

Családi nevelés 3.

Szerkesztette:
Vargáné dr. Nagy Anikó

Didakt Kft.
2018

Családi nevelés 3.

Szerkesztette:

Vargáné dr. Nagy Anikó

Lektorálta:

Bocsi Veronika Ph.D habil

Vargáné dr. Nagy Anikó tanulmányát lektorálta

Millei Zsuzsa Ph.D és Bocsi Veronika Ph.D habil

Borítón szereplő logót tervezte:

Dr. Lenkey-Tóth Péter

Technikai szerkesztés:

Bertalan Sándorné

ISBN 978-615-5212-44-4

Kiadó

Didakt Kft.

Tartalomjegyzék

Előszó	5
<i>Balogh Beáta Anikó - Bácsi Krisztina</i>	
A táblajátékok óvodai alkalmazása hagyományos és digitális eszközökkel	7
<i>Jakab Réka</i>	
Kora gyermekkori kötődés vizsgálata	27
<i>Mező Katalin Ph.D</i>	
A kora gyermekkori családi nevelés hatása az érzelmi intelligencia kialakulására és fejlődésére	43
<i>Millei Zsuzsa Ph.D</i>	
Egy egyenrangú nevelő-szülői kapcsolat felé: Együtt írott kis történetek vagy nagy szakmai igazságok.....	61
<i>Nemes Magdolna Ph.D</i>	
Út az óvodába – gyerekek és a téri tájékozódás 2. „Beszállok anyával a kocsiba, ad egy puszit, elindulunk”	83
<i>Szűcs Lászlóné</i>	
„Együtt járunk óvodába”. A roma gyermekek integrációját segítő nevelési törekvések a Hajdúböszörményi Kincskereső Óvodában	97
<i>Gillian Sykes - Teszenyi Eleonóra</i>	
A nemzedékek közötti együttműködés szerepe a gyermekek nevelésében.....	115
<i>Vargáné Nagy Anikó Ph.D</i>	
A Reggio pedagógia sajátos szemlélete.....	131

ELŐSZÓ

A Családpedagógiai Egyesület által 2016-ban kiadott Családi nevelés, majd 2017-ben megjelentetett Családi nevelés 2. 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 „muníció” 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 hallgatónak 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 az érzelmi intelligencia kialakulásáról és fejlődéséről a kora gyermekkori családi nevelés hatásainak függvényében. Az érzelmi intelligencia fejlődését nagymértékben meghatározzák a kora gyermekkori családi nevelés hatásai, ezért ezek a hatások állnak a tanulmány középpontjában. Érdekes írást olvashatunk a gyermekek téri tájékozódásáról, amelyben a gyermekek óvodába jutását és az arról való gyermeki gondolkodást és fogalmazást követi nyomon a szerző interjúk, fókuszcsoportos beszélgetések és gyermekrajzok felhasználásával. A család-óvoda kapcsolattartásáról, a szülők kora gyermekkori nevelésben betöltött szerepéről olvashatunk két szerző tollából. Izgalmas tanulmány született az óvodáskorú gyermekek számítógép használatáról, és a digitális (játék)eszközök kora gyermekkori használatáról, valamint szemléletes leírás a digitális eszközök tanulási folyamatban való hatékonyságáról. A nemzedékek közötti együttműködés szerepéről a gyermekek nevelésében született tanulmány szerint meg kell újra tanulnunk az idősek és a gyermekek közötti kapcsolat értékelését közösségeink összefogása érdekében, amit már a gyermek korai éveiben érdemes megalapozni. Az elsődleges kötődés fontossága a kora gyermekkorban a témája egy másik tanulmánynak, amelyben gyermekekkel készült interjúk képezték a vizsgálat alapját. A

kötetben olvashatunk továbbá a hazánkban kevésbé ismert Reggio pedagógia sajátosságairól, a Reggio szemlélet gyermekképéről is.

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 Bocsi 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 olvasóközönség figyelmébe.

Hajdúböszörmény, 2018. május 14.

Vargáné dr. Nagy Anikó
Családpedagógiai Egyesület elnöke

Balogh Beáta Anikó¹

balogh@ped.unideb.hu

Bácsi Krisztina²

bacsi004krisztina@gmail.com

A TÁBLAJÁTÉKOK ÓVODAI ALKALMAZÁSA HAGYOMÁNYOS ÉS DIGITÁLIS ESZKÖZÖKKEL

1. Előszó

Számos tanulmányban olvashatunk a számítógépek szerepéről életünkben. Legújában már magyar fordításban is olvashatjuk Chapman-Pellican (2016) könyvét a témáról, amely a digitális világban élő netfüggő gyermekek problémáját tárgyalja. A kutatások egy része a szabadidős használatot vizsgálja, míg egy jelentős része az oktatásban tervezett innovációról értekezik. A téma rendkívül aktuális, bár az első erre irányuló kutatások már az ezredfordulón megtörténtek. A számítógép használatot a felnőttek jelentős része igyekszik kizárni a gyermekek életéből. De vajon kizárható, egy olyan jelenség, ami folyamatosan befolyásolja mindennapi életünket? Valljuk be, mi magunk is igénybe vesszük a digitális, online eszközök nyújtotta lehetőségeket, megkönnyítve ezzel mindennapi munkánkat. Ez jelentheti a csekkek befizetésétől, az ügyfélkapu által nyújtott ügyintézéséig, a vásárlástól az utazásszervezésig végzett feladataink összességét. Számunkra előny az otthonról végezhető ügyintézés, sőt a nyitvatartási időhöz sem kell alkalmazkodnunk. A gyermekeink is ezt látják, így természetes számukra az otthoni digitális eszközök használata. A kérdés az, hogy képesek vagyunk-e megtalálni az arany középutat. Hiszen nem szeretnénk, hogy a Buckingham (2002) által felvázolt jelenséget (a gyermekkor minél gyorsabb elmúlását) mi is elősegítsük.

Az óvodáskorú gyermekek számítógép használatáról az Oktatási Minisztérium kezdeményezésére először 2001-ben készült egy reprezentatív minta alapú felmérés, ami körvonalazta a családok otthoni számítógép ellátottságát, a szülők ez irányú véleményeit. A szerző (Török 2009) célja a felmérés értékelésével, hogy a számítógépeknek oktatásban betöltött szerepét elemezze. A téma jelentőségét az OECD és az Európai Unió országaiban már az ezredforduló idején felfedezték, főként a koragyermekkori nevelés, gondozás koncepciójának újra gondolásával. A téma indokoltságát a gazdasági

¹ Intézményvezető (Debreceni Egyetem Gyakorló Óvodája, Hajdúböszörmény)

² Óvodapedagógus hallgató (Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Hajdúböszörmény)

versenyképesség fokozásának szándékával adta elsősorban, s adja ma is. A fókuszban a foglalkoztatási mutatók javítása állt. Mindezek mellett kiemelt hangsúlyt kapott az élethosszig tartó tanulás, „a lifelong learning” fogalma is. Úgy véljük, hogy az e-Learning, vagyis az elektronikus tanulás köre egyre tágabb. „Az e-Learning alatt ma olyan komplex oktatási környezetet értünk, amely webes felületen (interneten, intraneten) valósítja meg mind a tananyag megjelenítését, mind az oktatásirányítási rendszer működtetését” (Cserhátiné-Papp 2003). Ennek oka a mindenki számára elérhető internetes hálózat, ami az okos telefonon keresztül is azonnali segítséget nyújthat szinte minden témában. Nem teljesen új ez az intézményes oktatás világában, hiszen a számítógéppel támogatott oktatás gyökerei az ötvenes évekig nyúlnak vissza, bár ekkor még a technikai lehetőségek nem tették lehetővé az ez irányú komoly alkalmazások fejlesztését. Később, a 80-as évek második felétől a technikai fejlődés hazánkban is koncentráltabban megjelent, amit az eszközök elterjedése is nagyban elősegített.. Ezzel egyidejűleg szükségszerűvé vált a pedagógusképzés átgondolása is. Gerő 2008-as tanulmányában kifejti, hogy legfontosabb a módszerek tekintetében a tanulási cél meghatározása. Azt vallja, hogy az élethelyzethez igazított tanulás a leghatékonyabb tanulási folyamat, melyben központi szerepet játszik az oktatástechnológia átgondolása. „Az élethelyzethez igazított tanulás a kötetlen és önálló tanulás, távoktatás, lifelong learning, permanens nevelés, self-directed learning és más neveken felhalmozódott tapasztalatokat, a számítógéppel segített tanulás átvehető módszereit és eszközeit”. Tehát megállapíthatjuk, hogy nem újszerű jelenséggel állunk szemben, amikor a számítógép tanulásban betöltött szerepéről beszélünk. A kifejezés megfelelő használatát tekintve a „digitális forradalom” évtizedek óta érvényes, aminek a legtöbbször csupán a finanszírozási lehetőségek szabhatnak határt. De vajon hogyan tudjuk biztosítani az egészséges fejlődést a digitális technika használata terén?

Ez a kérdés hazai és nemzetközi szintén is közel két évtizede az érdeklődés középpontjában áll. Épp ezért azt gondoljuk, hogy a digitális átalakulás nem elkerülhető, azonban a digitális technológia megfelelő használata a mi felelősségünk. Vekerdy Tamás pszichológus szavait idézem az internetes játékokról alkotott véleményével kapcsolatban: „Kockulni fognak a gyerekek, ez ellen nem tudunk tenni semmit. Az ellen viszont igen, hogy ne csak mérges madarak vagy gyümölcsnindzsák legyenek a választékban, hanem legyenek értékhordozó tartalmak is”(i). A szülők, pedagógusok a tartalmak megválasztásában játszanak fontos szerepet.

2. A gyerekek viselkedésének változásai és a digitális eszközök kapcsolódása

Az óvodánkba járó gyermekek viselkedésének, szokásrendszerének változása idézte elő vizsgálatunk szükségességét. Intézményünk a Debreceni Egyetem Gyakorló Óvodája, 220 gyermek intézményes nevelésére teremt lehetőséget tíz csoportban. A szociokulturális háttér ismeretében elmondható, hogy jellemzően középosztálybeli családok gyermekei járnak óvodánkba. Tapasztalataink alapján azt mondhatjuk, hogy az utóbbi időben megsokszorozódott a beilleszkedési problémákkal küzdő, a magasabb fizikai aktivitású gyermekek száma. Az óvodapedagógusok egy része a családi nevelésben látja a hibát, míg mások a felgyorsult világot teszik felelőssé. Mindenesetre valószínű, hogy módszereink (rugalmas napirend, differenciálás, egyéni bánásmód...) és a napi tevékenységeink újra gondolatot igényelnek. A mindennapi óvodai élet során elkezdjük tudatosan megfigyelni a gyermekeket ebből az aspektusból is, és a következőket tapasztaltuk.

Szocializációs kapcsolatrendszer tekintetében

A csoport nagy része reggelenként nehezen oldódik. A gyermekek játékára főként az egyedüli vagy felnőttel való játék a jellemző. Kedvelik a mesélést, a szabályjátékokat, a konstrukciós játékokat. Majd később kialakulnak játszócsoportok, ahol a kooperációs tevékenység mellett megjelennek az egymás melletti játékok, az összedolgozás, a tervezés és a gyakorló játék. Azonban a gyerekek nehezebben tudnak egyezkedni, kompromisszumot kötni, vita után demokratikus megoldást választva megegyezni és kibékülni. Gyakran a kapcsolatok témája a számítógépes játék, főként a 4-5-6 éves korban. A szabadjáték szervezése, feltételeinek megteremtése szinte folyamatos felnőtt támogatást igényel, míg korábban (egy két évtizeddel ezelőtt) a gyermekek játékát a nagyfokú aktivitás, az egymás iránti érdeklődés, az „önszerveződés” jellemezte.

Kommunikáció kapcsán

Általában elmondható, hogy az általunk megfigyelt gyermekek beszédkézsége messze elmarad az 5-6 évvel korábban hasonló korúak szintjétől. Az okokat vizsgálva megállapítható, hogy az „élő” mese hiánya vagy számszerű megjelenésének csökkenése okozója lehet a beszédkedv, beszédértés, kreativitás megfelelő ütemű fejlődésének. Ezen túl a hosszú ideig tartó cumi használat negatívan hat a beszédszervek kialakulására, erősödésére, így a 2017/18-as nevelési évben tanköteles gyermekeink közül (47) 19 fő

logopédiai fejlesztésre szorul. A gyerekek kevesebbet beszélgetnek otthon, a szavak jelentésében, az akusztikus differenciáló képességben tapasztalunk visszaesést. Ezen túl nagy számban jelent meg a hallásvizsgálat igénye a szakemberek (logopédus, fejlesztőpedagógus). Ez természetesen jelentheti a figyelem, koncentráció zavarát is.

Mozgás tekintetében

Napjainkban egyre többet hallhatunk a korai elhízás veszélyeiről, a mozgásszegény életmód káros következményeiről. Azt tapasztaljuk, hogy az óvodából hazaérkezve a gyermekek nagy része a televízió és számítógép előtt ülve tölti az estét. A szülők bevallása alapján azt is elmondhatjuk, hogy gyakran az étkezéseket is a tv előtt ülve fogyasztják el a gyerekek. Ez utóbbi – a tv nézés problémája – természetesen már több évtizedes jelenség. Kósa-Vajda (1998) két évtizeddel ezelőtti munkája már ugyanezt a kérdést feszegeti. Egy évtizeddel később Ranschburg (2009) is a helyesen fogyasztott televízió nézést javasolja, nem pedig a megvonást. A Vajon mennyi mozgásra van szüksége egy óvodáskorú gyermeknek? Az óvodában a pihenéssel és étkezéssel töltött időn túl biztosított a mozgás. Ezen túl heti két alkalommal szervezünk mozgást a tornateremben vagy udvaron, teraszon, mindennapi mozgást napi egy-két alkalommal, biztosítjuk a szabadlevegőn tartózkodást délelőtt és délután. Mégis azt látjuk, hogy nehezen épül be a napi életrendbe, mert az otthoni szokásrendszer beékelődik az óvodai életbe is. Ennek a következménye, hogy egyre nagyobb számban jelennek meg a „túlsúlyos” gyerekek, ez jellemzően az 5. életévet betöltve sokszorozódik meg. A szülőkkel való személyes beszélgetéseinkben gyakran elismerik, hogy bébiszitterként üzemeltetik az esti és hétvégi tv-zést, számítógépezést. Azonban egy pozitívum ezzel kapcsolatban mégis megfigyelhető: az ujjak külön mozgásának fejlettsége. Ennek oka a számítógépen, okostelefonon való gyakori játéktevékenység.

A kognitív folyamatokat tekintve

A gondolkodás fejlődését tekintve nem egyértelmű az, hogy kizárólag negatív hatás gyakorolnak a digitális eszközök. A változást a figyelem tartósságában észleljük. A megemelkedett inger- és impulzus mennyiséggel tervezett számítógépes játékokat, meséket nehezen tudjuk „felülmotiválni” az élő beszéddel, ami sokszor a feladatvégzés aktivitására is kihat. Szerencsére elsősorban cselekedtetjük a gyerekeket, így ez önmagában is biztosítja az tevékenységet. A gondot általában az jelenti, hogy hamar elfárad a figyelmük, elterelődik a gyakori motiváció ellenére is. A passzív befogadás eredménye óvodáskorban (tv, számítógép, telefon) a kreativitás elsorvadása. A

tapasztalatszerzés alapú tevékenységszervezés nehézségeként elsősorban a közvetlen környezettel való megismerkedés teljes vagy részleges hiánya a családi, otthoni környezetben. Az eddig természetesnek gondolt tartalmakat (tapasztalás, illatok, ízek...) új ismeretként kezelik a gyerekek, hiszen ezek nincsenek jelen a digitális világban. A kettős tudatállapot is gyakori a 4-5 éves gyerekek körében. (Mesefigurák, mesehősök világában élnek).

3. A vizsgálat célja, hipotézis, módszerek

„A digitális eszközök használta egyre népszerűbb a kicsik körében, melyet elsősorban játékokra használnak. Nem is csoda ez, hiszen ők már a digitális korszakban születtek, ahol egész életükben körül voltak véve mindenféle kutyukkal és elektronikai okoseszközökkel, nem új számukra a digitális technika, hanem mindennapi életük része. A klasszikus, kézzel tapintható játékok és társasok fejlesztő hatásai megkérdőjelezhetetlenek, de vajon a számítógépeken, tableteken vagy okostelefonokon található játékok felérhetnek-e klasszikus társaikkal?” Farkas (2015) kérdésfeltevése vezérelt minket is, amikor vizsgálatunkat megterveztük. Elsődleges célunk volt kutatásunk kapcsán felmérni a digitális eszközök fejlesztő hatását és hatékonyságát a tanulási folyamatban. Kétféle vizsgálati módszert választottunk. Ezek közül a kísérlet adja a kutatás lényegi részét, a kísérletben részt vett alanyokról pedig kérdőíves felméréssel gyűjtöttünk háttérinformációt. A kísérleti tevékenységeket kamerára rögzítettünk az utólagos elemzés hatékonysága érdekében. A vizsgálatban a Debreceni Egyetem Gyakorló Óvodájának 5-7 éves gyermekei vettek részt. Mivel a tanulási folyamatot, a gyermekek viselkedését vizsgáltuk, táblajátékokat alkalmaztunk hagyományos és digitális formában. Az összehasonlítás lehetőségét biztosítva úgy szerveztük a kísérleteket, hogy a vizsgálatba bevont gyerekek fele digitális eszközön találkozzon először az adott táblajátékkal, a többi gyermek pedig hagyományos formában ismerkedjen meg vele.

Feltételezéseink:

- A digitális eszköznek önmagában is nagyobb motiváló ereje van, mint egy hagyományos játéknak.
- A magasabb fizikai aktivitással rendelkező gyermekek figyelmét a digitális eszközön végzett feladat tartósabban leköti.
- A játék digitális formában gyorsabb ütemben halad, mint hagyományos formában.
- Könnyebben megtanulják a játék szabályait a tablet segítségével.

Ahhoz, hogy körültekintőbben tudjunk értékelni, szükségesnek tartottuk a kísérletbe bevont gyermekekről néhány háttér információt is megtudni. Kérdőív segítségével mértük fel az otthoni digitális eszközhasználatot és a kísérletben alkalmazott játékokról való ismereteiket.

4. A vizsgálat bemutatása

4.1.A kérdőívek kiértékelése

A vizsgálat fő részét a 24 gyermekkel végzett kísérlet adja, amit egy kérdőív előzött meg a vizsgálat alanyainak szüleivel. Ez segít abban, hogy átfogóbb képet kapjunk az 5-7 éves gyermekek otthoni digitális eszközhasználatáról. A kérdőívekből általánosan is levonható néhány következtetés életkoronként, és külön, nemek szerint csoportosítva. A kérdések többsége arra irányult, hogy melyik játékforma otthoni használata jellemzőbb: a digitális vagy a hagyományos. Illetve, hogy a szülők szerint milyen hatásai vannak a digitális eszközhasználatnak.

Hagyományos vagy digitális játékforma?

A kísérletben részt vett öt éves gyermekek mindegyike hagyományos játékokkal játszik többet, nem pedig digitálissal. Egyetlen szülő írta, hogy ez változó, mert sokszor az időjárás és egyéb tényezők befolyásolják azt, hogy melyik játékformával tölt több időt a gyermeke. Ha pedig a szülő választási lehetőséget ajánl fel a gyermekének a két játékforma közül, abban az esetben hét fő öt éves gyermek közül ketten választják a digitális játékformát, öten pedig a hagyományos játékokkal játszanak szívesebben. Ezek az adatok pozitívabbak, mint azt mi gondoltuk. A gyermekek mindennapi kommunikációjának, játékainak ismeretében más eredményt vártunk. A hatévesek közül tizenegyből nyolcan hagyományos, hárman digitális játékkal játszanak többet, viszont ha a szülő engedékeny, és lehetőségük van választani a kettő közül, akkor már csak hatan választják a hagyományos játékformát, és kettővel többen, azaz öten a digitális játékok felé fordulnak. A hét éves gyerekek pedig egyaránt hagyományos játékokkal játszanak többet, és ha lehetne, sem választanák digitális eszközt. Bár a hatévesek alacsony mintaszáma miatt lehetséges, hogy az ő körükben is hasonló eredményt kapnánk, ha magasabb lenne az elemszám. Természetesen ezek az eredmények jelzésértékűek a vizsgált gyermek populáció mérete miatt.

4.2.Szülők és gyermekek közös játéka

A szülők saját bevallásuk szerint napi szinten több órát töltenek a gyermekükkel való közös játékkal. Ez megnyugtató, hiszen az óvodáskorú gyermekeknek a játék alapvető szükségletük, a szülőkkel való együtt játszás pedig érzelmi és szocializációs szempontból kiemelkedő fontosságú. Az öt évesek körében hétből négy fő válaszolta azt, hogy napi 1-2 órát játszik együtt a gyermekével, ketten 2-3 órát, egy öt éves gyermekkel pedig több mint 3 órát játszanak együtt a szülei naponta. Ezen játékkalkalmak közül négyen

hetente többször is játszanak társasjátékot. Az a család, amelyikben több mint 3 órát játszanak együtt naponta, minden nap játszik társasjátékot is. Egy gyermeknél fordult elő, hogy hetente csak egyszer társasjátékoznak, egy másiknál pedig még ennél is ritkábban. A hatéves gyermekeknél tizenegyből heten játszanak napi 1-2 órát, hárman 2-3 órát, és egy hatéves gyermek van, akivel kevesebb, mint egy órát játszanak otthon a szülei. A vizsgált mintából nincs olyan gyermek, akivel minden nap játszanak társasjátékot. Tizenegyből hat gyermekkel játszanak hetente többször, három gyermekkel hetente egyszer, és két gyermekkel ritkábban. A hétévesek közül mindenkinél az átlagos, napi 1-2 órát jelölték be a szülők napi játékmennyiségnek, társasjátékozni egy fő szokott minden nap, két fő pedig ritkábban. Ezek az adatok nem meglepőek, hiszen természetes, hogy a kisebb gyermekekkel több ideig játszanak együtt naponta, a hétévesekkel kevesebbet, társasjátékot pedig a kor előrehaladtával gyakrabban játszanak heti szinten.

A gyermekek kedvenc játékeszközei, játéktevékenységei a szülők bevallása alapján:

Az ötévesek kedvencei:

- színezés, mesenézés
- memória kártya, kirakó, autó
- plüss, puzzle, labda, kerti játékok
- rajz, biciklizés
- autók, szuperhősök, bicikli, roller, pedálos autó
- szabad játék

A hatévesek kedvencei:

- építőjáték, Lego, szerepjátékok, társasjátékok
- Barbie, pónik, bújócska
- Stratego, Rummikub, Lego, kémes szerepjáték
- boltos játék, barkochba
- kardozás, rollerezés, táncolás

A hétévesek kedvencei:

- Lego&friends, boltos játék, szerepjátékok, társasjátékok
- babázás, rajzolás, éneklés, táncolás, társasjátékok

Az ötévesek láthatóan olyan játékokkal játszanak a legtöbbit, ami egyszemélyes játék, és nem a gondolkodást fejleszti elsősorban. Ezzel szemben a nagyobb gyerekeknél már megjelennek a bonyolultabb játékformák, mint például a konstruáló játékokhoz tartozó Lego, és a szabályjátékok körébe tartozó társasjátékok.

Lényeges kérdés volt a vizsgálatunk kapcsán, hogy találkoztak-e már az amőba és a malomjátékkal korábban? Kíváncsiak voltunk, hogy a kísérletben szereplő ötéves gyermekek közül van-e, aki már kipróbálta otthon az amőba és a malom nevű játékot, amivel a kísérletek során játszottunk. Hétből hatan már malmoztak, ketten amőbáztak, egy gyermek pedig egyikkel sem játszott még.

A hatévesek körében tizenegyből nyolcan malmoztak már, hatan amőbáztak is, két hatéves gyermek egyik játékkal sem játszott még. A három hétéves gyermek pedig mindkét játékkal találkozott már

4.3. A technikai fejlődés szerepe, fontossága

A szülőket arra kértük, hogy egy 1-től 5-ig terjedő skálán jellemezzék, mennyire tartják fontosnak azt, hogy lépést tartsanak a technika fejlődésével, és, hogy mennyire számít nekik a technológia és az internet jelenléte a gyermekeik életében. Az ötévesek közül hétből három családnak fontos, hogy lépést tartsanak a technika fejlődésével. Két családnak közepesen számít, másik két családnak pedig egyáltalán nem fontos, hogy „haladjanak a korral”. Az internet és a technológia jelenlétét a gyermekei életében senki nem tartja maximálisan fontosnak. Többségüknek közepesen fontos, három családnak pedig kevésbé. A hatéveseknél már kicsit eltérőbb értékelések születtek. A technika fejlődésével való lépéstartást a skálán egy szülő kivételével mindenki más 4-esre, 5-ösre értékelte. Tehát a hatéveseknél tizenegyből tíz szülő eléggé fontosnak tartja a fejlődést és az előrelépést. Az internet és a technológia jelenlétét a gyermekeik életében már inkább csak közepesen vélik fontosnak. A legnagyobbaknál alacsonyabb számokkal találkozhatunk. A fejlődéssel való lépéstartást a skálán 4-esre értékelik, a technológia jelenlétét pedig nagyon változatosan ítélik meg a szülők. Kettőnél közepesen fontos, egy főnél pedig egyáltalán nem fontos.

4.4. Digitális eszközök a háztartásban

A családok a válaszok szerint a következő digitális eszközökkel rendelkeznek otthon: televíziója és okostelefonja minden családnak van az ötévesek körében. Számítógépe hétből hatnak, tehát az is alapvető háztartási eszköznek mondható. Tablettel hét családból öten rendelkeznek, ami szintén nem ritka, x-box vagy playstation pedig két gyermek otthonában található. A hatévesek körében mindenkinek van otthon televízió, számítógép és okostelefon. Tablet tizenegyből nyolc helyen van, x-box pedig két gyermeknél van. Ezek az adatok arányukban megegyeznek az öt- és a hatéves gyermekeknél. A hétéves gyerekek otthonában ugyanúgy van tévé, számítógép és okostelefon, viszont tablet egyik családnál sincs. A kapott válaszok alapján kirajzolódik az a kép, hogy:

Hétből hárman játszottak már az ötévesek közül táblajátékot digitális eszközön, négyen még soha. A szülők állítása szerint a legtöbbet fejlesztő hatású letöltött játékokkal játszanak, ketten szórakoztató jellegűvel, egy gyermek pedig mindkét fajtájával játszik. Az utóbbi szülő hozzátette, hogy a gyermeke leginkább online játszik a korosztályának megfelelő játékokkal,

amik változóan szórakoztató vagy fejlesztő hatásúak. A hatévesekről közel fele-fele arányban nyilatkoztak a szülők, hogy játszottak-e már táblajátékot digitális eszközön. Ez hasonlóképp volt az ötéveseknél is, akárcsak a játékok jellege: tizenegyből heten fejlesztő hatású játékkalkalmazásokkal játszanak, négyen pedig szórakoztató jellegű játékkal. A hatéveseknél egyhangúan nemmel válaszoltak a digitális táblajátékra vonatkozó kérdésre, tehát táblajátékot csak és kizárólag hagyományos formában szoktak játszani. A számukra letöltött játékok mindegyike fejlesztő hatású.

Kíváncsiak voltunk a digitális játékok használata közben szülői ellenőrzésre:

Az ötévesek körében a legtöbb szülő engedi egyedül játszani a gyermekét digitális eszközön, persze miután ő maga kipróbálta a letöltött játékot. Ketten nem játszhatnak egyedül digitális eszközön, csak ha a szülő is jelen van, aki szintén ellenőrzi a játékot letöltéskor, egy esetben nem próbálja ki a szülő a játékot, mielőtt a gyermek kezébe adná. A hatévesek közül tizenegyből kilencen játszhatnak egyedül digitális eszközön, és hét gyermeknek előzetesen kipróbálja a szülő a játékot, négy szülő nem próbálja ki, de egyikük megjegyezte, hogy azért a biztonság érdekében a helyiségben tartózkodik. A vizsgálatban szereplő hétéves gyerekeknél nagyobb a szülői szigor. Minden gyermek csak a szülővel együtt játszhat digitális eszközön, és csak olyan játékkal, amit előzetesen ki is próbáltak.

4.5. Szocializációs jellemzők

A következő kérdésekre adott válaszok az eszközhasználat közbeni tapasztalatokról nyújtanak bővebb információt. A szülők állítása szerint az ötéves gyermekek többsége ritkán igényel digitális eszközhasználat közben emberi társaságot. Hétből kettő esetben pedig egyáltalán nincs szükségük társaságra. Megjegyzem, ennél a két gyermeknél, akik egyáltalán nem igényelnek társaságot, a szüleik két kérdéssel visszább azt nyilatkozták, hogy nem játszhat a gyermekük egyedül digitális eszközön. Tehát valamelyik állítás nem hiteles, hacsak nem kényszeresen ülnek a szülők játék közben a gyermekek mellett, miközben nekik egyáltalán nincs igényük a szülő társaságára. A hatéveseknél másabb a helyzet. Tizenegyből hét gyermek, azaz a többség igényli a társaságot játék közben, és csak 2-2 gyermeknél fordul elő, hogy ritkán vagy egyáltalán nem igényel társaságot. A három hétéves gyermek közül kettő igényli a társaságot miközben digitális játékkal játszik, egy abszolút nem. Érdekes módon ez az egy gyermek az előző megnyilvánulás alapján szintén nem játszhat egyedül.

4.6. Figyelemkoncentráció és viselkedés digitális játék közben

Az ötéves gyermekek kevésbé tudnak koncentrálni a valós világra digitális játék közben. Hétből ketten többnyire képesek figyelni, maximálisan pedig egyik gyermek sem. Játék közben hétből négy gyermeknél csökken a kommunikáció, kettőnél fellép a figyelem hiánya, egy főnél pedig a függőség jelei is megjelennek. Ha a szülő elveszi tőlük vagy kikapcsolja az eszközt, minden gyermek hagyományos játékeszköz felé fordul, közülük ketten társaságot is keresnek, viszont unatkozásról vagy agresszivitásról egy szülő sem számolt be. A hatéves gyermekek körében nagyon változatos a figyelem megoszlása. Az ötévesekhez képest köztük már akad elvétve olyan gyermek, aki képes odafigyelni a külvilágra, de többségükben csak kevésbé tudnak figyelni, és egy gyermek pedig szinte soha. Sok szülő tapasztalta, hogy kevesebbet kommunikál a gyermeke játék közben, ketten pedig észrevették a függőség jeleit. Tizenegyből öten fordulnak hagyományos játékeszköz felé, ha elveszik tőlük az eszközt, négyen társaságot keresnek, ketten pedig unatkoznak. A két unatkozó gyermek szerencsére nem az, akinél a függőség jeleit észlelték a szülők, ők a hagyományos játékok felé fordulnak. A hatévesek körében jellemző, hogy kevésbé, vagy szinte soha nem tudnak koncentrálni a külvilágra játék közben. Kettőjüknel a kevesebb kommunikáció jelenik meg mint negatív hatás, egy gyermeknél pedig a függőség jelei. Köztük már az agresszivitás is megjelenik, ha elveszük az eszközt, annál a gyermeknél, akinél a függőség jeleit tapasztalták. A másik két gyermek inkább társaságkereséssel reagál.

4.7. Szülői korlátozás és vélemények

A digitális eszközök használatát szinte az összes megkérdezett szülő korlátozza, és a legtöbben egy órát engedélyeznek a gyermeküknek. Az ötévesek körében egy kivétel van, akinek két órát engedélyeznek, és előfordul, hogy a szülő az eltiltáshoz folyamodik gyermekének rossz viselkedése esetén. A hatéveseknél van, aki nem játszhat minden nap, csak szerdánként és hétvégén. Az egyik szülő egyáltalán nem korlátozza az eszközhasználatot, és a gyermeke képes akár napi 3 órát digitális játékkal tölteni. Véleményünk szerint ez azért is probléma, mert a túl sok képernyőhasználat később függőségeket okozhat.

A szülők felének véleménye szerint semleges hatással van a technológia a családon belüli kapcsolatokra, míg a másik fele negatív hatást tulajdonít neki, és egyikük megjegyezte, hogy ezek az eszközök egyre több időt vonnak el a családtól.

Egy szülő sem értékeli pozitívan a digitális játékokkal való túlzott játékot, ugyanakkor sokan elfogadják, hogy ez a jelen, és haladnunk kell a korral. Az egyik szülő szavait idézem: „Úgy gondolom, fontos, hogy haladjunk a kor új vívmányaival, de határokat kell szabni, mert függőséget eredményezhet (ilyen korú gyermekeknél). Kiegészítésként megjegyzem, nálunk akkor kezdett el a gyerek a televízió kivül egyéb digitális eszközök felé nyitni, amikor érezhetően kevesebb figyelmet kapott, kevesebb időnk volt rá sajnos a költözés miatt. Főként meséket tölt le és online nézi, ezt figyelemmel kísérem, nehogy olyat nézzon, amit nem az ő korosztályának szántak. De, hogy előnyt is írjak, a YouTube videómegosztóra feltett videókból (főleg angol videókból) sokat tanult. Persze itt is figyelni kell a tartalomra! Angol dalokat, színeket, mondókákat sajátított el, amit teljesen pozitív dolognak értékelek. Az egyéb interneten található játékokról nem igazán tudok érdemben taglalni, nálunk ez nem jellemző.”

4.8.A kísérlet körülményei

A kutatómunkánkat a Debreceni Egyetem Gyakorló Óvodájában végeztük. A kísérletet választottuk vizsgálati formának, melyet egy állandó helyen, a tanácskozó teremben végeztünk a zavartalanság érdekében. Itt rajtunk kívül nem volt senki más, és játékok sincsenek, tehát a tárgyi környezet sem tartalmaz olyan ingereket, amelyek elterelnék a gyermekek figyelmét. Négy csoportból válogattunk 5-7 éves korosztályú gyerekeket a kísérletek elvégzéséhez. A gyermekek mindegyike átlagos vagy annál jobb szociális háttérrel rendelkezik. Egy alkalommal négy olyan gyermeket vontunk be, akik azonos korosztályúak, hiszen egy átlagos képességű ötéves gyermeknek valószínűleg nem lenne esélye egy hétéves gyermek ellen a szabályjátékokban. A négyfős csapatok egyformán csak lányokból vagy csak fiúkból állnak. A fiúk és a lányok viselkedésének összehasonlítása is érdekes vizsgálati szempont, erre azonban nem szerveztünk csapatokat, mert úgy gondoltuk, hogy a jelenlegi vizsgálati eredmények összehasonlításából is egyértelműek lesznek a képességbeli különbségek.

A kutatást egyfajta elővizsgálatnak szántuk. Ennek oka, hogy viszonylag kevés vizsgálati alannyal és a kísérletek többszöri ismétlése nélkül is több mint fél évet vett igénybe a kutatás folyamata. A vizsgálatokat nehezítette az időpontok egyeztetése az óvodapedagógusokkal, hogy mikor vihetjük el a gyerekeket játszani, hiszen hétköznapi délelőttöként az óvodában szervezett tevékenységek zajlanak. Délután a gyermekek ebéd utáni pihenőideje akadályozott. Malom és amöba nevű szabályjátékot játszottunk, melyeket kamerára rögzítettünk. Egy kísérlet két alkalomból tevődik össze: az egyik alkalommal hagyományos játékkal játszottunk, a másik alkalommal digitálissal.

Így végeztünk összesen hat kísérletet, ami tizenkét alkalmat jelent. Kameraállványt használtunk a zavaró tényezők kiiktatása miatt.

4.9.A vizsgálat eredményeinek bemutatása

A lányoknál első alkalommal hagyományos formában amőbáztunk és malmoztunk, legközelebb pedig tableten. A fiúknál fordítva. Először tableten ismerkedtek a játékkal, és a következő alkalommal próbáltuk ki a játékokat hagyományos társasjáték formában. Ezen variációkkal két oldalról tudjuk vizsgálni a digitális eszköz fejlesztő hatásait a játékban:

1. Csak a fiúknál és a lányoknál vett első alkalmat hasonlítjuk össze (azaz a játékkal való kezdeti megismerkedésre koncentrálnunk), amiből kiderül számunkra, hogy a gyerekek melyik formában tanulják meg könnyebben a játékot.

2. Ugyanazon csapaton belül figyeljük meg az egymás utáni két alkalmat változott körülmények között (tehát a digitális utáni hagyományos, vagy a hagyományos utáni digitális játékot hasonlítjuk össze), akkor megbizonyosodhatunk arról, hogy az első alkalomhoz mérten a második alkalmazott forma segíti/megkönnyíti a játékot és előre visz a begyakorlásban, vagy esetleg összezavarja a gyermekeket, és előlről kell kezdeni a játékszabály tanítását a változott körülmények szokatlansága miatt.

Ezen felül a vizsgálatok során a kétféle tevékenységformánál különböző szempontok alapján elemeztük a felvételeket, és táblázatba rendeztük az adatokat. Feljegyeztük az egyes gyermekek koncentrációjának idejét (ezt a játékban való aktív részvétel idejéből és a másik páros játékára való odafigyelés idejének az összegéből számoltuk ki). Ebből a koncentrációs időtartamból és a gyermekek viselkedéséből, kommunikációjából látható a gyermekek motiváltsága, bár azt is figyelembe vettük, hogy hány alkalommal terelődött el a figyelmük. A párok játékának pontos menetidejét is rögzítettük, az amőbánál másodpercben, lévén, hogy az egy rövid játék, a malomnál pedig percben megadva.

A játék sebességéből további következtetéseket tudunk levonni az összehasonlításhoz annak függvényében, hogy a gyermekek értik-e a szabályt. A játékszabály ismertetése szándékosan verbális úton történt, és nem bemutatás által. A segítségadás szintén verbális módon folyt, tettelesen egyszer sem segítettem játék közben. Bár azáltal, hogy egy alkalommal négy gyermek volt jelen, és egyszerre csak ketten tudtak játszani, a másik két gyermek megfigyelő volt, számukra az első páros játéka tekinthető szemléltetésnek. Sokszor látszott is, hogy a második párnak hamarabb ment a játék. A segítség igénylését külön választottuk aszerint, hogy a gyermek kéri a segítséget szóban, gesztussal, mimikával, vagy pedig önszántamból avatkozok bele a játékába. A szabály megértésének idejét szintén táblázatba rögzítettük.

Amit meg tudtunk még figyelni a kísérletek során, az a kommunikáció. Lejegyeztük, hogy hány alkalommal kommunikálnak a gyermekek a hagyományos, illetve a digitális játék során, külön figyelembe véve, hogy a saját játékokon belül történik a kommunikáció, vagy segítségadási szándékkal szólnak bele a másik pár játékába, amikor éppen nézőként vannak jelen.

Az elemzéshez a gyermekeknek kitalált monogramot adtunk az ABC betűiből az anonimitás érdekében, és ily módon vetettük össze a táblázatokat, a kérdőívből nyert háttér információkat és a videókon látott játék közbeni viselkedésüket.

Az 5 évesek játékelemzése

Az első kísérletet azonos csoportból származó lányokkal végeztük. A hagyományos játékformával kezdtünk. Az első alkalommal úgy szerveztük a játékot, hogy mindkét pár egyszerre, egy időben kapta meg a játékot. Ez annyiban befolyásolja az eredményeket, hogy a többi csoporthoz képest náluk emiatt nagyon alacsony a másik pár játékának megfigyelési ideje, ugyanis a saját játékára koncentrált mindenki, illetve a szabály megértését is befolyásolhatta, hogy egymás példáját nem látták, mivel a többi kísérlet alkalmával észrevettem, hogy az nagyon sokat segít a megértésben.

Az amőba viszonylag egyszerű és rövid játék. Egy 3x3-as mezőben kell egyenes vonalban kigyűjteni a kört vagy az X-et. Erre lehetőség van függőlegesen, vízszintesen vagy átlósan. Az ötévesek többségénél jellemző gondolkodásforma, hogy csak a saját szemszögükből képesek nézni a játékot. Ennek következtében egyedül arra tudnak koncentrálni, hogy az x-szel annak vagy a O-rel és, hogy lerakják a három jelüket egymás mellé. A másik szemével még nem képesek látni, így nem is figyelnek oda arra, hogy megakadályozzák az ellenfelüket a harmadik jel lerakásában. Általában az nyer, aki a játékot kezdte, mert akkor úgy következik a sorban, hogy ő hamarabb lerakhatja az utolsó jelet a táblára. Ha az X kezdte, akkor ő nyer.

E.E., F.F., és G.G. játékosnál végig így folyt a játék, amikor egymás ellen játszottak. Viszont, ha valamelyikük H.H. ellen játszott, akkor máshogy alakult a játék kimenetele. Ő már 6 éves, és nem feltétlen a kora miatt, de megértette, hogy a játékban csak akkor nyerhet, ha az ellenfelét megakadályozza a harmadik jel lerakásában.

Például G.G. H.H. elleni játéka a következőképpen zajlott: elmagyaráztam a játékszabályt, és H.H. egyből megértette a lényegét. Elkezdődött a játék, és G.G. (ő az X) csak a saját jeleinek a kigyűjtésére koncentrált, H.H. (ő a O) viszont megakadályozta G.G-t a nyerésben.

G.G. veszít. A következő játékban egymás után kétszer lép a nyerés érdekében, H.H. felháborodik, mert ez szabályellenes, G.G.-nek vissza kell vennie a másodikat. H.H. érti és élvezné a játékot, de G.G. más felé nézeget, majd megjegyzi: „Nem akarok többet játszani.” Ekkor segíték neki, de a

következő menetben szintén csak a saját szemszögéből nézi a játékot, és megint veszít. Párt cserélnek, és nincs sikerélménye, mert nem ő kezdte a játékot, az ellenfele pedig ugyanígy gondolkodik, és hamarabb kigyűjtötte a három jelet, mint G.G.

Ami a táblázatba feljegyzett adatokból szembetűnő különbség a hagyományos és a digitális forma között, az a párok játékának ideje és a párok összetétele. A hagyományos játékformánál háromféleképpen tevődtek össze a párok, a digitális amőbánál hatféleképpen variálták egymással a párokat. (Ha 4-en vannak, és mindenki játszik mindenkivel, akkor összesen 6-féle párt lehet alakítani maximum.) Tehát abszolút kihasználták az összes lehetőséget a játékra, amikor tableten játszottak. Sokkal nagyobb motiváló ereje van az eszköznek mint a hagyományos táblának és bábuknak. Persze ez csak egy dolog, hogy szívesebben és többet amőbáztak tableten, a lényegesebb kérdés most az, hogy jobban megértették-e a játékszabályt.

Az eredmény változó. Van, akinek jobban ment a játék digitális formában. Pl. G.G. megértette a szabályt, és a hagyományos játékbeli 4/0-ás nyerési aránya feljavult 6/4-re, és még egy döntetlen is volt (a döntetlen a legjobb, mert abban az esetben mindkét játékos minden lépésben megakadályozza az ellenfelét a nyelésben). Az E.E. nevű játékosunknál rosszabb eredményt értünk el digitális eszközön. A probléma abban rejlik, hogy a játékok menetideje rendkívül felgyorsult. Sokat és gyorsan játszottak. Itt nem volt idő az átgondolásra, pedig E.E. ugyanúgy értette a szabályt most is. F.F. egyik játékformával sem értette meg jobban a szabályt. H.H. pedig ugyanolyan ügyesen játszott mindkét formában, csak a kommunikációja a digitálisnál jelentősen csökkent.

Átlagosan a segítség igénylése jóval kevesebb lett a digitális játéknál, a játékon belüli kommunikáció csökkent, a másik pár játékába való beleszólások alkalmi pedig nőtt a hagyományos formához képest.

A malom játék másképp alakult. A hagyományoshoz képest a digitális játék ideje megnőtt, mert a tablet segítségével jobban megértették a szabályt, és a sikerélmény miatt kitartóbbak voltak, mint a hagyományos malom játéknál. Azt fel is adták, párt cseréltek, a tabletnél pedig végigjátszották. Több mint kétszeresére nőtt a koncentráció ideje mind a négy gyermeknél. Bár az első páros a hosszú játék után elfáradt, és kevesebb ideig koncentrált a második pár játékára, viszont az utóbbi két gyermek kivárta az első párt, és miután sorra kerültek is kitartóan játszottak.

A tablet nagyon sokat segített a szabály megértésében a vizuális jelzések miatt. A hagyományos táblajátékban, amikor E.E. kirakta az első malmát, azt hitte, hogy nyert, és vége a játéknak. Digitális formában nincs lehetőség a rontásra, maximum egy személy kétszer lép egymás után, és abból vita alakul, de amikor például E.E. következik, a gép villogó üres karikákkal jelzi, hogy

hová léphet, és ez megkönnyíti a játékot, sőt, a motivációt is növeli a folytatásra.

A hagyományos játékokban rengeteg segítséget igényeltek, pl. F.F. sokszor a tekintetével, a mimikájával jelzi, hogy segítsék a következő lépésben. Jellemzően ebben a játékban is csak a saját bábuikat figyelik, hogy kigyúljön egy malom, az ellenfelet sosem akadályozzák meg. Ebben az esetben egyik csapat sem játszott végig, feladták. Négyből ketten értették a malom szabályait (E.E. és H.H.), de pont nem volt olyan párvariáció, amibe ők ketten kerültek volna bele. Digitális formában viszont folyton arra törekedtek, hogy egymást akadályozzák, de közben sok malom-lehetőséget kihagytak.

A második kísérletben ötéves fiúk szerepelnek: A.A., B.B., C.C. és D.D. Velük digitális formában kezdtünk, és csak a következő alkalommal játszottak hagyományos társasjátékkal. Róluk tudjuk, hogy A.A.-val minden nap társasjátékoznak otthon, ismerte már az amőbát is és a malmot is. B.B.-vel is heti szinten többször játszottak, így a malom nevű játékkal már találkozott. C.C.-nél ugyanez a helyzet, ugyanakkor D.D. egyik játékot sem ismeri.

Tableten játszottuk először a játékokat. Az amőbánál sokszor cseréltek párt, és egy párnál az átlagos játékidő 23 mp. Volt, aki többször játszott, volt, aki kevesebbszer, de amíg nem játszottak, akkor is végig odafigyeltek egymásra, egyszer sem terelődött el a figyelmük. Ezáltal a 13,5 perces teljes játékidőből mindenki 13,5 percig, tehát végig koncentrált a játékokra. A.A. már előzőleg is ismerte a játékot, A.A. 1 perc alatt, B.B. 4 perc alatt belejött, és ügyesen játszottak. C.C.-nek és D.D.-nek több mint 10 percbe telt megérteni a lényegét, hogy csak akkor nyerhetünk, ha az ellenfelet megakadályozzuk. Ők 3-4 alkalommal igényeltek segítséget, míg A.A. és B.B. szinte sosem. A két fiú közül, aki jobban értette (A.A.), sokat segített C.C.-nek és D.D.-nek. Előfordult, hogy A.A. megjegyezte játék közben: „Figyelj már C.C., te nem jól csinálod, hát az nem gyűlhet úgy ki, én ide raktam volna!” (És mutatott a helyes irányba.) Nagyon jó meglátás, a második X-et is az alsó sorba kellett volna tenni, úgy több esélye lett volna nyerni.

A hagyományos amőbával sokkal kevesebb időt töltöttek összességében. A.A. és B.B., akiknek könnyen és jól ment a digitális amőba, a hagyományos formában nehezebben boldogult. Eleinte úgy játszottak, hogy csak a saját jeleik kigyújtására koncentráltak, az ellenfelet nem vették figyelembe, sokkal később rázódtak bele a játékba, mint amikor előzőleg tableten játszottak. C.C. és D.D., akik a tableten sok idő után, de megértették a szabályt, a hagyományos formában szintén nem tudtak olyan jól teljesíteni.

A malom is hasonlóképpen alakult. Első alkalommal, digitális formában viszonylag hamar megértették a játékszabályt. Ez a kommunikációjukban is tükröződött: D.D.: „Szerintem A.A. ide rakná, de én odalépek és megakadályozom.” Viszont A.A. később annyira rafinált volt, hogy megtévesztéshez is folyamodott: elmondta, hogy hová szeretne lépni, az

ellenfele ott megakadályozta, a következő lépésben pedig kirakott egy malmot, és hozzátette: „Direkt mondtam mást neked.”

Viszont második alkalommal hagyományos formában megint nem tudtak olyan jól játszani, azoknak a gyerekeknek is többször kellett segítséget adnom, akiknek előtte tableten jól ment. Megint arra a következtetésre jutottunk, mint a lányoknál is, hogy valószínűleg a tablet gazdagabb szemléltetése könnyítette a játékot, míg a táblán nehezebben érzékelik a lehetőségeiket, hogy hová lépjenek. Sokkal jobban élvezték a digitális játékot, a lelkesedésük már az elején nagyobb volt, mint a hagyományos játéknál, és érdekes, hogy a kérdőívben ennek a négy fiúnak a szülei azt jelezték, hogy digitális játék közben gyermekük kevesebbet kommunikál, ennek ellenére a tableten játszott malom és amőba közben sokkal többet kommunikáltak, mint a hagyományos játék során.

A 6-7 évesek játékelemzése:

A harmadik kísérletben hatéves fiúk szerepelnek: I.I., J.J., K.K., és L.L. Közülük ketten a kérdőív alapján otthon alapvetően digitális játékokkal játszanak többet, ha pedig a szülő választási lehetőséget kínál, mind a négyen a digitális játékot szokták választani. A malmot és az amőbát mindannyian kipróbálták már, viszont eddig csak hagyományos formában.

Digitális játékformával kezdtünk. A gyerekek nagyon izgatottak voltak, mint kiderült, szeretnek tableten játszani. Szinte meg sem várják, hogy elmondjam a szabályt, K.K. és L.L. már kezdi is az amőbát. Nem figyelnek a másik lépésére, gondolkodás nélkül rakják le az X-et és a kört. Az első és a második menet 15 másodperces, a harmadik már csak 11 másodperc. Olyan gyors ütemben haladnak, hogy a mellettük ülő már fogja a fejét, nem bírja követni a játékot. Kértük őket, hogy lassabban játsszanak, inkább gondolják át vagy beszéljék meg, hogy legközelebb hová lépnek. L.L. hamar megérti a szabályt, így nem arra figyel, hogy a sajátját letegye az előző mellé, hanem akadályozza az ellenfelét. A másik három fiú még mindig rohan, és nem tudja a másik szemszögéből nézni a játékot. A kísérletek során több gyermeknél tapasztaltuk, hogy függőlegesen vagy vízszintesen könnyen észreveszik a nyerési lehetőséget, ha két jel egymás mellett van, és már csak a harmadik hiányzik. Viszont átlósan nehezebben észlelik. A lerakást is mindig függőleges vagy vízszintes irányban kezdik a játék elején. K.K. és L.L. 3 perc után már ügyesen akadályozzák egymást, szinte tele van a tábla, és a végén K.K.-nak kigyúlhatne átlósan (ő a O), de nem veszi észre.

A játék végén megbeszéltük K.K.-val, hogy nyerhetett volna, ha észreveszi az átlós lehetőséget. Nem válaszolt semmit, de két perccel később, amikor a másik pár játékát figyelte, hirtelen egyszer csak belenyúlt, ő lépett J.J. helyett, mert észrevette, hogy átlósan kigyúlhat, meg is nyerték a játékot. Ez mindenképpen pozitívum. Öt perc után már mind a négyen ügyesen és

hosszabban játszottak, viszonylag sok döntetlen játszma is volt. Végül J.J. megjegyezte, hogy ez nagyon jó játék, ha hazamegy szól az apukájának, hogy töltsse le. A legközelebbi alkalommal azzal kezdtük a beszélgetést, hogy emlékeznek-e, hogy mivel játszottunk legutóbb? J.J. mondta, hogy letöltötték otthon az amőbát, sokat játszott vele, és sokszor nyert. Ennek nagyon örültem. Látszik is J.J.-nél a fejlődés, I.I. ellen játszik (aki a digitális játék alkalmával sokkal ügyesebb volt nála), és most a hagyományos játékban folyton legyőzi. Több lehetőséget is kihagy I.I., erre L.L. megszólal: „Én észrevettem, és I.I. helyében ide tettem volna.”

Tehát az amőbában ennél a négy fiúnál nem volt nagy különbség a lényeges elemekben a digitális és a hagyományos forma között. Ugyanúgy értették, és szabály szerint játszottak. A hagyományos formánál alacsonyabb volt a motivációjuk, kevesebbszer játszottak, párt sem cseréltek. A digitális formánál sokkal többet kommunikáltak, és a másik pár játékába is többször szóltak bele segítő szándékkal.

A malom játéknál még ügyesebbek voltak, mert ismerték. A digitális formánál nagyon jól kihasználták azt a helyzetet, amikor már csak 3 bábu maradt, és lehetett ugrálni. L.L. addig rakta így a malmokat, míg K.K.-nak is 3 bábuja maradt. Ekkor figyelmeztettük őket, hogy most már nagyon át kell gondolni a lépéseket, mert aki hamarabb rakja ki a malmot, az nyer. L.L. lépni szeretne, de I.I. kívülről beleszól: „Ne! Ha oda rakják, akkor veszünk.” – és segített L.L.-nek megnyerni a játékot. (J.J. van a fekete bábuval, L.L. a barnával. Az első képnél L.L. következik, és szeretne a középső bábujaival balra lépni, ekkor avatkozott be L.L.) A nyerési folyamatot az alábbiakban szemléltetjük.

Ez kiemelkedő logikai gondolkodásra utal. A vesztes fél pedig felháborodik, vádolja a nyerteseket, hogy sokat „csiki-csukiztak”. Konfliktus alakul ki, majd inkább másfajta játék felé fordulnak. A digitális és hagyományos malom játék között ennél a négy fiúnál igazából csak a kommunikációban volt különbség. A tabletnél csendben koncentráltak, de figyeltek végig a nem játszó is, a hagyományosnál viszont háromszor többet kommunikáltak a játszó és a figyelők is. Segítséget egyik formában sem nagyon igényeltek.

A negyedik kísérletben szintén hatéves fiúk vesznek részt: R.R., S.S., T.T., és V.V., viszont az előző csapathoz képest az a különbség, hogy ők kevésbé ismerik a játékokat. Köztük van az a kisfiú, aki napi 3 órát szokott otthon tabletezni. Mivel ők fiúk, velük is a digitális formával kezdtük a kísérletet. Az amőbánál ők is nagyon türelmetlenek voltak, gyorsan nyomkodták az eszközt. Átlagosan 12 másodperc volt egy menet a játékban. Ehhez képest hagyományos formában 25 másodperc volt az átlag. Tehát kétszeresére gyorsul a játék digitális formában. Viszont az amőbázás teljes játékidejében nincs nagy eltérés (8,5 perc és 11 perc), ami azt jelenti, hogy a felgyorsult

digitális formában kétszer annyi menet volt, mint a hagyományosnál. A nyerési arányok a digitális játéknál voltak jobbak, viszont a kommunikáció az előzőkhöz hasonlóan náluk is a digitálisnál volt kevesebb.

A malomban ugyanez a felgyorsult játék tapasztalható. Míg digitális formában a két pár játéka 16,5 percet tett ki, hagyományos formában 24,5 percig játszottak, viszont látszólag unalmasabbnak tartották, mivel rengetegszer elterelődött a figyelmük, ami a digitálisnál nem volt jellemző. A játékot hamarabb megértették és könnyebben játszottak tableten, segítséget is alig igényeltek, míg a hagyományos formában 4-6 alkalommal is segítettünk, mert sokszor elakadtak. Viszont megfogadták a tanácsokat, és legközelebb önállóan is helyesen tudták folytatni a játékot. A kommunikáció megint csak a hagyományos formában dominált.

Az ötödik kísérletben vegyesen szerepelnek 6 és 7 éves lányok. M.M. és N.N. hatévesek, O.O. és P.P. hétévesek. A kérdőív alapján M.M., N.N. és P.P. hetente többször társasjátékoznak, de nem játszottak még otthon sem a malommal sem az amőbával. O.O.-val minden nap szoktak társasjátékozni, és ismeri is mindkét játékot.

Hagyományos amőbával kezdtünk. 9 perc volt a teljes játékidő, és mind a négy lány figyelemmel kísérte a játékot az elejétől a végéig. Csak egyszer volt példa figyelemelterelődésre (P.P.). A játék szabályát hosszas magyarázat után és többszöri segítségnyújtással értették meg (M.M. és N.N.). Sokáig úgy játszottak mint az ötévesek, hogy az győz, aki hamarabb kezdi a játékot, mert csak a saját jeleik lerakására koncentráltak. Az ellenfél megakadályozásának módjára később jöttek rá. O.O.-nak ez azonnal sikerült, mivel ő már gyakorlott játékos, viszont ennek ellenére elég kevésszer segített a többi lánynak. Játék közben mind a négyen nagyon keveset kommunikáltak. Ebben a következő alkalommal a digitális játéknál sem történt nagy változás. Ott is csendben koncentráltak, azzal a különbséggel, hogy hamarabb értették meg a játék lényegét, tableten könnyebben játszottak. Az egyes játékok menetideje sem változott, viszonylag hosszasan gondolkodtak a következő lépéseket illetően. A nyerési arányok is hasonlóan alakultak a két formában, kivéve P.P.-t, aki kiemelkedően jobban teljesített a játék digitális formájában.

A hagyományos malom játékidője 51 perc volt, az összes csapat közül ők voltak a legkitartóbbak. Meg kell jegyeznünk, hogy a malom játékban a többi csapatnál nem volt párcsere, így 4-en két menetet játszottak, itt viszont a két jobb képességű kislány (O.O. és P.P.), akik ráadásul már 7 évesek, kétszer játszottak, így három menet lett. Az első és a második menetben is 6 éves játszott 7 éves ellen, ezek voltak a hosszú játékok: 17 és 26 perc. A harmadik menetben a két 7 éves játszott, ők csak 8 percig játszottak. A fiatalabbaknál azért volt olyan hosszú a játék, mert taktikázni próbáltak. A taktikai megfontolásokkal arra koncentráltak minden lépésnél, hogy vajon az ellenfelük hová fog lépni, hogy ők maguk kihagyták szinte az összes

malomgyűjtési lehetőségüket. Előfordult, hogy M.M.-et figyelmeztettük, hogy egy lépésből tudna malmot csinálni, mégsem oda lépett, csak hogy az ellenfele elé lépjen. Pedig ennek a játéknak az a célja, hogy malmok gyűjtésével szerezzük meg az ellenfél bábuit. Az összehasonlítást tekintve a digitális formában valamilyen szinten felgyorsult a játék, de itt is eléggé hosszú ideig játszottak (40 perc). A teljes koncentráció arányában nagyobb volt a digitálisnál. A szabály megértése ugyanúgy sok ideig tartott, nehezen ment a játék, de a segítség igénylése egyedül M.M.-nél nőtt, a többiekénél csökkent. A kommunikáció a két 7 éves lánynál csökkent, a hatéveseknél stagnált.

Az utolsó, hatodik kísérletben szintén lányok vettek részt, és ugyanolyan elosztásban, mint előzőleg: két 6 éves (W.W. és X.X.) és két 7 éves (Y.Y. és Z.Z.).

Z.Z.-nek ismerős volt az amőba, „Jaj, nekünk van ilyen.”- mondta. Azonnal megértették a szabályt, már az első páros jól játszott. Lassan, megfontoltan. Az első menet döntetlen lett. Párt cseréltek és úgy tűnt, hogy csak akkor nyerhet valaki, ha egyikük véletlenül figyelmetlen. „Ez nagyon jó játék”- jegyezte meg W.W., aki egyébként szinte sosem avatkozott bele a másik pár játékába, csak csendben figyelt. A teljes játékidő 8,5 perc volt, ebből a két hatéves lány végig koncentrált, a hétéveseknél volt figyelemelterelődés. A szabályt W.W. kivételével a többiek hamar megértették, segítséget csak egy-egy alkalommal kellett adni a két hatévesnek. Ezzel szemben második alkalommal tableten a teljes játékidő 6,5 percre csökkent, de úgy, hogy háromszor annyi menetet játszottak, tehát felgyorsult a játék. A szabályokat ugyanúgy értették. A koncentráció maximális volt mindenkinél, a kommunikáció pedig a hatéveseknél csökkent, a hétéveseknél nőtt.

A hagyományos és a digitális malom összehasonlításában megerősödött bennünk, hogy a tablet újra segített olyan gyermeknek megérteni a játékszabályt, aki hagyományos formában nem értette (X.X.). Pedig X.X. a hagyományos malom elején nagyon motivált volt, de mivel nem ment jól neki a játék, a végére már nem is érdekelt. Ezzel ellentétben tableten végig koncentrált, és egyre ügyesebben játszott. A többiek egyaránt jól játszottak a hagyományos és a digitális formában is. A játék kissé felgyorsult a tableten, de érdekes módon a kommunikáció a többi csapattal szemben náluk megnőtt.

5. Összegzés

A vizsgálatunk célja az volt, hogy felmérjük a digitális eszközöknek a tanulási folyamatban való hatékonyságát. Kijelenthetjük, hogy a digitális eszköz jobban segíti a szabályjátékok megértését, mint a hagyományos, még abban az esetben is, amikor először találkoznak a gyerekek a játékkal. A hipotézisben megfogalmazott állítások minden esetben beigazolódtak.

A digitális játékidő rövidülésére a hagyományoséhoz képest, és a játékok folyamatának felgyorsulására szintén számítottuk, ahogyan a tabletezés közbeni kommunikáció csökkenésére is. Kiegészítésképpen meg kell jegyzünk, hogy a gyermekek kudarcűrő képessége látványosan változott életkoronként. Főleg a malom játékban: az ötévesek unottan jelentették ki, hogy „Nem akarok többet játszani.”. A hatévesek felháborodtak, és indokokat, illetve kifogásokat kerestek, hogy miért ők veszítettek, a hétévesek pedig egyből visszavágót kértek.

Ahogyan azt a bevezetőben megfogalmaztuk: a vizsgálat igazolta, hogy egyrészt a digitális eszközöket nem érdemes kizárni az óvodás gyermekek életéből sem, sőt bizonyos szituációban akár az óvodai tevékenységek segítségét is szolgálhatja. Azonban itt is igaznak véljük azt a régi megjegyzést, miszerint nem az eszköz, hanem annak használata hordozhat pozitív és negatív értékeket.

Felhasznált irodalom

- David Buckingham (2002): A gyermekkor halála után – felnőni az elektronikus média világában, Helikon Kiadó, Budapest
- Farkas Eszter: A digitális eszközök forradalmának hatása gyermekeink életére, <http://www.ugyesgyerek.com/a-digitalis-eszkozok-forradalmanak-hatasa-gyermekeink-eletere/>
- Gary Chapman and Arlene Pellicane (2016): Netfüggő gyerekek, Budapest Harmat Kiadó
- Gerő Péter: (2008): Az élethelyzethez igazított tanulás pedagógiai gyakorlata, Egyetemi Tankönyv, Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem
- Kósa Éva - Vajda Zsuzsanna (1998): Szemben a képernyővel, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest
- Óvodai Nevelés Országos Alaprogramja. 2012
- Papp Gyula Dr. Cserhátiné Vecsei Ildikó (2003): Technológiai trendek az e-Learning alkalmazásokban, <https://nws.niif.hu/ncd2003/docs/ehu/EHU-37.htm>
- Ranschburg Jenő (2009): Áldás vagy átok? Gyerekek a képernyő előtt, Sziget Könyvkiadó Bt
- Török Balázs (2009): Számítógép-használat óvodáskorban – Az országos szülővizsgálat eredményei alapján, <http://ofi.hu/torok-balazs-szamitogep-hasznalat-ovodaskorban-az-orszagos-szulovizsgalat-eredmenyei-alapjan>

Internetes hivatkozás:

- i. http://hvg.hu/kultura/20150715_Nem_mindig_ordogtol_valo_ha_kockul_a_gyer
BI: Nem kell pánikolni, ha kockul a gyerek (2017.04.01. 17:04) 23.o.

Jakab Réka³

reka.jakab92@gmail.com

KORA GYERMEKKORI KÖTŐDÉS VIZSGÁLATA

1. Bevezetés

A "Kötődés a koragyermekkorban" nemzetközi kutatócsoport tagjaként a kötődést (*attachment*), mint pszichológiai jelenséget és elméletet vizsgáltam. A kutatás Rudi Dallos⁴ professzor, a plymouthi egyetem Klinikai Pszichológia Tanszékének szakpszichológusa vezetésével indult, aki az általuk használt eszközrendszer kutatócsoportunk rendelkezésére bocsátotta. A kutatás vezetői Dr. Pálfi Sándor tanszékvezető, dékán helyettes és Vargáné dr. Nagy Anikó adjunktus. A kutatócsoport további tagjai voltak Major Nikolett, Orosz Ágnes, Szilágyi Beatrix, Tömöri Kitti és Zachar Anita óvodapedagógusként végzett hallgatók. A választott témát egyedivé teszi, hogy kutatócsoportunk Magyarországon elsőként használhatta az eszközt.

Mindennapi nyelvhasználatunkban gyakran élünk a kötődés kifejezéssel, például, hogy kihez kötődik jobban a gyerek, az anyához vagy apához. Egyre jellemzőbb az elidegenedés fenomén, valamint az önmegvalósító, karrierista attitűd. A KSH 2009-2010-es időmérleg-statisztikájában olvashatjuk, hogy egy átlag magyar szülő fél óra „*minőségi*” időt tölt gyermekével, ami tartalmazza már a tanulás, beszélgetés, mesélés, etetés és fürdetési időt is. (IDŐMÉRLEG, 2012)

A gyermekáldás rendkívüli változásokat hoz a családok életében. A családtagok személyisége is formálódik, a korábbi szerepek és prioritások is sokat változnak. Az új családtag mentális és érzelmi fejlődése szempontjából a legfontosabb periódus ez a kezdeti szakasz, hiszen ekkor kezd el kötődni az őt nevelő és körülvevő személyekhez. Fontos a kötődés milyensége, és hogy kik között alakulnak ki ezek a szálak, hiszen ez a minta a gyermek életében meghatározó szerepet fog játszani magánéleti és szociális életében egyaránt. A gyermekkorban kialakult mintázatokat örökítik tovább az utódok és a kötődő személlyel kialakult kapcsolat lesz a mérvadó, az összehasonlítási alap párválasztásnál és más kapcsolatok kialakításánál is.

³ Óvodapedagógus hallgató (Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Hajdúböszörmény)

⁴ Magyar származású klinikai szakpszichológus, családterapeuta. Jelenleg a Plymouth Egyetem Alkalmazott Pszichológia Tanszékének oktatója. Számos tudós társaság jeles tagja. Akadémiai elismerései mellett a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési karának vendégoktatója.

Tanulmányomban feltárom a kötődés fogalmát, bemutatom kutatócsoportunk egy éves munkáját valamint a Plymouth Egyetemtől kapott eszközrendszert, amit 120 fős mintán vizsgáltunk magyar óvodás korú gyermekekkel. Továbbá két választott mintám segítségével elemzem az eszközrendszer egy történetét. Az általam választott két gyermek ellentétes nemű, más családszerkezettel rendelkezik, valamint különböző település típuson él. A gyermekek válaszait összehasonlítom a nagy minta által kapott eredményekkel, és ezek alapján vonom le következtetéseimet. Az eszközrendszert óvodás korú gyermekek számára készítették, 13 történetből épül fel. Ezek a történetek a mindennapi életből vett problémás, érzelmeket provokáló helyzeteket tartalmaznak mesékbe ágyazva. A kutatócsoport tagjai egyéni beszélgetések alkalmával mesélik el a történeteket gyermekeknek, viszont a tetőpontnál a gyermekek szövik tovább a mesék fonalát. Ezt követően teljhatalmat kapnak, és kedvük szerint alakítják a történeteket és szabályák egyedivé azokat. Ezen gyermeki történeteket elemeztem, majd egy előre meghatározott skála alapján soroltam be a gyermekeket kötődési összetételük alapján négy típusba.

Kutatásommal és eredményeimmel szeretném bebizonyítani, hogy a gyermekek mesealkotása az otthon tapasztaltaknak, illetve a szülőkkel és testvérekkel való kapcsolatoknak a vetülete.

- 1) H1: Feltételezem, hogy lemérhető a szülő-gyermek, testvér-testvér, szülő-szülő kapcsolat a gyermeki mesékből következően.
- 2) H2: Az anamnézisben felvett adatok és a gyermeki történetek párhuzamban vannak.
- 3) H3: A minták nagy többségét a biztos kötődési típusba fogom sorolni. Az elvált szülők gyermekei többségben nem a biztos kötődési típusba fognak tartozni.

2. A kötődésemélet

Kutatásunk a John Bowlby (1907-1990), angol pszichiáter kötődéseméleti alapjaira épít. A kötődés egy érzelmi kötelék a gyermek és gondviselője között, mely a gyermek első életében formálódik és alakul ki, valamint a későbbi kapcsolatainak alapjaként fog szolgálni. Így tehát szociális és érzelmi fejlődése szempontjából kulcsfontosságú jelentőséggel bír. (Wooelfolk, [2008]) A harminc hónapnál fiatalabb gyerekek jobb agyféltekéje gyorsabb ütemben fejlődik ebben a periódusban, mint a bal agyfélteke. Ez azért fontos, mert itt fejlődnek azok a készségek, amik szükségesek a kapcsolatok kialakításához, érzelmekhez és az empátiához. Ezen készségeket tapasztalati úton tanulják meg a gyerekek nap, mint nap az őket ért hatások által. Ezek a kapcsolatok és érzelmek hatnak az agyi fejlődésükre is. Harminchat hónapos korukra a gyermekek agya egy nagy változáson megy keresztül, amikor is a jobb

agyfélteke működése lelassul, és a bal veszi át a domináns szerepet. Ez a váltás olyan szempontból bír jelentőséggel, hogy a gyermeki beszédképesség és a múltra való visszaemlékezés ekkor válik kulcsfontosságúvá. A múlt eseményeiből, tapasztalataiból táplálkozik a gyermek, és ezek a jövőbeli életére nagy hatással lesznek. (Johnston&Nahmad, [2009]) Elemi szükséglet, hogy a gyermek számára legyen egy *elsődleges kötődési személy*, akivel a gyermek egy élethosszig tartó érzelmi kötelék fűzi össze. Általában ez a szülőanya, de fontos kihangsúlyozni, hogy nem minden esetben ez a jellemző.

Bowlby munkásságát azért kritizálják, mert azt hangsúlyozza, hogy a gyermek elődlegesen egy női személyhez tud kötődni. (Woelfolk, [2008]) Szavaival élve: „a mentális egészséghez elengedhetetlen, hogy a gyermeknek, édesanyjával (vagy az édesanyját helyettesítő személlyel) folyamatos bensőséges, meleg kapcsolata legyen. Ebben a kapcsolatban minkét fél elégedett és boldog”. (Bowlby, [1969]) Ezt a jelenséget bioszociális ösztönként említi. Azok a gyerekek, akik megfosztottak anyjuktól, még azelőtt, hogy biztosan kötődhetek volna, lehetetlenné válnak, hogy kötődjenek valakihez a későbbiekben és a megfosztottság miatti mellékhatásoktól szenvednek. „Amikor a gyerekek először válnak el anyjuktól, tomboló félelmet mutatnak. Sírnak, dührohamot produkálnak és megpróbálnak kiszabadulni környezetükből. Azután az elkeseredettség és depresszió szakaszán mennek keresztül [...] ha nem alakul ki stabil kapcsolat, ezek a gyerekek közömbössé válnak más emberekkel szemben. A közömbösség ilyen állapotát *leválásnak* (kötődésre való képtelenségnek) nevezte.” (Cole&Cole [2006] 249.old.) Továbbá Bowlby a kötődés kialakulást a termosztát funkciójával hozta párhuzamba. A termosztát ki- és bekapcsolja magát alkalmazkodva az előírt hőmérséklet eléréséhez, a gyermek is ugyanígy van, hiszen egyensúlyt keres a biztonság és a világ felfedezése között. Inántszy-Pap Judit a gyermek biztonságérzetét az anya fizikális közelségével hozza egyenes arányosságba. Az ő interpretálása szerint, ha túl nagy a távolság a gyermek és a kötődő személy között, akkor aktiválja magát a rendszer, ha a gyermek számára kielégítő a távolság, akkor működése alábbhagy. A gyermek célja pedig, hogy gondozója és közte egy olyan távolság standardizálódjon, ami számára megfelelő. (Inántszy-Pap [2009]11.old.). Bowlby a kötődés kialakulását és ennek fejlődését négy életkori szakaszra korlátozza. (1. Kötődés előtti szakasz, 2. A kötődés keletkezésének a szakasza, 3. Tiszta kötődési szakasz, 4. Kölcsönös kapcsolatok időszaka.)

A kategorizálás alapján kiderül, hogy a gyermek számára kialakul egy kötődési kapcsolat az elsődleges kötődési személlyel, a szülővel/gondozóval, aki a szakirodalom szerint a kielégíti a gyermek szükségleteit. A gyermek születését követően évekig rá van utalva, hogy valaki segítse, egyengesse útját. Magától nem képes fiziológiai szükségleteit kielégíteni, nem tud még szóban megnyilatkozni. Testbeszédével, reakcióival jelzi környezetének, hogy éppen

boldog, vagy valami kedvét szegi. „Veszületett viselkedésmintákra van szüksége, melyek az anyát arra készítetik, hogy felvegye és fenntartsa vele a kapcsolatot. Emellett szüksége van olyan ösztönös reakciókészletre is, melynek segítségével ezt a kapcsolatot önmaga tudja megteremteni. Bowlby szerint az első reakciókészletnek *jelző* (mosoly, gögicsélés, sírás, később hívás) a másodiknak *végrehajtó* (átölelés, megkapaszkodás, később közelítés-követés) funkciója van.” (Inántszy-Papp, [2009] 25.old.) Ezen cselekvése az eszközei, hogy felhívja magára a figyelmet, jelezve ezzel a számára biztos bázist jelentő elsődleges kötődési személynek. „Tartós közelség fenntartása elengedhetetlen fontosságú mechanizmus.” (Bowlby, [1969]). Tehát a Bowlby féle értelmezés, miszerint a kötődés önálló motivációs bázissal rendelkező elsődleges szükséglet, megkérdőjelezte a korabeli értelmezési keretet, amelynek e tárgykörben az érdekszeretet elméletével érveltek.” (Tóth&Regényi, [2009] 59.old.).

Mary Ainsworth (1913-1999) és munkatársai a „normális” populáció kötődéseit vizsgálták, hiszen köztük is számottevő különbség figyelhető meg. Kampalában és Baltimorban végeztek vizsgálatokat családok otthonában. Egy olyan laboratóriumi közeget teremtettek, ahol a gyermek kötődési viselkedési rendszere kirajzolódott a stressz hatására, míg az elsődleges kötődési személy után vágyakozott. (Ainsworth & Witing, [1969]). A gyermeki viselkedés válaszmintákat kódolták, és ezek alapján három kategóriát hoztak létre (A, B és C), de a válaszok validitása érdekében egy negyedik (D) kategóriát is létre kellett hozniuk, hiszen a három csoport kritériumába nem illő eseteket tapasztaltak. Így tehát a gyermekek az idegen helyzetben produkált viselkedése alapján négy kategóriába kerültek. (B csoport: biztonságosan kötődő, A csoport: bizonytalan-elkerülő, C csoport: bizonytalan-ambivalens és ellenálló, D csoport: dezorganizált) A négy kategória bemutatja a gyermeki kötődés egyéni különbségeit. Számos kutatás tárja fel a kapcsolatot a kötődési típus és a későbbi viselkedés és személyiségfejlődés között. A biztos kötődési típusba tartozó gyerekek jobban teljesítenek, legyen szó egy problémahelyzetről a szociális és kognitív képességeiket illetően, valamint kortársakkal való kapcsolataikban is, ellentétben a bizonytalanul kötődő társaikkal. Ebből következően fontos, hogy az anya *biztos bázisként* szolgáljon gyermeke számára, hogy az magabiztosan fedezhesse fel a világot. Ha bázisként szolgál az anya, akkor kialakul a bizalom közöttük, ezáltal a gyermek könnyebben és korábban függetlenedik gondviselőjétől. (Wooelfolk, [2008]) Kutatásunk kiértékelésénél Ainsworth kutatócsoportjához hasonlóan, négy kötődési kategóriába soroltuk a gyermekeket a történeteik alapján.

3. Kutatásunk bemutatása

Kutatásunk az Anna Freud Intézet kutatóihoz vezethető vissza. Az *'Attachment representations and adoption: associations between maternal states of mind and emotion narratives in previously maltreated children'* című tanulmány adta alapját vizsgálatainknak. (Steel&Hodges [2003]) Kutatásuk 43 nevelő-és örökbefogadó szülőt, illetve 61 elhanyagolt-, szexuális és testileg bántalmazott gyermekeket vizsgált. A gyermeki kötődés milyenségének megértéséhez, nemcsak a gyerekeket, de szüleiket is vizsgálniuk kellett. A 'Felnőtt kötődés interjú'(Adult Attachment Interview) a szülők gyermekkori emlékeire fókuszált, hogy milyen kapcsolatuk volt saját szüleikkel. Az eredményekből a visszautasítás, szomorúság, betegség, sértés, erőszak és elválasztás jelenik meg dominánsan. A gyász és a trauma mai napig hatással van rájuk, és ezt tovább öröközik gyermekeikben is, hiszen a gyermekek számára a szülő az elődleges követendő minta. Az interjúk során a szülők elvárásaikról és a családban lévő szerepekről számolnak be, valamint kapcsolatukról testvéreikkel, kortársaikkal.

A kutatás másik fókuszában az elhanyagolt, bántalmazott, hátrányos helyzetű 4-8 éves gyerekek álltak. Az elhanyagolt gyermekekben, rögzült a szomorúság érzése, ami mesealkotásukban is jelentősen megjelent. Az elhanyagoltság érzése rendkívül erős bennük, ezáltal sokszor provokálják nevelő- és örökbefogadó szüleiket. Ez egy védekező mechanizmus, hiszen egy speciális helyzetbe kényszerültek, ahol kiszakítva és/vagy kitaszítva érzik magukat a múltjukból, környezetükből, amitől rendkívül érzékennyé válnak (Steel, 2003: 187-205). Rudi Dallos kutatócsapata létrehozott egy *1Story Stem Assessment Profile* nevezetű szövegművet (későbbiekben SSAP), melyben 13 történetet fejlesztettek ki. Ebből nyolcat a MacArthur Story Stem Battery csapata, további ötöt pedig a SSAP csapata alkotta. Ezek mind a mindennapi életből vett, gyermeki érzelmvilágot provokáló történetek. A gyermekeknek mesélő kutatók játékeszközökkel (babákkal, ház bűtökeivel) is manipulálnak, hogy a gyermeki világhoz még közelebbivé hozzák a történeteket. A tetőpontnál a mesélő elhallgat, és a gyermekre bízta a történet szövegét a „Mondd és mutasd, hogy mi történik ez után!” hívó szóval. A gyermeki mesealkotás és manipulálás reflektál a gyermek belső világára, a családtagok családban betöltött szerepére, a problémás helyzetekben a szülők reakcióira, valamint a nevelők és gyermekek közötti kötődésre.

3.1 Kutatócsoportunk

Tanszékünk kapta a megtisztelő lehetőséget, hogy Magyarországon elsőként ültessük át magyar fordításba a történeteket, és vizsgáljuk a

gyermekek kötődési kapcsolatait. A mérőeszköz használatához Rudi Dallos klinikai szakpszichológustól, a Plymouth Egyetem oktatójától kaptunk útmutatást. A történeteket teljesen adaptálni tudtuk, csak a szereplők neveit változtattuk meg és magyarosítottuk. Ahhoz, hogy a gyermekeket zökkenőmentesen bevonhassuk a mese világába, fontos volt, hogy játékeszközöket biztosítsunk, melyekkel manipulálhatnak. Szereplőket, bútorokat nyomtatunk, ragasztottunk és vágtunk, melyek kellékei az egyes történeteknek. Az eredeti kutatáshoz hasonlóan mi is a 13 alaptörténetet használtuk fel. Minden történet egy adott kötődési személy és a gyermek viszonyát hivatott bemutatni. A történeteket a gyermek folytatja, és egyéni módon fejezi be azokat. A gyermeki történetek betekintést engednek a gyermeki világba, és abba, hogy vélelmezhetően milyen kötődése alakult ki az őt elsődlegesen gondozó személyekkel.

Rudi Dallos szerint a mesélés ajtó a gyermek belső világába. A gyermeki játékból sok minden kiderül, például a gyermekek emberi kapcsolatai. A játékos mesélés betekintést enged a gyermek kötődés ábrázolatába, valamint működésbe hozzák a verbális és non-verbális memória rendszereket. Azzal, hogy a gyermekeket játékba hívjuk, azzal biztosítunk egy klinikai közeget a felfedezésre, és elvész a nyomás arról, hogy a családjukról beszéljenek. Sok bántalmazott gyermek érez félelmet, szégyent, hűséget, és lemondást a bántalmazó gondozója miatt/íránt. (Rudi Dallos előadása Hajdúbozsörményben). Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja (továbbiakban ÓNOAP) is azt fogalmazza meg, hogy a mese „visszaigazolja a kisgyermek szorongásait, s egyben feloldást és megoldást kínál [...] valamint, belső képvilágot jelenít meg. A belső képalkotásnak ez a folyamata a gyermeki élményfeldolgozás egyik legfontosabb formája.” (ÓNOAP) Direkt kérdések helyett mesékbe ágyazott történetek által a gyermekek „menedékben” érezhetik magukat, így felszabadultan tudnak beszélni a környezetükben zajló eseményekről. (2)

3.2 Kapott eszköz használata

Rudi Dallos konzultációja során megosztotta kutatócsoportunkkal az eszköz használatához szükséges ismereteket. Az angol kutatócsoport által már használt eszközrendszert magyar nyelvre fordítottam, valamint a történetek szereplőinek magyar nevet adtam. A gyermekekkel való interjúzás folyamata a következő volt: az interjú kezdetén a gyermekek kiválaszthatták, hogy mely szereplővel, családtagokkal szeretnének manipulálni, és el is nevezték őket. Az anyai és apai szereplők adottak, viszont a főszereplőt, annak testvérét és a kortársakat a gyermek választotta és nevezte el. Ez a lépés azért fontos, mert így a gyermek még inkább magáénak érzi a mesét. Ha a névadás nem sikerült, akkor az általam felajánlott, már előre kiválasztott magyar nevekkal

helyettesítettem be. Az első ábra az általunk használt eszközöket szemlélteti. Az emberi karakterek mellett a mesék állati szereplői és különböző bútorok is láthatók.

1. ábra: Kora gyermekkori kutatócsoport interjú eszközei



Forrás: Major Nikolett

A gyermekekkel végzett interjú során bemutattam az egyes történetek elejét, majd a „mondd és mutasd, hogy mi történik ezután” kulcsszó után a gyermek folytatta azokat. A 13 történetet egymás után, folytatólagosan, egy interjú alkalmával vettem fel. A gyermeket is segítségül hívtam a következő történet előkészítésénél. Felsoroltam, hogy milyen kellékekre lesz szükségem, melyeket a gyermek elhelyezett az asztalon, így már a rendezés fázisban stimulálták fantáziáját. Az angol nyelvről lefordított segédlet olyan gondolatokat, ösztönzéseket is tartalmazott, amik a gyermeket visszahívták az adott mesébe, ha a gyermek nem követte a meseszöveg fonalát vagy nem érdeklődött. A szereplők listája és a történet leírása is szerepelt az ösztönző kifejezések mellett, hogy megkönnyítse az interjúztató feladatát, és egyből lássa, hogy az adott mesék milyen kellékeket igényelnek. A mese kellékeit nem kézhez kaptuk, hanem kutatócsoportunk hozta létre, színes papír alapon, laminálva. Ezeket a látványosság és hosszú távú használat érdekében lamináltuk. Valamint hozzájuk erősítettünk egy támasztékot, hogy térbeli hatást keltsenek. A 13 történet legtöbbszörében egy család játszott főszerepet, továbbá két olyan történet volt, ahol állatok kerültek a középpontba.

A segédlethez egy értékelési rendszert is kaptunk, mely négy kötődési kategóriát mutat be 20 indikátoron keresztül. Ezen mutatók egyikébe kellett besorolni a gyermeki történeteket. A négy kötődési összetevő, a biztonságos, bizonytalan, védekező-elkerülő és dezorganizált. A fő kötődési kategóriák megalkotása Ainsworth csoportosítását veszi alapul, viszont indikátorainak

konceptualizálása egyedi, hiszen a történetekből feltételezett válaszreakciókból alakították ki. Nem tesznek különbséget bizonytalan szorongó és elkerülő stílusok között, de e helyett ajánl kvalitatív leírást a védekező és elkerülő mechanizmusokkal kapcsolatban. (Rudi Dallos előadása Hajdúböszörményben)

3.3 Kutatásom fókusza

A kutatócsoport tagjaként az 5 éves, óvodás korú gyermekek kötődésmintázatát vizsgáltam. Pedagógiai tanulmányaim során betekintést nyerhettem a kötődéssel kapcsolatos legfontosabb elméletekbe, kategorizálásokba, de ezek mind tankönyvi példák voltak. Fontosnak tartom, hogy azok a szakemberek, akik a kora gyermekkori nevelésben aktív szerepet játszanak, biztos tudással rendelkezzenek a kora gyermekkori kötődésről. A csecsemőkor és az óvodás kor szenzitív periódusok, mikor a gyermek személyiségének alapjai rögzülnek, és erre a biztos vagy bizonytalan alapokra fogja a gyermek építeni jövőjét. A gyermeki játékból és mesékből sokat megtudhatunk a gyermek belső világáról, családi helyzetéről és érzéseiről.

Az általunk használt eszközrendszer azért is egyedi, hiszen egy klinikai közeget biztosít a gyermek számára, hogy a vele történt eseményeket mese formájában kifejezhesse. Így anélkül, hogy direkt kérdéseket szegeznék neki a családi helyzetével kapcsolatban, a 13 történetet elmesélése után hagyom, hogy folytathassa azokat. A történetekhez a SSAP segédletet használtam, mely pontos leírást tartalmazott, hogy a történetekben milyen szereplők vesznek részt és hogyan motiváljam a gyermeket, hogy aktív résztvevője legyen a történeteknek. A történetek kiértékeléséhez a SSAP kódrendszerét használtam, segítségével a négy kötődési összetevő 20 indikátorának egyikébe helyeztem a gyermeki történeteket.

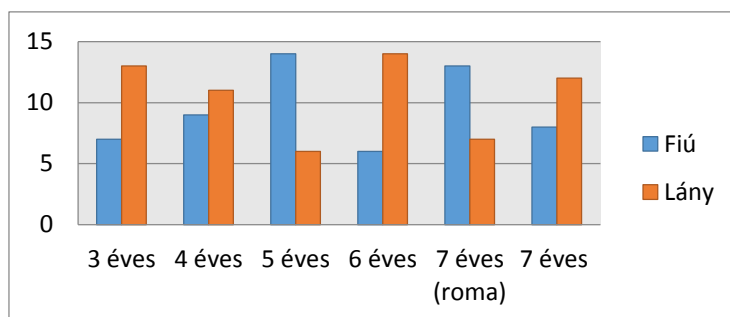
3.4 Mintavétel

A kutatásomba bevont gyermekek egy részét a külső gyakorlati óvodámból választottam, ahol az egyéni óvodai gyakorlatomat is végzem, ezáltal biztosított volt a bensőséges hangulat a gyermekekkel, mert építhettem a korábbi személyes kapcsolatunkra. Valamint a lakóhelyemhez közel lévő óvodában is vizsgálódtnak, itt nem volt korábbi ismeretségem a gyermekekkel. Rengeteg külső és belső tényező alakítja a gyermek mesealkotási kedvét, emiatt nagy gonddal ügyeltem a nyugodt, barátságos légkör kialakítására, ahol képzeletük szárnyalhatott. Az interjúzáshoz az óvodák foglalkoztató szobáit használhattam, ami nem volt idegen a gyermekek számára. A vizsgálatok 30-60 percet vettek igénybe. A gyermeki meséket diktafonra felvettem, hogy a

későbbiekben újra tudjam hallgatni azokat, így a gyermeki történetek során feljegyezhettem a gyermekek non-verbális reakcióit.

Ahhoz, hogy hiteles eredményt kapjak, a kutatócsoport adatait is felhasználtam, valamint az 5 éves korosztály adataival is összevettem. Az összesítésnél a 120 fős mintánkat használtam, hogy valid következtetéseket vonhassak le. Kutatócsoportunk tagjai mind 20-20 fős mintával interjúzott korosztályi és nemzetiségi hovatartozás szerint.

2.ábra: Nemek arányának összehasonlítása, N=120 fő



Forrás: saját szerkesztés

Nemi összetételük alapján mintánk 57 fiú és 63 lány interjúalanyból tevődik össze. A mintavétel, az adatok véglegesítése és kódolása 2015 májusától 2016 januárjáig tartott.

3.5. Anamnézis

Az anamnézis felvételére az óvodapedagógusok segítségével a gyermekek meséit követően került sor. A gyermeki történetek objektív értékelése miatt döntöttem úgy, hogy csak az interjúk után veszem fel az anamnéziseket. Hiszen az egyik feltevésem arra utalt, hogy a gyermeki mesék párhuzamban vannak a gyermek mindennapi életével, amit a meséjében megjelenít, a vele korábban megtörténtek vetülete. A kutatás szempontjából fontos adatok derülnek ki az anamnézisből (családi állapot, háztartásban élők száma, testvérek száma (a velük és a külön élők), születési sorrend, lakás típusa és tulajdonosa, van-e a gyermeknek külön szobája.) Az általam vizsgált 20 gyermekből a nemek megoszlása 6 lány és 14 fiú. Lakhelyüket illetően 19-en megyeszékhelyen lakott, és egy gyermek egy kisebb városban élt. Családi állapotuk szerint 13 gyermek szülei házasságban élt, két családban élettársi viszonyban voltak, továbbá négy egyedülálló szülő és egy mozaikcsalád vett részt.

3.6. A gyermekek történetei

Az egyes történetek bemutatása során két különböző nemű és családi állapottal rendelkező gyermek reakcióit fogom elemezni. Egyikőjük GY6-ként fog szerepelni a továbbiakban. GY6 fiú, kisvárosban él, édesanya egyedülálló szülőként neveli. Egyedüli gyermek, saját tulajdonban lévő kertes házban laknak, ahol a gyermeknek van saját szobája. A történetekben GY6 a főszereplőt Zsombornak nevezi el, akinek húga Anna. A legjobb barátot, aki több mesében is előforduló szereplő, Máténak nevezi el. GY9 lesz a másik vizsgált gyermek, ő ötéves óvodás korú kislány. Családjával, édesanyjával, édesapjával és nővérével megyeszékhelyen él. Saját kertes házban élnek, ahol szobáját nővérével osztja meg. A történeteinek főszereplője Bella, és az ő testvére Tomi. A legjobb barátot Szofinak nevezi el. A következőkben a 13 történetet mutatom be a gyermeki válaszok alapján. Majd az általam választott két gyermek válaszait is elemzem. Példaként tizenhárom történet első meséjét és kiértékelését mutatom be.

Az első történet a „*Kintről hallatszó sírás*”. Ebben a mesében a családtagok ülnek a nappaliban, és a főszereplő (akivel a gyermek azonosul) kimegy az udvarra, ezután már nem látjuk, majd síró hangot hallatunk. Nem mondjuk meg, hogy miért sír a karakter. Innentől a gyermek alakítja tovább a történetet. Ha a felnőttek nem jelennek meg a gyermeki mesében, rákérdezzünk, hogy tudnak-e arról a felnőttek, hogy a gyermek kiment? De a sírás szót nem alkalmazzuk. Ebben a történetben a gyermek-szülő és gyermek-testvér kapcsolatok rajzolódnak ki. A kutatásban résztvevő gyermekek többsége, 15-en, a mutatók alapján a biztonságos kategórián belül a B1 indikátorba került. Ebben a csoportban a szülőknek tudomása van arról, hogy gyermeküknek segítségre van szüksége, amiben a szülő partner, érzelmi és fizikai biztonságot nyújt, ha a gyermeknek törődésre van szüksége. B6-os indikátor is előfordult, hiszen kertben zajló események során a testvéreknek is meghatározó szerepe van, ezáltal a mesélő gyermek testvérét nevezi meg segítségadónak. A történetek során voltak, akik hatalmasat változtattak az események vezérfonalán és varázslatos elemekkel szőtték át. Eleinte nem beszéltek segítőkről, majd néhány irányított gondolattal és kérdéssel a családról is említést tettek, és általuk találtak megoldást a problémahelyzetre. GY6 történetében „Zsombi megüti a lábát, és hívja anyát és apát, sebtapaszt tesznek a sebre, meggyógyul.” GY9 meséje: „Elveszett a kislányuk. Elindulnak megkeresni. Megtalálják, anya találja meg.” A gyermekek zökkenőmentesen, nagy lelkesedéssel vágnak bele a mesélésbe. Mindkettőjüknél a segítő szerepben a szülők jelennek meg, GY9-nél csak az anya szerepel, de többes számot használ, így feltételezhető az apai jelenlét is. Válaszaik alapján a biztonságos kategória B1 indikátorában kerültek meséik.

4. Hipotéziseim értékelése

Első feltételeztem: *lemérhető a szülő-gyermek, testvér-testvér, szülő-szülő kapcsolat a gyermeki mesékből következően.*

A hipotézisem bebizonyosodott, hiszen mind a 13 történet a gyermek és egy kötődési személyre fókuszált. Kiderült, hogy adott problémahelyzetekben a gyermek melyik szülőtől vár segítséget vagy megoldást, valamint az, hogy egyáltalán kér-e segítséget tőlük. Érezhető, hogy ha a gyermek rosszat cselekszik, a szülő agresszívan lép-e fel vagy higgadtan reagál, de mégis érzékelteti gyermekével, hogy amit csinál, az következményeket von maga után. A gyermeki történetből kirajzolódott, ha a gyermek egyke, vagy ha több testvérral rendelkezik. Nemcsak a testvérek száma lényeges, de a velük való kapcsolatuk is fontos szerepet kapott a történetekben. Testvérek közötti versengés, megosztás, együttérzés és még sok más pozitív és negatív jelenség megjelent a mesékben. A testvéreken túli kortárskapcsolataikról is számot adtak, valamint, hogy társaik jelenlétében a családot vagy a barátait helyezik előtérbe. Sőt, arra is fény derült, ha a gyermek szülei elváltak, és egyedülálló szülő neveli őket. Több történet, ahol a szülők közötti bensőséges hangulat jelent meg, a gyermekekből szorongást, hiperaktivitást és egyéb frusztrációs érzéseket váltott ki. Hipotézisem bebizonyosodása azt a feltételezésünket erősíti, hogy az eszközrendszer óvodapedagógusok számára hatalmas segítség lehet. Olyan családokban is lehet probléma, ahol elsőre nem látszik, mert a szülők kiegyensúlyozottak és szimpatikusak az óvodapedagógusoknak. Az eszközrendszer használata és ezáltal a gyermek családi életének feltérképezése egy kulcsot adhat az óvodapedagógus vagy óvodapszichológus kezébe, amellyel segítséget nyújthatnak az arra rászoruló családoknak.

Második hipotézisem szerint *az anamnézisben felvett adatok és a gyermeki történetek párhuzamban vannak egymással.*

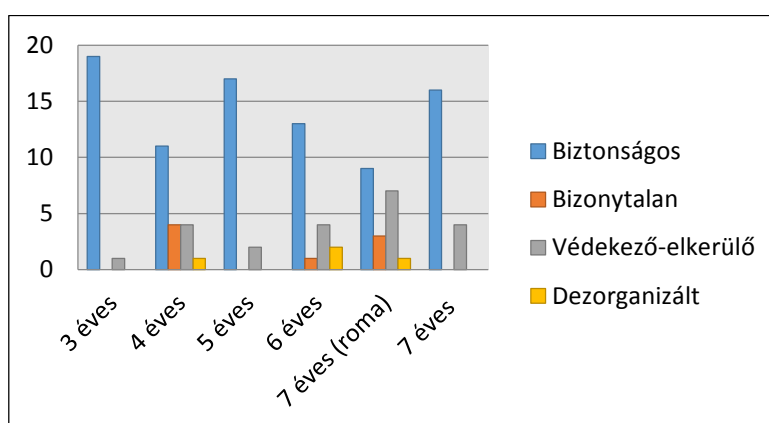
Az állításom kapcsolatban áll az előző feltételezésemmel, és szintén bebizonyosodott. Hitelességét igazolja, hogy a történeteket objektívan tudtam értékelni, hiszen a gyermekek anamnézisét az interjúk után vettem fel óvodapedagógusaikkal. Ami bizonyítja hipotézisemet, az az, hogy a gyermeki történetekből levont következtetésem megegyeztek az anamnézis adataival. Egyértelműen kirajzolódott a gyermeki reakciókból, ha a szülők elváltak, hogy van-e testvérük, a szülők temperamentuma, és a gyerekek korábbi emlékei, illetve ezekben az esetekben a szülői problémamegoldás milyensége. Az anamnézisben megkérdezett adatok, mint a település, lakástípus, a gyermek szobájára utaló kérdés nem rajzolódott ki a történetekben. Ez a három kérdés csak informálódás szempontjából bírt jelentőséggel. Amire igazán kíváncsiak voltunk, és nem csak írásban, de a gyermekek által is megtudtunk, az a családi állapot, a gyermekek száma és testvérek sorrendje. Ezek mind nagy hatással

vannak a gyermek szociális, mentális és érzelmi fejlődésére. A kutatás elején szkeptikus voltam, hogy az eszközrendszer milyen pontossággal tudja majd leképezni a gyermek és hozzátartozói kötődésének minőségét. Többszöri használata és az általa kapott eredmények alapján kijelenthetem, hogy magyar gyermekek vizsgálatára is alkalmas ez az eszköz. Feltételezem univerzális használatának lehetőségét is, viszont egyes fejlődő országokban a történetek bizonyos részein és a kellékeken való minimális változtatás kivitelezése szükséges.

Harmadik hipotézisem az volt, hogy a minta nagy többségét a biztos kötődési típusba fogom tudni sorolni. Valamint az elvált szülők gyermekei többségben nem a biztonságos kötődési típusba fognak tartozni.

A feltételezésem első része, miszerint a minták többsége a biztonságos kötődési típusba fog tartozni, szemmel láthatóan bebizonyosodott, hiszen 85 fő került ebbe a kategóriába.

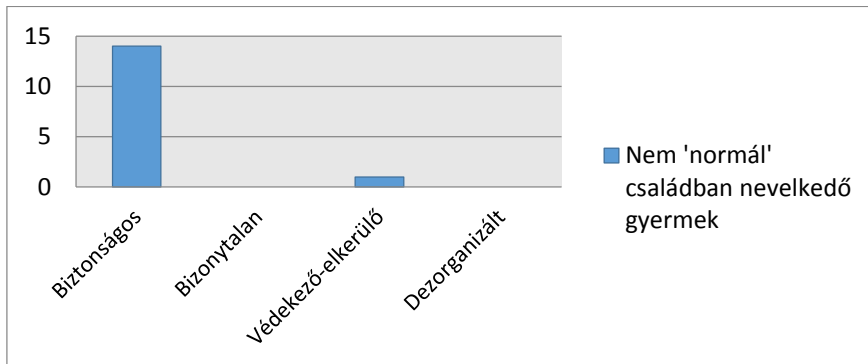
3.ábra: A minta kötődési típusai



Forrás: saját szerkesztés

Az általam megkérdezett 5 éves korosztályból, négy gyermeket nevel egyedülálló szülő, egy gyermek pedig mozaik családban él. A nagy mintát illetően 16 egyedülálló szülő neveli gyermekét, valamint további 3 mozaikcsalád gyermeke vesz részt a felmérésben. A 4 éves korosztály eredményeinek hozzáférése számítógép-meghibásodás miatt nem volt elérhető. Ezért a következőkben 14 egyedülálló szülő, valamint egy mozaikcsalád gyermekének kötődési összefüggéseit mutatom be. Így 15 főt vizsgálok, akik eredeti családjuktól eltérő családi összetételű családban nevelkednek.

4.ábra: A családi állapot és kötődés összefüggése



Forrás: saját szerkesztés

Hipotézisem második része, miszerint azon gyermekek, akik nem mindkét szülővel nevelkednek nem a biztonságos kötődési kategóriába fognak besorolásra kerülni, megdőlt. Az oszlopdiagramon egyértelműen megmutatkozik, hogy a 15 gyermek közül 14-en a biztonságos kötődési típusba kerültek. Feltevésem szerint a válások gátlást és szorongást okozhatnak a gyermekben, habár ezen feltevésem a jelen minta alapján nem bizonyosodott be. Ebből következően gondolhatjuk, hogy a válások következtében a családok kiegyensúlyozottabbá váltak, vagy a válás vélelmezhetően normál keretek között zajlott, melyben a gyermek kevésbé sérült.

Összegzés, következtetések

A 20 gyermek és óvodapedagógusaik, valamint a kutatótársaim és interjúalanyainak válaszai alapján az eszközrendszer validnak mutatkozott. A gyermeki történetek és az anamnézisek szinte teljes párhuzama miatt valóban van haszna és relevanciája a kutatásnak. A gyermeki történetek az általuk átélt eseményeket, családi szerepeket, kötődési mintázatokat hitelesen leképezik. „A mesék jelentősége a gyermekek számára, hogy fontos ősi tartalmakat hordozva felkínálják az azonosulás lehetőségét, kitágítják a valóságot, de felhasználhatóak a problémamegoldás és alkalmazkodás fejlesztésére is és segítenek a szorongásoldásban” (Éger, [2005] 39.old.). A kutatócsoport által használt eszközrendszer olyan közeget biztosított a megkérdezett gyermekek számára, amiben a történetek főszereplőjének helyébe képzelhették magukat. A történetek tartalma és fordulatai arra serkentették a gyermekeket, hogy a korábban már velük megtörtént eseményeket hívják elő. Mikor már ők irányították a történeteket, közvetett úton a mese szereplőivel mondták el, hogy hasonló otthoni helyzetekben hogyan reagáltak a családtagjaik. Azzal, hogy mesébe hívtuk a gyermekeket, biztosítottunk számukra egy olyan

közeget és eszközöket, amivel kifejezhatték azt, hogy ők hogyan érzik magukat az otthoni környezetükben anélkül, hogy direkt kérdéseket tettünk volna fel a családi helyzetükről, a szülők viszonyáról és különböző problémahelyzetekről. Mivel ezek azok a témák, amik a gyermekekben stresszt és szorongást generálnak. Ezért is fontos, hogy érzékenyen kezeljük ezt a témát. Az interjúk felvétele után, valamint a szakirodalmi háttér részletes tanulmányozását követően arra a következtetésre jutottam, hogy a szülőkkel is kapcsolatba kell kerülnünk, hogy az ő szemszögükből is vizsgálhassuk a témát. A gyermek és a szülő kapcsolata az, amit vizsgálunk, és a szülő is legalább olyan aktív vagy inaktív résztvevője a folyamatnak, mint a gyermek. Az óvodapedagógus is véleményezte az adott szülő-gyermek kapcsolatot, amit szintén felhasználhattunk az adott történetek kiértékelésénél. Ahhoz, hogy valid eredményeket kaphassunk, a harmadik felet is meg kell szólaltatnunk.

A kutatás egy része lezárult, a meglévő adatok biztos alapként szolgálnak, hogy a későbbiekben milyen további tényezőkre kell hangsúlyt fektetnünk. A kutatás folytatását tervezzük, hogy a feltevéseinket bebizonyíthassuk, és kérdéseinkre választ kaphassunk a szülők és óvodapedagógusok segítségével.

4.1 A kutatás következő állomása

A kutatás következő állomása az lenne, hogy hasonló történetek összeállításával létrehoznánk egy segédletet, ami segítség lehetne óvodapedagógusok számára, hogy megértsék a csoportjukba járó gyermekek kötődési mintázatait, és támogathassák őket. Az óvoda kulcsfontosságú feladata, hogy hátránycsökkentő szerepet is vállal, hogy minden gyermek azonos esélyekkel induljon a boldog élet eléréséhez. Az óvodapedagógus nem használna terápiás eszközként az eszközrendszert, hanem felmerné a gyermeki szükségleteket, ezáltal, ha a helyzet megköveteli, az óvodapszichológussal is kapcsolatba kerülne a gyermekek érdekében. Az eszközrendszer alkalmazásáról és a mesék kiértékeléséről egy tréning során kapnának felkészítést az érdeklődő óvodapedagógusok.

További vizsgálatokat szeretnénk a másodlagos kötődés kapcsán az óvodapedagógusokkal. Ez a kötődési típus nem csak az apák és egyéb hozzátartozók, illetve a gyermekek között alakulhat ki, hanem gyakran azzal az emberrel, akivel a gyermek napjának legtöbb idejét tölti, az óvodapedagógussal. Olyan történetek létrehozására szeretnénk törekedni, ahol az óvodapedagógusok és a gyermekek kerülnek főszerpbe. Fontosnak tartom, hogy a hivatásukat gyakorló óvodapedagógusok elméleti, de ami ennél fontosabb, gyakorlati tudással rendelkezzenek a kora gyermekkori kötődésről. Ők azok a szakemberek, akik a gyermekkel a legtöbb időt töltik el az óvodás évek alatt, figyelnek, hogy egészségesen fejlődjenek szellemileg és érzelmileg egyaránt. A gyermekek felnéznek és kötődnek óvodapedagógusaikhoz, ezért

is fontos, hogy ők milyen válaszokat adnak a gyermeki szükségletekre. Sajnos nem minden gyermek kapja meg azt a szeretetet, ami megilletné őket, így érzelmileg lemaradhatnak a fejlődésben. Ekkor válik fontossá az óvodapedagógus szerepe, hogy biztosítson egy biztos bázist a gyermek számára, hogy érezze a szeretetet és gondoskodást. Érdekes lenne megfigyelni, hogy milyen a gyermek viszonya az óvodapedagógussal az óvodába lépés kezdeti időszakában, majd az utolsó évben. Összevetni, hogy hogyan változott ez a kapcsolat, kialakult-e kötődés a gyermek és óvodapedagógusa között.

Kutatásunk során csak a gyermeki kötődésre fókuszáltunk, viszont ahhoz, hogy átfogó képet kaphassunk a kora gyermekkori kötődésről, a szülőket is vizsgálnunk kell. A kötődés kialakulása és annak minősége leginkább szülői felelősség. A szülői attitűdtől és reakcióitól függ a gyermek biztonságérzete és boldogsága. Amit a szülő tapasztalt gyermekkorában a saját szüleivel, azokat a tanult vagy bevésődött reakciókat örökíti tovább, és vélelmezhetően ahhoz hasonlóan fogja gyermekét is szeretni, nevelni. Az ember tud tudatosan másképp viselkedni és nevelni, mint ahogyan azt vele tették, viszont vannak bizonyos helyzetek, amikor úgy jár el, ahogyan vele történt. Szükségesnek tartom, hogy az eddigi összegyűjtött információk mellett a gyermeki vizsgálatokkal párhuzamosan a szülőkkel is felvesyünk további interjúkat. Ezen új információkkal biztosabb alapokra tudjuk helyezni eddigi megfigyeléseinket a kötődéstudomány kapcsán.

Felhasznált irodalom

- Bowlby, John (1981): Attachment and Loss: Volume 1 ATTACHMENT, Penguin Books, London.
- Cole Michael-Cole Sheila R (2003) Fejlődéslélektan, Osiris Kiadó, Budapest.
- Éger Veronika (2005) <http://epa.oszk.hu/01300/01367/00072/pdf/05konferenciak.pdf> [Letöltve: 2016. 05.06. 11:13]
- IDÓMÉRLEG (2012) <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/idomerleg/idomerleg0910.pdf> (2016. 11.02.)
- Inántsý-Pap Judit (2009): Kötődés és kortáskapcsolatok az óvodáskorban, Kocka Kör&Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen.
- Johnston, Jane – Nahmad-Williams, Lindy (2009) Emotional and Moral Development. *Early Childhood Studies* 6: 179-184.
- ÓNOAP: Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja (2012) http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1200363.kor (2016. 05.05.)
- Steel Miriam,-Hodges Jill,-Kaniuk Jeanne,-Hillman Saul, -Henderson Key (2003) Attachment representations and adoptions between maternal states of mind and emotion narratives in previously maltreated children', *Journal of Child Psychotherapy*, 29: 2, 187-205

- Tóth Edit, Regényi Enikő, Takács István Károly, Kasik László (2009) *A kötődéskutatás pedagógiai vonatkozásai. Az anya-gyermek kötődés és zavarai.* Iskolakultúra
- Zsubrits Attila (2012): A kisgyerekek kötődésrendszerének alakulása http://epa.oszk.hu/02600/02641/00005/pdf/EPA02641_kepzes_es_gyakorlat_2012_03-04_102-116.pdf (2016. 10.10.)
- Wooelfolk, Anita (2008) Personal, Social and Emotional Development. *Psychology in Education* 3: 84-85.

Mező Katalin Ph.D⁵
mező.katalin@ped.unideb.hu

A KORA GYERMEKKORI CSALÁDI NEVELÉS HATÁSA AZ ÉRZELMI INTELLIGENCIA KIALAKULÁSÁRA ÉS FEJLŐDÉSÉRE

Absztrakt

Jelen tanulmány az érzelmi intelligencia kialakulását és fejlődését tárgyalja a korai gyermekkori családi nevelés hatásainak függvényében. A tanulmány elméleti háttérében bemutatjuk az érzelmek evolúciós pszichológiai és affektív tudománybeli aspektusait. Ezután foglalkozunk az érzelmi intelligencia képesség-alapú pszichológiai megközelítésével (Salovey és Mayer, 1990). Ennek keretében az érzelmi intelligencia azon képességcsoportjait ismertetjük, amelyek pedagógiai figyelmet érdemelnek a kora gyermekkor kezdetétől. Az érzelmi intelligencia fejlődését nagymértékben meghatározzák a kora gyermekkori családi nevelés hatásai, ezért ezek a hatások a jelen tanulmány középpontjában állnak. Így foglalkozunk az érzelmek és az érzelmi jellemzők megjelenésével (a születéstől a kora gyermekkorig). Ezt követően az elsődleges szocializációra, az anyák és a család hatásaira összpontosítunk az egészségesen fejlődő érzelmi intelligencia szempontjából. Végül elemezzük a szülők szerepét a fejlődésben bemutatva néhány gyakorlati fejlesztési lehetőséget.

Bevezetés

Az érzelmi intelligencia ugyanúgy humán specifikumnak tekinthető, mint az általános intelligencia. E fajspecifikus jelleg ontogenetikus alakulása az egészséges személyiség velejárója. Az egészség nem csupán a betegség hiányát jelenti, hanem „az egészség a teljes testi, lelki és szociális jólét állapotát” (World Health Organization, WHO, 1946) hordozza magában. Az egészség több dimenziós, magában foglalja: 1) a biológiai egészséget – a szervezet fiziológiai szintű megfelelő működését, 2) a lelki egészséget – személyiség teljes kibontakozásának képességét, 3) a mentális egészséget – a

⁵ Adjunktus (Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Gyógypedagógiai Intézet, Hajdúböszörmény)

tiszta és következetes gondolkodás képességét, 4) a szociális egészséget – a másokkal való kapcsolatok kialakításának képességét és 5) az emocionális egészséget – az érzések felismerésének, illetve azok megfelelő kifejezésének a képességét. Ezen összetevők bár szoros összefüggésben állnak egymással, mégis külön-külön is értelmezhető jelenségek, melyek fejlődéséért, változásáért a külső környezet nagymértékben felelős.

Jelen tanulmányban az egészség egyik szeletével, az emocionális egészséggel, illetve más értelmezésekben emocionális vagy érzelmi intelligenciaként megjelenő sajátosság kialakulásával, fejlődésével foglalkozunk a kora gyermekkori családi nevelési hatások függvényében.

Az érzelem

Az érzelem emberre jellemző lelki jelenség, melynek meghatározása – összetettsége és szubjektív jellege miatt –, meglehetősen nehéz. Az érzelmek értelmezési alapjait egyrészt az evolúciós pszichológia, másrészt az affektív idegtudomány szolgáltatja.

Az evolúciós pszichológusok (Oatley és Jenkins 1996, 2001, Forgas 2001) szerint az érzelmek, az érzelmi válaszok a társas környezettel való megküzdés hasznos, sőt alapvető eszközei. Az érzelmeknek jelentésközvetítő szerepe van, melyek evolúciós alapon szerveződtek. Az evolúció során az érzelemkeltő, felfogó, befolyásoló és kontroláló idegi központok egyre komplexebbé váltak, melynek hatására egyre sokszínűbb érzelmek jelentek meg. Ennek eredményeként a darwini alapérzelmek (Darwin 1859) – boldogság, meglepődés, düh, szomorúság, félelem, undor (vagy megvetés) – talaján számos új érzelem jelent meg (pl. szeretet, öröm, figyelem, izgalom, mosoly, vigyor, nevetés, sírás, ijedtség, szégyen, büszkeség stb.). A differenciális érzelem elmélet képviselői (Izard 1991, Malatesta és társai 1989) hangsúlyozzák, hogy a születéskor már létező alapérzelmekhez (melyek meghatározott arckifejezésekben manifesztálódnak) már a fejlődés nagyon korai szakaszában meghatározott belső állapotok kapcsolódnak. Az érzelmek kifejezése így módon már csecsemőkorban is a belső érzésállapotok jelzéseként minősíthetők. Feltételezik, hogy veleszületett összehangoltság van az érzelmi kifejezés és az érzelmi állapotok között. Lábadi (2002) szerint a másik személy érzelmi állapotának tudatosulása a csecsemőben az utánzás eredménye. A csecsemő utánzás révén képes megérteni a saját és a másik érzelmi állapotait is. Az érzelmek, e felfogás alapján olyan cselekvésre való indítatásként értelmezhetők, melyek az evolúció által az emberbe táplált, azonnal bevethető mintákon alapulnak (erre utal maga a kifejezés, az „emóció” szó is, mely a latin *motere*, azaz mozdulni szóból ered. Az „e” előtag, az érzelmi elmozdulásra utal). Ez figyelhető meg a kisgyermek érzelmekkel átítatott

ösztönös cselekedetei során például az ijedség, megdermedés vagy a sírás kombinációjában.

Más megközelítésben pl. az érzelmek dinamikus rendszere elméletében azt sugallják, hogy a csecsemőkori érzelmek kifejezése nem feltétlenül jelenti az érzelmi rendszerek automatikus működését, mivel a szubjektív élmény kialakulásához több dolog szükséges. Oatley és Jenkins (2001) például az érzelmek meghatározása terén hangsúlyozta, hogy határozott definíció még nem született ezzel kapcsolatban, azonban támogatható az az elgondolás, mely szerint az érzelmek olyan állapotokat jelentenek, „amelyek eseményeket kapcsolnak a személyek számára fontos dolgokhoz, terveket indítanak be és vázlatstruktúrákat kínálnak a másokkal kialakítandó kapcsolatokhoz” (Oatley és Jenkins 2001, p.165). Mindez lehetővé teszi a funkcióik értékelését és megértésük alapjául szolgálhatnak.

Az affektív tudományok tágabb értelmezésben szemlélik az érzelmeket és kifejezetten az érzelmek és a gondolkodás kapcsolatának feltárásával foglalkoznak. Vizsgálatuk fókuszában az emóció, az érzés, érzet (feeling), a hangulat; az attitűd, az affektív stílus és a temperamentum stb. állnak. Véleményük szerint nem csak a kogníció hat az érzelmekre, hanem az érzelmek is hatnak a kognícióra. Az affektivitás fontosságát hangsúlyozzák a nevelésben, illetve a tanulás és a tanítás folyamatában (Bányai és Varga 2013). Az affektív tudományok képviselői foglalkoznak többek között a pozitív és negatív érzelmek különböző funkcióival, az érzelmek kogníciót, döntéseket és viselkedést befolyásoló hatásaival, az érzelmszabályozási folyamatokkal és az egyénre jellemző érzelmi intelligenciabeli különbségekkel is.

Az érzelmi intelligencia

Az érzelmi intelligencia egy olyan intelligencia formaként értelmezhető, mely a megismerés során jelentkező viszonyokról szóló érzelmi jelzéseket fogja fel. Egyszerűbben fogalmazva: az érzelmi intelligencia az érzelmekben való gondolkodás képessége. Salovey és Mayer (1990) meghatározásában „az érzelmi intelligencia magába foglalja a képességet saját és mások érzéseinek és érzelmeinek monitorozására, differenciálására és hasznosításukra a gondolkodás és a cselekvés szolgálatában.” (Salovey és Mayer 1990, p. 5.). A fogalom egyrészt egységes, formális keretet nyújtott, másrészt modellezte az érzelmek képességként értelmezhető aspektusait (1.táblázat). Mayer (2003) az érzelmi intelligenciát négy képességcsoportra osztotta:

- *az érzelmek észlelése és kifejezése:* az érzelmi információk feldolgozásához pontos észlelésre van szükség. Az érzelmek észlelésének rendszere a filogenezis során alakult ki a gyermek és szülő közötti kommunikáció révén, mely a születés pillanatától tetten érhető, például amikor a gyermek első mosolya megerősítést nyer a szülő általi

visszajelzéssel; vagy az anya hangjára a gyermek gügyögéssel válaszol. A felnövekvő gyermek a külső környezeti hatásokhoz alkalmazkodva tanulja meg az érzelmek észlelésének és kifejezésének módjait.

- *az érzelmek beillesztése a gondolkodásba* (érzelmi integráció): az érzelmek segíthetik a gondolkodást abban az esetben, ha az egyén képes az érzelmek észlelését követően a megfelelő integráció megvalósítására. Ez több módon bekövetkezhet: 1) az érzelmek megszakítják a gondolkodás menetét és befolyásolják a problémák fontosságának megítélési sorrendjét. Például ha a gyermek meg akar szerezni magának egy játékot, és ennek érdekében első lépéseinek megtételére készül, de valamilyen ijedtségen esik át (megijeszti egy kutya vagy az anya felsikoltása), az átélt negatív érzelem elterelheti a kitűzött célja (a játék megszerzése) elérésétől, de akár a járási hajlandóságot is visszavetheti. 2) Az érzelem, egyfajta emlékezeti tárként működik, pl. ha egy gyermek azt a feladatot kapja, hogy rajzolja le a szülinapját. Ha a gyermek megtapasztalta a boldogsággal kísért születésnap élményét, akkor ezen élmények emlékezeti tárból való előhívása is megjelenhet a rajzon. 3) A megismerés rendszerét a hangulatváltozások is befolyásolják. Például a kellemes, barátok között töltött idő során a szubjektív idő gyorsabbnak tűnik, ezért van az, hogy a legtöbb gyermek ilyenkor nyafogással jelzi, hogy „ne, még ne menjünk már”, ezzel szemben az ugyanannyi idő eltöltése pl. a felnőttek társaságában, már túl hosszúnak tűnik a számára. 4) A hangulati állapotok is befolyásolhatják az információszerzés folyamatát. Ebben az esetben az érzések gyakran múltbeli tapasztalatokat összegeznek – melyek időnként valós, máskor elképzeltnek is lehetnek – ennek következménye lehet például, hogy a gyermek már azelőtt fél az orvostól, hogy arról valós tapasztalattal rendelkezne.
- *az érzelmek megértése*: az a fajta munkamód, mely leginkább közel áll a hagyományos intelligencia felfogáshoz. „Egy mentális feldolgozó rendszer, ami az érzelmi információk megértésére, elvonatkoztatására és a róluk való gondolkodásra szakosodott” (Mayer, 2003, 409.).
- *az érzelmekkel való bánásmód* (az érzelmek szabályozása): Az érzelmekre való nyitottság, illetve az érzelmek kezelésének (kordában tartásának) képessége.

1.táblázat: Az érzelmi intelligenciát alkotó képességcsoportok

AZ ÉRZELMI INTELLIGENCIÁT ALKOTÓ KÉPESSÉGCSOPORTOK	
az érzelmek észlelése és kifejezése	érzelmek azonosítása
	érzelmek pontos kifejezése
	mások érzelmeinek azonosítása
	őszinte és nem őszinte érzelmek megkülönböztetése
az érzelmek integrálása	érzelmek létrehozása, felhasználása az ítéletalkotásban
	érzelmek felhasználása a figyelem fókuszálásához
	hangulatingadozások hasznosítása
	érzelmek felhasználása a problémamegoldásban
az érzelmek megértése és alkalmazása	érzelmek címkézése
	érzelmek jelentésének címkézése
	összetett érzelmek megértése
	érzelmek közötti átmenetek megértése
érzelmek szabályozása	érzelmek menedzselése
	érzelmekre való nyitottság
	érzelmi állapotok létrehozása, elkerülése.

Forrás: Összegző táblázat Salovey és Mayer (1990) nyomán saját szerkesztés.

Ezen képességcsoportok megfelelő alkalmazása révén az egyének képessé válnak arra, hogy relevánsan tudjanak bánni az érzelmeikkel, oly módon, hogy saját maguknak és a környezetnek is javára váljanak. Azonban az általános intelligenciához hasonlóan, az érzelmi intelligencia terén is az emberek eltérő szinteken állnak.

Az érzelmi intelligencia kialakulásában, fejlődésében kora gyermekkortól nagy szerepe van a külső környezeti hatásoknak, különösen az ebben az életkorban elsődlegesnek tekintendő szocializációs színtér, a család hatásának.

A kora gyermekkori családi nevelés hatása az érzelmi intelligencia kialakulására és fejlődésére

Az érzelmek kialakulása csecsemő- és kisgyermekkorban

A pre- és perinatális pszichológia képviselői (Andrek 1997, Dornes 2002) szerint az újszülött már számos olyan készséggel rendelkezik, amelyek nem a születést követő tapasztalatok eredménye. Az újszülött fejlett idegrendszerrel, érzékszervekkel, mozgással, kogníciós képességekkel és érzelmi étellel születik a világra. Az anyaméhben fejlődő magzat már regál az anya mentális állapotára és beszédére. Képes érzelmeket megélni, pusztán az anyai beszéd fizikai jellemzőinek (ritmus, rezgés, hangmagasság stb.) megélése alapján. A születés utáni magzatnyelv ezeken a korai emlékeken, élményeken alapszik. Az érzelemkifejezés a gyermek életkori növekedésével fokozatosan egyre bonyolultabbá válik (2. táblázat).

2.táblázat: Érzelemkifejezés fejlődése csecsemő- és kisgyermekkorban

Idő	Érzelem típus	Kiváltó ok
születéstől kezdve	undor	savanyú íz
első hetek	boldogság kifejezése: a mosoly fejlődése	alvás REM fázisában, reflexes arcmozgás
1. hónap körül		simogatásra
2. hónap körül		gondozóval való interakcióra adott válasz
3. hónap után		a szociális mosoly megjelenése pl. játékra, odafigyelésre adott válaszként stb.
születéstől kezdve	félelem kifejezése	erős hangokra, fényekre adott ösztönös válasz
7. hónaptól		idegenek jelenléte, ismeretlen arc láttán
7. hónaptól - 1 évig		a félelem fokozatosan nő, majd ezt követően csökken
7 hónaptól	szorongás kifejezése	szeparációs szorongás megjelenése
15.-18. hó körül		a szeparációs szorongás ekkor a legerősebb
3 év után		a szeparációs szorongás csökkenése

3-6 év	szorongás és félelem keveredése	óvodáskorban leginkább a fantáziájukban megjelenő dolgoktól félnek (pl. szörnyek, ijesztő álmok, elképzelt események)
2-3 év körül	komplex érzelmek megjelenése	szégyen, büszkeség, bűntudat stb.
9. hó körül	verbális érzelmek kifejezése	verbális érzelmkifejezés megjelenése, hangok, babanyelv
18. hó körül		érzelem-nyelv megjelenése, saját érzelmi állapotaik megfogalmazásának képessége
2 év vége, 3 év eleje		képesek beszélni az érzelmek kiváltó okairól, a szülőkkel folytatott érzelmi kommunikáció beindulása
3 év után		érzelmekekre vonatkozó oki következtetések megfogalmazására való képesség kifejlődése

Forrás: Összegző táblázat Cole és Cole (1997) és Oatley (2001) nyomán saját szerkesztés

A születés utáni időszakban a gyermek szociális viselkedése a családi környezet hatásainak függvényében alakul. Meltzoff és Gopnik (2010) feltételezi, hogy veleszületett mechanizmusok teszik lehetővé a csecsemő számára, hogy az élet kezdetétől érzelmi állapotokat tulajdonítson másoknak. Elméletüket arra alapozták, hogy az újszülött babákban veleszületett képesség és hajlam van arra, hogy a felnőttek egyes arckifejezéseit (pl. szájnýtás, nyelvöltés) és néhány alapérzelmet kifejező arcmozgásokat utánozzanak.

A csecsemő megismeri és megszokja a külvilágból érkező ingereket, megtanulja (a családi hatások eredményeként), hogy mire hogyan célszerű válaszolni, begyakorolja az ingerkeltés és felfogás különböző módjait. A csecsemők eltérő módon reagálnak a különböző ingerekre. Vannak, akik már igen korán érzékenyek az érzelmkiváltó helyzetekre, és ezekre adekvát érzelmkifejezéssel reagálnak, míg mások csak később teszik ezt (2. táblázat).

Lewis (2000) elmélete szerint az alapérzelmek, mint az elégedettség kifejezésére szolgáló öröm, az érdeklődés hatására megjelenő meglepődés és a kellemetlen érzések kifejezésére szolgáló szomorúság, undor valamint a düh és félelem már az első hat hónapban megjelenik.

Az első év végére a csecsemők jelentős fejlődésen esnek át: már képesek az érzelmi állapotok felfogására, tudnak reagálni mások érzelmkifejezésére, képesek másoknak érzelmi állapotokat tulajdonítani, illetve ennek alapján a várható viselkedésükre következtetni.

Az elsődleges érzelmekre épülő többdimenziós érzelmek pl. a zavar, irigység és empátia megjelenésére azonban várni kell, mivel ezek összefüggésben állnak az önérzékelő viselkedés, a tudatosság fejlődésével, így ezen érzelmek kialakulása a második életév második felére várható. Két és fél éves kortól három éves korig pedig jellemzően megjelennek azon én-tudatos érzelmek (szégyen, büntudat, büszkeség), melyek megjelenéséhez a normák, szabályok elsajátításának és megtartásának képességével is rendelkezni kell. Ez viszont már függ az érzelmek megkülönböztetésének képességétől, az érzelem megértésének képességétől és az érzelemszabályozástól is.

Az érzelmek megkülönböztetésére vonatkozóan az evolúciós beállítódású kutatók hisznek abban, hogy a csecsemők már néhány napos korukban képesek megkülönböztetni a felnőttek alapérzelmeit közvetítő arckifejezéseket, ami az érzelmek megkülönböztetésének genetikai meghatározottságára utal. Más kutatók (Caron, Caron és Myers 1985) kísérletei viszont azt bizonyítják, hogy a fejlődés fokozatosan alakul ki. A csecsemők 4 hónapos kor körül még nem tudnak különbséget tenni az emberek által megjelenített érzelmkifejezések között, 5 hónapos kor körül a tiltást és az egyetértés inkább hang alapján tudják megkülönböztetni, 7 hónaposan már a látvány (az arckifejezés) lesz irányadó, és csak egy éves kor körül képesek az érzelmek reális megkülönböztetésére.

Az érzelemmegértés viszont összetett, magában foglalja az érzelmi folyamatok (érzelmi állapotok és érzelemszabályozás) tudatosságát, azaz képes felfogni, hogy az érzelmek hogyan működnek. Az érzelem megértéséhez szükség van a verbális érzelmkifejezés fejlődésére, hogy magyarázatot tudjanak szolgáltatni a megélt érzelmi állapotokra vonatkozóan. 4 éves korig a gyermekek jellemzően az érzéseket inkább arckifejezéssel vagy viselkedéssel írják le külső okokkal magyarázva. Az érzelemszabályozás képességének kialakulásában a szülőknek, különös tekintettel az anyának van jelentős szerepe.

Az anya szerepe az egészségesen fejlődő érzelmi intelligencia kialakulásában

A csecsemőkorban kialakuló legfontosabb kapcsolat az anya-gyermek kapcsolat. A köztük lévő viszonyokat a kötődés elméletek magyarázzák. Kötődésnek azt az érzelmi kötést nevezzük, amelyet a csecsemő alakít ki a gondozójával az első év vége felé, és amely meghatározza a gyermek különböző szituációkban való viselkedését (Ainsworth és társai 1978). A korai kötődés mintázat kutatók (Bowlby 1969, Ainsworth és Bowlby 1991) az anya-gyermek kapcsolat minőségével magyarázzák az érzelmek fejlődését.

Négy alapvető kötődésformát különítenek el:

- *Biztonságos kötődés:* A biztonságosan kötődő gyermekek kiegyensúlyozottak, boldogok. Bízhatnak az édesanyjában és bíznak a világban. Egy éves kor körül már képesek arra, hogy az édesanyjuk jelenlétében bátran felfedező útra induljanak, azonban az idegenekben

ekkor még nem bíznak. Ha társaságban vannak, akkor kezdetben az jellemző, hogy az édesanya ölében ülve ismerkednek a világgal, majd a többi emberrel is könnyen teremtenek kapcsolatokat. Ha az édesanya nincs jelen a szobában, akkor egy idő után a gyermek nyugtalan lesz, de az édesanya visszajövele megnyugtatja.

- *Elkerülő kötődés:* Az elkerülő kötődésű gyermek ragaszkodik az édesanyához, de hamar megtanulja, hogy ne mutassa ki az érzelmeit. Ezek a gyermekek magabiztosnak tűnnek, az édesanyától úgy távolodnak el, mintha ott sem volna. Nem keresik a szülővel a kapcsolatot, az idegenekkel barátságosak. Ha bajban vannak, nem az anyához futnak oda, inkább elkerülik, de nem is tudnak teljesen megnyugodni az anyánál. Háttérben többnyire a szülő kiszámíthatatlan viselkedése áll. Ezek a gyerekek is kötődnek a szülőhöz, de nem kedvelik az ölelést, a puszilgatást, csak akkor fejeznek ki érzelmeiket, ha azonnali választ kapnak rá.
- *Ambivalens kötődés:* Az ilyen gyermekek még a biztonságos helyzetekben sem mernek elszakadni az édesanyjuktól. Folyamatosan figyelik az anyát, bizonytalanul viselkednek, nem fedezik fel a környezetüket, szorongónak tűnnek. Ha az anya kimegy a szobából, pánikba esnek, de visszajövele sem nyugtatja meg őket. Ambivalens módon reagálnak, ölelik a szülőt, de meg is ütik közben, kiabálnak "tegyél le", de nem akarnak leszállni az anya öléből.
- *Elutasító vagy dezorganizált kötődés:* az ilyen gyermekek egyéves korukra már érzelmileg súlyosan sérültek, többnyire bántalmazottak. Viselkedésükre a rendezetlenség jellemző. Alig játszanak, földre vetik magukat, hisztérikus rohamaik vannak. Szélsőséges viselkedésmódokat mutatnak. Nem bíznak a szüleikben és gyakran félnek is tőlük, menekülnek az anya elől. Ez a kötődési mintázat a szélsőségesen elhanyagolt gyermekek jellemzője.

A különböző kötődésű gyermekek jellegzetes érzelmi reakciókat, illetve ezekhez kapcsolódó általános érzelmi hajlamot mutatnak. A biztonságosan kötődő gyermekek képesek pozitív, negatív és semleges érzelmek kifejezésére, és ezeknek a helyzethez illő adekvát használatára. Az ambivalensen kötődő csecsemők több negatív érzelmet mutatnak, és a későbbiekben is hajlamosak lesznek a dolgok negatív megítélésére. Az elkerülő csecsemők összességében kevesebb érzelmet mutatnak. Az elkerülő csecsemők átélik a negatív érzelmeiket, de nem mutatják ki. A dezorganizált kötődésű gyermekek érzelmkifejezése hektikus, nem illeszkedik a helyzethez. A korai kötődési mintázatok meghatározzák a gyermek személyiség szerveződését, érzelmeit és a későbbi kapcsolatteremtési képességeit is. Magai és Hunziker (1993) ezt azzal egészítette ki, hogy az elsődleges kötődés élményei megalapozzák az

elégedettség, az óvatos ellenségesség, a düh, az aggodás és a szomorúság észlelésének, átélésének és kifejezésének későbbi módjait.

Az, hogy a gyermek milyen kötődéssel fog kapcsolódni az anyához, az anya válaszkészségétől és érzékenységétől függ. Az érzékenység a gyermek jelzéseinek megfelelő észlelését, és a jelzésekre adott helyes és gyors válaszokat foglalja magába. Az anyai válaszkészség pedig az a jelenség, ahogyan az anya válaszol a gyermek érzelmikifejezésére.

A biztonságosan kötődő gyermek édesanyja többnyire érzékenyebb, elfogadóbb, nyitottabb és elérhetőbb a gyermek számára, és minden érzelmikifejezésre azonnal vagy rövid időn belül válaszoltak. Míg az elkerülő kötődésű gyermekek anyái az érzelmikifejezés terén maguk is alacsony szinten állnak. A válaszkészségük alacsony szintű, nem reagálnak a gyermek jelzéseire (különösen nem a csecsemők negatív érzelmeire). Gyakran elutasítók és kevésbé biztosítják a gyermek számára a testkontaktus lehetőségét. Az ambivalensen kötődő gyermekek édesanyjai maguk is ambivalens érzéseket mutatnak, és ez a minta tükröződik a gyermek érzelmeiben. Az elutasító kötődésű gyermekek anyái az aktuális hangulatuktól függően válaszolnak a gyermek jelzéseire, a kapcsolatot a félelem és a verbális (és gyakran fizikai) agresszió jellemzi.

A korai kötődés hosszabb távon is kifejti hatását a gyermek érzelmi fejlődésében, és meghatározó a felnőttkori érzelmi intelligencia fejlettségében is. Lényegében a korai kötődés szolgáltatja a bázist az érzelmi intelligencia kifejlődéséhez. A biztos alapokon nyugvó építkezés könnyen lehetséges, a bizonytalan alapok viszont bizonytalan és felszínes érzelmi kapcsolatok kialakulását idézhetik elő. A biztos érzelmi alapok megteremtik a lehetőségét annak, hogy gyermekek a későbbi szociális kapcsolataikban is biztonságosan kötődjenek. Ezek a gyermekek a későbbiekben is nyitottabbak lesznek érzelmeik kifejezésében, kommunikatívabbak, jobb problémamegoldó képességgel rendelkeznek, készségesebbek, és koruknak megfelelő érettséggel rendelkeznek.

A kora gyermekkori szülői nevelés szerepe a gyermek érzelmi intelligenciájának kialakulásában

Mahler és társai (1993) vizsgálták a korai szülő-gyermek kapcsolat szerepét az újszülött érzelmi, lelki fejlődésre vonatkozóan. A lelki fejlődés három szakaszát különítették el:

1. A legkorábbi szakasz az ún. *autisztikus fázis* (születéstől néhány hetes korig). Az autisztikus elnevezés használata, arra vonatkozott, hogy az újszülöttek állapotát ebben az időszakban egyfajta alvásszerű állapot jellemzi. Ekkor elsődlegesen a fiziológiai folyamatok dominálnak. A szülő ellátó, gondozó, létfenntartó szereppel bír ebben a szakaszban.

2. *Szimbiotikus fázis* (néhány hetes kortól kb. az ötödik hónapig). Ilyenkor az anya és a gyermek szoros egységbe tartoznak, még nincs határ az anya és a gyermek énje között, a gyerek és az anya képeznek egy egységet. Különösen nagy jelentősége van, a testi kontaktusnak, a simogatásnak, az ölben tartásnak, hogy a baba biztonságban érezze magát. Az igénynek a kielégítését „tartó viselkedésnek” és „anyai odaszentelődésnek” nevezték el. Az egészséges személyiségfejlődés érdekében fontos, hogy a baba testközelség igényének kielégítése. Az anya tükröző figyelme, empátiája, reakciói alapján alakul ki a gyermek későbbi önértékelése.
3. *Szeperáció-individualizáció fázis* (hatodik hónaptól kb. három éves korig). Ez a szakasz több alszakaszra bontható:

Az első alszakasz a differenciáció és testkép kialakulása („kikelés”): az alvás ébrenlét elkülönül, optimális esetben ösbizalom jellemzi a gyermeket az anyával kapcsolatban. Ebben a szakaszban a testtudatnak, a mozgásnak van jelentősége. Ilyenkor a gyermekek feltérképezik a saját és az édesanyjuk arcát, haját, testét. Az alszakasznak lezárása a szeperációs szorongás, mely során a szülő azt veszi észre, hogy a korábban jól eljátszó gyermek hirtelen sírásba tör ki, ha az anya nincs bent, és kizárólag csak az anya mellett nyugszik meg. A szeperációs szorongás a szeretett személytől való elszakadás miatti túlzott, aggodással teli félelem. ami jól bizonyítja, hogy rádöbben a gyermek arra, hogy ő és az anya két külön egység. Ebben a szakaszban a szorongást az érzelmi fejlődés természetes velejárójaként tekinthetjük, viszont ha tartósan fenn áll, akkor a kötődés zavarai feltételezhetők belőle.

A második alszakasz a gyakorlás fázisa. Itt a mozgás fejlődésével párhuzamosan gyakorolja a gyermek az eltávolodást az anyától. Az eltávolodást és egyben a visszatérést is. Ebben a fázisban zajlik a környezet feltérképezése, a gyermek egyre ügyesedő mozgással veti bele magát az izgalmasabbnál izgalmasabb felfedezésekbe. A gyerekek ebben a szakaszban „szeretnek bele a világba”. Az anya jelenléte biztonságot, érzelmi feltöltődést jelent a gyermeknek. Az ő nyugodt bátorítása, ösztönző viselkedés járul hozzá a gyerek pozitív énképének kialakulásához. A gyermekek tevékenységük közben is igénylik anyjuk jelenlétét, azt hogy látó vagy hallótávolságban legyen tőlük. Néha megszakítják tevékenységüket és odamennek anyjukhoz egy-egy ölelésre, bátorító simogatásra. Mahler ezt az anyához való oda-odamenést nevezi „tankolásnak” (a baba odamegy az anyához némi érzelmi üzemanyagért). Chapman és Campbell (2006) a lelki feltöltődésre vonatkozóan arra a megállapításra jutottak, hogy nem

mindegy, hogy milyen töltetet kap a gyermek a fejlődéséhez. Ahhoz, hogy harmóniába kerüljön önmagával és a világgal, a szülő számos hozzájárulást tehet. Ezek forrásai lehetnek: 1) a testi érintések (fizikai kontaktusok, ölelések, simogatások, ölbeli játékok, hintáztatások stb.), 2) minőségi idő (amikor a szülő osztatlan figyelemmel csak a gyermekre koncentrál), 3) elismerő szavak (dicséretetek, pozitív gondolatok verbális megfogalmazása, közlése), 4) ajándékozások (pozitív cselekedetek a gyermek felé), 5) szívességek (önzetlen segítség a gyermek részére). Ennek az alszakasznak három fontos feladata van: az anyával való sajátos kapcsolat kialakítása, a testi elkülönülés és az önálló én kialakulása. Ebben a szakaszban jelenik meg a járás és a beszéd. Ezek teszik lehetővé, hogy a gyermek eltávolodjon, majd újra közeledjen az anyjához.

Harmadik alszakasz az újraközeledés. Ilyenkor a gyerekek már maguk szeretnék szabályozni kapcsolataikat. Ők kezdeményezik a kontaktust, vagy éppen ők utasítják el. Jellemző a szeretett személy iránti érzelmi ambivalencia. Ennek oka, hogy a gyerekek egyszerre vágnak az önállóságra és a régi szimbiotikus kapcsolatra is egyben. Az éntudat egyre erősödik, a beszédben is megjelenik az „én” névmás használata, valamint megjelenik a nemi identifikáció is.

4. *Az individualitás konszolidációja fázis* (három éves kor körül). Ebben a szakaszban már stabilak az énhatárok, és megfigyelhető a nemi identitás egyfajta konszolidációja. Jellemző az apa és anya jó és rossz tulajdonságainak együtt kezelése és elfogadása, azaz szilárd reprezentációjuk kialakulása. A tárgyleképezés még nem mindig tükrözi pontosan a gyermeki tapasztalatokat. Ennek eredményeként az élményképződés során nem az számít, mi történt valójában, hanem az számít, hogy a gyermek milyen élményként élte meg az eseményeket.

A gyermeket ért nevelési hatások meghatározhatják a felnőttkori érzelmi megküzdési képességét, azt, hogy hogyan lesz képes helytállni a hétköznapi helyzetekben, hogyan tudja megélni és kifejezni érzéseit önmaga és mások felé.

Gottman és DeClaire (2016) – a Kurt Lewin (1946) által kidolgozott nevelési stílusok némi átalakításával – a szülő-gyermek interakciók vizsgálatából nyert tapasztalataik alapján négyféle szülői magatartást azonosítottak melyek befolyással lehetnek a gyermek későbbi érzelmi alkalmazkodóképességére.

Az első típusba az érzelmi fejlesztő típusú nevelés tartozik. Az érzelmi fejlesztő szülők gyermekei megtanulják felismerni és szabályozni saját érzéseiket, képesek megoldani a problémáikat, az önértékelésük stabil lesz és

a társas helyzetekben is jól kijönnek egymással. Ezek a szülők engedik gyermekeik önállósodási törekvéseinek megnyilvánulását, mintát mutatnak a stresszel szembeni megküzdésre, értékelik gyermekeik előrehaladását és szeretettel veszik körbe gyermekeiket. Ez a nevelési stílus kedvez leginkább az egészséges érzelmi intelligencia kifejlődésének.

Emellett Gottman és Decaire három olyan nevelést is bemutatnak, melyek hatnak kedvezően az érzelmi fejlődésre. Az egyik ilyen típus az elutasító szülők csoportja, ők azok, akik semmibe veszik vagy bagatellizálják a gyermek érzéseit. Jelentéktelennek tartják a gyermek kiskori megnyilvánulásait, igyekeznek elterelni az érzelmeiről a figyelmet. Ebből a gyermekek azt tanulják meg, hogy érzéseik nem fontosak és nem is jogosak. Ne figyeljenek arra, amit éreznek. Viszont mindez inkább gátolni fogja a gyermek érzelmszabályozás megtanulását, mint sem elősegítené.

A következő csoport a helytelenítő szülők csoportja. Azok a szülők, akik gyakran szidják vagy büntetik gyermekeiket. Nem támogatják az érzelmeik kifejezését, kritizálják a gyermeket az érzelmeik miatt. Az így nevelt gyerekek ennek hatására nehezen kezelik saját érzéseiket, társas kapcsolati nehézségekkel küzdenek, és jelentős stresszt élnek át az érzelmeik titokban tartása érdekében.

Az utolsó típusba a laissez-faire vagy be nem avatkozó szülők tartoznak. Ezek a szülők elfogadják a gyermekek negatív érzelmeit és együtt éreznek azzal, de nem segítenek a megoldásában. Korlátokat és megoldásokat sem kínálnak. A nevelés során a gyermeknek mindent szabad, szabad az érzések, érzelmek kifejezése is, csak hogy nem kínálnak útmutatást a gyermek viselkedésére vonatkozóan. Nem tanítanak meg a gyermeknek problémamegoldó, kudarcűrő technikákat. Nem szabnak határokat, amelynek hatására a gyermek nem tanulja meg szabályozni az érzéseit, nehezen tud majd társas kapcsolatokat létesíteni.

Természetesen az érzelmi fejlesztő típusú nevelés segíti leginkább a fejlett érzelmi intelligencia kialakulását, azonban figyelembe kell venni a gyermekre jellemző egyéni különbségeket is.

A szülők szerepe a kora gyermekkori érzelmi intelligencia fejlesztésében

Az érzelmi intelligencia, a saját és mások érzelmeinek felfogásával kezelésével és (pozitív) befolyásolásával kapcsolatos képességek együttese, s mint képességegyüttes magában hordozza a képességfejlesztés lehetőségét. A fejlesztés célja az egészséges érzelmi fejlődés elősegítése. Kora gyermekkorban azonban a fejlesztés során – a korábban bemutatott jellemzőkön túl – figyelembe kell venni néhány olyan életkori sajátosságot, mely a korosztály alapjelleme:

1. A gyermekek érzelmei ebben a korban rendkívül nagy intenzitással törnek elő.
2. A gyermekek érzelmei könnyen változnak. Az érzelmek átélésének időtartama is rövidebb a felnőtteknél.
3. A gyermekek érzelmei az egész szervezetre kihatnak (gondoljunk az első dackorszak érzelmi kiszolgáltatottságára).
4. Az érzelmek kiváltó oka gyakran a vágyak okozta feszültség, melyek szükségletet generálnak. Ezek arra ösztönzik a gyermeket, hogy e vágyakat minél gyorsabban kielégítsék. Ennek eredménye gyors és azonnali válaszreakciók szükségessége.
5. Az érzelmek uralkodó szerepet töltenek be a gyermek minden más kognitív funkció felett.

E sajátosságok figyelembevétele szükséges a fejlesztés, nevelés megvalósítása során. Valójában az érzelmi intelligencia fejlesztése ebben a korban nem is tekinthető szándékos, direkt fejlesztési folyamatnak, hanem inkább egyfajta tudatos odafigyeléssel egybekötött mintaadás. Néhány példa a nevelés lehetőségeire:

- *Minta- és példaadás:* A szülői példa fontos az érzelemkifejezés megtanulásában. Előnyös, ha a szülők mintát adva fejezik ki érzéseiket. Az érzelmek kimutatása sokszor nem egyszerű (nevelési hiányosság következtében), de minél korábban ösztönözzük arra a gyermeket, hogy merje kimutatni az érzelmeit, érzelmileg annál kifinomultabbak lesznek. Az utánzásnak ebben a korban különösen nagy szerepe lehet.
- *Beszélgetés:* A mintaadás mellett lényeges, hogy a szülők verbálisan és nonverbálisan is kommunikálják érzéseiket, érzelmeiket. Például a gyermek pozitív viselkedésének leírása során nem elegendő az, ha a szülő közli, hogy "ügyes vagy", hanem sokkal többet mond, ha közvetíti saját érzéseit is közben: "Olyan boldoggá tesz, hogy látom, hogy egyre ügyesebb vagy". Ha a gyermek helytelenül viselkedik, akkor a sokszor egyszerűnek tűnő "rossz vagy" helyett, érdemesebb lenne azt mondani, hogy "én úgy szeretlek téged, de ez a viselkedés elfogadhatatlan a számomra és szomorúvá tesz". Az érzékletes magyarázat, segíti megtanulni a gyermekeknek, az érzéseik megfogalmazását, megjelenítését.
- *Meghallgatás és megértés:* Faber és Mazlish (2016) négy pontban szedi össze az érzések feldolgozásának ajánlott menetét: 1) A gyermek meghallgatása csendben, figyelmesen. 2) A gyermek érzéseinek elfogadása, ennek kimutatása, együttérző, gyengéd szavakkal kísérvé. 3) A gyermek érzéseinek megnevezése valamint annak kimutatása, hogy megértette azokat például: „Értem, ez bosszantó lehet...”. 4) A kívánságok képzeletbeli teljesítése. Például: „Ha rajtam múlna, hogy ez megoldódjon...”

- *Lehetőség biztosítása az érzelmek önálló kialakítására:* helyes, ha a szülő hagyja, hogy gyerek saját maga alakítsa ki érzéseit. Ne a szülő mondja meg, hogy a gyermek mit érez. Például "Nem is fáj ez, katonadolog" vagy egy új gyermek születése esetén "jaj, de szereted a testvéredet". A nem megalapozott érzelmközlések, akár az érzelmek titkolása, büntudat, nem megfelelés érzésének kialakulásához is vezethet.
- *Gyakori dicséret:* A dicséret az elfogadás és az elismerés kifejezése. Dicsérni sok mindenért lehet. Dicsérni lehet a próbálkozást, az erőfeszítéseket, a kitartást, a fejlődést és a sikeres teljesítményeket.
- *Mese, mesélés:* A mesélés az érzelm közvetítés egyik ősi eszköze. A meséken keresztüli nevelés az érzelmeken túl egyéb kognitív és non-kognitív képességek fejlődésének színtere (Mező F. 2017, Mező K. 2017). Az érzelmek tükröződése átvitt értelemben jelennek meg a mesélés folyamatában. Ráadásul a szülők érzelmkifejező magatartása is példaként szolgálhat a közös mese során.
- *Játék:* A játék megvalósulhat bármilyen szinten. A kezdeti utánozó játékok felismerését és tudatosítását szolgálhatják, majd később a szerepjátékok visznek közelebb az érzelmek megértésében és kifejezésében.
- *Növekedési (fejlődési) gondolkodásmód elsajátítása:* A Dweck-féle (2015) „growth mindset” gondolkodásmód a gyermekek nevelésében is elsődleges. A növekedési gondolkodásmód szerint, nem a gyermek jelen képességeinek megítélésére kell koncentrálni, hanem a fejlődés lehetőségére. Nem azt kell értékelni amit nem tud a gyermek, hanem a tudás lehetőségének mikéntjét kell keresni benne. A „nem tud valamit” gondolkodást át kell váltani a „még nem tudja” gondolkodásmódra. Hinni kell abba, hogy valahogy minden lehetséges és ez a szemléletmód biztosítja azt, hogy a gyermek is higgyen a lehetőségeiben. Így válik képessé a gondolatai, érzései szabad és bátor kifejezésére, az önálló személyiségének kibontakoztatására.

Összegzés

A tanulmányban az érzelmi intelligencia témakörének bemutatására került sor a kora gyermekkori családi nevelés függvényében. A tanulmány elején megfogalmazódott az a szülők részéről kimondva/kimondatlanul gyakran felszínre kerülő vágy, „hogymindgy, csak a gyermek egészséges legyen”. Az egészség sokrétűsége miatt, viszont-e vágy teljesülése egészséges szülői nevelési háttér biztosítását és annak eredményeként kialakuló érzelmi egészséget is jelent. A szeretetteljes, elfogadó, érzelemadó család hatására lesz

a gyermek érzelmileg stabil, kiegyensúlyozott, érzelemnyújtó és érzelembefogadó, boldog, azaz érzelmileg intelligens.

Felhasznált irodalom

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ainsworth, Mary D. S., Bowlby, John (1991) : An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46. pp. 333-341.
- Andrek A. (1997): A kompetens magzat In Hidas György (szerk.): A megtermékenyítéstől a társadalomig. Budapest, Dinasztia Kiadó.
- Bányai Éva, Varga Katalin (2013): Affektív pszichológia - az emberi késztetések és érzelmek világa. Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Bowlby, John (1969). Attachment and loss (1). Attachment. New York, Basic Books.
- Caron R. F, Caron A. J, Myers R. S. (1985): Do infants see emotional expressions in static faces?. *Child Development*, 56 (6). pp. 1552-1560.
- Chapmanm Gary, Campbell, Ross (2006): Gyerekekre hangolva. A gyerekek öt szeretetnyelve. Hartman Kiadó, Budapest.
- Darwin, Charles (1859, 2004). A fajok eredete. Magyar nyelvű kiadás. Neumann Kht., Budapest.
- Dornes Martin (2002): A kompetens csecsemő. Az ember preverbális fejlődése. Budapest, Pont Kiadó
- Dweck, Carol (2015): Szemléletváltás. HVG Kiadó, Budapest.
- Faber Adele, Mazlish Elaine (2013): Beszélj úgy, hogy érdekelje, hallgasd úgy, hogy elmesélje. Reneszánsz Kiadó, Budapest.
- Forgas, Joseph P. (Ed.) (2001). Handbook of affect and social cognition. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Gottman, John, Declaire, Joan (2016): Gyermekek érzelmi intelligenciája - Nevelés szívvel-lélekkel. Jaffa Kiadó, Budapest.
- Izard, Caroll E. (1991): The psychology of emotions. Springer Science & Business Media. New York.
- Lábadi Beatrix (2002): A preverbális érzelmek ontogenezeise. *Tudásmenedzsment*, III. 1. pp.34-42.
- Lewin, Kurt (1946): Action research and minority problems. *J Soc. Issues* 2(4). pp. 34-46
- Lewis, Michael (2000).The emergence of human emotions. In M.Lewis, J.M.Haviland-Jones (Eds):Handbook of Emotions, 2 edition. The Guilford Press, New York. pp. 265-280.
- Magai, Carol, Hunziker, J. (1993):Tolstoy and riddle of developmental transformation:A lifespan analysis of the role of emotions in personality

- development. In In: M. Lewis, J. M. Haviland-Jones (Eds): Handbook of Emotions, 2 edition. The Guilford Press, New York pp. 247-259.
- Mahler Margaret S, Pine Fred, Bergman Anni (1975). The Psychological Birth of the Human Infant: Symbiosis and Individuation, Basic Books, New York.
- Malatesta Carol Z.; Culver, Clayton; Tesman, Johanna Rich; Shepard, Beth; Fogel, Alan; Reimers, Mark & Zivin, Gail (1989). The Development of Emotion Expression during the First Two Years of Life. Monographs of the Society for Research in Child Development, 54(1-2): pp. 1-104; discussion pp. 105-136.
- Mayer John D. (2003): Az érzelem, az intelligencia és az érzelmi intelligencia. In Forgács József. Az érzelmek pszichológiája. Kairosz Kiadó, Budapest. 399-419.
- Melzoff, Alison, Gopnik, Kuhl (2010): Bölcsék a bölcsőben. Hogyan gondolkodnak a kisbabák? Typotex Kiadó, Budapest.
- Mező Ferenc (2017): Az IPOO kreatív meseterápia. In Bujdosóné Papp Andrea: „A gyermeknek mese kell”. A mese szerepe az óvodai és az iskolai nevelésben. Hagyományok Háza, Budapest. pp. 183-198.
- Mező Katalin (2017): A mese szerepe a kreativitás fejlődésében. In Bujdosóné Papp Andrea: „A gyermeknek mese kell”. A mese szerepe az óvodai és az iskolai nevelésben. Hagyományok Háza, Budapest. pp. 23-42.
- Oatley, Keith, Jenkins, Jennifer (2001): Érzelmek. Osiris Kiadó, Budapest.
- Salovey P., Mayer John D. (1990): Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9, pp. 185-211.
- WHO. Constitution of the World Health Organization, Geneva, 1946. Accessed Page 20 of "National mental health policy 2001-2005" on March 2001

Millei Zsuzsa Ph.D⁶

Zsuzsanna.Millei@staff.uta.fi

EGY EGYENRANGÚ NEVELŐ-SZÜLŐI KAPCSOLAT FELÉ: EGYÜTT ÍROTT KIS TÖRTÉNETEK VAGY NAGY SZAKMAI IGAZSÁGOK

*„A bizalom egymás megbecsülésén alapul,
amit nem lehet imitálni, a bizalmat meg kell
testesíteni. A bizalom a tisztelet gyakorlata”
(Lawrence-Lightfoot, 1999, p. 57).*

A kapcsolattartás a szülőkkel gyakran okoz gondot a nevelőknek. Vajon ez a megállapítás és a vele kapcsolatos érzés miből is fakad? Ezt a kérdést járjuk körül egy ausztrál tanulmány segítségével, amit a magyar óvodai nevelésből választott példákkal és véleményekkel hasonlítunk össze. Különösképpen éleslátónak és inspirálónak találtuk Patrick Hughes és Glenda MacNaughton (2000) munkáját, amit direkt fordításban használunk itt arra, hogy bemutassunk néhány alapelvet, amit a magyar gyakorlatban is megszívlelendőnek tartunk. A fejezetet a fordítással kezdjük, majd azzal kapcsolatba hozva gondolkozunk el a szülő-óvoda kapcsolatáról a magyar óvodai nevelésben.

Abból az alapelvből indulunk ki, hogy az intézményes ellátás a 3-6 éves korosztály nevelésében nem jelentheti a szülői szuverenitás csökkenését, amit a jelenlegi magyar óvodai gyakorlat sajnos gyakran figyelmen kívül hagy. Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja megfogalmazza, hogy a gyermek nevelése elsősorban a család joga és kötelessége, és ebben az óvodák kiegészítő szerepet játszanak.

Nemzetközi összehasonlításban a gyermekek intézményes nevelése eltérően kezdődik, és ehhez a folyamathoz országonként különböző megközelítések és gyakorlatok léteznek. Cikkünkben ezeket az eltérő megközelítéseket elemezzük a szülő-nevelői kapcsolatra vonatkoztatva. Az intézményes nevelés megkezdéséről szóló megközelítések természetes módon tükrözik az adott ország kultúráját, és az abban látens módon megjelenő felismerést a szülői felelősségvállalással kapcsolatban (Alasuutari, 2010).

⁶ Docens, Társadalomkutató Intézet, Tampere Egyetem, Finnország

Ezen felismerések a következő elképzelésekre alapulnak: milyen a jó gyermekkor, mi a szülők és nevelők feladata, és milyennek kell lennie a kapcsolatuknak, hogyan viszonyulnak egymáshoz az óvoda és a család pedagógiai elképzelései, milyen elmélet megfelelő a gyermek növekedésének és érdekeinek leírására és milyen az elég jó, támogató, funkcionális családi struktúra és családi élet. Tehát a gyermekek intézményes nevelése és a családdal kialakított kapcsolat nem csak kulturálisan változik, hanem sok normatív elképzelésre is épül, amelyek néha kimondva, de gyakran elbújva, látenszen alakítják a szülői és intézményes kapcsolatokat.

Általában a neveléstudomány és a kurrikulum a családokkal való kapcsolattartást az intézmény szemszögéből elemzi és írja le, amiből gyakran kimarad a családok szükségleteinek, világlátásának, hiedelmeinek, elképzeléseinek és reményeinek a figyelembevétele a gyerekekkel kapcsolatban, illetve a nevelő és a szülő kapcsolattartásában. Gyakran a nevelők úgy hiszik, hogy ők megértik a szülők szemszögét és úgy érzik tartalmas kapcsolatot alakítottak ki a szülőkkel. Sok család azonban azt jelzi, és ez látható a nemzetközi kutatásokból is, hogy ők inkább információt, tájékoztatást kapnak azon fontos dolgokról, ami a gyerekeiket és azok nevelését érinti, a kommunikáció egyirányú, nem iteratív, kevésbé jelennek meg az ő nézőpontjaik (Knopf & Swick, 2007). A szülő-nevelői kapcsolat formálásában annak a fontossága, hogy először nyitott és demokratikus kommunikációs csatornákat teremtsen a nevelő, és hogy olyan kapcsolattartási formákat alkalmazzon, ami ezeket fenntartja, gyakran háttérbe szorul (Dunst, Bruder, Espe-Sherwindt, 2014). Ebben a fejezetben egy filozófiai megközelítést, és annak gyakorlati alkalmazását vitatjuk meg, ami ahhoz segítheti a magyar óvodai nevelőket, hogy demokratikus, nyitott, egymáshoz forduló, támogató és elismerő kapcsolattal alakítsanak ki a szülőkkel.

Egyetértés, egyet nem értés és közösség: A szülői kapcsolattartás erőpolitikája az óvodai nevelésben

Nemzetközi szinten a szülőket arra biztatják, hogy vegyenek részt gyermekeik óvodai nevelésében, mivel szerepvállalásukat hasznosnak tartják a nemzeti és gazdasági fejlődésben, illetve a gyermek fejlődésében. (...) A szülői szerepvállalást azért is tartják hasznosnak a gyermek fejlődésében, mert ez által a szülők jobban megértik az otthon és az óvodában folyó nevelési gyakorlatokat (pl. Gelfer, 1991.). Ez a nagyobb fokú megértés feltételezésünk szerint a szülők azon képességét fokozza, amely gyermekük fejlődését támogatja otthon és az iskolában is ⁷.

⁷ A következőkben Hughes és MacNaughton cikkét közöljük fordításban.

A lelkesedés a szülők nagyobb fokú részvételére a korai nevelésben bimbózó szakirodalmat hozott létre a témában. Az 1990-es években 162 olyan írást vizsgáltunk meg, amelyek kulcs témája a szülői részvétel volt (Hughes & Mac Naughton, 1999). Minden egyes szöveg egy-egy aktuális szülői részvétel programot vagy kutatást mutatott be vagy javaslatot tett arra, hogyan lehetne azt elérni. (...) Mind a 162 esetben a szülői részvételre való felhívást magától értetődőnek vették, 9%-ukban pedig világosan meg is fogalmazódott ez a szükséglet. Ugyanakkor a szerzők következetesen megemlítették a szülői részvétel megteremtéséhez és fenntartásához kapcsolódó problémákat, a szakirodalom 26%-ban pedig e problémák megoldására tett javaslatot. Kasting (1994) több más szerző véleményét képviselte, amikor összefoglalásul megállapította, hogy a szülő-nevelői kapcsolatok a korai nevelésben „túl gyakran feszültek és nem mindig eredményesek” (242.pp). A szakirodalmi áttekintésünk mutatja, hogy a problémák nagy része azért alakul ki, mert a pedagógus szakma a szülőkre, mint kívülállókra gondol a nevelési folyamat során. Az ilyen „kívülállóvá tétel” három tekintetben is alárendeli a szülők gyermekismeretét a szakmai ismeretnek:

1. A szülői ismeret nem megfelelő: a szülők valóban vagy csak potenciális tanárok. Itt a szülőket a nevelők tudatlannak tartják abban, hogy mit és hogyan kellene tanítaniuk a gyermekeiknek, és a szülői részvételre épülő programok arra vannak hivatva, hogy ezt orvosolják.
2. A szülői ismeret, mint kiegészítő tudás: a szülők munkatársak. Itt a szülők gyermekismerete feltételezésük szerint kiegészíti a nevelők szakmai ismeretét, de valójában csak kiegészíti, tehát nem teljes.
3. A szülői ismeret nem fontos: a szülők hiányoznak. Ez a legegyszerűbb és leghatékonyabb formája a „kívülállóvá tételnek”, amikor a szülők véleménye nem jelenik meg a szülői részvételről szóló szakirodalom nagy részében.

A szülői ismeret, mint „kívülálló” pedagógiai tudás felépítése

Egy dolog jelentését általában úgy definiáljuk, hogy egy kétkomponensű kapcsolatba helyezzük egy „kívülállóval”, negatív összefüggést hozunk létre lehatárolva az eltéréseket. Például az énünket úgy definiáljuk egy kétkomponensű összefüggéssel, hogy én nem ő vagyok, ő egy „kívülálló” (rajtam kívül áll), vagyis például ő negatív és pozitív vagyok, ő tudatlan én sokat tudok, én képzett vagyok ő pedig képzetlen. A „kívülálló” valami vagy valaki, ami tőlünk különálló és más, de kölcsönös definiáló (kétkomponensű) összefüggésben van velünk. Ezekkel a hierarchikus kétkomponensű kapcsolatokkal adunk értelmet vagy közvetítünk kulturális értékeket, mi az

ami normális és elfogadott és mi az, ami „kívülálló”, vagyis a rendellenes vagy deviáns.

A kétkomponensű kapcsolatok pontos és közismert megkülönböztetéseket használnak. Például a pedagógusok magukat, mint a korai gyermekkori nevelés szakembereit határozzák meg, amellyel egy fontos és közismert megkülönböztetést vonnak maguk és a szülők közé. Ezek a különbségtételek, kimondva vagy kimondatlanul is jelen vannak a korai gyermekkori nevelés friss szakirodalmában a szülőkkel kapcsolatosan. (Például: Az óvónő egy szakember és nem laikus mint a szülő.)

A kétkomponensű kapcsolatok lehetnek egymást meghatározóak, de nem feltétlenül egyenrangúak között kötött kapcsolatok. A kétkomponensű kapcsolatok egy fix és végső „kívülállót” feltételeznek (és teremtenek), amely kulturálisan negatív és alárendelt, illetve egyben definiálja azt, hogy mi a kulturálisan pozitív és elfogadott. Például a modern kultúra előnyben részesíti a tudományos ismeretet azáltal, hogy egy kétkomponensű kapcsolatba helyezi a nem-tudományos ismerettel, mint egy „kívülállóval” – ez negatív, másodlagos és alárendelt komponense a tudományos ismeretnek. Hasonlóképpen a korai gyermekkori nevelés előnyben részesíti a szakmai tudást egy kétkomponensű kapcsolatba helyezve a szülői ismerettel, mint „kívülálló” negatív, másodlagos és alárendeltje a szakmai ismeretnek (pl. Moore & Klass, 1995). A nevelő gyermekről szóló ismerete „fejlődésközpontú” (tudományos), objektív, normakövető és minden gyerekre alkalmazható. Ezzel szemben (egy kétkomponensű kapcsolatban), a szülői ismeret anekdotikus, szubjektív, ad hoc, személyre szabott és csak bizonyos gyerekekre alkalmazható. A szülői részvételről szóló szakirodalom nagy részében a szülői ismeret „kívülálló” a szakmai ismerettől, amely nem megfelelő, félrevezetett vagy egyszerűen csak téves. Például:

„A szülők odáig merészkedtek, hogy a gyermekeiket „melegházban” nevelik, mint a paradicsomokat, amiket arra kényszerítenek, hogy idényen kívül növekedjenek egy mesterséges környezetben” (Sigal, 1987). „Sigal szerint sok esetben a gyerekeket olyan teljesítményre kényszerítik, ami nem veszi figyelembe biológiai és pszichológiai jellemzőiket” (Moore & Klass, 1995, 31. old).

1. A szülői ismeret nem megfelelő: a szülők valóban vagy csak potenciálisan nevelők

Ez az eset azt feltételezi, hogy a szülőknek meg kell tanulnia a megfelelő tudást, ami a gyermekek tanításához szükséges, és hogy ezt hogyan adhatják át a legjobban, mert úgy tűnik, a szülők következetesen nem a megfelelő és strukturált nevelést részesítik előnyben (pl. Rescorla, 1991; Stipik et al, 1994). Sok szerző úgy véli, hogy a nevelőknek meg kellene tanítani a szülőket a

gyerekek fejlődéséről, hogy meg tudják különböztetni a megfelelő és nem megfelelő nevelési gyakorlatokat. Például:

„Fontos, hogy a szülők megértsék, milyen kárt okoznak a gyermekeiknek azzal, ha kényszerítik őket, hogy gyorsan nőjenek fel. A szülők általában nagyon is szándékosan siettetik a gyermek növekedését. A siettetett gyermek szindrómáról és annak mellékhatásairól szóló információkat meg kell osztani a szülőkkel, és meg kell értetni velük, hogy ők hiába akarnak jót, a gyermekeiket ez lehet, hogy károsítja. A tanárok és tanárképzők felelőssége, hogy ennek a problémának több aspektusát is hangsúlyozzák, és tanári szemszögből osszák meg félelmeiket a gyerekekkel kapcsolatban” (Moore & Klass, 1995. 35. old).

Egy hasonló vélemény is azt állítja hogy a szülőkkel való szövetség kialakításában a tanároknak meg kellene „tanítaniuk a szülőket, hogy hogyan figyeljék és értsék meg a gyermekük fejlődését” (Hirschey, 1999, 270. old). Azon nevelők, akik azt hiszik, hogy meg kell tanítani a szülőket a helyes nevelésre, meggyőződésük szerint a szülők megfelelően fognak viselkedni a gyerekeikkel, amint azt tudják, amit a tanár tud. (...) Ugyanakkor a szülők gyakran aktívan ellenállnak a tanári pozícióból hangoztatott nevelési elveknek, és elutasítják a pedagógus által jónak ítélt megközelítést, amely gyermek nézőpontját hangsúlyozza. Például, Unteregger-Mattenberger (1995, 59 old) elkeseredve számoltak be arról, hogy néhány szülő elutasította a gyermekközpontú pedagógiai beszélgetést:

„Egyébként kiderült, hogy nem minden hamis elvárást lehet kizárni. Az a szülői elképzelés, miszerint a gyerekek csak egy csoport közepén tudnak tanulni, és az iskolára felkészülni egy tanár segítségével lehetséges, még mindig mélyen gyökeredzik”.

Unteregger-Mattenberger (1995) a szülői ismeretet nem tekintette megfelelőnek mivel az hamis elvárásokon alapul. Más szerzők azért tartják nem megfelelőnek, mert oktatás szempontjából nem megfelelő vagy figyelmen kívül hagyja a biológiai vagy pszichológiai tényeket (pl. Gelfer, 1991; Moore & Klass, 1995). Mindkét feltételezés aláveti a szülői ismeretet a szakmai ismeretnek, így szükségessé válik, hogy a nevelők megtanítsák a szülőket a helyes gyermeknevelésre, és ez a fajta nevelői viszony a szülőkkel kritikussá válik a pozitív tanár-szülő kapcsolatokban. Ahogyan Gelfer (1991, 164. old) kifejti, a nevelőknek:

„Segíteniük kellene a gyermekfejlődés megértését a fizikai, szociális, érzelmi és kognitív fejlődést tekintve... Meg kellene erősíteniük a szülők azon képességét, hogy pozitív és érdekes otthoni környezetet teremtsenek a család számára. Bátorítaniuk kellene a szülőket, hogy megerősítsék és gazdagítsák a gyermekeik tanulását a könnyed szülő-gyermek tevékenységekben”.

Ez a fajta tanács a szülőket műveletlennek állítja be, és ilyen körülmények között a szülői részvétel a korai nevelésben aligha csábít az együttműködésre. (...)

1. A szülői ismeret kiegészítő: a szülők munkatársak

Azok a szerzők (pl. Gelfer, 1991; Kelly, 1995), akik munkatársakként tekintenek a szülőkre, azt állítják, hogy a szülők gyermekeikről szóló tudása kiegészíti a nevelők ismeretét, és így forrásul szolgálnak számukra. Például a következő beszélgetésben a szülői részvétel kiegészíti a tanári ismeretet és szakértelmet. Ekkor segítheti a tanárt.

„A szülő és tanár közötti kommunikáció segítheti a tanárokat hasznos információk nyújtásával, amely segít a tanulók egyéni szükségleteinek, érdeklődésének, képességeinek, háttérének és tanulási stílusuknak a megismeréséhez” (Gelfer, 1991, 164. old).

Egyébként a valóságban sok szerző nem a szakmai ismeret kiegészítőjeként mutatja be a szülői ismeretet, hanem mint egy pótlékot, aminek egy alárendelt és másodlagos szerepe van. A szülők és tanárok közötti együttműködés létrehozásának leple alatt ez egy hierarchiát képez, a szülői ismeret a szakmai ismeret adalékává válik, ami betekintést nyújt a nevelőknek arra, hogy megismerjék és egyben értékelni is tudják a család gyermeknevelési gyakorlatát.

Ez a típusú nevelő-szülő együttműködés azt jelenti és feltételezi, hogy a szülői ismeret egy kívánatos adaléka a szakemberek döntéshozatalának, mintsem, hogy annak a szerves része lenne. Mivel a szülői ismeret csupán adalék, a nevelők figyelmen kívül hagyhatják anélkül, hogy szakmai alapelveikkel kompromisszumot kellene kötni – és ezt meg is teszik. Amikor a szülői ismeretet a szakmai ismeret adalékának tekintik, a nevelők azt sugallják, hogy joguk van tudni, hogy mi történik a gyermekkel otthon. Ez nem csak a szülők tudását és státuszát ássa alá, hanem a szülőket állami beavatkozással is fenyegeti.

Először is, az a törekvés, hogy a nevelők elismerjék a szülői gyermekismeret értékét aláássa a szakemberi mivoltukat. Arra kötelezi őket, hogy bizalmat szavazzanak a szülők nem szakmai, nem tudományos, szubjektív, személyes és érzelmi ismeretének a gyermekről, amelyek kívülállók az ő szakmai, tudományos, objektív és normakövető gyermekismeretéhez képest. Minél nagyobb bizalmat szavaznak a szülői ismeretnek, annál kevésbé lesznek megkülönböztethetőek a szülőktől – aligha csábít ez az együttműködésre.

Másodszorban, minél jobban érdeklődik a nevelő a szülők gyermeknevelési gyakorlatáról, ezek a gyakorlatok annál inkább ki lesznek téve a korai gyermeknevelők vizsgálatának és szakértő ítéletének. Annak a családnak, ahol

a gyermeknevelési gyakorlatokat nem megfelelőnek, illetlennek vagy deviánsnak tekintik, akár az állam fegyelmező tekintetével kell szembenéznie (Donzelot, 1979). Következésképpen, minél inkább együttműködik a család a korai gyermekkori nevelőkkel, annál inkább kockáztatja az állam előtt való lelepleződését – ez szintén nem csábít az együttműködésre.

3. A szülői ismeret nem fontos: a szülők hiányoznak

Néhány korai gyermekneveléssel foglalkozó irodalom úgy képez a szülői ismeretből alsórendű kívülállót a szakmai ismerettel szemben, hogy egyszerűen figyelmen kívül hagyja. Egyetlen cikket sem találtunk, amit a szülők írtak volna a szülőknek. A szerzők inkább általában összefoglalóan ismertették a szülők véleményét, valójában a nevelők által a szülők véleményéről írt jelentését ismertették.

„Az igazgatói interjú adatai meglehetősen egyértelműen mutatják, hogy az óvoda minél formálisabban kommunikált a szülőkkel, annál jobban vettek részt a szülők az óvodai életben... Azok az igazgatók, akik a formális együttműködést szorgalmazták, nagyobb valószínűséggel alkalmaztak olyan alkalmazottakat, akik jobb minőségű informális beszélgetésekben vettek részt a szülőkkel az átmeneti időszakokban”. (Endileg et ál, 1993, p. 58). (...)

Válasz a problémákra

Sok szerző (pl. Geller, 1991) érvelése szerint a szülők bevonásával kapcsolatos nehézségek megoldhatóak a szülők és a nevelők közötti kommunikáció fejlesztésével. Ugyanakkor a szakirodalom nagy része azt mutatja, hogy a korai gyermeknevelés nevelői azzal vívják ki a szakemberi státuszukat, hogy a szülői ismeretet alárendelik és kívülállóvá teszik. Ilyen körülmények között a kommunikáció nem fejleszthető a nevelők és a szülők között anélkül, hogy a meggyőződések mögött meghúzódó nézetekkel foglalkoznánk. Behatóbban vizsgáljuk meg Jürgen Habermas és Jean-François Lyotard munkáját, akik nagyon különbözően írtak a kommunikáció használatáról egy új szakmai tudáspolitikai létrehozásával kapcsolatban. A nevelők és a szülők válaszolhatnak a szülői ismeret kívülállóvá tételére, ha megegyezésre jutnának a kisgyermekkel kapcsolatos tudásukról, és olyan programokat hoznának létre, amely ezt a megegyezést tükrözi. Habermas munkájából lehetne meríteni az információt egy ilyen megegyezéshez, aki folyamatos érdeklődést mutat a különbségek és közös célok megformálásának nyilvános megvitatása iránt (McGuigan, 1996, p. 21). Habermas munkájában a kommunikáció a megegyezést célozza egy kompromisszum útján. Mint alternatíva, a szülők és a nevelők nem csak egy közösen elfogadott képet kereshetnének a gyermekkel kapcsolatban, hanem több különböző megítélást a

gyermekről felfedezve felismerhetnék a hatalom-tudás kapcsolatukat (akinél a tudás, ott a hatalom), amely mindezt körülveszi. Ezt a felfedező munkát Lyotard gondolat vezetésével végezhetjük, akinek érvelése szerint egy olyan párbeszédben, ahol egyet nem értés áll fenn, ott változás, a kapcsolat kiegyenlítődése, s így nagyobb méltányosság keletkezik. Amint azt Bertens (1995, 127. old Herman-t idézve, 1993, 163. old) állítja, az ellentmondás egy új produktív egyet nem értés kezdetét jelenti:

„Lyotard számára a kapcsolat kiegyenlítése az ellentmondás állandósulásától függ, azaz, a kifejezés állandó krízisétől, amiben egy tudatosság nő arról, hogy a valóságot csak univerzális vagy lokalizált – és nem állandó – normákkal lehetséges csak leírni”.

(...) Ez azt jelenti hogy a nevelő normái csak egy variációja az összes létező univerzális vagy lokalizált normáknak és a méltányosság, ami a nevelő és szülő között nő a nézeteltérések megvitatásával, az ezeket a normákat egy nagyobb képbe helyezi, ahol azok helyivé és megkérdőjelezhetővé válhatnak.

A szakmai ismeret politikája a nevelő-szülő kapcsolatban: Lyotard és a „kis történetek”

A posztmodern állapot (The Postmodern Condition) (1984) című munkájában Lyotard kihívást intézett a modernista tézis elé, miszerint egy gondolat minden szintű érvényessége és ereje olyan univerzális igazságokból származnak, amelyek elkülönülnek a gyakorlatoktól. Érvelése szerint az olyan univerzális tudás fogalma, amely képes egyszerre és mindenkorra felkutatni azt, ami igaz, már nem hiteles. Lyotard érvelése kifejezetten abban állította kihívás elé a modern tudományt, hogy magát örökérvényű, minden oldalra, szintre és korra érvényes tudásformának tartja, ami örökre megtartja a kiváltságos státuszát. A modern tudomány konszenzust keres a világ stabil és időtlen leírásáról az univerzális tudás (metanarrative) formájában. A (tudományos) ismeretre való törekvést az ilyen univerzális tudásra törekvéssel indokolják általában, ami a modern történelem alapfeltevéseire alapul:

- Az emberi történelem az emberiség lépcsőről lépcsőre való felszabadulása és haladása egy jobb társadalom felé. De Lyotard állítja, hogy ez egy politikai nézőpont, amely a francia felvilágosodással hozható összefüggésbe és egy univerzális szabadság vélelmére épül.
- Az emberi történelem, mint a tudományos ok-okozati viszony megjelenése. Ez egy filozófiai szempont, amely a német idealizmussal hozható összefüggésbe és egy univerzális tudás vélelmére épül.

Lyotard érvelése szerint általánosságban fogalmazva a modern tudományt nem az igazság érdekli, hanem a bemenet és a kimenet, amit egyfajta instrumentális okozati viszonnal kapcsol össze, amit úgy neveznek, hogy performativitás. Mégis, az igazság az instrumentalizmusnak való alávetés

ellenére, a modern tudomány továbbra is magának követeli a kiváltságos helyzetét, annak figyelembe vétele nélkül, hogy azok konkrét, társadalmi-történelmi körülmények között jöttek létre és vannak felhasználva, ami megszabja az igazság erejüket és tartalmukat. Továbbá a modern tudomány magát is egy általános igazságnak mutatja be egy kétkomponensű ellentétben, amelytől önmagát megkülönbözteti, és amellyel saját magának ellentmond. Tudományos szempontból az ellentéte a tudománynak az egy ‘lehetséges történet’ (narratíva) ami pusztán *elmond egy történetet* a világról, és nem *tükrözi* azt vissza, ahogyan azt a tudomány teszi, örök érvénnyel és érvényességgel. Ez a történet nem állíthatja, hogy ismeri a világot, csak kifejezi egy szempontból – ami nem tudomány, csak ismeret. Összefoglalásul, a modern tudomány kiváltságos helyre emeli magát, a puszta narratívák vagy történetek fölé. Amint azt a korábbiakban kifejtettük, egy kétkomponensű ellentét áll a korai gyereknevelés szakmaiság-politikájának középpontjában is: a nevelők a gyermekszakmai-tudományos ismeretét képviselik a kétkomponensű ellentétben a szülők anekdotikus-narratív ismeretével szemben.

Lyotard a tudományos ismeretet olyan kihívás elé állítja, amely szerint a narratíva a hitelesítés egyik formája (mindemellett, azért van értéke és igazsága), és az nem csak kifejezés, hanem a gyakorlatban található. Ezt a kihívást alátámasztja azzal az érvvel, hogy azok a metanarratívák (nagy igazságok), amelyeket például a modern tudománnyal hoztak összefüggésbe, lecserélődtek narratív nyelvi játékokra. A narratív nyelvi játék leírja azt, milyen úton hozunk jelentést létre, ami önmagában is jelentést hordoz. A nyelvi játék leírja a körülöttünk lévő világ és az általunk készített kifejezésének kapcsolatát. Ahol a modern tudomány azt állítja, hogy a leírások közvetlen módon tükrözik a világot, Lyotard (a kései Wittgenstein-t követve) azt állítja, hogy a világleírásainknak nincs közvetlen kapcsolata a világgal. Ehelyett a leírásaink játékok, amiket játszunk, a nyelvet használva a világ leírására, ugyanakkor elismerve azt, hogy a világot azon az egy nyelven belül tudjuk megismerni, amivel leírjuk azt, s ezáltal nem igazolhatjuk a leírásainkat azzal, hogy egy nyelven kívüli dologgal hasonlítjuk össze. A nyelvi játékaink narratívák (történetek) formáját veszik fel – a világot magunknak mondott történetekkel írjuk le, és ezek a történetek a belső narratív koherenciájuktól nyerik a legitimitásukat. Azok számára, akik benne vannak, a nyelvi játékok annyira természetesek, hogy akár láthatatlanná válnak. Habár a puszta narratíva állapotuk egy konkrét helyi kultúrában van, és arra a kultúrára korlátozódik, amely korlátozza a társadalmi és történelmi érvényességüket és legitimitásukat. Nem tudnak egy külső, univerzális legitimációforrást mutatni úgy, mint a metanarratíva vége. Ehelyett a legitimitás – mind episztemológiai értelemben (ez érvényes ismeret), mind politikai értelemben (ez felszabadító

ismeret) többes számú, helyi és az érdeklődés gyakorlatában található, nem pedig valamilyen külső törvényszéktől származik.

A nevelők egy olyan nyelvi játékban legitimizálják (érvényesítik) a saját gyakorlatukat, amely azt kialakította: egy kifejezés érvényessége kapcsolatban van azzal a nyelvi játékkal, amelyben használják. Például sok korai gyermeknevelő a gyermekeket olyan eszmékkel írja le, amelyet fejlődéstudományra alapítanak (érvényes tudás a tudomány igazságára alapozva). Azt állítják, hogy a gyermekről szóló fejlődéstudományú ismeretük tudományosan és univerzálisan is igaz, mert összefüggésbe hozható egy láthatatlan metanarratívával. Ugyanakkor, Lyotard szemszögéből a kora gyermekkori nevelés egy helyi kultúra, amelyet egy narratív nyelvi játék ural: a fejlődéstudományúság. A kora gyermekkori nevelők kisgyermekkel való munkájukat egy narratív nyelvi játékkal legitimizálják, amely ezt a munkát létrehozta – és úgy utalnak rá, mint fejlődés megfelelő gyakorlata (az egy érvényes igazság). Így úgy tűnik, hogy a gyakorlatuk legitimizációja immanens a gyakorlatban és nem egy külső (nyelven kívüli) forrásból származik. Másfelől, azon kifejezések érvényessége, mint pl. fejlődés, észlelés, tanulás és fejlődésnek megfelelő összefüggésben állnak abban a nyelvi játékban, amelyben használják őket, pl. a fejlődéstudományúsággal. Tehát: a fejlődéstudományúság tudományként tekint magára, és mint ilyen univerzális igazságnak tekinthető. Amikor ennek ellenére, a fejlődéstudományúságot egy narratív nyelvi játékként értelmezik újra, akkor helyi igazsággá változik, amely *csak egy* társadalmi történelmi körülmények között érvényes pl. kulturálisan konstruált kogníció, vagy kulturálisan megfelelő és releváns tanulás.

A következőkben részletesen megvizsgáljuk a narratív nyelvi játékot, amelyet Lyotard *petit récits*-nek, avagy kis történeteknek hív, és különösen annak kifejeződését a posztmodern tudományban. Célunk megmutatni, hogy a korai gyermekkori nevelők hogyan használhatják arra, hogy kritikusan megvizsgálhassák a saját tudományos ismeretük és a szülők nem-tudományos, anekdotikus ismerete között lévő kétkomponensű ellentétet.

A posztmodern tudomány

Lyotard posztmodern tudomány fogalma megtestesíti azt az állítást, mely szerint a legitimizáció/hitelesítés többes számú, helyi és gyakorlatban foglalt. A modern tudomány mellett szereplő posztmodern tudomány társadalmi gyakorlatként látja magát, amely a saját nyelvi játékaiban belül működik, amelynek saját szabályait megkérdőjelezi fejlődése során.

A posztmodern tudomány három dologban tér el a modern tudománytól.

1) A posztmodern tudomány egy nyitott rendszer, ahol egy állítás akkor válik relevánssá, ha más elméleteket, állításokat és más nyelvi játékokat

generál (Usher & Edwards, 1994, 182. old). Minden állításról azt kérdezi: „Ez egy *tény-e?*” - és visszautasítja a konklúzió elérését. Megkérdőjelezi a saját tényleírásainak tekintélyét, így a többféle és többszörös értelmezések és tényleírások lehetőségei felé mutat.

2) Míg a modern tudomány univerzális hitelességet vall magának az általa használt metanarratívák általánossá tételének alapján (amelyek meg is meghatározzák), a posztmodern tudomány helyi hitelességet állít magáról a kis történetek alapján, amelyekkel helyi kérdéseket vet fel.

3) Ahol a modern tudomány a konszenzust az értelem elérésének eredményének tekinti (a beszélgetés vége – mint a cél és az utolsó szakasz egyaránt), ott a posztmodern tudomány a konszenzust a változatosság, bizonytalanság és eldönthetetlenség felé történő lépésnek tekinti – amely a beszélgetés *egy állapota* és nem a vége.

Mindazon nevelők, akik ezt a fajta méltányos kommunikációt keresik a szülőkkel, Lyotard elképzeléseit nagy valószínűséggel rögtön és gyakorlatilag hasznosnak érzik. Lyotard (posztmodern) kis történetei helyi körülményekre utalnak – mint pl. egy kora gyermekkori intézmény mindennapjai. Ennek illusztrálására nézzük meg a következő történetet egy óvodai szülői értekezletről, amelyet a nemek közötti egyenlőség gyakorlatának megbeszélésére hívtak össze.

Bonnie (gyűlés vezetője): Köszönjük mindenkinek, aki ma eljött. Szeretném hallani a megjegyzéseiket a nemek közötti egyenlőségre vonatkozó intézkedésekről. Beszéltünk erről az előző szülői értekezleten, és az óvoda aktuális hírlevelében is olvasható. Remélem mindenki tudott gondolkozni róla a múltkori találkozásunk óta. Ki szeretne először észrevételt tenni?

Ruby, Paul anyukája: Örülök, hogy figyelmet szentelnek a nemek közötti egyenlőségnek. Nagyon szeretném, ha Paul fiam megtanulná, hogy „macsónak” lenni nem a legjobb mód a férfiasság kifejezésére.

Tony, Joe apukája: Még mit nem! Azt akarom, hogy Joe egy normális fiú legyen, nem egy anyámasszony katonája. Ha ez a nemek közötti egyenlőség azt jelenti, hogy a fiam babákkal fog játszani, akkor marhára ellene vagyok.

Emma, Joe anyukája: Igen, én is azt gondolom, hogy Joe-nak tudnia kell, hogy milyen fiúnak lenni. Nem annyira támogatom ezt a programot, ha a fiamat ez összezavarja abban, hogy mit jelent férfinak lenni.

Rachel, Saul anyukája: De ha Joe nem játszik babákkal, akkor hogyan fogja megtanulni a törődést? Azt akarom, hogy a fiam, Saul megtanulja, hogyan legyen nem szexista, gyengéd és gondoskodó. Most ilyen, de nem akarom, hogy emiatt rosszul érezze magát. Ahogyan te is, azt szeretném, ha világosan tudná, hogy ő fiú. Értem, hogy Emma mire utal. Én sem akarom, hogy összezavarodjon a nemével kapcsolatban.

Ilyen különbségek nem szokatlanok. A kisgyermekkel kapcsolatos témák és gyakorlatok különböző válaszokat hoznak ki a szülőkből, amelyekhez ragaszkodnak, és amely mellett kitartanak. Ezért az olyan nevelő, mint Bonnie, aki szeretné bevezetni a nemek közötti egyenlőség programot, nem számíthat arra, hogy minden szülő automatikusan mellette vagy ellene lesz a dolognak. A szülők valószínűleg összetett módon reagálnak a gyermekük részvételéről az ilyen programokban, a reakcióik valószínűleg konfliktusokat váltanak ki, és a nevelőknek erre fel kell készülniük. Valójában a nemek közötti nagyobb egyenlőség jobban lehetséges, amikor nézeteltérések és konfliktusok vannak, dialógus alakul ki, ahelyett, hogy rendíthetetlen ellenállás lenne az elképzelésekkel szemben (Davies, 1989; Alloway, 2004; Kenway et al, 1997; MacNaughton, 2000). A változás reménye nem az egyetértésekben, hanem a nézeteltérésekben található meg, mert a nézeteltérés (ellentmondás) során arról érvelünk, hogy mi az igazság, és domináns normáinkat és értékeinket kérdőjelezzük meg, és próbáljuk azokat megváltoztatni (Bertens, 1995). Lyotard abban hitt, hogy az ellentmondás, és nem az egyetértés okoz nagyobb egyenlőséget. Lubeck (1998) Lyotard összefüggését használta fel a kora gyermekkori nevelésre vonatkoztatva.

Az ellentmondásról, a kétértelműségről és a komplexitásról beszélni, felhívni a figyelmet egy másféle látásmódra nem a káosz elszabadítását jelenti, hanem egyszerűen a megnevezése annak, ami valójában történik... A modern gondolkodásmód a stabilitás, bizonyosság és egyetértés felé orientál minket, hogy vezérelveket és alapelveket írunk le, ugyanakkor vitathatóan, akkor fejlődünk a gyakorlatban, amikor különböző értelmezéseknek és másféle gyakorlatoknak vagyunk kitéve.

A történetünk Bonnie óvodájából egy kis történet a nemekről, olyan értelemben, hogy bemutatja a posztmodern tudományra vonatkozó három tulajdonságot, amit az előző részben írtunk le. Így használható arra,

- hogy különböző értelmezéseket, vágyakat és érzéseket ragadjon meg a nemekről, amiket a szülők, nevelők és gyermekek éreznek
- új kérdéseket és elképzeléseket generál a nemekkel kapcsolatban, pl. a fiúk mindig fiúsak legyenek vagy milyen féle fiút akarunk faragni belőlük
- 'új szabályokat' hoz létre arról, hogyan beszéljék meg a nemek kérdését az óvodában, pl. itt számos egyenlően fontos témáról beszéltek; egyik értelmezés sem élvez prioritást a többihez képest.

Bonnie és a szülők megoszthatták kis történeteiket más szülőkkel és nevelőkkel a hírlevélen és hirdetőmenyeken keresztül, és meghívhattak másokat, hogy kifejezzék véleményüket a nemekkel kapcsolatban. Ezáltal ezek az emberek hozzátettek a fő narratívához, és egy folyamatos beszélgetést indítottak a nemekről az óvodában. Miközben a nevelők és szülők együtt írják

az ilyen kis történeteket olyan témákról, amik a gyermekek szülőkkel és nevelőkkel történő mindennapos kapcsolataiban kerülnek elő – például a nemi szerepek ebben a beszélgetésben – a tudás és hatalom kapcsolata megváltozik. A szakértelem hierarchiájából, amelyben a nevelők (a szakértők) akik a szülőket (a nem-szakértőket) irányítják a témában, **a kapcsolatok partnerséggé alakulhatnak**, amelyben a nevelők és a szülők társszerzői a kis elbeszéléseknek és azoknak a kérdéseknek, ötleteknek és szabályoknak, amit azok létrehozhatnak.

Azon kora gyermekkori nevelők, akik szeretnék a Lyotard-féle elképzeléseket alkalmazni, néhány nehéz kérdéssel kell, hogy szembe nézzenek az identitásukkal és gyakorlatukkal kapcsolatosan:

- Ha a szülők nem értenek velem egyet abban, hogy mi történjen a gyerekekkel, hogyan használhatom ki az egyet nem értést méltányosan (egyenrangúan), mint egy kora gyermekkori szakember?
- Ha hagyom, hogy a szakmai normáimat, tudásomat és értékeimet megkérdőjelezzék és újraalkossák, pl. ha összejátszom a szülőkkel a szakmai normáim, tudásom és értékeim megkérdőjelezésében, milyen alapra támaszkodhatok, hogy magamat szakszerűnek hívjam?
- Ha a szülők nem értenek velem egyet abban, hogy mi történjen a gyerekekkel, hogyan igazolom a szakmai gyakorlatomat, és hogyan álljam meg, hogy ne forduljak vissza az etikára és az értékekre vonatkozó szakmai igazságokhoz, ami felsőbbiséget ad nekem és kívülről teszi újra a szülőket?
- A gyerekekről szóló egyet nem értés esetében kinek a normái és értékei az irányadók?

És ami ebből következik

A szülőkkel folyó munka az óvodai élet meghatározó része, ugyanakkor a legtöbb pedagógusnak nincsenek használható, jól bevált eszközei a partnerségi kapcsolat kialakítására és fenntartására. Az e cikkben kifejezett tudáspolitikával kapcsolatos kritikánk célja, hogy vitát provokáljon a kora gyermekkori nevelésben a nevelők-szülők közötti kapcsolat újra gondolására elismerve azt, hogy a szülők ismerete a gyermekről lényeges, a saját tudásukra és tapasztalatukra alapul, és kielégítő. Döntően arról van szó, hogy újra kell definiálnunk a szülői részvételt a kora gyermekkori nevelésben. A nemzetgazdaság fellendítése helyett ez a helyi demokráciát lendítené fel, amelyben tájékozott polgárok vesznek részt, akik helyi és kollektív ismeretet hoznak létre arról, hogy mi a gyermekek érdeke.

Az aktív konszenzus vagy disszenzus keresése a gyermekről és az érdekekről olyan nevelőket és szülőket eredményez, akik jobban tudnak vitázni a gyermekről és azok érdekeiről. Ugyanakkor nem feltételezhetjük,

hogy minden szülő, aki szeretne részt venni gyermekeik gondoskodásában és nevelésében, egyformán képes erre. Egy fontos tény a szülők részvételében a munkájuk. Különösen a kevésbé jó érdekérvényesítő családokban és azon szülők között, akik gyakran kénytelenek túlórázni, és idejük kevésbé irányítható, nehezen megvalósítható. Hogyan tudják azok a nevelők, akik a szülői részvételt akarják elősegíteni – akár az egyetértés vagy nézeteltérés megbeszélésére – alkalmazkodni a különböző szülői munkarendekhez és elfoglaltságokhoz? Azt sem feltételezhetjük, hogy minden szülő, aki bekapcsolódik, egyformán komfortosan érzi magát a kora gyermekkori nevelők speciális szakmai szóhasználatával kapcsolatban. Hogyan kívánhatják a nevelők a szülői részvétel elősegítését, ha kirekesztő kommunikációt alkalmaznak, ahelyett, hogy elfogadó és egyenrangú kommunikációra törekednének? Az egyenrangú nevelő-szülői kapcsolat alapja abban áll, hogy a nevelők hogyan válaszolnak ezekre a kérdésekre.⁸

A kapcsolattartás formái Magyarországon

Hughes és MacNaughton filozófikus és elgondolkodtató probléma felvetése és megoldási javaslata után ebben a részben a magyar kapcsolattartás módjaira ajánlunk példákat két óvodai pedagógiai programból, másrészt a „Család és Intézményes Nevelés” című kurzuson részt vett nappali és levelező tagozatos hallgatók beszámolóiból⁹. Az óvodai programok egy alföldi és egy dunántúli óvodától származnak.

Óvodai programok

A következőkben egy dunántúli óvoda szülőkkel való kapcsolatépítésének és kapcsolattartásának elemeit vizsgáljuk.

Nevelőpartnerünk a család

„Az óvoda és család kapcsolatában legfontosabb kapocs a gyerek, az ő érdekei határozzák meg az együttműködés formáját és tartalmát. A család, amikor kiválasztja a mi óvodánkat gyermeke számára, megtisztel bennünket bizalmával. Ennek a bizalomnak a tudatában kell a család felé fordulnunk, ennek a bizalomnak kell megfelelnünk. Magabiztos szaktudással, korrekt, kulturált és toleráns kapcsolatépítő magatartással nap, mint nap bizonyítanunk kell, hogy intézményünk számukra a lehető legjobb választás volt. A családok megismerése, kultúrájuk, nevelési szokásaik előítélet mentes feltárása és elfogadása fontos feladatunk. Nevelési gyakorlatunkat erre építve, ehhez igazítva kell kialakítanunk. A beszoktatási idő hosszúságát, és módját

⁸ A Hughes és MacNaughton fordítás itt fejeződik be.

⁹ Az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán a 2016/17-es évben a kurzuson részt vett hallgatók beszámolóiból, amelyet a teljesítés részeként készítettek kutatási programként.

(anyával, apával, nagyszülővel) az egyéni szükségletekhez, elvárásokhoz igazítjuk.”

Ez a rész határozottan szakértőnek tartja a nevelőket, akiknek saját szakma által meghatározott módon és kulturáltan kell viselkednie a szülőkkel szemben, arra a feltételezésre építve, hogy e szaktudás és magatartás, vagy példamutatás miatt nyerte el a bizalmát az óvoda a szülőknek. A nevelők szakmaisága (első paragrafus), nyitottságra és elfogadásra ösztönzése (második paragrafus) már ebben a két bekezdésben is összeütközik. Hogyan lehet valamit feltárni és elfogadni, amire a szakember nem nyitott, mert az ő szaktudása ellen szól, például egy szülő nem szab a nevelő szemében megfelelő határokat a gyereknek, vagy egy olyan magatartásnak, amit a nevelő nem kulturálnak ítél? Másrészről hogyan várhatja el a nevelő, hogy egy nyitott kapcsolatot építsen, ha szakmai zsargont használ?

A második paragrafus felszólítja a nevelőt arra is, hogy előítélet mentesen forduljanak a családokhoz. Ez azonban egy nagy feladat több szempontból is. A saját kultúránkat általában nem tudjuk elemezni, mert természetes számunkra, attitűdünk és világlátásunkat határozza meg. Amíg benne vagyunk, nem tűnik fel, hogy van, csak akkor lesz észrevehető, amikor egy másik kultúrában találjuk magunkat, és sok dolog értelmét veszíti. Akkor is érezhetjük a kultúránkat, amikor egy másik viselkedését értékeljük. Ami alapján a másságot meghatározzuk (kétkomponensű gondolkodás), az a magunk kultúrája, ettől a másik különböző. Például, ha a szülő sok színes ruhát és többretegű ruhát ad egy gyerekre a szobában, és ezt mi kifogásoljuk, akkor abból az következik, hogy a saját kultúránk az egyszerű színek kombinációját és egyrétegű öltöztést tartja kíváncsnak az épületen belüli programokra. A saját kultúránk tehát általában egy normarendszerként működik (minden normális ember ezt így gondolja vagy ezt teszi), amihez tudatosan vagy spontán egy másikat mérünk. Nagyon kevés ember van teljes tudatában annak, hogy mik is pontosan azok a kulturális szabályok és elvárások, amik az életét befolyásolják, mivel a kultúránk 70%-a általában nem tudatos, de irányítja a viselkedésünket és meglátásainkat. Így előítélet nélkül szülőkhöz fordulni nem egy egyszerű kérdés, és a másság előítélet nélküli elfogadását mindenkinek gyakorolni kell sok önmegfigyelő munka során. Ez egy nagyon fontos munka, amit minden nevelőnek javaslunk ahhoz, hogy a diverzitást elfogadással tudja megközelíteni, ami a magyar társadalomban ma nagyon fontos.

Egy másik paragrafusban a dunántúli óvodai programban a következő áll:

„Az óvodás korosztály nevelésének szakemberei mi vagyunk. Ismereteink egy részét közérthető formában meg kell osztanunk a családokkal. Egy-egy esetben, lényeges nézetkülönbségekkor, elvárásaink rendszerét - ésszerű, de még mindkét fél részéről elfogadható kompromisszumok árán is - igyekeznünk kell közös nevezőre hozni.”

Bár ez a fenti rész is hangsúlyozza a nevelők szakmai tudását, és talán emiatt magasabb tekintélyt és elismerést is élvez, a program mindkét fél számára elfogadható kompromisszumot céloz meg. Bár itt Hughes és MacNaughton elgondolásaihoz hasonlóan elismerik a nézeteltérés mindennapi előfordulását, és feltehetően megbeszélésre hívják a feleket, aminek kompromisszum lesz a kívánatos kimenetele, talán a hangsúly mégis inkább a nézeteltérés elcsitításán, mint annak változást formáló energiáján van.

A további részeiben ennek a dunántúli programnak a nevelő felvilágosító, információ megosztó, tanácsadó és tájékoztató szerepe kap hangsúlyt. Ez a tudás egy érvényes és igaz tudás pozíciójából ered és a nevelőtől a szülő felé irányulnak, ami kevés lehetőséget ad arra, hogy a szülő elegendő időt és szabadságot érezzen ahhoz, hogy az ő kis történeteit a nevelővel megvitassa. Emellett állandóan tanácsot kap attól a nevelőtől, hogy mit is kellene jobban csinálni, nem igazán épít egy elfogadó és bizalommal teli légkört. A program szerint megbeszélésre a szülő és nevelő között csak akkor nyílik lehetőség, ha igény van rá, vagy a kirándulások alatt. De ilyen légkörben ez az igény nem gyakran tud megjelenni. Ki is akarna megbeszélést összehívni, ha nem ismerik el a nézőpontjait vagy tudja, hogy ő eleve más szempontból látja ezeket a dolgokat.

Az alföldi óvoda is azzal az Óvodai Nevelés Országos Alaprogramjából vett idézettel kezd, hogy „... az óvodai nevelés a családi neveléssel együtt, azt kiegészítve szolgálja a gyermek személyiségének fejlődését.” Ezek után az együttműködés alapelveit határozza meg:

- Célunk a nyitott óvoda megvalósítása elsősorban a családi kapcsolatokban.
- Tiszteletben tartjuk a család *elsődleges szerepét* a nevelésben.
- Ismerjük meg a családok életmódját, szubkultúráját a családi nevelés kiegészítése, esetleges *korrekciója* érdekében.
- Ismerjük meg a családok szükségleteit, problémáit, nevelési módszereit.
- A szülők aktív bevonása az óvodai nevelésbe fontos feladat.
- Nagyszülők aktív részvételének támogatása az óvodai életben, gyermeknevelésben.
- Az óvodapedagógus legyen mindig a szülővel szemben kezdeményező, *fogadja el a másságot*,
 - legyen empatikus, őszinte, bizalmas, segítőkész és együttműködő.
 - igyekezzen bevonni a szülőt az óvodai programokba
 - győzze meg őt az *együttnevelés* hatékonyságáról
 - legyen minta, példaértékű az óvodapedagógus nevelő tevékenysége
 - az együttműködési formák korszerűbb megvalósítása a cél, a szülők-nevelők *kapcsolatának bizalmasabbá, közvetlenebbé tétele* érdekében. (saját hangsúlyozás)

Először is egy ellentmondásra hívjuk fel a figyelmet. Az óvoda szerepe többféleképpen van meghatározva: az kiegészítő, együtt nevelő, de korrigáló is. Úgy tűnik, mintha az együttműködés létesítése arra irányulna, hogy az óvoda több belátást szerezzen a család életébe, ami a program szerint az óvoda befolyásoló és korrekciós szerepét segíti elő. Valójában a jelentősége az információ kérésnek itt az, hogy a több információ azok mind teljesebb értékelését teszik lehetővé. Ha a családi nevelési szokások nem elfogadáson és kétoldalú kommunikáción alapulva kerülnek megbeszélésre, hanem a nevelő azokat a saját normarendszere alapján értékeli, ezen információk a végső esetben még az állam fegyelmező beavatkozását is lehetővé teszik. Ha a szülő a nevelőnek nem tetsző gyakorlatot alkalmaz, talán szembe kell néznie azzal, hogy az állam beleavatkozik a család életébe, mint ahogy Hughes és MacNaughton ezt elmagyarázta: több nem tetsző információ több alapot ad a hatóságoknak arra, hogy beavatkozzanak.

Itt persze nem azon esetekről van szó, amikor a gyermek érzelmi jóléte, egészsége vagy biztonsága forog veszélyben, ami persze mindenképpen beavatkozást igényel. Azokról az esetekről van inkább szó, amikor a nevelő a szakmai tudásához és kulturális elvárásaihoz vagy normáihoz méri a szülőt, aminek a szülő nehezen vagy nem tud megfelelni. A szülő esetleg más gyakorlatot létesít a családban az életmódjára és kultúrájára alapulva, amit a nevelő nem kedvezőnek vagy normálisnak értékel, és amit az óvodának javítani kell, s ha ez nem megy, akkor már ez alapul vagy bizonyítékul szolgálhat a hatóságok bevonására.

Az alföldi program sok különböző együttműködési lehetőséget listáz, például formális találkozók, nyitott óvoda, információs táblák, honlap, közös programok a szülőkkel, szülői szoba vagy a szülők részére szervezett programok nevelési gyakorlatunk megismerése, a szülők szemléletének formálása érdekében. A többsége ezeknek a lehetőségeknek itt is az információ megosztására, a szülő meggyőzésére és a nevelés formálására és korrigálni irányul inkább, mint azok megvitatására és esetleges elfogadására (kivéve persze azon szülőket, akik a nevelővel megegyező kultúrát vagy életmódot képviselnek). Ilyen többségében egyirányú, a nevelőket magasabb pozícióba emelő hozzáállással nehezen lehet bizalmat és nyitottságot kialakítani a szülőkkel.

Óvodapedagógus és kisgyermeknevelő hallgatók beszámolóiból

A következőkben nappali és esti tagozatos óvodapedagógus és kisgyermeknevelő hallgatók beszámolóiból elemzünk részleteket. A hallgatói beszámolókból a szülők, mint nevelendő és felvilágosítandó, mint nem megfelelő tudással és magánélettel rendelkezők jelennek meg.

Részlet egy szakdolgozatból:

„A családi nevelés kevésbé szervezett, mint az intézményi nevelés, inkább intuitív, rögtönzéseken alapuló, de nem spontán. Fontos, hogy pedagógusként ismerjük a családi mechanizmusokat, szem előtt tartva, hogy a gyermek minden megnyilvánulásának előtörténete van. A szülők rendszerint nem szakemberek, saját tapasztalataik és információik alapján hoznak döntéseket és cselekszenek. Nagyon fontos tehát, hogy kérdéseikkel, problémáikkal nyugodtan, bizalommal tudjanak odafordulni a pedagógushoz.”

Az előzőekben kiemelt ellentmondás itt is megtalálható. A szülőt egy laikus, és tudás nélkül nevelőnek tekinti a hallgató, akinek a nevelése rossz kimenetekhez vezethet, amit az óvodai nevelőnek kell korrigálni. Ez a hozzáállás a szülőhöz, a szülői nevelést alacsonyabb rendűvé teszi, a nevelőt mindentudóvá avatja. A nevelőnek meg van a válasza mindenre, ami mindenkor érvényes (univerzális). Ez a pozíció a legnehezebb pozíció, amit a nevelő elfoglalhat, hiszen ki mindentudó minden problémával kapcsolatosan? Emellett erről a magas pozícióból hogyan gondolhatja a hallgató, hogy a szülő tanácsot mer kérni, hiszen a szülő nevelési hozzáállása már eleve el van ítélve - akár az adott szülő valóságos gyakorlatának ismerete nélkül is. A hallgató a szülői bizalmat a nevelő felé talán arra alapozza, hogy egy szakemberben az emberek általában megbíznak, így neki a bizalom teli légkör megteremtésében nem kell különös szerepet vállalnia. Az adott, hogy ő megbízható (míg a szülő sokkal kevésbé hiszen nem tudja azt, mit ő). Ez a fajta kapcsolat, amit a hallgató leír, jól mutatja azon egyenlőtlen erőviszonyt, amit Hughes és MacNaughton tárgyal, és ami nem gyümölcsöző a nevelő-szülői viszonyban, hanem bizalmatlansághoz és elégedetlenséghez vezet a szülő részéről.

Egy másik diák így ad további magyarázatot vagy talán védekezést a nevelők tudásáról és képességeiről:

„A pedagógusok egy bizonyos rendszer keretein belül dolgoznak, amit nem hagyhatnak figyelmen kívül. A szülők pedig szeretik, ha gyereküket a mindennapokban egy kreatív környezetben tudhatják, és igénylik a személyre szabott foglalkoztatást, ami sajnos nagy létszámú csoportoknál, osztályoknál szinte kivitelezhetetlen.”

Az egyik dolog, ami itt figyelemre érdemes, az az, hogy a nevelő esetleges rugalmatlan hozzáállása a külső keretek merevségével van megmagyarázva. Emellett a nevelő kreativitása az, hogy ő tud egyénre szabottan foglalkozni a gyermekkel (amit a szülő szájába ad, mint elvárást), a nevelő szakmaiságát hangsúlyozza. Azt is sugallja, hogy otthon ez a környezet nem megadható, talán a szülő tapasztalatának és tudásának hiányában. Ha ugyanezt a nevelő nem tudja megadni az óvodában, akkor ez persze nem a nevelő hibája, hanem

a gyermekek nagy létszámának a következménye. Ez a rövid idézet betekintést ad abba, hogy milyen a negatív meghatározáson alapuló lehatárolása a kétkomponensű kapcsolatnak, hogyan alakul ki és hogyan él tovább a pedagógusok meggyőződéseiben a következő fogalompárokban: rugalmas - rugalmatlan, szakmai - szakmaiatlan, keretekben működik - keretek nélkül működik.

A szakmaiságon kívül a következő idézetekben a szülők társadalmi vagy magánéletét értékeli a nevelő.

„Meggyőződésem, hogy a szülőkkel is kevesebb volt a konfliktushelyzet a régebbi korban. Azért gondolom így, mivel manapság akadnak olyan helyzetek, hogy később viszik a gyermeket, mert nekik úgy kényelmesebb, viszont ezzel felborítják a gyermek napirendjét, és a többi gyermeket is megzavarhatja a késői érkezés. Ezt tapasztalataim alapján sajnos nem lehet elmondani a szülőknek, miért ne érkezzenek, mondjuk, a reggeli közben. Régebben nem voltak ilyen problémák, mivel minden szülő dolgozott, és minden gyermek időben megérkezett az intézménybe”.

„Ismeretségi körömben sok szülő intézményen kívül is tartja a kapcsolatot, közösen, gyermekeikkel együtt járnak játszótérre, fagyaltozni vagy éppen kirándulni. Régebben, úgy gondolom, nem volt erre alkalom a szülők munkahelyi elfoglaltsága miatt.”

Az alapvető morális értékek, amik megmutatkoznak ezekben az idézetekben, a következők: a szülőnek dolgozni kell, amit reggel kezd, az óvoda idejére szabottan kell hozni a gyereket, a napirendet és többi gyereket nem lehet megzavarni. A szülőt ez a nézőpont könnyűéletűnek állítja be, aki úgy tesz, ahogy kedve van, míg a nevelőnek elvárásokhoz kell alkalmazkodnia. A szülő szempontjából a nevelő meg sem próbálja megérteni a helyzetet, úgy véli, a szülő szerepe az, hogy az óvoda, a nevelő és a többi gyerek elvárásaihoz alkalmazkodjon. Persze millió oka lehet annak, hogy a szülő miért érkezik később, és itt nem az a fontos, hogy ezt megvitassuk. Ami fontos, az az, hogy az óvodai munka a szülő magánélete fölé van rendelve, és belátás és megértés csak a szülő szempontjából elvárt. A nevelőnek nem kell megértéssel és belátással fordulni a szülő felé. Ezek mellett nem csoda, hogy a szülőtől megszerezhető megértés és belátás helyett a nevelő a saját normarendszere és elvárásai, illetve sztereotípiái alapján elítéli meg (el) a szülőt. A nyitottság és előítéletmentesség, amit a dunántúli óvoda elvárt, ilyen zárt és egyoldalú kapcsolatban nehezen, ha egyáltalán, lehetséges.

A magyar helyzet általánosítás nélkül és a fenti példák alapján

Ezekből a dokumentumokból és beszámolókból láthatjuk, de nem általánosíthatjuk, hogy bár a gyermekek nevelése csak a családdal összhangban történhet, és a családi és intézményes nevelés egymás kiegészítői,

az alapelvekben az óvoda inkább irányító- és modellszerepet képvisel a szakmai tudáson alapulva. Ez a szakmai tudás egy univerzálisan érvényes nézőpontot és tudásalapot képvisel, ami megalapozza nem csak a nevelők szakmaiságát, hanem magasabb rendűségét is a szülőkkel szemben. A célja a találkozásoknak, hogy az intézmény képes legyen hatni a szülőre, keresztül tudja vinni pedagógiai vagy egyéb programjában meghatározott elképzeléseit. Az általunk bemutatott programokban és hallgatói véleményekben kevésbé jelent meg, hogy az intézmények, pedagógusok maguk is odaforduljanak a családhoz, hogy egyenrangú partnerként, a szülők tudását és tapasztalatát elismerve, magánéletét, kultúráját és bajait elfogadva tervezzék vele a gyermek legjobb támogatását. Rendszeresen megjelenik a pedagógusok kommunikációjában az a nézet, hogy a családok nem képesek megfelelően támogatni a gyermekeket, a családi szerepek változásainak következtében pedig úgy fogalmazznak, hogy „az óvodára hárul a lemaradások korrigálása, a családi nevelésben felmerülő hiányok pótlása”. Ezen hozzáállás olyan kapcsolatot mutat, ami a szülő másságát, szakmai tudáson és normákon kívülállóságát erősíti tovább. A szülők kis történeteinek ez a hozzáállása nem hagy helyet és szerepet.

A kapcsolattartás tervezése során a dokumentumokban és beszámolókból jellemzően az egyirányú kommunikációt megjelenítő szavak tűnnek fel: „az intézménynek közvetítenie kell a család számára”, „tájékoztatnia kell arról, hogy...”, „a szülőkkel való kapcsolattartás”. Bár a magyar rendszerszintű tervezésben és iratokban megjelenik a kapcsolat demokratizálásának szükségyszerűsége, a gyakorlatban ebből viszont még kevés látszik. A partnerségre mindkét félnek szüksége lenne. Ehhez azonban tartalmi, szemléletbeli és formai változásokra lenne szükség, és arra, amit a Hughes és MacNaughton javasol, hogy a nevelők szembe nézzenek az identitásukkal (hogy gyakran felsőbbrendűnek vélik magukat a szülőkhöz képest), és megválaszolják a kutatók egy korábbi részben feltett kérdéseit a saját gyakorlatukkal kapcsolatban.

A szülői kapcsolattartás a pedagógusoknak sokszor terhet jelent. A pedagógusok 2010-es időmérésében a pedagógusok különböző tevékenységekkel eltöltött idejét mérték pedagógus-, intézmény- és tevékenységtípus bontásban¹⁰. A pedagógusok átlagos munkaterhelése 51 óra, ami megfelel a külföldi terhelési adatoknak, viszont intézményen belül erősen szór. Ebből az időből 9,5 órát töltenek nem osztálytermi vagy csoportos foglalkozással, ami magában foglalja a gyerekek kíséretét, étkeztetését, a fogadóórán való részvételt, és ennek egy része a szülői kapcsolattartás is. A kutatás alapján a pedagógusok alulértékelik a gyerekekkel és munkatársaikkal

¹⁰ Pedagógusok időmérés vizsgálat 2010, Társi Tudok, Kutatási zárójelentés, a kutatást Lannert Judit vezette.

töltött időt, viszont túlértékelik a szülőkkel töltött idejüket. Ennek magyarázata az lehet, hogy nem találják sikeresnek a szülőkkel való kommunikációt, a problémás eseteket gyakran hárítják az intézményvezetőre (Lannert, 2010).

Egy 2013-ban készült kutatás¹¹ szerint a pedagógus feladata, hogy a szülő úgy érezze, hogy együttműködésre törekszik, megbecsüli a fáradozásait, és partnerként szeretné bevonni a nevelési folyamatba. Azonban, amíg a nevelő saját szakmai tudását (nagy szakmai tudás vagy tudományos metanarratív (Lyotard, 1984)) a szülő gyakorlatban megnyilvánuló tudásának és tapasztalatának (helyi gyakorlatban létező tudás) felé rendeli, addig a szülői kapcsolattartás nem közösen írott kis történetekben, hanem bizalomért és elismerésért folytatott harcokban lesz megírva. Ez a nevelőknek mindenképpen terhet fog továbbra is jelenteni (Lannert- Szekszárdi, 2015).

Felhasznált Irodalom

- Alasuutari, M. (2010). Striving at partnership: parent–practitioner relationships in Finnish early educators' talk. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 149-161.
- Alloway, N., & Gilbert, P. (2004). Shifting discourses about gender in higher education enrolments: retrieving marginalised voices. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(1), 103-118.
- Davies, B. (1989). Education for sexism: A theoretical analysis of the sex/gender bias in education. *Educational Philosophy and Theory*, 21(1), 1-19.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., & Espe-Sherwindt, M. (2014). Family capacity-building in early childhood intervention: Do context and setting matter?. *School Community Journal*, 24(1), 37.
- Edwards, R., & Usher, R. (1994). Disciplining the subject: the power of competence. *Studies in the Education of Adults*, 26(1), 1-14.
- Hughes, P., & Mac Naughton, G. (2000). Consensus, dissensus or community: The politics of parent involvement in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(3), 241-258.
- Lawrence-Lightfoot, S., & Davis, J. H. (1997). *The art and science of portraiture*. Jossey-Bass Incorporated Pub.
- Lyotard, J. F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge* (Vol. 10). U of Minnesota Press.

¹¹ Az online kérdőívet a T-TUDOK és az OFOE munkatársai állították össze. A kérdőívet majdnem 1500 fő töltötte ki (1469). A minta 40 százaléka csak szülő, 60 százaléka pedagógus, fele osztályfőnök. A válaszadók nagy többségének (92 százalék) van gyereke, akiknek kétharmada (68 százalék) a vizsgálat idején is köznevelési intézménybe járt. (7 százalékuk gyereke még nem volt óvodás, 27 százalékuk egyetemista vagy dolgozik). Az egész mintában átlagosan két gyereke van a válaszolóknak. Az osztályfőnökök a legidősebbek (40–60), a tanárok fiatalabbak (30–50), a szülők a legfiatalabbak, többségük a harmincas éveiben jár.

Unteregger-Mattenberger, J. (1995). Mothers and teachers look at pre-schools differently. *International Journal of Early Childhood*, 27(2), 59.

Nemes Magdolna Ph.D¹²
nemesm@ped.unideb.hu

ÚT AZ ÓVODÁBA – GYEREKEK ÉS A TÉRI TÁJÉKOZÓDÁS 2.

„Beszállok anyával a kocsiba, ad egy puszit, elindulunk”

1. Bevezetés

A tér, amelyben élünk, amelyet nap mint nap használunk, mindenki számára egyéni módon fontos. A minket körülvevő térhez sajátosan viszonyulunk, egyes elemeit fontosnak érezzük, más elemei számunkra kevésbé lényegesek. Az emberek térhez való viszonyulását több tudomány is vizsgálja, ennek eredményeként földrajzi, antropológiai, pszichológiai, szociológiai és nyelvészeti munkák is megjelentek, melyek a téma különböző kérdéseit tárgyalják. Ezen tudományok a kérdést eltérő szempontból vizsgálják, használják a kognitív térképezés módszerét is (pl. rajzoltatós technika kérdőívvel kiegészítve – Sipos 2010). Nem elterjedt gyakorlat azonban a tér, a térről való beszéd vizsgálata gyermekek körében. Csupán néhány elméleti és empirikus kutatás található a szakirodalomban (például Reszegi 2015, Györffy 2013).

A térbeli tájékozódás életünk fontos eleme. A térbeli tájékozódás megfelelő működéséhez tisztában kell lennünk azzal, mi hol van, egymástól milyen távol vannak az egyes objektumok. A térbeli elemeket objektív vagy szubjektív vonatkozási keretekbe rendezzük, például az *óvoda északra van* (objektív keret), *az óvoda a sárga ház közelében van* (szubjektív keret) (Fazekas 2012). A fiatal gyermekek térbeli tájékozódása kialakulóban van, a valóságot elsősorban szubjektív keretben képezik le. Hozzá kell azonban tennünk, hogy gyermekkor különböző szakaszaiban másként érzékeljük a teret és a környezetet. Elsősorban a pszichológia foglalkozott azzal, hogy különböző életkorokban bemutassa a gyermekek térérzékelését. A térérzékelés azonban nem csupán érzékelést és észlelést foglal magába, hanem komplex tevékenység, amit Piaget térbeli gondolkodásnak nevez (Fazekas 2012). A térbeli gondolkodás fejlődése egyénenként változhat, a különböző szintekhez Piaget sem rendelt életkorokat (Piaget 1971-es vizsgálatáról bővebben Boros és Budai 2007).

¹² Adjunktus (Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Társadalomtudományi Tanszék, Hajdúböszörmény)

Kutatásom kettős célkitűzést követ. Egyrészt érdekel, a gyermekek hogyan beszélnek az őket körülvevő térről, melyek a tér azon elemei, melyek fontosak számukra. Ezen túl szeretném megtudni, hogy az éppen felnövekvő generáció hogyan jut el az óvodába/iskolába, hiszen a tér megismerésében ez az út fontos szerepet játszik. A kutatásunk ezen a szálon kapcsolódik leginkább a *Journey to School* című nemzetközi projekthez, melyben a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kara is részt vesz. A projekt célja, hogy bemutassa, hogy a világ különböző pontjain hogyan jutnak el a gyermekek óvodába vagy iskolába. A kutatáshoz az interjúk és a fókuszcsoporthoz beszélgetések anyagát is felhasználom. A gyerekeket arra is megkértük, hogy rajzolják le a reggeli útjukat. Hajdúböszörményben az utóbbi öt évben több városfejlesztési beruházás, építkezés, felújítás történt, valamint a főtér is megújult. Az előbbieket miatt az is érdekel, milyen kép alakult ki a gyerekekben a városról, ahol élnek.

Kutatásom célcsoportját 5 és 9 év közötti óvodás és alsó tagozatos általános iskolás gyerekek képezik, ugyanis ebben az életszakaszban már van képük a településről, ahol élnek, fel tudják idézni az általuk gyakran látogatott helyeket, saját környezetükről tudnak beszélni.

A felvezetett kérdést strukturált interjúk segítségével kutattam a Debreceni Egyetem Gyakorló Óvodájában és a hajdúböszörményi Baltazár Dezső Református Általános Iskolában 2014/2015-ös tanév második félévében. Hajdúböszörményben összesen száz gyermekkel került sor a beszélgetésre. (A kutatás menete és részletei, valamint egyes eredményeiről bővebben: Nemes 2016). Varga Nikolett 2015 őszén további 25 hajdúböszörményi és 25 kiskvárdai óvodást kérdezett meg. A vizsgálata iskolaérett, hatodik életévüket betöltött gyermekek helynévismertetének, téri tájékozódó képességének felmérését tűzte ki célul. A dolgozata eredményeit a megfelelő helyeken összevetjük saját adatainkkal.

2. Kutatási kérdések

Az interjúban az alábbi 12 kérdés szerepelt:

1. *Melyik országban élsz?*
2. *Melyik városban élsz? Hogy hívják a várost, ahol élsz?*
3. *Melyik utcában 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. Melyik a legszebb hely a városban?

12. Hol van a legkedvesebb hely számodra a városban?

Jelen tanulmányunkban csak a kiemelt két kérdésre kapott válaszokat tekintjük át, a továbbiakban a válaszokat elemzem. A kérdésekhez kapcsolódóan kiegészítő interjúkat készítettünk három óvodapedagógussal is.

3. Hogyan jársz óvodába/iskolába?

Az óvodába/iskolába járás

A gyermek hangulatát, kedvét, akár az egész napját is meghatározza a reggeli indulás, az, hogyan és kivel érkezik az óvodába, iskolába. Talán nem véletlen, hogy az országos tanuló mérések is foglalkoznak a kérdéssel. 2016 tavaszán az országos Kompetencia-mérés 6. osztályos tanulói kérdőív 42. kérdése azt kérdezte, hogy jutnak el reggel a gyerekek az iskolába:

Általában hogyan jutsz el reggel az iskolába? Olvasd el figyelmesen az összes válaszlehetőséget, és válaszd ki azt a KÉT közlekedési eszközt, amely a te esetedben a LEGJELLEMZŐBB! (Ha rád csak egy közlekedési mód jellemző, akkor csak egyet jelölj meg.)

Csak gyalog megyek, közlekedési eszközt nem veszek igénybe

Kerékpárral megyek

Motorral megyek

Helyi tömegközlekedési eszközön (helyi autóbusz, villamos, trolibusz, metró vagy földalatti) utazom

Távolsági tömegközlekedési eszközön (távolsági autóbusz, vonat, HÉV, gyorsvasút) utazom

Autón, motoron visznek a szüleim

Iskolabusz visz.

2014-ben a Debreceni Egyetem Gyermekevelési és Felnőttképzési Karán másodéves óvodapedagógus hallgatókat kértünk meg arra, hogy egy településen egy kiválasztott óvodáiban egy reggel 7 és 9 óra között figyeljék meg, hogyan érkeznek a gyermekek. Debrecenben a Martonfalvi úti óvodába a gyerekek 75%-a autóval érkezett, a többiek gyalog, biciklivel vagy busszal. Nagyhalászon is a többség (76%) autóval érkezett, többen gyalog és egy gyermek érkezett kerékpárral. Hajdú-Bihar megye egyik kisebb településén, Bojton senki nem érkezett autóval vagy autóbusszal. A gyerekek 70%-a gyalog érkezett, a többiek kerékpárral mentek. Fontos megjegyezni, hogy kizárólag a gyermekek szempontja volt lényeges számunkra, szüleiket nem vontuk be a vizsgálatba. A kutatás keretein kívül esnek az autó márkájára vagy a bicikli színére vonatkozó kérdések is, mert kizárólag a közlekedési eszköz, az

óvodába érkezés módja érdekelt minket. Azt sem vizsgáltuk, hogyan mennek haza a gyermekek, bár a hajdúböszörményi lekérdezés során néhányan utaltak rá, pl. „*Reggel anyával és a tesómmal kocsival megyünk, haza gyalog*”. - 8 éves lány.

Az óvodába, iskolába eljutást a család napirendje, az időjárás és az intézménytől való távolság egyaránt meghatározza (pl. „*.... autóval, mert sokáig alszunk az ágyban*”. 6 éves lány). A megkérdezett hajdúböszörményi és a kisvárdai gyerekek több közlekedési eszközt is megadhattak, hiszen elképzelhető, hogy jó időben gyalog, esőben autóval érkeznek az óvodába, iskolába.

A közlekedési eszközök kombinációjára kapott válaszainkban is számos példát láthatunk. Hajdúböszörményben 41 gyermek válaszolta, hogy háromféle módon jut el reggel az óvodába vagy az iskolába: gyalog, autóval vagy kerékpárral érkezik, pl. „*Kocsival megyünk, ha sietünk, és biciklivel, ha még van idő*” (8 éves fiú).

16 gyerek autóval vagy kerékpárral érkezik reggelente (pl. „*télen gyalog, jó időben biciklivel*”; „*mamával biciklivel, apával kocsival, gyalog soha*”), 15 gyermek azt mondta, hogy mindig autóval érkezik reggel. Nyolc gyermek mondta, hogy autóval vagy gyalog érkezik, pl. „*fele kocsi, fele gyalog*”; „*apával kocsival, egyedül gyalog*” (8 éves fiú).

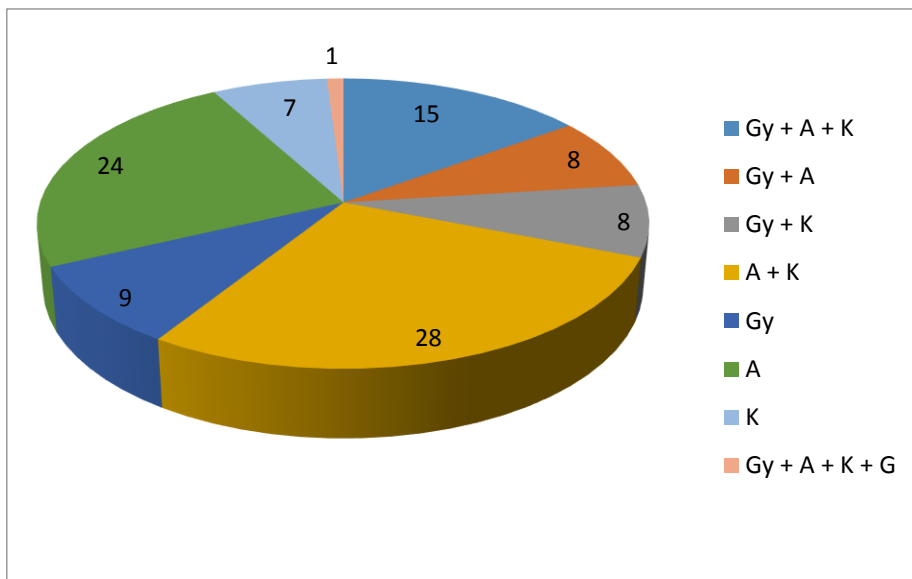
Összességében megállapíthatjuk, hogy Hajdúböszörményben a gyerekek 75-ször (75%) válaszolták, hogy autóval érkeznek az intézményekbe. Véleményünk szerint ennek praktikus oka van: a szülők elviszik a gyermekeket az óvodába, majd dolgozni mennek, vásárolni, hivatalos ügyeket intéznek, és mindezt autóval könnyebben meg lehet tenni. Ez az indok a gyermeki narratívákban is visszaköszönt („*autóval, mert kicsit messze lakunk*”; „*ne késsünk el, mert anyukám megy dolgozni*”; „*szüleimmel autóval, mert Debrecenben dolgoznak*” – részlet a 2014-es hajdúböszörményi interjúkból).

A gyerekek 61 százaléka (61 gyerek) említette a kerékpárt, mint közlekedési eszközt (pl. „*anyával kocsival vagy biciklivel, de akkor hamarabb indulunk*” - 8 éves lány). Hajdúböszörményben a kerékpárutak segítik a környezetbarát közlekedést, a lakosok szívesen tekernek munkába, és a gyerekek is viszonylag korán megtanulnak kerékpározni. Az óvodák, iskolák, közintézmények és üzletek előtt kerékpártárolók sora várja az érkezőket.

A böszörményi gyerekek kevesebb, mint fele (41 gyerek, 41 %) mondta, hogy gyalog érkezik reggel. Az iskolás gyerekek közül nyolcan mondták, hogy néha egyedül, gyalog mennek iskolába. A görkorcsolya egyetlen egyszer jelent meg, ahogy Kisvárdán a szánkó is. Egy hatéves böszörményi kislány négyféleképpen jár óvodába (autóval, gyalog, kerékpárral vagy görkorcsolyával).

Az első ábrán összefoglalva látjuk, hogyan jutnak el reggel a gyermekek az óvodába, iskolába (Gy=gyalog, A=autóval, K=kerékpárral, G=görkorcsolyával)

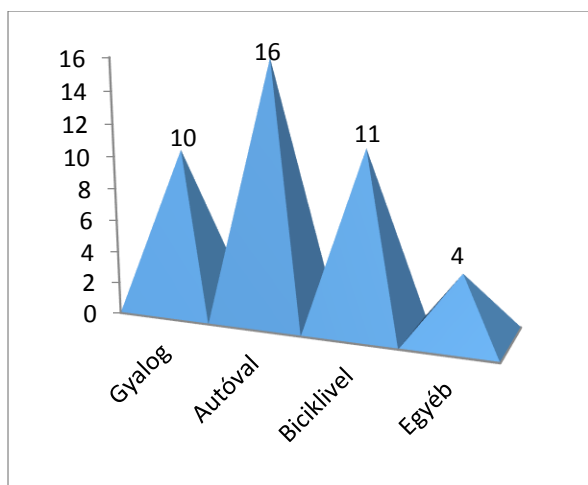
1.ábra: Hogyan jársz óvodába?
(N = 100, Nemes 2014 adata; százalékban megadva)



Forrás: (Nemes 2016, saját adatok alapján szerkesztve)

Kisvárdán és Hajdúböszörmény összehasonlításakor már árnyaltabb képet kapunk. A gyermekek 30%-a (15) kettő, és további 8%-a (4) három lehetőséget is megnevezett. A legtöbb gyermek az autó használatát jelölte meg, mint mindennapos közlekedési eszköz. Ez a két településen közel azonos számot jelent. Hajdúböszörményben 16 (64%), Kisvárdán 15 (60%) gyerek választotta ezt a közlekedési eszközt. A második leggyakrabban elhangzó válasz az volt, hogy gyalog, sétálva közlekednek. Ezt a megkérdezettek 44%-a (22) válaszolta, a két városban szintén majdnem azonos arányban. Ez azonban már nem mondható el a harmadik közlekedési eszközről, a kerékpárról. Itt sokkal nagyobb az eltérés a két település között: míg Hajdúböszörményben 11 (44%), addig Kisvárdán csupán 5 (20%) gyerek választotta ezt a lehetőséget.

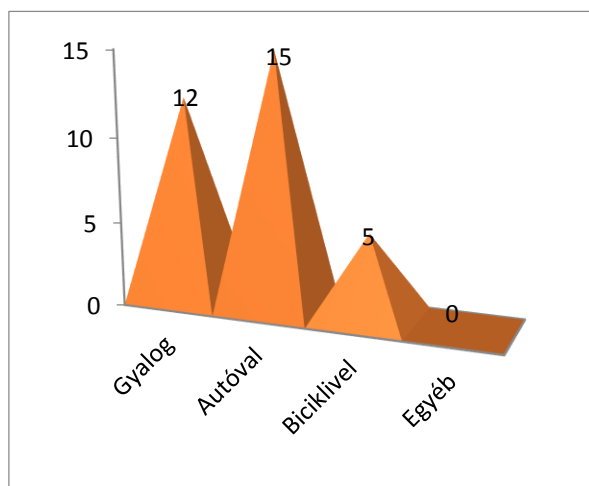
2.ábra: Hogyan jársz óvodába?
(N = 25, Varga 2016 adata; százalékban megadva)



Forrás: Varga (2016)

A hajdúböszörményi gyerekek közül hárman (12%) azt felelték, hogy busszal járnak óvodába, míg egy kislány (4%) válasza a következő volt: „Ha jó idő van, görkorcsolyával.” (Varga 2016).

3.ábra: Hogyan jársz óvodába?
(N = 25, Varga 2016 adata; százalékban megadva)



Forrás: Varga (2016)

4. Akivel a gyermek reggel óvodába/iskolába érkezik Kivel szoktál óvodába / iskolába jönni?

A következő kérdésünk arra irányult, hogy reggelente ki az a személy, aki elviszi a gyermeket az óvodába. Napjainkban számos tényező befolyásolhatja ezt, például a szülők napirendje, munkája, beosztása, illetve meghatározó lehet az óvoda és a szülők munkahelyének elhelyezkedése. A kérdésre a megkérdezett gyerekek több válaszlehetőséget is adhattak, hiszen a hét napjain a családtagok meg tudják beszélni, ki viszi el a gyermeket az óvodába. Nem vizsgáltuk azonban azt, ki megy délután a gyermekért az óvodába vagy az iskolába. A gyermek életét átszövik a családdal töltött órái, így a gyermekért délután érkező személy és az óvoda/iskola utáni időszak ugyanolyan fontos a gyermek életében, ám a kérdés vizsgálata újabb kutatás témája lehet.

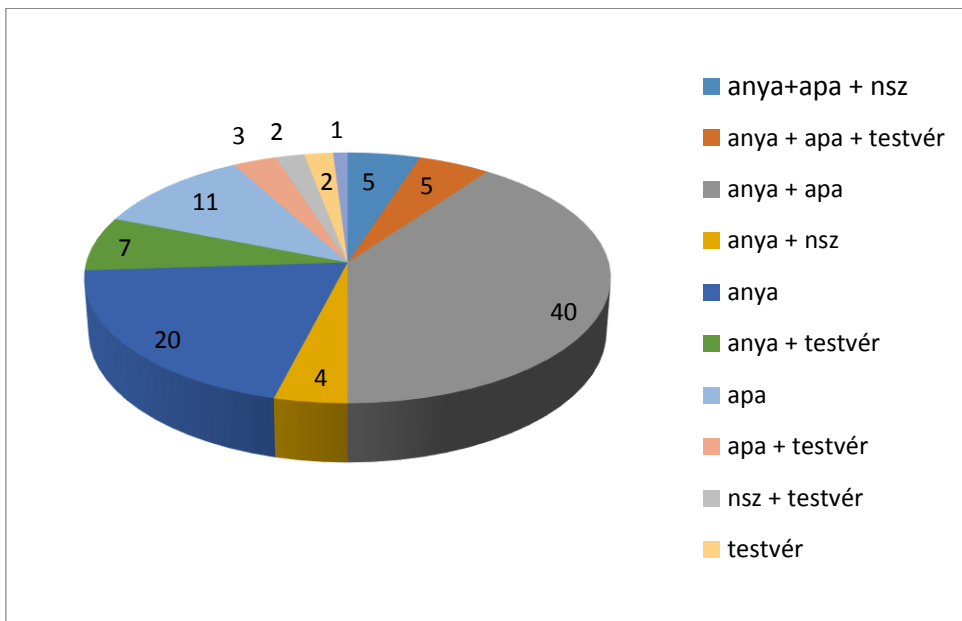
A gyermekek több választ is megjelölhettek, így a gyermekek válaszai között megjelenik az anya, apa, a testvér és a nagyszülő. Hajdúböszörményben (2014-es lekérdezés) az anya és az apa jelenik meg legtöbbször (40% pl. „*néha anya, néha apa*”; „*anyával biciklivel, apával autóval*”). A gyermekek egyötöde válaszolta, hogy mindig az édesanyjával érkezik (20 gyermek, 20%). Tizenegy válaszoló gyermek az édesapját (pl. „*apával gyalog vagy kocsival*”; „*apával biciklivel*”), két gyermek a testvérét jelölte csak meg (11%). Négy gyermek válaszolta, hogy vagy az édesanyjával vagy a nagymamájával érkezik (4%). Heten vagy az édesanyjukkal és a testvérükkel indulnak reggel (7%), pl. „*anyával egy darabig, onnan Dáviddal, a tesómmal*”. Öt gyermek három családtagot is megjelölt: anya, apa, nagyszülő vagy anya, apa, testvér (5-5%). A családtagok különböző közlekedési eszközökkel is vihetik a gyermeket, pl. „*Mamával biciklivel, apával és anyával autóval*” (Hb. 2014) Két gyermek vagy a nagyszüleivel vagy a testvérével érkezik, és egyetlen gyermek jár reggelente egyedül iskolába. A fentieket a 4. ábra foglalja össze:

Hajdúböszörményben összesen a gyermekek 81%-a (81 gyermek) válaszolta, hogy édesanyjával érkezik az intézménybe (pl. „*anyával csak*”; „*anyával gyalog*”; „*anya kocsival hord*”; „*anya kísér, de egyedül biciklivel*”). A gyerekek kétharmada (64-en) mondta, hogy édesapjával indul el reggel otthonról. A válaszadó gyerekek ötöde (19 gyermek, 19 %) reggelente a testvérével megy óvodába vagy iskolába, 11-en választották azt, hogy nagyszülők viszik őket reggel.

Úgy véljük, a válaszok alakulását nagymértékben alakítja a családszerkezet, melyben a gyermek él. A nagycsaládban a szülők mellett a nagyszülők is jelen vannak a gyermek mindennapi életében, így reggel a nagymama vagy a nagypapa is kísérheti unokáját az óvodába vagy az iskolába. Az elmúlt évtizedekben a családok szerkezetében jelentős változások mentek végbe. A nukleáris családban a szülők feladata a gyermekek mindennapi ellátása,

gondozása. A kérdéseinkre kapott válaszokból az derül ki, hogy gyermeket az anya vagy az apa kíséri reggel az óvodába vagy az iskolába, egy gyermek sem válaszolta, hogy a szülei együtt kísérik reggelente. Figyelmet érdemel a családok felbomlásával és újjászervezésével létrejött mozaikcsaládok markáns jelenléte is. A párkapcsolatok felbomlásával sok gyermek „kényszerül” egyetlen szülővel, általában az anyával való együttélésre. A gyermek ellátásával kapcsolatos feladat kizárólag az egyik szülőre hárul akkor is, ha a szülők elváltak. A gyermekelhelyezés gyakorlatából adódóan többnyire az anyánál helyezik el a gyermeket, az apa-gyermek típusú család kevésbé jellemző. A család mindennapi életét jelentősen befolyásolja a szülők munkahelye, a lakás az iskola/óvoda munkahelytől való távolsága is. A családok élete beágyazódik a munkaerőpiac sajátosságaiba is. A dolgozó szülők közül sokan ingáznak, ha a lakóhelyükön nem találnak állást. Ez azzal a következménnyel jár, hogy az utazási idő növekedése miatt kevésbé tudja az ingázó szülő kivenni a részét a gyermekek körüli teendőkből. A családokra jelentős terhet ró, ha az egyik szülő külföldön dolgozik, hiszen az itthon maradó szülőnek önállóan kell megszerveznie a mindennapokat. Így természetes, hogy ő viszi a gyermeket reggelente óvodába/iskolába, esetleg nagyszülői segítségre számíthat.

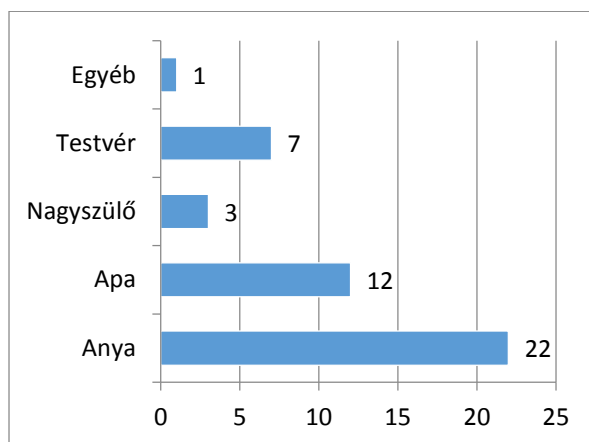
4. ábra: Kivel szoktál óvodába/iskolába menni?
(N = 100, Nemes 2014 adata; százalékban megadva)



Forrás: Nemes adat alapján (saját szerkesztés)

Hasonló eredményekről számol be Varga (2016) is. Az általa megkérdezett kisvárdai gyerekek 90%-a (45) azt válaszolta, hogy az édesanyjával érkezik óvodába. Vizsgálata során mindössze 5 gyerek (10%) volt, aki nem említette az édesanyját a kérdés kapcsán. A válaszoló gyerekek édesapjukat kevesebben, mindössze 25-en (50%) említették. Testvérét 8 (16%) hajdúböszörményi és egy kisvárdai gyerek jelölte meg. Elmondásuk alapján ők is inkább kisebb testvérek, ahogy az alábbi válaszokban is láthatjuk, pl. „*anyával meg a kistesómmal*”, „*anya, apa, Hanna a kistesóm*”.

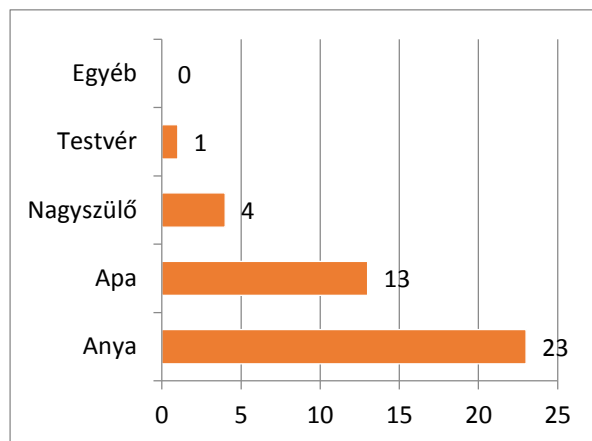
5.ábra: Kivel mégy óvodába?
Hajdúböszörmény, 2016. N=25.



Forrás: Varga (2016)

Kisvárdán és Hajdúböszörményben a megkérdezettek közül összesen 7 gyerek (14%) említette valamelyik nagyszülőt, ami mutatja, hogy mindkét településen segítenek a nagyszülők a családok reggeli indulásában. Hajdúböszörményben volt egy kisfiú (4%), aki egyedül, busszal érkezik reggel az óvodába (*senkivel, óvoda busszal*). Hajdúböszörményben egyik városrészében, a Szőlőskertben élő hátrányos helyzetű gyerekeknek van lehetőségük, hogy az óvoda által megbízott busz vigye őket reggelente. A szülő felülteti a gyermeke(ke)t a buszra és az óvoda előtt egy dajka várja az érkezőket, majd bekíséri őket a csoportszobába.

6.ábra: Kivel mégy óvodába? Kisvárdra, 2016. N=25.



Forrás: Varga (2016)

5. Óvodapedagógusok tapasztalatai

A gyerekek mellett az adott csoportban dolgozó óvodapedagógusok tapasztalataira, szokásaira is kíváncsi voltam a témával kapcsolatban. A kérdéseinkkel három óvodapedagógust kerestünk fel (ketten Hajdúböszörményben a DE Gyakorló Óvodában, egy Kisvárdán dolgozik), akik a megkérdezett gyermekekkel nap, mint nap találkoznak. (Terveink szerint a vizsgálatba a továbbiakban több óvodapedagógust vonunk be.)

Mindhárman egyetértenek abban, hogy fontos a gyermeknek a szeretetteljes reggeli fogadtatás, ezért mindig köszöntik az érkező gyerekeket, és megbeszélnek, kivel és hogyan érkezett, és ha a gyermeknek van valami mondandója az úttal kapcsolatban, azt is szívesen meghallgatják (*Igen mesélnek, általában arról, hogy mit láttak: virág, madár, felnőtt, kóbor kutya vagy rendőrségi, mentőautó. Fontosak ezek az információk, hiszen a gyerek egész napi közérzetét meghatározzák* - Hajdúböszörmény, 2016.). Akadnak olyan gyerekek is, akik csak ritkán mesélnek, akkor, ha valami különleges, szokatlan történik útközben.

A három megkérdezett óvodapedagógus azt tapasztalja, hogy azok a gyerekek, akik autóval érkeznek, sokkal hamarabb elfáradnak, kisebb a teherbírásuk, figyelmetlenebbek és nem kitartóak a mozgásos tevékenységekben. Ezzel szemben, akik kerékpárral vagy gyalog mennek

óvodába, sokkal jobb állóképességgel rendelkeznek, jobban terhelhetők, frissebbek, nagyobb az ellenálló képességük és mozgáskoordinációjuk is fejlettebb. Hozzáadték, hogy tapasztalataik szerint azok a gyerekek, akiknek (pl. a szülő napirendje miatt) reggel sietniük kell, napközben sokkal érzékenyebbek, esetenként agresszívbak is. Úgy vélik, a reggeli indulás nyomot hagy a gyermek lelkében, érzelmi-, és hangulati ingadozást okoz, és akár az egész napját befolyásolhatja.

Az óvodapedagógusok is azt tapasztalják, hogy a legtöbben az édesanyjukkal jönnek, azonban örömmel mesélték, hogy *vannak „reggeli” édesapák és vannak olyan családok, akik együtt érkeznek reggelente. Olyan családnk is van, ahol megoszlanak a feladatok: a reggel apás, a délután anyás* (Hajdúböszörmény, 2016.).

6. Összegzés

Munkánkban áttekintettük, hogyan és kivel mennek reggel a vizsgálatba vont gyermekek óvodába vagy iskolába. Kísérletet tettünk arra, hogy szubjektív tapasztalatainkat (autóval és az édesanyjukkal) főleg hajdúböszörményi és részben kisvárdai példákkal számszerűsítsük vagy cáfoljuk.

Elemzésünk során feltételeztük, hogy napjainkban a legtöbb szülő autóval viszi reggelente óvodába gyermekét. Ez a feltételezésünk a kapott adatok alapján beigazolódott, hiszen 2014-ben a megkérdezett gyermekek közül 75-en (75%) nevezték meg ezt a közlekedési eszközt. 2016-ban a kisvárdai és hajdúböszörményi gyerekek is nagy arányban (62%, 31 gyermek) érkeznek autóval reggelente. Az autóhasználat kapcsán feltétlenül meg kell jegyeznünk, hogy egy család számára a saját használatú autó megvásárlása és fenntartása komoly terheket jelenthet, így számos család anyagi okok miatt kényszerül lemondani az autózásról. A deprivációs index számításának is egyik tétele az, hogy a megkérdezettnek anyagi okok miatt nincsen autója, azaz autó hiánya jól jelzi a családok jövedelme közötti feszültségeket is (Gábos–Tátrai–B. Kis–Szivós 2016).

Hajdúböszörményben a város szerkezetéből, történelméből adódóan jelentős a kerékpárral érkezők száma (61%). A gyermekek kevesebb, mint fele jár reggel gyalog óvodába vagy iskolába (42%).

Vizsgálatunk megkezdése előtt az volt a másik hipotézisünk, hogy a legtöbb gyermek az édesanyjával érkezik reggelente. A feltételezésünket a számok is igazolták, összességében a gyerekek közel 90%-a válaszolta azt, hogy az édesanyjával indul az óvodába vagy az iskolába. Az óvodapedagógusok elmondták, hogy vannak „reggeli” édesapák is. A szülők napirendje, munkabeosztása, az óvoda elhelyezkedése a városon belül egyaránt befolyásolja, ki kíséri el a gyermeket reggel. Öröndetes, ha a lehetőségekhez

mérten az édesapa is kiveszi a részét ebből, hiszen ez a gyermek számára is pozitív élmény, valamint az apa és gyermek közötti kapcsolatot is erősítheti.

Fontos hangsúlyoznunk, hogy a jelen tanulmány csupán a kutatásunk egy részének első eredményeit foglalja össze. További lehetőségek rejlenek a már összegyűjtött adatok mélyebb elemzésében, illetve a gyerekkori térbeli tanulási folyamat további vizsgálatában.

7. Melléklet: Utam az óvodába



B. J. – 6 év (Kisvárdá, 2016)



K. K. – 6 év (Kisvárdá, 2016)

Felhasznált irodalom

- Boros Lajos – Budai Barbara (2007): Városi különbségek Szegeden belül az egyetemisták szemével.
http://www.human.geo.uszeged.hu/files/c/Boros%20Lajos/mentmap_szeged.pdf
letöltés: 2015. május 20.
- Fazekas Gabriella (2012): Székelyföld mentális térképe. A fiatalok Székelyföld-képe, identitása és jövőképe. *Reconnect*. 4(1): 62-97. www.reconnect.hu letöltés: 2015. május 20.
- Gábos András – Tátrai Annamária – B. Kis Anna – Szivós Péter: Anyagi depriváció Magyarországon, 2009–2015.
<http://www.tarki.hu/hu/publications/SR/2016/07gabos.pdf> letöltés: 2017. május 20.
- Györffy Erzsébet (2013): A helynév-szociológia kutatási területei, feladatai. *Helynévtörténeti tanulmányok* 9. 115–125.
- Nemes Magdolna (2016): Út az óvodába – gyerekek és a téri tájékozódás 1. in Pálfi Sándor –Vargáné Nagy Anikó (szerk.): In. A kora gyermekkori nevelés szakmai megújításának útjai, lehetőségei 1. szerk. Debrecen, 101–111.
- Reszegi Katalin (2015): A tulajdonnevek a gyermeki nyelvelsajátításban. *Névtani Értesítő* 37. 83–98.
- Sipos Erika (2010): „Olvasható városok”, avagy a kognitív térképek módszerének használata egy konkrét városkutatási munka példáján. in Budapesti Gazdasági Főiskola – magyar tudomány ünnepe. 431–443.
http://elib.kkf.hu/okt_publ/tek_2010_31.pdf letöltés: 2015. május 20.
- Varga Nikolett (2016): *Út az óvodába – kisvárdai és hajdúböszörményi gyerekek vallomásai alapján*. Szakdolgozat. Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar. Hajdúböszörmény. (kézirat)

Szűcs Lászlóné¹³
ovokinya@gmail.com

„EGYÜTT JÁRUNK ÓVODÁBA”. A ROMA GYERMEKEK INTEGRÁCIÓJÁT SEGÍTŐ NEVELÉSI TÖREKVÉSEK A HAJDÚBÖSZÖRMÉNYI KINCSKERESŐ ÓVODÁBAN

Absztrakt

Dolgozatom célja, hogy bemutassam, hogyan valósulnak meg a Hajdúböszörményi Kincskereső Óvodában a halmozottan hátrányos helyzetű roma gyermekek befogadását, integrációját segítő nevelési elvek, módszerek, törekvések. Az óvodánkba járó gyermekek közel 60%-a halmozottan hátrányos helyzetű, akik közül 50% a szülők nyilatkozata alapján roma származású. A sikeres integrációjuk megvalósulásához elengedhetetlen közelebbről megismerni őket és családjaikat. Célom a szülők véleményére alapozva (roma – nem roma) egy átfogó kép alkotása az intézményben folyó nevelőmunkáról, az óvodában megvalósuló integrációról, együttnevelésről. A kutatáshoz a szülők körében fókuszcsoportos beszélgetés vizsgálati módszert alkalmaztam.

Bevezetés

A globalizáció korát éljük, a nevelési intézményeknek – ami a másodlagos szocializációs szintér – alkalmazkodni kell a kulturális sokszínűség megjelenéséhez. A cél mindenképpen a befogadás, az inklúzió megvalósítása, mely a pedagógusoktól is egyfajta szemléletváltást kíván: egymás megértése, tolerancia, empátia a gyerekek és egymás felé is. Úgy gondolom, hogy nem elég, ha a pedagógusok beszélnek a befogadásról, a toleranciáról, az esélyegyenlőségről, ha ismerik a törvényi rendelkezéseket, ennél sokkal fontosabb az, hogy hogyan alkalmazzák azt a gyakorlatban. A roma gyermekek nevelése állandó témája a híradásoknak, s egyre több az idevágó publikációk és könyvek száma. A roma gyermekek nevelésével, oktatásával foglalkozó pedagógusok egyetértenek abban, hogy a roma gyermekek nevelésében alig képzelhető el eredmény, ha ebbe a folyamatba nem vonjuk be a családokat, ha nem történik szemléletváltás a pedagógusok körében. Ahhoz,

¹³ Intézményvezető helyettes (Hajdúböszörményi Kincskereső Óvoda)

hogy a különböző emberek a lehető legkevesebb konfliktussal élhessenek együtt, két dolog szükséges: az önismeret és mások megismerése.

Célom, hogy bemutassam, hogyan valósulnak meg a Hajdúböszörményi Kincskereső Óvodában a halmozottan hátrányos helyzetű roma gyermekek befogadását, integrációját segítő nevelési elvek, módszerek és törekvések. A roma gyermekek jelentős része nő fel olyan családban, amely nem nyújt „előképzést” az iskolára. A kisgyermek rengeteg dolgot tud, de esetleg nem tanul meg a sikeres iskolai pályafutás szempontjából alapvető tudnivalókat. Ismeri a közösség meséit, széles rokonságát, esetleg két nyelven is beszél, egyszerűbb dolgokat a főzéshez elkészít, takarít, mos, de nem tud rajzolni, könyvet lapozgatni, nem is igazán érti mire való egy könyv, nem tud hosszabb ideig figyelni és koncentrálni, nem ismeri (esetleg családja sem), az órák és percek jelentőségét, a tevékenységek szervezésében. Így egyszerre zuhan rá minden, amit az iskolai élet jelent. (Szegál 2000a). A jó óvoda más funkciókkal együtt ezt a felkészültséget adja meg a gyermeknek.

Hermann Antal az 1883-as, „cigány összeírás” tudós elemzője már akkor megfogalmazta, hogy a cigány gyermekek sorsának, jobb életének kulcsa az óvoda. (Szegál 2000) Nem mindegy azonban, hogy milyen az óvoda, az óvodai program és hogyan viselkednek az óvodapedagógusok. A gyermekek a társadalmi együttélés íratlan vagy írott szabályait, normáit és szokásait, tágabb környezetük hagyományait sajátítják el az óvodában. Az óvodapedagógus modell számukra, akit követni akarnak, aki kíváncsiságukat felkelti, és olyan élményben részesíti őket, amelyekre óvodán kívül talán nem is nyílik lehetőségük.

„A gyermek számára szülei, lakóhelye, nemzete készen kapott adottság, ugyanúgy, mint fajtája és társadalmi hagyományrendszere.” (Perlay 2002a p. 15) A családok és a gyermekek érzékenyek arra, hogy ha nem mutatunk elég tiszteletet személyük iránt, ha nem kötődünk hatékonyan a családok által képviselt értékekhez, hagyományokhoz, hiedelmekhez, törekvésekhez. A roma származású gyermekekkel és szülőkkel való bizalmi kapcsolatban kulcsfontosságú a pedagógusaink azon képessége, hogy megértsék a szenzitív kommunikáció és interakció fontosságát. Minden gyermeknek fontos az óvoda, a családból a nap jelentős részében kikerülő gyermek szocializációjának folytatása itt történik. A gyerekek számára az átmenet szinte észrevétlen, az eredmények pedig jól láthatók, ha az intézményi kultúra és a családok szubkultúrája azonosságot mutat. Ellenkező esetben kudarcok jellemzik a „bikulturális szocializációt” míg nem jön létre az egyensúly a két – óvodai és családi – hatás között. (Varga 2002a p. 185.) A sikeres befogadás és integráció megvalósulásához elengedhetetlen közelebbről megismerni a családokat, hiszen nevelésünk csak így tud hatékony és eredményes lenni.

Célom a szülők véleményére alapozva (roma-nem roma) egy átfogó kép alkotása az intézményben folyó nevelőmunkáról, az óvodában megvalósuló

integrációról, együttnevelésről. A kutatáshoz a szülők körében fókuszcsoporthoz interjú vizsgálati módszerét alkalmaztam.

A cigány és roma kifejezéseket azonos értékűnek, pejoratív tartalmat nélkülöző fogalomnak tekintem és használom.

A téma aktualitása

A mai magyar óvodai nevelésben az óvodák többsége nincs felkészülve a cigány gyermekek befogadására, színvonalas nevelésére. Nagyon sok esetben az intézmények sem törekszenek arra, hogy a roma szülőket megnyerjék, vagy a gyerekeket becsalogassák az óvodába. A cigány gyermekek óvodáztatásával kapcsolatban számos tanulmány született, melyek az óvodáztatás elmaradásának okaként általában a roma családok óvodával szembeni bizalmatlanságát, a családok rossz anyagi helyzetét és a férőhelyek hiányát említik. Az óvoda-pedagógusok többsége pedig negatívumként éli meg a cigány gyermekkel való foglalkozást, vagy éppen nem tiszteli és értékeli, vagy nem is érti azt a kultúrát, amelyben a gyermek és családja él. Pik Katalin több tanulmányában foglalkozik a roma gyermekek óvodáztatásának témakörével. Állítása szerint a cigányság jövőbeli sorsának alakulása nagyban függ attól, hogy részt vesznek-e az óvodai nevelésben. (Pik 2002a). A szerző szerint az óvodának nagy feladata van abban, hogy segítse a gyermek azon készségeinek, képességeinek, ismereteinek elsajátítását, amelyek a kudarcmentes iskolakezdéshez szükségesek. Vizsgálatai azt is kimutatták, hogy az óvodában dolgozó emberek tanácstalanok a roma gyermekek nevelésével kapcsolatosan. Ugyanakkor azt is vizsgálta, hogy a roma szülők nagyon sok esetben féltik a gyermekeiket az óvodától, főleg az olyan óvodától, ahol a cigány-nem cigány gyermekek együtt nevelődnek, mondván, hogy a nem cigány óvónő nem védené meg őket. Pik Katalin egy másik tanulmányában viszont egy követendő példát említ. (Pik 2002a) Az általa bemutatott településen az óvoda vezetője mindent megtesz annak érdekében, hogy az óvodát a roma gyermekek számára is elérhetővé tegye. Többek között családlátogatásokkal érik el az óvónők azt, hogy a szülők óvodába járassák gyerekeiket. Rendszeres programokat szerveznek a szülőknek is, kirándulásokat, délutánonként pedig családi játszótér. Babusik Ferenc tanulmányában szintén azt fejtegeti, hogy a roma gyermekek iskolai kudarcainak egyik oka az óvodai nevelés elmaradása, vagy a rövid ideig tartó óvodáztatás. (Babusik 2003) Havas Gábor is hasonló okokkal magyarázza az óvodáztatás elmaradását. (Havas 2004)

A gyerekek felöltöztetése megfelelő ruházatba (különösen a téli időszakban) nagy gondot jelent a szülőknek, és sok esetben a gyerekek utaztatása sem megoldott. Vizsgálatai során megállapította, hogy a roma népesség aránya magas azokon a településeken, ahol férőhelyhiány miatt nem veszik fel a gyerekeket csak ötéves korban. Így a halmozottan hátrányos helyzetű szülők

gyerekei ötéves koruk előtt kis valószínűséggel kerülnek be az óvodába. Havas Gábor megállapítása, hogy a roma gyermekek óvodától való távolmaradásának főbb okai között szerepel a családok pénztelensége, a férőhelyek hiánya, valamint az, hogy a szülők nem ismerik fel az óvodai nevelés fontosságát. (Havas 2002a) Szerepi Sándor 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 komplexuma. (Szerepi 2016a)

Forray R. Katalin szerint a cigány gyermekek jelentős hátránnyal indulnak a többséghez képest (más az anyanyelvük, más viselkedésformákat követnek) és ez a hátrány az idők folyamán csak egyre nagyobb lesz. (Forray 1999a) Hátrányuk abból is adódik, hogy az iskola „előzményeként” működő óvodai nevelésben ezek a gyerekek általában nem vesznek részt. Az otthon, a család, közösség oltalma védett környezetet teremt számukra, és nem kell őket féltetni az atrocitásoktól, amelyeket a társadalom egyéb csoportjai jelentenek. Pedig az óvodai nevelésnek beszoktató szerepe van. Olyan tevékenységek elsajátítására sarkallja a 3-6 éves gyermekeket, amelyek fontos szereppel bírnak majdan az iskolai nevelésben.

Az alapvető szokásokat, viselkedési normákat többek között itt sajátítják el a gyerekek. Hasonlóan fontos lenne ez a nem cigány gyermekek számára is, hiszen minél korábban találkoznak ennek a kisebbségnek a tagjaival, annál inkább természetesnek veszik majd jelenlétüket a társadalomban. Abban kivétel nélkül egyetértenek a szakemberek, hogy az egyévnyi kötelező óvodáztatás

nem elég ahhoz – részben a roma családok szociokulturális vonásaiból fakadóan –, hogy a családokból kikerülő gyerekek sikeresen szerepeljenek az általános iskolában. A 2011. évi CXX. törvény a nemzeti köznevelésről 2015. szeptember 1-jétől előírta a harmadik életévet betöltött gyermekek kötelező óvodába járását.

Az alapvető cél az, hogy az alacsony státuszú háztartásokban élő, többségében roma származású, súlyos szocializációs hátrányokkal küzdő gyermek, a legfontosabb korai életszakaszban kapja meg a segítséget a készségei, képességei kibontakoztatásához, amely elengedhetetlenül szükséges az óvodai beilleszkedéshez, és a későbbi iskolai sikeresség tankötelezettség teljesítéséhez.

A vizsgálat bemutatása

A kutatáshoz fókuszcsoportos interjú vizsgálati módszert alkalmaztam az integrációs folyamatban érintett roma és nem roma szülők körében. A vizsgálatom helyszínéül a Hajdúböszörményi Kincskereső Óvodát

választottam. A fókuszcsoporthoz 2016. december 13-án került sor. Azért választottam ezt az interjútechnikát, mert így személyesen találkozhattam a vizsgált célcsoport tagjaival, illetve a megkérdezett személyek is találkozhattak egymással, így interaktív kommunikációra nyílt lehetőség. A megkérdezettek konkrét válaszain kívül a válaszhoz fűzött kommentárok, a gesztusok, továbbá a csoportdinamikai sajátosságok (vélemény, vita, elhallgatás) mind-mind érdekes információkat hordoztak. A fókuszcsoporthoz interjú moderálásának fő célja a megkérdezettek őszinte válaszainak előhívása volt. A résztvevők kiválasztásánál fontos szempont volt, hogy olyan szülők (anyák) vegyenek részt a beszélgetésben, akik közvetlenül kötődnek az óvodához, akiknek járt, vagy jelenleg is járnak gyermeke/gyermekai az óvodába. Az interjúval való részvétel önkéntes alapon történt. A résztvevő anyák, hozzájárultak ahhoz, hogy róluk kép-videó és hangfelvétel készüljön. A beszélgetés előtt interjúkérdéseket állítottam össze, amely tartalmazta a főbb témákat.

A szülői kérdőívek kérdéseiben elsősorban demográfiai adatokra voltam kíváncsi. A szülői fókuszcsoport beszélgetés célja az óvodával kapcsolatos személyes tapasztalatok összegyűjtése, a szülők óvodával kapcsolatos attitűdjének vizsgálata, a roma és nem roma gyermekek integrációjának gyakorlata volt. A tényleges beszélgetés során esetenként eltértem a tervezett interjúvázlattól, de a központi témát, az integrációt, minden esetben érintettük. A beszélgetés nagy előnye volt, hogy a résztvevők személyes tapasztalatokra, élményekre alapozó véleménye a roma gyermekek befogadásának, integrációjának kérdését mintegy testközelbe hozta.

Fókuszcsoporthoz interjú elemzése

A szülői kérdőív kérdéseire adott válaszok alapján a roma válaszadók átlagéletkora 25 év, míg a nem roma válaszadók átlagéletkora 30 év. A gyermekek számában jól kivehetőek a különbségek. A roma családok esetében 2 és 6 gyermek között mozogtak a válaszok, míg a nem romák esetében 2 és 4 között. Átlagosan 1 gyermekkel van több egy roma családban, mint egy nem roma családban. A leglátványosabb különbséget az iskolai végzettségben figyelhetjük meg. A roma válaszadó anyák közül kettő nem fejezte be az általános iskolát (5. illetve 6. osztályt végzett). A többiek általános vagy szakmunkás végzettséggel rendelkeznek. A nem roma válaszadók közül főiskola, érettségi és szakmunkás végzettség szerepel. A jelenlegi munkahelyre vonatkozó kérdésre adott válaszok alapján a nem roma szülők többsége állandó munkahellyel rendelkezik, vagy éppen GYES-en van. A roma válaszadók GYES-en vannak, vagy közhasznú foglalkoztatottként helyezkedtek el.

A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk összesen tíz személy vett részt. A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk elhangzottakat a tájszólást és a jellegzetes beszédstílust megtartva szó szerint idézem.

Az interjú során több témát érintettünk:

Miért ezt az óvodát választotta a gyermekének?

„Én nem ismertem az óvodákat, nekem mindegy vót.” De aztán egy ismeretlen óvónő odaszaladt. Az ott kapkodott a gyerek után, hogy le ne essen, le ne essen. Mán pedig, mán pedig én biztonsággal engedtem. Akkor eldöntöttem, hogy ide jövünk. Ugyanis előtte voltunk a másik óvodába, és még azt sem vették észre, hogy ott vagyunk. És aztán iratkoztunk ide átal, mer’ ez nekem nagyon sokat jelentett.” (V.F.50) „Én annyit tudok csak mondani, hogy mi is idejártunk, a testvéreim is, én is, és a gyermekeim is. És tudom azt, hogy nagyon jól bánnak a gyerekekkel. Ennyi!” (K. ZS.23)

Az óvodákról több forrás alapján is tájékozódunk a szülők, de a személyes tapasztalatszerzés kimagasló módon jelenik meg. (Török 2002) Az óvodaválasztást befolyásoló gyakorlati elemek között találjuk még a gyermekekkel szemben megjelenő egyéni bánásmódot, a nyitott óvodai életet. (Török 2002)

A válaszadók közül legtöbbször a személyes tapasztalatokat, a pedagógus személyiségét, az óvodával kapcsolatos saját élményt (a szülő is ebbe az óvodába járt) részesítették előnyben. Fontos szempontként jelent meg a rokon gyermekek, testvérek jelenléte az intézményben. Hasonló eredménnyel bírt a jó vélemény az óvodáról és a szülőktől kapott vélemények, akiknek gyermekei ebbe az óvodába jártak (szülői marketing). A válaszadók közül többen a közelséget is fontos szempontnak tekintették. Az egyik roma anyuka nagyon örül annak, hogy nem érte hátrányos megkülönböztetés gyermekét, azért mert ő cigány. *”Még annyit szeretnék kérdezni, hogy annak örülök, hogy a cigányok, meg a magyarok itten ebbe a Kincskereső Óvodába nem kivételeznek. Mer’ ugyanúgy azt a gyereket is s egyformán szeretik, mint az, mer’ az én kislányom is cigány, de ugyanazt szeretik, nincsen, kivétel hál’ Istennek”.* (N. N. 26)

Az óvoda választás kérdésénél azt is elmondták a nem roma szülők, hogy őket nagyon elítélte a közvetlen környezetük, amikor megtudták, hogy ebbe az intézménybe íratják a gyermeküket, ahol sok a cigány gyermek. Az effajta megnyilvánulást nagyon sokszor megtapasztalta az intézmény, és nem csak a szülők tekintetében, hanem a város más óvodáiban dolgozó pedagógusok részéről is. Az is elhangzott, hogy itt csak azok az óvodapedagógusok dolgoznak, akik nem tudtak elhelyezkedni más óvodában, és csak itt volt állás. Ezzel szemben városi szinten az első helyen áll az intézmény a szakirányú képzettségek tekintetében. Az óvodapedagógusok kettő, három, és négy diplomával rendelkeznek az alap diplomán felül: szociálpedagógus, fejlesztőpedagógus, romológia szakos bölcsész, és különböző szakirányú

végzettséggel bírnak. Az utóbbi évek tapasztalatai során viszont már elmondhatjuk, hogy megváltozott ez a szemlélet. Egyre többen elismerik az intézmény szakmai munkáját, az óvodapedagógusok szakmai felkészültségét a halmozottan hátrányos helyzetű és roma gyermekek nevelése terén. Az óvoda elismertséget vívott ki a szakmai munkájával, jó gyakorlatával, pályázati tevékenységeivel nem csak hazai, hanem nemzetközi viszonylatban is.

Fontos tartja-e, hogy a gyerekek már 3 éves kortól járjanak óvodába?

A beszélgetésben résztvevő szülők határozott véleménye, hogy a gyerekekben már 3 éves kortól meg kell alapozni azokat a képességeket, melyek majd később az iskolai sikerességük záloga. A válaszadók többségének már iskoláskorú gyermekei is vannak, így az óvodás éveket nagy előnyben részesítik.

„Nekünk nagyon pozitív élményünk van ezzel kapcsolatosan. Hiszen minden, szinte minden hétről hétre, folyamatos fejlődésben volt részünk. Az a napi kapcsolat az óvónőkkel, amit töletek is kaptunk, azt úgy gondolom, hogy sehol máskor nem kapjuk meg. Egy nagyon jó alapot adott a gyermeknek a továbbtanuláshoz és az iskolai átmenethez is. Úgyhogy köszönjük szépen!” (B.-né, N. H. 31)

Az iskolára való felkészítés is fontos szempontként jelent meg a beszélgetésen annak ismeretében, hogy milyen fokú a szülők iskolázatlansága. Ugyanilyen hangsúlyt kapott a közösséghez való tartozás, a kortársakkal való kapcsolattartás. Az egyik szülő többek között azt fogalmazta meg, hogy gyermekei nagyon jó közösségbe kerültek, és nagyon jó pedagógusokhoz. *„Itt a pedagógusok tényleg őszinte szeretettel és odaadással végezték munkájukat.”* (P.A.33) A roma válaszadók mindegyike ebbe az intézménybe járt óvodába és iskolába is. Sajnálják, hogy az iskolát meg kellett szüntetni az önkormányzat határozata értelmében, mert ide nagyon szerettek járni. Azt is megfogalmazták, hogy a családi környezet a pedagógusok személyes törődése nagyon sokat jelentett számukra. *„Meg annyiba lenne jó, ha még négy osztályig ide lehetne járni, ahogy régen volt. Ez, hogy tudnám, asztat, hogy a gyerekek is jó helyen vannak. Mer’ ugye mi is jártunk ki négy osztályt, ez még nagyon jó lenne.”* (K. ZS.)

Ha a roma szülő azt látja, hogy az ő gyermekét az óvodapedagógus őszintén szereti és itt az őszinte szereteten van a hangsúly, akkor onnantól kezdve elnyerte a bizalmát. Az óvodapedagógusoknak meg kell erősíteniük a szülőket abban, amit legjobban tudnak és ez a gyermekük iránti őszinte szeretet, aggodalom valamint gyermekeik erősségeinek az elismerése is. Az együttműködésben pozitív kapcsolat kialakítását eredményezi a bizalmi légkör, a nyitott személyiség, a családok ismerete és az adott közösség szokásainak újragondolása. (Hidaszné-Pivók 2009)

Mit tapasztalt az óvodában az óvodapedagógusok nevelőmunkájával kapcsolatban?

A válaszadók többsége pozitív véleménnyel volt az óvodapedagógusok nevelőmunkájáról. Egy szülő, aki most jelenleg roma dajkaként van foglalkoztatva intézményünkben, maximálisan elismeri az óvodapedagógusok szerepét az óvodáskorú gyermekek személyiségének fejlesztésében. A szülők többsége nagyon fontosnak tartja az őszinte gyermekszeretet és hivatástudatot. A fókuszcsoportos beszélgetésen résztvevő szülők szerint a jó óvodapedagógus gyermekközpontú, toleráns, magas színvonalon készít fel az iskolára. Ugyanakkor a személyes törődés is nagy jelentőséggel bír a pedagógus nevelőmunkájában. *„Én meg annyit tudok mondani, ugye hogy most itt dolgozom és látom a különbséget. Amikor még anya voltam, meg amikor itt dolgozó. Látom azt, hogy az óvó nénik mennyi időt, meg felkészítést csinálnak a gyerekekkel ugye. Akkor én ezt nem hittem úgy, mikor kívül voltam, hogy most itt mi zajlik ide be.”* (B.SZ. 40)

A roma szülők többsége is ebbe az óvodába járt, ismerik az itt dolgozó pedagógusokat, ami bizalmat ad a további együttműködéshez. A pedagógusi kommunikáció fontos része a partneri viszony kialakításának. Kiemelten fontos ebben a tekintetben a szóbeli közlés során az egyenrangúság attitűdjének megjelenése, ami hatékony, nyílt és őszinte megnyílast vált ki a szülők részéről. (Balogh 2014a)

Kért-e segítséget az óvodától vagy az óvodapedagógustól a nevelési vagy egyéb problémákban?

A válaszadók többsége nevelési problémák kapcsán kért segítséget az óvodapedagógusoktól. Elégedettségüknek adtak hangot a pedagógus nevelőmunkájáról, segítő szándékáról, és a pedagógus-szülő bizalmi kapcsolatáról, a sikeres együttműködésről.

„Igen, nagyon sokat. Nekem ugye ikreim vannak, aztán nagyon sokszor volt viszály, amivel nem igazán tudtam mit kezdeni. Ebben nagyon nagyon nagy segítségemre voltak.” (F. A. 42)

Azok a roma szülők, akiknek iskolai végzettsége alacsony, többször kérték az óvodapedagógusok segítségét egy-egy orvosi diagnózis vagy betegség kapcsán. Többször előfordult olyan eset, hogy az óvodapedagógus irányította a szülőt a megfelelő szakrendelésre (szemészet, ortopédia, vérvétel, stb.), ugyanis a szülő nem tudta, hogy hová forduljon a problémájával vagy éppen nem tulajdonított neki nagy jelentőséget mondván, hogy majd kinövi a gyermek. A különböző pszichés tünetek (dadogás, bepisilés, alvászavar) esetében is az óvodapedagógusok segítségét kérték a szülők.

„Nekem is „P” annyira visszahúzódó volt, annyira csendes volt. Annyira örültem, hogy olyan óvónőt kapott, aki kihozta belőle, hogy egy kicsit, mindig egy kicsit jobban merjen megszólalni.” (V.F. 50)

Jónak tartják-e, hogy a roma és nem roma gyerekek együtt járjanak az óvodai csoportokba?

A szülők pozitívan viszonyultak az együttneveléshez, az integrációhoz. A sikeres integráció már az óvodában elkezdődik, s ebben a szülőknek, a pedagógusoknak is nagy a felelőssége vélik a szülők. Többen kiemelték a roma családok, gyerekek értékeit, az együttnevelés tapasztalatait az óvodában szerzett pozitív értékeket. Megemlítették a roma-nem roma gyerekek között fűződő barátságokat, szerelmeket. A szülők fontosnak tartják az integrált nevelést, mert az pozitív húzóerő jellegű mintákat ad át a roma és nem roma gyerekeknek egyaránt. Több résztvevő saját gyermekkori tapasztalatát, élményét említette az integrációval kapcsolatosan. Két roma szülő iskolai kimaradásának okaként az iskolai diszkriminációt említette. Az egyik szülő személyes általános iskolai élményei alapján elmondta, hogy sokat csúfolták és kiközösítették az osztálytársai, s a pedagógus ebben partner volt.

„Igen, nagyon jó, hogy együtt járnak a roma gyerekek a magyar gyerekekkel, mer’ sokan engemet is csúfoltak az iskolában, mivel hogy cigány vagyok. Remélem, hogy az én gyerekeimmel ez nem fog megtörténni.” (L.A. 26)

„Én nagyon is jónak tartom. Engem nagyon sokan elítéltek azért, amiért én ide hoztam a gyerekeket ebbe az óvodába.” (D.E. 37)

Több esetben születtek cigány és nem cigány gyerekek között barátságok, sőt óvodás szerelmek is, ezekre nagyon szívesen emlékeztek vissza a beszélgetésben résztvevő szülők. A barátságra talán a legmeghatóbb példa, mikor az egyik nem cigány kisfiú a cigány barátját elhívta magukhoz a szülinapjára és később télvíz idején egy sapkát hozott neki ajándékba, mert nem volt a cigány kisfiúnak. *„Ugye a legjobb barátja egy cigány kisfiú volt és ugyanúgy elfogadtuk mink is, mint ahogy ő is. Ugyanúgy odamentek, megölelték egymást. Sőt volt úgy, hogy szülinapra is elhívta, eljött.”* (D.E. 37)

„Megszerelmek is voltak.” (K. ZS. 23)

„Bizony, hogy ki kibe szerelmes és ők nem különböztették meg, hogy cigány vagy magyar.” (V.F. 50)

A szülői példamutatás a szülői minta is nagy hatással van a gyerekek óvodai életére (konfliktuskezelés, figyelmesség, empátia, együtt játszás, elfogadás). Az óvodai csoportokban készült szociometriai felmérések pedig azt bizonyítják, hogy nagyon kevés a peremhelyzetben lévő gyermekek száma, s egyre több a kölcsönös baráti kapcsolat a cigány és nem cigány gyermekek között.

Származik-e előnyük a roma és nem roma gyerekeknek abból, hogy megismerik egymás értékeit, kultúráját, szokásait?

A hozzászólók véleménye szerint már kora gyermekkorban meg kell megtapasztalni az együttélés szabályait. Az egyik válaszadó szerint még mindig nagy az előítélet, a bizalmatlanság a cigányokkal szemben, ezt saját munkája során is megtapasztalta (szociális gondozó).

„Igen, eleve mán’ a viselkedésük más lesz, mint ahogy itt eleve másképp fognak hozzáállni. Nem csak most gyerekkorban, felnőttkorban is. Nekem is

ugye a munkánál kifolyólag ugyanúgy én is cigányokhoz is járok. Nem látok különbséget köztük, mint a magyarok.” (V.F. 50)

Többen elmondták, hogy otthon a gyerekek nagyon szeretik a cigány dalokat hallgatni CD-ről. Olyankor táncolnak rá az óvodában ellesett cigány táncleírásokat alkalmazva, ilyenkor még a kanál is előkerül. Az egyik roma szülő elmondta, hogy az ő cigány kislánya az óvodában tanulta meg azt a roma mesét, mellyel a mesemondóversenyen első helyezést ért el. Felfedezve tehetségét később visszahívták egy városi rendezvényre, hogy ott is szerepeljen. *”Ugye nekem a „K” két és fél éves korába jött ide. Akkor ő nyerte meg a mesemondó versenyt és elsőbe vissza is hívták.” (B.SZ.40)*

A nemzetiség kulturális szükségleteinek óvodai környezetben történő megjelenése, a gyermekek és a szülők számára is biztos környezetet és légkört teremt (Szabó 2015a)

Véleményük szerint milyen a kapcsolata a roma és nem roma szülőknek?

„Ugye nekünk egyszer nem volt konfliktusunk úgy a szülőkkel. Ha ne talán tán biztos lett volna esetleg bármi probléma is, én azt gondolom, hogy meg tudtuk volna beszélni. Ha nem is ilyen puszi-puszi pajtások, de vagyunk olyan kapcsolatba, hogy ezt meglehetett volna bármi féle problémát beszélni.” (D.E. 37) *„Jó összetartás volt, ugye a gyerekek miatt is. Szerintem itt nem volt a szülők közt baj. Jó összetartás volt, mer’ szinte ha valamit is szerveztünk, akkor összeültük és megbeszéltük.” (P.A. 33)* *„Legjobb csapat volt.” (B.SZ. 40)*

Az óvodai csoportokban gyakran szerveznek az óvodapedagógusok olyan alkalmakat, amikor a roma és nem roma szülők együtt dolgoznak a gyermekeik és a közös cél érdekében. A szülők helyzetbe hozása szinte észrevétlen történik, hisz a feladatokban egymásra vannak utalva. Ilyen alkalom volt például a farsangi nyíltnap szervezése, amikor közösen kellett a játékos vetélkedőt szervezniük, amit megelőzött a közös bevásárlás és teremdiszítés. A szülők mindegyike fontosnak érzi és igényli az óvoda és a csoportok által szervezett programokat. Első helyen szerepelt az anyák napi ünnepség és az óvodai ballagás. *”Én az anyák napját, azt nagyon szerettem, ott mindig sírtam az anyák napján.” (L.A. 26)* *„Meg ezek a kreatív délelőttök is nagyon jó volt. Nemcsak a gyerekek, hanem a szülők is tudtak egymással találkozni. Egy kicsit jobban megismerni egymást, tehát közös program, ez is nagyon jó. Ez a pedagógus érdeme is végül is.” (L.A. 26)* *„A ballagás.” (K. A. 42)* *„Igen, mikor volt a kirándulás is, emlékszem rá, az is olyan jó vót, mikor Debrecen mellé mentünk.” (K. ZS. 23)*

A családoknak a közös rendezvényeken és programokon való részvétele kulturális eseménynek és kulturális élménynek felel meg az itt élők életében, mert szegénységük miatt nem tudnak elmenni hasonló eseményekre. Az óvodának egyfajta kultúráközvetítő szerepe is van a térségben. A cigány és nem cigány szülők válaszaiból egyértelműen kiderül, hogy az anyák napja a legfontosabb és legmeghatóbb ünnep. Ilyenkor van, hogy négy-öt családtag is

érkezik az ünnepségre, s a legszebb ruhákat adják rá a gyermekekre. Olyan is előfordul, hogy külön csak erre az alkalomra új ruhát vesznek a gyermekeknek, s a szülők maguk is szépen felöltöznek megtisztelve az ünnepséget, a pedagógusokat, a gyermekeket. A válaszadók többsége elmondta, hogy nagyon szeretik az ünnepekhez kapcsolódó kreatív napokat (Húsvét, Karácsony, Halloween, stb.). Az óvodai fejlesztő program (IPR) segítségével (amely elsősorban az anyagi forrásokat teremtette meg) változatos tevékenységeket szerveztek az óvodapedagógusok, melyek hozzájárultak nemcsak a gyermekek, hanem a szülők szemléletformálásához is. Ilyenek voltak a családi napok, kirándulások, sportrendezvények, multikulturális projektnap, zene-ovi, kézműves foglalkozások. „*Ott sem volt az, hogy na, most cigány szülő és most én nem megyek oda mellé, nem foglalkozok vele.*” (K. ZS. 23)

„*Mert így hogyha a családot is összehozzák, akkor szerintem könnyebb a gyereknek is, meg így nekünk is, hogy megismerjük a szülőket. Nagyon jól összekovácsolta a szülőket.*” (D.E.37) „*Meg hát a családi napok is.*” (V.F. 50)

„*Igen, nálunk igen, főleg meg anyuénál. Hát az ünnepek az mindig meg vannak tartva. A mi csendességünkben, mint a romák. Eszünk, iszunk, táncolunk, mulatunk. Így köztünk vannak a gyerekek is, ők is ugyanezt. A cigányzenék szólnak.*” (L.A. 23)

Jó ötletnek tartja-e, hogy itt az óvodában egy roma nemzetiségi szobát alakítottak ki?

„*Jó ötletnek tartom én is. Eleve ha a gyerekek ezeket a dolgokat látják, akkor úgy mond valamilyen szinten ezekkel a dolgokkal is gazdagodnak és ebből ugye tanulhatnak. És minden ilyen dolog, amit látnak, hallanak, megtudnak, ez valamilyen szinten gazdagítja őket. En ezért tartom jó ötletnek.*” (N.H. 31)

A fókuszcsoporthoz tartozó interjú előtt bemutattam a roma nemzetiségi szobát. Ezt azért tartottam fontosnak, mert a szülők egy része már nincs mindennapi kapcsolatban az óvodával, hisz gyerekei már iskolások, a roma nemzetiségi szobát pedig négy éve alakítottuk ki a roma szülők segítségével.

„*Meg annyiból jó, hogy mi nem viselünk olyanokat. Legalább itt lássák, hogy régen milyen szokás volt a cigányoknál, a romáknál, mer’ mi már nem hordunk olyanokat.*” (N.N. 26)

A nemzetiségi szoba jelentősége abban rejlik, hogy indirekt módon megmutatja azt, hogy befogadjuk ezeket a családokat és az ő kultúrájukra jellemző népviselet, használati tárgy, szentkép fontos értéket képvisel. A roma nemzetiségi szobában megtekinthető a cigányok történetét bemutató faliújság is. A cigány családok ezeket folyamatosan kiegészítik az általuk behozott fényképekkel. A szülők részéről javaslatként hangozott el, hogy egy „magyar” szobát is be lehetne rendezni, s összehasonlítani a két kultúrát. „*Lehet, hogy össze lehetne hasonlítani úgymond más a magyaréval is, bepakolni egy magyar oldalt is. Aztán lehet, hogy nagyot néznénk, hogy melyik oldal a*

legjobb.” (D.E. 37) „Sok közös van szerintem a roma meg a magyar használati dolgok között, mert azért a lavór nekünk is ott van, a lavór.” (V.F. 50)

„Szentképek. Még most is ki van téve sok mindenhol a falon, imádkoznak, ugyanúgy az én kislányom is jár hittanra, ugyanúgy imádkozik, énekel, feltesz CD-t mondja, ilyeneket szokott.” (N.N. 26)

Az egyik nem cigány szülő gyermekkori élményét felidézve jegyezte meg, hogy olyan kosarat meg seprűt a nem cigányok nem tudnak csinálni, úgyhogy lehetne tőlük tanulni. Arra is emlékezett, hogy házról házra járva árulták ezeket a dolgokat és lehetett alkudni az árból.

Önnek és gyermekének mit adott ez az óvoda?

„Sokat, nagyon sokat. És jó érzéssel tölt el az, mikor hallom azt, hogy akik a Kincskereső Óvodából jöttek gyerekek azok általában mindig jó tanulók. Ez köszönhető annak, hogy egyrészt, hogy ide jártunk, és hogy ilyen pedagógusokat kaptunk, mint például ti.” (N.H. 31)

Ennél a kérdésnél visszatérő gondolatként jelent meg az a vélemény, hogy a pedagógus személyisége mennyire fontos a gyermekek befogadásánál. Ugyanilyen jelentősége van az óvodapedagógus módszertani kultúrájának, különösen az iskolára való felkészítésben. A válaszadók többsége értékeli azt, hogy a cigány gyermekeket is elviszik a pedagógusok szerepelni a különböző városi rendezvényekre, felkészítik mesemondóversenyre, rajzpályázatokra nevezik be munkájukat. Értékelik azt, hogy a cigány gyermekek körében is felismerik a tehetséges gyermekeket és sikerélményhez juttatják őket. *„Itt mindent megkaptak, mindent ahhoz, hogy az iskolába elinduljanak. Minden alapot és szerintem ennek az óvodának köszönhető és a pedagógusoknak, hogy ennyire felkészítették őket.” (D.E. 37)*

„És tényleg ha csak a versmondó versenyeket nézzük, vagy a rajzversenyeket, hogy tényleg a Kincskereső Óvoda óvodásai mindig ott vannak.” (B.SZ. 34)

Az egyik válaszadó megfogalmazta, hogy az óvodapedagógusok nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy minden gyermekben megtalálják az értéket, erősítve a gyermekek önbizalmát. Elmondta, hogy nem tapasztalt előítéletes magatartást, diszkriminációt az itt dolgozó óvodapedagógusok körében. *„Nagyon nagy hangsúlyt fektettetek arra, hogy minden gyerekben megtaláltátok az értékeket és ezt olyan szinten felszínre hoztátok. Akkor önbizalmat kaptak, hogy itt nem volt gond az iskolába való beilleszkedéshez. Még azt akartam ebből kihozni, hogy nekem ez hatalmas nagy élményként éltem meg. Mikor először bejöttem ebbe az óvodába, és ti ugyanúgy öleltétek meg puszilgattátok a cigány gyerekeket, mint az enyémeiket. És akkor biztonsággal töltött ez el engemet, hogy igen is itt jó helyen vannak, mert itt nincs megkülönböztetés semmilyen szinten. Nekem ez nagyon nagy érték volt.” (K.A. 40)*

„Én nagyon örülök neki, mert én a három gyerekemnél nem tapasztaltam. Őszintén megmondom régebben jártak már óvodába, de ezt a szeretetet, meg

ezt a ténylegesen, hogy puszilgatja az óvónő, meg ölelgeti őket ennyire nem tapasztaltam régen, mint amit itten. És akkor elmondanám, hogy az unokámat is elhoztuk ide. Az unokám azt mondta, hogy ebbe az óvodába akar járni, mert itten az óvónők nagyon szeretik a gyerekeket.” (V.F. 50)

„És milyen jó az, hogy az én kisfiam 2,5 éves és úgy fut befele, hogy puszilja M. nénit. Tudja, hogy úgy várja, hogy megpuszilja. Milyen jó érzés az, hogy tudom, majd jó érzéssel engedem óvodába.” (K.ZS. 23) Az óvodához való viszonyulás kérdésében szó szerint, többször idézem a fókuszcsoporthoz tartozó résztvevőket.

„Én csak jót tudok mondani. Én tisztelettel becsülöm az óvó néniket, nagyon, tényleg, ezt tiszta szívemből. Én nagyon örülök, hogy ilyen Kincskereső Óvodába engedtem a gyerekeket, olyan boldogok, minden. Hál’ Istennek, az óvó néni is olyan nagyon rendesek, én nem tudok tényleg mást mondani. Kiáll az óvó néni, megtesz mindent a gyerekekért, ha valami baj van, szól, megcsinálja, megbeszéli, nincsen. Hál’ Istennek semmi gond.” (N.N. 26)

„Nekem négy gyermekem járt ide, ebből kettő ide is jár. Meg a gyerekekkel nagyon jól bánnak.” (L.A. 26) „A gyerekek is azért szeretik az óvónőket, mert az óvónők is szeretik nagyon a gyerekeket.” (V.F. 50) „Nagyon sok mindenre megtanították őket.” (V.F. 50)

„Jó lenne, ha az iskolába is így lenne.” (K. ZS. 23)

A fókuszcsoporthoz tartozó részt vevő szülők a gyermekeiket nevelő óvodapedagógusaira egyetlen negatív kritikai megjegyzést sem tettek. Elégedettségüknek adtak hangot a pedagógus nevelőmunkájáról, módszertani felkészültségéről, a szülőkhöz fűződő pozitív bizalmi kapcsolatáról. Kiemelték az óvodapedagógus személyiségét, az iskolára való magas szintű felkészítést, az empátiát, a toleranciát és a segítőkészséget. Nagyon fontos számukra az, hogy nem tesznek különbséget roma és nem roma gyerekek között az óvodapedagógusok, minden gyerek megkapja az odafigyelést, a személyes törődést, szeretetet. A szülői interjú során még három téma, az iskolai diszkrimináció, a tanári előítéletesség, az intolerancia kérdése is felmerült. Több roma szülő osztotta meg saját negatív tapasztalatát, mely az iskolai életre vonatkozott. *„Én nekem nagyon rossz vót iskolába. Mer’ én nekem ez nagyon rossz volt, hogy ez megcsináltam, ugyanúgy, amit tudtam is, emeltem a kezemet. Hát majd te elmondod, mán inkább meg sem szólaltam, mer’ úgy sem mondták nekem.” (L.A. 26)* „Vót magyar, cigány oszt olyan rossz vót nekünk, itt nincs kivétel.” (N. N. 26)

A szülők közös álláspontja az volt, hogy az óvoda és az iskola világa is nagyban függ a pedagógus hozzáállásától. *„Sajnos pedagógusfüggő ez is, mer’ ugye innen úgy mész el, hogy mindennel meg vagy elégedve, bekerül a gyerek az általános iskolába...” (D.E. 37)* „És ez fáj legjobban.” (K.ZS. 23) „Szerintem nagyon sok pedagógus elítéli őket és ez elég baj. Én a munkám során látom, hogy igenis elítélik a cigány gyereket.” (D.E. 37)

A fókuszcsoporthoz beszélgetés roma résztvevőinek a tanítói diszkriminációs elbeszéléseit hallgatva a beszélgetés nem roma résztvevői is fontosnak tartották megemlíteni, hogy már több esetben érte őket is hasonló megkülönböztetés. A szülők véleménye szerint nem minden esetben diszkriminációról van szó, hanem egyszerűen hiányzik a személyes törődés, odafigyelés az egyéni bánásmód a pedagógusok kultúrájából. „Az óvodába, csak örömmel jöttek óvodába, már alig várták, hogy reggel legyék, hogy más szaladtak.” (K.ZS. 23) „Mondják a gyerekek, ő nagyon szeretem az óvó néniket, imádom nagyon.” (N.N. 26)

Az egyik roma szülő hozzászólásában arra hivatkozott, hogy nem a faji megkülönböztetés van a háttérben, hanem nagyfokú iskolai követelmény, s ezért nem jut idő a gyerekekre.

„Én azt szeretném mondani, hogy én nem feltétlen érzem azt, hogy ez faji megkülönböztetés lenne. Én szerintem óvodai pedagógus és iskolai pedagógus között is van különbség. Ugye mivel az óvodába mikor bekerülnek a gyerekek, itt sem egyforma képességűek, meg az iskolában sem. Viszont az óvónőknek úgymond én úgy gondolom, hogy időben is több idejük van arra, hogy a legkisebb értékeket is felfedezzék a gyermekben, amit mondjuk egy iskolai pedagógus nem lát meg, mert ugye.” (N.H. 31)

Az iskolában tudják-e a gyermekek az együttélés tapasztalatait alkalmazni?

A válaszadók egyetértettek abban, hogy a partneri kapcsolat szülő és pedagógus között az iskolában már nem olyan színvonalú, mint az óvodában volt. A beszélgetésben résztvevő egyik roma szülő szerint az iskolában már nem ismerik úgy a gyermekeket, mint az óvodában. Véleményem szerint a családlátogatásoknak ebben az összefüggésben van nagy jelentősége, amikor nemcsak a gyermeket ismerheti meg a pedagógus otthoni környezetében, hanem a családot is. „Az a baj, hogy nem olyan partnerek már az iskolában a tanárok, mint mondjuk az óvodában. Nem is próbálják megismerni a szülőket, hogy milyen a gyerek szerintem.” (K.ZS. 23) A családok a személyes otthoni környezetben való beszélgetések alkalmával sok értékes információt oszthatnak meg a pedagógussal, ami a későbbiek folyamán a sikeres együttműködés feltétele lehet. Nem beszélve arról, hogy a gyermek szociokulturális környezetét is megismeri a pedagógus, mely meghatározza a gyermekhez való viszonyát és felfedezi a fejlesztés és segítségnyújtás lehetőségeit.

A válaszadó szülők szerint, akik együtt jártak óvodába, a későbbiek folyamán is tartják a kapcsolatot, és nagyobb az összetartás. „Igen, meg akik ide jártak ebbe az óvodába cigány és nem cigány gyerekek. Ők, ugye hogyha abba az iskolába kerülnek, akkor elfogadják egymást, esetleg tartják is a kapcsolatot.” (P.A. 33) „Megvédi őtet, egymást, megvédi igen mást megvédték, mert óvodatársak vótak oszt egymást megvédték.” (N.N. 26)

A fókuszcsoporthoz tartozó interjú tapasztalatai

A beszélgetés során a szülők nyíltan és őszintén vállalták fel a véleményüket a témával kapcsolatban. A saját gyermekkori élmények, tapasztalatok sok mindent felszínre hoztak a roma és nem roma családok, gyerekek együttélésével kapcsolatban. A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetés elemzésekor több téma volt beazonosítható, amely végig kísérte a beszélgetést: a pedagógus szerepe (óvodapedagógus, tanító), az óvoda légköre, az iskola világa, az előítéletesség, az integráció, együttnevelés, kapcsolattartás, együttműködés. A szülők szerint a kulcsszerep a pedagógusoké. A pedagógus személye, attitűdje az óvodaválasztás és iskolaválasztás fő indokaként is megjelenik. A szülők azt is megfogalmazták, hogy hiába jó hírű, jó felszereltségű stb. az óvoda, minden a pedagógusokon múlik. A szülők azt is nagyon értékelik, hogy az óvodában a gyerekek ágyneműt, pizsamát, törülközőt kapnak. A gyerekeknek és szülőknek szervezett programokért pedig nem kell fizetni. A válaszadók véleménye szerint a roma gyermekek iskolai sikerességének kérdéskörében nem hagyható figyelmen kívül a pedagógus módszertani felkészültsége. Nagyon értékelik az egyéni bánásmódot és differenciált fejlesztést, hisz ezt alkalmazva mindegy, hogy ki milyen kulturális háttérrel és képességgel rendelkezik. A szülőkkel való kapcsolattartás sikerességében elismerik a pedagógus szerepének fontosságát. Az óvodaválasztás következtében a szülők egy új közösség részeseivé válnak. A szülők óvodához és az ott dolgozó pedagógusokhoz fűződő viszonyát igen jelentős mértékben befolyásolják az együttműködésből fakadó színes kapcsolattartási formák. Az intézmények nagy része már tisztában van a nevelési tevékenységet folytató felek személyes kommunikációjának kiemelkedő szerepével. (Szent-Góly 2008)

Többen hangsúlyozták, hogy az óvoda által szervezett közös programok sokat segítenek egymás megismerésében, egymás elfogadásában. A kapcsolattartás sikerességét a résztvevők az óvoda partnerközpontú működésében látják. A szülők pozitívan viszonyultak az integrált neveléshez. Véleményük szerint az integráció célja a társadalomba való sikeres beilleszkedés, egymás kultúrájának megismerése, a különbözőség elfogadása, az együttélés szabályainak betartása. A sikeres integráció már az óvodában elkezdődik. A sikeres integráció megvalósulásában nagy felelőssége van a szülőnek, a pedagógusnak és a környezetnek egyaránt. Ugyanakkor az is elhangzott, hogy az integrációhoz a gyermek (család) részéről is szükséges egyfajta egyéni akarat, a többségi társadalom értékrendjének elfogadása. A család és az óvoda között egy működőképes kommunikációs tér van, s ebben a kommunikációs térben a roma családok is részt vesznek. Az általános iskola légköre már nem ilyen biztató. Az előítéletes pedagógusi magatartás az iskolai

sikerességet akadályozó tényező. A beszélgetés résztvevőinek tapasztalata szerint nincs kellő kommunikáció az általános iskola és a szülők között. Jelenleg a legtöbb iskolában nincs a szülők és a pedagógusok között kiépített, bizalmon alapuló kapcsolat. Az iskola nem kellően közvetíti a szülők felé azt a gondolatot, hogy a tanuló iskolai sikerességének elősegítése egy közös vállalkozás. Az elhangzott véleményekből, érvelésekből az alábbi megállapítások vonhatóak le: az integrációban érdekelt és érintett szereplők közül nagyon fontos szerep jut a pedagógusoknak és a szülőknek. Az integráció, az együttnevelés sikere a beszélgetések alapján leginkább az intézmény belső világával hozható összefüggésbe, hiszen az integráció mértéke az intézmény falai között érhető tetten.

Zárszó

A roma gyermekek nevelése egyre több kihívást jelent az intézmények számára. Az inkluzív nevelés helyi rendszerének, gyakorlatának kimunkálása komoly feladat elé állítja az óvodákat. Önmagában azonban nem elegendő a törvény adta lehetőség, amikor hiányzik az intézmények elkötelezettsége. Felmerül az a kérdés, hogy mit kell, és mit lehetne tenniük az intézményvezetőknek, óvodapedagógusoknak, hogy a roma családok számára kívánatosná váljon gyermekeik óvodáztatása. Az alapprogram az óvodai nevelés értékeit megőrizve, az aktuális kihívásokra választ adva új elvárásokat, hangsúlyokat fogalmaz meg az óvodák részére. Ilyen például a befogadó (inkluzív) óvodai nevelés, a multikulturális nevelésen alapuló integráció lehetősége. A roma gyermekeket nevelő intézményekben a sokrétű szakmai feladat ellátásához egyre fontosabbá válik a szervezeti kultúra fejlesztése – különösen a humán erőforrás fejlesztés, a képzettség, a szakértelem és a csapatmunka kialakítása, az óvoda kapcsolatrendszerének szélesítése. Akkor tudjuk hatékonyan kezelni a problémát, ha felkészülünk azokra. Alkalmassá tesszük környezetünket a befogadó típusú óvodai nevelésre, ahol a többségi társadalom gyermekei együtt nevelődhetnek a roma származású gyermekekkel.

A szülőkkel készült fókuszcsoporthozos beszélgetés eredményei alapján elmondhatjuk, hogy a Hajdúböszörményi Kincskereső Óvoda befogadó programja figyelmet fordít a különbözőségekből fakadó igényeket kielégítő nevelésre. Az erre vonatkozó nevelési célok, feladatok, módszerek jelen vannak az óvodai gyakorlatban a gyermekek szocializációját és esélyegyenlőségét megvalósítva. Az óvoda az általa közvetített nevelési módszerekkel, műveltség tartalmakkal, a multikulturális nevelésen alapuló integráció megvalósításával épít az odajáró gyermekek identitására, a családi szocializáció értékeire, a gyermekek meglévő és hozott tudására, tapasztalataira, képességére. Az intézményben dolgozó óvodapedagógusok

figyelembe veszik és építenek a gyermekek háttérére, mint olyan forrásra, amelyben tisztelik és integrálják a különbségeket. A befogadó program értéke a jó helyzetelemzésre épülő stratégiai célok és feladatok meghatározása mely figyelembe veszi az intézményt körülvevő helyi cigány közösség múltját, történelmét a helyi cigány közösség jellemzőit.

*„ A barátságos, a cigányságot, a cigány embert tisztelő iskola képes arra, hogy az új cigány nemzedékek számára a modern identitáshoz vezető utakat megnyissa.”
(J. P. Liégeois)*

Felhasznált irodalom

- Babusik Ferenc (2003): Roma gyermekek óvodáztatása. In: Új Pedagógiai Szemle 2003/6. szám pp. 22-39.
- Balogh László – Bolló Csaba – Dávid Imre – Tóth László – Tóth Tamás (2014a): A pedagógusok, szülők együttműködése és a kollégiumok szerepe a tehetségfejlesztésben. Génusz könyvek, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, pp. 172-176.
- Forray R Katalin (1999a): Cigány kisebbségi oktatáspolitikai. Educatio Kiadó, Budapest, pp. 226.
- Havas Gábor (2004): Halmazottan hátrányos helyzetű gyerekek és az óvoda. In: Iskolakultúra 2004/4. szám
- Hidasné Somogyi Krisztina – Pivókné Gajdán Klára (2009): Az együttműködéstől az együttnevelésig. IV. rész, In: Óvodai Nevelés, 2009/2. szám pp. 53-55.
- Perlai Rezsőné (2002a): A család és az óvoda kapcsolata. Különös tekintettel a hátrányos helyzetű cigány gyermekekre. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, Miskolc a PHARE-PROGRAM támogatásával pp.15.
- Pik Katalin (2002a): Romák és óvodák. In: Kisebbségkutatás 11. évf. 2002/1. szám pp. 56.
- Szent-Góly Viola (2008): A szervezés lehetőségei és a szakmaiság képviselője a szülői értekezleteken. In: Óvodai Nevelés, 2008/9. szám pp. 347-348.
- Szabó Rebeka (2015a): Az óvodapedagógus és a roma családok bizalmi kapcsolata. In. Pálfi Sándor (szerk.): Roma gyermekek nevelése és segítése. Didakt Kft. Kiadó, Debrecen, pp. 33-74.
- Szegál Borisz (2000a): Roma gyermekek értelmi és szociális fejlettségének elősegítése az óvodában. M-R PROGRAM. PressCord- Alex- Typo Kiadó, Budapest
- Szent-Góly Viola (2008): A szervezés lehetőségei és a szakmaiság képviselője a szülői értekezleteken. In: Óvodai Nevelés, 2008/9. szám pp. 347-348.
- Szerepi Sándor (2016a): A családi életre nevelés/családpedagógia lehetőségei és feladatai a halmazottan hátrányos helyzetű gyermekek intézményes nevelésében. In. Vargáné Nagy Anikó (szerk.): Családi Nevelés. Didakt Kft Kiadó, Debrecen, pp. 8-12.

Török Balázs (2002): Óvodák – szülői szemmel. In: Óvodai élet, 2002/1. szám pp. 40-48.

Varga Aranka (2002a): Cigány gyermekek az oktatásban. In: László János és Forray R. Katalin (szerk.): A roma közösség kultúrája és iskolai pszichológiája. Bölcsészettudományi Kar Pszichológiai Intézete és Romológiai Tanszéke Pécs, pp. 185. old.

Törvények:

2011.évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

Dokumentumok:

Pedagógiai Program (2013): Hajdúböszörményi Kincskereső óvoda. OM azonosító: 202430

TÁMOP-3.3.8-13-12. Köznevelési intézmények esélyegyenlőségi alapú fejlesztésének támogatása – „Kincskereső Csodalámpa” program – Hajdúböszörmény



Gillian Sykes¹⁴

gillian.sykes@northampton.ac.uk

Teszenyi Eleonóra¹⁵

eleonora.teszenyi@northampton.ac.uk

A NEMZEDÉKEK KÖZÖTTI EGYÜTTMŰKÖDÉS SZEREPE A GYERMEKEK NEVELÉSÉBEN

Absztrakt

Az elmúlt évszázad folyamán számos fejlett országban a családok szerkezete jelentősen megváltozott. A gyermekek egyre kevesebb időt töltenek idősebb családtagokkal és a szomszédságban észrevehetően lecsökkent a kapcsolattartás a gyermekek és a közösségek idősebb tagjai között. Már kora gyermekkortól kezdődően formálódik a gyermekek ismerete és szemlélete az öregedés folyamatáról és az idősebbek sztereotipikus megjelentetése befolyásolja a gyermekek gondolkodását. A népmesék, média és a mai kulturális beállítottság gyakran negatívan ábrázolja az időseket és örömet leli a ‘morcos öregember’ és a ‘kedves öreg néni’ képének a megfestésében. Ezeknek a sztereotipikus ábrázolásoknak a megkérdőjelezése létfontosságú. Meg kell újra tanulnunk az idősek és a gyermekek közötti kapcsolat értékelését a közösségeink összefogásának érdekében, aminek a magja már a kora gyermekkorban elvetendő.

1. Bevezető

Itt a tanulmány elején szeretnénk megjegyezni, hogy a kötet e fejezete nem empirikus kutatás eredményét jelenteti meg, hanem az eszmefuttatásunkat követi az intergenerációs témában, aminek a célja, hogy refleksióra és vitára invitáljuk az olvasó közönséget. Azzal is tisztában vagyunk, hogy a nézőpont, amelyből a tanulmány fő témáit és koncepcióit vizsgáljuk, nyugat európai szemléletet tükröz. Ez bizonyos szavak és kifejezések használatában is megjelenik. Bár igyekeztünk megtalálni a legjobb magyar fordítást, vannak olyan kifejezések amelyeknek nincs pontos magyar megfelelője, így fogalmi egyenértékűségre törekedtünk, hogy hűek maradjunk mind az eredeti szó

¹⁴ Adjunktus (Senior Lecturer) Northamptoni Egyetem (Anglia), Bölcsész Kar (Faculty of Education and Humanities), Kora Gyermekkori Tanszék (Early Years Division)

¹⁵ Adjunktus (Senior Lecturer) Northamptoni Egyetem (Anglia), Bölcsész Kar (Faculty of Education and Humanities), Kora Gyermekkori Tanszék (Early Years Division)

jelentéséhez az adott nyelvi és kulturális közegben, és mind a fordításhoz, ami a magyar kontextusban megfelelő és elfogadható. Ennek egyik példája az ‘intergenerációk’ (*intergenerations*) főnévi használata, amit ‘nemzedékek közötti kapcsolat’ vagy ‘nemzedékek közötti együttműködés’-nek fordítottunk. Hasonlóképpen, az angol kifejezés “*the old and the young*” is nehézséget okozott. Szeretnénk tisztázni, hogy az “öreg/öregék” szót a tanulmány folyamán az idős emberek szigorúan nem pejoratív szinonimájaként használjuk. A “gyermek” és az “öreg” egy emberöltő két, kor szerinti ellentétes szakaszát jelképezi. Utalások vannak “fiatalok”-ra és “idősek”-re is, ahol a többszámú főneveket melléknévi értelemben használjuk, szintén a két ellentétes korosztályra utalva.

Az elmúlt 40 évben izgalmas nemzedékek közötti programok kibontakozásának vagyunk tanúi világszerte és számos ország befektet az idősök és gyermekek közötti kapcsolat vizsgálatába és gyakorlati megvalósításába. Ezt a hangnemet követve, az olvasó pozitív általánosításokat talál majd a különböző fejezetekben, amivel tisztában vagyunk. Nyilvánvalóan vannak családok, ahol a nemzedékek közötti kapcsolat nem működik, sőt diszfunkcionális vagy éppen “mérgező”. A pozitív általánosítást, az ideális nagycsaládi képet, mint kiinduló pontot használjuk a nemzedékek közötti együttműködés potenciájának a felismerése érdekében, bár egy deficit modellből kiinduló vita is hasznos lehet az intergenerációs téma kiértékelésében.

Ez a tanulmány megvizsgálja:

- a gyermekek szemléletét az öregedés folyamatáról
- a nagyszülőket a gyermekgondozás és nevelés szerepében
- intergenerációs gyakorlat megvalósítását (példák bemutatásával)
- az intergenerációs gyakorlat szerepét a közösségi kohézió, szociális befogadás megerősítésében és a honpolgári jogok és felelőségek gyakorlásában
- az idős és fiatal generációk (intergenerációk) megosztott, közös gondozásának koncepcióját
- valamint hogy mi teszi a két generációt (öregeket és gyermekeket) összeférhetővé a Maslow szükség hierarchia elmélete alapján.

Hagyományosan, az intergenerációs tanulásnak kiemelkedő szerepe van a tudás, készségek, kompetenciák, normák és értékek szisztematikus átadásában nemzedékek között (Hoff, 2011). Az idősökkel eltöltött idő minden család számára lehetőséget ad arra, hogy a kultúrájuk és múltjuk meséit, történeteit megosszák. Ezek az események segítenek rögzíteni minden család egyéni és sajátos szociál-kulturális múltját. Az erős erkölcsi értékrend és az életüket nagymértékben befolyásoló értékek, illetve a feltétel nélküli szeretet segíti a fiatalabb generációkat abban, hogy felkészültnek érezzék magukat a jövőre ami előttük áll. Ennek ellenére ma már sok társadalomban ezek a családi,

nemzedékek közötti kapcsolatok pusztulóban vannak (Newman és Hatton-Yeo, 2008), ami a modernizáció logikus következményének is tekinthető.

A földrajzi és munkaerő vándorlás bizonyos társadalmak számára azt eredményezte, hogy a különböző generációi egy családnak szétszakadtak, és gyakran távol kerültek egymástól. Egyre több család él közeli rokonok és családtagok támogatása nélkül. Úgy tűnik, hogy haldoklóban vannak nem csak a nagycsaládok, de azok is, amelyek viszonylag közel vannak egymáshoz – mind földrajzi és érzelmi értelemben. Egyre több fiatal tanul tovább egyetemeken, főiskolákon, ami a családi fészek elhagyásával jár. Ez gyakran azt eredményezi, hogy a családtól, a támogatást nyújtani tudó szoros hálózatoktól távol telepednek le a fiatalok, és tervezik a jövőjüket, családjukat az újonnan szerzett ismerősök és barátok, vagyis a lazább hálózatok közegében. Vannak olyan fiatalok, akiket a kalandvágy, vagy a munka keresés visz el otthonról annak a reményében, hogy jobb megélhetést, magasabb életszínvonalat tudjanak biztosítani maguknak és majd a gyermekeinek. Így sok gyermek nő fel a nagyszülők vagy idősebb rokonok nélkül, akiknek bölcsessége, gondozása és figyelme stabilitást biztosítana számukra. Ennek következményeként és ezzel ellentétben, az öregek limitált időt töltenek a fiatalokkal, akik modern szociális szemléletet, életerőt, támogatást és új technikai (vagy technológiai) ismereteket és készségeket nyújtanának számukra.

Ez a földrajzi elválasztódás megnöveli mind a fiatalok, mind az idősek kiszolgáltatottságát, akik így már egyre kevésbé számíthatnak egymásra. Mind a két generáció elveszíti az önzetlen szeretetet és támogatást, ami eddig összekötötte őket, és ami eddig a családnak természetes része volt. A modern életmódban és kortárs társadalomban történő változás következtében megnövekedik a „nem-családi” kapcsolatok hálózata. Ez az úgynevezett „családon kívüli intergenerációs model” (*extra-familial generational model*) (Newman és Hatton-Yeo, 2008:31) szükségéből alakult ki, és a szélesebb szociális csoportok funkciója lett. Margaret Mead (1901-1978), az amerikai kultúrantropológus azt vallotta, hogy valahogyan el kell érni azt, hogy az idősek vissza kerüljenek a gyermekek közelébe ahogy nőnek, ha a közösség tudatot, a múlt ismeretét és a jövő tudatát vissza akarjuk hozni az emberek életébe. Ez a tanulmány feltérképezi az előnyeit ezen két generáció összekötésének azáltal, hogy kölcsönös forrásként szemléljük őket.

2. A gyermekek szemlélete az öregedés folyamatáról

Nemzeti és európai (UK Office for National Statistics) statisztika azt mutatja, hogy növekszik az 65 éven felüliek száma. Az európai uniós átlagnövekedés 2006 és 2016 között 2.4%. A legnagyobb mértékű növekedés a 65 év fölötti korosztályban Máltában történt (5.2%), míg a legalacsonyabb a

luxemburgi, csak 0,1%-kal. Az Egyesült Királyságban a növekedés értéke 2,0% az elmúlt tíz évben, míg Magyarországon a 65 év fölötti lakosok száma 2,5%-kal emelkedett (Eurostat, 2017). Egyre nagyobb része a lakosságnak idősödő, ami azt a gondolatot erősíti meg a lakosság fiatalabb rétegében, hogy az idősök gondozásának és támogatásának a terhe majd rájuk esik. Phillipson (1991) tanulmányában megjegyezte, hogy amikor a megélhetőség egyre nagyobb anyagi terhet okoz, az idősebbek kevésbé tudnak ezzel lépést tartani, ami egy negatív kép kialakulását eredményezi róluk a társadalomban. A hosszabb élettartam következtében a lakosság idősebb rétege potenciálisan a fiatalabb rétegre szorul anyagi támogatásért. Ez az idősebbek szükségleteinek igazi megértését kívánja, hogy egy gondoskodó, intergenerációs társadalom alakulhasson ki (Robinson és Howatson-Jones, 2014). Ahogy a gyermekes alkalmazottak munkaideje és munkarendje változik, a fiatalabb és idősebb generációk közötti kapcsolat csökkenhet, és Alcock *et al.* (2001) arra int, hogy ez bizalmatlanságot szülhet a fiatalok és idősök között.

A gyermekek szemlélete az öregedés folyamatáról és az öregek sztereotipikus besorolása már kora gyermekkorban megkezdődik és az iskolás korban tovább formálódik (McGuire, 1986). A sztereotipikus ábrázolás általában nem fedi a valóságot, hanem torzítja, és a gyermekek kérdés nélkül elfogadják a felnőttek által alkotott kor szerinti sztereotípiákat. Viszont, ha a gyermekek elég időt töltenek együtt öregekkel, akkor ezek a sztereotipikus besorolások elkerülhetők. Middlecamp és Gross (2002) jelentős negatív előítéletet figyelt meg az idősök felé a gyermekek részéről. A kutatásuk azt mutatta ki, hogy az emberi formák rajzolásában az öregek ábrázolása plusz részleteket kapott és ezek kor-tipikusak: a finomabb részletek a gyermekek rajzaiban például az idősöket ráncosnak, szemüvegesnek ábrázolják vagy olyan embereknek akik kerekesszékekben vannak, ami azt a szemléletüket tükrözi, hogy az öregek magatehetetlenek és segítségre szorulnak. Ettől még inkább aggasztó az, hogy a gyermekek hogyan gondolkodnak majd magukról, mint öreg emberek. Seefeldt (1987) kutatása azt tanúsítja, hogy amikor négy-öt éves gyermekek az öregek otthonát látogatták, negatív attitűdöket mutattak nem csak a bentlakók iránt, hanem a saját maguk megöregedésének a folyamata iránt is. Ez azt sugallja, hogy az ilyen fajta látogatások nem segítik sem a gyermekeket, sem az öregek iránti sztereotipikus képeiknek a megváltoztatását. Ezzel ellentétben Christian *et al.* (2014) azt tapasztalta, hogy amikor a gyermekek együtt vannak az öregekkel, ez az együttlét erősíti a gyermekeknek az idősökkel való együttérzését, és hozzásegíti őket, hogy az idősökhöz, mint egyénhez vonzódjanak.

2015-ben Fair and Delaplane a nemzedékek közötti együtt tanulásnak az előnyeiről végzett kutatást azzal a céllal, hogy megváltoztassák a gyermekek szemléletét az idős emberekről és hogy megkérdőjelezzék az általuk kialakított felszínes általánosításokat vagy sztereotípiákat. Az USA-ban az ilyen „együtt-

tanuló” programokat szociális együttműködés keretében és céljával fejlesztették ki iskolás gyermekek és a helyi közösségek tagjai között. A fő cél az volt hogy a helyi közösségek e rétegei között szorosabb kapcsolatot alakítsanak ki. Az iskolás gyermekek havonta látogatták az öregek otthonát hogy a „nagy szülő”-barátaikkal együtt tevékenykedjenek rajzolás, beszélgetés és kézműves foglalkozások keretében. Minden látogatás után a gyermekek az élményeikre reflektáltak és az érzéseiket, gondolataikat írásban rögzítették. A tanév elején nagyon szűk látókörűen vélekedtek az idősekről. Például, olyan kérdésre hogy ’Mit tudsz nekem mondani az öregekről?’, a gyermekek tipikus válasza az volt, hogy az öregek nem hallanak jól, segíteni kell őket, amikor járnak, vagy, hogy a memóriájuk nem működik, mert nem emlékeznek dolgokra. A rendszeres látogatást követően viszont a gyermekek refleksiói megváltoztak és rájöttek, hogy nem minden öregember egyforma. A kutatás azt mutatta ki, hogy idő elteltével jelentős változás történt a gyermekek szemléletében, ami leginkább abban mutatkozott meg, hogy társadalmi felelősséget kezdtek el érezni az idősek iránt.

A gyermekek korra vonatkozó szemléletének változását azzal segíthetjük, ha alkalmuk nyílik együtt lenni, együtt tevékenykedni, együtt játszani az idősekkel. Az erre tudatosan tervezett idő segíti a negatív sztereotipikus szemlélet fokozatos csökkenését és megszűnését. Az egyik legfontosabb kimenete ennek az, hogy a gyermekek értékelni kezdik az egymás iránt érzett emberséget, jószágot. Csak igazi, céltudatos élmények által értik meg a gyermekek, hogy az ő szükségleteik ugyanazok, mint az öreké: olyan szükségletek, mint például a szeretetre vágyás, biztonság és valakihez tartozás igénye. Erre még visszatérünk a tanulmány utolsó részében.

3. A nagyszülők szerepe a gyermekek nevelésében és gondozásában

Rutter 2015-ös jelentése alapján, az Egyesült Királyságban egy részidős bölcsődei gondozás költsége egy 2 éven aluli gyermek számára 32,8%-kal nőtt. 2017-ben az ingyenes ellátás az alkalmazásban lévő szülők 3 és 4 éves gyermekei számára 30 órára növekedett Angliában. Ez számos helyi önkormányzat számára az anyagi fenntarthatóság megtartásának a problémáját hozta magával. Ebben a gyermekellátás egyre növekvő költségének légkörében óvodák és bölcsődék bezárni kényszerülnek, aminek az eredményeként jó minőségű szolgáltatás hiányában számos szülő a nagyszülőkhöz fordul, hogy gyermekeiknek a gondozását megoldja. Ennek hatására növekszik a nagyszülők hozzájárulása a családok anyagi helyzetéhez és a szélesebb körű gazdasági helyzethez. A nyugdíj korhatár emelésével viszont a nagyszülők számára fokozatosan nehezebb a gyermekeiknek a segítése.

Ezen problémák leküzdésének nevében a különböző országok családokra vonatkozó törvényeket vezettek be, hogy a nagyszülők által biztosított gyermekellátást segítsék. Glaser *et al.* (2010) megvizsgálta a nagyszülőknek juttatott anyagi támogatást Európán keresztül, ami e törvények bevezetésének a következménye. 2011 áprilisától kezdődően az Egyesült Királyságban azok a nagyszülők, akik legalább heti 20 óra ellátást biztosítanak az unokáik számára, társadalombiztosítási hozzájárulást igényelhetnek, ami az állami nyugdíj kalkulációhoz beszámítható. Egyéb európai országok nemcsak elismerik, hanem jutalmaznak is azokat a nagyszülőket, akik elvállalják az unokáik gondozását. Németországban például, olyan esetekben, amikor a szülőknek sajátos igényei vannak (beteg, mozgás korlátozott vagy tinédzszerszülő) a gyermekellátási segély átruházható a nagyszülőre. Magyarországon hasonló a helyzet: mind a GYES, mind a szülői szabadság is átruházható, míg Portugáliában nagyszülők évente 30 nap gyermekgondozási segélyt és szabadságot kaphatnak, ha a gyermek beteg és a szülő munkaviszonya nem engedi meg, hogy saját maga lássa el a gyermekét.

Nyilvánvalóan vannak előnyei és hátrányai is a nagyszülők által biztosított ellátásnak. A pozitívum számtalan: Griggs *et al.* (2010) a nagyszülők által biztosított ellátás hatását a gyermek jólétét illetően tanulmányozta. A kutatásuk kimutatta, hogy minél nagyobb mértékű a nagyszülők közreműködése, a gyermekek annál kevesebb érzelmi problémákkal küzdenek, és annál inkább mutatnak pro-szociális viselkedési formákat. Ez különösen jellemző azokban az esetekben, ahol a nagyszülők érdeklődést mutatnak a gyermek iskolai élményeik, eredményük, érdeklődési körük, és a jövőre vonatkozó elképzeléseik iránt. Természetesen egész sora van azoknak a faktoroknak, amelyek megjósolják, hogy milyen mértékű a nagyszülők közreműködése. Ezek között van a szülők munkahelyi sajátosságai (munkaideje, munka rendje, műszak), a gyermek kora, a szülők anyagi és lakhatási viszonyai, a kontaktus gyakorisága, a nagyszülők egészségi állapota és a gyermek-nagyszülő közelsége (földrajzilag és érzelmileg egyaránt). Hansen és Hawkes (2009) kutatása azt a konklúziót vonta, hogy 3 éves korukra, azoknak a gyermekeknek a szókincse, akikről a nagyszülők 9 hónapos koruk óta gondoskodtak, hasonló azokhoz a gyermekekéhez, akik bölcsődébe járnak. Viszont nagyobb a szókincsük azoknál a gyermekeknél, akiknek a gondozása 'informális' módon megoldott, barátok vagy szomszédok segítségével. Érdekes, hogy ugyanezen a gyermekek kevésbé iskola érettek (a színek, számok és betűk felismerésében). Itt érdemes zárójelben azt megjegyezni, hogy nagy eltérés van abban, hogy minek alapján határozzák meg a gyermekkel dolgozó szakemberek hogy mit jelent az iskola érettség. A tanuláshoz való pozitív hozzáállás, pozitív attitűdök inkább szolgálják az iskola érettség definícióját, mint a számok és betűk vagy éppen a színek bemagolása. Az egyik előnye annak, amikor a nagyszülők besegítenek a gyermekellátás egyéb formáiba,

hogy a gyermekek kommunikációs képességeik fejlettebbek, mint azokban az esetekben, amikor a gyermekek hosszú napokat töltenek óvodákban (Wise *et al.*, 2005).

A nagyszülőket a védelem első vonalának tekintjük, amikor a családokban törés van, vagy sürgősségi helyzetbe kerülnek. Gyakran nem csak az idejüket áldozzák a családra, hanem a gyermek gondozásában és az anyagiakban is segítenek. Yorgason *et al.* (2011) azt állítják, hogy amikor a szülők anyagilag biztonságosabb és rugalmasabb helyzetben vannak a nagyszülők támogatásának köszönhetően, akkor az unokák jobban produkálnak az iskolában és az élet lehetőségeik megnyílnak. Az unokák és a nagyszülők közötti kötődés tartalma sokfajta, széles skálán mozog, és többféle kimenetei vannak. A "távolból gondoskodás" jellemző sok nagyszülőre. Ezzel ellentétben az, amikor a nagyszülő együtt lakik az unokával és nagyban hozzájárul a neveléséhez, támogatásához és így bizonyos mértékig a szülő szerepét is betölti. Ez az élmény hozzájárul a gyermeki identitás kialakulásának a folyamatához, mivel a nagyszülő jelenléte segít megérteni a család múltját és gyökereit. Amikor szoros kapcsolat alakul ki az unoka és a nagyszülő között, az mély hatással van mindkettőjükre.

Multi-generációs otthonokban több lehetőségük van a gyermekeknek arra, hogy olyan viselkedési formákat tanuljanak megfigyelések és emuláció (másolás) által, ami egyedi, kimondottan a családra jellemző. Ez segíti a gyermekeket a viselkedési formák és attitűdök közötti navigálásban, amely a későbbiekben a saját értékrendjük megteremtését készíti elő (Heflin és Patillo, 2002). Azok a nagyszülők, akik a ház körüli napi rutin munkákat a gyermekkel végzik, olyan élményeket biztosítanak a gyermekek számára, ami az életre készíti fel őket és ezeknek különös ereje és jelentősége van a gyermekek fejlődésében, szocializációjában. A gyermekek gyengéd szeretetre épülő bajtársi részvételen keresztül tanulnak, amely erős érzelmekkel asszociálható (Brooker, 2010): például felásni a virágágyást nagyapával, összehajtani a ruhát nagymamával vagy megteríteni az asztalt azokkal, akiket szeret a gyermek mind olyan rutin munkatevékenység, ami nem előre tervezett tanulás, hanem lehetőség arra, hogy gyakorolva tanuljon a gyermek a nagyszülő óvó és segítő figyelme alatt. Az egyszerűsége ezeknek a szociális tevékenységeknek gyengéden és organikusan vezeti a gyermeket a kognitív fejlődés útján.

A másik oldalról megvizsgálva úgy tűnik, hogy van negatív kimenete is a nagyszülők által biztosított gondoskodásnak. A Milleneumi Kohorsz (gyermek csoport) Tanulmány (2010) azt tanúsítja, hogy a 9 hónap és 3 év közötti gyermekeknél, akiknek a gondozása intézményen kívül történt (75% nagyszülők által) nagyobb valószínűsége van annak, hogy túlsúlyosak, mint azok a gyermekek, akiről a szülők gondoskodnak vagy akik intézménybe járnak egész héten (Pearce *et al.*, 2010). Ennek több oka is van, de a legnyilvánvalóbb az, hogy a nagyszülők nagyobb valószínűséggel kényeztetik

a gyermekeket, mint a szülők. Stratham (2011) azt is megfigyelte, hogy a gyermekellátás hátrányos hatással is lehet a nagyszülőkre. Ugyan a nagyszülők tipikusan szeretnek az unókákra vigyázni, azok, akik hosszabb időt töltenek a gyermekkel kevésbé elégedettek ezzel a szereppel és nagyobb valószínűsége van annak, hogy a közreműködésük az egészségük és jólétük rovására megy. Hasonlóképpen Arthur *et al.* (2005) azt találta, hogy amikor a nagyszülők nyomás alatt vállalják el az unókák gondozását, feszültek és stresszbe kerülnek, ami befolyásolja az egészségüket, az anyagi helyzetüket és a jövőre vonatkozó terveiket.

4. Az intergenerációs praktikum szerepe a közösségek megújulásában

Generations United (2002), egy amerikai szervezet, ami intergenerációs programokat és stratégiákat propagál, azt vallva, hogy minden generációnak egyedi erőssége van, ami segíti a következő generáció szükségleteinek a kielégítését. Egy tisztességes társadalom megteremtésére való törekvés a generációk egymásra utaltságán nyugszik – a múlt, a jelen és a jövő nemzedékein. Minden közösségnek három tagadhatatlan dimenziója van, ami biztosítja a megújulását: a retrospektív (visszatekintő), a jelenbeli és a prospektív (leendő). Most megvizsgáljuk, hogy ez hogyan valósítható meg intergenerációs gyakorlaton keresztül.

A két generáció, a gyermekek és az idősök, keveréke elősegíti a közösségek fenntarthatóságát és megújulását mivel tanulnak egymástól, megosztják az ismereteiket és képességeiket. A korosztályoknak ez az erőteljes fúziója erősíti a szociális befogadást, csökkenti az elszigeteltség és a jelentéktelenség érzését valamint a szorongást. Ehelyett előteremti az emberekben azt az érzést, hogy az életük ér valamit és elismerést érdemelnek. Ennek ellenére, a társadalom mégis külön szemléli ezt a két nagyon fontos korosztályt. Az egészségügy javulásának és a lakosság folyamatosan változó demográfiai megoszlásának következtében az emberek élettartama növekszik. Bateson (2011) azt állítja, hogy ahogy az emberek öregednek, a társadalomhoz való hozzájárulásuk tagadhatatlanul változik. Az öreg kor újradefiniálását javasolja, melyben a korosztályt az "önfelfedezés kora" (p.8) elnevezéssel illeti. Azzal érvel, hogy az ember új erőforrások felfedezésével tudja a társadalom fejlődését elősegíteni. Ha egy társadalom megtanulja értékelni az idősebb generáció sajátos hozzájárulásait, akkor elkerülhető az idősök elszigeteltség-, és redundancia érzése.

Intergenerációs programok sok formában találhatók világszerte, és a modern élet és a tradíciók integrálására épülnek. A kulcsa ezen programok sikerének az, hogy a tudás, készségek és értékrendek átadását biztosítják. Ezen túl, tiszteletteljes kollaborációt szorgalmaznak egyenlőségre alapuló és

megújuló környezetben. Az alábbiakban olvashatnak ilyen intergenerációs programokra példát:

A Mesemondó és Községi Kohézió Program:

Az angliai Stoke-on-Trent Városi Tanács intergenerációs mesemondó programot szervezett amelyben egy mesemondó egy tanácsi alkalmazottal együttműködve lehetőséget teremtett arra hogy a gyermekek és öregek egymással megosszák a saját történeteiket és a mások meséit meghallgassák. Ebből a közös munkából mind az öregek, mind a gyermekek közreműködésével egy kiállítást rendeztek a helyi múzeumban. A mesemondás katalizátorként szolgált a különböző háttérből jövő fiatalabb és idősebb emberek közötti negatív szociális sztereotípiák leépítésében (Beth Johnson Foundation, 2011).

A Nagyapa Program:

Ez a svéd program az önkéntes nagyapákat (55 és 65 év közöttiek) segíti, hogy iskolákban tevékenykedjenek gyermekekkel: bekapcsolódnak az osztályban történő tanulás folyamatába és egyéb szociális szabadidős tevékenységbe az iskola egyéb területein. Egy dominánsan női környezetben a nagyapák pozitív férfiszerep-modellként szolgálnak az iskolások számára. A gyermekek biztonságban érzik magukat a nagyapák közelében és a tanárok az 'egyesítettség' érzésének megjelenését jelentették (Bostrom, 2003).

A Családi Barátok Projekt:

43 amerikai közösségben kapcsolta össze a Családi Barátok Project az idősebb generációt SNI-s gyermeket nevelő családokkal. Társadalmi munkában nyújtanak támogatást az idősek az olyan családoknak, akik a gondjaikkal egyedül érzik magukat, különösen olyan időszakokban, amikor túlterheltek. Heti látogatások során a családok megbízható barátaikká válnak azok az idős személyek, akik kikapcsolódást biztosítanak a szülőknek azáltal, hogy vigyáznak a gyermekeikre, míg ők elmennek vacsorázni vagy bevásárolni egyedül. Amikor a gyermekek kórházba kerülnek, az idősek besegítenek a látogatásba. Van, aki kertészkedik vagy főz a családnak otthon, illetve játszik az SNI-s gyermekkel hogy a szülők munkáját megkönnyítse. "Mindannyian szerető, megbízható támogatást adnak"(Generations United, 2002).

Ezek a példák csak egy kis belepillantást adnak azokba a nagy kiterjedésű és izgalmas projektekbe, amik a világ számos területén folynak jelenleg. Azok a programok, amelyek összekötik az idős és fiatal korosztályt, hasznára vannak nemcsak ennek a két generációnak, hanem az egész társadalomnak és a helyi közösségeknek is. Ezek a globális programok azt a vágyakozást mutatják, hogy a gyermekek és öregek közötti szinergiát hasznosítani kell.

5. Az idősek és a gyermekek egy közösségben

A világon mindenütt ahol a gyermekek és az idősek gondozása intézményesített, jellemzően ez a két korosztály szegregálásával történik. A gyermekek óvodákba (vagy hasonló intézményekbe) járnak és az öregeknek is megvannak a saját intézményeik. Tipikusan a helyi közösségekkel limitált kapcsolatuk van, az életük az intézmények falain belül folyik. A két korosztály, annak ellenére, hogy sokat tudna a helyi közösségeknek nyújtani, a közösségi élet periferiájára kerül. A tanulmány ezen részében annak a potenciáját vizsgáljuk hogy hogyan lehet összekapcsolni ezt a két kulcsszerepet játszó korosztályt a források megosztása révén.

A társadalmunk elképzelhetetlen az öregek és a gyermekek nélkül és a családon túli intergenerációs együttműködés egy látszólag egyszerű koncepcióra épül: a fiatalok és az idősek megújult energiát és lelkesedést hoznak egymás életébe, kölcsönösen segítséget nyújtanak egymásnak. Amikor a két korosztály együtt tevékenykedik, az idősek láthatóan vidámabbak, élénkebbek, a gyermekek pedig magabiztosabban viselkednek és a közös élmény teret ad a szociális, és érzelmi fejlődésüknek. A gyermekek társaságában az öregek megfélemeznek a korukról, nem az idő múlásán szomorkodnak, hanem a pillanatnak élnek.

Az Egyesült Királyságban forduló pontnak és olyan fejleményeknek vagyunk tanúi, amelyeknek a célja az öregek és gyermekek megosztott környezetben történő ellátása (ez a nem bent lakásos intézményekre vonatkozik). Ez egy bölcs megoldásnak tűnik az intézmények üzemeltetési költségvetésének szempontjából, ami ugyanakkor az intézmények használóinak (mind az időseknek és gyermekeknek) a jólétét is támogatja. Természetesen komoly idő és energiabefektetést igényel ezeknek az intézményeknek a sikeres beüzemeltetése. A személyzetnek továbbképzésre van szüksége és a megfelelő programok kiválasztása komoly elgondolást és tervezést igényel. Központi és állami támogatásra is szükség van szabályzatok, törvénykezések formájában. Az USA élen jár ebben és az elmúlt 40 évben már kifejlesztettek olyan szabadtéri és beltéri környezeteket, amit a két generáció megoszthat egymással. Továbbá, erre a célra kialakítottak busz-szolgáltatást, valamint tornatermek és uszodák megosztott használatának a rendszerét is. További példái a megosztott tereknek a konyha, könyvtár, tea szobák, közösségi házak, imahelyek – a lehetőségek határtalanok.

A közös intergenerációs gondozásnak megszámlálhatatlan előnye van. Az időseket jellemzően fejlesztheti mentálisan, fizikailag és lelkileg:

- fejlesztheti az agyat, mert a gyermekkel megosztott tevékenység stimulálja az agyműködést és az emlékezetet, ami késleltetheti a demencia (időskori elbutulás) kialakulását

- fejlesztheti a testet mert a fizikai jólétük javul azáltal, hogy a gyermekekkel együtt mozogva a vérkeringésük javul, így az egyensúlyuk és hajlékonyságuk tovább megmarad
- segítheti a lelküket is, mert a gyermekek közelében az öregek nagyobb mértékű kiteljesülést érezhetnek és az érzelmi kötődések stabilitást biztosíthatnak számukra.

A gyermekek is tipikusan fejlődhetnek ezáltal:

- fizikailag, mert segíthetik az időseket a mozgásban, hoznak-visznek tárgyakat nekik és szeretik megmutatni hogy milyen ügyesen mozognak
- intellektuálisan, mert türelmes, nem siettető felnőttektől tanulhatnak különböző készségeket, tőlük kérdezhetnek minden olyan kérdést, amire a családban nem mindig van idő
- nyelviileg, mert a gyermekek különösen szeretik hallani a múltnak a meséit, énekeit az idősektől és hasonlóképpen szeretik megosztani a jelen meséit, történeteit, dalait az öregekkel
- szociálisan és érzelmileg, mert megtanulhatnak magabiztosabban viselkedni a gyermekek az idősekhez való kötődésük során.

Az óvodapedagógusok és kisgyermeknevelők munkájára is tipikusan pozitív hatással lehet a két generáció összekötése, mert:

- ugyanúgy tanulhatnak az idősektől, mint a gyermekektől, így a munkájukban ez nagyobb variációt biztosíthat
- ráismerhetnek, hogy a nevelés, gondozás érdekében le kell lassulniuk, több időt kell tölteni a gyermekekkel a jobb minőségi nevelő munka érdekében
- megtapasztalhatnak „varázslatos pillanatokat” ahogyan az öregek és gyermekek együtt tevékenykednek, ami örömet ad a saját munkájukhoz
- új képességeket, készségeket tanulhatnak a két korosztállyal együtt történő együttműködés során.

A 'szendvics generáció' (vagy másnéven köztes generáció) számára lehetőséget nyújthat, hogy:

- megtanulják értékelni a különbségeket a kapcsolatokban
- kifejezzék az idősebb generáció iránti tiszteletüket és értékelésüket
- ráébredjenek mennyire szüksége van az egyik generációnak a másikra
- sok új ismeretet és készséget tanuljanak.

A helyi közösségek is profitálhatnak, mert:

- lehetőségek nyílnak társadalmi munkára, az idősek és gyermekek kölcsönös segítésére, ami egy gondoskodó társadalmat és empátiát erősíthet
- a közösségek együttműködése szociális tőkét építhet

- a költségvetés hatékonyabb lehet, mert a gondozás költsége megosztott
- hozzájárulhatnak azokhoz a gondolkodási irányokhoz, amelyek a törvényeket, szabályzatokat eredményezik.

Generations United (2002) összegezte azokat a kulcs aspektusokat, amelyek az intergenerációs projekteknek a sikerét biztosítják. Azt hangsúlyozzák, hogy a megosztott terek befogadóbbak legyenek minden korosztály, bármilyen fizikai és mentális képességű embere számára. Ennek alapján a következőt javasolják:

- az intergenerációs tevékenységek gyakran (legalább egyszer naponta) történjenek
- legyen megosztott és külön terei is a korosztályoknak
- a résztvevők eldönthessék, hogy bekacsolódnak vagy sem – semmi nem kötelező
- előre tervezés létfontosságú azért, hogy mindenkinek a szükségleteit kielégítse
- a személyzetet képezni kell, hogy a különleges kihívásoknak megfeleljenek
- szükség van egy intergenerációs koordinátorra
- kisebb csoportok hatékonyabbak, mint a nagyok.

6. Mi teszi a két generációt összeférhetővé?

Az megkérdőjelezhetetlen, hogy mindenki egyedi és sajátos tulajdonságai vannak. A két korosztálynak vannak olyan tulajdonságai, amelyek nagy különbséget mutatnak az idősek és a gyermekek között. Korábban kifejtettük, hogy ezek a különbségek hogyan befolyásolják a két korosztály életét, és ez által a társadalom építését. Azt is megtárgyaltuk, hogy szükség van a szociális, kulturális és egyéni különbségek elismerésére és arra, hogy a sztereotipikus gondolkodást elkerüljük. Ennek ellenére nem tagadhatjuk, hogy vannak olyan felismerhető hasonlóságok és vonások, amik összekötik a gyermekeket az idősekkel és a kapcsolatukat rendkívülivé teszik. Tehát milyen tulajdonságokban osztoznak, amik összeférhetővé vagy egymáshoz illővé teszik őket? Ezt vizsgáljuk meg most.

Az élettartam vonalának két ellentétes végén való létezés számtalan hasonlóságot mutat szükségletekben, preferenciában és jellemvonásokban. Erikson (1963) azt vallja, hogy a párhuzam, ami a gyermekek és öregek fejlődési szükségletei között van, különleges szinergiát teremt közöttük. Különös vonásai vannak annak, ahogyan az idősek közösségei funkcionálnak, és ez szintén jellemző a gyermekek közösségeire. Ezek a hasonlóságok határozottan megerősítik e két korosztály összeillesztésének az igényét.

Hasznos ezt megvizsgálni a Maslow (1943) öt fokozatú emberi szükségletek hierachiájának az elmélete alapján.

Fiziológiai/alapvető szükségletek - mind a gyermekek és öregek étkezése rendszeres, bizonyos időkben történik a nap folyamán és különös preferenciát fejeznek ki bizonyos ételek iránt. Több pihenésre van mindkettőnek szüksége, és gyakran alszanak napközben is. Mozgásra van szükségük az egészséges agyműködés érdekében, de néha mindkét generáció szívesebben tevékenykedik ülve, és bátorítani kell őket arra, hogy menjenek el egy sétára vagy élvezzék a mozgást a szabad levegőn. Mindkettő érzékenyebben reagál a melegre, vagy hidegre – a gyermekek azért, mert a testhőmérsékletük szabályozója még fejlődőben van, az idősek viszont azért, mert ez a szabályozás már hanyatlóban van. Az öregek aggódnak az egészségük miatt, és mint a gyermekek, ők is hajlamosabbak betegségek elkapására.

Biztonság, védelem - Tudjuk, hogy a gyermekeknek egy olyan biztos bázisra van szükségük, amelyről képesek erős kötődéseket kialakítani a szülők vagy az elsődleges gondozók iránt. Ez hasonlóan jellemző az idősekre, akiknek szintén szükségük van biztonságra és vágyakoznak azoknak a közelségére, akik kulcsszerepet töltenek be az életükben. A legboldogabbak akkor, amikor a család körülöttük van, de segíteni kell őket a változások elfogadásában és átélésében, mint ahogy a gyermekeket is.

Szeretet és összetartozás – A család mindkét korosztály számára nagyon fontos. A 'szendvics' vagy 'köztes' generáció élvezi a baráti és munkatársi kapcsolatokat és szeretnek kockázatokat vállalni. Ez nem teljesen mondható el a gyermekekről és öregekről, akik előrejelzést, kiszámítható és megbízható gondoskodást igényelnek, és akkor a legmagabiztosabbak, amikor a család vagy közeli barátok társaságában vannak. Mind a gyermekek, mind az öregek bátorítást igényelnek a szociális körük megnyitásában, és akkor van biztonságérzetük, amikor ismerős körökben és helyzetekben tehetik ezt meg.

Önbecsülés – Mindkét korosztály meglehetősen egocentrikus és gyakran határozott véleményük van dolgokról. Kétségkívül egyediek és segítséggel (újra), magabiztosságot nyernek, amihez az kell, hogy tiszteljék és meghallgassák őket a körülöttük élők. Sajnos, a köztes generáció gyakran túl elfoglalt ahhoz, hogy a két korosztállyal annyi időt töltsön, mint amennyit igazán megérdemelnek.

Önmegvalósítás – A megfelelő segítséggel, szeretettel és figyelemmel mind a gyermekek, mind az öregek képesek a saját potenciájuk fejlesztésére, elérésére, valamit arra, hogy azt érezzék, hogy céljuk van az életben. Spontánok és kreatívak lehetnek és élvezhetik az életet azokért az örömekért, amiket számukra nyújtanak.

7. Konklúziók

Szakemberek már régóta vizsgálják az idősök alapvető szerepét abban, hogy hogyan teremtenek biztos kezdetek a gyermekek számára és a gyermekek szerepét abban, hogy hogyan hozzanak új energiát az öregek életébe.

„Egy nemzet minősége annak a felismerésében tükröződik, hogy mennyire képes az öregek bölcsességét és a fiatalok, valamint a gyermekek életerejét és lelkesedését integrálni” (Mead cited in Newman *et al.*, 1997:143). Ez a tanulmány felszínre kívánta hozni a két generáció integrálásának az értékeit. Kétség kívül változásra van szükség gondolkodásban és kormánypolitikában, hogy az idő- és pénzforrások elosztása biztosítsa olyan programoknak és projekteknek a beindítását és fenntartását, ami az intergenerációs közösségeket, mint szociális tőkét, támogatja. Newman és Hatton-Yeo (2008) három sajátosságot nevez meg, ami programkohéziót teremt és elősegíti a globális alkalmazást: *hasznosság*, *viszonzás* és *jogosultság*. A generációk integrálása sok haszonnal jár, és ez a haszon megosztott vagy egymást kiegészítő lehet. 'Viszonzás' az ismeretek és készségek megosztására utal. A fiatalok számára ez az élettapasztalat, tradíciók és értékrendek átvételét jelenti, míg az öregek részéről ez a nyitottságot jelzi új értékek, szemléletek és betekintések iránt. Végül, *jogosultság* az, amikor kollaboráció, csoportos részvétel és kritikus reflexió szinergiát és kohézió bizalmat teremt – ez egy olyan erő, amire biztosan számolni lehet a folyamatosan változó világban.

Felhasznált irodalom

- Alcock, C., Camic, P., Barker, C., Haridi, C. and Raven, R. (2011) Intergenerational practice in the community: A focused ethnographic evaluation', *Journal of Community & Applied Social Psychology*, **21**(5), 419–432.
- Arthur, S., Snape, D. and Dench, G. (2005) *The moral economy of grandparenting*. London: NatCen.
- Bateson, C.A. (2011) *Composing a further life: The age of active wisdom*. New York: Vintage.
- Beth Johnson Foundation (2011) *A guide to intergenerational practice*. Stoke-on-Trent: Beth Johnson Foundation.
- Bostrom, A. K. (2003) Intergenerational learning in Stockholm County in Sweden.: A practical example of elderly men working in compulsory schools as a benefit for children. *Journal of intergenerational relationships*, **1**(4), 7-24.
- Brooker, L. (2010) *Culture and learning*. Milton Keynes: The Open University Press.
- Christian, J., Turner, R., Holt, N., Larkin, M. and Cotler, J. H. (2014) Does intergenerational contact reduce ageism: When and how contact interventions actually work? *Journal of Arts and Humanities*, **3**(1).
- Erikson, E. H. (1963) *Childhood and society*. New York: Norton.

- Eurostat (2017) Population age structure by major age groups, 2006 and 2016. Available from: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Population_age_structure_by_major_age_groups, 2006 and 2016 \(%25 of the total population\).png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Population_age_structure_by_major_age_groups,_2006_and_2016_(%25_of_the_total_population).png)
- Fair, C.D. and Delaplane, E. (2015) "It is good to spend time with older adults. You can teach them, they can teach you" Second grade students reflect on intergenerational service learning. *Early childhood education journal*. **43**, 19-26.
- Generations United (GU) (2002) *Reaching across the ages: An agenda to strengthen communities through intergenerational shared sites and shared resources*. Washington, DC 20001. Available from: www.gu.org.
- Glaser, K. et al. (2010) *Grandparenting in Europe: Summary*. Available from: <http://www.grandparentsplus.org.uk/wpcontent/uploads/2011/03/Grandparenting-in-Europe-executive-summary.pdf>
- Griggs, J., Tan, J-P., Buchanan, A., Attar-Schwartz, S. and Flouri, E. (2010) 'They've always been there for me': grandparental involvement and child well-being. *Children and Society* **24**, 200-214.
- Hansen, K. and Hawkes, D. (2009) Early childcare and child development, *Journal of Social Policy*, **38**, 211-239.
- Heflin, C. M., & Pattillo, M. (2002). Kin effects on Black-White account and home ownership. *Sociological Inquiry*, **72**, 220-239.
- Hoff, A. (2011) Intergenerational learning as an adaptation strategy in aging knowledge societies. In: European Commission (ed). *Education, Employment, Europe*. Warsaw: National Contact Point for Research Programmes of the European Union, 126-129.
- Maslow, A. H. (1943) A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, **50**, 370-396.
- McGuire, S. L. (1986). Promoting positive attitudes toward aging among children. *Journal of School Health*, **56**, 322-324.
- Middlecamp, M. and Gross, D. (2002) Intergenerational daycare and preschoolers' attitudes about aging. *Educational Gerontology*, **28**(4), 271-288.
- Newman, S., Ward, C. R., Smith, T. B., Wilson, J. O. and McCrea, J. M. (1997) *Intergenerational programs: Past, present and future*. London: Francis and Taylor.
- Newman, S. and Hatton-Yeo, A. (2008) Intergenerational learning and the contributions of older people. *Oxford Institute of Aging. Aging Horizons*, **8**, 31-38.
- Pearce, A., Li, L., Ferguson, B., Graham, H. and Law, C. (2010) Is childcare associated with the risk of overweight and obesity in the early years? Findings from the UK Millenium Cohort Study. *International Journal of Obesity*, **34**(7), 1160-1168.
- Phillipson, C. (1991). The social construction of old age: Perspectives from political economy. *Reviews in Clinical Gerontology*, **1**(4), 3-10.
- Robinson, S. and Howatson-Jones, L. (2014) Children's Views of Older People, *Journal of Research in Childhood Education*, **28**(3), 293-312.
- Seefeldt, C. (1987) Effects of preschoolers' visits to a nursing home. *Gerontologist*, **27**(2), 228-232.

- Statham, J. (2011) *Grandparents providing child care*. Childhood Wellbeing Briefing Centre. The Families and Early Years Analysis and Research Team: Department for Education
- Wise, S., Edwards, B., Bowes, J., Sanson, A., Ungerer, J., Harrison, L. and Simpson, T. (2005). The relation of multiple and changeable childcare arrangements to early communication skills. Paper presented at the 9th Australian Institute of Family Studies Conference (9th-11th February 2005), Southbank, Melbourne Australia.
- Yorgason, J. B., Padilla-Walker, L. and Jackson, J. (2011). Nonresidential grandparents' emotional and financial involvement in relation to early adolescent grandchild outcomes. *Journal of Research on Adolescence*, **21**, 552–558.

Vargáné Nagy Anikó Ph.D¹⁶

vnaniko@ped.unideb.hu

A REGGIO PEDAGÓGIA SAJÁTOS SZEMLÉLETE¹⁷

A tanulmány célja, hogy a Reggio pedagógiai szemléletet megismertesse a hazai olvasóval. Az alternatív pedagógiák vagy módszerek számos változata (lásd Montessori, Waldorf, Freinet, hazai és külföldi munkaiskolai programok stb.) ismert és alkalmazott volt hazánkban már a két világháború között is, amelyek az 1948-as központi államosítással megszűntek, majd a rendszerváltozás környékén újra elindultak.

Amíg a Reggio pedagógia rendkívül elterjedt Észak-Amerikában, Kanadában, Japánban, az Egyesült Királyságban, a Skandináv államokban, főleg Finnországban, összesen a világ 33 országában van jelen a Reggio Children Nemzetközi hálózat, addig hazánkban csak szűk körben ismert a szemlélet. Úgy vélem, ennek egyik legfőbb oka az, hogy a Reggio pedagógia nem módszer, nem adaptálható, és a Reggio pedagógia alkalmazásával nem leszünk naprakészek, innovatívak, az eljárást nem a pedagógus alakítja, így megtanulása és alkalmazása egy teljesen új szemléletet vár el a pedagógustól. Úgy gondolom, további ok lehet, hogy a Reggio pedagógia tanulmányozása rendkívül költségigényes. A város Olaszország egyik leggazdagabb, fejlett iparral rendelkező Emilia-Romagna régió tartományában található.

A Reggio pedagógia szemléletére a világ figyelmét a Newsweek magazinban megjelenő cikk hívta fel 1991-ben. (Newsweek, 1991) A cikk a világ legjobb óvodájának nyilvánította Reggio Emilia városában működő Diana óvodát. A városba, a szemléletet tanulmányozni kívánó kora gyermekkorral foglalkozó szakemberek száma ettől kezdve ugrásszerűen megnőtt. Hamarosan létrejöttek a promótáló szervezetek, intézmények. A Reggio pedagógia iránti érdeklődés ma is töretlen, de a Loris Malaguzzi Nemzetközi Központ által szervezett kurzusok, tréningek, óvodalátogatások, hozzáférhető segédanyagok rendkívül drágák. A város féltve őrzött, profitot termelő szellemi termékének tekinti a Reggio pedagógiát.

¹⁶ Adjunktus (Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Gyermeknevelési tanszék, Hajdúböszörmény)

¹⁷ A szerző 2017. március-június között három hónapot töltött a Modena és Reggio Emilia Egyetem Nevelés és Humántudományok tanszékén ösztöndíjas vendégoktatóként, ahol összehasonlító nevelés és kora gyermekkori nevelés tárgyakat tanított angol nyelven óvodapedagógus, pszichológus, tanító szakos és doktorandusz hallgatók számára. Ez idő alatt volt alkalma kutatást végezni a Reggio pedagógia tárgykörében a városban elérhető Loris Malaguzzi Nemzetközi Központban és a Reggio pedagógiai szemléletet alkalmazó óvodákban.

Loris Malaguzzi

A Reggio Emilia pedagógia az Észak Olaszországban található Reggio Emilia város környékéről származik.¹⁸ A II. világháború utáni újjáépítkezés idején szülők egy csoportja alapított és hozott létre egy kisgyermeket nevelő intézményt annak érdekében, hogy a háború után reményteljesebb, jobb életet és jövőt legyenek képesek biztosítani gyermekeik számára. Emellett fontos szempont volt a II. világháború után, hogy a korábban fasiszálódó Olaszországban a gyermekeket demokratizmusra akarta nevelni szemben a tekintélyelvűséggel, azzal a céllal, hogy ne kövessék kérdés nélkül azt, amit hallanak. Loris Malaguzzi aktív tagja, majd vezetője volt ennek a közösségnek, akinek a szemlélete formálta és alakította az első ilyen típusú intézmények működését.¹⁹

Malaguzzi szerint a gyermek született kutató, amennyiben megértjük, hogy a gyermek a saját tudásának a konstruktora, akkor képesek leszünk ehhez alakítani a saját (pedagógiai) viselkedésünket is. Malaguzzi úgy véli, hogy a

¹⁸ Észak-Olaszországban számos példáját találjuk a demokratikus nevelés és kritikai gondolkodás pedagógiai gyakorlatba való illesztésének. Egyik legjelesebb képviselője volt pl. Don Lorenzo Milani, katolikus pap és tanár. (Borg et al. 2013) A radikális nézeteiről is közismert Milani az 1950-es, 1960-as években tanított a Toszkán vidék egy kis eldugott falujában Barbiana-ban, elsősorban a környék szegény családjaiból származó, az iskolából korábban kimaradó gyermekeket. Don Milani és a Barbiana-iskola egyedi nevelési elvei közé tartozott a diákok kritikai gondolkodásának demokratikus úton való fejlesztése. A meleg, szeretetteljes légkörben működő iskolában a Milani – pedagógia nevelési gyakorlatának alappillére volt az anyanyelven való beszéd és írás minél alaposabb elsajátítása. A Milani által alkalmazott módszer a közösségi írás („*collective writing*”) gyakorlata volt, amely során diákok egy csoportja közösen készített el egy írásművet, gondosan ügyelve a szavak megfelelő stilisztikai és tartalmi vonatkozásaira, és arra, hogy a kevésbé tanult munkásosztályhoz tartozó szülők is megértsék azt. A heti hét napos, ünnepek alkalmával is működő egész napos iskolában a diákoknak alkalmuk volt egyedi, gyakorlati tapasztalatokat szerezni akkor például, amikor maguknak készítettek síleceket, tanulmányozták a fényképkészítés technikáját, vagy hallgatták a rádióadásokat spanyol, francia vagy német nyelven, így pl. Bob Dylan dalaikat angolul nyelvgyakorlás céljából. Az inkluzív, a nemek közötti egyenlőséget hangsúlyozó közösségi nevelési gyakorlat mintapéldája működött Barbiana-ban, amely gyakorlatban Milani legfőbb meggyőződése volt, hogy egyetlen gyermek sem maradhat ki az iskolából.

¹⁹ Malaguzzi (1920 – 1994) a II. világháború után egy szülői kezdeményezésre épült, és szülők által működtetett iskolában kezdett el tanítani. Hét év tanítás után Rómába ment, ahol pszichológiai tanulmányokat folytatott. Az 1960-as években visszatérve Reggio Emilia-ba értelmi fogyatékos gyermekekkel foglalkozó önkormányzati fenntartású intézetben dolgozott, míg esténként egy szülők által működtetett kisebb iskolában tanított, ahova főleg szegénysorsú, alultáplált gyermekek jártak. (Gandini, 1990 pp. 51.) Ez volt a híres Robinson iskola.

gyerekekről a gyerekekért csak a gyerekektől lehet tanulni. (Gandini, 1990 pp. 51.)

Loris Malaguzzi pedagógiai elképzeléseinek ars poeticáját versben foglalta össze.²⁰

Loris Malaguzzi gondolata a gyermeki száznyelvről arról informál bennünket, hogy a világ felfedezése, jellemzése, megismerése a gyermek számára nagyon sokféleképpen történhet. A százféleképpen játszó, gondolkodó és önmagát kifejezni tudó gyermek himnusza. (A vers eredeti olasz nyelvű változatát valamint az angol nyelvre fordított verset lásd a mellékletben).

Az nem lehet.
A százféle létezik.

A gyermek
százból van.
A gyermeknek
száz nyelve van
száz keze
száz gondolata
százféle módon gondolkodik
játszik és beszél.

A száz, mindig százféle
ráfigyelés
rácsodálkozás, szeretet
az éneklés és belátás

²⁰ Közismert tény az, hogy Loris Malaguzzi nem akadémikus nyelven, hanem nagyon hétköznapi módon, képletesen fogalmazott, ezért nehéz volt őt követni azok számára is, akik ismerték. Malaguzzi sajátos elképzeléseit kevésbé osztotta meg a környezettel, kevés írott publikációja van, interjúk, cikkek maradtak fenn leginkább. Moss úgy véli, hogy Malaguzzi írott munkái olasz nyelven is nehezen értelmezhetőek, amelynek az egyik oka az, hogy a mai olvasó számára ismeretlen az a korabeli kontextus, amelyben Malaguzzi élt. (Moss et al. 2016) Franciául beszélt és olvasott, de az interjúk vagy külföldi előadások során a rá jellemző módon, érzelmektől fűtve, jellegzetes gesztusokkal olasz nyelven adott elő, és tolmács segítségét vette igénybe. Malaguzzi személyes ismerőinek és követőinek egy csoportja angol nyelvre fordította az olasz nyelven megjelent írásokat, interjúkat, gondosan ügyelve arra, hogy a fordítás közben megőrizték az eredeti gondolatot. A válogatott írások fordítása során Moss hangsúlyozza, hogy sok esetben meghagyta az eredeti olasz szót, kifejezést is, egyrészt azért, hogy érzékeltesse az angol nyelven olvasóval, hogy itt egy másik kulturális közegről van szó, másrészt azért, hogy az angol nyelvű terminológiában a fordítás során más értelmet kapna egy-egy kifejezés. (Moss et al. 2016; Vargáné 2016)

Hagyatékát unokaöccse (Andrea Malaguzzi) és felesége (Paola Vittoria Pignataro) gondozza, utóbbi a Loris Malaguzzi magánarchívum kézírataiból jelenleg készíti a doktori dolgozatát a Modena és Reggio Emilia Egyetemen.

százféle öröme
százféle
felfedezendő
százféle
újítandó
százféle
megálmodandó világ.

A gyermeknek
száz nyelve van
(és még száz, száz és száz)
de tőle kilencvenkilencet ellopnak.
Az iskola a kultúra
a fejet a testtől elválasztja
a gyermeknek azt mondja
hogy kéz nélkül gondolkodjon
fej nélkül tegyen
hallgasson és ne beszéljen
a megértést ne élvezze
szeressen és csodáljon
de csak húsvétkor és karácsonykor.

Azt mondják a gyermeknek:
hogy fedezze fel a már megismert világot,
így a száz világból
kilencvenkilencet ellopnak tőle.

Azt mondják a gyermeknek:
hogy munka és játék
valóság és fantázia
tudomány és képzelet
ég és föld
értelem és álom
olyan dolgok
amelyek nem tartoznak össze.

Ezért azt mondják a gyerekeknek,
hogy a száz nincs.
Mire a gyermek azt feleli:
Az nem lehet! A százféle létezik.

A Loris Malaguzzi által megfogalmazott „gyermeki száznyelv” százféle képletes kifejezési lehetőség, a pluralizmus és különbözőség demokratikus elvei alapján. Cél, hogy a gyermek kommunikáljon a világgal, megértesse magát másokkal és nem utolsó sorban megértse önmagát is. Malaguzzi elméletének újdonsága abban állt, hogy a gyermekeket megfigyelve és meghallgatva a pedagógusok számára nyilvánvalóvá válik a minden egyes gyermekben lévő érték és tudás, amely potenciál megnyilvánulására a „százféle nyelv” biztosítja a lehetőséget a gyermeki különbözőség és kreativitás alapján.

A Reggio pedagógia

A gyermeki érdeklődést támogató Reggio pedagógia kiinduló és kulcsfontosságú szemlélete azon alapszik, hogy segíteni kell a gyermeket a számára fontos és elfogadható válaszok megkeresésére, de ami talán még ennél is fontosabb véli Carla Rinaldi,²¹ arra ösztönözi a gyermeket, hogy ő maga tegyen fel kérdéseket. (Rinaldi et al, 2012)

A szemlélet a Reggio Emilia-ban működő önkormányzati kora gyermekkori intézményekben a kezdetektől jelen lévő kutatás-és tapasztalat-orientált szemléleten alapul. (Malaguzzi, 1993) Úgy vélik, és biztosítanunk kell a gyermekek számára az alapvető jogait, akkor sokkal több lehetőséget adunk a tudásuk és képességeik kibontakoztatására. A szemlélet megkülönböztetett figyelmet szentel a tanulási folyamat megfigyelésének és dokumentációjának, az ötletek és vélemények kicserélésének. A gyermeki megfigyelésekre épül a gyermeket érdeklő benyomások, élmények, impressziók tapasztalatok feldolgozása, és nem a felnőtt által meghatározott ismeretekre. Ezek alapján a megfigyelések alapján ismeri a nevelő a gyermek érdeklődését, képességeit, amire építheti a következő élményszerzési és ismeretszerzési folyamatokat. Másik sajátossága a társas kapcsolatokon alapuló tevékenységszervezés, a környezet és a helyek különleges jelentőségének hangsúlyozása, továbbá a családokkal való résztvevő együttműködés, a kultúrával való kapcsolat, az „atelier” helyek²² és az „atelierista” nevelők szerepe, akiknek a munkája a gyermeki kreativitást segíti. (Malaguzzi, 1993; Cagliari et al, 2016))

²¹ Carla Rinaldi 2007 óta a Reggio Children, és egyben a Loris Malaguzzi Központ Alapítvány első elnöke. Carla Rinaldi 1970-től az önkormányzati bölcsődékben és óvodákban pedagógiai koordinátorként együtt dolgozott Malaguzzival annak haláláig, 1994-ig. Carla Rinaldi számos konferencián, workshop-on, pedagógusoknak szervezett tréningeken tart előadást a Reggio szemléletről. Több egyetemen is vendégoktató volt, jelenleg is professzor a Reggio Emilia és Modena Egyetemen, ahol a Reggio elméletről vezet kurzust az őszi szemeszter alkalmával.

²² Az „atelier”, „atelierista” az elfogadott kifejezés az olasz és angol nyelvű Reggio szakirodalomban, ezért a tanulmányban következetesen ezt használjuk. Az „atelier” olyan tér, alkotói műhely, műterem a gyermekek számára, ahol lehetőségük van az anyagokkal való különböző foglalkozásokra.

A gyermek meghatározó alakítója és formálója a saját fejlődésének. Ez a szemléletmód távol áll attól a felnőttközpontú felfogástól, ahol a felnőtt úgy véli, ő a tudás forrása, az ő feladata kitalálni/megteremteni/megmondani/meghatározni a tanulandó és elsajátítandó ismeretet, mire van szüksége a gyerekeknek, hogy fejlődjön.

A gyermeki szabadság illetően való alkalmazása nem jelenti azt, hogy a gyerek azt csinál, amit akar, de annál inkább jelenti azt, hogy együttműködve vele, meghallgatva őt, ismerve őt, demokratikus úton megteremtem/biztosítom a környezeti lehetőségeket a fejlődéséhez. A gyermeki szabadság alakítójának így vagyok én a pedagógus az egyik forrása, a másik a környezet, és egyenrangú partnerként ott a gyermek is. A felnőtt nagyon sok esetben ki akarja tölteni a gyermek minden idejét valamely a felnőtt által szervezett tevékenységgel. A szervezett játékidő, szervezett tevékenységek mögött az a felnőtt szemlélet áll, egy még mindig meglévő gondolkodásmód a gyerekekről, amely szerint a gyermek tudatlan, fejletlen, kinevelésre szoruló lény, akit a felnőttnek irányítania kell. (Millei, 2017)

A Reggio pedagógia gyermekképe

Moss Loris Malaguzzi a 20. század egyik legjelentősebb nevelőjének tartja, úgy véli, kevés olyan pedagógust ismerünk, aki életét és munkásságát elsősorban a kora gyermekkorok szentelte. Moss a Reggio pedagógia és Malaguzzi egyik nagy érdemének tartja, hogy értelmezi az általa használt gyermekképet. Malaguzzi úgy véli, hogy minden pedagógiának világosan meg kell neveznie azt a gyermekképet, amivel dolgozik. (Cagliari et al. 2016, p. 374) A Reggio pedagógia gyermekképének az alapja a gyermeki százféle nyelv, ami a gyermek veleszületett kifejezőképessége, és egyben kapcsolódása is az őt körülvevő világhoz. A gyermek, születésétől fogva kompetens a világ értelmezésére, a gyermek kíváncsi a világra, fantáziadús és gazdag képzelőerővel bír. (Cagliari et al. 2016, p. 377) A Reggio pedagógia értelmében a gyermeki „gazdagság” a gyermek talentuma, intelligenciája, aki társas interakcióin és kölcsönös kapcsolatain keresztül aktív meghatározója önmagának és tudásának. (Cagliari et al. 2016, p. 377) A gyermek és a felnőtt folyamatos, dialogikus kapcsolatban van egymással, mind azokon a tevékenységeken keresztül, amelyet közösen végeznek, miközben alakítják, formálják a gyermek tudását, értékelve és nagyra becsülve az előre meg nem jósolható eseményeket, és képesek rácsodálkozni a váratlan történésekre. (Moss, 2015, p. 12.) Malaguzzi a gyermekek tevékenység közbeni megfigyelése során a következő megjegyzéseket tette: „minden második héten, [...] minden hónapban valami váratlan történt, valami, ami meglepett bennünket, csodálkozással töltött el bennünket, valami, ami csalódást okozott [...] kitört a gyermekben vagy gyermekekben. De ez volt az, ami a befejezetlen

világ, az ismeretlen világ érzését adta számunkra, a világot, amit jobban meg kell ismernünk”. (Cagliari et al. 2016, p. 392.)

A Reggio pedagógia gyermekkép alapja, hogy nem rendelkezünk kész recepttel a gyermeki fejlődésről, hiszen a gyermek megismerése az ő megfigyelésén alapuló hosszú folyamat eredménye. Nem lehetünk próféciaikkal rendelkező pedagógusok, nem jövendölhetjük meg előre, mi és hogyan fog történni, ez ugyanis a felnőtt részéről a gyermeki találékonyság és a gyermeki potenciál megalázása lenne. (Cagliari et al. 2016, p. 421) Malaguzzi úgy vélte, ez a fajta, profetikus pedagógia, ahol előre meghatározott a bemenet és kimenet, ahol előre megállapított hova kell eljutnia a gyermeknek, ahol lineáris a fejlődés, az a pedagógia leegyszerűsítése egyszerű matematikai képletté.

A Reggio szemlélet gyermekképe a felnőttközpontú pedagógiai gyakorlat ellentéte. A Reggio pedagógia alapja, hogy a gyermek, akinek saját véleménye és meglévő tapasztalatai, benyomásai vannak a világról, képes a saját tudását alakítani, ábrázolni, játszani, a saját gyermeki százféle nyelve által. Rinaldi szerint a Reggio pedagógia egyik kulcsponjtja a szoros, elválaszthatatlan kötelék a nevelés, állampolgárság és részvételi demokrácia között. (Cagliari et al. 2016) A gyermek a miért kérdésre nem konkrét választ vár tőlünk, azt várja, hogy a kérdésére a válaszokhoz vezető különböző utakat mutassuk meg neki, bátorítsuk arra, hogy megtalálja a lehetséges feleleteket, ezért figyeljük és hallgassuk meg a gyermekeket, véli Carla Rinaldi. (Rinaldi, 2004) Úgy gondolja, a miért kérdés akkor is ott van, amikor a gyermek a tevékenységi folyamatban a százféle nyelvet alkalmazza. A kérdés mögött egyfajta gyakorlati és filozófiai attitűd áll, az az erőfeszítés, ahogyan a gyermek próbálja megérteni a világ dolgait és az élet értelmét, véli Rinaldi. ((Rinaldi, 2004 pp. 2.)

A Reggio pedagógia hangsúlyozottan nem módszer, mint a Montessori, nem lehet másolni egy másik környezetbe, pusztá alkalmazásával nem leszünk naprakészek vagy innovatívak. Ez szemlélet, filozófia, gondolkodásmód együtt a gyermekkel, a gyerekekről. Márpedig a gyerekek más-más földrajzi, fizikai és kulturális környezetben, időben és térben másképpen gondolkodnak az őket körülvevő világról. Ezért sem lehet Reggio Emiliában, a Reggio pedagógiát alkalmazó óvodában működő szemléletet és látott tevékenységet megvalósítani a világ valamely más táján lévő hasonló intézményben. Ez a Reggio pedagógia legalapvetőbb sajátossága. Így például az óvodapedagógusnak arra a kérdésére, hogy: „Gyertek, van kedvetek rajzolni valamit? Nézzétek különféle papírokat hoztam nektek! Mit gondoltok, mivel rajzolhatnánk ezekre? Más-más gyermeki csoportban más-más válaszok születnének, hiszen a megismerési, tanulási folyamatot nem a pedagógus alakítja. Ebben áll a Reggio filozófia sajátossága és egyedisége. Nem másolható, hiszen az egyedi gyermeki válaszok sokféleségétől függ a

tevékenység megvalósítása. Nem másolható, de ötleteket lehet belőle meríteni, forrás lehet, hiszen a filozófia alapvetően a gyermeki kérdésekre, a gyermeki kíváncsiságra épít, arra, hogy a pedagógus meghallgatja a gyermeket, és reagál az érdeklődésükre. (Harris, 2012, Millei, 2017) Ezt a pedagógiai eljárást az angol szakterminológiában a „*Pedagogy of Listening*” vagy „*Children’s Voice*” kifejezésekkel illetik. Rinaldi úgy véli, hogy a gyermekre figyelés, a gyermek meghallgatása azt jelenti, hogy nyitottak vagyunk a különbözősége, a különböző elméletekre, szempontokra, képesek vagyunk értékelni a másik ember (gyerekeket is beleértve) véleményét, ez nem csupán pedagógiai stratégia, ez egy másfajta gondolkodási mód. (Rinaldi, 2004). Úgy véli, szükségünk van mások véleményére, ahhoz, hogy a sajátunkat megerősítsük, vagy elvesszük.

„A nyelvi fejlettség a gondolkodás alapja” mondja Vekerdy Tamás, a magát még kifejezni nem tudó gyermek az alkotásain keresztül képes kommunikálni a világgal. (D. Tóth, 2015) Ebben a folyamatban arra van szüksége, hogy értő felnőttek, gyakorlott pedagógusok vegyék körül a gyermeket, akik biztosítják a lehetőséget az önkifejezésre. Az őt körülvevő világ jelenségeire reflektáló gyermek ez által kipróbálja önmagát, tanulságokat képes levonni a saját maga által szerzett tapasztalatokból és nem a felnőtt által strukturált, didaktikus tanulási helyzetekkel vagy direkt problémahelyzetekkel kell találkoznia. Ily módon a gyermeki önállóságnak és kreativitásnak biztosítunk teret és érvényesülési lehetőséget. A megtapasztaló, felfedező gyermek, a rácsodálkozó gyermek, aki kíváncsi az érzékszerveken keresztül megismerhető és megismerésre váró világ csodáira a benne rejlő természetes kíváncsiság által hajtott belső erők felhasználásával az új ismeretet, új tudást megalapozó folyamatnak így lesz részese. A gyermek saját fejlődésének aktív alakítója. A gyermeki szabadság biztosításával, a gyermeki nyitottság, kíváncsiság megőrzésével a gyermeki érzelmek kifejezésének, a képzelőerő, a hangulatok önkifejezésének bátorításával, ahol mindenki önmaga lehet és nincs hibázás, biztosíthatjuk a gyermeki száznyelv sokféle kifejezését. A gyermeknek meg kell töltenie értelemmel és jelentéssel az őt körülvevő világot, a gyermek érzékeny a körülötte lévő világ csodáira, válaszokat kell találnia és megfogalmaznia a világ nagy kérdéseire.

Mi a felnőtt, a gyakorlott pedagógus feladata? A felnőtt feladata, hogy inspiráló környezetet biztosítson, a gyermeki tevékenységet támogató magatartást nyújtson és biztosítsa a gyermeki személyiség kibontakozását. Ez a fajta gondolkodás a gyermekközpontúság alapja: a gyermek tisztelete, minden kiindulás alfája és ómegája. A Reggio szemlélet alapvető sajátossága annak felismerése, hogy a gyermek egyedi, a pedagógusnak meg kell találnia minden egyes gyermek egyedi jellemzőit. (Stone, 2012) A Reggio pedagógus nem a tudás és a kultúra közvetítője a gyermek számára, az ismeretszerzési

folyamatban a megértést segítő kommunikációs partnere a gyermeknek. (Rinaldi, 2013)

A Reggio filozófia a gyermeki kíváncsiságra épül, az ismeretszerzési folyamatban a pedagógus támogatja a gyermeki érdeklődést, önismeret fejlesztését. Malaguzzi hangsúlyozza, hogy a gyermek arra törekszik, hogy megértse az őt körülvevő világot. (Malaguzzi, 1993) A Reggio pedagógia alapvető jellemzője, hogy a tanulási folyamatban résztvevők kapcsolatára épít: gyermek-gyermek, gyermek és pedagógus. A tanulási folyamat nyílt végű, amit a gyermeki tevékenység határoz meg. (Stone, 2012; Edwards, 2012) Malaguzzi célja volt, hogy szerethető intézményt hozzon létre, ez is a Reggio pedagógia célja. (Rinaldi, 2013; Cagliari et al. 2016) „*Nothing without joy*” fogalmazza meg Malaguzzi. (Rinaldi, 2013)

A gyermekben lévő belső vágy születésétől kezdve arra készíti őt, hogy megismerje az őt körülvevő világot. A számára még ismeretlen világ megértésére, a hiányzó jelentéstartalmak feltöltésére törekszik a gyermek. Ez az a drive, ami belülről hajtja, motiválja a gyermeket egy nagyon szenzitív, korai periódusban. A gyermeki gondolkodás fejlődésének előfeltétele, hogy a világ megismerésére törekvő vágy kielégüljön élményeken, tapasztalatokon, próbálkozásokon, ingereken keresztül. A gondolkodás korai szakaszában kapott emlékekre fog később alapozni. A Reggio-szemlélet alapja, hogy ebben az érzékeny periódusban hogyan és mivel biztosítja az óvodapedagógus a megismerési vágy kielégülését.

A Reggio pedagógusok

Malaguzzi szerint nem mindegy milyen az a pedagógus, aki képes a világra rácsodálkozó gyermek érdeklődését fenntartani, és a csodálkozás a gyermekekkel foglalkozó személynek is alapvető jellemzője. Úgy vélte a gyerekeknek olyan pedagógusokra van szükségük, akiknek mesterségbeli hitvallása a bizonytalanság/kétkedés. (Cagliari et al. 2016, p. 322) A Malaguzzi által vázolt reggio-i gyermekképnek olyan pedagógus felel meg, aki rendelkezik a hallgatás és a kétkedés pedagógiájával. Az általa irányított önkormányzati intézményekben törekedett arra, hogy a gyermekekkel foglalkozók rendszeresen vegyenek részt szakmai képzéseken, amit egy általa kidolgozott útmutatóban („*Regolamento delle scuole comunali dell’infanzia*” Az önkormányzati óvodák szabályzata) meg is jelentetett, amelyben részletezte a hatékony pedagógiai munkához szükséges feltételeket. (Cagliari et al. 2016, p. 154-155.) Carla Rinaldi szerint Loris Malaguzzi sokszor mondogatta, Gyertek és osszátok meg gondolataitokat egymással! („*Come and change ideas*”). (Beszélgetés Carla Rinaldival)

Malaguzzi szemlélete szerint a reggio-i elveknek megfelelő intézményekben a következő pedagógiai személyzet dolgozik:

„pedagogista”²³, „atelierista”, pszichológusok, óvodapedagógusok. A „pedagogista” (pedagógiai nevelő), „atelierista” és a pszichológus feladata a nevelők és a csoportok munkájának a segítése.

Az óvodapedagógusok az egyetemen megszerezhető alapidiplomát adó öt éves képzésben vesznek részt. A diploma után, a Reggio óvodában történő elhelyezkedés során, elmondásuk szerint, korábbi tanulmányaikat jelentős részben át kell értékelniük az új szemléletű elvárásokhoz. Eközben különös hangsúlyt fektetnek a gyermeki tevékenységek megfigyelésének a készségére, a megfigyelés rögzítésére, annak elsajátítására, hogyan értelmezzék az egyes gyermek tevékenységét, munkáját. Mindez szerves része mindennapi pedagógiai gyakorlatuknak.

Az óvodapedagógusok munkáját segíti az intézményekben a kora gyermekkori nevelés és gondozás alapidiplomával rendelkező „pedagogista” (pedagógiai nevelő), aki pedagógiai vagy pszichológiai specializációval rendelkezik. Az alapidiploma mellett meg kell szereznie a Reggio szemlélet elsajátításához szükséges szakmai képzést és rendelkezhet master kiegészítő végzettséggel. Egy-egy nagyobb intézményben több „pedagogista” (pedagógiai nevelő) is dolgozik, akiknek a feladata elsősorban az óvodapedagógusok szakmai, pedagógiai támogatása, nevelési problémák megoldása, továbbképzések szervezése a számukra, pedagógiai szemléletük formálása a legfrissebb nemzetközi kutatások alapján.

Az „atelierista” művészeti végzettséggel rendelkező pedagógus is lehet, aki az intézmény erre a célra fenntartott műhelyében („atelier”) segíti a gyermekek művészi kifejezését, ad teret a különböző gyermeki szimbolikus nyelv megnyilvánulásának, munkájával segíti a gyermeki tudás konstruálásának folyamatát. Gondoskodik arról, hogy a gyermekek megismerkedhessenek a különféle anyagokkal, eszközökkel, technikákkal, ötleteit rendszeresen megbeszéli velük. Megteremti a lehetőségét, hogy a gyermek a világ megismerése közben magas minőségű művészi kifejezési lehetőségekkel találkozzon, így pl. festőállványon festenek a gyermekek. Az „atelierista”-tól, aki a különböző művészeti ágak professzionális képviselője is lehet, így „tisztá forrásból” tanulhat a gyermek. Az atelierista, művészeti nevelők feladata, hogy gazdagítsák a gyermek különböző művészeti technikákkal, eszközökkel való ismerkedését. (Vecchi, 2009) Az óvodapedagógus, „pedagogista”, „atelierista” feladata, hogy a megfigyeléseken, párbeszédén, tanulási folyamat során támogassa a gyermek fejlődését.

A művészi nevelésre további lehetőség a zenei nevelés, és hangszerstanulás. A város óvodáiban, és nem csak a Reggio pedagógiát alkalmazó

²³ A „pedagogista” az elfogadott kifejezés az olasz és angol nyelvű Reggio szakirodalomban, ezért a tanulmányban következetesen ezt használjuk. A „pedagogista” az óvodában az óvodapedagógusok nevelőmunkáját segíti. art

intézményekben, jellemzően egy professzionális művésztanár, zenész az, aki a gyermekek zenei nevelésével heti rendszerességgel foglalkozik. Mindemellett a gyermek a pedagógusok révén napi szinten is részt vesz zenei nevelésben.

A környezet, mint nevelő erő

A Reggio filozófia egyik sarkalatos pontja, hogy a gyermeket körülvevő hétköznapi környezet is nevelő erővel bír, és fontos szerepet tölt be a gyermek személyiségének formálásában. Malaguzzi úgy vélte, hogy a környezet a harmadik nevelő, a szülők és pedagógusok után. A nevelés komplex interakció, amelynek részese a résztvevő szereplők (gyermekek, pedagógusok, szülők) mellett a környezet is, véli Malaguzzi. Cagliari et al. 2016, p. 77. 235-236.) Éppen ezért a Reggio pedagógiát alkalmazó bölcsődék, óvodák, nagy gondot fordítanak az inspiráló, motiváló és esztétikus környezet kialakítására, amelyek egyik legfőbb jellemzői a nagy üvegfelületek, a téli kert, a piazza (központi tér), a tágas csoportszobák, a jól felszerelt „atelier”, az esztétikus környezet.

Rinaldi szerint a felnőtt hozza létre azt a környezetet, ahol a gyermek tapasztalhat, szabadon felfedezhet. Ez a környezet több attól, hogy a gyermek a pedagógusra figyel, ez megváltoztathatja a kapcsolatot a tanulás-tanítás kettőssége között, és a figyelmet a gyermeki tanulási folyamatra és a csoport céljaira helyezi. (Rinaldi, 2013)

Rinaldi szerint, a kora gyermekkori nevelésnek helyet adó intézményben maga az épület nem csak a tudást megjelenítő tér kell, hogy legyen, de a kreativitást is serkentenie kell, a jövőt alakító hely kell, hogy legyen. (Rinaldi, 2013, p. 29.) Úgy véli, hogy jelentéssel kell felruházni egy neveléssel foglalkozó intézményt, ez egyfajta filozófiai gondolkodást igényel, ami a nevelésről való gondolkodás egy módja. A fizikai környezet nem más, mint egy nyelv, egy pedagógiai projekt, és mint ilyen átgondolt párbeszéd eredménye kell, hogy legyen pedagógiai és mérnöki szinten is. (Rinaldi, 2013., p. 29.) Úgy gondolja, a környezet, mint nevelő tényező, nem valamely periférikus téma, de nagyon is kulcsfontosságú a Reggio szemlélet részeként, hogyan gondolkodunk a gyermekről, mennyire vagyunk kritikusak mindazzal kapcsolatban, amit a gyermekért teszünk. (Rinaldi, 2013, p. 29.)

Ennek a gondolkodásmódnak a szemléletes példája, hogy a Reggio pedagógiát alkalmazó intézményekben a konyha, amely üvegfallal van elválasztva a közösségi tértől, szabad betekintést biztosít az érdeklődő gyermekek számára. A gyermekek az óvoda épületében szabadon közlekedhetnek, mint ahogyan ezt a családi otthonban is teszik, és bármikor bemehetnek a konyhába, segíthetnek a konyhai munkákban. A konyha, tanulási tér nevelési és tanulási eszköz is, és lényeges eleme a gyermek által felfedezésre váró világnak. Minden intézmény rendelkezik egy tágas és világos

központtal, ez a kiszélesedő tér az olasz városok mintájára a városkép elengedhetetlen része, a „piazza”, a gyermekek a Reggio intézményben itt étkeznek együtt. A konyhai dolgozók a nevelőtestület tagjai a Reggio intézményekben. Nem kell pedagógiai végzettséggel rendelkezniük, de ők is részt vesznek továbbképzéseken, minden szülői értekezleten, intézményi programokon, ahol a gyermekekkel való foglalkozás, a konyhai balesetek megelőzése a téma.

Az intézményekre jellemző továbbá, hogy téli kerttel vagy ahhoz hasonló üvegfalal zárt, de felül a szabadra nyíló elkerített kertrésszel rendelkeznek, amelyek alkalmasak a külső világ időjárásától független tanulmányozására, felfedezésekre is, valamint esztétikai nevelési célként is funkcionálnak.

Az „atelier” olyan tér, alkotói műhely, műterem a gyermekek számára, ahol lehetőségük van az anyagokkal való különböző foglalkozásokra. Az „atelier” környezete segíti a gyermeki kognitív és kifejező készség megértését számunkra. Az „atelier” nagyméretű, világos, számos ablakkal ellátott közösségi tér, ami a folyamatos gyermeki tapasztalatszerzési lehetőség kifejezését biztosítja, amely nap, mint nap változhat, attól függően, mit készítenek a gyermekek, így az „ateliert” a felnőtt és a gyerekek folyamatosan más jelentéssel ruházhatják fel, ahol a gyermeki százféle nyelv kifejezése válik valósággá. Az „atelierista” által vezetett műhelyek gondos esztétikus igényességgel vannak kialakítva, így pl. a kellékek, az anyagok szín szerint igényes szervezettségben, szabadpolcon érhetőek el a gyermek számára. Az „atelier” létrejöttének célja a gyermekek egymás közötti, valamint a gyermek és a felnőtt közötti kapcsolat segítése nem verbális kifejező eszközök segítségével. Nem a művészi kifejezőkészség a cél, nem a teljesítmény minősége, nem valamely készség tesztelése.

A különböző anyagokat a gyermeki kommunikáció kifejezésére használják. Ilyen értelemben az anyagok sokfélesége és gazdagsága (textil, papír, műanyag, fa, termékek stb.) nem pusztán használati eszközök, hanem egyfajta nyelvi, és tegyük hozzá érzelmi kifejezési lehetőséget biztosítanak a gyermek számára. Az anyagokat a gyermek sokszor váratlan formában/módon használja fel, ezért a gyermekekkel foglalkozó felnőttek számára fontos, hogy képesek legyenek elfogadni a gyermeki szabadságot, és a gyermeki tevékenység végtelen számú lehetőségét. (Cadwell, et al. 2005) Az „atelier” ilyen értelemben kommunikációs tér is, ahol a gyermeknek, az általa készített alkotáson túl lehetősége nyílik megosztani ismeretszerzési tapasztalatait másokkal. A gyermeki alkotások ugyanakkor a gyermek egyik kifejezési lehetőségei.

A Reggio pedagógiát a gyakorlatban alkalmazó pedagógusok hangsúlyozzák, hogy a szemlélet nem írható fel receptre. A Reggio intézményekben látható környezet, a gyermek tanulási folyamatának megfigyelése és az anyagok kifinomult használata hosszú évek együttműködő

megfigyelésének, dokumentációjának és interpretálásának az eredménye. Loris Malaguzzi hangsúlyozta, hogy nincs egyetlen helyes válasz a gyermek tanulási folyamatának értelmezésére.

Vea Vecchi, híres „*atelierista*”, aki Loris Malaguzzi közvetlen munkatársa volt, úgy véli, az „*atelier*”-ben a holisztikus szemléletű nevelés részeként a gyermek képes a vizuális nyelv segítségével gondolatait, érzelmeit kifejezni. (Gandini, 1990) Vecchi úgy véli, az „*atelierista*” személye és stílusa meghatározza az egyes „*ateliert*”. (Gandini, 1990 pp. 141) Tegyük hozzá, hogy a gyermekekkel együttműködve alakul és formálódik ezeknek a műhelyeknek a munkája, így minden egyes „*atelier*” más és más, ugyanaz az „*atelierista*” más gyermeki közösséggel nem ugyanazokat az alkotásokat hozná létre. A szemlélet másolása ezért sem működhet.

Vecchi szerint az „*atelier*”-nek számos funkciója van. Többek között lehetőséget biztosít a gyermek számára, hogy számos művészi kifejezési lehetőséggel megismerkedjen, ami az „*atelierista*”- szerint mind egy-egy (ön)kifejezési lehetőség a gyermek számára. (Gandini, 1990 pp. 141) Az „*atelier*” használata a felnőtt számára segít megérteni a gyermek tanulási folyamatát. Malaguzzi úgy vélte, a korban megszokott, hagyományos tanítási technikák után, az „*atelier*” fontos és provokatív szerepet tölt be. Vecchi szerint az „*atelier*”-ben folyó közös munka a pedagógussal, a gyerekekkel és az „*atelierista*”-val szoros, harmonikus együttműködést kíván, miközben lehetőséget biztosít arra, hogy a szereplők tanuljanak egymástól. Az „*atelier*”-ben a vizuális kifejezés/nyelv biztosítja a lehetőséget az érzelmek, gondolatok, azaz egy másik nyelv kifejezésére, így éri el a célját. Mindezeket túl az „*atelier*” egyben olyan műhely is, ahol kutatásokat, vizsgálatot, megfigyeléseket lehet végezni. Ez az a hely, ahol a különböző professziót gyakorló szakemberek kompetensen tarthatnak tevékenységeket, ami lehetőséget biztosít az elkészült munkák dokumentálására, megtekintésére.

Malaguzzi nem csak a pedagógiai személyzetnek, de az intézmény minden munkatársának is fontosnak tartotta a rendszeres professzionális fejlesztést a konyhai és egyéb kisegítő személyzetnek egyaránt. A szabályzatban megemlíti azokat a helyeket is, hangsúlyozva, hogy a benti és kinti tér egyaránt értékes tanulási lehetőséget biztosít a gyermekek számára: konyha, fürdőszoba, kert, a tér, mint tanulási/tapasztalatszerzési lehetőség kihasználása, a tér, mint nevelő erő. (Cagliari et al.)

Reggióban járva hallhatjuk és tapasztalhatjuk, hogy Malaguzzinak köszönhetően mennyire fontos a tágabb közösség ahhoz, hogy ezt a pedagógiát az óvodapedagógusok megvalósíthassák. A szülőkkel való szoros kapcsolat is fontos építő köve a Reggio gyakorlatnak. Malaguzzi úgy vélte, hogy a nevelés a környezettel való komplex kapcsolat, az intézmény belső és külső, de nem pusztán fizikai környezete, hanem az ott jelenlevők részvétele ebben a kapcsolatban (Cagliari et al.) A szülők és pedagógusok harmonikus

együttműködése, mint a gyermek első és második nevelői, szerves része az intézményi mindennapoknak.

A Reggio filozófia jellemzője továbbá, hogy a tanulási folyamatban a családok, barátok, pedagógusok folyamatos interakció és párbeszéd folyamán alakítják, formálják a gyermek kulturális és pszichológiai fejlődését.

A Loris Malaguzzi Nemzetközi Központ

A Loris Malaguzzi Nemzetközi Központ a városközponttól távolabb, egy egykori raktárépületben, a vasútállomástól nem messze található, ²⁴megalapítása Loris Malaguzzi szemléletének azon eszméjén alapszik, hogy képesek legyünk értékelni a gyermek-, szülők-, és tanárok kultúráját és kreativitását. (Rinaldi, Piccinini, 2012, pp. 357-358.). A városi önkormányzat által patronált Loris Malaguzzi Nemzetközi Központ, a Bölcsődei és óvodai önkormányzati intézmények (*Municipality's Istitutozione of Preschools and Infant-toddler Centres*), a Reggio Gyermek (Reggio Children), és a Reggio Gyermek Loris Malaguzzi Központ Alapítvány (*Reggio Children Loris Malaguzzi Centre Foundation*) Olaszországban és világszerte egyaránt a minőségi nevelést kívánják támogatni. A Központban helyet kaptak interaktív bemutatótermek, a Reggio pedagógiát ismertető állandó történelmi kiállítás, a Reggio Gyermek és a Reggio Gyermek Alapítvány irodái, ideiglenes tematikus kiállítások, konferenciaterem, dokumentációs központ, önkormányzati fenntartású óvoda és állami iskola, továbbá könyvesbolt, kávézó és étterem.

A Loris Malaguzzi központ megépítésének a célja a Reggio Emiliában kialakult pedagógiai tapasztalat elismerése és terjesztése, az inspiráló tanulási tapasztalatok terjesztése. A központ megalapítását megelőzte a helyi lakosok, szülők, önkormányzati dolgozók által 1994-ben alapított Reggio Gyermek (*Reggio Children*) létrehozása, amelynek legfőbb célja volt, hogy megfelelő módon képviselje a reggio-i nevelési tapasztalatokat, hirdesse a gyermeki jogok védelmét, pedagógiai és kulturális eszmék cseréit szervezze a reggio-i pedagógiai gyakorlatot hirdető önkormányzati kora gyermekkori intézmények, tanárok, akadémikusok és kutatók között szerte a világon. Rinaldi és Piccinini véleménye szerint a reggio-i nevelési gyakorlat erősen kutatás orientált, amelynek alapja a gyermeki gondolkodás és munka megfigyelése és dokumentálása. (Rinaldi, Piccinini, 2012, pp. 358.)

A Loris Malaguzzi központ kulturális beruházás. Tervezésének alapja, hogy elismerje a gyermeki százféle nyelvet, és hogy folyamatos innovatív ötleteket ajánljon nevelési és oktatási intézmények számára. (Rinaldi, Piccinini, 2012, pp. 359.)

²⁴ Loris Malaguzzi International Centre, Viale Rramazzini 72/a Reggio Emilia, Italy

A központ „a gyermeki száz nyelv temploma”. A Loris Malaguzzi Nemzetközi Központban számos kiállításon, interaktív bemutatókon, tárlatokon győződhetünk meg arról, hogy például a művészeti kifejezés a gyermeki száz nyelv közül a tudomány, a kísérletezés, műhelymunka, matematika, kommunikáció, a nyelvek, az írott szöveg, a báb és még sorolhatnánk mi mindennel együtt jelen lévő és hatékony kifejezési lehetőség a gyermek számára. A gyermek tapasztalatain, az anyagokkal való találkozás során, a különböző technikák alkalmazásával, próbálkozásain keresztül képes lesz jobban megértenie az őt körülvevő világot.

A Központ egyik része a dokumentációs rész, ahol megtekinthetők és tanulmányozhatók azok a munkák, amelyeket a Reggio intézményekben dolgoztak fel a gyermekekkel. A dokumentációs központban mind ezeknek a korábbi munkáknak a bizonyítékait láthatjuk: feljegyzések, könyvek, kiadványok, kész termékek, digitálisan rögzített anyagok illusztrálják a gyermeki munkák gazdagságát. Hagyományos értelemben véve a dokumentálás a tervezett vagy elvégzett munka papír alapú rögzítése. A Reggio pedagógia gyakorlata szerint a dokumentálás/rögzítés, a gyermek és a felnőtt közös munkájának, magának az alkotás folyamatának az alátámasztása, és szerves velejárója a Reggio gyakorlatnak. (Rinaldi, 2004) A dokumentálás nem a gyermeki tevékenység végeredményének a igazolása, nem célja az archiválás, sokkal inkább magának a munkafolyamatnak a konkrét rögzítése. A dokumentáció megfigyelési eszköz és a pedagógus számára az értelmezést szolgálja, a Reggio pedagógiát alkalmazó intézmények minden napi életének szerves része, amely a kapcsolatok és tapasztalatok illusztrálását szolgálja a pedagógusok, valamint a gyermekek és pedagógusok között. (Rinaldi, 2004)

A dokumentáció, a gyermeki kommunikáció és a gyermeki tapasztalatok láthatóvá tétele, lényeges eleme maga az alkotás folyamata, a gyermek kifejezőképességének a megörökítése és rögzítése. A gyakorlatban a gyermeki tevékenység dokumentálása a következőképpen történik. A pedagógus hang- és fényképfelvételt készít és rögzíti a gyermekek tevékenységek közbeni párbeszédét, a pedagógus kérdésére adott gyermeki válaszokat, vagy az alkotás közbeni beszélgetést pedagógus-gyermek, gyermek-gyermek között. A nap végén, a rögzített beszélgetéseket a pedagógusok közösen lejegyzetelik, minden egyes tevékenység esetén, minden egyes gyermek egy-egy mondatos hozzászólását, véleménynyilvánítását leírják, megbeszélik és értékelik. Tanulmányozzák és értelmezik a gyermeki tanulási, megértési folyamatot. A tanév során a szülők igényes kialakításban kézhez kapják az egyes tevékenységekről ily módon rögzített gyermeki megjegyzéseket, a pedagógus esetleges reflexióit.

Szemléletes példa erre, amikor egy egész tanéven keresztül a fa vizsgálata és a téma kapcsán felmerülő széleskörű ismeretszerzési lehetőségek voltak a gyermeki tevékenység középpontjában az erdei sétától kezdve a fa törzsének,

leveleinek vizsgálata, a fán élő bogarak vizsgálata, majd ennek kapcsán egy rovargyűjtemény megtekintése a múzeumban, a havas fatörzs megtekintése, a hófolt változó színeinek a megbeszélése, a fa lerajzolása a csoport által, a nagy méretű rajz kinyomtatása, ennek kapcsán a géppel való ismerkedés, majd a fa „felöltöztetése” a levelekkel, a levelek erezetének vizsgálata nagyító és mikroszkóp segítségével, a fa lerajzolása napról napra a tevékenységek közben, fa készítése agyagból. A tevékenység a gyermekek érdeklődésének megfelelően alakult, amit a pedagógus a gyermeki beszélgetések kapcsán megfigyelt. A gyermekek az ismeretszerzés közben hároméves kortól, óvodába lépéstől, ők maguk is dokumentálják a saját tanulási folyamatukat úgy, hogy folyamatosan fényképfelvételeket készítenek. A különböző technikával (diapozitív, hagyományos fényképezőgép) felvételeket minden esetben elemzik, megbeszélnek. A pedagógusok rögzítették azt a folyamatot is, ahogyan a gyermekek rajzaiban észrevehetően megnyilvánult a fa ábrázolásának aprólékos részletességgel való kidolgozása egy időintervallumon keresztül. A tevékenység kezdetén rajzolt fa egyre inkább részletes kidolgozást nyert, a gyermeki rajzon megjelentek az ágak, a gondosan ábrázolt levelek, a levélrészletek a kezdeti, elnagyolt fa-rajzhoz képest. Mindez annak a fejlődésnek az eredményeképpen, ahogyan a tevékenység során egyre behatóbban ismerték meg a fa és környezete tulajdonságait. A pedagógusok rögzítették a rajzokban látványosan megjelenő változásokat, és az azokhoz fűződő gyermeki párbeszédet, megjegyzéseket, a pedagógus kérdéseire adott válaszokat, a feldolgozandó téma hosszú folyamatát és a közben végzett tevékenységeket. Az így összegyűlt gazdag anyagot igényesen kivitelezett formában minden szülő megkapta a tanév végén, ahol a pedagógusok a gyermeki tevékenység során rögzített fejlődési folyamatot illusztráló rajzokat is megjelenítették.

Ez a fajta dokumentálása a tevékenységeknek és az azokat kísérő gyermeki véleményeknek nagyban segíti a pedagógusokat is a gyermeki tanulási folyamat és tapasztalatszerzés megértésében, célja a folyamatban részt vevő felek reflektivitásának a kialakítása. A Reggio pedagógia kiinduló alapja, hogy mind a pedagógus, mind a gyermek tanuló. A dokumentálás a pedagógus és gyermek egymás közötti tanulási és tanítási folyamatának szerves része. A megfigyelés, értelmezés, dokumentálás elemei szorosan összekapcsolódnak. A dokumentálás legfőbb célja a tanulás és tanítás folyamata közötti kapcsolat újra értelmezése, a tanulási és egyben a tanítási folyamat segítése, ami Rinaldi szerint az egyik legértékesebb olyan eszköz a pedagógus kezében, amellyel a megörökítésen túl, fel is elevenítheti, és újra értelmezheti a létrehozott munkát. (Barchi et al, 2001) A dokumentálás lehetőséget biztosít arra, hogy a gyermek tanulási folyamatát rögzítsük. (Malaguzzi, 1993)

A Reggio pedagógiát alkalmazó óvodákban nem használnak kész, a játékipar által készített, a felnőtt tervezése által előzetes jelentéssel bíró

játékeszközöket. A gyermekek a minden egyes csoportszobákhoz tartozó kisebb „atelier”-ekben, vagy az intézmény tágas, az „Atelierista” által vezetett műhelyében dolgozzák fel a számtalan mennyiségű alapanyagot, amelyek alapvető kellékei a Reggio intézményeknek: a különféle méretű és felülettel rendelkező dobozok, papír, -műanyag, -fémhulladékok, termések, növények, zöldségek, virágok, fagallyak, kövek, kagylók, kavicsok, homok, víz stb. Reggio Emiliában a környékbeli üzemek, gyárak, a feldolgozó ipar az újrahasznosítás jegyében egy erre kialakított helyen („*Remida il Centro di Riciclaggio Creativo - Remida Creative Recycling Centre*”) felkínálják az óvodáknak, iskoláknak, kulturális központoknak, idősek otthonának a számukra már nem szükséges, felesleges ipari hulladékot: papírt, műanyagot, ruhaanyagot, kerámiát, bőrt, gumit, fát, zsinórt stb.²⁵ Önkéntesek vezetik a centrumot, ahonnan az intézmények megvásárolhatják a szükséges, és nekik tetsző kellékeket.

A kiállítás egyik állandó eleme, hogyan lehet a fényt kísérleti, megfigyelési eszközként bemutatni a gyermekek számára. Minden egyes a Reggio filozófiát alkalmazó intézményben megtalálható az ún. világító doboz, ami folyamatos játék- és kísérleti eszközként szolgál a gyermek számára. A doboz egy alulról megvilágított fényforrással és kivetítővel rendelkezik, amelyre a gyermek bármilyen alakú és színű tárgyat, bármilyen elrendezésben rátehet. Célja a gyermek szabad megfigyelésének, kísérletezésének biztosítása. A dobozt más intézményekben, iskolákban, iskolán kívüli szabadidős programokon is előszeretettel alkalmazzák.

A Loris Malaguzzi Nemzetközi Központ kiállításán bemutatott tárgyak, anyagok, kellékek, amelyeket a Reggio-pedagógiát alkalmazó óvodák, iskolák használnak, arról biztosítanak bennünket, milyen széleskörűen használhatjuk fel ezeket az eszközöket, amelyek a gyermek számára érzelmei, nyelvi kifejezési lehetőséget, megnyilatkozást, véleménynyilvánítást, megnyilvánulási lehetőséget biztosítanak. A gyermeki száznyelv egyike. Rinaldi szerint a gyermeki száz nyelv azt jelenti, hogy jogot és megnyilvánulást/hangot biztosítunk azok számára, akik számára egyetlen ilyen lehetőség (nyelv) sem volt biztosítva. (Rinaldi, Piccinini, 2012, pp. 362.)

A központ kisebbek és nagyobbak számára olyan környezetben kínál felfedezési, tapasztalatszerzési lehetőséget, ami a játékot ötvözi a tapasztalatszerzési lehetőséggel. A központ igazi találkozási hely gyermekek, fiatalok, családok, pedagógusok és kutatók számára. Otthont ad számos kurzusnak, konferenciának, workshop-nak, könyvbemutatóknak, rendezvényeknek.

²⁵ Remida il Centro di Riciclaggio Creativo - <http://www.reggiochildren.it/atelier/remida/>

A központ a Reggio-szemlélet fellegvára, de ennél többre is hivatott. kulturális beruházás, ami társadalmi és gazdasági hasznot jelent a városnak. A kutató központ tárt karokkal várja a téma iránt érdeklődő oktatókat, tanárokat, kutatókat, szervezeteket a világ minden tájáról, akik szép számmal érkeznek is. A Reggio szemlélet terjesztését alapítványok, egyesületek is segítik ²⁶és a városban folyamatos az „*oktatási turizmus*” jelenléte.

A Reggio szemlélet alapvetően függ egy adott ország kulturális hagyományaitól, a nevelést meghatározó környezettől, de a pedagógiát Reggio Emiliában és a Loris Malaguzzi Nemzetközi Központban tanulmányozó pedagógusok inspiráló környezetben gyűjthetnek ötleteket, gazdagodhatnak elképzelésekkel, amelyeket a saját gyermeki csoportjukat ismerve, az ő érdeklődésüket meghallgatva, a helyi lehetőségek ismeretében, ahhoz alkalmazkodva kipróbálhatnak.

A központ jövőbe tekintő célja a már kezdetektől jelen lévő nemzetközi és multikulturális dimenzió növelése. (Rinaldi, Piccinini, 2012, pp. 360.) Carla Rinaldi szerint azok, akik a kezdetektől szemmel követhették/tanúi lehettek a szemléletnek felelősséggel tartoznak azért, hogy a központban megteremtsék a feltételeit és a bemutatását annak, hogyan gondolkodhatunk másképpen magunkról. (Rinaldi, Piccinini, 2012, pp. 361.) A központ olyan eszköz, ami abban segít bennünket, hogy jobban és legfőképpen, másképpen gondolkodjunk. (Rinaldi, Piccinini, 2012, pp. 361.) A város méltán büszke a nevére elhíresült világhírű szemléletre, a központra, a pedagógiát a gyakorlatban tevékenyen is alkalmazó intézményekre, a Reggio-guru Carla Rinaldira és azokra a pedagógusokra, akik még ismerték és tanulhattak Loris Malaguzzitól. Rinaldi megfogalmazása szerint a város a jövőre tervez, és tiszteli a múlt emlékeit. (Rinaldi, Piccinini, 2012, pp. 360.)

Összegzés

Moss a Reggio-pedagógiát a progresszív pedagógia egyik legsikeresebb, legátfogóbb példájaként említi (Moss, 2015 pp.3.), ami a mai napig töretlen érdeklődésre tart számot. Moss úgy véli, hogy azok, akik a kora gyermekkori nevelésben csak valamely a következő életszakaszra való előkészítést látnak, nem érdeklődnek a Reggio-filozófia iránt.

Gardner, aki szerint Malaguzzi nevét egy lapon említhetjük Froebel, Dewey, Piaget Montessori nevével, Malaguzzit a Reggio filozófia vezető génuszaként emlegeti. (Edwards, 2012 pp. 15.) Gardner úgy véli, míg Dewey progresszív nevelési elmélete nagyon rövid ideig valósult meg az iskolai

²⁶ A Reggio Children - Loris Malaguzzi Központ Alapítvány (*Reggio Children - Loris Malaguzzi Centre Foundation*) létrejöttének célja, hogy formálja a közösségek attitűdjét és aktivitását a Reggio Emiliában és világszerte máshol is jelenlévő minőségi nevelés promotálásával.

gyakorlatban, addig a Reggio intézményekben Malaguzzi pedagógiája kiváló példája az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának. (Edwards, 2012 pp. 16.)

A kora gyermekkorral foglalkozó szakemberek számára Reggio Emilia és Loris Malaguzzi neve fémjelzi azt a pedagógiát, amely iránt töretlen és hatalmas az érdeklődés világszerte. A Reggio szemlélet népszerűsítésére alapított Loris Malaguzzi Központ (*Loris Malaguzzi International Centre*) Reggio Emilia városában a kora gyermekkori nevelési oktatási turizmus fellelője lett, ahova a világ minden tájáról várják a szemlélet iránt érdeklődő és tanulni vágyó pedagógusokat. Sokan itt szembesülnek azzal, hogy a Reggio programmal dolgozó óvodák látogatása csak a gyermekek alvás idejében vagy délután négy óra után történhet, amikor már nincs gyermek az óvodában. Így magát a munkafolyamatot, ahogyan megvalósul a tevékenység nem láthatják, ez is része a Reggio pedagógiának: módszerként egy másik kultúrában, más földrajzi körülmények között, az adott gyermekek ismerete nélkül, a gyermekek megkérdése nélkül nem másolható.

Gardner összegzése szerint a Reggio szemlélet nem más, mint a gyermek intellektuális, érzelmi, társas és morális potenciáljának gondos fejlesztése és irányítása. (Edwards, 2012 pp. 16.) Gardner elismeri, hogy a Reggio pedagógia progresszív látásmódját sokszor veszi körbe egyfajta romantikus szemlélet. (Edwards, 2012 pp. 16.) Gardner szerint nem szabad elfelejteni az önkormányzat által működtetett Reggio intézmények harcát az egyházi fenntartású intézményekkel, a döntéshozókkal való csatározást helyi, és tartományi szinten. (Edwards, 2012 pp. 16.) Továbbá azt a tényt, ami mind a mai napig jelen lévő probléma, hogy a 0-6 éves korosztállyal megvalósuló reggio-i mintapedagógiának nincs iskolai folytatása. Egyes általános iskolák beépítették a Reggio szemléletet a programjukba, de ezek hatékonyságáról, eredményességéről nem esik szó. Reggio Emilia városban működik a Modena és Reggio Emilia Egyetem Pedagógiai Kara, ahol a pedagógiát tanuló diákoknak nem kötelező a Reggio szemléletet ismertető kurzust hallgatniuk, természetesen van rá lehetőségük, szabadon választható modulként magától Carla Rinalditól személyesen. Az egyetem rektori vezetése, az önkormányzati iskolák, a Reggio Children Alapítvány, a Loris Malaguzzi Nemzetközi Központ 2017 februárjában határozta el, hogy a jövőben kurzust indít a hallgatók részére, amelynek keretein belül lehetőség lesz a Reggio szemlélet egyetemi keretek közötti tanulmányozására.

Felhasznált irodalom

- Barchi, Paola et al (2001): Making learning visible : children as individual and group learners., Cambridge, Mass, Harvard Graduate School of Education.
- Borg, Carmel Cardona, Mario, Caruana Sandro (2013): Social Class, Language and Power
- Cadwell, Luise, Ryan Geismar, Lorin, Schwall, Charles (2005): The Atelier. A system of Physical and Conceptual Spaces. pp. 144 – 168.) In Gandini, Lella, Hill, Lynn, Cadwell, Luise, Schwall, Charles (2005): In the Spirit of the Studio. learning from the Atelier of Reggio Emilia. Teachers. College Press. New York
- Cagliari, Paola, Castagnetti, Marina, Giudici, Claudia, Rinaldi Carlina, Vecchi, Veà and Moss, Peter (2016): Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches, 1945 – 1993. Reggio Children and Preschools and Infant-Toddler Centres – Istituzione of the Municipality of Reggio Emilia. Routledge.
- Contemporary Issues in Early Childhood Volume 13 Number 4
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/ciec.2012.13.4.276>
Letöltés dátuma: 2017. 04. 11. 16. 59.
- D.O'Connor (én.): Reggio Emilia: Beauty as Education
https://www.academia.edu/4083743/Reggio_Emilias_Beauty_as_Education
Letöltés dátuma: 2017. 04. 24. 16. 24.
- D.Tóth Kriszta (2015): Interjú Vekerdy Tamással. Vekerdy Tamás: Legyünk cinkosai a gyerekeinknek! – Avagy hogyan éljük túl az iskolát?
<https://wmn.hu/elet/11287-vekerdy-tamas-legyunk-cinkosai-a-gyerekeinknek-avagy-hogyan-eljuk-tul-az-iskolat>
- Edwards, Carolyn, Gandini, Lella and Forman, George (editors) (2012): The Hundred Language of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation. Praeger, USA
- Gandini, Lella (1990): The Role of the Atelierista, Veà Vecchi. Comune di Reggio Emilia
- Harris, P. (2012) Engaging with children's voices, Every Child, 18(3)
<http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/our-publications/every-child-magazine/every-child-index/every-child-vol-18-3-2012/engaging-childrens-voices-free-article/> Utolsó látogatás időpontja: 2017. 05. 10. 16. 50.
- Key, Ellen (1976): A gyermek évszázada. Fordította Szilágyi Pál. Tankönyvkiadó, Budapest
- 'Letter to a Teacher': Lorenzo Milani and the School of Barbiana. Sense Publishers, Rotterdam
- Malaguzzi, Loris (1993): For an Education Based on Relationship, Young Children 9-13. Italy
- Malaguzzi, Loris (1996): The Hundred Languages of Children, Catalogue of the Exhibition, Loris Malaguzzi International Centre
- Millei Zsuzsa (2017): Gyermekjogok és a gyermekek részvétele az óvodai életben. In Vargáné Nagy Anikó (szerk.): Családi nevelés II. 193-213.

- Moss, Peter (2015): Loris Malaguzzi, democratic leader or *primus inter pares*. *Contemporary Educational Leadership*, 2015, Vol.2, No.2, pp.7-17.
- Pietro Biroli et al (2018): Evaluation of the Reggio approach to early education. *Research in Economics*. Volume 72, Issue 1, March 2018, Pp. 1-32. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1090944317301643#.WpL6uOYOf-E.facebook> Utolsó látogatás időpontja: 2018. 03. 26. 10. 05.
- Rinaldi, Carla (2013): The inspiration of Reggio Emilia education principles in South Australia. *Adelaide Thinker in Residence 2012-2013*
- Rinaldi, Carlina (2004): The Relationship between Documentation and Assessment. In *Innovations in early education? the international reggio exchange*. The Meryll-Palmer Institute, Wayne State University. vol. 11, no 1. pp. 1-4.
- Rinaldi, Carlina and Piccinini, Sandra (2012): The Loris Malaguzzi International Center. In Edwards, Carolyn, Gandini, Lella and Forman, George (editors) (2012): *The Hundred Language of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Praeger, USA. 357-362.
- Stone, Jake E. (2012): A Vygotskian Commentary on the Reggio Emilia Approach *The 10 Best Schools in the World – And What We Can Learn From Them*. Newsweek, 1991. 12. 02. pp. 50-59.

Melléklet

Invece il cento c'è

Il bambino
è fatto di cento.
Il bambino ha
cento lingue
cento mani
cento pensieri
cento modi di pensare
di giocare e di parlare
cento sempre cento
modi di ascoltare
di stupire di amare
cento allegrie
per cantare e capire
cento mondi
da scoprire
cento mondi
da inventare
cento mondi
da sognare.
Il bambino ha
cento lingue

(e poi cento cento cento)
ma gliene rubano novantanove.

Gli dicono:

di pensare senza mani
di fare senza testa
di ascoltare e di non parlare
di capire senza allegrie
di amare e di stupirsi
solo a Pasqua e a Natale.

Gli dicono:

di scoprire il mondo che già c'è
e di cento
gliene rubano novantanove.

Gli dicono:

che il gioco e il lavoro
la realtà e la fantasia
la scienza e l'immaginazione
il cielo e la terra
la ragione e il sogno
sono cose

che non stanno insieme.

Gli dicono insomma

che il cento non c'è.

Il bambino dice:

invece il cento c'è.²⁷

No way the hundred is there

The child is made one hundred
The child has a hundred languages
a hundred hands
a hundred thoughts
a hundred ways of thinking
of playing, of speaking.
A hundred always a hundred
ways of listening
of marveling of loving
a hundred joys
for singing and understanding
a hundred worlds
to discover

²⁷ http://www.formiginescuola.it/scuola_dinfanzia_malaguzzi.html Letöltés dátuma: 2018. február 20. 15.05.

a hundred worlds
to invent
a hundred worlds
to dream.
The child has
a hundred languages
(and a hundred hundred hundred more)
but they steal ninety-nine.
The school and the culture
separate the head from the body
They tell the child
to think without hands
to do without head
to listen and not to speak
to understand without joy
to love and to marvel
only at easter and at Christmas.
They tell the child
to discover the world already there
and of the hundred
they steal ninety-nine.
They tell the child
that work and play
reality and fantasy
science and imagination
sky and earth
reason and dream
are things
that do not belong together
And thus they tell the child
that the hundred is not there.
The child says:
No way. The hundred is there²⁸

²⁸ A vers angol nyelvű változata Lella Gandini fordításában itt érhető el: From the Catalogue of the Exhibition “The Hundred Languages of Children”, Preschools and Infant-toddler Centres - Istituzione of the Municipality of Reggio Emilia, Italy, Reggio Children, 1996 vagy [http://www.thewonderoflearning.com/history/?lang=en_GB%20\(retrieved%2018%20May%202012\)](http://www.thewonderoflearning.com/history/?lang=en_GB%20(retrieved%2018%20May%202012)) Letöltés dátuma: 2017. 04. 24. 13. 50.