

ÓVODÁK

A GYERMEKRŐL ALKOTOTT KÉP VÁLTOZÁSAI AZ ÓVODA TÖRTÉNETÉBEN

AMAI ÉRTELEMBEN VETT ÓVODÁK HOSSZÚ történelmi fejlődés eredményei. Az ipari fejlődés útjára lépő nyugat-európai országokban már viszonylag hamar felmerült az egészen fiatal gyermekek valamiféle intézményes gondozásának-nevelésének igénye. Ennek oka elsősorban szegénységben élő nők tömeges kényszer-munkavállalásában keresendő.

Az előzmények: dame school, infant school, monitor-rendszer

Angliában a 17. századtól kezdve „*dame school*”¹ néven sorra jöttek létre azok a magánvállalkozások, amelyekben egy idősebb nő – általában saját lakásában – tíz, húsz, esetleg harminc gyermeknek kezdte el az alapkészségeket: az olvasást, írást és számolást tanítását. A tanítás színvonala kizárólag a felügyelő nő képességeitől, képzettségétől és ambíciójától függött. Nem filantróp kezdeményezésről volt szó: a gyerek tehertélt jelentett a dolgozó anyák számára, akik nem is vártak el a gyerekfelügyelő asszonyoktól sem magasabb színvonalú képzést, sem jellemformáló nevelést (*Vág 1969:48*).

Az intézményre szerveződés magasabb szintjeként jelent meg Nagy-Britanniában a 19. század elején az úgynevezett „*infant school*” intézménye. Ezeknek a kisgyermekiskoláknak az archetípusát *Robert Owen* (1771–1858) hozta létre a New Lanark-i textilgyárban dolgozó munkásgyerekek számára. A gyárigazgató a 2–6 éves korú gyerekek számára létesített iskoláiban új nevelési módszereket alkalmazott. *Rousseau* híveként úgy vélte, hogy a gyermek ártatlannak születik, de a környezet tönkretelheti erkölcsét. Ezért a jellemnevelésre különös gondot fordított. A felvilágosodás pedagógiai optimizmusát osztva úgy vélte, hogy a társadalmi bajok megszüntethetők a célszerű nevelés révén.

Kisgyermekiskolája elsősorban nevelő intézmény volt, ahol a gyerekeket nem akarták „könyvekkel gyötörni”. Értelmi képzésük az alapkészségek elsajátításán túl a tárgyi környezet dolgainak és jelenségeinek megismertetésére korlátozódott. Annál nagyobb hangsúlyt fektettek az Owen által alkalmazott tanítók a barátságos légkör kialakítására. A játék, a torna, a zene és a tánc szerves része volt az isko-

1 Az elnevezés korabeli német fordítása: „Schule des alten Mütterleins”, azaz: „öreg anyóka iskolája”. Funkcióját és jellegét a „napközi iskola” elnevezés jobban kifejezi.



lai élet hétköznapijainak. A büntetést csak mértékkel alkalmazták, testi fenyítésre nem kerülhetett sor.

A gyárigazgató kezdetben rokonszenvezett a két anglikán pap, *Joseph Lancaster* és *Andrew Bell* által az 1790-es évek óta alkalmazott „monitor” módszerrel. A „kölsönös oktatás” módszerének (mutual system, monitorial system) lényege az volt, hogy a több száz, esetenként félezer fős termekben oktattak egy időben szegény sorból származó gyerekeket. Tízes csoportokat alakítottak ki, és ezek élére idősebb, tehetségesebb tanulót (monitort) állítottak. A segédtanítói szerepet betöltő monitorok a vezető tanító utasításait követve foglalkoztak a kicsikkel. A monitor-módszer alkalmazásának célja az volt, hogy minél több kisgyermeket tanítsanak egy időben meg a „három R” (*Reading, wRiting, aRithmetic* – olvasás, írás, számolás) elemeire. Látszólagos gazdaságossága híveket szerzett ennek az eljárásnak a 19. század első felében.

Túlszabályozottsága viszont sokakat taszított. A tömeges együttes oktatás ráadásul nem vette figyelembe a gyerekek eltérő tanulási tempóját, egyéni felfogóképességét. E módszer a kialakuló gyáripar terméke, az iskolát gyárként működteti, célja a jól szervezett, gördülékeny tudásátadás. Bell és Lancaster rendszerének *ideális gyermeke jól viselkedik, készségesen együttműködik* tanítóival, híven követi az utasításokat, zokszó nélkül engedelmeskedik. A módszer kidolgozói legalább minimális alapképzésben kívánták részesíteni a legalsóbb osztályok gyerekeit is, ami a nagyfokú analfabétizmus időszakában vitathatatlanul filantróp törekvésnek számított.

Látható, hogy az ipari forradalommal együtt járó tőkefelhalmozás korszakában a kikezdehetetlen *puritán erkölcsiséggel* rendelkező, evilági hivatását fáradhatatlanul és megbízhatóan végző ember személyiségjegyei jól illeszkedtek társadalmi közvélemény elvárásaihoz. A 19. század túlnyomó része elsősorban a vagyont következő konoksággal gyarapító „evilági askéta” embertípusé volt, nem pedig a hedonista örömeknek hódoló „fogyasztó” emberé. Ehhez a mentalitáshoz szervesen kapcsolódtak az ilyen és ehhez hasonló pedagógiai elképzelések és gyakorlati oktatásszervezési eljárások. Az ilyen elvekre épülő iskola (a kisgyermekiskola is) képletesen szólva felkínálja a tanulónak a társadalmi felemelkedést segítő tudásban való részesedést, cserébe viszont tökéletes azonosulást kíván az intézmény szellemiségével és feltétlen engedelmességet az iskolai élet hétköznapijaiban. A legszélesebb tömegeket is elemi képzésben részesíteni szándékozó filantróp pedagógusok elképzelései így végső soron harmonizáltak a korszak kapitalista fejlődésének igényeivel.

Ilyen alapokon állt a gyakorlati óvodapedagógia első jeles skót képviselőjének, *Samel Wilderspin*nek (1792–1866) a koncepciója is. London egyik városrészében, Spitalfieldsben kezdte el tanítói munkáját egy 1820 júliusában alapított kisgyermekiskola élén. Felismerte azokat a veszélyeket, amelyeknek a szegény munkáscsaládok naphosszat az utcákon kóborló gyermekei ki voltak téve. A nevelés iránti elméleti érdeklődést tett követte, amikor tisztviselői állását feladva jelentkezett az új magániskola, a spitalfieldsi infant school tanítói állására.

Wilderspin pedagógiájának középpontjában a *gyermek foglalkoztatása* állott. Személyes tapasztalatai vezették arra a felismerésre, hogy nagyobb létszámú gyermekcsoportok esetén a tanítónak folyamatosan le kell kötnie a tanítványai figyelmét valamilyen jó szervezett tevékenységgel. „A képzés nagy titka leszállni színvonalukra, és gyermekké válni.” Mindeközben meg kell „akadályozni a tétlenséget, amelynek rendetlenség az eredménye, és gondoskodni az állandó elfoglaltságról” (*Vág 1969:174*). Wilderspin óvodapedagógiai rendszerét erre a gyakorlatias megfigyelésre alapozta, és ennek megfelelően jutott koncepciójában központi szerephez a gyerekek céltudatos *foglalkoztatása*. Iskolájában központi szerepet kapott az oktatás, az elemi képzés, de volt idő a játékra is.

Az oktatás középpontba helyezése gazdaságosságra való törekvéssel párosult. Wilderspin fenntartás nélkül elfogadta a monitor módszert, tovább is fejlesztette annak egyes elemeit. Pedagógiáját a szigorúan *puritán gyermekkép* alapjaira helyezte. Az ideális tanító az ő felfogása szerint tanítványaival szemben szigorúan következetes elvárásokat fogalmaz meg, de önmagával szemben is igényes. Jellemzők azok az intelmek, amelyeket az infant school tanítói számára fogalmaz meg 1852-ben közzétett írásában: „Soha ne kelts félelmet a gyermekben! Szoktasd őket pontosságra! Soha ne büntess haragodban! Ne hunyj szemet a gyerekek hibái fölött! Szemléltesd mondanivalódat példákkal! Figyeld a betegségek tüneteit! Mindig tartsd be, amit ígértél!” (*Wilderspin 1852*).² Wilderspin kisgyermekképe *nem mondható optimistának*: „Megfigyelhető – írja egyik művében –, hogy hét-nyolc gyermekből nem hiányoznak az olyan hajlamok, amelyek a későbbi bűnök előfutáraként jelennek meg...” (*Wilderspin 1852*) A vétkekre fogékony lelkét csak szigorú fegyellemmel lehet megóvni a bűnök csábításától. Az ideális tanuló a következetes nevelésnek köszönhetően már kisgyermekkorában felvérteződik azokkal a jellemvonásokkal, amelyek az archetipikusan *protestáns-puritán* ember sajátjai. Pontos, szorgalmas, megbízható, alantas vágyait leküzdi, tanítójának mindenkor, mindenben engedelmeskedik. Az ilyen karakterű gyermek felnőttkorában zökkenőmentesen illeszkedik be a társadalom szövetébe.

Az első magyar óvodák társadalmi funkciója és gyermekképe

Első óvodáink pedagógiai arculatának kialakulását jelentős mértékben befolyásolta az angol minta. *Brunszvik Teréz* grófnő (1775–1861), a magyar óvodaügy kezdeteinek meghatározó személyisége ismerte Wilderspin *Infant Education* című, 1825-ben megjelent fő művét, pontosabban annak németre fordított, átdolgozott változatát, amely 1826-ban jelent meg Bécsben.³ A fordító-átdolgozó *Joseph Wertheimer*, a pedagógia iránt érdeklődő filantróp érzelmű üzletember volt.

² <http://www.gutenberg.org/files/10985/10985-8.txt>

³ „A gyermekek korai neveléséről és az angol kisgyermekiskolákról, azaz megjegyzések a másfél–hét éves szegény kisgyermek nevelésének fontosságáról, mellékelve a spítalfielsdi kisgyermekiskola és az általa bevezetett nevelési rendszer leírását.”



Közép-Európa első kiseddóvó intézetét Brunsvik Teréz Budán, a krisztinavárosi Mikó utcában 1828. május 27-én nyitotta meg csendben, minden különösebb feltűnés nélkül.⁴ Az alapító karizmatikus egyéniségének és fáradhatatlan szervezőmunkájának köszönhetően hamarosan újabb óvodák alapítása következett Budán, Pesten, Besztercebányán, Pozsonyban, Kolozsvárott, Sopronban, Szabadkán, Kassán, Gyomán és Szombathelyen. Egyre terebélyesedő óvodaalapító mozgalom jött létre, gyakran rendeztek gyűjtéseket az új, magánkézben levő intézetek fenn tartásának támogatására. Az első kiseddóvók az óvodaügy iránt elkötelezett lelkes, filantróp érzelmű honpolgárok adományai révén működtek.

Az intézményfenntartásnak ez a gyakorlata angol mintát követett, Angliában a decentralizált iskolarendszer történelmi hagyományokkal rendelkezett. Ott az egyes (kisgyermek)iskolák tantervét sem szabályozta semmiféle egységes központosító akarat, legfőljebb a karizmatikus reformerek példája szolgált követésre ösztönző modellként. Nálunk viszont Mária Terézia már 1770-ben közzétette egy dekrétumában, hogy az iskolaügy, az iskolák életének szabályozása és ellenőrzése az uralkodó felségjogába tartozik. („Die Schule ist und bleibt Poltikum.”) Ez különös kettősséget eredményezett Magyarországon: míg a népiskolák a tankerületek felügyelőinek szakmai ellenőrzése alatt álltak, addig az óvodák önálló intézményként működtek.

Annak a korszaknak a *gyermekképéről*, amelyben az első magyar óvodák születtek már az intézmények elnevezése is sokat elárul. Brunsvik Teréz naplójában a „kiseddóvó” valamint a Kleinkinder-Asyle („gyermek-azilum”, „gyermekmenhely”) elnevezést használja. A romlott társadalmi viszonyok közepette *védelemre, óvásra szoruló gyermek rousseau-i képe* rajzolódik ki a kisgyermekneveléssel foglalkozó más korabeli írásokból is. „A gyermekség első benyomásai a legfontosabbak...” – írja Brunsvik Teréz egyik levelében, amelynek révén befolyásos pártfogókat szeretne megnyerni az óvodák alapításának támogatására. „...azok a legkeményebbek és legmaradandóbbak, és mert az első 7 évben több rossz és veszélyes dolog kerülhet a fejbe (agyba) és a szívbe, mint amit a legjobb intézet vagy tan[ító] hétszer hét év alatt tud csak kiirtani.” (*Hornyák 2004:75.*)

Ugyanez a gyermekkép rekonstruálható az óvodákat terjesztő egyesület egy korabeli röpiratából is: „A’ gyermek-kornak első évei az egész életre legbéhatóbbak: mert azon csirák, mellyek az emberrel együtt születnek ezen első években indulnak meg, és valamint a’ test, úgy a’ lélek is előbb elnyomorodhat, mintsem az őt környező veszélyt akár ösmerni, akár eltávoztatni tudná.” A szerző ennek alapján a kiseddóvók, azaz a „védintézetek” feladatát is kijelöli: a „koranevelés” (értsd: korai nevelés) biztosítása révén „a’ gyermek’ testi és lelki fejlődésére való gondos föl-vigyázás”, révén „tisztán megtartani a’ főt és szívet fonák gondolatoktól és érzésektől” (*A kiseddóvó intézetekről 1837:5, 10.*)

Rousseau és a német romantika közvetlen hatása nyilvánul meg ezekben a sorokban. A tiszta lelkű gyermek toposza Rousseau-nál jelenik meg alapvető pedagógiai

⁴ A régebbi óvodatörténeti szakirodalom ezt az intézetet „Angyalkert”-ként emlegeti. Ma már tudjuk: ez az elnevezés nem autentikus.

axiómaként, az oltalomra szoruló „csíra” kifejezés gyökerei pedig a német romantika költészetéhez-irodalmához nyúlnak vissza. E korszak költői és nevelési témákkal foglalkozó írói gyakran tették érzékletesebbé mondandójukat természetből vett képekkel, metaforákkal.

Fröbel romantikus gyermekképe és a gyermekkert-mozgalom

Ebbe a körbe tartozik *Friedrich Fröbel* (1782–1852) német pedagógus is. Felfogása szerint a gyermek jónak születik, a rossz abból következik, ha megbomlik az ember és természet közötti eredendő harmónia. A környezet ekkor súlyosan deformálja az ember lelkét, ezért kell a nevelőnek a gyermek lelkében csíraszerűen meglévő jó tulajdonságokat felszínre hoznia. A gyermekben közvetlenül ölt testet az isteni eredet, villan fel az isteni szikra (Funke aus Gott). Ebből következik, hogy a nevelés nem lehet normatív, előíró, mert ez gátolja a gyermeki fejlődés isteni törvények által meghatározott menetét. A pedagógiának követnie kell a gyermek önkibontakozását, és óvnia kell sérülékeny lelkét a káros külső hatásoktól. A fejlődést támogató nevelés így végső soron elősegíti a visszatérést az ősi egészségességhez, az ember – természet – istenség harmóniájához.

Fröbel antropológiája szerint a gyermekkor értékekben gazdagabb periódusa az ember fejlődésének, mint a felnőttkor. A felnőtt lélek kiüresedik, elszürkül: „Halottak vagyunk, minden halott, ami körülvesz bennünket, üresen kong minden tudásunk, üresek vagyunk gyermekeink számára, majdnem minden amit ki mondunk kong az ürességtől, tartalmatlan, élettelen...” Lelki megújulást, életet és energiát a felnőtt a gyermekekkel való foglalkozásból nyerhet: „Siessünk! Engedjük magunkat eljutni gyermekeinkhez! Engedjük, hogy megtöltsenek bennünket élettel! Élünk velük, és engedjük, hogy velünk éljenek. ... Tanuljunk gyermekeinktől ... Élünk a gyermekeinknek: így hoznak ők számunkra békét és boldogságot.” (*Ullrich 1999:251–252.*)

Az isteni eredetű gyermeki alkotófolyamat három dologban nyilvánul meg: a *beszédben*, a *játékban* és a *képzeletben*. A játék az önmagunkra találás, az „isteni egésszel” való egyesülés eszköze. Fröbel szerint a gyermek játék közben éli át leginkább saját létezésének totalitását: érző, gondolkodó és cselekvő lényként egzisztál egy időben.

A gyermeki ártatlanságot a romlott társadalmi viszonyok veszélyeztetik, a gyermekben szunnyadó isteni erő kihalászatlanul marad, felnőttkorra elenyésszik. Ezért különleges óvodára, „*gyermekkert*”-re (Kindergarten) van szükség, amelyekben a 2–7 éves korú gyermekek közösségben élnek, a fröbéli fejlesztő eszközökkel foglalkoznak, különféle mozgásos és szerepjátékokat játszanak, kertészkednek. Fröbel különleges *játék-adományai* (gömb, henger, kocka stb.) egy sajátos metafizikai rendszer szimbólumai is egyben, amelyek az ember a természet és az istenség harmóniáját fejezik ki. Miközben a gyermek ezekkel az eszközökkel foglalkozik nemcsak belső spontán erői bontakoznak ki, hanem gondolkodása, felfogóképessége is fej-



lódik. A gyermekkert így végső soron egyúttal a nyolc éves korban kezdődő elemi iskolára való felkészülést is szolgálja Fröbel szándéka szerint.

Fröbel nagy ívű társadalomreformeri elképzeléseket dédelgetett a gyermekkertmozgalom terjesztésével. Elképzelése szerint az óvodának az újra megtalált földi paradicsommá kell válnia nemcsak a gyermekek, hanem szüleik számára is. A felnőttek vezetőivé itt saját gyermekeik lesznek. Hozzásegítik szüleiket eltompult érzékeik, elfásult lelkük étellel való megtöltéséhez, a földi harmónia megtalálásához. A gyermekkert ezért nemcsak a gyermeknevelés eszköze, hanem a családi élet megújítója is egyben. Ezen keresztül pedig jótékony, harmóniateremtő hatással lehet a társadalom tágabb köreinek életére is. Ezért biztatja Fröbel a szülőket újabb és újabb óvodák alapítására: „Gyertek, éljünk gyermekeinkkel, gyermekeinknek!” (Fröbel 1826:109.)

Fröbel-recepció, romantikus gyermekkép

A fröbéli gondolatok a 19. század második felétől kezdve folyamatosan jelen voltak a magyar óvodapedagógiában. A foglalkoztató eszközök („adományok”) rendszerét többen megkísérelték továbbfejleszteni, a korabeli magyar igényekhez illeszteni. A gyakorlati-módszertani adaptáció mellett a filozófiai-eszmei síkon történő recepció sem maradt el: a Fröbel műveiben olyannyira markánsan megjelenő romantikus gyermekkép motívumai rendre felbukkantak a magyar óvodapedagógiai irodalomban és az óvodáról folytatott szakmai diskurzusokban.

Érzékletes példa erre az a nyomtatásban is megjelent előadás, amely az 1896-ban megrendezett *II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus* kisdednevelés szakosztályában hangzott el. *Molnár Mária* óvónő az óvodai kisdednevelés családias jellegének fontosságára hívta fel a figyelmet. A kisdedóvó intézet feladata, hogy segítsen azoknak a nőknek, akik „arra vannak utalva, hogy övéiktől távol, a rideg, hideg világban keressék meg mindennapi kenyeröket”. A legfőbb segítség az, ha „édes, családias otthont” biztosítanak az iparban és a mezőgazdaságban egyre nagyobb számban foglalkoztatott dolgozó nő gyermekének. Az anyák elvárhatják, hogy az óvónő „édes anyai gonddal örködjék” gyermekeik fölött egy olyan óvodában, amelyben „a testvériesség mellett családiasság is lakozik”. Akkor lesz az óvoda ilyen, ha a gyermekkertésznő „világosságot, meleget árasztó” szeretettel viseltetik a gondjaira bízott kisdedek iránt.

A jól működő óvodától elvárható, hogy „az égi harmatot, a gyermeki kornak boldog vidámságát rideg rendszerével ne ölje ki, ne semmisítse meg, de az anyai szív varázserejével hasson oda, hogy az ártatlan kisdedek mosolygó arcán a tavasz frissesége, szemeikben a kék ég derült mélysége minél tovább, minél állandóbban maradjon meg.” A romantika gyermek-érzékenységét idézi a következő – kissé már szentimentalizmusba hajló, ám a kor stílusának megfelelő – mondat is: „Bimbó a kisdedek ártatlan szíve is, magában rejtja a szép, jó és igaznak fejlődő csíráját, áldást-hozó napja az ártatlan öröm, mely a kicsi szívet naponta érinti, hogy életre keltse a legszebb, legszentebb nemes érzületet.”

Ahhoz, hogy a gyermeki lélek minél tovább megmaradhasson a „boldog vidámság” korszakában, ahhoz, hogy a lelkükben szunnyadó „szép, jó és igaz” csírája háborítatlanul bontakozhassék ki, „természetszerű nevelésre” van szükség. Az ilyen nevelés „a gyermek lelki fejlődésének törvényeiből indul ki s a természetes fejlődést erőszakos beavatkozással tönkretenni nem akarja”. A természetes nevelés elvei alapján működő óvodában tehát nincs helye a „pedáns, iskolai modornak”. (*Molnár Mária 1898:523–528.*)

Hasonló *romantikus gyermekkép-motívumok* körvonalazódnak annak az óvónőképző intézeti tankönyvnek a szövegéből is, amelyet *Bardócz Pál* szakfelügyelő szerkesztésében jelent meg 1928-ban. „A gyermekben az istenség egész tejjessége lakozik” – olvashatjuk a vezérkönyv első fejezetében. Kivételes helyzetben van, mert különleges adottsággal rendelkezik: „Meglehet a 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. Ez ragyog szeméből bárkire, és ez sugárzik belőle, mint a mindeneket közlő rádió, csodás áram.” (*Bardócz 1928:18.*)

Ennek a kivételes adománnyal rendelkező teremtménynek, a gyermeknek a nevelése folyhat vaskalapos elvek szerint, korlátozva vagy éppenséggel túlvédve: „Amiként nincs módunkban a csillagok pályafutását megszabni – írja *Bardócz* –, éppen úgy nem volna szabad a »Gyermek Őfelségének« életét kalitkába zárt madár módjára rendezni be. Az ő második legnagyobb földi kincse a szabadság legyen és abban vegye körül sok-sok szeretet, elnézés, megértés, segíteni akarás. Csak mesterségesen ne neveljük zárt üvegházi növényként, hanem adjunk neki annyi szabadságot, amennyi testi és lelki énjének kifejlődéséhez veszedelem kizárásával okvetlenül szükséges.” (*Bardócz 1928:19.*) A romantika szófordulatain, jelzőin túl ebben a szövegben már a *reformpedagógia* és a *gyermektanulmányozás* egyes toposzai is fellelhetők. A „gyermek őfelsége” kifejezés például gyakran fordul elő az új, gyermekközpontú pedagógiai irányzatok képviselőinek szótárában. Érdekes véletlen, hogy a *Bardócz*-könyv megjelenésének évében Berlinben is napvilágot látott egy képekkel gazdagon illusztrált vaskos kézikönyv „anyáknak, leendő anyáknak és mindenkinek, aki szereti a gyermekeket”. Címe: „*Őfelsége a gyermek*” (*Seine Majestät das Kind*) (*Schur & Thomalla 1928*)

A *Bardócz*-féle tankönyvet érdemes e korszak egyik mérvadó műveként kezelnünk. Már a magyar óvodaügy legelső alapidokumentuma, az 1891-ben kodifikált kisdedovási törvény melléklete előírta a kisdedóvodák és gyermek-menedékházak foglalkozásának anyagát. Ennek a tartalomnak a didaktikai-metodikai szempontoknak megfelelő részletes kidolgozására azonban egészen 1928-ig nem került sor. A szóban forgó tankönyv tehát hiánypótló mű volt a maga nemében.

Ebből adódóan meggyőződéssel állíthatjuk, hogy fontos alpműként szolgált ez a kézikönyv a pályára készülő fiatalok és a már pályán levő óvónők számára egyaránt. Joggal feltételezhető, hogy mondanója – így a lapjairól kirajzolódó gyermekkép is – visszhangra talált olvasói körében. Így az sem kétséges, hogy a roman-



tikus gyermekképnek voltak követői Magyarországon a huszadik század első évtizedeiben is.

Gyermekkép-típusok a huszadik században

A századfordulón másfajta felfogásmódot tükröző publikációk is születtek. *Szvorényi Józsefciszterci* tanár, főgimnáziumi igazgató, a Magyar Tudományos Akadémia tagja 1890-ben publikálta a családi és iskolai nevelésre vonatkozó gyakorlati tanácsait. (*Szvorényi 1890*) Könyvében végig követi a gyermek fejlődését születéstől középiskolás koráig, és gyakorlati tanácsokat ad gondozási-nevelési kérdésekben. A pedagógiai tanácsadó szakirodalom történetében szinte párját ritkítja az a következetes határozottság, amellyel állást foglal a néhány hónapos gyermekek fenytése kérdésében: „A szoktatás (...) mindjárt a gyermek életének első havaiban vegye kezdetét. Állhatatosan ismételtessék előtte, a mire nevelni kell; és viszont, szigorúan tartassék távol, a mire szoknia nem szabad. És a szoktatásnak, fél éves gyermeknél, egy-egy komoly hangú szóval, sőt – ha szükség – a megfelelően osztott erélyesebb legyintésével is érvényt lehet már szerezni. Igen, a maga idején, helyén és módján használt ütéske sokszor csodát művel a kisednél.”

Szvorényi az óvodáskorú gyermekről is hasonlóan gondolkodik. Megjegyzi ugyan, hogy 2–3 éves korában a „legszebb, legérdekesebb” az „emberbimbócska”, ezt a gondolatot azonban markánsan ellenpontosza a gyermek bűnös hajlamáról szóló okfejtése: „Kétségkívül a kised is vérében hordja már a bűn szunnyadó csiráit ... Nem lehet tagadni, hogy a legszerencsésebb hajlamok mellett is gyakran föllelhetők máris a serdülő kisedben⁵ a hirtelen lobbanó vér, az akaratosság, harag, féltékenység, önzés, hálátlanság.” (*Szvorényi 1890:47, 69–70.*) Az augustinusi-lutheri pesszimista gyermekkép és a kora újkori szigorú puritán nevelési elvek motívumai élnek tovább ebben a gondolkodásmódban amely egyáltalán nem volt egyedülálló a maga korában.

Látható, hogy az eredendő bűn dogmáját a gyerekre vetítő sötéten komor gyermekkép tovább élt a huszadik században. A nevelés kérdéseivel foglalkozó publicisták, pedagógusok egy részének műveiben újra és újra felbukkannak elemei. A családok nevelési szokásaiban tükröződő jelenlétéről pedig szépirodalmi művek egész sora tanúskodik.

Az elméleti és gyakorlati pedagógia művelőinek mentalitásában azonban jóval általánosabb volt az a felfogásmód, miszerint a gyermek egy alakításra-formálásra szoruló lény, akit következetes neveléssel kell betagozni az őt körülvevő szűkebb-tágabb közösségi körökbe. A gyermeki alakíthatóság-motívum előzményei a kora felvilágosodásig, Locke-ig, sőt egészen Erasmusig vezethetők vissza, a társadalmi együttélésre való felkészítés igénye viszont a tizenkilencedik század elején jelenik meg egyre határozottabban. A népiskolai tanítók és tanítójelöltek (ön)képzésére szánt kézikönyvekben például mind gyakrabban találkozunk olyan megfogalma-

⁵ Szvorényi szóhasználatában ez az óvodás gyermeket jelenti.

zásokkal, hogy a nevelés megkülönböztető jegye a „társadalmi illendőségre való szoktatás” vagy a „megélhetésre való tanítás”. Az egyik ilyen tankönyv szerzője a rendszertani alapok felvázolásakor a neveléstudományt két részre osztja, amelyek a „*társadalmulás-tan*” és a „*társdalamatítás-tan*”. (Peres 1904:11.)

A magyar népiskola-pedagógiai irodalom longitudinális vizsgálata alapján nagy általánosságban elmondható, hogy a kisiskolás életkorról alkotott kép – a szövegek érzelmi és konnotatív jellemzőinek tekintetében – a 20. század első évtizedeire egyfajta lassú „kiüresedésen” megy keresztül. Eltűnik a korábban oly gyakori, humanista-aufklérista motívumokból építkező toposz az emberi méltóságról, az emberi nem kiválóságáról. Visszahúzódik a romantikára jellemző „gyermek-érzékenység”, a gyermeki őserő csodálata, az ezzel járó költői hevület, és átadja helyét egy jóval visszafogottabb, tárgyyszerűbb fogalmazásmódnak, egy prakticista-pragmatikus gyermekképnek (Pukánszky 2005).

Figyelemre méltó, hogy a huszadik századi magyar *óvodapedagógiai szakirodalom* alapján kirajzolódó *gyermekkép* tartalma *nem ment keresztül ilyen gyökeres átformálódáson*. Ellenkezőleg: részleteiben sokáig megőrizte a fröbeli német romantika motívumait. (Ez annak ellenére érzékelhető, hogy – mint láttuk – Fröbel pedagógiájával, különösen annak gyakorlati-módszertani oldalával szemben erőteljes kritikai attitűd alakult ki óvodapedagógiai szakíróink körében, főképpen a századforduló után.)

Ezek után nem meglepő, hogy a gyermeki lélekben rejlő őserőt, a spontaneitást és teremtő fantáziát piedesztálra emelő új *reformpedagógiai irányzatok* gyermekképelemei könnyen illeszkedtek a tizenkilencedik századi óvodapedagógia romantikus hagyományaihoz. A világszerte legerőteljesebb huszadik századi új irányzat – amely Magyarországon is jelentős mértékben befolyásolta az óvodapedagógia alakulását – a Montessori-pedagógia volt. *Maria Montessori* (1870–1952) igen összetett pedagógiai rendszerének alapozásában helyet kapnak a kifejezetten romantikus gyermekkép-motívumok is. A „dottorossa” a gyermeki lélektől vár segítséget a romlott társadalom teljes megújulásához, amelynek szerves része ősi természet kiapadhatatlan teremtő erejének újrafelfedezése. Gyermek nélkül az ember kiüresedetté, degenerálttá válna, általuk viszont képessé válik a jövő gyökeresen új kultúrájának megteremtésére is. (Montessori 1987:112, 115.) A felnőtt számára a gyermek az élő példa, aki születésekor még lelkében hordozza az isteni eredetű természetes teremtő erőt és alkotóképességet. A romlás felé sodródó emberiség számára gyógyírt jelent, ha saját lelkületének „*normalizálásával*” minden egyes ember újra kifejleszti a gyermekként egykor már birtokolt, majd elveszített őseredeti, természetes képességeit.

A Montessori-recepció közismerten erőteljes volt a két háború közötti magyar óvodapedagógiában. Lelkes híve volt ennek a pedagógiának *Bélaváry-Burchard Erzsébet* grófnő, aki az olasz pedagógus több könyvét magyarra fordította, és 1927-től 1944-ig Montessori-rendszerű óvodát, illetve 1928-tól 1941-ig iskolát működtetett Budapesten. A Montessori-hatás kiterjedt volt Magyarországon, de a recepció



elsősorban nem a romantikus elemekben bővelkedő gyermekképre, gyermek-antropológiára koncentrált. A gyakorlati óvodapedagógiában használandó rendkívül alaposan kidolgozott és minden ízében egymáshoz szervesen illeszkedő Montessori-féle foglalkoztató-eszközök tárát (il materiale) alkalmazták szívesen a magyar óvodák egy részében.⁶

Ennek az eszközrendszernek a fogadtatása óvodapedagógus körökben tehát lelkes volt, de nem kritika nélküli. Így például *Draskovits Pál* 1940-ben megjelentetett óvodatörténeti könyvében pozitívként emeli ki a gyermekek testméreteihez igazodó óvodai bútorzat gyakorlati hasznosságát, viszont a foglalkoztató eszközöket mesterkéltnek, életidegennek tartja. Az eszköztár nem szolgál nevelési célokat, és jelentősen korlátozza a gyerekek szabadságát, mivel „csakis úgy és csakis arra használhatók, amire és ahogyan elkészítette Montessori azokat”. (*Draskovits 1940:78.*) Érdekes egybeesés, hogy Fröbel és Montessori recepciójának egyaránt az szabott korlátokat nálunk, hogy gyakorlati-módszertani eszközeik (a fröbeli „adományok” és a Montessori-féle foglalkoztató eszközök) használatát a korabeli magyar óvodapedagógusok jelentős része nehézkesnek, bonyolultnak, rugalmatlannak érezte, és hiányolta belőle a „sajátosan magyar karakternek” megfelelő nevelő jelleget.

Általában azonban elmondható, hogy ez a pedagógiai irányzat éppúgy, mint a többi reformpedagógia a huszadik század első évtizedeiben felerősítette az *aktív*, a *cselekvő*, az *alkotó gyermek* képét az óvodapedagógiáról való közgondolkodásban is. Ezeknek az új pedagógiai irányzatoknak a végső soron rousseau-i alapokon nyugvó és romantikus toposzokból táplálkozó emberkép-gyermekkép motívumai fokozottan *háttérbe szorultak* az évek során. A hétköznapi óvodapedagógiai gyakorlatban főleg *módszertanuk* keltett jelentős visszhangot. A reformpedagógia-recepciónak ez a formája végül is a huszadik század közepére egy olyan gyermek képének karaktervonásainak kirajzolásához járult hozzá, aki cselekvő, alkotó teremtményként éli át gyermekségét, de szívesen lemond gyermekies vonásairól a következő életszakasz, az iskoláskor kedvéért. Az óvoda így a század folyamán egyre inkább *iskola-előkészítő*, tágabb értelemben: *életre felkészítő* szerepre tett szert. A társadalom különböző rétegeinek mentalitásában pedig az ideális óvodás korú gyermekről kialakított ideál mindinkább az együttműködő, alkalmazkodó, *szófogadó, jól nevelt gyermek lett*.

A második világháború után

Magyarországon a negyvenes évek végétől kezdve a társadalmi élet legtöbb területén erőteljes ideológiai befolyásolás érvényesült. A társadalmi tudat, a közgondolkodás átformálására tett erőfeszítések különösen jól tetten érhetőek voltak a peda-

⁶ Bélaváry-Burchard Erzsébet meggyőződéses kommunista pedagógus volt, így 1945 után, minisztériumi tisztségviselőként jelentős szerepet kap az új óvodapedagógia kialakításában. Módszertani ajánlásokat fogalmazott meg a gyakorló óvónőknek, részt vett az 1953. évi óvodai törvény előkészítésében. Neki köszönhető, hogy a Montessori-módszer bizonyos elemei továbbra is jelen lehetnek az ötvenes évek magyar óvodáiban.

gógia területén. A nevelésügy pártpolitikai elkötelezettségű irányítóinak munkálkodása révén új gyermekkép-változatok születtek a gyermekkor egyes szakaszaira. A korabeli pedagógiai dokumentumok tanúsítják, hogy melyek lettek az óvodás gyermekről alkotott „hivatalos” kép jellemző karaktervonásai. Egyre inkább úgy tekintettek rá, mint a szocialista társadalom jövőbeli tagjára, akit céltudatos nevelőmunkával, erőteljes ideológiai felvilágosító munkával, neveléssel, azaz mindennapi, napi politikai tárgyú meggyőző célzatú beszélgetések sorozatával kell felkészíteni az életre. A politika benyomult az óvodába. A gyermek úgy jelent meg az új óvodai törvényben és a napi munkát meghatározó programokban, mint egy ideológiailag felkészült, politizáló kis felnőtt.

Jól példázza ezt a folyamatot az a tény, hogy 1949-ben felsőbb utasításra már nemcsak az iskolákban, hanem az óvodákban is bevezették a „Nevelj Jobban!”-mozgalmat. Egy korabeli beszámoló szerzője így összegzi az eredményeket: „A Nevelj Jobban mozgalom legszembeszökőbb eredménye, hogy a valóság beköltözött az óvodákba. A régi mesterkélt mesevilág, mellyel a múltban a gyermekeket szándékosan elszigetelték a való élettől, eltűnt, s helyett az óvodai gyermekközösségek elfoglalták helyüket a dolgozó nép társadalmában.” (*Halász Jenőné 1949*) Az óvodák belső élete, a nevelőmunka tartalma megváltozott. Az óvónőknek – az előírások szerint – tervszerű beszélgetések keretei között kellett foglalkozniuk a korabeli mindennapi élet olyan eseményeivel, mint az újjáépítés, a hároméves és az ötéves terv, a munkaverseny, a brigádmozgalom, a gépállomások és szövetkezetek munkája. Az óvodák hétköznapijaiban – a módszertani levelek intencióit követve – megjelentek a kötelező foglalkozások. A különböző nevelési területeken (testi, erkölcsi, értelmi, esztétikai-ábrázoló stb.) végzett módszeres munka révén elsősorban e foglalkozások voltak hivatva fejleszteni a gyerekek személyiségét úgy, hogy az mindinkább közelítsen a hivatalosan deklarált gyermekeszményhez.

Az óvoda életének közvetlen és tudatos „átideologizálására” irányuló központi törekvések intenzitása a hetvenes évekre csökkent. Átformálódott az óvodáskorú gyermekről alkotott kép is: a „politizáló gyermekből” „iskolára készülő gyermek” lett. Az óvodapedagógia szakmai műhelyeiben és az óvodapedagógus-képzés színterein folyó színvonalas munka eredményeként Magyarországon fokozatosan kialakult egy olyan óvodai kultúra, amelynek következtében a gyermekvédelem és az iskola-előkészítés funkcióját hatékonyan ellátó óvodahálózat született.

Illusztrálja e kiforrott szakmai munka eredményességét „Az óvodai nevelés programja” című módszertani kiadvány, amely első ízben 1971-ben jelent meg, és 1985-ig többször adták ki változatlan tartalommal. Az óvodai gondozás és nevelés területeit, a személyiségfejlesztés részletkérdéseit átfogó rendszerként kezelő program gyakorlatias jellege révén hatékonyan orientálta az óvodák hétköznapi életét.

Jellemző a korszak mentalitására az a gyermekkép, amely e dokumentum alapján rekonstruálható. Az ideális óvodás gyermek már kiscsoportos korában megtanul alkalmazkodni az óvoda rendjéhez, fegyelmezetten betagozódik az óvodai közösségbe. A középső és nagycsoportosok viszont már tudatos önfegyelmre is



képesek, hiszen tudják, hogy „tevékenységi vágyukat a nap minden szakában és az oktatás során is kielégíthetik, ki tudják várni, amíg pl. az oktatás keretében rájuk kerül a hozzászólás sora...” Ez a fegyelem már előkészíti a gyermekeket az iskolába való átlépésre. Hiánya pedig az óvónő nevelőmunkájának fogyatékoságát jelzi. (Bakonyiné 1971:58–59.) A nevelési program szerteágazó tematikája az óvodai élet valamennyi területét felöleli. Pragmatikus jellege jól illeszkedik ahhoz a mentalitáshoz, amit tükröz: az óvodai nevelés tartalma és folyamata rendszerszinten leírható, megtanítható és megtanulható; a jól felkészült óvónő képes az elvárásoknak megfelelő nevelőmunkára, az adódó nehézségek leküzdésére. Az ideális gyermek együttműködik óvónőjével és a közösség más tagjaival, alkalmazkodik az óvodai élet ritmusához, napirendjéhez, uralkodik saját magán – különösen cselekvési készítésén – megvárja, amíg gyermekies szükségleteit a biztosított időkeretek között kielégítheti. Az óvodás szívesen tanul, hiszen ezzel is készül következő életszakaszára, az iskoláskorra.

Jól definiálható, markáns elvárások rendszereként megfogalmazódó tulajdonságok ezek: tanulási vágy, betagozódási és kooperációs készítés, önkontroll, alkalmazkodás. Olyan gyermekkép-összetevők ezek, amelyek már a tizenkilencedik század puritán mentalitásának bázisán megfogalmazódtak és háborítatlanul fennmaradtak egészen napjainkig. Ez a gyermekeszemély szilárd fogódzókát ad a pedagógusok számára, s egyúttal jól beleilleszkedik abba a pedagógiai paradigmába, amely az előre kiszámíthatatlan nevelési helyzetek veszélyét igyekszik a lehető legkisebbre csökkenteni.

Ennél nagyobb kockázatot és szakmai kihívást jelentett (és jelent ma is) az óvodapedagógusok számára az a gyermekkép, amely a nálunk – meglehetősen fáziskésséssel – a nyolcvanas évek végén újra felbukkanó reformpedagógiai irányzatok és alternatív pedagógiák antropológiai alapjain nyugszik. Ezek a régi-új irányzatok (mint például a Montessori-, a Waldorf- vagy a Freinet-óvodapedagógia) és tendenciák ugyanis ezer szállal kötődnek ahhoz a rousseau-i gondolatokban gyökerező romantikus gyermekképhez, amely szerint a gyermek dolga nem elsősorban a felnőtt-létre (illetve a következő életszakaszokra) való szorgos előkészület, hanem a gyermekkor örömeinek minél teljesebb és intenzívebb átélése. A gyermekkor sajátos önértékkel rendelkező életszakaszként felfogó pedagógiák célja éppen az, hogy türelmes, támogató légkört biztosítva segítsék a gyermeket önmaga benső erőinek kibontakoztatásában és a világ felfedezésében. A mikro- és makrokozmosz megismerésének olyan útja ez, amely nem nélkülözi a kitérőket, a buktatókat és az esetleges kudarcokat sem. De ez is egy lehetséges irány, amely elvezethet a harmonikus felnőttkorig. A választás ma már szabad: a különböző mentalitást, filozófiai alapokat és hitbéli meggyőződést tükröző gyermekképek és pedagógiák egymás mellett élésének korszakát éljük.

PUKÁNSZKY BÉLA



AZ ÓVODAI NEVELÉS VÁLTOZÁSAI FRANCIAORSZÁGBAN

MÍG A HÁROM ÉV ALATTI GYERMEKEK elhelyezésének igen változatos formái alakultak ki az idők folyamán Franciaországban,¹ a három és hat év közötti gyermekek nevelése terén ezzel éppen ellentétes a helyzet, hiszen az e korcsoporthoz tartozók óriási többsége ugyanabba az intézménytípusba jár, lévén hogy majdnem mind óvodások. A 2003–2004-es adatok szerint Franciaországban (akárcsak a vele határos Belgiumban) ebben a korosztályban a többi európai országhoz képest eleve kiugróan magas (gyakorlatilag 100 százalékos) az intézményes nevelésben részesülők aránya,² és közöttük is oroszánrészt (99,5 százalékot) képviselnek azok a gyermekek, akik az iskolarendszerhez szorosan kapcsolódó óvodákba járnak, míg az egyetlen konkurens intézménytípus, az önkormányzati fenntartású „gyermekkertek” látogatottsága a 0,5 százalékot sem éri el (*Leprince 2003*).³ Ráadásul az óvodások óriási többsége (88 százalék) állami óvodákba jár, ezzel szemben a magánóvodákba íratott gyermekek részaránya csak 12 százalékot tesz ki (*Leprince 2003:27*). Bár nem állnak a rendelkezésemre pontos adatok, valószínűsíthető, hogy ez utóbbi csoporton belül az egyházi – döntően a katolikus egyházhoz tartozó – óvodák vannak túlsúlyban, ugyanakkor léteznek alternatív óvodák is, melyek között talán a Waldorf mozgalomhoz tartozók a legnépszerűbbek. Említést érdemelnek még kétnyelvű, a francia mellett a sokáig elnyomott kisebbségi nyelvek (pl. baszk, breton, elzászi stb.) valamelyikét szintén használó, kisebbségi egyesületek által működtetett óvodák is.

A kis kaszárnyáktól az anyai iskoláig

Ahhoz, hogy képet alkothassunk a franciaországi óvodák működés módjának közelmúltban bekövetkezett változásairól, érdemes röviden felidézni ennek az intézménynek az előtörténetét. A mai óvodák előzményének azok a „menhely” (*salles d’asile*) névvel illetett intézmények tekinthetők, melyeket az Owen kezdeményezése

1 A három év alatti gyermekek elhelyezését lehetővé tevő különféle megoldásokról lásd „A kisgyermekkori nevelés franciaországi színterei” című írásomat (*Iskolakultúra*, 2006/5, 43–56. o.).

2 INSEE, La France en chiffres, Chiffre-clés concernant les enfants de moins de 6 ans (Franciaország számokban – a 6 év alattiakra vonatkozó legfontosabb adatok)

3 A mű 27. oldalán szereplő adatok alapján számított érték.

nyomán létrejött angol *infant school*ok mintájára arisztokrata- és bankárfeleségek, helyhatósági vezetők hoztak létre az 1820-as évek végétől mind nagyobb számban előbb Párizsban, majd különböző vidéki városokban. Az intézmény létrehozói elsősorban a munkásnők napközben felügyelet nélkül maradt gyermekeit akarták megóvni a különféle veszélyektől, ugyanakkor erkölcsnemesítő és civilizációs szerepet is szántak az újfajta intézménynek. Úgy vélték, hogy mindazon ismeretek, tisztasági szokások, erkölcsi alapelvek, amelyeket a gyermekek hazavisznek otthonukba hozzájárulhatnak a higiéniai szabályok elterjedéséhez, az akkoriban veszélyes osztályoknak titulált alsóbb néprétegek erkölcsi szokásainak megjavításához, illetve a dolgozó, tekintélytisztelő beállítódások kialakulásához. A száz-kétszáz gyermeket egyetlen teremben összezsúfoló kisdédóvókban gyakran katonás módszerekkel, pl. gyermekekből álló élő láncok csattogók hangjára vagy sípszóra történő vonultatásával próbálták rendet tartani, ugyanakkor a nap majd minden órájára jutottak imádságok, ájtatos énekek. A 19. század derekán az intézmények működtetésében igen fontos szerephez jutottak a katolikus tanító-rendekhez tartozó apácák (1867-ben a szóban forgó intézmények 77 százalékát ők vezették), ugyanakkor az állami tanügyigazgatás is mindinkább hatókörébe kívánta vonni a menhelyeket: 1836-tól a tankerületi szervek adják ki a menhelyek működési engedélyét, és ezzel egy időben egy olyan miniszteri utasítást is kibocsátnak, amely a szóban forgó intézmények működését hivatott egységesíteni – előírva egyfelől az írás-olvasás, számolás alapjainak megtanítását, másfelől különféle bibliai történetek felolvasását. Mindez azt jelzi, hogy már az óvodáztatás igen korai időszakában számottevő befolyásra tettek szert Franciaországban olyan erők, akik számára magától értetődő volt, hogy a legkisebb gyermekeket is az iskolai célkitűzésekhez hasonló célok jegyében kell nevelni. Ugyanakkor a 19. század derekától sajátos professzionalizációs folyamatok is elkezdődnek: egyfelől létrejön Párizsban egy olyan tanfolyam, amelyek a menhelyeken végzendő munkára készítette fel a résztvevőket, utóbb pedig a tanfelügyelet országos intézményrendszerén belül egyes, a kisdédóvók megszervezésében, működtetésében fontos szerepet játszó nők tanfelügyelői megbízáshoz jutnak, ami többek között azért is említést érdemel, mert először nyílt lehetőség arra, hogy magas rangú államigazgatási pozíciókra tegyenek szert a második nem képviselői. A menhelyek működésében jelentős fordulat következett be a Párizsi Kommün bukását követő évtizedekben, amikor is a III. Köztársaság politikai elitje újabb és újabb intézkedéseket hozott a monarchikus erők szövetségeseiként számon tartott katolikus erőknek illetve a vallásnak a közpénzen fenntartott oktatási intézményekből való kiszorítása érdekében. E politika jegyében 1881-től az addig menhely néven emlegetett intézmények „anyai iskola” (*école maternelle*) néven a francia iskolarendszer szerves részévé válnak. Ezzel egy időben megkezdődött a tanító-rendekhez tartozó apácáknak a kisdédóvókból való fokozatos kiszorítása, és ugyanakkor a menhelyeken dolgozó világi gyermekfelügyelők az elemi iskolai tanítók státusával megegyező státusra tettek szert. Azt gondolhatná az ember, hogy az iskolarendszerbe való szoros betagozódás nyomán a menhelyek örökébe lépett intézmények életét



még inkább meghatározza majd az iskolai modell, ám az anyai iskolák igazgatásában meghatározó szerepet játszó szakmai elit, mindenekelőtt az intézménytípust főtanfelügyelőként ellenőrző Pauline Kergomard munkásságának köszönhetően kialakult és sok tekintetben a gyakorlatban is érvényre jutott egy olyan szakmai felfogás, amely elősegítette azt, hogy az iskolarendszeren belül viszonylagos önállóságra tehesse az óvodák. A protestáns lelkész lányából főtanfelügyelővé emelkedett, és mellesleg az egyik legnevesebb francia libertárius (anarchista) gondolkodó és egyben híres földrajztudós, Elisée Reclus rokonaként is számon tartott Kergomard asszony cikkeiben, vitriolos pamfletjeiben igen keményen ostromozta a menhelyek működését. A köztársaságpártiak oktatáspolitikai stratégiáját elfogadó tanfelügyelő-asszony egyfelől a „kis kaszárnyák” kifejezéssel élve a menhelyek katonás működését illetve bírálattal, másfelől pedig a „kis Sorbonne-ok” megfogalmazást alkalmazva a szóban forgó intézményre jellemző iskolás működéséről szólt maró gúnnyal, kritikával illetve egyebek között a kisgyermekek memóriáját feleslegesen terhelő tevékenységeket (*Plaisance 2000*).⁴

Kergomard asszony az óvodák viszonylagos pedagógiai autonómiájának megőrzésére irányuló törekvéseit az iskolakezdés előtti életkor sajátosságait előtérbe állító érvrendszerre alapozta. E nézeteket a főtanfelügyelő nő híressé vált mondatait idézve így foglalta össze egy szociológus: „a kisgyermek fizikai és szellemi »idomítása« elleni heves tiltakozása a kisgyermekkor specifikumát középpontba állító felfogáson nyugszik. Ezt a specifikumot elsősorban a játékban lehet megragadni, és ugyancsak a játék ad lehetőséget az óvodai nevelés alapvető megújítására. »A gyermek munkája a játék, ez az ő mestersége, ez az ő élete. Az óvodában a gyermek a játék révén ismerkedik meg a társadalommal, ki merné azt állítani, hogy semmit sem tanul meg a játék révén?» (...) Kergomard kezdeményezésére a játék kerül az 1887-es tanterv középpontjába.” (*Plaisance 1999:135.*) Az imént idézett szerző egy másik munkája alapján azt is érdemes kiemelni, hogy az óvodák iskolásításának veszélyét felismerve már 1882-ben kiadtak egy olyan tantervet, mely hangsúlyosan szólt arról, hogy „az anyai iskola [vagyis az óvoda – B. I.] nem tekinthető iskolának a szó hagyományos értelmében”. (*Plaisance 1986:118.*)

A játékon túl a főtanfelügyelő nő a szeretetteljes légkört is igen fontosnak tartotta: minthogy az óvodai nevelő szerepkörét a gondos és szerető anya szerepkörével rokonította, módszerét is előszeretettel nevezte „anyai módszernek” (*méthode maternelle*).⁵ Ugyanakkor felfogása a mai személyiség-centrikus pedagógiákat is sok tekintetben megelőlegezte. Idevágó gondolatait egy másik szerző Kergomard szavait is idézve így mutatta be: „»Fontos hogy már az óvodában is személyiségként kezeljük, és ne úgy mintha egy pusztán szám lenne.« (...) »Ahhoz, hogy megismer-

⁴ Egy 1852-es jelentés szerint a menedékhelyek tantervében többek között a közel száz francia megye illetve a megyeszékhelyek nevének megtanítása is szerepelt. (Zerbato & Poudou, é.n.)

⁵ A Jean-Luc Noël által írt, a kisgyermekkor 19. századi franciaországi történetét feldolgozó könyvet ismertető recenzió szerzője (*Plaisance 2000*) ugyanakkor azt is jelzi, hogy az anyaság hangsúlyozását egyfajta sajátos foglalkozási stratégia részeként is értelmezhetjük, hiszen éppen a kisgyermekkor sajátos igényeit előtérbe állítva juthattak a nők egyfajta szakmai monopóliumhoz.

hessük a gyermeket, hagyni kell, hogy szabadon megnyilvánulhasson.« A szabadság tehát egyidejűleg eszköz és cél.” (Vial 1983:32.)

A Kergomard-i célokat természetesen nem volt könnyű megvalósítani. Franciaországban az iskolákra emlékeztető módon ma is osztálynak (*classe*) nevezett, kezdetben 100–300 fős óvodai csoportok létszáma csak lassan csökkent, és ez nyilván nemigen kedvezett a gyermekekkel való egyéni bánásmódnak.⁶ Ugyanakkor – nem utolsósorban az intézmény korábbi katonás jellegét megszüntetni kívánó Pauline Kergomard fellépésének köszönhetően – az óvodákból mindinkább eltűntek a gyermekek masíroztatásához használt dobogórendszerek, illetve csattogók, a szilárdan rögzített asztalokat, lócákat mindinkább mozgatható és a gyermekek méretéhez igazodó bútorok váltották fel. Ez utóbbi változás sem választható el a főtanfelügyelő nő pedagógiai elképzeléseitől: „a szellemet megbénító mozgáshatároló berendezéseket (...) olyanokkal cseréljük fel, amelyeket maguk a gyerekek mozgatnak.” A következő idézet alapján az is elmondható, hogy a Kergomard pedagógiájának – talán az anarchista rokon, Reclus hatására is – igen fontos mozzanatává vált a gyermek öntevékenysége, mi több, szabadsága: „A szabad játék, a megfelelő felszerelésekkel végzett szabad tevékenység, a játékok és az elfoglaltságok kínálta szabadsággal lassan megbarátkozó beszéd, csakis ez alkothatja (az óvoda) tantervét, azaz valójában nem is lehet az óvodának semmiféle tanterve.” (Vial 1983:35.) A gyermek személyiségét, öntevékenységét előtérbe állító felfogásból egy minden merev rendszert megkérdőjelező pedagógia következett: „Kergomard (...) gyakorta illeti ezt a felfogást az »életeli módszer« elnevezéssel is. (...) szavaiból kitapintható egyfajta fenntartás azzal szemben, hogy módszeresen kelljen alkalmazni bizonyos eljárásokat, technikákat, anyagokat. Ez a fajta óvoda-felfogás úgy tűnik, még mindig tovább él Franciaországban, lévén hogy nem beszélhetünk valamiféle a kisgyermekkel kapcsolatos »nevelési rendszerről«, amely ezen vagy azon a »módszeren« alapulna, hanem inkább egy olyan pedagógiáról, amely nyitott a legkülönbözőbb irányzatok felé, vagyis egyfajta eklektikus pedagógiáról van szó.” (Plaisance 1999:137.) Az eklekticizmus egyik tünete, hogy a francia óvodák működés módja kapcsán egyes szerzők hol a játék szerepét már a 19. század első felében igen nagyra értékelő német Fröbel hatását emlegetik, mások a reformpedagógia olyan jeles alakjairól tesznek említést, mint az olasz Montessori, a belga Decroly és a francia Freinet, de Edouard Claparède-nek, annak a genfi gyermekpszichológusnak a neve is gyakran felbukkan, aki „rámutatott, hogy a gyermek szellemi tevékenysége, amelyet az érzékszervek uralma, a változékonyság, a felületesség és főleg a játékban megnyilvánuló mozgékonyosság jellemez, alapvetően különbözik a felnőttektől” (Chmaj 1969:77). A eklekticizmus érvényre jutását megkönnyítő működés módok egyébként már a sokat kárhoztatott menhelyek esetében is felfedezhetők voltak. Mint egy korabeli előadás is tanúsítja (Edom 1840), egyes ilyen intézmények felügyelői már az 1830-as évektől

⁶ Még a két háború között és a II. Világháború utáni demográfiai csúcs idején is voltak nagy létszámú, papíron 75 fő körüli, valójában pedig kb. 40 fős csoportok, de még 1991-ben sem igen csökkentek 30 alá a csoportlétszámok.



arra törekedtek, hogy a gyermeki figyelem ellankadását megelőzendő viszonylag rövid időszakokként váltakozzanak a különféle, egymástól lehetőleg jelentősen eltérő tevékenységek (pl. éneklés, testgyakorlás, rajzolás). Figyelembe véve azt, hogy a francia iskolarendszernek az óvodát követő fokai egyre inkább az intellektuális tevékenységek túlsúlyával jellemezhetők, ugyancsak egyfajta eklekticizmus csírájának tekinthető, hogy a menhelyeken majd az óvodákban viszonylag jelentős szerephez jutottak egyes – kezdetben a szegény családok létfeltételeit is javítani hivatott – manuális tevékenységek (pl. fonás, kötés stb.), illetve a rajz, majd a festés és a sós liszt vagy gyurma segítségével történő mintázás, szobrászkodás. A gyakorlati készségek előtérbe kerülését nagyban elősegítették az 1880-as évek egyes olyan tantervi dokumentumai, amelyek az érzékszervi megismerés játékos feladatok, illetve személyes tapasztalatszerzés révén történő fejlesztését szorgalmazták.⁷

A menhelyekre illetve az óvodákra a kezdetektől fogva olyannyira jellemző iskolás működésmódok bizonyos fokú visszaszorulásában fontos szerepet játszottak azok az egymást követő kísérletek, amelyek az óvodások számára előírt ismeretanyag csökkentését tűzték ki célul. Pauline Kergomard kezdeményezésére már 1886-ban megalakult egy „Túlterhelésügyi Bizottság”, majd egy évre rá e testület állásfoglalását figyelembe véve a tanterv 1887-es változata úgy rendelkezett, hogy csak a nem sokkal azelőtt létrehozott óvodai „nagy csoportokban” lehetett elkezdni az írás-olvasás és a számolás alapjainak megtanítását. Egy 1905-ös, kevésbé sikeres tananyag-csökkentési kísérlet kudarcából is tanulva az oktatásirányítók a későbbiekben (1922) beérték azzal, hogy egy hat sornál nem hosszabb alapszövegben és két oldalnyi utasítás formájában határozzák meg az óvodák működésével kapcsolatos tartalmi célokat. Egy utóbb főtanfelügyelői címre szert tett egykori óvónó így emlékezett vissza az óvodák működését meghatározó feltételekről: „Nem voltak minisztériumi előírások, azaz semmit sem írtak elő kötelező jelleggel, minden lehetséges volt. Ha a tanfelügyelők találtak valami érdekessel, másokkal is megismertették a dolgot.” (Abbadie 1991) Mint az alábbi megnyilatkozásból is kitűnik, az óvodákban és az elemi iskolákban egyaránt elhelyezkedni jogosult francia tanítók számára nagy vonzerőt jelent a részletes tanterv hiánya: „Jobban érezzük magunkat a bőrünkben. Nagyobb a mozgásszabadságunk, mint az elemi iskolai kollégáinknak. Természetes, hogy ha mérhető eredményeket kell felmutatni, az ember nem meri szuverén módon kezelni a tantervet, kétszer is meggondolja, kipróbálja egy új pedagógiai módszert. Nekem nincs ilyen gondom. (...) Ha a gyerekek feste- ni akarnak egy hétig, hát hagyom, hogy azt tegyék.” (Frat 1991)

A francia óvodák pedagógiai modelljének változásai

Abból a fentebb említett tényből, hogy újabban a 3 és 6 év közötti gyermeknépesség majd száz százaléka óvodába jár, egyenesen következik, hogy az egykoron a szegény

⁷ Kergomard asszony pl. azt ajánlotta, hogy bekötött szemmel gyakoroltassák a gyerekekkel az anyagok, tárgyak, ízek, szagok, illatok megkülönböztetését. (Vial 1983: 61.)

gyermekek elhelyezésére alapított intézmények mai megfelelőiben nagy számban található olyan gyerekek, akik iskolázottabb illetve magasabb jövedelemmel rendelkező szülőktől származnak. Ugyanakkor a lakóhelyi szegregációból következően természetesen ma is léteznek olyan óvodák, ahol az alsóbb társadalmi rétegekből származók vannak többségben.

A fentebb már idézett szociológus, Eric Plaisance egyik kutatásából kiderül, hogy az óvodások összetételének változásával párhuzamosan az intézmény működését meghatározó pedagógiai elképzelések is átalakultak: „Kutatásunk középpontjában annak megragadása állt, hogy miképpen változott meg a gyermekről illetve ennek az óvodai csoportokban végzett tevékenységéről alkotott kép. Vizsgálódásaink empirikus alapjául száz – tanfelügyelőnök által írt – jelentés szolgált, amelyekben óvopedagógusoknak a gyermekek jelenlétében végzett tevékenységével kapcsolatos megfigyeléseiket és értékelő megjegyzéseiket rögzítették a szerzők. Két jellegzetes, időben egymásra következő pedagógiai modellt különböztethetünk meg. A jelentésekről készült tartalomlemezsből egyfelől egy olyan »produktív modell« rajzolódott ki, amely arról tanúskodott, hogy a gyermeket különféle tevékenységeinek egyfajta „eredményessége” alapján, illetve a sikeresség előre rögzített kritériumait figyelembe véve ítélték meg (néhány példa a jelentések értékelési szempontjaira: eredményesség, technikai tökéletesség, mit sajátítottak el a gyermekek, mekkora erőfeszítést tettek, mennyire figyeltek oda...). Ezzel szemben a másik modellt »expresszív modellként« határoztuk meg: ez esetben a gyermeket aszerint értékelték, hogy ő maga mennyire eredeti személyiség és tevékenységeire mennyire jellemző a kifejezőerő, illetve mennyire képes együttműködni társaival (néhány példa a jelentések értékelési szempontjaira: a tevékenységek, alkotások esztétikai értéke, a kifejezőmód eredetisége, mennyire törekszenek arra hogy kifejezzenek illetve felfedezzenek valami sajátosan gyermekit...). A modellek változását vizsgálva nyilvánvaló vált, hogy az 1945 és 1950 közötti időszak jelentéseiben sokkal több volt a »produktív modellre« jellemző értékelési szempont, míg a vizsgált időszakot záró 1975 és 1980 közötti időszakban az »expresszív modell« szempontjai voltak számosabbak. (...) eredményeink első lehetséges értelmezéseként azt állítottuk, hogy a pedagógiai célok és tevékenységek változása részben összefügghet az intézménybe járók összetételének megváltozásával. Eszerint az óvodákat újabban használni kezdő társadalmi csoportoknak – azaz a középrétegekhez, illetve a felsőbb rétegekhez tartozó családoknak – sikerült fokozatosan bevenniük az intézménybe azokat a kisgyermekkel kapcsolatos értékeiket illetve elképzeléseiket, melyek szerint ez utóbbiak »kultúrától átítatott«, önálló személyiséggel rendelkező lények, kiknek esetében igen fontos, hogy személyiségük kifejezésre juthasson különféle, az egyént a lehető legjobban gazdagítani képes tevékenységekben.” (Plaisance 1999:139–140.) Ugyanakkor az óvodapedagógusok társadalmi összetételével kapcsolatos, főként a párizsi régió adataira támaszkodó vizsgálódások eredményei azt mutatták, hogy időközben az óvopedagógusok körében is végbement egyfajta „polgárosodás”. Plaisance szerint mindebből az is következhet, hogy a szü-



lők és óvónők⁸ között „az óvoda céljaival és működésével kapcsolatosan, sőt a gyermekek képességeinek megítélését illetően is egyfajta »kulturális cinkosság« állhat fenn.” (id. mű 140. o.) Ezt a feltételezést újabban több olyan kutatás is megerősíteni látszik, melyekből egyebek között az derül ki, hogy addig amíg a középréteghez tartozó illetve diplomás szülők gyakran kommunikálnak a szintén felsőfokú végzettségű óvodapedagógusokkal, az alsóbb társadalmi csoportokba tartozó szülők inkább a képzetlen óvodai dadusokkal érintkeznek, és csak akkor kezdeményeznek beszélgetést az óvónőkkel, ha valamilyen komolyabb probléma merül fel gyermekükkel kapcsolatban. (*Francis 2000; Darbon 2001*) Az antropológiai kutatások megfigyeléses módszerét mozgósítva arra is felfigyelt Muriel Darbon, hogy az általa vizsgált óvodai kezdőcsoporton belül is kialakult – méghozzá a óvodai személyzet aktív közreműködésével – egyfajta szociális tagozódás: az egyik póluson a napkezdő csoportos beszélgetésbe illetve a különféle foglalkozásokba, tevékenységekbe aktívan bekapcsolódó elit származású, a „boszorkányok klubjába” tartozó gyermekek helyezkedtek el, kiknek különféle nyilvánvaló normasértéseivel kapcsolatban igen elnéző volt az óvónő (aki melleleg igen jó kapcsolatban állt a szóban forgó gyermekek szüleivel).⁹ Ugyanakkor a csoporton belül voltak visszahúzódó, a készségfejlesztés szempontjából az óvónők által különösen fontosnak tekintett reggeli foglalkozásokról viszonylag gyakran elmaradó, alacsonyabb társadalmi státusú szülőktől származó gyermekek, kiknek már kétéves korukban szembesülniük kell azzal, hogy a dadus a „boszorkányok klubjába” tartozó lányokat minősíti jóknak. Aligha kell részletesebben ecsetelnünk azt, hogy az efféle megnevezések megelőlegezik a későbbi iskolafokozatokon előszeretettel alkalmazott, a társadalmi adottságokban mutatkozó különbségeket természeti adottságokká alakító „jó tanuló” – „rossz tanuló” címkéket. Darbon kutatása egyébként azért is érdekes, mert elemzése révén sikerült tetten érnie a francia óvodák működésmódjának azt a kettősségét, hogy az intézmény bizonyos jellemzői inkább a szülői házhoz hasonlatosak, más jellemzők pedig az iskolás működésmódok előképeként határozhatók meg: „A vizsgált helyiségen belül jól elkülöníthető két részhalmoz. Rögtön az ajtó mellett található egy »iskolai tér« az óvónő íróasztalával, a foglalkozásokhoz használt asztalokkal és a napkezdő beszélgetésekhez igénybe vett padokkal. A terem végén pedig egy »családi tér« helyezkedik el, ahol egy ház belsejét rekonstruálták, pontosabban szólva egy szobáét, amelyben egy ágy és babák találhatóak. A megfigyelt teremben tehát anyagi értelemben véve is megtettesül az iskola és a család egybeolvadása és egyben szétválása. A két teret különböző mértékben vette birtokába az óvónő és a dadus. A dadus nagyban hozzájárult a családi tér létrehozásához, ő varrta a paplant és a szoba függönyeit. A dadus sok időt tölt itt, jóval többet mint a tanítónő (...). A két térnek kétféle tevékenység feleltethető meg: a »családi tér« (...) a színtere a szabad,

8 A szakma művelőinek körében újabban, ha nem is nagy arányban (kb. 4 százalék), férfiak is megtalálhatóak.

9 Ezt a körülményt az egyik kétéves kislány, Lara alaposan ki is használta.

nem irányított játékoknak, ez egyfajta előtere a »nagyszüneteknek«. ¹⁰ Az iskolai tér ehhez képest a munka birodalma. Ebben a térben zajlanak a foglalkozások, itt gyakran emlékeztetik a gyermekeket a helyes testtartásra, itt az idő is egy jól tagolt »iskolai időt« alkot: egyértelműen jelzik, hogy mikor kezdődik és végződik a gyermek munkája.” (Darmon 2001)

A francia óvodákban érvényre jutó pedagógiai modellek változásának, elterjedésének megértését nagyban megkönnyíti egy, az 1970-es évek végén folyt párizsi kutatást bemutató tanulmány, melyből kiderül, hogy a francia főváros különböző körzeteinek óvodáiban ¹¹ egyazon időszakban eltérő modellek jegyében folyt a gyermekek nevelése: „Az alsóbb osztályok túlsúlyával jellemezhető környékeken és a polgári túlsúllyal jellemezhető negyedekben egyaránt megtalálható a klasszikus pedagógiai modell. Ugyanakkor az alsóbb társadalmi összetételű városrészekben egy nagyobb pedagógiai szabadsággal jellemezhető modell is kifejlődött. Ha a pedagógusok elvárásai és a gyermekek ezekre adott válaszai alapján, illetve az óvodában uralkodó fegyelmi viszonyokat alapul véve hasonlítjuk össze azt, hogy az eltérő összetételű városrészekben milyen helyzetben vannak a klasszikus modellt alkalmazó óvodák, azt láthatjuk, hogy ez a modell teljesebb módon valósul a polgári negyedekben mint az alacsonyabb társadalmi összetétellel jellemezhető városrészekben. Úgy tűnik, hogy e modell explicit és implicit normái jobban megfelelnek a polgári családok normáinak. Joggal feltételezhetjük, hogy a szabadság-centrikus modell megjelenése egyfajta választ jelent arra, hogy a direktív vagy félig-direktív módszerek alkalmazása, ezek túlzott merevsége illetve kényszerítő jellege kudarchoz vezetett az alacsonyabb társadalmi összetételű körzetekben. Az Escarpes-negyedbeli óvoda pedagógusai úgy érzik, hogy a pedagógiai módszereik megújításán dolgozva sikerült megjavítaniuk a gyermekekhez fűződő viszonyukat. Mint elmondták, megnövekedett a gyermekek autonómiája és szabadsága. Ezzel szemben a »Buces« névvel illetett negyed óvodájának pedagógusai helyzetüket úgy élik meg, hogy a gyermekek szabadságának elnyomására kényszerülnek.” (Dannepond 45. o.) Az idézett írásból egyébként kiderül, hogy az „Escarpe”-negyed óvodájában érzékelhető reformpedagógiai törekvések megjelenése szempontjából fontos szerepet játszott az óvodát rendszeresen látogató tanfelügyelő, aki a vele készült interjúban a következőket mondta: „mikor ebbe a körzetbe kerültem, minden nagyon hagyományos volt, a gyermekek meg sem moccantak; azt akartam, hogy változzanak a dolgok. Az óvópedagógusokkal együtt lassanként megpróbáltunk kitalálni valami mást (...) Valóban nem céloom az, hogy csak a kiscsoportos mód-

10 A francia óvodák napirendjében élesen elkülönül a foglalkozások ideje, melynek során az óvónők foglalkoznak a gyermekekkel, és az ebéd körüli viszonylag hosszú szünet, melynek idején a tanítói státusú, viszonylag csekély óraszám teljesítésére kötelezett óvópedagógusok egyáltalán nincsenek jelen. Ez az az időszak, amikor a dadusok és esetleg külön e célra felvett szakképzetlen fiatalok látják el a gyermekek felügyeletét.

11 A vizsgálat színteréül három óvoda szolgált. Ezek közül az egyik egy elegáns, a kutatás során „Stade” névvel illetett negyedben található, míg a másik két intézmény a főként munkások lakta, a tanulmányban „Buces” és „Escarpes” néven szerepeltetett városrészekben helyezkedett el.



szert alkalmazzuk, de igen fontos, hogy a gyerekeket érdekelje az, amit csinálnak (...).” (id. mű: 35.) Ugyanakkor az elemző arra is rámutatott, hogy a nehéz helyzetekkel való megbirkózást megkönnyítő szabadság-centrikus módszerek alkalmazása kockázatos lehet a gyermekek majdani iskolai „előmenetele” szempontjából: „az »Escarpe«-negyedben dolgozó óvónők attól tartanak, hogy az új módszerek miatt legalább egy területen, az írástanulás tekintetében hátrányba kerülhetnek a hozzájuk járó gyerekek és nem tudnak majd lépést tartani a polgári környezetben felnövő gyermekekkel.” (id. mű: 45.) Végül figyelmet érdemel a párizsi kutatást bemutató írás egyik zárómondata: „érdemes lenne megvizsgálni, miként terjednek el a szóban forgó pedagógiai módszerek, és ennek érdekében a kutatást ki kellene terjeszteni a magánsektorra. Lehetséges, hogy a magánóvodákban, az ún. »gyermekkertekben« már kialakult a »gazdagok« szabadság-centrikus pedagógiája, amely aztán elterjed majd az alsóbb társadalmi csoportok által látogatott állami óvodákban.” (id. mű: 45.)

A fenti elemzés átvezet bennünket tanulmányunk utolsó résztermájához, ahhoz a kérdéshez, hogy milyen változások figyelhetők meg napjainkban a francia óvodáknak az iskolarendszeren belüli viszonylagos autonómiája tekintetében. Fentebb már szóltunk arról, hogy a 19. század végétől az óvodapedagógusi szakma elitcsoportja jelentős erőfeszítéseket tett annak érdekében, hogy visszaszorítsa az óvodák működésében kezdettől fogva erősen jelen lévő iskolás vonásokat. Figyelembe véve egyes újabb vizsgálódások eredményeit, amelyek a különböző országokban működő gyermekintézmények pedagógiai modelljének megragadására tettek kísérletet, megkockáztatható az a megállapítás, hogy az elsőként Kergomard által megfogalmazott reformtörekvések ellenére a francia óvodák működésmódját mindmáig igen erősen meghatározza az iskolai modell. A játék szerepét kutató egyik francia szakember például így fogalmazott ezzel kapcsolatban: „Az igen sokszínű nemzetközi palettát figyelembe véve megállapíthatjuk, hogy létezik egy domináns pólus, amely az informális nevelés túlsúlyával és a családi nevelés modelljével szorosan összekapcsolt a játék előtérbe állításával jellemezhető. (...) Más iskoláskor előtti rendszerek, így például a francia, minthogy nagyon ragaszkodnak a felnőttek kezdeményező szerepéhez és a nevelés formális eredményeinek számbavételéhez, a gyermekpszichológia eredményeinek figyelembevétele ellenére, illetve egyes eddigi reformok dacára sosem állítják a gyermek nevelésének középpontjába a játékot.” (Brougère 1997)

Ami pedig a legutóbbi évtizedek fejleményeit illeti, az óvodaügy egyik fő szakértőjének, Eric Plaisance-nak a szavait idézve több olyan változást is említhetünk, amelyek a viszonylagos autonómia csökkenését eredményezhetik: „Addig amíg a korábbi években a kisgyermekre úgy tekintettek, mint akinek »ki kell fejeznie« születő személyiségének különböző oldalait, az óvodákkal szemben megfogalmazott elvárások egyre inkább a tanulást állítják előtérbe, illetve azt, hogy hatékonyan fel kell készíteni a gyermeket a kötelező iskoláztatás során következő éveire. Ezzel párhuzamosan (...) az óvodákat iskolaként megnevező hivatalos megnyilat-

kozások fogalmazódtak meg, előbb 1986-ban, majd 1995-ben amikor is a korábbiaknál is egyértelműbbé tették azt, hogy az óvodai program az elemi iskolai tanterv részét képezi. (...) Összességében azt mondhatjuk, hogy a gyermek jövőbeli tanulmányi sikeressége kerül mindinkább előtérbe. Ennek kapcsán kell megemlékezni az alapfokú oktatás 1991-es újjászervezéséről, melynek következtében az óvodát a tanulás folyamatosságára és jövőbeli tanulmányok sikerességére hivatkozva egy új egységbe illesztették. Míg az »elsődleges tanulások« ciklusa teljes egészében az óvodán belül helyezkedik el, az alapkészségek elsajátításának ciklusa egyaránt kiterjed az óvodára és az elemi iskolára, hiszen az óvodai nagycsoportosok egy része – nem kötelező jelleggel – belefoghat az olvasás- és írástanuláshoz szükséges ismeretek elsajátításába. (...) Ráadásul e törekvésekkel párhuzamosan bevezették a gyermekekről kiállított »kompetencia-bizonyítványokat«, mégpedig az óvodai kezdőcsoportoktól kezdve és az egyének folyamatos értékelését célul tűzve. Fontos lenne megvizsgálni, hogy ennek az értékelési módnak a szerepe marginális maradjon-e a nevelő-tevékenységekhez képest, vagy épp ellenkezőleg, radikálisan átalakítja majd ez utóbbiakat, miként ezt egyes szerzők írják, határozott kritikai álláspontot hangoztatva.” (*Plaisance 1999:142–143.*)

Az óvodák autonómiáját csökkentő újabb fejlemények kialakulásában fontos szerepet játszottak az esélyegyenlőség szempontját középpontba állító ama értékelések, melyekből kiderül, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek iskolai életútja kedvezőbben alakul azok esetében, akik óvodába jártak iskolás éveik előtt. E felismerések jegyében a hátrányos helyzetű gyermekeket ma már igen korán, kétéves koruktól felveszik az óvodákba.

A hátrányos helyzetűek korai óvodáztatásával is összefüggésben újabban a gyermekintézményekbe való bekerülés kezdeti nehézségeit enyhíteni hivatott előkészítő csoportokat (*classes passerelles* – hidacsok) is létrehoztak. Ezek vagy az iskolarendszerbe szervesen betagozódtak óvodák részeként, vagy ezektől függetlenül működnek, ez utóbbi esetben a helyhatóságok és az oktatásirányító szervek közötti szerződés határozza meg működésüket. Ezekben az óvodaiaknál kedvezőbb létszámokkal működő csoportokban főként olyan gyermekeket helyeznek el,¹² akikről feltételezhető, hogy az óvodakezdés nagy nehézségeket okoz majd számukra (túl szorosan kötődnek anyjukhoz, nem tudnak franciául, szociális problémák vannak a családban). Még ha egyes hidacsok esetében fenn is áll a szegregáció veszélye,¹³ a szóban forgó intézmények működéséről igen kedvezőek a tapasztalatok. Írásunk végéhez érkeve hadd idézzük kissé hosszabban azt a tanulmányt (*Dupraz 1997*), amelyben egy kutató próbálta megvonni a hidacsok mérlegét: „A közintézmények új nemzedékét képviselik ezek a közties szintériként megszerveződő létesítmények, melyekben a családi és társadalmi terek egymást átfedő módon lehetnek jelen.

12 Védőnőkből, óvónőkből, helyi döntéshozókból áll az elhelyezésről döntő bizottság,

13 „Veszélyt jelenthet, ha az intézménybe csakis problémás gyermekeket akarnak felvenni, és ha maga a környezet is ilyen intézményt lát a hidacsokban (ezt sugallhatja például az, ha felvételi bizottságot működtetnek), hisz ez a fajta működésmód még tovább marginalizálhatja a gyermekeket.” (*Dupraz 1997*)



Gyerekeket és szüleiket egyaránt megszólító kis szervezetek ezek, melyek elutasítják a szociális mezőben jelentkező szegmentációt. Partnerkapcsolatokon alapuló, több szakmát és intézményt egyesítő szerveződésekről van szó. (...) Rugalmas és ugyanakkor kiszámítható szervezetek ezek, amelyek állandóan alkalmazkodnak a helyi társadalmi élet változásaihoz, ám korántsem ringatják magukat abban az illúzióban, hogy léteznek azonnali hatást eredményező gyors megoldások. E szervezetek kulturális jellegű – ugyanakkor nem atyáskodó gondoskodáson alakuló vagy didaktikus jellegű – válaszokat kínálnak a súlyos iskoláztatási és szociális problémákkal küszködő körzetek számára. *A szülőkkel szembeni bizalomra építő elképzelések szerint működnek* ezek a kis intézmények, melyek arra törekszenek, hogy kibontsák mindazon lehetőségeket, melyek benne rejlenek az újfent elsőszámú nevelőként számon tartott szülőkben és gyermekeikben. Ez a cél a szakemberektől a kölcsönös véleménycserén alapuló, toleráns és nyitott, a »cselekedjünk együtt«-elv által vezérelt fellépést követel, amely kizárja a gyermekeiket úgymond nevelni nem képes szülők megleckéztetésén és tanácsok osztogatásán alapuló magatartásmódokat. (...) Az anyagi és humán erőforrások összpontosítása, a kicsinyekre fordított idő és figyelem, az igényeikkel szembeni állandó nyitottság lehetővé teszi a problémás gyerekek nyeregbe segítését, még mielőtt óvodába kerülnének, tágítja látókörüket, harmonikussá teszi a családi környezetből az iskolarendszerbe átlépésüket. Az óvodáskor előtti programok a cigánygyerekek esetében az óvodák növekvő számban történő és rendszeresebb látogatását eredményezték. (...) *A szülők* mélyebb kérdések felvetésére is alkalmas, bizalomteli légkörben tudnak párbeszédet folytatni a szakemberekkel, és egyben megjavul az óvodához s következőképp az iskolarendszerhez fűződő viszonyuk (már csak azért is, mert reálisabb, árnyaltabb és pontosabb képet nyerhetnek ezekről). A felnőttek, akik a szakemberek szeretetteljes figyelmének köszönhetően nagyobb önbizalomra tesznek szert, korábban nem sejtett lehetőségeket és értékeket fedeznek fel magukban. Másként tekintenek gyermekeikre, s tágítják kapcsolatuk körét. (...) Kölcsönösen gyengülnek az egyes intézményekkel (bölcsőde, óvoda) kapcsolatban kialakult sztereotípiák.¹⁴

BAJOMI IVÁN

14 Vári Erzsébet fordítása. A fenti idézetben foglalt diagnózisban implicit módon az is kifejeződik, hogy a francia oktatási intézményeknek, és ezen belül az iskolákhoz sok szálon kapcsolódó óvodáknak sokáig egyáltalán nem volt erőssége a szülőkkel való kapcsolattartás, a szülők egyenrangú félként való kezelése. Némi javulás már történt ezen a téren, így például, miként ösztöndíjasként magam is megtapasztaltam a kilencvenes évek elején, ma már nincs akadálya annak, hogy a gyermeküket óvodába kísérő szülők belépjenek az óvodai terembe és negyed-fél órát gyermekükkel együtt töltsenek el ott.

IRODALOM

- ABBADIE, MADELAINE (1990) Mémoires d'écoles (Óvodákkal kapcsolatos emlékek) Az interjú készítette: Mirielle Birgaudiot, In: *Autrement, Mutations*, „La maternelle, une école en jeu, l'enfant avant l'élève” (Az óvoda tétje – a gyermek előbbre való, mint a tanuló) című szám, 1990, 129–134. o.
- ARRIGHI-GARROU, NICOLE (1988) *La scolarisation des enfants de 2–3 ans et ses inconvénients* (A 2–3 év közöttiek óvodáztatása és ennek hátrányai), ESF, Párizs, 157. o.
- BAUMARD, MARYLINE (2003) Imaginer une école pour les deux ans (Találjuk ki, milyen legyen a kétévesek óvodája!), *Le Monde de l'Education*, 2003 szeptember.
- BROUGÈRE, GILLES (1997) Jeu et objectif pédagogiques: une approche comparative de l'éducation préscolaire (Játék és pedagógiai célok: az iskoláskor előtt nevelés nemzetközi összehasonlító megközelítésben), *Revue Française de Pédagogie*, No. 119. 47–56. o.
- CÉLESTE, BERNADETTE (1990) Trois ans ou deux? (Három vagy két éves korban?) *Autrement, Mutations, La maternelle une école en jeu, l'enfant avant l'élève*, 37–42. o.
- CHMAJ, LUDWIK (1969) *Utak és tévutak a huszadik század pedagógiájában*. Gondolat.
- DANNEPOND, GENÉVIÈVE (1979) Pratiques pédagogiques et classes sociales, étude comparée de 3 écoles maternelles. (Társadalmi osztályok és pedagógiai gyakorlat - három óvoda összehasonlító elemzése tükrében.) *Actes de la recherche en sciences sociales*, No. 30. 31–46. o.
- DARBON, MURIEL (2001) La socialisation entre famille et école, Observation d'une classe de première année de maternelle (Szocializáció a család és az iskola kettős szorításában – egy óvodai kezdőcsoportban végzett megfigyelés tükrében), *Sociétés et représentations*, No. 11. 517–538. o.
- DUPRAZ, LUCE (1997) Les lieux-passerelles entre familles et école maternelle (Hidacsok: a család és az óvoda közötti átmenet intézményei), *Migrants-formation*, No. 110. 49–60. o.
- EDOM, JACQUES (1840) Considérations sur les salles d'asiles (A menedékhelyekkel kapcsolatos tapasztalatok), Le Mans, C. Richelet, 15 o.
- FRANCIS, VÉRONIQUE (2000) Les mères des milieux populaires face à l'école maternelle (Az alsóbb társadalmi csoportokból származó anyák és az óvoda) *Les sciences de l'éducation*, No. 4. 83–107. o.
- FRAT, MURIEL (1990) „Maitresses!” (Óvónők!), *Autrement, Mutations*, „La maternelle, une école en jeu, l'enfant avant l'élève”, 135–143. o.
- HARDY, MARIANNE (2002) Professionnels de la petite enfance et enseignants d'école maternelle (A kisgyermekkel foglalkozó szakemberek és az óvopedagógusok) In: *Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle, Actes du séminaire organisé par la direction de l'Enseignement scolaire*. CRDP, Versailles, 49–59. o.
- LEPRINCE, FRÉDÉRIQUE (2003) *L'accueil des jeunes enfants en France: État des lieux et pistes d'amélioration* (A kisgyermek gondozása Franciaországban: helyzetkép és elmozdulási lehetőségek), Haut Comité de la Politique Familiale, 192. o.
- PLAISANCE, ERIC (1986) *L'enfant, la maternelle, la société* (Gyermek, társadalom, óvoda), PUF, Párizs, 206 o.
- PLAISANCE, ERIC (1999) L'école maternelle française entre accueil et apprentissage (A francia óvodák: az otthonosság és tanulás ütközőpontján) In: *Culture, enfance et éducation préscolaire*, Coord: Brougère, Gilles & Rayna, Sylvie UNESCO, Párizs, 133–147. o.
- PLAISANCE, ERIC (2000) Luc (Jean-Noël) – L'invention du jeune enfant au XIX^{ème} siècle, De l'asile à l'école maternelle (A kisgyermek felfedezése a XIX. században – A menedékhelyektől az anyai iskoláig – recenzió Jean-Noël Luc könyvéről, *Revue Française de Pédagogie*, No. 130. 188–191. o.
- VIAL, JEAN (1983) *L'école maternelle* (Az óvoda), PUF, Que sais-je?, Párizs, 128 o.
- ZERBATO-POUDOU, MARIE-THÉRÈSE (é. n.) *L'école maternelle* (Az óvoda), <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/zerbato/index.html>



A DÁNIAI, SPANYOLORSZÁGI ÉS MAGYARORSZÁGI GYERMEKINTÉZMÉNYEK

EGY NEMZETKÖZI KUTATÁS KERETÉBEN¹ a kisgyermek, az idősek és a fogyatékkal élő fiatal felnőtteknek szóló szolgáltatásokat, valamint az ezekben dolgozók helyzetét vizsgáltuk.

A kutatás első szakaszában áttekintettük a szolgáltatások rendszerét, a vonatkozó statisztikai adatokat és a témával foglalkozó szakirodalmat.² A második szakaszban döntéshozókkal, oktatókkal és gondozást/nevelést végzőkkel készített interjúk vizsgálat keretében tártuk fel a gyermekellátás, az idősellátás és a fogyatékkal élő fiatal felnőttek ellátásának körülményeit és folyamatát.³ A harmadik szakaszban pedig, kipróbáltunk egy új – SOPHOS elnevezésű – kutatási módszert és a személyes gondoskodás területén fellelhető innovatív kezdeményezéseket gyűjtöttük össze.⁴

A téma aktualitását az utóbbi évtizedek európai demográfiai és társadalmi-gazdasági folyamatai (a nők nagyarányú munkába állása, a népesség elöregedése stb.) következtében kialakult helyzet adta. A családok egyre kevésbé képesek ellátni a gyermekek, idősek, betegek gondozásával összefüggő feladatokat, nő az igény az intézményes gondoskodási formák iránt. Ugyanakkor az intézményes gondoskodás területén dolgozók munkakörülményei sok esetben kedvezőtlenek, társadalmi megbecsültségük alacsony. Az Európai Unióhoz korábban csatlakozott országokban csakúgy, mint Magyarországon, az alacsony munkaerőkínálat nem áll összhangban a személyes gondoskodási formák iránti kereslettel, ezért a rászorulókat ellátása túlnyomórészt még ma is a családokra marad.

A kutatás arra irányult, hogy megvizsgáljuk a személyes gondoskodás keretében nyújtott ellátásokat és szolgáltatásokat, az e területen foglalkoztatottak felkészültségét, munkakörülményeit, valamint a kereslet és a kínálat jövőbeli várható alakulását.

Cikkemben a gyermekek intézményes gondozásában és nevelésében résztvevők helyzetét mutatom be dán, spanyol és magyar esettanulmányok alapján.

1 A „Care Work in Europe, Current understandings and future directions” című kutatás 2001 szeptember és 2005 tavasza között zajlott. Finanszírozása az Európai Unió 5. Kutatás-fejlesztési keretprogramjából, a „Társadalmi-gazdasági tudásalap javítása” elnevezésű fejezetből történt. Dánia, Anglia, Hollandia, Svédország, és Spanyolország, illetve Magyarország egy-egy intézetének kutatói vettek részt a vizsgálatban. A kutatás magyar partnere a Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet volt.

2 A következőkben az egyszerűség kedvéért a „szolgáltatások” kifejezést használom az „ellátások és szolgáltatások” helyett, mivel ez terjedt el a nemzetközi szóhasználatban is (e.g. services for children, childcare services, social services stb.).

Kontextus

A három országot az idevágó kulcsfontosságú demográfiai és gazdasági mutatók alapján a következőképpen jellemezhetjük: Spanyolország messze a legnépesebb ország, Magyarországnál négyszer, Dániánál csaknem nyolcszor több lakossal. Dánia két másik mutató tekintetében tűnik ki: ebben az országban lényegesen magasabb a termékenységi- és a női foglalkoztatottsági ráta, mint Magyarországon és Spanyolországban. A nők többet dolgoznak, és több gyermeket vállalnak. Ugyanakkor a dán nők a spanyoloknál sokkal nagyobb arányban dolgoznak rész-munkaidőben. Magyarországon pedig csak elvétve találunk nem teljes munkaidőben foglalkoztatott nőket. Dániában és Magyarországon a munkanélküliség lényegesen alacsonyabb, mint Spanyolországban. Dánia az egy főre jutó GDP alapján Magyarországnál kétszer, míg Spanyolorzágnál egyharmaddal gazdagabb. Ehhez jön még a magyarnál és a spanyolnál lényegesen magasabb dán adóelvonás, ami a szolgáltatások közfinanszírozásának nagyobb mértékét biztosítja.

A gyermekek napközbeni intézményes ellátását befolyásoló gyermekgondozási szabadság ideje és igénybevételenek feltételei igen különbözőek a három országban. A dolgozó szülők munkából való távolmaradására vonatkozó szabályozás közvetlen hatással van a szolgáltatásokra, hisz amennyiben a szülők nagymértékben élnek az e téren kínálkozó lehetőségekkel, jelentősen csökkenhet a kisebb gyermekek számára nyújtott szolgáltatások iránti igény.

A mai dán rendszerben egy 2002. évi intézkedés alapján a szülők egy éven át kapnak állami támogatást vagy teljes fizetést, és további 14 hét támogatás nélküli szabadságot, minek következtében a gyermekgondozási szabadság jelentősen lecsökkentheti a 12 hónapnál fiatalabb gyermekek számára szóló szolgáltatások iránti igényt. Mind Magyarország, mind Spanyolország a gyermek hároméves koráig biztosít lehetőséget az otthonmaradásra. Ugyanakkor miután Spanyolországban a 16 hetes szülési szabadság kivételével erre csak fizetés nélküli szabadság formájában van mód, nem meglepő, ha csak igen kevesen (csupán a kisgyermekek 2–3 százaléka esetében) használják ki teljes mértékben ezt a lehetőséget. Ezzel szemben Magyarországon a szabadság teljes időtartama alatt folyósítanak anyagi támogatást (gyed vagy gyes formájában). A szülés előtt alkalmazásban állóknak két éven át a havi fizetés 70 százaléka (2004-ben maximum 83 000 Ft), a fennmaradó egy évre pedig egy meghatározott összeg jár; a szülés előtt nem dolgozók pedig három évig egy meghatározott összeget kapnak.

A három országban jelentősen különbözik a gyermekek számára nyújtott szolgáltatások rendszere. Dániában egy széles körű, teljesen integrált, a jóléti szolgáltatásokba szervesen beépült, a dán Szociális Minisztérium hatáskörébe tartozó rendszert működtetnek.⁵

3 A jelen írás jelentős mértékben támaszkodik a kutatás interjú vizsgálatát összegző tanulmányra. (*Korintus & Moss 2004*)

4 A kutatás angol nyelvű honlapja, ahonnan az összes elkészült tanulmány letölthető: www.ioe.ac.uk/tcru/carework

5 Svédország kivételével 1996 óta a többi északi ország is ezt a megoldást alkalmazza.



Magyarországon a kisgyermek gondozásával, nevelésével kapcsolatos felelősség két tárca között oszlik meg: a bölcsődék (a 0–3 éves korú gyermekek napközbeni ellátása) az Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium, míg az óvodák (a 3–6/7 éves korú gyermekek nevelése) az Oktatási Minisztérium hatáskörébe tartoznak. A bölcsődéket eredetileg az egészségügyi tárca felügyelte, ma pedig – a minisztériumok átszervezéseit követően – a szociális és családügyi tárca hatáskörébe tartoznak. A gyermekek védelméről szóló 1997-es XXXI. törvény ezeket az intézményeket egyértelműen a szociális védelem rendszerébe sorolta, ezen belül a gyermekvédelem, a gyermekjóléti alapellátások, a gyermekek napközbeni ellátása körébe. Ezt megelőzően azonban szakmai viták folytak arról, hogy szerencsésebb lenne-e a bölcsődéket az oktatási rendszerhez csatolni, egy – a gyermekek szempontjából – integráltabb rendszer megteremtése érdekében.

Spanyolország (Angliához, Skóciához és Svédországhoz hasonlóan) 1990-ben az oktatási rendszerhez telepítette a kisgyermek számára nyújtott szolgáltatásokkal kapcsolatos felelősséget. Azonban soha nem valósult meg teljes egészében az 1990-es reformok azon szándéka, hogy a 3 év alatti gyermekek minden magánintézményét az oktatási hatóságok szabályozzák. E rendelkezések bevezetését több alkalommal is elhalasztották. A közelmúltbeli jogszabályi változások ismét kivették a 3 év alatti gyermekek ellátását az oktatásügy hatálya alól, és ezáltal újra előállt az 1990 előtti, a felelősség megosztásával jellemezhető helyzet.

Dániában, Spanyolországban és Magyarországon is jelentős decentralizáció ment végbe, aminek eredményeként a gyermekeknek nyújtott napközbeni ellátások fenntartása a regionális vagy helyi önkormányzatok feladata.

Intézményi ellátás

Mindhárom országra jellemző az, hogy a szolgáltatások java részét a gyermekek életkoruk szerint elkülönítő intézmények nyújtják – egyfelől a háromévesnél fiatalabbak másfelől a háromévesnél idősebbek részére. Ugyanakkor Dániában jelentős számban található olyan intézmények, amelyek a hatévesnél fiatalabb gyermekeket együtt, integráltan nevelik. A családi napközi ellátás⁶ csak Dániában elterjedt, a másik két országra nem igazán jellemző ez a megoldás. Dániában és Magyarországon a legtöbb szolgáltatást közintézmények nyújtják, míg Spanyolországban a három évesnél fiatalabb gyermekek ellátását leginkább a magán és a non-profit szektor biztosítja.

Ellátási formák

A gyermekintézmények mindhárom országban általában hatéves korig fogadják a gyermekeket. A kötelező beiskolázás erre az életkorra esik Magyarországon és

⁶ A családi napközi napközbeni ellátási forma. Magyarországon a gyermekvédelmi törvény értelmében olyan működési engedéllyel rendelkező vállalkozók nyújthatják ezt a szolgáltatást, akik saját otthonukban legfeljebb 5 kisgyermek napközbeni ellátását vállalják.

Spanyolországban, ugyanakkor Magyarországon az iskolára való felkészítés jegyében a közoktatásról szóló törvény az ötévesekre vonatkozóan általános érvényű nevelési kötelezettséget határoz meg. Dániában a tankötelesség hét éves korban kezdődik, de csaknem minden hat éves részt vesz iskolákban tartott, részidős óvodai foglalkozásokon (*børnehaveklasse*), illetve iskolai szabadidős programokon.

Dániában a kisgyermekes intézményi ellátásának három fő típusa létezik. Ebből kettő „életkor szerint megosztott”: a *vuggestuer* névelletett intézmény 3 éven aluliakat fogad, a *børnehaver* elnevezésű pedig 3–6 éveseket. Az utóbbi években a legjelentősebb növekedés azonban a gyermekeket a hat éves korig – és néha (iskoláskorúakról való gondoskodásként) afelett is fogadó integrált intézményekben (*aldersintegrerede*) következett be.

Magyarországon a bölcsődék 3 év alatti gyermekeket, az óvodák 3 és 6/7 év közötti gyermekeket fogadnak. A dán szolgáltatásokhoz hasonlóan mindkét magyarországi intézménytípus egész napos gondoskodást kínál. Dániától eltérően azonban csak nagyon kevés gyermek jár családi napközibe. Ennek oka az, hogy ez a szolgáltatás, amelynek létrehozására 1993 óta van lehetőség, a közpénzből való finanszírozás hiánya, majd ennek igen alacsony szintje miatt eddig nemigen terjedt el.

Spanyolországban a háromévesnél fiatalabbak java részét a köznapi életben „gyermekmegőrző” (*guarderías*) névre hallgató, hivatalosan „gyermekiskola” nevű intézmény első ciklusa (*escuelas infantiles, primer ciclo 0–3*) fogadja, a háromévesnél idősebb gyermekek többsége pedig a „gyermekiskolák” második ciklusát látogatja (*escuelas infantiles, segundo ciclo 3–6*, más néven *parvulario*). Ez utóbbi rendszerint elemi iskolákban működik. E tekintetben tehát jelentősen különböznek a 3 év feletti gyermekeknek Spanyolországban nyújtott szolgáltatások a dán és magyar szolgáltatásoktól, amelyek soha sem működnek az alapfokú oktatás keretében. Spanyolországban is van néhány integrált korcsoportú intézmény, bár jóval kisebb számban mint Dániában. A családi napközi nagyon ritka és ezek működését nem is szabályozzák hivatalos előírások. A gyermek saját otthonában megvalósuló fizetett gondoskodás azonban elterjedt azoknak a családoknak a körében, amelyek ezt megengedhetik maguknak. A családoknál ily módon dolgozókat (akik gyakran fiatal egyetemista lányok) gyakran csak kenguruként (*canguros*) emlegetik. A háromévesnél fiatalabbakat ellátó spanyol intézmények általában egész nap nyitva tartanak. A háromévesnél idősebb gyermekek részére nyújtott iskolarendszerű szolgáltatásokat tanítási időszakokban 9 és 12 óra, valamint 15 és 17 óra között biztosítják.

Az ellátottak aránya

Az 2002. évi statisztikák szerint a napközbeni ellátásban részesülő gyermekek aránya különböző a vizsgált országokban. Dániában a háromévesnél fiatalabbak 58 százaléka tartozik ebbe a kategóriába, bár ez a szám magában foglalja a családi napközibe járó gyermekeket is, hiszen ezeket a szolgáltatásokat is az önkormányzatok tartják fenn. Ezután következik Spanyolország, ahol ez az arány 11 százalék, majd Magyarország 8 százalékkal. E két utóbbi országban gyakorlatilag elenyésző



a családi napközök száma. A háromévesnél idősebb gyermekek esetében mindhárom országban jóval magasabb a szóban forgó arányszám. Spanyolországban 95, Dániában 94, míg Magyarországon 93 százalék, ami azt mutatja, hogy a 3–6/7 év közötti gyermekek túlnyomó többsége intézményi ellátásban részesül (*Korintus & Moss 2004*).

Finanszírozás

A gyermekek napközbeni ellátása Dániában és Magyarországon túlnyomó részben közpénzből finanszírozott, míg Spanyolországban főleg a szülők befizetései fedezik a költségeket.

Dániában az összes szolgáltatás java részét a helyi önkormányzatok finanszírozzák, a fennmaradó költségeket pedig a szülők állják. Egy országos rendelet szerint a szülők befizetése nem haladhatja meg a költségek 30 százalékát. Ezen kívül az alacsony jövedelmű és a többgyermekes családok kedvezményben részesülhetnek.

Magyarországon mind a bölcsődék, mind az óvodák finanszírozása három forrásból történik: normatív támogatás a központi kormányzattól (az összes költség kb. 25–30 százaléka), az igénybevevők által fizetett díjak (kb. 10 százalék) és az önkormányzati támogatás (a teljes költség fennmaradó része). A szolgáltatást igénybevevők befizetései ténylegesen csak a gyermekek étkezését fedezik, és nem haladhatja meg a szülők havi jövedelmének egy meghatározott százalékát. Az alacsony jövedelmű családok csökkentett díjat fizetnek, vagy egyáltalán nem is kell fizetniük, és egy közelmúltban hozott intézkedés alapján a rászoruló gyermekek számára ingyenes az étkezés.

A 3 év alatti gyermekeknek nyújtott szolgáltatások költsége nagymértékben változó Spanyolországban, ennek mértéke függ például a nyitvatartási időtől, az alkalmazottak számától, képzettségüktől és fizetésüktől. A szolgáltatások költségeit teljes mértékben a szülők által fizetett díjakból fedezik, kivéve néhány, kismértékű állami támogatásban is részesülő magánintézményt továbbá a regionális, illetve helyi hatóságok által működtetett intézményeket (pl. a barcelonai, állami támogatást élvező bölcsődékben a szülők a költségek egyharmadánál alig valamivel többet fizetnek). Más a helyzet a 3 és 6 év közötti gyermekek számára nyújtott, főként iskolarendszerű szolgáltatások esetében. A szülők a hatóságok által működtetett iskolákban nem fizetnek díjat, de fizetniük kell a tanítási időn kívül nyújtott szolgáltatásokért.

A gyermekintézmények magasabb képzettségű dolgozói

Főbb jellemzőik

Kutatásunk tükrében a személyes gondoskodást nyújtó szolgáltatásokban dolgozókat röviden a következők jellemzik:

- A teljes munkaerőnek Dániában kb. a 10 százalékát, Magyarországon és Spanyolországban, kb. a 2–3 százalékát foglalkoztatják a gyermekeknek, időseknek és

fogyatékkal élő felnőtteknek nyújtott szolgáltatások keretében. Ezek az arányok csak hozzávetőlegesek mivel az egyes országok statisztikai adatgyűjtései jelentős különbségeket mutattak abban a tekintetben, hogy milyen foglalkozásokat soroltak ezek közé, illetve, hogy milyen bontásban gyűjtenek adatokat.

- A dolgozók java része 25–44 év közötti (mint általában máshol is).
- Túlnyomó többségben nők dolgoznak ezeken a munkahelyeken.
- Alacsony a fizetésük.
- Többségük egy-egy területre szakosodott (kivéve Dániában).
- Általában alacsony az iskolai végzettségük (kivéve Dániában).
- Karrier lehetőségeik általában korlátozottak (kivéve Dániában).

Képesítés

Dániában, Magyarországon és Spanyolországban is elsősorban két szakma képviselői dolgoznak a kisgyermekeknek nyújtott szolgáltatások területén. Azonban az egyes országokra jellemző szakmák számos fontos vonatkozásban különböznek egymástól.

Dániában mind a 3 év alatti, mind a 3 évesnél idősebb gyermekeknek nyújtott intézményi szolgáltatások terén a pedagógus szakma az uralkodó, és e szakma képviselői teszik ki a munkaerő nagy többségét. A pedagógusok három és fél éves felsőfokú alapképzésben vesznek részt. Az 1992. évi reformot követően már csak ez az egy szakma és egyetlen képzés létezik, amit 32 pedagógusképző főiskola (*pædagogseminarium*) nyújt.⁷ A kisgyermek számára nyújtott intézményi szolgáltatásokban közvetlenül dolgozó másik fő csoport a pedagógus-asszisztensek (*pædagogmedhjælper*). Ehhez a munkához nincs előírva szakmai képzettség, és zömmel olyan fiatalok látják el ezt a munkakört, akik felsőfokú tanulmányaik előtt vállalnak egy-két évig munkát a gyermekintézményekben. Ugyanakkor 1997 óta egy 19 hónapos alapképzést vezettek be a gondozók széles köre, köztük a pedagógusasszisztensek számára is. E tanfolyamok egy részét szakosított pedagógiai intézmények, más részét pedig szociális és egészségügyi szakképző intézmények szervezik.

Magyarországon a két szakma mindegyike a gyermekek egy meghatározott korcsoportjával dolgozik. A *gondozó* a háromévesnél fiatalabb gyermekeket ellátó bölcsődék fő munkaejeje. A képesítés megszerzésének formája sokat változott az elmúlt évtizedekben. Képzésük emelt szintű szakképesítést ad, amelynek megszerzése középiskolai végzettséghez kötött. Újabban akkreditált post-secondary (iskolai rendszerű felsőfokú) szakképzés is indítható. Számukra nincs szakirányú főiskolai képzés. Az *óvodapedagógusok* az óvodai nevelés keretében foglalkoznak a három év feletti gyermekekkel. Számukra felsőfokú képesítés megszerzése 1959 óta lehetséges, 1993 óta pedig kötelező.

⁷ 1992 előtt három különböző csoportja volt a pedagógusoknak: Az elsőt a 3–6 évesekkel foglalkozó, 100 évnél régebbi múlttal rendelkező óvodapedagógusok alkották. A másodikat az iskoláskorú 6–14 éves gyermekekkel foglalkozó pedagógusok, míg a harmadikat a 3 év alatti gyermekekkel, és a speciális szükségletű gyermekekkel és felnőttekkel foglalkozó szociálpedagógusok alkották. Mindegyik csoport számára létezett külön alapképzés.



Jelenleg Spanyolországban is két fő szakmával találkozhatunk, ezeket különböző alapképzési szint jellemzi: az egyik csoportot a kisgyermekkorú nevelésre szakosodott tanítók (*maestros especialista en educación infantil*), a másikat a kisgyermekkorú nevelés szakalkalmazottai (*técnicos especialista en educación infantil*) alkotják. A tanárok és pszichológusok 5–6 éves képzésétől eltérően a tanítók egy alacsonyabb szintű 3 éves egyetemi képzés során szereznek képesítést (*primer ciclo de formación universitaria*). A kisgyermekkel való munka a választható hét szakirány egyike. Az ilyen képzésben részesülők 0–6 éves korú gyermekekkel foglalkozhatnak, szemben a szakalkalmazottakkal (*técnica*), akik csak a háromévesnél fiatalabb gyermekek ellátására specializálódnak egy 2 éves középfokú szakképzés keretében. Az érvényben lévő szabályozás minimumként írja elő azt, hogy a 3 év alatti gyermekekkel foglalkozó személyzet egyharmadának tanítói képesítéssel kell rendelkeznie.

Kereset

Minden országban azt tapasztaltuk, hogy a személyes gondozást végzők keresete viszonylag alacsony. Dániában a kisgyermekellátásban dolgozók erős szakszervezetben tömörülnek és jóval többet keresnek mint a spanyolok vagy a magyarok. Nagy különbségeket tapasztaltunk az egyes országokban dolgozók keresete között. A kutatásban szereplő országok között egészében véve Dániában a legmagasabbak a keresetek, és ebben az országban az egyes szakképzést igénylő foglalkozások jövedelmei között, mint pl. pedagógus, szociális munkás nincs igazán nagy különbség. A másik végletet Magyarország képviseli, ahol a partnerországok közül a legalacsonyabb a munkavállalók keresete. Azonban Dániában is és Magyarországon is hasonló volt a kisgyermekellátásban képesítéssel dolgozók és az iskolai tanárok keresete közti arány: az előbbieké bére nagyjából 85 százalékát tette ki az utóbbiaké fizetésének.

Karrier lehetőségek

A munka struktúrájából és a képzés jellemzőiből következően a három országban különbözőek a karrier lehetőségek. A dán pedagógusok – akiket általános („*generalist*”) képzésük felkészít a 0 és 100 év közötti összes korosztállyal való munkára – sokkal szélesebb körű elhelyezkedési lehetőségekkel rendelkeznek, mint a másik két ország szakemberei, akiknek alapképzése egy-egy adott életkorhoz kötődik.

Ugyanakkor az is elmondható, hogy a gyermekek intézményi ellátásában dolgozók – a keresetükkel való elégedetlenség ellenére – stabil és elkötelezett munkaerőt alkotnak mindhárom országban.

Képzés, továbbképzés

A képzés – szintje, időtartama és tartalma – közvetlenül tükrözi egy adott foglalkozás vagy szakma általános értelmezését, vagyis azt, hogy mivel jár e szakma gyakorlása, milyen az adott foglalkozás státusa. A kisgyermekellátásával, nevelésével

kapcsolatos munkához mindhárom országban szükséges alapképzés, legalábbis, az intézményekben dolgozók esetében. Ezen túlmenően a képzés szintje viszonylag magas, felsőfokú képeztést biztosít a nevelők többségének.

A dán pedagógusok 2002 óta diplomát adó, három és fél éves pedagógiai főiskolai képzés keretében szereznek szakképesítést. A pedagógiai munka művészeti és esztétikai aspektusainak igen nagy jelentőséget tulajdonítanak, és ez a kreativitást fejlesztő tárgyak fontosságában is kifejeződik. A képzés elméleti részén túl nagy hangsúlyt fektetnek a gyakorlati ismeretekre is. A hallgatók külföldön is teljesíthetik szakmai gyakorlatukat, és sokan élnek is ezzel a lehetőséggel. Például, kutatásunk dán partnereinek munkahelyén – Jydsk Pædagog-Seminarium – a főiskolai hallgatók közel 20 százaléka tölti szakmai gyakorlatát szerte a világban. Dániában minisztériumi hatáskörbe tartozik a pedagógiai képzés struktúrájának, tárgyainak, a szakmai gyakorlat és a vizsgáztatás irányelveinek a kidolgozása, de az egyes főiskolák nagyfokú szabadságot élveznek a tartalom és a módszerek kiválasztása tekintetében. Nincs központi tanterv, minden főiskola saját pedagógiai oktatási programot készít, ami az országos útmutatások helyi értelmezése és leképezése. Az alapképzést követően számos lehetőség kínálkozik a továbbtanulásra. 1997 óta létezik egy 19 hónapos alapképzés a pedagógusasszisztensek számára.

A bölcsődei dolgozók alapképzése Magyarországon a szakképzés keretében folyik, míg az óvodapedagógusoké főiskolai képzésben. Ez különbségeket jelent az oktatás szintjében, hiszen – bár a közelmúltban indult felsőfokú szakképzés is – a bölcsődei gyermekgondozók képzése zömében emelt szintű középfokú képzés, az óvodapedagógusoké pedig felsőfokú képzés. Különbségek vannak a kétfajta munka hagyományaiban is. Az egészségügyi és gondozási vonatkozások sokáig erősen jellemezték a bölcsődei munkát. Az óvodai munkában pedig a nevelésnek volt mindig központi szerepe. A bölcsődei gondozók alapképzése, a középfokú tanulmányok befejezését követően 3 éves szakközépiskolai keretben történik. A képzés 4600 órájából 5 százalék körüli óraszámot szentelnek a pedagógiának, és 50–50 százalékos az elmélet és a gyakorlat aránya. Létezik központi oktatási program, de ez némi mozgásteret hagy az iskoláknak és a tanároknak egyes témák kiemelt kezelésére és módszereik megválasztására. Ezzel ellentétben nincs központi program az óvodapedagógusok képzésére, hiszen azt már 1984-től tantervi irányelvek, 1994-től pedig kormányrendeletben meghatározott „képzési és képesítési követelmények” váltották fel. A Nemzeti Alaptanterv fejlesztési bizottsága 75 százalékos hasonlóságot ír elő az egyes oktatási intézmények által nyújtott képzések között. Az érdekelt intézmények között folyamatosan zajlik a tantervek, óra- és vizsgatervek egyeztetése a kreditrendszerhez, illetve a bolognai követelményekhez igazodóan. A képzés 30 százaléka szakmai gyakorlat. Az utóbbi években egyre bővül az alapképzéshez kapcsolódó szakirányú továbbképzések köre, amelyek bizonyos típusai a vezetők számára kötelező jellegűek. Magyarországon mind a bölcsődei gondozók, mind az óvodapedagógusok számára hétévente kötelező a továbbképzés.



Spanyolországban a két fő szakma (*maestros* illetve *técnicos*) alapképzése ugyanolyan módon tér el egymástól, mint Magyarországon. A kizárólag háromévesnél fiatalabb gyermekekkel dolgozóknak (*técnicos*) alacsonyabb szintű a képzése. A 3 évesnél idősebb gyermekekkel foglalkozók (*maestros*) alapképzése 3 éves egyetemi képzés. Külön diplomát ad az elemi iskolai- és a gyermekellátási munkára felkészítő képzés, de a tárgyak kb. 50 százaléka közös. A gyakorlati rész mindkét képzésben viszonylag kis arányban szerepel. A *maestro*-képzésnek mindössze 13 százalékát teszi ki: két hét az első évben, egy hónap a másodikban, és két hónap a harmadik évben. A *técnico*-képzésben a gyakorlatra szánt idő valamivel több, 20 százalék, de még mindig kevesebb mint a dán pedagógusok esetében. A képzések Spanyolországban is inkább központilag szabályozottak, kevesebb lehetőséget hagynak a helyi különbségek megjelenítésére.

Kutatásunkban egyetlen megkérdezett sem vonta kétségbe a felsőfokú képzés és a szakképesítés szükségességét. Egyértelmű jelei vannak a képzések szintjében a felfelé történő elmozdulásnak is. A dán pedagógusképzés már diplomát ad; a magyar óvodapedagógusi főiskolákat az egyetemi rendszerbe integrálták és a spanyol *maestro*-kat is egyetemi szinten képzik. Ugyanakkor a magyar bölcsődei dolgozók felkészítése is javult: megvalósult a post-secondary szintű oktatás, és dolgoznak a főiskolai szintű képzés beindításán. Azonban Magyarországon és Spanyolországban még megmaradt a képzés megosztottsága, vagyis a 3 éven aluliakkal foglalkozó szakmákra külön, (és még) alacsonyabb szinten képzik a hallgatókat.

Az alapképzés dilemmája ezért nem az, hogy kell-e és hogyan, hanem az, hogy mit kell és hogyan. E tekintetben három kérdéskör merült fel. Először is, kérdés, hogy mennyire legyen általános illetve specializálódott a képzés. Az egyik véglet a dán példa jelenti: a pedagógusképzés valamennyi életkori periódusra, sok különféle szakmára, munkakörre készíti fel a hallgatókat. A másik véglet Magyarország, ahol a képzés egy-egy nagyon szűk korcsoporttal történő munkára készít fel. A spanyol *maestro*-knak elég nagy mozgásterük van, de csak kisgyermekekkel kapcsolatos munkákra szakosodhatnak.

Másodsor, kérdéses a szakmai gyakorlat helye a képzésben. Nincs vita azt illetően, hogy annak a felsőfokú oktatás részét kell képeznie, és abban sem, hogy szükség van elméleti tantárgyakra. Ami vitatott, az az, hogy a képzésben milyen szerepet töltsön be a gyermekekkel végzett munka (a gyakorlat helye a tudás megszerzésében), és hogy mekkora legyen ennek aránya a képzés idejében. Túl sok, vagy túl kevés jelenleg a szakmai gyakorlat?

A gyakorlati idő jelentős a dán képzésben, de elég kicsi a szerepe a spanyol *maestro*-képzésben. Kérdéses a gyakorlaton lévő hallgató helyzete, és a gyakorlatnak otthont adó intézmény szerepe is. A szakmai gyakorlatot az elmélet és a gyakorlat közötti kapcsolat kérdésének is lehet tekinteni. Miként játszhat az elmélet aktív szerepet a kisgyermekekkel végzett munkában? Hogyan használhatják a szakemberek az elméletet eszközként a gyakorlat javítására?

Harmadszor, kérdéses a változatosság és az egységesség kérdése. Milyen mértékben határozza meg egy kormányzat a képzés tartalmát és milyen fokú autonómiát hagyjon az oktatóknak a képzés alakítására. E tekintetben Dánia tűnik a legrugalmasabbnak, a decentralizáció melletti szilárd elkötelezettség jegyében.

Továbbképzési lehetőségek mindhárom országban vannak. Egyedül Magyarországon kötelező a továbbképzés. A felmerülő kérdések nem csak a tantárgyak és az elérhető tanfolyamok körét érintik, hanem a továbbképzések szintjét és azt is, hogy a továbbképzés milyen újabb foglalkozási lehetőségeket nyithat meg.

A szolgáltatásokat meghatározó szemlélet

Dániában a jóléti rendszeren belül a szabályozást és a gyakorlatot alátámasztó fő fogalom nem a „gondoskodás”, hanem a pedagógia. A pedagógia az emberekkel (gyermekkel vagy felnőttekkel) végzett munka elmélete és gyakorlata. Ez egy olyan, a 19. századi Németországba visszanyúló és különböző formában a legtöbb európai országban megtalálható összetett jelentésű fogalom, amely egységes és elválaszthatatlan egészként tekint a gyermekek (vagy felnőttek) gondozására, oktatására, egészségére és nevelésére: e nézőpontból sem a „gondoskodás”, sem az „oktatás” nem minősül külön szakterületnek, hanem a pedagógia összetevőjének.

Dániában a kisgyermekeknek nyújtott szolgáltatásoknak ennek megfelelően sokkal több funkciójuk van, mint egyszerűen a szülői munkavállalás támogatása, és az ilyen szolgáltatások keretében végzett munkáról való gondolkodás is túlnyúlik a gondoskodás fogalmán. A Serviceloven (a szociális szolgáltatási törvény) e szolgáltatások három célját határozza meg: pedagógiai, szociális és gondozási. A pedagógiai irányultságon belül megkülönböztetik a nevelést az oktatástól. Ennek megfelelően e szolgáltatások esetében nem az iskolára való felkészítés a cél, hanem inkább az, hogy jó életminőséget nyújtsanak illetve hozzájáruljanak a gyermek sokoldalú, a társadalmi és kulturális képességeit is figyelembe vevő fejlesztéséhez. Ma, amikor a családi és az intézményi gondoskodás közötti határvonal eltolódik, a szülők és az intézmények együtt töltenek be lényeges szerepet a gyermekek felnevelésében.

A magyar „gondoskodás” szó szintén széles jelentéstartalmat hordoz. A gondoskodás az emberi szükségletek kielégítésére utal – nem csak a fizikai, hanem az érzelmi, társadalmi és mentális szükségletekre is. A kisgyermeket ellátó intézmények (legyenek azok bölcsődék vagy óvodák) holisztikus összefüggésben értelmezik céljaikat. Feladatuk, hogy kielégítsék a gyermekek fizikai, érzelmi és lelki szükségleteit, és támogassák őket a fejlődésben, a tanulásban. Alapvető szerepet játszanak a gyermekek szocializációjában. Az európai pedagógiai hagyomány szerepe nyilvánvaló, hiszen, ha megosztottak is a szolgáltatások, az intézményekben folyó szakmai munkát a „nevelés” életkorokon átívelő, holisztikus fogalma fejezi ki a legjobban. Az óvodapedagógus is inkább pedagógusként, mint tanítóként jellemzi magát. Az óvodáknak segíteniük kell a gyermekeket az iskolaérettség elérésében, de nem „iskolai típusú” tanítási módszerekkel, vagy a gyermekek olvasásra-számolásra taní-



tásával – bár sok szülő azt hiszi, hogy az óvodáknak éppen ez lenne a dolguk. Az óvodapedagógusok dán társaikhoz hasonlóan megkülönböztetik magukat az iskolákban dolgozó pedagógusoktól. Feladatuk tágabb: a gyermekek egészséges, aktív, és a világ iránt érdeklődő felnőtté válásának segítése.

Spanyolországban a szolgáltatásokat az elmúlt években az oktatás szempontját szem előtt tartva fejlesztették minden életkori csoportra vonatkozóan. Miközben felismerték, hogy a dolgozó anyák gyermekei számára intézményi szolgáltatásokat kell nyújtani, radikális váltás történt az iskolaköteles kor alatti gyermekek számára nyújtott szolgáltatások szemléletmódjában: a háromévesnél fiatalabb gyermekek napközbeni ellátását biztosító intézményeket beillesztették az oktatási rendszerbe.

A dolgozók vélekedése a munkáról

A válaszadók mindhárom országban, különösen Magyarországon és Spanyolországban többnyire úgy gondolják, hogy a kisgyermekkel végzett munka megbecsültsége továbbra is túl alacsony, mind annak valódi értékét tekintve, mind más szakmákhoz viszonyítva. Úgy tűnik, a probléma alapvetően az, hogy a szakmapolitikusok, az oktatók és a gondozók (akik szerint a gondozói-nevelői munka a társadalom szempontjából fontos, intézményekben végzett összetett feladat, amelynek nem csak a gondozáshoz van köze, de a gyermekek neveléséhez, fejlődéséhez és jó közérzetéhez is) másképpen gondolkodnak a szakmáról, mint a társadalom általában, amely a feladatot továbbra is leegyszerűsítve, „gyermekfelügyeletként”, „megőrzésként” és „csak játékként” fogja fel. Úgy tűnik, hogy a munka társadalmi státusának javítása érdekében túl kell lépni azon, hogy a munkát „kisgyermekgondozásként” kezeljék, és el kell jutni annak összetettebb felfogásáig, amelyet a dán példával élve: pedagógiai felfogásnak is nevezhetünk.

Azokban az országokban, ahol a háromévesnél fiatalabb és a háromévesnél idősebb gyermekekkel kapcsolatos szolgáltatások kettéválnak, és eltérő a gyermekekkel dolgozó szakemberek képzettsége is, a legkisebb gyermekekkel foglalkozó intézményeknek jobban meg kell küzdeniük az elismerésért és azért, hogy a társadalom a munkájukban inkább nevelési, mint egyszerű „gondozási” feladatokat lásson. Spanyolországban határozottan törekednek a cél elérésére, ugyanakkor az is érzékelhető, hogy milyen jelentős akadályai vannak a közfelfogás átalakításának.

Maguk a gondozók és nevelők még azokban az országokban is tisztában vannak munkájuk összetettségével, fontosságával és tanító jellegével, ahol a társadalmi megbecsülés és a keresetek alacsonyak. Nagy örömet lelnek munkájukban, elsősorban, mert szeretik a gyermekeket, élvezik a velük való munkát, és úgy érzik, hogy munkájuk hozzájárul ahhoz, hogy jobbá váljon a gyermekek mai és jövőbeli élete. Értékelik továbbá, hogy a munkájuk lehetőséget biztosít arra, hogy önálló döntéseket hozzanak.

Záró gondolatok

Az egyik alapvető kérdés tehát, hogy fenn kell-e tartani a dolgozóknak azt a megosztottságát, amely két külön korosztályt ellátó foglalkozási kategóriára választja szét őket, mint Magyarország és Spanyolország esetében. Azokban az országokban, ahol ez a helyzet, a három év alatti gyermekekkel foglalkozók alacsonyabban képzettek és rosszabbul fizetettek, más szóval úgy kezelik őket, mintha értéktelenebb munkát végeznének. Vagy inkább egyetlen fő foglalkozási csoport – az „alapszakma” – tagjaiból kellene-e toborozni a 0 és 6 év közöttieket ellátó szolgáltatások szakembereit? Ez utóbbi esetben további kérdésként merül fel, hogy hosszú távú célként azt kellene-e kitűzni, hogy mindenki számára felsőfokú szakemberképzést nyújtsanak, vagy megmaradjanak-e a képesített szakembereket segítő „gyermekfelügyelők”, és ha igen, milyen legyen az arányuk?

Tovább szélesítve a képet, szintén strukturális kérdésként merül fel az, hogy milyen a kisgyermkekkel foglalkozók viszonya az idősebb gyermekekkel, fiatalokkal, sőt, a felnőttekkel foglalkozó többi foglalkozási csoporthoz? Magyarországon és Spanyolországban a dolgozókat képzésük és képesítésük a kisgyermkekkel végzett munka keretei közé szorítja. Teljesen más – mondhatni egyedi – a helyzet Dániában. Ott a kisgyermkekkel foglalkozó pedagógusokat együtt képzik a nagyobb gyermekekkel, fiatalokkal és fogyatékos felnőttekkel foglalkozó pedagógusokkal. Viszonylag kis számban ugyan, de még idős emberekkel is foglalkoznak pedagógusok. Vajon az-e a jövő útja, hogy a szakmát ilyen irányba szélessítsük, és kiterjesszük a pedagógia elméletét és gyakorlatát? Vagy van-e olyan kényszerítő ok, ami miatt fenn kellene tartani a jelenleg még elkülönülő szakmákat, amelyek mindegyike egy-egy szűk korosztállyal foglalkozik, illetve amelyek művelőit egy meghatározott intézménytípusban való munkára készítik fel? Vannak-e egyéb lehetőségek e két szélsőség között?

A fenti kérdések megválaszolása után további lényeges kérdések vetődnek fel a karrierlehetőségeket illetően is. Minél szűkebb a szakma, annál kevesebb az elhelyezkedési lehetőség. A magyar bölcsődei gondozóknak vagy óvodapedagógusoknak kevés a lehetőségük a szakmai előmenetelre dán kollégáikkal való összehasonlításban, akiknek jóval nagyobb mozgásterük van (például az általános és a szakosodott intézmények között, illetve különféle vezetői és szakmapolitikai állások közül választhatnak).

Ugyancsak fontos kérdés, bár kevés szó esik róla, hogy az e hivatást választó hallgatók mikor kezdjék az alapképzést. Dániában sok pedagógushallgató húszas éveit második felében kezdi meg a tanulást a pedagógusképzésben. Tehát a középiskolát követően már tapasztalatokra tettek szert az étellel és a munkával kapcsolatban. Magyarországon és Spanyolországban a hallgatók általában közvetlenül a középiskola után, vagy kis kihagyással lépnek be a képzésbe.

Az esettanulmányok felhívják a figyelmet a társadalmi elismertség és a bér egymással összefüggő kérdéseire. A három vizsgált országon belül nagy eltérések voltak a kereseteket illetően. A társadalmi elismertség és státus javulásának egyik lényeges



tényezője lehet az, ha a munka jobban a társadalom „látóterébe” kerül, vagyis az egyik dániai válaszdónk szavával élve, „megszilárdul”. Ez a gondozó azzal érvelt, hogy nagyobb átláthatóságra van szükség ahhoz, hogy az emberek – az adófizetők – megismerjék a munkát és annak eredményeit, meggyőződjenek annak fontosságáról, és arról, hogy megéri abba pénzt fektetni. Mindez a kisgyermekkel végzett munka értékelésére szolgáló különböző módszerek bevezetésével jár: pl. felügyeleti rendszerek, a minőség mérése, a gyermekek fejlődésének különböző kritériumokon alapuló értékelése stb.

A bölcsődei, óvodai, és egyéb intézményekben nyújtott ellátások álltak kutatásunk középpontjában, azonban látnunk kell, hogy ez csak egy része a teljes képnek. Más típusú szolgáltatások és más munkavállalók is részt vállalnak kisgyermekellátásban, különösen a „családi gyermekgondozók” és a „háztartási alkalmazottak”, vagyis azok, akik a gyermek otthonába járnak nap mint nap (csupán a gyermekekre vigyázni, vagy a gondozói munkát más háztartási munkával együtt végezni). Ezek az egyéb munkavállalási formák országonként eltérőek. Dániában sok a családi gondozó, de kevés a háztartási alkalmazott, szemben Spanyolországgal. Magyarországon elvétve találjuk meg mindkettőt. Nagy eltérések vannak azok között az országok között is, ahol sok a családi gondozó. Például Dániában a legtöbb családi gondozó szervezett rendszerben dolgozó, fizetett állami alkalmazott, míg Nagy-Britanniában többnyire önálló vállalkozók, akik közvetlenül a szülők-től kapják a fizetésüket.

Tisztában vagyunk tehát a kisgyermekkel végzett munka egyre összetettebb természetével. Az elmúlt körülbelül egy évszázad során kiterjedtek a szolgáltatások céljai. „A dolgozó szülők által igénybe vehető gyermekellátás” egyre inkább összefonódott a fejlesztéssel és neveléssel kapcsolatos célokkal (miközben tisztában vagyunk vele, hogy a „nevelés/oktatás” fogalmak jelentése sem egyértelmű). Mindennek eredményeképpen a kisgyermekkel kapcsolatos szolgáltatások szélesebb körű pedagógiai célt valósítanak meg, amely kiterjed a tanulásra, a gondozásra, és más nevelési kérdésekre, köztük a demokratikus társadalom autonóm és aktív résztvevőjeként felfogott gyermek fejlődésére. A szülők ugyanakkor úgy tűnik, hogy egyre bizonytalanabbak, és egyre nagyobb igényeket támasztanak: állampolgárként több támogatáshoz kívánnak jutni, fogyasztóként pedig az igényeikhez való nagyobb fokú alkalmazkodást várják el, ami a szolgáltatások „rugalmasságának” növelését teszi szükségessé. A bölcsődék és óvodák a társas élet lehetőségét nyújtják, de ezek az intézmények egyre individualistább környezetben működnek; a gyermekek általános igényeit szolgálják ki, miközben egyre inkább elvárják tőlük azt is, hogy a „speciális szükségletű” gyermekeket is befogadják. A kisgyermekkel végzett munka jövőbeni irányainak meghatározásakor elemenként és ugyanakkor komplex módon kell megvizsgálnunk ezeket az igen összetett kérdéseket.

KORINTUS MIHÁLYNÉ



FELFELÉ TERJESZKEDŐ ÓVODÁZTATÁS – STAGNÁLÓ HOZZÁFÉRÉS

AMENNYIBEN EGY KÖZSZOLGÁLTATÁS – jelesül most a közoktatási szolgáltatások körébe tartozó óvodáztatás – jelenlegi helyzetének nem csupán bemutatására, hanem értékelésére is vállalkozunk, nemzetközi vagy történeti referenciakeretet választhatunk. Tekintettel arra, hogy az ezredforduló óta Magyarország is intenzíven bekapcsolódott az OECD Nevelési Bizottsága által 1998-ban útjára indított, a kisgyermekkorú nevelést és gondozást szakmapolitikai szempontból elemző vizsgálatba, valamint az OECD és az Európai Bizottság által koordinált indikátorfejlesztési és adatgyűjtési munkálatokba az utóbbi időben örvendetesen megszorodtak az óvodáztatás nemzetközi gyakorlatát, benne a magyar helyzetet bemutató kiadványok,¹ most inkább a kevésbé gyakori történeti megközelítést² választjuk. Tesszük ezt azért is, mert úgy véljük, hogy saját óvodai hagyományaink és eredményeink nem egy területen az OECD-országok átlagánál, vagy az EU által kijelölt mérföldköveknél magasabbra teszik a mércét napjaink hazai óvodáztatása számára.

Nem kívánunk túlságosan visszamenni az időben, csak a nyolcvanas évekig, amikor az iskoláskor előtti nevelés tömegessé válása befejeződött Magyarországon, s egyben olyan minőségi változások indultak el, melyek miatt az ezredforduló utáni óvodáztatási trendek értékelésekor is etalonnak tekinthetjük ezt az időszakot.

Talán nem túlzás a magyar óvodáztatás nagy évtizedének tekinteni a nyolcvanas éveket, mert az intézményrendszer nem csupán képes volt évente befogadni a demográfiai hullám csúcspontján majd félmillió kisgyermeket – úgy, hogy az óvodai szolgáltatáshoz való hozzáférés arányai eközben nem romlottak, hanem látványosan javultak –, hanem eközben még az ellátás minősége szempontjából legfontosabbnak tartott mutatók – pedagógusok képzettsége, egy pedagógusra jutó gyerekek száma, csoportlétszám – tekintetében is a világ élvonalába kerültünk.

Pedig ez idő tájt, elsősorban a nyolcvanas évek első felében óriási nyomás nehezedt az óvodai rendszerre. Részint a csecsemő- és kisgyermekkorú szociális támoga-

1 Lásd: *Biztos alapokon 2002; Education Policy Analysis 1999; Korintus et al 2004; Török 2004; A kisgyermekkorú nevelés és gondozás irányelvei 2005.*

2 A ritka kivételek közé tartozik *Kelemen Elemér (2002)* tanulmánya, amely a kezdetektől az ezredfordulóig tekinti át a magyar óvodáztatást.

tások fejletlensége miatt, részint amiatt, hogy a teljes foglalkoztatás áráként fizetett alacsony munkajövedelmek következtében a családok nem élhettek meg egyetlen kereső jövedelméből, az anyák a szülés után néhány hónappal már munkába álltak. A kisgyermekkorú intézményes nevelést-gondozást olyan szocialista vívmánynak tekintette a közvélemény, amelyre bizton számíhattak a családok. Éppen ezért jelentős társadalmi elégedetlenséget váltott ki, hogy 1978-ban 43 568 gyerek óvodai felvételi kérelmét helyhiány miatt elutasították. S bár a kisgyermekkorú ellátórendszer szinte teljesen felkészületlenül érte a demográfiai hullám, a válságkezelés igen sikeresnek bizonyult. A legfeszítettebb évben, 1980-ban, majd félmillió gyereket (478 100) fogadtak az óvodák, annak ellenére, hogy a férőhelyek száma ennél közel százezerrel (92 570) kevesebb volt. Sőt a 3 éves kor alatti ellátás lényegesen kisebb intézményhálózattal rendelkező intézményeinek – a kisméretű, nagyobb személyzetigényű, éppen ezért „rugalmatlanabbul” alkalmazkodó bölcsődéknek – a feladatait is részben átvállalva, a nyolcvanas évek első harmadáig évente 30–40 000 háromévesnél fiatalabb gyerek is nevelődött az óvodákban.

A gyors intézkedések (harmincezres férőhelybővítés, lakásóvodák létrehozása) és az erőteljes demográfiai apály eredőjeként a 3–5 éves óvodába járók aránya a korcsoporthoz viszonyítva 1980–1986 között elérte a 89,2 százalékos arányt, ami mintegy tíz százalékos növekedést jelentett. Az óvodai szolgáltatáshoz való hozzáférésnek ezzel a mutatójával Magyarország akkoriban igen jó, dobogós helyet mondhatott a magáénak a szocialista és a fejlett európai országok mezőnyében is. Sőt 1986-ban az óvodai intézményrendszer máig a legjobb eredményt produkálta egy másik hozzáférési mutató tekintetében, hiszen abban az évben csupán alig több mint másfélszer felvételi kérelmet utasítottak el helyhiány miatt.

Úgy véljük, ezek az eredmények megfelelő viszonyítási alapot jelentenek az óvodáztatás ezredforduló utáni helyzetének értékeléséhez, negyedszázad statisztika adatai³ pedig a trendek elemzéséhez.

Felfelé terjeszkedő óvodáztatás

Az elmúlt 20 év legjellegzetesebb változása az óvodába járók korosztályi összetételének – részben jogszabályok, részben spontán érdekek (szülői, intézményi törekvések) által vezérelt – átalakulása. Paradox módon egy „puha” jogszabály, a rugalmas beiskolázás⁴ 1986-os bevezetése generálta a drámai változásokat, az időszak „kemény” jogszabályai alig befolyásolták az óvodáztatási gyakorlatot. A három év alattiak „kitiltása” az óvodákból, már inkább csak pontot tett az i-re, azaz a legfiatalabbak létszámának – a gyermekgondozási támogatások hároméves korig tartó folyósítása és a munkanélküliség eredőjeként létrejött – fokozatos csökkenésére.

3 Az adatsorokban (diagramokon) sehol sem szerepel a 2000. év, mert arról csak becslést állnak rendelkezésre.

4 „A gyermek, ha az iskolába lépéshez szükséges fejlettséget eléri, attól a naptári évtől válik tankötelessé, amelyben a 6. életévét május 31. napjáig betölti. A szülő kérelmére a gyermek tankötelessé válhat akkor is, ha hatodik életévét december 31-ig tölti be.” 6/1986. (VI. 26.) MM számú rendelet a tankötelezettségről.



Az ötödik életévtől kötelezővé tett óvodáztatás (pontosabban „óvodai nevelés keretében folyó iskolai életmódra felkészítés”)⁵ bevezetése pedig az eltelt 10 év alatt egyetlen százalékkal sem tudta tovább emelni a korcsoport már 1986-ban is 95 százalékos részvételét az óvodai nevelésben, annak ellenére sem, hogy a közoktatási törvény 2003-as módosítása óta az iskolai életmódra való felkészítés kizárólag az óvodákban történhet.

Az *iskolába járáshoz szükséges fejlettség* elérésének eszményéhez kapcsolódó rugalmas beiskolázásnak az egész közoktatási rendszerre gyakorolt hatását azonban sem az oktatáspolitikusok, sem az iskolakészültségi vizsgálataival ehhez tudományos argumentációt szolgáltató Nagy József professzor nem láthatta előre. A korábban egyetlen dátumhoz (augusztus 30.) kötött beiskolázás 7 hónapos intervallumra történő megnyújtása az óvodás gyerekek képességeihez, egyéb személyiségajátosságaihoz jobban igazodó, rugalmasabb iskolakezdést tett lehetővé. Az előterjesztők szándéka szerint a rendelet arra biztosított lehetőséget, hogy az ún. nyári gyerekek közül a kicsit éretlenebbek egy évvel tovább maradhassanak az óvodában, a korábban éveszetesnek nevezett (szeptember–december között született) gyerekeknek viszont, ha kellően felkészültek, ne kelljen még egy nevelési évet az óvodában tölteniük. Ha a törvényalkotók szándékainak megfelelően valóban az individuális sajátosságokon alapult volna az érintett gyerekek további sorsa, a két csoportba tartozók esetében megközelítőleg hasonló arányban születtek volna döntések az iskolába lépés elhalasztása és előrehozása mellett; és ilyenformán ez az intézkedés sem az óvodai, sem az iskolai intézményrendszer leterhelését érdemben nem befolyásolta volna.

A társadalmi változások azonban ez esetben is erős determinánsoknak bizonyultak. Az országnak a – nyolcvanas évek közepén már jól érzékelhető – nyitottabbá válása (külföldi utazások, ösztöndíjak, munkavállalás), a hazai vállalkozási formák, lehetőségek kibővülése, pár évvel később az alacsony iskolai végzettségűek és a 16–20 évesek drámaian magas munkanélkülisége felértékelte az iskolai sikerességet. A változások nyomán a középrétegekhez tartozó, sőt a kilencvenes évek közepére már alsóközép réteghez sorolható családokban is fontosabb prioritássá vált a magasabb, illetve a munkaerőpiacon jól használható végzettségek megszerzése, mint az oktatási rendszeren történő lehető leggyorsabb áthaladás.

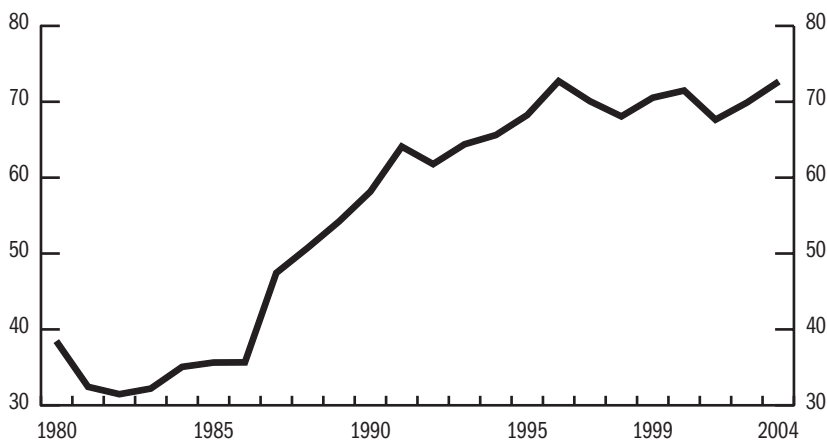
A szülők közvéleményt formáló rétegeinek azon meggyőződése (hite vagy tévhit) miatt, hogy a gyerekek további sorsa már a jó általános iskolákba való bekerüléssel/vagy az azokból való kimaradással véglegesen eldőlhethet, a szülők kiszolgáltatott helyzetbe kerültek az iskolaérettséget, iskolakészültséget – mérés hiányában – meg lehetőségen szubjektíven értelmező iskolákkal szemben. A helyzeti előnyt egyre jobban kihasználó alapfokú oktatási intézmények révén az iskolai szelekció a rendszerváltás körüli időszakban brutálisan felerősödött és korábbra tolódott. A jó iskolák egyre magasabb felvételi követelményeinek nagyobb eséllyel tudtak megfelelni az érettebben – minél több évi óvodába járás után – bekerülő gyerekek, ami a szülők számára kívánatosá tette gyermekük „biztos alapokon” való, késleltetett iskolába lépését.

⁵ Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 24. § (2).

Az óvodáztatás vertikális expanziója több mint egy évtizedig szinte valamennyi szereplő érdekeit szolgálta. A rugalmas beiskolázás bevezetésekor, a még viszonylag nagy létszámú korosztályokat befogadó iskoláknak érdekük volt, hogy kevesebb és jobban felkészült gyerekeket vegyenek fel. Az óvodáknak ugyancsak érdekében állt, hogy szabad kapacitásukat a kötelezően ellátandó korban lévő, az óvodába már beilleszkedett, jól szocializált gyerekekkel töltsék fel. Az óvodások szüleinek is fontos volt, hogy gyereküket a lehető legjobb stathelyzetből indítsák az iskolába (vagy egyszerűen csak kivárik, míg a kiszemelt „legjobb” tanító néni újra első osztályt visz). És látszólag maguk a gyerekek is jól jártak, hisz nyertek egy plusz évet mozgásra, játékra, pihenésre. A fenntartó önkormányzatok – néhány kivételtől eltekintve – részben információk, részben eszközök hiányában passzív szemlélői voltak a történéseknek.

A kezdetben városi jelenségnek számító késleltetett beiskolázás gyors terjedését jól jelzi, hogy a törvény életbelépését követő második évben a 6 éves korú gyerekek több mint fele óvodába járt, szemben az 1985-ös egyharmados aránnyal. Amikor azonban a falvakban is megváltozott a „visszamaradás” korábbi, stigmatizáló jelentése, a korcsoportnak több mint 70 százaléka volt óvodás (lásd 1. ábra), sőt az ezredforduló után – összefüggésben a sajátos nevelési igényű (SNI) gyerekek kissé javuló óvodáztatási arányaival – a hét éven felüliek száma évente további 5000 fővel gyarapítja a túlkoros óvodások táborát.

1. ábra: A hatéves óvodába járók aránya korcsoportjukhoz viszonyítva, 1980–2004* (%)



Forrás: MM, MKM, OM, illetve KSH statisztikák.

*A 2000. évről (2000/01-es tanévről) az OM új adatgyűjtési rendszerére való átállás problémái miatt nem állnak rendelkezésre megbízható adatok, ezért csak a hozzáférési mutatóknál szerepel ez az év, a népszámlálás adataival.

Az érdekközösség azonban a bezárások, összevonások által fenyegetett iskolák részéről lassanként megbomlani látszik, és a 90-es évek végétől egyre jobban éleződik a harc a két intézménytípus között a hat-hétéves korcsoport megszerzéséért. Mivel az iskolára való érettség megállapítását – az SNI gyerekek kivételével – csak a tan köteles korú gyerekek 1–2 százalékánál kezdeményezik az óvodák, a subjektivi-



tásnak, az egzisztenciális érdekek érvényesítésének, a kölcsönös gyanakvásoknak éppúgy tág tere nyílik a laza szabályozási keretek között, mint az egyes gyerekek számára valóban legoptimálisabb beiskolázási idő megtalálásának.

Mint az alábbi két – közös igazgatású intézmények igazgatóival készült – interjúrészlet mutatja, elsősorban a kisebb településeken, s még inkább a közös igazgatásban működő óvoda-iskolákban aláássa a két intézmény együttműködését a felemásan szabályozott helyzet. Ezekben az intézményekben egyre gyakoribb, hogy eddig a törvény és a közmegegyezés szerint is óvodai kompetenciába tartozó beiskolázási döntést az iskolavezető – élve/visszaélve a közoktatási törvényben rögzített döntési jogával⁶ valamint a magasabb iskolafok vezetőjeként élvezett hatalmával – teljes egészében saját hatáskörébe vonja, és nyomást gyakorol az óvodákra, hogy engedjék iskolába az éretlen gyerekeket is, vagy éppen az óvodai véleményt figyelmen kívül hagyva igyekszik bizonyos gyerekcsoportok iskolába lépését késleltetni.

„Nem értek egyet azzal, hogy egyre később kerülnek az óvodások az iskolába. Az óvoda nem az iskolára készíti fel őket, ott nem is tanulnak, csak játszanak. Én azt mondom, hogy inkább *az iskolában ismételjék meg az első évfolyamot* a hatévesek, ha nem elég érettek.”

„Korábban nem tartozott az iskolához óvoda. Akkor szüretlenül jöttek be a gyerekek, mert *az óvodai szakvélemény tartalmatlan papiros* volt. Az összevonáskor mindjárt iskolaérettségi vizsgálatra küldtem a hatéves cigánygyerekeket. Persze, a kisebbségi önkormányzat vezetője azonnal tiltakozott, hogy a magyarokat is mérjék fel, ami természetesen teljesen felesleges volt, mert úgyis tudtuk róluk, hogy alkalmasak.”

Az óvoda felfelé történő terjeszkedése önmagában aligha jelent szakmai problémát, hisz az óvónők eddig is foglalkoztak hatévesnél idősebb gyerekekkel, az országok nem jelentékeny részében hétéves kori tankötelezettség van érvényben. Vizsgálni kell azonban ennek a folyamatnak a hatását a teljes óvodás korosztályra (erre a későbbiekben még visszatérünk), de legfőbbképpen tudatában kell lenni annak, hogy ismét egy „spontán” strukturális változás zajlott le a magyar közoktatási rendszerben.

Messzire vezető, de szintén megkerülhetetlen kérdés, hogy az egyre dinamikusabb vertikális oktatási expanzió – a tömegméretekben igénybe vett plusz óvodai év, a bukás nélkül megismételhető (gyakorlatilag 0.) általános iskolai évfolyam, a 0., 13., 14., 15. középiskolai évfolyamokkal együtt – átlagosan hány évvel növelte meg a közoktatási tanulási utak hosszát az utóbbi évtizedben. Érdemben nem vizsgált kérdés, hogy ez a változás mennyire duzzasztja a nagykorú eltartottak egyébként is magas magyarországi arányát, illetve hogy milyen a befektetett plusz évek egyéni megtérülése és osztársadalmi hatása. Az iskolába lépés időpontja az oktatási törvényben (és csak ott) még mindig a hatéves kor, így nem csoda, hogy az egyéni és társadalmi költségek és hasznok elemzése ezúttal is elmaradt.

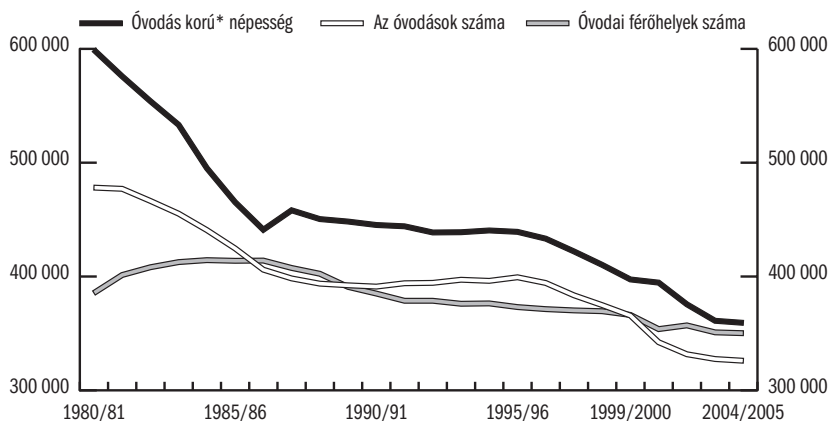
⁶ Az iskolaigazgató dönt: a tankötelezettség kezdetéről *az óvoda véleménye alapján*, illetőleg ha a gyerek nem járt óvodába, vagy *ha vizsgálatát az óvoda kezdeményezte a nevelési tanácsadó véleménye alapján*; sajátos nevelési igényű gyerekek esetében pedig az illetékes *szakértői és rehabilitációs bizottság véleménye alapján*. Kt. 6. § (4)

Az óvodai ellátáshoz való hozzáférés

Az óvodai (és egyéb közoktatási) szolgáltatásokhoz való minél teljesebb körű hozzáférést napjaink valamennyi divatos paradigmája, például a humán erőforrás-fejlesztés, az egész élet folyamán tartó tanulás modellje egyaránt kiemelt kérdésként kezeli. A fejlett világ országában egyre komolyabb konszenzus formálódik az óvodáztatás jelentős társadalmi, illetve rövid és hosszú távú egyéni hasznosulását illetően. Az Európa Tanács Barcelonában tartott ülésén megállapodás született arról, hogy 2010-ig a 3. életév és a tankötelezettség elérése közötti időszakban lévő gyerkekek legalább 90 százaléka számára biztosítsanak szakszerű, lehetőleg ingyenes ellátást; az OECD pedig azt az irányelvet igyekszik érvényre juttatni tagországai-ban, hogy a 3–6 évesek legalább két évig (lehetőleg ingyenes) intézményi ellátásban részesüljenek iskolába lépésük előtt.

Ezeknek a céloknak a megvalósításához Magyarország igen jó starthelyzetből indult. A viszonylag jó területi lefedettséggel kiépült óvodai intézményrendszer, az erőltetett ütemű férőhelybővítés csúcspontján rendelkezésre álló közel 420 000 férőhely jó esélyt teremtett arra, hogy az 1986-ban – európai viszonylatban az első között elért – 89 százalék feletti óvodáztatási arányunkat megőrizzük, illetve tovább javítsuk. Az óvodáskorú népesség 1986-ig tartó rendkívül gyors, viszonylag egyenletes, éves átlagban kb. 25 000 fős fogyását ugyanis nemhogy nem követte férőhelyszűkítés, hanem az óvodai beruházásoknak az ötéves terv szerinti fokozatos/elhúzódó megvalósulása miatt még akkor is növekedtek a kapacitások, amikor már százezerrel kevesebb gyermek volt az óvodai intézményrendszerben.

2. ábra: Az óvodai neveléshez való hozzáférést meghatározó főbb adatok alakulása, 1980–2004 (fő, db)



* Óvodáskorú a tanév szerint számított 3–5 éves, és a tárgyévben 09. 01. és 12. 31. között a 3. életévét elérő népesség. 2001 után a nemzetközi adatokkal való összehasonlíthatóság érdekében nem tanévre, hanem naptári évre történik az óvodai statisztikai adatszolgáltatás. Ettől az évtől az óvodás korcsoportot nem adja meg a KSH, ezért mi számoltuk ki azt oly módon, hogy a 3–5 évesekhez hozzáadtuk a 6 éves korcsoport 75 százalékát.

Megjegyzés: A 6/1986. (VI. 26.) MM számú rendelet a tankötelezettségről, rugalmassá tette a beiskolázást.

Forrás: MM, MKM, OM, illetve KSH statisztikák.



1986–88 között, a stabilizáció éveiben először állt elő olyan helyzet, hogy a férőhelyek száma meghaladta az óvodásokét. Ennyire kedvező helyzet azután már csak napjainkban, azaz az ezredforduló után alakult ki, annak köszönhetően, hogy a hatévesek tömeges visszamaradása sem tudta mérsékelni az óvodáskorú népesség számának jelentős (3 év alatt mintegy 30 000 fős) fogyása nyomán bekövetkező „keresletcsökkenést” (lásd 2. ábra).

A férőhelyszám azonban nem feltétlenül meghatározó tényezője az óvodai hozzáférésnek. Mint a 2. ábráról világosan leolvasható, a stabilizációs évek óta, azaz közel két évtizede az óvodába járók létszáma – a férőhelyek számától függetlenül – az óvodáskorú népesség számának változásával korrelál.

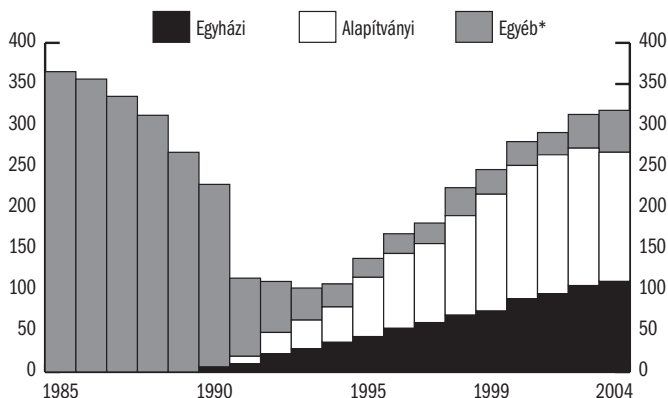
Az intézményfenntartói kör változásának hatása a hozzáférésre

A jelenlegi helyzet megértéséhez érdemes áttekinteni az óvodai intézményrendszer fenntartók szerinti összetételének alakulását (lásd 3. ábra). Az ellátórendszerben abszolút domináns tanácsi/állami óvodák mellett működő több mint 400 munkahelyi (üzemi, hivatali stb.) nevelési intézménynek jelentős szerep jutott a demográfiai csúcs korosztályainak befogadásában. A nagy központi óvodaépítési, -bővítési akcióval (1980–85) párhuzamosan azonban az akkor már félpiacon körülmények között működő vállalatok igyekeztek megszabadulni a tetemes többletkiadást jelentő szociális intézményeiktől, bölcsődéktől, óvodáktól. A gyári, üzemi kisgyermeknevelési intézmények többségét a rendszerváltásig bezárták, a munkahelyi óvodák közül csak azok maradtak meg, amelyek igazán jelentős, sok alkalmazottat foglalkoztató költségvetési intézményekhez (minisztériumok, rádió, MTA, honvédség) tartoztak. A munkahelyi óvodai csoportokba az intézménytípus fénykorában az összes óvodás majd 9 százaléka járt, s mivel az állami/tanácsi óvodákban a szükségférőhelyek megszüntetését jelentős számú új férőhely kialakítása ellensúlyozta, egyértelműen a munkahelyi, elsősorban gyári óvodák mintegy 25 000-es férőhelykiesése csökkentette 86 százaléknál alá az óvodáskorúak intézményi ellátáshoz való hozzájutását a rendszerváltás idejére.

Az oktatásirányítók, az óvodák és a szülők is remélték azonban, hogy a visszaesés csak átmeneti, s a kisgyermeknevelési intézmények helyi önkormányzati tulajdonba kerülésével, és még inkább az – intézményalapítás szabadságának deklarálása után azonnal megjelenő – új fenntartók hathatós közreműködésével minden olyan 3–6 éves gyermek intézményes nevelésben részesülhet majd, akinek a szülei igénylik ezt a szolgáltatást. Mára ezek az illúziók szertefoszlottak. Az egyházi óvodák köre ugyan évről évre szerényen, 5–10 feladatellátási hellyel bővül, de az is jól látható, hogy az egyházak intézményfenntartási kedve a felsőoktatástól lefelé haladva egyre csökken, és az iskola előtti nevelés esetében jelentősnek már semmiképp sem nevezhető. Az egyháziaknál mintegy 50 százalékkal több, de azokénál kisebb kapacitású intézményeket létrehozó alapítványok és magánszemélyek többnyire pénzes szolgáltatásaira viszont úgy tűnik, hogy még mindig igen szerény a fizetőképes kereslet; sőt az alapítványi intézmények és az oda járó gyerekek számában 2002-től

– az óvodáskorúak létszámának újabb jelentős csökkenésével párhuzamosan – lassú visszaesés következett be (lásd 4. ábra).

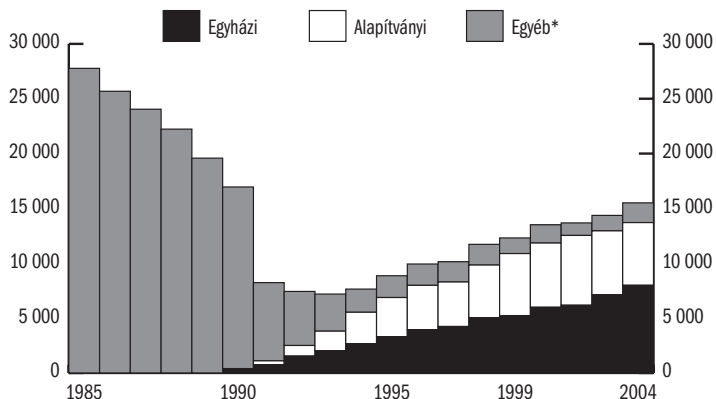
3. ábra: A nem állami, nem önkormányzati óvodai intézmények (2001-től feladatellátási helyek) számának alakulása a fenntartók szerint, 1990–2004 (db)



* 1991-ig munkahelyi óvodák.

Forrás: MM, MKM, OM, illetve KSH statisztikák.

4. ábra: A nem állami, nem önkormányzati óvodás gyerekek létszámának alakulása a fenntartók szerint, 1990–2004



* 1991-ig munkahelyi óvodák.

Forrás: MM, MKM, OM, illetve KSH statisztikák.

A fenntartói pluralizmus nem hozott számottevő változást az óvodai ellátásokhoz való hozzáférésben, elsősorban azért, mert a nem állami/önkormányzati szegmens aránya, hatása szerény. Jelenleg az egyházi és alapítványi intézmények számszerűen harmadannyi, az összes óvodáshoz viszonyított arányban feleannyi (8,7 helyett csak 4,2 százalék) gyereket fogadnak be, mint annak idején a munkahelyi óvodák. Az önkormányzati fenntartású óvodákban a férőhely-kihasználtság 95–98 százalék között ingadozik, az egyháziakban ennél átlagosan 5 százalékkal, az alapítvá-



nyiakban mintegy 10 százalékkal alacsonyabb. Egyértelmű tehát, hogy a helyi önkormányzatokra, illetve az ezredforduló óta egyre növekvő mértékben a fenntartói társulásokra hárul a legnagyobb teher az óvodáztatási igények kielégítésében. Az önkormányzatok költségvetési kondíciói a Bokros-csomag bevezetésétől máig alig-alig javultak, az óvodát fenntartók között jelentős a viszonylag kicsi, szegény települések aránya. A választások évében ugyan kivétel nélkül mindig gyarapszik az önkormányzati óvodai intézményrendszer, ami azt mutatja, hogy a helyi politikában az oktatással kapcsolatos ígérek, és azok betartása értékes voksokat hoz; de a következő 2–3 évben jön a kényszerű racionalizálás, a felvételi keretszámoknak a fogyó gyerekszámhoz igazítása, a kötelező feladatellátáson (az 5 évesnél idősebb gyerekek óvodáztatásán) túli ellátások leépítése.

Ugyanakkor a fenntartói kör bővülésétől remélt többcsatornás finanszírozással kapcsolatos várakozások sem valósultak meg. A garantált állami finanszírozást élvező egyházi intézmények és az óvodások kevesebb, mint 2 százalékat befogadó alapítványi óvodák költségvetésen kívüli bevételei jelenleg nem képesek érdemben befolyásolni az óvodáztatás magyarországi helyzetét.

Végül az óvodai ellátások területi eloszlásában sem hozott javulást az új fenntartók megjelenése, sőt mivel egyházi és alapítványi óvodák elsősorban Budapesten és a vidéki városokban működnek, klienseik pedig – elsősorban az alapítványi és magánintézmények esetében – a jobb módú családokból kerülnek ki, a területi és társadalmi esélykülönbségeket sem mérséklik a rendszerben.

A fentiek után nem meglepő, hogy a 2000. évi népszámlálási adatok szerint az oktatásban érintett korcsoportok közül egyedül az óvodáztatásban részt vevő 3–5 évesek hozzáférési aránya nem javult az előző népszámlálás, azaz a rendszerváltás óta, sőt még csökkent is majd két százalékkal.

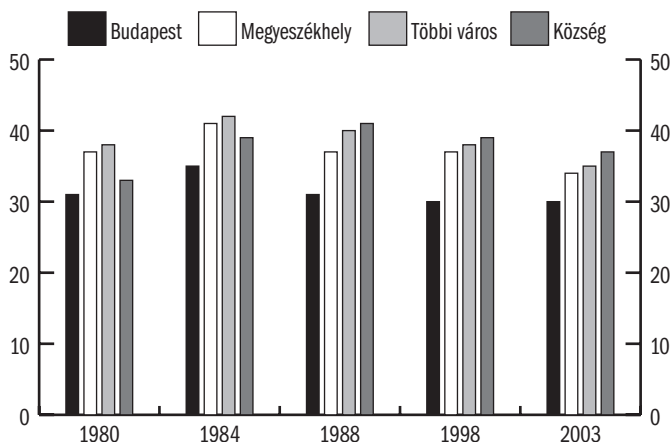
Az óvodai férőhelyek területi, településtípusonkénti megoszlása

Az óvodával kapcsolatos szórványos vizsgálatokban, az OECD látogatóbizottságának jelentésében is szerepel az a megállapítás, hogy az óvodai hálózat kapacitása összességében megfelelő, de a férőhelyek számának területi, településtípusonkénti eloszlása nincs összhangban a demográfiai viszonyokkal. Ezt a sommás megállapítást térségi és megyei ellátottsági adatok elemzésével jelentősen árnyalja *Balázs (2005)*, ezért most csak a településtípusok szerinti kapacitások változásának országos trendjeiről teszünk ehhez némi kiegészítést.

Bármennyire meglepő, negyedszázaddal ezelőtt, a demográfiai csúcs évében az óvodai férőhelyek száma országos átlagban alacsonyabb volt, mint 2003-ban (amikor az óvodáskorú népesség alig 60 százaléka volt a 1980-asnak), de abban az évben már gőzerővel folyt a kapacitásteremtés, elsősorban az egyébként is jobban ellátott városokban (lásd 5. ábra). A korábban elsősorban városi jelenségnek számító óvodáztatás 1984-re egy sokkal nagyobb befogadóképességű, és a településjelleg tekintetében teljesen kiegyenlített szolgáltatássá fejlődött, 1000 lakosonként városban és falun egyaránt átlagosan 39 férőhellyel. Négy évvel később pedig kiala-

kult az óvodai intézményrendszer területi kapacitáseloszlásnak az a racionálisnak tekinthető mintázata,⁷ amely az óvodai férőhelyeknek a demográfiai folyamatokat követő, arányos csökkenésével napjainkig megmaradt. Erre a mintázatra leginkább az a jellemző, hogy a fővárostól a nagyobb, majd kisebb városok, illetve községek felé haladva egyre növekszik az 1000 lakosra jutó férőhely-ellátottság.

5. ábra: Az ezer lakosra jutó óvodai férőhely száma (db) településtípus szerint és országos átlagban



Forrás: KSH Területi Statisztikai Évkönyvek.

Ez az eloszlás nagy területi léptékben mindenképpen racionálisnak mondható, egyrészt azért, mert a városi lakosság korstruktúrája más, mint a falusiaké, hiszen körükben magasabb az egyedülállók, a gyermektelen, az 1–2 gyerekes családok, illetve a termékenységi koron túllévők aránya. Másrészt minél nagyobb településekről van szó, annál kevesebb férőhely is elegendő ahhoz, hogy a szolgáltatást nyújtók és igénylők találkozzanak, és fordítva, ha az 1000 ember 3–5 kistelepülésen él, sokkal nehezebb területileg úgy alakítani a kapacitásokat, hogy sem jelentős felesleg, sem komoly hiány ne alakuljon ki. Egy olyan kistelepülésen, ahol két 20–25 fős óvodai csoport működött, a fogyó gyereklétszám mellett, a jelenlegi finanszírozási helyzetben képtelenség tartósan két 15 fős csoportot fenntartani. A néhány évig tartó kapacitásfölösleg után jön a csoportösszevonás, amely miatt viszont tartós vagy átmeneti férőhelyhiány jön létre, azaz a kistelepülési közoktatási intézményrendszer rugalmatlansága igen nagy.

Az óvodabezárások szerepe a hozzáférés alakulásában

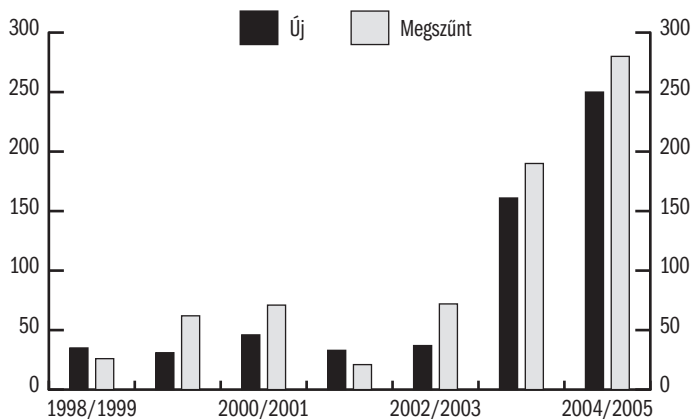
A közvéleményt napjainkban az ellátottság tekintetében leginkább a közoktatási intézmények, köztük az óvodák bezárása, megszűnése foglalkoztatja. Az intéz-

⁷ A racionális eloszlás itt értelemszerűen az országos szintre vonatkozik, a megyei és kistérségi ellátottság nem tárgyja ennek az elemzésnek.



ményrendszer ilyen típusú átalakulásáról a Közoktatási Információs Rendszer Statisztikai adatbázisából kijelentett és abba újonnan bejelentkezett óvodák éves számából értesülhetünk (lásd 6. ábra). A választások éveit nem számítva a megszűnő önálló intézmények vagy feladatellátási helyek száma évente rendre körülbelül harminccal kevesebb, mint az újonnan létrejötté. A ténylegesen, jogutód nélkül megszűnő óvodák száma azonban egy-egy tanévben a kettőt-hármat nem haladja meg, s ezek kivétel nélkül alapítványi intézmények. Valójában ugyanis a megszűnt és újonnan létrejött intézmények halmaza között nagy az átfedés. A megszűntnek bejelentett óvodák több mint 90 százaléka tovább üzemel ugyanazon a helyen, csak más néven, a városokban más óvodákkal, a községekben iskolákkal, a kisvárosokban ÁMK-kal összevonva; és szórványosan van példa ennek ellentétére, a közös igazgatású intézmények – elsősorban óvoda-iskolák – szétválására is. Miközben a változások nagyságrendje a gombamód szaporodó kistérségi társulások miatt jelentősen növekszik, fontos tudni, hogy az intézményi átalakulások a 2004/05-ös tanévben a feladatellátási helyek 6 százalékát, az óvodásoknak azonban alig több, mint 1 százalékát érintették. Ezen óvodások fele rendre abban a 3–4 közepes városban él, ahol az adott évben közös igazgatás alá vonják a települési óvodákat, vagy azok közül néhányat. Ugyanakkor érdemes kiemelni, hogy a korábbi szerényebb számú intézményi változás esetenként sokkal több klienst (gyereket, óvónőt) érintett azokban az években, amikor egy-egy nagyváros (például Szeged) óvodáiban került sor ilyen átszervezésre.

6. ábra: Az óvodai feladatellátási helyek száma 1999/00 és 2004/05 között



Az összevonásoknak a nevelőmunkára gyakorolt hatásáról, szakmai és pénzügyi hatékonyságáról nem készült szisztematikus vizsgálat, pedig az átszervezések számának évenkénti megduplázódása közepette erre igen nagy igény lenne. Az óvoda–iskola átmenetet segítő közös intézmények létrehozása is egy olyan szakmai érvekkel alátámasztott megoldásnak tűnt, amely több aprófalvas településszerkezettel rendelkező országban is jól bevált; nálunk azonban a gyermekhiánnyal küzdő, aszimmetrikus helyzetben lévő társintézmények egy részében a 6–7 éves gyerekek

megszerzéséért folytatott harcok nyomán olyannyira kieleződött helyzet, hogy az már a nevelőmunka minőségét, eredményességét veszélyezteti. Mindkét típusú intézményátalakítás elemzése sürgető feladat lenne, mert néhány intézményvezetői és/vagy helyettesi pótlék megtakarításáért túl nagy ár lenne egy évtizedek óta közmegelegedésre működő intézményrendszer szétzilálása.

Az előző fejezetben szoltunk róla, hogy a kistelepülési óvodai ellátás rugalmatlansága igen jelentős, ezért azokon a településeken, ahol alacsony a születésszám, vagy számottevő a fiatalabb családok elvándorlása, azaz már egy minimális óvodai csoportra való gyermek sincs, nem marad más megoldás, mint a közös működtetés más fenntartóval, az intézmény vagy telephely tényleges megszüntetése. A döntés ilyen esetekben azért különösen nehéz, mert a szolgáltatások fogyasztóhoz való közelségének igénye valamennyi közoktatási szolgáltatás közül az óvodáztatás tekintetében a legerősebb.

A hozzáférési mutatók alakulása

Az óvodai ellátáshoz való hozzájutás feltételrendszerének áttekintése után érdemes megvizsgálni azoknak a hozzáférési mutatóknak az alakulását, melyeket a 10 évenkénti népszámlálás adatai mellett az éves statisztikai adatgyűjtések alapján tesznek közzé. A rendszeres adatszolgáltatás ellenére ma Magyarországon szinte lehetetlen tényleges képet kapni a hozzáférési adatokról a hivatalos statisztikák alapján; azonos módon számolt, összehasonlítható és egyben teljes idősorok pedig végkép nem állnak rendelkezésre. Nem a hozzáférési mutatók hiányával, hanem a bőség zavarával, az adatok ellentmondásaival küzdünk.⁸

A Központi Statisztikai Hivatal és a mindenkori közoktatási tárca kiadványaiban az elmúlt negyedszázadban többféle hozzáférési mutató (az iskolába lépők között az óvodába jártak aránya, az ellátásra jogosultak és a férőhelyek aránya, az óvodások és az óvodáskorú népesség aránya stb.) jelent meg különböző időszakokban, és élt hosszabb- rövidebb ideig, de a mutatók egy adott évben és azonos elnevezés mellett is különböző értékkel szerepelnek az említett intézmények évkönyveiben. A leghagyományosabb hozzáférési mutató – az óvodások aránya az óvodáskorú népesség százalékában – kiszámítása és ellenőrzése is komoly gondot jelent, mert – a nemzetközi gyakorlattól eltérően – 2001-ig az oktatástatisztikai adatokat tanévek szerint és nem naptári években számolták, miközben a KSH-kiadványokban az életkori bontásban megadott demográfiai adatok minden évben a január elseji állapotot tükrözték. Végül némi segítséggel⁹ sikerült két hozzáférési mutató teljes adatsorát összegyűjteni, illetve rekonstruálni. A KSH álláspontját tükröző – általam *nettó hozzáférésnek* nevezett – mutató, a közoktatási törvény által előírt mindenkori tankö-

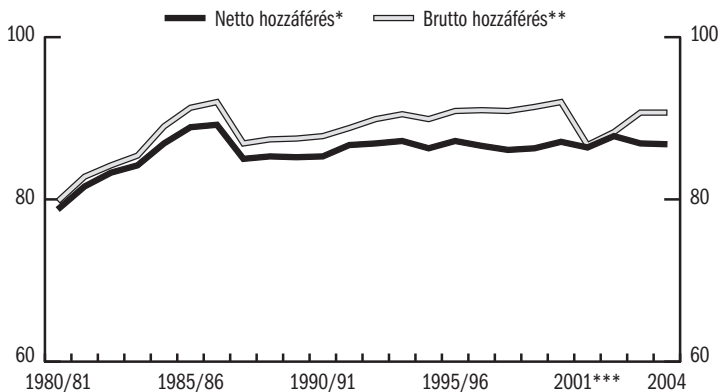
8 Az OECD 2003-ban Magyarországon járt kisgyermekkorú nevelést vizsgáló szakértői bizottsága országjelentésében is szóvá tette a számukra nyújtott hozzáférési adatok ellentmondásosságát. (Lásd: *A kisgyermekkorú nevelés és gondozás irányelvei* 38. oldal.)

9 Köszönettel tartozom Janák Katalinnak (KSH), aki az 1980–1999 közötti évekre az óvodáskorú népesség számának szeptember 1-jei adatait rendelkezésemre bocsátotta, illetve Könyvessi Tibornak (OM), aki az óvodai korosztály fogalmának időszakonkénti változásairól felvilágosítást nyújtott.



telezettségi szabályozáshoz igazodva, a hatévesnél fiatalabb óvodások arányát adja meg az óvodáskorú (3., 4. és 5. életévét betöltött) népesség létszámához viszonyítva. Az ágazati minisztériumi (MKM, MM, OM) mutatók viszont joggal nevezhetők *bruttó hozzáféréseknek*, mert az összes óvodába járó gyereket arányítják ugyanahhoz – a KSH által is használt, megadott – óvodáskorú népességszámhoz; azonos nevező mellett tehát a számlálóba itt lényegesen nagyobb szám kerül (lásd 7. ábra).

7. ábra: A nettó és bruttó óvodai hozzáférés alakulása, 1980–2004 (%)



* 6 évesnél fiatalabb óvodások az óvodáskorú népesség százalékában. 1999/2000-ig az iskolaév (tanév) szerint számított 3–5 évesek, illetve 1995-ig a tárgyévben 09. 01–12. 31. között a 3. életévét elérő népesség, valamint 1986 után a 6 éves kortól 09. 01–12. 31. között betöltő népesség.

** Valamennyi óvodás az óvodáskorú népesség százalékában.

*** 2001 után a nemzetközi adatokkal való összehasonlíthatóság érdekében nem tanévre, hanem naptári évre történik az óvodai statisztikai adatszolgáltatás. Ettől az évtől az óvodás korcsoportot nem adja meg a KSH, ezért magunk számoltuk ki a bruttó hozzáférést oly módon, hogy a 3–5 évesekhez hozzáadtuk a 6 éves korcsoport 75 százalékát.

Forrás: MM, MKM, OM, illetve KSH statisztikák alapján Vágó Irén számításai.

A 7. ábrán jól kivehető, hogy a két mutató értékei egymáshoz közelállók voltak mindaddig, amíg a 6 évesek aránya nem kezdett meredeken emelkedni az óvodákban. Ettől a pillanattól kezdve a bruttó hozzáférés adatai látványosan emelkedtek, egyszerűen azért, mert az összes óvodába járók számát a minisztériumban továbbra is csak a 3–5 éves népesség számához viszonyították, miközben a 6 éves korcsoport kétharmada-háromnegyede is az óvodákba járt.

A mutatók szerkezetét vizsgálva megállapítható, hogy a nettó hozzáférés nyújt releváns adatokat az óvodai szolgáltatások elérhetőségének tényleges alakulásáról, az ugyanis, hogy a tanköteles korú 6–7 éves gyerekek most nem az iskolában, hanem az óvodában kapnak ellátást, önmagában nem javítja a kisgyermekkorú neveléshez való hozzáférést, csupán annyi történik, hogy a korábban is 100 százalékban ellátott korcsoport egy jelentős része most az óvodákat tölti meg és nem az iskolákat. A nettó hozzáférés görbéjének lefutása jelzi, hogy a 3–5 évesek óvodai felvételi esélyei máig nem érik el az 1985–1987-es szintet. Az óvodákba a 2000-es években a 3 éves gyerekek alig több mint 70 százaléka, a 4 évesek kb. 85–90 százaléka nyert

felvételt, az 5 évesek számára viszont kötelező ugyan az óvodába járás, de a sajátos nevelési igényű gyerekek egy része, állapotának súlyossága miatt, nem jár óvodába, azaz a tényleges hozzáférés ebben a korcsoportban sem éri el a 100 százalékot. A hat év alattiak összességében 86 százalék körül ingadozó ellátása egyelőre jelentősen elmarad a Barcelonában 2010-re kitűzött 90 százalékos céltől,¹⁰ amelyet központi oktatásirányításunk a bruttó hozzáférési adatok alapján – szerintünk tévesen – már régen elért mérföldkönek tekint.

A felfelé terjeszkedő óvodáztatás sajátossága, hogy tovább „nyitotta az ollót” a már 3 éves korban felvett, illetve a csak a kötelező felkészítő évre óvodába kerülő kisgyermekek között. Az előbb említettek körében további mintegy 3 hónappal meghosszabbodva közel 3,5 évre emelkedett az óvodába járás átlagos ideje, miközben a másik csoportba tartozók – az ellátásra jogosultak 10–15 százaléka – csupán átlagosan kevesebb, mint 1,5 évig vesz részt óvodai nevelésben.

Több kutatás kimutatta, hogy a különböző társadalmi csoportok gyermekei nem egyenlő eséllyel részesülnek a kisgyermek-nevelési intézményes ellátásokból, és e téren a helyzet a rendszerváltás óta sem változott. A legjobb családi háttérből érkezők töltik a leghosszabb időt az óvodában, akiknek viszont legnagyobb szüksége lenne a fejlesztésre, azok 1 vagy maximum 2 évre veszik/vehetik igénybe ezt a szolgáltatást (*Nagy 1980; Babusik 2003*). A hátrányos helyzetű csoportokkal foglalkozó kutatók szerint a gazdasági és kulturális tőke hiányával, nyelvi, szocializációs hátránnyal küzdő családok gyerekeinek iskolai kudarcai jelentős részben ezzel magyarázhatók (*Havas, Kemény & Liskó 2002*).

Helyhiány miatt elutasított gyerekek

Felmerül a kérdés, hogy az óvodai hozzáférés stagnálása, illetve az óvodai szolgáltatás igénybevételében mutatkozó különbségek miből adódnak. Vannak-e olyan jelentős csoportok, amelyek nem kívánják gyerekeiket (legalább is fiatalabb korban) nevelési intézményekbe járatni? Vagy vannak jelentkezők, de nincs férőhely, illetve a férőhelykínálat és a kereslet területileg nem esik egybe, és emiatt utasítanak el gyerekeket.

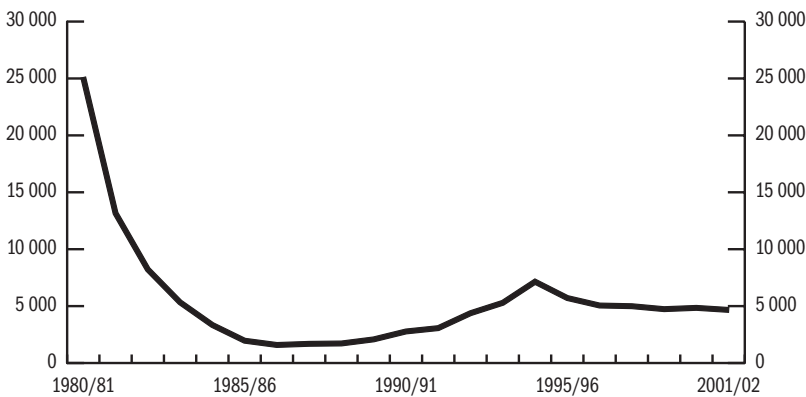
Érdemes először is egy pillantást vetni a helyhiány miatt elutasított gyerekek számának negyedévszázados alakulására! Az első érdekesség az, hogy az 1980/81-es 25 000-es (1978-ban még 43 000-es) érték mindössze négy év alatt apadt 5000-re. Ugyancsak figyelemre méltó az 1986/87-es tanév, amikor az óvodába járó gyerekek létszámához viszonyítva az elutasítottak aránya nem érte el a 4 ezreléket, szemben az ezredfordulás 1,4 századdal. Szintén figyelmet érdemel az a megmagyarázhatatlan sajátosság, hogy bár 1996/97 óta az iskolába lépők helyére rendre 10 000-rel kevesebb gyerek érkezik, a visszautasítottak száma az immár 60 000-es felszaba-

¹⁰ Az OECD-nek, illetve az EU-nak 2001-től szolgáltatott 92–93 százalékos magyar adatok a hozzáférés további „felbruttósításának” tekinthetők, ugyanis 4 korév teljes népességéhez viszonyítják a 3–6 évesek bárhol el látott számát, beleértve a bölcsődébe járó 3 éveseket és az iskolába járó 6 éveseket. Ez lényegében egy 7 éves kori tankötelezettségnek megfelelő bruttó óvodai hozzáférésnek felel meg, nem a jelenlegi 6 éves korinak.



duló kapacitás ellenére sem csökken a „bűvös” 5000-es szint alá (lásd 8. ábra). S bár 2001 óta az októberi statisztika keretében az OM nem gyűjt adatokat a helyhiány miatt elutasított gyerekek számáról, óvodavezetői, önkormányzati interjúkból tudható, hogy az óvodák 20–30 százalékában több család szeretné óvodáztatni 3–4 éves gyermekét, mint amennyinek ez sikerül. A visszautasítottak számát az óvodai szakemberek ma is legalább 5000-re becsülik, és felhívják a figyelmet arra, hogy a csak kötelező óvodai feladatellátásra berendezkedett hátrányos helyzetű településeken a szülők nem is kérelmezik 5 éven aluli gyerekeik felvételét, tudván, hogy arra úgy sincs esély. Azaz a helyhiány miatt visszautasítottak száma csak „a jéghegy csúcsát” jelenti a kielégítetlen óvodáztatási igények tekintetében.

8. ábra: A helyhiány miatt elutasított gyerekek száma, 1980–2001 (fő)



Forrás: MM, MKM, OM, illetve KSH statisztikák.

Az elsősorban a budapesti agglomerációs övezetben és a forráshiányos (kis)településeken jellemző kapacitáshiány, illetve a férőhelyhiány miatti elutasítás okairól, továbbá az óvodáztatásban leginkább alulreprezentált csoportokról több forrásból is rendelkezésre állnak az ezredfordulótól napjainkig gyűjtött, meglehetősen egybehangzó adatok. Az alábbi interjúrészletekben kistelepülések iskolaigazgatói jellemzik a helyzetet:

„Az óvodánk is megsínylette a rendszerváltást, három csoportos volt a korábbi években, de 1992-ben lecsökkentették kettőre. Túl sok gyerek van egy csoportban, de azzal azért nincs gond, hogy minden 5 éves gyerek bent legyen az óvodában.”

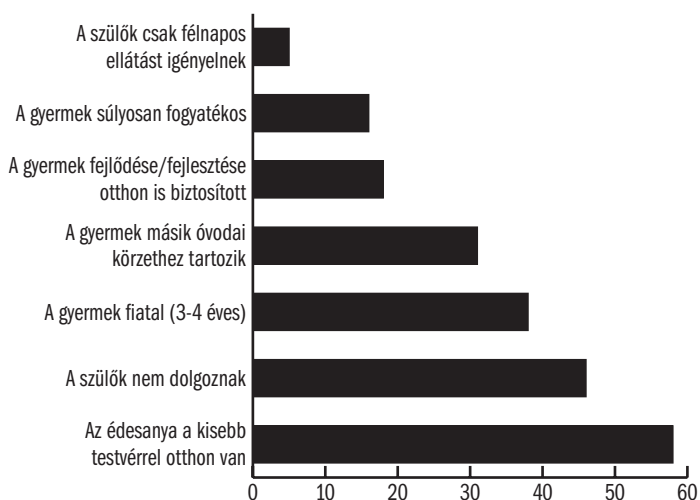
„Az óvodát bővíteni kellene még egy csoporttal. Kénytelenek vagyunk elutasítani azt, akinek a szülője otthon van, akik munkanélküli és többségében roma családok. Az elutasítottak csak az iskola-előkészítő évre jönnek az óvodába, és vannak, akiknek ez kevés. Egy év alatt nem tanulnak meg magyarul, csak a beás anyanyelvüket beszélik. Ezzel mi generáljuk a speciális iskolába kerülést.”

„Nálunk a roma gyerekek nem beszélnek cigányul, de nem tudnak magyarul sem, ropant szegény a szókincsük. A tanulási képesség-vizsgálat alkalmával évente 6–8 gyereket visszatartanak még egy évre. Ezek szinte kizárólag a helyhiány miatt csak 5 éves korban bekerülő gyerekek. A visszatartottaknak csaknem a fele kerülhet később nor-

mál osztályba, a többiek speciálisba. Ez az arány javulna, ha minden gyerek 3 évesen jönne óvodába.”

Az iskolaigazgatók által elmondottakat teljes egészében megerősítik a 2001-es országos óvodai vizsgálat eredményei.¹¹ Mivel a fenntartók által kitöltött kérdőívekből kiderült, hogy az óvodák irányítóinak kevesebb, mint fele szól bele a felvételi prioritások sorrendjének kialakításába, világossá vált, hogy a hozzáférésben korlátozottak köre azoknak az okoknak a számbavételével határozható be, melyeket a helyhiány miatti elutasítás indokaként neveztek meg a tulajdonképpeni döntéshozók, az óvodavezetők (lásd 9. ábra).

9. ábra: Az óvodai felvétel elutasításának legjellegzetesebb és leggyakoribb okai az óvodavezetők szerint (%)



Forrás: Vágó, 2002.

A számszerű adatok is azt támasztják alá, hogy elsősorban a kisebb gyermekükkel otthon tartózkodó, szociális ellátásban (gyes, gyed) részesülő anyák, és a szintén otthon lévő munkanélküli szülők/anyák 3–4 éves gyerekei maradnak ki az óvodai ellátásból. Az elutasított gyerekek mintegy fele (az óvodához csak 5 éves korban jutók kétharmada) olyan településen él, ahol egyetlen óvoda van, és ahol a fenntartó többnyire csak a kötelezően ellátandó 5–6 éves gyerekekről gondoskodik. S bár könnyen előfordulhat, hogy egy néhány kilométerrel távolabbi községben, kisvárosban van kihasználatlan óvodai kapacitás, az alacsony jövedelmű, gyakran segélyből élő, autóval nem rendelkező szülők számára önerőből szinte megoldhatatlan az óvodából kiszoruló 3–4 évesek utaztatása.

Társulás keretében történő feladatellátás esetén azokban a községekben, amelyekben egyáltalán nincs óvoda (iskola) – s emiatt a fenntartónak megállapodást kell kötnie 5 évesnél idősebb lakosainak közoktatási ellátására valamelyik szom-

¹¹ A vizsgálatról és az eredményekről lásd: *Török 2004; Vágó 2002; Villányi 2002.*



széd településsel – az óvoda- vagy iskolabuszok révén esély nyílhat a 3–4 évesek óvodáztatására is. Ez azonban csak elméleti esély, mert egyrészt a társulásra lépő önkormányzatok nem lesznek gazdagabbak, s bár a társulásért járó valamivel magasabb normatívát csupán egy kisebb összeggel kell kiegészíteni, mégis biztosan lesz olyan önkormányzat, amely erre sem lesz képes minden 3–4 éves gyermek esetében. Másrészt tapasztalataink szerint a település olyan kemény lélektani határ, amit akkor sem szívesen engednek átlépni a falusi szülők kisgyermekük számára, ha az utazási idő kevesebb, mint negyed óra. A nagyvárosi, elsősorban budapesti gyerekek jelentős része ennél hosszabb időt tölt közlekedési eszközökön óvodába menet, nem utolsósorban azért, mert az ő szüleiik részesítik legnagyobb arányban előnybe a szerintük „minőségi szolgáltatást” nyújtó óvodát, a legközelebbi óvodával szemben (Török 2004).

Az óvodai szolgáltatásból időszakosan kizárt csoportok

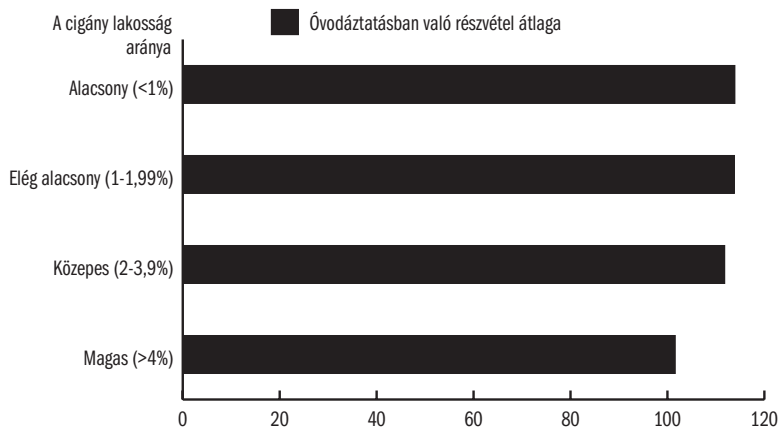
Mivel a magyarországi szegény családok többsége kistelepülésen él, illetve körükben a gyermekszám és a munkanélküliség egyaránt meghaladja az országos átlagot – a felvételi kérelmek elutasítási indokainak ismeretében jól megjósolható, hogy – kisgyermekük számára a korai óvodai hozzáférés többnyire nem biztosított. A cigány családok gyermekeinél halmozottan jelentkeznek azok az okok (sok kisebb testvér, a sok gyerek mellett munkát vállalni nem tudó/akaró anya, munkanélküli/idénymunkából élő apa), amelyek miatt a jelenlegi rendszer egyaránt bünteti a szülőket és gyerekeiket. Több vizsgálat és számítás bizonyította, hogy a cigánygyerekek szignifikánsan kevésbé vesznek részt az óvodáztatásban, mint nem cigány társaik. Legutóbb kimutatták (Balázs 2005), hogy az óvodába járóknak a 3–5 évesek korcsoportjához viszonyított aránya több mint 12 százalékkal magasabb azokban a megyékben, melyben alacsony (2 százalék alatti) a roma népesség aránya, mint azokban, amelyekben meghaladja a 4 százalékot (lásd 10. ábra).

A cigány gyerekek átlagosnál rövidebb időtartamú óvodába járásának okaként a probléma kutatóinak többsége (Havas, Kemény & Liskó 2002) három okot említ: a helyhiányt, a pénzhiányt és a kulturális különbségeket. Ezek a tényezők természetesen ma is hatnak, de magunk úgy tapasztaltuk, hogy a cigányok többségének attitűdje az óvodáztatással kapcsolatban lényegesen megváltozott, s bár a cigány családokban ma is rendkívül szorosak az érzelmi kötelékek, a szülők többnyire bizalommal vannak az óvoda iránt, és kizárólag akkor nem engedik gyerekeiket oda, ha valamilyen okból megromlott a kapcsolat a családok és az intézmény között. Interjúalanyaink többsége utalt rá, hogy az igen nagy szegénységben élő cigány családok számára – elsősorban a kistelepüléseken – óriási vonzerőt jelent az ingyenes óvodai étkeztetés, s mióta ezt bevezették, szinte minden gyereket beíratnának 3 éves kortól.

Mindezek alapján úgy ítéljük meg, hogy ma egyértelműen a kisebb települések óvodáinak szűk/lecsökkentett kapacitása, a fenntartók anyagi nehézségei, és nem utolsósorban a hibás felvételi gyakorlat (a legrászorultabbak elutasítása) szab gá-

tat a teljes körű óvodáztatásnak, azaz elsősorban a leszakadó csoportok, gyerekek korai fejlesztésének, integrációjuk segítésének.

10. ábra: Az óvodáztatásban való részvétel* alakulása a cigány lakosság megyei arányának nagyságrendje szerint (%), 2001



* 100, a megyében lakó 3–5 éves korú kisgyermekhez viszonyítva.

Forrás: Balázs, 2005.

Kezdeményezés az óvodai szolgáltatásból időszakosan kizárt csoportok támogatására

A méltányosság biztosítására az OM a közoktatási törvény 2003-as módosításával szerette volna elérni, hogy a leghátrányosabb helyzetű, leginkább rászoruló gyerekek a szülők kérése már három éves kortól óvodai ellátásban részesüljenek. Az új paragrafust¹² kezdték megismerni a gyermekvédelem munkatársai, a roma kisebbségi önkormányzatok, illetve az érintett szülők is, s jó néhány 3–4 éves rászoruló kisgyermek nyert óvodai felvételt az erre a törvényi helyre való hivatkozással. Most azonban az oktatási jogok biztosának egy állásfoglalásával újra elveszíthetik óvodázással kapcsolatos reményeiket a leszakadó rétegek.

Egy szülő azért fordult az oktatási jogok biztosához, mert a fenntartó önkormányzat határozata szerint – mivel az anya munkanélküli – annak ellenére sem jogosult gyermeke délutáni óvodai ellátására, hogy a családban további 3 gyereket nevel.

Az oktatási jogok biztosának válasza

„A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. Törvény 41. § (1) bekezdése meghatározza azon gyerekek körét, akiknek napközbeni ellátását, azaz életkorának megfelelő nappali felügyeletét, gondozását, nevelését, foglalkoztatását és

12 Kt. 24. § (2) értelmében az óvoda a gyermek hároméves korától ellátja – a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvényben meghatározottak szerint – a gyermekek napközbeni ellátásával kapcsolatos feladatokat is.



étkeztetését meg kell megszervezni. Ebbe a körbe azok a gyerekek tartoznak, akiknek szülei, nevelői, gondozói *munkavégzésük*, betegségük vagy egyéb ok miatt napközbeni ellátásukról nem tudnak gondoskodni. A hivatkozott törvény 41. § 2. bekezdése az első bekezdésben meghatározott jogosulti kört részletezi. E szerint a gyermekek napközbeni ellátását különösen az olyan gyermekek számára kell biztosítani, akiknek testi, illetve szellemi fejlődése érdekében állandó napközbeni ellátásra van szüksége, továbbá akit egyedülálló vagy időskorú személy nevel, vagy akivel a családban három vagy több gyermeket nevelnek, kivéve azt, akire nézve eltartója gyermekgondozási segélyben, gyermekgondozási díjban vagy ápolási díjban részesül, illetve akinek a szülője, gondozója szociális helyzete miatt az ellátásról nem tud gondoskodni. Álláspontunk szerint tehát a gyermek számára a napközbeni ellátás kötelező jellegű biztosításához az első bekezdésben foglalt feltételnek minden esetben fenn kell állnia. Pusztán a tény, hogy egy családban három kiskorú gyermek nevelkedik, nem ad feltétel nélküli jogosultságot az óvodáskorú gyermek számára a napközbeni ellátás igénybevételére. Amennyiben a szülő egyéb ok miatt nem tud gondoskodni gyermeke felügyeletéről, úgy ezen indok megjelölésével kérheti a gyermek számára napközbeni ellátás biztosítását. Fentiekre tekintettel megállapítottuk, hogy a gyermek oktatási jogai nem sérültek, ezért az ügyet jogsérelem hiányában lezártuk.” (K-OJOG-235/2004.)

Ezzel az állásfoglalással a pozitív diszkrimináció törvényi megítélésének utolsó esélye is elszállni látszik. Magyarországon az anyák munkavégzése nem csupán a legfőbb közmegegyezésen alapuló óvodai felvételi kritérium (mint azt az óvodavezetők válaszaiból láttuk), hanem a legfontosabb törvényes jogosultsági kritérium is (amint az oktatási biztos állásfoglalásából kitetszik). A fejlett országok óvodáztatási gyakorlata, már rendkívül messze jutott attól a korai kapitalista és későbbi szocialista szemlélettől, hogy az óvodák a dolgozó nők gyerekeinek megőrzésére szolgáló intézmények. Ma az óvodáztatással kapcsolatos legfontosabb OECD irányelvek a gyermek személyiségfejlődéséhez, korai tanulásához kapcsolódó érdeket tekintik elsődlegesnek, és kifejezetten szorgalmazzák a hátrányos helyzetű kisgyerekek intézményes nevelését. Azért, hogy nálunk az előnyös helyzetű gyerekek óvodai nevelésének szorgalmazása valósul meg, elmarasztalhatjuk ugyan az óvónőket, akik a 3–4 éves hátrányos helyzetű/cigánygyerekek helyett 6–7 éveseket tartanak inkább az óvodákban. Mielőtt azonban őket kárhoznánk, nem árt belegondolni abba, hogy a gyermekek hosszabb óvodáztatásában közreműködve nemcsak saját munkahelyüket őrizték meg, hanem egy olyan óvodai kapacitást is, amely a 6 éven túliak óvodáztatásának minimális mederbe terelése esetén akár a következő nevelési évben is képes lenne befogadni igen sok olyan 3–4 éves gyermeket, akiknek szülei erre igényt tartanának.

Másfelől persze azt is látnunk kell, hogy férőhelyhiányra való hivatkozással alkalmazott szelekció egy pedagógiai ciklussal ismét lejjebb került, és immár a 3 éveseket érinti.



AZ ÓVODAI NEVELÉS INTÉZMÉNYRENDSZERE ÉS FINANSZÍROZÁSA

TANULMÁNYOMBAN AZ ÓVODAI NEVELÉS finanszírozási rendszerét kívánom bemutatni. Az áttekintés 1990-től, azaz a modern értelemben vett önkormányzati intézményrendszer kialakulásától napjainkig mutatja be az intézményrendszer finanszírozási jellemzőit, szabályozási környezetét.

Az óvodai képzés támogatási rendszerének és forrás-struktúrájának ismertetése után az elmúlt időszakban felmerülő problémákat mutatom majd be, különös figyelmet fordítva az egész közoktatási rendszert érintő kedvezőtlen demográfiai folyamatok pénzügyi hatásaira. A finanszírozási feszültségek feltárása után a jellemző fenntartói megoldásokat ismertetem majd, kiemelten kezelve a költséghatékonysággal, a területi egyenlőtlenségekkel és a méretgazdaságossággal összefüggő törekvéseket. Végezetül a pénzügyi összefüggéseket is érintve kitérek majd az óvodai ellátás néhány megoldásra váró általános problémájára is.

Munkám során alapvetően az oktatásstatisztika legfrissebb (2004/2005 tanévi) adataira támaszkodtam, esetenként pedig a nemzetközi összehasonlítás kínálta lehetőségeket is igénybe vettem.¹

Szabályozási háttér, költségvetési gazdálkodás

Az iskola előtti (óvodai) nevelés a közoktatás része. Törvényi kereteit a helyi önkormányzatokról szóló 1990. évi LXV. törvény és a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény szabályozza. Az önkormányzati törvény 8.§ (4) bekezdése a hatóságok *kötelező feladatai* között határozza meg az óvodai nevelést. A közoktatási törvény 86.§(1) bekezdése pedig rögzíti, hogy milyen „típusú” önkormányzati közösségek (község, város, fővárosi kerület, megyei jogú város) *kötelesek* óvodai ellátást, ehhez megfelelő intézményi, finanszírozási keretet biztosítani.

A fenntartás és a finanszírozás alapelve minden közoktatási feladat esetében azonos, az ellátási kötelezettség, vagyis az ellátórendszer működtetése önkormányzati feladat. A feladat ellátásához az állam a központi költségvetésen keresztül, az önkormányzati finanszírozási rendszer keretei között, jogszabályban rögzített mértékben járul hozzá. Az alapelv érvényesítése azt is jelenti, hogy a feladatellátás – esetünkben az óvodai képzés – finanszírozása szükségképpen többszoros.

¹ Ezúton mondok köszönetet Polónyi Istvánnak a tanulmány megírásához nyújtott segítségért.

Bár a hivatkozott jogszabályok kijelölik a feladatellátás kereteit, a közszféra más területeihez hasonlóan, a közoktatási feladatoknak, és ezen belül az óvodai nevelés feladatainak egzakt meghatározása hiányzik. Nem egyértelmű a kötelezően el látandó állami (önkormányzati) feladatok köre. Ez a körülmény jelentős bizonytalanságot okoz a kapacitások és a finanszírozás tervezésekor. Ebből a tényből és a két alaptörvény azon megközelítéséből, miszerint az önkormányzatoknak *feladatellátási és nem intézményüzemeltetési* kötelezettséget írnak elő, a fenntartóknak számos lehetőségük van kötelezettségük optimális megszervezésére. A feladatellátás történhet: a) saját intézmény (önkormányzati költségvetési szerv) által; b) társulással (más önkormányzattal teljes körűen, vagy meghatározott feladatra társulva); c) más, nem önkormányzati fenntartó (egyház, alapítvány, vállalkozás) bevonásán alapuló közoktatási megállapodás megkötésével.

A feladatellátás módjáról az önkormányzat képviselőtestülete jogosult dönteni. A legerjedtebb megoldás a saját intézmények, vagyis *önkormányzati költségvetési szervek* által történő feladatellátás.

A költségvetési törvény határozza meg, hogy az állami költségvetésből az önkormányzatokat adott évben milyen típusú és mértékű támogatások illetik meg, és ez a jogszabály szabja meg a támogatások felhasználási rendjét is.² A közoktatás finanszírozása szempontjából a költségvetési törvény legfontosabb elemei a következők:

- A helyi önkormányzatoknak nyújtott normatív hozzájárulásokkal kapcsolatos rendelkezések. (*A törvény 3. sz. melléklete*) Ez tartalmazza a normatív támogatások jogcímeit, fajlagos összegeit és a jogosultsági szabályokat.
- A helyi önkormányzatokat megillető adójövedelmekkel kapcsolatos szabályozás, amely a helyhatóságoknak átengedett személyi jövedelemadó-hányadról rendelkezik. (*A törvény 4. sz. melléklete*).
- A helyi önkormányzatok által felhasználható központosított előirányzatok (*A törvény 5. sz. melléklete*).
- A helyi önkormányzatoknak nyújtott normatív kötött felhasználású támogatások (*A törvény 8. sz. melléklete*), *ebben a szövegrészben jelennek meg a* célfeladatokhoz (pl. pedagógus továbbképzés) nyújtott támogatások.

A költségvetési szabályozás ismeretében a helyi önkormányzatoknak *költségvetési rendeletben* kell meghatározniuk egy adott pénzügyi év feladatainak finanszírozási kereteit. A rendeletnek tartalmaznia kell az önkormányzat önállóan és részben önállóan gazdálkodó költségvetési szerveinek (ide tartoznak az óvodák és iskolák) éves támogatását és a részükre előírt bevételeket. A költségvetési rendelet alapján készül az intézmények ún. *elemi költségvetése*, amely már funkcionális bontásban tartalmazza az éves előirányzatokat (kereteket), és a foglalkoztatottak számát.

Az óvodai képzés mérete, intézmények, létszámok

A 2004/2005-ös tanévben az óvodai nevelésben részesülő gyermekek száma az utóbbi tíz év trendjét követve 326 000 főre csökkent, ugyanakkor a közoktatásban részt-

² 2005-ben a 2004 évi CXXXV. törvény.

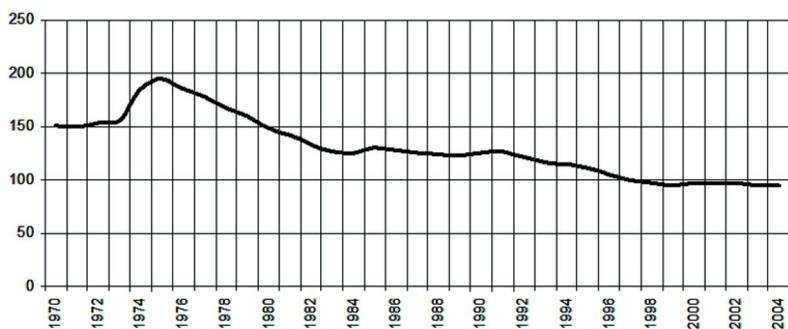


vevő gyermekek között nőtt az óvodába járók részaránya. Igen kedvező a „beiskolázási arány”, a 3–6 éves népesség 92 százaléka részesül intézményes ellátásban.³

Az óvodapedagógusok száma 2005-ben 30 704 fő. A létszám 1990 óta folyamatosan – megközelítőleg a gyermeklétszámmal azonos arányban – csökken. Az egy pedagógusra jutó gyermekek száma országos átlagban 10,6 az átlagos óvodai csoportlétszám 22,3. Az önálló óvodák száma (3405) egy tanév alatt 3 százalékkal csökkent, a feladat-ellátási helyek⁴ száma 4759, ami 1,2 százalékos csökkenést jelent az előző évekhez képest. Az óvodai csoportok száma 14 640.

A legfrissebb adatok egy olyan 30 éve tartó demográfiai tendenciába illeszkednek, amely a születések számának csökkenésében, és ebből következően a közoktatási rendszer intézményeibe járó gyermekek illetve tanulók létszámának csökkenésében nyilvánul meg.

1. ábra: Az élve születések száma Magyarországon 1970–2004 (ezer fő)



Az óvodás korú gyermekek száma a 80-as évek elején még csaknem félmillió volt, a 90-es években 400 ezer alá esett ez a szám, majd kisebb stagnálás után az ezredfordulóra 350 ezerre csökkent, azóta pedig újabb 25 ezerrel esett vissza. Az óvodákba járók számának 90-es évek közepi stagnálása elsősorban arra vezethető vissza, hogy ebben az időszakban tolodott el az iskolakezdési kor: az iskolakezdés időpontjának „liberalizálása” következtében nőtt az óvodában töltött idő és megnőtt az óvodások átlagéletkora.

Az új önkormányzati rendszer kialakulása óta eltelt 15 évben a gyermek- illetve tanulólétszám csökkenéséből adódó problémával az egész intézményrendszernek szembesülnie kellett. Általános tapasztalat, hogy a kapacitások csökkenése a létszámcsökkenést időben késleltetve és annál lassabb ütemben követi,⁵ ugyanakkor a csökkenés eltérő ütemű az intézményrendszer egyes szegmenseiben.

1990 óta az óvodások száma 16,8 százalékkal csökkent, az általános iskolai tanulólétszám viszont csaknem negyedével lett kevesebb. A folyamatnak több szempontból kedvező hatása is van (a gyermekek szempontjából kedvezően változnak

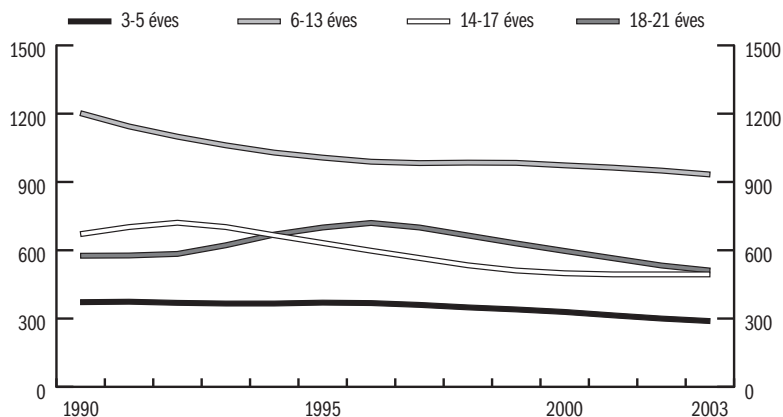
3 Beleértve a 3 évesnél idősebb, bölcsődei gondozásban részesülő gyermekeket és a 6 éves korú iskolásokat is.

4 Feladatellátási hely a KSH *Oktatási Statisztikai Fogalmak* kiadványában foglaltaknak megfelelően.

5 A létszámnövekedés időszakában hasonló eltolódás volt megfigyelhető.

az ellátottsági mutatók, gyakorlatilag megszűnt a kapacitáshiány, a foglalkoztatási feszültségek késleltetve és tompítottan jelentkeznek), ugyanakkor fenntartói oldalon folyamatosan növekvő feszültségekkel járt az intézmények üzemeltetése, a kiépült kapacitások fenntartása, vagy éppen a racionalizálási lépéseket kísérő társadalmi feszültségek levezetése. Az óvodapedagógusok száma az időszak alatt 9,4 százalékkal, a csoportok száma 8,8 százalékkal csökkent. Az óvodai képzés jellemzőit az alábbi táblázat foglalja össze.

2. ábra: Az iskoláskorú korcsoportok létszámának alakulása Magyarországon



Forrás: Polónyi 2004.

1. táblázat: Az óvodai nevelés jellemzői 1990–2005

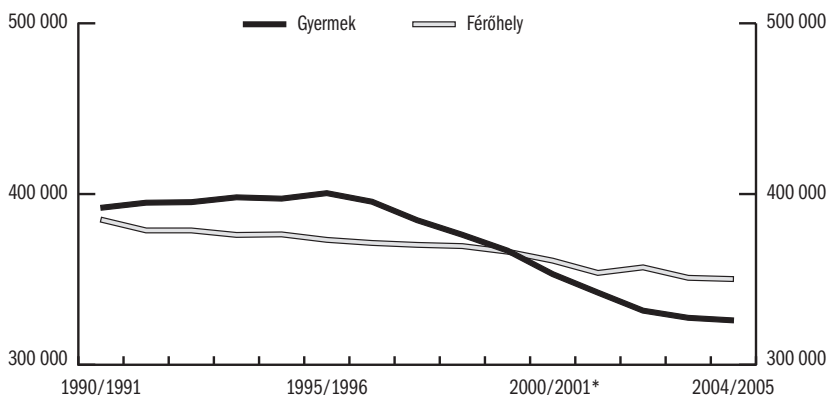
Tanév	Feladat-ellátási helyek (intézmények) száma	Gyermekek száma	Főállású pedagógusok száma	Csoportok száma	Férőhelyek száma
1990/1991	4718	391950	33882	16055	385020
1991/1992	4706	394937	33383	15982	378692
1992/1993	4730	395256	33349	16009	378691
1993/1994	4712	398082	33156	15952	376057
1994/1995	4719	397311	33204	16072	376370
1995/1996	4720	400527	32526	15813	373158
1996/1997	4708	395518	32083	15701	371354
1997/1998	4682	384669	32044	15641	370224
1998/1999	4701	376135	32205	15784	369520
1999/2000	4643	366871	31662	15479	366245
2000/2001	4640	353100	32000	15495	361000
2001/2002	4633	342285	32327	15502	353801
2002/2003	4641	331707	31550	15016	357057
2003/2004	4611	327508	31392	14794	350935
2004/2005	4579	325999	30704	14640	350206
2005/1990	97,1%	83,2%	90,6%	91,2%	91,0%

Forrás: OM Oktatási Évkönyv 2005.



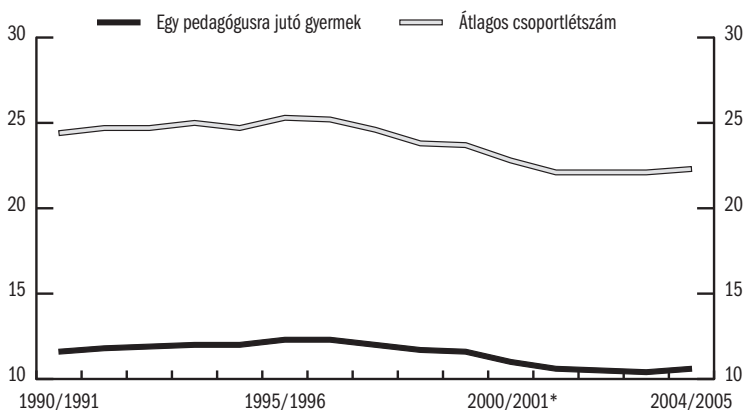
Az ellátottsági mutatók alapján jóllátszik, hogy országos szinten 2000-re megszűnt a férőhelyhiány, regionálisan azonban jelentős különbségek maradtak fenn. A területi különbségek fő jellemzője, hogy a gazdaságilag fejlettebb, jobb módú régiókban a férőhelyek száma nőtt, vagy kevésbé csökkent, mint a fejletlenebb területeken. (Polónyi 2004).

3. ábra: Létszámok és férőhelyek az óvodákban (1990-2005)



Forrás: OM Oktatási Évkönyv 2005.

4. ábra: Fajlagos ellátottsági mutatók



Forrás: OM Oktatási Évkönyv 2005.

Ami az egy pedagógusra jutó gyermekek számát (és másik oldalról a pedagógus ellátottságot) illeti, az EU és az OECD tagállamokkal összehasonlítva a hazai állapotok igen kedvezőek az ellátottak szempontjából, viszont a fenntartók szemszögéből nézve a dolgot ugyanez a helyzet gyenge hatékonyságot jelez.

Bár ebben a tanulmányban nem szólunk részletesen erről, fontos megjegyezni, hogy 1990-ben kezdődött el – és jelenleg is tart – a közoktatási intézményhálózat fenntartói szerkezetének átalakulása. Ennek az a lényege, hogy a korábbi monolit

és gyakorlatilag 100 százalékban állami (tanácsi) fenntartású intézmények helyett plurális fenntartói szerkezet alakult ki. Az önkormányzati intézmények dominanciája megmaradt de mellettük más fenntartók – egyházak, alapítványok, magán-személyek – is megjelentek. Az általuk fenntartott intézmények száma és a szolgáltatásaikat igénybe vevő létszám folyamatosan nő. A 2004/2005-ös tanévben 3098 állami/önkormányzati óvoda mellett 105 intézmény működött egyházi fenntartásban és 202 óvoda egyéb (alapítványi, magán) fenntartóval, vagyis a *nem állami* szektor részaránya csaknem 10 százalék, az ellátott gyermekek száma 15 500 (fele-fele arányban egyházi és egyéb nem állami intézményekben), ami 4,8 százalékos részarányt jelent.

Az óvodai képzés finanszírozása

Mint hogy a közoktatási szolgáltatásokat az önkormányzatoknak kötelező, a szak törvényben rögzített feltételek szerint ellátott állami feladatként biztosítani, a finanszírozás áttekintésekor a gyermekek 95 százalékát ellátó, az óvodák több mint 90 százalékát fenntartó önkormányzati intézményrendszerrel foglalkozunk, esetenként jelezve a nem állami intézményfinanszírozás sajátosságait. Az óvodák költségeinek fő forrásai a következők: központi (állami) támogatásé közvetlen önkormányzati ráfordításoké; intézményi saját bevételek.

Az *állami támogatás*, (melynek forrása a központi költségvetés) több jogcímen jut el a fenntartóhoz. Legfontosabb része az ún. *normatív támogatási* rendszer, melynek keretében szabad felhasználású és kötött normatívakon keresztül gyermeklétszámmal arányos finanszírozás történik.⁶ A költségvetési támogatások részét alkotják az ún. *központosított előirányzatok*, melyek egyes szakmai célokat finanszíroznak, valamint a *címzett támogatások és a céltámogatások*, melyek a fejlesztésekhez nyújtanak forrásokat, ezek felosztása pályázati úton történik. A központi támogatások sajátos – az egész konstrukció kritikáját jelentő – elemei a működésképtelenné váló önkormányzatoknak nyújtott *kiegészítő támogatások* és azok az 1998-tól nyújtott kiegyenlítő támogatások, amelyeket területi alapon nyújtanak az elmaradott térségek részére.

A *közvetlen önkormányzati* források közé tartoznak az ún. *átengedett és megosztott* bevételek (a személyi jövedelemadó meghatározott hányada, a gépjárműadó 50 százaléka, továbbá egyes bírságok – pl. környezetvédelmi bírságok – bevételei stb.), valamint a *saját bevételek* (helyi adók, egyes illetékek, hatósági eljárási díjak, a vagyonértékesítés és a gazdálkodás bevételei).

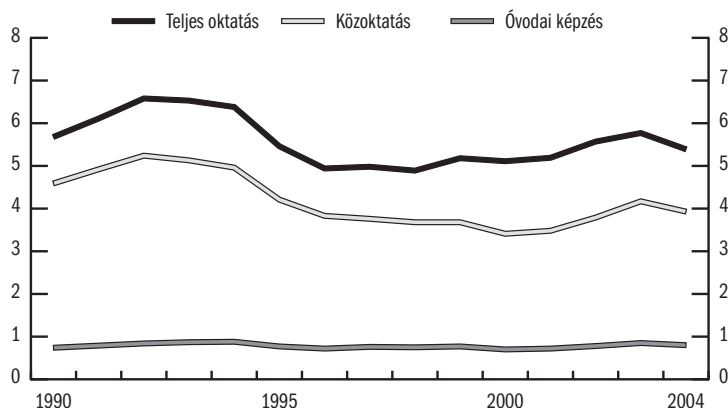
Az *intézményi bevételek* közé tartoznak az ellátottak befizetései és az óvodák által nyújtott szolgáltatásokból (pl. bérbeadás) származó bevételek. Megjegyzendő, hogy az önkormányzati óvodai ellátás finanszírozásában a lakossági befizetéseknek csekély a jelentősége, hisz ezek a költségeknek mindössze 1–2 százalékát fedezik.

⁶ Az önkormányzati közoktatás forrásrendszerének szabályozását részletesen tárgyalja *Bencze & Szüdi* 2000.



Ebben a konstrukcióban a központi (állami) finanszírozásnak nincs közvetlen kapcsolata az intézményekkel,⁷ vagyis a kormányzat csak áttételesen, a szabályozó-rendszer és a normatív támogatások változtatásával tud hatást gyakorolni a rendszer működésére. Az *állami költségvetés* oktatási ráfordításainak arányait az alábbi diagram szemlélteti.

5. ábra: Az állami költségvetés oktatási ráfordításai a GDP százalékában



Forrás: OM Oktatási Évkönyv 2005.

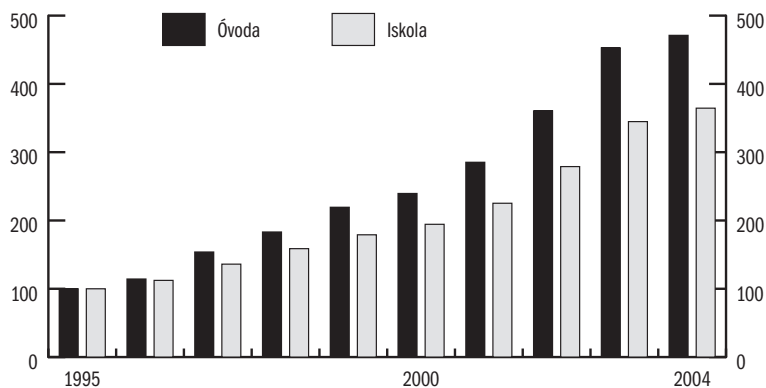
A vizsgált 15 év alatt az óvodai ráfordítások aránya az oktatási kiadásokon belül viszonylag stabil volt, 0,76 százalék körül alakult. A közoktatási és a teljes ráfordítások „ingadozása” ennél jóval jelentősebb volt. Ugyancsak elmondható, hogy az utóbbi tíz évben az óvodák finanszírozása a közoktatáson belül tartósan „megerősödött”, azaz megnőtt az erre a célra fordított költségvetési források aránya. Ez azért is értékelendő, mert ebben az időszakban a teljes közoktatás finanszírozása a GDP 4 százaléka alá esett. Az óvodai képzés (állami) finanszírozási pozíciói tehát nominálisan (és viszonylagosan is) javultak. Ezt támasztják alá a 6. ábrában illesztett fajlagos mutatók is.

A költségvetés egy óvodásra jutó kiadásai 1999-től haladják meg az egy tanulóra jutó kiadásokat (erre korábban nem volt példa, a 90-es évek elején a tanulói ráfordítások még mintegy 20 százalékkal voltak nagyobbak). Ez azt is jelenti, hogy az egy ellátottra jutó támogatás reálértékben is javult, az egy főre jutó GDP arányához viszonyítva a tíz év alatt 19–20 százalékról 23–24 százalékra nőtt ez az érték (*Polónyi 2004*). Más megközelítésben ez egyben azt is jelenti, hogy az óvodai ellátás „drágábbá” vált. (A nemzetközi összehasonlítás is ezt mutatja, Magyarország a fajlagos ráfordításokat tekintve az OECD országok első harmadában helyezkedik el.)⁸

⁷ Kivétel ez alól a kis számú – központi költségvetési szervként működtetett – intézmény. Az óvodák esetében ezek jellemzően igazgatási intézmények, egyetemek, vagy állami vállalatok által fenntartott nem önálló költségvetési szervként működő intézmények.

⁸ Az OECD kisgyermekkorai nevelésről szóló országjelentése is kiemeli, hogy az óvodai ráfordítások 0,7 százalékot meghaladó GDP arányos részesedése jelentősen nagyobb az OECD 0,4 százalékos átlagánál, továbbá elismeréssel jegyzi meg, hogy az óvodai képzés fajlagos ráfordításai az iskolai ráfordításokkal azonos szintűek.

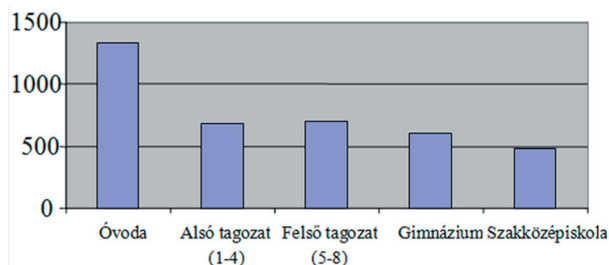
6. ábra: Az egy gyermekre/tanulóra jutó kiadások változása (1990=100)



Forrás: OM Oktatási Évkönyv 2005.

Az óvodai nevelés normatív támogatása a közoktatás más szegmenseit jelentősen meghaladóan emelkedett, a normatíva több mint 13-szorosára nőtt.

7. ábra: A közoktatási alpnormatívák változása (1991 = 100)



Forrás: Éves költségvetési törvények.

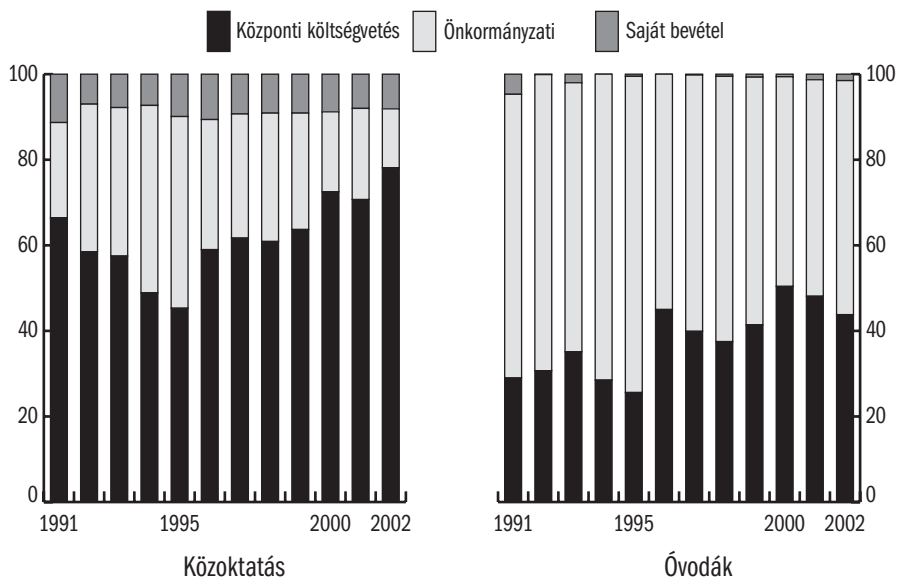
Ez a változás ugyanakkor az 1990-es évek elején „beállított” torz finanszírozási arányok helyreállítását jelenti, mert mint ez a 8. ábrából látható, az óvodai ellátás forrásstruktúrája ezáltal közelítette meg a közoktatás egészének finanszírozási arányait. Ez azért fontos fejlemény, mert a növekvő központi támogatás a létszámfogyás időszakában javítja az intézmények „fennmaradási esélyeit”. Az *önkormányzatok* szempontjából az általános ráfordítási adatoknál fontosabb jellemző, hogy az ellátás finanszírozását a központi támogatások, valamint harmadik féltől (lakosság, egyéb intézményi bevétel) származó források milyen mértékben fedezik a költségeket, illetve saját forrásból milyen mértékű hozzájárulás szükséges az intézmények működtetéséhez.

Az óvodai ellátás forrás szerkezetének legfontosabb sajátossága a közoktatás egészéhez képest az, hogy a finanszírozásban a helyi önkormányzatok saját forrásai nagyobb arányt képviselnek a központi támogatásnál, míg az iskoláknál ez fordítva van. A különbség az elmúlt időszakban folyamatosan csökkent, de továbbra is szig-



nifikáns. Addig amíg az óvodai képzés esetében a központi és az önkormányzati források gyakorlatilag lefedik a finanszírozási igényeket, az egyéb hozzájárulások aránya pedig elhanyagolható, a közoktatás egészében a „saját bevételek” részaránya 9 százalék körül ingadozik.

8. ábra: A közoktatás – s ezen belül az óvodai képzés – forrásstruktúrája



Forrás: Polónyi 2004.

A ráfordítások forrásszerkezete mellett a kiadások funkcionális összetételét is célszerű megvizsgálni. A kiadások három fő költségtypust fedeznek, a béreket és járulékokat, a dologi kiadásokat és a felhalmozási/beruházási költségeket. Az önkormányzatok óvodai ráfordításainak 65–70 százaléka bér- és járulékkiadás, a maradék fedezi a rezsit és egyéb dologi kiadásokat, valamint a fejlesztést, beruházást. Az óvodák esetében ez utóbbi mindössze 1–2 százalék körüli, ami magyarázatot ad az intézményhálózat közismerten rossz fizikai állapotára.

2. táblázat: A személyi juttatások aránya az önkormányzati oktatási kiadásokban

Év	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Közoktatás összesen	63,0	65,3	65,0	65,8	68,4	69,9	69,7
Óvoda	64,2	66,2	66,3	67,4	69,4	71,3	71,4

Forrás: OM, Educatio Kht., saját számítások.

Az óvodák finanszírozási problémái, fenntartói válaszok

Az óvodai képzés finanszírozási problémái nem térnek el lényegesen az önkormányzati közoktatás általános problémáitól, különbségekkel esetenként a problémákra adott válaszok tekintetében találkozhatunk. A főbb kihívások a következők.

- Csökken a gyermeklétszám, és ezzel összefüggésben – a normatív rendszer következményeként – a csökkenő létszámokhoz csökkenő állami támogatás járul, ami nem elegendő a kapacitások fenntartásához.
- A költséghatékonyság alacsony. A nemzetközi összehasonlítások szerint adott létszámú gyermek/tanuló oktatásához a magyar intézményhálózat 20–25 százalékkal több munkaeőt foglalkoztat, és ez jelentősen növeli a fajlagos költségeket.
- Elaprózott az intézményi struktúra, amiből méretgazdaságossági problémák adódnak.
- Jelentősek a területi, regionális egyenlőtlenségek.
- A beruházási/fejlesztési ráfordítások alacsonyak.

A *gyermeklétszám csökkenése* fáziskéséssel, de az utóbbi években gyorsuló ütemben kényszeríti ki a kapacitások racionalizálását. A fenntartók erre általában a csoportok összevonásával a csoportlétszámok növelésével a csoportok/osztályok megszüntetésével válaszolnak és csak végső esetben zárnak be intézményeket. Az intézményhálózat racionalizálásának viszonylag új eszköze a társulás, a közös feladatellátás, ami azért is vált népszerű megoldássá, mert az oktatási kormányzat szabályozási és pénzügyi ösztönzők alkalmazásával is támogatja ezt a megoldást.⁹

3. táblázat: A feladatellátási helyek száma

Év	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2005/1998
Óvoda	4701	4643	4640	4633	4641	4611	4579	4557	96,90%
Általános iskola	3931	3897	3875	3852	3793	3748	3690	3634	92,40%

Forrás: OM.

A *költséghatékonyság problémája* már a létszámcsökkenés előtti időszakban is jellemezte a közoktatást. A gyermeklétszám csökkenése további hatékonyságrontó tényezőként hat. Az ok egyértelmű, a közoktatás (így az óvodai nevelés is) csak kevés és kismértékben alkalmazkodik a gyermekszám csökkenéséhez, és ennek következménye (akárcsak a korábbi időszakban is) a pedagógus túlfoglalkoztatás, a fajlagos működési költségek növekedése, a hatékonyság csökkenése.

Túlfoglalkoztatásra utal az is, hogy a magas nemzetgazdasági ráfordítás ellenére az (óvoda)pedagógusok – GDP arányos – keresete jelentősen elmarad az OECD átlagától. Tekintettel arra, hogy a ráfordítások belső struktúrája hasonló és a magyarországi 70 százalékos bérhányad megfelel az OECD átlagának, az elmaradás elsősorban az alacsony gyermek/pedagógus arányra vezethető vissza (10. ábra).

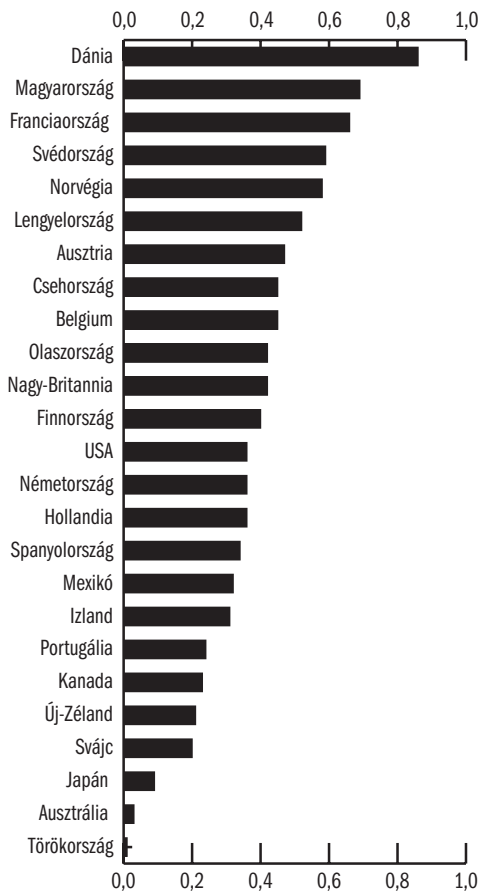
A csökkenő gyermeklétszám időszakában a normatív finanszírozási konstrukció elméletileg a költséghatékonyság javulását eredményezné, de az elmúlt időszakban az ágazati politika és az ehhez kapcsolódó szabályozás a foglalkoztatás megőrzését preferálta (*Imre & Nagy 2003*).¹⁰ A közelmúlt folyamatai azt látszanak igazolni, hogy

⁹ A költségvetés céltámogatást biztosít többcélú kistérségi társulások megalakításához és működéséhez. 2005-ben kistérségi társulások megalakítására 6400 millió Ft, társulások normatív támogatására 9000 millió Ft.
¹⁰ Részletesen lásd: Jelentések a magyar közoktatásról, 2003 (273–307.).



jelenleg nincs koherens kormányzati politika és egységes álláspont a közoktatási intézményhálózat és a finanszírozási rendszer átalakítására vonatkozóan.

9. ábra: Az iskola előtti oktatási támogatások a GDP százalékában (1998)*



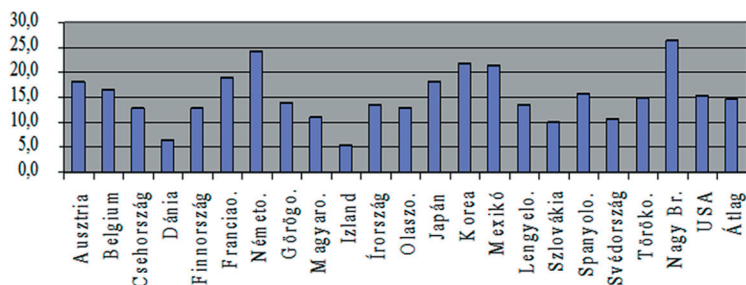
* 2002-ben a magyar ráfordítás 0,8 százalék.

Forrás: OECD 2000. (Az adatok az iskola előtti ellátásokra vonatkoznak, olyan programokat tartalmaznak melyek 3 éves kortól az iskolaköteles életkor eléréséig a gyermekek érzelmi, szociális és kognitív fejlődését segítik elő. A családi napközik, a játszócsoportok, az otthoni környezetben zajló fejlesztő tevékenységek nem képezik részét az adatoknak.)

A finanszírozás formálásában meghatározó szerepet játszó aktorok törekvései jól kitapinthatók. Az oktatási kormányzat a szaktörvényekben rögzített új „kötelező feladatokkal”, továbbá többlet időkeretek biztosításával igyekszik „lekötni” és a rendszerben tartani a feleslegessé váló létszámot. Az önkormányzati lobbij saját mozgásterének bővítése érdekében évről évre megkísérli a kötelező szakmai és foglalkoztatási előírások lazítását, a kötött normatív támogatások „felszabadítását”. A pénzügyi kormányzat időről időre hatékonyságot javító pénzügyi és szabályozási ösztönzők bevezetésével (vagy szankciókkal) próbálkozik: ezek között említhető

az osztály- és csoportlétszámok növelése, a tanárok kötelező óraszámának emelése, a kiegészítő juttatások folyósítása a hatékonyságot javító önkormányzatok részére.¹¹

10. ábra: Az egy pedagógusra jutó gyermekek száma az óvodákban (2002)



Forrás: Education at a Glance 2004.

Szintén jelentős hatékonyságrontó tényezőt jelent az *elaprózott intézményi szerkezet*, melynek fennmaradásában nem annyira a finanszírozás technikája, hanem elsősorban a magyar településszerkezeti sajátosságok és az önkormányzati rendszer jellemzői játszanak szerepet. A kisméretű – elsősorban kistelepüléseken található – intézmények fajlagos költségei magasabbak és az intézménymérettel fordított arányban változnak. Egy, a kisiskolák körében végzett elemzés¹² szerint a fajlagos működési kiadások 20–30 százalékkal is meghaladhatják az intézményi átlagot. A kis intézmények eleve magasabb fenntartási költségeihez csökkenő gyermeklétszám idején kisebb támogatás járul. Az így kialakult helyzetre a fenntartók településmérettől függően eltérően reagálnak. A nagyobb települések (főváros, városok) gyakrabban élnek a csoportösszevonás és az intézmény-megszüntetés módszerével, ezzel szemben a kisebbek (a községek és különösen az 500 fő alatti falvak) akár többletterheket is vállalva megpróbálják megtartani az intézményeiket. Ennek következményeként az utóbbiak hatékonysága tovább romlik, mivel ezekben az intézményekben tovább csökken a csoportok „feltöltöttsége”.

A 4. táblázat adataiból kiolvasható, hogy addig amíg a nagyobb települések esetében csökkent az óvodai feladatellátási helyek (ezek nem feltétlenül önálló intézmények!) száma, addig ez a szám az 500 főnél kevesebb lakosú településeken 1995 után is nőtt. Ennek „ára” a kihasználtsági mutatók jelentős romlása.

Az óvodák közötti *területi, regionális különbségek* az utóbbi években nőttek. Az időközben igen bonyolulttá váló és több mint 40 normatívából álló közoktatási támogatási rendszer – és maga a konstrukció – ez ideig nem bizonyult hatékonynak e probléma megoldása tekintetében. Megjegyzendő, hogy a területi egyenlőtlenségek kialakulása társadalmi és általános (makro)gazdasági okokra vezethető vissza.

¹¹ A kiérlelt koncepció és stratégia hiányára jó példa a 2005-ben bevezetett 10 ezer forintos kiegészítő támogatás, mely meghatározott osztály- illetve csoportlétszám elérése esetén illetve meg a fenntartót. A 2006. évi költségvetési törvényjavaslatban ez az „ösztönző” kiegészítő támogatás már nem szerepel.

¹² Hermann Zoltán: „A falusi kisiskolák és a méretgazdaságossággal összefüggő hatékonyságvesztések”.



Magyarul az óvodai ellátásban megjelenő különbségek lényegében a létező fejlettségbeli különbségek következményei. A probléma az, hogy a szabályozó és finanszírozási rendszer – alapesetben – nem alkalmas a területi különbségek csökkentésére.

4. táblázat: Az óvodai csoportok „feltöltöttségi szintje” és intézmények száma a különböző méretű településeken

Lakosság száma (fő)	Feltöltöttségi szint			Intézmények száma		
	1988	1995	2002	1988	1995	2002
-500	79,0	81,1	69,7	141	234	255
501-1100	92,5	95,8	80,8	686	744	729
1101-3000	97,3	105,1	91,0	925	894	871
3001-7000	100,2	111,6	98,3	517	497	479
7001-10000	99,4	111,5	99,1	227	229	212
10001-	102,1	112,0	98,1	2276	2122	2095
Összesen	95,4	101,1	87,1	4772	4720	4631

Forrás: Országgyűlés: „Jelentés az óvoda- és iskolabezárások okait vizsgáló bizottság munkájáról”.

5. táblázat: Az óvodai ellátottság regionális mutatói

Régió	1990	1999	2001	2002	2003	2004	2005/1990
Intézmények száma							
Közép-Magyarország	954	982	991	995	1 001	996	1,04
Közép-Dunántúl	534	508	504	507	497	496	0,93
Nyugat-Dunántúl	527	540	542	549	542	538	1,02
Dél-Dunántúl	586	578	576	573	571	561	0,96
Észak-Magyarország	686	680	669	671	664	663	0,97
Észak-Alföld	768	714	713	710	710	707	0,92
Dél-Alföld	663	641	638	636	626	618	0,93
Összesen	4 718	4 643	4 633	4 641	4 611	4 579	0,97
Csoportok száma							
Közép-Magyarország	4 037	4 060	4 192	3 974	3 975	3 941	0,98
Közép-Dunántúl	1 883	1 747	1 733	1 675	1 621	1 610	0,86
Nyugat-Dunántúl	1 608	1 534	1 508	1 484	1 440	1 420	0,88
Dél-Dunántúl	1 633	1 547	1 547	1 509	1 477	1 444	0,88
Észak-Magyarország	2 056	1 965	1 948	1 896	1 866	1 869	0,91
Észak-Alföld	2 639	2 474	2 484	2 432	2 424	2 388	0,90
Dél-Alföld	2 199	2 152	2 090	2 046	1 991	1 968	0,89
Összesen	16 055	15 479	15 502	15 016	14 794	14 640	0,91

Forrás: OM Oktatási Évkönyv 2005.

A regionális különbségek csökkentésének leggyakrabban alkalmazott pénzügyi eszköze a központi céltámogatás nyújtása, illetve költségvetési kiegyenlítő mechanizmusok működtetése. A magyar költségvetés is több ilyen példával szolgál, ezek között említhető az ún. „adóerőképesség” figyelembevétele a központosított adóbevételek újraelosztásakor, vagy az, hogy meghatározott fejlesztési források irányított elosztása során előnyben részesítik a halmozottan hátrányos térségeket.

A meglévő közoktatási támogatások között kiegyenlítő funkciót (is) betölt a kis-települési iskolák normatív támogatása azáltal, hogy a költségvetés többlettámogatással kompenzál egy meghatározott fenntartói kört. Szigorúan vett közgazdasági szempontok alapján ugyan nem indokolható egy ilyen közoktatási támogatás, hatását tekintve ugyanakkor ez a megoldás csökkenti a területi egyenlőtlenségből adódó ellátottsági különbségeket.

A *beruházási/fejlesztési források elégtelensége* akut problémája az önkormányzati oktatásnak. Az e célra rendelkezésre álló források az elmúlt 15 évben a meglévő ingatlanállomány állapotának szinten tartására sem voltak elegendők. A címzett támogatások és céltámogatások formájában elosztott erőforrásoknak csak kis hányada fordítható oktatási beruházásokra. Egyéb, kizárólag közoktatási fejlesztéseket szolgáló normatív vagy céltámogatási rendszer jelenleg nem működik. E körben megemlítendő a „Beruházás a 21. századi iskolába” nevű hitelprogram, mely külső források bevonásával teremt fejlesztési lehetőséget. Ugyanakkor ez a pályázati rendszer sem a hiányzó támogatást sem egy, a beruházásokat ösztönző szabályozórendszer kialakítását nem helyettesítheti.

További feladatok és a forrásbevonás lehetőségei

Befejezésül röviden megemlítünk néhány olyan szakmai feladatot, amelyek megoldásra váró kulcsfontosságú elemei a mai oktatási rendszernek. Ezek a feladatok ugyan nem állnak közvetlen összefüggésben a finanszírozási rendszerrel, de célzott finanszírozási eszközök (hatékony allokációs rendszerek, fókuszált támogatások) alkalmazásával előmozdítható a megoldásuk:¹³ a) szociálisan hátrányos helyzetűek, fogyatékosok hozzáférési esélyeinek növelése; b) roma gyermekek esélyegyenlőségének javítása; c) létesítményfejlesztés.

A költségvetési támogatási rendszerben az elmúlt időszakban megjelentek olyan elemek, melyek a fenti feladatok finanszírozását szolgálják (a rászorultsági alapon nyújtott ingyenes óvodai étkezés támogatása, integrációs normatíva), de további innovációk és valós többletforrások szükségesek a megoldáshoz.

A középtávú makrogazdasági előrejelzések és a kormányzat már ismert kiadás-csökkentési terveinek ismeretében a közeljövőben nem várható az óvodai ellátás költségvetési támogatásának növekedése, sőt a gyermeklétszám további csökkenése forráskivonást eredményezhet. Ennek ellenére rendelkezésre állnak olyan lehetőségek, melyekkel stabilizálható az ellátás színvonala és esetenként egyes célfeladatok, kiemelt problémák kezelésére többletforrások is felszabadíthatók.

Lehetőség lenne például a költséghatékonyság növelésére és a belső tartalékok át csoportosítására. Tanulmányomban több helyen rámutattam a mai rendszer hatékonysági tartalékaira, ezek feltárása rövid távon is javítaná a működés feltételeit. A társulásokat támogató központi források igénybevételel ki lehetne használni az

13 A feladatok és további ajánlások részletes kifejtését adja az OECD Magyarországi országjelentése a kisgyermekkorú nevelésről gondozásról.



új működési keretek (kistérségi társulás, közös feladatellátás) által kínált lehetőségeket. Szakmai fejlesztési programok, regionális fejlesztések kezdeményezésével uniós forrásokat is fel lehetne használni.

„Magyarország kisgyermekkorai gondozási és nevelési rendszerében sok olyan dolog van, amire az ország joggal lehet büszke... a kisgyermeknevelés szolgáltatásai az OECD országok körében a legátfogóbban támogatott, szabályozott és irányított szolgáltatások köré tartoznak” állapítja meg az OECD magyarországi országjelentése. Megítélésem szerint az előzőekben összefoglalt feladatok megoldása illetve az óvodai nevelés finanszírozási és szabályozási rendszerének korszerűsítése, tovább erősíthetné a hazai óvodai szolgáltatások nemzetközi elismertségét – és még az is lehet, hogy nem is kerülne sokba.

KOTÁN ATTILA

IRODALOM

- A kisgyermekkorai nevelés és gondozás irányelvei
OECD Oktatási Igazgatóság 2004.
- A közoktatás tartalmi és szerkezeti változásai
BKE Szociológiai Műhelytanulmányok
- BENCZE & SZÜDI (2000) *Tervezés és gazdálkodás a közoktatás rendszerében*. Budapest, Főiskolai jegyzet.
- Biztos alapokon – kisgyermekkorai nevelés és oktatás (2002) Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- CZOMA & FALUSSY (1996) A demográfiai görbe és a közoktatás stratégiai lehetőségei. *Társadalmi Szemle*, 51. évf. No. 12.
- CSÁSZÁR ZSUZSA (2004) *A magyar közoktatás és a demográfiai folyamatok összefüggései*. Területi statisztika 4.
- HALÁSZ GÁBOR (1996) Integráció és közoktatás. *Educatio*, 4.
- HERMANN ZOLTÁN (ed) (2000) *Hatékonyasági problémák a közoktatásban*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- HOFFMAN RÓZSA (2002) Az iskolaszervezet, mint a közoktatáspolitikai kritikus kérdése. In: KURTÁN, SÁNDOR & VASS (eds) *Magyarország Politikai Évkönyve*. Budapest.
- Jelentés a magyar közoktatásról (2003) Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Jelentés az óvoda- és iskolabezárások okait vizsgáló bizottság munkájáról (2003) Budapest, OGY Oktatási és Tudományos Bizottság.
- LANNERT JUDIT (1998) Közoktatás a 90-es években. In: KOLOSI TAMÁS (ed) *Társadalmi riport*. Minőség eredményesség hatékonyság (2005) Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Oktatáspolitikai Üzenet Magyarországnak OECD (2000)
- Önkormányzat és közoktatás 2004. (2005) Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Önkormányzatok és közoktatás Szekszárd (1992)
- PÉTERI GÁBOR (2005) *Költségek – eredmények – hatékonyság*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- POLÓNYI ISTVÁN (2005) *A hazai oktatás gazdasági jellemzői a 20–21. századfordulón*. Budapest, Felsőoktatási Kutató Intézet – Új Mandátum Kiadó.
- Statisztikai Tájékoztató (Oktatási Évkönyv) (2005) Budapest, Oktatási Minisztérium.
- SZÉKELY BEÁTA (ed) (2004) *Önkormányzati oktatáspolitikai és oktatásfinanszírozás*. Budapest.
- VÁGÓ IRÉN (2002) Óvodai intézményrendszer, óvodai nevelés az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 12.

AZ ÓVODA LEHETŐSÉGEI A GYERMEKSZEGÉNYSÉG CSÖKKENTÉSÉBEN

MAGYARORSZÁGON MA 380 ezer óvodáskorú gyermek él. Különböző szociológiai kutatások és statisztikai adatgyűjtések ismételt bizonyítják, hogy az átlagosnál nagyobb a gyermekek körében a szegénység előfordulásának valószínűsége. A TÁRKI 2003-as adatai szerint a legkisebbek körében az átlagos nyolc százalékos szegénységi rátához képest tizennyolc százalék, vagyis két és félszeres a szegénység előfordulásának valószínűsége, a három- tizennyéves korcsoportban pedig kétszeres.

A gyermekszegénység mérőszámai és okai

Széles körű viták zajlanak tudományos műhelyekben és a laikus közvélemény körében is arról, kit is tekintünk szegénynek, mérhető-e s hogyan az emberek szegénysége.

Általában ismertebbek a szegénység relatív mérőszámai, melyek azt jelzik, hogy a népesség hányad részének jövedelme nem éri el a társadalomban átlagosnak, megszokottnak tekintett szintet, s marad el életminősége a társadalomban elfogadottnak tekintett színvonalától. A fent idézett gyermekszegénységi ráták ebbe a csoportba tartoznak.

Kevesebb szó esik az abszolút szegénységről, arról, ha az alapvető létfeltételek is hiányoznak. Különböző mérések és becslések szerint ilyen körülmények között él a népesség mintegy 6–8 százaléka, jelentős részük gyermekes család.

A kutatások azt is feltárták, milyen demográfiai-társadalmi tényezők jellemzik a szegénységben élő családokat. Bizonyított, hogy a háztartásban élő gyermekek számának emelkedésével nő a szegénység kockázata. Szociálpolitikai valamint oktatáspolitikai eszközökkel (pénzbeli támogatásokkal és szolgáltatásokkal) és a foglalkoztatáspolitikai család- és gyermekbarát jellegének erősítésével ez a kockázat csökkenthető. Ezen a téren jelentős változások történtek az elmúlt évtizedekben a fejlett országokhoz hasonlóan, nálunk is. Mindezek azonban sok helyütt kevésbé bizonyultak hatékonyak, csak azok az országok képesek eredményeket elérni a gyermekszegénység elleni küzdelemben, amelyek a foglalkoztatás, a munkabérek és a szociálpolitikai eszközök megfelelő és összehangolt együttesét alkalmazzák.

Magyarországon a gyermekek helyzete az elmúlt tizenöt évben elsősorban azért alakult kedvezőtlenül, mert a munkaerőpiaci helyzet drasztikus változásaival (foglalkoztatottak számának csökkenése, a munkanélküliek és álláskereső, illetve a



hivatalos munka világából tartósan kimaradók számának növekedése, valamint a bérek reálértékének csökkenése) párhuzamosan jelentősen veszítettek a családtagmogatások körében igénybe vehető ellátások is reálértékükből.

A gyermekek jövedelmi helyzete, életminősége természetesen nem választható el az őket nevelő családokétól, s a hiányok halmozódása minden életkorban kritikus helyzetet hoz létre. Ám a gyermekkor annyiban is speciális szakasza az emberi életnek, hogy egy gyermeknek nincs ideje kivárni a feltételek javulását, neki a számára adott körülmények között kell(ene) egészségesen fejlődnie, a korának megfelelő érzelmi, értelmi és szociális érettséget elérnie. A szegénységben felnövekvő gyermekek azonban gyakran olyan tartós hátrányokat szenvednek el, melyek alapvetően meghatározzák és behatárolják későbbi lehetőségeiket is.

Ebben a tanulmányban a 3–5 éves, tehát óvodáskorú gyerekek helyzetével foglalkozunk. Több adatbázis alapján azoknak a gyerekeknek a helyzetét vizsgáljuk, akik olyan családokban nevelkednek, ahol az egy főre jutó jövedelem a vizsgálat évében nem érte el a segélyezési küszöböt, azaz a minimális nyugdíj értékét.¹

1. táblázat: A gyermeket nevelő háztartások néhány jellemzője (%)

	ILO-POV 2001-es minta	NKFP 2005-ös minta
A háztartás valamelyik felnőtt tagjának van főállásból származó jövedelme	54	30
A háztartás elmúlt havi összes jövedelme egyáltalán nem volt elegendő a megélhetéshez	67	64
Az elmúlt évben minden hónapban kifogytak a pénzből	75	74
Milyen kiadásokat érintett a pénzhiány?		
Élelmiszer	51	52
Rezsi	53	67
Felnőttek ruházkodása	70	75
Gyerekek ruházkodása	56	57
Felírt gyógyszerek kiváltása	40	41
Szükséges közlekedési kiadások	31	29
A kérdezett felnőtt véleménye szerint az ő háztartásuk egyértelműen szegény	38	68
A kérdezett felnőtt véleménye szerint az ő háztartásuk helyzete tovább fog romlani	32	40
N =	169	146

Nem célunk a gyerekeket nevelő háztartások szocio-demográfiai helyzetének részletes bemutatása. Az 1. táblázatban közölt adatokkal csupán azt szeretnénk jelezni, hogy a szegény népességben belül, a segélyezési küszöb alatti jövedelemmel rendelkező, 3–5 éves gyereket nevelő háztartások helyzete az elmúlt években romlott.

¹ Két adatbázist használtunk a helyzet felvázolásához:

ILO-POV kutatás: 2001-ben folyt a Nemzetközi Munkaügyi Hivatal támogatásával, és a népesség alsó jövedelmi harmadában élők helyzetét vizsgálta.

NKFP szegénység kutatás: 2005-ben történt az adatfelvétel, amelynek fő célkitűzése a szegény háztartások helyzetében 2001 óta bekövetkezett változások elemzése volt.

Lényegesen csökkent azoknak a háztartásoknak az aránya, ahol van főállásból származó rendszeres jövedelemmel rendelkező felnőtt, és jelentősen megnőtt a saját háztartását egyértelműen szegénynek minősítő válaszadók aránya. Lényeges és a gyermekek életére egyértelműen ható jelenség, hogy a 2005-ben megkérdezettek 40 százaléka sem pozitív változásra, sem a helyzet változatlanul maradására nem lát esélyt, egyértelműnek tartja annak további romlását.

A gyermekek szükségletei

A harmadik életév körül jelennek meg az első miért kérdések. A gyermekek eleinte arra kíváncsiak, hogy a dolgok miért olyanok, amilyenek, s inkább a felnőttekkel való kapcsolat létesítésére irányulnak, mint a világ tényleges megértésére. Ám a kérdések sora később bővül, s tartalmában is differenciálódik. „A mi házunk miért nem ilyen nagy?” „Nekünk miért nincs autónk?” „Miért nem veszél nekem ...?” „Évának van testvére/nagymamája ... nekem miért nincs?” „Zoli papája dolgozóba jár, az apu miért nem?” „Mi miért nem megyünk nyaralni?” Ilyen jellegű kérdést valószínűleg minden szülőnek feltesznek, s a válasz nem mindig egyértelmű és könnyű. A gyermek ezekből a válaszokból kezdi el érezni és megtanulni, hogy milyen a körülötte lévő világ és ebben hol van ő, hol van az ő helye. Miben más, mint a többiek, mi az, amit ezekből a másságokból el lehet fogadni (mert anyu és apu is elfogadja) és mi az, ami szégyellni, rejtegetni való (mert anyu és apu is szégyelli, nem akar beszélni róla, nem válaszol).

„Szemben a félelemmel – amelynek biológiai gyökerei is vannak –, a szegény kizárólag társadalmi eredetű érzés. A gyermek önmagától nem szégyenkezik. Bizonyos korban a felnőttektől tanulja meg, hogy vannak dolgok, amikért szégyenkezni kell. ... a szegény kínja sok tekintetben égetőbb, mint a félelemé ... a félelem elmúlik, utólag akár nevetni is lehet rajta, a szegény kiegészíthetetlen foltot, eltörölhetetlen nyomot hagy az ember lelkében ... a közösség ad erős hangsúlyt a szegénynek.” (*Hermann & Hermann 1959*)

Eric Berne alapszükséglet elmélete szerint az ember három legfontosabb alapszükséglete a stimuláció, az elismerés és az időstruktúrák utáni éhség. „A stimulációra való éhség a külvilággal való érintkezés vágyát jelenti. Az érintkezés történhet tárgyakkal, állatokkal, más emberekkel, vagy az ember saját teste is képezheti az érintkezés tárgyát. Ezt az alapszükségletet egy széles skálájú tevékenységi területen lehet kielégíteni. Ide tartozik a játék, a sport, a barkácsolás, a tánc, a munka, a szexualitás, a táplálkozás, a dicséret simogatása és a büntetés pofonja is. (...) Az elismerés egy olyan alapszükséglet, mely nélkülözhetetlen a fejlődéshez, de egyúttal erős ösztönző is. (...) Az elismerés nélkül nem alakulhat ki bennünk az egészséges önbizalom, ez pedig elengedhetetlenül szükséges ahhoz, hogy a gyermeknek hite legyen a sikerben. (...) Az idő strukturálása teszi lehetővé, hogy az egyén fogódzót kapjon cselekvési opcióinak megtervezésében és biztonságot érezzen, értelmet adva a múltó időknek.” (*Berne 1994*). A hátrányos helyzetű családokban felnövekvő gyermekek interakciós mezője, tevékenységei, tárgyi környezete is szegényesebb. A kö-



rülményeik miatt is fáradt, frusztrált szülőknek talán kevésbé van erejük, figyelmük a gyermekük léte miatti örömet, iránta érzett szeretetüket érzékeltetni, szavakban is megfogalmazni, s a sok-sok feszültség közepette a csintalankodó, olykor agresszív vagy nyafogó, „hálátlan” gyermek könnyen válhat az élet nehézségei miatti düh célpontjává. Az óvodás korú gyermek gondolkodásában a múlt, jelen és jövő, a vágyak és a valóság összekeverednek, még nem tudja mikor volt a két hónappal ezelőtti és az sem nyugtatja meg, ha válaszként azt kapja: Majd holnap veszünk csokit. Az időnek ritmust, az életnek biztonságot nyújtó kereteket a tevékenységek (felkelés, reggeli, játék, levegőzés, ebéd, alvás stb.) meglehetősen állandóságot mutató egymásutánisága adja. Ezt törik meg az ünnepnapok, amikor szabad egy kicsit tovább fennmaradni, egy kirándulás miatt akár a délutáni alvás is elmaradhat. Ha kevés az ilyen kivételes alkalom, nehezebb az idővel való gazdálkodást, a tevékenységek megszervezését megtanulni.

„Míg a csecsemő- és kisgyermekkorban a képesség és készségek fejlődését a mozgás alapozza meg, az óvodás gyermek legfőbb tevékenysége a játék. Az óvodás gyermek jellemző játéka a fantáziajáték vagy más kifejezéssel szerepjáték. A kisóvodás számára a szerepjátékban a cselekvés a legfontosabb. (...) Négy-öt éves korban egyre nagyobb jelentősége lesz a szerepjátékokban a tárgyaknak. Ez az orvosos, postás játék ideje. Az orvosnak hallgatója van, receptet ír fel a betegnek, a postás levelezőlapot dob be a postaládába.” (Hoffmann, Horányi & Schödl 1998:78.) Ehhez pedig gyermek orvosi táska, hallgató, papír, ceruza, s a játékra kapható társak kellenek.

Ebben az életkorban fontos szerepet játszanak az ugyancsak drága ceruzák, füzetek, konstruáló és építőjátékok, társasjátékok. Ezek elősegítik a kreativitás és a logikai készség kibontakozását, a problémamegoldó készség fejlődését, a siker és kudarc, a győzelem és a veszteség érzésének megélését, a szabálytanulást.

A könyvek már nem csupán a fantázia világába vezetnek el, segítséget nyújthatnak a szüntelen miértek megválaszolásában, konkrét ismeretek nyújtásában. A hagyományos iskolarendszer nagyra értékeli a gyermekek ismeretkészségét, mintegy a gyermekek intelligencia szintje egyik mértékegységének tartja. És a későbbi iskolai pályafutás motivációs bázisa, a tudás értékének megítélése szempontjából is fontos minta, hogy a szülő számára a könyv fontos ismeretek tárháza, amiből választ lehet kapni az embert izgató kérdésekre.

A 2. táblázat adatai egyértelműen azt jelzik, hogy a 2005-ben segélyezési küszöb alatt élő háztartásokban a gyermekek helyzete jóval kedvezőtlenebbül alakul, mint azt 2001-ben tapasztaltuk. Kevesebb gyerek jut hozzá az egészséges étkezéshez hozzá tartozó friss gyümölcsökhöz, a gyerekek egy negyedének nincs biztosítva a külön fekhely, minden ötödik gyerek játék nélkül nevelkedik otthon, újonnan vásárolt cipőkre csupán a gyerekek 40 százaléka számíthat és drasztikusan csökkent a 2001-es adatok alapján is csak kevés gyereknek osztályrészül jutó „legalább 1 hét nyaralás” aránya. Mindez a szegénység mélyülésére utal és arra, hogy bár ezek a családok komoly erőfeszítéseket tesznek a gyermeknek létfontosságú feltételek megteremtésében, lehetőségeik úgy tűnik jóval korlátozottabbak, mint néhány évvel ezelőtt.

2. táblázat: A gyermeki szükségletek kielégítettsége (azoknak a háztartásoknak az aránya, melyek az adott szükségletet biztosítani tudják a gyermek számára) (%)

	ILO-POV 2001	NKFP 2005
Étkezés	97	95
Meleg téli ruha	94	90
Külön fekhely	89	76
Játék	88	83
Ünneplő ruha	88	76
Gyümölcs	84	64
Könyv	81	64
Ajándék	80	80
Bicikli	68	64
2 pár újonnan vásárolt cipő	56	40
Nyarlás	17	8
N =	169	146

A 2001-es vizsgálat alapján a következőket fogalmaztuk meg: „A források családon belüli elosztása még mindig „fekete doboz” Magyarországon. Adataink annyit sejtetnek, hogy a gyerekek szükségletei talán kissé előbbre sorolódnak, mint a felnőttekéi. Azért nehéz olyan indikátorokat találni, amelyek lehetővé tennék az összehasonlítást, mert a gyerekek szükségletei mások. Mi is szigorúbb standardokat alkalmaztunk: például egy meleg étkezés helyett a gyerekeknel azt kérdeztük, hogy jut-e nekik napi három étkezés. Minden esetre úgy tűnik, hogy a napi három étkezés, a megfelelő alsónemű és a külön ágynemű használata széles körben elterjedt. Nem lehet persze kizárni, hogy az emberek szégyellik szegénységüket, és megszívtik a valóságot. De még ha adataink pozitív irányba túloznak is, akkor is jó jelnek tekintjük, hogy a szülők egyáltalán tudják, mi kellene a gyerekeknek. A gyerekeknek kedvezés a szegény családok anyagi lehetőségeinek falába ütközik. Legtöbbjük nem tudja a jó képzés megszerzését nehezítő akadályokat elhárítani. A jelek szerint az iskola alapkövetelményeit biztosítják, és ebben – például ingyenes iskolakönyvekkel – a szociálpolitika is segíthet. Ám az oktatás kötelező elemein kívüli tevékenységek, amely a gyermek szélesebb kulturális fejlődését segítenék – mint a szervezett sport, a nyelvtanulás, a számítógéphez hozzájutás – a szegények számára megfizethetetlenek. Ezért is nagyon bizonytalan a szegény gyermekek jövője.” (Ferge, Tausz & Darvas 2002:53.) A 2005-ös vizsgálat adatai alapján úgy tűnik, hogy az a bizonyos „fal” ma már az alapvető szükségletek kielégítésének is korlátot szab.

Szociális támogatások

A gyermekes családok három fontos gyermekellátásban részesülhetnek. Ezek: az *univerzális családi pótlék*, a jövedelemfüggő rendszeres *gyermekvédelmi támogatás* és a gyermekek után járó *adókedvezmény*. Az elmúlt négy évben a családi pótlék összege és reálértéke nőtt, a gyermekvédelmi támogatás összege kisebb mértékben növekedett, értékének alakulása nagyjából követte a segélyezési küszöbként hasz-



nált öregségi nyugdíjminimum változását, az adókedvezmény értéke a 2001-es jelentős emelés után változatlan maradt.

A családi pótlékhoz és a rendszeres gyermekvédelmi támogatáshoz való hozzájutás két vizsgálati időpontunkban csaknem azonosnak bizonyult. Az univerzális családi pótlékban az óvodáskorú gyerekek 96–97 százaléka részesül. (3. táblázat) Előfordulhatnak tévedések a válaszokban, de nem zárhatjuk ki annak lehetőségét sem, hogy egyes családok valamiért nem folyamodnak a feltételekhez nem kötött családi pótlékért. A gyermekvédelmi támogatás a gyermekes családok 73–75 százalékához jutott el. Ez az arány igen magas, hiszen segély típusú ellátásról van szó. Más oldalról nézve azonban az igénybevételi adatok két fontos problémára is felhívják a figyelmet. Jövedelmi helyzete alapján az összes vizsgált háztartásnak részéssülnie kellene ebben az ellátásban, hiszen az egy főre jutó jövedelmük nem haladja meg a segélyezési küszöböt. Másrészt az adatok, hogy a rendszeres gyermekvédelmi támogatás segítségével nem érhető el, hogy az érintett családok jövedelmi szintje a segélyezési küszöb felé kerüljön. Összességében a rendszeres gyermekvédelmi támogatás kapcsán is megfogalmazható, a segélyezési rendszer legfontosabb gyengesége, hogy az önmagukat nagyon szegénynek tartók gyakran nem is folyamodnak segélyért és a juttatások szintje túl alacsony ahhoz, hogy valószínűleg segítséget jelentsen. A jogosultsági arányoktól elmaradó igénybevételi arányok és különösen a felkínált támogatás csekély volta a legfontosabb gond és a legnagyobb szakmapolitikai kihívás.

3. táblázat: A szociális támogatások igénybevétele (%)

	ILO-POV 2001	NKFP 2005
Családi pótlék	96	97
Gyermekvédelmi támogatás	73	75
Adókedvezmény	45	23
- részben	15	16
- egészben	30	7
Gyes/gyed/gyet	60	81
N =	169	146

2001 és 2004 között lényegesen megváltozott a családi kedvezmény, a gyermekek után érvényesíthető adókedvezmény igénybevétele az alacsony jövedelmű háztartások esetében. Míg az első időpontban a vizsgált családok közül csaknem minden második részben vagy egészben igénybe tudta azt venni, ma már csupán minden ötödik háztartás képes ebből a támogatásból érvényesíteni valamit. Ennek hátterében alapvetően két tényező áll. Egyrészt 2003 óta a minimálbér adómentessé vált, így azok a háztartások, ahol a szülők ily módon alkalmazottak, a családi adókedvezmény nem vehető igénybe. A jelentős csökkenés másik oka: 2001-hez képest jelentősen mérséklődött a rendszeres munkajövedelemmel rendelkező háztartások aránya a vizsgált gyerekek körében (54 illetve 30 százalék, lásd 1. táblázat), s ez jelentősen növelte azoknak az arányát, akik adóköteles jövedelem híján eleve nem tudták érvényesíteni ezt a kedvezményt.

Ezeket az adatokat is figyelembe véve fontos előre lépésnek tekinthetjük a tervezett családtámogatási reformot. A három ellátás összevonásával és egy egységes, a gyermek jogán minden háztartáshoz további feltételek vizsgálata nélkül eljutó új családi pótlék bevezetésével minden gyermekes család részesülhet az ellátásból. Megkapják azok, akik valamilyen okból nem vették igénybe a segítyt és megkapják azok is, akik a minimálbér adómentessége miatt nem tudták érvényesíteni az adókedvezményt, de jövedelmük meghaladta a segélyezési küszöböt is, és azok is, akik a családi kedvezményt csak részben tudták érvényesíteni.

További fontos előrelépés, hogy megszűnik a gyermekes családok megkülönböztető támogatása (könnyen igényelhető adókedvezmény a munkajövedelemmel rendelkezőknek, stigmatizáló segély a szegényeknek), valamint hogy eltűnik egy munkára ellenőztönző ellátási forma (rendszeres gyermekvédelmi támogatás), a helyébe lépő családi pótlék a munkavállalás szempontjából semleges.

Óvoda

Az óvodakezdés minden gyermek életében nehéz időszak. El kell válni a szülőktől, a testvérektől, idegenek között kell lenni, akik nem ismerik a gyermek szokásait, nem tudják, hogy mit szeret és mit nem, új szabályokat kell megtanulni és betartani miközben folyamatosan érkeznek a visszajelzések. Finomabb vagy durvább formában a szegénységben élő gyermek folyamatosan azzal szembesül, hogy neki nincs valami, ami másoknak van, hogy ő nem tud valamit, amit mások már igen, hogy ő nem is lesz olyan, mint a többiek. „Lacinak nem kell átöltöznie, mert nincs tornaruhája.” – mondja az óvó néni a többi gyermeknek. Mit érezhet Laci ilyenkor? „Holnapra hozzatok be kedvenc mesekönyveteket!” – mit él meg ilyenkor az a gyermek, akinek nincs könyve? De ennél határozottabb visszajelzések is érkeznek, amikor a felnőttektől és mintájukat követve a gyermektársaktól ilyen negatív ítéletek érkeznek: „Te ezt úgyse tudod!” „Talán ezt te is megérted.” „Erre talán te is képes vagy.”

Nem véletlen, hogy az óvodáskorú gyermekekkel foglalkozó intézményeknek az a tapasztalata, hogy sok óvodában magatartási vagy teljesítmény problémát mutató gyermeknél már az is látványos javulást hozhat, ha valahol valakik külön, csak vele foglalkoznak, ha valahol ő lehet a középpontban, az ő kívánságai teljesülnek. Ha biztonsággal számíthat arra, hogy meghatározott időben várják, és ha az ő ideje alatt nyugodt körülmények között valóban vele foglalkoznak. Az ilyen elfogadó környezetben annak a feltételei is jobban teljesülnek, hogy a gyermek a sajátjától eltérő elvárásokat is elfogadjon.

A gyermek, fejlődése során, állandóan látja és bírálja saját magát, magatartását, viselkedését, másokhoz fűződő viszonyát. Az általa használt mérce azonban nem minden esetben esik egybe a külvilág (óvónő, társak, más gyermekek szülei stb.) mércéjével. Ezt a más mércét nem lehet megtanítani és utána számon kérni, ennek átvétele, belsővé tétele csak a gyermek aktív érzelmi részvételével alapozható meg.

Míg sokan – és gyakorta megalapozatlanul – vitatják a bölcsődei ellátást, az óvoda intézménye elfogadottá vált. Az óvoda rugalmas napirendjében teret enged a



szabadjátéknak, önálló, kreatív „kézműves” tevékenységeknek, elvégzik – legalábbis Magyarországon – az alapvető egészségügyi és képesség felmérő vizsgálatokat. Sokan itt jutnak elégséges ételhez és tisztálkodási lehetőséghez.

A gyermekek ebben az életkorban már egyre inkább igénylik kortársaik társaságát. „Az anyák munkavállalása pozitív hatású lehet, ha a dolgozó anyák elégedettek, új kihívásokkal szembesülnek, és stimulálóbbr környezetet nyújthatnak gyermekük számára. Ám negatív következményekkel járhat, ha az anyák stresszel terheltek, kimerültek és kevesebb figyelmet szentelnek gyermeküknek.” (*Danzinger & Waldfogel 2000:5.*) Nem csupán az anya fizikai egészsége és nem kizárólag a prenatális időszakban, illetve a szoptatás során hat a gyermek fejlődésére, hanem mentális egészségi állapota is. Az anya depressziójáról bebizonyosodott, hogy kockázati tényező a gyermek kognitív fejlődésében és viselkedési formáinak kialakulásában.

A gyermekek fejlődésével foglalkozó kutatók véleménye szerint: „A korai életkorban történő befektetések azzal az előnnyel járnak, hogy a beruházás haszna összeadódik az idők során – a fejlettebb szkilllel rendelkező óvodás korú gyermekek többet profitálnak későbbi iskolai tanulmányaik, képzésük során is.” (*Danzinger & Waldfogel 2000:6.*) A jó minőségű ellátást nyújtó, gyermek-centrikus nevelési elveket követő, kreativitásra serkentő, nyitott szemléletű óvodák és leginkább az empátiával rendelkező óvónők lényeges szerepet játszhatnak a családi hátrányok kompenzálásában, a többségi társadalom által elvárt szocializációs sémák elsajátításában. E korai életszakaszban történő beavatkozások csak akkor lehetnek eredményesek, ha a gyermeki lét teljességét, a maga családi és mikro-közösségi összefüggésrendszerében veszik figyelembe. Sokak vélekednek úgy, hogy a deprivációs ciklus megtörésének leghatásosabb útja a gyermekek fejlődésének elősegítése. Ez alapozhatja meg későbbi munkaerőpiaci esélyeiket, családi- és társadalmi életüket.

Magyarországon a 3–5 éves gyerekek 86 százaléka jár óvodába. E nemzetközi összehasonlításban is magas arányt azonban meghaladják néhány ország adatai: Franciaországban, Spanyolországban, Olaszországban, Belgiumban, Hollandiában még többen részesülnek e szolgáltatásból. 2000-ben az Európai Unió országaiiban a négyévesek 90 százaléka járt valamilyen óvodába vagy iskolába. (*Jelentés... 2003:134.*)

Magyarországon összesen 864 olyan település volt található 2003-ban, amelyben nem volt óvoda. E települések átlagos lakosság száma 401 fő, tehát az intézményhiány éppen a hátrányos élethelyzeteket nagyobb valószínűséggel tömörítő településeket érinti leginkább. Kiugróan rossz a helyzet Baranya megyében (182 óvoda nélküli falu), Borsod-Abaúj-Zemplén megyében (112 óvoda nélküli falu), Somogy megyében (94 óvoda nélküli falu) és Zala megyében (139 óvoda nélküli falu). (*Korintus, Villányi, Mátrai Katalin & Badics 2004:99.*) E települések egy részében magas az időskorúak aránya és kevés a kisgyermeket nevelő család, kevés lenne a normatív támogatás a működtetéshez, így az egyébként is forráshiányos önkormányzatok nem tudják finanszírozni az óvoda fenntartását. (Jelenleg a bölcsődék, és az óvodák fenntartási költségeinek kb. 40 százalékát biztosítja az állami normatíva.)

A rendelkezésünkre álló adatbázisok közül egy tartalmaz adatokat az óvodába járásról. Fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy bár arról nincsenek információink, hogy a jelenleg óvodáskorú gyerekek jártak-e megelőzően bölcsődébe, a minta jelenleg 0–2 éves korú gyerekei közül mindössze ketten veszik igénybe ezt a szolgáltatást. Ennek alapján feltételezhető, hogy a jövedelmileg hátrányos helyzetű családokban az óvoda az első intézményes tapasztalat a gyermekek számára.

A 2005-ös szegény mintába (az egy főre jutó 35 000 Ft alatti jövedelműek) tartozó összes 3–5 éves gyermeket nevelő háztartásban élő gyermekek többsége jár óvodába.

4. táblázat: Az óvodába járó gyerekek aránya a 2005-ös minta alapján (NKFP) (%)

	Gyerekek száma	Óvodába járó gyerekek száma	Óvodába járó gyerekek aránya (%)	Országos adat (%)
3 éves	80	13	16	70
4 éves	84	57	68	88
5 éves	98	84	88	95
6 éves	76	69 (5 iskolás)	90	72

Hasonló tendenciák jelennek meg egy 2004-ben illetve 2005-ben, egy hátrányos helyzetű kistérségben² végzett vizsgálatban is (*Bass é.n.*).

5. táblázat: A 3–6 éves gyermekek intézményes nevelésének változása életkoronként 2004–2005 (%)

	2004	2005		2004	2005
3 éves	16	28	5 éves	77	100
4 éves	56	68	6 éves	73	67

Megállapíthatjuk, hogy a szegénységben nevelkedő, illetve a hátrányos helyzetű térségekben élő családok gyermekei lényegesen alacsonyabb arányban jutnak hozzá az óvodai ellátáshoz, mint az átlagos vagy annál jobb helyzetben lévők, s az óvodás kor elérése után közvetlenül kevésbé jutnak hozzá a szolgáltatáshoz, mint a beiskolázást megelőző „kötelező” időszakban.

„A fejlett országokban egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítanak az óvodának. A tanulók tanulmányi teljesítményét mérő nemzetközi kutatások mind arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanulók közötti teljesítménybeli különbségek már az iskoláztatás korai szakaszában is fennállnak. A családok alacsony jövedelmi és kulturális státusából eredő hátrányokból így a korai fejlesztést és gondozást végző intézményekben kellene és lehetne lefaragni. Ez a szemlélet sajátosan része az élethosszig tartó tanulás eszméjének, ami nemcsak a felnőttkorban emeli ki a folyamatos képzés jelentőségét, de felismeri azt is, hogy a tanulás a születéstől kezdődik, és a korai életszakaszban kapott tapasztalatok, ingerek alapvető fontosságúak a beszéd és gondolkodási készségek, a tanulás iránti pozitív attitűd kialakulásának a szempontjából.” (*Jelentés... 2003:134.*)

² Óvoda a kistérség minden településén működik.



Az óvoda ugyan oktatási intézményként határozódik meg a jogi szabályozás rendszerében, ám a szűkebben vett oktatási rendszeren túlmutató feladatokat is ellát, többet tehet, mint a későbbi tanulási esélyek növelését. Sokan éppen itt jutnak napi háromszori étkezéshez, gyümölcsökhöz, itt ismerkedhetnek meg olyan tárgyakkal, tevékenységekkel, amelyekre otthon nem nyílna alkalmuk. Ahogy az Education Policy Analysis 2002-ben megfogalmazta:³ amennyiben mindenki hozzáférhet a szolgáltatáshoz, a társadalmi egyenlőtlenségek is csökkenhetnek, s erősödhet a társadalmi integráció. Éppen ezért súlyosak a Jelentés a közoktatásról című tanulmány ilyen irányú megállapításai. „Habár 2000 óta a férőhelyek száma már meghaladja az óvodások számát (...), a már említett óvodakutatás keretén belül felkeresett óvodavezetők közül minden negyedik jelezte, hogy kénytelenek a hozzájuk jelentkezők egy részét visszautasítani. Bár évente közel tízezerrel csökken a jelentkezők száma, helyhiány miatt körülbelül ötezer kisgyereket minden évben elutasítanak az óvodák. A visszautasítás második leggyakoribb indoka, hogy a szülők nem dolgoznak, ami az esetek nagy részében munkanélküliséget takar.” (*Jelentés... 2003:135.*) Ma az óvodákban egy csoportra átlagosan 22,1, egy pedagógusra 10,4 gyermek jut. (*Oktatás-statisztikai... 2004*). Ilyen csoportlétszámokkal a legjobb szándék mellett sem lehet személyre szabott, hátrány kiegyenlítő komplex fejlesztést nyújtani.

Az óvoda nem egyszerűen a gyermekek napközbeni megőrzésére szolgáló intézmény, vagy játszó hely, hanem a társadalmi és szocializációs hátrányok csökkentésének egyik eszköze. Ha a tartós munkanélküli szülők vagy a kisebb gyerekekkel otthon lévő anyukák gyermeke nem jut óvodába, mert van, aki vigyázzon rá nap közben, elesik mindazon szolgáltatásoktól is, amelyeket az óvoda számára nyújthat. Ezért lenne sürgető a gyermekszegénység következményeinek csökkentése szempontjából is a hozzáférési esélyekben meglévő egyenlőtlenségek mérséklése.

DARVAS ÁGNES & TAUSZ KATALIN

IRODALOM

- BASS LÁSZLÓ (é.n.) Egy év. Szociális problémák változása egy hátrányos helyzetű kistérségben. *Esély* (megjelenés előtt).
- ERIC BERNE (1994) *A játszmák*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- DANZINGER, SHELDON & WALDFOGEL, JANE (2000) *Investing in Children: What do we know? What should be do?* CASE paper 34.
- FERGE ZS., TAUSZ K. & DARVAS Á. (2002) *Küzdelem a szegénység és a kirekesztés ellen*. Budapest, Nemzetközi Munkaügyi Hivatal.
- HERMANN IMRE & HERMANN ALICE (1959) *Az első tíz év. A gyermek lelki élete magyar írók, művészek, tudósok önéletrajzában*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- HOFFMANN G., HORÁNYI A. & SCHÖDL L. (1998) *Lélektani alapismeretek*. Budapest, Fővárosi Pedagógiai Intézet.
- HALÁSZ G. & LANNERT J. (eds) (2003) *Jelentés a közoktatásról*. Bp., Országos Közoktatási Intézet.
- KORINTUS M., VILLÁNYI GY., MÁTRAI K. & BADICS T. (2004) *Gyermekeink gondozása és nevelése. Magyarországi háttér tanulmány az OECD „A kisgyermekkorai nevelés és gondozás szakmapolitikájának tematikus vizsgálata” című programjához*. NCSSZI.
- Oktatás-statisztikai évkönyv 2003/2004 (2004). Bp, OM.
http://www.om.hu/letolt/felsoo/stat_felsoo_2003_2004.pdf

3 Idézi a Jelentés a közoktatásról, Országos Közoktatási Intézet, 2003, 134. o.

ÓVODÁK ÉS SZÜLŐK – VONZÁSOK ÉS VÁLASZTÁSOK –

AZ ISKOLA ELŐTTI NEVELÉS GYAKORLATÁT nemzetközi kitekintésben vizsgálva eltérő megoldásokkal találkozunk. Egyes országokban a család nevelő szerepét erősítő támogatási rendszert építettek ki, mivel a közgondolkodás szerint a gyermekek korai életszakaszában a családnak van meghatározó nevelő, fejlesztő szerepe. Ennek megfelelően az otthoni nevelést megkönnyítő, illetve a gyermekével otthon maradó szülő feladatkörét támogató intézményrendszert működtetnek (pl. Svájc, Finnország). Más országokban a korai nevelés és gondozás terén inkább az intézményes keretben megvalósított nevelési/gondozási programokat tartják előnyösnek, ezért preferenciát élvez az intézményi kapacitások növelése, szemben a családok számára közvetlenül nyújtott szolgáltatásokkal (pl. Franciaország, Belgium). Ez a szándék többnyire együtt jár a munkaerőpolitikai célkitűzéssel, hogy a nők gyermekszülést követően minél hamarabb munkába állhassanak, ha nem is teljes munkaidős foglalkoztatottként. Szélesebb kitekintésben, néhány OECD tagország esetében megfigyelhető, hogy semlegesebben a kérdésben, vajon a gyermekek számára a családi vagy az intézményes keretben biztosított ellátási formák a megfelelőbbek.

A gyermekek részvételi arányszámai alapján a hazai gyakorlat a gyermekek 3 éves koráig a család nevelő funkcióját részesíti előnyben. Erre utalnak a gyermek 3 éves koráig terjedően a szülőknek biztosított nevelési/gondozási célú támogatások, illetve az intézményes ellátás kapacitásainak alacsony volumene.¹ A gyermek 3 éves korát követően azonban az intézményi ellátás fontossága megnő, bizonyos értelemben akár az intézményes ellátás dominanciájáról is beszélhetünk.² A 3–6 év közötti korosztály 92 százaléka részesül óvodai, vagy szükség szerint más intézmény által biztosított ellátásban.³ A részvételi arányok ilyen magas szintje nemzetközi viszonylatban is előkelő helyet biztosít Magyarországnak – kedvezőtlenebb képet csak akkor kapunk, ha az ellátások minőségét, differenciáltságát és elérhetőségét is figyelembe vesszük.

1 A férőhelyek a 18–36 hónapos gyermekek 10 százalékának elhelyezését teszik lehetővé. In: A kisgyermekkorai nevelés és gondozás irányelvei – Magyarországi Országjelentés az OECD „A kisgyermekkorai nevelés és gondozás szakmapolitikájának tematikus vizsgálata” című programjához. Országos Közoktatási Intézet; Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet; 2005.

2 Az a gyermek, aki az óvoda teljes nyitvatartási idejében óvodában van, több időt tölt az intézményben, mint otthon.

3 Oktatási Minisztérium: Oktatás-statisztikai évkönyv 2004/2005; OM. 2005.



Szülői szuverenitás

Az intézményes ellátás domináns szerepe a 3–6 éves korosztály nevelésében nem jelenti a szülők gyermeknevelési feladatkörének bármiféle korlátozását. Az Óvodai nevelés országos alapprogramjának bevezető sorai ennek megfelelően alapelveként fogalmazzák meg, hogy „a gyermek nevelése elsősorban a család joga és kötelessége, s ebben az óvodák kiegészítő szerepet játszanak.” Általában véve elmondható, hogy a szülők szuverenitásának tiszteletben tartása rendkívüli módon jellemzi a hazai közgondolkodást. A társadalmi nyilvánosság terében kivételesnek tekinthetők az olyan tartalmú „megszólalások”, melyek a szülők felelősségét hangsúlyozzák abban a vonatkozásban, hogy a gyermekeiket milyen egészségi, lelki, szellemi állapotban küldik az óvodába (vagy később az iskolába). Más országokban, így például Angliában nem tekinthető szokatlannak, ha egy politikai párt (A Munkáspárt) azt hangoztatja, „hogy a rosszul teljesítő tanulók szüleit felelősségre kell vonni”, vagy ha a közszereplők „a szülőket igyekeznek rávenni, hogy magánórák formájában fektessenek be gyermekeik taníttatásába.” A szülői felelősség, szerepvállalás gondolatköre a „fejlődő országokban” is nagy hangsúlyt kap. Miközben a rendkívüli szegénységben élő gyerekek körében igyekeztek növelni az intézményes nevelés/tanítás szerepét, felismerték, hogy az intézményes nevelés/tanítás sok esetben azért bizonyul alacsony határfokúnak, mert megkezdése a gyermek 3 éves korában már kései. A tanulás a születéssel kezdődik, és mindenfajta intézményes formában felkínált nevelési/tanulási lehetőség csak arra építhet, amit a gyermek életének legelső szakaszában „elsajátított”. Ebből következően az otthoni környezet tekinthető a gyermek első és legfontosabb fejlesztő közegének, és ezen belül a szülők az első és legfontosabb „pedagógusoknak”. E felismerésből fakadóan a kisgyermekkori fejlesztésre szánt erőforrásokat a szülők – elsősorban az anyák – és a családok fejlesztésének területére összpontosították. A szülők, a család meghatározó fontossága a gyermek intézményes nevelhetősége/taníthatósága szempontjából tehát több – alapvetően eltérő gazdasági és kulturális feltételek között működő – társadalomban is megfogalmazódott.

A szülő szerepe a gyermek korai életszakaszában Magyarországon kevésbé központi témája az oktatáspolitikának, ami részben magyarázható azzal, hogy az európai kontinensen a nevelés és oktatás ügyét jobbra általános társadalmi (szociológiai) jelenségként tekintik elemzendőnek, és kevésbé tárgyalják annak pszichológiai vonatkozásait. Ebből következően a gyermekek legelső életéveinek kiemelt fontossága – amit inkább a pszichológiai, semmint a szociológiai megközelítés képes nyomatékosítani – kevésbé érvényesül meghatározó szempontként a közgondolkodásban, a szakmai diskurzusokban, illetve a társadalompolitikai célkitűzések alakításában. Kontrasztként említhető, hogy a tanulás eredményességét felmérő és az amerikai tudományosságtól jelentős mértékben befolyásolt OECD PISA vizsgálatok legközelebbi – 2006-os – fázisában kitüntetett figyelmet kívánnak szentelni a szülők által „hozzáadott érték” felmérésének, tudván, hogy a szülők céljai, aktivitása és „nevelési stílusa” ugyanúgy meghatározó szerepű a tanulók iskolai

teljesítménye szempontjából, mint szocio-ökonómiai státusuk. A vizsgált dimenziók bővítése során a szociológiából ismerős „kulturális és vagyoni tőke” felmérése mellett láthatóan pszichológiai tényezőket is be kívánnak vonni a tanulói teljesítmények értelmezésébe.

Az Európai Unióhoz tartozó Magyarországon fokozatosan növekszik a közösségi oktatásfejlesztési teóriák befolyása. Ehhez kapcsolódóan az egész életen át tartó tanulás koncepciójának érvényre jutása, az informális tanulás jelentőségének hangsúlyossá válása teszi lehetővé, hogy a család és a szülők szerepe kritikai diskurzusok tárgyává váljék a hazai közgondolkodásban. Látható azonban, hogy ellenerők is hatnak. A gyors sikerekre és szavazat-maximalizálásra törekvő politikai pártok óvakodnak utat engedni olyan szakmai diskurzusoknak, melyek a szülői szerepből fakadó „kötelezettségeket” a meglévő törvényi kereteken túlmutatva értelmeznék, amelyek alapján kijelölhető lenne a szülői felelősség köre a gyermek óvodai/iskolai felkészültsége – taníthatósága – szempontjából. Elvileg lehetséges lenne olyan elvárások társadalmi megalapozásán fáradozni, melyek a családi interakciók minőségét, a gyermekek után járó támogatások felhasználását a gyermek tanulási sikerei felől értelmezve orientálnák.⁴ A szavazat-maximalizálás szempontjából azonban sokkal kedvezőbb a család „minőségfejlesztése” helyett az oktatási közszolgáltatások kontroll alatt tartása, az intézményműködés szolgáltató jellegének erősítése, fokozva ezzel a szülők „komfortérzetét”.⁵ (Ez utóbbi törekvés természetesen nem tisztán oktatáspolitikai eredetű, inkább a fogyasztói társadalom kiépülésével együtt járó ideológiák érvényre jutásának következménye.) Felvethető, hogy az ún. civil-szféra szervezetei, mozgalmi tematizálhatnák a szülői felelősség kérdéskörét, azonban kevésbé várható, hogy a szülő szervezetek saját tagságuk számára fogalmazzanak meg ajánlásokat. Ismert továbbá, hogy hazai viszonyok között a civil-szféra kommunikációs befolyása gyengének tekinthető, összevetésben a hivatásos médiával, illetve a kormányzati kommunikációval, nem beszélve arról, hogy az állami támogatások következtében e szféra függetlensége is megkérdőjelezhető.

Bevezető soraink célja, hogy magyarázatot adjunk arra, miért tematizáltuk a szülőkre és az óvodákra kiterjedő – alább ismertetendő – kutatásunkat oly módon, hogy az óvodák aktivitása, szerepe, értékelése lényegesen nagyobb teret kapott a vizsgálatban, mint a szülői oldal hasonló szempontok alapján megvalósuló felmérése. Magyarországon a szülői szerepkörre vonatkozó kérdések, inkább az abúzusok – pl. a családban megvalósuló gyermekek elleni erőszak – mentén kerülnek nyilvános megtárgyalásra, mintsem gyermekcentrikus, pozitív jövőképek mentén. Az e tekintetben adott kontextushoz illeszkedően kutatásunkban kerültük a család belvilágának, a szülő-gyermek kapcsolatnak a tematizálását. A szülőket az óvodáról kérdeztük, nem vizsgálva a gyermekük irányában meglévő felelősségérzetüket,

4 A család fogalmába a gyermeküket egyedül nevelőket is beleértjük.

5 Jellemző, hogy a 2002–2003-ban lezajlott pedagógus titoktartási kötelezettség vitában „a kérdés tán legérzékenyebb aspektusa: a pedagógusnak a *szülővel szembeni* titoktartási kötelezettségének értelmezése” volt. <http://www.om.hu/main.php?folderID=313&articleID=2054&ctag=articlist&iid=1>



ambícióikat, elvárásaikat, melyek minden bizonnyal megmutatkoztak volna, ha a vizsgálat során az óvodákat is megkérdezzük – természetesen a szülőkről.

Az országos szülővizsgálat

Az Oktatási Minisztérium megbízásából 2001/2002 folyamán a magyar óvodarendszer egészére kiterjedő vizsgálat valósult meg.⁶ Fő célkitűzés annak feltárása volt, hogy a korábban bevezetett dokumentum, „Az óvodai nevelés országos alapprogramja” mennyiben befolyásolta az óvodák életét. Az Oktatáskutató Intézet⁷ az óvodás gyermekek szüleinek körében folytatott részvizsgálatot. A felmérés megvalósítását időszerűvé tette, hogy az oktatásügyi kutatások és a korszerűsített intézményi adatgyűjtés ellenére országos szinten viszonylag keveset tudunk a szülők és az oktatási intézmények kapcsolattartásáról, együttműködéséről vagy érdeküközéseiről. Pedig az óvodák „szolgáltató” jellegének megerősödése, a minőségbiztosítási rendszerek elterjedése – különösen a partnereközpontú működést biztosító minőségbiztosítási rendszer –, valamint egyes térségekben az intézménybezárások és átszervezések keltette aggodalom azt eredményezték, hogy a korábbiakhoz képest megélenkült és új elemekkel bővült a szülők és az óvodák közötti kapcsolat.

Vizsgálatunk kiterjedt a szülők óvodaválasztási stratégiájára, a választást leginkább befolyásoló tényezőkre, illetve a szülők igényeire. Felmértük azokat a tényezőket, melyek meghatározóak a szülő-óvoda kapcsolat alakulásában és értékeltetük a szülőkkel gyermekük óvodáját, így számos mutató alapján kaptunk képet az óvodáztatással kapcsolatos társadalmi elégedettségről.

A vizsgálat mintája és módszere

A gyermeküket óvodáztató szülőkre vonatkozó vizsgálat adatfelvétele országosan reprezentatív mintán⁸ 2001 áprilisában zajlott, 470 intézmény – az óvodák 10,2 százalékanak – bevonásával. A szülők körében 88 százalékos volt a válaszadási arány – összesen 4138 kérdőívet kaptunk vissza. A kérdőívet kitöltő szülők összetétele jellegzetes aránytalanságot mutat a nemek tekintetében: az édesanyák aránya 93 százalék volt. Az eredmény számszerűsítve fejezi ki azt a közismert gyakorlatot, hogy az óvodával való kapcsolattartás a családok részéről elsősorban az édesanyák aktivitásán alapul.

A vizsgálatba bevont szülők óvodás gyermekei életkoruk szempontjából egyenletesen oszlanak meg a 4–5–6 évesek korcsoportjában, ugyanakkor a 3 éves korúak alacsonyabb arányt képviseltek. Ez a megoszlás egybevág az óvodáztatás ama általános jellegzetességével, miszerint az idősebb gyerekek nagyobb arányban látogatják az óvodát. A kései beiskolázással összefüggő adat, hogy a vizsgálatba be-

6 A vizsgálat a következő intézmények együttműködésével valósult meg: Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont, Országos Közoktatási Intézet, Oktatáskutató Intézet.

7 Mai nevén: Felsőoktatási Kutatóintézet – Professzorok Háza

8 Településméretre, intézményméretre és fenntartóra.

vontak körében 12 százalékos volt a 4 éven át, vagy annál is hosszabb időn keresztül óvodába járók aránya. Ugyanakkor a vizsgált gyermekpopuláción belül 7 százalékot képviseltek azok, akiket csak a törvényileg kötelező iskola-előkészítő évre írtak be szüleik.

A szülők óvodaválasztási lehetősége

A közoktatási törvény⁹ valamennyi szülő számára deklarálja az oktatási intézmény szabad megválasztásának jogát. A jogilag garantált lehetőség azonban önmagában nem jelent tényleges lehetőséget is. A szülők valamivel több, mint fele állította, hogy nem volt valós választási lehetősége, amikor gyermekét óvodába íratta. Fontos minősítő jellemzője a hazai óvodarendszernek, hogy a szabad óvodaválasztás törvényileg garantált joga a családok többsége számára (53 százalék) nem párosul tényleges választási lehetőséggel (1. ábra).

Az óvodaválasztás lehetősége a megkérdezett családok 16 százaléka számára jelent két intézmény közti választást. Közel ugyanennyien – 17 százalékos arányban – vannak azok a családok, melyek három óvoda közül választhatnak. Négy intézmény közül választhat a családok további 7 százaléka, és ugyanilyen arányban véltek elérhetőnek öt vagy annál is több intézményt.

1. ábra: A szülők óvodaválasztási lehetősége (N = 4131) (%)



A választás lehetősége – az óvodahálózat térbeli jellemzőiből adódóan – leginkább a városokban élők számára adott. A fővárosban élő szülők 83 százaléka ítélete úgy, hogy több intézmény közül választhatott óvodát. Feltételezzük, hogy elsősorban a peremkerületekben lakók tartoznak abba a 17 százalékba, akik – bár közigazgatásilag a fővárosban élnek – nem rendelkeznek reális óvodaválasztási lehetőséggel.

Nincs különbség a megyei jogú városokban, megyeszékhelyeken, valamint az egyéb városokban élő családok között az óvodaválasztás lehetőségének tekintetében: az említett településtípusok esetében a megkérdezettek 79 százalék jelezte, hogy több intézmény közül választhat. A településméret további csökkenésével azonban a lehetőségek is szűkülnek. A nagyközségekben élőknek már csupán 47 százaléka választhat több óvoda közül, míg a községekben lakók között ez az arány mindössze 11 százaléknak adódott.

A szülők óvodaválasztási lehetőségeinek megyei szintű áttekintése – Budapest mellett – Csongrád és Hajdú Bihar megyéket jelzi kedvező helyzetűnek. Az orszá-

⁹ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.



gos átlag (47 százalék) körüli arányszám jellemzi a Baranya megyét, Békés megyét és Komárom-Esztergom megyét összekötő „háromszög” által határolt területeket – Fejér és Csongrád megye kivételével. Rajtuk kívül a Nyugat-Dunántúli Régió két megyéje (Vas és Zala) tartozik ebbe a csoportba. Az óvodaválasztás reális lehetőségét az Észak-Magyarországi Régió három megyéjében, valamint a szomszédos Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében nélkülözik a legnagyobb arányban az ott élők. Hasonló a helyzet a Dunántúl középső vonalában – Győr-Moson-Sopron, Veszprém és Somogy megyékben, valamint Fejér megyében.

2. ábra: A szülők óvodaválasztási lehetőségei megyénként (N = 4130) (%)



Legsötétebb: a szülők 70–83 százalékának van tényleges óvodaválasztási lehetősége; sötét: a szülők 56–69 százalékának van tényleges óvodaválasztási lehetősége; szürke: a szülők 43–55 százalékának van tényleges óvodaválasztási lehetősége; világos: a szülők 28–42 százalékának van tényleges óvodaválasztási lehetősége.

3. ábra: Az óvodaválasztás lehetőségének kihasználása (N = 1945) (%)



Az óvodaválasztás lehetőségének kihasználása eltérő mértékű a választás tényleges lehetőségével rendelkező szülők körében – ők a kérdezettek 47 százalékát adják. A legtöbben (41 százalék) két intézményt keresnek fel személyesen, hogy döntést hozzanak, hova íratják majd gyermeküket. 20 százalék azoknak az aránya, akik három intézményt látogatnak meg. A „legigényesebb” szülők mintegy 7 százalékban képviseltették magukat a mintában – ők négy vagy annál is több intézményt ismernek meg, mielőtt kiválasztanák a gyermekük számára leginkább megfelelőt.

A választás lehetőségével nem él – legalábbis nem keres fel több intézményt – a szülők csaknem egyharmada (32 százalék). Az óvodákkal való szülői elégedettség alapján feltételezzük, hogy körükben sokan lehetnek, akik az első meglátogatott intézményt megfelelőnek találták, így más óvodákat már nem is kerestek fel.

Az óvodaválasztás szempontjai

A családok óvodaválasztása folyamat, amelynek során a szülők több szempont egyidejű érvényesítése alapján alakítják ki végleges döntésüket. Az alábbi diagram a szülők óvodaválasztását befolyásoló tényezők fontosságát jelzi a tényleges intézményválasztási lehetőséggel¹⁰ rendelkezők körében. A legtöbb szülő esetében választást befolyásoló tényezőnek bizonyult az intézmény felkeresése alkalmával szerzett személyes tapasztalat, illetve az intézmény könnyű elérhetősége. Mindkét szempontot közel kétharmad arányban tartották fontosnak a szülők.

4. ábra: Az óvodaválasztást befolyásoló tényezők a tényleges választási lehetőséggel rendelkező szülők körében (N = 1275-1628) (%)



Kisebbségi jelentősége volt az ismerősök, barátok ajánlásának, ezt a családok 42 százaléka ítélte fontosnak. A szülők egyharmad része veszi figyelembe óvodaválasztáskor fontos tényezőként azt, hogy a gyermek játszótársai mely intézménybe járnak. A rokonok és családtagok ajánlását a szülők egynegyed része tartotta fontos tényezőnek, ami alig tér el az óvodáról írásos tájékoztatót fontosnak tartó szülők arányától. Védőnő vagy gyermekorvos tanácsait a családoknak 16 százaléka tekintette érdemének az óvodaválasztáskor.

Az óvodában dolgozók ajánlása a szülők 22 százalékát befolyásolta jelentős mértékben. Ez az arány még az írásos tájékoztató anyagok befolyásoló szerepénél is (27 százalék) alacsonyabb. Mindez annak ellenére van így, hogy tudjuk, a szülők az óvodaválasztás folyamán – néhány százalékuk kivételével – személyesen felke-

¹⁰ Korábbiakban jeleztük, hogy a szülők 53 százaléka nem rendelkezik reális óvodaválasztási lehetőséggel.



resik az óvodát. Feltételezzük, hogy a szülők elfogultnak tekintik a saját óvodájukat bemutató és általuk ekkor még kevésbé ismert pedagógusokat. A feltételezés valószínűségét erősíti, hogy az ismerősök és barátok ajánlását fontosabbnak ítélik csaknem kétszeres arányban voltak (42 százalék), mint az óvodában dolgozók ajánlását fontosnak tartók.

Településtípusonként eltérő arányban válaszolták a szülők, hogy jelentősen befolyásolta választásukat az óvoda közelsége. A fővárosban élő szülők 24 százaléka jelezte, hogy az óvoda közelsége döntő fontosságú volt a számára. Ugyanez a tényező 51 százalékra módosul a települési hierarchiában lefelé haladva, elérve a községeket. A fővárosban élők tehát „mobilabbak” az óvodaválasztáskor, kevésbé köti őket az a szempont, hogy az óvoda „kényelmesen” elérhető közelségben legyen. A választási lehetőségek korábban ismertetett adatait is figyelembe véve látható, hogy a fővárosban élők kitüntetett helyzetben vannak az óvodaválasztási lehetőségek tekintetében.

Az óvodák oldaláról értelmezve az adatokat, látszik, hogy a fővárosban működő intézmények tágabb vonzáskörzettel rendelkeznek, mint más települések intézményei. A fővárosi szülők általunk mért „szolgáltatás-érzékenységet” figyelembe véve feltételezhető, hogy vonzó pedagógiai szolgáltatásokkal, külön programokkal és egyéb szülői igények kiszolgálásával eredményes intézményfejlesztési stratégia alakítható ki a budapesti intézményekben. Ha a szülők körében híre megy, hogy valahol többet, jobbat nyújtanak számukra, mint más óvodában, akár távolabbról is odajaratják gyermeküket.

A szülők 60 százaléka tekintette fontosnak az óvodaválasztást befolyásoló tényezők közül az óvoda közelségét, gyors elérhetőségét. Ez az attitűd bizonyosan szerepet játszik abban, hogy 15 perc vagy annál rövidebb idő alatt a gyermekek 86 százaléka éri el óvodáját reggelente, 20 perc vagy annál rövidebb időn belül pedig a gyermekek 93 százaléka jut óvodájába. A 1/2 óránál hosszabb idő alatt óvodába jutó gyermekek aránya mindössze 1 százalék körüli.

Településtípusok szerint vizsgálódva látható, hogy a hosszabb ideig utazók körében a Budapesten élő szülők (és óvodások) vannak a legnagyobb arányban. Mindez nem csupán a fővárosi közlekedést jellemző reggeli csúcsforgalmakkal függ össze, hanem azzal is, hogy a fővárosban élnek legnagyobb arányban azok a szülők, akik az általuk megfelelőnek ítélt „minőségi óvodáztatás” érdekében hajlandóak gyermekükkel a hosszabb utazás nehézségeit vállalni.¹¹

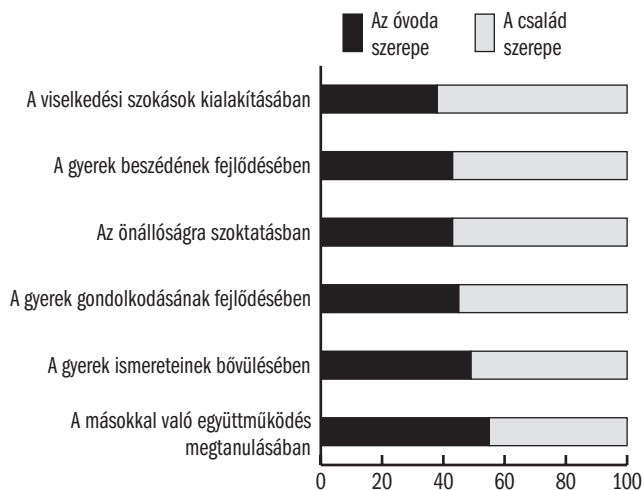
Szerepmegosztás a család és az intézmény között

Hipotézisünk szerint a család és az óvoda harmonikus együttműködésének alapja – és a gyermekek közvetlen érdeke – az otthonokban és az intézményekben alkalmazott nevelési elvek hasonlósága (*Epstein 1995*). A szülők és az óvodapedagógusok

¹¹ Adataink alapján nem vizsgálható, de feltételezhető, hogy a fővárosban élő szülők – a vidéken élőkhez viszonyítva – munkába menet több olyan helyszínt is érintenek, ahol gyermekük óvodáztatására lehetőségek nyílna.

nevelési elvei közötti kapcsolatra vonatkozó kérdésünkre a megkérdezettek több mint a fele (55 százalék) állította, hogy az óvónókkal azonos nézeteket vall. Valamivel több, mint egyharmad volt azoknak az aránya, akik néhány nevelési kérdésben eltérést érzékelnek az óvodapedagógusok és saját elképzeléseik között. Csupán 1,5 százalék azoknak a szülőknek az aránya, akik nevelési elveik többségét eltérőnek tartják az óvónók által alkalmazott nevelési elvektől, és 0,5 százalékban képviselték magukat azok, akik alapvetően más nevelési elveket vallanak, mint az óvodában elfogadottak. E szülői csoportok esetében minden bizonnyal konfliktusok sorozata kíséri gyermekük óvodáztatásának folyamatát. Egészében véve azonban világosan látható, hogy az óvodai nevelés könnyűszerrel összeegyeztethető a családi neveléssel. Ugyanakkor az óvoda, illetve a család szerepét firtató kérdésünkre adott válaszokból kiderül, hogy a szülők nevelési területenként eltérően – 38–55 százalék között – tulajdonítanak jelentőséget az óvodának.

5. ábra: Az óvoda és a család szerepe a gyermek nevelésében (N = 4131) (%)



Az átlagadatok jelzik, hogy a gyermek viselkedési szokásainak kialakítása terén, az önállóságra szoktatásban, a gyerek gondolkodásának és beszédének fejlődésében és a gyermek ismereteinek bővülésében a család szerepét valamelyest meghatározóbbnak érzik, mint az óvoda szerepét (az óvoda fontosságának átlaga kisebb 50 százaléknál). Egyedül a gyermek másokkal való együttműködési készségének kialakításában – egy fontos szociális készség elsajátításában – tulajdonítanak a szülők az intézményes nevelésnek nagyobb jelentőséget (55 százalék), mint a családi nevelésnek.

Az óvoda elsődleges funkciója a gyermekek intézményen belüli nevelése/oktatása, feladatának ellátása során azonban befolyással lehet a szülők nevelési gyakorlataira is. A szülők partnereivé válva az óvodapedagógusok segítséget nyújthatnak a gyermeknevelés egyes felmerülő kérdéseinek megbeszéléséhez, megoldásához. Az



óvodának ilyen jellegű – tanácsadó és nevelési mintákat közvetítő – funkcióját a megkérdezett szülők egyértelműen visszaigazolták. 44 százalékuk jelezte, hogy nevelési tanácsokkal segítik őt az óvodapedagógusok, 36 százalékuk úgy ítélte meg, hogy nevelési kérdésekben részbeni segítségre számíthat az óvodapedagógusoktól. A szülők egyötöd része nem kap nevelési tanácsokat gyermeke óvodapedagógusától, ám ezen belül 12 százalék egyáltalában nem is igényli az óvodapedagógusok tanácsait, észrevételeit a nevelési kérdésekben.

6. ábra: Nevelési tanácsokkal segítik-e Önt az óvónők? (N = 4044) (%)



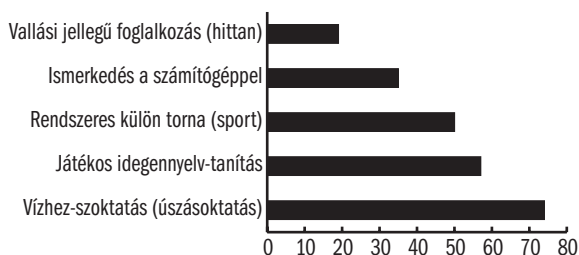
A szülőknek az óvodapedagógusok iránti bizalmát mérhetővé kívántuk tenni annak megkérdezésével is, hogy gyermekük beiskolázásának kérdésében mennyiben vennék figyelembe az óvodapedagógusok ajánlásait? A legmagasabb azoknak a szülőknek az aránya (47,6 százalék), akik meghatározó mértékben (81–100 százalék közötti arányban) hallgatnának az óvónők tanácsára. (40 százalék jelezte, hogy kizárólag az óvónők véleménye alapján döntene – azaz 100 százalékban az óvodapedagógusok véleményére hagyatkozna!) A szülők csaknem egynegyede körülbelül fele arányban venné figyelembe az óvónők véleményét és az egyéb forrásból származó véleményeket. A válaszadók körében 7,5 százalék azoknak az aránya, akik 40 százalékban vagy annál kisebb mértékben hallgatnának az óvónőkre, ha gyermekük beiskolázási időpontjának megválasztásában kellene dönteniük. Az óvodapedagógusok szakmai tekintélye tehát sok szülő számára meghatározó tényező gyermeke beiskolázása kérdésében.

Szülői elvárások – az óvoda vonzereje

Az óvodák „vonzereje” jelentős mértékben múlik azon, hogy az egyes intézmények milyen mértékben nyitottak a szülői elvárások irányában, illetve azon, hogy milyen válaszokat adnak a felismert szülői igényekre.

A szülői igények felmérése során a legnépszerűbb külön-foglalkozásnak a vízhez szoktatás bizonyult, melyet a válaszadók csaknem háromnegyed része tartott kívánatosnak gyermeke számára. A szülőknek több, mint a fele tartaná helyénvalónak, ha gyermeke játékos keretek között idegen nyelvet tanulhatna. A rendszeres külön-torna foglalkozás a szülők fele számára vonzó lehetőség. A vallási jellegű foglalkozások óvodai külön programként történő megvalósulását a szülők egyötöd tartotta gyermeke számára kívánatosnak.

7. ábra: Az óvodai külön-foglalkozások iránti szülői igények (N = 4138) (%)



A szülői igények jelzik, hogy gyermekük fizikális fejlődését kiemelten fontos kérdésként kezelik. Ennek megfelelően keresettek a sportolás és az úszás alkalmai. Az idegen nyelv tanításának korai – óvodai – megvalósításának időszerűségéről eltérő szakmai vélemények olvashatók. A szülők körében mindenestre többségben vannak azok, akik gyermekük későbbi sikeressége érdekében igénybe vennék a korai nyelvi fejlesztést. Az idegennyelv-tanulással némileg rokon jelenség – ha kevésbé is népszerű – a számítógép-használat korai megkezdésének támogatása, amelyre vonatkozó igények minden bizonnyal módosultak a „Brunszvik Teréz óvodai számítógépes program” hatására.

Mind a nyelvi fejlesztés iránti igény, mind a korai számítógép-használat igénye jelzi, hogy a gyermek kognitív készségeinek fejlesztése az óvodáztatás kapcsán fontos a szülő számára. A cél a sikeres iskolakezdés és a későbbi eredményes előmenetel. A szülők ez irányú törekvéseit egyértelműen jelzi, hogy több mint háromnegyed részük válaszolt igennel arra a kérdésre, vajon „beíratná-e gyermekét játékos iskola-előkészítő foglalkozásra?”.¹² A nemmel válaszoló 11 százalékba tartoztak azok a szülők, akik szerint az óvodai nevelés önmagában is felkészít az iskolára, ezért felesleges külön foglalkozások keretében is fejleszteni a gyerek képességeit.

Az adatokból kirajzolódó szülői értékrendnek – a kognitív fejlesztés nagyra értékelésének – nyilvánvalóan megvannak az összetársadalmi szinten megmutatkozó előnyei, mégis tudatosítani kell, hogy az óvoda iskola-előkészítő szerepének esetleges túlértékelése hátrányos következményekkel járhat. A szülők között nem kevesen vannak, akik azzal az elvárással közelítenek gyermekük óvodájához, mintha annak valamiféle „előiskolaként” kellene működnie.¹³ Számon kérik az óvodapedagógusokon az iskolai órák mintájára szervezett – irányított – foglalkozásokat, sürgetik, hogy a gyerekek napközben „minél több feladatlapot oldjanak meg”, és kezdjék el gyakorolni a betűk írását és az alpműveleteket. Az ilyen irányú szülői beállítódás széleskörű elterjedtsége megnehezíti az óvoda helyzetét, amikor gyermekközpontú – nem pedig oktatóközpontú – nevelési programja megvalósítására törekszik.

12 Tizenkét százalék nem tudott dönteni a kérdésben, 1,4 százalék pedig nem válaszolt. (n=4138)

13 Ezt erősítették meg a kutatás elővizsgálati szakaszában készült interjúk is.



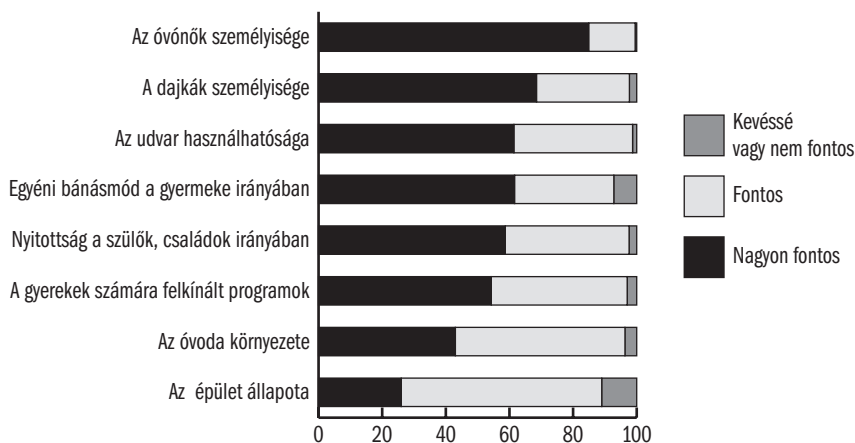
Az óvodák szülői értékelése

A szülők óvodáról alkotott véleményét nyolc változó segítségével próbáltuk megragadni. A válaszok alapján kialakult fontossági sorrend szerint az óvodáról alkotott szülői vélemény legfontosabb összetevője az óvodapedagógus személyisége – illetve a szülőben az óvodapedagógusról kialakult kép. A megkérdezettek 85 százaléka értékelte a kérdőívben szereplő négyfokú skálán nagyon fontosnak az óvodapedagógus személyiségét. A szülők véleményformálását meghatározó második legfontosabb tényezőnek a dajkák személyisége bizonyult. Ezt a szülők valamivel több, mint kétharmada (69 százalék) mondta nagyon fontosnak. Az adatok jelzik, hogy a szülők elsődlegesen az óvoda „emberi dimenziói” alapján alkotnak képet az intézményről. Ezt erősíti, hogy más emberi dimenziókat is fontosnak ítélték, ezek közé tartozik a gyerekek irányában tanúsított egyéni bánásmód (62 százalék), a szülők és családok irányában meglévő nyitottság (59 százalék), illetve a gyerekek számára felkínált programok (54 százalék).

Az óvoda „fizikai adottságainak” általánosságban kisebb jelentőséget tulajdonítanak a szülők, mint az óvoda „emberi dimenzióinak”. Igaz, a gyermekek játszóhelyének tekintett udvar használhatóságát még 62 százalékban tekintették „nagyon fontosnak”, az óvoda környezetének tisztaságát, esztétikumát már csak 43 százalékban. Összességében is az óvoda épületének állapota sorolódott utolsó helyre – a szülőknek csak negyede (26 százalék) mondta nagyon fontosnak, ráadásul egytizedük (11 százalék) egyáltalában nem tekintette fontosnak –, ami azt jelzi, hogy a legtöbb szülő óvodaválasztáskor ebben a tekintetben hajlandó a leginkább megalkudni.

A gyermek irányában tanúsított egyéni bánásmód kevésbé vagy egyáltalában nem fontos voltát jelző relatíve magas arány (7,2) megítélésünk szerint a kollektív nevelés – korábban túlhangsúlyozott – de a szülők egy része számára ma is érvényes hagyományára utalhat.

8. ábra: Az óvoda minősítési szempontjainak fontossága a szülők körében (N = változónként 4008 és 4040 között) (%)



A szülők számára lehetőséget biztosítottunk, hogy a kérdőív kitöltése után írásos megjegyzéseket, észrevételeket fűzzenek gyermekeik óvodáztatásának témájához. A megkérdezettek több mint a fele (53 százalék) tett valamilyen általa fejlesztésnek tekintett javaslatot. A felvetett témák áttekintése jelzi, hogy sok szülő szívesen venne a jelenleginél több és igényesebb szolgáltatást az óvoda részéről. (1. táblázat)

1. táblázat: A szülők egyéb megjegyzései között a 2,5 százaléknál nagyobb előfordulási arányú témák (n=4138)

Megjegyzés	%
További külön foglalkozások	12,4
Változás az étkeztetésben	6,6
Az udvar állapotának javítása	6,3
További gyerekprogramok	6,0
Játékok beszerzése	5,8
Meglévő felszerelésének javítása	5,7
Fejlesztő játékok, szemléltető eszközök	4,9
Több mozgás	4,5
Az épület felújítása	4,4
Az óvoda több ismeretet nyújtson	4,0
Személyi feltételek javítása	3,5
Gyerek-centrikusabb hozzáállást az óvodapedagógusok részéről	2,9
Csoportlétszám csökkentése	2,8
Számítógéphasználat (pro vagy kontra)	2,6
Tornaszoba (tornaterem) kialakítása	2,5

Az óvodák általános értékelése céljából arra kértük a szülőket, hogy az iskolai osztályzás gyakorlatából ismerős 5 fokú skálán értékeljék gyermekük óvodájának általános teljesítményét (2. táblázat). Az óvodák 4,24-os átlageredményt érték el. A szülők több mint egyharmada (37 százalék) minősítette gyermeke óvodáját 5-ösre (jelesre), ami az intézménnyel való igen nagyfokú szülői elégedettség megnyilatkozásaként értelmezhető. A válaszadó szülők több, mint a fele 4-es (azaz jó) minősítést adott gyermeke óvodájának. A szülők 10 százaléka közepesre értékelte az általuk ismert intézményt, és csupán 1,1 százaléka értékelte 2-esre az óvodát. Statisztikailag elhanyagolható, hogy 6 szülő az adható legrosszabb minősítést adta gyermeke óvodájának. A vizsgálatban feltárt adatok egybevágnak azokkal az eredményekkel, melyek a közfeladatokkal való elégedettség mértékét jelzik a magyar felnőtt lakosság körében (Marián 1999). Az óvodák teljesítménye minden bizonnyal hozzájárult ahhoz, hogy a 10 vizsgált közfeladat között az oktatás az elégedettségi rangsor 2. helyét szerezhette meg.

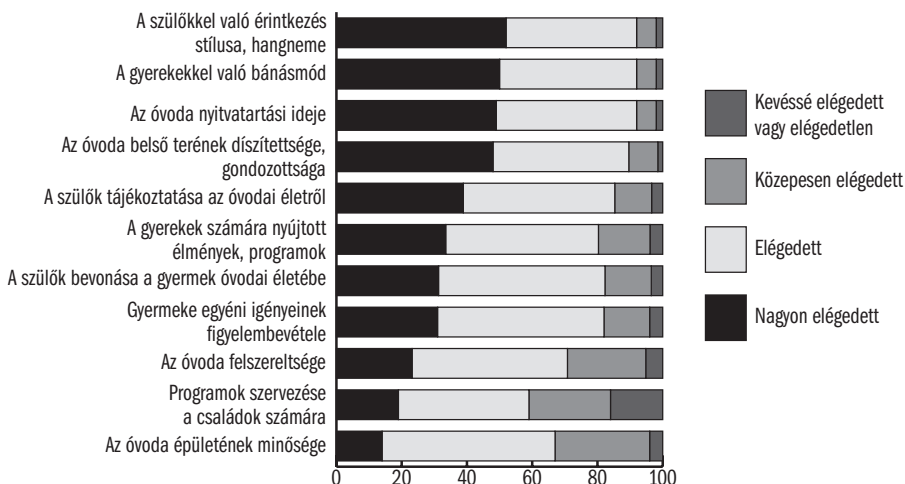
A szülői elégedettség mértéke egyetlen adatban összevonva nem nyújt reális és világosan értelmezhető információt a szülői értékítéletekről, ezért 11 rész-összetevőre bontva is vizsgáltuk azt. 11 tényező alapján számítva az óvodák 4,1-es átlagot értek el az ötfokú skálán, ami alig tér el a fent ismertetett eredménytől. Az egyes összetevőnként számított átlagok 3,6–4,4 között szóródtak (9. ábra).



2. táblázat: Az óvoda szülői értékelése

Osztályzat	Szülők (%)
5	36,5
4	52,0
3	10,2
2	1,1
1	0,1
Összes (N= 4066)	100,0

9. ábra: A szülők elégedettsége 11 szempont alapján (N = 4128) (%)



A legmagasabb elégedettségi mutatókat „a szülővel való érintkezés stílusa”, „a gyerekekkel való bánásmód”, „az óvoda nyitvatartási ideje”, valamint „az óvoda belső terének díszítettsége, gondozottsága” tényezők mentén mérhettük. Mind a négy összetevő esetében a válaszadók közel fele jelezte, hogy tökéletesen elégedett az adott területen az óvoda teljesítményével. Kiemeljük, hogy épp azon a két területen a legmagasabbak a szülői elégedettséget jelző mutatók, amely területeket a szülők az intézmény „emberi dimenzióiként” tartanak fontosnak: a gyerekekkel való bánásmód és a szülővel való kapcsolattartás.

Az elővizsgálat során az óvodavezetőkkel készült interjúk néhány esetben jelezték, hogy az óvodák hosszú nyitva tartása – többek között a szakképzett pedagógus kötelező jelenlétét előíró törvényi szabályozás miatt – nehézségekbe ütközik. Másképp fest a dolog a szülői oldal véleményét vizsgálva, ahol magas arányú elégedettséget regisztrálhattuk az óvodák nyitvatartási idejének tekintetében. Itt jegyezzük meg, hogy az óvodák országos szinten mérhető magas kihasználtságára vonatkozó statisztikai adatokat a szülői válaszok nagymértékben alátámasztották. A gyerekek naponta átlagosan 7 óra 16 percet töltenek az óvodában (szórás: 1 óra 27

perc). Leghosszabb annak a gyermeknek az óvodai napja, aki 11 órát tölt az óvodában, legrövidebb pedig annak, aki egyelőre csak napi 2 órát van ott.

Már az elővizsgálat helyszíni adatfelvételeinek szakaszában megmutatkozott, hogy az esztétikai nevelés központi szerepet tölt be az óvodai munkában. Az óvónők találékonysága a környezet esztétikai megformálása terén már jelezte magas szintű, tudatos szakmai igényességüket. Ezt igazolták vissza a szülők, amikor 90 százalékban elégedettségüket fejezték ki az óvoda belső terének díszítettségével, és csupán 10 százalékban tartották közepesen kielégítőnek az óvodai viszonyokat ebből a szempontból.

A szülők közelítőleg harmada nyilatkozott úgy, hogy teljesen elégedett az óvoda által biztosított tájékoztatással, a gyermekek számára nyújtott programokkal és ezek mértékével, illetve azzal, hogy milyen mértékben vonják be őt gyermeke óvodai életébe, valamint azzal, hogy mennyire veszik figyelembe gyermeke egyéni igényeit. Megjegyzendő, hogy a „nagyon elégedettek” arányának csökkenése nem csak az „elégedettek” arányát növelte 50 százalékhoz közelire, hanem a közepesen elégedettek arányát is magasabbra (11–16 százalék közé) emelte. Az óvodák tehát a szülők tájékoztatása, a szülők bevonása, valamint a gyerek igényeinek figyelembevétele terén – azaz a szervezést igénylő területeken – valamivel kevésbé jól teljesítenek, mint a szervezést nem igénylő egyéb emberi dimenziókban.

A legalacsonyabb elégedettségi mutatókat az „óvoda felszereltsége” (23 százalék), a „családok számára szervezett programok” (18 százalék) és az „óvoda épületének minősége” (13 százalék) változók mentén mértük. Ez utóbbi – mint korábban láthattuk – az óvoda megítélésének vonatkozásában a legkevésbé fontos a családok számára, így ezen a területen várhatóan továbbra is számítani lehet a szülők toleranciájára. Kedvezőtlenebb, hogy az óvodák egy része láthatóan nem volt képes oly mértékben fejleszteni felszereltségét, hogy az megfeleljen a szülői igényeknek.

A helyzet érdemi javulása egyelőre nem várható. Az oktatási közkiadások emelkedése a pedagógus béremelésekben jelent meg, aminek következtében az óvodák felhalmozási és dologi kiadásainak aránya az oktatási kiadásokon belül csökkenő tendenciát mutatott az elmúlt években –, annak ellenére, hogy a 2002-es év átmenetileg a „bőség” évének volt tekinthető (3. táblázat). Célzott fejlesztési programok hiányában az óvodák felszereltsége és épületeinek minősége várhatóan továbbra is jelentős mértékű szülői elégedetlenség előidézője marad.

3. táblázat: Az óvodák felhalmozási (beruházási) és dologi kiadásainak az aránya az oktatási kiadásokon belül 2001–2004 (%)

Év	A felhalmozási kiadások aránya		A dologi kiadások aránya	
	a központi költségvetésből	az önkormányzati költségvetésből	a központi költségvetésből	az önkormányzati költségvetésből
2001	1,0	1,9	21,7	6,2
2002	1,6	2,7	17,9	5,2
2003	0,9	1,3	14,3	4,2
2004	0,6	1,2	17,1	4,4

Forrás: OM, Oktatási Évkönyv, 2003/2004 és 2004/2005.



Jelzés értékű, hogy a „családok számára szervezett programok” vonatkozásában a legmagasabb (16 százalék) az elégedetlenek és a kevésbé elégedettek aránya. A szülők több programot, rendezvényt igényelnek az óvodáktól. Jelentős tehát azoknak az aránya, akik gyermekük óvodáját „közösségi centrumként” fogják fel. Tény, hogy diagnosztikus jellegű tanulmányában Hankiss Elemér még a 80-as évek elején megállapította, hogy az 1948-as rendszerváltás következtében a közösségi szerveződések vonatkozásában a magyar társadalmat „válság és hiány” állapot jellemzi (Hankiss 1980). Hosszabb távon derül ki, hogy az általunk regisztrált szülői igények mennyiben ösztönzik az óvodákat „szolgáltatói profiljuk” bővítésére.

Összefoglalás

A rendelkezésre álló humán erőforrások színvonalának növekvő jelentősége van az egyes országok, térségek gazdasági teljesítőképessége szempontjából, ezért az oktatás mint közzefeladat – beleértve az óvodáztatást is – növekvő mértékben került a figyelem középpontjába az elmúlt évtizedekben. Megfigyelhető, hogy a stratégiai jellegű fejlesztéspolitikák az oktatási rendszer korszerűsítését, hatékonyságának növelését tűzik ki elérendő célul. Általános irányelv, hogy a tanulási potenciállal rendelkező polgárok minél szélesebb köre jusson tanulási lehetőséghez. Egyes országokban a „lifelong learning” stratégia konceptualizálásában az óvodák – pontosabban a kisgyermekkorai nevelés intézményei – sajátosan egyedi, kitüntetett szerepet töltenek be, hiszen – ha maga a tanulás¹⁴ nem is – de annak intézményes szakasza többnyire az óvodai élettel kezdődik az egyes generációk számára. A „lifelong learning” keretében megfigyelhető másik jelenség, hogy az intézményrendszer a társadalmi igényekre, szükségletekre alapozottan kerül bővítésre, így az óvodai – kisgyermekkorai – nevelés egyre inkább az intézményhasználók érdekeinek és igényeinek megfelelően kerül értelmezésre.

A szülők jelentős segítséget nyújthatnak az óvodai élet gazdagításában, dinamizálásában. Kutatásunkban közel egytized részük tartaná fontosnak, hogy nagyobb beleszólást kapjon az óvodai élet tervezésébe. A szülői elégedettséget firtató kérdésekre adott válaszok azt jelzik, hogy jelentős arányban vannak, akik szívesen vennék, ha az óvodához kapcsolódóan több rendezvényen, családi programon vehetnének részt. Hasonlóképpen gazdagabb programot várnának az óvodától gyermekeik számára is. Az óvodai élet megtervezésekor célszerű tehát figyelembe vennie az óvodapedagógusoknak, hogy a szülők egyre inkább szolgáltató jellegű intézménynek tekintik az óvodát. Az óvoda funkcionális bővülésének szülők által jelzett igénye – megítélésünk szerint – nem egyszerűen több szabadidős program szervezésének a feladatát rója az óvodára, hanem olyan stílusváltás – hosszú távú stratégia – szükségességét jelzi, mely alapján a helyi igényekhez alkalmazkodó „közösségi centrummá” alakítható az óvoda. A közös programok, a közös szervező munka se-

¹⁴ Tanuláson ez esetben a nem formális, illetve informális tanulást értjük elsősorban, ami nem mond ellent annak, hogy ez intézményi keretek között valósul meg.

gítheti a partneri kapcsolat kialakulását a gyermekek fejlesztésében elkötelezett felek – a család és az óvoda – között.

Az óvoda szolgáltató jellegének erősítését igénylik a szülők a gyermekeik számára nyújtott külön foglalkozások terén is. A külön foglalkozások tartalmukban, irányultságukban olykor a divatszerű jelenségekhez hasonlóan sokfélék, de egy jól elkülöníthető csoportjuk az iskola-előkészítés irányába hat. A jellegükben iskola-előkészítő különprogramok megszervezése és a nevelési programhoz illesztése, esetenként ellentmondásos feladat. A nehézséget az okozza, hogy a szülők többségének értékítéletében az iskola-előkészítéssel kapcsolatos külön foglalkozásoknak – függetlenül azok fejlődés-lélektani indokoltságától – megkérdőjelezhetetlen legitimitása van. Ráadásul az óvoda iskola-előkészítő funkciójának erősítésére irányuló – szülői részéről jelentkező – nyomást felerősíthetik a helyi tanítóknak az óvodai felkészítés eredményességére vonatkozó észrevételei, illetve azok a kritikai megjegyzések, amelyek a „régimódi” pedagógiai elvek továbbélése vagy a rutinszerűség okán marasztalják el az intézményt. (Esetenként a gyerekek körében is megjelent az igény az „iskolai élet” óvodai megkezdésére.) Az óvodapedagógiának tehát külön figyelmet kell fordítania arra, hogy kialakítsa az iskolára való felkészítés szakmai határait, útját állva azoknak a törekvéseknek, melyek – nyíltan vagy rejtetten érvényesülve – az iskolásítás irányába hatnak. Az óvoda szolgáltató jellegének szakmai kritériumok nélküli megerősödése nem kívánatos irányba terelheti az intézmények nevelési gyakorlatát.

Teljesen egyöntetű a szülők véleménye abban a tekintetben, hogy az óvodai nevelés meghatározóan befolyásolja a gyermek későbbi iskolai előmenetelét. A társadalmi közgondolkodás alapján is indokolt tehát az óvodahálózatot az iskolarendszer integráns részeként felfogni. Fontosnak ítéljük ugyanakkor, hogy a közgondolkodásban az óvoda iskola-előkészítő szerepével kapcsolatos elképzelések kiegészüljenek az óvodai nevelés önértékét, autonómiáját előtérbe állító felfogással, melynek révén előtérbe kerülhet az óvodák sajátos – az iskolaitól éppen eltérő – nevelési filozófiája, értékrendje.

A szülők óvodaválasztása természetesen eredményezi, hogy az óvodák bizonyos vonatkozásban rivalizálásra kényszerülnek, különösen, ha az adott körzetben a csökkenő gyermeklétszám megnehezíti vagy lehetetlenné teszi az intézmények megfelelő feltöltését. (A fenntartói érdeklődés és elvárások is generálhatnak versenyt az intézmények körében, de tapasztalataink szerint, ennek kisebb a jelentősége.) Az intézmények számára paradox helyzet adódik abból, hogy bár érzékelik a versenyhelyzetet, megfelelő mértékű önállóság és anyagi erőforrás híján, korlátozott mértékben felelhetnek meg a kihívásoknak. Sok intézmény működik abban az ellentmondásos helyzetben, hogy miközben világosan látja a szülői igényeket, nincs lehetősége a helyzet érdemi változtatására. Esetenként az sem áll módjukban, hogy a szülők számára világossá tegyék az összefüggést az óvoda működési feltételei és a fenntartó felelősségi köre között.



IRODALOM

- Education Policy Analysis, 2001. OECD, Paris.
- EPSTEIN, J. L. (1995). *School/family/community partnerships: Caring for the children we share*. Phi Delta Kappan, 76. (9, May).
- HANKISS ELEMÉR (1980) Közösségek: válság és hiány. *Valóság*, No. 9.
- KOLOSÍ, TÓTH & VUKOVICH (2000) *Társadalmi riport 2000*. Budapest, TÁRKI.
- KOZMA TAMÁS (2002) Iskolai műveltség. *Educatio*, 4.
- Közlemény az Országos Köznevelési Tanács 2003. december 11-i üléséről; <http://www.om.hu/main.php?folderID=313&articleID=2054&ctag=articlist&iid=1>
- MARIÁN BÉLA (1999) A lakossági vélemények alakulása a közoktatásról. Kézirat. Marketing Centrum – Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ. Idézve: *Jelentés a magyar közoktatásról 2000* (eds: Halász Gábor & Lannert Judit), 397. o.
- OECD Oktatási Igazgatóság: A kisgyermekkori nevelés és gondozás irányelvei – Magyarországi Országjelentés az OECD „A kisgyermekkori nevelés és gondozás szakmapolitikájának tematikus vizsgálata” című programjához. Országos Közoktatási Intézet, Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet. 2005.
- Oktatási Minisztérium: Oktatás-statisztikai évkönyv 2004/2005; Budapest, OM. 2005. <http://www.om.hu/download.php?ctag=download&docID=291> (letöltés: 2005. szeptember 28.)
- Priorities for Policy Analysis in PISA 2006, EDU/PISA/GB (2005) 19; 2005, Reykjavik, Iceland;
- VÁGÓ IRÉN (2002) Óvodai intézményrendszer, óvodai nevelés az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 12.
- VILLÁNYI GYÖRGYNÉ (2001) *Kisgyermeknevelés az OECD országában*. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=szakmai-2001-Villanyi> (letöltés: 2006.01.15.)

ISKOLAVÁLASZTÁS AZ ÓVODÁBAN: A KORAI SZELEKCIÓ GYAKORLATA¹

*„Tehát, szerintem, ez a nagy szerepe inkább
az óvodának, hogy megpróbálja a szülőt
arrafele tendálni, hogy hova menjen.”
(óvónő)*

*„Nem is beszélgettem az óvónővel az iskoláról.”
(szülő)*

AZ ALÁBBIAKBAN ARRÁ TESZÜNK KÍSÉRLETET, hogy bemutassuk, milyen szerepet játszik Magyarországon az óvoda az iskolaválasztásban. Mindenekelőtt meg kell határozunk azt a viszonyt, ami az óvodát az iskolához fűzi. Miután a magyar iskolarendszer, Nyugat-Európa állami-önkormányzati iskoláitól eltérően, már első osztálytól lehetővé teszi a differenciálást – a tagozatos osztályok indítását, a gyerekek közötti válogatást egyaránt megengedve –, ezért meg kell vizsgálnunk, hogy milyen mechanizmusok révén rendeződnek a különböző általános iskolákba a különböző társadalmi származású gyerekek. Feltételezzük, hogy ez az elrendeződés nem véletlenszerű és nem is – a papíron még létező – iskolakörzetek alapján történik. Feltételezzük továbbá, hogy a különböző szülők eltérő mértékben tudnak élni iskolaválasztási jogukkal. Egy empirikus kutatás keretében arra voltunk kíváncsiak, hogy az óvodák pontosan milyen szerepet játszanak e folyamatban? Kutatásunk helyszíne a főváros egyik kerülete, főként munkások, munkanélküliek és alkalmazottak lakta városrész – a lakótelepek, félkomfortos bérházak, s a közéjük szorult családi házak világa.²

Az általános iskola által nyújtott oktatásban-nevelésben, a kötelező közoktatás eszméje alapján, mindenkinek egyaránt és egyenlő mértékben kellene részesülnie – a társadalmi közmegegyezés ebben adott, legalábbis, amíg a kérdés ennyire általános szinten merül fel. A valóság azonban mást mutat, hiszen a rendszer még csak a formális egyenlőséget sem kívánja szavatolni, hanem a nyílt különbségtevés mel-

¹ E tanulmány az „*Oktatás és politika*” című OTKA-kutatás keretében született, az ELTE Társadalomtudományi Kar, Szociológia Doktori Iskola támogatásával. Kutatásunk kapcsolódik az EU 5. Keretprogram keretében 2001–2004 között végzett, „Reguleducnetwork” elnevezésű nemzetközi kutatáshoz, amelynek magyarországi részkutatását Bajomi Iván vezette, és e cikk szerzői is részt vettek benne. Az újabb empirikus vizsgálat helyszínéül az előző kutatás terepeként részletesen megismert kerületet választottuk. (OTKA F047040 sz. kutatás, MTA Szociológiai Kutatóintézet, vezető: Erőss Gábor.)

² A cikkben felvetett problémákhoz lásd még: Bajomi et al. 2004, 2006; Berényi et al. 2005.



lett teszi le a garast, az oktatási „igények” szabad kinyilvánítása és az eltérő „képességek” nevében.

A magyar oktatási rendszerben a szülő szabadon választhat iskolát (bár a választott iskola, amennyiben nem körzeti, megtagadhatja a felvételt). A gyerekeknek öt éves koruktól legalább egy évet mindenképpen óvodában kell tölteniük. Az iskolaválasztás időszakában, nagycsoportos korban tehát elvileg minden gyerek óvodába jár.

A nagycsoportos korban meghozandó döntés fontosságát kiemeli tehát a magyarországi iskolarendszernek az a jellegzetessége, hogy – a nyugat-európai térségben működő állami-önkormányzati iskolák általánosnak mondható gyakorlatával szemben – igen nagyfokú differenciálódás figyelhető meg az általános iskolák első osztályai között is, az iskolák között de az egyes iskolákon belül is. Feltételezzük, hogy az egyenlőtlenségek már első osztálytól fogva megjelennek – a különböző tagozatok és pedagógiai programok, a képességfelmérés nyílt és a felvételi félig-meddig burkolt rendszere, valamint a szegregált osztályok léte erre enged következtetni –, ezért van szükség a kiválasztást, illetve különbségtévést elősegítő, az óvodákban és az óvodásokkal is foglalkozó különböző intézményekben (például a nevelési tanácsadókban) kibontakozó mechanizmusok vizsgálatára. Ezért logikus az elemzést az óvodákra, valamint az óvodai nagycsoportosok, illetve szüleik iskolaválasztási gyakorlatára is kiterjeszteni.

A felhalmozott társadalmi tapasztalatok alapján történő önkiválasztás, az önszelekción az óvodások, iskolások „teljesítményétől” függetlenül is hat: hasonló eredmények esetén az alsóosztálybeli tanulók kisebb valószínűséggel jutnak el a nagyobb presztízsű iskolafokokra. (V.ö. pl.: *Hatcher 1998*.) *Az óvodákban és egyéb intézményekben (nevelési tanácsadókban, beszédvizsgálókban stb.) érvényre jutó, általunk „az iskolai pályafutás mesterséges konstrukciójának” nevezett jelenség valószínűsíthetően a társadalmi reprodukciót, az alsóosztálybeli önszelekcións mechanizmusokat erősíti.* Minthogy a társadalmi származás a magasabb iskolafokokon egyre csökkenő mértékben befolyásolja a szelekciónt, illetve az iskolai teljesítményt,³ azt kell gondolnunk, hogy az óvoda-iskola átmenet tekintetében a szülők státusa rendkívül jelentős szerepet játszik. Különösen igaz ez az összefüggés Magyarországon, ahol ekkor történik meg az első intézményes különbségtévé, melynek során minden 6–7 éves gyereket besorolnak egy adott kategóriába (iskola-, illetve osztálytípusba).⁴ Magasabb, illetve kitüntetett iskolafokokon az alsóosztálybeliek közül egyre inkább csak a „túlselektáltak” vagyis az adott osztályhoz/réteghez tartozó „túlélők” jelennek meg, akik egyre kevésbé mutatják saját osztályuk jellegzetességeit.⁵

3 Vö. pl.: Bourdieu és Passeron: *La reproduction* (Az újratermelődés) című könyvének 1. fejezetével: „Capital culturel et communication pédagogique (Kulturális tőke és pedagógiai kommunikáció)”, (Bourdieu & Passeron 1970).

4 Bourdieu, a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelésének egyik legradikálisabb teoretikusa és kritikus szerint a felfelé mobil kevesek sikere is csupán a rendszer eredendő igazságtalanságának leplezését, legitimálását szolgálja. (Bourdieu & Passeron 1964).

5 *La reproduction*, id. mű: 91. o.

*A társadalmi származás kérdése a korai orientáció miatt válik különösen jelentőssé, hiszen ez „meghatározza úgy a soron következő választásokat, mint a belőlük fakadó sikeresség, illetve kihullás differenciális esélyeit.”*⁶ Ha tehát a társadalmi származás és az iskolai eredményesség közötti összefüggés folyamatosan gyengül, illetve a „túlélők” populációjának összetétele folyamatosan módosul, és egyre kevésbé mutatja saját osztályának (státuscsoportjának) jellegzetességeit, akkor nyilvánvaló módon az első szűrőnél, a szelekció első stációjánál érdemes keresni társadalmi származás és iskolai egyenlőtlenségek összefüggéseinek alapját. Mivel Magyarországon a szelekció a lehető legkorábbi életszakaszban következik be, nálunk már az óvodában kikristályosodnak azok az egyenlőtlenségi dimenziók, amelyek később a legfontosabbakká válnak.

Azért is fontos az óvoda vizsgálata, mert az önszelekció mechanizmusai csak igen bújtatottan jelenhetnek meg, hiszen általános iskolát választani kötelező, s e kötelező jelleg leplezi a választás jelentős különbségeit, hiszen, egyfelől csak igen kevesen hullanak ki iskolai pályafutásuk során, másfelől az iskolák között nincs hivatalos, avagy egyértelműen elismert hierarchia. Háttérbe szorulhat a választások tétje annak következtében is, hogy az iskola másnak mutatkozik, mint ami: olyan intézménynek, amely a vele mint szolgáltatóval szemben támasztott különböző elvárások, igények piaci alapú kielégítésére törekszik. Mintha valóban csak hangsúlyeltolódásokról lenne szó, például egy sport tagozat, egy nyelvi tagozat és egy „normál” osztály között. Mintha a különböző iskolai osztályok csupán különböző igényeknek lennének megfeleltethetőek, s nyíltan nem merül fel, hogy különbségeik hierarchikus sorba rendeződnek az oktatás színvonalát, illetve a jövőbeni iskolai pályafutás esélyeit illetően. *Az a látszat keletkezik, hogy az iskolák piaca nem az egyenlőtlen „képességek”, hanem ténylegesen az eltérő igények szerint szerveződik, hiszen a gyerekekhez még nem társítható olyan iskolai teljesítmény, amely a választás és a kiválasztás alapjául szolgálhatna. Ugyanakkor, mint majd látni fogjuk, megjelennek a legkülönbözőbb képességmérések, valamint az „iskolaérettség” diskurzus.* Természetesen, mint majd látni fogjuk, az „eltérő igények” sem takarnak mást, mint az egyenlőtlenségek iskolaválasztás során való leképeződését. Minél korábbi a választás, feltehetően annál nagyobb egyenlőtlenségek alakulnak ki, ugyanis annál inkább csak a szülő kulturális és egyéb tőkije, és annál kevésbé a gyerekének *átörökített tőkije* határozza meg a „választást”, illetve az iskolafokokon való továbbhaladást, és még kevésbé az *iskolában elsajátított iskolai tőke*, illetve az *egyéni performancia*. Hiszen még egyáltalán nem jelenhet meg az iskola hatása, amely elméletileg egyenlősítő, amennyiben – elvben – mindenki nagyjából ugyanazt és ugyanúgy tanulja, helyi pedagógia tanterv ide, különböző tanár egyéniségek oda, mint ahogy nem jelenhetnek meg az olyan egyéni teljesítménykülönbségek sem, amelyek családi háttértől függetlenek.

Az óvodai képességmérések viszont veleszületett tulajdonságokként tételezik az iskolaérettségben észlelt hátrányokat, naturalizálják a különbségeket, és egyúttal



legitimálják a korai különbségtevést. Ugyanis olyasvalamit mérnek, ami nem lett, mert nem lehetett még átadva: olyan iskolainak nevezett készségeket, amelyek – szemben a mérés szándékaival – egyértelműen a családi szocializációs körülményekről tanúskodnak, és amelyeket az óvoda nem tudhatott kiegyenlíteni.

Hipotézisünk szerint tehát az iskola jelentős mértékben strukturálja a gyerekek óvodai percepcióját. Egyfelől már az „óvodai pályafutás” is, amit egyre inkább az iskola analógiájára, hoznak létre, például a képességfelmérő tesztek alapján, befolyásolja azt, hogy milyen iskolába kerül a gyerek. Másfelől látnunk kell, hogy *az óvoda egyre inkább az iskolára kezd el hasonlítani, ha nem is pedagógiai tartalmát, de a gyerekekről alkotott képet illetően*: eszerint a kisgyerekek, éppúgy, mint iskolás társaik, különböznek egymástól képességeiket és teljesítményüket illetően, képességük szerint különböző típusokba, kategóriákba sorolhatók. Mindezen kategóriák ugyanakkor nem az óvoda saját „logikáját” (nevelés), hanem gyakran az iskola szempontjait tükrözik. A mérés, a képességfejlesztés, az „iskolaérettség” fogalmának meghatározó jellege mind-mind az iskola befolyásáról árulkodnak.

A kétarcú óvoda

Óvónői attitűdök

Hogyan mutatkozik meg az óvoda nagyon is kétértelmű státusa a mindenkire kötelező iskolára való felkészítés, és a szelektív rendszerbe való betagozás kívánalmi közepette? Kétféleképpen. Először is, az óvoda vallott ideológiájának és gyakorlatának kettősségében, másodsor pedig a szülők iskolával kapcsolatos attitűdjeinek illetve iskolaválasztási gyakorlatának ellentmondásosságában.

A hivatalos diskurzus az óvoda legfőbb funkciójaként a nevelési funkciót emeli ki. Az óvoda általános céljai „az óvodás korú gyermekek testi és lelki szükségleteinek kielégítése, az óvodások sokoldalú, harmonikus fejlődésének, a gyermeki személyiség kibontakoztatásának elősegítése, az életkori és egyéni sajátosságok figyelembevételével, valamint az egészséges életmód, az érzelmi nevelés és szocializáció biztosítása és az értelmi fejlesztés, nevelés megvalósítása.”⁷ Az óvodai nevelésben résztvevők leginkább ezekkel a feladatokkal azonosulnak, amelyek valóban tekinthetők az iskola által nem befolyásolt funkcióknak, különös tekintettel az „egészséges életmódra” és az „érzelmi nevelésre”. Sok óvodapedagógus identitásának fontos részét képezi, hogy az óvodát a szülőt helyettesítő, a „civilizálódást” előmozdító intézménynek tekinti, ahol a gyakran nemtörődöm szülők gyermekeit megtanítják az alapvető higiénés és társas szokásokra.

Az óvoda intézménye ugyanakkor szemmel láthatóan nagymértékben alkalmazkodik az iskola világához. Az óvónők többsége ezt a jelenséget leginkább kényszerként, „önfeladásként” éli meg. Úgy érzik, hatalmas különbség van az *elméletben megfogalmazott* óvoda és a *gyakorlatban létező* óvoda között, mintha az óvoda „valódi” funkciója, küldetése áldozatául esne egyfelől a szabad iskolaválasztás által

⁷ Általános tudnivalók az óvodai nevelésről; az OM honlapján: <http://www.om.hu/main.php?folderID=319>

generált szülői elvárásoknak, másfelől a csökkenő gyereklétszám miatt az iskolák között kialakuló – a diákokért folytatott – harcnak.

„Tehát mi meg csak nevelnénk, de szerintem egy kicsit oktatnunk is kell, pont azért, hogy ne legyen olyan borzasztó nagy szakadék. ...Nem akarok én kis iskolát játszani. Csak, hát én úgy vettem észre, hogy amit mondtak, hogy közelítsenek az iskolák az óvodák felé, ez nem sikerült. Tehát én úgy gondolom, hogy nekünk kell egy kicsit az iskola felé, már csak azért, hogy a gyerekeknek könnyebb legyen.” (óvónő)

„...ha mindent csak úgy csinálnánk, ahogy az óvodában kellene, akkor az rossz lenne nekik az iskolában. És nekem az a célom, hogy az iskolára készítem fel őket.” (óvónő)

Az óvónők egy része számára sokszor nem fogalmazódik meg az iskolaválasztás igazi tétje, a jövőendő iskolai pályafutás szempontjából nem tartják meghatározónak az első osztály megválasztását, máskülönben nyíltan vállalniuk kellene az iskolára való felkészítés feladatát. Ezek az óvónők az iskolaválasztás egyetlen dimenzióját tartják csupán említésre és figyelemre érdemesnek: azt hogy a gyermek „jól érezze magát” az első osztályban, szeresse a tanító nénit – ehhez az érzelmi faktorhoz társulnak az olyan megfontolások is, mint: osztálylétszám, családi hangulat (amit az iskolák jelentős része hangsúlyoz is az önkormányzat kiadásában megjelenő iskola-ismertetőben), előre megismerhető tanító néni.

Vannak olyanok is, akik helyeslik az iskolaválasztás szabadságát, ugyanakkor ezt az iskolák már létező differenciálódása miatt értékeli jónak, amikor is abból indulnak ki, hogy a különböző iskolai specializációk létezéséből logikusan következik a szabad választás joga, hiszen senkit sem szabad neki nem tetsző specializációra kényszeríteni, illetve mindenkinek igényei szerint, megfelelő osztályba kell jutnia. Ez az érvelés nem veszi figyelembe azt, hogy a tömeges méretű iskolai differenciálódás és a különböző tagozatok valójában az iskolák közötti versenyhelyzet következtében, nem pedig annak okaként jelentek meg. Ezek az óvónők a korai differenciálódás tényéhez, a korai szelekció gyakorlatához igazodnak:

„Örült nagy különbségek nem lehettek. Most meg, mivel teljesen saját profilja van minden iskolának, ezért szerintem e mögé kell is az, hogy szabad iskolaválasztás legyen. Ha egyszer minden iskolában más fontos, ami hangsúlyt kap, akkor az nagyon nagy baj lenne, ha a szülő bekényszerülne egy olyan iskolába a gyerekével, aminek olyan profilja van, ami sem engem, sem a gyerekemet nem érdekel.” (óvónő)

„Ha a gyermek érdekét szolgálja és a szülő érez magában annyi erőt, elkötelezettséget, odafigyelést, hogy figyelemmel tudja kísérni a gyerekének ezt a célirányos irányultságát, akkor én jónak tartom. Én jónak tartom, mert a képességeket korán ki tudjuk bonthatni.” (óvónő)

Azonban, bármi legyen is az óvodai dolgozók személyes véleménye a szabad iskolaválasztásról, gondosan ügyelnek arra, hogy senki se vádolhassa őket a szülői döntés jogosulatlan befolyásolásával.

Szülői attitűdök és stratégiák. Az óvoda- és iskolaválasztás különbségei

Óvoda és iskola viszonyának tisztázatlanságára utal az a tény, hogy a szülők – illetve a szülők bizonyos csoportjai, rétegei – másképp viszonyulnak a kérdéshez és



másképp is érzékelik ezt a kapcsolatot, mint az óvónők. Ugyanakkor az iskolaválasztás, illetve az óvodában megjelenő iskolai funkciók számukra sem válnak minden esetben egyértelműen fontossá. A vizsgált kerületben a szülőktől, még hozzá a nagycsoportos gyerekek szüleitől a mélyinterjúk mellett kérdőív segítségével is megkérdeztük, hogy mit tartanak az óvoda legfontosabb funkcióinak.⁸

A szülők éppen az iskolára való *közvetlen* felkészítést tartják a legkevésbé fontos óvodai funkcióknak: mint az alábbi táblázatból látható, mintegy 92 százalék százaléuk nem tartja fontosnak azt, hogy a gyermek az óvodában „megismerkedhet a betűkkel, számokkal”, és az általunk megkérdezett szülők 99 százaléka nem tartja fontosnak azt sem, hogy az óvónők iskolát ajánljanak. A szülők társadalmi státusának (iskolázottság, lakáskörülmények, vagyoni helyzet) nincs befolyása arra, hogy hogyan alakul ez az fontossági sorrend.

1. táblázat: Az óvoda legfontosabbnak tartott funkciói (az iskolaválasztás előtt álló szülők szerint, %)*

Miért fontos az óvoda?	Az anyák iskolai végzettsége					átlag
	érettséginel alacsonyabb	szakkö- zépiskola	gimná- zium	főiskola	egyetem	
Szakképzett óvónők vannak	54	58	60	65	58	59
Közösségben lehet a gyerek	54	55	48	59	58	54
A szülő dolgozhat	30	32	30	21	25	29
Felismerik, ha probléma van a gyerekkel	25	28	31	20	21	26
Sokat mozoghat a gyerek	22	19	24	23	33	22
Megismerkedhet a betűkkel, számokkal	14	8	7	6	4	8
Az óvónők iskolát ajánlanak	1	0	0	2	0	1

* Ennél a kérdésnél a kérdőívben általunk felsorolt hét funkció közül kettőt választhattak ki, mint legfontosabbakat.

Tehát a szülők, úgy látszik, valóban a hagyományos óvodai funkciókat részesítik előnyben. Az iskolai szerep óvodai megjelenését nem üdvözlik, csupán az általános képességfejlesztést. Ez részben ellentmondani látszik a mélyinterjúk alapján kialakult képnek.

Egy reprezentatív országos óvodai felmérés eredményei szerint „a szülők több mint 4/5-öd része válaszolt igennel, és csupán 11 százalékuk nemmel” arra a kérdésre, hogy „beíratná-e gyermekét játékos iskola-előkészítő foglalkozásra?”⁹ Tehát,

8 A tanulmány alapjául szolgáló kutatás során kétszer végeztünk kérdőíves adatfelvételt. Az itt idézett adatok az első kérdőíves felmérésből valók, amelyre még az iskolai beiratkozást és az esetleges felvételik időpontját megelőzően, február-március hónapban került sor. A vizsgált kerület „belső” illetve „lakótelepi” óvodáiban, valamint két „kerületszéli” óvodában a „nagycsoportos” gyermekek szüleinek mintegy 70 százaléka (416 szülő) töltötte ki a kérdőívet, amely főleg az óvoda-, illetve az iskolaválasztás szempontjait firtatta. A nagycsoportos populációt – mivel sok, és egyre több az ún. „vegyes csoport” – az iskolakötelezettség törvényi szabályozásával összhangban úgy határoztuk meg, hogy minden 2005. május 31-ig 6. életévét betöltő gyerek beletartozzon (függetlenül attól, hogy szeptembertől meg kívánják-e kezdeni iskolai tanulmányait), kiegészülve azokkal, akik az óvodában előzetesen jelezték, hogy szeretnének – korengedménnyel – már most ősztől iskolába menni (az utóbbi kategóriába tartozók száma egyébként elenyésző).

9 Vö.: *Török 2004:31.*

amikor nem más óvodai funkciókkal összevetve, hanem önmagában vetődik fel az beiskolázás előkészítésének kérdése, akkor ezt a szülők elsöprő többsége nagyon fontosnak ítéli. Hozzáteszi azt is, hogy „a kutatás elővizsgálati szakaszában készült interjúk jeleztek, hogy a szülők között nem kevesen vannak, akik azzal az elvárással közelítenek gyermekük óvodájához, mintha annak *előiskolaként* kellené működni”.¹⁰

A kérdőívben arra is rákérdeztünk, hogy az óvoda kiválasztásakor milyen szempontok játszottak szerepet. A válaszokból szintén az derül ki, hogy az óvodaválasztásnál az általunk felajánlott 13 lehetőség közül az iskola világa közepesen fontos szerepet tölt be a szülők számára. Míg az 5. legfontosabb szempont az, hogy az óvoda jól készítsen fel (általában) az iskolára, addig a *konkrét* iskola kiválasztása csak a szülők 10 százaléka számára volt nagyon lényeges szempont. Ugyanakkor, míg a szülők 60 százaléka egyáltalán nem említett ilyesfajta szempontot, a többiek esetében ilyen tényezők is szerepet játszottak. Az óvodaválasztási szempontok általában szintén nem mutattak szignifikáns összefüggést a szülő státusával.

2. táblázat: Az óvodaválasztás szempontjai (a válaszadók százalékában)

	Mennyire játszottak szerepet az alábbi szempontok az óvodaválasztásban?	
	egyáltalán nem	nagyon
Közel van a lakáshoz	21	44
Jól felszerelt óvoda	11	41
Jó hírű óvoda	17	40
Rendelkezésre állnak óvodapszichológusok	17	34
Jól felkészít az iskolára	23	30
Jó környéken van	21	26
Ez a körzeti óvoda	52	20
Már a nagyobbik testvér is idejárt	68	19
Jó általános iskola a környéken	61	10
Közel van a munkahelyhez	66	7
Ismerős gyereke idejárt	59	7
Ismerős dolgozik itt	88	4
Szülő idejárt	90	3

A következő ábrából viszont az derül ki, hogy az iskolaválasztásnál – mint az várható volt – már eltérő motivációk jelennek meg: sokkal kevésbé a „közelség”, mint inkább a „minőség” válik fontossá¹¹ (1. ábra).

Az óvoda-, illetve iskolaválasztás szempontjai közötti különbségek egyben azt is jelenthetnék, hogy az óvoda, amennyiben minden szülő valóban a kérdőív kérdéseire adott válaszaival – azaz így mért attitűdjével – összhangban cselekszik, még

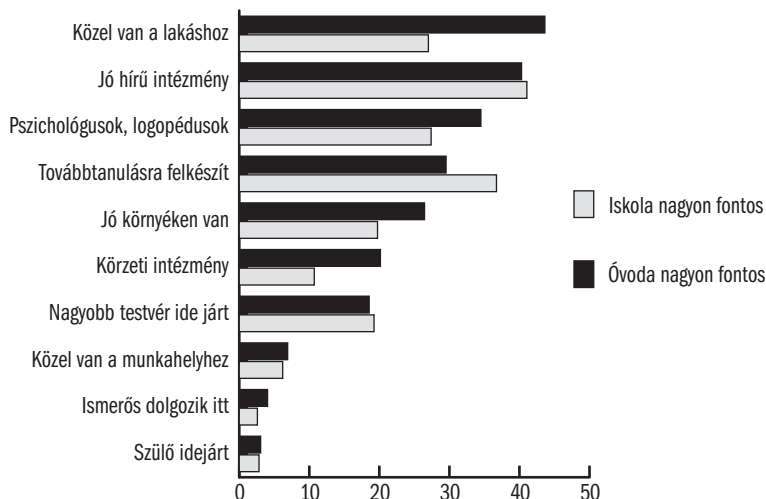
¹⁰ Török, id. mű: 32. o.

¹¹ A távolság – közelség jelentésével és jelentőségével külön publikációban kívánunk részletesebben is foglalkozni a közeljövőben.



nagyjából leképezi a környékén lakók társadalmi összetételét, ezzel szemben az iskolaválasztáskor előtérbe kerülő minőségi és háttérbe kerülő kényelmi szempontok azt vetítik előre, hogy nem feltétlenül a lakóhelyükhöz legközelebbi, vagy a körzeti iskolát fogják választani a szülők, hiszen tudatában vannak az iskolaválasztás döntő jelentőségének.

1. ábra: Az óvoda-, illetve iskolaválasztás szempontjai közötti eltérések, a válaszadók százalékában



Hasonlóan az óvodaválasztás szempontjaihoz, legtöbbször az iskolaválasztással kapcsolatos attitűdöket sem befolyásolja a szülők iskolai végzettsége: az összesen 31 attitűd közül mindössze 6 volt, amelyet befolyásol valamilyen mértékben a társadalmi háttér, ezek közül is mindössze 4, ahol ez az összefüggés lineáris. (Bár ez részben abból is következhet, hogy a mintánk is viszonylag kicsi volt, így a szignifikáns összefüggések esélye is viszonylag csekély). E kevés összefüggés egyike-másika ugyanakkor elég beszédes: minél alacsonyabb a szülők végzettsége, annál fontosabb számukra, hogy az iskola ne kerüljön sok pénzbe; az is látható az adatokból, hogy az iskolaválasztáskor a legalacsonyabb végzettségűek foglalkoznak a legkevésbé a majdani, középiszkolai továbbtanulási lehetőségekkel, esélyekkel. De, ezzel egyidejűleg inkább az eltérő társadalmi rétegek iskolák közötti egyenlő eloszlását jelezhetné előre, hogy amikor 16 különböző iskolaválasztási szempontról kérdeztük a szülők véleményét az attitűdök – a szülők iskolai végzettségétől függetlenül – általában hasonlóan alakultak.

Hasonló a helyzet az iskolai problémákkal kapcsolatos attitűdökkel is: az általunk felvetett 14 lehetséges probléma megítélése közül 13-ében szemmel láthatólag közmegegyezés uralkodik; van azonban egy lényeges pont, ahol eltérnek az álláspontok, mégpedig a felvételi kérdésénél: *minél magasabb státusú egy szülő, annál inkább „elnéző” a felvételi intézményével szemben.*

Elvben, a szabad iskolaválasztás révén, a „rosszabb” környékeken lakók kompenzálhatnák hátrányaikat, hiszen ők is választhatják a jobb összetételű környékek iskoláit, nem csak a körzetit. Ráadásul láttuk, hogy a választást megelőző néhány hónapban a különböző társadalmi rétegek tagjainak attitűdjei sokban hasonlítanak egymásra azt illetően, hogy mik a helyes iskolaválasztási szempontok, illetve, hogy mik az iskolai problémák (iskolai erőszak stb.). *Pusztán az attitűdök ismerete azonban nem vezethet ahhoz a következtetéshez, hogy mindez a cselekvések hasonlóságát is jelenti majd a későbbiekben.* Már csak azért sem, mert a kérdőívben a már akkor (tehát három hónappal az iskolaválasztás előtt) *ténylegesen* megtett, iskolaválasztással kapcsolatos lépésekre is kíváncsiak voltunk. E kérdés kapcsán pedig kiderült, hogy minél magasabb végzettségű egy szülő, annál többet tett a gyermek iskolaválasztásával kapcsolatosan a kérdőív időpontjáig. Mindez előrevetíti azt, amit a tényleges beiskolázások után tapasztaltunk: azaz azt, hogy a döntés pillanatában a különböző társadalmi csoportokba tartozó szülők mégiscsak különböző, társadalmi státusuk által meghatározott döntéseket hoznak.

Úgy tűnik, az iskolák társadalmi összetétele nem a szülői attitűdöknek megfelelően alakul. Vagyis, a szülők egyenként mégiscsak olyan iskolaválasztási döntéseket hoznak, amelyek olyan iskolákba juttatják gyermekeiket, ahova hasonló státusú szülők gyermekei járnak. A 3. táblázat első oszlopa a kerületi óvodákba járó kerületi, 2004–2005-ös tanévben „nagy csoportos” gyerekek szüleinek iskolai végzettség szerinti eloszlását mutatja be, a második oszlop pedig ugyanezen gyerekek mint leendő kerületi első osztályosok eloszlását mutatja be iskolánként, már a beiskolázási adatok ismeretében. A kerület „kiszegítő óvodájába” járó gyerekek szüleinek iskolai végzettsége messze a legalacsonyabb; az önkormányzati iskolák között jelentősek a különbségek, a két legmagasabb iskolai végzettségű szülői csoport pedig a magánóvodákat választotta.¹²

Még ha nem is vesszük figyelembe a „kiszegítő” iskolát, illetve óvodát, akkor is megállapíthatjuk, hogy a kerületben a szabad iskolaválasztással polarizált helyzet jön létre. A legkedvezőtlenebb összetételű leendő első osztályosok a 16-os számmal jelölt iskolába tömörülnek, ahol is kivétel nélkül minden szülő a legalacsonyabb iskolai végzettségi kategóriába tartozik. Ugyanakkor, mint láthatjuk, ennél nemcsak a kiszegítő óvoda társadalmi összetétele kedvezőbb, de a második legrosszabb összetételű óvodáé is. (Itt most nem foglalkozunk az iskolák közötti egyenlőtlenségek jellemzésével, ezt az adatsort csupán azért közöljük, hogy az olvasó számára világossá tegyük: a homogenizálódni látszó szülői attitűdök, szándékok, tervek dacára az iskolába való tényleges bekerülés tekintetében az egyenlőtlenségek nagyon is erősek.)

12 Forrás: a kutatás során felvett második adatfelvétel, amely már a tények ismeretében, a szülői kérdőíves vizsgálat után kb. két hónappal készült. Ekkor a kerület egyes óvodáiban a „nagy csoportos” gyerekekre vonatkozóan szolgáltatott adatokat az óvónők. Az adatgyűjtés kiterjedt a városrész központjában elhelyezkedő valamennyi óvodára, egy kivételével az összes lakótelepi óvodára, illetve két, a kerület „külső részén” elhelyezkedő óvodára. A mintába 551 nagy csoportos korú óvodás került be; közülük 467-en kerületi lakosok.



3. táblázat: Az óvodák nagycsoportjainak, illetve az iskolák első osztályainak társadalmi összetétele*

		Az anyák iskolai végzettsége	
	óvodánként		iskolánként
17., kisegítő	1,50	16.	1,00
13.	1,52	17., kisegítő	1,50
10.	2,39	2.	1,91
11.	2,58	15.	2,33
8.	2,96	11.	2,67
6.	3,11	4.	2,77
4.	3,17	7.	2,80
12.	3,29	5.	3,00
7.	3,39	6.	3,11
9.	3,40	10.	3,36
16., magán	3,50	3.	3,47
2.	3,54	1.	3,59
5.	3,82	9.	3,65
14.	4,10	8.	4,33
18., magán	4,50	12.	4,33
15., magán	4,86		

* Az itt idézett adatok a második adatfelvételtől származnak. Egy magánóvoda és egy vállalati óvoda szerepel a mintánkban; ezeket nevezzük összefoglaló néven „magánóvodának”. A kisegítő óvodát, illetve iskolát szintén külön jelezzük; a többi intézményt (mivel itt helyhiány miatt nincs lehetőség bővebb jellemzésükre, illetve kategorizálásukra) számokkal jelöljük. Az általunk megkeresett óvodák közül kettőben nem kaptunk választ a szülők iskolai végzettségéről, ezért az ezekbe az óvodákba járó gyerekekről itt nem szerepelnek adatok.

** 1: érettséginel alacsonyabb; 5: egyetemi diploma

A legkedvezőtlenebb és a legkedvezőbb összetételű önkormányzati óvoda között jóval kisebb a különbség, mint a legkedvezőtlenebb és a legkedvezőbb összetételű kerületi iskola között. Azaz az iskolaválasztási stratégiák nem egyenlítik ki az eleve meglévő társadalom-földrajzi különbségeket, de még csak nem is örökítik tovább „egy az egyben”. A státus-hierarchia alján lévő iskolák jobban leszakadni látszanak az átlagtól, mint az óvoda-hierarchia alján elhelyezkedő óvodák – ebben a kerületben például létezik olyan iskola, amelyikben a jövőre oda járó elsős gyerekek szüleinek egyike sem rendelkezik nyolc általánosnál magasabb iskolai végzettséggel! Polarizáció jön létre az iskolák között: a leghátrányosabb rétegekből származó gyerekek két-három olyan iskolába szorulnak, amelyek erőteljesen szegregáltak.

Kérdés tehát, hogy amennyiben az attitűdök hasonlóak – mint ahogy azt fentebb láthattuk –, vagyis a tényleges iskolaválasztás előtt két hónappal szinte társadalmi helyzettől független közmegegyezés van arra vonatkozóan, hogy melyek a fontos szempontok az iskolaválasztásnál, hogyan jöhet létre mégis az iskolák között a fentebb bemutatott polarizáció? Az attitűdök és a cselekvések különbsége arra utalhat, hogy a racionális döntés az iskolaválasztás szempontjából kevésbé jön számításba. Az alacsonyabb státusú szülők az attitűdkérdésekben tudatosabbnak, a magasabb státu-

súak kevésbé tudatosnak mutatkoztak, mint tényleges gyakorlatuk terén. Vagyis az alacsonyabb státusú szülők számot adnak arról, hogy az iskolaválasztás jelentőségével nagyon is tisztában vannak, de „bevallják” azt is, hogy tenni már kevesebbet tesznek vagy tudnak tenni azért, hogy gyermekük a lehető legjobb iskolába kerüljön. Ez a jelenség az óvoda kétarcúságának is betudható, amennyiben elleplezi az iskolaválasztás fontosságát, miközben egész tevékenységével azt készíti elő. Az óvoda és az iskola viszonya homályos, s így azzá válik az óvoda státusa is. Vagyis, az iskolaválasztás mint racionális döntés annál is kevésbé jön szóba, mint hogy az óvoda szerepe, bár az iskolai pályafutás és differenciálódás szempontjából döntő, korántsem válik egyértelművé. Felismerését pedig befolyásolja a társadalmi hovatartozás ténye. Az óvodai ideológia mögött ugyanis egy másik valóság rejtőzik, amelyet a szülők, ha nem ismernek fel, a legjobb esélyük lesz rá, hogy gyermekük egész iskolai pályafutása alatt a legkülönbözőbb hátrányokat halmozza fel.

Az óvoda kétarcúsága elsősorban a szülőkkel való kommunikációban mutatkozik meg. Ugyanis az óvoda elfogadja az iskolai kvázi-piac létét, egyúttal megpróbálja magát tőle függetleníteni. Talán az óvónők nem is igazán akarnak tisztába jönni az iskolaválasztás jelentőségével, minthogy ez ellentétes vallott elveikkel, az óvoda feltételezett autonómiájával. Ugyanakkor a szabad iskolaválasztás ténye hozzájárul ahhoz, hogy az óvónők ezt az összefüggést önmaguk előtt is elkendőzzék, hiszen a döntést végső soron a szülő hozza meg.

Az óvoda intézménye több módon befolyásolhatja a szülők iskolaválasztását. A befolyásolás alatt nem kizárólag aktív szerepvállalást értünk, hiszen például a szülők számára elérhetőnek érzelt iskolák száma pusztán azáltal csökken az elvileg összes szóba jöhető intézményhez képest, hogy az adott óvodának csak bizonyos iskolákkal van erős kapcsolata (plakátok az óvoda faliújságján, iskolaigazgatók meghívása az iskolaválasztó szülői értekezletre, iskolalátogatások szervezése stb.). Az a szülő, aki tehát pusztán az óvodára hagyatkozik a döntés meghozatalakor, egészen más iskola-választékot lát maga előtt, mint az, akinek eleve több tapasztalata van, vagy más jellegű tájékozódási pontokat is használ.

Iskolaérettség¹³

Az iskolába kerülés kritériumai

A választás mellett az *iskolaérettség* fogalma körül kristályosodik ki az, hogy ki milyen iskolába/osztályba juthat. A felkészítés alapját az képezi, hogy az óvodának meg kell vizsgálniuk minden egyes nagycsoportos gyereket: miben, miként tér el a kívánatos átlagtól, s ennek nyomán mely „részképességét” kellene fejleszteni. Az iskolaérettségi vizsgálatok (melyeket különböző, már középső-csoportban elkezdett mérések előznek meg) deklarált célja elvben semmiképpen sem a konkrét iránymutatás, hanem annak eldöntése, hogy az adott gyerek megkezdheti-e tanul-

13 Vö.: „Az óvoda-iskola átmenet problémáinak hatása az oktatási szakadék alakulására”, jelenleg folyó OKTK-kutatás, vezeti: Kende Anna (MTA Pszichológiai Kutatóintézet).



mányait az általános iskolában, illetve, hogy a szabad választás a szülőre van-e bízva, avagy a Nevelési Tanácsadó, esetleg Szakértői Bizottság ítéletére van szükség. Az általunk vizsgált kerületben a gyerekek 70 százaléka iskolaérettnak bizonyult, őket tehát nem tekintették „problémásnak”. További 14 százalékuknak még egy év óvodáztatást javasoltak/írtak elő, 8 százalékukat a Nevelési Tanácsadóhoz, több, mint 7 százalékukat pedig a Szakértői Bizottsághoz irányították.

Az óvodás gyermekeket az óvodában vizsgálják, hogy megfelelnek-e bizonyos kritériumoknak. Az iskolaérettség fogalmát régebben is alkalmazták, ám az mára jóval bonyolultabbá és „diffúzabbá” vált. A korábban jobbára néhány fiziológiai jellegzetességre vonatkozó „iskolaérettség” fogalma immár a legkülönbözőbb témákat foglalja magában: a gyerek képes legyen arra, hogy meghatározott ideig egyfolytában ugyanarra a dologra figyeljen; legyen „feladat-tudata”; ugyanakkor bizonyos konkrét tudáselemeket is számon kérnek rajta. Az általános iskolába való bekerüléshez tehát bizonyos kritériumoknak meg kell felelni, és az „iskolaköteles” korúak 30 százaléka ezeknek nem felel meg. A vizsgált kerületben a 6 éves gyerekek 40 százalékának javasolják azt, hogy maradjon óvodában további egy évre (a nagycsoportosok körében, akiknek adatait az alábbi táblázat tartalmazza, ez az arány értelemszerűen alacsonyabb, hiszen köztük sok a 7 éves és őket már sokkal kisebb arányban marasztalják az óvodák). Természetesen, minél régebb óta jár valaki óvodába, annál nagyobb az esélye arra, hogy iskolaérettnak bizonyuljon, függetlenül attól, hogy hány éves. Különösen feltűnő, hogy azok, akiknek Szakértői Bizottság elé kell járulniuk, a legidősebbek, és egyben a legkevesebb időt töltötték az óvodában. Az életkor és az óvodában eltöltött idő hatásánál is jóval erőteljesebb tényezőnek tűnik azonban a társadalmi háttér, amit a szülők iskolai végzettségével tudunk mérni.

4. táblázat: A gyerekek eloszlása a különböző beiskolázási kategóriák szerint, a szülők átlagolt iskolai végzettségének függvényében* (%)

Szülők iskolai végzettsége	Besorolás (gyerek-kategória)				Összesen
	Mehet iskolába	Maradjon óvodában	Nevelési Tanácsadó vizsgálja meg	Szakértői Bizottság vizsgálja meg	
Általános iskola (N= 56)	46	13	23	18	100
Szaktanácsadó (N= 79)	57	20	14	9	100
Szakközépiskolai érettségi (N=92)	78	12	4	5	100
Gimnáziumi érettségi (N= 92)	74	18	5	2	100
Diploma (N= 52)	81	10	2	8	100
Átlagosan (N=371)	68	15	9	8	100

* Forrás: a kutatás során lezajlott második adatfelvétel.

A legmagasabb végzettségű szülők gyermekeinek nagy többsége könnyedén veszi ezt az akadályt, és nemigen fenyegeti az a „veszély”, hogy a Nevelési Tanácsadó vagy a Szakértői Bizottság mondjon ítéletet felette. Különösen kiugróak a különbségek,

ha megnézzük a skála másik végpontját: a legalacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinek csak a kisebbik fele „kerülte” el e két intézményt, miközben 40 százalékuk a „patologikusság gyanújába keveredett”. A középfokú végzettséggel nem rendelkezők kétötödének hivatalosan sem pusztán a saját kezében van gyermeke sorsa. Talán nem csak az a hipotézis erősödik meg ezáltal, hogy a szabad iskolaválasztás alapvetően a felső- és a középosztálybeliek ethoszához és szokásaihoz, családi szocializációs gyakorlatához alkalmazkodik, hanem egyben arról is szó lehet, hogy ezek a mechanizmusok az eltérő gyakorlatok *fenntartását* vagyis egyúttal az egyenlőtlenségek és a szegregáció *újratermelését* is szolgálják. Hiszen *a hátrányosabb helyzetből érkező gyerekek és szülei jelentős része már a gyermek nagycsoportos korában megtanulhatja, hogy még ha elvileg szabadon is választhat az iskolák között, a gyakorlatban őt, és a hozzá hasonlókat külső szakértők és egyéb szereplők korlátozhatják e választásukban.*

5. táblázat: Az egyes beiskolázási kategóriák aránya intézményenként (%) Az „intézményi hatás”. Óvodáról óvodára változó gyakorlat*

Óvoda sorszáma	Mehet iskolába	Maradjon óvodában	Nevelési Tanácsadó vizsgálja meg	Szakértői Bizottság vizsgálja meg
11.	51	21	24	3
8.	68	6	24	0
10.	65	0	21	12
9.	61	20	13	4
16.	87	0	12	0
7.	68	23	8	0
3.	70	14	8	7
5.	80	12	8	0
2.	83	7	5	3
1.	63	30	4	2
13.	66	27	3	3
18.	100	0	0	0
14.	90	10	0	0
15.	88	11	0	0
6.	86	13	0	0
12.	82	17	0	0
4.	48	2	0	48
kisegítő	0	0	0	100

* Az egyes óvodákban mindössze 20–24 fős a 6–7 éves korosztály, ezért a százalékban megadott adatok értelemszerűen sokszor alacsony esetszámokat jelentenek; emiatt csak a legkirívóbb esetek szemléltetésére kívánjuk használni ezen adatokat.

Az egyes óvodák gyakorlatában mutatkozó különbségek ugyanakkor egyáltalán nem elhanyagolhatóak. A (kisegítő óvodát leszámítva) három, a szülők iskolai végzettsége szempontjából legkedvezőtlenebb helyzetben lévő óvodából például nagyon eltérő arányokban kerülnek a Nevelési Tanácsadóba a gyerekek. A messze a legkedvezőtlenebb környéken lévő, leghátrányosabb társadalmi összetételű (13-as



számmal jelzett) óvodából a gyerekek kétharmada iskolába megy, és akiket erre nem találtak alkalmasnak, azok jelentős része (összesen 27 százalék) még egy évet óvodában marad, míg a Nevelési Tanácsadóba, Szakértői Bizottság elé küldött gyerekek aránya elhanyagolható. Ugyanakkor a 10-es, illetve 11-es számmal jelzett lakótelepi óvodákból a gyerekek egyötöde, illetve egynegyede kerül a Nevelési Tanácsadóba. Tehát egyazon hátrányos körzeten belül is, avagy két hátrányos körzetet összehasonlítva is eltérő lehet a gyerekek sorsa aszerint, hogy milyen fejlődési utat javasol, illetve készít elő az óvoda. Akiknek szerencséjük van – tehát olyan óvodába járnak, amely nem szívesen küldi nevelési tanácsadóba a gyerekeket az iskolaérettség fokának megállapítása céljából –, alacsony társadalmi státusuk dacára viszonylag jó eséllyel kerülnek el a zsákutcás képzési formákat. (A Nevelési Tanácsadó működése természetesen önmagában hasznosnak lenne tekinthető, csak hogy nem áll mögötte olyan iskolai háttér, amelyben a fejlesztés ténylegesen megvalósulhatna. Hiszen, pl. nem igazán tételezhetjük fel hogy, a fejlesztő osztályok, amelyekbe a Nevelési Tanácsadó a fejlesztendő gyerekeket irányítja, ideálisan működnének.)

A képességek megismerése

Az óvodai dolgozók sokszor úgy érzik, hogy a szülők, mint afféle *szakértőktől*, valamiféle *konkrét* véleményt (diagnózist) várnak tőlük. A szabad iskolaválasztásra való hivatkozással ennek felelősségét azonban legtöbbször határozottan visszautasítják:

„Mikor ők hallják, hogy iskolaérettségi vizsgálatot csinálunk, akkor örülnek, mert azt hiszik, hogy meg tudjuk mondani, hogy mi a gyerekek az a képessége, ami veleszületetten benne van, és most mi konkrétan azt tudjuk mondani, hogy számítástechnikai iskolába kell adni a gyereket, ahol mit tudom én, heti 8 órában van számítástechnika. Ez a vizsgálat nem az, ez egy tudásszintet mér.” (kerületközponti óvoda vezetője)

Ugyanakkor az iskolaérettség megállapítása érdekében az óvónők aprólékosan megvizsgálják, felmérik a gyerekek különböző úgynevezett részképességeit. A szülők tehát valóban nem kapnak pontos útmutatást arra nézve, hogy mihez van „tehetsége” a gyermeküknek. Részletes lajstromot kapnak azonban arról, hogy milyen területeken átlagos, átlag alatti, vagy átlag feletti a gyermekük képessége a „társadalmi ismeretanyagtól” kezdve, a „közvetlen emlékezeten” és a „gondolkodáson” („általánosítás”, „analóg gondolkodás”, „fogalommeghatározás”, „konkretizálás”, „problémamegoldás”) át a „matematikai ismeretek”-ig.¹⁴ Ez viszont nyilvánvalóan azt eredményezi, hogy az eredetileg eldöntendő kérdésből (iskolaérett-e a gyermek vagy sem) egy jóval bonyolultabb, árnyaltabb kép kezd kibontakozni. A pozitív diagnózist, ami pusztán arra vonatkozik, hogy a gyermek iskolaérett-e vagy sem, kiegészíti, avagy fel is váltja egy szüntelen differenciális diagnózis, ami elvben aprólékosan megmutatja, hogy milyen részképesség-zavarokról van szó.

„Tulajdonképpen ez folyamatosan megy, mert enyhe túlzással ez 3 éves kortól megy ez az egész. Nem csak az iskolai előkészítés. Tehát nem csak a gyerekeket, hanem a szülőket is

¹⁴ Az egyik óvodában alkalmazott teszt kérdésblokkjainak címei

készíti fel az ember, és ugye minden-minden szülőin más és más dologról beszélünk. Itt nem csak szervezési dolgokról szoktunk, hanem pedagógiai jellegű dolgokról is. Tehát ilyenkor bejön a pszichológus is sokszor, a fejlesztőpedagógus is [...]” (óvónő)

Mennyiségileg megállapított határértékek segítségével, és ugyanakkor az összképet is figyelembe véve kell eldönteni, hogy mehet-e a gyerek iskolába, avagy sem? Ezen túl, bár e teszteknek ez elvileg nem célja, az is könnyen eldőlhet, hogy *milyen* iskolába „érdemes” jelentkeznie.

„Mi ezt megcsináljuk minden gyerekre, tehát ennek van objektív része is, mert pontszámok vannak. Van egy skála, ahol meg lehet nézni, hogy a gyerek az átlag 6 éves gyerekekhez képest hol teljesített. Tehát ez egy mérőszám, mert ide kerül egy pontszám, ez az objektív része, és természetesen van szubjektív is, mert ez egy tudásszintet mér, hogy mit tud a gyerek 6 éves korban, és azon kívül pedig az óvó néni ismeri igazából a gyereket, hogy milyen a feladattudata, milyen a feladat-tartása, milyen a kudarc-tűrő képessége.” (óvónő)

„Tesztet töltenek ki, és akkor – hát finoman megmondják a szülőnek, hogy öszerintük a gyereke érett-e az iskolára vagy sem.” (szülő)

A differenciális diagnózis azonban nem jelent differenciált bánásmódot – ha például a fejlesztő osztályokra gondolunk, azokban együtt tanul mindenféle rész-képesség-zavarral küszködő gyerek (bár van egyéni fejlesztés, de ennek hatékonysága igencsak változó). Vagyis, *ha el is fogadjuk a rész-képesség-zavarok objektív, orvosi-pszichológiai definícióját, akkor is azt kell mondanunk, hogy a diagnózist korántsem követi megfelelő terápia.* Bár elvileg ez a gyerekek, sőt, egyes esetekben a szülők számára sokszor észrevétlen, ugyanakkor igen aprólékos mérési folyamat teszi lehetővé, hogy a fejlesztő pedagógusok elvégezhesék feladatukat.

A differenciális diagnózis természetesen arra is alkalmas, hogy valakit lebeszéljenek bizonyos tagozatokról, s rábeszéljék a normál osztályba való beiratkozásra. Ez azt jelenti, hogy az orvosi-pszichológiai diagnózis egy általános taníthatósági, képességmegállapító diagnózissá tágul, maga mögött hagyva eredeti célját, amely szerint „intenzíven fejlesztendő”, illetve „normálisan fejlett” gyerekek között tett volna különbséget. Tehát *maga a differenciálás terepe is megváltozik: nem annyira az alulfejlettek vagy alulteljesítők egymástól eltérő képességzavarai válnak fontossá, hiszen ők a gyakorlatban úgymint – immár megkülönböztetés nélkül – ugyanabba a fejlesztő osztályba kerülnek, hanem a normális gyerekek közötti különbségtevés.*

„de ha nincs tisztában, [azzal, hogy milyen képességű a gyerek] akkor azért itt, az óvoda az az első intézmény, ahol kénytelen a szülő ezzel szembenézni, és ha előbb nem, akkor nagycsoportos korában a gyerekeknek. Mert lehet, hogy addig, ha kérdezi is a szülő, és az óvónő mond is dolgokat, hát jó, kicsi még, fejlődik, nő, állandóan változik, alakul, és minden egyébbel el lehet intézni. De az utolsó év az óvodában, amikor nem lehet mellette beszélünk. Azt kell mondani, hogy ne haragudjon, de a gyerek nem fog tudni abban az iskolában teljesíteni, nem javasoljuk.” (óvodavezető)

Az általunk vizsgált kerületben minden óvodában dolgozik fejlesztőpedagógus. Van olyan intézmény, ahol szinte minden gyerekkel foglalkozik, van, ahol csak az igazán problémásként észleltekkkel. A fejlesztőpedagógusok feladata lehetne elvben az, hogy elősegítse annak elkerülését, hogy a felmérések során létrejövő kép lemos-



hatatlan stigmává váljon, azaz a fejlesztésnek akár fejlődés is lehetne az eredménye, hiszen *elvileg* vannak személyre szabott terápiák, „fejlesztések”. A felmérések hatása azonban azon a ponton válik igen fontossá, amikor is a szabad iskolaválasztás jegyében létrejövő, rendkívül differenciált iskolák, osztályok között kell választani; hiszen a különböző tagozatokon, a különböző iskolákban eltérő kritériumrendszerek vannak érvényben. Ám az óvónőkben, akarva-akaratlanul, kialakul egy kép arról, hogy egy adott iskola vagy tagozat követelményeihez képest milyenek az adott gyerek képességei. Tehát, bár tagadják, hogy beleszólnának az iskolaválasztásba, nem tekintik „beleszólásnak” azt, hogy ha megmondják a szülőnek, miben jobb, miben rosszabb a gyereke, hiszen az óvodai évek során egyre inkább megismerik ezeket a „képességeket”, és természetesen az egész differenciált iskolarendszer erre ösztönzi őket.

„mindig a szülő mondja ki az utolsó szót. Tehát a szülő joga a döntés. Ezt a jogot mi tudatosítjuk is benne, csak egy jó szándékú jelzést adunk neki. Na most az nagyon fontos, hogy a szülő mindig érezze a mi odafigyelő, jó szándékunkat, jóindulatunkat.” (óvónő)

A jó szándék hangsúlyozása, ami megint csak az óvoda kétarcúságára utal, nagyon fontos eleme a jelenségnek. Az óvónőket az a szándék vezeti, hogy minden gyermek a számára megfelelőnek tételezett iskolába kerüljön. Ez a szándék készíti őket arra, hogy a saját és mások szaktudása segítségével megfigyelt jellegzetességeket a szülők tudtára adják, és a döntést valamiképpen mégiscsak befolyásolják. Mindez egy olyan oktatási rendszert feltételez, amely rendkívül differenciált egységekből (azaz iskolákból, és az iskolákon belül is különböző osztályokból) áll, és amelyben mindenféle gyerekre „testreszabottan” valóban létezik egy ideális iskolai osztály: a kerületben az iskolák többsége nemcsak normál tagozatot, hanem 12 különböző, speciális osztályt is kínál, és a gyerekeknek mintegy a fele ezek valamelyikébe fog járni.

Amennyiben nem létezne szabad iskolaválasztás, akkor az efféle felmérések esetleg tényleg arra szolgálhatnának, hogy megfelelő időben fejleszteni kezdhessék az arra rászoruló gyerekeket, hogy az iskolában ne kerüljenek hátrányos helyzetbe „szerencsésebb” társaikkal szemben. A korai szelekció miatt azonban a felmérések eredményei azokat, akik jó eredményeket érnek el, arra ösztönzik, hogy elitiskolába menjenek, míg a rosszul teljesítőket már a középső csoporttól kezdve kezdhetik eltántorítani ettől – természetesen látszólag a gyerek saját érdekében, vagyis azt szem előtt tartva, hogy ne kerüljön olyan helyre, ahol nem tud megfelelni a követelményeknek. Mi több, a fejletlenséget megállapító papír mint kategorizációs aktus sokkal inkább meghatározó lehet, mint maga az esetleges fejlesztés, amelyben a gyerek részesül. Vagyis, magát a fejlesztést felülírhatja az iskolai pályafutást befolyásoló gyakran negatív ítélet, és pedig függetlenül attól, hogy az előírt fejlesztés pedagógiai-pszichológiai értelemben mennyire sikeres (azt kell gondolnunk, hogy a szegregáltan működő fejlesztő osztályokban semmiképp sem az).¹⁵ Ugyanis a fej-

¹⁵ Ezt mutatják azon adataink, amelyeket a 2003-ban ugyanebben a kerületben lefolytatott előző kutatás, a már idézett „Reguleducnetwork” keretében gyűjtöttünk, lásd: a *Kutatás közben* sorozatban 2006-ban megjelenő fentebb jelzett írást.

lesztő osztályokban eleve nem működnek olyan egyenlősítő csatornák, mint a magasabb szintű követelményrendszer, a jobb helyzetű gyerekek mint vonatkoztatási csoport stb.

Elrendezés

A normál osztály, különösen az olyan iskolák esetében, ahol működik valamilyen elit tagozat, szinte szitokszó. Ám azt a gyereket, aki „lassú feladatmegoldó”-nak bizonyult a felmérések során (következésképpen kevés pontot ér el), lebeszélük az emelt szintű, tagozatos osztályokról; és ha valaki arról tett tanúbizonytságot, hogy nehezen működik együtt a többi gyerekekkel, a „családias hangulatú” iskola felé terelhető. Ám a lebeszélés és elterelés gyakorlata, egyúttal eredménye is, a szülők társadalmi státusának függvényében alakulhat: a magasabb státusú szülő inkább megpróbálja, illetve nagyobb sikerrel próbálja meggyőzni az óvónőt, nevelési tanácsadót, szakértői bizottságot. Ennek nyomait időnként a hivatalos szakvéleményekben is megtaláljuk:

„A gyermek további megnyugtató fejlődése érdekében fontosnak tartanánk az intenzív, komplex logopédiai terápia folytatását, melynek megvalósulása logopédiai 1. osztályban lehetséges. A szülő ez elől elzárkózik. Ezért javasoljuk, hogy logopédiai megsegítés helyett keressenek analízáló-szintetizáló olvasási módszerrel tanító általános iskolai 1. osztályt [értsd: »normál« osztályt].”¹⁶

Explicitte a „rá- és lebeszélések” csak akkor válnak, ha igen súlyos probléma merül fel a gyermekkel kapcsolatban, vagy ha konfliktus alakul ki az intézmény és a szülő között. Az orientálás jelentősége azért is maradhat még az óvónők előtt is sokszor rejtve, mert egy hosszas, több szakaszból álló folyamatról van szó, amelyben ők is más „szakértőkre”, például a fejlesztőpedagógusok szakvéleményére alapozva alakítják ki saját véleményüket egy-egy gyerekről. A különböző felmérések eredményeiről is rendszeresen konzultálnak velük. Minél aprólékosabbak, minél több részletre terjednek ki ezek a felmérések, annál részletesebb lehet az óvónő véleménye is, és annál inkább hajlamosak lehetnek a szülők elfogadni az óvónők szakértelmét és véleményét. Hiszen a legtöbb esetben nem arról van szó, hogy gyermeküket butának, fejletlennek, lassúnak stb. bélyegeznék, amit sértőnek érezhetnének, és ami ellen lázadhatnának. Az aprólékos értékelési procedúra, a többszöri tájékoztatás és konzultáció úgy is felfogható, mint egy tanulási folyamat, amelynek eredményeképpen a szülők a nevelési intézmény szemüvegén keresztül kezdik el értékelni saját gyermeküket.

„Mi próbáljuk befolyásolni valamilyen szinten, de igazából nem szólhatunk bele. Ha kikérjük a véleményünket, illetve mi elmondjuk a véleményünket. Aztán a szülő azután azt csinál, amit ő szeretne. Tehát mi felhívjuk a szülőknél a figyelmét arra, hogy ebbe, ebbe, ebbe’ sokkal erősebb, ebben gyengébb a gyermek.” (óvónő)

Mivel az óvodapedagógusok célja az, hogy minden gyerek a neki megfelelő helyre kerüljön, ezért az orientáció egyik fontos eleme az, hogy egyes szülőket lebeszélje-

16 Beszédvizsgáló, szakvélemény, 2005.



nek irreálisnak tűnő céljaikról: általában arról, hogy beírassák a nem kiemelkedő képességűnek tűnő gyereket a kerület valamelyik divatos tagozatára.

„Egy félév alatt is ki tud derülni. Hogy milyen alkalmas. Milyen az észjárása, milyen a testfelépítése, a hangja – pl. a zeneinél, a ritmusérzéke, a hallása. Vagy – hát mondjuk – a nyelvet azt soha nem javasoljuk, ez egy ilyen pedagógiai irányzat nálunk, hogy nem javasoljuk a gyerekeknek a nyelvtanulást elsőtől, mert az az elvünk, hogy a gyerek először magyarul tanuljon meg helyesen írni, olvasni, mert csak akkor tanulhat idegen nyelvet. Tehát semmi szín alatt.”

Ugyanakkor e tekintetben korántsem beszélhetünk egydimenziós sztochasztikus összefüggésről, hiszen minden egyes óvodát legalább három másik fontos tényező is befolyásol: a többi kerületi intézményhez fűződő viszony (oktatásirányítók/társintézmények: óvodák és iskolák/nevelési tanácsadó); elhelyezkedés (lakótelep/vegyes övezet/kerületközpont; a helyi kvázi piac telítettsége), az intézmény saját ethosza, ideológiája.

Természetesen – mint már említettük – eleve létezik egyfajta *önselekcio* a szülők választási stratégiáiban: adataink – az óvónők tudomása – szerint a gyerekek kevesebb, mint 2 százaléka jelentkezett egynél több iskolába, de megfigyeléseink szerint minél magasabb státusú egy család, annál több iskolával próbálkozik, a tájékozódás tekintetében mindenképpen, de a „felvételi” tekintetében is. E szülői játszmák csúcspontja a beiratkozás két napja. Van, aki ilyenkor próbálja meg mégis tagozatra beírni a gyereket, akit egyszer már a normál osztályba soroltak (a „képességfelmérés” alapján), mások – alacsony státusú, de a választás jelentőségét belátó szülők különböző fortélyokat vetnek be (pl.: egy elveszettnek mondott személyi igazolványra hivatkozva igyekeznek magukat „körzetiként” feltüntetni egy jobb iskolában), így oltalmazva meg gyermeküket attól, hogy a rossznak gondolt iskolába kelljen járnia. A krónikus gyerekhiány az ilyen szülők kezére játszik. Egyre több a tudatos szülő, de az is igaz, a hátrányos helyzetből induló családoknak leggyakrabban eszébe sem jut kísérletezni egy jó hírű iskolával.

„Mi nem szoktunk visszafelé kudarcot kapni, vagy ritkán, mert néha igen, de nagyon-nagyon ritkán szoktunk. Igyekszünk egy ilyen előszűrést, amivel nagyon kellemetlen találkozni a szülőnek. Mert itt mondja először azt pedagógus, a szakember, a gyerekekről az első komoly véleményt.” (óvodavezető)

„De föl is vettek mindenkit. Aki tagozatra, azt tagozatra, akinek simát javasoltunk, normált, azt oda írtatták be, és elfogadják azért a szülők az óvoda javaslatát, és föl is vették őket oda. Akit a kétnyelvűbe javasoltunk, fölvették a két tannyelvűbe.” (óvodavezető)

Az iskolarendszer csupán kvázi-piacként, és nem igazi piacként működik, ezért a szülői választások korlátozottak. Egy népszerű iskola nem feltétlenül tudja növelni a felvehető diákok számát, ezért a belépést feltételekhez köti, pl. felvételihez, kedvező tanítási körülményeket, könnyebb sikert ígérve. Vagyis ebben a kvázi-piaci rendszerben, amelyben nem növekedhet korlátlan mértékben egy adott iskola nagyobb kereslet esetén, az ingyenes közoktatásban szükségszerűen jelenik meg a „képességalapú” selekcio, amely a szülők önselekcio mechanizmusait, önkorlátozását – mint ahogy arról már szó esett – feltehetően csak felerősíti.

Összességében az óvoda, illetve az óvodai nagycsoport iskolaválasztásban betöltött szerepét korántsem tekinthetjük egyértelműnek; sok esetlegesség is hozzájárul ahhoz, hogy ki milyen iskolába kerül, hiszen az óvónők, és a szülők egy része – legalább is egyelőre – nem tekinti az általános iskola első osztályába való bekezdést a szelekciós folyamat fontos állomásának. Az óvoda, úgy tűnik, megőrzi az iskolához fűződő viszonyának kétértelműségét. Az iskolaválasztás félreismergetti önmagát, avagy, még nem halmozódott fel kellő társadalmi tapasztalat ahhoz, hogy jelentőségét felismerjék, bár e felismerés tekintetében a különbségek jelentős mértékben rétegspecifikusak. S valóban: az óvoda eredeti szerepét tekintve a gyermekmegőrzés, illetve a korai szocializáció terepe, s az oktatás, illetve, legalább is Magyarországon, az iskolára való felkészítés, sőt kiválasztás helyeként csak későn és bújtatottan jelentkezik.

A magyar iskolarendszer úgy differenciál, illetve úgy teszi lehetővé a felvételit, hogy a gyerekek mögött még semmilyen iskolai pályafutás, valós „eredmény” nem áll. Azonban, ezt ellensúlyozandó, az iskolarendszer már óvodás korban iskolai kritériumokat vetít rá a gyerekekre. Az óvodai szakvélemény már „iskolai” terminusokban fogalmazódik meg, vagyis olyan tulajdonságokról számol be, mint „együttműködési készség”, „feladattudat”, „koncentrációs képesség”, „szókincs” stb. Jelentős szerepet játszanak még az iskolai alkalmassággal kapcsolatos olyan „patológiák” is, mint „hiperaktivitás”, „diszlexia” stb.

A képességfelmérések legkésőbb középső csoportban elkezdődnek, a Nevelési Tanácsadó által szervezett iskolaérettségi vizsgálaton pedig minden olyan gyerekeknek át kell esnie, aki az óvodai teszten alulteljesít. Az „iskolaérettség” fogalma kizárólag ebben az intézményes környezetben nyeri el differenciális, illetve diffúz értelmét, amely nem csak azt határozza meg, hogy speciális osztályba, „normál” osztályba, vagy „fejlesztőbe” kerül-e a gyerek, hanem azt is, hogy csupán finoman eltanácsolják-e a tagozatos iskolától, osztálytól. Így mégis csak a gyerek „mérték meg”, hiszen már e korai életkorban megjelennek az „iskolatudományok”, és az általuk definiált „iskolaérettség” fogalma, valamint a hozzátartozó képességmérések, leginkább tesztek formájában. Vagyis olyan, *hipotetikus iskolai pályafutást konstruálnak az óvodás nevelődési előtörténetéből*, amelynek alapján látszólag legitim módon ítélt meg, milyen általános iskolai osztályban van a megfelelő helye, ami egyúttal a szülő választási lehetőségeit teszi viszonylagossá, esetenként alá is ássa azt – amennyiben bizonyos hatósági funkciókkal felruházott intézményeknek, mint például a Nevelési Tanácsadónak, beleszólást enged ebbe a folyamatba.

Összességében elmondható, hogy az óvoda tagadni látszik a differenciálás hierarchikus mivoltát abban az értelemben, hogy az a jövőbeli iskolai pályafutásra befolyással lenne. Ugyanakkor az „igények” szerinti iskolaválasztás mégis „képeségek” szerinti választássá változik az iskolák eltérő tantervei miatt, valamint az ebből fakadó felvételi rendszerek, illetve az iskolaérettség feltérképezését célzó tevékenységek következtében – ez utóbbiakból pedig az óvoda is kiveszi a részét. A képességfelmérések ugyanakkor egyfajta „pedagógiai fatalizmust” alakítanak ki,



amennyiben azt sugallják, hogy mindenki oda fog járni, ahova való, egyfajta előre megjósolható pályán haladva, a korai szelekció és szűrés pedig csupán azt segítik elő, hogy még hatékonyabban történjen mindez.

Tehát az óvoda hagyományos funkcióira hivatkozva az iskolától függetlennek tételezi magát, illetve a fejlődésbeli eltéréseket nem fogalmazza meg a konkrét differenciálás és megkülönböztetés nyelvén. A gyakorlatban mégis kénytelen együttműködni az iskolával és a hierarchikus különbségtéves egyéb intézményeivel, megkonstruálva egyfajta hipotetikus iskolai pályafutást, amely igen csak nagy hatással lesz a tényleges iskolai pályafutásra.

BERÉNYI ESZTER & BERKOVITS BALÁZS & ERŐSS GÁBOR

IRODALOM

- BAJOMI, BERÉNYI, ERŐSS & IMRE A. (2004) Régulation scolaire dans un arrondissement ouvrier de Budapest. *Recherches Sociologiques*, No. 2. 103–109. o.
- BAJOMI, BERÉNYI, ERŐSS & IMRE A. (2006) *Ahol ritka jószág a tanuló: oktatásirányítás, cselekvési logikák és egyenlőtlenségek Budapest egyik kerületében*. Felsőoktatáskutató Intézet, Kutatás közben, (megjelenés előtt),
- BERÉNYI, BERKOVITS & ERŐSS (2005) Iskolarendszer és szabad választás. A jóindulatú szegregációról. *Élet és irodalom*, szeptember 30., 3–4. o.
- BOURDIEU, PIERRE & PASSERON, JEAN-CLAUDE (1970) *La reproduction*. Párizs, Minuit.
- HATCHER, RICHARD (1998) Class Differentiation in Education: rational choices? *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 19, No. 1.
- TÖRÖK BALÁZS (2004) *A gyermeküket óvodáz-tató szülők körében végzett országos felmérés*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Kutatás közben, 260.

MAGÁNÓVODÁK

AZ EDUCATIO EGY KORÁBBI SZÁMA (2004 Tavasz) foglalkozott az alternatív oktatással, és ebben több szerző is megkísérelte definiálni az alternatív oktatást és az alapítványi iskolát körét. A cikkírók az alternatív oktatást leginkább a hagyományostól eltérő, másféle, innovatív pedagógiai modellekkel, módszerekkel azonosítják, míg az alternatív iskolákat fenntartójuk szerint határozzák meg. (Vekerdy 2004; Imre 2004; Polónyi 2004) Várhegyi szerint az alapítványi iskolák az állami, önkormányzati iskolák mellett pótló-kiegészítő vagy helyettesítő funkciót töltenek be. „Olyan szférát jelentenek, amelyet a társadalom egy része meg tud és meg is akar fizetni” (Várhegyi 1997).

Az alternatív oktatás, az alapítványi intézmény gyűjtőfogalom, amely sokféle csoportot foglal magába. Ez a megközelítés a magánóvodákra is helytálló. Az alapítványi óvodák listáit böngészve csakúgy, mint az iskolák körében, találhatunk alternatív modelleket követő óvodákat, tehetséggondozást, készségfejlesztést folytató óvodákat, vallási, etnikai filozófiát képviselő óvodákat, profitorientált óvodákat és hátrányos helyzetű vagy sérült gyerekekkel foglalkozó óvodákat is.

Magánóvodák a statisztika tükrében

A magánoktatásról és magánóvodákról sem készültek átfogó elemzések, így kutatási adatok hiányában csak az Oktatási Minisztérium statisztikai évkönyveinek adataira támaszkodhatunk. Sajnos az elmúlt másfél évtizedben többször is megváltoztatták az adatfelvétel módszerét és kérdésköreit, így csak korlátozott mértékben juthatunk olyan idősoros adatokhoz, amelyek fenntartók szerint mutatják be az óvodák jellemzőit.

Az intézmények számát tekintve, 1990-ben még csak egy magánóvoda működött, de ezt követően évről évre dinamikusan emelkedett a számuk és mára már több mint 150 intézmény áll a szülők rendelkezésére.

Az önkormányzati óvodák számának az elmúlt másfél évtizedben történt csökkenése ellenére is a magánóvodák még mindig csak igen csekély szeletét alkotják az óvodai intézményhálózatnak, arányuk mindössze 3,4 százalék, ami nagyobb ugyan, mint az általános iskolai magánoktatás aránya (1,9 százalék), viszont kisebb, mint a közép- (6,6 százalék) és a felsőoktatásban (8,6 százalék) működő magániskolák aránya (Imre 2004).



1. táblázat: Az óvodák száma fenntartók szerint

Tanév	Önkormányzati	Központi költségvetési	Egyéb ^a	Egyházi	Alapítványi	Alapítványi %
1990/91	4490		222	5	1	0,0
1991/92	4499	93	95	10	9	0,2
1992/93	4548	72	62	22	26	0,5
1993/94	4543	67	39	28	35	0,7
1994/95	4548	64	28	36	43	0,9
1995/96	4521	61	23	43	72	1,5
1996/97	4483	57	24	53	91	1,9
1997/98	4446	55	25	60	96	2,1
1998/99	4427	50	34	69	121	2,6
1999/2000	4364	33	30	74	142	3,1
2001/2002	4262	91	29	89	162	3,5
2002/2003	4266	84	27	95	169	3,6
2003/2004	4206	92	41	105	167	3,6
2004/2005	4206	55	51	110	157	3,4

a Korábban ebben a kategóriában szerepeltek a munkahelyi óvodák is.

b Az előző évhez képest megváltozott a statisztikai adatközlés. Korábban a statisztikai évkönyv az óvodák számát szerepeltette, 2001-től pedig az intézmények száma mellett a feladatellátási helyek számát is közli.

Forrás: OM Oktatás-statisztikai tájékoztatók 1990/91–1999/2000. OM Oktatás-statisztikai évkönyv 2001/2002–2003/2004.

Várhegyi szerint azonban nem a magánszféra aránya a fontos, hanem a léte, mivel a magánszféra az oktatásügy modernizációjában jelentős szerepe tölt be, hiszen gyorsabban, rugalmasabban tud reagálni a változásokra, az új kihívásokra, mint az állami oktatás (*Várhegyi 1997*).

2. táblázat: Az óvodák száma és a fővárosban lévő intézmények aránya fenntartók szerint

Tanév	Önkormányzati (N)	Ezen belül fővárosi (%)	Egyházi (N)	Ezen belül fővárosi (%)	Alapítványi (N)	Ezen belül fővárosi (%)
1990/91	481	10,7	0	0,0	1	100,0
1991/92	475	10,6	0	0,0	7	77,8
1992/93	482	10,6	0	0,0	14	53,8
1993/94	481	10,6	1	3,6	15	42,9
1994/95	481	10,6	1	2,8	15	34,9
1995/96	481	10,6	2	4,7	27	37,5
1996/97	476	10,6	5	9,4	36	39,6
1997/98	468	10,5	6	10,0	39	40,6
1998/99	465	10,5	7	10,1	53	43,8
1999/2000	457	10,5	11	14,9	60	42,3

Forrás: OM Oktatás-statisztikai tájékoztatók 1990/91–1999/2000.

A nem állami intézmények között az egyházi fenntartású óvodákhoz képest a magánóvodák száma gyorsabban növekedett és jelenleg közel másfélszer több a magánóvodák száma. Viszont az egyházi intézmények száma ma is növekszik, míg a

magánóvodák száma az elmúlt négy évben stagnált, illetve lassú csökkenést mutat. Ennek egyik lehetséges oka, hogy a fizetőképes kereslet sem bővült tovább, így csak egy szűk réteg számára megfizethető a magánóvoda. Ezt támasztja alá a magániskolák számának alakulása is. Várhegyi szerint a magániskolák alapítóinak elképzelése az volt, hogy a hazai középosztály el tudja majd tartani az alternatív iskolákat. Viszont 1997-re már bebizonyosodott, hogy a középosztály gazdaságilag nem gyarapodott annyira, hogy képes legyen bővíteni a magánoktatást (*Várhegyi 1997*).

A magánóvodákra sajátos területi eloszlás jellemző. A statisztikai évkönyvek ugyan csak 2000-ig közlik a fenntartók szerinti területi megoszlásokat, ezekből azonban kitűnik, hogy a magánóvodák leginkább a fővárosban és Pest megyei településeken működnek. Az alapítványi óvodák közel fele Budapesten és további 15 százaléka Pest megyében van.

A magánóvodák ebben jelentősen eltérnek az egyházi óvodáktól. Ha igaz is, hogy a Pest megyében működő magán- illetve egyházi óvodák ugyanolyan (15 százalékos) arányt képviselnek a hasonló típusú intézmények összlétszámán belül, a fővárosban a magánóvodák 42 százalékos arányához képest már sokkal kisebb az egyházi kézben lévő intézmények aránya (15 százalék). Ugyanakkor az önkormányzati óvodákhoz képest az egyházi óvodák nagyobb arányban működnek a fővárosban és Pest megyében, hiszen az önkormányzati óvodáknak csak 10 százaléka van a fővárosban és 8 százaléka Pest megyében. Vagyis a nem állami óvodák, különösen a magánóvodák jellegzetesen fővárosi és az agglomerációhoz kötődő intézmények. Jelenleg az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete összesen 90 budapesti és 125 vidéki óvodát tart nyilván. A vidéki óvodák közül 42 Pest megyében található. Vagyis a magánóvodák közel kétharmada (61 százalék) a fővárosban és Pest megyében található. A magánóvodák további jellemzője, hogy leginkább városokhoz kötődnek. Az egyesület által nyilvántartott címlista elemzése azt mutatja, hogy a vidéki óvodák túlnyomó többsége is nagyvárosokban van, közülük a fele megyeszékhelyeken.

Az alapítványi óvodák a folyamatos létszámemelkedés mellett is csak egy nagyon szűk réteg igényeit elégítik ki, mivel csak néhány ezer kisgyermek jár magánóvodába. Számuk még az egyházi óvodába járók számát sem éri el. Az intézmények számát és az odajáró gyerekek számát összevetve azt tapasztaljuk, hogy a nagyobb számú alapítványi intézményhez kevesebb gyerek tartozik, vagyis az egyes intézményekben igen kicsi a gyereklétszám. Míg az állami (önkormányzati és központi költségvetésből működtetett) óvodák átlagos létszáma 100 fő, az egyháziaké 76 fő, addig az alapítványiaké csak feleannyi, 37 fő. Ezek az átlagok az évek során nem sokat változtak. Az önkormányzati óvodákban az összevonások és megszüntetések miatt illetve a hatékonyabb gazdálkodásra való törekvés jegyében az elmúlt másfél évtizedben folyamatosan növekedett a létszám (1990-ben még 83 fő volt az átlag), míg az egyházi és magánóvodákban közel hasonló létszámtalagokat figyelhetünk meg. Az egyháziakban néhány fős emelkedés, a magánóvodákban pedig néhány fős csökkenés történt az elmúlt 15 évben.



3. táblázat: A gyerekek száma fenntartók szerint

Tanév	Önkormányzati	Központi költségvetési	Egyéb	Egyházi	Alapítványi	Alapítványi %
1990/91	374172		16559	353	45	0,0
1991/92	378337	7521	7130	751	352	0,1
1992/93	380571	6417	4929	1539	964	0,2
1993/94	383745	6215	3386	2013	1794	0,5
1994/95	382586	6043	2655	2572	3086	0,8
1995/96	384921	5555	1986	3290	3587	0,9
1996/97	379626	4768	1948	3947	4038	1,0
1997/98	368913	4432	1850	4236	4055	1,1
1998/99	359179	3962	1890	5031	4805	1,3
1999/2000	350454	2940	1425	5230	5655	1,5
2001/2002	321058	7718	1666	5988	5855	1,7
2002/2003	310793	7234	1143	6174	6363	1,9
2003/2004	305034	8111	1410	7137	5816	1,8
2004/2005	305727	4763	1801	7992	5716	1,8

Forrás: OM Oktatás-statisztikai tájékoztatók 1990/91–1999/2000. OM Oktatás-statisztikai évkönyv 2001/2002–2003/2004.

Ezek a jellemzők már előre vetítik az egyes óvodák csoportlétszámait is, melyeket két mutatóval vizsgálunk: a 20 fő alatti létszámú csoportok arányával, illetve az átlagos csoportlétszámokkal.

4. táblázat: A 20 fő alatti csoportlétszámokkal működő óvodák aránya fenntartók szerint

Tanév	Önkormányzati	Központi költségvetési	Egyéb	Egyházi	Alapítványi
1990/91	19,43		35,49	14,29	100,00
1991/92	17,51	35,13	31,68	10,00	78,26
1992/93	17,78	31,29	38,16	17,19	67,86
1993/94	16,70	27,46	45,40	29,41	42,05
1994/95	16,99	32,22	55,56	15,60	37,50
1995/96	14,49	34,38	49,48	11,45	47,25
1996/97	15,01	46,96	48,94	13,29	54,25
1997/98	16,66	46,33	51,65	18,23	54,09
1998/99	19,32	54,77	56,70	21,13	61,22
1999/2000	20,20	43,57	44,44	25,79	57,70
2001/2002	28,90	36,1	45,8	20,8	62,8
2002/2003	31,44	36,00	62,12	22,01	62,68
2003/2004	30,03	32,98	76,47	23,40	67,95
2004/2005	27,04	30,94	57,89	25,65	68,31

Forrás: OM Oktatás-statisztikai tájékoztatók 1990/91–1999/2000. OM Oktatás-statisztikai évkönyv 2001/2002–2003/2004.

A magánóvodák tehát nemcsak családiásabb, kisebb létszámú intézmények, mint az állami vagy az egyházi óvodák, hanem kisebb csoportokkal is működnek. Míg

az állami és az egyházi óvodák csoportjainak közel egynegyede kis létszámú, addig a magánóvodákban a csoportok több mint kétharmada ilyen. Az elmúlt másfél évtizedben az önkormányzati óvodákban folyamatosan növekedett a kis létszámú csoportok aránya, miközben drasztikusan csökkent az intézmények száma és a gyermekek száma is. Közel 1500 óvodát szüntettek meg vagy vontak össze és közel 70 000 kisgyermekkel kevesebb jár önkormányzati óvodába, mint 1990-ben. Az egyházi óvodákban viszont úgy vált kedvezőbbé a csoportlétszám, hogy közben növekedett az intézmények száma és a gyermeklétszám is. Az alapítványi óvodák adatai nem mutatnak egyértelmű tendenciát, mivel a kilencvenes évek közepén szélsőségesek voltak az arányok, viszont az elmúlt négy évben a magánóvodák csoportjainak többsége alacsony létszámmal működött.

2001-től az új statisztikai rendszer azt is nyilvántartja, hogy egy csoportra átlagosan hány gyerek jut. Az önkormányzati és egyházi óvodák adatai hasonlóak, átlagosan 22,5 és 23 gyerek jut egy csoportra, míg az alapítványi óvodák jóval kedvezőbb helyzetet mutatnak, ott 17,6 gyerek jut egy csoportra.

A magánóvodák nemcsak kisebb összlétszámmal és kedvezőbb csoportlétszámmal rendelkeznek, mint az önkormányzati, illetve az egyházi intézmények, hanem a férőhelyek kihasználtsága is alacsonyabb. Az önkormányzati óvodák 2000-ig 100 százalékos kihasználtság felett működtek és csak az elmúlt néhány évben csökkent 95 százalékra a kihasználtságuk, a magánóvodáké viszont az elmúlt 15 évben csak a kilencvenes évek közepén volt 90 százalék fölötti. Előtte és ma is 85–88 százalék között mozog a szóban forgó érték. Az egyházi intézmények kihasználtsága hasonló, mint az önkormányzatiaké, azzal a különbséggel, hogy az egyházi óvodákban sosem volt akkora kapacitás túllépés, mint az önkormányzatiakban.

A férőhely kihasználtságán túl 2000-ig a hivatalos statisztika a szükséghelyiségeket is közölte fenntartók szerint. Ez azt mutatja, hogy az alapítványi óvodákban nem voltak szükségtermek. Az önkormányzati óvodákban folyamatosan csökkent a szükségtermek száma, tíz év alatt a felére esett vissza. Valószínű, hogy az intézménybezárások a rosszabb műszaki állapotú óvodákat érintették leginkább. Az egyházi óvodákban viszont az évezred fordulójára növekedni kezdett a szükségtermek száma.

Az óvodák tárgyi felszereltségének egy másik mutatója a tornateremmel vagy tornaszobával való ellátottság. Míg a 2004/2005-ös tanévben az önkormányzati óvodák alig felében van tornaterem, addig a magánóvodáknál több mint 60 százalékos ez az arány. Ezen a téren az egyházi intézmények kedvezőbb helyzetben vannak, mint az államiak, bár nem előzik meg a magánszférát.

Az óvodák tárgyi feltételei mellett a személyi feltételek is egyre kedvezőbbé váltak az elmúlt 15 évben. Az óvodások összlétszáma 17 százalékkal csökkent 1990-hez képest, az óvodapedagógusok viszont csak 9 százalékkal vannak kevesebben 1990-hez képest. Így az egy óvodapedagógusra jutó gyereklétszám előnyösebbé vált.



5. táblázat: Egy óvodapedagógusra jutó gyerekszám

Tanév	Önkormányzati	Központi költségvetési	Egyéb	Egyházi	Alapítványi
1990/91	11,14			12,17	7,50
1991/92	12,00	9,14	9,90	12,11	9,51
1992/93	12,01	9,34	9,30	12,51	9,36
1993/94	12,15	9,19	9,48	11,64	10,74
1994/95	12,09	9,40	11,54	11,64	11,18
1995/96	12,46	9,35	9,50	12,01	10,16
1996/97	12,48	8,90	9,99	12,07	9,82
1997/98	12,15	8,72	9,39	11,30	9,72
1998/99	11,83	8,41	9,09	11,43	9,31
1999/2000	11,73	9,07	9,02	11,39	9,58
2001/2002	10,68	9,19	9,36	10,03	9,13
2002/2003	10,60	9,10	8,47	10,20	9,09
2003/2004	10,53	9,12	8,29	10,14	8,91
2004/2005	10,70	8,55	9,38	10,59	9,00

Forrás: OM Oktatás-statisztikai tájékoztatók 1990/91–1999/2000. OM Oktatás-statisztikai évkönyv 2001/2002–2003/2004.

Az önkormányzati és az egyházi intézményeket hasonló adatok jellemzik. Mindkét intézménytípusban az elmúlt évtized elején még 12 vagy e fölötti volt az egy pedagógusra jutó gyereklétszám, majd az évtized második felétől folyamatos csökkenésnek indult ez a szám, az elmúlt egy-két évben azonban megtorpanni látszik a csökkenés. Ezzel szemben a magánóvodákban az elmúlt évtized közepétől eltekintve hasonló adatokkal találkozhatunk. Némi csökkenést itt is tapasztalhatunk, de összességében folyamatosan alacsony az egy főre eső gyereklétszám, kilenc kisgyermekre jut egy óvónő.

Az egy óvodapedagógusra jutó gyereklétszámot még kedvezőbbé teszi az a tény is, hogy a magánóvodákba kevesebb hátrányos helyzetű, illetve veszélyeztetett gyerekek jár. Az önkormányzati óvodákban az elmúlt 15 évben ugyan csak tized százalékpontokkal, de folyamatosan nőtt a veszélyeztetett gyerekek aránya (2004/2005-ben 3,8 százalék volt). Ezzel szemben a magánóvodákban és az egyházi óvodákban is csak fele ekkora ez az érték.

Az óvodapedagógusok jellemzőiről sajnos nem sok információ van, mivel a hivatalos statisztika csak 1994–2000 között közölt olyan adatokat, amelyek fenntartók szerint mutatta be a felsőfokú óvodapedagógusok számát, a képesítés nélküliek arányát és az óvónők életkor szerinti összetételét.

A felsőfokú végzettségű óvodapedagógusok számát tekintve az önkormányzati óvodákban a legkedvezőbb a helyzet, és valószínű, hogy a követelmények is itt szigorodtak a leginkább. Míg 1994-ben 80 százalékos volt a felsőfokú végzettséggel rendelkező óvodapedagógusok száma, addig 2000-re 93 százalékra emelkedett ez az arány. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők számának ilyen nagymértékű emelkedése a törvényi változásnak köszönhető, hiszen megszűnt a középfokú óvodape-

dagógus képzés, és a felsőfokú képzési idő is megnövekedett. Ezzel szemben a nem állami óvodákban kevésbé szigorúak az alkalmazási követelmények, ezért az egyházi és az alapítványi óvodákban kisebb a felsőfokú szakirányú végzettek aránya. A magánóvodákban ez az arány 2000-ben csak 84 százalékos volt.

A képzés nélküliek adatai is azt mutatják, hogy az állami óvodákat szigorúbb követelmények kötik. Míg az önkormányzati óvodákban alig 2 százalék a képzés nélküli nevelő aránya, a magánóvodákban közel 6 százalék, az egyházi óvodákban pedig 4,3 százalék.

Az életkor szerinti összetétel viszont azt mutatja, hogy a magánóvodákban főként fiatalok, 30 év alattiak dolgoznak. Ezzel szemben az önkormányzati és az egyházi óvodákban háromszor kisebb a fiatal korosztály aránya, csak minden ötödik óvónő 30 év alatti.

A magánóvodák alkalmazottai munkaviszonyuk jellemzői tekintetében is jelentősen eltérnek a többi óvodától. Míg az állami óvodákban 2004/2005-ben a főmunkaviszony keretében munkát vállalók 99,3 százaléka teljes munkaidőben állt alkalmazásban, addig a magánóvodákban ez az arány csak 92 százalék. Ugyanakkor a magánszférában az állami óvodákhoz képest magasabb a rész munkaidőben és óradóként alkalmazottak aránya. Az egyházi óvodák adatai az államihoz hasonlóak, bár a részfoglalkozásuk aránya néhány tized százalékponttal magasabb.

Az állami és a magánszféra között abban is eltérés mutatkozik, hogy az utóbbiakban kisebb az egyéb munkakörben dolgozók aránya. Vagyis egy intézményre átlagosan háromszor kevesebb kertész, gondnok, karbantartó stb. jut, mint az állami óvodákban. Az egyházi óvodák ebben a tekintetben is az állami és a magánszféra között helyezkednek el.

Magánóvodák Budapesten

A oktatásstatisztikai adatok mellett újabb adalékokkal szolgálnak a magánóvodákról maguk az intézmények. A magánóvodák többségéről az interneten is olvashatunk. Több mint 800 utalás között böngészve, közel félszáz intézmény honlapja alapján azt tapasztaltam, hogy a magánóvodák leginkább a következő információkat tartják fontosnak bemutatkozásuk során:

(1) jó feltételek között működnek: általában rendezett családi házban, jól felszerelt udvarral, esetleg tornateremmel rendelkeznek, még olyan is akad közöttük, amelyiknek saját uszodája van;

(2) kedvező nyitvatartási idővel rendelkeznek: általában az önkormányzati óvodáknál hosszabb a nyitvatartási idő, sok óvoda 7–18 óra között van nyitva, többeknél nincs nyári szünet vagy csak nagyon rövid, sok óvoda kínálatában az is szerepel, hogy külön kérésre a nyitvatartási időn kívül is vállalják a gyermek felügyeletét;

(3) 3 éves kor előtt is fogadnak gyerekeket: sok óvoda 2,5 éves kortól fogad gyerekeket, de akad olyan is, ahová már 20 hónapos kortól is lehet vinni a gyermeket. A beiratkozásnak sincs meghatározott időpontja, sok helyen év közben is várják a kisgyermeket.



(4) tartalmasabb étkezést kínálnak: az óvodák azt is kiemelik, hogy a gyerekek egész évben naponta kapnak friss zöldséget és gyümölcsöt, emellett figyelembe veszik az egyéni adottságokat is (pl. liszt- vagy tejérzékenység, vegetáriánus étrend);

(5) a családi környezet és az egyéni bánásmód hangsúlyozása mellett sok óvoda kínál különleges szolgáltatást. Fenntartótól függetlenül sok óvoda nyújt valamilyen foglalkozást (úszás, néptánc, idegen nyelv, kézműves), viszont a magánóvodák kínálatában akadnak olyan különlegességek is mint pl. lovaglás, görkorcsolyázás, korcsolyázás, síelés.

A különböző szolgáltatások és az egyéb programok, kirándulások a magánóvodákban a tandíj részét képezik. Az önkormányzati óvodák többségében viszont ezekért külön kell fizetni. Egy korábbi országos felmérés szerint az önkormányzati óvodák 97 százalékában nemcsak a többletszolgáltatásért, hanem az alapellátásért (pl. eszközök, játékok, tisztálkodási szerek vásárlása, étkezés-kiegészítés) is fizetnek a szülők. Az óvodák közel 80 százalékában pedig önkéntes munkával is hozzájárulnak a szülők az óvoda szépítéséhez (*Vágó 2002*).¹

A Felsőoktatási Kutatóintézetben 2005-ben közvéleménykutatást folytattunk a budapesti magánóvodákba járó gyermekek szülei körében.² Az összesen 263 kiküldött kérdőívből 94-et töltöttek ki a szülők. Az óvodákat ugyan fele-fele arányban választottuk ki a Duna két partjáról, a budai szülők mégis aktívabbak voltak, a kérdőívek egyharmadát pesti, kétharmadát pedig budai óvodákba járó gyerekek szülei töltötték ki. A válaszadók körében a nők vannak túlnyomó többségben, mindössze nyolc apa akad közöttük. Úgy tűnik, hogy a magánóvodákat választó családok körében az óvodával való kapcsolattartás az anya feladata, csakúgy, mint az állami óvodákban.³ A válaszadók négyötöde él a fővárosban, a többi család az agglomerációban lakik. Vagyis a gyerekek egynegyede naponta ingázik az óvoda és az otthon között.

A KSH adatai szerint hazánkban 2001-ben a 25–49 év közötti korosztályban az elváltak aránya 11,8 százalék volt.⁴ A magánóvodákat választó családok adatai a fővárosi adatokhoz hasonlóak, a legtöbb családban a szülők együtt élnek, 15 százalék az elváltak aránya. A szülők átlagéletkora 36 év. A 2001-es országos óvodavizsgálat adataival összehasonlítva, kicsit idősebbek a magánóvodákba járó gyerekek szülei, mint az önkormányzati óvodákba járóké (a fővárosi állami óvodába járók szüleinek átlagéletkora 33 év), a különbség az eltérő társadalmi összetételből adódik. Adataink szerint a magánóvodákba járó gyerekek szülei iskolázottabbak, mint az önkormányzati óvodákba járóké, csaknem kétszer több közöttük a felsőfokú végzettségűek aránya.

1 A 2001-ben készült országos intézményi és szülői vizsgálat összesen 469 óvodában zajlott, melyek 98 százaléka önkormányzati fenntartásban működött.

2 A szerény költségvetésű felmérésben 10 fővárosi magánóvoda vett részt. Az óvodák kiválasztásánál arra törekedtünk, hogy pesti és budai, illetve különböző típusú (pl. Waldorf, Montessori) óvodák is bekerüljenek a mintába. Ezúton is köszönjük az óvodavezetők segítségét és közreműködését.

3 A 2001-es országos óvodavizsgálat esetében is a kérdőívet kitöltő szülők 93 százaléka nő volt. (*Török Balázs 2004*)

4 Népszámlálás 2001. 18. Demográfiai adatok, KSH, Budapest, 2004.

6. táblázat: A szülők iskolázottsága

Végzettség	Magánóvodák*		Fővárosi önkormányzati óvodák (N=382) (%)
	Apa	Anya	
8 általános	0	2	4,5
Szaktanácsos	2	1	12,8
Szakközépiskola	22	11	
Gimnázium	6	10	40,6 ^a
Főiskola	26	32	
Egyetem	38	38	42,2 ^b
Összesen	94	94	100,0

* A magánóvodák adatait abszolút értékben közöljük, mivel a százhoz közeli esetszám egyben százalékos értéket is mutat.

a Érettségivel rendelkezők.

b Főiskolai vagy egyetemi végzettséggel rendelkezők.

Forrás: Magánóvodák, FKI, 2005., *Török 2004.*

A magánóvodákat választó szülők szinte mindegyike magasan képzett, alig akad közöttük egy-két alacsony végzettségű. Az apák kétharmada, az anyák háromnegyede diplomás. Összességben a családok 60 százalékában mindkét szülő diplomás. A többi szülő pedig legalább érettségivel rendelkezik. Az érettségizett anyák körében a gimnázium és a szakközépiskolai végzettség fele-fele arányban oszlik meg, míg az apák körében a szakközépiskolai végzettség a gyakoribb.

A népszámlálási adatok szerint a fővárosban a férfiak 58 százaléka és a nők 59,2 százaléka rendelkezik legalább érettségivel, és a felsőfokú végzettség aránya pedig kétszerese az országos átlagnak, a férfiak körében 27,9 százalék, a nők körében pedig 20,7 százalék az egyetemi vagy főiskolai oklevéllel rendelkezők aránya.

A népszámlálási adatokkal összevetve, a magánóvodákat választó családok között háromszor több a diplomás, mint a fővárosiak körében. Az iskolázottság magas szintje a foglalkozási mutatóban is tükröződik.

7. táblázat: A szülők foglalkozása

Foglalkozás	Apa	Anya
Vezető	24	11
Értelmiségi	25	34
Nem fizikai alkalmazott	7	13
Vállalkozó	33	13
Szaktanácsos	1	3
Inaktív	2	20
Összesen	92	94

Forrás: Magánóvodák, FKI, 2005.

A szülők jellemzően vezetők vagy értelmiségiek, illetve vállalkozók. Közel kétharmaduk dolgozik a szellemi szférában. Az apák körében kétszer nagyobb a vezető aránya, mint az anyák között. Ugyancsak többen vannak a vállalkozó apukák, ugyanakkor az anyák egyötöde van jelenleg is otthon egy kisebb testvérrel.



Átlagosan négyen élnek egy családban, az átlagos gyereklétszám kettő. A keresők száma ennél valamelyest alacsonyabb, 1,66, ami a legtöbb családban csak átmeneti jelenség, mivel minden ötödik anya gyes-en van. A családok átlagosan 287 000 Ft *nettó* jövedelemmel rendelkeznek, ez átlagosan 78 000 Ft egy főre eső jövedelmet jelent.

A KSH közlése szerint 2004 utolsó negyedében Budapesten az alkalmazásban állók *bruttó* átlagkeresete 185 023 Ft volt, a legmagasabb *bruttó* átlagkeresetet a versenyszférában dolgozó szellemi dolgozók érték el, ennek értéke 257 986 Ft volt.⁵ Felmérésünk jövedelmi adatai hozzávetőlegesen megfelelnek a KSH adatoknak (egy kétkeresős családdal számolva *bruttó* félmillió forintos kereset kb. 280 ezer forintos *nettó* keresetnek felel meg), tehát válaszadóink is és háztartásuk/élettársuk is a legmagasabb jövedelmi kategóriába tartoznak.

8. táblázat: A tartós fogyasztási cikkek aránya

	Magánóvodákba járó szülők	KSH Országos ^a	KSH Főváros
Nyarló	21,5	6	9
Autó	83,9	52	51
Automata mosógép	98,9	70	80
Színes Tv	92,5	135	132
Video	89,2	58	65
CD-lejátszó	94,6	18	25
Telefon	100,0	124	124
Számítógép	90,3	30	37
Internet hozzáférés	73,1	14 ^b	26

a A száz háztartásra jutó fogyasztási cikkek száma, Budapest Statisztikai Évkönyve 2003, KSH, Budapest, 2004.

b 2004-es adat, (*A digitális... 2004*).

Forrás: Magánóvodák, FKI, 2005.

A magánóvodákba járó gyerekek családjai nemcsak magas jövedelemmel rendelkeznek, hanem tartós fogyasztási cikkekkel való ellátottságuk is igen magas. A KSH országos és fővárosi adataival összehasonlítva, a színes TV és a telefon kivételével óriási különbségeket tapasztalunk. Különösen nagy az eltérés a nyarló, a számítógép és az otthoni internet hozzáférés birtoklásában.

A felsorolt kilenc fogyasztási cikkből átlagosan 7,4 cikkel rendelkeznek a családok. Nyaralóval rendelkeznek a legkevesebben, mindössze minden ötödik családnak van, viszont ez az érték így is háromszor magasabb, mint az országos arány. A sorban másodikként következő internet hozzáférése már a családok közel háromnegyedének van, amely az országos és a fővárosi arányokhoz képest is megdöbbentően magas.

A diplomás családokra jellemző, hogy az átlagos családokhoz képest kevésbé preferálják a TV-t és a videót, annál inkább a számítógépet, melynek elterjedtsége

hasonló, mint a TV-é. Ezt támasztja alá az apa foglalkozásával való összevetés is. Azokban a családokban, ahol az apa vállalkozó, mindenhol van színes TV, míg az értelmiségi apák családjainak körében csak 88 százalékos a színes TV-vel rendelkezők aránya. Ugyanakkor az egyetemet végzett apák családjának szinte mindegyikében van számítógép, míg az érettségizettek körében csak 77 százalékos ez az arány. Foglalkozás szerint, az értelmiségi apák családjában tíz százalékponttal nagyobb a számítógépek aránya, mint a vállalkozóknál. Összességében azonban a számítógép ellátottság háromszor nagyobb, mint az országos átlag.

A család jövedelmi helyzetét leginkább az apa végzettsége és foglalkozása befolyásolja. Iskolázottság szerint nettó 250 000 Ft alatt marad a család bevétele az érettségivel rendelkezők apák esetében, a főiskolai végzettségűeké 285 260 Ft, míg az egyetemi diplomával rendelkezőké 346 820 Ft. A vezetők jövedelme a legmagasabb (átlagosan 334 550 Ft), őket követik az értelmiségiek (313 330 Ft). A vállalkozó apák családjainak nettó jövedelme közel 70 000 forinttal kevesebb, mint a szellemi szférában dolgozóké (252 170 Ft). A tartós fogyasztási cikkek számát is erősen meghatározza a család jövedelme. Átlagosan 345 000 Ft azoknak a családoknak a nettó bevétele, ahol a felsorolt cikkek mindegyike megtalálható, míg csak 225 000 Ft azoké, ahol a kilencből csak hét tárgyval rendelkeznek. A fogyasztási cikkek közül a nyaralóval és az autóval való ellátottság mutat erős szignifikáns kapcsolatot a jövedelmi viszonyokkal. A nyaralóval és az autóval rendelkezők közel 100 000 Ft-tal magasabb jövedelemmel rendelkeznek, mint a többi család. Ez a két fogyasztási cikk az anya inaktivitásával is erős kapcsolatot mutat.

A magánóvodákba járó gyerekek szüleinek fő jellemzői tehát: iskolai végzettségük alapján főként diplomások, foglalkozásuk szerint főként vezetők, értelmiségiek és vállalkozók, anyagi helyzetük szerint pedig a legmagasabb jövedelemmel rendelkező családok közé tartoznak. Ezután nem meglepő, hogy a családok 70 százaléka egyáltalán nem vagy csak ritkán küzd pénzügyi gondokkal. A 94-ből csak 6 családban szembesülnek havonta pénzügyi problémákkal. A családok közel felében mindenre jut pénz. Az élelem beszerzésére, a lakásfenntartásra vagy a ruházkodásra szánt pénz előteremtése csak egy-két család számára okoz fejtörést. A családok egynegyedében okoz gondot a nagyobb beruházások finanszírozása. A szórakozás és a belföldi nyaralás fedezése a családok egyötödének, illetve egytizedének okoz problémát. Azokban a családokban, ahol nem jut mindenre pénz, ott leggyakrabban külföldi nyaralásról kell lemondani.

A megkérdezett szülők gyermekeinek átlagéletkora öt év volt, és a gyerekek átlagosan két éve járnak óvodába. A szülők havonta átlagosan 33 139 Ft-os tandíjat fizetnek. Ebben azonban elég nagyok a különbségek, a tandíj összege 2500 Ft-tól egészen 100 000 Ft-ig terjedő skálán mozog. A nagy szórás nemcsak az óvodák közötti különbségekben keresendő, hanem abban is, hogy az óvodák rugalmasan állapítják meg a befizetendő összeget. Több szülő jelezte a kérdőívben, hogy kedvezményt kap, mert a gyermek testvére is odajárt, vagy azért fizet kevesebbet, mert hetente csak két napot tölt a gyerek az óvodában.



A magas összegek ellenére, a családok háromnegyedében nem jelent problémát a díjfizetés.

9. táblázat: Tandíjfizetés (átlag)

	Jövedelem (ezer Ft)	Gyerekszám	Keresők száma
Komoly áldozatot jelent a tandíjfizetés	235,00	1,9	1,57
Nem jelent problémát	279,33	2,2	1,63
Egyáltalán nem okoz gondot a tandíjfizetés	348,57	1,6	1,80
Átlag	282,10	2,0	1,65
N62	90	89	

Magánóvodák, FKI, 2005.

A díjfizetés leginkább azokban a családokban okoz gondot, ahol kisebb a család bevétele, magasabb a gyerekszám, és kisebb a keresők száma. Azokhoz a családokhoz képest, ahol egyáltalán nem okoz gondot a díjfizetés, átlagosan 113 000 Ft-tal kevesebb a jövedelme azoknak a családoknak, ahol komoly problémát okoz a tandíj befizetése.

A szülők az óvodaválasztás szempontjait is értékelték. A kérdőívben ahhoz hasonló óvodaválasztási motívumokat soroltam fel, mint amelyek a 2001-es országos óvodavizsgálat kérdőívében is szerepeltek (*Török 2004*), így az adatok összehasonlíthatók a főként önkormányzati óvodákba járó gyerekek szüleinek véleményével.

10. táblázat: Az óvodaválasztás szempontjai I. (Nagyon fontosnak tartja az alábbi szempontokat, %)

Szempont	Országos vizsgálat	Magánóvodai vizsgálat
Több óvodát is megnézett és ez tetszett a legjobban	53,2	62,8
Írásos tájékoztatót olvasott az óvodáról	17,8	37,2
Ismerősök, barátok ajánlották	33,4	31,9
A gyermek testvére is ide járt	41,3	28,7
Ez az óvoda volt a legközelebb a lakóhelyhez	50,0	14,9
Az óvodai dolgozók ajánlották	14,9	13,8
A család ajánlotta	20,1	11,5
A gyermek barátai, játszótársai is ide járnak	25,4	7,4
Védőnő, gyermekorvos ajánlotta	11,2	7,4

Forrás: Magánóvodák, FKI, 2005., *Török 2004*.

Az óvoda kiválasztásakor az önkormányzati, és a magánóvodákat választó szülők esetében egyaránt a saját tapasztalat volt az elsődleges szempont, mégis igen nagyok a különbségek a kétféle óvodatípust választók között. A magánóvodákat választók szinte egyetlen és legfontosabb szempontja az, hogy több óvoda közül választották a jelenlegit. Emellett a szülők többsége „utána olvasott” az óvodának vagy ajánlások alapján döntött. Ezek a szempontok az önkormányzati óvodákba járó gyerekek szüleinek körében kevésbé voltak fontosak, számukra inkább a lakóhely közelsége jelentette a legfőbb vonzerőt.

A szülők azt is értékelték, hogy egy-egy óvoda szemrevételezésekor a felsorolt tényezőknek mekkora szerepet tulajdonítottak.

11. táblázat: Az óvodaválasztás szempontjai II. (Nagyon fontosnak tartja az alábbi szempontokat, %)

Szempont	Országos vizsgálat	Magánóvodai vizsgálat
A gyermekkel való egyéni bánásmód	61,6	88,3
A szülőkkel való kapcsolattartás	58,7	84,0
Az óvónők személye	84,8	80,9
A gyerekeknek kínált szolgáltatások, programok száma	54,3	67,0
A dajkák személye	68,5	53,2
Az óvoda udvara, udvari játékok	61,5	40,4
Az óvoda környéke	43,0	35,1
Az óvoda nyitvatartási rendje	-	30,9
Az óvoda tornaterme, tornaszobája	-	24,5
Az óvoda épületének állapota	26,5	23,4

Forrás: Magánóvodák, FKI, 2005., *Török 2004.*

Az önkormányzati és a magánóvodákba járó gyerekek szülei között jelentős különbségeket tapasztalunk. Míg az önkormányzati óvodákba járó kisgyermek szülei a személyi tényezőknek tulajdonítják a legfontosabb szerepet, vagyis az óvónő és a dajkák személye a döntő, emellett fontos szempont még az óvoda udvara és az ott található játékok is, addig a magánóvodákba járó gyerekek szülei inkább az egész óvoda szellemisége alapján választanak, vagyis hogyan bánnak a gyerekükkel és velük. Természetesen számukra is fontos az óvónők személye – a dajkáé már kevésbé-, és emellett az óvoda szolgáltatásai is hangsúlyosak. Ez utóbbit fontosabbnak vélik, mint az önkormányzati óvodákba járó gyerekek szülei.

A kárccsak az országos óvodavizsgálat estében, a magánóvodák körében folyt kérdőíves kutatás során is megkérdeztük, hogy milyenek értékelik gyermekük óvodáját.

12. táblázat: Az óvoda értékelése (1–5 között értékelte gyermeke óvodáját az alábbi szempontok szerint, átlag)

Szempont	Országos vizsgálat	Magánóvodai vizsgálat
A gyerekekkel való bánásmód	4,40	4,92
A szülőkkel való kapcsolattartás	4,43	4,76
A gyerekeknek kínált programok, szolgáltatások	4,10	4,68
A gyermek egyéni igényeinek figyelembevétele	4,12	4,67
A szülők bevonása a gyermek óvodai életébe	4,10	4,62
Az óvoda belső terének gondozottsága, díszítettsége	4,36	4,55
A szülők tájékoztatása az óvodai életéről	4,20	4,54
Az óvoda felszereltsége (játékok, bútorok)	3,88	4,49
Az óvoda udvara, udvari játékok száma	-	4,22
Az óvoda nyitvatartási rendje	4,35	3,93
Az óvoda épületének állapota, minősége	3,69	3,81

Forrás: Magánóvodák, FKI, 2005., *Török 2004.*



Adataink szerint a magánóvodákba járó kisgyermek szülei elégedettek az óvoda tárgyi és személyi felszereltségével és az ott folyó pedagógiai munkával is. Leginkább azokkal a tényezőkkel elégedettek, amelyeket a legfontosabbnak vélték az óvoda kiválasztása során, tehát a velük és a gyermekükkel való bánásmóddal. Legkevésbé az óvoda épületével és nyitvatartási rendjével elégedettek, ezek a tényezők azonban a legkisebb szerepet játszották az óvoda kiválasztásában. Az önkormányzati óvodákba járó gyermekek szülei kevésbé értékelték jónak az óvodájukat, mint a magánóvodákba járó gyerekek szülei, osztályzataik átlaga alacsonyabb. A legnagyobb eltérés az óvoda felszereltségében és a kínált szolgáltatások, programok gazdagságában van, de az egyéni igények figyelembevétele és az egyéni bánásmód is jóval kedvezőtlenebb pontszámot kapott. Csupán egyetlen tényező megítélésében pozitívabbak az önkormányzati óvodákba járó gyerekek szülei, az óvoda nyitvatartási rendjével elégedettebbek, mint a magánóvodákba járó kisgyermek szülei.

A magánóvodákba járó gyermekek szüleinek több mint fele – főként az iskolás kor előtt álló gyermekek szülei – gondolkodott már arról, hogy milyen iskolába fogja beírni gyermekét. Mindössze négy család választaná állami (önkormányzati) általános iskola normál osztályát. A szülők többsége (60 százalék) továbbra is bízik az alternatív oktatásban, és alapítványi iskolába íratja be gyermekét. Emellett a két tanítási nyelvű intézmények is népszerűek a szülők körében. Néhány család esetében az egyházi iskola, a 12 osztályos gimnázium és a tagozatos általános iskola is lehetőségként merült fel.

Összegzés

Az országos statisztikai adatok alapján láthattuk, hogy az óvodahálózatnak egy kis szegmensét alkotják a magánóvodák, amelyek főként a fővárosban és nagyvárosokban kínálnak alternatívát a szülők számára. A magánóvodák tárgyi és személyi felszereltsége kedvezőbb, mint az állami és az egyházi óvodáké: családiasabbak az óvodák, kisebbek a csoportlétszámok, kevesebb gyermek jut egy óvodapedagógusra, kisebb a férőhelyek kihasználtsága, nincs kapacitás túllépés, nincsenek szükségtermeik. A magánóvodák rugalmasabb humánpolitikát folytatnak, mint az államiak: magasabb a részmunkaidőben alkalmazott és óraadó munkatársak száma, kisebb a kiszolgáló személyzet aránya. Egyetlen mutató terén kedvezőtlenebbek az adataik az állami óvodákénál: a magánóvodákban kevesebb felsőfokú szakirányú végzettséggel dolgozó pedagógus dolgozik, mint az államiakban.

Budapesti felmérésünk szerint főként a felsőközéposztályhoz tartozó családok veszik igénybe a magánóvodák szolgáltatásait. Legfőbb társadalmi-gazdasági jellemzőik a következők: (1) magasán iskolázottak, leginkább diplomások; (2) foglalkozásuk szerint vezető, értelmiségi és vállalkozó családok; (3) anyagi helyzetük alapján a legmagasabb jövedelemmel rendelkezők közé sorolhatjuk őket; (4) tartós fogyasztási cikkekkel való ellátottságuk alapján is a legvagyonosabb rétegbe tartoznak.

A magánóvodások szüleinek legfőbb igénye, hogy gyermekük minél nagyobb figyelmet kapjon, egyéni bánásmódban és minél több élményben részesüljön. Emellett

az is fontos számukra, hogy velük, szülőkkel hogyan kommunikál az óvoda. A szülők további terveit vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy az iskolaválasztásban is inkább a magánszférát részesítik előnyben, de az állami oktatást választó szülők is leginkább az elitképző iskolákat preferálják.

FEHÉRVÁRI ANIKÓ

IRODALOM

- A digitális jövő térképe, A magyar társadalom és az internet, 2004. ITHAKA – ITTK – TÁRKI, <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a688.pdf>
- Budapest Statisztikai Évkönyve 2003, Budapest, KSH. 2004.
- IMRE ANNA (2004) Alapítványi iskolák jellemzői a statisztikai adatok tükrében. *Educatio*, No. 1. 11–26. o.
- Népszámlálás 2001. 18. Demográfiai adatok, Budapest, KSH. 2004.
- POLÓNYI ISTVÁN (2004) Az alternatív iskolák finanszírozása. *Educatio*, No. 1. 67–74. o.
- TÖRÖK BALÁZS (2004) *A gyermeküket óvodáztató szülők körében végzett országos felmérés eredményei*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet. Kutatás Közben
- VÁGÓ IRÉN (2002) Óvodai intézményrendszer, óvodai nevelés az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*, december.
- VÁRHEGYI GYÖRGY (1997) Alapítványi és magániskolák a törvénymódosítás után. *Új Pedagógiai Szemle*, február.
- VEKERDY TAMÁS (2004) Kinek mi kell? *Educatio*, No. 1. 3–10. o.
www.ame.hu; www.fupi.hu



FOGYATÉKKAL ÉLŐ GYERMEKEK INTEGRÁLT NEVELÉSE A FRANCIA ÓVODÁKBAN

A FRANCIA HATÓSÁGOK IMMÁR HARMINC ÉVE fejtenek ki erőfeszítéseket annak érdekében, hogy a többségi oktatási intézmények, így többek között az óvodák, fogadni tudják a fogyatékkal élő gyermekeket. E szándék mögött az a megfontolás húzódik meg, hogy nem csak gondozásra van szükségük a szóban forgó gyermekeknek, hanem az is fontos, hogy családjukon kívül is olyan környezetben lehessenek, amely kedvezően hat fejlődésükre és amely felkészíti őket a társadalomban való élésre.

Az első lépést ezen az úton egy 1975-ös, a fogyatékkal élők érdekeit szolgáló törvény megalkotása jelentette. Ez kimondta, hogy minden gyermeknek joga van az oktatáshoz. Ennek elsősorban többségi intézményekben kell megvalósulnia, feltéve, ha a gyermek adottságai ezt lehetővé teszik. Ha nem ez a helyzet, a speciális nevelés valamelyik intézményében is folyhat az oktatás. E törvény nyomán megalakultak a speciális nevelés bizottságai, amelyeknek valamennyi fogyatékosnak tekintett gyermek esetében értékelniük kell, hogy milyen az illető gyermek egészségi állapota és iskoláztatással kapcsolatos helyzete. Ezeknek a bizottságoknak kell eldönteniük azt, hogy mekkora anyagi támogatás illeti meg családát, és esetenként a gyermek speciális intézményben történő elhelyezését is javasolhatják. Az óvodákba felvett gyermekek félnapos vagy egész napos ellátásban részesülhetnek.

Utóbb a fogyatékkal élő gyermekek iskoláztatásának módozatait pontosabban meghatározó utasítások is megszülettek. Ezek figyelembe veszik azt a körülményt, hogy a fogyatékkal élő gyermekek integrációját nem csak a gyermekek adottságai határozzák meg, hanem az is, hogy milyen körülmények között tudják őket fogadni az óvodák, iskolák. Franciaországban, akárcsak számos más ilyen irányba elindult ország esetében, az integráció megvalósulása szempontjából döntő jelentőségűnek tartják a speciális intézmények integrációt segítő tevékenységét. A francia rendeletek olyan ajánlásokat is tartalmaznak, amelyek azt javasolják, hogy lépjenek partnerkapcsolatra egymással az érintett felek, azaz a pedagógusok, a speciális intézmények munkatársai és a szülők. 1982-ben és 1983-ban pedig olyan utasítások jelentek meg, amelyek értelmében az összes érintett partnerrel történő egyeztetés keretében individualizált oktatási terveket kell kidolgozni, amelyek azt hivatottak elősegíteni, hogy összehangolt és egymást kiegészítő módon folyhassanak a terápiás és a pedagógiai tevékenységek. Nem sokkal később, 1989-ben egy olyan rendelkezés született, amely a speciális nevelés intézményeinek és az egészségügyi intézmé-

nyeknek a feladatává tette az integráció segítését. Mindezen változások szükségessé tették azt, hogy megváltozzon a speciális intézmények működésmódja, illetve hogy ez utóbbiak partnerkapcsolatra lépjenek a többségi iskolákkal.

Ugyanakkor az 1989-es oktatási kerettörvény a fogyatékkal élő gyermekek integrációját a közoktatás egyik prioritásaként említi. 1990 óta elvben minden iskolának nyitva kell állnia a körzetébe tartozó fogyatékkal élő gyermekek előtt. Ugyanakkor az iskolák fogadókészségét nagymértékben meghatározza az, hogy az egyes intézmények miként vélekednek arról, hogy milyen anyagi és emberi erőforrásokat tudnak mozgósítani a gyermekkel való megfelelő foglalkozás érdekében. Az ilyesfajta célok érvényre juttatása érdekében kétféle erőforrást lehet mozgósítani:

- az egészségügyi intézmények és a speciális nevelés intézményei az iskolán belül nyújthatnak támogatást az érintett gyermekeknek,
- vannak olyan szakképzettséggel nem rendelkező „iskolai/óvodai segéderők”, akik az osztályért/csoportért felelős pedagógus felügyelete mellett szintén nyújthatnak, főként fizikai természetű segítséget a gyermekeknek az iskolai/óvodai tevékenységek során.

Ugyanakkor az integrációs cél érdekében mozgósított sokféle jogi eszköz ellenére az óvodai és az iskolai lehetőségek korántsem elégitik ki azokat a növekvő társadalmi szükségleteket, melyek megfogalmazásában az érintett gyermekek szüleit tömörítő egyesületek játszanak különösen fontos szerepet. Több jelentés, így egyebek között az az elemzés is, amelyet közösen készített el az oktatási és szociális tárca (*Gosso 1999*) mutatott rá arra, hogy eddig még nem hozott megfelelő eredményeket a szóban forgó szakpolitika. A jelentésekben említett nehézségek részben a két érintett nevelési alrendszer különféle szakembereinek fenntartásaira vezethetők vissza. A viszonylagos eredménytelenséget ugyancsak előidézhetik bizonyos diszfunkcionális működésmódok, illetve az intézmények közötti merev válaszfalak: gyakran szakadék tátong az iskolarendszer különböző fokozatai között, a többségi iskolák és a speciális intézmények nehezen tudnak kapcsolatra lépni egymással, a különböző irányítószervek működése nincs kellőképpen összehangolva.

A fogyatékkal élők társadalmi beilleszkedéséről folyt nyilvános vita nyomán 2005-ben továbbfejlesztették az 1975-ös törvényt. Ez utóbbival kapcsolatban többek között az a bírálat fogalmazódott meg, hogy a jogszabály a speciális intézmények fejlődésének kedvezett és nem a többségi intézményekben megvalósuló integrációs gyakorlatnak (*Assante 2000*). Az új törvény egyébként több tekintetben is azt szeretné előmozdítani, hogy a társadalom váljon nyitottabbá a mássággal szemben. Az idevágó szövegekben immár nem „a fogyatékkal élőkéről való gondoskodásról” beszélnek, hanem a társadalmi életben való „részvételről” és arról, hogy miként lehet valakiből felelős polgár (citoyen), továbbá arról is, hogy „egyenlő jogokat és esélyeket” kell biztosítani az érintettek számára. (*Plaisance 2005*) Ami pedig az iskoláztatást illeti, minden gyermek számára lehetővé kell tenni azt, hogy beiratkozhasson a saját iskolakörzetén belül működő iskolába. A gyermek kompetenciáinak és szükségleteinek felmérése után személyre szóló nevelési tervet kell kidol-



gozni az érintettek számára, ugyanakkor amennyiben ez indokolt, a dokumentum kidolgozói továbbra is javasolhatják, hogy speciális intézményben helyezték el az erre rászoruló gyermekeket.

Természetesen az is igen fontos, hogy ne csak kinyilvánítsák, hanem valóra is váltsák a fenti elveket. Ez utóbbiak egyébként, úgy tűnik, összhangban vannak azokkal a nemzetközi szinten érzékelhető törekvésekkel, amelyeket az „inklúzió” fogalmával szoktak jelölni. E felfogás szerint az oktatási intézményeket nyitottabbá kell tenni a mássággal szemben, és egyben növelni kell az iskolának azt a képességét, hogy megfelelően tudjon bánni a különböző gyermekekkel, bármilyenek legyenek is ez utóbbiak egyéni, kulturális vagy szociális jellemzői. Ezt a célkitűzést különböző nemzetközi szervezetek, így az UNESCO és a Speciális Nevelési Igények Európai Fejlesztési Ügynöksége is támogatják. Mindez természetesen maga után vonja az oktatási intézmények funkcióinak újraértékelését, és persze a speciális nevelés intézményeinek szerepe is felülvizsgálatra szorul. Az inkluzív nevelés célkitűzését szem előtt tartva ez utóbbiaknak mind több segítséget kell nyújtaniuk az iskoláknak, óvodáknak, rendelkezésükre kell bocsátaniuk sajátos szakértelmüket, hogy ily módon segítsék az óvodákat, iskolákat abban, hogy a gyermekek szükségleteinek sokféleségét figyelembe vevő válaszokat tudjanak kidolgozni.

Ami Franciaországot illeti, az 1989-es törvény szeretné elősegíteni a nevelési gyakorlat olyan irányú fejlődését, hogy az minél inkább tekintettel legyen a gyermekek sokféleségére. A jogszabály elő kívánja segíteni a pedagógusok közötti együttműködést, illetve azt, hogy saját programot dolgozzanak ki az egyes óvodák, iskolák. A kerettörvény az iskoláztatást hároméves ciklusok szerint szervezi meg, Ezek révén akarják megakadályozni az évismétléseket és egyben lehetővé akarják tenni, hogy egy-egy cikluson belül rugalmasan lehessen megszervezni a nehézségekkel küszködő gyermekek óvodai nevelését illetve iskoláztatását. A végrehajtást szabályozó szövegek ehhez még azt is hozzáteszik, hogy ezeknek az új feltételeknek elő kell segíteniük azt, hogy bizonyos gyermekek sajátos szükségleteihez igazodó megoldások szülessenek. Az óvodákat, iskolákat tehát pedagógiai munkájuk megújítására szólítják fel, ugyanakkor az osztályokban/óvodai csoportokban megvalósítandó gyakorlat jellemzői továbbra is körülhatárolatlanok. Milyen pedagógiai gyakorlat segíti elő a fogyatékkal élő gyermekek integrációját? Továbbra is épp oly aktuális ez a kérdés, mint korábban.

Ami pedig a többségi iskolák és a speciális intézmények közötti partnerkapcsolatokat illeti, a kívánatosnak mondott együttműködésnek olyan környezetben kell megvalósulnia, amire az jellemző, hogy egymástól elszigetelten működik az oktatás két szóban forgó szektora, amelyek ráadásul két különböző tárca (az oktatási és a szociális minisztérium) alá tartoznak. Az elszigeteltség következtében két különböző, egymásról tudomást nem vevő szakmai kultúra alakult ki, amelyek képviselői gyanakvással néznek a másikra, és ez nemigen kedvez az együttműködésnek. Hogyan lehet előmozdítani a két szféra szakemberei közötti kapcsolatok javulását, és miként lehet elősegíteni azt, hogy a speciális intézmények a mostaninál nagyobb segítséget nyújtsanak az iskolák, óvodák számára az integrációs folyamat során?

Egy sor kutatást végeztünk annak érdekében, hogy előbbre léphessünk a szóban forgó kérdések tekintetében. Egyes vizsgálataink során a fogyatékkal élő gyermekeket fogadó óvodák, iskolák pedagógusainak gyakorlatát vizsgáltuk, más kutatásaink keretében azt elemeztük, hogy integrált nevelés esetén milyen együttműködés alakul ki a pedagógusok és a speciális nevelés szakemberei között. Vizsgálataink elsősorban az alapfokú oktatás (azaz az óvodák és az elemi iskolák szintjén) folytak. E cikk keretében elsősorban az óvodákkal kapcsolatos kutatási eredményeket mutatjuk majd be.

Az integrációs gyakorlat

Az egyik első kutatás arra irányult, hogy feltárjuk milyen konzekvenciákkal jár a fogyatékkal élő gyerekeknek hagyományos osztályokban történő integrációja, mindekenelőtt a tanszemélyzet pedagógiai tevékenységére nézve (*Lantier et al 1994*). Irányított mélyinterjúk segítségével hozzávetőleg negyven, az alsófokú oktatásban dolgozó pedagógus tapasztalatait gyűjtöttük össze. Annak érdekében, hogy megragadhasuk az integráció dinamikáját és azt, hogy e folyamat során milyen megoldások születnek, két ízben kérdeztük meg a pedagógusokat, a tanév elején és végén.

Az érintett gyermekek, kiknek egynegyede óvodába járt, mindegyikére jellemző volt valamilyen tényleges fogyatékoság: hallás-, látás-, mozgás-, vagy mentális zavar (Down-kór, autizmus, pszichés probléma). Hogy feltárhassuk, miként adaptálódhatnak a pedagógusok az új helyzethez, olyan integrációs kísérleteket igyekeztünk vizsgálni, amelyekre viszonylag jó körülmények között került sor: pl. a gyerekek mindegyike kapott segítséget valamilyen, az óvodához, iskolához képest külső speciális intézmény szakembereitől. Az elemzés nem tárt fel lényeges különbségeket az óvodákban és az elemi iskolákban lezajlott folyamatok között.

Mi változott?

A pedagógusok megnyilatkozásaiból kiderült, hogy a fogyatékkal élők bekerülését követően változások következnek be a pedagógiai gyakorlatukban. A megkérdezettek egybehangzóan azt állították, hogy megkülönböztetett figyelmet fordítottak a szóban forgó gyermekekre és ügyeltek arra, hogy azok részt vehessenek az óvodai csoport illetve az osztály életében. Előfordult, hogy fizikai jellegű változtatásokra is szükség volt: változtatni kellett a bútorokon vagy a terem térbeli elrendezésén. De a leglényegesebb változások elsősorban pedagógiai jellegűek. A legtöbbször individuális segítséget kap a gyermek: segítik a mozgásban, egyéni magyarázatokban részesül, módosított feladatot kap. Például az írás gyakorlásakor az a pedagógus, akinek az osztályába egy vak gyermeket integráltak, olyan Braille-írásos feladatot adott ez utóbbinak, amely azokhoz a feladatokhoz volt hasonló, amelyeket korábban egy speciális intézmény pedagógusával gyakorolt.

A pedagógusok nehézségként élik meg azt, hogy bizonyos területeken változtatásokra van szükség. Kezdetben ez utóbbiak gyakran okoznak ellenérzéseket.



Még mielőtt bekerül a gyermek az osztályba/csoportba, a pedagógusok máris félni kezdenek attól, hogy a gyerek nem lesz önálló, és ez nagyon megnehezíti majd számukra az új feladatnak való megfelelést, és attól is tartanak, hogy nem fognak tudni megfelelni azoknak a kihívásoknak, amelyeket a szóban forgó gyermek jelenléte támaszt majd. Ebből a szempontból igen fontos lehet az, ha a pedagógusok már korábban hozzájuthatnak bizonyos elemi információkhoz. Megnyugtatóan hathat a pedagógusra az, ha már előzetesen találkozhat a gyermekkel, illetve az, ha egy speciális intézmény munkatársa tájékoztatja őt arról, hogy milyen nehézségekkel küzd a gyermek, illetve milyenek a képességei. A feszültségek oldását elősegítheti az, ha a pedagógus számíthat a speciális intézményekben dolgozók segítségére, miként annak is jótékony hatása lehet, ha a pedagógus olyan kollegákkal válthat szót, akik megoszthatják vele azokat a tapasztalatokat, amelyeket az adott gyermekkel kapcsolatban szereztek.

Kutatásunkból az is kiderült, hogy menet közben enyhülnek a szóban forgó feszültségek. Az integráció területén szerzett tapasztalatok hatására a legtöbb pedagógus más szemmel néz a fogyatékkal élő gyermekekre. Gyakran fedeznek fel olyan gyermekeket, akik nagyon motiváltak, akik igen nagy kitartásról tesznek tanúságot annak érdekében, hogy leküzdhessék nehézségeiket. Arról is beszámolnak a pedagógusok, hogy alaposabb ismeretekre tesznek szert a gyermekek fogyatékoságával kapcsolatban. Bizonyos előítéleteik megkérdőjeleződnek, így például az, hogy egy süket gyermek nem tud kommunikálni, vagy az, hogy a Down-kóros gyermekek nem tudnak tanulni. A pedagógusok tapasztalatokat szereznek arról, hogy fejlődőképeseek a gyermekek, de egyúttal pontosabb képet alkothatnak a fogyatékkal élők nehézségeiről, és ez segítséget adhat számukra ahhoz, hogy ezeket figyelembe véve változtassanak pedagógiai gyakorlatukon. Mindez azt mutatja, hogy a kezdeti féltelmek, melyek az integrációval szembeni ellenérzések forrásai lehetnek, elsősorban a fogyatékosággal kapcsolatos ismeretek elégtelenségére vezethetők vissza. Az integrációs folyamatok során szerzett tapasztalataik hatására egyes pedagógusok rájönnek arra, hogy a szóban forgó gyermekeknél tapasztalt nehézségek viszonylagosak a többi óvodás/iskolás nehézségeihez képest. E felismerések hatására módosulhatnak a pedagógusoknak a többi gyermekkel kapcsolatos beállítódásai: törekedni kezdenek arra, hogy individualizáltabb módon forduljanak feléjük, hogy elvárásaikat illetően rugalmasabbak legyenek, és egyben jobban figyeljenek arra, hogy milyen nehézségei vannak a gyermekeknek.

Az összes gyermek hasznára való pedagógiai megoldások

A pedagógusoknak az a törekvése, hogy változtassanak gyakorlatukon gyakran olyan követelmények elé állítja az érintetteket, amelyeket látszólag nehéz egymással összeegyeztetni. Hogyan fordíthatunk fokozott figyelmet egy gyermekre, hogy közben mégse stigmatizáljuk őt? Hogyan segítsük úgy a gyermeket, hogy ezzel ne veszélyeztessük önállóvá válását? Hogyan tegyük rugalmasabbá a tanítást anélkül, hogy ezenközben ne mondjunk le a kitűzött fejlesztési célokról, és ne zavar-

juk meg az osztály/csoport megszokott működés módját? Hogyan fordítsunk több időt egy gyermekre anélkül, hogy ezzel a többieket büntessük, kiváltképp azokat, akiknek szintén segítségre és odafigyelésre van szükségük? Ezeknek a látszólagos ellentmondásoknak egy részét maguk a pedagógusok is fel tudják oldani saját tapasztalataik alapján.

Valójában azok az erőfeszítések, amelyeket az integrált gyermek aktivizálása érdekében fejtenek ki a pedagógusok, gyakran a csoport többi tagja számára is hasznosak lehetnek. Ugyanis a pedagógusok általában nagyobb erőfeszítéseket tesznek annak érdekében, hogy jobban megértsék őket, hogy világosabb magyarázatokkal szolgáljanak, és végül hogy módszeresen ellenőrizzék, mennyire értik meg őket a gyerekek. Arra is törekedni szoktak a pedagógusok, hogy átalakítsanak bizonyos pedagógiai tartalmakat illetve változatosabbá tegyék a pedagógiai tevékenységeket és az ezeket segítő eszközöket. Mindezt azért teszik, hogy az új megoldások az integráltan nevelődő gyermekek számára is megfeleljenek, ugyanakkor ezek a változtatások általában a többi gyermeknek is a javára válnak. Amikor egy nagycsoportos óvónő egy nagyothalló gyermek érdekeit szem előtt tartva nagyobb súlyt fektetett a hangok megtanítására, megítélése szerint ez hasznos volt a többi gyermek számára is, akikkel éppen akkor készült elsajátíttatni az íráshoz szükséges alapokat.

Megfordítva, azok a megoldások, amelyeket a többi gyermek tanulási nehézségeinek leküzdése érdekében alkalmaznak, a fogyatékkal élők számára is hasznosak lehetnek. Ilyen megoldás lehet például az, ha a lehetővé teszik a pedagógusok számára azt, hogy néhány gyermekkel külön is foglalkozzanak, vagy az, ha olyan kiscsoportokat alakítanak ki a csoporton/iskolai osztályon belül, amelyek tagjai együttműködnek egymással, illetve tutorként segítik egymást. Ilyenkor a szóban forgó tevékenységekbe a fogyatékkal élő gyermekeket is be lehet vonni. Ezekben az esetekben úgy tekintenek ez utóbbiakra a pedagógusok mint akiknek, akárcsak a többi gyermeknek, van valamilyen nehézségük.

A szóban forgó kutatási eredményekből az következik, hogy a tanulási helyzetben lévő fogyatékkal élő gyermekek szükségleteit csak bizonyos mértékben tekinthetjük speciális jellegűeknek. Valójában a szóban forgó gyermekek egyes nehézségei nagyon hasonlóak a többi gyermek nehézségeihez. A fogyatékkal élők jelenléte sok esetben segíthet feltárni azt, hogy általában milyen nehézségekkel kell megküzdeniük a gyerekeknek. Előfordul, hogy egy gyermek fogyatékosága miatt nehezebben tanul meg beszélni, mint a többiek, miként az is, hogy társainál lassabban tanulja meg azt, hogyan kell megoldani egy feladatot. De ezek olyan általános nehézségek, amelyek minden óvodai csoport/iskolai osztály esetében felmerülnek, és bizonyos pedagógiai megoldások minden gyermek esetében eredményesek lehetnek.

A fentiek alapján azt mondhatjuk, hogy:

- az integráció során valóban tekintettel kell lenni a speciális szükségletekre, és ez szükségessé teszi azt, hogy a pedagógusok együttműködjenek a speciális nevelés szakembereivel,



– ugyanakkor az integráció előhívhat olyan általános pedagógiai kompetenciákat, amelyek segítséget nyújthatnak a gyermekek közötti különbségek számbevételéhez.

Integráció és a gyermekek közötti különbségek figyelembevétele

Több olyan vizsgálat is született, amelyek azt kívánták feltárni, milyen pedagógiai feltételek kedveznek annak, hogy különféle gyermekek – bármilyenek legyenek is egyéni vagy szociális jellemzőik – azonos helyzetek közepette gyarapíthassák tudásukat. Ezek a kutatások olyan nevelőtestületekkel való szoros együttműködés keretében valósultak meg, amelyek tagjai pedagógiai munkájuk eredményesebbé válását elősegítendő szívesen bekapcsolódtak egy ilyesfajta fejlesztési folyamatba. (*CRESAS, 1991, 2000*) A vizsgálatok elméleti háttérét a kognitív fejlődéssel kapcsolatos konstruktivista megközelítés alkotta. Abból a felismerésből kiindulva, hogy a csecsemők már első életévükben aktívan igyekeznek feltérképezni az őket körülvevő anyagi és társadalmi környezetet, a szóban forgó megközelítés alapvető jelentőséget tulajdonít a gyermekek aktív részvételének. E megközelítés ugyanakkor a felnőttekkel és a kortársakkal folytatott szociális interakcióknak is kitüntetett jelentőséget tulajdonít a konstrukciós folyamat szempontjából.

Ezek a vizsgálatok azon a hipotézisen alapulnak, hogy a gyermekeket annál könnyebb bevonni egy nevelési szituációba, minél inkább tekintettel vannak pedagógusok a tanulási folyamat alapvető sajátosságaira. Az interaktív pedagógia kísérletekkel is alátámasztott alapelve szerint ahhoz, hogy jó tanulási feltételeket teremtsünk a gyermekek számára, igen fontos, hogy cselekvési szükségleteiket figyelembe véve tervezzék meg a pedagógiai folyamatokat, és egyúttal egyfajta reflexív távolságtartásra és az elsajátítandó tudások kognitív tartalmának megbeszélésére is lehetőség adjanak.

E megközelítésből konkrétan az következik, hogy olyan pedagógiai helyzeteket kell felkínálni a gyermekek számára, amelyek kezdeményezéseket és reflexiókat hívnak elő belőlük. Olyan helyzeteket kell tehát teremteni, amelyek időt és lehetőséget adnak a gyermek számára, hogy a megcélzott tudásterülettel kapcsolatban kialakítsa saját stratégiáit, és egyben arra is, hogy saját szintjének és érdeklődési irányainak megfelelően kapcsolódhasson be a felkínált feladat megoldásába. Ugyancsak elő kell segíteni a gyermekek közötti érintkezést, illetve azt, hogy a gyermekek szembesítsék egymással a különféle cselekvési és gondolkodási módokat. Hogy mindez megvalósulhasson, olyan légkört kell teremteni, amely kedvez a kommunikációnak és az együttműködésnek, és amely egyben azt is elősegíti, hogy tudásszintjétől függetlenül mindenki meg merje fogalmazni gondolatait.

Az ilyesfajta helyzetek létrehozása ugyanakkor azt is megkívánja, hogy megváltozzon a pedagógus szerepe. Ahelyett, hogy ő határozná meg azt, milyen úton kell haladnia a gyermekeknek, úgy kell megkísérelnie a rábízott gyermekek gondolkodásmódjának fejlesztését, hogy igyekezzen felkarolni kezdeményezéseiket illetve megpróbáljon kapcsolódni az ő kérdésfeltevéseikhez. Ugyancsak elő kell segítenie

azt, hogy a gyermekek kifejezzék és egymás között kicseréljék gondolataikat és egyben arra is törekednie kell, hogy értékes színben tüntesse fel a másik meghallgatását, az érvek mérlegelését, illetve annak figyelembe vételét, hogy milyen nézőpont fejeződik ki az egyes véleményekben.

Ez a megközelítésmód, amelyet annak érdekében dolgoztak ki, hogy figyelembe lehessen venni a gyermekek sokféleségét, vajon elősegítheti-e azt, hogy a fogyatékkal élő gyermekek aktívan vegyenek részt az óvodai csoport illetve az osztály életében? A szóban forgó vizsgálódások keretében lefolytatott egyik monografikus kutatásunk alapján alkothatunk képet erről a kérdésről (*Belmont & Vérillon, 2003*). E monográfia keretében azt elemeztük, hogy miképpen valósult meg egy mozgászavarral küszködő, járni csak négykézláb tudó hároméves kislány, Mélissa óvodai integrációja.

Mélissa integrációja: a kontextus

A vizsgálódásokra egy olyan kutatás keretében kerül sor, amely azt volt hivatott feltárni, hogy a gyermekek sokfélségének számbavétele érdekében milyen pedagógiai megoldásokat kell kialakítania a pedagógusoknak. A kutatásban két pedagógus, Daniel és Lisiane vettek részt, akik egy óvodában a legfiatalabb, két és fél illetve négy év közötti gyermekek számára kialakított részleget vezetik. A kicsik részlegébe járók összetételének heterogeneitása részint a gyermekek életkorára vezethető vissza, lévén hogy a kétévesek és a négyévesek között igen nagyok a fejlődési különbségek, részint arra, hogy nagyon különböző szociális háttérű gyermekek járnak az óvodába.

A két pedagógus szorosan együttműködik egymással, a gyermekekkel végzendő munkájukat közösen tervezik meg. Bizonyos tevékenységek esetében összevonják a hozzájuk tartozó két csoportot, amelyekbe összesen hozzávetőleg ötven gyermek jár. Első megközelítésben azt mondhatjuk, hogy jó feltételek közé került Mélissa. Azt követően, hogy a szülők kérelmezték felvételét, a szóban forgó pedagógusok feletteseik és kollegáik egyetértését élvezve önként fogadták be csoportjukba a kislányt.

Milyen célt kell szolgálnia az integrációnak?

Ugyanakkor az első időkben sajátos problémákat vetett fel a szóban forgó gyermek jelenléte. Két hónappal az óvodakezdést követően az óvopedagógusok már arra hajlottak, hogy megkérdőjelezzék Mélissa óvodáztatását. Kutatásunk keretében együtt gondolkodunk velük a felmerült problémákon. Kiderült, hogy az óvodapedagógusok idejének nagy részét az tölti ki, hogy ide-oda vigyék a gyermeket, az óvodaudvaron például kézben viszik, hogy csúszdázhasson. Ez a privilegizált státus arra készítette a kislányt, hogy egyre gyakrabban vonja magára az óvopedagógusok figyelmét. Ez utóbbiak viszont mindinkább úgy érezték, hogy nem tudnak eleget foglalkozni a többi gyerekkel.



Ezt a helyzetet elemezve kérdésként fogalmazódott meg az, hogy mi is az integráció értelme figyelembe véve azt, hogy milyen céljai vannak a gyermekek óvodáztatásának. A hivatalos dokumentumok szerint a kisgyermek nevelése során az önállóságra nevelésnek, a kultúra iránti kíváncsiság felkeltésének és a közösség életébe való beilleszkedésnek elsőbbséget kell élveznie. A szóban forgó óvopedagógusok szakmai felfogása szerint fontos, hogy a gyermekek kezdeményezően lépjenek fel a nekik felkínált tevékenységek során és hogy előnyükre váljanak a kortárs csoportba tartozó gyermekek közötti interakciók. Viszont a felnőttek karjaiban Mélissa nem tudja kibontakoztatni azokat a benne rejlő képességeket, amelyek révén önállóvá válhat. Kevés kapcsolat fűzi a többi gyermekhez. Együttes gondolkodásuk során arra jutottak az óvopedagógusok, hogy a jövőben úgy kell viszonyulniuk a gyermekhez, hogy az jobban be tudjon illeszkedni a többiek közé. Hogy ez miként is valósult meg, azt a „böngészde” névvel illetett tevékenység kapcsán figyelhettük meg és tehattük elemzés tárgyává.

A sokféle pedagógiai kezelése: a böngészde

Korábban az óvopedagógusok kétféle tevékenység révén próbálták felkelteni a gyermekekben a könyvek iránti érdeklődést:

- egyfelől voltak olyan irányított tevékenységek, amelyek során a könyvek különböző jellemzőit próbálták megismertetni (cím, illusztrációk, szerző), de nehéz volt egyszerre felkelteni az összes gyermek érdeklődését egy, a felnőtt által kiválasztott téma iránt.
- másfelől voltak olyan, két szervezett tevékenység közé eső szabad időszavok, amikor a gyermekek egyedül nézegethettek könyveket a „könyves sarokban”. Az ilyen időszakokban végzett megfigyelésekből kiderül, hogy a könyvek milyen sokféle interakcióra adnak alkalmat a gyermekek között, és hogy ez utóbbiak mekkora érdeklődést mutatnak eme, spontán felfedezésekre lehetőséget adó tevékenység iránt.

A fentieket is figyelembe véve az óvopedagógusok egy újfajta pedagógiai helyzetet hoztak létre, amit a böngészde névvel illettek. Ezt úgy szervezik meg, hogy az óvopedagógusok a gyermekek felfedezéseivel kapcsolatos megfigyeléseikből kiindulva ösztönözhetik és fejleszthetik az óvodások gondolkodását.

A böngészdét egy olyan időszávban működtetik, amikor a gyermekek szabadon választhatnak több tevékenység között, és ezekkel bármikor felhagyhatnak egy másik kedvéért. Ilyenkor a könyves sarkot párnák és a gyermekek számára is elérhető könyvtartók segítségével vonzó módon rendezik be. A böngészdének vannak bizonyos működési szabályai: nem szabad odavinni a kisautókat, a könyveket vissza kell tenni a helyükre. Az óvopedagógusok szerint ez a fajta működésmód elősegítheti, hogy a gyerekek a könyvek révén tegyenek önálló felfedezéseket, illetve interakcióba lépjenek egymással, esetenként – ha ez szükséges – egy felnőtt segítségével.

Több videofelvételt készítettünk ezekről a foglalkozásokról, melyek azt mutatják, hogy apránként valamennyi gyermek rákapott a böngészésre, és láthatóan örö-

mét lelte ebben. Az is kiderült, mennyire eltérő lehet a gyermekek viselkedése és érdeklődése. Ugyancsak megfigyelhető a tevékenységek és az érdeklődési irányok sokfélesége: ezek folyton változnak, minduntalan egymást keresztezik, egymást gazdagítják illetve ösztönzően hatnak egymásra. A felvételek arra is rávilágítanak, hogy milyen fontos a foglalkozást vezető óvopedagógus szerepe: ügyel a csoportdinamikára, különféle javaslatokat tesz, igyekszik előmozdítani a gyermekek közötti érintkezést, időnként pedig információkat ad, amikor úgy érzi, hogy ezzel segítheti elő a csoporton belüli közös gondolkodást. Ahhoz, hogy a megfelelő időpontban avatkozhasson be, ideje java részét arra kell fordítania, hogy megfigyelje illetve meghallgassa a gyermekeket. Ez a fajta nyitottság teszi lehetővé, hogy az óvopedagógus kellőképpen odafigyelhessen a nehézségekkel küszködő gyermekekre.

Az integráció folyamata

A videofelvételek alapján nyomon kísérhetjük azt, hogy miként alakult Mélissa részvétele a csoport életében és azt is, hogy a pedagógusok és a gyerekek cselekedetei mennyiben segítették elő az integrációt.

Az óvopedagógusok, miután már tisztázták egymás között, hogy milyen nevelési célokat érdemes követni Mélissa esetében, a kislánynak a különböző tevékenységekbe való bekapcsolódását megkönnyítő sajátos segítséget nyújtottak a számára:

- sajátos mozgásproblémáit figyelembe véve segítették őt a helyváltogatásban és az elhelyezkedésben,
- tekintettel arra, hogy félnksége miatt eleinte inkább visszahúzódo magatartást tanúsított, igyekeztek arra ösztönözni őt, hogy aktívabb legyen.

Az első filmen Lisiane Mélissa-t két kezénél fogva, vidám biztatások közepette kíséri oda a könyves sarokhoz, majd leül mellé egy párnára. Mindaddig intenzíven odafigyel rá, ameddig a kislány kezébe nem vesz egy könyvet. Igyekszik kapcsolatba hozni őt a többi gyermekkel, felhívja a figyelmét arra, hogy a többiek éppen mivel foglalkoznak: ezt megkönnyíti az, hogy több könyvben is vannak olyan rajzok, amelyek ugyanazt az állatot ábrázolják. Amint Mélissa érdeklődést mutat a könyvek iránt és nézegetni kezdi azokat, Lisiane már csak időről-időre avatkozik be.

Egyébként pedig önállóságra ösztönzi kislányt: arra biztatja, négykézláb menjen oda a könyvekhez, hogy kiválaszthasson közülük egyet. Másfelől a többi gyermeknél azt igyekszik elérni, hogy ők is hasonlóan járjanak el. Értékként jeleníti meg előttük az önállóságot, arra sarkallja őket, figyeljenek oda arra, hogy Mélissa szabadon mozoghasson, anélkül, hogy bárki fellökné őt. Akárcsak a többi gyermek esetében, vele kapcsolatban is arra törekszik, hogy személyiségét tiszteletben tartva segítsenek neki: amikor egy gyerek odanyújt Mélissa-nak egy olyan könyvet, amit a földről szedett fel, Lisiane elmondja, arra is figyelni kell, hogy a kislány mit választott ki magának, és nem akármilyen könyvet kell odanyújtani neki.

A két hónappal később készült film nyilvánvalóvá teszi, hogy mennyit fejlődött a gyermek. Míg korábban Mélissa a többiektől eltérően visszahúzódo volt, ma már nem az. Mikor egy könyv kapcsán az óvopedagógus irányításával beszélgetés alakul



ki a gyerekek között, ő is részt vesz ebben. Az is jól érzékelhető, mekkora fejlődésen ment át a kislány, és ugyanakkor miként vált sokkal visszafogottabbá az óvopedagógusok speciális segítő tevékenysége. Amikor Mélissa egy új tevékenységbe akar fogni, minden teketória nélkül négykézláb megy oda a másik helyszínre, anélkül, hogy ez különösebb figyelmet igényelne az óvopedagógusoktól. Önállóságának köszönhetően könnyen kapcsolatra tud lépni a többiekkel, és ezt anélkül teheti, hogy igénybe kelljen vennie a felnőttek közvetítését.

A megfigyelt, most csak töredékesen felidézett helyzetekből kitűnik, hogy a Mélissa integrációját megkönnyítendő az óvopedagógusok ugyanolyan eszközökhöz folyamodnak, mint amilyeneket bármely másik gyermek bevonása érdekében alkalmaznak a szóban forgó pedagógiai kontextusban. Arra biztatják ezt a bátor talan gyermeket, hogy lépjen kapcsolatba a többiekkel. A böngészde ürügyén igyekeznek felkelteni kíváncsiságát, érdeklődését. Arra ösztönzik a kislányt, hogy ő is aktívan kapcsolódjon be ebbe a tevékenységbe: a maga módján megközelítve a könyves sarkot ő maga válasszon könyvet magának. Figyelnek arra, hogy fogyatékosága miatt ne kerüljön nehéz helyzetbe Mélissa, ugyanakkor arra is ügyelnek, hogy elismerjék a kislány meglévő képességeit, és egyben támaszkodjanak is ezekre. A megfigyelések tanúsága szerint a gyermekek is magukévá tették az óvopedagógusok azon célját, hogy úgy segítsenek Mélissa-nak, hogy közben önállósága is növekedjen.

Az óvodákban, iskolákban és a speciális intézményekben dolgozó szakemberek közötti együttműködés

Ahhoz, hogy a pedagógusok létre tudjanak hozni olyan pedagógiai helyzeteket, amelyek révén aktív résztvevőkké válhatnak a fogyatékkal élők, és általában véve a legkülönfélébb gyermekek, szükség van arra, hogy ők maguk képesek legyenek saját tevékenységük reflektív módon történő elemzésére. Joggal feltételezhetjük, hogy ez utóbbira ösztönzően hathat a szakemberek közötti együttműködés. Mélissa esetében például a két óvopedagógus közösen végzett munkája adott lehetőséget arra, hogy a fogyatékkal élő gyermekhez fűződő viszonyukat megfelelő távolságtartással és a többi gyermekkel kapcsolatban kialakított pedagógiai céljaikat is figyelembe véve elemezzék, majd ennek fényében ténylegesen változtassanak addigi gyakorlatukon.

Egyébként azok a pedagógusok, akiket kutatásunk során megkérdeztünk integrációs gyakorlatukról, mind azt jelezték, feltétlenül igényt tartanak arra, hogy hasznosíthassák a speciális nevelés kérdéseiben jártas szakemberek szaktudását. Gyakran mondták azt, hogy nem rendelkeznek elég szakismerettel a fogyatékoságokról és arról, hogy ez utóbbiak hogyan befolyásolják a gyermekek fejlődését, tanulását. Attól is tartanak, hogy nem tudják kielégíteni az integrált módon nevelődő gyermekek szükségleteit. Ugyanakkor egyáltalán nincsenek megelégedve azokkal a kapcsolatokkal, amelyek köztük és a szóban forgó szakemberek között kialakultak.

Két kutatást is végeztünk annak feltárására, hogy valójában milyen kapcsolatok jönnek létre a pedagógusok és speciális nevelés szakemberei között és ezek mennyiben elégítik ki a pedagógusok igényeit. Miként az előző kutatás esetében is, az érintett gyermekek között ezúttal is vegyesen voltak érzékszervi, és mozgászavarral küzdők, illetve értelmi fogyatékosok.

Többnyire nem kielégítők a kapcsolatok

Az első kérdőíves kutatás révén, amely két francia megye valamennyi integrált nevelésben részesülő gyermekére kiterjedt, képet alkothattunk arról, hogy általában mi jellemző ezekre a kapcsolatokra. A pedagógusok számos olyan szakemberrel kerülhetnek kapcsolatba, akik valamilyen kezelést vagy egyéb segítséget nyújtanak az integrált módon nevelődő gyermekeknek: ezek között egyaránt lehetnek orvosok, pszichológusok, gyógypedagógusok, logopédusok, konduktorok és gyógytornászok.

A szakemberek segítő tevékenysége igen különböző formákat ölthet. A legtöbbször az iskolán/óvodán kívül fejtik ki tevékenységüket, de az is előfordul, hogy az integrált nevelés színhelyén, esetleg magában az iskolai osztályban illetve az óvodai csoporton belül kerül sor erre. Individuálisan és kiscsoportos formában is foglalkozhatnak a fogyatékkal élő gyermekkel. Ritkábban az is előfordul, hogy a pedagógussal együtt tartanak olyan foglalkozást, amelybe valamennyi gyermek bekapcsolódhat. Az iskolai osztályok, illetve az óvodai csoportok keretében végzett tevékenységek különösen kedvezőek a pedagógusokkal kialakuló kapcsolatok szempontjából.

Összességében azt mondhatjuk, hogy a pedagógusok és a speciális szükségletek okán igénybe vett szakemberek között kialakulnak kapcsolatok, de a legtöbb esetben ezek nem felelnek meg a pedagógusok elvárásainak. A túl ritka, általában csak negyedévenként egyszer sorra kerülő találkozások nem teszik lehetővé azt, hogy termékeny kommunikáció alakuljon ki arról, hogy milyen pedagógiai megoldásokat kellene alkalmazni az iskolában/óvodában nap mint nap jelentkező problémák megoldása érdekében.

A kapcsolattartás kielégítőnek tartott formái

Egy második kutatás keretében azt vizsgáltuk, hogy milyen együttműködés alakul ki azon ritkább esetekben, amikor a pedagógusok és a speciális szükségletek okán igénybe vett szakemberek rendszeresen (általában hetente egyszer) találkoznak. A kutatásnak nem az volt a célja, hogy leírjuk a tipikus kapcsolatok jellemzőit, hanem az, hogy felmérjük, milyen potenciális lehetőségeket rejtenek magukban ezek a szakmai együttműködések. Ez a kutatás olyan csoportos keretek között végzett, strukturált mélyinterjúkon alapult, amelyben egyfelől fogyatékkal élő gyermekekkel integrált módon foglalkozó pedagógusok, másfelől egy vagy két másik szakember vett részt (8 óvodás és 8 elemi iskolába járó gyermek kapcsán 37 embert kérdeztünk meg). Ezt a vizsgálati módszert annak érdekében alkalmaztuk, hogy a



megkérdezett személyek közötti interakciók alapján mélyebb képet alkothassunk az együttműködések dinamikájáról.

Amennyiben a feltételek lehetővé teszik, hogy a szakemberek tevékenységük kapcsán kicserélhessék gondolataikat, kielégítő együttműködés alakulhat ki a partnerek között. Az együttműködés az integráció legkülönbözőbb aspektusaira kiterjedhet: így a gyermeknek az osztályban illetve óvodai csoportban végzett munkájára, a szakemberek segítő tevékenységére, a szülőkkel való kapcsolattartásra, illetve a gyermekek egyéni nevelési tervével kapcsolatos teendőkre.

A partnerek közötti együttműködés különböző formákat ölthet, és általában maga után vonja azt, hogy valamiféle közös munka alakuljon ki az érintettek között. Az együttműködés mindenekelőtt azt feltételezi, hogy az egyes szakemberek megosszák egymás között mindazokat az információkat, tudásokat, gyakorlati megoldásokat, amelyeket hasznosítani tudnak a gyermekkel végzett munkájuk során. Így például egy gyógypedagógus elmondhatja azt, hogy miként kell kezelni a gyermek fáradékonyásával kapcsolatos problémákat, ugyanígy egyes, az óvodai csoportokon, illetve osztálytermen belül kialakított tevékenységek bekerülhetnek a gyermekkel végzett egyéni fejlesztések programjába. Sok esetben arra is szükség lehet, hogy a partnerek megállapodjanak egymással, milyen nevelési módszert lenne célszerű alkalmazni: például számba vehetik, hogy egyáltalán melyek azok a tevékenységek, amelyekbe hajlandó energiát befektetni egy bizonyos gyermek. Az együttműködés esetenként közös tevékenységek megvalósítására is kiterjedhet, például arra, hogy közösen lépjenek kapcsolatba a szülőkkel. Esetenként olyan közös tevékenységek is létrejöhetnek, amelyekbe valamennyi gyermek bekapcsolódhat. Ezekre az esetekre többnyire az jellemző, hogy a partnerek egyfelől igyekeznek olyan nevelési szükségleteket meghatározni, amelyek tekintetében az integrált gyermeknek és a többi óvodásnak/kisdiáknak is szüksége van a fejlesztésre, másfelől tudásukat összeadva együtt igyekeznek fejleszteni az összes gyermek kompetenciáit. Úgy tűnik, ezek a munkaformák, kedveznek annak, hogy az integrációt elősegítő megoldások szülessenek, és egyben csökkentik a speciális intézkedések alkalmazásával együtt járó marginalizáció veszélyét.

Az együttműködési formák lényegi vonása az, hogy a partnerek közötti érintkezésnek sajátos belső dinamikája alakul ki: ez azon a közös célon alapul, hogy az adott gyermeket be kell vonni a csoport egészének tevékenységébe. Az együttműködésben érintettek reflektív tevékenységének elsősorban a gyermekkel kapcsolatos megfigyelések összevetésén kell alapulnia. Ennek köszönhetően közös, a korábbiaknál pontosabb és megbízhatóbb értékelés alakulhat ki arról, hogy a gyermeknek milyen nehézségei vannak és arról is, hogy mire lenne képes. Az így kialakult kép alapján az érintett szakembereknek meg kell határozniuk az adott gyermek nevelési szükségleteit, majd olyan pedagógiai megoldásokat kell kialakítaniuk, amelyek lehetővé teszik a szóban forgó szükségletek kielégítését. Ahhoz, hogy a szakemberek meg tudjanak egyezni a munkájuk során követendő célokat illetően, igen fontos, hogy pontosabban fogalmazzák meg a gyermekekkel szemben követendő

célokat, majd a gyermek fejlődésének függvényében rendszeresen felülvizsgálják azokat. Az együttműködés ugyanakkor ahhoz is ösztönzést adhat, hogy a szakemberek explicit formában is számot adjanak arról, hogy miként dolgoznak az adott gyermekkel. A tevékenységük más szakemberek általi megítélése ugyanakkor annak is kedvez, hogy az érintettek korrigálják addigi gyakorlatukat.

Hogyan legyünk úrrá az integráció során jelentkező nehézségeken?

A közösen végzett munkának köszönhetően a pedagógusok képet kapnak az integrált gyermek fogyatékoságáról, és arról is, hogy ez miként befolyásolhatja a tanulási folyamatokat és miként hathat a gyermek óvodán/iskolán kívüli viselkedésére. A speciális nevelés szakemberei pedig arról alkothatnak képet, hogy a gyermek miként viselkedik egy hagyományos óvodában, iskolában, illetve miként tud alkalmazkodni ezekhez a körülményekhez. Azáltal, hogy mindkét fél pontosabb képet tud alkotni a gyermekről, mindenki felül tudja vizsgálni a gyermekkel kapcsolatos attitűdjeit és elvárásait. A közös munka nyomán az együttesen elindított tevékenységek kapcsán egyfajta felelősségmegosztás alakul ki. Az egyes partnereknek immár nem egyedül kell szembesülniük a nehézségekkel, lehetőségük nyílik arra, hogy közösen keressék a megoldásokat. A gyermekek fejlődésével kapcsolatos közösen kialakított értékeléseknek és a munka során követendő célokkal kapcsolatos megállapodásoknak köszönhetően az egyes szakemberek magabiztosabban végezhetik munkájukat.

Az együttműködés egyúttal szakmai fejlődésre is lehetőséget ad. Az információk, az alkalmazott megoldások megbeszélése és a partnerek közötti együttes gondolkodás a pedagógusok és a speciális nevelés szakemberei esetében egyaránt elősegítik azt, hogy fejlesszék azokat a kompetenciáikat, amelyek révén fejlődést érhetnek el a normál intézményekben nevelődő gyermekek esetében. Az együttműködés esetenként azt is elősegítheti, hogy reflexió tárgyává tegyék a többi gyermeknél észlelhető nehézségeket, majd olyan megoldásokat találjanak, amelyik mindegyik nevelt javára válhat. Ily módon tehát új szakmai kompetenciák alakulhatnak ki, amelyek révén a pedagógus képessé válik olyan megoldások alkalmazására, melyek nem csupán egyetlen gyermek szükségleteinek felelnek meg, hanem összhangban állnak az általa nevelt összes többi gyermek szükségleteivel is.

A partnerek közötti folyamatos építkezés

A partnerek közötti, a feleket kölcsönösen kielégítő együttműködés módjai ugyanakkor nem eleve adóttak, hanem az idő előrehaladásával egy sajátos közös építkezési folyamat eredményeként fokozatosan alakulnak ki.

BRIGITTE BELMONT & ALIETTE VÉRILLON
(Bajomi Iván fordítása)



IRODALOM

- ASSANTE V. (2000) *Situations de handicap et cadre de vie (A fogyatékkal élők helyzete és életkörülményei)*. Rapport du conseil économique et social. Párizs, Editions des Journaux officiels.
- BELMONT B. & VÉRILLON A. (1997) Intégration scolaire d'enfants handicapés à l'école maternelle: partenariat entre enseignants de l'école ordinaire et professionnels spécialisés. (A fogyatékkal élő gyermekek óvodai integrációja: az óvopedagógusok és a speciális intézmények munkatársai közötti partnerkapcsolatok.) *Revue Française de Pédagogie*, No. 119. 15–26. o.
- BELMONT B. & VÉRILLON A. & AUBLÉ J.-P. (1999) Pour intégrer des enfants handicapés en classes ordinaires, quelles collaborations? (Hogyan integráljuk a fogyatékkal élő gyermekeket a többségi osztályokba – milyen együttműködésekre van szükség?) *Nouvelle revue de l'AIS*, No. 8. 186–197. o.
- BELMONT B. & VÉRILLON A. (ed) (2003) *Diversité et handicap à l'école: quelles pratiques éducatives pour tous?* (Sokféleség és fogyatékkal élők az iskolában: milyen pedagógiai megközelítéseket alkalmazunk?) Párizs, INRP-CTNERHI.
- BELMONT B. & VÉRILLON A. (2004) Relier les territoires par la collaboration des acteurs. (Hogyan teremtsünk kapcsolatot az egyes területek között a partnerek közötti együttműködés révén.) In: Poizat D. (ed) *Education et handicap, d'une pensée territoire à une pensée monde*. Ramonville Saint Agne, Erès.
- CRESAS (1991) *Naissance d'une pédagogie interactive*. (Az integratív pedagógiai születése.) Párizs, ESF-INRP
- CRESAS (2000) *On n'enseigne pas tout seul. A la crèche, à l'école, au collège, au lycée*. (Nem egyedül tanít az ember: mi a helyzet a bölcsődékben, óvodákban, iskolákban, középiskolákban.) Párizs, INRP.
- GOSSOT B. (et al) (1999) *Scolariser les jeunes handicapés*. (A fogyatékkal élő fiatalok oktatása.) Párizs, CNDP – La Documentation française – Hachette.
- LANTIER, VERILLON, AUBLÉ, BELMONT & WAYSAND (1994) *Enfants handicapés à l'école. Des instituteurs parlent de leurs pratiques*. (Fogyatékkal élő gyermekek az iskolában – Pedagógusok beszélnek gyakorlatukról.) Paris, L'Harmattan-INRP, *Collection Cresas*, No. 11.
- PLAISANCE E. (2005) *Petite enfance et handicap. La prise en charge des enfants handicapés dans les équipements collectifs de la petite enfance*. (Kisgyermekkor és fogyatékoság. A fogyatékkal élő gyermekek helyzete a kisgyermekeket fogadó intézményeiben.) Dossiers d'études, No. 66., CNAF – Université Paris 5, CERLIS.
- VÉRILLON A. & BELMONT B. (1999) Integration of disabled children in French schools: partnership between mainstream school teachers and specialist professionals. (Fogyatékkal élő gyermekek integrációja a francia iskolákban: együttműködés a többségi iskolák pedagógusai és a speciális intézmények munkatársai között.) *European Journal of Special Needs Education*, London, 14 évf., No. 1. 1–11. o.

VALÓSÁG

Rovatunkban ezúttal az óvónőképze­sről készített interjúkat adunk közre. Az interjúk elolvasása nem csak azért tanulságos, mert segítségükkel betekinthe­ tünk az óvónőképze­zés három különböző műhelyébe, hanem azért is, mert ezáltal kide­ rül, hogy milyen nagy szerepe van a képzés műhelyeinek, illetve az itt megsze­ rezhető tudásnak abban, hogy milyen óvodai környezetet teremtenek majd a leendő óvodapedagógusok a jövő generációinak.

„A hallgatóink jól neveltek és tisztelettudók”

Szakács Mihályné, a szarvasi Tessedik Sámuel Főiskola Pedagógiai Főiskolai Karának főigazgatója

Educatio: Kérem, mutatkozzon be.

Szakács Mihályné: Szakács Mihályné vagyok, a Tessedik Sámuel Főiskola Pedagógiai Főiskolai Karának főigazgatója. Ehhez az intézményhez, illetve jogelőd intézményeihez már most több mint 40 éves múlttal kötődöm. Itt indult el a pályám, tulajdonképpen én óvónőképze­zt végeztem valamikor a pályám kezdetén, itt Szarvason. Ebben az intézményben szereztem az első diplomámat. S alighogy megszerztem, az akkori igazgató javaslatára már is elkezdtem a mintaóvónői diploma megszerzéséért tanulni. Alig telt el egy év, újra itt voltam a gyakorló intézmény óvónőjeként.

E: Mit tanult?

Sz. M.: Akkor az volt a divat, hogy aki gyakorló óvodában vagy gyakorló iskolában a hallgatók tevékenységét irányította, annak meg kellett szereznie a mintapedagógusi végzettséget. Ez egy igazi oklevél volt, amit én például Kecskeméten szereztem, mert saját intézményünkben nem lehetett. Egy nagy számú bizottság előtt óvodai bemutatója, és elméleti véde­se volt ennek a tevékenységnek, úgyhogy igazán komoly felkészültséget igényelt. Ezt sikeresen megszerztem és már a következő évben itt dolgoztam a gyakorló intézményben. Nagyon rövid ideig, csupán 4–5 évig, és máris vezetője lettem ennek az intézménynek. Közben beiratkoztam pedagógia szakra az Eötvösre, ott szereztem pedagógia diplomát. És ezt követően tanítani kezdtem itt a karon, tehát itt az akkori Óvónőképze­ző Intézetben. Az első év után már rám bízták a területtel történő kapcsolattartást. Úgynevezett továbbképzési vezető lettem. Ez meghatározó jelentőségű feladat volt számomra, hiszen úgy vehettem részt a képzésben, hogy élő kapcsolatom volt azokkal az óvodákkal és óvónőkkel, ahol a hallgatóim gyakoroltak, vagy elhelyezkedtek a diploma megszerzése után. Ezek a szakmai kapcsolataim egészen máig éltetnek engem, és biztosítják számomra azt a nagy-



szerű lehetőséget, hogy nem szakadtam el a gyakorlattól. Tehát úgy vagyok egy képző intézmény tanára, hogy pontosan látom a gyakorlat törekvéseit. Általában pedagógiai tárgyakat tanítottam, az új tantárgyakat mindig én kaptam meg, mint fiatal oktató. 1982-től lettem az intézmény főigazgató-helyettese. Ebben az időszakban váltunk főiskolává. Az 1985-ös oktatási törvénynek megfelelően valamennyi óvodapedagógus-képző intézmény előkészítette a főiskolává válást. Ez 1989-től jelentett számunkra nagy változást, akkortól ugyanis főiskola és 3 éves képzési idejű intézmény lettünk. Mi lettünk a Brunszvik Teréz Óvóképző Főiskola. 1989–90-ig igazgatóhelyettesként dolgoztam, és 1990-ben kaptam főigazgatói megbízást. Azóta többféle státusban láttam el főiskolai főigazgatói tevékenységemet, hiszen 1997-től a békéscsabai és a szarvasi főiskola megérevezve a kor kihívásait, nagyon komolyan dolgozott az integráción. Úgyhogy mi 1998-tól közös szándékkal megalkottuk a térség első főiskolai egyesülését, vagyis Kőrös Főiskola néven egyesült a szarvasi Brunszvik Teréz Óvóképző és a békéscsabai Körösi Csoma Sándor Főiskola. Ezt én nagyon komolyan támogattam. De azért voltak ellenzők is, akik nem igazán szerették volna feladni az intézmény önálló státusát. Viszont akkor már olyan fejlesztési trendeket ismertünk meg, és olyan európai példák álltak előttünk, hogy érzékelhető volt, hogy egy kis főiskola, amely csak óvóképzést, vagy csak tanítóképzést folytat, hosszú távon nem élhet meg. Tehát akkor, az ottani főigazgatóval nagyon erősen dolgoztunk együtt azért, hogy ez a két főiskola integrálódjon és így két telephelyen működve megalakult a Kőrös Főiskola, amely jogelőd intézménye és talán előhírnöke volt annak nagy integrációs törekvésnek, amelynek eredményeként később létrejött a Tessedik Sámuel Főiskola. Közben 1984-ben doktoráltam Szegeden, ami a szakmai életemben előrelépési lehetőséget jelentett. Amikor a Tessedik Főiskola létrejött, akkor elvesztettem a főigazgatói státusomat, és fakultásvezető lettem. Tulajdonképpen akkor is óvodapedagógus-képzéssel foglalkoztam, de ez kiegészült a békéscsabai tanítóképzés irányításával. Ekkor Békéscsabán már egy gazdasági főiskola körvonalazódott. Tehát olyan szakirányok jöttek létre, amelyek bővítették a békéscsabai profilt. Azután lettem főigazgató-helyettes, amikor a teljes integráció létrejött. 2001-ben az én irányításommal készítettük el a kar-alapítási előterjesztést és ettől az évtől önálló pedagógiai karként működünk. Ez rengeteg új lehetőséget teremtett számunkra, hiszen az óvo- és tanítóképzés integrációja ekkor jött létre ténylegesen. Szarvasi telephelyüvé vált ez a képzés, lassan megszűnt Békéscsabán a tanítóképzés és átkerült a szarvasi intézetbe. Közben rengeteg fontos szakmai kérdéssel foglalkoztam. Szerveztem, és irányítottam az óvodapedagógus tantervi bizottságnak az országos tantervfejlesztő bizottságának a munkáját. Ma is betöltöm ezt a funkciót. A tanítóképző tantervfejlesztő bizottságában én látom el az óvodapedagógus-képzés tantervfejlesztési munkálatainak a vezetését. Ez hosszú múltra nyúlik vissza, és talán ez az egyik legkomolyabb alkotásom. A főiskolai képzés tanterveinek a gondozását is én irányítom. Már a harmadik ciklusban tagja vagyok az Országos Köznevelési Tanácsnak, ahol nemcsak a pedagógusképzést képviselem, hanem az óvodák ügyét is. Sokat vállalok a területi feladatokból. Konferenciákon előadok, továbbképzéseket szervezek és tartok, azon kívül több olyan egyesületnek is tagja vagyok, amely ezt a munkámat összefogja, vagy lehetőséget biztosít ehhez a munkához. Szarvason megszerveztük az óvodavezetők és szakértők országos egyesületét, amelynek elnöke vagyok. Ugyanígy tagja vagyok egy pedagógusképzési szervezetnek, amelyben hasonló feladataim vannak, ez az óvo- és tanítóképző intézmények egyesülete, az ún. OTE, itt alelnökként látom el a feladataimat.

E: Laikusként úgy képzem, hogy az ember azért megy óvónőnek, mert szeret kisebb gyerekekkel foglalkozni. Ez nem hiányzik?

Sz. M.: Az óvodapedagógus-hivatás gyakorlását soha nem hagytam abba. Végül is az egész munkám arról szól, hogy olyan óvodapedagógusokat képezzünk, akik szeretik, ismerik az óvodásgyermeket, és ezért, ennek érdekében mindent meg tudnak tenni. A hivatással való kapcsolatomban nem közvetlenül gyermek-pedagógus közelségben valósul meg. De az óvodai tanterveknek is alkotója vagyok, tehát az óvodai programoknak és az óvodai nevelés országos alapprogramjának az egyik készítője vagyok egy öttagú bizottság tagjaként. Itt csak úgy tudtam eredményesen közreműködni, ha az óvodai nevelés gyakorlatával megtartottam a kapcsolatot. Most is sokat járok a gyakorló intézményünkbe és a hallgatókkal is gyakorlati képzéseket vezettem hosszú évekig. A gyerekek között éltem a munkaidőmnek egy jelentős részét. Szakdolgozatomat, illetve doktori disszertációm is ilyen témából készítettem, tehát igazán nem szakadt meg a kapcsolatomban a gyakorlattal.

E: Itt helyben van ez a gyakorló intézmény?

Sz. M.: Igen, nagyon szép gyakorló intézményünk van az udvaron, ahol óvoda és iskola is működik. Az óvodások a földszinten vannak, az iskolások az emeleten. Ezek a gyerekek átlépnek az első osztályba úgy, hogy az épületet nem is hagyják el, itt folytatják általános iskolai tanulmányaikat egészen negyedik osztályig. Így azután az óvó-tanítók együtt képzéséből elnyerhető eredmények itt szépen megjeleníthetők. Vagyis olyan óvókat képezzünk, akik ismerik az iskolát és így egy kicsit előre tudnak tekinteni a gyerekek életét illetően, és olyan tanítókat, akik ismerik az óvodát.

E: Hány hallgatójuk van jelenleg?

Sz. M.: A nappali képzésben egy-egy évfolyamon közel 200 hallgatónk van. Ebből az óvósok 3 évig tanulnak, a tanítósok 4 évig. Összesen 800 körüli nappali tagozatos hallgatónk van és legalább ugyanennyi levelezőnk. Miután ez az intézmény az óvodapedagógus-képzést erősebb oldalának tudta valamikor, vagy előbb kapcsolatunk van az óvodákkal, több mint 300 pedagógus készül itt a szakvizsgájára. Tehát a pályán lévő pedagógusok is itt tanulnak. Úgyhogy nagyon jó szakmai légkör tapasztalható ezen a karon, és kiváló az együttműködés a gyakorlat szakemberei és a hallgatók között.

E: Hogyan befolyásolta a létszámok alakulását a Békéscsabával való integráció?

Sz. M.: Békéscsabán az új szakok a tanítóképzős létszám hátrányára szerveződtek. Amikor a Békéscsaba – Szarvas integráció létrejött, akkor már csökkenő létszámú tanítóképzés működött Békéscsabán. Akkor ez 80 fő körül volt, és azt a létszámot a mai napig tartani tudjuk. Tehát nincsenek beiskolázási gondjaink. Az új szakok a tanítóképzésből vették el a létszámokat, vagyis abból is merítkeztek.

E: Honnan jönnek egyébként a hallgatók?

Sz. M.: Országos beiskolázási lehetőségünk van, főként Csongrád, Szolnok, Békés és Bács-Kiskun megyéből jönnek, bár ott van a kecskeméti és a bajai főiskola. Rengeteg budapesti hallgatónk is van, főleg a levelező képzésben. Úgy tűnik, elég jó hírünk van az országban. Valószínűleg átadják a hallgatók egymásnak az információkat.

E: Milyen eséllyel lehet ide bekerülni?

Sz. M.: Ugyanúgy, mint a többi felsőoktatási intézmény, harcolunk a hallgatókért. Mióta 5–10 helyre lehet jelentkezni, azóta félelemmel nézzük, hogy az első helyen hányan jelentkeztek. Amikor meglátjuk a jelentkezési létszámot, akkor teljesen odavagyunk, hogy milyen sokan jelentkeznek, s amikor megjönnek a B-lapok, akkor látjuk, hogy van válo-



gatási lehetőségünk, de nem túlzottan nagy. Aztán még jönnek a tanárképzőből, innen-onnan 2–3. helyen jelentkezők. Az óvodapedagógus-képzésben nagyobb a merítési lehetőségünk, tanítóképzésben kevesebb.

E: Miért?

Sz. M.: Itt van a közelben Kecskeméten egy nagy múltú tanítóképző, itt van Baja, azután mondhatnám még Jászberényt is Szolnok megyében. Tehát a tanítóképzők egy kicsit jobban felsorakoztak itt a térségben, mint az óvodapedagógus-képzők. Kecskeméten is folyik óvodapedagógus-képzés, de ott a tanítóképzésnek van nagyobb múltja. A tanítóképzésben már nincsenek tradicionális szimpátia-kapcsolataink, mert hosszú ideig nem képeztünk tanítókat. Békéscsabán sem volt nagy múltú a tanítóképzés. Ezzel tudom magyarázni, hogy visszafogottabb a tanító szakra történő jelentkezés.

E: Milyen motivációkkal jönnek a hallgatók az intézménybe?

Sz. M.: Ha megkérdezzük őket, azt mondják, hogy „kicsi korom óta pedagógus szeretnék lenni, mert szeretem a gyerekeket”. Ez az egyik, amire úgy tekintünk, hogy ez már közhely. Az óvó-tanítóképzésben létezik egy alkalmassági vizsga, ahol a hallgatókkal elbeszélgetünk. Akkor többféle motivációt is megfogalmaznak. Nyilván sokan első diploma-megszerzési lehetőségnek tekintik az óvó-tanítóképzést és vágyaik a továbblépésre vonatkoznak. Tehát kipróbálják, hogy itt hogyan tudnak teljesíteni, és tovább szeretnének lépni. Vannak követő vizsgálataink is, és tényleg sok hallgatónk továbbtanul. A motivációk közé biztos, hogy besorolható, különösen a női hallgatóinkat tekintve, hogy nem kell egész napot az intézményben tölteni. Nem 8 órás munkakörök ezek, hanem 5–6 órás feladatok, így még a családra is jut idő. Nem utolsó szempont az sem, hogy az óvodapedagógus 3 év alatt szerezhethet diplomát. Ide nem kitűnő tanulók jelentkeznek, tehát egy jó közepes, négyes jelölt is el tudja végezni ezt a szakot. Elég rossz szociális helyzetből érkeznek hozzánk a hallgatóink. Eléggé elmaradott a régiónk és éppen valamelyik nap néztem meg a kollégiumi férőhely iránti kérelmeket, a hallgatóknak kb. 70 százaléka szociálisan rászorul a különböző kedvezményekre. Tehát valószínűleg ez is közrejátszik, hogy nem drága képzés. Tehát a szülők, a családok biztosítani tudják a tanulási feltételeket. Éppen most vitatkoztunk a múlt héten a főigazgatók országos kollégiumi ülésén arról, hogy 20–30 kreditet rendeltek a képzési tantervünkhöz, azzal a feltétellel, hogy az csak összefüggő féléves szakmai gyakorlat lehet. Mi ezt nem tartottuk elfogadhatónak. Számítunk a 30 kreditre, de nem akarjuk növelni a képzési időt.

E: Említette, hogy végeztek követési vizsgálatokat. Hányan tudnak elhelyezkedni a végzősök közül?

Sz. M.: A legutóbbi követésünk szerint legalább 50 százalékos elhelyezkedési esélyük van a hallgatóknak. Ők azok, akik óvónők, tanítók lesznek. 25–30 százalék továbbtanul és létezik egy olyan rétege, akik pl. külföldi bébiszitteres állás reményében külföldre elmennek nyelvet tanulni, keresni, utána visszajönnek és feltehetően továbbtanulnak. Nagyon sokan jeleznek vissza, akik külföldön dolgoznak.

E: Akik elhelyezkednek, azok visszamennek abba a faluba, ahonnan jönnek?

Sz. M.: Sokan keresnek nagyvárosi elhelyezkedési lehetőséget.

E: Itt a térségben?

Sz. M.: Igen, de Pestre is mennek, Szegedre is, ahová csak lehet. Sajnos a végzett hallgatóink sokszor azért nem tudnak hazamenni a községekbe, mert ott megszűnőben vannak az óvodák, iskolák.

E: Nehéz manapság elhelyezkedni?

Sz. M.: Kistelepülésen nehéz. Bár igényelnék, hogy odakerüljenek, nincs lehetőségük, inkább a nagyvárosok tudják őket fogadni. Pesten nagyon sok hallgatónk helyezkedik el, még úgy is, hogy albrételet vállálnak, vagy bejárók.

E: Egyébként 1–2 férfiú arcot is láttam a hallgatók között.

Sz. M.: Egyre nagyobb a fiú hallgatók létszáma az óvodapedagógus képzésben.

E: Hányan vannak?

Sz. M.: A nappali tagozatos képzésben évfolyamonként 10–12 fiú fordul elő.

A levelező képzésben azért vannak többen, mert a rendőrtől a határőrig, vagy vámosokig, itt mindenki szerzett már oklevelet. Köztisztviselőként meg akarta szerezni a főiskolai végzettséget, tehát idejött. Nappali tagozaton a fiú hallgatóink szépen el tudnak helyezkedni. Kapva-kapnak az óvodák a fiú óvodapedagógusok után.

E: Ismertetné röviden a tananyagot, amit a hallgatók elsajátítanak?

Sz. M.: Nálunk a mesterség alapja a pedagógia és a pszichológia. Ebből van a legmagasabb óraszám. Általános pedagógiai, pszichológiai műveltségre tesznek szert a hallgatók, megtanulják megismerni a gyerekeket.

6–8 stúdium is szolgálja a pedagógiai, pszichológiai műveltség megszerzését. Az általános pedagógiai stúdiumok mellett az óvodapedagógia is kiemelt órászámmal bír, amellyel a korosztály neveléséhez szükséges pedagógiai műveltséget szerzik meg a hallgatók. Játékpedagógiára is elég magas óraszám áll a hallgatók rendelkezésére. Aztán vannak a módszertanok, és a műveltség közvetítésére is felkészülnek a hallgatók, természettudományos, művészeti, ének-zene, vizuális nevelésből. A magyar nyelv és gyermekirodalom is elég magas órászámot képvisel a tanterveinkben. A mostani, kredites rendszerünkben nagyon sok a szabadon választható lehetőség. Ezekben a D-típusú tárgyakban azokra a közoktatási feladatokra készülnek fel, amelyek nem voltak mindig kiemelten fontosak az óvóképzésben, ilyen például az esélyegyenlőség biztosítása, a sajátos nevelési szükségletű gyerekek nevelése, a roma gyerekek nevelése, fejlesztőpedagógia, gyógytestnevelés. Olyan közoktatásban elvárt feladatokra is felkészülnek, mint a minőségfejlesztés, a mérés-értékelés. Akik ebben megfelelő kreditszámot szereznek, azok ezen a területen indulhatnak tovább a szakirányú képzésekbe. Lehet, hogy majd egyszer az MA-szintet is ilyen területen szeretnék tovább művelni.

E: Milyen az elmélet és a gyakorlat aránya?

Sz. M.: Nálunk gyakorlatcentrikus szemlélettel szerveződik minden tantárgyi tartalom. Már a pedagógia-pszichológiához is kapcsolódnak óvodai megfigyelések. A módszertanok bemutatókkal, mintatanításokkal, mintafoglalkozásokkal szerveződnek. A tényleges gyakorlati képzés, ami a pályához szükséges gyakorlati készségek, képességek kialakítását szolgálja, kb. 30 százaléka a képzési időnek. Egyéni hospitálásokon, csoportos gyakorlatokon, különböző tréningeken szereznek a hallgatók pedagógiai gyakorlati jártasságot. Magas órászámban vesznek részt összefüggő szakmai gyakorlatokon, ilyenkor kinti óvodákban töltik a gyakorlati időt, ami eddig 6 hét volt, plusz minden nyáron 2–2 hetet töltenek a hallgatók óvodában. A 6 hetet most az új szakindítási előterjesztésben 8 hétre emeltük. Ez azt jelenti, hogy az utolsó félévet szinte teljesen gyakorlattal töltik a hallgatók. Nem mondtunk le arról a nagyon fontos követelményről, hogy a hallgató a főiskolára történő belépésétől kezdve gyerekközelben élje meg a pályára történő felkészülését. Sok egyéni találkozása van a gyerekekkel a gyakorló intézményünkben, irányított gyakorlati feladatok ellátásával szerzi meg a gyermekismeretet, és a mesterség apró fortélyait.



E: A gyakorló intézményen kívül hány óvodával vannak kapcsolatban?

Sz. M.: Nagyon sokkal a városban, tehát a Szarvas városi óvodákkal.

Még nem említettem, hogy itt nemzetiségi óvodapedagógusok képzése is folyik, román, szlovák nemzetiségű hallgatókat készítünk fel szlovák, román nemzetiségű óvodapedagógusi feladatra. Szarvason van szlovák óvoda-iskola gyakorlólhelyünk, a román hallgatóink Kétegyházára és Gyulára járnak.

E: Mióta folyik nemzetiségi oktatás?

Sz. M.: 1959-től, mióta felsőfokúvá vált az óvóképzés. Ez valószínűleg a nemzetiségi szövetségek kezdeményezésére indulhatott el annak idején. Szükség van rá, miután a magyar közoktatási rendszerben működnek olyan intézmények – óvodák, iskolák – ahol nemzetiségi nyelven is folyik a képzés. Egy románok által lakott kistélepülésen az anyanyelv ápolása a közoktatási intézményekben is elvárható.

E: Ez itt hány főt érint?

Sz. M.: Nem túl sokat, de erre nagy támogatást kapunk. Évfolyamonként 3–4–5 hallgató tanul szlovák, román szakon.

E: Köztudott, hogy az általános iskolák alsóbb osztályaiban és az óvodákban egyre több a cigány gyerek. Hogyan készülnek fel az ő oktatásukra?

Sz. M.: A szaklétesítési és szakindítási előterjesztésbe, amit az országos tantervfejlesztő bizottság készített, az óvodapedagógus szak nemzetiségi szakiránnyal került be. Zárójelben, megfogalmaztuk az összes nemzetiségi szakirányt, tehát román, szlovák, szerb, német, szlovén, és bekerült a roma is, mint nemzetiségi szakirány. Társadalmi elvárás, hogy a pedagógusok készüljenek fel a roma gyerekek nevelésére, hiszen számukat tekintve növekedéssel kell számolnunk. Erre a feladatra fel kell készíteni a hallgatóinkat. Nem egyszerűen arról van szó, hogy együtt lehet nevelni őket a nem roma gyerekekkel, hanem velük sajátos feladatokat kell megoldani. Nálunk minden hallgató felveszi azt a stúdiomot, amely a roma gyerekek nevelésével, roma népismerettel, népszokásokkal foglalkozik. Pedagógiai feladataikat tekintve pedig vannak olyan stúdiumok, amelyek a sajátos nevelési szükségletű gyerekek nevelésére készítik fel a hallgatókat. Tehát a tantervünkben minden hallgató számára biztosított az a néhány stúdium, amelyben megismerik ezeket a gyerekeket. Van egy specializáció, amely kimondottan a roma gyerekek nevelése iránt érdeklődő hallgatók felkészítését szolgálja, itt már a roma nyelvet is tanulják a hallgatók. Tavalyelőtt készítettük a szakirány létesítési programunkat. Ebben kimondottan roma nemzetiségi, vagy roma nevelési feladatokat ellátó pedagógusokat képeztünk. Ez most már egy tantervi blokk, tehát ugyanúgy, mint a nemzetiségi szakirányoknál, a románál is elkészültek a tantervi dokumentumok.

E: Vannak romák, a hallgatók között?

Sz. M.: Igen, 2–3 hallgatónk van. Mindenféle akciót szerveztünk ennek érdekében, meghívtuk az Országos Cigány Önkormányzatot is. Mivel tudjuk, hogy a területünkön rengeteg roma neveléssel is foglalkozó intézmény van, konferenciát szerveztünk a segítségüket kérve a beiskolázásban. Ez túl nagy eredménnyel nem járt, de 2–3 roma hallgatónk már van a nappali tagozaton. Levelező tagozaton is tanulnak, és nagyon sok támogatást kapnak. Segítünk nekik pályázatot írni, szinte ingyenesen tanulnak, és minden segítséget megkapnak, hogy erre a feladatra felkészüljenek. Továbbképzéseket is szerveztünk már, és mindenféle pályázatot elkészítettünk annak érdekében, hogy a pályán lévő roma gyerekekkel foglalkozó pedagógusokat fel tudjuk készíteni, de nagyon gyér a jelentkezés.

Mintha azokon a településeken, ahol sok a roma gyerek, természetes lenne, hogy a közvetlen környezetükben sikeresen dolgoznak az óvónők, mert jól ismerik a roma családokat. Tehát felkészültek erre a feladatra, és nem kívánják továbbképezni magukat. Lehet, hogy romául is elég jól beszélnek, de amikor felajánljuk, hogy a roma nyelvet kicsit magasabb szinten megtanulhatnák, arra már nem vállalkoznak.

Pedig vannak kollégáim, akik foglalkoznak ezzel. Kiadványaink is vannak. Éppen most került nyomdába egy roma irodalmi szöveggyűjteményünk. Mostadtuk ki a roma neveléssel foglalkozó konferencia előadásait. Tehát vannak kollégáim, akik érdeklődnek és fel is készülnek erre. Az egyik kollégám Pécsen tanul, roma szakon szerzi most a diplomáját. Tehát ez egy kihívás, amire nyitottak a főiskola tanárai.

E: Milyen problémákat lát jelenleg az óvodapedagógus-képzésben?

Sz. M.: Nem látok súlyos problémát. Azt hiszem, hogy az óvó- és tanítóképzés soha nem lesz a sikerágazata a felsőoktatásnak, mert mindenki úgy gondolkodik róla, hogy amíg pedagógusokra szükség lesz, addig működnek az óvó-tanítóképzést folytató intézmények. Félelmeink azért vannak azzal kapcsolatban, hogy fogynak a gyerekek. Érzékelhető, hogy a beóvodázásnál, beiskolázásnál kevesebb gyerekre lehet számítani, és ezzel együtt a képző intézmények hallgatói létszámai is csökkennek. Gondoltunk erre már az elmúlt években is, de nem ez a tendencia. Nagyon nagy csökkenéssel nem kell számolnunk. Ha a társadalom majd egyszer gazdaságilag megengedheti magának, akár az anyák is felkészülhetnek a gyermeknevelésre felsőfokon. Comenius idejében az anya iskolája egyértelműen arról szólt, hogy a szülőket, az anyákat is fel kell készíteni a nevelésre. Azt gondolom, hogyha csak annyi nyeresége lenne az óvodapedagógus-képzésben résztvevő hallgatóknak, hogy nagyszerűen tudják majd nevelni a gyerekeiket, legalább kettőt-hármat, az a társadalomnak is nagyon nagy nyereség lenne. Azon kívül a nálunk diplomát szerzett óvodapedagógusok nagyszerűen képesek kommunikálni magyarul és idegen nyelven. Tehát műveltek, az általános műveltségük is magas szintű. Több hallgatónk is visszajelezte a követés nyomán, hogy jó elhelyezkedési lehetőségeik vannak például banki recepcióknál, mert jó kommunikatív képességekkel rendelkeznek. Remélem, hogy a jövőt tekintve nem lesz gondunk a pedagógusképzéssel és az óvodapedagógus-képzéssel. Ha kevesebb gyerek lesz, akkor talán lejjebb fogják definiálni a csoportlétszámokat. A külföldi tapasztalataim egyértelműen bizonyítják, hogy 15 kisgyerekekkel nagyszerű dolgokat lehet elérni. Érdemes lenne differenciáltan foglalkozni velük, és akkor talán több óvodapedagógusra lesz majd szükség.

E: Hogyan változott az óvónőképzés tartalma mióta a pályán van?

Sz. M.: Sokat változott. A felsőfokú óvónőképző 1959-ben alakult meg itt Szarvason, Sopronban és Kecskeméten. Az akkori képzési tartalmak igaz, hogy érettségire épülő képzést jelentettek meg, de azért az általános műveltség gyarapítására kevésbé volt lehetőség. Azután számtalan új kihívás megfogalmazódott. Változtak az eszközök, belépett a vezetéstudomány, és számtalan olyan új stúdium szerveződött, ami többletet jelentett a képzés tartalmában. Egy teljes társadalmi váltás is történt, hiszen abban az időszakban a közösségi nevelés volt a legmeghatározóbb. Most a gyerekekkel történő egyéni bánásmód, egyéni fejlesztés fontos. Túl nagy különbség a hivatásra történő felkészítésben nem volt. A tanárok minden igyekezetükkel azon voltak, hogy a pedagóguspálya iránti elhivatottságot alakítsák ki a hallgatókban. Nem annyira visszafogott, szerény hallgatóink vannak, mint ezelőtt 30–40 évvel, de kirobbanó tettvágy jellemzi most a hallgatókat. A tanulás



iránti vágyuk nem olyan mértékű, mint akkor volt. Most kicsit könnyedebben próbálják a diplomát megszerezni, sokszor beszélgetek velük erről, például amikor a diploma megszerzése előtt döbbenek rá, hogy hoppá még a nyelvvizsgát is le kell tenni.

E: Sokakat érint, hogy emiatt nem kaphatják meg a diplomát?

Sz. M.: Nálunk eddig még nem, mert a középfokú nyelvvizsga még csak most jelent meg. Az állami nyelvvizsga még nem volt követelmény, csak az intézmény által kiírt nyelvi követelményeknek kellett eleget tenni. Ezt játszi könnyedséggel megcsinálták úgy, hogy ráhajtottak az utolsó félévekben. Viszont most, hogy már nyelvvizsgára kell készülni, gondok vannak. Elég nagy létszámban nem tudtunk diplomát osztani. Csak az abszolutóriumot kapták meg a hallgatók, és majd ha leteszik a nyelvvizsgát, akkor kapják a diplomájukat. Olyan 25–30 százalékuk nem kapott most oklevelet emiatt. Ez nem olyan nagy szám. Ismerek néhány felsőoktatási intézményt, ahol éveken át görgetik a diploma megszerzését a hallgatók, mert nincs nyelvvizsgájuk.

E: Hogyan érinti a Bolognai folyamat az óvodapedagógus-képzést?

Sz. M.: A Bolognai folyamat kezdetén sokszor megfogalmazódott, hogy az óvo-tanítóképzést ki kellene venni ebből a folyamatból. Viszont nem láttuk mi sem, és a tantervfejlesztő bizottság sem ennek értelmét. Benne akartunk maradni a felsőoktatási rendszerben. Tehát elkészült a szaklétesítési programunk, amely egyértelműen bizonyítja, hogy a legalsó szint a pedagógusképzésben a felsőfokú szakképzés kell, hogy legyen. Megfogalmaztuk azokat az irányokat, szakokat, szakirányokat, amelyek két év alatt a hallgatóinkat felkészítheti a felsőfokú szakképzésben szerzett végzettség megszerzésére.

E: Milyen munkafeladatokra?

Sz. M.: Csecsemő-kisgyermekgondozó, illetve nevelést segítő feladatokat jelenítettünk itt meg.

E: Ez mikor fog beindulni?

Sz. M.: Ez már működik. Nekünk is vannak kapcsolataink középiskolákkal, éppen a szegedi Kossuth Zsuzsa középiskolával készítünk elő ilyen felsőfokú szakképzést. Ez a középfokú képzésre épülő két éves szakirányú képzés, amelyből a hallgató továbbléphet kredit-beszámítással az óvodapedagógus-képzésbe. Ha ezt jól csináljuk, akár fél évet is tudnánk felajánlani kedvezményként. De ezt még nem tudja a rendszer kezelni, tehát kreditet beszámítunk, de a képzési idő nem csökken. Most három évig óvodapedagógus-képzésben vesznek részt a hallgatók. Ez az alapszak, az ún. BA-szint. Erre épül az egyetemek által megajánlott mesterszint. Már három egyetem is kidolgozta azt az ajánlást, amit az óvodapedagógus-képzésben diplomát szerzett hallgatóknak készített. Pedagógia szakról van szó, amelyben a hallgató különböző szakirányokat vehet fel, és ezek a szakirányok összeegyeztethetőek azokkal a D-típusú irányultságokkal, amelyek során pl. családpedagógussá válik valaki, vagy olyan pedagógia szakossá, aki fejlesztő pedagógus, vagy roma gyerekekkel képes foglalkozni. Tehát az egyetemek azokat a pedagógia szakhoz rendelt szakirányokat is megfogalmazták, amelyeket az óvóságra építenek. Ez újabb két év, tehát a mi 3 éves képzésünkre 2 éves MA-szint épül. Aki ezt a mesterszintet elvégzi, az természetesen tovább mehet doktori iskolába.

E: Gondolom az egyetemeknek vannak elvárásai. Az itteni 3 éves képzést elfogadják majd?

Sz. M.: Igen. Ehhez kellett kidolgoznunk a pedagógia, pszichológia területén azokat a tartalmakat, és azokat a tehetséggondozást is megjelenítő tartalmakat, amelyek előkészítik

az érdeklődő hallgatókat a mesterszint elvégzésére. Azt gondolom, hogy a hallgatók közül csak azok fognak továbblépni, akik kiváló tanulmányi teljesítményt produkálnak, megszerzik a szükséges krediteket, és képesek lesznek az átlépésre. Eddig is jellemző volt, hogy a hallgatóink újabb diplomát igyekeztek szerezni. Persze most sem fog mindenki mesterszintre lépni, hanem megelégszenek a BA-szinttel, tehát az alapszakkal. Ők lesznek az óvodapedagógusok. De a képzési tartalmaink lehetőséget adnak a továbblépésre.

E: Már most is?

Sz. M.: A bolognai folyamat 2006-tól indul be. Most két komoly munkánk volt. Egyrészt a bolognai-folyamatnak megfelelően elkészültek az óvodapedagógus-képzésben a szaklétesítési előterjesztések és a képesítési követelmények. Most ezt akkreditáltatta minden intézmény. Úgy tudom minden magyar óvodapedagógus-képzéssel foglalkozó felsőoktatási intézmény megkapta az akkreditált lehetőséget. Tehát 2006-tól e szerint történik az óvodapedagógusok képzése. Most viszont egy HEFOP-pályázatban dolgozunk együtt az Eötvös Egyetemmel, mint konzorciumi partner, amelyben részletesen kimunkáljuk a bolognai-folyamatnak megfelelő pedagógusképzési tartalmakat.

E: A tanítóképzéssel mi lesz?

Sz. M.: A tanítóképzés ugyanezt csinálja, mint mi. A tanítóképzés megmarad 4 éves rendszernek. Ők is felsőfokú szakképzéssel indítanak, és négy éves tanítóképzés után léphetnek tovább az MA-szintre, de nincs három év után kimeneti lehetőségük.

E: Záró kérdésként, azt kérdezném meg, hogy van-e a saját intézményének valami specialitása?

Sz. M.: Bár együtt készítjük már évek óta a kimeneti követelményeket, és a tanterveket is összeegyeztetjük, hogy az átjárhatóság biztosított legyen az óvodapedagógus-képzők között, mégis, minden intézménynek van sajátos arculata. A mi intézményünk az óvodapedagógus-képzést kiegészítve olyan sajátos feladatokra is felkészíti a hallgatókat, mint a nemzetiségi képzés, és a gyógytestnevelés, vagy a mentálhigiénés feladatokra történő felkészítés. Vagyis minden intézménynek vannak speciális felkészítő törekvései. Hajdúböszörmény pl. a játékpedagógiára fordít igen nagy gondot. A hallgatók azon a főiskolán a játékpedagógiát kiemelve készülnek a pályájukra. A soproni főiskolának az a sajátossága, hogy ők a reformpedagógiákkal foglalkoznak többet. Kidolgoztak egy programot, ami nagyon hasonló a Waldorf-programhoz. A budapesti főiskolán a fejlesztőpedagógia jelenik meg magas szinten, és ott ezt építik be a hallgatók pályára történő felkészítésébe. Tehát sajátos arculata van minden intézménynek, Szarvason a hallgatói-oktatói együttműködés nagyon kollegiális légkörben folyik. Sok közös tevékenységük van oktatóknak, hallgatóknak együtt, nagyon kellemes légkörben tudnak együtt dolgozni. A hallgatók jól neveltek, és tisztelettudók. Külön büszke vagyok arra, hogy nekünk a felsőoktatásban található apróbb elhajlásokkal nem kell számolnunk. Ez talán annak az eredménye, hogy sokat foglalkozunk a hallgatókkal. Bejárnak a szobámba, használják a könyvtáramat, ügyes-bajos dolgaikkal is kopogtatnak az ajtómon. A többi kollegám is így tesz. Megőrizte az intézmény a kis intézményekre jellemző családi légkört.

(Az interjút Tomasz Gábor készítette)



„Üzletembernek kell néha lenni”

Kuti István, a Kecskeméti Főiskola, Tanítóképző Főiskola Kar főigazgató-helyettese

E: Kérem, mutatkozzon be.

Kuti István: Kuti István vagyok, a Kecskeméti Tanítóképző Főiskolai kar főigazgató-helyettese, és az Oktatásfejlesztési Központ vezetője. Iskoláim nagyon érdekesen alakultak. Örök életemben testnevelő szerettem volna lenni és sportoltam. 18 éves koromban az NB I-ben kézilabdáztam Győrben, és az ottani lehetőségeim adtak módot arra, hogy jelentkezsem a TF-re. De egy májusi edzőmérkőzésen eltört a kezem, így nem tudtam felvételizni, ezért elmentem gépipari technikumba 1964-ben Kecskemétre. Ott nagyon jó társaság jött össze, most is tartjuk még a kapcsolatot, ez volt az első évfolyam. 250-en kezdtünk és 80-an fejeztük be. Ez meghatározó volt az életemben, mert várost is váltottam, Győrből eljöttem Kecskemétre. A végzésem után 1967-ben, itt maradtam Kecskeméten a Műszaki Főiskolán. Ott dolgoztam két évet, és ez alatt végeztem tovább iskolámat, a Budapesti Műszaki Egyetem műszaki tanár szakán, és gyakorlatilag így csatlakoztam a pedagógus pályához.

E: A műszaki érdeklődése korábban is megvolt?

K I: Édesapám lakatos volt, a kerékpár szereléstől kezdve mindig volt valami, amit otthon csináltam, de nem voltam kimondottan műszaki érdeklődésű. Üzemmérnöki képeztésem is van a műszaki tanári mellett.

E: Édesanyja mit dolgozott?

K. I.: Édesanyám gyárban dolgozott, négyen voltunk testvérek otthon egészen 56-ig, amikor az egyik bátyám és a nővérem nyugatra ment. Ez egy kicsit befolyásolta is az életemet, mert 1967-ben, amikor munkába akartam állni a kecskeméti repülőtéren, az elhárítók nem javasoltak műszaki polgári alkalmazottnak, amiért a testvéreim nyugaton élnek. Így kerültem az első munkahelyemre, a mai GAMF karra.

E: A GAMF rövidítés mit takar?

K. I.: Ez az intézmény a Gépipari és Automatizálási Műszaki Főiskolának az utóda, az ismertség miatt tartották meg a GAMF-elnevezést. Akkor került ide az első Cellatron 2 c típusú számítógép a főiskolára. A gép mérete íróasztal nagyságú volt, memóriaszárait mágnesdob tárolta (ez a memóriakapacitás állt rendelkezésre mind a program, mind az adatok tárolására, csak gépi kódban lehetett programozni, perifériái 5 csatornás lyukszalag olvasó és lyukasztó valamint egy villanyírógép voltak). Amikor elmesélem informatika-előadáson a hallhatóknak, el sem tudják már képzelni. De mi ezen programoztunk gépi kóddal. Majd két év múlva megkaptuk a két db 4 kbyte-os memóriával rendelkező kártyás számítógépet, a TPA 1001-es típust, amit a KFKI fejlesztett ki. Ez amerikai mintára készült, de már volt 4 kbyte memóriája. Jó emlékeim vannak erről, a kollegák, munkatársak is szépen emlékeznek vissza, és a sportemlékek is összekötnek bennünket. 1971-ben a Pályaválasztási és Munkapszichológiai Tanácsadó Intézethez kerültem. Ez akkor alakuló rendszer volt az országban és a Bács megyei egy elég nagy volumenű volt. Ott mérnök-tanári beosztást kaptam, és két évet töltöttem el. Pályaválasztási kutatásokban vettem részt és munkapszichológiai elemzésekben. Az üzemmérnöki diplomám ott olyan módon hasznosult, hogy munkahely-elemzéseket csináltunk. 1974-ben pályázat útján az itt a főiskolán éppen induló oktatástechnikai képzésre nyertem tanársegédi állást. Később adjunk-

tus lettem, és egy év múlva rám bízták az oktatástechnika fejlesztését oly módon, hogy egy zártláncú televíziót készítettünk, ami az oktatást segítette. Majd ennek a háttéréként létrejött egy stúdió, ahol videofelvételeket készítettünk, és rögzíteni is tudtunk már. Így elkezdődött ezen a munkahelyemen is az informatikához való kapcsolódásom, amikor az informatika még mint oktatástechnikának nevezett szakterület bekerült a képzésbe. 1984-ben doktoráltam dr. Nagy József professzor úrnál Szegeden a korai képességfejlesztés lehetőségeit kutattam. Ezután kaptam megbízást a Természettudományi Tanszék létrehozására, vezetésére. Az elmúlt évek alatt sikerült egy olyan jól működő társaságot összehozni, amelyik a mai napig is zavartalanul látja el négy tudományterület, a matematika, a természettudomány, a technika és az informatika oktatását. Kialakítottuk a zártláncú televíziós rendszert, és pár év múlva elkezdődtek a számítógépes alkalmazások. Ez akkor még a hallgatóknak is nagy újdonság volt, nem úgy mint ma. Most már sok esetben előfordul, hogy jobb gépeik vannak otthon, mint amivel itt dolgoztatjuk őket. Ma ott tartunk, hogy van egy olyan Média és Informatikai Központunk, ahol a gépek a hallgatók rendelkezésére állnak napi 10 órán keresztül. Internetezhetnek, használhatják a gépeket két olyan teremben, ahol 16–20 gép a hallgatók fogadását szolgálja.

E: Ez elegendő?

K. I.: Soha nem lesz elegendő. A könyvtárban még van ezen kívül számítógép hozzáférési lehetőség. A kollegáknak minden szobában van gépük és hozzáférésük. Az informatikai rendszerünk azért is zsúfolt, mert most már a tanulmányi nyilvántartást is ezzel végezzük. A hallgatók ezen jelentkeznek, s így nagyon nagy a kívülről való igénybevétel. Ma az egész országban ez jellemző, sőt az egész világban. Jelen pillanatban a három karnak, a kollégiumoknak, és a gyakorló intézményeknek egy üvegszál-optikával történő gerinc-hálózatot építettünk ki.

E: Milyen múltra tekint vissza az óvónőképzés és milyen változások kísérték?

K. I.: 1837-ben Tolnán nyílt meg az első magyarországi óvónőképző intézet. Alapítója a Kisdudóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület volt. A kezdetben egyéves időtartamú képzés először 1848-ban válik 2 évvé, majd Eötvös József 1870-es törvényjavaslata is kétéves időtartamúra emeli.

A második világháború után szovjet mintára kibővítették az óvodahálózatot. A 70–80-as években az óvodahálózat 96–98 százalékos lefedettségű volt, vagyis az óvodáskorú gyerekek 96–98 százaléka óvodába járt. Ha sok a gyerek, akkor sok óvodapedagógusra van szükség. A második világháború után kialakuló rendszer szovjet hatásra eltörölte a pszichológiát, megpróbálta elhíttetni, hogy a lélektannak nincs jelentősége, mert nincs lélek. A váltás 1957-ben kezdődött. Akkor fogalmazódott meg egy olyan dokumentum, amit Nevelőmunka az óvodába címmel láttak el, és talán ez az első olyan program, amely még ma is érezteti hatását. Felfogásában nagyon korszerű volt, az ébredő pszichológiának a hatását, a gyermeklélektant is beépítette, és azt lehet mondani, hogy utat engedett egy megújuló képzésnek. A főiskolai szintű képzés igénye sokszor megjelent. 1959-ben határozták el, hogy létre kell hozni a felsőfokú óvónőképzést. Három helyen indult el Magyarországon, Szarvason, Kecskeméten és Sopronban. Később Hajdúböszörményben is elindult a tiszta óvónőképzés, és így négy helyen foglalkoztak óvodapedagógus-képzéssel az országban.

1974-ben, mikor idejöttem, akkor még kétéves volt a felsőfokú óvodapedagógus képzés. Fiú még egy sem volt, valamikor a 70-es évek végén jelent meg az első fiú a rendszerben. Az első probléma akkor adódott, amikor óvónői diplomát kellett volna kiadni két fiú hall-



gatónak. Ezért módosították a törvényt, és óvodapedagógusi diplomát kaptak. A 80-as évek elején a képzés úgy terjedt tovább, hogy a tanítóképzők óvóképzést is indítottak. Így került Budapestre, Sárospatakra, Bajára, Szekszárdra, vagyis olyan tanítóképzőkbe, ahová az óvodapedagógia is beépült.

100 fő volt az első évfolyamon, és 100 fő volt a másodévfolyamon, mikor idekerültem. Amikor a 70-es évek második felében az első gyesees gyerekek kerültek óvodába, hihetetlen, 45–50 fős létszámok voltak. Mi ekkor 700 fős évfolyamot képeztünk levelezőn. Különböző kihelyezett pontjaink voltak, Székesfehérvárott, Salgótarjánban, ahová mi jártunk ki, mert nem volt lehetőség arra, hogy ennyi embert utaztassunk. Ezt a hőskort is túléltük, és ebből is tanultunk. Megtanultuk, hogy az óvóképzésnek a két éve sok mindegyre ad lehetőséget, de nem mindenre.

E: Ez meddig tartott?

K. I.: 1985-ben jött egy olyan rendelkezés, hogy három évesnek kell lenni az óvodapedagógus képzésnek, addig a tanítóképzés három éves volt, és akkor azt négy évre emelték. A nyolcvanas évek elején több kísérlet is volt. A mi kísérletünk arról szólt, hogy a hároméves óvodapedagógus és a hároméves tanítóképzést egy plusz két féléves levelezőképzésben keresztezni lehet, tehát a tanítóból lehet óvodapedagógus is ráképzéssel és az óvodapedagógusból lehet tanító egy éves ráképzéssel. A kísérlet lényege az volt, hogy az óvodapedagógus és a tanítóképzés kölcsönös pontjait hogyan lehet egymáshoz közelíteni. Ma ez a kredit-rendszerben már nem kérdés, mert beszámíthatók a tantárgyak. Több olyan hallgatónk van, aki párhuzamosan végzi a két szakot, kihasználva ezt a lehetőséget. Most a bolognai folyamathoz való csatlakozás következtében a pedagógusképző szakcsoport BA fokozata lett az óvodapedagógus és a tanító. 2006-ban indul az első három éves BA képzés, amely után minden óvodapedagógus és tanító tovább tud tanulni pedagógia szakon, és ott lehet mesterfokozatot szerezni.

E: A hároméves képzéssel el tud majd helyezkedni?

K. I.: Természetesen. A bolognai folyamat egyértelműen úgy fogalmaz, hogy ez befejezett képzésnek fogható fel, de lehetőséget ad a pedagógiai mesterfokozatra. Azaz minden alapképzésnél olyan kimenetet kell biztosítani, ami diplomát ad és el lehet vele helyezkedni.

E: Milyen kutatómunkába kapcsolódtak be?

K. I.: 1992-ben a főiskola már tanítóképző főiskolaként működött. Akkor adódott egy olyan lehetőségünk, hogy az amerikai Fenntartható Társadalmakat Segítő Intézet pályáztatta a tanítóképzőket, hogy fogadnánk-e olyan programot, ami a környezeti nevelésben újat hozna. Ez a természeti, társadalmi környezettel is foglalkozó kutatási téma volt. Dr. Havas Péterrel, az akkori programigazgatóval tárgyaltam, és akkor fölvetődött, hogy nálunk a tanítóképzés mellett óvóképzés is van. Dr. Havas Péter nagyon nyitott volt, és azt mondta, hogy próbáljuk meg. Az amerikai adaptáció tanítóknak szólt, és a kisiskolásokra vonatkozott. Belekezdünk ebbe a kutatásba és az lett az eredménye, hogy megalakult a Körlánc nevű társadalmi egyesület. Ez egy környezeti nevelési egyesület, ma is él, Kecskeméten van a központja. Honlapja van, és rengeteg tagja, a tagság 2/3 része óvodapedagógus. A témához készítettünk programokat, lefordítottuk az amerikaiak által hozott anyagokat, magyarítottuk, óvodára adaptáltuk. Az lett az eredménye, hogy ma egy sikeresnek mondható program „birtokosai”, illetve terjesztői vagyunk. Közben ennek a műhelyét is ki kellett alakítani. A gyakorló intézmény nem volt alkalmas arra, hogy ilyen műhely befogadjon, mert egy ekkora intézménynek szélesebb körben kell dolgoznia. Ezért a felesé-

gem, aki itt dolgozott, és ebben a kísérletben kezdettől fogva részt vett, vállalkozott arra, hogy kimegy egy óvodába, és most már 11 éve egy olyan óvoda vezetője, ami a Körlánc-ra specializálódott. Ezen dolgozunk, kutatunk továbbra is, és úgy érzem, hogy a környezeti nevelést elég mélyen és sikeresen adaptáltuk Magyarországon. Az első könyvből, amit ehhez írtunk, 5000 példány fogyott el, ami azt jelenti, hogy az óvónői társadalomnak a nagy részét el tudtuk látni. Ehhez még egy nagyon érdekes kutatás kapcsolódott. 1996-ban pályáztunk az Országos Fogyasztóvédelmi Egyesülettel egy különleges témában, a fogyasztói szokások alakítása kisgyermekkorban. Ez volt életem első olyan pályázata, ahol amennyi pénzt kértünk, mind megkaptuk. Két év után szakanyagokat is készítettünk, ami az egyesület segítségével, nagyon szűk körben terjedt. Egy megismételt kutatást is végeztünk, akkor már a Közoktatási Intézet támogatásával. Itt is készültek olyan anyagok, amelyeket fejlesztésre használtunk gyakorlatilag munkaanyagként. Ezeknek a kiadása még nem történt meg. Közben nemzetközi vonalon ez hatalmas érdeklődést keltett, hiszen a fogyasztói társadalomban a fogyasztói szokások formálása elengedhetetlen. Egyik sarkalatos pontja a környezeti nevelésünknek, hogy a fogyasztó milyen lesz. Mert a jövőnk attól is függ, hogy milyen viszonyba tudunk kerülni a fogyasztásra termelt javakkal.

E: Jelenlegi munkaköréről, beosztásáról mondjon egy pár szót.

K. I.: Három évvel ezelőtt történt vezetőváltás a főigazgatói poszton. Az akkori főigazgatónak megvolt a két ciklusa, és mindenképpen vezetőváltásra került sor. Dr. Hegedűs Gáborral, a jelenlegi főigazgatóval a természettudományi tanszéken régóta dolgoztunk már együtt, kezdetben én voltam a tanszékvezető, később ő volt a tanszékvezető és én a helyettese. Amikor elnyerte a főigazgatói posztot, akkor biztatott, hogy én is adjam be a pályázatot. A pályázatot beadtam, és elnyertem az oktatás vezetésével kapcsolatos munkakört, mint oktatási főigazgató-helyettes. Ez nem volt számomra idegen, hiszen közel 20 éve a tantárgyfejlesztő bizottság elnökeként működtem, és két szaknak a fejlesztésével foglalkoztam. 10 éve tagja vagyok az Országos Tantervfejlesztő Bizottságnak, amely Budapesten működik, és a tanítóképző főiskolák egy-egy embere alkotja a bizottságot. Az informatika oldalról jelentkezett az az igény, hogy a kredit-nyilvántartást informatikai rendszerrel végezzük. Az ETR bevezetése küszöbön állt. Felmenő rendszerben a másodévesektől kezdődően indítottuk el a tanulmányi rendszert számítógépes hálózaton. Ez nagy kihívás volt, és a kollegáim segítségével sikerült is megcsinálni, természetesen nem zavartalanul. El lehet mondani, hogy a hallgatókkal is sikerült olyan viszonyt kialakítanom, hogy 2002-ben megkaptam a „legtanár” címet.

E: Ez mit jelent?

K. I.: Ez a búcsúzó hallgatók között egy szavazás alapján odaítélt cím. Ezt most már másodszer kaptam meg, azért, mert a legtöbbet támaszkodhattak rám, nemcsak az oktatásban, hanem általános emberi tevékenységben. Valóban olyan a helyzet, hogy hétfőn, kedden, csütörtökön és pénteken is van fogadóóráim. Ez azt jelenti, hogy gyakorlatilag majdnem minden nap. De ha a folyosón leállítanak, akkor is szívesen adok segítséget. Nagyon sokféle személyes- és tanulmányi problémával keresnek meg, hiszen a kredit-rendszer azért még egy kicsit döcög. Nem mindenki számára világos, és nem mindenki tudja kihasználni azt a szabadságot, amelyet elvileg a kreditnek biztosítani kellene. Ezért többen is vagyunk kredit-tanácsadók. Magamnak is megtartottam ezt a feladatkört, amivel segíthetünk a hallgatóknak.



E: Beszéljünk az intézményről. Hogyan alakult ki a jelenlegi képzési szerkezet?

K. I.: Kecskeméten 1959-től működik óvóképző, 1964-ben alapítottak egy gépipari főiskolát, és a 70-es évek elejétől indult a képzés a Kertészeti Egyetem főiskolai karon. A felsőoktatás integrációja keretében 2000-ben a három főiskolai kar egyesült a Kecskeméti Főiskolává. Egy rektora és három főigazgatója van a főiskolának. Két rektor-helyettes van, tudományos és oktatási. Igyekszünk megfelelni annak, hogy milyen a képzési kereslet. A GAMF-karon óriási profilváltás következett be, az informatika a felfutó terület. Jelenleg több mint 600 első évesből 300 informatikus. A hagyományos gépész szak mellett megjelent a menedzserképzés is. A kertészeti karnak egy szakon nagyon sok szakiránya van, 6–8 fajta szakirányú képzés folyik. Az agrárképzésben erős hanyatlás volt, beiskolázási problémák voltak. Nekünk egyébként mindig többletünk volt, mindig többen jelentkeztek. Ha az elmúlt két évet nézzük, minden évben központilag 10 százalékkal csökkentették az államilag finanszírozott felvételi keretszámunkat. Az államilag finanszírozott képzésben a mostani év volt a legkritikusabb, mert most az intézmény nem válogatta a jelentkezőket, tehát nem volt felvételi, az érettségi pontszám adta a felvételt. A létszám azért csökkent, mert már tavaly sem, és az idén sem hirdettünk kétszakos képzést, csak tanítóit és óvodapedagógusit külön. Az elmúlt két évben a tanítói szakra bekerülők 10 százaléka vette fel párhuzamos képzésben az óvo szakot. Csak óvodapedagógusként 30–40-et képeztünk, de 100–110-et a két szakon együtt. A nappali tagozatos évfolyamonkénti 50 fő mellé bekerült még 110–140 fő levelező tagozatos óvodapedagógus. A másoddiplomások aránya nagyon erőteljesen növekedett. Ők néha egész más területről is érkeznek. Volt már jogászunk is, akit másoddiplomás képzésben részesítettünk. Ebben az évben pl. van énektanárunk, aki tanítóképzőt fog végezni, van Iparművészeti Főiskolát végzettünk, aki óvodapedagógus lesz, van hittanárunk, aki tanítói másoddiplomát szerez. Idén 54 ilyen jelentkezőnk volt. Tehát megjelent egy új követelmény, az átképzés követelménye.

E: Kinek mit lehet beszámítani?

K. I.: A kredit átszámítási szabályok alapján a tananyag-azonosság 75 százalékos megléte esetén beszámítható a tantárgy. Most ezt csak a hallgatók által beszerzett kurzus-leírásból tudjuk megítélni, ezért a kredit-bizottság „bogarászik”. Ezt ezentúl, meg fogják kapni a diploma mellékletnek nevezett dokumentumban. Most még azoknak van előnyük, akik itt végeztek nálunk, azoknál tudjuk, hogy milyen tantárgytartalmak voltak. A levelező óvodapedagógus képzésben megjelent egy olyan réteg – és ez 30–40 százalék is lehet – akik nem ezen a pályán vannak, hanem a jelenlegi munkahelyükön elfogadják felsőfokú végzettségnek az óvodapedagógiát. Rendőrök, tűzoltók, és más hasonló foglalkozásúak. Ezt követően államigazgatási főiskolára, vagy máshova mennek, másoddiplomás képzésre. Tehát elvégzik az óvodapedagógia szakot 3 éves képzésben, ez felsőfokú végzettséget ad, és két év kiegészítéssel elvégzik az államigazgatási főiskolát.

E: Miért végzik el az óvóképzőt?

K. I.: Azt mondják, hogy jobban beszámítanak innen tárgyakat és könnyebb elvégezni ezt a három évet, mintha egyből az államigazgatási főiskolára mennének. És a végén lesz két diplomájuk.

E: Milyen finanszírozási, tárgyi és személyi feltételek mellett tud működni az intézmény?

K. I.: Jónak minősítjük a működési feltételeket. Az infrastruktúránkban erőteljes fejlesztést végeztünk az elmúlt 3 évben új egységeket hoztunk létre, tanulótereket bővítettünk. Új számítógépek munkába állításával és a hálózatbővítéssel sikerült elérni két új tanuló-

térnek a befogadóképesség növelését, a hallgatóknak az informatikai rendszerek igénybevételelét így jobban tudjuk biztosítani. A finanszírozást tekintve, a folyton szorító hatások mellett olyan forrásokat kutattunk fel, amellyel a saját megélhetésünket, fejlődésünket biztosíthatjuk. Ezért vannak olyan tanfolyami képzések, továbbképzések, amelyek bevételt hoznak, ezért vannak a költségtérítéses képzések. A levelező képzésben pl. az óvodapedagógus-képzés egyik évfolyamán 16 államilag finanszírozott hallgató van, és 142-en vannak összesen. Tehát látható, hogy a többség költségtérítésben van. Egységes költség-gazdálkodás van a karon. A főiskolai karok megkapják azokat a költségeket, amelyekkel a fenntartást biztosítani tudjuk. Múlt évben megtakarításunk volt, amit most felújításra tudtunk visszaforgatni, és az épület karbantartásával is javítjuk a tanulási feltételeket. Bevétel-centrikusságunk néha túlmegy a megnyugtató pedagógus viselkedésen. Azt kell mondanom, hogy üzletembernek kell néha lenni, nemcsak a pályázatokkal, hanem a terem-bérbeadáستól kezdve a szakképzési hozzájárulások megszerzésén túl mindennel próbálkozunk.

E: Mit lehet tudni a személyi feltételekről?

K. I.: A karon 56-an vagyunk, ez a tantestületi létszám, ha az egészséget nézzük, elegendő, de néhány területen szűken vagyunk.

E: Milyen a tanárok képzettsége?

K. I.: Az igény, ami a felsőoktatásban megjelenik az oktatókkal szemben, az nagyon keményen megfogalmazott elvárás, a tudományos tevékenységet és a végzettséget tekintve. Ma a régi ún. „kisdoktorival” már nem lehet megélni. Az első lépés az, hogy PhD-fokozatot kell szerezni. Az 56 főből jelen pillanatban 8 kollega rendelkezik PhD-fokozattal és 20-an tanulnak PhD-iskolában. Elég sokan művészeti területen a DLA-t végzik, ez a művészeti fokozat. Az az elvárás a felsőoktatási oktatókkal szemben, hogy a mesterfokozatú képzés után elvégezzék a tudományos fokozatot nyújtó iskolát is.

E: Mik az intézmény legsúlyosabb problémái jelenleg?

K. I.: Én mindig optimista vagyok, a legsúlyosabb gondnál is azt mondom, ki fogunk belőle mászni. Most az egyik legsúlyosabb gond, hogy zökkenőmentesen átálljunk a bachelor-képzésre, ami nem lesz könnyű, mert szakmailag is kellett változtatni bizonyos dolgokat és szervezés szempontjából is rengeteg változás történik. A mostani vezetésnek az egyik fontos feladata az lesz, hogy minden kollegával pontosan megértessük, hogy milyen változás történik körülötte. Talán ez az egyik legfontosabb feladat. Sokan kérdezik, hogy most mi lesz velünk, nem tudják követni a változásokat és összefüggéseket. Ezért segíteni kell ennek a feldolgozásában.

E: Milyen a presztízse a felsőoktatáson belül az óvodapedagógus-képzésnek?

K. I.: Az óvodapedagógusok presztízse az elmúlt években helyre került. Nagyon sokszor hangzott el hivatalos helyeken, hogy üdvözlük a pedagógusokat, és az óvónőket. De ráébredtek ennek a megkülönböztető jelzésnek az eltörlésére, és ma már nagyon helyesen pedagógusnak tartja őket mindenki. Az óvodapedagógia is kivívta magának azt, amit az iskola is kivívott, tehát hogy a tanítónak is és az óvodapedagógusnak is van szakmai tekintélye. Őrá is vonatkozik a hatévenkénti megújítás, a továbbképzéseknek az igénye. Készülünk arra, hogy a nálunk végzettek külföldön is megállják helyüket. Próbáljuk növelni idegen nyelvismeretüket. Nem azért tanítjuk őket idegen nyelvre, hogy a gyerekeket idegen nyelvre tanítsák az óvodában, inkább azért, hogy a szakmai ismeretüket tudják konvertálni egy németországi, angliai, franciaországi óvodába. Nagyon sok óvodapedagógus fordul meg



ún. bébiszitterként külföldön. Hallgatóink egy része él azzal a lehetőséggel, hogy megszakítja tanulmányait, kimegy egy évre, és úgy jön vissza, hogy a nyelvismerete megvan. Nincs átfogó ismeretünk a pálya elhagyásról, vagy pályakorrekcióról. De van visszajelzésünk, hiszen öregdiák-találkozókat szervezünk. Fontos feladatunk lenne a pályakövetés és ennek tudományos feldolgozása is. Az a tapasztalatunk, hogy a nappali tagozaton végzettek nem biztos, hogy Kecskeméten el tudnak helyezkedni, mert itt túlkínálat van.

E: Mit lehet elmondani azokról a diákokról, akik ide jelentkeznek?

K. I.: Erről két elmélet van. Az egyik azt mondja, hogy hozzánk csak a maradék jut. Én ezzel szemben azt merem mondani, hogyha megnézzük a tanulmányi eredményeket, akkor nemcsak a maradék jön ide, hanem sokan nagyon keményen kitűzött életcéllal ide jelentkeznek, és csak ide jelentkeznek. Óvodapedagógiai vonalon 89 pont volt az idén is és tavaly is a felvételi ponthatár. Ez a 144-es informatikához képest nem magas, de a 72 pontos minimumhoz képest magas. 72 ponttal nem is került be hozzánk hallgató, csak költségtérítéses.

E: Milyen az iskola vonzáskörzete?

K. I.: Azt lehet mondani, hogy az ország minden részéből jönnek ide. De zömében azért Bács-Kiskun megye, Pest megye, Szolnok megye.

E: A felvételi hogy zajlik?

K. I.: Már nincsen felvételi, de azért van egy sajátos felvételije a tanító és óvó szaknak, az ún. alkalmassági vizsga. Ezen belül van beszéd-alkalmassági, mozgáskoordináció, mozgásfejlettség, hiszen testnevelést is tartanak ezek a hallgatók. Bizonyos hangképzettséggel is kell, hogy rendelkezzenek ahhoz, hogy az énekképzésben részt tudjanak venni. Korábban színlátás-vizsgálat is volt.

E: Hogyha visszatekintünk, akkor inkább javult a színvonal, vagy romlott?

K. I.: Ez minden évben ingadozik. Az első hígulással jellemezhető évfolyam akkor volt, amikor megemelték a felsőoktatás létszámát 98 körül. Ez természetesen azt eredményezte, hogy gyengébbek is bekerültek, mert a pontszám lejjebb került. Három év óta stagnál a pontszám, amit el kell érni, hogy bekerüljön valaki. Az ez évi és a múlt évi statisztikánk teljesen azonos pontszámnál áll. A nem teljesítők aránya jóval szembeűnőbb, mint régebben, mert régebben félétet kellett halasztani, ha nem teljesített, most pedig haladhat tovább, de előfordul, hogy a negyedik évben az első félévéből nincs még lezárva egy tárgy.

E: Ezt utólag megcsinálhatja?

K. I.: Addig megy, ameddig meg nem csinálja. A finanszírozási rendszer most úgy működik, hogy államilag finanszírozott a hallgató addig, ameddig a képzési ideje tart, majd még két félévig. Ha a képzési időben nem fejezte be, akkor a 9–10. félévben tandíjas lesz, és ha akkor sem fejezi be, akkor költségtérítésessé válik.

E: Mi a különbség a tandíj és a költségtérítés között?

K. I.: A tandíj lényegesen kisebb összeg. A tandíj tanulmányi eredményfüggő. Egy nappalis hallgatónak 6–7 ezer forint tandíjat kell fizetni egy hónapban, a költségtérítés pedig 14 ezer forint.

E: Milyen tantárgyakat tanít az iskola az óvónő jelölteknek?

K. I.: Vannak alapozó és szakmai tárgyak, valamint gyakorlati tárgyak. Az alapozó tárgyak körébe tartoznak a társadalomismereti tanulmányok, (filozófiai ismeretek, politológiai ismeretek). Van pedagógia, és pszichológia. Neveléstörténet, nevelésmélet, didaktika, óvodapedagógia kimondottan. Aztán megjelennek az alkalmazott pedagógiák,

az alternatív pedagógia, a játékpedagógia. A pszichológiánál, bevezetés a pszichológiába, fejlődéslélektan, differenciált nevelés pszichológiája, pedagógiája. Ezek a szakmai alapozó tárgyak. A módszertannak is van egy ún. alapozó része, az éneknél a szolfézs, a vizuális nevelésnél a vizuális kommunikáció, a testnevelésnél a testnevelés alapképzése. A tanító és az óvodapedagógus a legszélesebb körben képzett pedagógus, hiszen matematikát, természetismeretet, fizikát, kémiát, biológiát is tanul. Technikát is tanul, ennek is megvan a módszertani része. Tanul ezen kívül rajzolni, bábozni, bábót készíteni, énekelni, zenét tanul, furulyázni tanul, és a testnevelést is tanulja mindenféle területen. Azt lehet mondani, hogy ezek sokoldalúan képzett pedagógusok. A gyakorlati képzés is sajátos, hiszen már a második félévben óvodába kerül, harmadik-negyedik-ötödik félévben is óvodában van, különböző foglalkozásokat tart önállóan.

E: Kontroll mellett?

K. I.: Természetesen, ott van a gyakorlatvezetője mellette és az óvodapedagógus, aki a csoporttal van. Meg van adva, hogy a 7 hospitálási naphól hány foglalkozást vezessen önállóan. Ebből a hospitálásból dokumentumot készít, jegyzőkönyveket, és meg van adva, hogy milyen nevelési tevékenységnek kell folynia.

E: Mennyire korszerű tartalmát és szemléletét tekintve a képzés?

K. I.: Ha a magyar óvodapedagógusi képzést minősíteni kell, akkor azt mondom, hogy egy klasszissal fölötte vagyunk Nyugat-Európának. A németek most térnek át a felsőfokú képzésre. Akik idejönnek, meglepetéssel tapasztalják az itteni képzés alaposságát. Ez az ország minden képzőjére elmondható, nemcsak nálunk van így.

(Az interjút Vásárhelyi Bálint készítette)

„A Waldorfpedagógia a kéz pedagógiája”

Ivaskó Ilona, a posztgraduális Waldorf-óvónőképzés pedagógiai vezetője

E: Kérem mutatkozzon be.

I. I.: Nevem Ivaskó Ilona. A badacsonyi hegyen, erdő alatt nevelkedtem, ahol gyönyörű kilátás tárult a Balaton víztükrére. Édesapám születésem előtt három héttel meghalt. Édesanyám az 1956-os események hatására hagyta el az országot. A körülmények úgy hozták, hogy anyánk minden igyekezete ellenére sem kaptuk meg az engedélyt arra, hogy követhessük őt. Testvéremmel együtt nagymamám nevelt fel minket igen nehéz körülmények között.

E: Értelmiségi volt a családban?

I. I.: Édesapám gyógyszerész volt, de anyai ágon az őseim szőlőmunkával keresték a kenyérré válót. Környezetem úgy tartotta, nehéz sors a miénk, de én ezt akkor nem éreztem. Nagyon egyszerű emberek között nőttem fel. Ma is úgy emlékszem, szép gyerekkorom volt, melyből máig merítkezhetek. Nagymamám bensőségesen élt velünk, unokáival, a hegyi emberekkel, a földdel, melyet kapált, gondozott, az elültetett maggal, a kibújó növényvel. Ismerte az erdő minden szegletét, tudta, az erdő melyik fája zöldell ki legelőbb, és hullajtja el levelét utolsóinak, melyik gomba hol terem. Énekelte a madarak énekét. Tör-

az alternatív pedagógia, a játékpedagógia. A pszichológiánál, bevezetés a pszichológiába, fejlődéslélektan, differenciált nevelés pszichológiája, pedagógiája. Ezek a szakmai alapozó tárgyak. A módszertannak is van egy ún. alapozó része, az éneknél a szolfézs, a vizuális nevelésnél a vizuális kommunikáció, a testnevelésnél a testnevelés alapképzése. A tanító és az óvodapedagógus a legszélesebb körben képzett pedagógus, hiszen matematikát, természetismeretet, fizikát, kémiát, biológiát is tanul. Technikát is tanul, ennek is megvan a módszertani része. Tanul ezen kívül rajzolni, bábozni, bábót készíteni, énekelni, zenét tanul, furulyázni tanul, és a testnevelést is tanulja mindenféle területen. Azt lehet mondani, hogy ezek sokoldalúan képzett pedagógusok. A gyakorlati képzés is sajátos, hiszen már a második félévben óvodába kerül, harmadik-negyedik-ötödik félévben is óvodában van, különböző foglalkozásokat tart önállóan.

E: Kontroll mellett?

K. I.: Természetesen, ott van a gyakorlatvezetője mellette és az óvodapedagógus, aki a csoporttal van. Meg van adva, hogy a 7 hospitálási naphól hány foglalkozást vezessen önállóan. Ebből a hospitálásból dokumentumot készít, jegyzőkönyveket, és meg van adva, hogy milyen nevelési tevékenységnek kell folynia.

E: Mennyire korszerű tartalmát és szemléletét tekintve a képzés?

K. I.: Ha a magyar óvodapedagógusi képzést minősíteni kell, akkor azt mondom, hogy egy klasszissal fölötte vagyunk Nyugat-Európának. A németek most térnek át a felsőfokú képzésre. Akik idejönnek, meglepetéssel tapasztalják az itteni képzés alaposságát. Ez az ország minden képzőjére elmondható, nemcsak nálunk van így.

(Az interjút Vásárhelyi Bálint készítette)

„A Waldorfpedagógia a kéz pedagógiája”

Ivaskó Ilona, a posztgraduális Waldorf-óvónőképzés pedagógiai vezetője

E: Kérem mutatkozzon be.

I. I.: Nevem Ivaskó Ilona. A badacsonyi hegyen, erdő alatt nevelkedtem, ahol gyönyörű kilátás tárult a Balaton víztükrére. Édesapám születésem előtt három héttel meghalt. Édesanyám az 1956-os események hatására hagyta el az országot. A körülmények úgy hozták, hogy anyánk minden igyekezete ellenére sem kaptuk meg az engedélyt arra, hogy követhessük őt. Testvéremmel együtt nagymamám nevelt fel minket igen nehéz körülmények között.

E: Értelmiségi volt a családban?

I. I.: Édesapám gyógyszerész volt, de anyai ágon az őseim szőlőmunkával keresték a kenyerre valót. Környezetem úgy tartotta, nehéz sors a miénk, de én ezt akkor nem éreztem. Nagyon egyszerű emberek között nőttem fel. Ma is úgy emlékszem, szép gyerekkorom volt, melyből máig merítkezhetek. Nagymamám bensőségesen élt velünk, unokáival, a hegyi emberekkel, a földdel, melyet kapált, gondozott, az elültetett maggal, a kibújó növényvel. Ismerte az erdő minden szegletét, tudta, az erdő melyik fája zöldell ki legelőbb, és hullajtja el levelét utolsónak, melyik gomba hol terem. Énekelte a madarak énekét. Tör-



téneteket tudott napról, holdról, csillagokról, állatokról, növényekről, emberekről. Történeteket, melyeket újra és újra hallgatni akartunk, nemcsak mi gyerekek, de a felnőttek is. Fáradhatatlanul segített az arra ráutaltaknak. Bölcsességét sokan tisztelték. Óvodába nem jártam. Iskola a faluban volt, melyet hosszú, nehéz utakon értünk el a hegyi gyerekekkel koszorúban. Szeles, havas időkben egymás kezét fogva lépésről-lépésre haladtunk a nem ritkán térdig érő hóban. Nagyon jó tanítóim voltak, akikre máig szeretettel emlékszem. Sok időt töltöttek velünk a délutáni órákban is. Miután vágytunk ezekre az együttlétekre, fáradságot nem ismerve többször is megjártuk a hegyi utat. Nagymamám fontosnak tartotta, hogy továbbtanuljunk. 14 évesen Budapestre kerültem a Vörösmarty Gimnáziumba. Első évben a keresztszüleimnél, a további években kollégiumban laktam. Nagyon korán önálló lettem, s nem tagadom időnként nehezen voltam ebben a számomra túl gyorsan kitágult világban. A tanáraim és osztálytársaim szeretete segítette át ezeken a válságos időkön. Az élet úgy hozta, hogy később is Budapesten maradtam. Az érettségi után képesítés nélküli óvónóként dolgoztam, közben levelezőn végeztem az óvónóképzőt. 1976-ban államvizsgáztam, akkor gyermekem, Vera egy éves volt.

E: Meddig dolgozott képesítés nélkül?

I. I.: Három évet, míg a főiskolát elvégeztem. Közben az élet iskolája, a gyakorlat nagyon sok tapasztalattal gazdagított.

E: Hogy jutott eszébe 18 évesen, hogy óvónő lesz?

I. I.: Nagymamám biztatott, hogy tanuljak tovább, de anyagilag nem tudott támogatni. Az Erzsébet szállodában mint vendégnyilvántartó dolgoztam. Hamar rájöttem, a vendéglátó világban nehéz kiigazodnom, pedig a környezetem megadott minden segítséget, hogy sikerüljön. Valószínű, hogy a már nagyon korai dédelgetett álmom vezetett, – hogy majd egyszer gyerekekkel foglalkozhatom – ahhoz a mozdulathoz, hogy bekopogtam a szomszédos óvodába. Abban az időben úgy gondoltam, kisebb gyerekek között kezdem pedagógus létem, majd fokozatosan megyek tanári pályára. Így lettem képesítés nélküli óvónő. Fontosnak tartom és ma is hálás vagyok az állami óvodákban eltöltött évekért, a lépésről lépésre megszerzett, keményen megdolgozott tapasztalatokért, örömeikért, kétségeikért, a hiányért, amiért állandóan kutattam, kerestem, ha nem is tudatosan. Tanfolyamokra jártam, építkeztem, miközben sosem letem megnyugvást. 1991 őszén ellátogattam a solymári Waldorf Óvodába. Érkezésemkor éppen csukódott az ajtó. Belülről jóleső zsisibongás áradt, a sok-sok düledező sáros csizma a verandán, ismerősség érzésével töltött el. Hazaérkeztem, ez az otthonosság érzése. Nem egy steril közeg, mint a másik óvodában. A sterilitást arra értem, hogy ott naponta háromszor mosott fel a dadusnéni. Amikor kimentünk, akkor fel kellett mosni, amikor bejöttünk, akkor fel kellett mosni. Nem igaz, hogy nálunk, a Waldorf óvodában nincs rend, vagy tisztaság. Csak valahogy másként, más anyagokkal dolgozunk. Természetes anyagokkal, mert ez a gyerekek érzékeléséhez nagyon fontos, hiszen a műanyag rideggé tesz. A fajsúlytól kezdve a tapintásig minden nagyon fontos, hogy a gyerekek érzékszerve fejlődjön, ami tulajdonképpen kapu a világ felé.

Amikor később az előadásokat hallgattuk, mindig úgy éreztem, a szememet becsukva, mintha a gyerekek ott lennének körülöttünk. Addig én ilyen elevenen gyerekekről még nem hallottam embereket beszélni. Különösen egy óvónő, Annette Strotteich, aki tört magyarsággal, de elhozta számomra azt a felismerést, hogy gyermekkorom szépségeit megoszthatom a gyerekekkel. Eddig sem akadályozott meg senki ebben a munkám során, pusztán ekkor született meg bennem felismerés. Bekapcsolódtam a folyamatokba,

és a következő ősön már a solymári Waldorf Óvoda óvónőjének tudhattam magam. A szívem erősebben, gyorsabban vitt a Waldorf pedagógia felé, mint ahogy azt befogadni tudtam. Meghatározó élmény volt számomra, mikor egy előadáson azt hallottam, hogy a Waldorf pedagógia a kéz pedagógiája. Nagyon egyszerű, dolgos, nagymama, nagypapa korú emberek között nőttek föl. Nem az arcukra, inkább a hangjukra, a kezükre emlékszem vissza, de arra tisztán képszerűen. Ma is fel tudom idézni nyitott szemmel, hogyan mozgott a kezük munka közben. Különösen a szomszéd Bakos Józsi bácsira emlékszem, ahogy mosta, „lebbelte” a salátáját a kútnál, vagy ahogyan kalapált. A nagymamám kezeire, ahogy gyúrta a tésztát, ahogy nyújtotta a rétest, csak úgy surrogott a keze alatt a tészta és lebegett hólyagosan a fehér égbolt, a terítő fölött, amint alányúlt.

E: Ez miért a kéz pedagógiája?

I. I.: A kisgyermek érzékleteiben él. Mindent, ami a környezetében történik, akarva-akaratlanul magába fogadja. Érzékeli nemcsak a tárgyi világot, de a számára nagyon fontos másik ember mozdulatát, belső világát, gondolatait, érzelmeit. Fontos, hogy érzékszerveit igénybevevő inger-gazdag környezetet alakítsunk ki számára, mely erősíti aktivitását. Időre is szüksége van, hogy saját tempójában fedezhesse fel a világot. A Waldorf óvodákban ezért van sokféle természetes anyag, hogy ne csapjuk be gyermekeinket érzékleteiben. A kisgyerek nem szóból tanul, hanem szemlélődésből, tapasztalatból, cselekvésből. Mélységesen átéli, nagyon szereti a cselekvésben megnyilvánuló emberi munkát, a munkáját elmélyülten végző felnőtt kézmozdulataiba érezhetően belefeledkezik a gyerek, átadja magát a felnőttből sugárzó hangulatnak. Mindez már nemcsak emlékkép a gyermekkorból, hanem tapasztalat és megfigyelés is. Mi ezért a Waldorf óvodában nagyon sokféle tevékenységgel élünk, tehát mi főzünk a gyerekekkel, mosunk, vasalunk. Vannak a hónapoknak munkafolyamatai, amibe mindent, amit a természet ad, megpróbáljuk bevinni. Tehát nemcsak kenyeret sütünk, hanem elültetjük a búzamatot, nevelgetjük, aztán jön az aratás, cséplés, őrlés, kenyértészta dagasztás. Mindezt azért, hogy a gyerekek áttekinthessék, tapasztalhassák az emberi munka érzékelhető folyamatát. Miből, mi lett. E folyamatok és az erre szánt idő hiányában a gyermek nem tud kapcsolatba kerülni tárgyakkal, emberekkel. Ezek a munka mozdulatok értelmes ősi mozgások. A minta és a cselekvés által a gyermek kapcsolatba kerül a munkaeszközökkel, tárgyakkal, a munkájukat végző felnőttekkel, azok gondolataival, érzéseivel, saját társaival, kapcsolatba kerül önmagával. Mindez cselekvés által történik meg, itt és most a szív szárnyaival, a kézzel. A másik ember mozdulata, gesztusa a kezén át áramlik a cselekvés által felém. Ezt nevezem én „Tőlem hozzád és Tőled hozzám” való kapcsolatnak. Itt van a nevelés-elfogadás lehetősége. A nevelés nem más, mint kapcsolat. Véleményem szerint ezért lehet egy megközelítés a Waldorf pedagógia megfogalmazására, hogy a „kéz pedagógiája”, mely nem teljesen tükrözi a Waldorf pedagógia kibontását. Itt visszatérnék –talán önző módon – arra, hogy amit gyerekkoromban kaptam, azt a Waldorf óvodában tudom újra átélni, formálni szívem és kezem által, megosztani, odaajándékozni „örökségemet”.

E: Hány éves volt amikor a Waldorffal megismerkedett?

I. I.: 37 évesen találkoztam a Waldorf pedagógiával, 15 év telt el azóta. Különös élményt és lehetőséget kaptam, mikor tanáraink arra bízattak minket, hallgatókat, esténként próbáljunk visszatekinteni az elmúlt napra. Eleinte sokszor elaludtam, majd eljött az a pillanat, amikor filmkockánként peregtek előttem le a nap eseményei. Olyan apró mozzanatok bukkantak fel, hogy látom, ahogy a gyerek nyúl felém, és én mégis elmegyek mellette.



Ez segített ahhoz, hogy máskor jobban figyeljek. A holnap reményt adóként tűnt fel, ahol jobbá tehetem a tegnap tévedéseit.

E: Korábban is dolgozott vezető beosztásban?

I. I.: Vezető-helyettesként dolgoztam, és volt arra lehetőségem, hogy vezető legyek. Amikor vezetőképzőbe jártam, elhatároztam, hogy olyan óvodai közösséget szeretnék, ahol lehetőségem lenne arra, hogy ne szakadjak el a gyerekektől. Miután a törekvésem most igazolódni látszik, már mondhatom, hogy nagyon sokrétű, kemény feladat, vállalkozás, óvodát létrehozni, megteremteni annak a feltételeit.

E: Mióta dolgozik Pilisszentlászlón?

I. I.: A második tanévet kezdtem el.

E: Miért jött el Solymárról?

I. I.: A Waldorf óvoda fenntartói a csoportba járó gyerekek szülei. A szülők és az óvónői kollégium együttműködése hordozza, formálja az óvodának, mint élő organizmusnak a dinamikáját, működését. Talán az alapítványi struktúrában látom az okot. Amennyiben nem akarom elhárítani a kérdést, nem kerülhetem ki azt a ténytet, hogy a feladatokat mi, emberek végezzük. Azt hiszem az alakulás a teremtés folyamatában a lelkesedés áthidalja a konfliktusokat, aztán a dolgos hétköznapiakban, intézményi működésben az emberek erői a mindennapok létfenntartására irányulnak. Kevesebb figyelem jut egymásra, az óvodai élet szükségleteiből fakadó munka összehangolására, megismerésére. E megismerés lehetne a hármas tagozódású szervezet létrejöttének alapja. Hosszú vívódás után úgy döntöttem, hogy egy mindenki számára nyílt, befogadó szellemiségű közösségben szeretnék dolgozni, s így eljöttem. Ezután, mint magánvállalkozó, tanácsadóként dolgoztam két évig óvodai háttér nélkül. De egy év után hiányozni kezdtek a gyerekek. Ekkor keresett meg a pilisszentlászlói Waldorf szülői közösség, hogy óvónőt keresnek. Lassan megszületett a döntésem, elvállaltam a feladatot. Egy évig minden héten csütörtök esteként találkoztam a szülőkkel, építgettük az óvodánkat. E közös munkából született a pilisszentlászlói Csikota Ringató Waldorf Óvoda a helyi önkormányzat támogatásával. Ma 25 kisgyerek jár hozzánk.

E: Kiknek a gyerekei járnak ide?

I. I.: Solymáron azt tapasztaltam, hogy főként helybeli családok hozták az óvodánkba gyermekeiket, illetve Budapest vonzáskörzetéből jöttek. Most ugyanezt tapasztalom. A pilisszentlászlói családok gyermekei mellett Szentendréről és környékéről járnak hozzánk, nagyobb számban értelmiségi családok gyermekei. Valószínű, hogy ezek a gyerekek a pilisszentlászlói Waldorf Iskolába járnak majd tovább. Ez az iskola egy évvel előbb alakult, mint az óvodánk, szintén szülői akaratból és kezdeményezésből a helyi önkormányzat támogatásával. Mindkét intézményt egyesület tartja fent. A szülők kerestek épületet, és mivel ez az iskolaépület megüresedett, a polgármesteri hivatallal kötöttek szerződést. Tehát előbb lett a mellettünk lévő Waldorf-iskola, és az utána való évben alakult az óvoda. Mindkettőt az egyesület tartja fent.

E: Együtt az óvodát és az iskolát?

I. I.: Nem, az óvodát külön egyesület, a Pilisszentlászlói Waldorf Óvodáért Közhasznú Egyesület működteti. Ezekben az intézményekben a szülők felelősek a fenntartásért. Az alapszabályban megfogalmazottak szerint mindig a jelenlévő gyerekek szülei a mindenkori fenntartók. Tehát abban a pillanatban, ahogy a gyerekek iskolába mennek, a szüleik már az iskolai egyesület tagjai.

E: Az összes szentlászlói gyerek itt tanul?

I. I.: Vannak bejárók is, de az óvodában most a gyerekeknek már több mint a fele szentlászlói. A tendencia azt mutatja, hogy egyre több a szentlászlói gyerek, azáltal is, hogy sokan költöznek Szentlászlóra. A tanév kezdetére három család költözött ide, kifejezetten a Waldorf óvodáért és iskoláért. Persze vannak szentlászlói gyerekek, akiket a szüleik szentendrei óvodába, iskolába íratnak.

E: Ez az egyetlen óvoda a faluban?

I. I.: Az önkormányzat fenntartásában működik közvetlenül mellettünk egy másik óvodai csoport is. Ők is választhatók.

E: Vannak itt szegények, vagy cigány gyerekek is?

I. I.: Célunk, hogy minél heterogénabb szociális helyzetből érkező családok találhassák meg helyüket az óvodánkban, hogy az óvodai közösség helyet adjon hátrányos helyzetű gyerekek számára is. A felvétel kizárólag pedagógiai kritériumok alapján történik, a szülők maguk döntenek el, mennyire akarják és tudják munkánkat természetbeni, anyagi és egyéb hozzájárulásokkal támogatni. Így lehetőséget kaphatnának nálunk cigány gyerekek is, de ebben a faluban még nem találkoztam cigány emberekkel.

E: Solymáron sem?

I. I.: Solymáron sem.

E: Milyen iskolai végzettségük van a szülőknek?

I. I.: A szülők kétharmada diplomás.

E: Hány szülő lehet, akinek nem annyira jó az anyagi helyzete?

I. I.: Vannak, akik egyedül nevelik gyerekeiket. A csoport egyharmadának nehéz anyagi körülményei vannak. Ez részben a mai társadalmi helyzetből adódik.

E: Milyen a viszonyuk a szülőkkel?

I. I.: Mivel a szülő választja ezt a pedagógiát, megpróbáljuk a gyerek érdekében a nevelési szempontokat, az alapelveket közelíteni a család és óvoda között. Tehát a szülői estek mellett pedagógiai beszélgetéseket tartunk, ahol a Waldorf-pedagógia embertani hátterét, a gyerek-fejlesztési jellemzőket próbáljuk a szülőkkel megbeszélni. Elmondjuk, hogy mi hogyan nevelünk, mit miért csinálunk. Tehát egészen a gyakorlati kérdésekig, hogy mit főzünk, miért, mi az, amiben tevékenykedünk, mik a művészeti tevékenységek, a munkatevékenységek. Tehát az életünk minden apró mozzanatát megpróbáljuk megbeszélni. Az óvodában a pedagógiai kollégium a felelős, ez jó esetben két óvó néni, vagy egy többcsoportos óvodában több óvó néni. Gyakorlatilag Veszprémben van egyedül három csoport. Tehát általában a Waldorf óvodák egy-egy kiscsoportból állnak, ahol van egy óvónő, és van egy segítőtje, aki éppen most végzi a Waldorf Óvónőképzést. A szülőkből és az óvónői kollégium képviselőjéből alakul egy gazdasági csoport, ami felelősséget visel azért, ami a gazdasági-finanszírozási dolgokkal összefügg. E mellett van a jogi csoport, amely a szabályokkal foglalkozik. Ez a három csoport szorosan együttműködik.

E: Az önök részéről elég nagy az elvárás a szülőkkel szemben.

I. I.: Mi nagyon sokat várunk a szülőktől bizonyos szempontból. A pedagógus felelőssége, hogy hogyan tud a szülőkkel együtt dolgozni, lépésről-lépésre. Itt a szülők takarítanak, dolgoznak, amit itt lát, mindent a szülők hoztak létre, az építkezéstől kezdve. Nagyon kevés az, amit mesteremberrel csináltattunk. A szülők között vannak, akik gazdasági oldalon, vagy jogi oldalon viszik az óvodát és vannak szülők, akik a kezükkel nagyon erősen tudnak dolgozni a megvalósítás területén. Persze ezek a szülők dolgozó emberek, és a



gyerekek várják otthon őket. Meg kell találnunk a jó mértéket az óvoda és az otthon között, ha ez nem sikerül, ebből nagy feszültség lehet.

E: Mennyire készíti föl a gyerekeket a Waldorf-óvoda az iskolára?

I. I.: A Waldorf pedagógia emberképe szerint, a gyerek egyszeri, és megismételhetetlen, ismeretlen a maga és a másik ember számára is. Ezek által a tapasztalatok által, amit mi adunk, kezdi önmagát is megismerni és elkezd környezetében, az életben biztonsággal kiigazodni. Ezek a gyerekek 3 éves folyamatban válnak iskolaéretté. Minden életszakasznak megvannak a fejlődési jellemzői, és ezek a fejlődési jellemzők megtörténnek. Mi fizikálisan és szociálisan is megfigyeljük a gyereket. Megnézzük, hogy milyen a szeme vágása, az orra, a szája, hogyan mozog, teli talppal, vagy lábujjhegyen. A gyerek fejlődéséről mi azt mondjuk, hogy nem egy-egy életszakaszra nevelünk, hanem egy egész életre.

E: Teljesen elvetik a konkrét mérőszámok alkalmazását, a teszteseteket, felmérőket?

I. I.: A Waldorf óvodában nincs ilyen.

E: Térjünk át a képzésre. Mennyi a képzés ideje?

I. I.: A képzés időtartama 3 év. Óraszám 900 óra. Évente 10 hétvégét foglal magában. Ez havonta egy alkalmat jelent péntek 17 órától vasárnap 13 óráig.

E: Mikor indult a Waldorf óvodapedagógus-képzés?

I. I.: A Posztgraduális Waldorf Óvónőképzés, mint pedagógus továbbképzés 1990 októberében kezdte meg munkáját. A szülők és óvónők körében igen nagy érdeklődést váltott ki az első Waldorf óvoda pedagógiai munkája. Ennek hatására az óvónők részére rendszeres konzultációk szerveződtek. A résztvevők kérésére a konzultációkat képzéssé „szűkítették”, tekintettel arra, hogy az ország számos helyén próbálkoztak Waldorf óvoda alapításával. Ez a folyamat még a mai napig is tart. Ebben a folyamatban pedig szakmai segítségre volt és van szükség. Akkor a Török Sándor Waldorf Pedagógiai Alapítvány az OKI iskolafejlesztési központjával és a Waldorf Óvodák Nemzetközi Szövetségének támogatásával, Annette Strotteich szellemi vezetésével szerveződött a munka melletti posztgraduális továbbképzési tanfolyam. 1997-ben megszületett az OKI által minősített és elfogadott Waldorf Óvodapedagógiai Program, amely azóta Magyarországon választható program lett, alapot biztosítva ezzel a Waldorf óvodák számára a törvényes működéshez.

E: Hogy történik a felvétel?

I. I.: Az érdeklődők előzetesen szakmai önéletrajzot küldenek, melyet mi, a képzés tanárai elolvassuk. Egy előre egyeztetett időpontban várjuk a jelentkezőket egy beszélgetésre. A jelentkezés feltételei: felsőfokú óvónői diploma, legalább egy éves óvodai gyakorlat, lehetőség szerint középfokú angol vagy német nyelvtudás.

E: Mindenki az állami képzés után jelentkezik?

I. I.: Mivel továbbképzés vagyunk, – mint már említettem – feltétel az óvónői diploma. Vannak érdeklődők, akik önismereti utat járnak, ők is látogathatják a képzés óráit. De a képzés célcsoportja, az óvodapedagógusok, ők kaphatnak a 3. év végén államilag elismert Tanúsítványt a képzés elvégzéséről. A képzés elvégzése az egyik szükséges feltétele a Waldorf Óvodai Programban való alkalmazásnak.

E: Hány ilyen ember volt itt eddig a képzéseken?

I. I.: A képzés történetében a jelenlegi évfolyam az 5. kurzus. Ez kb. 200 hallgatót jelent. A visszajelzések szerint a Waldorf pedagógiában képzett óvónők jelenléte az óvodai csoportokban és családi környezetben, vagy Waldorf óvodát segítők személyében kedvezően hat a pedagógiai környezetre. Sokan baba-mama csoportot vezetnek. Olyan családok

látogatnak el hetente egyszer-kétszer gyerekeikkel ezekre a legtöbbször délutáni órákra, akik érdeklődnek a Waldorf pedagógia iránt és gyermekeiknek ezt a nevelést választják majd. A képzésről kimaradók legtöbbször szülnék, vannak olyan hallgatók, akik a képzés elvégzése után vagy közben végzik az állami óvónőképzést. Hiány van Waldorf óvónőből. A jelenlegi évfolyam 23 hallgatójából 15 elkötelezett Waldorf óvodában, egy óvónő baba-mama csoportot vezet, egy önkormányzati fenntartású óvodában dolgozik, egy nincs alkalmazásban. Öt hallgató áll még választás előtt. Kb. öt olyan szülői kezdeményezésről van tudomásom, ahol szükség lenne Waldorf óvónőre. Néhány Waldorf csoport önkormányzati óvodában működik (Veszprém, Ajka). Itt az önkormányzat a fenntartó, a szülői közösségek pedig alapítványi formában támogatják az óvodai csoportot

E: És ez jól működik?

I. I.: Az állami keretek között ez a működés bizonyos feszültséget hozhat létre, de az élet nem fekete és fehér. Tehát egész biztos, hogy lehet olyan kompromisszumot kötni, amelyik nem sérti a pedagógiát.

E: A felvételi beszélgetés miről szól?

I. I.: Ez a beszélgetés valójában találkozás. Érdeklődünk az iránt, hogy hogyan találkozott a jelentkező a Waldorf pedagógiával, milyen betekintése van a pedagógia alapismerteteibe, filozófiai háttérébe. Milyen szakmai utat járt be? Mindenkinek bizalmat adunk, majd a 3 éves folyamatban dől el, hogy megerősödnek-e döntésükben vagy elhagyják a képzést. Többször is beszélgetünk egyéni fejlődésükről, kísérni próbáljuk a hallgatók önnevelési útját.

E: Mennyire vannak tisztában a Waldorfszellemiséggel a képzésre jelentkezők?

I. I.: Ez egy kicsit hasonló, mint a szülői közösségeknél. Sokan nagyon megalapozott antropológiai ismerettel rendelkeznek, de sok kereső ember is van. Van, aki a táplálkozás, van, aki az egészséges életmód, van, aki a szellemi háttér, van, aki pedagógia, van aki a szabadság miatt jön ide. Az első évben, aki úgy érzi, hogy mégsem ezt akarta, akkor továbbkeres. De ha megbízunk egymásban, elfogadjuk a másságot és elindulunk egy közös folyamatban, lépésről lépésre, ott van egy közös fejlődési lehetőség, ami átsegít a kríziseken is. Ahol nincs elfogadás, ott nagyon erős feszültségek keletkezhetnek.

E: Milyen a képzésben az elmélet és a gyakorlat aránya?

I. I.: Az elmélet 60 százalék, a gyakorlat 40 százalék. A 3 év egymásra épül metodikai és didaktikai szempontból egyaránt. Az elméleti órák, a művészeti tevékenységek, és művészeti ágak szoros egységet alkotnak egymással. Az első év alapozó év, amelyben a hallgatók megismerkedhetnek a pedagógia filozófiai háttérével, az ismeretelméleti alapokkal, és a művészeti tevékenységek által elkezdődik egy önismereti, önnevelési út. A második évben egyre inkább az óvodapedagógia elméletére és gyakorlatára helyezük a hangsúlyt. Egyre több az önálló feladat. A harmadik évben a hallgatók egy Waldorf pedagógiai témájú záró-szakdolgozatot írnak. A képzésben nagyon lényeges szempont, hogy az elméleti feldolgozást kiegészítse egy gyakorlati megfigyelési folyamat. Ezeket a tapasztalatokat a hallgatóknak előadás formájában kell megfogalmazniuk az év során. A Waldorf óvodában való hospitálás fontos és kihagyhatatlan része a képzési folyamatnak, mert az elmélet itt kap értelmet, itt kel életre a gyakorlati életben.

E: A szakkönyvek, a pedagógiai módszertani irodalom elérhetősége hogyan változott?

I. I.: Egyre több a magyar nyelvű antropológiai háttérű szakirodalom.



E: Miben különbözik ennek a képzésnek a tartalma az állami óvónőképzéstől?

I. I.: Nem tudom. Alapvető szempont az egész képzés során, hogy a hallgatók meglévő képességeire támaszkodva, azokat erősítve, fejlesztve a hallgatók nyitottabbá váljanak szűkebb és tágabb környezetük, önmaguk és a gyerekek iránt. A közös tanulási folyamatban a tanár kísérőként van jelen.

E: Van-e rendszeres kommunikáció az országban a Waldorf óvoda-pedagógusok között?

I. I.: Az óvónők regionális összejöveteleken találkoznak egymással. Bizonyos körzetekben időnként találkozunk, és akkor akár a működési, akár a pedagógiai problémákat beszéljük meg. A Magyar Waldorf Szövetség keretében működik egy óvónői tagozat, amelyben pedagógiai kérdésekkel foglalkozunk, és a jogi képviselőt is próbáljuk ellátni. A szövetség és a képzés segítségével szakmai napokat szervezünk. A képzést fenntartó Waldorf Óvodapedagógiai Egyesület és a Magyar Waldorf Szövetség segítségével szervezett szakmai napok iránt nagy az érdeklődés. Ezeken a fórumokon alkalom nyílik az eleven párbeszédre, mivel a mindennapokban nehéz találkozni, együtt gondolkodni a megkezdett folyamatokban.

E: Mik a képzéssel kapcsolatban a problémák és a nehézségek?

I. I.: Újabb akkreditáció előtt állunk, tehát visszatekintünk az elmúlt évek folyamataira, megnézzük, hogy mi az, amiben változtatni kell. Még több gyakorlat kellene, hogy a hallgatók az óvodai életben többet tudjanak tanulni, tapasztalni. Tehát több hospitálásra lenne szükség.

(Az interjút Vég Zoltán Ákos készítette)

KUTATÁS KÖZBEN

A nemkormányzati szervezetek gyermekvédelmi tevékenysége Ukrajnában

Cikkünk áttekinti az ukrajnai civil szektor szociális területen kifejtett tevékenységét 1990-től napjainkig, középpontjában annak vizsgálata áll, hogy miért oly fontos a fentiekben megnevezett társadalmi szervezetek intézményes, az állam által elfogadott és jogilag biztosított formáinak a támogatása. A téma vizsgálatának időszerűsége a következő tényekkel támasztható alá:

A II. világháborút követő időszakról kezdve a szovjet érdekszférába került közép- és kelet-európai országokban állandósult a civil társadalom elleni elnyomás. Ezért a rendszerváltozás nyitotta meg újból annak lehetőségét, hogy az évszázados hagyományra épülő civil szektor megerősödjön és aktív szerepet kapjon a társadalmi folyamatok alakításában.

A politikai rendszerváltás azonban hazánkhoz hasonlóan, a volt szocialista országokban is, a demokratikus fordulat mellett meghozta a gazdasági- szociális válságot.

A válsághelyzet és a piacgazdaságra való áttérés minden tekintetben új jogi helyzetet teremtett a volt Szovjetunió valamennyi tagállamában.

Az állam szociális feladat- és szerepvállalása így valamennyi közép- és kelet-európai országban átértékelődött a kilencvenes évek elején. A szektorsemlegesség elve a szociális szférában is megteremtette annak lehetőségét, hogy a civil szektor bizonyos állami, önkormányzati feladatokat átvállaljon.

Ukrajnában is számolni kell a területi, regionális különbségekkel, mivel országon belüli problémák (szociális egyenlőtlenségek, hátrányok) egyes megyékben hatványozottan is jelentkezhetnek. A szerzők úgy vélik, a vizsgált nonprofit szervezeteknek így kulcsszerepük van a hátrányosabb régiókban. Ilyen térségnek számít Kárpátalja, ahol statisztikai adatok bizonyítják a magas munkanélküliséget, az országos átlaghoz viszonyítva alacsonyabb fizetéseket, és rosszabb életkörülményeket. E rövid tanulmányban ezért hangsúlyosan szerepel Kárpátalja helyzetének vizsgálata, különös tekintettel a gyermekek, a családok körülményeire. Kárpátalján leginkább az egyházi szervezetek vállaltak nagy felelősséget a szociális problémák megoldásában, illetve a család- és gyermekvédelemben.

A tanulmányban a gyermekvédelem fogalmának definíciója a következőképpen jelenik meg:

„A gyermek- és ifjúságvédelmi tevékenység két fő területen valósul meg. Az általános gyermekvédelem, a megelőző gyermekvédelem, a családban élő és ott eredményesen nevelhető gyermek védelme. Ez a gyermekvédelmi tevékenység valamennyi, a családban még eredményesen nevelődő gyermekekre irányul. A tevékenység körébe sorolható a terhes és szülő anyák védelme, a csecsemő-és kisdédvédelem, az óvodai- iskolai gyermekvédelem, a szakmunkástanuló és munkát vállaló ifjúság védelme.

A speciális gyermekvédelem a családi körben bármilyen okból fejlődésében akadályozott, veszélyeztetett vagy a családi kötelékből kirekesztett gyermekek védelmére és neve-



lésére irányul. A tevékenység körébe sorolható az árvák, az elhagyottak, erkölcsileg vagy egészségügyileg veszélyeztetettek, a nehezen nevelhetővé váltak, a lelkiileg sérültek, a zül-
löttek nevelése.”

A gyermekvédelemmel foglalkozó cikkekben, tanulmányokban különböző területi felosztásokkal találkozunk. Ha az ENSZ gyermeki jogok nyilatkozata által sugallt megfogalmazásból indulunk ki, akkor a gyermekvédelmet két nagy területre oszthatjuk:

- 1) a probléma megelőző, preventív gyermekvédelemre;
- 2) a probléma kezelő gyermekvédelemre (jelen értelmezés szerint a probléma kezelő gyermekvédelmet attól a ponttól számítjuk, amikor a gyermeket valamilyen ok miatt kiemelik a családjából és az intézményes elhelyezés valamilyen formájában részesítik).

A nonprofit szervezetek jellemzői

A nonprofit szervezetek elsődleges célja olyan tevékenységek végzése, amivel valamilyen szükségletet elégítenek ki. Nem a profitszerzés a legfontosabb, hanem a szükségletek ki-elégítése érdekében végzett tevékenység.

Mint ismeretes, a nonprofit szektor közkeletű definíciója alapvetően negatív meghatározás. Nem azt mondja meg, hogy miről is beszélünk, hanem azokat a jellegzetességeket próbálja megragadni, amelyek a nonprofit szervezeteket más szektorok intézményeitől megkülönböztetik. A szektorhatárok kijelöléséhez felhasznált három kulcsfontosságú kritérium a következő:

1. A profitszétosztás tilalma. A szervezeteket nem profítcélok vezérlik, ezért nem tartoznak a piaci szektorhoz, működésük nem annak logikáját követi. Nem kizárt ugyan, hogy akár vállalkozási, akár alaptevékenységükkel nyereségre tesznek szert, de azt semmiképpen nem osztják szét a tagok, alapítók, vezetők és támogatók között, hanem eredeti céljaik elérése érdekében használják fel.

2. Működési autonómia és szervezeti elkülönülés a kormányzati szektortól. A nonprofit szervezetek közvetlenül nem függenek a kormányzattól, nem tagolódnak be az állami szektorba. Ez nem zárja ki, hogy közfeladatokat vállaljanak át, kormányzati megrendeléseket kapjanak és állami támogatásokban részesüljenek, de sem jogilag, sem intézményesen nem tartozhatnak az állami szférába. Saját irányító és döntéshozó testületük van, tevékenységük fölött a kormányzati szervezetek csupán törvényességi ellenőrzést gyakorolhatnak.

3. Intézményesültség, önálló jogi személyiség. Nonprofit szervezetnek csak a hivatalosan bejegyzett, bizonyos mértékben intézményesült szerveződések minősülnek, amelyek tudatosan kialakított, dokumentumokban rögzített belső szerkezetnek és működési szabályzatnak megfelelően tevékenykednek. A teljesen informális, rövid élettartamú, laza belső szerkezetű vagy vezetési szervezetek nem tekinthetők a nonprofit szektor részének.

Ez tehát a három legfontosabb határvonal, amely a nonprofit szektort a piaci, a kormányzati és az informális szférától elválasztja. Sajnos már ez a rendkívül leegyszerűsített meghatározás is igen sok vitára ad okot, a szektorok között kirajzolódó határvonalak koránt sem élesek

Az ukrán társadalom a jelzőszámok tükrében

Általános gazdasági, szociális helyzet

1991-ben kiáltották ki Ukrajna függetlenségét. A piacgazdaságra való áttérés minden előzetes felkészülés nélkül történt, így kormányzati szinten nem történt meg a stratégiai lépések

kidolgozása. A szociális szektor gyors változásának következtében a társadalom igen élesen két táborra szakadt: gazdagokra és szegényekre. Az állam passzív eszközökkel próbált javítani a kialakult helyzeten, mégpedig a segélyek különböző formáival. Mindeközben azonban nem vették figyelembe a gazdasági helyzet adta lehetőségeket.

1995-ben a családok 80 százaléka szociális segélyt, pénzügyi segítséget vagy kompenzációt kapott. A nyugdíjasok az ország lakosságának jelentős részét (14,5 millió) tették ki, nyugdíjban részesültek. A fiatal továbbtanulók (1,5 millió) ösztöndíjra vártak, 5, 6 millió gyermek részére ítélték oda gyermeksegélyt, 2, 5 millió ember szorult rendszeres pénzügyi támogatásra stb.

A mai gazdasági körülmények között egyre többen szorulnak valamilyen segélyre, de az állami költségvetés ezt már nem tudja felvállalni. Kevés pénzt osztanak szét egyre több rászoruló között. A rendszerváltás idején kialakított, segélyezésre alapuló szociálpolitika nem állta meg a helyét. A szociológusok többsége egyetért abban, hogy Ukrajnában egyfajta szociális anémiát látunk, amikor is a régi normák és értékek háttérbe szorulnak, az újak viszont még nem jöttek létre.

Késésgkívül, az ukrajnai szociális helyzet alakulására igen nagy hatással volt az ország gazdasági helyzete. A negatív változások már 1990 óta megfigyelhetők. A hatékony gazdaságpolitika hiánya a következő problémákhoz vezetett:

- a termelés visszaesése;
- a foglalkoztatottság csökkenése;
- a munkanélküliség növekedése, illetve a rejtett munkanélküliek számának növekedése, a kényszerből részmunkaidőben foglalkoztatottak száma is megnőtt;
- a hiperinfláció következtében a bankban elhelyezett pénzeszegek elértektelenedtek;
- a reálbérek, fizetések, nyugdíjak alacsonyak lettek;
- sok esetben visszatartották a fizetések, nyugdíjak kifizetését.

A gazdasági életben végbement változások a társadalom új csoportjainak kialakulásához vezettek. Azok váltak egyik napról a másikra munkanélkülivé, akik korábban több éves folytonos munkaviszonyban álltak, megélhetésük kizárólag a fizetés által volt biztosított. Gondot jelentett a bankban lekötött pénzeszegek megsemmisülése, hiszen sokak félretett pénze ezzel örökre eltűnt. A bérek oly alacsonyak voltak 1992–1999 között, hogy a mindennapi megélhetést sem biztosították.

A civil szektor Ukrajnában

Ukrajnában a civil szervezetek csupán most teszik első lépéseiket az újjáalakulás útján. De léteznek olyan nonprofit szervezetek is, amelyek állami támogatást kapnak.

Az egyes országoknál különböző meghatározásokkal találkozhatunk, USA: non-governmental organizations (NGO), non-profit sector; Németországban: Vereine, Ukrajnában azon társadalmi szervezetek, melyek az Alkotmánnyal összhangban, és a törvényben foglaltaknak megfelelően működnek (a nem állami szervezetek azzal a céllal alakulnak, hogy saját tagjaik, illetve mások jogait és érdekeit védjék, bizonyos szolgáltatásokat nyújtsanak stb.).

A szociális szféra Ukrajnában az utóbbi néhány évben komoly változásokon ment keresztül. Ezek egyike – talán a legfontosabbak közé tartozó – a nagy számban megjelenő nem állami szervezetek, mely szervezetek aktív részvétele és hatása megmutatkozik a társadalmi élet különböző területein. Polyko V. adatai szerint Nyugat-Ukrajnában a szoci-



ális területen tevékenykedő szervezetek 80 százaléka újonnan alakult, és csupán minden tizedik létezik a szovjet idők óta.

Az alábbiakban azon tények felsorolása következik, melyek megerősítik a civil szerveződések létjogosultságát és fontosságát Ukrajnában:

- a totális állam és annak szociálpolitikai rendszerének a válsága;
- az emberek bizalma megrendült az állami intézmények felé;
- az állam egymagában képtelen ellátni a felvállalt kötelezettségeit a szociális védelem rendszerében;
- az emberek törekszenek arra, hogy érdekeiket érvényre juttassák és szükségleteiknek eleget tegyenek;
- arra való törekvés figyelhető meg, hogy a hasonló problémákkal küzdők egymásra találjanak, és ily módon segítsék egymást.

A jóléti pluralizmus, mint célt hangsúlyozza, hogy az állam adjon le (vagy vissza) feladatokat a másik szektornak. Az ezredfordulóra az egykori szocialista államokban is megfigyelhető az egyes szektorok közötti együttműködés, közeledés. Ez a tendencia figyelhető meg Ukrajnában.

Gyermekvédelem Ukrajnában

A társadalmi folyamatok vizsgálatakor azt tapasztaljuk, hogy a mai társadalmi viszonyok között a szociálisan legkevésbé védett társadalmi csoportnak a gyermekek tekinthetők. Ez a következő tényekkel támasztható alá: a gyermekpopuláció körében nő a megbetegedések és halálozások száma, egészségük tendenciaszerű gyengülése figyelhető meg, a szegényebb rétegek nehéz anyagi körülményei, a többgyerekes családok, valamint azon családok esetében, akik sérült gyermeket nevelnek, a kiskorúak körében elkövetett bűncselekmények számának növekedése, mely a családok súlyos anyagi helyzetének tudható be, vagy a szülői gondoskodás hiánya okozza, vagy olyan negatív jelenségek, mint az alkohol-, dohány-, drogfogyasztás a gyermekek körében, a felnövekvő generáció neveltetésében tapasztalt visszaesés stb. A gyermekek szociális és jogi védelmének kérdése egyik legnagyobb prioritást élvező célkitűzésnek tekinthető Ukrajna politikájában. Ezért a kiskorúak szociálpedagógiai védelmének rendszerében a jogi bázis megteremtése szerepel. Ez magában foglalja a nemzetközi törvénykezést, az ukrainai törvényeket, előírásokat, konkrét metódusok, nemzetközi Charta, A gyermekek jogainak deklarálása (1959), ENSZ Egyezmény (1989). Az állami jogi bázis biztosítása szerepel Ukrajna Alkotmányában (1996), Családjogi tv. (1969), Oktatási törvény (1996), állami programok, pl.: „Ukrajna gyermekei”, (1996).

A gyermekek védelmének fontos alapját képezi az oktatás megszervezése és tökéletesítése a gyermeki szocializáció miatt. Így az Alkotmányban garantált az oktatáshoz való jog (53. cikk). A szociális védelem legfontosabb aspektusa a gyermekek érdekeinek szem előtt tartása az ország szociális- gazdasági körülményei között.

Ma egy nagyfokú általános szegénységről beszélhetünk Ukrajnában, a SZU összeomlását követően még inkább megerősödött a nem megfelelő és nem igazságos szociálpolitikai rendszer.

Szegénység és egyenlőtlenség tényleg van mindenütt, ám az nem mindegy, hogy mekkora az egyenlőtlenség, milyen tendenciákat mutat, hogyan változik a szegények száma, és milyen mély a szegénységük. E tekintetben vannak sikeres és sikertelenebb országok. Az egyenlőtlenségek változása is, a szegénység mértéke is a gazdaság szintje mellett történelem-, politika-, illetve szociálpolitika- függő.

A szegénységi küszöböt nehéz meghatározni és a szegénységi határt sem könnyű meghúzni, mégis azt gondolom, egyszerű a súlyos szegénység bizonyítékait feltárni. Ez megmutatkozik például abban, hogy 1990–1999 között az elfogyasztott élelmiszerek 50 százalékkal csökkentek. Az alultápláltság jelentős gondokat okoz a terhes nőknél és gyerekeknél. Sajnos egyre több gyermek születik már egészségkárosodással. 1991-ben az összlakosság 3 százaléka élt valamilyen fogyatékkal, sérüléssel, 2001-ben ez már 4,72 százalékra emelkedett. A leggyakrabban előforduló betegségek: a központi idegrendszer megbetegedései, érzékszervi sérülések, cukorbetegség, gennyes tüdőgyulladás, ami Nyugat-Európa országaiban már szinte nem is fordul elő. Minden ötödik fogyatékkal élő gyermek nevelőotthonba kerül. Jelenleg 433 árvaházban 69 100 gyermeket helyeztek el. Ezen kívül 122 gyermekotthon lát el 16 000 speciális szükségletű gyermeket.

A gazdasági rendszer válsága, a pénzhiány talán leginkább az egészségügyi és családvédelmi rendszeret sújtja. A korrupció és a nem megfelelő egészségügyi ellátás mind növeli az elégedetlenséget. A World Bank tudósítása szerint Ukrajna összlakosságát tekintve 75 százalékos szegénységgel számolhatunk. A három vagy több gyermeket nevelő családok a legesélyesebbek arra, hogy a létminimum szintje alá kerüljenek.

Demográfiai viszonyok

Az utóbbi egy évtizedben Ukrajna demográfiai viszonyai is kedvezőtlenül alakultak. Ami elsőként szembetűnő, az a lakosság folyamatos csökkenése 1993 óta, melyet az 1. táblázat adatai is jól tükröznek.

1. táblázat: Ukrajna népességszámának alakulása 1940–1999 között

Év	1940	1970	1985	1990	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Lakosság-szám	41,3	47,1	50,8	51,7	52,2	52,1	51,7	51,3	50,9	50,5	50,1

Forrás: Ukrán Központi Statisztikai Hivatal, <http://www.ukrstat.gov.ua/>

A születések számának csökkenése, valamint a családalapítás és gyermekvállalás területén fentiekben megfogalmazott állítások Ukrajna esetében is helytállóak. Megfigyelhető ugyanis, hogy 1991-ben – Ukrajna történetében először – a halálozási mutatók túlmutattak az élveszületések számadatain. (1991: az élveszületések száma: 12,1 ezrelék, a halálozási arányszám: 12,9 ezrelék). Összességében elmondható, hogy 1993 és 1999 között – napjainkig is ez a tendencia figyelhető meg – Ukrajna össznépessége 2,1 millióval (4,02 százalék) csökkent.

Az egyházak megújult szerepe Kárpátalján

A kilencvenes évek elején bekövetkezett demokratikus fordulat az egyházi szféra gyors fejlődését eredményezte és elősegítette az egyházi szociális és oktatási célú intézmények számának növekedését. Ukrajna Vallásos Ügyeiért felelős kabinetének 2005-ös évi statisztikai adatai alapján Ukrajnában közel 10 ezer kollégium és 173 egyházi oktatási intézmény tartanak számon. Különböző felekezetekhez tartozó és különféle szintű oktatási intézményekről van szó, kezdve az általános iskolától a felsőfokú intézményekkel bezárólag.*

A sokat emlegetett rendszerváltás komoly kihívások elé állította a gyermekvédelmet. Ebben az időszakban kezdték meg a történelmi egyházak missziós tevékenységüket a tér-

* Forrás: Ukrán Központi Statisztikai Hivatal, <http://www.ukrstat.gov.ua/>



ségben. Ennek első jelei voltak a régi rendszerben elkobzott egyházi intézmények helyreállítása, épületek megvásárlása, a helyi közösségek összekovácslása. Minden segítség külföldről érkezett, főként Magyarországról, Hollandiából, Csehországból. De komoly missziós tevékenységet vállaltak a lengyel katolikus papok is.

Nehéz feladat azonban annak megismerése, hogy valójában milyen társadalmi szerepet töltenek be az egyházi gyermekvédelmi intézmények, mely társadalmi csoportok veszik igénybe őket, milyen elvárásokat támaszt velük szemben az állam, a kormány. A vizsgált intézmények fő célja a hitoktatás mellett a családok, közösségek szociális jólétének segítése, a rossz szociális helyzetből fakadó egyenlőtlenségek leküzdése. Az egyházi iskolák létrehozása pedig az oktatás, szakképzés biztosítása mellett a hátrányos helyzetű családok gyermekeinek felkarolását, iskoláztatását is jelenti.

A második világháború befejezése utáni évtizedekben Kárpátalján az új szovjet hatalom megakadályozta a kapcsolatok ápolását a környező országokkal, az ott élő emberek társadalmi, vallási életét korlátozta, szervezeteiket betiltotta. Az enyhülés egyik első jeleként 1989-ben magyarországi ferencesek engedélyt kaptak arra, hogy Kárpátaljára költözzenek, és részt vegyenek a katolikus egyház újjáépítésében. Első lépésként három, magyarországi ferencrendi szerzetes költözött egy családi házba Nagyszőlősrre, hogy szerzetesi fogadalmait a helybéliekkel sorközösséget vállalva éljék meg.

Eleinte úgy tűnt, hogy az óriási hitéleti feladatok végrehajtása elegendő lesz. Hamarosan kiderült, hogy hitéleti tevékenységük nem elegendő. Nap mint nap szembesültek és szembesülnek emberi tragédiákkal, betegséggel, szegénységgel, testi-lelki nyomorral, magányval. Rövidesen az is kiderült, hogy a magyar kulturális értékek megőrzésében és továbbfejlesztésében is szerepet kell vállalniuk. Kényszerűségből fokozatosan ezekre a területekre is kiterjesztették tevékenységüket.

Jelenleg a hitbéli feladatokon túlmenően az oktatás területén rendszeresen segítik a családokat a beiskolázási terhek elviselésében, a legalapvetőbb tanszerek, írószerek megvásárlásában. Már öt településen működik óvoda a fenntartásukban, mely a keresztény nevelésen és a kulturált körülményeken túl étkezést is biztosít a gyermekeknek, sokszor a napi egyetlent. Nagyszőlőson működik egy speciális napközi otthon is, ahol a testileg, szellemileg sérült gyermekekről gondoskodnak, Huszton pedig évek óta folyik egy hasonló profilú intézmény létrehozása, építése. Két településen a cigányság számára létesítettek közösségi házat, ahol elsősorban a gyermekeknek biztosítanak étkezési, tanulási lehetőséget. Huszton két évvel ezelőtt indult el támogatásukkal egy családi típusú árvaház. A tervek szerint 2006 szeptemberében nyitja meg kapuit Huszton a mozgássérült óvoda, mely az első és egyetlen olyan oktatási intézmény, mely a speciális szükségletű gyermekekért jött létre.

A közvetlen szociális ellátás keretében több településen ingyenes ebédelési lehetőséget nyújtanak több száz idős embernek, gyereknek, hajléktalannak. Számukra a napi meleg étel különben elérhetetlen lenne. Még szélesebb körben folyamatosan osztanak szét száraz élelmiszert, karácsony és húsvét előtt több mint ezeröttszáz családot támogatnak élelmiszerral. A területen óriási gond a téli hideg átvészélése, különösen az időskorúak számára. Megsegítésükre minden évben jelentős mennyiségű tüzelőt osztanak szét, amivel legalább a téli tüzelőanyag igény egy részét sikerül megoldani. Az egészségügyi ellátás hiányosságai és a magas gyógyszerárak miatt a misszió patika hálózatot működtet, ahol recept ellenében ingyenesen juthatnak a rászorulóknak gyógyszerhez, gyógyászati segédeszközökhöz. Az elmúlt évek alatt, külföldi segélyszervezetek jóvoltából, több ezer tonna segélyszállítmányt fogadtak a területen működő Karitászi szervezetek, melyben ruha, élelmiszer, iskolabútor,

gyógyászati eszköz, könyv és sok egyéb hasznos adomány volt. Ezeket magánszemélyekhez és intézményekhez továbbították.

A Karitás Szervezet létrejött Kárpátalján szintén a Ferences Rend kezdeményezésére indult meg az 1990-ben. Jelenleg nemcsak a nagyvárosokban, hanem az apró falvakban is működik. A gyermekvédelem területén a Szervezet a következő feladatok végzését vállalja:

- gyermekotthonok, gyógycentrumok, óvodák létrehozása, irányítása;
- a devianciák megelőzése érdekében tréningek szervezése, info-szolgálat működtetése;
- a társadalmi fejlődés érdekében szociális központok, varrodák, mini-pékségek kialakítása;
- ingyenkonyha, gyógyszertárak, ruhaosztás rendszeres jelleggel.

Hasonló tevékenységet folytat a református, valamint a görög katolikus egyház is. A református egyház segítő tevékenysége a helyi gyülekezetek részvételével egészül ki. Kárpátalján kiemelkedő az egyházak gyermekvédelmi tevékenysége, mely az utóbbi évtizedben jelentős eredményeket mutatott fel. A gyermekvédelem részét képezi az óvodai ellátás megszervezése is, valamint a családsegítés. A térség speciális gyermekvédelmi gyakorlata a nyugati szemléletet tükrözi: a gyermekek érdekei állnak a középpontban, az ellátás differenciált, sokoldalú, korszerű.

Összegzés

Ukrajna – mint a Szovjetunió egyik utódállama – egy sajátos fejlődési utat mutat a szociálpolitika rendszerét tekintve. Ennek hátterében komoly gazdasági, szociális, politikai okok húzódnak, valamint az egykori szocialista rendszer következményeként megmaradt és bevált módszerek, mechanizmusok és szemlélet. A kilencvenes évek elején bekövetkezett rendszerváltás – komoly krízise mellett – Ukrajna számára is meghozta a demokratikus fordulatot. Ennek egyik példája lehet a társadalmi szervezetek újjáalakulása, többek között az egyházak és egyéb nonprofit szervezetek működése e térségben. Mivel a nonprofit szervezetekről általában elmondható, hogy egy-egy probléma vagy társadalmi szükséglet megoldását szorgalmazzák, a megváltozott társadalmi-gazdasági-politikai viszonyok között valóban nagy szükség volt ezen szervezetekre.

Ukrajna gyermekvédelmi helyzete a kilencvenes évek hazai gyakorlatához hasonlítható. Ukrajna a társadalmi- gazdasági helyzet adta lehetőségek között igyekszik lépést tartani az előtte járó, fejlettebb országok példáival. Érzékelhető egyfajta pozitív elmozdulás, fejlődés a rendszer egészét tekintve, ugyanakkor hiányzik egy átfogó, komplex reformtervezet és jogi szabályozás.

Barta Ágnes & Rákó Erzsébet

Tanulási motivációk a hátrányos helyzetű gyerekek körében*

Mint a szakirodalomból is ismert, a cigány tanulók helyzetével foglalkozó kutatások eredményei szerint a cigány tanulók iskolai pályafutását meghatározó tényezők igen összetet-

* Részlet a szerző *A cigány tanulók kommunikációs problémái az oktatási folyamatban* című kutatási jelentéséből.

gyógyászati eszköz, könyv és sok egyéb hasznos adomány volt. Ezeket magánszemélyekhez és intézményekhez továbbították.

A Karitás Szervezet létrejött Kárpátalján szintén a Ferences Rend kezdeményezésére indult meg az 1990-ben. Jelenleg nemcsak a nagyvárosokban, hanem az apró falvakban is működik. A gyermekvédelem területén a Szervezet a következő feladatok végzését vállalja:

- gyermekotthonok, gyógycentrumok, óvodák létrehozása, irányítása;
- a devianciák megelőzése érdekében tréningek szervezése, info-szolgálat működtetése;
- a társadalmi fejlődés érdekében szociális központok, varrodák, mini-pékségek kialakítása;
- ingyenkonyha, gyógyszertárak, ruhaosztás rendszeres jelleggel.

Hasonló tevékenységet folytat a református, valamint a görög katolikus egyház is. A református egyház segítő tevékenysége a helyi gyülekezetek részvételével egészül ki. Kárpátalján kiemelkedő az egyházak gyermekvédelmi tevékenysége, mely az utóbbi évtizedben jelentős eredményeket mutatott fel. A gyermekvédelem részét képezi az óvodai ellátás megszervezése is, valamint a családsegítés. A térség speciális gyermekvédelmi gyakorlata a nyugati szemléletet tükrözi: a gyermekek érdekei állnak a középpontban, az ellátás differenciált, sokoldalú, korszerű.

Összegzés

Ukrajna – mint a Szovjetunió egyik utódállama – egy sajátos fejlődési utat mutat a szociálpolitika rendszerét tekintve. Ennek hátterében komoly gazdasági, szociális, politikai okok húzódnak, valamint az egykori szocialista rendszer következményeként megmaradt és bevált módszerek, mechanizmusok és szemlélet. A kilencvenes évek elején bekövetkezett rendszerváltás – komoly krízise mellett – Ukrajna számára is meghozta a demokratikus fordulatot. Ennek egyik példája lehet a társadalmi szervezetek újjáalakulása, többek között az egyházak és egyéb nonprofit szervezetek működése e térségben. Mivel a nonprofit szervezetekről általában elmondható, hogy egy-egy probléma vagy társadalmi szükséglet megoldását szorgalmazzák, a megváltozott társadalmi-gazdasági-politikai viszonyok között valóban nagy szükség volt ezen szervezetekre.

Ukrajna gyermekvédelmi helyzete a kilencvenes évek hazai gyakorlatához hasonlítható. Ukrajna a társadalmi- gazdasági helyzet adta lehetőségek között igyekszik lépést tartani az előtte járó, fejlettebb országok példáival. Érzékelhető egyfajta pozitív elmozdulás, fejlődés a rendszer egészét tekintve, ugyanakkor hiányzik egy átfogó, komplex reformtervezet és jogi szabályozás.

Barta Ágnes & Rákó Erzsébet

Tanulási motivációk a hátrányos helyzetű gyerekek körében*

Mint a szakirodalomból is ismert, a cigány tanulók helyzetével foglalkozó kutatások eredményei szerint a cigány tanulók iskolai pályafutását meghatározó tényezők igen összetet-

* Részlet a szerző *A cigány tanulók kommunikációs problémái az oktatási folyamatban* című kutatási jelentéséből.



tek.¹ A társadalmi átlaghoz képest az iskoláztatási hagyományok hiánya még napjainkban is jellemző a cigányságra, ami a családi szocializációban sajátos elemként jelenik meg. A szocio-kulturális különbségek is nagymértékben befolyásolják az iskolai sikert, illetve sikertelenséget, különös tekintettel az eltérő nyelvi szocializáció során kialakuló kommunikációs különbségekre.²

Kutatásunk jelenlegi szakaszában 137 cigány család és 100 magyar család – kérdezőbiztosok segítségével felvett – kérdőíves vizsgálatának eredményeiből, 259 tanulói kérdőív adataiból, valamint az interjúk elemzéséből emelünk ki néhány fontosnak vélt összefüggést. A kutatást Észak-Magyarország hátrányos helyzetű iskoláiban végeztük, a cigány és a nem cigány gyermekek hasonlóan rossz szocio-kulturális környezetből érkeztek.

Munkamegosztás, tevékenységelemzés

A vizsgálat során 27 tevékenységet kellett családtagokhoz kötni. A család eltartásáról való gondoskodás a minta egyharmada szerint az apa feladata, a minta egyhatoda szerint az anya feladata, míg az anya és apa együttes feladataként határozta meg 62 százalék. Jelentős különbség van az anyai szerepek és az apai szerepek megítélésében, a válaszadók 82 százaléka szerint a családról való gondoskodás a főzéstől a hivatalos ügyek intézéséig (a segítségkérés is ideértve) az anya feladata, míg az apa feladataként csak 15 százalék jelölte meg. A fizikai tevékenységek közül a lakásban végzett javítások, illetve a tüzelő beszerzése dominánsan az apa feladata, míg minden más, a gyerekekkel való foglalkozás különösen az anya feladata. A teljes mintától jelentős eltérést egyik csoport sem mutat.

Úgy tűnik, hogy mind a cigány családokban, mind a magyar családokban a felsorolt tevékenységek elsősorban az anyához tartoznak. Az anya szerepének hangsúlyozása a munkamegosztásra vonatkozó válaszokban más ide vonatkozó kutatások eddigi eredményeihez képest is magasnak tűnik.³ Érdemes kiemelni, hogy mind a cigány, mind a magyar családokban a hivatalokkal való kapcsolattartás minden formája az anya feladatának minősül. Ha ezt az eredményt összevetjük a szülők iskolai végzettségével, láthatjuk, hogy az anyák alacsony iskolázottsága nem akadályozza annak, hogy a családdal kapcsolatos összes fontos tevékenységet és felelősséget vállalják. Ha külön elemezzük a gyerekekkel kapcsolatos tevékenységek közül azokat, amelyek az iskoláztatással függenek össze (szülői értekezletre járás, tanulás ellenőrzése stb.), akkor az anyák szerepe még jelentősebbé válik. (A teljes mintában közel 90 százalékos arányt képvisel.) A szülői értekezletre járás 95 százalékban az anyák feladata. Adataink megegyeznek *Forray & Hegedűs 1998*-ban közölt vizsgálati eredményével, valamint Babusik Ferenc 1999-es elemzésével.⁴

A magyar családokban a különbség az anya és az apa iskolával kapcsolatos feladataiban csak tendenciaszerű, míg a cigány családokban az anya szerepe domináns. A teljes mintában és a cigány családokban is megjelenik az anya és az apa közös tevékenysége, viszont nem jelenik meg más családtagok feladatvállalása. Megerősítik a tendenciát a tanulók e kérdéskörben adott válaszai is, de az értékelhető adatok száma igen kevés.

1 Havas G., Kemény I. & Liskó I. (2001) *Cigány gyermekek az általános iskolákban*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. Kutatás közben 231.

2 Brandis, W. & D. Henderson (1970) Social Class, Language and Communication. In: B. Bernstein (ed) (1970) *Language, Primary Socialization and Education*. Volume I. London.

3 Forray R. K. & Hegedűs T. A. (1998) *Cigány gyermekek szocializációja*. Budapest, BME.

4 Babusik F. (1999) *Kutatás az ózdi régió roma népessége körében*. Budapest, Delphoi Consulting.

Az iskolához való viszony

Az iskolához való viszony megismerését a legmagasabb iskolai végzettség, mint cél megjelenítésével kezdtük. A cigány családok szakmunkás-bizonyítványt, érettségít és befejezett általános iskolát jelöltek meg a minta 70 százalékában, amiből a teljes minta egyharmada a szakmunkás végzettséget tartotta elérhetőnek. A magyar családoknál a felsőfokú végzettség, az érettségi és a szakmunkás-bizonyítvány jelent meg célkitűzésként 66 százalékban, amelyen belül a teljes minta egynegyede vélte a felsőfokú végzettséget elérhetőnek. A két csoport között jelentős a különbség, a magyar családok képzettség iránti igénye magasabb, mint a cigány családoké (4. táblázat).

1. táblázat: Szülők válaszainak megoszlása gyermekük iskolai végzettségére vonatkozóan

Végzettség	Teljes minta %-ában (N=237)	Cigány válaszadók %-ában (N=137)	Nem cigány válaszadók %-ában (N=100)
Befejezett általános iskola	12,5	13,0	11,0
8 általános és tanfolyam	7,0	9,8	3,0
Szaktmunkás-bizonyítvány	31,6	39,9	22,0
Érettségi	10,2	8,9	13,0
Érettségi és szakmunkás	19,5	22,3	17,0
Technikus	2,3	0,7	5,0
Felsőfokú végzettség	14,5	5,4	27,0
Egyéb	2,4		2,0
Összesen:	100,0	100,0	100,0

A kapott eredmények megegyeznek számos kutató adataival. Ugyanerre a kérdésre adott tanulói válaszok jóval nagyobb szóródást mutatnak, mint a szülők elképzelései.

2. táblázat: Tanulók válaszainak megoszlása a tervezett iskolai végzettség szerint

Végzettség	Teljes minta %-ában (N=259)
Befejezett általános iskola	5,1
8 általános és tanfolyam	9,5
Szaktmunkás-bizonyítvány	28,5
Érettségi	14,6
Érettségi és szakmunkás	15,4
Technikus	3,2
Felsőfokú végzettség	19,4
Egyéb	4,3
Összesen:	100,0

A tanulók közel 15 százaléka megelégszik a befejezett általános iskolával és esetleg valamilyen tanfolyammal, ugyanennyien szeretnének érettségít is. A tanulók közel 30 százaléka szakmunkás-bizonyítvány elérését tűzi ki célul, míg 20 százalékuk felsőfokú végzettséget. Ha a magasabb iskolai végzettséget, mint célkitűzést összevontan kezeljük, akkor az érettségi, az érettségi és a szakmai végzettség, valamint a felsőfokú végzettség együttesen a minta felének jelent elérhető célt (52,6 százalék). Az általános iskola és a szakmunkás-bizonyítvány 43 százalékuk számára fontos. A 253 tanuló válasza összhangban vannak a szüleik által nekik szánt iskolai végzettség szintjével (2. táblázat).



A következő kérdés az iskolával szembeni elvárásokat rangsoroltatta.

3. táblázat: Mit vár gyermekei iskolájától? (a válaszok rangsora alapján)

Szempontok	Cigány válaszolók (N=137)	Nem cigány válaszolók (N=100)	Összesen (N=237)
Tudás növelése	1,3	1,3	1,3
Valamilyen munkára való felkészítés	2,6	3,2	2,9
Jellemnevelés, erkölcsi tartás	3,2	2,4	2,8
Fizikai erő, ügyesség	3,9	4,5	4,1
Jogait gyakorolni tudó állampolgár	4,0	3,8	3,9

Az iskolával szembeni elvárásban tehát jelentős különbségeket találunk: míg a magyar családok a hagyományos iskolai feladatok teljesítését várják el az iskolától, vagyis a tudás és az erkölcsi tartalmak átadását, addig a cigány családok a munkára való felkészítést sorolják a második helyre. Ez a rangsorolás valódi különbséget mutat, eszerint a cigány családokban olyan iskolakép él, amely összetartozónak tartja a tudás elsajátítását és a munkára való felkészítést. E mögött az a társadalmi tapasztalat is meghúzódhat, hogy aki tanult, annak van munkája.

Az iskolától várt további lehetőségeket három területen kellett rangsorolni (tanulás, sport, népszerűség). Az iskola nyújtotta felemelkedési lehetőséget természetesen a cigány és a magyar családok egyaránt a tanulás dimenziójában látják. Legkevésbé a sport területén várják el kiemelkedési lehetőség biztosítását az iskolától. A tanulók ugyanerre a kérdésre ellentétes válaszokat adtak. 56 százalékuk elsősorban kiemelkedő sportoló, 43 százalékuk kiváló tanuló szeretne lenni, míg 20 százalékuknak a legfontosabb a népszerűség. A sporthoz való pozitív viszonyban rejlő lehetőségek jobb kihasználása talán új utat kínálhat az iskola elfogadottságának növelésére.

Feltételezésünk szerint az iskolához való viszonyt meghatározza a szülők önmagukról kialakított képe is. A szülők öndefiníciójának meghatározásához hét állítást fogalmaztunk meg (4. táblázat), amelyet 1–5-ig skála segítségével kellett értelmezni. A rangsor nagyon kiegyenlítettnek bizonyult, mindkét csoportban pozitívan ítélték meg a szülők saját tulajdonságaikat. Az első ranghelyre a nyugodt tanuláshoz biztosított feltételek és a sikerek iránt érdeklődő szülői magatartás került. Különbség a rangsor végén található, a cigány családok hétből hatodik helyre rangsorolták a házi feladatok elkészítésében való segítséget, míg a magyar családok negyedik helyre. Nincs különbség a két csoport között annak az állításnak a rangsorolásában, amely így szólt: (olyan szülő) „aki a jelenenlét törődik inkább, mint a jövővel”. Ebből azt a következtetést érdemes levonnunk, hogy a cigányokkal kapcsolatos, gyakran hangoztatott előítélet, miszerint csak a jelennek élnek és nem törődnek a jövővel, nem jelent meg a cigány válaszadók önmagukról kialakított véleményében.

Ugyanezen kérdés alapján a tanulók válaszaik azonosítást mutattak szüleikével. Az első két ranghelyre a „sikerek iránt érdeklődő” és a „nyugodt tanulási feltételeket biztosító” kategória szerint rangsorolták családjukat. Szüleik gyakran felkeresik tanáraikat, de fontosabbnak tartják az iskolai sikereket, mint az otthoni viselkedést. A tanulók megítélése szerint is hatodik helyre került a szülők segítségnyújtása a házi feladatok elkészítésében. A szülőkre nem jellemző a jelenre koncentráció, tehát a tanulók szüleiket jövőre orientálnak tartják. A tanulók válaszaiból felerősödött az a tendencia, amelyet a szülők önmagukról is állítottak, vagyis hogy a szülők sokat várnak el gyermekeiktől az iskolai teljesítmény vo-

natkozásában, viszont kevésbé támogatóak a házi feladatok elkészítésében, így közvetve az iskolai teljesítmény elérésében.

4. táblázat: Szülők véleménye önmagukról, valamint gyermekeik megítélése (a válaszok átlagai alapján)

Állítások	Teljes minta (N=237)	Cigány minta (N=137)	Magyar minta (N=100)	Tanulók (N=259)
Aki biztosítja a feltételeket a nyugodt tanuláshoz	4,59	4,59	4,64	4,42
Gyermeük iskolai sikere iránt erősen érdeklődő szülő	4,19	4,21	4,22	4,46
Aki legalább félévente egyszer felkeresi a tanárokat	4,07	4,05	4,08	4,01
Aki segít az iskolai házi feladatok elkészítésében	3,97	3,92	4,07	3,9
Aki segíteni tud az életben, ha az alacsony iskolai végzettség miatt nehéz elhelyezkedni	3,9	4,02	3,78	4,1
Aki fontosabbnak tartja az iskolai sikereket, mint az otthoni viselkedést	3,79	4,06	3,44	3,92
Aki a jellel törődik inkább, mint a jövővel	3,48	3,59	3,35	3,5

Interjúk vizsgálatok cigány felnőttekkel

Az interjúalanyok (17) iskolai végzettsége alapján aluliskolázott csoportnak tekinthetők. Iskolai pályafutásukat az iskolára való felkészítés hiánya jellemzi, háromnegyedük nem járt óvodába és a minta fele iskola-előkészítőbe sem. Ennek ellenére jó tanulónak minősítették magukat, főleg alsó tagozatban, felső tagozatban közepesnek értékelték teljesítményüket. Az iskolai élmények, az iskolához kapcsolódó meghatározó érzelmi kötődések nehezen voltak felszínre hozhatók. A kellemetlen iskolai élményeket kifejezetten hátrították, 7 interjúalany mondta azt, hogy nem volt negatív élménye az iskolában (közülük kettenek 5, illetve 6 osztálya volt). A kellemetlen élmények között jelenik meg a diszkrimináció, amit úgy is fogalmaztak meg, hogy „csúfolták” őket az iskolában. A negatív élmények között nem szerepeltek tanárok, sőt az osztályfőnökök, tanítók csak pozitív szereplői voltak a visszaemlékezéseknek. Sem a negatív, sem a pozitív élményeket nem idézték fel történetyszerűen, így az iskolai pályafutásra vonatkozó emocionális megközelítés ugyanazt az eredményt mutatta, mint a kérdőíves vizsgálat, ahol a válaszadók számának csökkenése révén szintén a hátrítás volt a domináns.

Az iskolai pályafutáshoz kapcsoltuk a pályaválasztás történetét. Mindössze öt interjúalany járt középiskolába (szakmunkásképzőbe), mind az öten kényszerpályán indultak el, ketten nem is fejezték be iskolájukat. Minden szakmai végzettség mögött anyagi kényszer fogalmaztak meg. A teljes minta pálya- és munkahely-választását nagymértékben meghatározza a gyés, illetve az egyéb juttatások igénybevétele.

A szülők iskolai végzettség iránti igénye

Egy szülő kívánja, hogy gyermeke diplomát kapjon, hárman szeretnék, hogy gyermekük szakmai végzettséget (érettségit is) szerezzen, a többiek csak azt várják el gyermekeiktől, hogy tanuljanak. A szülőknek nincs elképzelése gyermekeik jövőendő pályáját illetően, rájuk bízzák a pálya megtalálásának feladatát. Jellemző az interjúalanyok e kérdéssel kapcsolatos attitűdjére a következő interjúrészlet: „Ide tudtuk őket legközelebb behelyezni, hogy be is tudjanak járni, meg haza is tudnak jönni. Mert anyagilag is erre, ilyen kisebb, mert ugye hiába szerettem volna én Debrecenbe vagy Miskolcra, mert félek, hogy mit tudom



én egy olyan iskolába, de az az igazság, hogy nem tehetük meg. A szociális helyzetünk!”. Megjelent a válaszok között a „majd kitanul valamit a munkanélküliben” kijelentés is. A mintában szereplő szülők közül kettőnek mozgássérült a gyermeke, ők lényegesen tájékozottabbak voltak, ülőmunkát, informatikai szakmát szánnak gyermeküknek.

Az iskolával kapcsolatos elvárások

Gyermekeik iskolai pályafutásához kapcsolódóan a szülők nagyon gyenge, illetve folyamatosan gyengülő teljesítményről számoltak be. Jól foglalja össze ezt a folyamatot a következő interjúrészlet: „...elég olyan gyerekesen fogták fel, ahogy jöttek feljebb és feljebb, de kicsinek nagyon jól tanult, mindig odafigyeltem rá, segítettem neki mindig”.

Az iskola hibái között a nagy osztálylétszám, a tanárok gyors haladása és az ott kialakult rossz társaság került említésre. A szülők itt említették a bukásokat is, ami közel 50 százalékban jellemző gyermekeikre. A bukások okaként megjelentek a tanárok, akiket a szülők a rossz teljesítményért okoltak. „Az én gyermekemnél nagyon döntő volt az iskolában a légkör... mert őt abszolút kiközösítették, csudabogárnak vagy nem tudom, minek tartották”. Más megfogalmazásban: „A pedagógus nem szimpatizált velem, meg nemcsak az én gyerekekkel, sokkal. Úgy, hogy sokan el is vitték tőle a gyereket...” „Felső tagozaton, mint említettem, ott is a pedagógusokkal volt problémája, a pedagógusnak nem volt szimpatikus a gyerek”.

A szülők a felső tagozatban már nem tudtak segíteni gyermekeiknek, és a családban más sem akadt, aki segíthetett volna. Az interjúalanyok szerint az anyák segítik a gyerekeket a tanulásban, kivéve a nyelvtanulást, ahol egyáltalán nem tudtak segíteni. Gyermeük tanulási módszereiről ugyanakkor igen hiányosak a szülők ismeretei. Mindezt azért fontos hangsúlyozni, mert az interjúalanyok azok köréből kerültek ki, akik a szülői értekezleten megjelentek vagy tanári közvetítéssel otthonukban fogadták a kérdezőbiztos. A szülők harmada kijelentette, hogy nem tudja hogyan tanul gyermeke, míg mások azt válaszolták „leül és tanul” vagy „olvas”. Viszont a megkérdezett szülők harmada együtt tanult gyermekével, főleg alsó tagozatban.

Az a hely, ahol a gyerekek tanulhatnak, a minta felénél a konyhaasztal volt. Külön szobája egyetlen gyereknek sem volt a megkérdezett cigány családokban, jellemzően pl. szobakonyhas lakást alakítottak át két szobává, hogy a négy gyermeknek legyen önálló szobája. Ebben az esetben is mindkét helyiségben volt televízió, amely folyamatosan szólt. A szülők által megadott tanulásra fordított idő fél órától négy óráig terjed és a szülők fele szerint a gyermekük minden nap tanul. Úgy nyilatkoztak, hogy az iskolával szoros a kapcsolatuk, minden szülői értekezletre eljárnak, sőt egyéb módon is kapcsolatot tartanak a tanárokkal. A szülők számára igen jelentős teljesítménynek tűnik az iskolával való kapcsolattartás, és úgy érzik, hogy folyamatosan együttműködnek az iskolával. „A kapcsolattartás az iskolával tökéletes. Mindig jártam szülőire, mindig elmentem, úgy hogy mindent tudtam. Én legalábbis járok, igen, szoktam beszélni. Fogadóórán is voltam már”.

Összegzés

A cigány családokban készült interjúk alapján megerősítést kaptunk a kérdőíves vizsgálatból levont következtetéseinkhez. Az iskolai pályafutásra vonatkozó eredményeket kiemelve megfogalmazhatjuk, hogy az iskolához kapcsolódó emocionális élmények igen nehezen mobilizálhatóak, ezen belül a kellemetlen élmények felidézését a megkérdezettek fele hárította. A negatív élmények között megjelent a diszkrimináció. A pozitív élményekben dominált a személyfüggőség, pl. tanító néni, osztályfőnök stb. A szülők iskolai

pályafutására vonatkozó visszaemlékezések nem tűnnek megbízhatónak, és ugyanez vonatkozik gyermekeik iskolai teljesítményének bemutatására is. Tovább erősödött az az ismeretünk, hogy a cigány családok iskolához való viszonya kiegyensúlyozatlan, elemzése során a függőség dominanciája érzékelhető, pl. az iskolai kapcsolattartás terén. Új elem az interjúk tapasztalatai alapján, hogy gyermekeik iskoláztatását a szülők nem kapcsolják össze a későbbi szakma-, illetve munkahelyválasztással. Miután a szülőknek ilyen típusú döntési élményanyaga nincs, ennek szükségességét nem vagy csak alig ismerik fel.

Jakab Péter

Az iskolaérettség eldöntése – kérdőjelek és könnyek

Ha van megbízható vizsgálati eszköz, úgy az „iskolaérettségi” bizonyára az. Egyes feladatokat eredetileg a Binet-Simon-féle, iskolás gyermekek számára konstruált intelligencia tesztből vették át a készítői, több mint fél évszázada. Rendkívül egyszerű próbákkal vizsgálható az ábrázoló kifejező készség, a munkaérettség, az általános tájékozottság, a mennyiségfogalom, a beszédkészség, a verbális- és performációs gondolkodás, a megfigyelő képesség és a vizuális és verbális emlékezet. Megállapítjuk, jobb- vagy balkezes-e a gyerek, s hogy van-e beszédhibája. Mindezt az anyával folytatott részletes mélyinterjú egészíti ki a gyermek fejlődéséről, betegségeiről, szokásairól, a terhességtől napjainkig.

Ép értelmű hat évesek számára a feladatok sikeres megoldása nem jelenthet gondot, annak ellenére, hogy az érettség köztudottan nem ugyanazt jelenti, és nem ugyanakkor következik be minden részképeségnél és egyénileg időben is nagy a szórás a képességek kialakulásánál. Nem is kell tökéletesen teljesíteni ahhoz, hogy egy gyerek megfeleljen. Ki a rajzolásban ügyetlenebb, ki az általános tájékozottság terén bizonytalan, ki képtelen öt percre csendben maradni, de ha a szakemberek a csoportos és egyéni vizsgálatot tisztességesen végig csináltatják, – legyen bár a felvételt végzők képzettsége pedagógus, pszichológus, pszichopedagógus, szociálpedagógus vagy logopédus – kis gyakorlattal szinte teljes biztonsággal meg tudják ítélni, hogy a gyermek kész-e arra, hogy iskolába menjen. Ráadásul a Nevelési Tanácsadóknál, ahol ezt a szűrést végzik, team munka folyik, tehát többen látják a gyereket az alatt a szűk óra alatt, amíg bent van. A gondok nem a vizsgálatban kapcsolatban merülnek föl. Véleményem szerint ez a feladatsor a négy általános (tegyük hozzá: *a régi „négy elemi”!*) elvégzésére szűr. Arra, hogy mi lesz hatodikban, hetedikben, csak következtetni lehet a teljesítményből, és a hozzá tartozó szülői interjúból.

A vizsgálat végeredményének függvényében a lehetőségek a következők:

- maradjon az óvodában még egy évig;
- általános iskola 1. osztályába mehet (esetleg tehetséggondozásban vehet részt);
- általános iskola fejlesztő/korrekciós/felzárkóztató/kis létszámú osztályába mehet;
- speciális szakellátást igényel (újabb bizottság elé kerül további vizsgálatra).

A gond csupán az, hogy mást értettünk ötven–hatvan éve iskolakezdésen, és mást jelent ez ma, amikor „a pedagógiai kultúra válságáról” (*Nagy József, ÉS 2005. április*) kell beszélnünk.

Pszichológus szemmel

Csaknem két évtizeden át végeztem iskolaérettségi vizsgálatokat a békásmegyeri Nevelési Tanácsadó vezetőjeként. Volt olyan év, amikor már február elején el kellett kezdeni, hogy

pályafutására vonatkozó visszaemlékezések nem tűnnek megbízhatónak, és ugyanez vonatkozik gyermekeik iskolai teljesítményének bemutatására is. Tovább erősödött az az ismeretünk, hogy a cigány családok iskolához való viszonya kiegyensúlyozatlan, elemzése során a függőség dominanciája érzékelhető, pl. az iskolai kapcsolattartás terén. Új elem az interjúk tapasztalatai alapján, hogy gyermekeik iskoláztatását a szülők nem kapcsolják össze a későbbi szakma-, illetve munkahelyválasztással. Miután a szülőknek ilyen típusú döntési élményanyaga nincs, ennek szükségességét nem vagy csak alig ismerik fel.

Jakab Péter

Az iskolaérettség eldöntése – kérdőjelek és könnyek

Ha van megbízható vizsgálati eszköz, úgy az „iskolaérettségi” bizonyára az. Egyes feladatokat eredetileg a Binet-Simon-féle, iskolás gyermekek számára konstruált intelligencia tesztből vették át a készítői, több mint fél évszázada. Rendkívül egyszerű próbákkal vizsgálható az ábrázoló kifejező készség, a munkaérettség, az általános tájékozottság, a mennyiségfogalom, a beszédkészség, a verbális- és performációs gondolkodás, a megfigyelő képesség és a vizuális és verbális emlékezet. Megállapítjuk, jobb- vagy balkezes-e a gyerek, s hogy van-e beszédhibája. Mindezt az anyával folytatott részletes mélyinterjú egészíti ki a gyermek fejlődéséről, betegségeiről, szokásairól, a terhességtől napjainkig.

Ép értelmű hat évesek számára a feladatok sikeres megoldása nem jelenthet gondot, annak ellenére, hogy az érettség köztudottan nem ugyanazt jelenti, és nem ugyanakkor következik be minden részképeségnél és egyénileg időben is nagy a szórás a képességek kialakulásánál. Nem is kell tökéletesen teljesíteni ahhoz, hogy egy gyerek megfeleljen. Ki a rajzolásban ügyetlenebb, ki az általános tájékozottság terén bizonytalan, ki képtelen öt percre csendben maradni, de ha a szakemberek a csoportos és egyéni vizsgálatot tisztességesen végig csináltatják, – legyen bár a felvételt végzők képzettsége pedagógus, pszichológus, pszichopedagógus, szociálpedagógus vagy logopédus – kis gyakorlattal szinte teljes biztonsággal meg tudják ítélni, hogy a gyermek kész-e arra, hogy iskolába menjen. Ráadásul a Nevelési Tanácsadóknál, ahol ezt a szűrést végzik, team munka folyik, tehát többen látják a gyereket az alatt a szűk óra alatt, amíg bent van. A gondok nem a vizsgálatban kapcsolatban merülnek föl. Véleményem szerint ez a feladatsor a négy általános (tegyük hozzá: *a régi „négy elemi”!*) elvégzésére szűr. Arra, hogy mi lesz hatodikban, hetedikben, csak következtetni lehet a teljesítményből, és a hozzá tartozó szülői interjúból.

A vizsgálat végeredményének függvényében a lehetőségek a következők:

- maradjon az óvodában még egy évig;
- általános iskola 1. osztályába mehet (esetleg tehetséggondozásban vehet részt);
- általános iskola fejlesztő/korrekciós/felzárkóztató/kis létszámú osztályába mehet;
- speciális szakellátást igényel (újabb bizottság elé kerül további vizsgálatra).

A gond csupán az, hogy mást értettünk ötven–hatvan éve iskolakezdésen, és mást jelent ez ma, amikor „a pedagógiai kultúra válságáról” (*Nagy József, ÉS 2005. április*) kell beszélnünk.

Pszichológus szemmel

Csaknem két évtizeden át végeztem iskolaérettségi vizsgálatokat a békásmegyeri Nevelési Tanácsadó vezetőjeként. Volt olyan év, amikor már február elején el kellett kezdeni, hogy



a rendelés mellett a 220 gyereket be tudjuk hívni, mert kevesen voltunk. Egy délelőttre 16 vizsgálat is jutott, ami meglehetősen futószalag-szerűvé teszi a pszichológus egyébként nagyon cizellált munkáját. Ritka az a munkatárs, aki szereti az ilyen kampányfeladatokat.

Nehéz kívülről elhiteni, hogy egy több száz alkalommal már elvégzett vizsgálatnál a tapasztalt szakembernek még arra a fél órára se lenne mindig szüksége, amíg látja a gyereket, mert egy-két válaszból, mozdulatból már tudná, hogy mit javasoljon.

A pszichológusnak a javaslat megfogalmazásakor a *gyerek érdekében* kívül etikailag (is) tilos más szempontot figyelembe venni. Szempont pedig mindig akad bőven. Ha sok a gyerek, nincs terem, nincs tanító, maradjanak az óvodában. Ha kevés a gyerek, meg kell menteni az iskolát, menjenek. Ha a szülő túl ambiciózus, elfogult, vagy túlfélti a gyereket, vele kell megharcolni, hogy maradjon még, vagy menjen. Különösen fájdalmas, ha az anya nem látja be, hogy a kicsi annyira sérült, hogy nem szabad bedobni a mélyvízbe, mert még jobban sérülni fog (*mindaddig, amíg az integráció feltételei nem biztosítottak minden iskolában!*).

Szinte minden Nevelési Tanácsadóban van olyan munkatárs, aki kijár a kerület iskoláiba, és ismeri a körülményeket. Amíg a lakótelepen dolgoztam (és mindenki a saját körzeti iskolájába ment), szinte kézbe tudtunk adni egy-egy iskolaérettségi vizsgálaton megfordult, külön figyelmet igénylő gyereket egy kiszemelt elsős tanítónak. A döntésünket (ami tulajdonképpen javaslatétel, mert az iskola igazgatója, vagy a Bizottság dönt) így folyamatosan ellenőrizni tudtuk, s aki nem bírta az iramot, visszakerült tanulásterápiára, felzárkóztatásra hozzánk.

Volt, hogy nem tudtam meggyőzni a szülőt, hogy vigye el még egy vizsgálatra a gyereket, mert pontosan tudta, hogy ez az az „áthelyezés” (speciális iskolába), ami a megbélyegzés veszélyével fenyeget. Számos édesanya, vagy apa maga is „kisegítő” volt annak idején, de a gyereket nem akarta oda engedni. Ilyenkor a részletes írásbeli véleménybe ilyeneket írtam: „Általános tájékozottsága szocio-kulturális környezetének megfelelő” vagy „Fejlesztése az ált. isk. korrekciós 1. osztályában *megkísérelhető*” vagy „Türelmes pedagógiai vezetés mellett a magatartási gondok remélhetőleg csökkennek” stb. Sapienti sat.

A vizsgálati vélemény öt példányban készült: a beküldő óvodának, a körzeti iskolának, a szülőnek, a Művelődési Osztálynak és egy maradt nálunk, a gyerek tasakjában. Ennek az utóbbinak később, a részletes anamnézissel és a rajzokkal együtt, nagy hasznát lehetett venni. De hiszen mi ismerjük egymást! – mondtam néha egy-egy bizalmatlan ötödikesnek – Te már voltál nálunk, nézd: ezt rajzoltad! Széles mosoly volt a válasza: a gyerekeket meghatotta, hogy a régi rajzaik ilyen becsben vannak tartva... Az anyák is több bizalommal jöttek az iskolaérettségi tapasztalata után, mert nagyon igyekeztünk, hogy ne legyünk erőszakosak, nagyképeűek, érzéketlenek, és ne menjenek el rossz szájjal.

Csalódott és dühös voltam, ha kiderült, hogy a teljes gépelt oldalt, olykor többet is kitévő kis íromány, a „Vélemény” az igazgató helyettes fiókjában maradt, vagy olvasatlanul került a tanító iratai közé. Volt (nem is rossz!) elsős tanítónő, aki elmondta, hogy azért nem olvassa el, amit a pszichológusok írnak, mert nem akarja, hogy befolyásolják, majd ő kialakítja a saját véleményét a tanulókról.

Pszichológus szemmel az iskolaérettségi vizsgálat részben rutinszerű kampánymunka, „favágás”, részben azonban egy lehetőség a további bajok megelőzésére, a segítséget igénylő gyermek nyilvántartására, akár azonnali gondozásba vételére (logopédia, dyslexia-megelőzés, fejlesztés, pszichoterápia, csoportfoglalkozás szükség és lehetőségek szerint). A tasakokra kívül ráírtuk: „*Ősszel hívni!*” Minél előbb kezdjük a korrekciót, a gyógyítást vagy a fejlesztést, annál nagyobb a siker esélye.

Pedagógus szemmel

Iskolaérettségi vizsgálatra akkor kerül sor, ha a szülő és az óvoda nem tud megegyezni a beiskolázás kérdésében. Pl. a szülő vinné, de az óvónő nem hiszi, hogy a gyerek venni fogja az akadályokat, vagy fordítva (a létszám kérdésétől most tekintsünk el, valamint attól az esettől is, amikor egy agresszív gyerektől/szülőtől az óvoda minél előbb szabadulni szeretne).

Az óvoda értesíti a Nevelési Tanácsadót a vita mibenlétéről, vagy nincs vita, de nem tudnak dönteni, és ezért kéri a vizsgálatot. A rendelőben elvégzik a vizsgálatot (van, ahol a tanácsadó dolgozói kimennek az óvodába), és vagy sikerül meggyőzni a szülőt, vagy nem. Az utóbbi időben ez már szinte mindegy, mert *a szabad iskolaválasztással kiszabadult a szellem a palackból*, a szülő oda viszi a gyereket, ahová jónak látja. Pszichológus is, óvónő is, ha követni tudnak az eseményeket, tehetetlenül nézhetnek, hogy a gyerek tönkremegy vagy közönyössé válik a nem neki való követelmények hatása alatt. Nincs már se az óvodapedagógusnak, se a pszichológusnak tekintélye, hatásköre, hogy megvédhetné a gyerek érdekét akár azért, mert megszerette, akár azért, mert kliensének tekinti, akit képviselnie kell. A szülő – már amelyik teheti – azt az iskolát választja, amelyik neki tetszik, amelyiknek jó a híre, vagy amelyik kívánatosabb programmal kecsegteti.

Ahol nincs választék – az ország túlnyomó részében – ott nincs szabad iskolaválasztás se. Sőt: pszichológusok sincsenek a Nevelési Tanácsadóban, és emelt szintű nyelvtanítás sincs, ahogy pl. képzett informatika tanár se...

Az óvodapedagógus tehát megkönnyebbülten veheti tudomásul, hogy a) neki lett igaza b) nem neki lett igaza, de nem ő a felelős, ha rossz a szülő döntése.

Az elsős tanítónak olykor már az is gyanús, ha egy gyerek egyáltalán megfordult a Tanácsadóban. Vannak természetesen elkötelezett, hivatásuk magaslatán álló tanítók is, akik szeretik, amit csinálnak, akikkel foglalkoznak, és kihívásként élik meg, ha egy-egy gyengébb képességű gyereket kell tanítaniuk. Sajnos, előbb-utóbb fölismeri ezt az iskola vezetése is, a szülők is, és a „csodálatos tanító néni” keze alá egyre több „határeset” intellektusú gyerek kerül. Sikerélményeik gyérülnek, türelmük fogyatkozik, lelkesedésük megínog. Jelentkeznek a „fejlesztő pedagógus” továbbképzésekre, fizetnek, képezik magukat és mégsem tudják két év alatt elérni a gyerekekkel azt, amit *sok-sok gyakorlás, és gyógypedagógiai módszerek alkalmazásával* négy év alatt simán el lehetne érni.

Nem egyszer hallottam, hogy „ez a gyerek nem ide való”, „engem nem ilyen gyerekek tanítására képeztek”, „megszakad érte a szívem, de csak kínlódunk mind a ketten”, „muszáj haladni a többivel, el kell végezni az anyagot”. A Tanulási Képességet Vizsgáló Bizottságtól is visszakapják a gyereket, gyakran azzal a véleménnyel, hogy „organikus károsodás mutatható ki a részképesség kiesés hátterében”, és fejlesztési tanácsot is kapnak, csak idő, túlórapénz és képzettség nincs az egyéni fejlesztésre. A pedagógus, ha a gyerek érdekét nézi, és belátja saját inkompetenciáját az eset kapcsán, elégséggel továbbengedi a „határeset” gyereket felsőbb osztályba. Többek között ezek a gyerekek képezik a nyolcadik után semmilyen képzésben részt nem vettek tömegének derékhatát.

A szülő szemével

Ahogy nincs „a” pedagógus vagy „a” pszichológus, és „az” iskola, úgy nincs „a” gyerek sem; és „a” szülő sem értelmes kategória, ha innen nézzük. Még az sem igaz, hogy „minden szülőnek a saját gyereke a tökéletes” (bár így lenne!), és hogy „csak a legjobbat akarja” (mert néha rosszul, néha meg magának akarja a legjobbat, néha meg csak a békességét szeretné).



Most, hogy szabad az iskolaválasztás, a szülők gondosabb, és/vagy tehetősebb része óriási teherként veszi a vállára az iskolaválasztás felelősségét. Van, aki azért viszi iskolaelettség vizsgálatra a gyermekét, (olykor titokban), mert tudni akarja, nem lehetne-e előbb, nem lehetne-e tehetséggondozó vagy több tannyelvű iskolába, hogy aztán simán bekerüljön egy elit gimnáziumba, ahonnan stb. Van olyan óvodás, aki két-három jó hírű általános iskolába is „felvételizik” (!), ha a pszichológusok szerint okos. (Hogy mennyire terhelhető, az persze nem derülhet ki egyetlen vizsgálat alatt, hiszen egy hatévest nagyon sok minden befolyásol; időjárás, családi események, testvér születése stb.) Egyes iskolák hirtelen négyszeres-ötszörös túljelentkezéssel küszködnek, míg másutt lasszóval fogják a gyerekeket, hogy osztályt lehessen indítani a gyérülő gyerekszám miatt. A szegregáció pedig nagyobb, mint valaha.

Magam is szülő lévén megértem, sőt, tiszteltem ezeket az iskolaválasztó törekvéseket, de sajnálom is a fiatal szülőket és a gyerekeket. Nem az a cél, hogy az utódainknak (legáltalább) boldog gyerekkora legyen?!

„A” szülők másik csoportja előre retteg az iskolától. Bármilyen iskolától. „Ráér még, hadd játsszon”, „Éjjel még bepisil, ne menjen”, „Nagyon eleven, félek, hogy nem fogja bírni”. Gyakori, hogy nem is a gyereket féltik, tudattalanul ők maguk félnek a korai keltéstől, a házi feladat ellenőrzésétől, a tévzés leállításának kényszerétől, a minősítéstől. Meggyőzik az óvodát, hogy hadd maradjon még egy évet, vagy eleve ismételtetik már a középső csoportot, s így sok gyerek iskolaelettség vizsgálat nélkül megy hét éves kora után elsőbe, ahol kiderül, hogy egyben-másban fejlesztésre szorult volna.

A gyermeküket vehemensen – de nem mindig okosan – védelmező szülők illetéktelen és bürokratikus eljárásnak vélik az iskolaelettség vizsgálatot. Van, aki úgy gondolja, ő ismeri a legjobban a gyereket, vagy hogy az óvónő valamiért rosszindulatú, azért küldi őt „ilyen helyre”. Végképp szívbemarkoló a valóban sérült gyerekek szüleinek küzdelme. A jobb módúak szerencsére össze tudnak fogni, alapítványi iskolát szerveznek, civil kezdeményezéseket nyernek meg ügyüknek, és kiharcolják beteg gyerekeknek is a boldog gyermekkor feltételeit. Kevesen vannak, sajnos. A tehetetlenebbek sírnak: „Olyan az enyém is, mint a többi!” Ezt még agyonképzett pszichológusként is nehéz feldolgozni. Nem egyszer kaptam szegény, önségítésre képtelen anyákat hazugságon: állították, hogy a régi lakóhelyükön a Nevelési Tanácsadó normál osztályba küldte a gyereket, vagy letagadták, hogy ők is kiségitőbe jártak, és volt, aki egyszerűen nem hozta el vizsgálatra értelmi fogyatékos gyereket őszig, amikor is bevitte a körzeti iskolába, mivel tanköteles.

A szülőket szinte mindig meg kell nyerni, meg kell győzni, hogy a szakembernek nem érdeke, hogy olyasmit javasoljon, ami a gyerekeknek nem jó.

Nemrég egy iskolaelettség vizsgálatot foglalkozó rádió műsorban, ahová élő adásban behívtak, betelefonált egy édesanya, és felháborodva mondta el, hogy „Azért nem engedik elsőbe, mert nem tudta, hogy ha a boltban nem kap kenyeret, mit kell tennie! Az én kislányom még nem volt egyedül vásárolni!” Az anya föltételezte, hogy a kérdést egy szigorú pszichológus nekiszigezi a gyerekeknek, és ha ő nem vágja rá a választ, akkor rossz pontot ad neki. Egy olyan szöveget, hogy „Voltál már Anyuval közértben? Vettetek kenyeret? Mit gondolsz, ha nem lett volna kenyér, az Anyukád mit vett volna?” Vagy: „Akkor most képzelj azt, hogy neked kellene lemenni kenyérért, és a polcon nem lenne kenyér” – az anya el sem tudott képzelni. Pedig a problémamegoldás kérdése gyakran így hangzik el, különböző változatokban. Arra pedig, hogy egy *iskolaérett* gyerek azt is *el tudja képzelni*, és el is meséli, ha van rá idő, hogy mit csinálna, ha pisztolyt szegeznének rá, ha beszorulna a

liftbe, ha dinoszaurusz lenne, vagy ha betörőt látna, – már nem is hivatkoztam a műsorban. Ilyeneket tényleg nem kérdezőnk, a fantázia nem vizsgálendő készség.

A szülő valóban védelmezi a gyereket, ez a dolga. Csakhogy kevés információt tud szerezni az iskoláról, amíg legalább egy gyermeke oda nem jár. Egy dolog, amit az iskola ígér, és egy más az, amit be is tart. Lehet, hogy az elsős tanító egy angyal, de ötödikben jön egy „szörnyű” osztályfőnök, egy „rémes” matematika tanár, egy „szadista” testnevelő. A beiskolázás szinte mindig lutri, mióta választhatunk. A rossz választást meg később a gyerek sem engedi korigálni, mert megkedvelte a társait, kivívta a helyét, fél a változástól, vagy attól, hogy nem tud felzárkózni a „más tagozatosokhoz”. A másik iskolában más nyelvet tanulnak, néha még a párhuzamos osztály felé sincs átjárás (a valóságban, mert elvben van).

Amikor végre megvan a vágyott iskola, további feltételek szükségesek: nagyszülő, aki elkíséri a kisiskolást, vagy autó, amivel odaviszik, mert a táska nyolc és fél kilót nyom, aztán a mindenféle külön kiadás, és az elit iskolába járó gyerek elit-igényei, melyeknek határa a csillagos ég.

Nem sírom vissza az egyformán szürke és közepes színvonalú iskolai oktatást, de a jelenlegi állapotot sem vélem normálisnak. Sem pszichológusként, sem szülőként.

Gyerekszemmel

Nem szokás ilyesmit a gyerek nézőpontjából megítélni. Tapasztalatom szerint annak idején, amikor még nem ettől függött „minden”, a karrier, a pénz, a szülő presztízse, legfeljebb az anyós véleménye forgott kockán (hogy ti. neki van-e igaza, vagy a szülőnek), a biztonságos otthonból jött gyerekek jól vették az akadályokat. Nem feszengtek az idegen környezetben, nem zavarta őket, hogy nem ismertek minden gyereket, akivel együtt rajzoltak a csoportban, és élvezték az „iskolásdit”. Boldogan rohantak ki bármilyen teljesítmény után „Ügyes voltam!” csatakiáltással, és a szünetben nyugodtan rágták a kiflijüket.

Maga a vizsgálati helyzet csak a nyugtalan, felbomló félben lévő, vagy rossz anyagi körülmények közt élő (gyakran a megvert) gyerekeket viselte meg – ha megviselte. Volt, aki csak az anya ölében ülve volt hajlandó ceruzát fogni a kezébe, volt, aki nem akart megszólalni, annyira félt az anyja korholásától, ha valamit nem jól mond. Volt olyan (nagyon okos) kliensem is, aki egyszerűen még nem óhajtott iskolába menni, és eldöntötte, hogy nem szólal meg. Szeptember elején, amikor kiderült a számára, hogy nem az imádott óvónőjével marad, mert másik csoportba kerül, maga kérte, hogy engedjük iskolába.

Unokahúgom, akit azért teszteltem, mert szerettem volna végre egy igazi „normál, okos” gyereket is megnézni a feladatsor végzése közben, még csak öt éves volt, amikor elkaptam. Mindent nagy kacagások közepette teljesített, majd így szólt: Te hülyének nézel engem, hogy ilyeneket kérdezel?

Most, hogy a beiskolázás (főleg a nagyobb városokban és a fővárosban) ekkora falat lett családnak, iskolának, oktatási kormányzatnak, nem tudom, hogy viselik a gyerekek ezt a terhet, mit fognak föl a dolog „súlyából”? Nyilván erre is ahány gyerek, ahány család, annyiféleképpen reagál. De, hogy nem lelkesednek a többszöri felvételi vizsgázásért és azért, hogy egyik iskolából a másikba viszik őket, hogy nézzenek körül és válasszanak, abban biztos vagyok.

Igazgató szemmel

Az iskolának talpon kell maradni! Az igazgatók évek óta pályáznak, alapítványt hoznak létre, különleges oktatási programokkal védekeznek a csendes kihalás ellen. Nekik sem



mindegy persze, hogy hol áll az épület. Ha a telek értékes, veszélyes a helyzet, az önkormányzat eladhatja. Ha az épület, rogyadozik, és rossz helyen van, esetleg – uram bocsá' – sok szegény, vagy pláne sok roma gyerek jár oda, az a veszély fenyeget, hogy az igényes szülők nem viszik oda a gyerekeiket. Vagyis nem tehetnek mást; *mindenkit* befogadnak, azokat is, akiket a szülő nem hajlandó, vagy nem képes speciális iskolába vinni, és később azokat a túlkoros tanulókat is, akiknek másutt már kitelt a becsülete, – és persze ennek is híre megy. A „hátrányos helyzetű” iskolákból menekülnek a jobb pedagógusok, és a színvonal egyre gyatrábbá, az igazgató egyre tehetetlenebbé válik.

Bezzeg akik szerencsével, jó kapcsolatokkal, okos közösségépítéssel meg tudták oldani a fennmaradás emberfeletti feladatát, és jó hírű, jól működő iskolát tudnak kormányozni, most válogathatnak a gyerekek között.

A hagyományos standard iskolaérettségi vizsgálatot pedig szépen, ravaszul korszerűsítették, messze túljárva a hatvan-hetven évvel ezelőtti pszichológusok és pedagógusok eszén.

Az a gyerek, aki egy ilyen játékos, nem is vizsga-jellegű fölmérésen megfelel, az nem fog kegyelem-kettessel átbortorkálni egyik osztályból a másikba, nem kell neki külön megtanítani a legegyszerűbb viszonyfogalmakat, nem gyér a szókincse, nem kialakulatlan a számfogalma, nem bizonytalan a ceruzafogása, és még nincs is nyolc és fél éves.

Valóban, az egész iskolarendszer gyökeres átalakítás után kiált. Ha ez végbemegy, akkor még az sem baj, ha az iskolaérettségi vizsgálat ugyanaz lesz, ami a múlt században volt.

Karczag Judit

Sósvertikei cigányok

A kutatás célja egy – az ormánsági kistérséghez tartozó – település, Sósvertike helyzetének és a sósvertikei cigány emberek lehetőségeinek bemutatása, elemzése. Az Ormánság, Magyarország legdélebben fekvő megyéjének – Baranya megyének – a déli részén fekszik, a Dráva folyó mentén. A határ mellett hosszan elnyúló Ormánság az ország egyik legelmaradottabb vidéke, számtalan apró – a 100–500 főt is alig meghaladó – településsel.

A térség minden települése társadalmi és gazdasági szempontból egyaránt elmaradottnak számít, tartós munkanélküliséggel sújtott, kevés megélhetési forrással rendelkező területről van tehát szó.

Mindezek együttesen hatással vannak Sósvertike lehetőségeire és az ott élő emberek, köztük a cigány emberek esélyeire a társadalom nyújtotta adottságok, feltételek kiaknázásában, valamint azok felhasználásában a maguk materiális és lelki gyarapodása érdekében.

Már a vizsgálat tervezésekor szembesültünk a csoport elnevezésének problémájával. A román nyelv nyelvújítás előtti változatából kialakult beás nyelvű cigány csoport nem tartja önmagát romának, saját elnevezésük során a „cigány” csoportnévhez ragaszkodnak. Tekintettel arra, hogy a kutatás helyszínén többségében beás cigányok élnek, a továbbiakban a cigány népelnevezést alkalmazzuk.

Kutatásunk során a következő kérdésekre keressük a választ:

Milyen módon próbálják túlélni – az Ormánság egyik marginális helyzetű települése és különösen az ott élő cigány emberek – az értékválsággal bajlódó éveket, a lassan változó társadalmi struktúra átalakításából adódó terheket?



mindegy persze, hogy hol áll az épület. Ha a telek értékes, veszélyes a helyzet, az önkormányzat eladhatja. Ha az épület, rogyadozik, és rossz helyen van, esetleg – uram bocsá' – sok szegény, vagy pláne sok roma gyerek jár oda, az a veszély fenyeget, hogy az igényes szülők nem viszik oda a gyerekeiket. Vagyis nem tehetnek mást; *mindenkit* befogadnak, azokat is, akiket a szülő nem hajlandó, vagy nem képes speciális iskolába vinni, és később azokat a túlkoros tanulókat is, akiknek másutt már kitelt a becsülete, – és persze ennek is híre megy. A „hátrányos helyzetű” iskolákból menekülnek a jobb pedagógusok, és a színvonal egyre gyatrábbá, az igazgató egyre tehetetlenebbé válik.

Bezzeg akik szerencsével, jó kapcsolatokkal, okos közösségépítéssel meg tudták oldani a fennmaradás emberfeletti feladatát, és jó hírű, jól működő iskolát tudnak kormányozni, most válogathatnak a gyerekek között.

A hagyományos standard iskolaérettségi vizsgálatot pedig szépen, ravaszul korszerűsítették, messze túljárva a hatvan-hetven évvel ezelőtti pszichológusok és pedagógusok eszén.

Az a gyerek, aki egy ilyen játékos, nem is vizsga-jellegű fölmérésen megfelel, az nem fog kegyelem-kettessel átbortorkálni egyik osztályból a másikba, nem kell neki külön megtanítani a legegyszerűbb viszonyfogalmakat, nem gyér a szókincse, nem kialakulatlan a számfogalma, nem bizonytalan a ceruzafogása, és még nincs is nyolc és fél éves.

Valóban, az egész iskolarendszer gyökeres átalakítás után kiált. Ha ez végbemegy, akkor még az sem baj, ha az iskolaérettségi vizsgálat ugyanaz lesz, ami a múlt században volt.

Karczag Judit

Sósvertikei cigányok

A kutatás célja egy – az ormánsági kistérséghez tartozó – település, Sósvertike helyzetének és a sósvertikei cigány emberek lehetőségeinek bemutatása, elemzése. Az Ormánság, Magyarország legdélebben fekvő megyéjének – Baranya megyének – a déli részén fekszik, a Dráva folyó mentén. A határ mellett hosszan elnyúló Ormánság az ország egyik legelmaradottabb vidéke, számtalan apró – a 100–500 főt is alig meghaladó – településsel.

A térség minden települése társadalmi és gazdasági szempontból egyaránt elmaradottnak számít, tartós munkanélküliséggel sújtott, kevés megélhetési forrással rendelkező területről van tehát szó.

Mindezek együttesen hatással vannak Sósvertike lehetőségeire és az ott élő emberek, köztük a cigány emberek esélyeire a társadalom nyújtotta adottságok, feltételek kiaknázásában, valamint azok felhasználásában a maguk materiális és lelki gyarapodása érdekében.

Már a vizsgálat tervezésekor szembesültünk a csoport elnevezésének problémájával. A román nyelv nyelvújítás előtti változatából kialakult beás nyelvű cigány csoport nem tartja önmagát romának, saját elnevezésük során a „cigány” csoportnévhez ragaszkodnak. Tekintettel arra, hogy a kutatás helyszínén többségében beás cigányok élnek, a továbbiakban a cigány népelnevezést alkalmazzuk.

Kutatásunk során a következő kérdésekre keressük a választ:

Milyen módon próbálják túlélni – az Ormánság egyik marginális helyzetű települése és különösen az ott élő cigány emberek – az értékválsággal bajlódó éveket, a lassan változó társadalmi struktúra átalakításából adódó terheket?

Az Ormánság, mint társadalmi és gazdasági szempontból elmaradott régió milyen hatással van Sósvertike település lehetőségeire és a sósvertikei emberek, köztük a cigány emberek esélyeire a társadalom nyújtotta adottságok, feltételek kiaknázásában, valamint azok felhasználásában a maguk anyagi és lelki gyarapodása érdekében?

Hogyan birkóznak meg a 21. század kihívásaival, mint pl.: élethosszig tanulás, információs tőke beszerzése és hasznosítása?

Miként fogadták és reálisnak tartják-e az esélyegyenlőség kifejezés megjelenését a társadalom tagjainak fogalomtárában, vagy a többségi társadalom által hangoztatott szlogennek vélik, s körülményeikre tekintettel, inkább az esélyek egyenlőtlenségét érzékelik-e, pl.: az oktatásban, a foglalkoztatásban, az infrastrukturális hálózat fejlesztésében, az életminőségük alakulásában, az egészségük megőrzésének kivitelezésében?

Amennyiben az esélyegyenlőség/egyenlőtlenség csapdájában vergődnek, látnak e kiutat s a megvalósításhoz milyen segítséget várnak, remélnék?

Hipotéziseink:

1) A társadalom strukturális paraméterei közül a nominális paraméterek¹ jelentős része, mint a regionális hovatartozás, a társadalom-földrajzi elhelyezkedés, az etnikai hovatartozás – a mi esetünkben a cigány lét – eleve egyenlőtlen esélyekkel való részvételre kárhóztatja a Sósvertikén élő cigány embereket a tőkejavak – gazdasági tőke, a kulturális tőke, a társadalmi tőke – megszerzése, felhalmozása és elosztása tekintetében.

2) A graduális paraméterek² mentén meglévő különbségek, egyenlőtlenségek – mint iskolai végzettség, jövedelem, vagyon, presztízs, hatalom – sem haladnak a kiegyenlítődség irányába a sósvertikei cigány népesség körében

- egyrészt, már a múltban kialakult differenciálódás miatt,
- másrészt – a rendszerváltás következményeként kialakult – értékválsággal bajlóuló társadalomszemlélet miatt,
- harmadrészt a lassan változó társadalmi struktúra átalakításából adódó terhek egyenlőtlen elosztása miatt.

3) A Sósvertikei cigány emberek erőfeszítései, melyeket gyermekeik graduális paramétereinek emelése érdekében tesznek a társadalom vezető rétegeinek esélyegyenlőség növelő beavatkozása nélkül – a látszólagos esélyegyenlőség és a rejtett esélyegyenlőtlenségi csapdák miatt – reménytelennek tűnnek.

Azaz feltevésünk szerint társadalmi interveniálás nélkül megvalósíthatatlan a Sósvertikén élő cigány gyermekek esetében, a

- felsőfokú iskolai végzettség megszerzése,
- a magasabb presztízsű foglalkozások választásának lehetősége,
- méltányos jövedelem előteremtése,
- vagyon felhalmozása, vagy legalább biztonságot jelentő pénzmegtakarítás kivitelezése,
- hatalomban való szerepvállalás lehetősége.

1 Apró Antal Zoltán (2002) *Szegregáció- munkaerőpiac- foglalkoztatási esélyegyenlőség*. Pécs, PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, 11. o.

2 Apró Antal Zoltán (2002) *Szegregáció- munkaerőpiac- foglalkoztatási esélyegyenlőség*. Pécs, PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, 11. o.



Az alkalmazott módszerek:

Kutatásunk során a vizsgálati, feltáró jellegű módszerek közül:

- a) az interjú – strukturált vagy irányított beszélgetést (nyílt és félig zárt kérdésekkel),
- b) a csoportos interjú, és
- c) a megfigyelés módszerét is alkalmazzuk.

A sósvertikei cigányság múltja és néhány fontos társadalmi mutatószáma

Cigány emberek az 1950-es évekig főként a települést környező erdőkben éltek teknővájóként és pásztorként dolgoztak, ebből következően „jöttek-mentek” az Ormánságban. Az ezt követő évtizedekben az Ormánsághoz tartozó települések demográfiai egyensúlya megbomlott,³ mert a lehetetlen helyzetbe hozott parasztgazdaságok tulajdonosai elvándoroltak a területről. A déli határsávban elhelyezkedő terület aprófalvaiban megállt az élet. Az elköltözők házait a környékbeli telepekről beköltöző cigánycsaládok vették meg. Az 1961. június 20-án hozott párthatározat, mely „A cigány lakosság helyzetének megjavításával kapcsolatos egyes feladatokról” intézkedett indította el azt a folyamatot, ami a cigánytelepek felszámolásához vezetett, és a cigány származású emberek asszimilációja feltételeinek megteremtését volt hivatva elősegíteni. 1965-ig, Dél-Baranya és Dél-Somogy területén 11 cigány telep létezett, amelyeket abban az évben felszámoltak és lakóik túlnyomó többségét az elnéptelenedett aprófalvakba telepítették.

Sósvertikére is így kerültek a többségben, beás cigány családok, akik egy olyan településen rendezkedhettek be, amelyet az államszocialista rendszer településpolitikája az 1950-es határozat szerint „III. c” település csoportba, 1963-ban mellékfalvak kategóriájába sorolta⁴ és fejlődésképtelennek ítélte a többi aprófalval együtt. Az 1971-es Országos Településhálózat-fejlesztési Koncepció szerint a települések hierarchiájának alsó helyét az „egyéb” települések foglalták el⁵ (ilyen volt 2071 falu, a települések 67 százaléka,⁶ köztük Sósvertike).

2004-ben a korábbi társadalmi-gazdasági folyamatok hatására a cigány népesség lélekszáma már 87 fő, a falu lakosságának 39,36 százaléka. Sósvertikén a cigány háztartások átlagos taglétszáma 2004-ben 3,51 fő. Összesen 46 cigány gyermek él a településen, ennek a gyermekszámnak az átlaga a 27 családra vetítve 1,70 fő. A fiatalkorúak aránya tehát 52,8 százalék.

Az esélyegyenlőtlenség lehetséges okainak számbavételénél kiemelt helyen kell említeni a műveltség és az iskolai végzettség terén fennálló hátrányok negatív hatását.

A sósvertikei cigány emberek döntő többsége azonban nem rendelkezik az általános iskola nyolcadik osztályánál magasabb iskolai végzettséggel és feltételezhetjük, hogy közép- vagy felsőfokú tanulmányokat kifejezetten kevesen folytattak. A kiképzettnek mondhatók jórészt szakmunkásképzésben vettek részt. A felnőtt cigány lakosok közül 3 fő analfabéta (a helyi cigány lakosság 3,4 százaléka), a nők 20 százaléka csak az általános iskola 6.-7. osztályát végezte el és a férfiak 10 százalékának van csupán szakképzettsége, érettségivel, felsőfokú végzettséggel senki nem rendelkezik, tehát a probléma továbbra is

3 Fleck Gábor & Virág Tünde (1999) *Egy beás közösség múltja és jelene*. Budapest, MTA PTI, 8. o.

4 Apró Antal Zoltán (2002) *Baranya Megyei Roma Stratégia*. Pécs, PTE BTK Romológia Tanszék, 97. o.

5 Fakon Péter (1999) *Település és környezetszociológia*. Budapest Pázmány Péter Katolikus Egyetem Jog- és Államtud. Kar.

6 Apró Antal Zoltán (2002) *Baranya Megyei Roma Stratégia*. Pécs, PTE BTK Romológia Tanszék, 97. o.

súlyos és a társadalom által kínált megoldási stratégiák eredményessége – legalábbis egy általános iskolával nem rendelkező zsáktelepülés esetében – megkérdőjelezhető.

A sósvertikei cigány emberek rétegzettsége – társadalmi szerkezet tekintetében – az inaktív kereső kategória irányába tolódott el a rendszerváltás óta. Nincs közöttük értelmiségi, középvezető, alsóvezető, mezőgazdasági östermelő. A cigány népesség igen kicsiny hányada (9,76 százalék) nevezhető aktív keresőnek és igen nagy hányada (60,97 százalék) él valamilyen szociálpolitikai intézkedés nyújtotta anyagi forrásból. A munkanélküliek száma idényjellegű – tavasszal, nyáron kevesebb, ősszel, télen több.

Kutatásunk során a demográfiai helyzet, a cigányság helyi társadalmi szerkezetben elfoglalt pozíciói, az iskolázottsági, szakképzettségi mutatók mellett vizsgáltuk még a cigányság háztartási és lakásviszonyait, vallási megoszlását, a nyelvhasználat, kétnyelvűség kérdését, a cigány lakosság életszemléletét, megélhetési stratégiáikat és foglalkoztatottsági adataikat, az egészség és életminőség dimenzióit. Eredményeink bemutatására területi korlátok miatt nincs lehetőség. Adataink alapján azonban az esélyegyenlőtlenség okait a következőkben ragadhatjuk meg:

A település és az ott élők hátrányos helyzetének főbb okai

1. A regionális hovatartozás, a társadalom-földrajzi elhelyezkedés. Sósvertike az ormánsági kistérséghez tartozó zsáktelepülés, ráadásul az Ormánság, amelyhez tartozik az ország egyik legelmaradottabb vidéke, tartós munkanélküliséggel sújtott, kevés a megélhetési forrás.

2. A társadalom vezető rétegeinek esélyegyenlőség növelő beavatkozásának érélytelensége, gyengesége, esetenként hiánya a műveltség és az iskolai végzettség terén fennálló hátrányok leküzdésére érdekében.

3. A szociálpolitika és az oktatáspolitikai erőfeszítései nem elégségesek a társadalmi szerkezet alakítása, a szegénység enyhítése, és a társadalmi mobilitás elősegítése vonatkozásában, az alsóbb rétegek körében.

4. A tartós munkanélküliség. Az alsóbb rétegekhez tartozók nemcsak abszolút, hanem relatív értelemben is a rendszerváltás nagy vesztesei közé tartoznak, s amennyiben tartósan munkanélkülivé válnak, a teljes leszakadás veszélye fenyegeti őket. Konstatálható, hogy az egyenlőtlenségek a rendszerváltáskor ugrásszerűen, azóta pedig lassan, de biztosan és folyamatosan nőnek.

5. A településen élő cigány lakosságnak nincs támogató – sem külső, sem belső – értelmiségi, kulturális elit rétege.

6. Nincsenek sem az egyházaknak, sem a civil szervezeteknek olyan csoportjai, amelyek a perifériára szorult településeken élő szegényeket, elesetteket tevélegesen is pártfogásukba vennék.

7. Az etnikai hovatartozás. A mi esetünkben a cigány lét – eleve egyenlőtlen eséllyel való részvétellel kárhozzátja a Sósvertikén élő cigány embereket a tőkejavak – gazdasági tőke, a kulturális tőke, a társadalmi tőke – megszerzése, felhalmozása és elosztása tekintetében, melyekhez látványosan nem jutnak hozzá.

8. A sósvertikei cigányok, szülőként nem élnek azzal a joggal, hogy gyermekeik számára az oktatási intézmények az anyanyelv oktatását biztosítsák. Márpedig, – az 1993. évi LXXVII. törvény 43§ (4) bekezdése szerint – ha ezt 8 szülő kéri, az adott intézménynek elvileg kötelessége lenne a kérést akceptálni és az anyanyelvi oktatást, biztosítani, mint ahogy a cigány népismeretet oktatják is.



9. A Sósvertikén élő cigányoknak kevés az esélyük arra, hogy a szervezett munka piacán elhelyezkedjenek, mert Sellyén és vonzáskörzetében, nincs munkalehetőség. Más jellegű megélhetési források, elérhető munkák a környéken alkalmi vagy ideényjellegűek, ennek következtében bizonytalanok és általában rosszul fizetettek, mint például: nap-szám, gyógynövények szedése, csigák gyűjtése; betakarítás után megmaradt termények összegyűjtése, vadon nőtt termések keresése, képzettséget nem igénylő alkalmi munkák vállalása, teknő készítése, kosárfonás. Az itt élő munkanélkülivé lett egyének, csapdába kerültek, elmenni nem tudtak, maradásukkal vállalták a munkanélküliséggel járó kiszolgáltatott, válsághelyzetet eredményező, ellentmondásokkal terhes hosszú távon állandósulni látszó állapotot.

10. A sósvertikei cigány családok 80–85 százaléka szegénységben él. Az interjúk során tett nyilatkozatok alapján pedig kijelenthetjük, hogy ez a szegénység tartós ideje fennáll melynek következményei közül talán a legjelentősebbek, hogy az iskola piaci tudást adó helyeiről lemaradnak, és kiszorulnak a szervezett munkák piacáról. A Sósvertikén élő cigány családok háztartásának jövedelme rendkívül alacsony.

11. A település infrastrukturális adottságai jelentősen elmaradnak a 21. század adta lehetőségektől, amely elmaradások negatív hatással vannak az ott élők mindennapi életére, az osztársadalmi szerkezetben elfoglalt helyzetére.

- A településnek egyetlen közúti kapcsolata van, a térségi központ Selye felé.
- A település vasúton nem közelíthető meg, csökkentette járatainak a számát a volán is.
- Az ivóvízhálózatba kötött háztartások száma 12. Az ivóvíz minősége a vas és ammónium tartalma miatt kifogásolt.
- A településen keletkezett szennyvíz zömmel rosszul megépített közműpótlókba (hézagosan falazott gyűjtőaknákbá, szikkasztó aknákbá) kerül, súlyosan szennyezve ez által a környezetet.
- Internet kapcsolattal (az év nagy részében itt élő Holland állampolgáron kívül) a település egyetlen lakója sem rendelkezik.
- Anyagi erőforrások hiánya és a közösségi ház felszereltségének elégtelensége miatt, a településen élők a nagy nemzeti ünnepek és a nőnap bensőséges keretek közötti megrendezésén kívül másra nem vállalkoznak.
- Nincs külön orvosi rendelő a faluban, és a családorvos valamint a gyermekorvos csak kéthetenként rendel a faluban.
- Egy bolt működik a településen kis árukészlettel.
- Az idősebb férfi korosztály számára nehezebb a baráti kör kialakítása, nincs nyugdíjas klub.

12. Nagymértékben hiányzik a tágabb társadalmi környezet iránti bizalom.

Helyzetük megváltoztathatatlanságát kódolták magukba az itt élő cigány emberek, így céljaikat meg sem fogalmazzák.

Kutatásunk további feladata, hogy a helyi vezetéssel, a helyi cigányság prominens képviselőivel közösen megkeressük a lehetséges kiutakat az esélyegyenlőtlenség csapdájából (pl. faluház létrehozása a helyi cigány kisebbség szükségletei alapján, bemutatkozási lehetőségek feltérképezése a médiában, az érdekképviselet szerepének és hatékonyságának lehetséges növelése ...).

Metzgerné Sallai Zsuzsanna & Cserti Csapó Tibor

A hátrányos helyzetű fiatalokkal foglalkozó iskolák pedagógusainak néhány jellemzője

Öt, különböző településen működő, halmozottan hátrányos helyzetű fiatalokkal foglalkozó iskolával dolgoztunk 2003-ban. Ezek a következők voltak: Don Bosco Általános Iskola, Szakiskola, Középiscola és Kollégium (Kazincbarcika); Első Magyar-Dán Termelő Iskola Alapítvány (Zalaegerszeg); Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Szakképző Iskola és Kollégium (Solnok); Várkeri Általános Iskola és Szakiskola (Várpalota); Bencs László Szakiskola (Nyíregyháza). Az intézményeknél nemcsak a fiatalokat kérdeztük, hanem az ott dolgozó pedagógusokat, pedagógiai munkát segítő munkatársakat is. Jelen beszámolóink a pedagógusok körében végzett vizsgálatok egy részét mutatja be.

Kutatási irányok a pedagógusok körében:

Meg kívántuk határozni a hátrányos helyzetű fiatalokkal foglalkozó pedagógusok életkörülményeit – a kérdőívet több kutatáson át Bánfalvy Csabával fejlesztettük, alakítottuk. Vizsgálni kívántuk az érintett kollégák által prezentált fontos életeseményeket – a kérdőívek kialakításában Pataki Ferenc akadémikus látott el tanácsokkal, a kisgyermekkor életeseményekre vonatkozóan Péley Bernadette kutatásai és tanácsai inspiráltak. Az én és a társadalmi identitás önminősítését kértük a vizsgált pedagógusok személyiségének sajátos mintázatai megismerhetőségének reményében – ennek a kérdőívnek a kialakítását Pataki Ferenc javasolta. Elemezni kívántuk a versengésről kialakult pedagógusi vélekedéseket – a kérdőívet Fülöp Márta fejlesztette ki, s közösen adaptáltuk jelen kutatásunkhoz.

A kérdőívek alapvetően megegyeztek a fiataloknál felvett kérdőívek tartalmával. Az eredmények elemzésekor összefüggéseket keresünk a pedagógusok és a tanítványaik között. Beszámolóinkban csupán a pedagógusra vonatkozó adatokat mutatjuk be, s mindössze az életkörülményekkel, és a versengéssel foglalkozunk. Úgy véljük, a kutatás végső összegzésekor sajátos mintázatot adhatnak a diák-adatok, olyat, amilyent a velük foglalkozó pedagógusoknál találunk.

Meg kell jegyezzük, hogy a pedagógus-vizsgálatra vonatkozó rávezető kérdéseket 2001-ben *Kézdi Balázs* – a PTE Pszichológiai Intézet tanszékvezető egyetemi tanára – tette fel.¹ Az ő tanácsai alapján vált egyértelművé, hogy a tanulókra irányuló kutatás eredményeinek szükségszerűen kell találkozniuk a nevelők vizsgálatával is – különösen a halmozottan hátrányos helyzetű fiatalok esetében.

Az ütemtervben meghatározottakon túl folyamatos kapcsolatban és dialógusban voltunk a vizsgált iskolák munkatársaival. Ez rendre telefonos, e-mail-es kapcsolatot jelentett, illetve a kutatási időszak során három alkalommal munkamegbeszélést, amelyre az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Karán, a Pszichopedagógiai Tanszéken került sor.

A vizsgált populáció (a mintavételi keret)

Az öt település közül négyben sikerült kontroll iskolát is találni. A hagyományos képzésben dolgozó pedagógusok vizsgálatával azokra a feltételezett különbségekre kívántunk rámutatni, amelyeket a családi milióban, az életútban, a gondolkodás sajátosságában vélünk megfoghatónak a hátrányos helyzetben élő fiatalok nevelőinél. A megkérdezettek

¹ Kézdi Balázs (1998) *Iskolai mentálhigiéné*. Pécs, Pro Pannonia Kiadói Alapítvány.



száma 167 volt, közülük a vizsgálati csoporthoz tartozott 135 fő, a kontrollcsoportba 32 fő tartozott.

	A megkérdezett pedagógusok					Összesen
	Település					
	Kazincbarcika	Zalaegerszeg	Szolnok	Várpalota	Nyíregyháza	
Vizsgált ped.	22	27	38	9	39	135
Kontroll ped.	-	7	12	5	8	32
Összesen	22	34	50	14	47	167

A nemek szerinti megoszlás jelentős különbségét tapasztaltuk a vizsgált és a kontroll intézmények adatainak összehasonlításakor. A hátrányos helyzetű fiatalokkal foglalkozó iskolákban 68 nő (56,6 százalék) és 52 férfi (43,4 százalék) dolgozott, míg a kontroll iskolákban 22 nő (71 százalék) nő és 9 férfi (29 százalék). Valószínű, hogy a viselkedési, beilleszkedési zavart (is) mutató fiatalok ellátására inkább a férfiak vállalkoznak – másként: a nagyon eltérő kulturális mintázatok „kezelése” férfiakat kíván.

A családi állapotra jellemző, hogy összesen 97-en valamilyen családi kötelekben élnek (63,8 százalék). Amennyiben a vizsgált és a kontroll iskolák pedagógusainak adatait külön választjuk, a házasságban élők adatai a következők: vizsgált iskolák pedagógusai közül 70 fő (58,3 százalék); kontroll iskolák pedagógusai 15 (46,8 százalék); az élettársi viszonyban élők adatai a vizsgált iskolák pedagógusai között, 11 (9,1 százalék); és csupán 1 (3,1 százalék) a kontroll iskolák pedagógusai között.

Talán lehet arra következtetni, hogy a kevésbé konvencionális életvitel nem jellemző a hagyományos képző iskolák pedagógusai között, míg a hátrányos helyzetű fiatalokkal foglalkozók esetében ez az együttélési forma általánosabb.

Az első munkahelye szerint is különbségek vannak a két intézménycsoport tanárai között. A kérdésre kapott válaszok száma 140 volt. Az első munkahely közoktatási intézmény volt a vizsgált iskolák esetében 55 főnél (50,4 százalék), nem közoktatásban dolgozott 54 fő (49,5 százalék), míg a kontroll iskoláknál 22 (70,9 százalék) és 9 (29 százalék) a megfelelő adatok.

Jelentős különbség van tehát a hátrányos helyzetű fiatalok ellátására rekrutálódott ellátó személyzet és a hagyományos képzésben dolgozók között a munka világába való belépéskor. A vizsgált iskolákban dolgozók fele nem a közoktatásban dolgozott első munkahelyén, míg a hagyományos iskolák munkatársainak csupán közel egyharmadára mondható ez el.

A házastárs iskolai végzettsége a vizsgált iskolák munkatársainál az alábbi: általános végzettségű 1 (1,2 százalék), szakmunkásképzőt végzett 5 (7,3 százalék), középiskolai végzettségű 36 (43,9 százalék), főiskolai oklevéllel rendelkezik 24 (29,2 százalék), és egyetemi végzettsége van 16 (19,5 százalék) főnek van.

A kontroll iskolák munkatársi körében az adatok a következők: általános végzettségű nincs, szakmunkásképzőt végzett 1 (6,2 százalék), középiskolai végzettségű 3 (18,7 százalék), főiskolai oklevéllel rendelkezik 7 (43,7 százalék), és egyetemi végzettsége van 5 (31,2 százalék) főnek.

Tehát amíg a vizsgált intézményekben dolgozók társai közül 40 főnek (48,7 százalék) van felsőfokú végzettsége, addig a kontroll iskolákban dolgozóknál ez az adat: 12 fő (75 százalék). A kétféle iskolatípust összehasonlítva arra a következtetésre juthatunk, hogy a vizsgált iskolák munkatársainak házastársa jellemzően alacsonyabb iskolázottságú, fel-

tételezhető tehát, hogy az itt dolgozók hozzátartozóinak társadalmi státusa jellemzően alacsonyabb.

Az otthon található könyvek adatait elemezve érzékeny jelzőnek gondoltuk a családi könyvtárakat. Három válaszadási lehetőséget adtunk: legfeljebb 100 könyv, 100–500, illetve 500-nál több található a kérdezett otthonában.

E szerint adataink a következőképpen alakultak: maximum 100 könyve 11 (7,1 százalék), 100–500 közötti könyvvállománya 69 (44,5 százalék), 500-nál több kötete van 75 (48,4 százalék) válaszolónak.

A vizsgált és a kontroll iskolákban kapott adatokban nincs jellemző különbség.

A példakép választásának gyakoriságát is vizsgáltuk. Érdemesnek tartottuk megtudni azt, hogy az érték- és orientációs válság időszakában a fiatalokkal foglalkozók számára van-e „biztos irányítú”. Az volt a kérdésünk, van-e olyan példaképe, akire szeretne hasonlítani. A válaszolók közül 45-en (31,6 százalék) mondták azt hogy van, s 97-en (68,3 százalék) válaszoltak nemmel.

A vizsgált iskolák munkatársai közül 36-nak (31,6 százalék) van, 78-nak (68,4 százalék) nincs példaképe – a kontroll iskolák munkatársai közül 9-nek (32,1 százalék) van, 19-nek (67,8 százalék) nincs példaképe, azaz ebben a faktorban sem találtunk különbséget a vizsgált és a kontroll iskolák munkatársai között.

A versengéssel kapcsolatos vélekedést befolyásoló egyik jelentős faktor lehet a nemek közötti különbség

Vizsgálatunkban szerepelt egy kérdés, amelyben azt kérdeztük a tanároktól: „önmagát mennyire tartja versengőnek?”

		Önmagát mennyire tartja versengőnek?						
Nemek szerinti bontásban		A versengés mértéke					Összesen	
		1	2	3	4	5	fő/%	
Nem	férfi	fő	13	10	27	5	0	55
		%	23,6	18,2	49,1	9,1	0,0	100,0
		kategória %	40,6	66,7	38,0	50,0	0,0	42,0
	nő	fő	19	5	44	5	3	76
		%	25,0	6,6	57,9	6,6	3,9	100,0
Összesen	kategória %	59,4	33,3	62,0	50,0	100,0	58,0	
	fő	32	15	71	10	3	131	
		%	24,4	11,5	54,2	7,6	2,3	100,0

Versengőbbnek tekinthetjük-e a megkérdezett férfi pedagógusokat, mint női kollégáikat? A vizsgálatba került férfiak és nők aránya (42 és 58 százalék) megfelelőnek tűnik ahhoz, hogy értelmezhető adatokhoz jussunk.

„Erősen versengő” önminősítést a férfi megkérdezettek között nem találtunk, míg a nők körében hárman válaszoltak így. Az ellenkező véleletet illetően, az „egyáltalán nem vagyok versengő” érték esetében a férfiak között 13-at találtunk (férfi válaszadók 24 százaléka), míg a nőknél 19-et (nő válaszadók 25 százaléka). Mindkét nemnél a közepesen versengő önminősítésnél találtunk kiemelkedően magas értékeket: A válaszoló férfiak közül 27 (49 százalék), nők közül 44 (58 százalék) válaszol úgy, hogy „bizonyos dolgokban versengő vagyok, míg más dolgokban nem”.



A fenti adatokat alapul véve esetünkben nem látjuk igazolhatónak *Low*, illetve *Feingold* megállapításait. A vizsgálatba vont nők mérsékelten versengőbbnek tűnnek, mint a férfiak.²

Versengés, siker – a győzelem megélése során megfogalmazható érzések

„A nyugati tudósok megbocsáthatatlan provincializmusa az, hogy figyelmen kívül hagyják a Kelet bölcsességét.” – írja *Allport*,³ majd azzal folytatja, hogy felsorol négy hindu-pszichológiai gondolkodásban létező alapértéket. Ezek az öröm, a siker, a kötelesség és a megértés. Azt írja, hogy ezek az életkor előre haladtával a felsorolás sorrendjében kapnak kiemeltebb jelentőséget. Vizsgálatunkban a második, a „siker” kapcsolható a leginkább tárgyunkhoz. Nevezetesen a siker tartalmának meghatározásakor a hindu pszichológiai gondolkodásban a fiatal felnőtt életkor került a fókuszba. A siker ebben az értelmezési kontextusban versengésként tételezhető.

Kilenc olyan kérdést találtunk a győzelem-vereség érzés kérdéskörében megfogalmazott negyven kérdésünk közül, amelyekben a válaszok olyan értelmezési tartományokat (is) érinthetnek, melyekkel a hatalomért való vetélkedés, a mind jobb pozíció elérésére való törekvés detektálható. Ebből egy tétel bemutatásával érzékeltetjük a kapott adatokat.

Mit érzett, amikor úgy ítélte meg, hogy győzött? – „Magabiztosnak éreztem magam”								
Nemek szerinti bontásban			A versengés mértéke					Összesen
			1	2	3	4	5	fő/%
Nem	férfi	fő	1	1	6	23	9	40
		%	2,5	2,5	15,0	57,5	22,5	100,0
	kategória %	20,0	100,0	27,3	50,0	34,6	40,0	
nő	fő	4	0	16	23	17	60	
	%	6,7	0,0	26,7	38,3	28,3	100,0	
	kategória %	80,0	0,0	72,7	50,0	65,4	60,0	
Összesen	fő	5	1	22	46	26	100	
	%	5,0	1,0	22,0	46,0	26,0	100,0	

Férfiaknál és nőknél egyaránt a negyedik szinten láthatunk kiemelkedő értékeket. Az e kategóriában válaszolók száma mindkét nem esetében azonos (23–23). Ugyanakkor a férfi és a női válaszolók relációjában a férfiak jóval magasabb értéket mutatnak (férfi 57, nő 38 százalék), azaz a férfi dominancia egyértelmű.

Valószínű, hogy jellemző különbségek mutatkoznak a hátrányos helyzetű fiatalokkal foglalkozó és a közoktatás hagyományos iskoláiban dolgozó pedagógusok életútja között. Nagy bizonyossággal állítható az is, hogy a szocio-kulturális milióban hasonló különbségeket találhatunk, továbbá, hogy mindez megmutatkozik az énkép alakulásában csakúgy, mint a versengéssel kapcsolatos attitűdben.

Takács István

² Bereczkei Tamás (2003) *Evolúciós pszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó.

³ Allport, G. W. (1997) *A személyiség alakulása*. Kairosz Kiadó.

SZEMLE

TANULJUNK ÍRNI A POKÉMONOKKAL – AVAGY MIT KEZDJÜNK A TÖMEGKULTÚRÁVAL AZ ÓVODÁBAN

Több évtizede zajló reformoknak köszönhetően a média és a tömegkultúra lassan polgárjogot nyer az oktatásban. A médiaoktatás a világ számos országában megjelenik a tizenévesek oktatását végző intézetekben. A 7–8 év alatti gyermekeket azonban továbbra is féltve óvjuk ezektől a hatásoktól. Míg a nagyobbak médiaélményeit számtalan, egyre komplexebb szemléletű kutatás igyekszik értelmezni, a kisgyermek és a média kapcsolata szinte kizárólag a pszichológiai vizsgálatok tárgya. A most bemutatásra kerülő könyv ennek a szemléletnek jelent kihívást.

A Jackie Marsh (a Sheffieldi Egyetem Neveléstudományi Tanszékének oktatója és kutatója) szerkesztésében megjelent kötet igen változatos kutatások leírásának gyűjteménye. Ami közös bennük, az az, hogy mind a kisgyermek (0–8 éves korig, de főként 2–5 éves kor között) korai – iskola-előkészítő – nevelésének egyik legfontosabb részéhez, a szövegalkotást és megértést magában foglaló „írástudáshoz” (literacy) kapcsolódik. Az „írástudás” napjainkban sok vitát kiváltó területét próbálják összekapcsolni a gyerekkorra is nagy hatást gyakorló tömegkultúrával és az elektronikus, illetve digitális szövegekkel, valamint az ezek létrehozására is alkalmas médiumok használatával. Ahhoz, hogy pontosan értsük, mi szerepel a vizsgálatok középpontjában, szeretnék részletesebben ismertetni egy, a könyvben szereplő példát.

Egy ausztrál iskola-előkészítő központban történt a következő eset. A nevelők kitiltották a Pokémon című rajzfilmhez kapcsolódó kártya-

játékot a többségében négyévesekből álló csoportból. Ezzel viszont csupán azt érték el, hogy a gyerekek titokban kezdtek a kártyával játszani. Látván a játék hihetetlen népszerűségét, a pedagógusok emiatt elhatározták, hogy megpróbálják azt az oktatásban is kedvezően felhasználni. A központ megvásárolta a kártyajátékot és minden beszerezhető kapcsolódó kelléket. Az „óvoda” egészét kidekorálták Pokémont ábrázoló képekkel, csomagolópapírral.

Azt tapasztalták, hogy még az olvasás és az írás iránt eddig nem érdeklődő gyerekek is örömmel kapcsolódtak be a játékba, pedig a játékszabályok elsajátításához, sőt a játékban maradáshoz is szükségük volt viszonylag bonyolult *szövegek értelmezésére*. Mivel saját kártyákat is kellett készíteniük, amelyek szöveget, számot és rajzot egyaránt tartalmaztak, *komplex szövegalkotási képességeiket* is meg kellett mozgatniuk. A játék csoportban folyt, így, miközben *félhasználták saját (tömeg) kulturális tapasztalataikat, egymást segítették* a szövegértést (olvasást) és alkotást (írást és történetrajzolást, vágást és ragasztást) is igénylő „feladatok” végrehajtása folyamán vagyis az *élvezetes játék* közben.

Ebben a tevékenységben főleg a fiúk vettek részt nagy lelkesedéssel, de a gesztus, hogy a nevelők elfogadták, sőt *értékelték a gyerekek „szakértelmét”*, amelyet az eddig kirekesztett média-kedvencük iskolai használata kapcsán bizonyítottak, *bátorítólag hatott a lányokra* is. Az egyik kislány például, aki a Disney-rajzfilmből megismert „Kis hableányért” rajongott, az iskolában is rajzolni kezdte a film *szereplőit (karaktereit)*, és rajzait felhasználta a *történet (narratíva) elmeséléséhez*.

Míg azzal mindenki tisztában van, hogy mennyi különböző hatás éri a gyerekeket és felnőtteket a médiából, az még a magyar médiaoktatással



foglalkozó pedagógusok számára is új, hogy az egészen kicsi gyerekek is bevonhatók valamilyen módon a tömegkultúrához és a média különböző formáihoz kapcsolódó nevelésbe. Ebben az időszakban hagyományosan az egyik legfontosabb kognitív fejlesztési terület az írni-olvasni tanulás (literacy learning) megkezdése. Éppen ezért a médiaoktatás pedagógiai programjainak kidolgozása is többnyire ebből a szempontból vetődik fel a korai életkorban.

Mielőtt elkezdeném a könyv tanulmányainak ismertetését, ki kell térnem az „írástudás” (literacy) fogalmának tisztázására, ahogyan ezt a könyv szerkesztője és a kutatók maguk is többször megteszik.

Az „újmediakorban” már a verbális kommunikáció írott szövegei is főként elektronikus úton keletkeznek. Ennek változatos hordozói (médiuumai) lehetnek a számítógépek szövegszerkesztői, az internetes oldalak, a mobiltelefonok, a tévék teletextjei és mindezek összekapcsolt változatai. Könnyen válnak a szövegek részévé vizuális elemek. A médiaoktatás szempontjából már régóta „szövegnek” értelmezzük az audiovizuális médiumok műsorait is (tévében, moziban, interneten stb.), hiszen a képsorok kapcsolódásának és belső szerkezetének is megvannak a maguk „nyelvi” szabályszerűségei.

A szakértők évtizedek óta hangsúlyozzák az „írástudás” (literacy) jelenségének változását korunkban. Állításuk szerint ma már nem létezik egyfajta „írástudás”. A fogalom neve legjobb, ha többes számban áll (literacies, kb.: „írástudások”) – mondják –, szinonimájaként a kódolási-dekódolási képességek sokféle területének (pl. számítógépes írástudás – computer literacy, média írástudás – media literacy). Hozzá kell tenni, hogy a legújabb felvetések szerint célszerűbb eltérő „kommunikációs módokról” („communicative practices”) – a jelenség egészét tekintve pedig multimodalitásról – beszélni és az „írástudást” meghagyni a betűkből álló szövegek alkotási és értelmezési képességének leírására.

A kisgyerekek már szinte születésüktől kezdve sokfajta médiummal kerülnek élvezetes kapcsolatba (film, tévé, nyomtatott szöveg, számítógépes játék, mobiltelefon, internet). Ezekkel a változatos, egymásba is átjárható, „multimodális” médiatapasztalatokkal érkeznek a nevelési intézményekbe. Élményeik során spontán szövegértési képességekre tesznek szert, melyet azonban szin-

te a világ egyetlen országának nemzeti tanterve sem ismer fel és nem is kamatoztat.

Ebből a gondolatból indul ki az ismertetni kívánt könyv szerkesztője. Közös nemzetközi tudományos projektek révén egymással kapcsolatba került kutatók különböző megközelítésű (pszichológiai, antropológiai, szociológiai, pedagógiai, kultúrakutatáson alapuló stb.) mégis a témához kapcsolódó kutatásait gyűjtötte egy kötetbe. A vizsgálatok összességükben földrajzi és társadalmi térben is nagy távolságokat ölelnek fel. A helyszínek Ausztrália, Nagy-Britannia, Kanada, az USA, Mexikó és Olaszország, konkrétan pedig részben a nevelési intézmények, másrészt a családi környezet. A megfigyelt gyerekek szocio-kulturális helyzete is nagyon eltérő a különböző kutatásokban. Vannak köztük a többségi társadalom tagjai és bevándorlók (kétnyelvűek), (többnyire) munkás származásúak és (kevesebbszer) középosztálybeliek. Az egyes vizsgálatok tárgya is széles skálájú, „kommunikációs módokhoz” kötődik. Vagyis különböző „írástudási” területekről van szó, elsősorban arról, hogyan segítik az újmediatechnológia által nyújtott lehetőségek (affordances) a hagyományos „írástudást”, illetve a különböző hordozójú szövegek megértésének és alkotásának gyakorlatát.

A 240 oldalon bemutatott 12 kutatás elsősorban a következő témákra fókuszál: 1. a média hatása az identitás konstrukciójára, 2. a média-írástudás módozatai az otthoni környezetben, 3. az írástudás változó megközelítése a technikai társadalmakban, 4. a tömegkultúra és a média szövegei a gyerekek életében, valamint ezek felhasználhatósága az iskolai tantervben. A könyv három részre tagolódik. Az első a „Gyermekkor változó kultúrája” címet viseli. Az ehhez kapcsolódó elméleti felvetéseket a hazai közönség is megismerheti *David Buckingham* 2002-ben magyarul is megjelent „A gyermekkor halála után” című művéből. A mi könyvünk szerzői is az ott összefoglalt tételekre hivatkoznak. Kutatásaikban azt vizsgálják, hogy a kortárs társadalmi, politikai, gazdasági és technikai változások hogyan alakítják át az írásbeliség szerepét a gyerekkorban.

Jackie Marsh ebben a fejezetben szereplő tanulmányában a gyerekek médiához kapcsolódó játékait kutatja. A játék folyamatának elemzésén kívül foglalkozik magával a tárggyal is, ami ezekben főszerepet játszhat. Megpróbálja össze-

függésbe hozni azokat az elméleteket, amelyek segítségével a kisgyerekek életében fontos tárgyak jelentősége vizsgálható. Kiindulópontja az, hogy ezek a médiához kötődő, főként szerepjátékok, amelyek a mai gyerekek életében központi jelentőségűek, olyan (történet)mintákat (narratívákat) kínálnak, amelyek hozzájárulnak a gyerekek személyiségének kialakulásához (identitásának konstruálódásához). Ezen a ponton, az identitást alakító narratívák szerkesztésén kapcsolja össze a szerző a tömegkultúrát, a médiát és a szövegalkotási készség fejlődését. Azt állítja, hogy a szövegalkotás és -értelmezés valamint az identitásalakulás kölcsönös kapcsolatban áll egymással, s ezeket az egyén másokkal érintkezve hatékonyan tudja fejleszteni. Egy új típusú, transzformatív pedagógia feladatának tekinti, hogy biztosítsa a szabad átjárást a gyerekek (tömeg)kulturális tapasztalatai és az iskolai szövegértés között. Az iskola ismerje meg és értékelje a gyerek saját „kulturális tőkéjét”, építsen rá mind az „írástudás”, mind a személyiségalkotás szempontjából.

Kutatásai során 62 (2,5–4 éves korú) fehérbőrű, munkás származású gyerek szüleivel vett fel kérdőívet, és kérte meg őket, hogy négy héten át rögzítsék gyerekeik mindenféle (nyomatott és elektronikus/írott és audiovizuális) szöveghez kapcsolódó aktivitását. Ezeket elemezve az egyik alapvető megállapítása az volt, hogy a gyerekek az esetek döntő többségében azokkal a szövegekkel kerültek elmélyültebb kapcsolatba, amelyek kötődtek tömegkulturális forrásból származó érdeklődésükhöz. Végső következtetése szerint a hatékony pedagógiai gyakorlat kialakításához meg kell ismernünk a kisgyerekek alapvető tudáselemeit, és építeni kell azokra a „szakértelmekre”, amelyekkel már médiafogyasztóként és a technika felhasználóként rendelkeznek.

Muriel Robinson és Bernardo Turnbull tanulmányában egyikük lányának szövegélményeit írják le egy napos korától hatéves koráig. A szülők itt felsőfokú végzettségű, nemzetközi közegben mozgó kutatók. A kislány rendszeresen találkozott a „magaskultúra” legjelesebb szövegeivel és a tömegkultúra alkotásaival is, mindenféle hordozón. A „kutató” családtagok megfigyelései szerint a kislány spontán módon hozta összefüggésbe a különböző történetekből és hordozókon megismert figurákat, szerepjátékaiban, saját narratívái (történetei) megalkotása közben változatosan

használta föl a megismert karaktereket és történetelemeket.

Szerintük ez azt bizonyítja, hogy közel sincs olyan nagy különbség a különböző szövegtípusok befogadása és alkotása között, mint ahogyan azt sokan feltételezik. Nem indokolt tehát elkülönülten vizsgálni őket. A pedagógia szempontjából pedig azt javasolják, hogy a tömegkultúra hátrányait felvonultató megközelítést fel kell váltania a felhasználásából fakadó előnyök elismerésének.

A „Gyerekek és a technika” című részt alkotó tanulmányok különböző médiumok szerepét vizsgálják a gyerekek kommunikációs tevékenységeiben. Azt is ismertetik, hogyan járulnak hozzá ezek a médiumok a gyerekek nyelvi és szövegértési képességeinek, valamint társas viselkedésének fejlődéséhez.

Az ausztrál kutatópáros, Roberts és Howard két év alatti gyerekek (20 gyerek, többségük 18 hónap körüli) viselkedését figyelték meg, akik a Teletubbie-k című sorozatot nézték a tévében. Úgy találták, hogy ezek a gyerekek egyáltalán nem bámulták bambán a televíziót, amit köztudottan a kisgyerekek tévézésének egyik hátrányaként szoktak emlegetni. Ellenkezőleg, mind fizikailag, mind nyelviileg a szöveg (tévéműsor) aktív értelmezői voltak. A jelenetek közben táncoltak, énekeltek, odamentek a képernyőhöz és megérintették kedvenceiket. Ezeket a tévészeplőkkel kialakított társas kapcsolatokat a hagyományos gyerekpszichológia a paraszociális tevékenységek közé sorolja és veszélyesnek ítéli, mivel a gyerekek ebben az életkorban nem tudnak világos különbséget tenni valós és valótlan között. Roberts és Howard szerint azonban ezek részben a társas viselkedés korai tanulásaként értelmezhetők (pl. a Teletubbie-k üdvözlése) máskor pedig részvételt jelentenek a világ felfedezésében (pl. Tubbie-kkal együtt fújják a léggömböt, amíg ki nem durran) vagyis kognitív tapasztalatokat (pl. ok-okozati összefüggésekről is benyomást) szereznek.

A jelenetekre adott válaszokból arra is következtetnek, hogy már az igen kicsi gyerekek is többre képesek, mint a közvetlen ingerek leereagálása. Jelen példánál maradvá: nevettek a humoros jeleneteken, valamint a ritmusra és a zenére produkált mozgásuk egyáltalán nem volt véletlenszerű. A Teletubbie-kutatás arra is rámutat, hogy az őket érdeklő, számukra élvezetet jelen-



tő jelenségek képesek lekötni a két év alattiak figyelmét is viszonylag hosszú időre. Roberts és Howard szerint a tévé hátrányait taglaló kutatások nem veszik figyelembe, hogy a világ megismerésének egyszerűen van kognitív és affektív oldala. A gyerekek érzelmi kötődése kedvenc hőseikhez nem zárja ki, hogy egyben intellektuálisan érdekesítőnek találják a szereplőkkel történeteket, sőt ez az érzelmi kapcsolat segíti a külvilág élményeinek a felfedezését és megértését. A kutatás felhívja a figyelmet arra, hogy a két év alattiak viselkedése nem korlátozódik a szenzomotoros határok közé. A tévéműsorhoz fűződő viszonyukat az öröm és a körülöttük lévő világ értelmezése egyaránt jellemzi.

Az utolsó fejezet, mely a „Transzformatív pedagógiák” címet viseli, már nemcsak kutatja a különböző kommunikációs módok jelenlétét a kisgyerekek életében, hanem megoldási javaslatokat is keres arra, hogyan integrálhatók ezek az intézményi nevelés kereteibe. Akciókutatások mutatnak be különböző nevelőintézményekben folytatott korai szövegalkotási kísérleteket, amelyek jó példái annak, miként jeleníthetők meg a szövegekhez kötődő multimodális tapasztalatok tantervi keretek között is.

Az ausztrál Leonie Arthur ennek előfeltételeit kutatja, amikor megvizsgálta, milyen különbségek vannak a szülők és a pedagógusok nézeteiben a tömegkultúrát és a médiát illetően. 79 interjúban faggatta a tanárokat és a szülőket attitűdjeikről. Megállapította, hogy az a pedagógus tudja értelmesen felhasználni a gyerek iskolán kívülről származó élményanyagát az oktatásban, aki tudja milyen érdeklődési körök léteznek a gyerek családi környezetében és a közösségben, ahová tartozik, valamint ismeri az ott elsajátítható készségek természetét is.

Az angol Guy Marchant a nyomtatott és a digitális szövegek létrehozása közötti különbségekre és hasonlóságokra hívja fel a figyelmet. Vizsgálata során olyan nevelési környezetet teremtett, amely egyéb tevékenységeikbe, főként szerepjátékaikba integrálva tette lehetővé a gyerekeknek, hogy élvezetes tapasztalatokat szerezzenek a korai elektronikus írás terén. Az elkülönült számítógépes foglalkozások helyett azt javasolja, hogy a komputer és a modern technológia használata épüljön be a gyerekek mindennapjaiba, a többi élményt nyújtó játék közé.

Az amerikai Vivian Vasquez szintén a bevezetőben ismertetett Pokémon című globális média-szöveget használta fel kutatásához. A téma köre szervezett foglalkozásai azt bizonyították, hogy a kisgyerekek (ez esetben 3–8 évesek) is képesek a kritikai gondolkodásra, és felismerik a tömegkultúra termékeiben rejlő ideológiát és azok kulturális befolyásoló képességét. A gyerekek, miközben saját Pokémon-kártyáikat készítették, egyben elemezték a jól ismert filmsorozatot, így a kritikai gondolkodás elsajátítása mellett szövegalkotási és értési tapasztalatokra is szert tettek.

A röviden ismertetett tanulmányok alapján bizonyára szembetűnő a témák megközelítésének és módszertanának változatossága. Alig összevethetőek tehát az így szerzett kutatási tapasztalatok. A könyv szerkesztője nem is ígér mást, mint egy, a területet érintő problémacsokor bemutatását. A tanulmányírók jó része pilot-kutatásnak tekintí vizsgálatát, melyek újabb, nagy elemszámmal megismétlendő kutatásokkal igazolható hipotéziseket szültek.

Habár a szerzők inkább csak arra vállalkoztak, hogy rámutassanak egy-egy vizsgálatra érdemes, új jelenségre a gyerekek világát is átszövő, új „kommunikációs módok” (literacies) területén, a könyv a kutatókon kívül a kisgyermek nevelésével foglalkozó pedagógusok és egyéb oktatási szakemberek számára is megfontolandó tanulságokkal szolgál. Segít abban, hogy új szemmel nézzünk a régi problémákra: átértékeljük a tömegkultúra és hordozói helyét a kisgyermekkor változó világában, illetve, hogy a legkisebbeket is már bizonyos „hétköznapi ismeretekkel” („szakértelmekkel”) rendelkező, aktívan cselekvő lénynek tekintsük a világ felfedezése és személyiségük alakítása terén.

(Marsh, J. [ed]: *Popular Culture, New Media, and Digital Literacy in Early Childhood*. London, New York: Routledge-Falmer, 2005.)

Bényei Judit



ISKOLÁS ÓVODÁSOK

Napjainkban, mikor hazánkban a szülők igen nagy hányada dönt úgy, hogy gyermekét csak 7 éves korban adja iskolába, érdekes bepillantani egy olyan ország oktatási rendszerébe, ahol például az októberben született gyerekek már ötödik születésnapjuk előtt az iskolapadba ülnek. Nagy-Britanniáról van szó, ahol már 3 és 1/2 – 4 és 1/2 éves kortól az iskola épületében lévő iskola-előkészítőbe járnak a gyerekek, és tanítók irányításával veszülnek a következő évtől rájuk váró feladatokra.

Nagy-Britannia bölcsődeiről, óvodáiról és iskola-előkészítőiről, valamint a brit intézményes kisgyermekkori nevelés alapjául szolgáló törvényekről és irányelvekről alkothatunk képet Curtis és O'Hagan könyvéből. A mű tankönyv, mely elméleti és gyakorlati útmutatót kíván nyújtani azoknak, akik a 0–8 éves korsztály nevelésével szeretnének foglalkozni. Mivel mindkét szerző vezető pozíciót tölt be gyermekek korai nevelésével foglalkozó szervezetekben, nem csodálható, hogy a könyv – címe ellenére – elsősorban elméleti jellegű. Nagyon kevés a példa, és a megoldási javaslatok, gyakorlati ötletek általában azt sugallják, hogy egy-egy óvodai konfliktusra mindig egyetlen egy bevált megoldás van – holott a gyerekek gyakran más-más bánásmódot igényelnek (amit az elméleti részekben gyakran hangsúlyoznak is a szerzők).

A könyv rengeteg témát ölel fel, nemzetközi összehasonlításokat, programokat is ismertet, így szinte mindenből csak morzsákat tud bemutatni, és bizonyos témakörökben előbukkan a szerzők hozzá nem értése is. Ez különösen a nyelvsajátítással, illetve a kommunikációval kapcsolatos szövegrészekben szembeszökő: például az e-mailben történő levélváltást a nem-verbális kommunikáció módjaként említik a szerzők – a gesztusokkal, mimikával, testtartással együtt. Ugyancsak megkérdőjelezhető azon állításuk, hogy a gyerekek előbb értik a szöveget, és csak 4–5 éves korukra tudják értelmezni a nem-verbális jeleket a kommunikáció során. A kritikai megjegyzések szaporítása helyett azonban most nézzük meg, milyen újdonságokkal szolgál a kötet a magyar olvasóknak.

Bár Nagy-Britanniában az óvodáknak, bölcsődéknek közel sincs olyan nagy hagyománya, mint hazánkban, a gyerekek jogaival és a ne-

velés elméletével számos törvény és irányelv foglalkozik, s ezek ismerete igen fontos részét képezi a gyermekekkel foglalkozók képzésének. Ám úgy tűnik, a sok elv, jog, szabály, munkaterv és feladatlap között valószínűleg elvesz a gyerek egy brit óvodában.

A könyv első fejezete és számos későbbi része azon tíz irányelv ismertetésével foglalkozik, melynek ismerete és a saját gyakorlatába való átültetése nélkül senki nem foglalkozhat kisgyermekkel. Ezek az irányelvek – melyek tán nem azonos süllyal, de nagyrészt a magyar nevelési programokban és a közoktatási törvényben is szerepelnek – a következők: 1. A gyermek jóléte a legfontosabb. 2. A szülőkkel és családokkal együtt kell működni. 3. A gyermek tanulását és fejlődését állandóan szem előtt kell tartani. 4. A gyermekek esélyegyenlősége. 5. A hátrányos megkülönböztetés kiküszöbölése. 6. Titoktartás. 7. A gyermekek biztonsága. 8. A különbözőség „ünneplése”. 9. Más szakemberekkel való együttműködés. 10. A pedagógus folyamatosan értékeli saját munkáját és fejleszse saját magát.

Szembeszökő, hogy az irányelvek egyharmada a különböző családi/etnikai háttérrel rendelkező gyermekek esélyegyenlőségének biztosításával és az etnikai/kulturális különbségek tiszteletben tartásával, megőrzésével foglalkozik. Sejtetik azonban a szerzők, hogy ezek az elvek Nagy-Britanniában is gyakran csak a nevelési programokban szerepelnek, nem pedig mindennapi nevelési gyakorlatban. Az olvasó néhány ötletet is kap arra, hogyan lehet ezeket az elveket foganatosítani. A szerzők többször is megemlítik a vándorcigányokat, mint különös életmódú csoportot, valamint azt, hogy külön figyelmet kell fordítani azon gyermekekre, akiknek a hivatalostól eltérő az anyanyelve. Ez a kérdés hazánkban sem kerülhető meg egyes nemzetiségek esetében, hiszen mire iskolába kerülnek ezek a gyerekek, esélyegyenlőségük csak úgy biztosítható, ha a többiekkel azonos szinten beszélük az oktatás nyelvét.

Külön fejezet foglalkozik a szülők és az oktatási intézmények kapcsolatával. Magyarországon a szülők a szülői értekezleteken, fogadóórákon, nyílt napokon és ünnepeken kívül ritkán vesznek részt az óvoda életében. Nagy-Britanniában sokkal több területen bevonják a szülőket az óvoda és az iskola életébe, tehát van mit tanulnunk tőlük: napi feladatok ellátásában, adminisztráci-



ós tevékenységek kapcsán és pénzszerzési akciók (pl. jótékonyági vásárok) során is számítanak a szülők munkájára.

Érdekes, hogy a szerzők külön kiemelik annak fontosságát, hogy az óvónők személye állandó legyen a csoportban, hiszen – mint hangsúlyozzák is – ez elsőrendű fontosságú a gyermek biztonságérzete, harmonikus fejlődése és fejlesztése szempontjából. Úgy tűnik, hogy Nagy-Britanniában – főleg a nagyobb intézményekben –, nem megoldott, hogy egy adott gyerekcsoporttal mindig ugyanazok a pedagógusok foglalkozzanak.

Több fejezetben felbukkannak a főbb nevelési elméletek. Kérdéses azonban, hogy mennyire hasznos ezeket az elméleteket szinte villanás-szerűen tárgyalni egy tankönyvben, csak néhány mondatban bemutatva elméletük egy-egy részét, gyakran mindennemű értelmezés, értékelés vagy elemzés nélkül. Feltűnő, hogy a szovjet *Lev Vigotszkij* (1896–1934) nézetei milyen nagy hangsúlyt kapnak itt, míg Magyarországon a pedagógusok aligha ismerik a nevét.

Meglepő módon ez a bevezető tankönyv külön fejezetet szentel a kisgyermekkel foglalkozó intézmények vezetésének. Részletesen tárgyalja a jó vezető képességeit, a várható nehézségeket és konfliktusokat, valamint ezek kezelését. A szerzők egy oldalban összefoglalják a minőségbiztosítási rendszereket is.

A magyar olvasók számára talán az a mű legérdekesebb része, amely bemutatja a különböző korcsoportok számára készített tanterveket, melyek 2002 óta a brit Nemzeti Alaptanterv részét képezik. A tanterv iránt érdeklődők részletes tájékoztatást kaphatnak a www.qca.org.hu honlapról, valamint az egész oktatási rendszerről a www.parentscentre.gov.uk címről, angol nyelven. Ezt a témát most a fentieknél kissé részletesebben tárgyaljuk.

A magyar óvodás korosztályt (3–7 év) Nagy-Britanniában két korcsoportra bontják:

A 3–4–(5) évesek az óvodások, ők az alapozó képzésben (Foundation Stage) vesznek részt az óvodában, illetve az iskola-előkészítőben (maximális csoportlétszám 30 fő), az 5–7 évesek pedig már iskolába járnak (Key Stage 1, 2 év).

Az alapozó szakaszban (mely nálunk körülbelül a kiscsoportot és a középső csoportot öleli fel) a szociális és érzelmi fejlesztés, a kommunikációs képességek és a matematikai képességek fejlesztése (elsősorban mozgásos feladatok

és a főzés során), a világ megismerésének elősegítése (itt említik a számítógép és más technikai eszközök használatát is), a testi fejlesztés, valamint a kreativitás fejlesztése (kizárólag szabad tevékenységi formák során) a cél. Összehasonlításként egy mai magyar óvoda fejlesztési programjában (3–7 éves korosztály) a következő célokat találjuk: egészséges életmódra szoktatás, érzelmi és szociális nevelés, a tanulási, megismerési képességek fejlesztése, anyanyelvi nevelés, valamint a kommunikáció, a játék, a világ megismerése, a mozgás, a mese és vers, az ének-zene és a kézművesség (ez igen gyakran kötött tevékenység).

A két igen hasonlóan tűnő alapprogram azonban egészen mást takar. A brit alapozó szakasz végére a gyerekektől elvárják, hogy „el tudjanak olvasni egyszerű, ismerős szavakat, illetve mondatokat önállóan.” Mivel az angolban az íráskép és a kiejtés között igen nagy a távolság, ez az elvárás magyar viszonyokra lefordítva körülbelül azt jelentené, hogy a középső csoport végére a gyerekek folyamatosan olvassanak. Mint a könyv szerzői is rámutatnak, a legtöbb esetben az óvodákban ezt az eredményt csak úgy tudják elérni, ha a gyerekek rendszeresen feladatlapokat töltenek ki. Idéznek egy felmérést is, amelyben azt találták, hogy a brit pedagógusok fele szerint 5 éves kor előtt nincs szükség olvasástanításra, míg a többiek azt állítják, ekkorra maguktól is megtanulnak olvasni a gyerekek.

A szerzők részletesen ismertetik az iskola első szakaszának elvárásait is (ez nálunk az óvoda két utolsó évét, illetve egyes gyerekek esetében az iskola első osztályát jelenti). Az 5 évesek már a mi fogalmaink szerinti, valódi iskolába járnak. A magyar tantervekhez képest Nagy-Britanniában a természettudományok sokkal nagyobb súlyt kapnak, míg az ének-zene szinte alig jelenik meg a programokban.

A hat legfontosabb képesség, melynek fejlesztését célul kell kitűzni az óvodai és iskolai nevelés során, a következő: 1. kommunikáció (beszéd, beszédértés, olvasás, írás) 2. számolás 3. információtechnológia (információszerzési módok ismerete, használata, az információ elemzése, értelmezése, értékelése, információ átadása) 4. együttműködés (kicsi és nagyobb csoportokban) 5. tanulási módszerek fejlesztése (önellenőrzés, tanulási módszerek megismerése és használata) 6. problémamegoldás.

Érdeemes elgondolkodni a fent felsorolt képességeken. Hazánkban például mennyire tanítjuk meg gyerekeinket az információ megszerzésére, elemzésére és használatára? A különböző tanulási módszerekre? És az együttműködésre? Bár nálunk sokkal hosszabb az óvodai nevelés időszaka, ahol rendszeresen kisebb-nagyobb csoportokban játszanak, tevékenykednek a gyerekek, az iskolákban még mindig igen kevés példát láthatunk páros és csoportos feladatmegoldásra. Holott az együttműködési képesség fejlesztése igen fontos lenne később is, bonyolult, tudományos feladatok megoldása során is. Otthon csak azok a gyerekek tudnak megtanulni kortársaikkal együttműködni, akiknek legalább egy testvérük van – így ez a feladat óhatatlanul az óvodákra és iskolákra hárul.

A kötet európai összehasonlítással zárul. A volt szocialista országokkal kapcsolatban elsősorban azt emelik ki a szerzők, hogy a rendszerváltás után milyen sokszínű lett itt az oktatás. Röviden elemzik az olvasástánítás kérdését, a kisebbségek helyzetét, az oktatási rendszerek finanszírozását és felügyeletét, a pedagógusképzést, valamint nemzetközi programokat is ismertetnek.

A könyv élvezetéhez középfokúnál kissé magasabb szintű angol nyelvtudás, valamint a logikai bakugrások és tévedések miatt nyelvészeti és nevelésméleti alapismeretek szükségesek. (Curtis, A., & O'Hagan, M.: *Care and Education in Early Childhood – A Student's Guide to Theory and Practice*. London, New York: Routledge-Falmer, 2003.)

Wenszky Nóra



ÉRZELEMKÖZPONTÚ PROGRAM KIÉPÍTÉSÉNEK KRITÉRIUMAI

Ennél jobb időben nem is jelenhetett volna meg a kisgyermek érzelmileg fejlődéséről szóló könyv második kiadása, mivel a neveléspolitikában egyre nő annak elfogadása, hogy a kognitív fejlesztés mellett a gyermekek társadalomba való beilleszkedésének és érzelmileg fejlődésének a támogatása a nevelés legfontosabb feladata – jelenti ki Edward Zigler professzor a kötethez írt elő-

szóban. Hangsúlyozza, hogy a szerzőnek igaza van: a szocio-emocionális megalapozásra szükség van a további tanulás, a sikeres iskolakezdés érdekében. Marilou Hyson remek munkát végzett, könyve egyrészt segítséget nyújt a nevelőknek ahhoz, hogy a gyermeki fejlődéssel kapcsolatos elméleti tudásukat bővítsék, másrészt gyakorlati tanácsokkal is szolgál érzelmközpontú programok elkészítéséhez.

A kiadvány az 1994-es kiadás módosított változata. Marilou Hyson, a nemzeti kisgyermeknevelőkkel foglalkozó nemzeti társaság (NAYEC) szakmai társelnöke könyvében a nevelési programok érzelmi elemeire fekteti a hangsúlyt. Mindenfajta szervezési formában (óvodában, bölcsődében, gyermekmegőrzőben, családi napköziben, iskolaotthonos szervezésben stb.) el tudja képzelni a gyermekekkel való érzelmi nevelés eredményes, hatékony megvalósítását.

A bevezető fejezetben a szerző bemutatja a 2–8 éves gyermekek érzelmközpontú nevelésének hagyományait és jelenét. A mai intézményes nevelésben nagyon sok negatívumot tapasztal, így többek közt az érzelmi szempontok elhanyagolását. Az érzelmi megnyilvánulásokkal nem foglalkoznak eléggé a pedagógusok, aminek a legfőbb okát Hyson abban látja, hogy a képzés gyenge, a pedagógusok nem ismerik eléggé a gyermekek szükségleteit.

A kötet két részből áll. Az első részben a szerző felvonultatja az érzelmközpontú programok alapvető elemeit. A fejezetek szólnak az érzelmközpontú nevelés jellemzőiről, a biztonságos környezet létrehozásáról, az érzelmi megnyilvánulások elfogadásáról, az érzelmek modellálásáról, a gyermeki érzelmek szabályozásának segítéséről, a gyermeki érzelmi önkifejezés kibontakoztatásának engedéséről, elismeréséről, a tanulás és a pozitív érzelmek összekapcsolásáról.

A fejezetek felépítése sajátos, mivel egy-egy rövid pillanatfelvétellel, ún. életképpel kezdődnek, amelyek az intézményes nevelés konkrét megnyilvánulásait ragadják meg. Ezekre az általában két oldal terjedelmű életképekre többször hivatkozik állításai, megállapításai során indoklasként a szerző. Tehát a történésekre visszautal, és közös élményként használja fel a szakmai kifejtésekben, amelyeket így szemléletes példákön keresztül is közvetít az olvasó felé.

A szerző fontosnak tartja az érzelmközpontú nevelési intézményekben az *érzelmi jelenlétet*,

Érdeemes elgondolkodni a fent felsorolt képességeken. Hazánkban például mennyire tanítjuk meg gyerekeinket az információ megszerzésére, elemzésére és használatára? A különböző tanulási módszerekre? És az együttműködésre? Bár nálunk sokkal hosszabb az óvodai nevelés időszaka, ahol rendszeresen kisebb-nagyobb csoportokban játszanak, tevékenykednek a gyerekek, az iskolákban még mindig igen kevés példát láthatunk páros és csoportos feladatmegoldásra. Holott az együttműködési képesség fejlesztése igen fontos lenne később is, bonyolult, tudományos feladatok megoldása során is. Otthon csak azok a gyerekek tudnak megtanulni kortársaikkal együttműködni, akiknek legalább egy testvérük van – így ez a feladat óhatatlanul az óvodákra és iskolákra hárul.

A kötet európai összehasonlítással zárul. A volt szocialista országokkal kapcsolatban elsősorban azt emelik ki a szerzők, hogy a rendszerváltás után milyen sokszínű lett itt az oktatás. Röviden elemzik az olvasástánítás kérdését, a kisebbségek helyzetét, az oktatási rendszerek finanszírozását és felügyeletét, a pedagógusképzést, valamint nemzetközi programokat is ismertetnek.

A könyv élvezetéhez középfokúnál kissé magasabb szintű angol nyelvtudás, valamint a logikai bakugrások és tévedések miatt nyelvészeti és nevelésméleti alapismeretek szükségesek. (Curtis, A., & O'Hagan, M.: *Care and Education in Early Childhood – A Student's Guide to Theory and Practice*. London, New York: Routledge-Falmer, 2003.)

Wenszky Nóra



ÉRZELEMKÖZPONTÚ PROGRAM KIÉPÍTÉSÉNEK KRITÉRIUMAI

Ennél jobb időben nem is jelenhetett volna meg a kisgyermekes érzelmi fejlődéséről szóló könyv második kiadása, mivel a neveléspolitikában egyre nő annak elfogadása, hogy a kognitív fejlesztés mellett a gyerekek társadalomba való beilleszkedésének és érzelmi fejlődésének a támogatása a nevelés legfontosabb feladata – jelenti ki Edward Zigler professzor a kötethez írt elő-

szóban. Hangsúlyozza, hogy a szerzőnek igaza van: a szocio-emocionális megalapozásra szükség van a további tanulás, a sikeres iskolakezdés érdekében. Marilou Hyson remek munkát végzett, könyve egyrészt segítséget nyújt a nevelőknek ahhoz, hogy a gyermeki fejlődéssel kapcsolatos elméleti tudásukat bővítsék, másrészt gyakorlati tanácsokkal is szolgál érzelmközpontú programok elkészítéséhez.

A kiadvány az 1994-es kiadás módosított változata. Marilou Hyson, a nemzeti kisgyermeknevelőkkel foglalkozó nemzeti társaság (NAYEC) szakmai társelnöke könyvében a nevelési programok érzelmi elemeire fekteti a hangsúlyt. Mindenfajta szervezési formában (óvodában, bölcsődében, gyermekmegőrzőben, családi napköziben, iskolaotthonos szervezésben stb.) el tudja képzelni a gyermekekkel való érzelmi nevelés eredményes, hatékony megvalósítását.

A bevezető fejezetben a szerző bemutatja a 2–8 éves gyermekek érzelmközpontú nevelésének hagyományait és jelenét. A mai intézményes nevelésben nagyon sok negatívumot tapasztal, így többek közt az érzelmi szempontok elhanyagolását. Az érzelmi megnyilvánulásokkal nem foglalkoznak eléggé a pedagógusok, aminek a legfőbb okát Hyson abban látja, hogy a képzés gyenge, a pedagógusok nem ismerik eléggé a gyermekek szükségleteit.

A kötet két részből áll. Az első részben a szerző felvonultatja az érzelmközpontú programok alapvető elemeit. A fejezetek szólnak az érzelmközpontú nevelés jellemzőiről, a biztonságos környezet létrehozásáról, az érzelmi megnyilvánulások elfogadásáról, az érzelmelek modellálásáról, a gyermeki érzelmelek szabályozásának segítéséről, a gyermeki érzelmi önkifejezés kibontakoztatásának engedéséről, elismeréséről, a tanulás és a pozitív érzelmelek összekapcsolásáról.

A fejezetek felépítése sajátos, mivel egy-egy rövid pillanatfelvétellel, ún. életképpel kezdődnek, amelyek az intézményes nevelés konkrét megnyilvánulásait ragadják meg. Ezekre az általában két oldal terjedelmű életképekre többször hivatkozik állításai, megállapításai során indoklásként a szerző. Tehát a történésekre visszautal, és közös élményként használja fel a szakmai kifejtésekben, amelyeket így szemléletes példákön keresztül is közvetít az olvasó felé.

A szerző fontosnak tartja az érzelmközpontú nevelési intézményekben az *érzelmi jelenlétet*,



ami azt jelenti, hogy a jelenlévők testileg, lelkileg is részt vesznek a szituációkban. Az érzelmi jelenlét uralja a tevékenységeiket, a megnyilvánulásait. A kíváncsiság, az érdeklődés, a koncentráció, a csodálkozás minden pillanatban érezhető, tetten érhető a hangszólyokban, a mozgásokban, a tevékenységekben. Az érzelempőzpontú programban élők bizakodók, kifelé fordulók, nyitottak, várankozással teli kommunikációs jeleket mutatnak környezetükben. Egy *barátságos gyermek-felnőtt viszony* ad alapot mindezek megvalósításához. A mosolygás, a segítségkérés és segítségadás, a biztatás jellemzi a szituációkat. A simogatás, a testközelség igen fontos az érzelmi kapcsolatokban, aminek az életkorfüggőségére is felhívja a figyelmet a szerző. Fontosnak tartja, hogy a pedagógus elfogadja az érzelmi megnyilvánulásokat és reagáljon is rájuk.

Hyson kiemeli az *érzelmeik közvetlen kifejtésének* fontosságát, amelyek függnek a kulturális közegtől és az egyedi igényektől is, és amelyeket ismernie kell a pedagógusnak annak érdekében, hogy a nevelési szituációkat meg tudja tervezni, szervezni. Az *egyéni és kulturális viselkedési módok* kialakítását segíti az érzelemgazdag és a különbségeket elfogadó, nyitott pedagógusi magatartás, hisz minden gyermek mást szeret, más érzelmeket sugároz, amikre különbözőképpen kell reagálni. Az egyéniségek bátorítása mellett igen lényeges a *másokra való ráhangolódás, a harmonikus együttléti képességére nevelés*, mely teljes mértékben megvalósul az érzelempőzpontú nevelésben. Mindezek eszközei a *dicsérettel, odafigyeléssel, tevékenységek támogatásával szervezett és átítatott szituációk megteremtése* a mindennapi tevékenységekben. Például ajánlott beszélgetni – tervezetten vagy spontánul – az érzelmekről a gyermekekkel. Ezáltal az érzelmi és a kognitív fejlődés között erős kapcsolat alakul ki, amely kihat a tanulás hatékonyságára. Ha az azonnali személyes érzelmi telítettség dominál a játéktevékenységekben, a tanulási folyamatokban, akkor ez elősegíti az érzelmi fejlődést is.

Jóllehet, a szerző elméleti indoklásokkal és gyakorlati példák felsorakoztatásával egyértelműen kiáll az érzelempőzpontú nevelés mellett, mégis többször helyt ad az *érzelempőzpontú nevelés ellen szóló véleményeknek* is. Ezzel igazolja mondanivalójának valóság tartalmát, és még hitesebbé teszi álláspontjának kifejtését. Példák sorát említi, amikor a pedagógusok, sok esetben

a szülők a következő megjegyzésekkel hátrítják el az érzelempőzpontú nevelés „hatékonyságát”. Például: a tanulás rovására megy...; így is túl sok eleme van a nevelési programoknak, minek még egy újat beépíteni?; az érzelempőzítés bátorítása nem jó, fegyelmzett viselkedésre, visszafogottságra kell nevelni; több terhet ró a pedagógusokra; nem marad idő a tanulásra; megbontja a figyelmet stb.

A felsorolt érveléseket nem tételelesen cáfolja meg a szerző, hanem a megközelítés, a feldolgozás módjait, valamint az értékek hangsúlyát teszi felelőssé a másfajta nevelési elvekhez való kötődés meglétéért. Hyson hangsúlyozza, hogy az érzelempőzpontúság nem teher a nevelési programban, a nevelőmunka tervezésében. Csupán másfajta nézőpontból történő megközelítést igényel, hangsúlyeltolódást, aminek következtében eredményesebb és hatékonyabb a fejlődés minden területen. A szabad érzelmi kifejezésre nevelés nem szabad nevelést jelent, nem szabály nélküli nevelést, hanem a saját érzelmek kifejezésének, mások érzelmeire adott megfelelő reagálásnak a megtanulását.

A kiadvány második részében a közös gondolkodás kialakítása érdekében elméleti tanulmányok találhatóak a kisgyermekek érzelmi életéről. Mi az érzelem, melyik életkorban mit lehet elvárni a gyermekektől érzelmi megnyilvánulásaiuk során? Mi, hogyan hat a gyermekekre az érzelmi nevelés fejlődése érdekében? Ez a rész egyben segítséget is nyújt a pedagógusoknak saját nevelési programjuk kidolgozásához.

A gyermek érzelmi fejlődésének ismerete alapvető kritériuma az érzelemgazdag nevelésnek, mert a fejlesztési fokozatok és folyamatok tartalmának tudatos tervezése csak így valósulhat meg. A biológiai, környezeti és egyéni különbségek hatásait elemezni szükséges az eredményes nevelőmunka érdekében. Elemzésre, együttgondolkodásra serkenti a szerző a pedagógus olvasókat azáltal, hogy az érzelmekre vonatkozó, szakirodalmi idézetekkel tarkítja bemutatott elméleteket a mindennapi életből vett példákkal, jelenségekkel teszi érthetőbbé. Három függelékkel zárul a könyv, amelyben áttekintést ad a szerző a témában fellelhető szakirodalomról, programokról, elérhetőségeikről és kritikájukról.

Igazán élményszerűvé, olvasmányossá és élővé teszi a kiadványt az elméleti fejtegetések mellett az életképekre való visszautalás. Ezen gyakorlati

példák sorával igazolja a szerző állításai helyességét, és hatékonyan illusztrálja megvalósításuk lehetőségeit. A kiadvány igen hasznos, és az egész életen át tartó tanulás érdekében a kulcskompetenciák fejlesztése szempontjából a kisgyermeknevelés terén alapvető feladatok megvalósítására hívja fel a figyelmet. Az Óvodai nevelés országos alapprogramjában (OM. kormányrendelet, 1996) foglalt alapvető feladatok közül a második az ér-

zelmi nevelés és szocializáció, melynek eredményes megvalósítását segíthetné a könyv magyarra fordítása, hisz nagy szükség van az ilyen jellegű kiadványok hazai megjelentetésére.

(Hyson, M.: *The Emotional Development of Young Children*. New York, London: Teachers College, Columbia University, 2004.)

Villányi Györgyné