

AZ
ÓVODAPEDAGÓGUS
SZEREP
KIHÍVÁSAI

AZ ÓVODAPEDAGÓGUS SZEREP KIHÍVÁSAI

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZŐ FŐISKOLAI KAR

AZ ÓVODAPEDAGÓGUS SZEREP KIHÍVÁSAI

*A 2003. szeptember 26-i
óvodapedagógiai konferencia anyaga*



Trezor Kiadó
Budapest, 2004

SZERKESZTETTE:

JÁVORNÉ KOLOZSVÁRY JUDIT

KÖZREADJA

**AZ EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZŐ FŐISKOLAI KARÁNAK
NEVELÉSTUDOMÁNYI TANSZÉKE**

ISBN 963 9088 96 X

Kiadja a Trezor Könyv- és Lapkiadó, Terjesztő Bt.
1149 Budapest, Egressy köz 6.
Telefon: 363-0276 Fax: 221-6337 E-mail: trezorkiado@trezor.t-online.hu
Internet: <http://www.trezorkiado.fw.hu>
Felelős kiadó: dr. Benczik Vilmosné

Nyomdai munkák: Text-Print Nyomda, Győr
Felelős vezető: Bozsoki Rudolf

TARTALOM

ELŐSZÓ (<i>Jávorné Kolozsváry Judit</i>).....	7
 <i>VILLÁNYI GYÖRGYNÉ</i>	
Helyünk és lehetőségünk Európában a kisgyermeknevelés területén	9
 <i>JÁVORNÉ KOLOZSVÁRY JUDIT</i>	
Az óvodapedagógus személyisége	39
 <i>NAGYNÉ SZARKA JÚLIA</i>	
Az óvodapedagógus szakmai elkötelezettsége	59
 <i>KÖRMÖCI KATALIN</i>	
A személyes bánásmód fontossága	76
 <i>PODRÁ CZKY JUDIT</i>	
Az óvodapedagógus mint értelmiségi	108
 <i>WINDNÉ BALOGH ZSUZSA</i>	
A pedagógusok kommunikációjáról a „hibázások” tükrében.....	114
 <i>PÁLFI SÁNDOR</i>	
Nevelő-támogató, vagy előkészítő-fejlesztő?.....	123
 <i>FERÓNÉ KOMOLAY ANIKÓ</i>	
A cigány gyermekek szüleivel való együttműködés mint szerepkihívás ..	132
 <i>MENCZEL SÁNDORNÉ</i>	
Pedagógusdilemmák a cigány gyermekek nevelésével kapcsolatban	141

FEKETE GYULÁNE – SWEIGERT ANDREA

A gyakorló óvodai minőség-biztosítás tapasztalatai 155

ELŐSZÓ

A kötet, melyet kezében tart az Olvasó, az óvodapedagógia időszerű, jelentős kérdéseiről szól.

Az egyes tanulmányok előadásként, illetve korreferátumként 2003 szeptemberében hangzottak el az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar Neveléstudományi Tanszékének szervezésében megrendezésre került „Óvodapedagógiai konferencián”.

A témák reprezentálják napjaink óvodapedagógiájának kérdéseit:

- *hol és merre tart az óvodai nevelés;*
- *milyen a társadalom és az óvodapedagógus viszonya;*
- *az óvodai nevelés egyik tényezőjeként az óvodapedagógus milyen személyiségsajátosságok kimunkálására törekedjen;*
- *mit jelent az óvodapedagógus szakmai elkötelezettsége;*
- *hogyan valósítható meg az óvodai életben a személyes bánásmód iránti igény;*
- *milyen problémákat vet fel az óvodapedagógus–szülő kapcsolat, különös tekintettel a roma szülőkre;*
- *a roma gyermekek nevelésének, fejlesztésének feladatai és lehetőségei;*
- *egy gyakorló óvoda minőségértékelési folyamatainak jellemzői.*

A tanulmányok mindegyikét átítatja a kisgyermeknevelés iránti felelősség, az optimális lehetőségek, utak keresésére való törekvés. Reményeink szerint a kötet-tartalmazta gondolatok további gondolatokat, s további együttgondolkodást indítanak el.

Jó szívvel ajánlom mindazoknak, akiknek feladatuk (és szívügyük) a kisgyermeknevelés.

Budapest, 2004. április

A szerkesztő

HELYÜNK ÉS LEHETŐSÉGÜNK EURÓPÁBAN A KISGYERMEKNEVELÉS TERÜLETÉN

VILLÁNYI GYÖRGYNÉ
(tudományos főmunkatárs, OKI)

Hol vagyunk, merre tartunk?

Közeleg az az idő, mely Magyarországnak mint leendő EU tagországnak kihívások sorát jelenti. Ahhoz, hogy meg tudjunk felelni a változó világ elvárásainak, legfontosabb teendőnek tartom **jelenlegi helyzetképünk** ismeretét.

Hogyan látjuk jelenlegi helyzetünket az iskoláskor előtti nevelés területén?

A hazai óvodakutatás eredményei (*OKÉV–OI–OKI kutatások 2001–2002*) valós képet állítottak az óvodai neveléssel foglalkozó szakemberek elé. Az *Óvodai nevelés országos alapprogramja* tartalmazza mindazokat a **nevelési elveket**, melyek **fontosak a korszerű kisgyermek-nevelés** megvalósítása érdekében. A jól kialakult és megfelelően működő **óvodai intézményhálózat** komoly **értéket** hordoz, melynek **megőrzése** és a **jelen kornak való megfeleltetése** a közoktatás létfontosságú feladata.

A **helyi nevelési programok** megerősítették az óvodáskorú gyermekeknek megfelelő nevelési elveket, értékeket. A helyi nevelési programokban lehetőség nyílt a gyermekközpontú tendenciák megerősítésére, a lokális, gyakran speciális igények kielégítésének felvállalására. A programkészítés sok nevelőtestület életére *pozitívan* hatott: ez megjelent a szakmai aktivizálódásban, a szakmai önbizalom megerősödésében, a nyitottá váló óvodák számának ugrásszerű megnövekedésében, az innovációk kiteljesedésében. Vezéregyéniségek emelkedtek ki a nevelőtestületekből, és vették át a szakmai vezetést az óvodákban (pályázatokat írtak, publikáltak, koordináltak a minőséfejlesztést).

A vizsgálat során kirajzolódtak azok a területek is, amelyek terén szükség van **további feladatok** meghatározására. Az óvodai nevelőmunka dokumentációjának egymásra építettségét kell megteremteni az óvoda belső világának szabályozása érdekében, a helyi igények és szükségletek függvényében. A korszerű nevelőmunka elméleti és gyakorlati egységének kialakítása érdeké-

ben a képességfejlesztés további erősítésére van szükség a differenciált egyéni bánásmód esélyteremtő lehetőségének nagyobb kiaknázásával.

Az Óvodai nevelés országos alapprogram alapján írt helyi nevelési programok teljes körű átvételének megállapíthatósága a jelen időszakban, a 2003/2004-es nevelési évben válik igazán felmérhetővé a helyi nevelési programok bevalás-vizsgálatának időszakában. Most kerül majd megmérésre az óvodák napi gyakorlatában a kétpólusú tartalmi szabályozás megvalósíthatósága. A *szakmai szemléletbeli változások tükröződése a helyi nevelési programok átírásában rámutat majd a változások, az átláthatóság és a stabilitás összefonódásának fontosságára*. Csak világosan megfogalmazott **célok és feladatok** ismeretében tudjuk meghatározni helyzetünket és feladatainkat. A tartalmi szabályozás terén kiemelkedő jelentősége van a *fejlesztésnek, a tervezésnek, az adaptációknak és innovációknak*. A tudás- és információ szükséglet kielégítésében egyre nagyobb szerepe van a korszerű információs és kommunikációs eszközöknek.

Nagy jelentőséggel bírnak e tevékenységekben az *óvodavezetők, óvodapedagógusok, szaktanácsadók, szakértők, pedagógusok*. A **humán erőforrás fejlesztése** tehát alapvető permanens folyamat. A továbbképzési rendszer kiszolgálóként segíti a nevelési programok megvalósítását, a programok bevalás-vizsgálatát. A *képző és továbbképző intézet oktatói gárdája* óriási jelentőségű szerepet tölt be a folyamatban. Az év során megszülető Minőségirányítási Programok (MIP) is az óvoda mint szervezet átlátható és rendszerszerű működését biztosítja.

A nevelés nemzeti ügy, az európai csatlakozás folyamatában szükség van arra, hogy tisztán lássuk, hol vagyunk, merre tartunk?

Helyzetképet tehát nemcsak a nevelési tartalmak vonatkozásában kell ismernünk, hanem az élet minden területén. **Táguló térszemlélettel** kell rendelkezünk. A *hagyományok, az eurós értékek és a jövő kihívásai* fontos elemei a helyzetértékelésnek. Meghatározó erővel rendelkeznek a *helyi nemzeti hagyományok és az európai értékrendek*, melyek segítségével eljutunk a **globális értékrendekig**. Hazánk fejlődésének vonalában meghatározó erővel bír a rendszerszemlélet, a történetiség és a földrajziség. Fontos tudnunk, hogy a *globalizáció, a decentralizáció és a tradíció* milyen erővel van jelen életünk változó folyamataiban. 1990 óta ipari gazdaságtól való elmozdulás a tudásgazdaság felé haladás folyamatában haladunk. **Célként áll előttünk a tudásalapú társadalom megteremtése.**

Feladataink ennek érdekében egy **aktív oktatáspolitik**a kialakítása, mely nem valósítható meg aktív óvodapedagógusok nélkül. A közösség szintjén elfogadott közös célok erősíthetik az ország belső oktatáspolitikai céljainak kiszámíthatóságát és stabilitását.

Trendek az Európai Unióban

Az európai célok ismerete kulcsfontosságú az Európához való tartozásunk érdekében. Megállapítható, hogy a gazdasági folyamatokban, az üzleti életben, a társadalomban, tulajdonképpen az élet minden területén a környezet **állandóan változik**. A változások nyomon követése, ismerete, a tendenciák, a fejlődési trendek felismerése elengedhetetlen feltétele a sikeres életvitel megteremtésének, a fejlődésnek és fejlesztésnek.

Mely területeken milyen változások tapasztalhatók?

A **globalizáció** minden területen jelentkezik.

A **termékek és szolgáltatások világméretűvé, globálissá válnak**. A legnépszerűbb termékek, (pl. személyautók, ruházat) sorozatgyártása olyan rugalmas technológiával egészül ki, amely lehetővé teszi az egyes vevők speciális igényeinek legteljesebb figyelembevételét, vagyis egyedi gyártást, sorozatban. A hatékony számítógépes kommunikáció megteremtette annak lehetőségét, hogy az egyes szervezetek (pl. vállalatok, iskolák, óvodák stb.) földrajzilag is úgy tudjanak szerveződni, együttműködni, hogy az megfeleljen az egyéni és a társadalmi csoportok érdekeinek, igényeinek. A kormányzati, közigazgatási szervek és szervezetek **gyors és hatékony működése** kulcskérdéssé vált. A lassú ügyintézés a gazdaság fejlődésének kerékkötője. Kialakulóban vannak az ún. „non-stop” szolgáltatások, ahol is az állampolgárok és jogi személyek egy helyen mindent és bármikor elintézhettek.

Az **üzleti szervezetek válasz- és reakcióideje** egyre rövidebb, maga után vonva az egész gazdaság hatékonyságának növekedését. A termékek életciklusa egyre rövidebb, alkalmazkodva a gyorsan változó igényekhez. A termékek és szolgáltatások informatizálódnak, vagyis az alapfunkciók mellett további informatikai jellegű funkciók is megjelennek. (pl. az autó belső számítógépének a képernyője mutatja a térképet amelyen látható a jármű helye).

Megjelenik a lakossági **informatika**, a lakosság egyre több PC-t vásárol háztartásával kapcsolatos gazdasági, tanulási, szórakozási, tájékoztatói igényei kielégítésére. A számítástechnika, a telekommunikáció eszközei — mo-

biltelefon, videó, kábel TV, hitelkártya stb. — a mindennapi élet részévé, fogyasztási cikkeké válnak.

Megállapítható, hogy jelen korunk kurrens cikke az **információ**, amely nem csupán az üzleti, gazdasági, oktatási és kulturális hanem a hétköznapi életben is egyre kevésbé nélkülözhető. Az **információs technológia** (IT) átformálja mindennapi életünket, alapvetően meghatározza és alakítja társadalmunk életének következő évtizedeit. Az IT a gazdaság mellett hatást gyakorol az emberek hétköznapi életvitelére, szabadidős tevékenységére is, alapvetően javítva az élet minőségét. Az emberek az új kommunikációs lehetőségek segítségével otthonról tudnak vásárolni, az orvosukkal kapcsolatba lépni, szórakozni, az otthonukban tudnak tanulni és dolgozni.

Az **EU gyengesége az infrastruktúra**. Az elkövetkező időben jelentős forrásokat kell mozgósítani annak érdekében, hogy a közút, a vasút, a légi és a vízi utak, az energetikai rendszerek európai szintű korszerű, összehangolt fejlesztésére és ezen belül a telekommunikációs információs infrastruktúra fejlesztésére.

Az **állami szerepvállalás növekedése** az intézményes nevelés érdekében kiemelt szerepet kap. A **nők munkavállalása** elengedhetetlen feltétele a fejlesztésnek. A **munka és a családi élet összehangolása** tehát prioritást kell, hogy élvezzen. Mindezen a feladatok nem képzelhetők el a **nők munkavállalási lehetőségeinek** alapos átgondolása és fejlesztése nélkül. Az **esélyteremtés** érdekében is fontos szerepet játszanak a nevelési, nevelési oktatási intézmények. A kisgyermekkortól kezdve az intézményes nevelés megteremtése kiemelt szerepet kap az OECD vizsgálatok sorában is. Ez is mutatja az állami szerepváltozás alakulásának irányait.

A **munkavállalás mobilitásának** a foglalkoztatási rendszert hivatottak javítani, pl. speciális intézkedések szükségesek a kis és középvállalatokban lévő munkahely teremtő lehetőségek kihasználásával. Támogatni szükséges az innovációs tevékenységeket, kiemelten a környezeti hatásokat figyelembe vételével. Meg kell erősíteni a kutatási koordinációt, teljesen ki kell használni az informatikai társadalom nyújtotta lehetőségeket. Ezek közül kiemelném a képzési programok és a munkafeltételek értékelését.

A **képzés és továbbképzés, tapasztalatátadás** terén is változásokra van szükség. Az információs társadalomban radikálisan megnövekszik az információval foglalkozó munkahelyek száma, a hálózatokkal összekötött „tele-szolgáltatások” teljesen új munkaköröket hoznak létre. E széles rétegek okta-

tása hagyományos módszerekkel (osztálytermi, kötött foglalkozás) már nem oldható meg gazdaságosan, a felsőoktatás átszervezés szükséges. Az információs társadalomban a kommunikációs idők lerövidülése miatt felgyorsul az innováció, a fejlődés, ennek következtében **gyorsan változnak a munkahelyi követelmények** is. A mobilitás egyre nagyobb fokú, iparágak szűnnek meg, nőnek fel, alakulnak át, ezért folyamatosan az ismeret gyarapítására, váltásra lesz szükség. Az ifjúkori kötött képzés szerepét egyre inkább kiegészíti a munka mellett is végezhető, de **egész életen át folytatott tanulás (life-long learning)**. Az **idegen nyelvi tudás** alapvető feltétele a változások általi igények kielégítésének. Minden életkor számára biztosítani kell az idegen nyelvi tanulás megteremtését. Persze ennek módszertani megvalósításával is igazodni szükséges az igényekhez és a szükségletekhez. Az oktatási eszközök és azok hatékonysága jelentősen kibővül az információ technológia lehetőségeivel:

- a számítógépes öntanító tananyagokkal,
- multimédia enciklopédiákkal,
- önvizsgáztató tesztrendszerekkel.

Mindez együttesen a távtanulás (distance learning) elterjedését hozza, amely

- a helytől és időtől függetlenített,
- öntanítás-önellenőrzés módszerén alapszik és
- felhasználja a modern oktatás új eszközeit.

Az oktatást áthatja az informatika, de hangsúlyozottan nem a számítógépes, ill. programozási ismeretek, hanem az informatikai, információelemzési és -feldolgozási, szervezési kérdések.

Tehát elengedhetetlen, hogy megfelelő intézkedések történjenek és az **egyenlő hozzáférés** jogára garanciák szülessenek. Az **esélyteremtés** itt is kiemelt feladatot jelent. A **tudástársadalomban szükséges készségek fejlesztése** kiemelt feladata a pedagógusközösségeknek. Mindenekelőtt az olvasási és matematikai műveltség, a kommunikációs képesség fejlesztése jelenti a legfontosabb feladatokat. Ugyanakkor más alapkészségek is fontos szerepet kapnak, mint a tanulásra való képesség, valamint a matematikai, tudományos és technológiai kompetencia, az idegen nyelvek, az információs és kommunikációs technológiához kapcsolódó készségek, a szociális készségek, a vállalkozási képesség és az általános kultúra. A kommunikáció fejlesztése alapját képezi a mai korral való lépéstartásnak. Megjelennek egyéb alapkészsé-

gek is, amelyekkel kapcsolatban fontos hangsúlyozni, hogy ezek fejlesztése felnőttkorban is folyik.

A **Kutatás+ fejlesztés** (K+F) koordinációjával, valamint a K+F eredmények életbe való hatékony alkalmazásával minden területen — gazdaság, társadalom, oktatás és képzés — hatékonyan kell foglalkozni.

Szükség van a **szellemi tulajdon jogvédelmére** a globalizáció és a multimédia új kihívásaihoz igazodva. Ez a munka hosszú ideig prioritás lesz mind Európában, mind a világban. Lényeges eleme a folyamatnak a személyhez fűződő jogok, elektronikus védelem, jogi védelem és biztonság, melyek hiánya aláássa az információs társadalom gyors fejlődését. Az adatokkal kapcsolatos európai szintű elektronikus és jogi védelemre, valamint a biztonságra irányuló tevékenységek kialakítása válik szükségessé.

A **verseny és a piaci** szerep korunk fontos kulcseleme. A versenyszabályok alkalmazásának ütemét a megjelenő új globális piacok realitásához és a környezet változási sebességéhez kell igazítani.

A **társadalmak előregedése** jelenti azt a másik sarkalatos pontot, mely meghatározza a munkavállalási lehetőségek átalakítását, elfoglaltsági terhek megosztási rendszerének kidolgozását. Az idősödő társadalmak eredményes és fejlődő irányvonala másfajta prioritást igényel és ehhez alkalmazkodnia kell a társadalmaknak.

Mi az OECD?

Párizsban 1960-ban írták alá, és **1961-ben** lépett életbe az a Nyilatkozat, melynek értelmében az **OECD** (Organisation for Economic Co-operation and Development) elősegíti és tervezi megvalósítani tagországaiban irányelvek alapján a legmagasabb fenntartható gazdasági növekedést és foglalkoztatást, valamint az emelkedő életszínvonalat, mialatt fenntartja a pénzügyi stabilitást és hozzájárul a gazdasági növekedéshez.

Az OECD alapító országai: Ausztria, Belgium, Kanada, Dánia, Franciaország, Németország, Görögország, Izland, Írország, Olaszország, Luxemburg, Hollandia, Norvégia, Portugália, Spanyolország, Svédország, Svájc, Törökország, az Egyesült Királyság, és az Egyesült Államok.

A következő országok váltak az évek során tagokká: Japán, Finnország, Ausztrália, Új-Zéland, Mexikó, Cseh köztársaság, Magyarország (1996-ban), Lengyelország, Korea, Szlovák Köztársaság.

Az **OECD a hatvanas évek óta** a nemzetközi oktatásügynek az a szereplője, amely a fejlett államok oktatáspolitikai gondolkodására talán a legnagyobb szellemi hatást gyakorolta. A hatvanas években egyike volt azoknak a szervezeteknek, amelyek meggyőző érveket adtak azoknak a kezébe, akik a gazdasági fejlődés egyik motorját látták az oktatásban és ezért expanzív oktatáspolitikát javasoltak.

1968-ban jött létre az Oktatási Kutatási és Innovációs Központ, feladatai:

Elemzés és kutatásfejlesztés a meglévő és a fejlődő oktatásügy kulcsfontosságú elemeinek feltárása, más szakterületekkel a kapcsolatok elemzése.

A tanulás jellemzőinek feltárása a nemzetközi és a szociális, gazdasági változások összefüggéseiben.

A gyakorlati együttműködés segítése a tagállamok között, illetve véleménycserék kialakításának segítése a közös érdekek, a problémák vonatkozásában.

Később, a **hetvenes évek második felében**, az olajválságokat követően szellemi bölcsője lett annak az oktatáspolitikai paradigmaváltásnak, amelynek eredményeképpen az ifjúsági munkanélküliség kezelése, a hatékonyabb költséggazdálkodás és a decentralizáció kerültek az oktatáspolitikai középpontjába.

A **kilencvenes évtizedben az OECD-n belül** fogalmazódott meg a legtisztábban és a legkidolgozottabb formában annak a paradigmaváltásnak az igénye, amely a hangsúlyt az egész életen át tartó tanulásra helyezte, levonva ennek valamennyi lényeges társadalmi, pénzügyi, intézményi és politikai konzekvenciáját.

Az **egyik eszköz, amelyet az OECD évtizedek óta használ** a tagállamok politikáinak nemcsak megismerésére, de befolyásolására is, a „*policy review*”. Ennek során átfogó szakértői elemzés és értékelés készül az adott ország politikájáról, majd a tagállamok közössége megvitatja azt, megvalósítva a „**társak általi ellenőrzés**” egyfajta formáját.

A **kilencvenes évek végére** értek be annak az oktatás globális fejlődésében akár történelminek is nevezhető szellemi és anyagi vállalkozásnak az első gyümölcsei, amelyre az ún. *indikátorprogram* (INES) keretei között került sor. Ennek célja olyan mutatók megalkotása és összegyűjtése volt, amelyek segítségével összehasonlíthatóvá és értékelhetővé válnak a nemzeti oktatási rendszerekben zajló belső folyamatok, és ami nemcsak új eszközöket ad a

nemzeti oktatáspolitikát formálók kezébe, hanem egyúttal a globális hatások drámai felerősödését is eredményezi. Ennek csupán egyik megnyilvánulása a tanulmányi teljesítmények nemzetközi összehasonlítását végző, mára világszerte közismertté vált PISA-program, amely néhány országban lavinaszerű folyamatokat indított el a belső nemzeti oktatáspolitikában. Az OECD tevékenysége újabban az európai integráció szempontjából nagymértékben felértékelődött. Azoknak az indikátoroknak a jelentős része ugyanis, amelyeket az EU a nemzeti oktatási rendszerek eredményességének az értékeléséhez felhasznál, az OECD-től származik.

Az OECD oktatásügyi szemléletének meghatározó eleme az, hogy az oktatáspolitikát a közpolitika részeként kezeli és így szorosan köti össze más politikaterületekkel. Gondolkodásában az oktatás problémái elválaszthatatlanul összekapcsolódnak olyan problémákkal, mint a gazdasági növekedés, a foglalkoztatás, a szociális gondoskodás, a fenntarthatóság vagy a területfejlesztés. (Halász Gábor, Imre Anna, Havas Péter 2002.)

Kisgyermeknevelési vizsgálatok az OECD országokban

Az 1996-os OECD Oktatási Miniszteri találkozó indította el a kisgyermekkorú nevelés kutató-feltáró munkálatait. A találkozó témája ***Az egész életen át tartó tanulás megvalósítása*** volt. A miniszteri kommuniké elsődleges célként jelölte meg a családokkal együttműködve a kisgyermeknevelés színvonalának és hozzáférhetőségének javítását. *Nagy jelentőségű, hogy a miniszterek elismerték a kisgyermekkorban kezdődő, egész életen át tartó tanulás megerősítésének fontosságát.* A kisgyermekellátás irányvonalának elsődlegességét megerősítette a 2001-es Oktatási Miniszteri találkozó is, amelynek témája a ***Készségfejlesztés átfogó támogatása*** volt.

Az OECD Nevelési Bizottsága 1998-ban indította útjára ***A kisgyermekkorú nevelés és gondozás irányelveinek tematikus áttekintése*** elnevezésű vizsgálatot, amely az OECD országok kisgyermek-nevelési és -gondozási politikájának javítása céljából átfogó, nemzetközi szintű információgyűjtést és elemzést végzett. A vizsgálatban tizenkét ország vett részt: Ausztrália, Belgium (a belga és a francia közösség), a Cseh Köztársaság, Dánia, Finnország, Olaszország, Hollandia, Norvégia, Portugália, Svédország, az Egyesült Államok és az Egyesült Királyság.

A tematikus áttekintés széles látókörű megközelítéssel vizsgálta a kora gyermekkori fejlődést és tanulást. Az egész életen át tartó tanulás modelljének kereteit alkalmazva a vizsgálat kitért az iskolaköteles életkornál fiatalabb gyermekek számára létrehozott valamennyi nevelési és gondozási formára. Megerősített azt a szakmai körökben egyre erősödő megállapítást, amely a gondozást és a nevelést a színvonalas ellátás nélkülözhetetlen és egymástól elválaszthatatlan elemeinek tekinti. A vizsgálat dokumentálta a kisgyermek-nevelés és -gondozás változatos megvalósítását, elemzést végzett a fontosabb kérdésekben, és javaslatokat tett az adott társadalmi-gazdasági közeghez alakítható fejlesztésekre. A nemzetközi összehasonlító elemzéssel tájékoztatást nyújt a tanulmány a döntéshozóknak a kisgyermekellátás minőségfejlesztésének és a hozzáférés javításának lehetséges módjairól.

A 2001 októberében kinyilvánított igény alapján munkacsoport alakult az Országos Köznevelési Intézet Program- és Tantervfejlesztési Központjában. A kötet lefordítása Oktatási Minisztérium támogatással az Országos Köznevelési Intézetben történt 2002-ben és **BIZTOS ALAPOKON** címmel jelent meg. A lefordított OECD vizsgálati jelentés 215 oldalas tanulmány, a szöveges elemzések anyagát 17 táblázat és 10 grafikon egészíti ki, melyek a szövegbe helyezetten jelennek meg. Az OECD CERI engedélyezte a lefordított jelentés kiadását, de előírta, hogy formai és tartalmi megjelenítése teljes mértékig egyezzen meg az eredeti kiadvánnyal. A cél az volt, hogy az 1998-2000 között a 12 országban végzett vizsgálatról készült kiadvány magyar nyelvű megjelenítése az OECD engedélye alapján és kritériumainak megfelelően valósuljon meg. Ez a feladat igen sokrétű és többoldalú feldolgozási munkát igényelt. Az angol szöveg nyers fordítása után magyar, angol és óvodapedagógiai szakmai lektorok nézték át az anyagot. Több területen kellett a hazai szaknyelv és szakmapolitikai nyelv terén az egyeztetési, korrekciós feladatokat megszervezni. Még problémát jelentett az is, hogy a táblázatok tömör megfogalmazásai értelmezhetőek legyenek. A projekttervi ütemezéshez képest a fordítással kapcsolatos munkálatok elhúzódtak. A tanulmány szövegértelmezése gondot okozott a hazai kisgyermek-nevelési szakemberek körében. Ezért került sor többszöri elemzésre, javításokra.

A magyar nyelven megjelent kiadvány 700 példánya terveink szerint segítséget nyújt a hazai szakembereknek a kisgyermeknevelés összehasonlító-elemző vizsgálatára. A kisgyermekkori gondozásra, nevelésre egyre nagyobb politikai figyelem irányul az OECD országokban. A kisgyermek napközi intézményes ellátása nem csak a női munkavállalás feltételeit teremthetik

meg, hanem az esélyegyenlőség érdekében is fontos lépcsőfokot alkotnak. A gyermekkori korai fejlesztés egyre inkább a teljes élet során az élethosszig tartó tanulás megalapozásának tekintendő. A kisgyermekkori intézményhálózatok nemcsak családtámogatást jelentenek, hanem minden gyermek számára az életben való elindulás jó esélyeit segítik, és hozzájárulnak a társadalomba történő beilleszkedéshez.

A kisgyermeknevelés és gondozás fogalma mindazokat a szolgáltatásokat magába foglalja, amelyek az iskoláskor előtti gyermekek nevelésével és gondozásával foglalkozik, bármilyen intézményi, finanszírozási, napirendi, tartalmi keretek között.

A 12 országban a vizsgálat négy lépésből állt:

- 1) a résztvevő országok által elkészített háttér tanulmány,
- 2) a vizsgálatot végző csoport látogatása a résztvevő országokban,
- 3) az országokról szóló beszámolók elkészítése és
- 4) az összehasonlító tanulmány elkészítése.

A **jelentés nyolc olyan területet** fogalmazott meg, amelyek a színvonalas kisgyermekellátáshoz való egyenlő hozzáférést biztosítják. A felsorolt összetevők szempontok lehetnek abban a folyamatban, amelynek során az ellátásban érdekelt felek közös erőfeszítéseket tesznek a szegénységben élő gyermekek helyzetének javítására, a nemi egyenjogúság biztosítására, az oktatási rendszerek fejlesztésére, a szülők és gyermekek életminőségének javítására.

A következő nyolc terület kulcsfontosságú témákat emel ki (*Biztos alapokon, OECD 2001*)

1. *A kisgyermeknevelés és gondozás minőségi fejlesztéséhez és gyakorlatba való megvalósításához rendszerszerű és integrált megközelítésre van szükség, amelynek feltétele a 0–8 éves gyermekek alapos ismerete, és koordinált keretprogramok megalkotása mind központi, mind helyi szinten.*

2. *Az oktatási rendszerrel fenntartott erős és egyenjogú partnerkapcsolat hangsúlyozza az egész életen át tartó tanulás fontosságát, megkönnyíti az átmeneteket a gyermekek számára egyik intézménytípusból a másikba; és a nevelési folyamat egészébe ágyazva hangsúlyozza a kisgyermeknevelés és gondozás jelentőségét.*

3. *Széleskörű hozzáférhetőség megvalósítása, különösen a speciális támogatást igénylő gyermekek számára. Különösen fontos annak biztosítása, hogy minden gyermek egységesen jó színvonalú el-*

lásban részesüljön, függetlenül a család jövedelmétől, a szülők pozíciójától, a speciális nevelési szükségletektől, az etnikai vagy nyelvi kisebbségi háttértől.

4. *A szolgáltatások és az infrastruktúra jelentős állami támogatást igényel.* Bár a kisgyermekellátás finanszírozása több forrásból táplálkozik, a megfelelő minőség fenntartásának, a szolgáltatások hozzáférhetőségének alapfeltétele a jelentős állami támogatás.

5. *Minél több érdekelt bevonása szükséges a minőségfejlesztési és minőségbiztosítási folyamatba.* A minőség definiálásának, biztosításának, és ellenőrzésének demokratikusnak kell lennie, és az ellátásban érdekelt felek — a dolgozók, szülők és gyermekek — bevonásával kell történnie.

6. *Megfelelő képzettség és munkafeltételek az ellátás valamennyi formájában dolgozó munkaerő számára alapvető igény.* A magas színvonalú kisgyermeknevelés és gondozás feltétele, hogy az ellátásban dolgozók magas szintű képzettséggel rendelkezzenek, és megfelelő munkakörülmények között dolgozzanak. Nagyon fontos, hogy a pálya vonzza és megtartsa a jól képzett, változatos háttérrel rendelkező munkaerőt, valamint, hogy a férfiak nagyobb arányban jelenjenek meg e munkaterületen. Ehhez arra van szükség, hogy a kisgyermekellátás kielégítő, erkölcsileg és anyagiilag egyaránt megbecsült karrierlehetőséget kínáljon.

7. *Szisztematikus folyamatellenőrzés és adatgyűjtés:* koherens módszerekre van szükség a gyermekek státuszával, a kisgyermekellátással és az ellátásban dolgozó munkaerővel kapcsolatos adatok gyűjtéséhez. Nemzetközi együttműködésre van szükség a hiányzó, valamint a sürgősen szükséges adatok azonosításához és megszerzéséhez, és a folyamatok figyelemmel kíséréséhez.

8. *Szilárd keretek és hosszú távú tervek a kutatásokhoz és értékeléshez:* Az állandó fejlesztési folyamat részeként folyamatosan finanszírozni kell az irányelvekben megfogalmazott célokhoz kapcsolódó kutatásokat. A kutatási tervekben szerepelniük kellene a jelenleg alulreprezentált területeknek és témáknak is. Rá kellene találni továbbá azokra a módszerekre is, amelyek a kutatások eredményeit minél szélesebb közönséghez eljuttatják.

Azok az országok, amelyek ezeket az elemeket, vagy legalábbis egy részüket alkalmazzák, bizonyosságot tesznek a családok és a kisgyermekek iránti elkötelezettségről. Eltérő eszközökkel bár, de valamennyi ország biztosítani

igyekszik az ellátások hozzáférhetőségét minden gyermek számára, és erőfeszítéseket tesz a külön támogatást igénylők megsegítésére.

A **Biztos alapokon című tematikus áttekintés** tehát széles látókörű, holisztikus megközelítéssel vizsgálta a kora gyermekkori fejlődést és tanulást 12 országban. Az egész életen át tartó tanulás modelljének kereteit alkalmazva a vizsgálat kitért az iskolaköteles életkornál fiatalabb gyermekek számára létrehozott valamennyi nevelési és gondozási formára, függetlenül az intézményes, finanszírozási, napirendi, tartalmi keretektől. Az áttekintés vizsgálta a kisgyermekellátás kapcsolatait a családszolgáltató, az egészségügyi, munkaügyi és szociális beilleszkedést elősegítő szektorokkal is. A vizsgálat követte azt a szakmai körökben egyre erősödő konszenzust, amely a gondozást és a nevelést a színvonalas ellátás nélkülözhetetlen és egymástól elválaszthatatlan elemeinek tekinti. A „kisgyermeknevelés és -gondozás” fogalma is ezt az integrált és egységes megközelítést sugallja. Az 1998–2000-ben lezajlott vizsgálat dokumentálta a kisgyermeknevelés és -gondozás irányvonalának változatos megközelítéseit, elemezte a felmerülő fontosabb kérdéseket és nehézségeket, megvalósítható és az adott társadalmi-gazdasági közeghez alakítható javaslatokat tett, valamint kiemelte a kiemelkedően újszerű irányelveket és gyakorlati kezdeményezéseket. Meghatározta azokat az adattípusokat és mérőeszközöket is, amelyek a szakmapolitikai döntéseket és ezek fejlődését segítik. A nemzetközi összehasonlító elemzés tájékoztatást ad a döntéshozók-nak a kisgyermekellátás minőségfejlesztésének és a hozzáférés javításának lehetséges módjairól.

A **vizsgálat eredményeként** az összehasonlító elemzésen kívül más dokumentumok is születtek. Azonos szempontok alapján **minden ország háttér tanulmányt** készített az országra jellemző sajátos társadalmi-gazdasági közegről, az ország kisgyermek-ellátási politikájáról és gyakorlatáról és az esetleges nehézségekről. A háttér tanulmány ismeretében az **OECD Titkárság tagjaiból és nemzetközi szakemberekből álló csoportok látogattak el** a vizsgálatban résztvevő országokba, ahol találkoztak az ellátásban érdekelt csoportokkal, és megtekintették a kisgyermekellátás jellemző formáit. A látogatások alapján készültek el az **országbeszámolók**, amelyek a látogató csoport tapasztalatait és javaslatait összegezték. A dokumentumok megtalálhatóak az OECD Internet-oldalán, és alapot adhatnak országos és nemzetközi szintű szakmai párbeszédhez.

Az **összehasonlító elemzés** (Biztos alapokon — OEC 2001. Előszó) a háttér tanulmányok, az országbeszámolók és a látogatások során összegyűjtött

egyéb anyagok alapján elemzi a tizenkét ország ellátásának jellemző tendenciáit, és általános javaslatokat fogalmaz meg, amelyek rugalmasan alkalmazhatók a helyi sajátosságoknak és közegnek megfelelően. A jelentés a tematikus áttekintés végső dokumentumaként **több mint három éves munka eredményeit foglalja** össze. A kutatás során sokan áldozták idejüket és energiájukat a vizsgálat sikere érdekében. A bizottsági látogatások megszervezését valamint a háttér tanulmány előkészítését az országos koordinátorok és az irányító bizottságok tették lehetővé. Az országos koordinátorok szaktudásukkal és lelkesedésükkel a vizsgálat irányításában is segédkeztek a folyamat során. A látogatásokba bevont személyek szaktudása alapvető eleme volt a vizsgálat sikerének. Az OECD Titkárságon belül *Michelle Neuman* és *John Bennett* voltak felelősek a tanulmányért és az összehasonlító jelentés előkészítéséért. A tanulmány megerősíti a világ legifjabb állampolgárainak érdekében tett erőfeszítéseiket. A vizsgálatot *Abrar Hasan* felügyelete alatt az Oktatási és Képzési Részleg végezte. *Deborah Fernandez* és *Sabrina Leonarduzzi* adminisztratív segítséget nyújtott a vizsgálatához. A jelentés publikálásáért az OECD főtitkára felelős.

Az **összehasonlító elemzés** összefoglalója képet ad a 12 országban folyó kisgyermekkorai nevelésről, gondozásáról. A következő részek tartalmazzák az összegző megállapításokat a tanulmányból (*Biztos alapokon — Kisgyermekkorai nevelés és gondozás OECD 2001.*).

Az ellátási hozzájárulás lehetőségeiről

Az alapfokú iskolába lépés kezdete a 4. és a 7. életév közé esik. Az iskolakezdés időpontja meghatározza a kisgyermekellátásban töltött idő tartamát és jellegét. Számos országban a napközbeni kisgyermekellátás elérhetősége törvényileg biztosított jog 3 éves kortól (vagy még korábbról). A törekvés minden országban az, hogy a 3–6 éves korosztály minden tagja részt vegyen az ellátásban, pontosabban, hogy minden gyermek legalább két éven át államilag finanszírozott ellátásban részesüljön a kötelező iskoláztatást megelőzően. A dolgozó szülők gyermekeinek iskolán kívüli ellátása nem tartozik a főbb törekvések közé a vizsgálatban résztvevő országokban. Azonban van igény erre az ellátási formára, ami arra utal, hogy szükség volna az iskolán kívüli ellátás konceptuális, finanszírozási, szervezési és személyi feltételeinek kidolgozására. A 3 éven aluliak ellátása szorosan összefügg a rendelkezésre álló gyermekgondozási támogatásokkal és a gondoskodásról kialakult társadalmi szemlélettel. Jóllehet történtek kormányzati erőfeszítések az ellátás kiterjesztésére és a nevelési célok hangsúlyozására, ennek az ellátási for-

mának a hozzáférhetősége és minősége tekintetében jelentős különbségek vannak az egyes országok között. A vizsgált országokban megfigyelhető az a törekvés, hogy a) a helyi és regionális sajátosságokat szem előtt tartva rugalmasabb és sokszínűbb ellátási formákat hozzanak létre; valamint, hogy b) az ellátásba minél nagyobb mértékben bevonják a speciális ellátást igénylő gyermekeket (pl. az alacsony jövedelmű családok gyermekeit, a speciális nevelési szükségletű gyermekeket, az etnikai, kulturális és nyelvi kisebbségi környezetben nevelkedő gyermekeket).

Az ellátás minőségének javításáról

A minőség meghatározásában nagyok a különbségek országok között és adott országon belül a különböző érdekű csoportok között is. Bár szükségese-k a minőség országosan egységes mutatói, ezeknek kellően általánosaknak kell lenniük, hogy a gyerekek egyéni fejlődési szükségleteihez és tanulási képességeihez igazíthatóak legyenek. A minőség meghatározásában számos közös elem található, különösen a 3 éven felüli gyermekek ellátásának vonatkozásában. A legtöbb országban a minőség megállapításakor azonos strukturális szempontokat alkalmaznak (pl. gyermek–felnőtt arány; csoport-méret, fizikai körülmények, személyzet képzettsége), amelyek általában alacsonyabb szintűek a három éven aluliak ellátásában. A minőség mérésére néhány országban standardizált megfigyelési skálákat és gyermek-megfigye-lési eszközöket alkalmaznak. Más országok ehelyett inkább a program célja-inak és feladatainak helyi szintű megfogalmazását gyakorolják, amelyben az ellátásban érdekelt csoportok képviselői vesznek részt. A minőségbiztosítás felelőssége megoszlik a külső értékelők, a pedagógiai szakértők, az ellátás-ban dolgozók és a szülők (sőt időnként a gyerekek) között. Egyre inkább jel-lemző a külső fél által hitelesített önértékelés, amely elősegíti a folyamatos ellenőrzést és minőségfejlesztést. A vizsgálatban fény derült néhány minő-séggel kapcsolatos nehézségre: az irányelvek és az ellátás összhangjának és együttműködése nem valósul meg tökéletesen; a szociális területen dolgozók státusza és iskolai végzettsége alacsony; a speciális finanszírozást nem meg-felelően használják fel; a 3 éven aluliak ellátása alacsonyabb színvonalú; a rosszabb anyagi helyzetben élő családok alacsonyabb színvonalú szolgálta-tást kapnak. A kormányok a következő módokon támogatják a minőségfej-lesztést: alapprogramok és célvezérelt irányítás; önkéntes normák és akkreditáció; a helyi irányítás technikai támogatása; a munkaerő iskolázott-ságának és státuszának javítása; az önértékelés és a belső folyamatra irányuló

vizsgálatok; demokratikus ellenőrzési rendszer kidolgozása a szülők bevonásával.

A rendszer finanszírozásáról

A vizsgálatban résztvevő csaknem valamennyi országban az állam biztosítja a költségek tetemes részét, amelyet kiegészít a szülők 25-30%-os hozzájárulása. A gyermek iskolakezdését megelőző két vagy három évben a kisgyermekellátás gyakran ingyenes. Az állami támogatás általában közvetlenül a szolgáltatókhoz és iskolákhoz kerül. A szolgáltatások nagy része még ott is közvetlen vagy közvetett állami támogatást kap, ahol a központilag finanszírozott intézmények mellett viszonylag sok a magánfinanszírozású szolgáltatás. Az ellátás megfizethetőségének biztosítására változatos megoldásokat találunk: a közvetlen anyagi támogatást, a térítési díjak támogatását, az adókedvezményeket, a munkáltatói hozzájárulásokat. A megfizethetőség hiánya azonban továbbra is megakadályozza, hogy a szolgáltatásokhoz mindenki hozzájusson, különösen azokban a rendszerekben, ahol a költségek nagy része a szülőket terheli.

A dolgozók képzettségéről, képzésről, továbbképzésről, munkakörülményekről

A munkaerővel kapcsolatban kétféle gyakorlat alakult ki: az egyik a három éven felüli gyermekekkel pedagógusok (óvónők) foglalkoznak, a három éven aluli gyermekeket pedig alacsonyabban képzett személyek látják el; a másik megközelítésben a 0–6 éves (néha ennél is idősebb) korosztállyal azonos végzettségű pedagógusok foglalkoznak különböző intézményes keretek között. Általánosan jellemző az a törekvés, hogy a kisgyermekellátásban dolgozó, a gyerekekkel iskolába lépésükig foglalkozó személyek legalább három éves főiskolai végzettséggel rendelkezzenek. Az országok nagyon eltérnek a tekintetben, hogy a képzés mennyire specializálódik a korai gyermekkorra, és a tekintetben is, hogy az elmélet és gyakorlat összehangolása milyen mértékű. A továbbképzéseken való részvétel, a szakmai fejlődés lehetőségei egyenetlenek. Minél alacsonyabb a dolgozó eredeti végzettsége, annál kevesebb lehetősége nyílik a szakmai fejlődésre. Gondot okoznak az alacsony bérek, az alacsony státusz, a kedvezőtlen munkafeltételek, a rossz továbbképzési lehetőségek és a behatárolt karrierlehetőségek, különösen a 3 éven aluli gyerekekkel foglalkozók, az iskola utáni ellátást végzők és a családi napközi ellátásban dolgozók esetében. A kisgyermekellátás bővülése miatt komoly problémát jelent a megfelelő munkaerő alkalmazása és megtar-

tása. Több helyütt kísérletet tesznek arra, hogy minél változatosabb háttérű dolgozókat alkalmazzanak, ezzel is tükrözve az ellátást igénybe vevő gyermekek háttérének sokféleségét. Fontos kérdés az is, hogy kívánatos lenne-e a férfiak jelenleginél nagyobb arányú alkalmazása, és ha igen, akkor ezt hogyan lehetne elérni.

Jelentős különbség van tehát a napközbeni gyermekellátás terén az intézményi szervezettségben, a dolgozók képzettségében és a korosztályi megosztás szerinti intézményrendszerek szervezeti és tartalmi működtetésében, irányításában.

3 modell jellemzői az egyes országokban:

- **Osztott rendszer:** a 0–3 éves korosztály bölcsődébe jár, a szociális és egészségügy irányítása alá tartozik, a 3–6 éves korosztály óvodába jár, és az oktatásirányítás égisze alatt tevékenykedik. (Olaszország, Hollandia, Franciaország) és ide tartozik hazánk is.
- **Egységes oktatási szféra** irányítás alatt működnek az intézmények (Svédország, Spanyolország)
- **Egységes szociális szféra** határozza meg a gyermekek ellátását, nevelését (Dánia)

A kisgyermeknevelés pedagógiai kereteiről

Legtöbb országban pedagógiai keretterveket hoztak létre az életkortól és ellátási formától független egyenletes minőség biztosítására, a pedagógusok gyakorlati munkájának támogatására, a szülők, pedagógusok és gyermekek közötti kommunikáció elősegítésére. A gyermeki fejlődés folyamatosságát szem előtt tartva a keretprogramok egyre inkább arra törekednek, hogy széles életkori sávot és az ellátások minél több formáját lefedjék. A keretprogramok többnyire a gyermek egészséges fejlődésére irányulnak, nem pedig az írás-olvasás és számolás elsajátításához vezető célokat fogalmazzák meg. A szülők, a nevelők és a gyermekek közreműködésével kialakított rugalmas program biztosítja a nevelők módszertani és pedagógiai szabadságát, valamint azt, hogy a kisgyermekellátás általánosan megfogalmazott céljait a helyi igényeknek és körülményeknek megfelelően adaptálják. A keretprogramok sikeres adaptálásához egyaránt szükség van a dolgozók támogatására (többek között a továbbképzésekre és pedagógiai tanácsadásra) és a kedvező strukturális feltételekre (pl. felnőtt-gyermek arányok, csoportméretek stb.)

Együttműködés a szülőkkel, családokkal, közösségekkel

A szülőkkel, családokkal és közösségekkel való együttműködés gyakorlata országonként eltérő. A szülői részvétel biztosítása érdekében a kapcsolattartásnak számos hivatalos és informális formája létezik. A szülőkkel való együttműködést kulturális, attitűdbeli, nyelvi és szervezési akadályok (pl. időhiány) nehezítik. Különösen nehéz azt elérni, hogy a különböző szocio-kulturális háttérű családok együttműködését egyaránt elnyerjék.

A szülőkkel való együttműködés több szempontból is fontos: a) a szülők egyedülálló ismeretekkel rendelkeznek gyermekükről, amelyekre alapozva összehangolható az otthoni és az intézményes nevelés; b) a szülőkben pozitív attitűdök és viselkedés alakítható ki a gyermek tanulása, fejlődése iránt; c) a szülők így tájékoztatást kaphatnak más segítő szolgáltatásokról; d) a szülők és helyi közösségek támogatást nyújthatnak az ellátások számára.

Az OECD jelentés lefordításával a magyarországi feldolgozás hozzájárul a magyar kisgyermeknevelés és ellátás fejlesztéséhez. A régiókban szervezendő szimpóziumok, az összehasonlító elemzések lehetővé teszik a helyi fejlesztési irányvonalak meghatározását, megerősítését. A konkrét összehasonlítási tevékenységek során kiderül, hogy mely területen jár a magyar kisgyermeknevelés élen, és mely területen lehet/kell fejleszteni. Ez az Európai Unióhoz való csatlakozás érdekében fontos feladatunk.

Az OECD delegáció vizsgálata hazánkban

Az Országos Köznevelési Intézet és a Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet közös kezdeményezése indult meg már 2000-ben az előkészületi munka az OECD vizsgálatokba való bekapcsolódás érdekében. Ezt támogatták a kisgyermekneveléssel foglalkozó szakemberek, kutatók és szakmai szervezetek képviselői is.

Az OECD jelentés lefordításával a magyarországi feldolgozás és a vizsgálatba való bekapcsolódás is biztosítottá vált. A magyar nyelven megjelenő kiadvány segítséget nyújtott a hazai szakembereknek a kisgyermeknevelés összehasonlító-elemző vizsgálatára.

Az Oktatási Minisztérium és az Országos Köznevelési Intézet, valamint a Szociális és Családügyi Minisztérium és a Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet közös szervezésében 2001 októberében és 2002 márciusában John Bennett OECD koordinátor látogatott hazánkba azzal a céllal, hogy előkészítse a kisgyermeknevelés területén az OECD vizsgálat hazai munkálatait.

Az intézménylátogatásokon és pár órás beszélgetéseken bepillantásra volt lehetősége vendégünknek a magyarországi kisgyermeknevelés és ellátás jellemző sajátosságaiba.

A találkozók, rendezvények a szakma képviselői megállapításaikkal megerősítették az OECD vizsgálatba való bekapcsolódás iránti igényüket a kisgyermeknevelés területén.

Mindkét minisztériumban a tárgyalások során az együttműködési szándék és az egyeztetési tevékenységek fontossága kapott hangsúlyt. Így került sor hazánk bekapcsolódására a 2002-ben indult újabb kisgyermek-nevelési vizsgálatokba.

Magyarország tehát 2001 decemberében belépett az újabb OECD szervezésű kisgyermeknevelési vizsgálatba. A 2002-ben indult vizsgálat 8 országban folyik jelenleg: Írország, Magyarország, Korea, Kanada, Franciaország, Mexikó, Spanyolország, Németország.

Magyarország és az OECD közötti kapcsolatokat a párizsi magyar OECD kirendeltség gondozza.

Az Oktatási Minisztérium és a Szociális és Családügyi Minisztérium befizette az összeget a vizsgálatban való részvételre és évente kétszer megrendezésre kerülő kisgyermeknevelési nemzetközi találkozókra való aktív közreműködésre. Az első időszakban Tota Péter Benedek képviselte hazánkat, és 2003 nyarától kezdve Jávorné dr. Kolozsváry Judit vesz részt a nemzetközi kisgyermek-nevelési szakmai fórumon.

Az Oktatási Minisztérium és a Szociális és Családügyi Minisztérium megbízása alapján a két háttérintézmény, az Országos Köznevelési Intézet (OKI) és a Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet (NCsSzi) kapta meg a feladatot az ország-háttér tanulmány megírására, a vizsgálatot végző nemzetközi delegáció programjának összeállítására, és a vizsgálat koordinálására.

A 2002-ben indult vizsgálat érdekében az OECD koordinátora John Bennett előkészítő látogatáson volt hazánkban. A szakmai megbeszéléseken a vizsgálat fő fókusz elemeiről, hazánk sajátosságairól volt szó. Egy-egy intézményben tett látogatásra is sor került. Megállapodás született arról, hogy a vizsgálati terv igazodjék az ország speciális helyzetéhez. A részletes megbeszélés során a vizsgálatba tartozó feladatok szervezési és tartalmi kérdései is tisztázódtak.

A vizsgálattal kapcsolatos munkálatok munkatársainak feladat és felelősi megbízataisai:

Az Oktatási Minisztérium részéről a koordinátor Tóta Péter Benedek volt 2003 nyaráig.

A program vezetője Korintus Mihályné. Az Irányító Testület vezetője: E. Vámos Ágnes. Az Irányító Testület tagjai: Brassói Sándor, Csókai László, Bencze Péterné, Jávorné dr. Kolozsváry Judit, Tokaji Károlyné, Salomvári György, Villányi Györgyné.

Munkacsoport alakult az ország-háttértanulmány megírására. Vezetője: Korintus Mihályné, Tagjai: Mátay Katalin, Badics Tiborné, Villányi Györgyné.

Az óvodai részanyag összeállításához háttéranyagot készített szakemberek névsora: Badics Tiborné, Fábián Katalin, Jávorné dr. Kolozsváry Judit, Makár Barnabásné, Marekné Dr. Pintér Aranka, Trencsényi László, Tokaji Károlyné, Török Balázs, Sárdi Zoltánné, Salomvári György, Vágó Irén, a PTMIK és a Comenius Programigazgatóság munkatársai.

Az ország-háttértanulmány elkészítéséhez 11 oldalas szempontsort kapott a munkabizottság. Ezen kérdéssorokból rávilágítanak arra, hogy az országháttér-tanulmányban milyen kérdésekkel, milyen mélységben és hogyan kell foglalkoznia a munkacsoport tagjainak. A teljes tanulmány a 0–7 éves korosztály ellátását, nevelését mutatja be. A szempontsorból azokat a legfontosabb területeket ismertetem, melyek meghatározták a hazai szakemberek munkáját. Így válik világossá az országháttér-tanulmány szerkezeti és tartalmi jellemzőinek hangsúlyossága és speciális jellege.

A háttértanulmány elkészítéséhez az **irányadó kérdések kétféle kérdéscsoportot** tartalmaznak:

- a **közös kérdéseket**, amelyekre valamennyi résztvevő ország válaszol; és
- a **kiegészítő kérdéseket**, amelyek a szóban forgó ország speciális körülményeihez és szükségleteihez igazodnak.

A kérdéseknek két fajtájuk van: egyrészt az országos szervek által azonosított és az ország számára nagy jelentőségű, ugyanakkor a közös kérdések között meg nem jelenő szakmapolitikai kérdések; másrészt a Titkárság számára hozzáférhető anyagok alapján feltett kérdések tartoznak közéjük.

Mivel a részt vevő országok társadalmi-gazdasági jellemzői és körülményei eltérőek, az egyes kérdések más-más jelentőséget nyernek a különböző országokban. Vannak fontosabb és kevésbé fontos kérdések, és az is előfordul, hogy a kérdéseket az országok eltérően értelmezik. Fontos, hogy a résztvevő országok munkacsoportjának tagjai a háttér tanulmányban utaljanak ezekre a hangsúlybeli eltérésekre, hiszen ezek az összehasonlító tanulmány számára jelentősek lehetnek.

Az összegyűjtött adatok és információ összehasonlíthatósága érdekében valamennyi ország válaszol egy **közös kérdéssorra**. Az alábbiakban felsorolt kérdéseket öt részből állnak. Fontos, hogy valamennyi ország a háttér tanulmányban kövesse ezt a szerkezetet. A részeken belül szabad összevonni, átfogalmazni, illetve kiterjeszteni bizonyos kérdéseket, az adott ország körülményeihez illeszkedve. Elengedhetetlen azonban, hogy a háttér tanulmány valamennyi felsorolt kérdésre kitérjen. Az összehasonlító tanulmány és az országos szervek számára akkor lesz igazán használható a háttér tanulmány, ha nem felsorolásszerűen válaszol a kérdésekre, hanem integrálja, egységes dokumentummá rendezi a válaszokat.

Lesznek olyan kérdések, amelyekre kezdetben rövid válasz is elegendő, amelynek pontosítására a Titkárság esetleg a későbbiekben kérheti. Az országoknak lehetőségük lesz arra, hogy átgondolják vagy kibővítsék a válaszaikat a bizottság látogatása alatt vagy ezt követően. A kérdésekre adott válaszokat ki lehet egészíteni már létező jelentésekből kiemelt részekkel, illetve adattáblázatokkal. Amikor lehetséges, a kérdéseket adattáblázatokkal, ábrákkal is lehet válaszolni. Az ECEC által használt terminológia zavaró lehet, hiszen hasonló fogalmak más-más jelentésűek az egyes országokban. A félreértések elkerülése végett a kisgyermekellátás kulcsfogalmait, ellátási formáit, illetve a dolgozók megnevezését az eredeti nyelven ajánlott közölni.

A szakmai tájékoztatás érdekében a következőkben a 11 oldalas kérdőív-ből kerülnek kiemelésre szánt gondolatok és fő alkotó elemek.

Meghatározások, környezet, a jelenlegi ellátás.

Ennek a résznek az a célja, hogy a kisgyermeknevelés és -gondozás politikai környezetéről tájékoztasson. Minden olyan információ hasznos lehet, ami segíti az olvasót abban, hogy a történelmi változások és a jelenlegi körülmények kontextusába helyezze a kisgyermekellátást. A kisgyermekellátás jelenlegi irányelveinek és gyakorlatának áttekintése a cél.

Milyen történelmi gyökerei vannak a kisgyermekgondozásnak és -nevelésnek? Hogyan értelmezik, és miként vélekednek a kisgyermekről és a korai gyermekkorról? Hogyan szemléli a társadalom a kisgyermeket? Ki a felelős a kisgyermekellátásért? A kisgyermekellátás politikája milyen felelősséget tulajdonít az anyáknak, az apáknak és a társadalom más tagjainak a kisgyermek gondozásában és nevelésében? Az utóbbi években milyen fontosabb politikai, gazdasági, munkaerő-piaci, társadalmi és demográfiai változások alakították a kisgyermekellátást? Rendelkezik az ország megfogalmazott gyermek- vagy családpolitikával?

Az irányelvekkel kapcsolatos kérdések

Ez a rész a kisgyermekellátás irányelveivel kapcsolatos problémákkal foglalkozik. A minőség és a hozzáférhetőség kérdéseit kiemelten kezeli. Ezen kívül a résztvevő országok felvethetnek további problémás területeket, kvalitatív és kvantitatív adatokkal alátámasztva ezeket. Fontos az is, hogy azonosításra kerüljenek azok a gyermekcsoportok és családok, amelyekkel problémák vannak. Ez a rész alapot ad a kisgyermekellátás megközelítéseiről és speciális kérdéseiről szóló vitához.

Minőség

Hogyan értelmezik a minőséget az ellátásokban érdekelt csoportok (pl. a kormány, a szülők, a gyermekek, a kutatók, a kisgyermekellátásban dolgozók)? Ezek az elképzelések hogyan függenek össze a társadalom kisgyermekellátással kapcsolatos céljaival? A minőségnek milyen konkrét célkitűzései vannak? A különböző kormányzati szintek minőséggel kapcsolatos törekvései különböznek-e tartalmukban és konkrétságukban? Változtak a minőségi törekvések az idők során? Ha igen, hogyan? A kisgyermekellátás minőségének biztosítása bizonyos életkorok vagy bizonyos gyermekcsoportok esetén különösen nehéz? A minőség változik régiók és államok között? Hogyan történik a minőségi célok megfogalmazása és fontossági sorrendjének meghatározása? Kik vesznek részt a minőség meghatározásában? Ténylegesen mennyire vesznek részt ezek az érdekelték a folyamatban? Milyen szakmapolitikai döntések foglalkoznak kifejezetten a minőségfejlesztés kérdésével? A kutatások szerint milyen hatása van ezeknek a törekvéseknek? Hogyan értékelik a minőséget? Milyen bemenetet, kimenetet mérnek a minőségi mutatók? Kik vesznek részt az értékelésben? Melyek az értékelés céljai?

Hozzáférés

Alkotmányos jog-e a kisgyermekellátásban való részvétel, és ha igen, milyen életkortól és kiknek számára? A törvény adta jogokat biztosítani is tudja az állam? Ha nem, miért nem? Készült arról valamilyen időterv, hogy mikorra tudják biztosítani a törvény adta jogokat? Kik jogosultak a közfinanszírozású ellátásokra (pl. mindenki, a szegény rétegek, a speciális nevelési szükségletű gyermekek, a dolgozó szülők gyermekei)? Mennyire okoz nehézséget a kisgyermekellátáshoz való hozzáférés biztosítása a) bizonyos életkorú gyermekek számára; b) bizonyos területeken élő családok számára; c) a speciális nevelési szükségletű gyermekek számára (azaz a tanulási nehézséggel küzdő és/vagy fogyatékos gyermekek); más szempontból speciális helyzetű családok vagy gyermekek számára? Mi a legfőbb gátja annak, hogy ezeknek a családoknak és gyermekeknek is biztosítani tudják az egyenlő hozzáférést? Milyen adatok állnak rendelkezésre a kisgyermekellátás különböző formái iránti keresletről és kínálatról? Kérjük, az ide vonatkozó adatokat táblázatban közöljék. Van-e eltérés a kereslet és kínálat között az ellátások bármelyik típusában? A gyakorlatban mennyire van a szülőknek — az alacsony jövedelmű szülőket is beleértve — lehetőségük arra, hogy többféle ellátási forma közül válasszanak? A politika inkább a szülői választás lehetőségét támogatja, vagy egyféle ellátást kínál? A jelenlegi szabályozások mennyire könnyítették vagy nehezítették meg az ellátásokhoz való hozzáférést?

A következő a rész a kisgyermekellátás irányelveinek kivitelezését tekinti át és elemzi.

Szabályozás

Mennyire szabályozott a kisgyermekellátások működése? A változások inkább a szabályozások erősödése vagy gyengülése felé mutatnak? Vannak olyan mechanizmusok, amelyek biztosítják az alapvető egészségügyi, biztonsági és fejlődést elősegítő normák betartását? Ki hozza meg a kisgyermekellátást szabályozó döntéseket? A szabályozó testület független szerv? Megoszlának-e a funkciók a különböző kormányzati szervek és a kormányzati szintek között? Az ellátások mely típusaira vonatkoznak a szabályozások? Mely típusokra nem vonatkoznak? Hogyan biztosítják a szabályozások betartását? Milyen gyakran ellenőrzik az intézményeket? Hogyan biztosítják, hogy az egyes ellátók/intézmények által elért színvonalról tájékoztatást adjanak? A kisgyermekellátás szabályozása milyen kapcsolatban van a többi szociális szolgáltatás szabályozásával?

Nevelők, gondozók

Milyen munkakörök vannak a kisgyermekellátás különböző formáiban (beleértve a családi napköziket is)? Milyen alapképzéshez kötik ezeknek a munkaköröknek a betöltését (pl. az alapképzés szintje és időtartama)? A képzés milyen életkorú gyermekekkel való foglalkozásra képesíti a hallgatókat (pl. 0–3, 3–6, 0–6, 0–18 stb.)? A kisgyermekellátás és az ellátásban dolgozók számára milyen célokat és elvárásokat fogalmaznak meg? Minek tekintik a dolgozókat: tanítóknak, kisgyermekkorra specializálódott szakembereknek, szociális ellátásban otthonos szakembereknek stb.? A hallgatók a képzés során a kisgyermekkorra szakosodnak vagy átfogóbb szakmai szerepre készítik fel őket? A kisgyermekellátásokban dolgozó munkaerő szerkezete és képzése mennyire követi az ellátások szerkezetét? Tisztázott a kisegítő személyzet szerepe a jelenlegi foglalkoztatási rendszerben? Mennyi és milyen jellegű folyamatos képzést és továbbképzést kapnak a kisgyermekellátás dolgozói? Milyenek a kisgyermekellátásban dolgozók karrierlehetőségei? Milyen lehetőség van a horizontális/vertikális pálya-mobilitásra? Ki fizeti az alap- és továbbképzések költségeit? Milyen a kisgyermekellátásban dolgozók szakmai és társadalmi státusza? A kisgyermekellátás munkaköreit, képzési követelményeit, minimális végzettségi követelményeit és jövedelmezését rögzíti-e valamilyen dokumentum? Mennyi a pályaelhagyók aránya? Történnének lépések a dolgozók státuszának, jövedelmének és munkafeltételeinek javítására? Milyen szerepük van a szakszervezeteknek és a szakmai szervezeteknek?

Programtartalmak és megvalósításuk

Milyen filozófiák és célok vezérlik a kisgyermekellátás programjait? Van országos alapprogram? Ha igen, hogyan történik a megvalósítása? Milyen mértékben tudják a programok az országos programot a helyi szükségletekhez és körülményekhez igazítani? Melyek a kisgyermekellátás legjellemzőbb tantervi/pedagógiai megközelítései? Hogyan viszonyulnak ezek a kisgyermekellátás fő céljaihoz és törekvéseihez? Milyen innovatív stratégiák vannak a programok minőségének javítására? A speciális nevelési szükségletű gyermekek ellátására? A másság (kulturális, etnikai, nyelvi, vallási, nemi és képességbeli különbségek) elfogadására és tiszteltetésére? Milyen irányelvek és gyakorlat segíti az átmenetek gördülékennyé tételét? — Történnének erőfeszítések a kisgyermekellátás és az iskolai oktatás kezdeti éveire érvényes tantervi és pedagógiai folytonosság biztosítására?

Családok bevonása és támogatása

Mi a szülők és családok szerepe a kisgyermekellátásban? Hogyan és milyen mértékben vonják be a szülőket és a családokat a kisgyermekellátás munkájába? Fontos kérdésnek tartják a szülők bevonását, és ha igen, miért? A szülők és a családok számára milyen tájékoztatás áll rendelkezésre a kisgyermekellátások térítési díjairól, színvonaláról és elérhetőségéről? A szülőknek mik az elvárásaik a kisgyermekellátással kapcsolatban? A magán- és közsféra munkáltatói mennyire támogatják a szülőket a munkahelyi és családi feladatok összehangolásában (pl. családi és szülőszabadsággal, rugalmas munkaidővel)? Van arra lehetőség, hogy a szülők hat hónapnál hosszabb időre otthon neveljék a gyermeküket (pl. hosszú távú, fizetett, a munkahely megtartását biztosító gyermekgondozási szabadság stb.)? Milyen szolgáltatások vannak (szülők képzése, felnőttoktatás, munka melletti továbbképzés, családsegítés), amelyek a szülők és más családtagok szükségleteit elégítik ki?

Finanszírozás

A kisgyermekellátás mely formáit finanszírozza a kormányzat bármilyen szinten? Milyen szolgáltatásokat vagy a szolgáltatások mely részeit fedezi ez a támogatás? A kisgyermekellátás költségei milyen arányban oszlanak meg a következők között: országos kormányzat, helyi önkormányzat vagy más alkotmányos testületek, szülők, non profit/nem kormányzati/társadalmi szervezetek, üzleti szféra? Ez az elosztás hogyan változott az utóbbi években? Milyen ráfordításokat kap a kisgyermekellátás ezekből a forrásokból? Milyen arányban tudják biztosítani az ellátást az ezt igénylő családoknak? Milyen adókedvezmények állnak a szülők rendelkezésére a kisgyermekellátás költségeinek támogatására? A térítési díjakat és juttatásokat a család jövedelmének megfelelően állapítják meg? Az átlagos családi jövedelemnek mekkora részét költik a szülők a kisgyermekellátásra? A finanszírozási lehetőségek milyen tényleges vagy potenciális hatással vannak a) az ellátások minőségének; b) az ellátások hozzáférhetőségének és c) az egyenlő feltételek javítására? Van arra vonatkozó bizonyíték, hogy a kisgyermekellátás támogatásának növelése segíti a szülők munkavállalását, és a jobban fizetett munkahelyek megszerzését?

Külön fejezett foglalkozik **az értékelés és kutatás** területeivel.

Milyen módon értékelik a szakmapolitikai döntéseket és a programokat? Milyen testületek segítik az adatgyűjtést és értékelést a kisgyermekellátás területén? Milyen köztámogatások állnak rendelkezésre ilyen célokra? Rutin-

szerűen milyen adatokat gyűjtenek a kisgyermekellátás résztvevőiről, a szolgáltatásokról, a munkaerőről és a rendszerekről? Hogyan és milyen gyakran gyűjtik ezeket az adatokat? Milyen tanulságokat vonnak le belőlük? Milyen longitudinális vizsgálatok vannak folyamatban a kisgyermekellátás hatásai kapcsán? Az eddigi kutatások milyen kapcsolatot állapítottak meg a kisgyermekellátás költségeinek és hasznának kapcsolatáról?

Befejező rész feladata a **záró megjegyzések és értékelések** megtétele.

Ebben az utolsó részben a háttér tanulmány készítői átfogó értékelést adhatnak az adott ország kisgyermek-ellátási politikájáról, kommentálhatják a változási tendenciákat és a fejlődést. A jövőbeli tervekről is említést tehetnek.

Ezen szempontok alapján készült el az **ország-háttér tanulmány nyers változata 2002-ben**. Kevés idő állt rendelkezésre, mert a 2002 nyarán kezdődött meg a munka, és már 2002 novemberében angol nyelvű anyagot kellett az OECD delegáció részére eljuttatni. Még mindig tart a nyers országháttér-tanulmány lerövidítése, és lektorálása, melynek könyvben való megjelentetése 2003 nyarára várható. Komoly nehézséget okozott az országháttér-tanulmány készítésének folyamatában, hogy bizonyos területeken nem rendelkezünk konkrét adatokkal. Nem tudjuk pl., hogy hány óvodai dolgozó tagja a Pedagógus Szakszervezetnek, hányan végeztek óvodai akkreditált továbbképzéseket és milyen témakörök domináltak a továbbképzéseken, stb. Az októberi statisztika tartalmaz csak adatokat, de több területen lenne szükség indikátorokra az elemzések elkészítése érdekében.

A delegáció tagjai a részletes, több mint 150 oldalt tartalmazó országháttér-tanulmányi munkaanyagot kaptak. Ezen anyag jelentette a helyszíni vizsgálatok alapját. A két hetes helyszíni vizsgálat során kérdések özöne alapján került sor a tanulmány megvitatására a munkabizottság tagjai, az ország szakemberei és a delegáció tagjai között.

A OECD delegáció tagjai felkészültségükben teljes mértékig jól tudtak azonosulni a helyi igényekhez. Mindegyikük szakmai tekintély saját szakterületén. John Bennett az előkészítő látogatásai alapján felmért specialítások szerint állította össze a delegáció stábját.

A delegáció tagjainak bemutatása

John Bennett M.Ed. PhD, — a gyermeklélektan és felnőttoktatás területének alapos ismerője. Az UNESCO-ban kisgyermekkori és családevelési ügyeivel foglalkozik 15 éve. A fejlődő országok gyermekvédelmi, családtervezési és oktatáspolitikai projektjét vezette. Az OECD munkatársaként a kisgyermekkori programokat koordinálta Ausztriában, Belgiumban, Csehországban, Dániában, Finnországban, Olaszországban, Hollandiában, Norvégiában, Portugáliában, Svédországban, Angliában, USA-ban. Az előző kisgyermekkori program összehasonlító elemzésének társszerzője. Az OECD kisgyermekkori programigazgatóság igazgatója.

Richard M. Clifford, PhD, USA, — oktatásirányítással és politológiával foglalkozik. Dolgozott iskolaigazgatóként is. Több mint 25 éven át a gyermekeket és családokat érintő kérdésekben oktatáspolitikai tanácsadóként működött. Fő munkaterületei: kisgyermekkori programok finanszírozása, a megfelelő kisgyermekkori nevelési-oktatási környezet biztosítása.

Milada Rabusicová, Cseh Köztársaság, — oktatásszociológiával, és összehasonlító pedagógiával foglalkozik. Pedagógusképzésben dolgozik. Kutatásokat is végez. Az OECD kisgyermeknevelési programjában 2000 májusában Finnországban részt vett a vizsgálatban.

Peter Jorna, Hollandia — Szociológiai és társadalom-antropológiai összefüggésekben a roma oktatási kérdések szakértője. Kormányzati és önkormányzati szervek, népjóléti intézmények, oktatási és foglalkoztatási, illetve népi kezdeményezésű szervezete közötti hálózatot működtet. Többször járt Magyarországon.

Heino Schonfeld, Németország, — Egészségügyi, szociál-pedagógiai, gyermekvédelmi és a fogyatékosok nevelésének kérdéseivel foglalkozik. Ezek a témák jellemezték munkáját Németországban, az USA-ban és jelenleg is ezekkel a témakörökkel foglalkozik Írországon.

A delegáció két hetet töltött hazánkban 2002. december 2-től december 11-ig.

A delegáció tagjai találkoztak a két minisztérium vezető tisztségviselőivel, a vizsgálatot szervező két háttérintézmény főigazgatójával, az alapképzést adó főiskolák igazgatóival, képzést, továbbképzést végző vezető szakemberekkel, oktatókkal, kutatást és fejlesztést végző szakemberekkel, a továbbképzések terén dolgozó szakemberekkel, kisgyermekkori nevelést végző intézmények vezetőivel, dolgozóival. A speciális, sajátos, nemzetiségi és et-

nikai nevelést végző szakemberekkel és az ezzel kapcsolatos irányítást, szabályozást végző vezetőkkel. A szakmai szervezetek képviselőivel. Budapesten és vidéken tett látogatások bepillantást adtak a hazai kisgyermeknevelés heterogén rendszerébe. A vizsgálat során látogatást tettek bölcsődei és óvodai csoportokban, találkoztak és beszélgettek szülőkkel is.

Mint látható minden terület és téma érintésre került a kisgyermekneveléssel kapcsolatban.

A szakma képviselőivel történt találkozások során felszínre kerültek az **adatok, az információk** elemzési oldalai, a **szabályozás, az irányítás és a vezetés** sarkalatos kérdései, a tervezett utak és fejlesztések irányvonalainak jellemző jegyei, a minőségi és hatékonysági mutatók megvalósítási lehetőségei, valamint a jelenlegi helyzet eredményei és kudarcai és a továbblépés irányvonalai.

Kiemelten foglalkozott a delegáció a kisgyermekkorú intézményes nevelés érdekében a **hozzáférés** lehetőségeinek útjaival városban és vidéken egyaránt. A kisgyermekellátás fontossága és az időszerű fejlesztések megteremtése a teljes hozzáférés biztosítása érdekében és az ezzel párhuzamosan kiemelten kezelt integráció kapott nagy hangsúlyt a vizsgálatban. Az ellátottság kiépítése és szintje, valamint minősége kiemelt témaként szerepelt.

Több területen is téma volt az intézményes **nevelési környezet** jellemzőinek, a kisgyermekkorú tanulási környezet fejlesztésének irányvonalai. A **kutatás és fejlesztés** témakörét is kiemelten vizsgálták.

Hogyan tovább?

A vizsgálat végén 2002 decemberében az első benyomások és megállapítások kerültek megbeszélésre a munkabizottság tagjai és a minisztériumi képviselők, valamint a vizsgálatot koordináló háttérintézmények vezetői előtt.

A következőkben ezekről az elsőnek megfogalmazott gondolatokból idézek, melyek egy részét azonnal elfogadást jelenthetnek, mások elgondolkodásra és elemzésre inspirálhatják a hallgatót. De mindegyik a kisgyermeknevelés érdekében fontos megállapításnak tekinthető.

Ezek alapján büszkén mondhatjuk, hogy az **Óvodai nevelés országos alapprogramja** mint tartalmi szabályozó egyértelműen teljes elfogadást és elismerést kapott a szakmai megmértetésen. Az elvek alapján megfogalmazott országos tartalmi szabályozó példaértékű világszerte a kisgyermekneve-

léssel foglalkozó szakemberek számára. A kisgyermeknevelés egész területén érződik a tradíciókra építettség, a múlt gyökereinek hatása. Ez adja meg a magyar kisgyermeknevelés sajátosan gyermekközpontú, nevelésközpontú tartalmát.

A **hozzáférés fejlesztésére** továbbra is szükség van, mert a Magyarországon élő gyermekek igénynek megfelelő intézményes nevelése érdekében hiányoznak a megfelelő infrastruktúrával rendelkező és megfelelő létszámot el-látó intézmények. Bölcsődei szinten nem is beszélhetünk intézményhálózatról és óvodai területen is vannak fehér foltok. Nem beszélve az **egyformaságot mutató intézményképpel**, mely még mindig uralja a kisgyermeknevelést végző intézmények környezeti adottságait. (Csoportszobák berendezése, udvarok játékaik, felszereltség, épületek beosztása és díszítése stb.) Az **állami szerepvállalás növelésére** is szükség lenne az esélyteremtés érdekében, kiemelten a hátrányos helyzetű kisgyermekek alapellátásának biztosítása, nevelése érdekében.

A **szegregációs múlt erős** hatásai érződnek az intézményes nevelésben. Ezen a téren történtek változások, előbbre lépések, bár az erős beidegződések nehezítik a változtatásokat. A társadalmi megítélés is nehezíti ezt a munkát.

A **Adathiányosságok** nehezítik az önértékelés teljes körű megvalósítását és az összehasonlító elemzések megteremtését a külső szakértő számára. Ez a megállapítás szintén azt erősíti, hogy vannak tennivalóink ezen a területen. Gondos és szisztematikus adatgyűjtésre van szükség, intézmény-specifikus indikátorok kidolgozásával.

A **humán erőforrás** erősségei jól érzékelhetők, és ezt a rendelkezésre álló adatok is jól alátámasztják. A kisgyermekneveléssel foglalkozó szakemberek képzettsége megfelelő, sőt többszínűséget és több esetben két-három diplomát is jelentenek. A továbbképzésre jelentkezés magas aktivitást igazol. A bölcsődei gondozónők és az óvodapedagógusok alapképzési szintje között nagy a különbség.

A **kapcsolatrendszer** erősségei és gyengeségei igen erősen tapasztalhatók az országban. Intézményi szinten közel állnak egymáshoz az óvodák, bölcsődék, iskolák. Egyéni kiépített kapcsolataik jól segítik az együttműködést, a helyi igények és szükségletek megvalósítását a gyermekek érdekében, ugyanakkor erős differenciálódást is mutat ez a terület. A szinteken feljebb haladva távolodnak a kapcsolatok, és a legfelső szinten igen távol van egymástól a két minisztérium.

A **civil szakmai szervezetek** erősségei abban vannak, hogy céljaikat, feladataikat jól megfogalmazzák és ezek segítik a szakma erősödését, a szakmai élet színesítését. Felvállalnák a harcokat is, de szétszabdaltságuk és erőtlenségük következtében nem tudnak elég hatékonyan fellépni a szakma érdekében. Ezen gyengeségük oka sok esetben a nem megfelelő finanszírozásuk is.

A **kutatás és fejlesztés** terén nagyon kevés összeget fordít a magyar állam a kisgyermeknevelésre.

Az itt felsorolt vélemények csak kiragadott példák, és nem teljesek.

A vizsgálatról az OECD delegáció országbeszámolót készít, amit megvitatásra és elfogadásra elküld az ország minisztériumainak. A végleges anyag megjelenik angol nyelven is és a nyolc ország összehasonlító vizsgálati jelentésében is helyet kap.

Záró-konferenciával tervezzük ezen szakasz méltó lezárását.

A **hogyan tovább** sorába azt is be kell iktatnunk, hogy a **rólunk írt ország-beszámoló magyar nyelven megjelenjen** a magyar óvodapedagógusok a kisgyermekneveléssel foglalkozó szakemberek számára a megfelelő hozzáférés biztosításával. Ezen anyag feldolgozásával kapunk teljes képet kisgyermeknevelési politikánk hogyanjáról, a fejlesztés lehetséges útjairól. Az eredményesség és hatékonyság érdekében szükség van olyan régiós konferenciákra is, ahol mód nyílik a megállapítások megvitatására és fejlesztő lépések kidolgozására.

Minden szinten szükséges az országháttér-tanulmány és az ország-beszámoló alapos feldolgozása, mert csak így van mód a hatékony és célszerű fejlesztések megvalósítására. Így állapíthatók meg a fejlesztések irányvonalai. Az összehasonlító elemzések jól rávilágíthatnak arra, hogy a többi országhoz viszonyítva a kisgyermeknevelés területén hol és hogyan van szükség fejlesztésekre, változtatásokra. Mi az, ami megőrizendő és mi az ami elvetendő.

A **jövőben fel kell készülnünk** arra, hogy egy-egy ország vagy az országok egy csoportjában egy európai szakértői testület értékeli a pedagógusok munkafeltételeit, a közoktatás tartalmi jellemzőit. Az ország így visszajelzéseket kap saját helyzetéről. Ez a **nemzetköziesedés** egyik állomása, amit valószínűleg követnek mások is. Tudomásul kell vennünk, hogy az Európai Unióhoz való tartozás kiszélesíti a határokat. **Nemzetközi közösség** szerepe alakul ki, melynek aktív tagjai leszünk és ennek érdekében van szükség

szemléletváltásunkra. Az OECD-n belül fogalmazódott meg a legtisztábban és a legkidolgozottabb formában annak a paradigmaváltásnak az igénye, amely a hangsúlyt az egész életen át tartó tanulásra helyezte. Ehhez nyitott, befogadó és állandóan változásra kész pedagógusokra van szükség közoktatásunkban. Várható, hogy az Európai Uniónak az indikátorok kialakításában is kiemelkedő szerepe lesz. Erre is fel kell készülnünk.

Az OECD tevékenysége az európai integráció szempontjából is nagymértékben felértékelődött. Nagyon jó, hogy most már mi is a kisgyermeknevelés területén benne vagyunk az OECD vizsgálatban, az OECD által szervezett tevékenységekben.

„Navigare necesse est” Mozogni, tevékenykedni, hajózni kell — mondták az ókorban.

Ez igaz napjainkban is. A változásokkal lépést kell tartani a mai kornak megfelelő eszközök felhasználásával.

Felhasznált irodalom

1. Biztos alapokon. A kisgyermekkorú nevelés és gondozás irányelveinek tematikus áttekintése. OECD. 2001.
2. Halász Gábor, Imre Anna, Havas Péter: Globalizáció, európai integráció és közoktatás Intézeti Szakmai Nap, Országos Közoktatási Intézet. 2002. szeptember
Halász Gábor: Nemzetközi hatások a közoktatásban. A nemzeti oktatáspolitikák közösségi harmonizálása az Európai Unióban
3. Országgháttér-tanulmány nyers változata. Korintus Mihályné dr. és Villányi Györgyné 2002.
4. „Az oktatási és képzési rendszerek célkitűzéseinek megvalósítására irányuló EU munka-program” megvitatása és végrehajtásának előkészítése. Konferencia, 2003. február 24–25. Budapest
5. Európai együttműködés az oktatás területén c. vitafórum jegyzetei 2003. március, Budapest
6. Komenci Bertalan: Elektronikus Európa ICT-hez való hozzáférhetőség biztosítása (előadás jegyzete) 2003.
7. Consultation Meeting on Family Support Policy in Central and Eastern Europe. UNESCO, 2003. szeptember, Budapest

AZ ÓVODAPEDAGÓGUS SZEMÉLYISÉGE

JÁVORNÉ KOLOZSVÁRY JUDIT

Bizonyos tulajdonságokról/képességekről a társadalom úgy vélekedik, hogy azok jók, szépek, hasznosak, szükségesek, de hordozóik egyéni érvényesülése szempontjából nem eléggé célratörőek. E körbe tartozik a legtöbb olyan tulajdonság, amelyet a társadalom elvár az óvodapedagógustól:

- legyen empátikus, kedves, simulékony, korrekt,
- rendelkezzen nagyfokú
 - belátással,
 - toleranciával,
- önmagát rendelje alá a gyermekek/a családok érdekeinek,
- szeresse a gyermekeket.

A pedagóguspályán lévők — s különösképpen áll ez a kisgyermekkel professzionálisan foglalkozó óvodapedagógusra — erkölcsi szintje *kíváncsian* a kohlbergi szakaszos morális fejlődés hatodik — egyben legmagasabb — fokán áll. *Elvárhatóan* e fejlődésfolyamatnak legalább a harmadik szakaszában kell tartania ahhoz, hogy önmaga cselekvéseivel megfelelő modellt legyen képes nyújtani a gyerekeknek; illetve az egyes megnyilvánulásokat értelmezi legyen képes a gyermekek számára.

Kohlberg szerint az első szakasz: a heteronóm erkölcs szintje.

A heteronóm erkölcs szemléletmódja az ún. „naiv erkölcsi realizmus”. Ez azt feltételezi, hogy egy-egy cselekedet „jó”, vagy „rossz” volta megváltoztathatatlan; önmagában hordja minősítését, pl. elvenni valaki másnak a tulajdonát rossz dolog, mert nem szabad lopni. Ezért természetes az is, hogy a maguktól értetődően „rossz” dolgokat büntetni kell, éspedig azért, mert a „rossz” tettet meg kell torolni — de nem azért, hogy azt az illető a jövőben elkerülje.

E szakasz másik fő jellemzője, hogy az emberek tekintélyt, hatalmát, erkölcsi értékét meghatározó tulajdonságokat fizikai sajtoasságaik, vagy beosztásuk képezi.

Vagyis, hogy mi számít jónak, vagy rossznak, az a tekintély alapján „jelölődik” meg.

Ez a szemlélet lehetővé teszi pl. az óvodáskorú gyermek megbüntetését a felborult kakaóért, de elnézést követel az óvónő számára ugyanezért.

Második szakasz: individualisztikus (instrumentális) erkölcs.

A szakasz fő jellemzője: elismeri, hogy minden embernek léteznek érdekei, s mindenkinek joga van ezeket védenie.

E szerint a vágyak, igények kielégítésének maximális, míg az egyént ennek következtében érő következmények minimális volta igazságos és helyes. Ha ezt az elvet valaki úgy kívánja fejleszteni, hogy önmaga érdekeit és igényeit mások érdekei és igényei fölé helyezi — e morális fejlődési szakasz elvei szerint megteheti. Itt nincsenek prioritások pl. cigarettázhat-e valaki mások — nemdohányzók — között, e fejlettségi szinten a jobb érdekérvényesítés dönt, nem a tett helyes-helytelen volta, és nem a felek érdekeinek mérlegelése.

A Kohlberg-i morális fejlődés harmadik szakasza: az erkölcs személyközi normái.

A szakaszban az egyes, egymástól független egyének szempontjai az emberek közötti kölcsönös bizalomra épülő kapcsolatokként jelennek meg. Az embereknek közös erkölcsi normarendszerük van, amely meghatározza az emberek életvitelével kapcsolatos elvárásokat.

Ezek az erkölcsi normák magasabb rendűek és általánosabbak az egyes személyek és az egyedi helyzetek szempontjainál.

Ebben a fejlettségi szakaszban az erkölcsi normák a különböző nézőpontok összehangolását mutatják: a társadalmilag elvárt szerepmegvalósításról való általános vélekedést tükrözik. (Pl. „az óvónőnek szeretnie kell a gyerekeket”, még akkor is, ha egy-egy gyerek nem eléggé vonzó a számára.)

Itt társadalmi közmegegyezésről van szó, melynek következtében tartható fenn az emberek közötti bizalom és a társadalmi elismertség. Szabály: „úgy bánj másokkal, ahogyan tőlük is elvárod, hogy veled bánjanak.”

Pl.: „Add oda a kisautót Tamásnak, neked is jól esik, ha odaadják, amikor kéred!”

Negyedik szakasz: a társadalom rendszerére hivatkozó erkölcs

Ez az elv arra az elképzelésre épül, hogy a társadalom rendszere szabályok és eljárások összefüggő rendszere, amelyben az egyén érdekeinek érvényesítése csak akkor fogadható el, ha az nem ütközik a társadalmi érdekekkel. Pártatlanság és következetesség jellemzi: a társadalmi közérdek minde-

nek felett. Ily módon tehát az elvárható viselkedést tanúsító emberek között is keletkezhet konfliktus, melynek rendezésére szabályokat állít a társadalom.

Ugyanakkor azonban lehetségesnek tartja az egyéni lelkiismeret ütközését a társadalmi intézményekkel.

Ötödik szakasz: az emberi jogok és a társadalmi jólét erkölcsé.

E szakaszban jelennek meg az egyetemes értékek, és az ezekre épülő erkölcsi érvelés. A fő kérdés: mennyire és mennyiben védelmezik a törvények az emberi jogokat és értékeket, mennyiben szolgálják ezek fennmaradását. Itt jelenik meg a kisebbségi jogok védelmének elve: a jog az egyenlő elbíráláshoz, a tanuláshoz.

Ugyancsak fontos, hogy a jogrend védelmezze az egyéni jogokat, és érvényre juttassa a méltányosságot, azon esetekben, ha a normák, törvények nem érzékenyek az alapvető emberi jogokra, az emberi élet értékeire, vagy nem juttatják érvényre azokat.

Kisebbségek védelmének gyakorlata jelenik meg az óvodában, amikor kisebbségi népcsoporthoz tartozó, vagy sajátos nevelési igényű gyermekeket befogad az óvoda, s velük az intézménytől mint szervezettől elvárható legnagyobb körülményekkel bánik. Méltányosság jelenik meg, amikor az óvodai szabályokat, házirendet be nem tartó szülőt és gyermekét nem sújtják szankciókkal, belátva, hogy a gyermek fejlődéséhez való jogát vennék el jogszerű szankcionálás esetén. (Pl. az óvónőt durván megsértő és esetleg tettelegesen bántalmazó szülő 3 éves gyermekét nem tanácsolják el az óvodából.)

Hatodik szakasz: az egyetemessé tehető, megfordítható és megkövetelhető általános etikai elvekhez ragaszkodó erkölcs.

E szakaszban a morális szempont olyan döntésekben nyilvánul meg, amelyeket az összes érintett személy szempontjainak figyelembevételével és ezek mérlegelésével hoztak meg. Ez az erkölcsi szint az embert, az emberi életet abszolút értékként kezeli, az egyes embert, az emberi élet méltóságát és az egyes emberek egyenlőségét állítja középpontba. Kérdése: „elvárhatom-e, hogy egy másik ember az én helyzetemben ugyanazt tegye, amit én?”

Elvei: az emberi személyiség méltósága iránti tisztelet; az igazság elve; a hasznosság és jóakarat elve, amely az emberek iránti általános gondoskodás attitűdjét jelenti. Ide tartozik az életminőség elve, az emberi szabadság követelménye; a javak méltányos elosztásának elve.

Óvodában megmutatkozik ez az elvrendszer a gyermekek egyéni fejlődéshez való jogának elismerésében; az egyéni ízléshez, temperamentumhoz,

fejlődési tempóhoz, sajátosságokhoz való jog elismerésében és e jog érvényesítésében.

Az emberi méltóság tiszteletét szolgálja pl. a vécészeszéket egymástól elválasztó, és a mosdótól elkerítő függöny felszerelése; a sajátosan szerveződő személyiségű gyermek személyes boldogsághoz és sajátos személyiség-szerveződéshez való jogának tiszteletben tartása akként, hogy ő is gyermek, ily módon megilleti őt is a méltányos, gondoskodó, szeretetteljes, személyes bánásmód.

És végül: ide tartozik az óvónő kimondatlan ígérete: a legnagyobb gondossággal, szeretettel és tisztelettel kezelem a gyermekeket — minden rám bízott gyermeket; segítem és támogatom fejlődését.

Az effajta ígéret megszegése a szülő-gyermek egység és az óvónő közötti kapcsolat súlyos megsértése.

Vajon lehetséges-e szert tenni ezen tulajdonságok mindegyikére az erkölcsi fejlődés megfelelő szintjeire oly módon, hogy gyakorlásuk az egyén számára is elégedettséget, boldogságot, sikerélményt jelentsen?

Az óvodapedagógus legfőbb eszköze: önön személyisége.

Pályája során több életszakaszon megy keresztül: fiatal felnőttként, érett felnőttként dolgozik, él. Így ezen életszakaszok tipikus jellemzőit, történéseit éli meg.

A fiatal felnőttkor az emberi élet azon szakasza, amikor a gyermekkor világát fenntartó feltevések — de még a tapasztalatok érvényessége is — végképp megdőlnék.

A fiatal felnőttkor első szakaszában (16–22 éves kor között) zajlik a születtől való elszakadás egyik periódusa. A második szakaszban (23–27 éves kor között) a fiatal ember átéli azt a tényt, hogy ő már senkinek nem lesz a kicsi gyermeke. Következésképpen önállóságot kell tanulnia, ami felelősséget jelent önmaga és környezete iránt.

A harmadik szakaszban (28–34 éves kor között) tekint önmagába: vágyainak, igényeinek, képességeinek, lehetőségeinek világába; másrészt a felnőtt világba, a felnőtt szerepekbe.

Az érett felnőttkor első szakaszában (35–45 éves kor között) jellemzően úgy érzi a legtöbb ember: alig van idő mindarra, amit meg kell tennie. A legtöbb ember fáradtnak, kimerültnek érzi magát; a nők körében gyakori a szerepütközés; a hivatás/munka és az anyaság, a női szerepek között.

Megváltozik a szülő-gyermek kapcsolat; az érett felnőttnek többnyire élniük még a szülei, de lassacskán nem támaszt és biztonságot nyújtó, hanem

ellátandó, támaszkodó személyekként játszanak szerepet az életben, akiket el kell kísérni öregkorukon keresztül a halálig.

Az emberek többsége 40–45 éves kora körül számol le azzal a kisgyerekes illúzióval, hogy neki és szeretteinek nem történhet baja, nem lehetnek betegek, nem halhatnak meg, hiszen a bajok és nehézségek másokat, és főként a „rossz” embereket sújtják.

Nőknek ebben az életszakaszban gyakran kell szembenézniük azzal a ténnyel, hogy valószínűleg/ esetleg egyedül fognak élni. Akár azért, mert ez idáig nem találtak megfelelő társat, akár mert elvesztették azt.

E félelmein akkor tud úrrá lenni legeredményesebben, ha hivatásában/munkájában és magánéletében sikerült kiteljesednie, sok és sokféle érzellemmel él.

Ez esetben is bekövetkezik azonban a gyermekek kirepülése, ami akkor is kritikus helyzet, ha az emberek „elméletben” felkészülnek erre.

Ennek az életszakasznak a változásai szembesítik a felnőttet azzal a felismeréssel, hogy ő sem hibátlan. A legtöbb ember „tudja”, hogy vannak hibái, de csak általánosságban tud tőlük; ha azután meg kell élnie azokat az érzelmeket, melyeket általában nem tartanak kíváncsiaknak az emberek (gyűlölet, irigység, féltékenység) — márpedig az élet problémáival való szembesülés manifesztálja ezeket —, komoly önértékelési válságba kerülhet.

Ez az életszakasz hordozza a feladatot: megismerni valódi indulatainkat, érzelmeinket, és ezeket a társadalom, környezetünk számára is elfogadható módon fejezni ki.

Mindezek miatt az érett felnőttkor nem nevezhető teljes egészében stabil, kiegyensúlyozott, de még boldog időszaknak sem, mert az életet, annak legváltozatosabb variációit, legmélyebb és legdinamikusabb érzelmeit, indulatait, örömeit, fájdalmait élhetjük át.

Az érett felnőttkor vége felé konszolidálódik az élet; a fájdalom, a csalódás, az elégedetlenség csenedesebb és értelmezhetőbb lesz; az emberek többsége „lehiggad”; munkájában és magánéletében több örömet képes megélni. Ugyanakkor az emberek egy része aggódni kezd egészségéért; és eszébe jut: most már valóban kevés idő maradt mindazon dolgokra, amelyeket eddig nem tett meg. Ezért szoktak „hobbit” keresni az emberek; olvasni és utazni, újfajta tevékenységeket találni, amik gazdagítják a személyiséget.

Külön kell szólnunk a felnőttkort jellemző intimitás-izoláció, valamint a hivatásválasztás/gyakorlás folyamatáról.

A fiatal és az érett felnőttkor legfontosabb alkotóelemei ezek.

Intimitás (szeretet, szerelem, barátság)

A szeretet alapelemei közé sorolhatók: törődés, felelősség, tiszteletadás. Valakivel törődni akkor lehet legmegfelelőbb, ha ez a szándék belülről fakad, és felelősségérzettel társul.

A felelősségérzet azonban nem jelenthet bekebelező birtoklást: meg kell hagyni/vagy: adni a másik embernek a szabadságát a társas kapcsolaton belül, ez pedig akkor biztosítható, ha tiszteljük a másik embert.

Mit adhat egyik ember a másiknak?

Voltaképpen a legfontosabbakat: szeretetet, elfogadást, gondoskodást, figyelmet, bizalmat, gyengédséget, támaszt.

A fiatal és az érett felnőttkor sajátja az intimitásra való képesség kialakulása.

Az intimitás előfeltétele a személyes és a csoportidentitás elérése a serdülőkorban (önmaga definiálása, azonosságának meghatározása és megélése).

Az intimitás a bizalom magas szintje: nyíltság, megbízhatóság, hűség tartoznak ide. Mivel az intimitás a legmélyebb érzelmekhez való hozzáférhetőséget is jelenti, ezért az intim kapcsolatban lévő felek számára ez kiszolgáltatottságot, sebezhetőséget, védtelenséget is jelent. Ezért (is) olyan fájdalmas a házastárs „árulása”, cserbenhagyó magatartása.

A személyes/intim kapcsolatok időigényesek: ezeket nem lehet felületesen, „fél kézzel” csinálni, időt és energiát kell fordítani fenntartásukra. Ezért vannak nagy veszélyben azok a párkapcsolatok, amelyekben egyik vagy mindkét fél óriási energiát, időt fektet a hivatásba, a munkába, a pénzkérésbe, mert emellett sem idő, sem kedv, sem energia nem marad/jut a személyes kapcsolat építésére, ápolására.

Ugyanakkor azonban a harmonikus, kielégítő intim kapcsolat energiát képez a hivatás gyakorlásához, kiegyensúlyozottá, önmagát elfogadóvá képes tenni az egyént, ami minden olyan munkában, amelyben emberekkel/gyerekekkel foglalkozik valaki, olyan nagyon fontos.

A hivatás

Gyakori jelenség a hivatásválasztás elodázása, vagy túl korai lezárása.

A hivatásválasztás: elkötelezettség.

Aki ezt nem vállalja, számos egyéb dolgot sem vállal.

Előfordulhat, hogy motiváció nélküli, „foglalkozást” űz: azt fogadja el, ami gyors sikert, nagy pénzt ígér — de semmi köze hozzá.

Az elkötelezettség nem vállalásának egy másik következménye lehet az identitás-diffúzió. Jellemzői: az „örök diák” magatartás: állandóan tanul, lehetőleg nagyon különböző dolgokat, de nem használja a megszerzett képesítéseket. Ez különböző módon jeleníthető meg: vannak „tépelődők”, töprengők, akik komolyan mérlegelik, miért nem megfelelő a már megtanult szakma; vannak bohém, infantilis személyiségű emberek, akik örökké keresnek, de nem találnak megfelelő munkát.

A háttérben komoly személyiségfejlődési problémák, krízisfolyamatok állhatnak.

A pályaválasztás jellemző szakaszai közül fiatal felnőttkorban a *realiztikus* szakasz lép fel, szoros összefüggésben az énkép kialakításával, illetve fenntartásával.

A pálya választása annak kivetítése, amit az ember önmagáról vél, illetve, amivé lenni szeretne: az ember énképével egyező szereplehetőséget keres pályáján.

A fiatal felnőtt, aki munkába áll, többnyire igényli egy idősebb, tapasztaltabb munkatárs segítségét, aki azután nagymértékben meghatározza a pályakezdő további pályaidentifikációját.

Mivel az óvodapedagógusi pályán többségükben nők dolgoznak, érdemes megemlíteni, hogy a nők esetében a megfelelő pályakezdési segítség a pályasiker biztosítója, de a megfelelő segítség hiánya nem jelenti a pályasikertelenséget. (Férfiaknál ez nem ilyen szabályok szerint zajlik.)

Az emberekre különböző életszakaszaikban általánosan érvényes pszichés folyamatokon, reakciómódon, tulajdonságon, egyénileg jellemző sajátosságokon kívül van néhány jellemzően szükséges képesség az óvodapedagógus pályán.

Elengedhetetlenül fontos az alábbi képességek magas szintű fejlettsége:

- kitartás,
- szervezőképesség,
- önmaga „rendezésére” való képesség,
- konstruktivitás,
- kommunikáció, szociális intelligencia, szociális érzelmek
- konfliktuskezelés.

Kitartás

= az egész pedagógiai tevékenységet átszövő képesség.

Céltudat, akaraterő, a siker és a kudarc elviselésére és ezek tanulságainak felhasználására való képességre és készségekre épül.

A céltudat (a cél tudása) az óvoda pedagógiai programjában, illetve annak csoportra és egyénre történő lebontásában rejlő célokat jelenti, ami természetesen adekvát az egyes gyermekek egyéni, differenciált, sajátos nevelési igényeivel. Szükséges az óvodapedagógus tudatossága, kreativitása és akarati tevékenységének összpontosítása, mozgósítása.

Hogy egy ember felnőtt korában sikerorientált-e vagy kudarckerülő-e, az gyermekkori élményeitől, s főként az anyával való hajdani kapcsolatától függ. Az anya bátorító, ösztönző, a gyermeket újrakezdésre sarkalló magatartása, amelyhez társul a tévedés lehetőségének teljes természetességgel történő kezelése, a pszichológiai kutatások tanúsága szerint többnyire sikerorientálttá, kockázatot vállalóvá alakítja a személyiségét. Ezt a képességet elindítja az anya, a család, ennek tökéletesítése, további fejlesztése az egyénen múlik.

Az óvodapedagógus abban a szerencsés helyzetben van, hogy ismeretei közé tartozik e törvényszerűség tudása is, módjában áll tehát önmagát tudatosan tréningezni, fejleszteni ez irányban. E képesség kifejlesztése és működtetése azért jelentős, mert a pedagógus a rá bízott gyerekek személyiségének alakítását így megfelelőbben tudja végezni.

A sikerorientált személyiségű óvónő kellő önismeret és kockázatvállalás birtokában képességeit, személyiségének minden sajátosságát hatékonyabban képes kipróbálni, kibontani, fejleszteni — ugyanakkor hatékonyan képes erre ösztönözni az óvodás gyermekeket.

Nem szükséges annak bővebb kifejtése, hogy az egyes képességeit különböző tevékenységekben kitartóan próbálgató gyermek fejlettebb lesz, mint szorongó, tevékenykedni alig merő társa.

Kudarctól félt, ezért azt kerülő személyiségűvé is nevelhető egy gyermek, ha azt tapasztalja, hogy nem bíznak benne, hogy a világ megismerésére való törekvése közben „elkövetett” tévedései elítéléssel, elmarasztalással, büntetéssel találkoznak, érthetően kevesebb tevékenységgel fog próbálkozni, ezért fejlődése is más módon történik, mint szerencsésebb társaié.

Szervezőképesség

= az óvodapedagógus nap mint nap szembesül a kényszerrel: szerveznie kell az óvodai csoportot, a gyermekek tevékenységeit, gondozásukat, levegőzé-

süket, alvásukat és étkezésüket, szerveznie kell a szülőkkel való kapcsolatot, együttműködést, össze kell hangolni saját és kollégájuk munkáját, a dajka segítő tevékenységét az óvodai nevelési feladatokat stb.

Ez nagyfokú áttekinthetőséget, strukturált, fegyelmezett gondolkodást feltételez.

Szükséges, hogy az óvónő bizonyos esetekben prioritásokat legyen képes megállapítani és érvényesíteni. A jó szervezőképesség függ az óvónő önértékelésének adekvációjától és eddigi tapasztalataitól. Természetesen e képességre nézve is érvényes a gyakorlás, a tapasztalás jelentősége. Az óvónőnek jó idői, téri tájékozódó képességgel kell rendelkeznie ahhoz, hogy feladatait időben és térben koordinálni legyen képes.

Önmaga „rendezésére” való képesség

= ez voltaképpen *képességcsoport*, mely magába foglalja:

- az impulzivitás és az érzelmek önfegyelmzésére való képességet,
- a nagy- és finommozgások koordináltságát,
- a helyzetfelismerő képességet,
- az analógiás és a helyzetmegoldó gondolkodás képességét és készségét,
- bizonyos fajta bölcsességet, mellyel különbséget tud tenni fontos, az élet és életvitel szempontjából jelentős és jelentéktelen dolgok között,
- humorérzékenységet, mellyel felül emelkedhet az élet mindennapos, apró eseményein, s melynek segítségével a történeteknek nemcsak színét, de fonákját is láthatja.

Az „önrendezésbe” beleértendő az óvónő külseje, megjelenése is. Jelentőségük van azoknak az üzeneteknek, amelyeket a ruha, a cipő, a hajviselet, a smink hordoz.

Az öltözködés, a frizura, a smink harmóniája nyugalmat, derűt, biztonságot sugároz. A rendetlen haj, a túl hangsúlyos arcfestés, a nagyon rövid vagy nagyon feszes, szoros — az óvónő tevékenységéhez fontos mozgásokat, mozdulatokat akadályozó — ruha olyan üzeneteket közvetít, amelyek nyugtalanítják a gyerekeket: ziláltság, rendezetlenség, a biztonság és a megállapodottság hiánya áradhat az óvónőből.

Az arc festése fontos: az óvónő szépsége jelentősen befolyásolja a gyerekeket. A festéssel óvatosan ajánlott élni: az erős alapozás, sminkelés elfedi, akadályozza a mimika érvényesülését; a harsogó, erősen kontúrozott szájfes-

tés félelmet kelthet a domináns orális fejlődési szakaszához még közel lévő gyermekben, a felfaladás képzetét ébresztve benne. Ugyanez a szájfestés szexuális izgalmat válthat ki az ödipális, nemi identitás fejlődési szakaszában lévő idősebb óvodás gyermekben.

A mértéktartó, diszkrét arcfestés viszont ápoltságot, nyugalmat, biztonságérzetet sugároz, illetve eredményez.

A színek harmóniája is fontos: a természet színei többnyire kellemes érzelmeket keltenek; a kék, a sárga, a barna, a fekete, a zöld színek alkalmazása, ezek kombinálása — akár a „színre színt” elv érvényesítésével is — kedvezően hat a gyerekekre. Természetesen a pirosnak, a fehérnek vagy rózsaszínnek stb. is helye van az óvónő öltözködésében, az arányokra ajánlatos odafigyelni.

Konstruktivitás

= feltétele az originális gondolkodás; újfajta összefüggések felfedezése ismert dolgok, jelenségek, folyamatok között.

Ezzel a képességgel váratlanul felmerülő, előre nem látott helyzetek felismerése és megoldása történhet; hirtelen előálló nevelési helyzetek adekvát megoldásához segítheti az óvónőt. Ez a képesség támogatja az egyéni, differenciált nevelési eljárások tervének kidolgozását/megvalósítását is; új, vagy újszerű nevelési/fejlesztési ötletek, stratégiák születhetnek.

Kommunikáció, szociális intelligencia, szociális érzelmek

A két utóbbi képesség/készség kimunkáltsága/kimunkálatlansága, mértéke befolyásolja a kommunikáció színvonalát, minőségét, technikáit. Minden idevonatkozó képesség/készség bonyolult, összetett; fejlődésükhöz hosszas gyakorlás, tapasztalatszerzés és elemzés szükséges.

A szociális érzelmek és a szociális intelligencia körébe tartoznak a részvét, együttérzés (és ezek ellentétei); az empátia, a mások lelki történéseibe, pszichés folyamataiba történő behelyezkedés, a másik ember/gyermekek sajátosan rá jellemző élmény-feldolgozási stratégiáira való „ráérzés”, mások személyiségének mindenki másétól eltérő fejlődésének megértése. E képességekhez nagyfokú szociális érzékenység szükséges: ha nem értem is azonnal a másik embert, „megérezem” az enyémtől eltérő lelkiállapotát, érzéseit, viszonyulási módjait.

Mindez befolyásolja/meghatározza a kommunikációs irányokat, módokat, eljárásokat.

A kommunikáció szerves tartozéka a metakommunikáció, a non-verbális kommunikáció. Metakommunikációval kísérjük — sokszor akaratunkon kí-

vül, vagy nem is tudva — verbális közléseinket. Ezek az eszközök kiegészítik, módosítják vagy felülírják a verbális kommunikációs tartalmakat (elég ha csak arra az egyszerű megszólításra gondolunk: „édes fiam”; hányféle kommunikációs tartalmat hordozhat e két szó, a hangsúly, a hangerősség, a hangszín, a hanglejtés eszközeivel gazdagítva!)

Milyen gondolatokat, érzéseket sugall — és kelt — a szó/mondat közti szünet, vagy a túl gyors, „felpörgetett” beszéd — vagy akár a dadogás..., a beszéd színes vagy monoton volta stb.

Az óvónő másik „nagy lehetősége” a non-verbális, a szavak nélküli közlés. Ide sorolhatók:

- a mimika,
- a pantomimika:
 - a testtartás,
 - a gesztusok,
 - a járás,
 - az ülés,
- a proxémika.

• *A mimikai közlésekre* a fiatal gyermekek igen érzékenyek (a beszéd értését kezdetben a helyzet, a mimika, a gesztusok értése helyettesíti!), ezért az arckifejezés igen jelentős eszköze az óvónőnek. A közhittel ellentétben nem a szem az arc legkifejezőbb része, hanem az idegvégződésekkal dúsan ellátott, mozgékony száj. Ugyanakkor a szem és a száj kifejezésének egyeznie kell ahhoz, hogy a partner kongruensnek, hitelesnek érezze az arc üzenetét. (Az ókori görög szoborarcok jellegzetes arckifejezését, a mosolygó száj és a mosolytalan szem együttese eredményezi, e sajátosságot nevezik „archaikus mosolynak”.)

A mosoly rendkívül fontos információkat hordoz: „örülök neked, jó, hogy látlak; kedves vagy nekem; megfelelő vagy; jó vagy olyannak, amilyen vagy; boldog vagyok, ha találkozunk” stb.

Ilyenformán a mosoly gazdája azzal a jó érzéssel ajándékozza meg a másikat, hogy az életben a legfontosabb dolgok/kapcsolatok/törvények rendben vannak; az élet harmóniájához a másik ember is hozzátesz, hozzájárul az élet szépségeinek kiteljesedéséhez. Jó ajándék. Rendszerint mosoly-választ vált ki, így növeli a két ember közötti kellemes aktivációs feszültséget, ami segíti az együttműködést.

Mivel ennyire fontos, jelentős a mosoly az emberi kapcsolatokban, ezért nyilvánvaló a szükségessége.

Az óvónő kommunikációját/non-verbális kommunikációját különösen kell jellemeznie! /Az óvónő nyilvánvalóan nem képes állandó mosolyra, hi-

szen élete nem csak örömből áll. De mosolyt mégis be kell vinnie az óvodai csoportba — hogyan varázsolhatja elő? Segítségére van a faciális feed-back törvényszerűsége: a száj körüli emelőizmok (a faciális izmok) mosolyra húzása olyan folyamatokat indít el az agyban, amelyek következtében a következő faciális változás már valódi mosoly lesz.../

Az arc egyéb gyakori kifejezéseit (bánat, szomorúság, kétségbeesés, harag, gyűlölet stb.) szintén érzékenyen olvassák le a gyerekek, ezért az óvónőnek meg kell tanulnia impulzivitásának fegyvelmezését, arcának „rendezését”. A gyermek érzelmi fejlődését, önértékelését károsan befolyásolják a gyakori negatív mimikai információk.

- *A pantomimika* is igen kifejező eszköz: testünkkel bánatot, kétségbeesést, reménytelenséget; érdeklődést, bátorítást; félelmet, örömet stb. fejezhetünk ki, szavak nélkül. (A gyermekek testbeszéde igen kifejező; testi-lelki egészségi állapotukat, érzelmeiket jelzi.)

A pantomimika egyik lehetőségeként értelmezhető az érintés (ugyanakkor át is vezet a proxémikai törvényszerűségekhez.) Az érintés szükséglete változó erősségű az emberekben, de még ugyanazon embernél is különböző, a partner személye, a lelkiállapot, a helyzet stb. függvényében.

Az ún. „érintkező” típusú emberek érintés iránti szükséglete jóval erősebb, mint a „nem-érintkezőké”. Utóbbiaknál a simogatás, átölelés stb. érintés komoly feszültséget okozhat.

- *A proxémika* /térközsabályozás/ sajátosságai a másik emberhez való viszonyunkat, tartós, vagy aktuális érzelmi beállítódásunkat fejezi ki.

Intim zónánk (0–60 cm) határának másik személy általi átlépése általában akkor érinti kellemesen az embereket, ha a másik emberrel bizalmas kapcsolatban vannak. Gyermekeknél a megkapaszkodási ösztön ereje növeli az érintés, az átölelés iránti vágyat. Ez nem azt jelenti, hogy a gyerekekre váratlanul „rárontva”, tevékenységében megzavarva, abból kiragadva kellene (vagy lehetne) őt megérinteni, felkapni, rázni, ringatni stb.! — Az óvónő nem elégítheti ki saját érintés iránti szükségletét a gyermek „hozzájárulása”, részvétele nélkül.

Személyes zónánk (60–120 cm) megfelel a leggyakoribb társ szükségletnek, érintkezési igénynek. Együttjátó, együtt tevékenykedő gyermekek között leggyakoribb az intim és a személyes zóna fenntartása.

Társas konzultatív zóna (120–330 cm), nyilvános zóna 330 cm → kevésbé szoros, érzelmekkel kevésbé átitatott, objektívebb kapcsolatot, helyzetet feltételez. Óvodás gyermekeknél, óvodai csoportnál az óvónő igen ritkán

alkalmazhatja a nyilvános zónát a kommunikáció eszközeként. Ez személytelen, voltaképpen kapcsolattalan helyzet, ami nehezen feltételezhető az óvodai életben.

Ugyanakkor az óvónő személyes szüksége lehet a társas konzultatív, illetve a nyilvános zóna megteremtése munkatársaival. Ennek jelentősége van az óvónő autonómiájának megőrzésében, aminek figyelmen kívül hagyása stressz, feszültség, munkahelyi konfliktusok forrása lehet.

Konfliktuskezelés

Konfliktus minden funkcionáló közösségben van. Több vagy kevesebb, de létezik, és éppen a közösség életképességének egyik jele. Nem a konfliktusok száma, hanem azok kezelése jelenthet minőségi különbséget egyes közösségek között.

Az óvodában jellemzően:

- vezető — beosztott
- óvónő — óvónő
- óvónő — szülő
- óvónő — gyermek
- óvónő — egyéb dolgozó között lehet konfliktus.

E sorból kiemelendő az óvónő–gyermek konfliktus, ez inkább nevelési helyzetként értelmezendő.

Egyszisztenciális szempontból — helyzettől és személyektől függően — a beosztott számára veszélyt jelenthet a vezetővel való gyakori konfliktus, még optimális konfliktuskezelési technika esetén is.

Az óvodai nevelőmunkát veszélyezteti a rosszul megoldott

- óvónő — óvónő,
- óvónő — dajka és
- óvónő — szülő konfliktus.

A megoldatlan, „szőnyeg-technikás” konfliktushelyzetek óriásira duzzasztják a munkahelyi feszültséget okozó helyzeteket, kapcsolatokat.

A jó konfliktuskezelés érdekében meg kell erősíteni a kommunikációs technikákat:

- a passzív hallgatás,
- az értő figyelem,
- az én-közlés technikáit.

Passzív hallgatás

A passzív hallgatás jellemzői: csendes, éber és élénk figyelem.

Non-verbális kommunikációval megerősíthető az odafigyelés jelzése. Ezek biztató üzenetek a másik ember számára.

Eszközei:

- szemkontaktus

Nem jelenti azt, hogy állandó „farkasszemezést” hozunk létre, de amikor valamilyen okból jelezni akarjuk különleges figyelmünket, hatásosan fejezhetjük ki szándékunkat fokozott szemkontaktus kiépítésével.

Passzív hallgatás közben ez könnyebben megvalósítható, mint élénk párbeszéd közben. Ez utóbbinál a beszélő felek gyakran megszakíthatják a szemkontaktust, pl. amikor valamilyen közlésüket nagyon pontosan, árnyaltan akarják megfogalmazni, rendszerint elfordítják a tekintetüket, oldalra, távolabbra, „befelé” néznek. Ezeket a kitérőket nem tanácsos az őszintétlenség jeleként értelmezni, mert az elhamarkodott véleményalkotás gátolhatja a további kommunikációt.

- bólintás

Üzenettartalma: értem; tényleg így van; egyetértek stb.

Vigyázni kell az „adagolással”. Túl gyakori bólintgatás hitelteleníti az üzenettartalmat. Könnyen keltheti a beszélőben azt az érzést, hogy tulajdonképpen mindegy, mit mond; a másik mindennel egyetértést jelez. Talán azért, mert nem figyel eléggé, vagy mert rövidre akarja zárni a beszélgetést.

- a test előre döntése

A beszélő számára a másik fél erős érdeklődését, esetleg bevonódását jelzi. Amikor a beszélő izgalmas, érdekes részlethez ér, a meghallgató feszültséget fejezhet ki a testtartás változtatásával.

Ha előre dőlő testhelyzetéből kimozdul, hátradől, ez a mozdulat is hordoz üzeneteket. A hirtelen hátradőlés az érdeklődés elvezítését, fölényhelyzetet, unalmat fejezhet ki.

A lassú hátradőlés az érdeklődés, a közlés következtében fellépő aktivációs feszültség lassú kialvását jelentheti.

Ha az előredőlés az asztalon tenyérrel való megtámaszkodással együtt történik, akkor az nem a figyelem, hanem a befejezésre való késztetés jele!

- a beszélő megérintése

Az érintés fontos jelzés: számtalan tartalmat hordozhat.

Jelentése attól is függ, milyen viszonyban vannak egymással a beszélők.

A „hivatali” viszony általában az alkar megérintését engedi. Jelentése: együttérzés, részvét, megértés, biztatás a folytatásra.

Ennél sokkal bizalmasabb a vállak átkarolása. Jelezhet pártfogást, a hatalom, a fölény enyhe éreztetésével; gyámolítást; birtoklást. Ez utóbbit főleg férfi átkaroló mozdulata jelzi, nővel való beszélgetésben. Jelezhet jóakarátú, baráti érzelmeket is. Ha beszélgetés közben a felek járkálnak és a passzívan hallgató fél átkarolja a másik ember vállát, ez valamiféle ígéretként is értelmezhető gesztus: „segítek, megkeresem a megoldást” stb.

A combok megérintése bizalmi helyzetben fordul elő jellemzően: biztatást, együttérzést, alkalmasint intimitást, vagy arra történő felhívást is jelenthet.

A térd könnyed érintése többnyire biztatást, bátorítást jelez (a másik ember térdének csapkodása másféle üzeneteket hordoz!).

A hát érintése: pártfogó, biztató üzenet lehet, de férfi és nő között a férfi részéről más természetű érdeklődést is kifejezhet.

Passzív hallgatás közben a beszélő fél számára zavaró lehet az arc megérintése (ez főként felnőtt-gyermek meghallgató-beszélő helyzetben fordul elő), mert a beszélő fél intim zónájába történő „belépés” megzavarhatja őt.

Értő figyelem

Az értő figyelem jelzései a közlés tartalmának pontosítását, értését fejezik ki. Itt már nem csak érdeklődésről van szó, hanem értésről is. Ennek érdekében időnként rövid összegző kérdéseket, megállapításokat lehet tenni.

„Jól értettem, arra gondolt, hogy...”

„Azt hiszem, értem, mit mond...”

„Úgy is mondhatnám, amit elmondott, hogy...” stb.

Fontos, hogy az összegzés ne ellentmondást nem tűrő kijelentés legyen; célja az, hogy a közlő fél önmaga és a beszélgető partner számára is összegezhesse, finomítsa, pontosítsa, módosítsa, bővítse vagy szűkítse addigi közléseit.

Ez nem a vita helye:

„de hiszen az előbb még az mondta, hogy...” stb.

Nincs szükség a meghallgató fél jó memóriájának bizonygatására; nem ekkor kell meggyőzni a másik embert tévedéséről; nem kell őt „jobb belátásra” bírni — csupán hagyni kell beszélni, s közben többféle módon kell figyelni:

- mit mond
- hogyan mondja

- milyen érzéseket, érzelmeket kommunikál
- megfelelő módon hallgatom-e stb.

Én-közlés

Az én-közlés célja az események következményeként és a közben kialakuló érzelmek közlése a másik emberrel.

A legtöbb ember úgy tartja, hogy ő gyakran él az én-közlés eszközével, hiszen naponta több alkalommal is elmondja gondolatait, véleményét.

Az én-közlés nem a gondolatok, vélemények, döntések közlése, hanem a feltámadó harag, félelem, aggodalom, szeretet, öröm, boldogság stb. elmondása, verbális kifejezése.

A jó én-közlés megtanulható. Tartalmaznia kell az eseményt, melynek kapcsán érzéseink keletkeznek; a szóban forgó érzéseket és „hívást”, a másik ember számára: „oldjuk meg!”.

Balesetveszélyesen játszó gyerekek azt mondani, hogy „amikor így rohansz a talicskával, mindig félek, hogy megütöd magad. Hogy lehetne úgy játszani veled, hogy ne kelljen félnem” — jobb, eredményesebb, mint azt mondani: „nem bírom, hogy állandóan rohansz, te vagy itt a fő-rohanó, ülj csak le a padra és gondolkozz, szabad-e a talicskával szaladni.”

Előbbi: én-közlés: az eseményt, eseménnyel kapcsolatban fellépő érzést, és a lehetséges megoldásra-felhívást tartalmaz, de nem marasztal el, nem tartalmaz ítéletet.

Utóbbi: te-közlés: a gyerekről mond el valamit, valami elmarasztalót. Nem készítené együttesen megbeszélhető megoldásra, hanem eldöntendő kérdést tesz fel, amin voltaképpen nem kell gondolkodni...

Az én-közlés legfőbb értékei:

- konkrét (azonnal tudhatja a másik fél, hogy miről van szó)
- tudatosítja az érzelmeket az érintett felekben (nem szükséges elfojtani indulatunkat, érzelmünket, dagasztani a haragot, a félelmet stb.)
- megnyitja az utat a megoldáskeresés felé, jelzi, hogy a megoldás közös érdek; lehetővé teszi a további jó viszonyt a felek között.

Érdemes számba venni a leggyakrabban alkalmazott kommunikációs gétek tárházát is, azért, hogy ezeket elkerülhessük:

- Fenyegetés, figyelmeztetés;
„Jobb ha nem szólsz senkinek, nagyobb bajod lehet belőle!”

„Azt akarja, hogy a vezetőnek szóljak?!”

- Utasítás, irányítás;
„Na most azt kell csinálni...”
„Mondja el a pszichológusnak, hogy milyen a gyerek az óvodában, de nehogy mást mondjon, mint amit le is írtam!”
- Prédikálás, nyomásgyakorlás;
„Ha akkor hallgatott volna rám, akkor most nem lenne...”
„Én csak akkor tudok segíteni, ha anyuka őszintén elmondja a családi életüket!”
- Azonnali tanácsadás, gyors megoldási javaslatok;
„Egyszerű ez, el kell vinni a gyereket orvoshoz.”
„Legyen szigorúbb és nem lesz baj!”
„Mondja meg a nagymamának, hogy az az idő már elmúlt!”
- Logikai érvek, rábeszélés;
„Tisztán látszik, hogy ez az egyetlen értelmes megoldás!”
„Hallgasson rám, szabaduljon meg attól a részeges alaktól!”
- Kritizálás, hibáztatás, ítélkezés;
„Csak magadnak köszönheted, én előre láttam!”
„Nahát ez nagy hiba volt!”
- Dicséret, hízelgés, elismerés, egyetértés;
„Ne is folytassa, már látom, hogy jól tette!”
„De hát te intelligens ember vagy, majd kitalálsz...”
„Nagyon helyes, meg kell mondani, aztán majd ő lép, ha akar!”
- Értelmezés, elemzés;
„Ezt azért látod így, mert esik az eső.”
„Ez pofonegyszerű: a férje a hibás.”
- Bagatellizálás, vigasztalás;
„Ugyan, ez csak nem probléma!”
„Örülj neki, hogy csak ennyi a bajod!”
„Én is voltam már így, mégis itt vagyok!”
- Címkezés, kategorizálás, megszégyenítés;
„Én nem dicsekednék azzal, hogy még nem tud olvasni az a gyerek.”
„Én a maga helyében elköltöznék, úgy szégyellném, hogy...”

„Ez csak sérült gyerekeknél fordul elő: ez a gyerek sérült, az biztos.”

- Faggatás, kikérdezés;
„És mit érzett, amikor azt mondták Önnek, hogy...”
„Na és ez rossz érzés volt?”
- Figyelemelterelés, humorizálás.
„Rá se ránts, igyunk egy kávét, majd elmúlik!”
„Erre mondják, hogy gondolkozz pozitívan!”
„Majd ha a föld alatt leszel, nem fáj!”

A jó kommunikációs stratégiák közé tartozik az ún. *szerződéskötés*. Köthető szóban, írásban, rajzban stb., a szerződő felektől függően.

Kik között történhet?

Óvodapedagógus főként szülővel és gyermekkel köthető.

A szabályos „szerződés” tartalmazza a szerződés tárgyát, tartalmát, időtartamát, eszközeit, módszereit stb.

Milyen esetben köthető szerződés?

Bármilyen közösen megoldandó feladat esetén.

A pedagógus óvatosan és reálisan mérje föl, mit ígér, mit ad, és mit várhat. Óvakodjon minden olyan ígérettől, ami láthatóan nem teljesíthető, — de ne is kérjen ilyen ígéreteket a szülőtől vagy a gyerektől. Nem korrekt az „akkor..., ha...” jellegű szerződéskötés, mert voltaképpen feltételes módba helyezi az egész folyamatot.

Tartalmazzon tendenciákat, s azokhoz rendezett módszereket, eszközöket. Pl.: ne ígérje, hogy „a gyerek év végén jól fog viselkedni” — mert ez nemcsak rajta múlik.

Olyan ígéretet tehet, ami őt kötelezi, és aminek teljesítésére ő maga képes. Pl.: ígérheti/vállalhatja, hogy minden lehetőséget felhasznál a gyerek szókincsének bővítésére. De nem ígérheti, hogy minden nap 15 percet foglalkozik a gyerekekkel. Ugyanígy azt sem ígérheti, hogy „ha ezt és ezt tesszük, a gyerekek nem lesznek nehézségei az iskolában” — mert ez soktényezős folyamat.

A jó szerződés megóvja a feleket az irreális várakozásoktól, megóvja őket a csalódástól, az elégedetlenségtől; és megtanítja őket arra a fontos dologra, hogy minden apró eredménynek lehet örülni.

A helyes kommunikációs technikák alkalmazásával és az akadályozó technikák elhárításával elérkezhetünk a konfliktuskezelés alapjaihoz:

- probléma meghatározás, azonosítás;

- alternatív megoldások kidolgozása, értékelése;
- döntéshozás: a megoldás kiválasztása;
- a megoldás figyelemmel kísérése;
- értékelése.

A konfliktusok megoldásában, a kommunikációban feltétlenül szem előtt kell tartani az ember, a másik ember személyiségének tiszteletét, megbecsülését. Akkor is, ha nem értünk egyet, akkor is, ha meg vagyunk győződve saját igazunkról.

* * *

Röviden áttekintettük azoknak a sajátosságoknak, képességeknek jelentős részét, amelyek különösen fontosak az óvodapedagógus hivatásának gyakorlása, személyiségének épsége, mentális higiéniája szempontjából.

Végezetül ajánlást tárunk az Olvasó elé, hogyan fejlesztheti és őrizheti meg személyiségének épségét, lelki egészségét.

- Őrizze meg hidegvérét és humorérzékét a kritikus helyzetekben!
- Keressen partnereket munkájához!
- Fejlessze önismeretét (önismereti, szupervíziós, esetmegbeszélő csoportokban)!
- Ha csak lehet, vegyen részt szervezett mozgás-programban.
- Legalább egy örömet okozó tevékenységet szervezzen minden napra! 15–20 percen keresztül tegye azt, amit legjobban szeret (zenehallgatás, séta, teázás/kávézás/süteményezés — leülve, nyugodtan!)
- Amikor hazaér a munkából, szervezzen önmagának 10 olyan percet, ami alatt egyedül van, átöltözik, felfrissül — nyerjen időt a „szerepváltásra”.
- Esténként (pl. fürdés közben) gondosan tekintse át a napját. Idézzze fel, mi történt, mivel elégedett, mivel nem, mit kell „kijavítania”.

A tanulmány elején feltett kérdésre árnyalt igen lehet a válasz, különösképpen, ha a következő intelmet is képesek vagyunk megszívlelni:

„Istenem, adj nekem derűt és nyugalmat, hogy tudomásul vegyem mindazt, amin úgysem változtathatok, bátorságot, hogy változtassak azon, aminek megváltoztatására képes vagyok, és bölcsességet, hogy mindig megmondhassam, mi a különbség a kettő között.”

(Ezékiel próféta)

Irodalom

- Atkinson, R. L. – Atkinson, R. C. – Smith, E. E.: Pszichológia. Osiris. Bp. 2000.
- Cole, M. – Cole, S. R.: Fejlődéslélektan. Osiris. Bp. 1997.
- Fromm, E.: A szeretet művészete. Helikon. Bp. 1984.
- Hall, E. T.: Rejtett dimenziók. Gondolat. Bp.. 1987.
- Mérei F. – V. Binét Ágnes: Gyermeklélektan. Integra Projekt. 1994.
- Morális fejlődés, empátia és altruizmus (szerk.: Kulcsár Zsuzsanna). ELTE Eötvös Kiadó. Bp. 1999.
- Pszichológia és nevelés (szerk.: Vajda Zsuzsanna). Akadémiai Kiadó. Bp. 2002. (Változatlan utányomás, 1999.)
- Rudas László: Delfi örökösei. Kairosz Kiadó. Bp. 1990.

AZ ÓVODAPEDAGÓGUS SZAKMAI ELKÖTELEZETTSÉGE

NAGYNÉ SZARKA JÚLIA

(főiskolai docens, ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar,
Ének-zenei Tanszék)

A tisztelet és köszönet szavaival szóban és írásban egyaránt szeretnék élni, amikor tisztelettel köszöntöm a hallgatóságot és az olvasókat a konferenciát szervező intézmény oktatójaként is. Köszönöm, hogy itt is, és újra elmondhatom egy személyes kutatás újabb és újabb tapasztalatait, amely azoknak, akik zenepedagógiai oldaláról ismernek jobban, meglepetésként is hathat, mivel most az elköteleződést nem zene-módszertani, hanem tágabb, pedagógiai, időnként pszichológiai és szociológiai megközelítésben próbálom feltárni.

Évek óta foglalkozom azzal a jelenséggel, amit az óvónői elkötelezettség fogalmával jelöltem, 2000 óta hasonló címekkel beszélhettem és írhattam több helyen is egy 3 éve folyó kutatás eredményeiről.

Szándékosan használtam fentebb a jelenség szót a divatosabb probléma helyett, mert ez utóbbi semmiképp nem lenne megfelelő a címbe is jelzett fogalomhoz: akár intézményünkben, de országos szinten is kialakult egy olyan — talán — jó kép az óvónők szakma-szeretetéről, aktivitásáról, lelkesedéséről, többszörös túljelentkezéséről az alap- és továbbképzésekre, konferenciákra, szakmai társaságokba, amit akkor az elkötelezettség szóval foglaltunk össze. A későbbiekben kiderül, hogy talán az „involált óvónő” jobban kifejezte volna ezt a jelenséget, de nem szép magyar szóként felcseréltük az elkötelezettség-fogalommal.

Nem véletlenül használom most a többes számot, hiszen a téma felvetését elsősorban a „budai képző” Neveléstudományi Tanszéke vezetőjének, régi tanárainak, jelen kollegáimnak is köszönhetem, akik a pedagógiai tanulmányaim alatt erre a területre irányították figyelmem.

Bevezetőm végén ezúton kérek elnézést azért, hogy ez a kutatás nem érinti azt a néhány férfit, aki volt, van és lesz a pályán, ezért használom az óvónő, időnként a pedagógus fogalmat, és kívánom, valaki mielőbb tudjon majd ezzel a „problémával” is foglalkozni.

AZ „ELMÉLET”

„Az intellektuális elköteleződés felelősségteljes döntés....A remény aktusa ez, igyekezet egy kötelesség teljesítésére egy személyes helyzeten belül, amelyért nem én vagyok a felelős, amely ennél fogva meghatározza hivatásomat...” (Polányi, 1994, I. 121.o.)

„Az elkötelezettség az odaadás paradoxona, engedelmeskedés a saját lelkiismerete parancsainak, melyeket önmaga állított maga elé (Luther: »Itt álllok, és nem tehetek másként«)” (i.m. II. 109.o.)

Még számtalan idézetből válogathattam volna, de végül is azért kezdem Polányi Mihály izgalmas, a „személyes tudást” elemző gondolataival, mert ez a könyv fordulópont volt az elkötelezettség-fogalom meghatározásának nem könnyű folyamatában. A szóban forgó könyv szerzője segít a hivatástudat és az elkötelezettség viszonyát meghatározó kérdésekre a válaszokat megtalálni. Állításaival lehet vitába szállni, de olyan meggyőződést és egyben elkötelezettséget tükröz egy „ügy” (adott esetben filozófiai-etikai kategóriák meghatározása) iránt, amely feltétlen szimpátiát ébreszt az olvasóban. Ezen írásmű alkotója a fenti mondatok hatására véli úgy, hogy az elkötelezettség szükséges a hivatástudat kialakulásához, és nem a hivatáshoz való viszonyulás egy alkotóeleme, amely gyakoribb megközelítés a következőkben elemzett szakirodalomban.

A 2000-ben végzett kutatás arra világított rá, hogy szükséges lenne a szakmai elkötelezettség fogalmának meghatározására és valamilyen rendszerben, „modellben” történő ábrázolására, melyet az eddig is szép számmal végzett, pedagógushivatást elemző vizsgálatok csak részben tettek meg, ill. inkább a szociológiai háttérrel, a pedagógusi munkára ható tényezőkkel foglalkoztak. Sok kvantitatív eredmény született a 2000-ben végzett kérdőíves kutatás alapján (Nagyné Sz.J., 2000), jelenleg folyik a 2003-as változat feldolgozása és az adatok kiegészítése fenomenológiai interjúk és skálák segítségével. Ezek eredményeiről most csak töredékében számolhatok be, de feltétlenül szükség van olyan kvalitatív módszerekre is, melyek közelebb vihetnek az elkötelezettség alkotóelemeinek és hatásrendszerének mélyebb elemzéséhez.

Fontos ezt azért is megtenni, mert igen elgondolkodtatóak a következő gondolatok egy amerikai kutató tollából:

„A tanári elkötelezettség iránti érdeklődés egyre növekszik, bár az erre irányuló kutatások még mindig elmaradnak azoktól, amit más szakmákban szintén az elkötelezettségre vonatkozólag készítettek.” (Reyes, 1990)

A 80-as évek hazai kutatásai is rávilágítottak néhány izgalmas kérdésre, melyekről Nagy Mária különböző írásaiban számolt be. Bár ezek a tanulmányok a szakmai fölkeltséget (Nagy M., 1994), az oktatáspolitikai összefüggéseket, a társadalmi és szakmai mobilitást, az életkörülményeket (szerk. Nagy M., 1998) elsősorban a tanárok szempontjából elemezték, sok érdekes gondolatot vetettek fel az óvodára vonatkozóan is.

A hazai szakirodalomnak is érdemes megemlíteni néhány régebbi, de napjainkban is érvényes gondolatát:

„A pedagógus életmód, életlehetőségek egyes elemeinek feltárásával olyan lényeges specifikumokat ismerhetünk meg, amelyek a pedagógiai tevékenységek során is hatnak, hiszen a munkához, hivatáshoz való viszony az életmód leglényegesebb eleme...” (Salamon–Széphalmi, 1988, 6–8. o.)

„Pedagógussá válni és annak megmaradni sajátos életformát és annak megfelelő életvezetést, elkötelezettséget jelent. Akik ma e pályán dolgoznak, pontosan tudják ezt, és többségükben ragaszkodnak munkájukhoz, de szem előtt kell tartani, hogy a hivatástudat nem konstans, hanem a körülményektől függően pozitív, illetve negatív irányba is változhat.” (i.m. 89. o.)

A fenti idézetekben megjelennek a ’hivatáshoz való viszony’, a ’hivatástudat’ és az ’elkötelezettség’ kifejezések. Tartalmi meghatározást azonban — a Pedagógiai lexikonban Vajda Zsuzsannától — csak a hivatástudatról kapunk:

„A hivatástudat foglalkozáshoz, munkához kötődő belső elkötelezettség, odaadás, a javadalmazástól viszonylag független motiváció” (Vajda, 1997, in: Pedagógiai lexikon II. 672. o.)

Szintén a hivatástudat elemének véli az elkötelezettséget Bagdy Emőke a pedagóguspálya szintjeinek meghatározása során:

„A hivatásban a szakmából mesterséggé nemesült tevékenység a szolgálat szintjére emelkedik...” (Bagdy, 1994, 3. o.) A szerző a következő fokozatokat határozza meg: foglalkozás — szakma — mesterség — elhivatás = lelki megszólítottág. Ebből alakul ki a hivatásszemélyiség, melynek jellemzői: önazonosság — hitelesség — elkötelezettség — vállalt identitás. (uo.)

A szakirodalmi áttekintés mintegy összegzéséhez ismét Polányi Mihály gondolataihoz érdemes visszatérni, amelyekben részletesebb elemzést is ad az elkötelezettség jellemzőiről.

„Minden kockázata ellenére az a hivatásom, hogy, az igazságot kutassam. Ha elfogadjuk az elkötelezettséget olyan sémaként, melyen belül igaz-

nak hihetünk valamit, korlátozzuk a hit kockázatát. A kompetencia fogalmának megalapozása ez, amely felhatalmaz egy személyt, hogy bizalmi döntést hozzon... A kompetens szellemi aktusban nem tetszésünk szerint cselekszünk, hanem arra kényszerülünk, hitünk szerint cselekedjünk. Többet nem tehet, ha pedig kevesebbet tenne, nem töltene be hivatását.” (Polányi, 1994, II. 120. o.)

A „MODELL”

Az egyik alapvető elkötelezettség-meghatározás már előbbre vitte a modellezés folyamatát: *„Az elkötelezett személy határozottan hisz a feladat céljaiban és értékeiben, önként tesz eleget követelményeknek és elvárásoknak, sőt a minimális elvárásokon túl is jelentős erőfeszítéseket tesz, valamint erős vágy fűzi, hogy feladatával kapcsolatban maradjon”* (Kanter, 1968; Mowday, 1982).

A meghatározás néhány elemét célszerű külön értelmezni, és itt fontos újfent megjegyezni, hogy az angol fordításból eredő, gyakorta előforduló „iskola–tanár–tantárgy” szavak a pedagógusokra általában érvényes gondolatokat fejtenek ki:

- Az *elkötelezettség önkéntessége* olyan gondolatokhoz fűződik, mint a *valódi motiváció*, ahol az elismerés inkább magából a cselekvésből, illetve annak sikeres voltából, semmint a mások általi ellenőrzésből fakad.
- Az *elkötelezettség „tárgya”* jelentősen változó lehet. A hagyományos megközelítések a szervezettel kapcsolatos elkötelezettséget vizsgálják. Mivel azonban a szervezeti és szakmai elkötelezettségek ütközhetnek egymással, a kutatók azt vetették fel, hogy egy tanár elkötelezett lehet a tanítás, az iskola, avagy a diák iránt, és attól függően, hogy melyik az éppen hangsúlyos elkötelezettsége, viselkedési formái eszerint változnak. Ennek megfelelően a viselkedési formák az elkötelezettség tárgyától függően jelentékeny mértékben különbözhetnek is (pl. a diákok felé való elkötelezettség hozzájárul a meleg, ösztönző légkör megteremtéséhez).
- A *tanulói teljesítményre ható tanári elkötelezettség* vizsgálata megerősíti a kettő összefüggésének fontosságát. Kutatók csak néhány ilyen vizsgálatot készítettek, azok is a konvencionális mérések szerint behatároltak, de ezek a vizsgálatok kimutatták, hogy a fenti kap-

csolat igenis létezik (pl. azok a tanárok, akik tehetősebb tanulókkal foglalkoznak, jobban elkötelezettek).

Az elemzés még kitér az elkötelezettség tartalmától érdemben el nem választható, de azt befolyásoló tényezőkre, melyekből a pedagógus-pályára jellemzőket kell említeni:

- *A munka kivitelezésének jellemzőit*, amelyben a jelentéssel bíró munka valóságosan motiváló és sokkal valószínűbb, hogy elkötelezettséghez vezet, mint az olyan, amely tartalmatlan és elidegenítő. A tanárok az átlagnál nagyobb jelentőséget tulajdonítanak munkájuknak, más hasonló szintű végzettséggel rendelkező hivatások-szakmák képviselőivel szemben.
- *A visszajelzés, vagyis az elemző értékelés*, ami az egyén munkájáról és szereplésének hatékonyságáról közvetlenül levont információk összességét jelenti. Önállóság és elemző értékelés kéz a kézben járnak, hiszen az eredmények ismerete csak akkor kaphat értelmet, ha a pedagógusok hozzájárulnak mindazon tevékenységekhez, amelyek saját munkájuk eredményeit produkálják, illetve azokat hitelessé teszik. A legtöbb tanár a munkájukról szerezhető hasznos információk forrásaként a tanulókkal való interakciót jelöli meg.
- *Az önállóságot* úgy határozhatjuk meg, mint a munkavégző szabadságát, amellyel munkáját tervezi és ennek elvégzéséhez munkafolyamatait maga határozza meg. Mindkettő kapcsolatban áll a pedagógusnak a döntéseket befolyásoló szerepével, ilyen értelemben a részvétel mibenlétének meghatározásával is összefüggésbe hozhatók.
- *Részvételen* a pedagógusoknak azon tevékenységét értjük, amellyel stratégiai és munkájukkal kapcsolatos egyéb döntések meghozatalához hozzájárulnak. A döntésekben jelentkező tanári beleszólás a harmadik legerősebb befolyásolója az elkötelezettségnek (a rendezett iskolakörnyezet és a közösségérzet után). Ahol a vezetési struktúrát decentralizálták és a tanári részvételt jelentős mértékben növelték, ott a pedagógusok önértékelése jóval magasabb, iskolájukat jobban magukénak érzik, és diákjaikkal sokkal hatékonyabbnak érzik magukat, mint a hagyományos struktúrájú iskolák tanárai. A részvételi készségességre legkövetkezetesebben az előljáró–tanár kapcsolat hatott. Ahol az előljáró nyitott, ösztönző, együttműködő és segítőkész, ott a tanárok részt fognak venni közös döntésekben.

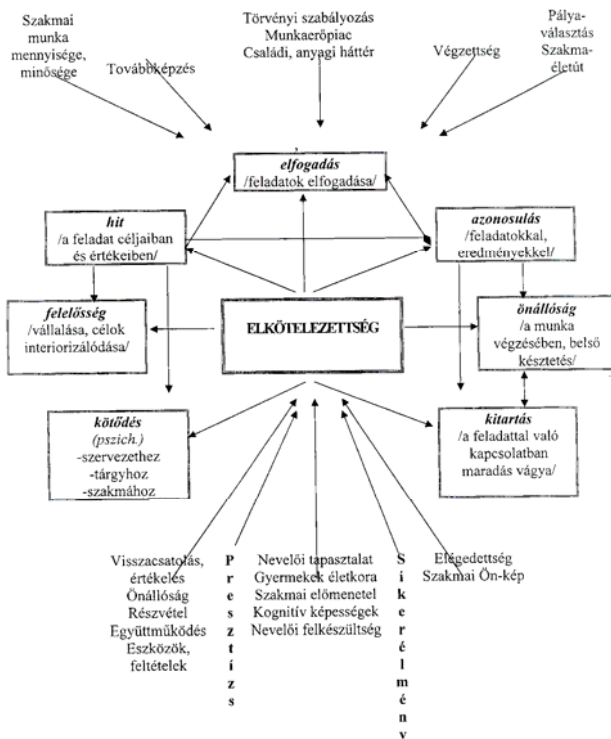
- Az *együttműködést* az iskolai keretek között általában úgy értelmezzük, hogy a tantervfejlesztésében résztvevő tanárok együttes erőfeszítéseire, az oktatási programok közös tervezésére vagy átdolgozására, a gyakorlati felkészülés közös végrehajtására, vagy közös tanításra gondolunk. Ennek mind szociokognitív, mind hatékonysági tényezői is vannak. A kollegiális légkör jobban növelheti az elkötelezettséget, mint a tanárok közti érdemi megbeszélések, mert arra kevés idő van. Ahol a pedagógusok a saját munkájuktól túlterheltek, ott kevés az idő az egymással való interakcióra. Megfelelő ütemezéssel és tér-idő kihasználással, mint pl. tantárgyak vagy tárgykörök tanulmányi csoportjainak felállításával, ezek működéséhez megfelelő helyek kialakításával az elkötelezettség hatékonyan növelhető.
- A *tanulási lehetőségek* úgy járulnak hozzá az elkötelezettséghez, hogy a nevelők-oktatók tudását természetszerűleg szélesítik. A továbbképzés lehetőséget biztosít újabb tárgykörök és oktatási eljárások megismerésére, amelyek a munka hatékonyságának fejlődését segítik elő, a diákoktól érkező visszajelzéseket gazdagítják, és biztosítják a tanárok kompetencia-érzetét is. Növelhetik egyben a sokoldalúságot is úgy, hogy lehetőséget nyújtanak új technikák és eljárások kipróbálására, valamint az új célok és tartalmak kitűzésére. Az együttműködés egyik nyeresége éppen az, hogy lehetőséget nyújt a munkatársaktól való tanulásra. A tanulási lehetőségek azon kevés változók közé tartoznak, amelyek közvetlen hatással vannak az elkötelezettségre. Szakmai továbbképző programok vizsgálatát célzó kutatások szerint a tanárok elkötelezettebbé válnak azáltal, hogy olyan tanítási módszereket, eljárásokat sajátítanak el, amelyek őket a munkájukban kompetensebbé és hatékonyabbá teszi.
- A *munkaeszközök* alatt azon felhasználható akár fizikai akár anyagi eszközöket értjük, amelyek igénybevételeivel a tanárok munkájukat végrehajtják és a jutalmazást is megtapasztalják. Eszközforrások: a rendezett környezet fontossága, adminisztratív támogatás (ha nem válik bürokratikussá), megfelelő fizikai feltételek (pl. tanterem), megfelelő oktatási eszközök (pl. tankönyv), elfogadható mennyiségű munka (pl. osztálylétszám).

További hatótényezőknek tartja egy izraeli kutatás modellje:

- a nevelői tapasztalatot és felkészültséget;
- a szakmai előmenetelt;

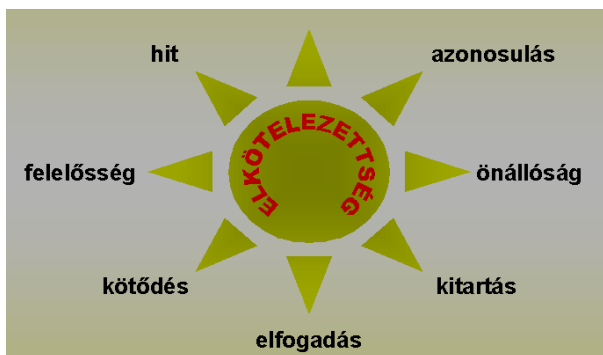
- a kognitív képességeket;
- a gyerekek életkori szintjét;
- a pedagógus elégedettségét;
- szakmai ön-képét. (Fresco–Kfir–Nasser, 1997)

Az előzőekben kiemelt fogalmak is megtalálhatók lesznek abban a modellben, amelyek vázolni próbálják az elkötelezettség alkotóelemeit és hatás-rendszerét, és amely alapján a kutatás szeretné igazolni ennek meglétét az óvónőkre / pedagógusokra vonatkozóan.



A „GYAKORLAT”

Képzeld el a fenti ábra közepén elhelyezkedő alkotóelemek rendszerét egy „elkötelezettség-nap”-nak és sugarnak a következő fogalmakat:



Akár valamilyen virág is lehetett volna a jelképe ennek az ábrának, ahol a szirmok alkotják az alkotó elemeket, de nem találom ennyire rózsásnak a helyzetet napjaink óvodájára nézve.

2000-ben az akkori miniszter egy furá történettel kezdte egy konferenciát, amelyben a talán kissé kihívó öltözetű, családlátogatáson alkoholt elfogadó, de leginkább az adott gyermeket nem ismerő óvónőről mesélt, ill. bízott abban, hogy valójában nem ilyenek az óvónők.

Ez a nyár sem tett jót az óvónői presztízsnak, hiszen a paksi robbantás híre is óvodából indult ki, az udvarokon, strandokon történt balesetek kapcsán is felmerült az óvónők felelőssége, ugyanakkor a közvélemény a „bezzeg a 100 000 Ft. fizetésért sem törődik a gyerekekkel” hangulata sem a szakma presztízst növelte.

Sajnálattal tapasztaltuk a pesti óvóképzés épületében megjelenő hirdetéseket, ahol — az eddigi évekkel ellentétben — nem az óvodák kerestek akár még végzés előtt álló óvodapedagógust, hanem munkájukat veszítő óvónők keresnek állást, és úgy tűnik a vidéki helyzet sem rózsásabb.

Mindettől függetlenül talán nem omlik össze az az összkép, ami mégis az „igazi-jó óvó néni” példát állítja elénk, akinek valóban az életét tölti ki a gyerekre-szülőre, feladatra való állandó odafigyelés. A nap sugarai is azt a reményem jelképezik, hogy a hipotéziseimmel és a kutatással sikerül igazolnom, hogy a pályán lévő óvónők nagy részére jellemzők a következőkben felsorolandó elkötelezettség-elemek és feladataikat ezek jegyében végzik.

Az elemek egymásutánisága nem rangsorolás, inkább a hipotézisek felállításából adódó sorrend, mivel egyforma értékűek és fontosságúak. Nem könnyű feladat a kategóriák, skálák felállítása, hiszen ezek a fogalmak sok-

szor egymással magyarázhatók, nem mereven elkülöníthetők és nehezen mérhetők statisztikai módszerekkel.

A kutatás egyik hipotézisének vélem a következő gondolatmenetet:

A szakmájának elkötelezett óvónő:

1. **Hisz** a feladat céljaiban és értékeiben, erőfeszítést tesz a minimális elvárásokon túl, vágyat érez a feladattal való kapcsolatban maradásra;
2. **Felelősséget vállal**, a feladat céljai erkölcsileg interiorizálódnak benne;
3. **Kötődés fűzi** a foglalkozásához pszichológiai értelemben, melynek tárgya lehet az óvodája, a rábízott gyermek és a szakmája egyaránt;
4. **Elfogadja** a pályából adódó feladatokat, belső késztetést, ragaszkodást érez valamely eszme képviseléséhez;
5. **Kitartását** a feladattal való kapcsolatban maradás vágya tükrözi;
6. **Önállóan** végzett feladatok jellemzik, szabadságot kér a tervezésben, a munkafolyamat meghatározásában, döntésekben és azok befolyásolásában;
7. **Azonosul** a feladattal, eredményekkel és azok felelősségével, magasabb minőségű a kapcsolata a munka tárgyával, a körülményeivel és a végző személyekkel.

A 2003 őszétől folyó kutatás az óvónőknek szánt — igen terjedelmes — kérdőívre adott válaszokat próbálja meg a hipotéziseknek megfelelően csoportosítani.

Ehhez használtam fel Nagy Mária különböző, korábban is említett írásait, ahol főleg a tanárok szempontjából végzett kutatások érdekes ötleteket, kérdéseket adtak számomra, „óvodásítva” a problémákat.

A másik, alaposan nagyító alá vett szakirodalom Váriné Szilágyi Ibolya értelmiségkutatásainak egyik könyve, amely fiatal orvos és építész értelmiségiek rétegvizsgálatainak tapasztalatairól számol be (Váriné, 1981). Ebből „kölcönöztem” az ideális tulajdonságok listáját és egy foglalkozási véleményiskálát, melynek óvónősítése szintén feladatom volt.

Jelenleg ezek feldolgozása és összevetése történik, melyből néhány érdekesnek számító jelenségre szeretnék rávilágítani a következőkben, ezekkel mintegy megfogalmazva a kutatás hipotéziseit.

1. Hit

Az óvónő hisz a feladat céljaiban és értékeiben, erőfeszítést tesz a minimális elvárásokon túl, vágyat érez a feladattal való kapcsolatban maradásra. „Itt állok, és nem tehetek másként” (Luther)

Véleményem szerint a lutheri szöveg is kevésbé a vallásos lényegét, hanem a hitnek azon belsőből eredését, azt az involváltságot akarja kifejezni, amit úgy fogalmaznak meg sokan a kérdőívre adott válaszokban, hogy „vallásos vagyok a magam módján, nem feltétlenül az egyház tanítását követve”. **Az ideális óvónő** képében ez a következő tulajdonságokkal hozható össze, vagyis a skálán majd sokan értékelik magas számmal a következők fontosságát:

*határozottság,
nyugodtság,
tekintélytisztelet,
megbízhatóság.*

A foglalkozási véleményiskálából ezekre helyeződik a hangsúly:

Az óvónői hivatás a leghumánusabb.

Az óvónő nem nélkülözheti a gyermek hitét és bizalmát.

Az óvónő az értelmiség legkevésbé megbecsült rétege.

Az óvónők munkájuk elfogadásába vetett hitére vonatkoztatva félő, hogy ez az utóbbi negatív példa fog „győzni” a rangsorolásban.

2. Felelősség

Az óvónő felelősséget vállal, a feladat célja erkölcsileg interiorizálódik benne.

A felelősség kategória minden foglalkozásban előkerül, az elkötelezettség morális tényezőinek alappilléreként, így nem fog meglepetést kelteni, ha:

Az ideális óvónőt jellemző tulajdonságának tartott **felelősség** vélhetően magas osztályzattal fog kiemelkedni.

A foglalkozási véleményiskálából is — feltételezhetően — reális képet alkotnak a saját felelősségükről, és bár fontosnak vélik, de nem emelik más szakmák fölé a következő állítások jelentőségét:

Az óvónő egyéni felelőssége nyomasztóbb, mint másoké.

Az óvónő felelőssége nagyobb, mint más értelmiségié.

3. Kötődés

Az óvónőt kötődés fűzi a foglalkozásához pszichológiai értelemben, melynek tárgya lehet az óvoda, mint intézmény, a rábízott gyermek és a szakmája egyaránt.

A kötődés a pszichológiában olyan viszonyulást is jelent, amely elsősorban emocionális, s csak másodsorban — olykor egyáltalán nem — mentális/spekulatív jellegű. Kötődésnek nevezzük emellett a belátásunktól és választásunktól független, azaz nem akaratlagos viszonyulást is (számos faj esetében például ilyen kötődés fűzi az állatfiókát az első élőlényhez, melyet születése után megpillant). Ez egybevág a szakirodalom azon kitételével, mely szerint az elkötelezettségben kifejeződő ragaszkodás független az anyagi vagy egzisztenciális előnyöktől. Kötődés, amely a kiszámíthatóságon, tervezhetőségen túl az erkölcsi bensővé válásig emelkedik. Olyan kapcsolódás, amely az anyagitól, az érdekeltségen alapulástól az erkölcsi szintig emelkedést jelent.

Az ideális óvónőt a következő tulajdonságok rangsorolásával jellemezhetjük: *műveltség,*

szaktudás,
népszerűség,
előnyös külső,
politikai érdeklődés.

A foglalkozási véleményuskálából a következők jelenthetik a szakmai kötődés meglétét:

Az óvónő széleskörű általános műveltséggel rendelkezik.

Az óvónő bizalomkeltő, jó kapcsolatteremtő.

Az óvónői hivatás jellemzője az állandó szakmai továbbképzés.

Az óvónőt a hivatás ártalmaitól az élénk társadalmi élet menti meg.

Az óvónőt leginkább a sikeres munka védi meg az elfásulástól.

Az óvónő tudatosan tájékozódik a kor és a társadalom problémáiban.

4. Elfogadás

Az óvónő elfogadja a pályából adódó feladatokat, belső késztetést, ragaszkodást érez valamely eszme képviselőéhez.

Az ideális óvónőt maximálisan jellemzi a

segítőkészség,

és remélhetőleg nem kiemelt tulajdonsága az

önzés,

türelmetlenség.

A foglalkozási véleményuskálából egyetértés várható a következőkkel:

Az óvónő a privát életben ugyanolyan, mint bárki más.

Remélhetőleg nem fog magas osztályzatokat kapni az az állítás, mely szerint:

*Az óvónő megelégszik a szakmai ismeretek fejlesztésével.
Ma több türelmetlen, agresszív óvónő van, mint 50 éve.*

5. Kitartás

Az óvónőt a kitartás, a feladattal való kapcsolatban maradás vágya jellemzi.

Az ideális óvónőt a következő jelzők illetik, ill. nem illetik meg:

*ambiciózus,
határozott,
türelmetlen.*

A foglalkozási véleményskálából egyetértés várható a következőkkel:

Az óvónő lelkileg kiegyensúlyozott, stabil, állóképes.

A gyermekkel szembeni türelmetlenség összeegyeztethetetlen az óvónői hivatással.

Az óvónői hivatás fizikailag kimerítő.

Az óvónői hivatás lelkileg nagyon megterhelő.

Az óvónőt az emberekkel való foglalkozás érdekessége menti meg az elfáradástól.

6. Önállóság

Az óvónőt önállóan végzett feladatok jellemzik, szabadságot kér a tervezésben, a munkafolyamat meghatározásában, döntésekben és azok befolyásolásában.

Napjainkban egyre jobban szükség van erre az önállóságra, hiszen az utóbbi évek közoktatás-politikája erősen támaszkodik rá. Jelezheti ezt a He-lyi Óvodai Programok létrejötte, a saját minőségbiztosítási rendszerek kidolgozása, de talán az óvónői önállóság leginkább abban a helyzetben kell erősödjön, amit sokan úgy fogalmazznak meg: „...akkor a legjobb, amikor becsukhatom a csoportszoba ajtaját, és csak a gyerekekkel kell törődnöm...”.

Az ideális óvónő pozitív és negatív jellemzői ebben az esetben:

*szervezőkészség,
élelmesség,
eredetiség,
önteltség.*

A foglalkozási véleményskála alapján:

Az óvónői hivatás gyakorlása kollektív tevékenység.

Az óvónő felelősségét csökkenti a specializáltabb munka (a váltótárs feladatai, „szakkörök”).

Az óvónőt leginkább a saját hobbija tartja egyensúlyban.

Az óvónő számára nélkülözhetetlen a szakmai rutin.

7. Azonosulás

Az óvónő azonosul a feladattal, eredményekkel és azok felelősségével, magasabb minőségű a kapcsolata a munka tárgyával, a körülményeivel és a végző személyekkel.

Az ideális óvónő pozitív és negatív jellemzői ebben az esetben:

*humor,
emberismeret,
megbízhatóság,
önzés, egoizmus.*

A foglalkozási véleményeskála alapján:

Az óvónő tetteiben mindig a gyermek reális érdekeiből indul ki

Az óvónő határesetekben a gyermekkel szemben a társadalom érdekeit képviseli.

Az óvónői hivatás a leghumánusabb.

Az óvónő minden tetteben a humanitárius szemlélet megtestesítője.

Az utolsó (?) sugár azért nem kapott elnevezést, mert éppen a téma nyitottságát jelzi, hiszen sem a modell, sem a kutatás nem tud teljes képet adni egy igen összetett és bonyolult jelenségről, de talán az elkötelezettség tartalmát, alkotóelemeit valamennyire próbálta megközelíteni.

A fentebb vázolt listák és skálák statisztikai elemzése egy következő tanulmány feladata lesz, amelyben a megkérdezett mintegy fővárosi 200 óvónő válaszaiból — remélhetőleg — tükröződni fog a feltételezett elkötelezettség.

A „VALÓSÁG”

E tanulmány csak felvillantani tudja az ábra másik nagy egységének, az elkötelezettségre ható tényezőknek a rendszerét, amelyekre a kérdőív és az interjúk szintén rákérdeznek. Most csak a nagyobb egységeket villantanám fel az olvasó előtt, időnként jelezve a kérdésekre adott gyakori vagy éppen sajátos válaszokat.

• Pályaválasztás — végzettség — szakmai életút

Bár nem a legjellemzőbb a kiválasztott válasz, mivel a megkérdezettek többsége nem pedagógus-családból származik, most mégis ezzel kezdem az idézetek sorát:

„Az apai ágon több pedagógus is volt, így valószínű örököltem is a „pedagógiai vénát”. Általános és középiskolai tanárait is javasolták, hogy válasszam a pedagógus pályát, ebben még a pályaválasztási tanácsadó is megerősített. Bár eredetileg a tanítói pályát választottam, a sors úgy hozta, hogy óvónő legyek, de nem bántam meg, és nem is szándékozom elhagyni, ha nem muszáj.”

Kevésbé meghatóak viszont annak a kollegának a sorai, aki az egyik szülő véleményét írja le az óvónői végzettségről: *„... anyuka úgy gondolta, valószínű szakmunkásképzőben képzik az óvókat, játszani meg cintányérozni ott is megtanítják...”*

- **Törvények — Munkaerőpiac**

„Nem kötelezőségről járok tanulni, de néhány kollegának nem árt, ha korszerűbb lenne a tudása, talán a presztízsnak sem árt a főiskolai szint...”

„Kár, hogy megszűnt a szakközépiskola, mert ott alaposabb képzés volt, amit a főiskolán.”

„Ezzel e végzettséggel sehol nem lehet elhelyezkedni...”

- **Családi anyagi háttér**

„A fizetésből nem lehet megélni, aki itt van ezen a pályán, annak nagyon jól kereső férje van, jó anyagi háttérrel kell rendelkezzen...”

- **Továbbképzések**

„Fontosak a továbbképzések, a hospitálások, egymás sikereiből sokat lehet tanulni...”

„Az elmúlt 10 évben sokkal inkább lehetett érdeklődésnek, szakmai előmenetelnek megfelelő továbbképzéseken részt venni, mint korábban...”

„Még több továbbképzés kéne, nyári szünetben, magasabb óraszám-ban...”

„Ezen a korosztályon próbálnak spórolni, szakképzetlen óvónőket is alkalmaznak, nincs pénz a továbbképzésre...”

- **A szakmai munka mennyisége — a szakmai munka minősége**

„A sok papír közt néha elvész a gyerek, pl. a minőségbiztosítás címén...”

„Nem fizetik elő a szakmai folyóiratokat...”

„Adminisztráció ellen vagyok, a programírás is a gyerekektől vette el az időt...”

- **Visszacsatolás — értékelés — együttműködés**

„Az óvodában nevelik a gyerekeket és nem otthon...”

„Pénzzel jutalmazták a minőségi munkát, megdicsérték a kollektíva előtt...”

- **Eszközök-feltételek**

„Lehetnének jobbak a tárgyi feltételek, de egy leleményes óvónő mindent megold...”

„Egy ügyes vezető sokat pályázik, és legtöbbször megkérdezi, mire van szüksége a kollegáknak és a gyerekeknek...”

- **Nevelői felkészültség-tapasztalat**

„Mi is tehetünk a társadalmi megítélésünkről, nem kéne a fiatal kollegáknak a szülőkkel „bratyizni... Határozottabb fellépés kellene, el kellene érni, hogy a szülő ne hárítsa a felelősségét az óvodára...”

- **Elégedettség — Sikerélmény**

„Több gyerekem lett óvónő, sokszor segítettem a szülő és a gyerek kapcsolatán...”

„A mindennapi apró sikerek a fontosak, ha már nem sírva jön be a gyerekek, ha egy anyuka hajlandó volt pszichológushoz fordulni, szakmai beszélgetés a gyerekről, szakmai autonómia kivívása...”

„Mindennap van sikerélményem, amikor a gyerek röpi felém, és néha anyunak szólít...”

„Egy nagypapa köszönete a ballagáson...”

„Visszajárnak, évekig kapok köszöneteket...”

„Egy kisleány azért kapott feketepontot a suliban, mert visszaszökött az óvónőhöz...”

- **Szakmai önkép — Presztízs**

„A szakmánknak ott nagyobb a presztízse, ahol van óvodás gyerek a családban, utána valahogy elfelejtik az óvónői munka fontosságát...”

„Csak gyermekmegőrzés, nincs jog csak kötelesség, túl nagy a szabadság...”

„Még a miniszter se sorolja a pedagógusok közé, olcsó bébisitternek vélnek, akik csak játszanak, ez nem fizikai-szellemi munka...”

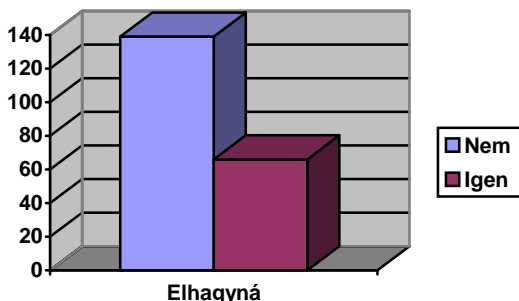
„Akik nem látnak bele az óvoda életébe, csak a játékot és a mesélést hiszik a feladatának. De a nyílt nap után semmi pénzért se csinálnák...”

„3–7 évesen bontakoztatható ki a gyermek személyisége, ebben a korban többet tanulnak, mint későbbi egész életükben. Fontos, hogy mindezt kitől tanulják, kinek utánoznak. A óvónő a modell mellett anyaszerepet is betölt. Ehhez

türelem, figyelem, a gyermek tisztelete kell, és főleg a szeretet. De ezeket a társadalom alapvetően nem értékeli.”

Korántsem szeretném a mondandómat ezzel a kissé pesszimista véleménnyel zárni, bár azon válaszolók, akik a nyílt kérdésekre is választ adtak, alapvetően nem elégedettek a szakmájuk társadalmi megítélésével. Mindezek ellenére az egyik — az elkötelezettség egyik fokmérőjének is számító — kérdés eredményével szeretném zárni gondolataimat:

**Milyen állásért hagyná ott az óvónői pályát,
ha a jelenlegi jövedelmének 25%-ával több fizetést kapna?**



A válaszoló 205 óvónőből az ábra mutatja a választásokat, de talán némi magyarázat a diagramnál is többet jelent.

Megpróbálna valamilyen váltással: **59 fő.**

Az antikváriustól a vállalkozásig széles skálán mozognak az elképzelések, de bizonyos elköteleződés a jelen szakmájuk felé a következő felsorolásból is kiérezhető:

- bölcsődei munka, fejlesztő pedagógus, gyógypedagógus, tanár, oktatási szakértő;

és a szakma-közelben maradást jelzik a következő tevékenységek is:

- művészeti, szociális munka, ápolás, nevelőszülő (!).

Nem válaszolt a kérdésre: 7 fő, akik közül esetleg nem merték-akarták a válaszukat nyilvánosságra hozni, de — vélhetően — nagyobb részük még a kérdést is furcsának vélte, mert olyan evidens, hogy a pályán maradnak.

A témánk szempontjából viszont a legfontosabb a záró adatsor:

Nem hagyná el az óvónőséget: 139 fő („semmi pénzért”)!

Irodalom

- BAGDY Emőke (1994): Pedagógusszerepben. In: *Tanári kézikönyv* Tankönyvkiadó, Budapest
- FALUS és mtsai (1989): A pedagógia és a pedagógusok. Akadémia, Budapest
- FRESKO–KFIR–NASSER (1997): Predicting teacher commitment. *Teaching and teacher education*, Vol. 13. No. 4. p. 429–438.
- KANTER, R. M. (1968): Commitment and social organization: Study of commitment mechanism in utopian communities. *American Sociological Review*, 33, p. 499–517.
- MOWDAY, R. T. (1982): Employee-Organization linkages: The Psychology of commitment, absenteeism, and turnover. New York, Academic
- NAGY Mária (1994): Tanári szakma és professzionalizálódás. OKI, Budapest
- NAGY Mária (1998) /szerk./: Tanári pálya és életkörülmények, 1996–9.7 Okker Kiadó, Budapest
- NAGYNÉ Szarka Júlia (2003): Az óvónők szakmai elkötelezettsége. Az elkötelezettség modellezésének lehetőségei a szakirodalmak tükrében. In.: A pedagógiai kutatások folyamatában ELTE BTK Pedagógiai Intézet kiadványa Budapest, 2003 177–187. old.
- NAGYNÉ Szarka Júlia (2000-01): Az óvónők szakmai elkötelezettsége I. Óvodai Nevelés. 53. évf. 9. (2000) 374–375.
- NAGYNÉ Szarka Júlia (2000-01): Az óvónők szakmai elkötelezettsége II. Óvodai Nevelés. 53. évf. 10. (2000) 420–423.
- NAGYNÉ Szarka Júlia (2000-01): Az óvónők szakmai elkötelezettsége III. Óvodai Nevelés. 54. évf. 1. (2001) 19–21.
- POLÁNYI Mihály (1994): Személyes tudás I–II. Atlantisz, Budapest
- VAJDA Zsuzsanna (1997): Hivatástudat. in: *Pedagógiai Lexikon I–III*. Keraban Könyvkiadó, Budapest
- VÁRINÉ Szilágyi Ibolya (1981): Fiatal értelmiségiek a pályán. Akadémia Kiadó, Budapest

A SZEMÉLYES BÁNÁSMÓD FONTOSSÁGA

KÖRMÖCI KATALIN

(főiskolai docens, ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar,
Neveléstudományi Tanszék)

„Az óvoda feladata az, hogy:

a gyermek életkorának megfelelően mintegy **szociális anyaöl-
eben...**”¹, érzelmi biztonságot nyújtó derűs, szeretetteljes”² lég-
körben történjen minden egyes gyermek sajátos fejlődésének meg-
támogatása, sokoldalú, harmonikus fejlődésének elősegítése. Ezért
az óvodai nevelés iránt ma már elvárt követelmény, „...hogy óvo-
dáinknak **gyermekközpontúnak, személyiségközpontúnak** kell
lenniük, és **a gyermek szükségleteiből kell kiindulniuk ...**”³

Egy óvodapedagógusnak tehát minden szituációban az óvodai nevelés
fentiekben jellemzett pedagógiai elveinek megfelelően kell a gyermekhez
fordulnia, és számára a legmegfelelőbb bánásmódot biztosítania. Vajon si-
kerül-e?

Vajon mindig képes azt mérlegelni az óvodapedagógus, hogy a gyermek
érdekében cselekszik? „**A gyermek érdeke mindenek felett áll.**”

Vajon a megfogalmazott elv, szépen hangzó szolás marad, vagy valóban
a szerint cselekszik? A válasz a pedagógiai munka folyamatában adódó *dön-
téhelyzetek minőségi mutatóitól* függ. **A helyes döntés mindig a gyermek
érdekeit tartja szem előtt.**

Kutatók adatai szerint a pedagógus a gyakorlatban átlag kétpercenként
kerül döntéshelyzetbe.⁴ Akkor is döntés születik, ha a pedagógus a kellő in-
formációk birtokában mérlegeli a szituációt, és a lehetséges szakmai alterna-
tívák közül eldönti, melyiket választja; de akkor is, ha nem mérlegel, csupán
meglévő sémái szerint cselekszik. Ilyenkor döntésének szakmai helyessége
megkérdőjelezhető. Sőt, az is döntés eredménye, ha nem választ, kivár, — s
elmulasztja pedagógiai hatásának érvényesítését.

¹ Vekerdy Tamás: Személyes hangon. In: Óvoda az ezredfordulón, Művelődési és Köznevelési Mi-
niszterium, Budapest, 1998. 37.p.

² Im: Dr. Magyar Bálint művelődési és köznevelési miniszter 5.p.

³ Im: 38.p.

⁴ Falus Iván: Didaktika. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest, 1994. 63. p.

A gyors döntésekre kényszerült pedagógiai szituációk hordozzák azt a veszélyt, hogy azok pedagógiai szempontból nem eléggé megalapozottak. Ezekben a helyzetekben nincs elég idő átgondolni annak számos szakmai összetevőjét, így megnőhet hibaszázalékuk.

És vajon a hibának ki a szenvedő alanya? — A vesztesek csakis a gyermek/ek lehet/nek.

A gyermekek mindenek felett álló érdekei mentén jelentőséget kap minden egyes gyermek **individuális jellemzője**. Minden egyes gyermek érdekeit csak úgy lehet figyelembe venni a döntéshelyzetekben, a fejlődésük elősegítése során, ha az ő individuális jellemzőit ismeri az óvodapedagógus, és ahhoz igazítja bánásmódját, nevelői hatását.

A **személyes bánásmód** éppen azt jelenti, hogy az óvodapedagógus úgy közeledik a gyermekhez, ahogyan az a gyermek individuális jellemzőinek, sajátos igényeinek a legmegfelelőbb, mert ekkor sikerül megválasztania azt személyhez igazodó bánásmódot, amelyhez egyetlen kulcsa, „... a gyermek releváns **szükséglete**”⁵. De ugyanakkor, ezzel egy időben és együttesen teljeshet nevelő hatása során a legfontosabb, a gyermekben rejlő lehetőségek kibontakozásának elősegítése is.

*„A nevelés egyet jelent azzal, hogy segítsünk a gyermeknek valóra váltani lehetőségeit.”*⁶

„Keresem a gyermek titkát, és kérdezem: Hogyan segíthetnék abban, hogy ÖNMAGA lehessen?” (Janusz Korczak)

*Nincs két egyforma ember — de gyermek sem —, hiszen mások öröklött génjeik, mások, szerzett tulajdonságaik, mások tapasztalataik, de mint a más és más talajra hullott gyümölcs, a környezet sokféle hatása is másképp és másképp íródott bele az egyes gyermekek személyiségének jellemzőibe. Mások lesznek igényeik, szükségleteik, ezért más és más lesz a hozzájuk igazodó bánásmód is. „Minden ember egy-egy csoda, és a hozzá vezető útnak is csodának kell lennie!”*⁷

Így lehet, hogy minden egyes gyermek individuális jellemzői mentén, ma már elfogadott a gyermek egyediségének tisztelete, egyediségének elfogadása, amelybe beleértendő a **másiktól való különbözőség** természetes velejárója is, a másság és annak sajátosságai is, — és ez által válik szükségszerűvé az ehhez idomuló bánásmód is.

⁵ I. m.: 39.p.

⁶ Erich Fromm: A szeretet művészete. Hartman Kiadó, Budapest, 1995. 123. p.

⁷ I. m.: 23.p.

Celestine Freinet bölcs gondolata mély értelmet kap a fentiek alapján: „*Minden pedagógia hamis, amely nem elsősorban arra az egyénre támaszkodik, akit nevel, annak szükségleteire, legbensőbb énjére.*”

A fentiek mély értelmét a Gyermeki jogok megfelelő paragrafusai törvényi úton is megtámogatja. Az alábbi válogatás ebből való.

Minden egyes gyermeknek joga van ahhoz, hogy:

- ➔ a neki megfelelő bánásmódban részesüljön,
- ➔ a benne rejlő potenciális lehetőségeit kibontakoztathassa,
- ➔ a teljesítőképességének maximumát adhassa,
- ➔ joga van ahhoz is, hogy sajátos, reá jellemző szükségletei kielégítést nyerjenek.⁸

Az egyediség, a másság természetessége és a hozzá idomuló bánásmód szükségyszerűsége tehát felértékeli **a személyes bánásmódot. Fontosságát** az óvodai mindennapokban több oldalról szeretném megvilágítani. Természetesen nem tudok, és nem is lehet a teljességre törekedni, mindössze arra vállalkozom, hogy felvillantsak néhány vonatkozását, amelyeket óvodai példákhoz kívánok csatolni. Ezek:

1. **a befogadás időszakának bánásmódjával**, amely során olyan személyes bánásmóddal kell közeledni az óvodába lépő gyermekhez, amelynek alapja sajátos szükségleteinek kielégítése. Ez fogja enyhíteni a gyermekben a bizonytalanság és kiszolgáltatottság érzését, és ezt a traumatikus időszakot, vagyis a biztonságvesztettség állapotát segíti eloszlatni;
2. valamint egy napirendi szakasz — **a reggeli fogadás — időszakában**, amikor már a beilleszkedett gyermek szerzi meg az óvodai napjához szükséges lelki komfortérzést;
3. valamint az óvodai életben már otthonosan mozgó gyermek napi tevékenységei során alkalmazható személyes bánásmóddal, amely a fejlődése elősegítéséhez ad egy-egy példát.

⁸ ENSZ Gyermeki jogok 1959. New York

1. Személyes bánásmód a befogadás időszakában

Szeptemberben változatos képet mutatnak az óvodák. Vannak olyanok, ahol sírástól hangos az öltöző, vannak, ahol fojtogatóan ölelő gyermekkarok fonódnak a búcsúzkodó édesanyák nyaka köré. Vannak azonban olyanok is, ahol az édesanyák együtt töltenek néhány napot az óvodába lépő gyermekeikkel, együtt ismerkednek az új környezettel.

A három éves körüli gyermek megváltozott élete a **befogadással** kezdődik. Minden óvodapedagógus az esetek hosszú sorát beszélhetne el arról az időszakról, amikor új gyermek érkezik a csoportba. Minden törődés felé fordul, hiszen olyan változás történik az életében, amelyet többségük még sohasem élt át. Semmiféle tapasztalat nem vezérli őket, hogy kezelni tudják ezt a szituációt, s ráadásul sok esetben az egyetlen olyan személy is elmegy, egyedül hagyja az ismeretlen környezetben, akiben feltétlenül megbízik.

Ha egyedüli gyermek, aki újonnan kerül be a már befogadott társai közé, ez a traumatizáló időszak általában lerövidül. A társak is sokat tudnak segíteni ilyenkor, hiszen megértők — ők már átélték egyszer ezt a helyzetet, múltbéli tapasztalatuk felidézésével segítségére vannak a gyermeknek is, és az óvodapedagógusnak is.

Amennyiben egyszerre érkezik 20-25 új gyermek a csoportba, ez a trauma nagyon nehezen csillapodik le. Egymást sem tudják még vigasztalni, és az óvodapedagógus sem tud mindenki felé fordulni, hogy szeretetével megnyugtassa őket. A befogadás időszaka elhúzódik, hiszen általában van olyan gyermek a csoportban, aki sír, s ezzel feltépi a már megnyugodott gyermekek lelki sebeit, bennük a szomorúság újultán, elemi erővel tör elő hangos sírás formájában.

*Gyermeke*m beszoktatása húsz egynéhány évvel ezelőtt történt. A nyári hónapokban egyre hosszabb időt töltött bent, miközben Éva néni ölelő karjába menekült búcsúzás után. Egyre kevesebbet sírt, megadóan tűrte az elkerülhetetlen elválást. Szomorúságát macija enyhítette, és az a tudat, hogy Éva néni elfogadta az ő nagyon szoros közelségét. Mehetett utána, mindenhová elkísérhette, ölébe ülhetett, foghatta ruhája szélét. De emellett biztos volt abban, hogy érte jövünk, sietünk érte, amennyire csak lehet. Igaz ez számára félelmetesen hosszú

időnek bizonyult, de a tudat ugyanakkor biztonságot és reményt keltett.

Egy másik emlék.

Andika az utolsók között érkezett egy már majdnem beszokott kiscsoportba. Kis állatkájával, egy kis elefánttal, édesanyja nélkül maradt ott az óvodában. Az óvodában nem szorgalmazták az anyás beszoktatást. Fűlsiketítően sírt, teste átizzadt, miközben a sirástól eltorzult hangon kérdezgette:

„Ugye délután jön értem az anyukám?”

A gyerekek, akik még csak éppen átvészelték ezt az időszakot saját életükben, inkább csak nézték, szemlélték, egyet-egyét simogattak rajta. Miután *Andika* sokkal jobban el volt foglalva saját elesettségével, mintsem fogadni képes lett volna esetlen vigasztaló megnyilvánulásukat, nem reagált rájuk. Így hát kissé feszülten, de elhúzódtak tőle, elmentek játszani. *Andika* egyedül maradt. Miután „*az óvó néninek másutt volt dolga*”, így *Andika* egyre jobban belelovalta magát ebbe a helyzetbe.

Ekkor léptem oda, s hál’istennek kéznél voltam a vigasztalásra.

Leülve, ölembe húztam, karom úgy ölelte át, hogy fejét a szívemre hajthatta. Dünnyögtem, s kicsit ingattam is magam, miközben megértően ismétелgettem: „Jól van, jól van.”

Andika többször megkérdezte, hogy jön-e anyukája, s én megnyugtattam. Egyre halkabban hüppögött, majd az is teljesen elmaradt.

Hosszan üldögéltünk, ingatva, dünnyögve.

A gyerekek ott játszottak mellettünk a szőnyegen. Megszólítottam kis állatkáját, az elefántot, hogy van-e kedve megnézni, mit építenek a gyerekek. *Andika* odanyújtotta nekem, mintegy azt jelezve, hogy elvihetem. Ezért azt mondtam, hogy vigyük együtt oda. Leugrott az ölemből, s mi lekuporodtunk a játszóközé. A kis elefántnak építettünk egy ketrecet.

A fenti példák mindegyikében a gyermek az otthon **megszokott biztonságát veszítette el** a szeretett személy eltávozásával, és a megváltozott tárgyi környezettel. Átmeneti megnyugtatóként mindkettőjüknek elegendőnek bizonyult az ott lévő felnőtt. Ha az ott lévő felnőtt nem is

az anyuka megszokott szeretetét tudta nyújtani, de a szeretetet, a megértést és a testi közelséget megélhette, ez egy időre — hangsúlyozom, hogy csak egy kis időre — megnyugvást hozott, megszerezte biztonságérzetét.

Ameddig azonban a gyermek nem szerzi meg a teljes biztonságot az új környezetben, addig véglegesen nem nyugszik meg.

Tudjuk, hogy a melegségben, szeretetben növekvő gyermek az élet viszontagságait jobban átvészeli. Marad tartalék töltése, amelyet mával hordoz a szeretett személy mellőzése idejére.

Ha **a gyermek megszereti** az óvodapedagógust, **akkor** az azért van, mert **ki tudja elégténi** sajátosan jelentkező aktuális igényeit, sajátos szükségleteit éppen ebben a különleges időszakban. Így az alábbi példában is.

Vilma nénihez huszon-egynéhány 3-4 éves korú gyermek érkezett egyszerre, egy időben. Ebben az óvodában akkor még nem volt szokás az anyás beszoktatás. Így Vilma óvó néni enyhítette minden egyes gyermek fájdalmát. Minden gyermeket az ajtóban fogadott. Mosolyogva beszélt az anyukákkal. Karjába emelte a sírókat, leguggolt, ha kellett. Majd amikor elfáradt, kis székre ült, s karjában, ölében, ott szorongtak azok a gyerekek, akik testközelségre vágytak. Olyan „szélesen ült”, amennyire csak tudott, hogy minél többen férjenek el rajta. S amikor valakinek WC-re kellett mennie, mint egy nagy „szőlőfürt”, felemelkedtek, s együtt kísérték ki. Eközben beszélt, mosolygott, magyarázott, elismert, türelmes, elfogadó, biztató és nagyon-nagyon szeretetteljes volt, amelyről mimikáján túl meleg, csendes hangja árulkodott.

Mindenki annyi kapott a szeretetéből, megértésből, biztatásból, amennyire szüksége volt. De nem csak annyit, hanem olyan módon kapta, ahogy igényelte. Így Bendegúz biztató mosolyokat, Csaba puszikat a feje búbjára, Erika ölbe ülést, simogatást, Teri karon ülést...

A befogadás tekintetében szélsőségek tapasztalhatók még most is az óvodákban. Sokhelyütt még a régi értelemben vett **beszoktatás van, elvárások és követelések, utasítások mentén**. Bár más és más gyermekek érkeznek a csoportba, mégis vannak olyan óvónők, akik úgy

vélük, hogy mindenkinek olyanná kell válnia, amilyen elvárásai neki vannak. Addig, amíg a gyermek megszokja az óvodát, addig ilyen esetben szinte csak arról szól az élet, hogy ki az erősebb, a gyerek, vagy a felnőtt? Az ilyen óvodában még az az antihumánus cselekedet is előfordul, hogy a fokozatos beszoktatás arról szól, hogy első nap egy órát engedik sírni a gyermeket, s utána kiengedik a kint ülő anyukához, második nap két órát, és így tovább.

Más helyütt, már a **befogadás**, mint fogalom, mély, humánus tartalmat kapott, s így elvált a beszoktatás fogalmától. Az ilyen óvodában minden egyes gyermek igényeit, testi-lelki szükségleteit figyelembe veszik. Ebből táplálkozik a befogadás személyes, egyéniséghez igazodó differenciált módon való megvalósulása. Gyakorlata az alábbiakban foglalható össze:

- A befogadás nem köthető időponthoz és időtartamhoz. Egyrészt igazodik a szülő munkába állásának kezdetéhez, másrészt az anyuka jelenléte mindaddig lehetséges, ameddig a gyermek szívesen marad az óvodában, vagyis ott biztonságban érzi magát;
- A gyermek behozhatja azokat a kedves tárgyait, amelyek megnyugtatók, s ott tarthatja addig, ameddig ennek szükségét érzi (csicsi, cumi, rongyika, maci ...)
- Az óvónő reggel minden egyes gyermeket úgy fogad, ahogy azt a gyermek igényli. Kit puszival, kit kézfogással, kit öleléssel, stb., de mindegyik gyermekkel érezteti, hogy örül, boldog, hogy újra látja; hogy ma is jól érezzük magunkat együtt, hogy ma is történnek olyan érdekességek, ami tetszeni fog; hogy ma is jókedvűek vagyunk, amíg itt vagyunk, amíg anyukának dolgoznia kell stb.
- Az óvónő már sok-sok információval rendelkezik az újonnan érkező gyermekről. Hiszen már volt családot látogatni, már beszélgetett a szülőkkel, már mintegy „**használati utasítást**” kapott tőlük, — így tud oly módon idomulni a gyermek igényeihez, amely megközelítően hasonlít az eddig megszokotthoz; ezzel oldva a megváltozott körülményekből adódó krízishelyzetet.
- Az ilyen óvónő **jó kapcsolatot alakít ki a szülőkkel**, hiszen tőlük kapja a legfontosabb információkat a gyermekről. Ez azért is oly fontos, mert a gyerek, aki látja, hogy szüleivel milyen jó vi-

szonyban van az óvónő, milyen jól beszélget velük, szívesebben marad addig az óvodában, amíg ők dolgoznak.

- Az ilyen óvónő bár tudja, hogy a szülőkkel való jó kapcsolat időigényes, de bármikor hozzák a gyermeket, időt szakít arra, hogy az éjszakai, a reggeli történeteket, gondokat megtudja. Ezek a gyermek egész napi testi-lelki komfortérzetére rányomja a bélyegét. Ha az óvónő tudja, ismeri ezeket, akkor bánásmódját elfogadóan ehhez tudja igazítani.
- Az ilyen óvónő a nyugalom és a szeretet, a természetes elfogadás meleg, puha érzésével **békét sugároz**. Ez a béke beépül a gyermek személyiségébe, napi tevékenységébe. Ezért lehet az, hogy itt természetes csend honol, a gyermek érdeklődni képes, nyitott, beszédes. A gyermek érzi, hogy a fontos, és az ő gondolatainak, kívánságának, gondjainak mindig elegendő, idő és törődés jut.
- Az ilyen óvónő egyik alapelve: *"Lehet a gyermeket könyvből nevelni, de minden gyermekhez más könyv kell!" (T. Gordon)*
Kihez-kihez olyan módszert, olyan bánásmódot igazít, amely leginkább megfelel a gyermek sajátos igényeinek. Tudja, hogy ez a sikeres bánásmód leolvasható a gyermeki megnyilvánulásokról, s alkalmat ad az esetleges helyesbítésre is. Az ilyen óvónő tudja, hogy nem csálhatatlan, tudatosan tervez, kipróbál, elemez és értékeli annak érdekében, hogy a legmegfelelőbb hatást érje el, s a gyermek érdekeit a legmegfelelőbb módon tudja szolgálni.
- Az ilyen óvónő számára nem sürgős, és nem fontos az uniformizált szokások bevezetése. Fontosabb számára, hogy az újonnan érkező gyermek is **minél előbb jól érezze magát az óvodában**. Természetes egyszerűséggel képes kimutatni elfogadását és felvétel nélküli szeretetét. Fontosabb számára, hogy elegendő, a gyermeknek érdekes tevékenységet kínáljon, amelyben majd szívesen részt vesz. Ezeket az elfoglaltságokat kínálja, nem erőlteti, hiszen tudja, hogy a gyermek úgyszólván követi őt, éppen annak folytán, hogy az óvónő szeretetet, megelégedettséget, elfogadást sugárzott a gyermek felé, — úgy szerette őt, ahogy ő azt igényelte. *„A felnőttszeretet lényege: szeretsz, mert szeretlek; A gyermekszeretet kényege: szeretlek, mert szeretsz.” (Erich Fromm)*

- Az ilyen óvónő **érzi felelősségét** a befogadás időszakában. Ez a felelősség akár ezekben mérhető közvetlenül vagy közvetve is. Így gondolta Kodály Zoltán is, amikor az alábbi sorokat vetette papírra:

„Az óvoda már valóságos, véres élet. Ami sebet ott kap valaki, gyakran holtáig sem heveri ki. S ha jó magot ültetünk bele, egész életében virágzik.” (Kodály Zoltán)

A fenti gondolatsor a befogadás időszakában zajló eseményeket követte, és mindössze egy időszakhoz kötöten vált hangsúlyossá a gyermeki igények kielégítése. Láthatóvá vált, hogy a differenciált, személyes bánásmód a gyermek igényeire, szükségleteire kell, hogy épüljön. A jelen esetben a befogadás időszakának megváltozott életkörülményekből adódó gyermeki igények hívták elő a biztonság szükségletének kielégítését. Miután ez időszakban erős hiányérzetből táplálkozik, így a gyermeki igény erőteljesen követeli e szükséglet kielégítését.

Az **emberi — gyermeki szükségletek** és kielégítésük Abraham Maslow⁹ kutatásai alapján hierarchikus rendszerben értelmezhetők.

A rendszer **jellemzőiből néhányat** az alábbiakban érdemes felso-
rolni:

- Az egyén egy adott pillanatban, szituációban — például a befogadáskor — rendelkezik egyfajta, **aktuális állapotára jellemző** domináns **szükséglettel** — a befogadáskor a biztonság iránti igénnyel;
- Egy fellépő **szükséglet kielégítettsége** következtében egy magasabb rendű szükséglet, igény léphet fel, amelynek kielégítése ismét **újat hívhat életre** — példánkban a biztonság igényének kielégítése a tevékenykedés vágyát, vagy a társak iránti vágyat; mint új igény hívhatja életre;
- A **szükséglet-kielégítettség színvonala** befolyásolja a további igények megjelenését, ugyanis a megfelelő minőségű szükséglet kielégítése jelenti a garanciát a magasabb rendű igények megjelenésének;
- A szükségletek fellépése, a hiányállapot létrejötte arra **ösztönzi az egyént**, hogy annak **kielégítése irányába mozduljon** — az

⁹ Keményné dr. Pálffy Katalin: Bevezetés a pszichológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1989. 130 p.

egyik példákban, hogy odabújjon ahhoz a felnőtthöz, akitől biztonságot remél;

- Minden emberre és gyermekre jellemző egyediségéből adódó **sajátos szükséglete**, amely megszínezi megnyilvánulásait, cselekedeteit, tevékenységeit, stb., vagyis viszonyát környezetéhez.
- Minden kornak megvan az adott életkorra jellemző (fejlődésből, érésből adódó) **domináns szükséglete**, amely a fejlődés folyamán törvényszerűen jelentkezik. Az óvodáskorban, a befogadás időszakában a biztonság és a szeretet igénylése a legjellemzőbb.
- A fellépő igények, szükségletek **ki nem elégítettsége** gátat szab a magasabb rendű igények megjelenésének, ezáltal a fejlődés lendületébe megtorpanás érzékelhető. A hosszan tartó hiányállapot következtében akár regresszió is bekövetkezhet.

Ha az óvodás gyermek nevelésével foglalkozunk, akkor a **gyermeki szeretetigény** kielégítése szinte kikerülhetetlen. Az óvodáskor egyik legdominánsabb szükséglete, a **szeretet**. A megfelelő szeretet megadásának, a kielégítettség érzésének átélése során a gyermek a lelki biztonságát is megszerzi.

Milyen szeretetre van szüksége a gyermeknek? A gyermeknek **feltétel nélküli szeretetre** van szüksége.

„A valódi szeretet feltétel nélküli és nyilvánvaló. A gyermekkel való szilárd kapcsolat alapja. A sértődöttség, a szeretethiány, a bűntudat, a félelem, a bizonytalanság, és hasonló érzések kialakulása csak akkor akadályozható meg, ha nevelésünk alapja a feltétel nélküli szeretet. Mit is jelent a feltétel nélküli szeretet? Azt, hogy mindenféleképpen szeretjük a gyermeket. A feltétel nélküli szeretet nem nézi a gyermek külsejét, előnyös és hátrányos tulajdonságait, fogyatékoságait; független a vele szemben támasztott elvárásoktól és — ami a legnehezebb — viselkedésétől. A feltétel nélküli szeretet azt jelenti, hogy akkor is szeretjük a gyermeket, amikor éppen ki nem állhatjuk a viselkedését.”¹⁰ Ez a fajta szeretet a legfontosabb a gyermek számára, és mégis nagyon keveseknek adatik meg, hogy ebben nőjenek fel.

Fontos tehát elidőzni ennek a gyermeki igénynek néhány alapvető jellemzőjénél:

¹⁰ Dr. Ross Campbell: Életre szóló ajándék. Harmat Kiadó, Budapest, 1991. 27. p.

- **A befogadás időszakában** a szeretetigény kielégítésével a gyermek megszerezheti biztonságérzetét az óvodai élet kezdeti szakaszában is. (Lásd előbb!)
- Ha **a gyermek megszereti** az óvodapedagógust, **akkor** az azért van, mert **ki tudja elégíteni sajátos** szeretet-szükségletét. (Lásd előbb!)
- **A szeretet** szükségletének kielégítésével **megnyílik a fejlődés** lehetősége. E jellemző megvalósulása, kielégítése az óvodában az óvónőre vár. A példák sorában Vilma és Éva óvónő erre képesek voltak. Ezzel szinte „megnyitották a gyermekek fejlődésének kapuját” a magasabb rendű szükségletek előtt, így gyermekek sajátos tempójú fejlődése előtt.
A szeretetigényben kielégítettség összefüggéseire álljon itt egy táblázat, amelyről könnyen leolvasható, hogy milyen kellemes érzéseket keltenek a gyermekben, milyen megnyilvánulásokat produkálnak. Látható, hogyan szolgálja a fejlődést is, és hogyan támogatja a gyermeket abban, hogy fejlődése nevelési célunk irányába nyíljon.

Az egyes gyermekek sajátos szeretetigényének kielégítése
 (1. táblázat)

Az egyénre serkentően hat, és az megnyilvánul viselkedésben	Az egyénben keltett érzések	Az egyén fejlődését elősegítő érzelmi reakciók	Az egyén pszichés és pszichoszomatikus tünetei	Az egyén kognitív teljesítményére is hatást gyakorol	Látható jelek területei
Segítségadásra, Jótékonykodásra ösztönöz Magabiztossá Nyitottá Lelkesedővé Bizakodóvá Reményeltté Könnyedde Mosolygóssá Jókedvűvé Vidámmá Derűssé Nyugodttá Humorossá Odafordulóvá válik Nevet	Jókedv Biztonság Öröm Tenniakakaras Aktivitás Elégedettség Bátorság Alkalmasság Szeretve vagyok érzése Önbizalom Boldogság Kellemesség Nyugalom Kiegyensúlyozottság	Szeretet Megelégedettség Vidámság Empátia Tolerancia Lelki béke Optimizmus Motiváltság Biztonságérzet Elnézés Stb.	Izgalmi állapot és a nyugalom egyensúlyban van Kellően motivált állapotban van Aktiváltság magas	Gyorsabb reakciók Figyelem összpontosítás jobb Vállalkozás a nekikezdésre Logikus kontroll jelen van Tudásvágy, Kíváncsiság, Megismerési vágy jellemzi Beszéd kedv fokozódása Jobb teljesítmény Kisebb a hibaszázalék Lendületesség Gyorsabb asszociációk Humor Ötletes, újszerű megoldások	Mimikán: mosolygó arc, derültség Nézésen Testtartáson Gesztusokon Mozgás koordináltságán Intimebb téri távolságon A beszéd tónusán Cselekedeteiken Változatos mozgásokon Játék színvonalán

- **A szeretet szükségletének kielégülése nélkül** az óvoda gyermek egyéb alapvető szükségletei is csorbát szenvednek, gátolja a további igények megjelenését;
- **A szeretetigény** fellépése arra **ösztönzi a gyermeket**, hogy annak **kielégítése irányába mozduljon** — például, hogy olyan jeleket produkáljon, amelyek igényeit kifejezik. Ezt az értő, empatikus óvodapedagógusi szem elől nem maradhat rejtve. (Lásd 2. ábra)
- **A szeretet kielégítettsége és ki nem elégítettsége beleintegrálódik** a gyermek minden egyéb szükségletébe, kihat a többi szükségletére, megszínezi azokat, kihat további igényeire, aktuális állapotára, testi-lelki komfortérzetére, sőt viselkedésére is.
- **A szeretet hiányállapotának mutatói leolvashatók a gyermekről; más és más gyermek esetében hiányállapotának más és más mutatói lehetnek.** A hiányállapot összetettségére és hatását jól mutatja a 2. táblázat.

A ki nem elégített szeretetszükséglet (2. táblázat)

Az egyénre gátlón hat, és viselkedésében megnyilvánul	Az egyénben keltett érzések	Az egyén gyógyító érzelmi reakciói lehetnek	Az egyén pszichés és pszichoszomatikus tünetei	Az egyén kognitív teljesítményére gyakorolt hatás	Látható jelek területei
Vádaskodás Levertség Szorongás Közöny Ítélezés Tehetlenség Halogatás Neheztelés Önsajnálát Zavarodottság Bűntudat Kétségbeesés	Elhagyatottság Bizonytalanság Elárultatottság Tehetlenség Elégedetlenség Elbátortalanodás Alkalmatlanság Mégfosztottság Kirekesztettség Reménytelenség Érdemtelenység	Düh Szomorúság Félelem Sajnálát Frusztráció Csalódottság Aggodalom Zavar Irgység Sértettség Ijedtség Szégyen Támadásra kész állapot Agresszió	Izzadás Tenyér-izzadás Száraz száj Vakaródzás Gyomoridegesség Dadogás Hadarás Remegés Borzongás Bő nyálképzés Beszéd megtagadása	Kavargó, vibráló gondolatok Figyelem zavar Sok hibázás Nem mer nekikezni Nincs logikus kontroll Érdektelenség Alulteljesítés	Mimikán Tekinteten Testtartáson Gesztusokon Mozgás koordináción Elhúzódon, téri távolságon A beszéd tónusán Cselekedeteken Sztereotip mozgásokon Játék színvonalán

A fentiekből következik, hogy a szeretetben **tartósan hiányállapotot** átélő gyermekben — vagy abban, aki nem kap elég szeretetet —, ez kielégíthetetlen szükségletként jelentkezik. **Fejlődése azért nem eléggé biztosított így**, mert a szeretet hiánya hosszú időn át tartó, sóvárgó szükségletet alakít ki benne, és ennek kielégítésére való törekvése elvonja minden energiáját a fejlődéstől, megakadályozza abban, sőt akár vissza is vetheti fejlődésében. A gyermeki személyiség nem válik érdekeltté a későbbi fejlődési fázisok problémáiban és feladataiban, mert állandóan a kielégíthetetlen ingerszükségletet keresi. Ez azért nagyon fontos tényező, mert a fejlődés fázisváltásai úgy következnek be, hogy az adott fázis ingerszükségletei a kielégítettség állapota után elhalványulnak, és érdeklődése a következő szakasz feladatai, problémái felé irányul.

„Foglalkozzunk meleg, sugárzó szeretettel a gyermekekkel, s akkor ők csodára képesek.” A gyermeknek joga van a szeretetre és arra, hogy, vi-szontszerethessen!” (Erich Fromm)

Az alábbiakban a szeretetigény kielégítésének módjait, vagyis a szeretet kimutatásának technikáit vázolom fel.¹¹

Tekintet , szemkontaktus, figyelem, ráfigyelés
Testi kapcsolat : simogatás, ölelés, dajkálás
A szeretet verbális kifejezése : szép szavak, elismerés, az öröm kifejezése
Tartalmas együttlét : együtt töltött idő, közös élmények
Ajándékozás , örömszerzés, figyelmesség

A fenti technikákat minden esetben az egyes gyermekek individuális jellemzőihez kell igazítani, akár azok megválasztásában is, akár pedig annak árnyalt megvalósításában és mennyiségi vonatkozásainak teljesítésében is.

Hogyan történhet ez? Miután a gyermek individuális jellemzői határozzák meg szeretetigénylésének módját, ő ezt valamilyen módon „tudatja” környezetével. (Lásd a 2. táblázatot) Ha az óvodapedagógus fel fogta a gyermek jelzéseit, akkor bánásmódjának technikáit hozzá tudja alakítani.

Néhány példa erre:

- „Ugye, szeretsz?” — kérdi a gyermek. Ilyenkor megerősítést vár, **verbális úton**.
- Követi az óvónőt, mellette áll, ruháját fogja. Az ilyen gyermek **együtt** szeretne lenni az óvónővel. Az ő „szeretet-nyelve”¹² az együttlét.
- Aki hozzá bújik, kezét fogja, ölébe keredzkedik, valószínűleg a **testi kapcsolatot** igényli. Ez az ő „szeretet-nyelve”.
- Aki szembe áll az óvónővel, arcát két kezébe fogja, és úgy beszél hozzá, nagy valószínűséggel a **tekintetét igényli**. Az ilyen gyermek könnyen észre veszi, ha az óvónő szomorú, örül, — leolvassa érzelmi változásait arcáról stb.

A már eddig felvázoltak alapján célszerű kimondani:

A **differenciált személyes bánásmód** arra vállalkozik, hogy minden gyermek érdekében olyan bánásmódot alkalmaz, amely eredményeként fejlődésének útja biztosított. Amennyiben ez sikertelen, va-

¹¹ Gary Chapman: A szeretet pszichológiája. Network TwentyOne, 1997.

¹² Ross Campbell: Életre szóló ajándék. Harmat Kiadó 1997. 26. p.

gyis nincsenek kielégítve a szükségleteik, igényeik, akkor annak következtében a fejlődés gátolt lehet, megtorpanhat, stagnálhat, vagy visszaléphet a gyermek a fejlődés, az önfejlődés útján.

A **differenciálás pedagógiája** pedig ehhez ad pedagógiai hatásrendszert — módszerbeli, eljárásbeli, eszközbeli, formai, szervezésbeli repertoárt.

A differenciált személyes bánásmód alkalmazása az óvodapedagóguson múlik. Felelősségteljes alkalmazása több ezer kicsiny óvodás boldog gyermekkorához adódik.

A továbbiakban vizsgálhatnám minden egyes gyermeki szükséglet megjelenését és annak kielégítését a személyes bánásmód vonatkozásában úgy, mint az előzőekben. Nem foglalkoztam azokkal a kérdésekkel, amikor a gyermekek más szükségleteinek kielégítése esedékes. Így a testi — táplálkozás, ürités, alvás, tisztálkodás, mozgás —, a társas, a megbecsülés, elismerés, a kíváncsiság, az alkotás, az önmegvalósítás stb. Ezeket is más és más módon igénylik a gyermekek, sajátosan, individuális jellemzőik alapján.

Más vonatkozásban akár egy gyermek jellemzőire is vonatkoztathatnám az ő sokféle szükségletének, igényének sajátos formáit. Így valamely konkrét esetben, egy gyermekre jellemző egyfajta „térképet” készíthetünk, amelyben tájékozódunk sajátos igényeiről, annak megnyilvánulásairól, okairól, és a hozzájuk kapcsolódó bánásmódról. Ebben minden óvodapedagógus érdekelt különösen akkor, amikor az egyes gyermekek személyiségének jellemzőit és aktuális fejlettségi szintjét regisztrálja.¹³

2. Személyes bánásmód a reggeli fogadás időszakában

A személyes bánásmód fontosságát érdemes kimutatni egy napirendi szakasz — **a reggeli fogadás — időszakában is** azért, hogy láthatóvá váljon, hogy a már beilleszkedett gyermek, hogyan szerzi meg az óvodai napjához szükséges lelki komfortérzést.

Ezért az alábbiakban konkrét példákkal szeretném megjeleníteni azt, hogy

¹³ Lásd az 1. számú mellékletet!

- a személyiségek különbözőségei mellett, mennyire hasonló igények jelenhetnek meg a gyermekek között,
- és azt is — éppen ennek hozadéaként, az azonos szükséglet alapján kiválasztott gyermekek szükségletük kielégítésének módjában mások, különböznek.

Bence, Sanyi és Natasa (akiknek nevét személyiségi jogaik védelmében megváltoztattam) különböző óvodák, különböző időszakában, különböző óvónők mellett voltak különböző életkorú óvodások. Egy dologban megegyeztek: mindhárman *minden reggel az óvónőjük ölelésére vágytak*. Hosszú, bújós ölelgetések voltak ezek, megpihenve az óvónő karjai között mindaddig, amíg a *biztonságos szeretet* meghozta a megnyugvást számukra. De kibontakozó személyiségük jellemzői erősen eltértek.

Bence: 7 éves, egyke, jól szituált, szerető szülők gyermeke, aki körül forog a család élete. Mozgékony, kedves, figyelmes, akaratos, néha bohóckodó, esetleg durva is társaival. Érdeklődő, értelmes, feszültséggel terhes állapotában figyelme az őt érdeklő témákra koncentráلódik.

Bár már bölcsődébe is járt — vagy talán éppen a korai elválás miatt —, még mindig reggelente igényli a testi kontaktust. Fél órát is elücsörög az óvónő ölében. Majd az ez idő alatt kiszemelt tevékenységét választva elmélyülten és nyugodtan tevékenykedik. Ilyenkor előnyös viselkedésével hívja fel magára a figyelmet. Kedves, előzékeny, segítőkész, figyelmes, érdeklődő stb.

Amennyiben az igényelt ölbeli kapcsolatot nem elégíti ki az óvónő a reggeli érkezéskor — vagyis amikor szüksége van erre Bencének —, akkor nehéz percek várnak úgy Bencére, mint társaira és az óvónőre is. Önmaga fejlettségének szintje alatti viselkedéseket produkál. Bohóckodik, piszkálódik, futkos, kineveti társait, nem képes koncentráلni, durva, hangos.

Sanyi: 3 évesen a befogadás idejét töltötte. Édesanyja a kistestvérével otthon van, ő az óvodába kényszerült. Az anyuka meg van róla győződve, hogy ez a világ rendje, és Sanyinak is így a jó. Sanyi így kétszeresen is *elvesztette* anyukáját — a testvéрке megszületésével áttevődött a gondoskodás a pici ba-

bára, és az óvodába lépés során —, aminek kínzó érzése meghatványozódik. Az óvónőt megszerette. Hosszú idő óta sírva érkezik minden reggel, de az ölelő karok között fél óra alatt megnyugszik. Amikor érzelmi biztonságát megszerezte, bátor-talanul közeledik társaihoz. Csak az óvónő kérésére, bátorítására kapcsolódik be bármilyen tevékenységbe. A tevékenységek során kiderülnek fejlett kognitív képességei és szociális érzékenysége.

Amennyiben a reggeli ölelő karok nem nyugtatják meg, az egész nap szomorúságban, visszahúzódásban, tevékenység nélküli semmittevésben, hosszú, csendes sírásban telik. Láthatóan nem fejlődik ilyenkor. Nem nyílik meg kíváncsisága, nem találják meg az érdekességek, elzárja magát a külvilág ingereitől.

Natasa 6 éves. Bájos kislány, aki tudatában van vonzó külsejének. Édesanyja egyedül neveli, megad mindent leányának, de szíve helyén mintha jégcsap lenne. Kifejezéstelen arcáról nem olvasható le sem szeretet, sem gyűlölet, csak a közöny. A kislány nem kap melegséget, hiába bújik hozzá, puszilgatáshoz lehúzza édesanyja fejét, aki merev derékka, egyenes háttal *tűri* el leánya szeretet-igényének megnyilvánulásait.

A reggeli érkezéskor szalad az óvónőhöz, ölelő karjaiba bújik, szorítja kis karjaival. „Feltölti” önmagát a számára szükséges melegséggel, szeretettel. Szorosan, sokáig öleli, majd körülbelül fél óra múlva kezd kitekinteni barátnőihez, s kapcsolódik be játékaikba.

Kognitív képességei és mozgása kimagaslóan fejlettek.

Már azt is *megtanulta*, hogyan hívja fel édesanyja figyelmét magára. Ezzel sikerül sakkban tartania az édesanyját és a nagymamáját. Amikor rátör a magányosság és a szeretetlenség érzése, hajmeresztő szituációkat produkál. Az apró, egyszerű esetek már nem elégítik ki. Csak akkor érzi, hogy szükség van rá, ha rémületbe ejtheti környezetét.

Három eset, azonos töről fakad, mindegyik **hasonló igénnyel rendelkezik**: szeretetet és érzelmi biztonságot kívánnak kapni.

Annak **kielégítése** mindhármuk esetében: *ölelés, testi közelség*.

A kielégítés **módja** — amennyiben a három óvónőt, ölükben a gyermekkel egymás mellett látnánk egy időben, egy helyen, valószínűleg láthatóvá

válna, hogy — mindegyikük más technikával tenné ezt, olyannal, amilyen módon azt az adott gyermek igényli, amitől megnyugszik.

Fontosnak tartom **továbbgondolni**:

Mi történik olyankor, ha az óvodapedagógus nem elég érzékeny a gyermekek különböző igényei iránt, és ezért — nyilván — nem tud, nem talál megfelelő bánásmódot igazítani a gyermekhez?

Bence, Natasa és Sanyi esetében láthatóvá vált, így a válasz az ő esetükben egyértelmű. Megkapják az óvónőktől a számukra megfelelő bánásmódot. De, ha óvónőjük a megfelelő bánásmódot elmulasztja, feszültséggel teli szituációkba sodorhatja a gyermeket, a gyermekközösséget és önmagát is. (Lásd az esetek leírása során.)

Ez a válasz nyilvánvalóan más gyermekek eseteire is mintául szolgálhat. Amennyiben tehát a pedagógus nem az egyes gyermekek sajátos igényeinek megfelelő, bánásmódot alkalmazza:

- vét a gyermeki jogokkal szemben (lásd előbb),
- az óvodai nevelés alapelveit figyelmen kívül hagyja, hiszen:
„Az óvodai nevelésben alapelv:
... a gyermeki személyiséget tisztelet, elfogadás, szeretet és megbecsülés övezi;”¹⁴
- vét a nyugalmas, érzelmi biztonságot adó pedagógiai légkör jellemzői iránt,
- előbb-utóbb saját pszichés állapota is feszültségekkel terhessé válik.

A gondolatsorban ideérve fontosnak tartom Ancsel Éva megállapítását lejegyezni:

„A pedagógus király lehet a gyermek birodalmában, ha nem csak törvényt talál ki, hanem figyelembe veszi a gyermek törvényeit is.”
(Ancsel Éva)

A két gondolat — a sajátos igények kielégítése, valamint a gyermek törvényeinek figyelembe vétele — felveti a következő kérdést:

Miért oly fontos a gyermekekhez való igazodás a bánásmód megválasztása során? Mit mond erről a szakirodalom?

¹⁴ A Kormány 137/1996. (VIII.28.) Korm. Rendelete az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról II. fejezet. Magyar Közlöny 1996/71. szám 4512. oldal.

A válasz megfogalmazásához **Carl Rogers** amerikai pszichológus kutatásait és pszichológiai elméletének néhány ide vonatkozó elvét és megállapításait szeretném közzé tenni.

Carl Rogers, aki a személyközpontú pszichológia megteremtője, és az individuálpaszichológia jeles képviselője, azt vallja — és vizsgálataival bizonyítja is — hogy

*„Minden organizmus mozgással rendelkezik
saját inherens (benne rejlő) lehetőségeinek
konstruktív beteljesítése terén.” (1980.)*

Ez a megfogalmazott törvényszerűség az alábbi fontos megállapításokat rejti.

A gyermekben benne rejlenek, benne szunnyadnak saját adottságai, lehetőségei. Élethelyzeteiben azt az utat választja majdan, olyan döntést hoz, olyan tevékenységek felé irányul, olyan helyzetek, olyan igények beteljesedése iránt érez késztetést, amelyben ezen lehetőségei kibontásra ad módot. Ennek kielégítése ösztönzi őt, tehát, aktivitása abba az irányba mozdul, amelyben beteljesülhetnek ezek a belső késztetések.

Ezek a késztetések látható és leolvasható formában nyilvánulnak meg, s az értő óvodapedagógusi szemek előtt nem maradnak rejtve. (Lásd az 1. és a 2. ábra)

Amennyiben ismerjük, megismerjük, „leolvassuk” a gyermekek igényeit, ismerjük saját fejlődésüket elősegítő törvényeiket, akkor van lehetőségünk őket megtámogatni abban, hogy afelé mozduljanak, amely belső lehetőségeik kibontakoztatására sarkallja őket. Ezzel segíthetjük elő fejlődésüket.

Ilyenek voltak Natasa megnyilvánulásai, amikor *édesanyját puszilgatta, húzkodta* karját, hogy elérje ajkaival a merev arcot. Ezzel azt üzenté számunkra, hogy szeretetigénye kielégítése most fontos számára, és kielégítetlen hiánnyal küszködik.

*„Arra vágyom, hogy szeressenek, tehát megpróbálom a szeretetet
kierőszakolni.” (Dr. Bánki M Csaba)*

Édesanyjától nem kapta meg, de az óvónőtől igen. Csak ezért tudott a társakkal gazdag tevékenységben részt venni, érdeklődni, fejlődni, mert szeretetigénye, ha átmenetileg is, de kielégült, feltöltődött.

Bence *ragyogó szeme is* ilyen volt — , amelyet le lehetett olvasni, mint külső megnyilvánulást —, amikor az óvónő elément, kézen fogta, és a meg-

szokott kisszék felé vette útját. Bence azt üzenté viselkedésével: „... *helyettesítsd anyukámat, és én megnyugszom.*”

Arra a napra megszerezte a nyugalmat, a fejlettségének megfelelő tevékeny óvodai élethez szükséges melegséget.

„*A gyermek a szeretetben fejlődik a legjobban.*”

Sanyi esetében, aki az ajtóban szinte *roskatagon, leejtett vállal, leszegett fejjel sírdogált*, és amikor odaért hozzá az óvónő, helyet adott hóna alatt a felemeléshez, majd befészkelte magát a szíve fölé.

Sanyi pedig azt üzenté az óvónőnek, ha már itt kell maradnia, akkor el-
esettségét csak a felnőtt, a kedves óvónő képes enyhíteni. Erre a napra a szomorúság helyét elfoglalta a tevékenységek iránti kíváncsiság, majd maga a választott tevékenységgel való ismerkedés. Megnyílt a fejlődés felé.

A három eset — valamint a befogadás időszakából vett példák is — alkalmat adnak arra, hogy a **pedagógiai eljárásmodot** meg lehessen fogalmazni a gyermekek igénye, fejlődésük törvényei és a hozzá tartozó bánásmód összefüggésében.

A személyes bánásmód gyakorlati megvalósulása általában:

- *A gyermek viselkedésének, megnyilvánulásainak felfogása, értelmezése a szituáció összefüggésében* (l: lehajtott fej, ölelő karok)

Ez egyfajta megfigyeléssel történik, amely feltételezi a pedagógus részéről a *kellő nyitottságot* a jelzések felfogása iránt.

- *Következtetés a gyermek igényeire, szükségleteire, hiányállapotára, belső késztetéseire*

Ez a következtetés a külső megnyilvánulások, és a gyermekről eddig szerzett információk birtokában válik egyre pontosabbá. A megfigyelés során egyfajta előítélet-mentességet feltételez, és a felfogott jelzések értelmezésekor pedig mély empátiát.

- *A megfelelő bánásmód kiválasztása az óvónő hatásrendszerének módszer- repertoárjából*

A bánásmód megválasztása az óvodapedagógus személyes döntésének eredménye. A döntést azonban különböző tényezők befolyásolják. Ezekből néhány: az óvónő szakmai kompetenciája, az iránta való elvárások, megszokások, előzetes információk, a pedagógus személyisége általában és az adott pillanatban, érzelmek, indulatok, tapasztalatok,

megoldási sémák. Az óvónőn múlik, hogy az adott szituációban melyiket ítéli dominánsnak.

A pedagógusnak sokszor néhány pillanat leforgása alatt kell a döntést meghoznia, és nem mindegy, hogy ebben a pillanatban rendelkezésre áll-e az az elegendő információ, amely a helyes, a gyermek érdekében meghozott döntést elősegíti.

(Megjegyzendő: ezért van oly fontos szerepe a gyermekről szerzett bőséges információk regisztrálásának, folyamatos gazdagításának, valamint az előre átgondolásnak, a tervezésnek. Mindkettő a váratlan eseményekben való tájékozódás megkönnyítését segíti elő.)

- *Maga a bánásmód lefolytatása, majd*
- *A bánásmód beválása, eredményének ellenőrzése, értékelése a gyermek reakcióinak, jelzéseinek felfogása és értékelése alapján*
- *Esetleg a bánásmód korrigálása, az új bánásmód kiválasztása.*

A megfelelő bánásmód azon túlmenően, hogy a gyermek érdekeit szolgálja, a gyermekben változást, **hosszú távon is regisztrálható változást kell, hogy eredményezzen.**

Mit jelent a hosszú távú változás a példák tükrében?

Bence, Sanyi és Natasa esetében:

- *Kellems érzések születtek bennük*
Megnyugodtak, szervezetükben egyensúlyi állapot jött létre. Megelégedettek, biztonságban és szeretetben érezték magukat.
- *Új igények léptek elő*, amelyek magasabb rendűek lettek. Natasa és Bence kereste a társak közellétét, míg Sanyi megelégedett magányos tevékenységgel, amelyet az óvónő közelében végezett. Számára egyelőre ez a volt fejlődés lehetséges útja.
- Mind a hárman — sőt az egész csoport — átélte, kiben-kiben tudatosodott, hogy
 - az érkezés keltette feszült állapotot az óvónő szerető ölése egész napra képes enyhíteni;
 - amennyiben újra ilyen érzések kerítik hatalmukba, megkereshetik vele az óvónőt, mert el tudja oszlatni azokat;
 - a csoport tagjai látják, hogy társuk viselkedésében milyen változás következik be, így tudják, hogy ők is élhetnek ezzel az igénnyel, s ez majd számukra is biztonságot nyújt. Ez alapvető biztonságérzetüket is növeli;

- ha vegyes csoportban történik mindez, ezek a tapasztalatok átszarmaztatódnak a fiatalabbak, a tapasztalatlanabbak felé. Az idősebb gyermekek is így fordulnak majd fiatalabb társaik felé. Viselkedésükben megjelennek az átél és látott minták.

Mindez a felsorolás nem lehet teljes, de már ebből érzékelhető, hogy az óvónők bánásmódja *hosszú távú változást*, értékes változást fog eredményezni a gyermekek és a csoport tagjainak viselkedésében, s majdan személyiségükben is.

Bence, Natasa, Sanyi biztonság igényének és szeretetigényének ki-elégítését az óvónők a sajátos igényekhez igazodva, a megfelelő színvonalon elégitettek ki. Ennek eredménye lehet az új igények fellépése, és ezáltal a fejlődést útjának megtámogatása.

A három kisgyermek esete segítette bemutatni a differenciált személyes bánásmód alkalmazásának fontosságát a reggeli fogadás időszakában

3. Személyes bánásmód alkalmazása a fejlődése elősegítésében az óvodai életben már otthonosan mozgó gyermekek napi tevékenységei során

E fejezetben mindössze egyetlen gondolattal szeretnék foglalkozni, ez pedig **az elismerés, a megbecsülés, az elfogadás igénye.**

„Mindenkinek kell az elismerés, hogy jól teljesítsen,
de kevesen közlik ezt olyan egyértelműen, mint az a kisfiú,
aki így szólt az édesapjához:

— Játsszunk célbadobósdit! Én dobok, Te azt kiáltod: GYÖNYÖRŰ!”
(The best of bits pieces)

„Az egyik legelemibb emberi szükséglet, hogy méltányoljanak bennünket. Éreznünk kell, hogy ismernek, elismernek, értenek. Ez tart minket életben.”¹⁵ — Ugyanakkor alapvető emberi jogunk, hogy emberi méltóságunkat tiszteletben tartsák.

Az elsődleges ösztönkésztetések (levegővétel, szomjúság, éhség, pihenés, menedék, védelem) többé-kevésbé kielégítettebbek, mint a másodlagos szint igényei — a valakihez való tartozás, az elfogadás, a barátság, a szeretet, az elismertség, az önbecsülés iránti szükséglet. „Felismert tény, hogy az elis-

¹⁵ Dr. Ellen Mc Grate In: Jerry D. Twentier: Az elismerés varázsereje. Network-TwentyOne, 1997. 3. p.

mertség nélkülözhetetlen minden egyén számára, így a gyermek számára is. Ha nem sikerül fenntartani az emberi megerősítésnek azt a mennyiségét, amire szükségünk van, elcsüggedünk, depresszióssá válunk, sőt testünk is megbetegszik.”¹⁶

Mindannyiunk számára alapvetően fontos, hogy érezzük, mások értékesnek tartanak. Pedig az élet kezdeti szakaszában az első lépések hangos tet-szést arattak a kisgyermek életében, amelyek további lendületet adtak erő-feszítéseikhez, próbálkozásaikhoz. Vagy az első szavak, a sikeres biciklizés ... és sorolhatnám. De az elismerések életünk előre haladásával háttérbe szo-rultak. „Hajlamosak vagyunk elnyomni tetszésünk szóbeli megnyilvánulása-it, mert azok érzéseikről árulkodnak. Már kevésbé sikk érzelmesnek lenni, s vele együtt érzéseinket kifejezni, elismerésünket szóvá tenni. Pedig szüksé-günk van rá. Döbbenetes ereje és hatása van a másik egyénben annak, ha megerősítik benne azt az érzést, hogy szeretjük, elismerjük, szükségünk van rá. A dicséret felemel, szárnyakat ad, ott is hat, ahová az orvostudományak nincs bejárása. Hat az immunrendszerre, helyreállítja az önbecsülést, vissza-adja az egyén lelki erejét, az önmagába vetett hitet — csodákra képes.”¹⁷

Az elismerés, a megerősítés igazodási pontokat ad a helyes viselkedés tu-datosításában, — érzelmi ereje mély nyomot hagy, hiszen azt jó cselekedni, amit elismerés övez, ami ezáltal jó érzéssel tölt el, lélekemelő hatású. A ké-sőbbiekben pedig minden választási helyzetben elősegíti, hogy az egyén a helyes viselkedést válassza.

Ezért olyan fontos, ezért múlik olyan sok azon, hogy a gyermek kap-e elég visszajelzést viselkedéséről, és milyen visszajelzést. Amennyiben a he-lyes viselkedés megerősítést nyer — lehetőleg minél gyakrabban — akkor ál-tala, a helyes viselkedés követését érjük el.

Az **elismerésben, a megbecsülésben** élő gyermek kellemes érzésben él, amely egyben az önfejlődését is elősegíti.¹⁸

¹⁶ I. m. 25. p.

¹⁷ I. m. 31. p.

¹⁸ Kőrmöci Katalin: oktatói segédanyag

Az elismerés hatására a gyermekben keltett érzések	A gyermekre serkentően hat, és ez megnyilvánul a viselkedésében	A gyermek kognitív teljesítményére gyakorolt hatás	A kellemes érzések látható jelei megfigyelhetők
Kellemesség Elégedettség Nyugalom Biztonság Jókedv Öröm Boldogság Aktivitás Kiegyensúlyozottság Tenni akarás Bátorság Alkalmasság Önbizalom	Magabiztosabbá Nytottabbá Reményeltté Könnyedde Derüsebbé, jókedvűbbé, Empatikusabbá Toleránsabbá válik; Nyugodtabb, Humorosabb Nevet, mosolygós, Lelkesedik, bizakodik, Kompetens, Segítségadásra ösztönöz	Gyorsabb reakciók Jó figyelem-összpontosítás Vállalkozik a nekikezdésre Logikus kontroll jelen van Nytott, probléma-érzékeny, Megismerési vágy jellemzi Jobb a teljesítmény Kisebb a hibaszázalék Gyorsabb asszociációk Kitartóbb, precízebb Erőfeszítésre nyitottabb	Mimikán: mosolygó arc, vidámság Tekinteten ... Testtartáson Gesztusokon ... Mozgás koordináltságán Intimebb téri távolságon A beszéd tónusán Cselekedetekben Természetesebb mozgáson Játék színvonalán

A gyermeknek, és minden egyénnek ezt az igényét, szükségletét törvényesen is elismerik. Álljon itt egy válogatás erre nézve:¹⁹

A gyermeknek joga van: Születés és fogantatás tekintetében

- ***A gyermeknek joga, hogy olyannak fogadják el amilyen, függetlenül fizikai felépítésétől.***
- ***A gyermeknek joga, hogy nemére való tekintet nélkül fogadják el.***

A személyiség tiszteletben tartása tekintetében

- ***A gyermeknek érzelmi biztonságra van szüksége.***
- ***Minden gyermek egyedi, és mint ilyen, joga van elvárni személyisége tiszteletben tartását. A gyermeknek joga van a méltósághoz.***
- ***A gyermeknek bizalomra van szüksége.***

A gyermekben fellépő elismerés iránti igény különösen fontos feladatokat ró az óvodapedagógusra a pedagógiai munka folyamatában. Az ezekből való válogatást az individuál-pszichológia jeles képviselőjétől kívánom átvenni.

Feladataim a gyermeknevelés során:²⁰

- **elfogadjam őt olyannak, amilyen;**

¹⁹ A gyermek alapvető jogainak és szükségleteinek chartája (Collectif I.C.E.M.: Perspectives d'éducation populaire Maspero. Paris. 1979. 63.65.p.)

²⁰ Alfred Adler nyomán Szuhányi Mária: Adler individuálpszichológiája a nevelés szolgálatában. Fejlesztő Pedagógia 1995. 40. old

- biztosítam bizalmamról minden cselekedetében;
- elnyerjem bizalmát;
- erősítsem öntudatát;
- elismerjem teljesítményét, igyekezetét;
- társai felé irányítsam;
- társai előtt is elismerjem, értékeljem teljesítményét, igyekezetét;
- apró lépésenként tervezzem képességei fejlesztését;
- használjam ki erősségeit, kedvező adottságaira építsek;
- biztassam, bátorítsam, ösztönözzem, vállalkozó kedvét erősítse;
- stb.

Az elismerésben, megbecsülésben, szeretetben, biztonságban élő gyermekek az óvodai csoportban társaik felé is ily módon fordulnak, hiszen ezeket a mintákat örökítik tovább, mert ebben kellemesen érzik magukat. Míg az ezeket hiányoló gyermekek között kivirágzanak a hiányérzet következtében fellépő indulatok, amelyhez társulhatnak olyan negatív mintákkal való azonosulás is, amelyeket a környezet hatásaiból építettek be.

Egy 2000-ben folytatott vizsgálat adatai megdöbbentő tanulságról árulkodnak.²¹ A kérdőíves vizsgálat kérdése közül az egyik a következő volt: **„Milyen viselkedési módok okoznak gondot óvodai nevelőmunkája során?”** Az óvodapedagógusok 80%-ának különösen azok a viselkedésmódok jelentenek nehézséget, amelyeknél a gyermeki indulatoknak külső megnyilvánulásai erőteljesek.

²¹ Vizsgálat 500 óvodapedagógus megkérdezésével történt. Célja (röviden): A gyermek szükségleteinek kielégítése az óvodai szervezeti keretek vonatkozásában

**A gyermek indulatai kifelé irányulnak (társakra, tárgyakra, óvónőre),
ellenállás, szembehelyezkedés tünetei jól érzékelhetők (80 %)**

<i>Agresszivitás</i>	<i>Bohóckodás</i>
Csúnya beszéd	Deviancia
Hangoskodás	Rombolás
Durvaság	Verekedés
„Szemtelenség”	Intolerancia
Dacosság	Irigység
Szófogadatlanság	Árulkodás
Öntörvényűség	Fegyelmeztelenség
Akaratosság	Alkalmazkodás hiánya

Pedig mindazok, akik Carl Rogers gondolatai szellemében folytatják pedagógiai munkájukat, ezeknek az indulatoknak a felszabadulását elkerülhetik:

„Ha a fenyegetések csökkennek, ha a környezet elfogadó és bátorító, akkor szabad az út az önkifejezés és az önkiteljesedés felé...” (Carl Rogers)

A gondolat azt sugallja, hogy a fenyegetésben, büntetésben, elmarasztalásban, megszégyenítésben, utasítások és tiltások mentén történő nevelői hatások a biztonságvesztést, a szeretetlenséget és az elfogadás, a megbecsülés hiányát érzékeltetik a gyermekben, s ezáltal indulatokat szítanak. A gyermeki indulatok pedig általában szocializálatlan, intoleráns módon jelennek meg a gyermek viselkedésében, hiszen ezeknek elfogadott módjait, kezelését még nem tanulhatta meg.

A gondolat sor három területen igyekezett a személyes bánásmód fontosságáról ízelítőt adni. Úgy gondolom, hogy láthatóvá vált, hogy a gyermek alapvető lelki szükségleteire — biztonság, szeretet, elismerés — épülő személyes bánásmód kellemes érzéseket kelt az óvodás gyermekben, segíti beilleszkedését, megszerzi napi komfortérzetét, megnyitja a gyermekben a fejlődés útját. Mindezekkel értékes, illetve minőségi pedagógiai munka lehetőségét vetíti elé.

A fentiek után érdemes foglalkozni azzal, hogy mit jelent a személyes bánásmód alkalmazása következtében megvalósuló minőségi nevelőmunka az óvodában?

- *Például azt jelenti a minőségi nevelőmunka, ha meghívják az óvodapedagógust régi óvodása esküvőjére, hálából. Tudható, hogy 15-20 év múlva azt a személyt hívja meg erre a jeles napra, akit szeret, becsül, akire szívesen emlékezik.*
- *Jelenti azt is a minőségi munka, hogy az éppen beszokó gyermek oly ragaszkodással követi az óvó nénit, hogy még a WC-re is elkíséri. Az ajtót résnyire nyitva kell hagynia, hogy bármikor megbizonyosodjon arról, hogy ott van bent az óvó néni. És persze beszélnie is kell, hogy hallhassa a hangját. Ő pedig ott áll az ajtó előtt, és azt várja, hogy az óvó néni kijöjjön.*
- *De nekem azt is jelenti, hogy elismerem, becsülöm Zsuzsa és Andi óvó nénik munkáját azért, mert Bálintka a befogadási időszak első hete végén azt mondja anyukájának, hogy ő még itt maradna egy kicsit játszani az oviban. Kicsit korán jött az anyuka.*
- *És jelenti azt is, hogy a bemutató-foglalkozáson, — amelyet a videofelvétel is bizonyít — Kata nénit át kell ölelnie Tamásnak, és sok pusztit nyomva arcára meg kell kérdeznie:*

„Most is szeretsz Kata néni?”

„Igen, szeretlek ilyenkor is, amikor ilyen sok dolgom van.”

- *Tovább elmélkedve, jelenti azt is, hogy békésen, csendben játszanak a gyerekek, abban a biztonságban, hogy bármelyik helyen, bármelyik játékeszközzel úgy játszhatnak, ahogy ők kívánják — és érdekes, hogy éppen úgy játszanak, ahogy az az óvó néniknek, Margit és Jutka néninek is, és a gyerekeknek is jó. És ez — ráadásul — a gyermekek számára is teljes örömet okoz.*
- *És azt is jelenti, hogy van olyan csoport, ahová érdekes módon „csak jó gyerekeket íratnak be”, olyanokat, akik csendesek, nyugodtak, szeretettel beszélnek, mosoly ragyog az arcukon, ráadásul nem is indulatosak, inkább toleránsak társaikkal, érdeklődők, nyitottak az újdonságok iránt.*

Miért van ez így? Náluk miért jók a gyerekek, náluk miért csendesek, miért érdeklődők, miért szeretetteljesek?

A minőség tőlünk ered, tőlünk, pedagógusoktól. A minőséget, mint értéket mi kell, hogy kibontsuk a gyermekben azzal, hogy a bennük fellépő igényeket a számukra legmegfelelőbb módon elégítjük ki, s ezzel gyermekben szunnyadó értékeket megtaláljuk, felszínre hozzuk, valamint meg-

támogathatjuk minden olyan készítésük, ami az értékes megnyilvánulás felé mutat.

Azt már mindenki tudja, érzi, hogy az értékes cselekvés mindig magasabb rendű, mint a kevésbé értékes. Ahhoz energia, erőfeszítés kell, hosszú ideig kell dolgozni érte, hogy maradandóan beépülhessen. Nem sikerül egyik napról a másikra, idő kell hozzá, és főként a nevelő számára igen fáradságos, erőfeszítéssel jár. A rendszeres tolerancia, a szerető gondoskodás, a megértő bizalom, és a sugárzó jókedv, az öröm, a nyugalom, az elfogadás és a megértés magával hozza a jó gyerekeket.

Kétkedéseim vannak akkor, ha ennek a minőségi munkának az értékességét rövidtávon kell mérni, sőt még az ilyen rövid távú értékelés mentén kell bizonyítani egy óvoda munkájának minőségét. Én úgy érzem, hogy a minőség hosszú távon mérhető le, hosszú távon épül be, mert csak hosszú távon érhető tetten, és hosszú távon csálthatatlan.

Mert rövidtávon, az elváráshoz való igazodás történhet akár félelemből is, vagy akár a hatalom érvényesítésének következményeként is, de lehet akár az attól való félelemtől is, hogy a felnőtt szeretetét, vagy a bizalmát elvesztheti.

Vagyis, kin mérhető le a minőségi munka?

Egyértelmű, hogy a gyermekeken, a jövő nemzedéken, akik továbbviszik azt, amit — azokat az értékeket — a pedagógiai munkánk eredményeként sikerült kibontani belőlük, s így már magatartásukat is ennek mentén irányítják, s ezzel egyetértve továbbadják saját szociális közegükbe.

A minőségi munkát végez az a pedagógus:

- aki például a reggel érkező gyermek elé megy, szerető öleléssel köszönti, bevezeti a játszó társai közé, vagy babusgatva feloldja szomorú hangulatát;*
- akiknek a gyermek a fontos, az ő érdekei és az ő szükségletei, nem a tananyag elvégzése, a foglalkozás maximum 30 percének megtartása;*
- aki érdeklődő tekintettel hallgatja a mesélő gyermeket — és tényleg érdekli az, hogy mi történt kis óvodásával a hét végén;*
- aki mindig, minden gyermeket és szülőjét szívesen meghallgatja;*
- akinek nem az a fontos, hogy ki az erősebb, ki győz, hogy elérje azt, hogy utasítását mindenáron végrehajtsa a gyermek — ha-*

nem az a fontos, hogy majdan sikerüljön annak az értékes tulajdonságnak úgy kialakulni a gyermekben, hogy az által magatartását az egyes szituációkban irányítani legyen képes;

- *aki fáradhatatlanul jobbnál jobb tevékenységekkel örvendezteti meg a gyermekeket, aki bevonható a gyermekek által végzett tevékenységekbe, aki mindig segítségre, együttjátszásra, babusgásra kész, és nem az, aki elküldi a gyermeket, hogy játsszon, foglalja el magát, vagy netán az, aki azt hangsúlyozza, hogy valami rendeset játsszon. És folytathatnám a sort tovább.*

Azt szeretném látni,

- *hogy az óvoda a valóságban is időt tud szánni a gyermek testi-lelki szükségleteinek kielégítésére, mert általa fejlődését segíti elő;*
- *hogy a gyermekek megelégedett, boldog gyermekkorukat tudják tölteni olyan óvodapedagógusokkal, akik teljes figyelmüket, teljes odafordulásukat nekik tudják szentelni, fáradtság nélkül, teljes szeretettel, elmélyedéssel. Ne felejtjük el sokunknak ez az első szociális közeg, amelybe bekerülnek, és lehet, hogy ez az első ilyen szeretetteljes, toleráns közeg, amelyben mindezt megtapasztalják.*

Nem mindegy tehát, hogy az elvetett magot hogyan gondozzuk majd három éven keresztül, minőségi gondozó munka alapján bontakozik ki a gyermeki élet, értékes lesz-e vagy sem. Csakhogy a minőség igazán, majd a harmadik év végén mutatja meg magát.

Összegezéssel szeretném egyértelműen megfogalmazni az alábbiakat:

Minden gyermek más és más, így igényeik és szükségleteik is mások, sőt azok megnyilvánulásai is más és más külső tünetet mutatnak, amelyet a pedagógusnak kell értelmeznie, és az értelmezése alapján ki kell elégítenie, mert ez minden egyes gyermek érdeke, fejlődésének kulcsa. Ezt a differenciált, személyes bánásmóddal képes biztosítani.

*„Tudod-e, hogy a kezdet a legfontosabb, általában is,
de különösen a fiatal és zsenge lényeknél?
Hiszen leginkább ilyenkor lehet őket formálni,
s ilyenkor vésődik beléjük az a forma,
amelyet bennük kialakítani akarunk.” (Platón)*

Az óvodás gyermek szükségleteinek „térképe”

Az alábbi táblázatot egy gyermek jellemzőinek megismerése után lehet kitölteni. Abban segíti az óvodapedagógust, hogy egységbe rendezi a gyermek sajátos szükségleteit, annak megnyilvánulásait és az ahhoz megválasztható hatásrendszert.

(X. Y.) gyermek szükségletei, vágyai, igényei	(X. Y.) szükségleteinek felfogható meg- nyilvánulásai	Hatásrendszerem (X. Y.) szükségleteinek kielégítésére (módszereim, eszközeim, eljárásaim, szervezésem, irányítási módjaim...)
Mozgásigénye		
Érzelmi biztonsága		
Szeretetigénye		
Társigénye		
A dicséret, az elismerés irán- ti igénye		
Kíváncsisága, tudásvágya		
Esztétikum iránti igénye		
Alkotásvágya, felfedezés vá- gya		
Önmegvalósítás vágya, önki- fejezés igénye		
Szabadságvágya		

A bátorító nevelés módszerei

(Brezsánszky László (szerk.): A bátorító nevelés alapjai.

ALTREN füzetek 10. IF Alapítvány)

A bátorítás vezérgondolatai:

- Te azokhoz tartozol, akik ezt meg tudják tenni
- Egy kísérlet nem árt. Ha valami nem sikerül, az nem bűn.
- Sok alkalmat és sikereket, kell biztosítani, nem túl magas mércével
- Minden valamennyire sikeres teljesítményt el kell ismerni
- A gyermeket olyannak kell elfogadni, amilyen, úgy és szeretni azért, hogy ő is tudja szeretni magát
- A gyermeknek bizonyos jogokat biztosítani kell.
- Jelezni, hogy a pedagógus bíz benne, olyannak fogadja el, amilyen, nem pedig olyannak, amilyennek lennie kellene

A bátorítás módszerei:

1. megbecsüli a gyermeket úgy, ahogy van
2. bizalmat mutat a gyermekkel szemben, ezáltal önbizalmat ad
3. hisz a gyermek képességeiben, elnyeri a bizalmát és erősíti az öntudatát
4. elismerést mutat a jó teljesítmény vagy az őszinte igyekezés esetén
5. felhasználja a többi gyermeket, hogy a gyermek fejlődését elősegítse, kedvezőbbé tegye
6. a csoportot úgy tagolja, hogy minden gyermek megtalálja benne a maga helyét
7. a gyermek képességeinek fejlesztése kis lépésekben, a sikerek biztosításával
8. felismeri és a gyermek erős oldalaira, és kedvező adottságaira koncentrálnak
9. a gyermek érdeklődési területeire építi a tanulás folyamatát, ezzel előrehaladását gyorsítja.

További felhasznált irodalom

- Ancsel Éva:* Százkilencvennégy bekezdés az emberről. Kossuth Könyvkiadó, 1988.
- Balázsné Szűcs Judit:* Az ember, aki óvodás. Budapest, 1998.
- Cole, M.Cole, S.R.:* Fejlődéslélektan. Osiris Kiadó, Budapest, 1997.
- Hortobágyi Katalin:* A tanulási folyamat differenciálásának elvei és gyakorlata. FPI-OKI Iskolafejlesztési Központ, 1995.
- Körmöci Katalin:* A pedagógus és hatásrendszere. Kisgyermeknevelés, 2. évf. 2.szám.
- Körmöci Katalin:* Gyermeki szükségletek — gyermeki jogok — pedagógus kötelességek ÓVI, 2000. F. 1.1. fejezet
- Körmöci Katalin:* A gyermek érdeke mindenek felett: gondolatok az óvodai nevelés elveiről (Óvodai Nevelés 2001/4. szám
- Kulcsár Sándorné:* Differenciált személyiségfejlesztés elfogadáson alapuló óvónői eljárásokkal. (Fejlesztő Füzetek, Nyíregyháza, 1993.)
- Perlai Rezsőné:* Mire van a legnagyobb szüksége a gyermeknek? Óvodai Nevelés 2000/10.
- Perlai Rezsőné:* Mindig tudod mit érez a gyermeked? MOE, Budapest, 2003.
- Perlai Rezsőné:* Gyermekünk szeretetigénye. Fabula Bt. 2001.
- Ranschburg Jenő:* Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban. OKKER, 1998.
- Ranschburg Jenő:* Félelem, harag, agresszió. Pszichológia — nevelőknek. Tankönyvkiadó, Budapest, 1983.
- Ranschburg Jenő:* Szeretet, erkölcs, autonómia. Integra-Projekt Kft, Budapest, 1994.
- Skiera, Ehsenhard:* A gyermek alapvető lelki szükségletei és figyelembevételük az iskolában. Egy antropológiai pedagógia alapvonásai. ELTE TFK Neveléstudományi Tanszék Közleményei.
- Vekerdy Tamás:* Kicsikről nagyoknak: 1. rész: A kisgyermekkor. Park Kiadó, 1995.

AZ ÓVODAPEDAGÓGUS MINT ÉRTELMSÉGI

PODRÁ CZKY JUDIT

*(főigazgató-helyettes főiskolai adjunktus,
KE Csonkoi Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar,
Pedagógiai Tanszék)*

Nem számít nóvumnak azt a kérdést feltenni, hogy értelmiségi-e a pedagógus. Újszerű azonban a kérdésfeltevés, ha így szól: értelmiségi-e az óvodapedagógus? Hogy miért? — Mert a hagyományos kérdésfeltevésbe az óvodapedagógus általában nem fért bele. Hiába jelenik meg a szóösszetételben a „pedagógus”, a pedagógusvizsgálatok ezt a szakmát vagy egyáltalán nem vizsgálták, vagy csak érintőlegesen, valamilyen összehasonlítás alapjaként említették meg.

Ez a téma e konferencia témáján túl azért is aktuális, mert az OM megbízásából 2001-ben lezajlott egy nagyszabású óvodai vizsgálatsorozat (Az óvodai nevelés országos alapprogramjának hatása az óvodákra címmel), amely — először a magyar oktatáskutatás történetében — az óvodapedagógusok élet- és munkakörülményeit is vizsgálta. A kutatók — bevallottan — a magyar oktatáskutatás nagy adósságát is megpróbálták törleszteni azzal, hogy megvizsgálták a közoktatásban dolgozók e szám szerint meghatározó csoportját.

Miért nem irányul több figyelem e pedagógusi csoportra? Miért van az, hogy bár az óvoda a törvényi szabályozásban deklaráltan a közoktatási rendszer szerves része, a társadalom percepciójában a közoktatás rendszere jellemzően az iskolarendszer képében jelenik meg, s a közoktatásról való diskurzusban az óvodai nevelés kevésbé hangsúlyozódik? — Néhány ok különösebb vizsgálódás nélkül is szembeűnő. Ilyen, pl. az időtényező: az óvodai nevelés 3-4 évének többszöröse az iskolarendszerben eltöltött idő. Úgy tűnik, hogy az eltöltött évek száma — csakúgy, mint a nevelt gyerekek életkora — egyben a tulajdonított fontosságot és a figyelem mértékét is kijelöli a közgondolkodás számára. Valószínű, hogy minél kisebb gyerekek nevelését vállalja magára egy intézmény, annál kevésbé merül fel annak a későbbi életpályára gyakorolt hatása. Ezzel szorosan összefűggő ok az óvodának az iskolától eltérő értékelési-minősítési rendszere. A sem érdemjegyet, sem tárgyi jutalmat nem alkalmazó óvodában a minősítés nem jelenik meg markánsan jelentést hordozó szimbólumok formájában, s éppen ezért azt a látszatot kelti,

hogy nincs tétje, nem függ tőle semmi a későbbiekben. Az óvodában mindezek egybeesnek: az ott eltöltött idő viszonylagos rövidsége alacsony életkorú gyerekek nevelésével, és láthatatlan, vagyis a következő intézménytípusban való szereplést kézzelfogható módon nem befolyásoló értékeléssel-minősítéssel párosul. Együttes megjelenésük feltehetően csökkenti a társadalom gondolkodásában az óvodának és az ott dolgozó pedagógusoknak tulajdonított fontosságot. Ennél figyelemre méltóbb azonban, hogy mind ez ideig az intézményes nevelés és a társadalom közötti összefüggésekre koncentráló kutatók figyelmének fókuszában is az iskola intézménye állt, ugyancsak azt a látszatot keltve, mintha a közoktatás az általános iskolával kezdődne. Üdvözlünk kell tehát azt a kutatást, amely az óvodát veszi célba, és kíváncsi az ott dolgozó több mint 30 000 pedagógus élet- és munkakörülményeire is.

Eredeti kérdésem megválaszolásához főként Musgrave tanulmányára támaszkodtam, de áttekintettem az 1996-97-es pedagógusvizsgálathoz kapcsolódó, valamint az elmúlt évek a pedagógiai szaksajtójában megjelent tanulmányokat is.

A kérdés megválaszolásának nehézségével mindjárt az értelmiség-fogalom megragadása kapcsán szembesülhetünk. A magyar értelmező kéziszótár szerint „az értelmiség a társadalomnak szellemi munkával foglalkozó, (magasabb végzettségű, műveltebb) rétege”. A Pedagógiai Lexikon definíciója sem mond ennél sokkal többet: az értelmiség „statisztikailag (szociológiailag, kulturálisan, politikailag) körülhatárolt társadalmi csoport, amelynek tagjait hasonló (felsőfokú) iskolai végzettség, valamint hasonló társadalmi (ún. szellemi) tevékenység köt össze”. A diploma megszerzése és a szellemi tevékenység eszerint az értelmiségbe való belépést jelenti. Papp János: Alkotás vagy széklábfaragás c. tanulmánya szerint a fogalom értelmezése több szempontból is problematikus:

- a szellemi tevékenységhez nem kell feltétlenül diploma, továbbá
- egyre nehezebben meghatározható, hogy hol kezdődik a felsőfokú végzettség.

A közvélemény hosszú időn át csak a papokat, orvosokat, jogászokat sorolta ebbe a kategóriába, a 19. századtól azonban folyamatosan nőtt azoknak a szakmáknak a száma, amelyekhez felsőfokú képzés kapcsolódott, s amelyek művelői igényt tartottak az értelmiségi rangra.

Musgrave szerint a 19. században azokat a foglalkozásokat sorolták ide, amelyek gyakorlói szoros kapcsolatban álltak ügyfeleikkel. Ezért az értelmiséget szakértőnek tekintették, akit a tudatlan ügyfelek felkereshettek problémáikkal, megbízhattak benne és tanácsaiban is. Az értelmiségi szakmák tár-

sadalmi ténye azon az alaphelyzeten nyugszik, hogy a gyakorló értelmiség kizárólag ügyfelei javára használja fel a tudását. A tanulmány azt vette szemügyre, hogy a tanárok rendelkeznek-e azokkal a vonásokkal, amelyek az értelmiségi szakmák közös jellemzőinek tekinthetők. Ugyanezt a logikát fogjuk követni a továbbiakban, amikor e jellemzők szempontjából megkíséreljük megvizsgálni az óvodapedagógus szakmát. A közös jellemzőket a jobb áttekinthetőség és követhetőség kedvéért számozzuk és más betűtípussal jelöljük.

1. **Tudás.** — Minden értelmiségi pályának szüksége van egy optimális tudásalapra, olyanra, ami miatt az ügyfelek a hivatásos értelmiségit felkeresik. Egyfelől bizonyos, hogy az óvodapedagógus hivatás egy sor szakismeretet kíván, ugyanakkor nem állíthatjuk, hogy csakis emiatt viszik az emberek gyermekeiket óvodába. Problematikus a szaktudás és a hétköznapi tapasztalati tudás határa is, hiszen gyereknevelés olyan terület, amelyben sokan kompetensnek érzik magukat.

2. **A bekerülés ellenőrzése.** — Az értelmiségi szakma gyakorlásához szükséges tudást és képzést úgy kell meghatározni, hogy ellenőrizhető legyen a szakmába történő belépés. A pedagóguspályán — más értelmiségi szakmákhoz képest — a bekerülés ellenőrzése kifejezetten laza. Az óvodapedagógusi munkakört hosszú időn át példátlanul sokféle végzettséggel lehetett betölteni:

- az ún. régi típusú óvóképzővel,
- óvónői szakközépiskolai végzettséggel,
- 2 éves felsőfokú-, és
- 3 éves főiskolai végzettséggel, valamint
- szakképzetlenül, képesítés nélkül is.

A '93-as közoktatási törvény a munkakör betöltéséhez felsőfokú végzettséget írt elő, amelynek következtében az óvodai pedagógusállomány képzettsége jelentős mértékben javult. Csökkent a középfokot végzettek és a képesítés nélküliek száma, de a 2000-es Jelentés szerint még mindig van a pályán csaknem másfélezer (1434) középfokot végzett, és az óvodák 12%-ában (572) van legalább 1 képesítés nélküli. Előbbieknek a törvény — hét év gyakorlat birtokában — lehetőséget is adott a munkakör további betöltéséhez. Ez a rendelkezés megítélésem szerint érthetetlen, felemás, továbbá visszalépést jelent.

3. **A hivatásos magatartás szabályzata.** Az értelmiséginek nem csak hozzáértőnek, de megbízhatónak, kifogástalan jelleműnek is kell lennie. A régebbi

értelmiségi szakmák éppen ezért etikai szabályzattal rendelkeznek, amelyek biztosítják, hogy a szakértő nem él vissza ügyfelei bizalmával. 1995-ben elkészült a pedagógusok szakmai-etikai kódexe, amelyet — kamara hiányában — a Független Pedagógus Fórum állított össze, amely egy társadalmi szervezet. Éppen emiatt nem teheti meg, hogy a kódex tartalmát kötelező érvényűvé tegye minden pedagógus számára. Létezik tehát egy etikai szabályrendszer, annak elfogadása azonban önkéntes csatlakozás alapján történik. Igényesebb testületek saját maguk számára több helyen gyártottak ilyen, de minden pedagógusra vonatkozó szabályzat ez idáig nem született. Ami van, arról sem tudnak az érintettek széles körben.

4. *A szakma gyakorlásának szabadsága.* — Ez az igény és az államtól való függőség némileg ellentmond egymásnak. A pedagóguspályák helyzete e szempontból különösen nehéz, mert a többi értelmiségi pályánál több beavatkozást kénytelen eltűrni, hozzá nem értő laikusok, hivatalnokok is beleszólhatnak a dolgába.

5. *Szakmai egyesületek.* A szakmai egyesületeknek több funkciója lehet. Pl. az értelmiségiek bejegyzésének (vagyis a belépésnek) az ellenőrzése, a politikai cselekvés (érdekképviselés), a szakmai ismeretek gazdagítása és terjesztése. Az óvoda-pedagógus szakmában az egyesületi összefogás és tevékenység kifejezetten erős, kivált a két utóbbi funkciót illetően. Nem tudok róla ugyanakkor, hogy akár az óvodapedagógust, akár más pedagógust bejegyeznének, ellenőrzés alatt tartva a belépést. Sőt! Nem a szakmai egyesületeknek róható fel elsősorban, mégis idekíváncozik, hogy a közoktatási szakértővé válást ugyan bejegyezték, de az oda történő belépés szintén ellenőrzés nélkül történhetett. „E listára a jelentkezőket éveken keresztül komolyabb szakmai vizsgálat nélkül vették fel, ezért kompetenciájuk meglétére valójában nem lehetett garanciát vállalni.” — olvasható a 2000. évi Jelentésben. A már többször említett OM megrendelésre készült óvodai vizsgálatssorozatról készült beszámoló is utal rá, hogy a szakértők felkészültsége vegyes színvonalú — mivel a vizsgálatba bevont szakértők egyes kérdéseket nem tudtak megítélni, ill. nem válaszoltak azokra. Javíthat a helyzeten, hogy a létrejövő újabb szakértői névjegyzékekre már csak meghatározott felkészítés után lehet felkerülni.

6. *A közönség elismerése*

Mivel a pedagógusok többsége az értelmiségi pályán működőnek tekinti magát, ezért általában a közönség is értelmiségi foglalkozásnak minősíti a munkájukat. A szakmák rangsorában azonban a hátsó harmadban szerepelnek. Az óvodapedagógus e rangsorban is az utolsó helyen.

Az értelmiségi szakmák jellemzőinek szemrevételezése alapján azt mondhatjuk, hogy nem állunk túl jól e jellemzőknek való megfelelésben. Emellett van egy sor olyan tényező, amely az értelmiségi azonosulást elbizonytalanítja. Ilyen pl. a már említett társadalmi percepció, amely — számos ok miatt (és ide tartozik a fizetés is) — alacsony presztízzsel azonosítja. Ide tartoznak azok a szociológiai tényezők is, amelyek közismertek: a pályára többnyire az alacsonyabb társadalmi csoportokból érkeznek, ez a legkönnyebben elérhető, hagyományosan van egy ún. áttemelő funkciója. Az elbizonytalanodást pszichológiai problémák tetézik: a kaszt-szellem a neveltek — tanítottak életkora szerint, valamint belső konfliktusok.

Mit jeleníthetünk meg a pozitívumok oldalán, amelyek a jelen helyzetből való kilépést is elősegíthetik?

Ennek a szakmacsoportnak a legnagyobb a továbbtanulási aktivitása. Nem véletlenül hangzik el gyakran, hogy az óvodapedagógusok a legnyitottabbak a pedagógustársadalmon belül. Sokan több diplomával rendelkeznek, illetve jelenleg is a felsőoktatásban tanulnak. A megkérdezett (reprezentatív minta) óvodavezetők 53, a beosztott óvónők 33%-a rendelkezik más diplomával is. Továbbképzésen az elmúlt 5 évben az óvodavezetők 95, a beosztott óvónők 88%-a vett részt. Sőt! Háromnál több továbbképzésen vett részt a vezetők 54, a beosztottak 39%-a. A nyitottságot bizonyítja az is, hogy a vezetők 58, a beosztottak 46%-a tudja használni a számítógépet, és elenyésző azoknak a száma, akik nem is tervezik, hogy megtanulják.

A tanulási vágy és az arra való képesség tehát jelen van e szakmában, ugyanúgy, mint az alkotás iránti érzékenység és alkotóképesség, ami nélkül nem is lehetne a műveltségi tartalmakat az óvodáshoz közel vinni. Ezek mindegyike az értelmiségi funkciók betöltéséhez szükséges tulajdonságok. Olyanok, amelyek jó alapot biztosítanak a többi szükséges tulajdonság fejlesztésére. Mert szükség lenne egy kicsivel több:

- szellemi függetlenségre,
- autonómiára (a döntési képességet is ideértve),
- általános és szakmai műveltségre, olyanra, amelynek segítségével nemcsak jól tenni, hanem szakmailag kifogástalan módon kommunikálni is tudjuk azt, amit egyébként jól teszünk,
- kritikai attitűdre,

— igényre a folyamatok belső megértésére.

Ismerek kollégákat, akik e tulajdonságok birtokában és létmódjukban is értelmiségiként dolgoznak óvodákban. Közös érdekünk, a szakma érdeke, hogy többen legyenek! A képzésnek is van feladata és felelőssége: nem elég az értelmiségképzést szolgáló tantárgyak oktatása! Az értelmiségi létre tudatosan, szisztematikusan nevelni is kell a hallgatókat!

Felhasznált irodalom

- Deák Zsuzsa – Nagy Mária: Társadalmi és szakmai mobilitás In: Tanári pálya és életkörülmények 1996/97. Budapest, 1998, OKKER Kiadó, 13–59. p.
- Jelentés a magyar közoktatásról, 2000. (Szerk.: Halász Gábor – Lannert Judit) Budapest, 2001, OKI.
- Musgrave, P. W.: Értelmiségi szakma-e a tanítás? In: Az iskola szociológiai problémái (Szerk.: Ferge Zsuzsa – Háber Judit) Budapest, 1974, Közgazdasági és Jogi Kiadó, 311–355. p.
- Nagy Attila: Napi robotos vagy organikus értelmiségi? Új Pedagógiai Szemle, 1996/12. sz. 93–104. p.
- Papp János: Alkotás vagy széklábfaragás? — Az értelmiségi lét esélyei a tanári pályán — Új Pedagógiai Szemle, 2000/9. sz. 3–8. p.
- Vágó Irén: Óvodai intézményrendszer, óvodai nevelés az ezredfordulón Új Pedagógiai Szemle, 2002/12. sz. 52–74. p.

A PEDAGÓGUSOK KOMMUNIKÁCIÓJÁRÓL A „HIBÁZÁSOK” TÜKRÉBEN

WINDNÉ BALOGH ZSUZSA

(főiskolai adjunktus, KE Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar,
Pedagógiai Tanszék)

„Nem az az igaz, amit az ember mond.
Az az igaz, amit a másik ember
abból kihall”
(Vera F. Birkenbihl)

A címet elolvasva felmerülhet a kérdés, mi készítet arra egy előadót, hogy ilyen kemény szöveget emeljen ki mondanivalójából. Be kell vallanom, a pedagógusokat érintő kommunikációs kihívásokról akartam beszélni. De közbeszólt a kommunikáció kisördöge, s címem átalakult. Most mondja valaki, hogy a kommunikációban nem léteznek hibák! Kezdhettem volna azzal, hogy helyesbíték, de úgy gondoltam, ha valaki ezt olvasta ki cseppet sem szép kézírásomból, ám legyen! Beszéljünk a kommunikáció lehetséges hibáiról. De hogy eredeti gondolataimból is megmaradjon valami, kezdjük mégis a kihívásokkal.

Ahhoz, hogy kihívásokról beszélhessünk, nem hagyhatjuk figyelmen kívül azokat a változásokat, amelyek hatására átalakultak a pedagógusok kommunikációjával kapcsolatos elvárások. Bár a rendszerváltást megelőző időszakban már találkozhattunk ilyen változást sürgető, főleg szakmai körökből érkező kritikákkal, igazából a folyamatot a politikai események gyorsították fel. A megelőző időszakban a kommunikációt a pedagógiai munkában elsősorban szakmai kérdésként kezelték. Úgy tekintették, mint eszközt az értékek átadásában. Minta értékű, a gyermek aktuális szintjéhez igazodó beszédet vártak el az óvónőktől. Később kicsit ezen a területen is előtérbe került a differenciálás kérdése, de jelentősebb módosulás nem jött létre.

A szülőkkal való kapcsolatban a dominancia- elv érvényesült. Tehát nem kimondottan a párbeszéd alakítására törekedtek az érdekeltek.

A szaknyelvhasználat is „elhanyagolódott”. Többen ennek tulajdonították, hogy a pedagógusok társadalmi presztízse alacsony szintre került.

A rendszerváltás eredményeképpen sor került a közoktatás decentralizálására, ami alapvetően átalakította a viszonyokat. Hatására megerősödött a

szakmai autonómia, nőtt a döntésekbe való bekapcsolódás, a véleményalkotás lehetősége. Ugyanakkor szükségessé vált a törvények szövegének önálló értelmezése, ami pedagógiai szempontból szokatlan kifejezések megértését tette szükségessé.

A lehetőségek köteleességekkel párosultak. Ilyen kötelezettség volt helyi programok elkészítése, ami a szakmaiság erősödését feltételezte.

Mindezek megvalósítása elképzelhetetlenné vált a szaknyelvhasználat mindennapi alkalmazása nélkül.

A szülőkkel való kapcsolat az egyenrangúság irányában mozdult el. Ma a gyermek nevelése során a kölcsönös kommunikációra kell építeni munkánkat.

Erősödött a közoktatás szolgáltató jellege. Ennek eredményeképpen kiszélesedett az óvodával kapcsolatban álló partnerek köre. A velük való együttműködés igen változatos kommunikációt igényel, s emellett megkívánja a jogos és jogtalan igények kezelését is.

A következő jelentős változás a minőségbiztosítás kötelező bevezetése. Teljesítésének egyik alapelve az érdekeltek közötti párbeszéd. Új partnerként belépett a minőségbiztosítási szakértő, s vele újabb, iparból átvett fogalmak „épültek”(?) az előzőek közé.

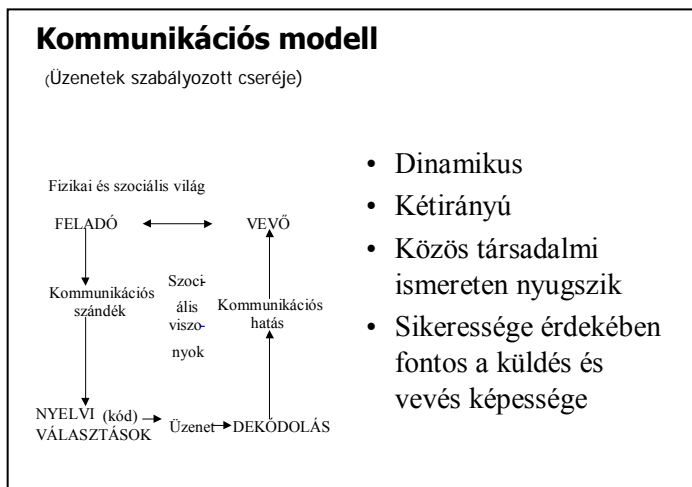
A finanszírozás átalakulása miatt szükségessé vált, hogy megtanuljanak a pedagógusok pályázatokat írni. Bizonyára többször próbálkoztak, mire sikerrel jártak. Hiszen ez is egy új, eddig ismeretlen területet jelent kommunikáció szempontjából is.

Emellett egyre inkább fontossá vált, hogy támogatókat szerezzenek az intézmények, ezért alapítványok, kuratóriumok létrehozásában, működtetésében is „sikerült” tapasztalatokat szerezni, megismerve természetesen a szükséges kifejezéseket.

A gyermeklétszám alakulása újabb kihívás elé állította az óvodák dolgozóit. Főleg nagyobb településeken alakult ki az intézmények között versenyhelyzet. Sokszor a fennmaradás a tét. Ezért meg kellett ismerni az önmenedzselés fogalmát és a reklám nyelvét.

Bizonyára lehetne még felsorolni olyan tényezőket, amik általánosan, vagy egy-egy óvoda viszonylatában még újabb kihívást jelentenek, de ha csak az előzőeket veszem figyelembe, akkor is megállapítható, hogy a pedagógusoknak a jövőben sokkal hatékonyabban kell élni a kommunikáció eszközeivel, mint azt eddig tették, s ez több mint elvárás, ez bizony kényszer. S talán az is egyértelmű, hogy minél magasabb elvárás fogalmazódik meg, annál nagyobb a hibázás lehetősége is.

Néhány ábra segítségével összefoglalnám azokat a fontosabb tényezőket, amik a kommunikációt általában befolyásolják, s ezekből kiindulva ejtenék szót a lehetséges problémákról.



A kommunikációról készített igen egyszerű modellel is felhívja a figyelmet, hogy a hatékonyság több tényező meglétét feltételezi. Az egyik ilyen, hogy a kapcsolatalakítás aktív magatartást feltételez mindkét fél részéről. A mindennapi munka során előfordulhat, hogy nem számíthatunk a másik fél kezdeményezésére. Többször hallottam már a szülőkkel kapcsolatban, hogy nem érdeklődnek, nem nyitottak. Kommunikációs hibának tekinthető, ha ilyenkor az okok feltárása helyett negatív értékeléseket hangoztatunk a partnerről. Ahhoz, hogy megértessük magunkat fontos a másik fél számára is ismert nyelvezet (kód) választása. Ezen túl képesnek kell lenni a másik fél üzenetének megfelelő értelmezésére.

A kommunikációs folyamat alakulását befolyásoló tényezők

- Az önmagunkról, másokról alkotott kép
- Előítéletesség mértéke
- Társadalmi réteghelyzet értelmezése
- Szituáció ismerete
- Társadalmi szerepekkel kapcsolatos elképzelések, elvárások
- A kapcsolat jellege
- Szociális kompetencia

Az interakcióban résztvevő felek mindegyike esetében jelentős kérdés, hogy milyen az önértékelése. Hiba lehet, hogy saját személyiségünket alulértékeljük, hiszen ha mi magunk sem hisszük azt, hogy képesek vagyunk megoldani egy helyzetet, hogyan hinnék azt el mások. Pedagógus körökben ehhez általánosan társul a saját hatás alábecsülése, amit gyakran azzal is megerősítünk, hogy hangsúlyozzuk a család elsődleges szerepét a nevelés területén. Természetesen ennek ellenkezője sem segíti egymás megértését. Bizonyára nem ismeretlen jelenség kollégánónk, aki mindig mindent jobban tud.

A kommunikáció komoly gátja lehet a rejtett, vagy nyílt előítélet, illetve ennek mértéke. Saját tapasztalataink, neveltetésünk meghatározza, hogy kivel szemben, milyen erős ellenérzéseink alakulnak ki. Ezeknek a legyőzése igen nehéz feladat, de tudatosan törekedni kell arra, hogy minél kevésbé gátoljon bennünket feladataink elvégzésében. Elsősorban arra kell figyelni, hogy metakommunikációs jelzéseinket is kontrollálni tudjuk. Gyakran előfordul, hogy pedagógusok magánbeszédben teret engednek a negatív megnyilvánulásoknak, s ennek gyakran tanúi a gyermekek, akik egyrészt megszegyenülhetnek, másrészt átveszik a mintát ezen a területen. Néhányan nem is gondolnak arra, hogy ez is oka lehet, ha a hátrányos helyzetű szülők kerülni kezdik az óvodát. Nem lehet véletlen, hogy a negatív diszkrimináció viszszaeszközítése érdekében a Köznevelési Törvény szövegét is módosították.

Minden partnerkapcsolat jelentős kérdése, hogy ki milyen réteg tagjának tartja magát, s mit gondol a kommunikációs partner helyzetéről. Nemcsak az okoz problémát, hogy a tanár szülő többnek képzei magát gyermeke óda-pedagógusánál, hanem, ha ő is elfogadja ezt a felosztást. Már is önälavetövé válhat, s nem tud érvényt szerezni pedagógiai megfontolásainak. Ennek nem egy variációjával találkozhatunk a mindennapok során.

Életünk folyamán számos szerepben kell megjelennünk, működnünk. A legtöbb társadalmi szereppel kapcsolatosan szélesebb körben megfogalmazódnak elvárások. Mi is kifejezzük szerepelvárásainkat partnereinkkel kapcsolatosan. Például határozott elképzeléseink vannak arról, milyennek kell lennie a jó szülőnek, s ha nem eszerint viselkedik valaki, kifogásoljuk. Nem biztos, hogy elvárásaink szinkronban vannak egymással. Hiszen a szerepek folyamatosan átalakulóban vannak, s van, aki gyorsabban, van, aki kevésbé gyorsan alkalmazkodik a körülményekhez.

Gondoljunk csak a vezetői szerep átalakulására.

A szerepek esetében megemlíthetjük a komplementer, kiegészítő szerepeket. Ezekkel a szerepekkel lehet a kapcsolat szimmetrikus, egyenrangú, vagy aszimmetrikus, alá-fölrendelt. Problémát okozhat a kommunikációban, ha az egyszerre viselt két-két szerep alapján keresztaszimmetria alakul ki. (Idős dajka, fiatal óvónő) Ki kit győz meg?

S az óvodán kívüli szerepekről még szót sem ejtettünk.

Adódhatnak nehézségek a kapcsolat jellegéből adódóan. A hivatalos kapcsolatoknak csak egy része szakmai jellegű. Aki nem érti a számára fontos jogi kifejezéseket, gazdasági összefüggéseket, hátrányos helyzetbe kerülhet. Egy 1999-ben végzett vizsgálatomból kiderült, hogy sokkal kevésbé lát-ták kilátástalannak óvodájuk helyzetét azok a vezetők, akik vették a fáradságot, és tájékoztak a szükséges kérdéskörben. A tájékozottság biztonságot nyújt, ennek ellenére előfordul, hogy ennek hiánya vezet hátrányhoz.

A mindennapi kapcsolattartást nehezítheti, ha a testületen belül baráti, esetleg családi kapcsolatok alakulnak. Minden bizonnyal olyan feltételezés-sel kell számolni, hogy a munka rovására megy a dolog. Az utóbbi esetben még az összeférhetetlenség kérdése is felmerül.

De az sem könnyű helyzet, ha a barát gyermeke jár az óvodai csoportba. Hogyan reagálnak a többiek, ha vele tegeződünk, de a többiekkel nem. Vagy általánossá tesszük? És ez nem okoz problémát?

Természetesen számolni kell azzal is, hogy nem csak az óvodában vannak különböző kapcsolataink. Mit igényel a férjem gyereke?

A folyamat alakulását befolyásoló tényezők közül mégis talán a szociális kompetencia a legalapvetőbb feltétel. Mi is tartozik ennek a körébe?

Szociális kompetencia

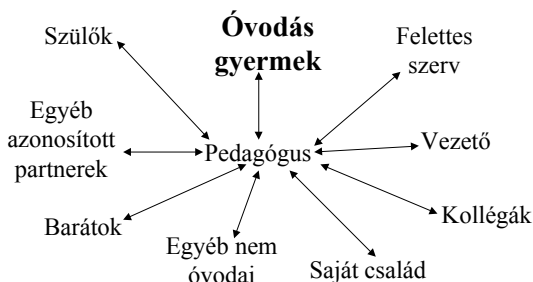
Olyan képesség, olyan készségek köre, amelyek lehetővé teszik, hogy szociális kapcsolatainkban hatékonyak legyünk

- Személypercepció jellemzői
- Közlésforma megválasztása
- A mindennapi nyelvhasználat mentálhigiénája
- A kevésbé kontrollált nem verbális elemek használata
- Elfogadás, empátia szintje
- Együttműködési készség
- Konfliktusmegoldás jellemzői

Fontos kérdés a személyészlelés pontossága. Hibás személypercepció eredményeképpen hibás lehet a közlésforma megválasztása, ami megakadályozhatja, hogy partnerünk megfelelő módon tudja értelmezni az elhangzotakat. Azt öröndetes tényként kell ünnepeknünk, hogy a körülmények nyomására jelentősen javult a szaknyelvhasználat szintje. Ugyanakkor egyre többször fordul elő, hogy olyan helyzetekben is élnek a pedagógusok ennek alkalmazásával, amikor a körülmények mást igényelnének. Ha „túlzottan szakszerűen” közöljük a gyermekről kialakult véleményünket a kevésbé képzett szülővel, lehet, hogy szemében nő a tekintélyük, de nem biztos, hogy együttműködésre tudjuk készíteni. Viszont, ha egy képzett szülőnek „gügyögünk”, akkor ő ezt biztosan kikéri magának, s biztos, hogy szakmai tekintélyünkön csorba esik.

Mint azt láttuk egyáltalán nem mellékes a közlésforma megválasztása. De hányféle módon kell kifejeznünk magunkat, ha a kapcsolatok mennyiségét nézem?

A pedagógus kommunikációs kapcsolatai



Látható, nem kevés azoknak a kapcsolatoknak a száma, amiben a pedagógusnak hatékonyan kell működnie. És adott esetben páronként más-más kódot kell választanunk a siker érdekében. És ez még mindig csak egy töredéke a nagy egésznek. Egy azonban nem véletlenül kiemelt jelentőségű az ábrán. Az óvodapedagógusok elsődleges feladata továbbra is a gyermek nevelése. Ami azt jelenti, hogy napjuknak nagy részében a kicsikkel kommunikálnak az óvónők. Ha jól tudnak „tárgyalni” a gyermekekkel, és azt ilyen hosszú időtartamban teszik, annak is vannak veszélyei. Olyan mértékig rögzülhet ez a fajta beszédmód, hogy esetleg más szinten is képtelenek lesznek ebből kilépni. Nem véletlenül hangzik el a kritika, hogy pedagógusokat száz méterről azonosítani lehet kommunikációjuk alapján.

Nem kívánok részletesen szólni olyan összetett képességről, mint az empátia, az együttműködési készség, vagy a konfliktusmegoldás kérdésköre bár ezek talán külön fejezetet érdemelnének. Bizonyos, hogy aki nem törekszik különböző viszonyaiban a másik fél megértésére, igényei, szükségletei kielégítésére, hanem csak és kizárólag az én- érvényesítését tekinti elsődleges céljának, nem fog tudni harmonikus emberi kapcsolatokat kialakítani. Ugyanakkor feltételezem, hogy ezzel a jelenséggel is számolni kell. Általában a társadalmi verseny erősödése ezt a magatartást váltja ki. Azt gondolom, hogy a probléma inkább érinti a testületi kommunikációt, mint a partnerekkel való együttműködést.

Hiszem, hogy minden felnőtt ember felelős azért, hogyan él, milyen elveket vall. Nem mutogathat mindig másra, ha szóba kerülnek hibái. Mégsem lenne haszontalan megnézni, milyen tényezők lehetnek felelősek a pedagógusok szociális kompetenciájának alakulásáért.



Témánk szempontjából csak néhány elemet emelnék ki, egyik a családi szocializáció és a kialakult jellemzők összefüggése. Nemcsak gyerekek esetében igaz, hogy a korai minták életre szóló jelentőségűek. A pedagógusok is mintáikból építkeznek. A „szegényesebb” modellből építkezőknek hosszabb utat kell bejárniuk, ha fejleszteni akarják magukat.

Mint említettük, ha figyelembe vesszük a nevelők partnereinek számát, illetve azok különbözőségét, fontos, hogy képesek legyenek a kódok váltogatására. Vajon felkészíti-e valaki a hallgatókat az ebből adódó tényleges feladatok gyakorlati megvalósítására?

A következőkben olyan gondolatokat vetnék még fel, amelyek egyértelműen nem kapcsolhatók az előzőekhez.

Van a kihívások körében néhány olyan ellentmondás, ami nehezen kezelhető kommunikációs szinten, bár kellene kezdeni velük valamit.

Ilyen például, hogy az együttműködés és a versengés egyidejűleg jelen van az elvárások között.

Vagy emberi jogaink érvényesítése, és a pedagógus szerep összeegyeztetésének nehézségei, amik felvetik a kongruencia problémáját.

Kommunikációs kérdést vet fel a demokrácia érvényesítése a gyakorlatban. Néha ennek súlyos akadálya az idő-hiány. Máskor pedig a vezető érte-

kezellet-vezetési tapasztalatlansága. Vannak ezen a területen használható technikák, de az alkalmazásuk, még nem igazán elterjedt.

Gyenge a vitakultúra. Csínján bánunk a kritikai észrevételek megfogalmazásával, mert nem ismerjük ennek megfelelő módját. Vagy támadunk.

Sokszor intézményen belül sem jól megszervezett az információ-áramlás.

Feltételezem, mind a kommunikációról, mind az abban elkövethető hibákról még sok mindent el lehetne mondani. Mindenre ebben a munkában nem kerülhet sor.

Végezetül, talán saját szavaimra is válaszként, álljon itt még egy idézet

„Azért nincs köztünk egyetértés, mert nézeteinket nem egyeztetni, hanem megvitatni szoktuk”
(Kürti Kovács Sándor: Véletlen gondolatok)

Irodalom

- COMENIUS 2000 közoktatási minőségfejlesztési program. Köznevelés 2000. 03. 03.
- Erős Ferenc: Előítélet és önismeret. Multikultúra, Tanári Kézikönyv Soros, 1996. 3–8. p.
- Farkas Olga: Minőség és személyiség. Fejlesztő Pedagógia 1999. 6. sz.
- Forgas, Joseph P.: A társas érintkezés pszichológiája. Gondolat, Bp. 1985.
- Dr. Füle Sándor: Párbeszéd a szülők és a pedagógusok között OKKER, 2002
- Halász Gábor: Az oktatás minősége és az önkormányzati oktatásirányítás
- Kapitány Ágnes, Kapitány Gábor: Tömegkommunikáció Sajtókönyvtár MÚOSZ. Bp. 1998. 133–180. p.
- Kocsis Józsefné: Pedagógusok hivatásszeretete és közérzete napjainkban. Tanító, 1997. 2. sz.
- Kovács Sándor: Az iskola image. Új Pedagógiai Szemle 1988. 3–4. sz.
- Peter Nissen–Uwe Iden: Moderátoriskola Műszaki kiadó, Bp. 1999.
- Popper Péter, Garai László: Sajtópszichológia Sajtókönyvtár MÚOSZ., Bp. 1998. 80–88. p.
- Pratkinson–Aronson: A rábeszélőgépj Ab Ovo, 1992.
- Dr. Szabó István: Bevezetés a szociálpszichológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1994. 45–101. p.
- Szekszárdi Júlia: Utak és módok. Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről Iskolafejlesztési Alapítvány Magyar ENCORE, Bp. 1995.
- Zsolnai Anikó: A szociális kompetencia fejlődése gyermekkorban. Új Pedagógiai Szemle 1995. 1. sz.

NEVELŐ-TÁMOGATÓ, VAGY ELŐKÉSZÍTŐ-FEJLESZTŐ?

PÁLFI SÁNDOR

(főiskolai adjunktus, DE Hajdúböszörményi (Wargha István) Pedagógiai Főiskolai Kar, Gyermeknevelési Tanszék)

A társadalmi változások üteme, dinamikája nehezen prognosztizálható manapság, mert a külső környezetünkkel kialakított viszonyunkban az alkalmazkodás és a megújulás egymást feltételező és indukáló hatásként jelentkeznek. A pedagógiai intézmények paradigmaváltása óta eltelt években több új feladattal kellett megbirkózni a pedagógusoknak (helyi program írása, új hangvételű-tartalmú management, minőségfejlesztési-irányítási rendszerépítés, erőforrások önálló bővítése, stb.), amelyek paradox módon éppen a szakmai problémák megoldásáról helyezték át a hangsúlyokat, hiszen az említett tényezők többsége mögött törvényi kényszer állt. Így keveset foglalkoztunk azzal kérdéssel is, hogy a pedagógus szerepe hogyan változott meg, melyek az új és melyek a kontinuum elemei.

Az óvodapedagógusok az intézményes, egész napos nevelés különleges szakemberei, akik a gyermekekkel való foglalkozás speciális, a közoktatásban egyedülálló mintáját hozták létre, ám az óvodapedagógus szerepéről leginkább csak közvetetten szóltak a szakemberek. Ezért most tekintsük át az óvodapedagógusok szerepértelmezéséhez szükséges tényezőket, melyek a közös gondolkozáshoz, útkereséshez nem nélkülözhetők.

A szerepváltást sürgető tényezők

Természetesen mind szakmai, mind azon kívüli közvetett társadalmi, vagy a szakmai gondolkodást befolyásoló közvetlen tényezők egyaránt jelezték változtatni kellene az óvodapedagógus szerep repertoárján, mert újra és újra jelentkeztek feszültségek, konfliktusok (testületen belül, nevelők szülők között, óvoda és iskola között, fenntartó és óvoda között). Az egyes óvodapedagógus ritkán kerül olyan helyzetbe, hogy stratégiai válaszokat adjon ezen kérdésekre, leginkább a meglévő gyakorlati tapasztalatai alapján reagál, s igyekszik a legkisebb veszteséggel megoldani a jelentkező problémát. Ezek a megoldások azonban azzal a veszéllyel járnak, hogy a külső környezethez való egyoldalú alkalmazkodást eredményezik. Így találkozhatunk a periodikusan ismétlődő ún. iskolásítási törekvések megjelenésével, amely ma már a közok-

tatási rendszer díszfunkcionálásának klasszikus bűnbakképzéséhez vezetett. Hiszen az óvoda már nem tudja tovább hárítani a külső nyomással ráhelyezett feszültséget, és ellentmondásosan, de igyekszik megfelelni. Ezt még a kellően át nem gondolt partnerközpontúság is generálhatja tovább. A jelen-ség szenzitív elemein túl hatnak azok a szakmai kérdések is, amelyek sürge-tik az óvodapedagógus szerep megnyugtató újrafogalmazását, a szerepértel-mezés szabadosságának gyermeki alapú korlátozását.

Az Alapprogram gyermekszemlélete

Az 1996-os Óvodai nevelés országos alapprogramja hosszú távra meghatározta az óvodák funkcióit, szerepét, alapelveit, tevékenységformáit a 3–7 éves gyermekek nevelésében. A gyermeket különleges védelem illeti meg, hiszen nem képes érdekeit megfogalmazni, védelmezni, ahogy ez a későbbi életkorokban egyre erőteljesebben jelentkezik. Az óvodapedagógusnak kellő felkészültséggel kell rendelkeznie ahhoz, hogy felismerje, mi az, ami a gyermek fejlődéséhez a legtöbbet adhatja számára, s mi az, ami nem szükséges, vagy káros lehet számára. Tehát koherens ezzel a gyermekközpontúság elvárásának megfogalmazása, amiről tudjuk, hogy az alapprogram előtti óvodai gyakorlatban is fontos szempont volt. Ma megfogalmazhatjuk kissé pontosítva úgy a fogalmat, hogy az óvoda törekszik az adott életkorú gyermekek sajátosságaihoz igazítani tevékenységeit, feltételeit. Ami más közoktatási intézmények számára komoly nehézségeket okozhat, ha komolyan veszik a megvalósítását. Az óvoda azonban ezen is tovább lép, mert az alapprogram a személyközpontúság szemléletét is beépíti, amikor arra ösztönzi az óvodákat, hogy vegyék figyelembe a gyermek fejlődő-változó természetét, az egyének közötti eltérések állandóságát. S a gyermekszemlélet egyik központi eleme a személyiség szabad kibontakoztatása. Az utóbbiak új szempontként jelentkeztek, így azok beépítése a programalkotásba, a nevelési gyakorlatba nem kerülhető meg. Az alapprogram a folyamatosság biztosításán túl új elvárásokat is megfogalmazott a szakma, az óvodapedagógus számára, amelyekre érdemes lenne egyértelmű válaszokat adni.

A Köznevelési törvény az iskolakezdést érintő 2003-as változásai

Hosszú távra szóló tézisek is olvasható a szövegben, amelyek nem feltétlenül a jelen állapot leírásából születtek, hanem inkább azok hiányából. Sajnos a központi elvárásra, nyomásra történő változást, alkalmazkodást magyar sajátosságként említhetjük. Nem meglepő tehát az a mechanizmus, melyben nem a szakma hanem a oktatási kormányzat mondja ki a köznevelés egészére

a gyermeki érdekek elsődlegességét, amelyek szinkronban vannak az alapprogramban jóval korábban megfogalmazottakkal. A törvény az iskola kezdő szakaszát is módosítja, az első NAT szellemiségét is érvényesítve, ami 1995-ben is úgy fogalmazódott meg, hogy az iskola szerves folytatása legyen az óvodai nevelésnek. Ma az alsó tagozat szakaszolásában tükröződik ez, mikor az első két évnek bevezető funkciót szán, s majd ezután következne a 3–4. évfolyamon a kezdő szakasz. Érzékelhető a szándék, hogy mentesítse az óvodát olyan feladatok felvállalásától, mely az iskoláé. S ha hozzáteszük, hogy a törvény az iskola-előkészítő foglalkozásokat eltörölte — hiszen ha alapprogramnak megfelel az óvoda működése —, akkor ilyen tevékenységre nincs már szükség. Megerősítette ezzel az óvoda sajátos nevelési szerepét, és új elvárásokat fogalmazott meg az iskolával szemben.

Preszkriptív, követelményhez igazító személyiség-fejlesztés alkonya

Egy olyan gazdasági, nemzetközi környezetben, ahol a folyamatos tanulás, (ön)fejlesztés alapkövetelményként jelentkezik az emberek életében nem tartható fenn az a tradicionális álláspont, hogy a pedagógiának kell megmondania előre a következő generációk számára milyen tudással kell rendelkeznie. Ez akkor működne eredményesen, ha csak lassan változna a társadalom és az kiszámítható lenne, ha ebben közmegegyezés alakulna ki a társadalom főbb erői között, ha tudomány és kultúra a jelenlegi tudás, ismeretek megtartásán fáradozna. Mint ismeretes a mechanizmus éppen ellenkezőleg működik. A pedagógiának alkalmazkodni kell, s felismerni, a gyermekek számára hogyan adhatja a legtöbb segítséget. Ezért kap egyre nagyobb szerepet a nevelésben a képességfejlesztés az ismeretnyújtással szemben, s változott meg látványosan az óvodai alapprogram az előző alapidokumentumokhoz (1971. ONEP, 1989. TONEP). Tehát a központi-centrális típusú tantervek szellemisége többek között ezért sem tarthatóak az óvodai nevelésben. A személyiség kibontakoztatása nem egyenlő az előírt követelményekhez igazítással. Tehát amit több évtizeden keresztül minden szereplő megelégedésére eredményesen végzett az óvoda, ma anakronisztikus, mint a tekintélyalapú nevelés. Ma még van gyakorlata ennek a szemléletnek, ám jövő nincs.

Deszkriptív, a személyiségre adaptált fejlesztés hajnala

A vonatkozó törvények, s az óvodai alapprogram a gyermeket fejlettségük adott állapotában tekinti központi kategóriának, nem pedig azt, milyennek szeretné látni majd a jelenlegi felnőtt generáció. Mivel minden gyermek sajátos adottságokkal rendelkezik, ami determinálja mi az, amire képes lehet

(életkorilag általános és egyedi jegyek egyszeri együttese), ezek megismerése, feltárása az alapja bármely gyermek nevelésének. Az értelmezett, tudatosított jellemzők válnak a gyermek fejlődési esélyeinek referencia mutatóivá, nem pedig mint az előzőekben, a gyermek közvetlen megismerése nélkül a gyermek életkori jegyei alapján elvárható követelmények, kritériumok. A személyiségfejlesztés tehát a személyiséghez igazított diagnózist, majd az erre adaptált reflektív fejlesztést jelenti, úgy hogy a személyiséget értékelő kritériumrendszer is a gyermekből fakad, nem pedig az ő lehetőségeitől idegen, általánosított szempontokból. A valóság pontos ismerete nélkül ma már óvodapedagógus nem láthatja el jól feladatát. Ma már van gyakorlata ennek a szemléletnek, de általánossá, elfogadottá válása még a jövő feladata.

A szerepambivalencia, szerepkonfrontáció

A szerepváltást sürgető tényezők alapján érzékelhető a sokféle óvodapedagógusi szerep értelmezés mögött két markáns csoportja mozgósítja jelenleg a szakembereket. Az egyik az óvodai nevelés több évtizedes hagyományain alapul, míg a másik a megújuló nevelés nemzetközi trendjeihez, az alapprogram szellemiségéhez kívánja hozzáigazítani a nevelési gyakorlatot, a praxist. Ezért talán lehetne jobban, differenciáltabban megfogalmazni a főbb szerepeket, ám akkor kevésbé érvényesülhetne, kerülhetne felszínre az a késztetés ami az óvodapedagógiát is foglalkoztatja: hogyan lehet összeegyeztetni a nevelési szemléletünket a jelenlegi gyakorlatunkkal. Merjük-e kimondani az ellentmondások jelenlétét, s állást foglalunk-e egyértelműen, ami a változásokat elősegítheti, vagy a mindent elfogadó, megengedő attitűdünkkel az egyéni belátásra várunk. Az előbbit képviselve, a tisztánlátás érdekében szükséges az állásfoglalás. A sokféle szerepelvárás együttes jelenléte az óvodapedagógus számára nagy fejtörést okoz, melyiknek feleljen meg, s ha döntött is, érződik a bizonytalanság: korszerű, gyermekbarát maradt-e. Ebben segítenie kell az óvodapedagógiának. Mivel sokféle egyéni, helyi értelmezéssel találkozunk, amelyek mellérendelő viszonyban fogalmaznak a szereptartalmakról, a közös gondolkodás érdekében ezután két nagy gyűjtő szerepről beszélünk, melyek a két markáns szemléletet jellemzik, s egyidejűségük az ambivalenciát is eredményezi.

Tradicionális szerep

Ez a szerepegyüttes az, amely leginkább ismeretes, s újra és újra megjelenik, friss érvekkel felvértezve. A legtöbb szakembernek, akit érint ez a probléma, erről a szerepről személyes tapasztalattal rendelkezik, vagy szakem-

berként, vagy gyermekként. Vegyük hát sorra melyek a meghatározó jegyei ennek a szerepnek.

Gondozó

A magyar óvoda alapítása óta ellátja ezeket a teendőket, melyet a gyermekek fejlettsége és a család aktuális, óvodai hiánya vár el az óvodapedagógustól. A kisgyermek kiszolgáltatottsága, korlátozott önállósága miatt a testi szükségletek fokozott kielégítését valósítja meg.

Szokásalakító

A központi nevelési koncepciók realizálása és a külső elvárások beépítése motiválja. Eljárásaiban a gyakoroltatás, jutalmazás, büntetés a kiemelt. Ennek segítségével mindazon szokások is „kialakíthatóak”, melyek nem szükségesek az óvodai élet harmóniájához, családiasságához. Az óvodapedagógusok tevékenységében ma kiemelt helyet foglal el a szokásalakítás, ám ha változna az elvárás velük szemben, akkor a rangsorban hátrább kerülhetne a személyiségfejlesztésben. (Lásd: Óvodai Nevelés 2004/3. Pálfi S.: Az iskolakészültség megítélése és szerepe óvodáinkban.)

Nevelő

A klasszikus szerep mely a családon kívüli gyermeki fejlődés testi-lelki-szellemi ápolását jelenti. A nevelő felelősséget vállal a gyermek óvodai életének következményeiért, ezért határozott és közös elvek megvalósítására törekszik szülőkkel közösen. A család ebben a nevelésben önként alkalmazkodik az óvoda dominanciájához, azt természetesként kezeli. Az óvodai nevelés így folytatódhat a családban az óvodapedagógus intézményi-szakmai szempontjai alapján. Az óvodapedagógus nevelő munkájában a „mit és miért” kérdések válaszait nem kell keresnie, mert ezek az óvodai szokásokból, hagyományokból, a korábbi tapasztalatokból erednek.

Tevékenységpreferenciája \Rightarrow *szervezett tanulás: „foglalkozások”*

A tradicionális szerepben kiemelkedő jelentősége van felnőtt, s gyerek számára egyaránt a tevékenységek között az óvodapedagógus által szervezett, irányított foglalkozásoknak. Ebben képes legjobban bemutatni szakmai felkészültségét, a gyermekek fejlesztésében elért eredményeket. A tevékenységek fontossági rangsorában az első, s a többi csak utána következik, ill. játszhat kiegészítő szerepet. Az óvodapedagógus felkészülésében a legtöbb energiát igényli, hisz a gyermekek ilyen helyzetben jelentkező eltérő moti-

váltsága, az elvárt feladathoz igazítása komoly nehézségeket okozhat. Ennek ellenére úgy véli, a külvilág az ebben a tevékenységben felmutatott fejlődést fogadja el leginkább óvodai eredménynek.

Iskolaelőkészítő-korrektív fejlesztő

Az előző szerepjegyekben is ott munkált az iskolai előkészítés küldetés-tudata, vagy esetleges kényszere. Az 1971-es és 1989-es óvodai dokumentumok egyaránt megfogalmazták (különböző árnyalatokkal), az óvodapedagógus bármit is tesz a gyermekek érdekében az óvodában mindennel az iskolai tanulmányokhoz szükséges készségek, attitűdök kialakítást, megszilárdítását kell szolgálnia. A megvalósítás számtalan akadályba ütközik, amit szintén el kell hárítania. Az óvodáskoron túli gyermeki élet, s problémái kerülnek a szakmai érvek középpontjába és annak idealizált, sematizált előképe. A gyermeki tevékenységek előkészítő jellegét látenssen érvényesíti, s ha nagy eltérések észlelhetők a gyermek fejlődésében, akkor a korrekciós eszközök fejlesztő hatására épít, az előkészítő szerep erősödésében bízva. Minél nagyobb a bizonytalanság az iskola kezdő éveiben, annál markánsabban valósulnak meg az előkészítő szerep jegyei.

Mércéje: iskolaérettség

A szerep megvalósulásának mértékegységét képezi az iskolaérettség kritériumainak beépülése az óvodát elhagyó – iskolát kezdő gyermek személyiségébe. Minél kevésbé sikerült érvényesítenie az óvodapedagógusnak ezeket a szempontokat, annál inkább kifogásolható a pedagógiai tevékenysége. Az iskolaérettség szempontsora több évtizede biztosítja e mérce folyamatosságát.

XXI. sz. eleji szerep (...)

Ez a szerepegyüttes hangsúlyt vált úgy, hogy a gyermek számára nélkülözhetetlen és új szükségletként felmerült igényeket, elvárásokat beépíti. Ez a szerep a gyermek fel- és elismert óvodai jellemzőire, a társadalmi, a nemzetközi, nemzetközösségi tendenciák pedagógiai következményeire épít. Tehát a korábbi szerepből továbbéteti a szükségességeket, szelektál a korábbi szerepjegyek között, és új referencia pontokat juttat érvényre.

Gondozó

A hagyományos szerepből természetes módon viszi tovább, hisz a gyermek szükségletei ontogenetikusak, vagyis ki kell elégíteni. A természetes, fiziológiai tényezőkön túl felerősíti ezt a teendőt a családok szélsőségesen eltérő

rő gondozási kultúrája, átrakva az óvodára a hiányzó feladatok feszültségének kezelését, pótlását (táplálkozás, tisztálkodás, öltözködés, betegápolás stb.). A gyermekeken túl még a család általános gondozási támogatása is bekapcsolódhat e körbe, új készségeket igényelve az óvodapedagógusoktól.

Individualizáló — szocializáló

Az egyes gyermek jelentősége előtérbe kerül. Az egyén, az egyéniség szerepe felértékelődik a társadalomban. Az óvodás gyermek fejlődésének két oldala az én tudat és a társas tudat, egymás mellé rendelve érvényesül. Az óvoda kezdő szakaszában azonban az én-nek nagyobb a szerepe, s ahogy stabilizálódik én, keresi elidegeníthetetlen kompetenciáit. Az egyéniség főbb támaszainak megkeresése, megerősítése nagyobb hangsúlyt kap a XXI. században. A sokszínű egyéni eltérések lehetnek az önálló élet tevékenységválasztásának a forrásai. Az önmagában stabil egyén személyiségének megjelenítéséhez, kibontásához a társas környezetet veszi igénybe, tehát a szocializáció, szocializált kapcsolatépítés, fenntartás szükségletként jelentkezik. Ám a sorrend a két kategória között nem lényegtelen. A hagyományos szerepnél említett szokásalakítás éppen a szocializált viselkedés kialakítása után képes csak némileg az egyéni különbségek tolerálására. A szocializáció túlhangsúlyozása jól tetten érhető az óvodai „beszoktatás” még jelenlévő gyakorlatában, ahol a gyermek megismerése azért szükséges, hogy minél előbb alkalmazkodóvá tehessék. Még az un. anyás beszoktatásnál is előfordul, hogy az óvodapedagógusok annak örülnek, ha a szülő minél hamarabb magára hagyja a gyermeket, mert a szülői jelenlét az egyéni eltéréseket fenntartó, erősítő hatás, s ezeket kevésbé képesek kellően beépíteni.

Tevékenységpreferenciája ⇔ Játék, képességfejlesztő játékok

A tevékenységek között a korábban is felismert és hangoztatott elsődleges tevékenység a vezető szerep. A játék életkor és személyiség-érvényesítő funkciójának kiteljesítése jelenik meg. Ami egyaránt igaz a gyermek és az óvodapedagógus tevékenységére. A legtöbb energia ebben teljesedik ki. A játékszervező szerep a képességfejlesztő játékokban meghatározó, amely nem hasonlít a foglalkozásokon kapott feladathelyezethez. A gyermekek szabad játéka kulcsszerepet játszik a személyiség megismerésében és fejlesztésében. Ami új szakmai képességek, kompetenciák kialakítását is igényli, s a módszertanok szerepének, metodikájának újraértelmezését vonja maga után. A tevékenységek hierarchiájában a játék úgy tölti be elsődlegességét, hogy a szabad játék nem kiegészítője a többi tevékenységnek, hanem fordítva.

Támogató-nevelő

Az óvodapedagógus az egész napos együttéléssel hat leginkább a kisgyermekre. Az azonosulás, a ráhangolódás, az elfogadás, az együttes tevékenység jellemzi az óvodapedagógust. A hiány detektálása helyett („mi nem működik”) a meglévő gyermeki jellemzőhöz igazított tevékenység és kapcsolati rendszer kiépítését, fenntartását végzi, megkeresve a gyermek énképének erősségeit, pozitív elemeit. A támogató attitűd nem akar mást, mint amire az adott életkorban szüksége van a gyerekeknek. Arra ösztönzi, próbálja megvalósítani elképzeléseit a társakkal, és a felnőttekkel együttműködve. Támogatja a gyermeki útkeresést. Az óvodapedagógus társ és támasz.

Mércéje: a gyermek önmagához mért fejlődési íve

Ezen szerep mércéje így nem egy későbbi életkorban szükséges képességkör óvodai realizálása, hanem az óvodai-óvodás élet lehetőségeinek kiteljesítése, a gyermek és a személyiség szempontjainak érvényesülése. A fejlődés mértéke, és eredményessége a gyermek óvodai életében történt változás minősége. Alapja a gyermek individuumának, szociális énjének megismerése. Tehát amit az alapprogram elvár, a gyermeki fejlődéshez igazított nevelési gyakorlat, reális esélyt kap az érvényesüléséhez, úgy hogy a gyermektől nem várunk el „ugrásokat” a nem létező, de a későbbi életkorban kívánt fejlettségi szintekre. A kritériumrendszer a gyermek megismerése után állítható fel és a támogató nevelői környezet adaptációjával, hozzáigazításával épül be az óvodás gyermek életébe. Gyakorlati megvalósulásával az egyéni fejlődés íve önmagában megragadhatóvá válik, s lehetőséget biztosít a gyermek számára, hogy önerejű kompetenciákat szerezzen, ill. bővítse a meglévőket. Az egyén számára az óvodaskor a személyiség megismételhetetlen életszakaszává válik, mert benne kiteljesedhet amire vágyik, amire szüksége van, s ezt egy olyan szerető-támogató érzelmi környezetben teheti, amely későbbi felnőtt élet kialakításához is alapként, személyiségőtokként felhasználható.

Teendők

Az ismertetett szerepdichotómia állapotából érdemes lenne elmozdulni, hogy az óvodai nevelésre csak az legyen a jellemző, hogy egyre inkább része a közoktatási rendszernek, s egyre alkalmazza az ott sem működő „bevált” megoldásokat, hanem határozottabban vállalja fel a kisgyermek nevelésében szerzett szakmai tapasztalatokat annak érdekében is, hogy tőle vegyenek át jó megoldásokat, s mintája, modellje legyen a gyermeket szem előtt tartó nevelésnek.

A szakmai fejlődés, a tisztánlátási igényünk azt kívánja, változtassunk.

A szakmai teendők három csomópontját emeljük ki, amely elősegítheti a változásokat, a szemlélet alakulását.

Az óvodai nevelőmunka pedagógiai logikájához hozzá kellene nyúlni, az iskolaérettséget, mint determináló tényezőt a frontvonalból a háttérbe kellene áthelyezni. Ez a szempontsor a tekintélyalapú iskola érdekében alakult ki, így a jogosítványa mára már nem lehet érvényes az óvodára, míg annál inkább igaz az iskola kezdő szakaszára, s az ő teendőik között jelentkezik törvényesen is. Ez természetesen érinti az óvoda tervezési, megismerési, értékelési szisztémáját, annak tartalmi hangsúlyait, elemeit.

Nem megkerülhető a gyermek egyéni óvodai életútjában rejlő, az egyéniséget építő nevelés preferenciájának biztosítása. Ez érinti az alapprogram utolsó fejezetének újragondolását, módosítását, és a nevelési metodikák adaptációját.

Harmadikként a játék személyiségfejlesztő hatásának pedagógiai transzformációja áll nem kis feladatként előttünk, a hisz játékpedagógiai kultúránk gyakorlata a játék irányított szisztémájára épül, amit ugyan változtattunk az alapprogram óta, de az óvodapedagógusok érzik, szakmailag nem nőttünk fel még ehhez a kihíváshoz. S nem kellő súllyal foglalkoztunk a gyermeki játék és az óvodapedagógia kapcsolatával. Ez tetten érhető a helyi programok játékkal foglalkozó fejezeteiben, melyek leginkább csak általános, a szakirodalmakban is elérhető gondolatokat tükrözik, s a megvalósítás metodikáját teljesen az óvodapedagógusra bízák. Az óvodapedagógusok pedig azt teszik amit tudnak, amit korábban csináltak, amire képzést kaptak, vagyis az újszemléletű reflektív játékmetodika kidolgozásáért nem tehetők felelőssé. Ezt a szakmának kellene közérthetőbben kidolgozni.

A címben feltett kérdésre a választ ne odázzuk sokáig: döntsük el a XXI. sz. óvodájának, és gyermekekének melyik óvodapedagógusra van szüksége!

A CIGÁNY GYERMEKEK SZÜLEIVEL VALÓ EGYÜTTMŰKÖDÉS MINT SZEREPKIHÍVÁS

FERÓNÉ KOMOLAY ANIKÓ

(főiskolai docens, ME Comenius Tanítóképző Főiskolai Kar,
Neveléstudományi és Társadalomismereti Tanszék)

*„A szülőknek nem az a dolguk, hogy eltüntessék
gyermekük útjából az akadályokat, hanem hogy ad-
janak nekik egy jó térképet”
(H. J. Brown)*

Az 1990-es évektől kezdődően elindult egy folyamat, melyet nyugat-európai mércével mérve is rendkívül súlyos társadalmi polarizáció kísér. Különösen erőteljesen érzékelhető ez Magyarország észak-keleti régiójában, amely maga is a fokozottan hátrányos helyzetű területekhez tartozik. Az ipari szerkezetváltás, az átalakuló mezőgazdaság a korábbiaktól jelentősen kevesebb, és más kvalifikációjú munkaerőt igényel. A munkahelyek elvesztése sok családot hozott nehéz helyzetbe anyagi, erkölcsi és érzelmi téren egyaránt. Az elszegényedés különösen szembetűnő a cigány kisebbség körében, hisz alacsony iskolázottságuk miatt ők voltak azok, akik elsőként veszítették el munkahelyüket.

A szociálisan súlyosan hátrányos helyzetű gyermekeket többszörösen sújtják ezek a körülmények. Miközben a család életlehetőségei romlanak, az oktatási intézményekben is feszítőbbé válnak a gyerekek körüli problémák, s sajnos nagyon sok esetben nem is igazán tudnak mit kezdeni ezekkel.

A szociálisan hátrányos helyzet nem annyira a kilátástalan körülményekben, hanem abban mutatkozik meg, hogy ez a társadalmi réteg alacsony kulturáltsága, rosszul informáltsága, rossz státushelyzete, szűkös kapcsolatrendszere, a hivatalok labirintusában való járatlansága vagy csupán önbizalomhiánya miatt nem képes társadalmi érdekeinek érvényesítésére. A hátrány abban is megmutatkozik, hogy a tanulás, a tudás, a kultúra mint érték, nem, vagy csak mellékesen jelenik meg ezeknél a családoknál.

A hátrányossági faktorok halmozódásából adódó tragikus élethelyzetekben általában nem nehéz a szülőket rábeszélni (ráébreszteni) arra, hogy fogadják el az óvoda kezdeményező segítségét, különösen, ha maradt még bennük némi késztetés az adott élethelyzetből való kilábalásra. Ez a jelenleg is fennálló társadalmi szituáció — ami még a jövőben „gazdagodhat” is a

migrációból eredő multikulturalitás problémájával, — egészen új helyzet elé állítja a pedagógusképző intézményeket. A jelenlegi képzési gyakorlat alapján nem igazán készítődnek fel a hallgatók erre az összetett és sajátos pedagógiai szituációra, s különösen nem a felnőttnevelés kérdéseire, hiszen meggyőződésem, hogy a problémakezelés egyik domináns eleme a **szülőkkel való hatékony bánásmódhoz** szükséges szociális kompetenciák kifejlesztése, valamint az óvoda szociális funkciójának kiszélesítése. Már most is az óvodák egyre nagyobb szerepet vállalnak a gyermek családi, szociális problémáinak megoldásában is.

Régiókban a cigány (roma) gyermekek száma és aránya évről — évre növekvő tendenciát mutat. Az óvodák elsődleges feladatként fogalmazták meg a **gyermeknek** történő segítségnyújtást, hogy kibontakozhasson, hátrányait leküzdhesse, és a **szülőknek**, hogy ezt a kibontakozást segíteni tudja. Az óvodai nevelés alapértékei a családdal történő együttnevelésben teljesednek ki. Számolni kell azzal a törvényszerűséggel, hogy a szülők értékátörökítő szerepe meghatározó. Viszont ha megpróbáljuk elnyerni a szülők bizalmát, hiteles mintaadással képessé válhatunk befolyásolni a szülő, a család értékrendjét.

Ez a szemléletmód az óvodai nevelés **családgondozásra** épülő funkciójára irányítja a figyelmet, mely megvalósítható:

- a szociális gondoskodás,
- a jogi tanácsadás, érdekvédelem,
- a nevelési tanácsadás,
- az egészségügyi ellátásról való gondoskodás,
- a pszichológiai ellátásról való gondoskodás területén.

Mindezekhez természetesen egy megértő, biztonságot, elfogadást sugárzó óvodai légkör kialakítására van szükség, ahol mindenki bátran vállalhatja önmagát másságával, erősségeivel és hiányosságaival együtt. A végső cél egy kooperáló közösség kialakítása, amelynek minden tagja színes autonóm egyéniség, aki saját akaratából működik együtt, s vállal felelősséget önmagáért és a többiekért. Az óvodai nevelőnek az a legfőbb célja, hogy a kölcsönös segítségnyújtás, a természetes egymásra figyelés, egymás felé fordulás, a mássághoz való pozitív viszonyulás természetes értékként legyen jelen, s mivel a nevelés messzemenően támaszkodik a családi nevelésre, az óvoda és a család együttműködésének kérdése kulcselemként jelenik meg.

Ebben a folyamatban természetesen az óvodapedagógusé a főszerep, aki a gyermek nevelése, fejlesztése mellett a **gyermekek szüleivel való** eredményes **együttműködés** kialakítására is nagy hangsúlyt kell helyezzen. Ez az állandó kétdimenziós jelenlét nagy erőpróba, különösen az a pályakezdekők számára.

A siker biztosítéka a magas szintű **pedagógiai hatékonyság**, melynek összetevőiből néhány kiemelése ráirányítja a figyelmet az óvodapedagógusi professziók jelentőségére. (Lásd 1. sz. táblázat).

A PEDAGÓGUS A pedagógiai hatékonyság összetevői

1. Az eredményes pedagógusra jellemző tulajdonságok	2. Alapvető személyiségvonások ALAP-KÉPESSÉGEK	3. Pedagógiai képességek
	<ul style="list-style-type: none"> — feltétel nélküli elfogadás — empátia — kongruencia 	<p>Kommunikációs ügyesség, gyors helyzet-felismerés, konstruktív helyzetalkotás.</p> <p>Konfliktusmegoldás.</p> <p>Együttműködés igénye, képessége.</p> <p>Pedagógusi helyzeteket elemző képesség.</p> <p>Mentális egészség (önismeret, önértékelés, önbecsülés, önelfogadás).</p>

1. sz. táblázat

Az alapképességek közül:

- a feltétel nélküli elfogadás,
- az empátia és
- a kongruencia

az, amely meghatározó jelentőségű a roma szülőkkel való együttműködés során, mivel sajnos szocializációink és neveltetésünk során számtalan nyelvi formulát és az azokhoz tartozó attitűdöt, magát az előítéletes gondolkodást mintegy „kulturálisan” örököljük. Így tudatosan kell ezeket az előítéleteket

levetköznünk, legyőznünk. Nyilvánvaló, hogy a világban való könnyebb eligazodás és „rendteremtés okán” hajlunk a kész formulák és ítéletek alkalmazására, hiszen ezzel kevesebb energiát kell fordítanunk más csoportok és egyének tényleges megismerésére, a másokkal való kapcsolat működtetésére. Előítéletünk legyőzése egy új attitűdöt kíván tőlünk, melyben a fent említett alapképességek az irányadóak.

A hétköznapi előítéleteknél sokkal súlyosabb, amikor a többség nem fogadja el egy másik csoport **értékrendjét**. Ebben a megközelítésben ugyanis érdektelen, hogy amit a többség a kisebbségről képzel vagy tud, az igaz vagy hamis, helyes vagy helytelen. A lényeg ugyanis, hogy bármilyen az ítélet, amire alapul, elfogadhatatlan, s ilyenformán türelmetlenséggel, intoleranciával kezelik. (Szuhay Péter: A magyarországi cigányság kultúrája...)

A mi vidékünkön nyelvén elmagyarosodott, romungro cigányok élnek, ám szokásaikban még fellelhetőek az ősi kultúra nyomai. Ezek az eltérő szokások életvitelükben, életfelfogásukban, családszerkezetükben, gyermeknevelési attitűdjeikben mutatkozik meg leginkább, ezzel megőrizve, megerősítve másságukat etnikai identitásukat. Ennek a hagyományos életformának, eltérő szociális értékrendnek köszönhetően többségük — annak ellenére, hogy szeretne, — nem tud beilleszkedni a társadalomba, hiszen a számukra idegen elvárások teljesítése gátolja őket ebben. Ugyanakkor azok a családok, akik szeretnék elfogadni a társadalmi normákat, a velük szemben fennálló előítéletes gondolkodás, a meg nem értés, sok akadályt gördít e törekvésük elé.

Az óvodai nevelésben jelentős **szakmai kihívásként** fogalmazódik meg a cigány szülők megnyerése az együttneveléshez, melynek célja a gyermek optimális fejlődésének elősegítése. Az útkeresés a szülők részéről is igényként jelenik meg, hiszen érezhetően erősödik az a tendencia, mely szerint a gyermek neveltségi szintjét fontosnak tartja, de az ehhez szükséges teendőket nem igazán kívánja visszavinni a család falai közé.

Az óvodák részéről az útkeresés pedig abban mutatkozik meg, hogy a szülők figyelmét rá tudja irányítani az együttnevelés fontosságára. A szülőkkel való jó kapcsolat alapjait a megfelelő kommunikáció, az egymás megértése, a különbségek figyelembe vétele, valamint a gyermek érdekeinek mindenkor szem előtt tartása alkotja. Mint az óvodapedagógus — gyermek kapcsolat, az óvodapedagógus–szülő kapcsolat is többféleképpen realizálódhat (lásd a 2. sz. táblázatot), mely formák közül a hatékonyság érdekében:

- az együttműködést igénylő
- a partnerségre épülő

- a segítségre (bátorításra) koncentráló formákat kell előnyben részesítenünk.

AZ ÓVODAPEDAGÓGUS–SZÜLŐ KAPCSOLAT LEHET	
	az óvodapedagógus „hatalmára” épülő
	tisztes távolságtartó
	együttműködést igénylő
	partnerségre épülő
	segítésre koncentráló (bátorításra épülő)

2. sz. táblázat

Kezdeti lépésként fontos feladata az óvodapedagógusnak, hogy még az óvodába lépés előtt felkeresse otthonában a leendő óvodását. Jó, ha talál ismerőst, aki kalauzolja, s aki „közvetít is, ha szükséges” a családoknál. A leglényegesebb az, hogy nyitott lélekkel, őszinte lelki odafordulással legyünk jelen ezen az első találkozáson, fogadjuk szívesen az otthonukba történő invitálást és vendégszeretetet, s használjuk fel az alkalmat a gyermek és a szülő bizalmának elnyeréséhez.

Az együttnevelés érdekében **a szülői értekezletek** is lehetőséget biztosítanak arra, hogy a nevelési módszereket közelítsük egymáshoz. Tekintsük a **szülőket partnernek** gyermekeik nevelése érdekében. Dicsérjük gyermekük valós érdemeit, éljünk a pedagógiai diplomácia lehetőségeivel, s így próbáljunk finoman segíteni. Merjük bátran és bőkezűen alkalmazni a **bátorító** nevelés **módszereit** (most nem a gyermekkel, hanem a szülőjével szemben)

- mutassuk ki a megbecsülésünket, amiért érzékeljük az együttműködési szándékot,
- mutassunk bizalmat a szülővel szemben, s ez önbizalmat is ad,
- higgyünk a szülő képességeiben, különösen abban, hogy képes együttműködő partnerként részt venni a gyermeke nevelésében,
- minden őszinte igyekevéskor mutassuk ki elismerésünket,
- igyekezzünk az óvodai csoport szülői közösségét úgy tagolni, hogy mindenki megtalálja benne a helyét,
- erősítsük a legapróbb pozitív törekvéseket és eredményeket, hisz a fejlődés kis lépésekben valósul meg,

- koncentráljunk a szülő kedvező tulajdonságaira, támaszkodjunk az erős oldalaira (személyes kompetenciák kihasználása),
- vegyük figyelembe a kapcsolatépítés során az egyéni érdeklődést is.

A mindennapokban, a reggeli érkezések alkalmával **fogadjuk szeretettel** őket, **engedjük**, hogy **bekukkantsanak** pár percre a **csoportszobába**, hiszen a cigányoknál a gyerek „elszakítása” a családtól még nagyobb traumát okoz, mint általában más családoknál.

Láthassák gyermekeik alkotásait a folyosón, az öltözőben, a csoportszobában. Tájékoztassuk őket gyermekeikről minden téren. Törekedjünk a vizualizálásra s azáltal az érthetőségre, egyértelműsége. A családokkal való jó viszony alakításához a gyerekeken keresztül vezet az út. Ha a szülő látja, hogy gyermeke szeret óvodába járni, szívesen készülődik reggelente, jól érzi ott magát, s nap mint nap élményekkel teli megy haza, ha látja, hogy gyermekét szeretik, megbecsülik, értékeit elismerik, ha megtapasztalja, hogy a közösség egyenrangú tagja, akkor megérezhető a cigány szülő önzetlen tisztelete, szeretete.

A szülő felelősségérzete megnő azáltal, hogy közvetlenül is megélheti az óvodai nevelés tervszerűségét, az óvónők gyermeke fejlesztése érdekében tett erőfeszítéseit. Bekapcsolódva az óvodai csoport életébe, mintát láthatnak a nevelési helyzetek, konfliktusok megoldására. A szülőkkel kialakított jó kapcsolat, partneri viszony segít a gyermekismeret erősödésében. A családok sokféleségéből következően elvárásaik, igényeik is eltérőek. A családok megismerését követően tudjuk egyértelműen eldönteni, hogy melyik családnál mely stratégiát alkalmazva tudjuk a szülőket leginkább ráhangolni az optimális együttműködésre.

A segítésre (bátorításra) szoruló emberek azokat fogadják bizalmukba, akik hitelesek számukra, akiről érzik, hogy sorsuk valóban érdekli őket, akik megértők, együttérzők, akik jó szívvel és tettekkel egyaránt megpróbálnak segíteni.

A fentiek összefoglalásul tekintsük át, mi jellemezze az **óvodapedagógus–szülő kapcsolat** minőségét (lásd a 3. sz. táblázatot).

- állandóság
- kölcsönösség
- a kölcsönös igény
- a segítő szándék
- a morális tisztaság.

AZ ÓVODAPEDAGÓGUS–SZÜLŐ KAPCSOLAT MINŐSÉGE	
	állandóság (ettől válik igazán kapcsolattá)
	kölcsönösség (ettől válik igazán kétirányúvá)
	a kölcsönös igény (ettől válik önkéntessé)
	segítő szándék (ebben rejlik a kölcsönös tisztelet)
	morális tisztaság (kizárja az álérdekeket)

A PEDAGÓGUS ERKÖLCSI MEGÍTÉLÉSE	
Etikai követelmények:	
	1. Tiszteld tanítványaidat!
	2. Tiszteld tanítványaid szüleit!
	3. Tiszteld kollégáidat!
	4. Tiszteld önmagad, tiszteld hivatásod!
Tégy mindig pedagógushivatásod, legjobb tudásod szerint!	

3. sz. táblázat

Mindezek illusztrálásaként szeretném megosztani Önökkel kedves tanítványom — kollégám gyakorlati tapasztalatainak esszenciáját, ami úgy gondolom, hasznosítható módszertani útmutató lehet pl. a pályakezdő, fiatal óvodapedagógusok számára.

„A nyár folyamán a leendő óvodásaimat meglátogattam otthonukban. Tettem ezt elsősorban ismerkedési cézzal, másrészt voltak olyan családok is, akik nem is tudták, hogy gyermekük szeptembertől tankötelezett korba lép. A szülők és a gyermekek örömmel fogadtak, segítőkészen kalauzoltak házról házra. Át itt ők voltak otthon. Saját zárt közösségükön belül vidáman, magabiztosan, felszabadultan viselkedtek. Eljött a szeptember, amit az előzetes tapasztalatok és a látogatás alkalmával ért benyomások hatására vegyes érzelmekkel vártam. Egyrészt készültem a kihívásra, másrészt féltem, vajon sikerül-e majd a gyerekek és a szülők elvárásainak megfelelnem. Hiszen

olyan sokszor hall az ember egy s mást... A szülőknek felajánlottam, néhány napig maradhatnak gyermekükkel az óvodában, ám nem igényelték ezt. 19. tanköteles, ötéves csöppség! Hatalmas sötét szemükben riadtságot, félelmet véltem felfedezni. Olyanok voltak, mint a kalitkába zárt madárcák. Ők szabadon szárnyalni szerettek volna, önfeledten, én pedig „bezártam” őket egy számukra teljesen idegen, új környezetbe, ahol nem ismertek senkit és semmit. Elhatároztam tehát, hogy nem veszem, nem vehetem el tőlük a szabadságukat!

A szeptember úgy telt el, hogy csak a gyülekezés és az étkezések idejét töltöttük az óvodában. Tízórai után felkerekedtünk, és bejártuk a környéket. Együtt fedeztük fel a természet szépségeit, rácsodálkoztunk változatosságára, sokszínűségére. Örömmel tapasztaltam, mennyi mindent tudnak, és én is mennyi mindent tanultam tőlük. Elmesélték, milyen halak élnek a folyóban, hogy melyik gyógynövényt mire szokták használni, hogy a fűzfavesszőből hogyan lehet seprűt és kosarat készíteni. Ezek a szabad, kötöttség nélküli együttlétek mind — mind a személyes kötődést erősítették. A gyerekek bizalmukba fogadtak, kitarulkoztak, megnyíltak előttem.

Észrevétlenül elsajátították a társas viselkedés és együttélés szokásait, amiért megdicsérték őket a faluban, így erősödött az önbizalmuk, önértékelésük... lassan megbarátkoztak az angol vécével, megtanulták a használatát.

Napról — napra nagyobb várakozással jöttek az óvodába, egymást túlharogva tájékoztatták szüleiket, mi mindent fognak ma csinálni. Úgy éreztem, a gyerekek révén a szülők is nyitottabbak, érdeklődőbbek lettek. Igyekeztem bevonni őket a csoport mindennapjaiba, hogy részesei legyenek együttléteinknek. S mint oly sokszor, most is a gyerekek segítettek. A kiránduláson szedett vesszők apropóján, megkértem őket, hozzák be a kosarat fonni tudó szülők a termékeiket, mutassák meg nekünk is, hogyan kell ezt csinálni... ma már a szülők által font kosarakban tároljuk a játékokat és a csodaszép fonott termékekkel díszítjük a csoportszobát. Ősszel, mikor hullok a sok levél, az egyik kisfiú apukáját, aki vesszőseprűket készít, megkértem, jöjjön be, s mutassa meg, hogy készíti a seprűket, s készítsen gyermek-méretben is. Olyan lázas igyekezetet udvarseprés címén még nem láttam, mint ezen az őszön. S büszkén számoltak be reggelente, hogy **otthon is mindig söprögetnek.**”

Lehetne folytatni sokáig a gyakorlati tapasztalatok tárházának bemutatását, de ízelítőül talán ez is elegendő.

Záró gondolatként ismét vissza szeretnék térni az óvodapedagógus — szülő kapcsolat minőségét meghatározó tényezők felidézéséhez, melyből

most a **morális tisztaság igényét** ragadnám ki abból a szempontból, hogy általa kiemelhetem azokat az etikai követelményeket, amelyek meghatározóak a hatékony pedagógiai tevékenység érdekében.

S ezek:

1. Tiszteld tanítványaidat!
2. Tiszteld tanítványaid szüleit!
3. Tiszteld kollegáidat!
4. Tiszteld önmagad, tiszteld hivatásod!

Tégy mindig pedagógushivatásod, legjobb tudásod szerint!

PEDAGÓGUSDILEMMÁK A CIGÁNY GYERMEKEK NEVELÉSÉVEL KAPCSOLATBAN

MENCZEL SÁNDORNÉ

(főiskolai adjunktus, KE Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar,
Pedagógiai Tanszék)

*„A nevelés nem egyéb, mint az agy programozása abban a korai szakaszban
amelyben még formálható. Az emberiség jövője a neveléstől függ, attól a
programozó rendszertől amely tetszés szerint változtatható. Ebből következik,
hogy a nevelés
az ember legfontosabb tevékenysége.”*

Szent-Györgyi Albert

1. Bevezetés

Szent-Györgyi Albert bölcs gondolatait, ha igaznak fogadjuk el, és miért ne tennénk, akkor bízunk kell abban, hogy a nevelés által jobbá tehetjük életünket, világunkat.

A pedagógus sokat tehet azért, hogy ez a valóságban is így legyen.

Napjaink társadalmának egyik égető problémája a roma kisebbség és a többségi társadalom viszonya. A felmérések, kutatási beszámolók tanúsága szerint egymás elfogadása nem javuló, hanem inkább romló tendenciát mutat. (Még a pedagógusok körében is.)

Jogosan vetődik fel tehát az a kérdés, hogy mit tehet, ill. tehet-e valamit az óvodában dolgozó pedagógus a fennálló, korántsem egyszerű helyzet megoldása érdekében.

Honnét induljunk? Nyilván a feladatokat kell meghatározni első lépésként. A feladatok meghatározása előtt azonban tisztázni kell azokat a kérdéseket, problémákat, amelyeknek a megválaszolása segítheti ezek megértését, és közelebb visz a megoldáshoz. Ugyanakkor éppen az alapp probléma sokrétűsége miatt elég nehéznek tűnik még a vizsgálandó kérdések meghatározása is. Ez az oka annak, hogy inkább a lehetséges pedagógus-dilemmák közül sorolok fel néhányat:

1. A társadalom egészében megnyilvánuló cigányellenes attitűd megjelenik-e óvodáskorban?

2. A cigány és a magyar gyerekek mennyire azonosulnak a saját nemzeti, etnikai csoportjukkal ?
3. A gyermekek együttnevelése, vagy külön csoportban történő nevelése mennyire befolyásolja az egymás iránti pozitív, ill. negatív érzések megjelenését?

E kérdések megválaszolására végeztem el vizsgálataimat.

2. A vizsgálat rövid bemutatása

A vizsgálatban nagycsoportos óvodásokat kérdeztem (5, 6, 7, éveseket). Összesen 273 gyermek válaszait dolgoztam fel, közülük 206-an magyar, 66-an roma származásúak.

A vizsgálatom módszere kérdőíves felmérés, melyet óvodapedagógus kollégák segítségével, egyéni kikérdezéssel valósítottam meg. Az utasításban kértem, hogy pontosan rögzítsék a pedagógusok, amit a gyermek mond. A kérdések megfogalmazásakor arra törekedtem, hogy világosan, a gyerekek számára jól érthetően közvetítem a tartalmat.

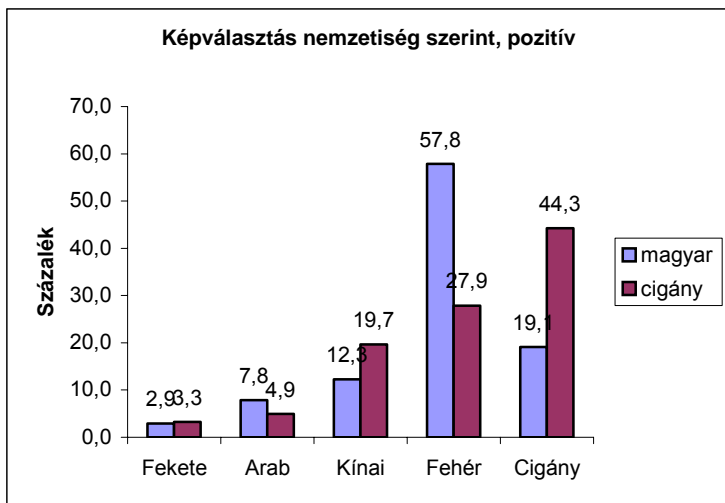
A kérdőív első 6 kérdése az óvodapedagógusnak szólt, ebben a gyerekek adatairól kértem felvilágosítást.

A 7–8. kérdés megválaszolásához 5 db, különböző népekhez tartozó gyermekek képeit mutatták meg a gyerekeknek, ebből kellett választaniuk aszerint, hogy kivel játszanának szívesen, ill. kivel nem. Indokolniuk kellett a választásukat. Fontos volt számomra, hogy pozitív kisugárzásúak legyenek ezek a képek, de a „rassz-jegyek” jól látszódnak a gyerekeken. A képeken fekete, arab, kínai, fehér és cigány gyermekek voltak.

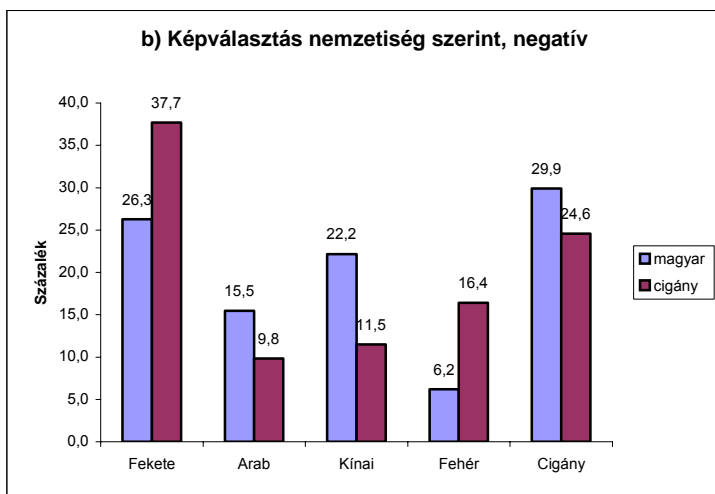
A következő kérdés a képeken látható gyerekek nemzetiségének meghatározására vonatkozott, majd a saját nemzetiségük megnevezésére. Ezután a csoportjuk összetételéről nyilatkoztak, majd a véleményüket mondták el arról, hogy szerintük milyen emberek a cigányok, ill. a magyarok, és honnan tudják amit elmondtak. A vizsgálatom szempontjából a vegyes csoport megnevezés a cigány és magyar gyerekek egy csoportban történő nevelését jelenti.

A problémakört több szempontból is próbáltam tanulmányozni. Ebben az írásban a gyermekek saját etnikai, nemzeti csoportjukhoz való viszonyát elemeztem a képválasztás és annak indoklása tükrében, és önbesorolásuk alapján.

.A gyermekek képválasztása



1. sz. ábra



2. sz. ábra

A pozitív választásoknál a magyar és a roma gyerekek is a saját nemzeti-ségükhöz tartozó képeket részesítették előnyben, a magyar gyerekek 57,8%-a, míg a romák 44,3%-a. Megjegyzésre méltó, hogy második helyen a cigánygyerekek 27,9% fehér, míg a magyarok 19,1%-ban cigánygyerekeket választották. A fekete gyerekekre voksoltak a legkevesebben mindkét csoportból. Az eredményből a gyermekek realitásérzékére is következtethetünk, mert ez a játszótársválasztás legvalószínűbb lehetősége.

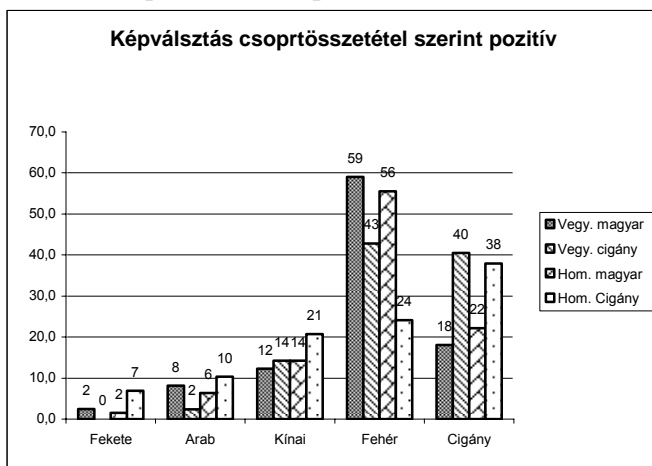
A negatív választásoknál a cigánygyerekeknek 37,7%-a első helyen a néger gyerekeket jelölte, a magyar gyerekek viszont 29,9%-ban a cigánygyerekeket. Ami szintén elgondolkodtató, a cigánygyerekek másodikként, 24,6%-ban a cigánygyerekeket választották, míg a magyarok az utolsó helyre tették a fehéreket ábrázoló képet.

A választásokat vizsgálva megállapítható, hogy a gyerekek pozitív választását elsődlegesen a saját csoportjához való tartozás motiválta. A magyar gyerekek negatív választásainál ugyanez a tendencia figyelhető meg, hiszen a legkevesebb választás a fehéreket ábrázoló képre esett. Nagyobb ellentmondás tapasztalható a cigánygyerekek választásaiban. Igaz, hogy a pozitív választásoknál az első helyen saját csoportjukat jelölték, második helyen 27,9%-kal a fehér bőrű gyerekeket, ugyanakkor a negatív választások 24,6%-a a saját csoportra esett. A magyar gyerekek a negatív választásaikkal majd 30%-ban a cigánygyerekekre voksoltak, ami elég jelentős elutasítást tartalmaz. Megjelent a feketékkel szembeni negatív viszonyulás is, különösen a cigánygyerekek részéről, de ez általánosságban is elmondható.

Ezek után megfontolandó, hogy a társadalomban érvényesülő preferencia rendszer mit közvetít az óvodás életkorú gyerekek felé, hiszen a meglévő tapasztalataik valószínűleg befolyásolták őket az emberek elfogadásában, megítélésében. Úgy tűnik a másság elfogadása kevésbé érvényesül a gyerekek gondolkodásában.

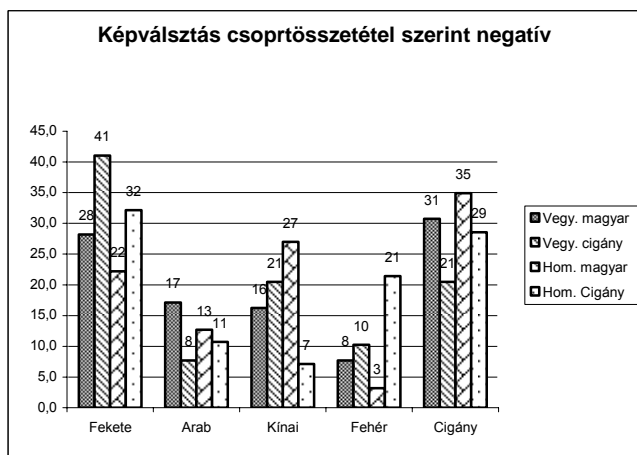
A csoportösszetétel szerinti képválasztás vizsgálata azért fontos, mert választ adhat arra a kérdésre, hogy az együttnevelés ill. a szeparált nevelés változtat-e a gyerekek egymásról alkotott véleményén.

Pozitív képválasztás csoportösszetétel szerint



3. sz. ábra

Negatív képválasztás csoport összetétel szerint



4. sz. ábra

A pozitív választások azt mutatják, hogy a magyar nemzetiségű gyerekek csoportösszetételétől függetlenül első helyen a fehér gyerekeket választották. A roma gyerekek csoportösszetételétől függően változatosabb képet mutatnak. A homogén roma csoportba járók választották első helyen 38%-ban a cigánygyerekeket ábrázoló képet, míg a vegyes csoportba járók elsőnek a fehér gyerekeket jelölték.

A magyar gyerekek negatív választása ismét elsőként a cigánygyerekekre esett. Megjegyzendő azonban, hogy a vegyes csoportba járók 31%-a szintén őket választotta, a homogén csoportosoknak pedig 35%-a.

A cigánygyerekek a feketéket fogadták el legkevésbé, ez a vegyes összetételű csoportba járóknál kiemelkedő, 41%-os, de 32%-os a homogén csoportoknál is. Meglepő, hogy a homogén csoportban 29%-ban utasítják el a cigánygyerekeket, míg a vegyes csoportosok 21%-a.

A magyar 6 évesek függetlenül az óvodai csoportjuk összetételétől a fehér gyerekeket ábrázoló képeket választották legmagasabb számban pozitívan és legkevésbé negatívan. Ez egyértelműen jelzi, hogy a saját csoporthoz való tartozás érzése kialakulóban van a gyermekeknél. A cigánygyerekeket ábrázoló képet a homogén összetételű csoportba járó gyerekek választották nagyobb számban pozitív irányban, valamivel kevesebben a vegyes csoportosok, de mindkét csoportformában másodikként jelölték őket, magasan a többi lehetőséget megelőzve. Ez a tény a nemzetiségi választással összevetve érdekes igazán, hiszen ott nem volt ilyen egyértelmű az eredmény. Ugyanakkor a negatív választásuk megfelel a nemzetiség szerinti arányoknak. A vegyes csoportba járó gyerekek kisebb számban jelölték meg a cigánygyerekeket, mint a homogén csoportba járók. Valószínűleg nekik a napi kapcsolataikból adódóan sokkal több ismeretük van a cigány társaikról, de sajnos egészében tekintve mégsem túl biztató ez az eredmény.

A vegyes csoportba járó cigánygyerekek első helyen választották a fehér gyerekeket játszótársul, míg a homogén csoportba járók a roma gyerekeket. Ez a tény arra utal véleményem szerint, hogy a vegyes csoportba járó roma gyerekeknek fontosabb, hogy a fehér-magyar gyerekekkel együtt játszanak, a homogén cigány összetételű csoportosok azonban saját etnikai csoportjukhoz tartozó gyerekeket ismerik leginkább. Megjegyzendő azonban, hogy a különbség a vegyes csoportosoknál is nagyon kicsi, mindössze 3%, ezek alapján azt gondolom, hogy a cigány nemzetiségű gyermekeknél is kialakulóban van a saját etnikai csoporthoz való tartozás tudatosulása. Kissé ellentmond ennek az a tény hogy a negatív választásaik második helyén a cigánygyerekek képét választották. A cigánygyerekek döntő többsége a fekete gyerekeket

nem fogadja el. Elképzelhető ezek alapján, hogy a 6 éves gyerekek negatív választásában már megjelenhetnek egyrészt a személyes ellenérzések adott csoporttal szemben másrészt a csoporthoz való azonosságérzés a roma gyerekeknél szembekerülhet a társadalom által sugallt értékekkel.

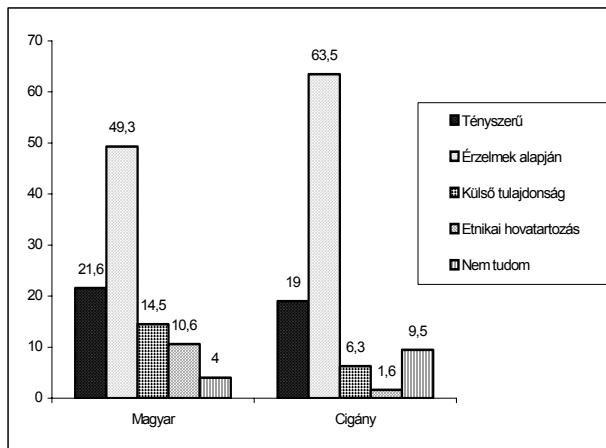
2.2. Képválasztás indoklása

A választások áttanulmányozásából nagyon sok információhoz jutottam, ezeket tovább erősítik a gyerekek indoklásai. A „miérték” feldolgozásával nehéz dolgom volt, mert a válaszaikat semmilyen módon nem szerettem volna befolyásolni, ebből viszont az következik, hogy ahányan voltak, szinte annyiféle választ adtak. A válaszokat tartalmuk szerint rendeztem kategóriákba, ezzel igyekeztem objektív mércét biztosítani az eredmények vizsgálatahoz. Emellett a legmesszebbmenőkig igyekeztem figyelembe venni a gyerekek életkorát, fejlettségi szintjét, gondolkodási sajátosságait.

A pozitív és negatív indoklásokat azonos kategória rendszerbe soroltam (tehát ugyanaz a válasz tartalmazhat odafordulást és elutasítást is), ezek a következők:

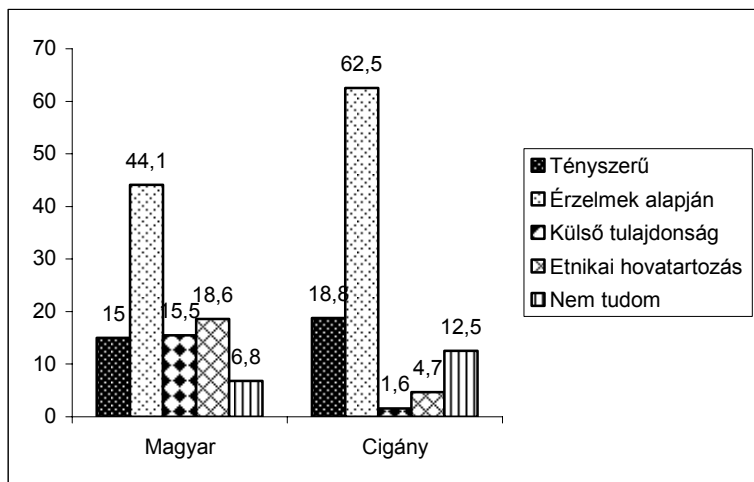
1. *Tényszerű válaszok* — viszonylag érzelemtől mentes, a gyermek valós ismereteit és a képből kiolvasható információt tartalmaz
2. *Érzelmeik által vezérelt választás* — ez olyan szubjektív választás, amikor a képről belső tulajdonságra következtet ill. a gyermek vágyait vetíti ki.
3. *Külső tulajdonság a meghatározó* — természetesen ez is érzelmek által vezérelt választás, jellemző erre az életkorra.
4. *Etnikai, nemzeti hovatartozás ill. a bőrszín a választás alapja*. Gyakran erős ítéletek formájában jelennek meg ezek a válaszok, sok sztereotip sémát tartalmaznak. Ez az a kategória, ahol az előítéletes érzelmi viszonyulások leginkább tetten érhetők. Egy kép alapján többnyire egy egész csoportra vonatkozó megállapításokat fogalmaznak meg. Ennél a kategóriánál volt a legnehezebb a döntés, hogy hova sorolhatom a gyermek választát. Segítséget a döntés meghatározásához a pozitív vagy negatív választás és a szöveggörnyezet adott.
5. *Nem tud, illetve nem akar választani* — negatív választásnál gyakori volt.

A pozitív képválasztás indoklása nemzetiség szerint



5. sz. ábra

Negatív képválasztás indoklása nemzetiség szerint



6. sz. ábra

Az első három kategóriába sorolt válaszok, és az 5.-be is úgy gondolom, teljes egészében megfelel a gyerekek életkori sajátosságainak. Ezt bizonyítja, hogy a gyermekek válaszainak döntő többsége ezekbe tartozik.

A 4. kategóriába sorolt válaszok a veszélyesek, mert ezek rejtik az előítéletes gondolkodás kialakulásának csíráit. Figyelmeztetésként értelmezhetjük, hogy az ebbe a kategóriába sorolt válaszok jelentős részét magyar gyermekek adták. A magyar gyerekek elfogadó válaszainak 10,6%-a és az elutasítások 18,6% a sorolható ide, közöttük nagyon keményen megfogalmazott ítéleteket is találtam. (Pl.: mert cigányok, feketék, a cigányok durvák verekedősek, lopnak...)

A roma gyerekek elenyészően kis számba adtak ebbe a kategóriába sorolható válaszokat. Az elfogadás indoklásának 1,6%-a, és az elutasítás 4,7%-a tartozik ide.

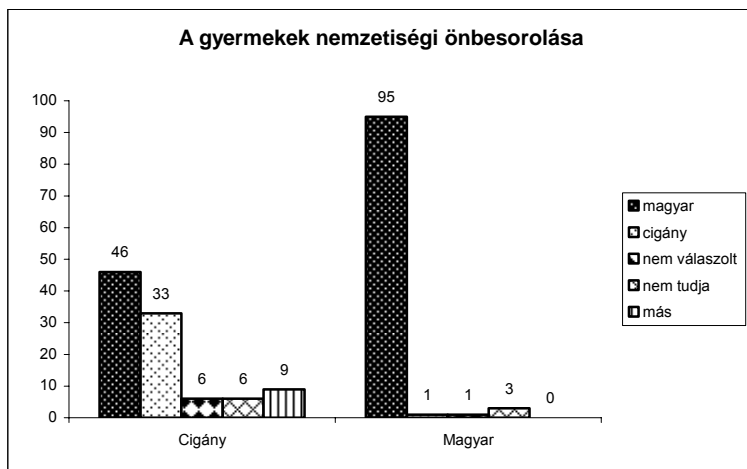
Fontos tudnunk, hogy a faji, nemzeti vagy etnikai csoporttal kapcsolatos értékelések, attitűdök, már a kisgyermekkor kezdetén kialakulnak. Azelőtt, mielőtt a gyermeknek világos elképzelései lennének azoknak a kategóriáknak a jelentéséről, amelyekre ítéletei vonatkoznak. Ugyanakkor nyilvánvalóan befolyásolja még ítéleteiket a társadalom által sugallt érték-preferencia és saját tapasztalataik, faji jellegzetességek. (Tajfel, H. 1980. 58 p.).

3. A gyermekek nemzetiségi önbesorolása

A következő kérdés vizsgálata előtt szeretnék idézni Az óvodai nevelés országos alapprogramjából.

A nemzeti, etnikai kisebbséghez tartozók óvodai nevelése keretében biztosítani kell a kisebbségi önazonosság megőrzését, ápolását, erősítését, átörökítését. (ONAP 8p)

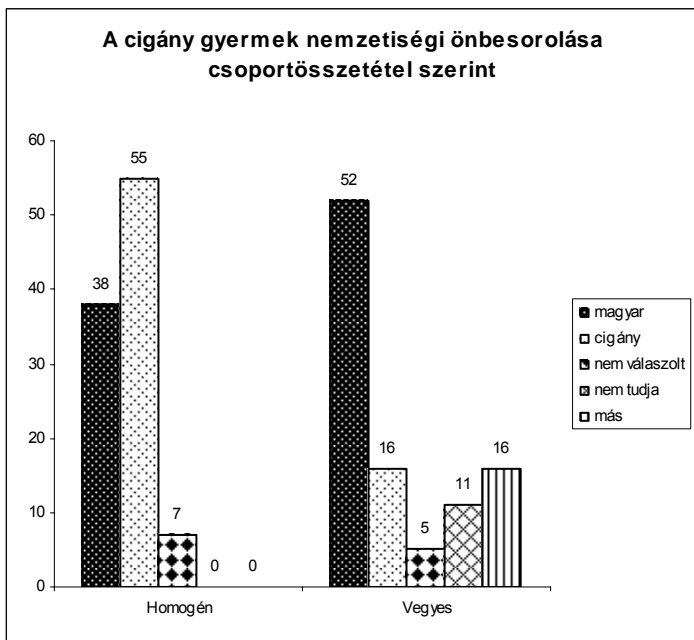
A vizsgálat következő kérdése tehát úgy hangzott: Te milyen nemzetiségű vagy?



6. sz. ábra

A magyar gyerekek válaszai egyértelműek, szinte mindenki — 95% — tisztában van saját nemzetiségi hovatartozásával.

A roma gyerekek azonban magas arányban nem az etnikai hovatartozásuk szerint választottak — 46%. Ezért szükségesnek tartottam a kérdés további vizsgálatát.



7. sz. ábra

Az ábráról leolvasható, hogy a homogén csoportba járó roma gyerekek 55%-a tartja magát romának, míg a vegyes csoportba járóknak csak 16%-a. Magyarinak vallotta magát a homogén csoportosok 38%-a, a heterogén csoportosok 52%-a.

Első látásra elég érdekes a kép. Milyen magyarázattal szolgálhatok erre?

1. A többségi társadalomban érvényesülő preferencia-rendszer a társadalom valamennyi tagjára hat. Egy csoport negatív társadalmi megítélése erőteljesen befolyásolja a gyermekek saját csoportazonosulását ösztönző erőit. Konfliktusba kerül a gyermek saját csoport hovatartozás érzése a társadalmilag elfogadottabb renddel.
2. A szülők szintén azonosulnak a többségi társadalom elvárásaival, és a saját csoportjuk helyett a többséghez szeretnének tartozni, ezt sugallják a gyermeküknek is.
3. A gyermek a vágyait vetíti ki a választásában. Amire vágyik, annak vallja magát. Természetesen benne van ebben az a fajta „kettős tudat” is, mi-

szerint Magyarországon élünk, magyarul beszélünk, magyarok vagyunk.

Az „én” identitás kialakulásában óriási szerepe van a szülők, nevelők, kortársak értékközvetítő és normaelváró attitűdjének.

A kapott eredményekből következhet egy újabb pedagógus dilemma, mi történjen akkor, ha az adott etnikumhoz tartozó családok nem akarják, hogy az ő kultúrájuk is megjelenjen az óvodai nevelésben?

Hogyan járunk el ebben az esetben helyesen?

Nehezen megválaszolható kérdés, amelyre nem hiszem, hogy bárki egy előre elkészített receptet tudna adni. A döntést mindig az adott helyzetnek megfelelően, az összes érdekelt bevonásával tanácsos meghozni.

Hogy mennyire nehéz, életüket meghatározó dilemmákról van szó ezeknek a problémáknak a tárgyalásakor, azt szeretném bizonyítani egy roma származású pedagógus szakdolgozatából vett idézettel.

„Az, hogy mit jelent a szó — identitás — az utóbbi években kezdett igazán érdekelni. Mit jelent cigány-származásúként magyar feleséget választani, miközben büszke vagyok a jelen mellett a gyökereimre is. Cigány és magyar. Mindkettő magyar a szülőhazában, de mégsem egyforma.”

„A másság tisztelete helyett én is azt mondom, amit az erdélyiek, hogy a sajátosság méltósága. Ezt úgy tudja felmutatni egy etnikus közösség, ha az azonosság katarziséban keresztül tud menni. Én például azt szeretném, hogy engem azért tiszteljenek a magyar honfitársaim, mert én legalább olyan szépen beszélek magyarul, mint ők. Mert ugyanolyan becsületesen tudok dolgozni, mint ők.

Ugyanúgy ragaszkodom ehhez az országhoz, mint ők. Ugyanúgy kicsordul a könnyem, ha az olimpián egy győztes magyarnak húzzák a Himnuszt. De mindemellett van egy picit más világ, ami nekem rendkívül fontos, az én roma közösségem fizikai és kulturális szépsége.”

Ennyire bensőségesen fogalmazni valószínű csak azaz ember képes, aki a saját „bőrén” tapasztalta meg, mit jelent a kettős identitás.

4. Összegzés

A bevezetésben feltett kérdésekre a következő válaszokat tudom adni:

1. Sajnálatos, de a cigányokkal szembeni negatív attitűdök megjelennek az óvodában. (Ezt a vizsgálatom további elemzésével még inkább alá tudom támasztani.)

2. A saját nemzeti, etnikai csoporthoz való tartozás a roma gyermekek számára jelent nehézséget. Ebben véleményem szerint meghatározó a többségi társadalom elvárásaihoz való igazodás.
3. A vizsgálat egészével mindenképpen megerősíthetem, hogy az együttnevelés a cél. Erősíteni kell egymás elfogadását, pozitív megítélését. A heterogén csoportba járó gyermekek sokkal realisabb ismeretekkel rendelkeznek egymásról

Úgy vélem nem elég a kérdéseket megválaszolni, meg kell határozni ezekből kiindulva a pedagógus feladatait. Én a következő feladatokat határoztam meg:

1. Társadalmi szempontból fontos a heterogén csoportok kialakítása
 - egymás megismerése jó tapasztalatok szerzése
 - társadalmi érintkezés elindítása
 - egymástól való tanulás
 - társadalmi mintakövetés lehetősége
 - kulturális gátlások oldása
2. A szülők szemléletének alakítása
 - helyi elvárásokhoz igazodóan bevezetni a cigány kultúra értékeit
 - segítségnyújtás a rászorulóknak
3. A cigány kultúra értékeit közvetíteni a gyerekek felé
 - saját élmény tapasztalat biztosítása
4. A cigánygyerekek saját csoportjukhoz való pozitív viszonyulásának erősítése
 - hiteles pedagógusminta
 - plurális értékek közvetítése

A vizsgálat megerősítette, hogy már az óvodában sokat tehetünk annak érdekében, hogy a népcsoportok, nemzetiségek közötti ellentétek csökkenjenek. Ennek a legjárhatóbb útja a gyermekek együttnevelése, hiszen egymás megismerése, a „másság” elfogadása a kulturális különbségek kölcsönös tisztelőben tartása vezethet bennünket a békés egymás mellett élés megvalósulásához.

Irodalomjegyzék

- Allport, G. W.: Az előítélet. 1999 Bp. OSIRIS
- Barczy M. – Diósi P. – Rudas J.: Vélemények a másságról — előítéletek a fiatalok körében. 1996 Bp. Animula
- Csertő Aranka: Én és a Másik. Kecskemét 1991.
- Forray R. Katalin: Mások-e a cigánygyerekek. Óvodai Nevelés 2001. 7sz. 244.-250.
- Az óvodai nevelés országos alapprogramjai Bp. 1998. MKM
- Giddens, Anthony: Szociológia. 1977. Bp.(256–283), OSIRIS kiadó
- Illyés Sándor: Rendszerfunkciók és hátrányos helyzet. In: Hátrány, kudarc, leszakadás a közoktatásban. Szerk.: Hoffmann Rózsa, 2000 OM-OKT
- Lázár Guy: A felnőtt lakosság nemzeti identitása a kisebbségekhez való viszony tükrében In: Többség-kisebbség tanulmányok a nemzeti tudat köréből Bp. 1996 OSIRIS kiadó. MTA–ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport
- Nahalka István: A roma gyermekek iskolai nevelésének helyzete. ELTE BTK Neveléstud. Int. Cigánypedagógiai szakcsoport
- Tajfel, Henri: Az előítélet gyökerei: néhány megismeréssel kapcsolatos tényező (40–49.p.) In: Előítéletek és csoportközi viszonyok. Szerk.: Csepeli György 1980. Bp. KJK
- Wilska, B. – Duszynska: Gondolatok az etnikai sztereotípiák természetéről. In. Előítéletek és csoportközi viszonyok. Szerk. Csepeli György 1980 Bp. KJK

A GYAKORLÓ ÓVODAI MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS TAPASZTALATAI

FEKETE GYULÁNÉ – SWEIGERT ANDREA

(szakvezető óvodapedagógusok, KE Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai
Főiskolai Kar, Gyakorló Óvoda)

*Minősbiztosítás a KE Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar
Gyakorló Óvodájában*

A Kaposvári Egyetem CSVM. Pedagógiai Főiskolai Karának saját fenntartású gyakorló intézményeként működik óvodánk 1999. augusztus 15-től. A minőségfejlesztés kínálta lehetőségekkel a 2000-es nevelési év óta foglalkozunk célirányosan.

Különböző fórumokon bővítettük ismereteinket, mely helyi, regionális vagy országos kitekintést nyújtott számunkra.

Sikerült tisztázni a partneri szerepeket, gondolkodásmódunkra a szolgáltatás fontossága, annak minősége került előtérbe. Az előzőekben egyre kvalifikáltabb személyi feltételeket tudtunk rendelni. A testület igényévé vált az innováció, a minél magasabb szintű megfelelni tudás, mely növelte óvodánk presztízsét.

2001. szeptemberében a COMENIUS 2000. Közzétartási Minőségfejlesztési Programigazgatóság által meghirdetett koordinált pályázat I. intézményi modelljére nyújtottunk be pályázatot a KE. CSVM. P.FK. Gyakorló Általános Iskola és Gimnáziummal és a Bárczi Gusztáv Óvoda, Általános Iskola, Speciális Szakiskola és Diákotthonnal közösen.

Pályázatunk életre hívását megalapozta, hogy;

Azonos székelyen működünk.

Működési területünk legfontosabb csomópontja – a három intézményben - a főiskolai hallgatók gyakorlati képzése.

Szakmai kihívásnak tekintjük a különböző intézmény típusoknál jelentkező azonos jellegű problémák feltárását.

A csoporton belül végigvezethető a teljes tanulási út.

A program folyamatába átértékelődött gondolkodásunk, erősödött közösségi magatartásunk. Átértékeljük a partnerekkel való kapcsolattartásunkat, melynek új útjait is megtaláljuk.

Erősödött a gyermeki személyiség mindenek feletti elfogadása.

2003. szeptember 26.

Fekete Gyuláné
óvodavezető

2002. április 1-jén kezdtük meg a COMENIUS 2000 KÖZOKTATÁSI MINŐSÉGFEJLESZTÉSI PROGRAM I. INTÉZMÉNYI MODELLJÉNEK bevezetését óvodánkban, mely hat munkafázisból áll.

A hat szakasz megvalósítását 19 hónapra terveztük /Melléklet: GANTT-DIAGRAM /

1./ Projektindítás, nyitott önértékelés — belső és külső intézménykép, jövőkép elkészítése

2./ Partnerek azonosítása, és a partneri igény és elégedettség mérése

3./ Partneri igények elemzése, a célok és prioritások meghatározása. Intézkedési terv készítése

4./ Intézkedési terv végrehajtása, a megvalósulás értékelése

Korrektív terv készítése és végrehajtása.

5./ Irányított önértékelés

6./ Projektzárás

Intézményünk az első négy szakaszt már sikeresen megvalósította, és most dolgozunk az ötödik szakasz feladatainak elvégzésén.

Az **első szakasz** megvalósítása során **megalakult** a projekt végrehajtását koordináló munkacsoport a **„Támogató csoport”** /T. CS./ és elkészült projekttervünk. A gyakorlati munka megkezdése előtt általános tájékoztatást kapott óvodánk minden dolgozója a minőségfejlesztési programról. /tanácsadó/

A minőségfejlesztési folyamat e szakaszának **következő lépése volt, a nyitott önértékelés**, melynek során az óvoda belső és külső intézményképét alkottuk meg.

A feladat elvégzéséhez a SWOT analízist alkalmaztuk, amely számunkra eddig ismeretlen, újszerű módszert jelentett.

Az intézmény összes dolgozója részt vett a munkában.

A dolgozói létszám (27 fő) lehetővé tette, hogy két csoportban bonyolítsuk le az önértékelést. A **technikai dolgozók** körében a csoportos interjú módszerével fogalmazódtak meg az intézmény erős és gyenge pontjai, valamint a lehetőségek és veszélyek.

Eztán a „cédulázás” módszerével SWOT-koordinátába rendeztük az elhangzottakat.

Nevelőtestületi körben a SWOT-analízist úgy alkalmaztuk, hogy a pedagógusok néhány nappal korábban szempontokat kaptak, amelyek alapján átgondolhatták az óvoda erős és gyenge pontjait, a lehetőségeket és veszélyeket, majd a SWOT-koordináta mezőit mindenki a saját értelmezése szerint kitöltötte, és a „cédulázás” módszerével összegeztük a véleményeket.

Közösen értelmeztük a megfogalmazottakat, próbáltuk azt tényszerűvé és konkréttá tenni.

Ezután prioritási sorrendet állítottunk fel, majd elkészítettük a keresztábrázatot.

/Melléklet: SWOT-ELEMZÉS KERESZTÁBLÁZAT/

Így elkészült belső intézményképünk **„Mi így látjuk magunkat.”**

A következő lépést a külső intézmény kép megfogalmazása jelentette. Sorba vettük óvodánk fontosabb partnereit és megfogalmaztuk, hogy

„Szerintünk, mit is gondolnak ŐK rólunk, milyennek is látnak ŐK bennünket?”.

Az eredményeket partnerenként táblázatba rendeztük a kimondott és a rejtett igényeket külön felvázolva és utalva az elégedettségre.

/Melléklet: A NYITOTT ÖNÉRTÉKELES PARTNER IGÉNYFELTÁRÓ TÁBLÁZATAI/

A T.CS. a technikai dolgozók és a nevelőtestület munkáját összevetette és megfogalmazta a nyitott önértékelés összegzését. Ezt összevetette az óvodánk pedagógiai programjával, amit táblázatban is szemléltettük.

/Melléklet: NYITOTT ÖNÉRTÉKELES ÖSSZEHASONLÍTÁSA A PED. PROGRAMMAL/

Az első szakasz végén elkészítettük jövőképünket is, melynek alapjául szolgált egy hét éves visszatekintés intézményünk életébe.

/Melléklet: ESEMÉNYTERV ÉS LÉTSZÁMKIMUTATÁS/

Munkánk eredményéről tájékoztattuk az óvoda valamennyi dolgozóját.

A **második szakasz** feladata a partnerek azonosítása, a partneri igény és elégedettség mérése.

Első lépésként partnerlistát készítettünk, melyben szerepelt az óvodánkkal kapcsolatban álló összes partner, válogatás nélkül.

A következő lépés a közvetlen és a közvetett partnerek megkülönböztetése volt, majd a közvetett partnerek között prioritási sorrend felállítása.

Elkészítettük partneri kommunikációs táblázatunkat, mely a partnerek elérhetőségét segíti- címet ,telefonszámot, a kapcsolattartó személyt nevét tartalmazza.

Eztán kiválasztottuk azokat a partnereket, akiknek igényét és elégedettségét mérni szeretnénk, majd meghatároztuk a mérés mikéntjét.

/Melléklet: KÖZVETLEN ÉS A KÖZVETETT PARTNEREK BEVONÁSA.../

Meghatároztuk a mérés szempontjait, és azt, hogy egy-egy partnert miről is kérdezzük meg. */Melléklet: KÉRDŐÍVEK SZERKESZTÉSI SZEMPONTJAI, PARTNERI IGÉNY ÉS ELÉGEDETTSÉG SZEMPONT MÁTRIX/*

A következő lépés a kérdőívek és interjúk kérdéseinek megfogalmazása volt. A nem könnyű feladathoz segítséget kaptunk bázis intézményunktől, a székesfehérvári Teleki Blanka Gimnáziumtól és szociológus szakember is segítette munkánkat.

A partnerekkel való kapcsolattartásnak egy új módszere volt ez, mely eddig nem volt általános munkánkban.

Intézményünkben a gyerekek igényének és elégedettségének felmérése volt egy érdekes feladat, az óvodás korosztály életkori sajátosságaiból adódóan. Ehhez a munkához a COMENIUS PROGRAM módszertani CD-je adott segítséget.

A gyerekek elégedettségének méréséhez a CD-n található képeket használtunk a mellékelt munkalapon, az eredményeket, pedig az adott táblázatokban rögzítettük és összesítettük.

Az óvodásaink igényeit a CD által ajánlott nyitott mesékkel mértük fel, majd az adott táblázatokban rögzítettük és összesítettük.

Eztán elvégeztük az adatok összesítését, kiértékelését az eredmények nyilvánossá tételét a partnerek tájékoztatását.

A **harmadik szakaszban** elvégeztük a partneri igények elemzését a célok meghatározását és intézkedési terveket készítettünk.

Összevetettük az igény és elégedettség mérés eredményeit a nyitott önértékelés eredményeivel. */ Melléklet: A PARTNERI IGÉNY, ELÉGEDETTSÉG MÉRÉS ÉS A NYITOTT ÖNÉRTÉKELÉS ÖSSZEVETÉSE /*

Az összevetés eredményét felhasználva 19 pontból álló probléma katalógust állítottunk össze.

Ezt a nevelőtestület bevonásával elemeztük, súlyoztuk és így készült el az 5 pontból álló súlyozott problémakatalógusunk. A következőlépésben meg-

próbáltuk megkeresni a problémák okait, és megoldási javaslatokat gyűjtöttünk.

Fadiagramon megjelenítettük óvodánk rövid-, közép-, és hosszú távú céljait.

/Melléklet: FADIAGRAM/

Ezen célok közül kettőnek a megvalósítására intézkedési tervet készítettünk:

- A hatékony információátadás szabályainak közös megalkotása.
- Az információs körök működéséhez rendelt személyi és tárgyi feltételek biztosítása.

A negyedik munkaszakaszban ezen intézkedési terveket valósítottuk meg két munkacsoportban. Elkészült intézményünk információs szabályzata és új információs tábla került az intézmény felső épületébe.

A többi tárgyi feltétel megvalósulása a fenntartóval való egyeztetést igényel, ezért ezek megvalósulása még folyamatban van.

A Comenius Közoktatási Minőségfejlesztési Program I. Intézményi Modelljének Bevezetésében **az ötödik szakasz** megvalósítását végezzük jelenleg. *A Közoktatási Minőségi Díj önértékelési modelljét* alapul véve végezzük intézményünkben az irányított önértékelést. A modell segítségével dolgozzuk ki az irányított önértékelés szempontjait

A Comenius program által javasolt klímatesztet már elvégeztük, most folyik a teszt összegzése és a többi szükséges adat beszerzése.

Ebben a munkában is részt vesz az egész nevelőtestület, mint a minőségfejlesztési modell bevezetése során már többször is.

II. melléklet

SWOT-ELEMZÉS – KERESZTTÁBLÁZAT

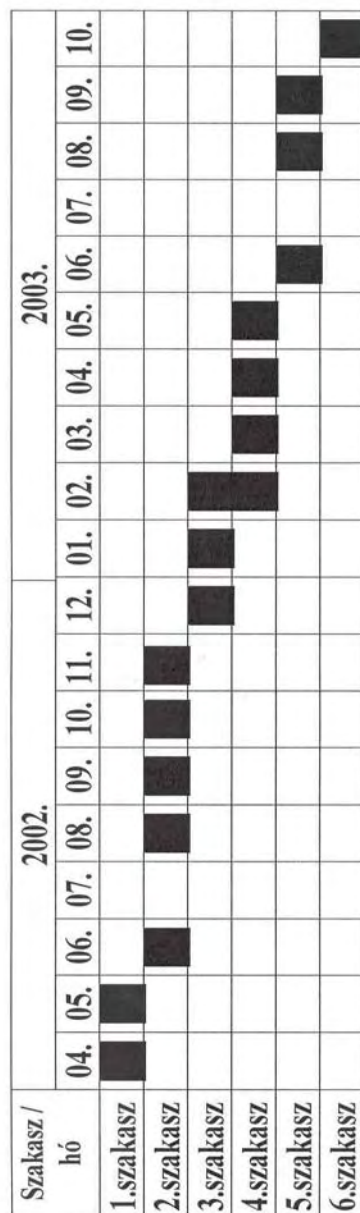
	LEHETŐSÉGEK			VESZÉLYEK		
	1. Követke- zetes munka- szerve- zés	2. Hatéko- nyabb külső kapcs. tartás	3. Pályáza- ti lehető- ségek ki- használá- sa	1. Eltérő nevelési értékek űtköztése (család- óvoda)	2. Elapró- zódás a pedagó- giai munká- ban	3. Szülők túlzott beleszó- lása az óvodai nevelésbe
ERŐSSÉGEK						
1.Színvonalas pedagógiai munkára törekvés	X		X	X	X	X
2.Erős és jól működő hagyományok		X	X	X		X
3.Hatékony munka kapcsolat az oktatók és szakvezetők között	X	X	X	X	X	
GYENGESÉGEK						
1.A belső információáramlás akadozása	X	X	X		X	
2.Az egyes feladatkörök nem egyértelmű értelmezése	X				X	X
3.Az értékelések nem személyre szabottak.	X	X				

A kérdőívek szerkesztési szempontjai

- 1./ Tárgyi feltételek
- 2./ Személyi feltételek
- 3./ Pedagógiai munka
- 4./ Hallgatói képzés
- 5./ Külső – belső információáramlás
- 6./ A család és az óvoda kapcsolata
- 7./ Az intézmény szervezete, vezetése

A COMENIUS 2000 I. INTÉZMÉNYI MODELL IDŐTERVE

GANTT – DIAGRAM



III. melléklet			A PARTNER	
MEGNEVEZÉSE	KIMONDOTT IGÉNYEI	REJTETT IGÉNYEI	ELÉGEDETTSÉGE	
SZÜLŐK	<p>Gyermekek központúság:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a gyerekek legyen biztonságban - szeressék a gyereket - készítsék fel az iskolára - az óvoda fogadja el a másságot <p>Változatos programokat szervezzen az óvoda a gyerekeknek.</p> <p>Az óvodának szép hagyományai vannak – ünnepek, ünnepélyek-, és ez maradjon így továbbra is.</p> <p>Legyen több kötött foglalkozás.</p> <p>A gyerekek oldjanak meg több feladatot, ami kézzelfogható visszajelzés a szülőknek</p> <p>Esztétikus, szép, tiszta környezet vegye körül a gyerekeket az óvodában</p> <p>Az intézmény előtt nehéz parkolni, szükség lenne egy parkoló kialakítására</p>	<p>A gyerekek aludjon délután, illetve ha olyan, akkor ne kelljen aludnia, és ezt fogadják el az óvónők.</p> <p>A szülők minden programon lehessenek ott végig, illetve ha nem tudnak eljönni, azt is fogadják el az óvodában.</p> <p>Legyen minden csoportban anyák napi, és évzáró műsor is.</p> <p>Ne legyen ennyire játékos az óvodai élet, hiszen az iskolára kell felkészítenie és ezért a tanulás fontosabb.</p>	<p>A szülők gyermekközpontúnak tartják óvodánkat, még a körzetünkön kívülről is, sőt vidékről is hoznak hozzánk gyerekeket.</p> <p>Követendő példának tartják, hogy intézményünk – szükség esetén- felvállalja a sérült gyermekek integrált nevelését.</p> <p>A különböző ünnepek, ünnepélyek alkalmával kíváncsiak arra, hogy gyermekek mit tud, ezért szívesen jönnek el rendezvényeinkre, sőt még több rendezvényt igényelnek.</p> <p>A foglalkozások szervezését túl játékosnak tartják.</p> <p>Az óvodát szépnek, rendezettnak, tisztának és izlésesen, igényesen berendezettnak látják.</p>	

A PARTNER			
III. melléklet	KIMONDOTT IGÉNYEI	REJTETT IGÉNYEI	ELÉGEDETTSÉGE
MEGNEVEZÉSE			
GYEREKEK	<p>Szeressenek az óvó nénik, dadus nénik egyaránt.</p> <p>Ha nem akarok, akkor ne kelljen lefeküdni és aludni délután.</p> <p>Sokat meséljen az óvó néni.</p> <p>Sokat játszunk az udvaron.</p> <p>Sok, szép játék legyen az oviban, hogy ne kelljen odaadnom a játékokat másnak soha, jusson játék mindenkinék.</p> <p>Sokszor menjünk kirándulni, erdei oviba és legyen sok báb előadás ill. az óvó nénik adjanak elő egy – egy mesét.</p>	<p>Fogadjanak el és olyannak szeressenek, amilyen vagyok és vigyázzanak rám.</p> <p>Legyen sok barátom.</p>	<p>A gyerekek szeretnek ide járni oviba, szeretik az óvoda dolgozóit és érzik, hogy viszont szeretik őket is.</p> <p>Ezt bizonyítja az is, hogy visszajárnak hozzánk a régi ovisok is.</p>

III. melléklet			
MEGNEVEZÉSE	KIMONDOTT IGÉNYEI	REJTETT IGÉNYEI	ELÉGEDETTSÉGE
FENNTARTÓ	<p>Az intézmény biztosítsa az óvodapedagógus hallgatók elméleti ismereteinek a gyakorlatban történő alkalmazásához a feltételeket.</p> <p>Az óvónők használják ki a fenntartó által felkínált továbbtanulási lehetőségeket, szakmai programokat.</p> <p>Nagyon takarékos gazdálkodással működjön az intézmény.</p>	<p>Ne kerüljön sokba az óvoda működése.</p>	<p>A fenntartó időnként büszke ránk, szakmai munkánkat elismeri.</p>

III. melléklet			
MEGNEVEZÉSE	KIMONDOTT IGÉNYEI	REJTETT IGÉNYEI	ELÉGEDETTSÉGE
KOLLÉGÁK	<p>Munkájukkal nem arányos a fizetésük – legyenek jobban megfizetve</p> <p>Kellene egy belső helyettes.</p> <p>Az állásuk biztos legyen.</p> <p>Szép, esztétikus, rendezett és tiszta legyen az óvoda és környéke.</p>	<p>Részei lehessenek a dajkák is az óvónők eredményeinek.</p> <p>Egyre több a „problémás” gyerek, jó lenne, ha számuk nem gyarapodna, sőt inkább csökkenne.</p>	<p>„JÓ ITT DOLGOZNI.”- a felmerülő problémák ellenére is.</p> <p>Jó, hogy gyerekek között dolgozhatnak, mert szeretik a gyerekeket.</p>

A NYITOTT ÖNÉRTÉKELÉS EREDMÉNYEINEK ÖSSZEHASONLÍTÁSA A PEDAGÓGIAI PROGRAMMAL

NEVELÉSI CÉLOK	ERŐSSÉGEK	GYENGESÉGEK	TEENDŐK		
			Megtartani	Javítani	Újragondolni
1. Nyugodt, élmény-gazdag, harmonikus fejlesztés elősegítése, a játék fontossága	++	0	X		
2. Egyéni és életkori sajátosságok figyelembevétele	+++	0	X		
3. Sokoldalú képességfejlesztés, a gyermeki személyiség egészére irányuló fejlődés biztosítása	+++	0	X		
4. Masság elfogadása	++	0	X		
5. A hallgatók pedagógiai személyiség jegyeinek alakítása, képességek fejlesztése	+	0	X		
6. Gyermekközponitúság	++	0	X		
7. Irodalmi nevelés: belső fantáziakép kialakítása, erkölcsi értékek közvetítése	0	0			X
8. A környezet tevékeny megismerésére nevelés: a közvetlen és a távolabb környezet megismerésére. A tárgyi, emberi, természeti világ pozitív megítélése.	0	0			X
9. Zenei nevelés: zenei izlésfejlesztés, a közös játék öröme nevelés	0	0			X
10. Vizualis nevelés: szabad, belső képi önkifejezés, esztétikai igényesség kialakítása	++	0	X		
11. Testi nevelés: harmonikus mozgásfejlődés, testi képességek alakítása, alkalmazkodó akarati tényezők fejlesztése	0	0			X

Jelmagyarázat: +++: Erőteljesen jelennek meg az erősségek között

++: Erősségként jelenik meg

+: Pozitívként jelenik meg

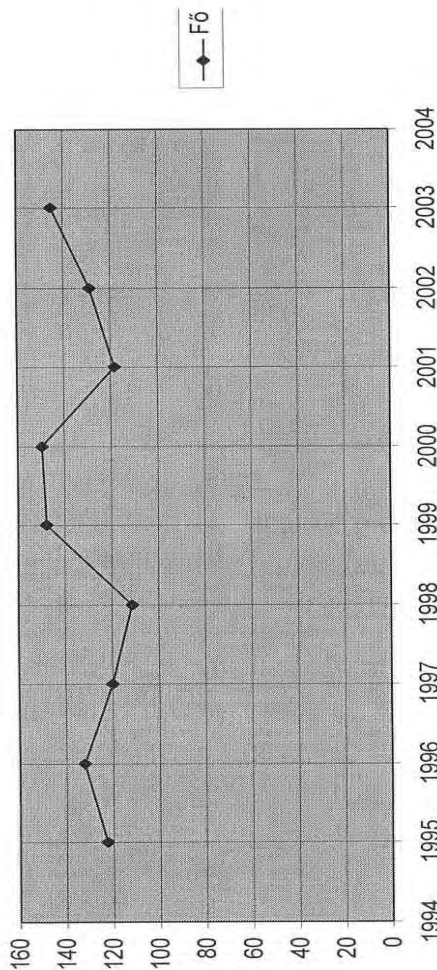
0: Nem jelenik meg

V. melléklet

[illegible]

VI. melléklet

A Gyakorló Óvoda Létszámkimutatása



VII. melléklet KÖZVETLEN PARTNEREINK	BEVONÁS MÓDJA	MÉRÉS MÓDSZERE, GYAKORISÁGA	MINTA NAGYSÁGA, ÖSSZETÉTEL E
Gyerekek	Vizsgálat – igény elégedettség mérés	Mesék, képek. Mérés évente	Tanköteles korú gyerekek
Szülők	Értekezletek, megbeszélések	Kérdőív Mérés évente	Mindenki / 100% /
Az óvoda pedagógusai	Tájékoztató, értekezlet.	Kérdőív Mérés évente	Mindenki / 100% /
Az óvoda technikai dolgozói	Tájékoztató	Kérdőív Mérés évente	Mindenki / 100% /
Fenntartó / KE CSVM PFK /	Értekezlet, személyes megbeszélés	Interjú Mérés évente	Kari főigazgató
Óvodapedagógiai tanszék / KE CSVM PFK /	Értekezlet, személyes megbeszélés	Kérdőív Mérés évente	Tanszékvezető
Hallgatók	Személyes megbeszélés	Kérdőív Mérés évente	A II. és III. évf. óv. ped. hallgatói

VII. melléklet KÖZVETETT PARTNEREINK	BEVONÁS MÓDJA	MÉRÉS MÓDSZERE, GYAKORISÁGA	MINTA NAGYSÁGA, ÖSSZETÉTELE
Toldi Miklós utcai Ált. Isk.	Személyes megbeszélés során történő tájékoztatás	Kérdőív Mérés évente	I. és II. osztályok pedagógusai
Kinizsi ltp.-i Ált. Isk.	Személyes megbeszélés során történő tájékoztatás	Kérdőív Mérés évente	I. és II. osztályok pedagógusai
Gyakorló Ált. Isk.	Személyes megbeszélés során történő tájékoztatás	Kérdőív Mérés évente	I. és II. osztályok pedagógusai
Kisfaludy utcai Ált. Isk.	Személyes megbeszélés során történő tájékoztatás	Kérdőív Mérés évente	I. és II. osztályok pedagógusai
Nevelési tanácsadó / logopédus /	Személyes megbeszélés során történő tájékoztatás	Kérdőív Mérés évente	Intézményvezető, és az óvodásainkkal foglalkozó kollégái

PARTNERI IGÉNY, ELÉGEDETTSÉG, ELÉGEDETLENSÉG SZEMPONT MÁTRIX

SZEMPONTOK	KÖZVETLEN PARTNEREK						HALLGATÓK
	GYERMEK	SZÜLŐK	ÓVODAPEDA- GÓGUSOK	TECHNIKAI DOLGOZÓK	FENNTARTÓ	ÓVODAPED.-I TANSZÉK	
Tárgyi feltételek	X	X	X	X	X	X	X
Személyi feltételek		X	X	X	X	X	X
Pedagógiai munka	X	X	X	X	X	X	X
Hallgatói képzés	X	X	X	X	X	X	X
Külső – belső információ- áramlás		X	X	X	X	X	X
A család és az óvoda kapcsolata	X	X	X	X	X	X	X
Az intézmény szervezete, vezetése		X	X	X	X	X	X

PARNERI IGÉNY, ELÉGEDETTSÉG, ELÉGEDETLENSÉG SZEMPONT MÁTRIX

SZEMPONTOK	KÖZVETETT PARTNEREK	
	ÁLTALÁNOS ISKOLÁK	NEVELÉSI TANÁCSADÓ
Tárgyi feltételek	X	X
Személyi feltételek		
Pedagógiai munka	X	X
Hallgatói képzés		
Külső – belső információ-áramlás	X	X
A család és az óvoda kapcsolata		
Az intézmény szervezete, vezetése		

A partneri igény, elégedettség mérés, és a nyitott önértékelés összevetése

Szempont	A partneri igény, elégedettség mérés eredményei										Nyitott önértékelés		Eltérés Prob – léma
	SZ	PED	TECH	HALLG	FENN	TANSZ	ÁLT.I.	NEV.T.	GY	Belső	Külső		
1. Tárgyi feltételek	4, 20	3, 14	3, 13	3, 09	„+”	„+”	0					EL	
1.1. Épület		2, 79	2, 92	3, 73								P	
1.2. Csoportszobák		4, 00						„+”					
1.2. Szociális helyiségek		1, 85	2, 92					0		GY		P	
1.2. Helyiségek	4, 19			4, 00		„+”				GY		EL	
1.3. Udvar	4, 12	2, 54	2, 85	3, 60		„+”		„+”		GY		EL	
1.4. Fejlesztő eszközök		3, 54		4, 12		„+”		„+”		GY		EL	
1.5. Játékok	4, 30	3, 54	3, 23	4, 38		„+”						EL	
1.6. Aud. viz. és info. eszk.		3, 71		2, 09						GY		P	
1.7. Könyvtár és CD-tár		3, 23		1, 56								P	
1.8. Konyha		3, 31	3, 50	2, 03						GY		P	
1.9. Képzéssel kapcs. felt.		2, 92	3, 36	2, 32	„+”	„+”						P	
2. Személyi feltételek	4, 72	3, 79	4, 37		„+”	„+”						EL	
2.1. Speciális szakképzettség		4, 31			„+”	„+”							
2.2. Munkahelyi légkör		3, 23	3, 98							GY/L		P	
2.3. Együttműködés		3, 85	4, 75		„+”	„+”				GY		EL	

Jelölés: Partnerek elégedettségi mértékének jelzése: %, és „+” vagy „-”, 0= nincs információ

Belső int. kép: E – erősség, GY – gyengeség, L – lehetőség, V – veszély.

Külső int. Kép:

EL. – eltérés, P. – probléma

X. melléklet

A partneri igény, elégedettség mérés, és a nyitott önértékelés összevetése

Szempont		A partneri igény, elégedettség mérés eredményei							Nyitott önértékelés		Eltérés Prob – léma		
		SZ	PED	TECH	HALLG	FENN	TANSZ	ÁLT.I.	NEV.T.	GY	Belső	Külső	
3. Pedagógiai munka											E		
3. 1. Szakmai felkészültség			3, 89		4, 70	n ⁺ , ⁺	n ⁺ , ⁺				E		EL.
3. 2. H.O.P. és a gyak. Összh.			3, 54								E		P
3. 3. Egységes szakmai elv.	4, 62		4, 23	4, 25	4, 22								P
3. 4. Azonos óvónői elvárás			3, 92								E		P
3. 5. O-gy. Érz. gazd. kapcs.	4, 43		4, 46		4, 71								P
3. 6. Dokumentáció			3, 83					n ⁺ , ⁺					P
3. 7. Ped. progr. Ismerete	2, 18												P
3. 8. Nevelési módszerek	4, 44												
3. 9. Oktatás vagy nevelés	4, 63												
4. Hallgatói képzés													
4. 1 Elm. És gyak. összhangja			3, 97	3, 31	3, 94								
4. 2. Szakv. és hallg. viszonya			4, 77		4, 09								EL
4. 3. Gy. érd.figy.-bevétele			4, 08		3, 79	n ⁺ , ⁺	n ⁺ , ⁺				GY		P
4. 4. Képz. hat. a nev.-re/ GY			3, 31										P
4. 5. Képz. hat. a nev.-re/ Ped			3, 77								GY		P
4. 6. Bef.-e a képz. a gy. fejl.?		n ⁺ , ⁺	3, 92										

Jelölés: Partnerek elégedettségi mértékének jelzése: %, és „+” vagy „-”, 0= nincs információ

Belső int. kép: E – erősség, GY – gyengeség, L – lehetőség, V – veszély.

Külső int. Kép:

EL. – eltérés, P. – probléma

A partneri igény, elégedettség mérés, és a nyitott önértékelés összevetése

Szempont		A partneri igény, elégedettség mérés eredményei								Nyitott önértékelés		Eltérés Prob – léma
		SZ	PED	TECH	HALLG	FENN	TANSZ	ÁLT.I.	NEV.T.	GY	Belső	Külső
5. Információ áramlás		4, 25	2, 92	3, 57	3, 53		n ⁺⁺	n ⁺⁺	3, 00			
	5. 1. Időbeni és kellő mértékű		2, 85	3, 27							GY	
	5. 2. Info. körök működése		3, 00	3, 62								P
6. Család – Óvoda		4, 36	4, 08	4, 23		n ⁺⁺	n ⁺⁺				V	
												EL
7. Intézmény vezetése		4, 77	3, 38	3, 91	2, 53	n ⁺⁺						EL
	7. 1. P.R. tevékenység		3, 38								L	P
7. 2. Vezetési stílus			3, 46				n ⁺⁺					EL
	7. 3. Szakmaiság		3, 92				n ⁺⁺					EL
7. 4. Szervezőkészség			3, 38									P
	7. 5. Feladatmegosztás		3, 00				n ⁺⁺					P
7. 6. Döntési mechanizmus			3, 31								GY	P
	7. 7. Ellenőrzés-értékelés		3, 21									P
8. Intézmények közti kapcsolatok								n ⁺⁺	3, 00		L	P

Jelölés: Partnerek elégedettségi mértékének jelzése: %, és „+” vagy „-”, 0= nincs információ

Belső int. kép: E – erősség, GY – gyengeség, L – lehetőség, V – veszély.

Külső int. Kép:

EL – eltérés, P. – probléma

X. melléklet

A partneri igény, elégedettség mérés, és a nyitott önértékelés összevetése

Szempont	A partneri igény, elégedettség mérés eredményei								Nyitott önértékelés		Eltérés Prob – léma
	SZ	PED	TECH	HALLG	FENN	TANSZ	ÁLT.I.	NEV.T.	GY	Belső	
9. Gy.-i elégedettség / tevélk.											
9. 1. Asztali játékok									88,10%		
9. 2. Játék a szőnyegen									73,81%		
9. 3. Játék a babaszobában									61,90%		P
9. 4. Játék az udvaron									97,62%		
9. 5. Ábrázoló tevékenység									90,48%		
9. 6. Torna									88,10%		
9. 7. Mesehallgatás									88,10%		
9. 8. Matematikatanulás									71,43%		
9. 9. Környezettanulás									83,33%		
9. 10. Ének-zene									83,33%		
9. 11. Öltözködés									73,81%		
9. 12. Terítés									95,24%		
9. 13. Fogmosás									85,71%		
9. 14. Pihenés									54,76%		P

Jelölés: Partnerek elégedettségi mértékének jelzése: %, és „+” vagy „-” 0= nincs információ

Belső int. kép: E – erősség, GY – gyengeség, L – lehetőség, V – veszély.

Külső int. Kép:

EL. – eltérés, P. – probléma

A partneri igény, elégedettség mérés, és a nyitott önértékelés összevetése

Szempont	A partneri igény, elégedettség mérés eredményei								Nyitott önértékelés		Eltérés Prob – léma
	SZ	PED	TECH	HALLG	FENN	TANSZ	ÁLT.I.	NEV.T.	GY	Belső	
9. Gy.-i elégedettség / tevék.											
9. 1. Asztali játék.									88,10%		
9. 2. Játék a szőnyegen									73,81%		
9. 3. Játék a babaszobában									61,90%		P
9. 4. Játék az udvaron									97,62%		
9. 5. Ábrázoló tevékenység									90,48%		
9. 6. Torna									88,10%		
9. 7. Mesehallgatás									88,10%		
9. 8. Matematikatanulás									71,43%		
9. 9. Környezettanulás									83,33%		
9. 10. Ének-zene									83,33%		
9. 11. Öltözködés									73,81%		
9. 12. Terítés									95,24%		
9. 13. Fogmosás									85,71%		
9. 14. Pihenés									54,76%		P

Jelölés: Partnerek elégedettségi mértékének jelzése: %, és „+” vagy „-”. 0= nincs információ

Belső int. kép: E – erősség, GY – gyengeség, L – lehetőség, V – veszély.

Külső int. Kép:

EL. – eltérés, P. – probléma

