mellett tette le a voksát:

- a gyakorlóbölcsődékben az egyidejű nagyszámú hallgatói jelenlét
- az órarendbe oly módon illesztett bölcsődei gyakorlati óra, melyet más helyszínen elméleti óra előz meg és követ (a hallgatók bölcsődében töltött ideje emiatt minimális)
- a tantervben levő következtelenségek a gyakorlati feladatok és az elméleti tudás oktatásának ütemezésében (a gyakorlati feladat megelőzi az elméleti tudás elsajátítását)
- a gyermekekre gyakorolt negatív hatások: „[1979-ben a] 3 hetes szakiskolai gyakorlat végén gondozónőink kétségbeesve kérték, hogy többé ne engedjük a tanulókat a gyerekek közé, mert egész évi következetes gondozó-nevelő munkájuk és a gyermekek jó közérzete látta kárát a gyakorlatnak. Ilyen jellegű panaszt több bölcsődéből

jeleztek. Kiszállásaink alatt láttuk, ahol a szakoktatók fokozottabb kéréseinek eleget téve besegíthettek a tanulók a gondozási munkákba, nagy igyekezetük miatt szinte visszaminősítették a gyermekeket az önálló evésben, kézmosásban, öltözködésben. A gyermekek tiltakoztak, egyik-másik a szülők elmondása szerint nem szívesen ment reggel a bölcsődébe” (Stróbl, 1985. 282. o.).

A Stróbl által említett problémák közül az első három aránylag könnyen orvosolható. Az utolsó pont azonban elgondolkodtató. Noha ezelőtt négy évtizeddel szerzett tapasztalatokról van szó, a hallgatói gyakorlatok gyermekekre gyakorolt negatív hatásainak minimalizálása a gyakorlatok kialakításának elsődleges szempontja kell, hogy legyen.

Mindamellettagadhatatlan, hogy a mai gyermekek élete „kitágult” a rendszerváltás előtti időkhöz képest, több inger veszi körül a mai csecsemőket. A gyermekeket körülvevő társas közeg is megváltozott, rövidebb távú (piaci alapú) kapcsolatok is megjelentek, például a családok életében ma már bébiszitter(ek) is jelen van(nak), akik ismeretlenül kapcsolódnak be rövidebb-hosszabb időre a gyermek gondozásába-nevelésébe, és sok esetben szakképzettségük sincs.

A rendszerváltás utáni átalakulás nem csak a családokat érte el, hanem a szakképzést is. Az 1990-es évek elején a szakképzés átalakítása világbanki hitellel valósult meg (Nyitrai, 2016). A „világbankos képzésbe” a szakmai elvárások szerint visszakerült a gondozónő jelöltek gyermekekkel való aktív tevékenysége. Azóta is jelen van a gyermekekkel való aktív tevékenység a képzésekben, akár középfokú, akár felsőfokú képzésről beszélünk. A múltbéli – gyermekek védelméről szóló – szempontokat tehát úgy kell napjainkban érvényesítenünk, hogy a hallgatók nem zárhatók ki a gyermekekkel való foglalkozásból.

A gyermekek igényeinek figyelembevétele a gyakorlat szervezésekor

A pedagógusképzésben hagyományosan gyerekeken gyakorolja készségeit a pedagógusjelölt. A három éven aluli korosztály életkori sajátosságai azonban különös óvatossá-

got tesznek szükségessé, amikor a gyakorlatot tervezzük, mint ahogy ezt a fent bemutatott vita is érzékeltette. Mindezek fényében az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán a kisgyermeknevelő alapszak gyakorlatai során az alábbi elveket alkalmazzuk:

- Gyakorlatvezetőinket kérjük, hogy egy csoportba csak egy hallgatót engedjenek.
- Hallgatóinkat ugyanabba a bölcsődébe, ugyanahhoz a gyakorlatvezetőhöz irányítjuk gyakorlatra a képzés első öt félévében.
- Egy gyakorlati helyre csak minden második évben küldünk hallgatót, azaz egyszerre egy bölcsődében csak első- és harmadéves nappalis hallgató(k) lehet(nek). Ez azért megengedhető, mert első félévben csak két napot töltenek a hallgatók a bölcsődében a rendszerrel való ismerkedés jegyében, amikor a harmadéveseinknek ötödik félévben már aktív feladata van. Amikor pedig a második félévben az elsőévesek gyermekekkel kapcsolatos gyakorlati feladatai elindulnak, addigra a harmadévesek sokszor elhagyják az intézményt, ugyanis a hatodik félévben az összefüggő gyakorlatra a hallgatók sokszor más helyszínt választanak jövőbeni elhelyezkedési terveiknek megfelelően. Így egyszerre megoldható a gyakorlóléhelyek optimális kihasználása és a gyermekek védelme.
- Az utolsó félévben, amikor a hallgató egyéni összefüggő gyakorlatát tölti, javasoljuk neki, hogy azt az intézményt válassza gyakorlóléhelynek, ahol később el szeretne helyezkedni.
- A hallgatói gyakorlatokat tipikusan két év feletti gyermekcsoportba szervezzük. Csecsemőt csak megfigyel a hallgató, nem kerül vele közvetlen kapcsolatba.
- Az első három félévben a megfigyelési feladatok dominálnak a gyakorlati képzésben. Ahogy a nevelés-gondozás irányába tolódnak a hallgatói feladatok, a gyakorlat szervezésének módja is megváltozik: a heti egy napos gyakorlatok helyett ettől kezdve összefüggő napokat, heteket tölt a hallgató a bölcsődében, ezalatt az egyetemi óráiról igazoltan hiányzik.

- Az intenzív gyakorlatokat megelőző elméleti órákon hangsúlyozzuk a korai kötődés jelentőségét, a korai életévek sajátosságait.
- A bölcsődei gyakorlatok során több olyan feladatot kapnak a hallgatók, mely a gyermekek kapcsolatairól, illetve a gyermeki nézőpontról szólnak, például első félévben a hallgatók interjút készítenek egy bölcsődés gyermek szüleiivel a bölcsődébe adás okairól, körülményeiről. Ugyancsak az első félévben megfigyelik egy kisgyermek egész napját a bölcsődében. Harmadik félévben kívülálló megfigyelőként követik végig egy kisgyermek bölcsődei beszoktatásának egy hetét. Ezeknek a feladatoknak a célja, hogy a hallgatók megtanulják értékelni a gyermek kapcsolódási igényét és azokat a kapcsolatokat, melyekre hosszú távon számíthat.

Felhívjuk a hallgatók figyelmét, hogy a gyermekekkel lassan, tapintatosan ismerkedjenek.

- Amikor a hallgató oda jut a feladataiban, hogy a gondozásba is bekapcsolódhat, olyan kisgyermek gondozását végzi, aki elfogadja őt és azt, hogy kisgyermeknevelője helyett gondozza.
- Gyakorlatvezetőinknek javasoljuk, hogy végezzék el a csecsemő- és kisgyermeknevelés gyakorlatvezető mentora c. szakirányú továbbképzésünket, mely felkészíti őket a hallgatók támogatásával kapcsolatos pedagógiai feladatokra.

Bizakodásra ad okot, hogy egy gyakorlatvezetői felmérésünk szerint a válaszadók 60%-a nem értett egyet azzal az állítással, hogy a gyakorlati feladatok megzavarták a bölcsőde mindennapjait (*l. ábra*).



1. ábra: Gyakorlatvezetői vélemények megoszlása

Bölcsődei gyakorlati idő hossza, szervezésének módja

A gyakorlatok szervezése nem elhanyagolható a bölcsődében töltött idő hasznosíthatóságában. Egyrészt, ha adott óraszám áll rendelkezésünkre a hallgatói gyakorlatokra, akkor érdemes ezeket teljes mértékben bölcsődében, csoportban töltendő időre használni, és a hallgatók írásbeli feladatait nem a tantervi órák terhelésébe beszámítani. Továbbá, jobban hasznosul a gyakorlat, ha a hallgatók egy teljes hetet töltenek összefüggően a bölcsődében, mint ha öt héten keresztül egy-egy napot szánnának a gyakorlatra. A tömbösített gyakorlat esetében sajnos elvész annak a lehetősége, hogy a hallgató egy félév során a gyermekek fejlődését végigkövesse, de könnyebb bekapcsolódnia a csoport életébe, és egy hét történéseit folyamatában láthatja.

A féléves gyakorlatok során kiaknázzuk a különböző szervezési módokban rejlő előnyöket. A második félévben, amikor a hallgatóknak sok megfigyelési feladatuk van, egy héten egyszer vannak bölcsődében, a köztes napokon meg tudják írni jegyzőkönyveiket. A harmadik félévben a félév elején egy gyermek beszoktatásának egy hetét figyelik meg a hallgatók (a kisgyermekkel egy időben vannak a bölcsődében, látnak olyan napokat is, amikor a szülő jelen van a gyermekével a csoportban, majd olyat is, amikor a szülő kimegy a csoportból), majd a félév végén eltöltenek ugyanabban

a csoportban ismét egy-egy napot, hogy lássák, hogyan sikerült a gyermeknek adaptálódni a bölcsődéhez. A negyedik félevtől tömbösített gyakorlatokat szervezünk a bölcsődében.

A hatodik féleves egyéni összefüggő terep-gyakorlat esetében az egyetemi képzési napot – a gyakorlatvezetők kérésére – hétfőről áttettük péntekre, így hallgatóink megtapasztalhatták azt is, hogyan kezdik a gyermekek a hetet a bölcsődében.

Mindezeket a pozitívumokat anélkül sikerült elérnünk, hogy a mintatantervben meghatározott óraszámokat megváltoztattuk volna, pusztán a gyakorlatok időbeosztását észszerűsítettük.

Ki a gyakorlatvezető a bölcsődében?

Míg más pedagógusképzési szakokon a szakmai gyakorlat mentora a csoportban dolgozó pedagógus, a bölcsődében gyakran kettős mentorálás mellett fogadják a hallgatót. Ez úgy valósul meg, hogy a hallgató tájékoztatását, szakmai jellegű megfigyelését, írásbeli munkáinak és gyakorlati tevékenységének értékelését a (felsőfokú szinten képzett) intézményvezető vagy a szaktanácsadó végzi, a csoportban pedig egy (középfokú képesítéssel rendelkező) kisgyermeknevelő mutatja meg a gyakorlati fogásokat és felügyeli a hallgató munkáját. A kettős gyakorlatvezetés – bár pozitívumokat is rejt magában – kérdéseket is felvet. Kérdés, kivel ál-

lunk szerződésben, ki vállalja a felelősséget, ki nek van kellő mélységű benyomása a hallgatóról a gyakorlatvégzés közben. Hosszú távon, a BA-szintű képesítés elterjedésével megvalósulhat, hogy minden hallgatót felsőfokú végzettséggel bíró kisgyermeknevelő önállóan mentoráljon.

Bölcsőde mellett egyéb kisgyermekkel foglalkozó intézmények megismerése

A csecsemő- és kisgyermeknevelő szak gyakorlati képzésének erénye, hogy a hallgatókat a bölcsődén kívül olyan egyéb intézményekkel, szolgáltatásokkal is megismerteti, melyek a három éven aluli gyermekek és családok életében fontos szerepet játszanak, és amelyekkel egy kisgyermeknevelő kapcsolatba kerülhet. Mindazonáltal az intézménylátogatások megszervezése a hallgatók nagy száma miatt problémás. Egyrészt sokszor személyes kapcsolatokon múlik, hogy egy intézmény beengedi-e hallgatóinkat, másrészt az a kérdés, tényleg fontos-e, hogy a hallgató fizikai valójában meglátogasson egy intézményt, vagy jelenléte több kárt okoz, mint hasznot pl. a perinatális intenzív centrum esetében. Ez esetben a látogatás kiváltható egy-két jól leforgatott riporttal, dokumentumfilmmel. Fontos, hogy a gyermekekre, fejlődésükre, érzelmi biztonságukra ne legyen káros hatással a hallgatói gyakorlat.

Végeredményben az egyéb ellátásokról kétféleképp jutnak a hallgatók információhoz: ahol megoldható, ott egyéni vagy kiscsoportos intézménylátogatással, más esetben pedig felajánljuk a hallgatóknak, hogy az egyetemre meghívjuk azt a személyt, aki az intézményt bemutatja. Az előadót megkérjük, hogy hozzon magával filmet intézményéről vagy az adott szolgáltatásról, illetve a Canvas tudásmenedzsment oldalon megosztunk a hallgatókkal ajánlott dokumentumfilmeket.

Levelező és nappali tagozatos hallgatók igényei

A nappali és levelező tagozatos hallgatóink érdekei esetenként egymásnak ellentmon-

dóak. Míg a nappali tagozatos diákjaink arra panaszkodnak, hogy kevésnek találják a gyakorlatot, a munka mellett tanuló levelezős diákjaink sokallják, hiszen munkahelyükről szabadságot kell kivenniük, hogy a hét közben teljesíteni tudják a szakmai gyakorlatukat.

Az egyéb ellátási formákról, intézményekről szóló ismertetéseket (pl. egészségügyi alapellátás, Biztos Kezdet Ház) a hallgatói igényeknek megfelelően szombati képzési napokra tesszük. Ezeket az előadásokat az előző félév végén kell megszervezni, hogy a hallgatók órarendjébe bekerülhessen, előre tervezni tudják időbeosztásukat.

Kisgyermeknevelőként dolgozó hallgatók gyakorlati feladatai, fejlődési lehetőségei

A levelező képzésnek nagy dilemmája volt az első években, hogy a legtapasztaltabb és legfelkészültebb kisgyermeknevelők – azóta gyakorlatvezetők – voltak a hallgatók. Azóta is nagy számban gyakorló kisgyermeknevelők járnak a levelező tagozatra. Velük kapcsolatban merül fel, hogy milyen fejlődési lehetőséget kínálunk számukra a gyakorlati képzés során. A 2018-as átdolgozás során a középfokú végzettséggel dolgozó kisgyermeknevelők számára külön definiáltuk a feladatvégzés mikéntjét. Kettős célt tűztünk ki számukra: egyrészt szeretnénk, ha a megfigyelések révén a saját csoportjukba járó gyermekeket jobban megismernék és megértenék, valamint saját mindennapos gyakorlatukról beszélgetnének mentorukkal. Másrészt, fontosnak látjuk, hogy minél inkább képessé váljanak az írásbeli szakmai kommunikációra, illetve gyakorolják a pedagógusportfólió dokumentumainak elkészítését, a reflektív gondolkodást.

A dolgozó kisgyermeknevelők egyéni összefüggő gyakorlata számára is a nappali hallgatókétól különböző célokat kell kitűznünk. Egy saját gyakorlattól különböző gyakorlat megismerése a cél, hogy a különbözőségek és hasonlóságok révén elgondolkozzanak a szakma lényeges részein. Ennek kapcsán felmerül egy olyan szakmai dilem-

ma, hogy maga a kisgyerekeknevelői munka mennyire formalizált algoritmusokból áll, pontosabban, hogy mennyire merevek ezek a műveletek, ugyanúgy zajlanak-e a különböző intézményekben. Egy másik gyakorlat megismerése révén a hallgatót annak átgondolására kívánjuk sarkallni, hogy melyek szakmájának esszenciális, változtathatatlan részei, és melyek azok, melyeknek a helyi sajátosságokhoz, egyéni igényekhez mérten változtathatók, sőt, adaptálandók.

Végül, a kisgyermeknevelőként dolgozó hallgatóinknál óhatatlanul kialakulhat olyan helyzet, hogy egy korábbi mentorunk beiratkozik a képzésre, s ezáltal saját csoporttársának, szaktársának gyakorlatvezetőjévé válik, mely összeférhetetlen helyzet és kiszűrése, megelőzése odafigyelést kíván.

Hallgatói alkalmasság megítélése

A gyakorlati képzés utolsó és talán legkényesebb kérdése a hallgatók pályaalkalmasságáról szól. Amennyiben a gyakorlatvezetőben felmerül, hogy a hallgató gyakorlati teljesítménye nem kielégítő a szakmai gyakorlat elégséges értékeléséhez, akkor a gyakorlati képzés koordinátorával közösen döntenek az értékelésről. Amennyiben az elméleti órákon is tapasztaljuk a teljesítményproblémát (pl. nagyon alacsony szintű csoportos feladatban való felelősségvállalás esetén), akkor előfordul, hogy a gyakorlatvezetőknél célzottan és proaktív módon rákérdezzünk a hallgató gyakorlati teljesítményére. Igyekszünk óvatosságnak lenni a szakmai gyakorlat elégtelenre való osztályzásában, mivel két elégtelen osztályzat a szakról való elbocsájtást vonja maga után. Általában könnyebb dönteni azokban az esetekben, amikor a hallgató nem teljesíti a követelményeket, határidőkkel csúszik, nem kommunikál az oktatósszervezővel vagy az oktatóval, gyakorlatvezetővel. A társas viszonyulás nehézségei esetén az optimális az lenne, ha az oktató meg tudná figyelni a csoportban a hallgató gyermekekkel való bánásmódját, illetve a kollégákkal való kommunikációját és nem kizárólag a gyakorlatvezető

elmondására kellene támaszkodnia. Természetesen ilyenkor mind a hallgató, mind a gyakorlatvezető álláspontját meg szoktuk hallgatni a döntés előtt.

Összegzés

Az eredményes, jól működő gyakorlati képzési rendszer kialakítása adott feltételek és keretek között sok szempont érzékeny összehangolását igényli. Megfogalmazódnak minőségi kívánalmak az egyetemi képzés és a szakma oldaláról, miközben felelősségteljesen kell gondolkodnunk a bölcsődei ellátást igénybe vevő gyerekek igényeiről is. A reflektív gondolkodás nem csak célként, hanem állandó gyakorlatként is jelen van a képzési program ciklikus fejlesztésében. Az előzőekben áttekintett problémakörök jól érzékeltetik, hogy milyen fontos a párbeszéd és az együttműködés az egyetemi szereplők és a szakma kompetens képviselői között.

Felhasznált irodalom

- Bata Teodóra, Koppány Ivett, Pósfainé Sebestyén Bianka, Szurominé Balogh Mónika és Tolnayné Falusi Mária (2016): *Kiegészítő útmutató az Oktatási Hivatal által kidolgozott Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez című felhasználói dokumentáció értelmezéséhez. A bölcsődében, mini bölcsődében pedagógus munkakörben foglalkoztatottak részére.* Oktatási Hivatal, Budapest
URL: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/bolcsode.pdf
- Bertoye, P. & Dumorand, C. (1957): Troubles de croissance du nourrisson par choc affectif (Growth disorders in the nursing child caused by affective shock). *Revue d'hygiène et de médecine sociale*, 5. 2. sz., 187–190.
- Buettner, C., Lang, S. & Jeon, L. (2018): Transforming a big system: Investments in research based models and resources. In: *EECERA, 28th EECERA Annual Conference. 'Early Childhood Education, Families and Communities' Abstract book.* Budapest, 155–156.
- Csatári Irén (1985): A védőnőhallgatók csecsemőotthoni gyakorlatának tapasztalatai. *Egészségügyi Munka*, 32. 2. sz., 44–46.

- Davidson, F. & Maguin, P. (1976): *Les creches*. ESF, Paris.
- Falk Judit (1985): A bölcsődei és csecsemőotthoni gyakorlat az egészségügyi szakdolgozók közép- és felsőfokú képzésében. *Egészségügyi Munka*, **32**. 9. sz., 272–279.
- Farkas Márta (1966): A csecsemőgondozó-nővérképzés kérdéséhez (Hozzászólás Pikler Emmi „A hospitalizáció elleni küzdelem egyik részletkérdéséről” című cikkéhez). *Orvosi Hetilap*, **107**. 29. sz., 1386–1387.
- Nyitrai Ágnes (2016): A gondozónőképzéstől a kisgyermeknevelő-képzésig. Mozaikok a bölcsődei szakemberképzés történetének 1970 és 2009 közötti időszakáról. In: Jávorka Gabriella *Bölcsődevezetők kézikönyve* (old.: aug A6). Raabe Klett, Budapest.
- Péterné Pikler Emmi (1966a): A hospitalizáció elleni küzdelem egyik részletkérdéséről. *Orvosi Hetilap*, **107**. 4. sz., 166–168.
- Péterné Pikler Emmi (1966b): A csecsemőgondozó-nővérképzés kérdéséhez. (Válasz Farkas Márta hozzászólására). *Orvosi Hetilap*, **107**. 29. sz., 1387.
- Rheingold, H. L. (1956): The Modification of Social Responsiveness in Institutional Babies. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, **21**. 2. sz., 1–48.
<https://doi.org/10.2307/1165614>
- Rózsáné Cigány Enikő és Aggné Pirka Veronika (2014): *Módszertani segédanyag a csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-szak gyakorlati képzéséhez*. ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest.
URL: http://tamop2014.tok.elte.hu/dok/szakmai_anyagok/gyakorlati_kepzes_megujitasahoz/csecsemo/Rozsane_Czigany_Aggné_2014_Modszer_tani_segédanyag_csecsemo_BA_gyakorlati_kepzeséhez.pdf.
- Stróbl Mária (1984): A bölcsőde mint gyakorló terület. *Egészségügyi Munka*, **31**. 7. sz., 205–210.
- Stróbl Mária (1985): Még egyszer a bölcsődei gyakorlatról. *Egészségügyi Munka*, **32**. 9. sz., 280–284.
- Szél, É. (1985): A bölcsőde és a csecsemőotthon mint gyakorló terület. (Hozzászólás az oktatás szemszögéből). *Egészségügyi Munka*, **32**. 3. sz., 73–77.
- Szivák Judit (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE-Eötvös, Budapest.
- Tietze, K.-O. (2016): *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbeck bei Hamburg.
- Vokony Éva (2002): Kis magyar bölcsődetörténet. *Kapocs*, **1**. 2. sz., 50–54.

Practical training of the infant and early childhood education – major challenges

There are several aspects to consider when designing the practical training for an Infant and Early Childhood Education degree. Those involved in the nursery placement – such as students, academics, nursery managers, mentors, nursery staff, children and their families, and members of related professions – can take opposing views of what is important. In this article, we review the aspects that we usually take into consideration when organizing the practical training at the Eötvös Loránd University’s Faculty of Primary and Pre-School Education. We have uncovered these dilemmas by asking for continuous feedback from our students and mentors.

Keywords: *Infant and Early Childhood Education degree, practical training, course planning*

LEGO® készletekkel való fejlesztés lehetőségei a kora gyermekkori nevelésben

SEBESTYÉN KRISZTINA – NAGY BALÁZS – SZABÓ JÓZSEF MIHÁLY

Nyíregyházi Egyetem

A LEGO® Education módszertan lényege, hogy játékeszközök segítségével olyan megismerő, alkotó, kreatív tevékenységet végezzenek a gyerekek, ami segíti többek között a kommunikációs, kooperatív kompetenciák vagy az algoritmikus gondolkodás fejlesztését. A módszer már a koragyermekkoról kezdve alkalmazható, így tanulmányunkban ezt a korosztályt helyezzük középpontba. Bemutatjuk a LEGO® módszertan alapjait jelentő pedagógiai hátteret, melyben a háromévesnél fiatalabb korosztály megismerési és játéktevékenységére jellemző sajátosságokra fókuszálunk, majd magát a módszertant, végül néhány tematikus szettet.

Kulcsszavak: LEGO® Education módszertan, csecsemő- és kisgyermekkor, képességfejlesztés, élménypedagógia

A játék szerepe a koragyermekkorban

A játék gyermekkori fejlesztésben betöltött szerepe az antikvitás óta vitathatatlan, az azóta eltelt időszak jelentősen bővítette a témával kapcsolatos ismereteinket, s a teljesség igénye nélkül olyan nevek illetve hozzájuk kapcsolódó játéktérképezések váltak fogalommá, mint például K. Gross, D. W. Winnicott, J. Piaget vagy Sz. Vigotszkij. Elméleteik azt bizonyítják, hogy a játék az egész léte meghatározó, mindennapos és univerzális, s nemcsak az emberre jellemző tevékenység (Nyitrai és Korintus, 2017). A kisgyermek számára a játék szabadon, önként és örömmel végzett időtöltés, amin keresztül elsajátítják az új információkat, ismereteket, legyen az egy új szó, cselekvés, illemszabály, funkciógyakorlás stb. (Zosh, Hopkins, Jensen, Liu, Neale, Hirsh-Pasek, Solis & Whitebread, 2017).

A játéktevékenység típusa függ attól, hogy milyen életkorú a gyermek. Ha a csecsemő- és kisgyermekkor tekintjük, akkor Piaget elmélete szerint kétéves korig a gyermekek ún. explorációs, vagyis kísérletező, felfedező játékokat, míg a 2–7 évesek szimbolikus játékokat játszanak. Ez utóbbiban már megjelenik a felnőttek, kortársak, testvérek korábban végzett tevékenysége, melyekhez a szükséges eszközöket adott esetben teljesen más alakú, funkciójú, színű tárgyak helyettesíthetik (Fáyné és

Sztanáné, 2015a). Fontos, hogy a játéktevékenység mindig komoly, (cél)tudatos cselekvési forma, melyben általában jelentős szerepet játszik az utánzás is. A tevékenység során a játék és a valóság kettéválik a gyermek számára, amit játéktudatnak nevezünk: a résztvevők pontosan tudják, hogy az adott cselekmény csak „játékból történik” (Körmöci, 2002). „A gyermek teljesen azonosul az eljátszott szerepekkel, tevékenységekkel, szabályokkal, a kívülállóktól is elvárja az azonosulási magatartást” (Kádár és Bodoni, 2010. 11. o.). Nyitrai és Korintus (2017) a játék paradox jellemzőjeként említi ezt, mert annak ellenére, hogy a játékot komolyan vesszük, annak nem komoly voltával is tisztában vagyunk. A játéktevékenységgel a gyermek számos készsége, képessége fejlődik, például a képzelet, fantázia, kreativitás, illetve a mozgással, manipulációval összefüggő kompetenciák (Körmöci, 2002). Idesorolható továbbá a szociális kompetencia is, ami a közös játéktevékenység alkalmával körülbelül kétéves korig inkább felnőttel, majd ezt követően körülbelül hatéves korig inkább a kortársakkal való közös játékot jelenti (Smith & Pellegrini, 2013). Emellett megemlíthető még a literációs vagy a matematikai kompetencia korai megalapozása is (Learning through play..., 2018), ami később a jobb iskolai teljesítményekhez segítheti hozzá a gyermeket (Vogt, Hauser, Stebler, Rechsteiner & Urech, 2018). A játéktevékenység továbbá

egy-egy nehezebb, elvontabb téma – például a nemi identitás vagy az elmúlás – feldolgozásában is segítséget nyújthat a gyermekek számára (Tóth, 2015; F. Lassú, 2016).

Az élménypedagógia szerepe a megismerési folyamatokban

A kihívásokon és felfedezéseken alapuló információszerzés már a 20. század elején, a reformpedagógiai mozgalmakban is megjelent; a felnőttképzésben, a gyógypedagógiai gyakorlatban és terápiás céllal pedig napjainkban is rendszeresen alkalmazott módszer (Reich, 2003). Az élménypedagógia a reformpedagógiában J. Dewey tapasztalati tanulás elméletéhez vezethető vissza, azonban konkrét fogalom K. Hahn nevéhez köthető. Hahn célja az ismeretszerzési folyamat során nemcsak a lexikális tudás átadása volt, hanem a tanulók személyiségének fejlesztése is, hogy az önismeretük és a szociális kompetenciáik birtokában képesek legyenek a hatékony tapasztalatszerzésre. A tapasztalatszerzés sokszor szabadban végzett tevékenységhez köthető, de nem minden esetben. Az élménypedagógia további jellemezője, hogy gyakran komfortzónán kívüli kihívás elé állítja a résztvevőket, az ilyen módon szerzett tapasztalat pedig intenzívebb, és a mindennapi életben sokkal használhatóbb tudást biztosít (Horváth, 2009). Később D. Kolb is foglalkozott a tapasztalati tanulás elméletével, s véleménye szerint „a tanulás az a folyamat, amiben a tudás a tapasztalat transzformálásával jön létre” (Kolb, 1984. 38. o.). A tanuló előzetes ismeretei befolyásolják a folyamat során létrejövő tapasztalatot, ezért nem biztos, hogy mindenki számára ugyanolyan hatású az adott tevékenység.

Az élménypedagógia minden korcsoport számára fejlesztő hatással bír, ugyanis a problémamegoldás során számos készséget illetve kompetenciát használnak a résztvevők. A kisgyermekek számára egyszerűbb az érzelmeik, gondolataik kifejezése egy cselekvésen keresztül, illetve az információk rögzítése is sokkal tartósabb számukra, mivel ők még nem tudják lejegyzetelni ezeket. Ha az adott tevékenység a szabadban történik, akkor ez további inge-

reket jelent a gyermekek számára, tartósítva a cselekvés általi tanulás és az ezzel együtt járó élmény hatását (Yıldırım & Özyılmaz Akamca, 2017). Az élménypedagógia alkalmazása során számos kompetencia, például a probléma/feladat megoldására irányuló együttműködés, a kreativitás, a divergens gondolkodás vagy az egymás iránti bizalom is fejlődik (Fáyné és Sztanáné, 2015b). A megoldáshoz szükséges, hogy minden résztvevő aktívan bevonódjon a folyamatba, ezáltal pedig motiválva érzik magukat a készségeik, képességeik, tudásuk minél optimálisabb használatára (Megyeriné, 2016). Ezt első alkalommal lehetséges, hogy külső ösztönzésre teszik – mert a feladat kívül eshet a komfortzónájukon –, azonban az újabb és újabb alkalmak során a résztvevők már maguktól kapcsolódnak be, mivel tudják, hogy a feladat megoldása során örömmel, élményekkel gazdagodnak, egyfajta áramlatba (flow) kerülnek (Horváth, 2009; Mérő, 2010; Csíkszentmihályi, 2018). Flow élményt azonban csak abban az esetben tapasztalnak a résztvevők, ha az életkoruknak, előzetes tudásuknak, fejlettségi szintjüknek megfelelő kihívást kapnak. A könnyű feladat ugyanis unalmas lehet számukra, míg a túlzott kihívás zavart, kudarcot okozhat (Mérő, 2010; Csíkszentmihályi, 2018). A feladat megoldásának folyamata a kivitelezés öröme, a tapasztalati tanulás illetve a közösségben dolgozás élményén túl a játékosággal együtt járó flow-t is adja a résztvevőknek, a feladat végén pedig az (ön)értékelés is megjelenik. A problémamegoldási folyamat minden esetben az alábbi fázisokból áll: 1. a probléma megfogalmazása, 2. a lehetséges megoldások összegyűjtése, 3. egy megoldási mód kiválasztása, 4. a kiválasztott módszer kipróbálása, 5. az eredmény értékelése, és amennyiben nem sikerült megoldani az adott problémát, úgy a folyamat kezdődik előlről (Fáyné és Sztanáné, 2015b).

„Leg godt!”, avagy „Játssz jól!”

A LEGO® építőköcek mindig is magukban hordozták az oktatási segédeszközként való felhasználás lehetőségét. 1980-ban a LEGO® cég megalapította a LEGO® Institutional

Departmentet, melynek feladata a LEGO® játékok oktatási célokra történő felhasználásának elősegítése például a kogníció, az evolúciós pszichológia, az ismeretelmélet vagy a neveléstudomány területén végzett tudományos kutatások felhasználásával. A részleg és a kifejezetten oktatási célra összeállított szettek elnevezése az idők során többször változott, jelenleg a LEGO® Education nevet használják (*LEGO® History*, 2019).

A LEGO® csoport 1992 óta van jelen a magyar piacon, a LEGO® Education eszközök a 2010-es években jutottak el Magyarországra, 2018. október 17-én pedig a Nyíregyházi Egyetemen átadták Kelet-Közép-Európa első LEGO® Education Innovation Studióját. A módszertani stúdiók 90 országban vannak jelen, és feladatuk, hogy a LEGO® Education módszertanát a helyi jellegzetességek figyelembe vételével próbálják meg adaptálni. Éppen ezért a nyíregyházi stúdió egyik céljaként kutatási funkciót tölt be, az itt dolgozó szakemberek igyekeznek minél alaposabban feltárni a LEGO® eszközök oktatásban való alkalmazhatóságának elméleti és gyakorlati aspektusait. Mivel a LEGO® Education termékek 1,5-től egészen 16+ korosztály számára készülnek, ezért a módszertani kutatások a pedagógusképzés és köznevelés teljes vertikumát lefedik. Így a stúdió másik céljaként különböző képzéseken pedagógusokkal és pedagógusjelöltekkel, valamint módszertani foglalkozások során az ideérkező vendégekkel, gyermekcsoportokkal ismertetik meg a LEGO® Education szemléletét (*LEIS*, 2019).

Ebből a széles életkori skálából tanulmányunkban most csak a háromévesnél fiatalabb korosztályra vonatkoztatva mutatjuk be a LEGO® Education módszertant. Azért praktikusak már koragyermekkorban is a színes LEGO® elemekkel folytatott játékok, mert az eszközök érdekesek, figyelemfelkeltőek, felfedezésekre ösztönöznek, s így a korai matematikai, természettudományos illetve nyelvi készségek fejlesztésében tölthetnek be központi szerepet. Játékos formában, arcokkal, történetmeséléssel és együttműködésen alapuló tevékenységekkel támogatják a kisgyermeket az olyan szociális, érzelmi, kritikai, informa-

tikai készségek elsajátításában, amik később a mindennapi életben hasznosak lehetnek számukra. A készletek és a tevékenységek többek között abban segítenek a gyermekeknek, hogy megtanuljanak rendszerezni, osztályozni, építeni, majd az eredményeiket megvizsgálni, és megosztani másokkal.

Mindez ösztönösen történik, mivel a játék önkéntes, spontán tevékenység. A játék szabadsága is érthető ez alatt, mert a gyermek döntése a be-, illetve a kilépés. Az úgynevezett tematikus LEGO® készletek esetében gondolhatnánk, hogy a gyerekek meghatározott módon kell konstruálnia valamit, ám a LEGO® módszer egyik legfontosabb jellemzője már a korai fejlesztést célzó szettekbe is kódolt „nyílt végű tanulás” (*open ended learning*), aminek egyik összetevője épp a spontaneitás. Még ha adott is a cél, a gyermek irányítja a folyamatot, s mindig megvan a lehetősége az újrakezdésre, a helyzetek megváltoztatására, addig, amíg megoldást nem talál az adott problémára. Éppen ezért a végeredményt tekintve nincs egyedüli helyes megoldás. Ez a sajátosság pedig összefüggésben van egy másik gyakran emlegetett játéklejellel, a belső motivációval. Számos szerző szerint fontos az önjutalmazó jellegű motiváció, az önmagáért valóság, a mások elvárásaitól való függetlenség. *Stöckert* (2011) például a játék belső motivációi között a kíváncsiságnak és a kompetenciafejlesztésnek tulajdonítja a legnagyobb jelentőséget. A LEGO® elemek a nagyfokú variabilitás révén különösen alkalmasak a kíváncsiság felkeltésére, illetve fenntartására, mivel a színek és a formák változatlansága mellett az elemek csatlakoztatásával is mindig újat tudnak nyújtani. Például két klasszikus, nyolc „bütyökkel” rendelkező téglá összekapcsolására 24 féle kombináció létezik. A gyermekek játékában gyakran megjelenő transzformáció a LEGO® elemekkel való játék során kiváltképp támogatott, mert absztrakt formák létrehozásával számtalan úton juthatnak el ugyanahhoz a szimbólumhoz. A LEGO® termékfejlesztői arra is törekednek, hogy a gyermek kompetenciáinak fejlesztése folyamatos legyen. Már egyes, kisgyermek számára készült készletek – Coding Express,

Steam Park – kapcsán is megfigyelhető, majd az óvodás- és kisiskolás korúaknak szánt eszközöknél pedig még nyilvánvalóbb a hozzáértés, az illetékesség kialakítása, egyfajta szakértői attitűd megteremtése, ami segíti a gyermekeket az ok-okozati összefüggések meglátásában, és már egészen korán az algoritmikus gondolkodásuk fejlesztésében. Ehhez segítségükre vannak a készletekben azok a „kompetens” figurák – például Parker, Max, Mia –, akikkel a gyermekek könnyen tudnak azonosulni, így készíttést kapnak a minél mélyebb és több tudás megszerzésére, valójában pedig a szakmai kompetenciáik, ismereteik gyarapítására.

A motiváció fenntartásában további fontos tényező a „flow-zónában” való tartózkodás (Mérő, 2010; Csíkszentmihályi, 2018), amihez fontos az életkori sajátosságoknak megfelelő készletek alkalmazása. A kiválasztást a dobozokon megtalálható korosztályi ajánlások segítik, a LEGO® Education honlapján hozzáférhető tevékenységtippek pedig tovább árnyalják ezt a kezdő, középhaladó és haladó szintek megjelölésével. A tematikus szettekhez általában tartozik egy olyan gyakorlat, amivel a gyermekek megismerik a LEGO® elemeket és azok használatát, a pedagógus pedig egy ötletkártyán kap segítséget a gyerekek kíváncsiságának felkeltéséhez. Bár a külső szemlélő gyakran csak az építést látja, ám valójában már a legkisebbeknek szánt szettek is követik a természetes tanulási folyamatokhoz illeszkedő négylépéses LEGO® metódust, amit az összetevők angol kezdőbetűiből (*connect, construct, contemplate, continue*) adódóan 4C-modellnek nevezünk.

Eszerint az első lépése kapcsolódás (*connect*), aminek fő funkciói a figyelem és a kíváncsiság felkeltése, a motiváció, illetve az önbizalom megalapozása. Nagyon lényeges, hogy a „téglákkal” végzett konkrét műveleteket előzze meg ez a valósághoz való kapcsolódás. A gyermekek szívesebben foglalkoznak olyan témákkal, játszanak olyan eszközökkel, amik a mindennapi életük részei, mert ezek számukra ismertek, biztonságot adnak, és segítik a tájékozódásukat. A gyermekek játékában gyakran megjelennek a mindennapi tapasztalataik

(Stöckert, 2011), amiben teljes átéléssel, komolysággal vesznek részt, s ezt elvárják a többi résztvevőtől is, azért, hogy a valóság leképezése tökéletes legyen (Körmöci, 2002; Kádár és Bodoni, 2010; Nyitrai és Korintus, 2017).

A második összetevő a konstruálás (*construct*), a „téglákon” keresztüli önkifejezés és tanulás. Ezt a LEGO® oktatási szakértői szívesen hozzák összefüggésbe a konstruktivizmus fogalmával, ami szerint a tanulás lényege nem a tudásátvitel, hanem a tudás létrehozása, felépítése (Nahalka, 1997). Ez elsődleges és átvitt értelemben is összecseng a LEGO® módszer céljával, a tudáselemek játékon keresztüli fel-, illetve beépítésével. A konstruálás azonban nem szűkíthető le az építés mechanikus tevékenységére, mert amellet, hogy egy jelenségnek vagy történetnek építőelemeken keresztüli megteremtése élményalapú, kreatív feladat, a megfoghatóvá tett dolog a gondolkodási sémákba is jobban beépül, s így együtt fejlődik a kognitív kompetencia, a szenzomotorika, a szelektálás, az önkontroll, a figyelem és a lényegkiemelés. A háromévesnél fiatalabbak esetében, amikor a nyelvi kifejezőkészségek még korlátozottak, az alkotáson keresztüli önkifejezés megkönnyíti a kommunikációt. Az építő és konstruáló játékok már a legelső játékszakaszban megjelennek, de fontosságuk a kisiskoláskorban sem szűnik meg. „Ezekben a konstruáló játékokban eleinte a folyamat átélése a gyermek célja és nem a produktum, ebben az alkotás öröme jelenik meg” (Skaliczki, 2015. 5. o.).

A harmadik „C” a megfontolás, tervezés (*contemplate*), amikor az új tudáselemre való ráismerés, illetve annak megosztása következik be. A művelet előtti kognitív fejlődési szakaszban természetesen nem várhatjuk el a tapasztalatok levonását, de az elkészült alkotás társaknak való bemutatása már ekkor is fontos, mert így a gyermekeket megnyilvánulásra, érzelmeik kifejezésére ösztönözzük, odafigyelésünkkel pedig motiválttá tesszük őket. Mindeközben társas és érzelmi fejlesztés valósul meg, a gyermekek megtanulnak egymásra figyelni, akár ambivalens érzelmeket, hangulatokat kifejezni, illetve felismerni és értelmezni ezeket.

A négylépéses metódus utolsó eleme a folytatás (*continue*). Az új tudás megszilárdításához szükséges a megszerzett ismereteket kiterjeszteni, egy új kihívásba átültetni, más környezetben alkalmazni. Valójában ez az a rész, amelyben a flow-élmény teljessé válik, a gyermek örömet leli abban, amit csinál, minden más eltörlődik a végzett tevékenység mellett, ezért törekszik is ennek folytatására.

A kisgyermek számára összeállított LEGO® Education készletek

A LEGO® Education készleteket a gyerekek önállóan, saját elképzeléseik alapján, valamint pedagógusok bevonásával is kreatívan használhatják. A háromévesnél fiatalabbak körében is alkalmazható készletek tematikáikat tekintve négy fő témakört ölelnek át. A (1) korai matematika és tudomány készletek (Coding Express, STEAM Park, Tech Machines Set) koragyermekkorra vonatkoztatva például a rendszerezést, az ok-okozati összefüggések, a mozgások vagy a kódolás megismerését segítik (LEGO® Education, 2019a). A Coding Express-ben a gyerekek az akciótéglák segítségével életre keltenek egy vonatot, ami így hangot ad ki, fényeket kapcsol be és ki, vagy éppen irányt vált. A kódolási lehetőségek segítik a gyerekek ismeretszerzését, a programozási készségfejlesztését, a problémamegoldást, az algoritmikus gondolkodást, a digitális eszközök használatát és a nyelvi készségek fejlesztését is (LEGO® Education, 2019b). A STEAM Park szett célja a gyerekek tudományos, technológiai, mérnöki, művészeti és matematikai (STEAM) kompetenciáinak fejlesztése interaktív modellezésen keresztül, beleértve az ok-okozati kapcsolatok megértését, előrejelzések és megfigyelések készítését, problémamegoldást valamint a reprezentációk létrehozását (LEGO® Education, 2019e).

Egy másik témakör a (2) szociális és érzelmi fejlődés, aminek a fejlesztése a háromévesnél fiatalabb életkorban kulcsfontosságú. A LEGO® Education készletek (Build Me Emotions, Our Town, World People Set) az érzések felismeréséhez, a hasonlóságok illet-

ve különbségek megértéséhez, valamint az együttműködés fejlesztéséhez nyújtanak segítséget (LEGO® Education, 2019a). A Build Me Emotions készlet például a kommunikáció verbális és nonverbális fejlesztését célozza meg azáltal, hogy különböző érzelmeket és azok fizikai megnyilvánulási formáit mutatja be. A készlet építőkárttyákat is tartalmaz, amik segítségével a gyerekek karaktereket építhetnek, de ezek önállóan is létrehozhatók. A szett továbbá alkalmas arra, hogy a gyerekek fejlesszék a szociális készségeiket, úgy, mint felismerés, megértés, személyes preferenciák kifejezése (LEGO® Education, 2019c).

A harmadik témakör a (3) nyelv- és írástudáshoz szükséges kompetenciák korai fejlesztését célozza meg. Ennek egyik leghatékonyabb módja, ha mások számára gondolatokat és ötleteket fejezünk ki, ezért a gyerekek a LEGO® készletek (StoryTales Set, Fantasy Minifigure Set, Sceneries Set) karakterei, valamint színterei segítségével történeteket ismernek meg, illetve alkotnak, és megosztják egymással ezeket (LEGO® Education, 2019a). A StoryTales például olyan eszközkészlet, melyből a gyerekek a képzeletük segítségével egy-egy fantasztikus világot hozhatnak létre. A StoryTales eszközkészlet használatával megtervezik a tevékenységeket, valamint megismerik a történetekben az események sorrendjét. A gyerekek közösen dolgozhatnak fel a meseirodalom különböző történeteit is, de lehetőséget kapnak a szerepjátékra, a történet megváltoztatására valamint a narratálásra is (LEGO® Education, 2019d).

Az utolsó fejlesztési terület a (4) kreatív felfedezés. Az ide tartozó készletekben (Creative LEGO® DUPLO Brick Set, Creative LEGO® Brick Set, XL Brick Set) a LEGO® téglák arra ösztönzik a gyerekeket, hogy közösen, kreatívan a mellékelt ötletkártyák inspirálásával, vagy éppen ezek nélkül, szabadon alkossanak (LEGO® Education, 2019a). A felsorolt szettek elemeit, karaktereit tekintve ezek a legkevésbé tematikusak, azonban ez által talán még nagyobb szabadságot adnak a képzelőerő, a kommunikáció és az építéshez szükséges kompetenciák fejlesztéséhez.

Összegzés

A háromévesnél fiatalabb gyermekekre vonatkozó elméletek szerint a játék ismeretszerző szerepe ebben a korosztályban kiemelten fontos. A játék önkéntes és szabad tevékenység, éppen ezért lényeges az, hogy milyen eszközökkel, illetve milyen módszertani háttér segítségével valósul ez meg. Tanulmányunkban a LEGO® Education módszertanát a koragyermekkorra vonatkoztatva mutattuk be, illetve ennek összefüggéseit kerestük a korábbi pedagógiai elméletekkel. Úgy gondoljuk, hogy ez a módszer leginkább az élménypedagógiával hozható kapcsolatba, mert a kíváncsiság, a felfedezés öröme, az ehhez köthető flow élmény, az egyidejűleg több kompetencia illetve készség használata, és az ezt követő tartósabb ismeretek mindkét módszerben megtalálhatók.

A LEGO® módszertanának alapját képező 4C-modell bemutatása során rávilágítottunk arra, hogy a koragyermekkorban nemcsak a kapcsolódás (*connect*) és az építés (*construct*) fázisa valósul meg, hanem a tervezés (*contemplate*) és a folytatás (*continue*) lépéseknek is van jelentősége már e korosztály számára is a különböző készségek illetve kompetenciák fejlesztése miatt. A háromévesnél fiatalabbak számára jelenleg 12 tematikus készlet választható, melyek a korai matematikai és tudományos, a szociális és érzelmi fejlődés, nyelvi kompetenciák valamint kreatív felfedezés területén nyújtanak a gyermekek számára szórakozási, ezzel együtt pedig fejlesztési lehetőséget.

Felhasznált irodalom:

- Csíkszentmihályi Mihály (2018): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Fáyné Dr. Dombi Alice és Dr. Sztanáné Dr. Babics Edit (2015a): *Játékpédagógia*. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged.
URL: <http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Jatekpedagogia/index.html> [2019. 08. 04.]

- Fáyné Dr. Dombi Alice és Dr. Sztanáné Dr. Babics Edit (2015b): *Pedagógus mesterség*. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged.
URL: http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Pedagogus_mestersgV2/index.html [2019. 07. 28.]
- F. Lassú Zsuzsa (2016): „Ez a 'gender', ez már sajnos Magyarországot is fenyegeti” – nemisztereotípiá-ellenes és/vagy nemileg differenciált nevelés koragyermekkorban. *Gyermeknevelés*, 4. 3. sz., 48–58.
- Horváth András (2009): Alternatív élménypedagógia. *Tudásmenedzsment*, 10. 2. sz., 90–94.
- Kádár Annamária és Bodoni Ágnes (2010): *Az óvodás- és kisiskoláskor játéka elméleti és módszertani megközelítésben*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- Kolb, D. A. (1984): *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Körmöci Katalin (2002): A gyermeki játék és a tanulás.
URL: <http://www.kormocikatalin.hu/?menu=30> [2019. 08. 04.]
- Learning through play. Strengthening learning through play in early childhood education programmes* (2018): UNICEF, New York.
URL: <https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-12/UNICEF-Lego-Foundation-Learning-through-Play.pdf> [2019. 08. 05.]
- LEGO® Education (2019a): *Encouraging Learning Through Play*.
URL: <https://education.lego.com/en-us/preschool/intro> [2019. 08. 12.]
- LEGO® Education (2019b): Kódozó Expressz Tanári Útmutató.
URL: https://le-www-live-s.legocdn.com/sc/media/files/teacher-guides/preschool/coding%20express/tg_small_version/20180221v2_45002_ps_coding%20express_teacher%20guide%20url_video_hu-b361ad02893c2da380ff51b75f53cc99.pdf [2019. 08. 12.]
- LEGO® Education (2019c): *Build Me „Emotions” Teacher Guide*.
URL: <https://le-www-live-s.legocdn.com/sc/media/files/teacher-guides/preschool/build-me-emotions-56ec12a7a4d32209ea0412e29719e854.pdf> [2019. 08. 12.]
- LEGO® Education (2019d): *StoryTales Teacher Guide*.
URL: https://le-www-live-s.legocdn.com/sc/media/files/teacher-guides/preschool/ps_

- storytales_tg_enus-2a34b433a3d520b2f907f80d9976de5a.pdf [2019. 08. 12.]
- LEGO® Education (2019e): *STEAM Park Teacher Guide*.
URL: https://le-www-live-s.legocdn.com/sc/media/files/teacher-guides/preschool/ps_steam_park_45024_tg_enus-3575e233cf972d5796d0321558c4b52d.pdf [2019. 08. 12.]
- LEGO® History (2019): *LEGO® Education*.
URL: <https://www.lego.com/en-us/themes/lego-history/articles/lego-education-604484c3b3de4314a678ef280d04d216> [2019. 08. 12.]
- LEIS (2019): <http://www.leis.hu/> [2019. 08. 12.]
- Megyeriné Runyó Anna (2016): Élménypedagógia a kisgyermekes környezeti nevelésében. *Képzés és Gyakorlat. Training & Practice*, **14**. 3–4. sz., 165–172.
<https://doi.org/10.17165/TP.2016.3-4.10>
- Mérő László (2010): *Az érzelmek logikája*. Tericum Kiadó, Budapest.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I). *Iskolakultúra*, **7**. 2. sz., 21–33.
- Nyitrai Ágnes és Korintus Mihályné (2017): Játék az első életévekben. Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft., Budapest.
URL: http://www.efop311.hu/wp-content/uploads/2018/05/JATEK_AZ_ELSO_ELETEVEKBEN_tananyag.pdf [2019. 08.08.]
- Reich, K. (2003): *Methodenpool*.
URL: <http://methodenpool.uni-koeln.de> [2019. 08. 04.]
- Skaliczki Judit (2015): *Kockák – Ne kockázz! – Kockáztass! – az építőjátékok jelentőségéről*
URL: http://dla.epitesz.bme.hu/appendfiles/959-tk_skaliczki_06_15.pdf [2019.08.08.]
- Smith, P. K. & Pellegrini, A. (2013): Learning Through Play. In: *Encyclopedia on Early Childhood Development*.
URL: <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/774/learning-through-play.pdf> [2019. 08. 05.]
- Stöckert Károlyné (2011): *Kis játépszichológia*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Tóth Anett (2015): Az emberek elvesztik az életüket véletlenül... – Beszélgetések óvodásokkal és szüleikkel a halálról. *Gyermeknevelés*, **3**. 1. sz., 39–51.
- Vogt, F., Hauser, B., Stebler, R., Rechsteiner, K. & Urech, C. (2018): Learning through play – pedagogy and learning outcomes in early childhood mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*, **26**. 4. sz., 589–603.
URL: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1350293X.2018.1487160?needAccess=true> [2019. 08. 05.]
- Yildirim, G. & Özyilmaz Akamca, G. (2017): The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *South African Journal of Education*, **37**. 2. sz., Article 1378.
<https://doi.org/10.15700/saje.v37n2a1378>
URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1143993.pdf> [2019. 08. 04.]
- Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L. & Whitebread, D. (2017): *Learning through play: A review of the evidence*.
URL: https://www.legofoundation.com/media/1063/learningthrough-play_web.pdf [2019. 04. 06.]

Possibilities of development with LEGO® sets in early childhood education

Children perform exploring and creative activities while playing that develop their communicative and cooperative competences as well as their computational thinking. This is the essence of the LEGO® Education method. This method can be used from the early childhood, in our paper this age group is focused on. We seek to show the pedagogical background of the LEGO® Education method while looking into the characteristics of the age group 0-3 in terms of their recognition and playing activities. The method itself and some thematic sets are presented too.

Keywords: LEGO® Education method, early childhood, skill development, experiential education

A kisgyermekkorai matematikai kompetenciákról alkotott nézetek változása

KISSNÉ ZSÁMBOKI RÉKA

Soproni Egyetem

Napjainkban márköztudott tény, hogy a csecsemő és a kisgyermekkor meghatározó jelentőségű a személyiség komplex és harmonikus kibontakoztatása, a korai megismerő folyamatok és szociális tanulás támogatása tekintetében. Varga Tamás a matematikatanítás nemzetközileg elismert hazai kutatója és képviselője szerint a kisgyermek önmagát építő, konstruáló személyiség, akinek fejlődéséhez olyan kedvező feltételeket kell teremteni, amelynek során a mozgás, a játék, a tevékenykedés, a kíváncsiság, a gyermeki érdeklődés alapvető szerepet kaphat. Ebben a folyamatban gazdag matematikai tapasztalatszerzésre, a numerikus képességek és kompetenciák fejlesztésére is lehetőség nyílik. Jelen tanulmány célja, hogy a gyermeki gondolkodás, számérzék, számdiszkriminációs képesség és a koragyermekkorai matematikai kompetenciákról alkotott tudományos elképzelések változásainak tükrében felhívja a figyelmet a kisgyermekkorai matematikai nevelés jelentőségére és szükségességére a bölcsődei nevelésen innen és túl.

Kulcsszavak: gondolkodási és fogalomalkotási folyamatok, koragyermekkorai számérzék, öröklött numerikus képességek, matematikai kompetenciák

Bevezető gondolatok

„A matematika az emberi elme alkotása, egyszerűen az agy és a kultúra evolúciójának a terméke.”¹ – állapítja meg Csépe Valéria, az MTA egykori főtitkárhelyettese, az akadémia Agyi Képző Központjának kutatóprofesszora. A kisgyermekkorai fejlődés és a matematika-tudomány azonban hosszú évszázadokig egymástól nagyon távoli, össze nem egyeztethető fogalmak voltak. Az intelligenciát és a mentális folyamatokat kutató szakterületek kibontakozásával, valamint a kognitív pszichológia megjelenésével – többek között – Jean Piaget, Varga Tamás, Pólya György tudományos elméleteinek köszönhetően ma már a születés pillanatától beszélhetünk matematikai felfedezésekről, tapasztalatszerzésről. Varga Tamás matematikatanár, a matematikatanítás nemzetközileg elismert kiemelkedő egyénisége négy évtizeddel ezelőtt, az *Élet és Tudomány* folyóiratban közzétett *Babamatematika* és *Óvodáskorúak matematikája* című írásaiban rámutatott, hogy miközben a

kisbaba érzékszerveivel, mozgása, hangadása révén kapcsolatba kerül élő és tárgyi környezetével, tájékozódásának olyan elemei is vannak, amelyeket matematikai jellegűnek is mondhatunk. Vélekedése szerint a kisgyermek önmagát építő, konstruáló személyiség, akinek sem a mozgás- sem a beszédfejlődését nem kell siettetni, erőltetni, irányítani, csupán olyan kedvező feltételeket kell teremteni a természetes fejlődés számára, amelynek során a mozgás, a játék, a tevékenykedés, a kíváncsiság, a gyermeki érdeklődés alapvető szerepet kaphat. Ebben a fejlődésmenetben gazdag matematikai tapasztalatszerzésre is lehetőség nyílik. A cselekvésekhez kapcsolódó képi és a nyelvi információknak is fontos matematikai elemei, tartalmi lehetnek (Kissné, 2017). A kisgyermek fejlődésének tudatos segítéséhez azonban leggyakrabban nem kell bonyolult feladatokat végeztetni, és nem lehet elvont fogalmakat megtanítani. A gyerekek már születésüktől készek arra, hogy tanuljanak, természetüktől fogva kíváncsiak és motiváltak arra, hogy felfedezzék a környező világot. Az őket körülvevő személyesen és ingergazdag környezetben múlik, hogy ezt a természetes kíváncsiságot megőrizze

¹ <http://mipszi.hu/cikk/091212-szamolo-agy>

a későbbiekben. A változatos gyermeki tevékenységek sorában szinte alig találni olyat, amelyben ne lenne jelen valamilyen közvetett vagy közvetlen matematikai tapasztalat, ismeret. Ezeket a külső világ felfedezésének során tapasztalatok és élmények útján észrevétlenül sajátítják el a gyermekek. Így számukra a matematikai megismerés folyamata érdekes és izgalmas felfedezés, amely sikerélmények esetén jó inspiráció a további kísérletezésre.

A kisgyermekkorai fejlődés sajátosságairól vallott nézetek változása

A gyermeki fejlődés tudományos megközelítéséről számos hazai és nemzetközi szakirodalom szól. A biológiai érés koncepciója kimondja, hogy a fejlődésnek van egy genetikailag is meghatározott, a humán természetből adódó sajátossága. Az érés dominanciáját hangsúlyozó elmélettel szemben a tanuláselmélet szerint a gyermeki személyiséget és aktivitást formáló környezetben megfelelő lesz a fejlődés. Szerintük az egyént az élete folyamán a környezete formálja, jutalmazással, büntetéssel. A tanuláselmélet a taníthatóság szempontjából nagyfokú optimizmust tükröz, de egyben azt a rejtett üzenetet is hordozza, hogy ha nem megfelelő a gyermek fejlődése, akkor ezért a környezete lehet a felelős (Pléh, 2010). A 21. századi tanuláselméletek kifejtik, hogy a gyermek számára biztosítanunk kell az ingergazdag materiális környezetet, amely alkalmas az explorációra. Hagynunk kell, hogy a gyermekek önállóan tevékenykedhessenek, amely segíti a tanulásukat. A szociális tanuláselmélet megalkotója (a kanadai származású pszichológus Albert Bandura) szerint a gyermekek tanulásának fontos formája mások viselkedésének, érzelmeinek, attitűdjeinek megfigyelése. Lényeges a gyermek aktív figyelme a szociális tanulás közben. Megfigyelték, hogy a gyermekek nem utánoznak bárkit, csak a számukra fontos, pozitív modelleket. Éppen ezért állandóan törekednünk kell arra, hogy viselkedésünk, gondolkodásunk, kapcsolataink stb. utánzásra készítő jó minták legyenek a gyermekek számára (Pléh, 2010).

A matematikai kompetenciák fejlődése és fejlesztése szempontjából számunkra talán legérdekesebb elméletek a kognitív változásokat hangsúlyozó és a kognitív idegtudomány, illetve a születőben lévő új tudományág a neuropedagógia koncepciója. Jean Piaget, svájci pszichológus saját gyermekeinek megfigyelésével és sok fejlődéslélektani kísérlet alapján dolgozta ki elméletét, mely szerint a gondolkodás a fejlődés előidézője. Az elmélet középpontjában a gyermek világképe áll, az a séma, amit a gyermek állandó gondolkodással konstruktívan épít. Amikor találkozik egy új jelenséggel, akkor beilleszti az eddigi tudásába (asszimiláció), vagy átformálja az eddigi világképét úgy, hogy most már az új jelenség is megmagyarázhatóvá váljon (akkomodáció). Ez a folyamatos adaptáció, azaz tanulás egész életünkön át tart.

A neurológia, a kognitív idegtudomány és a belőle táplálkozó, neveléstudományi alapon nyugvó neuropedagógia szerint az agy alapvető struktúrája egy hosszantartó fejlődési folyamat során épül fel, amely már a magzati életben elkezdődik. Az agy plasticitása koragyermekkorban (az első 5–6 évben) a legnagyobb. A specializáltabb agy később egyre nehezebben képes a nagyon új vagy nem várt kihívásokhoz alkalmazkodni (Schiller, 2010). Az utóbbi évtizedek kutatási eredményei azt mutatják, hogy mindannyian egy alapvetően személyi környezetre „programozott” aggyal születünk, és már csecsemőkorban birtokunkban van néhány, az emberi és tárgyi világról szóló alapvető információ. Annak ellenére, hogy a gyermeki agy tömege négyszer kisebb mint a felnőtteké, egy újszülött gyermek elméjében majdnem az összes neuron jelen van, amit majd a későbbi életében használni fog. A növekedést a sejtek közötti nyúlványok bonyolult hálózatának kialakulása segíti elő, melynek kiépüléséhez sok-sok egyéni tapasztalatszerzésre van szükség. Donald Hebb „Fire Together – Wire Together” elmélete szerint az ingerek hatásának következtében az egymáshoz hasonló funkciójú sejtek jelzéseket adnak, és azok felé kezdenek nyúlványokat növeszteni, amelyek saját jeleiket velük egyidőben sugározzák. A

fentiek alapján elmondható, hogy a neuronok hálózata nem csupán véletlenszerű és nem is előre beprogramozott, hanem a tapasztalat által formálódik. A kialakult szinapszisok közül csak azok maradnak meg tartósan, melyeket rendszeresen használunk, a többit a szinaptikus „visszavetés” révén elveszítjük (Keysers & Gazzola, 2014).

Ezen az alaptudáson kívül velünk születik egy nagyon hatékony tanulási képesség és a tanulásra való alapvető igény. A szociokulturálisan is meghatározott tanulási folyamatban a gyermek nem csupán saját megfigyeléseire, tapasztalataira, hanem az őt körülvevő személyekkel folytatott interakciókra támaszkodik. A gyermekek tanulásában és fejlődésében tehát jelentősen meghatározó az emberi kapcsolatok minősége. Daniel N. Stern, a 20. századi kötődéstudomány egyik jeles képviselője a gyermekek tanulásában meghatározó jelentőségűnek tartja a szociális kapcsolatokat. A gyermeki személyiséget meghatározó tényezők és összetevők mint például a pozitív énkép, a bizalom- és biztonságérzet és akár az önreflexió kialakulása is jelentősen függ a megélt pozitív vagy negatív kapcsolatokról és élményektől. A gyermekekkel való pozitív, hiteles, közvetlen kapcsolatnak olyan ereje van, amely a gyerekek fejlődését minden területen elősegíti. A koragyermekkori időszakában szerzett tapasztalatok, a családi élet jellemzői és a környezeti (pedagógiai) stimuláció minősége tehát egyértelműen befolyásolja a gyermekek egészséges fejlődését, annak kognitív, érzelmi és szociális megalapozottságát (Stern, 2002).

A matematikai tapasztalatszerzés hatása a gondolkodás fejlődésére

Az ingergazdag környezetben a kisgyermek aktív, tevékeny életmódja következtében a megismerő folyamatok közül különösen a megfigyelés, a megjegyzés, a felismerés minden különösebb erőfeszítés nélkül olyan szintet ér el, hogy a kisgyermekkor végére a felmerülő problémahelyzeteket képes lesz a gyermek önállóan, cselekvésben gondolkodva megoldani. A tanulás olyan elemeit fejleszt

ti ki magában a gyermek, amely az egész életét alkotó módon végigkíséri. A matematikai nevelés szempontjából azért fontos mindez, mert a matematikai képességek a legkorábban megnyilvánuló képességek közé tartoznak, és kibontakozásukhoz az összes megismerő folyamatra, az érzékelésre – észlelésre – figyelemre – emlékezetre – képzeletre – gondolkodásra szükség van. Ezért kell odafigyelni a matematikai nevelés kapcsán ezeknek a pszichikus folyamatoknak a fejlődésére, fejlesztésére.

A gondolkodás fejlesztése azért kap ilyen nagy hangsúlyt a kisgyermekkori matematikájában, mert szinte minden életkorban a matematikai nevelés-oktatás egyik legfontosabb célkitűzése. Öncélúak és formálisak lennének a matematikai ismeretek, ha nem kapcsolódnának összefüggéssé a gondolkodás segítségével. Ehhez azonban egyrészt a bátorító, inspiráló, az explorációt segítő személyi és tárgyi környezet megléte nélkülözhetetlen, másrészt a korai képességek feltérképezése kiemelt jelentőséggel bírhat a későbbi tanulási folyamatok eredményességének vonatkozásában.

Stella Lourenco, az amerikai Atlanta város Emory Egyetem Gyermektanulmányi Centrumának vezető pszichológusa szerint, ha a csecsemők térbeli gondolkodását és orientációját figyelemmel kísérjük, sok minden megtudható arról is, hogy a későbbiekben milyen matematikai képességeik lesznek. A tudományos kutatások szerint a térbeli gondolkodás jelei már hat hónapos korban megmutatkoznak, ami egyértelműen összefüggésbe hozható a későbbi matematikai intelligenciával. Megállapították, hogy a térbeli gondolkodás képessége erősen összefügg a későbbi matematikai teljesítménnyel (Kissné és Farnady Landerl, 2018).

A tapasztalat az érzékelés, az észlelés, az emlékezés, a képzelet eredménye, anélkül, hogy a gondolkodást érintené. Érzékeléssel, észleléssel kezdődik a tapasztalatszerzés folyamata. A többször észlelt dolgokat már egy egyéves gyermek is képes felismerni. A felismerés az emlékezés első formája. Bonyolultabb szituációkban nehezebb a felis-

merés, élményszerű szituációkban könnyebb az emlékezés. Emlékképeink nem mindig az észlelés valóság-hű reprodukciói, hanem bizonyos tulajdonságok hangsúlyosabban jelennek meg bennük, a lényeg dominálhat, általánosítással létrejöhet egy tipikus kép, amely a valóságot már mélyebben tükrözi, mint a közvetlen észlelés. Amikor az emlékezés már elszakad a valóságtól, akkor képzeleti képről, képzetek felidézéséről beszélünk. A matematikai tapasztalatszerzésnek is ez az útja (Cole és Cole, 2006).

Jean Piaget-nak köszönhető az a felismerés, hogy a gondolkodási struktúra kialakulása cselekvéssel kezdődik. Ezért beszélhetünk gondolkodási műveletekről már kora gyermekkorban. A legmagasabb szintű kognitív tevékenység a gondolkodás. Olyan problémák megoldásához szükséges, melyek közvetlenül észlelés, emlékezet, képzelet útján nem oldhatók meg. A problémahelyzet lényege, hogy van egy cél, amit szeretnénk elérni, de nem ismerjük a cél elérésének útját. Ezen kognitív funkciók által a tanulás olyan elemeit fejleszti ki magában a kisgyermek, amely az egész életét alkotó módon végigkíséri. A matematikai nevelés szempontjából azért fontos mindez, mert a matematikai képességek a legkorábban megnyilvánuló képességek közé tartoznak, és kibontakozásukhoz az összes megismerő folyamatra, az érzékelésre – észlelésre – figyelemre – emlékezetre – képzeletre és a gondolkodásra szükség van. Ezért kell odafigyelni a matematikai nevelés kapcsán ezeknek a pszichikus folyamatoknak a fejlődésére, fejlesztésére (Zsámboki, 2007).

A tapasztalatszerzés eredményeképp létrejövő gondolkodási és fogalomalkotási folyamatok fejlődésének áttekintése szintén fontos lehet, mert a nevelőmunka során – a személyiség harmonikus kibontakoztatása, az élmény- és tapasztalatszerzés mellett – nagymértékben hozzájárulhatunk a gyermeki problémamegoldó gondolkodás fejlesztéséhez és a fogalmak alapozásához. (Matematikai és nem matematikai fogalmak alapozásához egyaránt.) A fogalomalkotás fejlődési fázisainak leírása Pólya György, világhírű magyar matematikus nevéhez kötődik.

A fejlődési fázisok kezdetén kiemelt jelentőséggel bír a tapasztalatszerzés, a tények és információk gyűjtése a tárgyakkal történő manipuláció közben. Ebben a fázisban fontos, hogy az adott fogalom lényegi vonásai ismétlődjenek, a nem lényegesek pedig változzanak. Sok-sok érzékszervi-mozgásos tapasztalatban, manipulációs lehetőségben legyen része a gyermekeknek az életkori sajátosságoknak megfelelő tárgyakkal, játékokkal. A második fázis során a tapasztalatok, az emlékképek „összeállnak”. A gyermekek ekkor már megfigyelik az adott fogalom tipikus jegyeit, és kialakult képzeleteik alapján képesek az adott fogalomhoz hasonló formák felismerésére. A harmadik fázisban, a formalizálás során a képzetek gondolkodási műveletek (elsősorban elvonatkoztatás és általánosítás) során ismeretökké válnak. Megtörténik az ismeretek szavakba foglalása, azaz a fogalom megnevezése. Elvonatkoztatva minden más tulajdonságuktól, az eddig hasonlóknak titulált formák most már ugyanazt az általános nevet kapják. Ez a szakasza későbbre, az óvodáskor végére, vagy a kisiskolás kor elejére tehető. A fogalomalkotás végső, asszimilációs szakaszában a fogalmak koherens rendszerbe illesztése történik, amelynek során bővül, esetleg strukturális változásokon is átmegy a rendszer. Maga a fogalom is változik, hiszen a gyermek számára világossá válik az adott fogalmi rendszerben elfoglalt helye és kapcsolata a más rendszerbeli elemekkel (Butterworth, 2005).

A koragyermekkori számérzék és numerikus képességek vizsgálatai

A tudományos kutatások eredményeképp ma már tudjuk, hogy biológiailag két elsődleges matematikai képességgel rendelkezünk. Az egyik a szubitizáció, azaz a kis mennyiségek (1–3) pontos meghatározásának és megkülönböztetésének képessége, a másik pedig a nagyobb mennyiségekre vonatkozó, megközelítő, kevésbé pontos összehasonlítási képesség. A biológiailag másodlagos matematikai képességek kialakulásához – mint

például a matematikai érveléshez és a problémamegoldáshoz – elengedhetetlen a nyelv és a környezet, hiszen ezen közvetítők nélkül a gyermeki fejlődés nem tudna előrehaladni (Márkus, 2007).

A kisgyermek számfogalmának alakulását célzott kutatási módszerekkel az 1980-as évektől kezdték vizsgálni, amelynek egyik eszköze a habituáció módszere volt. *Prentice Starkey* és *Robert G. Cooper* (1980) kísérletében 4–7 hónapos csecsemőket vizsgáltak. A babák édesanyjuk ölében ültek és egy képernyőt figyeltek. A kutatók azt vizsgálták, hogy a csecsemők mennyi ideig nézték a vetített képeket, amelyeken eltérő távolságokban két fekete pontot ábrázoltak. Miután a gyermekek elvesztették érdeklődésüket a két pontot ábrázoló képek iránt, a képernyőn hirtelen három pont jelent meg. Ezt a képet a csecsemők szignifikánsan hosszabb ideig nézték, mint az előző, két pontot ábrázoló képet. A három pontot tartalmazó képet tehát különbözőnek észlelték a két pontot tartalmazó képhez képest, amelyeket viszont egymással hasonlónak észleltek a csecsemők.

Mark S. Strauss és *Lynne E. Curtis* (1981) megismételte a fenti kísérletet, azonban pontok helyett hétköznapi tárgyakról készített fényképekkel végezték el, melyek több dimenzió mentén folyamatosan változtak, csupán a számosság maradt változatlan. A gyermekek ebben a helyzetben is kialakították a két tárgy számosságára vonatkozó képzetüket, és az érdeklődésük szintén felélénkült, amikor három különböző tárgy jelent meg a képernyőn (Dehaene, 2003).

Ranka Bijeljic-Babic, *Josiane Bertoncini* és *Jacques Mehler* (1993) pár napos csecsemőknek három szótagból álló, jelentés nélküli hangsorozatokat mutattak be. Miután a babáknak lecsökkent az érdeklődésük a 3 szótagú hangingerekre, két szótagú hangsorozatot adtak a kutatók, amire a babák újra hevesebben kezdtek reagálni (cumizni). A vizsgálati eredmények azt mutatták, hogy a kettő és három számérték reprezentációja tehát független az ingerbemutatás módjától, vizuális és hanginger esetén is megkülönböztetik azokat a csecsemők.

A fenti kísérletek eredményeinek érvényességét más kutatók az 1990-es évek végén kétségbe vonták, mert állításuk szerint szinte lehetetlen olyan ingereket tervezni, amikor csupán az elemek száma különbözik a két ábrán. Bizonyos perceptuális változók mindig együtt változnak a számossággal. Például amikor az elemek száma megváltozik, megváltozik az elemek együttes kerületének hossza, az általuk kitöltött terület vagy az általuk visszavert fény mennyisége is. Amennyiben a kutatók a babák számdiszkriminációs képességeire kíváncsiak, akkor biztosnak kell lenniük abban, hogy a csecsemők valóban a számosságra, és nem az azzal korreláló perceptuális változókra reagálnak (*Clearfield & Mix*, 1999). Az 1999 után végzett vizsgálatok nagyobb része számos módon próbálta ellenőrzés alatt tartani a perceptuális változók hatását, s a korábbiaknál jóval megbízhatóbb eredményeket produkáltak².

David C. Geary, neves amerikai kognitív fejlődés és evolúciós pszichológus 1995-ös vizsgálatai szerint legalább négy biológiailag öröklött numerikus képességgel rendelkezünk: a kis sokaság (3–4 elem) számosságának meghatározása, a számolás vagy becslés nélkül 5 alatti mennyiségeket tartalmazó halmazok összehasonlításának képessége, az elemszámlálási képesség, illetve az összeadás, kivonás 3-ig (Márkus, 2007). A számlálás mint szeriális képesség tehát öröklött. Ennek egyik jele az, hogy a gyermekek már két éves koruk előtt számlálnak, még akkor is, ha nem megfelelő sorrendben. Három éves kor körül megfigyelhető az aritmetikai képességek felgyorsulása, amelynek hátterében egyrészt az áll, hogy a gyermekek már megértik azt, hogy mindegyik szám neve egy meghatározott mennyiségnek felel meg. Másrészt pedig az, hogy képesek a rész-egész megkülönböztetésére. Több vizsgálat is rávilágít arra, hogy a gyermekek már öt éves kor előtt rendelkez-

² A 21. századi újabb vizsgálatok egységesen arra mutattak rá, hogy a kisgyermek akkor képesek két ponthalmaz számossága között különbséget tenni, ha a két halmaz elemeinek a száma legalább 1:2 arányban különbözik egymástól (*Xu-Spelke*, 2000).

nek az összeadás és a kivonás koncepciójával is (Desoete & mtsai, 2009).

Matematikai kompetenciák kisgyermekkorban

A kompetencia alatt elsősorban olyan felkészültséget, gyakorlatban is alkalmazható tudást értünk, amely alkalmassá tesz arra, hogy különböző helyzetekben hatékonyan cselekedjünk. Olyan felkészültség, amely tudásra, készségekre, tapasztalatokra, értékekre, beállítódásokra épül. De vajon beszélhetünk-e már kisgyermekkorban matematikai kompetencia alapozásáról, fejlesztéséről?

A matematikai nevelés alapvető célja minden életkorban, hogy a gyermek személyisége és gondolkodása gazdagodjon, formálódjon. Az életkori sajátosságoknak megfelelően játékos tevékenységekkel, a fokozatosság elvének betartásával, a tapasztalatokon alapuló megismerési módszerek alkalmazásával lehet a matematikát, mint tudományágat közel hozni a világot a maga egységében és teljességében megélt gyermekekhez. Fel lehet fedeztetni a matematikát a gyermeket körülvevő természeti és társadalmi környezetben. Megfelelő módszerekkel már az óvodában el lehet kezdeni alakítani az önálló ismeretszerzés képességét, kiválóan lehet fejleszteni a problémafelismerő és problémamegoldó, alkotó gondolkodásmódot, előkészíteni, ala-

pozni a szám- és műveletfogalmat, a számolási készséget. Hatékonyan lehet alapozni azon komplex szemléletmódot, amely szerint a matematika nem csupán önálló tudomány, hanem más tudományok segítője, a mindennapi életünk része, az emberiség kulturális örökségének része, gondolkodásmód, alkotó tevékenység, a gondolkodás örömeinek forrása, valamint a rend és esztétikum megjelenítője a struktúrákban, mintákban. A fenti gondolatok tükrében tehát bátran válaszolhatunk igennel arra a kérdésre, hogy beszélhetünk-e már az óvodában matematikai kompetenciák alapozásáról, fejlesztéséről.

A matematikai kompetencia három összetevője a matematikai ismeretek, a matematika-specifikus készségek, képességek, valamint a matematikával kapcsolatos motívumok, attitűdök. Értelemszerűen a matematikai nevelésben ezen három összetevő jelentőségének aránya eltérő. Az elvont matematikai ismeretek, tudományos fogalmak elsajátítása, megtanítása ma már nem lehet célja a koragyermekkorban nevelésnek, de nem vonható kétségbe, hogy a gyermeki tevékenységekben – túlnyomó részt inkább indirekt módon – jelen vannak ilyen tartalmak is. (pl. a körről szerzett ismeretek, a kör fogalma a körjátékok alkalmával). A matematikai kompetencia legfontosabb képesség-, és készségkomponenseit az alábbi táblázatban foglaljuk össze:

Készségek	Gondolkodási képességek	Kommunikációs képességek	Tudásszerző képességek	Tanulási képességek
<ul style="list-style-type: none"> számlálás számolás mennyiségi következtetés becslés mérés mértékegységváltás szöveges feladat megoldás 	<ul style="list-style-type: none"> rendszerzés kombinativitás deduktív következtetés induktív következtetés valószínűségi következtetés érvelés bizonyítás 	<ul style="list-style-type: none"> reláció szókinccs szövegértés szövegértelmezés térlátás, térbeli viszonyok ábrázolás prezentáció 	<ul style="list-style-type: none"> problémaérzékenység (kérdések) problémareprezentáció eredetiség, kreativitás problémamegoldás metakogníció 	<ul style="list-style-type: none"> figyelem rész-egész észlelés emlékezet feladattartás feladatmegoldási sebesség

1. táblázat: A matematikai kompetencia legfontosabb képesség- és készség komponensei

A matematikai kompetencián belül az egyik legjelentősebb a gondolkodási képesség, de ez egyszerre többfajta képességen keresztül is realizálódhat (pl. rendszerezés, kombinativitás, deduktív és induktív következtetés, érvelés), és ezeknek más területen is működő komponenseknek kell lennie. Tehát az óvodai foglalkozásokon fejlesztett gondolkodási képességnek az élet számos más területén is alkalmazható képességgé kell válnia.

A rendszerező képesség egyrészt a feladatban, a felvetett problémában megjelenő információk, adatok kigyűjtését, rendszerezését jelenti, másrészt a gyermek képességét arra, hogy az újonnan megszerzett ismeretet beillesse az addigi ismeretek rendszerébe. Az életkornak megfelelő nyelvi fejlettség, szövegértés, szövegértelmezés, és a relációszókincs jelentése nem szorul értelmezésre, kiemelendő viszont, hogy a megléte elengedhetetlenül szükséges a matematikai szövegekben rejlő összefüggések felismeréséhez, megértéséhez. A memória terjedelme, az asszociatív memória és az értelmes memória a matematika kompetencia fontos komponensei. Az, hogy a gyermek egy ismeretet már készség szintjén elsajátított-e, és pl. meg tud-e egy erre az ismeretre épülő feladatot fejben oldani, ennek során jut szerephez a memória terjedelme. Egy-egy művelet sor (képlet) megjegyzése (alkalmazások során) a gyermek asszociatív memóriájának milyenségére utaló. Az értelmes memória a megjegyzendő dolgok között fellelhető összefüggések megértésével segíthet a tanulásban. A koragyermekkori nevelésben a leghangsúlyosabb a harmadik komponens, azaz a matematikával kapcsolatos motívumok, attitűdök formálása, a külső világban rejtőzködő és felfedezhető matematikai tartalmak és tapasztalatok iránti kíváncsiság fenntartása, az érdeklődés, a belső motiváció táplálása, amelyhez az életkori sajátosságoknak megfelelő pedagógiai módszerekre, a pedagógus által kezdeményezett játékokra van szükség (Skemp, 2005).

Záró gondolatok

A matematikai nevelésnek óriási szerepe van a gondolati tevékenységeknek a gyakoroltatásában, a gondolkodás hajlékonyságának fokozásában, a konstruáló képesség, a kreativitás fejlesztésében. *Dienes Zoltán*, nemzetközi hírű, magyar matematikadidaktikus szerint (2014) a gyerekek a tanult matematikának legnagyobb részét elfelejtik, ezért sem lehet célunk csupán az ismeretek elsajátítása. Az érés, fejlődés természetes folyamatát nem siettetni, hanem gazdagítani kell. Hároméves korra az egészséges kisgyermek érzékelése és mozgása összerendezett, szenzomotoros képessége alkalmassá teszi őt arra, hogy bánni tudjon környezetével, kiismerje magát a saját életterében, felfedezze és megtapasztalja az őt körülvevő szűkebb és tágabb emberi, természeti és tárgyi környezet mennyiségi, formai és téri viszonyait. A család, a pedagógusok és a nevelési intézmények felelőssége, hogy a szerzett tapasztalatok és ismeretek rendszerezéséhez, bővítéséhez, a matematikai szemléletmód alapozásához, az értelmi képességek, a logikai és problémamegoldó gondolkodás fejlesztéséhez aktivitásra serkentő, játékra hívogató eszközöket és környezetet, lehetőségeket és a gyermeki szabad alkotást és önkifejezést támogató légkört biztosítson. Az élmények és a velük kapcsolatos pozitív érzelmek teszik majd felejthetlenné a matematikai tapasztalatokat és egyben kompetenssé a gyermekeket.

Felhasznált irodalom

- Bijeljac-Babic, R., Bertoncini, J. & Mehler, J. (1993): How Do 4-Day-Old Infants Categorize Multisyllabic Utterances? *Developmental Psychology*, **29**. 4. sz., 711–721.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.711>
- Butterworth, B (2005): The development of arithmetical abilities, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **46**. 1. sz., 3–18.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00374.x>
- Clearfield, M. W. & Mix, K. S. (1999): Number Versus Contour Length in Infants' Discrimination of Small Visual Sets. *Psychological Science*, **10**. 5. sz., 408–411.
<https://doi.org/10.1111/1467-9280.00177>

- Cole, M. és Cole, R. S. (2006): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Dehaene, S. (2003): *A számérzék. Miként alkotja meg az elme a matematikát?* Osiris Kiadó, Budapest.
- Desoete, A., Ceulemans, A., Roeyers, H. & Huylebroeck, A. (2009): Subitizing or counting as possible screening variables for learning disabilities in mathematics education or learning? *Educational Research Review*, **4**. 1. sz., 55–66.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.11.003>
- Dienes Zoltán Pál (2014): *Játék az életem – Egy matematikus mágus visszaemlékezései*. EDGE 2000 KFT, Budapest.
- Fábián Mária, Lajos Józsefné, Olasz Tamásné és Vidákovich Tibor (2008): *Matematikai kompetenciaterület. Szakmai koncepció*. Educatio Kht., Budapest.
- Keysers, C. & Gazzola, V. (2014): *Hebbian learning and predictive mirror neurons for actions, sensations and emotions*
<https://doi.org/10.1098/rstb.2013.0175>
 URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4006178/> [2018.06.27.]
- Kissné Zsámboki Réka (2017): *Mindenben matematika*. RAABE Klett Oktatási Tanácsadó és Kiadó Kft., Budapest.
- Kissné Zsámboki Réka és Farnady-Landerl Viktória (2018): Neuropedagógiai innovációs lehetőségek a neveléstudományi kutatásokban az EMOTIV EPOC+ mobil EEG készülék alkalmazásával. *Képzés és Gyakorlat* **16**. 3. sz., 21–36.
<https://doi.org/10.17165/TP.2018.3.3>
- Márkus Attila (2007): *Számok, számolás, számolászavarok*. Pro Die Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba (2010): *A lélektan története*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Schiller, P. (2010): Early brain development research review and update. *Exchange*, 2010. November/December.
 URL: <https://www.childcareexchange.com/library/5019626.pdf> [2018.07.01.]
- Skemp, Richard R. (2005): *A matematikatanulás pszichológiája*. EDGE 2000 KFT, Budapest.
- Starkey, P., és Cooper, R. G. (1980): Perception of Numbers by Human Infants. *Science*, **210**, 1033–1035.
<https://doi.org/10.1126/science.7434014>
- Starkey, P., Spelke, E. S. & Gelman, R. (1983): Detection of intermodal numerical correspondences by human infants. *Science*, **222**, 179–181.
<https://doi.org/10.1126/science.6623069>
- Stern, Daniel N. (2002): *A csecsemő személyközi világa*. Animula Kft. Kiadó, Budapest.
- Strauss, M. S. & Curtis, L. E. (1981): Infant perception of numerosity. *Child Development*, **52**, 1146–1152.
<https://doi.org/10.2307/1129500>
- Xu, F. & Spelke, E. S. (2000): Large number discrimination in 6-month-old infants. *Cognition*, **74**. 1. sz., B1–B11.
[https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(99\)00066-9](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(99)00066-9)
- Zsámboki Károlyné (2007): *Babamatematika*. ReploLAN, Sopron..

Changes of the opinions about early childhood maths competencies

Nowadays the crucial role of infant and early childhood is undoubted not only impersonal development and growing early cognitive functions but in social learning, too. Infants and children are self-constructive individuals whose development requires special support and care on curiosity and interest by play and activities – as it was previously stated in the 1970s by Tamás Varga, the renowned Hungarian researcher and representative of teaching mathematics. Within this self-construction learning process numeric skills, mathematical experiences and competencies also can be developed. The aim of this study is to emphasise the need and importance of early mathematical education reflecting on changing views on children's thinking, numeric skills, numerical discrimination and mathematical competences in early childhood.

Keywords: *thinking and construct of concepts, sense of number in the early years, inherited numeric skills, mathematical competencies*

A bölcsődei anyanyelvi nevelés tartalmi kérdései

KATONA KRISZTINA

Gál Ferenc Főiskola

A tanulmány a Csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-szak képzési és kimeneti követelményeiben megfogalmazott tanulási eredményeket alapul véve kíván azokra a kérdéskörökre rávilágítani, amelyekre a koragyermekkori nevelés-gondozás-fejlesztés hármas egységében a képzés részeként nyelvi-kommunikációs területen – akár egy stúdióban vagy akár különbözőkben is, de – mindenképpen szólni kell. A szerző az érintendő tartalmi kérdéseket hat egységbe rendszerezi, melyek a következők: Nyelv és szocializáció, nyelvi szocializáció; A nyelvsajátítással összefüggő kérdések; A beszédfejlődés támogatása: módszerek, eljárások; Nyelvi-kommunikációs fejlesztési feladatok tervezésének, tervezhetőségének kérdése a bölcsődében; A kisgyermeknevelő beszédmódja, beszédviselkedése; A nyelvi fejlődés eltérései, zavarai; megkésett beszédfejlődés. A tanulmány terjedelmi okokból részletesen kidolgozott tananyag közre adását nem teszi lehetővé, ugyanakkor megfelelő keretet biztosít ahhoz, hogy a képzés és a kisgyermeknevelői munka nyelvi-kommunikációs területen megmutatkozó összefüggéseit feltárja.

Kulcsszavak: Csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-szak, nyelvi-kommunikációs nevelés-fejlesztés, tanulási eredmények, módszertani kérdések

Bevezetés

Az egy évtizedes múltra visszatekintő Csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-szak előzménye volt a területre kidolgozott felsőfokú szakképzés, valamint azt megelőzően képzések és továbbképzések sora, amely szükségszerűen érintette a gyermekek nyelvi fejlődésének-fejlesztésének kérdéskörét. Az elmúlt bő fél évszázadban azonban olyan kutatások és ezeknek köszönhetően olyan tudományos eredmények születtek a csecsemők és kisgyermek fejlődési folyamatainak mikéntjéről, amelyek egyrészt a korábban szerzett információk kiegészítését, másrészt a gyermek nyelvi-kommunikációs fejlesztésével összefüggő kompetenciák, feladatok újragondolását is eredményezték. A felsőoktatási alapképzésben a meghatározott tanulási eredmények elérése mellett így ezek a gyerekekről, a gyermeki fejlődésről szerzett új ismeretek is folyamatosan motiválták, motiválják a képzési tartalmak korszerűsítését. A továbbiakban ezekre a „friss” információkra is építve kíván az írás kiemelni néhány olyan tartalmi elemet, amelynek a képzésbe történő beépítése akár egy önálló stúdium keretében, akár különböző kurzusokba feldolgozva javasolt lenne.

I. Nyelv és szocializáció, nyelvi szocializáció

A tematikai egységek sorában az egyik olyan terület, amely nem hagyható figyelmen kívül a *nyelvi szocializációval* összefüggő kérdések köre, közismert ugyanis az a tény, hogy ha hiányzik a megfelelő társadalmi környezet, akkor nem alakulhat ki a teljes értékű emberi beszéd, annak hiányában pedig súlyos, kiküszöbölhetetlen értelmi károsodást szenved az egyén (vö. Réger, 2002). A legtöbb ember számára az elsődleges társadalmi környezetet a család jelenti, ahol a gyermek érkezése pillanatától kezdve a szüleit – azok szokásait, viselkedését, kommunikációját, beszédmódját – utánozva sajátítja el a nyelvet, a nyelvi-nyelvhasználati szabályokat, valamint az ezzel szorosan összefüggő társadalmi viselkedési normákat. A szülő ebben a közegben saját kommunikációs kompetenciáit mind explicit, mind pedig implicit módon igyekszik áttránszmitálni gyermekeire. Vagyis a szülők egyrészt tudatosan törekednek arra, hogy saját tapasztalataikra, érzéseikre hivatkozva gyermekük hozzájuk hasonló módon gondolkodjon, tegyen, határozzon, kommunikáljon, beszéljen, másrészt minden egyes cselekedetükkel, vagy

annak hiányával nem tudatosan is egyfajta mintát közvetítenek gyermekük számára.

Optimális esetben a gyermekek a bölcsődébe tehát abból a családból érkeznek, amelyben a nyelvi szocializációjukra gyakorolt hatás igen összetett és bonyolult mechanizmusok alapján működik. Ez a hatásmechanizmus az intézményes nevelés keretei között is funkcionál. Ahhoz viszont, hogy a bölcsődében a nyelvi szocializáció és az ennek részét képező nyelvelsajátítás, illetve beszédfejlesztés az életkornak és a gyermek egyéni fejlődési ütemének a lehető legjobban megfeleljen, a kisgyermeknevelőnek egyrészt tisztában kell lennie azokkal a tényezőkkel, hatásokkal, amelyek befolyásolják a nyelvelsajátítás folyamatát a családon belül, másrészt meg kell ismernie a család nyelvi kultúráját.

A gyermek nyelvi-kommunikációs fejlődésére a családon belül hatással van az, hogy a szülők milyen kommunikációs stratégiát követnek¹. Ezen ismeretek birtokában válik képessé a kisgyermeknevelő arra, hogy azoknál a gyermekeknél, akiknél a családban viszonylag kis számú a beszédpartnerek belső motívumait, szándékait, elképzeléseit is érintő közlésmód, azoknál tudjon kompenzálni, akiknél viszont ez a közlésmód adott, azoknál a gyermekeknél biztosítani tudja a gyermek egyéni adottságainak megfelelő továbbfejlődést.

A nyelvi szocializáció vonatkozásában a családon belüli kommunikáció milyenségén túl érintendő terület még a kommunikációra fordított idő aránya és minősége, a tömegkommunikációs közeg hatása, a család struktúrája, valamint a kétnyelvű családok esetével összefüggő kérdéskör is.

A kisgyermeknevelőnek tisztában kell lennie azzal is, hogy napjainkban a szülők egy része kevésbé tulajdonít jelentőséget a szemtől szembeni, közvetlen interakcióban történő kommunikációnak, s noha a kommunikációval töltött idő mennyiségére ugyan próbál

odafigyelni, de annak *minőségére* már kevésbé. Ennek több oka is lehet, de a tömegkommunikációs eszközök megjelenése és gyors elterjedése azáltal, hogy kiszélesítette a szocializációs közegek körét, mindenképpen. A lehetséges eszközök közül ki kell emelnünk a *televíziót*, amely az évtizedek során „családtaggá” nőtte ki magát, Sok helyen a család otthoni együttléte is a televízió előtti szótlanságban vagy pár mondatos kommunikációban zajlik. A televízió mellett szólnunk kell még azokról az infokommunikációs eszközökről, amelyek különböző multimediális tartalmak közvetítésére szolgálnak. A mindennapjaink részét képező okostelefonok, tabletek, laptopok, számítógépek egyre nagyobb szerepet kapnak a gyermekekkel töltött időben is. Az eszközök segítségével elérhető programok, alkalmazások igaz ugyan, hogy sokkal inkább igényelnek interaktivitást, mint a mesefilm nézése, kommunikációra azonban kevésbé vagy egyáltalán nem készítetők. Hatásuk a nyelvi szocializáció szempontjából csecsemő- és kisgyermekkorban pozitívnak egyáltalán nem tekinthető.

A gyermek nyelvi-kommunikációs fejlődésére az is hatással van, hogy kikből áll a család, s hogy ezek a személyek milyen helyzetekben és mennyit kommunikálnak a gyermekkel. Hiszen minél ingergazdagabb nyelvi környezetben szocializálódik a gyermek, annál valószínűbb, hogy hamarabb kezdi el használni a nyelvet. Kétnyelvű családok esetében pedig a szülők tudatos szülői magatartásának érvényesülésére van szükség ahhoz, hogy az ilyen környezetben nevelkedő gyermek a szülők által használt mindkét nyelv nyelvi és kommunikatív kompetenciájának birtokába jusson. Ellenkező esetben fennáll a veszélye annak, hogy a gyermek megnyilatkozása során a két nyelvet keverni fogja, esetleg egyik, másik, vagy mindkét nyelvben jelentős lemaradása lesz egynyelvű kortársaihoz képest. Ezt szem előtt tartva a képzés során tehát javasolt kiemelni, hogy ha a bölcsődében a gyermek az életkorának megfelelő jártasságot mutatja a magyar nyelv használatát illetően, akkor a kisgyermeknevelő tevékenysége a megszokott módon történik, ellenkező esetben a fenti problémák elkerülése érdekében a gyermek

¹ E tekintetben Basil Bernstein nyomán a szakirodalom megkülönböztet kidolgozott és korlátozott nyelvi kódot használó, illetve nyílt és zárt szerepviszonyú családokat (vö. *Bernstein, 1975; Réger, 2002*).

kompenzálására van szükség ahhoz, hogy a közösségben, a másodlagos szocializáció bölcsődei közegében is megállja a helyét (vö. *Katona*, 2017a).

II. A nyelvelsajátítással összefüggő kérdések

A nyelvelsajátítással összefüggő kérdések sora széles. A képzésben egyrészt érintendő terület a nyelvelsajátítás folyamata beleértve a magzati fejlődéstől kezdve tulajdonképpen ötéves korig a normál nyelvi fejlődés valamennyi állomását mind a fonológiai, mind a szintaktikai, mind a szemantikai és mind a pragmatikai szint tekintetében. E folyamat biztos tudása mellett azonban a kisgyermeknevelőnek tisztában kell lenni azzal a ténnyel is, hogy a nyelvelsajátításnak egyaránt vannak velünk született és társadalmi-környezeti feltételei. A társadalmi-környezeti tényezők nyelvelsajátításra gyakorolt hatását leginkább a vadon felnőtt gyerekekről szóló történetek tudják megvilágítani². A velünk született sajátosságok sorában pedig szólni kellegyrészt a nyelvelsajátítás fiziológiájáról, másrészt annak idegrendszeri hátteréről, érintve azokat a legújabb kutatási projekteket, amelyek azt igazolják, hogy az újszülöttek már a nyelvre hangolva érkeznek a világra³.

A beszédhangok produkciójának univerzalitása mellett a kutatások arra is rávilágítanak, hogy a csecsemők beszédhangészlelése is univerzális egy meghatározott ideig. Ezt a beszédhangok észlelésére való univerzalitásukat azonban kb. 10 hónapos korukra elveszítik⁴. A hallás, a hallóapparátus megfelelő működése azonban nélkülözhetetlen a nyelvelsajátítás folyamatában, az ezzel kapcsolatos problémák kompenzálhatósága pedig annál könnyebb, minél korábban vesszük észre azokat. Magyar-

országon 2015 óta létezik a kormány által kiadott klinikai szakmai irányelv (2015. EüK 9. szám EMMI szakmai irányelv), amely „a 0–18 éves korú gyermekek teljes körű, életkorhoz kötött hallásszűréséről és a kiszűrt gyermekek gondozásba, rehabilitációba vételéről” szóló protokollt tartalmazza, és 25 pontban ajánlásokat fogalmaz meg. Ezek közül az első és legfontosabb – mivel a halláscsökkenés az 1–3 ezrelékes előfordulásával a leggyakoribb születéskori defektus – az, hogy a korai diagnosztizálás érdekében minden újszülött essen át újszülöttkori hallásszűrésen. Az ajánlás szerint tehát a kórházból csak úgy történhet a gyermek hazabocsátása, ha hallását objektív módszerrel megvizsgálták. A hallás vizsgálata azonban nem fejeződik be ezen egy alkalommal, nyomon követéséhez, a hallászavarok felismeréséhez rendszeres, meghatározott időközönként végzett szűrővizsgálatokra van szükség. A hallás szűrése 1, 3, 6, 12, 24 hónapos korban, majd 3 éves és 6 éves kor között évente a védőnők feladata. Ez azonban nem jelenti azt, hogy ha a gyermek bölcsődébe jár, akkor a kisgyermeknevelőknek ne lenne feladata a halláscsökkenésre utaló gyanújelek vagy a beszédfejlődésben bármilyen zavarok észlelése esetén hallásvizsgálatot kérni, annak kérését javasolni. Ahhoz azonban, hogy a gyermeket körülvevő felnőttek képesek legyenek felismerni az adott életkorban az optimális fejlődés menetétől való eltéréseket fontos tudni, hogy mire kell odafigyelni. A probléma felismerésében a leendő és gyakorló kisgyermeknevelőt is segíthetik az alábbi szempontok:

- Újszülött korban a kisbaba reflexes szinten reagál a hirtelen keltett, erős zajra, hangokra, átkaroló mozdulatokat végez, pislant, összerándul, vagy abba marad a mozgása. Ha tehát a csecsemő hangokra nem reagál, a hangforrást nem keresi, az intő jel lehet.
- Optimális esetben három hónapos kor körül a csecsemő már megfigyelhető reflexválaszon kívül figyel zenére, dallamosabb csengő hangjára, az ismert emberi hangra pedig megnyugszik – ha ez a reagálás az esetek többségében elmarad, szintén utalhat a percepció problémájára.

² Lásd pl. az aveyroni vad gyermek esete, Genie története vagy Oxana Malaya és Edik a kutyák által nevelt gyerekek sorsa.

³ vö. Janet Werker kutatásai: Janet Werker: How Babies Begin Learning Their Native Language: <https://www.youtube.com/watch?v=Rp9sNifivPc>

⁴ Uo.

- A harmadik hónap után, ha a csecsemő észleli a hangot, felhagy az éppen végzett tevékenységgel, tudtára adja környezetének, hogy figyel – amennyiben viszont a gyermek a megkezdett cselekvést rendszerint tovább végzi, nem mutat érdeklődést a hang iránt, szintén jelezheti az eltérést.
 - Hathónapos korban a síró gyermek az ismert személy(ek) hangjára már akkor is megnyugszik, ha az(ok) látóterén kívül van(nak). A hangforrást keresi, a hang irányába fordul. Gagyogása egyre gazdagabbá, színesebbé, gyakoribbá válik. Ekkortól tehát azt érdemes figyelni, hogy a csecsemő odafordul-e az ismerős hang irányába akkor is, ha nem látja a beszélőt, illetve, hogy gagyogásának változatossága tovább fokozódik-e vagy megreked egy szegényesebb szinten. Amennyiben a két területet érintően a válasz nemleges, úgy az szintén felveti a csökkent hallás lehetőségét.
 - Ismeretes, hogy a halló és a hallásérült gyermek hangadása, gagyogása között kezdetben nincs számottevő különbség, ugyanis az első hat hónapban megjelenő gagyogás, biológiai programként velünk születik. Ebből következik tehát, hogy körülbelül fél éves korig elsősorban a hallási reakciók elmaradása kapcsán merülhet fel a hallássérülés lehetősége, ezt követően azonban hallássérülés esetén hangingerék hiányában a hangadás elszíntelenedik, elszegényesedik, majd abba marad; a beszédfejlődés leáll.
 - Az ép hallású hét–nyolc hónapos kisgyermek már érdeklődve figyel a beszélőre, néhány szót megért, nevére biztosan reagál – ezek elmaradása esetén szintén probléma lehet.
 - Egyéves kor körül megjelennek az első szavak, szókapcsolatok, a környezet zajaira, beszédhangra való reakciók. Saját nevét suttogó hangon ejtve is felismeri, egyszerű felszólításnak eleget tesz (pl.: *add ide, mutasd meg, hogy hol van a...*). Így tehát, ha ebben az életkorban nem jelennek meg az első szavak, nem utánozza a környezet hangjait mindenképpen szükséges az okokat keresni, illetve esetleges hallással összefüggő problémákra is gondolni.
 - Ha nem megfelelő a gyermek hallása, akkor egy–három éves kor között az egyik legfeltűnőbb jelenség, hogy a kisgyermek hangosan játszik és kiabál, beszéde nem fejlődik ki vagy beszédfejlődése megáll egy szinten – kisgyermeknevelőként feltétlenül figyelmet kell fordítani az ilyen típusú jelenségekre, viselkedésre is.
 - Kétéves korban a kisgyermek a sügött beszédet kb. 4–5 méterről is meghallja, az elmondott szavakat pedig visszamondja – amennyiben azt tapasztaljuk, hogy a gyermek ezekre nem képes, akkor ez szintén figyelmeztető jel lehet.
- Hároméves korra ép hallás és normál beszédfejlődés esetén a főbb nyelvtani szabályok helyes alkalmazásával kialakul az összefüggő beszéd. Ezért aztán ha ebben az életkorban azt tapasztaljuk, hogy a kommunikációban elsődleges szerepet kap a túlzott gesztusnyelv, a „mutoztatás” és mimika használata; a beszéd fejlődése a szájról olvasás útján megtanult szótöredék, egyszerűbb szavak használatának szintjén megreked; nehézségek adódnak a közösségbe való beilleszkedés során; továbbá a kommunikáció hiányában a környezet számára érthetetlen reakciók, „furcsa” magatartási szokások, a betartandó szabályok figyelmen kívül hagyása figyelhető meg, akkor a jelentkező problémák kapcsán szintén nem feledkezhetünk meg arról, hogy a tapasztalt jelenségek mögött esetleg a nagyothallás is állhat okként.
- A nyelvi-kommunikációs fejlesztést középpontba helyező témánk kapcsán kimondható, hogy a kisgyermeknevelőnek a fenti jelenségek tapasztalása esetén a legfontosabb feladata nem a diagnosztizálás, hanem a felismerés és annak támogatása, hogy a gyermek minél korábban hozzájusson a megfelelő fejlesztéshez.

III. A beszédfejlődés támogatása: módszerek, eljárások

A nyelvi-kommunikációs fejlődés támogatásának számos és kultúránként igen eltérő nézetei vannak. A támogatás lehetőségét, szükségességét, mikéntjének alapjait a „gyermekközpontú” modell (vö. Réger, 2002) és annak alkalmazása

adja. A felnőtt-gyermek kommunikáció „gyermekközpontú” modelljében egyrészt kiemelendő az *interakció* meghatározó szerepe. Az interakció sorána felnőtt verbális és nem verbális megnyilvánulásainak kezdeti legfőbb célja egyértelműen az, hogy valamilyen hangbeli vagy motoros (mozgásos) választ váltson ki a gyermekből. A felnőtt és gyermek így formálódó beszédkapcsolatában a társalgási alapminták elsajátítása mintegy párban halad a mondanivaló nyelvi megformálásához szükséges nyelvi tudás elsajátításával (vö. Gleason *et al.* 1975).

E modell másik fő pillére a *dajkanyelv használata*, mely a csecsemő- és a kisgyermek nyelvelsajátításának megkönnyítése érdekében egy egyszerűsített nyelvhasználati módot jelent. Az egyszerűsítés a tartalom és a nyelvi megformálás valamennyi területét érintheti. Megnyilvánulhat például a beszédben kifejezett jelentések, jelentéskapcsolatok korlátozásában, egyszerű mondatstruktúrák alkalmazásában, a beszéd hangszerkezetének, a szavak hangtestének meghatározott irányú egyszerűsítésében, és a szóhasználatban egyaránt.

A beszéd egyszerűsége, illetve az egyszerűsítő eljárások a felnőtteknek azt a törekvést tükrözik, hogy minden tekintetben érthető, felfogható közléseket hozzanak létre beszédpartnerük, a kisgyermek számára. A kisgyermekkel folytatott kommunikációban számos nyelv esetében találkozhatunk egy sajátos, igen egyszerű hangtani felépítésű szavakból álló szókészlettel, az ún. „dajkanyelvi szókincs”-el. A dajkanyelvi szavaknak rendszerint megvan a „felnőttnyelvi” megfelelője, amit idővel szintén elsajátít majd a kisgyermek.

A kisgyermekhez szóló beszédnek az egyszerű nyelvi megformáláson és a felhasznált szókincsben megmutatkozó ösztönös önkorlátozáson túl jellegzetes sajátossága a gyakori önismétlés, ami újabb esélyt ad a gyermek számára az elhangzott megnyilatkozás megértésére.

Később, a gyermek fejlődésével párhuzamosan, azzal összhangban változik ez a beszédmód is. Kísérleti adatok bizonyítják, hogy a gyermekeknek szánt beszédet a felnőtt

ösztönösen is az adott interakció során szerzett benyomásoknak, észleleteknek megfelelő nehézségi szintre „szabályozza be” (vö. Katona, 2017b).

A csecsemők- és kisgyermek nevelésében-gondozásában résztvevő felnőttek a módszerek, módszeres eljárások sorában alkalmazhatják és alkalmazzák is a *párbeszéd-modellálást*. Ebben az esetben a felnőtt a még beszélni nem tudó vagy valamilyen más okból nem válaszoló gyermek helyett a saját kérdését maga válaszolja meg. Ezek az ösztönös társalgási módon alapuló dialógusok egyben beszédtanítási stratégiaként is szolgálnak (Réger, 2002).

A nyelvelsajátítás folyamatát segítő, a beszéd fejlődését támogató lehetőségek sorából kiemelendő még különösen két terület: egyik a *képek, képeskönyvek nézegetése*, a másik pedig a *mondókázás, verselés, mesélés*. Csecsemő- és kisgyermekkorban mindkettő szinte kivétel nélkül a felnőtt-gyermek interakciójában valósul meg, s mindkettőnek nagy szerepe van a gyermeki szókincs kialakulásában, illetve bővülésében szempontjából (Katona, 2015).

IV. Nyelvi-kommunikációs fejlesztési feladatok tervezésének, tervezhetőségének kérdése a bölcsődében

A tervezés mint tudatos emberi tevékenység tulajdonképpen át- meg áthatja mindennapjainkat, hiszen mielőtt megvalósítanánk céljainkat tudatunkban az adott cselekvéshez jövőben bekövetkező előképet építünk fel, és a sikeres eléréshez a lehetséges legjobb lépéseket keressük. A megfogalmazott jövőkép megvalósítása érdekében teljesen természetes, hogy a különböző alternatívákat végiggondoljuk, de az sem ritka, hogy azokat papírra is vetjük. Addig azonban, míg a hétköznapi életben a tervezés opcionális és kötetlen, egy intézményi környezetben az ott zajló szakmai tevékenységek, nevelési, gondozási, fejlesztési feladatok megvalósítása kapcsán kötött és különböző szempontok mentén szabályozott. Nincs ez másképp akkor sem, ha ez az intéz-

mény a bölcsőde. A bölcsődei nevelési-gondozási folyamatok, a hozzájuk kapcsolódó tevékenységek tervezése természetesen nem olyan időkeretben és nem pont olyan módon történik, ahogyan egy iskolai tanórát, de a tervezés menetének jellegzetes sajátosságai, valamint dokumentálása itt is meg kell, hogy jelenjen (Katona, 2017b).

A bölcsődei szakmai folyamatok, tevékenységek tervezése akkor lehet csak sikeres, ha a pedagógiai tervezés általános sajátosságain túl a kisgyermeknevelő tisztában van a tervezés azon speciális jegyeivel, amelyek a bölcsőde sajátosságaiból adódnak. Ezek közül a legfontosabb szempontok: a bölcsőde a 3 év alatti korosztály ellátására és nevelésére-gondozására létrejött intézmény; a bölcsődei nevelés alapvető célja támogató környezet biztosításával a 3 év alatti kisgyermek hatékony szocializációjának elősegítése; bölcsődében a nevelési feladatok ellátása nem más, mint egy „intellektuálisan stimuláló környezet” (vö. Atkinson, 1995. 372. o.) biztosítása, amelyben a gyermek – elsősorban a felnőtt minta követése által – életkori sajátosságainak megfelelően a legoptimálisabban fejlődhet, tehát nincs szó iskolai értelemben vett tanításról, célirányos fejlesztésről; a gyermek fejlődő személyiség, fejlődését genetikai adottságok, a belső fejlődés, azaz az érés sajátos törvényszerűségei, a spontán és tervszerűen alkalmazott társadalmi-környezeti hatások együttesen határozzák meg; a bölcsődében a nevelés-gondozás során meghatározó szerepe van a gyermek igényeihez, szükségleteihez igazodó magatartásnak; a tevékenységek kapcsán döntő szerepe van a gyermeki kezdeményezésnek és az önállóság kibontakozásának, az önálló aktivitásnak.

A bölcsődei nevelés főbb helyzeteinek, egyes tevékenységformáinak tervezése, ahogyan a tervezés általános értelemben vett definíciójából következik, tulajdonképpen nem más, mint egy jövőbeli állapot felvázolása egy kívánatosnak tartott cél eléréséhez, valamint az annak elérését lehetővé tevő út (utak) és feltételek (eszközök) meghatározása. Ez a folyamat érvényes akkor is, ha a cél az, hogy a gyermek nyelvi-kommunikációs fejlettsége elérje az adott életkornak megfelelő szintet.

A nyelvi-kommunikációs területet érintő feladatok tervezését tekintve a heti terv az, amely megfelelő időbeni keretet a leginkább biztosítja a kisgyermeknevelő számára ahhoz, hogy a bölcsődei gondozás-nevelés cél- és feladatrendszeréhez igazodva tudja végiggondolni teendőit, ugyanakkor kellő lehetőséget ad arra, hogy a kisgyermeknevelő a bölcsődés korú gyermekek szinte napról napra változó szükségleteit a legnagyobb mértékben figyelembe tudja venni. Ennek köszönhetően az adott hétre tervezett események, tevékenységek a gyermekek aktuális igényeinek, továbbá az esetlegesen változó körülményeknek megfelelően módosíthatók, felcserélhetők.

A képzés során e szempontokat figyelembe véve készíthetünk közösen nyelvi-kommunikációs nevelést középpontba állító heti tervet, elemezhetjük az egyénenként elkészített heti tervet, egyéni és csoportos gyakorlatok befejezését követően pedig kiértékelhetjük a terv és a megvalósítás közötti összefüggéseket (vö. Katona, 2017b).

V. A kisgyermeknevelő beszédmódja, beszédviselkedése

A gyermek nyelvi-kommunikációs fejlődésének alakulására, ahogyan azt már fentebb is láthattuk hatással vannak az őt körülvevő elsődleges szocializációs színtérben a szülők. Az intézményes nevelés keretei között ez a szülői hatás azonban csak közvetetten érvényesül, hiszen itt a gyermek nevelésében, gondozásában, fejlesztésében résztvevő pedagógusok lesznek a közvetlen minta a kisgyermek számára. Ennek a közvetlen mintaadásnak különösen nagy szerepe van napjainkban, amikor is a szülők egyre kevesebb időt tudnak arra fordítani, hogy gyermekükkel kommunikáljanak. A mintaadásnak ebben az életkorban azért is kiemelkedő a szerepe, mert az esetek egy részében a bölcsődébe kerülő gyermekek vagy életkori sajátosságaiból adódóan nem beszélnek, vagy nyelvi-kommunikációs területen képességeik elmaradnak az életkornak megfelelő szinttől. A kisgyermeknevelőnek ilyenkor gyakran kell pótolniuk az édesanyát, illetve a

„nagymamát” – kommunikációs értelemben –, tehát azt a személyt, aki beszélgetőtársa volt a kisgyermeknek emberöltőkön át, s ezen a módon különösebb képzettség nélkül biztosította a gyermek számára a beszéd elsajátításának és fejlődésének feltételeit. A kisgyermeknevelő beszédmódja, beszédviselkedése azért is felértékelődik, mert a ma gyermeke kommunikációs hiányban szenved. A családon belül gyakran alakul ki olyan helyzet, hogy a gyermekek egyre passzívabbakká válnak, illetve lassan megszűnik az igényük a beszélgetésre, ezekben az esetekben a kisgyermeknevelő feladata kommunikációjával, személyiségével a beszédgátlás oldása.

Megfelelő beszédmódra, kommunikációs készségre azonban nemcsak a kisgyermeknevelő-gyermek interakcióban van szükség, hanem a kisgyermeknevelő-szülő relációban is. Ez utóbbi esetében a gyermek érdekében a kisgyermeknevelő és a szülő között a legszorosabb és legjobb értelemben vett partnerkapcsolatnak kell kialakulnia. A partneri viszony egyik legfőbb alapja pedig a megfelelő beszédviselkedés, a kongruens magatartás, valamint a gyermek érdekeinek mindenek elé helyezése (vö. Gósy, 1997).

VI. A nyelvi fejlődés eltérései, zavarai; megkésett beszédfejlődés

A leendő kisgyermeknevelőknek mindennapi munkájuk során nemcsak azzal kell tisztában lenni, hogy a beszédfejlődés folyamatának melyek az állomásai és elvárható szintjei az egészségesen fejlődő, ép gyermekek esetében, hanem azzal is, hogy a nyelvi fejlődés folyamatában milyen megakadások lehetnek. A képzés során éppen ezért érinteni kell a nyelvi elmaradások okait, amelyek egyrészt adódhatnak az egyén képességdeficitjeiből, másrészt a környezeti támogatás eltéréseiből, valamint eredhetnek ezek kölcsönhatásaiból is. Jó, ha rálátásuk van arra is, hogy a nyelvi zavar esetenként specifikusan jelenik meg anélkül, hogy ezt a deficitet neurológiai, szenzoros, kognitív vagy társas-érzelmi problémák magyarázhatnák. A specifikus nyelvi zavart mu-

tató gyermekek nyelvi fejlődése ugyanis már a korai életszakaszokban eltér a tipikustól. Az ilyen problémával küzdő gyermekek az első szavakat a tipikus fejlődéshez képest jóval, akár három évvel később ejtik ki, és szókincs tekintetében nem zárkoznak fel az életkori csoportjukhoz a további fejlődés során sem. Szókészletük lassan gyarapszik, annak mérete mindvégig az életkori átlag alatt marad. Ami a toldalékok és mondat szerkezetek fejlődését illeti, a nyelvi zavaros gyerekeknél átlagosan több mint másfél évvel később jelennek meg a produktív két- vagy többszavas kombinációk, és ehhez kapcsolódóan később jelenik meg a produktív morfológia vagy toldalékhasználat is (Lukács és Kas, 2011).

A nyelvfajlódási zavar kockázatára utal a beszédkezés is, de a kettő nem teljesen ugyanaz, éppen ezért a képzés során érinteni kell a két probléma közötti különbségeket is (l. még Lukács és Kas, 2011). A nyelvfajlódás eltéréseinek számba vétele során, ahogyan a hallással összefüggő problémák esetében sem a diagnosztizálás a kisgyermeknevelő feladata, hanem a felismerés, illetve annak támogatása, hogy a gyermek a kompenzálás megfelelő útján indulhasson el.

A fentiekben a teljesség igénye nélkül kerültek kiemelésre olyan tématerületek, amelyek a nyelvi-kommunikációs nevelési-fejlesztési területet középpontba helyezve a képzési és kimeneti követelményekben megfogalmazott tanulási eredmények elérését mind az ismeretek, mind a képességek, mind az attitűd, mind pedig az autonómia, felelősség kapcsán elősegítik.

Felhasznált irodalom

- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E. & Bem, D. J (1995): *Pszichológia*. Osiris, Budapest.
- Bernstein, Basil (1975): *Nyelvi szocializáció és oktathatóság*. In: Pap Mária és Szépe György (szerk.) *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Gondolat, Budapest, 393–431.
- Bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja* = 4. melléklet a 6/2016. (III. 24.) EMMI rendelethez
URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.

- cgi?docid=A1600006.EMM×hift=fffff4&xtreferer=00000001.TXT [2016. 12. 05.]
- Fodor, László (é.n): *Didaktikai tevékenységek tervezése*.
URL: <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2009/tavasz/03.pdf>(Letöltve: 2017. 09. 15.)
- Dr. Gaál Gabriella (2015): *Tervezés és értékelés*
URL: http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/02_terv_ert/index.html(Letöltve: 2017. 09. 15.)
- Giddens, Anthony (2008): *Szociológia*. Osiris, Budapest.
- Gleason, J. B. et al (1975): *Father Doesn't Know Best: Parents' Awareness of Their Children's Linguistic, Cognitive, and Affective Development*
URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED144713.pdf> [2016. 12. 05.]
- Gósy Mária (1979): A gyermeknyelvről. *Korunk*, 38. 3. sz., 166–168.
URL: http://epa.oszk.hu/00400/00458/00497/pdf/EPA00458_Korunk_1979_03__166-168.pdf
- Gósy Mária (1997): *Beszéd és óvoda*. Nikol Gmk, Budapest.
- Katona Krisztina (2015): Mondókák, gyermekversek a bölcsődében. In: Gyöngy Kinga (szerk.) *Első lépések a művészetek felé I. A vizuális nevelés és az anyanyelvi-irodalmi nevelés lehetőségei kisgyermekkorban*. Dialóg Campus, Pécs, 487–544.
- Katona Krisztina (2016): *Anyanyelvi és kommunikációs képességek fejlesztése a családban*. In: Dankó Ervinné (szerk.) *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában. Második, javított kiadás*. Flaccus Kiadó, Budapest, 288–296.
- Katona Krisztina (2017a): *Nyelv és szocializáció, nyelvi szocializáció. Bölcsődevezetők kézikönyve*. Raabe Kiadó, Budapest, 24.
- Katona Krisztina (2017b): A koragyermek-kori beszédfejlődés támogatása. In: Jávorka Gabriella (szerk.) *Bölcsődevezetők kézikönyve: Kisgyermeknevelők szakmai-módszertani tudástára*. 14. kiegészítő kötet, 2017. október, C2, cserelapos kézikönyv, 1–26.
- Kósa Éva (2005): *Gyerekek, serdülők, és a média*. URL: <http://docplayer.hu/672356-Neveléslektan-vajda-zsuzsanna-kosa-eva.html>
- Körmöci Katalin (é.n): *A pedagógus tervező munkája*.
URL: <http://www.kormocikatalin.hu/?menu=75>(Letöltve: 2017. 09. 15.)
- Lengyel Zsolt (1981): *A gyermeknyelv*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Lukács Ágnes és Kas Bence (2011): *Érts és értesd meg magad! – A nyelvi fejlődés folyamata és elmaradásai*. In: Balázs István (szerk.) *A koragyermekkorai fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások*. Biztos Kezdet Kötetek II. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest, 180–224.
- MacWhinney, B. (2004): A unified model of language acquisition. In: Kroll, J. & De Groot, A. (eds.) *Handbook of bilingualism: Psycholinguistics approaches*. Oxford University Press, Oxford.
- Neuberger Tilda (2014): *A spontán beszéd sajátosságai gyermekkorban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
URL: http://www.eltereader.hu/media/2014/12/NT_A_spontan_beszed_sajatossagai_gyermekkorban_READER.pdf
- Réger Zita (2002): *Utak a nyelvhez*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.
URL: http://www.nytud.hu/utak_a nyelvhez/utak_reger.pdf
- Sugárné Kádár Júlia (2001): *A „hangos” kommunikáció fejlődése és szerepe a korai szocializációban*. Scientia Humana, Budapest.
2015. *EüK 9. szám EMMI szakmaia 0–18 éves korú gyermekek teljes körű, életkorhoz kötött hallásszűréséről és a kiszűrt gyermekek gondozásba, rehabilitációba vételéről*

Questions of content in nursery mother tongue education

The study based on the quoted learning outcomes of the Infant and Early Childhood Education bachelor degree training and outcome requirements, give answer to the question, which should be mentioned in the process of tutoring, nursing, and developing as a part of the training/qualification in the field of language communication. The content of the article is the following: Language and socialization, language socialization; Questions related to language acquisition; Native language development support: methods procedures; The question of planning and planning language-communication development tasks in nursery schools; Communication of the educator; Disorders of language development; delayed speech development. The study does not provide detailed curriculum, however it gives a frame in order to reveal the correlation between the education/training and the work of an Infant and Early Childhood Educator in the field of language communication.

Keywords: *Infant and Early Childhood Education – bachelor-degrees; learning outcomes, education and development of language communication, methodological issues*

Kisgyermeknevelők nyelvi stratégiái a gyermeki kommunikáció támogatásában

KLEIN ÁGNES – TANCZ TÜNDE

Pécsi Tudományegyetem

Az anyanyelv elsajátításával kapcsolatos kérdéseket régóta vizsgálják a különböző tudományterületek (pl. filozófia, pszichológia, pedagógia, nyelvészet) képviselői. Az utóbbi években számos tanulmány foglalkozott a gyermekek nyelvi fejlődésével, a fejlődés szakaszaival és jellemzőivel, az eltérő nyelvi fejlődés korai felismerésével és terápiájával. A nyelvi fejlődés átfogó analízise és a fejlesztési lehetőségek számbavétele mindezek mellett megkívánja a nyelvi input jelentőségének hangsúlyozását. A humánökológiai megközelítés (Bronfenbrenner, 1979) a környezet jelentőségét hangsúlyozza a gyermek fejlődésében, és együtt kezeli az individuális életkörülményeket, valamint a társadalmi-kulturális hatásokat. Az „input-hipotézis” (Krashen, 1985) szerint a nyelvelsajátítás csak megfelelő mennyiségű és minőségű nyelvi hatás segítségével lehetséges, azaz a gyermeknek megfelelő nyelvi mintát és támogatást kell biztosítani a kora gyermekkorban. A nyelvi input kapcsán jelentősége van az életkornak. A nyelvelsajátításra az agy a szenzitív periódusban a legfogékonyabb, ezen az időszakon túl a fejlődés lassabb, és az eredmény sem tökéletes. A kora gyermekkor kezdetén a nyelvi input tagadhatatlanul az édesanyáktól és a közvetlen családi környezetből érkezik, az intézményesített neveléssel kiszélesednek a nyelvi források és hatások. A jelen vizsgálat azt mutatja be, hogy milyen nyelvelsajátítást befolyásoló stratégiákat (módszereket) alkalmaznak a kisgyermeknevelők a bölcsődei interakciókban, továbbá arra fókuszál, hogy ezek mennyire képesek biztosítani és támogatni a gyermek nyelvi fejlődését az adott életkorban.

Kulcsszavak: nyelvelsajátítás, bölcsődei beszédfejlesztés, dajkanyelv, pedagógiai kommunikáció, társas interakció

1. A bölcsőde mint a nyelvi szocializáció színtere

A kisgyermek szociális terének első és leggyakoribb intézményesített bővülési formája és fejlődését befolyásoló közege a bölcsőde. A bölcsődék szolgáltató intézmények, melyek a szülők munkavégzésének idejére, vagy egyéb ok miatt végzik szakma-specifikus elvárásoknak megfelelően a rájuk bízott gyermekek szakszerű gondozását, nevelését és felügyeletét. A bölcsődei nevelés-gondozás célja: „A családban nevelkedő kisgyermek számára a családi nevelést segítve, napközbeni ellátás keretében a gyermek fizikai és érzelmi biztonságának és jóllétének megteremtésével, feltétel nélküli szeretettel és elfogadással, a gyermek nemzetiségi/etnikai hovatartozásának tiszteletben tartásával, identitásának erősítésével kompetenciájának figyelembevételével, tapasztalatszerzési lehetőség biztosításával, viselke-

desi minták nyújtásával elősegíteni a harmonikus fejlődést” (Balogh és mtsi., 2012. 16. o.).

2017. január 1-jétől a gyermekvédelmi törvény módosításának eredményeként alapvetően átalakult a gyermekek napközbeni ellátásának rendszere. A három évesnél fiatalabb gyermekek napközbeni ellátására a korábbiaknál rugalmasabb ellátási formákat alakítottak ki. Az új formák a települések kisgyermekkorú népességszámához, valamint a munkahelyi adottságokhoz igazodva biztosítják a legkisebbek bölcsődei elhelyezését. A gyermekek napközbeni ellátását bölcsőde, mini bölcsőde, családi bölcsőde, munkahelyi bölcsőde és napközbeni gyermekfelügyelet formájában lehet nyújtani. A bölcsőde és a mini bölcsőde intézményes formában kínál ellátást, a családi és a munkahelyi bölcsőde szolgáltatóként vehető igénybe. A mini bölcsődékben kisebb létszámú, 7–8 fős csoportokban biztosítanak gondozást a gyermekeknek, a családi és a

munkahelyi bölcsődék alacsonyabb csoportlétszámmal, 5–7 fővel működhetnek. Minden ellátási formában lehetőség van az egészségesen fejlődő gyermekek mellett a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátására is. Az utóbbi évtizedben, hazánkban dinamikusan növekedett a bölcsődei nevelésben részt vevő gyermekek száma. 2018-ban a 4 bölcsődei ellátási formában a beíratott gyermekek létszáma elérte a 44 577 főt. A bölcsődei ellátás alapvetően a 0–3 évesek gondozására szakosodott intézmény, ugyanakkor az intézménybe beíratott gyermekek mintegy 30%-a már betöltötte a 3. életévét (KSH, 2019).

A Bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja (15/1998. (IV. 30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatiról és működésük feltételeiről 10. sz. melléklete¹) kiemelt feladatuként jelöli meg a gyermekek beszédképességének fejlesztését, ennek érdekében az ingerekben gazdag, tiszta nyelvi környezet biztosítását, a kommunikációs kedv felkeltését és fenntartását a bölcsődei nevelés-gondozás minden helyzetében, mondókák, énekek, versek, mesék közvetítésével. A gyermekkel való napi együttlét során számtalan interakciós helyzet adódik. A nevelők ezeket használják fel a gyermek megerősítése és fejlesztése érdekében. Az interakciók megjelenhetnek a kötött és kötetlen tevékenységekbe beépülve, de ezektől függetlenül is. „Az interakciós helyzetek nagy figyelmet érdemelnek, mert a gyermek fejlődését, belső gyarapodását döntő módon az interakciók napi mennyisége, mélysége (érzelmeikkel, sokirányú információs lehetőséggel való telítettsége) határozza meg” (Bimbó, 2015. 223. o.).

A kommunikációs helyzetekben tekintetbe kell venni és méltányolni kell azoknak a gyermekeknek a nyelvi szükségleteit is, akiknek nem a magyar az anyanyelvük. A korai időszak eseményei különös jelentőséget kapnak a tipikustól eltérő fejlődésű gyermek esetében, ezért kiemelt figyelmet kell fordítani a

sajátos nevelési igényű és a hátrányos helyzetű gyermekek társas és érzelmi kompetenciáinak fejlesztésére, szükség esetén más segítő szakemberek bevonásával. Mindazokkal a szakemberekkel együtt kell működni, akikkel a családok kapcsolatba kerülnek, illetve akikkel a kooperáció a gyermek egészséges fejlődése és fejlesztése szempontjából szükséges.

2. A nyelvi fejlődés területei és mérföldkövei

A korszerű pszicholingvisztikai felfogás szerint az anyanyelv a gyermekkorban elsajátított kommunikációs eszköz, amellyel a gondolatok nyelvi formába önthetők és másokkal közölhetők, valamint amelynek révén mások közlésének észlelése és megértése történik. „Úgy is fogalmazhatunk, hogy az anyanyelv-elsajátítás az a folyamat, amelynek során birtokba vesszük az emberi nyelv egy specifikus változatát, a gyermek elsajátítja a produkciós és a percepció jellemzőket, valamint a használati stratégiákat” (Gósy, 2017. 9. o.).

A társadalmi boldogulás, az esélyegyenlőség szempontjából a nyelvi fejlődés és a beszédképesség alapvető fontosságú. A nyugati típusú társadalmakban meghatározó a gyermekek fejlődésében és a felnőttek életminőségében. Befolyásolja a további nyelvek elsajátítását, a kognitív készségek fejlődését, a kommunikatív kompetenciák működését, és az emberi kapcsolatok alakításának képességét (Gecső, 2006). Az alap kultúrtechnikák (olvasás, írás, számolás) elsajátítása is szorosan összefügg az anyanyelv-elsajátításával, és prognosztizálja az iskolai bevalást. A nyelvi szocializáció során a gyermek egy adott közösségnek nyelvileg és kulturálisan kompetens tagjává válik.

Az anyanyelv-elsajátítása elkerülhetetlen, egészséges és sikeres folyamat (Meisel, 2003). A nyelvelsajátító képesség és a szociális környezet összjátékának köszönhetően minden fiziológiailag és mentálisan egészséges gyermek viszonylag gyorsan és egységesen megtanul beszélni. A nyelvtanulás a méhen belüli életben a magzati nyelv kialakulásával veszi kezdetét és kb. 14 éves korban éri el a felnőttkorra jellemző nyelvi fejlettségi szintet. Az

¹ Egy 2020. március 9-én kelt jogszabálmódosítás (6/2020. (III. 6.) EMMI rendelet 8. §.) kivette a rendelet mellékletéből az alapprogramot.

anyanyelv fejlődése univerzálisan érvényes fázisokra bontható, melyek meghatározott sorrendben követik egymást, például az egy- szavas közlések korszaka egy éves kor körül, a szókincs robbanásszerű bővülése és a kétszavas mondatok megjelenése a második év során, a nyelvtani morféimák és az összetettebb szintaktikai struktúrák megjelenése a harmadik évben, lényegében a teljes grammatikai rendszer elsajátítása az ötödik életév végére (Gósy, 2005). Az elsajátítás tempója valamint a nyelvi elemek elsajátításának sorrendje ugyanakkor egyéni és csoportos eltéréseket mutat. Ezeket a különbségeket részben öröklött, részben környezeti tényezők határozzák meg. A nyelvtanért felelős neurális rendszer például nagyon érzékeny a nyelvi tapasztalatban mutatkozó késésre (Weber-Fox & Neville, 1996), és a szocioökonómiai státusz nyelvi szocializációs mintái, valamint a feldolgozási kapacitás egyéni különbségei is jelentősen befolyásolják a nyelvi fejlődést (Bates és mtsai., 1995). Az elsajátítás tehát a legkülönbélebb organikus, funkcionális, pszichés vagy környezeti okok miatt válhat atipikussá. Az elmaradások egyrészt az egyén képességdeficitjei, másrészt a környezeti támogatás eltérései, illetve ezek kölcsönhatásai lehetnek (Fehér, Kas és Pintye, 2018). Mivel minden gyermek egyénileg kerül kapcsolatba a nyelvvel, ezért sok egyéni változata létezik. Nincs két egyforma gyermeknyelv, bár ezeknek a változatoknak sok közös vonása van (Tancz, 2011).

A gyermek az anyanyelv elsajátítása során olyan képességek birtokába jut, melyek segítségével alkalmassá válik gondolatainak megformálására és átadására. Megismerkedik a nyelvi szintekkel (a fonetikával, a szemantikával, a szintaxissal és a pragmatikával), a nyelv egymásra épülő, egymásból kibontakozó részeivel (a hangokkal, a szavakkal, a mondatokkal) és az adott szituációnak megfelelő használati elvekkel. Megtapasztalja a kommunikáció három, egymással szervesen összefüggő komponensét: a szegmentális vagy tagolt (pl. beszédhang, szótag, szó, mondat stb.), a szupraszegmentális vagy folytonos (pl. hangszín, hangleadás, intonáció, időtartam stb.) és az extralingvális vagy nyelven kívüli

(pl. mimika, gesztus. testtartás, távolság, nem nyelvi hangadás stb.) jeleket. A nyelvi jelek többsége szimbolikus, ezért a szimbólumok és szabályok megfejtésére és képzésére vonatkozó készségeket és képességeket is meg kell tanulnia. A nyelvelsajátítás folyamatában tehát a gyermek 1. elsajátítja anyanyelvének hangzóképletét, 2. szótárat épít, 3. megtanulja a nyelvtani szabályokat és a szabályok alóli kivételeket, 4. megtanulja a nyelvet különféle kommunikációs szándékok kifejezésére használni (Gósy, 2017).

Ahhoz, hogy a gyermek a környezetével kapcsolatos tapasztalatait integrálni tudja, szüksége van a fejlettségével és viselkedésével harmonizáló feltételekre. A nyelvi képesség a személyközi kapcsolatokon, a kommunikáción keresztül fejlődik, ezért a gyermekek nyelvelsajátításában kiemelt szerepe van az előzetes tapasztalatoknak, eseményeknek, érzelmeknek és a beszédfeldolgozásban szerzett gyakorlatnak.

2.1. A dajkanyelv szerepe a nyelvelsajátításban

A gyermek nyelvi fejlettségét meghatározza, hogy környezetétől milyen beszédmintát és mennyi nyelvi ingert kap. A beszédminták egyik sajátos kerete a szülők, gondozók gyermekekhez intézett speciális beszéde az ún. dajkanyelv. A dajkanyelv az a beszédmód vagy beszédstílus (regiszter), ami a csecsemőt az adott kultúra nyelvének és nyelvhasználatának világába bevezeti. A világ minden kultúrájában jelen van valamilyen formában, tehát kulturálisan átszármaztatott és konvencionizált, de nem univerzális jelenség, hiszen minden nyelvnek megvan a saját dajkanyelve. „A dajkanyelvnek nevezett terminus technikus magyar nyelvű speciális jelentéstartalma nyelvtudományi értelemben a gyermek nyelvelsajátítási folyamatának óvatos körülölelését(!) azaz dajkálását is jelentheti” (Koós, 2017. 97. o.). Jellegzetességei az egyszerű mondatok, az egyszerű szavak, az egyszerű, tiszta és egyértelmű hangsúlyozás, a magas hangfekvés, a kérdő jellegű intonáció a mondatvégeken, a lassabb beszéd, és a hosszabb szünetek használata (Lengyel,

1981; Réger, 2002; Kátainé, 2008). Mondani-
valója helyhez és időhöz kötődik, a szituáci-
óra korlátozódik, a gyermek számára fontos
tárgyakra, személyekre és cselekvésekre utal,
„sok ismétlést tartalmaz, egyszerű morfológi-
át és szintaxist, valamint a kommunikációs
helyzethez kötött szókincset használ” (Gósy
2005. 298. o.). Különösen fontos a dajkanyelv
melódiája, ami a kicsiknek szavak nélkül is
információt közvetít. A kísérletek azt is alátá-
masztották, hogy a dajkanyelvre jobban oda-
figyelnek a csecsemők, mint a felnőttekhez
szóló beszédre, továbbá hosszabban emlékez-
nek azokra, akik dajkanyelven kommunikál-
tak velük (Fernald, 1985).

A szülők és nevelők ösztönösen alkalmaz-
zák a dajkanyelvi kommunikáció nyelvi és
nyelven kívüli elemeit, például mimikával és
gesztikulációval is igazodnak a gyermek jel-
zéseire. Ez az egyszerűsített, és ritmikusan
ismétlődő nyelvi input megjelöli a fontosabb
nyelvi elemeket, elősegíti a beszédhangok
elsajátítását, a beszédfolyam szavakká szeg-
mentálását, és szabályozza az interakciót
(Klann-Delius, 1999). Ösztönzi és ébren tart-
ja a gyermekek nyelvire, kommunikációra vo-
natkozó figyelmét, igényt ébreszt a hasonló
kapcsolat kezdeményezésére, és megadja a
minimális inputot a további szintre való lé-
péshez (Kátainé, 2008).

2.2. Az utánzás szerepe a nyelvtanulásban

A nyelvi produkciós rendszer a korai évektől
kezdve a felnőtt minta alapján szerveződik.
A gyermek leszűkítve utánoz: utánzásai nem
pontosak, leegyszerűsítve imitálják a felnőtt
beszédét (Butzkamm & Butzkamm, 2008).
A gyermek azért imitál, hogy az éppen meg-
tanultat gyakorolja. Az utánzás egyaránt vo-
natkozik a szókincsre, a mondattanra és a tár-
salgási eljárásokra (Réger, 1986). „Az utánzás
tehát a saját rendszer kibővítésének eszköze,
amelyen keresztül a gyermek szavakat tanul,
illetve társas szerepeket ad vissza és gyako-
rol” (Pléh, 2006. 775. o.). A gyermek addig
gyakorol, amíg az adott nyelvi elem túlsúly-
ba kerül a spontán beszédében, ezt követően

az utánzás száma lecsökken. Húsz hónapos
korban a gyermeki utánzás mértéke még je-
lentős, kétéves korra a harmadára csökken és
a gyermeki megnyilatkozások csupán 20%-a,
három éves korra 2%-ra szűkül (Pléh, Palotás
és Lőrök, 2002).

A tanulmányok jelentős része a gyermeki
nyelvelsajátítás folyamatában, a nyelvi minta át-
adásában az anya-gyermek diádikus kapcsola-
tát emeli ki. A nyelvet átadó környezet azonban
ennél szélesebb, hiszen a gyermekek diádikus és
poliádikus kontextusokban más gyermekektől
és felnőttektől is tanulnak. Barton és Tomasello
(1994) például a testvérek szerepét hangsúlyoz-
za. Megállapításuk szerint az idősebb testvér
ösztönzi és elősegíti a prototársalgások kialaku-
lását.

Számos kutatás támasztja alá a nyelvelsa-
játítás során a nyelvi input minőségének és
mennyiségének fontosságát (Ritterfeld, 2000;
Murray et al., 2006), melyet összekapcsolnak
a környezet szerepével, az adott család szer-
kezetével és szocioökonómiai státusával.

3. A pedagógiai kommunikáció jellemzői

A pedagógiai kommunikáció a szociális kom-
munikáció egy különleges fajtája. Különle-
gessége jellegzetes funkciójában és szerepé-
ben mutatkozik meg. Legfőbb sajátossága a
kommunikatív kapcsolat fejlesztő, személyi-
séggazdagító szándéka. A pedagógiai kom-
munikáció a pedagógiai céloknak alávetett és
pedagógiailag szabályozott, intézményi ke-
retek között folyó, többé-kevésbé tervszerű-
en előkészített és levezetett kommunikáció,
mely többnyire nevelők és növendékek köz-
vetlen személyes kapcsolataiban, a nevelők
által irányított illetve befolyásolt formában
megy végbe, és szabályozott, strukturált nyel-
vezetre épül (Szőke-Milinte, 2013).

A bölcsődében zajló pedagógiai kommu-
nikáció a nevelés-gondozás helyzeteihez és a
napirendhez kötött, de hat rá a bölcsőde külső
és belső környezete is, például az intézmény
étosza, tradíciói, szokásai és kommunikációs
működése. A pedagógus kommunikációját be-

folyásolják személyes adottságai, jellemvonásai, és előzetes tapasztalatai is, például saját kommunikációs mintázata, nyelvezete, enkódolási rendszere: a gondolatok szószimbólumokká, testmozgásokká, arckifejezésekké, gesztusokká alakítása. A kisgyermeknevelők kommunikációjának mennyiségi és minőségi mutatóit *Zrinszky* (2002) alapján foglaljuk össze:

A mennyiségi mutatók: 1. pedagógus közléseinek mennyisége, 2. gyermeki beszéd mennyisége, 3. kommunikatív tevékenységek ideje, tartama, 4. a médiumok és eszközök használatával töltött idő, 5. az előző pontok kommunikációs tevékenységeinek részaránya egy adott időn belül.

A minőségi mutatók: 1. a kommunikáció relevanciája és adekvátsága (a gyermek életkorához, szükségleteihez és igényeihez illeszkedés), 2. a kommunikáció központi témája, 3. a kommunikáció stílusa (a kifejeződő attitűdök, pl. gyermekszeretet, tolerancia, lelkesedés, elkötelezettség, közömbösség, ellenszenv, kiegészítés stb.), 4. a gyermeki kommunikáció szabadsága 5. a kommunikáció irányítástechnikája (pl. a félénkebbek szerepéhez juttatása, a nagyhangúak kezelése stb.).

A pedagógus kommunikációját elsősorban az elfogadás, a pozitív érzelmi viszonyulás, a hitelesség és az ezeket összerendező koherens magatartás alapozza meg. Eredményességét jelentősen befolyásolja, hogy a pedagógus mennyire pontosan érzékeli és értelmezi a gyermek verbális és nonverbális jelzéseit. A gyermeki kommunikáció megértése nem könnyű. Az értelmezést bonyolítja, hogy sok élettani sajátosság jellemzi, és tükröződik benne a családi környezet sajátos hatása, valamint érvényesülnek benne a kibontakozó személyiség sajátos motivációi is. A nevelőnek empátiás készséggel kell rendelkeznie, és tudatosítani kell a nem-verbális kommunikáció hatásait, ez a kisgyermek vonatkozásában különösen fontos (*Buda*, 2012).

Az otthoni környezetben a szülők és a családtagok keretet alkotó stratégiákat adva vezet be gyermeküket az anyanyelv grammatikai és kommunikációs szabályaiba. A bölcsődébe lépve ezt a feladatot pedagógusok viszik tovább. A nyelvi megnyilvánulásokra nekik kell

immár adekvát módon reagálniuk, és nekik kell ezeket kiterjeszteniük. Az új környezetben az otthoni környezethez hasonlóan fontos a megbízható, stabil kötődés kialakítása: az elfogadás, a gyermek személyiségének akceptálása, a nyitottság és érdeklődés a gyermek nyelvi megnyilvánulásai iránt. *Grimm* (1999) hangsúlyozza, hogy a nyelvi fejlődésre azok az interakciókban megjelenő megnyilatkozások hatnak ösztönzően, melyek a gyermek számára relevanciával rendelkeznek, melyek felkeltik és fenntartják figyelmét és érdeklődését.

A nyelv önmagában nem fejleszti a nyelvelsajátítást, amennyiben az nincs összehangolva a megértéséhez szükséges képekkel, cselekvéssel és a gyermek nem érzi, hogy az üzenet neki szól. A nyelv tanulását a felnőttek a következő stratégiákkal tudják hatékonyan segíteni: témához kapcsolódó kérdések, lehetséges feleletek, összetett kiegészítő válaszok, hibákat impliciten korrigáló reakciók (*Farrar*, 1992; *Saxton*, 2000). A nyelvi fejlesztések sokszínűsége szignifikánsan korrelál a gyermekek szókincsnövekedésével (*Klein*, 2013). A sokszínűség alatt a bölcsődében megjelenő témák és kommunikációs technikák változatoságát értjük. A sokoldalú és adaptív eljárásrészlet alkalmazkodik a gyermekek közötti egyéni különbségekhez. Lehetőséget teremt a gyermekközpontú életszervezésre, a differenciált bánásmódra, a nyelvi erőforrások és kompetenciák fejlesztésére.

4. Kutatás

4.1. Kutatás felépítése

Kutatásunk a bölcsődei interakciók minőségi aspektusaira fókuszált. A kisgyermeknevelők nyelvi fejlődést támogató kommunikációs stratégiáit vizsgáltuk, szakirodalmi szempontokra támaszkodva, saját kidolgozású interakciós kérdőív segítségével.

A kérdőívben szereplő kérdések kidolgozásában *Dannenbauer* (1999) interakcióelemzési szempontrendszerére építettük. A tanulmány a következő gyermeki megnyilvánulásokat megelőző (1. táblázat) és követő (2. táblázat) interakciókat jelölte meg.

Megnevezés	Funkció	Példa
Prezentáció	Célforma gyakori alkalmazása	Látod az autót? A piros autót? A pirosat!
Párhuzamos beszéd	Gyermei intenció verbalizálása	Egy nagy autót szeretnél? Aha, biztos a pirosat! Azt?
Nyelvészeti markerek	Megfigyelt szituációs jellemző verbalizálása	Igen, ez <i>egy</i> lapát a kezében. A lapátok nem a homokozóban maradnak. Hozd a lapátokat.
Alternatív kérdések	Nyelvi struktúrák felkínálása	Látod a babát? Látsz egy babát valahol?

1. táblázat: Gyermei megnyilvánulásokat megelőző interakciók

Megnevezés	Funkció	Példa
expanzió	Gyermek megnyilvánulásának kiegészítése, új struktúra beépítése	Vava el. Igen, elszaladt a kutyas. Bement a házába.
átformálás	Gyermek megnyilvánulásának átformálása, új struktúra beépítése	Vegyük ki a játékot! Kivesszük a játékot?
korrekció	Gyermek megnyilvánulásának javítása	Áni ett. Megetted? Ügyes vagy.
utánzó önkorrekció	Gyermek megnyilvánulásának utánzása és javítása	Áni ett. Nem, nem ett, megette.
extenzió	Gyermek megnyilvánulásának folytatása	Áni ett. Megetted a borsót?

2. táblázat: Gyermei megnyilvánulásokat követő interakciók

Majd ezeket bővítettük ki *Ritterfeld* (2000. 419. o.) szempontrendszerével, mely szintén az interakciókban használt kommunikációs stratégiákat vizsgálta:

1. a gyermek beszédre ösztönzése (provokálása) tudatosan hamis információ megadásával,
2. vertikális dialógusstruktúrák felépítése a beszédaktusokban jelentkező koherencia alapján,
3. hosszabb ideig tartó közös gondolkodás a verbális interakciókban pl. szerepjátékok, problémák közös megoldása, közös tevékenységek egyeztetése,
4. dajkanyelv használata,
5. más gyerekek bevonása, a gyerek-gyerek interakció előkészítése.

Az adatfelvétel a bölcsődékben dolgozó kisgyermeknevelők bevonásával készült, és Baranya, Fejér, illetve Tolna megyére koncentrált. Ez országos relációkban ugyan nem, de regionális mértékben lehetőséget ad a helyzet értékelésére és átgondolására. A kérdőívek elektronikus formában, snowball módszerrel kerültek a kitöltőkhöz. A kérdőív 20 könnyen áttekinthető, feleletválasztós, illetve néhány nyitott szöveges kérdést tartal-

mazott. A kérdőívet 44 fő töltötte ki érvényes formában. A szerzők ezúton is köszönik a kollégáknak az adatszolgáltatást és az együttműködést.

Várakozásunk szerint eredményeink hozzájárulnak a kisgyermeknevelők kommunikációs kompetenciáit megerősítő programok, szakmai-módszertani javaslatok, képzések kidolgozásához és feltehetően további kutatásokat is indukálnak.

Az alábbiakban a kérdőíves kutatás néhány eredményét mutatjuk be.

4.2. Demográfiai adatok bemutatása és elemzése

A demográfiai adatokat a 3. táblázat szemlélteti. A kérdőívet kitöltő kisgyermeknevelők 47,7%-a rendelkezik FOKSZ/FSZ/OKJ képesítéssel és 34%-uk főiskolai diplomával, továbbá egy nevelő egyetemi végzettséget szerzett. A fennmaradó 17%-nak nincs felsőfokú vagy ahhoz köthető végzettsége. A megkérdezettek majdnem 68%-a kevesebb, mint 10 esztendővel dolgozott a szakmájában. 48%-a pályakezdő, tehát szakmai tapasztalatuk 5 év alatti.

Az életkorra nem kérdeztünk rá, ugyanakkor feltételezzük, hogy a válaszadók között azért jelentek meg nagyobb arányban a pályakezdők, mert az internetes kérdőívek kitöltése a fiatalabb korosztály számára volt technikailag egyszerűbb, könnyebben megvalósítható. A megkérdezettek három megye (Baranya, Fejér, Tolna) bölcsődéiben dolgoznak, e megyékből egyenlő arányban küldték vissza a kérdőíveket. A válaszadók több mint a fele 5–10 ezer fő közötti népességszámú kisvárosban, és mintegy harmada falvakban dolgozik. A három megye településstruktúrájára valóban a kisebb településtípusok jellemzők. A régió településszerkezete kedvezőtlen, arra egyrészt a városhálózat fejletlensége, másrészt az aprófalvak és kistelepülések aránya jellemző. A régió városai között főként a kisvárosok dominálnak.

A kérdőívekre adott válaszok egyértelműen mutatják a települések (önkormányzatok), mint fenntartók dominanciáját. A bölcsődék helyzete a fenntartókat tekintve speciális, hiszen nemzetiségi önkormányzatok, egyházak, illetve a civil szektor és a nonprofit gazdasági

szervezetek alig jelennek meg ebben a szegmensben. A magán bölcsődék száma elenyésző. A válaszokban a foglalkoztatók (cégek, vállalatok) által fenntartott munkahelyi bölcsődék egyáltalán nem szerepeltek. Ez az országos tendenciákkal szinkronban van, hiszen a 2017-2018-as nevelési évben az országban mindössze 8 munkahelyi bölcsőde működött, ezekből 5 a Közép-Dunántúlon, a 20 ezer főt meghaladó városokban (KSH, 2019).

A csecsemő-és kisgyermeknevelők többsége (61%-a) 11–15 gyermekkel foglalkozik a csoportjában. A válaszok szerint kevés az alacsonyabb létszámú gyermekcsoport, holott ez a nyelvi fejlesztés minőségét és mennyiségét is erősen meghatározza. A kisebb létszámú csoportban a nevelőnek több ideje és energiája jut egy-egy gyermekre. Több lehetősége nyílik az egyéni nyelvi fejlesztésre és a speciális igényű kisgyermek megsegítésére. A megfelelő csoportlétszám egyrészt feltétele a gyermek optimális fejlődésének, másrészt a nevelő számára is kedvezőbb munkakörülményeket és hatékonyabb munkavégzést jelent.

Végzettség	%	Munka- évek száma	%	Munkahely (megye)	%	Tele- pülés	%	A bölcsőde típusa	%	Csoport- létszám	%
MA	2	0–5	45	Baranya	33	falu	5	„klasszikus” bölcsőde	97	0–5	16
BA	34	6–10	13	Fejér	33	kis- város	66	mini	0	6–10	23
OKJ/ FOKSZ/ FSZ	47	11–30	13	Tolna	34	nagy város	29	magán	3	11–15	61
középfokú	17	31–	29	–	–	–	–	munkahelyi	0	–	–

3. táblázat: A demográfiai adatok összesítése

4.3. A nyelvi fejlesztés technikái

Megkérdeztük a kérdőíveket kitöltő pedagógusoktól, hogy a kommunikációs módszerek (kérés, utasítás, magyarázat, kérdés) közül, melyeket részesítik előnyben. A módszerek használatának gyakoriságát a válaszadóknak 1-től 5-ig terjedő skálán kellett jelölniük. A kapott eredményeket az 1. ábra szemlélteti. A dialógust leginkább fenntartó funkciója a kérdésnek van, ezt a kisgyermeknevelők egy harmada nem alkalmazza, másik har-

mada szerint is csak mérsékelten fontos és csupán egy harmaduk állítja, hogy gyakran alkalmazza a nap folyamán. A párbeszédnek lényeges eleme a kérdés: megteremtheti a kontaktust, megindíthatja a beszélgetést, és lehetőséget biztosít a kapcsolat kibővítésére is. Fontos kiemelni, hogy kérdés nélkül a kommunikáció elindítása és fenntartása akadályba ütközik, így az interakció sikertelenné válhat.

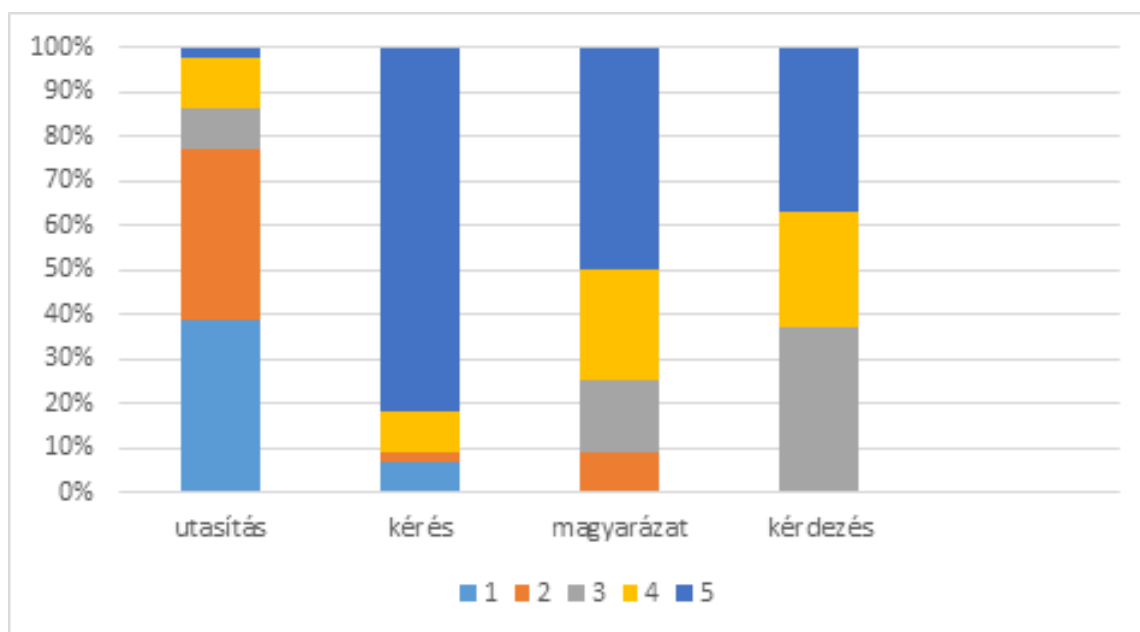
A válaszadók a kérdés típusú kommunikációt tartották a legfontosabbnak. A kérdésnek

valóban fontos szerepe van a kommunikáció zavartalan és gördülékeny lebonyolításában és az udvarias viselkedési szokások kialakításában, ugyanakkor, ha a nevelő a gyermektől csak a kérés végrehajtását igényli, akkor nem teremt beszédhelyzetet.

A kisgyermeknevelők körében az utasítás volt a legkevésbé preferált módszer. Megjegyezzük, hogy a kérés és az utasítás funkciói a kommunikáció lefolyását és kimenetét tekintve megegyeznek. Mindkettő befolyásoló módszer és előre közölt megoldást vár el. Az

utasítás ugyanakkor direkter és erőteljesebb felszólítást közvetít.

A válaszadók a második leggyakrabban használt módszerként a magyarázatot jelölték. A magyarázat monologikus módszer, mely főként az értést és megértést segíti elő és kevésbé teremt lehetőséget az interakcióra. Félő, hogy a magyarázat túlsúlyba kerülésével egyirányúvá válik a kommunikáció, és nem bontakozik ki olyan beszédhelyzet, melybe a gyermek aktívan be tud kapcsolódni.



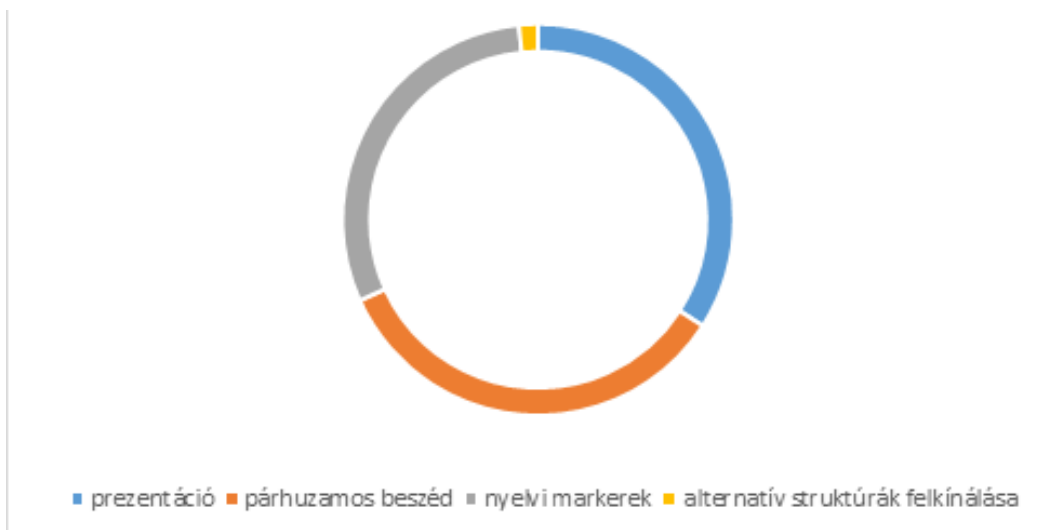
1. ábra: A bölcsődei tevékenységek során preferált kommunikációs formák

A kisgyermeknevelő fontos feladata a gyermek beszédelsajátításának segítése és támogatása. Ennek számos módszere ismert. Mi ezek közül a következő négy alkalmazására kérdeztünk rá:

1. **Prezentáció:** célforma bemutatása elsajátítás céljából (pl. Látod az autót? A piros autót? A pirosat!)
2. **Párhuzamos beszéd:** a gyermek szándékainak, jelzéseinek beszédbe foglalása (pl. A babát szeretnéd? Azt?)
3. **Nyelvészeti markerek tudatos és hangsúlyos használata** (pl. Látod a hó fehér? Megfognak a havat?)
4. **Több nyelvi struktúra felkínálása** (pl. Látod a babát? Látsz itt egy babát?)

A válaszadók a fenti lehetőségek közül választhattak, de ki is egészíthették új módszerekkel. A válaszok megoszlását a 2. ábra

szemlélteti. A leggyakrabban alkalmazott módszerek a következők voltak: prezentáció, párhuzamos beszéd, nyelvi markerek hangsúlyos használata. Az alternatíva felkínálását kevesen jelölték, feltehetően ez a módszer kevésbé ismert és népszerű a kisgyermeknevelők körében. Sajnálatos, hiszen az alternatívák felkínálása elősegíti az egyes nyelvi struktúrák megértését, és megalapozza a választékos beszédet. Az alternatív struktúrák egyrészt figyelembe tudják venni az egyéni fejlődési sajátosságokat, másrészt sokféle módon tudják ugyanazt a tartalmat közvetíteni. Mindez a precízebb nyelvi értésnek és a jobb tárolásnak is előfeltétele.



2. ábra: Nyelvi eszközök alkalmazása a beszédfejlesztésben

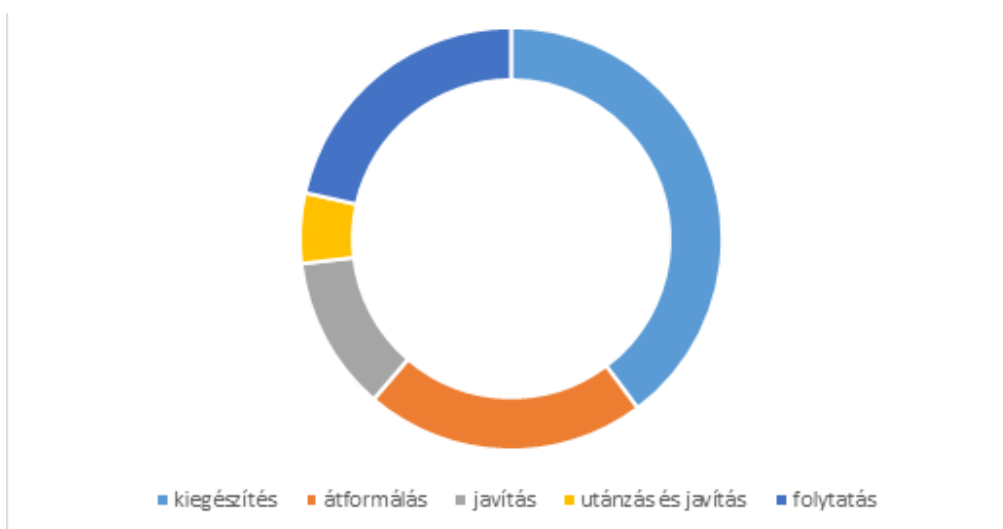
Megvizsgáltuk, hogy a kisgyermeknevelők milyen formában reagálnak egy-egy gyermeki megszólalásra. A kérdőívben erre vonatkozóan az alábbi válaszlehetőségeket adtuk meg:

1. A gyermek beszédének kiegészítése, bővítése – igékkel, melléknevekkel, helyhatározóval stb. (pl. Vava el. – Igen, elszaladt a kutyus. Be a házába.)
2. A gyermek beszédének, mondatainak átformálása, más struktúra felkínálása. (pl. Vegyük ki a játékot? Kivesszük a játékot. Vegyük ki a játékot!)
3. A gyermek beszédének javítása. (pl. Peti tütű. – Peti autója, A te autód; Gabika ett. – Megetted? Ügyes vagy)
4. A gyermek beszédének utánzása és javítása. (pl. Peti tütű – Nem tütű,

hanem autója; Gabika ett. – Nem, nem ett, hanem megette)

5. A gyermek beszédének folytatása. (pl. Gabika ett. – Megetted a főzeléket?)

A kisgyermeknevelők válaszait a 3. ábra öszszegzi. A nevelők körében a gyermek által elmondottak kiegészítése volt a legnépszerűbb és legdominánsabb módszer, ezt követte a gyermek által mondottak folytatása, majd az átformálás, az új struktúra felkínálása. Meglátásunk szerint az átformálás (újrafogalmazás) módszerét célszerű lenne gyakrabban alkalmazni, hiszen ez a módszer egyrészt segítheti a megértést, másrészt változatosabbá teheti, bővítheti és színesítheti a gyermek nyelvhasználatát.



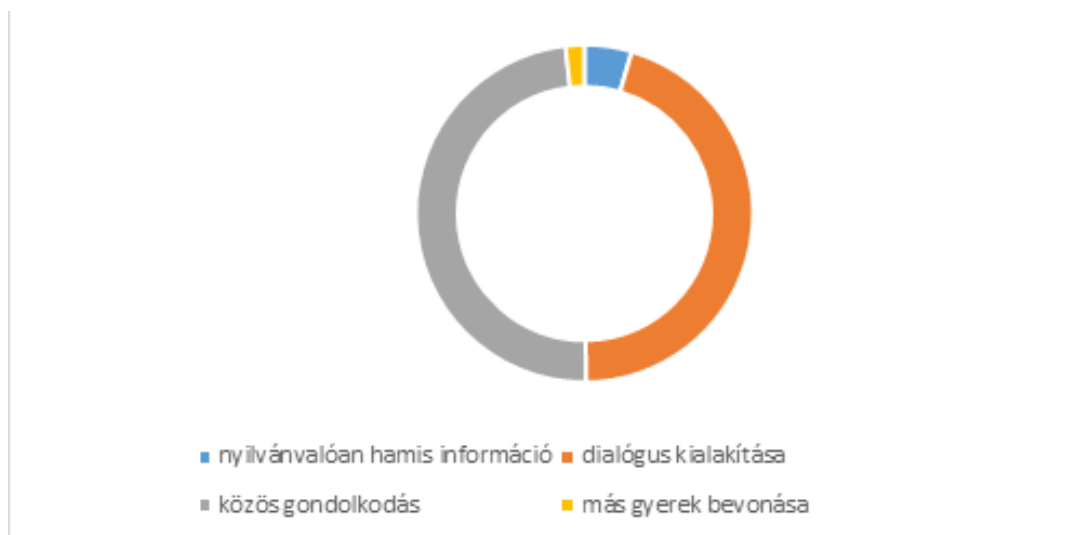
3. ábra: A gyermeki beszédprodukcióra adott reakciók

Az anyanyelv-elsajátítás fontos lépése, hogy a gyermekek megtanulják megfelelően használni nyelvi ismereteiket a hétköznapi szituációkban. Ez a pragmatikai kompetencia fejlődésével függ össze. A kisgyermeknevelőket arra kértük, hogy válasszák ki, milyen eszközöket ismernek és használnak csoportjukban a beszédmotiválására, a gyermekek nyelvi-kommunikációs igényeinek felkeltésére. A következő lehetőségek közül választhattak:

1. Humoros közlések használata. A gyermek számára is egyértelműen hamis információk, állítások közlése, abból a célból, hogy azokat felismerje (pl. Az alma lila. Peti tud repülni.)
2. Dialógusok kialakítása és fenntartása játékeszközök segítségével (pl. képeskönyv, báb, mesepárna)
3. Közös gondolkodás a gyermekkel (együttes megfigyelés, problémamegoldás, tevékenység)
4. A dialógus kibővítése (további gyermekek bevonása a beszélgetésbe), a beszélgetés irányításának átengedése.

A válaszok megoszlását a 4. ábra szemlélteti. Megállapítható, hogy gyermekkel való közös gondolkodást, valamint az játékeszközökkel motivált dialógusok módszerét a nevelők

jól ismerik, és gyakran alkalmazzák. Sajnos kevesen élnek a közösség adta kommunikációs lehetőségekkel. Nem vonnak be újabb gyermekeket egy-egy beszélgetésbe, hogy aztán hátra húzódva, segítő szerepben ösztönözzék őket az önálló párbeszédre és társalgásra. A hamis információk beépítését alig jelölték. Úgy tűnik, hogy ez a stratégia aggodalmat kelt a nevelők körében, holott a gyermekek nagyon élvezik. Jókat nevetnek az általuk felismert „butaságok” hallatán, és egymással versenyezve igyekeznek kijavítani a téves információkat. A humor hatását ebben az esetben az ismereti források (tapasztalat, logika) ellentmondása váltja ki a gyermekben. Hátterében, az esztétikai élményhez és a játék öröméhez hasonlóan, az ún. kollatív tulajdonságok állnak, például szokatlanság, kétértelműség, változás, inkongruitás, összeférhetetlenség (Séra, 1983). Ezek a jellemzők erősen vonzzák a figyelmet, érdekesnek és szokatlannak találja őket a gyermek. Érdemes még kiemelni a humoros közlések élményjellegét, a társas kapcsolatokra gyakorolt pozitív hatását. Természetesen a közlések megértésnek fontos előfeltétele a megfelelő szintű kognitív és nyelvi érettség.



4. ábra: A gyermeki beszéd motivációjának eszközei

Megvizsgáltuk azt is, hogy a kisgyermeknevelők hogyan viszonyulnak a dajkanyelvhez, használják-e a bölcsődei beszédhelyzetekben. A dajkanyelvet a kisgyermeknevelők 86 %-a alkalmazza munkája során, és csupán 14 %-uk tartja károsnak. Ez az arány örven-

detes, hiszen a dajkanyelv a beszédadaptáció egyik fontos eszköze. Fő mozgatórugója a szociális közelség, azon belül is elsősorban a pozitív érzelmek. Segítségével a kisgyermeknevelők a saját nyelvi kompetenciáikat a gyermek biológiai, kognitív, szociális és

ezzel együtt nyelvelsajátítási érettségi szintjéhez tudják igazítani (Kátainé, 2008). A dajkanyelvre jellemző jegyek (pl. dajkanyelvi szavak, reduplikáció, kicsinyítő vagy becéző képzés, széles gesztikuláció, változatos mimika stb.) használatával kinyilvánítják érzelmeiket, és ezzel a kötődést is erősítik. A dajkanyelv hangzásbeli tulajdonságai (pl. gyakoribb szünet, túlzott időtartambeli különbségek, nagyobb hangterjedelem, zeneiséget adó elemek stb.) közvetlen kapcsolatba hozhatók a nyelvi fejlődés elősegítésével. Támogatják az éppen elhangzó szöveg megértését, ugyanakkor az alkalmazkodás létrejöttével a szociális kapcsolódást, az együttműködést is megkönnyítik (Kohári, 2018).

Implikációk

Írásunkban a kisgyermeknevelők gyermeki kommunikációt támogató stratégiáit mutatuk be egy kérdőíves kutatás részeredményeinek tükrében. Megállapítható, hogy a gyermekekkel folytatott munka az ismereteken túl készségeket is igényel. Ezek biztosítják a hatékony kommunikációt a partnerek között, és segítik a nyelvi erőforrások és kompetenciák kibontakoztatását. A kisgyermeknevelők professzionális kommunikációja, kompetens nyelvfejlesztő tevékenysége a következő tényezők összjátékából adódik: a) explicit, tudományos-elméleti ismeretek, b) implicit tapasztalati tudás, c) készség szintű (pl. módszertani, didaktikai, kommunikációs stb.) tudás. A tudás tehát magában foglalja mind az elméleti ismeretek rendszerét, mind pedig azok gyakorlati felhasználásának módozatait.

A különböző tudományterületekről származó tapasztalatok a korai interperszonális kapcsolat súlypontjait a kölcsönösség felé tolják el. A nevelő és a gyermek kapcsolatát olyan diadikus párként tekintik, amelyben kétoldalú – egymást alakító, fejlesztő és kiegészítő – hatás érvényesül (Dornes, 2002). Biztonságosnak és gondoskodónak azt a verbális környezetet tekintik, amelyben a nevelő verbálisan körülöleli a gyermeket. Tehát szenzitíven és rugalmasan alkalmazkodik nyelv-

elsajátítási, kognitív és szocioemocionális szintjéhez, és támogató attitűdjével ösztönzi a nyelvi kompetenciák kiépülését és finomodását. Nyilvánvaló, hogy a pedagógiai kommunikáció színvonala meghatározó a gyermek fejlődése szempontjából. Az is nyilvánvaló, hogy a nevelő az adott helyzetben nemcsak kommunikációjával, de teljes személyiségével lép kapcsolatba a gyermekkel.

A pedagógusok kommunikációs kompetenciáit a csoportmódszerekre épülő képzések fejlesztik a leghatékonyabban. A csoportmódszerek (pl. workshopok, műhelymunkák, tréningek, érzékenyítő csoportok, encounter csoportok stb.) kiváló módszertani támogató erőként működnek: összekapcsolják az elméleti tudást és a gyakorlati tapasztalatokat. A csoportmódszerekben a hangsúly a készség- és/vagy tudásfejlesztésre, az attitűdváltozásra helyeződik. Közös jellemzőjük, hogy védett környezetben zajlanak, a résztvevők aktivitására alapoznak, strukturált gyakorlatokra épülnek, és saját élményű, tapasztalati tanulást tesznek lehetővé (Buda, 2002). A saját élményű helyzetekben a kommunikációs technikákat és megoldásmódokat ki lehet próbálni, illetve analizálni és reflektálni lehet. A reflektálás különösen fontos, hiszen a visszajelentéseknek nagy az érlelő és korrektív hatása. A csoportmódszerek újszerű interperszonális találkozási élményt jelentenek és ösztönzik az egymástól való tanulást. Közvetlen kapcsolatot hoznak létre a mindennapi szituációkkal, így a tanultak könnyebben adaptálhatók a valós élethelyzetekre (Lakner, 2016). Megerősítik az önbizalmat, a kockázatvállalási készséget, és javítják az együttműködést. Felszínre hozhatnak általános emberi értékeket, etikai megfontolásokat, attitűdöket is, amelyeket aztán a gyakorlati munkában (szervezeti szinten is) alkalmazni lehet.

Felhasznált irodalom

Balogh Lászlóné, Barbainé Bérci Klára, Kovácsné Bárány Ildikó, Nyitrai Ágnes, Rózsa Judit Tolnayné Falusi Mária és Vokony Éva (2012): *A bölcsődei nevelés-gondozás szakmai szabályai. Módszertani levél*. Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet, Budapest.

- Barton, M. E. & Tomasello, M. (1994): The rest of the family: the role of siblings and fathers in early childhood development. In: Gallaway, Clare, Richards & Brian J. (Eds.): *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge. 109–134. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620690.007>
- Bates, E., Dale, P. S., Thal, D. (1995): Individual differences and their implications for theories of language development. In: Fletcher, P. & MacWhinney, B. (Eds.) *Handbook of Child Language*. Basil Blackwell, Oxford, 96–151.
- Bimbó Zoltánné (2015): A korai évek nevelését szolgáló tevékenységek. In: Nyitrai Ágnes (szerk.) *Szemelvények a kisgyermeknevelés köréből 2*. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge. Harvard University Press, Massachusetts.
- Buda Béla (2002): A személyiségfejlődés és a személyiségfejlesztést szolgáló csoportmódszerek (Nemzetközi szakirodalmi helyzetkép). In: Buda Béla *A mentálhigiénié szemléleti és gyakorlati kérdései: Újabb tanulmányok*. Animula, Budapest, 53–76.
- Buda Béla (2012): *Empátia. A beleélés lélektana*. Károli Gáspár Református egyetem – L'Harmattan, Budapest.
- Butzkamm, W. & Butzkamm, J. (2008): *Wie Kinder sprechen lernen*. Francke Verlag Tübingen.
- Dannenbauer, F. M. (1999): Grammatik. In: Baumgartner, S. & Füssenich, I. *Sprachtherapie mit Kindern*. Reinhardt UTB, München. 105–161.
- Dornes, Martin (200): *A kompetens csecsemő: Az ember preverbális fejlődése*. Pont, Budapest.
- Farrar, M. J. (1992): Negative Evidence and Grammatical Morpheme Acquisition. *Developmental Psychology*, **28**. 1. sz., 90–98. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.1.90>
- Fehérné Kovács Zsuzsanna, Kas Bence és Pintye Mária (2018): *Szemponatok a nyelv- és beszédfejlődési zavarok szűréséhez és állapotmegismeréséhez*. Családbarát Ország Nonprofit Kft., Budapest.
- Fernald, A. (1985): Four-month-old infants prefer to listen to motherese. *Infant Behavior and Development*, **8**. 2. sz., 181–195. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(85\)80005-9](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(85)80005-9)
- Gecső Tamás szerk. (2006): *Nyelvi kompetencia – kommunikatív kompetencia*. Tinta, Budapest.
- Gósy Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Osiris, Budapest.
- Gósy Mária (2017): Anyanyelv-elsajátítás: kutatási irányok, módszerek, lehetőségek. In: Bóna Judit (szerk.) *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*. ELTE Eötvös, Budapest.
- Grimm, H. (1999): *Störungen der Sprachentwicklung*. Hogrefe, Göttingen.
- Kátainé Koós Ildikó (2008): *Önzetlen dajkanyelv – ösztönös nyelvelsajátítás? A csecsemő-anya kommunikációs interakció néhány dajkanyelvi/Anyai sajátossága a magyar kultúrában*. Doktori értekezés PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program.
- Klann-Delius, G. (1999): *Spracherwerb*. Metzler, Stuttgart. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04036-7>
- Klein Ágnes (2013): *Utak a kétnyelvűséghez*. Tinta, Budapest.
- Kohári Anna (2018): A dajkanyelv hangzásvilága. *Édes anyanyelvünk*. **40**. 5. sz., 16.
- Koós Ildikó (2017): A dajkanyelvnek is nevezett terminus technikus magyar nyelvű speciális jelentéstartalma In: Hajba Renáta és Tóth Péter (szerk.) *„A véges végtelen”: Tanulmányok Vörös Ferenc 60. születésnapjára*. Savaria University Press, Szombathely.
- Központi Statisztikai Hivatal (2019): A gyermekek napközbeni ellátása, 2018. Statisztikai tükrök. KSH. URL: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/kisgyermnapkozbeni/kisgyermnapkozbeni18.pdf> [2019. 03. 23.]
- Krashen, S. (1985): *The input hypothesis*. Longman, London
- Lakner Szilvia (2016): *A felnőttképzési módszerek jelentősége és kihívásai az emberi erőforrás fejlesztési gyakorlatban*. Lartco Consulting, Pécs.
- Lengyel Zsolt (1981): *A gyermeknyelv*. Gondolat, Budapest.
- Meisel, J. M. (2003): *Zur Entwicklung der kindlichen Mehrsprachigkeit. Expertise als Beitrag zur 6. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung: Bildung und Migration*. Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin.
- Murray, A. D., Fees, B. S., Crowe, L. K., Murphy, M. E. & Henriksen, A. L. (2006): The Language Environment of Toddlers in Center-based Care versus Home Settings. *Early Childhood Education Journal*, **34**. 3. sz., 233–339. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0138-3>

- Pléh Csaba (2006): A gyermeknyelv. In: Kiefer Ferenc (szerk.) *A magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 753–781.
- Pléh Csaba, Palotás Gábor és Lőrík József (2002): *PPL Nyelvfejlődési szűrővizsgálat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Réger Zita (1986): A gyermeknyelvi utánzás kutatása a pszicholingvisztikában. Egy új szempont. *Pszichológia*, **6**. 1. sz., 93–134.
- Réger Zita (2002): *Utak a nyelvhez*. MTA Nyelvtudományi Intézet – Soros Alapítvány, Budapest.
- Ritterfeld, U. (2000): Welchen und wieviel Input braucht ein Kind? In: Grimm, H. (Hrsg.) *Enzyklopädie der Psychologie*. CIII, Bd. 3, Sprachentwicklung. Hogrefe, Göttingen. 403–432.
- Saxton, M. (2000): Negative evidence and negative feedback: immediate effects on the grammaticality of child speech. *First Language* **20**., 221–252. <https://doi.org/10.1177/014272370002006001>
- Séra László (1983): *A nevetés és a humor pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szöke-Milinte Enikő (2013): A pedagógiai kommunikáció értelmezései. In: Karlovitz János T. és Torgyik Judit (szerk.) *Vzdelávanie, výskum a metodológia: Oktatás, kutatás és módszertan*. International Research Institute, Komárno, 241–249.
- Tancz Tünde (2011): A kommunikáció és a nyelv fejlődése a kora gyerekkorban. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. URL: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/kommunikacio_es_fejlodes/index.html [2019. 09. 23.]
- Weber-Fox, Ch. & Neville, H. J. (1996): maturational constraints on functional specializations for language processing: ERP and behavioral evidence in bilingual speakers. *Journal of Cognitive Neuroscience*. **8**. 3. sz., 231–256. <https://doi.org/10.1162/jocn.1996.8.3.231>
- Zrinszky László (2002): *Gyakorlati pedagógiai kommunikáció*. ADU-Fitt Image, Budapest.

Hivatkozott jogszabályok

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról.
- 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények valamint személyek szakmai feladatiról és működésük feltételeiről 10. sz. melléklete
- 381/2017. (XII. 11.) Korm. rendelet a szociális, gyermekjóléti és gyermekvédelmi szolgáltatásokkal összefüggő egyes kormányrendeletek módosításáról.

Early childhood educators' language strategies of the assistance of children's communication

Questions related to the acquisition of the mother tongue have long been of concern to researchers from different disciplines (eg. Philosophy, psychology, pedagogy, linguistics etc.). In recent years, numerous studies have focused on children's linguistic development, stages and characteristics of development, early recognition and therapy of different language development. In addition, a comprehensive analysis of linguistic development and assessment of development opportunities require the emphasis in linguistic input. According to the „input hypothesis” (Krashen, 1985), language acquisition can only be achieved through the quantity and quality of linguistic effects, the child should be provided with appropriate language patterns and support in early childhood. The Human Ecological Approach (Bronfenbrenner, 1979) emphasise the importance of the environment in the development of the child and combines individual living conditions and socio-cultural influences. Age is important for linguistic input. The brain is most receptive to language acquisition during the sensitive period, after which the development is slower and result is not perfect. In early childhood, linguistic input undeniably comes from mothers and the immediate family environment and institutionalized education broadens the language resources and influences. The present study demonstrates the strategies that affect language acquisition in early childhood interactions and focuses on the ability of these strategies to provide the child with the language development needed at given age.

Keywords: language acquisition, institutional language development in early childhood, baby talk, pedagogical communication, child-adult interaction

Anyanyelv – kisgyermek – digitális világ

TÓTH ETELKA

Károli Gáspár Református Egyetem

Jelen tanulmány egy nagyobb populációra kiterjesztett kutatás próbavizsgálatának eredményeit, kérdésvetéseit tárgyalja. A kutatás célja annak feltárása, hogy a digitális környezet, az okoseszközökkel való kapcsolat hogyan van jelen a gyermekek szocializációjában, hogyan épül be a gyermekek nyelvhasználatába, verbális és nonverbális kommunikációjába, nyelvi tevékenységébe. Az itt bemutatott próbavizsgálat célcsoportja: a bölcsődébe járó, illetve óvodát kezdő (hároméves) kisgyermek, valamint annak környezete, a család és a bölcsőde. A szülőktől és a pedagógusoktól kapott válaszok, valamint a megfigyelések eredményei egyértelműen azt mutatják, hogy a digitális környezet hatása egyre erősebben érzékelhető a kisgyermek szocializációjában, így a nyelvi szocializációban is.

Kulcsszavak: digitális környezet, kisgyermek, szocializáció, nyelvi tevékenység, bölcsőde

Bevezetés

A szocializáció fogalmát több tudományterület – köztük szociológia, a pszichológia, az antropológia, a szociolingvisztika – is kiemelten kezeli (vö. *Andorka*, 2006; *Bartha*, 1998; *Rákó*, 2014; *Somlai*, 1997; *Wardhaugh*, 1995). Esetünkben a szociolingvisztikai megközelítés kap hangsúlyt, amelynek értelmében vizsgáljuk a nyelv társadalmilag elfogadott használati módjának átadására vonatkozó kimeneteket, szűkebben a kisgyermek beszédfejlődéséhez fűződő szülői, gondozói viszony összetevőit, a beszédfejlődés elősegítésére alkalmazott szülői, gondozói stratégiákat, illetve az ennek érdekében mozgósított eszközkészletet, az együttműködés kereteit, sajátosságait (vö. *Réger*, 1990. 38. o.).

Jelen tanulmány egy induló kutatás előzetes próbavizsgálatának eredményeiről, kérdésvetéseiről ad számot. A Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karának Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszéke, valamint az MTA Nyelvtudományi Intézet Többnyelvűségi Kutatóközpontja¹ együttműködésében zajló kutatás célja a fenti szempontok figyelembevételével annak feltárása, hogy

a digitális környezet, az okoseszközökkel való kapcsolat milyen szerepet játszik a gyermekek beszédfejlődésében, hogyan épül be a gyermekek nyelvhasználatába, verbális és nonverbális kommunikációjába, nyelvi tevékenységébe.

A téma fontosságát az is indokolja, hogy a digitális környezettel való találkozás, az okoseszközök beépülése egyre korábbi időszakra tolódik a kisgyermek életében. Nem egy olyan esetről van adatunk, amikor is az alig egyéves gyermek a tableten futó applikációról tanulja az anyanyelvét (*Tóth*, 2018). Eközben pedig az Egészségügyi Világszervezet (WHO) 2019-ben megjelent ajánlása szerint az ilyen életkorú gyermekeknek még csak nem is javasolt a televíziózás és a digitális eszközök használata (*WHO*, 2019). A következőket is tárgyaló ajánlás még három-négy éves életkorban is egy órára maximalizálja ezt a tevékenységet a szülő vagy a gondozó aktivitásra (beszélgetésre, mesemondásra) ösztönző felügyelete mellett. A téma kapcsán mind az elmélet, mind a gyakorlat számára kérdések sokasága vetődik fel, és a válaszok egyelőre kirajzolódóban vannak (*Konok, Bunford & Miklósi*, 2020; *NMHH*, 2018).

A kutatás keretei

A kutatás célcsoportjában a kisgyermekkorban, az óvodáskorban és a kisiskoláskorban

¹ MTA NYTI Többnyelvűségi Kutatóközpont Nyelvi és Szakmódszertani Projekt (SZ-007/2016). Projektvezető: Bartha Csilla.

lévő gyermekek állnak, beleértve a siket és cigány kisebbséghez tartozókat, továbbá azt a környezetet, családot, intézményt, ahol a gyermekek (nyelvi) szocializációja zajlik. Módszerünk feltáró, főként megfigyelést, írásbeli és szóbeli kikérdezést, dokumentumelemzést, tartalomelemzést folytatunk (vö. *Falus és mtsai*, 2014).

Az itt bemutatott vizsgálat középpontjában a – bölcsődébe járó, illetve óvodát kezdő – kisgyermek, illetve annak környezete áll. Az írásbeli kikérdezés a szülőkhöz intézett kérdőív formájában valósult meg, a szóbeli olyan kevert típusú interjú keretében, amelyet kisgyermeknevelőkkel és óvodapedagógussal folytattunk, a külső, illetve résztvevői megfigyelés pedig a gyermekek játéktevékenységére irányult. A próbát a nagyobb mintán alkalmazandó eszközök validálása érdekében tartjuk szükségesnek.

A kérdőív, amely zárt és nyitott kérdéseket egyaránt tartalmaz, a következőképpen épül fel. A bevezető, demográfiai adatokra vonatkozó kérdések – a válaszadó neme, életkora, lakóhelye, iskolavégzettsége, gyermekeinek száma (neme, életkora) – után a család digitális eszközökkel való ellátottságára, illetve azok ismeretére, használatára vonatkozó kérdések következnek, utóbbi esetében a gyermekek és az eszközök kapcsolatára helyezve a hangsúlyt. Külön kérdéscsoport vonatkozik a családon belüli televíziózási szokásokra és az okostelefon-használatra. A nyitott kérdések a válaszadók attitűdjét kutatják a tekintetben, hogy a szülők hogyan látják és értékelik a gyermekek és az okoseszközök kapcsolatát, mennyire tartják fontosnak és hasznosnak azt, hogy a gyermekek ismerjék, illetve használják ezeket az eszközöket, továbbá milyen személyes példát mutatnak gyermeküknek. Szituációk felidézését kérve próbáljuk előhívni, hogy a gyermekek nyelvhasználatában számukra is érzékelhetően megjelenik-e a digitális kultúra, a digitális eszközök. Figyelmet érdemlő információ az is, hogy a szülők milyen digitális kapcsolattartási formákat tartja(ná)nak hasznosnak a gyermeküket nevelő intézménnyel.

Az interjú kérdéssora a családi mintákat, a közösséghez való viszonyulást, a figyelem

változását, a játék-, illetve nyelvi tevékenységet, valamint a digitális eszközök ismeretét állítja középpontba a bölcsődébe kerülő és az óvodába lépő kisgyermekekre vetítve az elmúlt tíz-húsz év és a jelen helyzet összevetésében. A kérdések között önállóan jelennek meg a gyermekek úgynevezett médiaélményével kapcsolatos tapasztalatok, valamint a „kütyüzés” problémája, azaz a televízió, az okostelefon, a tablet, a laptop, az internet, a digitális játékok használata, ismerete.

A próbavizsgálat fő színtere a méretét és korszerű felszereltségét tekintve országosan is kiemelkedőnek számító egyik budapesti bölcsőde volt. A közel harmincéves intézmény zöldövezetben, lakótelepi környezetben működik. 170 kisgyermeknek biztosít elhelyezést. A gyermekek szociális háttere jónak mondható, szociálisan hátrányos helyzetű kisgyermek nincs közöttük. A kérdőív kitöltői alapvetően az ide járó kisgyermekek szülei, szám szerint 28 fő (további 4 főt más úton értünk el). Négy interjúalanyunk közül hárman több évtizedes szakmai múlttal rendelkező, itt dolgozó kisgyermeknevelők, a negyedik megkérdezett nyugdíjas óvodapedagógus. A tevékenység közben megfigyelt gyermekek egyike kétéves kisfiú, a másik hároméves kislány. A vizsgálat 2019 augusztusában történt.

A kérdőívek eredményeiről

A kis számú adatközlő (32 fő) miatt diagramok és mélyebb statisztikai számítások közlése helyett a válaszokból kirajzolódó tendenciákat jelenítjük meg. A demográfiai mutatókat illetően válaszadóink 78%-a nő, 22%-a férfi. Átlagos életkoruk 35 év, a legfiatalabb női válaszadó 26 éves, a legidősebb 43 éves. A férfiak között a legfiatalabb válaszadó 29 éves, a legidősebb 45 éves. 1 fő kivételével valamennyien fővárosi lakosok. Felsőoktatásban szerzett diplomával 68% rendelkezik, 32%-nak középfokú végzettsége van. A gyermekek számának családokra vetített átlaga: 1,62%. (10 családban van 2 gyermek, 3 családban 3 gyermek, és 1 család nevel 5 gyermeket). A gyermekek 60%-a lány, 40%-a fiú. Az adatfelvétel helyszínéből következően valamennyi

családban van olyan kisgyermek, aki bölcsődébe jár. A továbbiakban a gyermekekre vetített adatok a bölcsődébe járó kisgyermekekre vonatkoznak.

A családok digitális eszköz-ellátottsága a következő jellemzőkkel írható le.

- Okostelefon minden családban van, átlagosan kettő, de több családban van belőle 3–4 is.
- Internettel mindenki rendelkezik (100%).
- Laptop, tablet vagy asztali számítógép szintén van minden családban. Asztali számítógépet mindössze 6 család (18,75%) használ, köztük csak 2 olyan család van, amelyik nem rendelkezik laptoppal vagy tablettel. E két család kivételével mindenhol van laptop (93,75%), több családban 3–4 is. Utóbbiak jellemzően a három, illetve öt gyermeket nevelő családok (megjegyezzük, hogy a legidősebb gyermekek életkora ezekben a családokban sem haladja meg a tíz évet). Tíz család kivételével (31,25%) mindenütt van tablet, néhány családban kettő is.
- Televízió egy család kivételével szintén minden háztartásban megtalálható (96,87%). A családok több mint egy harmadánál (34,37%) több, kettő-három is van belőle. Laptop, internet azonban ott is van, ahol nincs televízió.
- Digitális játékkal a családok közel fele rendelkezik, egyes háztartásokban 2–4 is van belőle.
- A CD- és a DVD-lejátszók aránya nagyjából azonos, a családok jó egyharmadánál vannak ilyen eszközök.
- A szabadon beírható válaszok között megjelenik: az okosóra, a digitális fényképezőgép, valamint a lemezjátszó, a magnetofon, a rádió és a nyomtató.

A gyermekek eszközismeretét és -használatát, illetve annak gyakoriságát és időtartamát kutató kérdéscsoport zárt kérdéseket tartalmazott. A kapott válaszok azt mutatják, hogy a gyermekek legerősebben a televízióhoz kötődnek. A bölcsődébe járó kisgyermek mindegyikének van kapcsolata a televízióval azon család kivételével, ahol nincs készülék. A televíziózásra fordított idő a bölcsődébe járó gyermekekre vetítve a következő. A gyermekek 93,75%-a néz rendszeresen

televíziót, közülük napi gyakorisággal 80,64%. A többiek ritkábban: heti vagy csak havi néhány alkalommal. A televíziózás időtartama egy-egy alkalommal jellemzően 1 óra vagy 1–2 óra, ez az időtartam a televíziót rendszeresen néző gyermekeknek 74,19%-át érinti. A családok televíziózási szokásait illetően a közös mesenézés dominál (83,87%), ugyanakkor javarészt ugyanezen családokban a televízió gyakran van bekapcsolva háttérműsorként is (41,93%). A családok közel egy ötöde ritkán kapcsolja csak be a készüléket (19,35%), és valamivel kevesebben vannak, akik tévézés helyett inkább a netezést részesítik előnyben (12,90%). Voltak olyan válaszadók is (6,45%), akik „a lakás minden szobájában van készülék, ezért bárki bármikor bekapcsolhatja” opciót választották.

A digitális eszközök sorában az okostelefon foglalja el a következő helyet. A gyermekek mintegy két harmadának (65,62%) van kapcsolata a telefontal. Legjellemzőbb gyakoriság a heti néhány alkalom (52,38%). A napi használat, illetve a „havonta néhány alkalommal” gyakoriság azonos arányt (23,80%) mutatnak. A családokban a telefont alapfunkcióján túl fotózásra, képnézegetésre (93,75%), továbbá csetelésre és a közösségi média valamelyik platformján információ keresésére és megjelenítésére (68,75%), mesék és videók nézésére (46,87%), zenehallgatásra és -letöltésre (40,62%), valamint játékokra (28,12%) használják.

A számítógéppel (a tablettel, a laptopot és az asztali gépet is beleértve) a gyermekeknek több mint két harmada (68,75%) van aktív kapcsolatban. A használat legjellemzőbb gyakorisága a havi, illetve heti néhány alkalom (bár vannak olyan kisgyermek, akik naponként végeznek a számítógépen valamilyen tevékenységet). A jellemző időtartam alkalmanként az 1 vagy fél óra. A digitális játék emelné ezeket az arányokat, de főként azok a gyermekek játszanak ilyen játékkal, akik a géphez is hozzáférnek.

A CD- és DVD-lejátszó használata csak nyomokban, egy-egy példa erejéig jelenik meg az adatok között.

A kérdőív nyitott kérdései alapján a szülők között két csoport rajzolódik ki a tekintet-

ben, hogy mennyire tartják fontosnak, hogy a gyermekeiknek már ebben az életkorban legyen kapcsolatuk a digitális eszközökkel. Egyik csoportban (65,62%) határozott igen fogalmazódott meg. Az indokok között tematikusan a következők jelentek meg.

- Ez a 21. század: „a mai világ elengedhetetlen tartozékai ezek az eszközök”, „az élet szerves része”, „modern világban élünk”, „ebbe a világba születtek bele”, „hozzátartozik a mindennapi élethez, megkönnyíti”, „fejlődnie kell a világgal”, „ha digitális világban élnek, kell, hogy ismerjék őket”, „nélkülözhetetlen a mai világban”, „a gyors fejlődés miatt nem szeretném, ha lemaradnának, hátrányba kerülnének”, „ezek az eszközök nemcsak a jelent, hanem a jövőt testesítik meg”, „a kor mindennapos eszközöként használja a gyermek is”, „nem tartom mumusnak a digitális eszközöket”.
- Praktikus okokból, és mert hasznos tevékenység: „a telefonnal általában képeket készítünk, utazáskor mesét néz rajta vagy a tableten”, „tanul rajta”, „nézhet ismeretterjesztő műsorokat, ezek lekötik, amíg a házi munkával foglalkozom, illetve sokat tanult a beszédben is ezáltal”, „elég jól sikerültek az okostelefon fejlesztő játékaik”, „ha távol vagyunk egymástól, tudunk kommunikálni”, „az interneten millió dolog megtalálható”, „főleg meséket néz rajta, angol mesét, ismeretterjesztő műsorokat”, „esti fürdés után nézünk közösen mesét a tableten”, „vannak olyan programok, amikkel lehet fejleszteni a mozgásukat, a kreativitásukat”, „színezős játékot játszhat a tableten”, „van interaktív babája, amit nagyon szeret”, „fejlesztő játéknak tartom a kisfiam gyerektabletijét és laptopját, élvezi, hogy a játék zenél, tanítja őt (szavak, számok, állathangok)”.
- Adott a lehetőség, kezeljük természetesen: „elkerülhetetlenül megismerik, nem tőlem függ”, „lehetőségük van megismerkedni a mobiltelefonnal, de a könyvek, játékok legalább annyira érdeklik őket”, „van egy interaktív robot és egy kutya a játékaik között, hol jobban, hol kevésbé érdeklik ezek a játékok, főleg a színes, zenés meséket szereti nézni a tévében”.

E szülői csoport válaszaiban megjelentek olyan korlátozó megjegyzések is, mint például: „csak szülői felügyelet mellett”, „észszerű korlátok között”, „mindent csak módjával”, „ne függjenek a technológiától”, „fontos a korfüggő ismeret”, „fontos, hogy időben megtanítsuk a helyes használatot”, „egészséges harmónia legyen”.

A másik csoport (34,38%) állásfoglalása határozott nem volt, azzal az indokkal, hogy korai még. Íme néhány a válaszok közül: „a megfelelő fejlődésük miatt megteszünk mindent, ezért korlátozzuk a használatukat (ez a CD-lejátszóra nem vonatkozik)”, „a felnőttek dolgai nem gyerek kezébe valók, kicsik még a digitális világhoz”, „nem érzem szükségét, hogy ilyeneket használjon”, „hároméves gyermeknél a mobiltelefon használata ráér még”, „0 és 6 éves kor között a gyermeknek még elsősorban a játékkal és a világ megismerésével kell foglalkoznia, ami alatt nem a digitális világot értem, az iskolában úgymint megismerkedik vele”. A válaszok között felbukkant olyan is, amelyik arról tanúskodik, hogy könnyen függővé válhat a kisgyermek, ha nem kap kellő figyelmet: „korábban azért adtunk neki telefont, tabletet, mert más nem igazán kötötte le, de láttuk, hogy már túlságosan is ez foglalkoztatja, így egy hét alatt leszoktattuk”.

A családon belüli telefonálási (esetleg tablet-, laptophasználata) szokásokkal kapcsolatban a szülők alapvetően azt fogalmazták meg, hogy igyekeznek kevesebbet használni a telefont a gyermek jelenlétében. A megkérdezettek 93,75%-a vallja ezt az álláspontot. Példaként az indokok közül néhány: „a családi minta a legfontosabb”, „a gyermekemmel töltött időt tartalmazom, rá figyelve szeretném eltölteni”, „nem szeretném, hogy később ezzel töltse a szabadidejét”.

Viszonylag kevés nyelvi adatot kaptunk arra vonatkozóan, hogyan jelenik meg a gyermekek beszélgetéseiben a digitális környezet. A válaszadók bármilyen szót, nyelvi szerkezetet, szituációt is leírhattak. A következő jellegzetes válaszok érkeztek.

- Ismeri és használja a következő szavakat: *applikáció, csetel, e-mail, érintőkijelző, Facebook, internet,*

laptop, léghondí, mesegép 'tablet', mobil, monitor, Ninjango (játék; a családban van 10 éves gyermek is), *okosóra, pataja 'tablet', pi 'Ipad'* (hároméves gyermek), *Play áruház, tablet, táv* 'távírányító; mesét szeretnék nézni' (kétéves gyermek), *távírányító, telefon, tévé, YouTube*.

- Érti és használja a következő kifejezéseket: *meg kell érinteni* (a képernyőt); *töltsd le; én szeretném bekapcsolni, kapcsolj be mesét; szeretnék nézni a YouTube-ot; nem baj, anya, megkeressük a YouTube-on; nem lehet mesét nézni, mert nincs internet; a nagy csetel; rákeres a neten* (ha valamit nem tud); *keressük meg a pataján* (tableten); *hívjuk fel a papát; telefonban láttam; videótelefonálunk apa testvérel; nézegetek képeket* (a telefonban); *játszhatok egy kicsit a parkolós játékkal?; tableten lehet nézni Bogyó és Babócat, a Barátnőm Borit és a Caillou-t*.
- Jellegzetes szituációk: „képek alapján megmondja, ki telefonál”; „ha a tévén mesét szeretne nézi, azt mondja, *ta* (= távírányító)”; „ha zenét szeretne hallgatni, a kedvenc dalának egy részletét ismételteti, és megy a CD-lejátszóhoz”; „a számológéppel vagy egyéb telefonhoz hasonló méretű tárggyal játszik, a füléhez tartja, és *halló-halló-t* mondogat”.

Az interjúk üzenetei

A három kisgyermeknevelő (a személyes adatok védelme miatt legyenek: K1, K2, K3), akikkel azonos kérdéscsoportok alapján készült interjú, 30, 25, illetve 34 éve vannak a pályán. Óvodapedagógus alanyunk (Ó1) 40 évi szolgálat után kérte a nyugdíjazását. Valamennyiüknek megvan a megfelelő szakmai tapasztalata ahhoz, hogy a felkészült szakember igényével reális és tárgyilagos véleményt formáljanak. A válaszokból jelen keretek között – az elhangzottakat szó szerint idézve – csak a jellegzetes elemek bemutatására van lehetőségünk. Az általunk üzenetértékű következtetéseknek tekintett kijelentéseket további magyarázat helyett dőlttel emeljük ki.

Arra a kérdéscsoportra, hogy miben változtak a bölcsődébe, illetve az óvodába kerülő

gyermek az elmúlt 10–20 évben, a válaszokból a következő megjegyzések emelhetők ki.

K1: A digitális eszközök jelenlétét a gyerekek játékában érzékeljük. Több volt a közös játék 10–20 évvel ezelőtt. A gyerekek játék közben hosszasan el tudtak szöszmötölni: ideraktak-odaraktak valamit, levettek belőle, hozzátettek. A lényeg, hogy nagy türelemmel, szívesen tevékenykedtek. Ma is van ilyen persze, de kevés gyerek képes tartósan odafigyelni valamire. *Nincs türelmük a tartós figyelmet igénylő tevékenységre*. Ezt látom az öltözésnél vagy a vetkőzésnél is, amikor kellene egy picit próbálkozni, de ha nem sikerül azonnal valami, akkor gond van.

További probléma, hogy ezek a kudarcélmények többször torkollnak konfliktusba a társakkal. Szerintem ez éppen az okostelefon, a tévé miatt van: megnyomom a gombot, bekapcsolom a tévét, és azonnal van eredmény. Ha viszont „nekem” kell összerakni azt a játékot, és nem sikerül azonnal, hanem többször kellene próbálkozni, akkor hamar elvész a türelem, és érdektelenné válik a játék. Ez abban is kifejeződik, hogy a gyermek azonnal szétrombolja azt, amit addig felépített, elkészített. Úgy látjuk, *mintha több lenne a feszült gyerek, mivel nincs azonnali sikerélményük*. Hasonló problémát okoz, amikor együtt ülünk le játszani, építeni valamit vagy mesekönyvet nézegetni. *Többeket zavar, hogy a közös játékkal nem egyedül játszhatnak: „Menj innen! Nem látom!”* – mondják egymásnak. Nem ők a főszereplők, mint a tablet vagy a telefon esetében, amin egyedül is lehet játszani, ahol nincs más, akire figyelni kell.

Pár évvel ezelőtt még nagyon szerették a gyerekek a Bogyó és Babóca történeteket. Amikor elővettük a könyvet, már mondták is maguktól, egymásba szöve a meséket. *Most azt látom, hogy érdekli őket, de nagyon rövid ideig*. Ilyenkor figyelnek, kérdeznek, és beszélgetünk, de ha jelen van egy-két olyan kisgyermek, akinek *nincs türelme figyelni, vagy zavarja, hogy a másik is ott van*, akkor lökdösődik, és ezzel megszűnik a varázs. Ilyenkor nem tudunk meghittten beszélgetni. Van persze partner a beszélgetésre, de ebből van kevesebb manapság.

Két éve még az akkor induló csecsemő-csoportunkban azt tapasztaltuk, hogy az egy- vagy alig kétéves gyermekek a funkciójuknak megfelelően használják a játékokat. Ismerkednek velük, leszóráják, összeszedik őket, ahogy azonban tágult a látókörük, egyre kedveltebb eszköz lett a mobiltelefon. Ezzel együtt kezdett elveszni a kocka iránti érdeklődés, a *mit?* és *hogyan?* lehet építeni belőle. Van persze olyan, akinél ez továbbra is megvan, de amikor belép a játékába a mobiltelefonnal a másik, akkor megváltozik a helyzet, és a legtöbb esetben elvész az érdeklődés, *nincs kedve tovább építeni. Csökken a saját kontrollja is.*

K2: Amikor dolgozni kezdtem, annak örültünk, hogy van otthon a lakásban telefon vagy tévé. *A mostani gyerekek kétévesen úgy használják a telefont és a tabletet, mint a felnőttek.* Gyakran vagyok gyerekekkel a játszótéren is, ahol azt látom, hogy a szülő ül a homokozó szélén, nyomogatja vagy nézi a telefonját. *A gyerek pedig visít. A szülő válasza: „mindjárt”. Ilyen helyzetekben a gyerek mindig háttérbe van szorítva, nem érzi a szülő figyelmét.* Azt gondolom, hogy ha a gyermek megkapná azt a figyelmet, amire neki szüksége van, másképp szocializálna, és jobban tudna beilleszkedni az éppen aktuális közegbe.

Azt látjuk, hogy *nagyon sok az otthonról hozott minta. A játéktelefonnal a gyerek tudja, hogy mit kell csinálni (nyomkodja), de azt már nem, hogy egy tüske- vagy csillagépítőt hogyan lehet összerakni. Várja, hogy mutassuk meg, mit kell csinálni. Nekünk kell megtanítani játszani a gyermeket. Ez azt bizonyítja, hogy a közös játék kiszorul a családok életéből.* Sokkal egyszerűbb azt mondani: ülj le a tévé elé, és nézd; vedd elő a tabletet, és játssz rajta!

A játékokban egyértelműen jelen van a médiaélmény. Szerepjátékként például gyakran halljuk: „Nindzsa vagyok!”, „Mancs vagyok!”, „kardozunk”, „üldözlek”, „most harc van”, „lelőlek”, „most ő lő”. *A behozott játékok, a ruhák és a magatartás is azt tükrözik, ami a médiában látható.*

Vannak játék laptopok, tabletek nálunk is, ezekkel szívesen játszanak a gyerekek. Ilyenkor még az is elhangzik: „a YouTubon nézek

videót”. Aki ezt mondja, tisztában van azzal, hogy mi a csatorna funkciója. Előfordul olyan is, hogy megkérdezem: „néztél rajzfilmet?” Erre kijavítanak: „nem rajzfilmet néztem, hanem mesét.” A mai technika a *valóság élményét* kínálja. *Ezért a gyerekek sokszor el is hiszik, hogy ami a filmben lehetséges, az velük is megtörténhet.* Volt olyan kisgyermek a csoportomban, aki otthon azért ugrott le az asztalról, mert látta a filmben. Aztán jött a sírás, hogy megütötte a térdét meg a kezét. El kellett neki magyarázni, hogy amit a filmben lát, az nem biztos, hogy a valóságban is megtörténik.

Érezhető az is, hogy egyes gyermekek – mert otthon így szocializálódtak – csak egyedül szeretnek játszani. Nincs barátjuk, nem keresik a társaságot. *Azt látom, hogy 6-8-10 év távlatában nagyon sokat változott ez a generáció. A változás a szülőkön is érzékelhető.*

K3: *A telefon, a tévé, a laptop átalakítja a játék- és a beszédtevékenységet, a társas kapcsolatokat.* Jóval később kezdenek el egymással a gyerekek játszani, beszélgetni, mint korábban. A média szervesen beépül az egymás közötti kommunikációba. *A BabyTV-n sok angol nyelvű gyermekműsor megy, és azt halljuk a gyerekektől, hogy az angol ábécé dallamát dúdolják (mert angolul mondani még nem tudják). Az angol mesék szereplőinek a nevét vagy dallamát hamarabb visszahalljuk, mint egy-egy magyar szót. A színeket vagy az állatok, a játékok nevét (macska, kamion) például angolul nevezik meg: pink, red, blue autó, cat, truck.*

Vannak a mi játékaink között is – szükséges, mert ezzel élünk együtt – telefonok. A szülő mintáját követve rengeteget telefonálnak a gyerekek. Közben játszanak, de egyik kezükben állandóan ott van a telefon, és nem teszik le. Életszerűen használják az eszközt: beszélnek anyukával, apukával, a Lacival, a nagynénivel, és sokszor odahozzák nekem is: „Beszélj velem!”

Ha telefonálás közben épít valaki, képes a figyelemmegosztásra is. Ilyenkor pár másodpercre, amíg „nyomja” a számot, abbahagyja a másik tevékenységet, esetleg beszél is, és csak utána folytatja. De előfordul az is, hogy

párhuzamosan beszél, és végzi a másik tevékenységet. *Nagyon jelen van ez a mostani gyermekek világában, ami nem jó, mert sokan ezzel váltják ki az együttlétet vagy a szabadban töltött időt.* Itt nálunk tudják a gyerekek, hogy csak a játékban és játékból használhatják, de otthon ez a valóság. Volt olyan kisgyermekünk, akit ha beültettek az autóba, a saját telefonja várta, és a gyerek ezen játszott vagy nézett mesét, amíg hazaértek.

Azt tapasztaljuk, hogy ma sokkal több türelmetlen gyerek van, aki ha nem kapja meg azonnal, amit szeretne, vagy nem sikerül neki valami elsőre, vagy esetleg másodjára, azonnal dobbant, toporzékol, kifejezve, hogy ez neki nem tetszik. *Elvonul, és dühös lesz, sírva fakad.* Gond van a szerepjátékkal is. Azt veszem észre, hogy vannak gyerekek, akik *nem tudnak szerepjátékot játszani.* Valamilyen oknál fogva a szülői háttér nem engedi a gyerek fantáziáját kibontakozni: vagy mert a szülő játszik helyette, vagy mert egyáltalán nem játszanak vele.

Az óvodába készülő gyerekek beszélgetéseiből pontosan nyomon követhető, hogy mit néznek a tévében. A napi játéktevékenység során eljátsszák a Mancs őrjáratot vagy a Sam, a tűzoltót, kiosztják a szerepeket. Éneklük a dalokat. Volt olyan kisgyerek, aki *kívülről tudta a betétdalokat.* Pedig szerintem *nem jó a nagyon hangos, nagyon villogó, nagyon hasonló történet – egy idő után türelmetlenné teszi a gyermeket.* A baj az, hogy sokszor a szülők ezt érzik veszélytelennek a gyermek számára, és a valóságot veszélyesebbnek olyankor, amikor például együtt sütik a mézeskalácsot, és a gyerek hozzáér a forró süteményhez, vagy piszkos lesz a ruhája.

Ó1: Már 2007-ben, a telefonok általánossá válásával érzékeltük a romló tendenciát a szülő-gyermek kapcsolatban. Korábban kézen fogva jött és távozott a szülővel a gyermek, most sokszor csak „kóvályog”. Anyuka jön érte, kezében a telefon, elutasító mozdulat a feléje igyekvő gyermek felé, aki odafut hozzá, mire anyuka: „ne zavarj!” Öltöztetésnél hasonló a helyzet, anyuka telefonál, amikor a gyermek odafigyelést, segítségnyújtást, tanítást igényel.

Szomorú példa volt számomra a következő. Óvodából hazamenet a kislány mesélni szeretne valamit, de nincs rá lehetősége, mert anyuka telefonál. Erre a kislány elbújik egy fa mögé, játszani szeretne, *fel akarja hívni magára az édesanyja figyelmét,* de anyuka megy előre, nem fontos számára, hol a kislány, aki végül szomorúan elindul utána. – Az ilyen helyzetekkel, ha *csökken az odafigyelés, a megértés, az empátia, csökken a gyermek biztonságérzete is, ami a későbbiekre is kihat.* Manapság valahogy mindent meg akarunk élni: ebbe belefér a gyermek, de úgy tűnik, nem egyedüli cél. A jelszó: valósítsd meg önmagad! Ennek az a következménye, hogy változnak a családban a szerepek, és megváltozik a szülő-gyermek kapcsolat. Ha így folytatódik, a mai gyermekek szülőként még rosszabb mintát nyújtanak majd. A vallásos közösségek szerepe persze megnőhet, ami javíthat a helyzeten.

Következtetések, összegzés

A családok digitális eszközökkel való ellátottsága tény. A virtuális környezet, a digitális eszközökkel való kapcsolat – közvetve vagy közvetlenül – része a kisgyermek nap tevékenységének, ezáltal fejlődésükre is hat. Az eszközhasználatot illetően kis számú mintánk eredményei hasonló és erősödő tendenciákat tükröznek, mint Dancs és Pintér felmérése, amelyet óvodások körében végeztek 2015-ben (Pintér, 2016).

Összevetve a szakemberekkel készített interjúkból kiemelt elemeket a szülői kérdőív eredményeivel, alapvetően azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a kisgyermekkel foglalkozó szakmák képviselői azokkal a szülőkkel értenek egyet, akik nemcsak elvileg, hanem a gyakorlatban is óvják gyermekeiket a virtuális világtól, és a természetes környezetben zajló nevelést helyezik előtérbe. Az utóbbi években azonban erősödnek bizonyos folyamatok.

A szakemberek olyan – általuk problémaként jelzett – változásokról számolnak be a kisgyermek jelentős hányadával kap-

csolatban, mint a családi együttlétek (közös tevékenységek, játékok) hiányából adódó biztonságvesztés, magányérzet, illetve ezzel párhuzamosan a valós közösségi kapcsolatok kialakulásának, az egymással való együttműködésnek, illetve egymás megértésének, elfogadásának a korlátozottsága (vö. *Bereczki, 2018; Pálincás-Purgel, 2018*).

A játéktevékenység tartalmának változásával kapcsolatban kiemelendő, hogy sok gyermeknél érzékelhetően csökken az építőjátékok iránti érdeklődés, a társakkal vagy azok közelében végzett, tartósabb figyelmet igénylő konstrukciós tevékenység időtartama. A gyermekek azonnali sikerélményre vágnak. A technológiailag magas szinten kivitelezett filmek kevésbé készítetik a gyermekeket kreatív gondolkodásra. A szerepjátékokban az életkori sajátosságaiknak megfelelően nem tovább-, hanem inkább csak újrajátsszák a látottakat. A nyelvhasználatban angol szavak is megjelennek. Ebben komoly szerepe van a televízióknak, amelynek nézettségi időtartama adataink szerint közel duplája a WHO ajánlásának (*WHO, 2019*).

A telefon életvitelszerűen van jelen a napi tevékenységben, a telefonon folytatott kommunikációban részt vevő felek szerepei világosak a gyermekek számára. Tudják, értik, és megfelelően használják a szituációt jellemző beszédfordulatokat. A gyermekek nyelvi tevékenységében, verbális és nonverbális kommunikációjában vitathatatlanul jelen vannak az okoseszközök (telefon, televízió, számítógép, digitális játék), hiszen az otthonukban, a szűkebb és tágabb környezetükben is jelen vannak, függetlenül attól, hogy használhatják őket, vagy sem. A közösségi létből következően a szituatív telefonhasználat és a televízióban látottak nyelvi és nem nyelvi ingerei elérik azokat is, akiket a szülők otthon megpróbálnak távol tartani ettől. Meg kell tehát próbálnunk okosan elfogadni és kiépíteni az okoseszközökkel való kapcsolatot, hiszen a változások társadalmi szinten zajlanak (vö. *Taylor, 2016*). A családi minta pedig akkor is minta, ha a gyermek csak közvetve érzékeli (csak „látja”), hogy mit csinálunk. Példaként idézem a megfigyelt gyermekek egyikét (ter-

jedelmi okokból nincs mód a megfigyelés folyamatának és eredményeinek a bemutatására). A hároméves Zsuzsi, amikor megtalálta a játékaik közé becsempészett, régi, kijelzős telefont, rám nézett, és huncutul megkérdezte: „Enyém lehet?” Bólintottam, mire édesanyjához fordult, és nevetve azt mondta: „Most már nekem is van olyan telefonom, amin tudok játszani.” Édesanyja válasza: „Ezek szerint lebuktam.” De idézhetem a másik megfigyeltünket is, a kétéves Bandikát, akinek a környezetében a szülei kérésre elhelyeztek egy régi, tárcsázós telefont. Videófelvétel készült arról, amint a kisfiú felfedezi a számára ismeretlen tárgyat. Megtalálja rajta először a dugót, és némi tépelődés után „dudó-dudó” felkiáltással arra ösztönzi az édesapját, hogy tegye közelebb a készüléket a konnektorhoz. Akkor addig még nem jutott el (később egyébként igen), hogy mire is lehet használni az ismeretlen valamit, de azt leképezte, és verbálisan és nemverbálisan egyaránt kifejezte, ha ennek a tárgynak dugója van, akkor be kell dugni oda, ahova a televízió „dugóját”, a telefontöltő „dugóját” is kell. A minta, az analógia tehát akkor is működik, amikor hajlamosak vagyunk azt hinni, hogy nem.

Összességében, úgy véljük, a próbavizsgálat eredményesen zárult. Amint azt a jelen írás is igazolja, sok kérdés vetődött fel, és vár további válaszokra. Ennek elemzése még folyamatban van. Eszközeink apróbb korrekciókkal alkalmasak arra, hogy a bevezetőben jelzett célcsoportokon és nagyobb mintán folytassuk a kutatást.

Felhasznált irodalom

- Andorka Rudolf (2006): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris, Budapest.
- Bartha Csilla (1998): *A szociolingvisztika alapjai*. ELTE BTK, Budapest.
- Bereczki Enikő (2018): *Még sosem voltak ilyen magányosak a gyerekek? – Az alfa-generációról szakértői szemmel*. WMN.
URL: <https://wmn.hu/wmn-life/49347-meg-sosem-voltak-ilyen-maganyosak-a-gyerekek--az-alfa-generacirol-szakerto-szemmel> [2019. szeptember 5.]

- Falus Iván és mtsai. (2014): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Konok, V., Bunford, N. & Miklósi, Á. (2020): Associations between child mobile use and digital parenting style in Hungarian families, *Journal of Children and Media* **14**. 1. sz., 91–109.
<https://doi.com/10.1080/17482798.2019.1684332>
- NMHH = Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (2018): A három éven aluli gyermekek médiahasználati szokásai.
 URL: http://nmhh.hu/dokumentum/195599/3_even_aluliak_mediahasznalata.pdf [2020. február 6.]
- Pálinkás-Purgel Zsuzsa (2018): Alfa generáció – a „digitális bábik” kora.
 URL: <http://tantrend.hu/hir/alfa-generacio-digitalis-bebik-kora> [2019. szeptember 1.]
- Pintér Marianna (2016): Milyen tapasztalatokkal kerül az alfa-generáció az iskolába? A Varga Tamás-i hagyományok és az IKT-eszközök (előzetes) használata. *Új Köznevelés*, **72**. 8. sz.
 URL: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-kozneveles/milyen-tapasztalatokkal-kerul-az-alfa-generacio-az-iskolaba> [2019. augusztus 11.]
- Rákó Erzsébet (2014): *Gyermekvédelmi intézményekben elhelyezett gyermekek életkörülményei*. Belvedere Meridionale, Szeged.
<https://doi.org/10.14232/belvbook.2014.58510>
- Réger Zita (1990): *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Somlai Péter (1997): *Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata*. Corvina, Budapest.
- Taylor, J. (2016): *A digitális nemzedék nevelése*. Móra Könyvkiadó, Budapest.
- Tóth Etelka (2018): Anyanyelv és digitális kisgyermekkor. In: Bárdi Árpád, Gombos Norbert és Tóth Etelka (szerk.): *Kisgyermeknevelés a 21. században*. Károli Gáspár Református Egyetem – L’Harmattan Kiadó, Budapest, 35–47.
- Wardhaugh, R. (1995): *Szociolingvisztika*. Osiris–Századvég. Budapest.
- WHO (2019): *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*.
 URL: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/311664> [2019. augusztus 15.]

Mother tongue – infant – digital world

The present study discusses the results and questions of a pilot project of a research project extended to a larger population. The goal the research project is to explore how the digital environment, the use of smart devices, is present in the language used by children and how it affects their socialisation, verbal and non-verbal communication and language activities. The target population of the test project presented here is three-year old children attending kindergarten or a crèche and their environment, the family and the kindergarten or crèche. The replies received from teachers and parents, and the observations unambiguously indicate that the digital environment has a stronger and stronger influence on the socialisation of small children, and so on language socialisation as well.

Keywords: digital environment, infant, socialisation, language activity, crèche

Infokommunikációs technológia használata kora gyermekkorban

FARAGÓ BOGLÁRKA – KECSKEMÉTI-SZÉKELY KATALIN ZSUZSA –

DÁVID MÁRIA

Eszterházy Károly Egyetem

A jelen tanulmányban áttekintjük az információs és kommunikációs technológiák (TV, internet) koragyermekkorai használatára vonatkozó hazai és nemzetközi kutatási eredményeket, és bemutatjuk az Eszterházy Károly Egyetemen e témában folytatott empirikus vizsgálat eredményeit. Kutatásunk célja annak feltárása volt, hogy milyen IKT-használati szokások jellemzik a hat év alatti gyermekeket a szülők megkérdezése alapján. Bemutatásra kerül az általunk kidolgozott IKT-használati kérdőív, valamint a kérdőíves vizsgálat főbb eredményei. Vizsgálati eredményeink azt mutatják, hogy a hat év alatti gyermekek IKT-használatát nem minden esetben a nemzetközi ajánlásnak megfelelően alakul. A szakemberek számára ezért a legfontosabb feladat a szülők célzott támogatása abban, hogy hogyan tudnak segíteni gyermeküknek egészen koragyermekkortől a későbbi megfelelő, adaptív IKT-használat megalapozásában.

Kulcsszavak: kora gyermekkor, IKT-használat, multitasking, szülői kontroll

Bevezetés

Sok kutatás foglalkozik az infokommunikációs technológiai (IKT) eszközök különböző kognitív képességekre, érzelmekre, tanulásra gyakorolt hatásával. Ezek a kutatások főként az idősebb gyermekek, serdülők vagy felnőttek IKT-használatának következményeire irányulnak, ugyanakkor keveset tudunk arról, hogy milyen hatást gyakorol ezeknek az eszközöknek a gyakori használata a legfiatalabbakra – a csecsemő- és kisgyermekkorú, valamint óvodáskorú gyermekekre.

Saját korábbi vizsgálatunkban a 10–18 éves korosztály IKT-használati szokásait felmérve azt tapasztaltuk, hogy három korcsoportra bontva a mintában szereplő vizsgálati személyeket (18 éves, 14 éves és 10 éves korosztály), egyre korábbi életkorra tolódik az az időpont, amikor a gyermek elkezd használni a különböző IKT-eszközöket. (A 18 évesek átlagosan 9,5 év, a 14 évesek átlagosan 8 év, míg a 10 évesek átlagosan 6,5 év.) (Dorner *et al.*, 2016).

Korábban azt gondolták, hogy a három éves kor előtti tapasztalatoknak csak korlátozott szerepük van a későbbi fejlődés szempontjából, ma már azonban tudjuk, hogy a

korai tapasztalatok rendkívül nagy hatást gyakorolnak az agyi architektúrára, valamint a képességek alakulására. Mára azt is tudjuk, hogy egy három év alatti gyermek agya kétszer olyan aktív, mint egy főiskolásé (Shore, 1997). A technológiai eszközök ma már mindennapi környezetünk részét képezik, így a gyermekek találkoznak ezekkel az eszközökkel ebben a rendkívül szenzitív időszakban. Fő kérdésünk az, hogy milyen hatásai lehetnek ennek a találkozásnak.

Elméleti áttekintés

Koragyermekkorban az agy plaszticitása, változásra való képessége igen nagy. „...a fejlődésben lévő idegrendszer nagyobb eséllyel befolyásolják különféle környezeti tényezők, mint a kifejlett agyat, s ezek a hatások megnövekedett vulnerabilitás kialakulásához vezethetnek” (Feldmann és Nagy, 2016, o.n.). Egyes szerzők szerint lehetséges, hogy a gyakori technológiahasználat ebben az életkorban kifejezettebb hatást gyakorol, mint felnőttkorban éppen a nagyobb idegi plaszticitás következtében (Wilmer, Sherman & Chein, 2017). Egy 76 kutatás eredményeit áttekintő

összefoglaló tanulmányban, melyben a kora-gyermekkorai tévézés és kognitív működés közötti összefüggéseket tárták fel, a szerzők megállapítják, hogy a három év előtti időszak egy igen szenzitív szakasz az agy fejlődésében, és az agy érése olyan központi kognitív képességek fejlődésével jár együtt, mint például a figyelem vagy a munkamemória. A szerzők szerint a jelenleg rendelkezésre álló kutatások eredményeiből nem állapítható meg egyértelműen, hogy a csecsemőkori gyakori tévézés hosszútávú hatással van-e a fejlődő agyra, mert a legtöbb ezzel kapcsolatos kutatás korrelációs jellegű, így oksági kapcsolat megállapítására nem alkalmas. Ehelyett hosszútávú longitudinális vizsgálatokra lenne szükség (*Kostyrka-Allchorne, Cooper & Simpson, 2017a*).

Egy ilyen longitudinális vizsgálatban azt találták, hogy a figyelemmel, emlékezettel, végrehajtó funkciókkal és nyelvi feldolgozással összefüggő agyi területeken alacsonyabb mértékű szürke- és fehérállomány növekedés volt megfigyelhető három év elteltével azoknál a gyerekeknél, akik gyakrabban használták az internetet. Ebben a vizsgálatban a résztvevő gyermekek átlagéletkora a hároméves vizsgálati periódus végén 14,2 év volt, tehát ez a vizsgálat sem koragyermekkorai médiahasználat hatására irányult (*Takeuchi et al., 2018*).

Az internetfüggőség, vagy problémás internethasználat is megjelenik a modern technológia világában. Az internetfüggőség a viselkedéses addikciók közé tartozik. Fontos elkülöníteni az internetaddikciót a problémás internethasználatától, hiszen „előbbi klinikai figyelmet igényel, míg utóbbi, bár számos problémát okozhat a mindennapi életben inkább tüneti viselkedésnek tekinthető” (*Demetrovics, 2013. 156. o.*).

Az internetfüggőséget különböző módokon konceptualizálják a szakirodalomban. A Demetrovics Zsolt által kialakított Problémás Internethasználat Kérdőív (PIUQ) a következő faktorokat foglalja magába: az első faktor az obszesszió, ami azt jelenti, hogy a személy gondolataiban mennyire jelenik meg az internettel való foglalkozás (pl. ábrándozás), valamint, hogy mennyire jelenik meg

feszültség az internet hiányában. A második faktor az elhanyagolás, amely azt jelenti, hogy a személy elhanyagolja-e mindennapi tevékenységeit, szükségleteit az internethasználat következtében. Végül az utolsó faktor a kontrollzavar, vagyis, hogy a személy mennyire képes kontrollálni az internethasználatát. A kérdőívvel végzett vizsgálatot 9 és 69 év közötti személyekkel végezték (összesen 1037 fővel), és azt találták, hogy minden faktoron a 18 évnél fiatalabbak érték el a legmagasabb értéket (*Demetrovics, 2013*). A serdülők és a fiatal felnőtt egyetemisták veszélyeztetettebbek a problémás internethasználat kialakulására (életkori és életmódbeli sajátosságaik miatt) (*Demetrovics, 2013*).

Kérdés, hogy a fejlődésben lévő idegrendszer fogékonyabb-e a függőség kialakulására? Amit tudunk, hogy „a prefrontális kortex látja el a döntéshozatali funkciót, mivel a tapasztalatok ismétlődő vonásaiból szabályokat alkot, mely alapján kiválasztja a megfelelő viselkedési reakciókat. Kontrollfunkciója révén felülírhatja a reflexfolyamatokat. A függőség fenntartásában, illetve a visszaesés kockázatát illetően is fontos a prefrontális kortex szerepe” (*Fekete és Vörös, 2016. o.n.*). A prefrontális lebeny fejlődése elnyújtott, vagyis érése kitolódik egészen a serdülőkor közepéig, szemben a motoros és szenzoros területek, illetve a temporális és parietális asszociációs kérgi területek érésével (*Casey, Tottenham, Liston & Durston, 2005*). Így a koragyermekkorai éretlen prefrontális lebeny nagyobb vulnerabilitással járhat a különböző függőségek kialakulására. Saját vizsgálatunkban mi is törekedtünk azoknak az érzelmi jelzéseknek a feltárására, amelyek a problémás internet-, illetve IKT-használatra mutatnak (erről részletesebben a *Vizsgálati eszköz c. fejezetben* lesz szó).

Egy 2017-es vizsgálatban a három- és hat év közötti gyermekek média preferenciáját és használatát, a szülők médiahasználatát, a koragyermekkorban megjelenő multitasking, többszörös feladatvégzés jelenségét mérték fel, valamint a szülői ellenőrzés mértékét, és a szülői hiedelmeket a gyermek médiahasználatával kapcsolatban. Vizsgálati személye-

ik a 3–6 éves gyerekek szülei voltak (összesen 90 fő). A kérdőíves vizsgálat eredményei szerint ebben az életkorban a legkedveltebb médiaeszköz a televízió, melyet a gyermekek átlag heti nyolc órában néznek, a gyerekek teljes heti médiafogyasztása átlag 13,42 óra, a gyerekek heti médiahasználatának negyven százaléka érintőképernyős eszközön valósul meg (tableten vagy okostelefonon). A szerzők pozitív kapcsolatot találtak a média multitasking és a tablet/okostelefon használata között, vagyis úgy tűnik, ezen érintőképernyős eszközök elérhetősége facilitálja a multitaskingot. Ennek oka a szerzők szerint az eszköz könnyű kezelhetősége, mely az ilyen kicsi gyerekek számára is lehetővé teszi, hogy egyszerűen navigáljanak a különböző oldalak között. Ennek a szülői kontroll szempontjából is van jelentősége, hiszen a szülő számára egyébként is kihívást jelenthet a hordozható eszközökön végzett tevékenység ellenőrzése, különösen akkor, ha még több tartalmat is fogyaszt rajta a gyerek szimultán. Emellett több média szimultán fogyasztása rendkívül megnehezíti annak megítélését is a szülő számára, hogy gyermeke összesen mennyi időt tölt el technológiai eszköz használatával. A multitasking, valamint általában a gyorsan változó digitális tartalom kihívások elé állítja a gyermekek éretlen idegrendszerét is, ezzel befolyásolva a gyermekek kognitív funkcióinak (pl. figyelmének, emlékezetének) fejlődését (Kostyrka-Allchorne, Cooper & Simpson, 2017b).

Csecsemő- és kisgyermekkorban a tapasztalatok elsajátításában, a tanulásban döntő szerepe van a szemtől szembeni interakciónak és a cselekvés útján történő tapasztalatszerzésnek. Ezek a tevékenységek háttérbe szorulhatnak a gyermek, vagy akár a szülő médiahasználatára következtében is. A mobil eszközök gyakori szülői használata következtében csökken a verbális és nonverbális szülő-gyermek interakció, a szülő tévézése a gyermek játéka közben zavarhatja a gyermeket játéktevékenységében. Emellett a szülők modell szerepe is jelentős; a szülő médiahasználata prediktora a gyermekének (AAP Council on Communications and Media, 2016).

A kutatások szerint a koragyermekkorú tévézés negatív hatásainak háttérében több tényező is áll. Egyrészt a tévézés csökkenti a szülő-gyermek interakciók számát. Másrészt direkt módon helyettesíti azokat a tevékenységeket, amelyek életkori szempontból a legmegfelelőbbek lennének a gyermek fejlődéséhez (pl. játék, mozgás, manipuláció). Harmadrészt ebben az életkorban a gyermekek még nem képesek arra, hogy tanuljanak a televízióban látottakból (Kostyrka-Allchorne et al., 2017a). Szimbolikus gondolkodási és figyelmi képességeik fejletlenek, amely megnehezíti számukra, hogy a médiából szerzett tapasztalatokat a valódi világban alkalmazzák (AAP Council on Communications and Media, 2016).

Az Amerikai Gyermekgyógyászati Akadémia (AAP) csecsemő- és kisgyermekkorú, valamint óvodáskorú gyermekek médiahasználatára vonatkozó ajánlásában megfogalmazza, hogy limitált kutatási eredményekkel rendelkezünk arra vonatkozóan, hogy a kétéves kor alatti digitális média használat pozitív hatást gyakorolhat a gyermekek fejlődésére. Egyedüli kivételként a különböző videóchat alkalmazásokat említik, viszont annak használatában is elengedhetetlennek tartják a szülői ellenőrzést, kontrollt. A videóchat alkalmazásával kapcsolatos kivétel feltehetően annak szól, hogy Amerikában a családtagok időnként több száz kilométerre laknak egymástól, (pl. nagyszülők, és a gyermeket nevelő család) és így a „csetelés” a családi interakciók részévé, a szociális kapcsolattartás eszközévé vált.

Az Amerikai Gyermekgyógyászati Akadémia a következő ajánlásokat fogalmazza meg a szülők számára a koragyermekkorú médiahasználatra vonatkozóan:

- Lehetőség szerint 18–24 hónaposnál fiatalabb gyerekek ne használjanak digitális média eszközt (a videóchat kivételével).
- Sokszor a szülő nyomásként éli meg, hogy minél korábbi életkorban megismertesse gyermekét a technológiai eszközök használatával attól való féltésben, hogy ellenkező esetben gyermeke lemarad a többiekhez képest. A társaság szerint ugyanakkor ettől nem

kell tartani, a gyermekek a későbbiekben nagyon gyorsan be tudják hozni az ezzel kapcsolatos esetleges lemaradásukat.

- Két- és ötéves kor között korlátozni kell a médiahasználat időtartamát; ez ne legyen több, mint napi egy óra.
- Ebben az egy órában a szülő folyamatosan legyen a gyermek mellett, segítsen számára értelmezni a látottakat, hallottakat, vegyen részt a gyermek médiahasználatában.
- A megtekintett tartalmat a gyermek életkorához kell igazítani. Vagyis a szülőnek nemcsak az időtartam, de a tartalom szempontjából is fontos kontrolláló szerepe van. Az erőszakos és dinamikus változó tartalmakat kerülni kell (utóbbinak a feldolgozására a gyermek éretlen idegrendszere nem feltétlenül képes még). Minden programot, digitális alkalmazást próbáljon ki, nézzen meg a szülő, mielőtt gyermeke megtekintené/használná azt.
- Ne a digitális médiaeszköz legyen a gyermek megnyugtatójának egyetlen eszköze. Ha ilyen módon használja a gyermek a médiát, az megnehezíti számára a saját érzelmszabályozási stratégiák kialakítását.
- Legyenek a család otthonában olyan helyiségek, ahol nem lehet médiaeszközt használni. Ebből a szempontból különösen fontos, hogy a hálósoba technológiamentes tér legyen, hiszen az ilyen eszközök gyakran megzavarják a nyugodt alvást. Emellett az is fontos, hogy egy órával lefekvés előtt már ne használja a gyermek a technológiai eszközöket.
- Legyenek olyan közös tevékenységek, mely során nem engedélyezett a digitális média használata, nemcsak a gyermek, de a szülő számára sem. Ezek főként azok a közös tevékenységek, melyek a gyermek fejlődésében, a pozitív szülő-gyermek interakcióban jelentősek (pl. közös játék, étkezés, meseolvasás) (AAP Council on Communications and Media, 2016).

Kérdés, hogy ehhez az ajánláshoz képest milyen a valóság. A fentebb már említett, több kutatás eredményét összegző tanulmányban a szerzők azt állapítják meg, hogy a szülői kontroll nem mindig valósul meg a gyermek médiahasználatára fölött, gyakran „di-

gitális bébiszitter” funkciója van a tévének. Önmagában az nem elég, ha a szülő fizikailag egy térben, egy szobában van a gyerekkel, míg a gyermek tévét néz. Az még nem jár együtt automatikusan a gyermek médiafogyasztásának segítségével, és kontrolljával, ha egy légtérben van a szülővel (Kostyrka-Allchorne et al., 2017a).

A másik kutatásban, melyben a 3–6 éves gyerekek technológiahasználatát vizsgálták, azt találták, hogy a szülők ritkán járnak személyesen utána annak, hogy a gyermekek számára ajánlott tartalmak valóban megfelelőek-e a számukra, inkább meglévő értékelésekre támaszkodnak ebben. Emellett, bár a szülők azzal általában tisztában vannak, hogy az erőszakos, valamint nem megfelelő nyelvezetet használó és viselkedést bemutató tartalmakat kerülni kell ebben az életkorban, azt már kevesebben tudják, hogy a túlságosan gyors tempóban változó digitális tartalom mennyire megterheli gyermekük figyelmét. (Kostyrka-Allchorne et al., 2017b).

Magyarországon 2017 októbere és 2018 februárja között végeztek egy nagymintás felmérést annak feltárása érdekében, hogy milyen televízió- és internethasználati szokások jellemzik a három év alatti gyermekeket. A kutatásban a szülőket kérdezték meg gyermekeik médiafogyasztásával kapcsolatban online kérdőív formájában, összesen 1087 szülő vett részt a vizsgálatban. A szerzők rákérdeztek, hogy a szülő szerint mennyi az az ideális időtartam, amelyet egy ilyen életkorú gyermek tévé nézéssel tölthet. Erre a kérdésre a leggyakoribb válasz (37,4%) a fél-egy óra volt. Hétfvégén többet néznek tévét a gyermekek, mint hétköznap, a tévé helye a lakások 79%-ában a nappaliban található, az ezt követő legnagyobb gyakoriságú válasz pedig a hálósoba volt (43,5%), de a megkérdezettek gyermekeinek szobájában is 11,8%-ban megtalálható a készülék.

Az internetezés kevésbé volt jellemző a mintában, mint a televízió nézés, ha mégis megjelent, akkor a legnagyobb gyakorisággal okostelefonon keresztül (38,5%), ezt követte a tableten történő internethasználat (24,1%). Az ebben a vizsgálatban a szülőknél feltett

kérdések közül néhányat a mi kutatásunkban is alkalmaztunk annak érdekében, hogy adataink összehasonlíthatóvá váljanak a nagymintás mérés eredményeivel. Így mi is rákérdeztünk, hogy milyen céllal biztosítja a szülő a gyermek számára a médiaeszközök elérhetőségét. A szerzők eredménye szerint közel azonos gyakorisággal jelenik meg a válaszok között a gyermek szórakoztatásának igénye, a gyermek fejlesztése, valamint az, hogy a szülőnek van szüksége egy kis időre, amíg a gyermeket lefoglalja valami. Szintén megjelent a mi kutatásunkban is az a kérdés, hogy a szülő szerint van-e valamilyen hasznos funkciója a tévézésnek. A több mint 1000 főt számláló vizsgálat eredményei szerint a három leggyakrabban említett hasznos funkció; a gyermek ismereteinek bővítése, a gyermek szókincsének fejlesztése, valamint az idegen nyelv tanulásának elősegítése (*Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság, 2018*).

2. Kutatás a kisgyermekek infokommunikációs technológia (IKT) használatáról

Saját vizsgálatunkban egy empirikus feltáró kutatást terveztünk. Azt vizsgáljuk, hogy a fentebb megfogalmazott ajánlásokhoz képest milyen IKT-használat és szülői kontroll jelenik meg a hat év alatti gyermekek esetében. A fentebb bemutatott nagymintás magyar kutatáshoz képest az általunk alkalmazott vizsgálati módszer szélesebb körben tekinti át a használt IKT-eszközök körét, valamint az IKT-használat jellegzetességeit. Míg a fenti vizsgálat elsősorban a televízió nézésre, gyermekek által nézett tartalmakra, főként az általuk nézett mesékre irányul, addig saját vizsgálatunkban további elemként jelenik meg a multitasking, a problémás IKT-használatra utaló jelzések vizsgálata, valamint a szülői kontroll kérdése a gyermek IKT-használatával kapcsolatban. A következőkben az ezzel kapcsolatban kidolgozott kérdőív és a kapott eredmények bemutatására fókuszálunk.

A kutatás feltáró jellege miatt, előzetes hipotéziseket nem fogalmaztunk meg a kora-

gyermekkorai IKT-használatra vonatkozóan. Elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy az általunk kapott adatok hogyan viszonyulnak a nemzetközi ajánlásokhoz, így a következőkben az eredményeket a fentiekben bemutatott Amerikai Gyermekgyógyászati Akadémia (AAP) által megfogalmazott ajánlások tükrében közöljük.

Vizsgálatunk egy nagyobb kutatás részét képezte, melyben nemcsak a koragyermekkorai IKT-használatot, hanem a nyelvfejlődést is felmértük a Kommunikatív Fejlődési Adattár (16–30 hónaposok részére) segítségével, hiszen célunk volt az is, hogy összefüggést keressünk a koragyermekkorai nyelvi fejlettség és IKT-használat között. A kétféle kérdőívből származó adatokat kódszámmal tettük összekapcsolhatóvá, a szülőt a kérdőív kitöltésének kezdetén arra kértük, hogy adja meg gyermeke kódját, mely a következőkből tevődött össze: a gyermek születési évének és hónapjának számjegyei, valamint a gyermek keresztnévének első három betűje. Ilyen módon a vizsgálat teljesen anonim volt, a vizsgálatban részt vevő gyermekek nem voltak beazonosíthatók. A vizsgálatban történő részvétel önkéntes volt, azt bármikor meg lehetett szakítani a megkezdését követően.

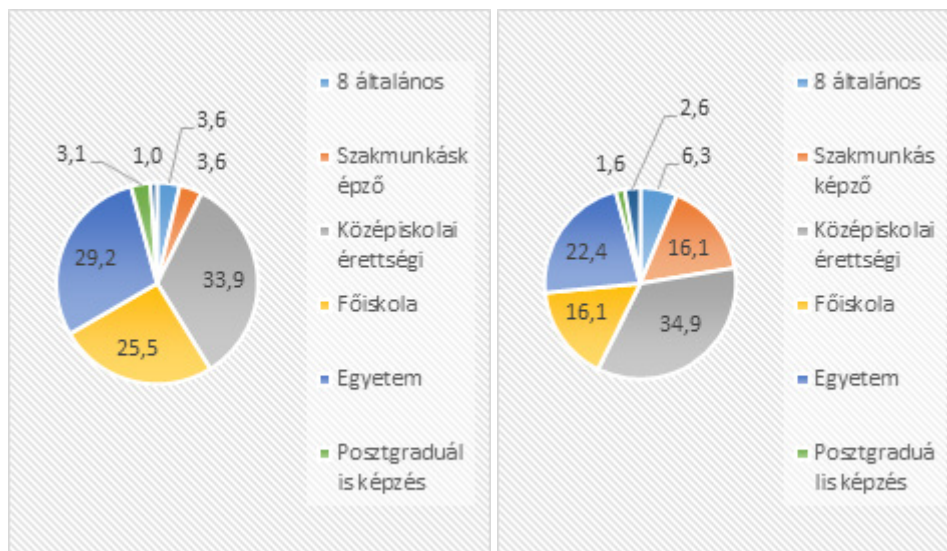
Az online kérdőív egy rövid bevezető szöveggel indult, melyben informáltuk a szülőt a vizsgálat céljáról és feltételeiről. A bevezetőt követően a szülőt arra kértük, hogy amennyiben egyetért a feltételekkel, és hozzájárul a kutatásban való részvételhez, akkor azt a következő kérdésre adott „igen” válasszal igazolja: „A kutatásban való részvételem körülményeiről részletes tájékoztatást kaptam, a feltételekkel egyetértek”. A kérdőív további része csak azon személyek számára vált láthatóvá, akik a fenti kérdésre „igen” választ adtak. Vizsgálatunk végrehajtását etikai bizottság hagyta jóvá.

Vizsgálati minta

Vizsgálati személyeink három év alatti gyermekek szülei voltak, őket kérdeztük gyermekük IKT-használatáról. Összesen 192 fő vett részt a vizsgálatban (182 esetben az anya, 10-

ben az apa volt a kitöltő személy). A vizsgálatban részt vevő gyermekek átlagéletkora 36,17 hónap, vagyis körülbelül 3 év. A következő két kördiagram a szülők iskolai végzettségét mutatja százalékos eloszlásban.

Az 1. diagramról látható, hogy a legnagyobb gyakorisággal a középiskolai érettségi jelenik meg, az anyák 33,9%-ának ez a legmagasabb iskolai végzettsége. Ezt követi 29,2%-kal az egyetemi, majd 25,5%-kal a főiskolai végzettség.



1. diagram: Az anya iskolai végzettsége, 2. diagram: Az apa iskolai végzettsége

A második diagram azt mutatja, hogy a vizsgálatban részt vevő gyermekek édesapjának 34,9%-ban középiskolai érettségije van, 22,4% végzett egyetemet, illetve 16,1–16,1% főiskolát és szakmunkásképzőt.

Vagyis összességében megállapítható, hogy a mintában részt vevő gyermekek szülei az országos átlagnál magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, melyet az adatok értelmezésekor mindenképp figyelembe kell venni.

A résztvevők 37,5%-a megyeszékhelyen él, 30,2%-a városban, 19,3%-a Budapesten, 13%-a faluban. Az anya foglalkozása a minta 47,9%-ában alkalmazott (beosztott), a minta 33,9%-ában az anya gyermekgondozási ellátást kap. Az apa foglalkozása a minta 58,3%-ában alkalmazott (beosztott), 24,5%-ban az apa vezető beosztásban dolgozik.

A vizsgálatban részt vevő szülők gyermekeinek 64,6%-a igénybe vesz vagy vett bölcsődei ellátást, 35,4% nem.

Vizsgálati módszer

Kutatási módszerként a kérdőíves kikérdezést választottuk. Online önkitöltős kérdőívet készítettünk, melynek alapja egy koráb-

bi vizsgálatunkban a 10–18 éves korosztály IKT-használati kérdőívünk volt (*Dorner et al., 2016*).

Az online kérdőívet kiegészítettük a bevezetésben már említett 2017–2018-as magyar kutatásban alkalmazott kérdésekkel:

- Milyen célból biztosítja gyermeke számára a tömegkommunikációs eszközök (TV/rádió/DVD/internet) használatát?
- Miközben a gyermeke tv-t/vidéot/DVD-t néz, Ön leggyakrabban mit szokott csinálni?
- Miközben a gyermeke számítógépezik, Ön leggyakrabban mit szokott csinálni?
- A tévénézésnek/IKT eszközhasználatnak/internetezésnek nemcsak hátrányai, hanem előnyei is lehetnek. Kérjük, hogy az alábbiak közül válassza ki azt a hármat, amelyet a TV-nézés/IKT eszközhasználat/internetezés leghasznosabb funkcióinak tart! (*Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság, 2018*).

Kérdőívünk összesen 54 kérdést tartalmazott, melyek öt kérdéscsoportra bonthatók.

Az első 16 kérdés a demográfiai adatokra vonatkozik (gyermek életkora, szülők iskolai végzettsége, lakóhely stb.).

Az ezt követő részben az IKT-eszközökkel való ellátottságot mértük fel, vagyis azt, hogy a különböző IKT-eszközök közül mennyi van a családban, illetve, hogy van-e a gyerekek saját mobilja, számítógépe, a bölcsődében, ahová a gyermek jár használnak-e IKT-eszközt.

Az IKT-használati szokásokra vonatkozó kérdések segítségével rákérdeztünk arra, hogy mikor használta a gyermek először önállóan az eszközt. Ha egyéves kor alatt jelent meg először az adott technológiai eszköz használata, akkor arra is rákérdeztünk, hogy pontosan a gyermek hány hónapos korában valósult az meg.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a gyermek aktív vagy passzív módon használja-e az eszközt. Az aktív használat azt jelentette, hogy a gyermek nemcsak fogyasztója a tartalomnak az adott médiaeszköz segítségével, hanem saját aktivitás is megvalósul a használatban (pl. egyedül, önállóan bekapcsolja, csatornát vált, beír valamit, játszik vele, keres stb.). A passzív használat ennek az ellentéte, vagyis azt jelenti, hogy a gyermek nem egyedül, önállóan használja az eszközt, csak a tartalmat fogadja be, saját aktivitás ennek során nem jelenik meg (pl. csak nézi a tévét vagy a videót a számítógépen, de ő maga nem választ tartalmat, nem vált csatornát stb.).

Az IKT-használat időtartamára is rákérdeztünk két technológia eszköz esetén.

Az egyik eszköz a televízió, mely során nemcsak a hétköznapi, hanem a hétvégi tévénézés idejét is meg kellett becsülnie a szülőnek, valamint elkülönült a válaszlehetőségekben az is, hogy a gyermek ebben az időben ténylegesen a tévét nézi, vagy csak valami mást csinál bekapcsolt tévé mellett.

A számítógéphasználatnál szintén az aktív/passzív felhasználás mentén kérdeztünk rá az időtartamra, szintén elkülönítve a hétvégét és hétköznapot. Ezenkívül azt is megkérdeztük mindkét médiaeszköz kapcsán, hogy egyhuzamban meddig képes vele foglalkozni a gyermek, valamint jellemzően melyik napszakban használja őket.

Végül a használati szokások között megjelent a multitasking (pl. játék vagy mese közbe-

ni médiahasználat), illetve médiamultitasking kérdése is (több médiaeszköz szimultán használat).

Az IKT-használat érzelmi tényezői alkoták a következő kérdéscsoportot, ahol főként a problémás IKT-használatra utaló jelzéseket szerettünk volna feltárni, a következő területekre fókuszálva:

- Megjelennek-e a gyermeknél a feszültség jelei az IKT-eszköz hiányában (pl. „Feszült lesz, ha nincs bekapcsolva hosszabb ideig a televízió”)?
- Mindennapos szükségletként jelentkezik-e az IKT-használat a gyermeknél (pl. „Egy nap sem telik el úgy, hogy ne lenne bekapcsolva a televízió gyermekének”)?
- Gondolataiban mennyire uralkodó az IKT-eszközökkel való foglalkozás (pl. „Ébredés után kéri, hogy kapcsolják be a televíziót”)?
- Az eszközhöz való hozzáférés akadályoztatása esetén megjelennek-e a gyermeknél negatív érzelmi jelzések (pl. „Ha kérése ellenére nem kapcsolják be az eszközt (szomorú, kedvetlen, dühös lesz), sír és nehezen vigasztalódik”)?
- Képes-e felülrni az IKT-eszközzel végzett tevékenység a gyermek más jellegű tevékenységét (pl. játék) (pl. „Abbahagyja az addig végzett (játék) tevékenységét, ha meghallja, hogy bekapcsolták a televíziót”)?
- Mennyire követelőző a gyermek az IKT-eszközzel kapcsolatban („Dühösen követeli, hogy kapcsolják be a televíziót”)?

Végül az utolsó kérdéscsoportba a gyermek IKT-használatára feletti szülői kontroll kérdései kerültek; megjelenik-e a szülői felügyelet a gyermek tévé-, számítógép- és okostelefon használata közben, valamint kontrollálja-e a szülő a gyermek által megtekintett tartalmat és a gyermek médiahasználatának időtartamát. Mivel ezzel a kérdéssel kapcsolatban felmerül a szociális kíváncsiság befolyásoló szerepe a szülők által adott válaszokban, így próbáltunk kicsit kevésbé direkt módon is rákérdezni arra, hogy megvalósul-e valóban a szülői kontroll a gyermek médiahasználatában. Ennek érdekében olyan kérdéseket is feltettünk, hogy pl. mit csinál a szülő,

amíg a gyermeke az IKT-eszközt használja, vagy milyen célból biztosítja a szülő az IKT-használatot gyermeke számára.

Vizsgálati eredmények

A kutatás során kapott eredmények elemzése során elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy az általunk kapott adatok hogyan viszonyulnak a nemzetközi ajánlásokhoz, így a következőkben az eredményeket a fentiekben bemutatott Amerikai Gyermekgyógyászati Akadémia (AAP) által megfogalmazott ajánlások tükrében közöljük.

Az első ajánlás, hogy lehetőség szerint 18-24 hónaposnál fiatalabb gyerekek ne hasz-

náljanak digitális média eszközt (a videóchat kivételével).

Kérdőívünkben rákérdeztünk, hogy hány évesen használta először önállóan a gyermek a különböző IKT-eszközöket. A szülők a következő válaszlehetőségek közül választhattak; egyéves kora előtt, egy- és kétéves kora között, két- és hároméves kora között, hároméves kora után. Emellett rákérdeztünk arra is, hogy aki egyéves kora előtt kezdte el önállóan használni az adott IKT-eszközt, azt pontosan mikor (hány hónapos korában) tette. A következő táblázat az azokat a gyakoriságokat mutatja, ahol már a gyermek kétéves kora előtt megjelent az adott IKT-eszköz használata.

IKT-eszköz	Gyakoriság (fő)	Gyakoriság (%)
Televízió	70	36,46
Okostelefon	53	27,60
Tablet	37	19,27
Rádió	35	18,23
Hagyományos (nyomógombos) mobiltelefon	25	13,02
Laptop	20	10,42
Vezetékes telefon	16	8,33
Asztali számítógép	15	7,81

1. táblázat: Kétéves kor előtti IKT-használat gyakorisága

Az első táblázatból látható, hogy a gyermekek 36,46%-a nagyon korán, kétéves kora előtt elkezdte használni a televíziót, 27,60% az okos telefont, 19,27% pedig a tabletet.

Az AAP fontos ajánlása, hogy a szülő korlátozza a médiahasználat időtartamát; ez ne legyen több, mint napi egy óra az óvodás-, valamint csecsemő- és kisgyermekkorban lévő gyerekek esetében. Saját kérdőívünkben megkérdeztük, hogy mennyi időt tölt el a gyermek összesen a televízió, illetve a számítógép képernyője előtt egy átlagos hétköznap, illet-

ve hétvégén. A televízióval kapcsolatban arra is kíváncsiak voltunk, hogy mennyi idő az, amikor kifejezetten a TV-képernyőre figyel a gyermek, és mennyi idő az, amikor a gyermek nem a televíziót nézi, hanem egyéb tevékenység (pl. játék, evés) közben be van kapcsolva a háttérben a TV-készülék. Az ezzel kapcsolatos eredményt a következő táblázat mutatja, melyben az ajánlásnak megfelelően azok a válaszok szerepelnek, ahol a gyermek több, mint egy órát tölt el tévé nézéssel.

Mikor nézi a tévét és hogyan?	Gyakoriság
Hétköznap – a tévére figyel	66 fő (34,38%)
Hétköznap – mást csinál bekapcsolt tévé mellett	85 fő (44,27%) (több mint 5 órát: 8 fő)
Hétvégén – a tévére figyel	87 fő (45,31%) (több, mint 5 órát: 1 fő)
Hétvégén – mást csinál bekapcsolt tévé mellett	92 fő (47,92%) (több, mint 5 órát: 14 fő)

2. táblázat: Több mint egy órányi tévé nézés gyakorisága hétköznap és hétvégén

A második táblázat azt mutatja, hogy a gyerekek közel felénél jellemző, hogy napi egy óránál több időt töltenek el bekapcsolt televízió mellett. Ez az arány hétköznap kicsit kevesebb, mint hétvégén. Kifejezetten a tévét 34,38% nézi egy óránál többet egy átlagos hétköznapon, 45,31% pedig egy átlagos hétvégén. Emellett – bár kevés gyereknél – de megjelenik a több, mint 5 órát válasz is, főként azzal kapcsolatban, hogy a gyerek mást csinál a bekapcsolt készülék mellett.

Külön is rákérdeztünk arra, hogy a gyerek mennyi időt képes egyhuzamban tévézni. Egy

óránál többet 16 gyerek képes egyhuzamban tévézni, ami a minta 8,33%-a. Akik egy óránál kevesebb ideig képesek a tévét egyhuzamban nézni, ott az átlag tévézés 26,62 perc.

A számítógéphasználat időtartamával kapcsolatban azt különítettük el, hogy a gyermek aktívan vagy passzívan használja-e a számítógépet egy átlagos hétköznap, illetve hétvégén (az aktív és passzív használat jelentését a kérdőívet bemutató részben mutatjuk be részletesebben). A következő táblázat azokat az adatokat tartalmazza, ahol egy óránál többet használták a számítógépet a gyerekek.

Mikor használja a számítógépet és hogyan?	Gyakoriság
Hétköznap – aktív résztvevő (pl. keres, kattint, kiválaszt stb.)	13 fő (6,77%) (több mint 5 órát: 1 fő)
Hétköznap – passzív megfigyelő (pl. csak nézi, hallgatja, stb.)	24 fő (12,5%)
Hétvégén – aktív résztvevő (pl. keres, kattint, kiválaszt stb.)	21 fő (10,94%) (több, mint 5 órát: 1 fő)
Hétvégén – passzív megfigyelő (pl. csak nézi, hallgatja, stb.)	34 fő (17,71%)

3. táblázat: Több mint egy órányi számítógépezés gyakorisága hétköznap és hétvégén

A táblázatból látható, hogy a számítógépezés kisebb gyakorisággal jelenik meg ebben az életkorban napi egy óránál hosszabb időtartamban. A passzív használat jellemzőbb a gyerekekre, mint az aktív, valamint hétvégén inkább megjelenik a hosszabb időtartamú számítógépezés, mint hétköznap.

Szintén rákérdeztünk, hogy mennyi időt képes egyhuzamban számítógépezni a gyermek. A válaszadók gyermekinek 8,33%-a (16 fő) képes egy óránál többet egyhuzamban számítógépezni. Akik azt választották, hogy

ez az időtartam kevesebb, mint egy óra, ott a számítógépezés átlagos időtartama 25,32 perc volt.

A Gyermekgyógyászati Társaság ajánlása szerint egy órával lefekvés előtt a gyermek már lehetőség szerint használja a technológiai eszközöket. Rákérdeztünk, hogy mely napszakban használják a gyerekek a televíziót és a számítógépet. Az ezzel kapcsolatos eredményeket a következő táblázat szemlélteti (a személyek ennél a kérdésnél több választ is megjelölhettek).

Mikor használja az eszközt	Gyakoriság – Televízió	Gyakoriság – Számítógép
Reggel 6-tól 10-ig	75 fő	40 fő
Dél előtt 10-től 12-ig	30 fő	23 fő
Kora délután 12-től 16-ig	12 fő	9 fő
Késő délután 16-tól 19-ig	113 fő	89 fő
Este 19-től 22-ig	41 fő	23 fő
Éjszaka (22 óra után)	0 fő	0 fő

4. táblázat: Televízió- és számítógéphasználat ideje

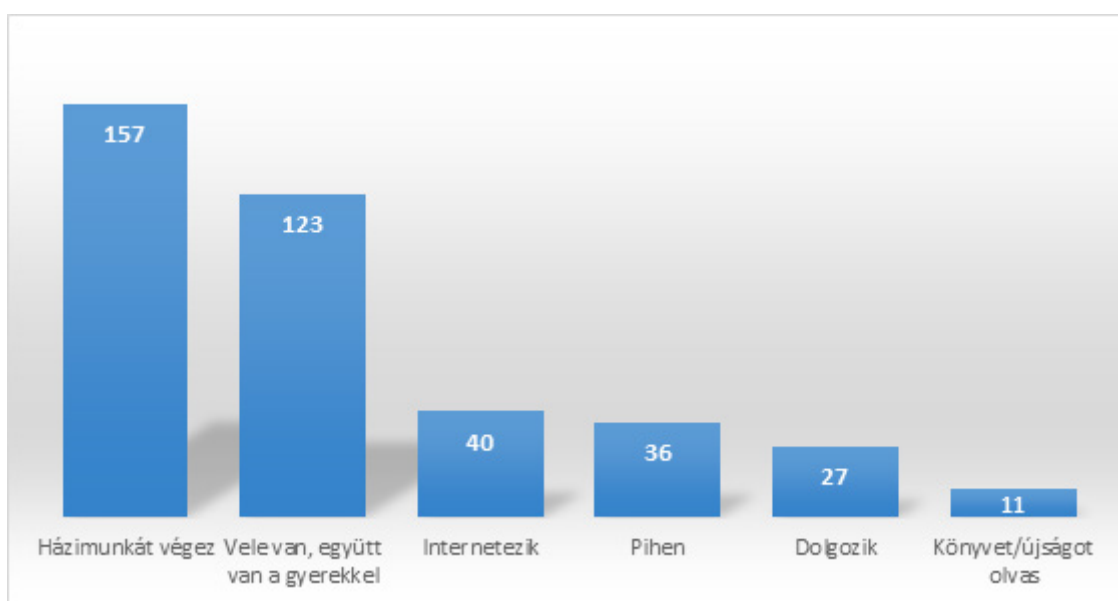
Éjszaka 22 óra után egyik gyermek sem használja sem a tévét, sem a számítógépet. Mindkét technológiai eszköz esetén kiemelkedő a késő délutáni használat (16 és 19 óra között), melyet a reggeli órák követnek (6 és 10 óra között). A televíziónál a harmadik leggyakoribb használati időpont az esti órákban (19 és 22 óra között) van, a számítógépezésnél szintén az esti órákban, valamint délelőtt (10 és 12 óra között).

Az AAP-ajánlás kitér a szülő szerepére is a gyermek médiahasználata alatt; fontos, hogy az ajánlott egy órában a szülő folyamatosan legyen a gyermek mellett, segítsen számára értelmezni a látottakat, hallottakat, vegyen részt a gyermek médiahasználatában. Annak érdekében, hogy felmérjük a szülői kontroll mértékét, több kérdést is feltettünk a szülők részére. Mivel ezzel kapcsolatban nagy esélye lehet annak, hogy a szülő a vélt társas elvárásoknak megfelelően válaszoljon, így több oldalról közelítettük meg a kérdést. Rákérdeztünk, hogy csak szülői felügyelettel használhatja-e otthon a televíziót, számítógépet, illetve okostelefont a gyermek. Mindhárom esetben az „igen” válasz aránya kiemelkedően magas volt a „nem”-hez képest. A számítógéphasználat esetében az igen-nem válaszok gyakorisága: igen: 111 fő (57,81%) – nem: 14 fő (7,29%); az okostelefon esetén:

igen: 117 fő (60,94%) – nem: 10 fő (5,21%); a televíziónál: igen: 139 fő (72,40%) – nem: 29 fő (15,10%) (az értékek összege azért nem egyezik meg az elemszámmal, mert voltak szülők, akik azt jelölték meg, hogy nem használ a gyermekük egyáltalán ilyen eszközt).

Ezt követően rákérdeztünk arra, hogy milyen nyilvánul meg a szülői korlátozás a televízióval, illetve számítógéphasználattal kapcsolatban. A legtöbb szülő mind a számítógép, mind a televízió esetében azt a választ jelölte be, hogy a gyermek által megtekintett tartalmat és az időtartamot is korlátozza, ameddig a gyermek használhatja az adott eszközt.

Ezen kérdések alapján összességében elmondható, hogy a szülők tudják, hogy szerepük van a gyermek médiahasználatával kapcsolatban, kontroll funkciót töltenek be. Ugyanakkor kérdéses, hogy ez a való életben is megnyilvánul-e. Ahhoz, hogy ezt kiderítsük, rákérdeztünk arra, hogy a szülő valóban a gyermekkel van-e, miközben ő a különböző médiaeszközöket használja, vagyis megkérdeztük, hogy mit csinál a szülő a leggyakrabban, miközben a gyermeke tévét néz vagy számítógépezik. A válaszokat a következő diagram szemlélteti a televízió nézés kapcsán (a szülők több választ is megjelölhettek, ebből adódik, hogy az összes válasz több, mint a vizsgálatban részt vevő személyek száma).

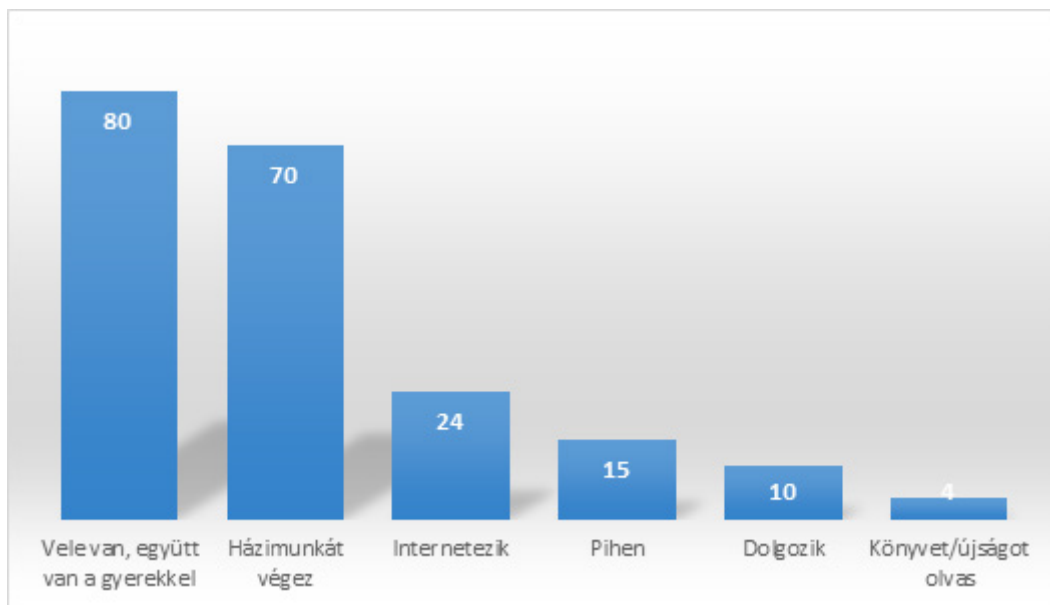


3. diagram: Mit csinál a szülő leggyakrabban, miközben gyermeke tévét néz

A harmadik diagram azt mutatja, hogy összesen hány fő jelölte meg az adott válaszlehetőséget. A diagramról látható, hogy a leggyakoribb válasz az volt, hogy a szülő házimunkát végez, amíg a gyermek tévét néz (a 192 főből összesen 157-en jelölték meg ezt a

választ, ami a teljes minta 81,77%-a). A második leggyakoribb válasz az volt, hogy a szülő ebben az időben a gyermekkel van (123 szülő válaszolta ezt, ami a teljes minta 64,06%-a).

A következő diagram ugyanezt szemlélteti a számítógépezéssel kapcsolatban.

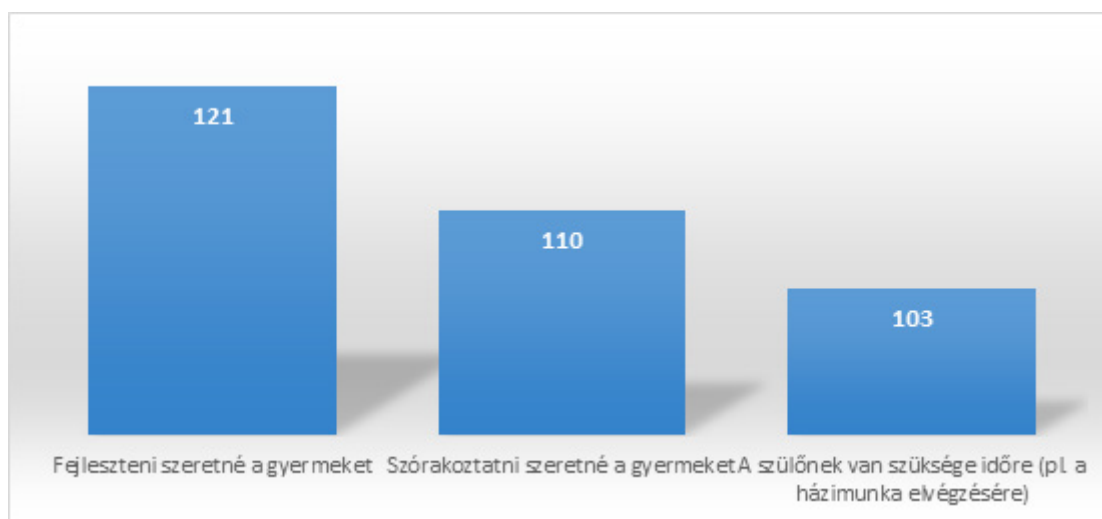


4. diagram: Mit csinál a szülő leggyakrabban, miközben gyermeke számítógépezik

A negyedik diagramról látható, hogy amíg a gyermek számítógépezik, addig a szülők 41,67%-a (összesen 80 fő) együtt van a gyermekkel, 36,46%-a (70 fő) házimunkát végez. Bár ezen technológiai eszköz esetén a legtöbb válasz valóban azt tükrözi, hogy a szülő a gyermekkel tölti ezt az időt, ugyanakkor nem

sokkal marad el mögötte a „házimunkát végez” válaszlehetőség sem.

Végül rákérdeztünk arra is, hogy milyen céllal biztosítja a szülő a gyermek számára az IKT-eszközök használatát. Az eredményt a következő diagram szemlélteti (szintén több választ is megjelölhettek a szülők a kérdőívben).



5. diagram: Milyen céllal biztosítja a szülő a gyermek számára az IKT-eszközök használatát

Az ötödik diagramról látható, hogy a leggyakoribb válasz az volt, hogy a szülő fejleszteni szeretné gyermekét az eszközzel (ez a minta 63,02%-ánál, 121 főnél jelent meg), ezt követi a gyermek szórakoztatásának igénye (a minta 57,29%-ánál, 110 főnél jelent meg ez a válasz), végül pedig, hogy a szülőnek van szüksége időre, míg a gyermek lefoglalja magát (a minta 53,65%-ánál jelent meg ez a válasz, összesen 103 főnél). Vagyis összességében látható, hogy mindhárom válaszlehetőség nagyjából hasonló arányban jelent meg a mintában.

Az AAP ajánlás kitér arra is, hogy a gyermek megnyugtatásának egyedüli eszközeként nem előnyös, ha a digitális médiát alkalmazza a szülő, mert az megnehezíti a gyermek számára

a saját érzelemszabályozási stratégiák kialakítását. Ezzel kapcsolatban meg szeretnénk volna vizsgálni, hogy ebben a korai életkorban megjelennek-e bizonyos érzelmi válaszok az IKT-használattal kapcsolatban, amelyek problémás IKT-használatra is utalhatnak (pl. feszült lesz-e a gyermek, ha incs bekapcsolva az eszöz, eltelik-e úgy nap, hogy nem kapcsolják be az eszközt, mi történik, ha kérése ellenére nem kapcsolhatja be az eszközt, stb.). Létrehoztunk egy „problémás IKT-használat” nevezetű változót az ezekre a kérdésekre adott válaszokból, és megvizsgáltuk az összefüggését különböző tényezőkkel.

Az eredményeket a következő táblázat szemlélteti.

	Problémás IKT-használat
Hétköznap a TV-re figyel	r= 0,498, p=0,0001
Hétköznap mást csinál bekapcsolt TV mellett	r=0,145, p=0,045
Hétvégén a TV-re figyel	r=0,480, p=0,0001
Hétvégén mást csinál bekapcsolt TV mellett	r=0,126, p=0,082
Hétköznap aktív számítógéphasználat	r=0,535, p=0,0001
Hétköznap passzív számítógéphasználat	r=0,406, p=0,0001
Hétvége aktív számítógéphasználat	r=0,583, p=0,0001
Hétvége passzív számítógéphasználat	r=0,412, p=0,0001

5. táblázat: A problémás IKT-használat változó összefüggései a televízió- és számítógéphasználattal

A problémás IKT-használat változó a korrelációs vizsgálat eredménye szerint közepesen erős pozitív kapcsolatban volt azzal, hogy a gyermek hétköznap és hétvégén mennyi időt tölt el azzal, hogy a tévére figyel, valamint gyenge pozitív kapcsolatot mutatott azzal, hogy a gyermek mennyi időt tölt el hétköznap úgy, hogy mást csinál bekapcsolt tévé mellett. Ez azt jelenti, hogy akár hétköznapról, akár hétvégéről is van szó, ha a gyermek összességében több időt tölt el azzal, hogy a tévét nézi, nagyobb valószínűséggel jelennek meg nála azok az érzelmi jelek, amelyek problémás IKT-használatra is utalhatnak.

A hétköznapi és hétvégi számítógépezésel töltött idő is pozitívan korrelált a problémás IKT-használat változóval, erősebb kapcsolatot

láthatunk az aktív számítógéphasználat és problémás IKT-használat között, szemben a passzív használattal. Vagyis minél több időt tölt el a gyermek a számítógéphasználat (akár hétköznap, akár hétvégén), annál inkább megjelennek nála azok az érzelmi tényezők, melyek a problémás IKT-használatra is utalhatnak. Ez a kapcsolat különösen erős az aktív számítógéphasználat esetén, vagyis akkor, amikor a gyermek nemcsak passzív fogyasztója, hanem aktív alakítója is a megtekintett tartalomnak.

Létrehoztunk egy új változót a televízió, illetve a számítógép előtt bármilyen formában eltöltött időtartamok alapján is, és megvizsgáltuk, hogy van-e összefüggés a problémás IKT-használat változóval. A Mann-Whitney próba eredményét a következő táblázat szemlélteti:

	Átlagban TV előtt töltött idő	Átlagban számítógép előtt töltött idő
Problémás IKT-használat	Z=-3,38 p=0,001	Z=-6,978 p=0,0001

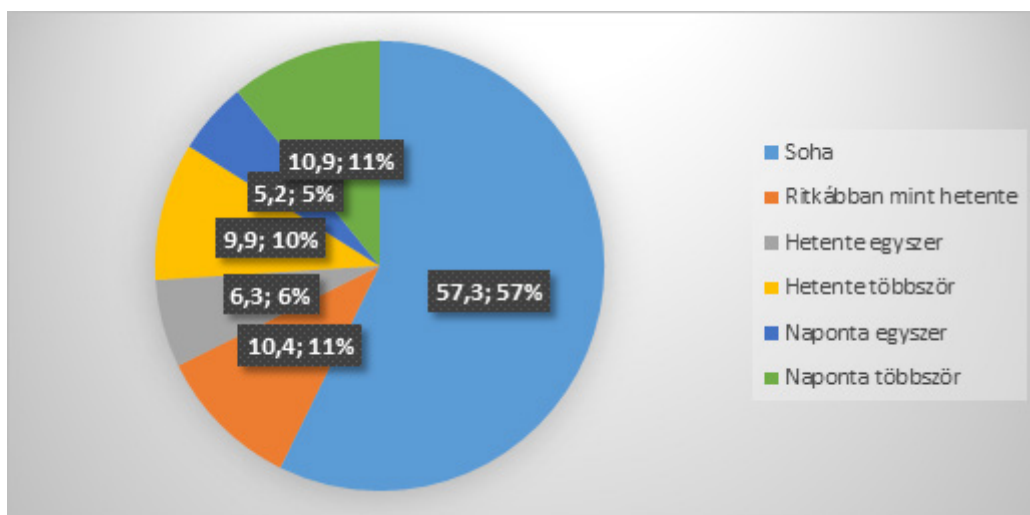
6. táblázat: Problémás IKT-használat és a TV és számítógép előtt töltött idő – a Mann-Whitney-próba eredményei

Mindkét esetben szignifikáns a különbség az eszköz előtt töltött idő függvényében; minél több időt tölt el a gyermek átlagosan a tévé előtt, illetve a számítógép előtt, annál inkább megjelennek nála azok az érzelmi jelzések, melyek problémás IKT-használatra is utalhatnak.

A problémás IKT-használat változó a multitaskinggal is pozitív, közepes erősségű kapcsolatot mutatott ($r=0,403$, $p=0,0001$), ami azt jelenti, hogy minél inkább hajlamos a gyermek arra, hogy az IKT-eszközzel végzett tevékenység mellett valami mást is csináljon (evés, játék). Illetve minél inkább jellemző rá a két vagy több médiaeszköz szimultán használata (média multitasking), annál inkább megjelennek azok az érzelmi jelzések, melyek a problémás IKT-használatra is utalhatnak.

Az AAP ajánlása szerint ebben az életkorban érdemes kerülni az olyan típusú médiahaszná-

latot, amelynek a feldolgozására a gyermek éretlen idegrendszere még nem képes. Ilyen lehet a multitasking is, mely még egy érettebb idegrendszerrel rendelkező idősebb gyermek kognitív rendszerét is megterheli. Rákérdeztünk, hogy milyen gyakran fordul elő a gyermeknél, hogy játék vagy evés közben valamilyen IKT-eszköz be van kapcsolva, illetve milyen gyakran jelenik meg a média multitasking jelensége (a válaszlehetőségek a következők voltak: soha; ritkábban, mint hetente (pl. havi egyszer-kétszer); hetente egyszer; hetente többször; naponta egyszer; naponta többször). A válaszok eloszlását a következő kördiagramok szemléltetik. A hatodik diagram azt mutatja, a gyerekek hány százalékánál fordul elő a média multitasking, vagyis két vagy több médiatartalom fogyasztása szimultán.

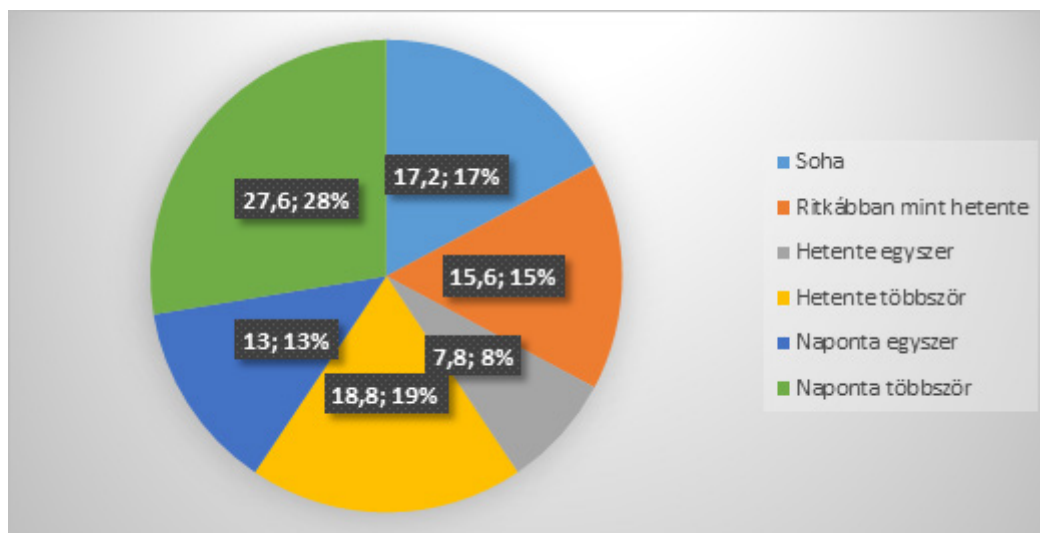


6. diagram: A média multitasking előfordulásának gyakorisága

A diagramról látható, hogy a média multitasking a gyerekek 57,3%-ánál soha nem fordult még elő, viszont 10,9%-nál naponta többször, 10,4%-nál ritkábban, mint hetente megjeleik.

Az AAP-ajánlás kitér arra is, hogy legyenek olyan tevékenységek, amelyek közben nem megengedett az otthoni IKT-használat, mint például a mese, játék, vagy étkezés. A következő diagram azt mutatja, hogy mennyire jellemző, hogy játék közben szól a mese, zene a televízióban, képernyőn, amire néha néha felpillant a gyermek.

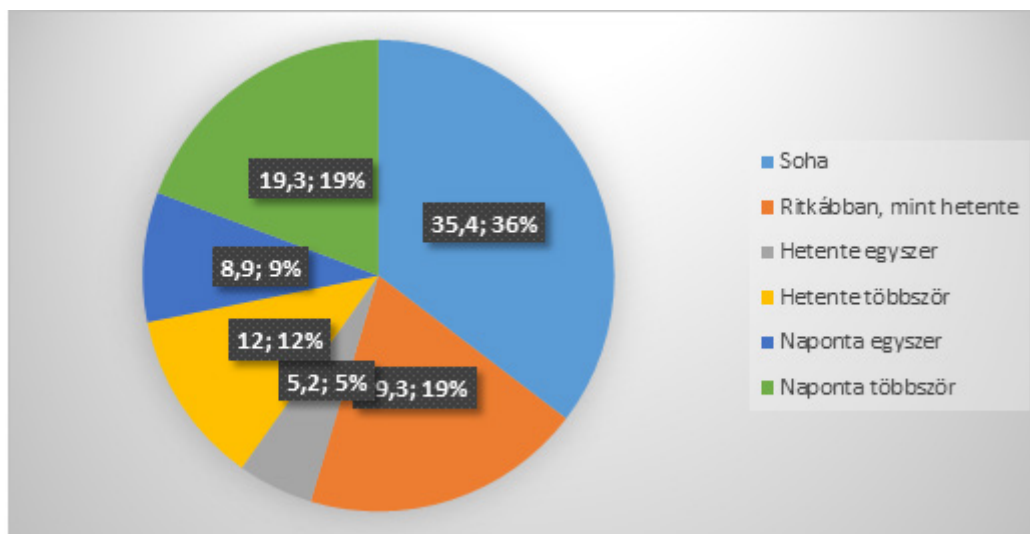
A diagramról leolvasható, hogy a legnagyobb százalékban naponta többször is előfordul, hogy játék közben be van kapcsolva a tévé, amire a gyermek időnként felpillant (a gyerekek 27,6%-ára jellemző), 18,8%-nál ez hetente többször fordul elő. A következő diagram azt mutatja, hogy ugyanez jellemző-e a gyermekekre evés közben.



7. diagram: A játék közbeni IKT-használat előfordulásának gyakorisága

Evés közbeni tévénézés a minta 35,4%-ánál nem fordult még elő, viszont 19,3%-nál előfordul ritkábban mint hetente, illetve szintén ennyi százaléknál naponta többször is.

Végül vizsgálatunkban rákérdeztünk arra is (csakúgy, mint a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság 2018-as vizsgálatában), hogy a szülő szerint a tévénézésnek milyen hasz-



8. diagram: Az evés közbeni IKT-használat előfordulásának gyakorisága

nos funkciója lehet. A szülők szerint a tévénézés három leghasznosabb funkciója a következő volt; a televízió bővítheti a gyermek ismereteit (144 válasz szerint), fejlesztheti a gyermek szókincsét (121 válasz szerint), valamint segítheti, ösztönözheti az idegen nyelv tanulását (104 válasz szerint).

Következtetések

Összességében eredményeink azt mutatják, hogy a hat év alatti gyermekek IKT-

használata nem minden esetben a nemzetközi ajánlásnak megfelelően alakul. A televízió, okostelefon és tablet használata emelkedett ki azok közül az eszközök közül, melyeket a gyermekek már kétéves kor előtt is önállóan használnak. A televízió már a korábbi kutatások szerint is kiemelkedő médiaeszköz a koragyermekkorban (Kostyrka-Allchorne et al., 2017b), az okostelefon és a tablet pedig valószínűleg könnyű kezelhetőségük (érintőképernyő) miatt kerül előtérbe ebben a korosztályban.

Napi egy óránál többet tévéznek hétvégén a gyerekek 45,31%-a, ennél is magasabb azoknak az aránya, akik hétvégén mást csinálnak bekapcsolt tévé mellett (47,92%). Ettől csak kevéssé maradnak el a hétköznapi arányok. A számítógéphasználat esetében már alacsonyabb arányokkal találkozunk; itt is a hétvégi, és főként a passzív módon történő számítógéphasználat emelkedett ki, bár a 20%-ot sehol sem érte el. Összességében tehát elsősorban a televízió előtt eltöltött idő, amely a gyerekek nagy részénél meghaladja a Gyermekgyógyászati Társaság által ajánlott egy órát, bár a számítógéphasználat esetében is előfordul.

A gyerekek a legnagyobb arányban a késő délutáni órákban (16 és 19 óra között) használják a televíziót és a számítógépet is. Ez megkérdőjelezi, hogy valóban megvalósul-e, hogy egy órával lefekvés előtt nem használják már a gyermekek az IKT-eszközöket.

A szülői kontrollra vonatkozó kérdésekre adott válaszok arra utalhatnak, hogy a szülők pontosan tisztában vannak azzal, milyen szerepük van gyermekük médiahasználatával kapcsolatban; az okostelefont, számítógépet és televíziót a gyerekek legnagyobb része szülői felügyelettel használhatja csak, a szülők ellenőrzik a gyermekük által megtekintett tartalmat, valamint a televízió- és számítógéphasználat időtartamát is. Ugyanakkor felmerül a kérdés, hogy a szülők mennyire őszintén válaszoltak ezekre a kérdésekre, ha figyelembe vesszük arra a kérdésre adott válaszukat, hogy mit csinálnak, míg gyermekük tévét néz, illetve számítógépezik. A szülők több, mint 80%-a házimunkát végez, míg a gyermeke tévéznek, ez az arány 36,46% a gyermek számítógépezése közben. Tehát felmerül a kérdés, hogy a szülő által alkalmazott kontroll mennyire valósul meg valójában. Az AAP ajánlás szerint a koragyermekkorban médiahasználatnál eltöltött maximum egy órát szoros szülői ellenőrzés alatt kellene megvalósítani, azonban ez nem biztos, hogy teljesül, ha a szülő közben mással van elfoglalva.

A problémás IKT-használatra utaló érzelmi válaszok pozitív összefüggést mutattak a tévé-

nézés, valamint a számítógéphasználat idejével – főként az aktív jellegű számítógéphasználat esetében (bár a passzív használatnál is szignifikáns volt a kapcsolat). Vagyis a tévézés és a számítógéphasználat megnövekedett időtartama együttjár azoknak az érzelmi jelzéseknek a megjelenésével, melyek arra utalnak, hogy a gyermek distresszt él át, ha az IKT-eszköz használata nem elérhető, az eszköz használata képes más tevékenységét felülírni. A problémás IKT-használatra utaló jelzések mellett a multitasking gyakoriságával is pozitív együttjárást mutattak.

A multitasking, többszörös feladatvégzés megterhelő lehet egy idősebb gyermek, serdülő, vagy felnőtt kognitív működése számára is. Koragyermekkorban az éretlen idegrendszer fokozottabban ki van téve a multitasking negatív hatásának. Ennek ellenére a média multitasking a gyerekek 10,9%-ánál, a játék közbeni tévézés a gyerekek 27,6%-ánál, míg az evés közbeni tévézés a gyerekek 19,3%-ánál naponta többször is előfordul.

Két kérdésünk eredményét összehasonlíthatjuk a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság 2018-as vizsgálatában talált eredményekkel. Az egyik, hogy milyen céllal biztosítja a szülő a gyermek számára az IKT-eszközök használatát. Mindkét vizsgálatban közel azonos arányban jelent meg a három válaszelethez (fejleszteni szeretné gyermekét, szórakoztatni szeretné gyermekét, a szülőnek van szüksége időre). Másik kérdésünk arra vonatkozott, hogy a szülő szerint milyen hasznos funkciója lehet a tévézésnek. A saját vizsgálatunkban megjelenő három leggyakoribb válasz szintén egybecsengett a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság 2018-as vizsgálatában megjelenő eredményekkel; a televízió bővítheti a gyermek ismereteit, fejlesztheti a gyermek szókincsét, valamint segítheti, ösztönözheti az idegen nyelv tanulását.

Összességében tehát eredményeinkből az látható, hogy az általunk vizsgált kisgyermekkorban lévő gyermekek médiahasználata nem igazán felel meg annak, amit az Amerikai Gyermekgyógyászati Társaság az ajánlásában ezen korosztály részére megfogalmaz. A szülők valószínűleg nincsenek tö-

kéletesen tisztában ezekkel az ajánlásokkal, így a legfontosabb feladat az lenne, hogy számukra segítséget nyújtsunk gyermekük IKT-használatával kapcsolatban. Ennek részeként nemcsak a nemzetközi ajánlások megismertetése jelenhetne meg, hanem a szülők célzott támogatása is abban, hogy hogyan tudnak segíteni gyermeküknek egészen koragyermekkortől a megfelelő, adaptív IKT-használat megalapozásában.

Tervezzük a kutatás nagyobb mintára történő kiterjesztését. A nagymintás vizsgálatok eredményeinek publikálásával kutatócsoportunk a koragyermekkorai IKT-használatra vonatkozó ajánlások kidolgozását tervezi, amely illeszkedik a hazai viszonyokhoz, és a szülőknél túl a kisgyermeknevelésben érintett valamennyi partner számára irányelvet jelenthet a gyermekek fejlődését szolgáló korai IKT-használat optimális kezelésére.

Felhasznált irodalom

AAP Council on Communications and Media. (2016): Media and Young Minds. *Pediatrics*, **138**. 5. sz.
<https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>

Casey, B. J., Tottenham, N., Liston, C. & Durston, S. (2005): Imaging the developing brain : what have we learned about cognitive development? *Trends in Cognitive Sciences*, **9**. 3. sz., 104–110.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.01.011>

Demetrovics Zsolt (2013): *Viselkedési addikciók: spektrumszemlélet és kutatások. Akadémiai doktori értekezés.*

Dorner László, Hatvani Andrea, Taskó Tünde, Soltész Péter, Estefánné Varga Magdolna és Dávid Mária (2016): IKT-használat 10–18 éveseknél. Egy IKT-eszközhasználati kérdőív bemutatása. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **71**. 1/2. sz., 25–56.
<https://doi.org/10.1556/0016.2016.71.1.2>

Fekete Sándor és Vörös Viktor (2016): Dependenciák pszichobiológiája. In: *Emberi életfolyamatok*

idegi szabályozása – a neurontól a viselkedésig. Pécsi Tudományegyetem: Dialóg Campus Kiadó-Nordex Kft. Retrieved from https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0094_neurologia_hu/ch05s11.html

Feldmann, Á., & Nagy, A. (2016). Agyi plaszticitás gyermek- és felnőttkorban. In: *Emberi életfolyamatok idegi szabályozása – a neurontól a viselkedésig.* Pécsi Tudományegyetem – Dialóg Campus – Kiadó-Nordex Kft. URL: https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0094_neurologia_hu/ch05s17.html

Kostyrka-Allchorne, K., Cooper, N. R. & Simpson, A. (2017a): The relationship between television exposure and children’s cognition and behaviour: A systematic review. *Developmental Review*, **44**., 19–58.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.12.002>

Kostyrka-Allchorne, K., Cooper, N. R. & Simpson, A. (2017b): Touchscreen generation: children current media use, parental supervision methods and attitudes towards contemporary media. *Acta Paediatrica*, **106**., 654–662.
<https://doi.org/10.1111/apa.13707>

Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság. (2018): *A három éven aluli gyermekek médiahasználati szokásai.*

Shore, R. (1997): *Rethinking the Brain: New Insights into Early Development.* Families and Work Institute, New York.

Takeuchi, H., Taki, Y., Asano, K., Asano, M., Sassa, Y., Yokota, S., Kotozaki, Y., Nouchi, R & Kawashima, R. (2018): Impact of frequency of internet use on development of brain structures and verbal intelligence : Longitudinal analyses. *Human Brain Mapping*, **39**. 11. sz., 4471–4479.
<https://doi.org/10.1002/hbm.24286>

Wilmer, H. H., Sherman, L. E. & Chein, J. M. (2017): Smartphones and Cognition : A Review of Research Exploring the Links between Mobile Technology Habits and Cognitive Functioning. *Frontiers in Psychology*, **8**. 605. sz., 1–16.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00605>

Usage of info-communication technology in early childhood

In this study we look through the national and the international results of studies on usage of information and communication technologies (TV, internet) in early childhood, and we show the results of the empirical studies made by the Eszterházy Károly University. The goal of our study was to explore the habits of ICT usage of children under 6 years of age by questioning their parents. The ICT use questionnaire developed by us, and the main results of the questionnaire survey will be presented. Our results show that ICT usage of children under 6 years of age doesn't always fit the international recommendations. By the outcome the most important job of the professionals is the specialized support of parents in helping their children from the early childhood to ground the proper, adaptive ICT usage.

Keywords: *early childhood, ICT usage, multitasking, parenting control*

Csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-képzés az AVKF-en: három év tapasztalatai, képzésünk sajátosságai

GYIMESI ILDIKÓ – UDVARVÖLGYI ZSOLT ANDRÁS

Apor Vilmos Katolikus Főiskola

Az írás röviden bemutatja a Váci Egyházmegye fenntartásában lévő Apor Vilmos Katolikus Főiskola csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszakját, a 2016 szeptemberében indult képzés sajátosságait, az eddigi oktatási tapasztalatokat. Továbbá felvázolja a specifikumnak számító tárgyakat és a gyakorlati képzésből leszűrhető tanulságokat. Végezetül Gyimesi Ildikó szak módszertant oktató tanár fogalmazza meg a bölcsődei nevelő munkáról alkotott hitvallását.

Kulcsszavak: Apor Vilmos Katolikus Főiskola, csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszak, Vác, bölcsődei nevelő munka, tantárgyak

Bevezetés

Írásunkban szeretnénk röviden bemutatni az Apor Vilmos Katolikus Főiskola (<http://avkf.hu/>) csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszakját, képzésünk specifikumait, eddigi tapasztalatainkat, illetve a bölcsődei nevelő munkáról alkotott hitvallásunkat.

Előljáróban szeretnénk leszögezni, hogy intézményünkben az egyházi/hitéleti szakok mellett zömmel ún. világi szakokon folyik a képzés. Amellett, hogy intézményünk nyitott a nem katolikus vallású vagy ateista hallgatók előtt is, a képzésünkben minden szakon – így a csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-szakon is – megjelenik a római katolikus értékek képviselése, közvetítése.

A Budapestről vonattal mindössze fél óra alatt elérhető Vác egyik impozáns épületében, az egykori katolikus papi szemináriumban kapott helyet az Apor Vilmos Katolikus Főiskola. 2004 óta működik az intézmény ezen a székhelyen, ahol hallgatóink kulturált környezetben, felújított műemlék épületben tanulhatnak Vác egyik legszebb terén, a Székesegyház szomszédságában.

A Főiskola születése azonban nem Vác, hanem Zsámbék nevéhez kötődik. 1977-ben az Esztergomi Tanítóképző Főiskola kihelyezett tagozataként működött, 1981-ben pedig már az önálló Zsámbéki Tanítóképző Főisko-

la jött létre, az ország egyetlen falusi főiskolájaként. 1993-tól, az egyházi visszavételtől az intézmény neve Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskola lett, 2000-ben pedig az iskola felvette *Boldog Apor Vilmos* vértanúhalált halt püspök nevét. A 2003-as év a zsámbéki működés végét hozta, egy sajnálatos tüzeset miatt a képzés ott nem volt folytatható. 2004-ben a Főiskolát átvette a Váci Egyházmegye ordináriusa, és azóta a váci helyszínen folyik a képzés sokkal több szakon, mint a kezdetekben¹. Jelenleg a csecsemő- és kisgyermeknevelő szakunkon kívül tanító, óvodapedagógus (angol nyelven is), szociálpedagógia, kántor és katekéta–lelképásztori munkatárs alapszakokon, illetve neveléstudomány, szociálpedagógia és mentálhigiénés közösség- és kapcsolatépítő mesterszakokon folyik a képzés intézményünkben².

Főiskolánk egyházi fenntartású felsőoktatási intézmény, jelenlegi fenntartónk a Váci Egyházmegye. Érdekesképpen megjegyezzük, hogy a neves közéleti személyiségnek is tekinthető és köztiszteletnek örvendő *Beer Miklós* püspök atya 15 évnyi szolgálat

¹ Libor Józsefné PhD: Rektori köszöntő in: <http://avkf.hu/index.php/avkf-es-egysegei/rektori-koszonto/> (Utolsó megtekintés: 2019. augusztus 3.)

² <http://avkf.hu/index.php/kepzesek/> (Utolsó megtekintés: 2019. augusztus 4.)

után, 2018-ban nyugdíjazását kérte, és Ferenc pápa 2019. július 12-én *Marton Zsolt* atyát nevezte ki új váci megyéspüspöknek. A püspökszentelésre 2019. augusztus 24-én került sor a Váci Bazilikában.

Három éve, 2016 szeptemberében kezdődött a váci Apor Vilmos Katolikus Főiskolán a csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszakon (BA) a képzés. „*Nálunk esélyt kaphatsz, hogy ezer esélyt adhass.*” – szól a főiskola szlogenje. És ez talán igaz a „csecsemős” hallgatóinkra is. Idén végzett az első BA-s évfolyamunk. Záróvizsgájukon kiválóan szerepeltek, büszkék vagyunk rájuk. Próbáljuk több csatornán, fórumon, felületen (pl. hirdetések, média, nyílt napok, közösségi oldalak, volt hallgatóink és gyakorló intézményeink kapcsolatrendszerei) népszerűsíteni képzéseinket; szakunkat szórólapjainkon így hirdetjük: „Neked ajánljuk, ha,

- leendő szakmádat hivatásnak tekinted, és elkötelezettséget érzel magadban a 0–3 éves gyermekek nevelése iránt,
- a csecsemő- és kisgyermeknevelő tevékenységére felkészítő elméleti és gyakorlati ismeretek igazi szakemberektől szeretnéd elsajátítani,
- biztos, kiszámítható, a pedagógus életpályamodellre épülő karriert, és változatos, sok örömmel járó munkát szeretnél.”

Specifikumaink

A szak mintatanterveit a képzési és kimeneti követelményeknek megfelelően alkottuk meg. A 2019 őszétől érvényes mintatanterveinkben összesen 53 db kurzus szerepel, az előírt ismeretköröknek megfelelő csoportosításban. Hallgatóink minden félévben – a főiskolai órákon kívül – egyéni és csoportos gyakorlatokra is mennek. Aktív kapcsolatokat ápolunk gyakorló bölcsődéinkkel, Budapest I. VI., X. kerületében, illetve Dunakeszin. Mivel a szociális szférában, így a bölcsődékben is egyre nagyobb a munkaerőhiány, hallgatóink sokszor a gyakorlatok ideje alatt már konkrét állásajánlatokat kapnak. Úgy véljük, a legjobban az bizonyítja főiskolánk és a gyakorló bölcsődéink közötti eredményes kapcsolatokat, ha egy hallga-

tó – gyakorlati idejét eltöltve a bölcsődében, megismerve a kisgyermeknevelő mentorokat, bölcsődevezetőket – úgy dönt, hogy első munkahelyként is őket választja. (Minden évben több ilyen hallgatónk is van.)

További sajátosságunknak tekinthető, hogy kis és – úgy véljük – családi hangulatú főiskola vagyunk, így személyes kapcsolatban állunk minden egyes hallgatónkkal. Szakfelelősként is és gyakorlati képzéseket koordináló, illetve szakmódszertant oktatóként is minden hallgatónak a rendelkezésére állunk. Nyitva áll az ajtónk, ha hallgatóink tanulmányi vagy esetleg egyéb jellegű problémáikkal keresnek meg bennünket. Vác kisvárosi jellege, egyházi fenntartónk mivolta, történelmi épületeink, budapesti, illetve Pest és Nógrád megyei vonzáskörzetünk mind hozzájárulnak „Aporos” identitásunkhoz.

Bár ismételt hangsúlyozzuk, hogy szakunk világi képzést folytat, és hallgatóinktól semmilyen hitéleti igazodást nem követelünk meg (nem is várhatunk el), de bizonyos kötelező tárgyainknál megjelennek a keresztény értékek, normák. A „*Bevezetés a kereszténységbe*” című, vizsgával záruló kurzus kötelező a hallgatóknak minden szakunkon. Az előadás célja, hogy megismertesse a hallgatókat a kereszténység alapvető gondolataival, tanításaival, a szentírás fő iránymutatásával, valamint a legfontosabb dogmatikai, egyháztörténelmi és liturgikus ismeretekkel. A tantárgy további célja, hogy a hallgatók képesek legyenek eligazodni a keresztény tanítás és kultúra legfontosabb elemeiben, megismerhessék annak alapjait, tájékozottságuk mélyülhessen a keresztény értékekben, a keresztény nevelési módszerek értékátadásának háttérében. E szemlélet hozzájárulhat ahhoz, hogy eredményesebben foglalkozzanak a keresztény értékeket képviselő családok gyermekeivel, valamint a keresztény iskolák oktató-nevelő munkájába hatékonyabban kapcsolódhassanak be. Úgy véljük, hogy nem vallásos hallgatóknak sem válik kárára ezen, – főiskolánk lelkész-oktatói által oktatott – kurzus.

Főiskolánk oktatója *Dr. Pécsi Rita* neveléskutató, főiskolai docens, akinek órái minden szakunkon nagyon népszerűek hallgatóink

körében. Az országosan ismert kolléga azt vallja, hogy „*a nevelés az Élet szolgálata*” – és ennek módjait kutatja az önnevelésben, tanárnaként és pedagógiai kutatóként egyaránt. Mindezt leghitelesebben és legelevenebben *Josef Kentenich* (a katolikus Schönstatt nevelési és családmozgalom alapítója) organikus pedagógiájában találta meg. 1991 óta tartozik a Schönstatt családmozgalomhoz. Nevelés-kutatóként a személyiség hatékony fejlesztése, az érzelmi intelligencia humán tökévé alakítása érdekelte. Legjobban tehát az, hogy hogyan tanítsunk-neveljünk úgy, hogy ne csupán ismereteket, hanem életet alakító tudást és tapasztalatot adjunk át. Ezt a pedagógiát tanította a Debreceni Tudományegyetemen, a Károli Gáspár Református Egyetememen, a Széchenyi István Egyetememen, és jelenleg főiskolánk docenseként. A Váci Egyházmegye 27 oktatási intézményében pedagógiai igazgatóként segíti, hogy ezek a pedagógiai tartalmak megújíthatóak az iskolák és óvodák életét³.

Szakunkon két kötelező tárgya van: Elsőéves hallgatóink a „*Bizalom és kötődés pedagógiája*” kurzus során megismerik a keresztény organikus bizalompedagógia és kötődéspedagógia alapjait, a csecsemőkor ehhez kapcsolódó legfontosabb nevelési lehetőségeit és a kötődések létrejöttének mechanizmusát. Áttekintik azokat a pedagógiai eszközöket, amelyek az ösbizalom kialakulásában meghatározók lehetnek. A játékfejlődés szakaszainak megismerésével, a zene, a ritmus, az énekes játékok, mondókák pedagógiai hatékonyságát megismerve kialakíthatják és a szülőkkel való kapcsolattartásban a családoknak is segíthetik megteremtteni azt a nevelési légkört, amelyben ezek a készségek megalapozhatók.

Másodéves hallgatóink az „*Érzelmi intelligencia fejlesztése*” c. kurzusát végzik el. Ezen tantárgy központi témája az érzelmi intelligencia fejlesztése főként a kisgyermekkor lehetőségeire fókuszálva. Az érzelmek idegrendszeri lokalizációja, az értelem és az érzelem intelligenciájának eltérő fejleszté-

si módjai, az érzelmi intelligencia készségei, a jobb agyfélteke speciális funkciói alkotják a tartalom gerincét. Lényeges szerepet kap a folyamatban a társas intelligencia, a nevelő kulcsszerepe, és a mese, játék, művészet, érintés, mozgás eszközfunkciói.

Sok szeretettel várjuk és hívjuk a cigány/roma nemzetiségű hallgatókat is. Úgy véljük, egyre nagyobb szükség van a vonzaskörzetünkbe tartozó bölcsődékben (Pest és Nógrád megye) elhivatott, a legnagyobb hazai kisebbség kultúráját, szokásait, nyelvét ismerő csecsemő- és kisgyermeknevelő szakemberek munkába állására. Minden szakunkon kötelező tárgy, a kiváló romológus kollégánk, *Báder Iván* által oktatott „*Kisebbségtudományi alapismeretek és romológia*.” A kurzus tisztázza a főbb fogalmakat. Felvázolja a cigányok/romák eredetét, vándorlását és megjelenését a kora középkori Magyarországon, a felvilágosult abszolútizmus romapolitikáját, a romák helyzetét a 19. századi Magyarországon és a 20. század első felében. Továbbá áttekinti a magyarországi cigányok történetét 1945-től, a magyarországi cigányság intézményesülését a rendszerváltás után, illetve a magyarországi cigányság társadalmi problémáit. Különös hangsúlyt fektet a cigány gyerekek iskoláztatásának főbb problémáira, az iskolai szegregációra, az integrációs törekvésekre az oktatásban. Végezetül kitekintést tesz a cigányzene világára, a cigányság táncművészetére, képzőművészetére és irodalmára, továbbá a roma jogvédelemre, a cigányokra a médiában, a cigány nyelv sajátosságaira és az európai roma stratégiai programra. Nagyon érdekes és értékes kurzusnak tartjuk ezt a tárgyat is.

További sajátosságként megemlíthető a *Dr. Baksa Brigitta* néprajztudós, főiskolai tanár által oktatott „*Személyiségfejlesztés a hagyományismeret eszközeivel*” c. tárgy is. A gyakorlatorientált kurzus a Kárpát-medence és Moldva néprajzi alapismereteit, a néprajzi tájak, etnikai csoportok néhány jellegzetességét (Dunántúl, Felvidék, Alföld, Erdély és Moldva) taglalja. Majd a nagy- és kiscsalád felépítését, a társas munkák, a munkaalkalmak, a közösségi alkalmak népszokásait, az átmeneti

³ Bemutakozás in: <http://pecsirita.hu/bemutakozas> (Letöltés ideje: 2019. július 22.)

rítusokat és szerepüket a családban és a közösségben. Továbbá – többek közt – a születés és a keresztelő szokásait, a gyermekjátékokat, a gyermekfolklórt és a kisgyermek szerepét a jeles napi, ünnepi szokásokban. A kurzuson nagy hangsúlyt fektetnek az ún. jeles napokra, ünnepi szokásokra az egyházi év rendjében (a karácsonyi ünnepkör köszöntő, színjátékszerű szokásai; farsangi és iskolába toborzó szokások; nagyböjt, böjti játékok, a húsvéti ünnepkör hagyományai; májusfaállítás, pünkösdi, pünkösdi népszokások; a nyári napforduló ünnepe, Szent Iván napja, nyári jeles napok; őszi jeles napok, munkaalkalmakhoz kapcsolódó társas munkák, közösségi ünnepek.).

Bár nem tekinthető sajátosságnak, más képzési helyek és szakok kurzuskinálatában is megjelenik hasonló tárgy, de a szakfelelős által oktatott „*Pedagóguspálya és munkaerőpiaci ismeretek*” c. kurzust több szempontból is hasznosnak véljük. Egyrészt elsőéves nappali tagozatos hallgatóinknál pótolja a középiskolai képzés bizonyos hiányosságait: Érettségizett hallgatóink bekerülnek úgy a felsőoktatásba, hogy sokan alapfokú munkaügyi, pénzügyi, gazdasági ismeretekkel sem rendelkeznek. Ezért az első órákon áttekintjük pl. a bruttó és nettó bér közötti különbséget, továbbá a főbb adónemeket (SZJA, ÁFA stb.), a kamat, hitel, deviza, árfolyam, fizetés, jövedelem, közteherviselés, költségvetés, munka, munkanélküliség, nyugdíj, társadalombiztosítás fogalmait, a szociális ellátások és juttatások fajtáit (különös tekintettel a családtámogatási ellátásokra). Másrészt a kurzus során a hallgatók elsajátítják a jogi alapfogalmakkal, a jogalkotó szervekkel, és a jogforrások fajtáival kapcsolatos legfontosabb ismereteket, valamint megismerik a központi és a helyi közigazgatás rendszerét és szerveit. Továbbá a hallgatók betekintést nyernek a csecsemő- és kisgyermeknevelői tevékenység jogi és közigazgatási kereteibe és a szakmai adminisztrációs teendőikbe. Megismerkednek a bölcsődei-óvodai ellátás mai helyzetével, a pedagógus szakma presztízsét meghatározó társadalmi folyamatokkal, a pedagógus életpályamoddal; továbbáa karriertervezés

fontosságával és gyakorlati tanácsokat kapnak a munkába állás segítéséhez (álláskereső, önéletrajzírás, motivációs levél és felvételi beszélgetés technikái). A 2017-től életbe lépett – bölcsődéket érintő – reformokra, a bölcsődeépítési és kapacitásnövelési programokra, illetve a kisgyermeknevelőket is érintő további jogszabályváltozásokra is nagy hangsúlyt fektet a kurzus.

A bölcsődei nevelő munkáról alkotott hitvallásunk

Gyimesi Ildikó szak módszertant oktató tanár, több kötelező tantárgy felelőse és hallgatóink mentortanára így foglalta össze gondolatait a *bölcsődei nevelő munkáról*:

Ha a bölcsődei nevelő munkáról, egyáltalán a nevelésről kérdezném az anyákat, apákat, nagymamákat, fiatalokat, mindannyiunknak van tapasztalaton alapuló véleménye, mindannyian kompetensnek érezhetjük magunkat, mint gyakorló szülők, hosszú évek nevelési tapasztalatával rendelkezünk. Ha az utca emberét kérdezzük, szinte mindenki valamilyen választ tud adni arra a kérdésre, hogy mi a nevelés, és saját tapasztalata alapján általánosan meg is tudja fogalmazni. De mégis, mitől szakember a szakember, mitől NEVELŐ?

Sok fontos dolog van a nevelésben, de én most az egyik talán leglényegesebb magját szeretném megvilágítani, a nevelés alanyának oldaláról. Miért olyan fontos a nevelő személye, személyisége a kisgyermeknevelésben? De általánosságban véve a szociális (szociális mint társadalomért, másokért, más emberekért végzett) munkában? Mit jelent a személyesség? Mit jelent az, hogy személyek vagyunk? Mi a nevelés? A nevelés egyidős az emberiséggel. Az azóta felhalmozódott tudományos és tapasztalati tudás birtokában vagyunk most itt a 21. században. Ezzel a tudással kell a szakembernek választ keresnie a mai kor nevelési kérdéseire. A múltból merítünk, a jelenben teszünk, élünk, és a jövő felé nézünk, a jövőnek nevelünk!

Értelmezhetjük sokféle nézőpontból, végtelenül leegyszerűsítve a nevelés olyan jellegű

tevékenység, amelynek a lényege, hogy a nevelő hasson a neveltire. Segítse, lehetőségeket tárjon elé. A nevelésnek van célja, valami felé irányul. Bábosik István professzor nevelési célmodellje a konstruktív életvezetés, mely értéként jelenik meg. A társadalom számára hasznos és az egyén számára aktív, sikeres. Nevelési gyakorlatában kulcsfontosságú a tevékenységek megszervezése, melyben a nevelő irányító szerepet kap. Nem közvetlen személyiségformálás útján sajátíthatóak el, adhatóak át, hanem indirekt módon, példamutatással, hiteles, őszinte emberként való étellel. Az őszinteség, a valódiság, az igaz érteke jelen van a nevelésben.

A nevelői tevékenység értékek átadása, értékek közvetítése, értékteremtés. Milyen értékeket akarunk vagy tudunk közvetíteni? Amelyek bennünk is megvannak. Olyan egyetemes megkérdőjelezhetetlen értékek vannak bennünk, amelyek létünkél fogva értékesek. Ilyen pl. a

- jóság, az erkölcsiség,
- a szépség, az esztétikai élmények és érzések,
- az igazság értéke, mert valódi érzelmekre van szükség minden egyes gyermekkel, minden emberrel kapcsolatban,
- az élet értéke. Minden élet érték. Derűs harmonikus légkört csak valóban derűs emberek tudnak kialakítani,
- az emberi lét értéke. Soha nem volt, soha nem lesz még egy ugyan olyan ember, aki itt ül, aki otthon vár bennünket, akivel együtt vagyunk munkánk során. Egyedi, megismételhetetlen, szellemi lény.
- a megértés akarása,
- a megbocsátás akár másoknak akár önmagunknak,
- a türelem,
- a szeretet. A szeretetben gyökerező kapcsolat a nevelő, segítő munka magja! Ez egy pozitív attitűd, hozzáállás. Ebben a munkában nem lehet színészkedni, nem lehet kedveskedni úgy, hogy nincs mögötte szeretet. A szeretet, a kötődés és a megismerés által nyer értéket. Időt és energiát fektetünk abba, hogy megismerjük a másikat, akár gyermek, akár felnőtt. „Az teszi a rózsámat olyan

különlegessé, fontossá hogy gondoztam, ápoltam, védelmeztem, nem csak egy rózsa, hanem az én rózsám.”

- az emberhez hozzátartozik a méltósága. Ez egy alapvető emberi érték. Akkor is megvan, ha kiszolgáltatott egy helyzetben.

Ezek az értékek megvannak bennünk, itt és most, ahogy megvannak a másokban is. A gyermekben is, a családokban is, az idősekben, betegekben, elesettekben, még akkor is, ha oly kevéssé látjuk vagy érezzük.

Meg kell látni ezeket az értékeket, észre kell venni, és tudni kell ezeket mások számára is láthatóvá tenni. Többek közt ennek a tudása és folyamatos fejlesztése az, ami a szakembert a laikus nevelőtől megkülönbözteti. Ez a laikus nevelő számára lehetőség, a szakember számára kötelesség és felelősség!

A mai kor leginkább az empiriára hagyatkozik, nagy mintát vesz, átlagokat számol, általánosít, számszerűsített értékeket határoz meg. IQ-, EQ-tesztek, mátrixok, osztályzatok... Mi van ezek mögött? Hol van az emberi lényeg? Hol a nevelés lényege? Mérhető? Számszerűsíthető? Lehet ezt mérni valahogy? Az a súlytábla, amin rajta van számszerűsítve, hogy az emberi test milyen tömegű és hány centiméter magas, azt is meg tudjuk nézni mennyi idő alatt érte el ezeket az értékeket? Meg tudjuk állapítani, hogy milyen szakaszban van a pszichés fejlődése, mit tud már, milyen fejlődési mutatói vannak? Hogyan viselkedik? Ez volna az ember? Mit jelent az, hogy személyek vagyunk? Mit jelent a személyesség? Ennél az ember több! Ezek az értékek nem mérhetőek az empirikus kutatás módszereivel. Mégis, honnan tudjuk pl., hogy szeretnek bennünket? Érezzük. Megérezéseinkre hagyatkozunk, intuícióinkra, lelkiismeretünkre. A lelkiismeret nagyon fontos „érzékszerv”.

A nevelő, a gondozó, a segítő szakma elhivatottja a személyiségével nevel, a személyiségét adja akkor, amikor jelen van a gondozottal, a klienssel való kapcsolatban. Mit jelent ez a személyesség? A személyesség a nevelő oldaláról és a nevelt oldaláról is ugyanúgy jelen van. Az ember nem csupán fizikai test, nem

kizárólag pszichikuma van, hanem szellemisége, egyénisége is. Az ember egység, amely nem felosztható, nem tagolható részekre. Nem lehet összerakni részekből sem, teljesség és egészlegesség. Az egész személy maga több mint a részek összessége. Abszolút új létező. Soha nem volt és soha nem lesz még egy olyan személy. A szülők adhatnak géneket, tulajdonságokat, de lelket nem lehelnek gyermekükbe, nem a személyüket örökítik át, nem a szülőkből vesz el a gyermek azáltal, hogy lesz. *„Az építőkövek átültethetőek, de az építőmester nem.”*

A személy értelmes életet élő, a saját sorsáról gondolkodó és döntést hozó lény, mely a szabadságában mutatkozik meg. Minden pillanatban ott van az ember számára a lehetőség, hogy felelősséggel döntsön saját sorsa felől, hogy gondolkodjon a saját életéről. Az állat a környezetéhez alkalmazkodik, az ember – többnyire – megteremti, megváltoztatja a környezetét.

Az ember ÉN-szerű. Az én tudat kialakulásának a szenzitív periódusa pont a bölcsődés korban alakul ki. Másfél-, két és fél éves korban kezdődik a más személytől való elkülönülés, az Én megtapasztalása és határainak kipróbálása.

Az ember társas lény. A gyermek különösen. „Te” nélkül nincs „Én”. Az én tudat kialakulása előtt a gyermek egylényegű az anyával, ebbe az intim kapcsolatba lép be a nevelő és alakítja ki azt a biztonságot adó érzelmi kötődést, amely az ösbizalom megteremtésére és támogatására irányul. Ezen múlik, hogy a gyermekben kialakulnak-e a szociális készségek, hogy hogyan tudunk a gyermek világához közel kerülni. Bízunk-e majd a felnőttekben, a szüleiben, a világban? Ezért a bölcsődei nevelőknek tudatosan kell gondolkodni.

A személynek dinamikája van. Mindannyian megtapasztaltuk már saját lelki és szellemi erőinket, amikor egy cél érdekében mozgósítjuk a testünket, szenvedünk, küzdünk, és nem adjuk fel. Micsoda lelki erő az, amikor az anya küzd a könnyeivel a bölcsőde előtt. A gyermek leküzdi ragaszkodását, szorítja az otthonról hozott mackóját és besétál az ajtón. A segítő munkában értelmet és célt ta-

láló ember számára nem teher a napi feladat, a gondozott nem válik eszközzé, tárggyá, nem veszti el személyességét. Ha így nézzük az emberképet, ebben az egyediségben nézzük önmagunkat, könnyebb észrevenni saját magunkban és az embertársainkban, vagy a gyermekekben rejlő egyedi embert.

A nevelő és a nevelt egyaránt hatnak egymásra. Ebben a kapcsolatban rejlik a nevelés lényege, az érdemi hatni tudás. Magának a kapcsolatnak a minősége határozza meg a szakmai munka minőségét. Hatni tudás, érték látás és érték átadás, megismerés, elfogadás, csak interperszonális kapcsolatban lehetséges! Nem kevés tehát a feladatunk, a felelősségünk. A hagyományok ma már nem mondják meg, mit kell tennünk, hogyan kell viselkednünk, mint régen, évszázadokon keresztül. Ahhoz, hogy megálljunk a lábunkon, hogy ne a tömegek sodrásában éljünk, stabil értékrend kell, mert ez a kapaszkodó, a biztonság, az alap! Az alapja annak, hogy a gyermekeinket, a gondozottainkat, a klienseinket segítsük abban, hogy konstruktív életvezetésre legyenek képesek, értékes, értelmes legyen számukra az itt és velünk töltött idő. Az a nevelésünk célja, hogy az ember megvalósítsa azt az értelmet, azt a feladatot, amiért született, hogy azzá legyen, amivé lennie kell!

A bölcsődei nevelő munka azért is kitüntetett jelentőségű, mert egész életet meghatározó fejlődési szakaszok követik egymást, sorsszerű személyiségjegyek épülnek be az első években. A gyermekkor megkérdőjelezhetetlenül hatással van a további életre. Nem lehet még egyszer élni a gyermekkort, nem lehet kijavítani, ami megtörtént, az a múlt. Nem most lesz látható a munkánk eredménye vagy kudarca, hanem akár húsz-harminc-negyven év múlva. Korrigálni ugyan lehet, különféle terápiák is vannak, de hosszú és fáradtságos az a munka, amely során – egy rossz vagy nem elég jó kezdet után, felismerve a hibákat, hiányosságokat – a személy változtat életén. Ezért kulcsfontosságú, hogy ne kövessünk el hibákat, hogy mindent, amit csak lehet, megtegyünk, megteremtsünk a gyermekek számára. Rajtunk múlik, csakis rajtunk, hogy milyen lehetőségeket biztosítunk, mi-

lyen példát mutatunk, hogyan élünk és gondolkodunk, milyen személyiségjegyek kapnak megerősítést. Gyermekünk tőlünk tanulnak meg beszélni, a jövő felnőttjeinek most van szükségük példaképekre!

A szakember attól szakember, hogy ezeket az értékeket képes meglátni, képes kinevelni önmagában, képes arra, hogy a saját személyiségén keresztül mindezeket átadja. A szakember képes arra, hogy megküzdjön azért a tudásért, hogy segíteni tudjon másokon, segítsen másoknak abban, hogy ők is megtalálják számukra az életben rejlő feladatokat, értelmet. Ez egy holtig tartó elkötelezettség!

Összefoglalás

Írásunkban röviden összegeztük egy kis, egyházi fenntartású főiskola, újnak számító alapképzésének három éves történetét. Örülünk neki, hogy 2016 őszén elkezdődött és azóta is folyik a csecsemő- és kisgyermeknevelő

képzés Vácott. Folyamatosan figyeljük a bölcsődei szféra jelzéseit, reagálunk hallgatóink felvetéseire, megjegyzéseire, azon dolgozunk, hogy hallgatóink gyakorlatorientált, minőségi képzést kapva, korszerű ismeretekkel felvértezve, jól hasznosítható diplomával a kezükben távozzanak főiskolánkról, és visszavárjuk őket mesterképzéseinkre is.

Felhasznált irodalom

Apor Vilmos *Katolikus Főiskola, Csecsemő- és kisgyermeknevelő alapképzési szak leírása*. <http://avkf.hu/index.php/kepzesek/alapkepzes-ba/csecsemo-ba/>

Libor Józsefné PhD: *Rektori köszöntő*. in: <http://avkf.hu/index.php/avkf-es-egysegei/rektori-koszonto/>

Apor Vilmos *Katolikus Főiskola, Csecsemő és kisgyermeknevelő alapképzési szak tantárgyleírásai*. <http://avkf.hu/index.php/kepzesek/tantargyleirasok2019/#gorgess>

Infant and early childhood education BA training at AVKF: experience of three years, our training

This article briefly introduces the infant and early childhood educator BA program of the Apor Vilmos Catholic College maintained by the Diocese of Vác, the characteristics of the program that began in September 2016, and the educational experiences so far. It also outlines the topics of the specific subjects and the lessons that can be learned from the practical training. Finally, Ildikó Gyimesi, a teacher of technical methodology, formulates her creed on nursery education.

Keywords: Apor Vilmos Catholic College, infant and early childhood educator BA program, Vác, nursery education work, courses

A csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-szak létesítésének előzményei, háttere és tízéves jubileumi konferenciája

DÁVID MÁRIA

Eszterházy Károly Egyetem

A csecsemő- és kisgyermeknevelő képzés 2009 szeptemberében indult először mint a magyar felsőoktatási rendszer BA-szintű alapképzési szakja. A tanulmány áttekinti a szaklétesítés szakmai megalapozottságát. Bemutatjuk a szakalapítási dokumentum kidolgozásának és elfogadásának folyamatát, és a szak indulásához kapcsolódó országos szakmai együttműködést. Bemutatjuk a képzés tízéves évfordulójának alkalmából szervezett jubileumi konferencia eseményeit is.

Kulcsszavak: szaklétesítés, koragyermekkorai nevelés, országos együttműködés, jubileumi konferencia

A szaklétesítés szakmai indoklottsága

Hazánkban 1852. április 21-én, Pesten nyitotta meg kapuit az első magyar bölcsőde, (Vokony, 2002) mint a gyermekek családon belüli nevelésének támogatását szolgáló intézmény. Az intézménytípusnak megfelelő szakemberképzés azonban igen nagy késéssel kezdődött. A képzés fejlődésének jelentős állomása volt 1970-ben a Bölcsődék Országos Módszertani Intézetének (BOMI) megalakulása (Vokony, 2002). A BOMI komplex feladatkörébe tartozott a bölcsődék szakmai hálózattá fejlesztése, tudományos kutatásokra alapozott módszertani fejlesztések megvalósítása, a bölcsődei gondozónők képzésének, továbbképzésének szakmai irányítása. A BOMI tevékenysége országosan kihatott a szakterület fejlődésére, megalapozta egy korszerű szemléletű kisgyermeknevelői tevékenységrendszer kialakítását, melynek eredményei jelenleg is meghatározóak a bölcsődei nevelés gyakorlatában.

A bölcsődei ellátás a rendszerváltásig az egészségügyi ellátás keretei között működött. Emiatt dominánsabb volt az egészségügyi szemlélet, hangsúlyosabban jelentek meg a gondozási feladatok a korosztály igényeihez igazodóan, de a kezdetektől jelen voltak a pedagógiai nézetek is a szakmai elképzelésekben, és egyre nagyobb hangsúly tevődött a

pedagógiai, pszichológiai aspektusokra (Nyitrai, 2015).

A képzés fejlődése szempontjából kiemelhető Akócsi Sándorné szerepe, aki már 1968-ban a Népegészségügyben megjelent írásában felhívja a figyelmet arra, hogy a gondozónőknek az óvónőkkel és a tanítókkal azonos szintű képzésben kellene részesülniük (Nyitrai, 2015). A magasabb szintű szakképzettség irányába mutató törekvések első jelentős állomása azonban csak 1999-ben érkezett el, amikor a csecsemő- és kisgyermeknevelő-gondozó felsőfokú szakképzés elindulhatott. A szakalapítást és szakindítást támogató MAB-határozatot ebben az évben kapta meg a kezdeményező Budapesti Tanítóképző Főiskola. A szakterület jeles képviselői már ekkor jelezték azt, hogy a képzésnek a felsőoktatás szerves részévé kellene válnia, erre azonban csak tíz év múlva, 2008-ban került sor (Podráczky, 2015).

Magyarország köznevelési rendszerét 2009 előtt az jellemezte, hogy felsőoktatási szinten képzett pedagógusok csak a háromévesnél idősebb gyermekekkel foglalkozhatak. A 0–3 éves korosztály nevelésére, fejlesztésére felkészítő speciális szakmai képzés kimaradt a felsőoktatás pedagógusképzési palettájából. A korai tanulással kapcsolatos pszichológiai kutatások azonban erősen kétségbe vonják ennek az álláspontnak a jogosságát. Amit

korábban kizárólag gondozást igénylő élet-szakasznak gondoltak, arról mára bebizonyosodott, hogy fontos életszakasza az idegrendszeri, a kognitív, és a szociális fejlődésnek, ebből következően a fejlesztésnek is. Már a legkorábbi életkorban is tanul a gyermek, és ezt kívülről is támogatni lehet. 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.

Podráczky úgy látja, hogy e terület felértékelődését és hangsúlyossá válását több tényező együttesen eredményezte. Ezek közül három dolgot tart különösen figyelemre méltónak: a gyermekkori agyutató, a neurobiológiai kutatások vizuálisan is megjeleníthető eredményeit, a leghátrányosabb helyzetű, szegénységben élő családokra irányuló és a támogatásukkal kapcsolatos tudás megsokszorozódását, valamint a – longitudinális vizsgálatokkal is igazolt – tényt, hogy a színvonalas kisgyermekkori ellátásba történő befektetés hatványozottan megtérül (*Podráczky*, 2015).

Blaskó és munkatársai rámutatnak, hogy a közgazdaságtan sokszorosan bizonyított állítása, hogy a közoktatásban átadott készség és tudás emberi tőkének tekinthető. Ez a tőke hasznot hajt annak is, aki megszerzi, és hasznot hajt a társadalom egészének is, a magasabb adóbevételeken és az alacsonyabb bűnözési rátákon keresztül. Újabb eredmények azt is mutatják, hogy ebben a folyamatban a korai szakasznak különösen nagy a szerepe. Longitudinális statisztikai elemzésekkel kimutatható, hogy jelentős egyéni és társadalmi hozama lehet a képzett pedagógusok felügyeletével folyó foglalkozásnak. A „Biztos Kezdet” kutatások a kisgyermekkori ellátás társadalmi hatásait empirikus közgazdaságtani eszközökkel vizsgáló tanulmányai egyöntetűen arra a következtetésre jutnak, hogy ha a gyermekek életük korai éveiben megfelelő neveléshez, fejlesztési lehetőségekhez jutnak, és azt gondos nevelés követ az alap és középfokú oktatásban is, akkor jobb iskolai eredményekhez,

jelentős társadalmi és oktatásbeli megtakarításokhoz, magasabb adóbevételekhez vezet. Az idézett tanulmányok szerint ezek a hatások bőven belenyúlnak az iskolaköteles kor, sőt az óvodáskor elé is. A társadalmi haszon különösen nagy, ha hátrányos helyzetű gyermekek jutnak kora gyermekkori nevelési és fejlesztési lehetőségekhez (*Blaskó és mtsai*, 2009).

Amerikában a 2013. évi elnöki jelentés alapján az iskolai előkészítőkre helyezik most a hangsúlyt. Rájöttek arra, hogy azok a gyermekek, akik ilyen fejlesztésben részesülnek az iskola előtt, jobban teljesítenek iskolai tanulmányaikban. Azt tapasztalták, hogy a korai készségfejlesztés nemcsak az iskolában jelent előnyt, hanem az egyén egész életpályájára hatással van. Az UNESCO 2011-ben új ISCED besorolást hozott létre a 3 év alatti fejlesztés, képzés számára. Az emberi tőke minőségi fejlesztésének hangsúlya tehát nemzetközi viszonylatban az iskoláskor előtti képzésre helyeződött át (*Petőné*, 2016).

A szakalapítási szándék egy sajátos történelmi helyzetben jelentkezett, amikor a magyar felsőoktatás képzési szerkezetének átalakulása, az úgynevezett „bolognai folyamat” zajlott. A hagyományos, duális képzésről (egyetemi vagy főiskolai szintű képzés) a többciklusos képzésre (BA/BSc – MA/MSc – PhD) való áttérést az indokolta, hogy a magyar felsőoktatás szakszerkezete összehangba kerüljön az európai felsőoktatási térével. Hazánk 2003-ban kezdett neki a ciklusos képzési szerkezet kidolgozásának, majd bevezetésének, és a felsőoktatási intézmények mindegyike részt vett ebben az átállásban. A képzési programok nagy többségét (17 szak kivételével) átstrukturálták, és a 2006/2007-es akadémiai évben már 91 ezer fő vett részt az első ciklushoz tartozó alapképzésben (*Derényi*, 2010).

Az átállás jogszabályi feltételeit a 289/2005. számú kormányrendelet, majd az új felsőoktatási törvény teremtette meg, amely meghatározta és bevezette az új képzési szerkezetet, és tartalmazta a régi megszüntetésének lépéseit. A törvényhez végrehajtási kormányrendelet is kapcsolódott (79/2006. sz. korm. rend.). A

képzési programok kereteit a 15/2006. sz. OM miniszeri rendelet tette közzé. Ez a rendelet tartalmazta az alap- és mesterszakok létesítési dokumentumait (Derényi, 2010). Értelemszerűen a csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszak létesítési dokumentuma még hiányzott ebből a rendeletből.

A felsőoktatási helyzetkép indokolta azt, hogy az alapképzési rendszer első nagyobb áttekintésének (az első évfolyam kifutásának) idejéig moratórium lépett életbe az új szakok létesítésével kapcsolatban.

A szaklétesítés előkészítő munkálatai – országos összefogás

A csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszak létesítésének szükségessége több szakmai fórumon és főhatósági megbeszélésen felmerült, már 2005-ben. Az Eszterházy Károly Főiskola a szakalapítási folyamat első lépéseként az Ifjúsági, Családügyi és Esélyegyenlőségi Minisztérium szakmai támogatását kérte meg, amely minisztérium abban az időben a bölcsődei terület irányító főhatósága volt. 2006. január 4-i keltezésű, Göncz Kinga akkori miniszterasszony szakalapítási kezdeményezésünket támogató levele, melyben kifejti, hogy a kezdeményezés egybeesik a minisztérium hosszú távú terveivel, és azzal teljes mértékben egyetért. Kiemeli, hogy „a 0–3 éves korosztály professzionális ellátására pszichológiai, pedagógiai és társadalmi szempontból egyaránt szükség van. A korai életszakaszban kezdődő szakszerű nevelés pedig a társadalmi esélyegyenlőség növelésének egyik fontos eszköze.” (7795-8/2005, *Az Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Miniszter támogató levele*, 2006).

E támogató levél megérkezését követően indult el a szaklétesítést előkészítő szakmai munka, mely két vonalon folyt. Részben elindult egy széles körű országos szintű szakmai összefogás a szaklétesítés sikerességéért, másrészt elkezdődött a szaklétesítési kérelem kidolgozása, a szükséges szakalapítási dokumentáció összeállítása. A szaklétesítési kérelem akkreditációra való előkészítése érdekében az Eszterházy Károly Egyetemen munkacsoport alakult, amelynek feladata volt a szakalapítási dokumentáció előkészítése, a kérelem kidolgozása, az új alapszak létjogosultságának szakszerű indoklása, a képzési és kimeneti követelmények meghatározása. A munkacso-

portban Dr. Dávid Mária, a szak későbbi felelőse, Dr. Ludányi Ágnes, a Szociálpedagógia Tanszék vezetője és Dr. Estefánné dr. Varga Magdolna Dékán vettek részt. A munkacsoport mindhárom tagja pszichológus és gyógypedagógus végzettséggel rendelkezik, ezen túlmenően Dávid Mária és Estefánné Varga Magdolna középfokon szerzett „általános asszisztens és csecsemőgondozó” ismeretei is nagyban hozzájárultak a szakalapítás sikeréhez.

Az országos szintű szakmai egyeztetések résztvevői a kora gyermekkori nevelésben érintett felsőoktatási intézmények, a szakhatóságok és az érintett korosztállyal foglalkozó szakmai szervezetek voltak. A közös munka irányítását Dr. Estefánné Dr. Varga Magdolna végezte. A felsőoktatási intézmények konzorciumba tömörültek. 2007. január 10-én tartották az első kibővített konzorciumi értekezletet Egerben.

A konzorcium vezetője az egri Eszterházy Károly Főiskola volt. A konzorcium tagjai pedig a következő felsőoktatási intézmények: Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Kar, Sárospatak; Pécsi Tudományegyetem Egészségügyi Főiskolai Kar Szombathelyi Képzési Központ, Szombathely; Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar, Szekszárd; Berzsenyi Dániel Főiskola, Szombathely; Széchenyi István Egyetem Petz Lajos Egészségügyi és Szociális Intézet, Győr; Tessedik Sámuel Főiskola Pedagógiai Főiskola Kar, Szarvas; Eötvös József Főiskola Pedagógiai Fakultás, Baja; Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét; Nyugat-Magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron; Nyíregyházi Főiskola; Eötvös Lóránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar, Budapest; Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged.

A konzorciumi értekezleten a résztvevők megbeszéltek a szaklétesítés előkészítéséhez kapcsolódó feladatokat, és kinyilvánították a konzorciumban való részvételi szándékukat.

A 2006/2007-es tanév tavaszi szemesztere a szükséges támogató nyilatkozatok összegyűjtésével, és a szaklétesítési dokumentáció előkészítésével telt el.

A főhatóságok közül az Oktatási és Kulturális Minisztérium képviselőjében dr. Rádli Katalin támogatta a szaklétesítési folyamatot. A szaklétesítéshez sok írásos nyilatkozatot gyűjtött össze a konzorcium. A Szociális és

Munkaügyi Minisztérium, Szociálpolitikai Szakállamtitkára, Forgó Györgyné támogató nyilatkozatában kiemelte, hogy „A 3 éven aluli gyermekek napközbeni ellátásának fejlesztése rendkívüli jelentőséggel bír mind a nők munkába állási esélyeinek fokozása, mind a gyermekek – különös tekintettel a hátrányos helyzetű gyermekekre – szocializálódása szempontjából.” (3204-2/2007, SZMM Szociális és Munkaügyi Minisztérium Szociálpolitikai Szakállamtitkára támogató levele).

A Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet Főigazgatója, Dr. Simonyi Ágnes támogató nyilatkozatában úgy fogalmaz, hogy „...évek óta nagy szükség van arra, hogy BA szintű csecsemő- és kisgyermeknevelő szak létesüljön, mivel így érhető el, hogy azokban az intézményekben, amelyek csecsemők és kisgyermek gondozását, nevelését biztosítják, a munkatársak adekvát, a szakmaterületnek megfelelő képzést szerezhessenek.” (198/2007 RH Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet támogató nyilatkozatai). Rózsa Judit, a Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet Gyermekvédelmi Főosztályának bölcsődei szakreferense is támogató nyilatkozatban állt ki a szaklétesítés mellett. Hangsúlyozta, hogy a bölcsődei gondozónők felsőfokú képzése már másfél évtizede kitűzött célja a szakembereknek, és ráirányította a figyelmet arra, hogy a szakma új elemekkel bővült. Ezek közül kiemelte, hogy hangsúlyosabbá vált a szülőkkel való együttműködés, nagyobb gondot kell fordítani a nevelőpartneri kapcsolat kialakítására, és a szülői szerep támogatására. Azt is új feladatként nevezte meg, hogy a bölcsődék fogadnak sajátos nevelési igényű gyermekeket is, és így a korai fejlesztés megvalósításában is szerepük lehet. Felhívta a figyelmet arra, hogy a képzésnek ezekre az új típusú feladatokra is fel kell készítenie a hallgatókat. Reményét fejezte ki, hogy a képzés magasabb szintre való emelése növeli majd a hivatás társadalmi elismertségét, melynek eredményeként több fiatal választhatja ezt a pályát, és megoldódhat majd az utánpótlás kérdése is (198/2007 RH Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet támogató nyilatkozatai).

A szaklétesítést szakmai szervezetek és intézmények, valamint civil szervezetek is támo-

gatták. A Magyar Bölcsődék Egyesülete részéről Acsainé Végvári Katalin aláírásával kaptunk támogató nyilatkozatot, és az elnökszöveg szakmai tanácsaival folyamatában végig kísérte a szakalapítás lépéseit. A Bölcsődei Dolgozók Demokratikus Szakszervezete részéről Szűcs Viktória támogatta a szaklétesítést. Nyilatkozatok érkeztek bölcsődéktől, egyesített bölcsődéktől, bölcsődei igazgatóságoktól, módszertani bölcsődéktől, és még több szülői fórum is támogatta a munkát.

A felsőoktatási szakszerkezet átalakítása miatt azonban az alapszakok szerkezetét még nem lehetett módosítani. A bolognai rendszer kialakulását követően az alapszakok szerkezetének megnyitásához szükség volt a Magyar Rektori Konferencia (MRK) állásfoglalására, ezen belül a Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Bizottságának támogatására.

Az Eszterházy Károly Főiskola 2007. szeptember 25-én nyújtotta be kérelmét a Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Bizottságához a támogatásra (443/2007.TKTK: Az Eszterházy Károly Egyetem Tanárképzési és Tudástechnológiai Karának kérelme a Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Bizottságához)

A kérelmet a bizottság háromszor tárgyalta, és csak a 2008. április 26-i ülésén hozott támogató határozatot (Jegyzőkönyv a Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Bizottságának 2008. április 26-i üléséről). A Pedagógusképzési Bizottság elnöke Dr. Hauser Zoltán az alábbi levélben kérte a MRK elnökét, hogy a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság felé az MRK egyetértését kifejező levelét megküldeni szíveskedjen.

„Az MRK PKB 2008. április 26-i ülésén tárgyalta a »csecsemő- és kisgyermeknevelő« alapszak létesítésének tervezetét. A kezdeményezés mintegy két évre tekint vissza, melyet a képzésben érintett szakminisztériumok is támogatnak. Eddig a bizottság azt az álláspontot képviselte, hogy bár tartalmilag és koncepciónálisan egyetért a szándékkal, de várjuk meg az alapképzési rendszer első nagyobb áttekintésének idejét. Tekintettel arra, hogy az alapképzési szakszerkezet áttekintése most bekö-

vetkezett, a bizottság egyhangú szavazással javasolja és kezdeményezi az alapszak-szerkezetben a pedagógusképzési terület bővítését a csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszak létesítésével.” (4-4/2008. RH Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Bizottsága levele a Magyar Rektori Konferencia elnökéhez).

Ezt követően került sor a szaklétesítési kérelem véglegesítésére 2008. május 15-én, az Eszterházy Károly Egyetem, mint a konzorcium vezetője, pedig május 20-án nyújtotta be a csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszak szaklétesítési kérelmét a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottsághoz (2008/7/XII/3/1. számú MAB határozat, 2008).

A szaklétesítési dokumentum jellemzői

A szaklétesítési kérelem akkreditációra való előkészítését az Eszterházy Károly Egyetem létrehozott, fentebb említett munkacsoport végezte.

A szaklétesítést kérelmező felsőoktatási intézmény az Eszterházy Károly Főiskola volt. A szaklétesítési kérelmet Dr. Hauser Zoltán rektor írta alá.

A szaklétesítési dokumentumhoz nyilatkozattal hozzájáruló konzorciumi tagok és akkori rektorok:

Eötvös József Főiskola Pedagógiai Fakultás, Baja, Prof. Dr. Majdán János, rektor

ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar, Budapest, Dr. Hudecz Ferenc, rektor.

Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Kar, Prof. Dr. Patkó Gyula rektor.

Nyíregyházi Főiskola, Dr. Jánosi Zoltán, rektor.

Nyugat-Magyarországi Egyetem, Sopron, Prof. Dr. Faragó Sándor, rektor.

Pécsi Tudományegyetem, Illyés Gyula Főiskolai Kar, Szekszárd, Dr. Gábrriel Róbert, rektor.

Tessedik Sámuel Főiskola, Szarvas, Dr. Puskás János, rektor.

A szaklétesítésben részt vevő konzorciumi felsőoktatási intézmények szenátusainak a szaklétesítést támogató határozatait csatoltuk a szaklétesítési kérelemhez (*Szaklétesítési kérelem, csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszak*, 2008).

Az új szak főbb jellemzői

A csecsemő- és kisgyermeknevelő alapképzési szakon szereszhető végzettségi szint: alapfokozat (baccalaureus, bachelor; rövidítve: BA), a szakképzettség oklevélben szereplő megjelölése: csecsemő- és kisgyermeknevelő.

Képzési terület: pedagógusképzés.

A képzési idő: 6 félév, 180 kredit

A „Csecsemő- és kisgyermeknevelő BA” alapképzési szak célja, olyan felsőfokú szakképesítésű szakemberek képzése, akik a feladatkörükön belül a kisgyermek gondozása és fejlesztése érdekében alkalmazzák a pedagógiai nevelési módszereket. Megfelelő elméleti és gyakorlati ismeretek birtokában segítik a célzott korosztály egészséges testi és személyiségfejlődését, szocializációját, és a családok nevelési tevékenységét.” (*Kérelem, csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszak létesítésére*, 2008. 12. o.).

A szaklétesítési dokumentum tartalmazza a szak képzési céljának és követelményeinek a rokon szakokkal történő összehasonlítását, illetve a karakterisztikus különbségek (szak távolság) bemutatását. A csecsemő és kisgyermeknevelő alapszak az óvodapedagógus, tanító képzési ágba tartozik. A szakalapítási anyag szerint az óvodapedagógus és tanító szakoktól 65–70%-ban tér el, az alábbi indokok miatt:

- „Az eltérés jelentős része a speciális életkorra vonatkozó társadalomismereti, jogi, pedagógiai-pszichológiai ismeretekből adódik.
- Markáns eltérést jelez mind a tanítói, mind az óvodapedagógusi szaktól az ápolási, gondozási, egészségügyi ismeretek jelenléte, amely csak ebben a képzésben jelenik meg.
- Ugyanígy specializált a 30 kreditértékkel bíró szakmai gyakorlat, amely az 0–3 éves korosztály gondozási-nevelési-fejlesztési feladataira koncentrálna, és ez a többi képzésben nem jelenik meg.
- „A szakmai tevékenységek szervezésének módszertanában is jelentős eltérés tapasztalható.” (*Kérelem, csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszak létesítésére*, 2008. 9. o.).

A szaklétesítési kérelem tartalmazza az új szak képzési és kimeneti követelményeinek meghatározását, amely később majd beemelődik és megjelenik a *15/2006. sz. OM miniszteri rendeletben*.

A kérelem mellékletei pedig azok a támogató nyilatkozatok képezik, amelyeket az előkészítő munka során szereztek be a szakalapítók. A mellékletek tartalmazzák a konzorciumban résztvevő felsőoktatási intézmények szenátusi határozatait, és elfogadó nyilatkozatait, az MRK Pedagógusképzési Szakbizottságának támogató nyilatkozatát, az ágazati feladatok ellátását érintő szaktárca véleményét, a kompetens szakmai szervezetek, munkaadók és szülői szervezetek véleményét és a szakmai egyeztetések jegyzőkönyvi kivonatait.

A csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-képzés különbözik az elődnek tekinthető több különböző névvel illetett felsőfokú szakképzéstől is. Az OKJ-s képzések hagyományos ismeretanyagát megtartva, egészségtudományi alapozást nem feledve, az új szak nagyon jelentős többlet kompetenciát is tartalmaz. Erőteljesebbé vált benne a pszichológiai, pedagógiai, és társadalomismereti alapozás, mintegy előkészítve a tovább lépési lehetőséget a mesterképzésbe.

Erőteljesen megjelenik benne a kora gyermekkori fejlődés tudatos és személyre szabott támogatása, az atipikus fejlődés felismerése, és a kompetenciahatárok ismeretében közreműködés a kora gyermekkori intervencióban, az interdiszciplináris tevékenységekben.

Új elemként jelenik meg benne a szülői szerep támogatására való felkészítés, olyan ismeretek és készségek kialakítása, amelyek az egyéni tanácsadást, és a szülőcsoportos beszélgetések vezetését teszik lehetővé.

A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság 2008 október 7-én kelt határozata elfogadta a szaklétesítési kérelmet. „A MAB támogatja a csecsemő- és kisgyermeknevelő alapképzési szak létesítését, és a képzési és kimeneti követelmények megjelentetését, a benyújtott, az Eszterházy Károly Főiskola által kidolgozott anyag alapján.” (2008/7/XII/3/1. számú MAB határozat). A szaklétesítési dokumentum alapján megjelent a csecsemő és

kisgyermeknevelő BA-szak képzési és kimeneti követelménye, amely lehetővé tette az új szak indítását több felsőoktatási intézményben is. A MAB-engedély dátumát tekinthetjük a csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-szak születésnapjának.

Ezúton szeretnénk köszönetet mondani a szakalapítási folyamatban részt vevő szakemberek kitartó munkájáért.

„Ez a fejlemény a szakma fejlődésének egésze szempontjából meghatározó jelentőségű. Részben azért, mert a felsőoktatás egészében vadonatúj Csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszakot a MAB a neveléstudományi területen akkreditálta, részben mert ezzel a lineáris képzési rendszerben lehetővé vált, hogy a legjobban felkészültek az alapszakot követően szakterületük megtartásával folytathassák tanulmányaikat a mesterképzésben (Neveléstudományi mesterszak), azt követően pedig akár a doktori képzésben is.” (Podráczky, 2015. 72. o.).

A szakalapítást követően élénk országos szakmai munka kezdődött az új szak fejlesztése, és tartalmi elemeinek kikristályosítása érdekében. ATanító- és Óvóképzők Országos Programfejlesztő Bizottsága – Dr. Podráczky Judit kezdeményezésére 2009. szeptember 17-én megalakult a Csecsemő és kisgyermeknevelő BA-képzés Országos Programfejlesztő Bizottsága, (CsOPB), mint a magyar felsőoktatásban új alapszakként megjelenő képzés szakmai fóruma. Vezetője Dr. Dávid Mária lett, aki a szakalapítási kérelem kidolgozásában is kulcsszerepet töltött be. A CsOPB mint országos szakmai grémium fő feladatának tekintette a „Csecsemő és kisgyermeknevelő” BA-alapképzés, képzésében részt vevő felsőoktatási intézmények munkájának segítségét, a szakmai szervezetek és a képző intézmények közötti kooperáció elősegítését, a minőségi tananyagfejlesztés támogatását, az országos szintű együttműködések elősegítését, a szak-kal kapcsolatos információk áramoltatását.

Az első évfolyam 2009 szeptemberében kezdhetette meg tanulmányait a csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-alapszakon. A szaklétesítés sikerét jól mutatja, hogy tíz évvel később, a 2019 decemberében megjelenő

felsőoktatási felvételi tájékoztatóban más 12 felsőoktatási intézmény 18 képzési helyen hirdette meg a szakot.

Az eltelt 10 év alatt sokan szereztek kisgyermeknevelői diplomát, és sokan már a ráépülő neveléstudományi mesterszakot is elvégezték. E tíz év szakmai fejlődését, annak értékelését kötetünkben Podráczky Judit tanulmánya mutatja be.

Érdemes azonban a jubileum kapcsán arról is szólni, hogy hogyan ünnepelte meg a szakma, és a képző intézmények a tízéves születésnapot.

A csecsemő- és kisgyermeknevelő alapképzési szak létesítésének 10. évfordulója alkalmából rendezett Jubileumi Konferencia

A csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-szak első évfolyamának indítására 2009-ben került sor. A szaklétesítés tízéves évfordulójának ünnepi megemlékezését a Csecsemő- és kisgyermeknevelő képzés Országos Programfejlesztő Bizottsága (CsOPB) kezdeményezte, és a szakalapítás konzorciumvezető felsőoktatási intézménye, az Eszterházy Károly Egyetem adott neki otthont, 2019. november 14–15-én.

A Jubileumi Konferenciát az Emberi Erőforrások Minisztériuma, Család- és ifjúságügyért Felelős Államtitkársága támogatta. A konferencia szervezésében a Magyar Bölcsődék Egyesülete nyújtott segítséget. A támogatásokat ezúton is szeretnénk megköszönni.

A meghívottak köre: az irányító hatóságok képviselői, a csecsemő- és kisgyermeknevelő alapképzést indító felsőoktatási intézmények képviselői, a szakmai szervezetek képviselői, a bölcsődei területen dolgozó módszertani központok képviselői, illetve a területen a gyakorlati képzésben dolgozó szakemberek, mentorok. A tanácskozásra az előkészítő szervezőbizottság kétnapos programot tervezett. A jelentkezéshez elektronikus felületet hoztak létre, amelyen a részvételi szándék jelzése mellett poszterbemutatóra, szekcióelőadásra, és műhelymunka vezetésére lehetett regisztrálni.

A konferencia programja az első napon plenáris előadásokkal kezdődött. A résztvevőket Kovácsné Bárány Ildikó, a bölcsődei ügyek koordinációjáért felelős miniszteri biztosa levélben köszöntötte, majd Dr. Liptai Kálmán, az Eszterházy Károly Egyetem rektora megnyitotta a rendezvényt.



1. ábra: Mirkóczki Ádám, Eger város polgármestere a vendéglátó város nevében köszöntötte az egybegyűlteket

A nyitó plenáris előadást prof. dr. Csépe Valéria tartotta, „A kora gyermekkori fejlődés – miért van szükség diplomás kisgyermeknevelőkre?” címmel. A kognitív idegtudományal foglalkozó pszichológus professzorszszony előadásában rámutatott, hogy a korai gyermekkori az ingergazdag környezetnek

és a színvonalas nevelésnek, gondozásnak kiemelkedő jelentősége van, mert az idegrendszeri struktúrák kialakulását befolyásolja. Ezért fontos, hogy a legkisebb gyermekekkel foglalkozó szakemberek felsőfokú végzettséggel rendelkező pedagógusok legyenek.



2. ábra: A plenáris előadás résztvevői



3. ábra: A poszterszkiót megtekintették az Egerben végzett első évfolyamok volt hallgatói is

Hegedűsné Végvári Katalin, a Magyar Bölcsődék Egyesületének elnöke a csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-szak a bölcsődei szakma életében betöltött jelentőségéről beszélt. Dávid Mária, Estefánné Varga Magdolna és Kovácsné Bárány Ildikó a szaklétesítés és szakindítás előzményeit és hátterét mutatták be. Podráczky Judit pedig a kisgyermeknevelő-képzés első 10 évének mérlegét vontta meg.

A plenáris előadások szünetében poszterszekcióban 9 felsőoktatási intézmény mutatta be a csecsemő- és kisgyermeknevelő képzésük specifikumait. A plenáris ülés második részében Kereki Judit a kora gyermekkori intervencióról tartott átfogó előadást. Nyitrai Ágnes a kisgyermeknevelési koncepciók változásáról és ezek szakemberképzésben történő megjelenéséről beszélt. Szurominé Balogh Mónika pedig azt mutatta be, hogy hogyan érvényesül a pedagógus életpályamodell a kisgyermeknevelő szakmában.

A plenáris előadásokat követően két szekcióban a legújabb kutatási eredményeiket mutathatták be a képző intézmények. A két szekcióban összesen hat előadás hangzott el.

A vendéglátók az Egyetem dísztermét, Kápolnáját, és a Varázstornyot idegenvezetés-

sel egybekötve mutatták meg a konferencia résztvevőinek.

Az első napot záró esti fogadáson dékánhelyettesi köszöntés, az Egyetemi Színpad műsora és születésnap tortája tette ünnepléssé a jubileumot.

A Jubileumi Konferencia második napján Eger város négy bölcsődéjében, 15–20 fős csoportokban történt intézménylátogatás, és közvetlen szakmai tapasztalatcsere.

A bölcsődelátogatást követően öt műhelyfoglalkozáson korszerű módszertani megközelítésekkel ismerkedhettek meg a résztvevők. Az interaktív műhelyek foglalkoztak az innovatív módszerekkel a kisgyermekkori anyanyelvi nevelés területén. Eszmét cseréltek a Gordon-módszer bölcsődei alkalmazásáról. Bemutatták a környezeti nevelés lehetőségeit a bölcsődében, beszélgettek a „Zöld bölcsőde programjáról”. Kicsi gyermekek részvételével lehetővé vált megfigyelni egy „Ringató” foglalkozást, és beszélgetni ennek módszertanáról. Bábszínészek közreműködésével bemutatásra került a csecsemőszínház nevelő hatása kisgyermekkorban.



4. ábra: Műhelymunka - Ringató foglalkozás

A konferenciát nagy érdeklődés kísérte, a regisztrált résztvevők létszáma közel 180 fő volt.

A plenáris előadásokat a Líceum televízió rögzítette, és az előadásokat tartalmazó videófelvételeket az alábbi linken meg lehet tekinteni: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLEcj-NxGCjMluJBl-8RVkYzA3XfWUNS8A>

A rendezvényről beszámolt az Eger Televízió: <http://www.tveger.hu/2019/11/14/10-eves-a-csecsemo-es-kisgyermekneveloszak/?fbclid=IwAR3m-XBh2IAG62xzPQnQdT0qsuIowRQELEM3mTjo0iyo-BqIYe7PR-4uHQ>

Felhasznált irodalom

Blaskó Zsuzsa, Cseres-Gergely Zsombor, Reszkető Petra, Scharle Ágota és Váradai Balázs (2009): *Az 1–3 éves gyermekek napközbeni ellátásának bővítése: költségvetési ráfordítás és várható társadalmi hatások*. Budapest Szakpolitikai Elemző Intézet, Budapest.

Csecsemő és kisgyermeknevelő BA képzés Országos Programfejlesztő Bizottsága Küldetésnyilatkozata (2009): Kézirat. Budapest.

Derényi András (2010): *A bolognai folyamat célkitűzéseinek magyarországi megvalósítása áttekintés*. Bologna füzetek 5. Tempus Közalapítvány, Budapest.

Jegyzőkönyv a Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Bizottságának 2008. április 26-i üléséről, Eszterházy Károly Egyetem, Irattár, Eger.

Nyitrai Ágnes (2015): *Pedagógiai szemléletmód a bölcsődei nevelésben-gondozásban*. In: Podráczky Judit (2015, szerk.) *Szemelvények a kisgyermeknevelés köréből 1*. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár, 35–55.

Petőné Csuka Ildikó (2016): *„Emberitőke-elméletek oktatási kontextusban,” Tanulmánykötet - Vállalkozásfejlesztés a XXI. században VI.*, Óbuda University, Keleti Faculty of Business and Management, 271–282.

URL: <https://ideas.repec.org/h/pkk/vf2106/271-282.html>

Podráczky Judit (2015): *A kisgyermeknevelés jelentősége, helyzete és perspektívái*. In: Podráczky Judit szerk. (2015, szerk.) *Szemelvények a kisgyermeknevelés köréből 1*. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár, 57–82.

Kérelem, csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszak létesítésére (2008): Eszterházy Károly Egyetem Irattár, Eger

Vokony Éva, (2002): *Kis magyar bölcsőde-történet. Kapocs folyóirat*, 1. 2. sz., 50–54.

7795-8/2005: *Az Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Miniszter támogató levele Hauser Zoltánnak, az Eszterházy Károly Főiskola rektorának* (2006), Eszterházy Károly Egyetem, Irattár, Eger

3204-2/2007.SZMM *Szociális és Munkaügyi Minisztérium Szociálpolitikai Szakállamtitkára támogató levele Hauser Zoltánnak, az Eszterházy Károly Főiskola rektorának* (2007), Eszterházy Károly Egyetem, Irattár, Eger

198/2007 RH *Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet támogató nyilatkozatai Hauser Zoltánnak, az Eszterházy Károly Főiskola rektorának címezve*. (2007), Eszterházy Károly Egyetem, Irattár, Eger

443/2007.TKTK: *Az Eszterházy Károly Egyetem Tanárképzési és Tudástechnológiai Karának kérelme a Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Bizottságához* (2007), Kézirat, Eszterházy Károly Egyetem, Irattár, Eger

4-4/2008. RH. *Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Bizottsága levele a Magyar Rektori Konferencia elnökéhez* (2008), Eszterházy Károly Egyetem, Irattár, Eger

2008/7/XII/3/1. számú MAB *határozat* (2008): A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság határozata a csecsemő- és kisgyermeknevelő alapképzési szak létesítéséről, Eszterházy Károly Egyetem Irattár, Eger

Interjú Dr. Hauser Zoltánnal, aki a szaklétesítés időszakában az Eszterházy Károly Főiskola rektora, és a Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Bizottságának elnöke volt.

Interjú Dr. Estefánné dr. Varga Magdolnával, aki a szaklétesítés időszakában az Eszterházy Károly Főiskola Tanárképzési és Tudástechnológiai Karának dékánja volt.

The prework and background of creating the infant and early childhood education BA major programme

The infant and early childhood education training program has started in September 2009 for the first time, as a BA level major in the Hungarian higher education system. In this study, we review the professional merits of creating this training program. We present the process of development and approval of the training program document, and the national professional co-operation related to the start of this program.

Keywords: *specialization, early childhood education, national co-operation*

Szerzőink

BENKŐ BRIGITTA

PTE ETK Egészségpedagógiai és Alapozó Sürgősségi Tanszék (bgbenk@citromail.hu)

Tanár, szociológus. Pályafutását zeneiskolai tanítással kezdte. A kilencvenes években bekapcsolódott a szociális munkás képzésbe, majd később a csecsemő és kisgyermeknevelő képzésbe is, ahol jelenleg is tevékenykedik.

Teacher, sociologist. She began her career as a music teacher. In the nineties she joined the social worker training and later the infant and early childhood educator training, where she has been active until today.

DÁVID MÁRIA

Eszterházy Károly Egyetem, Pedagógiai Kar, Gyógypedagógia Tanszék (david.maria@uni-eszterhazy.hu; <https://orcid.org/0000-0003-3320-4475>)

Dávid Mária az Eszterházy Károly Egyetem tanszékvezető főiskolai tanára. Pszichológus, tanácsadó szakpszichológus és coach, valamint oligofrénpedagógia–logopédia szakos gyógypedagógiai tanár. A koragyermekkorai nevelés-fejlesztés témakörével hosszú ideje foglalkozik. 2009 és 2019 között a Csecsemő és Kisgyermeknevelő BA-képzés Országos Programfejlesztő Bizottságának szakmai vezetője volt. Fő kutatási területei: a tanulási hatékonyság fejlesztése, és az infokommunikációs technológiák képességekre gyakorolt hatása.

Maria David is head of department professor of Eszterhazy Károly University. Psychologist specialised for counselling and coaching. She is teacher of handicapped children, and speech therapist as well. She is concerned with early childhood education topics for a long time. She was professional leader of National Program-development Committee of early childhood education BA training program, between 2009 – 2019. Main research topics are: development of learning effectiveness, and the effects of info-communication technology for pupils ability.

FARAGÓ BOGLÁRKA

Eszterházy Károly Egyetem, Pedagógiai Kar, Pszichológia Intézet (farago.boglarka@uni-eszterhazy.hu)

A Pázmány Péter Katolikus Egyetemen végzett okleveles pszichológusként, doktori fokozatát az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában szerezte. Disszertációjának témája az információs és kommunikáció technológiai (IKT) eszközök kontrollált használatának összefüggése impulzivitással, szenzoros élménykereséssel, valamint kognitív tényezőkkel. Kutatási területe az IKT-eszközök tanulási alkalmazása, IKT-eszközök használatának összefüggése pszichológiai tényezőkkel és tanulással. Az Eszterházy Károly Egyetemen tanársegédként dolgozik, pszichológiai tárgyakat oktat.

Boglarka Farago graduated as psychologist at the Pazmany Peter Catholic University, she earned her doctoral degree from pedagogy at the Eszterhazy Karoly University. She wrote her PhD thesis on the relationship between the controlled usage of information and communication technology (ICT) and impulsivity, sensory seeking and cognitive factors. Her research field includes the impact of ICT-devices on learning and psychological features. She is an assistant lecturer at Eszterhazy Karoly University where she is teaching psychological courses.

GYIMESI ILDIKÓ

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Neveléstudományi Tanszék (gyimesi.ildiko@avkf.hu)

Szarvason végezte a Brunszvik Teréz Óvónőképző Főiskola óvodapedagógus szakát. Néhány év óvodai munka után csecsemőotthonban dolgozott 12 évet. Itt ismerkedett meg Pikler Emmi munkásságával és köteleződött el a csecsemők és kisgyermek nevelése mellett, valamint a fogyatékossgal élő személyek ellátásába is betekintést nyert. Gyermekvédelem területén is tapasztalatokra tett szert. Később önkormányzati bölcsődék vezetési feladatait vállalta. Érdeklődése az iskoláskor előtti nevelés és gondozás területe. Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola szakmódszertant oktató tanára. A csecsemő- és kisgyermeknevelő szak gyakorlati kurzusait oktatja.

She graduated from the Brunszvik Teréz Pre-School Teacher Training College in Szarvas as a pre-school teacher. After a few years of pre-school work, she worked in an infants home for 12 years. Here she became acquainted with the work of Emmi Pikler and committed herself to the educating of infants and young children, as well as gaining insight into the care of people with disabilities. She has also gained experience in the field of child protection. Later she took on the leadership of municipal nurseries. Her interest is the field of pre-school education and care. She is a professional methodology instructor at the Apor Vilmos Catholic College. She teaches practical courses in infant and early childhood education BA program.

GYÖNGY KINGA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar, Neveléstudományi Tanszék (gyongy.kinga@tok.elte.hu, <https://orcid.org/0000-0001-6416-8548>)

Pszichológus, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karán kisgyermeknevelő-képzés oktatója. 2017–2019 között a csecsemő- és kisgyermeknevelő szakos gyakorlati képzés koordinátora. Kutatási témái a megfigyeléses vizsgálatok a bölcsődében, illetve a korai művészeti nevelés kérdései.

She works as a psychologist at the Faculty of Primary and Pre-School Education of Eötvös Loránd University and is greatly involved in training infant and early childhood educators. Between 2017–2019, she was the coordinator of the practical training of the infant and early childhood education program. Her research topics are: observational studies in the nursery and early art education.

KARÁCSONY ILONA

Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar Ápolástudományi, Alapozó Egészségtudományi és Védőnői Intézet; Védőnői és Prevenció Tanszék (karacsony.ilona.h@gmail.com)

PTE Egészségtudományi Karán dolgozom oktatóként, elsősorban a hallgatók tudását bővítem a leendő hivatásuk gyakorlásához szükséges szakismeretekkel. Közel negyedszázad alatt mentálhigiénés védőnői és pedagógia – egészségfejlesztés tanári képezéssel az oktatás valamennyi szektorában részt vettem, veszek egyéni és közösségi egészségfejlesztésre irányuló tevékenységek szervezésében, lebonyolításában. Kiemelten fontosnak tartom az oktatás, mellett a kutatást területét is, ezen kettősség hallgatói aspektusát is tanulás és kutatás - fejlődés igényét igyekszem tanítványaimnak is átadni.

I work as a teacher at the Faculty of Health Sciences of the University of Pécs, primarily to expand the knowledge of a student with the skills necessary to practice their future profession. For almost a quarter of a century, mental health nurse and teacher of health promo-

tion – pedagogy I participated in all sectors of education, I take part in the organization and implementation of individual and community health promotion activities. I consider it especially important in education, in addition to the field of research, they study and research the student aspect of duality – I am trying to pass it on to my students

KATONA KRISZTINA

Gál Ferenc Főiskola Pedagógiai Kar (katona.krisztina@pk.gff-szarvas.hu; <https://orcid.org/0000-0001-6063-5372>)

Katona Krisztina a Gál Ferenc Főiskola Pedagógiai Kar dékánhelyettese, tanszékvezető főiskolai tanár, a nyelvtudományok doktora, a Csecsemő- és kisgyermeknevelő szak szakfelelőse. Publikációinak jelentős része a koragyermekkorai nyelvelsajátítással, valamint a versek, mesék bölcsődei fejlesztésben betöltött szerepével foglalkozik.

Krisztina Katona the vice-dean, department head and college professor of the Gál Ferenc College Faculty of Education, also the Doctor of Philosophy Linguistics, and the major coordinator of the Infant and early childhood Education BA. Most of her publications are in connection with, the early childhood mother tongue acquisition, as well as the role of the children's poems and tales in the development of children in their early childhood.

KECSKEMÉTI-SZÉKELY KATALIN ZSUZSA

Eszterházy Károly Egyetem, Pedagógiai Kar, Pszichológia Intézet, Nevelés- és Fejlődéslélektani Tanszék (szekely.zsuzsa@uni-eszterhazy.hu)

Az Eszterházy Károly Egyetem Pszichológia Intézetében a Fejlődés- és Neveléslélektani Tanszék mesteroktatójaként 2017 októberétől dolgozik kiemelten a csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszakos hallgatók képzésében. A kora gyermekkorai nevelés szakirányon szerzett okleveles neveléstudomány szakos bölcsész végzettségét a csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszak mellett gazdaságismeret tanár és kommunikáció szakos bölcsész tanulmányai alapozták meg. Az oktatásban feladataim javarészt a kora gyermekkorai nevelés területét érintő előadások tartása és szemináriumok vezetése, illetve egyéni és csoportos szakmai gyakorlatok koordinálása a képzésben látogatott terephelyeken. Legutóbbi kutatási tevékenységei közül kiemelkedik az EKE Gyógypedagógia Tanszékének és a Pszichológia Intézet közös kutatócsoportjának 2018-ban indult longitudinális kutatása: „A beszédfejlődés és az Infokommunikációs eszközhasználat összefüggései kora gyermekkorban” címmel.

As a master lecturer at the Department of Psychology of the Eszterházy Károly University, she has been working in the training of infant and early childhood educators since October 2017. Her Educational Scientist master degree with specialisation of early childhood education based on basic course in infant and early childhood education, studies in economics as a teacher and undergraduate course of communication. In education, her responsibilities are mostly to give lectures and lead seminars in the field of early childhood education. Her taught subjects are early childhood pedagogy; alternative pedagogical methods, organisational forms in early childhood care; game pedagogy and methodology; pedagogy case discussion; parent group discussion and coordination of group and individual internships in the fields visited. Among her recent research activities, the longitudinal research of the joint research group of the Department of Special Education of Eszterházy Károly University and the Institute of Psychology on the topic: “Relationships between speech development and the use of infocommunication tools in early childhood” started.

KEREKI JUDIT

ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Általános Gyógypedagógiai Intézet és Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézet, Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú kft. (j.kereki@gmail.com)

Kereki Judit, közgazdász, gyógypedagógus több mint 10 éve foglalkozik a kora gyermekkori intervenció témakörével, kiemelten az ellátórendszer működésével és annak fejlesztési lehetőségével. Kutatóként, egyetemi oktatóként, uniós és hazai projektek szakmai vezetőjeként és fejlesztőjeként számos kiadvány, tanulmány, protokoll, képzési anyag szerzőjeként sokoldalúan közelíti meg a kérdéskört, rendszerszintű megoldási lehetőségeket adva a szakpolitika számára a kora gyermekkori ellátórendszer hatékonyabb, a szükségletekhez jobban igazodó működésének biztosításához. 2008-ban szakmai vezetésével zajlott le a TÁRKI-TUDOK Zrt. által végzett olyan kutatási projekt, amely a hazai korai ellátórendszer működését elsőként térképezte fel átfogóan, majd komplex javaslatcsomaggal alapozta meg hosszú évekre az ellátórendszer megújítását célzó, különböző ágazatok égisze alatt futó fejlesztési projekteket. 2010-től az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai karán dolgozik, az Általános Gyógypedagógiai Intézet és az Atipikus Viselkedés és Kogníció Intézet munkatársa. 2016-tól az ágazatközi együttműködéseket fókuszba állító és az egységes gyermekutató leíró EFOP 1.9.5. A koragyermekkori intervenció ágazatközi fejlesztése című projekt szakmai vezetője, a Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft. munkatársa.

Judit Kereki is an economist and special education teacher. She has been dealing with the topic of early childhood intervention for more than 10 years, especially with the functioning of the system and its development. As a researcher, university lecturer, professional leader and expert in European Union and national projects, she is the author of many publications, studies, protocols and training materials. She is dealing with the topic with inter- and multidisciplinary approach and looking for system-level solutions to promote the more efficient working of the early childhood intervention and ensure that it will provide services more in line with the needs. In 2008 she was the professional leader of the research project performed by TÁRKI-TUDOK Zrt. which was the first to give an overall description of the functioning of the Hungarian early childhood intervention system. This project formulated a set of complex proposals which served as a basis for the developmental projects launched in different sectors to renew the system. She has been working at Eötvös Loránd University Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education from 2010, as a member of the Institute for General Theory of Special Needs Education and Institute of Special Needs Education for People with Atypical Behaviour and Cognition. Now she is an associate for Family-Friendly Country Not-For-Profit Public Benefit Ltd., where she is the professional leader of the EFOP 1.9.5 Intersectoral Development of Early Childhood Intervention project.

KISSNÉ ZSÁMBOKI RÉKA

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet (kissne.zsamboki.reka@uni-sopron.hu)

Óvodapedagógusi diplomát szerzett 1994-ben a Soproni Óvóképző Főiskolán, majd 2012-ben pedagógia szakos bölcsész és tanárként végzett az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karán. 2013-ban szintén a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetemen szerezte meg neveléstudományi doktori fokozatát summa cum laude minősítéssel. Több mint húsz éves pedagógiai tapasztalattal rendelkezik a kisgyermeknevelés és az óvodapedagógus-képzés területén. Szerzője, illetve társszerzője több, a koragyermekkori matematikai nevelés tárgykörével foglalkozó kiadványnak, szakkönyvnek is. Jelenleg a Képzés és Gyakorlat nemzetközi neveléstudományi folyóirat főszerkesztője, a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar tudományos és külügyi dékánhelyettese.

She originally graduated as a kindergarten teacher in 1994 and got an MA degree in Educational Sciences in 2012. She got her PhD in Educational Sciences from Eötvös Loránd University, Budapest, in 2013 with a dissertation on the evolvement of the Freinet-pedagogy in the Hungarian kindergartens. She has more than twenty years work experience in pre-primary education and in pre-primary teacher training. She is the author of several books on mathematics education in early childhood. At present she is the editor-in-chief of the Training and Practice international journal of educational sciences. She serves as a vice dean for international relations and science and works as an associate professor at the Institute of Educational Sciences & Psychology of the University of Sopron, Hungary.

KLEIN ÁGNES

Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar Pedagógia és Pszichológia Tanszék (klein@kpvk.pte.hu, <https://orcid.org/0000-0001-6108-1914>)

Habilitált egyetemi docens, szakfelelős (óvodapedagógus), szakirányfelelős. Kutatási területe a német nyelvészet és didaktika, CLIL, kétnyelvűség, nyelvi változatok (dialektológia) témáira fókuszál. Aktív részt vevője több nemzetközi együttműködésben folyó kutatásnak

Associate professor and director of studies (kindergarten teacher) at PTE. Her research interests include German linguistics and didactics, CLIL, bilingualism, language versions (dialectology). She is an active participant in several international research projects

NAGY BALÁZS

Nyíregyházi Egyetem, Óvó- és Tanítóképző Intézet (nagy.balazs@nye.hu; <https://orcid.org/0000-0003-3671-5617>)

A Nyíregyházi Egyetem Óvó- és Tanítóképző Intézetének adjunktusa és az egyetem Lego® Education Innovation Stúdiójának trénera. Kutatási területe az irodalomtudomány, ezen belül is elsősorban az irodalom új közlésmódjainak vizsgálata valamint a gyermekirodalom.

Nagy Balázs is a lecturer in the Institute of Pre-School and Primary Education in University of Nyíregyháza and a trainer of the Lego® Education Innovation Studio of the University of Nyíregyháza. His research field is literary studies, including the new ways of publication in literature and children's literature.

NYITRAI ÁGNES

Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Neveléstudományi Intézet, Pedagógia-Pszichológia Tanszék (nyitrai.agnes4@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-1740-5974>)

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának főiskolai tanára, a Pedagógia-Pszichológia Tanszék vezetője. Végzettségét tekintve tanító és pedagógia szakos tanár, ezen kívül személyközpontú mentálhigiénés counsellor tanúsítvánnyal is rendelkezik. Neveléstudományból dr. univ. és PhD fokozatokat szerzett. Több évtizedes szakmai tevékenysége hangsúlyozottan a bölcsődei és az óvodai nevelés területéhez, kisebb mértékben a kisiskolás korhoz kapcsolódik: elsősorban kutatásokkal és módszertani fejlesztésekkel, valamint a szakemberek képzésével és továbbképzésével foglalkozik, ez utóbbi keretében képzésfejlesztéssel és oktatással egyaránt. Több szakmai folyóirat: A Kisgyermek, a Képzés és Gyakorlat és a Gyermeknevelés szerkesztőbizottságának munkájában vesz részt. A Magyar Pedagógiai Társaság Kisgyermeknevelési Szakosztályának vezetőségi tagja és a Magyar Bölcsődék Egyesületének ügyvivő vezetőségi tagja.

College professor of the Faculty of Pedagogy, University of Kaposvar. Head of the Department of Education and Psychology. Qualifications: primary school teacher, teacher of pedagogy, certified counsellor of person-oriented mental hygiene. dr. univ. and PhD degree in Education Sciences. She has several decades of professional activity with the main emphasis on early childhood and kindergarten education but also on early school years. These activities include mainly research and methodology developments and also professional education and post-gradual education, and training methodology development and tuition as well. She actively participates the editorial work of various Hungarian professional periodicals' editorial committees, including 'The Kisgyermek', the 'Képzés és Gyakorlat' and 'Gyereknevelés'. Management Member of Early Childhood Education Section of the Hungarian Pedagogy Association and deputy management member of the Association of Hungarian Nurseries.

PACHNER ORSOLYA

ELTE PPK Pedagógiai és Pszichológiai Intézet – Szombathely (pachner.orsolya@ppk.elte.hu)

2012-ben végeztem pszichológusként a Pécsi Tudományegyetemen. Doktori fokozatot 2018-ban szereztem. Öt évig a PTE ETK Szombathelyi Képzési Központjában oktattam, leginkább a kisgyermeknevelők képzésében vettem részt. Jelenleg az ELTE PPK-n a tanárképzésben oktatok Szombathelyen, és a pszichológia BA képzés szombathelyi képzési helyszínén történő indításán dolgozom. Az oktatás mellett fontos számomra a pszichológusként szerzett gyakorlati tapasztalat: megyei szakértői bizottságban 5 évet, kórházi rehabilitációs osztályon 3 évet dolgoztam. Jelenleg család- és párterapeuta jelöltként szupervízió mellett főként párokkal dolgozom.

I graduated in 2012 as a psychologist at the University of Pécs. I get my PhD degree in 2018. I taught for five years at Faculty of Health Sciences in the University of Pécs in Szombathely. Mostly I taught early childhood educators. I am currently educating in teacher training at ELTE PPK in Szombathely, and I am working on starting up psychology BA program in Szombathely. In addition to education, my practical experience as a psychologist is important to me: I worked for 5 years in a county expert committee and 3 years in a hospital rehabilitation department. Currently, as a family and couple therapist candidate, I work mainly with couples with supervision.

PODRÁ CZKY JUDIT

Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Neveléstudományi Intézet, Pedagógia-Pszichológia tanszék (podraczky.judit@ke.hu; <https://orcid.org/0000-0003-3531-5267>)

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának egyetemi docense. Jelenleg az egyetem oktatási rektorhelyettese, a Neveléstudományi Intézet vezetője, ezt megelőzően hét éven át a Pedagógiai Kar dékánja. Végzettségei: óvodapedagógus, pedagógia szakos tanár és a neveléstudományok doktora (PhD). Az elmúlt években jelentős részt vállalt a pedagógus alapszakok tartalmi megújításában, új szakirányú továbbképzések kidolgozásában, részese volt pályázati programok kialakításának, vezetésének, nyertes pályázatok lebonyolításának és az eredmények tananyaggá transzformálásának. Kutatási tevékenysége az intézményes neveléssel szembeni társadalmi elvárások történeti és jelenkori alakulásához, a meghatározó nevelési színterek (család és intézmények) kapcsolatának és viszonyulásainak vizsgálatához, valamint a pedagógusképzéshez kötődik. Meghatározó szakmai feladatuként tekint a magyarországi tanító-, óvó- és kisgyermeknevelő-képzéssel foglalkozó felsőoktatási intézmények képzési programjainak fejlesztése és összehangolása céljából létrehozott Országos Programfejlesztő Bizottság

vezetésére. 2018 márciusától a Magyar Akkreditációs Bizottság Testületének tagja és Pedagógusképzési Bizottságának elnöke.

Associate Professor, Faculty of Pedagogy, University of Kaposvár. Currently she is the Vice-Rector of Education at the University, Head of the Institute of Educational Sciences, having previously served as Dean of the Faculty of Pedagogy for seven years. Qualifications: Kindergarten Teacher, Teacher in Pedagogy and PhD. in Education. In recent years, she has taken a significant part in the renewal of the Pedagogical Training Program, in the development of new teacher training, in the development and management of application programs, in the implementation of winning applications and in the transformation of results into curricula. Her research area is related to the historical and contemporary development of social expectations towards institutional education, the examination of the relations and attitudes of the dominant educational arenas (family and institutions), and teacher training. She considers it a key professional task to lead the National Program Development Committee established for the purpose of developing and coordinating the training programs of higher education institutions dealing with teacher, kindergarten and early childhood education in Hungary. Since March 2018, she has been a member of the Board of the Hungarian Accreditation Committee and the president of Teacher Training Committee of the Hungarian Accreditation Committee.

SEBESTYÉN KRISZTINA

Nyíregyházi Egyetem, Alkalmazott Humántudományok Intézete, Pedagógiai és Andragógia Intézet Tanszék (kriszti.se@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-0253-0561>)

Német és pedagógia szakos tanár, jelenleg a Nyíregyházi Egyetem Alkalmazott Humántudományok Intézetének tanársegéde. Kutatási témája a német mint idegen nyelv tanítása, amiben a nyelvtanulási motivációkra fókuszál, és arra, hogy az ezzel kapcsolatos információk miként hasznosíthatók a gyakorlatban. Ezen túl érdeklődik a LEGO® Education módszertana iránt is.

Krisztina Sebestyén is a German language and pedagogy teacher and currently works as an assistant lecturer in the Institute of Applied Human Sciences at the University of Nyíregyháza. Her research topic is teaching foreign languages, focusing on teaching German as a foreign language: language learning motivations and how related information can be put into practice. She is also interested in the LEGO® Education methodology.

SERFŐZŐ MÓNIKA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar, Neveléstudományi Tanszék (serfozo.monika@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0002-5552-8828>)

Az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán oktat pszichológiával kapcsolatos tárgyakat a kisgyerekek-nevelő, óvodapedagógus és tanító képzésben. 2017 októbere óta vezeti a Neveléstudományi Tanszékét. Kutatásaiban a pedagógusjelöltek pályaszocializációjával és a pedagógusképzés módszertani kérdéseivel foglalkozom.

At the Faculty of Primary and Pre-School Education of Eötvös Loránd University, I teach psychology-related subjects in three programs: early childhood education and care, kindergarten education and primary teacher training. I have been leading the Department of Education since October 2017. My research interests are: teacher candidates' socialization and methodological issues of teacher training.

SZABÓ JÓZSEF MIHÁLY

Nyíregyházi Egyetem, LEGO® Education Innovation Studio (szabo.jozsef@nye.hu; <https://orcid.org/0000-0002-4003-3021>)

A Nyíregyházi Egyetem LEGO® Education Innovation Studio koordinátora és trénera. Informatikusként és pedagógusként is elsődleges szempontnak tartja a gyermekek fejlesztését, valamint az oktatás-nevelés érdekesebbé, kézzel foghatóbbá tételét. A LEGO® oktatási eszközökkel egy Magyarországon újnak számító módszertant igyekszik népszerűsíteni kollégáival a koragyermekkorától egészen a gimnáziumokig.

He is the coordinator and a trainer of the LEGO® Education Studio at the University of Nyíregyháza. As an IT specialist and teacher, his primary aspect is the development of children, making education more interesting and tangible. With LEGO® educational tools, he and his team tries to promote a new methodology in Hungary, from early childhood to secondary schools. Their researches include mathematics, storytelling and robotics.

SZEREPI SÁNDOR

Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar Gyermeknevelési Tanszék (szerepis@ped.unideb.hu)

Szerepi Sándor főiskolai docensként dolgozik a Debreceni Egyetemen. A gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karon a Csecsemő- és Kisgyermeknevelő Szak felelőse. Elsősorban óvodapedagógiai tárgyakat és inkluzív pedagógiát tanít. Kutatási területe a roma gyermekek integrációja a kora gyermekkorban és a szociokulturális hátrányok csökkentésének lehetőségei.

He is a college associate professor at the University of Debrecen. He's main responsibility is the Infant and Child Care Studies at the faculty. He teaches Kindergarten Pedagogy and Inclusive Pedagogy. His research interests are the integration of Roma origin children in early childhood settings and reduce the socio-cultural disadvantages of them.

TAN CZ TÜNDE

PTE Kultúratudományi Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar, Illyés Gyula Pedagógusképző Intézet, Pedagógiai és Pszichológiai Tanszék (tanczt@kpvk.pte.hu; <https://orcid.org/0000-0002-1739-8639>)

Mesteroktató. Pedagógiai és módszertani tárgyakat tanít az alsó fokú pedagógusképzés teljes vertikumában. Kutatási területe: anyanyelv-pedagógia, gyermekirodalom, mesepedagógia, módszertan. Fontosabb tudományos közéleti, tudományszervezési feladatai a következők: MTA PAB II. Filozófia-, Történettudomány és Néprajztudományok Szakbizottsága Neveléstörténeti Munkabizottság tagja; A Csecsemő- és kisgyermeknevelő alapképzés Országos Programfejlesztő Bizottsága tagja; Magyar Irodalomtörténeti Társaság Tolna megyei Tagozatának elnökségi tagja.

Master Instructor for pedagogical and methodological subjects throughout the entire vertical of teacher education. Research interests: mother tongue pedagogy, children's literature, fairy tale pedagogy, methodology. She is a member of the Academic Committee of Pécs of the Hungarian Scientific Academy; Educational History Working Committee of the Committee on Philosophy, History and Ethnography; National Program Development Committee of the Education for Infants and Toddlers; Presidency of the Hungarian Literary History Society in County Tolna.

TÓTH ETELKA

Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar, Nyelv, Irodalom és Kultúra Tanszék (toth.etelka@kre.hu; <https://orcid.org/0000-0002-3942-0024>)

Tanszékvezető főiskolai tanár, nyelvész. Kutatási területe: korpusznyelvészet, lexikológia, lexicográfia, helyesírás, IKT és nyelvelsajátítás. Társszerkesztője A magyar helyesírás szabályai 12. kiadásának (2015), szerkesztője a Magyar helyesírási szótárnak (2017). 40 éve tanár. 2018-ban oktatói és kutatói tevékenységéért a Magyar Érdemrend Lovagkeresztje kitüntetésben részesült. Jelenlegi munkahelye: Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar.

College professor and head of department, linguist. Her research interests cover corpus linguistics, lexicology, lexicography, orthography, ICT and the process of language learning. Co-editor of the 12th edition the Rules of Hungarian Orthography of the Hungarian Academy of Sciences (2015), editor of the Dictionary of Hungarian Orthography (2017). Teaching experience: 40 years. In 2018, she was awarded the Knight's Cross of the Hungarian Order of Merit for her teaching and research activities. Current workplace: Faculty of Teacher Training of the Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary.

UDVARVÖLGYI ZSOLT

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vallástudományi, Társadalomtudományi és Romológiai Tanszék (udvarvolgyi.zsolt@avkf.hu)

Egyetemi tanulmányait történelem szakon az ELTE BTK-n (1996), szociológia szakon az ELTE Szociológiai Intézetben (1998) végezte. Négy évig tanult iranisztikai szakon is. Posztgraduális mester szakos diplomáját (MA in Central European History) a budapesti Közép-Európai Egyetemen (CEU) szerezte. Doktori (PhD) disszertációját 2009-ben védte meg a Miskolci Egyetem BTK Irodalomtudományi Doktori Iskolájában (disszertációjának címe: „Meskó Zoltán egy politikusi pályakép”). Cikkei, tanulmányai 1999 óta rendszeresen jelennek meg hetilapokban, folyóiratokban, szakmai kiadványokban, több könyv szerzője és szerkesztője, konferenciák rendszeres résztvevője. Felsőoktatással 2009 tavasza óta foglalkozik, több egyetem és főiskola óraadó oktatója, emellett OKJ-s képzések, egyéb oktatási intézmények megbízott előadója, tanára volt. 2016 óta a váci Apor Vilmos Katolikus Főiskola főiskolai tanára és a csecsemő- és kisgyermeknevelő (BA) alapképzési szak szakfelelőse.

He completed his master studies (MA) in history at the Eötvös Loránd University, Faculty of Humanities in 1996 and in sociology (MA) at the Eötvös Loránd University, Institute of Sociology in 1998. He also studied Iranian studies for four years. He obtained his postgraduate master's degree (MA in Central European History) from the Central European University (CEU) in Budapest in 1998. He defended his PhD dissertation in 2009 at the Doctoral School of Literary Studies of the University of Miskolc (title of his dissertation: “Zoltán Meskó: a biography of a politician”). His articles and studies have been published regularly in weekly newspapers, journals, professional publications since 1999, he is the author and editor of several books, and a regular participant in conferences. He has been involved in higher education since the spring of 2009, and has been a lecturer at several universities and colleges, as well as a lecturer and teacher at vocational (OKJ) courses and other educational institutions. Since 2016, he has been a college professor at the Apor Vilmos Catholic College in Vác and he is the head of the infant and early childhood education BA program.

