

Családi nevelés 2.

Szerkesztette:
Vargáné Dr. Nagy Anikó

Didakt Kft.
2017

Családi nevelés 2.

Szerkesztette:

Vargáné Dr. Nagy Anikó

Lektorálta:

Dr. habil Bocsi Veronika

Borítón szereplő logót tervezte:

Dr. Lenkey-Tóth Péter

Technikai szerkesztés:

Bertalan Sándorné

ISBN 978-615-5212-54-3

**Kiadó
Didakt Kft.**

Tartalomjegyzék

Előszó	5
1. Társadalom, család, gyermekvédelem	7
<i>Szerepi Sándor Ph.D</i>	
A lokalitástól a globális hatásokig – a családra ható társadalmi tényezők	9
<i>Laoues Nóra</i>	
A család és az oktatási intézmény szerepe a fogyatékkal élő gyermekek fejlődésében	19
<i>Mező Ferenc Ph.D - Mező Katalin</i>	
A szülők nevelési stílusa és hatásuk a gyermekek magatartására. A családból való kimenekülés pedagógiai okai	50
<i>Mező Ferenc Ph.D - Mező Katalin</i>	
A családon belüli agresszió lehetséges szerepe a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség kialakulásában	67
<i>Mező Katalin - Mező Ferenc Ph.D</i>	
Fogyatékossgal élő gyermek a családban	79
<i>Rákó Erzsébet Ph.D</i>	
Családsegítési feladatok új szervezeti formában	90
<i>Keresztény István Ph.D - Almási Iván - Kovács Attila</i>	
A gyerekek ökológiai kultúrájának fejlődése a mai családokban, ukrájnában, a múzeumpedagógia eszközeinek segítségével	102
<i>Vargáné Nagy Anikó Ph.D - Molnár Balázs Ph.D</i>	
Szerepelvárások és szerepértelmezések roma kulturális háttérű családokban	109
2. Kora gyermekkor, gyermeki jogok, család és óvoda kapcsolata	133
<i>Balogh Beáta Anikó</i>	
A család megismerésének módszerei az óvodában (direkt és indirekt módszerek)	134
<i>Pivókné Gajdár Klára</i>	
A család és óvoda kapcsolatának együttműködő szerepe a gyermeknevelésben	142

Nemes Magdolna Ph.D

Út az óvodába – gyerekek és a téri tájékozódás I. „*Nem szoktam nézni a nevét, de idetalálok*” 154

Millei Zsuzsa Ph.D - Gallagher Jannelle

Óvodapedagógiai kutatás egy érzékeny és elhanyagolt témában:
Az óvodai mosdó újratervezése az óvodások részvételével 165

Millei Zsuzsa Ph.D

Gyermekjogok és a gyermekek részvétele az óvodai életben 193

Erdős Imréné

Az esélyegyenlőségi pályázatokkal megvalósított óvoda-család
kapcsolat - A HHH-s roma családok befogadása az óvodába 214

Vargáné Nagy Anikó Ph.D

Tartalmi különbségek a magyar és angol nyelvű óvodapedagógiai
szakterminológiában Magyar-angol nyelvű szószedet 248

ELŐSZÓ

A Családpedagógiai Egyesület által 2016-ban kiadott Családi Nevelés I. kötet hagyományteremtő szándékkal kívánja képviselni a családpedagógiai szakmai térben a szakmai-tudományos lehetőség biztosítását a téma szakemberei számára, hogy tudományos eredményeiket, kutató és elemző munkájukat a szélesebb szakmai közönség számára is hozzáférhetővé tegyék. A kötet az interdiszciplináris megközelítés érdekében a családokkal, gyermekekkel foglalkozó professziót gyakorlók számára teremt lehetőséget a szakmai-tudományos muniáció bővítésére.

A tanulmánykötet célja, hogy a családdal kapcsolatos kutatások eredményei – különös tekintettel a tapasztalatok gyakorlati alkalmazásának lehetőségére – , a szélesebb szakmai közönség számára is hozzáférhetővé váljanak. A kötet a pedagógiai képzések hallgatóinak érdeklődésére tarthat számot, valamint bővíti a téma szakirodalmi kínálatát. Reményeink szerint a kötet nagy segítségére lesz a családi élet iránti elhivatottsággal foglalkozó pedagógus kollégáknak, hallgatóknak a gyermeket körülvevő család komplex megismerési lehetőségeinek, családszociológiai, családterápiás módszereinek gyakorlati alkalmazásában.

Jelen kötetben összefoglaló írást olvashatunk azokról a lokális és globális társadalmi és kulturális változásokról, amelyek a családot ma körbeveszik. Gyakorlott szakemberek tollából kapunk betekintést a család-óvoda partnerkapcsolatáról, az együttműködési lehetőségeiről és a mai családokat megismerő különféle lehetőségekről. A gyermekekkel foglalkozó szakemberek számára tanulságos és figyelemfelhívó írást olvashatunk a szülők nevelési stílusa és a gyermekek családból való kimenekülésének összefüggéseiről, a lehetséges preventív intézkedésekről. Gyakorlati ismereteket is tartalmazó tanulmányokat ismerhetünk meg a családon belüli gyermekbántalmazásról, azoknak a gyermekekre gyakorolt tüneteiről és a lehetséges teendőkről, olvashatunk továbbá a család szerepéről fogyatékos gyermek nevelése esetében, míg egy másik tanulmányban fogyatékos gyermekek intézményes neveléséről, az intézményes ellátás lehetőségeiről. Áttekintő tanulmányt olvashatunk a gyermekjóléti és a családsegítő szolgáltatásokról, valamint a megváltozott törvényi háttér következtében a család- és gyermekjóléti központ munkájáról továbbá a családok működését segítő szolgáltatásokról.

A kötetben két tanulmányban is különös hangsúlyt és figyelmet kap a roma kötődésű családokkal és gyermekekkel való bánásmód. A többségében roma családok lakta szegregátumban működő óvoda törekvéseit ismerhetjük meg a családokkal történő együttműködés és nevelési lehetőségek terén,

feltérképezve az óvoda szakmai kapcsolatait, az elmúlt évek során tett törekvéseit, a pályázatokat és a megvalósult programokat. A témához kapcsolódó másik tanulmányban egy vizsgálatot ismerhetünk meg a roma kulturális háttérhez kapcsolódó családok nevelési sajátosságairól, a családi szerepekről. Úgy véljük, a szokások és hagyományok ismerete megkerülhetetlen követelményként kell, hogy megjelenjen a modern pedagógusképzés tartalmában.

Megismerkedhetünk a múzeumpedagógia ukrainai lehetőségeivel, továbbá a kora gyermekkori magyar és angol nyelvű szakterminológia tartalmi különbségeivel, míg egy másik tanulmányban a gyermekek téri tájékozódásáról találunk érdekes írást.

A pedagógus kritikai gondolkodása és reflektív gyakorlata kapcsán olvashatunk átfogó írást a gyermekek jogairól és azok mindenek feletti tiszteletben tartásáról. Izgalmas vizsgálatot ismerhetünk meg egy ausztrál óvoda példáján keresztül a kora gyermekkori környezet kialakításának fontosságáról és arról, hogyan vonjuk be a gyermekeket saját környezetük alakításába.

A Családpedagógiai Egyesület nevében köszönöm a szerzőknek, hogy tanulmányaikkal hozzájárultak a kötet megjelentetéséhez. A kötet szerzői nevében ez úton szeretnék tisztelettel köszönetet mondani Dr. habil Bócsi Veronikának a tanulmányok lektorálása terén végzett lelkiismeretes munkájáért, hasznos tanácsaiért.

Köszönet illeti Bertalan Sándornét a kötet technikai szerkesztésében végzett segítőkész munkájáért.

A tanulmánykötetet jó szívvel ajánljuk a családok jelenéért és jövőjéért elkötelezett érdeklődő olvasóközönségfigyelmébe.

Vargáné dr. Nagy Anikó
Családpedagógiai Egyesület elnöke

1. TÁRSADALOM, CSALÁD, GYERMEKVÉDELEM

Szerepi Sándor Ph.D¹
szerepis@ped.unideb.hu

A LOKALITÁSTÓL A GLOBÁLIS HATÁSOKIG – A CSALÁDRA HATÓ TÁRSADALMI TÉNYEZŐK

*THE EFFECTS FROM LOCAL TO GLOBAL – SOCIAL FACTS
EFFECTING THE FAMILIES*

Abstract

The Family is not an isolated phenomenon in the society. It has many contacts to the local and global environment. We can make many categories about the effective factors of the family life. In this paper, we can have a look at the demographic trends, social problems, and the consequences of globalism. The aim of the paper is to give a guide for the students who are interested in the problems and challenges of the family life nowadays.

1. Bevezető

A pedagógushallgatók számára – különösképpen az iskoláskor előtti korosztályokkal foglalkozók tekintetében elengedhetetlen azoknak a hatásoknak, tényezőknek az ismerete, melyek mind a gyermekek, mind az őket ellátó intézmények életét meghatározza. Ezek a hatások azonban egyrészt meglehetősen különmeműek (rendkívül eltérő okozati háttérrel és hatásrendszerrel rendelkeznek), másrészt különböző erősséggel hatnak, illetve harmadrészt megjelenésük és befolyásoló hatásuk is szelektív (nem mindig és nem mindenkire hatnak).

Az alábbi rövid tanulmányban azt szeretnénk bemutatni, hogy az általunk nevelt gyermekekre, s természetesen a mögöttük álló családokra milyen jellegű társadalmi tényezők hatnak, befolyásolva ezzel nemcsak a családok életét, hanem meghatározva munkánk folyamatát is.

¹ Főiskolai docens (Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, Gyermeknevelési Tanszék, Hajdúböszörmény)

2. Család a társadalomban

A legkorábbi civilizációk megjelenésétől kezdve a társadalom alapvető-kiinduló szerveződési szintje a család.² Méretét, formáját, szerkezetét és működését tekintve természetesen rendkívül sokrétűen volt jelent az évezredek folyamán. Viszont azt a tulajdonságát, hogy a mindenkori társadalmi viszony-és hatásrendszer befolyást gyakorol rá, mindig megőrizte. A család tehát – bár jól körülhatárolhatóan-, de semmiképpen sem elszigetelten létező társadalmi alakzatot mintáz az emberi kultúra hajnala óta. A családot érintő hatásokat számtalan módon kategorizálhatjuk: egyebek közt kiindulópontjuk, intenzitásuk, tartósságuk, szándékoltságuk, vagy éppen hatásfolyamatuk alapján.

A hatások közös jellemzője azonban egyértelműen megfogalmazható: valamilyen értelemben változást okoz a család szerkezetében illetve működésében. Ilyen hatás volt például az iparosodás következményeként kialakult ipari városok³ nukleáris családmódellje, vagy akár a kétkeresős család részben kényszer⁴ hatására történő megjelenése. Ám nemcsak gazdasági vagy politikai hatásokat kell értenünk ez alatt, hiszen a globalizált tömegkultúra egyes elemei is befolyásoló, változásra ösztönző tényezőkként funkcionálhatnak.⁵

Bár a családot érintő társadalmi – gazdasági – kulturális hatások jelenléte folytonos a történelemben, viszont az egy időben ható tényezők száma az elmúlt évszázad alatt jelentős mértékben növekedett. Hiszen amíg a polgárosodás⁶ előtti család életét elsősorban a lokális közösség viszonyrendszere és az agrárgazdálkodás feltételrendszere határozta meg, addig napjainkban a helyi közösségen, a nemzetgazdaságon, a divaton és még számtalan egyéb tényezőkön kívül akár a világ egy távoli pontján kitört háború is nagymértékben - s ami talán fontosabb: kiszámíthatatlanul befolyásolhatja a

² Ez alól a törvényszerűség alól csupán a szélsőséges társadalom-átalakítási törekvéseikről is ismert diktatúrák próbáltak kibújni (náci Németország: 1933-1945, sztálini szovjet diktatúra: 1930-as, 40-es évek). Illetve ezt a gondolatot elevenítette fel a múlt század '70-es éveiben az antipedagógia élharcosa, Shulamit Firestone is, aki a gyermekek szintetikus úton történő előállítását javasolja, a gyermeknevelést pedig a család helyett a közösségre bízna. (idézi: Vajda:2011. 127.)

³ Magyarországon ez a folyamat némileg megkésve – tömeges méreteit tekintve - csak a második világháborút követő években indult el.

⁴ A kötelező foglalkoztatás szocialista modelljére is gondolhatunk.

⁵ A fogyasztói kultúra individuum-központú üzenetei az anyasággal, családdal kapcsolatos attitűdjeink átalakulását vetítik előre.

⁶ Magyarországon ez lényegében a Kiegyezést követően, a XIX. század utolsó harmadát jelenti.

családok életét.⁷ Mindezek miatt a családok állapotának értelmezésében használhatjuk a multikauzalitás fogalmát. Magyarul: a családok szerkezetét, működését, funkcióinak ellátását egy rendkívül sok eredőből álló hatásrendszer határozza meg, amelyben természetesen jól kitapintható súlypontok vannak, de ezen hatások összessége és egymással való kapcsolatai meglehetősen bonyolulttá teszik az okok és következmények pontos feltárását.

3. Posztmodern – globális környezet

„Saját korunkkal, a XX. század utolsó évtizedeivel és a XXI. század kezdetével, az elmúlt mintegy negyedszázaddal kapcsolatban gyakran használjuk a „posztmodern” elnevezést. A „modernitás utáni” mint elnevezés azonban nem igazít el abban a tekintetben, hogy vajon korunk kultúrája és társadalma – vagy legalábbis az, amit a fejlett országokban értenek rajta – a modernitás szerves folytatása, vagy valami minőségileg más, új jelenségekkel jellemezhető szakasz. „(Vajda:2011.86.) A modernitás XIX-XX. századi folyamata lényegében felszámolta a középkorból örökölt – keresztény vallási alapon nyugvó – értékrendszert és társadalmi berendezkedést. A tradíciókat gyorsan változó szokások váltották fel, a szakralitás háttérbe húzódásával a profán került előtérbe, a természet-közelség helyett a városiasodás lett az uralkodó. A posztmodern - ha lehet talán még jobban – széttördeli, de ugyanakkor uniformizálja is a társadalmat. Széttördeli, hiszen azok a közösségszervező erők, melyek évezredekken keresztül meghatározták a közösség létét (vallás, lokális összetartozás, vérségi kötelékek) mára súlytalanná váltak. Viszont uniformizálja is, mert a globális folyamatok, s az ezt segítő digitalizáció egy önkéntes igazodást eredményez világszerte.⁸

Véleményünk szerint a családokat érő hatások közül a médián keresztül érkezők kiemelten kezelendők. A média jelenléte alapvetően változtatta meg a családok mindennapjait. Az első médium, mely a második világháborút követően „demokratizálódott”, a rádió⁹ volt, hiszen megfizethetőségével szinte minden otthonban elérhetővé vált. Azonban már a rádió esetén is érvényes, amit később a televíziózás fejleszt tovább: nemcsak szórakoztató, hanem politikai eszközként is funkcionál, közvélemény-befolyásoló tényezőként is definiálhatjuk. A TV, mint tömegkommunikációs eszköz, és a televíziózás,¹⁰ mint társadalmi elfoglaltság majd csak a múlt század hatvanas éveitől válik

⁷ Jó példa erre az olajtermelő vagy olajlelőhellyel rendelkező országok háborús konfliktusainak hatásmechanizmusa.

⁸ Itt leginkább a divatra gondolhatunk, ami már a felszíni megfigyelő számára is egyértelmű, de az uniform gondolkodás és viselkedés az élet más területein is jelentkezik (pl. fogyasztási kultúra).

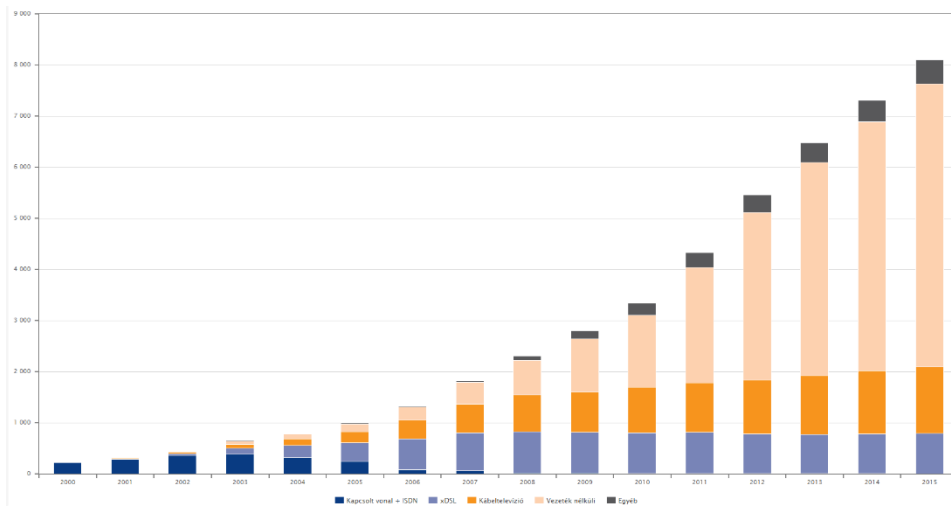
⁹ A hazai rádiózás a múlt század '20-as éveitől folyamatos.

¹⁰ Az első magyar tv adás 1957-ben indul el.

elterjedté hazánkban. Rendszeres adásaival, híreivel, szórakoztató műsoraival az évtizedek múlásával egyre nagyobb szeletet hasított ki a családok életéből. Mára a televízió sok családban folyamatosan működő háttérként funkcionál. Olyan, mint egy soha meg nem szűnő információfolyam, amelybe időnként bekapcsolódhatunk, de nem igényel tőlünk fokozott koncentrációt.

Az elmúlt két-három évtized még ezt a tömegkommunikációs robbanást is felülmúlta: az internet és a mobiltelefonok megjelenésével egy olyan szédületes sebességű és szinte végtelen tartalmú információszerzési lehetőség nyílt meg előttünk, amely korábban elképzelhetetlen volt. Átalakultak a személyes és hivatalos kapcsolattartási formák, eltűntek vagy eltűnőben vannak több száz-, ezeréves eszközök,¹¹ foglalkozások,¹² elképesztő mértékben gyorsultak fel nemcsak ipari, hanem humán-folyamatok is. A digitális eszközök ma már nem csupán kellékek, hanem életünk – időnként a személyiség meghosszabbított – elhagyhatatlan részei. Ennek igazolására az alábbi diagramon (1. ábra) jól látszik az hazai internet előfizetések meredek emelkedése 2000-2016 között (a ciklus elején a negyedmilliót sem érte el, míg jelenleg több mint 8 millió):

1. ábra



Forrás: <http://www.ksh.hu/interaktiv/mstat2015/grafikonok.html>

Mindennek természetesen a pozitív következményeken túl negatív eredményei is vannak. A digitális eszközök használatával töltött idő nagy valószínűséggel a családon belüli személyes kapcsolatokról, közös

¹¹ Lényegében eltűnt a papíralapú magánlevelezés mint kapcsolattartási forma.

¹² A hagyományos posta, vagy könyvtár a végnapjaikat élik.

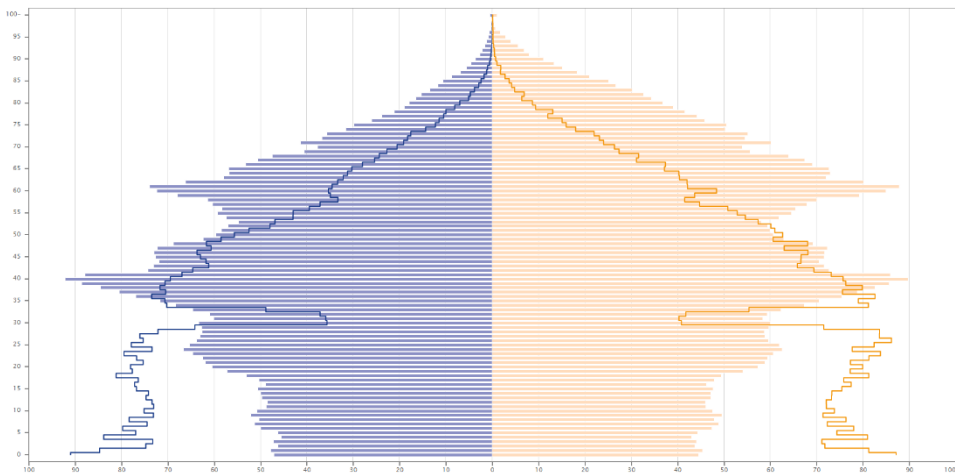
tevékenységektől veszi el a lehetőséget, amit nem pótol a digitális kontaktok sűrűsödése.¹³

4. Demográfiai hatások

Magyarországon csakúgy, mint minden európai országban több évtizedes folyamat a népesség csökkenése. Hazánkban a múlt század '80-as éveinek közepétől a halálozások mértéke minden évben meghaladja a születések számát. Az elmúlt évtizedben ez a természetes népességfogyás éves szinten 36-38 ezer főt jelentett. A már három évtizede tartó negatív demográfiai hullámnak köszönhetően számos komoly problémával szembenéznie a társadalomnak, így természetesen minden egyes családnak is:

- jelentős mértékben átalakult a lakosság korfája, amit az alábbi (2. ábra) grafikonon láthatunk:

2.ábra



Forrás: <http://www.ksh.hu/interaktiv/mstat2015/grafikonok.html>

A grafikonon jól látható, hogy a 40 alatti korosztályok tekintetében nagyon komoly a népességfogyás mértéke. Egy demográfiai szempontból egészséges társadalomban a 15 év alatti korosztály létszamarányai jelentősen meghaladják a magyart. A fenti ábrán látható állapotnak legfontosabb következményei, amelyekkel számolni a jövőben:

- hosszabb távon (25-30 év) mind a társadalombiztosítás, mind a nyugdíjrendszer fenntarthatatlan lesz jelenlegi formájában,

¹³ Az ismerősök száma a közösségi oldalakon vagy a napi többszöri telefonos érintkezés.

- az aktív rétegekre egyre nagyobb teher hárul, hiszen megnő a lakosságon belüli inaktív, idős emberek aránya, ezért a családokon belül is mind nagyobb kihívást jelent majd az idős szülőkről, nagyszülőkről való gondoskodás,
- nagymértékű munkaerőhiány alakul ki, elsősorban a magasabb kvalifikációt igénylő területeken.

Az egész kontinensünket érintő demográfiai csökkenés okai között minden bizonnyal szerepel a Vajda Zsuzsanna által megfogalmazott érv is: „a mai társadalomban befolyásra tettek szert annak az álláspontnak a képviselői, akik nem ismerik el a gyermeknevelést a társadalom minden tagjának támogatására érdemes általános értéként.” (Vajda:2011. 93.) Vagyis a jelenlegi fejlett világra jellemző közgondolkodás a társadalom szempontjából ugyanolyan értéként ismeri el a gyermektelenséget is, mint a több (3-4) gyermek vállalását.¹⁴ Ami egyértelműen nem kedvez a gyermekvállalási kedv növekedésének.

A gyermekvállalás alacsony mértékéhez természetesen hozzájárul a life long learning (élethosszig tartó tanulás) uralkodó paradigmája is. Az iskoláztatás elhúzódnása és a fiatalok munkanélküliségi esélyeinek relatíve magasabb rátája közvetlenül hat a családalapítás és gyermekvállalás életkori kitolódására. Az elmúlt 25 évben az első gyermek vállalásának átlagos életkora a nők körében hazánkban is 7-8 évvel későbbre tevődött. A későbbi családalapítás szinte automatikusan csökkenti a megszületendő gyermekek számát.

A gyermekek szocializációjának¹⁵ szempontjából tekintve is lényegesen megváltoztak a családok lehetőségei. Míg két-három generációval ezelőtt (a második világháborút megelőzően) nem volt ritka családon belül a 7-8 testvér, addig a mai 30-40-es generáció már csak átlagosan 1 testvérral élhetett együtt, jelenleg viszont a fiatal családok többségében már csupán egy gyermek érkezik. Azaz: a testvér nélküli családokban a gyermekek nem tanulhatják meg azokat a szocializációs szabályokat, normákat, képességeket,¹⁶ melyek a társas együttélés szempontjából nélkülözhetetlenek. Így ezeket elsősorban a nevelési-oktatási intézmények keretei igyekeznek pótolni. Ezt a feladatot

¹⁴ Hiszen alapvető emberi jogunk eldönteni: alapítunk-e családot vagy sem.

¹⁵ Pontos definíciónak tartom Somlai Péter szavait a szocializációra vonatkozóan: „A szocializáció az a folyamat, amelynek során a biológiai egyed születését követően szociális és kulturális lényvé válik. Ez a „második születés” azonban nem egyetlen aktus, hanem hosszú időt vesz igénybe. Nem tekinthető befejezettnek az érettséggel, a felnőttkor elérésével sem, hiszen az egyénre élete végéig várhatnak új helyzetek, státusok, részese lehet alapvető változásoknak.” (Somlai, http://www.fszek.hu/?tPath=/view/&documentview_type=save&documentview_site=5721&documentview_id=4676.)

¹⁶ Pl. alkalmazkodás, érdekérvényesítés, kooperáció, megosztás...

azonban – legyünk reálisak – teljes mértékben nem képes az intézményes nevelés átvenni.

Az elhúzódó tanulmányok és a már érintett munkanélküliségi veszélyek együttesen „hozták létre” az ún. „mama hotel” jelenségét. Vagyis azt a félig szükségyszerűen, félig önkéntesen vállalt helyzetet, amelyben a fiatal felnőtt nem kezd külön életvitelt, hanem 30-35 éves koráig a szülői ház kényelmét élvezve próbál saját karriert építeni. Ennek hátránya pontosan az, ami az előnye is. A biztonságos szülői házból való kimozdulás értéke nem társul a fiatal önállósodási vágyával. A 30 év fölött elkezdett új, önálló élet kialakítása, főként a párkapcsolat stabilizálása, hivatalossá tétele már sokkal több kompromisszumot igényel, mint 20-as éveink elején.

A serdülők, fiatal felnőttek és szüleik elhúzódó együttélésének az értékátadás klasszikusnak vélt folyamatára is jelentős hatása lehet, ahogy Tóth Olga fogalmaz tanulmányában. „Az értékátadás folyamatában felértékelődik a kortársak véleménye és orientálása a szülők értékeivel szemben. Hosszú évekre kiterjed az az életút szakasz, amikor a fiatal a statisztika szerint gyerek státusban él a szülői házban, ugyanakkor az értékátadás folyamatában a szülőknek már vajmi kevés befolyása van. Sőt, társadalmaink ifjúságkultusza azt is eredményezi, hogy bizonyos mértékig megfordult az értékátadás folyamata. Sok családban a gyerekek diktálják a fogyasztást, a szülők pedig igyekeznek alkalmazkodni hozzájuk.” (Tóth:2001.452.)

Hasonlóan komoly társadalmi problémaként jelentkezik az európai és észak-amerikai társadalmakban a válások egyre növekvő száma. Mindebből a gyermeküket egyedül nevelő szülők, az újraraházasodottak, és a patchwork családok létszámának gyarapodása is következik, ami számtalan olyan problémát¹⁷ eredményez, melyekre a tradicionális válaszok legtöbbször nem elégségesek.

A társadalom megítélése a családon belüli szerepekkel kapcsolatban is jelentős mértékben megváltozott az elmúlt néhány évtizedben. Az alábbi felmérés elsősorban az anyaszereppel kapcsolatos vélemények egy évtizeden belüli változásait tükrözi.

¹⁷ Legtöbb esetben az apai minta hiánya, családtörések összeillesztésének nehézségei, egyedülálló szülők egzisztenciális gondjai...

3.ábra

Nemi szerepekkel kapcsolatos vélemények változása a nők és férfiak körében, 2000, 2009 – az adott állítással egyetértők* aránya (%)

Állítások	Nők			Férfiak		
	2000	2009	Eltérés	2000	2009	Eltérés
1. A dolgozó nő is lehet jó anya.	68,2	74,8	6,6	62,9	71,7	8,8
2. Hatévesnél fiatalabb gyermek megsínyli, ha az anyja dolgozik.	50,5	35,8	-14,7	52,7	36,8	-15,9
3. Rossz a családnak, ha a feleség teljes munkaidőben dolgozik.	55,9	37,6	-18,4	57,7	35,6	-22,1
4. A család sokkal fontosabb, mint a munka.	74,4	59,8	-14,6	77,8	58,0	-19,8
5. Háziasszonynak lenni kielégítő.	46,6	51,3	4,7	49,3	48,4	-0,9
6. Két kereső kell egy családban.	82,8	87,2	4,4	77,4	83,5	6,0
7. A férfi keresse a pénzt, a nő lássa el a családot.	55,9	53,7	-2,1	66,3	54,9	-11,4

Megjegyzés: *Az ötfokú skálán 4-es vagy 5-ös értéket választók. A tanulmányban végig őket értjük az „egyetértők” csoportja alatt.

Forrás: Pongrácz – S. Molnár.

http://www.tarsadalomkutatas.hu/kkk.php?TPUBL-A-942/publikaciok/tpubl_a_942.pdf

Mint látható szinte minden területen a hagyományos anya-nő szereptől való eltávolodás érhető tetten. Különösen szembeötlő a 4. kijelentés véleményváltozása. Ennek értelmében a család értéke - annak tagjai megítélése szerint - jelentősen vesztett súlyából a munkával szemben. Azonban ha mindezt nemzetközi kontextusban szemléljük, akkor még mindig azt láthatjuk, hogy a magyar társadalom a nyugatiakhoz képest tradicionálisabb. Ezt szemlélteti az alábbi táblázat:

4.ábra

3. táblázat: Az állításokkal egyetértők és teljesen egyetértők aránya országonként, %

	Norvégia	Franciaország	Németország	Magyarország	Lengyelország	Románia	Összesen
Egy nőnek szüksége van gyerekekre a teljes élethez.	11,1	63,6	36,4	84,8	52,5	80,7	57,2
Egy férfinak szüksége van gyerekekre a teljes élethez.	9,9	59,2	30,3	73,6	45,7	76,4	51,3
Egy gyereknek mindkét szülőjére szüksége van ahhoz, hogy boldogan nőjön fel.	47,2	90,4	80,8	93,1	88,9	93,3	84,1
Egy pár tagjai közül a férfinak kell idősebbnek lennie.	10,4	25,8	28,5	49,7	36,1	44,4	33,6
Nem tesz jót a kapcsolatnak, ha a nő többet keres, mint a férfi.	4,9	13,3	16,3	37,5	20,4	10,9	17,8
Általában a férfiak jobb politikai vezetők, mint a nők.	7,1	13,6	21,2	34,7	31,2	43,7	26,2

Forrás: Murinkó:2014.81.

A fenti számsorok közül talán az első a legplasztikusabb példája a különbségeknek. Míg a norvég válaszadóknak csupán 11,1 %-a gondolja úgy, hogy egy nő életében a teljességhez a gyermekvállalás is hozzátartozik, addig hazánkban ez 84,8%-ot tesz ki!

5. Szociális vonatkozások

A családokat érő társadalmi hatások nem elhanyagolható területe az egzisztenciális problémákkal összefüggő kérdések, feladatok köre. Az aktuális gazdasági helyzet, a munkaerőpiac változásai, a jövedelemviszonyok, vagy éppen a devizahitelek problémája az egész társadalmat érintő tényezőknek tekinthetők. Viszont a szegénység (a korábban a létminimum fogalmával leírt egzisztenciális szint alatti pozíció) állapota mindig csupán a társadalom alsó szegmensében elhelyezkedőket érinti direkt módon. Hiszen rájuk jellemző elsősorban az aluliskolázottság és a szakképzetlenség, ami a munkanélküliség legfőbb oka. Mindezt kiegészíti a földrajzi-területi egyenlenség: hazánk keleti, északi és délnyugati régiói mérhetően kedvezőtlenebb munkaerőpiaci és egzisztenciális jellemzőkkel bírnak az ország egyéb térségeihez képest. Mindezt még sok esetben nehezíti, hogy az ún. halmozottan hátrányos helyzetű családok alacsony iskolai végzettsége mellé a szakképzetlenségen túl relatíve magas gyermekszám is társul. Vagyis az eleve nehezebb helyzetből induló családok magasabb gyermekvállalási gyakorlatuk révén sokszor még reménytelenebb helyzetbe kerülnek. Természetesen a szociális ellátások rendszere a jóléti támogatásokon keresztül igyekszik a hátrányos helyzet valamilyen szintű ellensúlyozására.

Az MTA Társadalomtudományi Kutatóközpontjának kérdésfelvetése a témával kapcsolatos alap dilemmát feszegeti. „A jóléti támogatások bonyolult rendszere, s így végső soron az állampolgárság alapvető szociális jogokra való kiterjesztése voltaképpen annak a koncepciónak a kifejeződése, amely arra keresi a választ, hogy az adott társadalomban milyen kockázatokat kell az egyéneknek vállalniuk, illetve milyen mértékben kell az államnak – a család, a helyi közösségek és a piac mellett – átvállalnia az emberek munkaerőpiaci státusának bizonytalanságából fakadó kockázatokat?” (Bányai – Geambasu – Légmán – Megyesi:2012.7.) Az erre adott európai válasz az elmúlt évtizedekben erőteljesen a családok kockázatának csökkentése irányába alakította ki szociálpolitikáját, szemben pl. az Egyesült Államok modelljével. Az utóbbi évek válságtapasztalatai azonban lassan az európai gondolkodást is áthangolják egy a családok és egyének nagyobb kockázatvállalásának, vagy más néven felelősségvállalásának megerősítése felé.

6. Összegzés helyett

Bár az előbbieken végigvettük azokat a fontosabb társadalmi folyamatokat és hatóerőket, melyek a családok, s így a ránk bízott gyermekek életét is meghatározzák. Mégis rendkívül fontosnak tartjuk leszögezni: mindezekon túl a gyermekekkel foglalkozó pedagógus egyéni és vissza nem térő lehetősége, hogy a társadalom által kitermelt nehézségek legyőzésében nyújtson segítséget, illetve a társadalmi közegből érkező negatív hatásokat igyekezzen csökkenteni.

Felhasznált irodalom

- Bányai Borbála – Geambaşu Réka – Légmán Anna – Megyesi Boldizsár: az állam redisztributív szerepével kapcsolatos attitűdök összehasonlító vizsgálata európa államaiban. In.: közösségi viszonyulásaink. MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológiai Intézet, BP, 2012. 7-29.o.
- Murinkó Lívia: A nemi szerepekkel és a családdal kapcsolatos attitűdök európai kitekintésben: Értékek és gyermekgondozás. In.: Szociológiai Szemle 2014/1.
- Pongrácz Tiborné – S. Molnár Edit: Nemi szerepek és a közvélemény változásának kölcsönhatása. http://www.tarsadalomkutatas.hu/kkk.php?TPUBL-A-942/publikaciok/tpubl_a_942.pdf letöltés dátuma: 2016.06.12.
- Somlai Péter: Nemzedéki szocializáció a családban. http://www.fszek.hu/?tPath=/view/&documentview_type=save&documentview_site=5721&documentview_id=4676.) letöltés dátuma: 2016.06.12.
- Tóth Olga: Értékátadási problémák a családban. In.: Educatio 2001/10.
- Vajda Zsuzsanna: Kultúra és szocializáció - gyermekkor a kulturális – társadalmi változások kontextusában. BP. 2011. (TÁMOP 4.1.2-08/1/B, OTKA K 75295)

Laoues Nóra¹⁸

laoues.nora@ped.unideb.hu

A CSALÁD ÉS AZ OKTATÁSI INTÉZMÉNY SZEREPE A FOGYATÉKKAL ÉLŐ GYERMEKEK FEJLŐDÉSÉBEN

THE FAMILY AND THE ROLE OF THE INSTITUTION IN THE DEVELOPMENT OF THE DISABLED STUDENTS

Abstract

The subject of our research is the social condition of the disabled children, acquaintance with their families and the role of institutions.

For our research we have chosen two pupils of the institution for the education of handicapped children. We have examined 4 fields in 4 quadrants.

We were interested in the role of the family and institutions, how they exercise mutual influence, to what extent they influence the children in the development of different factors and in everyday life. The survey was accomplished by the method of the Pedagogical Analysis and Curriculum (hereinafter: P-A-C) which made possible the assessment of the available and missing skills of the pupils kept under observation.

After the exploration and analysis of the result, we put forward proposals for the family and specialists. How is it possible to make effective the relationship between the family and institution, their adaptation by society in order that the child can reach the gate of integration with fewest traumas?

Keywords: disability, special treatment, family, handicapped children.

1. Bevezetés

Kutatásunk témája a fogyatékossgal élő gyermekek társadalmi helyzete, családjuk megismerése és az intézmények szerepe. Vizsgálatunkban egy gyógypedagógiai intézmény, fejlesztő nevelés-oktatásában részt vevő tanulók közül választottunk ki kettőt. Négy részterületet vizsgáltunk négy kvadránsban. Kíváncsiak voltunk a család és az intézmények szerepére. Hogyan hatnak egymásra, mennyire befolyásolják a gyermeket a különböző tényezők fejlődésében és a mindennapi életben.

¹⁸ Testnevelő tanár (Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, Művészetnevelési, Sport és Egészségnevelési Tanszék, Hajdúböszörmény)

Felmérésünket a Pedagógiai Analízis és Curriculum (továbbiakban: P-A-C) módszerrel végeztük, amely lehetővé teszi a megfigyelt tanuló meglévő és hiányzó készségeinek felmérését. Az eredmények feltárása és elemzése után javaslatainkat tesszük meg a család és a szakemberek felé. Hogyan lehetne, eredményesebbé tenni a család és intézmények kapcsolatát és a társadalmi elfogadást, hogy a gyermek a legkevesebb sérüléssel elérjen az integráció kapujához?

2. Előzmények

„A család ősi intézmény, amely évezredek óta valamennyi kultúrában létezik valamilyen formában (Bagdy 2004 p.14.). Ugyanakkor a család a gyermekek nevelésének legkedvezőbb színtere. A gyermekek megfelelő szocializációjához elengedhetetlen az anyagi, tárgyi, szociális, kulturális, erkölcsi és pszichés feltételeket megteremtő család (Veczkó 2002). A családi minta viselkedésformák szerveződéséből áll, melynek ritmusa, időbeli előfordulása és egy sajátos befejező formulája van (Gill 1984).

Mindezek együttvéve egy bizonyos családi viselkedési mintázat jellegzetességeit adják, különösen akkor jelentkezik, ha a családban problémák merülnek fel. A következő táblázat (1. táblázat) sorra veszi azokat a rizikótényezőket, amelyek az egyénen belül jelentkező családi, iskolai illetve a tágabb közösségben vagy társadalomban rejlnek (Radványi 2013).

1. táblázat: A leggyakoribb rizikótényezők és védőfaktorok

RIZIKÓTÉNYEZŐK	VÉDŐFAKTOROK VAGY OPTIMÁLIS LEHETŐSÉGEK
TARTÓS DISZTÁLIS FAKTOROK	
Tartós szegénység, etnikai státusz, anya alacsony iskolai végzettsége, (középiskolai lemorzsolódás), anya alacsony kognitív képessége, munkanélküliség vagy alacsony presztízsű munka	Biztonságos gazdasági státusz, többségi státusz, anya magas iskolai végzettsége, anya magas kognitív képessége, stabil, magas presztízsű munka
CSALÁDSZERKEZET, HÁZASTÁRSI KAPCSOLAT	
Egyszülős család, a gyermek több családban él, jelentős háztartási distressz, három vagy több 6 év alatti testvér, négy vagy több gyermek a családban	Stabil család mindkét biológiai szülővel, a gyermek a biológiai családjában él, alacsony háztartási distressz, gyermekek nem túl kicsi korkülönbséggel, háromnál nem több gyermek.

RIZIKÓTÉNYEZŐK	VÉDŐFAKTOROK VAGY OPTIMÁLIS LEHETŐSÉGEK
LAKÓHELYPROBLÉMÁK	
Lakhelyhez képest túlzásúfolyódás, lakhely instabilitás: gyakori költözés, alacsony minőségű szomszédság (például nem biztonságos)	Kényelmes lakhely: például külön szoba a gyerekeknek, stabil lakhely: a költözés ritka esemény, stabil, biztonságos, segítőkész szomszédság
SZÜLŐI PSZICHOPATOLÓGIA	
Anyai depresszió, anya magas szorongásszintje, szülő alkohol-, drogfogyasztás, apai kriminalitás	Mentálisan egészséges anya, anya alacsony, kezelhető szorongásszintje, nincs alkohol- és drogfogyasztás, mintaértékű társadalmi magatartás
GYERMEKVÁLLALÁS	
Serdülőkori anyaság, nem kívánt terhesség	Fiatal felnőttkorban vállalt gyermek, tervezett és / vagy örömmel fogadott gyermek
GYERMEKSAJÁTÓSSÁGAI	
Alacsony születési súly/ koraszülöttség, problémák magzati és/vagy újszülött korban, gyermek „nehéz” temperamentuma	Érett, megfelelő súlyú újszülött, egészséges terhesség és újszülöttkor, könnyen kezelhető gyermeki temperamentum
SZÜLŐI VISELKEDÉS	
Rigid szülői attitűd, korlátozó, bántalmazó nevelés, alacsony válaszkészség a gyermekkel folytatott interakciókban, alacsony mértékű stimuláció otthon	Rugalmas szülői attitűdök, támogató, meleg, de szabályokat felállító nevelés, magas válaszkészség a gyermeki interakcióban, magasfokú, de mértéktartó stimuláció otthon
STRESSZ	
Számos stressz életesemény, alacsony társas támogatás	Kevésszámú stresszes életesemény, kiterjedt társas háló és támogatás.

Forrás: Radványi Katalin (2013 p.46.)

E tanulmányban a következő kérdésekre keressük a választ: Milyen a család és a társadalom helyzete egy sajátos nevelési igényű tanulónál? Milyen szerepe van a szülőnek egy sérült gyermek születésében, nevelésében? A fejlesztőnevelés-oktatás milyen szerepet játszik a fogyatékkal élő gyermekek fejlődésében, fejlesztésében? Milyen a kapcsolati rendszer a család (szülő) és a szakemberek között? Ezáltal remélhetőleg nagyobb betekintést nyerünk a fogyatékos gyermeket nevelő családok életébe, a velük foglalkozó szakemberek fejlesztő munkájába. A fejlesztő munka hatására fejlődnek-e szociális-, kommunikációs, önkiszolgáló képességeik, valamint hogyan

fejlődik finommotorikájuk, nagymozgásuk illetve közösségbe való beilleszkedésük.

2.1. A család fontossága

A család funkciója többre épül. Ellátja a gyermek gondozását, biztosítja azokat a feltételeket, amelyek a gyermek fejlődéséhez szükségesek. A családra jellemző, hogy miközben része a szélesebb közösségnek megkülönbözteti tagjait a külvilágtól. Védi és táplálja a családtagokat. Itt alakulnak ki az alapvető érzelmek és a kötődés képessége, de egyben színtere is a családon kívüli életben szükséges ismeretek elsajátításának, a konfliktus kezelésének, a kommunikációs és más készségek fejlesztésének. A gyermek a családban szerzi első benyomásait a világról, a társakról. Tapasztalatai hosszú távon határozzák meg öntudatát és ítéleteit, viszonyát a világhoz. Ezek alakítják szokásait, alapvető érzelmi gondolkodási viszonyulásait. Az alkalmazkodó képesség szociális összetevői is a családban formálódnak. A családnak személyiségformáló hatása van. A nevelés segítségével befolyásoljuk a gyermek szellemi és fizikai fejlődését. Ahhoz, hogy a gyermekek felnőjenek felelős szülői magatartásra van szükség. Ennek hiánya hátrányos helyzetet szülhet, melynek két típusa fordulhat elő. Az egyik az elhanyagoló szülői magatartás, pl. szülő karrier vágya a gyermek érzelemszegénységéhez vezet. A másik típus, amikor a szülők életmódja hat negatívan a gyermekre, mely egyben veszélyeztető tényező is, pl. alkoholizmus, bántalmazás (Bábosik-Mezei 2005).

2.1.1. A család és a szakemberek kapcsolatrendszere

A fogyatékos gyermek fejlesztésének legfontosabb tényezője a család. Ugyanakkor a fejlesztésben meghatározó a család külső kapcsolatrendszere is, a gyermekkel foglalkozó szakemberek (orvos, gyógypedagógus, pszichológus).

A segítő szakember egyfelől megerősíti a családoknak azt a képességét, amely képessé teszi őket arra, hogy megbirkózzanak a problémákkal, másfelől a környezet minőségét tökéletesíti (Budai 1996).

A pedagógusnevelési lehetőségei sokban függnek a családtól, hiszen a segítő megtaníthat bizonyos alapokat, de a megkezdett munkát, csak az otthon is azonos szellemben folytató család formálhatja készséggé. Az ideális együttműködés alapfeltétele, tehát, hogy a segítő és a segített egymás partnereiként tudjon közösen dolgozni (Kálmán-Könczei 2002).

Szükségszerű, hogy a szülők és a fejlesztő vagy kezelő szakemberek gyakran találkozzanak, ami nagyfokú együttműködést igényel. A

szakembernek tudnia kell, hogyan foglalkozzon (munkájának tere és határai figyelembevételével) a fogyatékkal élőkkel és családjukkal. Elsősorban figyelembe kell vennie a család intim szféráját, kerülnie kell az egyoldalúan gyermek centrikus látásmódot, követni a partnerség szabályait (fontos a problémák nyílt és őszinte megbeszélése). Mivel a sérült gyermek családjába sok szakemberrel találkozunk, ezért nagyon fontos a segítők közötti kommunikáció és együttműködés is a gyermek fejlesztésében. Fentiekből következik, mennyire fontos a család, az intézmény és a szakemberek közötti team munka a kitűzött cél elérése érdekében.

3. Történeti áttekintés

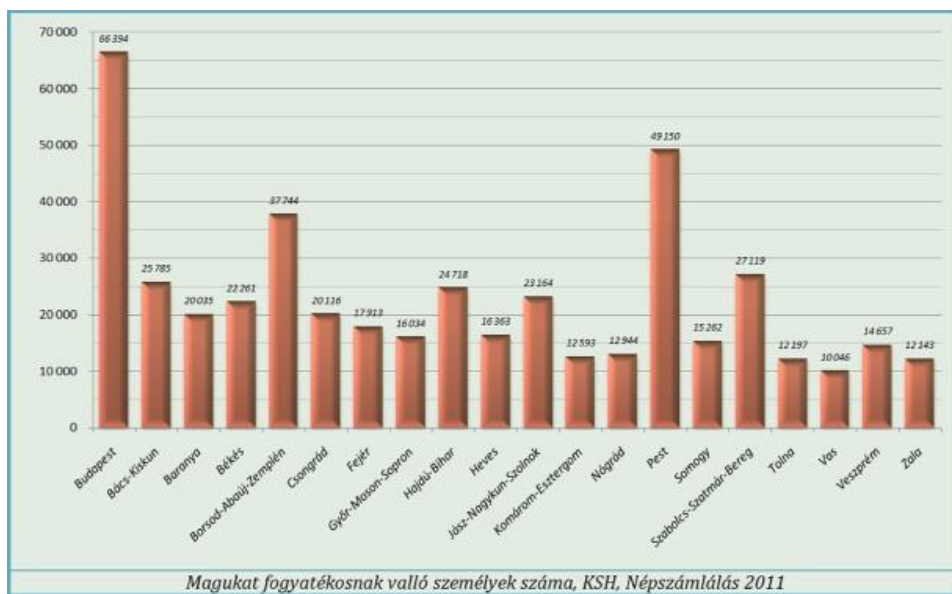
3.1. Fogyatékoság

A fogyatékoság már az emberiség megjelenésekor is létezett (Hoffmann-Mezeiné 2006). Ha egyszerűen szeretnénk megfogalmazni az e csoportba tartozókat, akkor nyelvi nehézségekbe ütközünk. A fogyatékos elnevezést diszkriminálónak, lekezelőnek érezhetjük, hiszen e kifejezés az egyén gyengeségét helyezi előtérbe. Mint az alábbi szerzők által megfogalmazott definíciók is mutatják, a fogyatékoságnak sokféle meghatározása lehetséges (gyógypedagógiai, orvosi, környezeti, társadalmi).

Illyés Sándor (2000) alábbi definíciójában a gyógypedagógia oldaláról közelíti meg. „A fogyatékoság a gyógypedagógia alapfogalma. A fogyatékoság jelöli meg azt a tulajdonságot vagy tulajdonságcsoporthoz, amely rászorulttá teszi a gyermeket a gyógypedagógiai ellátásra” (Illyés 2000 p.25.). Ezzel szemben Gordosné (2004) egyik megfogalmazása szerint a fogyatékoság eredetét tekintve orvosi fogalom, s mint ilyen, valamilyen betegség lezajlása után fennmaradt, orvosi eljárásokkal már nem befolyásolható kóros állapotot jelent.

A fogyatékoság meghatározását a 2013. évi LXII törvény tartalmazza. Eszerint fogyatékos az a személy, aki tartósan vagy véglegesen olyan érzékszervi, kommunikációs, fizikai, értelmi, pszichoszociális károsodással – illetve ezek bármilyen halmozódásával – él, amely a környezeti, társadalmi és egyéb jelentős akadályokkal kölcsönhatásban a hatékony és másokkal egyenlő társadalmi részvételt korlátozza vagy gátolja (1998. évi XXVI. tv.4. § a)).

1. ábra: A magukat fogyatékosnak valló személyek száma a 2011-es népszámlálási adatok alapján



Forrás: (II)

A fogyatékosra irányuló kérdésre a lakosság 89%-a adott választ a 2011. évi népszámláláson ebben az évben a fogyatékkal élők száma 457 ezer fő volt, ami a népesség 4,6 százaléka (KSH 2011). A válaszadás önkéntes alapon történt ezért a fogyatékoság „minősítése” szubjektív (II).

Több fogyatékosági típus létezik, melyek a 32/2012 (X. 8.) EMMI rendelet 2.,3. melléklete alapján a következők: értelmi fogyatékos (enyhe, középsúlyosan értelmi fogyatékos), hallássérült (süket, nagyothalló), látássérült (vak, aliglátó, gyengénlátó), beszéd-fogyatékos, mozgásszervi fogyatékos (mozgáskorlátozott), autizmus spektrumzavar, pszichés fejlődési zavar (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, mutizmus, hiperkinetikus zavar, beilleszkedési-, tanulási-, magatartási zavar), súlyos és halmozottan fogyatékos.

Az értelmi fogyatékoság „mentális retardáció, szignifikánsan csökkent értelmi működéssel jellemezhető, és az adaptív viselkedés zavarával, mely megmutatkozik a fogalmi, szociális, és a praktikus adaptív készségekben” (Hatos 2008 p.21.).

3.1.1. Fogyatékosági folyamat előzményei, változásai

A fogyatékosági folyamatok, fogalmak a közelmúltban megváltoztak, jelentésmódosuláson mentek át. Az Egészségügyi Világszervezet¹⁹ megfelelő szakértői bizottsága, már 1954-ben, majd 1968-ban állást foglalt az értelmi fogyatékoságról és fokozatainak kritériumairól (Gordosné 2004). Genfben 1975-ben – a WHO 46 tagállamához Magyarország is csatlakozott kidolgozták és elfogadták a kilencedik revíziót, a BNO-IX-et²⁰, amelyet 1977-ben publikáltak (Radványi 2010, Hatos 2010). Két fontos alapelveket fogalmaztak meg: különbséget kell tenni a károsodások és jelentőségük, a funkcióképesség hiányai és annak szociális következményei között, valamint az eltérő problémákat elkülönítve kell osztályozni különféle kódokkal (Dombi 2006). Így dolgozta ki az ENSZ Egészségügyi Világszervezete 1980-ban a Károsodások²¹ Fogyatékoságok²² és Rokkantságok²³ Nemzetközi Osztályzását²⁴ (Gordosné 2004). E szerint a betegségek, sérülések, fejlődési rendellenességek valamint környezeti tényezők, társadalmi elvárások és attitűdök eredményeként jönnek létre a károsodások, fogyatékoságok, és rokkantság mindezek egy irányban, folyamatosan súlyosodó helyzetbe hozza az egyént. Ezt a folyamatot fogyatékosági folyamatnak nevezték el (Hatos 2008 p.12-2. ábra).

¹⁹Az EVSZ, Egészségügyi Világszervezet, angol megfelelője, World Health Organization, rövidítése WHO (Kullmann 2012).

²⁰A BNO, Betegségek Nemzetközi Osztályzásának, angol megfelelője, International Classification of Diseases rövidítése ICD (Radványi 2010, Hatos 2010).

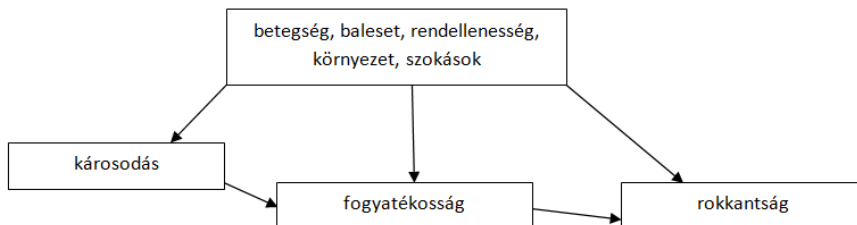
²¹A károsodás időszakos vagy állandó anatómiai, élettani vagy pszichológiai veszteséget vagy rendellenességet jelent. Biológiai működési zavar pl. sérült testrészt, szerv, amputált végtag, beszűkült légzésfunkció, szorongás (Illyés 2000. p.31.).

²²A fogyatékoság az ember normális érzékelő, mozgási vagy értelmi funkcióiban, szükséges képességek részleges vagy teljes, átmeneti vagy végleges hiányát jelenti. Speciálisan emberi (humán) funkciók zavara például, járás, tárgyak mozgatása, látás, beszéd, a környezettel kapcsolattartás (Illyés 2000. p.31).

²³A rokkantság az egyén kora, neme és társadalmi szerepei szerint elvárható mindennapi tevékenység tartós akadályozottsága. A rokkantság tehát az embernek, mint társadalmi lénynek a társadalmi szerepeiben, funkcióiban bekövetkező zavara például, önfenntartás, társas kapcsolatok, tanulás, keresőképesség, szórakozás (Illyés 2000. p.31).

²⁴Károsodások Fogyatékoságok és Rokkantságok Nemzetközi Osztályzásának angol megfelelője, International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps, rövidítése, ICIDH (Gordosné 2004).

2. ábra: A fogyatékosági folyamat az Egészségügyi Világszervezet 1980-as értelmezése szerint



Forrás:(12)

Az Egészségügyi Világszervezet 2002-ben elfogadott legújabb fogyatékoságra vonatkozó fogalma az FNO,²⁵ ami nem más, mint a "funkcióképesség, fogyatékoság és egészség nemzetközi osztályozása" (FNO 2003 p. 8.). Az FNO-ban (2003) nem az embereket osztályozza, hanem az ember helyzetét írja le az egészség és az egészséghez kapcsolódó résztartományok egy-egy csoportjában.

Hatos (2008) arról ír, hogy az FNO megtartotta a három alapidenziót: a testit (fizikai integritás), a személyest (tevékenység), valamint a közösségit (társadalmi részvételt). Nem az egyéneket osztályozza, hanem az érintettek problémáit, és lehetővé teszi az erősségek megjelenítését is. Ez a felfogás a szociális és a környezeti feltételeket, az egyén szerepét és a folyamat nem irreverzibilis jellegét emeli ki.

Ugyanakkor Kullmann (2012) nem a fogyatékosági folyamatról beszél, hanem különböző tényezők – a három dimenzió²⁶ – kölcsönhatásairól szól.

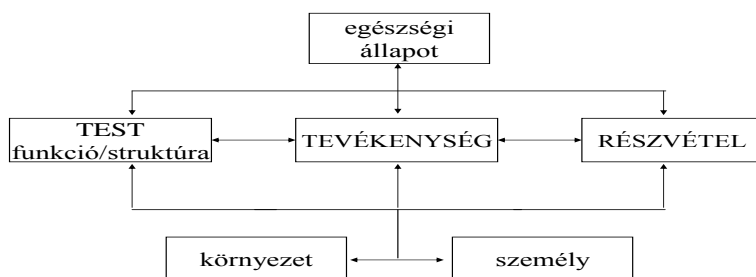
A szociológusok nem orvosi modellként tekintik e kérdést, hanem szociális modellként, és a fogyatékoságot társadalmi problémának tekintik „gyakran

²⁵Az FNO angol fordítása az ICF International Classification of Functioning, Disability and Health (Gordosné 2004).

²⁶ „Az ember egyrészt biológiai lény, és mint ilyennek jellemzően élő teste van, és ennek az élő testnek testi funkciói és struktúrái. Ez az első dimenzió. Másrészt mindannyian speciális emberi lények vagyunk. Mint humán jelenségnek, embereknek a legfontosabb megkülönböztető jellemzőnk a többi élőlényvel szemben, hogy szinte folyamatosan tevékenykedünk. Ezt tesszük, ha ismereteket szerzünk, ha kommunikálunk, ha ellátjuk magunkat, dolgozunk, megszervezzük az életünket, és így tovább. A második tehát a humán dimenzió. Végül, mint emberek, egyúttal társadalmi lények is vagyunk. Ez a harmadik, a társadalmi dimenzió. Ebben a vonatkozásban leginkább az jellemző ránk, hogy részt veszünk különböző élethelyzetekben, így a család életében, a forgalmas közlekedésben, kereső foglalkozást látunk el, vagy bekapcsolódunk szabadidős tevékenységekbe, és ezeknek megfelelő szerepeinket éljük meg. Ha bármelyik dimenzió területén zavarok, problémák alakulnak ki, akkor keletkezik a fogyatékoság” (Kullmann 2012 p.11-12).

nem az állapot, hanem a közeg tesz fogyatékosná” (Kálmán-Könczei 2002 p.85).

3. ábra: A fogyatékoság és azzal összefüggő tényezők az Egészségügyi Világszervezet 2001-ben kiadott, új értelmezése szerint



Forrás: Bíró-Verdes (2004)

Az ábrán (3. ábra) megfigyelhető, hogy az újabb felfogás a szociális és egyéb környezeti szempontokat veszi figyelembe, és az egyén szerepét, a stigmatizáló kifejezések elkerülésének fontosságát, valamint a folyamat nem irreverzibilis jellegét emeli ki (Kullmann 1999,2000).

3.2. Értelmi fogyatékoság

3.2.1. Vélekedések az értelmi fogyatékoságról

Kik az értelmi fogyatékosággal élők? Két féle megközelítésmód kínálkozik: diagnózisokon és a definíciók alapuló, valamint az emberi közösségben való megjelenésük alapján meghatározható megközelítések. A XIX. század végén, főképpen a károsodás, a durva betegségtünetek oldaláról közelítették meg. Az értelmi fogyatékoságot a feltűnő magatartási és tanulási nehézségek mellett biológiai rendellenességekkel is jelölték (kretenizmus, mongoloid idiocia, később Down-kórral vagy szindrómával jelölték őket). Az egyén defektusaira koncentráltak (Radványi 2010, Hatos 2010).

Mercer (1992) vélekedése szerint a kulturális környezet nem mérvadó a diagnózis, a megelőzés és a kezelés vonatkozásában. Ezzel szemben Illyés (2000) határozottan utal a környezetre, amely akár a szűkebb (család), akár a tágabb (iskolai, társadalmi) formájában jelenik meg. A későbbiekben a pszichológusok IQ-tesztekkel – 1911-ben Stern vetette be az IQ fogalmát és

javasolta diagnosztikus használatát (Lányiné2009) – kimutatták, hogy az értelmi akadályozottsággal élő emberek értelmi szintje nem éri el az értelmi normalitás szintjét (Lányiné 2009).

A szociológusok azt állítják, hogy az értelmi fogyatékoság társadalmilag konstruált kategória. Bánfalvy társadalmi oldalról nézve azt mondja, hogy a fogyatékoság nem egy tény, hanem viszony és érték, ami társadalmi értékelésből ered (Bánfalvy, 2000).

Speck értelmezésében „az értelmi akadályozott a társadalomnak része és eredmény, valamint neurofiziológiai és genetikai körülménye folytán a szocializáció formája is”(Speck 1993 p. 50.).

3.2.2. Az értelmi fogyatékoság meghatározása, felosztása

A klasszikus értelemben használt értelmi fogyatékoság elnevezésének másik meghatározása az intellektuális képességszavar (Csákvári- Mészáros 2012).²⁷ *„Abbamaradt vagy nem teljes szellemi fejlődés, amelyre jellemző a különböző készségek romlása, melyek a fejlődés során jelennek meg és az intellektus minden szintjét érintik. A retardáció létrejöhet minden más fizikai vagy mentális állapotól függetlenül is. A mentális retardáció mértékét az intelligenciatesztekkel határozzuk meg. A diagnózisnak mindig a pillanatnyi működési szinten kell alapulnia”* (BNO–10 1998. p. 119.).

Az IQ értékekkel nemcsak az ép értelemről határolták el az értelmi fogyatékoságot, hanem az értelmi fogyatékoságon belüli súlyossági kategóriákat is meghatározták (Lányiné 2009).

Az értelmi fogyatékoság súlyosság szerinti fokozatai: F70 enyhe mentális retardáció: az IQ50/55-től kb. 70-ig; F71 mérsékelt mentális retardáció: IQ 35/40-től 50/55-ig; F72 súlyos mentális retardáció: IQ-szint 20/25-től 35/40-ig; F73 igen súlyos mentális retardáció: IQ szint 20/25 alatt; F78 mentális retardáció, külön meghatározás nélkül; F79 Nem osztályozott mentális retardáció/mentális retardáció, súlyosság feltüntetése nélkül: mentális retardáció alapos gyanúja áll fenn, de a személy intelligenciája nem tesztelhető a szokásos módon (pl. túl súlyos vagy nem kooperáló személyeknél vagy kisgyermeknél) (Csákvári- Mészáros 2009).

Jelenleg az értelmi fogyatékoságot az IQ határokkal és a hozzárendelt BNO-10 kódokkal határozzák meg. A BNO, Betegségek Nemzetközi Osztályozása, jelenleg tizedik verziója van érvényben.

²⁷Mental retardation - értelmi fogyatékoság; intellektuális képességszavar – intellectual disability (Csákvári- Mészáros 2012).

3.2.3. Az értelmi fogyatékoság kóreredete

Az értelmi akadályozottság kialakulása különféle okokra vezethető vissza. A gyakorlatban az okokat a károsodás időpontja szerint szokták leginkább megkülönböztetni (Czeizel, Lányiné és Rátay 1978). Hatos (2008) a mentális retardáció kórokait a következőképpen sorolja fel (2. táblázat).

2. táblázat: A mentális retardáció kórocai

1. Születés előtti okok:

- A. Kromoszómális rendellenességek (Down-szindróma, Klinefelter szindróma és mások).
- B. Szindrómák (Idegrendszeri, szem, arckoponya, csontváz rendellenességekkel).
- C. Veleszületett metabolikus hibák.
- D. Az agyfejlődési rendellenességei.
- E. Környezeti hatások (drogok, mérgek, sugár ártalmak).

2. Születés körüli okok:

- A. Születési rendellenességek.
- B. Az újszülöttkor rendellenességei (hypoxiás-ischémiásencephalopathia, rohamok, traumák, fertőzések).

3. Születés utáni okok:

- A. Fejsérülések.
- B. Fertőzések.
- C. Demyelinizáció.
- D. Rohamokban jelentkező betegségek.
- E. Toxikus megbetegedések.
- F. Hiányos tápláltság.
- G. Környezeti nélkülözéssel járó kórképek.

Forrás: Hatos Gyula (2008 p.26.)

4. Értelmileg akadályozott gyerekek

4.1. Értelmileg akadályozottak fejlődési sajátosságai

Az értelmileg akadályozott gyermekek is ugyanazokon a szinteken mennek végig fejlődésük során, mint az ép fejlődésmentű gyermekek. Az egyes szinteken tovább maradnak, illetve vissza is eshetnek korábbi fejlődési fokra (Varga, 2005). Piaget (1997) szerint normál fejlődés esetén 2-7 éves korban – a műveletek előtti szakaszban – a gyermek a tárgyakat egyedi vonásai alapján osztályozza, és egocentrikus gondolkodás jellemzi. 7 éves kor után – a konkrét műveleti szakaszban – a gyermek a tárgyról, eseményekről logikusan gondolkodik.

Értelmi fogyatékos gyermek iskolás korra sok esetben még a műveletek előtti szakaszt sem éri el, a formális műveleti szakaszt pedig nagyon sok esetben el sem éri (Piaget 1997). Hatos is a fejlődésüket a kölcsönös interakciós és tanulási folyamatokból látja kiindulni (Hatos 2008). Az értelmi akadályozottság a központi idegrendszer sérüléseire vezethető vissza, például a finommotorika zavarára, görcsökre való hajlamra, az érzékszervek működési zavarára, belső szervi megbetegedésekre vagy veleszületett társuló fejlődési rendellenességekre, például Down-szindrómára (Fekete 1983).

Az értelmi akadályozottakat kognitív, nyelvi, motorikus, illetve a szociális fejletlenség terén kimutatható teljesítménygyengesség jellemzi (Bach 1976).

Hatos megfogalmazásában kognitív fejlődésükben nagyon sok eltérés tapasztalható. Már a szenzomotoros fejlődési szakaszban is megmutatkozik a megismerő folyamatok késleltetettsége. Koncentrációs képességük alacsony, figyelmük könnyen elterelhető ingadozó. Egy részük eléri a Piaget (1997) által jelölt szimbolikus gondolkodás szintjét. Az észlelés minden értelmileg akadályozott gyermeknél többszörösen akadályozott (Hatos 1996).

Sarimski (2003) is Hatoshoz (2008) hasonlóan az értelmileg akadályozott személyek kognitív fejlődésének sajátosságait az észlelés, figyelem, megkülönböztető képesség, fogalmi-, következtető-, és problémamegoldó gondolkodási folyamatokban rejlő nehézségekben látja.

Varga (2005) az értelmileg akadályozottak kommunikációjában a lelassult fejlődést, gyenge kommunikációs szándékot, a beszédészlelés és megértés zavarát, a hangok képzési torzítását, a tartalmi kifejezés szegényességét, a szókincs szűkösségét, diszgrammatizmust, valamint az alacsony közlési formáknál való megrekedést említi. Ezzel szemben Speck (1981) a beszéd általános elmaradását, az intelligenciahiányt, a korlátolt hallást, környezeti tényezőket (ingerhiány), a szülők elutasító vagy túlzottan óvó magatartását teszi felelőssé.

Az értelmi akadályozottak mozgásjellemzői meglassúbbodott szomatikus és motorikus fejlődés, testi fejletlenség, aránytalanság, tónuszavarok, mozgásos infantilizmus, ritmikai és dinamikai szegényesség, téri tájékozódás zavarai, pontatlan mozgás kivitelezés, mentális kontroll hiányosságai, koordinációs és egyensúlyzavarok, tartás-rendellenességek, általános ügyetlenség (Barthel 2003, Hatos 2005).

Vigotszkij (1971) a kulturális-szociális fejlődésnek nagy jelentőséget tulajdonít a magasabb pszichikus folyamatok fejlődésében. Ez a két fejlődési folyamat az értelmi akadályozottaknál eltér egymástól. Képtelenek elsajátítani tulajdon viselkedésük folyamatait, nem tudják azokat alkalmazni, ami kulturális-, akarati-, és a személyiségfejletlenséghez vezet.

Tanulási jellemzőiket nézve Bach (1976) megállapította, hogy a feladattervezésben, belső elképzelésben gyengék és tanulási dinamikájuk mérsékelt. Folyamatos biztatásra, ösztönzésre és motivációra van szükségük, spontán érdeklődésük rövid idejű és tárgyhoz. Egy másik megközelítésben Speck (1980) szerint képesek a belátáson alapuló tanulásra.

4.2. Értelmileg akadályozott gyermekek fejlesztése, nevelése-oktatása

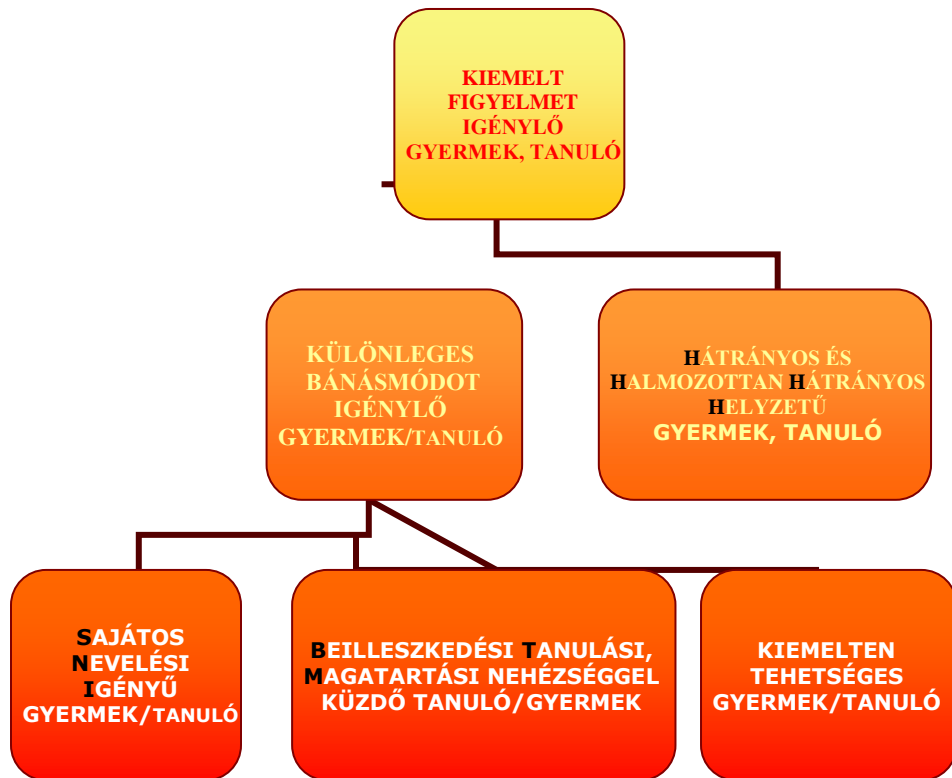
4.2.1. Sajátos nevelési igényű tanuló (SNI)

A sajátos nevelési igényű fogalmát Magyarországon a közoktatásról szóló törvény 2003. évi módosítása vezette be, ami a 2010-es módosításai után a törvény 121. paragrafusa (29) bekezdése szerint a következő értelmezést, tartalmat kapta: „Sajátos nevelési igényű gyermek tanuló az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrumzavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem-vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd" (2011. évi CXC. törvény).

Varga értelmezésében a sajátos nevelési igényű gyerekek a nevelés-oktatás folyamatában különleges bánásmódra szorulnak (Varga2005). Móra és Mező tanulmányában a különleges bánásmód egy olyan pedagógiai fogalom, mely a sajátos nevelési igényűek, a beilleszkedési-, tanulási- és magatartási nehézséggel küzdők, valamint a kiemelten tehetségesek csoportjaira vonatkozik.

A 4. ábra mutatja be az SNI új fogalomrendszerét a köznevelési törvény megfogalmazásában (4.§.(13)).

4. ábra: A köznevelési törvény új fogalomrendszere az SNI-ről



Forrás:(I3)

A KSH adatai szerint 2005-ben 78808 fő 2014-ben 82016 fő (I4) volt sajátos nevelési igényű, ami azt mutatja, hogy az SNI-s tanulók aránya emelkedik. A 2014/15-ös tanévben az általános iskolába járó sajátos nevelési igényű tanulók aránya 1,6%-kal emelkedett az előző évhez képest, mely a Magyarországon elterjedt integrációs szemlélettel és az oktatási rendszer kiterjesztésével magyarázható (Móré-Mező2016).

4.2.2. Intézményes ellátás

A többlétszolgáltatást igénylő gyermekek számára a nevelési-oktatási intézmények mellett a pedagógiai szakszolgálatok nyújtanak támogatást.

A Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény a 18. paragrafusában az alábbiakban rendelkezik a pedagógiai szakszolgálatokról: A

pedagógiai szakszolgálat segíti a szülő és a pedagógusnevelő munkáját, valamint a nevelési-oktatási intézmény feladatainak ellátását. A gyermeknek tanulónak joga, hogy állapotának, személyes adottságának megfelelő megkülönböztetett ellátásban – különleges gondozásban, rehabilitációs célú ellátásban – részesüljön, és életkorától függetlenül a pedagógiai szakszolgálat intézményéhez forduljon segítségért (Nkt. 46. § (3) g).

A pedagógiai szakszolgálati feladatokat a köznevelési törvény az alábbiak szerint nevesíti: a) gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás, b) fejlesztő nevelés, c) szakértői bizottsági tevékenység, d) nevelési tanácsadás, e) logopédiai ellátás, f) továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás, g) konduktív pedagógiai ellátás, h) gyógytestnevelés, i) iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás, j) kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozása (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 18.§). A pedagógiai szakszolgálati intézmények működését az 15/2013. (II.26.) és annak módosítása szabályozza.

A gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás feladata a 4. paragrafus (1) és az Nkt. 18. paragrafus (2) bekezdése alapján az ellátásra való jogosultság megállapításának kezdetétől a gyermek fejlődésének elősegítése, a család kompetenciáinak erősítése, a gyermek és a család társadalmi inklúziójának támogatása. Ennek érdekében tevékenységei a komplex gyógypedagógiai fejlesztés, a tanácsadás, a társas, a kommunikációs és nyelvi készségek fejlesztése, a mozgásfejlesztés és a pszichológiai segítségnyújtás. A szakértői bizottság tesz javaslatot a gyógypedagógiai ellátás megkezdésére (15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet).

5. Anyag és módszer

5.1. A vizsgálat célja

A vizsgálatunk célja, hogy kimutassa, milyen fontos hatása van az értelmileg akadályozottak fejlesztő nevelés-oktatásának a középsúlyosan fogyatékos személyek fejlődésében, valamint, hogy bizonyítsa, hogy e tanulók képességei is fejleszthetőek, pozitív irányba elmozdíthatóak.

A vizsgálat a szociális mérésre terjed ki (Günzburg 2000). Felmérésünkkel igazolni szeretnénk azt a feltételezést, hogy a fejlesztő nevelő-oktató munka pozitív hatással van a tanulók szociális-, kommunikációs és önkiszolgáló képességeire, valamint tevékenységterületére, hiszen az egyéni és csoportos tevékenységek és foglalkozások során a gyógypedagógus és más szakember irányítása mellett fejlődhetnek a képességeik.

5.1.1. A vizsgálat körülményei és háttere

A vizsgálatot egy nábrádi gyógypedagógiai intézetben végeztük–ÉFOÉSZ,²⁸Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Egyesület Szatmári Szociális és Gyógypedagógiai Szolgáltató Központ –két értelmileg akadályozott tanulóval (K. O. 14 éves fiú, B.J. 11 éves fiú), akik az említett intézmény, fejlesztő nevelő-oktatásában vesznek részt egyéni és csoportos formában heti húsz órás időtartamban. A tanulók halmozottan hátrányos helyzetűek, gyermekvédelmi támogatásban részesülnek. Nábrád környéki településeken laknak, az intézménybe való eljutást támogató szolgálat biztosítja.

Szomatikusan életkoruknak megfelelően fejlettek, testi deformitásuk nincs. Ápoltságuk megfelelő, ruházatuk tiszta, rendes. A szülők a maguk módján gondoskodnak gyermekeik szükségleteiről. A pedagógusok észrevételeit, tanácsait meghallgatják, szívesen veszik.

B.J. teljes családban él, csak az édesapa dolgozik, édesanyja háztartásbeli. Családi házban élnek, nagyon szegényes és ingerszegény körülmények között. A család kizárólag a rokonokkal érintkezik napi szinten. Máshová (például kirándulás, mozi, rendezvények, könyvtár) nem járnak. B.J. elmondása alapján egyedüli szórakozásuk a tévénézés és a mulatós zenék hallgatása családi körben. Hárman vannak testvérek. A legidősebb fiú 23 éves, nevelő szülőknél nevelkedett, ugyanis születése után állami gondozásba adták szülei. Jelenleg Budapesten él, nem tartja a kapcsolatot a családjával. A középső testvére is fiú, lakhelyükön él, a közeli városban folytatja tanulmányait. 17 éves. A két idősebb testvérnél nem jelentkeztek értelmi fogyatékosra utaló jelek. B.J. hallássérült, hallókészüléket visel, ez által beszéd-és feladatértése nehézkes. Ő a családban a legkisebb.

K. O. teljes családban él, két lánytestvére van, 14 és 15 évesek. Sajnos mind a három gyermek középsúlyosan értelmi fogyatékos, az édesanyjuk anyagcsere betegsége miatt. Ez a családban a mai napig konfliktusokkal jár, a szülők és nagyszülők nem tudják feldolgozni, hogy ilyen gyermekeik születtek. Ennek ellenére szeretik őket, gondoskodnak róluk. Családi házban élnek, mindkét szülő dolgozik. Közös családi programokat szerveznek (például séta, kirándulás, meseolvasás). Anyagi helyzetük átlagon aluli, de a legszükségesebb dolgokat előteremtik és megadják gyermekeiknek. A családban szeretetteljes légkör uralkodik.

²⁸ ÉFOÉSZ: Értelmi Fogyatékosággal Élők és Segítőik Országos Érdekvédelmi Szövetsége

5.1.2. Avizsgálat módszere

Az értelmi fogyatékos tanulók fejlettségi szintjének mérésére Günzburg (2000) kidolgozta a P-A-C módszert, mely olyan eljárás, ami lehetővé teszi a megfigyelt személyek meglévő és hiányzó készségeinek felmérését. Grossmann (1973) meghatározásában az adaptív viselkedéssel méri: az egyén képességei mennyire felelnek meg az elvárt szociális készségeknek egy adott életkorban. Az értelmi akadályozott személyek számára nincs jobb tanulási lehetőség, mint hogy olyan környezetben tanulnak, amelyben élni fognak.

A P-A-C nem csak mérőeszköz, mellyel megállapíthatjuk egy akadályozott személy fejlődési fokát, hanem hozzájárul a rehabilitációhoz, bizonyos fejlesztő eljárás módok lépéseinek meghatározásához. A szociális megítélést kiegészíti a személyes tulajdonságok vizsgálatával.

Többféle diagnosztikus módszer is létezik az értelmileg akadályozott tanulók mérésére, mint például a HKI²⁹ és a Vineland Szociális Érettségi Skála³⁰. A HKI szűrő eljárás kognitív és szociális kompetenciát mérő eszköz, amely áttekintő képet nyújt a kompetens viselkedés különböző területeiről (15). A szociális kompetencia az emberi tulajdonságoknak olyan funkcionális egysége, amely biztosítja a szociális hasznosságot és tükröződik az önérvényesítésben és a mások szolgálatában” (Lányiné és Marton 1991 p.39). Mindhárom diagnosztikus módszer az adaptív viselkedést és a szociális kompetenciákat méri.

Intézményenként változik, hogy milyen diagnosztikai eljárásokat használnak. A választást helyi sajátosságok figyelembevételével alakítja. A fent említett diagnosztikus mérőeszközök egyben a pedagógusok és a gyógypedagógusok számára is alapul szolgálnak a tanulók egyéni fejlesztési tervének elkészítéséhez.

A P-A-C célja, hogy a szociális készségek felmérésének eszköze (5. ábra) legyen. Képet ad a fogyatékos személy szociális érettségéről, arról, hogy elsajátította-e a szociális készségek listájáról azokat a képességeket és azt az ismeretanyagot, melyek megtaníthatóak nekik. A diagram segítségével feltérképezhetjük az egyéni problémákat. Minőségi képet nyújt a szociális kompetencia erősségeiről és gyengéiről.

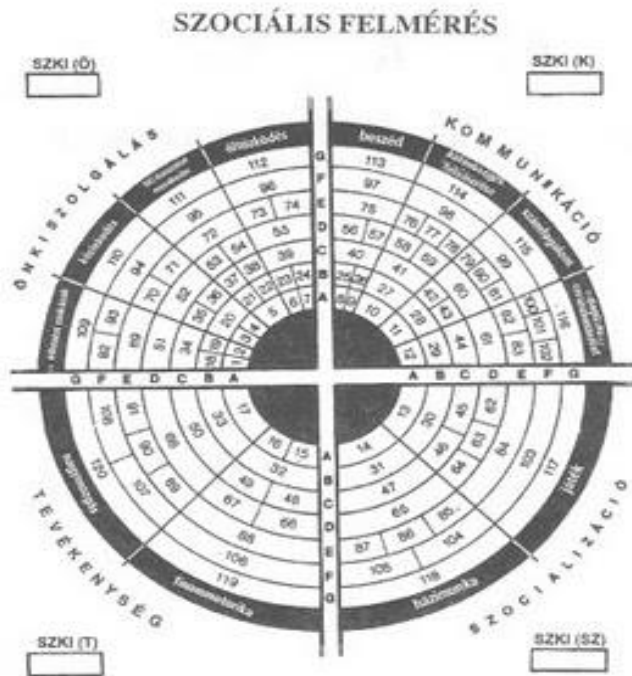
A felmérést a fejlesztési terv kiindulópontjának kell tekinteni. A P-A-C tesztek olyan válogatott képességlisták, amelyek a szociális fejlődés elemeit tartalmazzák (Günzburg2000).³¹

²⁹ A HKI: Heidelbergi Kompetencia Inventár

³⁰ Adaptív viselkedést mérő módszer

³¹ A P-A C négy változata ismert, a P-A-C 1 az alapváltozat, mely 6-16 éves értelmileg akadályozott gyermekek felmérésére szolgál, de későbbi életkorban is használható. A P-A-C 2 a serdülő és felnőtt korú emberek felmérésére készült, a S/P-A-C 1 és a S/P-A-C 2 súlyosan

5. ábra: A szociális kompetencia felmérésének eszköze P-A-C



Forrás: H.C.Günzburg (2000 p.70.)

A P-A-C módszer legjellegzetesebb eleme a kördiagram (5. ábra), mely már első pillantásra minőségi képet nyújt a szociális kompetenciáról. A vizsgálat eredményeit a társakéhoz csak akkor lehet hasonlítani, ha ugyanazokat az utasításokat és kritériumokat használjuk a felmérés során. A pontozás során a teljesítmény szintet nem lehet saccolni, minden pontot egyenként kell felmérni. Minden megfelelően teljesített pont egy pontszámot ér. Abban az esetben, ha a feladatot nem tudja, vagy csak részben tudja teljesíteni, nem kap, illetve fél pontot kap a vizsgált személy. Ha a fogyatékos személy az adott feladatot megfelelően végrehajtja, sötét színezéssel jelöljük, amennyiben nem rendelkezik azokkal a képességekkel, amelyek a feladat megoldásához szükségesek, átlós vonalat használunk. Ha a készség részben kialakult, a terület egy/kétharmadát vagy egészét halványan sátozzuk. Ha a vizsgálat során a fiataalt nem tudjuk az adott pontban értékelni, a helyet a diagramon üresen

halmozottan fogyatékos személyek számára készült. A S/P-A-C 1 1-5 év közötti fejlettségi szint esetén, míg a S/P-A-C 2 gyermekek és felnőttek mérésére is alkalmazható. Az általunk használt módszer a P-A-C 1, mely a tanuló teljes fejlettségét méri az önkiszolgálás, a kommunikáció, a tevékenység és szocializáció terén (Günzburg 2000).

hagyjuk. A kitöltött diagram erősen és gyengén színezett, valamint a – remélhetőleg legkevesebb – üres helynek köszönhetően foltos lesz. A negyedrészek színezettsége nagyon eltérő lehet, aminek oka, hogy bizonyos képességeket nem csak könnyebb a fogyatékos embernek elsajátítani, hanem gyakran ezeket tanítjuk nekik, mert segítik beilleszkedésüket. Vannak olyan képességek, amelyeket nem tudunk gyakoroltatni, mert a gyermek másodlagos vagy harmadlagos fogyatékosága nem engedi. Környezete annyira védett, hogy nincs lehetősége a tanulásra és a képességek megfigyelésére (Günzburg 2000).

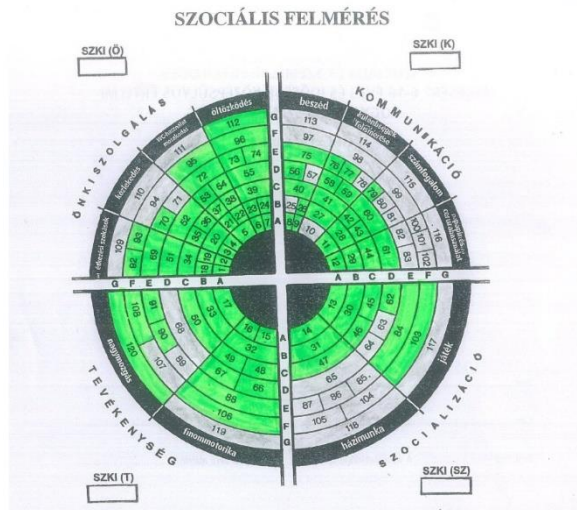
5.2. A vizsgált tanulók bemutatása és jellemzése

5.2.1. B.J. tanuló vizsgálatainak eredményei

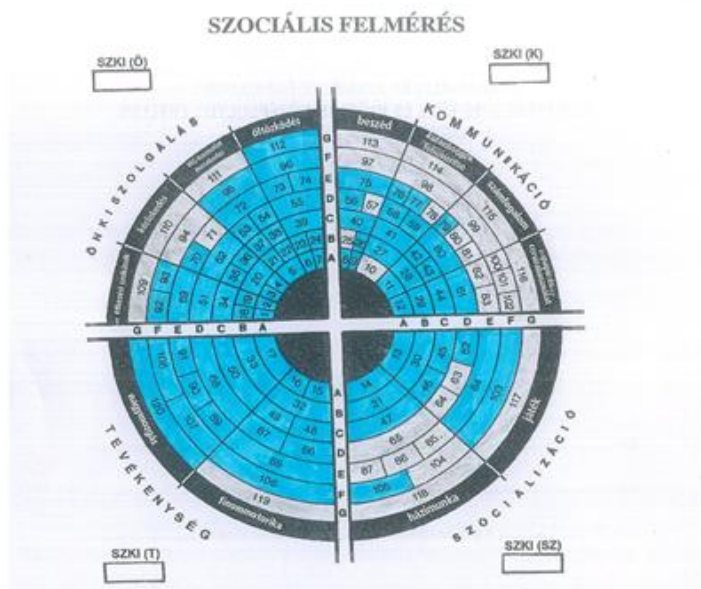
Felmérésünkben B.J. tanulónál két alkalommal végeztük el a vizsgálatot, a 2013/2014-es, illetve a 2014/2015-ös tanévben.

A tanuló neve: B.J., életkora 11 év, diagnózisa BNO F71, IQ: 38 (2013), IQ: 49 (2015). Az osztályfőnök és a tanulóval foglalkozó többi pedagógus megállapításai alapján a 2013/2014. tanévben a tanuló magatartása, változó, tanáraival és társaival szemben tisztelettudó és barátságos, érzelmi életére a tartózkodás és visszahúzódás volt jellemző. Jutalmazás, büntetés esetén önigazolást keres. Hallássérülése miatt akusztikus differenciált fejlesztésre szorul. A 2014/2015. tanévben a tanulómagatartása az iskolai munkában fegyelmezett, törekvő, készséges, megbízható, alapos, kiegyensúlyozott, aktív. Társaival szemben barátságos, segítőkész, élénk, nyílt, fegyelmezett. Érzelmi életét tekintve vidám, lelkes, kiegyensúlyozott. Tanulmányaiban még mindig fejlesztésre szorul, de a tanulásban nagyon sokat fejlődött úgy az olvasás, írás, mint a számolás terén.

6. ábra: B.J. tanuló szociális kompetenciamérésének 2013/2014. tanévi vizsgálatának eredményei



7. ábra: B.J. tanuló szociális kompetenciamérésének 2014/2015. tanévi vizsgálatának eredményei



3. táblázat: B.J. tanuló önkiszolgálás terén elért eredményei³²

B.J. tanuló felmérés eredményei				
Önkiszolgálás				
	2013/2014		2014/2015	
Részterületek	Max elérhető pontszám	Teljesített pont	Max elérhető pont	Teljesített pont
Öltözködés	10 pont	9 pont	10 pont	10 pont
WC használat	10 pont	8 pont	10 pont	9 pont
Közlekedés	10 pont	6 pont	10 pont	7 pont
Étkezés	10 pont	8 pont	10 pont	9 pont
Összesen:	40 pont	31 pont	40 pont	35 pont

Forrás: Saját szerkesztés

Ezen a területen B.J. tanuló a 2013/2014-es tanévben 31 pontot, 2014/2015-ös tanévben 35 pontot ért el (3. táblázat). Az öltözködés területén minden készség pontot megkapott a második mérés alkalmával. A többi részterületen is fejlődés mutatkozott. Fejlesztésre szorul a többi részterület.

4. táblázat: B.J.tanuló kommunikáció terén elért eredményei³³

B.J. tanuló felmérés eredményei				
Kommunikáció				
	2013/2014		2014/2015	
Részterületek	Max elérhető pont	Teljesített pont	Max elérhető pont	Teljesített pont
Beszéd	10 pont	5 pont	10 pont	6pont
Különbségek felismerése	10 pont	6 pont	10 pont	6 pont
Számfogalom	10 pont	4 pont	10 pont	6 pont
Papír és ceruzahasználat	10 pont	4 pont	10 pont	4 pont
Összesen:	40 pont	19 pont	40 pont	22 pont

Forrás: Saját szerkesztés

Kommunikáción belül 2013/2014-es tanévben 19 pontot, 2014/2015-ös tanévben 22 pontot ért el (4. táblázat). Fejlesztésre szorul a tanuló

³²Pontozás: az önkiszolgálás kvadránsban elérhető maximum pontszám 40 pont.

³³ Pontozás: kommunikáció kvadránsban elérhető maximum pontszám 40 pont.

kifejezőképessége, rövidtávú verbális emlékezete, problémamegoldó és analizáló gondolkodása, tér- és időorientációja. Bővíteni kell általános ismereteit, beszédértését, testkép-, testséma- és testfogalmát, vizuális megfigyelő és elemzőképességét, rövid- és hosszú távú emlékezetét, számfogalmát. A négy kvadráns vizsgálatánál a kommunikáció részterületeinél mutatkozott fejlődés a két időpontban elvégzett mérésnél.

5. táblázat: B.J.tanuló szocializáció terén elért eredményei³⁴

B.J. tanuló felmérés eredményei				
Szocializáció				
	2013/2014		2014/2015	
Részterületek	Max elérhető pont	Teljesített pont	Max elérhető pont	Teljesített pont
Játék	10 pont	6 pont	10 pont	7 pont
Házimunka	10 pont	4pont	10 pont	3 pont
Összesen:	20 pont	10 pont	20 pont	10 pont

Forrás: Saját szerkesztés

A szocializáción belül 2013/2014-es tanévben 10 pontot, 2014/2015-ös tanévben 10 pontot teljesített (5. táblázat). Egyformán 10 pontos a két időszakban mért eredmény, de fejlődés mutatkozott³⁵ a játék részterületen a tanuló viselkedésében. Ezzel szemben fejlesztésre szorul az önállóságra nevelés, az önbizalom erősítése, a közösségi munka, illetve a mindennapi étellel kapcsolatos kompetenciái.

³⁴ Pontozás: a szocializáció kvadránsban elérhető maximum pontszám 20 pont.

³⁵ A tanuló ki tudta várni, míg sorra kerül, toleránsabb volt a társaival szemben, osztozni tudott a játékokon a társaival.

6. táblázat: B.J. tanuló tevékenységek terén elért eredményei³⁶

B.J. tanuló felmérés eredményei				
Tevékenység				
	2013/2014		2014/2015	
Részterületek	Max. elérhető pont	Teljesített pont	Max. elérhető pont	Teljesített pont
Finommotorika	10 pont	7 pont	10 pont	9 pont
Nagymozgás	10 pont	4pont	10 pont	7 pont
Összesen:	20 pont	11 pont	20 pont	16 pont

Forrás: Saját szerkesztés

Tevékenységen belül a 2013/2014-es tanévben 11 pontot, a 2014/2015-ös tanévben 16 pontot ért el (6. táblázat). A finommotorika részterületen fejlődés mutatkozott a második vizsgálatnál 2 ponttal, és nagymozgásnál is számottevő előrehaladás történt 3 ponttal. Fejlesztésre szorul a kézügyesség, téri tájékozódás, mozgáskoordináció, a vestibuláris képességek és a kognitív funkciók. A nagymozgásban szembetűnő a változás, átlagon felüli kategóriába tartozik a második mérés alapján.

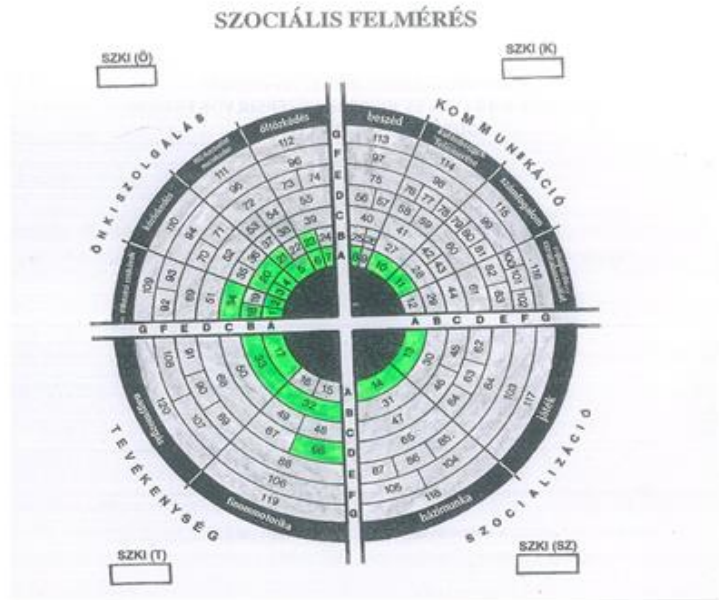
5.2.2. K.O. tanuló vizsgálatainak eredményei

A felmérésünkben K. O. tanulónál szintén két alkalommal végeztük el a vizsgálatot, a 2013/2014-es és a 2014/2015-ös tanévben.

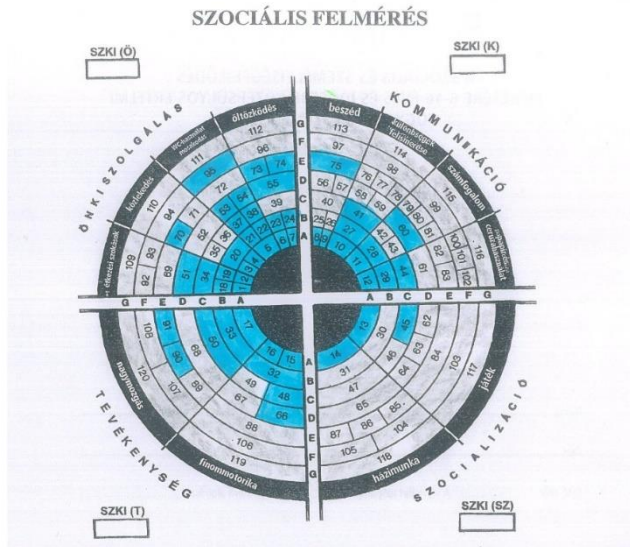
A tanuló neve K.O., életkora 10 év, diagnózisa BNO F71, IQ: 41 (2013), IQ: 48 (2015).Az osztályfőnök és a tanulóval foglalkozó többi pedagógus megállapításai alapján a 2013/2014-es tanévben a tanuló tanáraival és társaival szemben tisztelettudó, csendes, zárkózott. Közösségben elfoglalt helye elszigetelt. Érzelmi életét tekintve tartózkodó, visszahúzó, zárkózott, félénk. Beszédhibája miatt beszéde nehezen érthető, ezért a feltett kérdésekre mutogatással válaszol. A 2014/2015-ös tanévben zárkózottsága oldódott, beszédhibája ellenére fejlődött az olvasás, írás, számolás terén. Szókincse még mindig kevés, de igyekszik szóban kifejezni magát kevés mutogatással.

³⁶Pontozás: tevékenység kvadránsban elérhető maximum pontszám 20 pont.

8. ábra: K.O. tanuló szociális kompetenciamérésének 2013/2014. tanévi vizsgatának eredményei



9. ábra: K.O. tanuló szociális kompetenciamérésének 2014/2015. tanévi vizsgatának eredményei



7. táblázat: K. O. tanuló önkiszolgálás terén elért eredményei³⁷

K. O. tanuló felmérés eredményei				
Önkiszolgálás				
	2013/2014		2014/2015	
Részterületek	Max elérhető pont/	Teljesített pont	Max elérhető pont	Teljesített pont
Öltözködés	10 pont	3 pont	10 pont	7 pont
WC használat	10 pont	2 pont	10 pont	8 pont
Közlekedés	10 pont	3 pont	10 pont	4 pont
Étkezés	10 pont	4 pont	10 pont	6 pont
Összesen:	40 pont	12 pont	40 pont	25 pont

Forrás: Saját szerkesztés

Az önkiszolgálás területén a 2013/2014-es tanévben 12 pont, a 2014/2015-ös tanévben 25 pontot ért el (7. táblázat). Minden részterületen fejlődés mutatkozik a két mérés viszonyában. Viszont minden részterületet fejleszteni kell, az önállóságát, feladatértését, analízis-szintézis fejlesztését, általános ismereteit, szókincsét, beszédét. A tanuló a fejlődés ellenére még mindig az elmaradott kategóriába sorolható.

8. táblázat: K. O. tanuló kommunikáció terén elért eredményei³⁸

K. O. tanuló felmérés eredményei				
Kommunikáció				
	2013/2014		2014/2015	
Részterületek	Max. elérhető pont	Teljesített pont	Max. elérhető pont	Teljesített pont
Beszéd	10 pont	1 pont	10 pont	3 pont
Különbségek felismerése	10 pont	1 pont	10 pont	3 pont
Számfogalom	10 pont	1 pont	10 pont	3 pont
Papír és ceruzahasználat	10 pont	0 pont	10 pont	3 pont
Összesen:	40 pont	3 pont	40 pont	12 pont

Forrás: Saját szerkesztés

³⁷Pontozás: önkiszolgálás kvadránsban elérhető maximum pontszám 40 pont.

³⁸Pontozás: kommunikáció kvadránsban elérhető maximum pontszám 40 pont.

A 2013/2014-es tanévben 3 pontot, a 2014/2015-ös tanévben 12 pontot ért el (8. táblázat) a kommunikáció területén. Nagyon gyengén teljesített minden részterületen. Alapkészségeinek hiányossága mutatkozott, hiszen expresszív beszédzavara is gátolta a fejlődésében. A 2014/2015-ös tanévben magához képest 9 pontot fejlődött, de még mindig az elmaradott kategóriába sorolható. Logopédiaiilag kell fejleszteni, feladatértését, szókincsét, mennyiség- és számfogalmát, illetve analógiás- és problémamegoldó gondolkodását.

9. táblázat: K. O. tanuló szocializáció terén elért eredményei³⁹

K. O. tanuló felmérés eredményei				
Szocializáció				
	2013/2014		2014/2015	
Részterületek	Max elérhető pont	Teljesített pont	Max elérhető pont	Teljesített pont
Játék	10 pont	1 pont	10 pont	2 pont
Házimunka	10 pont	1 pont	10 pont	1 pont
Összesen:	20 pont	2 pont	20 pont	3 pont

Forrás: Saját szerkesztés

A szocializáció területén a 2013/2014-es tanévben 2 pontot ért el, ami nagyon súlyos elmaradást mutat, a 2014/2015-ös tanévben 3 pontot teljesített (9. táblázat). A négy kvadráns közül a szocializáció területe a leggyengébb. Alaptermészetéből adódóan visszahúzódó, beszédhibája akadályozza a társaival, nevelőivel való kontaktusteremtésben. Gyakran mutogatással fejezi ki magát, szemkontaktussal kér segítséget nevelőitől. Erősen frusztrált a fent említett okok miatt. Fejlesztésre szorul a beszédkészsége, beszédértése, magatartás- és viselkedésformája, önbizalmának növelése, közösségi élete, társas kapcsolatai és mindennapos tevékenységekkel kapcsolatos általános ismeretei.

³⁹Pontozás: a szocializáció kvadránsban elérhető maximum pontszám 20 pont.

10. táblázat: K. O. tanuló tevékenységek terén elérteredményei⁴⁰

K. O. tanuló felmérés eredményei				
Tevékenység				
	2013/2014		2014/2015	
Részterületek	Max. elérhető pont	Teljesített pont	Max. elérhető pont	Teljesített pont
Finommotorika	10 pont	2 pont	10 pont	5 pont
Nagymozgás	10 pont	2 pont	10 pont	2 pont
Összesen:	20 pont	4 pont	20 pont	7 pont

Forrás: Saját szerkesztés

Tevékenységterületén a 2013/2014-es tanévben 4 pontot, a 2014/2015-ös tanévben 7 pontot teljesített (10. táblázat). Fejlődés a finommotoros és a nagymozgásnál egyaránt mutatkozott.

7. Összegzés

Kutatásunk eredményei alapján megállapíthatjuk, hogyha a fogyatékkal élő gyermek megfelelő intézménybe kerül s szakszerű ellátórendszerrel és szakemberekkel van körülvéve, valamint az elfogadó, szeretetteljes szülői háttér is biztosított számára, akkor nagyobb lehetősége van a további fejlődésre.

A vizsgálatból egyértelműen kiderül, hogy mindkét tanuló sokat fejlődött a szocializáció terén. Ennek ellenére mégis ezen a területen mutatják a legnagyobb elmaradást, melynek egyik oka lehet a nehezített kommunikációjuk, kapcsolatfelvételük, valamint a család szociális kapcsolatainak a hiánya. Tehát megállapítható, hogy a fejlesztő nevelés-oktatás jó szintér az értelmileg akadályozott gyermekek szociális készségeinek, a társas együttlét szabályainak elsajátítására.

A kommunikáció terén is fejlődést mutatnak a tanulók, ami a verbális és a non-verbális kifejező módjukban is megfigyelhető. Ez fontos azért is, mert a kommunikáció révén alakulnak, fejlődnek a gyermek szociális kapcsolatai is. Fejlődésük a logopédiai ellátásnak is köszönhető.

A felmérésből kiderül, hogy az önkiszolgálás valamennyi területén is fejlődést mutatnak a tanulók. Nem minden területen azonos mértékben, de a fejlesztő nevelő-oktató munka hatására pozitív irányú elmozdulást tapasztalunk. A fejlődésük az önkiszolgálás területén akkor lenne

⁴⁰Pontozás: a tevékenység kvadránsban elérhető maximum pontszám 20 pont.

hatékonyabb, ha a család is megkövetelné azt a fokú önállóságot a mindennapos tevékenységekben (étkezés, tisztálkodás, öltözködés), amit az intézményes keretek között megtanultak

A mérésekből kiderült, hogy a tevékenység területén – nagymozgás, finommotorika – mindkét tanuló fejlődést mutatott. Ismét bizonyítást nyert, hogy a szakszerű ellátás ezen a területen is fejlesztően hat az értelmileg akadályozott tanulóakra.

Az előzőeket összegezve megállapítható, hogy az értelmileg akadályozott gyermekek, fiatalok számára az intézményes nevelés-oktatás szükséges, sőt elengedhetetlen, hiszen olyan normákat, mintákat közvetít számukra, amelyek szükségesek a gyermek fejlődéséhez.

A gyermekek fejlődéséből is egyértelműen látszik, hogy a szakemberek nevelési-oktatási módszerei segítették a családdal való hatékony együttműködést. A családok a segítők tanácsadásai következtében képessé váltak megbirkózni a problémákkal.

Felhasznált irodalom

- Ari Pálma Katalin – Czibere Csilla (2006): Inkluzív nevelés. Ajánlások értelmileg akadályozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Budapest.
- Bach, Heinz. (1976): Geistigbehinderteunter Pädagogischn Aspekt. In: Sonderpädagogik 3. szerk.: H.Bach-G.Kater-H.Kautter-W.Munz. Stuttgart
- Bagdy Emőke (2004): Családi szocializáció és személyiség zavarok, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest p.14.
- Barthel Betty (2005): A mozgásnevelés sajátosságai és módszertana. In: Varga Imre (szerk.): Speciális didaktika. APC- Stúdió, Szeged. p. 70-98.
- Bábosik István – Mezei Gyula (2005): Neveléstan, Telosz Kiadó, Pécs,
- Bánfalvy Csaba (2000): Fogyatékoság és szociális hátrány. In: Illyés Sándor (szerk.): Gyógypedagógiai alapismeretek. ELTE BGGYFK, Budapest.
- Bánfalvy Csaba (2012): Gyógypedagógiai szociológia. Komáromi Nyomda és Kiadó Kft, 4. kiadás Budapest.
- Bíró Endre- Verdes Tamás (2004): Súlyosan, halmozottan fogyatékos tanköteles korú gyerekek a közoktatásban. Kézirat, Kézenfogva Alapítvány Budapest.
- BNO-IX.(1980): A betegségek nemzetközi osztályozása, 1975. évi revízió. 2. kiadás Medicina, Budapest.
- BNOX. (1994): A mentális és viselkedészavarok osztályozása. Klinikai leírás és 8. diagnosztikus útmutató.WHO-MPT, Budapest.
- BNO 10. (1998): A betegségek és az egészséggel kapcsolatos problémák nemzetközi statisztikai osztályozása. Tizedik revízió. Népjóléti Minisztérium, Budapest.
- Budai István (szerk.) (1996): Szociális munka az iskolában. Válogatás iskola szociális szakemberek, szociális és pedagógusképzésben résztvevők számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Czeizel Endre-Lányiné Engelmayer Ágnes- Rátay Csaba (szerk.) (1978): Az értelmi fogyatékosok kór eredete a „Budapest-vizsgálat” tükrében. Medicina, Budapest.
- Csákvári Judit- Mészáros Andrea (2012): Értelmi fogyatékos (intellektuális képességgel élő) gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja. Education Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, Budapest.
- Egészségügyi Világszervezet (2004): A funkcióképesség, fogyatékoság és egészség nemzetközi osztályozása, Budapest, EVSz- EszCsM- OEP.
- Fekete György (1983): A Down-szindrómához kapcsolódó rendellenességek és betegségek. Magyar Pediáter, 16/4. szám. pp.465-473.
- FNO (2003): A funkcióképesség, fogyatékoság és egészség. Egészségügyi világszervezet, Szegedi Kossuth Nyomda Kft, Szeged.
- FNO (2004): A funkcióképesség, fogyatékoság és egészség nemzetközi osztályozása. (Ford: Jancsó Ágnes) Egészségügyi Világszervezet. Medicina. Budapest.
- Gill, Gorell Barnes (1984) Bíró László (szerk.): Család, terápia és gondozás. Alapvető ismeretek a családkról és a családterápiáról. Animula Kiadó, Budapest.
- Gordosné dr. Szabó Anna (2004): Bevezetés a gyógypedagógiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Grossmann, Herbert. J.(ed.) (1973): Manual on terminology and classification in mental retardation. American Association on Mental Deficiency special Publication series, No.21. Washington D.C.
- Hatos Gyula (2006): Az értelmi akadályozottság az egészségügyi világszervezet (WHO) új Nemzetközi Klasszifikációja Tükrében. In: Dombi Alice (szerk.): A gyógypedagógia képzés elmélete és gyakorlata. APC- stúdió, Gyula.
- Hatos Gyula (2008): Az értelmi akadályozottsággal élő emberek: nevelésük, életük. APC- stúdió, Gyula.
- Hatos Gyula (2010): Értelmi akadályozottság és a változás. In: Radványi Katalin (szerk.): Másképp? Intellektuális fogyatékosokkal élő emberek gyógypedagógusainak tankönyve. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai kar, Budapest.
- H. C. Günzburg (2000): Pedagógiai Analízis és Curriculum a szociális és személyiségfejlődés mérése értelmi fogyatékosoknál, ELTE BGGYTFK Budapest
- Hofmann Judit- Mezeiné Isépy Mária (2006): Gyógypedagógiai alapismeretek, Comenius Kiadó, Pécs.
- Illyés Sándor (2000): Gyógypedagógiai alapismeretek. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- Kálmán Zsófia- Kőnczei György (2002): Taigetostól az esélyegyenlőségig. Osiris kiadó Budapest.
- Kullmann Lajos (1999): A fogyatékos emberek és rehabilitációjuk In: Katona Ferenc-Siegler János (szerk.): Orvosi rehabilitáció, Budapest, Medicina.
- Kullmann Lajos (2000): Az orvosi rehabilitáció sajátosságai. In: Huszár Ilona-Kullmann Lajos-Tringer László (szerk.): A rehabilitáció gyakorlata, Budapest, Medicina.

- Kullmann Lajos (2012): A modern rehabilitációs szemléletet tükröző egyéni állapotfelmérő módszer, a funkcióképesség, fogyatékoság és egészség nemzetközi osztályozása (FNO) elméleti és gyakorlati alkalmazásának tapasztalatai. A módszer alkalmazási lehetőségei a mozgássérült emberek rehabilitációjában. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. Budapest p. 11-12.
- Lányiné Engelmayer Ágnes- Marton Klára.(1991): Értelmi fogyatékosok szociális teljesítményeinek vizsgálata. Pszichológia a gyakorlatban 47. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Lányiné Engelmayer Ágnes (2009): Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés. Medicina Könyvkiadó Zrt. Budapest.
- Mercer, Jane R. (1992): The impact of changing paradigms of disability on mental retardation in the year 2000. In: Rowitz, Louis (ed): Mental retardation in the year. Springer Verlag Berlin, Heidelberg, New York, 15-38.
- Móré Mariann- Mező Katalin (2016): Fogyatékosággal élők a tanulástól a munkavállalásig. Különleges Bánásmód, II. évf., 2016/1. szám. pp. 17-26.
- Piaget, Jean.(1997): Az értelem pszichológiája. Kairosz Kiadó, Győr.
- Radványi Katalin (2006): „Feszültségek a fogyatékos gyermek szülei és a szakemberek között”(PREKOP, 1982 alapján). In: Dombi Alice (szerk): A gyógypedagógiai képzés elmélete és gyakorlata. APC- stúdió, Gyula.
- Radványi Katalin- Fazekasné Fenyvesi Margit- Radicsné Szerencsés Teréz (2012): A pedagógiai diagnosztika lehetőségei enyhén és középsúlyosan értelmi fogyatékos gyermekek együttnevelésében. In: Gyógypedagógiai Szemle, 2012/3. szám. pp.214-218.
- Radványi Katalin (2013): Legbelső kör: A család. Eltérő fejlődésű vagy krónikus beteg gyermek a családban, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.p.46.
- Sarimski, Klaus (2003): Syndromtypische Entwicklungsverläufe und Veraltensweisen. In: ImblichD.-Stahl, B. p.389-411.
- Speck, Otto (1980): A fejlődésükben veszélyeztetett gyermekek fejlesztésének gyógypedagógiai koncepciója. Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola évkönyve IX. Budapest, p.715-721.
- Speck, Otto (1993): Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. Einheil padagogische Lehrbuch. 7. átdolgozott kiadás. E. Reinhardt Verlag, München-Basel. p. 50.
- Speck, Otto (1981): Dasnormative Entwicklungsmodell alscurriculare Basisfür die padagogische Förderunggeistigbehinderter Kinder. Zeitschriftfür Heilpadagogik, 32. Jg. Heft 7. 494-504.
- Varga Imre (szerk.) (2005): Speciális didaktika I. Az értelmi akadályozottsággal élő gyermekek tanítása. APC- Stúdió, Szeged.
- Veczkó József (2002): Gyermek és ifjúság védelem. Család és gyermekek, APC- Stúdió, Gyula.
- Vigotszkij, Lev Szemjonovics (1971): A magasabb pszichikus funkciók fejlődése. Gondolat, Budapest.

Internetes hivatkozások:

I1: Fogyatékos személyek száma 2011

Web: <http://bit.ly/2jiuWNI> (Letöltés:2016.10.10. 15:48)

I2: A fogyatékosági folyamat az Egészségügyi Világszervezet 1980-as értelmezése szerint.

Web: <http://bit.ly/2jIM0sK> (Letöltés: 2016.10.17. 11:05)

I3: A köznevelési törvény új fogalomrendszere az SNI-ről4.§.(13)

Web: <http://bit.ly/2j3U4ad> (Letöltés: 2016.10.03. 14:28).

I4: Net1: KSH Statisztikai Tükör 2015/31.

Web: <http://bit.ly/1Ttwkby> (Letöltés: 2016. 11. 04. 16:51).

I5: A pedagógiai diagnosztika lehetőségei enyhén és középsúlyosan értelmi fogyatékos gyermekek együttnevelésében.

Web: <http://bit.ly/2kbwBFM> (Letöltés:2016.11.05. 15:20)

Törvények:

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

Web:http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV (Letöltés: 2016.11.01. 11:56)

15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről.

Web: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300015.EMM Letöltés: 2016.11.01. 11:20

1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról

Web: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99800026.TV Letöltés: 2016.10.31. 22:28

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

Web: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700031.TV Letöltés: 2016.09.30. 17:47

2013. évi LXII. törvény

Web: <http://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=a1300062.TV> Letöltés: 2016.09.29. 18:45

32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

Web: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=154929.229239 Letöltés: 2016.11.02. 19:39

2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról.

Web: <http://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=a0300061.TV> Letöltés: 2016.09.30. 20:53

Mező Ferenc Ph.D⁴¹ - Mező Katalin⁴²

mezo.ferenc@ped.unideb.hu

mezo.katalin@ped.unideb.hu

**A SZÜLŐK NEVELÉSI STÍLUSA ÉS HATÁSUK A
GYERMEKEK MAGATARTÁSÁRA.
A CSALÁDBÓL VALÓ KIMENEKÜLÉS PEDAGÓGIAI OKAI**

*THE PARENTS'S EDUCATIONAL STYLE AND ITS EFFECT ONTO THE
CHILDREN'S BEHAVIOUR.*

THE PEDAGOGIC REASONS OF ESCAPING FROM THE FAMILY

Abstract

The study discusses the effects of parents' upbringing style on their children's behaviour. We explain the differences between the notions of upbringing model and upbringing style. We also describe some of the upbringing models that are used today, and the upbringing styles that can be defined on the basis of them, which are really defining factors regarding a child's family socialisation and sense of comfort. Later, we focus on a problem that frequently arises from an inappropriate upbringing style, which is a child's "escape" from the family. We provide a detailed analysis of the factors that can increase the risk of children running away from home significantly and which do not exclude each other and can start a cause-effect chain. The purpose of our study is, on the one hand, to draw people's attention to the problem, and on the other hand, to identify and describe the causes of running away. This way, we might be able to recognise and prevent children from running away or escaping from their families in time.

1. Bevezetés

A családi nevelési modellek, stílusok azt a jelenséget igyekeznek megragadni, hogy egy család milyen jellegzetes, rendszeresen megnyilvánuló módon hat a köreiben felnövekvő gyermekekre, ifjúra – szélsőségesen rossz esetben akár úgyis, hogy az inkább kimenekül a családból. Jelen tanulmányban

⁴¹ Főiskolai docens (Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, Pszichológia és Gyógynevelés Tanszék, Hajdúböszörmény)

⁴² Tanársegéd (Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, Pszichológia és Gyógynevelés Tanszék, Hajdúböszörmény)

áttekintjük a nevelési modellek, stílusok témakörét, majd a családból történő kimenekülés okaira fókuszálunk.

2. Nevelési modellek, stílusok

A „nevelési modell” kifejezés lényege: a valóságban megnyilvánuló végtelenhez közelítő számú lehetséges nevelési megnyilvánulást (például „a szülő kedves mosollyal jutalmazza a gyermek csínytevéseit”, „a szülő agresszívan reagál, amikor a gyermek kérdez tőle valamit”, „a szülő megtiltja a játszótér használatát a gyermek számára, arra hivatkozva, hogy nagyon féltik őt” stb.) véges számú szempont (például a szülők engedékenysége, a szülők által mutatott érzelmek stb.) alapján véges számú kategóriákba (például az „elhanyagoló nevelés” fogalmi kategóriájába) rendezzük úgy, hogy az így létrejövő modell alapján a valóság nagyszámú esete értelmezhetővé váljék.

A „nevelési stílus” kifejezés a nem eseti, hanem általános jelleggel megnyilvánuló szülői nevelési szokásokra, viselkedésekre vonatkozik. Vagyis: ha egy szülő szombat délután megtiltja a gyermekének, hogy felmásszon a játszótéri mászókára, akkor az nem a szülő nevelési stílusáról, hanem az adott esetben történő döntéséről adhat tájékoztatást egy megfigyelő számára. Azonban, ha a hét minden napján, minden helyzetben tapasztalható, hogy a szülő letiltja a gyermek kezdeményezéseit, akkor az már korlátozó szülői nevelési stílusnak tekinthető. A nevelési stílusról tehát a nem eseti, hanem rendszeresen, különféle helyzetekben is megfigyelhető szülői magatartás során beszélhetünk.

Lényeges kiemelni a nevelési stílusokkal kapcsolatban, hogy a nevelési stílus függ a szülő személyiségétől, szüleitől és környezetétől látott nevelési mintáktól, életkorától, nemétől, életkörülményeitől, kulturáltságától, temperamentumától és a gyermekének formálódó személyiségétől.

A következőkben tekintsünk át néhány nevelési modellt, illetve az azok révén megkülönböztethető nevelési stílust (lásd még: Kósa 2005). Sears és társai (1957) a szülői attitűdök interjúja feltárása során (n=370) olyan, a gyermeknevelésre vonatkozó kategóriákat határoztak meg egy anyákat vizsgáló kutatás sorá, mint az engedékenység vagy szigorúság, illetve az agresszióval kapcsolatos vélemények. Schafer (1959) a szülői kérdőíves vizsgálatok alapján kétdimenziós felosztást javasolt: az egyik dimenzió végpontjai a „melegség-ellenségesség” volt, a másiké pedig az „ellenőrzés (kontroll) és az autonómia”.

Becker (1964) retrospektív vizsgálatokat is alkalmazva hasonló dimenziók alapján javasolta a szülői viselkedés elemzését – ezek: 1) érzelmi dimenzió „melegség (elfogadás) – rosszindulat (elutasítás)” végpontokkal; 2) kontroll dimenzió „korlátozás – engedékenység” pólusokkal.

1.táblázat: Nevelési stílusok és jellemző hatásuk a gyermekekre

		Érzelmi dimenzió	
		Szerető, elfogadó szülő	Elutasító, rideg szülő
Kontroll dimenzió	Kontrolláló, sok szabályt állító	Szabály- és tekintélytisztelő, jól nevelt, dependens, konformista, kevésbé kreatív, nem agresszív, lelkiismeretes	Szorongó, barátságtalan, boldogtalan, neurotikus hajlam, szuicid veszély
	Engedékeny, kevés szabályt állító	Barátságos, nonkonformista, kreatív és kezdeményező, vezetői kvalitások (proszociális agresszió)	Nyílt agresszió a morális szabályzórendszer (lelkiismeret) hiányával párosulva; antiszociális viselkedés, delikvenciák, bűnözői magatartás

Forrás: Becker (1964)

Baldwin (1955) otthoni szituációkban végzett megfigyeléses vizsgálatuk alapján a „melegség – hidegség”, a „demokrácia – autokrácia” és az „érzelmi bevonódottság – közöny” végpontokkal jellemezhető három skála mentén találta tipizálhatónak a szülői nevelési típusokat.

Maccoby és Martin (1983) a nevelés egyfajta „érzelmi hőfoka” (hideg vagy melegséget árasztó) és a szülők engedékeny vagy korlátozó viselkedése alapján az alábbi négy nevelési stílust különböztetik meg (1. ábra):

1. Elnéző szülő: érzelmi melegség és engedékenységek kombinációja. Problémát akkor jelent, ha hatására a gyermek nem tudja, milyen szabályokhoz tartsa magát: amikor azt tanulja meg, hogy akarva-akaratlan bármilyen rossz dolgot követ el, úgyis mindig mindenki megértő lesz, és meg fog bocsátani neki. A későbbiekben, a családon kívüli szocializáció során az iskola, a kortársak, a munkahely világában sok konfliktusa lehet ebből az adott gyermeknek. Az elnéző nevelésre jellemző szóbeli megnyilvánulás lehet: „Annyira szeretem a gyermekemet, s véleményem szerint nem szabad korlátok közé szorítani a gyermeket.”

2. Elhanyagoló szülő: az érzelmi hidegség mellett jelentkező szülői engedékenység esete. A szülő nem támaszt korlátokat a gyermek számára, de az érzelmi biztonságot, a szeretetteljes odafordulás lehetőségét sem biztosítja a gyermek számára. Az elhanyagoló nevelési stílus jellegzetes szóbeli megnyilvánulása például: „Hagyjál békén, azt csinálsz, amit akarsz, mit érdekel engem!”

3. Túlvédő szülő: meleg, korlátozó attitűddel fordul a szülő a gyermek felé. A szülő magatartása olyan, mintha a széltől is óvni akarná gyermekét, mintha „búra alatt” akarná nevelni őt, hogy semmilyen fizikai/érzelmi veszély ne érhesse a gyermeket. Paradox módon azonban a túlvédő (overprotektív) szülői magatartás azonban igen sokat árt a gyermeknek, aki kortársaihoz képest kevesebb tapasztalattal fog rendelkezni a való életből, s nem alakulnak ki saját, hatékony megküzdési stratégiái. Extrém esetben a túlvédés eredménye akár fejlődésbeli visszatartás is lehet. Saját praxisban tapasztaltunk már olyan szülőt, akinek 11 éves gyermeke még soha nem játszhatott játszótéren, mert a szülő félt, hogy megsérül a gyermeke - az eredmény: az ötödik évfolyamos (a szülőktől nagyon sok érzelmi melegséget kapó) gyermek mozgásfejlődése kritikus volt (lépcsőn történő közlekedés közben csak két kezét kitérve tudott egyensúlyozni...). Jellegzetes szülői megnyilvánulás lehet például: „Jajj, kicsim, nagyon-nagyon-nagyon szeret a mami, ne menj a játszótérre, mert ott neked rossz lesz: leesel, bántani fognak, sírás lesz a vége!”

1.ábra: Maccoby és Martin (1983) alapján megkülönböztethető nevelési stílusok és jellemző hatásuk a gyermekekre



Hideg

Forrás: Maccoby és Martin (1983)

4. Uralkodó, tekintélyelvű szülő: hideg, korlátozó nevelés jellemzi. Miközben a gyermek nem kapja meg az érzelmi biztonságot, azt tapasztalja, hogy szülei kezdeményezéseit letiltják, viselkedését büntetik. Az ilyen gyermek nagy eséllyel válik szorongóvá. Jellemző az is, hogy a gyermekkorban történő behódoló magatartás (a jutalom reményében és a büntetés elkerülése végett kénytelen alávetni magát a szülői utasításoknak) a serdülőkorban és/vagy a felnőttkorban vagy fixálódik és egy életen át megmarad, vagy éppen reakcióképződés következik be, s „csak azért is” jelleggel veti bele magát az adott személy az életbe (akár devianciába, bűnözésbe torkolló módon). A hideg, korlátozó szülő jellegzetes megnyilatkozása lehet például. „Nem, mert azt mondtam! Csend legyen! Azonnal csináld, amit mondtam, vagy kapni fogsz!”

Baumrind (1967) 110 óvodás megfigyelése alapján a gyerekek három csoportját különbözteti meg: a) kompetens gyerekek (magabiztosak, vidámak, kíváncsiak; szülei fejlődésközpontú nevelést alkalmaznak); b) visszahúzódozó gyerekek (félénkek, szégyenlősek; szülei felnőtt központú, tekintélyelvű nevelést alkalmaznak); c) éretlen (impulzív, érzelmileg tapadó; szülei gyermekközpontú, konfliktuskerülő nevelést alkalmaznak) gyerekek. A gyerekek szüleinek megfigyelésekor a következő szempontokat vette alapul: mennyire kontrollálók a szülők; mennyire követelik meg az érett viselkedést; milyen a gyermekükkel történő kommunikációjuk; mennyire érzelemmentesek, illetve gondoskodók. Baumrind (1967) a családi szocializáció során három lehetséges nevelési típust különít el, amelyek a következők:

- engedékeny, gyermekközpontú nevelés: ráhagyó jellegű nevelés, ahol a gyermeknek mindent szabad.
- tekintélyelvű, autoritánus, felnőtt központú nevelés: a szülő tilt, parancsol, fegyelmez.
- mérvadó, autoritativ, fejlődésközpontú nevelés: a gyermeki képesség, személyiség fejlődését irányítottan együttműködő módon valósítja meg a szülő (a szabályok betartását elvárják, de alkura is hajlamosak, a gyerek és a szülők jogait, kötelességeit, érdekeit is figyelembe veszik; megindokolják a gyermek számára, mi miért fontos).

Kozéki Béla (1975) nevelői attitűdök megkülönböztetését javasolja. Tipológiájának szempontjai: a) szülői érzelem (hideg/meleg), b) nevelés ereje (erős/gyenge), c) korlátozás (nyílt/zárt). E szempontok sajátos konstellációi alapján többek között olyan nevelési attitűdök írhatók körül, mint például:

- harmonikus (meleg, erős, nyílt) nevelés: a kiegyensúlyozott személyiségfejlődésnek kedvező nevelés,
- liberális (meleg, gyenge, nyílt) nevelés: felnőttként korlátokat nem ismerő törtetővé válhat a gyermek,

- ambiciózus (meleg, erős, zárt) nevelés: teljesítményt követelő nevelés, ami egy életre szóló teljesítményszorongást és kudarcckerülő magatartást eredményezhet,
- túlvédő (meleg, gyenge, zárt) nevelés: önállótlán, indulatait elfojtó gyermek valószínűsíthető az ilyen nevelés hatására,
- demokratikus (hideg, erős, nyílt) nevelés: szabálykövető, illetve betartó szerepekben fog jól teljesíteni, illetve az „én jobban tudom” attitűddel és az empátia deficites jellegével tűnik ki a gyermek/felnőtt társai közül,
- elhanyagoló (hideg, gyenge, nyílt) nevelés: a szülői támasz és erély hiányában a gyermek önkontrollja kiforratlan lesz, agresszióra, deviáns viselkedésre is számítani lehet,
- drillens (hideg, erős, zárt) nevelés: a szülői parancsuralom és vasfegyelm követelésének eredménye a szorongó gyermek,
- diszharmonikus (hideg, gyenge, zárt) nevelés: a szülők nevelési tehetetlensége büntudatos, szorongó gyermeket eredményezhet.

Mint a fentiekből látható, a nevelési stílusokkal foglalkozó kutatások kritikájaként hozható fel, hogy sokszor egymást ismétlő, átfedő eredményeket tapasztalhatunk.

Miért lehet lényeges a családi nevelési stílus a családból történő kimenekülés szempontjából? A gyermek vagy a fiatal által – szubjektív és/vagy objektív szempontból – elutasított szülői nevelési stílus esetenként a családból történő kimeneküléshez vezethet. A szubjektív szemponton azt értjük, hogy noha a szülők nevelési stílusa egyébként nem „rosszabb”, mint más családokban megszokott – sőt: akár az is előfordulhat, hogy „jobb” –, a gyermek mégis azt éli meg, hogy vele nagyon rosszul bánnak a családban. A gyermek például nehezményezi, hogy – noha szép szavakkal mondják a szülők, de – tőle iskolai teljesítményeket várnak, s nem engedik hajnalig tartó partikra járni. A legtöbb gyermek esetében ez nem okoz gondot, de néhány gyermek szubjektív megítélése szerint ez már az elfogadhatatlanul kemény szülői szigor megnyilvánulása lehet. Megjegyzés: a gyermekre, fiatalra jellemző attitűd felmérésére ebből a szempontból alkalmazható eszköz például a „Szülői Bánásmód Kérdőív” (H-PBI, a Parental Bonding Instrument (PBI) magyar változata – lásd: Tóth és Gervai 1999), mely a „szeretet-törődés”, „túlvédés” és a „korlátozás” tekintetében gyűjt adatokat az apára, illetve az anyára vonatkozóan.

Az „objektív szempont” kifejezés a fentiekben pedig arra vonatkozik, hogy esetenként nemcsak a gyermek érzi elfogadhatatlannak a szülői nevelési stílust, hanem az külső megfigyelők szempontjából is elfogadhatatlan (például a szülő rendszeresen veri, lelki terror alatt tartja a gyermekét). Végző soron akár szubjektív, akár objektív okok miatt érzi a családi nevelést terhesnek a

gyermek vagy a fiatal előfordulhat, hogy annak hatására menekülni igyekszik a helyzetből, a családból.

3. A családból való kimenekülés okai

Magyarországon évente átlagosan mintegy 15.000 gyermekeltűnést (köztük ismételt eltűnéseket is) jelentenek be (2. táblázat, korábbi adatokkal kapcsolatban lásd: I1) – közülük átlagosan ezren sosem kerülnek haza.

2.táblázat: Kiskorú eltűnések miatt elrendelt körözések száma a Hermon – Körözési Nyilvántartási Rendszer adatai alapján

Korcsoport	Év				
	2011	2012	2013	2014	2015
Fiatalkorú (14-18 év)	10799	11712	9440	13021	16368
Gyermekkorú (0-14 év)	1989	1527	3249	3864	2911
Kiskorú összesen	12788	13239	12689	16885	19279

Forrás: Nemzetközi Bűnügyi Együttműködési Központ, Nemzetközi Bűnügyi Igazgatóság, Körözési Nyilvántartó és Szakirányító Főosztály

Az eltűnések egy részében a családból történő kimenekülésről van szó (megjegyzés: noha a Hermon – Körözési Nyilvántartási Rendszer adataiból nem adható válasz a családból, illetve gyermekotthonból, lakásotthonból bejelentett eltűnések számáról a Nemzetközi Bűnügyi Együttműködési Központ, Nemzetközi Bűnügyi Igazgatóság, Körözési Nyilvántartó és Szakirányító Főosztály szerint a körözési eljárások tapasztalatai alapján elmondható, hogy a kiskorúak gondozási helyét tekintve 20% családból, míg 80% gyermekotthonból, lakásotthonból tűnik el vagy távozik engedély nélkül).

A szökés voltaképpen egy tünet: kezelése és megelőzése az alapzavar, a háttérben álló intra-, interperszonális konfliktus megoldásával kezdődik. A családból történő kimenekülés háttérben álló okok interkulturális összehasonlítás során is lényegében hasonlóak (Karam és Robert 2013): a) kapcsolat felvételi kísérlet rokonokkal, társakkal; b) önállóságra törekvés, independencia szükséglet, szabadságvágy; c) megküzdési stratégia részeként menekülés a problémák, illetve a nem kontrollálhatónak észlelt szociális környezet elől (vö.: Varga 2014, I2).

A családból való kimenekülés mellett történő döntés előtt olyan szocializációs szükséghelyzet jön létre, melynek főbb jellemzői Szabó (1999) alapján a következők: a) kilátástalan jövőkép; b) kriminális veszélyek intenzív

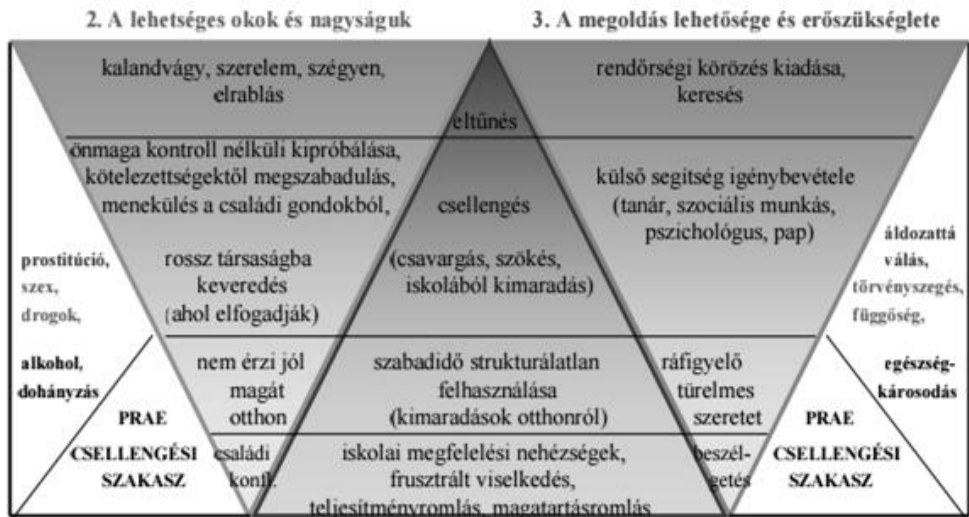
és tartós jelenléte; c) kommunikációs „zárlat” kialakulása (s ezzel együtt: elszigetelődés, intergenerációs konfliktusok); d) negatív társadalmi tapasztalatok; e) függőséget okozó védekező hajlam (drogokkal, erőszakkal, önbüntető tendenciákkal); f) torz, irreális énkép.

Dargai (I3, lásd 2. ábra) szerint az eltűnés a családból való kimenekülés legvégső fokozatának tekinthető, amit időben és gyakoriságban megelőz a magatartás és teljesítmény romlása, az iskolai megfelelési nehézségek és a frusztrált viselkedés, a szabadidő strukturálatlan kihasználása (az otthonról való kimaradások), a csellengés (csavargás, iskolából történő kimaradás, szökés). Mindezek háttérében álló lehetséges okok között megtalálható a kalandvágy, a szerelem, a szegény, az elrablás (a gyermekrablási esetek nem jellemzők hazánkban), a saját határok kipróbálásának igénye, a kötelezettségektől történő szabadulásra törekvés, a családi gondoktól való menekülés vágya, a rossz társaságba keveredés, illetve az (előzőektől függetlenül vagy azok hatására kialakuló) otthoni családi konfliktus.

A kimenekülés okainak feltárásával kapcsolatban aggasztó az alapvető jogok biztosának jelentése az AJB-1140/2012. számú ügyben című dokumentum (ami a családjukból eltűnt gyermekek tekintetében országos hatókörű áttekintésnek is tekinthető) 42. oldalán olvasható megállapítás (I4):

„Megállapítom, hogy a családjából eltűnt gyermekek tekintetében a hatóságok és a gyermekvédelmi szolgáltatók az eltűnés okainak feltárásával kapcsolatos tevékenysége szabályozatlan és esetleges, ami a gyermeket megillető gondoskodás és védelem jogával összefüggő visszásság közvetlen veszélyét idézi elő”

2.ábra: A csellegés okai, fokozatai, a megoldás lehetősége és erőszüksége



Forrás: Dargai (2015 p. 43.)

A családból történő menekülés kockázatát növelő, egymást nem kizáró tényezők, s az általuk indított okozati lánc, melynek vége jelen felsorolásban a családból való kimenekülés (megjegyzés: természetesen más vége is lehet az okozati láncnak – például a helyzet elfogadása, vagy akár öngyilkossági kísérlet is, jelen tanulmány szempontjából azonban most kizárólag a kimeneküléssel végződő esetekre fókuszálunk):

Családi veszekedések → *családi konfliktus* → *kimenekülés*: esetenként családon belüli eseti vagy állandósult jelenséggé váló veszekedés lehet az egyik jól megragadott indoka a családból való kimenekülésnek.

Édesanyjával és mostohaapjával nevelkedő 13 és fél éves lány búcsúlevele (Dargai, 2015 alapján, 13): „Anyu! Én nem maradok itt veletek, mert nem bírom ezeket a veszekedéseket, a mamánál biztos nem leszek. Talán így jobb lesz majd, de én nem maradok itt tovább. Szia!”

A veszekedésnek a kimenekülést választó gyermek lehet közvetlen szereplője (például vele veszekednek a szülők), vagy közvetett megfigyelője (például a szülők közötti, a gyermek előtt talán titkolni próbált, de mégis megtapasztalt veszekedés megfigyelője). A veszekedés további családon belüli

konfliktusok oka lehet, ami adott esetben a családból való kimeneküléshez vezethet. Preventív, interventív intézkedések lehetnek például: a) konzultáció a szülőkkel a problémák feltárása és megoldása érdekében; b) családterápia; c) a veszekedések okának feltárása és megbeszélése a gyermekkel; d) amennyiben a veszekedés oka és aktív szereplője a gyermek, akkor viselkedésrendezés is szükséges lehet; e) konfliktuskezelési tréning biztosítása a család számára.

A család rossz anyagi helyzete → családi konfliktus → kimenekülés: habár nem igaz az, hogy a családból való kimenekülés kizárólag az alacsony szocioökonómiai státuszú, anyagi gondokkal küzdő családokra lenne jellemző (hiszen a kiváló anyagi körülmények között élő családoknál is előforduló jelenségről van szó), mégis a kimenekülés kockázatát növelő, említésre méltó családi konfliktusforrás lehet az anyagi, pénzügyi problémák köre. Amennyiben a szükséges pénzügyi háttér hiánya miatt a vágyott, de az adott helyzetben csak pénzért megvásárolható szükségletek kielégítési árucikkekhez (például élelmiszerhez, ruházathoz, szórakoztató eszközökhöz stb.) vagy szolgáltatásokhoz (például egészségügyi szolgáltatáshoz) a család nehezen vagy egyáltalán nem fér hozzá, akkor ez családon belüli konfliktusokat eredményezhet. A családon belüli konfliktusokból történő kilépésként pedig a gyermek a kimenekülést választhatja. Preventív, interventív intézkedések lehetnek például: a) amennyiben a család elfogadja, akkor a pénzügyi helyzetfelmérés és lehetőségelemzést magába foglaló tanácsadás; b) az anyagi forrásokhoz történő hozzáférés lehetőségeinek számbavétele után konkrét rövid és hosszú távú családi gazdálkodási stratégia kidolgozásában történő segítségnyújtás; c) az alapvető fiziológiai (például táplálkozás, alvás stb.) és biztonsági szükségletek minél hamarabb és minél tartósabban történő kielégítésének megoldása önkormányzati és civil szervezeti segítségnyújtással; d) családi bevételt növelő munkalehetőségek ajánlása, s képzés jellegű felkészítés, továbbképzés biztosítása az eredményes és jövedelmező munkavégzés érdekében.

Családtag(ok) munkanélkülisége → családi konfliktus → kimenekülés: a munkanélküliség nemcsak a pénzügyi nehézségek szempontjából lehet káros a családi béke szempontjából, hanem azért is mert a munkanélküli szülő egyrészt önértékelési problémáit (például esetleges kudarcélményét, kisebbségi érzését, szégyenérzetét) feszültségként éli meg, amit a családtagokon vezet le. Másrészt a családtagok számára a munkanélküliség felemlegetése kártékony pszichológiai fegyver lehet, ha meg akarják bántani az adott munkanélküli családtagot egy-egy vita, veszekedés alkalmával. Természetesen nem törvényszerűen, de lehetséges módon a munkanélküliség (a család rossz anyagi helyzetén és esetleges veszekedős természetén keresztül is) családi

konfliktusba, az pedig a családból történő kimenekülésbe torkolhat. Preventív, interventív intézkedések lehetnek például ez esetben: a) munkához juttatás; b) szükség esetén átképzés vagy betanítás biztosítása; c) konzultáció a családdal a kialakult helyzetről és az azzal kapcsolatos véleményekről, attitűdökről, valamint a megoldási lehetőségekről; d) munkanélküli segély és ellátás biztosítása.

Családtag(ok) szenvedélybetegsége → családi konfliktus → kimenekülés: a szenvedélybeteg családtag(ok) léte a kimenekülés szempontjából jelentős rizikófaktornak számíthatnak. Elsősorban az alkohollal és kábítószerrel kapcsolatos szenvedélybetegségek a veszélyeztető tényezők. A tiltott vagy legális drogok hatására megváltozott tudatállapotban lévő családtagok látványa bizarr, s (olykor talán agresszív, máskor talán a záróizmoknak sem parancsolni tudó tehetetlenséggel jellemezhető) viselkedésük félelmetes vagy csak egyszerűen visszatetsző lehet a gyermek számára, aki a kialakult konfliktusra kimeneküléssel reagálhat. Megelőzés és beavatkozás során lehetséges például: a) a szenvedélybetegségek jeleiről és veszélyeiről tartott felvilágosítás; b) a szenvedélybeteg családtag egészségügyi, pszichológiai terápiája; c) adott esetben a gyermek családból történő kiemelése és hozzátartozóknál, nevelőszülőknél, vagy gyermekotthonban történő nevelése.

Szülők válása → családi és/vagy a gyermek személyiségében zajló konfliktus → kimenekülés: a szeretett szülők válása még akkor is komoly érzelmi traumát jelent a gyermekek, fiatalok számára, ha a válás és az azt megelőző időszak különben kulturáltan, veszekedés és verekedésmentesen valósult meg. A válás nemcsak családon belüli konfliktust, hanem a gyermek személyiségén belüli, intrapszichés konfliktust is generálhat. A gyerekek egyrészt néha magukat okolják a kialakult helyzet miatt, másrészt félnek a bizonytalan jövőtől, harmadrészt az is szorongással töltheti el őket, hogy ki fogja nevelni őket a továbbiakban és mi fog történni a másik szülővel. Ezen túlmenően, ha a válás körüli időszak heves veszekedésekkel, verekedésekkel volt terhelt, akkor az azok okozta stressz önmagában is nyomasztó lehet a gyermek/fiatal számára. Az így kialakult konfliktus neurotikus megoldása lehet a családból történő kimenekülés. Preventív, interventív lehetőségek például ilyen esetben: a) családterápia; b) gyermek pszichoterápia; c) feszültség levezető (például sport vagy művészeti) tevékenység ajánlása a gyermeknek.

Testi/lelki/szexuális abúzus → kimenekülés: a gyermeket/fiatalt erő családon belüli testi, lelki, szexuális erőszak önmagában is arra késztheti őt, hogy kimeneküljön a családból. A testi erőszak lehet pusztakézrel vagy eszközzel történő fizikai bántalmazás (a gyakran ütlegelt gyermek feltűnő

ismertető jele, hogy hangosabb hangra vagy a felé irányuló simogató gesztusra is védekező mozdulattal és szorongással reagál). A lelki erőszak általában a gyermek/ fiatal önbecsülését sértő kommunikáció (Pl. „Hülye vagy! Kár volt megszületned! Csak a bajnak vagy! Jobb lenne, meg se születnél volna, te majom!” Stb.), ami rövidtávon is sértő, s önbecsülést romboló, de hosszú távon különösen alkalmas arra, hogy alacsony önértékelést, negatív énképet és/vagy a családból való kimenekülést idézzen elő. A szexuális erőszak enyhébb (de nem elfogadható és megengedhető!) esete a zaklatás (például szexuális célzások, utalások szóban vagy írásban, verbális és/vagy nem verbális jelzésekkel), súlyosabb esetei pedig a szexuális cselekményre kényszerítés, vagy arra kényszerítés, hogy ilyen cselekményt az áldozat eltűrjön, esetleg nézzen/hallgasson. A családtagtól elszenvedett abúzusra adott egyik várható reakció lehet a kimenekülés. Preventív, interventív intézkedések között található például: a) a család felvilágosítása arról, mi tekinthető abúzusnak, s milyen testi, lelki és jogi következményei lehetnek az abúzusnak; b) a gyerekek elemi szintű felkészítése a lelki terror felismerése és kezelése tekintetében; c) esetenként önvédelmi alapok elsajátíttatása is hasznos lehet - ráadásul budoterápiával kombinálva (budo-terápia: a távol-keleti küzdősportok személyiségfejlesztő célú alkalmazása); d) szexuális felvilágosítás (nemcsak a gyermek, hanem a családtagok számára is adott esetben, s nem csak az egészségügyi, hanem a pszichológiai és jogi aspektusok felől is közelítve a témához); e) orvosi látlelet vétele a bántalmazott gyerekekről, s az akár ismeretlennek tekintett bántalmazók elleni eljárás elindítása.

Elhanyagolás → *kimenekülés*: a testi és pszichológiai elhanyagolás is szerepet játszhat a családból való kimenekülésben. A testi elhanyagolás lehet például táplálkozási szükséglet elhanyagolása: a gyermek éhezik (nem feltétlenül kórosan sovány, de legalábbis az utóbbi napokban nem jutott kellő mennyiségű táplálékhoz), mert a szülő érdektelenségből, rosszul értelmezett nevelési megfontolásokból (gondoljunk a táplálék megvonásával történő büntetés lehetséges esetére), vagy akár vallásbeli, világnézetbeli meggyőződésből (a rituális okokból szülők által a gyermekekre kényszerített fény-evésbe már nem egy gyermek halt bele!), vagy anyagi lehetőségei miatt nem ad enni a gyermeknek. A lelki elhanyagolás a szeretetmegvonást, a szülői figyelem és odafordulás hiányát jelenti legközvetlenebb módon. Preventív, interventív lehetőségek: a) a testi elhanyagolásról és következményeiről szóló konzultáció szervezése a családdal; b) a lelki elhanyagolásra történő figyelemfelhívás; c) a testileg elhanyagolt gyermek szükségleteinek kielégítése; d) a lelkileg elhanyagolt gyermek számára társas támasz nyújtása.

Család által bűncselekményre/prostitúcióra kényszerítés → kimenekülés: a családból történő kimenekülés motivációja lehet bűncselekményre, illetve prostitúcióra kényszerítés elől történő menekülés is. A bűnözői életvitel megfigyelőként (például: a családtagok lopásainak, rablásainak stb. megtapasztalása) vagy aktív közreműködőjeként (például bűncselekmény elkövetésébe kényszerítésként) a gyermek normarendszere a deviancia elfogadása irányába alakulhat, s generációról generációra tovább örökítheti a kriminális életmód folytatásának „családi hagyományát”. Amennyiben egy gyermek kimenekül egy olyan családból, amely őt bűncselekmény elkövetésére készíti, kényszeríti, tette voltaképpen árulkodik szilárdabb alapokon nyugvó erkölcsi értékrendjéről is. A szexuális szolgáltatások üzletszerű végzésére kényszerítés (ami önmagában is bűncselekmény) esetében is előfordulhat, hogy a kényszerítő fél valamely családtag, esetleg az összes többi közeli hozzátartozó. Ilyen esetben is előfordulhat, hogy a gyermek, fiatal úgy érezheti, hogy a helyzetből csak a családból történő kimenekülés révén szabadulhat. A megelőzés és beavatkozás néhány lehetséges iránya: a) bűnmegelőzési konzultáció és felvilágosítás a gyermekkel, a családdal; b) szexuális felvilágosítás a gyermek számára életkorának és/vagy sajátos élethelyzetéből adódó tapasztalatainak megfelelő tartalommal (a szexualitás egészségügyi, pszichológiai és jogi aspektusaira is kitérő módon); c) a gyermekvédelem intézményrendszerébe kell irányítani az esetet, s a kiskorút minél hamarabb védelem alá helyezni (akár a családból történő kiemeléssel is) – ez a család által elkövetett bűncselekmény jogi útra terelésével is jár.

Rossz tanulmányi eredmények → családi konfliktus → kimenekülés: a rossz tanulmányi eredmények, az iskolai kudarcok is vezethetnek családi konfliktushoz, majd kimeneküléshez.

Egy 12 és fél éves fiú, a helyi polgármester fiának búcsúlevele, aki szégyellte 3,6 átlagú bizonyítványát (Diószegi és Horváth, 15.): „Szeretlek benneteket! Mama, Papa valamint Anya, Apa és Ádi! Ne várjatok. Meguntam az itteni életet és továbbállok. A bizonyítványom gyatra lett nem akarom, hogy Ti meglássátok. Szeretlek benneteket Ui: további kellemes életet Geri Nagyon szeretem az egész családot. Higgyétek el, hogy így lesz a legjobb. Én csak szégyent hozok a családra. Ádámot neveljétek meg. Szeretlek benneteket. Geri”

12 éves lány búcsúlevele (Dargai, 2015 alapján): „Kedves anya tudod ha belenézelsz az ellenőrzőmbe megértessz tudod

tele van olyan jeggyel amiről nem tudsz. Lehet hogy most azt gondolod hogy nem vernél meg a jegyek miatt de tudom hogy igen megvernél és ezért elmegyek. Viki Imádlak! És nem akartam megtenni de muszáj volt.”

Amennyiben a gyermek, fiatal iskolai eredményessége nem olyan szintű, mint azt a gyermek/fiatal szerint a családja elvárja tőle, akkor vagy a várható veszekedés és családi konfliktus elkerülése végett, vagy a veszekedést követően fogalmazódhat meg a kimenekülésre vonatkozó döntés. Preventív, interventív lehetőségek: a) nevelési tanácsadás; b) tanulás módszertani, motivációs és képességfejlesztő tréning (Mező 2011) biztosítása; c) korrepetálás biztosítása; d) konzultáció a pedagógusokkal.

Szerelem → családi konfliktus → kimenekülés: elsősorban 12-13 éves lányokra jellemző a fiúbarátokhoz/barátokkal történő szökés. Amennyiben a család (a gyermek, fiatal számára nem elfogadható módon) tiltja a gyermekek, fiatalok között kialakuló szerelmi viszonyt, akkor „Rómeó és Júlia effektus” alakulhat ki: minél erőteljesebb a tiltás, annál fontosabbá válik a kapcsolat a fiatalok számára. Preventív, interventív beavatkozások között szóba kerülhet: a) nevelési tanácsadás; b) szexuális felvilágosítás; c) a család és a gyermek/fiatal által választott társ közötti moderáció, kapcsolatformálás (kvázi „csapatépítés”).

A családtól származó vélt vagy valós sérelem → felmerül a család megbüntetésének motívuma → kimenekülés: a szökések, csellengések egy része a család büntetéséről szólhat. A gyermek/fiatal által a családtól elszenvedett vélt vagy valós sérelem megtorlásának eszköze lehet a szökés. Ezekben az esetekben a gyermek, fiatal nem véglegesen, hanem 1-2 órára, esetleg néhány napra szökik el otthonról általában közeli hozzátartozóhoz, ismerőshöz. A megelőzés, beavatkozás lehetőségei között szerepelhet: a) nevelési tanácsadás; b) a későbbi szökések célállomásaként prognosztizálható potenciális közeli hozzátartozók, ismerősök felkészítése arra, mitévők legyenek adott helyzetben (általában jó stratégia a befogadás, étellel kínálás, beszélgetés, s a gyermek rávétele arra, hogy ő értesítse a családot, akikkel egyeztetni lehet arról, hogy adott esetben néhány napot a helyszínen maradjon a gyermek – cél: a szökés tényét szülői engedéllyel történő távolmaradássá enyhíteni a gyermek és a család kommunikációjában, élményvilágában egyaránt); c) viselkedésrendezés.

Kíváncsiság → csellengés: különösen a tíz év alatti gyermekek otthonról történő eltűnések egy részében egyfajta felfedező hajlam, kíváncsiság is szerepet játszhat.

12 éves fiú búcsú levele (Dargai 2015 alapján): „Család! Elmentem világot látni. Nem akarom hogy rossz legyen a nyaram nagyon szeretlek benneteket. Sok csók és puzsi: Petike”

Valójában a gyermekkorban olvasott, hallott, látott mesék jelentős hányadában azonosulhat olyan szereplőkkel a gyermek, akik „elmentek világot látni, szerencsét próbálni”, közben izgalmas kalandokban volt részük, s még mesebeli gazdagság is lett a jutalmuk. Prevenció, intervenció lehetőségei: a) a mesék, filmek üzenetének gyakori megvitatása a gyermekkel; b) viselkedésrendezés; c) kedves példa: „Az anya úticsomagot készített a gyermeknek, s felajánlotta, hogy elkíséri őt világot látni. A gyermekkel mentek egy kört a lakótömb körül, s megbeszélték, hogy így kell ezt csinálni: „egy kör, aztán nyomás haza!”.

Példaképek → modellkövetés → csellengés, kimenekülés: a csellengés háttérében barátok, ismerősök, film- és meseszereplők példájának követése is állhat. A folyamat háttérében a szociális tanulás egy formája, a vikariáló tanulás áll. A vikariáló (behelyettesítő) tanulás lényege, hogy a megfigyelő megismeri a modell viselkedését, azonban csak akkor utánozza azt, ha a modell (a megfigyelő szerint) pozitív megerősítésben (jutalmazásban, büntetés-megvonásban) részesült, míg elveti a modell viselkedésének utánzását akkor, ha a modell (a megfigyelő szerint) negatív megerősítésben (büntetésben, jutalom-megvonásban) részesült. Amennyiben a valós vagy szimbolikus példaképek családból való kimeneküléséről tudomást szerez a gyermek, fiatal, s ezt követendő magatartásnak véli, akkor ez növeli a szökések, csellengések kockázatát – különösen „kezdő csellengők” első szökési kísérlete esetében. Prevenció, intervenció: a) olyan történetek ismertetése a gyermekkel, amelyekben a modell nem járt jól a szökés során/után; b) a gyermek, fiatal által potenciális példaképnek tekinthető személyek megismerése, s rámutatás arra, hogy ők is rossz ötletnek tartják/tartották a szökést; c) veszélyeztető kortárs környezet esetében más kortársak körébe helyezés.

A fenti okozati láncokat áttekintve is kitűnik, hogy a családból történő kimenekülés lehet impulzív vagy előre megtervezett. Impulzív esetben a gyermek, fiatal egy adott családi konfliktusra reagál, s „szalad világgá” hirtelen ötlettől vezérelve; a tervezett szökések esetében akár napokon vagy hónapokon át történhet a tervezgetés és a szökés előkészítése.

Összefoglalás

Magyarországon évente mintegy kisvárosnyi gyermek tűnik el – néhány órára vagy örökre. Az eltűnések jelentős része a családból való kimenekülés jelenségkörébe tartozik (a gyermekrablás jellegű esetek száma elenyésző hazánkban). A családból történő kimenekülés okai között – nem kizáró jelleggel, de nagy gyakorisággal – találkozhatunk a családi nevelési stílusának a gyermek, fiatal által történő elutasításából eredő okozó tényezőkkel. A családi életre nevelés (Komlói 2014), a szülői szerepekre történő felkészítés sok esetben megelőzhetné a bajt.

Felhasznált irodalom

- Baldwin, A. L. (1955): Behavior and development in childhood. The Dreyden Press, New York.
- Baumrind, D. (1967): Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. In: Genetic Psychology Monographs, 75 szám. pp 43-88.
- Becker, W. C. (1964): Consequences of different kinds of parental discipline. In: Hoffman, M. L. és Hoffman, L. W. (eds.): Review of child development research. Vol. 1. New York, Russel Sage Foundation.
- Karam, R. és Robert, M. (2013): Understanding Runaway behaviour in group Homes: What Are Runaways Trying to Tell us? In: Journal of Community Positive Practices, XVIII (2) 2013, pp. 69-79.
- Komlói Péter (szerk.)(2014): Családi életre és kapcsolati kultúrára felkészítés. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Kozéki Béla (1975): Motiválás és motiváció. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kósa Éva (2005): Szülői-nevelői attitűdök: A szülők gyermeknevelési eljárásai. In: Vajda Zsuzsanna és Kósa Éva: Neveléslélektan. Osiris Kiadó, Budapest. 119-125.
- Maccoby, E. E. és Martin, J. A. (1983): Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In: Mussen, P. H. (ed.): Handbook of child psychology. 4th ed. Vol. 4. pp. 1-103.
- Mező Ferenc (2011): Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Schaefer, E. S. (1959): A circumplex model for maternal behavior. In: Journal of Abnormal and Social Psychology, 59, pp. 226-235.
- Sears, R. R., Macoby, E. E. és Levin, H. (1957): Patterns of childrearing. Evanston, IL, Row Peterson.
- Szabó András (1999): Kiszakadás vagy leszakadás. In: Esély, 1999/4., pp. 73-81.
- Tóth Ildikó és Gervai Judit (1999): Szülői bánásmód kérdőív (H-PBI): A parental Bonding Instrument (PBI) magyar változata. In: Magyar Pszichológiai Szemle, 1999, LIV.4. szám, pp. 551-566.

Internetes hivatkozások:

- I1:A KFKI-RECOWARE Kft. honlapja. Letöltés: 2016.07.21. Web:
http://www.recoware.hu/gyerek_ujjnyomatlap/statisztikak.html
- I2:Varga É. F. (2014): Szökésben – A gyermekvédelmi rendszerből el-eltűnő gyerekek (Cikk a Család, Gyermek, Ifjúság Kiemelkedően Közhasznú Egyesület honlapján). Letöltés: 2016.07.28. Web: <http://www.csagyi.hu/hirek/item/914-szokesben-a-gyermekvedelmi-rendszerbol-el-eltuno-gyerekek>
- I3:Dargai T. P. (2015): A csellengő gyermekek, mint a figyelő szeretet hiányának jelei (Szakdolgozat). Miskolci Egyetem Bölcsész tudományi Kar Szociológia Intézet, Miskolc. Web:
file:///C:/Users/M/Downloads/Dargai_TP_2015_DZDQB6.pdf Letöltés: 2016.07.14.
- I4:Az alapvető jogok biztosának jelentése az AJB-1140/2012. számú ügyben. letöltés:2016.07.10. web. <https://www.ajbh.hu/documents/10180/.../7add4e8-1df1-4c31-a31f-ddb399d59d29>
- I5:Diószegi és Horváth (s.a.): A gyermekek családi környezetből történő eltűnésének specialitásai – A Rendészeti Megelőzési Társaság honlapja. Letöltés: 2015.02.22. Web: <http://www.remet.hu/cms>

Mező Ferenc Ph.D⁴³ - Mező Katalin⁴⁴

mezo.ferenc@ped.unideb.hu

mezo.katalin@ped.unideb.hu

A CSALÁDON BELÜLI AGRESSZIÓ LEHETSÉGES SZEREPE A BEILLESZKEDÉSI, TANULÁSI, MAGATARTÁSI NEHÉZSÉG KIALAKULÁSÁBAN

THE POSSIBLE ROLE OF THE DOMESTIC AGGRESSION IN THE CREATION OF THE ADAPTATION, LEARNING AND CONDUCT DIFFICULTIES

Abstract

The study deals with the topic of domestic violence as the possible cause of community integration problems, learning- and behavioural difficulties in children. We discuss and clarify the notions of domestic violence and child abuse, the links between these and the risk factors of child abuse. We pay special attention to the description of the different types of abuses according to children's age (infancy, pre-school age, early school age, adolescent age) and to the analysis of their psychological consequences. In the following, we present an action plan, which can be used as an “emergency aid” if there is any suspicion of child abuse/child neglect. Furthermore, we analyse the characteristic forms of different community integration-, learning- and behavioural difficulties as possible symptoms resulting from domestic violence. The aim of the present study is to pass on practical knowledge with the help of which one can recognise the symptoms of domestic violence within the shortest time possible and can take action to put an end to it.

1. Bevezetés

A családon belüli agresszió nem vezet feltétlenül beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséghez; s a családon belüli agresszió hiánya sem biztosítéka annak, hogy az említett nehézségek nem fognak kialakulni. Ugyanakkor a családon belüli agresszió a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézség kialakulásának kockázatát jelentősen növelő tényezőnek tekinthető. Mindez

⁴³Főiskolai docens (Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, Pszichológia és Gyógypedagógia Tanszék, Hajdúböszörmény)

⁴⁴Tanársegéd (Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, Pszichológia és Gyógypedagógia Tanszék, Hajdúböszörmény)

azért van így, mert e nehézségek kialakulása multifaktoriális (sok, egymást is befolyásoló okozó tényezővel magyarázható) háttérrel bír, s a lehetséges okok között a családon belüli agresszió mellett a genetikai hajlam éppen úgy megtalálható esetenként, mint a kortársak hatása, akár agressziója. Jelen tanulmány tehát a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézség mindössze egyik lehetséges okára, a családon belüli agresszióra fókuszál.

2. A családon belüli erőszak és a gyermekbántalmazás fogalmi kapcsolata

A családon belüli erőszak (vö.: Perge 2003 Virág 2005 Ranschburg 2006) fogalma az Országos Gyermekegészségügyi Intézet (OGYEI) gondozásában kiadott 1. módszertani levél (Herczog és Kovács, 2004 p. 6.) szerint: „Családon belüli erőszak: ha valaki a hozzátartozója biztonságát, testi-lelki épségét veszélyezteti vagy károsítja, önrendelkezésében vagy szexuális önrendelkezésében korlátozza, testi erőszakot követ el vagy annak elkövetésével fenyeget, illetve e személy tulajdontárgyait szándékosan tönkreteszi, s ezzel elviselhetetlenné teszi az áldozat számára az együttélést.”

A családon belüli erőszak tágabb kategóriáján belül egy speciális eset a családon belüli gyermekbántalmazás (de gyermekbántalmazás előfordulhat családon kívüli erőszak formájában is). Farkas (2013) vizsgálatában például 117 bántalmazó felnőtt és 153 bántalmazott gyermek közötti viszony a következő volt (ha a bántalmazókat 100%-nak vesszük):

- vér szerinti apa, akivel egy háztartásban él a sértett: 26%
- vér szerinti apa, akivel nem él egy háztartásban a sértett: 23%
- vér szerinti anya, akivel egy háztartásban él a sértett: 21%
- vér szerinti anya, akivel nem él egy háztartásban a sértett: 1%
- szülő élettársa/házastársa (férfi): 12%
- nevelő/helyettes szülő/családba fogadó apa: 2%
- nevelő/helyettes szülő/családba fogadó anya: 1%
- nagypapa: 2%
- egyéb férfi rokon: 3%
- egyéb női rokon: 2%
- a szülő volt élettársa (férfi): 1%

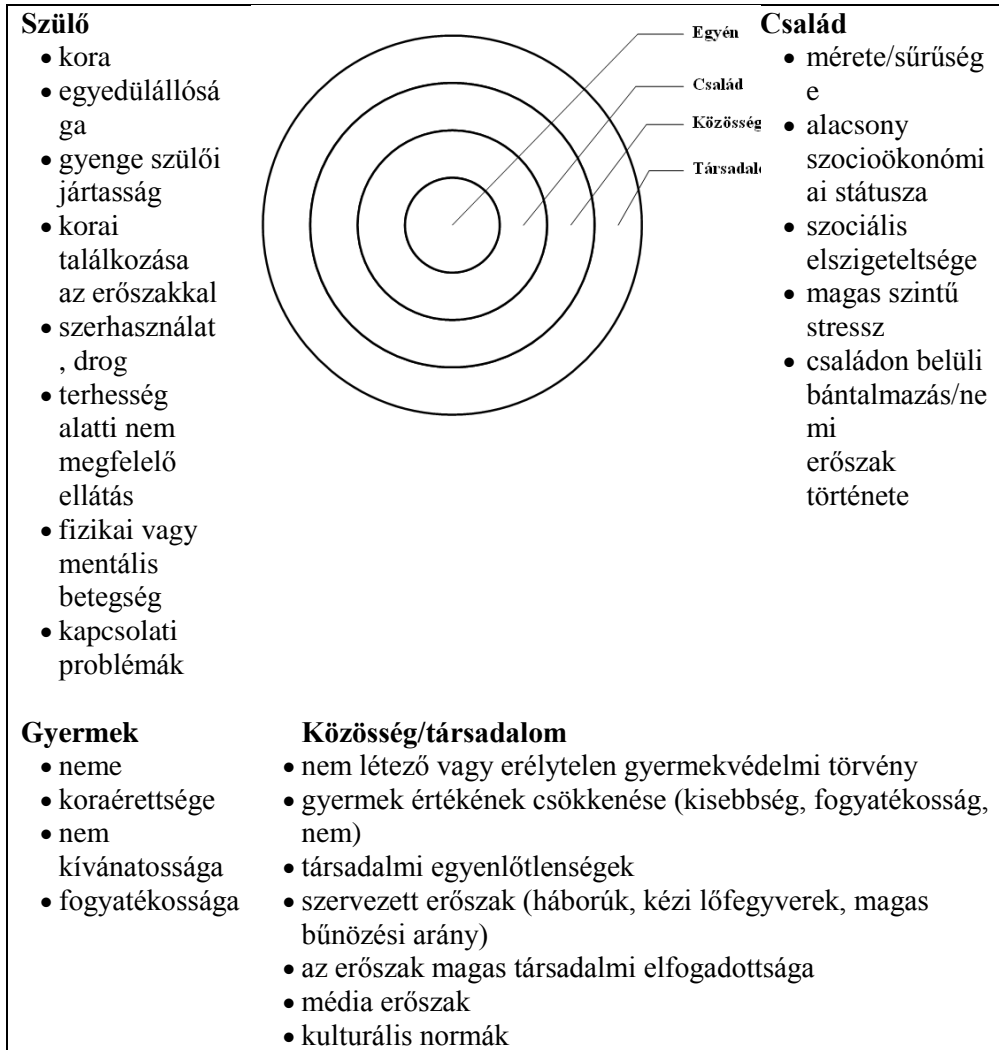
E vizsgálatban az esetek mindössze 5%-ában volt a bántalmazó minden szempont szerint „családon kívüli” személy (például család ismerőse, barátja, egyéb oknál fogva „rábízott” személy). S az esetek egy százalékában történt olyan eset, amikor a gyermek védelemből bántalmazta az apát. A fenti felsorolásból a bántalmazók közötti nemi különbség is szembeűnő: az esetek minimum 69%-ában a családon belüli gyermekbántalmazást férfi követi el (vér szerinti apa, élettárs, nevelő apa, nagypapa, férfi rokon vagy volt élettárs).

Megjegyzendő azonban, hogy a gyermekbántalmazás definíciója korántsem egységes (Farkas 2013). Jelen tanulmányban a WHO (World Health Organization, Egészségügyi Világszervezet) a gyermekekkel kapcsolatos abúzus (visszaélés, bántalmazás) megelőzésével kapcsolatos 1999. évi jelentésében közölt meghatározást tekintjük a gyermekbántalmazás definíciójának:

„A gyermekbántalmazás vagy rossz bánásmód magában foglalja mindazokat a fizikai és /vagy érzelmi, veszélyeztető, szexuálisan bántalmazó, elhanyagoló vagy gondatlan magatartásokat, kereskedelmi vagy más jellegű kihasználást, amelyek tényleges vagy potenciális ártalmat jelentenek a gyerek egészségére, túlélésére, fejlődésére, méltóságára nézve egy olyan kapcsolat keretében, amelynek alapja a felelősség, a bizalom és az erő.” (Report..., 1999 p.15.).

Miként a családi erőszaknak is multifaktoriális oki háttere van, a gyermekbántalmazás is sok rizikótényezőtől függő jelenség (1. ábra).

1. ábra: A gyermekbántalmazás rizikó tényezői a WHO szerint



Forrás: Report..., (1999 p. 22.) alapján

A gyermekbántalmazás főbb típusait tekintve megkülönböztethetünk (vö.: Herczog és Kovács 2004; Herczog 2007 Révész 2004 Virág 2005 Farkas 2013): fizikai, érzelmi, szexuális bántalmazást, illetve ide soroljuk még az elhanyagolást is.

A fizikai bántalmazás lehet ütés, rúgás, lekötözés, bezárás, rángatás, rázás, eldobás, ledobás, gondatlan leejtés, mérgezés, megégetés, leforrázás, vízbefojtás, fojtogatás és bármilyen más módon bármilyen más jellegű fizikai sérülés okozása.

Az érzelmi bántalmazás típusai (Garbarino és Garbarino 1994): elutasítás, terrorizálás, ignorálás (figyelmen kívül hagyás: a szülő úgy tesz, mintha a gyermek nem is létezne), izolálás (elzárás), megvesztegetés. Kairys és Johnson (2002) által leírt további érzelmi bántalmazási típusok: megvetés (megszégyenítés, lekicsinylés, gúnyolás, állandó kritizálás, nyilvános megalázás), negatív magatartásmódok kifejllesztése (antiszociális cselekvésre készítetés), érzelmi válaszkészség megtagadása, egymásnak ellentmondó követelmények támasztása a gyermek felé, a gyermek mentális egészségének elhanyagolása, a gyermek a szülők közötti konfliktusnak/bántalmazásnak a szemtanúja.

A szexuális bántalmazás lehet incesztus (családon belüli vérfertőző kapcsolat), pedofília (a felnőtt szexuális igényei kielégítésének a tárgya a gyermek), cybercrime (online szexuális abúzus, például pornográf levelek, képek, videók küldése a gyermeknek, vagy a gyermekekről készült pornográf felvételek közzététele az interneten), prostitúcióra kényszerítés, nem a biológiai nemnek megfelelő szexuális énkép és szerep kialakítása.

Az elhanyagolás lehet fizikai jellegű (például higiénés feltételek, felügyelet, táplálkozás elhanyagolását érintő), érzelmi jellegű (például szeretetteljes légkör és érzelmi biztonság hiánya, lelki terror, szülői elutasítás), elégtelen felügyelet jellegű (például a gyermeket egyedül hagyják és veszélynek teszik ki), elhagyás/otthagytás, egészségügyi/orvosi elhanyagolás (például a szülő nem veszi igénybe a gyermek számára a szükséges egészségügyi ellátást), oktatás elhanyagolása.

Itt hívjuk fel a figyelmet arra, hogy nemcsak a gyermeket direkt módon érintő, hanem az általa (megfigyelőként) indirekt módon átélt családi erőszak (amikor például a gyermek átéli a szülők veszekedését, verekedését, egymáson történő nemi erőszak elkövetését stb.) is súlyos személyiségfejlődésbeli problémákhoz vezethet.

A gyermekbántalmazás jellegzetes pszichés következményeit az 1. táblázat foglalja össze. A WHO által közreadott jelentés (Report..., 1999 p. 18.) a pszichés tünetek mellett a gyermekbántalmazás további lehetséges következményeire (egyben: mások által megfigyelhető tüneteire) hívja fel a figyelmet:

- a) *fizikai következmények*: zúzódások és a testen képződött „hurkák”, égések/leforrázások, szemsérülés, vágások és horzsolások, törések, hasi/mellkasi sérülések, mérgezés, fulladás, központi idegrendszeri sérülések, Munchausen Syndrome by Proxy (kivetített Münchhausen-szindróma, MSbP - ez egy olyan pszichiátriai kórkép, melyben valaki akarattal okoz vagy súlyosbít betegséget a rábizottban, elsősorban azért, hogy felhívja magára a figyelmet).

- b) *szexuális következmények*: nem kívánt terhesség, szexuális úton terjedő betegségek, a betegségek hatására bekövetkező reprodukciós (például meddőség) problémák.
- c) *érzelmi/viselkedési következmények*: rossz önértékelés, hiperaktivitás, önmagának okozott sérülések, szegényes kortárs kapcsolatok, szégyenérzet vagy büntudat, szomatikus betegségek, romló iskolai teljesítmény, táplálkozási zavar, depresszió, szorongás, drog- és/vagy alkoholfogyasztás.

1.táblázat: Bántalmazástípusok pszichés következményei korcsoportonként

Korcsoport	Fizikai bántalmazás pszichés következményei	Érzelmi bántalmazás pszichés következményei	Szexuális bántalmazás pszichés következményei	Elhanyagolás pszichés következményei
Kisgyermekkor	Lelassuló kognitív fejlődés, örömkészség zavar	Kötődési zavar, örömkészség zavara	Bizonytalan kötődés	Szorongó/elkerülő kötődés, nem organikus örömképtelenség-szindróma
Óvodáskor	Ismétlődő motoros játék, gyenge csoportjáték, gyenge együttműködési hajlam	Agresszió, táplálkozási és evészavarok, distressz helyzetben támadó viselkedés	Poszttraumás stressz szindróma, szorongás, exter/internalizációs problémák	Súlyos viselkedési zavarok, figyelmi és tanulási problémák
Kisiskoláskor	Kevés pozitív kortárskapcsolat, alacsony kortársi „együttlételemény”	Agresszió, erőszak az iskolában	Neurózis, agresszió, hiperaktivitás	Visszahúzó-dás, tanulási zavar
Serdülőkor	Antiszociális viselkedés	Antiszociális viselkedés, kortárskapcsolati problémák	Öndesztuktív viselkedés, szuicid veszélyeztetettség, kockázatvállaló szexuális viselkedés, terhesség, depresszió, szökés, marginális csoportokhoz kötődés, szorongás	Kevés kortársi kapcsolat

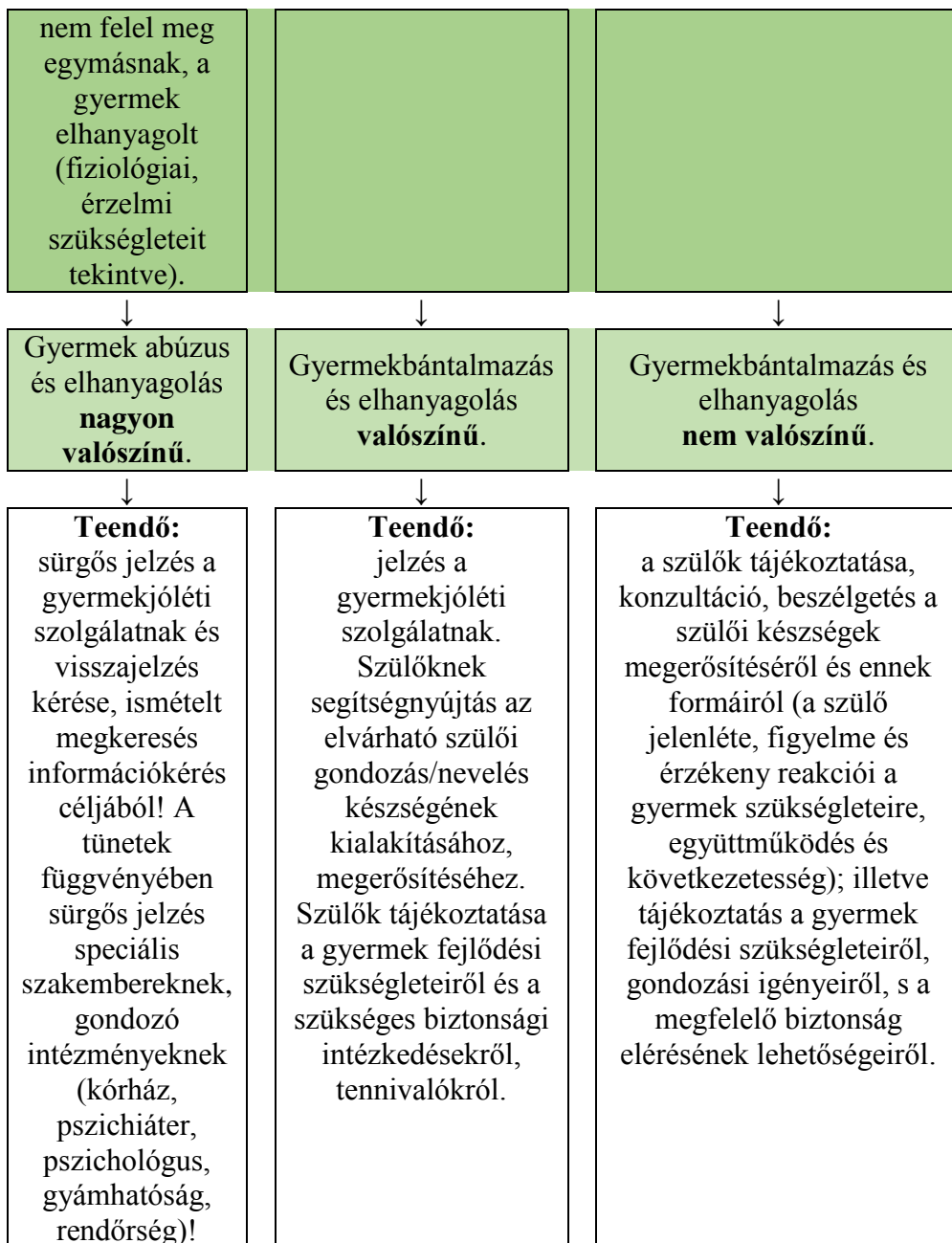
Forrás: Révész György (2004) alapján

- d) *hosszú távú következmények:* fejlődési hatások, képességzavarok, táplálkozási zavarok, alvászavarok, alkohol és/vagy drogfogyasztás, depresszió, szorongás, bűnözés, erőszakos viselkedés, önkárosítás, kockázatvállaló viselkedés, növekszik annak a valószínűsége, hogy a bántalmazott személy maga is bántalmazó szülővé válik, hosszú távon megjelenő és a reprodukív egészséget érintő következmények, szexuális diszfunkció, meddőség.
- e) *halálos következmények:* emberölés, öngyilkosság, gyermekgyilkosság, HIV/AIDS, a születendő gyermek neme alapján választott terhességmegszakítás. Mint Herczog és Kovács (2004 p. 3.) írja: „Nagy Britanniában hetente 2, Ausztráliában 4, az Egyesült Államokban 16 gyermek hal meg bántalmazás, vagy elhanyagolás miatt. Magyarországon évente kb. 30 gyermek hal meg emberölésnek tekinthető eset miatt, ideértve az újszülött gyilkosságot és a gondatlan veszélyeztetést is. Ez azonban csak a jéghegy csúcsa. Becslések szerint esetek tízezrei maradnak titokban, s ha nem is végződnek halállal, súlyos, maradandó testi, lelki károsodást okozhatnak.”

A gyermekbántalmazás/elhanyagolás gyanúja esetén javasolt általános cselekvési lehetőségeket a 2. ábra foglalja össze.

2.ábra: Teendők gyermekbántalmazás/elhanyagolás gyanúja esetén

Feltételezhető a gyermeket érintő elhanyagoló vagy (érzelmi, fizikai, szexuális jellegű) bántalmazó magatartás?		
↓ igen	↓ igen	↓ nem
<p>Tünetek: Feltehetően bántalmazásból származó sérülések tapasztalhatók és/vagy késedelmes orvosi segítségkérés történik és/vagy a sérülés és annak magyarázata</p>	<p>Tünetek: Inadekvát fizikai gondozás, a gyerek vagy a gondozó szokatlan, abnormális viselkedése, veszélyeztető családi körülmények.</p>	<p>Tünetek: Az elhanyagolást/bántalmazást nem támasztja alá egyértelmű jel.</p>



Forrás: Herczog és Kovács (2004 p. 19.) alapján saját szerkesztés

3. Családon belüli agresszió lehetséges tünete: beilleszkedési, tanulási és magatartászavar

A családon belüli agresszió lehetséges következménye/tünete lehet a beilleszkedési, tanulási és magatartászavar kialakulása is.

Beilleszkedési zavar: mindenekelőtt kiemeljük, hogy egyrészt a beilleszkedési zavar családon belüli erőszak nélkül is kialakulhat; másrészt a családon belüli erőszak nem feltétlenül eredményez beilleszkedési zavart. Ugyanakkor a családon belüli erőszaknak valóban lehetnek olyan következményei, amelyek a bántalmazott gyermeknek/fiatalnak a kortárs csoportokba történő beilleszkedését nehezíthetik. Ennek hátterében olyan pszichés folyamatok feltételezhetők, mint például: a bántalmazott személy...

- emberekkel kapcsolatos bizalomvesztése (s „embertől távolodó”, vagy akár „emberellenes” irányulásának kialakulása),
- szégyenérzete (ami arra motiválja, hogy ne keresse mások társaságát, s titkolja a történeteket, illetve az esetleg látható testi tüneteket),
- szorongásos, fóbiás megnyilvánulásai. Fiziológiai megnyilvánulások lehetnek például: izzadás, remegés, heves szívdobogás, ziháló légzés, gyomor- és bélrendszer görcse vagy heves mozgása, sápadás vagy pirolás, szédülés, ájulás. Kognitív megnyilvánulások lehetnek például: a társas interakciókkal kapcsolatos negatív képzetek, gondolatok, emlékek feltolulása,
- depressziós megnyilvánulásai (lehangoltság, fásultság, nyomott hangulat átélése, ami egyrészt nem kedvez annak, hogy a személy mások társaságát keresse; másrészt, ami nem vonzó mások számára, hogy a személy társaságát keressék).

Megemlítendő még, hogy a bántalmazott személy bántalmazó által történő megfélemlítése is vezethet olyan magatartáshoz, ami beilleszkedési problémákat eredményez. Amennyiben a bántalmazó azzal fenyegeti a bántalmazottat, hogy az büntetést (verést) kap, amennyiben másokkal barátkozik, akkor az a külső megfigyelők (például pedagógusok, családgondozók, gyermekvédők, pszichológusok stb.) számára beilleszkedési zavarként értelmezhető viselkedésre készítheti a bántalmazott személyt.

Tanulási zavar: a tanulási zavar és a családon belüli agresszió viszonyára is jellemző, hogy inkább lehetséges, mintsem kötelező érvényű kapcsolat állhat közöttük. A tanulási zavar speciális esetei közé soroljuk a diszlexiát (az olvasás zavarát), a diszgráfiát (az írás zavarát) és a diszkalkuliát (a számolás zavarát). Ezek alkalmával azt tapasztaljuk, hogy az ép érzékszervekkel bíró, s általában véve átlagosnak (akár átlag felettinek) mondható intellektuális képességekkel

rendelkező személyek olvasás és/vagy írás és/vagy számolás tanulása elmarad a várhatótól. A háttérben részképesség zavar feltételezhető, ami mögött genetikai és/vagy környezeti okok állhatnak. A család, mint primer szociális környezet fejlesztő vagy elhanyagoló szerepe születéstől (sőt fogantatástól) kezdve nagy a kognitív (rész)képességek fejlődésében (is). Néhány jellegzetes gyermekbántalmazási forma, ami tanulási zavar kialakulásához vezethet:

- *méhmagzatot károsító magatartás*: a terhesség alatti drog- és alkoholfogyasztástól és erős dohányzástól a várandós anya bántalmazásán vagy a nem gondozott terhességen át a terhesség has lekötésével történő titkolásáig vagy akár a házilag megkísérelt művi terhesség megszakításig terjedő spektrumban mozgó magatartások lehetséges következményeként adott esetben kialakulhat a feltétele olyan részképesség zavaroknak, amelyek később „disz”-es tüneteket eredményezhetnek.
- *csecsemő, kisgyermek megrázása*: igen gyakori bántalmazási forma, aminek háttérében általában az áll, hogy a szülő nem bírja elviselni a gyermek sírását. A gyermekrázás jellegzetes testi tünetei: retinavérzés, agyi vénák elszakadása, a központi idegrendszer belső vérzése/sérülése, esetleg a nyakcsigolya sérülése, halál (lásd még: Velkey 1994). A központi idegrendszert érintő sérülések akár részképesség zavarokat, s „disz”-es tüneteket eredményezhetnek a későbbiekben.
- *fojtogatás*: a fojtogatás során fellépő oxigénhiány és széndioxid visszatartás 1-2 perces fojtogatást követően már maradandó agykárosodást eredményezhet (a halál már két perces fojtogatás után beállhat). Az oxigénhiány, illetve az agykárosodás olyan részképesség zavarokat eredményezhet, amelyek diszlexia, diszgráfia vagy diszkalkulia formájában jelentkeznek az olvasás, írás és számolás tanulása alkalmával.
- *a fej ütlegelése*: az ütődések következtében az agyat érő rázkódás, bevérzés is alapja lehet részképesség zavar, s az alapján tanulási zavar kialakulásának.

A családon belüli agresszió tehát a részképesség zavart előidéző bántalmazáson keresztül lehet hatással a tanulási zavar kialakulására.

Magatartászavar: a magatartás zavara a személy által többé-kevésbé kontrollálható, legalább részben akaratlagosan is befolyásolható viselkedés szokatlan, rendhagyó formáját jelenti. Két jellegzetes típusa a regresszív (visszahúzódó) magatartásban megnyilvánuló, illetve az agresszív (önmagára és/vagy másokra és/vagy a fizikai környezetre vonatkozó verbális vagy fizikai erőszakkal jellemezhető) viselkedésben jelentkező magatartászavar. Itt jegyzendő meg, hogy a családon belüli agresszió előfordulási valószínűsége megsokszorozódik, ha valamely szülő gyermekkorában maga is bántalmazott

volt. A tanult agresszív magatartásminták és a zavart kötődés miatt a gyermekkorukban bántalmazott szülők hajlamosabbak saját gyermekük bántalmazására.

Előfordulását tekintve meg szokás különböztetni a kizárólag a családban, a kizárólag a nevelési intézményekben (például bölcsődében, óvodában, iskolában), illetve a családban is intézményben egyaránt előforduló magatartászavart. A családon belüli agresszió mind a regresszív, mind az agresszív formát eredményezheti, akár oly módon, hogy a családon belül (is) vagy az intézményen belül (is) megjelennek a magatartászavar tünetei.

A magatartászavar jellegzetes (de nem feltétlenül családon belüli agresszióra utaló) tünetei például:

- emocionális tünetek (szorongás, fóbia, depresszió),
- pótcselekvések (önringatás, onánia, ujjszopás, körömrágás, hajtépés, önmaga karmolása vagy más módon történő megsebzése - például a bőr borotvapengével történő vagdosása -, személyekre és/vagy tárgyakra irányuló fizikai/verbális agresszió),
- táplálkozási zavarok (gyarapodási probléma, súlyvesztés, anorexia nervosa – kóros soványság, bulimia nervosa – „ökörség”, önhánytatás),
- a kiválasztással kapcsolatos tünetek (enurézis vagy bepisilés, enkoprézis vagy beszékelés, székrekedés),
- alvászavarok (éjszakai felriadás, elalvástól való félelem, alváshiány vagy éppen kóros aluszékonyság),
- motoros funkciózavarok (például tic, hyperaktivitás, lelassulás).

A magatartászavar gyakori tünete a deviánsviselkedés, illetve a „szerfogyasztás”. Bácskai és Gerevich (2006) szerint a bántalmazott serdülők nagyobb arányban használnak drogot, vagy fogyasztanak alkoholt.

4. Zárógondolatok

A családon belüli agresszió a beilleszkedési, tanulási és magatartászavar rizikó faktorának tekinthető. A családon belüli agresszióval kapcsolatos tünetek felismerése, gyanúja esetén a lehető legrövidebb időn belül meg kell tenni mindent annak érdekében, hogy a gyermeket esetlegesen érő bántalmazást megelőzzük, megszüntessük. Minél hamarabb sikerül a gyermekbántalmazást megelőzni, megszüntetni, annál nagyobb esély van a személyiségfejlődést egészséges mederbe terelni, s többek között a beilleszkedési, tanulási, magatartászavar családi ártalomból eredő kockázatát – a lehetőségekhez képest – minimalizálni.

Felhasznált irodalom

- Bácskai Erika és Gerevich József (2006): Súlyos alkoholfogyasztással összefüggő, családon belüli erőszak. In: *Lege Artis Medicinae* 2006/16 szám. pp. 75-83.
- Browne, K. (2000): Child Protection. In: Rutter, M. és Taylor, E. (eds): *Child and Adolescent Psychiatry: Modern Approaches*, (ed) 4. edition, Blackwell, London.
- Farkas Johanna (2013): Gyermek sérelmére elkövetett családon belüli erőszak. (Phd értekezés). Miskolci Egyetem, Állam- és Jogtudományi Kar, deák Ferenc Állam- és Jogtudományi Doktori Iskola, Miskolc.
- Garbarino, J. és Garbarino, A. C. (1994): *Emotional Maltreatment of Children*. National Committiee to Prevent Child Abuse, Chicago.
- Herczog Mária (2007): *Gyermekbántalmazás*. Complex Kiadó, Budapest.
- Herczog Mária és Kovács Zsuzsanna (2004): *A gyermekbántalmazás és elhanyagolás megelőzése, felismerése és kezelése*. Magyar Védőnők Egyesülete, Budapest.
- Kairys, S. W. és Johnson, Ch. F. (2002): *The Psychological Maltreatment of Children – Technical Report and the Committee on Child Abuse and Neglect*, American Academy of In: *Pediatrics* 2002/109: 4, pp. 68
- Perge Bertalanné (2003): Családon belüli erőszak. In: Kratkóczki Ferenc (szerk.): *Bűnmegelőzési ismeretek*. BAZ M. Rendőr-főkapitányság BAZ M. Bűnmegelőzési Alapítvány, Miskolc.151-184.
- Ranschburg Jenő (2006): *A meghitt erőszak - A családon belüli erőszak lélektana*. Saxum Kiadó, Budapest.
- Report in the Consultation on Child Abuse Prevention. World Health Organization, Geneva, 1999.
- Révész György (2004): *Szülői bánásmód – gyermekbántalmazás*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Velkey László (1994): A „megvert”, „megkínzott”, „megrázott”, „bántalmazott” gyerek szindróma, *Gyermekgyógyászat* 1994/4, 267-279. o.
- Virág György (szerk.) (2005): *Családi iszonyok. A családi erőszak kriminológiai vizsgálata*, KJK Kerszöv, Budapest.

Mező Katalin⁴⁵ - Mező Ferenc Ph.D⁴⁶

mezo.katalin@ped.unideb.hu

mezo.ferenc@ped.unideb.hu

FOGYATÉKOSSÁGGAL ÉLŐ GYERMEK A CSALÁDBAN

DISABLED CHILDREN IN THE FAMILY

Abstract

The study is all about the family of children's disabilities, and about the process of acceptance of fact of disability. The focus of this study to show on the family consequences of disabilities, emphasizing that the family is particularly important in case of children with disabilities. There are depend from the family, that a child will be able to accept oneself, how the family will be able to give appropriate acceptance, security, love and trust. The study presents the typical parental reactions within the acceptance levels of disability, the analyzing of possibilities of process facilitating, the changing of roles within the family, and the interpretation of helping and hindering factors which can affect the processing process. The children's social acceptance/ inclusion rate is depends from the level of the parental acceptance, so there is particularly important to analyze this theme.

1. Bevezetés

A fogyatékoság nehezen megközelíthető fogalom, mivel nemzetenként változik annak megítélése, hogy milyen kritériumok döntenek a normalitás és az ettől való eltérés (abnormalitás) megítélésben. Hazánkban a fogyatékoság meghatározását a 2013. évi LXII törvény 1.§-a (I1) tartalmazza, mely szerint fogyatékos az a személy, aki tartósan vagy véglegesen olyan érzékszervi, kommunikációs, fizikai, értelmi, pszichoszociális károsodással – illetve ezek bármilyen halmozódásával – él, amely a környezeti, társadalmi és egyéb jelentős akadályokkal kölcsönhatásban a hatékony és másokkal egyenlő társadalmi részvételt korlátozza vagy gátolja. A fogalom középpontjában a „fogyatékossgal élő személy”, nem pedig az oly gyakran helytelenül

⁴⁵ Tanársegéd (Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, Pszichológia és Gyógynevelés Tanszék, Hajdúböszörmény)

⁴⁶ Főiskolai docens (Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, Pszichológia és Gyógynevelés Tanszék, Hajdúböszörmény)

használt „fogyatékos” áll.⁴⁷ Attól függetlenül, hogy a negatív megítélés elkerülése érdekében a fogyatékoság kifejezés használatától sokan tartózkodnak (helyette vagy mellette a sérülés/sérült, hátrány/hátrányosság, korlátozottság kifejezések is használatosak) a fogalom használható abban az esetben, ha a fogyatékoságot, nem megkülönböztető jegyként vagy különlegességgként, hanem egyszerűen az emberi sokféleség egyik formájaként értelmezzük.

A fogyatékoság állapot, mely tartós és maradandó; de nem feltétlenül társul betegséggel. A legtöbb fogyatékosággal élő személy teljes értékű, boldog élet élésére képes, ha a társadalom, a közvetlen környezet biztosítja számára a megfelelő feltételeket. Ezért teljesen hibás megközelítés „szegény, beteg gyerekről” beszélni, amikor egy fogyatékosággal élő gyermekről szólnak, hiszen a fogyatékoság tényétől függetlenül ő sem más, „csak” egy gyermek. Ezzel el is érkeztünk jelen tanulmány fókuszpontjához, a fogyatékosággal élő gyermekhez, s az őt körülvevő elsődleges szociális szférához, a családhoz, mely nagyban befolyásolja, hogy képessé válik-e a gyermek önmaga elfogadására, az egészséges énkép és éntudat kialakítására. A következőkben a fogyatékosággal élő gyermekek családjára, az elfogadás folyamatára, valamint a családi szerepek alakulására fókuszálunk betekintést nyerve a családon belül zajló folyamatokra.

2. Fogyatékosággal élő gyermek a családban

A fogyatékoság bármely típusát figyelembe véve megállapítható, hogy számtalan ok vezethet sérültség kialakulásához. A fogyatékoság alapvetően három időszakban alakulhat ki: 1) a prenatális, tehát méhen belüli, születés előtti; 2) perinatális, azaz szülés, születés körüli; 3) a postnatális, tehát születést követően, öröklött vagy szerzett okok következtében. Az orvostudomány és a gyógypedagógia már sok ismeretre tett szert a fogyatékoságok kialakulásával kapcsolatban, de még mindig nem eleget ahhoz, hogy a fogyatékoság kialakulását minden esetben megakadályozhassa.

A 2011-es népszámlálási adatok (I2) szerint a magyar családok 2,3 százalékában van fogyatékosággal élő gyermek. A fogyatékoság megjelenésének családi halmozódásra utaló tény, hogy a 66 ezer fogyatékosággal élő gyermek közül több mint 10 ezer olyan, akinek egyik vagy mindkét szülője maga is fogyatékosággal élő (1. ábra), azonban az is

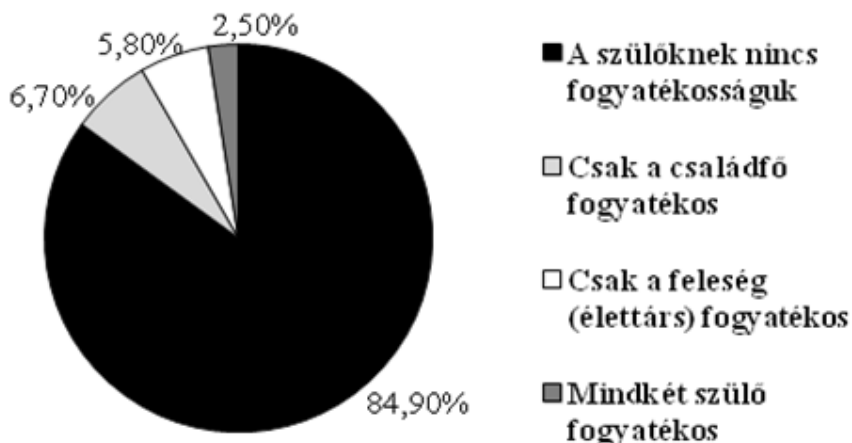
⁴⁷ A két kifejezés közötti különbség látszólag elhanyagolható, azonban tartalmában jelentős: a fogyatékos eredetileg katonai kifejezés, és azt a mértékegységet jelöli, amivel a háborús helyzetben elszenvedett veszteséget, állomány csökkenést mérik (Horváth 2013), ebből következően a fogyatékosággal élőkre nem használható.

figyelemre méltó, hogy a családok 84,9%-ban a szülőknek nem volt semmilyen fogyatékosra utaló sajátosságuk, így gyakran „derült égből villámcsapásként” élik meg a fogyatékos gyermek születését.

„Mikor valakinek szülés után fogyatékos gyermeket helyeznek a karjaiba, akkor egy világ változik meg. »Hirtelenül és váratlanul«: ezeket a szavakat a halál felfoghatatlanságával kapcsolatban szoktuk használni - én azonban ezt a zuhanást, a gyermekekre való várakozás mennyországból való lezuhanást az első gyermekemmel kapcsolatban éltem át. Semmi tapasztalatom nem volt erre az életformára vonatkozólag. Nem volt menekvés. Tudom, nem egyedi sors ez. Mégis, az első szakadék, amelybe beleestem, az volt, hogy a környezetemben semmihez sem hasonlíthattam a helyzetünket. Fiatalok, gondtalanok, egészségesek voltunk, tele tetterővel. Boldog házaspár voltunk, örültünk, hogy gyermekeink lesznek, hogy családot alapítunk. Saját magunk választotta esküvői igénk ez volt: »Tudom, hogy te mindent megtehetsz, és senki téged el nem fordíthat attól, amit elgondoltál.« (Jób 42,2). Előre sejtettük volna a ránk váró szerencsétlenséget?

A fogyatékos Konstantin úgy érkezett hozzánk, hogy egyáltalán nem volt tekintettel képességeinkre, erőnkre, anyagi helyzetünkre. Küzdöttünk magunkkal, küzdöttünk fiunk életéért, de küzdöttünk a saját teljesítőképességünkkel, tehetetlenségünkkel, barátaink és rokonaink gyanútlanosságával és az orvosok tanácstalanságával is. Kérdéseket tettünk föl, segítséget kerestünk, mindent megtettünk, hogy ezt a fogyatékossgot gyógyítsuk. Hosszú, többnyire eredménytelen út volt ez, de szükség volt rá a megismeréshez, az éréshez - ahogy akkoriban gyakorta mondogatták nekünk. A pokolba kívántuk ezt az »érést«, nem akartunk érni ezen az áron - egészséges gyereket akartunk és szívesen maradtunk volna éretlenek.” (I3: részlet a fogyatékos gyermek anyja vagyok blogból)

1. ábra: A fogyatékossgal élő gyermeket nevelő párkapcsolaton alapuló családok megoszlása a szülők fogyatékossga szerint 2011



Forrás: KSH jelentés (2015)

A fogyatékossg tényének elfogadása nehéz, hosszú, akár évekig tartó folyamat, mely az egész család életét jelentős mértékben befolyásolja. Gyakorlatilag a szülők teljes gyászreakciót élnek át, melynek megélése elengedhetetlenül fontos a gyermek mielőbbi elfogadása érdekében.

A család számára fokozott megterhelést jelent a sérült gyermek érkezése, mivel nincsenek tapasztalatok, előzetes minták arra vonatkozólag, hogy hogyan kell nevelniük a sérült gyermeküket. Mindez krízis a családnak, mely a családi homeosztázis megbomlását idézi elő (Kálmán 1997 Radványi 2013). Kübler-Ross (1988) szerint a fogyatékossgal élő gyermek születésekor a szülők elveszítik azt az álmod, amely egy ép gyermek esetén megfogalmazódott bennük, s csak a gyász fázisain keresztül haladva juthatnak el a megnyugvás állapotához.

Schmutzler (1995) a szülői gyászfolyamat következő szakaszait különíti el:

- bizonytalanság – nem tudás, illetve sejtés, gyanú, elfogadhatatlanság, tagadás, önámítás, elfojtás,
- bizonyosság – közeledés az igazsághoz, az igazság elutasítása, szembesülés az igazsággal, sokk,
- lázadás – agresszió, tiltakozás, ok és bűnbakkeresés, izoláció (szülők között is),
- egyezkedés a sorssal – gyógyító eljárások keresése, csodavárás,
- szomorúság – depresszió, bánat, levertség, veszteség élménye,
- aktív, tudatos elfogadás – az élethelyzet elfogadása és alakítása, értékek képviselése, szolidaritás, a konkrét lehetőségek figyelembe vétele.

Ugyanakkor a feldolgozás nem mindig egyenletes, gyakoriak a visszaesések, az egyes szinteken való megrekedés, sőt olyan is előfordul, hogy a szülő nem jut el az aktív, tudatos elfogadásig. Az elfogadás elérését gyakran nem tudják egyedül megoldani a szülők, ekkor sokat jelenthet egy segítő, egy szakember vagy egy barát jelenléte.

Wade, Drew, Egan és Harman (1996) a fogyatékoság feldolgozásának és a segítség lehetőségének a sokk, harag és alkudozás szintjét különíti el, mely szintekhez sajátos szülői reakció tartozik, s a segítség lehetősége is eltérő (1. táblázat).

1. táblázat: a fogyatékoság feldolgozásának szintjei, jellegzetes szülői reakciók és a segítség lehetőségei

Szintek	Szülői reakció	A segítség lehetősége
Sokk, tagadás	Szégyen, bűntudat, értéktelenség érzés	Hallgatni elfogadással, aktív figyelem
Harag	A korai megsegítést végző szakember sértegetése.	Türelemre bátorítani Pozitív gyermek interakció modellezése.
Alkudozás	A tények intellektuális elfogadásának.	Valós tények óvatos közlése.

Forrás: Wade és társai (1996)

A feldolgozási folyamatot nehezítik azok a válságidőszakok is, amelyek újra és újra kihívások elé állítják a szülőket. Négy fő válságidőszakról beszélhetünk:

1. Amikor a szülők megtudják, hogy a gyermekük fogyatékosággal él, és a fogyatékoság nem gyógyítható, tartós, maradandó állapot.
2. Amikor a gyermek már szolgáltatásokban részesül, és a szülő nem rendelkezik kellő információval a szolgáltatásokról.
3. Amikor a gyermek megkezd az intézményes nevelésben való részvételét, óvodába, iskolába kerül.
4. Amikor az idősödő szülő már nem tudja megfelelően gondját viselni fogyatékosággal élő, valószínűleg már felnőtt gyermekének.

Ezek a válságidőszakok krízishelyzetet idézhetnek elő az adott életszakaszban, s a család már beállt működését is megbonthatják.

3. Szereptorzulások a családban

A fogyatékossgal élő gyermek fejlődését és viselkedését, nem csak az anya-gyermek kapcsolata határozza meg, hanem egyéb a családon belüli viszonyok is jelentős hatással vannak rá (Várkonyi 2006) ezek: 1) a szülő-sérült gyermek viszonya; 2) a szülők házastársi viszonya; 3) a testvér(ek)-sérült gyermek viszonya.

1) *A szülők-sérült gyermek viszonyának szereptorzulásai.* Mint minden gyermek esetében a fogyatékossgal született gyermek számára is az ideális az, ha az anya és az apa együttes szeretetében cseperedik. A kezdeti időszakban mégis az édesanya szerepe az elsődleges. Egészséges anya-gyermek kapcsolat esetén ez a kapcsolat mindkét fél számára ösztönhelyzet, veleszületett. Elsődleges megnyilvánulási formája a gyermek részéről a sírás, szopási tevékenység; melyre az anya részéről ösztönösen a szoptatás, a megnyugtató, az ölelés a válasz. Ha a kettejük kapcsolata jól működik, mindennek feszültségoldó hatása van, hiszen az anya megerősödik az anya szerepében, míg a gyermek megnyugszik az ölelés, ringatás boldogságában. A korai anya-gyermek kapcsolatban a nem verbális elemek játszanak fontos szerepet. Az anya metakommunikatív jelzésekkel tudja közölni a gyermekkel saját érzelmi állapotát, míg a gyermek reagál ezekre a jelzésekre (mosoly, fintor stb. formájában). Ha a korai anya-gyermek kapcsolat sérül, annak negatív hatása mindkettőjükénél megnyilvánul. A fogyatékossgal élő gyermek és az anya kapcsolata azonban nem minden esetben fejlődik ilyen harmónikusán.

Sérült anya-gyermek kapcsolat jellemzői:

- nem értik meg egymás jelzéseit,
- a babának gyakran nincs szociális mosolya, válaszreakciója,
- elsősorban az anya kommunikációja sérül, leszokik a nonverbális és verbális jelekről, később az ölelésről is,
- sokk, tanácstalanság, kilátástalanság, a fogyatékossg elfogadásának különböző szintjei,
- alapjaiban megzavarja az ösztönhelyzetet, anomáliákat okoz kapcsolatukban,
- az anya konfliktushelyzetbe kerül, két ellenirányú erő áll egymással szemben:
 - a sérült gyermek elutasítást vált ki az anyában, nem tudja elfogadni gyermekét, ami gyakran nem tudatos,
 - szeretnie kell a gyermekét, ez a saját elvárása is önmagától, mert így szocializálódott,
 - szeretnie kell a gyermekét, mert ez közösségi norma, a közösség elvárása is,

- de nem tudja jól szeretni gyermekét, mert nem ilyenre vágyott,
- de nem tudja jól szeretni gyermekét, mert a társadalom sem fogadja be megfelelő módon.

Amennyiben a szülők (apa-anya) viselkedése és nevelési attitűdje is jelentős mértékben megváltozik a fogyatékossgal élő gyermekkel szemben, akkor beszélhetünk szülői szereptorzulásokról.

A szülői szereptorzulások tipikus formái a következők:

- A szülők együttesen zárkóznak el a gyermeküktől, ilyenkor kerül intézetbe a fogyatékossgal élő gyermek.
- Mindenek elé, középpontba helyezik a fogyatékos gyereket, alárendelve a maguk és többi gyermekeik (testvérek) igényeit.
- Előfordulhat, hogy a szülők a gyermekre és környezetre kivetülő állandósult boldogtalanságot éreznek.
- A gyermek "rejtegetése" a család és a barátok elől.
- A szülőkből elhatalmasodik a gyermekre is kiterjedő súlyos betegség tudat.
- Irracionális megoldások keresése (pl. látók, gyógyítók, energia-adók stb.)
- A kapcsolat a sérült gyermek ápolására, gondozására, mindentől való túlzott féltésére korlátozódik (később ez az állapot bántalmazássá romolhat).
- A gyermek személyiségének harmonikus fejlődéséhez nélkülözhetetlen az oldott játékot kezdeményező, játszani tudó szülő, de ez a tevékenység is sok esetben súlyosan zavart.

Mindezek mellett az elhárító mechanizmusok⁴⁸ (Freud, 1996) különböző fajtái is felszínre kerülnek, mint például:

- elfojtás: mely bizonyos tudattartalmakat nem enged a tudatba kerülni
- tagadás: a valóságot tagadó személy nem vesz tudomást szorongása külső okainak létezéséről
- projekció: a probléma okát másoknak tulajdonítjuk, kivetít másra az érzéseit
- szublimáció: az agresszív energiák társadalmilag elfogadott tevékenységbe fordítása.

2) *Változások a szülők házastársi viszonyában.* A szülők párkapcsolati változásait nagymértékben meghatározza a gyermek születése előtti viszonyuk minősége. Ha a szülőknek harmonikus volt a kapcsolata a gyermek születése

⁴⁸ Elhárító vagy védekezési mechanizmusok: olyan tudattalan lelki működések, amelyek segítségével az egyén a pszichés feszültségeit csökkenteni, megszüntetni igyekszik.

előtt, akkor előfordulhat, hogy a sérült gyermek születése után még erősebbé válik a házastársi kötelék. Ebben az ideális esetben a szülők összefognak a gyerek és egymás megsegítésére, sokkal könnyebben és gyorsabban élik át a feldolgozás folyamatát. A gyermek születése erősíti kapcsolatukat, és a közös problémamegoldásra koncentrálnak.

Ha nem volt harmonikus a kapcsolatuk a gyermek születése előtt, akkor fordulhat elő az, hogy az apa érzelmileg leválik a gyermektől (vagy ki sem alakul az érzelmi kötelék), teljesen az anyára hagyva a gyermek gondozását, külső tevékenységekkel foglalja el magát, például munkába menekül. Előfordulhat az is, hogy mindketten menekülnek a problémák elől, és egy illúzióba ringatva próbálják meg fenntartani a látszat valóságukat. Olivier (2001) (I5) szerint a sérült gyermek születése sebezhetőbbé teszi a családot, a helyzetből adódó konfliktusforrások mellett korábban nem sejtett törésvonalakat tesz láthatóvá. Súlyosabb esetben jön a vádaskodás, egymás okolása; mely nagyon gyakran a házasság megromlásával, válással végződik. „A fogyatékossgal élő emberek helyzetével foglalkozó kutatások egyik megállapítása, hogy a veleszületetten fogyatékos vagy fogyatékosná vált gyermek pszichológiai terhei, a gondozásuk okozta nehézségek gyakorta vezetnek a családok felbomlásához” (I6, KSH jelentés 2011, p. 15.). Mivel a sérült gyermeknek is nagyon fontos, hogy a szülők egymást is szeressék, ne csak külön-külön őt, ezért az alapjaiban megingott családok számára családterápia, házasságápolási tanácsadás és preventív gyermekvédelem javasolható.

3) *Változások a testvér(ek) – sérült gyermek viszonyában.* Külön kell foglalkozni a sérült gyermekek testvéreinek kérdéskörével, mivel gyakran a testvér szerepet betöltő gyermekek kevesebb figyelmet kapnak a családban, mint amit megérdemelnének. Minden gyermek egészséges személyiségfejlődéséhez biztos szülői háttérre és szeretetteljes gondoskodásra, odafigyelésre van szükség. Abban az esetben, ha a fogyatékossgal élő gyermek mellett a testvérek nem kapják meg a kellő támogatást, akkor náluk is szereptorzulások jelenhetnek meg. Ezek a következők:

- A kortárs csoportokhoz való ragaszkodásuk túlzottan erőssé válik, a kortárs csoport befolyásoló ereje nő, a szülők szerepe csökken.
- Gyakran úgy érzik, hogy szeretnének elszigetelődni a családtól. Ennek kezdeti jellemzői, hogy őt lépés távolságban maradnak el a családtól; majd később a csellengés, eltűnés irányába haladnak.
- Vélt vagy valós félelem van bennük azzal kapcsolatban, hogy kicsúfolják őket a testvérük miatt.
- Vélt vagy valós félelem van bennük attól, hogy nekik kell majd ápolniuk testvérüket. A szülők ezt a félelmet gyakran meg is erősítik.

A problémák észlelése esetén javasolható a pedagógiai, pszichológiai, nevelési tanácsadói segítség igénybevétele, súlyosabb esetben családterápia, pszichoterápia kezdeményezése.

4. Segítő és nehezítő tényezők a feldolgozási folyamatban

A feldolgozás folyamatának talán legjelentősebb problémája az információhiány. Az információhiány bizonytalanságot szül, mely rosszabb esetben a gyász időszakának jelentős meghosszabbodását, esetlegesen patológiás gyász kialakulását idézi elő. Amennyiben a gyázmunka sérül, a szülők nem tudják állapotként kezelni a fogyatékoságot, mely megakadályozhatja a gyermek egészséges személyiségfejlődését is.

A feldolgozást nehezítő tényezők között az egyik legjelentősebb probléma, hogy a megfelelően kiépített rendszer híján a közlés feladata nagyrészt az egészségügyi szakszemélyzetre hárul. Az orvosképzésben a téma még nem szerepel kellő súllyal, így a szülők gyakran nagyon hideg és érthetetlen módon kommunikálva találkoznak az életüket befolyásoló egyik legjelentősebb helyzettel. Ráadásul gyakran a tényeket közlő szakszemélyzetnek sincsenek kellő információi a fogyatékoságról. Mindennek megszüntetése érdekében szükséges lenne a különböző tudományterületek (gyógypedagógia, pszichológia, orvostudomány) közötti nagyobb mértékű kommunikációra, s mindezek mellett egy szülők felé irányuló kommunikációs algoritmus/protokoll kidolgozására.

A feldolgozás segítése érdekében fontos a fogyatékoság tényének mihamarabbi közlése, hiszen ez által a prevenció, korrekciók lehetőségei már a korai szakaszban rendelkezésre állhatnak. Emellett szükségesnek látszik a korszerű, megfelelő ellátó intézményrendszer megismertetése és biztosítása a fogyatékosággal élő gyermek számára. Segítséget adhat a szülőcsoportokban való tájékozódás, valamint a szülők anyagi és magánéleti helyzetének támogatása. Mindez biztonságos jövőképet tárhat a fogyatékosággal élő gyermeket nevelő családok elé, mely elősegítheti az ENSZ gyermek jogairól szóló egyezményben (1989) már több mint húsz évvel ezelőtt megfogalmazott elveknek az érvényesítését⁴⁹: amely egyrészt rögzíti, hogy a „szellemileg vagy testileg fogyatékos gyermeknek emberi méltóságát biztosító, önfenntartását előmozdító, a közösségi életben való tevékeny részvételét lehetővé tevő, teljes és tisztességes életet” (23. cikk.1.). Másrészt megalapozza azt a gondolatot, hogy „a szülőknek közös a felelősségük a gyermek neveléséért és fejlődésének

⁴⁹ Magyar nyelvre fordított változatának és az Egyezmény kihirdetése hazánkban 1991. évi LXIV. törvény a Gyermek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény kihirdetéséről (12).

biztosításáért. A felelősség a gyermek neveléséért és fejlődésének biztosításáért elsősorban a szülőkre, illetőleg, adott esetben a gyermek törvényes képviselőire hárul. Ezeket cselekedeteikben mindenekelőtt a gyermek mindenek felett álló érdekének kell vezetnie” (18. cikk.1.). E jogok és alapelvek betartása/ betartatása és érvényesítése minden gyermek esetében kötelező érvényű és elengedhetetlen.

5. Összefoglalás

A fogyatékossgal élő gyermek családban történő nevelése természetes, bár néhány helyzetben speciális feladatokat ró a szülőkre. A család egysége szükséges a gyermek egészséges személyiségfejlődésének biztosításához. A fogyatékossgal élő gyermek nevelésére való felkészítés és a folyamatos (nem eseti jellegű) támogatás sokat segíthet a család egységének megtartásában valamint a gyermek fogyatékossgának elfogadása állapotba jutásban; mely elengedhetetlen a gyermek jövőképeinek építése szempontjából.

Felhasznált irodalom

- Freud, A. (magyar kiadás, 1996): Az én és az elhárító mechanizmusok. Párbeszéd könyvek Kiadó. Budapest.
- Horváth Péter (2013): A fogyatékkal élők. In. Varga Aranka: Esélyegyenlőség a mai Magyarországon. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI, Pécs. pp.173-192.
- Kálmán, Zsófia (1997): Bánatkő. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Kübler-Ross, E. (1988): A halál és a hozzá vezető út. Gondolat kiadó. Budapest.
- Radványi Katalin (2013): Legbelső kör: a család. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest.
- Várkonyi Ágnes (szerk.)(2006): Ismerj meg..., hogy megérts! Virtuóz Kft. Budapest.
- Wade, S., Drew, C. J., Egan, M. W., & Hardman, M. L. (1996): Casebook on inclusive education: Parent, student, and general education teacher perspectives for Hardman, Drew and Egan Human exceptionality : society, school, and family. Allyn and Bacon, Boston.

Internetes letöltések:

- 11:2013. évi LXII. törvény. a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény módosításáról. letöltés: 2016.07.13. web: <http://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid= a1300062.TV>
- 12:KSH jelentés, 2011. 17. a fogyatékossgal élők helyzete és szociális ellátásuk (2015), Budapest. Letöltés: 2016.07.15. web: http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_17_2011.pdf
- 13:Fogyatékos gyermek anyja vagyok blog. Letöltés: 2016.07.03. web: <http://bocs.hu/eletharm/ev/fogyatek.htm>

- I4: 1991. évi LXIV. törvény a Gyermek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény kihirdetéséről. Letöltés: 2016.07.15. Web: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99100064.TV
- I5: Jourguin, O. (2001.02.14): Az apa helye a sérült gyermeket nevelő családban. Letöltés: 2016.07.17 Web: http://www.babanet.hu/lazi/hetrol_hetre/01021401.htm
- I6: KSH népszámlálási adatok 2011. Letöltés: 2016.07.14. Web: http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_teruleti_00

Rákó Erzsébet Ph.D⁵⁰
rakoe@ped.unideb.hu

CSALÁDSEGÍTÉSI FELADATOK ÚJ SZERVEZETI FORMÁBAN

TASKS HOW TO SUPPORT THE FAMILIES IN NEW STRUCTURAL FRAME

Abstract

In this paper, we review how the job has changed in the child welfare and family supporting services running in Hungary after integration according to the law. We present the family's and child welfare's centres work, too. We have summarized those tasks that help the families' functions in a new structural form. The new organizational forms and the related competences may increase the efficiency of helping the families.

Jelen tanulmányban áttekintjük a Magyarországon működő gyermekjóléti szolgáltatások családsegítő szolgáltatásokkal való integrációja után - 2016. január 1-től - bekövetkezett feladatok változását. Ezzel egyidejűleg a család- és gyermekjóléti központ munkáját is bemutatjuk, tekintve hogy a szolgáltatás kétszintűvé vált.

A gyermekjóléti szolgáltatás 1997-ben került bevezetésre, az 1997. évi XXXI. Gyermek védelméről és gyámügyi igazgatásról szóló törvényben.

Az 1997. évi XXXI törvény alapvetően azt a célt tűzi ki, hogy kialakuljon és hatékonyan működjön egy minden rászoruló gyermek esélyegyenlőségét növelő ellátórendszer, amelyben a családokat támogató, illetve szükség esetén a családokat kiegészítő, átmenetileg helyettesítő ellátások egymásra épülnek, és ahol érvényesülnek a magyar és a nemzetközi törvényekben és egyezményekben foglalt elvek és értékek.

„A gyermekjóléti alapellátás keretében olyan szolgáltatásokat kell biztosítani, amik segítik a gyermek családjában nevelkedését és nem válik szükségessé a helyettesítő nevelés. A szolgáltatásokat a lakóhelyhez legközelebb levő intézményben kell biztosítani. A gyermekjóléti alapellátások megerősítése és kiemelt prevenciók lehetőségként kezelése az új törvény egyik

⁵⁰ Tanszékvezető, főiskolai docens (Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, Szociálpedagógia Tanszék, Hajdúböszörmény)

legjelentősebb eleme. A törvény elveinek és céljainak megvalósulását a helyi alapellátás mind jobb színvonalú megteremtése és működtetése garantálhatja. Az alapellátás célja, hogy a gyermek és családja lakóhelyén kaphassa meg mindazt a támogatást és segítséget, ami a gyermek jóllétéhez szükséges.”(Herzocg, 2001. p.95.)

1997 után a gyermekjóléti szolgáltatás új típusú szolgáltatásként központi szerepet tölt be a gyermekvédelem rendszerében. A gyermekjóléti szolgáltatás paradigmaváltást tükröz a gyermekvédelemben. Ennek fő elemei Szöllösi (2000) szerint az állam, a szülők és a gyermekek közötti hármass viszony elemeinek újrendezése, a gyermekvédelemhez sorolt helyzetek kiterjesztése és a hagyományos megoldások új szolgáltatás formájában megjelenő megoldásokkal való részbeni felváltása.

2013-ban 621 település működtetett gyermekjóléti szolgálatot, 2573 települést bevonva összesen 3147 településen volt elérhető a szolgáltatás. Össességében ez a települések 99,8%-át jelenti. (Szociális statisztika évkönyv, 2014)

A családsegítő szolgáltatás ennél jóval korábban 1985-ben jött létre modell jelleggel, majd az 1993. évi III. Szociális törvény szabályozta a működését.

„A családsegítés a szociális vagy mentálhigiénés problémák, illetve egyéb krízishelyzet miatt segítségre szoruló személyek, családok számára az ilyen helyzethez vezető okok megelőzése, a krízishelyzet megszüntetése, valamint az életvezetési képesség megőrzése céljából nyújtott szolgáltatás.” (Sztv. 64.§ 1. bek.)

A családsegítés keretében a következő szolgáltatásokat kell biztosítani: a szociális, életvezetési és mentálhigiénés tanácsadást illetve az anyagi nehézségekkel küzdők számára a pénzübeli, természetbeni ellátásokhoz, továbbá a szociális szolgáltatásokhoz való hozzájutás megszervezését. Továbbá a szociális segítőmunkát, így a családban jelentkező működési zavarok, illetve konfliktusok megoldásának elősegítését, a közösségfejlesztő programok szervezését, valamint egyéni és csoportos készségfejlesztést. A tartós munkanélküliek, a fiatal munkanélküliek, az adósságterhekkel és lakhatási problémákkal küzdők, a fogyatékossgal élők, a krónikus betegek, a szenvedélybetegek, a pszichiátriai betegek, a kábítószer-problémával küzdők, illetve egyéb szociálisan rászorult személyek és családtagjaik részére tanácsadás nyújtását, a kríziskezelést, valamint a nehéz élethelyzetben élő családokat segítő szolgáltatásokat. (Sztv. 64. § 4. bek.)

Mind a családsegítő, mind a gyermekjóléti szolgáltatás eltérő fókuszponttal, de a családoknak nyújtott segítséget. A családsegítő szolgáltatás a kiskorú esetében akkor volt kompetens, ha a kiskorú családtagjának ellátása a családsegítés keretében indult és a kiskorú érdekei – a gyermekjóléti

szolgáltatás igénybevétele nélkül – a családsegítő szolgáltatás keretében is megfelelően biztosítható volt.

2016. január 1-től a családsegítő és gyermekjóléti szolgálat egy szolgáltató lett, és a család és gyermekjóléti szolgálat keretében működik.

A következőkben áttekintjük a család és gyermekjóléti szolgáltatást biztosító család és gyermekjóléti szolgálat, valamint a család és gyermekjóléti központ feladatait.

1. A gyermekjóléti szolgáltatás fogalma, feladatai

A gyermekjóléti szolgáltatás olyan, a gyermek érdekeit védő speciális személyes szociális szolgáltatás, amely a szociális munka módszereinek és eszközeinek felhasználásával szolgálja a gyermek testi és lelki egészségének, családban történő nevelkedésének elősegítését, a gyermek veszélyeztetettségének megelőzését, a kialakult veszélyeztetettség megszüntetését, illetve a családjából kiemelt gyermek visszahelyezését.

A gyermekjóléti szolgáltatás feladatai négy fő tevékenység köré szerveződnek, amelyek a következők: a gyermek családjában történő nevelésének segítése, a veszélyeztetettség megelőzése, iskolai szociális munkát folytathat a veszélyeztetettség megelőzése érdekében további feladatként pedig a már kialakult veszélyeztetettség megszüntetése.

A gyermekjóléti szolgáltatás feladata a gyermek testi, lelki egészségének, családban történő nevelésének elősegítése érdekében

- a) gyermeki jogokról és a gyermek fejlődését biztosító támogatásokról való tájékoztatás, a támogatásokhoz való hozzájutás segítése,
- b) családtervezési, a pszichológiai, a nevelési, az egészségügyi, a mentálhigiénés és a káros szenvedélyek megelőzését célzó tanácsadás vagy az ezekhez való hozzájutás megszervezése,
- c) válsághelyzetben lévő várandós anya támogatása, segítése, tanácsokkal való ellátása, valamint szociális szolgáltatásokhoz és gyermekjóléti alapellátásokhoz, különösen a családok átmeneti otthonában igénybe vehető ellátáshoz történő hozzájutásának szervezése,
- d) szabadidős programok szervezése,
- e) hivatalos ügyek intézésének segítése.

A gyermekjóléti szolgáltatás feladata a gyermek veszélyeztetettségének megelőzése érdekében

- a) a veszélyeztetettséget észlelő és jelző rendszer működtetése, a nem állami szervek, valamint magánszemélyek részvételének elősegítése a megelőző rendszerben,

- b) a veszélyeztetettséget előidéző okok feltárása és ezek megoldására javaslat készítése,
- c) a magánszemélyekkel, a jelzőrendszer tagjaival való együttműködés megszervezése, tevékenységük összehangolása,
- d) tájékoztatás az egészségügyi intézményeknél működő inkubátorokból, illetve abba a gyermek örökbefogadáshoz való hozzájárulás szándékával történő elhelyezésének lehetőségéről.

A gyermekjóléti szolgáltatás a gyermek veszélyeztettségének megelőzése érdekében iskolai szociális munkát biztosíthat.

A gyermekjóléti szolgáltatás feladata a kialakult veszélyeztettség megszüntetése érdekében

- a) a gyermekkel és családjával végzett szociális munkával (a továbbiakban: szociális segítőmunka) elősegíteni a gyermek problémáinak rendezését, a családban jelentkező működési zavarok ellensúlyozását,
- b) a családi konfliktusok megoldásának elősegítése, különösen a válás, a gyermekelhelyezés és a kapcsolattartás esetében,
- c) kezdeményezi más gyermekjóléti alapellátások igénybevételét, szociális alapszolgáltatások igénybevételét, egészségügyi ellátások igénybevételét, pedagógiai szakszolgálatok igénybevételét. (Gyermekvédelmi törvény, 39. §)

A fentiekben bemutatott szolgáltatásokat a Szociális törvény által szabályozott családsegítési feladatokkal kiegészítve a család és gyermekjóléti szolgálat biztosítja. Ennek megfelelően a következő szolgáltatásokat is ellátja, tekintve hogy a korábban külön működő családsegítő szolgáltatás és gyermekjóléti szolgáltatás jelenleg egy szolgáltatóként működik.

A családsegítés keretében a szakemberek biztosítják:

- a) a szociális, életvezetési és mentálhigiénés tanácsadást,
- b) az anyagi nehézségekkel küzdők számára a pénzügyi, természetbeni ellátásokhoz, továbbá a szociális szolgáltatásokhoz való hozzájutás megszervezését,
- c) a szociális segítőmunkát, így a családban jelentkező működési zavarok, illetve konfliktusok megoldásának elősegítését,
- d) a közösségfejlesztő programok szervezését, valamint egyéni és csoportos készségfejlesztést,
- e) a tartós munkanélküliek, a fiatal munkanélküliek, az adósságterhekkel és lakhatási problémákkal küzdők, a fogyatékkal élők, a krónikus

betegek, a szenvedélybetegek, a pszichiátriai betegek, a kábítószer-problémával küzdők, illetve egyéb szociálisan rászorult személyek és családtagjaik részére tanácsadás nyújtását,

- f) a kríziskezelést, valamint a nehéz élethelyzetben élő családokat segítő szolgáltatásokat.

„A család- és gyermekjóléti szolgálat az ellátási területén – felkérésre – közreműködik a kormányrendeletben meghatározott európai uniós forrásból megvalósuló program keretében természetben biztosítható eseti- vagy rendszeres juttatás célzott és ellenőrzött elosztásában.” (Szociális törvény, 64. § 4. bek.)

A család- és gyermekjóléti szolgálat további feladatai a következők:

- folyamatosan figyelemmel kíséri a településen élő gyermekek szociális helyzetét, veszélyeztetettségét,
- meghallgatja a gyermek panaszát, és annak orvoslása érdekében megteszi a szükséges intézkedést,
- az ellátási területén közreműködik a kormányrendeletben meghatározott európai uniós forrásból megvalósuló program keretében természetben biztosítható eseti vagy rendszeres juttatás célzott és ellenőrzött elosztásában,
- szervezi a – legalább három helyettes szülőt foglalkoztató – helyettes szülői hálózatot, illetve működtetheti azt, vagy önálló helyettes szülőket foglalkoztathat,
- segíti a nevelési-oktatási intézmény gyermekvédelmi feladatának ellátását,
- felkérésre környezettanulmányt készít,
- kezdeményezi a települési önkormányzatnál új ellátások bevezetését,
- biztosítja a gyermekjogi képviselő munkavégzéséhez szükséges helyiségeket,
- részt vesz a külön jogszabályban meghatározott Kábítószerügyi Egyeztető Fórum munkájában,
- nyilvántartást vezet a helyettes szülői férőhelyekről.

Ezeket a feladatokat a korábban működő gyermekjóléti szolgálatok is ellátták, egy kivételével: az európai uniós forrásból megvalósuló program keretében természetben biztosítható eseti vagy rendszeres juttatás célzott és ellenőrzött elosztásában való közreműködés újabb feladatként jelent meg. A gyermekjóléti szolgálatok tevékenységében jelentős változás, hogy míg korábban a hatósági intézkedéseket (védelembe vétel, nevelésbe vétel, ideiglenes hatályú elhelyezés stb.) itt kezdeményezték, 2016 januárjától ezt a feladatot a család és

gyermekjóléti központok látják el. A változások bemutatására a későbbiekben visszatérünk.

1.1. A család- és gyermekjóléti központ feladatai

A gyermekjóléti központok korábban a 40.000 főnél nagyobb lélekszámú településeken illetve a megyei jogú városokban működtek kötelező jelleggel. Speciális feladatokat láttak el a gyermekjóléti szolgáltatások mellett kórházi szociális munkát, utcai és lakótelepi szociális munkát, kapcsolattartási ügyeletet és készenléti szolgálatot is biztosítottak.

Mára a család és gyermekjólét központok működése függetlenül a lakosság lélekszámától a járasszékhely településen kötelező működtetni.

A család- és gyermekjóléti központnak az a járasszékhely településen működő gyermekjóléti szolgálat minősül, amely önálló intézményként, illetve szervezeti és szakmai szempontból önálló intézményegységként működik.

A család- és gyermekjóléti központ, a család- és gyermekjóléti szolgálat feladatain túlmenően a következő szolgáltatásokat nyújtja: a gyermek családban nevelkedésének elősegítése, a gyermek veszélyeztetettségének megelőzése érdekében a gyermek igényeinek és szükségleteinek megfelelő önálló egyéni és csoportos speciális szolgáltatásokat, programokat, amelynek keretében biztosítja az utcai és lakótelepi szociális munkát, kapcsolattartási ügyeletet, kórházi szociális munkát, gyermekvédelmi jelzőrendszeri készenléti szolgálatot, jogi és pszichológiai tanácsadást, családkonzultációt, családterápiát, illetve a családi döntéshozó konferenciát.

A gyermekvédelmi gondoskodás keretébe tartozó hatósági intézkedésekhez kapcsolódó, a gyermekek védelmére irányuló tevékenységet lát el, amelyek a következők:

- kezdeményezi a gyermek védelembe vételét vagy súlyosabb fokú veszélyeztetettség esetén a gyermek ideiglenes hatályú elhelyezését, nevelésbe vételét,
- javaslatot készít a veszélyeztetettség mértékének megfelelően a gyermek védelembe vételére, illetve a családi pótlék természetbeni formában történő nyújtására, a gyermek tankötelezettsége teljesítésének előmozdítására, a gyermek családjából történő kiemelésére, a leendő gondozási helyére vagy annak megváltoztatására, valamint a gyermek megelőző pártfogásának mellőzésére, elrendelésére, fenntartására és megszüntetésére,

- együttműködik a pártfogó felügyelői szolgálattal és a megelőző pártfogó felügyelővel a bűnismétlés megelőzése érdekében, ha a gyámhatóság elrendelte a gyermek megelőző pártfogását,
- a családjából kiemelt gyermek visszahelyezése érdekében szociális segítőmunkát koordinál és végez – az otthont nyújtó ellátást, illetve a területi gyermekvédelmi szakszolgáltatást végző intézménnyel együttműködve – a család gyermeknevelési körülményeinek megteremtéséhez, javításához, a szülő és a gyermek közötti kapcsolat helyreállításához,
- utógondozást végez – a gyermekvédelmi gyámmal együttműködve, a gyermek családjába történő visszailleszkedéséhez,
- védelembe vett gyermek esetében elkészíti a gondozási-nevelési tervet, szociális segítőmunkát koordinál és végez, illetve a gyámhatóság megkeresésére a családi pótlék természetbeni formában történő nyújtásához kapcsolódó pénzfelhasználási tervet (a továbbiakban: pénzfelhasználási terv) készíti,
- szakmai támogatást nyújt az ellátási területén működő gyermekjóléti szolgálatok számára.

Az 1. számú táblázatban összefoglaljuk a család- és gyermekjóléti szolgálat és a család- és gyermekjóléti központ főbb jellemzőit, így a feladat ellátás felelősét, az ellátási területet, a főbb feladatokat, és a két intézmény együttműködésének formáit.

1. táblázat: A család- és gyermekjóléti szolgálat és a család- és gyermekjóléti központ főbb feladatai

Megnevezés	Család és gyermekjóléti szolgálat	Család és gyermekjóléti központ
Feladatot ellátja	polgármesteri hivatallal rendelkező települések mellett, a közös önkormányzati hivatal székhelye szerinti települési önkormányzat	járasszékhelyi település
Ellátási terület	település	járás egésze
Feladatok	információnyújtás, tájékoztatás, ügyintézés, az ellátásokhoz való hozzáférés segítése	hatósági intézkedésekhez kapcsolódó feladatok: javaslattevés, esettanulmányok feladatok védelembe vétel, ideiglenes elhelyezés, nevelésbe vétel, megelőző pártfogás, utógondozás esetén

Megnevezés	Család és gyermekjóléti szolgálat	Család és gyermekjóléti központ
	prevenációs szolgáltatások, szabadidős programok szervezése	szociális segítőmunka koordináció a nevelésbe vett gyerekek családba való visszahelyezését segítő
	válsághelyzetben levő várandós anya támogatása	Speciális feladatként: utcai és lakótelepi szociális munka (helyi viszonyoktól függően)
	tanácsadás életvezetési, mentálhigiénés	kapcsolattartási ügyelet
	veszélyeztetettség megelőzése, veszélyeztetettséget észlelő- és jelzőrendszer működtetése, jelzőrendszeri felelős veszélyeztetettség okainak feltárása, iskolai szociális munka	kórházi szociális munka (helyi viszonyoktól függően)
	veszélyeztetettség megszüntetése szociális segítőmunka	gyermekvédelmi jelzőrendszeri készenléti szolgálat
	konfliktuskezelés	jogi tájékoztatásnyújtás, pszichológiai tanácsadás
	szolgáltatások közvetítése, hozzáférés (pedagógiai, egészségügyi stb.)	családkonzultáció, családterápia
	közösségfejlesztő programok egyéni, csoportos készségfejlesztés	családi döntéshozó konferencia, mediáció
	kríziskezelés	járási jelzőrendszeri tanácsadó
	csoporthoz tartozó munka	menekültek integrációjának segítése (erre kijelölt központok)
Munkakörök	családsegítő	esetmenedzser, tanácsadó
Együttműködés	A család és gyermekjóléti szolgálat szorosan együttműködik a család és gyermekjóléti központtal, amely szakmai támogatást nyújt a területén működő a család és gyermekjóléti szolgálatok számára havi rendszeres konzultáció keretében. Az együttműködés többek között esetszembeszélés, járási jelzőrendszeri tanácsadás, esetkonferencia, szakmaközi megbeszélés, tanácskozás, szociális segítőmunka keretében valósulhat meg.	

Megnevezés	Család és gyermekjóléti szolgálat	Család és gyermekjóléti központ
	Az együttműködés formája lehet közvetlen, személyes: esetközpontú egyéni, csoportos konzultációk, egyeztetés, esetmegbeszélés, tanácsadás, szupervízió, team közvetett, írásos: jelzések, visszajelzések, beszámolók, összefoglalók, feljegyzések, jelentések, értékelések (Protokoll, 2016)	

Forrás: saját szerkesztés

A család és gyermekjóléti központok feladatai a következő években bővülnek, ezek a következők:

2017. január 1-től a szociális diagnózis készítése, szükségletfelmérés, a család szociális helyzetének teljes körű vizsgálata lesz új feladat. A feladat ellátásába bevonhatják a járásszékhelyen kívüli településen működő családsegítést biztosító szolgáltatót is.

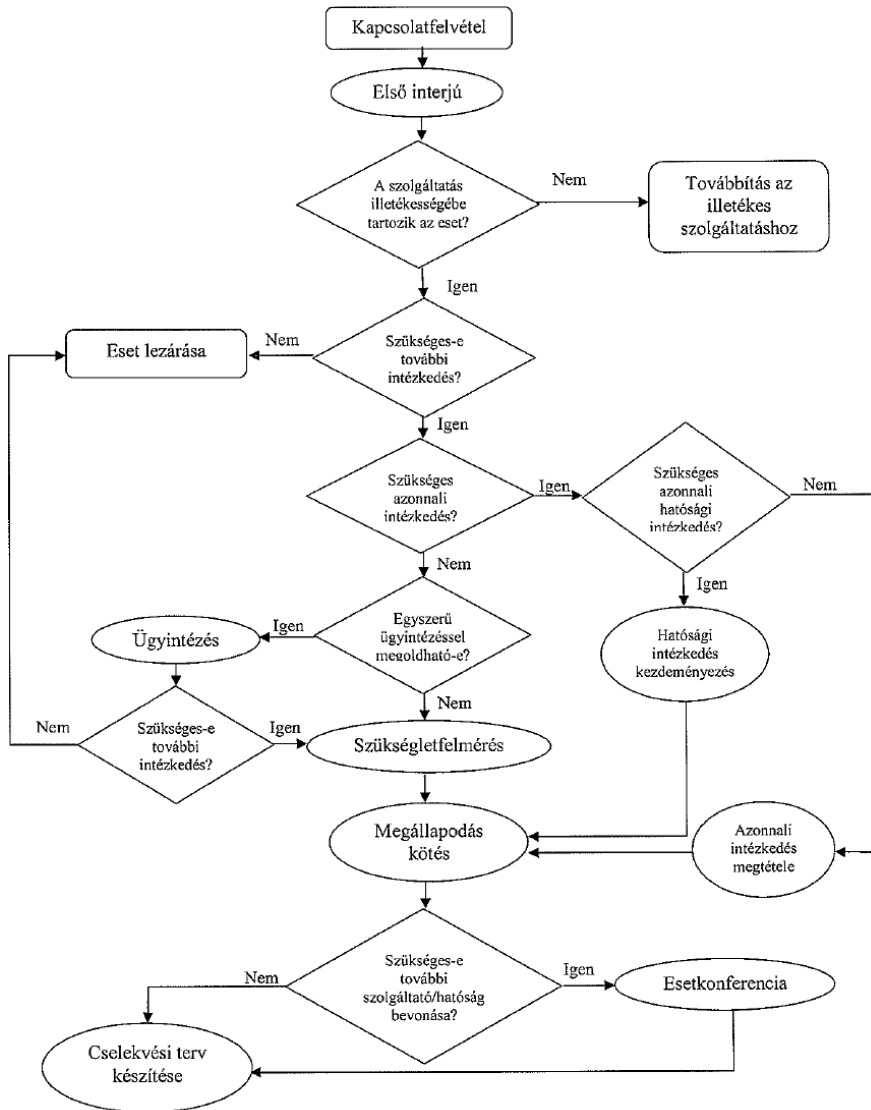
Szintén 2017. január 1-től lesz új feladat a támogatott lakhatás során megvalósuló esetenedzseri feladatok ellátása. A nagy intézmények átalakítása révén többen veszik igénybe a támogatott lakhatást, ezen személyek utánkövetését biztosító esetenedzseri feladatokat a család- és gyermekjóléti központ látja majd el.

2018. január elsejétől az óvodai, iskolai szociális segítő tevékenység keretében egyéni- és csoportszolgáltatásokat, valamint programokat biztosít a gyermek családban történő nevelésének segítése, a veszélyeztetettség megelőzése érdekében a család- és gyermekjóléti központ.

Új fogalomként jelent meg a családsegítés során a szociális segítőmunka fogalma, ami tudatos, tervezett, időkeretekben zajló folyamat, szociális segítő tevékenységet foglal magában. (Fogalomtár, 2016)

Az 1. ábrán bemutatjuk a szociális segítőmunka folyamatát.

1. ábra: A szociális segítőmunka folyamata



Forrás: Protokoll a család- és gyermekjóléti szolgáltatás keretében biztosított szociális segítő munka folyamatairól. Emberi Erőforrások Minisztériuma, 2016. Budapest p. 6.

A család- és gyermekjóléti szolgálat a szociális segítőmunka keretében a következő tevékenységeket végzi:

- a) segíti az igénybe vevőket a családban jelentkező működési zavarok ellensúlyozásában, a családban élő gyermek gondozásában, ellátásának megszervezésében,
- b) az igénybe vevő szükségleteinek kielégítése, problémájának megoldása, céljai elérése érdekében számba veszi és mozgósítja az igénybe vevő saját és környezetében jelentkező erőforrásait, továbbá azokat a szolgáltatásokat, amelyek bevonhatók a célok elérésébe, újabb problémák megelőzésébe,
- c) koordinálja az esetkezelésben közreműködő szakemberek, valamint a közvetített ellátásban, szolgáltatásban dolgozók együttműködését,
- d) az eset szerinti aktuális probléma megoldásában érintett összes szakember és a család- és gyermekjóléti központ bevonásával, a közös problémadefiniálás, a vállalt feladatok tisztázása, a segítő folyamat együttes megtervezése érdekében esetmegbeszélést, illetve – az előbbieket mellett – a család problémában, illetve a megoldásában érintett tagjainak, a lehetséges támaszt jelentő személyeknek, továbbá korától, érettségétől függően az érintett gyermeknek a részvételével esetkonferenciát szervez,
- e) a szolgáltatást igénybe vevő személy, család, illetve gyermek és szülő (törvényes képviselő) közreműködésével szükség szerint, de legalább hathavonta értékeli az esetkezelés eredményességét, és
- f) közreműködik a válsághelyzetben lévő várandós anya problémáinak rendezésében, a szociális segítőmunka során valamennyi család esetében legalább havi három személyes találkozást kell megszervezni és dokumentálni. (15/1998 IV. 30. NM rendelet 14. §)

1.3. Összegzés

A tanulmányban összefoglaltuk azokat a feladatokat, amelyek új szervezeti formában megvalósuló szolgáltatás keretében segítik a családok működését. Az új szervezeti formák és ellátási területek valamint a hozzákapcsolódó hatáskörök vélhetően növelik a családok segítésének hatékonyságát, de ez a változások bevezetése óta eltelt idő rövideje miatt ez csak feltételezhető.

Felhasznált irodalom

- Herczog Mária (2001): Gyermekvédelmi kézikönyv. Kjk. Kerszöv, Budapest
Szöllősi Gábor (2000): A gyermekjóléti szolgáltatás előzményei, közpolitikai kapcsolata és funkciói Család, Gyermek ifjúság 9. évf. 4. sz. 17-24.

Egyes szociális és gyermekvédelmi törvények módosításáról törvényjavaslat
<http://www.parlament.hu/irom40/05052/05052-0008.pdf> 2016. 08. 13.

Fogalomtár a család és gyermekjóléti szolgálatok és központok feladataihoz
kapcsolódóan. 2016. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest

Protokoll a család és gyermekjóléti szolgáltatás keretében biztosított szociális segítő
munka folyamatairól. 2016. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest

Jogszabályok, rendeletek

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

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

1993. évi III. törvény a szociális igazgatásról és a szociális ellátásokról

Keresztény István Ph.D⁵¹ - Almási Iván⁵² - Kovács Attila⁵³

keresztényi@ped.unideb.hu

ard7777@ukr.net

kovacsatyilla@citromail.hu

A GYEREKEK ÖKOLÓGIAI KULTÚRÁJÁNAK FEJLŐDÉSE A MAI CSALÁDOKBAN, UKRAJNÁBAN, A MÚZEUMPEDAGÓGIA ESZKÖZEINEK SEGÍTSÉGÉVEL

*THE DEVELOPMENT OF CULTURAL ECOLOGY OF CHILDREN
IN UKRAINIAN'S TODAY'S FAMILY WITH THE USE OF THE MUSEUM
PEDAGOGICAL MEANCE*

Abstract

The global ecological problem plays an important role in the environmental education of youth. Our research focuses on the use of elements of museum pedagogy in the nature scientific education to develop of ecological culture of children. The cultural ecology has strong ties with the various sciences, including museum education.

One of the bases of the new educational technologies can serve as a museum pedagogy, which provides educational function within the framework of the dialogue and the museum can play an active role in the acquisition of ecological culture.

Also part of the innovative educational technologies are the ecological sites, which can give useful information about the Internet opportunities within the frames of young people and their families about the importance of ecological culture.

Museum pedagogy has a special place in the pedagogical science. The basic institution of the museum pedagogical works are museums (with live and non-live exhibits).

There are three museum pedagogical means that use for the children and the today's families:

- visual (It basis on the various collections),
- verbal (for example: museum lecture),
- technical (interactive board, presentations, virtual museums).

⁵¹ Főiskolai docens (Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, Szociálpedagógiai Tanszék, Hajdúböszörmény)

⁵² Főelőadó (Munkácsi Állami Egyetem, Pszichológiai Tanszék, Ukrajna)

⁵³ Aspiráns (Ungvári Nemzeti Egyetem, Pedagógiai Tanszék, Ukrajna)

1. A téma aktualitása

Korunk legnagyobb jelentőségű problémái közé sorolhatóak az emberiség történelmében bekövetkezett természeti változások. Globális problémák alatt az emberiség egészét érintő problémákat értjük, amelyek megoldása az emberiség egységes fellépésével történhet. A jelenkorban az ember természetre gyakorolt negatív hatásának eredményeképp az utóbbi egyre inkább egy hatalmas erőnek mutatkozik, amely képes az emberiség kipusztítására.

„A globális problémák helyzete a társadalmi életben is a mértani növekedést mutatja. Az emberiség elérkezett arra a szintre, amikor a civilizáció megmentése érdekében alapvető fontosságú a kiindulási együttélést segítő alapelvek gyökeres megváltoztatása” (Romanenko, Juskevics, 2012 p. 90.) .

A pszichológiai és pedagógiai tudományokban – amelyek a globális problémák jelentős részére képesek megoldást találni – megtalálható a nevelői tevékenység, amely többek között az „ember – természet” követelmények jelenkori modelljeinek bemutatására hivatott. Ez lehetőséget kínál az állandó és időközi fejlődés fenntartására a következő nemzedéknek számára az egészség károsodása nélkül. Az adott probléma egyik lehetséges megoldásaként szolgálhatnak különböző ökológia portálok (honlapok) létrehozása, amelyek az „ember – természet” viszonyára képes rávilágítani.

Az ökológiai kultúra fejlesztésében fontos szerepet tölthet be a múzeumpedagógia, amely széleskörű eszköztárával és módszereivel aktivizálhatja nemcsak a gyerekek megismerő képességét, hanem családok számára ismeretterjesztő feladatot lát el a pihenés keretei között.

Az alternatív pedagógia egyik újszerű ágazata a múzeumpedagógia, amely a XX. század végén vált ismerté. Értelmezésére több meghatározás is ismert, de legáltalánosabb a következő: a múzeumpedagógia a pedagógia, a muzeológia és a pszichológia keresztezésében elhelyezkedő tudományág, amely a múzeumokat oktatási objektumként vizsgálja.

2. Az ökológiai kultúra és a múzeumpedagógia szakirodalmi áttekintése

Az ökológiai kultúra nem más, mint az emberi tevékenység minden fajtája, amely így vagy úgy kapcsolatban áll a természet megismerésével, kisajátításával és átalakításával; az ökológiai normák értelmezéséből tevődik össze, az állampolgári felelősségérzet formálódása a természet iránt különböző természetvédelmi események létrehozásával és ezeken való részvétellel. Az ökológiai kultúra a világkultúra részét képezi, amelyre jellemző a mindennapi

élet és az emberiség fejlődését befolyásoló ökológiai problémák tudatossága. Az adott fogalom tudatos elsajátítása és művelése már gyerekkorban, az általános kultúra követelményeinek elsajátításakor kezdetét veszi (Muszienko, 2007 p. 255).

Ukrajnában az ökológiai kultúra fogalmának elméleti alapjait V. Logvinyenko állapította meg. A tanulók ökológiai kultúrájának kialakulása Sz. Depjabo, I. Zvjerjeva, B. Lihacsova, V. Panova és V. Jaszvina kutatásaiban ismeretesek. A fiatalok ökológiai nevelésének problémái Ukrajnában J. Gac, V. Hvizst, O. Gyidkov munkásságában találhatóak. Az „új ökológiai tudat” problémáinak elemzése Ukrajnában Sz. Derjabo, I. Zvjerjeva, B. Bihacsova, V. Panova, V. Jaszvina kutatásaiban megtekinthetőek.

A számítástechnika felhasználásának didaktikai problémái és perspektívái ismertek I. Robert műveiben, míg a számítógépes tanulás pszichológiai alapjait J. Masbic határozta meg, valamint a pedagógusképzés rendszerében a számítástechnika felhasználásának fontosságát M. Zsal alapozta meg. A „számítógépes tanulási környezet” gondolata egy amerikai kutató, C. Piper nevéhez fűződik.

A múzeumpedagógia módszertani elemzését különböző országok (Magyarország, Ukrajna, Oroszország) szakirodalmainak tanulmányozásával végeztük.

A magyarországi múzeumpedagógiai szakirodalmat vizsgálva a következő nevekkel találkozhatunk, mint: Csesznák Éva, Vásárhelyi Tamás, Kárpáti Andrea, Torgyik Judit, Hadnagy Imre József, Bodor Gézáné stb.

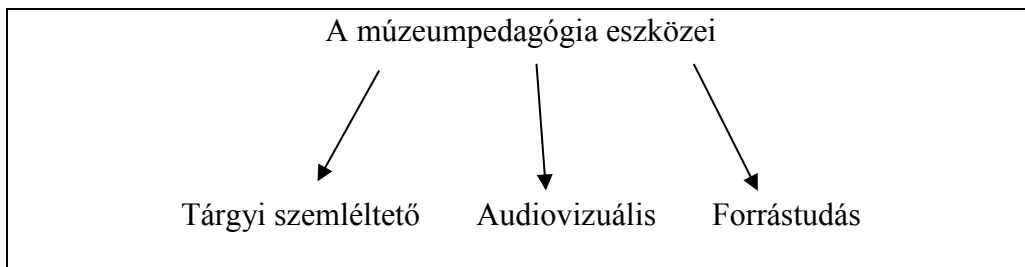
A kiskorú gyerekek múzeumba történő látogatásával és a múzeumi játékosság módszertanával Csesznák Éva munkásságában ismerkedhetünk meg, melynek fő gondolata a következő: „A múzeumi kiállítás megtekintése óvodásokkal, kisiskolásokkal monoton, egyhangú lenne a játék mindennemű lehetőségének kihasználása nélkül. Ismernünk kell a korosztályi sajátosságokat ahhoz, hogy meg tudjuk állapítani, mely kiállítási egység dolgozható fel óvodásokkal, és hogyan, ki az, aki személyiségében alkalmas arra, hogy kisgyermekkel foglalkozzon. A kiállítás megtekintését szolgáló pl. múzeumi „vándorút” során felidézett mondókák, gyermekdalok, találós kérdések is egyfajta játékosságot kölcsönöznek, de ha a múzeumpedagógus nem szeret, vagy nem tud pl. énekelni, nem éri el a kívánt eredményt” (Csesznák, 2009 p. 5).

Ukrajnában a múzeumpedagógia, mint a pedagógia önálló tudományága a rendszerváltást követően kezdi meg kialakulásának kezdetét. Az ukrán múzeumpedagógiai szakirodalom olyan kutatók neveivel rendelkezik, mint: T. Bjelofastova, M. Rutinszkij, V. Sznahosczenko, M. Zairova, J. Omelcsenko, stb.

V. Sznahosczenko a történelem szakos hallgatók szakmai felkészítésének elősegítését kutatta a múzeumpedagógia eszközeinek segítségével.

A múzeumpedagógia eszközeinek több típusa ismert, V. Sznahosczenko rendszerezése a következő (1. ábra):

1. **ábra: A múzeumpedagógia eszközei**



Forrás: Sznahoscenkó, 2010 p. 11.

A Szovjetunióban elsőként a múzeumpedagógia nélkülözhetetlen kidolgozásának kérdése 1973-ban merült fel a „Festészeti múzeumok szerepe az iskolások esztétikai nevelésében” című tudományos szemináriumon Moszkvában. Viszont folyamatos fejlődést nem ért el ez a folyamat.

A múzeumpedagógia széleskörű szakirodalmának analízise során fontos megemlítenünk Oroszország szakirodalmát, ahol a múzeumpedagógia – Ukrajnához hasonlóan – a Szovjetunió szétesését követően indult fejlődésnek. Kialakulását olyan kutatók munkássága befolyásolta, mint B. Sztoljarov, M. Juhnevics, G. Vizsona.

3. **A kutatás célja**

Ismertetni a fiatalság és fiatal családok számára létrehozott számítógépes ökológiai honlapok célszerűségét.

Az ökológiai irányítottágú rendezvények alapjául – vagyis a fiatalság ökológiai kultúra fejlődésében – három komponens található (Almási, 2014 p. 10):

- információs,
- motiváció értékű,
- viselkedés cselekedeti

Ahhoz, hogy meghatározzuk a honlapok helyét a nevelési rendszer eszközei között szükséges figyelembe venni felhasználásának pedagógiai célszerűségét:

- a gyerekek alkotókészségének fejlesztése céljából,
- a figyelem fejlődése érdekében,
- a gyerekek tudományos-megismerő tevékenységének aktivizálásában,
- az elméleti kérdések gyakorlatban történő tanulásának kötelékében,

- lehetőségek megteremtése különböző folyamatok és jelenségek megelőzési modellezésének érdekében,
- a természeti jelenségek elérhető formáinak rendszerezésében és osztályozásában,
- tanulási motiváció kialakulása a természeti folyamatok iránti érdeklődés felkeltésében,
- a természetről szóló ismeretterjesztő anyagok elsajátításában.

A fentiekben összefoglalt rendszer eszközeinek felhasználása a jövő generációjának oktatásában egyértelműen nem nevezhető kimerítettnek amennyiben a már említett tanulási hatások fontosságuk szerint nem egyenlők, bár sok szempontból összefüggőek.

A mai családok gyermekeik számára gyakran használnak különböző internetes oldalakat, amelyek tanulságos és figyelemfelkeltő történeteket tartalmaznak. A természet megismeréséről szóló történetek általában izgalmasak. Majdnem minden gyerek megjegyzi ezeket a történeteket, különösen azok, akiknél jelen van a már fent említett természet iránti felelősség viselkedésmoделlje (amelyek elfogadottak a társadalmi környezetben is). Ezek a történetek kettős nevelési effektussal (gyerekek és szülők) rendelkeznek az ökológiai kultúra kialakulásának szempontjából.

Ezért a gyerekeknek szánt ökológiai indíttatású történetek vagy videós prezentációk egyfajta „ellenőrzést” vált ki a kicsikben, amely megfelel az ökológiailag elfogadott viselkedésmoделlekben, valamint a fiatal szülőkben lerögzíti a természet iránti felelősségérzetet és sürgeti életstílusuk célszerűsítését a természettel való harmóniára.

Az adott gondolat elérhető a www.ard7.webnode.com.ua honlapon az „Ökológiai készülék története” részben. Az „Ökológiai készülék” elnevezés kiválasztása megfelel korunk technikai fejlődésének (különböző jelenkori készülékeknek és az internet elérhetőségeinek). Az ökológiai problémák megoldása előremozdul többek között a „Világháló” vagy más ökológiai indíttatású honlapok segítségével is.

A honlapon a következő ökológiai történetek találhatóak meg (2. ábra):

- Fehér Kárpátok
- A Föld napja
- Őket védi a Vörös Könyv
- Köves út
- Szakadó felhő
- Hal a vízben
- A százéves tölgy
- Trofim bácsi és az ő méhészete
- A megmentett kisfa
- A régi jó nem felejtődik el

- A tölgy
- A fenyőfa
- Az álom

2. ábra: A honlap főoldala (A Kárpátok szépe fénykép)



Forrás: www.ard7.webnode.com.ua

A mai családok számára internet adta lehetőségek mellett kimagasló helyet foglalnak el a kirándulások is különböző élő múzeumokhoz (botanikus kertek, stb.) az ökológiai kultúra megismerése céljából.

A mai családok múzeumokhoz történő kirándulása esetében több módszer áll rendelkezésünkre, ám az általunk legfontosabbnak tartottak a következők:

- **A szóbeliség, a kommunikációra épített múzeumi foglalkozások.** A kiskorúak esetében fontos a megfelelő kommunikációs kapcsolat kiépítése a múzeumpedagógus (ennek hiányában pedagógus) és a múzeumi gyűjtemények, tárlatok között.
- **Játék a múzeumban, mint személyiség – orientált módszer.** Az említett módszer lényege azokban a múzeumi foglalkozásokban rejlik, amelyek a játékosság keretei között kerülnek megszervezésre a kiskorú gyerekek esetében. Ezeknek a foglalkozásoknak az alapját képezik a gyerekek számára készített múzeumi segédanyagok.

4. Konklúzió

Ukrajna jelenlegi oktatási rendszere a nevelési technológiák perspektívája alapján új stratégiák kidolgozását igényli, ahol fő irányadó célként a kül- és belgazdaság feltételei szolgálnak. Ez szükséges az új posztindusztriális vagy információ gazdag civilizáció összefüggésében, amely jelentősen érintett a nevelési problémák megoldásában.

Az új nevelési technológiák egyik alapjául szolgálhat a múzeumpedagógia, amely a múzeumi párbeszéd keretei között ismeretterjesztő funkcióval rendelkezik, és aktív szerepet vállalhat az ökológiai kultúra elsajátításában.

Továbbá a nevelési technológiák innovatív részét az ökológiai honlapok képezik, amelyek az internet adta lehetőségek keretei között hasznos információkkal láthatja el a fiatalokat, azok családjait az ökológiai kultúra fontosságáról.

Felhasznált szakirodalom

- Алмашій І. І. (2014): Особливості формування екологічної культури молоді природо центричного типу в діяльності громадських організацій In: Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота» 30. szám. pp. 9-13.
- Мусієнко М. М. (2007.) Екологія. Охорона природи, Т-во «Знання», Київ.
- Романенков І. Д., Юшкевич Ю. С. (2012) Основи культурології, Центр учбової літератури, Київ.
- Освіта в Україні – освіта. ua. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.ua/school/lessons_summary/proftech/34663/>. – Мультимедійні засоби навчання як вирішальний фактор ефективності навчального процесу. – Мова укр.
- Снагощенко В.В. (2003).: Професійна підготовка майбутнього вчителя історії засобами музейної педагогіки, Київськ. унів. ім. Бориса Грінченка, Київ.
- Csesznák Éva (2009): Múzeumpedagógiai ismeretek, Magyarországi Tájékozak Szövetsége, Budapest.

Vargáné Nagy Anikó Ph.D⁵⁴ - Molnár Balázs Ph.D⁵⁵

vnaniko@ped.unideb.hu

molnarb@ped.unideb.hu

SZEREPELVÁRÁSOK ÉS SZEREPÉRTELMEZÉSEK ROMA KULTURÁLIS HÁTTERŰ CSALÁDOKBAN

EXPECTATIONS AND REPRESENTATIONS OF FAMILY ROLES IN ROMA-ORIGIN FAMILIES

Abstract

Over the last two decades preschool education for European Roma children has become a pressing issue. Early childhood education for Roma children is essential for their successful school readiness. The aim of the research is to reveal the Roma and non-Roma families' educational attitude, including their cultural habits as being an essential part of the efficient inclusive education to support Roma children's preschool education.

The research builds on emerging understandings of the inclusion of Roma children in kindergarten education.

Despite the adherence of European countries' recommendations, Roma children still suffer from persistent discrimination and exclusion from education. I base the analysis in a framework of early childhood education providing the foundations to childrens' later well-being, development and learning. This study gathered data using a questionnaire with 135 Roma and 69 non-Roma families in Hungary. The empirical analysis compared the educational habits of both groups. The Ethics Code of the Hungarian Academy of Sciences was followed in relation to participants' protection, voluntary informed consent, confidentiality, anonymity and scientific validity. Assistance was provided to complete the questionnaire to overcome literacy problems. The data identifies the educational habits of Roma families, enabling a comparison between Roma's and non-Roma's objectives in the area of education. The results indicate that the local kindergarten programmes in Hungary must be complemented with the basic knowledge of Roma families culture and that professionals must also

⁵⁴ Adjunktus (Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, Gyermeknevelési Tanszék, Hajdúböszörmény)

⁵⁵ Docens (Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, Gyermeknevelési Tanszék, Hajdúböszörmény)

know the Roma culture. The survey can inform future practitioners' knowledge, skills and attitudes to improve the overall situation of Roma children in early education.

Keywords: Roma and non-Roma, early childhood practitioners, early childhood education and care, attitude, knowledge

1. Bevezetés

Magyarországon a legnagyobb létszámú etnikai kisebbség a cigányság (az Európa Tanács és az UNESCO terminusában a „roma” kifejezés az 1970-es évek óta széles értelemben elterjedt összefoglaló gyűjtőnév, amely népcsoportot takar; a magyar szóhasználatban viszont a roma és cigány terminológiát egyformán, szinonimaként használjuk).

A hazai cigányság lélekszámával kapcsolatban különböző adatok állnak rendelkezésünkre. Lélekszámukat tekintve vannak ugyan hivatalos statisztikai adatok, így például a 2011-es népszámlás önbevalláson alapuló felmérése szerint hazánkban 315.000 roma kötődésű népesség élt. Az önbevallás alapja az identitás, a hovatartozás felvállalása, ezt tükrözik a népszámlálási adatok. Ugyanakkor a részben más módszerrel dolgozó szociológiai felmérések (pl. Kemény, Janky és Lengyel, 2003) szerint a cigányság lélekszáma jóval magasabb ettől az értéktől az alapján, hogy cigány nem csak az, aki annak tartja magát, hanem akit a környezete külső jegyek vagy viselkedési módok alapján annak tart (Kemény – Janky 2003). A szociológiai felmérések pedig a népszámlálási adatoktól eltérő, jóval magasabb, kb. 650-700 ezer fős roma lakosságot becsülnek hazánkban. A Debreceni Egyetem Társadalomföldrajzi és Területfejlesztési Tanszéke Pénzes János vezetésével 2010 és 2013 között a helyi települési és roma nemzetiségi önkormányzatok megkérdezésével egy pontosabb és megbízhatóbb adatbázist készített (Pénzes és Pásztor, 2014). Az általuk készített felmérés több mint 876.000 fő roma lakost számolt.

A roma kötődésű népesség területi elhelyezkedésére jellemző, hogy a leghátrányosabb helyzetű térségekben, hátrányos helyzetű településeken vagy településrészekben élnek, ahol számuk felülreprezentált, így beszélhetünk az ún. vidéki arcú szegénységről, például Délnyugat-Magyarországon és Északkelet-Magyarországon.

A területi különbségek meghatározzák a romák oktatásban való részvételét is. A hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű roma gyermekek számáról nincsenek pontos adatok, a nevelési, oktatási intézmények nem regisztrálhatják ily módon a cigány gyermekeket. A Kemény, Janky és

Lengyel 2003-as vizsgálata alapján a roma gyermekek több mint 80%-a hátrányos helyzetű, kétharmaduk pedig halmozottan hátrányos helyzetű (Kemény, Janky és Lengyel 2003). A KSH-NKI 2011-es becslései szerint Nyugat-Dunántúlon a hátrányos helyzetű általános iskolás tanulók aránya 16%, Észak-Magyarországon 47%. A fővárosban és Pest megyében él a roma lakosság 14%-a, és itt koncentrálnak a roma diplomások 31%-kal. A középfokú végzettségű romák aránya 10,5%, mintegy 35 ezer fő. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya a roma kötődésű népesség körében 3,3%, míg a teljes népesség körében ez a szám 19% (18-64 év között).

A romák oktatásban való részvételének aránya Európa más országaiban sem jobb, mint nálunk. Az UNESCO adatai szerint ma Európában a roma származású gyermekek 50%-a nem fejezi be az általános iskolai tanulmányait, nem több mint 20-25%-uk jár középiskolába, ezen belül is szakközépiskolába, és kevesebb, mint 1%-uk fejezi be a felsőoktatást (Bennet és Kaga 2014). A roma gyermekekre még ma is jellemző az oktatásból való kizárás, a diszkrimináció, a szegregáció, a megkülönböztetés. Európa szerte megoldásra váró feladat a roma népesség felzárkóztatása, az oktatás hozzáférhetősége a számukra, a roma gyermekeket közvetlenül érintő hátránykompenzáló elemek csökkentése, a rejtett tehetségek felismerése, a jövőt építő cigány értelmiség képzése. Európai Unió irányelv szerint ennek a helyzetnek a változtatására nyílik lehetőség a roma gyermekek számára a kora gyermekkori inkluzív neveléssel. Felismerve azt, hogy a kora gyermekkori tapasztalatok fontos mérföldkövek az iskolai és társadalmi inkluzív részvétel irányába, az uniós irányelvek a roma gyermekek kisgyermekkori nevelését és az iskolai átmenet elősegítését állítják középpontba. Az útmutatókban kiemelkedő témák a kora gyermekkori gondozási és nevelési szolgáltatások, a napirend kérdései, az érdekelt személyek (pl. pedagógusok, fenntartók) felelőssége. Fontos kérdések még a megfelelő tantervi és pedagógiai megközelítések kidolgozása és alkalmazása, a pedagógiai szakemberek tréningje és professzionális fejlesztése, a megfelelő értékelési rendszer kidolgozása, illetve a zökkenőmentes átmenet megvalósítása az elemi majd középiskolai oktatásba. Kora gyermekkori gondozási és nevelési feladatok megfelelő biztosítása különösen sürgető pl. az iskolába lépésnél a roma gyermekek iskolaérettségének támogatásával, vagy az egyenlő esélyek megteremtésével a korai években.

A 363/2012. (XII.17.) Kormányrendelet (Óvodai nevelés országos alapprogramja, továbbiakban Alapprogram) szól a valamely nemzetiséghez tartozó gyermekek esetében az óvodára vonatkozó feladatokat ellátásáról. Az óvoda feladatköre a következő „A nemzetiséghez tartozó gyermekek óvodai

nevelésében biztosítani kell az önazonosság megőrzését, ápolását, erősítését, átörökítését, nyelvi nevelését, és a multikulturális nevelésen alapuló integráció lehetőségét.” (Alapprogram 7.) A rendelet kiemelten kezeli, hogy a nemzetiségi nevelés megvalósítása érdekében az óvoda szorosan működjön együtt az érintett kisebbségi önkormányzatokkal. A 2011. évi CLXXIX nemzetiségi jogairól szóló törvény szabályozza a nevelési és oktatási intézményekben folyó nemzetiségi nevelést, emellett külön rendelet szól a nemzetiségi óvodai nevelésről (17/2013. III.1 EMMI).

Az óvodai nevelés egyik legfontosabb deklarált alapelve, hogy a gyermek nevelése elsősorban a család feladata, ami mellett az óvoda kiegészítő nevelő és esetenként hátránycsökkentő szerepet tölt be. Bronfenbrenner bioökológiai modellje szerint az emberi fejlődés kölcsönös interakciókban zajlik, és a gyermek fejlődését az őt közvetlenül körülvevő környezet adottságai és lehetőségei nagymértékben befolyásolják (idézi Danis et al. 2011).

Amikor a primer szocializációs színteret nyújtó családi nevelés valamilyen szempontból sérül, az óvoda kulcsszerepet tölt be a családban jelenlevő hiányok pótlásában és a hátrányok csökkentésében. „Az óvodapedagógus figyelembe veszi a családok sajátosságait, szokásait, az együttműködés során érvényesíti az intervenciók gyakorlatát, azaz a segítségnyújtás családhoz illesztett megoldásait.” (Alapprogram 5.) Az Alapprogram megállapítja, hogy a gyermek fejlődését a családi és óvodai nevelés együttesen szolgálja, ennek alapvető feltétele az, hogy az óvoda működjön szorosan együtt a családdal. Az Alapprogram kiemelt partnerként kezeli a családokat, és az óvodai nevelés alapvető sarkkövének tekinti a családdal való szoros együttműködést. Az óvodának figyelembe kell venni a család sajátosságait, szokásait az együttműködésben. Az óvoda a családi nevelés kiegészítője az óvodai nevelés kezdeteitől fogva egészen az iskolába lépésig (Act CXC of 2011 on Public Education 8.§).

A köznevelési törvény Magyarországon 2015. szeptember 1-jétől előírja a harmadik életévét betöltött gyermekek kötelező óvodába járását. A törvénynek ez a rendelkezése a hátrányos helyzetű, mélyszegénységben élő családok gyermekeinek hátránycsökkentő célú nevelését, a korai szocializációs hátrányok kompenzálását hivatott ellátni. Cél, hogy az alacsony státuszú háztartásokban élő, többségében roma származású, súlyos szocializációs hiányokkal küzdő kisgyermek a későbbi fejlődésük szempontjából legfontosabb korai életszakaszban segítséget kapjanak a készségeik és képességeik kibontakoztatásához, amely elengedhetetlenül szükséges óvodai beilleszkedésükhöz, későbbi iskolai sikerességükhöz és a tankötelezettségük teljesítéséhez. Egy, a romák oktatási helyzetét 11 tagországban vizsgáló EU-s

tanulmány szerint az Európai Unión belül Magyarországon a legmagasabb a cigány gyermekek óvodába járásának aránya (Education: the situation of Roma, 2014: 16-17). Míg a rendelkezés megjelenése előtt az óvodába járó roma származású gyermekek aránya az iskolai évet megelőzően 92% volt, a három éves kortól bevezetett kötelezettség után ez még magasabb, közel 100%-os is lehet. A kötelező óvodáztatás háttérében azok az európai tapasztalatok állnak, amelyek a kora gyermekkori nevelés kompenzáló, korrigáló hatását mutatják, és amelyek elősegítik az iskolai életre való sikert. „A Világbank 2012-es jelentése szerint, amely az Európa Tanács és a Világbank 2011-es felmérésén alapszik, amelyet Bulgáriában, a Cseh Köztársaságban, Magyarországon, Romániában és a Szlovák Köztársaságban végeztek, azt mutatja, a roma gyerekek, akik óvodába jártak, sokkal jobb eredményt értek el a tanulási képességméréseken, és sokkal nagyobb valószínűséggel vették fel őket később a középiskolába.” (idézi Vargáné 2015 p. 18).

2. Együttműködés a családdal

A család és az intézmény közötti együttműködés változatos formák között, a lokális adottságokhoz alkalmazkodva, azokra messzemenőig építve valósulhat meg. A szülők bevonása, aktív részvétele az óvoda mindennapjaiba új, innovatív együttműködési formákat alakíthat ki, szemben azzal a korábbi szülői részvétellel, amikor a szülő passzív, külső szemlélője volt az intézményben történeteknek. A szülők újfajta részvétele az intézmény életében a családdal való közös gondolkodást, együttnevelést erősíti meg. Ez a szoros együttműködés közös céljukból fakad, ami a gyermeki jóllét minél teljesebb biztosítása. A partnerközpontú szülői gondolkodás jegyében az óvodáknak törekedniük kell arra, hogy a családokat bevonják az óvoda mindennapjaiba.

Felvetődik a kérdés, miért kell ismernünk a roma kötődésű családok háttérét. A család a társadalmi funkcióin keresztül hat a családtagokra, és hat vissza a társadalomra is. A család az egyén és a társadalom között közvetítő szerepet tölt be. A családfunkciók közül is az egyik legfontosabb a család szocializációs funkciója. Szoros korreláció van a család körülményei és a gyermek sikeres tanulmányi eredményei között. Eltérő családi szubkultúrában eltérően támogatják a gyermek iskolai pályafutását, másképp segítik tanulmányait. Számos korábbi kutatás szól arról, hogy az iskola nem mindig képes a családból hozott hátrányok kompenzálására, és konzerválja a gyermekek közötti társadalmi különbségeket (lásd Bernstein 1971, Gázsó 1971, Kozma, 1975, Mollenhauer 1971, Pléh és Pap 1971). Ezek a vizsgálatok

megerősítik, hogy a családi tényezők (család szociális helyzete, szülők iskolázottsága, családi kommunikáció) mindenfajta tanulmányi eredménykülönbség kialakulásában meghatározóbbak lehetnek, mint az iskolai tényezők, legfőképpen ott, ahol szóbeli kifejezőképességhez kötött eredményeket kell produkálni. Azaz a különféle családi szocializációs háttérrel és életkörülmények közül érkező gyermekek az iskolában különböző eredményeket tudnak felmutatni, a korai szerzett hátrányok következtében a kisebbségi csoportokból érkezőknek különösen nehéz a többségi társadalom és a magyar iskolarendszer poroszosan megkövesedett elvárásaihoz alkalmazkodni.

Derdák és Varga kutatásából tudjuk, hogy a roma, de nem ritkán a nem roma gyermekek is, számukra szokatlan kommunikációs móddal és nyelvezettel találkoznak az iskolában (Derdák és Varga 1996). Liskó szerint az iskolai kudarc és a lemorzsolódás egyik oka az óvodáztatás hiányából adódik (Liskó 2005). A család társadalmi státuszát és a gyermek iskolai sikerességét vizsgáló kutatás szerint jobb az iskolával való együttműködés azokban a családokban, ahol a szülők társadalmi státusa magasabb. A szülők iskolához való viszonyulása (érdeklődése, a tanulás segítése, a szülő részvétele az intézmény rendezvényein) meghatározza a gyermek iskolához való viszonyát. Az alacsonyan iskolázott, az iskolai traumát átélt vagy kedvezőtlen társadalmi helyzetű szülő növeli a gyermek bizalmatlanságát az iskolához. Oláh szerint a tanulók szövegalkotási képességének fejlettségi szintjét erősen meghatározza szüleik iskolázottsága, lakóhelyük típusa, illetve a család kulturális javakhoz való hozzáférése (Oláh 2005). Ezen a téren a gyermekek közti egyenlőtlenségeket nem kompenzálják Magyarországon az iskolai fejlesztő programok sem.

Szerepi szerint a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek szocializációs hiányokkal is küzdenek, amelyben szerepet játszik a szülők alacsony iskolázottsága, esetleg tartós munkanélkülisége, a többségi társadalomhoz tartozó családoktól különböző értékrend és a nevelési elvek eltérő komplexuma (Szerepi 2016). Éppen ezért az (óvoda)pedagógusoknak ismerniük kell(ene) a roma kötődésű családokban folyó gyermeknevelést és családmodellt, ebben pedig kulcsszerepe van a szülőkkel való kapcsolattartásnak, együttműködésnek, kommunikációnak, amely hatékonyabbá teheti a hátránycsökkentést is.

3. A családi nevelés sajátosságai a roma közösségekben

Többnyire sablonokra épülő, az előítéletet önmagában hordozó, sztereotip kép él a többségi társadalomban arról, hogyan néz ki egy roma család: szülők, nagyszülők, rokonok és gyermekek bonyolult kapcsolatát tételezzük fel egy népes családban, a roma kultúrában és szokásokban gyökerező sajátosságokkal.

Forray és Hegedűs T. kutatásaiból is tudjuk, hogy a cigány családok nevelési elvei teljesen eltérőek a többségi társadalom nevelési szokásaitól (Forray és Hegedűs T. 1998). A romák meleg, szeretetteljes, ugyanakkor megengedő nevelési elveket vallanak. A gyermek a családban központi helyet foglal el, a nevelés gyermekcentrikus, igaz nem úgy, ahogyan a többségi társadalom gondolkodik erről. A gyermek kívánságát rendszerint azonnal teljesítik, igényeit kielégítik, a késleltetett várákozást alig alkalmazzák. A gyermek túlóvó, védő nevelését megkövetelik az intézménytől is, és nehezen engedik el a többségében nem roma közösségbe tanulni. (Ez utóbbi természetesen más képet mutat, ha az adott településen természetes szegregáció következtében a helyi óvodában, iskolában többségében vannak a roma gyermekek.) Amit nagyon sokszor hallhatunk még a cigány családok esetében, az a kötetlen időbeosztás és napirend, amiben a gyermek étkezése, alvása akkor és ott történik, ahol a gyermek éppen akarja. Úgy véljük, ebben is jelentős változás történhetett a közelmúltban, hiszen a három éves kortól kötelező óvodába járás és az óvodai, iskolai hiányzások szigorú ellenőrzése mellett az időbeosztást a gyermekek számára a tanév menetrendje, a szülőknek a munkahely vagy a közmunkaprogram (ez utóbbiak, ha vannak) szabályozza.

4. A szülőkkel való együttműködés lehetőségei

A szülőkkel való együttműködés alapja a partneri kapcsolat kiépítése, amelyben az intézmény nem egyszerűen alárendelő, kiszolgáló funkciót lát el. A hazai köznevelési rendszerben az óvodák helyi szinten aktív kapcsolatot tartanak fenn a szülőkkel. A magyar iskoláktól eltérően, amelyek jobbára szelektívek, elitista szemléletűek és csak azokra a gyermekekre koncentrálnak, akikkel lehet haladni, az óvodában teljesítménykényszertől mentesen a gyermeki élmény, az egyéni sajátosságokhoz illeszkedő fejlődés biztosítása a cél.

A magyar Óvodai nevelés országos alapprogramja az óvodák számára a családi nevelés kiegészítését írja elő, azaz a családban történő nevelést tekinti elsődlegesnek. Ez alapján a kora gyermekkori nevelő intézmények a gyermek

egészséges fejlődése érdekében minél szorosabb és hatékony kapcsolatot kell, hogy kialakítsanak a gyermekek szüleivel. A család és az intézmények közötti kapcsolattartási módokat tekintve, vannak a hagyományos kapcsolattartási formák, ide tartozik például a családlátogatás, nyílt nap, fogadóóra, szülői értekezlet, szülői munkaközösségek. A megszokott, formális minták mellett egyre inkább elterjedt a hivatalos, merev találkozási formákat feloldó közös rendezvények gyarapítása a szülők/családok számára, és a szülőkkel/családokkal együtt. Mind gyakrabban találkozhatunk azzal a szemlélettel, amely a formális kapcsolattartáson túlmutató együttműködő partneri viszonyt hangsúlyozza, egy működőképes család-intézmény rendszert igyekszik kiépíteni, ahol a szülőkkel való kooperáció innovatív formában jelenik meg. A szülőkkel való partneri viszony kialakítása, a szülők aktív bevonása a kisgyermekkel foglalkozó intézmények mindennapjaiba természetesen újszerű kapcsolattartási formákat kíván, amelyben a lokális közösségek nyújtotta lehetőségek tudatos kiaknázásától kezdve a modern IKT-eszközök használatáig sok minden megjelenhet.

Az óvodapedagógusoknak ezen kívül meg kell erősíteniük a szülőket abban, amit a legjobban tudnak, és ez a gyermekük iránti őszinte szeretet, gondoskodás adása, valamint gyermekeik erősségeinek az elismerése.

Kudarccá válhat, ha a pedagógus nem rendelkezik megfelelő multikulturális kompetenciákkal, amikor nem kötődik hatékonyan a család által képviselt értékekhez, hiedelmekhez, törekvésekhez. A családok és a gyermekek érzékenyek arra, ha a pedagógus vagy a program tartalma nem találkozik kulturális elvárásaikkal, vagy ha a nevelő nem mutat elég tiszteletet a személyük iránt. Ez a helyzet a kisebbségi csoportokról alkotott pontosabb ismereteket, az inkluzív pedagógiai szemlélet alkalmazását igényli, ami hatékony azokkal a gyermekkel kapcsolatban, akik nem biztonságos vagy nélkülöző családi környezetből érkeznek. Úgy véljük, meghatározó a nevelői munka hatékonyságában, hogy a pedagógusok megértsék a szenzitív kommunikáció és interakció fontosságát a roma származású gyermekekkel és szülőkkel. Mindezek mellett a szülők bátorítása is fontos feladat marad, hogy még gazdagabb gondozási tevékenységet, több kommunikációs kapcsolatot biztosítsanak a gyermekeiknek, játszanak és olvassanak fel nekik.

A kisgyermekkorban a szülők játsszák a legfontosabb szerepet a gyermek gondozásában, nevelésében. Ezért is fontos, hogy a kisgyermeknevelő intézmények szívesen lássák és fogadják a roma származású szülőket azért, hogy jó kapcsolatot építsenek ki és tartsanak fenn velük. A szülőknek kell először bemutatni az intézményt, megismertetni a célját és azt, hogy mit kínál a gyermeknek, azaz ebben az esetben a szülők legalább olyan célcsoport kell,

hogy legyenek, mint a gyerekek. E nélkül nem valósítható meg a családokkal való hatékony együttműködés.

Kutatásunk a fenti gondolatkörökhöz kapcsolódik: roma és nem roma családok szociokulturális és szocioökonómiai státuszának vizsgálatán keresztül a családi szerepeket, illetve a család-intézmény kapcsolatának sajátos aspektusait térképeztük fel.

5. Vizsgálati eredmények

Az adatfelvétel 2015 márciusában és áprilisában a hajdúböszörményi Kincskereső Óvodában, és a vasmegyeri Mesevár óvodában történt. Mindkét intézménybe jellemzően roma származású családok gyermekei járnak. A kérdőív kitöltését kérdezőbiztosok végezték, akik az adott intézményben dolgozó óvodapedagógusok és dajkák voltak. A kontroll-csoportot (nem roma származású családok) önkitöltős kérdőívvel a Debreceni Egyetem Gyakorló Óvodájában kérdeztük meg.

Az adatfeldolgozás során összesen 135 roma és 69 nem roma származású válaszadó kérdőíve bizonyult értékelhetőnek. Mindkét vizsgálati csoport esetében egyértelműen a női válaszadók voltak többségben (90% fölötti aránnyal). Az életkori megoszlás azonban már látványos különbséget hozott. A roma válaszadók átlagéletkora mintegy 4 évvel volt alacsonyabb a nem roma válaszadókétól, miközben a szóródás mérőszámai (terjedelem, szórás) a roma szülők körében volt jóval nagyobb. A nem romák esetében jellemzően 30 éves kor környékére tehető a gyermekvállalás, addig a roma vizsgálati csoport esetében – bár a fiatalabb anyukák száma dominál – szélesebb életkori spektrummal találkozhatunk, egészen fiatal (20 év alatti) és viszonylag idős (45-50 év körüli) korban is előfordul gyermekvállalás. Jól mutatja ezt, hogy a 20-24 év közötti roma válaszadók száma 25 fő volt (nem romák esetében 0), 44 év fölött 10 roma válaszadónk volt, míg nem roma csupán 1. Ezek alapján úgy tűnik, hogy a roma vizsgálati csoport esetében a biológiai lehetőségeket kevésbé írták felül a modern társadalom elvárásai (1. számú táblázat).

1. táblázat: A válaszadók nemi és életkori megoszlása

	roma	nem roma
összesen (fő)	135	69
férfi (fő)	11	4
%	8,15	5,80
nő (fő)	124	65
%	91,85	94,20
minimum (év)	20	25
maximum (év)	54	46
terjedelem (év)	34	21
átlagéletkor (év)	30,95	34,88
szórás	6,90	4,16

Forrás: saját kutatás

A gyermekek számában is jól kivehetőek a különbségek (2. számú táblázat). A roma családok esetében egy és hat gyermek között mozogtak a válaszok, míg nem romák esetében 1 és 4 között. Átlagosan 1 gyermekkel van több egy roma családban, mint egy nem roma családban. Ez statisztikailag igen jelentős érték, különösen, ha számításba vesszük, hogy a reprodukcióhoz szükséges 2,1-es átlag gyermekszámot a nem roma családok nem érik el, míg a roma családok meghaladják, ugyanakkor ez a különbség mégis mélyen alulmarad a megszokott sztereotípiák által közvetített képhez („a cigányoknak annyi gyerekük van, mint a rosta lika”).

2. táblázat: Gyermekek száma családonként

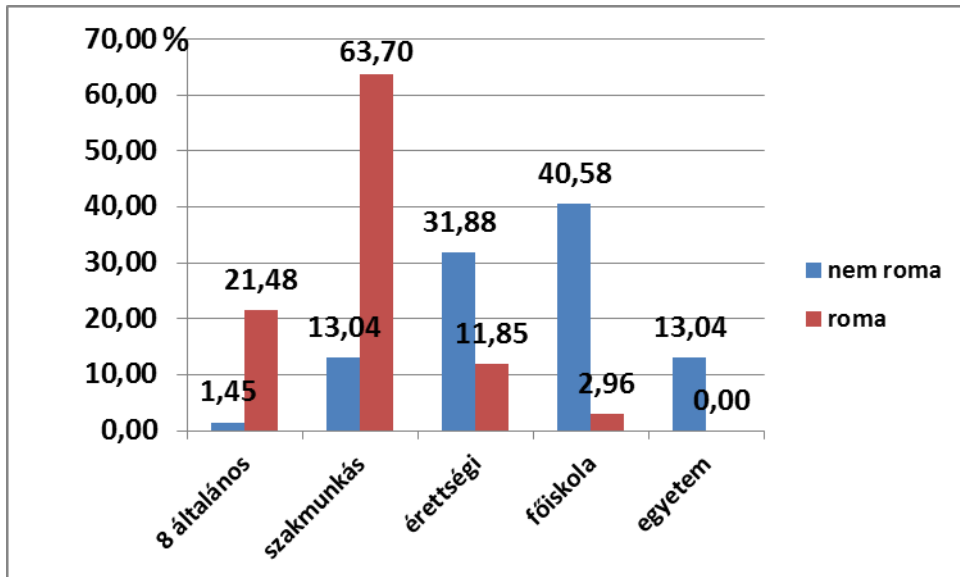
	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
roma (N=135)	1	6	2,84	1,29
nem roma (N=69)	1	4	1,88	0,73

Forrás: saját kutatás

A leglátványosabb különbséget az iskolai végzettségben figyelhetjük meg (1. számú diagram). A roma válaszadók mintegy 85%-a 8 általános vagy szakmunkás végzettséggel rendelkezik, míg a nem roma válaszadók esetében szinte pontosan ugyanilyen arányban vannak a legalább érettségivel

rendelkezők. A későbbiekben látni fogjuk, hogy az iskolai végzettség alacsonyabb szintje olyan jellemzője a roma vizsgálati csoportnak, amely több sajátosság esetében is kultúrafüggetlen magyarázó tényezőként jelenik meg a háttérben.

1. diagram: Iskolai végzettség százalékos megoszlása



Forrás: saját kutatás

Mielőtt a családi szerepeket, szerepértelmezéseket megvizsgáljuk, fontos kérdés, hogy egyáltalán kiket tartanak a roma és nem roma válaszadók a családjukhoz tartozóknak (2. számú táblázat). A válaszok alapján kijelenthetjük, hogy a roma válaszadók másként értelmezik a családba tartozók körét: a szűkebb családba kevésbé értik bele a nagyszülőket, dédszülőket, sógorokat. Ugyanakkor az egyszerű vérségi kötelékeken ők is túl tudnak lépni, de más elvek alapján, mint a nem roma válaszadók. Míg a roma válaszadóknál a tágabb család szervező elve a közelség (szomszédok) és a vallás, addig a nem romák esetében a közös szabadidő eltöltés (pl. hobbi, sport) és a barátság hangsúlyosabb.

3. táblázat: A szűkebb és tágabb családhoz való tartozás értelmezése

szűkebb család	roma (%), N=135	nem roma (%), N=69	tágabb család	roma (%), N=135	nem roma (%), N=69
<i>az Ön édesanyja</i>	76,98	92,75	<i>szomszédok, lakóközösség</i>	62,96	30,43
<i>az Ön édesapja</i>	71,22	91,30	<i>sporttársak</i>	1,48	7,25
<i>az Ön nagymamája</i>	46,76	69,57	<i>távoli rokonok</i>	77,78	81,16
<i>az Ön nagypapája</i>	42,45	53,62	<i>iskolatársak</i>	13,33	14,49
<i>az Ön idősebb testvére</i>	56,83	69,57	<i>hobbikör</i>	4,44	5,80
<i>az Ön fiatalabb testvére</i>	68,35	69,57	<i>vallási közösség</i>	18,52	5,80
<i>az Ön nagybácsija</i>	23,74	24,64	<i>barátok</i>	63,70	71,01
<i>az Ön nagynénje</i>	25,90	27,54	<i>egyéb</i>	2,22	10,14
<i>az Ön unokatestvére</i>	28,78	27,54			
<i>az Ön sógora</i>	38,85	68,12			
<i>az Ön saját gyermeke</i>	95,68	91,30			
<i>más rokon gyermeke</i>	26,62	27,54			
<i>egyéb rokon</i>	5,76	15,94			
<i>nem rokon</i>	0,72	7,25			

Forrás: saját kutatás

A családon belüli szerepkörök is másként alakulnak a roma és nem roma kultúrában. A felsorolt feladatok sorrendje anyák körében (4. számú táblázat) azonos (1. szeretet 2. gyermeknevelés 3. főzés 4. háztartás 5. egyéb), azonban a nem roma családokban az anya immateriális, szeretetnyújtó szerepköre dominánsabb, a gyermeknevelés feladatkörét is hátrébb szorítja, mint a roma

családok esetében, ugyanakkor a főzés, mint egy hagyományosabbnak tűnő materiális feladat a roma anyák körében jóval hangsúlyozottabb.

4. táblázat: A szűkebb és tágabb családhoz való tartozás értelmezése

	Roma válaszadók (N=135)				Nem roma válaszadók (N=69)			
	Mini- mum	Maxi- mum	Medi- án	Mó- dusz	Mini- mum	Maxi- mum	Medi- án	Mó- dusz
szeretet	1	4	1,00	1	1	2	1,00	1
gyermeknevelés	1	4	2,00	1	1	3	2,00	2
főzés	1	4	2,00	1	1	5	3,00	3
háztartás	1	5	3,00	4	1	5	3,00	4
egyéb	1	5	5,00	5	1	5	3,00	5

Forrás: saját kutatás

Apák esetében már a sorrend sem azonos (4. számú táblázat). Roma családok esetében a pénzkereset a legfontosabb feladat, míg nem roma családoknál az érzelmi biztonság megteremtése. Itt is tetten érhető, hogy a roma válaszadók körében a hagyományosabb, materiális tevékenységekhez kapcsolódó szerepértelmezések dominálnak. Az egyéb kategóriában megadott válaszok is ezt tükrözik. Nem romák esetében: "apás" játékok; biztonságot adjon; értékes szabadidő biztosítása; játsszon a gyermekkel; stabil támasza legyen az anyának; ha kell, segítsen a házimunkában; lehessen rá mindenben számítani; szeresse a családját; tartsa össze a családot. Romák esetében: főzzön, mosson; másodállásban legyen; védje meg a családját. Ezen kívül a gyermeknevelés feladatkörének megítélése is az mutatja, hogy a nem roma családokban az apák szerepköréhez jobban hozzátartoznak a gyermekekkel kapcsolatos pedagógiai feladatok, mint a roma családokban.

Egyértelműen megállapítható, hogy apák esetében a pénzkereset ($p=0,000$; Cramer $V=0,355$), érzelmi biztonság ($p=0,000$; Cramer $V=0,379$) és a gyermeknevelés ($p=0,005$; Cramer $V=0,270$) kategóriái szignifikáns összefüggéseket mutatnak azzal a tényezővel, hogy a válaszadó roma, vagy nem roma származású volt-e. Anyák esetében a főzés ($p=0,003$; Cramer $V=0,278$) és a gyermeknevelés ($p=0,020$; Cramer $V=0,221$) kapcsán mutatható ki csak, valamivel kisebb hatáserősségű összefüggés 5%-os szignifikancia szintnél. Az apa (férfi) szerepértelmezése ez alapján rigidebb, kulturális háttértől jobban függ, mint az anyák (nők) szereplehetőségei.

5. táblázat: Apai feladatok a családban (rangsorértékek)

Roma válaszadók (N=135)				
	Minimum	Maximum	Medián	Módusz
pénzkereset	1	5	1,00	1
érzelmi biztonság	1	5	2,00	1
gyermeknevelés	1	5	3,00	3
kertgondozás	1	5	4,00	4
egyéb	5	5	5,00	5
Nem roma válaszadók (N=69)				
	Minimum	Maximum	Medián	Módusz
érzelmi biztonság	1	4	1,00	1
egyéb	1	5	1,50	1
pénzkereset	1	4	2,00	1
gyermeknevelés	1	3	2,00	2
kertgondozás	1	5	4,00	4

Forrás: saját kutatás

A hagyományos szerepértelmezésben a családi szerepek (anyai, apai) jól elkülönülnek egymástól. Az apa feladata az anyagi biztonság megvalósítása, míg az anyáé a ház körüli teendők és a családi „fészek”, boldogság megteremtése. A kérdőíves vizsgálatunk azt mutatja, hogy mindkét vizsgálati csoportban ez a klasszikus értelmezés sokat erodálódott (5. számú táblázat), de a nyomai még tetten érhetők, különösen a romák esetében. Míg a nem roma családok esetében az előbbi feladatok zömében (≈85%) mindkét fél szerepkörébe beletartoznak, addig a romák esetében ez még kevésbé nyilvánvaló. Különösen az apai szerepértelmezés mutat masszívabb, konzervatív felfogást az anyagi biztonság megteremtése esetében. Azt azonban feltétlenül meg kell említenünk, hogy a megkérdezett roma szülők több mint a fele, így is már a feladatok közös megvalósításában hisz.

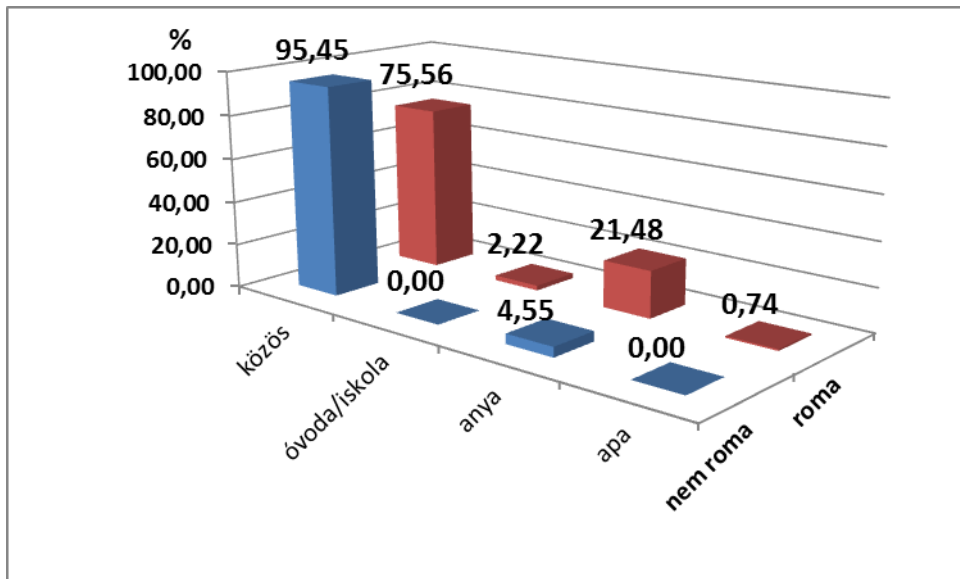
6. táblázat: A család nyugalmanak, boldogságának, és anyagi biztonságának a megvalósítása

	Család nyugalma, boldogsága (%)		
	mindketten	apa	anya
roma (N=135)	78,52	2,96	18,52
nem roma (N=169)	84,06	1,45	14,49
	Család anyagi biztonsága (%)		
	mindketten	apa	anya
roma (N=135)	53,73	31,34	14,93
nem roma (N=69)	86,96	11,59	1,45

Forrás: saját kutatás

A gyermeknevelés kapcsán is a közös felelősségvállalást hangsúlyozták a válaszadók (2. számú diagram), azonban itt is megfigyelhető, hogy romák esetében a klasszikus anyai szerepfelfogás (az anya feladata elsősorban a gyermeknevelés) még mindig erősebben van jelen (21,48%), mint a nem roma válaszadóknál (4,55%).

2. diagram: A gyermeknevelés feladata



Forrás: saját kutatás

A gyermekekkel kapcsolatban támasztott szerepelvárások jól kivehető különbségeket mutatnak (6. számú táblázat). Roma szülők esetében a kötelességteljesítésen van a hangsúly (óvodába, iskolába járjon; szót fogadjon a szüleinek; tanuljon), a nem roma szülők esetében viszont a játék egyenértékű tevékenység ezekkel. Ez az attitűd azonban egyértelmű összefüggést mutat a szülők iskolai végzettségével ($p=0,00$; $\rho=-0,375$) – magasabb iskolai végzettségű szülők jobban felismerik a játék szerepét, jelentőségét a gyermek fejlődésében. Mindemellett a roma szülők válaszaiban mintha a társadalmi elvárásoknak való megfelelési igény (kényszer?) jobban tükröződne, míg a nem roma szülők megengedik azt a „luxust”, hogy „lázadjanak”, és a gyermek szempontjait is hangsúlyozzák. Ez az egyéb kategóriáknál megadott szöveges válaszokban is jól látszik. Romák esetében a következő válaszokat kaptuk: *amit tud, abban segítsen; figyeljen magára és társaira; segítsen, ha tud; sport; tisztálkodás; tiszteljen másokat*. A kötelesség és a közösségi szempontok egyértelműen megjelennek, míg a nem romák esetében ez már kevésbé hangsúlyos. A nem romák válaszaival (*élje a szabályok szerint az életét; jól érezze magát; sportoljon; szeretetet adjon és kapjon; tapasztaljon*) arra utalnak, hogy a modern társadalmakra jellemző individualistább szemléletmód, életérzés körükben határozottabban jelennek meg.

Érdeemes megemlítenünk, hogy a gyermeki és szülői szerepelvárások a legerősebb együttjárást a tanulás kapcsán mutatják (ugyanakkor ez a „gyermeki feladat” nem áll szignifikáns összefüggésben a szülők iskolai végzettségével). Amennyiben az anyától(!) határozottabban elvárják a háztartásvezetést ($p=0,000$; $\rho=0,731$), a gyermeknevelést ($p=0,000$; $\rho=0,664$) és a főzést ($p=0,000$; $\rho=0,600$), úgy a gyermektől a tanulást követelik meg jobban. Az apai szerepkörökkel hasonlóan erős összefüggésrendszer nem mutatható ki. A hagyományos egysíkú családi szerepértelmezés igen erősen mutatkozik meg ebben az összefüggésben: az anyának a tűzhely mellett van a helye, a gyermeknek meg „az a dolga, hogy tanuljon”.

7. táblázat: Gyermektől elvárt feladatok (rangsorértékek)

Roma (N=135)		
	Medián	Módusz
óvodába, iskolába járjon	1,00	1
szót fogadjon a szüleinek	1,00	1
tanuljon	2,00	1

Roma (N=135)		
	Medián	Módusz
játsszon	3,00	1
dolgozzon	5,00	6
egyéb	6,00	6
Nem roma (N=69)		
	Medián	Módusz
játsszon	1,00	1
óvodába, iskolába járjon	1,00	1
szót fogadjon a szüleinek	1,00	1
tanuljon	2,00	1
dolgozzon	5,00	5
egyéb	5,00	6

Forrás: saját kutatás

Láthattuk, hogy a közkeletű vélekedésekkel szemben a romák igenis bíznak a nevelési intézményekben, még erőteljesebben is, mint a nem romák – ez más kérdéseknél határozottan megmutatkozik. Annál a kérdésnél, hogy ki segíthet a legtöbbet a gyermeknek az iskolai előmenetelében, minden nyolcadik roma szülő kizárólag a pedagógust jelölte meg, míg nem romák esetében a pedagógusokra való ráhagyatkozás egyáltalán nem jelent meg (0 válasz, 0 %). Ebben természetesen szerepet játszik a roma válaszadók alacsonyabb iskolai végzettsége is ($p=0,00$; Cramer $V=0,297$), esetleges félelmük attól, hogy ők éppen ezért nem tudnak érdemben segíteni a gyermekük iskolai pályafutásában, ugyanakkor elgondolkodtató, hogy még a gyermek családi(!) nevelése kapcsán is volt három olyan válaszadó, aki intézményi feladatkörnek tekinti ezt (2. számú diagram).

8. táblázat: Ki segíthet a legtöbbet a gyermeknek a jó iskolai teljesítményben?

	<i>szülő (fő)</i>	<i>pedagógus (fő)</i>	<i>mindkettő (fő)</i>
roma (N=135)	4 (2,96%)	17 (12,59%)	114 (84,44%)
nem roma (N=69)	4 (5,80%)	0 (0 %)	65 (94,20%)

Forrás: saját kutatás

Az, hogy az intézményekben lehet bízni, de saját magunkban nem, a családi nevelés hatékonyságának, a családi támogató háttér pesszimista megítélésében is megjelenik. A „Hogyan segítheti a család a gyermek jövőjét?”- kérdésre adott válaszokból kiderül (8. számú táblázat), hogy a roma szülők ötöde tanult tehetetlenséggel viszonyul a lehetőségekhez, a családban rejlő támogató potenciálhoz, s a többszörös választást lehetővé tevő kérdésnél valamelyik hatékonyságot megkérdőjelező opciót is bejelölte. Ez a 21%-os érték a nem roma családok esetében 0 % volt. Fontos megemlítenünk, hogy ez a látványos különbség nem áll szignifikáns kapcsolatban a szülők iskolai végzettségével, hanem más, a roma népesség társadalmi helyzetéből, esetleg kultúrájának egyes elemeiből fakadhat.

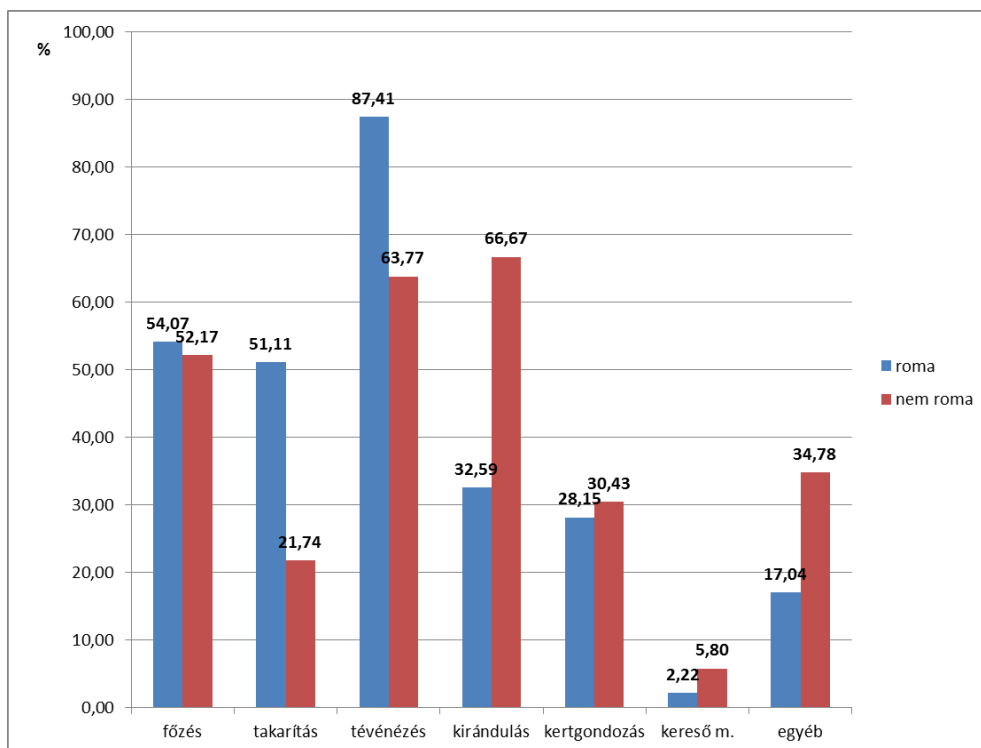
9. táblázat: A család lehetőségei a gyermek jövőjének megalapozásában

	odafigyelés (fő)	anyagiak (fő)	tanulástámo- gatás (fő)	nem nagyon/sehogy (fő)
roma (N=135)	126 (93,33%)	94 (69,63%)	116 (85,93%)	28 (20,74%)
nem roma (N=69)	69 (100,00%)	60 (86,96%)	60 (86,96%)	0 (0,00%)

Forrás: saját kutatás

Az anyai, apai, gyermeki, és a felbukkanó intézményi szerepkörök áttekintése után érdemes egy pillantást arra is vetnünk, hogy melyek azok a tevékenységek, amelyeket jellemzően együtt végeznek a vizsgált családokban.

3. diagram: Közösen végzett tevékenységek roma és nem roma családok esetében



Forrás: saját kutatás

A 3. számú diagramról leolvashatjuk, hogy a roma családokban kiugróan gyakori együtt végzett tevékenység a televíziónézés, amely plusz anyagi forrásokat nem igénylő szabadidős tevékenység. Ezután a főzés és a takarítás következik, amely alátámasztja, hogy ma már a roma családok egyetlen tagjánál sem számít szerepidegen tevékenységnek a házimunka.

Nem roma családoknál a tévénézés kevésbé társas tevékenység, de a kirándulással együtt így is a legkedveltebb két közös tevékenységi forma egyike. Az első két helyen tehát szabadidős tevékenységek állnak, majd harmadik helyen következik a főzés. A takarítás azonban sokkal kevésbé együtt végzett munka, mint a roma családoknál. Ebben szerepet játszhat, hogy több szoba, helyiség esetében, figyelembe véve a családtagok munka-, vagy iskolában, óvodában töltött idejét, gépek segítségét is igénybe véve, több részletben is elvégezhető a takarítás. Ennek ellenére érezhető, hogy a nem roma családok esetében a családdal töltött idő inkább élményforrás, míg romák esetében mintha a feladatok dominálnának.

Ha áttekintjük az egyéb kategóriában megadott tevékenységeket (9. számú táblázat), akkor azt láthatjuk, hogy a közös játék kiugró terület a nem roma családoknál, ugyanakkor az élmények közös átélése a roma családok számára is fontos, vagy fontos lenne. Az esetleges akadályok vélhetően inkább az anyagiakban keresendők (amelyek természetesen összefüggést mutathatnak az iskolai végzettséggel is), pl. a tévézés alapvetően ingyen van, egy-egy kirándulás viszont anyagi befektetést is igényelhet. A közösen végzett tevékenységek, a korábbi kérdésekhez is hasonlóan jól mutatják, hogy a hagyományos, családon belüli férfi-női szerepek már a roma népességben belül is oldottabb állapotban vannak, ha lassabban is, de követik a többségi társadalomban lezajló folyamatokat.

10. táblázat: Közösen végzett tevékenységek – „egyéb” kategória

	roma (fő)	nem roma (fő)
biciklizés	2	0
étkezés	1	2
festünk együtt tojást	1	0
hit gyülekezetbe járás	1	0
játék	10	18
családlátogatás, rokonlátogatás	3	0
szekerezés, állatok etetése	1	0
táncol, énekel	3	0
tanulás	1	0
ünnepelnek	1	0
vásárlás	1	2
olvasás	0	3
beszélgetés	0	4
jelenleg házfelújításon dolgozunk közösen	0	1

Forrás: saját kutatás

6. Összegzés

Úgy véljük, a roma családokban a nem roma családokhoz hasonlóan a családkép, családszerkezet átalakulása megy végbe. A családi szerepek mindkét esetben átalakulóban vannak. A nagyszülők, az apa vagy az anya szerepe olyan feladatkörökkel bővül, amely korábban nem volt jellemző a családok működésében. A roma családok esetében ezek a változások a vizsgálati eredményekben jól kimutathatóak, ugyanakkor ezekkel az új funkciókkal párhuzamosan megtalálhatóak a tradicionális szerepértelmezések, rögzült hagyományok is. A vizsgálati eredmények ismeretében úgy gondoljuk, hogy az anyák a változások generálói. Az ő szerepük folyamatos változáson megy át, a hagyományos szerepelvárások kevésbé szigorúak velük szemben. Ők azok, akik a férfikkal ellentétben nagyobb arányban szereznek valamilyen képesítést, tanulnak tovább. Ők azok, akik az aktív kapcsolatot jelentik a család és az intézmény között. Megváltozott szerepükkel példát mutatnak a következő generáció számára is. A roma nők azok, akiknek a gyermek szocializációjában, az értékek, normák, családi hagyományok átadásában a legnagyobb szerep jut. Sörös Iván szerint feltűnő a „női többlet” is a roma diplomások csoportjában: a nők esetében 4,1% ez az arány, míg a férfiak körében 2,4% (Sörös, 2016.).

Kutatási eredményeink tükrében úgy gondoljuk, a roma kultúrában tradicionálisabb férfikép él. A nőkkal ellentétben a tradicionálisan férfiakhoz kötődő klasszikus szerepelvárások megmerevedtek, az ő esetükben határozottabban megfogalmazódik, hogy mi a férfi dolga: „*pénzt keressen és védje meg a családját*”.

Úgy véljük, az (óvoda)pedagógusoknak a roma asszonyok kulcsfontosságú szerepére kell támaszkodniuk a roma családokkal kialakítandó partneri kapcsolat során és a roma anyákat kell elsősorban megnyerniük az együttműködésben. Ebben a lassan, de biztosan változó folyamatban kell a pedagógusoknak megtalálni az utat a családokhoz.

A vizsgálati eredményeinkhez kapcsolódóan számos javaslat, továbblépési lehetőség fogalmazható meg a roma kulturális háttérű családok társadalmi integrációjának erősítése érdekében, amelyben az oktatási-nevelési intézményrendszer kiemelt szerepet játszik. Ezek közül kiemelendő feladat a modern inkluzív nevelés gyakorlatorientált alkalmazása, az intézmények felkészítése ennek maradéktalan megvalósítására. A folyamatot nagyban erősítheti a roma kötődésű pedagógiai segítők, asszisztensek, illetve diplomával rendelkezők foglalkoztatása a nevelési, oktatási intézményekben.

Természetesen ehhez szükséges a roma nemzetiségi pedagógusok képzése és továbbképzése is.

Nem szabad azonban elfelejtenünk azt sem, hogy egy-egy intézményben nem csak roma származású pedagógusok dolgoznak, akiknek azonban ugyanúgy részeseivé kell válniuk az inklúziós folyamatoknak, mint roma származású kollégáiknak. Éppen ezért szükséges a nevelési-oktatási intézményben dolgozók romákról meglévő ismereteinek, speciális tudásuknak és tapasztalataiknak a bővítése a lokális roma kötődésű népesség igényeinek megfelelően. Elsősorban helyi szinten kell megtalálni vagy kidolgozni a megfelelő „jó gyakorlatokat”. Figyelembe kell venni, egyrészt, hogy a „jó gyakorlatok” nem minden esetben publikusak a szakma számára, illetve nem biztos, hogy máshol is megvalósítható, adaptálható egy-egy módszer vagy program. Ennek ellenére, a megfelelő változtatások után, a helyi szintű új utak és módok sikeres és működő felzárkóztatási módokat eredményezhetnek más helyszíneken is.

Mindez azonban csak akkor válhat hatékonyá, ha a fentiekkel párhuzamosan megvalósul a családokkal való partneri viszony kialakítása, a családok megnyerése az intézménnyel való együttműködésben. És itt most szándékosan beszélünk családról, mert nem csak a szülőket tekintjük partnernek ebben a folyamatban, hanem a szűkebb/tágabb család valamennyi tagját is. A családok elfogadása, a párbeszéd kialakítása a gyermek számára rendkívül fogékony korai formálódó szakaszban különös jelentőséggel bír. A roma kultúrából, társadalmi beágyazottságából fakad egyfajta tanult tehetetlenség a gyermekek jövője irányába („nem tudunk segíteni”), ezért elő kell mozdítani a szülők körében is a roma kultúrából fakadó értékek felfedezését; a családi kohézió, a család nyújtotta érzelmi biztonság pótolhatatlan szerepének felismerését a sikeres társadalmi szerepvállalásban.

Nem hagyható ki a gyakorlati megvalósításból a politikai érdekérvényesítés és az oktatáspolitikai dimenzió sem, amely feltételezi a nevelési, oktatási intézmények együttműködését a helyi roma kisebbségi önkormányzattal és a roma érdekképviselői szervezetekkel.

A fenti eredmények alapján világosan kirajzolódik, hogy a roma családok megismerése, amelyhez nélkülözhetetlen a lokális társadalmi közeg ismerete is, megkerülhetetlen jelentőségű a pedagógiai folyamatok szervezésében és a globálisabb társadalmi integráció szempontjából is. Kutatásunk egyes elemei talán továbbgondolásra érdemesek, és hozzájárulhatnak a folyamatok jobb megértéséhez.

Felhasznált irodalom

- Andrási Katalin – Bíró Zoltán (1978): Nyelv és hátrányos helyzet. In: Korunk, 1978/10. szám. pp. 826-830.
- Bennet, John – Kaga, Yoshie (2014): Inclusion from the start. Guidelines on inclusive early childhood care and education for Roma children. UNESCO and the Council of Europe.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002275/227503e.pdf> Letöltés dátuma: 2014. 12. 01. 9.22
- Családi szocializáció a romák körében – a felnőttkori szocializáció lehetőségei (2012)
http://www.parlament.hu/biz39/isb/tan/csaladi_szocializacio.pdf Letöltés dátuma: 2014. 12. 03. 13.44
- Education: the situation of Roma in 11 EU Member States. (2014)
http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014_roma_survey_education_tk0113748enc.pdf
Letöltés dátuma: 2015. 02. 12. 16.02
- Danis Ildikó et al. (2011): A génektől a társadalomig: a koragyermekkorai fejlődés szinterei, Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest
- Derdák Tibor – Varga Aranka (1996): Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. in: Új Pedagógiai Szemle, 1996/12. szám. pp. 21-36.
- Erdős Imréné (2015): Roma család és az óvoda – Hajdúböszörményi Kincskereső Óvoda. In: Pálfi Sándor (szerk.): Roma gyermekek nevelése és segítése, Didakt Kft., Debrecen, pp. 75-105.
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (1998): Cigány gyermekek szocializációja. Család és iskola., Aula Kiadó Kft., Budapest
- Forray R. Katalin (2000, szerk.): Romológia – Ciganológia, Dialog Campus, Pécs
- Gaszó Ferenc (1976): Iskolarendszer és társadalmi mobilitás, Kossuth Kiadó, Budapest
- Kemény István – Janky Béla (2003): A cigány nemzetiségi adatokról. In: Kisebbségkutatás, 2003/12. szám. pp. 309-315.
- Kemény István – Janky Béla – Lengyel Gabriella (2004, szerk.): A magyarországi cigányság 1971-2003, Gondolat Kiadó-MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest
- Kozma Tamás (1975): Hátrányos helyzet: egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei, Tankönyvkiadó, Budapest
- Liskó Ilona (2005): A roma tanulók iskoláztatási esélyei. In: Iskolakultúra, 2005/2. szám. pp. 123-127.
- Messing Vera – Molnár Emília (2008): „... több odafigyelés kellett volna” A roma gyerekek iskolai sikerességének korlátairól. In: Esély, 2008/4. szám. pp. 77-93.

- Mollenhauer, Klaus (1974): Szocializáció és iskolai eredmény In: Ferge Zsuzsa – Háber Judit (szerk.): Az iskola szociológiai problémái, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, pp. 189-217
- Oláh Örsi Tibor (2005) Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése. In: Új Pedagógiai Szemle, 2005/7-8. szám. pp. 45-58.
- Pléh Csaba – Pap Mária (1972): A szociális helyzet és a beszéd összefüggései. In: Valóság, 1972/2. szám. pp. 52-58.
- Sörös Iván (2016): Biztos kezdet gyerekház, *A Koragyermekkori Nevelés* nemzetközi tudományos konferencia, konferencia-előadás, Hajdúböszörmény, DE GYFK 2016. május 26.
- Szabolcs Éva (2007, szerk.): Milyen a gyerekcigány? Gyermekkor kutatás és pedagógiai etnográfia, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Szerepi Sándor (2016): A családi életre nevelés/családpedagógia lehetőségei és feladatai a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek intézményes nevelésében. In: Vargáné Nagy Anikó (szerk.): Családi Nevelés, Didakt Kft., Debrecen, pp. 81-92.
- Szombathelyiné Nyitrai Ágnes – Bakonyi Anna – Kovácsné Bárány Ildikó (2009): Változások a napközbeni kisgyermekellátás területén a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek fejlődésének eredményes segítése érdekében. In: Kállai Ernő – Kovács László (szerk.): Megismerés és elfogadás, Nyitott Könyvműhely, Budapest, pp. 102-111.
- Vargáné Nagy Anikó (2015): Inklúzió a kezdetektől. In: Pálfi Sándor (szerk.): In: Pálfi Sándor (szerk.): Roma gyermekek nevelése és segítése, Didakt Kft., Debrecen, pp. 9-32.

Törvények

2011. évi CXCV törvény a nemzeti köznevelésről
2011. évi CLXXIX törvény a nemzetiségek jogairól
- 363/2012. (XII.17.) Kormányrendelet az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjáról
- 17/2013. (III.1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

2. KORA GYERMEKKOR, GYERMEKI JOGOK, CSALÁD ÉS ÓVODA KAPCSOLATA

Balogh Beáta Anikó⁵⁶
baloghb@ped.unideb.hu

A CSALÁD MEGISMERÉSÉNEK MÓDSZEREI AZ ÓVODÁBAN (DIREKT ÉS INDIREKT MÓDSZEREK)

*DIRECT AND INDIRECT METHODS HOW TO KNOW THE FAMILIES IN
THE KINDERGARTEN*

Abstract

The relationship between the parents and the kindergarten has rich forums in the Hungarian early childhood education and care. For the child's well-being, it is one of the key points. Beside the traditional way of parents-kindergarten partnership, more innovative forms have been taken shape. In this paper, we look through all the possibility forms of meeting parents in the kindergarten. Our aim is to help and give guidance for the future kindergarten pedagogues.

1. A téma indoklása

A család fogalmának, szerepének, funkcióinak rendkívül sokféle megközelítésével találkozhatunk, ha pedagógiai gyakorlatot meghatározó tudományokat hívjuk segítségül. A társadalomtudományok kutatásai kiterjednek a néprajzi, jogi, szociológiai vizsgálatokra, azok szerepkörét elemezve. A család szerkezetének, tipizálásnak formálódását a társadalmi kihívások, s azokra adott politikai, gazdasági, kulturális válaszok eredményezik. Ennek kapcsán megfigyelhető a család funkcióinak átalakulása. Ezt akár úgy is elképzelhetjük, mint egy többkarú óriást, akinek egyszerre minden ága létfontosságú, ugyanakkor bizonyos feladathelyzetekben, korokban és társadalmi szinteken más és más oldala válik dominánssá. Ezzel párhuzamosan a többi funkció háttérbe húzódva (alvó helyzetben) biztosítja a működés stabilitását. A jelenség pedagógiai szempontból is lényeges, hiszen az intézmény - család együttműködési formáinak meghatározáskor vizsgálnunk kell óvodás gyermekeink és családjaik aktuális tevékenységrendszerét, kultúráját, norma és értékrendszerét. Pivók

⁵⁶ Intézményvezető, óvodapedagógus (Debreceni Egyetem Gyakorló Óvoda, Hajdúböszörmény)

A vizsgálat során azokat a tényezőket is figyelembe kell vennünk, amelyek a lokalitás jellegéből fakadóan meghatározóan hatnak a kapcsolattartás rendszerére. Gondoljunk egyebek közt település méretének a hatásaira, a falusi – kisvárosi - nagyvárosi közeg eltérő jellemzőire, az óvoda fizikai-földrajzi elhelyezkedésére, az ezzel együtt járó közlekedési, szervezési és időbeosztási problémákra.

Ezért mindenekelőtt vizsgáljuk meg következő tényezőket:

- a település, településrész jellemzőinek meghatározása az óvodai élet kapcsolatában (lokális adottságok),
- a család iskolázottságának, munkaerő piaci helyzetének mutatói,
- a család szubkultúrája, szokás- és hagyományrendszere, illetve életmód, érték- és normarendszere,
- a család érdeklődési köre, szabadidő eltöltési szokásaik.

2. Az óvoda és család együttműködésének aktuális kérdései

Mindezen tényezők figyelembevételére azért van szükség, mert a gyermekek együttnevelését a család és az intézmény közötti kapcsolat megfelelő kialakításával biztosíthatjuk. Ezt felismerve hazánkban is mérföldkőnek számított a közoktatásról szóló a Magyar Köztársaság 1993. évi LXXIX. törvénye. 45.§ 1. bekezdésében megfogalmazott cél, ami egyértelműen az intézmények közötti különbségekre, a helyi sajátosságok figyelembe vételére alapozódik. A felismerést tovább erősítette a helyi programok bevezetésének igénye. A helyi programok bevezetésének célja a körültekintő nevelési feladatok megfogalmazása, a fejlesztési tartalmak helyi viszonyokhoz igazított tervezése volt. Ez meghatározó lépés volt a családi igények megfogalmazása és az intézményes nevelés eredményessége szempontjából, hiszen a korábbi útmutatók alapvetően központilag határozták meg az óvodai nevelési feladatokat. Az Óvodai nevelés programja 1971-től csaknem két évtizeden át érvényben lévő kötelező egységes szabályozást írt elő az ország bármely területén fenntartott óvoda számára. Mennyire lehet vagy lehetett megvalósítani a szigorú előírásokat tartalmazó követelményeket egy egészen más szociokulturális háttérrel rendelkező társadalmi közegben? A kérdésre adott válaszban a hogyan megközelítése érdekes képet adhat számunkra. Az előírt ismeretanyag számszerű adatokat társított a gyermekek életkorhoz kötött tudására vonatkozólag. Egy egyszerű példát említenék ezzel kapcsolatban: A környezeti tartalomban a (külső világ tevékeny megismerése) a közlekedés témakörben feldolgozásra került a szárazföldi, légi, vízi, (...) közlekedő járművek témája. A kérdés csak az volt, hogy mennyire lehet hitelesen és élményszerűen fejleszteni a gyermekek ez irányú tapasztalatait, ha lakóhelyi adottságát tekintve elzárt kistelepülésen él. A fejlesztés

megvalósítása természetesen nem volt kérdés, csak a tartalom meghatározása jelenthetett problémát. A gyermekek életkori és egyéni sajátosságait szavakban mérték, az „igények” kifejezés felhasználásával. A jelenleg érvényben lévő az Alapprogramból kiinduló felfogás azonban (a lehetőségek birtokában gyermekközpontú irányultság) lehetővé teszi a tartalom helyi igényekhez alkalmazkodó megválasztását. A konkrét megvalósítást az óvodapedagógusok módszertani szabadsága is elősegíti, ami azonban mindennapi tapasztalataink szerint még nem minden pedagógus számára egyértelmű.

3. A családok megismerésének lehetőségei

Az óvodahasználók és az intézmény viszonylatában értelmezett „megismerés, érdeklődés” hívószavakra a Comenius 2000 Közoktatási Minőségfejlesztési Program bevezetése adott újszerű és hasznos válaszokat. A program idevonatkozó alapját a kölcsönösség és a bizalom együttesével jellemezhetjük. Kölcsönösségről beszélhettünk, mert a családok igényeinek, lehetőségeinek feltérképezéseivel gyermekeik fejlesztését segíthették elő. Bizalomról, mert az igények és tapasztalatok felmérése során a valós helyzetkép megfogalmazása jelenthette a megoldásra váró feladatok reális kivitelezését, amely csak az egymás iránti kialakult bizalom légkörében válhatott valóra.

Ez egy együttműködési folyamatot feltételező kapcsolat, mely a következő tartalmi lehetőségeket tartalmazza:

- családlátogatás
- nyílt nap
- nyílt csoportrendezvények
- nyílt óvodai rendezvények
- szülői értekezlet
- fogadó óra
- négy szemközti beszélgetés
- ünnepek, hagyományok
- napi beszélgetések
- közös kirándulások
- egyéb lehetőségek

a) Családlátogatás

A korábbi évtizedekben meghatározó találkozási forma ma már sok esetben dilemma elé állítja a pedagógustársadalmat. A szülők, családok személyiségjogainak flexibilis értelmezése lehetővé teszi/teheti a családlátogatás megghiúsulását. Hiszen a szülők, a családok szociokulturális

helyzetük eltérő szintje miatt nem minden esetben vállalják a családlátogatást. Azonban úgy véljük, hogy a gyermekek megismerése szempontjából nagy jelentősége van ennek a formai szempontból hagyományos találkozásnak az alábbiak miatt.

A gyermek családban betöltött pozícióját a következő megfigyelési pontok alapján lehet meghatározni

- az intimszféra lehetősége: saját polc, ágy, szoba, játékok
- a kommunikáció jelentősége a családtagok között
- a család belső hierarchiája, szerkezete és működésének megismerése (szerepek, státuszok)
- a családi szokásrendszer elemei (étkezési, alvási szokások, napirend, hétvégi lehetőségek- udvar, szomszédság...)

b) Nyílt nap

A nyílt nap szerepe abban rejlik, hogy a szülők, családok megismerhessék az óvodai élettel kapcsolatos korszerű és alkalmazott nevelési módszereket, eljárásokat, szervezési kereteket és lehetőségeket az együttnevelés kialakítása érdekében. Az intézményes nevelés és a család kapcsolatának gyakori problémája, hogy a családok egy általuk kialakított és esetenként berögzült sztereotípiával ruházzák fel gyermekeik óvodáját. A sokoldalú kapcsolatok a reális óvodakép kialakulását eredményezik. A szülők gyakran ekkor értik meg a napirendi pontok tartalmát, a nevelési feladatok szerepét, hiszen egy más – a családtól eltérő - közegben szemlélhetik gyermeküket. A csoportban mozgás, a csoport életének szervezése (az óvodai csoport szocializáció hatása) mindennapi kihívás nemcsak a pedagógusok, de a gyermekek számára is. A felmerülő problémákra, megoldandó feladatokra minden gyermek eltérő módon reagál, ami az otthoni környezethez képest rendkívül széles spektrumot jelenthet.

A nyílt nap szervezésének főbb szempontjai a következők:

- a „valós élet” reprodukálása
- személyi és tárgyi tekintetben egyaránt,
- a napirendi pontoknak megfelelően
- a látottak megbeszélésének lehetősége, igény szerint négy szemközti beszélgetés alkalmával.

c) Nyílt óvodai és csoportrendezvények

Az óvodai rendezvények szervesen épülnek be az éves tervbe. Ezek az események kiemelten a hagyományokra, szokásokra épülnek, ugyanakkor megjelennek a mai társadalmi elvárásokra, kihívásokra reflektáló rendezvények is a palettán. Hiszen az évente megrendezett, a gyerekek produkcióját bemutató rendezvények egyik legfőbb célja, hogy a szülő saját

gyermekét láthassa szerepelni. A szülők számára nem minden esetben egyértelműen érthető ezek szerepe. Szándékaink szerint az élményalapú tevékenykedés ezen rendezvények alapvető motivációja, ami a gyermekek fejlődésének egyik alappillére. A pozitív érzelmi esemény mély nyomot hagy a gyermekek fejlődésében, amit a szeretett családtag aktív részvétele tesz dominánssá. Az ezzel kapcsolatos tevékenységek élményként épülnek be a gyermeki tudatba, aktivizálódva a további tevékenység irányában is. A rendezvények szervezését az óvodai igénynek megfelelően valósítjuk meg. Rendkívül fontos szempont a gyermeki fejlődésre gyakorolt hatás, kiemelve azt a tényt, hogy a gyermekek számára az óvodai közeg az első nyilvános közösségi tér, mely a szocializáció szempontjából kiemelt jelentőséggel bír.

A nyílt rendezvények szervezésének főbb szempontjai a következők:

- igényfelmérés csoporton és intézményen belül
- a rendezvényre vonatkozó információ sokoldalú megjelenése (faliújság, honlap, plakát, esetenként egyéni szórólap, beszélgetés...)
- megfelelő időben történő tájékoztatás (a szülők elfoglaltságát is figyelembe véve)
- a részvételi szándéokra vonatkozó visszajelzés felmérése
- dokumentálás (fénykép, igények..)

d) Szülői értekezlet

A szülői értekezlet a szülők számára a legkevésbé preferált együttműködési szintér. A kapcsolattartás megváltozott státusznak egyik oka, hogy a napi beszélgetések kiváltják a közösségi fórumokon való találkozás igényét. Az intézményes nevelésben azonban mégis nagy jelentőséggel bír ez a forma, hiszen ezeken az alkalmakon lehetőség adódik a csoport életének szervezésére, a tervezett tevékenységek bemutatására. Ebben az életkorban a csoportkohézió a gyermekeket nevelő családok vonatkozásában is megmutatkozik a mindennapi találkozások révén. A szülői értekezleten ez a csoportdinamika fejleszthető, alakítható, hatást gyakorolva a gyermekek kapcsolatrendszerére is.

- A szülői értekezlet szervezésének szempontjai:
- a szülők tájékoztatása a közösség fejlődéséről
- a csoport életének bemutatása (napirend, heti rend)
- a nevelési helyzetek, szokások tervezésére vonatkozó tapasztalatok szakmai elemzése
- a tervezett rendezvények bemutatása
- igény felmérés a tervezett programok tekintetében
- a Szülői Munkaközösség munkájának bemutatása, támogatása

e) Fogadóóra, négyszemközti beszélgetés

A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről kiemelten kezeli a szülői tájékoztatást, ami főként a gyermeki fejlődésre, viselkedésére, fejlődési mutatóira vonatkozik. Lényegét tekintve az alábbi mondat az irányadó:

„A szülőnek joga van ahhoz, hogy gyermeke fejlődéséről, magaviseletéről, tanulmányi előmeneteléről rendszeres, részletes és érdemi tájékoztatást kapjon.”

A tájékoztatás az információáramlás biztosítója, ami elkerülhetővé teszi a nevelésre, fejlesztésre vonatkozó konfliktusokat, főként a beiskolázás tekintetében. A rendszeres tájékoztatást minimum évi két alkalommal kérheti a szülő, a fogadóóra alkalmával vagy alkalmalszerűen kijelölt előzetes egyeztetést követően. Ezen túlmenően igény szerint folyamatosan támaszkodhat a szülő a pedagógusok tájékoztatására, ami gyermeke fejlődése szempontjából kiemelt jelentőségű.

„A tájékoztatási jog a szülői jogok között különleges szerepet játszik, valamennyi további joguk gyakorlásának biztosítója. (OK-K-OJOGB-274/2011.)”

A tájékoztatás, kapcsolattartás rendjét, formáit az óvoda dokumentációjában rögzíti (házi rend). A partnerközpontú óvoda a családok szükségleteihez igazodva alakítja időpontjait.

A fogadóóra, négyszemközti beszélgetés szempontjai a következők:

- előre meghatározott időben történik
- kizárólag a szülő és a pedagógus (pedagógusok) részvételével zajlik
- az évenkénti két alkalommal történő tájékoztatást célszerű megelőznie a nyílt napnak, a gyermek megfigyelésének, a gyermek személyiségi naplójában történő lapok vezetésének
- a pedagógus a gyermeki fejlődés tekintetében segítő szándékkal tájékoztathatja a szülőt, más gyermek viselkedésének érintése nélkül, a személyeskedés elkerülésével.
- a tájékoztatás megtörténtét a szülők és a pedagógusok a személyiségnapló erre megjelölt részében aláírásukkal hitelesítik.

f) Ünnepek, hagyományok

Az ünnepek, hagyományok organikusan beépülnek az óvodai tevékenységrendszerbe. Célunk a hagyományok, ünnepek szokásainak megismerése, megismertetése a gyermekekkel. A közös készülődés, a sokoldalú feldolgozás, együtt a várakozás hagyományba illeszkedő folyamatával közösségi élményhez juttatja a gyermekeket. A szülők, családok bevonása az élmény kiszélesítésének egyik feltétele, más vonatkozásban pedig a szülők támogatásának, közösségi szerepének lehetőségét kínálja. Ezzel egyidejűleg a gyermekekben az „én anyukám készítette” érzés is kialakul. Az

élmény megosztása, az érzelmezőzpontú gondolkodást és szocializációs hatásfolyamaton belüli kapcsolatépítést is segíti. Ezen a területen a közvetlen környezet megismerését, a hazai kulturális hagyományok védelmét hangsúlyozza az óvodai nevelés:

„Megismeri a szülőföld, az ott élő emberek, a hazai táj, a helyi hagyományok és néphagyományok, szokások, a családi és a tárgyi kultúra értékeit, megtanulja ezek szeretetét, védelmét is.” (ONOAP V. fejezet)

Az ünnepek kiemelkednek a mindennapok tevékenységeiből, fókuszálva a középpontban álló lehetőségekre. Ez a gyermek számára is egy felkészültségi, állapotot idéző elő, melynek a megvalósítandó tartalom, maga az ünnep a csúcspontja.

Ünnepek, hagyományok szervezésének formái a következők:

- a gyermekek ünnepei (születésnap, névnap)
- a csoport, óvoda ünnepei (ballagás, őszi nap...)
- a családok ünnepei (Anyák napja, Karácsony...)
- jeles napok (Luca nap, Szület, böjtelő hava, farsang...)

g) Napi beszélgetések

Az óvodában a napi találkozások a folyamatos információ cserére adnak lehetőséget. A reggeli időszakban főként a gyermekek aktuális állapotáról kaphatunk pillanatképet, míg a délutáni találkozás a napi események közvetítésére szolgálnak. A szülők a rendszeres találkozást ebben az életkorban kiemelten igénylik. A megfelelően alakított kapcsolat lehetőséget biztosít a családok szokásainak megismerésére, nevelésről alkotott véleményük megtapasztalására. A kritikus pont a kommunikáció, ami az esetlegesen felszínre kerülő témában, érzelmi állapotban megváltozott jelentőséget mutathat. Ezért a felszínre kerülő témában, érzelmi állapotban megváltozott jelentőséget mutathat. Ezért a felszínre kerülő témában, érzelmi állapotban megváltozott jelentőséget mutathat. Ezért a felszínre kerülő témában, érzelmi állapotban megváltozott jelentőséget mutathat. Ezért a felszínre kerülő témában, érzelmi állapotban megváltozott jelentőséget mutathat.

Napi beszélgetések tartalmi elemei:

- a gyermekek napi élethelyzetére vonatkozó információk
- szervezési feladatok
- kölcsönös kérések, kérdések, érdeklődés a gyermek fejlődésével kapcsolatban
- időpont egyeztetés (szükség szerint)

A szülők, családok igényei az elmúlt évtizedekben alapvető változáson mentek át. Ennek okai a megváltozott társadalmi elvárások és értékek családi vonatkozású megjelenése.

4. Zárszó

A magyar óvodai nevelés hagyományos és az utóbbi években meggyökeresedett kapcsolattartási formái együttesen alkotják azt a – véleményünk szerint – rendkívül gazdag repertoárt, mely garanciát nyújt arra, hogy a család és az intézmény viszonya a gyermek érdekei szerint alakuljon. A fentiekben ismertetett formák és azok konkrét megvalósítási lehetőségei a hazai gyakorlatban ténylegesen működő tevékenységként jelennek meg, minden leendő óvodapedagógus számára követendő mintaként.

Felhasznált irodalom

- A Debreceni Egyetem Gyakorló Óvodájának Pedagógiai Programja
Az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet
Befogadás - avagy beszoktatás. (In: Óvodai Élet c. folyóirat 2002. október)
Körmöczy Katalin: A szülő és a nevelő lehetőségei a gyermeki érzelmek alakításában. (In: Perlai Rezsóné: Mindig tudod, mit érez a gyermeked? Fabula Humán Szolgáltató Bt., 2002.)
Körmöczy Katalin: A gyermek szükségleteire épített tanulás az óvodában Fabula BT. Miskolc, 2001
Óvodai Nevelés 2008/novemberi, decemberi, 2009/januári, februári számában: Hidászné Somogyi Krisztina – Pivókné Gajdár Klára - „Együttműködéstől az együttnevelésig” című dolgozatában)
Szövetségben Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról Budapest, 2012. ELTE Eötvös Kádó
Török Balázs: A gyermeküket óvodáztató szülők körében végzett országos felmérés eredményei Felsőoktatási Kutatóintézet 2004.
Villányi Györgyné: Lépni kell a változásokkal, de nem mindegy, hogy mikor és hogyan. Kisgyermek folyóirat 2012. VI. évfolyam 4 -5 szám
Villányi Györgyné: Az óvodai nevelés országos alapprogramjának implementációja /Szakmai kiadványok/Tudástár/Új Pedagógiai Szemle/Új Pedagógiai Szemle 1998. szeptember
V. Straub Jánosné: Kapcsolatrendszer ellenőrzése, értékelése Címlap /Szakmai kiadványok/Tudástár /Tanulás-tanítási módszerek fejlesztése wadmin. 2009. jún. 17. <http://ofi.hu/tudastar/ovodai-nevelési/kapcsolatrendszer>

Pivókné Gajdár Klára⁵⁷

pkлари@gmail.com

A CSALÁD ÉS ÓVODA KAPCSOLATÁNAK EGYÜTTMŰKÖDŐ SZEREPE A GYERMEKNEVELÉSBEN

THE COLLABORATIVE RELATIONSHIP BETWEEN THE FAMILY AND THE KINDERGARTEN IN CHILDREN'S EDUCATION

Abstract

Based on the author's life path, the 40 years of teaching career that she spent in kindergarten group, the 26 years of continuous professional help and the trainer and lecturer experience in kindergarten teacher training ,the present study tries to point out the importance of family education skills in the institutional phase of kindergarten child rearing, with special attention to the mandatory tasks of handicap reduction and child protection of kindergarten teachers.

I divided my study in six parts: 1. About the family, 2. About the infant, 3. About the child preparing to kindergarten, 4. About the kindergarten child and the family, 5. The special ways of getting to know the family in the kindergarten, 6. The basis of children's rights

Jelen tanulmány írója saját személyes életútjának, illetve 40 év óvodai csoportban eltöltött pedagógusi pályájának, 26 éve tartó folyamatos szakmai segítő munkájának és az óvodapedagógus képzésben szerzett szakvezetői, oktatói tapasztalatai alapján igyekszik rámutatni a családpedagógiai ismeretek szükségességére a kisgyermeknevelés óvodai intézményes szakaszában, különös figyelemmel az óvodapedagógusok hátránycsökkentéssel és a gyermekvédelemmel kapcsolatos kötelező feladataira.

Tanulmányomat hat egységre tagoltam:

1. A családról,
2. A kisgyermekről,
3. Az óvodába készülő gyermekről,
4. A már óvodás gyermekről és családjáról,
5. A család megismerésének gyakorlata az óvodában,
6. A gyermeki jogok alapjáról.

⁵⁷ Óvodai szaktanácsadó, óvodapedagógus

Írásom mondanivalóját meghatározzák a jelenleg hatályos jogszabályi idézetek:

„A köznevelés középpontjában a gyermek, a tanuló, a pedagógus és a szülő áll, akiknek kötelességei és jogai egységet alkotnak.

A köznevelésben a nevelés és oktatás feladatát a gyermek szülei, törvényes képviselői megosztják a köznevelési intézményekkel és a pedagógusokkal. E közös tevékenység alapja a bizalom, az intézmény és a pedagógusok szakmai hitele.”

„A szülő kötelessége, hogy gondoskodjon gyermeke értelmi, testi, érzelmi és erkölcsi fejlődéséhez szükséges feltételekről és arról, hogy gyermeke teljesítse kötelességeit, továbbá megadjon ehhez minden tőle elvárható segítséget, együttműködve az intézménnyel, figyelemmel kísérje gyermeke fejlődését, tanulmányi előmenetelét”

(2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 3. § (1) (2) és a 72. § (1) bekezdése)

„A gyermek nevelése elsősorban a család joga és kötelessége, s ebben az óvodák kiegészítő, esetenként hátránycsökkentő szerepet töltenek be”

(363/2012. (XII. 17.) Kormányrendelet, Az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról)

Fentiekből következik tehát a gyermeki – szülői - pedagógusi jogok és kötelességek ismerete és alkalmazása, valamint a nevelési feladatok bizalom és hitelességen alapuló megosztásának gyakorlata. A családról írásomba emelt definíciók, idézetek nem törekszenek teljességre, a válogatásnál a „száraz” tudományos kategóriák helyett és mellett igyekeztem szubjektív és gyakorlatias maradni.

1. A családról

A szülők szerepe megkérdőjelezhetetlen a kora gyermekkori nevelésben, a korai iskolaelhagyás megelőzésében, illetve a munka és a felelős fogyasztás iránti hozzáállás formálásában is. A nemzedékek közötti szolidaritás is elsősorban a családon belül alakul ki.

Ezért indokolt rövid áttekintést adni a család történetéről, fogalmának széleskörű meghatározásairól, értelmezéseiről.

A család eredete egyidős az emberével. Legegyszerűbb élő egysége az emberi közösségnek, az, ami élő testben a sejt. A népesség megújulásának forrása és szerve. Ami fának a gyökér, folyónak a forrás, épületnek az alap, az az emberiségnek a család.

Ha végigtekintünk az ember létezésének történelmi alapjain, meggyőződhetünk, hogy a család és az emberi lét egymástól elkülönítve el sem képzelhető. Bár a családi élet benső tartalma a történelmi korszakokban többé-kevésbé módosult, de lényegét tekintve sohasem változott, sőt olyan

kapaszkodó volt az élet viharában, amely az embert biztonságban tarthatta, és ez által új reményt nyújthatott további létezéséhez.

Sokféle feladatnak kell megfelelnie a családnak, egyebek mellett lehetőséget kell biztosítani a legszorosabb emberi kapcsolatoknak, a munkának, az alkotásnak és a szórakozásnak.

A család általános funkcionális jellemzői: a családtagok közös háztartásban élnek, a párkapcsolatok legális intézménye, az utódnevelés természetes helye és az életfenntartáshoz szükséges munkamegosztás szervezője. Érdekszövetségként működő, nélkülözhetetlen nemzeti intézmény.

Szemben a hajdani patriarchális családi formációval, ma már a nők többsége a megváltozott azonosságtudatuk (identitás) révén sokkal több jogos igényre tarthat számot a családban és azon kívül. Kereső munkát vállalhat, tovább tanulhat, társadalmi érvényesülésre van lehetősége és így tovább. Ez a korábbi függő helyzetből, alárendeltségből való felszabadulás, (emancipáció) próbára teszi az erre a helyzetre felkészületlen családot, sőt megjelenhet családon belül is.

Nem ritkán a családfő jövedelme nem elég a család fenntartásához vagy az általuk kívánt életszínvonal eléréséhez, ilyen formán szükségessé válik a feleség munkavállalása is. Ezzel azonban jelentős változások mennek végbe a családi rendtartásban. Átalakul az időbeosztás, módosul a munkamegosztás, kevesebb idő jut egymásra és a gyermeknevelésre. Az egyikük képezheti magát, sikereket érhet el, a másik viszont nem. Ha azonosak az esélyben lábra kaphat a rivalizálás. Irigységet, kisebbségi érzést szülhet. Konfliktust válthat ki a házaspárok jövedelme közötti különbség, az eltérő kapcsolatrendszer, akárcsak a kulturális és emberi igényük mássága. Mindez könnyen megoszthatja a család életét.

Aggodalomra adhat okot azoknak az embereknek a magatartása is, akik a családi jövedelem ilyen-olyan célú gyarapítása érdekében rendszeresen túlmunkát vállalnak, figyelmen kívül hagyva, hogy ez az önkizsákmányolás az egészségi állapot általános romlásához, gyakran korai halálhoz vezethet.

Más családoknak viszont a munkanélküliség jelent folyamatos fenyegetettséget, főleg az alacsonyabban képzett rétegekben. Miközben egyesek kiugróan magas jövedelemhez jutnak, sokan egyik napról a másikra elvesztik állásukat, s esetleg hosszabb időre munka nélkül maradnak.

Ma még a család az az együttélési forma, amelyben a gyermekek a legközvetlenebbül sajátíthatják el az emberi együttélés mechanizmusának bonyolult szabályait.

A nem családi keretek között folyó nevelés nem, vagy csak kis mértékben képes azt nyújtani, amit a kiegyensúlyozott személyiséggé válás elsősorban igényel: az érzéseken és szavakon átsugárzó személyes szeretetet.

A család szociális csoport:

- a leghosszabb ideig tartó társadalmi csoport
- többgenerációs és generációközi csoport
- egyszerre jellemzik biológiai és határidő nélküli kapcsolatok
- egy nagyobb rokonsági „szervezet tagja”.

A család jellemzőinek többféle értelmezése: – a család szignifikánsan elhatárolható – személyességet tesz lehetővé – hosszú távon működik – teret nyújt a személyes védettségek és intimitásnak.

A családi kapcsolatok hat előnye: - kötődés – szociális integráció – saját értékek és az önértékelés erősítése – megbízható kapcsolatokra törekvés – táplálás és ellátás lehetősége – vezetés/irányítás. A működő családot a szolidaritás érzése, az összetartás és egymás értékeinek tisztelete jellemzi.

Egy „egészséges” családban a családtagok meleg és szoros kapcsolatban vannak egymással. A belső struktúra világos és a határokat (pl: a szülők és a gyermek/ek alrendszere között) adekvát módon biztosítják. A hatalom egy generáción belül egyformán oszlik meg, de a generációk között nem. A szerepek világosan differenciáltak és komplementerei egymásnak. Egyértelmű szabályok léteznek, amelyeket minden családtag megért és támogat. Az egészséges családok nyitott és hatékony kommunikációt tartanak fenn. Közlések jelentése világos és mindig nyilvánvaló, hogy azok kinek szólnak. A kérdéseket világosan fogalmazzák meg és minden beszélgetésnek egyértelmű vége van. Amilyen nyomatékot adnak egy közlésnek az majdnem kongruens a verbális tartalmával.

Ez a (működő családról) konstruált családkép, amit a terapeuták hosszú évek tapasztalatai alapján alkottak meg.

A szimbolikus család az együttélő család, illetve az elődök által is közvetített, hely-, helyzet- és önmeghatározást alakító család(kép) különbségén alapul. Ez utóbbi a szimbolikus család, melynek működése és funkciói többféleképpen értelmezhetők, így például a

- fontos személyek, szignifikáns mások;
- családi ünnepek, szokások, rítusok, vakációk, albumok, dokumentumok (pl. levelezések, naplók) stb.;
- mítoszok, eredettörténetek, történetek-epizódok;
- a családi rendszer egésze szintjén.

A család, mint intézmény nem egyszerű tükörfelület, átszűri, és saját logikájába illeszti a történeti-társadalmi változásokat, miközben maga is folyamatosan alakul és alkalmazkodik. Egyéni választások - tudunk róla vagy sem - többnyire a családi múlt háttéréből történnek.

Gary Chapman gondolatai a családról: A család szó több személyből álló közösségre utal, mely egységként működik. A család univerzális egység, nincs

olyan társadalom, mely ne szabályozná a férfi-nő kapcsolatát, vagy ahol a gyermekekre hagynák, hogy gondoskodjanak magukról. Az elmúlt évtizedben a tömegkommunikáció aránytalanul nagy figyelmet fordított a család működési zavarainak bemutatására. Ez oda vezetett, hogy lassan a legtöbb ember úgy gondolja, hogy maga is ilyenben nőtt fel. A széteső család fájdalmát, gondjait már mindenki jól ismeri, de kevesen tudják, hogy milyen egy jól működő család.

A helyes és követendő viselkedésformák elsajátításának elsődleges terepe a család: a szülők adják a mintát, így kialakul, hogy „én mindig számíthatok a családomra”. A szerető családban a szülők megtalálják a tanítás – nevelés egyensúlyát, a két nevelési elvet kiegészítő eszköznek tekintik. Ha tanítás és a nevelés a két alappillér, melyen a szülői hivatás nyugszik, akkor a szeretet a kötőanyag, ami összetartja az épületet. Semmilyen módszer nem lehet igazán hatékony, ha a gyermek nem érzi szülei szeretetét.

A család változik, a családi élet változik, de pszichológiai jelentősége a családnak változatlan. Nagyon fontos, hogy ezt az invariánst minden pedagógus figyelembe vegye.

A család szó a mai köztudatban azt az általában egy fedél alatt élő közösséget jelenti, amelynek tagjait egyrészt házassági kötelék, másrészt gyerek-szülő kapcsolat fűz egymáshoz. A szó tehát nemcsak az együtt élők közösségére, hanem a rokoni kötelékekkel összetartozók csoportjára utal. Magját egy házaspár alkotja, akik tudatos szeretetből léptek életközösségre egymással.

A család a társadalom legkisebb, de egyben legfontosabb közössége. Ezért megkülönböztetett figyelmet kell fordítania a családokra, amelyeket a szokásos kategóriákon túl, aktív és passzív csoportokba is sorolhatók a következők szerint:

Az aktív családok, amelyek tagjai összhangban, lelki szellemi, testi fejlődésben, egymás iránti toleranciában, tiszteletben, belső harmóniában, és a generációk természetes feladatellátásával működnek.

A passzív családok, amelyekből mindezek, vagy a felsoroltak bármelyike hiányzik.

A kutatások szerint sajnos ez utóbbi csoport számának túlsúlya jellemző. A családi közösségek rendkívül sérülékenyek, külső és belső problémák egyaránt megzavarhatják működésüket. A nem ideálisan működő családokból olyan személyek, emberek kerülnek ki, akik lelki, identitásbeli, társas kapcsolati frusztrációkkal küzdenek, saját életpályájuk, munkájuk, hivatásuk nem világos számukra.

Az a társadalom, amelynek tagjai túl nagy számban ilyen problémákkal rendelkeznek, képtelen hatékony, gyarapodó, fejlődő állapotot fenntartani, fontos célokat elérni, állandó kudarcokkal kell szembenéznie.

A válság megoldása nem lehet csupán a mindent meghatározni akaró szabályozás, hanem a családok létének, fejlődésének, működésének biztosítása, könnyítése, segítése. Mindezek nem csak a családok anyagi helyzetének javulását jelenti. Fontos a családokkal való nyílt és őszinte kommunikáció!

A család ösztönző erő, biztos háttér, menedék, energiaforrás, az a közösség, mely a legkilátástalanabb helyzetekben is megtart.

Változik az úgynevezett klasszikus családmodell is, gyakoriak az élettársi kapcsolatok, csökken a házassági kedv, egyre nő az elváltak vagy az együtt maradók, de kapcsolatokban szegény családok száma. Ezeket foghatjuk a felgyorsult világra, a rohanó életvitelünkre, a társadalmi elvárásoktól stresszes hajszoltságra, a karrierista szemléletű munkahelyekre, vagy bármire, de valójában az egyéntől, tehát tőlünk indul minden folyamat, tehát mi gerjesztjük a pozitív és a negatív dolgokat is.

A családképeket – generációkat átfogóan – empirikusan alig kutatták.

Annyi családkép létezik, ahány család, hiszen minden család egyszeri, mint minden ember, minden gyerek. A szakembereknek annyi különböző családképet kellene ismerniük, amennyi csak lehetséges, hogy a szülőket jobban megértsük, támogathassuk őket.

Amikor változásokról szólnunk, nem lehet megkerülni a szocializációs módosulásokat, a társas kapcsolatok netgenerációs variánsait sem, a digitális bevándorló és a digitális benszülött közötti szakadék problematikáját!

Néhány viselkedési jellemző:

- függetlenedés térben (otthonteremtés) kulturális és kapcsolati autonómia
- figyelem, osztott figyelem, szétszórtság – vizualitás túlsúlya miatt
- realitás érzék deformitása – mi is a valóság?

Ez a kora gyermekkori nevelés során, amikor a kognitív fejlődésben a percepció dominanciája érvényesül, a tapasztalatok hiánya miatt külön figyelmet érdemel:

- stílus a felnőtt és gyermek között: köszönés, tegezés, hangnem, nyelvi szabadosság, engedelmesség, stb.
- a tekintély változása összefügg a mediáció terén megfigyelhető változással, „az elbizonytalanodó szülő és nevelő” szindróma.

2. A kisgyermekről

Hermann Alice gondolataiból szemezgetek alapozásként: A szülők-nevelők nevelési célkitűzése általában nem számol a gyerek alaptermészetével, sokszor nem a gyerekből indul ki, hanem saját tudatos-tudattalan szükségleteiből.

A nevelésnek ahhoz kell őt hozzásegíteni, hogy vágyainak halasztása, a lemondás elviselhetőbb legyen.

A segítség módja, ha a gyermek megtorpanásaiban nem a rosszaságot látjuk, hanem megnézzük, mi okozta azokat. (miért szokott nehezen a bilire, miért szopja erősebben az ujját, miért vált erőszakossá)?

Ha nem a tüneteken akadunk fel, hanem a mögötte álló alapbajhoz igyekszünk eljutni, a szülőknek-nevelőknek is a lelkük mélyére kell nézni! (pl.: mi az oka annak, hogy egyik-másik gyermeki viselkedés idegesíti, a rendetlenséget, felelést, lármázást miért viseli nehezen?)

A kisgyermek az alábbiakban függnek családjuktól:

- testi szükségletek (lakás, egészségügyi ellátás, étkezés, ruházkodás)
- érzelmi szükségletek (szeretet, bátorítás, következetes és gyengéd)
- emlékeztetés arra, mi jó és mi rossz...)
- fejlődési szükségletek (kommunikáció, lehetőség mászásra-járásra-futásra)
- játékra, új élmények szerzésére (Veszélyfaktorként megjelenik, hogy nem a gyermek valós szükségleteit veszi figyelembe a felnőtt társadalom, a szülők, pedagógusok! Néhány gyakorlati példa: testi szükségletnél az étkezés területén felvethető kérdések – mikor éhes, mikor szomjas, mit eszik, mit iszik? Öltözködéskor, szabad levegőn tartózkodásnál, szellőztetésnél – ki fázik, kinek van melege, aktivitási igények)

Az érzelmi szükségletekhez Csernus Imrét, Gary Chapmant, Ross Campbellt és Ranschburg Jenőt citálom:

A gyerekek félnek a család biztonságának elvesztésétől. Ők még azt hiszik, hogy egy jól működő családban élnek, fontos számukra a szeretet és az odafigyelés, valamint a gyerek személyiségének, a saját lényének fontosságának a pozitív megítélése és értékelése. A gyerek erőszakos, türelmetlen, oda nem figyelő szülői hozzáállást tapasztal, ezért konfliktushelyzetben ugyanúgy reagál, mint mi, felnőttek. Azt mondjuk, hogy a kétéves, a négyéves, a hatéves nem tudja, hogy mi zajlik körülötte. Lehet, hogy szavakkal nem tudja elmondani, de pontosan érzi.

A szeretetnek kifejezési módjai, nyelve – van, s ezek közül az egyiket minden gyermek jobban érti a többinél. Az őt szeretet-nyelv: – elismerő szavak – minőségi idő – testi érintés – ajándékozás - szívességek nyelve.

A család felelőssége óriási, ugyanakkor lehetőségei is rendkívüliek: a jellem alapvonásai, az érzelmi-akarati élet fontos jegyei, a külvilághoz való viszonyulás stílusa a kisgyermekkorban alakulnak ki, így ennek az életszakasznak a jelentősége az ember későbbi életére felmérhetetlen. Az egyes emberi tulajdonságok megítélésekor az emberek általában túlértékelik

az öröklés jelentőségét, pedig az ember viselkedik, nem a gén. A viselkedésben már ott van a környezet hatása, mindenekelőtt a szülők világgépe, életfelfogása, nevelési módszerei alakítják a személyiséget.

A példaadással való nevelés általában több időt igényel, mint a szóbeli tanítás. Gyermekeink először és elsősorban a tőlünk látott minta alapján tanulnak: folytonosan figyelik életünket, ha tetteink nincsenek összhangban szavainkkal, azonnal észreveszik, és többnyire szóvá is teszik. A tettek és szavak összekapcsolása igen hatásos eszköz gyermekeink nevelésében: ez éppúgy érvényes a készségek kialakításában, mint a jellemformálásban.

3. Az óvodába készülő gyermekről

A köznevelési törvény 2015. szeptember 1-én hatályba lépő szabályai szerint a kisgyermekeknek három éves kortól kötelezően óvodába kell járniuk. Mivel a szülő dönt az intézményválasztásról, így élni kell azzal a lehetőséggel, hogy személyesen tájékozódjanak

- az óvodák külső-belső adottságairól,
- a csoportok életkor szerinti összetételéről,
- az óvodai csoportok létszámáról, zsúfoltság
- az óvodapedagógusokról,
- az adott intézményben folyó óvodapedagógusi munkáról.

Beszélhetünk-e egyáltalán választásról, vagy oda járattjuk a gyermekünket, ahol helyet kap?

Óvodaválasztásnál több szempontot érdemes figyelembe venni:

- az első, és legalapvetőbb szempont, hogy a gyermek jól érezze magát ott
- az óvoda könnyen, gyorsan megközelíthető legyen a lakóhelyről, vagy a munkahelyről. a lakhelytől ne órákig tartson az út az intézményig. (a korán kelés megviseli a gyereket és a szülőket is, a reggeli ideges készülődés és aggodalom az esetleges késés miatt nem javít a helyzeten. Hagynunk kell egy kevés időt az átöltözés és elbúcsúzás szertartására is. Ez meghatározza a gyermek és a szülő egész napi hangulatát
- az óvodalátogatás alkalmával látottak alapján kialakult benyomások és a bizalom az óvodapedagógusok nevelő munkájában.
- fontos az adott óvodában kialakult szokás és szabályrendszer, a napirend rugalmassága, amelyek alapján a szülő biztonságosnak ítéli meg az intézményt és nyugodtabban hagyja a pedagógusokra gyermekét
- az óvoda Pedagógiai Programjának ismerete, tájékozódás a honlapról
– személyesen – nyílt napon

- nyílt napokon munka közben figyelhetik a nevelők munkáját, de sok óvoda nyitott már arra is, hogy év közben nézzenek szét a családok az óvoda teljes területén. Ilyenkor felmérhetik az óvoda felszereltségét, az udvar állapotát (van-e a hely a napi több órányi szabad mozgáshoz, játékhoz) a csoportszobák felszereltségét. Fontos, hogy ezeken az alkalmakon a gyermekek is ismerkedhessenek
- külön szolgáltatások, különórák illetve foglalkozások, amelyeket egy adott intézmény nyújthat: úszás, tánc, foci, idegen nyelv
- a gyermek speciális nevelési igénye vagy betegsége miatt célszerű még hamarabb elkezdni tájékozódni, hogy milyen intézményben oldható meg az ő fogadása. Vannak óvodák, amelyekben külön csoportot indítanak a speciális nevelésű igényű, vagy beteg gyermekek számára. Másutt integráltan próbálják megoldani ezeknek a gyerekeknek a nevelését. És vannak intézmények, amelyek mereven elzárkóznak attól például, hogy megoldják egy cukorbeteg gyermek inzulinadagolását.
- a legfontosabb szempont azonban mégis a pedagógus személye

Fontos lenne, hogy az óvodai étellel való ismerkedés intézményi szintű feladat legyen, mert ezzel a közös szemlélettel, odafigyeléssel megkönnyíthetnénk a gyermekek első vagy második szocializáló közegének elfogadtatását. Ehhez illeszthető lenne egy nevelőtestületi szinten megtervezett és elfogadott ismerkedési terv, amelynek alappillérei lehetnek:

- 1) az óvodába kerülés előtti környezettanulmány (családlátogatás), ahol a személyes találkozás alkalmával a gyermek anamnéziséit is fel lehet venni,
- 2) a családokkal való egyeztetés az óvodával való ismerkedés rendjéről, módjáról, („beszoktatás” vagy minek nevezzem?),
- 3) az óvoda házirendjével kapcsolatos kérdések tisztázása.

4. A már óvodás gyerekekről és családjáról

A kapcsolat kiépítésének feltételei:

- a család megismerése, elfogadása
- a család értékeinek felismerése
- a család rendszeres tájékoztatása
- a család rendszeres meghallgatása
- bizalmon alapuló viszony kialakítása

A család megismerésének módszerei – egy módszer nem elég a megismeréshez:

- tényszerű leírás, összesített értelmezéssel
- kérdőív - mire vagyok kíváncsi

- családlátogatás - szociokulturális háttér, családi kommunikáció, nyugodt körülmények biztosítása a gyermek tevékenységeihez
- napi találkozások
- közös programok.
- A három-hét éves gyermekek idejük jó részét az óvodában töltik, ezért sem mindegy, hogy itt milyen benyomások érik.
- Az is fontos, hogy milyen a család és az óvoda kapcsolata, tudnak-e a gyermek érdekében együttműködni, esetleg együttnevelni
- Mind az óvodapedagógusnak, mind a szülőknek megvan a felelőssége abban az együttműködésben, amelynek célja a gyermek optimális fejlődése.
- Fontos azt a légkört kialakítani, amelyben mindkét fél azt érzi, hogy kölcsönösen tanulhatnak egymástól.
- A szülőnek a gyermekéről vannak olyan tapasztalatai, amelyet a pedagógusnak is szükséges tudnia és viszont.
- Fontos tudnivaló, hogy a gyermekek személyiségfejlődése főleg a természetes élethelyzetekben rejlő tapasztalatszerzések során alakul, valamint jó, ha tudjuk, hogy a 3 – 7 éves kisgyermek legfőbb szükséglete a szabadban való mozgás, elsődleges tevékenysége a szabad játék.

A 3 -7 évesek óvodai csoportszervezésének előnyei (vegyes csoport):

- szociális viselkedésminták – a nagyobbak már kialakult szokásainak átvétele, utánzása.
- egyéni képességek kudarc nélküli alakulása!
- testvérek, ismerősök egy csoportba kerülése biztonságérzetet ad.

5. A család megismerésének gyakorlata az óvodában

Az általam vezetett és a dajka nénink által mindenben támogató nyitott csoportéletnek a kialakulásához, működtetéséhez nagyban hozzájárult, hogy kisvárosban élünk, ahol szinte mindenki személyesen ismer mindenkit, így a családok óvoda és csoportválasztásánál számít a személyes-szakmai hitelesség. A csoportunkban megvalósuló családokkal való együttnevelést segítette, hogy a mai szülők közül többen óvodásaim, illetve hallgatóim voltak. A vegyes életkori összetételű csoportnak pedig – egyebek mellett – megvan az az előnye, hogy testvérek, barátok egy közösségbe járhatnak. Fontos hangsúlyozni, hogy csoportunk együttnevelő hagyományának alakulása, a sajátos kapcsolattartási formák igénye a családok részéről érkezett, nekem, nekünk ehhez csupán elfogadóan kellett viszonyulni.

Néhány kiemelés a csoportéletünkéből, a családokkal közösen szervezett élménynyújtó programokból:

- családi szombatok: közös kirándulások, sáttáborok, múzeum-színházlátogatások.
- szülinapok otthon: az ünnepeelt gyermek és családjának meghívásra történik, amikor az egész csoport az otthonában köszönheti a csoporttársát. Igen változatos és kreatív programszervezésekkel leptek meg bennünket a vendéglátó családok.
- csoportos látogatások a szülők munkahelyére.
- szülői délutánok, munkadélutánok: tematikus beszélgetések, ünnepi készülődések terített asztal mellett, igény szerint meghívott vendégekkel.
- játzónapok, közös csoportos tevékenységek tervezése-vezetése.
- A rengeteg közös program, esemény, tevékenység, élménynyújtás mellett a családok teljesebb megismerését szolgálta egy kék csíkos plüsscica családlátogatásait leíró könyvecske, melynek a „*Cirmi cica kalandjai*” címet adtuk. Erről részletesebben írtam a korábbi kötetben (*Családi nevelés* tanulmánykötet Didakt Kft. 2016)

6. A gyermeki jogok alapjáról

A Gyermek Jogairól szóló Egyezmény három meghatározó alapelve a diszkrimináció (hátrányos megkülönböztetés) tilalma, a gyermek mindenek felett álló érdeke, valamint a gyermek meghallgatáshoz való joga.

A Gyermek Jogairól szóló Egyezmény aláírásával a Magyar Állam azt vállalta, hogy az Egyezménybe foglalt jogok érvényesítésére minden rendelkezésére álló eszközt, eljárást, intézményt és forrást mozgósít. Az Egyezménybe foglalt gyermeki jogoknak nem csupán a betartására, hanem az aktív érvényre juttatására is köteles az állam.

Összegzésként javaslom alkalmazni a fentiek megvalósítását segítő kritérium-katalógust:

- 1) Kap-e bátorítást és támogatást a gyermek a lehető legkorábbi éle szakaszától fogva azokban a döntési folyamatokban, amelyek pl. tevékenységeinek, barátainak, ruházatának kiválasztására vonatkoznak?
- 2) Fejlődési szintjének megfelelően tiszteljük-e a gyermeket és valóban komoly lehetőséget biztosítunk számára a döntési folyamatokban? (pl. van-e lehetősége arra, hogy környezetének, vagy napi programjának kialakításában részt vegyen)

- 3) Tiszteletben tartjuk-e a gyermek magánszféráját? A gyermekkel folytatott beszélgetések témáit, bizalmas közléseit a felnőttek tapintatlanul továbbadják-e egymásnak? Sok felnőtt hajlamos arra, hogy gyermekeik történeteit egymás szórakoztatására mesélik el, megsértve ezzel a gyermek magánszférájához való jogát.
- 4) Tiszteletben tartjuk-e a gyermek fizikai integritására vonatkozó jogát, azaz tudatában vagyunk-e annak, hogy a testi büntetés és céltudatos beavatkozás minden formája megalázó és sértő?
- 5) Ellátjuk-e a gyermeket szükséges mennyiségű információval és segítséggel ahhoz, hogy képes legyen saját véleményének és meggyőződésének kialakításához anélkül, hogy a felnőtt rejtett befolyásának hatását erősíteni hagyjuk?

Ha a gyermekek jogainak megvalósítását és a valóságban élő igényeket megvizsgáljuk, az ENSZ gyermeki jogokról szóló megállapodása minden esetben kihívásként és kontrollként szolgálhat!

Felhasznált irodalom

- 363/2012. (XII. 17.) Kormányrendelet, Az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról
Családi nevelés kötet a DE GYFK, Didakt Kft.
Csernus Imre: Ki nevel a végén? – Jaffa Kiadó, 2008.
Gary Chapman – Ross Campbell: Gyerekekre hangolva – az öt szeretetnyelv – Harmat Kiadó, 2010.
Gary Chapman: Családi összhangzattan – Harmat Kiadó, 2001.
Hagyomány és értékek az ezredforduló pedagógiájában 1998. Budapest konferencia-kötet
Hermann Alice: Emberré nevelés – Tankönyvkiadó Budapest, 1986
Ranschburg Jenő: Szülők lettünk – az élet első hat éve – Saxum Kiadó, 2003.

Nemes Magdolna Ph.D⁵⁸

nemesm@ped.unideb.hu

ÚT AZ ÓVODÁBA – GYEREKEK ÉS A TÉRI TÁJÉKOZÓDÁS I.

„Nem szoktam nézni a nevét, de idetalálok”

JOURNEY TO SCHOOL - CHILDREN AND SPATIAL ORIENTATION I.

‘I don't pay attention to the name, but I get there’

Abstract

This paper seeks to report children's way of talking about their area in a measurable way, as very little research has been conducted in this field. Our research is being carried out within the early childhood research group at the Department of Child Education of University of Debrecen and is also part of an international research project called Journey to School (Plymouth University, United Kingdom). This paper is about children living in Hajdúböszörmény and Kisvárdá that are medium-sized towns in the East of Hungary. Another goal of the paper is to explore the development between different age-groups. In our research, we ask 78 children who attend kindergarten (they are aged 4-7) in Hajdúböszörmény and Kisvárdá. We also ask 52 children who attend first and second class in primary school (Baltazár Dezső Református Általános Iskola, Hajdúböszörmény, N=52; S=7.98). The aim of the interviews (2014-2016) is to compare the way these children talk about the way they get to nursery or school and the town where they live. In exploring the way children get to know their home town, several sources have been used: drawings, interviews, and chatting with children. This paper analyses answers for the following questions: *In which country, do you live in? /What is the name of the country where you live? /In which town do you live? /What is the name of the town where you live? / In which street do you live? /What is your address? / Tell me your way from home to kindergarten/school.* The results show that from the age of 6 children use not only orientation points but place names as well. Between the age of 6 and 8 there are quantity and quality changes in the cognitive development of the children which is reflected in their talking about places as well.

⁵⁸ Adjunktus (Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, Gyermeknevelési Tanszék, Hajdúböszörmény)

1. Bevezetés

A gyermeki beszédfejlődés folyamatának illetve nyelvi fejlődésének vizsgálata nagyon hasznos lehet a szülő és a területet érintő szakemberek (pszichológus, nyelvész vagy pedagógus) számára egyaránt. A kisgyermekkor aktív és passzív szókincs óvodás korban nagyon gyors ütemben bővül az egyre növekvő beszédaktivitásnak köszönhetően. A gyermek aktív szókincsébe kezdetben elsősorban a főnevek és igék tartoznak, majd ez a csoport folyamatosan bővül jelzőkkel, határozókkal. A 4-5 éves gyermekek már mellékneveket és számneveket is alkalmaznak a beszéd során. A megismerő folyamatok és a gondolkodás fejlődésével megjelennek a gyermeki beszédben a helyhatározók (pl. *itt, alatt, mögött* stb.), majd később kialakulnak az időhatározók (pl. *most, holnap, mindjárt* stb.). Keveset tudunk azonban attól, mikor jelennek meg a tulajdonnevek, azon belül a helynevek a gyermeki szókincsben.

A kisgyermek helyről való beszédének vizsgálatát az az igény hozta létre, hogy megpróbáljunk választ adni arra a kérdésre, hogyan érzékelik a gyermekek a környezetüket, valamint hogyan sajátítják el a gyermekek a helynévkincsét, mikor lehet valóban helynevek használatáról beszélni körükben. A névgyűjtések szerte a világon elsősorban a felnőtt, elsősorban az idősebb generációk névkincsét jegyzi fel. A fiatalok és a gyermekek helynévkincsé kisebb figyelmet kap(ott).

2. A gyerekek és a helynevek

Egyes kutatók szerint a gyermeknyelv egy korai szakaszában a tulajdonnév és a köznévkét csoportja még nem különül el egymástól, csak a későbbiek során differenciálódik. Azonban újabb kutatások pontosítják ezeket az elképzeléseket, és kiderült, hogy a kicsik már a lexikális fejlődés kezdetén elsajátítanak tulajdonneveket és köznévi megjelöléseket egyaránt, ezek egyszerre jelennek meg az anyanyelv-elsajátítás során (Reszegi 2015: 84). Nyelvi szempontból különös figyelmet igényel, hogy a helynevek kialakulása sokkal későbbre tehető, mint a személynevek használatának kezdete. A gyermek számára sokkal tovább tart, illetve bonyolultabb a helynevek megtanulása. Ugyan köztudott az a tény, hogy a helynevek ismerete nem befolyásolja a térben való tájékozódást, mégis igen nagy szerepük van a térről való beszédben (Reszegi 2015: 87). A helyek, a környezet megismerése azért is lényeges, mert a gyermek megismeri a saját szűkebb és tágabb környezetét, és megtapasztalja a környezethez tartozás élményét is. A gyermek a helyneveket ugyanúgy tanulja meg, mint a nyelv más elemeit. Ismerőssé

válnak számára azok a nevek, melyeket szülei, családtagjai, nagyszülei használnak.

A gyerekek maguk is alkotnak helyneveket, bár ezek többnyire nem terjednek túl a családi névhasználaton. Ezek a nevek általában rövid életűek, de olyan név is keletkezhet, amelyik akár a felnőttkorban is megmarad.

Finnországban az 1990-es évek óta foglalkoznak a névhasználat kérdéseivel, számos szocioonomasztikai írás foglalkozik a kortárs helynévkincs vizsgálatával, a mai nyelvállapot leírásával. Ezek a munkák a helyneveket társadalmi vonatkozásaikkal együtt vizsgálják, figyelembe véve a névhasználók életkorát, foglalkozását és nemét is. Az életkor jelentős hatással van a névtani kompetenciára, hiszen - mint már említettük -, a nevekkel való ismerkedés gyermekkorban kezdődik. Aki gyermekkorától egy adott településen él, valószínűleg több nevet ismer és használ, mint aki később költözik oda.

KAISA TIKKA egyetemi szakdolgozatában (Ainiala–Saarelma–Sjöblom: 115) finn általános iskolások névkincsét vizsgálta. Tekintetbe véve, hogy a gyermekek által ismert és nap, mint nap bejárt terület viszonylag kicsi, a földrajzi köznevek helynévként is funkcionálnak, pl. *Iskola, Bolt, Park*. A szerzőnek az iskolában dolgozó tanárkénti lehetősége volt arra, hogy a neveket a mindennapi használatban figyelje meg, és jegyezze fel a diákok névkincsét. A legismertebb és leggyakrabban használt nevek az iskola udvarához kapcsolódnak, ahol a gyerekek titkos búvóhelyeket alakítanak ki és neveznek el. Ezeknek a neveknek a használata a csoporthoz való tartozást is erősíti, hiszen más iskolába járó gyerekek számára ismeretlenek.

Magyarországon kevés olyan írást ismerünk, ami a gyerekek helynévismeretével foglalkozik, közülük Reszegi Katalin (Reszegi: 2009, 2015) és Györfly Erzsébet (Györfly: 2012, 2013, 2015) írásait emelhetjük ki.

3. Tájékozódás térben

A megismerés alapját az érzékelés és észlelés együtt szolgálja. Az óvodás kor előtt kialakul az alak, a szín, a forma és a nagyság észlelése. Ezek mellett azonban a tér- és időészlelés kialakulása is nagyon fontos. Már csecsemőkorban megfigyelhető a mélység észlelése, amely a térészlelés legelső jele, ám ez a képesség óvodás korban fejlődik leginkább (ehhez lásd Balogh 2005). A térészlelés alakulása szoros összefüggésben van a testkép fejlődésével. A gyermek az óvodában eltöltött 3-4 év alatt felfedezi testének szimmetrikusságát, meg tudja különböztetni a jobb illetve bal oldalát. Csak ezen ismeret elsajátítása után lesz képes arra, hogy az őt körülvevő környezet tárgyainak térben való helyzetét nyelvileg meghatározza. Ilyen fajta meghatározás például, hogy az adott tárgy tőle jobbra vagy éppen balra

található. Ehhez hasonlóan először a saját testrészeinek helyzetét állapítja meg, és csak ez után tudja, hogy mi van például alatta, fölötte vagy éppen mellette. Az irányok leképezése tehát a saját testséma fejlettségétől függ. A szenzomotoros tanulás során az illatok, a színek megismerése mellett a tájékozódás tanulása is fontos ebben az életkorban.

„Ha a gyermek el tud igazodni viszonyítási rendszerek – irány, kronológia és státusok ismerete – nélkül, ez annak köszönhető, hogy a feladatmegoldó erőfeszítésnek megfelelő élménygondolkodás alkalmas a támpontszerű tájékozódásra” (Mérei – V. Binét 2006: 157). Hétköznapi tapasztalataink szerint az óvodás gyerek képes az általa naponta megtett útvonalat (például otthonról az óvodáig) felidézni. Mindezt a helyváltoztatásos élménymaradványok bizonyos egymásutánisága teszi lehetővé számára. Idővel az élménymaradványok mellett megjelennek a különböző képi kiinduló pontok, melyek fontos szerepet játszanak a gyermek számára a tájékozódásban, és ilyen vizuális támpont lehet például egy bolt, iskola, kapu, stb. Elmondhatjuk azonban, hogy ezek a kifejező képi kiindulási pontok minden esetben egyéniek, hiszen minden gyerek más útvonalon közlekedik és mást emel ki, más tart fontosnak, lényegesnek vagy megkülönböztetőnek az adott útszakaszon, ami aztán megjelenik tájékozódási pontként. „A támpontok, amelyek a terepet tagolják, nem térképszerű rögzítései az útvonalaknak, hanem élményeknek a maradványai” (Mérei – V. Binét 2006: 159).

Ebben a tanulmányban a szóbeli nyelvhasználat egy szeletét, a helyről való beszélést szeretném feltárni az óvodások és kisiskolások hétköznapi tapasztalatai alapján. Feltevésem az, hogy döntően földrajzi közneveket használnak, és a helyneveknek kisebb szerep jut ebben az életkorban. A következőkben áttekintem, mi állhat az óvodás és a kisiskolás korú gyerekek névismeretének és névhasználatának hátterében.

4. Az adatgyűjtés körülményei

A jelen dolgozat alapja élőnyelvi gyűjtés, melyet 2014 júniusában végeztem. Vizsgálatomba a Debreceni Egyetem Gyakorló Óvoda 48 óvodását, és a Baltazar Dezső Református Iskola (Hajdúböszörmény) 52 első osztályos tanulóját vontam be. 5 és 9 év közötti gyerekekkel beszélgettem, mert az előzetes adatgyűjtés során az derült ki számunkra, hogy öt év alatti gyerekek nyelvi produkciója még nem alkalmas efféle vizsgálatok elvégzésére (N=100, átlagéletkor 6,98 év).

A gyerekekkel egyenként, strukturált kérdéssor segítségével beszélgettünk a városról, ahol élnek. Interjúm összesen 12 kérdésből állt, amely az egészen egyszerű, egy szavas válaszokat igénylő kérdések mellett hosszabb, kifejtendő

nyílt kérdéseket is tartalmazott. A gyermekeket arra is megkértem, meséljék el útjukat otthonról az óvodáig (narratíva). Az eredményes munka érdekében igyekeztem a lehető legpontosabban lejegyezni a gyermekek válaszait. Az interjúk elkészítése egyénileg 5-15 percet vett igénybe.

Vizsgálatom fő témája, hogy hogyan érzékelik az óvodás gyermekek a körülöttük lévő világot, milyen fejlett a verbális kifejezésekben megnyilvánuló téri tájékozódó képességük, mennyire ismerik lakóhelyüket. A kérdésekre adott válaszokat EXCEL adatbázisban rögzítettem (köszönet illeti dr. Molnár Balázs kollegámat). Az adatbázist a későbbiekben további 50 gyermek kikérdezésével bővítettem. Varga Nikolett 2015 tavaszán 25 hajdúböszörményi és 25 kisvárdai gyermekkel készített strukturált interjút, melynek alapja a 2014-ben készült kérdőív (Varga 2016). A Varga-féle dolgozat két, részben hasonló, részben eltérő településen élő gyerekek helyismeretét és névismeretét hasonlítja össze.

Vizsgálatom illeszkedik a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési Tanszékén működő *Kora gyermekkori kutatóműhely* tevékenységébe, és része a *Journey to School* című nemzetközi kutatási projektnek is (Rebecca McKenziey és Deborah Prior vezetésével, Plymouth University, Egyesült Királyság). A nemzetközi együttműködés célja, hogy olyan kiadványt állítsunk össze, melyben a 6-9 éves gyerekek az iskolába vezető útjukról vallanak. Az adatgyűjtéshez néhány, minden gyermeket érintő kérdés is tartozik (*Hogyan mégy iskolába? Kivel? Milyen hosszú az út? Mennyi időbe telik?*). A gyermeket arra is megkértük, hogy rajzolják le útjukat vagy útjuk egy jellegzetes elemét (ez fontos eleme a nemzetközi projektnek is). A magyarországi adatgyűjtés során elkészült rajzok közül néhányat a mellékletben csatolok.

Véleményünk szerint a téma alkalmas lehet mélyebb, hazai összefüggések bemutatására is, ezért a nemzetközi projekt kérdéseit saját kérdéseinkkel egészítettük ki. A gyerekektől az alábbi kérdésekre vártunk választ:

1. *Melyik országban élsz?*
2. *Melyik városban élsz? Hogy hívják a várost, ahol élsz?*
3. *Melyik utcán laksz? Mi a címed?*
4. *Hogyan jársz óvodába / iskolába?*
5. *Kivel szoktál óvodába / iskolába jönni?*
6. *Meséld el, hogyan jutsz el otthonról az óvodába / iskolába.*
7. *Hol élnek a nagyszüleid?*
8. *Mit szeretsz a legjobban a városban?*
9. *Melyik a város legforgalmasabb része?*
10. *Hol szoktál játszani?*
11. *Mi a legszebb hely a városban?*
12. *Hol van a legkedvesebb hely a számodra a városban?*

Jelen tanulmányunkban – elsősorban terjedelmi okok miatt – a kiemelt kérdések (1-3., 6.) eredményeit mutatjuk be.

Varga Nikolett a vizsgált csoportokban dolgozó óvodapedagógusok számára is készített egy rövid kérdőívet, amelyben a gyermekek óvodába járásának módjára és a gyermek napi viselkedésének összefüggéseire, az erre vonatkozó szokásokra, tapasztalatokra kérdezett rá (*Milyen hatással van a gyerekre a nap indulása? Van-e összefüggés az óvodába érkezés módja és a gyermek viselkedése között? Milyen információkat ad ez a pedagógusnak?*).

Jövőbeli terveink között szerepel, hogy nagyobb mintán az ország több pontján, eltérő típusú településeken működő óvodákban, általános iskolákban is elvégezzük a felmérést, hogy minél pontosabb képet kapjunk az óvodás gyermekek névismeretéről, térbeli tájékozódásáról.

5. A vizsgálat eredményei

A vizsgálatomat összesen 100 gyerekekkel végeztem el. A kutatási kérdéseimre a Gyakorló Óvodában 32 lány és 16 fiú, az általános iskolában 26 lány és 26 fiú válaszolt. Az adatközlők kiválasztásakor fontos szempont volt az életkor, 5 és 9 éves életkor közötti gyerekekkel dolgoztunk. Igyekeztünk arra is figyelni, hogy mindkét nem egyenlő arányban legyen képviselve. A strukturált interjúk megkezdése előtt a pedagógusokkal egyeztetve csak Hajdúböszörményben élő gyerekek kerültek be a vizsgálatba. A minta választásában szerepet játszott, hogy a DE Gyermeknevelési Kar Gyakorló Óvodája Hajdúböszörményben található. Az sem volt mellékes szempont, hogy magam is Hajdúböszörményben élek és jól ismerem a várost és a helyneveit egyaránt.

Az életkor nagyon lényeges szempont volt számomra, hiszen a térben való tájékozódás óvodákor végére teljesedik ki. Éppen ezért nem véletlen, hogy az iskolaérettség pszichés jellemzői között is szerepel a térészlelés, térben való tájékozódás, irányok megnevezésének képessége. Az óvodás kor végére a folyamatosan növekvő szókincsnek, a szófajok sokszínűségének illetve a testséma kialakulásának köszönhetően a gyermek képes megkülönböztetni jobb és bal oldalát, végrehajtja a térben való mozgásra irányuló utasításokat. A vizsgálatban résztvevő legfiatalabb óvodás 4,5 éves, míg a legidősebb 7 éves volt (átlag 5,81 év). A legfiatalabb általános iskolás adatközlő 7, a legidősebb 9 éves volt (átlag 6,98 év). A megkérdezett száz gyerek átlagéletkora 6,89 év.

A kérdőívünk a nagyobb, tágabb környezet felől haladt a szűkebb környezet megismerésének irányába. A *Melyik országban élsz?* kérdéssel azt próbáltam meg felmérni, hogy a megkérdezett gyerekek mennyire vannak már tisztában az ország fogalmával. A kérdésre a gyerekek 70 %-a mondta, hogy Magyarországon él (átlagéletkoruk 7,11 év). Tizenhat gyerek azt válaszolta,

hogy *Hajdúböszörményben*, 4 gyermek pedig azt, hogy *Böszörményben*, azaz a helyi lakosok által kedvelt és gyakrabban alkalmazott névváltozatot. Úgy látszik, az ország és a város kategóriája nem különül még el élesen náluk (átlagéletkoruk 7 év). A helyfogalom bizonytalansága olvasható ki abból, hogy a gyerekek egy tizede felelt a kérdésre, hogy *Nem tudom*. A kérdésre nem válaszoló gyerekek átlagéletkora 5,72, év, ami több mint egy évvel kevesebb, mint a helyesen válaszoló gyerekek esetén (7,11 év). Úgy véljük, ahhoz hogy a gyermek megértse az ország fogalmát, a környezetének nagymértékű ismeretére van szükség, és hat évesen a gyermekek még nem képesek ilyen mértékű absztrakcióra. A helyes válasz sem feltétlenül jelenti azt, hogy a gyermek rendelkezik az 'ország' fogalmával. Valószínűbb, hogy sokszor hallotta a kifejezést, és a megfelelő helyen képes volt felidézni a hallottakat. A helyfogalom (utca, város, ország) bizonytalanságára Reszegi Katalin is felhívta a figyelmet (Reszegi 2015).

A Melyik városban élsz? kérdésre 48 gyermek felelt azt, hogy *Hajdúböszörményben*, 18 gyermek pedig azt, hogy *Böszörményben* (átlagéletkor 7, 23 év). Mivel a két névforma ugyanarra a denotátumra utal, így a két változat között a továbbiakban nem teszek különbséget. A válaszadó gyerekek közül négy felelt azt, hogy Debrecenben lakik (7,5 év). A két város nagyon közel van egymáshoz és a böszörményi családok gyakran járnak a közeli megyeszékhelyre. Az előző kérdésre válaszolókhöz képest sokkal több gyerek (30) felelt azt, hogy *Nem tudom*. Az ő átlagéletkoruk az első csoporttól épp egy évvel marad el (6,24 év).

Az interjú következő kérdése így szólt: *Melyik utcában laktok? Hol laksz? Mi a címed?* A kérdésre adott válaszokat az alábbi szempontok alapján értékeltem: mondott házszámot, nem mondott házszámot, nem tudta. A megkérdezett gyerekek legnagyobb része (összesen 84 gyerek) csupán utcanévet mondott házszám nélkül (pl. *Az Újvárosi utcán lakom.*). Az utcanévvel válaszoló gyerekek átlagéletkora 7,07 év. A gyerekek 37 %-a utcanévet és házszámot is mondott (pl. *Újvárosi utca 14.*). Az utcanévvel és házszámmal válaszoló gyerekek átlagéletkora 6,87 év. Akadt olyan válaszadó gyerek is, aki nagyon részletesen válaszolt a kérdésre (*Győrössi kert 11. földszint 1.*). A kérdésre senki nem válaszolta, hogy *Nem tudom*. Az eredményt úgy is értelmezhetjük, hogy a gyerekek elsőként saját lakókörnyezetüket ismerik meg, és fokozatosan bővül a látókörük. Feltehető továbbá, hogy a szülők mintegy panelként megtanítják a gyerekeknek, melyik utcában és hány szám alatt laknak. Ez az információ akkor lehet hasznos, ha a gyerek eltéved és segítséget kell kérnie valakitől. A gyerekek nyelvi egységként tekintenek az utca, házszám információs egységre, és a hangsor tagolása csak lassan közelít a felnőtt gondolkodáshoz.

Az eddigieket összegezve azt látjuk, hogy a 70 gyermek válaszolta azt, hogy *Magyarországon* élünk, ebből 53 gyermek azt, hogy

Hajdúböszörményben/Böszörményben. A gyerekek 37%-a nevezte meg az utcát és a házszámot is, ahol él. A megkérdezett száz gyermek csaknem negyede (24 gyerek) adott mindhárom kérdésre helyes választ, az ő átlagéletkoruk 7,16 év. A legfiatalabb gyerek, aki helyesen válaszolt mindhárom kérdésünkre 6 éves volt.

Vizsgálatom legfőbb kérdése a gyermeki narratíva aktivizálását célozta (*Meséld el, hogy jutsz el otthonról az óvodába/iskolába?*). A kérdés hallatán a legtöbb gyerek elgondolkodott, majd igyekezett felidézni a reggeli útvonalat. A narratíva elemzése segít feltérképezni, hogy a megkérdezett gyerekek mentális térképe mennyire fejlett, hogyan tudják leírni az általuk nap, mint nap megtett útvonalat. Mivel minden gyerek más és más útvonalon közlekedik, éppen ezért erre a kérdésre nincsenek helyes/nem helyes válaszok. Annak érdekében, hogy vizsgálhatóak és összehasonlíthatóak legyenek a válaszok, 3 kategóriát hoztam létre. Az első kategóriába soroltam azoknak a gyerekeknek a válaszait, akik tájékozódási pontot is megjelöltek az adott útvonalon, pl. *A bolttól indulunk, lefordulunk balra és itt vagyunk.* Tájékozódási ponton földrajzi közneveket (domb) és intézményeket, helyeket jelölő, tájékozódást segítő közzavakat, támpontokat értek (pl. bolt, kereszteződés, főtér, zebra, kanyar). Az egyik nyolc éves kislány válaszában három tájékozódási pont volt azonosítható: *Ha kijövök a hátsó ajtón, akkor lemegyek a teraszon, már ott az út, és megyünk ki az utcára. Beszállok anyával a kocsiba, ad egy puszit, elindulunk, a kereszteződésnél odaadja a táskámat, kiszállok, és egyedül megyek tovább.* A továbbiakban tájékozódási pontnak tekintem az alábbi idézetekben aláhúzott közzavakat is: *át kell hajtani a főtéren, aztán megyünk egyenesen; Kimegyünk a sportpálya mögött, lefordulunk balra.* A megkérdezett gyerekek közel negyede (37%) használt a narratívában tájékozódási pontot. A legfiatalabb gyermek 5 éves volt, azaz nagyon korán megjelennek a verbális kommunikációban a kitüntetett szerepű tájékozódási pontok. A helyet jelölő köznevek és a helynevek elhatárolása ingoványos terület a nyelvtudományban. Adataink között tájékozódási pontként meg is jelennek a helyjelölésre alkalmas közzavok (pl. *fehér ház, sportpálya*). A tájékozódási pontot használó gyerekek körében az átlagéletkor 7,52 év. A 37 gyermek összesen 75 tájékozódási pontot használt, átlagosan majdnem kettőt (1,97 tájékozódási pont/gyerek; S:1,098).

A narratívák elemzésekor úgy találtuk, hogy a száz megkérdezett gyermek közül 14-en használtak helyneveket, jellemzően utcaneveket. A 14 gyermek viszonylag sok, 16 utcanévet használt (1,86 helynév/gyerek). A legfiatalabb gyermek, aki helynevet használt, 6 éves volt (*ott van az Erkel Ferenc [utca], egyenesen mégy, utána jobbra, jobbra le, balra, egyenesen*). Egy másik példa: *A Polgárin végigjövünk, ott lekanyarodunk balra, és ott jövünk be és itt vagyunk.* Az idősebb gyermekeknél is kis számban jelennek meg helynevek, a helynevet használó gyerekek átlagéletkora 7,82 év (S: 0,0668). A legtöbb

helynevet az a 8 éves kisfiú használta, akinek narratívájában öt utcanevet fedezhettünk fel (*A Madách Imre utcán elfordulunk balra, de nem a Korpona utca felé, hanem a 13 vértanú felé. Megyünk egyenesen, a Deák Ferencnél lefordulunk, megyünk egyenesen az Iskola utca felé, ott bejövünk és jobbra lesz az iskola*). A névismeretét feltehetőleg az is befolyásolta, hogy legtöbbször egyedül megy reggel iskolába, és szülei megtanították a tájékozódásra.

A helynevek és a tájékozódási pontok használatát összegezve megállapíthatjuk, hogy a tájékozódási pontok megjelenése a gyermekek beszédében korábbra tehető, mint a helynevek megjelenése. Az óvodás gyerekek közül 9-en (18 %) használtak tájékozódási pontokat a narratívájukban, helynév egyetlen egyszer fordult elő. Az általános iskolások közül 13-an (26%) használtak helynevet, amikor felidéztek az otthonukból az iskolába vezető utat. Tájékozódási pontot a gyerekek több mint fele (28 gyerek, 56%) használt.

A nyelvi szocializációban lényeges szempont a szülők, a család, valamint azon közösségek nyelvhasználata, ahol a gyermek megfordul. A földrajzi környezet reprezentációjában szerepet játszik a gyermeket körbe vevő földrajzi környezet is, és terveik szerint eltérő földrajzi környezetben élő gyermekeket is bevonunk vizsgálatunkba. A gyermekek nyelvi tapasztalataik alapján érzékelik, hogy vannak egyedítő hangsorok a nyelvben, bár használatuk kezdetben eltérhet a felnőttek névhasználatától, mivel a gyermekek helyfogalma még bizonytalan (pl. mi az, hogy város?, meddig tart egy utca?). A helynevek a szókincs többi eleméhez képest viszonylag későn jelennek meg a gyermekek beszédében, és ebben a folyamatban a 7. és 8. életév közötti időszak kiemelt jelentőségűnek látszik.

6. Következtetések

Az óvodás gyerek képes az általa naponta megtett útvonalat felidézni, amit a mozgásos élménymaradványok tesznek lehetővé számára. Később az élménymaradványok mellett megjelennek a különböző vizuális támpontok (pl. *bolt, iskola, kapu*), melyek fontos szerepet játszanak a gyermek számára a tájékozódásban. Hozzá kell azonban tennünk, hogy ezek a tájékozódási pontok nagyon személyesek. Azonban azt is megfigyelhetjük, hogy a 6. életévüket betöltött gyerekek már nem csak a támpontokat használják a tájékozódásban, hanem egyre inkább használják az irányok megnevezését (pl. *menni kell egyenesen, utána kicsit jobbra*). A nyolcéves korosztályra jellemző, hogy a kognitív térkép verbálisan is megjelenik, és valódi tulajdonneveket is kezdenek használni (pl. *Iskola utca, Bocskai tér*). A helynevek használatában nem csak mennyiségi változások, hanem minőségi változások zajlanak a nyolcadik életévben.

Felhasznált irodalom

- Balogh Éva (2005): Fejlődéslélektan. Debrecen Didakt Kft.
- Györfly Erzsébet (2012): A névszociológiai aspektusról a szleng helynevek ürügyén. *Helynévtörténeti tanulmányok* 7. 2012. 53–60.
- Györfly Erzsébet (2013): A helynév-szociológia kutatási területei, feladatai. *Helynévtörténeti tanulmányok* 9. 115–125.
- Györfly Erzsébet (2015): A mentális térképezés helynév-szociológiai alkalmazásáról. *Névtani Értesítő* (37): 99–117.
- Mérei Ferenc–V. Binét Ágnes (2006): Gyermeklélektan. Bp. Medicina Könyvkiadó Rt.
- Names in Focus. ed. Terhi Ainiala, Minna Saarelma & Paula Sjöblom. Studia Fennica. Linguistica 17. Helsinki, 2012.
- Reszegi Katalin (2009): A tulajdonnevek mentális reprezentációjáról. *Névtani Értesítő* 31. 7–16.
- Reszegi Katalin (2015): A tulajdonnevek a gyermeki nyelvelsajátításban. *Névtani Értesítő* 37. 83–98.
- Varga Nikolett: *Út az óvodába – kisvárdai és hajdúböszörményi gyerekek vallomásai alapján*. Szakdolgozat, 2016. Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar (kézirat)

Melléklet

Gaál Klára – 7 év (Gyakorló Óvoda, Hajdúböszörmény)



Forrás: saját fotó

Zolnai Viktória – 6 év (Gyakorló Óvoda, Hajdúböszörmény)



Forrás: saját fotó

Millei Zsuzsa Ph.D⁵⁹ - Gallagher Jannelle⁶⁰

Zsuzsanna.Millei@newcastle.edu.au

ÓVODAPEDAGÓGIAI KUTATÁS EGY ÉRZÉKENY ÉS ELHANYAGOLT TÉMÁBAN: AZ ÓVODAI MOSDÓ ÚJRATERVEZÉSE AZ ÓVODÁSOK RÉSZVÉTELÉVEL⁶¹

*PRACTITIONER RESEARCH ON A SENSITIVE AND NEGLECTED AREA
OF CONCERN: RE-ENVISIONING CHILDREN'S BATHROOM IN A
PRESCHOOL WITH CHILDREN*

Abstract

Early years environments play a significant role in children's sense of belonging, wellbeing, and learning. Yet, bathroom spaces have received minimal considerations as part of early years environments. Bathroom practices in early childhood settings are usually examined from medical and developmental perspectives, such as pathologies related to urinating and defecating, best practices of toilet training, or the acquisition of appropriate toilet and hygiene habits. This article explores participants' accounts of the bathroom in one preschool setting in New South Wales (NSW) Australia. These accounts are articulated as critiques about the existing bathroom or as visions about an alternative bathroom space. The practitioner research with children project opened up spaces for dialogue and the perspectives offered by participants exceeded the literature and brought new ways to understand the bathroom as a social and cultural space and a space that is a part of a quality environment for children. Therefore, we not only argue that bathrooms deserve greater attention in early years settings, but also offer a brief agenda for research to potentially improve understandings and practices related to the bathroom.

1. Bevezetés

A kora gyermekkori nevelési elméletekben és gyakorlatban az óvodai környezet szerepe a gyermekek növekedésében, beilleszkedésében, jóllétében, tanulásában és tanításában, illetve a környezet szerepe a

⁵⁹ Docens, Társadalomkutató Intézet, Tampere Egyetem, Finnország

⁶⁰ Óvodapedagógus, Kurri Kurri Óvoda, Újdél Wales, Ausztrália

⁶¹ Eredeti cikk: Millei, Z. & Gallagher, J. (2012) Opening Spaces for Dialogue and Re-Envisioning Children's Bathroom in a Preschool: Practitioner Research with Children on a Sensitive and Neglected Area of Concern. *International Journal of Early Childhood* 44 (1) 9-29.

gyermek közötti, illetve gyermek és felnőtt közötti kapcsolatok megszervezésében majdnem hogy magától értetődő. Napjaink kora gyermekkori elméletei mind egyetértenek abban is, hogy a gyermekek növekedésében és tanulásában egy gazdag élményeket nyújtó környezet alapvető fontosságú (Arthur et al. 2008). A gyermekek tanulásához tervezett és szervezett terek, és azok kellemessé tétele általános gyakorlat; az előírt tanterv és a kora gyermekévek pedagógiájának alapvető részét képezi (Kelly 2004). És mégis: a mosdó ritkán szerepel a kora gyermekévek környezete, tananyaga vagy pedagógiája részeként. Inkább az úgynevezett “null tananyag” része, és olyan más témákhoz hasonlóan nem jelenik meg a tananyagban, mint a szexualitás, halál és a különbözőség, amelyről a pedagógusok ritkán beszélnek – talán azért, mert kellemetlennek érzik az ezen témákról folytatott beszélgetést. Ugyanakkor a mosdó mégis előjön a beszélgetésekben a gyerekek között, mivel része azoknak a bővebb értelemben vett társalgásoknak, amelyekkel a kisgyermek találkozhat a hivatalos tananyagon kívül (Blaise és Nuttal 2011, Silin 2005). Az a mosdó, amit e jelen kutatási beszámolóink tanulmányoz is a ‘null tananyag’ része volt az óvodában, és csak akkor kapott figyelmet, amikor egyéni problémák merültek fel a mosdóval kapcsolatban.

Az óvodai mosdó környezete ritkán szerepel a kutatási témák között is. Míg tetemes mennyiségű fejlődéskutatási anyag elérhető a gyermekek WC használatára neveléséről, illetve orvosi kutatásokról, amely a vizelet és széklet panaszait tárgyalják, csupán korlátozott számú szakirodalom áll rendelkezésre a mosdóról, pontosabban a WC-használat és környezet nevelési, szociális és kulturális szempontú tanulmányozásáról. Folyamatosan folyó óvodapedagógiai kutatási projektünkkel ehhez a munkához kívánunk hozzájárulni. Jelen cikkünkben megvizsgáljuk a mosdói környezetet, a mosdó megjelenését más kutatásokban és az ausztráliai intézeti szabályozásban, illetve bemutatjuk a kutatásban résztvevők – gyermekek, óvónők, más alkalmazottak, és szülők – beszámolóit az ausztráliai Kurri Kurri Óvodában található mosdóról. A résztvevők problémáinak, ötleteinek és élményeinek újra felidézésével ebben a cikkben az is a célunk, hogy felvázoljuk azokat a lehetséges módszereket, amelyekkel megérthető és megvizsgálható a mosdó környezete a gyerekek szempontjaiból, akik az elsődleges és legfontosabb használói annak. Mindez messze túlmutat a fejlődésbeli és egészségügyi szempontokon, amit inkább a felnőtt nézőpontok reprezentálnak.

Lehetséges, hogy azért kutatják ritkán az óvodai mosdókat, mert ezen terek vitát válthatnak ki és kérdéseket vetnek fel arról, hogy milyen testi viselkedések, funkciók és terek megfelelőek arra, hogy egy tudományos vizsgálat és feltárás tárgyai lehessenek. Emellett a WC kutatása etikai

problémákat is magában rejt, amire később kis is térünk. A gyermekeknek a WC témája kevesebb problémát okoz. Míg néhány gyermek habozva vagy félénken beszél testi funkcióikról, például a folyékony, szilárd és gáz halmazállapotú anyagok kiválasztásáról, addig mások számára a “bevizelés”, szárazon maradás és a WC használata mind sürgető problémák, amelyekről beszélgetnek és nyilvánosan is foglalkoznak” (Matthews 2008, p. 45). A WC-ről és a vele kapcsolatos testi működésekről több új keletű, vicces és nagyon népszerű gyermekkönyv jelent meg. Tony Ross: *I Want My Potty* és Tim Winton: *The Bugalugs Bum Thief* például a gyermekekben jó visszhangra lelt. Azonban a mosdók megjelenítése a gyermekirodalomban megosztja a megfigyelőket⁶². Néhányan úgy vélekednek, hogy ezek a könyvek a témájukkal “elkápráztatják a gyerkőcöket” és felkeltik a gyermekek érdeklődését az olvasás és a könyvek iránt. Mások érvei szerint ezeket a könyveket nem szabadna kiadni, vagy legalább is cenzúra alá kellene vetni (Miliyard és Masters 2004). Ez a vita magában zárja a mosdóról szóló nyilvános párbeszéd és kutatás lehetőségének vitatott területeit is.

Az általunk végzett kutatás megnyitotta a nyilvános párbeszéd lehetőségét a mosdóról. Az ezen párbeszédéből összegyűjtött meglátásokkal illusztráljuk, hogy a gyermeki környezet részeként a mosdó több figyelmet érdemel. Ugyanakkor a pedagógiával és a ‘megtapasztalt tananyaggal’ kapcsolatban is megjegyzéseket teszünk, amely tananyag a “tanulók megtapasztalt élményeit foglalja magában” a mosdóban. (Kelly 2004) Ebből a szempontból a mosdó, mint olyan környezet jelenik meg, ami a gyerekeket tanítja is, mint egy harmadik pedagógus az óvónő és szülő után. A mosdói környezet a gyermekek pedagógusa is.

Ebben a fejezetben először is a kora gyermekkori nevelés és gondozás elérhető szakirodalmának tanulmányozása alapján demonstráljuk, hogy a mosdóról és annak használatáról folytatott kutatások viszonylag kis számban vannak jelen, és ezek is korlátozott számú szempontok alapján íródtak. Másodsorban leírjuk, hogyan került sor a mosdó kutatására, és összefoglaljuk óvodapedagógiai kutatásunk jellemzőit és tervét. Részleteiben kitérünk néhány etikai kérdésre is. Végül kutatásunk néhány eredményét és előzetes következtetését tárjuk fel a résztvevők mosdóról szóló szempontjainak vizsgálata alapján. Leírjuk, milyennek képzelik a résztvevők azt a mosdót, amely megfelelne nekik, ebben a legnagyobb hangsúlyt a gyerekek nézeteire és kívánságaira fektetjük, hiszen a mosdó az ő igényeiket kell, hogy elsősorban kielégítse. Összefoglaló gondolataink további kutatásra sarkallnak, és arra, hogy a mosdót figyelembe vegyük a kora gyermekkori pedagógia környezetei között.

⁶² Magyarul is vita folyik ezen könyvek hasznosságáról: <http://www.life.hu/csalad/20110304-bizarr-gyerekkönyvek-amit-soha-ne-vegyl-meg.html>

2. Mosdók kutatása és a kora gyermekkori évek szabályozása

Az orvosi kutatások megállapítják, hogy a WC-használat rendszeressége fontos az egészséges szokások és fizikai fejlődés elősegítésében. Egy gyakorta megjelenő probléma az, hogy a gyermekek beszennyezik az alsóneműjüket (a gyermekek 2%-a szenved ettől a széklettartási zavartól). Ilyenkor a már szobatiszta gyermek véletlenül székletet ürít az alsóneműjébe (FamilyDoctor.org 2009). Ennek egyik okaként az ún. “WC fóbiát” jelölik meg, ami azt jelenti, hogy a gyermek fél a mosdó használatától. A szobatisztaságra nevelt gyermekeknek gyakran azért van szorulásuk, mert egyszerűen nem tetszik nekik, vagy nem akarnak a nyilvános helyeken elmenni a WC-re:

A probléma abból adódhat, hogy a gyermek kínosnak érzi a nyilvános toalett használatát, illetve nem akarja abbahagyni a játékot azért, hogy használja a mosdót. De ha a gyermek továbbra is visszatartja a székletét, az összegyűlik és megkeményedik a végbélben. A gyermek gyomorfájdalomra panaszkodik, és nem eszik sokat, annak ellenére, hogy éhes. És amikor végül nem tudja visszatartani a székletet, az fájdalmas lehet, és mindez félelmet okozhat a székletürítéstől. (Medic8.com 2009).

A WC használat kerülése és ez által a testi ürülékek visszatartása komoly kellemetlenséget, szorulást és visszatérő gyomorfájdalmat okoz a gyerekeknél. (Brodkin 2002). A túlszabályozott WC használat is messzemenő következményekkel jár, visszatérő alhasi fájdalmak, emésztési zavarok, egészségtelen étkezési szokások, korlátozott folyadék bevitel formájában, potenciálisan súlyvesztéshez, és a székletürítéshez kapcsolódó szorongáshoz vezet. (Medic8.com 2009).

Feltételezések szerint a gyermekek kb. 18-30 hónapos korukban képesek a WC-re szoktatásra. (Hoffnung et al. 2010). Otthon a szoktatás és a WC használat egy biztonságos, esztétikus és privát környezetben történik (Hoffnung et al. 2010). A WC-re szoktatáshoz kapcsolódó negatív érzések szoruláshoz, székletvisszatartáshoz és ágybavizeléshez vezethetnek, és meghosszabbítják a WC-re szoktatás idejét. (Srinivasan és Middleton 2009, Sun és Rugolotto 2004). Sok kultúra értéknek tekinti a széklet és vizelet szabályozás mind korábbi elsajátítását. “A szobatisztaságra nevelést” szociális és kulturális tények befolyásolják és a WC használati rutin is gyakran kulturálisan normatív. (Hoffnung et al. 2010, Yunus 2005). Kulturálisan meghatározott normák szabályozzák a szobatisztaságra nevelés megfelelőnek tartott idejét, és azt is, hogy milyen konkrét gyakorlatokat

tartalmazzon a WC-re szoktatás. A sikeres WC-re szoktatás csökkenti a pelenka okozta bőrirritációt és elősegíti a higiénit (Sun és Rugolotto 2004). Következésképpen szükséges hangsúlyt fektetni a mosdóra a kora gyermekkori színterek között azért, hogy a WC-re szoktatás kulturálisan és szociálisan megfelelő módokon történjen, s így csökkentse az előforduló problémákat, és javítsa a gyermekek higiéniját és jólétét.

Hasonlóképpen találhatunk a korai gyermekkori szakirodalmában olyan írásokat, amelyek kifejtik, hogy a pedagógusok hogyan vehetnek részt legjobban a gyermekek WC használatának tanulási folyamatában. (például, Gonzalez-Mena és Widmeyer Eyer 2008, Greenman et al. 2008, Malenfant 2006, Shimmin és White 2006). Ezek a munkák a fejlődépszichológiából és orvosi megközelítésekéből merítenek a WC használatával kapcsolatos jó gyakorlatok felállításával, és leírják, hogy milyen fizikai és szociális készségek kifejlődése szükséges a gyermekek számára a folyamat elsajátításához.

A gyermeki mosdók tisztasági feltételeinek fenntartása a kora gyermekkori környezetben az ausztráliai nemzeti, állami és tartományi szabályozás (Ausztrália egy federációja hat államnak és tíz tartománynak) fontos részét képezi, amely keretei széles körben elismertek. A fontosságot kiemeli, hogy Ausztráliában a gyermekek egészségéért és higiénijáért a kora gyermekkori intézmények történelmileg felelősek (Brennan 1994) aminek normáit szabályozások írják le részletesen kifejtve az elvárásokat a következő területeken (NSW Department of Community Services 2004; Az Ausztráliai Kormányok Tanácsa 2009):

- higiénikus mosdók fenntartása,
- egy bizonyos ismeretanyag elsajátítása a higiéniről
- elvárások a mosdó megfelelő használatának megtanulásával kapcsolatban,
- a gyermekek mosdóinak felügyelete, különös tekintettel a gyermekvédelemre és biztonságra.

Mindezen szabályozói megfontolások, illetve az orvosi és gyermekfejlődési szempontú kutatások ellenére a mosdó funkcionális, esztétikai, szociális és kulturális szempontjai, valamint a mosdó, mint a kora gyermekévek tanulási környezete, gyakorlatilag nem kerül be az ausztráliai és a nemzetközi kutatások homlokterébe.

3. A mosdó, mint nevelési, érzelmi, szociális és kulturális tér

A korlátozott számú szakmai források között található azok a leírások, amik gyakorlati szempontból tárgyalják a kulturális eltéréseket a WC használatával kapcsolatban (lásd: Yunus 2005), de ritkán érintik azt a témát,

miszerint a kulturális és vallási különbségek mit jelenthetnek a gyermekek WC használatával kapcsolatos perspektíváinak és érzelmeinek megértésében. Például a gyermekek szemszögéből vett elvonultság, vagyis a mosdó használatának privát jellege csak Malenfant-nál (2006) jelenik meg, aki összeköti az elvonultság jogát a vallási hiedelmekkel. Például a muszlim közösségekben különös érzékenységet találunk, amikor a mosdóról esik szó. A muszlim toaletthasználata gyakorlata magában foglalja a belépést, elzárkózást, a Qiblah felé fordulás tilalmát (amely a Ka'abah Mekkában), guggolást, tisztálkodást (ehhez a víz biztosítása elengedhetetlen) és a kilépést.⁶³ Ezek a követelmények ritkán teljesülnek a kora gyermekévek mosdóiban, Ausztráliában. Jelentős a figyelem hiánya ezen szükségletek kulturális különbözőségeiről, bár a jelenlegi WC-k alkalmasak lennének még a csoportos gondozási keretek közt is ezen változtatások bevezetésére. (lásd. Gonzalez-Mena és Widmeyer Eyer 2008).

A mosdóról szó esik olyan szakirodalmakban, amelyek az óvodai rutint taglalják (mint pl. Greenman et al. 2008). A gyermekek méltóságához kapcsolódva vizsgálta a mosdói rutinokat Guigni (2010). E rutinok során a gyermekek kényelmetlenül gyermekek kényelmetlenül érezhetik magukat, ha a rutinok méltóságukban megsértik a gyerekeket, és ez a mosdóhasználat kerülését is eredményezheti. Giugni a kutatásában feltárja a gyermekek elgondolásait a mosdójukról, és azt állítja, hogy a gyermekek mérlegelik a nyitott mosdók használatának előnyeit és korlátait. Az óvodai mosdókban a nemi megkülönböztetés és a szexualitás is megjelenik. A szag miatt a gyermekek néha nem hajlandóak használni a WC-t. Giugni azt állítja, hogy a pisilés vagy a székelés bizonyíthatóan komplex méltósági téma a gyermekek számára.” (Giugni 2010, p. 58.). Murray és Harrison (2004) az óvodás gyermekek érzéseit vizsgálja mindennapi helyzetekben, a mosdót is beleértve. A szerzők bebizonyítják, hogy néhány gyermeknek negatív érzéseket okoz, hogy egyedül menjenek a mosdóba.

Anekdota számba menő beszámolók, illetve néhány kutatási eredmény is rámutat, hogy a gyermekek számára a mosdó használata komoly dolog. Vannak, akik úgy döntenek, hogy egyáltalán nem használják a WC-t az óvodában (Brodkin 2002) és az iskolában, mert úgy érzik, hogy a mosdók nem biztonságos helyek (Murray és Harrison 2004). Dockett és Perry (2003) szerint, amikor az óvodás gyermekek az iskolába menetről gondolkodtak, aggódtak az iskolai WC-k miatt és annak használati szabályaival kapcsolatban.

A gyermekek kapcsolata a közvetlen és közvetett környezetükkel egy viszonylag új kutatási területen, a gyermek földrajzban, kerül a kutatások fókuszába (például, Aitken 2001, Christensen 2003, Holloway és Valentine

⁶³ <http://www.truthandgrace.com/muslimrestrooms.htm>.

2000 vagy a Gyermek Földrajz (Children's Geographies) folyóirat). Bár a gyermekek hely- és térhasználatával foglalkozik ez az ág, még ez sem fókuszál a gyermekek mosdójára. Ebből a szakirodalomból emelkedik ki Matthew (2008) munkája, aki néhány okot ír le arra, hogy a gyermekek miért kerülnek a mosdó használatát az intézményes keretekben. Tanulmányában rámutat, hogy a mozgássérült és túlsúlyos gyermekek számára problémát jelent a mosdó használata, mivel annak során bizonyos testrészeik, amik sérültek vagy nagyobbak, láthatóvá válnak. Ezen kellemetlenség gátolta a gyerekeket abban, hogy a WC-t használják, és ennek eredményeként, hogy teljes mértékben részt vegyenek a mindennapos tevékenységekben, ami hatással volt a koncentrációjukra és végül befolyásolta a tanulási folyamatokban való részvételüket is.

A mosdó környezete szintén említésre kerül annak építészeti és belsőépítészeti kialakítása, illetve a gyermekek tanulási lehetőségeinek biztosítása kapcsán. Amikor mosdó megjelenik ezen kutatásokban, még mindig elenyésző munka foglalkozik a korai évek mosdójával és az esetben is csak a gyermekméretű felszerelést hangsúlyozzák, nem azt, hogy kellemes és stimuláló legyen a gyermekek számára. (Moore 2002, Moore et al. 2003). Azonban néhány intézményben a mosdó esztétikus és inspiráló berendezésére is adnak, mint pl. a Diana School of Reggio Emilia-ban, ahol: a mosdók megfelelő és kellemes módon helyezkednek el. Nincs kihasználatlan tér; például a mosdókban a tükrök különböző formákra vannak vágva, ami arra ösztönözi a gyerekeket, hogy játékosan használják a tükröt. A plafonon többféle levegőben lévő térplasztika, és szép színes, átlátszó és érdekes anyagokból álló felfüggesztett játékok találhatóak, amelyeket a gyerekek készítenek, és a tanárok akasztanak fel. (Gandini 1995, p. 143).

A kora gyermekkori környezet mosdóival kapcsolatosan végzett általános kutatások nagyon korlátozottak. Azon kutatások számosabbak, amelyeknek főleg orvosi és fejlődési szempontok állnak a középpontjában, mint például a higiénia, a kórtan és a WC használatára szoktatás. A mosdó vizsgálatára más szempontok alapján csak elszórt példák találhatóak, amik a mosdó használat elkerülésének okait kutatják, pl. privát hely hiánya, szokás, biztonság, féltékenység, félelem, nemiség és szexualitás miatt. A kutatási anyagok korlátozott természete, szempontjai és eredményei alapján, illetve néhány pozitív példa (ld. Reggio Emilia) segítségével mi azt hangsúlyozzuk, hogy ezt a témát mélyebb és több szempontú vizsgálatnak érdemes és kellene alávetni. Projektünk egy kis részét képezi az ezzel kapcsolatosan ránk váró feladatoknak.

4. Mosdókutatás gyerekekkel

Ausztrália Hunter régiójában (Új Dél Wales-ben) a mosdók nagy része nyitott, hasonlóan a mi kutatásunkban szereplő óvodával. A Kurri Kurri Óvodába (továbbiakban: óvoda) 3-5 éves gyermekek járnak. A mosdót három fal választja el a többi helyiségtől, amelyeken nagy ablakok vannak. Így a mosdót használó gyerekek mindhárom oldalról láthatóak. (1. ábra). Két osztályterem kapcsolódik a mosdóhoz, a két oldalon. Ez a fajta térérendezés lehetővé teszi a személyzet számára, hogy lássák a mosdót használó gyerekeket, anélkül, hogy fizikailag jelen lennének a mosdóban. Az érkezési rész, vagyis a szekrényes öltöző terem szembenéz a mosdóval. A gyerekek itt tehetik le a táskáikat, és a szülők a gyermekeikről szerezhetnek információt az ott elhelyezett egyéni mappákból. Délelőtt és délután ez a terület mindig felnőttektől zsúfolt, akik összeszedik a gyermekek holmijait, mielőtt elindulnak, s közben teljesen rálátnak a mosdóra. Mivel minden gyermekért egyszerre érkeznek a szülők, a WC-használat ritkán esik egybe ezzel az időponttal.

Fotó 1: A mosdó a projekt kezdése előtt



Forrás: saját fotó

A mosdót használó gyermekeket akadály nélkül lehet látni az osztálytermekből, az érkezési helyiségből és valamennyire a verandáról is. A mosdó egy higiénikusnak látszó tér és csak egyszerű berendezési tárgyak találhatóak benne. A falak világoszöld színűek biztonsági kiírásokkal és

vizuális felhívásokkal. Az óvoda más helyiségeitől eltérően a mosdó esetében minimálisan figyeltek arra, hogy az barátságos legyen a gyermekek számára.

Óvodapedagógiai kutatásunkban szerepet vállalt Jannelle (mint óvodapedagógus kutató), Zsuzsa, (mint egyetemi kutató), 32 gyermek az óvodában (mint társkutatók), tíz személyzeti tag (három pedagógus, öt asszisztens és két adminisztrátor, akiket összefoglalóan személyzetnek nevezünk) és 14 szülő. A projekt azzal a felismeréssel kezdődött, hogy a mosdó problémákat okozott a gyerekeknek. A személyzet már beszélgetés szinten hallott néhány történetet a szülőktől a mosdó nyitott természetével kapcsolatban egy ideje. Szülői kéréseket is teljesítettek egyes gyermekek mosdóhasználatával kapcsolatosan. Mások megbizonyosodtak arról, hogy néhány gyerek vonakodik az óvodai mosdó használatától. A személyzet ezekkel a problémákra úgy reagált, hogy az egyes gyermekeket segítette inkább, s nem a mosdó megváltoztatására törekedtek. Mivel az óvoda elkötelezett a gyermekek jogainak megtartása felé, és sok gyakorlatot újra is gondolt, hogy ezeket a jogokat tükrözze, a személyzet elkezdett aktívan figyelni a gyermekek problémáira a mosdóval kapcsolatosan, s meghallgatta és meg is kérdezte őket gondjaikról. Ez a hozzáállásban való változás, ami nagyobb figyelmet fordított a gyermekek visszajelzéseire, arra készítette a személyzetet, hogy komolyabban vegye a gyerekek kommentárjait a mosdóról és teljesítsék a kéréseiket. A személyzet tagjai tisztában voltak a szabályozásokkal, és eddig hittek abban, hogy a nyitott mosdó azt a célt biztosítja, hogy a gyermekek láthatóak legyenek. Tehát úgy érezték, hogy bizonyos mértékig meg van kötve a kezük, s így nem tudnak komoly változtatásokat végezni. 2009 októberében azonban néhány esemény véglegesen megváltoztatta az óvoda megközelítését ehhez a témához.

Először, októberben Jannelle fültanúja volt egy csapat kislány beszélgetésének, akik sorban álltak egy olyan WC használatára várva, amely elzártabb volta többtől. Arról beszéltek, hogy vonakodnak használni a WC-t a nyitott helységben, mert mások megláthatják őket. Másodsor, a személyzet megtudta, hogy a szabályozás nem írja elő a teljes láthatóságot, csak azokban az esetekben, amikor a “mosdó nem látható vagy nem könnyen megközelíthető a főbb helyiségekből, ahol a szolgáltatások működnek.” (66/4. szakasz 54.old NSW Közszolgálati Szolgáltatások Minisztériuma 2004). Harmadsorban az óvoda kapott egy finanszírozási keretet, amelyre a személyzet és a vezetőségi tanács döntést hozhatott, hogy hogyan lehetne ezt az összeget minél hatékonyabban felhasználni a gyermekek érdekében. Végül 2009 februárjában látogatta meg az óvodát Zsuzsa, de csak 2009 októberében került sor arra, hogy Jannelle-nek megemlítsé a nyitott mosdót, amikor megtudta, hogy egy finanszírozási keret felhasználható annak átalakításához. Zsuzsa úgy látta, hogy a mosdó nem tükrözi a gyermeki jogok gyakorlatát, amit más óvodai terek és pedagógiák jól

mutatnak. Zsuzsa más országokban készült képeket is bemutatott óvodai mosdókról, amelyek elzártabb helyet biztosítottak a gyermekeknek, és esztétikusabban is néztek ki. Mindezen események összességükben ahhoz vezettek, hogy a projekt 2009 októberében elinduljon.

5. Óvodapedagógiai kutatás gyerekekkel

Az óvodapedagógiai kutatás vagy akciókutatás olyan kutatásnak a variációi, amelyeknek közös jellemzője, hogy a pedagógusok elkötelezettek a saját szakmai gyakorlatuk tanulmányozására olyan céllal, hogy azt mások javára fejlesszék. (Dadds és Hart 2001). Az óvodapedagógiai kutatást óvónők végzik a csoportjaikban más óvónőkkel, a csoportjuk gyermekeivel, vagy egyszerre mindkettővel. (Elliott 1991, Kemmis és McTaggart 1988). Az óvoda vezetőségi tanácsával egyetértésben úgy döntöttünk, hogy az óvodapedagógiai kutatás jó módszere lesz annak, hogy feltárja a gyermekek, a szülők és a személyzet ötleteit, gyakorlatát és kívánságait a mosdóval kapcsolatban. Óvodapedagógiai kutatásunkban együttműködünk a gyermekekkel és a személyzettel, s ez által egyesítettük az óvodapedagógiai kutatás alapjait a gyermekekkel való kutatással (Christensen és James 2000, Dockett és Perry 2007). A gyermekeket tehát nem úgy tekintjük, mint a kutatásunknak a tárgyait, hanem kutatótársként kezeltük őket. Úgy nézünk rájuk, mint képességekkel és tapasztalatokkal rendelkező társak, akiknek a legközelebbi meglátása van arról, hogy melyek a mosdó problémái, és hogyan lehetne azt jobbá tenni. Hiszünk abban, hogy a gyerekeknek jó ötleteik vannak, és abban is tudnak együttműködni, hogy hogyan lehetne azokat összeszedni, megörökíteni és azt a gyakorlatban megvalósítani. A gondolataikat a legnagyobb tiszteletben és becsben tartjuk, egyeztetünk azzal kapcsolatban, hogy jól értettük-e. Tehát visszaigazoljuk a gyerekeknek, és azzal a tudattal építjük be a tervekbe, hogy azokat a gyakorlatba át kell majd ültetni, ez által visszaadunk a gyerekeknek valamit a közreműködésükért. Ezt reciprocitásnak nevezzük. Így a kutatást a gyerekekkel együtt kezdtük, és annak minden lépésébe bevontuk őket a kutatás megtervezésétől kezdve az adatok elemzéséig és az óvodai mosdó tervezéséig.

Elliott (1991, p. 69) szerint a tevékenység- vagy akciókutatás “egy szociális helyzet tanulmányozása, amely célja a tevékenység minőségének javítása”. A tevékenységek leírása és tudományos elméletek alapján történő analizálása után a pedagógus képes lesz más ‘megértéssel’ és kiműveltebben cselekedni a gyakorlati helyzetben (Elliott 2003). Így tehát kutatásunkban az a célunk, hogy összegyűjtsük a mosdóval kapcsolatban a gyermekek tevékenységeit, meglátásait, véleményét és kívánságait a személyzet tagjai és a szülők meglátásaival együtt, hogy azok alapján lépésenként, fokozatosan

vezessük be a változtatásokat, amik a mosdó újra tervezésével és átépítésével fejeződnek be. Fontos alaposan megfigyelni az intézményesített változásokat, s minden változtatás után a résztvevők nézeteit és elképzeléseit, mielőtt újabb változásokat vezetünk be. Elliot (2003) számára kritikus pont a tevékenységkutatásban az is, hogy a gyakorlat fejlesztésére irányuló tevékenység beilleszthető legyen a pedagógus újonnan felépített tudásának és értelmezésének rendszerébe az adott problémában. Ha ez nem így van, a változás nem lesz tartós.

6. Etikai kérdések

Tanulva az óvodapedagógiai kutatás és a gyermekekkel való kutatás metodológiájából (pl. Christensen és James 2000, Dockett és Perry 2007), projektünket az hajtja, hogy mi a gyermekhez úgy fordulunk, mint akik a saját életük hozzáértő résztvevői, és abban ugyanolyan jogaik vannak, mint a felnőtteknek. Mindezek alapján kutatásunkban elkötelezetten közvetítjük a gyermekek hangját és az ő beszámolóikat (Dockett és Perry 2007). Kutatási etikánkban, protokollunkban és annak szerkezetében a gyermekek bevonása folyamatosan igazodik a Gyermekjogok Konvenciójához (ENSZ Emberjogi Főbiztosa az Emberi Jogokért 1989). Például külön hangsúlyt fektetünk arra, hogy a gyerekek önállóan döntsék el, hogy részt vegyenek-e a kutatásban, és maguk adjanak beleegyezést ahhoz, ne csak a szülők nyilatkozzanak a részükre. Ennek érdekében elkészítettünk egy külön információs adatlapot a gyerekeknek, amely számukra érthető nyelven magyarázta el a projektet, és arra kérte a szülőket, hogy beszéljék meg gyermekeikkel a kutatást e lapok felhasználásával. A gyerekekkel külön beleegyező nyilatkozatot írtunk alá, ami csak nekik készült. Biztosítottuk, hogy a gyerekek megértsék, hogy bármikor visszaléphetnek a projektben való részvételtől; kértük beleegyezésüket és engedélyüket az adatok felhasználására a kutatásban, és gyakran emlékeztettük őket, hogy választhatnak: részt vesznek vagy visszalépnek. Felolvastuk a kiválasztott jegyzeteinket a gyermek résztvevőknek, akiktől hallottuk, és kértük az engedélyüket azok használatára. Tiszteletben tartottuk a gyermekek döntését azzal kapcsolatban, hogy részt kívánnak-e venni a projekt részeként megjelölt bizonyos tevékenységekben, és amikor úgy érezték, hogy nem folytatják az adott tevékenységet, szabadon elmehettek. Mivel a projekttevékenységek egyidejűleg zajlottak más tantervi tevékenységekkel, a gyerekek szabadon dönthettek a részvételtől.

A projekt témájának kényességére való tekintettel folyamatosan jeleztük vissza a kutatási adatokat az összes résztvevő számára. Kértünk mindenkit, hogy gyűjtsenek adatokat, jegyzeteljenek, rajzoljanak, készítsenek fotókat, és az elektronikai rögzítés után visszakapták azokat a dokumentumokat.

Vigyáztunk, hogy semmilyen, számukra kényelmetlenséget okozó dolog vagy olyan anyag, aminek a nyilvánossá tételeiben nem értettek egyet, ne szerepeljen az így rögzített adatok között. A konferencia előadások és cikkek előkészítése során minden résztvevőt, akinek az anyaga (rajza, fotója stb.) felhasználásra került a prezentációban vagy cikkben, kértünk, hogy az anyag átnézése után adja beleegyezését (vagy ne) hogy nyilvános fórumokon mutassuk be azokat. A vezetőségi tanács beleegyezését is kikértük és azt a projekt minden nyilvános bemutatásánál megismételtük. Például minden résztvevő, akinek ebben a cikkben szerepel az adata, a megfelelő változtatásokat jóváhagyta. A cikk ezután a vezetőségi tanácshoz került, és minden általuk kért kiegészítéssel küldtük el a cikket a szerkesztőségnek.

Biztosítottuk azt is, hogy az általunk gyűjtött információhalmazt a közösség informálására használják fel. Így a konferencia anyagait bemutattuk az óvodai közösségnek, és számos bemutató volt az óvodában is. Ezáltal sikerült a projektet lendületben tartani, ami további gondolkozásra sarkallta a családokat, gyerekeket és a személyzetet. A résztvevők idejéért és az általuk adott információkért cserébe felajánlottuk, hogy elképzeléseik alapján átépítjük a mosdót. Amikor ez megtörténik, meghívjuk a projektben résztvevő gyerekeket, családokat, személyzetet és szülőket egy különleges megnyitó eseményre.⁶⁴

Összegzésül, a gyerekek és a személyzet ebben a kutatásban több mint 'kutatási alany'; hiszen mi együtt kutattunk (Christensen és James 2000 Kincheloe 2003). Igyekeztünk a kutatást a résztvevőkkel együtt megtervezni, az adatgyűjtést, az elemzést és az adatok közzétételét velük minden esetben megbeszélni. Az etikai megfontolások és tárgyalások központi helyen szerepeltek a kutatási tervben, illetve a kutatás lefolytatásában és publikálásában is. Itt jegyezzük meg, hogy álneveket használtunk a kutatásban, kivéve Jannelle és Zsuzsa személyét.

7. Módszerek

Többféle módszert alkalmaztunk a résztvevők különböző mosdóval kapcsolatos problémáinak és véleményeinek összegyűjtésére és magyarázatára. A kezdetektől fogva mind Jannelle, mind pedig Zsuzsa naplót vezettek, amelyben feljegyeztek minden megfigyelést és beszélgetést a mosdóval kapcsolatban, amik között etikai kérdések, adatgyűjtéssel és valódi együttműködési módszerekkel kapcsolatos kérdések is voltak, és olyan kérdések is, ami az igazi kollaborációt segítette elő. Összegyűjtöttünk és

⁶⁴ Ez a cikk 2012-ben jelent meg, és az óta a mosdó átépült. A mosdó megnyitását nemcsak szülők és a személyzet volt jelen, hanem az azt tervező gyerekek egy része is. A mosdó további sorsáról itt olvashatnak: Millei, Z. & Imre, R. (2016)

beszélgettünk néhány releváns cikkről a személyzettel, illetve példákat néztünk mosdókra a világ minden tájáról, amely előre mozdította a gondolkodást. Jannelle olyan könyveket olvasott a gyerekeknek, amik a mosdó használatát mutatták be vagy a mosdóhoz kötődtek, pl. a WC meséket, amelyet Andrea Wayne von Konigslow írt és illusztrált. Így sok beszélgetés indult el a témával kapcsolatosan, amit rögzítettünk, hangfelvétellel, jegyzetekkel, fotókkal és videókkal.

A gyerekekkel együttműködve terveket és projekteket állítottunk össze, amely segítette őket abban, hogy visszaidézzék a mosdóhoz kötődő élményeiket. Arra biztattuk a gyerekeket, hogy mindenféle alapanyagokból készítsenek mosdókat, pl. életnagyságú építőkockákból és vízvezeték csövekből, fakockákból és bababútorokból, illetve újrafelhasznált anyagokból és gyurmából. Ezen mosdókról és a tervezési szempontjaikról a gyermekek be is számoltak építés alatt. A mosdó építés a gyerekek játéka és az óvoda tananyagának is része lett a projekt alatt, amely összetett és többrétű tanulási élményekhez vezetett (Millei és Gallagher 2010).

A fenti módokon gyűjtött ötletek segítettek a gyermekek szemszögéből értelmezni a mosdó használatát, annak problémáit és az abban történő eseményeket. A résztvevők ötleteit felhasználva járulékos változtatások történhettek a tényleges mosdóban is lépésenként, aminek hatásait is megfigyeltük. Például betettünk pár elválasztó falat ideiglenesen a WC-k közé, amiben a gyerekek nagy örömmel részt vettek, és a változást is nagyon pozitívan értékelték. 2009 novemberében a gyerekek a játszótéren készítettek egy mosdót vízvezeték csövek, csapok, gyerekméretű kockák, fa építőjátékok és újrahasznosított anyagok felhasználásával. Ennél az 'építkezésnél' bukkant fel annak a gondolata, hogy függönyökkel kísérletezzenek a mosdó ablakain, így azok kevésbé lesznek átlátszóak. A gyerekeket szintén inspirálta az a 2009 decemberében tett kirándulás, amin a Kurri Kurri régió történelmét ábrázoló nemzetközileg elismert falfestményeket nézték meg⁶⁵ és a gyerekek úgy döntöttek, hogy befestik a mosdó ablakait, hogy csökkentsék az átlátszóságukat. A 2010 májusában tett Stockton-i strand és kompkirándulás előkészületeként a gyerekek megtanulták a nyilvános WC-k jelzéseit, és maguk is készítettek ilyeneket, amelyek közül néhányat az óvodai mosdóban tettek ki.

Szintén lejegyeztük a szülők megfigyeléseit és hozzászólásait a gyerekek otthoni beszámolóit, illetve az elvégzett változtatások után. A személyzet a saját ötleteit bizonyos időközönként megosztotta velünk, illetve az felmerülő kérdéseinkre adott válaszaikat is rögzítettük a naplónkba. 2010 februárjában elhelyeztünk egy naplót a mosdóban is, amely egy másik fóruma lett a személyzet megfigyeléseinek összegyűjtésére. A fennálló problémákról

⁶⁵ <http://www.kurrikurri.com/kurri-mural-photos.php>

tudomást szerezve és az egyre nyitottabb párbeszédben való részvétel által a személyzet is egyre nagyobb figyelmet szentelt a problémának, és meg is változtatták bizonyos mértékben a mosdóval kapcsolatos gyakorlataikat. Elkezdték kerülni az olyan fotók készítését, amelyben a mosdó a háttérben szerepelt vagy a látogatókat egy másik helyiségen keresztül vezették körbe, nem a szekrényes öltözőn keresztül, hanem a fedett verandán keresztül – elkerülve a mosdót.

Többféle kutatási módszert használtunk fel a résztvevők élményeinek rögzítésére. Többek közt csoportos megbeszéléseket, történeteket, véletlen beszélgetést a kutatási kérdésekkel kapcsolatban, illetve képek készítését is alkalmaztuk. A mosdóról összeállítottunk egy koncepciós tervet a gyerekek ötletei és tervei nyomán. Elkészült egy felmérés a szülőkkel is, amelyet a személyzet kezdeményezett 2010 júliusában. Olyan adatrögzítési módszereket választottunk, amelyekkel minimalizálhattuk a személyzet extra munkáját. Arra kértük a személyzetet, hogy rögzítsék megfigyeléseiket az óvodai dokumentációs mappába fényképekkel együtt, amely az általános gyakorlat része az óvodában. Törekedtünk arra, hogy dokumentáljuk a mosdóról szóló beszélgetéseket, amelyek a résztvevők saját szemszögét tükrözik vissza. Így a gyerekeket is arra kértük, hogy rajzoljanak, beszéljenek velünk vagy fotózzanak a kutatáshoz. Megkértük a gyerekeket, hogy beleegyezésükkel használhassuk a rajzaikat, térképeiket és terveiket a mosdóról. Hangfelvételeket készítettünk a gyerekek és személyzet beszélgetéseiről, amik esetlegesen vagy terv szerinti jöttek létre. Ilyen nemű adatgyűjtésre az etikai kérdések tisztázása után került sor, amelyet a Newcastle Egyetem etikai bizottságától és az óvoda vezetőségi bizottságától kaptunk.

8. Résztvevők ötletei a mosdóról – kritikák és elképzelések

A résztvevők mosdóról szóló gondolatainak bemutatását először a kritizáló gondolatok felsorolásával kezdjük, majd a gyermekek elképzeléseire térünk át az új mosdóval kapcsolatban. Vannak szükségszerűen átfedő részek a kettőben, hiszen a gyerekek képzelete gyakran az éppen az adott probléma megoldása közben mozdul meg. Eszerint a kritikák és elképzelések közvetlenül összefonódnak, de mi mesterségesen elválasztottuk ezeket a cikk e részében, hogy rendszerezzük a kutatásunk eredményeit.

8.1. A mosdó kritikája

A mosdó nyitottsága nem okozott fennakadást a személyzet legtöbb tagjának a projekt kezdetén. A legtöbb tag számára a fennálló helyzet magától

értetődő természetű volt, és ez a mosdóval kapcsolatos problémák kutatásával szembeni bizonytalanságban nyilvánult meg. Páran Jane-hez hasonlóan fogalmazták meg véleményüket: „A mosdó egy szociális tér a gyerekek számára, így nyitottnak kell lennie. Ott történhetnek is dolgok”, utalva arra, hogy a gyerekek felvigyázás nélkül olyan dolgokat tehetnek, ami nem megengedett. Jane hozzátette, hogy a WC-használat nem okozott problémát saját maga számára sem, amikor gyerek volt, hiszen mindig is így volt, és hozzászokott (a felnőttek az óvodában egy zárt és más helyen lévő WC-t használnak, ami nem hozzáférhető a gyerekek számára, de tudják, hogy hol van). Egy pár héttel később a személyzet kezdte fel- és elismerni a gyerekek mosdóval kapcsolatos problémáit. Ennek eredményeként azok a személyzeti tagok, akik figyelmen kívül hagyták eddig a problémát, meggondolták magukat. Néhány hónappal később a projekt történései közepette a legtöbben egyetértettek abban, hogy a mosdó sok problémát okoz néhány gyermek számára.

Amint a megbeszélések egyre nyíltabbak lettek, néhány szülő is megosztotta velünk gyermekeinek problémáit a mosdó nyitottságát tekintve. Az egyik szülő, akinek a második gyermeke 2010-re lett beíratva az óvodába, kifejezte megbecsülését Jannelle iránt egy értekezleten, az éppen hogy csak elkezdődött projektünk kapcsán:

Szülő 1: „A fiainak voltak problémái a WC-vel a múlt évben és annyira örülök, hogy Jannelle komolyan vette ezt, és meghallgatja a gyerekeket.” (Jannelle naplója, 2009. november)

Egy másik szülő privátban jelzett egy hasonló esetet Jannelle-nek az értekezleten:

Szülő 2: „A fiam itt volt egy pár évvel ezelőtt, és nem akarta használni a WC-t itt, várt, amíg hazaért. Már majdnem teljesen szétrobbant, mire hazaért.” (Jannelle naplója, 2010. február)

Más szülők kevésbé voltak lelkesek, és vegyes érzelmekkel vettek részt az értekezleten:

Szülő 3: „A mosdónak nyitottnak kell maradnia, de a gyerekek magánügye fontos. Ezt otthon biztosítjuk.”

Szülő 4: „Nem furcsa, hogy annak idején mi is mindnyájan ilyen mosdót használtunk, és most a privát szférával foglalkoznak a mosdóval kapcsolatosan?” (Jannelle naplója, 2010. február)

Míg a projekt szükségességéről alkotott vélemények sokáig ellentmondásosak voltak, a mosdóról szóló beszélgetések nyilvánosabbá

váltak az óvodában, és nem csak a szülők, de a gyerekek és a személyzet is szavakba öntötte problémáit. Minél többet beszéltek róla, annál több tér nyílt az előzőleg ki nem mondott ügyekről.

A szülők is tájékoztatták a személyzetet a gyermekeik WC használatáról az óvodában, Cathy így ír erről a naplójában:

„Egy szülő tegnap délután érkezésekor megkeresett, és elmondta, hogy fia, Kale, rendszeresen bepisil ebéd előtt minden egyes óvodai napon. Az otthoni beszélgetésben Kale elmondta, hogy nem szereti a WC-t használni, ahol mindenki láthatja őt. Ma olyan időpontban mentünk vele el WC-re, amikor nem voltak olyan sokan. Cathy a zuhanyzó melletti WC-t javasolta, aminek közös fala volt a zuhanyzóval. Kale bizonytalankodott és körbenézett, de sikerült pisilnie.” (Mosdó napló, 2010. március 12.)

A személyzet egyre nagyobb erőfeszítéseket tett annak érdekében, hogy megfigyeljék a gyerekek elgondolásait és szokásait a mosdóban, és észrevették, hogy amikor ebéd előtt mindenkit elküldtek a mosdóba, néhány gyerek a kis fallal védett WC-nél állt sorba. Hat WC csésze áll rendelkezésre, de néhány gyerek azt a WC-t részesíti előnyben, aminek van egy kis fala. Amikor Jannelle arra biztatta őket, hogy használják a szabad WC-eket, kiderült a soron következő beszélgetésből, hogy a láthatóság igenis kulcsfontosságú probléma néhány gyerek számára.

Jannelle: „Ott vannak szabad WC-k.”

Milly: „Azokat nem akarom használni.”

Jannelle: „Miért, mi a baj velük?”

Heather: „Ja, az emberek látnak minket.”

Brittany: „Igen.” (kuncog) (Jannelle naplója, 2009. november 16.)

A gyerekek olyan problémákról beszéltek, mint a bevizelés vagy a visszatartás. Más gyerekek WC használatát is megfigyelték:

„Három lány meglátta Caleb-et, ahogyan a fal mellé húzódott, hogy lássa, hogy eléggé védett helyen tudja-e elvégezni a kisdolgát. Kijött és kipróbálta a következő WC-t, aztán visszajött ahhoz, aminek van fala.” (Mosdó napló, 2010. március 16.)

Az óvodapedagógiai kutatás kiprovokálta és lehetővé tette a gyermekek számára, hogy megfogalmazzák a mosdó használatának szokását. Amikor Zsuzsa bement a mosdóba, és szóba elegyedett Rosie-val és Kale-lel arról,

hogy mit szólnának ahhoz, ha egy felnőtt használná a nyitott mosdót, a következő beszélgetés zajlott le:

- Zsuzsa: „Elmegyek WC-re.” A gyerekek rám néztek.
Rosie: „Menj.” (nagy mosoly)
Zsuzsa: „Oh, túl félénk vagyok.”
Rosie: „Menj a másikba.” Rosie arra a WC-re mutatott, aminek van fala. Odamentem és körülnéztem, hogy láthat-e bárki is.
Zsuzsa: „De ti még mindig láttok engem”
Rosie: „Húzd be a fejed és csináld alacsonyan, amikor senki sem lát.” – jött Rosie tanácsa.
Zsuzsa: „Túl félénk vagyok, úgyhogy nem megyek.” (Zsuzsa naplója, 2010. március 4.)

Ez a beszélgetés azt demonstrálja, hogy a gyerekek tudatában vannak annak, hogy láthatóak a WC használata közben, és különböző stratégiákat vetnek be ennek a problémának a megoldására. Egy másik alkalommal a gyerekek a nyitott tér előnyét látták, hiszen így a személyzet csak a távolból figyelte őket. Mivel a gyerekeket távolról is lehetett látni a mosdó használata közben, nem kellett fizikailag jelen lenniük. Ez a felállás így egy olyan kis privát helyet biztosított, ahol a gyerekek egymással összejárhattak. Gyakran megfigyelték a gyerekeket bizalmas témákról beszélgetni a mosdóban, és sietősen távozni, amikor valaki belépett. (Mellékhelység napló). Mások a mosdó csendjébe húzódtak vissza, aminek oka az lehet, ahogy Test is (2006) magyarázza, hogy a mosdót egy viszonylagosan használaton kívüli helynek tekintik a gyerekek, amely távol van a többi gyerek zajától és tevékenységétől.

A láthatósággal kapcsolatos problémákon túl a gyerekeket zavarta a helyiség használatával kapcsolatosan többféle gond. Néhány gyerek azt a WC-t részesítette előnyben, amelynek speciális korlátja és lépcsője volt, ami segíti a kisebb gyerekeket és a fizikai fogyatékkal élőket (ld. Kép 1).

- Brianna: „Én a középső WC-t szeretem használni, ahol van lépcső.”
Kathlyn: „Én is azt szeretem, Briannával együtt.”
Jannelle: „Tehát Brianna megy elsőnek és te másodikként.”
Kathlyn: „Igen.” (Jannelle naplója, 2010. március 9.)

Megfigyeltük, hogy egyes gyermekek számára gondot okoz, hogy megnyomják az öblítés gombot a WC-n, illetve az időzített csapokat, mivel azok pár másodperc után leállnak, ami nem elegendő arra, hogy lemosás a gyerekek a szappant. Szappanos kézzel megnyomni a csapot szintén

nehézséget okoz, mert csúszós. Gyakran láttuk, hogy a gyerekek egymás segítségét kéri a csapoknál. Az alábbiakban olvasható beszélgetés illusztrálja, hogy milyen nehézségeket élt meg Mariette és Emily, amikor az óvodába érkeztek:

- Mariette: „Annyira olyan... nem akartam bemenni abba a WC-be”
(Emily átveszi a szót)
- Emily: „mert nem tudtuk, hogy kell lehúzni a WC-t, mert még csak 3 évesek voltunk...”
- Mariette: „Vagy a szappan. Próbáltuk megszerezni – túl nehéz volt.”
(Zsuzsa naplója, 2010. március 4.)

Mariette és Emily azt is elmondták, hogy amikor kicsik voltak, és éppen elkezdték az óvodát, akarták, hogy lássa őket egy felnőtt, amíg a WC-t használják. Jobban biztonságban érezték magukat, mert tudták, hogy közel van a segítség, ha szükségük van rá. A gyerekek azt is elmondták, hogy nem érik el a WC papírt. Mivel nem voltak elválasztó falak, nem volt hova rögzíteni a WC papír tartót, csak a WC mögötti falnál. A gyerekeknek maguk mögé kellett nyúlniuk, hogy elérjék a papírt, míg a WC-n ültek. és ez nem mindenkinek sikerült. Gyakran le kellett szállniuk a WC-ről, levenni a WC papírt, és újra visszaülni.

Egyértelmű volt az is, hogy a mosdó láthatósága és működési problémái zavarták a gyerekek rutinját az étkezési időkből. Míg a gyerekek sorban álltak az egyik WC-nél, vagy segítettek a csapnál egymásnak, más gyerekeknek hosszán kellett várakozniuk arra, hogy elkezdhessék az étkezést. Néhány gyereket zavart, hogy a mosdó koedukált volt. Másoknak ez nem volt probléma. A mosdó naplójából vett két bejegyzés bemutatja, milyen bajaik voltak a gyerekeknek.

Cathy a következő kijelentéssel jött a mosdóba:

Cathy: „WC-re kell mennem, majd szétduzzanok.” Aztán ki is jött egyből mondván: „Várnom kell, mert van bent egy fiú.” Hiszen majdnem ‘szétduzzant’, én (megfigyelő) meggyőztem, hogy a másik végen található WC-t használja. (Mosdó napló, 2010. május 31.)

Egy beszélgetésben, ami felvetette a külön fiú és lány WC-k lehetőségét, a gyerekek vegyes gondolatokkal reagáltak:

- Mimi: „Nem tetszik, amikor a fiúk ott vannak.”
- Joe: „Engem nem érdekel, amikor a lányok ott vannak.”
- Dylan: „Én akarom, hogy lássanak a lányok.” (Zsuzsa naplója, 2010. december 10.)

Tehát néhány gyereknek nem tetszett a koedukált mosdó, másokat pedig nem nagyon zavart, vagy tetszett is nekik.

A WC használat utáni felöltözés egy különösen érzékeny téma volt Zsuzsa számára, miután tanúja volt annak, ahogyan Carina a csempézett és hideg padlón ülve húzta fel a nadrágját, amely főleg télvíz idején síkos és sáros is volt. Gyakran volt víz vagy homok is a padlón, amit a nyári napok tevékenységeivel hordtak be a gyerekek. Míg a személyzet cipőben jár ezen a területen, ez nem kérés vagy elvárás a gyerekek felé. A biztonság kérdése is felvetődött a személyzettel és a gyerekekkel folytatott beszélgetésekben. Elmondták, hogy a padló időnként csúszós, mivel a kis mosdókból kicsapódik a víz a padlóra kézmosás közben is.

A projektnek köszönhetően idővel a személyzet jobban belevetette magát a gyermekek mindennapos mosdóhasználati problémáinak megoldásába. Míg Dorothy elmondása szerint gyakran a látogatókat úgy vezette körbe, hogy tudatos érzékenységgel kihagyta a mosdó környékét, tudván, hogy azt a gyerekek használhatják. Dorothy példáját követve mások is az alternatívát választották, amely a verandán vezet át. „Amikor vendégeket vezetek körbe az óvodában, kimegyek és megkerülöm a szekrényes öltözőt, hogy elkerüljük azt a részt, ahol valószínűleg a gyerekek a mosdót használják.” Louise óvónő azt a gondolatát osztotta meg, amire akkor döbben rá, amikor a gyerekek portfólióját állította össze.

Louise: „Most, hogy ezen a projekten dolgozunk, biztosan állíthatom, hogy újra átgondolom a dolgokat a WC-vel kapcsolatban. Más szemmel nézek a dolgokra. Éppen néhány fotót szerkesztettem a gyerekek portfóliójához, amikor észrevettem, hogy a háttérben gyakran a WC volt. Csak a szerencsén múlt, hogy nem látszott éppen semmi.” (Zsuzsa naplója, 2010. április 15.)

Louise olyan fontos perspektívát tárt fel a gyermekek védelmével kapcsolatban, amit a személyzet más tagjai nem hangoztattak. A mosdó nyitottan tartása fontos volt a gyermekek biztonsága érdekében, ugyanakkor ez a nyitottság védtelenné tette őket a felnőttek pillantásaival szemben, ami ugyanilyen fontos a gyermekvédelemben. Az új technológiai eszközök, fényképezők, mobil kamerák etc. használata így kockázatos lehet, és ezt is figyelembe kell venni a mosdóval kapcsolatos beszélgetésekben.

A mosdó nyitottsága, a működésbeli, nemiséggel kapcsolatos, szexuális, biztonsági és gyermekvédelmi problémái vegyes érzéseket és véleményeket váltottak ki a résztvevőkből. Míg a gyerekek és a gyerekeket képviselő szülők először bátortalanul hozták fel a mosdó használatának problémáit, a kutatás

előre haladásával nyíltan beszéltek ezekről. Néhány szülő és személyzet nyíltan ellentmondott a kutatási projekt szükségességének, de ők is meggondolták magukat, és meglátták milyen haszonnal jár ez a projekt a gyerekek számára.

8.2. A gyerekek újragondolják a mosdót

Többféle stratégiát is bemutattunk a gyerekeknek, hogy gondolkodásra biztassuk őket arról, hogyan lehetne megváltoztatni a mosdót. Hoztunk képeket átlagos otthoni fürdőszobákról, nem mindennapi példákat fürdőszobákról és WC-kről, amiken például díszes WC csészek voltak mozaikkal vagy csillámmal díszítve, biciklivel összeépítve, vagy képet hoztunk egy olyan házról, amelynek WC csésze formája volt. Európai országokban fotózott óvodai mosdókat mutattunk a gyerekeknek, amik különböző berendezési módokat mutattak a mosdók és a WC csészek terén; így értük el, hogy lássanak alternatívákat, és elinduljon gyermeki fantáziájuk. A fotók a különbözőféle fürdőszobákról segítettek a beszélgetések gazdagabbá tételében, és persze ilyenkor sokszor nem értettek egyet egymással abban, hogy mi is lenne a legjobb. A gyerekek gyakran felhozták, hogy mennyire nem esztétikus a jelenlegi mosdójuk. Sokféle megoldáson töprengtek, hogyan lehetne szebbé tenni, pl. festményekkel a falakon és a WC-ken, akvárium létesítésével a mosdóban vagy zöld növények elhelyezésével. Azon is gondolkodtak, hogyan lehetne védettebbé tenni, és ugyanakkor fenntartani valamilyen mértékű láthatóságot a kicsiknek, akiknek szükségük lehet segísége a mosdó használatában.

A gyerekek és a személyzet együtt próbálta ki a különböző anyagok használatát az ablakokon, pl. a tüll, amit ha összehúztak, csak bizonyos mértékben engedett betekintést a mosdóba. Miután behelyeztünk néhány elmozdítható falat a WC-k közé, a gyerekek szöveteket használtak az így keletkezett fülkék ajtajához. Ezeket a gyerekek maguk készítették el és illesztették fel az elválasztó falakra. Festményeket is festettek az elválasztó ablakokra, hogy meglegyen az egyensúly a láthatóság és az elvonultság között, amire szükségük volt. Ezek mind sok próbálgatással és problémamegoldással jártak, valamint megbizonyosodással fejeződtek be. A gyerekek, mint kis kutatók viselkedtek eközben.

A mosdó barátságosabbá tétele központi témaként szerepelt a gyerekek beszélgetéseiben. Katie szerint „Kell néhány virág és egy rózsaszín pillangó, méhecskék” és „fessük pirosra és rózsaszínre”. Brianna szerint „A fal kicsit barnás – ki kell festeni.” Azt javasolta, hogy „fessünk rá néhány pillangót” vagy „tegyünk rá matricákat”, vagy „vegyünk valamit a boltban.” Az ablakok és falak dekorálása a gyerekek rutinfeladatai közé kerültek. Amikor

megkértük a gyerekeket, hogy rajzolják le, milyennek képzelik az új óvodai mosdót, esztétikai és strukturális elemek is megjelentek a rajzokon. Mindezek színesen és meglehetősen aprólékosan megrajzolva. Például, Sophie rajza (2. ábra) a jobb oldalon mutatja az óvodát, alatta pedig a mosdót ajtóval és tetővel. A baloldalon egy jelzés található, ami a fiú WC-t mutatja. A jel tetején, a kép közepén egy színes pillangó található, amit a mosdó falára tervezett.

2. ábra: Sophie rajza



Forrás: saját fotó

A gyerekek terveket készítettek és modellezték ötleteiket a mosdóról. A mosdómakettek játzógyurmából készültek, amelyekből cserepeket és fürdőszobai berendezéseket is készítettek, és ki is égették a műveiket. Kint is készült életnagyságú mosdó csövekből és gyerekméretű fából készült falakból és kockákból. (3. ábra). Ez olyan fakockákból készült, amelyet egyébként is használtak. Ennél a maketteknel azokat a problémákat jelenítették meg, amelyeket a beszélgetéseik során felvetődtek, és ők még jobban szerették volna kidolgozni a választ rájuk. Például az egyik beszélgetésen eldöntötték, hogy készítenek egy WC-t a kinti játékterületen is, és megnézik, hogy az elválasztó falak milyen magasak legyenek. Arra is kíváncsiak voltak, hogy jó lesz-e egy ajtó az elválasztó falak között.

Ábra 3.: Készül a kinti toalett



Forrás: saját fotó

A nagy fakockákból készített WC-n aztán bonyolult csövezést építettek, és olyan víztartályokat, amelyeken az öblítő gombok is működtek (az óvodai mosdóban ugyanis ezek nem működtek igazából). Elválasztó falakat is építettek fa faldarabok összekapcsolásával. Olyan ajtót tettek rá, amit könnyű volt kinyitni, és nem volt rajta zár, mert nem akarták, hogy a kicsiknek túl nehéz legyen azt kezelni, és nehogy bezárják magukat. Azt is megpróbálták, hogy a megfelelő magasságú falakat mérjék ki, mivel a biztonság érdekében valamennyi láthatóságot terveztek, de az elvonultság érzetét is meg akarták valósítani, hogy ne lássák egymás testét a WC-n, de egymás fejét lássák, hogy beszélgetni tudjanak. Végül kék, sárga és piros festékekkel festették ki a falakat és a WC-eket, hiszen azt akarták, hogy a mosdó hangulatos legyen.

A mosdó újragondolása nem csak gazdag információval szolgált számunkra a gyerekek problémáiról, de segített a mosdó újratervezésében is a gyerekek közreműködésével. Egy belsőépítész szerződöttünk, akinek feladata volt, hogy átmeneti terveket készítsen az új mosdóról, és beépítse abba a gyerekek ötleteit, amelyeket összefoglalóan a rendelkezésére bocsátottunk. Amikor kész lesz a terv, a gyerekekkel, szülőkkel, személyzettel és a vezetőségi tanáccsal egyeztetve elfogadjuk az egyik tervet, és elkészülhet a projektünk végső célja, az újjáépített mosdó. A gyerekek részt vehetnek majd a számukra nem veszélyes építési munkálatokban. A gyerekek által készített alkotások is beépülnek és megjelennek. Ezáltal a gyerekek minden szakaszban aktívan részt vesznek a kutatási projektben: mint információnyújtók, megálmodók, tervezők és kivitelezők, az új mosdó építői. 12 hónapja tartó projektünk most a tervezőtől várja a vázlatokat. A várakozás közben pályázatokon veszünk részt. Tervünk, hogy dokumentáljuk a résztvevők gondolatait az új mosdóról az elkészülte után.

9. A mosdó, mint a tananyag része

Ezek az előzetes kutatási eredmények azt mutatják, hogy a mosdó többet jelent a résztvevők óvodai életében, mint csupán egy hely, ahol az alapvető testi szükségleteiket kielégítik, vagy a higiéniaról hallanak. Az óvodai mosdó csak részben volt működőképes a résztvevők számára és nem csak egyes gyermekek és személyzeti tagok számára okozott problémát, hanem az óvodai napok gördülékenységét is megnehezítette. Néhány gyerek nem volt hajlandó használni a mosdót, amelyet a csekély számú szakirodalom is alátámaszt, és más gyerekeknek a mosdó jelentős stresszt vagy idegességet okozott. A gyerekek nem tudtak eleget tenni alapvető higiénias gyakorlataiknak (pl. WC használat utáni kézmosás, a WC papír elérése vagy a rosszul működő csapok használata segítség nélkül). A mosdó egyértelmű és lényeges küllemi hibákkal is rendelkezett, amely meggátolta a gyerekeket a mosdó teljes kihasználásában. A projektünk azért jött létre, hogy ezeket kiküszöböljük.

Az eredmények arra utalnak, hogy újra kell gondolni a mosdót a kora gyermekkori minőségi környezet részeként. Az óvodai mosdó, mint a legtöbb óvoda a Hunter régióban, nélkülözötte mindazokat az elképzeléseket, amiket beazonosítottunk kutatásunk során. Ezeket a hiányosságokat részben a kora gyermekkori szolgáltatások és gyakorlatok szigorú szabályozása okozhatja, amelyeket a történelmi és politikai vélekedések és gyakorlatok formáltak (ld. Fenech et al. 2008) illetve az épületek építésére és felújítására szánt támogatások hiánya eredményezte. (részletesebben ld. Brennan 1994). Kutatásunknak szintén célja volt azon szélesebb körű szociális és kulturális párbeszédék feltárása, amelyek az óvodai mosdó gyakorlatot formálják, de erre itt nem térünk ki részletesen. A kutatási projektünk azt támasztja alá, hogy a mosdót szabályozásilag, funkcionalitásában, egészségügyi, biztonsági, illetve gyermekvédelmi szempontból alaposabban meg kell vizsgálni. Ugyanakkor a kutatás eredményeképp az is nyilvánvalóvá vált, hogy a mosdó egy szociális, kulturális és nemiség által is meghatározott hely a gyermekek életében. A gyerekek közül néhányan az egyedüllét iránti szükségletüket fejezik ki a mosdóba való visszahúzóddással. Mások egy társas környezetnek tekintik a mosdót, ahol a társaikkal a felnőttek figyelmének hiányában beszélgethetnek. A mosdóban a nemi elkülönüléssel és szexualitással kapcsolatos viselkedések is megjelennek. Ahhoz tehát, hogy a kisgyermekek számára minőségi környezetet alakítsunk ki a mosdóban, oda kell figyelni ezekre a szempontokra is, amelyeket a gyerekek a mosdóval összefüggésbe hoznak.

Kutatásunkkal bemutattuk, hogy a mosdó egy összetett környezet a gyermekek számára, ami nagy jelentőséggel bír az életükben. Így annak további tanulmányozásra van szükség, és olyan elméleti keretek felállítására

is a további kutatáshoz, amely szélesebb körben feltárhatja a gyermekek mosdóhoz kötődő élményeit, a mosdóhoz fűződő jelentéstartalmaikat, és bizonyítékot szolgáltatathat a tananyagról, amit a gyerekek a mosdóban megtapasztalnak, de ami nem a pedagógusok által tervezett vagy megvalósított tananyag része (Kelly 2004). A testi, térbeli, szociális és kulturális kapcsolatok sokszínűségének megértésében a mosdótérben nagy lehetőséget rejt magában az emberi földrajz. A térhez és a helyhez kapcsolódó elméletei és gyakorlati perspektívák nagy potenciállal rendelkeznek, hogy a kutatási tapasztalatokat ennek segítségével rendszerezzük és ahhoz magyarázó elveket is ajánljon. Így a gyermek földrajz információt adhat a mosdóhoz kapcsolódó térbeli gyakorlatokról, tananyagokról, és a gyermekekről való gondoskodásról. Szintén releváns betekintést adhatnak a szakemberek számára azon kutatási eredmények, amelyek bemutatják, hogy mely szociális kapcsolatok testesülnek meg a mosdóban, vagy hogyan alkalmazkodik, ismer meg, küzd vagy áll ellen a gyermeki test az őt érő viselkedési normáknak, amely a különböző terekben éri őt. A mosdó további kutatása ellenben nem nélkülözheti a folyamatos etikai észrevételeket és a gyermeki jogok tiszteletét a kutatások adatgyűjtési, elemzési és disszeminációs folyamatainak kivitelezésében. Szintén fontos megtartani az egyensúlyt a gyermekek védelme, részvétele és róluk történő gondoskodási jogaiban, nemcsak amikor használják a mosdót, hanem amikor a mosdó menedéket biztosít számukra a felnőttek felügyelete és irányító tekintete előtt.

További kutatás aprólékosabb belátást adhat arról, hogy hogyan lehetne a mosdót egy biztonságos, funkcionális és esztétikus helyé tenni a kisgyermekek számára. Például, és ez megjelent a mi kutatásunkban is, a mosdó egy társas tér a gyermeknek, vagy pedig egy menedék, ahol elbújhatnak a csoportszobák zajától. Melyik óvodai mosdó ajánl most ezekhez a tevékenységekhez esztétikus teret? Ahogyan ez Murray és Harrison (2004), illetve Dockett és Perry's (2003) munkájában is megjelenik, az iskolába való átmenettel kapcsolatban a mosdó aggodalmat vagy fenyegetést is jelenthet az iskolát kezdő gyermekek számára. Talán a Finnországban gyakori mosdók, amit csak egy gyerek használhat egy időben, jó kiindulópontot jelenthetnek számos probléma megoldásához. A mosdó mindezen aspektusai további kutatásra és problémamegoldásra hívnak. Ráadásul a mosdóval kapcsolatos kutatásunk által a mosdó részévé vált a tananyagnak és a gyerekek játéktevékenységének is (Millei és Gallagher 2010). Amint a Reggio Emilia-beli példa is mutatja, ha a gyerekek környezetét, ami a harmadik tanárunk, és kapcsolatait is figyelembe vesszük a pedagógiában, akkor a mosdót nem lehet figyelmen kívül hagyni a pedagógiai tervezésben és minőségi környezet megvalósításában. Ahhoz, hogy az óvodákban a gyermekek számára használható és nekik tetsző mosdót alakítsunk ki, arra további párbeszéd, kutatás és az eredmények gyakorlati alkalmazása szükséges.

Köszönetnyilvánítás

Szeretnénk kifejezni köszönetünket az alábbi személyeknek az építő visszajelzésekért, amiket a cikk korábbi változatairól adtak: Professor Eva Johansson, University of Gothenburg, the Writing Group at the School of Education The University of Newcastle és Barbara Kamler Emeritus Professor of Education at Deakin University, Australia. Vargáné Nagy Anikónak hogy lehetővé tette a munka magyar megjelenését és a segítségét a magyarra fordítással.

Felhasznált irodalom

- Aitken, S. C. (2001). *Geographies of young people: The morally contested spaces of identity*. London: Routledge.
- Arthur, L., Beecher, B., Death, E., Dockett, S., & Farmer, S. (2008). *Programming and planning in early childhood settings*. South Melbourne: Thomson Learning Australia.
- Blaise, M., & Nuttal, J. (2011). *Learning to teach in the early years classroom*. Chapter 4. *The early years curriculum* (pp. 79–110). South Melbourne: Oxford University Press.
- Brennan, D. (1994). *The politics of Australian child care: From Philanthropy to Feminism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brodkin, A. (2002). 'I can't go now—maybe later.': How to help the child who isn't using the bathroom. *Scholastic Early Childhood Today*, 16(6), 18.
- Christensen, P. (2003). Place, space and knowledge. In P. Christensen & M. O'Brian (Eds.), *Children in the city: Home, neighbourhood and community* (pp. 1–23). London: RoutledgeFalmer.
- Christensen, P., & James, A. (2000). *Research with children: perspectives and practices*. London: Falmer Press.
- Council of Australian Governments. (2009). *National Quality Standard for Early Childhood Education and Care and School*. Retrieved December, 2009, from http://www.deewr.gov.au/EarlyChildhood/Policy_Agenda/Quality/Pages/home.aspx.
- Dadds, M., & Hart, S. (2001). *Doing practitioner research differently*. London: RoutledgeFalmer.
- Dockett, S., & Perry, B. (2003). The transition to school: What's important. *Educational Leadership*, 60(7), 30–33.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). Trusting children's accounts in research. *Journal of Early Childhood Research*, 5(1), 47–63.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Elliott, J. (2003). Interview with John Elliott, 6 December 2002. *Educational Action*

- Research, 11(2), 169–180.
- FamilyDoctor.org: Health information for the whole family (2009) Stool Soiling and Constipation in Children
<http://familydoctor.org/online/famdocen/home/children/parents/toilet/166.html>.
Accessed October 29, 2009.
- Fenech, M., Sumsion, J., Robertson, G., & Goodfellow, J. (2008). The regulatory environment: A source of job (dis)satisfaction for early childhood professionals? *Early Child Development and Care*, 178(1), 1–14.
- Gandini, L. (1995). Educational and caring spaces. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (pp. 135–150). Norwood: Ablex Publishing Corporations.
- Giugni, M. (2010). *Rethorising equity in everyday routines in early childhood: A poststructuralist action research story*. Unpublished PhD Dissertation, University of Melbourne, CEIEC.
- Gonzalez-Mena, J., & Widmeyer Eyer, D. (2008). *Infants, toddlers and caregivers: A curriculum of respectful, responsive care and education* (8th ed.). Boston: McGraw Hill.
- Greenman, J., Stonehouse, A., & Schweikert, G. (2008). *Prime times: A handbook for excellence in infant and toddler programs* (2nd ed.). St Paul, MN: Redleaf Press.
- Hoffnung, M., Hoffnung, R., Seifert, K., Burton Smith, R., & Hine, A. (2010). *Childhood*. Milton: Wiley.
- Holloway, S., & Valentine, G. (2000). *Children's geographies: Playing, living, learning*. London: Routledge.
- Kelly, A. V. (2004). *The curriculum: Theory and practice* (5th ed.). London: Sage Publications.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Geelong: Deakin University Press.
- Kincheloe, J. (2003). *Teachers and researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment* (2nd ed.). London: Routledge Falmer.
- Malenfant, N. (2006). *Routines & transitions: A guide for early childhood professionals*. St Paul: Redleaf Press.
- Matthews, N. (2008). Creating visible children? *M/C Journal*, 11(3).
<http://journal.media-culture.org.au/index.php/mcjournal/article/viewArticle/51>.
- Medic8.com. (2009). Soiling in children.
<http://www.medic8.com/healthguide/articles/soilingwettingkids>. html. Accessed October 29, 2009.
- Miliyard, S. & Masters, A. (2004). Don't pooh-poo. *Classroom Parent Magazine*. vol 2. pp. 32–34. Online:
<http://www.scholastic.com.au/families/familymatters/articleDetail.asp?ArticleID=66>.
- Millei, Z. & Gallagher, J. (2010). 'Throw it in the toilet and it vanishes': Considerations around the bathroom. Paper presented at Early Childhood Australia Biannual Conference, September 29–October 2, 2010, Adelaide, Australia.
- Millei, Z. & Imre, R. (2016) 'Down the toilet': Spatial politics and young children's participation. In Kallio, K. P. and Mills, S. (eds) *Politics, Citizenship and Rights, Vol. 7* of

- Skelton, T. (ed.) *Geographies of Children and Young People*. Singapore: Springer. pp. 171-188.
- Moore, G. T. (2002). Designed environments for young children: Empirical findings and implications for planning and design. In M. Gallop & J. McCormack (Eds.), *Children and young people's environments* (pp. 53–62). Dunedin: University of Otago, Children's Issues Centre.
- Moore, G. T., Sugiyama, T., & O'Donnell, L. (2003). Children's physical environments rating scale. Paper presented at the Australian Early Childhood Education 2003 Conference.
- Murray E. & Harrison, L. (2004). Perspectives of "Big School": Kindergarten Children's Response to The Pictorial Measure of School Stress. Paper delivered at the AARE Conference in 2004. Online:
www.aare.edu.au/04pap/mur04985.pdf.
- NSW Department of Community Services. (2004). Children's Services Regulation under the Children and Young Persons (Care and Protection) Act 1998. Retrieved February 4, 2010, from
NSW Department of Community Services 2004; Az Ausztráliai Kormányok Tanácsa 2009.
http://www.austlii.edu.au/au/legis/nsw/consol_reg/csr2004287/.
- Shimmin, S., & White, H. (2006). *Every day a good day: Establishing routines in your early years setting*. London: Paul Chapman Publishing.
- Silin, J. (2005). Who can speak? Silence, voice and pedagogy. In N. Yelland (Ed.), *Critical issues in early childhood education* (pp. 81–95). Maidenhead: Open University Press.
- Srinivasan, S. & Middleton D. B. (2009). "Chapter 1. Well Child Care" (Chapter). In J. E. South-Paul, S. C. Matheny, E. L. Lewis (Eds.), *CURRENT diagnosis & treatment in family medicine*, vol 2e.
<http://0-www.accessmedicine.com.library.newcastle.edu.au/content.aspx?aID=3031000>. Accessed October 29, 2009.
- Sun, S., & Rugolotto, S. (2004). Assisted infant toilet training in a Western family setting. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 25, 1–3.
- Test, J. (2006). Infant and toddler teachers as transmitters of culture. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 47–63.
- United Nations High Commissioner for Human Rights. (1989). *Convention on the Rights of the Child* [Electronic Version]. Retrieved August 24, 2009, from
<http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm>.
- Yunus, S. (2005). Childcare practices in three Asian Countries. *International Journal of Early Childhood*, 37(1), 39–56.

Internetes hivatkozások

I1: FamilyDoctor.org 2009. Letöltés ideje: 2017.04.07.

I2: Medic8.com 2009. Letöltés ideje: 2017.04.07.

I3: Medic8.com 2009. Letöltés ideje: 2017.04.07.

I4: <http://www.kurrikurri.com/kurri-mural-photos.php> Letöltés ideje: 2017.04.07.

Millei Zsuzsa Ph.D⁶⁶

Zsuzsanna.Millei@newcastle.edu.au

GYERMEKJOGOK ÉS A GYERMEKEK RÉSZVÉTELE AZ ÓVODAI ÉLETBEN

CHILDREN'S RIGHTS AND THEIR PARTICIPATION IN KINDERGARTEN LIFE

Abstract

The United Nation's Convention on the Rights of the Child appears as a foundational principle in the Hungarian Kindergarten Curriculum Framework therefore, it needs to gain an important role in pedagogical practice and everyday life in kindergarten. This principle, however, is rarely a part of practice. This chapter discusses children's rights and their implementation, and illustrates those with many examples brought from kindergarten pedagogy and practice. It also introduces readers to the concept of the child, who is a constructor of her or his knowledge, and who already has lots of experience and opinion to which he or she gives voice with insight and wisdom. The chapter also explores concepts of children's voice and agency.

1. Bevezetés

Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja alapelveként fekteti le, hogy az óvodai nevelésnek a gyermeket megillető jogok tiszteletben tartásával kell zajlania. (II) Villányi Györgyné (2009) ehhez még hozzáadja, hogy az egész Alapprogram a gyermeki jogok figyelembevételével készült, s ebből következően minden gyakorlati és elméleti megfontolást a gyermek óvodai tartózkodásával és nevelésével kapcsolatosan a gyermeki jogoknak kell áthatnia. Bár ez a gyermeki jogokról szóló fontos alapelv így kitüntetett szerepet kap az óvodai életben és nevelésben, a gyakorlatban ezek az elvek kevésbé valósulnak meg. Ezért ebben a tanulmányban gyermeki jogokról lesz szó, azok alaposabb megértéséről, illetve a gyermekek részvételének az óvodai életben való lehetőségeivel foglalkozunk, és ezekkel a témákkal kapcsolatosan néhány praktikus kérdést is érinteni fogunk, hogy a gyakorlatba való átvitelt segítsük.

⁶⁶ Docens, Társadalomkutató Intézet, Tampere Egyetem, Finnország

Először a gyermekkor helyét vizsgáljuk meg a társadalomban, hiszen ahhoz, hogy a gyermek jogait hogy értjük és gyakoroljuk, azt mindenképpen szorosán meghatározza, hogy a gyerekekről hogyan vélekedünk az adott társadalomban. Például, ha azt gondoljuk róluk, hogy csak a szülei véleményét ismételtetik, és ők nem rendelkeznek saját gondolatokkal, akkor nem fogjuk őket az életükről szóló döntésekbe belevonni, hiába joguk ez. Így a gyermekkép azt is meghatározza, hogy mekkora teret engedünk és teremtünk a részvételükre, és abban mekkora autonómiát biztosítunk a gyerekek számára. Ezek után magukról a gyermeki jogokról lesz szó, és ezzel kapcsolatosan a gyermekek részvételéről az óvodai életben. Ezt azért fontos részletesebben kifejteni, mert ha lényegesnek tartjuk a gyermekek önmeghatározó képességét, hogy saját életükkel kapcsolatosan véleményt formáljanak, és azzal kapcsolatosan döntsenek, akkor a részvételüket ebben a felnőtteknek kell lehetővé tenni, mivel a jogaikat a gyerekek a felnőttektől függetlenül nem tudják érvényesíteni, főleg amíg nagyon fiatalok. A jogokat és részvételt a gyermekek függőségének viszonyában kell tehát megérteni, és mindezt lehetővé tenni a számukra. A tanulmány utolsó részében néhány gyakorlati lehetőséget tekintünk át, ami segítséget nyújt abban, hogy a gyermeki jogokat a gyakorlatban alkalmazzuk és a gyerekek részvételét lehetővé tegyük.

2. Társadalmi gyermekkép: Külön élettér a gyerekeknek a felnőttek hatalmi rendszerében

A gyermekkor helyét, képét és fogalmát olyan tényezők befolyásolják a felvilágosodás óta, mint az iparosodás, a jóléti reformok, a kormányzati politika, a család, az óvoda és az iskola (Johnny, 2006, 21). Az ipari forradalom alatt a gyerekek például a gyárakban is dolgoztak (sajnos még ma is sok gyerek dolgozik, hogy a családját segítse a világ számos olyan táján, amelyeket régebben harmadik világnak neveztek), míg más vidékeken a gyermekek a farmon dolgoztak és például a cselédekkel, szolgálókkal aludtak. Más kultúrákban még ma is jellemző, hogy a gyerekek elkísérik a felnőtteket a munkába vagy a szórakozás azon területeire, amiről mi talán úgy gondolnánk, hogy nem nekik való. Így a gyerekek részei voltak a mindennapi felnőtt világ történéseinek. A gyermekvédő és jóléti mozgalom, ami azért harcolt, hogy megvédje a gyerekeket az ebből adódó kizsákmányolástól, a felnőtt élet problémáitól és korrupciós hatásától, Rousseau gondolataihoz tért vissza, aki a gyerekeket ártatlannak tartotta születésüktől fogva, és akiket szerinte a társadalom ront el. Ezek a nézetek azonban olyan gyermekképet hoztak létre a mindennapi életben, ami a gyerekeket kizárta a felnőttek életéből ártatlanságukra utalva (gondoljunk itt a szexualitásra, politikára, háborúra stb.).

A védelmi jogok és gyakorlatok miatt a cél az ártatlanságuk megóvása és a társadalmi részvételre való felkészítésük lett. Bár ezzel a mozgalom segítette a gyermekek életének jobbá tételét, a társadalmi élet mindennapjaiból kizáródtak. Az általános iskola és óvoda mindennapossá és kötelezővé tétele is hozzájárult ehhez a folyamathoz, amiben a gyerekeknek egy külön életteret alakítottak ki, amit a felnőttek megvédték, de egyben igazgattak is egy fegyelmi vagy hatalmi szerkezeten keresztül. Az óvoda és az iskola fő szocializációs közeggé vált, amiben a felnőttek tudták, mi a legjobb a gyerekeknek, azok életét hogyan kell megfelelően irányítani ahhoz, hogy társadalmilag hasznos felnőtté váljanak. A gyerekek jó magaviseletet tanultak, hogy erkölcsös állampolgárok lehessenek, és hogy később be tudjanak illeszkedni a demokratikus polgári létbe. A mindennapjaik az óvodában és az iskolában úgy jelentek meg, mint egy előkészítési folyamat a felnőtt és társadalmi életre. A gyerekeket nem tekintették, és még ma sem tekintik egyenrangú polgárnak és résztvevőnek a társadalomban. Ezt Johnny a következőképpen magyarázza el:

"bár az iskola arra törekedett, hogy a gyermekek nagyobb lehetőségeket kapjanak a kognitív képességeik fejlesztésében, az iskola egy külön teret hozott létre a gyermekek számára. A gyermekek helye egy fegyelmi szerkezetet nyert, ahol a felnőttek lettek a felelősek az általános viselkedési szabályok érvényesítése és a napi tevékenységek kiválasztásáért a gyermekeknek. Más szavakkal, az iskola erősítette azt az elképzelést, hogy a gyerekeknek egy külön helyük van a társadalomban, amit a felnőttek vezérelnek" (Johnny 2006 p. 21).

Ez a külön élettér és a felnőtt hatalmi rendszer azt is jelentette, hogy a felnőttek határozták meg a gyermekek életkörülményeit, amibe a gyerekeknek kevés beleszólási joguk van. A gyermekjogok ezt a beleszólási és önmeghatározási lehetőséget próbálják feléleszteni a társadalom minden terén, az óvodát is beleértve, miközben azt a vélekedést tükrözik, hogy ha a gyerekek egyenrangú polgárok, akkor az ő véleményüket is meg kell hallgatni, és figyelembe kell venni azt a velük kapcsolatos ügyekben. Ez az álláspont azt a nézőpontot haladja meg, mely szerint: „úgy is mi tudjuk azt jobban, mi is a jó a gyerekeknek, ők még ezt nem értik”.

3. Gyermekkép és az 'új' gyermekszociológia

Az 'új' gyermekszociológia (James és Prout, 1997), amely az 1980-90-es években jelent meg (szóval nem is olyan új), radikális változásokat hozott

abban, hogy a kutatók és ennek hatására azok a szakemberek, akik a gyerekekkel foglalkoznak, hogyan vélekednek a gyerekekről. Ez a szociológiai irányzat azt a nézőpontot képviseli, hogy a gyermekkor történetileg konstruált. Tehát, az tartja fent, hogy a gyermekkorral kapcsolatos vélekedéseink arról, hogy mi is a gyermek (nem, mint hús és vér létező ember, hanem mint egy gondolat vagy nézet), és hogy hogyan viszonyuljunk ehhez a gondolati vagy elméletben létező gyermekhez, az mind társadalmilag és politikailag meghatározott és elvárt. Az hogy a gyermekkor történetileg és társadalmilag konstruált az azt jelenti, hogy a felnőttek véleményei és megközelítése a gyerekekhez idővel, helyhez és kultúrához kötöten változik. A gyermekhez és gyermekkorhoz fűződő elképzeléseket – például hogy kik vagy mik is ők, hogyan nőnek fel, hogy kell hozzájuk fordulni, mit kell a részükre lehetővé tenni vagy korlátozni, mit kell ismerniük és milyen emberré kell válniuk –, mindig politikai és társadalmi összefüggésben kell megérteni. Az aktuális gyermekképet a tudományos ismeretek, a gyerekek fejlődéséről és ismereteiről szóló kutatások, a róluk szóló média és az internet híradások is befolyásolják, illetve konstruálják, amely nemcsak bevonul a gyermekkori tanárképzésbe, hanem hatására meg is változhat.

Ha a gyermekkor egy politikai és társadalmi konstrukció, akkor minden elméletet, ami elmagyarázza mi a gyermekkor, hogyan nőnek fel a gyerekek, hogyan kell tanítani őket, és hogy mit kell a gyerekeknek tudniuk, kritikusan kell szemlélni, hiszen mindegyik csak az egyik lehetséges módja annak, ami választ ad arra, hogy mi a gyermekkor és mi a gyerek. Vagyis abszolút igazság a gyermekkorról nem létezik, mindegyik elmélet csak egy lehetséges módja a számos másik mellett annak, hogy hogyan is érthetjük meg a gyermekkort és a munkánkat. Például a fejlődéslélektan ért kritikák szerint (Cannella 1997) a fejlődéslélektan a gyermeki fejlődést olyan életpályaként írja le, amelyen a gyermekek a tapasztalatlanság, éretlenség, tudatlanság és irracionális felől a tapasztalt, érett, tanult és racionális felnőtt felé haladnak. Így a gyerekeket a fejlődéslélektan úgy látja, hogy valami hiányzik belőlük, amit hiány (deficit) nyelvnek is neveznek. Valami tehát nincs meg a gyermekben, ami a felnőttben megvan, és amit csak idővel és tanulással érhet el a gyermek.

Az új gyermekszociológia egy másik gyermekképre épül. Néhány közismert kora gyermekkori elmélet, kutatás és gyakorlat, például a Reggio Emilia filozófia, azt vallja, hogy a gyermekek aktív létrehozói (konstruktorai) a saját tudásuknak, sok tapasztalatuk és véleményük van, amit bölcsességgel és belátással fogalmaznak meg, és nekünk, mint pedagógusoknak, ezt meg kell hallgatnunk. A gyermekek kulcsfontosságú informátorai és a szakértői a saját életüknek (McNaughton 2002), sőt, a pedagógusok legjobb tanácsadói az őket érintő ügyekben (Osborn és Bromfield 2007). Az új gyermekszociológia azt vallja, hogy a gyermekek aktívak a szociális életük megteremtésében és annak meghatározásában, sőt azoknak az életében is, akik körülöttük vannak és azon

társadalmakban ahol élnek. A gyerekek nem csak passzív alanyai a társadalmi rendszereknek és folyamatoknak, hanem aktív résztvevői és meghatározói (James és Prout, 1997). Például mindenki megtapasztalta már, hogyan változtatja meg az újszülött sírása az egész otthoni légkört, és hogyan határozza meg a szülei cselekedeteit. Ez az irányzat a gyermekek jelenének fontosságára és arra fókuszál, hogy ők is a társadalom fontos szereplői és résztvevői, akik önmeghatározó képességgel, véleménnyel és hatalommal is bírnak a környezetükben.

"Ha a gyerekeket a szerint értékeljük, amit hozzáadnak a környezetükhöz, mint fantáziadús gondolkodók, akik érdekes kérdéseket tesznek fel, és akik váratlan megoldást nyújtanak azokra a váratlan problémákra, amit ők maguk fogalmaznak meg, az a pedagógusokat arra fogja ösztönözni, hogy közelebbről figyeljék meg a gyerekeket, hogy megtudják mit is gondolnak, hogy meghallgassák őket és rögzítsék a beszélgetéseiket, és hogy megpróbálják megragadni és tovább vinni az ötleteiket." (Fraser 2000 p. 26)

Egy ausztrál kutatás például, amit Harris (2012) végzett, arra volt kíváncsi, hogy a gyerekek hogyan látják a saját helyüket a közösségekben, ahová tartoznak, és mit is szeretnének attól a közösségtől kapni. A kutatás vezetőjének az volt a központi kérdése, hogy a gyerekek a mindennapi életük során milyen közösségi helyeket látogatnak, ott milyen tevékenységeket végeznek, milyen látványok vannak, mik az érzéseik ezekkel a helyekkel és az ott élő emberekkel kapcsolatosan, valamint, hogy mit élveznek, vagy nem élveznek, és mit szeretnének ezeken a helyeken megtapasztalni. Már a kérdésekből is látható, hogy ez egy teljesen más elgondolása a gyermek központúságnak, mint ami a jelenlegi óvodai hozzáállást hatja át itt Magyarországon. Itt nem az a vélemény fontos, hogy a felnőttek és a pedagógusok mit tudnak vagy tartanak a gyerekekről és azok szükségleteiről, gondolatairól és tudásáról az őket érintő ügyekben, vagy arról a tudásról és gyakorlatról, amit szakmai képzésük folyamán a pedagógusok megszereztek, vagy arról, hogy milyen is egyáltalán gyermeknek lenni. Inkább arról van itt szó, hogy a gyermeki létet és élettereket a gyermekek szempontjából és a gyermekek által kifejtett véleményből akarja a kutató megismerni, a gyerekek szavaival leírva.

Harris kutatása az óvodapedagógusokra váratlan hatással volt. Úgy érezték, hogy nézőpontjaik átalakultak. A konzultáció egy felfedező út volt, ahol meghallották a gyermekek perspektíváit, amely új szempontokat adott a saját munkájukkal kapcsolatban is. Sőt a konzultációs térben a gyerekekkel való tevékenységek olyan valójára mutattak rá a pedagógusok munkájának, amire eddig ők nem is gondoltak, vagy nem így értették meg, hiszen most a gyermekek nézőpontjából hallgatták és értették meg azokat. Ahogy az egyik

pedagógus izgatottan megfogalmazta: "Hirtelen meghallottam a gyerekek hangját. Hallottam az erős érzelmeiket és kreatív gondolataikat azzal kapcsolatosan, amit én teszek a csoportban. "

Az 1970-es években Holt (1974) volt az előfutára annak a mozgalomnak, ami a gyermekek társadalmi részvételéért folyó harcot tűzte zászlójára. Ez a mozgalom a felnőttek gyermekek feletti hatalmát megkérdőjelezte, beleértve a gyermekkor elnyomott jellegét, és a gyerekekkel szembeni felnőttközpontú elvárásokat is. Azt a gyermekképet támada, amelyben a gyerekek, mint még 'nem ember' (nem felnőtt), vagy mint tulajdon jelennek meg, akik kevésbé fontosak a társadalomban, és ha fontosak is, akkor csak úgy, mint a család tagjai, és nem, mint önálló személyek és társadalmi résztvevők. Akiknek nem csak a jövője fontos a társadalom számára, de jelene is. Más szóval a gyermekek társadalmi szerepét, a gyermekek fontosságát és önmeghatározó képességét tartotta szem előtt, azaz a polgáriságukat. Ez a mozgalom nem csak a gyermekek jóléti és védelmi jogaiért harcolt, hanem polgári jogokért is, a munkához és politikai részvételhez való jogukért (például a szavazati jogukért).

4. Gyermekjogok

Egy időben az új gyermekszociológia megjelenésével, az Egyesült Nemzetek az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatára (1948) építve kiadta a Gyermek Jogairól Szóló Nyilatkozatot (1990). Ebben rögzítve lett, hogy a gyermekkor különleges segítséghez és támogatáshoz ad jogot, valamint hogy a gyermeknek meg kell kapnia azt a védelmet és támogatást, amelyre szüksége van ahhoz, hogy a közösségben szerepét maradéktalanul betölthesse (I2). Tehát a gyermekek részvételi jogaira is kiterjedt ez a Nyilatkozat meghaladva az 1959-es Gyermekjogi egyezményt, ami csak a kizsákmányolás és megkülönböztetés elkerülésére vonatkozott. Az 1990. szeptember 2-án hatályba lépett nyilatkozat a gyerekeket, mint véleményformáló, érzéseiket, álmaikat és bántalmaikat is kifejezni tudó lényeknek tekinti. A gyermek, a nyilatkozat szerint korától és érettségétől függően részese kell, hogy legyen a saját sorsát érintő kérdések megvitatásának.

A gyermekjogok három területre oszlanak: védelem, juttatás és részvétel. A védelemnek negatív és pozitív oldala van, mely megtilt bizonyos dolgokat, például az erőszakot velük szemben, vagy megerősít jogokat, például a gyermeknek joga van a megbecsüléshez, tisztelethez, és hogy méltóságteljes életet élhessenek. A juttatási jogok azokat a jogokat erősítik meg, ami az életüket biztonságossá teszi, vagyis hogy legyen megfelelő ellátottságuk, például étel, lakóhely vagy gondozó, és az identitáshoz, egészségügyi ellátáshoz, tanuláshoz való jogukat. A részvételi jogok a polgári és politikai jogokat tartalmazzák, vagyis hogy megbízható információt kapjanak azokról az eseményekről, amik a közösségükben és a világban zajlanak, vagy, hogy

dönthessenek azon ügyekben, ami őket érinti. Amikor a gyerekjogokat bevezették, nagyon sok helyen tiltakoztak ellene, illetve attól féltek, hogy ez túl sok önállóságot ad a gyerekeknek és ezzel a felnőttek elveszítik a jogaikat és hatalmukat felettük. Ez persze sehol sem történt meg, inkább az az általános helyzet alakult ki, hogy hiába vannak gyermekjogok, a felnőttek még mindig nem segítik elő azokat a gyakorlatban.

Persze a gyakorlati alkalmazáshoz nagy változások kellenek mind a gyermekképben, mind abban, hogy mennyire hiszünk benne, hogy a gyerekjogok fontosak a gyermekek jóllétéhez, és hogy mennyit vagyunk hajlandók a gyermekek jogaiért tenni, és mennyi hatalmat vagy autoritást vagyunk készek feláldozni ezért. Például az óvodákban és iskolákban kevesebb lehetőséget kapnak a gyerekek a részvételre, hiszen “az iskola az elsődleges szocializációs eszköze az államnak, az iskolák stabilitást biztosítanak, és ez általában a nagyon konzervatív erőrendszerek megőrzését jelenti” amin nehéz változtatni, de persze nem lehetetlen (írja Johnny (2006. p. 24) Hartra hivatkozva). Vannak demokratikusabb óvoda- és iskolarendszerek, és demokratikusabb programok vagy kezdeményezések, ahol, vagy amiben gyermekparlamentek működnek, és a gyerekek véleménye nagy hangsúlyt kap abban, hogy a mindennapi élet hogyan zajlik. Általában sok tudatos tervezés, a jelenlegi rendszerek kritikus megvizsgálása és türelmes megközelítés kell ahhoz, hogy a gyermekek jogait biztosíthassuk, hiszen a létező rendszerek a gyerekek véleményét és kívánságait az életükkel kapcsolatosan nem sokszor vették eddig figyelembe. Ehhez az is kell, hogy a különböző hatalmi rendszereket, rendeleteket és személyes hozzáállásainkat is tudatosan megváltoztassuk azoktól a megszokott folyamatoktól, amik a gyerekek életét irányítják.

Ezek között kell, hogy legyen természetesen az iskolai környezet, a szabályok, az ismeretanyag, a pedagógia és a számonkérés stb. átgondolása és gyermeki jogokra való átírása. A pedagógus szerepe ebben az, hogy felemelje a gyermekek helyzetét, tehát hogy lépésről lépésre kevésbé legyenek elnyomottak a felnőtt hatalmától növelve ezzel az önrendelkezési jogaikat, az őket érintő intézmények fogékonyságát és elszámoltathatóságát a gyermekjogokkal kapcsolatosan (Melton 1987). Egy hétköznapi példa erre azt megkérdezni a gyerekektől, hogy a rajzaikat egy előadáson megmutathatjuk-e, ugyanis ez a gyerek tulajdona és alkotása, tehát neki van joga, hogy arról rendelkezzen. Persze gondosan és becsületesen el kell a gyerekeknek ehhez azt magyarázni, hogy hol is szeretnénk ezt a rajzot bemutatni, kiknek és milyen célból. Valamint azt, hogy a gyerek visszakapja-e ezek után a rajzot. Tehát nem elég feltételezni, hogy biztosan beleegyezne, és nem bánná, ha a rajzot kiállítanánk. Tiszteletben kell azt is tartani, ha a gyermek ezt nem engedi meg. Ez a kis egyszerű, de néha sokkal több időt és odafigyelést igénylő gyakorlat az óvodai szabályozásba is bele kell, hogy kerüljön, hogy mindenki e szerint

közelítse meg a gyerekek munkáit. A valóság azonban ma még inkább az, hogy van egy vágy és elkötelezettség a gyermekek részvételével kapcsolatosan a kora gyermekkori nevelésben, hiszen az Alapprogramban⁶⁷ (13) benne van, és az ország is elkötelezett a gyermekek jogai mellett), azonban ez nem garantálja azt, hogy a részvételük a gyermeki jogok alapján meg is történik. A tendencia az, hogy a 'részvétel' és a 'polgáriság' fogalmait csak retorikailag használjuk, és a megvalósítás hosszú és nehéz úttal jár (Millei & Imre, 2009).

5. Gyermekjogok részletesen

A gyermekjogokat egy hosszú dokumentum tartalmazza, amit minden pedagógusnak és pedagógusjelölt hallgatónak ismernie kell. A 42-ből számos cikkely vonatkozik a pedagógiai munkára, például 3.3; 6.1; 8.1; 12.1; 13.1; 14.1; 18.3; 23.3; 28; 29; 30 és a 31. Egyik legfontosabb joga a gyermeknek a véleménynyilvánítás szabadsága. A gyermeknek joga van, hogy véleményt nyilvánítson az érzéseiről és nézőpontjairól a mindennapi életével kapcsolatosan - otthon, az óvodában, az orvosnál, a kórházban, a jogrendszerben és a számukra irányozott szabályokkal, rendeletekkel és szolgáltatásokkal kapcsolatosan. Ez a jog magában foglalja azt is, hogy a gyermekeknek tájékoztatást kell adni, például a napi hírekről vagy a gyermek betegségéről a neki megfelelő szinten. Ezért szabályozni kell, hogy mindenki, aki a gyermekkel kapcsolatosan tevékenykedik, hallgasson a gyermekek megnyilvánulásaira és tisztelettel és méltóságteljesen kezelje őket (Woodhead 2006).

A gyermekek jogai egy vagy több elemet tartalmaznak a következő négy állampolgári aspektusból (Delanty 2000):

1. a jogok teljes meglétét fejezi ki (szavazhatok),
2. a felelősség teljes meglétét fejezi ki (Megfelelően kell, hogy viselkedjek),
3. identitás (magyar vagyok),
4. részvétel (be vagyok vonva és részt vehetek a közösségben).

A gyerekek polgárok és társadalmi résztvevők a saját jogaik alapján (nem azért mert családokhoz tartoznak és a család felnőtt tagjai polgárok és résztvevők), amely társadalmi pozíció nemcsak jogokkal, de hozzátartozó felelősség is jár. Ez a felfogás egy alapvető változást hoz a régi mondással kapcsolatosan: "a gyerekeket látni és nem hallani kell". A gyerekek nem a szüleik tulajdonai, akiknek a jelenléte és véleménye figyelmen kívül hagyható a társadalomban, amíg a felnőttkort el nem érik. A gyermekek a felnőttekkel

⁶⁷ Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet

teljesen egyenjogú emberi lények, és jogosultak az azonos mértékű tiszteletre, méltóságra, polgáriságra és részvételre. A sérülékeny és másokon függő állapotukat azonban mindig figyelemben kell tartani, tehát a jogok jelenléte nem teljes önállóságot jelent, hanem azt hogy a felnőtteknek kell a gyerekeket megvédeni és támogatni abban, hogy azok a jogaikat teljes körűen élvezhessék, érvényesíthessék, és hogy felelősséget vállalhassanak. Ez a pozíció, hogy a gyerekek is emberek, bár függenek is a felnőttektől, egyértelműen elismert a gyerekek jogai tekintetében (Boshier 2005.).

6. A gyermekjogok helyzete Magyarországon

Egy magyar jogász, Dudás Anna⁶⁸ (14) azt állítja, hogy “Magyarország megszegte az ENSZ felé vállalt kötelezettségét azzal, hogy az Egyezmény aláírását követően, az éppen hatalmon lévő kormányok miniszterelnökei nem voltak hajlandóak arról tudomást venni, hogy a gyermekeknek is van joga Magyarországon, és azokat bizony a jogalkotás szintjén is érvényesíteni kell”. Az érveléseit például az Eurobarometer 2008-as és 2009-es felmérésének eredményeivel támasztja alá. E jelentés szerint az „Európai Unió országai közül Magyarországon ismerik legkevésbé a gyermekjogokat az érintettek (a megkérdezettek csupán 38%-a), illetve hazánkban tudja a legkevesebb gyerek, hogy a 18 évesnél fiatalabbakat különleges jogok illetik meg (2008-ban a válaszadók 61%-a, 2009-ben pedig 60%-a nem tudott erről)”. Szerinte a pedagógusok döntő szamban nem ismerik, vagy sokan nem alkalmazzák a gyerekjogokat, pedig az óvodai Alapprogram megnevezi a jogokat. Szerinte bárki lehet úgy pedagógus, hogy semmit sem hall a gyermekjogokról. Ez a beszámoló egy olyan képet ad a magyar gyermekjogok helyzetéről, amit meg kell változtatni, ha eleget akarunk tenni az aláírt egyezménynek. Nemcsak jogi szinten, hanem a mindennapi gyakorlatban is érvényesíteni kell a gyermekek jogait, legfőképpen ami bennünket is szorosan érint, az óvodai gyakorlatban.

Ha ez megtörténik, akkor a gyerekek és fiatalok is kedvező változást fognak tapasztalni a mindennapjaikban, amiről az Európai Unióban élő mai fiatalok is beszámolnak. Pozitívan és majdnem egyenlő mértékben beszélnek a felelősségtől és a nyomástól való viszonylagos szabadságukról, arról, hogy képesek szórakozni, a támogatásról és a lehetőségeikről, amit kapnak, arról a pozitív szerepről, amit a technológia játszik az életükben. Azonban a helyzet negatív oldaláról is beszámolnak. Arról, hogy a felnőttek nem bíznak eléggé

⁶⁸ 2014. április 23 -

http://www.mszf.gov.hu/index.php?view=article&catid=8%3Agyermekvedelem&id=696%3Aa-gyermekjogok-helyzete-magyarorszagon&tmpl=component&print=1&layout=default&page=&option=com_content&Itemid=6

bennük, és elvárják tőlük a sikerességet, s fizikai, illetve időnként mentális zaklatásról is beszámolnak. Úgy vélik, hogy a saját életükkel kapcsolatos döntési szabadságuk korlátozott, a függőség, valamint a jólétre leselkedő mentális és fizikai veszélyek is fennállnak. Ez párosul a felnőtté válásuk sürgetésével, és azzal, hogy nem elegendő tevékenység áll lehetőségükre a szabadidő eltöltéséhez.

Bár ezekről a tényekről fiatalok számoltak be, az óvodai élet szerves része ennek a valóságnak. Az óvodai jogok, “mind-mind olyan alapvető gyermeki jogból nőnek ki, mint a gyerek méltóságának tisztelete, az erőszak és diszkrimináció tilalma, valamint hogy maga a gyerekjogi egyezmény mit mond az nevelés céljáról: „... elő kell segítenie a gyermek személyiségének kibontakozását, valamint szellemi és fizikai tehetségének és képességeinek a lehetőségek legtágabb határáig való kifejlesztését.”⁶⁹ (I5) Így minden gyermeknek joga kell, hogy legyen:

1. Vécére menni, ha szüksége van rá. Inni, ha szomjas. Ha szükségét érzi, átmozgatni a tagjait.
2. Megtanulni, hogyan gondoskodhat a saját alapvető szükségleteiről.
3. Játékok és gyakorlatok segítségével megismerni és kimutatni az érzéseit.
4. Felfedezni a körülöttük lévő világot. Próbálkozni, gyakorolni, tévedni, hibázni. A saját tempójában tanulni.
5. Teljesen megérteni az ismeretanyagot, mielőtt számon kérik rajta.
6. Véleményt nyilvánítani az őt érintő ügyekben oly módon, hogy azt a felnőttek figyelembe is vegyék.
7. Ha téved vagy hibázik, akkor ne ítélkezzenek felette, és ne szégyenítsék meg. Ne ítélkezzenek felette azért, mert más, mint a többiek.
8. Ne büntessék, és ne alkalmazzanak vele szemben erőszakot. Fegyelmezéssel, önszabályozással és pozitív megerősítésekkel tartsák be a szabályokat.
9. Ne hasonlítsák össze, és ne versenyeztessék a többiekkel. Úgy tekintsenek rá, mint egy önálló lényre, akinek saját véleménye, jellemzői, tehetsége van.
10. Az ő legfőbb érdeke érvényesüljön minden őt érintő döntésben.

A gyermekjogokat részletes magyarázattal a következő oldalon lehet megtalálni: (I6)

⁶⁹ <http://wmn.hu/2015/10/12/kimehet-a-gyerek-orarol-pisilni-gyerekjogok-az-iskolaban/>
2015. október 12

7. Gyerekek hangja és hatóereje

A gyermeki jogok mindennapi alkalmazásában két alapvető koncepció segít: a gyermekek hangja, vagy 'megszólalása' (voice angolul), és a gyermeki 'hatóerő' (agency angolul és a szociológiai szótár fordítása magyarra). A gyermeki hang hivatkozik a gyermek "szándékainak, reményeinek, sérelmeinek, és elvárásainak kifejezésére, amit a gyermekek sajátjukénak tartanak" (Pufall és Unsworth, 2004. p. 8.). A 'hatóerő' azt fejezi ki, hogy a gyerekek önmeghatározó szereplők. Ha ezen képességüket a felnőttek támogatják, akkor ez a hatóerő nyilvánvalóbbá válik, mint ahogy a meglétét általában sokan feltételezik. Más szóval, ha utat engedünk ennek a hatóerőnek, akkor azt látjuk, hogy a gyerekek képesek lesznek az aktív részvételre a mindennapi életük menetében, annak meghatározásában.

A 'hatóerő' azt fejezi ki, hogy a gyerekek 'megszólalnak' szóban és tettben. A gyermeki jogok koncepciójának integrálása magában foglalja a gyermekek hatóerejének és annak figyelembe vételét, hogy ők is társadalmi szereplők, beleértve, hogy nekik is van elképzelésük a saját életükről és tapasztalataikról, ami különbözhet, és gyakran különbözik is a felnőttektől, akik felelősek értük, és aminek figyelembe vétele alapvető feltétele annak, hogy jobb körülményeket teremtsünk nekik. A gyermekekről ez az elképzelés gyakran összeütközik a róluk való fejlődéslélektani vagy szocializációs elméletekkel. A fejlődéslélektanra alapozva azt gondolhatjuk, hogy a gyermek még nem érett arra, hogy a saját véleményét kinyilatkoztassa, vagy, hogy részt vegyen valamely döntésben. A szocializációs elméletre alapozva mások azt gondolják, hogy a gyermek csak azt mondja, amit a szüleitől vagy a médiából hall, és saját véleménye még nem formálódott ki. De mi is lenne az az életkor, amikor a gyerekeknek beszélhetünk a jogaikról, vagy amikor saját véleményük lehet, azt el is tudják mondani, és amikor bevonhatjuk őket a döntésekbe? A Yale egyetemen Bloom (2010) kutatása egyértelműen kimutatta, hogy az emberekben a születésüktől fogva van egy kezdetleges erkölcsi megnyilvánulás. Minél hamarabb bemutatjuk a jogaikat a gyerekeknek, annál inkább fogja az egymás tolerálását, elfogadását és megértését segíteni. Az interneten rengeteg eszköz van, ami ennek bemutatását segíti, például a gyerekek jogai gyereknyelvre vannak lefordítva, ami a gyerekkel könnyen megbeszélhető.⁷⁰ (17)

Tehát ha úgy próbálunk belátni a gyermekek véleményébe, ami számukra leegyszerűsíti a bonyolult fogalmakat és mindennapi tapasztalatokat, vagyis meg tanulunk a gyermekek nézőpontjából gondolkozni és kifejezni magunkat,

⁷⁰ Angolul itt <http://www.unicef.org/rightsite/files/uncrcchildfriendlylanguage.pdf> és itt található némely ilyen anyag <https://plan-international.org/child-friendly-poster-convention-rights-child>

akkor nyilvánvalóvá fog válni, hogy a gyermekek nagyon fejlett belátással és erkölcsi érzéssel rendelkeznek az őket érintő ügyekről. Ehhez azonban oda kell figyelni türelmesen arra, amit kifejeznek szóban vagy rajzban, vagy egyéb számukra hozzáférhető utakon, úgy, hogy meg is halljuk azt, amit mondanak, nemcsak úgy, hogy közben azt gondoljuk, hogy értjük is, amit mondanak. Vissza kell ismételni nekik, amit hallottunk és figyelmesen megvárni a reakciójukat rá. Ehhez az is hozzátartozik, hogy az így megnyert bizalommal nem szabad visszaélni, tiszteletben kell tartani, amit hallottunk, és meg is tenni, amit kérnek tőlünk, hogy változtassunk.

A következőben lássunk egy hasznos keretrendszert, ami segíti a szakembereket megérteni, mit is foglal magában a 'hallgatás a gyermekek hangjára' kifejezés a gyakorlatban (Lancaster és Broadbent 2003). A pedagógusnak:

- Fel kell ismerni a gyermekek sok-sok verbális és vizuális nyelvét, amelyek lehetővé teszik, hogy a gyermekek a saját szempontjukból fejezzék ki magukat.
- Helyet és időt kell biztosítani az olyan dokumentációra és visszajelzésre, ami kisgyermekeknek kézzelfogható bizonyítékot ad arra, hogy a véleményük értékelésre került és megbecsült.
- Időt kell biztosítani arra, hogy a gyermekeknek olyan szükséges információt adjon, aminek értelme is van a gyermek számára, és arra összpontosít, amit tudni akarnak, hogy ennek fényében véleményt tudjanak formálni.
- A gyermek számára választási lehetőséget kell nyújtani, hogy a véleményét elmondja, és elfogadni azt is, ha nem mondja el azt.
- Egy olyan reflektív gyakorlatot kell bevezetni, hogy a gyermekek hangjának az értelmezése a gyermekek által ellenőrzött legyen, és a gyerek hangja csak az első lépés legyen a teljes megértésben.

Ahhoz, hogy a gyermekek részt vehessenek ily módon az óvodai életben, mint ahogy azt a jogaik elő is írják, a hangjukat és hatóerejüket a különböző képességeikhez kötötten kell figyelembe venni. A részvételi jogot a gyermeki jogi egyezmény 12. cikke részletezi. Ez a cikk tükrözi a gyermekek kibontakozó képességeinek a jelentőségét a részvétellel kapcsolatosan is. Ez a cikk kimondja, hogy a gyermekeket be kell vonni az őket érintő ügyekbe; azonban ennek összhangban kell lennie egyéb jogokkal, mint például az 5. cikk, ami a végső döntést a felnőtteknek adja. 5. cikk és a 12. cikk hangsúlyozza, hogy a felnőttek felelősek azért, hogy támogassák és ösztönözzék a gyermekeket a részvételre az őket érintő kérdésekben és döntéshozatali folyamatokban. Hogyan lehet a gyermekek részvételét az óvodai életben lehetővé tenni, elősegíteni és támogatni? Landsdown (2005) hozzásegít e bonyolult feladat lebontásához és folyamatba helyezéséhez.

Szerinte a gyerekek demokratikus részvételéhez az szükséges, hogy a gyermekek bizonyos fokú döntéshozói és részvételi képességekkel kell, hogy rendelkezzenek, amik persze taníthatóak, és a gyerekek könnyen el is sajátítják azokat, ha erre teret kapnak.

Lansdown (2005) szerint a döntéshozatali képességek a következők:

- képes megérteni és kommunikálni releváns információt
- képes hogy bizonyos fokú függetlenséggel gondolkozzon és válasszon
- képesség hogy értékelje a potenciális hasznot, kockázatot és kárt
- meglehetősen stabil értékrend elérése, tudja mi a jó és rossz.
- Lansdown (2001) szerint a demokratikus részvétel elvei a következők:
- A gyermeknek meg kell értenie az egész projektet és/vagy folyamatot, hogy miért is történik, és hogy neki mi a szerepe benne.
- A hatalmi hierarchiának és döntéshozatali struktúráknak átláthatónak kell lennie, tehát tudja a gyerek, hogy miben fog számítani a döntése, hogy azt ki fogja véghezvinni, és kinek a segítségét lehet kérnie.
- A gyerekeket be kell vonni a lehető legkorábbi szakaszába bármely kezdeményezésnek.
- Minden gyermeket egyenlő módon kell kezelni, függetlenül a korától, társadalmi helyzetétől, etnikai hovatartozásától, képességeitől vagy egyéb jellemzőktől.
- Valamennyi gyermek részvételével az együttműködési alapszabályokat meg kell határozni a projekt elején.
- A részvétel önkéntes kell, hogy legyen és a gyermekek számára lehetővé kell tenni, hogy elhagyhassa a projektet annak bármely szakaszában.
- A gyermekeknek joguk van a véleményük és tapasztalataik tiszteletben tartására.

Ezen összegzés hasznos első támpontot ad ahhoz, hogy a gyermekek részvételét elősegítsük. További információt és eszközöket a Unicef Canada által kibocsátott 'Children's Rights in Education: Applying a Rights Based Approach to Education A Resource Guide and Activity Toolkit'⁷¹ (I8) dokumentumban lehet találni angol nyelven.

A következő részben először a gyerekek részvételéről lesz szó általánosan, ami a gyermekek óvodai életéhez kapcsolódik. Az ezt követő részekben abból a szempontból nézzük meg az óvodai munkának különböző területeit, hogy hogyan lehetne és kell azokat gyermekjogokkal és a gyermekek részvételi lehetőségeivel átszőni, ha tényleg komolyan vesszük, hogy Magyarország

⁷¹http://www.unicef.ca/sites/default/files/imce_uploads/UTILITY%20NAV/TEACHERS/D OCS/GC/Childrens_Rights_in_Education.pdf

nemcsak aláírta, hanem el is kötelezte magát arra, hogy ezt a nemzetközi egyezményt megvalósítsa a gyakorlatban, minden olyan területen, ami gyermekeket érinti, tehát az óvodai gyakorlatban is.

8. Gyermeki részvétel az óvodai életben

A tananyagot sokféleképpen lehet definiálni. A kerettanterv, vagyis az Alapprogram lehet tananyag és a pedagógus óraterve is lehet tananyag sok más mellett. Ebben a fejezetben tananyagnak vagy ismeretanyagnak nevezem nem csak a kerettantervet, hanem az elméleti ismeretet, a gyermeket körülvevő közvetlen intézményi környezetet, a környezet által közvetített értékeket, íratlan szabályokat, szülőkkel való kapcsolatokat vagy a pedagógusok egymás közti kapcsolatait, és mindazokat az elvárásokat, előítéleteket, érzéseket, amelyeket az intézmény mintegy "rejtett tantervként" közvetít. A tananyag/ismeretanyag az óvodai lét így majdnem minden területét felöleli. Amit a gyermek megtapasztal, az mind ennek a tananyagnak/ismeretanyagnak a része. Azonban nagy különbség van a között, hogy mi a tervezett (a pedagógus által tervezett ismeretanyag, és hozzá kapcsolódó didaktika), és mi a megvalósított (amit a megtervezett ismeretanyagból a pedagógus a gyermekeknek átad). Itt olyan fogalmakra is kell gondolni, mint a rejtett tananyag – ami bizonyos csoportok megkülönböztetésével jár, és nem mindig nyilvánvaló a pedagógus számára. Például, hogy a pedagógus több figyelmet fordít a fiúkra, vagy kevesebb elvárása van a roma gyerekekkel szemben, vagy nulla tananyag/ismeretanyag, vagyis amiről a pedagógus nem beszél, de azért jelen van, például szexualitás, halál stb., és érzékelt tananyag/ismeretanyag, amit a gyerekek a megvalósított tevékenységekből valóban megtapasztalnak.

Gyakran ezek között a tananyagok/ismeretanyagok között nagy az eltérés. A tervezett ismeretanyag tartalmazhatja a gyermekjogokat, úgy hogy a gyerekekkel a pedagógus megismerteti ezeket, vagy úgy is, hogy az ismeretanyag didaktikai megvalósításába beleépíti azokat, tehát gyermekjogokra alapozva viszonyul a gyerekekhez annak legtágabb értelmében. A megvalósított ismeretanyagban a gyermekjogok lehetnek a rejtett ismeret részei is, hiszen a gyerekek megtapasztalhatják, hogy mik a jogaik, és mi az, ami a felnőtteknek jár csak – persze ezekről nyíltan nem beszélnek. Például hogy lehet az, hogy a pedagógus az ő szavába vág, amikor őt ezért megbüntetik. Ez szorosán kötődik a megtapasztalt ismeretanyaghoz is, hiszen a gyerekek a tapasztalataikon keresztül megtanulják, még ha ez nem is kifejezetten elvárt tartalma az ismeretanyagnak, hogy mi a részvételi lehetőségük a csoportban, egymással és a felnőttekkel kapcsolatosan.

A pedagógiai munka megtervezésénél és megvalósításánál ezért hangsúlyt kell fektetni a gyermeki jogokra és részvételi lehetőségekre vonatkozó

reflexivitásra. Ha ez megtörténik, akkor lehetőséget tudunk arra teremteni, hogy a gyerekek megszólalásait meghalljuk, és azt figyelembe vegyük a munkában, és hogy megteremtjük számukra a lehetőséget, hogy hatóerejüket érvényesíthessék. Az első legfontosabb kezdőpont a tervezéshez az az, hogy a gyerekeket úgy kell megérteni, mint értékes és aktív résztvevők az ismeretanyag tervezésében, akik nemcsak tervezési keretet (akiknek tervezünk), hanem döntési kapacitást és kritikus résztvevőt is jelentenek a munkánkkal kapcsolatosan, akik önálló személyiségek, munkatársak, kutatók, tervezők, és érdeklődő résztvevők.

A gyerekek különböző szinteken vehetnek részt ezen folyamatokban. Minél nagyobb tér nyílik a részvételre, annál nagyobb lehetőséget kapnak a személyes fejlődésre, mint résztvevők. A gyerekek legalább háromféle szinten vehetnek részt (Lansdown, 2005) az óvodai életben, amely szintek nem tisztán elhatárolhatók, és egyszerre több szinten is megtörténhetnek. Az első a konzultáció, amikor a pedagógus észreveszi, hogy a gyermekeknek van véleménye egy ügyben és az értékes támpontot szolgálhat annak megoldásában. A konzultáció azt a felismerést tartalmazza, hogy a felnőttek nem rendelkeznek az összes szakértéssel, ami ahhoz szükséges, hogy a gyermekeknek megfelelő ellátást biztosítsanak. A konzultáció folyamataira általában az jellemző, hogy: 1) felnőtt kezdeményezett; 2) felnőtt által vezetett és irányított; 3) de nincs lehetőség a gyermekek számára, hogy ellenőrizzék az eredményeit. Bár a konzultáció korlátozott az gyerekek részvételéhez való igazi elkötelezettségben, mégis értékes szerepet játszik, amely magában foglalja a gyermekek véleményének figyelembe vételét az egyébként felnőtt által dominált folyamatokban.

Egy ausztrál nagyfaluban aminek Kurri Kurri a neve, a gyermekek nem jelentek meg a közösség mindennapjaiban és azokban a jövőbeni tervekben sem, amit a falu vezetői készítettek, bár sok gyerek járt az óvodába. A pedagógusok szerették volna, ha a gyerekekre sokkal több figyelem esik a mindennapi közösségi életében, ezért megkérdezték a gyerekeket, hogy ezt hogyan lehetne szerintük elérni. Mivel a faluban sok falfestmény volt a falu múltjáról és jelenéről, így a pedagógusokkal közösen el is döntötték, hogy a gyerekek is szeretnék egy falfestményt készíteni, ami a lakosok figyelmét arra hívja fel, hogy a gyermekek is a tagjai a falunak – és nemcsak a családjaik révén. Egy művész segítségével a gyerekek megterveztek egy falfestményt, amit a művész irányításával meg is valósítottak. A helyet a falfestmény elhelyezésére az óvodavezető hosszas utánajárás révén lobbizta ki.

1. *Kép:* Kurri Kurri kicsi alkotói a művésszel, Sandi Walkerrel az elhelyezett falfestményénél



Forrás: saját fotó

A második fajta gyermeki részvétel, maga a részvétel, ami lehetőséget nyújt arra, hogy a gyermekek aktívan részt vegyenek a projektek, programok vagy kutatási tevékenységek tervezésében, végrehajtásában, és értékelésében. Az ilyen folyamatokat az jellemzi, hogy: 1) felnőtt által kezdeményezett; 2) a gyermekek bevonásával közösen történik, 3) a gyermekek befolyásolják, és kritikával részt vesznek a folyamatában és az eredményeiben, 4) amely hosszán tartó ideig lehetővé teszi a növekvő mértékű önálló irányítottságú fellépését a gyermekeknek. Az ilyen mértékű részvétele a gyermekeknek, bár felnőtt által kezdeményezett, lehetőséget teremt arra, hogy a felnőttek megosszák a hatalmukat a gyerekekkel, és hogy a gyerekek jelentős szerepet játszanak azoknak a tevékenységeknek a kialakításában, amelyekben részt vesznek. A részvételi folyamatokat a korai években is ki lehet kidolgozni, és az iskolákban és családokban tovább vinni.

Az önmaguk által kezdeményezett folyamat a következő, harmadik szintje a gyerekek részvételének, ahol a gyerekek felhatalmazottak arra, hogy önálló lépéseket tegyenek, és ne csupán reagáljanak egy a felnőtt által meghatározott napirendre. Ezeket jellemezi: 1) a felmerülő kérdéseket a gyerekek maguk azonosítják; 2) a felnőttek inkább szolgáló segítők vezetőik helyett, tehát a gyermekek vezérlik a folyamatot. Ezekben a folyamatokban a felnőttek tiszteletben tartják a gyermekek azon képességét, hogy meg tudják határozni a problémákat és prioritásokat, valamint a stratégiákat, amik a problémára válaszolnak. Ez magában foglalja azt, hogy a felnőttek elkötelezettek a valódi

partnerségre a gyerekekkel. A felnőttek szerepe is kulcsfontosságú például, mint tanácsadók, támogatók, adminisztrátorok, adománygyűjtők.

A Kurri Kurri ausztrál óvodában a gyerekek észrevették, hogy néhány béka bejár a kertbe. A gyerekek szerették volna, hogy a békák is életteret nyerjenek az ő óvodájukban, ezért megkérték a felnőtteket, hogy építhessenek együtt egy békatavat. A pedagógusok és szülők segítségével a gyerekek tervei alapján ez a tó meg is épült. A tóban sok béka otthonra talált, és szaporodni is kezdtek, ami nagy örömet jelentett a gyerekek számára. A tó sok tanulási lehetőségre, felfedezésre is adott motivációt. Egy másik példa a gyerekek mosdójának az átépítése a gyerekek tervei alapján (bővebben: Millei és Gallagher, 2017).⁷²

2. Kép: Béka tó a Kurri Kurri óvodában



Forrás: saját fotó

Ugyanebben az óvodában egy projekt ötlete a könyvtárba tartó séta közben ötlött fel a gyermekekben. A gyerekek a hátsó úton sétáltak, ami a kerteket választja el egy szervíz úttal. Ezen az úton sétálva a gyerekek észrevették a sok szemetet, amit oda mások eldobáltak. Nagyon zavarta őket a látvány, és a pedagógussal együtt eldöntötték, hogy felszedik a szemetet. Ilyen projektek

⁷² A tanulmány jelen kötetben szerepel.

előtt az óvodai szabályzat szerint kockázatfelmérést kell tartani. A pedagógus ez alkalommal a gyerekeket kérte meg, hogy gondolják ezt végig. Meglepetésére szolgált, hogy a gyerekek mennyire tájékozottak voltak abban, hogy milyen veszélyek fenyegethetik őket a szemétszedés közben. Tudtak arról, hogy a szemétben veszélyes anyagok lehetnek, olyan anyagok, amelyek sérüléshez vezetnek, és azt is tudták, hogy néha még injekciós tűk is vannak eldobva ilyen helyeken. Abban is nagyon jól informáltak voltak, hogy milyen óvintézkedéseket kell tenniük a veszélyek elkerülésére. Ezeket a pedagógus segítségével mind összegyűjtötték, leírták és átbeszélték mindenkivel, aki részt kívánt venni a projektben. A szülők, bár először kételkedtek, a gyermekek fellendülését látva hozzájárultak, hogy a gyerekek ebben a projektben részt vegyenek. Azt is eldöntötték a gyerekek, hogy írni fognak a lakóknak egy levelet, amiben arra kérik őket, hogy vigyázzanak a hátsó út tisztaságára, miután azt már feltakarították. A legnagyobb meglepetésükre, amikor elindultak szemetet szedni, azt találták, hogy a hátsó út nemcsak hogy szeméttmentes volt, hanem a lakók levágták a fűvet is, és az út rendezett állapotot nyert. Az előzetesen tervezett levélből így köszönőlevél lett, amit nagy örömmel megírtak és a postaládákba dobtak. Az otllakók valószínűleg meghallhatták a gyerekek séta közbeni beszélgetését, és azért takarították ki a hátsó utat, amely mindenki nagy öröme az óta is tiszta.

A gyerekek azonban nem álltak itt meg. Útközben egy régi vasúti híd alatt haladtak el, ami szintúgy nagyon elhanyagolt és piszkos állapotban volt. A gyerekek fantáziáját a híd nagyon megmozgatta, és tetszettek nekik a hídon lévő graffitik is. Azt is tudták, hogy néha tiltott szereket használók tartózkodnak a híd alatt, ami kis félelmet is keltett bennük. Eldöntötték, hogy a helyi polgármesteri hivatal segítségét kérik a híd feltakarításában, és abban, hogy ezt egy gyermekek által használható területté alakítsák át, hiszen a játszótér csak méterekre helyezkedett el innen. A helyi hivatal azonban hallani sem akart arról, hogy ilyen kis gyerekek dolgozzanak ezen a veszélyes területen. Kérésükre ezért elutasítással válaszoltak. Ez azonban a pedagógust nem keserítette el, és más utat keresett a probléma megoldására. Szerencsére ekkor hirdették meg egy kerékpárút építését, ami ugyanezen a hídon is át fog haladni, mivel a régi vasutat alakítják át egy városokat összekötő bicikliúttá. A gyerekek már készítik is a hozzászólásukat a projekthez, illetve a híd felújítására vonatkozó terveiket. A pedagógus tehát nem adta fel, hogy a gyerekek érdeklődését kövesse, és elkötelezettségüket becsben tartsa, így a projektet véghez kell, hogy vigye. A befejezésről azonban később tudok csak beszámolni.

Komoly és széleskörű következményekkel jár, ha az óvoda és a pedagógusok elkötelezik magukat a gyermekek meghallgatására, véleményük, gondolataik és kívánságaik figyelembe vételére. Ez a korai

gyermeknevelésnek minden szintjére hatással lesz. Például hatással lehet és kell lennie:

1. az egyéni döntésekre és választásokra, amit a gyerekeknek meg lehet adni, és amit meg kívánnak tenni,
2. gyermeki döntések és kívánságoknak befolyással kell lennie a meglévő óvodai- és csoportszerkezetre, kultúrára, szervezeti és tartalmi beállítódásra,
3. a gyermekek hozzájárulnak az óvodai élet tervezéséhez és folyamatához, ami ennek hatására megváltozik,
4. a gyermeket be kell vonni az óvodai folyamatok ellenőrzésébe és értékelésébe.

Más szóval a részvételi jog a gyermekek részvételét jelenti mindazokban a döntéshozatali folyamatokban, ami az óvoda életét érinti. Ezek a döntések terjedhetnek a mikroszintű választásoktól (például hogy mit és mivel szeretne játszani) a makroszintű tervezésig, amely a teljes körű óvodai életet magában foglalhatja. E tiszteletteljes környezet bevezetése arra kötelezi az óvodát a gyermekekkel szemben, hogy egy olyan kultúrát gyökereztesen meg, ami arra az alap hozzáállásra épül, hogy a gyerekek jogosultak és illetékesek is részt venni az óvoda teljes körű életében. Ez a környezet megbecsüli a gyerekek egyedi véleményét, mivel az érvényes és értékes hozzájárulást ad az óvodai élethez. A gyerekek ebben, és az óvoda és szülők segítségével a tágabb környezetben is, saját tapasztalatuk alapján és aktívan befolyásolhatják azt a világot, vagyis azt a helyet, országot és világot, ahol élnek.

9. Zárszó

A gyermekek jogainak tiszteletben tartása, a méltóságuk megbecsülése (ami minden embernek jár), a részvételük elősegítése és a gyermeki részvételnek a mindennapi élet alapjává tétele nagy elkötelezettséggel és munkával jár, valamint nem mentes a nehézségektől, akadályoktól és szenvedélyes vitáktól sem. A megvalósítás türelmet, viszonzosságot, felelősséget, hallgatni tudást, és alázatosságot igényel a pedagógustól. Ezért úgy kell felfogni, mint olyan jellegű folyamatos munkát, ami sok kritikai gondolkodást és reflexiót igényel a mindennapi gyakorlattal kapcsolatosan. A gyermekjogok jó alapot adnak ehhez a reflexióhoz. Egy jó tanács, ami a józan gondolkodásra épít az az, hogy kezdjük azzal, hogy vizsgáljuk meg azokat a mindennapi gyakorlatokat, amik elfogadhatatlanok lennének a legjobb barátunkkal szemben. Például beszélneink tiszteletlenül róla másokkal az ő jelenlétében, felsorolnánk a hiányosságait, vagy amit nem tud, nem tapasztalt vagy nem ért? Kritizálnánk vagy negatívan értékelnénk őt, vagy inkább a jó tulajdonságaira és képességeire összpontosítanánk? Megtennénk dolgokat a háta mögött vagy cselekednénk az ő véleménye nélkül tudva, hogy amit teszünk, az őt is érinti

és következménnyel jár az életére? Zsarolnánk érzelmileg és megszegyenítenénk mások előtt? Ha mindezt nem tennénk meg egy jó baráttal, akkor ne tegyük meg egy gyermekkel sem. Más esetekben gondolkodjunk el arról, hogy mit kellene, és nem kellene tenni, hogy a barátnak úgy tegyünk jót, hogy azt ő is jónak lássa és elismerje, és hogy hogyan lehetne ebbe a gyereket is bevonni, mint egyenlő jogú résztvevőt és méltóságteljes embert.

Felhasznált irodalom

- Bloom, P. (2010). The Moral Life of Babies. In The New York Times Magazine, May 5, 2010. Retrieved October 23, 2014 from <http://www.nytimes.com/2010/05/09/magazine/09babies-t.html?pagewanted=all> .
- Boshier, P. F. (2005). The Care of Children Act: Does it enhance children's participation and protection rights? *Childrenz Issues*, 8 (2), 7-19.
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution*. New York: Peter Lang
- Delanty, G. (2000) *Citizenship in a Global Age: Society, Culture, Politics*. Buckingham: Open University Press.
- Fraser, S. (2000). *Authentic Childhood. Experiencing Reggio Emilia in the Classroom*. Ontario: Nelson Thomson Learning
- Harris, P. (2012) Engaging with children's voices, *Every Child*, 18 (3) access: <http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/our-publications/every-child-magazine/every-child-index/every-child-vol-18-3-2012/engaging-childrens-voices-free-article/>
- Holt, J. (1974). *Escape from Childhood*. New York: Dutton.
- James, A. & Prout, A. (Eds.) (1997) *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press.
- Johnny, L. (2006) Reconceptualising childhood: Children's rights and youth participation in schools. *International Education Journal*, 7 (1), 17-25.
- Lancaster YP and Broadbent V (2003) *Listening to young children*. Open University Press, Maidenhead
- Lansdown, G. (2001). *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making*. Florence, Italy: UNICEF Innocenti Research Centre. Retrieved February 20, 2013 from <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight6.pdf>
- Lansdown, G. (2005) Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them. Bernard van Leer Foundation <http://www.bibalex.org/Search4Dev/files/282624/114976.pdf>
- McNaughton, S. (2002). *Meeting of minds*. Wellington, NZ: Learning Media Ltd.
- Melton, G. (1987). Children, politics and morality: The ethics of child advocacy. *Journal of Clinical Child Psychology*, 16 (4), 357-367.
- Millei, Z. & Gallagher, J. (2017) Óvodapedagógiai kutatás gyermekekkel egy érzékeny és elhanyagolt témában: Az óvodai mosdó újra tervezése. In A. Vargáné Nagy (Ed): *Családi nevelés II. kötet*. Didakt Kiadó, Debrecen.

- Millei Z., & Imre, R. (2009) 'The problems with using the concept of 'citizenship' in early years policy', *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10 (3), 279-290.
- Osborn, A., & Bromfield, L. M. (2007). Participation of children and young people in care in decisions affecting their lives. National Child Protection Clearinghouse Research Brief No. 6. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.
- Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet
- Pufall, P.B. & Unsworth, R. P. (2004) The imperative and the Process for Rethinking Childhood, In P.B. Pufall and R. P. Unsworth (Eds.) *Rethinking Childhood*. New Brunswick: Rutgers University Press, (1–21).
- Villányi, Gy. (2009) Az óvodai nevelés országos alapprogramjának implementációja. Új Pedagógiai Szemle <https://www.ofi.hu/tudastar/ovodai-neveles-orzagos>
- Woodhead, M. (2006) Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007 Strong foundations: early childhood care and education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147499e.pdf>

Internetes hivatkozások

- I1: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99100064.TV. Letöltés ideje: November 20 2016
- I2: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99100064.TV. Letöltés ideje: November 20 2016
- I3: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99100064.TV. Letöltés ideje: November 20 2016
- I4: http://www.mszfzsk.hu/index.php?view=article&catid=8%3Agyermekvedelem&id=696%3Aa-gyermekjogok-helyzete-magyarorszagon&tmpl=component&print=1&layout=default&page=&option=com_content&Itemid=6 (letöltés ideje: 2014. április 23.
- I5: <http://wmn.hu/2015/10/12/kimehet-a-gyerek-orarol-pisilni-gyermekjogok-az-iskolaban/> Letöltés ideje: 2015. október 12.
- I6: www.obdk.hu/UserFiles/altalanos_gyermekjog_v03.pdf
- I7: Angolul itt <http://www.unicef.org/rightsite/files/uncrcchildfriendlylanguage.pdf> és itt található némely ilyen anyag <https://plan-international.org/child-friendly-poster-convention-rights-child>
- I8: http://www.unicef.ca/sites/default/files/imce_uploads/UTILITY%20NAV/TEACHERS/DOCS/GC/Childrens_Rights_in_Education.pdf

Erdős Imréné⁷³

info@kincskereso-hboszormeny.sulinet.hu

AZ ESÉLYEGYENLŐSÉGI PÁLYÁZATOKKAL MEGVALÓSÍTOTT ÓVODA-CSALÁD KAPCSOLAT - A HHH-S ROMA CSALÁDOK BEFOGADÁSA AZ ÓVODÁBA

*FAMILY - KINDERGARTEN PARTNERSHIP ACHIEVED WITH
PROJECTS ABOUT EQUAL OPPORTUNITY. ADOPTING FAMILIES
WITH MULTIPLE DISADVANTAGES IN THE KINDERGARTEN*

Abstract

In this paper, I am dealing with Roma origin families and his children. The inclusion of Roma origin children and their families take a long time and loyal work but it can be achieved. Not only the Roma families need to change their attitudes but we, the pedagogues must rethink empathy and acceptance we are talking about a lot. In my paper, I demonstrate the results of our education from a leader's point of view. The kindergarten pedagogues are working in a segregated area have been taking post graduate courses and applying for grants for ten years. I think the leader has a fundamental role to cooperate with the Roma families and the inclusion. Her role is to give a model for the colleagues, to motivate and encourage them about the attitude of Roma people. The most difficult part of my job was to give confidence and believe to the colleagues to do their job without pressure, and work together on their own accord. We have reached some great results in these years and during this time not only the Roma families have changed but we the pedagogues and by us the kindergarten itself, too.

Keywords: Roma origin families and children, early childhood education, kindergarten pedagogues

1. Bevezető

Ha a roma gyermekek nevelése szóba kerül, az óvodapedagógusok gyakran elmondják, hogy gyermekekkel kapcsolatos elsősorban szocializációs

⁷³ Intézményvezető, óvodapedagógus (Hajdúböszörményi Kincskereső Óvoda, Hajdúböszörmény)

problémákat meg tudják oldani, de a szülőkkel való kapcsolatteremtés nagy kihívást jelent. Nehézséget okoz a rendszeres óvodába járás, a hiányzások igazolása, az egész napos óvodai igénybevétel, a szülői értekezletről való távolmaradás, s a gyermekek miatti folyamatos konfliktus a szülők között vagy éppen az óvoda valamelyik dolgozója és a szülők között.

A Hajdúböszörményi Kincskereső Óvodában is szembesültünk a fenti megoldásra váró helyzetekkel, ami olyan konfliktus megoldási kompetenciát igényelt részünkről, amellyel nem rendelkezünk. Ugyanakkor valamennyiünkben tudatosult, hogy különösen a roma gyermekek esetében a családdal való kapcsolat nélkülözhetetlen. Sem a család nélkül, sem a család ellenére eredményeket nem tudunk elérni.

Az óvodavezetőként nemcsak a napi konfliktusokat érzékeltem, hanem azt is láttam, hogy a tantestületet negatívan érinti és kudarcként éli meg a családokkal való gyakori konfliktust. Ekkor jöttek a pályázati lehetőségek, amelyeknek eredményeként nem azonnal, hanem lépésről-lépésre haladva, évről-évre javuló óvoda-család kapcsolat alakult ki az óvodában.

A munkánkról szóló tanulmányt azzal a céllal teszem közzé, hogy a változtatni akaró óvodák vezetőinek, óvodapedagógusainak munkáját megkönnyítsem. Tisztába vagyok vele, hogy a kapcsolatunk javítására irányuló valamennyi általunk végzett tevékenységet a roma közösségek sokfélesége miatt nem lehet "lemásolni", s talán nem is szabad. Gondolat ébresztőnek szánom a kiadványt, s biztatásnak, mert ha nekünk sikerült hidat építeni a roma családokhoz, ez másnak is sikerülhet.

2. Helyzetkép

2.1. Általános helyzetkép

Az óvodai esélyegyenlőséget támogató óvodai fejlesztőprogramra /IPR/ 2007/2008-as tanévtől kezdődően hét tanéven keresztül lehetett pályázni. Amikor tanulmányom megírásához kezdtem, próbáltam keresni olyan kutatási anyagot, vagy összegzést, amelyben az egyes intézmények által bizonyára magas színvonalon végzett munka beszámolóinak összegzését, vagy a megszületett jó gyakorlatok akár példatárát is megtalálhatom. Ilyen országos vagy akár régiónkénti összegző munkát nem találtam, pedig a beszámolóinkhoz azért készültek a digitális táblázatok, hogy az eredmények összesítését szolgálják.

Azért is pályáztunk folyamatosan, mert a Hajdúböszörményi Kincskereső Óvoda nevelőtestülete elkötelezett a roma gyermekek nevelését illetően. Támogatjuk a gyermekek integrált nevelését, de azt is láttuk/látjuk, hogy a családok óvodai nevelésbe való bevonása nélkül, minden jó szándékú törekvés magában hordozza a kudarcot. Hiába vannak tartalmas terveink, stratégiáink,

ha az előkészítésbe, megvalósításba nem vonjuk be a szülőket, számolnunk kell azzal, hogy a vártnál kevesebb eredményt érünk el, mert nem érzik magukénak a tervezett tevékenységet és nem fogadják el az általunk kitűzött célokat. Nem azért, mert a roma szülő nem akar a sajátjánál szebb életet a gyermekének, vagy, mert nem szereti a családját, gyermekeit. Nagyon is szereti, hiszen nincsen neki semmi más, csak a családja és a gyermekei. A családot, de legfőképpen az anyát akkor érthetjük meg igazán, ha figyelembe vesszük iskolai karrierjét, hiszen a befejezetlen általános iskola, a korosztálytól való lemaradás, eltérő tantervű iskolába áthelyezés, vagy a teljes kirekesztődést jelentő magántanulóság az intézményrendszerrel szemben negatív attitűdöt eredményez. Attól a kudarctól akarja megkímélni a gyermekét, amelyeket elszenvedett, s mindaddig bizalmatlan az intézménnyel, amíg pozitív tapasztalatok sorozata nem éri. Az óvodának, mint az intézményes nevelés első fokának a szülők szemléletében egy attitűdváltást kell/kellene elérni, mely nemcsak az óvodai nevelés eredményére van pozitív hatással, de hatással van/lehet a gyermek későbbi iskolai karrierjére is.

Varga tanulmányában hivatkozva Kertesi-Kézdi MKM megbízásából a cigány gyermekek iskoláztatási helyzetét vizsgáló kutatására az alábbi következtetésre jut:

„... a tárgyi és személyi feltételek lényegesen kisebb befolyással bírnak a diákok iskolai sikereire, mint az iskola és a családok közötti „távolság” mértéke. Tanulmányuk következtetése, hogy azokban a néprétegekben, ahol a családi és intézményi szocializáció között nagy a távolság, kulcsszerepe van az óvodáztatásnak. Az iskolát megelőző intézményben ugyanis a gyerekek még tét nélkül sajátíthatják el azokat a szabályokat, normákat, melyek iskolai sikerük záloga” (Varga 2002a p. 209-210.)

Nem lebecsülve a többség és kisebbség kultúrája közötti különbség nagyságát, és a közös tartalmak megtalálásának fontosságát a gyakorlatban, azt tapasztaljuk, hogy a szülők és gyermekek számára, minél hátrányosabb helyzetű környezetből érkezik, annál fontosabb az óvoda felszereltsége és belső klímája.

Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja a családdal való szoros együttműködést preferálja. Az ONAP szerint „a gyermek nevelése elsősorban a család joga és kötelessége, s ebben az óvodák kiegészítő, s esetenként hátránycsökkentő szerepet töltenek be.”(ONAP I. Bevezető 1. b.)

A hozzánk érkező gyermekek sajátos helyzete, kisebbségi identitása, egészséges testi-lelki fejlődése érdekében minél szorosabb kapcsolat kialakítására van szükség a gyermekek szüleivel vagy az őt nevelő családtaggal, s a szülői szerep erősítésére is szükség van főleg a szülők egyre fiatalabb életkora miatt.

A merev találkozási formák helyett partneri viszony kialakításával, a szülők aktív bevonásával az óvoda mindennapjaiba kialakítható az a közös tartalom,

amelyekkel különösen a roma gyermekek családjai esetében a célok és értékek minél nagyobb tartományban közelíthetőek. A neveléstudomány minden tagja rendelkezik azzal a kulturális kompetenciával, pozitív pedagógiai szemlélettel, szociális érzékenységgel, ami hatékony azokkal a gyermekekkel, akik másképpen szocializálódtak vagy nélkülöző családi környezetből érkeznek.

Hosszú évek óta óvodás gyermekeink 70-80% hátrányos helyzetű és 50-60%-a halmozottan hátrányos helyzetű, akiknek zöme mélyszegénységben élő roma gyermek. A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet megállapítására vonatkozó kritériumok változtak ugyan az évek folyamán, de ez érdemben nem változtatta meg az arányokat az óvodában.

Nehéz leírni azt a mélyszegénységet, amelyben a gyermekek élnek. Számomra és munkatársaim számára meghatározóak azok az élmények, amelyeket családlátogatáson tapasztalunk. Amikor pályázati hozzájárulás miatt napokat töltöttem a családoknál és rám esteledett, a fűtetlen lakás, az alig pislákoló, ki tudja hányadik szomszédból vezetett zsinóron lógó villanyégő, az egyetlen ágyból takaró alól felöltözve kikukucskáló gyerekek, akiknek vacsorája az a néhány szem szaloncukor, amely még a fán maradt. Az asztalt, széket már feltűzelték, az ágy szélén szorítottak helyet, hogy velük is ismertessem jövetelem célját, mert bár szülői értekezleten is elmondhattam volna a pályázattal kapcsolatos tudnivalót, de a személyes megkeresésnek rangja van, azzal tiszteletünket is kifejezzük és azt, hogy bármilyen körülmények között élnek, fontos a személyes véleményük. Amit ilyen alkalmakkor megtapasztalunk, az alapján már érthető, miért is szeretnek a gyerekek óvodába járni, hiszen számukra az óvoda egy „csoda”, mert otthon nincs mindennap meleg étel, nincs mindig fűtés, nincs áram, a zsúfolt lakásban nincs külön ágy, ezért is mindennapi „csoda” az óvoda. Itt szinte minden adott, ami a gyermek szociokulturális hátrányából eredeztethetően sem otthon, sem a gyermek tágabb környezetében nem érhető el.

Otthon viszont van szeretet, amelyet nemcsak a szülők részéről tapasztal meg a kicsi gyermek, hanem a testvérek és a tágabb környezet megkülönböztetett figyelme és szeretete kíséri minden mozdulatát. „Az ingerek áramlása szakadatlan: összemosódnak a napszakok, a csecsemők minden szükségletét kielégítik, nem a naptár és vekker szerint játszanak vele, etetik, teszik tisztába. Alig van tehát esély arra, hogy kialakuljon az a biológiai óra, amely pszichofiziológiai alapja lesz a rendszeres életnek, a tervezésnek és előrelátásnak.” Írja tanulmányában a Forray R. Katalin-Hegedűs. (Forray-Hegedűs 2000a p. 266.), majd így folytatják: „Úgy nevelik a kicsiket, mintha meggyőződéses hívei lennének Sternnek vagy Pikler Emminek: semmire sem kényszeríthetik, semmire sem trenírozzák. Szeretetteljesen és higgadtan megvárják, amíg a gyerek szól. És a családi összetartozás érzését növeli (nem a deklarációk szintjén), hogy valóban mindenki, mindenkor mindenben részt vesz, ha ideje és kedve van.” (Forray-Hegedűs 2000a p. 266.)

Az óvoda azonban csak akkor válik „csodá”-vá, ha ezt az ott dolgozó pedagógusok is „csodá”-vá akarják és tudják tenni nemcsak a gyermekek, hanem a családok számára is.

Ehhez elkötelezett, gyermekszerető és magasan képzett pedagógusok és pedagógiai munkát segítő dolgozók kellenek. Az óvodai tantestületben olyan másod-, harmad- vagy negyedik diplomás pedagógusok vannak jelen, akik szociálpedagógus, tanító, romológia szakos bölcsész, vagy családpedagógus végzettséggel rendelkeznek, elvégeztek különböző szakirányokat (például interkulturális nevelési szaktanácsadó vagy fejlesztő pedagógus), s akik képesek a családokkal való együttműködésre és segítségnyújtásra. Két óvodapedagógus középfokú lovári nyelvvizsgával is rendelkezik, ami olyan presztízst jelent a számukra (és általuk az óvodának is), amellyel a bizalmat meg lehet alapozni, még akkor is, ha a roma nyelvet kevesen beszélik. A módszertani kultúrát a pályázatokhoz kapcsolódó, megfizethető 30 órás tantestületi képzések is javították.

Az óvoda vezetőjeként hiszek abban, hogy valamennyi gyermek számára az óvoda egy „csodává” tehető. Hiszek benne, hogy a magasan képzett elkötelezett, gyermekszerető pedagógusok és pedagógiai munkát segítő dolgozók tevékenységének egy irányba történő koordinálásával, befogadó szemlélettel minden déli-lucernási gyermek számára „csoda” lesz a Hajdúböszörményi Kincskereső Óvoda, érkezzen hozzánk bármilyen családi körülmények közül. Abban is hiszek, hogy a roma és nem roma szülők közötti kölcsönös bizalmatlanság a mindennapok történéseivel csökkenthető, de nem mindegy, hogy ezeket a történéseket hogyan kommunikálom. Amikor az egyik pályázathoz kapcsolódó állófogadáson, ahol a város, az intézmények, az egyetemi kar vezetői is jelen voltak három roma asszony, amit tudott azt elrakta a táskájába. Az óvoda környezetében végig futott a hír, hogy a romák viszik az asztalról a sülteket. Egy hetembe került, mire a kommunikációt a valóságban történetekhez sikerült közelítenem. Több mint 70 szülő volt jelen, közülük három asszony valóban vitt el élelmet, de erre az arányra nem lehet azt mondani, hogy „a romák”. Annál is inkább nem, mert éppen a roma asszonyok jöttek be hozzám, hogy „maga egy asztalhoz ültetett bennünket a polgármesterrel, meg mindenféle vezetővel, nekem a polgármester szedett töltött káposztát, és ilyen szégyent hoztak magára, és most azt is mondják, hogy a romák milyenek.”

Vezetőként a fentiek miatt tartom fontosnak a kommunikációt, van, amikor a pozitív történetet fel kell erősíteni, mert a negatív történetekre mindig fogékonyabb a külvilág, hiszen annak nincs hír értéke, hogy a roma szülők csöndben ülnek az öltözőben, megvárva, amíg gyermekük meguzsonnázik, és nem hangoskodnak, vagy kopognak az ajtón, vagy tisztán, reggel megfürdetve hozzák gyermekeiket óvodába. Van, hogy helyére kell tenni az információt,

mert három roma szülő helytelen viselkedését nem tagadom el, de ebből minden romára vonatkozó általánosítást nem fogadok el.

2.2. Az óvoda környezete

A Hajdúböszörményi Kincskereső Óvoda város peremkerületén, a Déli-lucernásnak nevezett városrészben helyezkedik el, ahol mintegy 5000 lakosból 1500 körüli a roma lakosok száma. A demográfiai mutatók önmagukban kedvezőnek tekinthetők, ami azonban az elszegényedett, többszörösen hátrányban lévő, jelentős százalékban a roma családok magasabb gyermekvállalási hajlandóságára vezethető vissza. A Déli-lucernásban az aktív korosztályon belül 57,1% a legfeljebb 8 osztályt végzettek, s 1,6% a diplomások száma. Az intézmény hatókörében élők között halmozottan jelentkeznek a szociokulturális hátrányok. A munkanélküliek magas arányát némileg csökkentette a közhasznú foglalkoztatás, azonban a rossz a szociális helyzet, az alacsony iskolázottság, a piacképes képzettség hiánya és a rossz lakáskörülmény továbbra is jellemző.

Az Integrált Városfejlesztési Stratégiában (www.hajduboszormeny.hu) Hajdúböszörmény Város belterületén három szegregátum került beazonosításra, s mindhárom a Déli-lucernás területén található. A Déli-lucernás a városi dokumentumokban is a romák tradicionális lakóhelyeként van definiálva ahol a szegregátumokban vegyes összetételű a lakosság.

Az óvoda szempontjából meghatározó, hogy az intézménytől néhány száz méterre két szegregátum található, ahol nagy számban élnek roma családok, részben önkormányzati, részben pedig magánlakásokban. Jövedelem hiányában a lakások állapota leromlott, de ezek a családok nem is rendelkeznek azzal a kompetenciával, mellyel legalább a lakások állagmegóvását, karbantartását segítség vagy útmutatás nélkül elvégeznék.

A gyermekek helyzetét azonban leginkább az határozza meg, hogy a nagy összegű díjhátralék miatt kikapcsolta a szolgáltató az áramot. Azon kevesek, akik meg tudták fizetni a tartozást, ma már kártyás villanyórával szinte megszakítás nélkül tudják biztosítani az elektromos áramot. Egyre több helyen a víz is korlátozva van, és az utcai közutak is nagy távolságra vannak, s az sem ritka, hogy téli tüzelő sem biztosított minden napra. A zsákonként vásárolt fáért lényegesen többet fizetnek a családok, mintha nagyobb tételben vásárolnák meg, így nem csoda, ha a szociális juttatást megelőző napokban már nincs elegendő tűzrevalója a családnak.

Aki sűrűbben jár ezeknél a családoknál, az azt is észre kell, hogy vegye, nincsen a főzéshez gáztűzhely. Ha nincsen tüzelő az nemcsak a fűtés hiányát jelenti, hanem azt is, hogy ezeken a napokon nem tudnak meleg ételt készíteni. Jártam már este 7-8 óra között a romák által lakott utcákban, s szemtanúja voltam, hogyan mennek egyik lakásból a másikba egy-egy tányér levessel. A

családokban a testvérek között működik a szolidaritás, akinek van az általában ad a másoknak. Az igazsághoz az is hozzátartozik, hogy a családokra olyan beosztási deficitjellemző, amelynek megoldása messze meghaladja az óvodai kompetenciát. Amikor megérkezik a családi pótlék, taxival közlekednek, s a főtéri hamburgeresnél is igen nagy a forgalom, s ilyenkor a gyermekeknek is mindent megvesznek, amit kérnek. A külvilág ebből a viselkedésből vonja le a nem éppen pozitív következtetést, leginkább azt, hogy „szórják a pénzt a romák”

2.3. Az óvoda

Az óvoda a Déli-lucernás egyetlen közintézménye, ebből következően az itt folyó munkának, az itt dolgozó pedagógusok attitűdjének a térségre is komoly hatása van.

Az óvoda 1968-ban alakult egy csoporttal, egy épületben egy belvárosi iskolához tartozó alsó tagozatos tagintézménnyel. A csoportok bővítését 1973-ban, majd 1978-ban a gyermekek számának emelkedése tette szükségessé, vállalatok összefogásával társadalmi munkában épült két csoportszoba kiszolgáló helyiségek nélkül. Ebben az időszakban azok nyerhettek óvodai felvételt, akiknek szülei dolgoztak. A nem dolgozó szülők gyermekei az iskolakezdés előtt 194 órás iskola előkészítő foglalkozáson vettek részt, e körbe tartoztak a roma gyermekek is. 1983-ban döntött a Városi Tanács, hogy a közelünkben lévő önkormányzati lakásban lakó roma gyermekek számára az óvoda területén található egyik megüresedő szolgálati lakásban óvodai csoportot kell beindítani. Minden előzetes tudás, ismeret nélkül sikerült 17 gyermeket beóvodázni. 1991-ben, amikor a másik lakás is megürült, ismét egy csoport indult a roma gyermekek részére. A későbbiekben ez a belső szegregáció felszámolása okozta a legtöbb fejtörést, arról nem beszélve, hogy rengeteg konfliktusunk volt, hiszen a romugró gyermekeket próbáltuk egy csoportba „kényszeríteni” az oláh cigány gyermekekkel. Ma is, bár az épület már üres, megvan a két utcai bejárati ajtó, mert a két roma csoporthoz tartozó családok nem akartak közös ajtón sem bemenni az épületbe, amelyen szintén külön bejárat volt és mindegyik roma csoport a másik, mai nevén szegregátumot tartotta cigány telepnek. Nagyon sok tapasztalatot gyűjtöttem ezek alatt az évek alatt, hiszen inkább ösztönösen, mint tudatosan próbáltam az óvodával, az óvoda dolgozóival szemben gyakran ellenséges magatartást tanúsító, más kultúrájú csoporttal szót érteni, lehetőleg hatósági intézkedések igénybe vétele nélkül. Ezt a munkát a helyi Pedagógiai Főiskola szociálpedagógus hallgatói is segítették az 1992-től heti rendszerességgel történő terepgyakorlattal.

A város óvodahálózatára jellemző, hogy három önkormányzati óvoda, a Gyakorló Óvoda és a „Jó Pásztor” református óvoda fogadja a gyermekeket.

Egy önkormányzati óvoda tagintézménye kivételével valamennyi önkormányzati óvoda inkább a város külső részein helyezkedik el, míg a nem önkormányzati fenntartású óvodák a város központjában található. A déli-lucernási szülők közül kevesen választják a város központjában lévő óvodákat, mert távol is van a lakóhelyüktől, illetve a 35. számú főúton mindenképpen át kell menni és ezt nem szívesen vállalják a szülők. Van néhány, inkább tehetősebb család, aki sem a roma, sem a nem roma HHH-s gyermekekkel nem szeretné óvodába járatni gyermekét, ők azok, akik be sem íratják hozzánk a gyermekeiket. Számuk azonban egyre kevesebb. Az óvodában a magas HHH-s arányt nem az okozza, hogy nem a Kincskeresőt választják a jobb körülmények között élő szülők, hanem az, hogy a roma családokban erős a szülési hajlandóság, nagyon fiatalon kezdenek el szülni, míg ez a nem roma családok esetében nem jellemző.

2.4. Belső szegregáció az óvodában

Mint az előzőekben már említettem, a külön épületben lévő roma csoportok miatt olyan belső szegregáció alakult ki az óvodában, ami szinte lehetetlenné tette a roma gyermekek integrációját. Azt is meg kell jegyezni, hogy a 80-as években a roma gyermekek beóvodázásának és annak, hogy részükre cigány csoport jött létre, nem volt célja a megkülönböztetés. Az az egyszerű oka volt, hogy a 35-38 fős csoportlétszámokat nem lehetett tovább emelni, s alkalmas hely pedig csak a szolgálati lakás volt. A 194 órás iskola előkészítőhöz viszonyítva kifejezetten pozitív volt az egész napos óvodai ellátás. A volt szolgálati lakás elnevezése, legalábbis a köznyelvben is „cigány óvoda” volt. Ez az elnevezés még a városi dokumentumokban is előfordult. Így az, hogy ezekbe a csoportokba nem roma gyermeket integráljunk, a gyakorlatban kivitelezhetetlen volt.

Többször próbáltunk pályázni, de éppen a szegregáció miatt nem volt esélyünk nyertes pályázatra. A 2000-es években a város intézményhálózatának racionalizálása miatt több vizsgálat is zajlott városunkban. Intézményünket sem kerülték el a „szakértők”, akik csodálkozva állapították meg, hogy milyen sok roma gyerek van az intézményben. Magam pedig azon csodálkoztam, hogy ha az óvodától 100 méterre két nagy kiterjedésű szegregátum van, 500-600 méterre pedig egy harmadik szegregátum, és onnan igyekeztünk minden gyermeket minél hamarabb beóvodázni /ekkor még 5 éves kortól volt kötelező az óvoda! és a rendszeres óvodába járásról a szülőt meggyőzni, akkor evidencia, hogy a szegregátumhoz legközelebbi befogadó óvodában a megszokottól több roma gyerek van. Az pedig számomra volt elfogadhatatlan, hogy a szakértők részéről hogyan születhet csak egyetlen alternatíva, nevezetesen, hogy az intézményt 2000-ben be kell zárni. Ez is lehet egy alternatíva, de a roma gyerekek minél korábbi és, rendszeres óvodáztatását és

a családokkal való együttműködést, mint álláspontom szerint két sarkalatos problémát mindez nem oldja meg, hanem inkább szétteríti. Fontos lett volna valóságos szakértői segítség, hiszen mi is kerestük a megoldást, és érdemi segítség hiányában kerestük a pályázatokat, mert azt is láttuk, hogy az óvodai alapfeladatokon túlmutató, több és minőségében is más feladatokat kell megoldani, amihez költségvetésen kívüli forrás is szükséges.

2.5. Pályázatok

A költségvetési források csökkenése már az 1993-as oktatási törvény megszületésekor megmutatkozott. A gyermekenkénti 5500 Ft-os etnikai normatíva segített ugyan a költségvetési kondíciókon, de a szükségletekhez ez nem volt elegendő. Próbált az önkormányzat a feladatfinanszírozásra áttérni, de ez sokkal több forrást igényelt volna, mint a bázisalapú finanszírozás, így forrás kiegészítésre a pályázatok teremtettek lehetőséget.

„Voltaképpen egy területen érvényesült a kormányváltásoktól nem függő stabilitás. Nevezetesen *mindkét kormány erőforrásokat vont ki az oktatási rendszerből és radikálisan csökkentette a tanári személyzet reálbérét*. Miután az oktatási rendszer átalakítását célzó hatalmi döntések nélkülözték a politikai és számos esetben a szakmai konszenzust, alkalmatlannak bizonyultak arra, hogy az iskola normális működéséhez olyannyira szüksége stabilitást megteremtsek” írja Gázsó egy tanulmányában 1997-ben. (Gázsó 1999 a p.258.)

Pálfi a következőképpen összegzi a XXI század első évtizedének helyzetét: “Ha az elmúlt évtized innovációs környezetét áttekintjük, akkor első, minden intézményt érzékenyen érintő hatás volt a gazdasági ösztönök megváltozása. Évről évre az intézmények működtetéséhez szükséges pénzügyi keretek zsugorodása volt tapasztalható, ami meglévő, vagy csökkenő keretek között voltak megoldani kötelezettségeiket óvodák, iskolák. Ezek egyrészt rontották az innováció belső kondícióit, hiszen ugyanazt, vagy esetleg bővülő, újabb feladat ellátását kellett romló feltételek között elvégezni. Másrészt viszont arra is kényszerítették az intézményt, hogy a külső környezetben lévő, addig be nem vont forrásokat keressen.” (Pálfi 2015 a p.1.)

A megváltozott társadalmi körülmények esetünkben azt jelentettek, hogy az óvodában egyre nagyobb számban megjelentek HHH-s főleg roma gyermek. Mindez arra ösztönözte a tantestületet, hogy módszertani repertoárját újítsa meg, legyen innovatív, és keresse az adekvát válaszokat azokra a problémákra, amelyek halmozottan jelentek meg az óvodákban. Az innovációra nemcsak a HHH-s roma gyermekek emelkedő száma miatt volt szükség, hanem azért is, mert évről évre csökkent a városban született gyermekek száma, s a bezárás fenyegette azokat az intézményeket, amelyeket a létszámcsökkenés érintett.

Tehát az óvodának nagyon is érdekében állt, hogy minél több gyermeket vegyen fel az óvodába.

A mindenkori költségvetésből finanszírozható az óvoda működése, garantált a fizetés, a fűtés, a világítás és az egyéb elengedhetetlen szolgáltatások. Játékra, mesekönyvre, bútorzatra, textília pótlására és cseréjére viszont alig marad forrás. Családi támogatás esetünkben nem jöhet számításba, hiszen óvodánkban vagy a gyermekvédelmi kedvezmény alapján, vagy az alacsony, egy főre jutó jövedelem alapján mindenki térítésmentesen étkezik. Igyekszünk ugyan takarékoskodni, de nem minden területen lehet a költségeket csökkenteni. Legnagyobb kiadásunk a fűtés. Olyan gyermekek esetében, akik állandó melegben csak az óvodában vannak, nincs helye a költségcsökkentésnek.

Felértékelődött az Önkormányzat segítsége. Az udvari játék beszerzése is fontos támogatás volt. Az óvodának egy hektáros árnyékos, fás, füves udvara van nagyon egészséges környezetben, távol a forgalmas főúttól. Egyre több szülő számára az óvodaválasztásnál az is fontos szempont, hogy gyermeke egészséges környezetbe töltsé mindennapjait. A gyermekek mozgásigényének kielégítésére azonban elengedhetetlenek az olyan udvari játékok, amelyek a gyermekek életkorának megfelelőek. Ebben segített az önkormányzat, több millió Ft értékben vásárolhattunk udvari játékot. A legnagyobb segítség azonban a szociális célú város rehabilitációs pályázatban biztosított óvodai fejlesztés, amely 200 millió Ft értékben fejlesztette az óvodát. Az infrastrukturális fejlesztés nagyon fontos lépés volt, teljes tető- és nyílászárócsere, az óvodai igények mellett térségi igényeket is kiszolgáló tornacsarnok, orvosi szobaépült és ebben az épületegyüttesben kapott helyet a Hajdúböszörményi Roma Nemzetiségi Önkormányzat is.

Ha a gyermekek és családjaik szükségleteinek megfelelően programokat akarunk szervezni, vagy rendezvényekre szeretnénk eljutni, a szülők általában nem, vagy nagyon korlátozottan tudják azt finanszírozni. Ha azt akarjuk, hogy ne a szülők anyagi lehetősége határozza meg, hogy milyen programokat szervezünk, és élményszerzésre hová visszük el a gyermekeket, akkor pályáznunk kell.

A pályázatírás azonban nagyon nehéz “műfaj”, és pályázatíró segítsége nélkül nagyon nehezen megírható. Kisebb volumenű pályázat írásában volt gyakorlatunk, hiszen 1992 óta folyamatosan pályáztunk, nyertünk is kisebb összegeket, ezek a pályázatok indították el az óvodánkban mai napig tartó innovációs folyamatot. Az uniós pályázatok megírása azonban komoly szakértelmet igényel.

2005-ben meghirdetésre került a HEFOP-2.1.7. deszegregációs pályázat, melyet önkormányzatoknak hirdettek meg. Az önkormányzat benyújtotta a pályázatot, amelynek projektmenedzsere voltam. A pályázat egy Déli-lucernást érintő deszegregációs projekt volt, ami érintette az iskolát is és az

óvodát is. Az iskolás gyermekekkel kapcsolatos intézkedések ismertetésétől most eltekintek. A pályázat nagyon fontos eleme volt az óvoda belső szegregációjának felszámolása. Ezzel a pályázattal az infrastrukturális akadály elhárult, lokálisan egy épületbe kerültek a roma és nem roma gyermekek, ami mindösszesen annyit jelentett, hogy megtettük az első lépést az integrált nevelés felé. Ami biztos volt, hogy az utat magunknak kell kidolgozni, melyhez a pályázatban betervezett képzésekkel szakmai segítséget is kaptunk. A gyakorlati megoldási módokat, annak ütemét úgy kellett tervezni és megvalósítani, hogy ne veszítsük el a nem roma gyermekeket sem, hiszen akkor ismét szegregált helyzetbe kerülünk.

2007-ben megjelent a 12/2007 (III.14.) OKM rendelet, melynek 3. számú melléklete alapján óvodai fejlesztőprogram működtetésére lehetett pályázni. A 2007/2008-as tanévtől folyamatosan pályáztunk, a 2014/15-ös tanév első félévét bezárólag, amikor a pályázat befejeződött. Az összes nyereseményünk 21.036.393 Ft volt.

2012 őszén a TÁMOP-3.3.8-B-12 „Kincskereső Csodalámpa” esélyegyenlőségi pályázatunk is nyertes lett és további 29.933.550.-Ft-ot nyertünk.

A fenti pályázataink részletes ismertetése meghaladja jelen tanulmány kereteit, de a közös pont az volt, hogy a családokat bevonjuk az óvoda mindennapi életébe, s erősítjük a családot, hogy funkcióját el tudja látni.

A pályázatkészítés elengedhetetlen feltétele a használható helyzetelemzés készítése. Azt láttuk/látjuk, hogy a roma családok esetében a szegregátumban való életnek számtalan negatív következménye van. „Az 1960-as évek közepétől a tanácsi hálózaton keresztül megvalósított telep felszámolási akció – amely az akkori cigányság kétharmadát érintette – annak ellenére, hogy szándékában a cigányság életszínvonalának emelését szolgálta, a cigányoknak a nem cigány (magyar) környezetbe való szétszórásával tulajdonképpen egy erőszakos – de mint utóbb kiderült, sikertelen – asszimilációs kísérletet valósított meg.

A hazai cigányoknak a putriból a megüresedett falusi házakba való erőltetett betelepítése végzetes ballépés volt, mert nem csak a két etnikum közötti feszültségeket élezte ki, de egy olyan nagyarányú lakáspiaci eróziót is elindított a falvakban, amely a korábbi szelektív elvándorlást meneküléssé fokozta.” (Kocsis-Kovács 2001a p.15.)

Az önkormányzati dokumentumok helyesen tartalmazzák, hogy a szegregátumban vegyes összetételű a lakosság, a valóság azonban az, hogy az utca egyik felében romák laknak, a másik felében pedig a nem romák, amit nem az önkormányzat alakított így, hanem a különböző lakásvásárlási támogatásokkal így vásárolták meg a lakásokat.

Nem tárgya tanulmánynak, csak a probléma nagyságát érzékeltetve jegyzem meg, az általam készített szociotérkép alapján van olyan utca, ahol

nem egészen 250 méteren több mint 200 fő él és nagyon sok a gyermek. Sok a konfliktus a gyermekek miatt, megoldásuk hang-, és testi erő alapján történik. A gyermekek is ezt a mintát hozzák, aminek alkalmazása az óvodában nem elfogadott. Az írás, az olvasás és a szövegértés hiányában az információ folyamatosan torzul, ami nem könnyíti meg az információáramlást.

A helyzetelemzésnél azonban nem lehet megállni a pusztán tények felsorolásánál, mert nagyon könnyen kialakul egy olyan attitűd a problémákkal szemben, hogy azt kezdjük, elmagyarázni, mit és miért nem lehet megoldani. Ha ez a szemlélet uralkodóvá válik a tantestületben, akkor a mindennapi kommunikációban, majd cselekedeteinkben is a kudarcainkért csak a roma családokat okoljuk, tesszük felelőssé, amivel akár tovább mérgesedhet az óvoda és a család közötti kapcsolat. Ha azonban a nehezebb utat választjuk, és úgy tesszük fel a kérdést, hogy hogyan működik a mi óvodánk, mit teszünk, és mit nem teszünk, mit tehetnénk azért, hogy a helyzetelemzésben megfogalmazott kérdésekre adekvát válaszokat adjunk, akkor helyi programunkban a házirendünkkel és egyéb pedagógiai dokumentációnkban tükröződnie kell.

A helyzetelemzésre alapozott pályázati célkitűzéseket választottuk, és lépésről lépésre valósítottuk meg a kapcsolatot a roma családokkal.

Ahogy a fentiekből is kiderül, egyszerre van jelen az óvodában súlyos mélyszegénységből adódó szociális problémahalmaz, és a roma kultúra másságából adódó feladat. Míg az első probléma a szociális, a második probléma a módszertani kompetenciák meglétét feltételezi a tantestületben.

3. Az óvoda-család kapcsolat

3.1. Az óvodába járás megszervezésének kezdeti lépései

Az IPR pályázat egyik feltétele a 2007/2008-as tanév elején az volt, hogy az óvoda felvételi körzetében a HHH-s óvodáskorú gyermekek 70%-a járjon óvodába. Ebben a nevelési évben még nem a Polgármesteri Hivatalban kellett nyilatkozni a szülőnek a halmozottan hátrányos helyzetről, ott a gyermekvédelmi kedvezmény határozata született meg, az iskolai végzettségről az óvodában nyilatkoztak a szülők. Így szeptemberben még csak becsült szám alapján tudtuk megigényelni a támogatást. A legnehezebb feladat az volt, hogy a HHH-s roma gyereket engedje a szülő óvodába. A legelső, a legkisebb, vagy a nagyszülő által nevelt három éves gyermek beóvodázása hosszú folyamat. Természetesen lehet kérni a hatóság segítségét, de azzal legfeljebb azt érem el, hogy az óvoda számára elengedhetetlenül fontos óvoda-család kapcsolat kialakítását megnehezítem, esetenként lehetetlenné teszem.

Olyan engedményeket tettem, minthogy csoportot, vagy óvónőt választhatott a szülő, vagy ha szükségét érezte, bejöhetett és elvihette a

gyermeket. Volt olyan dédnagymama, akit nagyon nehezen beszéltem rá arra, hogy legalább azokon a napokon hozza óvodába a gyermeket, amikor szakorvoshoz megy vizsgálatra vagy ügyeket intéz, hiszen, lévén beteges, elég nehezen boldogult egy állandóan mozgó gyermekkel. Ebbe a dédnagymama, ha nem is könnyen, de beleegyezett. A kisfiú azonban jól érezte magát az óvodába, s mindennap jönni akart, s ekkor a dédnagymama azt mondta, hogy akkor járjon az óvodába, de csak délig. Egy ideig a mama minden délbe hazavitte a gyermeket, de néhány hét múlva a kisfiú nem akart ebéd után sem hazamenni, s ettől kezdve már nem volt probléma a rendszeres óvodába járással. Ez az egy eset 2-3 hónapnyi munkába került, s nyilván nagyon fontos szerepe volt benne az óvodapedagógus attitűdjének. Ebben a tanévben a legkisebb gyermek esetében arra hivatkozott a szülő, hogy a gyermek nem szobatiszta, mondtuk, hogy ez nem probléma. Aztán azt mondta, hogy nem tud járni, amit az általunk megkérdezett védőnő nem támasztott alá. Legvégül pedig azt mondta, hogy reszket a buszon és nagyon fél, erre már csak annyit jeleztem, hogy mivel kötelező óvodába járni a gyermeknek, így a családi pótlék megvonásra fog kerülni, mert bármennyire igyekszem szép szóval meggyőzni a szülőt, a törvényt azonban be kell tartani és tartatni. Néhány nap múlva a gyerek jött az óvodába, és azóta is rendszeresen jár, szobatiszta, tud járni, és egy mosolygós kiegyensúlyozott kisfiú.

Ha nem ismerjük a roma családok működését, falakba ütközünk, mert amit mi természetesnek gondolunk, az nem biztos, hogy a roma család számára is evidencia.

A2007/2008-as tanévben még az előjegyzési naplóval kimentem a romák által lakott utcákba, és ha az anya, vagy a gyermeket nevelő nagyszülő, vagy más rokon hozzájárult, beírtam a gyermeket. Ezután kezdődött meg az okmányok megkeresése, s gyakran – különösen az általam beírt – név nem volt azonos az anyakönyvben szereplő névvel. Ezt még a legkönnyebben lehetett javítani. Azzal azonban nehezebben boldogulunk, amikor a Taj-kártya és az anyakönyvi kivonat nem egyezik. Az apai elfogadó nyilatkozat után nem történt meg a névváltozás átírása a TAJ-kártyán, így a gyermekvédelmi kedvezmény vagy az orvosi igazolás nem arra a névre van kiállítva, amely a beírási naplóban szerepel. Ez a mai napig okoz bonyodalmakat.

A nyomtatványok megírásában segítünk, ha kéri a szülő, hiszen tapasztalatból tudjuk, hogy nem mindenki tudja pontosan kitölteni, s ez bizony anyagi hátrányt is jelent (például nem kapnak Erzsébet utalványt). A gyermekvédelmi kedvezményt egy évre kapják a gyermekek, de rendszerint figyelmeztetni kell a szülőket, hogy időbe történjen meg a hosszabbítás, s lehetőleg egyetlen nap se maradjon ki.

Ma már a szülők bejönnek az óvodába és beíratják a gyermekeket. Bár még az okmányok nem minden családban vannak rendben, de óriási eredménynek tartom, hogy nem kell senkit jelenteni, hogy a gyermek nem jár óvodába vagy

igazolatlan hiányzása van. További eredmény, hogy már három éves koruk előtt hozzák a gyermekeket. Jelzésértékűnek tartom azt is, hogy az újszülött csecsemőt mindig behozzák az óvodába, megmutatni, hogy milyen szép.

2007/2008-as tanévtől a HHH-s gyermekek beóvodázásának /akkor még nem volt három éves kortól kötelező az óvoda/ az is következménye lett, hogy megemelkedett óvodánkban a HHH-s roma gyermekek száma. Visszatekintve a kezdetekre, ma úgy ítélem meg, hogy magasabb számú hatósági intézkedéssel és sok konfliktussal tudnánk eleget tenni a törvényi kötelezettségnek, a rendszeres három éves kortól történő óvodába járásnak, ha nincs a 2007-es kényszer a HHH-s gyermekek óvodáztatásával kapcsolatban. A pályázatban előírt 70%-os beóvodázás is nagyon nehéz volt az első évben, s folyamatosan 4-5 év alatt értük el a 100%-os eredményt.

Az eredményünk annak is köszönhető, hogy az óvodai csoportjaink osztatlanok. A három éves gyermekét a roma szülő szívesebben elengedi az óvodába, ha a testvérével egy csoportba jár és a nagyobb gyermek „vigyáz” a kisebb gyermekekre, „nehogy valaki bántsa”.

A következőkben szeretném ismertetni miben is segített nekünk az IPR, a kötelezően és nem kötelezően megvalósítandó feladatok közül, milyen prioritásokat jelöltünk, hogy elérjük a kitűzött legfőbb célunkat, nevezetesen a családok bevonását az óvodai nevelésben és a szülői szerep erősítését a befogadással. Ha nem fogadjuk be a családot, a gyermeket sem tudjuk igazán befogadni, és a család nélkül megkérdőjeleződik az eredmény. Pillanatnyi eredményt tudunk elérni. De mi tartós eredményt szeretnénk. Olyat, amely túlmutat az óvodán, és átnyúlik a kisiskolás korba.

3.2. A család jelentősége a romák számára

Amikor ezt a kérdés szeretném megválaszolni Hegedüs T- Forray R Katalin 1990-es évek elején kisebbségi oktatás ellentmondásai kapcsán végzett vizsgálati eredményeire hivatkozok, mely mind a mai napig helytálló az óvodai nevelésben is. „Az iskola olyan algoritmussal rendelkezik, amely előírja, milyen módon oktasson, hogyan neveljen a leghatékonyabban. A családnak is van saját algoritmusa, és ezt követve legalábbis a túlélésben sikereket ér el. A két algoritmus – amelyek eltérő értékeken, normákon, célokon stb. alapulnak – gyakran igen messze áll egymástól. Az eredmény az, hogy a gyermekek nem sajátítják el megfelelő mértékben azokat a szerepeket, amelyeket az iskola elvár a tanulóktól.” (Forray 2000a p. 43.)

Fontosnak tartottam, hogy ebben a kérdésben leginkább érintett roma asszonyok is fogalmazzák meg véleményüket. 2014/2015-ben a Debreceni Egyetem Gyermekevelési és Felnőttképzési Karának kérésére, kifejezetten magukat romának valló szülők körében végeztünk kérdőíves vizsgálatot.

A felmérésből két kérdés a romák családdal kapcsolatos véleményére vonatkozott. A feltett kérdésekre adott válaszokat idézem, arra a kérdésre, hogy „*Mondja el mit jelent az Ön számára a család?*” 41 magát romának valló családfőt kérdeztünk meg. Egy szülő volt, aki azt mondta: „Írja be, amit jónak lát, magára bízom.” A negyven szülő a következő válaszokat adta: mindent, a boldogságot, a családtól fontosabb nincsen, mindent jelent a legfontosabb dolog, szeretet és boldogság”, sokat jelentenek a gyermekek, legfontosabb az életben, értelmet ad az ember életének, van cél, van kiért dolgozni, élni, az életemet jelenti, a gyermekeim az életem, nélkülük nem tudnék élni az édesanyám nélkül sem, szeretetet, mindent, a gyermekeimet, szüleimet. Segítjük egymást. A válaszokból a legtipikusabb válaszokat idéztem, hiszen a legtöbben azt válaszolták mindent és ezt nem is részletezték tovább.

A másik kérdés „Ön szerint milyen az ideális, boldog család?” Nincs olyan válaszadó, ahol nem szerepel a gyermekek szeretete. A boldog „családkép”-ben fontos helyet foglal el az egészség a „nem verekedünk, veszekedünk” a lakhatási problémák megoldása, a „ne éhezzünk”, „ne legyünk betegek, de egyetlen esetben sem jelenti a boldogságot, hogy a gyermek jól tanul vagy tanuljon, hogy bármilyen eredményére /sport, képzőművészet stb./ büszke vagyok vagy szeretnék lenni. Ez a válaszok között egyetlen esetben sem jelent meg. Érdemes lenni megvizsgálni, hogy a nem romák esetében milyen válaszokat kapnák számukra mit jelent a család.

„Az ember alapösztöne a megkapaszkodás, amely biztonságkeresés és megteremtés legfőbb lehetőségét jelenti. Megkapaszkodik a gyermek kézzel, lábbal, szájjal, szemmel, szóval, érzéssel stb., s ezek nyomán csökken a bizonytalanságérzése, kiszolgáltatottsága, a járni tanuló gyermek belekapaszkodik anyja kezébe, ruhájába, tárgyakra. Annál inkább kapaszkodik, minél kevésbé bízhat képességeiben és a külvilágban. A valakihez, valamihez, valahova tartozás kiszámíthatósága növeli a biztonságérzetet. Ez utóbbi nélkül nincs jól működő személyiség. Kezdetben az illatok, az ízek, szokások, majd a hiedelmek, mítoszok, az életfilozófia, a hit vagy annak hiánya rajzolja ki azt, hogy hova tartozunk. Legfőbb színtere a család.” (Csertő 2007a p.92.)

A biztonságérzet és a szeretet a roma családokban biztosított a gyermekek számára, s a hiedelemmel ellentétben nem élnek ezek a gyermekek ingerszegény környezetben.

3.3. Az IPR (óvodai fejlesztő program) pályázat

Az óvodafejlesztő program óriási előnyének tartom, hogy lépésről-lépésre tudtunk haladni, nem diktátumot hajtottunk végre, hanem a rendeletben

meghatározott keretek között lokális igényekből kiindulva határozhattuk meg a feladatokat. Az is igaz, hogy úgy készítettük el az esélyegyenlőségi stratégiát, hogy nem tudtuk, meddig fog tartani ez a pályázat. Óvatosak voltunk a vállalásnál, mert féltünk, hogy olyasmit vállalunk fel vagy indítunk be, amelyet a későbbiek folyamán veszteség nélkül nem tudunk abbahagyni, s forráshiány miatt rosszabb helyzetbe kerülünk, mint a kiindulási helyzetünk volt.

Ugyanakkor a kezdeti bizonytalanságot leszámítva a pályázat azon kevés pályázatok közé tartozott, amely huzamos ideig tartott. Tagadhatatlan, hogy voltak a pályázatnak hiányosságai (például, a kiírás után kevés idő állt rendelkezésre a pályázat elkészítésére). Gyorsan és látványos eredményt szerettek volna a pályázat kiírói. Lázasan figyeltük a költségvetési törvényt, hogy szerepel-e az IPR a költségvetési soron, hiszen a megkezdett tevékenységekhez forrásra volt szükségünk. A kötelező és nem kötelező tevékenységek meg voltak ugyan határozva, de ezen belül, hogy mit tervezünk, azt hogyan szeretnénk megvalósítani, mely szervezetek bevonását tartjuk szükségesnek, azt lokális szinten, szükségleteinkből kiindulva döntöttük el.

Óvodánk úgy döntött, hogy minden tevékenységet egy számunkra fontos szempont alapján valósítunk meg, nevezetesen a családokkal való kapcsolatunk erősítése, mely a gyermek befogadását a családjukkal együtt jelentette számunkra. A roma családokkal nagyon nehéz a kapcsolat kiépítése, de azt is látjuk/láttuk, hogy a család bevonása nélkül nem lehet a gyermeket eredményesen nevelni.

Az alábbi IPR elemeket helyeztük előtérbe, mert úgy gondoltuk, hogy direkt vagy indirekt módon ezek a projekt elemek segítik leginkább a HHH-s gyermekek családjainak befogadását. (1. sz. táblázat)

1. sz. táblázat

KÉPZÉS	ÓVODA-CSALÁD KAPCSOLAT BEÓVODÁZÁSI KÉPZÉS
Hospitálás	Nyitott Óvoda: befogadás a gyakorlatban
Szociális hátrányok enyhítése	A gyermekek részére pizsama, takaró, takaróhuzat vásárlása és ezek szükség szerinti mosatása Személyes ajándék: játék, könyv Kirándulás, élményszerzés, belépőjegyek
Együttműködés	Roma Önkormányzat, Gyermekjóléti Szolgálat, Pedagógiai Szakszolgálat, civil szervezetek Családokkal való együttműködés
Szaktanácsadói szolgáltatás	Folyamat tanácsadás

KÉPZÉS	ÓVODA-CSALÁD KAPCSOLAT BEÓVODÁZÁSI KÉPZÉS
Fejlesztő eszközök beszerzése	A gyermekek fejlesztését szolgáló eszközök beszerzése
Gyermekbarát csoportszoba	Öltözőszekrények, szőnyeg, játékok

Forrás: saját szerkesztés

3.3.1. Képzések

Tantestületünk jól képzett, azonban ezek mellett a képzettségek mellett sem nélkülözhetjük az egyes módszertani és az IPR-képzéseket. Sajnos a képzők inkább az iskolai IPR-re vonatkozóan adtak új információt, az óvodai fejlesztőprogrammal kapcsolatban kevesebb ismeretanyagot kaptunk a kezdeti időben. Nem volt jobb a helyzet a módszertani képzésekkel sem. A képzést vezető trénerek is inkább iskolai szakemberek voltak, és irreálisan magasak voltak a képzési költségek is. Különösen kevés ismereteket kaptunk az óvoda és a család kapcsolatát illetően, az iskolázatlan, mélyszegénységben élő roma családokkal kapcsolatban. A képzők nagy hangsúlyt helyeztek az óvoda-iskola átmenetet segítő képzésre, de ha az átmeneteket kiemelten kezeljük, legalább az óvodafejlesztő programban hangsúlyosabban kellett volna kezelni rendeleti szinten is a család-óvoda átmenetet. Az óvodában elvárt és a családban végbemenő szocializáció között olyan nagy a szakadék, hogy áthidalása komoly szakértelmet igényel.

3.3.2. Hospitálások

A képzések mellett lehetőség volt az IPR-es óvodák egymás közötti kapcsolatának kialakítására. Ezek valamennyi esetben nagyon hasznosak voltak. Nemcsak a pedagógusok vettek részt ezeken a látogatásokon, hanem a pedagógiai munkát segítők is, hiszen az óvodai nevelő munkának ők is nagyon fontos szereplői, az integráció sikerességéhez nagymértékben hozzá tudnak járulni. Olyan óvodákat kerestünk, amelyek hozzánk hasonló problémával küzdenek. Nagyon sokat tanultunk egymástól, s egyre inkább nyíltan beszéltünk nemcsak a sikereinkről, hanem a problémáinkról is.

Sok pozitívuma volt annak, hogy Hajdú-Bihar megyében az OKTADOR Pedagógiai Szolgáltató Intézet segítséget nyújtott az óvodafejlesztő program megvalósításához. Központi tájékoztatók szervezésére révén naprakész információhoz jutottunk, a kapott információ a hospitálások helyszínének választásában nyújtott segítséget. Az egymástól való tanulás nagyon fontos volt akkor is, ha mi mentünk el egy óvodába, de akkor is, ha hozzánk jöttek óvodapedagógusok. Az a tudat, hogy nem egyedül vagyunk a problémával, bár

szinte valamennyien a lokális problémáinkra próbáltunk adekvát választ adni, más-más utat választva, megerősített bennünket. Különösen a vezetők között indult meg egy kommunikáció, s ha elakadtunk, vagy elbizonytalanodtunk volt kihez fordulni. Tanultunk mindemből, legyen az a hospitálási nap, annak megbeszélése, az azt követő kötetlen beszélgetés, s előfordult az is, hogy nem tetszett, amit láttunk, az annak az volt a tanulsága, hogy ezen a módon ne végezzük a munkánkat.

3.3.3. Szociális hátrányok enyhítése

Amikor számba vettük a HHH-s gyermekeket, azt láttuk, hogy a szegénységnek nagyon változó mélységei vannak. Magam vezetőként is sokat jártam/járok a romák által lakott szegregátumban. Ha hívnak, mindig megyek. A kicsi gyerekek meztelenül vagy egy pólóban szaladgálnak, a csecsemők pedig mindig valakinek az ölében vannak. Nem nehéz észrevenni, hogy vannak néhányan, akik közmunkában járó bérből vagy jövedelempótló támogatásból úgy tudnak gazdálkodni, hogy a gyermekeik Adidas felszerelésben járnak, s egyébként Mercedes, vagy Audi kocsik állnak az udvarban, s azzal hozzák gyermekeiket a néhány száz méterre lévő óvodába. S bizony konfliktusforrás, hogy ezek a szülők szeretnék a gyermekeiknek olyan előjogokat kiharcolni, amelyek nem megengedhetők az óvodában. Csoportokba történő beosztásnál ezeket mindig figyelembe veszem, s lehetőleg nem teszem egy csoportba azoknak a családoknak a gyermekeit, ahol az anyagi függőségről tudomásom van.

Az IPR teljes időtartama alatt a lehető legnagyobb összeget fordítottuk a gyermekek szociális hátrányainak enyhítésére, amivel közvetve a családokat is segítettük. A gyermekek részére megvásároltuk a vállfás zsákot, pizzamát, gyermekpaplant, és arra huzatot, tisztasági csomagot. Ezt IPR-ből csak a HHH-s gyermekeknek vehettem meg. S hogy ne legyen konfliktusom, és az integráció folyamatát ne gátoljuk a szülők szembeállításával, a nem HHH-s gyermekeknek a költségvetésből vettem meg ugyanazt a felszerelést, amit a HHH-s roma gyermekeknek megvásároltam. Azok a családok, akik azért nem kaphatták meg a gyermekvédelmi kedvezményt, mert az egyfőre eső jövedelem néhány száz forinttal meghaladta a törvényben előírt összeget, semmivel nincsenek jobb anyagi körülmények között, mint általában a HHH-s gyermekek. Így nem kellett magyaráznom, hogy nem azért kapta meg, mert roma, hanem azért mert halmozottan hátrányos helyzetű. Mivel a gyermek óvodába lépésekor egyszer kapta a fenti juttatásokat, évente nem jelentett nagy terhet a költségvetésnek a nem HHH-s gyermekekkel kapcsolatos kiadás.

Amikor 2013-ban a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kara felkérte óvodánkat, hogy a Roma Innovációs Központ átadásakor adjanak műsort a roma gyermekek, akkor is a szociális hátrányok csökkentésére

fordítható összegből vásároltam a gyermekeknek ruhát, cipőt és mindent, ami az ünnepélyes fellépéshez szükséges. Semmiképpen nem akartam a szülőket megalázó helyzetbe hozni, ezért négyszemközt minden szülőtől megkérdeztem, hogy van-e „ünneplő” ruhája a gyermeknek, s nem sértő-e, ha veszek neki olyan ruhát, amibe az ország minden részéből érkező vendégek előtt fel tud lépni. Volt, aki azt mondta örülne, ha megvenném a ruhát, mert nincsen pénze, és volt, aki azt mondta, hogy ruha van, de cipője nincs a gyermeknek (a lányoknál a „kopogós” lakkcipő az elfogadott), s természetesen volt, aki azt mondta, hogy van a gyermeknek ruhája. Mindenkinek megvettem a ruhát és a cipőt. A fellépés előtti napon behozattuk azokkal a szülőkkel a ruhát, akik azt mondták, hogy van a gyermeknek ruhája. Nem mondtam olyat a szülőnek, hogy amit mi vásároltunk, az szebb, hanem a szülőre bízom a döntést, hogy melyik ruhába öltözteti a gyermekét. Egy kisfiú kivételével mindenki az óvoda által vásárolt ruhát választotta. Fontosnak tartottam, hogy ezt az eseményt pozitívan élje meg a szülő is és a gyermek is, nem tettem megjegyzést a behozott ruhára, nem teremtettem ezzel megalázó helyzetet, a választás lehetősége a szülőé volt. Már kora reggeltől fésülték a lányok haját, csattal, gyönggyel, szalaggal díszítették. Természetesen nem jöhetett el minden szülő megnézni a gyermekek műsorát. Megígértem a szülőknek, hogy a felvett műsort DVD-re lemásoljuk, és aki kéri, kaphat belőle, hogy az egész család megnézze. Maguktól jelöltek két szülőt, és ezt minden vita nélkül tették. Ez a 2007/2008-as tanév elején elképzelhetetlen lett volna.

Hosszú évekig szinte megoldhatatlan volt a gyermekeket például bábszínházba vagy élményszerző kirándulásra elvinni. Évente néhány kirándulást meg tudtunk fizetni a költségvetésből. Családi segítségre nem nagyon támaszkodhattunk, mert nem tudták a szülők kifizetni a belépők árát, különösen azok a családok voltak nehéz helyzetbe, akiknek 2-3 óvodás gyermekéért kellett volna fizetni. Ez az akadály 2007/2008-as tanévtől elhárult, hiszen meg lehetett finanszírozni ezeket a költségeket, sőt évente 10 HHH-s gyermeket a szülő beleegyezésével úszótanfolyamra is elvittünk.

Minden gyermek szeret ajándékot kapni, ami csak az övé, s szeretete jeléül kapta valakitől. A roma családoknál nem nagyon szokás az ajándékozás. Az IPR-ből az egyéni és az óvodai, csoportonkénti ajándékozást is meg tudtuk oldani. Ha a gyerekek kapnak valamit, az leginkább a reggeli sütemény, hamburger, különböző kóla jellegű italok. Ezt reggel az óvoda folyosóján fogyasztják el, amit szülő nagy türelemmel megvár. Eleinte zavaró volt, mert volt olyan, hogy a szülő is megreggelizett, sőt hozta a boltból a kávé, amit megivott. Nem tiltottam meg, jó étvágyat szoktam kívánni, s csak annyit kérek, hogy a sütemény töltelékével ne kenjék össze az öltöző padot, vagy a radiátort, s a csomagolópapírt a folyosóra kihelyezett tartóba tegyék. Megítélésem szerint egymásnak is mutatják a családok, hogy milyen gondoskodóak, de ez leginkább a „magyaroknak”, és a pedagógusoknak szól.

3.3.4. Együttműködések

3.3.4.1. Házi gyermekorvossal, védőnővel való kapcsolat

Az nem elegendő, hogy szemmértékkel megállapítjuk, hogy az évente óvodába beérkező gyermekek testsúlya, magassága mintha egyre nagyobb fejletlenséget mutatna. Különösen igaz ez a HHH-s gyermekek esetében. A védőnők évente mérik a gyermekeket, ezek a státuszlapok az egészségügyben megtalálhatók. A házi gyermekorvossal vettük fel a kapcsolatot, és valamennyi gyermek vonatkozásában megtörtént a státuszlapok összegzése, illetve egy általános vizsgálat.

Dr. Melcher István gyermekgyógyász háziorvos a felméréshez az alábbi megjegyzést fűzte: „Mint ahogy bevezetőmben említettem a gyermekek egymástól eltérő módon fejlődnek fizikailag és szellemileg is. Így elég tág határok között mozog 25%-tól 75%-ig a még normálisnak mondható testsúly-testmagasság tartománya.

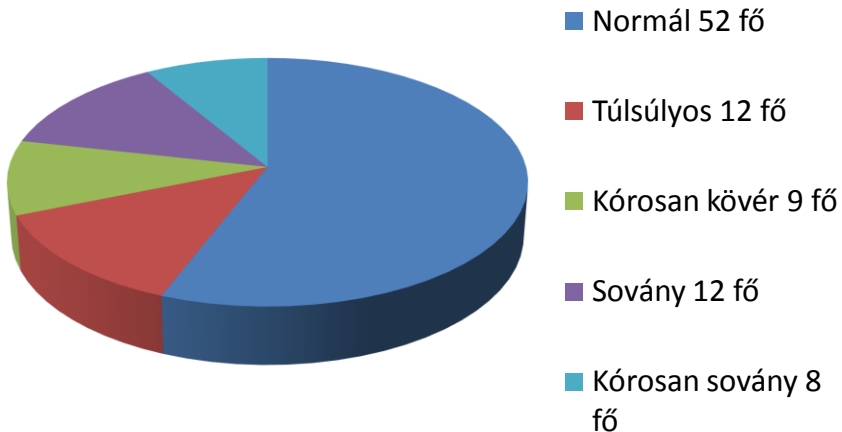
Esetünkben 52 fő esik a testsúlyra vetített normális tartományba, viszont ezen 52 főből 10 fő éppen, hogy csak eléri a 25%-ot. 90% körüli súlypercentivel rendelkező túlsúlyos gyermekek száma 12 fő, a kórosan kövér gyermekek száma 9 fő, s 12 fő tartozik a sovány gyermek kategóriába 8 fő a kórosan súlyhiányos.”

Azt is tudjuk, hogy a túlsúlyos gyermekek a helytelen táplálkozás (sok kenyér, főtt tészta, édesség) és a mozgásszegény életmód miatt jelentenek problémát. (1. sz. és 2. sz. ábra)

A probléma teljes megoldása meghaladja az óvoda kompetenciáját. Mi azt a megoldást választottuk, hogy egy szülői fórumra meghívtuk a gyermekgyógyász háziorvost, ahol a táplálkozásról beszélgettünk úgy, hogy figyelembe vettük a családok szociális helyzetét. Egy írott anyagot is kaptak a szülők, hogy mit ne adjanak a gyermekeknek, és helyette mit adhatnak. Ezzel az alkalommal és az ezt követő beszélgetésekkel legalább annyit értünk, hogy lassan kevesebb lett az olcsó üdítő, a chips, de reggeli sütemény és édesség még mindig jellemző, mert a szülők szerint ezeket nagyon szeretik a gyerekek.

1. sz. ábra

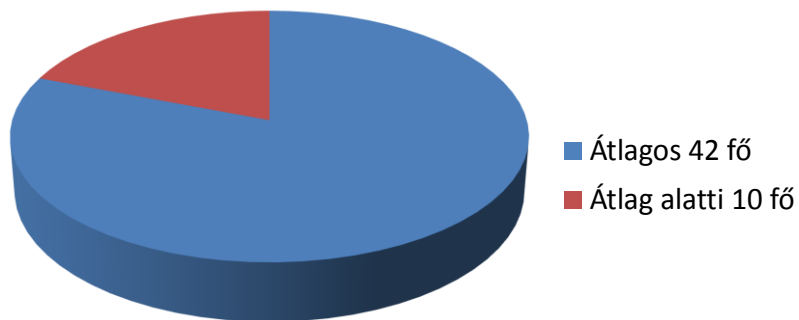
Testsúly szerinti eloszlás



Forrás: Dr. Melcher István – Homenné Bársony Marianna szerkesztette

2. sz. ábra

Megoszlás normál testsúlyon belül



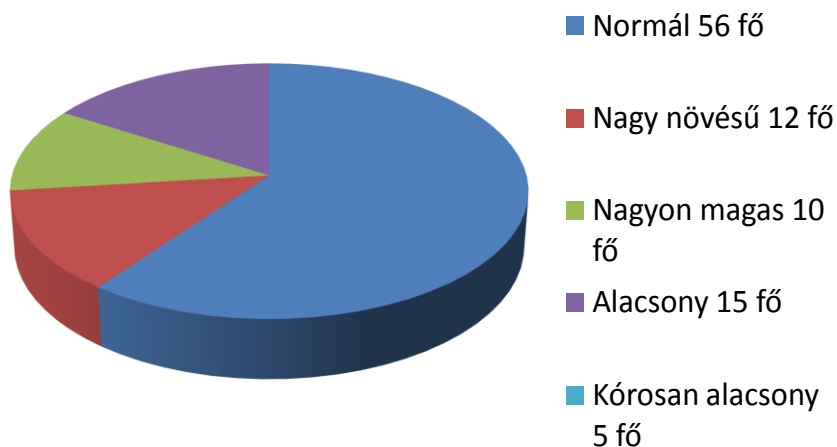
Forrás: Dr. Melcher István – Homenné Bársony Marianna szerkesztette

A testmagasság esetében is vannak problémák. „A mért testmagasságok feldolgozása a következő adatokkal szolgált: 56 fő esik a testmagasságra számított 25-75%-os normál tartományba. 12 gyermek az átlaghoz képest nagy növésű, illetve 10 fő sokkal magasabb az életkorához képest, alacsonynak

mondható 15 fő és kórosan alacsony 5 fő.” /Dr. Melcher István gyermekgyógyász háziorvos adatai/ (3. ábra)

3. sz. ábra

Testmagasság megoszlása



Forrás: Dr. Melcher István – Homenné Bársony Marianna szerkesztette

Amit megtehet az óvoda, hogy a gyermek egészséges táplálkozását elősegíti azzal is, hogy a nyári időszakban minél több HHH-s gyermek szülőjét igyekszik meggyőzni, hogy legalább délig hozza a gyermekét óvodába, s ahogyan ebben a nevelési évben is megszerveztük, a lehető legkevesebb ideig legyen zárva nyáron az óvoda. Az óvodába lépéskor nem mindent esznek meg a gyermekek, hiszen nagyon sok élelmet nem ismernek. Minden óvodapedagógus fontos feladatának érzi, hogy megkóstoltassa és megszerettesse az óvodai egészséges élelmet. A gyermekvédelmi felelős pedig nyomon követi a háziorvostól kapott beutalókat, szükség esetén időpontot kér és a vizsgálat időpontja előtt figyelmezteti a szülőket, mert gyakran „elfelejtik” a vizsgálat időpontját.

3.3.4.2. A Roma Nemzetiségi Önkormányzat

Kapcsolatunk jónak mondható, kölcsönösen segítjük egymás munkáját, ha mód van rá, közös pályázatban veszünk részt. Leginkább kultúra és hagyományápolás tekintetében számíthatunk segítségükre.

3.3.4.3. Civil szervezetek, egyházak

Óvodánkat nem támogatják civil szervezetek, amelynek oka többek között az, hogy nincsenek a városban igazán jelentős civil szervezetek. Az egy-egy réteg érdekeit képviselő, nem nagy taglétszámú civil egyesületek, egy-egy konkrét program esetében kötnek velünk együttműködési megállapodást, azonban tartós támogatókat nem találunk közöttük. A Civilek a Lakóhelyért Egyesülettel több, elsősorban gasztronómiai rendezvényt szerveztünk romák részére is.

A történelmi egyházak pedig általam ismeretlen okok miatt elzárkóznak a roma családok megsegítésétől. A vallásos nevelés pedig fontos a cigány családoknak, amit azért is feltételezünk, mert amikor minden nevelési év kezdetén felmérjük az igényeket, alig van olyan roma család, aki nem igényli gyermeke vallásos nevelését, amelynek időtartama heti 30 perc.

3.3.4.4. Szociális Szolgáltatói Központ

Szociális problémák megoldásában elengedhetetlen az együttműködés. Különösen a gyermekjóléti szolgálat családgondozóival van szinte napi kapcsolatunk, hiszen évek óta magas a védelembe vett gyermekek száma, és a családból való kiemelés is előfordul. A zsúfolt, rossz lakáskörülmény és főleg a hónap végén a pénzhiány miatt előforduló kevés élelem illetve a minimális fűtés vagy a szülői felügyelet hiánya miatt kerülnek védelembe a gyermekek. Az biztosan állítható, hogy roma gyermeket bántalmazás miatt a családból nem kell kiemelni.

3.3.4.5. Pedagógiai Szakszolgálat

A szakszolgálat által biztosított foglalkozások az óvodában, az erre a célra kialakított fejlesztő szobában történnek. Logopédiai foglalkozásra általában iskoláskor előtti évben jutnak el a gyermekek heti egy alkalommal, s az óvoda 12 fős keretszámmal rendelkezik, ami nem elegendő. Probléma az is, hogy ez a foglalkozás, bármilyen lelkiismeretes is a logopédus, intenzívnek nem nevezhető. A logopédus leírja a nyelvgyakorlatokat, amelyet a szülőnek kellene gyakorolni a gyermekkel, de ezt általában az óvodapedagógusok gyakoroltatják, hiszen a szülő vagy nem tud olvasni, vagy a zsúfolt lakás alkalmatlan a gyakorlásra.

Heti egy alkalommal kerül sor fejlesztő foglalkozásra, szintén óvodai helyszínen, egyéni vagy mikrocsoportos formában. A gyermekek az óvodapedagógusok javaslata alapján vesznek részt a foglalkozásokon, mely leginkább az iskoláskor előtti korosztályt érinti. Külön foglalkozások finanszírozására volt lehetőség a pályázatban, de olyan mértékű a

szakemberhiány, hogy az SNI ellátáshoz is nagyon nehezen kaptunk/kapunk szakembert.

3.3.4.6. A családokkal való együttműködés

„A felnőttek alacsony iskolázottsága azt bizonyítja, hogy az iskola sok közösség számára még mindig lényegében idegen intézmény. Ez a másik oldalról is érvényes: az iskola, a pedagógusok nem ismerik eléggé azokat a családokat, amelyekkel együtt kellene működniük. A kölcsönös ismerethiány gyanakváshoz és olyan konfliktusokhoz vezet, amelyeket már csak azért sem tudnak a „felek” megoldani, mert nem tudják meghatározni, miről is van szó egyáltalán.” (Forray 2000a p.43.)

A családokkal való együttműködésnek mindig is hagyománya volt az óvodában. Megpróbálom nagyvonalakba érzékeltetni, hogyan is indultunk el, és a későbbiek folyamán hogyan alakítottunk ki a már működő formák mellé újabbakat. Amikor a pályázatokat ismertettem, érzékelhető, hogy 2006-tól több olyan nevelési év is volt, amikor az óvodai fejlesztő program (IPR) mellett más pályázatokat is megvalósítottunk az óvodában. Ezek a programok nagyon jól kiegészítették egymást és nem is a több program szervezésére helyezném a hangsúlyt, hanem a minőségre. Több forrás jutott egy-egy programra, így a gyermekek személyes ajándékára, díjazásokra is több forrást tudtunk biztosítani.

3.3.4.6.1. Szülői értekezlet

Sok energiát fektettünk bele, hogy be tudjuk csalogatni a szülőket a szülői értekezletre. Be kell vallani, hogy nagyon kevés eredménnyel, mivel a roma szülők általában távol maradtak a szülői értekezletről. Bár mindig megígérik, hogy jönnek, de otthon maradnak. A roma asszonyok nem maguk döntenek arról, hogy este jönnek-e szülői értekezletre vagy sem. A férfiak nem szeretik, ha az anya este elmegy otthonról, a roma asszonyok pedig, ha nemcsak romák vannak bármilyen rendezvényen. Nem szeretnek egyedül menni, a szülői értekezletre pedig nem feltétlen szükséges, hogy az anyát 2-3 roma asszony elkísérje. A szülői értekezleten egyébként is általánosságban hangzanak el információk, s a romák jobban szeretik és tudják értelmezni a személyre szóló kommunikációt.

3.3.4.6.2. Egyéni beszélgetések

Délutánonként egyszerre érkeznek a szülők. Aki már látott a folyosón 10-15 roma szülőt, az tudja, hogy csoportban mindig másképpen viselkednek, mint amikor egyedül vannak, s az sem ritka, hogy konfliktus alakul ki

közöttük. Kezdetben, amikor ilyenkor szoltam, hogy csöndesebben, s a csúnya szavak mellözésével oldják meg az egymás közötti konfliktusokat, valamennyien verbálisan nekem támadtak, mondván, hogy azért szólítom meg őket, mert cigányok. Sok-sok beszélgetés követte az ilyen alkalmakat, mindannyiszor megbeszéltük, hogy nem feltétlen kérem én, hogy értsenek egyet velem, de mindent meg lehet beszélni. Azt szoktam mondani, hogy "van az irodában néhány szék és leülünk, szinte biztos, hogy addig nem állunk fel, amíg valamiben meg nem egyezünk, egymás sértegetése, s főleg tettlegesség, vagy annak kilátásba helyezése nélkül.", azt is meg kell jegyezni, másnap bocsánatot kér a hangoskodó szülő, hogy „ideges voltam”. Ha mód és lehetőség van rá utólag beszéltük meg a konkrét esetet. Lassan jött az eredmény. Először azt vettem észre, hogy 1-2 szülő nem csatlakozik a hangoskodó csoporthoz, majd az egyik szülő azt mondta „Igaza van”, s szépen lassan jutottunk el odáig, hogy probléma esetén keresnek az irodában, „nem akarok veszekedni...” és már mondják is, ha valami vélt vagy valós sérelem érte őket.

Közben eltelt 4 év, de lényegesen kevesebb a konfliktus, megtanultuk megbeszélni problémáinkat. Egyébként kiabáló szülőt soha nem próbáltam meg túlkiabálni, mert egyrészt nem tudok kiabálni, másrészt sokkal több eredményt értem el, ha nyugodtan álltam a kiabálóval szemben és megvártam, míg abbahagyja. A hallgatással olyan váratlan, szokatlan helyzetet teremtettem, hogy a kiabáló asszony fokozatosan csendesedett el, és akkor megkértem, hogy mondja el mi a probléma, mert az eddigi kiabálásból semmit nem értettem.

Mára azt is el tudom fogadtatni, hogy egy kicsit várjon a szülő, mert éppen az adott pillanatban nem érek rá. Meggyőződésem, hogy eredményesebb ez az út, mint a biztonsági őr vagy ahhoz hasonló felügyelő alkalmazása az óvodában, de több időt vesz igénybe. Az intézményben elvárt viselkedést a szülőnek is meg kell tanulnia, hiszen akkor tapasztalja meg az elfogadást, s nyilván tekintettel kell lenni a nem roma szülők érzékenységére is, akik közül sokan nem a roma szülőt utasítják el, hanem az esetenkénti irracionális viselkedést.

Ha a szülők viselkedésének okát meg akarjuk érteni, elég feltennünk azt a kérdést, hol van az a hely, ahol szívesen látják a roma embereket? A boltban azt feltételezik, hogy lopnak, ezért a biztonsági őr kíséri őket, de legalábbis figyelik őket. Van, ahol ablakot nyitnak, s van, ahol csak a portáig jutnak el. Bármilyen közösségi helyen megjelennek, mindenki megszorítja a táskáját, az orvosnál a lehető leghamarabb behívják őket, mert hangoskodnak, türelmetlenkednek. Az óvodába már azzal a „várakozással” érkeznek, és arra készülnek, hogy itt is a már megszokott módon fogadjuk. Azon mindig meglepődnek, ha az irodába hellyel kínálok őket és általában higgadtan beszélünk meg egy családot érintő problémát. Amíg meg nem tapasztalja, el

sem hisz, hogy mi a befogadást preferáljuk, és ezt nem csak verbális szinten hangoztatjuk.

Gyakran előfordul, hogy bejönnek az irodába, és az ajtót becsukják, s ilyenkor mondják: „Magának elmondom, mert tudom, hogy nem mondja el senkinek.” Ilyenkor olyan családban történt eseményt mondanak el, amely akár terhelő is lehet rájuk, vagy a roma közösségben történt számukra fontos eseményről tájékoztatnak. Az is előfordul, hogy egymásról mondanak el nem éppen pozitív történéseket.

Az, hogy viszonylag konfliktusmentesen, egymást megértve próbálunk meg együttműködni, nem jelenti azt, hogy minden problémát megoldottunk. Mindig vannak újabb megoldásra váró feladataink. Jelenleg a nagyon fiatal anyák problémáival küzdünk, hiszen 20-22 évesen 3-6 gyermekük van, éppen azoknak, akik a legrosszabb lakáskörülmények között élnek, s legtöbbször általános iskolai tanulmányaikat sem fejezték be. Megjegyzem, hogy ezeknek a fiatal anyáknak már nem mindegyike járt szegregált iskolába, s számuk nem csak 1-2, hanem évről évre emelkedik.

3.3.4.6.3. Kreatív napok

A szülők által a legjobban kedvelt rendezvény. Minden szülő a gyermekével készít ünnepi díszet, ajándékot, vagy dekorációt a falra, vagy mesedramatizáláshoz, bábozáshoz eszközöket. Kiváló alkalom pedagógus-szülő kapcsolat elmélyítésére. A befogadást ilyenkor érzékeli leginkább a szülő. Nagyon sok fénykép készül erről az alkalomról, amelyet többször is megnéznek a digitális képkeret segítségével. Amikor a kezdetektől végig néztem ezeket a képeket, két dolog tűnt fel. Az egyik, hogy a roma szülők annyira belemélyedtek a „munkába” hogy szinte megszűnt körülöttük a világ. A másik a roma és nem roma szülők egymáshoz való viszonya. Kezdetekben asztalonkénti elkülönülés volt jellemző, külön asztalhoz ültek a roma szülők és külön asztalhoz a nem romák. Majd félig hátat fordítva ültek egymás mellett, egymással nem nagyon, de egymás gyermekeivel már szót váltottak. A közös munka és beszélgetés egészen későn jelenik meg, de ezek már nemcsak lokálisan az óvodában, hanem a folyosón és utcai beszélgetésekben is megnyilvánulnak.

3.3.4.6.4. Multikultúra

A roma hagyományok ápolását nagyon fontosnak tartjuk. Nemcsak a roma gyermeknek, hanem minden gyermeknek fontos, hogy megismerkedjen a roma mesékkel, énekekkel és tánccal. Óvodánkban a roma szülők jó része nem beszél már a cigány (lovári) nyelvet, de fontosnak érzi, hogy gyermeke megismerkedjen a nyelvvel. Különösen abban a csoportban, ahol a középfokú

nyelvvizsgával rendelkező óvodapedagógusok vannak. Itt a köszönést, a köszöntőket és a mondókákat cigány nyelven is megtanulják a gyermekek.

3.3.4.6.5. Nemzetiségi szoba

A tánc, nagyon fontos a romák számára. Ezt hosszú pályafutásom alatt számtalanszor megtapasztaltam. A 2000-es években, amikor még iskola is működött az intézményben, az iskolások részére szoknyát, inget, mellényt csináltattam, mivel többször léptek fel a gyermekek. Az egyik alkalommal vásároltam egy cigány szoknyát, és az egyik csoportszobába egy bábut kezdtünk el felöltöztetni. Ezzel egyidőben elkezdtünk gyűjteni régi képeket, tárgyakat, amelyek a cigányok mindennapjait mutatták be a cigánytelepen. A képgyűjteményünket idős cigányasszonyok nézték meg, s hagyták jóvá, mondván „ez is így volt”, „én ilyen sárkunyhóban születtem”, „így főztünk” s jöttek az élménnyel. Amikor készen lett a romák történetét képekben bemutató fal, ezt is megnézték az idősebb roma asszonyok, és jónak találták. Soha így nem mozdult meg a roma közösség, mint amikor szüleik és nagyszüleik életével kapcsolatos tárgyakat elkezdtük gyűjteni. Olyan sürgés-forgás volt az óvodában, mint még soha. Hoztak sártéglát, vesszőseprűt, befoltozott edényt, kártyát és egyéb régi használati tárgyakat. Az egyik szülő egy bekeretezett Szűz Mária képet hozott és azt mondta nekem” magának van egy csomó virág az irodájában, azt hozza csak ide, mert Szűz Mária kép nem lehet virág nélkül”. Bevittem azt a sok művirágot, amit az évek alatt a roma szülőktől kaptam, és azt pillanatok alatt elrakták úgy, ahogyan az szerintük megfelelő. Volt ennek a gyűjtésnek egy másik aspektusa is. Soha ilyen sokszor nem hallottam, „Ezt nem tudta?” „Nem” – válaszoltam, s volt a kérdésben valami olyan büszkeség, hogy végre van valami, amit jobban tudnak, mint mi, sőt kizárólag ők tudják. Lehet akárhány diplománk, ezt a tudást tőlük tudjuk megszerezni.

A csoportszobába összegyűjtött anyag mára egy külön terembe került át, a nemzetiségi szobába, s a gyűjtés azóta sem állt meg. Kicserelik a blúzt, terítőt hoznak, de ami szerintem nagyon fontos, az a Biblia, vagy az énekeskönyv, és a Jézust, illetve Szűz Máriát ábrázoló képek.

A nemzetiségi szoba indirekt módon mutatta meg, hogy befogadjuk ezeket a családokat, s nem kérdőjelezzük meg, tiszteletben tartjuk tudásukat, múltjukat, s fontosnak tartjuk, hogy identitásukat erősítsük.

A nemzetiségi szoba ajtaja nincsen bezárva, be-bemennek, néha hoznak egy-egy tárgyat, megigazítják a terítőt. Azt mondják, erőt ad, ha egy kicsit körbenéznek.

3.3.4.6.6. A gyermekek értékelése

Az óvodai fejlesztőprogram (IPR) egyik fontos követelménye volt a gyermekek mérése, az egyéni terv készítése és az egyéni terv alapján történő fejlesztés. A gyermek fejlesztéséről a szülőket tájékoztatni kellett, és a szülő aláírta, s tudomásul vette, mely területeken szorul fejlesztésre a gyermeke, vagy mely területen nincsenek problémái. Mivel mindig több volt a fejlesztésre szoruló terület, és tudtam, hogy a roma szülők nagyon nehezen viselik, ha gyermeküket nem dicsérik, javasoltam a testületnek minden gyermek számára a mosolyfüzet bevezetését. A mosolyfüzet egy egyszerű sima füzet, amelybe legalább hetente egyszer bármilyen „jó cselekedetért” egy szöveges beírás kíséretében egy mosolygó matricát ragaszt az óvónő. S hogy mi lehet ez a jó cselekedet? Bármi: egyedül húzta fel a cipőjét, szépen hajtogatta össze a ruháját, segített a nála kisebb gyermeknek, rendet rakott a babaszobában stb. A gyermekre, felnőttekre motiváló hatással van a mosolyfüzet, szeretik nézegetni, s indirekt módon a szülő az óvodai elvárásokról is tudomást szerez.

3.5. Szaktanácsadói segítség

A szaktanácsadó segítségre szükségünk volt a pályázatok teljes időtartama alatt. Egyrészt szükséges egy külső kontroll, másrészt elbizonytalanodás esetén volt kihez fordulni, segítséget kérni, de fontos volt a megerősítés is.

3.6. Fejlesztő eszközök beszerzése

A Kincskeresőben dolgozó óvodapedagógusok igen kreatívan használják a környezetünkben fellelhető természetes anyagokat. Nagyon sok fejlesztőeszközt tudunk vásárolni az IPR pályázatból. A pályázat megszűnése után azonban nehezen tudjuk pótolni a fejlesztő eszközöket, s különösen a könyvek pótlása nagyon nehéz. Ezeknek a tárgyaknak a fontossága a gyermek életében vitathatatlan, hiszen otthon általában semmi játéka nincs a gyermekeknek. A képes- és meséskönyvek pedig még ritkábbak a családoknál. Mióta a romatelepre járok, egyetlen egyszer láttam egy idősebb embert, hogy újságot olvasott, vagyis ezek a gyermekek szinte „betűmentes” környezetben nevelkednek otthon. Az olvasással, írásbeliséggel kapcsolatos mintát az óvoda közvetíti számukra. Mivel itt találkoznak először játékkal, könyvvel, érthető módon nagyon hamar elhasználódnak és pótlásra szorulnának.

3.7. Gyermekbarát csoportszoba

Amikor belépünk egy óvodába, a dekorációból, a bútorzatból sok mindent megállapítunk. Az egyik nem roma szülő azt mondta, azért hozta a gyermekét

ebbe az óvodába, mert amikor belépett, látta, hogy itt minden a gyerekekről szól. A falra kirakott gyermekmunkák nemcsak a szülőknek szóló jelzések, hanem esztétikus elhelyezése dekorál is és az évszakonkénti, ünnepekhez kapcsolódó változásokkal megtöri az egyhangúságot. A gyermekbarát környezet nemcsak a felszerelés függvénye, fontos a környezet tisztasága, és annak megbecsülése. Ebben óriásit léptünk előre. Onnan indultunk, hogy reggel egy lapát napraforgóhéjat separtunk össze a folyosón, s mára még sáros időben is tiszta marad a folyosó, s dicsérik is érte a szülőket, mert fontosnak tartjuk a megerősítést.

A szülők körében nagy sikert aratott a külön fiókkal ellátott öltözőszekrények megvásárlása. A gyermekek ruháinak, főleg a sapkáknak a gyermekenkénti elhelyezésével a tetű terjedését is. Bár ma már nagyon ritkán fordul elő, hogy a védőnő tetűt talál a gyermekek fejében, de a házi orvos javaslatát megfogadva a lehetőségeinkhez mérten igyekszünk megelőzni az elterjedését.

A környezet kialakításánál is figyelembe vesszük a roma szülőkre jellemző színvilágot. Azt nem tudom megfejtetni, hogy miért, de nagyon fontos számukra a csoportszoba függőnye. Nagyon tetszik nekik az óarany színű sötételő, és a lila színű szőnyeg. Természetesen az esztétikai szempontok figyelembevételével válogattuk ki a textiliákat, de az általuk kedvelt színek választásának jelzés értéke van. Egy-egy dicsérettel honorálják, ha nekik tetsző textiliát vásárolunk.

4. Tovább lépés az óvoda család kapcsolatának erősítésében a TÁMOP pályázattal

4.1. A pályázati tevékenység lezárása

Amikor egy innovációs tevékenységet befejezünk, s mindennaposá válik a tevékenység, mindig megjelennek újabb igények. Egy-egy befejezett innováció egy újabbat generál, szinte egy spirálba kerül az intézmény. Így volt ez az óvodafejlesztő program /IPR/ befejeződése után is. A tovább lépést újabb pályázattal tudtuk megvalósítani, s a TÁMOP-3.3.8-B/12 Kincs kereső Csodalámpa pályázatunkkal léptünk tovább. Amit a családdal való még jobb kapcsolat kiépítéséért ebben a pályázatban tettünk:

4.2. Roma dajka bevonása

Napi hat órában alkalmaztunk roma dajkákat. Amikor beterveztük, komoly félelmem volt, hogy hogyan fogadják a nem roma szülők és az óvoda alkalmazotti közössége. Ma már látom, hogy alaptalan volt a félelmem, mert, bár talán szerencsésen is választottam ki a két roma dajkát, de a mai napig

egyszer sem merült fel probléma az alkalmazásukkal kapcsolatban. A roma szülők pozitívan fogadták, hogy két roma asszony is dolgozik az óvodában, s ha verbálisan nem is fogalmazták meg, de erősödött a bizalom az óvodával szemben. A roma dajkák által még jobban beleláttak az óvoda mindennapjaiba. Nem mellékesen, amikor roma munkatárssal dolgozunk, az indirekt módon jelzi az óvoda inkluzív szemléletét, melyet nem csak verbálisan hangoztatunk.

4.3. Csellengő Csütörtök

Olyan közös tevékenységek szervezését jelenti kéthavonta, amely multikulturális elemeket is tartalmaz, hagyományteremtő céllal. Minden Karácsony előtt megajándékozzák a térségben lakó időseket – zömük egyedül él – apró ajándékkal, a gyermekek egyik csoportja pedig az alkalomhoz illő műsort adnak az idős embereknek. A gyermekek másik csoportja az Idősek Otthonát keresi fel, és ugyancsak ajándékkal és rövid kis műsorral kedveskednek a zömében család nélkül élő időseknek, akik nagyon várják a gyermekeket.

4.4. Húsvéti tojáskereső

Húsvét előtt az óvoda udvarán annyi csoki tojást rejtünk el, ahány óvodás gyermek van. A plüss nyuszit az a csoport őrzi egy évig, amelyik a legtöbb tojást összegyűjtötte. A szülők biztatással szurkolnak a gyermekeknek, hiszen ők sem tudják, hol van a sok tojás.

A téli időszakban leginkább ünnepekhez kapcsolódóan multikulturális napokat (roma és nem roma hagyományok bemutatása, a tánc a zene, az éneklés örömeinek átélése) és kreatív csoportszintű napokat szerveznek az óvónők a szülők bevonásával.

4.5. Bakancsos Családi Napok

A programot kettős céllal valósítjuk meg. Egyrészt, hogy a roma és a nem roma családok és gyermekeik közelebb kerüljenek egymáshoz, s a sztereotípiákat váltsa fel a saját tapasztalat. Másrészt minden családnak legyen egy kellemes napja, a gyermekek pedig szükségletük és nem a szülők anyagi lehetősége szerint használják a számukra biztosított eszközöket.

A családi napot kétszer rendezzük évente. Ez egy egész napos hétfégi program szülőkkel, nagyszülőkkel, gyermekekkel, melynek szervezésében a roma és nem roma szülők közösen vesznek részt. A nyári családi napon gyermekeknek ugrálóvárat biztosítunk, van rajzverseny, családi sportvetélkedő, közös főzés az udvaron és a felajánlásokból tombola. Ez az alkalom erősíti a pedagógus-szülő kapcsolatát is. Évente egy alkalommal rendezzük meg. Tíz éves múltja van ennek a rendezvénynek. A második

családi napot Karácsonykor szervezzük. Ajándékot, karácsonyfadíszeket készítünk, mézes tésztát sütünk, tanulunk egymástól, és egyik célunk, hogy csak azt vásároljuk meg, amit mi magunk nem tudunk elkészíteni.

Kétévente szervezünk városi szintű Ovi-Olimpiát. A következő 2017-ben lesz a szülők részvételével. A gyermekek „igazi aranyérmet” kapnak, amelyet a polgármester ad át. Önkéntes testnevelő tanárok segítenek a verseny lebonyolításában. A roma gyermekek szempontjából óriási jelentősége van. Nemcsak azért, mert ez egy városi szintű valamennyi óvoda részvételével zajló rendezvény, hanem azért is, mert a sport terén a roma gyermekek is sikeresek tudnak lenni. Az érmekkel, oklevéllel elismert siker a roma család presztízse szempontjából is kiemelkedő jelentőséggel bír, egyrészt a nem romák körében elért siker miatt, másrészt pedig roma közösségen belül is megkülönböztetett jelentősége van.

4.6. Szombati játszóház

Kéthetente szombaton tehetséggondozó céllal működött. A zene, a tánc, a mozgás, a drámajáték, a rajzolás, festés terén azok a gyermekek is sikeresek tudnak lenni, akik valamely rész képesség fejletlensége miatt egyébként kevesebb alkalommal élhetnék át a sikerélményét. A „produktumokat” nagyobb közösség előtt bemutatjuk vagy pályázatokra elküldjük. Ezek a foglalkozások alkalmat teremtettek a tehetséggondozásra is. Újabb pályázat szükséges az újraindításához.

4.7. Kótya-vetye rendezvényeink

Az óvodapedagógusok „aranytallért” készítettek, melyet a szülők közösségi munkáért, óvodai rendezvényen való tevékeny részvételért lehet kapni, és a „vásárban” le lehet vásárolni (például lehet süteményt, díszeket vásárolni belőle). A gyermekek részére is rendezünk vásárt, ők is valamilyen „jó” cselekedetért kapnak egy „tallért”, és ezért például játékot „vásárolhatnak” vagy könyvet. A gyermekeknek Karácsony előtt rendezzük a „vásárt”, mert az a tapasztalatunk, hogy nagyon kevés családban van ajándék a fa alatt, ha egyáltalán van karácsonyfa.

4.8. Hathetes teadélután

Programját a szülőkkel együtt alakítjuk ki, vannak közös beszélgetések, az óvoda udvarának virágosítása, virágmagültetés, virágpalántázás, gondozás, aminek azért van jelentősége, mert hosszú évekig a nyári zárás ideje alatt az udvarunk területén elég sok kár keletkezett. Miután a közös virágültetés és közös „kertészkedés” alkalmával a szülő munkája és annak eredménye tette

széppé udvarunkat, nagyon vigyáztak rá a szülők is és a gyerekek is. Családi aerobicot szerveztünk egy óvónő vezetésével, olyan időpontban, ami a roma asszonyoknak is megfelel. A kezdeti szégyenlőség után nagyon népszerű volt ez a foglalkozás.

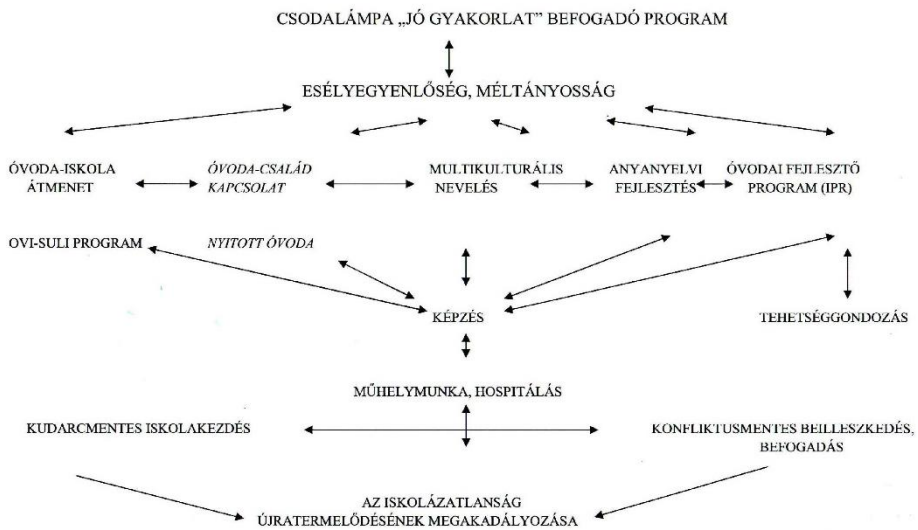
5. Befejezés

Az óvodafejlesztőprogram (IPR, HEFOP és TÁMOP pályázatok), hosszú távon hozták meg az eredményeket. A családokkal való kapcsolatunk rendeződött, a roma szülők érzik és értékelik az óvoda valamennyi dolgozójának elfogadó attitűdjét.

A pályázatok legnagyobb eredménye mégis az, hogy rendszerbe foglaltuk jó gyakorlatunkat, melynek kiemelkedő eleme a családokkal, különösen is a roma családokkal való jó kapcsolat.(2. számú táblázat.)

A pályázatok befejeződnek, de a szülőkkel, családokkal való kapcsolat építése nem fejeződik be. Évente újabb családok hozzák óvodánkba gyermekeiket, s nemcsak mi óvodapedagógusok tanulunk egymástól, hanem a szülők is, hiszen a befogadás nem egyoldalú folyamat, abban minden szereplőnek együtt kell működni.

2. sz. táblázat



Forrás: saját szerkesztés

Felhasznált irodalom

- 11/1994. (VI.8.) MKM rendelet a nevelési intézmények működéséről
138/1992. (X.8.) Kormányrendelet
20/2012.(VIII.31) EMMI rendelet az oktatási esélyegyenlőséget szolgáló támogatásokról
21/2009. (IV.16.) OKM rendelete a nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló 11/1994.(VI.8.) MKM rendelet és a 2008/2009.évi tanév rendjéről szóló 17/2008.(V.9.) rendelet módosításáról
23/2009. (V.22.) OKM rendelet az esélyegyenlőséget szolgáló intézkedések támogatása, valamint az integrációs rendszerben részt vevő intézményekben dolgozó pedagógusok anyagi támogatása igénylésének, döntési rendszerének, folyósításának, elszámolásának és ellenőrzésének részletes szabályiról
26/2012.(V.9.) KIM rendelete az oktatási esélyegyenlőséget szolgáló támogatásokról
27/2011.(IX.14.) KIM
30/2012.(IX.28.) EMMI rendelet
36/2008. (XII.23.) OKM rendelet
363/2012.(XII.17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról, I. Bevezető 1. b
5/2010 (I.29.) OKM rendelet
A közigazgatási és igazságügyi miniszter 5/2011. (II.5.) KIM rendelete az esélyegyenlőséget szolgáló intézkedések és az integrációs rendszerben részt vevő intézményekben dolgozó pedagógusok támogatásáról.
Dr. Bagdy Emőke-Kalo Jenő-Dr. Popper Péter-Dr. Ransburg Jenő (2007): A család: Harcmező és békeziget. Saxum Kiadó, Budapest
Dr. Csertő Aranka (2007): A család fényben és árnyékban (Egy családterapeuta tapasztalatai) Szerzői kiadás 92. old.
Dr. Csertő Aranka (2007): A család fényben és árnyékban. Szerzői Kiadás
Dr. Veczkó József (1990): A gyermekvédelem pszichológiai és pedagógiai alapjai. Tankönyvkiadó, Budapest
Dr. Veczkó József (2007): Gyermekvédelem pszichológiai és pedagógiai nézőpontból. Társadalmi, család-és gyermekérdekek. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
Erdős Imréné (2015): Roma család és az óvoda Roma gyermekek nevelése és segítése. In: Pálfy Sándor-Vargáné Nagy Anikó (szerk.): Roma gyermekek nevelése és segítése. Didakt Kft., Debrecen, 104. old.
Erdős Imréné (2004): A cigány gyermekek nevelése, oktatása a Kincskereső Óvoda és Általános iskolában. Szakdolgozat, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész tudományi Kar Romológia szak, Pécs
Forray R Katalin (2000): A Kisebbségi oktatáspolitikáról. Pécsi Tudományegyetem Bölcsész tudományi Kar Romológiai Tanszék, Pécs, 45.old.
Forray R Katalin (2000): A Kisebbségi oktatáspolitikáról. Pécsi Tudományegyetem Bölcsész tudományi Kar Romológiai Tanszék, Pécs, 43. old.

- Forray R Katalin (2004): A Kisebbségi Oktatáspolitikáról. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész tudományi Kar Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Sorozatszerkesztő: Cserti Csapó Tibor
- Forray R Katalin-László János (2002): Cigány tanulók iskolai pszichológiája. Pécsi Tudományegyetem Bölcsész tudományi Kar Pszichológiai intézete és Romológia Tanszéke, Pécs
- Forray R. Katalin (2000): Romológia-Ciganológia. Dialóg Campus Kiadó Budapest-Pécs
- Forray R. Katalin-Hegedűs T. András (2000): Tradicionális családi nevelés és iskolai magatartás egy innovatív cigány közösségben. In. Forray R. Katalin (szerk.): Romológia-Ciganológia. Dialóg Campus kiadó, Budapest-Pécs, 266. old.
- Gazsó Ferenc (1999): A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer. In. Meleg Csilla (szerk.): Iskola és társadalom II. (Szöveggyűjtemény), JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszéke, Pécs, 258. old.
- Glac Ferenc (2001) (szerk.): A cigányok Magyarországon. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest
- Havas Gábor-Kemény István-Liskó Ilona (2002): Cigány gyermekek az általános iskolában. Oktatókutató Intézet, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- Horváth Ágota-Landau Edit-Szalai Júlia (2000) (szerk.): Cigánynak születni Tanulmányok dokumentumok. Aktív Társadalom Alapítvány Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- Keményné dr. Pálffy Katalin (1989): Bevezetés a pszichológiába. Tankönyvkiadó, Budapest
- Kocsis Károly-Kovács Zoltán (2001): A cigány népesség társadalomföldrajza. In. Glac Ferenc (szerk.): A cigányok Magyarországon. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest, 15. old.
- Meleg Csilla (1999) (szerk.): Iskola és társadalom II. (Szöveggyűjtemény). JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszéke
- Neményi Mária-Szalai Júlia (2005): Kisebbségek kisebbsége. A magyarországi cigányok emberi és politikai jogai Ú-M-K, Budapest
- Pálfí Sándor-Vargáné Nagy Anikó (2015) (szerk.): Roma gyermekek nevelése és segítése. Didakt Kft., Debrecen
- Pálfí Sándor (2011): A hátrányos helyzetű gyermekek nevelésének innovációja az óvodai IPR segítségével. In. Rákó Erzsébet (szerk.): Társadalomtudományi tanulmányok IV.: integráció, inklúzió, multikulturalizmus. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen
- Podráczky Judit (2012): Szövetségben Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest
- Varga Aranka (2002): Cigány gyerekek az oktatásban. Roma tanulók iskolai pszichológiája Pécsi Tudományegyetem Bölcsész tudományi Kar Pszichológiai Intézete és Romológia tanszék. Szerkesztők: László János és Forray R. Katalin Pécs, 209-210. old.
- Virág Tünde (2010): Kirekesztve. Falusi gettók az ország peremén Akadémiai kiadó, Budapest

Vargáné Nagy Anikó Ph.D⁷⁴
vnaniko@ped.unideb.hu

TARTALMI KÜLÖNBSÉGEK A MAGYAR ÉS ANGOL
NYELVŰ ÓVODAPEDAGÓGIAI
SZAKTERMINOLÓGIÁBAN
MAGYAR-ANGOL NYELVŰ SZÓSZEDET

*DIFFERENCES IN THE CONTENT OF THE TERM OF ECEC IN
HUNGARIAN AND ENGLISH LANGUAGE
HUNGARIAN-ENGLISH WORDLIST GLOSSARY*

Abstract

In this paper we present the importance of early childhood education in providing the foundations for lifelong learning. Early childhood education and care (ECEC) has become a policy objective and quality early childhood education is a social investment strategy in Europe nowadays. At University of Debrecen the Faculty of Child and Adult Education from Kindergarten Pedagogue BA Programme there are more and more students who study abroad with Erasmus programme. In this paper we focus on a Hungarian – English Wordlist Glossary, which Hungarian and foreign Erasmus students can use to be able to understand the terminology of early childhood education and can help them to write their thesis.

Hungarian kindergarten provisions focus on shaping children's habits through encouraging their free play in accordance with Hungarian approaches. In this paper we present the principles of Hungarian ECEC, the programme of kindergarten BA students and the main differences in the terminology of ECEC in English language through examples from the Hungarian context. In the wordlist there are words and phrases used in kindergarten circumstances and mainly dealing with children during free play session. In this way we attach the main theory about the focus points of early childhood education in Hungary. We believe using the wordlist we can complete a whole picture of Hungarian ECEC approach.

Keywords: early childhood education and care, kindergarten pedagogue, terminology.

⁷⁴ Adjunktus (Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, Gyermeknevelési Tanszék, Hajdúböszörmény)

Úgy véljük, Európában konszenzus alakult ki a kora gyermekkori nevelés és gondozás, az ECEC (*Early Childhood Education and Care*) fontosságával kapcsolatban. Közös cél a 0-6 évesek univerzális és megfelelő hozzáférése a minőségi ellátáshoz, neveléshez. Akkor lesz elmozdulás a társadalmi felemelkedésre a családok esetében, ha minőségi szolgáltatások léteznek, és egyaránt hozzáférhetőek Európa minden országában a jövedelmi viszonyoktól, etnikai háttértől vagy speciális nevelési igénytől függetlenül. A meglévő jó gyakorlatok feltárása megmutatja számunkra, hogyan lehet egyszerre összehangolni mindezeket a szempontokat. A kora gyermekkori fejlődés társadalmi kontextusa meghatározó szerepet játszik a kisgyermek gondozási, nevelési lehetőségeinek kialakításában, és a hozzáférés biztosításában. Ennek hátterében a családok szociális és kulturális különbségei is meghatározóak. A kora gyermekkori gondozással, neveléssel foglalkozó intézmények feladata az egyenlő esélyeket biztosító tényezők, feltételek létrehozása, amelyek nehezítik vagy akadályokként állnak a kisgyermekeket nevelő családok előtt, valamint a kompenzáló környezet és bánásmód megteremtése.

Úgy gondoljuk, a kora gyermekkori gondozás és nevelés számos országban vált politikai prioritássá. A kutatások növekvő száma ismerte fel, hogy az ECEC széleskörű előnyökkel jár, beleértve társadalmi és gazdasági hasznot is: magasabb szintű gyermeki jól-lét és tanulási eredmények; igazságosabb kimeneti eredmények és a szegénység csökkentése; növekvő nemzedékek közötti társadalmi mobilitás; a nők magasabb munkaerő-piaci részesedése és a nemek közötti egyenlőség; növekvő termékenységi ráta, valamint a társadalom gazdasági fejlődése. (Campbell-Barr 2012) Ezek a pozitív előnyök közvetlenül kapcsolódnak a kora gyermekkori minőségi ellátáshoz és neveléshez. A döntéshozói érdeklődés a kora gyermekkori nevelés iránt egyfajta válasz arra, hogy megnövekedett a korai nevelés szerepe azokban a politikai irányelvekben, amelyek a szülői, elsősorban az anya foglalkoztatását és a gyermek holisztikus fejlődését támogatják. (Vargáné 2015b)

A kora gyermekkori neveléssel foglalkozók Európában különösen a figyelem középpontjába kerültek az elmúlt években. Ennek egyik legfőbb oka az, hogy a korai években történő alapozás az élethosszig tartó tanulás része, Heckmann elmélete szerint a humán tőkébe történő megtérülés mértéke pedig annál nagyobb, minél kisebb életkorban történik a befektetés. (Danis, 2011) A kora gyermekkori nevelést meghatározó tervezetek, tantervek és alapprogramok keretezik azt a párbeszédet, amely az itt dolgozó munkaerő kvalifikációját, professzionalizálódásának szándékát állította a középpontba. (Vargáné 2015b)

A 2011-es tanévtől kezdődően a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karán 44 hallgató (óvodapedagógus, andragógus,

szociálpedagógus, csecsemő és kisgyermeknevelő) vett részt Erasmus képzésben. A karra érkező külföldi hallgatók száma is nő, akik az elméleti képzés mellett egyéni és csoportos gyakorlati tevékenységüket a Debreceni Egyetem Gyakorló óvodájában teljesítik. Az óvodapedagógus jelölteket bátorítjuk arra, hogy különböző ösztöndíjakkal egy-egy szemesztert valamely külföldi partnerintézményben végezzenek el, folytassanak elméleti tanulmányokat vagy egyéni gyakorlatot. Az egyéni óvodai gyakorlat külföldi intézmény való végzése az óvodapedagógus hallgatók széleskörű tapasztalatait, saját képességeinek a kipróbálást, idegen nyelvi kompetenciát, gyakorlati szakmai tudásuk bővítését, a professzió gyakorlását, a kisgyermekről való holisztikus gondolkodásmód szélesítését segíti. A nemzetközi helyszínen szerzett szakmai tapasztalat hozzájárul a hallgatók globális, multikulturális attitűdjének kialakulásához, az összehasonlító óvodapedagógiai szemlélet kialakulásához, a helyi intézményekkel, pedagógusokkal, hallgatótársakkal, egyetemi oktatókkal, szülőkkel, szakemberekkel való kapcsolatok kialakulásához is.

A külföldön eltöltött hallgatói félévek, szakmai gyakorlatok az elméleti megerősítés mellett olyan idegennyelvi tapasztalatokkal erősítik meg a hallgatókat, hogy a tudományterület elsősorban angol vagy német nyelvű szakirodalmának tanulmányozása is előtérbe kerül számukra.

Az óvodapedagógia szakon a szakdolgozatok szakirodalmi idézeteiben is egyre többször találkozunk külföldi, első sorban angol nyelvű irodalmi hivatkozásokkal. A Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar Gyermeknevelési Tanszékének könyvtára az elmúlt tanévben jelentős számú angol nyelvű, a kora gyermekkori tanulmányokat kiegészítő, pedagógiai, pszichológiai, fejlődés lélektani szakirodalommal bővült. (Az angol nyelvű szakkönyvek összegyűjtésében, szállításában vállalt önfeláldozó segítéséért mondunk köszönet Eleonóra Teszenyinek (adjunktus, Northampton Egyetem, Egyesült Királyság). Az óvodapedagógus szakon tanuló hallgatók szemináriumi vagy szakdolgozataik elkészítése során és az OTDK (Országos Tudományos Diákköri Konferencia) versenyek alkalmával számos esetben veszik igénybe az angol nyelvű szakirodalmakat. Mindezek az előzmények készítettek bennünket arra, hogy az óvodapedagógia szakterminológiájában leggyakrabban használt kifejezéseket összegyűjtsük.

A 2015/2016-os tanévben óvodapedagógus hallgatók csoportos óvodai gyakorlat alkalmával gyűjtötték a szakkifejezéseket. A hallgatók, tantárgyi rendjükhez illeszkedően, a Debreceni Egyetem Gyakorló óvodájában végeztek óvodai gyakorlatot, amely során a gyermekcsoport tevékenységét figyelték meg két oktató (Dr. Verity Campbell-Barr, Európai Unió Marie Curie ösztöndíjas kutató kolléganő, Plymouth Egyetem, Egyesült Királyság és Vargáné dr. Nagy Anikó adjunktus DE GYFK) valamint az óvodában dolgozó óvodapedagógus kollégák szakmai koordinálása segítségével. A kvalitatív

módszer alkalmazása során a hallgatók az óvodai csoport mindennapi teendőit, a kialakult játszócsoportok tevékenységeit, gondozási feladatokat, gyermeki tevékenységeket figyeltek meg és rögzítettek anyanyelvükön magyarul a hospitálási naplóba. A megfigyelési adatok gyűjtése az őszi és tavaszi szemeszterek alkalmával, heti rendszerességgel történt. Egy-egy megfigyelés 8.00 – 10 45 óra között, napi három óra időtartamban, a két félév során összesen 30 alkalommal történt. A csoportos hospitálást megbeszélési óra követte 11.00-12.00 között, amikor a szemináriumi keretek között a hallgatók az óvodai csoportban látottakat elemezték. Az elemzések alkalmával a kora gyermekkori nevelés szakterminológiát, a tudományterület szakkifejezéseit alkalmazták. Az így összegyűjtött kifejezéseket angol nyelvre fordítottuk és az angol nyelven folyó szemináriumi keretben teszteltük és használtuk a hazai és az órákat rendszeresen látogató, Erasmus program keretein belül tanuló külföldi hallgatók segítségével. Az angol nyelvi fordítást, a csoportos gyakorlatot végig kísérő Dr. Verity Campbell-Barr ellenőrizte és javította. A szószedet további nyelvi korrekcióját Eleonora Teszenyi adjunktus kolléga, Northampton Egyetem, Egyesült Királyság végezte. Ez úton is szeretnénk köszönetet mondani munkájukért, hogy anyanyelvi lektorként közreműködtek a szószedet ellenőrzésében, az angol és magyar terminológia megfeleltetésében.

Célunk az volt, hogy a szakkifejezések segítségével a magyar hallgatók egyértelműen megértsék az angol nyelvi szakirodalmat, képesek legyenek megfeleltetni a két nyelven az óvodapedagógia tudományának terminológiáit. A külföldi hallgatók esetében reméljük, hogy a szószedet segíti őket a magyar szakkifejezések közötti eligazodásban. Úgy véljük, szükségszerű volt a szószedet kidolgozása, mert a hazai óvodai szemlélet szerint nem minden esetben tudunk egy-egy magyar nyelvű kifejezést az angol nyelvű megfelelőjével helyettesíteni, illetve sok esetben van különbség a két nyelven való kifejezésben.

Az angol nyelvben használatos óvoda megfelelője a magyar óvodai szemléletet kifejezve angolul „*kindergarten*”, az itt dolgozó pedagógus a „*kindergarten pedagogue*”, vagy „*early childhood educator*”, ami mindkét nem esetében használatos. (Varga 2015a) A magyar óvodapedagógiai szemlélet szerint a magyar nyelvben nem helyes az angol „*nursery school*” vagy „*preschool*” kifejezés, mert nem tükrözi a tudományterület hazai sajátosságait. (Varga 2015a) Ahogyan az itt dolgozó pedagógus semmi esetre sem „*preschool teacher*” vagy „*nursery school teacher*”, az óvodapedagógusok nem hívják a hazai értelemben tanítónak vagy tanárnak magukat, hiszen nem folytatnak direkt, irányított tanítást az óvodában (pl. írás, olvasás). A magyar nyelvben használatos „nevelés” kifejezést holisztikus értelemben használjuk, sokkal inkább kapcsolódik a pedagógiához és

felneveléshez, mint az angol nyelvben sokszor fordított és használt tanítás, „*teaching*” jelentéshez. A magyar óvodai nevelés alapfilozófiája a nevelés és gondozás. Az angol nyelvben használatos „*care*” és „*education*” kifejezések magyar nyelvi megfelelője a gondozás és oktatás/tanítás. A hazai óvodapedagógia értelmezése szerint használt nevelés terminológia angol nyelven való megfeleltetése sokkal bonyolultabb. Eleonóra Teszenyi szerint a legmegfelelőbb fordítás erre a „*nurture*” kifejezés használata, ami az óvodapedagógus azon szerepére utal, amely hasonló a család által végzett feladathoz: a gyermek felneveléséhez („*bring children up, nurture them*”). Teszenyi megfogalmazásában a felnőtt három alapvető szerepet tölt be: gondozás, nevelés és tanítás „*a caring, a nurturing and an educating role*”, aki úgy véli, hogy ezek egymástól elválaszthatatlanak, tartalmukban összekapcsolódnak és szorosan kötődnek a játékhoz. (Teszenyi 2015, 37.)

A Plymouth Egyetemről érkező és 2015. szeptember - 2017. február között a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karán dolgozó Dr. Verity Campbell-Barr adjunktus, az Európai Unió Marie Curie ösztöndíjas vendégkutatója is elismeri, hogy a magyar gyakorlatot huzamosabb ideje közelről szemlélve a 3-6/7 éves korosztállyal foglalkozó hazai óvodai dolgozók elnevezése az Európában az angol nyelvi gyakorlattól eltérő, megkülönböztető kell, hogy legyen. Campbell-Barr úgy véli, óvodapedagógusok mindennapi tevékenységének gyakorlata nem feleltethető meg az angol terminológiában használt „*teacher*” elnevezésnek.

Az angol nyelven használt „*preschool*” a magyar terminusban az óvoda megfelelője, igaz, nevelési tartalmában eltér a magyar óvodapedagógiai gyakorlattól. Európa számos országában a 3-6 éves korú gyermekek nevelése, oktatása iskola előtti keretekben folyik, ami nem feleltethető meg a hazai óvodák rendszerének.

Úgy véljük, a kora gyermekkori nevelés az európai uniós nevelési stratégiák középpontjában marad. A kora gyermekkorral foglalkozók minőségi nevelésének elengedhetetlen része a felsőfokú végzettség megléte. Magyarországon diplomához kötjük a 3-6 éves korosztállyal foglalkozást. A képzés alapfilozófiája, hogy a végzett hallgatók minél magasabb szinten legyenek képesek a kora gyermekkori nevelés és gondozás professzió alkalmazására. A külföldön való tanulás lehetősége, az angol nyelvű szakirodalmakhoz való hozzáférés széles perspektívát biztosít a hallgatók számára, ami hozzájárul szakmaiságuk kiteljesedéséhez, a kora gyermekkorral való holisztikus szemléletük kialakulásához. A szöveget elkészítésével ezt a segítséget kívántuk biztosítani a hallgatóknak, úgy, hogy a szakkifejezések mögötti tartalmi különbségeket is megmutatjuk.

Szószedet – Wordlist Glossary

MAGYAR	ANGOL
A gyermek szükségletei	Needs of the child
a gyermek tisztelete	Respecting the child
a gyermeki tanulás módja	Learning journey of the child/learning style of the child
Alma csoport	group 'Alma'
alvó matracok	sleep mats
B abakonyha	Home corner
barátságos, elfogadó, és inkluzív környezet	a warm, accepting and inclusive environment
beiratkozási támogatás	enrolment support
benti	Indoor
benti helyszín	Indoor environment/indoor spaces
beszélgető kör	show and tell
beszélgető kör	Carpet time/circle time
bizalom	reliance, trust
biztos kezdet	Sure Start
bunker	Den-building
C selekedve tanulás	learning by doing active learning
csoportszoba	kindergarten group room
csoportszobai/osztálytermi környezetet	(Class)room layout/environment; room layout
D icsér	Praise
döntéshozó	decision-making
E gészségügyi ellenőrzés	health check-up
elegendő hely és idő biztosítása	Sufficient space and time
előkészít tevékenységet (kirakja az eszközöket)	Set up activity
elvárás	expectation
É lményszerző séta	A walk to gather experiences/outings
életpálya modell	Carrier Progressive Model
ének tevékenység	music activity
énkép	Self-concept/self-image
érezkszerveket igénybe vevő játék/feladat	Tactile/ sensory activities/ play

MAGYAR	ANGOL
érzelmi szükséglet	Emotional needs
F ejlődéspszichológia	Developmental psychology
feladatlap	worksheet
felfedező eszköz	exploration equipment
fenntartja a gyermek érdeklődését	maintain/sustain children' interest
feszültség	tension
finommotorika	fine motor skills
fizikai szükséglet	Physical needs
fogyatékoság	disability
folyamatos tízórai	continuous snack (time)
furulya	Recorder
G ondozás	care
gondozó	caregiver
G yakorló óvodai gyakorlat	Internal practice at the Training Kindergarten
gyakorló pedagógusok	trainee pedagogue
gyermek iskolaérettsége	readiness for school
gyermek centrikus	child-centred
gyermekek holisztikus szükségletei	children's holistic needs
gyermeki jólét	children's well-being
gyermeki tanulás támogatása	Nurturing/supporting children's learning
gyermeknevelési gyakorlat	placement practice
H almazottan hátrányos helyzetű gyermek	children with multiple disadvantage
hangvilla	Tune fork
holisztikus fejlesztés	holistic approach to children's development
homokozó	sandbox
I mre névnap	„Imre” name day party
inkluzív kora gyermekkori nevelés	inclusive early childhood education
intézményes nevelés kezdeti szakasza	early phase of institutional care
írástudatlan	Illiterate
íratlan tudás	Tacit knowledge/unwritten rules
iskola előkészítő osztály	reception class
iskolaérettség	school-readiness
iskolai átmenet	Transition to school

MAGYAR	ANGOL
iskolai előkészítő osztály	Reception class Foundation class
Játék elmélyítése	Extending the play
játékelpakolás	tidy up, putting toys away, clean up
játékidő	Play time
játékközpontú	play-based
játékos	Playful To be playful
játéktámogatás	Supporting play
játéktámogató módszer	methods to support play; play-based approach to children's learning
játszóképeség	play skills
játszótér	playground
jó gyakorlat	good practice
jól megtervezett	well-planned; carefully considered
jólét	wellbeing
Kétnyelvű	bilingual
kétnyelvű gyermekek	dual language children/bilingual children
kezdemenyezések	initiatives
kezdemenyezett játék felnőtt által	Adult-initiated
kezdemenyezett játék gyermek által	Child-initiated play
kezdő pedagógusok	newly qualified pedagogue
kinti gyakorlat (8 hetes)	8-week External practice
kinti, udvari, kültéri	Outdoor
kora gyermekkori gondozási és nevelési	early childhood education and care, ECEC
korai gyermekkori munkaerő	ECE workforce
korai írás-olvasás	pre-literacy; early reading; early writing
köpeny	Apron
kötetlen foglalkozás	Free activity
kötődés	Attachment
kötött foglalkozás	Adult-led activity
követi a gyerek játékát	respond to the child's play
különleges bánásmód	Specialist Intervention Specialist Support

MAGYAR	ANGOL
külső világ tevékeny megismerése	Active exploration of the outside environment/ (knowledge and) understanding of the world
Látáskárosult	visually impaired child
leendő pedagógus	Candidate/would be pedagogue/ future pedagogue
Marika néni	Auntie Marika
megfigyelő szoba	Observation room
megközelítés, szemléletmód, felfogás	Approach
megkülönböztet, differenciál	Differentiate
megtapasztalás	Experience; to experience
megvigasztal gyermeket	To comfort the child
mindennapos testnevelés	Regular/daily physical activity
minőségi nevelés/oktatás	High quality education
mosdó, WC	Restroom; toilet (bathroom in kindergarten)
műterem	Atelier ‘art workshop’
Napirend	daily schedule, daily routine
napos óvodában napos iskolában	special helper/ daily duty/ helper of the day class monitor
nemek játéka	Gender-play
nemek közti egyenlőség	Gender equality
Oktatásra vonatkozó minőségi standard-ek hivatala	Ofsted (Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills)
olvasás, írás, számolás	reading, writing and arithmetic
olvasósarok	reading corner/ book corner
osztott figyelem	Shared attention
óvodai csoport	kindergarten group
óvodapedagógus	early childhood educator, kindergarten pedagogue,
Önállóság bátorítása	promote independence
önértékelés	Self-evaluation
önvizsgálat	self-monitor
Padlószőnyeg	carpet
pozitív énkép	positive self-image
professzionális fejlesztés	professional development

MAGYAR	ANGOL
professzionizáció	professionalization
Rajzasztal	craft table
roma asszisztens	roma teaching assistant
roma gyermekek	roma children
Sanyi bácsi	Uncle „Sanyi”
segítő személy	Facilitator
SNI	Special educational needs education (SEN)
sokféleség/változatosság/különféleség	diversity
só-liszt gyurma	saltdoh
Szabadtéri	Outdoor
szabadtéri tanulás	Outdoor education
szakirodalom	Academic paper/literature
szerepjáték	make-believe play; role-play
szeret valakit	have an affection for sy
szeretet	affection
szeretetből	warm feeling (out of love for someone)
szülői csoportok	parenting classes
szülői értekezlet	Parents evening, consultation
szünet	Recess/ break
Támogatni a játékot	To support play
tantervek/alapprogramok	curriculum, core programme
tanulási nehézség	learning difficulties
tapasztalatszerzés	Gaining experience
testvér	Sibling
tevékenység	Activity, experience
tevékenység központú szemlélet	Activity-based approach
tevékenységek közti átmenet	transition between activities
tevékenységet kezdeményez	initiate an activity
tevékenységet vezet	lead a session/ lead an activity
többségi nyelv	majority language
Udvari játék	outdoor playing, outdoor time
uzsonnás alátét	table mat
választható modul/tárgy	Optional module
vizsgálat/teszt	assessment
Záróvizsga	final exam finals

MAGYAR	ANGOL
zökkenőmentes átmenet	smooth transition
zökkenőmentes átmenet biztosítása	support smooth transition

Forrás: saját szerkesztés

Felhasznált irodalom

- Danis Ildikó et al. (2011). A génektől a társadalomig: a koragyermekkorai fejlődés szinterei. Biztos Kezdet Kötetek I. Budapest.
- Nagy Varga, A., Molnár, B., Pálfi, S., & Szerepi, S. (2015). Hungarian perspectives on early years workforce development from the beginning till today. In: V. Campbell-Barr & J. Georgeson (Eds.), *International perspectives on workforce development in early childhood education and care: History, philosophy and politics* (pp. 109–121). Northwich: Critical Publishing.
- Teszeyi, Eleonóra (2015) Role of the adult. in: Cox, A. & Tarry, E. (eds) (2015) *Playful pedagogies. Young children learning in international and multicultural context*. Woodbridge: John Catt Educational Ltd.
- The webside of Training Kindergarten University of Debrecen <http://ovoda.degyfk.hu/>
- Vargáné Nagy Anikó (2015). Inklúzió a kezdetektől. Útmutató a roma gyermekek koragyermekkorai gondozásáról és neveléséről. In: Pálfi Sándor (szerk.): *Roma gyermekek nevelése és segítése* (pp. 9-32). Debrecen: Kapitális Nyomdaipari és Kereskedelmi Kft.
- Vargáné Nagy Anikó (2016). Nemzetközi tapasztalatok a koragyermekkorai gyakorlatban - konferencia-beszámoló In: Vargáné Nagy Anikó (szerk.): *Családi nevelés* (pp. 7 – 20). Debrecen: Didakt Kft. (pp. 7 – 20).
- Verity Campbell-Barr (2012). Early years education and the value for money folklore. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20 (3), 423-437.
- Verity Campbell-Barr, Janet Georgeson, Vargáné Nagy Anikó (2015a). Developing Professional Early Childhood Educators in England and in Hungary: Where Has All the Love Gone? *European Education* 47 (4), 311-330.
- Verity Campbell-Barr, Janet Georgeson, Vargáné Nagy Anikó (2015b). The role of Higher Education in forming loving early childhood educators in Hungary and England *HERJ*, 2015 (4), <http://herj.lib.unideb.hu/megjelent/index/32>