



2018

**A GYERMEKRE FÓKUSZÁLÓ KORAI
NEVELÉS**

Szerkesztő Pálfi Sándor

A gyermekekre fókuszáló korai nevelés

Szerkesztette: Pálfi Sándor



Debreceni Egyetemi Kiadó
Debrecen University Press
2018

Lektorálta:
Kissné dr. Korbuly Katalin

ISBN 978-963-318-772-2

© Pálfi Sándor, 2018

© Debreceni Egyetemi Kiadó Debrecen University Press,
beleértve az egyetemi hálózaton belüli elektronikus terjesztés jogát is

Kiadta a Debreceni Egyetemi Kiadó, az 1795-ben alapított
Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülésének a tagja
www.dupress.hu

Felelős kiadó: Karácsony Gyöngyi
Készült a Debreceni Egyetemi Kiadó nyomdaüzemében, 2018-ban

Tartalom

| | |
|--|-----|
| Tisztelt Olvasó | 5 |
| A magyar óvoda történeti szakaszai a kezdetektől napjainkig | 6 |
| A gyermeki jogok értelmezési keretei a magyar kora gyermekkori nevelésben | 25 |
| A szeretet kifejezése, az érintés egyedülálló gyakorlata a magyar óvodai nevelésben | 49 |
| A fenntartható fejlődésre nevelés lehetőségei a magyar óvodában | 83 |
| Az alkalmazott társadalomtudományok szerepe a roma integráció köznevelési állapot meghatározásában | 99 |
| Mozgásos és idegen nyelvi kompetenciák játékos fejlesztése csecsemő- és kora gyerekkorban | 112 |

DUPress

Tisztelt Olvasó, kutató, kollega, hallgató!

A Debreceni Egyetem Gyermeknevelési Tanszékének kötetét tartja a kezében.

Szerkesztőként és tanszékvezetőként egyaránt fontos számomra ez a kötet, mert a kar hallgatói és egyben az óvodapedagógia és társtudomány területei számára olyan írások kerültek egymás mellé, melyek törekednek szemléletében a gyermekek valódi életéhez közelebb kerülni úgy, hogy a területen érdekeltek gyermekképét, mindennapi munkáját is igyekeznek befolyásolni.

A koragyermekkel foglalkozók számára közös cél az emberi fejlődés vizsgált szakaszának mélyebb megismerése, megértése és elismertetése a hajdúböszörményi közösség munkásságán keresztül.

Több olyan témát vállaltunk fel, melyekről kevés ilyen összefoglaló munka született még, s szeretnénk volna azon műveinkre is rálátást biztosítani, amelyek külföldi felkérésére készültek, így előbb angolul voltak olvashatóak nemzetközi kötetekben, folyóiratokban.

Emellett külön erénye ennek a kötetnek, hogy a nehezebb utat választva alapvetően teamben, közös gondolkodással, együttműködéssel születtek az írások.

Remélem az olvasás folyamán társul a Gyermeknevelési Tanszék munkatársainak mai gyermekképéhez és az abból következő pedagógiai szándékokhoz!

Szerkesztő

A MAGYAR ÓVODA TÖRTÉNETI SZAKASZAI A KEZDETEKTŐL NAPJAINKIG

Historical stages of the Hungarian kindergarten from the beginning to nowadays

Szerepi Sándor PhD, Vargáné Nagy Anikó PhD, Pálfi Sándor PhD, Molnár Balázs PhD,

A kezdetek – az alapító Brunszvik Teréz

A mai értelemben vett óvodák hosszú történelmi fejlődés eredményei. Az ipari fejlődés útjára lépő nyugat-európai országokban hamar felmerült a kisgyermekes valamilyen intézményes gondozásának-nevelésének igénye, ennek oka elsősorban a szegénységben élő nők tömeges kényszer-munkavállalása volt. Ezzel ellentétben, Magyarországon a kor társadalmi viszonyainak ismeretében, az óvodák megjelenését elsősorban nem az anyák munkába állásának szüksége hozta létre. A hazai óvodák szervesen illeszkedtek a korban elkezdődő polgárosodási folyamatba.

A magyarországi óvodatörténet, az európai mintához hasonlóan, Samuel Wilderspin *Infant Education* (London, 1825) című művének német nyelvű kiadásával kezdődött. (Hornyák, 2004.) Wilderspin elévülhetetlen érdemeket szerzett az óvoda eszméjének európai terjesztésében, annak ellenére, hogy az iskolában alkalmazott nevelési tartalmakat és módszereket vezette be az óvodába is. Ez a szemlélet érvényesült az első hazai óvodában is.

Magyarországon Brunszvik Teréz alapításában 1828. június 1-jén Budán nyílt meg az első óvoda. Európában (Angliát kivéve) ez volt az első ilyen típusú intézmény, amelyet hamarosan számos intézmény követett az ország területén. A hazai kisdédóvó intézetek terjedését sajátos politikai helyzet segítette Magyarországon: a polgári átalakulás és nemzeti függetlenségi mozgalom szereplői, a reformkor haladó politikusai nemzeti ügynek tekintették a kisdédóvó létrejöttét. „A még részben feudális, ám már a kapitalizálódás jeleit mutató társadalomfejlődés körülményei között nem fogalmazódhatott meg élesen és széles körben az iskoláskor előtti nevelés társadalmi szükséglete. Feltehető, hogy az erőteljesebbé váló városiasodás, a meginduló iparosítás, a kapitalista termelési viszonyoknak egyre inkább megfelelő termelőeszközök megjelenése valamiképpen már érelték az óvoda iránti társadalmi szükséglet megfogalmazódását is, de annak markáns megnyilvánulása még sokáig váratott magára. A megnyíló első óvodák tehát e gazdasági szempontú megközelítés szerint mintegy

elébe mentek az igények megjelenésének, meghaladva ezzel a kor valóságos viszonyait.” (Podráczy 2007.9.)

Első óvodáink pedagógiai arculatának kialakulását jelentős mértékben befolyásolta az angol minta, hiszen az alapító Brunszvik Teréz, aki a magyar óvodaügy kezdeteinek meghatározó személyisége volt, ismerte Wilderspin Infant Education című művének Joseph Wertheimer fordításában németül megjelent változatát. (Pukánszky 2005. 703–715.) Hazánkban Brunszvik Teréz érdeme volt az óvoda ügyének társadalmi mozgalommá szélesítése, az óvoda fontosságának a felismerése. A kisgyermeknevelés iránti elköteleződésének köszönhető, hogy hazánkban az angol infant school-ok alapján létrejöttek az első magyar kisgyermekiskolák. Az első kisdedóvó intézmények fenntartása adományokból történt. A magyar óvodaügy történetében, a kisdedóvás terjesztésében jelentős állomás volt 1836-ban a Kisdedóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület megalapítása, amelynek eredményeként tovább emelkedett az óvodák száma az országban. Az egyesület elsődleges célja az óvodák szervezése, fenntartása, a kisdedek szellemi nevelése és a nevelőszemélyek képzése volt. A magyarországi első óvodák önálló intézmények voltak, nem tartoztak a népiskolákat felügyelő tankerületek felügyelete alá.

Brunszvik idejében még nem beszélünk a mai értelemben vett óvodákról. „Az óvoda vezetését angliai mintára férfi tanítók látták el, bár a grófnő már kezdetekben is meg volt győződve arról, hogy erre a feladatra elsősorban a nők alkalmasak. A krisztinavárosi intézményben a szellemi foglalkozások rendszeres tornagyakorlatokkal kötötték össze, amire délelőtt és délután egy-egy órát szántak. Amennyiben az időjárás lehetővé tette, sokat tartózkodtak a gyerekek a szabadban. A szellemi elfoglaltságok terén a legnagyobb hangsúlyt a változatosságra tették, a cél a gyermekek figyelmének, és emlékezetének párhuzamos fejlesztése volt.” (Virág 2007.187.) A kor viszonyainak ismeretében korszerű intézménytípusok voltak a kisgyermekiskolák, ahol a rájuk jellemző módszertani sajátosságokkal, didaktikai alapelvek alapján folyt a széles körű elemi oktatás. A tantervi anyagban megjelentek az elemi iskola követelményei, a gyermekek a nap jelentős részét tanulással töltötték, és az adott kornak megfelelően magyar és német nyelven folytak a foglalkozások.

Brunszvik Teréz feljegyzéseiből kapunk képet az első magyar óvodák gyermekszemléletéről. Brunszvik a rászoruló, ártatlan gyermekek megóvását, védelmét tűzte ki célul, amely célkitűzés az intézmény elnevezésben is megjelent: kisdedóvó és Kleinkinder–Asyle, azaz kisgyermekmenhely. Az óvoda eszméjét ekkoriban az alapító szándéka és a

kisgyermekiskolák pedagógiai rendszere mellett Pestalozzi és Rousseau nevelési eszméi hatották át. (Az óvodaalapító Brunszvik Teréz személyes látogatás alkalmával tanulmányozta Yverdonban Pestalozzi nevelési gyakorlatát.)

Az óvodai tanítók továbbképzéséről az 1837-ben Tolnán létrejött képzőintézet gondoskodott. Az intézetben az elméleti oktatást követően a növendékek a „példány óvóintézetben”(Kövér 1987.19.) gyakoroltak (ez már a mai gyakorló óvoda megfelelője). Az első képzőintézet igazgatója Wargha István akadémikus volt. Az előtanulmányokkal rendelkező férfiak jelentkezése tette lehetővé, hogy képzésük csak egy évig tartson. Első óvodáink szemléletében nem csupán az európai példák másolása figyelhető meg, a magyarországi óvodai nevelés gyakorlatában a külföldi tapasztalatok hamar ötvöződtek a hazai sajátosságokkal és elképzelésekkel. Wargha István nevéhez fűződik az első jelentős hazai óvodai neveléssel foglalkozó írás. Wargha pedagógiájának alapja, hogy: „Az egész gyermek úgy vétetik, amint van, nem mint lennie kell.” (Wargha István, idézi Kövér, 1987, 20.) A kisdédóvókban továbbra is jelen volt az elemi ismeretek tanítása, amelynek gyakorlati oka az volt, hogy a gyermek rendelkezzen a számára szükséges elemi ismeretekkel, ha a népiskolát nem kezdhethé el. Az ismeretátadás alapja a gyermeki érdeklődésre, cselekvésre, szemléltetésre épít.

A magyar óvodapedagógiai gyakorlat újabb képviselője Ney Ferenc volt. Ney Ferencnél jelenik meg először a gyermekekre jellemző játék és a játékos ismeretszerzés hangsúlyozása. Ney úgy vélte: „A kisdédóvó intézet nem iskola, minélfogva annak feladata nem is valóságos tanítás.” (Ney, idézi Kövér 1987.23.)

A kisgyermekekhez szóló első könyvek között kell megemlítenünk Bezerédy Amália Flóri könyve című művét. (Kövér 1987.27.) Az óvoda- és iskolaalapító szerző verses formába szedett erkölcsi szentenciákat, hasznos ismereteket közlő gyermekverseket írt, amely sokáig számos kiadást megélt alap gyermekirodalom volt.

Friedrich Fröbel pedagógiai elveivel az európai pedagógiák újabb irányzata jelent meg hazánkban az 1860-as, 1870-es években. Fröbel pedagógiai filozófiájának alapja az volt, hogy a gyermeket az általa kifejlesztett foglalkoztató eszközök segítségével a gyermeki tevékenységen keresztül a Fröbel által előírt módon kell fejleszteni. Fröbel hatására kezdik el

kindergarten-nek¹, gyermekkertnek hívni a kisgyermekkel foglalkozó intézményeket, ahol eleinte a foglalkozások is német nyelven folytak.

Magyarországon az egyeztető irányzat képviselői nem minden kritika nélkül adaptálták Fröbel pedagógiáját. (Kövér 1987.33.) Fröbel nevelési rendszere hazai sajátosságokkal és elképzelésekkel ötvöződött, így például a fröbéli eszközök használatát a magyar óvodai sajátosságokkal egyeztették össze, számos hazai pedagógus a játékosságot fontosabbnak tartotta a merev előírásoknál. A népi játékok, népköltészet gyermekversei megjelenését a hazai nemzetiségi politika is támogatta.

Az 1867-es kiegyezést követő gazdasági változások és a polgári fejlődés velejárójaként felértékelődött az intézményes nevelés jelentősége. Nőtt az óvodák száma és egyre nagyobb lett az igény az itt folyó tevékenység egységesítésére, amit az óvodákat korábban működtető egyesületek már nem tudtak biztosítani. A népiskolák állami szabályozásának rendezése után sor került az óvodák működésének szabályozására is. 1891-ben jelent meg a kiseddóvról szóló törvény (1891: XV. t.c. Kiseddóvási törvény www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6422) A törvényben rögzítették az óvoda feladatát, mely intézmények szolgálják a kiseddóvas célját. A törvény szabályozta az óvodák belső életét, és egyértelművé tette, hogy az óvodákban nincs helye az iskolai oktatásnak. Az óvodák fenntartását az állam felügyeli, és kötelezi a szülőket a 3-6 éves gyermekek óvodába járatására ott, ahol az elérhető. A törvény politikai üzenete az volt, hogy a nemzetiségek lakta vidékeken is a magyar nyelvű óvodák állítását szorgalmazza. Így a törvényben érvényesült az ország nemzetiségi politikája, amely szerint a magyar, mint államnyelvvél való ismerkedés már óvodás korban elkezdődik. A törvény hatására tovább fejlődött az óvodai nevelés ügye és számos óvoda jött létre. A törvény további eredménye, hogy gondoskodott a képzőintézetek elterjedéséről is.

A törvény életbelépése után a hazai óvodapedagógiára a nemzeti szellemben folyó nevelés volt a jellemző. A nemzeti irányzat sajátossága a népies jegyek hangsúlyozásában, a hazánkban természetesen fellelhető anyagok használatában nyilvánult meg, amelynek képviselője Peres Sándor volt. Óvodapedagógiával foglalkozó elődeihez képest kiemelten

¹ Ettől kezdve a korábban használatos „*infant school*” magyar megfelelőjét német mintára a „*kindergarten*” váltja fel. Az itt dolgozó pedagógusokat gyermekkertésznőként illették, hiszen ekkor már többségében nő pedagógusok foglalkoztak a gyermekekkel. Az angol nyelvben használatos óvoda megfelelője, a magyar óvodai szemléletet kifejezve, a „*kindergarten*”, az itt dolgozó pedagógus a „*kindergarten pedagogue*”, vagy „*early childhood educator*”, ami mindkét nem esetében használatos. A magyar óvodapedagógiai szemlélet szerint a magyar nyelvben nem helyes az angol „*nursery school*” vagy „*preschool*” kifejezés, mert nem tükrözi a tudományterület hazai sajátosságait, mint ahogyan az itt dolgozó pedagógus sem „*nursery school* vagy *preschool teacher*”.

foglalkozott a játék fontosságával, a szemléltetéssel, az óvodai napirenddel, módszertani javaslatokkal.

A XX. század elején hazánkban is kibontakozó gyermektanulmányi mozgalom idején a hazai óvodapedagógiát ismét külföldi hatások érték (Stanley Hall, Baldwin, Stern, Luigi Terriere, Compayre). A gyermektanulmányi irányzat hazai teoretikusai között a mozgalom atyját, Nagy Lászlót, az óvodapedagógiai irányzat terén Ballai Károlyt, Nógrády Lászlót, Exner Leót kell megemlítenünk. A gyermekre vonatkozó ismeretek bővülése, a pedagógiai ismereteknek a pszichológia tudományával való kibővítése a gyermeki személyiség jobb megismerésére és tiszteletben tartására törekedett. Hazai interpretációjában az új ismeretekre alapozva egyre nagyobb szerepet kapott a játék, a munkáltató foglalkozás, az óvodai foglalkozásokon a gyermeki sajátosságok figyelembe vétele. A mozgalom képviselői törekedtek arra, hogy az új ismeretek a korosztállyal foglalkozók körében minél hamarabb meghonosodjanak, ennek érdekében népszerűsítő előadásokat, tanfolyamokat szerveztek, elméleti és gyakorlati módszertani ismereteket közlő folyóiratot működtettek, kérdőíves kutatásokat végeztek.

Óvoda a két világháború között (1920-1945)

Politikai-társadalmi változások a világháború után

Az I. világháború lezárása – pontosabban a trianoni békeszerződés – a magyar társadalom számára szinte minden tekintetben határkövé vált. Az ország európai középhatalomból kis nemzetté vált. Veszteségélménye talán minden más háborús vesztesénél nagyobbnak mutatkozott, s mindezt az igazságtalanság érzése is erősítette. Magyarország az 1920-as trianoni békeszerződésben területének és lakosságának kétharmadát elvesztette, ipari létesítményeinek, vasútvonalainak, ásványkincseinek túlnyomó része az új határokon túlra került. (Trianoni békeszerződés, 1920.06.04.)

Mindez hatással volt a magyar köznevelésre, s természetesen azon belül – bár áttételesebben - az óvodaügyre is. Mégis a magyar óvodatörténetben ezt az intervallumot két egymástól jól elkülöníthető szakaszra lehet szétválasztani:

1. 1920-1934/36 – az óvoda relatív függetlenségének korszaka,
2. 1934/36 – 1945 – az állami befolyás növekedésének korszaka.

Az első szakaszra egy olyan sajátosság nyomja rá a bélyegét, mely ezzel egy időben az iskolarendszerre nem volt jellemző: a XIX. századi romantika továbbélésével párhuzamosan a reformpedagógia (elsősorban a Montessori pedagógia) megjelenése és összehangolódása az óvodai nevelés gyakorlatában: „nem meglepő, hogy a gyermeki lélekben rejlő őserőt, a spontaneitást és teremtő fantáziát piedesztálra emelő új *reformpedagógiai irányzatok* gyermekkép-elemei könnyen illeszkedtek a tizenkilencedik századi óvodapedagógia romantikus hagyományaihoz.” (Pukánszky 2005.711.) Vagyis nem történik más, minthogy az óvodafelfogás magában tartotta és folyamatos attribútumává tette magyarországi kialakuláskor jelenlévő romantikus jellemzőket, illetve ehhez hozzáillesztette a századforduló után a reformpedagógia szemléletét is. Ez a két hatás egyszerre érvényesülve tudott sokáig (1936) ellenállni egyrészt a politikai, másrészt az 1940-es évektől érvényesülő iskolásító törekvéseknek.

A korszak jelentős pedagógus egyéniségei közé tartozott Imre Sándor és Kenyeres Elemér, akik az óvodapedagógus társadalom szakmai szervezetének (Kisdednevelők Országos Egyesülete) elnöki, illetve titkári funkcióit látták el. Az egyesület állt az 1924-ben újraindult Kisdednevelés című szakmai folyóirat mögött is. A háborút követő nehézségek megviselték az óvodapedagógus szakmát is, hiszen csakúgy, mint más területeken tevékenykedő szervezetek, az egyesület is csak 1923-ban kezdte meg újra rendszeres tevékenységét. (Kövér 1987.63.) Imre Sándor aktív jelenléte az óvodapedagógia világában laza kapocs volt a korszak vezető ideológiájához (kultúrfölény) a nemzetnevelési koncepción keresztül. A nemzetnevelés koncepciójának alapjait Imre Sándor már a század első éveiben lerakja (1904 - Gróf Széchenyi István nézetei a nevelésről, 1912 – Nemzetnevelés), ám a '20-as évek elején megteremtett Klebersberg Kuno kultuszminiszter által fémjelzett „kultúrfölény” politikájához jól illeszkedett a nemzetet, mint egyfajta végső nevelési egységet kezelő gondolatrendszer. (A kultúrfölény koncepciója azt a törekvést szimbolizálta, mely a veszteséget, mint nemzettragédiát megélt magyar társadalmat igyekezett szomszédjai fölé emelni morális és kulturális értelemben).

A Montessori hatás

Még az I. világháború előtt megjelenik az első olyan ismertetés a Kisdednevelés szakmai folyóiratban Várnai Sándortól, amely a Montessori-pedagógiáról értekezik (Ó. Várnai Sándor, 1912. 63-69. idézi Kövér 1987.66.) Azonban az itáliai eszme és gyakorlat elterjedése majd csak az 1920-as évek végén realizálódik. Ennek legfőbb oka az, hogy a Montessori-pedagógia legfőbb hazai népszerűsítője, Bélaváry-Burchard Erzsébet 1923-ban részt vesz Hollandiában a Montessori nemzetközi tanfolyamon, s miután hazatér elkezd szervezni saját intézményét. Az első magyar Montessori óvodát 1927-ben nyitja meg saját szülei ötszobás lakásában. (Sztrinkóné 2009.127.) Egy évvel később megindítja Montessori elvek alapján működő iskoláját is. Burchard Erzsébet nem csak intézményszervezői minőségében, hanem fordítói tevékenységében is jelentős volt, hiszen jó néhány Montessori írást is átültetett magyar nyelvre, hogy ez által hozzáférhetővé tegye széles rétegek számára is.

A Montessori-pedagógia alkalmazásának elterjedéséhez nagymértékben hozzájárul Bardócz Pál 1924-ben megjelenő könyve „Montessori nevelési rendszere és módszere” címmel. (Kövé 1987.67.) Ezt követi majd 1930-ban Maria Montessori alapművének magyar fordítása (Módszerem c. kézikönyv). Burchard missziós Montessorit népszerűsítő tevékenységének köszönhetően 1935 és 1941 között rendszeresen vezet óvónők számára tanfolyamot, s kapcsolatának mélységét jól jelzi, hogy az első tanfolyam záróvizsgáján maga Montessori is jelen volt. (Kövé 1987.72.)

Alapműnek számított a korszakban a már fentebb említett Bardócz Pál óvónőképzős hallgatók számára készült nevelési könyve „A magyar kisdednevelés vezérkönyve” címmel. Az 1928-ban megjelent munka szerzői között olyan meghatározó személyiségeket találunk Bardócz felkérésére, mint a nemzetnevelés kapcsán már említett Imre Sándort, aki a könyv bevezető fejezeteit írta meg. Vagy Kacsóh Pongrácz zeneszerzőt, aki az ének-zenei fejezetet jegyzi. (Kövé, 1987, 73.) A vezérkönyv plasztikus példája a fejezet elején felvázolt kettősségnek, hiszen a Montessori-pedagógia ugyanolyan fontos építőelemeket kölcsönzött Bardócz könyvének, mint a romantikus hagyomány. Fogalmazásaiban a szerkesztő-szerző a XIX. századi hangulatot és szemléletmódot reprezentálja: „Maglehet nyomor és a szenvedés tanyájáról indul el, de ha a Föld kerekiségének bármelyik pontján látja is meg a napvilágot, mindenütt övé az Ég legdrágább adománya, talizmánja, a legfőbb jó, a szeretet.” (Bardócz 1928, 18. idézi Pukánszky, 2005, 709.) Erre a romantikus – némiképp egyoldalú – szemléletre

épül rá a reformpedagógia világa, amelyben nemcsak Montessori jelenik meg, hanem a gyermektanulmány személete is. „Az olvasó figyelmét arra is felhívta, hogy a pedagógiai munkánk csak akkor lesz sikeres, ha a személyiségét a lehető legalaposabban tanulmányozzuk.” A gyermek vezérkönyv átvette a Montessori elvet, miszerint az értelemfejlesztést elsősorban az érzékszervek fejlesztése révén vagyunk képesek megvalósítani. (Sztrinkóné, 2009, 129.) Újnak számított több területen is a tankönyv, hiszen egyértelműen meghatározza az óvodai foglalkozások területeit (beszélgetés, mese, vers, énekzene, játék, munka, testgyakorlás, rajz.) Illetve Kacsóh Pongrácz által megjelennek elsőként a gyermekhangszerek is az óvodai nevelésben: dob, cintányér, facsörgő, csörgődob, triangulum...A magyar óvodai nevelés érdekes sajátossága azonban, hogy a reformpedagógia romantikus gyermekközpontúsága a század közepére fokozatosan háttérbe szorul az ugyancsak a reformpedagógiából származó másik meghatározó attribútum a cselekvő-alkotó-aktív gyermekfelfogás mögött. Ennek következtében ahogy Pukánszky írja: „Az óvoda így a század folyamán egyre inkább iskola-előkészítő, tágabb értelemben: életre felkészítő szerepre tett szert.” (Pukánszky, 2005, 712.)

Az óvodapedagógusok képzésében 1926-ban történik alapvető változás: a kétéves időtartam négyévéssé bővül. A képzőbe való bejutás feltételévé vált a jó vagy jeles eredmény, a zenei és testi alkalmassági vizsgálat is. A negyedik év a gyakorlati képzést jelentette. Mindennek köszönhetően jelentős minőségi ugrást tudott a hazai óvóképzés végrehajtani a két világháború között. (Sztrinkóné, 2005, 135.)

Politikai hatások a '30-as években

1936-ban történt meg az óvodai nevelés magyarországi történetének első traumatikus élménye, azzal, hogy a kisdedóvás igazgatása és felügyelete a vallási- és közoktatási miniszter kezéből a belügyminiszter hatáskörébe került. A rendelkezés (1936. évi XXIII.tv) lényege, mely az első két paragrafusban fogalmazódik meg:

1. § (1) Az a hatáskör, amelyet az 1891:XV. törvénycikk vagy más jogszabály a kisdedóvás igazgatása és felügyelete tekintetében a vallás- és közoktatásügyi miniszter részére biztosít, ennek a törvénynek a hatálybalépésétől kezdve a belügyminiszterre száll át.

2. § A kisdedovás céljaira szolgáló intézmények (1891:XV. törvénycikk 2. §) szervezetét, igazgatásuk és felügyeletük szabályait a belügyminiszter a vallás- és közoktatásügyi miniszterrel egyetértően állapítja meg.

A törvény bevezetése mögött két az eddigi működést felülíró szándék húzódott meg. Egyrészt az államhatalom direkt befolyása nemcsak a nevelés, hanem az élet szinte minden területén (egészségügy, szociális szféra, művelődés...) jelentős mértékben megerősödött. Ami mellel nemcsak magyar sajátosság volt, hanem ugyanúgy jellemezte a közép- és dél-európai államok nagy részét is. A nevelés, oktatás világa fölötti állami befolyásnövelés a harmincas évek második felének talán legjellemzőbb politikai lenyomatként értékelhető.

Másrészt az óvoda ezzel a rendelkezéssel az óvodát kiveszi a köznevelési rendszer világából, s áthelyezi a szociálpolitika és egészség határterületére. Hiszen az óvoda operatív felügyeletét a tiszti főorvosoknak kellett ellátniuk, illetve a falvak egy részében az óvoda gyakorlatilag olyan napközi otthonná vált, amelynek elsőrendű funkciója nem a nevelés, hanem a szegény gyermekek szociális ellátása lett. Ebből következően a csoportlétszámok sok helyen jelentős mértékben megnöttek (nem volt ritka a 60-80 fős csoport sem), s a napi meleg ételhez való hozzájutás motivációs háttere minden egyéb célt és funkciót felülírt. Az óvoda ilyen jellegű funkció változása nem egyedi a magyar intézménytörténetben, hiszen a bölcsőde is bejárja majd a század folyamán a helykeresés hosszú útját.

A jobbra tolódás alternatívája: a népi-nemzeti irányzat

Az óvodák belügyi felügyelet alá kerülésével párhuzamosan a szakpolitika felől egyre erősebb nacionalista szövegek irányították határozták meg az intézmények működését. Ennek a német befolyás elől a szöveg kifogó politikának létezett a '30-as évek végétől egy olyan sajátosan magyar alternatívája, mely a népi hagyományokat helyezte középpontba a nevelés-oktatás terén is. Az irányzat vezéregyéniségei voltak: a már korábban nemzetnevelőként említett Imre Sándor, a nemzetközi hírű zenetudós-zeneszerző Kodály Zoltán, és a magyar népmese irodalmat az óvodai nevelésbe beemelő Illyés Gyula (Magyar paraszttmesék, Székely népmesék kiadványai). A korszak szimbolikus nyitánya Kodály „Zene az óvodában” c. előadása volt 1941-ben. (Sztrinkóné, 2005, 138.) A Kodály-módszer mely nemcsak az

óvodákban, hanem az általános iskolákban is tért hódított a II. világháború után világszerte elterjedve termékenyítette meg a zeneoktatást, zenei nevelést.

A népi-nemzetiek kísérlete a visszakanyarodásra a háborús években már nem vezethetett igazi sikerre, s a német megszállás (1944-45), valamint az 1947-től megerősödő „szovjetizálás” olyan utakra vitte a magyar köznevelést, így az óvodákat is, mely hosszú évtizedekre meghatározta a központosított, egydimenziós, autokratikus működést.

A szovjet-orosz óvodapedagógia évtizedei Magyarországon (1948-1971)

A második világháború után Magyarország a szovjet hadsereg megszállási övezetébe tartozott. Egy rövid, átmeneti, viszonylag szabadnak tűnő időszak után, 1947-49 között gyors ütemben megvalósult a sztálinista típusú egypártrendszer kiépítése, amely Magyarországra is elhozta a szovjet-típusú terror világát: deportálások, koncepciós perek, ideológiai kényszerek és mindent átható személyi kultusz formájában. 1953-ban meghalt Sztálin, amely után Magyarországon is enyhült a diktatúra. 1956-ban forradalom tört ki Magyarországon, amelyet a szovjet hadsereg leverte. Ezután Kádár János lett az ország első embere. Több mint harminc évig vezette az országot (1956-1988), amely során fokozottan figyelt a társadalmi feszültségek csökkentésére, így alakította ki a kommunizmus egy békésebb változatát, amelyet gyakran „gulyáskommunizmusnak” neveznek (a *gulyás* egy hagyományos magyar leves neve).

1948-ban sor került Magyarországon az óvodák és iskolák államosítására. A következő évtizedekben az óvodák száma rohamosan nőtt. Ez egyrészt a növekvő gyermeklétszámnak (baby-boom) volt köszönhető, másrészt a nők tömeges munkába állásának, amelyet a sztálinista erőltetett iparosítás és a „szocialista munkaerőkölcs” követelt meg. Harmadrészt a hatalom felismerte a családon keresztüli befolyásolás intézményi lehetőségeit, illetve a jövő „szocialista állampolgárainak” nevelésében az óvoda pedagógiai szerepét.

A pedagógia környezet azonban gyökeresen megváltozott a háború előttihez képest. 1949-től előtérbe került a szovjet minta másolása és követelményként támasztása, s a megjelenő szakirodalmat „elárasztotta a szovjet pedagógia szelleme, illetve maga szovjet pedagógia”. „Az oktatásügy is a pártpolitika „szolgálóleányává” vált.” (Pukánszky B.-Németh A. 1996,

658.) Szakirodalmi fordítások sora jelezte: a jövő a szovjet modell és annak eszményei, ideológiája. Eszményeiben a „teljes ember, a harmonikus személyiségfejlesztés helyett a termelőembert és a fegyelmezett, engedelmes állampolgárt helyezte a nevelés középpontjába. Az oktatásban a politika és az ideológia által meghatározott ismeretközpontú tanulás, reprodukтивitás és tekintélyelvűség érvényesült.” (Golnhoffer E. 2004, 125.) Ez azt jelentette, hogy a korábbi magyar neveléstudomány, és annak nemzeti jellegzetessége eltűnt, majd átalakult a marxista kórusnak megfelelően.

1950-ben fordították le és adták az akkori óvónők kezébe Bleher *Szervezett foglalkozások az óvodában* című művét, amely néhány évig meghatározta a magyar óvodák szemléletmódját is. Ez a könyv a szovjet óvónőknek készült, de fel sem merült, hogy a magyar viszonyok alkalmasak-e ennek az alkalmazására.

A kiadvány magyar bevezetője (nem tudni ki a szerzője) hosszútávra fogalmazza meg a magyar óvodák nevelési szellemiségét. „Az óvoda nemcsak általánosságban veti meg a sokoldalúan művelt szocialista ember nevelésének alapját, hanem az iskolai oktatásnak is tervszerű előkészítést ad.” (Bleher F.H., 1950, 3.)

Ekkor kezdődött az óvoda közoktatási szerepének fundamentális lekötése az iskolára való felkészítésben, amivel majd a későbbi dokumentumokban sorra fogunk szembesülni. Ennek háttérében az is állt, hogy a frissen bevezetett nyolc osztályos általános iskolában nagymértékű volt a tanulók lemorzsolódása az iskola végére (Pukánszky B.-Németh A. 1996, 660.), vagyis „az első osztályban dől el, hogy a gyermek jó felkészültséggel, friss tanulási kedvvel, vagy pedig bukdácsolva halad tovább az osztályokon. E tekintetben sok múlik az óvodán és még több fog múlni, ha majd megtalálja a helyes módszereket az iskolába való átmenet megkönnyítésére.” (Bleher F.H. 1950, 4.)

A magyar óvodai nevelés történetében több szempontból is fontos az 1953-s év, mert törvény született az óvodai nevelésről, és a háború után újjászervezett óvodák számára megjelent egy a közös gondolkodást segítő országos dokumentum.

Az '53-s törvény hozzárendeli az óvodát az iskolához, mint ami előkészíti az iskolai oktatást, s hatékonyságát. Ezzel az óvodák a korábbi helyzettől eltérően bekerülnek a közoktatás intézményei közé. „Az 1953-s óvodai törvény legnagyobb jelentősége éppen az, hogy az óvoda intézménye ezzel vált nevelési-oktatási rendszerünk szerves részévé.” (Kövér, 2006, 68.)

Az 1953-ban kiadott Módszertani Levelek (a többes szám ellenére csak egyetlen szakmai leírat született ebben a sorozatban) ezzel a törvényi háttérrel megerősítve próbálja meg az óvodák egységes szemléletét kialakítani.

A 'Módszertani Levelek' alapvetően a kötelező foglalkozásokról szól, ami az oktatás, a gyerekek tanításának elsődleges eszköze volt. Ezek az iskolai órarend óvodai adaptációi valójában. Ezen keresztül kellett a nevelés általános céljainak is megvalósulni, akárcsak egy iskolában. A gyermekek érdeklődése csak akkor merült fel, ha a foglalkozás témája iránt kellett az óvónőnek felkeltenie.

Az ún. „szabad időben” a gyerek választhat magának elfoglaltságot, de „ez sem történhet azonban az óvónő irányító szerepe nélkül” (Módszertani Levelek – Óvodai foglalkozások, 1953, 4.)

Az általános témakörök mellett természetesen az aktuálpolitika óvodás elvárásaival is foglalkozniuk kellett az óvónőknek, mégpedig a fokozatosságra ügyelve. A kiscsoportosoknak már fel kellett tudni ismerniük képről Lenint, Sztálint, és Rákosit, de nagycsoportosoknak már meg kellett nevezniük is, hogy kik is ők („ők a mi vezetőink, akik nagyon szeretik a gyerekeket”).

A családdal kapcsolatos együttműködés fel sem merült a dokumentumot kiadó Oktatási Minisztérium illetékeseiben akkor.

A magyar óvodapedagógiai gyakorlatot meghatározó következő dokumentum 1957-ben került bevezetésre *Nevelőmunka az óvodában* címen, ezzel egy időben az 1953-s Módszertani Levelek hatályukat veszítették. Ez már könyv terjedelmű dokumentum volt és magán viselte az elmúlt 10 év szocialista pedagógiai praxisának tapasztalatait és a hrucsovi idők enyhébb légkörét is.

A miniszterhelyettes bevezetőjében a magyar óvodát az 1828 óta folyó nevelés örökösének és a még friss szocialista pedagógia letéteményesének nevezi, rögzítve azt is, hogy az óvoda a köznevelési rendszer legalsó fokú intézménye.

Új és előremutató eleme volt a dokumentumnak, hogy elvárja az óvónőktől, hogy az óvodai élet „tudatos irányításakor” a *3-6 éves kor sajátosságait és szükségleteit vegye figyelembe*, az eszközök és eljárások biztosítsák a gyerekek sokoldalú fejlődését. Ez azért volt haladó gondolat, mert az 1950-es években a lélektan Magyarországon a letűnt polgári társadalom maradványának számított (nem is volt pszichológusképzés). Csak az 1956-s forradalom után kezdték rehabilitálni az elhallgattatott gyermekpszichológia legismertebb magyar

képviselőjét, Mérei Ferencet is, majd a hatvanas években indították újra az egyetemeken a lélektani szakemberképzést.

Felismerték a „játék különös jelentőségét” is, igaz az oktatás szerepének erősítése érdekében. „Abban az óvodában, ahol sokat játszanak nyugodt, fegyelmezett légkör uralkodik, a kötelező foglalkozásokon a gyermekek figyelve hatványozottabb” (Nevelőmunka az óvodában, Útmutatás óvónők számára 1957, 58.). A foglalkozások tervezése viszont azokat a korábbi mechanizmusokat vitte tovább, amit bevezettek 1953-ban. Annyiban változott, hogy a Kézikönyv tantervként pontosan megadta a feldolgozandó tartalmakat is, vagyis ezeket kellett minden óvodában feldolgozni, megtanítani a gyermekeknek.

A Kézikönyv már igazi tantervként is jellemezhető. Alapos, mértanilag kiszámított paramétereket ad meg a kisgyermek neveléséhez, amit csak „be kell tartani” és nem kell a nevelés kérdéseiről gondolkodni. Így inkarnálódott a herbarti pedagógia újra az iskola után az óvodában is Magyarországon az 1950-s évek vége felé.

A Nevelőmunka az óvodában 1957-s óvodai dokumentum tanulás szemléletét az iskolai tanulás sajátosságainak óvodai adaptációja hatotta át. Az óvodák iskolaelőkészítő funkciója megkérdőjelezhetetlen volt, évtizedekig meghatározva az óvodai nevelőmunka szemléletmódját.

Ez a szemléletmód ugyanakkor elősegítette az óvodapedagógia és az óvodapedagógusi pálya presztízsének erősödését, amely 1959-ben oda vezetett, hogy az óvodapedagógus képzés bekerült a felsőfokú képzések körébe, bár a főiskolai szint elérésére még két évtizedet várni kellett.

Az ideológiát felváltja a szakmaiság (1971-1989)

Az 1957 után években egyre több szakmai munka született az óvodapedagógiában és egyre több lélektani írás jelent meg, melyek az óvodások sajátos vonásaira, és nevelhetőségükre terelte a figyelmet. S nem utolsósorban az előző óvodai gyakorlat tapasztalatainak összegyűjtése, értékelése után a változtatás óhaját erősítették.

A pszichológia ismét elismert tudománnyá vált Magyarországon, és ha erősen szelektálva is, de egyre több nyugati szerző munkája is olvashatóvá vált Magyarországon.

A szovjet-orosz Elkonyin és Vigotszkij mellett Piaget és Wallon munkái váltak különösen népszerűkké.

A *Nevelőmunka az óvodában* (1957) országos óvodai dokumentumot 15 év után egy tartalmában és szellemiségében megváltozott program váltotta fel, amelyet 5 év alatt dolgoztak ki (Vág, 1979, 160.), ez volt az Óvodai Nevelés Programja.

A magyar óvodapedagógiát szabályozó dokumentum célképzése egyértelmű változást mutat: „Az óvodai nevelés célja az egységes szocialista nevelési rendszer szerves része. Célja a 3-6 éves gyermekek sokoldalú, harmonikus fejlődésének elősegítése.” (Az Óvodai Nevelés Programja 1971., 9) A kötelező „szocialista” jelző ellenére, ebben a dokumentumban már a gyermek személyiségfejlődésére kerül a hangsúly.

Az összes előző dokumentumtól eltérő módon a családot is azonnal megemlíti a program a közös felelősség megfogalmazásával, de még megtartva a kapcsolatot domináló szerepét. Elfogadja ez a koncepció, hogy egyszerre neveli ugyanazt a gyerekeket (a két legnagyobb hatású szintér), a család és az óvoda, de a „hatások egysége érdekében az óvoda a kezdeményező” (Az Óvodai Nevelés Programja 1971, 11).

„A játék az óvodáskorú gyermekek elsődleges tevékenysége.” (Az Óvodai Nevelés Programja 1971, 77.) – jelenti ki a program, amely a gyermekközpontú személet felé tett első komoly szakmai lépésnek mondható. Fontos megemlíteni, hogy az új dokumentum a játékhoz szükséges egyéni és közös tapasztalatszerzést kiterjeszti az óvodán kívülre is, miközben növeli a gyermeki szabadságot és választhatóságot a játéktevékenységekben.

Az életkori sajátosságok felismerésének egyik korszakos következménye az óvodai oktatásban, hogy a kötelező foglalkozások mellett bevezettek egy új tanulási formát a kötetlen foglalkozások rendszerét.

Ennek ellenére az oktatás megőrzi hegemón, mindent meghatározó szerepét, azonban sem tartalmában, sem az évvégére elérendő fejlettségi szintekben nem kell olyan mereven kezelni az elvárásokat, hogy minden gyereknél az egyformán pontosan teljesüljenek az előírások. Az egyéni bánásmód szemléletmódja és lehetősége már több ponton megjelenik a programban.

Ne feledjük, ezen pozitív változások ellenére is, hogy az oktatás kötelező keretei fenntartották főbb korábbi didaktikus elemeket. Ennek ellenére a '71-s program mérföldkőnek tekinthető,

mert megnyitotta az utat egy olyan szakmai gondolkodás előtt, amely a gyermekek szempontjait, s azok beépítését a pedagógia logikába már nem nélkülözhetette.

Az óvodarendszer széleskörű kiépülését, illetve az óvodapedagógia erősödő tudományos és társadalmi megítélését jól mutatja, hogy mind nagyobbá vált az igény az óvóképzés főiskolai szintűvé tételére. 1983-ban indult el Hajdúböszörményben a 2+1 éves modell, amely az addigi kétéves képzést plusz egy év munka melletti tanulással egészítette ki, majd 1985-ben megszületett a törvény, amely három évfolyamos főiskolai szintű képzéssé emelte az óvodapedagógusok felsőfokú tanulmányait (Kövér, 1996). Jelenleg (2014) is 3 év, BA-szintű képzésben vesznek részt Magyarországon az óvodapedagógusok

A rendszerváltozástól napjainkig (1989-2014)

1985-ben Mihail Gorbacsov lett a Szovjetunió első embere, aki elkezdte a szovjet rendszer gyökeres megreformálását. A reformok néhány éven belül a Szovjetunió és a kommunista blokk felbomlásához vezettek

Magyarország a változások egyik élharcosa lett. 1989 nyarán a volt kommunista országok közül elsőként bontottuk le az ún. „vasfüggönyt”, amely révén szabaddá vált az utazás a nyugati országokba, október 23-án pedig, az 1956-os forradalom emléknapján, kihirdették a harmadik Magyar Köztársaságot. Ezzel Magyarország belépett a demokratikus országok sorába. Nem csak fizikailag, de a gondolatok áramlása szempontjából is lehullott a vasfüggöny: a kilencvenes évek elejétől kezdve megindultak a személyes kapcsolatfelvételek a korábban „tiltott” országok szakmai közönségével, illetve szabadon hozzáférhetőkké váltak a nyugati pedagógia és pszichológia alapmunkái is.

A társadalmi, politikai és szellemi változások az óvodákat sem hagyták érintetlenül. 1989-ben új óvodai program született, amely az előző továbbfejlesztésének eredményeképpen jött létre.

A továbbfejlesztett Óvodai Program (TONEP), a megelőző dokumentumokhoz hasonlóan még mindig egy egységes, minden óvodára, óvodapedagógus számára kötelező programot jelentett. A hangsúlyok azonban már megváltoztak, amelyet már a célképzésben is érzékelhetünk: „Célja, a 3-6-7 éves gyerekek, sokoldalú, harmonikus fejlődésének elősegítése.” Ebben azonnal látható az életkor kiszélesítése, mert időközben (1985-86) törvényesítették a „rugalmas beiskolázást”, a fejlettségnek és nem az életkornak megfelelő

iskolakezdést. Az óvoda ezzel felvállalta azon gyerekek további nevelését, akik a magyar iskolarendszer rigid iskolaérettségi kritériumainak a 6. életévükre nem feleltek meg, vagy a szülei kívánták, hogy még egy évet kapjon óvodai nevelést a gyerekük.

Az új programban tovább folytatódik az ONEP-pel kezdett lélektani nyitás is. A korábbi megfogalmazásokhoz képest szokatlan módon az óvodától kifejezetten elvárja a program, hogy „érzelmi (emocionális) burokrendszer” biztosítson a gyerek fejlődéséhez. Az általános elvek között elsők közé került a gyermeki méltóság, a jogainak biztosítása. Ez utóbbi annyira új volt, hogy még tartalmi elemei sem voltak akkor. A pedagógiai etika is ekkor fogalmazódik meg először, ami szülőktől származó információk kezelésére utalt.

A program három fő tevékenységet különböztet meg egymástól: játék, munka, tanulás.

Az abszolút prioritást azonban már a játék kapja: „Közülük elsődleges és alapvető a játék, mely áthatja a gyerek egyéb tevékenységeit.” (Az Óvodai Nevelés Programja 1989, 9.) A tanulást sem csak szűken egy tevékenységre használja, hanem a lélektan tágan értelmezett fogalmát is használja, a gyermeki fejlődés, a változás lényegének leírásához. „A gyerekek fejlődésében beálló változás a tágan értelmezett érés és tanulás együttes következménye.” Tehát most már nemcsak a szervezett tanulásra kell gondolni, mint a korábbi évtizedekben, amit oktatásnak neveztek, hanem a spontán helyzetek tanulási értékét is felfedezik, habár új keretek nem fogalmazott ehhez. Konzerválta a korábbi több évtizedes gyakorlatot amikor újra megfogalmazta „a szervezett tanulás formái a kötetlen és/vagy kötött foglalkozások” (1989,120) .

A program az óvoda-iskola viszonyban nem csak a defenzívát tarja elfogadhatónak az iskolai doktrínával szemben, hanem a szemlélet elfogadtatása érdekében a proaktív megoldásokat is. „Az óvoda nevelőtestülete tekintse feladatának, hogy ha szükséges, az óvoda gyerekszempontú szemlélete, módszerei hassanak a gyerekeket befogadó iskolára.” (Az Óvodai Nevelés Programja 1989, 279.) Noha ez utópisztikus elképzelésnek bizonyult, a program lerakta a gyermekközpontú, és a gyermekek öntevékenységre épülő, demokratikus szellemiségű nevelőintézmény alapjait.

Az 1990-es évek Magyarországon az új társadalmi- politikai intézményrendszer törvényi megalapozása folyik, így a teljes közoktatás számára is új törvény volt szükséges. A törvény, amely legitimálja a többféle fenntartású közoktatási intézmények működését, amely kiiktatja az állami intézményekből az ideológiai egyoldalúságot, a politikai tevékenységet betiltja, ugyanakkor a pedagógiai pluralizmust lehetővé teszi. 1993-ban fogadta

el az magyar Országgyűlés LXXIX. törvényét a közoktatásról, s benne az óvodai nevelést meghatározó néhány passzust. Ezekből a legfontosabbakat feltétlenül ki kell emelnünk, mert több teljesen új pályára állította a magyar óvodákat, jövőbeli feladataikat megfogalmazva.

Az óvodai nevelés továbbra is a közoktatás részét képezi, amit ingyenesen biztosít az állam. Kimondja a „közoktatás szakmailag önálló nevelő intézményei” közé tartozik az óvoda. Az óvoda továbbra is három éves kortól fogadja a gyerekeket, de az európai tankötelezettségi kort átvéve, öt éves kortól minden gyermek számára kötelező az óvodai nevelés. Az olyan gyermek, aki csak öt éves korában kerül be az óvodába, annak legfeljebb napi négy órás iskolai életmódra felkészítő foglalkozás tartását írja elő (A közoktatásról szóló a Magyar Köztársaság 1993. évi LXXIX. törvénye.24.§ 3.). Még egy nagyon lényeges paragrafus is bekerült a törvénybe, amely az összes óvoda szakmai munkáját alapvetően érintette, hogy az iskolai kerettantervek mintájára az óvodák számára sem készül most már a korábbiakhoz hasonló, az egész rendszert tartalmaival együtt leíró program. „Az óvoda az Országos óvodai nevelési program alapján pedagógiai programot készít, vagy az Országos óvodai nevelési program alapján készített pedagógiai programok közül választ. A művelődési és közoktatási miniszter ajánlott pedagógiai programokat tesz közzé.” (A közoktatásról szóló a Magyar Köztársaság 1993. évi LXXIX. törvénye.45.§ 1.) Ez gyökeres változást jelentett az összes óvoda számára, mert a helyi, saját nevelési program írásának semmilyen előzménye nem volt az óvoda múltjában, s komoly felelősséget és szakmai erőfeszítést igényelt minden óvodapedagógustól.

A magyar óvodák számára egy új, központi program kidolgozása is elkezdődött, amely szellemiségében és funkciójában is szakított az államszocialista éra szabályozó dokumentumaival. Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja (röviden Alapprogram) 1996-ban született meg, amely egy rövid, általános érvényű elveket, szempontokat meghatározó keretjellelű dokumentum. Fontos jellegzetessége, hogy nincs „tantervi” tartalom elvárás benne, tehát valóban az óvodák állíthatták össze az adott intézményben fontosnak vélt tevékenységek tartalmát, a saját helyi nevelési programjukban. Szemléletmódjában a gyermeki sajátosságokat tudatosan előtérbe állító, így erősen *gyermekközpontú, játék-meghatározottságú és tevékenységalapú.*

Kihirdetésétől számítva kaptak három évet az óvodák arra, hogy kidolgozzák, hivatalosan engedélyeztessék saját helyi nevelési programjukat, amely tiszteletben tartja az Alapprogramban lefektetett elveket, és 1999-től bevezessék az óvodák napi gyakorlatába. Az Alapprogram a szakmai önállóság olyan fokát adta az óvodák kezébe, amilyen előtte még

sosem létezett. Az új program kifejezetten sikeresnek bizonyult, amelyet jól mutat, hogy 1996 óta nem született új központi szakmai dokumentum az óvodák számára, a 96-os program kisebb módosításai történtek csak.

Az Alapprogram, gyermekközpontúságából és keretjellegeből fakadóan megengedte a különböző reformpedagógiai és alternatív pedagógiai koncepciók elterjedését: Magyarországon a Freinet, Waldorf, Montessori pedagógiák vannak elsősorban jelen, illetve a későbbi eredetű Lépésről Lépésre Program. Mindemellett sok óvoda készített modern szemléletű saját programot is, vagy vett át, esetleg adaptált meglévő óvodai programot. Az átvétel folyamatát segíti elő, hogy létezik az ún. „minősített (szakmailag ellenőrzött, szűrt) programok” csoportja, amelyekhez az óvodák szabadon hozzájuthatnak.

2011-ben új köznevelési törvény született Magyarországon, amely több szempontból újra központosította a magyar iskolák irányítását. Ez a törvény ugyanakkor nem érinti az óvodák szakmai és fenntartói pluralizmusát. Új elemként azonban megjelenik a törvényben a 3 éves kortól történő kötelező óvodáztatás, amelytől a kormányzat az esélyegyenlőség javulását várja. Mindez azonban nem befolyásolja a magyar óvodai nevelés modern, gyermekközpontú, szakmailag sokszínű voltát.

Felhasznált Irodalom

BARDÓCZ Pál (1928). *A magyar kisdidnevelés vezérkönyve*. Budapest: Székesfőváros Házinyomdája.

BLEHER, F. H. (1950). *Szervezett foglalkozások az óvodában*. Közoktatásügyi Kiadóvállalat, Budapest

KAGA, Bennett Moss (2010). *Caring and Learning Together*, Unesco

GOLNHOFER Erzsébet (2004). *Hazai pedagógiai nézetek 1945 – 1949*. Pécs: Iskolakultúra.

KÖVÉR Sándorné (1987). *Az értelmi nevelés története óvodáinkban 1828-1975 között*, Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

KÖVÉR SÁNDORNÉ (1996). *Óvóképzésünk múltjának néhány manak szóló tanulsága*.

In: VARGA Gyula (szerk): „...Amit a tükör önmaga teremt” HWIPF, Hajdúböszörmény.4-16.

MÓDSZERTANI LEVELEK – ÓVODAI FOGLALKOZÁSOK (1953) Tankönyvkiadó,
Budapest

NEVELŐMUNKA AZ ÓVODÁBAN: ÚTMUTATÁS ÓVÓNŐK SZÁMÁRA (1957)
Tankönyvkiadó, Budapest

SZTRINKÓNÉ NAGY Irén (2009). Óvó-iskola, gyermekkert, óvoda: a kisgyermekkor
neveléstörténete. Debrecen: Didakt.

PODRÁCZKY Judit (2007). Az óvodaügy 19.századi magyar társadalomban, PhD értekezés
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest

PUKÁNSZKY Béla, NÉMETH András (1996). *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó,
Budapest

PUKÁNSZKY Béla (2005). A gyermekről alkotott kép változásai az óvoda történetében.
Educatio, 4: 700-711

VÁG Ottó (1979). *Óvoda és óvodapedagógia*. Tankönyvkiadó, Budapest

VIRÁG Irén (2007). Az arisztokrácia neveltetése Magyarországon (1790-1848) PhD
értekezés, Debreceni Egyetem, Debrecen

AZ ÓVODAI NEVELÉS PROGRAMJA (1971). Tankönyvkiadó, Budapest

AZ ÓVODAI NEVELÉS PROGRAMJA (1989) Országos Pedagógiai Intézet, Budapest

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

137/1996. (VIII. 28.) Kormányrendelet az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjának
kiadásáról.

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény

1891. XV. Kisdédóvási törvény www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6422

(Utolsó látogatás időpontja: 2014. május 05.)

A GYERMEKI JOGOK ÉRTELMEZÉSI KERETEI A MAGYAR KORA GYERMEKKORI NEVELÉSBEN

Children's Rights in Hungary in ECEC

Pálfi Sándor PhD, Rákó Erzsébet PhD, Vargáné Nagy Anikó PhD

Abstract

The 20th century brought a significant change in many ways in the lives of children, one of them being the creation of the children's rights. On the 20th of November, 1989, the General Assembly of the United Nations accepted the Convention on the Rights of Children. Hungary joined the Convention among the first ones that were carried into effect with the Act LXIV. of 1991.

Besides the numerous Hungarian legal measures, children's rights can be found most comprehensively in the Act XXXI. of 1997 on Child Protection and Social Services Administration, for which the Convention on the Rights of Children served as a keystone.

Children's rights are in accordance with the Act XXXI. of 1997 on Child Protection and Social Services Administration and are present in the National Public Education Act. The provision of children's rights is a basic task in the public educational institutions, therefore, it is built in the basic documents regulating the professional work of the institutions, among others it is in the Act CXC of 2011 on Public Education.

The aim of this study-research project is to investigate how children's rights prevail in the practice of the Kindergarten as a public educational institution.

Since 2015, all children aged 3-6 years in Hungary have been required to attend Kindergarten for four hours daily (Hungarian Government, 2012).

This paper recommends that if we give an overview the emergence of the children's rights we will get a more comprehensive overview of the given age group. Our basic concept is to recognize and meet the children's needs. In this study, we aim to present the pedagogical conditions where we examine the recognition of the identification of needs and their emergence. We are looking for pedagogical and legal points of view on the emergence of

basic attitudes, such as acceptance, support and help. We especially focus on the following questions:

- The right of access to the institution
- The necessary basic conditions for healthy development
- Emotional safety
- Personal stability
- Needs for activities, especially for playing

We trust that our study can give a comprehensive look at the emergence of children's rights among the 3-6-year-olds present in an institution.

We believe with the paper we can complete a whole picture of the Hungarian ECEC approach and would like to add a great help for the quality of early childhood education.

Keywords: early childhood education, children's needs, children's rights,

Bevezetés

Jelen tanulmányban a gyermeki jogok megvalósulásának néhány szegmensét tekintjük át, a Magyarországon működő kora gyermekkori nevelést biztosító óvodai nevelésre fókuszálva, elsősorban a meghatározó dokumentumok segítségével.

A gyermekek életkoruknál, fejlettségi szintjüknel fogva kiszolgáltatott helyzetben vannak és gyakran csak közvetetten - a felnőttek közreműködése révén- tudják jogaikat érvényesíteni. Különösen igaz ez a kora gyermekkorra. Magyarországon a jogi szabályozás szerint gyermek a 18 évesnél fiatalabb személy.

A gyermekjogok a magyar gyakorlatokat meghatározó dokumentumokban

Magyarországon az Alaptörvény adja a gyermeki jogok jogszabályi alapját: "Minden gyermeknek joga van a megfelelő testi, szellemi és erkölcsi fejlődéséhez szükséges

védelemhez és gondoskodáshoz. (2) A szülőknek joguk van megválasztani a gyermeküknek adandó nevelést. (3) A szülők kötelesek kiskorú gyermekükről gondoskodni. E kötelezettség magában foglalja gyermekük taníttatását. (4) A nagykorú gyermekek kötelesek rászoruló szüleikről gondoskodni.” (Magyarország Alaptörvénye, XVI. cikk)

A XX. század „a gyermekek évszázadaként” több szempontból is fejlődést hozott a gyermekek életében. Az egyik jelentős változás a gyermeki jogok megalkotása. 1989. november 20-án az ENSZ Közgyűlése elfogadta a Gyermekek jogairól szóló egyezményt (továbbiakban Egyezmény). Magyarország az elsők között csatlakozott az Egyezményhez, amit az 1991. évi LXIV. törvénnyel fogadtosított.

Számos hazai jogszabály mellett a gyermekek jogait átfogóan az 1997. évi XXXI. Gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásról szóló törvény tartalmazza, aminek megalkotásához a Gyermekek Jogairól Szóló Egyezmény alappilléreként szolgált. .

A gyermeki jogoknak többféle osztályozása létezik. A nemzetközi gyakorlatban három alapvető szempont szerint határozzák meg a gyermekek jogait. „Ezek szerint e határozat egyes cikkelyei hivatottak megállapítani a gyermekek alapvető szükségleteit (az élethez, egészséghez, orvosi ellátáshoz, oktatáshoz, családi élethez stb. való jogok), míg mások kilátásba helyezik a gyermekek védelmét (rabszolgamunka, prostitúció, gyermekkereskedelem, kínzások, halálbüntetés, fegyveres konfliktusok ellen), s végül pedig a cikkelyek harmadik kategóriája kimondja, hogy az adott lehetőségekkel összhangban gyermeknek joga van részt vennie saját sorsának alakításában.” (Eisele 1994. 10.)

Herczog (2011) az Egyezmény cikkelyeit három csoportra osztja. Az első a védelem, ami a gyermek biztonságának védelmét, bántalmazás és kizsákmányolás elleni védelmét jelenti. A második csoportot az ellátás alkotja, amin a szerző a gyermekek sajátos szükségleteinek a kielégítését, pl. az oktatás, egészségügyi ellátás biztosítását érti. A harmadik a részvétel, ami azt jelenti, hogy a gyermek fejlődésének előrehaladásával egyre inkább képes döntéseket hozni és részt venni a társadalom életében.

A gyermeki jogok egy következő felosztása: polgári és politikai jogok (6-10. és 12-17. cikk), gazdasági, szociális kulturális jogok (6. 18. 24., 26-29. és 31. cikkek), gyermekek speciális védelme a családban és a társadalomban (11. 19. 32-37., 39-40 cikkek), a gyermekek speciális csoportjainak védelme (20-21.,23., 25., 30. cikkek), a gyermekek rendkívüli helyzetekben való védelme (22. 38. cikkek). (Filó-Katonáné 2006)

A tanulmány következő részében Filó-Katonáné (2006) felosztása mentén és annak kiegészítésével áttekintjük a gyermeki jogokat az Egyezmény alapján. Elsősorban a kora gyermekkorra fókuszálunk, annak gyermekjogi sajátosságait tekintjük át. Felhasználtuk a Gyermekjogi Bizottság 7. sz. A gyermekjogok megvalósítása és alkalmazása a kora gyermekkorban című átfogó kommentárját valamint az Óvodai nevelés országos alapprogramját (továbbiakban Alapprogram). Az Alapprogram egy olyan dokumentum, ami a magyarországi óvodákban folyó pedagógiai munka alapelveit meghatározza. Valamennyi Magyarországon működő óvodában olyan pedagógiai programot kell alkalmazni, ami megfelel az Alapprogramnak. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az óvodák pedagógiai tevékenységét szabályozó dokumentumban hogyan jelennek meg a gyermeki jogok. Az Alapprogram a gyermekekre úgy tekint, mint fejlődő személyiségre, akit különleges védelem illet meg, a bevezetőben megfogalmazódik az az igény, hogy a gyermek nevelését az emberi jogok és a gyermeket megillető jogok tiszteletben tartásával kell megvalósítani. „az óvodai nevelésnek a gyermeki személyiség teljes kibontakozásának elősegítésére kell irányulnia, az emberi jogok és a gyermeket megillető jogok tiszteletben tartásával; oly módon, hogy minden gyermek egyenlő eséllyel részesülhessen színvonalas nevelésben.” (363/2012. [XII.17.] Hungarian Government Decree, Ministry of Human Capacities)

Az Egyezmény alapelvei között szerepel a 2. cikkelyben a megkülönböztetés tilalma. A gyermeknek és a törvényes képviselőjének tilos bármiféle megkülönböztetése. A 2. cikk azt jelenti, hogy a kisgyermeket semmilyen okból nem lehet megkülönböztetni. A kisgyermek egyes csoportjait sem lehet megkülönböztetni. Megkülönböztetést jelenthet az alultápláltság, a nem megfelelő gondoskodás, a figyelem, a korlátozott lehetőség a játékra, tanulásra, és az oktatásra.” (Gyermekjogi Bizottság, 7. sz. átfogó kommentár, 2005. 1.bekezdés)

A Gyermekjogi Bizottság kommentárjában hangsúlyozza, hogy a kisgyermek minőségi szolgáltatásokhoz való hozzáféréseben sem lehet megkülönböztetés. Javasolja az egyes államoknak, hogy ellenőrizzék a kisgyermek fejlődését segítő minőségi szolgáltatások működtetését és az ahhoz való hozzáférést, tovább segítsék a szolgáltatásokhoz való egyenlő esélyű hozzáférést.

Magyarországon külön törvény szabályozza az egyenlő bánásmód követelményét, ami valamennyi oktatási intézményre kiterjed. Az egyenlő bánásmód követelményének megsértését jelenti, a közvetlen hátrányos megkülönböztetés, a közvetett hátrányos megkülönböztetés, a zaklatás, a jogellenes elkülönítés, a megtorlás valamint az ezekre adott

utasítás. (2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról 7. §)

Az óvodának, mint a köznevelés első színterének érvényesítenie kell a megkülönböztetés tilalmát, az egyenlő bánásmódot. Az Alapprogramban megjelenik a gyermekről alkotott kép megfogalmazása során a megkülönböztetés tilalma, az előítéletek kialakulásának megelőzése: „A személyiség szabad kibontakozásában a gyermeket körülvevő személyi és tárgyi környezet szerepe meghatározó. Az óvodai nevelés gyermekközpontú, befogadó, ennek megfelelően a gyermeki személyiség kibontakozásának elősegítésére törekszik, biztosítva minden gyermek számára, hogy egyformán magas színvonalú és szeretetteljes nevelésben részesüljön, s meglévő hátrányai csökkenjenek. Nem ad helyet semmiféle előítélet kibontakozásának.” (363/2012. [XII.17.] Hungarian Government Decree, Ministry of Human Capacities)

A 3. cikkelyben a gyermek legfőbb érdeke azt jelenti, hogy a gyermeket érintő minden cselekményben, az őt érintő döntésekben az érdekét figyelembe kell venni minden köz- és magánintézménynek, bíróságnak törvényhozó szervnek. A gyermek legfőbb érdekének érvényesülni kell a kora gyermekort érintő döntések, törvények meghozatalakor is.

A polgári és politikai jogok között szerepel a 6. cikkely, ami kimondja, hogy minden gyerekek joga van az életre és a lehetséges legnagyobb mértékben biztosítani kell a gyermek életben maradását és fejlődését. Az Egyezmény sürgeti a részes államokat, hogy „minden lehetséges eszközt megragadva fejlesszék az anyák az újszülöttek perinatális ellátását és olyan feltételeket teremtsenek, amelyek minden fiatal gyermek jóllétét biztosítják élete e kritikus szakaszában.” (Gyermekjogi Bizottság, 7. sz. átfogó kommentár 2005 10 bekezdés)

A Bizottság kiemeli, hogy a koragyermekkorban az alultápláltság és a megelőzhető betegségek képezik a jogok megvalósulásának fő akadályát. A kommentár a 6. cikkely mentén felhívja a figyelmet arra is, hogy a gyermek egészségi és pszichoszociális jólléte egymástól függ és mindkettőt veszélyezteti a nem megfelelő életkörülmény, az elhanyagolás, a bántalmazás stb.

A gyermek fejlődéshez való jogának biztosítása megjelenik az Alapprogram több pontjában. Többek között az óvodáról alkotott képhez is hozzátartozik, hogy a „Az óvoda pedagógiai tevékenységrendszer és tárgyi környezete biztosítja az óvodáskorú gyermek fejlődésének és nevelésének legmegfelelőbb feltételeit.” Az óvodai nevelés egyik fő céljaként a dokumentum a gyermek fejlődéséhez szükséges feltételek biztosítását tűzi ki: „Az óvodai nevelés célja az,

hogy elősegítse az óvodások sokoldalú, harmonikus fejlődését, a gyermeki személyiség kibontakozását, a hátrányok csökkenését, az életkori és egyéni sajátosságok valamint az eltérő fejlődési ütem figyelembevételével” (363/2012. [XII.17.] Hungarian Government Decree, Ministry of Human Capacities)

A 12. cikkely tartalmazza, hogy a gyermek véleményét szabadon kinyilváníthatja és korára, érettségi fokára tekintettel kellően azt figyelembe kell venni. A gyermek véleményének meghallgatása és annak figyelembe vétele jelentős kihívást jelent a kora gyermekkorban, mivel a kisgyerekekre gyakran úgy tekintenek a felnőttek, mint aki éretlen az önálló véleményalkotásra, döntéshozásra. Az Egyezményben nem szerepel életkori megkötés a szabad véleménynyilvánításra vonatkozóan. A Gyermekjogi Bizottság a kommentárjában hangsúlyozza annak szükségességét, hogy a részes államok minden eszközzel biztosítsák, hogy a gyermek képességeinek és legfőbb érdekeinek megfelelően a legkorábbi életkortól élvezhesse a jogai birtoklását, a véleménynyilvánítás szabadságát és az őt érintő ügyekben való beleszólás jogát. „(Gyermekjogi Bizottság, 7. sz. átfogó kommentár, 2005. 14. bekezdés)

A vélemény és érzések kifejezésének joga a gyermeket a családjában, az egészségügyi szolgáltatásokban, a nevelő, gondozó intézmények gyakorlatában, a szolgáltatások és eljárások fejlesztésében valamint a kutatások lebonyolítása során is megilleti. A Gyermekjogi Bizottság felhívja a figyelmet a szülők, a gyermekekkel foglalkozó szakemberek képzésének szükségességére, hogy a gyermekek ezen jogát biztosítani tudják. Mindez feltételezi a felnőttek részéről a gyermekközpontú szemléletet és a gyermek felé irányuló fokozott figyelmet.

A véleménynyilvánítás joga az Alapprogramban közvetlenül a külső világ tevékeny megismerése során kiemelten jelenik meg. Itt az óvodapedagógus feladatuként kerül nevesítésre, hogy segíteni kell a gyermek véleményalkotását, döntési képességeinek fejlődését elsősorban a kortárs kapcsolatok és a környezet alakítására vonatkozóan. (363/2012. [XII.17.] Hungarian Government Decree, Ministry of Human Capacities)

A véleménynyilvánítás, véleményalkotás joga, a döntési képesség fejlesztésére való törekvés viszont valamennyi óvodai tevékenységben meg kell, hogy jelenjen, bár ezt Alapprogram közvetlenül nem emeli ki.

A polgári és politikai jogok csoportjába tartozik a 17. cikkely, ami a gyermek megfelelő tájékoztatáshoz, információkhoz való hozzájutás jogát valamint a káros információk elleni védelemhez való jogot tartalmazza. A modern technológiák használata a lehetőségek mellett

számos kockázatot is jelent a kora gyermekkorban. A Gyermekjogi Bizottság hangsúlyozza, hogy a részes államoknak oly módon kell szabályozni a médiában megjelenő termékek előállítását és terjesztését, hogy megvédje a kisgyermeket és támogassa a szülőket/gondozókat gyermeknevelési feladatai ez irányú teljesítésében. „(Gyermekjogi Bizottság, 7. sz. átfogó kommentár, 2005. 35. bekezdés)

Az Alapprogram közvetlenül nem tér ki a gyermeket érő információs ártalmakra, de közvetetten megjelenik benne, úgy mint az egészséges fejlődéshez szükséges tárgyi környezet biztosítása, a személyiségfejlesztés, készség, képességfejlesztés. A dokumentum szerint az óvodai egyik alapelve, hogy „a nevelés lehetővé teszi és segíti a gyermek személyiségfejlődését, a gyermek egyéni készségeinek és képességeinek kibontakoztatását; Az óvoda az óvodai nevelési alapelvek megvalósítása érdekében gondoskodik többek között a gyermek egészséges fejlődéséhez és fejlesztéséhez szükséges személyi, tárgyi környezetről.” (363/2012. [XII.17.] Hungarian Government Decree, Ministry of Human Capacities)

A gazdasági szociális kulturális jogok között tartjuk számon a 18. cikkelyt, ami a szülők közös felelősségét hangsúlyozza a gyermeknevelésben, amihez az állam segítséget nyújt a szülők számára. A Gyermekjogi Bizottság véleménye szerint a kora gyermekkor nem tekinthető pusztán egy szocializációs időszaknak. A gyermek a társadalom része, jogainak gyakorlásához pedig fizikai és érzelmi gondoskodásra irányításra van szüksége.

A családok védelméről szóló törvény kimondja, hogy a kiskorú gyermeknek joga van ahhoz, hogy segítséget kapjon a családban történő nevelkedéséhez, személyiségének kibontakoztatásához, a fejlődését veszélyeztető helyzet elhárításához, a társadalomba való beilleszkedéséhez, valamint a kiskorú gyermek szüleitől vagy más hozzátartozóitól csak saját testi, lelki és szellemi fejlődése érdekében, törvényben meghatározott esetekben és módon választható el.(2011. évi CXXI. tv. a családok védelméről 13. §. 2.3.)

Az Alapprogramban egyértelműen megfogalmazódik, hogy az óvodás korú gyermek nevelése a család joga és kötelessége és ebben az óvodák kiegészítő szerepet töltenek be. Az óvodák feladata ugyanakkor a családokkal való együttműködés lehetőségének megteremtése, annak fejlesztése.

„Az óvodai nevelés a családi neveléssel együtt szolgálja a gyermek fejlődését. Ennek alapvető feltétele a családdal való szoros együttműködés. Az együttműködés formái változatosak, a személyes kapcsolattól a különböző rendezvényekig magukban foglalják azokat a lehetőségeket, amelyeket az óvoda, illetve a család teremt meg. Az óvodapedagógus

figyelembe veszi a családok sajátosságait, szokásait, az együttműködés során érvényesíti az intervenciós gyakorlatot, azaz a segítségnyújtás családhoz illesztett megoldásait. (363/2012. [XII.17.] Hungarian Government Decree, Ministry of Human Capacities)

Az egészséghez való jogot a 24. cikkely tartalmazza, ami szintén a gazdasági, szociális kulturális jogok csoportjába került. Az egészséghez és az egészségügyi szolgáltatásokhoz való hozzáférést biztosítani kell minden gyermek számára. Az Egyezmény kiemeli a csecsemő- és gyermekhalandóság csökkentésének szükségességét, az egészségügyi ellátásokhoz való hozzáférést, az anyákat terhesség alatti és szülés utáni gondozását. Az állam feladata többek között a gyermek egészségével kapcsolatos tájékoztatás, az információnyújtás, az egészséggondozás, a szülői tanácsadás. Az egészségnevelés szempontjából kiemelten fontos időszak a kora gyermekkor. A Gyermekjogi Bizottság kommentárjában kiemeli, hogy „A részes államok felelőssége a tiszta ivóvíz, a megfelelő higiénia, a szükséges oltások, a jó minőségű táplálék és az orvosi ellátás biztosítása, melyek elengedhetetlenül szükségesek a fiatal gyermek egészségéhez éppúgy, mint a stresszmentes környezet. Az alultápláltság és a betegségek hosszú távon kihatnak a gyermek fizikai egészségére és fejlődésére. Károsan befolyásolják a gyermek értelmi állapotát, akadályozzák a tanulást és a társadalmi részvételt és csökkentik kilátásaikat a bennük rejlő képesség kifejlesztésére. Ugyanez vonatkozik a túlsúlyosságra és az egészségtelen életmódra;” (Gyermekjogi Bizottság, 7. sz. átfogó kommentár, 2005. 27. bekezdés) 256

A magyarországi óvodák kiemelt nevelési feladatai között jelenik meg az egészséges életmódra nevelés. Az Alapprogram az egészséges életmód a testi-lelki szükségletek kielégítése mellett, a mozgásfejlesztésre, a testi képességek fejlesztésére, az egészségvédelemre, az egészséges életmód szokásainak kialakítására, a biztonságos környezetre, környezetvédelemre fókuszál valamint abban az esetben ha szükséges, az adott helyzetben a korrekciós testi-lelki nevelési feladatok ellátására, a megfelelő szakemberek bevonásával. (363/2012. [XII.17.] Hungarian Government Decree, Ministry of Human Capacities)

Nem állítjuk, hogy az egészséges életmódra nevelés egyben az egészséghez való gyermeki jogok széleskörű érvényesülését is jelenti, de annak jelentőségét nem lehet elvitatni, hogy a kora gyermekkori nevelésben, az általános nevelési feladatok között részletesen szerepel. Nemcsak a konkrét egészségfejlesztési feladatok felsorolásában jelenik meg, hanem a tárgyi feltételek megteremtése során is előírás, hogy biztosítani kell a gyermekek kényelmét, biztonságát, egészségének megőrzését.

Mivel az óvodai nevelés során ezt minden óvodában érvényesíteni kell, ha közvetetten is de az Alapprogram segíti a gyermekek egészséghez való jogának érvényesülését.

A gyermek szociális biztonságához való jogát a 26. cikkely, a megfelelő életszínvonalhoz való jogát pedig a 27. cikkely mondja ki. A szociális biztonságához való jog a szolgáltatásokhoz való hozzáférés mellett a gyermeket nevelő személyek anyagi erőforrásokhoz, juttatásokhoz való hozzáférését is jelenti.

A viszonylagos szegénységben való felnövekedés aláássa a gyermek jóllétét, társadalmi befogadását és önérzetét, továbbá csökkenti lehetőségeit a tanulásra és a fejlődésre. A részes államokat arra ösztönözzük, hogy a kora gyermekkorban tapasztalható szegénység visszaszorítása érdekében hajtsanak végre szisztematikus rendszerszemléletű változásokat és győzzék le a gyermek jóllétére gyakorolt negatív hatásait. Gyermekjogi Bizottság, 7. sz. átfogó kommentár, 2005. 27. bekezdés)

Magyarországon a családok támogatására jelentős erőforrást biztosít a kormányzat. Az 1998. évi LXXXIV. törvény a családok támogatásáról tartalmazza a gyermekek után járó pénzbeli juttatásokat. Ezek közül a legelterjedtebb a családi pótlék/iskoláztatási támogatás, amit minden gyermeket nevelő család megkap. A családok támogatása hozzájárul a gyermekszegénység mérsékléséhez: a családtámogatások – más programok, elsősorban az oktatás mellett – hozzájárulhatnak a szegénység generációs átörökítésének megtöréséhez. (Gábos 2009)

Az óvoda funkciói között szerepel a védő-óvó, szociális valamint a nevelő-személyiségfejlesztő funkció. Az óvoda jelentősen hozzájárul a szociális biztonság megteremtéséhez, mivel segíti a hátrányos helyzetű gyerekek fizikai, érzelmi, biztonsági szükségleteinek kielégítését. Az Alapprogramban megjelenik a hátránycsökkentés, úgy mint családi nevelést kiegészítő szerep. „a gyermek nevelése elsősorban a család joga és kötelessége, s ebben az óvodák kiegészítő, esetenként hátránycsökkentő szerepet töltenek be.” (363/2012. [XII.17.] Hungarian Government Decree, Ministry of Human Capacities)

A gyermek oktatáshoz való joga a 28. cikkelyben jelenik meg. Az alapfokú oktatás kötelező és ingyenessége mellett, a kora gyermekkori nevelésre vonatkozó kötelezettség nem jelenik meg az Egyezményben. Ugyanakkor egyre nagyobb hangsúly helyeződik a kora gyermekkori fejlesztésre, a kora gyermekkori nevelés szerepe az egyén későbbi életútjában is megmutatkozik, amit számos kutatás alátámaszt. A Gyermekjogi Bizottság 2005-ben éppen a kora gyermekkorról származó hiányos információk miatt alkotta meg kommentárját amiben a

koragyermekkorra vonatkozó ajánlásait fogalmazta meg az Egyezmény alapján. Fontos megemlítenünk, hogy a kora fejlődés szerepét erősítő magyar megoldás lehet hosszú távon a 2015-ben bevezetett teljes óvodai nevelés kötelezettség 3-6 éves korban.

A Gyermekjogi Bizottság hangsúlyozza, hogy az államok támogassák a kora gyermekkori fejlesztő programokat, köztük az otthoni és közösségi alapú iskola előtti programokat. Továbbá szorgalmazza a kora gyermekkori szolgáltatások összehangolt, integrált, több szektort érintő megközelítésének szükségességét. (Gyermekjogi Bizottság, 7. sz. átfogó kommentár, 2005. 30. bek).

Magyarországon a kora gyermekkori intézmények közül az óvodai nevelés nagy hagyománnyal rendelkezik. Az első óvoda 1828-ban nyitotta meg kapuit. A gyerekek 5 éves kortól való kötelező óvodáztatását 1986-ban vezették be, míg a 3 éves korától kötelező óvodai nevelés elsődleges célja a hátrányos helyzetű gyerekek esélyegyenlőségének javítása volt.

A kora gyermekkori közösségi alapú programok kevésbé voltak jelen Magyarországon, de a 2000-es évektől a Biztos Kezdet Gyermekházak megjelenésével egyre nagyobb teret nyer ez a szolgáltatási forma..

„A Biztos Kezdet Gyerekház, a 0-3 éves korosztály és családja számára kínál fejlesztési lehetőséget, mint a gyermekjóléti alapellátások egyik szegmense. Az első Biztos Kezdet Gyerekház 2009-ben kezdte meg működését a Széchenyi kistérségben. A program célja, hogy csökkentse a gyermekszegénységet és a mélyszegénységet. Célja továbbá egészséges életfeltételeket biztosítani a korai élet évektől kezdve, a gyermekek képességeinek korai fejlesztése különböző programok, szolgáltatások révén, a regionális és etnikai egyenlőtlenségek csökkentése, a szülők foglalkoztatásának javítása, szegregáció csökkentése, lakáskörülmények javítása a szociális szolgáltatások fejlesztése. A Biztos Kezdet egy kora gyermekkori nevelésre, tanulásra, gondozásra vonatkozó filozófia, amely bármilyen, a 0–3 éves gyerekekkel és családjaikkal foglalkozó szolgáltatás szellemiségét és működését befolyásolhatja, meghatározhatja.” (Rákó 2017. 148.)

A Gyermekjogi Bizottság ajánlja, hogy az állam az emberi jogok oktatását -a gyerekek életkori sajátosságaihoz és képességeihez igazítva- tegye a kora gyermekkori nevelés, gondozás részévé. Magyarországon ezek kevésbé jelennek meg az óvodai nevelési programokban.

Magyarországon kevés olyan módszertani anyag van, ami a gyerekek emberi jogi nevelését előmozdítaná. Jelentős segítséget jelent a 2009-ben megjelent Kiskompasz Kézikönyv a gyermekek emberi jogi neveléséhez című módszertani anyag. Az Európa Tanács engedélyével jelent meg magyar nyelven az angol Composito című anyag fordításaként. A kézikönyvben található ismeretek, gyakorlati feladatok a 7-13 éves gyerekek számára készültek így a kora gyermekkori nevelésben csak részlegesen használható.

Az óvodás korú gyermekek életkori sajátosságainak megfelelő gyermekjogi ismereteket tartalmazó módszertani anyag 2016-ban jelent meg Boldizsár Ildikó Az elveszett madártoll című beszélgetős mesekönyv formájában. A könyv célja, hogy a meséken keresztül megismertesse, tudatosítsa a gyermeki jogokat. A módszertani anyag tíz mesén keresztül ismerteti meg a gyerekeket a következőkkel: jog és kötelesség, a tulajdonhoz való jog, az egészséges élethez való jog, a bántalmazás tilalma, a megkülönböztetés tilalma, a véleménynyilvánítás joga, az egészségügyi ellátáshoz, a tanuláshoz és a játékhoz való jog, a szülővel, testvérekkel való kapcsolattartás joga, az emberi méltósághoz való jog. A mesékhez módszertani útmutató készült, ami beszélgetős formában, kérdésselvetésekkel segíti egy-egy jog megismerését. A módszertani anyag részletes gyakorlati segítséget nyújt. Leírja, hogy milyen szituációban érdemes mesélni az adott mesét, a mese előtti ráhangoló kérdéseket tartalmaz, majd a mese után képzeletjátékokat, kérdéseket és végül levezető játékot vagy kézműves tevékenységet. A mesekönyv hiánypótló az óvodás korosztály számára, az Országos Betegjogi, Ellátottjogi, Gyermekjogi és Dokumentációs Központ megbízásából készült.

A 31. cikkely garantálja a gyermek szabadidőhöz, játékhoz és kultúrához való jogát. A kora gyermekkori a gyermek fő tevékenysége a játék. A Gyermekjogi Bizottság „elfeledett” jogként jellemzi a gyerekek játékhoz való jogát, miközben a játék örömteli tevékenységként biztosítja a gyerekek számára a képességeik, készségeik fejlődését.

„A kreatív játék és a felfedező tanulás széles körben elismertek a kisgyermekkori nevelés területén. A pihenéshez a szabadidő eltöltéséhez és a játékhoz való jog megvalósulását mégis gyakran akadályozza, hogy a kisgyermeknek kevés lehetőségük van a gyermekközpontú, biztonságos, támogató, ösztönző és kiegyensúlyozott környezetben találkozni és játszani. „(Gyermekjogi Bizottság, 7. sz. átfogó kommentár, 2005. 35. bekezdés) A Gyermekjogi Bizottság hangsúlyozza, hogy el kell hárítani azokat az akadályokat amelyek gátolják a gyerekek ezen jogainak érvényesülését.

Az óvodai élet tevékenységformái között szerepel a játék, mint a kisgyermekkor legfontosabb, legfejlesztőbb tevékenysége. Az Alapprogram hangsúlyozza, hogy a játékhoz meg kell teremteni a feltételeket, és valamennyi tevékenységben érvényesülnie kell.

„Az óvodában előtérbe kell helyezni a szabadjáték túlsúlyának érvényesülését. A játék kiemelt jelentőségének az óvoda napirendjében, időbeosztásában, továbbá a játékos tevékenységszervezésben is meg kell mutatkoznia.” (363/2012. XII.17.) Hungarian Government Decree, Ministry of Human Capacities)

A gyermeki jogok biztosításának garanciái Magyarországon

A gyermeki jogok védelme minden gyermekkel foglalkozó természetes és jogi személy kötelező feladata, így kiemelten az alapvető jogok biztosának, a gyermekjogi képviselőnek, a gyermekvédelmi gyámnak, a helyettes gyermekvédelmi gyámnak valamint az oktatási jogok miniszteri biztosának is.

Magyarországon nincs külön gyermekjogi ombudsman, bár ennek kialakítására több alkalommal is történt kísérlet. „A gyermekjogi biztos feladatai között – eltérően a „hagyományos” ombudsmani szereptől – nem a klasszikus egyedi jogalkalmazói aktusokat vizsgáló szerepkör lenne a meghatározó, inkább az általános jogvédelmi funkció megvalósítása kapna hangsúlyt. Ez egyrészt az egyedi ügyekben való tanácsadást jelenti, illetve azt, hogy amennyiben a biztos a kérdésben nem rendelkezik hatáskörrel, felvilágosítást ad a hozzá fordulónak a jogszabályokról és a jogérvényesítés lehetőségeiről. Fontos feladata lenne a gyermekjogi ombudsmannak a gyermekjogok monitorozása mind a jogalkotás, mind a jogalkalmazás terén.” (Rózsás 2008.193.)

Jelenleg az alapvető jogok biztosa látja el a gyermeki jogok képviseletét. „Az alapvető jogok biztosa tevékenysége során – különösen hivatalból indított eljárások lefolytatásával – megkülönböztetett figyelmet fordít a gyermekek jogainak védelmére.” (2011. évi CXI. törvény alapvető jogok biztosáról 1. § a)

Az alapvető jogok biztosa segíti az emberi jogok érvényesülését, részt vesz a hozzáérkező panaszok kivizsgálásában és javaslatokat dolgoz ki ezek orvoslására.

2008-ban az akkori ombudsman, prof. Dr. Szabó Máté a gyermekek jogainak érvényesülését szem előtt tartó alapjogi projektet indított. „A projekt célja a gyermeki jogokkal kapcsolatban felmerült visszasságok feltárása, illetve a gyermeki jogok érvényesülésének elősegítése. A projektmunkát a biztos mandátumának teljes ideje alatt folytatja, minden évben más-más –

a gyermeki jogok érvényesülésével kapcsolatos – témára fókuszálva tevékenységét.” (Lux 2012. 10.)

A gyermekjogi képviselő intézményét a Gyermekvédelmi törvényt módosító 2002. évi IX. törvény hozta létre. A gyermekjogi képviselő feladata a gyermek panaszának meghallgatása, kivizsgálása annak orvoslása továbbá a gyermek érdekeinek képviselete. A gyermekjogi képviselő vizsgálatot folytathat a köznevelési intézményekben, így a kora gyermekkori nevelést biztosító óvodában, iskolában is, ahol a gyermekek jogainak érvényesüléséről tájékozódik és jogsérelem esetén eljárást kezdeményez.

„A gyermekjogi képviselő figyelemmel kíséri az óvoda, az iskola, a kollégium és a pedagógiai szakszolgálat intézményeiben folyó gyermekvédelemmel kapcsolatos tevékenységet, segíti a gyermeki jogok érvényesülését. A gyermekjogi képviselő indokolt esetben megkeresi az említett intézmények fenntartóját, illetve szükség szerint a gyermek érdekében a gyámhatóságnál eljárást kezdeményez.”(1997. évi XXXI. Törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 11./A 7.)

Magyarországon az Országos Betegjogi, Ellátottjogi, Gyermekjogi és Dokumentációs Központ jogutódjaként Integrált Jogvédelmi Szolgálat működik 2017-től. A feladatai közé tartozik a beteg-, ellátott- gyermekjogokkal kapcsolatos állampolgári jogok integrált érvényesítése. Ellátja a jogvédelmi képviselők (betegjogi, ellátott jogi, gyermekjogi) foglalkoztatásával kapcsolatos feladatokat, ellenőrzi a jogvédelmi képviselők munkáját. Jogvédelemmel kapcsolatos módszertani feladatokat lát el.

A gyermekvédelmi gyám és a helyettes gyermekvédelmi gyám a gyerekek törvényes képviseletét biztosítja azon gyerekek körében, akik gyermekvédelmi intézményekben, nevelőszülőknél élnek, mivel vér szerinti családjuk nem tudta biztosítani nevelésüket. A gyermekvédelmi gyámot és a helyettes gyermekvédelmi gyámot a gyámhatóság rendeli ki. A helyettes gyermekvédelmi gyám a gyámot akadályoztatása, távolléte esetén helyesíti. A gyermekvédelmi gyám feladatai közé tartozik a gyermek érdekeinek képviselete, jog gyakorlásának segítése, a gyerek véleményének megismerése és közvetítése az ellátást nyújtó intézmény felé, a gyermek törvényes képviselete és jogszabályokban meghatározott ügyekben eljárás kezdeményezése. (1997. évi XXXI. Törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról. 11.§. 2.)

A gyermeki jogok biztosítása és védelme a köznevelési intézményekben is alapvető feladat. Ezt segíti az Oktatási Jogok Miniszteri Biztosának Hivatala és az oktatási jogok biztosának

intézménye. A hivatal az oktatás szereplői számára nyújt segítséget az oktatással kapcsolatos állampolgári jogok érvényesülésének elősegítésében. Az oktatási jogok biztosja minden évben beszámolót készít tevékenységéről, ezzel segíti az oktatásban – a gyermeki jogok kapcsán felmerülő problémák elemzését.

A szülők, a család szerepe a gyermeki jogok érvényesítésében

A gyermekeket valamennyi emberi jog megilleti, van néhány olyan jog, ami a felnőttekhez képest a gyermekek esetében korlátozottabb ilyen pl. a gyülekezési jog. A gyermeki jogok sajátossága továbbá, hogy egy részük szülői döntés, irányítás mentén valósul meg. A szülők, mint törvényes képviselők feladata, hogy a gyermek érdekét szem előtt tartva segítsék őket jogaik érvényesítésében, így többek között az óvodai nevelésben való részvételben is.

A Nemzeti Köznevelési törvény, mint hatályos jogszabály részletesen rendelkezik a szülők kötelességeiről és jogairól Magyarországon (NKT, 2011). A törvény a szülő alapvető kötelességeként nevezi meg, hogy a szülő biztosítja a gyermeke óvodai nevelésben való részvételét, és tiszteletet tanúsít az intézményben dolgozók pedagógiai munkája iránt. (NKT, 2011. 42. A szülő kötelességei és jogai 72. § (1./b. c.)

A gyermek jogainak érvényesítését segíti a gyermek fejlődéshez való joga, amely alapján a tanszabadságból eredő jogként Magyarországon a szülő joga, hogy szabadon válassza meg azt az intézményt, ahova a gyermek óvodába, iskolába jár, ez alapján a szülő bármely köznevelési intézménybe benyújthatja gyermeke jelentkezését. A szabad intézményválasztás sajátja, hogy a család lakóhelyének közelében több óvoda is van, ez többségében nagyobb városokban van jelen, kevésbé jellemző a kisebb vidéki településeken. Óvodai felvételnél előnyt élvez az a gyermek, és az intézmény vezetője köteles felvenni, akinek a családja a választott intézmény körzetében lakik, vagy a szülő a közelben dolgozik. A szülők között a családból vagy bölcsődéből óvodába, és óvodából iskolába történő átlépéskor nem az intézmény pedagógiai programját tekintik mérvadónak, hanem a másik szülő véleményét. A szabad intézményválasztás joga azonban nem jelenti azt, hogy a szülő által választott intézmény köteles felvenni a gyermeket, ha a család nem az adott körzetben lakik, mert arról az intézmény vezetője dönt és érvényesíti az óvodára vonatkozó szabályokat. Az oktatási jogok biztosának óvodai tapasztalatairól, valamint tanulságos esetek ombudsmani állásfoglalásáról

rendszeresen kaphatnak tájékoztatást az óvodavezetők és a közvélemény. (Office Of The Commissioner For Educational Rights)

A hazai óvodai ellátottság alapján a szülők többségének van lehetősége több óvoda közül is választani, amikor a gyermeküket óvodába íratják, a szülők jelentős többsége több intézményt keres meg, mielőtt beíratná a gyermekét. A szülők a következő tényezőket preferálják, amikor óvodát választanak a gyermekük számára: a legfontosabb számukra az óvodapedagógus személyisége, majd a dajka személyisége, egyéni bánásmód fontossága, az óvoda nyitottsága a családok iránt és az óvoda kínálata a gyermekek számára, fontossági sorrendben az óvoda választásakor. (Török 2004) A szülők óvodaválasztási stratégiájának legfontosabb tényezője az óvodapedagógus személyisége (Szilágyiné 2008; Tóth 2015). Magyarországon törvény írja elő, hogy az óvoda teljes nyitva tartása alatt diplomával (BA, 6-os szintű alaploma) rendelkező óvodapedagógus foglalkozzon a gyermekekkel. A szülők a saját korábbi tapasztalatuk alapján, családtagjaik, ismerőseik, barátaik ajánlására és legkevesbé az óvoda helyi pedagógiai programja alapján dönthetik el, hogy mely óvodába íratják be a gyermeket. A gyermek óvodai beíratása alkalmával a szülő kérheti az óvodavezetőtől, hogy az intézmény melyik óvodai csoportjába, milyen összetételű csoportba (homogén vagy vegyes életkorú csoport), kihez, melyik óvodapedagógushoz szeretné íratni a gyermekét. A szülői szokásjog ily módon való érvényesítése jellemző a gyermek általános iskola első osztályába való beíratásakor, az intézmény és az elsős tanító személyének a megválasztásakor is. Az óvoda helyi pedagógiai programja, szervezeti és működési szabályzata, házirendje fedi le az óvoda alapműködését, a szülőknek jogában áll ezeknek a dokumentumoknak a megismerésére, amit a köznevelési törvény is megfogalmaz (NKT, 2011. 72. § 5.a.) Az óvodapedagógusok közvélekedése szerint nem általános az, hogy a szülők ismerik ezeket a dokumentumokat. A szülőnek továbbá jogában áll tájékozódnia a gyermek fejlődéséről, pedagógiai szakszolgálat segítségét igénybe vennie, részt vennie az óvodapedagógus által szervezett óvodai csoport tevékenységekben, valamint az érdekeit képviselő testület megválasztásában. (NKT, 2011. 72. §) A szülők, a törvényben rögzített jogaik alapján, jogorvoslatért az oktatási jogok biztosához fordulhatnak. (Office Of The Commissioner For Educational Rights)

Az Alapprogram a gyermekközpontúság elve alapján az óvodai nevelés feladatai címszó alatt kiemeli, hogy a szülő megfelelő szakemberek bevonásával és az óvodapedagógussal együttműködve speciális gondozó, prevenciós és korrekciós testi, lelki nevelési feladatokat lásson el a gyermek egészséges életmódjának alakítása érdekében. (363/2012. [XII.17.] Hungarian Government Decree, Ministry of Human Capacities)

A szülő joga, hogy az óvodai intézmény és az ott dolgozó óvodapedagógus szakemberek biztosítsanak megfelelő lehetőséget a szülők fogadására (363/2012. [XII.17.] Hungarian Government Decree, Ministry of Human Capacities)

Az óvodai élet tevékenységformái között a játék szerepével kapcsolatban szolgál tanáccsal az Alapprogram a szülők számára – amennyiben a szülő ismeri az óvodai alapidokumentumban foglaltakat. E szerint „a kisgyermek első valódi játszótársa a családban, az óvodában is a felnőtt – a szülő és az óvodapedagógus.” (363/2012. [XII.17.] Hungarian Government Decree, Ministry of Human Capacities)

Ahogy korábban, az Egyezmény 18. cikkelye bemutatásakor tárgyaltuk az Alapprogram deklarálja, hogy a gyermek fejlődését a családi és óvodai nevelés együttesen szolgálja, ennek alapvető biztosítéka az, hogy az óvoda működjön szorosan együtt a családdal, kezdeményezzen kapcsolatot a családdal. Az Alapprogram kiemelt partnerként kezeli a családokat, ahol minden gyermeknek ugyanolyan minőségi nevelést kell kapnia a családi háttértől függetlenül. Az óvodapedagógus figyelembe veszi a családok sajátosságait, szokásait, és a család ismeretében nyújt segítséget a családnak a gyermek érdekében.

A gyermekközpontúság alapja és a gyermek alapvető joga a magyar óvodákban, hogy emocionális szükségletei kielégüljenek, érzelmi biztonságban nevelkedjen. Az óvodapedagógusok ezt az érzelmi szükségletet a szeretet testnyelven való kifejezésével, ölbvétellel, simogatással fejezik ki a gyermek felé. A magyar pedagógiai kultúrában a kisgyermekkel foglalkozó személyek szerepének integráns eleme a gyermek szeretete, aminek elfogadott és egyben a szülők által is határozottan elvárt kritériuma a testkontaktus, mint a gyermek kötődési és érzelmi kapcsolatának indikátora. A magyar szülőkkel készített kérdőíves felmérés szerint, amely a kora gyermekkori pedagógusok elvárt készségeit mérte fel, a szülők a gyermekszerető felnőttet választották, ami a számukra legfontosabb elvárás a pedagógussal szemben (Brayfield és Korintus 2011). A magyar szülők óvodapedagógus választásának elsődleges szempontja, a gyermeket szerető pedagógus személye.

Az intézményben a gyermeki jogok biztosításának a garanciája maga az óvodapedagógus személye. Az óvodapedagógus személyén múlik, hogy meghallgatja-e a gyermek véleményét, és reagál-e az érdeklődésükre, belevonja-e a gyermeket pl. a csoport életének kisebb-nagyobb döntéseibe, biztosítja-e a mindennapi tevékenységek választásának a szabadságát figyelembe véve a gyermeki szükségleteket. A gyermekre figyelés, a gyermek meghallgatása másfajta gondolkodást vár el a pedagógustól. A gyermek jogainak ilyen széleskörű biztosítása

ellentétes a korábbi tekintélyelvű pedagógia gyakorlatával, ami mind a mai napig jelen van a nevelési-oktatási intézményekben, óvodában, iskolában egyaránt.

A gyermek számára az óvodapedagógus azonosulási mintaként szolgál, amelynek kiindulópontját az óvodapedagógus-gyermek közötti érzelmi kapcsolat jelentheti, amely során az óvodapedagógus kiegészíti az anya szocializációs szerepét. (Antal és Zsubrits 2015, 17) Körmöci (2005) szerint az óvoda szociális anyaöl. Az óvodapedagógus anyapótló szerepe nem merül ki a gondozási feladatok ellátásában, annál sokkal összetettebb, a gyermek számára a szeretett óvodapedagógus jelenléte megteremti az emocionális biztonságot, ami a hazai rendszerben az óvoda egyik alapvető feladata. Jaskóné és Stóka (2014) szerint az óvodától és magától az óvodapedagógustól a legtöbb szülő azt várja el, hogy biztonságban legyen a gyermek az óvodában, ahol számára meghitt, családi légkört alakítsanak ki, ahol a játék, az érzelmi és szociális nevelés a legfontosabb.

Gyermeki jogok és a szükségletek a gyermekek óvodai nevelésében

A felnőtt társadalom felelősségvállalása a következő generációk felnevelése érdekében evidens az egész világban. Ebben az egyik tényező ösztönző a felnőttek multidiszciplinárisan felhalmozott tapasztalata, ami alapján eldöntik vajon mire van szüksége egy gyerekeknek a fejlődéshez, a későbbi társadalmi beilleszkedéshez. Ez viszont társadalmanként variációkat is jelenthet, kulturálisan eltérhet. Miután áttekintettük a nemzetközi és magyar jogi keretek között a gyermeki jogok kérdését és a közvetlen környezet lehetőségeit és felelősségi kereteit a családra vetítve, eljutunk az intézményes élet, az óvoda azon szakmai kritériumaihoz, mely az óvodapedagógus tevékenységeiben, attitűdjeiben törekszik érvényesíteni a gyermekek fel- és elismert jogait. Ezért fontos itt megemlítenünk, hogy a magyar óvodapedagógusokkal szemben megfogalmazott nevelési attitűdök között három kiemelt szerepel: az elfogadó, segítő, és támogató. Úgy véljük ez a gyermekek jogainak óvodai nevelésen belül az egyik garanciája lehet, hogy nem kényszerrel, tekintéllyel kívánja elérni céljait az óvodapedagógusok.

Ha a nevelésen belül keressük a jogokat, melyek a mindennapi kapcsolatokban, tevékenységekben érvényesülnek, akkor megfogalmazódik, ha egy kisgyermek nem tudja milyen jogai, érdekei, stb. vannak/lehetnek – és a szülei sincsenek vele, akik ezt közvetítenék

a külvilágnak –, akkor hogyan tudja kifejezni a jogait. Úgy véljük a fejlődésének vannak természetes biológiai aspektusai és vannak olyan egyedi késztetései, melyek az adott állapotát tükröző érzelmekben, cselekvésekben, attitűdök nyilvánulnak meg, s ezeket szükségletként elfogadtuk. Ezekre többféle tipizálás is született amit Maslow indított el 1943-s Az emberi motiváció elmélete munkájával. A magyar óvodai nevelés elfogadta, hogy a gyermeki szükségletek igazodási szempontok az óvodapedagógusok számára. Egyetértünk Kőrmöci (2007 192) érvelésével, amikor leszögezi, hogy a „gyermeki szükségletek egyben a gyermek jogai is, s ez az óvodapedagógus kötelességei közé tartozik ezáltal. Ha ezt összevetjük magyar óvoda nevelés feladataival az Alapprogram sommásan minden feladat referencia szempontjává emelte az az óvodáskorú gyermek testi és lelki szükségleteinek kielégítését. Csak néhány összefüggést szeretnénk illusztrálni a szükségletek és jogok kapcsolatáról Kőrmöci 2007 munkája alapján.

| Óvodás gyermek szükségletei | Gyermeki jogok |
|---|--|
| Mozgásigény, biológiai-fiziológiai szükségletek | Joga van a términimumhoz, a kiegyensúlyozott táplálkozáshoz, a saját ritmusának megfelelő életvitelhez |
| Érzelmi biztonság iránti szükséglet | Joga van az örömhöz, a nyugalomhoz, a kiegyensúlyozott légkörhöz, az emberi méltóság tiszteletéhez, érdekeinek védelméhez, ahhoz, hogy segítséget kapjon, saját életritmusának megfelelően éljen, ne bánjanak vele felelőtlenül, lehetőségeinek ismeretéhez, ahhoz, hogy nem kell mindig tökéletesnek lennie, joga van a bizalomra, saját fejlődési tempójának elfogadásához |
| Szeretetet szükséglet | Joga van, hogy önmagáért szeressék, akarják, feltétel nélküli elfogadáshoz, a bizalomhoz, a személyisége tiszteletben tartásához, megbecsüléséhez, joga van a szeretetnek, és a viszonzásnak |

I.táblázat Kőrmöci 2007. A gyermek szükségleteire épített tanulás az óvodában. 193-194 p.

A gyermek testi-fiziológiai szükségleteinek kielégítését az óvodapedagógus számára az egészséges életmód alakításával kapcsolta össze. Így a gyermeknek joga van, hogy személyiségét figyelembe vevő gondozást kapjon, a mozgás szükséglete kielégüljön, joga van hogy az egészségét védelmezzék, megőrizték. Joga van továbbá a testápoláshoz, a

tisztálkodáshoz, az egészséges étkezéshez (kiemelt figyelemmel követve a magas cukor tartalmú ételek és italok, a magas só- és telítetlen zsír-tartalmú ételek fogyasztásának csökkentését, a zöldségek és gyümölcsök, illetve tejtermékek fogyasztásához), a fogmosás, az öltözködés, a pihenés, a betegségmegelőzés és az egészségmegőrzés szokásainak alakításához.

Az alapvető szükségletek mellett a lelki szükségletek is erősen befolyásolják a gyermek kiegyensúlyozott fejlődését. S ha korábban már említett egyetemes gyermeki jogot a játékot említjük, akkor az Alapprogram igen erősen védelmezi a gyermekek ezen jogát, mikor úgy fogalmaz, hogy „a játék – szabad-képzettársításokat követő szabad játékfolyamat – a kisgyermek elemi pszichikus szüksége, melynek mindennap visszatérő módon, hosszantartóan és lehetőleg zavartalanul ki kell elégülnie” (Alapprogram). A szabad játék így olyan joggá erősödött, amelyet megvéd a direkt tanítási céloktól. A játék jogot több biztosítékkal is megerősíti mikor az óvodapedagógus jelenlétét és korlátozza. Ha együtt játszik a gyermekkel, s az is a gyermek igény szerinti együttjátszását jelenti, akkor is „támogató, serkentő, ösztönző” magatartással, indirekt reakcióival hathat az óvodapedagógus. A másik játék biztosíték pedig, amikor a gyermekeknek ezt a szükségletét/jogát az óvodai élet egészében meghatározóvá teszi: „az óvodában előtérbe kell helyezni a szabadjáték túlsúlyának érvényesülését” (Alapprogram). A játékfeltételeiben is megnyilvánulhat a joga mikor az Alapprogram elvárja az óvodapedagógustól, hogy a gyermekek hely igényeinek támogatását, „egyszerű, alakítható, a gyermeki fantázia kibontakozását segítő anyagok, eszközök, játékszerek” biztosítását.

Emellett a gyermeknek joga van a mindennapos meséléshez, mondókázáshoz és verseléshez, amelyek a kisgyermek mentális higiéniájának elmaradhatatlan elemei. A mesélés feltételei között viszont joga, hogy „játéktevékenységhez hasonlóan a mesehallgatás elengedett intim állapotban” (Alapprogram) történjen.

A gyermekek munka jellegű tevékenységeinek szervezésében is tekintettel kell lenni az óvodapedagógusnak a gyermeki jogokra, ami kizárja a gyermekek kényszerrel történő munkáltatását az óvodai életben, mert a gyermek 'elvallaló' aktusát beiktatta. Továbbá elvárja az Alapprogram, hogy a munka a gyermek számára örömmel és szívesen végzett aktív tevékenység; a tapasztalatszerzésnek és a környezet megismerésének, a munkavégzéshez szükséges attitűdök és képességek, készségek, tulajdonságok, mint a kitartás, az önállóság, a felelősség, a céltudatosság alakításának fontos lehetősége” legyen.

A kultúrához való jogot már korábban említettük, de két tényezőt még kapcsoljunk hozzá. A magyar kultúra egyik meghatározó eleme a zene-tánc, ezért a „népdalok éneklése, hallgatása, a gyermek-, néptáncok és népi játékok, a hagyományok megismerését, továbbélését segítik”, vagyis népi kultúra, mint identitás átadó folyamatként is leírható. A másik a külső világ tevékeny megismeréséhez kapcsolódó, melyben az óvodapedagógus teendői között szerepel a szülőföld, és hagyományaival történő találkozás lehetőségeinek biztosítása. Ennek eredményeként „megismeri a szülőföld, az ott élő emberek, a hazai táj, a helyi hagyományok és néphagyományok, szokások, a közösséghez való tartozás élményét, a nemzeti, családi és a tárgyi kultúra értékeit, megtanulja ezek szeretetét, védelmét”. (Alapprogram)

Az anyanyelven történő óvodai nevelés minden gyermeket megillet Magyarországon. Az anyanyelvi nevelés a fő feladatok között szerepel a gyermek aktív szerepének biztosításával, az óvodai nevelőtevékenység egészében jelen van. „Az anyanyelv ismeretére, megbecsülésére, szeretetére nevelés közben a gyermek természetes beszéd- és kommunikációs kedvének fenntartására, ösztönzésére, a gyermek meghallgatására, a gyermeki kérdések támogatására és a válaszok igénylésére szükséges figyelmet fordítani.

Azok a gyermekek, akik nem magyar anyanyelvűek a szüleik közvetítésével igényelhetik a nemzetiségi óvodai nevelést, mely a nemzetiség nyelvén történik. A nemzetiségi óvodai nevelés irányelvei között szerepel ennek módja is: „Amennyiben legalább nyolc, azonos nemzetiséghez tartozó szülő kezdeményezi a nemzetiségi óvodai nevelést, a kérelem beérkezését követő naptári évben kezdődő nevelési évtől, felmenő rendszerben meg kell szervezni, feltéve, hogy legalább nyolc gyermek valóban be is iratkozik az óvodába.” (17/2013. III. 1.) EMMI rendelet, 1. § (2)).

Az eltérő fejlődési jellemzőkkel rendelkező gyermekek számára is biztosítani kell az együttnevelés lehetőségét. A sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelvei (32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet) megfogalmazzák, hogy az Alapprogrammal gyermekképeivel összhangban történjen a speciális nevelés. „A sajátos nevelési igény szerinti környezet kialakítása, a szükséges tárgyi feltételek, és segédeszközök megléte akkor biztosítja a nevelési célok megvalósíthatóságát, ha a napirend során a gyermek mindig csak annyi segítséget kap, ami a további önálló cselekvéséhez szükséges.” Az elvárások igazodjanak a gyermekek fejlődésének üteméhez,

- fejlesztésük a számukra megfelelő területeken valósuljon meg,
- a sajátos nevelési igényű gyermekeket a nevelés, a fejlesztés ne terhelje túl,
- a rehabilitációs, rehabilitációs célú fejlesztő foglalkozások programjai váljanak az óvodák nevelési programjainak tartalmi elemeivé.

A gyermekek jogai, hogy a mindennapok során érvényesüljenek, az óvodai nevelés szervezési feladatai, követelményei közé is beépült mint egy gyermeki szempont. A magyar óvoda (az iskolától eltérő módon) elfogadja, azt az elvet, hogy a gyermekek azonos időben egymás mellett más-más tevékenységet választanak, végeznek, amihez eltérő feltételek és főleg idő szükséges. Ezért az Alapprogram két kritériumot fogalmaz meg, amelyek ezt garantálják. Az egyik, hogy a „napirend igazodik a különböző tevékenységekhez és a gyermek egyéni szükségleteihez”, másik pedig a „jó napirendet folyamatosság és rugalmasság jellemzi”. Ezekben egyértelműen a gyermekek és nem a felnőttek szempontjai kerülnek előtérbe.

A gyermek jogainak értelmezése során találunk egy több évtizedes gyakorlatot, melyben a gyermek adott fejlettsége miatt nem éri sérelem, „büntetés”. A magyar óvoda a 3-6 évesek nevelésre szerveződött, ám azok a gyermekek, akik valamilyen oknál fogva nem érik el az iskolakezdéshez szükséges fejlettséget, nem kényszerítik életszerinti beiskolázásra, hanem biztosítanak neki még egy nevelési évet az óvodában, a korábbi nevelés folytatására, s türelmet a fejlődés beérésére. Az Alapprogram tömören így fogalmazza meg: „a rugalmas beiskolázás az életkor figyelembevételével mellett lehetőséget ad a fejlettség szerinti iskolakezdésre.”

Összegzés

Megfogalmazhatjuk, hogy a magyar óvodai nevelés szabályozó dokumentumok, elvárások arra törekcszenek, hogy a gyermek jogainak érvényesítése beépüljön a mindennapi munkába úgy, „hogy minden gyermek egyenlő eséllyel részesülhessen színvonalas nevelésben”.

A gyermeki jogok áttekintése során megállapítható, hogy a jogok közvetve és közvetlenül megjelennek az Alapprogramban. A magyar óvoda követi a nemzetközi szabályozó dokumentumok elvárásait, s az hazai Alapprogram tükrözi a gyermeki érdekvédelem

szellemiségét, ez annál is inkább fontos, mert a magyar gyakorlatban a teljes körű a 3-6 éves korosztály megjelenése az intézményben

Az óvodai élet, a gyermeki tevékenységek azonban jóval több lehetőséget kínálnának a gyermekjogi információk, gyakorlatok átadáshoz, mint amit a gyakorlati munka során tapasztalunk. Ehhez szükséges lenne a megfelelő módszertani anyagok kidolgozására, és azok megjelenítésére az óvodapedagógus képzésben. Ezzel jelentősen javulna a tudatosság a gyermeki jogok és kötelességek megismerésének lehetősége a kora gyermekkori nevelésben felelősséggel tartozók körében.

Felhasznált Irodalom

ANTAL Bernadett - ZSUBRITS Attila (2015). „Az óvodapedagógus gyermekszemmel.” *Óvodai Nevelés* 4. 16-19.

BRAYFIELD, A., KORINTUS, M. (2011). „Early childhood socialization: Societal context and childrearing values in Hungary.” *Journal of Early Childhood Research* 9 (3), 262–279. doi:10.1177/1476718X11402444

EISELE Eisele M.P. (1994.) *Az ENSZ konvenciója a gyermekek jogairól*. In Volentics Anna szerk. *Gyermeki jogok- jogsértő felnőttek*. Budapest, FICE Kiadványok

FILÓ Erika, KATONÁNÉ PEHR Erika (2006). *Gyermeki jogok, gyermekvédelem*. Budapest, HvgOrac

GYURKÓ Szilvia (szerk.) (2013). *Te hogy vagy? Az UNICEF Magyar Bizottság Gyermekjóléti jelentése Kutatási zárójelentés*, UNICEF Budapest

HERCZOG Mária szerk. (2009). *Kézikönyv a gyermekjogi egyezmény alkalmazásához. Család, Gyermek Ifjúság Egyesület*, Unicef Budapest.

HERCZOG Mária (2011). *A gyermekjogi egyezmény érvényesülése*
http://www.okri.hu/images/stories/OKRISzemle2009/OKRISzemle_2011/011_herczog.pdf

JASKÓNÉ GÁCSI Mária, STÓKA György (2014). „Mit várnak el a szülők az óvodától?” *Módszertani Közlemények* 54 (2) 1-14.

http://acta.bibl.u-szeged.hu/34582/1/modszertani_054_002_001-014.pdf

LUX Ágnes (2012). A gyermekjogi projekt éves tevékenységének bemutatása. In Lux Ágnes (szerk.): A gyermekek testi-lelki egészsége . *Alapvető Jogok Biztosának Hivatala*, Budapest

KÖRMÖCI Katalin (2007). A gyermek szükségleteire épített tanulás az óvodában, *Fabula BT*.

KÖRMÖCI Katalin (2017). *Az óvoda, mint szociális anyaöl* – Ismét a személyes bánásmód fontosságáról, a befogadásról <http://www.kormocikatalin.hu/?menu=33>

MASLOW, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-96.

MASLOW, A. H. (1970). Motivation and personality. *New York: Harper & Row*

RÁKÓ Erzsébet (2017). A gyermekjólét-gyermekvédelem és a gyermek- szegénység aktuális kérdései In Rákó Erzsébet-Soós Zsolt *Kihívások és válaszok. Tanulmányok a szociálpedagógia területéről*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.

RÓZSÁS Eszter (2008). A gyermekjogok tartalma, érvényesülése és védelme <http://ajk.pte.hu/files/file/doktori-iskola/rozsas-eszter/rozsas-eszter-vedes-ertekezes.pdf>

SZILÁGYINÉ SZEMKEŐ Judit. (2008). Óvodások és kisiskolások szüleinek intézményválasztásmotivációi. *Új Pedagógiai Szemle* LVIII. 51-60.

TÓTH András (2015). Szülőket kérdeztünk... Mi alapján választanak óvodát a gyermeküknek? *Új Köznevelés* 71. 25-27.

Felhasznált jogszabályok, dokumentumok

Act CXC of 2011 on National Public Education 72.§

2011. évi CXI. Törvény alapvető jogok biztosáról

2011. évi CXXI Törvény a családok védelméről

40/1999. (X. 8.) OM rendelet az Oktatási Jogok Miniszteri Biztosa Hivatalának feladatairól és működésének szabályairól

1997. évi XXXI. Törvény a gyermekek jogairól és a gyámügyi igazgatásról

2003. évi CXXV Törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról

17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet A Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelveiről

363/2012 (XII.07.) Kormányrendelet Óvodai nevelés országos alapprogramja 2012. [The Hungarian National Core Programme for Kindergarten Education] Budapest: Recorded in a Hungarian Government Decree, Ministry of Human Resources. Magyar Közlöny 2012. 171. pp. 28223-28231. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk12171.pdf>

Gyermekjogi Bizottság, 7. sz. átfogó kommentár, 2005 In Herczog Mária (2009) (szerk.): Kézikönyv a gyermekjogi egyezmény alkalmazásához. *Család, Gyermek Ifjúság Egyesület, Unicef* Budapest

Office Of The Commissioner For Educational Rights

<http://www.oktbiztos.hu/mission/index.html>

A SZERETET KIFEJEZÉSE, AZ ÉRINTÉS EGYEDÜLÁLLÓ GYAKORLATA A MAGYAR ÓVODAI NEVELÉSBEN

The Uniqueness of Love, Care and Touch in ECEC in Hungary

Pálfi Sándor PhD, Vargáné Nagy Anikó PhD, Szerepi Sándor PhD, Molnár Balázs PhD

Abstract

The importance of ECEC (*Early Childhood Education and Care*) in Europe becomes the focus of policy (Campbell-Barr et al. 2015). The foundations for lifelong learning are laid in early childhood (Danis et al. 2011). Parents' expectations of Hungarian pedagogues is to love their children to ensure their well-being is nurtured. It is expected that this love is demonstrated through physical contacts. According to the Hungarian approach to ECEC, demonstrating signs of love and affection is understood as helping children to feel safe (Vekerdy 2013); through physical contact emotional attachment and secure relationships develop between the children and the adult, which can be seen as a rich emotional response to children's basic biological needs (Inántszy-Pap and Máth 2004). Inántszy-Pap and Máth (2004) believe that attachment needs are social needs and fulfilling them is as important as meeting the basic biological needs. Hungarian parents identify "child-loving adults" as the most important feature in kindergartens required by practitioners (Brayfield and Korintus 2011). A key feature of child-centred practice in the Hungarian context is "unconditional love extended to all children" (Kovács-Bakosi 2013, 233; Bakonyi 2012). Young children are cared for and educated through physical contacts. Young children express themselves not only through language but also through emotional and physical proximity to others and through various types of touch (embracing, sitting on lap, carrying, stroking, kissing, holding hands, kicking, hitting, pinching, biting, pushing, colliding. (Campbell-Barr et al. 2015). We would like to provide evidence for this by examining physical contact between children and pedagogues through observations.

This research adopted multiple method approaches. The sample consisted of children and pedagogues in kindergartens from the inner city, rural locations as well as from kindergartens with Romani children and their pedagogues. We observed 25 children in each of the selected

4 groups and focus group discussions were carried out with pedagogues. In addition to this, the documentary analysis was carried out the basis of which was the National Core Programme of Kindergarten Education. Observations were carried out in specific situations: at the start of the day on children's arrival to the kindergarten (meet and greet), during free play and during adult-led activities.

Our hypotheses are 1. Physical contact is more frequent at morning arrival than at any other times during the day. 2. The frequency of touch is higher among Romani children than among other children. 3. There is no significant difference between the frequency of touch in relation to the two genders but negative touch is more frequent among boys. 4. Physical contact given or received by the pedagogues hold almost equal value. The findings suggest that the total numbers of positive touching were much higher than any other types of touching. The girls used the positive type of touching much more than the boys.

Based on the findings, it is recommended that the kindergarten pedagogues represented hugging, stroking and kissing more frequently, which is an emotional response to children's basic biological needs and can represent the child-loving adult according to the ECEC in the Hungarian approach. We believe with the paper we can complete a whole picture of Hungarian ECEC approach and would like to add a great help for the quality of early childhood education.

Keywords: early childhood education and care, loving atmosphere, attachment, emotional response

Absztrakt

A kora gyermekkorról való gondolkodás a politikai döntéshozói szinten is stratégiai kérdéssé vált Európában az utóbbi időben. (Campbell-Barr et al, 2015) Az élethosszig tartó tanulás megalapozása a kora gyermekkorba való befektetéssel kezdődik. A professziót gyakorló magyar pedagógusoktól a szülők határozottan elvárják, hogy a gyermeki jólét biztosításaként szeressék a gyermekeket, és ezt testi, fizikai kontaktusként is mutassák ki a gyermek felé. A magyar társadalom közvélekedésében a gyermekekkel foglalkozó személyek szerepének szerves része a gyermek szeretete, aminek elfogadott és határozottan el is várt kritériuma a testi kontaktus, mint a gyermek kötődési és érzelmi kapcsolatának biztosítója, mint érzelemgazdag válasz a gyermek alapvető szükségleteire.

Arra a feltevésre alapoztuk kutatásunk, hogy a magyar óvodában általánosan elfogadott gyakorlat egymás érintése, így mindennapos cselekedet a pedagógus gyerek, illetve gyerek-gyerek közötti testkontaktus, mint a szeretet egyik fontos megnyilvánulása. Ebben még az

sem kizáró ok, hogy milyen szociális-anyagi körülmények közül érkezik a gyermek az óvodába. Ezért két almintára bontottuk az adatgyűjtést. Az egyik részmintába azok a gyermekek kerültek, akiknek a családi háttérében általában adottak a szociális feltételek, és a másik részbe azok a gyermekek, amely családokra a hátrányos helyzet (szülők alacsony jövedelme, nincs 8 osztálytól magasabb iskolai végzettsége) a jellemző, amiről a helyi önkormányzatnál nyilvántartás van, s így anyagi támogatásban részesülnek. Az adatgyűjtést egy tipikus magyar városban, Hajdúböszörményben végeztük, a megfigyelők előzetes képzése után. A város két különböző óvodájában, az egyik egy belvárosi, a másik egy külterületi, ahol szegény és roma családok élnek többségben, keresve ezzel, hogy van-e közös pont a magyar társadalom által elvárt szeretet-intimitás-testérintés kérdésben, és miben lehet eltérés. Összesen 34 megfigyelést végeztünk két órás egység időtartamokban. Az adatokat SPSS statisztikai feldolgozás után értékeltük. Emellett a vizsgált alminták óvodapedagógusai számára fókuszcsoportos megbeszélést szerveztünk, melyből a személyes, tudatos pedagógia gyakorlatot kívántuk megragadni, ezzel is kontrollálni a megfigyelések eredményeit.

Hipotéziseink:

1. A reggeli érkezéskor az érintések gyakorisága magasabb lesz mint az óvodai nap más szakaszaiban.
2. Az érintések gyakorisága összességében magasabb lesz a roma gyermekek körében, mint más gyermekek esetében.
3. Az összes érintés gyakorisági mutatóiban nincs szignifikáns eltérés a két nem között, azonban az érintések típusaiban a fiúk körében több a negatív érintés tartalmú aktivitás.
4. Az óvodapedagógus által adott és fogadott érintések közel egyenlő értéket mutatnak.

A kapott eredmények azt mutatják, hogy a pozitív érintések száma jóval magasabb volt bármely más érintés típusnál. A lányok magasabb számban használták a pozitív érintést mint a fiúk. A kapott eredmények tükrében megállapítható javaslat, hogy az óvodapedagógusoknak gyakrabban kell élnie az ölelés, ölbevétel, simogatás, puszi pozitív érintéssel, mert ez nyújt biztonságos érzelmi választ a gyermekek alapvető biológiai szükségleteire és reprezentálja is egyben a gyermeket feltétel nélkül szerető felnőtt személyét a magyar kora gyermekkori gyakorlatban. Úgy véljük, a tanulmánnyal képesek vagyunk átfogó képet rajzolni a magyar kora gyermekkori nevelés és gondozás szemléletéről, és segítséget nyújtunk valamint hozzájárulunk annak minőségi gyakorlatához.

Az első óvodát Magyarországon Brunszvik Teréz grófnő alapította és 1828 június 1-jén nyílt meg Budán. A maga nemében ez volt az első ilyen jellegű intézmény Európában, amelyet aztán számos másik kisdédóvó követett szerte Magyarországon. Úgy véljük, a magyar óvodapedagógiának a pedagógiai módszertanban mélyen gyökerező hagyományai vannak, amelyek alkalmazása a gyermekirodalom, gyermekdalok, népdalok, motoros aktivitás, művészeti és kézműves tevékenységek területén sikeres modellé tették Európában.

Az Óvodai nevelés országos alapprogram (röviden Alapprogram), amit Magyarországon széleskörű szakmai elfogadottság övez, minden óvodának irányelvet mutat a 3-6 éves korú gyermekek óvodai neveléséről és meghatározza a hazai óvodákban folyó pedagógiai munka alapelveit (363/2012. XII.17.)

Az Alapprogram 1996-ban született meg, amely egy rövid, általános érvényű elveket, szempontokat meghatározó keretjellelű dokumentum. Alapvető jellegzetessége, hogy nem tartalmaz ténylegesen megnevezett „tantervi” tartalmakat, az óvodák állíthatják össze a helyi sajátosságok, kialakult hagyományok alapján az adott intézményben fontosnak vélt tevékenységek tartalmát, a saját helyi pedagógiai programjukban. Az Alapprogram jelentős autonómiát biztosít az óvodák számára. Szemléletmódjában a gyermeki sajátosságokat tudatosan előtérbe állító, így erősen gyermekközpontú, tevékenységalapú, a gyermek fejlődésének holisztikus szemléletét tükrözi és alapvető sajátossága a gyermeki szabad játék fontosságának hangsúlyozása.

2015. szeptember 1-jétől Magyarországon kötelező minden harmadik életévét betöltött gyermek óvodáztatása, amelytől a kormányzat az esélyegyenlőség javulását várja a szociokulturális és szocioökonómiai hátránnyal küzdő hátrányos, halmozottan hátrányos gyermekek esetében, így biztosítva számukra a kora gyermekkori minőségi nevelést és gondoskodást, valamint kognitív fejlődést. A törvényi rendelkezés eredményeképpen a gyermekek 95%-a jár óvodába hazánkban (Széll 2014). A törvény esélykiegyenlítő szerepet tölt be, és összhangban van azzal az Európai Unió stratégiaiával, amely szerint 2020-ra a negyedik életévüket betöltött gyermekek 95%-ának kora gyermekkori intézményes nevelésben kell részesülnie.

Az óvodai nevelés pedagógiai elvei között alapvetően deklarálja, hogy „a gyermeket – mint fejlődő személyiséget – szeretetteljes gondoskodás és különleges védelem illeti meg” (137/1996. (VIII. 28.) Kormányrendelet 5.) A gyermek harmonikus fejlődése érdekében, a gyermekközpontú szemlélet alapelveként fogalmazza meg, hogy a gyermeki személyiséget

többek között szeretet övezi. „Az óvodai nevelés az alapelvek megvalósítása érdekében gondoskodik [...] az érzelmi biztonságot nyújtó derűs, szeretetteljes óvodai légkör megteremtéséről” (137/1996. VIII. 28. Kormányrendelet 7.). Továbbá elengedhetetlen, hogy a gyermeket az óvodában állandó értékrend, kiegyensúlyozott légkör vegye körül. Az Alapprogram az óvodai nevelés általános feladatai között nyilvánítja ki, hogy az érzelmi, erkölcsi és a közösségi nevelés részeként szükséges, hogy „a gyermeket már az óvodába lépéskor kedvező érzelmi hatások ériék. Az óvoda alkalmazottai és a gyermek, a gyermekek, valamint az óvodai alkalmazottak közötti kapcsolatot pozitív attitűd, érzelmi töltés jellemezze” (137/1996. VIII. 28. Kormányrendelet 9.). Minden egyes gyermek személyiségfejlődése egyedi utat jár be. Az Alapprogram nevelési elvei közé tartozik a gyermekközpontú, befogadó gyermekkép, hogy minden gyermek szeretetteljes nevelésben részesüljön. A gyermekközpontú magyar óvodai gyakorlatban a törődés, az egyéni személyes bánásmód, a meleg, elfogadó légkör integráns része a kora gyermekkori nevelésnek (ECEC), éppúgy, mint a szeretet testnyelven, a gyermek fizikai érintésében való kifejezés gyakorlata is: az ölbévétel, simogatás, ringatás, puszi. Azok a gyermekek, akiket szeretettel vesznek körül, akiket többet érintenek azok gyorsabban, egyenletesebben fejlődnek, mentálisan egészségesebb felnőttekké válnak, mint azok, akik nélkülözik a szeretetet, és ölelést (Bagdy 2010). Az óvodapedagógus a gyermek egyedi szükségletei és igényei alapján biztosítja a gyermekhez igazított fizikai kontaktust, azaz van olyan gyermek, aki több testi érintést, ölelést, ölbévételt, simogatást, megnyugtatót, pusztit igényel, míg mások kevésbé. Ez a magyar kora gyermekkori gyakorlatban a gyermekhez igazított pedagógiai gyakorlat legfőbb pillére.

A magyar pedagógiai kultúrában a kisgyermekkel foglalkozó személyek szerepének integráns eleme a gyermek szeretete, aminek elfogadott és egyben a szülők által is határozottan elvárt kritériuma a testkontaktus, mint a gyermek kötődési és érzelmi kapcsolatának indikátora. A magyar szülőkkel készített kérdőíves felmérés szerint, amely a kora gyermekkori pedagógusok elvárt készségeit mérte fel, a szülők a gyermekszerető felnőttet választották, ami a számukra legfontosabb elvárás a pedagógussal szemben (Brayfield és Korintus, 2011). A magyar szülők óvodapedagógus választásának elsődleges szempontja, a gyermeket szerető pedagógus személye.

Új munkaviszony létesítése esetén a közalkalmazottak jogállásáról szóló (1992. évi XXXIII. tv. 20.§ (5) törvényi rendelkezés alapján a jogviszony létesítésekor a pedagógusok esetében a büntetlen előéletet igazoló hatósági erkölcsi bizonyítványt kell kiállítani (1992. évi XXXIII.

tv.20.§ (5). Ha bármi bűncselekményt követett el korábban a pedagógus, akkor az azonnal kiderül. A hazai társadalmi környezet alapvetően bizalmi alapú az óvodapedagógussal szemben, mert ezzel ellentétes tapasztalat nincs a köztudatban. Magyarországon kevés férfi dolgozik az óvodákban. A hallgatók az egyéni és csoportos gyakorlati képzési időt az egyetemi campus területén, az egyetemhez tartozó Gyakorló Óvodában töltik el. A 2017-ben bevezetett Óvodapedagógus tantervben előírtak szerint 29 kredit értékben, 505 óra óvodai gyakorlaton vesz részt a hat félév alatt a hallgató, ahol a mentor óvodapedagógus és a képzést segítő felsőoktatási oktató folyamatos ellenőrzése mellett tevékenykednek, e közben kiszűrhető lehetne, ha a gyermek jogait vagy érdekeit sértő, hátráltató viselkedési magatartást tanúsítanának. Nem jellemző a bántalmazás sem, mert a gyermek feltétel nélküli szeretete a professzió választásánál erősen dominál a pályaválasztás eldöntésében is. Az óvodapedagógus hallgatóktól elvárt, hogy az óvodai gyakorlat folyamán a mentor által látott mintaadó magatartást kövessék, ezzel is kinyilvánítva, hogy ők a professziót komolyan gondolják, elkötelezettek a gyermeki jólét biztosításában és a szakmai képességek egy részével már rendelkeznek. Az óvodapedagógus azonosulási mintaként szolgál, amelynek kiindulópontját a megfelelő érzelmi kapcsolat jelentheti és kiegészíti az anya szocializációs szerepét (Antal és Zsubrits 2015, 17). Az „óvoda, mint szociális anyaöl” fogalmazza meg Körmöci (Körmöci 2005). Az anyapótló szerepe nem merül ki a gondozási feladatok ellátásában, annál sokkal összetettebb, a gyermek számára a szeretett óvodapedagógus jelenléte megteremti az emocionális biztonságot, ami a hazai rendszerben az óvoda egyik alapvető feladata. Egy hazai kutatás arra volt kíváncsi, hogy mit várnak el a szülők az óvodapedagógustól, az óvodától, mint nevelési intézménytől (Jaskóné és Stóka 2014). A válaszokból egyértelműen kiderül, hogy a legtöbb szülő (42%) biztonságban akarja tudni a gyermekét az óvodában, ahol a gyermek számára meghitt, családi légkört alakítsanak ki (26%), ahol a játék, az érzelmi és szociális nevelés a legfontosabb (Jaskóné és Stóka 2014, 7).

Minél jobban hozzászókkott a gyermek a testi kontaktushoz, annál valószínűbb, hogy magabiztos, szociálisan kompetens lény lesz, a szocializációja előbbre tart, aktív megküzdést alkalmaz és elégedettebb magával, a gyerekekkel és az élettel (Bagdy 2014).

Az érintés és az érzelmi kapcsolat szükséges a gyermek számára a kora gyermekkori fejlődésben (Inántszy-Pap 2009). A fizikai kontaktus, a szeretet testnyelven való kifejezése alapvető viselkedési forma a legtöbb szülő és kisgyermeknevelő, óvodapedagógus számára. A fizikai kontaktus segít a gyermek megnyugtatásában, megvigasztalásában a korai életkorban (Bagdy 2014). Annak a gyermeknek a számára, aki igényli, elfogadott és ismert az érintés általi megnyugtatás az óvodában is, ami az otthoni környezetre emlékezteti őket,

Bagdy szerint a pedagógus nevelőmunkája is hatékonyabb egy meleg, szeretetteljes légkörben (Balogh 2008). A gyermek önbizalmát és szociális érettségét is erősíti a szeretetteljes fizikai (Vekerdy 2013). Aki érzelmi biztonságban, testi-lelki értelemben ölelő melegségben nő fel, az gyerekként és később felnőttként is jóval eredményesebben tudja megoldani és kiegyensúlyozottabban átvészelni az élet nehézségeit (Vekerdy 2011; Bagdy 2014). Minél inkább szeretetteljes légkörben nő fel a gyermek, annál valószínűbb, hogy magabiztos, szociálisan kompetens lesz, aki aktív megküzdési stratégiákat képes alkalmazni (Ranschburg 2011).

Bowlby (1969) definíciójában a kötődés egy másik személy közelségének keresését, valamint a kapcsolat fenntartásának szándékát jelenti. A kötődélmélet alapja, hogy a gyermek külvilággal való érintkezési ingereire megfelelő válaszreakció érkezzon az őt körülvevők részéről. Ez a válaszreakció, vagy ennek elmaradása lesz az alapja a bizalom kialakításának. Az anya vagy az elsődleges gondozó, aki kulcsfontosságú személy a gyermekkel való kötődés kialakításában, iránti érzelmi ragaszkodás legfontosabb szerepe a stresszel való megküzdés, azaz a kötődés alapvető funkciója a biztonság átélése, bizalomérzet kialakítása, ami a későbbi életkorokban sikeres megküzdési stratégiákat eredményezhet a gyermeknél. Zsubrits hangsúlyozza a ringatás, az ölelés érzésének fontosságát, amely a prenatális időszakra emlékeztetve tölt be stresszoldó szerepet (Zsubrits 2007, 16). Az alapvető biológiai késztetésekkel egyenértékűnek tekinti a szociális szükséglethez tartozó „érintkezési szükségletet”, amely a világ megismerésére és a tárgyakkal végzett cselekvésre irányul, ez pedig függ az érzelmi élet kiegyensúlyozottságától (Zsubrits 2007, 16). Az intézményes nevelés során a gyermek számára a bölcsődei kisgyermeknevelő vagy az óvodapedagógus fogja jelenteni a másodlagos kötődő személyt.

A csecsemő-és kisgyermeknevelő valamint óvodapedagógus alapképzési szakon (6. szint, BA alapképzés) tanuló hallgatók tudásbázisának az alapjai azok a pszichológiai, fejlődéslélektani, pedagógiai témájú szakirodalmak, amelyek az említett alapelveket és nevelésfilozófiát közvetítik. A hallgatók tanulmányainak elméleti gerincét és gyakorlati alapjait a tanulmányukban megnevezett irodalmak alapvető tételei adják, így az azok által közvetített tartalmak épülnek be a választott professzió fogalmi rendszerébe. Az óvodai gyakorlat során a hallgatóktól elvárt, hogy teremtsenek derűs, nyugodt, szeretetteljes légkört a gyermekek számára, ahol ők biztonságban érezhetik magukat, alkalmazzák a simogatást, ölbevételt, ha a gyermek azt igényli.

Úgy véljük, a kulturális tapasztalatok formálják a kora gyermekkor pedagógiai kultúráját, ennek egyik példája az, hogy a magyar nyelvben a love (szeretet) és a play (játék) régen rögzült szavak (Brayfield és Korintus 2011). Másik szemléletes példa a szeretet testnyelven való kifejezésének beágyazottságára a magyar folklórban keresendő, ahol a néptáncban, népi mondókákban, népi játékoknak része az érintés. A magyar gyermekirodalmi folklórban a höcöggető/lovagoltató, altató/ringató, csiklandozó, tenyeresdi, a népi mondókák, kiszámolók, gyermekdalok alapvető eleme a testi érintés, a gyermek ölben tartása. Ezek a népi gyermekirodalmi alkotások szerves részei a magyar óvodai élet mindennapjainak (Nagy Varga et al 2015).

Egy közös angol-olasz-magyar kutatás keretében vizsgáltuk, mit gondolnak a hallgatók, mely attitűdök és kompetenciák szükségesek a kora gyermekkorral foglalkozó szakemberek számára. (Campbell-Barr et al. 2015a; 2015b). A vegyes módszert alkalmazó kutatásban hallgatókkal készült kérdőíves vizsgálat, majd hallgatók és a hallgatókat oktató felsőoktatási szakemberekkel fókuszcsoporthoz tartozó interjúfelvétel a három országban. A kapott eredmények azt tükrözték, hogy a magyar hallgatók és oktatók számára az érzelmi indikátorok, amelyek alapvetően elvártak a kora gyermekkorral foglalkozó szakemberektől, kaptak a legmagasabb eredményt úgy mint, szeretet, empátia, érzelmi kapcsolat a gyermekkel. A fókuszcsoporthoz tartozó interjúkból kiderült, hogy a magyar hallgatók a pedagógus professzionális szerepe részének tekintik az anyapótló szerepkört, és az ezzel járó szeretet kifejezést. Nincsenek bürokratikus akadályai az ölbevételnek, érintésnek. A gyermekközpontú alapelv része számukra a gyermek tisztelete, az empátia, a feltétel nélküli elfogadás, szeretet, a szeretet kifejezése ami a gyermeki szükséglet része. Véleményük megegyezett a magyar felsőoktatási oktatók véleményével, és ez az elvárt attitűd jelent meg a legtöbbször az interjúk alkalmával.

Kutatási eredmények

A Kincskereső Óvoda jellemzői

A hajdúböszörményi Kincskereső Óvoda (továbbiakban lásd: KÓ) a város három szegregátuma közül a központhoz legközelebb eső területen helyezkedik el. Az óvoda a városon átvezető 35-ös számú főúttól nyugati irányban található Déli Lucernás elnevezésű városrészben található. Maga az épület a szegregátum szélén fekszik, úgy, hogy az óvodától nyugati és északi irányban található az az utcák, melyekből az óvodás gyerekek érkeznek. Magyarországon az óvodába íratás gyakorlatában alapelv a körzet-szemlélet, amelytől

azonban a szabad szülői választás mentén jelentős mértékben el lehet térni. A KÓ esetében az a speciális helyzet alakult ki – s ez más városok roma/cigány lakossága körében is megfigyelhető jelenség, – hogy az ezen a területen (Déli Lucernás) élő roma családok szinte kizárólag a hozzájuk legközelebb eső óvodába íratják gyermeküket, vagyis a körzeti szemlélet teljes mértékben érvényesül. Ebből következően a becslések alapján az óvodások megközelítőleg 80%-a (pontos statisztika ebben a tekintetben nem áll rendelkezésre) a roma/cigány etnikumhoz tartozó. Ezen belül hasonló arányban vannak romungro és oláh cigány gyermekek. Ez utóbbi tény azért bír jelentőséggel, mert a különböző származású roma/cigány csoportok/családok egymással való kapcsolata rendkívül korlátozott, és időnként feszültséggel terhelt. (A két csoport eltérő történelmi időben érkezett Magyarországra (a romungrók a 15., az oláh cigányság pedig a 19.században), amiből a hagyományok, szokások jelenlegi meglétének intenzitáskülönbsége is fakad. Egyebek közt míg az oláh cigány családokban még többségében ismert és beszélt a cigány nyelv (romani) valamely dialektusa, addig a romungrók esetében már gyakorlatilag beállt a nyelvvesztés állapota. Vagyis a magyarországi romungro csoportok egyértelműen magyar nyelvűek. Ez a nyelvi differencia természetesen az óvodás gyermekekre is érvényes.

A nem roma/cigány származású gyermekek esetében is döntően hátrányos illetőleg halmozottan hátrányos gyermekekről beszélhetünk a Kincskereső Óvodában. Itt kell megemlítenünk egy nagyon fontos – Magyarországon sajátosan kezelendő – jelenséget. A roma/cigány kultúra és a hátrányos illetve halmozottan hátrányos helyzet fogalmának használata kapcsán mindenképpen szükséges egy olyan megjegyzést tennünk, mely két sűrűn alkalmazott kategória szinonim használatát kérdőjelezi meg. „Ugyanilyen lényeges szemléleti kérdés az is, hogy a hátrányos helyzetben belül részben külön kezelendők a hátrányos helyzetű romák nehézségei. „A hátrányos helyzet és a roma kérdés összemosása több problémát is felvet, egyrészt azt a látszatot kelti, mintha hátrányos helyzetű csak roma lehetne, vagy minden roma hátrányos helyzetű lenne, ill. a hátrányos helyzetben belül a romák speciális nehézségeit figyelmen kívül hagyja.” (Szombathelyiné – Bakonyi – Kovácsné, 2009,106) Azonban nem csupán erről van szó: a két fogalom két eltérő kategorizálási rendszer részét képezi, hiszen a hátrányos helyzet, illetve halmozottan hátrányos helyzet egy szociális meghatározottságú, míg a roma vagy cigány pedig egy etnikai-kulturális-nyelvi kategória. Vagyis a két fogalom szinonim használatának gyakorlata eleve problémás, nem is beszélve a valóság értelmezésének ilyen értelemben torzító jellegéről. Jelen kutatásunkban külön a roma/cigány gyermekekre vonatkoztatva is gyűjtöttünk adatokat, hiszen egyik hipotézisünkben megnevezetten a roma gyerekek vonatkozásában vizsgáltuk az érintések gyakoriságát. Ennek

háttérben kulturális és szocializációs eltéréseket vélünk. Összefoglalóan tehát a következő dimenziók mentén írható le a KÓ óvodásainak etnikai-szociális helyzete:

| | hátrányos helyzetű | halmozottan hátrányos helyzetű |
|----------------------------|--------------------|--------------------------------|
| nem roma/cigány származású | x | |
| romungro származású | | x |
| oláh cigány származású | | x |

A KÓ más tekintetben azonban élen jár a koragyermekkori roma integráció folyamatában, melynek kezdeti lépéseit több mint harminc évvel ezelőtt tette meg. Az óvoda helyi innovatív programja (Csodalámpa) jelenleg is a jó gyakorlatok egyik kiváló példájának számít Magyarországon. Ez természetesen némileg eltérő jegyeket is tartalmazhat az olyan óvodákkal szemben, melyekben nem ilyen kiforrott az integrációs folyamat. Azonban azt gondoljuk, hogy vizsgálatunk szempontjából ez nem jelentett jelentős torzító hatást, hiszen a roma családok kulturális és szocializációs háttere nem különbözik alapvetően más, környékbeli magas roma gyerekarányt mutató óvodásainak családjaitól.

A hipotézisek vizsgálata

1. Az érintések gyakorisága nagyobb mértékű a roma gyerekek között.

| | összesen | KÓ | DE |
|-------------|----------|-----|----|
| ölelés | 246 | 188 | 58 |
| ölbentartás | 121 | 29 | 74 |
| hordozás | 34 | 16 | 18 |
| simogatás | 302 | 224 | 78 |
| puszi | 91 | 63 | 28 |
| kézfogás | 152 | 111 | 41 |
| rúgás | 23 | 19 | 4 |
| ütés | 69 | 58 | 11 |
| csípés | 29 | 28 | 1 |
| harapás | 5 | 2 | 3 |

| | | | |
|------------------|-------------|------------|------------|
| lökés | 96 | 74 | 22 |
| összeütközés | 39 | 30 | 9 |
| összesen: | 1207 | 842 | 347 |

1. sz. táblázat: Az érintéses interakciók száma

Az első táblázatból kiolvasható jelentős mértékű számbeli eltérés még önmagában nem jelenti azt, hogy a roma gyerekeket nevelő KÓ-ban ennyivel több érintés jut a gyerekekre és pedagógusokra. Hiszen a Kincskereső Óvodában nagyobb létszámú megfigyelést végeztünk el, mivel lehetőségeink megengedték. Azonban a következő táblázatból már látszik a valós eltérés, mert ez a megfigyelési egységenkénti átlagos interakciókat tartalmazza.

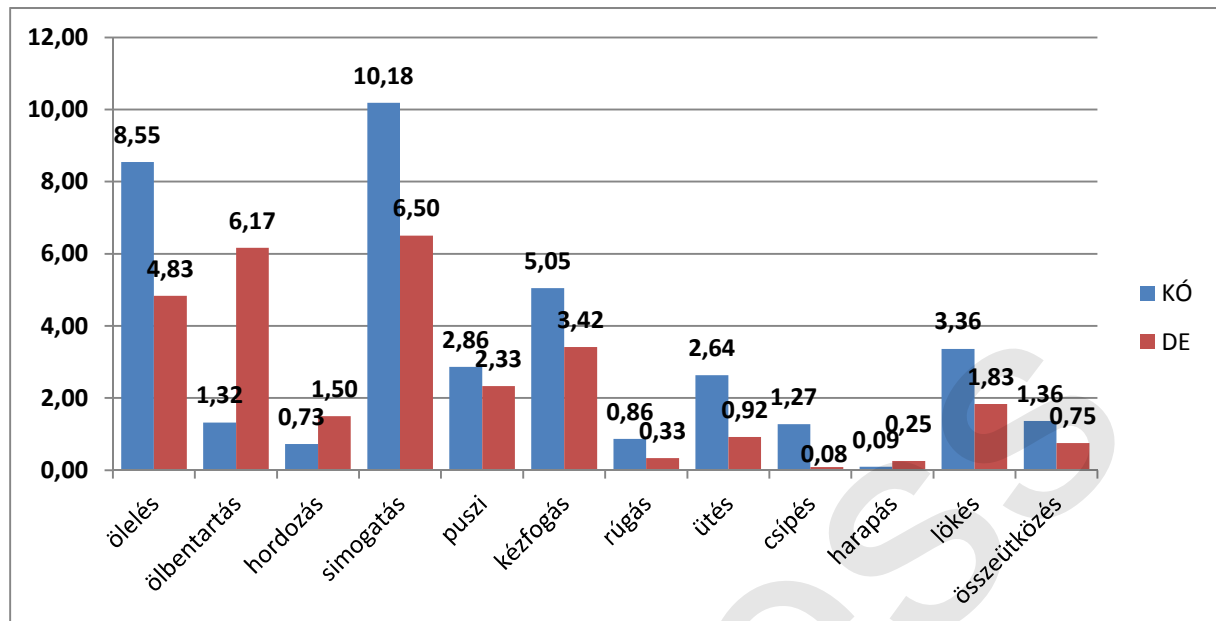
| | összesen | KÓ | DE |
|--|-----------------|--------------|--------------|
| ölelés | 7,24 | 8,55 | 4,83 |
| ölbentartás | 3,56 | 1,32 | 6,17 |
| hordozás | 1,00 | 0,73 | 1,50 |
| simogatás | 8,88 | 10,18 | 6,50 |
| puszi | 2,68 | 2,86 | 2,33 |
| kézfogás | 4,47 | 5,05 | 3,42 |
| rúgás | 0,68 | 0,86 | 0,33 |
| ütés | 2,03 | 2,64 | 0,92 |
| csípés | 0,85 | 1,27 | 0,08 |
| harapás | 0,15 | 0,09 | 0,25 |
| lökés | 2,82 | 3,36 | 1,83 |
| összeütközés | 1,15 | 1,36 | 0,75 |
| átlag (összes érintés/megfigyelés): | 35,50 | 38,27 | 28,92 |

2. sz. táblázat: Az érintéses interakciók átlaga megfigyelési egységenként

3.

Mint látható a vizsgált érintés típusok közül csupán három esetben rögzítettünk a vizsgálat során a Debreceni Egyetem Gyakorló Óvodájában (továbbiakban lásd DE) magasabb értéket: ölbentartás, hordozás – ezekben az esetekben a megfigyeltek ölbentartó és hordozó tevékenységéről beszélünk, míg a harapás természetesen a gyerekek egymás közötti

interakcióiban valósul meg. Az alábbi 1. sz. diagramon plasztikusabban szemléltetjük az interakciók eltéréseit.



1.sz. diagramm a KÓ és DE összesített érintéseiről

Ennek az eltérésnek az okára az óvodapedagógusokkal végzett fókuszcsoporthoz tartozó interjúk során igyekeztünk fényt deríteni.

A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetésre meghívtunk roma gyermekek és nem roma gyermekek nevelésében járatos óvodapedagógusokat, saját tapasztalataik átadására. Ebből azokat a tanulságokat kell kiemelni, melyben a különbségek értehetővé válnak. Bármelyik óvodapedagógus nyilatkozott (KÓ, vagy a DE) mindenki alapvető tézisének tartotta a gyermekek elfogadásán alapuló szeretetet. Ennek fontos formája a testkontaktus tudatos alkalmazása, ám ezen belül a határok eltérőek roma gyermek és nem roma gyerekek között. A roma gyermekek életük első három évében sűrűn vannak az édesanyjuk ölében, vagy karján, így a meleg testközeli helyzetek biztonságához van szokva. Ebben a pozitív és negatív érzelmi tónusú érintések egyaránt intenzívebbek, mint a más magyar gyermek családjában. A magyar gyermekek családjával együttműködő óvodapedagógusok elmondták, hogy szomorúan tapasztalják, de az utóbbi években kevesebb pozitív érintéssel találkoznak a gyermekek, mint a korábbi években. Hiányolják az édesapák játékos nagymozgásos közös játékait, amiben erős testkontaktusokat élhettek meg pozitív érzelmekkel, s ezek hiányában a közeledő társérintések percepciója is labilis a fiú gyermekeknél. A roma szülők, az óvodapedagógus megfogalmazása szerint, hajlamosak „csóközönnel” elköszönni a gyermeküktől az elváláskor, míg a magyar szülők visszafogottabbak ebben is. A roma

gyermek nevelői elmondták, hogy a szülőkkel csak akkor lehet együttműködni, ha az óvodapedagógus személye hiteles és őszinte, akkor nyerheti el a bizalmukat, vagyis a kapcsolat kezdetén bizalmatlanok, majd később ha azt tapasztalják, hogy az óvodapedagógus a gyermeküket kellően szereti, és nem előítéletes vele szemben, akkor lesznek bizalommal felé.

2.a. Nincs szignifikáns eltérés az érintések gyakoriságát tekintve a nemek között,

| | |
|------------------------------|----|
| | KÓ |
| ölelés (fiú-óvped-t) | 22 |
| ölelés (lány-óvped-t) | 26 |
| ölben tart (lány-óvped-t) | 1 |
| simogat (fiú-óvped-t) | 11 |
| simogat (lány-óvped-t) | 9 |
| puszi (fiú-óvped-t) | 4 |
| puszi (lány-óvped-t) | 4 |
| kézfogás (fiú-óvped-t) | 3 |
| kézfogás (lány-óvped-t) | 5 |
| ütés (fiú-óvped-t) | 10 |
| csípés (fiú-óvped-t) | 1 |
| lökés (lány-óvped-t) | 1 |

3. sz. táblázat: az összes mért KÓ érintés a gyermek-óvodapedagógus viszonylatban

Amint a táblázatból kiolvasható, a fiúktól induló interakciók összértéke 51, míg ugyanez a lányok vonatkozásában 46, vagyis lényeges eltérés nem tapasztalható. Így a hipotézis első felének gyermektől felnőtt felé irányuló érintéseit tekintve beigazolódott.

| | KÓ |
|--------------------------|----|
| ölelés (fiú-fiút) | 15 |
| ölelés (fiú-lányt) | 7 |
| ölelés (lány-fiút) | 6 |
| ölelés (lány-lányt) | 29 |
| ölbent tart (fiú-fiút) | 2 |
| ölbent tart (lány-lányt) | 11 |
| hordoz (lány-lányt) | 9 |
| simogat (fiú-fiút) | 21 |
| simogat (fiú-lányt) | 14 |
| simogat (lány-fiút) | 14 |
| simogat (lány-lányt) | 15 |
| puszi (lány-fiút) | 7 |
| puszi (lány-lányt) | 5 |
| kézfogás (fiú-fiút) | 16 |
| kézfogás (fiú-lányt) | 4 |
| kézfogás (lány-fiút) | 2 |
| kézfogás (lány-lányt) | 31 |

4. sz. táblázat: pozitív tartalmú érintések gyermek-gyermek viszonylatban

A pozitív tartalmú gyermek-gyermek viszonylatában rögzített érintések száma a fiúktól kiindulva 79, a lányoktól kiindulva pedig 129 volt. Ebben az esetben tehát jelentős eltérés mérhető a két nem között a KÓ gyerekei között.

2.b. de a negatív tartalmú érintések a fiúk között gyakoribbak.

| | gyakoriság | átlagosan |
|----------------------|------------|-----------|
| | KÓ | KÓ |
| ütés (fiú-óvped-t) | 10 | 0,45 |
| csípés (fiú-óvped-t) | 1 | 0,05 |
| lökés (lány-óvped-t) | 1 | 0,05 |

5. sz. táblázat: Az érintéses interakciók száma és átlaga (gyermektől indul az óvodapedagógus felé) - negatív tartalommal

Az 5. táblázatban azokat a negatív tartalmú érintéseket gyűjtöttük ki a KÓ-ban, melyek legalább egy megfigyelési értéket kaptak. Előzetes információink alapján arra számítottunk, hogy nagyobb számban rögzíthetünk negatív tartalmú érintéseket. Csupán egyetlen érintés-relációban mértünk relatíve magas számú negatív interakciót: a fiúk óvodapedagógus irányában történő ütései tekintetében. A felállított hipotézis második eleme a gyermek-óvodapedagógus viszonylatban ettől függetlenül beigazolódott, hiszen a fiúk esetében 11, míg a lányok-óvodapedagógus viszonylatban csupán 1 esetben rögzítettünk negatív tartalmú érintéseket.

3.a. A pedagógust érintő fizikai érintések adása és kapása tekintetében azonos mértékben vannak jelen.

Az óvodapedagógusok irányában az összes érintést tekintve 97 alkalommal, míg az óvodapedagógustól induló érintések pedig 356 alkalommal került rögzítésre. Tehát a KÓ-ban a mért adatok szerint jóval gyakoribbak az óvodapedagógustól kiinduló, mint az óvodapedagógust érintő érintések. Vagyis ez a hipotézisrész nem igazolódott be.

3.b. A pozitív érintések vannak túlsúlyban,

Az óvodapedagógusokhoz kapcsolódó pozitív tartalmú érintések összértéke 441, míg a negatív tartalmúak száma pedig csupán 12! Tehát a hipotézis második eleme teljes mértékben beigazolódott.

3.c. illetve a lányok gyakrabban használnak pozitív tartalmú érintéseket.

A KÓ megfigyelések során a lányok pozitív tartalmú érintéseinek száma 174, míg a negatív érintéseinek értéke mindössze 1! Ez a hipotézis elem maximális mértékben igazolást nyert.

KÓ és DE adatainak összesítése

A KÓ gyermekeinek sajátos, a romákra jellemző eredményeit szerettük volna párhuzamba állítani azokkal a megfigyelésekkel, amely esetben a roma és más szegény gyermekektől eltérően, az átlagos fejlődéshez szükséges és a családi szocio-ökonómiai feltételek biztosítottak a gyermekek számára. A vizsgált óvoda a Debreceni Egyetem Gyakorló Óvodája, ahol a gyermekek nevelése mellett a leendő óvodapedagógusok, a hallgatók töltik a gyakorlati idejüket. Ebbe az óvodába, a város minden részéről jönnek a gyermekek és nem

csak a közvetlen lokális környezetből, mint a KÓ esetében. Tehát az itt végzett megfigyelések a város középosztálybeli családjainak gyermekeit jellemzik. Miután tájékozottak lettünk a roma gyermekek óvodájában az érintések sajátos szerkezetével, hasonlítsuk össze, illetve összegezzük a tipikus magyar város gyermekeinek és óvodapedagógusainak érintési gyakorlatát. Azokra térünk ki külön tehát, amelyek a roma gyermekek megfigyelési eredményeiben nem szerepeltek eddig.

Megállapíthatjuk tehát a két óvoda gyerekei között a roma gyermekek intézményében több a pozitív érzelmi alapú érintések száma. Szinte duplája az ölelések aránya, és jelentős az eltérés a KÓ javára a simogatások területén. Érdekes azonban az ölben tartás arányában a DE gyermekei között döntő aránybeli különbséget tapasztaltunk. Viszont ha mellette áttekintjük a negatív érzelmi színezetű érintéseket, akkor ebben a kategóriában is nagyobb arányú mutatókkal rendelkezik a KÓ. A roma gyermekek intenzívebben és közvetlenül fejezik ki érzelmeiket a testi érintések mind pozitív, mind negatív tartományában, amely egyben kifejezi az életkorban természetes testi közelség, intimitás szükségletét, és annak kevesebb családi kontrollját is. Mivel ezek az adatok az összes, a csoportokban előforduló érintést jelzik, fontos hozzátennünk, hogy ebben az óvodapedagógusok érintései is szerepelnek, amit később még kibontunk. S talán ennek fényében a pozitív érzelmű érintések (mivel csak ilyenek voltak megfigyelhetőek a felnőttek esetében!), a különbségek között az ölben tartás, és hordozás tekintetében valószínűsíthetjük a családi környezet eltérő elvárásait is.

| POZITÍV | KÓ | DE | NEGATÍV | KÓ | DE |
|--------------------------------|--------------|--------------|----------------|-------------|-------------|
| ölelés | 8,55 | 4,83 | rúgás | 0,86 | 0,33 |
| ölben tartás | 1,32 | 6,17 | ütés | 2,64 | 0,92 |
| hordozás | 0,73 | 1,50 | csípés | 1,27 | 0,08 |
| simogatás | 10,18 | 6,50 | harapás | 0,09 | 0,25 |
| puszi | 2,86 | 2,33 | lökés | 3,36 | 1,83 |
| kézfogás | 5,05 | 3,42 | összeütközés | 1,36 | 0,75 |
| | 28,69 | 24,75 | | 9,58 | 4,16 |
| összesített átlag érték | 27,83 | | | 7,68 | |

6. sz. táblázat: KÓ és DE érintések érzelmi színezete alapján

Tehát ha az összes érintések aránymutatóit tekintjük hasonló rangsorok keletkeztek a két óvodában. A KÓ-ban a leggyakoribb három érintés: simogatás, ölelés, kézfogás; míg a DE

esetében: simogatás, ölben tartás és ölelés a sorrend. Megfogalmazhatjuk, hogy szociális helyzettől függetlenül a magyar óvodában a kézzel történő szeretetteljes érintés nélkülözhetetlen a nevelésben. Ebben kiemelt súlya van simogatásnak és az ölelésnek, amit mindkét alminta igazolt.

Az óvodapedagógus által kezdeményezett érintések

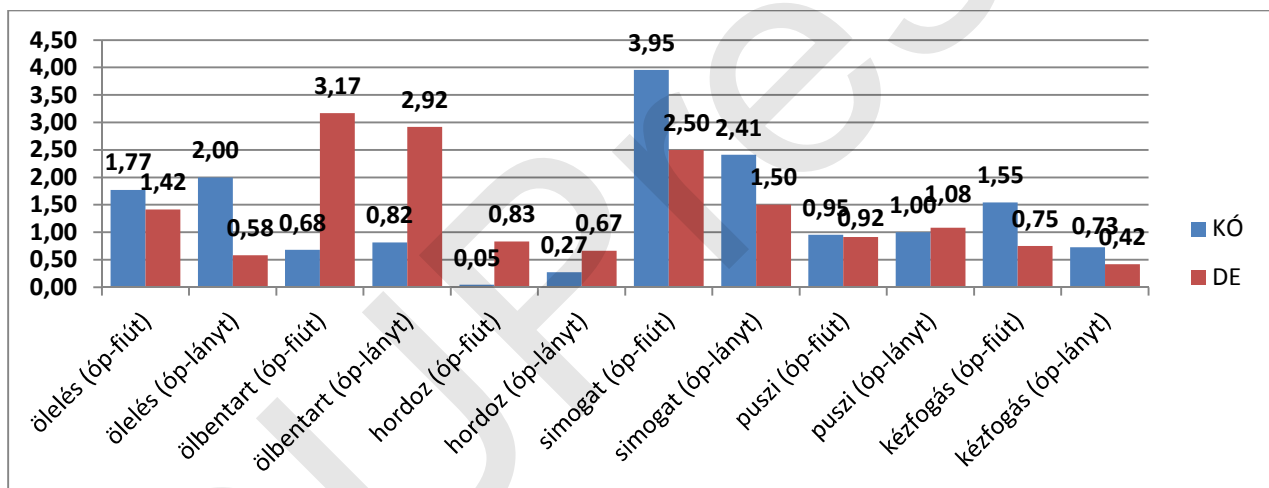
Most bontsuk le az adatokat az óvodapedagógussal összefüggő érintésekre, mert ezek is fontos információkkal szolgálnak számunkra. Először az óvodapedagógus által kezdeményezett érintések alapján tekintsük át a 7. táblázat segítségével.

| | átlagolt értékek száma / megfigyelési egység | |
|--------------------------|--|------|
| | DE | KÓ |
| ölelés (óvped-fiút) | 1,42 | 1,77 |
| ölelés (óvped-lányt) | 0,58 | 2,00 |
| ölben tart (óvped-fiút) | 3,17 | 0,68 |
| ölben tart (óvped-lányt) | 2,92 | 0,82 |
| hordoz (óvped-fiút) | 0,83 | 0,05 |
| hordoz (óvped-lányt) | 0,67 | 0,27 |
| simogat (óvped-fiút) | 2,50 | 3,95 |
| simogat (óvped-lányt) | 1,50 | 2,41 |
| puszi (óvped-fiút) | 0,92 | 0,95 |
| puszi (óvped-lányt) | 1,08 | 1,00 |
| kézfogás (óvped-fiút) | 0,75 | 1,55 |
| kézfogás (óvped-lányt) | 0,42 | 0,73 |
| rúgás (óvped-fiút) | 0,00 | 0,00 |
| rúgás (óvped-lányt) | 0,00 | 0,00 |
| ütés (óvped-fiút) | 0,00 | 0,00 |
| ütés (óvped-lányt) | 0,00 | 0,00 |
| csípés (óvped-fiút) | 0,00 | 0,00 |
| csípés (óvped-lányt) | 0,00 | 0,00 |
| harap (óvped-fiút) | 0,00 | 0,00 |

| | | |
|----------------------------|------|------|
| harap (óvped-lányt) | 0,00 | 0,00 |
| lökés (óvped-fiút) | 0,00 | 0,00 |
| lökés (óvped-lányt) | 0,00 | 0,00 |
| összeütközés (óvped-fiút) | 0,00 | 0,00 |
| összeütközés (óvped-lányt) | 0,00 | 0,00 |

7. sz. táblázat: Az óvodapedagógustól a gyermek felé induló érintéses interakciók átlaga, megfigyelési egységenként

A megfigyelések azt bizonyították, hogy az óvodapedagógusoktól induló érintések csak a pozitív tartományban találhatóak, azon belül pedig a DE óvodapedagógusainak gyakorlatában több az ölbeli helyzet kezdeményezése, míg a KÓ óvodapedagógusai több ölelést és simogatást alkalmaztak. A szájjal történő érintés, puszilás hasonló mértékben történt mindkét almintában. (2.sz diagramm)



2. sz. diagramm Az óvodapedagógustól induló érintések átlagáról

A gyermekek kezének megfogása a KÓ-ban kissé többször fordul elő, ami a bizalom, a kapcsolati stabilitás üzenete is egyben a gyermekek felé, de lehet prevenció eljárás is, ha a nemi arányokat külön vesszük, mert ez a fiúk esetében nagyobb mutató, mint a lányoknál.

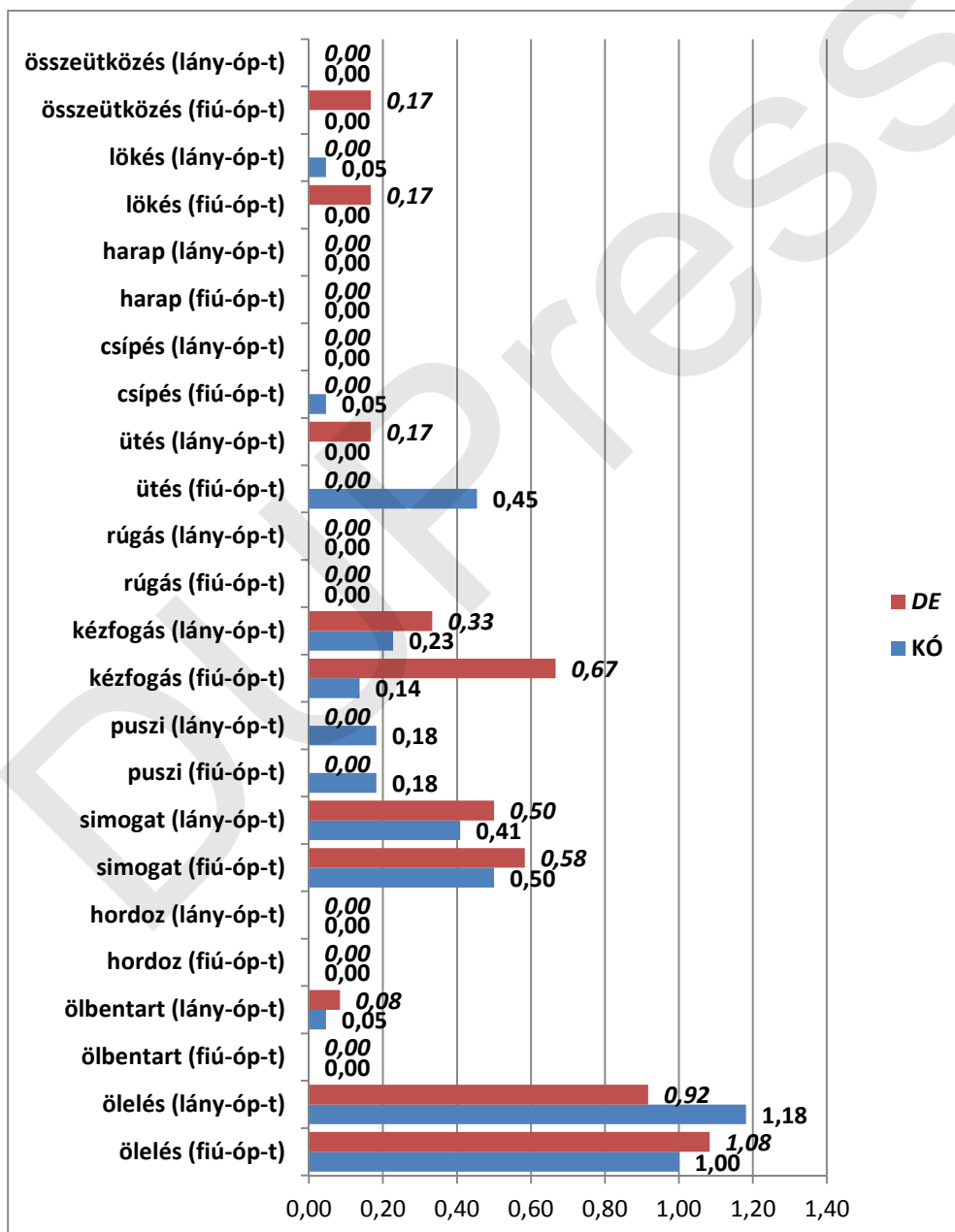
Ha az óvodapedagógusra irányul a gyermekek érintése vajon változik az előzőhöz képest?

A 8. táblázat segít ebben.

| | átlagolt értékek száma / megfigyelési egység | |
|---------------------------|---|-----------|
| | DE | KÓ |
| ölelés (fiú-óvp-t) | 1,08 | 1,00 |
| ölelés (lány-óvp-t) | 0,92 | 1,18 |
| ölbent tart (fiú-óvp-t) | 0,00 | 0,00 |
| ölbent tart (lány-óvp-t) | 0,08 | 0,05 |
| hordoz (fiú-óvp-t) | 0,00 | 0,00 |
| hordoz (lány-óvp-t) | 0,00 | 0,00 |
| simogat (fiú-óvp-t) | 0,58 | 0,50 |
| simogat (lány-óvp-t) | 0,50 | 0,41 |
| puszi (fiú-óvp-t) | 0,00 | 0,18 |
| puszi (lány-óvp-t) | 0,00 | 0,18 |
| kézfogás (fiú-óvp-t) | 0,67 | 0,14 |
| kézfogás (lány-óvp-t) | 0,33 | 0,23 |
| rúgás (fiú-óvp-t) | 0,00 | 0,00 |
| rúgás (lány-óvp-t) | 0,00 | 0,00 |
| ütés (fiú-óvp-t) | 0,00 | 0,45 |
| ütés (lány-óvp-t) | 0,17 | 0,00 |
| csípés (fiú-óvp-t) | 0,00 | 0,05 |
| csípés (lány-óvp-t) | 0,00 | 0,00 |
| harap (fiú-óvp-t) | 0,00 | 0,00 |
| harap (lány-óvp-t) | 0,00 | 0,00 |
| lökés (fiú-óvp-t) | 0,17 | 0,00 |
| lökés (lány-óvp-t) | 0,00 | 0,05 |
| összeütközik (fiú-óvp-t) | 0,17 | 0,00 |
| összeütközik (lány-óvp-t) | 0,00 | 0,00 |

8. sz. táblázat: A gyermekek óvodapedagógustól felé induló érintéses interakciók átlaga, megfigyelési egységenként

Megállíthatjuk, hogy mindkét almintában a gyermekek az ölelést kezdeményezik (tehát érzelmi, kapcsolati szükségletüknek engedve, azt kielégítve) a legnagyobb arányban. Ám ezen belül talán meglepő lehet, hogy a roma fiúk kissé többször ölelik az óvodapedagógusukat, habár ez a lányok esetében is a legmagasabb érték. A puszi kezdeményezése is csak a roma gyerekeknél volt megfigyelhető. A nem roma gyerekek több mutatóban is nagyobb aktivitást jeleznek. Az óvodapedagógus kezét fogás esetében többen fogják meg a DE gyermekei, mint a KÓ gyermekei, amin belül a nem roma fiúk számára fontosabb, hogy megfoghassák a felnőtt kezét, itt még lányok nagyobb mértékben kezdeményezik a kézfogást, mint a roma gyerekek. (3. sz. diagramm)



3. sz. diagram A gyermekektől az óvodapedagógus felé induló érintések átlagáról

Emellett még a simogatásban erősebb arányokat mutatnak mindkét nem esetében a DE gyermekei. A negatív érzelmet megjelenítő érintések alapvetően alacsonyak, ezek között talán megemlíthetjük a roma fiúktól induló ütést (0,45), s ennél is kevesebb mértékben jelenik meg az ütés, lökés, összeütközés (0,17) a DE gyermekei körében, ami érzelmi indulati gátjaik magasabb szintjét is jól jelzik.

A gyermekek egymás közötti érintései

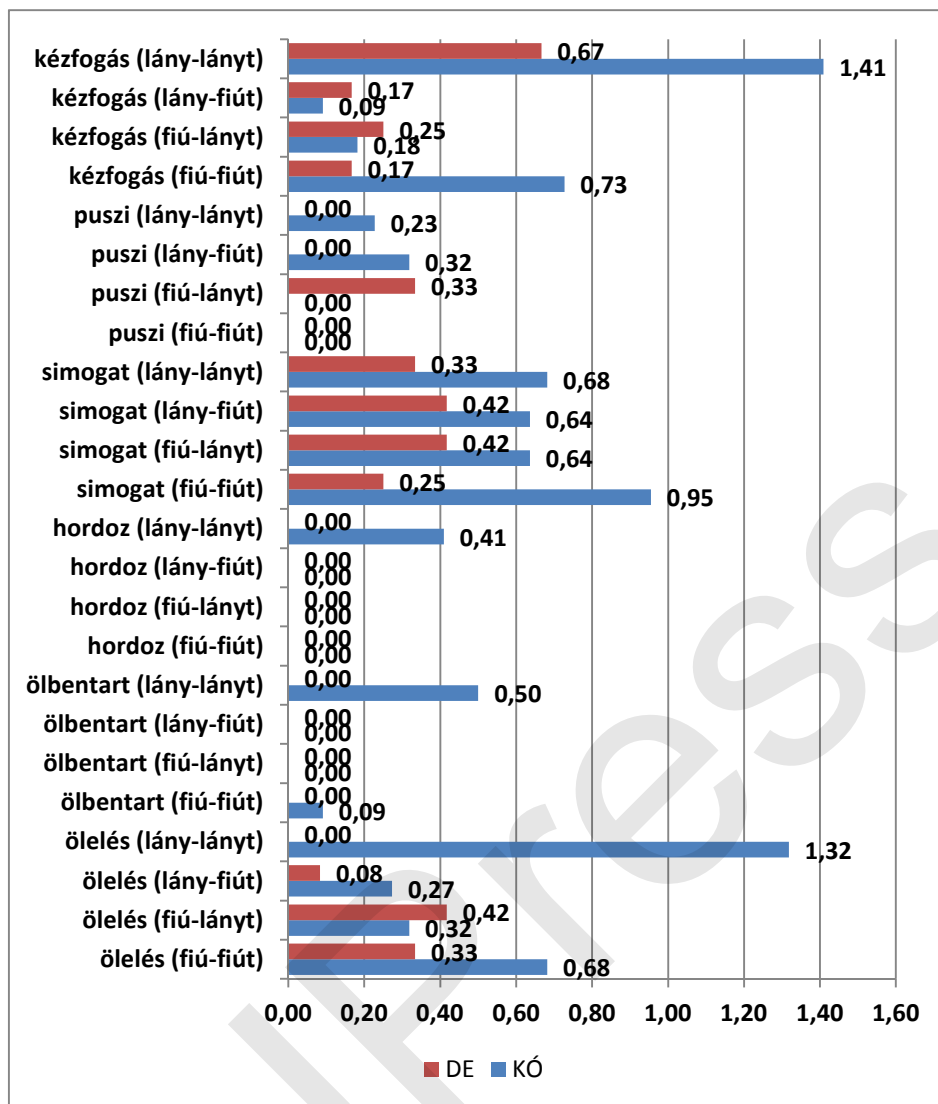
A pozitív érzelmi színezetű gyermekek közötti érintések tekintsük először a 9. táblázat alapján.

| | átlagolt értékek száma / megfigyelési egység | |
|--------------------------|--|------|
| | DE | KÓ |
| ölelés (fiú-fiút) | 0,33 | 0,68 |
| ölelés (fiú-lányt) | 0,42 | 0,32 |
| ölelés (lány-fiút) | 0,08 | 0,27 |
| ölelés (lány-lányt) | 0,00 | 1,32 |
| ölbent tart (fiú-fiút) | 0,00 | 0,09 |
| ölbent tart (fiú-lányt) | 0,00 | 0,00 |
| ölbent tart (lány-fiút) | 0,00 | 0,00 |
| ölbent tart (lány-lányt) | 0,00 | 0,50 |
| hordoz (fiú-fiút) | 0,00 | 0,00 |
| hordoz (fiú-lányt) | 0,00 | 0,00 |
| hordoz (lány-fiút) | 0,00 | 0,00 |
| hordoz (lány-lányt) | 0,00 | 0,41 |
| simogat (fiú-fiút) | 0,25 | 0,95 |
| simogat (fiú-lányt) | 0,42 | 0,64 |
| simogat (lány-fiút) | 0,42 | 0,64 |
| simogat (lány-lányt) | 0,33 | 0,68 |
| puszi (fiú-fiút) | 0,00 | 0,00 |

| | | |
|-----------------------|-------------|-------------|
| puszi (fiú-lányt) | 0,33 | 0,00 |
| puszi (lány-fiút) | 0,00 | 0,32 |
| puszi (lány-lányt) | 0,00 | 0,23 |
| kézfogás (fiú-fiút) | 0,17 | 0,73 |
| kézfogás (fiú-lányt) | 0,25 | 0,18 |
| kézfogás (lány-fiút) | 0,17 | 0,09 |
| kézfogás (lány-lányt) | 0,67 | 1,41 |
| | 3,84 | 9,46 |

9. sz. táblázat: A pozitív értéktartalmú érintések aránya

A három legmagasabb értéket a KÓ gyermekei körében mértük. Itt egymás kézfogásában és ölelésében a roma lányok esetében a leggyakoribbak ezek az érintések, de az egymás simításban is a roma gyerekek minden kategóriában többet mutatnak. Ha az összesített értékeket nézzük, akkor a KÓ (9,46) gyermekek több érintést kezdenek társaik iránt, mint a DE gyermekei (3,86). A 4.sz. diagramban foglaltuk össze képszerűen.



4. sz. diagram: Gyermek közötti pozitív értéktartalmú érintések átlaga

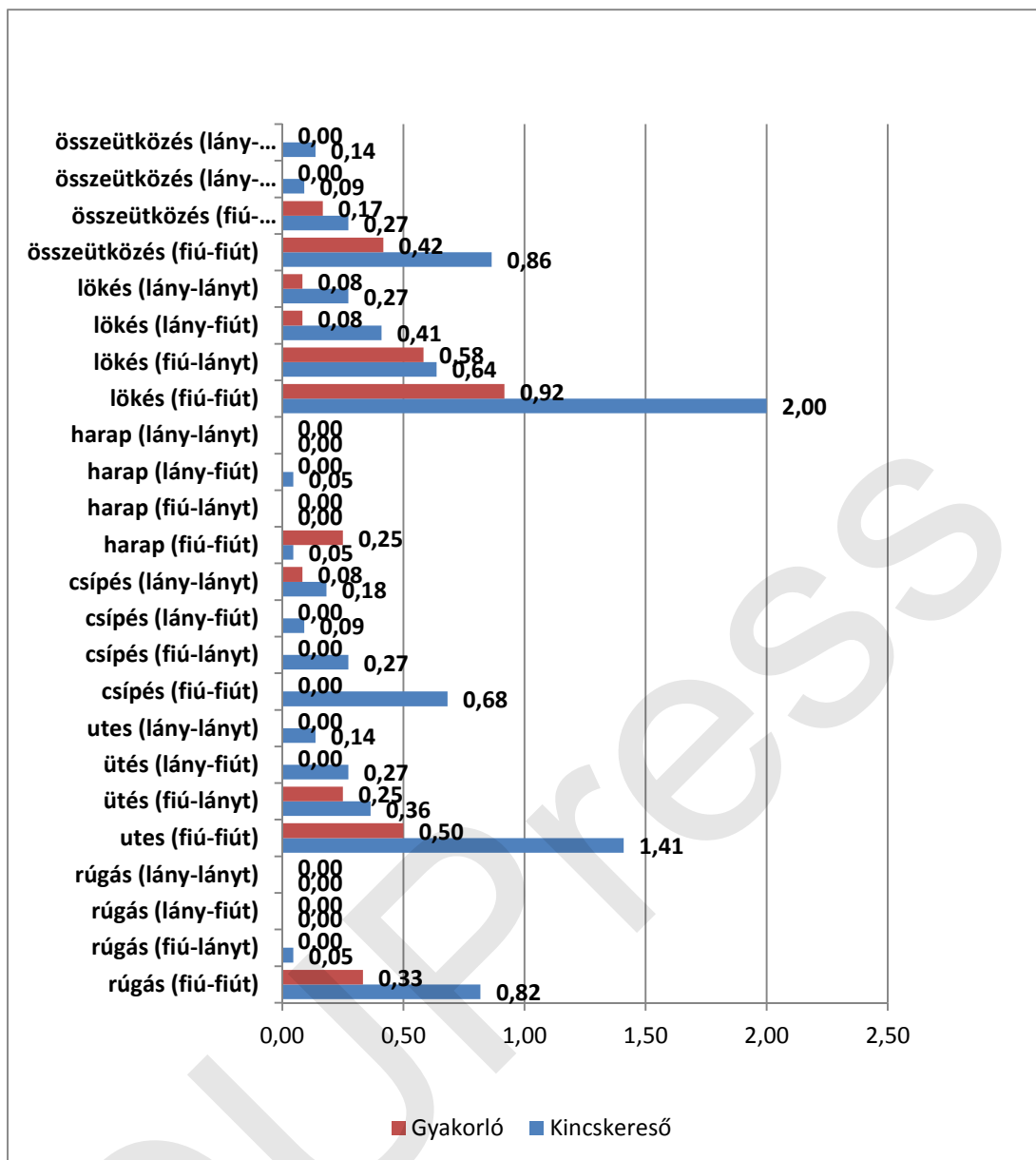
A negatív érzelmi színezetű gyermek közötti érintések értékeit pedig a 10. sz. táblázat alapján tekinthetjük át majd először.

| | átlagolt értékek száma/ megfigyelési egység | |
|-------------------|--|-------------|
| | DE | KÓ |
| rúgás (fiú-fiút) | 0,33 | 0,82 |
| rúgás (fiú-lányt) | 0,00 | 0,05 |
| rúgás (lány-fiút) | 0,00 | 0,00 |

| | | |
|---------------------------|-------------|-------------|
| rúgás (lány-lányt) | 0,00 | 0,00 |
| ütés (fiú-fiút) | 0,50 | 1,41 |
| ütés (fiú-lányt) | 0,25 | 0,36 |
| ütés (lány-fiút) | 0,00 | 0,27 |
| ütés (lány-lányt) | 0,00 | 0,14 |
| csípés (fiú-fiút) | 0,00 | 0,68 |
| csípés (fiú-lányt) | 0,00 | 0,27 |
| csípés (lány-fiút) | 0,00 | 0,09 |
| csípés (lány-lányt) | 0,08 | 0,18 |
| harap (fiú-fiút) | 0,25 | 0,05 |
| harap (fiú-lányt) | 0,00 | 0,00 |
| harap (lány-fiút) | 0,00 | 0,05 |
| harap (lány-lányt) | 0,00 | 0,00 |
| lökés (fiú-fiút) | 0,92 | 2,00 |
| lökés (fiú-lányt) | 0,58 | 0,64 |
| lökés (lány-fiút) | 0,08 | 0,41 |
| lökés (lány-lányt) | 0,08 | 0,27 |
| összeütközés (fiú-fiút) | 0,42 | 0,86 |
| összeütközés (fiú-lányt) | 0,17 | 0,27 |
| összeütközés (lány-fiút) | 0,00 | 0,09 |
| összeütközés (lány-lányt) | 0,00 | 0,14 |
| | 3,66 | 9,05 |

10. sz. táblázat: A negatív értéktartalmú érintések aránya

Az érzelmi intenzitás a negatív érzelmi színezetű, a gyermekek közötti testi érintéseken belül határozott aránybeli eltérést mutat a KÓ roma gyermekek oldalán, az összes negatív érintés tartomány értékei között a legmagasabbakat mutathatjuk ki itt. Ezen belül is a fiúk egymás közötti lökésben, ütésben, rúgásban. A lányok oldalán elenyésző mértékűek ezek az adatok mindkét almintában. Meg kell azonban jegyezni, hogy DE fiúk körében is a lökés az első, de még arányában a felét sem éri el a roma gyerekekhez képest. A lányok minden értékben alacsony arányban szerepelnek, mint a fiúk. Összesített aránymutatóban is szinte háromszorosa a KÓ gyermekek egymás közötti negatív interakcióinak, mint a DE gyerekei között (3,66). Az 5.sz. diagram jól szemlélteti, hogy a negatív érzelmi érintésekben a KÓ roma gyerekei, azon belül is a fiúk, kiugróan magas értékekkel jellemezhetőek, mindez annak ellenére, hogy az óvodapedagógusok alapvetően pozitív érzelmi érintésekkel kerülnek velük kapcsolatban. Ezek alapvetően a nemi identitástudat fejlődésével együttjáró jelenségek, de szociokulturálisan is megerősített lehet, mert a lányok esetében nincsenek összehasonlítható értékek.

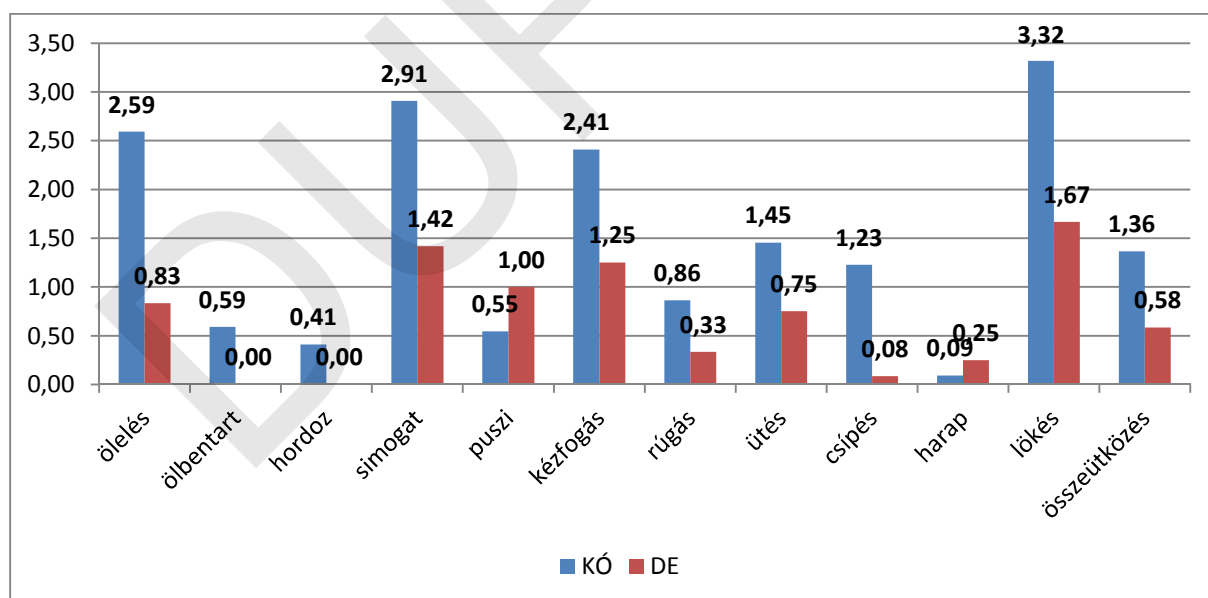


5. sz. diagram: Gyermek közötti negatív értéktartalmú érintések átlaga

Az összesített (nemi jegyek nélkül) érintések intézményi értékeinek összehasonlítása is az előző megállapításokat támasztja alá. Az érintések összesített gyakorisági átlagában a KÓ gyermekei magasabb mutatókkal rendelkeznek a DE gyermekeihez képest. A rangsorok között nézzük meg az intézményenként, majd a két intézmény összesített rangsorát a 11.sz. táblázatban.

| | átlagosan összesített értékek | | |
|--------------|-------------------------------|-------------|-------------|
| | DE | KÓ | Σ |
| ölelés | 0,83 | 2,59 | 3,42 |
| ölbentartás | 0,00 | 0,59 | 0,59 |
| hordoz | 0,00 | 0,41 | 0,41 |
| simogat | 1,42 | 2,91 | 4,33 |
| puszi | 1,00 | 0,55 | 1,55 |
| kézfogás | 1,25 | 2,41 | 3,66 |
| rúgás | 0,33 | 0,86 | 1,19 |
| ütés | 0,75 | 1,45 | 2,2 |
| csípés | 0,08 | 1,23 | 1,31 |
| harap | 0,25 | 0,09 | 0,34 |
| lökés | 1,67 | 3,32 | 4,99 |
| összeütközés | 0,58 | 1,36 | 1,94 |

11. sz. táblázat Intézményi összesített értékek



6. sz. diagram: A gyermek-gyermek érintések átlaga megfigyelési egységenként, fő érintési kategóriánként (nemi bontás nélkül)

A 6. sz. diagramban tehát nemi bontás (fiúk és lányok összesített adatai) nélkül láthatjuk, hogy szinte minden értékben nagyobb gyakorisággal találunk a roma gyerekek által kezdeményezett testi érintést, mint a DE gyermekei között. Egyedül a puszi kategóriában

jobbák a DE gyermekei az mutatók összevetése alapján, ami azt jelenti, hogy a pozitív, de negatív érzelmi színezetű érintésekben is hatásosabbak. Ennek háttérben szerepel a szülők környezetében, együtt töltött idő különbsége, mely a mintakövetést alakítja a gyermeknél, s az átlagos fejlődési környezetben fejlődő gyermekek körében a testi érintések alacsonyabb intenzitásúak, kevésbé gyakoriak mint a roma családok esetében, még a szerető, pozitív testi érintéseket biztosító óvodapedagógusok mellett is.

Rangsorokat képeztünk az összesített gyermeki érintések alapján, melyben tehát nem szerepelnek a felnőttekkel kapcsolatos testi kapcsolatok adatai, így meglepő eredményre jutottunk.

| | DE | KÓ | Σ |
|------|------------|------------|------------|
| I. | lökés | lökés | lökés |
| II. | simogatás | simogatás | simogatás |
| III. | kéz fogása | ölelés | kéz fogása |
| IV. | puszi | kéz fogása | ölelés |

12. sz. táblázat Intézményi és összesített rangsorok

A legnagyobb arányban a gyerekek között egymás lökése áll mind intézményi mind összesített értékben, vagyis a negatív érintkezéseknek a legmagasabb az aránya. Ám a 2-4. helyen már a pozitív érintések állnak ezek között is általánosan minden összesítésben a 2., vagyis a legpozitívabb testi kapcsolattartási mód a gyerekek között egymás kézzel történő simítása, simogatása. Ezután változó mértékben szerepelnek a kézfogás és az ölelés.

Rejtett korrelációk

1) Az általában pozitív tartalmú érintések valószínűsíthetően erősítik egymást a csoportokon belül. Az ölelés kapcsán mindhárom irányultság (gyermek - gyermek, gyermek - pedagógus, pedagógus - gyermek) esetében szignifikáns összefüggés mutatható ki; simogatás, puszi és kézfogás esetében pedig egyes irányultságok esetében mutatható ki összefüggés.

Az összefüggések közepes hatás erősségűeknek tekinthetők, az értékek 0,443 és 0,605 között mozognak.

2) A pozitív érintések száma együtt jár, változik a negatív érintések számával. Ha egy csoportban több a globálisan pozitív érintés (pl. ölelés, simogatás), ott nagyobb valószínűséggel magasabb a negatív érintések száma is a gyermekek egymás közötti interakcióiban. Az adatok azt mutatták, hogy bizonyos érintéstípusok együtt mozognak.

Pl. ahol gyakoribb az ölelgetés, ott valószínűleg több a lökdösődés is; a simogatás és puszi a csípéssel jár együtt, míg a kézen fogás a rúgással. Pirossal emeltük ki a szignifikáns eredményeket.

(Az „r” jelenti a Pearson-féle lineáris korrelációs együtthatót, „p” a szignifikancia-szintet, „N” pedig az elemszámot → az első három cella (zöld) mintaként is szolgál, hogy melyik szám – mit jelent)

| | rugás_gy-gy | ütés_gy-gy | csip_gy-gy | harap_gy-gy | lök_gy-gy | összeüt_gy-gy |
|--------------|-------------|------------|------------|-------------|-----------|---------------|
| ölel_gy_gy | r=0,067 | 0,331 | 0,153 | 0,028 | ,579(**) | -0,054 |
| | p=0,708 | 0,056 | 0,388 | 0,873 | 0 | 0,761 |
| | N=34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 |
| ölel_gy_p | 0,097 | 0,193 | 0,144 | 0,222 | ,514(**) | 0,182 |
| | 0,586 | 0,273 | 0,416 | 0,208 | 0,002 | 0,302 |
| | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 |
| ölel_p-gy | 0,133 | 0,337 | ,543(**) | 0,084 | ,424(*) | 0,338 |
| | 0,455 | 0,051 | 0,001 | 0,636 | 0,012 | 0,051 |
| | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 |
| öleben_gy-gy | 0,273 | ,380(*) | 0,241 | -0,104 | ,665(**) | 0,171 |
| | 0,119 | 0,027 | 0,169 | 0,559 | 0 | 0,334 |
| | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 |
| öleben_gy-p | -0,122 | -0,094 | -0,149 | -0,086 | -0,019 | 0,059 |
| | 0,492 | 0,596 | 0,4 | 0,63 | 0,913 | 0,742 |
| | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 |
| öleben_p-gy | -0,082 | -0,252 | -0,211 | 0,104 | -0,073 | -0,077 |
| | 0,647 | 0,151 | 0,231 | 0,558 | 0,68 | 0,665 |
| | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 |
| hord_gy-gy | 0,016 | 0,232 | 0,242 | -0,076 | ,660(**) | 0,185 |
| | 0,928 | 0,187 | 0,168 | 0,67 | 0 | 0,295 |
| | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 |
| hord_gy-p | .(a) | .(a) | .(a) | .(a) | .(a) | .(a) |
| | . | . | . | . | . | . |
| | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 |
| hord_p-gy | 0,146 | -0,139 | -0,192 | 0,019 | 0,08 | -0,16 |
| | 0,409 | 0,434 | 0,276 | 0,915 | 0,654 | 0,365 |
| | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 |
| sim_gy-gy | -0,035 | 0,188 | ,760(**) | 0,06 | 0,253 | ,563(**) |
| | 0,844 | 0,287 | 0 | 0,735 | 0,149 | 0,001 |
| | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 |
| sim_gy-p | -0,021 | 0,245 | ,498(**) | 0,06 | 0,138 | ,497(**) |
| | 0,905 | 0,163 | 0,003 | 0,737 | 0,436 | 0,003 |
| | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 |
| sim_p-gy | 0,174 | 0,042 | ,352(*) | 0,031 | 0,162 | 0,069 |

| | | | | | | |
|--------------|----------|----------|----------|--------|----------|----------|
| | 0,326 | 0,812 | 0,041 | 0,864 | 0,359 | 0,7 |
| | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 |
| puszi_gy-gy | -0,018 | 0,194 | ,581(**) | 0,336 | 0,259 | 0,258 |
| | 0,918 | 0,273 | 0 | 0,052 | 0,14 | 0,14 |
| | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 |
| puszi_gy-p | 0,017 | 0,328 | ,420(*) | -0,11 | ,560(**) | ,443(**) |
| | 0,924 | 0,059 | 0,013 | 0,534 | 0,001 | 0,009 |
| | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 |
| puszi_p-gy | -0,07 | 0,271 | 0,12 | 0,148 | 0,186 | 0,097 |
| | 0,694 | 0,121 | 0,499 | 0,403 | 0,293 | 0,586 |
| | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 |
| kezfog_gy-gy | ,434(*) | ,460(**) | 0,213 | 0,294 | ,494(**) | -0,056 |
| | 0,01 | 0,006 | 0,227 | 0,092 | 0,003 | 0,754 |
| | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 |
| kezfog_gy-p | ,347(*) | 0,103 | -0,169 | -0,054 | 0,035 | -0,137 |
| | 0,045 | 0,563 | 0,339 | 0,761 | 0,844 | 0,438 |
| | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 |
| kezfog_p-gy | ,622(**) | ,454(**) | 0,126 | 0,074 | 0,261 | -0,199 |
| | 0 | 0,007 | 0,477 | 0,679 | 0,135 | 0,259 |
| | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 |

13. sz. táblázat az pozitív és negatív érzelmű érintés típusok közötti korreláció

Rendkívül tanulságos számunkra a látszólag ellentmondásos eredmény, miszerint akár az óvodapedagógus pozitív indikációjú érintése mellett törvényszerűen megjelenik a gyermekek között negatív érintés. Ez ráirányítja figyelmünket a kutatás folytatására, s annak szélesebb körben történő megismétlésére is.

Összefoglalásként

Hipotéziseink lezáráskor megállapíthatjuk, alapvetően jól érzékeltük a valódi kapcsolati kontaktusokat gyerekek és óvodapedagógusok szintjén, látva a különbséget roma és nem roma gyerekek között. Tehát az első hipotézisünk, melyben azt állítottuk, hogy az érintések gyakorisága nagyobb mértékű a roma gyerekek között, mind a fiúk, mind a lányok körében, bizonyossá vált. Második feltételezésünk szerint nincs szignifikáns eltérés az érintések gyakoriságát tekintve a nemek között. Az összes adatok birtokában azt állítjuk, hogy a pozitív érintések körében a lányoknál erősebbek a mutatók, míg a negatív testi kontaktusok szintjén a

fiúknál, így ez a feltételezésünk csak a fiúkra vonatkoztatva igazolódott be, ami arra utal, hogy a családi környezet mintáival lehet összefüggésben ez a karakteres különbség. A harmadik feltételezésünk pedagógust érintő fizikai érintések adása és kapása tekintetében azonos mértékben vannak jelen. A fókuszcsoportos interjú alkalmával megkérdezett óvodapedagógusok is nyilatkoztak erről, amikor pontosan a hipotézisünkben megfogalmazott állítást fogalmazták meg, miszerint „amennyi szeretetet adunk, annyit kapunk vissza a gyerekektől”. Érvüket azzal támasztották alá, ha egy kisgyermek megöleli, vagy simogatja a pedagógust, akkor azt hasonlóan viszonyozzák is. Az adataink alapján azonban pontosabban látjuk most már, hogy a gyerekek nagyobb arányban ölelik a felnőtteket, mint őket a felnőttek, másrészt a pedagógusok többet simogatják a gyerekeket, mint azt viszont kapják. Tehát nincs teljes szinkronitás, például a pedagógusok minden helyzetben pozitív érintéseket alkalmaznak, míg a gyermeknél előfordul (ha kis mértékben is) negatív érintés a pedagógussal szemben (pl.ütés, lökés). Azt viszont az eredmények alátámasztották, hogy a pozitív érintések vannak túlsúlyban. A fiúk lányok összevetésében már láthattuk, hogy a fiúk nagyobb mértékben alkalmazzák a negatív érintéseket, ha viszont a lányok metszetét tekintjük akár a gyerekek közötti, akár a gyerek pedagógus közötti kapcsolatban meggyőzően gyakrabban használnak a lányok pozitív tartalmú érintéseket.

Számunkra heurisztikus eredmények születtek, s izgalmas volt minden fázisa a folyamatnak, melyben a fenti eredményekhez eljutott. Úgy véljük jó érzékkel választottuk a kutatási célt, mert olyan mélységei vannak még, amiket ebben a szakaszban tudatosan redukáltunk, s vissza fogunk térni új nézőpontok keresése után. Olyan nagy az érdeklődés már most is a téma iránt, hogy még a befejezés előtt bejelentkeztek belga és angol kutatók a közös folytatásra.

Felhasznált Irodalom

ANTAL Bernadett - ZSUBRITS Attila. (2015). „Az óvodapedagógus gyermekszemmel.”
Óvodai Nevelés 4: 16-19.

BAGDY, Emőke. 2010. „Ölelés, csók, simogatás I.”

<http://mindennapi.hu/cikk/kapcsolataink/oleles-csok-simogatas-i-resz-/2010-10-22/85>

Letöltés dátuma: 2017. 10. 14.

BOWLBY, John. (1969) *Attachment. Attachment and loss: Vol. 1. Loss*. New York: Basic Books.

BALOGH Éva. (2008). *Fejlődéslélektan*. Debrecen: Didakt.

Brayfield, A., & Korintus, M. (2011). „Early childhood socialization: Societal context and childrearing values in Hungary.” *Journal of Early Childhood Research* 9 (3), 262–279. doi:10.1177/1476718X11402444

DANIS Ildikó, FARKAS Mária, HERCZOG Mária, SZILVÁSI Léna. (2011). *A génektől a társadalomig: a koragyermekkorai fejlődés szinterei*. Biztos Kezdet Kötetek I. Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.

INÁNTSY-PAP, Judit. (2009). *Kötődés és kortáskapcsolatok az óvodáskorban*. Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University Nyitra. Debrecen: Kocka Kör.

KOVÁCSNÉ Bakosi Éva. (2013). *Hungary: Kindergarten as a public education institution*. In J. GEORGESON & J. PAYLER (Eds.), *International perspectives on early childhood education and care* (pp. 229–242). Maidenhead: McGraw Hill.

KÖRMÖCI Katalin. (2000). *A gyermek jogai és a pedagógus kötelességei az óvoda pedagógiai klímájának tükrében*. <http://www.kormocikatalin.hu/?menu=24> Letöltés dátuma: 2017. 10. 14.

KÖRMÖCI Katalin (2017). *Az óvoda mint szociális anyaöl – Ismét a személyes bánásmód fontosságáról, a befogadásról* <http://www.kormocikatalin.hu/?menu=33> Letöltés dátuma: 2017. 10. 20.

NAGY VARGA ANIKÓ, MOLNÁR Balázs, PÁLFI Sándor, and SZEREPI Sándor (2015). *Hungarian perspectives on early years workforce development from the beginning till today*. In: V. Campbell-Barr & J. Georgeson (Eds.), *International perspectives on workforce development in early childhood education and care: History, philosophy and politics* (pp. 109–121). Northwich: Critical Publishing.

NAGY VARGA Anikó (2016). *Aspects of ECEC in Hungary: A Hungarian-English Wordlist for Students*. In Renata Jukic et al *Global and Local Perspectives of Pedagogy Conference Proceeding Book (academic papers)* (pp.179-190). Osijek: Faculty of Humanities and Social Sciences.

RANSCHBURG Jenő (2011). *Az én... és a másik*. Budapest: Saxum Kiadó.

CAMPBELL-BARR, Verity, GEORGESON, Janet and VARGÁNÉ NAGY, Anikó (2015a). „Developing Professional Early Childhood Educators in England and in Hungary: Where Has All the Love Gone?” *European Education* 47 (4), 311-330. DOI:10.1080/10564934.2015.1100451

Verity CAMPBELL-BARR, Janet GEORGESON, VARGÁNÉ NAGY Anikó (2015b). “The role of Higher Education in forming loving early childhood educators in Hungary and England” *Hungarian Educational Research Journal*, 2015 (4), <http://herj.lib.unideb.hu/megjelent/index/32>

Vekerdy Tamás. 2013. *Jól szeretni —Tudod-e, hogy milyen a gyereked?* Massachusetts: Keyhole Publishing.

VEKERDY Tamás (2013). *Érzelmi biztonság - Mit kell(ene) tudnunk a gyerekekről és magunkról?* Budapest: Kulcslyuk Kiadó.

TESZENYI, Eleonora (2015). *Role of the adult*. In: Cox, A. & Tarry, E. (eds) (2015) *Playful pedagogies. Young children learning in international and multicultural context*. Woodbridge: John Catt Educational Ltd.

ZSUBRITS Attila (2011). *A gyermekkor kötődései*. Sopron: Lövér Sprint Kiadó.

SZÉLL Krisztián (2014). *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/az_oecd_az_oktatasrol_ofi_2014.pdf

Letöltés dátuma: 2017.október 10.

Strategic Framework – Education and Training 2020

http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_en

Letöltés dátuma: 2017.szeptember 17.

Óvodapedagógus BA képzés tanterve, Debreceni Egyetem. 2017. (http://gyfk.unideb.hu/sites/default/files/upload_documents/%C3%93vodapedag%C3%B3gia%20BA%20szak%202017_szeptember_1.pdf)

Letöltés dátuma: 2017.szeptember 17.

Óvodai nevelés országos alapprogramja (2012) Kormányrendelet (363/2012 XII.07.)

Magyar Közlöny 2012. 171. pp. 28223-28231. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk12171.pdf>

Magyar Tudományos Akadémia, Tudományetikai Kódex (2010), Budapest

http://old.mta.hu/data/cikk/11/97/91/cikk_119791/etikai_kodex_net.pdf Letöltés dátuma: 2017. 10. 14.

Köznevelési Törvény (CXC. 2011.) Magyar Kormány, 1992. évi XXXIII évi törvény a Közalkalmazottak jogállásáról 20.§ (5)

DUPress

A FENNTARTHATÓ FEJLŐDÉSRE NEVELÉS LEHETŐSÉGEI A MAGYAR ÓVODÁBAN

Education Sustainability in the Hungarian Context

Vargáné Nagy Anikó PhD, Pálfi Sándor PhD, Szerepi Sándor PhD, Molnár Balázs PhD

Abstract

The globalised world and its environmental effect puts the new generations' future in an unprecedented position. Hungarian kindergarten provision focuses on shaping children' habits in relation to the protection of the environment though providing the foundations for the development of environmentally aware behaviour. The Hungarian Core Programme prescribes expectations for all Hungarian kindergartens to contribute to forming the future generations' attitudes and skills for sustainable development. Early childhood educators develop the child's needs for sustainable development through creating environmentally aware education, but in accordance with Hungarian approaches and principles. In this paper we present, characterise and illustrate these principles through examples from the Hungarian context, such as the growing and preserving of fruits, the use of folk traditions and making toys out of recycled objects whilst collaborating with families in all of these areas.

Keywords: sustainability, early childhood education, The Hungarian Core Programme for Kindergarten Education

„Szeresd a fát, hisz ő is érez,
Szép gyöngén nyúlj a leveléhez,
Ágát ne törd, lombját ne tépjed,
Hagyd annak, a mi: épnek, szépnek –
Ne bántsod a fát!
(Benedek Elek: Szeresd a fát!)

A globalizálódó világ és annak környezeti hatása példanélküli helyzetbe hozza a felnövekvő generációk jövőjét. Ezért kulcskérdés a koragyermekkorai nevelés, mint korai alapozó szakasz, mint érzékenyítő, attitűdöket kialakító és képességeket fejlesztő intézményes nevelés szerepe

a megőrzendő természeti értékek és attitűdök nevelésében, és az eddig ismeretlen helyzetre történő nyitott, kreatív megoldások ösztönzésében.

A magyar óvodák számára immár húsz éve (1996) kiadott óvodai Alapprogram is állást foglal ebben a kérdésben. A legfrissebb módosításakor így fogalmaz: „Segítse elő a gyermek önálló véleményalkotását, döntési képességeinek fejlődését, a kortárs kapcsolatokban és a környezet alakításában, továbbá a fenntartható fejlődés érdekében helyezzen hangsúlyt a környezettudatos magatartásformálás alapozására, alakítására. (363/2012. Korm. rendelete az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról, lásd Alapprogram)

Az óvodáskorú gyermek ingeréhsége minden környezeti tényezőt célpontként kezel, s ezért tartjuk fontosnak a gyermeket körül vevő környezet jellemzőit, hiszen a ma virágkorát élő digitális környezet és eszközei ugyanolyan módon hatnak a gyermekekre, mint a természetes környezet, a gyermek nem választhatja meg hol él és milyen tárgyak veszik körül, tehát felnőttek (szülők/pedagógusok) felelőssége nem váltható ki semmivel. Ne feledhetjük, hogy ennek az életkori szakasznak erős az érés determinációja, ami az idegrendszert izgalmi állapotban, éberségben tartja. A gyermekek idegrendszeri programozottsága készteti őket arra, hogy kapcsolatba kerüljenek a környezetükkel, miután a biztonság és más elsődleges szükségletek kielégültek. „Az óvodai nevelés a gyermek egyéni érdeklődésére, kíváncsiságára – mint életkori sajátosságra –, valamint a meglévő tapasztalataira, élményeire és ismereteire építve biztosít a gyermeknek változatos tevékenységeket, amelyeken keresztül további élményeket, tapasztalatokat szerezhet az őt körülvevő természeti és társadalmi környezetről.” (Alapprogram) A természeti környezethez fűződő élmények, érzelmek ezért ma már nem lehetnek függetlenek a pedagógiai gondolkodástól, sőt a tervezéstől sem.

A magyar óvoda a gyermek nyitottságára épít, és ahhoz segíti őt, hogy megismerje szűkebb és tágabb környezetét, amely a hazaszeretet és a szülőföldhöz való kötődés alapja, hogy rá tudjon csodálkozni a természetben, az emberi környezetben megmutatkozó jóra és szépre, mindazok megbecsülésére. Az Alapprogram ezen gondolatköréből emeljük ki kulcsfogalmakat: kötődés, természet, szülőföld. A gyermekek első éveikben az anyához fűződő kötődésben kezdik értelmezni a világot, majd az óvodába kerülésükkor az anyát, az otthoni biztonságot helyettesítő tárgyak, felnőttek értékelődnek fel számára, mert a kötődni akarás igen erős bennük. Ez létezés stabilitását garantálja. Ebben a folyamatban elmulasztott, kihagyott események nem ismételhők, mással nem helyettesíthető szerep jut annak a természeti környezetnek, ami az óvodában fogadja őket nap mint nap. Tehát a személyi kötődéseken túl a természethez is képesek kötődni a gyermekek, ha annak hozzáférhetőségét, tevékenységbe történő bevonhatóságát megteremtik az óvodapedagógusok. Így a

gyermekben észrevétlenül, nem szándékosan kialakul a szülőföldhöz kötődés is érzelmi emlékeik, élményeik alapján.

A gyermek fejlődése leírható a környezetével történő interaktivitásban is, azon cselekvések sorozatával melyek a természeti környezettel kapcsolatos cselekvésekben valósul meg. A gyermek által végzett cselekvések korai kódként raktározódnak el a személyiségben, korai évek pozitív tapasztalataként. Azt valljuk, hogy a fenntarthatóság, az ember és természet egyensúlyának eléréséhez, a környezet védelméhez és megóvásához nem az oktatás, az ismeretek átadása, a felnőttek tudásának verbális közvetítése a leghatékonyabb forma az óvodában, hanem a szemlélethez kapcsolódó szokások alakítása (melyek azok rendszeresen végzett tevékenységek naponta, időjáráshoz, évszakhoz kapcsolódva), a környezettudatos magatartás megalapozása.

A fenntarthatóság pedagógiai gyakorlatában fontos hogy érvényesüljön a nevelői lekötelezettség, mert aki a jövő környezeti polgárának kialakításával foglalkozik, fokozott környezeti tudatosságot kell ébresztenie növendékeiben. Ennek során erősödik és mélyül el a növendékek személyes felelőssége, elkötelezettsége. Ezért a "gondolkodj globálisan, cselekedj lokálisan" elv a mai környezetvédelem és környezeti nevelés számára már nem elégséges. (Havas Péter)

Az óvoda beltéri-kinti természeti lehetőségei a fenntarthatósággal összefüggésben

A fenntartható fejlődés egyik kulcseleme az ember-természet viszony harmonikussá tétele, vagyis a természet „túlhasználata” korlátozása, illetve megállítása. Ennek a hosszú folyamatnak azonban az első, kihagyhatatlan lépése a természet valóságának minél teljesebb megismerése. Ez a megismerés már megkésettnek tekinthető, ha csupán az iskoláskorúak tanulmányaira építjük. Az ideális életkor – csakúgy, mint sok más esetben is – a természettel való találkozásra, az első hiteles és élményszerű ismeretek begyűjtésére az óvoda kötetlen világa. A 3-6 éves gyermek olyan egész életre meghatározó pozitív élményeket szerezhet a természettel kapcsolatban, melyek mélyen érzékenyíthetik a természet- és környezete megóvásával, védelmével kapcsolatban. Ebben a tekintetben – úgy véljük – meghatározó szerepe lehet az intézményes nevelés óvodai szakaszának, melynek a magyar gyakorlatban gazdag hagyománya és lehetőségei vannak.

A magyar óvodai élet több évtizedes gyökerekkel rendelkezik a természeti környezet integrálása kapcsán. Ez az integrálás jelenti egyrészt a természeti környezet megjelenítését a

szűken vett óvoda világában, vagyis olyan tárgyi környezet kialakítását, mely tükrözi a természeti elemek valóságát (természetes anyagok használata, a természeti flóra egy-egy elemének létrehozása). Másrészt pedig jelenti a természeti környezetbe való „behatolás” mozzanatát: a természet maga jelenvalójában történő megfigyelését. Ezen két irány érhető tetten a mai magyar óvodák világában is, azonban sok esetben már jóval szervezettebb módon, illetve komoly szakmai és infrastrukturális segítő háttérrel megtámogatva.

Mindennek alapját képezi az a szemlélet, mely megjelenik az Alapprogram III. fejezetében az óvodai nevelés feladatai között: „a környezet védelméhez és megóvásához kapcsolódó szokások alakítása, a környezettudatos magatartás megalapozása”. Tehát a környezetvédelem és környezettudatosság talaján állva kell az óvodai nevelést a gyakorlatban minden intézménynek megvalósítania úgy, hogy természetesen az épített emberi környezet mellett a természeti környezettel való harmonikus együttélés és tisztelet is beleértendő mindebbe.

A természet óvodai megjelenésének, megjelenítésének lehetőségei kapcsán érdemes rendszerezni a gyakorlatban megvalósuló formákat:

| Helyszín szerint | Állandó, rendszeres | Alkalmi |
|-------------------------|---|---|
| Épületen belül | Dísznövények, virágok gondozása Akváriumi-terráriumi állatok Természetes anyagokból készült használati tárgyak, játékok, Terepasztal benne: homok, föld, kő, fa, víz, stb. | Magok csíráztatása, ültetése, Palánta gondozás a kiültetés előtt |
| Épületen kívül | Óvodai udvar, kert növényei, állatai (elsősorban madarak) A környezet/természet védelemre szakosodott civil szervezetek végeznek rendszeresen bemutatót | Konyhakert, Fa-, bokor-, virágültetés Fűszerkert Sziklakert Kerti tavacska (növény- |

| | | |
|--------------------------|--|---|
| | bevonva a gyermekeket (pl. madárgyűrés, szelektív hulladékgyűjtés, stb.) | állatvilággal) |
| Intézményen kívül | Évszakonként kirándulás ugyanazon erdőbe, mezőre | Élményszerző séták az óvoda környékén, Kirándulások(erdő, botanikus kert, nemzeti park, városi parkok, állatkert, vadaspark...) Családok állattartó udvarára Betakarító őszi munkák a gyerekekkel, szülőkkel (szüret, krumpli szedés, stb.) Erdei óvoda (nevelési év végén, nyáron) |

A fentiekben felsorolt lehetőségek tekintetében rendkívül nagy eltérések mutatkozhatnak az óvodák között, hiszen mindezt befolyásolhatja az intézmény földrajzi elhelyezkedése, a pénzügyi háttér, az óvodapedagógusok aktivitása, kreativitása, innovatív hajlama, illetve a szülők bevonásának mértéke is. Hiszen egészen más kondíciók mentén kell a környezeti nevelésről gondolkodnia egy kicsiny falusi óvodának, amely gyakorlatilag helyben a természet-közeliség „állapotában” működik, és teljesen máshogy a főváros belvárosi intézményének (értve ez alatt elsősorban a tevékenységek megszervezésének lehetőségeit, mikéntjét).

Az óvodában elhelyezett akváriumok, terráriumok beszerzése, fenntartása általában nem jelent komoly nehézséget, viszont rendkívül fontos tapasztalatokat gyűjthetnek be a gyerekek az állatok életének megfigyelése, illetve gondozása révén. Ez utóbbi a természettel, az élő világgal kapcsolatos felelősség kialakulását is elősegíti. A dísz- és egyéb növények beltéri

megjelenése ugyancsak lényeges szempont, hiszen a növények jelenléte mindinkább természetessé válik az óvodások számára, s vélhetőleg a későbbiekben ez igényként is realizálódik majd.

A múlt század '70-80-as évek műanyag-központúságát követően – egyszerre az alternatív törekvések újjáéledésével – csupán a rendszerváltozást, a demokratikus átalakulást (1990) követően indult el újra a természetes anyagból készült használati- és játékeszközök felé közeledés. Mára már a legtöbb óvoda ennek a törekvésnek a mentén igyekszik tárgyi környezetét kialakítani, fejleszteni – természetesen a finansziális lehetőségek által behatároltan.

A növények gondozása, magok ültetése, palánta ápolása természetesen már nagyon régóta jelenlévő tevékenységcsoport az óvoda világában, hiszen az ebben való részvétel egyrészt minden gyermek számára adott – életkortól, nemtől, és minden egyéb sajátosságtól függetlenül, - másrészt a tevékenység eredménye (produktuma) egzakt módon megfigyelhető. Épp ezért ez minden időben rendkívül népszerű foglalatosság.

Az óvodán kívüli élményszerző természet-közeli tevékenységek kapcsán ugyancsak gyakoriak azok a séták, melyek kapcsán a közeli parkba, erdőbe viszik ki a gyermekcsoportot a pedagógusok. A természet, a természeti jelenségek egyszerű megfigyelésén (pl. az évszakok változása a fák leveleit megvizsgálva, gyűjtve) túl, természetesen tematikus jelleggel is szervezhetünk kirándulásokat (pl. a tavirózsa virágzását a botanikus kert tervén), amelyek akár egy projekt kiindulópontjai is lehetnek.

Sajátos formája az óvoda és természet kapcsolatának az erdei óvoda „intézménye”. 2015-ben több mint 100 minősített erdei óvoda és iskola várta a nyári időszakban a természettel mélyebben ismerkedni vágyó gyerekeket Magyarország szerte. Az erdei óvoda kiváló lehetőség arra, hogy természeti környezetben tervezzünk és szervezzünk olyan tevékenységeket, melyek épp az ember és természet egészséges viszonyát hivatottak a gyerekek számára hiteles módon átadni. Példaként felhozhatjuk a Budapest VI. kerületi Játékvár Óvoda erdei óvodájában megfogalmazott célokat: (<http://www.jatekvarovoda.hu/palyazat/erdeiovoda.pdf>)

- közvetlen tapasztalatszerzés falusias környezetben
- természetvédelem
- a gyermekek önállósodási folyamatának elősegítése

A célok, mint látjuk, három területet kapcsolnak össze: a direkt (értve ezalatt elsősorban az érzékszervi) tapasztalást és az önállósodást a gyermeki tevékenységekben, mindezt a természet védelmének, s persze megismerésének folyamatára építve. A belvárosi óvoda

klasszikus példája a természeti környezettől távol, a nagyváros közepén működő intézménynek, amely épp erdei óvodája szervezésével igyekszik a gyerekekhez közelebb hozni a falu és az erdő világát. Ahogy népszerűsége mutatja, azonban nem csupán fővárosi vagy nagyvárosi óvodák szerveznek erdei óvodát, hiszen a digitális-virtuális világban szocializálódó gyermekek már a vidéki családokban is messze kerülhetnek a természeti valóságtól.

Az elmúlt évtizedben indult újtára az a kezdeményezés, majd mozgalom, mely a Zöld Óvoda nevet kapva igyekszik hazai természet- é környezettudatosság elősegítését a csatlakozó óvodákban. „2006 áprilisától a környezetvédelemért és az oktatásügyért felelős tárcák közösen hirdetik meg a Zöld Óvoda pályázatot.” (Zöld Óvoda leszünk!: 9) 2014-ben a zöld óvodák száma országosan már elérte a 700-at! „A „Zöld Óvoda” címmel rendelkező óvodák automatikusan tagjaivá válnak a Magyarországi Zöld Óvodák Hálózatának. A Hálózat segítik szaklapok és kiadványok, valamint a hálózati honlap (www.zoldovoda.hu). A Hálózat fejlesztése érdekében 2009-ben hét Zöld Óvoda bázisintézmény jött létre, melyek egyik kiemelt térségi feladata a nem zöld óvodák segítése az eredményes pályázás érdekében.” (u.o.). A zöld óvoda nem csupán azt jelenti, hogy időnként az intézmény valamilyen természet-közeli vagy környezettudatos tevékenységet szervez a gyerekek számára, hanem egyfajta „zöld gondolkodást” is feltételez, vagyis: a mindennapi óvodai életben megvalósuló pozitív környezeti gondolkodást!

A zöld óvoda koncepció nagyjából képes egyesíteni a már fentiekben említett környezeti, természeti nevelési elemeket. A korábban idézett módszertani segédanyag (Zöld Óvoda leszünk) olyan jó gyakorlat-ajánlásokat fogalmaz meg a leendő zöld óvodák számára, amelyek az elmúlt évek során beváltak, sikert arattak, s melyek jó részt magukban foglalják a már korábban tárgyalt elemeket:

- néphagyományok szerepe a fenntartható életmódra nevelésben,
- „érzékelő barlang”, mint környezeti nevelési helyszín, „A kisgyermek érzelmein keresztül éli meg az őt körülvevő világot. Erre alapozva készítjük az érzékelő barlangot, ahol egyszerre több érzékszervét használja, ahol kicsi helyen összegyűjtve látja azokat a tárgyakat, amiket már közvetlen környezetében, az óvoda udvarán, sétákon, kirándulásokon vagy az erdei óvodában tapasztalt. Először mindig a természetben találkozik a termésekkel, magvakkal, falevelekkel, egyéb növényi részekkel, rovarokkal stb. Majd később a barlangban ismét felidézheti a hozzájuk kapcsolódó élményeket, ismereteket.” (Zöld Óvoda leszünk!: 43),
- óvodakert kialakítása és a kerti munka szerepe,
- külső helyszíni tevékenységek (tereptéa, tűzgyújtás és gyümölcszsüret projekt),

- madarász ovi program („Spontán és irányított megfigyelés: természeti értékek szépségeinek megláttatása, például: régi, göcsörtös égerfák, annak ágai, levelei, odúi, fészkek, megpihenő madarak. Madárgyűrűzésnél a befogott madár neve, neme, tollazata színe, formája, alakja, mérete, testrészeinek megnevezése kerül szóba. Használunk nagyítót, távcsövet.” (Zöld Óvoda leszünk!: 54),
- óvodai tanösvény, erdei óvoda és kirándulások,
- családi terepgyakorlatok,
- zöld jeles napok ünneplése (vizes élőhelyek világnapja, víz világnapja, Föld napja.

Az újrahasznosítás gyakorlata a magyar óvodában

Magyarország az 1950-es évek szovjet mintájú iparosítási programjáig alapvetően agrár országnak számított, ahol a társadalom széles szeletét jelentették a tradicionális értékeket valló, mezőgazdaságból élő (paraszt, pásztor, napszámos stb.), többnyire alacsony szocioökonómiai státuszú emberek. Számukra nem csak a takarékoság, de a takarékoságból fakadó újrahasznosítás is a mindennapok részét jelentette. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy az újrahasznosításhoz kapcsolódó tevékenységformák igen mély gyökerekkel rendelkeznek a magyar társadalomban. Azonban ez a fajta újrahasznosítás szükségből fakadó kényszer volt, nem a mai értelemben vett fenntartható fejlődéshez kapcsolódó, tudatos tevékenység.

A társadalmi célokat szolgáló újrahasznosítás megjelenése – ha a háborús időszakokat nem számítjuk – az államszocialista érában vált hangsúlyossá. 1950-ben jött létre a Melléktermék- és Hulladékhasznosító Vállalat (MÉH), amely elsősorban papír és fémhulladékok begyűjtésével foglalkozott. Ezek a begyűjtött hulladékok fontos alapanyagot jelentettek a rohamosan fejlődő magyar ipari vállalatoknak. A hulladékért a begyűjtők nem csak pénzt kaptak, de átélhették, hogy magasabb célokért is tettek valamit – ezt jól kifejezi az ötvenes évek híres propaganda célokat szolgáló „verse” is: "Gyűjtsd a vasat és a fémet, ezzel is a békét véded!"

Az 1960-as évektől kezdődően a magyarországi iskolák papír- és „vashulladék” gyűjtési versenyeket is szerveztek (a begyűjtött hulladékot az ún. MÉH-telepek vásárolták fel), amely máig jellegzetessége maradt a magyar iskoláknak (a MÉH rendszerváltás előtti történetéről bővebben lásd: Lászlófi 1987).

A fenntartható fejlődés fogalmköre az 1989-es demokratikus átalakulás (az államszocialista berendezkedést felváltotta a polgári demokratikus államforma) után kezdett elterjedni a

magyarországi közbeszédben és szakmai diskurzusokban. A már korábban is létező újrahasznosítás így kapcsolódhatott össze a kilencvenes évektől kezdve a fenntartható fejlődés gondolatával és nyerte el modern értelmezési keretét.

A pedagógiai szakirodalomban egyre szervezesebben kapcsolódik össze a két fogalomkör, de mint láttuk, a fenntartható fejlődés és az újrahasznosítás nem egymástól elválaszthatatlan fogalmak. Az újrahasznosítás nagyobb múltra tekint vissza, és ez a napi pedagógiai gyakorlatban is megmutatkozik: a hétköznapiakban gyakran találkozhatunk olyan újrahasznosítást megcélzó pedagógiai tevékenységekkel, amelyek háttere nem a fenntartható fejlődéshez kötődik. Ezekben az esetekben az újrahasznosítás célja inkább az egyéni vagy intézményi szintű takarékoság, pénzügyi okokból történő takarékoságra nevelés, kézműves tevékenység folytatása, kreativitásfejlesztés, hagyományőrzés, bevétel termelése stb. Azonban - a céloktól függetlenül - ezekben a tevékenységekben is újrahasznosítás történik, spontán módon szolgálva a fenntartható fejlődést.

A magyar óvodapedagógiában az újrahasznosítás technikái a mindennapok részét képezik és szervesen illeszkednek a pedagógiai gyakorlatba.

Ennek három fő pedagógiai oka van:

1. A magyar óvodákban nagy hagyományai vannak a játékkészítésnek és az elkészített tárgyak, eszközök, játékok aktív használatának (egy klasszikus szakirodalmi példa az óvodai játékkészítésre: Kardos-Nagy, 1985). Gyakran az óvodapedagógus készít játékokat, bábokat, szerepjáték kellékeket stb. a gyermekcsoportnak, de az is igen gyakori, hogy az óvodapedagógus és a gyermekek közösen készítenek eszközöket. Ezek után nem meglepő, hogy bizonyos esetekben maguk a gyermekek önállóan is készítenek játékokat, vagy éppen a szülők készítenek otthon különböző eszközöket, amelyeket felajánlanak az óvodai csoportoknak. A játékkészítés során természetesen számtalanszor fordul elő, hogy újrahasznosítás révén készül el az új eszköz, játékszer (pl. régi ruhából, zokniból készül a báb, tejesdobozból a kis robot, PET-palackból a rakéta, autó). Mivel a magyar óvodákban gyakran felhasználják a hétköznapi élet eszközeit is a játéktevékenységekben, ezért a régi, kiselejtezett eszközök szintén új életre kelhetnek, mint a szerepjáték eszközei: a régi fakanál a babakonyhába kerül, a régi fésű fodrászjáték eszköze lesz, vagy éppen a régi számítógép billentyűzet is kiválóan alkalmas lesz „apa utánczására” az óvodában.

2. A magyar óvodákban különösen nagy jelentőséget tulajdonítanak a szabad játéknak (Alaprogram), amelynek lényegi eleme, hogy bármilyen tárgyból bármilyen tárgy, természeti jelenség vagy élőlény lehet. A szabad játékban tehát eredendően benne van a transzformáció, amely kiválóan felkészíti a gyermekeket arra, hogy a tárgyakba, anyagokba

újabb és újabb lehetőségeket lássanak bele, újra és újra felhasználják őket különböző szituációkban, különböző funkciókkal felruházva. Mindez – életkoruknak, fejlettségüknek megfelelő helyzeteken keresztül – értelmileg és érzelmileg is ráhangolja a gyermekeket az újrahasznosításban való gondolkodásra és a gyakorlati kivitelezésre egyaránt.

3. A harmadik sajátosság, amely az újrahasznosítást természetessé teszi a magyar óvodapedagógiai gyakorlatban az, hogy az óvodák tevékenységközpontúak (Alapprogram). Az óvodákban nincs iskolai értelemben vett tanítás vagy oktatás, hanem tevékenységeken keresztüli tanulásra törekszenek a pedagógusok. A tevékenységek, cselekvések ösztönzése, bátorítása szintén elősegíti azt, hogy a gyermekek bátran gondolkodjanak a már meglévő tárgyak, anyagok átalakításában, újrafelhasználásában és valósítsák is meg ötleteiket.

Az újrahasznosításra való nevelésben a könnyű alakíthatóság és a balesetvédelmi szempontok nagy szerepet játszanak, ezért leginkább az előbbi két elvnek megfelelő anyagok, az ezekből az anyagokból készült eszközök jöhetnek számításba. Az újrahasznosítás folyamatában éppen ezért a leggyakrabban előforduló anyag a papír. A papírvágással, tépéssel, hajtogatással, ragasztással, színezéssel könnyen alakítható, és jellemzően nagy mennyiségben rendelkezésre áll hulladék formájában is. Különösen népszerűek a különböző méretű kartondobozok (pl. cipős dobozból babaágy lehet, nagyobb dobozokból tűzhely, mosógép, a még nagyobb dobozokból jármű, ház, vár építhető), papírgurigák (WC-papír vagy alufólia gurigákból távcső, kisautó, játékgurigák készülhetnek), újságpapír (pl. képek kivágásával, hajtogatással, kasírozással, papírmasé készítésével változatos új tárgyak készíthetők belőle).

A másik népszerű, gyakran újrahasznosított anyag a textil. Textilhulladékok minden háztartásban megtalálhatók, és igen változatos módon újrahasznosíthatóak, akár óvodai szinten is. A régi ruha, textildarabok közvetlenül is felhasználhatók szerepjátékokhoz, de színezéssel, vágással a gyermekek számára is alakíthatók. Csíkokra vágott textildarabok (pl. terítő, szőnyeg csomózással), régi fonal-és cérnadarabok kötözéssel, és ragasztással is újra felhasználhatóak. Hátrányt jelent viszont, hogy a varrást igénylő eszközöknél szülői vagy óvodapedagógusi segítséget igényel az újrahasznosítás folyamata.

Magyarországon is jelen van a törekvés, hogy a mesterséges anyagokat kerüljük az óvodában (pl. Waldorf-pedagógia), de a legtöbb helyi óvodai program nem tesz különbséget a természetes és szintetikus anyagok használata között, így a műanyag eszközök is hétköznapi tárgyakként számítanak a legtöbb óvodában. Óvodai újrahasznosítás szempontjából a legnépszerűbbek a vágással, ragasztással, díszítéssel, megtöltéssel átalakított PET-palackok és kupakok, műanyag dobozok (pl. joghurtos dobozok), eldobható műanyag poharak,

amelyekből változatos tárgyak készíthetők: virágcsereptől kezdve a kuglin keresztül a szabályjáték figuráig.

Mivel Magyarországon erősen él a XIX. századi paraszti tradíciók tisztelete és nagy az igény a megőrzésükre, ezért a természetes anyagok és a szerves hulladékok újrahasznosítása is igen gyakorinak számít az óvodákban. Nagy hagyományai vannak a kukorica csuhéból készült játékoknak, tárgyaknak: babáknak, angyalkáknak, kosárcáknak. Emellett a gallyaknak, vesszőknek, leveleknek, virágszirmoknak, terméseknek, kavicsoknak is számos kreatív felhasználásával találkozhatunk, pl. land art alkotásokban, udvari játéktevékenységekben vagy éppen termésfigurák készítése során. Mindezek elősegítik, hogy a magyar óvodásgyermek ne csak az ember alkotta tárgyakban, de a természet „feleslegesnek tűnő” elemeiben is felfedezze az újrahasznosítási potenciált és a kreatív felhasználási módokat. A már feldolgozott, tárgyakká alakított szerves anyagok (pl. parafadugók, faeszközök) újrahasznosítása is gyakran megjelenik az óvodákban és a fakanálból báb lesz vagy a parafadugókból, gesztenyéből nyaklánc.

A fém- (pl. drótok) és üveghulladékok (pl. palackok, vagy a szülő parfümös üvegeiből hogyan lesznek mesefigurák)) újrahasznosítása is jelen van az óvodai életben, ám ezek nehezebb megmunkálhatósága, a magukban hordozott fokozottabb balesetveszély határt szab a kisgyermekkor felhasználhatóságuknak. Folyékony vagy folyékonyra tett anyagok újrahasznosításával is találkozhatunk az óvodákban (pl. gyertyacsonkokból készített új gyertya, szappandarabokból készített új szappan, növényekből préselt festék), de ezek már kevésbé épültek be a napi gyakorlatba: egyrészt folyadékokkal dolgozni nagyobb odafigyelést igényel a pedagógusoktól, másrészt kevésbé ismertek a kapcsolódó kreatív lehetőségek (az óvodai újrahasznosítás anyagairól bővebben lásd: Kanczler, 2003).

A fentiek alapján elmondhatjuk, hogy a koragyermekkor nevelésben a veszélyes hulladékokon kívül szinte bármilyen hulladék újrahasznosítható. Akár úgy, hogy új funkciót adunk a tárgynak (pl. a régi fakanál a babakonyhában játékfakanállá válik), akár úgy, hogy át is alakítjuk az adott tárgyat, anyagot (pl. figurákat készítünk a fenyőtobozból). Az elkészült új tárgy állhat teljesen újrahasznosított elemekből (pl. kupakokból álló gombfoci csapat), vagy kiegészíthetjük nem újrahasznosított elemekkel is (pl. a kartondoboz házat vásárolt színes papírlapokkal ragasztjuk át).

Az újrahasznosítás és a takarékoság kapcsán is figyelniünk kell azonban arra, hogy ne a „szegénység kultúráját” közvetítsük a gyermekek felé, ne azt érezzék, hogy ragaszkodnom kell a tárgyaimhoz, erőforrásaimhoz, mert annyira kevés van belőlük. Ez a félelem ugyanis könnyen ahhoz vezethet, hogy nem osztom meg a javaimat másokkal, nem adhatok másoknak

önzetlenül, mivel nekem is kevés van. Ehelyett a bolygónk védelmére és a kölcsönös szolidaritásra kell a hangsúlyt helyezni a környezettudatos újrahasznosítás folyamatában is.

A magyar hagyományokból származó megoldások, módszerek az óvodai nevelés kereteiben

Az óvodai élet tevékenységének része az, hogy az óvodapedagógus a külső világ tevékeny megismerése során gazdag tapasztalatszerzési lehetőséget biztosít a gyermekek számára az őket körülvevő világ cselekvő módon, felfedezés (exploring) útján történő megismerésére. Feladata, hogy széleskörű tapasztalatszerzési, ismeretszerzési lehetőséget biztosít a gyermekek számára az őket körülvevő világ aktív módon történő megismerésére. Gondoskodik a tapasztalatszerzéshez szükséges hely, idő, alkalmak, eszközök biztosításáról. Mindezekon túl, az Alapprogram megfogalmazza az óvodapedagógus feladatát, mely szerint „...a fenntartható fejlődés érdekében helyezzen hangsúlyt a környezettudatos magatartásformálás alapozására, alakítására.” (Alapprogram 17.)

E dokumentum deklarálja, hogy a gyermek fejlődését a családi és óvodai nevelés együttesen szolgálja, ennek alapvető biztosítója az, hogy az óvoda működjön szorosan együtt a családdal. Az együttműködés változatos formák között valósulhat meg, amelynek lehetőségeit az intézmény és a család helyi szinten, a lokális adottságokhoz alkalmazkodva, azokat a legmesszebb menőig figyelembe véve valósítja meg. Az Alapprogram kiemelt partnerként kezeli a családokat, ahol minden gyermeknek ugyanolyan minőségi nevelést kell kapnia a családi háttértől függetlenül. Az óvodai nevelés alapvető feltételének tekinti a családdal való szoros együttműködést. Az óvodának figyelembe kell venni a család sajátosságait, szokásait az együttműködésben. Az óvoda a családi nevelés kiegészítője, a gyermek harmadik életévétől az iskolába lépésig. (Act CXC of 2011 on Public Education 8.§)

Megőrzendő és újragondolást igényel, hogy a néphagyomány és a fenntartható fejlődés hogyan találkozik a sajátos magyar kontextusban. Hagyományos módon a családban a nagyszülői, szülői nemzedék legalapvetőbb, ősi feladata a korábban megszerzett tapasztalatok átadása a következő generációnak, ezzel biztosítja ugyanis a fennmaradást. Az átörökítés nagyon sok mindent foglal magában, a magyar társadalomban ősidőktől fogva oly szervesen beágyazódott, jelen napjainkat is meghatározó néphagyományok, népi folklóron túl például a munkát és az életvitelt is. A magyar óvodapedagógia történetében a népi hagyományok hol jobban, hol kevésbé de velejárói voltak az óvodai mindennapoknak. The folk traditions overshadowed at times in our socio-political history are now an important part of our

kindergarten education. (Nagy Varga et al, 2015) A népi ünnepkörök, a néptánc, népdalok, népi hangszerek, népviselet ma szerves részei az óvodai mindennapoknak.

Úgy véljük, a gyermek intézményes keretek között eltöltött mindennapjainak a család életét, családias légkört, a család mintázatát kell tükröznie. Mindezt biztosíthatjuk a családot leképező heterogén életkorú csoportok mellett azokkal a tevékenységekkel, amelyeket a családtagok otthon is együtt végeznek el, vagy végeztek korábban. Például a befőzés, annak hasznossága mellett kiváló családi elfoglaltság is, amiben a család minden tagja kiveszi a részét, ahol a családtagok megtanulják a szerepek felosztását, a közösen végzett munka örömét, a gyerekek megtapasztalják a munkamegosztást.

A természet körforgását követő óvodai élet szerves része a természetben található javak megtermelése, illetve azok feldolgozása. Az egész óvodai nevelési évet végig kísérheti a külső világ tevékeny módon való megismerése, a természet kincseinek feldolgozása. Az óvodai év szeptemberi kezdetétől az őszi betakarítás, a télre való felkészülés, a termények feldolgozása rendkívül gazdag lehetőségeket rejt magában. A magyar óvodáknak élve a helyi környezet adta lehetőségekkel számos módon van lehetőségük közel hozni a gyermekekhez az őket körülvevő világot, a sajátos lokális (vidéki) arculatot. Mindeközben pedig a gyermekek számos tapasztalatot szereznek közvetlen környezetükről. A teljesség igénye nélkül idesorolhatjuk az őszi szőlő szüretet, a krumpli ásást, zöldségek betakarítását, kukoricatörést, ősszel érő gyümölcsök, termények szedését. Az így begyűjtött javak színes feldolgozási lehetőségeket biztosítanak a gyermekek számára az óvodában.

A hazai óvodák nevelési programjának hozzáadott értéke a fenntartható fejlődés magyar hagyományaiból származó megoldása, az élelmiszerek házi tartósítása. A magyar társadalom és nem csak a vidékiek esetében kijelenthetjük, hogy a befőzés, a megtermelt vagy megvásárolt javak konzerválása (például gyümölcsök befőzése, aszalása, zöldségek savanyítása, tészta készítése) több mint hobbitevékenység, szerves része a magyar háztartásoknak, a nemzeti arculatnak. Számos egyéb funkciója mellett a család egyik legalapvetőbb feladata a hagyományok átadása, a szokások átörökítése. A hagyomány megtartó ereje, a hagyomány átadása értékteremtő jelleggel bír, amit a felnőtt nemzedék – nagyszülők, szülők – örökítenek át a következő generációnak. A receptek megosztása, a befőzés hagyományának átadása, beépítése az életvitelbe a nagyszülői, szülői nemzedék feladata, amely mindazon túl, hogy tartósítja a megtermelt javakat, raktároz a téli időszakra, a felhalmozódott tapasztalatokat konzerválja, miközben érdekes, későbbi haszonnal kecsegtető munkára neveli a következő generációt. Az így elkészített élelmiszerek megőrzik természetes vitamintartalmukat, és az élelmiszeripar mesterséges kiegészítőivel szemben tudjuk, hogy mit

tartalmaznak, egészségmegőrző jelleggel is bírnak, hiszen amit mi magunk készítünk, az tartósítószer mentes. Megnőtt a fogyasztói kereslet a többgenerációs hagyományos módon tartósított élelmiszerek iránt. Az ily módon elkészült közös termékeket a gyermekek közösen fogyasztják el a csoportban saját szokásainak, szükségleteiknek megfelelően.

A gyermekekkel együtt végzett tevékenységek, azok hagyományos, a családi háztartások által is végzett jellege mellett a családi gazdaságot is modellezik, biztosítják a fenntartható fejlődést és része a magyar óvodákban a fenntartható fejlődés jegyében alkalmazott nevelési, pedagógiai eljárásoknak. A személyes és közösségi jólét szükséglete a táplálkozás. Az óvoda feladata pedig, hogy biztosítsa a felnőttek-gyerekek együttes ételkészítési idejét és azok rendszerességét. A befőzés, tartósítás óvodai környezetben megoldást kínál a fenntarthatóság szemléletében.

- Gyümölcsök konzerválása
- Gyümölcsök aszalása
- Lekvárkészítés
- Zöldségek savanyítása
- Gyümölcs/zöldség ivólevelek,
- Szörpök készítése
- Közös sütés, főzés a gyermekekkel (nyers saláták, süteménysütés, kenyérsütés stb.)
- Hagományos, tájjelegű ételek készítése

A szülők bevonása, aktív részvétele az óvoda mindennapjaiba új, innovatív együttműködési formákat alakíthat ki, szemben azzal a korábbi szülői részvétellel, amikor a szülő passzív, külső szemlélője volt az intézményben történeteknek. A szülők újfajta részvétele az intézmény életében a családdal való közös gondolkodást, együttnevelést erősítik meg, amely szoros együttműködés közös céljából fakad, ez pedig a gyermeki jóllét minél teljesebb biztosítása. A partnerközpontú szülői gondolkodás jegyében az óvodáknak törekedniük kell arra, hogy a családokat bevonják az óvoda mindennapjaiba. A szülők szervezett, rendszeres bekapcsolódását érdemes jobban átgondolni, hogy a szülők életkompetenciái a gyermekek jelenlétében és közreműködésével is utánozható mintául szolgálhassanak. A szülők számára ezek az alkalmak kiváló lehetőséget biztosíthatnak a minden családhoz köthető hagyományok egymás közötti megosztásához. Az óvodák így rendszeresen élnek azzal a lehetőséggel, amikor megtekinthetnek egyes családi gazdaságokat, ahol a gyermekeknek megismerkedhetnek a farm kínálta természeti környezettel. Az óvodapedagógusok meg is hívják a szülőket, nagyszülőket, hogy mutassák be azokat a tájjelegű ételeket, amelyeket az

óvoda udvarán található szabad tűzű főzőhelyen bográcsban vagy a kemencében elkészíthetnek. A szülők, nagyszülők így aktív részesei a gyermekek, unokák mindennapjainak. A családi receptek hagyományát mindenki gondosan őrzi, de egy-egy ilyen alkalommal lehetőség nyílik azok megosztására más családokkal.

Amikor fenntartható fejlődésről beszélünk, hajlamosak vagyunk elfeledkezni arról, hogy az élelmiszerek tartósítása, újrahasznosítás azon túl, hogy hozzájárul a fenntartható fejlődéshez, az alacsony státuszú háztartások, mélyszegénységben élők esetében nagy segítséget jelenthet télen az élelmiszer biztosításában. A kormány Nemzeti Reform Programja (NRP) a társadalmi kirekesztéssel és a szegénységgel kapcsolatban is kiemeli, hogy a romák és a hátrányos régiókban élők mellett az életszínvonal romlás leginkább a gyermekeket érinti. (file:///C:/Users/User/Downloads/HU_Investing%20in%20children%202013_HU.pdf 37.)

Úgy véljük, az óvodáknak jelentős szerepük van abban, hogy azok a szülők, akik nem használják a napi gyakorlatban a befőzés, tartósítást stb. ők is újratanulhassák, tapasztalatokat szerezhessenek, hiszen a házi tartósítás sokkal kifizetődőbb és gazdaságosabb lehet számukra is. A szülők bevonása nagy jelentőséggel bír a szegénységben élő családi háztartásokra, az óvodapedagógusok megfelelő szakértelemmel támogatják a képzetlen, szegény szülőket szülői szerepükben. Ily módon a háztartási modellből a gazdálkodás egyes elemeit képesek ezek a családok átvenni s egyben a környezetük terhelését, kihasználását természetes módon csökkenteni.

Felhasznált irodalom

Beruházás a gyerekekbe – a hátrányos helyzet továbbörökítésének megszakítása. A nemzeti szakpolitikák vizsgálata Magyarország. Európai Unió, 2014.

file:///C:/Users/User/Downloads/HU_Investing%20in%20children%202013_HU.pdf

GOLDSWORTHY, Andy (1990). *A collaboration with nature*. H. N. Abrams, New York,

HAVAS Péter: A fenntarthatóság pedagógiájáról, In: www.tabulas.hu/cedrus/index1.html

JAKAB György - Varga Attila (2007). *A fenntarthatóság pedagógiája*, L' Hamattan Kft.

KANCZLER Gyuláné (szerk., 2003). *Hulladékgazdálkodásról óvodapedagógusoknak*, Budapest, KVVM ELTE TÓFK

LABAN CZ Györgyi (2001). *Óvodások környezeti nevelése*, Magyar Környezeti nevelés egyesület, Budapest

LABAN CZ Györgyi (2004). *Játékos környezeti nevelés*, RAABE, C 6.8

LÁSZLÓFI Pál (1988). *A Kelet-magyarországi MÉH Nyersanyaghasznosító Vállalat története, 1951-1987* Debrecen: Kelet Mo. MÉH Nyersanyaghasznosító Vállalat

KARDOS Mária, NAGY Mária (1985). *Játékkészítés és kézművesség óvodásokkal*, Kecskemét, Szórákaténusz

NAGY VARGA, A. MOLNÁR, B., PÁLFI, S., and SZEREPI, S. (2015). *Hungarian Perspectives on Early Years Workforce Development from the beginning till today* in Campbell-Barr, V. and Georgeson, J. *International Perspectives on Workforce Development in Early Childhood Education and Care: History, Philosophy and Politics*, Critical Publishing, 109-121.

ORGOVÁNYI Anikó: *Világmegváltó zsákban futás 2.* In:

<http://www.tabulas.hu/cedrus/index1.html>

ORLÓCI László (2014). *Tervezzünk és ültessünk óvodakertet!* RAABE, C 6.41

Zöld Óvoda leszünk! (2014) *Módszertani segédanyag és útmutató* Szerkesztette: KÖNCZEY Réka, KOVÁCS Erika, KOVÁCS LÁSZLÓNÉ, VARGA Attila, OKI Budapest

Köznevelési Törvény (CXC. 2011.) Magyar Kormány

Óvodai nevelés országos alapprogramja, 363/2012(XII.07.) Kormányrendelet (Ministry of Human Resources) [The Hungarian Core Programme for Kindergarten Education] Budapest

AZ ALKALMAZOTT TÁRSADALOMTUDOMÁNYOK SZEREPE A ROMA INTEGRÁCIÓ KÖZNEVELÉSI ÁLLAPOT-MEGHATÁROZÁSÁBAN

The role of applied sciences of the system analysis of roma origin children

Szerepi Sándor PhD

1. Problémafelvetés

Tanulmányunk elsődleges célja az, hogy a roma integrációs kutatások köznevelési vetületében megindokolja a kulturális antropológia alkalmazásának szükségességét. Mindezt úgy igyekszik megtenni, hogy egyrészt felvázolja azokat a problémaköröket, melyek a köznevelési intézményekben működő integrációs folyamatokat jellemzik. Másrészt pedig számba veszi ez eddigiekben alkalmazott tudományterületeket, s ehhez képest határozza meg az antropológia helyét.

A magyarországi köznevelési, közoktatási intézmények történetében az elmúlt száz év folyamán egy sajátos változástendencia figyelhető meg az állami szerepvállalás és beavatkozás – egyszerűbben szólva a centralizáció – tekintetében. Ezeknek a változásoknak jórészt közpolitikai háttér okai voltak, akár a II. világháború alatti, akár a szocialista egypártrendszer időszakának központosító törekvéseire fókuszálunk. A centralizációval való egyértelmű szakítás volt a célja a rendszerváltás évében (1990) az önkormányzatok újraszervezésének, és helyi feladatai kijelölésének. E feladatkörbe sorolódtak a településen működő közoktatási intézmények, illetve azok fenntartásának és működtetésének kötelességei is. Bár az önkormányzati rendszer demokratikus átalakulásával a helyi és egyéni sajátosságok deklarált elismerése vált paradigmává, mégis: a rendkívül különböző helyzetben lévő települések nem kapták meg az eltérő lehetőségeikből fakadó szükséges differenciált megközelítést. Egyebek között ennek volt köszönhető, hogy a települési önkormányzatok egy része közel két évtizeddel a rendszerváltás után komoly adósságterheket felhalmozva kötelező feladatellátásait sem tudta maradéktalanul megvalósítani. A központi költségvetés, illetve a szakpolitika nem voltak képesek megfelelő mértékben figyelembe venni a regionális, kistérségi, és helyi sajátosságokat, amelyek alapvetően befolyásolták, befolyásolják a köznevelési intézmények működését.

Ebben a tekintetben a 2011-ben elfogadott köznevelési törvény alapvető változást eredményezett. Hiszen a jogszabályt követő intézményi rendszer átalakulása az iskolákat kiemelte az 1990 óta beágyazott helyi önkormányzati közegből, központi fenntartás és a tankerületeken keresztül központi irányítása alá helyezte. A változtatás egyik legfőbb oka éppen a fentiekben elemzett települési-intézményi esélyegyenlőtlenségek csökkentése volt. A még finomítás alatt lévő új intézményrendszer működésének témánk szempontjából nem az a fő kérdése, hogy a több évtizede lényegében külső kontroll nélkül működő iskolák (és természetesen óvodák) hogyan tudnak alkalmazkodni a megváltozott elvárásokhoz (szoros tankerületi ellenőrzés, mindennapos testnevelés, egész napos iskola, életpályamodell...), hanem az, hogy a véleményünk szerint megkerülhetetlen differenciált megközelítés és differenciált beavatkozás szemléletét mennyire tudja érvényesíteni a roma integráció érdekében.

Ez utóbbi fogalom és folyamat – véleményünk szerint – nem pusztán lehetőség, hanem valójában imperatívusz nemcsak a magyar, hanem az összes olyan európai társadalom tekintetében, ahol jelentős létszámú cigány/roma lakosság él. Ennek felismerése ma már általános. Az Open Society, a Roma Education Fund és a UNICEF közös kiadványának összegzésében világosan fogalmaz: „A tagállamok elsődleges felelőssége a Roma integráció kérdése, ezen belül a foglalkoztatás, az egészségügy, a lakhatás és az oktatás-nevelés területe, azon területek, melyek visszatartják az inklúzió folyamatát.”(Bennet 2012. 13.) Példaként a spanyol kutatók véleményét is idézhetjük. „Ez a jelenség² minden esetben a nem megfelelő nevelési-oktatási helyzettel együtt jelentkezik valóságként a roma gyermekek számára Európa sok országában. A következmények pusztító jellegűek, hiszen az iskolai szegregáció még inkább hátrányba taszítja ezeket a gyerekeket; azokat, akik már eleve hátrányos helyzetűek.”(Maya– Santiago 2012. 3.)

A cigány/roma népesség társadalmi és intézményi integrációja kapcsán sokszor két egymástól nehezen elválasztható tényezővel kell megküzdeni. A roma/cigány kultúra és a hátrányos illetve halmozottan hátrányos helyzet fogalmának használata kapcsán mindenképpen szükséges egy olyan megjegyzést tennünk, mely két sűrűn alkalmazott kategória szinonim használatát kérdőjelezi meg. „Ugyanilyen lényeges szemléleti kérdés az is, hogy a hátrányos helyzeten belül részben külön kezelendők a hátrányos helyzetű romák nehézségei. (A hátrányos helyzet és a roma kérdés összemosása több problémát is felvet, egyrészt az a

² Az iskolai szegregáció

látszatot kelti, mintha hátrányos helyzetű csak roma lehetne, vagy minden roma hátrányos helyzetű lenne, ill. a hátrányos helyzetben belül a romák speciális nehézségeit figyelmen kívül hagyja.)”(Szombathelyiné – Bakonyi – Kovácsné 2009.106.) Azonban nem csupán erről van szó: a két fogalom két eltérő kategorizálási rendszer részét képezi, hiszen a hátrányos helyzet, illetve halmozottan hátrányos helyzet egy szociális meghatározottságú, míg a roma vagy cigány pedig egy etnikai kategória. Vagyis a két fogalom szinonim használatának gyakorlata eleve problémás, nem is beszélve a valóság értelmezésének ilyen értelemben torzító jellegére. Külön problémát képez a hátrányos helyzet és a halmozottan hátrányos helyzet fogalmak ugyancsak szinonim használata a szociális szférán kívül. Ez utóbbi fogalmi keveredés viszont már olyan mértékű elnagyolást, felszínességet jelenthet a közbeszédben, mely gyakorlatilag a probléma vizsgálatát teszi lehetetlenné.

A roma integráció vizsgálati területe épp ezért egy sajátosan sokrétű kutatási terep, hiszen nem lehetséges csupán etnikai – kulturális - vallási alapon megközelíteni, mint ahogy azt minden más Magyarországon élő nemzetiség esetében tehetnénk. Ugyanakkor nem kezelhetjük pusztán szociális gyökerű kérdésként sem, hisz a HH illetve HHH kategóriába tartozó gyermekek és családok jelentős része egyben roma/cigány származású is. Ily módon magában hordozva olyan sajátosságokat, melyek csak alapos kultúraismerettel érthetőek meg. Tehát ha a roma integrációs törekvéseket elemezzük, akkor egyszerre kell a nemzeti kisebbségek (ezen belül a cigányság) hazai helyzetével foglalkoznunk, illetve a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű társadalmi csoportok (gyermekek, családok) szociális problémáira fókuszálnunk.

2. Intervenciós indokoltság

A roma integráció társadalmi elősegítésének alapvető bázisát a köznevelési (korábban közoktatási) intézmények adják. Az óvoda és elsősorban az általános iskola kiindulópontot jelent több tekintetben is:

2.1. A többség és kisebbség természetes interkulturális találkozási közege

A tankötelezettség általánosnak tekinthető gyakorlatából kiindulva, mivel Magyarországon minden 3 és 16 év közötti gyermeknek kötelező részt venni az óvodai nevelésben, majd 6 éves kortól az iskolai nevelésben és oktatásban, így kikerülhetetlen a cigány/roma illetve

többségi kultúra képviselői közötti találkozás. Az óvodáztatás 2015 szeptemberétől bevezetett 3 éves korhatára egy több évtizedes szakmai és szakpolitikai diskurzus eredménye, aminek jó példáját adják Kemény István 2009-ben megjelent tanulmányának sorai. „A három éven át tartó óvodába járás általában nélkülözhetetlen a gyerekek számára. Magyarországon az óvoda egyik legfontosabb tevékenysége az iskolára való előkészítés és az első osztályban csak azok a gyerekek versenyképesek, akik három éven át részesültek ebben az előkészítésben. Különösen igaz ez a cigány gyerekeknél, akiknek döntő többségénél otthon nincs könyv, újság, füzet, papír, toll, ceruza, és akiknek a családjában egészen más nyelvezetet használnak, mint az iskoláé.”(Kemény 2009. 199.)

Itt természetesen nem tekintünk el attól a káros, de sajnos egyre gyakrabban megfigyelhető jelenségtől sem, mely a szabad intézményválasztás jogából és gyakorlatából következik. Vagyis attól a folyamattól, mely bizonyos köznevelési intézményeket – elsősorban azokat, melyek növekvő cigány/roma lakosságú településeken találhatóak – a spontán szegregáció elszennvedőjévé teszi. E tekintetben az elmúlt években országos vizsgálat is indult, amelynek egyik fontos megállapítása, hogy „...a roma lakosok arányának és az oktatáspolitikai környezetnek a hatását kiszűrve, a középosztálybeli tanulók magasabb arányú mobilitása erősebb iskolai szegregációt eredményez.”(Kertesi – Kézdi 2014.7.) Vagyis a középosztály oktatási mobilitási hajlandósága szinte automatikusan idézi elő a spontán szegregációt. Ezt a jelenséget legnagyobb eséllyel csak a szegregálódás kezdeti fázisában lehet kordában tartani, ezért kulcsfontosságú, hogy milyen eszközök állnak rendelkezésre a helyzet kezelésében, a beavatkozás (intervenció) szolgálatában.

2.2. Ideális hátránykompenzáló szintér

A köznevelési intézmények, mint másodlagos szocializációs szinterek a családi szociokulturális közegből hozott hátrányok kompenzálását is elvégzik. A hátránykompenzálás tevékenységterületei lényegében nem különböznek az óvoda és iskola „normál üzemmenetétől”, csupán az erőteljesebb problémafókuszálás és differenciáltabb fejlesztés tekintetében érhetjük tetten az eltérést.

2.3. Tevékenységeivel, felkínált tudáskészletével esélyteremtő tényező

„Tudományos közhely, hogy a kirekesztettségnek milyen negatív következményei vannak a gyerekek mentális és kognitív fejlődésére, szociális készségeinek kialakulására. Éppen ez az oka annak, hogy a modern demokráciák általános és kötelező oktatást biztosító iskolarendszerének nem pusztán a társadalmilag érvényes tudás átadása, de a szociális helyzetből adódó hátrányok, illetve esélyegyenlőtlenségek csökkentése is feladata.”(Messing – Molnár 2008. 77-78.) A hátránykompenzálás folyamata gyakorlatilag a társadalmi esélyegyenlőség megteremtésének pedagógiai és szocializációs vetülete. Hiszen azokon a tevékenységeken és fejlesztő programokon keresztül, melyeket a köznevelési intézmények végeznek, az eredendő hiányok mérséklésével igyekeznek az esélykülönbségek minél nagyobb mértékű csökkentését elérni. Az esélynövelés folyamatában különösen az óvoda bír kiemelt jelentőséggel. „A mélyszegénységben élő, cigány/roma családok számára a korai gyermekkori fejlesztés nagyon fontos lépés a hátrány csökkentésében, melynek eredménye a közoktatásban manifesztálódik.”(Trendl – Varga 2013. 220.) A 2015 szeptemberétől kötelező óvodába járás legfontosabb háttér tényezője pontosan ez a pozitív hatás, mely az óvodába több éven keresztül járó gyermekek esélyeit növeli az iskolai kudarcok elkerülése terén.

2.4. Szemlélet átalakító lehetőség a többségi társadalom szereplői számára

A rendszeres napi találkozások, a köznevelési intézmény által szervezett formális és nonformális rendezvények mind arra kínálnak lehetőséget, hogy az eltérő kulturális hagyományokat képviselő és eltérő módon szocializálódott, illetve sok esetben eltérő társadalmi státuszban lévő és kapcsolatrendszerrel rendelkező gyermekek, szülők és családok valóban megismerhessék egymást, csökkentve a sztereotípiákat és az előítéleteket. Ha mindez kölcsönös, mind a többség, mind a kisebbség részéről, tartós szemléletváltást eredményezhet.

Több évtizedes tapasztalat, hogy az integrációs folyamat elindítása valamilyen változás generálásával, s ehhez társulva intervencióval kapcsolódik össze. A beavatkozás előkészítése azonban kulcskérdés. A beavatkozás irányának, mélységének és az alkalmazandó eszközöknek a meghatározásához egy rendkívül alapos és körültekintő feltárássra van szükség. Ennek az explorációs szakasznak – véleményünk szerint – nem lehet csupán egy alkalmazott tudományterület módszertanára támaszkodnia.

3. Alkalmazott tudományok kérdése

3.1. Szociológiai alapozottság

Egy adott köznevelési intézmény integrációs lehetőségeinek feltárása kapcsán egy multikauzális viszonyrendszert kell minden esetben megismernünk és megértenünk. Az alábbiakban megpróbáljuk összegezni azokat a hatásokat, melyek befolyásoló erővel bírnak az intézmények működését tekintve.

| ható tényezők | alkalmazható tudományterület |
|--|---|
| Politikai-kulturális-gazdasági makrofolyamatok | politológia, közgazdaságtan, szociológia |
| Jogszabályi háttér, szakpolitika, tanügyigazgatás, fenntartó | jog, politológia, közgazdaságtan |
| Helyi társadalom - lokalitás | kulturális antropológia |
| Intézményhasználók, családok szociokulturális háttere | szociológia, kulturális antropológia |
| Pedagógiai dokumentumok | pedagógiai módszerek |
| Az intézmény belső világa | pedagógiai módszerek, kulturális antropológia |

Mint látható, a köznevelési intézmény működésének többoldalú, alapos feltárásához (haladva a makro hatásoktól az intézmény belső világa felé) számos tudományterület módszertani apparátusát érdemes alkalmaznunk. Azt gondoljuk, hogy a felsorolt alkalmazott tudományok közül a legtöbb információt a szociológia, a kulturális antropológia, illetve a neveléstudomány szolgáltatja számunkra. Az alábbiakban e három tudomány alkalmazhatóságáról és annak korlátairól lesz szó.

Nem csupán a roma integráció kérdéskörének vizsgálatával vált a szociológia meghatározó alkalmazott tudománnyá a társadalomkutatásban, hanem szinte minden társadalmi jelenség feltárása kapcsán jelen van (egészségügyi, szociális, oktatási felmérések, közvélemény

kutatás, piackutatás...) Azonban a cigány/roma integráció első kutatási eredményei óta (ld. Kemény István '70-es évekbeli vizsgálatait) a társadalomtudománnyal foglalkozók számára mindig a kiindulási alapot jelentik a vonatkozó szociológiai felmérések. Természetesen ezek a vizsgálatok kihagyhatatlanok, hiszen azok a kvantitatív feltáró kutatások, melyek egy adott közösség számszerűsíthető jellemzőire fókuszálnak, alapozó jellegűek és orientáló erővel bírnak. A statisztikai adatok mögött azonban – minél kisebb közösségről van szó – sokszor rendkívül eltérő működési jellemzők húzódnak meg.

3.2. Pedagógiai kutatási módszerek

A köznevelési intézmény integráció-inklúzió képességének vizsgálata kapcsán már jó ideje használatban vannak azok az eszközök, melyekkel valamilyen módon az intézmény – s természetesen az intézményben dolgozó pedagógusok – hozzáadott pedagógiai értékét igyekszünk feltárni. Ebben a tekintetben az alábbi vizsgálati mezőket érdemes alaposabb kutatás tárgyává tenni.

| vizsgálati mezők | jelentősége a roma integrációt tekintve |
|--|---|
| Az intézmény belső világa (klímája) | Az intézmény belső klímája alkalmas-e tesztelni a pedagógusokat, hogy a minden esetben innovációval járó integrációs folyamatot sikeresen megvalósítsák? |
| A helyi pedagógiai program | Tartalmazza-e az integrációhoz szükséges programelemeket? Követi-e az intézmény működésében a leírtakat? |
| A pedagógusok módszertani kultúrája | A pedagógusok módszertani felkészültsége alkalmas-e arra, hogy halmozottan hátrányos és/vagy cigány/roma gyerekek nevelésében és oktatásában eredményeket érjenek el? |
| A pedagógusok szakmai felkészültsége | Elégséges-e a pedagógusok szűken vett szakmai felkészültsége ahhoz, hogy az eltérő módszertani megoldásokat alkalmazzák? |
| A pedagógusok konfliktusmegoldó stratégiái | Rendelkeznek-e olyan konfliktuskezelő |

| | |
|--------------------------------|--|
| | megoldásokkal a pedagógusok, melyek az eltérő kulturális háttérrel és szocializációs alappal bíró gyermekek nevelésében elkerülhetetlenek? |
| A kimeneti követelmények | Megfelel-e (ha igen, milyen mértékben) az intézmény a vele szemben támasztott kimeneti követelményeknek? |
| Tehetséggondozási folyamatok | Működik-e az intézményben a tehetségfeltárás és tehetséggondozás folyamata a HHH és/vagy cigány/roma gyerekek vonatkozásában is? |
| Gyermekvédelem az intézményben | A köznevelési intézmény és a gyermekvédelmi intézmények kapcsolata megfelelően működik-e? |
| A családok bevonása | Hogyan történik a szülők, családok bevonása az intézmény életébe, az intézmény által szervezett programokba? Hogyan tudják a cigány/ szülőket megszólítani, motiválni a részvételre? |

A köznevelési intézmény – elsősorban az iskola – belső működésének neveléstudományi megközelítése kapcsán rendkívül jól használható „Az iskolák belső világa” című 2006-ban megjelent módszertani kiadvány. A segédanyag kitér a köznevelési intézményre jellemző szervezeti kultúra jellemzőire és vizsgálatára, a kommunikáció és a szocializáció jelentőségére. Golnhofer Erzsébet előszava tanulmányunk szándékát is megerősíti e téren. „A számukra fontos mindennapi történések és az azt kísérő jelenségek jelentik az iskolát, az iskolák belső világát. A társadalomtudományi megközelítésekben azonban másra helyeződik a hangsúly. Az kerül előtérbe, hogy az iskolák, mint intézmények szerves részei a társadalomnak, megtalálhatók bennük a legkülönbözőbb korú egyének (gyerekek, felnőttek), a társadalom különféle rétegei, csoportjai, hatnak rájuk a gazdasági, a társadalmi, kulturális viszonyok, a jogi és a politikai környezet változásai. Emellett nem lehet arról sem megfeledkezni, hogy az iskolák egyben helyszínei a társadalmi viszonyok újratermelődésének

is. Tehát olyan sajátos társadalmi, illetve társas erőterként is értelmezhetők, amely alapvetően befolyásolhatja a tanulók iskolai és felnőttkori életútját.”

Az elmúlt évtizedben vált gyakoribban használt kifejezéssé a magyar pedagógiai gondolkodásban és gyakorlatban a „jó gyakorlat” fogalma, mely az angol „good practice” átvételeként épült be szakmaiságunkba. Ennek meghatározó manifesztációit jelentik azok az – elsősorban Európai Unió támogatásból megvalósított – projektek és kiadványok, melyek a hazai roma integrációs és interkulturális jó gyakorlatokat mutatják be, ötletek adva a köznevelési intézmények számára. Az egyik ilyen jól használható kiadvány 2008-ban jelent meg Torgyik Judit szerkesztésében: Minden nap ünnep - multikulturális gyakorlatok itthon. A kötet fő célját a szerkesztő már a fülszövegben megfogalmazza. „Napjainkban a pedagógusokkal szemben hazánkban is elvárás, hogy képesek legyenek interkulturális programok alkalmazására, a sajátos nemzeti hagyományok, európai és egyetemes értékek elsajátíttatására, miközben segítik tanulócsoportjuk fejlődését, az egyének és kultúrák közötti különbségek megértését, s fejlesztik a tanítványaikban az együttműködés, az elfogadás, a nyitottság képességét.”(Golnhofer 2006. 4.) Vagyis, – igaz kimondatlanul – a multikulturalitás ebben az esetben elsősorban a roma integráció elősegítését jelenti.

3.3. Kulturális antropológia lehetőségei

A magyar tudományos közéletben a köznevelés és a kulturális antropológia kapcsolata nem nevezhető kellőképpen kihasználtnak. Amint a fentiekben is megfigyelhető volt, a nevelési-oktatási intézmények vizsgálatában elsősorban szociológiai, másodsorban pedig neveléstudományi alapon alapozású kutatások adják a feltáró folyamatok zömét. Azonban – véleményünk szerint – egy konkrét köznevelési intézményben történő szakmai innováció (sok esetben intervenció is) előkészítésében az antropológiai módszerek alkalmazása is szükséges lehet.

Míg az amerikai és nyugat-európai társadalomtudományi gyakorlatban már több évtizede létező részdíszciplína az Oktatás Antropológia (Education Anthropology), addig a magyar gyakorlat ezt lényegében nem ismeri, illetve nem alkalmazza.³ Vagyis azt a résztudományt,

³ A 2012-ben a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen megjelent jegyzet (A kulturális antropológia története, elméletei és módszerei) az antropológia részterületei között nem említi az oktatás antropológiát. Szerző: Kisdi Barbara.

mely a köznevelési intézmények kulturális antropológiai sajátosságait, illetve társadalmi beágyazódását és viszonyrendszerét vizsgálná, még nem fedezte fel magának a köznevelési kérdésekkel foglalkozó szakma.

Az antropológia elsősorban résztvevő jellege miatt hozhat újdonságot és többletet az integrációkutatást tekintve az óvodák és iskolák világában. Az alábbiakban azokat a kérdésköröket mutatjuk be, amelyek esetében mindenképpen helye lenne az antropológiai módszerek alkalmazásának.

| vizsgálati mezők | jelentősége a roma integrációt tekintve |
|--|---|
| A köznevelési intézmény perszonális kapcsolatai, kötődései a helyi társadalomhoz | Az óvodában, iskolában dolgozó pedagógusok és a pedagógiai munkát segítő személyek milyen mennyiségű és minőségű kapcsolattal rendelkeznek a helyi társadalom vonatkozásában? Vagyis a köznevelési intézmény perszonális beágyazódása milyen mértékű az adott helyi társadalomba? Minél több kötődéssel bír az intézmény személyi oldala – elsősorban a helyi roma közösség irányában – annál nagyobb eséllyel működhet az integrációs folyamat |
| Az intézmény informális hierarchiájának feltárása (szimpátia kapcsolatok) | A formális szerkezeten túl hogyan épül fel és működik a mindennapokban a köznevelési intézmény? Milyen szimpátia és ellenszenvkapcsolatok mentén rendeződnek a viszonyok? A meglévő intézményen belüli személyes kapcsolatok mennyiben segítik elő az integrációt? |
| Az intézményen belüli döntések informális mechanizmusa | A döntések mechanizmusában milyen mértékben érvényesülhetnek az integrációs elvek? |
| Az érdekérvényesítés lehetőségei és működése az intézményen belül | Milyen mértékű az integrációt támogatók érdekérvényesítési potenciálja? |

| | |
|---|---|
| A köznevelési intézmény diszfunkciói | Az intézményben meg tapasztalható diszfunkciók milyen mértékben és hogyan akadályozzák az integráció folyamatát? |
| Előítéletesség vizsgálata az intézményen belül | Milyen akadályt jelent az intézményen belül jelen lévő előítéletesség (adott esetben kölcsönös) az integráció tekintetében? |
| Az intézmény és a cigány/roma intézményhasználók viszonya | Kulcskérdés, hogyan írható le a köznevelési intézmény és a cigány/roma szülők, családok viszonya, kapcsolata a mindennapokban. |
| A cigány/roma és a többségi társadalomhoz tartozó szülők, családok egymáshoz viszonya, kommunikációja | Az intézmény pedagógiai munkáját és egyben a sikeres integrációt is meghatározza a roma és nem roma intézményhasználók egymásról alkotott véleménye, egymáshoz való viszonya, aminek természetesen az egymásról szerzett ismeret az alapja. |

Mindezen túl – legalábbis a hazai állapotokra vonatkoztatva - egyetértünk az alábbi megállapítással is, mely az antropológia helyét nem csupán a feltárásban, hanem a megoldások keresésében is szívesen látná. „Bár az oktatás antropológusok elkötelezettek korunk jelentősebb oktatási kérdéseiről szóló vitákban való részvételle, ám nehéz példákat találunk arra nézve, hogy egy oktatási probléma megoldása közvetlen az antropológia segítségével valósult volna meg.”(Schensul – Borrero – Garcia 1985.149.)

4. Összegzés

A problémafelvetésben megfogalmazott cél, a kulturális antropológia alkalmazásának indoklása a köznevelés vizsgálatát tekintve a fentiekben – még ha címszavakban is, de – teljesült. Az indoklás azonban önmagában nem elegendő a tényleges gyakorlati alkalmazáshoz, viszont fontos kiindulópont.

A közeljövőben a köznevelési intézmények megismerésében, roma integrációs helyzetük és lehetőségeik feltárásában a kulturális antropológiának a korábbiakban említett tudományok (jog, közgazdaságtudomány, szociológia, neveléstudomány) mellett fontos szerep juthat,

hiszen az intézmények egyedisége és a helyi közösségbe ágyazottsága ezt mindenképpen indokolja. Ehhez azonban legalább két tekintetben alapos szemléletváltásra van szükség a köznevelést kutatóknak:

- El kell fogadni, hogy nem csupán kemény változókkal leírt, kvantitatív alapon felmért, statisztikai módszerekkel elemzett módon⁴ lehet egy adott köznevelési struktúrát megismerni, hanem a mélyben ható, informális, személyközi viszonylatok mentén is feltárni képes antropológia is hatékony – komplementer – eszköz lehet e tekintetben.
- Úgy, ahogy a szociológiai és a neveléstudományi kutatások esetében, a kulturális antropológia kapcsán is szükség lesz a szükséges módszertani ismeretek megszerzésére.

A roma integráció folyamatának segítése érdekében megvalósítandó intervenció előkészítésében tehát – véleményünk szerint – mind a szociológiai, mind a neveléstudományi, mind a kulturális antropológiai módszereknek megvan a létjogosultsága, hiszen a legfontosabb cél érdekében igyekszünk alkalmazni őket.

Felhasznált irodalom:

BENNET, John (2012). *Roma Early Childhood Inclusion*, Európai Unió kiadványa, Bp.

GOLNHOFER Erzsébet (2006.) Előszó, in: GOLNHOFER Erzsébet szerk. *Az iskolák belső világa*, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest

KEMÉNY István (2009). *A romák/cigányok és az iskola*, in: KÁLLAI Ernő és KOVÁCS László szerk. *Megismerés és Elfogadás*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.

KERTESI Gábor- KÉZDI Gábor (2014). *Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitikai 100 magyar városban*, Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézete, Budapest

MAYA, Ostalinda ,SANTIAGO, Carmen (2012). *School segregation of Romani students in Spain*, Fundacion Mario Maya

⁴ Megjegyzés: természetesen a szociológia is használ kvalitatív módszereket, azonban a résztvevő jelleg egészen más természetet kölcsönöz az antropológiai kutatásoknak.

MESSING Vera , MOLNÁR Emília (2008). „...több odafigyelés kellett volna” *A roma gyerekek iskolai sikerességének korlátairól*, in: *Esély* 2008/4.

SCHENSUL, Jean J. BORRERO, Maria Gonzale, GARCIA, Roberto (1985). *Applying Ethnography in Educational Change*, In: *Anthropology & Education Quarterly* 1985. Vol.16.

SZOMBATHELYINÉ NYITRAI Ágnes, BAKONYI Anna, KOVÁCSNÉ BÁRÁNY Ildikó (2009). *Változások a napközbeni kisgyermekellátás területén a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek fejlődésének eredményes segítése érdekében*, in: KÁLLAI Ernő és KOVÁCS László szerk. *Megismerés és elfogadás*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.

TORGYIK Judit (2008). *Minden nap ünnep - multikulturális gyakorlatok itthon*, TORGYIK Judit szerk. *Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság*, Budapest.

TRENDL Fanni, VARGA Aranka (2013). *Esélyegyenlőségi jó gyakorlatok*, in: VARGA Aranka szerk. *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.

MOZGÁSOS ÉS IDEGEN NYELVI KOMPETENCIÁK JÁTÉKOS FEJLESZTÉSE

CSECSEMŐ- ÉS KORA GYEREKKORBAN

The development through play of kinaesthetic and second language competences
in early childhood

Nemes Magdolna PhD – Balogh Cecília

Absztrakt

Dolgozatunkban bemutatjuk, hogy az egészséges mozgásfejlődés milyen jelentőséggel bír és a témában végzett különböző kutatások eredményeire támaszkodva szeretnénk rávilágítani milyen fontos a mozgásfejlődés támogatása és elősegítése, illetve annak bármiféle akadályoztatása milyen következményekkel jár. A dolgozat másik eleme a korai nyelvoktatás, annak jelentősége a gyermekek életében. A dolgozat második részében bemutatjuk, milyen játékokat, tevékenységeket és hozzájuk kapcsolódó angol nyelvű mondókákat, dalokat alkalmazhatunk a 0-4 éves korú gyermekek számára motorikus képességeik elősegítése céljából. Olyan módszertani gyűjtemény adunk közre, mely az optimális mozgásfejlődés elősegítésének szándékával készült. A bemutatott komplex fejlesztési lehetőségek a bölcsődei angol nyelvi tevékenységek keretein belül is megvalósíthatók.

Kulcsszavak: idegen nyelvi kompetencia, mozgás, korai angol, fejlesztés

Abstract

In our paper, we present the importance of healthy motor development, and based on the results of different research projects, we would like to point out how important supporting and encouraging motor development is, as well as the consequences of its any kind of hold-back. The other key element of the paper is learning languages at an early age and its significance in a child's life. In the second part of the paper, we show several examples of games, songs, nursery rhymes and plays that can be used to support the motor development of children aged 0-4. We present a methodological collection that was compiled to encourage healthy and optimal motor development. The presented complex development options can be used within the framework of English activities in a creche.

Keywords: early English, second language competence, playful learning

1. Bevezetés

A mozgásfejlődés eredménye nem csupán abban nyilvánul meg, hogy a gyermek elkezd kúszni, mászni, majd idővel önállóan jár, és mire a szülő észbe kap, már a gyermek úszóversenyén szurkol, vagy büszkén fotózza őt az első táncfellépésén. A mozgásfejlődés jelentősége ezen jóval túlmutat, hiszen az a fejlődés más területeire is kihat. Abban az esetben ugyanis, ha a gyermek mozgása valamilyen okból kifolyólag nem megfelelően fejlődik, az más szempontból is kedvezőtlenül hat a fejlődésére. Ugyanakkor pedig a mozgásfejlődés elősegítésével pozitív irányba befolyásolható a gyermek fejlődése. Arra is felfigyeltünk, hogy az ép gyermekek mozgásfejlesztésére hazánkban lényegesen kevesebb figyelmet fordítunk, annak ellenére, hogy az ép gyermekek is fejleszthetők. A következőkben az egészséges fejlődésen belül a mozgás egészséges fejlődésére kívánjuk a hangsúlyt fektetni. Jelen dolgozatban eltekintünk a mozgásfejlődés folyamatát leíró szakirodalom feldolgozásától, hiszen azt már megtették mások (többek között Farmosi 1999. Király–Szakály 2011).

2. A mozgás szerepe az egészséges fejlődésében

„Az étellel, megszületése pillanatától fogva, együtt jár a mozgás” (Blythe 2009: 27). Már az élet létrejötté, a férfi és a női ivarsejt egyesülése is a sejtek mozgásának köszönhető. Ezt követően az utód élete első kilenc hónapját az anyaméhben éli le, mely időszakban a mozgás a magzat elsődleges nyelve, hiszen mozgásával jelzi létét, ezt érzékeli a várandós édesanya. A gyermek megszületése után is nagyon fontos szerepet játszik a mozgás, hiszen ennek segítségével fejezi ki magát a baba, mozgásos reakciói által tudhatjuk meg azt, hogy mit érez, mit szeretne. „Kezdetben a reflexeivel jelzi azt, hogy idegrendszere mennyire ép, mennyire képes 'védekezni' nem kívánt ingerekkel szemben, [illetve] egy gyermek értelmi képességei is elsősorban mozgásos viselkedésén keresztül nyilvánulhatnak meg” (Borbély 2015). Később pedig az egyre bővülő mozgásrepertoár segítségével fedezi fel a gyermek az őt körülvevő világot.

Az agy alapvető szerkezete már az anyaméhben kifejlődik (a fejlődés már az első hónapban megkezdődik). A központi idegrendszer születéskor elég fejlett ahhoz, hogy a ritmikus légzőmozgásokat, a szívverést valamint a reflexmozgásokat vezérelje, azonban az idegrendszer fejlődése születéskor még korántsem teljes (Stiles 2012). A legújabb kutatások arra világítanak rá, hogy az agy fejlődése egy egész életen át tartó folyamat. Fontos megjegyezni azonban, hogy ebben a folyamatban az első évek alatt végbemenő változások

különösképpen fontosak, hiszen ezek a változások alapozzák meg a későbbi fejlődést. (Tierney-Nelson 2009).

Az újszülött agya már csaknem az összes neuront tartalmazza, amelyet a gyermek élete során használni fog (Stiles 2012), azonban ezen neuronok között szinapszisoknak kell kialakulni, mely lehetővé teszi az idegsejtek közötti kommunikációt, illetve az információk raktározását (Thompson 2001). A születést követő három év az idegrendszer fejlődésének legdinamikusabb időszaka, ugyanis a legtöbb szinapszis ebben az időszakban épül ki. Minden új inger, amelyet a csecsemő és kisgyermek a környezetéből kap, az idegsejtek közötti újabb és újabb kapcsolatok kialakulását eredményezi (Tierney-Nelson 2009). Az agy végső szerkezetét illetve a gyermek későbbi, felnőttkori képességeit valójában tehát azok a tapasztalatok határozzák meg, melyeket a kisgyermek élete első éveiben a mindennapok során szerez (Hannaford 2005), melynek fontos hajtóereje a mozgás (Goddard-Rodrigues 2015). A mozgás elengedhetetlenül szükséges az idegrendszer és az agy egészséges fejlődéséhez, hiszen a fizikai mozgás olyan fontos stimulációt biztosít, mely új szinapszisok kialakulását segíti elő (Pica 2010). Carla Hannaford az agy, a mozgás és a környezet kölcsönhatását vizsgálja. Amellett érvel, hogy a mozgás (az idegrendszer fejlődésében betöltött szerepének köszönhetően) alapvető fontosságú az értelmi fejlődésben. A mozgás hozzájárul az egész testet behálózó idegkapcsolatok kialakításához, így nem csak az agy, de maga a test is a tanulás eszközének tekinthető (Hannaford 2005).

A tanulás és a mozgás kapcsolatát hangsúlyozza Erin M. Hall is. Úgy véli, ahhoz hogy az új információ elraktározódjon, be kell vésődnie az idegrendszerbe, ez pedig mozgás révén valósul meg. Minél több izomcsoport és rost vesz részt a mozgásban, annál jobban elősegíti az információ elraktározását (Hall 2007). Ezen elméletet támasztják alá Middleton és Strick kutatási eredményei, vagyis hogy a mozgásért felelős kisagy az agy ugyanazon része, amely a tanulásért felelős. Következésképpen, amikor az agy mozgató központját ingereljük, akkor a tanulásért felelős központot is működésbe hozzuk (Middleton-Strick 1994).

Emellett a mozgás számos olyan képesség alapját képezi, amelyek lehetővé teszik a mindennapi boldogulást, illetve a későbbi sikeres iskolai előmenetelt. A gyermek finommotoros képességei, például amellett, hogy lehetővé teszik a kisgyermek számára a világgal való ismerkedést, az önkiszolgáló tevékenységek elvégzésében is segítségére vannak, továbbá ezen képességek alapozzák meg azokat a képességeket, amelyekre a gyermeknek iskolás évei alatt lesz szüksége, mégpedig az írást, a rajzolást, a számolást és az ollóhasználatot. A fejlett finommotorikának köszönhetően továbbá lehetőségünk nyílik olyan összetettebb tevékenységekben való részvételre, mint az alkotó tevékenységek, a

társasjátékok, a konstruáló játékok, a számítógép használat vagy a valamilyen hangszerezen való játék (Owens 2008).

A mozgásfejlődés jelentőségét viszonylag szokatlan szemszögből világítja meg Jana M. Iverson, amikor a motorikus fejlődést az anyanyelv elsajátításával hozza kapcsolatba. Az anyanyelv elsajátítását sokféle szempontból kutatják, azonban a mozgásfejlődés és a nyelvi képességek fejlődése közötti kapcsolatnak kevés figyelmet szentelnek a kutatók. Iverson azonban úgy gondolja: a motorikus képességekben az élet első 18 hónapjában bekövetkező változások olyan képességek elsajátításához, gyakorlásához és finomításához járulnak hozzá, melyek közvetlenül és közvetetten alapozzák meg a nyelv és a kommunikáció fejlődését. Iverson ennek alátámasztására hozott egyik példája a tárgyakkal való manipuláció és a fogalomalkotás közötti párhuzam. A tárgy elmozdítása kiemeli azt a környezetéből, majd az azzal való manipuláció egyre bővíti a tárgyról szerzett ismeretek körét. A játék során a gyermek megismeri a tárgy azon tulajdonságait, melyek megkülönböztetik azt a bizonyos tárgyat a többi tárgytól. Ezen tapasztalatok segítik az adott tárgyról a fogalom alkotását, ami elengedhetetlen ahhoz, hogy meg tudja nevezni azt (Iverson 2010).

A születést követő első évek egyre tudatosabban végrehajtott mozgásai tehát nem csupán a helyzet- és helyváltoztatást teszik lehetővé, hanem az idegrendszer funkcionális fejlődésében is mással nem pótolható szerepet töltenek be. A mozgással fejlődnek továbbá az idegrendszer, a szív-, a vérkeringési, a légzési rendszer, az izomrendszer, az ízületi és csontrendszer funkciói, valamint az optimális gondolkodási képesség kialakulásában is jelentős szerepet játszik a mozgás. Kijelenthetjük tehát, hogy a mozgás a fejlődés motorja (Király-Szakály 2011).

Láthatjuk, hogy mennyire sokrétű a mozgás fejlődésben betöltött szerepe, ugyanis, ahogyan a fentiekben kifejtésre került, a gyermeket ért ingerek milyensége és mennyisége alakítja az agyát és a viselkedését (Tierney-Nelson 2009). Nem mindegy azonban, hogy ezek az ingerek mikor érik a gyermeket. Az egyes ingerek ugyanis csak adott fejlődési fázisban, ún. szenzitív szakaszban hatnak az agy bizonyos területeire, az idegrendszer csak ezekben a szakaszokban képes bizonyos funkciók, képességek kialakítására (National Scientific Council on the Developing Child, 2007). Minden képesség elsajátításának (mint a nyelvelsajátítás vagy a mozgásfejlődés) van egy ún. szenzitív periódusa melyben a környezetből érkező ingerek nagyobb valószínűséggel váltanak ki specifikus hatást (Oates 2012).

Az alapvető motorikus képességek elsajátításában ez az időszak a születést követő első öt év. Az ebben az időszakban szerzett tapasztalatok alapozzák meg azon kapcsolatokat az agyban, melyek a későbbi években a mozgást vezérlik (Goddard-Rodrigues 2015). Ezen a szakaszon

belül is az agy mozgásért felelős része a leggyorsabban a születés utáni első két évben fejlődik (Restak 2001), ekkor alakulnak ki ugyanis a kisagyban azok az elsődleges kapcsolatok, melyek a testtartásért és a koordinációért felelősek (Goddard-Rodrigues 2015). Az ebben a szakaszban végbemenő mozgások alapozzák meg azon mozgásos képességeket, melyeket az egyén egész élete során használni fog (Jensen 2005).

A mozgásfejlődés szenzitív periódusa azonban nem csak a lehetőségek, a fogékonyság, de a sebezhetőség időszaka is (National Scientific Council on the Developing Child 2007). A mozgás és a fizikai aktivitás hiánya a szenzitív periódusban nemcsak olyan egészségügyi problémákban nyilvánulhat meg már kisgyermekkorban, mint a magas vérnyomás, az elhízás, légzési nehézségek, szív- és érrendszeri betegségek illetve a csontok egészségének veszélye. (Krakow 2011). A nem megfelelő mozgásfejlődés következményei túlmutatnak a fizikai egészségben bekövetkező zavarokon, és nagyon széleskörű zavarokat idézhetnek elő. Az életkor-specifikus ingerek hiányában a genetikai programban zavarok léphetnek fel és a fejlődés eltérhet a normális menettől (National Scientific Council on the Developing Child 2007).

„Az utóbbi időben egyre nagyobb figyelem irányul arra a jelenségre, amit 'tanulási zavarok' néven nevez a szakirodalom.” (Kissné 2009). Mivel a mindennapi iskolai életben egyre gyakoribb problémává vált a különböző zavarokkal küzdő gyerekekkel történő foglalkozás, ezért nem csak a jelenségkör okainak kutatása, de a lehetőség szerinti megelőzés is kiemelt szerepet kap. Kissné Várkonyi Erika az iskoláskor tanulási zavarai és a mozgásfejlődésben mutatkozó elmaradások közötti összefüggéseket tárgyalja, valamint felhívja a figyelmet a megelőzés fontosságára. A szerző rávilágít: a motoros deficit kiváltó okként jelenik meg a tanulási nehézségeknél. Ennek oka, hogy a tanulási zavarok olyan készségek és képességek zavaraira vezethetők vissza, melyeket a központi idegrendszer irányít, a központi idegrendszer nem megfelelő érése pedig a mozgásfejlődésben mutatkozó zavarokkal hozható összefüggésbe. Ezért a csecsemő és kisgyermek mozgásfejlődésbeli elmaradása előrevetíti az iskolában megjelenő tanulási nehézségek lehetőségét. A motoros funkciók fejlődésének minden szakasza jelentőséggel bír. Abban az esetben, ha kimarad egy szakasz, például a kúszás szakasza, az megnöveli az esélyét az idegrendszerben bekövetkező zavarok kialakulásának. Ezen összefüggések felismerése előtérbe helyezi a megelőzés, az idegpályák erősítésének fontosságát. Az idegpályák ingerlésével a motoros funkciók javíthatók, a motoros problémák csökkentésével pedig a tanulási zavarok megelőzhetőek, de legalábbis csökkenthető a kialakulásuk valószínűsége, valamint a már kialakult problémák leküzdhetőek (Kissné 2009).

Sally Goddard Blythe rávilágít arra, milyen fontos szerepe van a fejlődésben a korai évek mozgásfejlődésének, pontosabban a vesztibuláris ingerek biztosításának. Ugyanis az olyan zavarokat, mint a diszlexia és az ezzel összefüggő tanulási nehézségek, az ADHD, az Asperger-szindróma, a szorongásos betegségek, az érzelmi labilitás, a különböző fóbiák valamint az önértékelési zavar a belsőfülben és az ezzel összefüggésben lévő kisagyban keletkező működési zavar okozza, vagyis ezek a rendellenességek az egyensúlyközpont zavarára vezethetők vissza. A vesztibuláris ingerek, és ebből következően a korai évek mozgásai tehát fontos szerepet játszanak a normális beszéd, tanulás, gondolkodás és érzelmi élet fejlődésében. Blythe azonban arra is rávilágít, miszerint a belső egyensúlyi rendszer magától nem alakul ki, azt ki kell alakítani, ezt pedig sok mozgással érhetjük el. A szokásos játékok (ugróiskola, hőcögtetés, vagy a játszótéri játékok) mind az egyensúlyi rendszert stimulálják. Minél több ingert kap a gyermek, annál jobban fejlődik az egyensúlyérzéke és a mozgása is. Az egyensúlyérzék fejlesztése révén továbbá nem csak, hogy megelőzhetőek a fent leírt zavarok, de az érző-mozgató és az ezzel összefüggő gondolkodási (kognitív) működések is tökéletesíthetők. Számos tanulmány számol be arról, hogy azok a gyermekek, akik újszülött koruk első pár hónapjában bőven kaptak vesztibuláris ingereket, gyorsabb mozgásfejlődésen mentek át (Blythe 2009).

3. Az egészséges mozgásfejlődés elősegítése

A mozgásfejlődés elősegítéséhez az egyik legalapvetőbb feltétel az egészséges fizikai növekedés biztosítása. Ross A. Thompson tanulmányában azon tényezőkről olvashatunk, melyek szerepet játszanak az egészséges és biztonságos fizikai környezet kialakításában. A gyermek gondozásában érintetteknek biztosítani kell a tápanyagokban gazdag étrendet, hiszen az alultápláltságnak köszönhető vas- és vitaminhiány komoly veszélyekkel járhat a fejlődő szervezet számára. A megfelelő táplálás mellett fontos odafigyelni az egészségre káros anyagoktól, környezeti ártalmaktól, valamint a stressztől való védelemre, illetve gondoskodni a szükséges védőoltások időben történő beadatásáról. Nem utolsó sorban pedig a szülők/gonozók feladata a biztonságos környezet kialakítása, a balesetek, elsősorban a fejre érő sérülések elkerülése. A kisgyermeket érő ilyen jellegű károsodások ugyanis komolyabban veszélyeztetik a gyermek egészségét és fejlődését, mint a későbbi életszakaszokban (Thompson 2001).

Az egészséges és biztonságos környezet kialakítása mellett továbbá fontos, hogy a gyermeket gonozó felnőttek olyan környezetet alakítsanak ki, amely ösztönzi a gyermeket a

mozgásfejlődésre. Ezt sokan figyelmen kívül hagyják arra hivatkozva, hogy a kisgyermekek képességei igen korlátozottak. Ezáltal nemcsak, hogy nem teremtik meg azokat a feltételeket, amelyek az egészséges mozgásfejlődéshez elengedhetetlenek, de a gyermekek gyakran ébrenléti idejük jelentős részét különböző hordozókban, bölcsőben, etetőszékben töltik. Mivel azonban a gyermekek mozgásra születtek, a gyermek szabad mozgásának korlátozása nem csak a mozgás fejlődésére, de az értelmi fejlődésre is komoly következményekkel járhat. (Pica 2010).

Christy Isbell és Rebecca Temple Isbell gyakorlati tanácsokkal szolgálnak a gyermekekkel foglalkozóknak arra vonatkozóan, hogyan alakítsanak ki olyan környezetet, mely elősegíti a gyermek motoros potenciáljának kibontakozását. Ahogyan a szerzőpáros írja, nagyon fontos, hogy a gyermek ébrenléti idejében minél több időt töltsön a földön, ahol szabadon gyakorolhatja mozgásos képességeit. Ennek érdekében úgy kell kialakítani a teret, hogy az biztonságos és nyitott legyen, ahol szabadon mozoghat a gyermek. A megfelelő tér továbbá változatos lehetőségeket és kihívásokat biztosít a mozgás fejlődésének elősegítése érdekében, és ösztönzőleg hat a gyermekre, hogy a különböző mozgásformákkal kísérletezzon. Másrészt fontos a gyermek fejlődési szintjének megfelelő, figyelemfelkeltő játékok biztosítása. A játékok akkor a legmegfelelőbbek, ha a velük való manipuláció éppen elegendő kihívást jelent a gyermek számára: ne vegye el a kedvét a gyakorlástól, éppen ellenkezően, további gyakorlásra ösztönözze. Fontos az is, hogy ne legyen túl sok választási lehetőség, a gyermeket ne vegyen körbe a kelleténél több játék, mivel a túl sok inger nem csak hogy túlterheli a gyermeket, de eltereli a figyelmét és megakadályozza, hogy az egy tárggyal való játéokra fókuszáljon, azt tökéletesítse (Isbell-Isbell 2007).

4. Angol nyelvi kompetencia és mozgásfejlesztés

A következő fejezetben azt mutatjuk be, hogy a játékos angol tevékenységek keretén belül milyen lehetőség nyílik az ép gyermekek mozgásfejlesztésére.

A játékos angol tevékenységek célja, hogy a gyermekeket körülvegye az angol nyelv olyan játékok közben, melyet otthon vagy bölcsődében is játszanak. A mozdulatokat, mint például a hintázás sohasem önmagában végezzük, hanem dallal vagy mondókéval egybekötve, illetve minden játék közben folyamatosan beszéljünk a babákhoz. A nagyobb gyermekeket ösztönözzük az egyszavas válaszok illetve megnyilatkozások formálására (pl. *Lion.*, *Jump.*, *Yes.*), majd később a teljes mondattal történő megnyilatkozásra (pl. *It's a lion. It's green.*). Ehhez figyelemfelkeltő, színes kellékeket, játékokat, mozgásos játékokat alkalmazhatunk.

A babás foglalkozások alatt a gyermekekkel édesanyjuk, édesapjuk vagy gondoz játszik. A foglalkozásvezető saját babáján mutatja be az egyes mozdulatokat, gyakorlatokat, játékokat, melyet az édesanyák a gyermekük életkorának, képességeinek valamint pillanatnyi hangulatának megfelelően alkalmaznak. A foglalkozásvezető eközben koordinálja a gyakorlatok helyes kivitelezését, valamint szolgáltatja a nyelvi inputot. A foglalkozásvezető közvetlenül foglalkozik a gyerekekkel, akiket édesanyjuk segít az egyes feladatok végrehajtásában illetve a motiválásban (azáltal, hogy ők is mondják, amit kell, énekelnek, mozognak).

A továbbiakban olyan mozgásformákat és hozzájuk kapcsolódó angol nyelvű dalok, mondókák szövegét mutatjuk be, melyekkel egyrészt elősegíthetjük a gyermekek mozgásfejlődését, valamint bevezetjük őket az angol nyelv világába. Ahogy már mondtuk: minél több inger éri a gyermeket, annál több szinapszis alakul ki, és a játékos angol tevékenységek során komplex módon járulhatunk hozzá a gyermekek fejlődéséhez.

4.1. Vesztibuláris ingerek az egyensúly fejlesztésére

A térben való minden fajta elmozdulás ingerli és fejleszti a belső fülben található egyensúlyközpontot. A vesztibuláris rendszer fejlesztése már az egészen piciknél elkezdhető, hiszen nem igényli a gyermek önálló mozgását, azáltal is fejlődik, ha az édesanya mozgatja a babát. Az egyensúlyérzéklet fejleszthetjük hintáztatással, forgással, fejjel lefelé fordítással, függőleges irányban történő elmozdítással, illetve minden nagymozgással, mely a térben történő elmozdulást eredményezi.

4.1.1. Hintázás

A hintáztatás olyan tevékenység, mely minden babás foglalkozásnak elengedhetetlen része. A foglalkozásokra járó, egészen kicsi, még nem kúszó-mászó babák fejlesztésére alkalmazhatjuk elsősorban, hiszen ők még önálló mozgás révén nem kapnak vesztibuláris ingereket, azonban a nagyobb gyerekek is imádnak hintázni (*swing*). A hintázás sohasem önmagában történik, hanem énekkel vagy mondókázással egybekötve, ezáltal fejlődik a baba ritmusérzéke, fonetikai érzéke és elősegíti a nyelvi fejlődést. Az *Andy Pandy* mondókát is mondhatjuk hintáztatás közben:

Andy Pandy sugar and candy, all pop down

Andy Pandy sugar and candy, all pop up.

Andy Pandy sugar and candy, all pop in

Andy Pandy sugar and candy, all pop out. (Fűrész-Mayernik 2015: 56)

Sokféle módon hintáztathatjuk a babákat. A legkisebbek édesanyjuk vagy gondozójuk karjaiban háton fekvé hintázhatnak. Ugyancsak édesanyjuk vagy gondozójuk karjaiban hintázhatnak hason fekvé is a babák: az édesanya/gondozó két alkarján, aki finoman előre hátra hintáztathatja a babát. Ezen tevékenység ösztönzőleg hathat a nyak- és a hátizmok erősítésére, ha érdekes, figyelemfelkeltő tárgyakat helyezünk a gyermekkel szembe, ami a fej megemelése ösztönzi a babát. Ilyen lehet például egy tükör, melyhez közeledik, majd távolodik a hintázásnak köszönhetően. Ez érdekes vizuális élményt jelent a babának, hiszen saját magát egyre nagyobbnak, majd egyre kisebbnek látja (akkor is, ha még nincsen tisztában azzal, hogy saját magát látja). Ugyanilyen módon hintáztathatja két édesanya/gondozó is a piciket egymással szemben, egyszerre közelítve majd egyszerre távolítva őket egymástól; a picik így egymást egyre közeledni, majd egyre távolodni látják.

Egészen kicsi babákat hintáztathatunk puha takaróban is. Ebben az édesanyjának/gondozónak a foglalkozásvezető segít: ketten a takaró négy sarkát megfogva, kicsit felemelve azt a padlótól, finoman hintáztatják a hátán fekvő babát. Minél nagyobb a gyermek, annál nagyobbra lehet lendíteni a takarót, illetve lehet játszani a hintáztatás ütemével (nem csak lassan, de akár egészen gyorsan is lehet hintáztatni). A takaróban történő hintáztatás lehetőséget ad az előre-hátra irányú hintázás mellett az oldalirányban történő hintázásra is, mely egészen más vestibuláris élményt jelent a babának.

A hintáztatást továbbá végezhetjük nagylabda segítségével. A nagylabdán történő hintázás számtalan lehetőséget rejt magában. A gyermek hasalhat vagy háton is fekkhet rajta, és ekkor is hintázhatunk előre-hátra vagy oldalirányban. Amikor már az egy csoportba járó babák mindegyike biztosan ül, rá is ültethetjük őket a labdára, és hintáztathatjuk előre-hátra, vagy oldalirányban is. A nagylabdán történő tevékenységeket mindig két felnőtt, a foglalkozásvezető és a szülő/gondozó kordinálja, hiszen nagyon fontos, hogy biztonságosan tartsuk a gyermeket a labdán, illetve az egész törzsét biztosítsuk. A hintázás közben mondhatjuk, hogy *See-saw, up and down* (gyerek neve) *goes up*, (gyerek neve) *goes down* (Fűrész-Mayernik 2015: 85).

A csoportos foglalkozások továbbá türelemre is tanítják már az egészen piciket, hiszen ahhoz, hogy biztosítani tudjuk a nagylabdán vagy a takaróban történő hintáztatás szakszerű kivitelezését, egyszerre csak egy gyermek tud hintázni. Azonban míg „várakoznak” édesanyjuk/gondozójuk különféle módon hintáztathatja a babákat. A kisebbeket a fent említett módon az anyukák/gondozók/gondozók a karjukban hintáztathatják. Az anyukák/gondozók továbbá maguk lehetnek a kicsik hintái: törökülésben vagy felhúzott térdekkkel az ölükbe ültethetik a babát és gördülhetnek előre-hátra (1. kép).



1. kép a babák hintáztatása

(forrás: <<http://hollythemommy.blogspot.hu/2013/07/asher-yogi-mommy-me-yoga.html>>)

A nagyobb babákat édesanyjuk/gonozójuk terpeszállásban a lábuk között is hintáztathatják, hónaljuk alatt megfogva őket, közben ezt énekelhetik:

Up in the air

Up in the air

Up in the air

Up in the air so high,

Swinging up and down. (Fűrész Mayernik 2015: 86)

A nagyobb gyerekek hintázhatnak egymással szemben ülve egymás kezét fogva: egyszer egyikőjük dől hátra és húzza maga felé a párját, majd fordítva. Ugyanezt állva is megtehetik, ekkor egymással szemben, kb. egy lépés távolságra állnak egymástól és egyszer az egyikőjük nyújtja ki a karját, ezzel társát arra készíti, hogy kicsit hajoljon hátra, majd fordítva. Mindeközben énekelhetjük ezt az evezésről szóló dalt, hiszen a mozdulat az evezésre emlékeztet:

Row, row, row your boat

Gently down the stream,

Merrily merrily, merrily, merrily

Life is but a dream

Row, row, row your boat

Gently down the brook,

If you catch a little fish

Please let it off the hook.

4.1.2. Forgás

A forgás egy újabb fajta vesztibuláris élményt biztosít. A legegyszerűbb és a legkisebbeknél legkönnyebben alkalmazható módja, mikor az édesanya/gonozó az ölében tartott babával forog. Lehet változtatni a forgás irányát és gyorsaságát is. Arra is lehet kérni az anyukákat/gonozókat, hogy pörögjenek olyan gyorsan, amilyen gyorsan csak tudnak, hogy

ezt is megtapasztalja a baba. A forgás alatt lehet számolni: a számolás üteme adja meg a forgás gyorsaságát, így a gyermek ritmusérzékét fejlesztjük és összekapcsoljuk a ritmust a gyorsaságérzés megtapasztalásával. A ritmust továbbá nem csak a számolás adhatja, hanem különböző csörgők, dobok, kopogás hangját is követhetik az anyukák/gonozók/gonozók a forgás ütemével. Mivel ezen tevékenységek alkalmával az édesanya/gonozó szorosán öleli magához gyermekét, erősödik a köztük lévő kötődés. Erősödik továbbá a kisgyermek bizalma édesanyja iránt, hiszen érzi, hogy szorosán fogja, és hogy biztonságban van a karjaiban.

A nagyobb, 1-3 év közötti gyermekeket lehet különféle eszközök segítségével gurítani vagy forgatni. Az előbbi egy pokróc segítségével tehetjük meg: ráfektetjük a gyereket és egyik végét megemeljük, így a gyermek elkezd a másik irányba gurulni. Forgatásra alkalmas lehet egy forgó sajtkínáló deszka. A deszkát körberakjuk tárgyakkal vagy képekkel, megforgatjuk vagy megpörgetjük a gyereket, és amikor megáll, meg kell mondania, hogy mit lát. A válasz a fejlettségi szinttől függő: a gyermek válaszolhat egy-egy szóval (pl. *cat, dog, fish*) vagy akár teljes mondattal is (*It's a cat. I can see a fish. This is a dog.*).

Amikor a gyermekek már maguktól tudnak forogni, izgalmas játéklehetőségek nyílnak meg. A foglalkozásvezető megkér egy gyermeket, hogy álljon meg vele szemben és fordítson neki hátat. Amikor jelt ad, a gyerekek gyorsan körbe kell fordulnia, megnézni, hogy mit mutat a foglalkozásvezető, majd meg kell állnia ismét háttal a foglalkozásvezetőnek, és megmondani, hogy mit látott. Használhatjuk a gyakorlatot egyszerű szókincs-átismétlésre és megkérhetjük a gyermekeket, hogy csupán azt a dolgot nevezzék meg, amit a képen vagy a kör közepén láttak (pl. *What animals/vehicles did you see?*). Nehezíthetjük a feladatot és megkérdezhetjük, hogy milyen színű volt az a tárgy (pl. *What colour is the car?*) vagy állat (pl. *What colour was the cat?*), amit láttak, illetve rá lehet kérdezni arra is, hogy milyen ruhát viselt a karakter, akit láttak (pl. *What was the girl wearing?*).

Ugyancsak bonyolultabb feladat a téri viszonyok megfigyelése, melyeket tanácsos játékokkal illusztrálni (pl. *Where is the cat? under the tree/next to the tree, in the box*). Ez a játék kiválóan fejleszti a koncentrációt, továbbá fejleszti a megfigyelőképességet és a memóriát, valamint a test koordinációját. Az ilyen jellegű tevékenységek alatt a szabálytanulást és szabálykövetést is elsajátítják a gyerekek. A gyermekek egymást is irányíthatják, ők maguk lehetnek felváltva a játékvezetők: ők irányítják társaikat, teszik fel a kérdést és döntenek el, hogy az arra érkező válaszok helyesek-e (pl. *Is the cat in the box? Yes./ Yes, it is. / No./ No, it isn't.*)

4.1.2. Fejjel lefelé

A kisebb babákat édesanyjuk/gondozójuk ölbe veszi és előredől velük, így a gyermekek megtapasztalhatják, milyen látvány tárul eléjük fejjel lefelé (*upside down*). Ebben a helyzetben könnyen felegyenesedhet, majd újra előre dőlhet az anyuka/gondozó. A gyerekeket továbbá a nagylabda segítségével is fejjel-lefelé helyzetbe hozhatjuk: a hátukra fektetjük a babákat a labdán (biztosítva a törzset) majd óvatosan görgetjük annyira, hogy a fejük a labda oldalánál fejjel lefelé helyzetbe kerüljön. Az ilyen jellegű mozdulatok nemcsak az agy növekedéséhez járulnak hozzá (azáltal, hogy az oxigén dús vér a fejbe áramlik), de az érdekes látványélmény feldolgozása biztosítja a kognitív fejlődést is. A fejjel lefelé játék közben mondogathatjuk vagy énekelhetjük, hogy *Upside down, upside down I see the world upside down / Upside down, upside down I see the cat upside down / Upside down, upside down I see the horse upside down* stb.

A nagyobbak önállóan fejjel lefelé kerülhetnek úgy, hogy terpeszállásban lehajolnak, és kinéznek a lábuk között. Azoknak a gyermekek, akik már szóban megnyilatkoznak angolul, egy ilyen gyakorlat érdekessé teheti a szavakkal vagy az éppen aktuális témakörrel való játékot. Például: egy gyermeket arra kérhetjük, hogy fordítson nekünk hátat, álljon terpeszállásba, hajoljon le és nézze meg fejjel lefelé, mit mutatunk (pl. *What could you see upside down?*). Itt is lehet a szavak szintjén játszani: átismételni az előzőekben tanult szavakat, vagy az új szavakat gyakorolni. Ezen túl rá lehet összetettebb dolgokra is kérdezni (pl. *What colour is the girl's hair?*) valamint ösztönözni a gyermeket a teljes mondattal történő válaszolásra (pl. *Black. She has black hair.*). Meg lehet egy másik gyereket is kérni, hogy végezzen valamilyen mozgást (ugráljon, szökdeljen, fusson, táncoljon stb.), és a többiektől megkérdezzük, mit csinál a társuk (pl. *What is Péter doing?*).

4.1.3. Elmozdulás függőleges irányban

Az egy évesnél kisebb babákat édesanyjuk/gondozójuk még könnyen tudja emelgetni és mozgatni a térben le-fel, függőleges irányban. A játékot érdekessé tehetjük különféle kellékekkel, például lufival, csörgővel, szappanbuborékokkal, színes szalagokkal, nagy pomponokkal, amik, ha magasan vannak, akkor a babákat is magasra emeli édesanyjuk, amikor pedig lent vannak, akkor a babákat is leeresztik, a babák pedig próbálják elérni a színes, csörgő játékokat.

Ugyancsak kisebb babákkal kivitelezhető, hogy az anyuka/gondozó/gondozó háton fekvésben, kezével a baba mellkasa alatt jól megtámasztva feje fölé emeli, majd leereszti, megpuszilgatja és szorosan magához öleli gyermekét. Ugyanebben a testhelyzetben ültetheti a

babát a keresztcsontjára is az anyuka/gondozó, és azt megemelve majd leeresztve mozgathatja a babát (2. kép).



2. kép: a baba emelgetése (források: <http://mothersniche.com/moving-moments-signature-moves-mombaby/#_a5y_p=2449030>, <http://www.sparkpeople.com/resource/fitness_articles.asp?id=541>)

Az anyukák/gondozók a földön háton fekvésben alsó lábszárakra is helyezhetik a babákat és emelgethetik őket fel-le (3.kép).



3.kép: a baba emelgetése (források: <http://mothersniche.com/moving-moments-signature-moves-mombaby/#_a5y_p=2449030>, <http://www.sparkpeople.com/resource/fitness_articles.asp?id=541>)

Ez utóbbit össze lehet kötni kukucskálós játékkal, ugyanis ha az anyuka/gondozó megfelelő módon fekteti a picit a lábára, akkor leeresztéskor nem látják egymást, majd mikor az anyuka/gondozó felemeli lábát, a baba elég magasra kerül ahhoz, hogy lássa édesanyját. (Ebben a helyzetben lehet egyéb mozgásokat is végezni, előre-hátra, vagy oldalirányba, esetleg körbe-körbe mozgathatjuk a babát). Ezeket a mozdulatokat már nagyobb, akár két éves, nehezebb babákkal is könnyebben végezhetik a mamák/gondozók. A kukucskálós játék közben mondhatjuk, hogy *Where is (gyerek neve)? Peek-ahoo! I see you! vagy Peek-a boo! Boo! It's me! vagy Peek-a boo! Peek-a boo! I see you!* .

A fel-le mozgás illetve az ugráló/pattogó érzés megtapasztalására alkalmas a trambulín, amin a kisebb babák édesanyjukkal, a nagyobb és nehezebb babák saját maguk próbálhatnak ugrálni. A már fent említett nagylabdán is pattogtathatjuk a babát. A széken vagy földön ülő anyuka/gondozó ölébe ültetve hőkögtetheti (*bounce*) a babát, illetve végezhetünk különféle mozdulatokat, például egy gyors motor mozgását utánozva mozgathatjuk a babákat oldalirányban. Hőkögtetéskor mondókázhatunk, amelynek az ütemére pattogtatjuk a babát: *This is the way the baby rides*

This is the way the baby rides

This is the way the baby rides

Early in the morning (Fűrész-Mayernik 2015: 33)

Mondhatunk olyan mondókát, aminek a végén „leejtjük” a babát:

Ride a horse, ride a horse (gyerek neve) *goes around.*

Not too fast, not too fast or (gyerek neve) *falls down.* (Fűrész-Mayernik 2015: 33)

Az ilyen jellegű játékok révén a babák megtanulnak következtetni, tudják, hogy egy bizonyos jellegű mozdulat végén mit várhatnak, ez pedig növeli biztonságérzetüket.

4.1.4. Változatos mozgások a térben

Az egészen pici babákkal a következő tevékenységeket végezhetjük: az anyukák/gondozók táncolhatnak a babákkal a zene ritmusára, de kísérhetik a mozgást saját énekükkel is. Ez nem csak a kötődés erősítésében, de a nyelvi fejlődés szempontjából is hasznos.

A gyermekeknek mutathatunk több kéz-, illetve ujj-játékot, melyek tartalmát nagymozgásokkal is eljátszhatjuk. Ezt a kisebb babák ugyancsak édesanyjuk/gondozójuk ölében teszik meg. Cammoghatunk körbe-körbe, billegő terpeszjárásban, mint a mackó, majd megcsiklandozzuk (*tickle*) a babát. Lehetünk kis békák is és ugrándoizhatunk különféle módokon (ugorhatunk nagyot, majd kicsit, ugorhatunk oldalirányban), majd végül gyorsan visszaugrándoizhatunk, ahonnan jöttünk, közben azt is mondhatjuk, hogy *Frogs jump, rabbits hop, horses clop, snakes slide, puppies bounce but I walk.* .

A kisebb babákat utaztathatjuk kocsiban vagy vonaton (kerekes dobozban), különféle irányokban, különféle gyorsasággal. Ilyen módon meglátogathatjuk az állatokat lakhelyükön: köszönünk nekik, megsimogatjuk őket, majd elköszönünk és megyünk a következő állathoz. A gyerekek kezébe adhatunk kormányt, így ők vezetnek az állatokhoz. Ezáltal fejlődik a babák empátiaérzéke, gyengédséget tanulnak, valamint fontos kommunikációs mintákat is elsajátítanak.

I'm a choo-choo train

Chugging down the track

First I go forward

Then I go back

Now my bell is ringing

Hear my whistle blow

What a lot of noise I make

Everywhere I go! (Bán 2011: 40)



4. kép kormánykerék papírból. fotó: Nemes Magdolna

A padlón vagy szőnyegen ragasztószalag segítségével készíthetünk egy fát, amire igazi vagy játék (de mindenképpen 3 dimenziós) gyümölcsöket helyezünk (5. és 6. kép). A gyerekek egyenként szednek le a fáról maguknak gyümölcsöt (amit szeretnének, vagy amit a kérünk tőlük), de vigyázva, hogy csak a szalagok által meghatározott csikokon maradjanak, arról ne lépjenek le, még akkor sem, mikor lehajolnak, hogy felvegyék a gyümölcsöt.



5. kép: gyümölcsszüret az egyensúly fejlesztésére

(forrás: <<http://teachingmama.org/a-is-for-apple-activities/>>)



6. kép gyümölcsök fotó: Nemes Magdolna

Különbéféle ritmusú és dallamú zenékre táncolhatunk, majd mikor megáll a zene, megmerevedünk, és abban a pózban maradunk mozdulatlanul. Megbeszélhetjük előre azt is, hogy hogyan „fagyjunk meg”, például egy lábon állva, így ebben a pózban egyensúlyozva kell megvárni, míg újra elindul a zene. Az ilyen jellegű tevékenységekhez elsősorban olyan dalokat érdemes használni, melyeket már a gyermekek maguk is tudnak énekelni, így tánc közben énekelünk is. Ezzel a gyakorlattal fejlődik a figyelem és az emlékezet.

Tehetünk a gyermekek fejére bizonyos dolgokat és egyensúlyozhatnak azokkal a feladatok elvégzése közben. Életkortól függően választjuk meg, mi kerül a fejünk tetejére. Az egészen kicsiknek egy kicsi, puha babzsák ajánlatos, ami nem esik le olyan könnyen, mint egy műanyag pohár. Ilyen egyensúlyozással érdekessé tehetünk olyan tevékenységeket, mint az egyszerű utasítások végrehajtása, például *Touch the door/window/chair*. Amikor ezen

utasítások végrehajtása már könnyen megy, nehezíthetjük a játékot, például azt kérjük a gyermekektől, hogy *Touch the floor/carpet*. Nem baj, ha leesik a fejükről a babzsák, visszatesszük és játszunk tovább.

A nehezebb mozgások már nagyobbaknak, két-két és fél éves kor fölött ajánlott. A két évnél idősebb gyermekeknek készíthetünk ugróiskolát, a különböző mezőkre pedig képeket helyezhetünk el. Amikor a gyerek ráugrik egy képre, meg kell neveznie azt (pl. *Horse. It's a horse.*).

Készíthetünk térbeli labirintust is a gyerekeknek úgy, hogy a székek közé szalagokat feszítünk ki. A gyerekek választhatnak, hogy milyen állatok szeretnének lenni. A székek közé kifeszített szalagokon kell átlépniük, átbújniuk ahhoz, hogy eljussanak az élőhelyükre. Kiváló gyakorlat a problémamegoldó képesség fejlesztésére valamint fejlődik a gyermek téri tájékozódó képessége. Ezt a játékot játszhatjuk a következőképpen: a gyerek húz egy kártyát, megnevezi, hogy mit lát rajta (pl. *Duck./It's a duck.*), megbeszéljük, hogy az állat hol lakik (pl. *The duck lives on a farm. The queen lives in the palace.*), és oda el kell eljutni a gólyalábakon. Még tovább nehezíthetjük a játékot, ha egyszerű labirintust ragasztunk a földre ragasztószalag segítségével, ezen keresztül kell eljutni az adott helyszínre. Az állatok és lakhelyeikkel való játék valamint a labirintus bevonása a játékba fejleszti a gyerekek logikai képességét.

Az egészen nagyoknak is élvezetes a lassabb vagy gyorsabb hőcögtetés, miközben éneklünk. Az anyukák/gonдозók lehetnek lovacsák (pattogtatják, lovagoltathatják a gyermekeket), a kanyargós úton gyorsan száguldó motorkerékpárok, vagy nagyot dobbantva cammogó elefántok. Hasonló mozdulatokat kitalálhatunk mi magunk is: lovagolhatunk delfinen lassan fel-le vagy dőcögő traktoron, stb.

Ride a little pony

down to town

Better be careful,

you don't fall down. (Fűrész-Mayernik 2015: 32)

4.2. Testséma, a testtel való ismerkedés

A foglalkozásokon nagy hangsúlyt fektetünk a testünkkel való ismerkedésre, a testrészek megismerésére, majd később azok mozgatására, koordinációjára. A kisebb babáknak különböző dolgokkal érintgethetjük vagy csiklandozhatjuk a testrészeit, ezzel taktilis tapasztalatok szerzését biztosítva. Közben megnevezzük a testrészeket, beszélünk róluk (pl.

This is your nose. This is your mouth. you have two ears. stb.) Erre alkalmasak tollak, szalagok, puha söréjű fogkefék, puha labdák, ujjábok, ecsetek stb. Kiboríthatunk a kör közepére rengeteg színes labdát, azokból választhatunk egyet, azt végiggörgetjük vagy finoman pattogatjuk egy testrészen, majd elgurítjuk vagy eldobjuk a labdát, és veszünk egy másikat, azzal újabb testrészt érintünk, és így tovább. A játék során mondogathatjuk, hogy *Ten fingers, ten toes, two eyes, just one nose* (Bán 2011: 6). Nem feltétlenül szükségesek azonban kellékek, az anyukák/gondozók megpusztilhatják, fújkalhatják, ütemesen paskolhatják vagy akár gyengéden masszírozhatják is az adott testrészeket:

Everybody knows I love my toes

Everybody knows I love my toes

I love my shoulders, my knees

My elbows and my nose.

But everybody knows I love my toes (Fűrész-Mayernik 2015: 102)

Az ujj-játékok segítségével az ujjainkkal, lábujjainkkal ismerkedünk, a mondóka végén pedig mindig megcsiklandozzuk a babákat:

This little piggie went to market.

This little piggie stayed home.

This little piggie had roast beef.

This little piggie had none

And this little piggie cried, "Wee! Wee! Wee!"

All the way home.

Egy mások dal/mondóka a babák

Rub a dub dub

one child in a tub

And tell me what do you see?

One foot with toes,

A hand, a nose

As clean as they can be.

Rub a dub dub

one child in a tub

And tell me what do you see?

Legs, and arm,

So clean and warm

Do they have a hug for me? (Fűrész-Mayernik 2015: 68)

Olyan mozdulatokkal is megismerkedhetünk, mint a pislogás (*blink*), a vállak táncoltatása (*shake your shoulders*), integetés (*wave your arms/hands*), bólintás (*nod*), tapsolás (*clap*), dobbantás (*stamp your feet*) vagy a karok széttárása/összezárása (*open/close your arms, open your arms wide*). Természetesen a kisebbek nem tudják önállóan kivitelezni ezeket a mozdulatokat, így vagy édesanyjuk/gonozójuk segít nekik (megfogja és táncoltatja a baba vállát különböző ritmusú zenére), vagy ő maga hajtja végre azokat (pl. az ölébe vett babával dobbant a lábával). Amint a gyermekek idegrendszere elér arra a fejlettségi szintre, hogy ők maguk is tudják kivitelezni a mozdulatokat, szívesen utánozzák anyukájukat (pl. *Can you blink (your eyes)? Can you wiggle your fingers? Wave (with your hand). Tap your knees, Nod your head.* etc.). Addig pedig élvezetüket lelik abban, hogy édesanyjukat nézik, miközben nagyokat pislog, mozgatja az ujjait (*wiggle*) vagy a karjait nagyra nyitja (*open your arms wide*).

A testtel illetve önmagunkkal való ismerkedés fontos eszköze a tükör, amiben különféle mozdulatokat végezhetünk: például megrázzuk a testrészeinket és köszönünk nekik. Amikor a gyermek már felismeri magát a tükörben, szívesen változtat a külsején. Ekkor adhatunk kis tálkában kevés lisztet a gyermeknek, amivel bekenheti az orrát/arcát/homlokát/állát, majd az anyukák/gonozók/gonozók letörölgethetik vagy lefújkalhatják a lisztet.

Másfél-két évesnél nagyobb gyerekeknek adhatunk kisebb állatkákat (egérkéket, műanyag pókokat vagy színes gumibékákat) és kérhetjük, hogy ezeket helyezték a különböző testrészeikre (pl. *Put the mouse on your head. Put the frog on your leg*). Egy ilyen tevékenység kiváló alkalmat adhat a testrészek megszámlálására is (pl. *Put the horse on your legs.*).

Kérhetjük a gyermekeket vicces mozdulatok végrehajtására is, például arra, hogy a különböző (berendezési) tárgyakat ne a kezükkel, hanem testrészeikkel érintsék meg (pl. *Touch the table with your back. Touch the chair with your ear.*). Ehhez készíthetünk nagy dobókockákat, egyiken a testrészekkel, másikon a megérinteni kívánt tárgyakkal. Így minden gyermek adhat utasítást: dob a dobókockákkal és (szükség esetén édesanyja vagy a gonozó segítségével). Ezzel a gyakorlattal nem csak a testrészek ismerete, de azok koordinációja is fejlődik.

Hasonlóan a testrészek koordinációját fejleszti a szappanbuborékok különböző testrészekkel való kipukkasztása. Egyszerre egy gyermek játszik, őt a kör közepére állítjuk, fújunk egy

adag buborékot és megnevezünk egy testrészt: azzal a testrésszel kell a lehető legtöbb buborékot kipukkasztani.

Nagyobb, két évesnél idősebb gyerekek koncentrációját fejleszhetjük az ún. varázskesztyűvel vagy a varázstollal, a taktilis ingereket biztosítva. A gyermeket megkérjük, hogy hunyja be a szemét, majd valamelyik testrészét megérintjük a kesztyűvel vagy a tollal. Ezután neki meg kell mutatnia és megneveznie, melyik testrészét érintettük meg. Lehetnek a gyerekek is a foglalkozásvezetők, és ők is megérinthetik egymást a varázstollal vagy varázskesztyűvel.

Víhetünk be nagy csomagoló papírt is a foglalkozásra, melyre egy önként vállalkozó gyermeket lefektetve körberajzolunk. Az így keletkezett képen aztán pecsételhetünk és megnevezhetjük a különböző testrészeket, de akár számolhatunk is. Ezután akár fel is öltöztethetjük papír ruhadarabokkal a rajzon szereplő babát, és elmondjuk, az egyes ruhadarabok mely testrészüket takarják el.

Összekapcsolhatjuk több mozgással is a testrészekkel való játékot, mint például a következő játékban: a foglalkozásvezető megkéri a gyerekeket, hogy szaladgáljanak, szökdeljenek, ugráljanak, táncoljanak. Mikor tapsol és megnevez egy testrészt, akkor gyorsan mindenkinek meg kell keresnie az anyukáját és össze kell érinteniük azt a bizonyos testrészüket (fejet a fejhez, térdeket a térdekhez, orrot az orrhoz stb.). A játékos úgy is játszhatjuk, hogy amikor süt a nap, mozognak, majd amikor eljön a felhő (7. és 8. kép), meg kell keresniük édesanyjukat/gondozójukat.



7. kép Nap. fotó: Nemes Magdolna



8. kép Felhő. fotó: Nemes Magdolna

Játszhatunk asszociációs játékot is a hívókártyák vagy egyéb más képek (újságból kivágott képek, fotók) segítségével. Mutassunk rá egy képre, nevezzük meg, mit látunk a képen és érintsük meg. Ezt követően nevezzük meg azt a testrészünket, amit összekapcsolunk azzal a bizonyos ruhadarabbal (kalap, cipő, kesztyű, nadrág), használati tárggyal (pl. a vödört a kezünkben fogjuk, a távcsövet a szemünk elé tesszük, a focilabdát a lábunkkal rúgjuk), vagy akár állatokkal (a papagáj a vállunkra ül, az elefántnak hosszú az ormánya). Egy ilyen játék kiváló alkalmat ad szókincsfejlesztésre, a kommunikáció valamint a gondolkodás elősegítésére.

Remek figyelemfejlesztő illetve logikai készséget fejlesztő játékot készíthetünk, ha arcokat ábrázoló képeket hosszában félbevágunk, majd a gyerekeknek ezeket a képeket kell egymással összepárosítaniuk. Mi magunk is készíthetünk „saját tervezésű arcot”. Ehhez szükségünk van egy lapra, amire egy bézs színű, arc formájú lapot ragasztunk, illetve sok-sok, újságból kivágott szemre, orra, szájra, szemöldökre, hajra, amelyekből vicces arcokat készíthetünk (9. ábra).



9. kép: arc-montázs

(forrás: <<http://www.ibrahmart.com/index.php/fourth>>)

4.2.1. Testrészek erősítése

A következő gyakorlatok a nagymozgások kivitelezéséhez szükséges izomcsoportokat erősítik, előkészíti a kúszást, mászást, valamint a felegyenesedést és az önálló járást. A háton fekvő babának tornáztathatjuk a lábát úgy, hogy óvatosan behajlítjuk térdnél, egészen addig, hogy a comb hozzáérjen a hasához, majd óvatosan kinyújtjuk. Ezt a fajta mozgást mondókával vagy dallal egybekötve, annak ritmusára többször egymás után elvégezhetjük.

Easy peasy, nice and easy

Stretch your legs

and bend your kneesy. (Bán 2011: 15)

Később ugyanígy behajlíthatjuk a baba lábát, és ösztönözhetjük, hogy tolja el a kezünket magától, illetve különböző tárgyakat (lufit vagy zörgő papírral teli párnát) is helyezhetünk a lábához, ösztönözve arra, hogy megrúgja azt. Ezen tevékenységek mellett, hogy erősítik a láb izmait, fejlesztik a szem-láb koordinációt.

A nyak, hát, kar és váll izmainak erősödését segíthetjük a már fent említett módokon, a nagylabdán vagy az anyuka/gondozó karjaiban hason fekvésben történő hintázással. Emellett minden hason fekvésben végzett tevékenység erősíti a nyak, hát, kar és váll izmait. Számptalan

izgalmas dolgot csinálhatunk a babákkal hason fekvésben, mely a fej, illetve a törzs megemelésére készíti a babát. Helyezhetünk elé táblát különböző textúrájú anyagokkal vagy apró színes tárgyakkal és vízzel teli tasakokat (10. és 11. kép).



10. és 11. kép: játékok a hason fekvő babának
(források: <<http://laughingkidslearn.com/2012/09/diy-sensory-board-forbabies.html>>, <<http://nateandrachael.com/sensory-bags/>>)

Ezek a játékok kiválóan alkalmasak a színekkel és a formákkal való ismerkedésre. A hason fekvő babának bábozhatunk is: egy nagyobb karton házikót készítünk, melyen kicsi ablakokat vágunk, ezek valamelyikén bukkannak elő az ujjbáb-állatkák. Ahhoz hogy előbukkanjanak, azonban csalogatnunk kell őket, például a hangjukat utánózva, ami hat a beszédindításra.

A kéz izmainak erősítése a finommotoros tevékenységek elvégzését készíti elő. A kéz izmait kiválóan erősíthetjük gyurmával, melyből rengeteg mindent készíthetünk: hengergethetünk csigát, gyúrhatunk labdát, melyet ha megcsipegetünk, süni lesz belőle. A gyurmát ki is lapíthatjuk és tészta-nyomó segítségével kis figurákat nyomhatunk magunknak, amit aztán felhasználhatunk bábozásra, történet-mesélésre. A kész figurákat (megfelelő felügyelet mellett) díszíthetjük gyöngyökkel, tészttákkal, amiket erősen bele kell nyomni a gyurmába. Nyomhatunk műanyag vagy fa állatkákat/tárgyakat is a gyurmába, így lenyomat készül a figurákról.

A kéz izmait erősíti tovább a különböző csipeszekkel való játék. A kisebbeknek egészen laza, nagy salátaszedő-csipeszek ajánlatosak, melyek öblös kanálban végződnek, így könnyen megfoghatnak vele labdát, pompont, állatkákat, stb. Másfél-két éves kor körül már játszhatunk kisebb csipeszekkel is. Könnyű kendővel letakarunk egy állatkát, majd megpróbáljuk a kendőt a csipesszel felemelni. A csipeszeket használhatjuk bármilyen szortírozásra (pl. színek szerinti szortírozásra) vagy állatok etetésére (pl. a cápa szájába kézzel nem merjük betenni az eledelt, de a csipesszel igen). Egy kifeszített zsinagrára is csipeszelhetünk fel „kimosott” ruhákat, vagy képeket (pl. négy nyuszt ábrázoló kép mellé

egy négy pöttyöt ábrázoló képet). A csipeszekre ragaszthatunk állatokat, amiket a megfelelő lakhelyet vagy eledelt ábrázoló képre kell tenni.

4.3. Ösztönzés nagymozgásokra

Fontos, hogy a gyermekeket ösztönözzük arra, hogy saját maguk végezzenek nagymozgásokat, mely az egész test összerendezett mozgását igényli. A következő mondókat el is játszhatjuk: leguggolnak a gyerekek vagy az anyák(gondozók kezükben a babával, majd felállnak, csukott szemmel körbefordulnak:

Sometimes I'm very small,

Sometimes I'm very tall,

Shut your eyes and turn around,

And guess which I am now. (Bán 2011: 10)

Az első nagymozgások a kúszás illetve a mászás, amelyre a csoportban kiválóan tudjuk ösztönözni a babákat. Amennyiben már elkezdtek kúszni, kedvet csinálhatunk nekik azáltal, hogy mindannyian, anyukák/gondozók és a foglalkozásvezető is másznak körbe-körbe a teremben. Ezáltal a gyerekek is könnyen kedvet kapnak, és velük másznak. Építhetünk „akadálypályát”: elhelyezhetünk a csoportszobában érdekes dolgokat, melyeket meg kell kerülniük vagy amelyek alatt át kell mászniuk, pl. például színes, átlátszó anyaggal letakart asztal alatt, a fejük fölül lelógó szalagok, kendők, harisnyák között vagy légpárnás fólián kúszva).

Slowly, slowly, very slowly, creeps the garden snail

Slowly, slowly, very slowly, up the wooden rail.

Quickly, quickly, very quickly, runs the little mouse

Quickly, quickly, very quickly, round about the house. (Bán 2011: 46)

Etethetünk különböző állatokat, oly módon, hogy az eledelt a szoba különböző pontjairól (tárgyak alól, kisasztalról, dobozból, stb.) kell összeszedni. Ha egy nagy békát etetünk, akkor a legyeket kell innen-onnan összeszedni. Amint valaki talál egy legyet, azzal már szalad is oda a békához és beleteszi a szájába. A legyek lehetnek puha vattacsomók, így a gyermekek képzelőerejét is fejlesztjük.

A foglalkozásokon, amellet, hogy a dalok éneklésekor sokat mozognak a gyerekek, illetve különböző cselekvéseket eljátszunk velük (pl. ugrálás, szökdelés, futás, elesés, alvás, forgás stb.) a különböző állatokat, sőt a tárgyakat is eljátszhatjuk/elmutogathatjuk. A két éves körüli gyerekek a foglalkozásvezető által mutatott mozdulatokat utánozzák és így játsszák el a fát,

cicát, növekedő virágot, asztalt stb.. Amikor már a gyerekek jól ismerik a szavakat és jól tudják kivitelezni az azokhoz tartozó mozdulatokat is, akkor játszhatjuk a *Please game* nevezetű játékot. Ebben a játékban nagyon kell figyelniük, mert csak akkor szabad kivitelezni a mozdulatot, ha az utasítást megelőzi a *please*, vagyis *kérlek* szó. Amikor a varázsszó nem hangzik el, akkor nem szabad a mozdulatot végrehajtaniuk.

A fenti játékhoz hasonló a *washing machine* vagy *mosógépes játék*, amit már a 2,5 éves gyerekekkel is játszhatunk. Első lépésként a különböző ruhadarabokhoz tartozó mozdulatokat gyakoroljuk, minden szónak egy jelet adunk, pl. *T-shirt*: egyenes állnak, karok oldalsó középtartásban; *trousers*: terpeszülés a szőnyegen. A játék azzal kezdődik, hogy bepakoljuk a „piszkos ruhadarabokat” egy hatalmas, képzeletbeli mosógépbe, bezárjuk az ajtaját és elindítjuk a programot. Ekkor a gyerekek elkezdenek állásban/térdelésben/ülésben körbe-körbe forogni, vagy a földön gurulni, esetleg összegabalyodni egymással, majd mikor a foglalkozásvezető tapsol és kiált egy szót (pl. *Trousers!*), akkor gyorsan annak a jelét kell mutatni. Kezdetben segítségül meg lehet mutatni a képkártyát, később anélkül is lehet játszani. A játék fejleszti az emlékező készséget, hiszen a szavakhoz tartozó jelet fel kell idézniük.

Készíthetünk akadálypályákat olyan kihívásokkal, melyeket a gyerekek le tudnak győzni. A pályán való induláskor megkérjük a gyermeket, hozzon nekünk egy bizonyos tárgyat, állatot, ami a pálya végén található. A gyereknek végig kell mennie az akadályokon, végig fejben kell tartania a feladatot, majd a kért tárgyat a kezében tartva vissza kell jutni a pálya elejére. Közben a különböző mozdulatokat/cselekvéseket a foglalkozásvezető folyamatosan angolul segíti (pl. *Very good! And now crawl under the table and run backwards, walk around the house now jump over the flower and walk across the bridge etc. / Nagyon jó! Most bújj át az asztal alatt, most szaladj hátrafelé, most kerüld meg a házikót, és menj át a hídon stb.*) A játék nehezebb változata, ha az adott tárgyból többféle színű van, és megnevezzük azt is, milyen színű tárgyat hozzon, pl. *Bring me a red ball.*

A már szaladni tudó kisgyerekeknél játszhatunk fogócskát is a következő módokon: a gyerekek lesznek a kiségek, akiket a tyúkocska (foglalkozásvezető) kerget vissza a házukba. Az anyukák/gondozók egy hulla-hopp karikát tartanak a lábuk előtt, ez lesz az egérek háza. Ebből bújnak elő, hogy incselkedjenek a tyúkkal vagy elcsenjenek egy tárgyat, amit a tyúkocska őriz. Amikor azonban a tyúkocska meglátja őket, visszakergeti őket a házikóba (*Go back to your house. Go home.*).

Egy másik játékban a gyerekek ugyancsak egérek, a foglalkozásvezető viszont ezúttal cica lesz. Az egérek össze-vissza szaladgálnak a teremben, majd mikor meghallják a cica

illetve választania. A nehezebb változatban az összes addigi szót fejben kell tartania és olyan sorrendben ugrálni a szirmokba majd vissza középre, ahogyan azokat a gyerekek választották. Ez a játék kiválóan fejleszti az egyensúlyérzékét, a test koordinációját, a téri tájékozódást, valamint a figyelmet és az emlékezetet. Ez a játék akkor is segíti a nyelvgyakorlást és a figyelem valamint emlékezet fejlesztését, ha segítünk a gyerekeknek és mutatjuk (de nem mondjuk), hova ugorjon.

4.4. Szem-kéz koordináció és finommotorika fejlesztése

4.4.1. Buborékok, labdák, lufik – a legkisebbek kedvencei

A kisebb babák korai szem-kéz koordinációjának fejlesztésére a legalkalmasabb a szappanbuborékkal való játék. Ezek az érdekes képződmények minden babát ámulattal töltenek el, és arra ösztönzi őket, hogy próbálják megérinteni azokat. A kisebb babák próbálkozhatnak a mozgó buborékok megérintésével (pl. *Touch the bubbles.*). A nagyobbakat kérhetjük, hogy bizonyos módon érintsék meg a buborékokat (pl. *Touch the bubbles with your index finger.*), vagy „tapsoljanak köddé” egy buborékot (pl. *Clap the bubbles.*), ami már a két kéz összehangolt mozgását igényli. A játék közben az *Are you sleeping...* kezdetű ének dallamára énekelhetjük, hogy

*Hello bubbles, hello bubbles,
Come and land, come and land.
right in the middle, right in the middle,
of my hand.* (Fűrész-Mayernik 2015: 74)

A *One little, two little, three little Indians* kezdetű közismert dalt is átalakíthatjuk:

*One little, two little, three little bubbles,
Four little, five little, six little bubbles,
Seven little, eight little, nine little bubbles,
Ten little bubbles go pop, pop, pop.* (Fűrész-Mayernik 2015: 74)

Egy újabb remek játék a labda. A labdát kis mozdulattal, akár véletlenül meglökve is mozgásba hozhatja a baba, ez a mozgás pedig felkelti a figyelmét. A labdákkal számtalan módon játszhatunk, guríthatjuk, pattogtathatjuk, dobhatjuk őket:

*Here's a ball
and here's a ball
A great big, ball I see*

shall we count them?

Are you ready?

One, two, three (Bán 2011: 32)

A labdával való játék érdekében először fontos megtanulniuk a babáknak az elengedést, vagyis azt, hogy miután megszerzik a labdát, engedjék is el azt. Ezt legkönnyebben egy lejtőn gurítással érhetjük el. Egy kisasztalhoz erősíthetünk egy nagy kartonlapot, felültethetjük a babát az asztalra és ösztönözhetjük, hogy engedje el a lejtőn a kezében tartott labdát (*Let the ball go. / Let go off the ball. / Let the ball roll down the slope.*) ami a lendülettől messzire elgurul. Ha több labda is hever a földön, amiket a leguruló labda meglök, még látványosabb változást idézhetünk elő.

Amikor a gyermek már el tudja gurítani a labdát, akkor guríthatjuk a labdát egymásnak. Játshat egy labdával az egész csoport, körben ülve és egymásnak gurítva a labdát, de játszhatnak az anyukák/gondozók és babák külön-külön egymással (pl. *Roll the ball. Roll the ball to Mummy. Roll the ball to Peter.*) . A labdákat guríthatjuk különböző dolgokon keresztül (pl. egyre több széket egymás mellé rakva végigguríthatjuk alattuk a labdát). Bowlingozhatunk is, ahol a kuglik lehetnek különböző állatkák. A gyerekek egyenként gurítják a labdát, majd miközben felállítjuk, megszámloljuk a kuglikat (*Let's count the bowling balls.*).

Nagyobbakkal játszhatunk célbagurításat, vagy később célbadobósdit. Kirakhatunk sok színes és két nagy kosarat, majd a labdákat szín szerint a megfelelő kosárba dobják a gyerekek. Ezt játszhatjuk úgy is, hogy kisebb vagy nagyobb labdákat dobják a megfelelő kosárba (pl. *Throw the big/small ball into this basket.*).

A két évesnél idősebb gyerekekkel papírtányérra erősített spatula (az ütő) és lufi segítségével ping-pongozhatunk is. Számolhatjuk, ki tudja legtöbbször megütni a lufit anélkül, hogy az a földre esne.

4.4.2. Hangszerek

Egészen kicsi kortól játszhatunk csörgőkkel, melyeket akár a gyerekekkel közösen is elkészíthetünk: nagyméretű Kinder tojást megtölthetünk babbal, rizzsel, tésztával, kukoricával, kuskusszal (pl. *Fill the egg with beans.*). Használhatunk bármilyen kisebb, átlátszó műanyag tartályt is, melybe tölthetünk hasonló „zajos” dolgokat, majd csillogó flittereket vagy angyalhajat szórhatunk melléjük, így vizuális élményt is jelent a rázás. Az elkészült csörgőt rázhatjuk magunk fölött (pl. *Shake it above your head. Shake it up/down.*) vagy lehajolva a földhöz közel, körbe-körbe, erősen vagy finoman (pl. *shake it slowly/fast*).

Ugyancsak hangot előidéző játék a dobolás, amit végezhetünk fakanállal vagy saját készítésű ütővel (pl. papírtörő hengerére erősített szivaccsal). Ezekkel dobolhatunk egy dobon, de bármi máson is (pl. a földön, asztalon, ajtón, széken, párnán). A dobolás játékok nagyszerű alkalmat adnak a mondókázásra és ritmusos ütögetésre (pl. *Bang on the drums. Bang on the floor. Bang on the floor.*), ekkor az anyukák/gondozók segítenek a kisebb babáknak, közösen fogják az ütőt és úgy ütik a mondóka vagy dalocska ritmusát.

A játékos angol tevékenységekbe beépíthetjük a vizuális tapasztalatszerzést is. Ezen tevékenységek elvégzésében édesanyjuk/gondozójuk segíthet a kisebb gyermekeknek. Tiszta vízzel is lehet festeni félfamentes papírra, melyen akár a kezünkkel, akár más eszközzel hagyhatunk nyomot (pl. szivaccsal, tollal, stb.).

Később festhetünk hagyományos módon papírra, festékkel. Ebbe a tevékenységbe vihetünk egy kis varázslatot, úgy, hogy a fehér papírra fehér gyertyával felrajzolunk egy egyszerű alakzatot, amely akkor válik láthatóvá, amikor vízfestékkel ráfestünk.

Festhetünk egy nagy tálcára helyezett jégtömbre is (14. kép). A jégtömb folyamatos oladásának köszönhetően a különböző színű festékek elfolynak/lefolynak és összekeverednek.



14.kép: festés jégre.

forrás: <https://teaching2and3yearolds.com/wp-content/uploads/2013/10/watercolor-ice-8-e1421459590740-1.jpg>

Kevés tejbe kevert ételfestékkel festhetünk egy szelet kenyérré vagy kalácsra is. A színes kenyeret vagy kalácsot meg is lehet enni.

Készíthetünk különböző anyagok lenyomatával képet, például pecsételhetünk hálóba csomagolt gyurmával (15. kép), mely erősíti a kéz izmait.



15. kép alkotó tevékenység gyurmával és hálóval
(forrás: <<http://picklebums.com/2013/05/28/mesh-dabberpainting/>>)

WC papír guriga segítségével különböző geometriai alakzatokat nyomdázhatunk (16. kép), mely a formafelismerést fejleszti (pl. *It's a circle. It's a square/triangle/star/heart/rectangle.*).



16. kép: alakzatok pecsételése WC papír gurigák segítségével
(forrás: <http://theimaginationtree.com/2014/02/toddleractivity-shape-printing-cardboard-tubes.html?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=toddler-activityshape-printing-cardboard-tubes&utm_read>)

Villával is hagyhatunk nyomot, tavasszal tulipánokat készíthetünk (17. kép). Előre meg lehet rajzolni a virágok szárait, ezek végére kell egy-egy tulipánt nyomni (pl. *What colour is your tulip? How many tulips can you see?*).



17. kép: tulipánok villával
(forrás: <<http://www.kidsplaybox.com/spring-art-tulip-painting/>>)

Készíthetünk egy szelet görögdinnyét is, melynek piros része krumpli lenyomat, a héját pedig ráfestjük ecsettel (18. és 19. kép).



18. és 19. ..kép: alkotó tevékenység a szem-kéz koordináció fejlesztésére
(forrás: <<http://innerchildfun.com/2010/07/watermelon-wrapping-paper.html>>)

Ahogy nőnek a gyerekek, egyre aprólékosabb technikákat alkalmazhatunk, két éves kor fölött festhetünk a kezünkkel is. Az őszi hónapokhoz illik a szőlő festése, amikor egy fürt szőlő minden szemébe pötytyentünk egyet az ujjunkkal.

Egy fa lombkoronáját is megfesthetjük a kezünkkel, az ujjlenyomatok lesznek a fán a levelek. Ilyen módon készíthetünk évszaknak megfelelő fát: nyáron zöld, ősszel barna/narancs/sárga/piros színekkel, a tavaszi fára a zöld levelek közé néhány rózsaszín pötytyöt is nyomhatunk, ezek lesznek a virágok, a téli képre pedig (egy sötét színű lapra) pötyögtethetünk havat fehér színű festékkal. Nagyobb felület kiszínezésére használhatunk akvarellceruzákat, melyekkel az anyukák/gondozók kiszínezték a felületet, a gyerekek pedig vízbe mártott ujjakkal elmázgálhatják azt, ami nagyon érdekes textúrát hoz létre (20. kép).



20.kép vízbe mártott ujjakkal létrehozott textúrák
(Balogh Cecília felvétele)

A 2,5-3 év körüli gyerekek akár már apró szivacs segítségével is beszínezhettek egy képet. Ezen tevékenységek alatt végig lehet beszélgetni arról, mit csinálunk (pl. *We are going to paint a tree.*), mit milyen színűre festünk, miből hány darab van (pl. *How many flowers are there in the tree?*) stb., valamint a színek keverését is megtapasztalhatjuk.

Készíthetünk képeket és kompozíciókat is, úgy, hogy mágnes táblán, mágneses figurákból állítunk össze egy képet.

A dekorgumiból kivágott alakzatok (állatok, házikó, napocska) vízbe mártva rátapadnak az üvegre, tükörrre, csempére, ajtóra (21. kép), így közösen állíthatunk össze egy képet.



21. ábra: kompozíció készítése vizes dekorgumi segítségével
(Balogh Cecília felvétele)

Hasonló módon készíthetünk kompozíciókat vagy eleveníthetünk meg egy történetet filcből kivágott figurák segítségével, melyek a filccel bevont táblára tapadnak. Az ilyen tevékenységek alkalmat adhatnak egy rövid történet elmesélésére.

Készíthetünk képet úgy is, hogy a gyermekek egy papírból (pl. krepp papírból) kisebb-nagyobb darabokat tépdesnek, majd ezeket az édesanyjuk által beragasztózott felületre nyomják. Ezen tevékenységek révén a gyermekek térben való tájékozódása, kreativitása, képzelőereje, formafelismerése fejlődik.

Később rajzolhatunk egy olyan tálcában vagy dobozban, amelynek az alját érdekes mintájú csomagolópapírral vagy szivárványszínekkel beborítjuk (22. és 23.kép), és leszórjuk egy vékony réteg cukorral: mikor a cukorban rajzolunk, láthatóvá válik a mögöttes színes papír (24. kép).



22. és 23. kép színes papírok dobozban
(Balogh Cecília felvételei)



23. kép

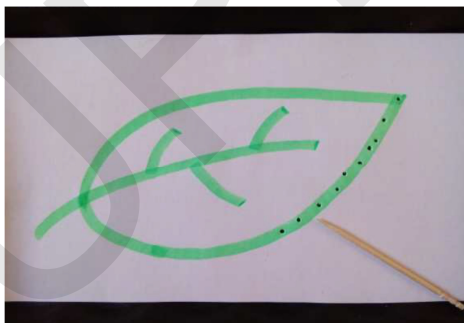


24. kép: rajzolás cukorba (Balogh Cecília felvétele)

Rajzolhatunk kevés festékkel töltött műanyag tasak segítségével is. Ha a tasak oldalán végighúzzuk az ujjunkat, akkor a vonal mentén félretolódik a festék.

Rajzolásra ösztönöz a következő, előzetesen elkészített „vászon”: különböző színű zsírkrétákkal foltokat festünk egy papírra, befedjük az egész felületet, majd lefestjük fekete temperával. A gyermeknek egy viszonylag hegyes végű pálcát vagy hurkapálcát adunk, amellyel ha belekarcol a festékbe, láthatóvá válik a mögöttes színes felület.

Készíthetünk rajzot fogpiszkáló segítségével is: előzetesen egy vastagon fogó filccel vagy sorkiemelővel egyszerű rajzot készítünk egy darab lapra, majd ezt egy habtálcára helyezük, és a vonal mentén kilyuggathatjuk a képet (25. kép).

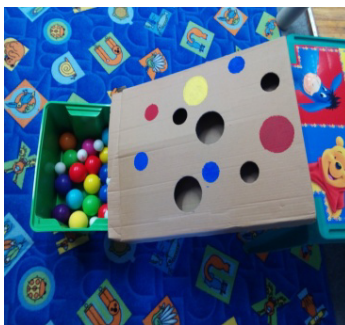


25. kép: kép készítése fogpiszkálóval (Balogh Cecília felvétele)

4.4.3. Formaillesztő játékok

A kisebb gyermekeket kérhetjük, hogy labdákkal való játék után segítsenek elpakolni, de ne a kosárba rakjuk vissza a labdákat, hanem egy olyan dobozba, melynek az oldalán kör alakú lyukakat vágunk, melyekbe kényelmesen beleférnek a labdák (pl. *Put the (green) balls into the box.*).

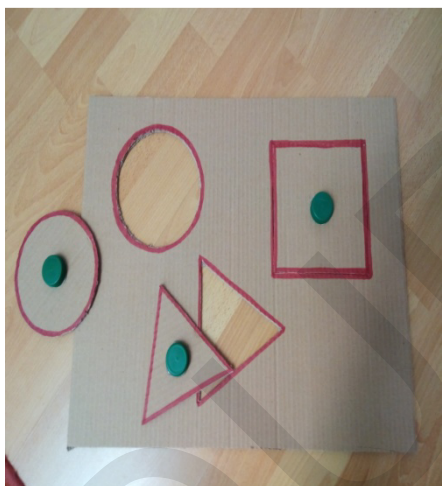
Hasonló módon fejleszthetjük a tárgyállandóságot: egy laposabb dobozon lyukakat vágunk, és a felső részét egy asztalhoz, alsó részét egy kosárhoz rögzítjük. A doboz az alsó részén nyitott, így a lyukakon keresztül a dobozba dobott labdák a ferde dobozban végiggyrulva a végén kipottyannak, bele a kosárba (26. kép).



26. ábra: formaillesztő játék a tárgyállandóság fejlesztésére
(Balogh Cecília felvétele)

Hasonló játék a labda hosszú hengerbe történő dobása: édesanyjuk felemeli a babákat, akik beledobják a hengerbe a labdát. Hallhatjuk, ahogy a hosszú hengeren végiggurul a labda, majd a végén egyszer csak megjelenik. Összeszedjük a labdát és folytathatjuk a játékot.

Készíthetünk saját formaillesztő játékot kartonpapír és kupakok segítségével, néhány egyszerű és nagy formával (27. és 28. kép). Később használhatunk gyári, fából készült formaillesztőket szókincesfejlesztésre.



27. kép: saját készítésű formaillesztő játék
(Balogh Cecília felvétele)



28. kép: saját készítésű formaillesztő játék
(Nemes Magdolna felvétele)

A különböző alakzatokat (geometriai formákat, állatokat) kivághatunk különböző textúrájú anyagokból is, majd ezeket a körvonalak szerint ráhelyezhetjük (esetleg rágombolgatjuk) egy nagy táblára. Ahogyan nőnek a gyerekek egyre kisebb tárgyakat egyre kisebb lyukba illeszthetünk. Használhatunk például szívószálakat, amiket tésztaszűrő lyukaiba dughatunk, így készítve sünit, vagy színes pálcikákat szortírozhatunk egy nagy vödörbe (29. és 30. kép).



29. és 30. kép: formaillesztő játék színek szerinti válogatáshoz
(forrás: <<http://theimaginationtree.com/2014/09/coloursorting-fine-motor-toy-matchsticks.html>>)

Számítógépen szerkeszthetünk olyan képeket, melyeknek egyes részeit egy fehér körrel kitakarjuk, nagy lyukasztóval pedig készíthetünk hozzá színes korongokat, melyeket a fehér körökre illetve kiegészítjük a nagy képet (31. kép). A gyermekek megnevezik, mit látnak a képen és beillesztjük a megfelelő színű korongot a megfelelő helyre. Ezt a játékot nagymozgással is összeköthetjük: A gyerekek a terem egyik végében lehelyezik a képeiket, a terem másik végében pedig szétszórjuk a beillesztendő korongokat.



31. kép: képek kiegészítése formaillesztéssel (Balogh Cecília felvétele)

Amikor tapsolunk, a gyerekek elindulnak, felvesznek egy korongot, visszaszaladnak a képükhöz, ráhelyezik a megfelelő helyre, majd ismét szaladnak, felvesznek egy újabb korongot, visszaszaladnak, beillesztik a képükre, és így tovább (pl. *What colour is this piece? What colour is missing?*). Közben a gyerekeket szüleik, gondozóik végig bíztatják, segítik (pl. *Come on!, Well-done!*).

4.4.4. Konstruáló játékok

Sokféle eszköz segítségével építhetünk tornyot: fa építőkockák, LEO duplo építők, nagy mosogató szivacsok, de építhetünk akár hatalmas tornyot is nagy dobozokból. A kicsi babák még eleinte nem fognak tudni tornyot építeni (pl. *Look! Mummy is building blocks/a tower.*), ám nagy élvezettel figyelik édesanyjukat, aki gyorsan felépít egy tornyot, amit aztán szívesen döntenek le.

Szokatlan építő elem a háromszög alapú hasáb (32. kép), mellyel más jellegű tornyot lehet alkotni, mi nagyobb fokú koordinációt igényel.



32. kép: háromszög alapú hasáb építőelemek (forrás: <<http://babbledabledo.com/science-for-kids-paper-buildingblocks/>>)

A toronyépítést összekapcsolhatjuk a szavak átismétlésével vagy képekről való beszélgetéssel: az első gyerek húz egy kártyát, megnevezi mit lát a képen vagy válaszol egy felett kérdésre (pl. *What colour is the mug?*), ezután lehelyezi a kártyát a földre és rátesz egy műanyag poharat. A következő gyerek ugyancsak húz egy kártyát, és miután megnevezte a képen látható dolgot, illetve válaszolt az azzal kapcsolatos kérdésre, ráhelyezi a kártyát az előző gyerek által lehelyezett pohárra, majd ő maga is felhelyez egy poharat a torony tetejére (33. és 34. kép).



33. és 34. kép. toronyépítés Nemes Magdolna felvételei

4.4.5. Egyéb tevékenységek a szem-kéz koordináció fejlesztésére

A kisebb babáknak fonál segítségével érdekes kosarat készíthetünk: a fonállal behálózunk a kosarat és a kosár aljába különféle tárgyakat helyezünk (35. kép), amelyeket ha meg akarnak szerezni, ki kell ügyeskedniük a kosárból. Így nem csak szem-kéz koordinációjuk, de problémamegoldó készségük is fejlődik.



35. kép: játékok kibújtatása a behálózott kosárból
(forrás: <<http://mylifeandkids.com/50-more-ways-to-have-fun-with-your-baby/>>)

Ha minden gyermeknek adunk egy zseblámpát, játszhatunk a sötétben is. A hívókártyákat felrakhatjuk a falra (szétszórva, akár egészen magasra is), majd a sötétben zseblámpával megkereshetjük őket (pl. *Where is the cat? Who can see the cat first?*). Ki lesz a legügyesebb és ki találja meg a szóhoz tartozó képet leghamarabb? A gyerekek is adhatnak egymásnak feladványt, és kérhetik egymást, hogy mit keressenek meg.

1,5-2 éves kortól mágneses pecabotok segítségével horgászhatunk., Előzőleg a képeket jancsiszöggel szúrjuk át vagy gemkapcsot, mágnesdarabot erősítünk rájuk. A gyerekek feladata, hogy azt a képet keressék meg, amit a foglalkozásvezető kér tőlük (pl. *Find something little. find something green. Find something that can fly.*).

Nagyobb gyermekek esetében bonyolultabb feladványt is adhatunk: keressék meg az anyaállat kicsinyét (pl. *Find the puppy.. Where is the baby cat / kitten?*) vagy keressék meg azt a szót ábrázoló képet, amely rímel az általunk mondott szóval (pl. *coat-boat; bat-hat*). Kérhetjük, hogy egy adott fogalom ellentétpárját keressék meg (pl. *Find the opposite. What is the opposite of black?*)

Ragasztószalaggal készíthetünk egyszerűbb vagy bonyolultabb útrendszert a szőnyegre/ padlóra, amelyen a gyermekeknek vezetik a kiskocsit vagy más járművet, és eljutnak egy bizonyos helyre. Eközben beszélgetünk arról, hogy ki vezeti a járművet (pl. *Who is driving the car? Who is the driver?*), ő hova megy (*Where are you going?*), amikor pedig odaérünk, eljátszhatunk egy rövid párbeszédet (pl. *Hello! How are you? / I'm fine. And you?*).

Beültethetünk egy plüssállatot is a járműbe: először elindul a medve, és elmegy a farmra, ott felveszi a kakast; a medve és a kakas elmennek a kertbe, és felveszik a csigát; a medve, a kakas és a csiga elmennek a dzsungelbe, és felveszik a kígyót, és így tovább. A játék közben a szem-kéz koordináció mellett a figyelem és az emlékezet is fejlődik.

Játszhatunk a szavak hívókártyáival is. A kártyákat helyezhetjük a kör közepére és légycsapóval, varázskézrel vagy szivacs-kalapáccsal (36. és 37. kép) rácsaphatunk a megnevezett képre.



36. kép: saját készítésű varázskéz
(Nemes Magdolna felvétele)



37. kép: saját készítésű szivacs-kalapács
(Balogh Cecília felvétele)

Ezt a játékot játszhatjuk úgy is, hogy arra a képre (állatra, használati tárgyra) kell rácsapni, amelynek a hangját a magnón/telefonon meghallják. Ezt játékot nem csak a kezünkkel, de a lábunkkal is játszhatjuk. ebben az esetben a lábunkkal érintjük meg a különböző képeket, ami a szem-láb koordinációt javítja (pl. *Touch the car with your foot.*).

Hasonló játékot játszhatunk függőleges helyzetben: ekkor a képeket nem a földre, hanem a falra ragasztjuk, néhány nagyon alacsonyan, párat szemmagasságba, másokat egészen magasra (vigyázzunk, hogy minden gyermek elérje őket). A gyerekeknek azt a képet kell megérinteniük, amit a foglalkozásvezető vagy valamelyik gyerek megnevez (pl. *Touch the orange.*).

Mesélhetünk egy rövid történetet is, és amikor egy olyan dolgot hallanak a történetben, aminek a képét látják a falon, meg kell érinteniük azt.

5. Összegzés

Dolgozatunkban azt a célt tűztük ki, hogy, bemutassuk a fejlődés, azon belül is a mozgásfejlődés jelentőségét. A feldolgozott szakirodalom segítségével rávilágítottunk arra, hogy a mozgásfejlődés milyen alapvető szerepet tölt be az idegrendszer fejlődésében, a tanulásban és értelmi fejlődésben, a mindennapi életben, de még a nyelvi fejlődésben is. A mozgás oly sok téren fejti ki hatását a fejlődésben, hogy a fejlődés motorjának mondható, vagyis a mozgás normál fejlődésmenete elengedhetetlen az értelmi-, érzelmi-, érzékszervi- és nyelvi képességek zavartalan fejlődéséhez. Amellett is érveltünk a fentiekben, hogy nem pusztán a gyermeket ért ingerek minősége és mennyisége a meghatározó az egészséges fejlődésben, de az is fontos, hogy ezek az ingerek mikor érik a gyermeket. Az élet első három éve ugyanis kifejezetten érzékeny periódusnak mondható, melyben minden megszerzett tapasztalat és inger nagyban elősegíti a fejlődést, ezen behatások hiánya viszont komoly következményekkel járhat.

A fentiekben olyan érdekes és figyelemfelkeltő játékokat és kellékeket igyekeztünk bemutatni, melyek a játékos angol tevékenységek keretein belül alkalmazva elősegítik a gyermekek mozgásfejlődését. A játékgyűjtemény összeállításakor kitértünk az egyensúly valamint a testséma fejlesztésére, a testrészek erősítésére, a nagymozgásokra való ösztönzésre illetve a szem-kéz koordináció fejlesztésére.

Úgy véljük, összeállításból kitűnik, hogy az idegen nyelvi játékokban részt vevő gyermekek mozgása az közös játék keretein belül is fejleszhető. A gyermekek sok-sok olyan tevékenységgel találkoznak, legyen az mozgásos játék, valamilyen technikával megvalósított alkotó tevékenység vagy egyszerűen az aktuális szókincs gyakorlására irányuló játékos feladat, melyek révén fejlődnek motorikus képességeik.

Mindezen túl ezen tevékenységek közben nem csak mozgásuk fejlődik hanem fejlődnek kognitív képességeik, koncentrációjuk, figyelmük, emlékezetük, kommunikációs készségük, valamint problémamegoldó képességük. Nem utolsósorban pedig a 3 éven aluli gyermekek édesanyjukkal vagy édesapjukkal vagy gondozójukkal vesznek részt a foglalkozásokon, mely együtt töltött minőségi idő erősíti a köztük lévő kapcsolatot, élménydús kikapcsolódást jelent mind a kicsik, mind szüleik, gondozóik számára.

Felhasznált irodalom

BALOGH Éva (2008). *Fejlesztéslélektan*. Debrecen, Didakt Kft.

BÁN Annamária (2011). Nagy angol mondókáskönyv. (English Nursery Rhymes & Songs). www.ketnyelvugyrek.hu. Letöltés dátuma. 2015. október 11.

FÜRÉSZ-MAYERNIK Melinda (2015). Angol kalauz a mondókák világába. Mór.

Blythe, Sally GODDARD (2009). *A kiegyensúlyozott gyermek, Mozgás és tanulás a korai életévekben*. Budapest, Medicina Könyvkiadó Zrt.

Borbély Sjoukje: *Csecsemőkori mozgásterápia, gyógytorna* <http://www.beszed.hu/csecsemokori_mozgasterapia_gyogytorna> Letöltés ideje: 2015. 02. 07. 10:22

FARMOSI István (1999). *Mozgásfejlődés*. Budapest-Pécs, Dialóg Campus Kiadó.

Gabbard, Carl–Rodrigues, Luis: *Optimizing Early Brain and Motor Development Through Movement*.

<http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=36 0>

Letöltés ideje: 2015. 01. 17. 14:51

HALL, Erin M. (2007). *Integration: Helping to Get Our Kids Moving and Learning*. Physical Educator. October 2007.

HANNAFORD, Carla (2005). *Smart moves: Why learning is not all in your head*. Salt Lake City. Green River.

ISBELL, Christy–Isbell, Rebecca TEMPLE (2007). *On the Move: Environments That Stimulate Motor and Cognitive Development in Infants*. Dimensions of Early Childhood. Vol 35, Nr. 3.

IVERSON, Jana M. (2010). *Developing language in a developing body: the relationship between motor development and language development*. University of Pittsburgh.

JENSEN, E. (2005). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum Development.

KIRÁLY Tibor–SZAKÁLY Zsolt (2011). *Mozgásfejlődés és a motorikus képességek fejlesztése gyermekkorban*. Dialóg Campus Kiadó

KISSNÉ VÁRKONYI Erika (2009). *A mozgáskoordinációs zavar és a tanulási zavarok összefüggései*<http://www.varkonyierika.hu/doc/download/A_mozgaskoordinacios_zavar_es_a_tanulasi_zavarok_osszefuggesei.pdf> Letöltés ideje: 2015. 01. 07. 21:42

- Krakow, Eve (2011). *Physical Activity in Early Childhood: Setting the Stage for Lifelong Healthy Habits*. Parenting Series. Montreal, Quebec. Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- LEPPO, M.J. et. al. (2000). *The basics of exercising the mind and the body*. *Childhood Education*, 76(3), 142–147.
- middleton, F., STRICK, P. (1994). *Anatomical evidence for cerebellar and basal ganglia involvement in higher cognitive function*. *Science*. 266, 458-461.
- National Scientific Council on the Developing Child (2007): *The Timing and Quality of Early Experiences Combine to Shape Brain Architecture*. Working Paper #5. Harvard University.
- National Scientific Council on the Developing Child (2007): *The Timing and Quality of Early Experiences Combine to Shape Brain Architecture*. Working Paper #5. Harvard University.
- OATES, John (2012). *Sensitive Periods. Developing Brains*. United Kingdom. The Open University.
- OWENS, Angela (2008). *Supporting Children's Development. Putting Children First*. Issue 28, 3-5.
- PICA, Rae (2010). *Babies on the Move*. *Young Children*. July 2010.
- RESTAK, R. M. (2001). *The secret life of the brain*. Washington, DC. Joseph Henry Press.
- SCHILLER, P. (2003). *Bright beginnings for babies*. *Child Care Information Exchange*, 150, 8-12.
- STILES, Joan (2012). *Neural Growth and Pruning. Developing Brains*. United Kingdom. The Open University.
- THOMPSON, Ross A. (2001). *Development in the First Years of Life*. *The Future of Children*, Vol. 11. Nr 1. 20-33.
- TIERNEY, Adrienne L., NELSON, Charles A. (2009). *Brain Development and the Role of Experience in the Early Years. Zero to three*. November