

BÖLCSŐDE-ÓVODA KÖZÖS INTÉZMÉNYKÉNT TÖRTÉNŐ MŰKÖDTETÉSE

Írták:

Szombathelyiné dr. Nyitrai Ágnes – dr. Bakonyi Anna

**A jogszabálygyűjteményt összeállította, a szöveg jogharmonizációs ellenőrzését végezte:
Kovácsné Bárány Ildikó**

2008. november

Tartalomjegyzék

• Bevezető	3. oldal
• A kisgyermeknevelés (bölcsődei és óvodai nevelés) elvi kérdései	3. oldal
• A Bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja és Az Óvodai nevelés országos alapprogramja c. dokumentumok tartalmi összevetése	6. oldal
- Az alapprogramok struktúrája	8. oldal
• A 0-3 éves és a 3-7 éves gyermek nevelésének szemléleti kérdései	12. oldal
• Az együttnevelés variációi és kritériumai	19. oldal
- A bölcsődés korosztály óvodában történő nevelésének formái	20. oldal
- Az összevonás létrehozásának szempontjai	21. oldal
- Közös képzési lehetőségek	26. oldal
• Kutatások, eredmények a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek koragyermekkorai nevelésének hatékonyságáról	27. oldal
• A bölcsőde és az óvoda összevonásának - az egységes gyermekképnek és az egységes nevelési gyakorlatnak - összefüggésrendszere a halmozottan hátrányos helyzetű kisgyermek nevelésével	31. oldal
- A halmozottan hátrányos helyzetű kisgyermek nevelésének szemléleti kérdései	31. oldal
- Helyzetkép feltárása egy SWOT analízis tükrében	32. oldal
- A pedagógiai innováció folyamata az NFT. I. és az NFT. II. tükrében	35. oldal
- A szegénység társadalmi dilemmái a pedagógiában, esélyegyenlőség, esélyteremtés	37. oldal
- Az összevont intézményi rendszer (összevont bölcsőde és óvoda) konkrét tennivalói a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű gyermek nevelésében	39. oldal
• A jövő... az egységes intézmény	41. oldal
• És addig... a Biztos Kezdet Gyerekházak	42. oldal
• A fontosabb jogszabályok, módszertani ajánlások bibliográfiája	43. oldal
• Felhasznált irodalom	46. oldal

Bevezető

Napjainkban **jelentős változások zajlanak a napközbeni kisgyermekellátás területén.** Ezeket a változásokat részint a **férőhelyszámok növelésére** tett kísérletek, részint pedig a **családok igényeihez való differenciáltabb igazodásra törekvések indukálják.** Egyre gyakoribb, hogy az iskoláskor előtti korosztály nevelését-gondozását egyazon intézmény látja el, amely esetenként speciális szakmai elképzelések alapján valósul meg (pl. családi napközi), más esetben pedig „egyszerűen” a napközbeni ellátás keretében (pl. óvodában működő bölcsődei csoport). **A bölcsődei csoportokat is működtető óvodák (továbbiakban: összevont intézmények)¹jogi és szakmai szabályozása azonban gyakran hiányos, hézagos.** Jelen tanulmányunkban összefoglaljuk az együttnevelés legfontosabb elvi és gyakorlati vonatkozásait, a döntéshozó és a döntéseket megvalósító szakemberek munkájának segítése érdekében. A nevezett cél mellett **kiemelt hangsúlyt kap az azon településeken élő gyermekek ellátására irányuló törekvés, ahol jelenleg semmilyen napközbeni ellátás nem működik.** Elsődleges és sürgős feladat a szegénycsaládok gyermekeinek napközbeni ellátását magas színvonalon biztosítani, hatékony nevelőmunkával az érintett gyerekek esélyeit növelni, sőt megadni.

A kisgyermeknevelés (bölcsődei és óvodai nevelés) elvi kérdései

Az iskoláskor előtti korosztály napközbeni, intézményes ellátása a kezdetektől fogva - **dominánsan - két intézménytípusra, a bölcsődékre és az óvodákra hárul.** Annak ellenére, hogy mindkét intézmény a kisgyermek nevelését hivatott betölteni - és ez a tény önmagában is elég ok az egységes szemléletre, az összehangolt gyakorlatra -, a bölcsőde és az óvoda jelenleg két különböző minisztériumhoz tartozik, valamint nem egyenlők a feltételek a képzést és a képzettséget illetően sem. **Ezért az összevont intézmények pedagógiai elveit és az azokhoz kapcsolódó gyakorlatot különösen fontos egymáshoz illeszteni.** Az eltérő minisztériumok eltérő preferenciákkal járnak együtt, melyek leginkább megragadható elemei, hogy a bölcsődék inkább gondozási-nevelési feladatokat látnak el, (ugyanakkor szigorú közegészségügyi szabályokat is be kell tartani), ezzel szemben az óvodák az oktatási rendszer legelső állomását képezik, noha a gondozási – nevelési teendők ott sem elhanyagolandók. Ez azonban – a tények ellenére – leegyszerűsített, pusztán a jelenség szintjén megfogalmazott álláspont, hiszen a létező, a gyermekek életkori eltéréseiből szükségszerűen következő eltérések ellenére, **mindkét intézmény elsősorban nevel.** Noha az érvényben lévő képzések valóban nem egyformák, hierarchiát teremteni a végzettség szerint kisgyermekgondozók és az óvodapedagógusok között nem pusztán etikátlan, hanem a pedagógiai egységesség ellen valló megkülönböztetés lenne. **Igazán megkülönböztetés nélküli felfogás ugyanakkor csak akkor lehetséges, sőt akkor jogos, ha az összevont intézmény valóban törekszik az egységes pedagógiai gyakorlatra, az életkori sajátosságokból fakadó eltérésekkel együtt (és nem annak ellenére).**

A két intézmény együttműködésének - jogi értelemben - többféle variációja is van (ld. később), megvalósításuk más és-más jogszabályoknak való megfeleléssel jár együtt. Mindez

¹ Korábbi munkaanyagokban, szakmai fórumokon bölcsőde-óvoda integrációról esett szó. Az integráció szó a nevelésügyben a bármilyen vonatkozásban a csoport többségéhez képest kisebbségnek számító gyermekek (sajátos nevelési igényű, halmozottan hátrányos helyzetű, más nemzetiségű, etnikumhoz tartozó, stb.) és a többségi csoporthoz tartozó gyermekek együttnevelését jelenti. A *bölcsőde-óvoda közös (összevont) intézményként működése* megfelelőbb kifejezés a napközbeni gyermekellátás ezen formájának leírására.

azonban nem jelentheti azt, hogy a bölcsőde és az óvoda pusztán csak egymás mellett, vagy szó szerint egyben (egy épületben) funkcionál, az együttműködés tudatos, összehangolt pedagógiai munkát kell, hogy jelentsen.

A két intézményrendszer nevelési elveinek, szemléletének, valamint az erre épülő gyakorlatnak, **a gyermekkép, a gyermekről vallott azonos gondolkodás miatt szükséges egységesen működni.** A jelen gyakorlatából kiindulva, cél, hogy a bölcsődébe járó kisgyermek, ha átlép az óvodába, ne vegyen észre - a személyiségét befolyásoló tényezők között (elsősorban a vele kapcsolatos attitűdök és bánásmód terén) - alapvető változásokat. A másik épület, (vagy csak másik csoportszoba) más tárgyi körülmények, más gyerekek, és más felnőttek élménye természetes módon illeszkedjen addigi életébe, a változásokat érdekesnek, kedvezőnek élje meg. E kontinuitás élményét a szülők számára is biztosítani kell. Mindez akkor lehetséges, ha a két intézmény pedagógiai programja egymásra épül. (Nem e dokumentum feladata, ugyanakkor a **pedagógiai koherencia** kedvéért indokolt megemlíteni, hogy az egységes gyermekkép és **a hasonló bánásmód** – kívánatos esetben – nem fejeződik be az óvodáskor végére, hanem **folytatódik az általános iskola alsó tagozatában, és lehetőség szerint még azután is.)**

Az egy intézményben két korosztály jelenléte - a sajátosságok megtartásával a mindennapokban - **ugyanak a gyermeknek és családjának a szolgálatában áll,** a gyermekről vallott nézetével, azonos pedagógiai szemlélettel és attitűddel. **A magas színvonalú intézményhálózat, az összevont intézmények esetében mindkét egység figyelembe veszi – függetlenül a gyermek életkorától és az intézmény típusától – a gyermekek egyéni szükségleteit és családjuk jellegzetességeit, ezáltal biztosítva esélyt a sajátos nevelési igényű gyermekeknek és a legnehezebb körülmények között élő gyermekek fejlődésének is. Mindkét intézménytípusnak tehát elsődleges feladata a differenciált bánásmód gyakorlata mind a gyermekek, mind családjaik vonatkozásában.** A koragyermekkori **intervenció,** az egyes családok sajátosságainak figyelembevétele, a partneri kapcsolat alapja, a család és az intézmény együttnevelésének feltétele, mely azokra a családokra különösen vonatkozik, akik **sérült gyermeket nevelnek,** és akik a **legnehezebb szociális körülmények között élnek,** akár a városokban, akár a kistelepüléseken, **függetlenül attól, hogy a szülők járnak e dolgozni vagy sem. (!)** A bölcsődei és az óvodai nevelésnek tehát a családokhoz való alkalmazkodásban is együtt kell működni mind a gyermek felvételét illetően, mind pedig a nevelés és fejlesztés értelmében. **Az esélyegyenlőség és az esélyteremtés (ld. intézkedési tervek) ilyen értelmű megvalósítása önmagában is a differenciáláson alapszik,** hiszen minden családnak azt a minőségű, típusú segítséget kell **megkapnia, amelyekre neki és a gyermeknek szüksége van.** Az intervenció kiemelése azért is indokolt, mert a nevelés bármely területére vonatkozó pedagógiai bánásmód, amely egyeztetésre kerül a két intézmény között, csak a differenciálás gyakorlata mentén lesz hatékony és a fejlődést, valamint a fejlesztést ténylegesen biztosító tényező. (Mindennek gyakorlatára vonatkozó kifejtéseket ld. később).²

A magyar pedagógia innovatív elemeinek egyik kiemelkedő kulcsszava a kompetencia. E kifejezés valóságos tartalommal akkor töltődik meg, ha minden intézmény minden résztvevője kompetens lehet a maga kompetenciáján belül (egy kis szójátékkal élve). Azaz: **a gyermek, a pedagógus és a szülő saját szerepében megerősítve, partnerként, a maga szerepkörének megfelelően, aktívan vesz részt a nevelés/nevelődés folyamatában.** Ez a

² Dr. Bakonyi Anna (2008): Korai fejlesztés. In: kezünkben a diagnózis. Bp. Kézenfogva Alapítvány. 110-113. p.

legfontosabb összekötő elem az intézmények között, és ez az a gyakorlat, amely minden intézményre, benne minden résztvevőre egyformán kell, hogy érvényesüljön. Oktatáspolitikai alapelv, hogy mindez **azokra a kistélepülésekre is vonatkozzék, ahol a legszegényebbek élnek, többnyire munka nélkül, és legtöbb esetben önálló intézmények híján.**³

Ezzel egyidejűleg, mindegyik intézményre egyformán érvényes elv és ahhoz kapcsolódó gyakorlat az is, hogy **mindkét intézménynek tudnia kell a szolgáltatási hálózatát** - természetesen összevont intézmény esetén egységesen - **az alapprogramok és az annak megfelelő helyi pedagógiai programok keretei közé szorítani.** (Ld. extra szolgáltatások, a játék és fejlesztés rovására.) A jó minőség és a jó partnerviszony nem azt jelenti, hogy bármilyen elvárás teljesíthető, hanem éppen azt, hogy az intézmény, rugalmasan bár, de határozott elképzelésekkel segíti a kisgyermek nevelését, csak azon a „pályán mozogva”, ami pedagógiailag az adott korosztály számára elfogadható. Ebben a vonatkozásban éppen vannak/lehetnek is különbségek a bölcsőde és az óvoda között, hiszen a két korosztály egymástól eltérő célokat és feladatokat tűz ki a konkrétumok terén, de sem a bölcsőde, sem az óvoda nem lépheti túl (sem divatból, sem pénzszerzési célból) az intézményi program által meghatározott kereteket. (Speciális óvoda és/vagy iskola előkészítés, számítástechnika, sport, idegen nyelv, sakk, stb. Mindez megfelelő módon és mértékben természetesen megvalósítható.)

Az összevont intézményi működtetés - tekintve, hogy ez a fajta együttműködés egy már létező forma - a jelenlegi gyakorlat színterén máris „kitermelte” a maga előnyeit, szépségeit, természetesen a nehézségekkel és félelmekkel együtt. A pusztán csak formális összevonás és a valóságos együttműködés között feszül a mindennapokban rejlő gyakorlat, melynek számos tapasztalati alapját az alábbiakban⁴ - csak röviden és hivatkozás-szerűen - foglalhatjuk össze:

Erősségek:

- A gyermekek fejlődésének nyomon követhetősége folyamatos, ezáltal a fejlesztés hatékonyabb
- Megkönnyíti a bölcsőde-óvoda átmenetet, főként a szokásrendszer összehangolása és a gyermekismeret révén
- Könnyebb és folyamatosabb a kapcsolattartás a szülőkkel
- Az együttműködés során a szakmai ismeretek átadása, bővítése biztosított, ezáltal folyamatos a szakmai megújulás is
- Többnyire biztosított a szakvégeztség ezekben az intézményekben

Gyengeségek:

- Nem mindig biztosítottak az eltérő tárgyi feltételek
- Ha nincs szakképzett gondozónő, nehezebb az összehangolás
- Magas az óvodai létszám, a sok bölcsődést is és a gyesből érkezetteket is fel kell venni
- Kérdés, hogy ki a függetlenített vezető, milyen kompetenciákkal rendelkezik
- Még mindig nagy a presztízsharc, valamint a preferenciák harca (tartalmilag és anyagilag egyaránt)

³ Dr. Bakonyi Anna (2008): Inklúzió: A kompetencia alapú óvodai programcsomag elvei és a HHH gyerekek nevelésének elvi összefüggései. Óvodai Nevelés 2008. március, 108-111. p.

⁴ SWOT analízis készült: Észak-kelet Magyarországi Regionális Módszertani Bölcsőde Eger, 2008.

Lehetőségek:

- Még mélyebb szakmai ismeretek és ezek összehangolása
- A helyi nyilvánosság előtti megjelenés biztonságosabb, hatékonyabb
- Az egységes értékközvetítés előny a gyerekeknek és családjaiknak
- Több és jobb közös pályázati lehetőségek adódnak
- Könnyebb a más intézményekkel való kapcsolattartás

Veszélyek:

- Az intézmények közti pénz elosztása harcba torkollhat, vagy bizonytalanságot okozhat
- Az állandó társadalmi változásoknak, kihívásoknak nehéz újra-meg újra megfelelni
- Mi lesz a sorsa ennek a folyamatnak, ha kevés lesz a gyerek
- Túl sokan szólnak bele az adott intézmény működésrendjébe
- A két intézmény és a dolgozók közti ellentéteket akár még növelheti is ez a megoldás
- Egyre súlyosabbá válik, hogy ki tanuljon tovább és milyen irányban, mert az érdekek megduplázódnak és az igények keveredhetnek

Mindezekből következik, szinte adódik hogy melyek azok a területek, amelyek megerősítésre szorulnak, amelyek kihasználásra várnak, és az is, hogy hol vannak azok a kritikus pontok, amelyeket meg kell oldani (elvileg is és gyakorlatilag is), vagy amelyeken túl kell lépni. Ehhez az első lépés az, hogy a két alapprogramot - a jelenlegi gyakorlatot meghatározó dokumentumokat - szükséges és érdemes összehasonlítani.

A Bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja és Az Óvodai nevelés országos alapprogramja dokumentumok tartalmi elemzése, összevetése

Az **Óvodai nevelés országos alapprogramjának** (továbbiakban: ONAP) kiadásáról a 137/1996. (VIII. 28.) Kormányrendelet rendelkezik.

Előzményei:

Az 1950-es évek elejétől miniszteri rendletekkel kiadott, központi, kötelező érvényű programok szabályozták az óvodai nevelőmunkát Magyarországon (1953, 1954, 1957, 1971 és 1989).

Ezek közül kiemelkedő volt az **1971-es Óvodai Nevelési Program**, melyet nevelésközpontú alapelvek, - ezen belül is az **egyéni bánásmód** - jellemeztek, középpontban a 3-6 éves gyermek állt. **Az óvodai élet három nagy területe a játék, a munka és a tanulás.** A programban **kiemelt szerepet kap a gyermek testi, érzelmi, szociális és értelmi fejlődésének segítése, az ennek érdekében alkalmazott tartalmi eszközök pedig az anyanyelvi - irodalmi, a zenei, a vizuális, a környezeti, a matematikai és a testi nevelés.**

Az **1985. évi közoktatási törvény** mondja ki először a közoktatási intézmények **szakmai önállóságát**, melynek következtében az óvodai nevelés területén elsőként jelentek meg **reform- és alternatív elképzelések szerint működő intézmények**, egyúttal az ún. **hagyományos program szerint működő intézmények is sokszínűbbé váltak.** Ezek a tendenciák vezettek az **Óvodai Nevelési Program 1989-es átdolgozásához.** Az 1989-es program már **keretjellelű** (jogi értelemben a kerettantervek közé sorolható) volt, szemléletében az egyéni bánásmód, a **személyiségközpontú** nevelés fontosságát

hangsúlyozta, elődjénél még karakterisztikusabban, az óvodai élet központi tevékenységévé pedig a **játékot** tette.

A rendszerváltás következtében a fenti tendenciák felerősödtek, és ez vezetett az **Óvodai nevelés országos alapprogramjának (továbbiakban: ONAP) kiadásához.**

Az ONAP gyökeres változást hozott az óvodai nevelés szabályozásában: a szabályozás két lépcsőssé vált: az óvodával szembeni társadalmi elvárások, igények kielégítésének módját, lehetőségeit, kereteit az ONAP határozza meg, **az egyes óvodák sajátos feladatait, lehetőségeit pedig az adott intézmény ONAP- ra épülő helyi programja rögzíti.** (Helyi Óvodai program, a továbbiakban: **HOP**.)

„Az ONAP - az óvodai nevelés központi szabályozásának dokumentuma - alapelveket tartalmaz: nevelés- és gyermekközpontú, **felhasználja a magyar óvodapedagógia értékeit**, magába foglalja a XXI. század elvárásait, valamint **teret enged a nevelés tartalmi, metodikai megújításának.** Az ONAP - azzal egyidejűleg, hogy központilag szabályoz - lehetőséget teremt a **pedagógiai szabadság** nagymértékű érvényesülésére. Az ONAP kiinduló alap a helyi, az óvoda saját nevelési programjának elkészítéséhez. Az ONAP épít a magyar óvodai neveléstörténet progresszív elemeire, a nemzeti sajátosságokra, a hazai óvodai gyakorlat nemzetközileg elismert eredményeire, a hazai és külföldi pedagógiai és pszichológiai kutatásokra.”⁵

A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja⁶(továbbiakban: BNGOAP) jelenleg a szakma által elfogadott, lektorált, kiadás előtt álló tervezet, melynek kidolgozásához az ONAP sok (későbbiekben részletezett) elvi és konkrét javaslattal szolgált. A dokumentum mindennapos használata a közeljövőben várható.

Előzmények:

1952-ben jelent meg a Bölcsődék Egységes Szervezeti és Működési Szabályzata. 1993-ban a Bölcsődei szakmai és szervezési útmutató, 1997-ben pedig, A bölcsődei nevelés-gondozás minimumfeltételei és a szakmai munka részletes szempontjai⁷, mely utóbbi kötelező érvényű mivoltára az 1997. évi XXXI. tv. *A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról* szóló § utal.

A fenti szabályozók központi érvényűek voltak. Lényeges különbség az óvodai nevelés szabályozásához képest az, hogy míg az óvodai nevelési programok a teljes tartalmi szabályozást magukba foglalták, a bölcsődei szabályozók viszont központilag meghatározott, egységes kereteket adtak, a tartalom szabályozása pedig a módszertani levelek révén valósult meg.

A bölcsődei szakma fejlődése és az ellátórendszer sokszínűvé válása magával hozta az igényt egy óvodaihoz hasonló, kétszintű szabályozási rendszer kiépítésére.

⁵ Farkas Lajosné: A helyi nevelési program irányítóje. In: *Minőség az óvodában*. OKKER, 2001. 61. old.

⁶ A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja. Kézirat. Írták: Szombathelyiné dr. Nyitrai Ágnes, Korintus Mihályné dr., Rózsa Judit. SZMI, Bp. 2008

⁷ Ez A bölcsődei gondozás-nevelés minimum feltételei és a szakmai munka részletes szempontjai. Módszertani levél. Országos Család- és Gyermekvédelmi Intézet, Bp. 1999 (Ez a módszertani levél 1997-ben a BOMI kiadásában is megjelent) is megjelent.

Az alapprogramok struktúrája

<p style="text-align: center;">A BÖLCSŐDEI NEVELÉS ORSZÁGOS ALAPPROGRAMJA</p>	<p style="text-align: center;">AZ ÓVODAI NEVELÉS ORSZÁGOS ALAPPROGRAMJA</p>
BEVEZETŐ	BEVEZETŐ
A BÖLCSŐDEI NEVELÉS- GONDOZÁS CÉLJA	GYERMEKKÉP, ÓVODAKÉP
A BÖLCSŐDEI NEVELÉS- GONDOZÁS ALAPELVEI	Gyermekekép
A családi nevelés elsődlegességének elve	Óvodakép
A gyermeki személyiség tiszteletének elve	
A nevelés és a gondozás egységének elve	
Az egyéni bánásmód elve	
A biztonság és a stabilitás elve	
Az aktivitás és az önállósulás segítésének elve	
Az egységes nevelő hatások elve	
A BÖLCSŐDEI NEVELÉS- GONDOZÁS FELADATAI	AZ ÓVODAI NEVELÉS FELADATAI
Egészségvédelem, az egészséges életmód megalapozása	Az óvodai nevelés általános feladatai
Az érzelmi fejlődés és a szocializáció segítése	Az egészséges életmód alakítása
A megismerési folyamatok fejlődésének segítése	Az érzelmi nevelés és a szocializáció biztosítása
	Az értelmi fejlesztés, nevelés megvalósítása
A BÖLCSŐDEI ÉLET MEGSZERVEZÉSÉNEK ELVEI	AZ ÓVODAI ÉLET MEGSZERVEZÉSÉNEK ELVEI
Kapcsolat a szülőkkel	Személyi feltételek
Beszoktatás (adaptáció) – szülővel történő fokozatos beszoktatás	Tárgyi feltételek
„Saját gondozónő” - rendszer	Az óvodai élet megszervezése
Gyermekcsoportok szervezése	Az óvoda kapcsolatai
Napirend	
A bölcsőde kapcsolata más intézményekkel	
<ul style="list-style-type: none"> • A bölcsődék kapcsolata a 	

bölcsődei hálózaton belül <ul style="list-style-type: none"> • Bölcsőde és óvoda kapcsolata • Egyéb kapcsolatok 	
A BÖLCSŐDEI NEVELÉS-GONDOZÁS FŐBB HELYZETEI	AZ ÓVODAI ÉLET TEVÉKENYSÉGI FORMÁI ÉS AZ ÓVODAPEDAGÓGUS FELADATAI
Gondozás	Játék
Játék <ul style="list-style-type: none"> • Mondóka, ének • vers, mese • alkotó tevékenységek • egyéb tevékenységek 	Vers, mese
Mozgás	Ének, zene, énekes játék
Tanulás	Rajzolás, mintázás, kézimunka
	Mozgás
	A külső világ tevékeny megismerése
	Munka jellegű tevékenységek
	Tanulás
ALAPELLÁTÁSON TÚLI, A CSALÁDI NEVELÉST TÁMOGATÓ SZOLGÁLTATÁSOK	
DOKUMENTÁCIÓ	
A FEJLŐDÉS LEGGYAKORIBB JELLEMZŐI A BÖLCSŐDÉS KOR VÉGÉRE	A FEJLŐDÉS JELLEMZŐI AZ ÓVODÁSKOR VÉGÉRE
ZÁRSZÓ	

A két alapprogram fejlődésmenete nem azonos: **az óvodai dokumentum szerepe az eredetihez képest átalakult, a bölcsődei pedig egyre nőtt.** Ennek magyarázata: a régebbi óvodai programok részletes központi előírást tartalmaztak az óvodai élet, a nevelési év egészére vonatkozóan. A társadalmi és a szakmai demokratizálódás következtében a program alapprogrammá változott, ami műfajilag, tartalmilag alapvető átalakulást jelentett. **Az alapprogram egy keretprogram, amely az adott intézménytípus működésének szakmai**

szellemisségét és kereteit jelöli ki, ezen belül az egyes intézmények pedig a helyi igényeknek és saját szakmai elképzeléseiknek megfelelően alakíthatják ki helyi programjaikat.

A bölcsődei területen a nevelési program növekedése figyelhető meg. A bölcsődei ellátás középpontjában a gondozás állt, ennek okai:

- az ellátott korosztály életkori sajátosságai
- a bölcsődei ellátásnak - korábban - az egészségügyhöz való tartozása
- a korabeli pedagógiai jellemzők (a nevelésben a közvetlen hatásokkal történő fejlesztés állt a középpontba, amelyet a bölcsődések vonatkozásában nem találtak jónak, követendőnek).

Az elmúlt évtizedekben a társadalmi változásoknak és a kutatások eredményeinek köszönhetően a személyességen alapuló pedagógiai elképzelések térhódítása indult meg, és ez a kisgyermeknevelés terén is kedvező fogadtatásra, sőt, szinkronra talált. **A bölcsődei ellátás a szociális ellátórendszer, ezen belül a gyermekvédelem része lett, ahol a pedagógiai szemléletmód jelenléte természetes.** Ez a szemléletváltás a megfogalmazás szintjén is kifejeződik: bölcsődei gondozás-nevelés helyett **bölcsődei nevelés-gondozásról** beszélünk. Definíciószinten megfogalmazott, hogy a nevelés tágabb, a gondozás szűkebb fogalom: a gondozás minden helyzetében folyik nevelés is, a nevelés helyzetei, lehetőségei azonban nem korlátozódnak a gondozási helyzetekre.

A bölcsődei alprogram nagyobb részletezettségét indokolja egyrészt az, hogy a bölcsődepedagógia az óvodapedagógiához képest lényegesen újabb, ezáltal kevésbé letisztult ága a pedagógiának, másrészt pedig az, hogy a bölcsődei nevelés területén az elmúlt kb. 4 évtizedben számos pedagógiai elképzelés váltotta egymást, igen nagy amplitúdójú mozgásokkal. A '60-as években a tevékenységre serkentésen volt a hangsúly a '70-es évek vége felé pedig a bölcsődei nevelésben a gyermek öntevékenységéhez igazodás volt a jellemző, majd a '80-as évek közepétől-végétől fogalmazódtak meg azok a pedagógiai elképzelések, melyek **a gyermek fejlődéséhez igazodó, azt tevőlegesen is segítő nevelői magatartást** tartják ideálisnak a gyermek optimális fejlődése szempontjából. A fentiek miatt szükséges az egyes fogalmak körültekintőbb, árnyaltabb definiálása is. Ez a különbség jól tükröződik abban, hogy a bölcsődei alprogram a bölcsődei nevelés-gondozás célját és alapelveit fogalmazza meg, az óvodai pedig gyermekképről és óvodaképről szól. Lényegében mindkét dolog **ugyanazt** fogalmazza meg: **a gyermekkép és az óvodakép absztraktabb, az alapelvek pedig konkrétabb szinten.**

A gyermek személyiségének, egyéniségének elfogadásán, tiszteletben tartásán alapuló, a **személyre szabott, differenciált fejlődéssegítés** fontosságát hangsúlyozó pedagógiai megközelítésnek köszönhetően **mindkét alprogram** foglalkozik:

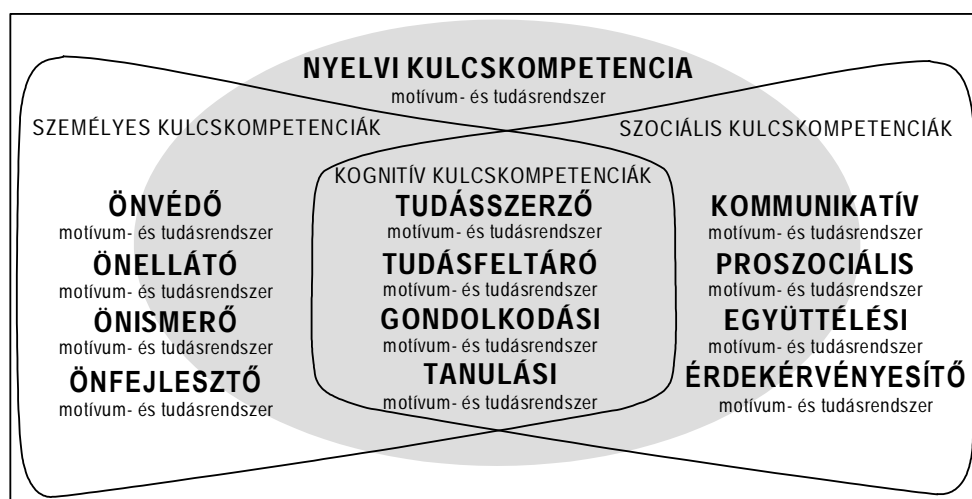
- a gyermek egészséges, harmonikus fejlődéséhez szükséges feltételek biztosításával (környezeti feltételek, napirend, stb.),
- a gyermek életkorának, egyéni érdeklődésének megfelelő aktív, tevékeny élet biztosításával (kiemelten a játék és tapasztalatszerzési lehetőségek, a szó legtágabb értelmében vett tanulási lehetőségek biztosítása),
- a kapcsolatokkal (gyermek-nevelő, gyermek-gyermek, szülő-gyermek, szülő-nevelő és nevelő-nevelő)

Az ONAP- ban megfogalmazott **óvoda funkció teljes mértékig illeszkedik** a BNGOAP által **bölcsődei funkcióként** meghatározottakkal:

- óvó-védő
- szociális
- nevelő-személyiségfejlesztő funkció.

A bölcsődei nevelés-gondozás és az óvodai nevelés feladatai területeiket tekintve megegyeznek, az elsősorban tartalmi különbségek a bölcsődés és az óvodás gyermekek fejlettsége közötti különbségekből fakadnak.

Az egészségvédelem és az egészséges életmódra nevelés, az érzelmi fejlődés és a szocializáció, valamint a kognitív fejlődés segítése Kozma Tamás szóhasználatával élve az egyén **biogén, pszichogén és szociogén** szférájának fejlődését támogatja, vagyis: **komplex** fejlődéssegítést jelent. ⁸ Nagy József kompetenciamodellje⁹ alapján pedig a **személyes, a szociális és a kognitív kulcskompetenciák** fejlődésének **életkornak megfelelő** segítségét jelenti.



Mindkét alapprogram a bölcsődei, illetve az óvodai élet megszervezésének részeként tér ki a **szülővel való kapcsolatra, valamint az intézmény kapcsolatrendszerére**. Az intézményes nevelés a családi nevelés kiegészítőjeként definiált mindkét esetben, ami fontos szemléleti kérdés. A szülővel való kapcsolat a bölcsődei nevelés-gondozás esetében karakterisztikusabban hangsúlyozott, a bölcsőde, mint intézmény elsődlegessége és az ellátott korosztály életkori sajátosságai miatt. Az óvodai alapprogram szintén kitér az együttműködés jelentőségére, a helyi programokban pedig különböző hangsúlyokkal és más-más gyakorlattal jelenik meg. A kapcsolatrendszert illetően különbségek is vannak, hiszen az óvodai alapprogram a gyermekvédelmi törvény¹⁰ elfogadása előtt született, a bölcsőde pedig a gyermekjóléti alapellátás részeként egyértelműen vázolja a rendszer elemeihez való kapcsolódásait.

Mindkét intézmény a neveléssel kapcsolatos szerepét, feladatait egy hosszú folyamat adott szakaszának, irányítójaként értelmezi: a bölcsődei alapprogramban megfogalmazódik az óvodával, az óvodaiban pedig a bölcsődével és az iskolával való kapcsolat, az **átmenetek segítése, a kontinuitás biztosítása**.

⁸ Bővebben: ld. Kozma Tamás (2001): Bevezetés a nevelésszociológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.

⁹ Nagy József (2007): Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia. Mozaik Kiadó – Szeged

¹⁰ 1997. évi XXI. tv. A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról

A gyermekek életének főbb területei között mindkét intézménytípusban **kiemelt szerepet kap a játék, a vers-mese, az ének-zene, az alkotás, a mozgás, a tanulás értelmezése, és a munka-jellegű tevékenység**, amelyről a bölcsődei alapprogram az „egyéb tevékenységek” címszó alatt tesz említést. (A részletes pedagógiai elemzés meghaladja jelen írás lehetőségeit). A korosztályok közötti különbségek következtében a gondozás az ONAP-ban kevésbé részletezett, de nem elhanyagolható kifejtést kap.

A BNGOAP az ONAP-hoz képest 2 többlet-fejezettel rendelkezik: külön kitér az alapellátáson túli szolgáltatásokra és a dokumentációra is, a már többször hivatkozott okok miatt.

A két alapprogram a gyermekképet, a gyermek fejlődéséről vallott felfogást és a felnőttnek ebben a folyamatban való szerepét, feladatait, lehetőségeit tekintve nagy mértékű rokonságot mutat.

Jelentős különbség van azonban a szabályozóerőt tekintve: az **óvodai alapprogramról kormányrendelet rendelkezik, a bölcsődei alapprogram jelenleg – szakmai elfogadás után – kiadás előtt áll.** Nagyon fontos elvi kérdés, **hogyan a bölcsődei alapprogram szabályozóerejét is kormányrendelet határozza meg**, hiszen csak így valósulhat meg a szabályozás szintjén az ekvivalencia, amely főleg a bölcsőde-óvoda közös intézményekben kap kiemelt jelentőséget.

A 0-3 éves és a 3-7 éves gyermek nevelésének egységes szemléleti kérdései

Ahogy már szó esett róla, a két intézmény egységes nézet- és gyakorlatrendszerre ellenére - vagy éppen azzal együtt - az eltérő korosztály eltérő sajátosságaiból adódóan nem teljesen azonos célkitűzéseket, és nem teljesen egyforma módszereket kell, hogy alkalmazzon a „hétköznapi” nevelési gyakorlat folyamán, hanem az életkori sajátosságoknak megfelelően alakulnak a mindennapok. A különbségek lényegesek lehetnek a mindennapok során, a gyerek életében mindezeknek komoly jelentőségük van, hiszen éppen ezen megélt élmények által válik valaki identitásában (ha nem is tudatosan) bölcsődéssé vagy óvodássá. Mégis, **azt szükséges megvizsgálnunk, hogy az egyes gyermeki jellemzők és gyermeki tevékenységek mely gondolkodás, ismeret, szemlélet alapján válhatnak egymáshoz közelítővé, esetenként azonossá a kisebb-nagyobb eltérésekkel együtt.** Melyek tehát azok a döntő kérdések, amelyekben szükséges az összhang, amelyek a konkrétumok megvalósításakor egyformán értelmezendők, amelyek során lényeges, hogy a szemlélet azonos legyen, **amelyek által realizálódhat az egységes gyerekkép, valamint az egységes, ugyanakkor a sajátosságokat is megőrző kisgyermeknevelés?**

- **Beszoktatás:** A **szülővel történő fokozatos** beszoktatás a bölcsődei nevelés „találmánya”, melyet az óvodák jelentős részében is alkalmaznak. Az összevont intézmény esetében a bölcsődei beszoktatást követő években a gondozómunka és gondozással kapcsolatos teendők, a gondozás eredményei az anya (szülő, nagyszülő) és gondozónő együttműködésének fő tárgya. Az óvodában, ha a gyermek járt bölcsődébe, akkor szintén az ezekre vonatkozó kérdéseket teszik fel leggyakrabban az anyák, ha nem járt, akkor a leválás a központi téma. Később pedig - egyre inkább - a gyermek tudásszintjére helyeződik a hangsúly. (Kifejtés, vélemény ld. később.) A gazdag, minőségi nevelőmunka azt kívánja, hogy az összevont intézmény (a gyermek

automatikusan átmegy az óvodai részlegbe) **mindkét egységében legyen beszoktatás**, akkor is, ha a gyermek csak átsétál egy másik csoportba, és akkor is, ha otthonról jön. A beszoktatás mással nem pótolható lehetőség arra, hogy a szülők és a gondozónők / óvodapedagógusok egymás kompetenciáit megismerjék, és a gyermekkel való bánásmód koherenciáját formálni kezdjék. A gondozónőnek és az óvodapedagógusnak nem szabad elfeledkeznie arról, hogy **a beszoktatás az egész családról** (családnak) szól, hiszen a szülők egy számukra is új intézménnyel osztják meg gyermekük nevelését. Addig megszokott életvitelükben is jelentős változás következik be, különösen akkor, ha korábban a gyermek otthon nevelkedett, vagy akkor, ha a gyermek bölcsődébe / óvodába kerülése együtt jár az anya munkába állásával. A beszoktatás **legyen rugalmas**, idejét – ha valamennyire maximálják is – kezeljék egyformán szabadon, és módját szintén a gyermek és a család ismeretében állapítsák meg. (Mely napszakban kezdődik, csoport szobában, vagy udvaron, stb.) A későbbi együttműködés során a család igényeihez, lehetőségeihez és elvárásaihoz igazodva mindkét intézmény pedagógusai egyaránt törekedjenek arra, hogy a gyerek személyiségének teljes spektrumáról essen szó, nem csak a gondozásról, és később nem csak arról, hogy mennyit és mit tud a kisgyermek. Ez szemléleti kérdés, a nevelésről és kisgyermekről vallott felfogás kérdése. **Ez eleve segíti a közös, az összevont, az egységes intézményként való felfogást és működtetést.** A beszoktatás ideje az optimális idő arra, hogy eldöntsék a pedagógusok: „kié a gyerek”. A „saját gyermek, saját gondozónő” elvét a bölcsődei gyakorlatból az óvodának is érdemes átvennie, különösen az összevont intézmények esetében. „A „saját gondozónő”-rendszer a **személyi állandóság** elvén nyugszik. A csoport gyermekeinek egy része (5-6 gyermek) tartozik egy gondozónőhöz. A nevelés-gondozás mellett ő kíséri figyelemmel a gyermek fejlődését, vezeti a feljegyzéseket, törzslapját, naplóját, ő tartja számon az újabb fejlődési állomásokat. A „saját gondozónő” szoktatja be a gyermeket a bölcsődébe, és a bölcsődébe járás egész időtartama alatt ő a gondozónője (felmenőrendszer). Az ún. ölelkezési időben – az az időszak, amikor mindkét gondozónő a csoportban van – idejét elsősorban a „saját” gyermekei gondozására, nevelésére fordítja. A „saját gondozónő”-rendszerben több figyelem jut minden gyermekre, számon lehet tartani a gyermekek egyéni igényeit, problémáit, szokásait, elsősorban a „saját” gondozónő segíti át őket a bölcsődei élet során adódó nehézségeken. „¹¹

- **Felfogás a nevelésről, a kisgyermek fejlődéséről:** A pedagógiai innováció egyik központi kérdése (ahogy már szó esett róla) ma a **kompetencia alapú nevelés** és oktatás. Tekintve, hogy kisgyermekkorról van szó, kétségtelen tény, hogy még az óvodába lépő kisgyermek általános pszichés állapotát is meghatározza a korai kötődés szintje, annak mikéntje. Ugyanakkor tudjuk, hogy ez nem pusztán a kapcsolat érzelmi színezetére utaló jelenség, hanem „benne van” a gyermeknek a teljes, minden oldalú viszonyulása a külvilághoz, képességrendszerének kibontakoztatási vágya, akarása. **Elsődleges tehát a pszichológiailag és biológiailag egyaránt megalapozott érzelmi állapot, amely az anyához fűződő viszonyban is és a külvilágban való aktivitáshoz való viszonyban is – ha tetszik, kompetenciában – realizálódik. A kisgyermek a valóságban kompetens, nem elvontan az, és kompetenciája nem spekulatív, azaz nem a felnőtt elképzeléseitől függ.** Ezért ideologikus, (elképzelt, vágyott, divatos stb.) nevelési célokat, fejlesztési irányokat nem szabad kitzúzni, ha hiszünk abban, hogy a fejlődés útja egy adott meglévő talaj mentén folytatódik tovább. Nyilvánvaló, hogy ez a „talaj” összefügg a környezettel, az adott szociológiai háttérrel, aminek

¹¹ A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja. Kézirat. Írták: Szombathelyiné dr. Nyitrai Ágnes, Korintus Mihályné dr., Rózsa Judit. SZMI, Bp. 2008

minősége nem hierarchia kérdése, hanem ténykérdés.¹² Ezért **a nevelésnek** mindkét intézményben, **a közös, az összevont, egységesen működő intézményben abból a gyerekből kell kiindulni, aki van, azzal a családi háttérrel együtt, ami van. Ez nem lemondás a gyerekről, éppen ellenkezőleg, ez az alapja minden további fejlődésnek. A gyerek kompetenciája (képeség, ismeret, attitűd) magabiztos, ha nem tőle idegen megfelelést várnak el, ugyanakkor magabiztosságát már csak az fokozza, ha elvárják tőle.** E szemlélet megvalósításához elengedhetetlen az is, hogy **kompetensnek fogadjuk el a gyermek szüleit, egész családját,** és az is, hogy kompetenciájában biztos legyen maga a pedagógus is. Nem mondhatunk le arról, hogy komolyan vegyük az egyéni eltéréseket, ami nem azt jelenti, hogy bizonyos közös pontokat ne keressünk a csoport együttműködését, „együtt mozgását” illetően. Lehetnek olyan közös célok is, melyeket eltérő időben és eltérő módon kell és lehet elérni.¹³

- **Homogén és/vagy vegyes csoportok:** Könnyebb az összevont intézmény azonos felfogás szerinti nevelőmunkáját megvalósítani, ha ebben a kérdésben is közösen foglalnak állást. **Az intervenciós szemlélet, az egyéni bánásmód, a differenciált foglalkozás természetesebben valósulhat meg, ezért eredményesebb is lehet, ha a vegyes csoportok a dominánsak. A lehetőség a választásban azonban a közös, összevont intézmény számára adott.** A bölcsődében az egész piciket nyilván nem lehet „összekeverni” a nagyobbakkal, ezt leszámítva azonban a döntés a pedagógusoké, amit befolyásolhat az éppen jelenlévő korosztály életkora is, cél azonban, hogy a döntés legyen tudatos és közös. Lényeges szempont lehet pl. az egyes gyermekek életkora (különbséghatárok, az egyes - szűkebb értelemben vett - korcsoportokhoz tartozó gyermekek száma, stb.). A vegyes korcsoport hangsúlyozottan igényli a csoport összetételéhez, az egyéni sajátosságaihoz igazodó pedagógiai programot. A vegyes csoport akkor működhet jól, ha minden korcsoportnak vannak külön, az adott korosztály és az adott gyermekek képességeire, igényeire tervezett tevékenységek, élményszerzési lehetőségek is. A folyamatos együttlét során a másik korcsoport sajátosságaihoz való alkalmazkodás kerülhet túlsúlyba, ami pszichésen megterhelő lehet.¹⁴ (Mint ahogyan a különböző korú testvérek között is szaporodhatnak a konfliktusok állandó „összezártság” esetén). A szocializáció egyéb vonatkozásaiban azonban a vegyes életkor természetessége, a húzóerő, és/vagy mintaadás szerepe, esetenként a testvérek együttléte számtalan pedagógiai lehetőséget rejt magába.
- **Együttműködés a szülőkkel:** A partnerviszonyt sokféleképpen lehet értelmezni, ezért lényeges, hogy ebben is azonos álláspontot képviseljenek az intézmény dolgozói. **A partneri viszony** értelmezésünkben nem kompetenciaazonosságot jelent, hanem **egymás kompetenciáinak ismeretét és az ebbéli különbségek természetesnek tartására alapozó együttműködést.** A mai gyakorlat, hogy sokszor a pusztán fennmaradásért, gyakran előtérbe helyezi a szülők olyan szintű elvárásait, ami egyfelől akár gyermekellenes is lehet, másfelől pedig kizárja a valódi differenciálás lehetőségét. Egyértelmű sajnós, hogy bizonyos foglalkozásokból (nyelvtóra, számítástechnika stb.) mind a sérült, mind a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek kimaradnak, vagy csak formálisan vannak jelen. El kell döntenünk, együtt a két intézménynek, hogy **melyek a preferenciák,** hogy a nevelésről vallott felfogásba milyen külső elvárások férnek bele, és melyek azok, amiket ki kell zárni. Ezzel egyidejűleg **a kapcsolattartás módjait is jó, ha közösen határozzák meg. A**

¹² Dornes, Martin (2002): A kompetens csecsemő. Pont Kiadó., Bp.

¹³ Cole, M. – Cole, S. (2003): Fejlesztéslélektan. Osiris Kiadó, Bp.

¹⁴ bővebben ld: Vajda Zsuzsanna – Kósa Éva: (2005) :Neveléslélektan. Osiris Kiadó, Bp. 289-291. old.

családlátogatás időpontját (pl. beszoktatás előtt, vagy csak később), a fogadóórák rendszerét, a szülői értekezletek, a szülőcsoportos beszélgetések témáit, és a kevésbé hagyományos megoldásokat. Pl. játszócsoportok a szülőkkel, érzékenyítő technikák (videotréning stb.), bevonás a mindennapi életbe, az intézményen kívüli időtöltés lehetőségei stb. Sokféleképpen lehet feltenni a kérdést, és sokféle válasz adható: az általános-és veleszületett fejlődési tényezők, vagy a kulturális körülmények a meghatározók.¹⁵ Egy biztos, **az intézményrendszer a környezeti tényezőkhöz tud hozzátenni, és a családdal való együttműködésben ahhoz tud igazodni, miközben a gyermek és a család megismerése adja a kiindulást, ezáltal az egyéni eltéréseket.** Az értelmi belátás, az átélés előbb-vagy utóbb új struktúrát képezhet, és, mint ilyen, a régihez képest új motivációs bázist hoz létre a szülőkben, és ezáltal a gyermekekben is, (vagy fordított sorrendben). Mindez vonatkozik a fejlődés összes területére egyaránt.

- **Inkluzív nevelés:** Az inklúzió fogalmán többnyire a befogadó légkört értik. A valódi inklúzió azonban nem pusztán valamely kisebbség (SNI, HHH, migráns) jelenlétének eltérését jelenti, hanem azt, hogy a valóságos képességek és kompetenciák alapján valósul meg a nevelési folyamat. Ha ez az elfogadó-befogadó, differenciált bánásmód csak az érintett gyerekekre vonatkozik (a többiektől egyszerre és egyformán várunk el), akkor akarva-akaratlanul a pozitív diszkrimináció érvényesül a többség rovására. **A valóságos inkluzív pedagógia minden gyereket differenciál, így válik mindenki (gyerek, szülő pedagógus) számára elemi szintűvé, a mindenki számára adekvát pedagógiai gyakorlat.** Az összevont intézmények erről a kérdéstről csak egyformán gondolkodhatnak.
- **A Gondozás és nevelés összefüggése:** A „hivatalos” álláspont szerint a bölcsőde inkább gondozó, az óvoda inkább nevelő-oktató intézmény. Nyilvánvaló, hogy ebben a formában egyik sem igaz. A gondozás közben nevelünk jól ismert felfogás, azonban jelentős, hogy ezt az attitűdöt az óvodapedagógus (nem csak a dajka) is vegye át, pontosabban folytassa, még akkor is, ha a nevelés egyéb preferenciái is érvényesülnek, és akkor is, ha az óvoda egyik (nem kizárólagos) célja az iskola előkészítés. **„A nevelés és a gondozás elválaszthatatlan egységet alkotnak. A nevelés tágabb, a gondozás szűkebb fogalom: a gondozás minden helyzetében nevelés is folyik, a nevelés helyzetei, lehetőségei azonban nem korlátozódnak a gondozási helyzetekre”.**¹⁶
- **Szoktatás, szokásrendszer, tevékenységbázis, értékrend, napirend:** A kisgyermek számára a tapasztalás és az azzal összefüggésben lévő cselekvés a szocializáció és az értékrend kialakulásának, valamint a tanulásnak az egyik legjellemzőbb módja. Ez mindkét korosztályra érvényes, még a közvetlenül az iskolába lépés előtti időszakban is. A szocializáció, az együttműködés a többiekkel akkor lesz könnyű és eredményes, ha a gyermekek tudják, hogy mit, mikor, hogy szoktak csinálni. Mindez vonatkozik a napirendre, amely legyen meghatározott, ugyanakkor rugalmas, a játékok elrendezésére, a gondozási, játéktevékenységgel kapcsolatos, tanulási megoldásokkal összefüggő és egyéb cselekvésekre is. **A tapasztaláson alapuló önálló kezdeményezések, cselekvések rögződnek, kialakul a viszonyulás az adott tárgyhoz, tennivalóhoz, szokáshoz, és értékhez, ami segíti a kisgyermek döntésképeségét - már a korai életszakaszban is, a megfelelő módon - és mindez növeli önbizalmát, önállóságát, identitását.** A két intézmény között „csak” annyi az

¹⁵ Vajda Zsuzsanna (1999): A gyermek pszichológiai fejlődése. Helikon Kiadó, Bp.

¹⁶ A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja. Kézirat. Írták: Szombathelyiné dr. Nyitrai Ágnes, Korintus Mihályné dr., Rózsa Judit. SZMI, Bp. 2008

eltérés, hogy sokszor nem ugyanarra a tapasztalásra és cselekvésre, vagy nem azonos szinten végzett aktivitásra vonatkozik a folyamat. A helyi programokat természetesen önállóan dolgozzák ki az óvodák, és fogják hamarosan kidolgozni a bölcsődék is. Maguk dönthetnek a tevékenységpreferenciákról, az arculatról, a fő profilról. A döntési jog ellenére azonban két elvnek célszerű érvényt adni. Az egyik az, hogy a **helyi program szellemisége, valamint a benne lévő konkrétumok feleljenek meg az adott település jellegének, a helyi szokásoknak, vagy legalábbis ne térjen el attól elütően.** (Pl. egy városi óvoda néphagyományőrző jellege kevésbé adekvát, mint ugyanez vidéken stb.). A másik pedig az, hogy a bölcsőde (ha még nincs helyi programjuk, akkor is) és az óvoda, **az összevont, közös intézmény egyeztesse a programban foglaltakat a szokásrend, napirend és értékrend kérdéseiben is.** A környezetnek, a helyi kultúrának figyelembe vétele része a helyi programnak, mely tényezők szorosan alakítják a gyermekek viszonyulásait, szokásait, gondolkodását. Mindezt tehát a két intézmény között pedagógiai bázisnak, kiindulópontnak kell tekinteni. Vonatkozik ez a heterogén környezetre is, ahol a heterogenitás maga a sajátosság, illetve azok jellegzetességei az érvényesek, amelyek az adott településen ténylegesen megjelennek.

- **A felnőtt szerepe, a pedagógus, mint irányító.** Az intézmény részben az otthon funkcióját pótolja. Ez a gondolat gyakran egyenértékű a „jó intézmény” minősítéssel. Mindez azonban csak részben igaz. A pedagógus nem szülő, a gyerekek nem testvérek. Valóban, a gondozási, nevelési és oktatási feladatokat a nap jelentős hányadában az intézmény vállalja fel, de másképp teszi ezt, mint ahogy teszi, tenné az otthon, a szülő. **A pedagógus egyszerre érvényesíti az egyéni bánásmódot és a közösségi nevelést.** Ezek nem ellentmondó jelenségek, hanem ténylegesen párhuzamosan vannak jelen a mindennapok folyamatában. Ebben **szervező, irányító, társ a pedagógus.** Mindkét intézményben azonos attitűddel rendelkező pedagógusi hozzáállás adja az összevont intézmény valóban együttműködő jellegét e téren is. A pedagógus attitűdökről, szerepekről, hatásokról szemléletében, igen sokféle, szóhasználatát tekintve gyakran ellentmondásos írás olvasható a szakirodalomban, ezért fontosnak tartjuk saját álláspontunk megfogalmazását. Evidenciaként kezelve a felnőttnek a gyermek iránti pozitív érzelmi viszonyulását, a feltétel nélküli elfogadáson alapuló gyermekszeretetet, a gyermek életében, tevékenységeiben való részvétel két alapvető módját különböztethetjük meg: beszélhetünk **készítő és segítő pedagógiáról**¹⁷. A készítő pedagógiát alkalmazó felnőtt hangsúlyozottan (esetenként szinte kizárólagosan) az elvárásokra építkezik, melyek teljesítését várja a gyermektől (szélsőséges esetekben kényszerítve is), míg a segítő pedagógia az egyes gyermekek fejlődéséből indul ki, és ezt a folyamatot a gyermek aktivitására, együttműködésére is számítva, segítően befolyásolja kedvező irányba a fejlődést. Kizárólagosan készítő vagy segítő pedagógia a gyakorlatban nem létezik, minden egyes elképzelés domináns jellemzői alapján sorolható egyik vagy másik csoportba: a készítő pedagógia is él a segítő pedagógia eszköztárával (főleg az enyhébb elképzelések), és a segítő pedagógia eszköztárából sem hiányoznak, esetenként nem is hiányozhatnak a készítés eszközei. A segítő pedagógiai szemléletmódot tartjuk kívánatosnak mind a bölcsődés, mind az óvodás és – bár e tanulmánynak nem témája a későbbi korosztályokkal foglalkozás – valamennyi gyermek esetében.
- **Közösség, társas kapcsolatok, önállóság: Minden kisgyermeknek - akárhány éves is - joga van az egyedüllétre, a magányos játéokra, vagy a „semmittevésre”.** Ez oly

¹⁷ bővebben: ld. többek között: Nagy József (1995): Segítés és pedagógia. Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére. Magyar Pedagógia, 3-4. 157-200. old. és Nagy József (2008): Kézirat

anyira igaz, hogy mindkét intézmény, azaz a közös, összevont intézmény berendezése akkor jó, ha léteznek a visszavonulásra alkalmas kuckók. Ugyanakkor a bölcsőde is és az óvoda is elsősorban a közösségi együttlét tere. **A közösség azonban nem külsődlegesen diktált létezési forma (csak a formális közösség), hanem önkéntes, adott tevékenységre vonatkozó együtteség.** A barátság, annak tartóssága és tartalma a két életszakaszban nem azonos, mégis, mindkét esetben a pedagógus feladata ennek tiszteletben tartása és támogatása, ha kell segítése.

- **Játék:** A játék - a csecsemőkorban a mozgással együtt – **a kisgyermek fő tevékenysége.** A játék önkéntes, örömeztető, spontán tevékenység, melynek nincs célja, de nagyon komoly, a **személyiség minden területére kiható, fejlesztő hatású eredménye van.** (Az értelmi képességek, a verbalitás, a mozgásos és a szociális-érzelmi- akarati tényezők egyaránt a játék által fejlődnek leginkább.) Ezért az összevont, **közös intézményben egyformán kell biztosítani a játék objektív és szubjektív feltételeit.** A berendezés, a játéktárgyak típusa, mérete, felhasználhatósága (polivalenciája) természetesen a két korosztály számára nem teljesen azonos. De az, hogy legyen hely és idő (a nap 70%-ban legalább) játszani, az közös vonás. A játéktárgyak több célra, önkéntes, fantáziára és saját élményvilágra épített felhasználása szintén közös elv a két intézményben. A felnőtt indirekt irányítása, (akkor, ott és úgy kapcsolódik be, ahogy azt a játék menete, állapota szükségessé teszi), a megfelelő légkör megteremtése egyformán feladata a bölcsődei és az óvodai pedagógusnak. Ismét visszatérhetünk a szülői és a fenntartói elvárásokra. **A jó minőségű intézmény a játék preferenciáját semmilyen nyomás hatására sem adja fel.**
- **Tanulás:** A tanulás terén tűnik - első benyomásra - az egyik legnagyobb eltérés a két intézmény között, ez azonban csak látszólagos, ha a kisgyermekkor tanulás sajátosságait, annak pszichológiáját vesszük alapul, a differenciálással együtt. **A tanulás fogalmát a lehető legtágabban értelmezzük:** e szerint, a tanulás minden olyan tapasztalat- vagy információszerzési folyamat, amely viszonylag tartós változást idéz elő a viselkedésben és / vagy a gondolkodásban. **A kisgyermekkor tanulás legfontosabb irányítója a személyes kíváncsiság, az érdeklődés és maga a cselekvés.** A konstruktív tanuláselmélet a **gyermek előzetes ismereteire alapoz, egyformán értékeli a gondolkodási folyamatot alapuló és az intuíción, készségeken alapuló tanulási folyamatot.** Ez a sokszínűség egybevága a gyermekek sokszínűségével, és az egyéni sajátosságok maximális figyelembe vételével. **Az egyéni cél, feladat, módszer, eszköz, idő, és értékelési mód,** ha tényleg egyéni, akkor **nem az életkortól függ, hanem a gyerektől.** Ebben a felfogásban tehát még sincs jelentős különbség a tanulás terén. E szemlélet gyakorlati alkalmazása biztosítja igazán a bölcsőde és az óvoda tanulásirányításának összhangját, célként kitűzve, az egyéni fejlesztést. **A tanulásnak – szemben a játékkal – konkrét célja van, és nem önkéntes, hanem irányított.** Ezért a játékos tanulás, valójában semmitmondó kifejezés, sem nem játék, sem nem tanulás. A bölcsődés korosztályra ez épp így érvényes, noha maga a tevékenység más szinten, más időtartamban és más aktivitással valósul meg. Nem kisebb, vagy kevesebb a jelentősége, hanem szó szerint más. Inkább rövidebb, még inkább cselekvő, mozgásra alapozott, még jobban épít az egyéni élményre stb. A cselekvésen alapuló tanulás, egyéni motivációval az, amely szinte az önkéntesség érzetét biztosítja, ez felel meg leginkább a gyermek igényeinek és az életkor által „diktált” képességeknek, ez segíti a gyermek fejlesztését. **Az egyén megismerése (ld. később) adja a tanulás alapját.** A gyermeki tanulásban a tájékozottságnak és tudásnak komoly szerepe van, de a **képességek fejlesztésének** még nagyobb. A sajátos gyermeki gondolkodás és világnézet, a problémamegoldás technikája, a

figyelem, az összpontosítási képesség, a felidézés módja valamennyire függ az életkortól, ilyen értelemben eltérhet a két intézményben a tanulás szervezése. Alapjában véve azonban **az elsődleges szempont az, hogy hol tart a gyermek fejlettségi szintje, milyen motivációs bázissal rendelkezik, mire van igénye és képessége. Ez képezi a fejlesztés alapját. E gondolkodás mentén egyetlen gyermekről sem mondunk le, bármilyen képességekkel rendelkeznek is, és bármilyen támogató, vagy éppen annak hiányát szenvedő családból jön is. Kiemelt szerepe van a hétköznapi élettapasztalatoknak, mint tanulási lehetőségeknek és a tanulást befolyásoló külső tényezőnek egyaránt.**¹⁸

- **A gyermek megismerése, mérés:** A minőségbiztosítás ma már minden óvodától elvárt, sőt megkövetelt feladat. Ennek részeként értelmezhető a gyermekek mérése, fejlettségi szintjük megállapítása. A sokféle mérési eljárás közül választott módszer a helyi program része, illetve a minőségirányítási kézikönyv egyik fejezetét képezi a legtöbb esetben. A bölcsődei területen az óvodaihoz hasonló minőségbiztosítási rendszer kidolgozása most van folyamatban. Így eleve összehangolható a két korosztállyal foglalkozó pedagógusok mérési technikája. A gyermekek mérésére, a fejlődés nyomon követésére használatos eszközök azonban hosszú múltra, többszörös és jobbító átdolgozásra tekintenek vissza.¹⁹ A két intézménynek a mérés elvi kérdéseit feltétlenül össze kell hangolni egymással. A módszerválasztás önálló, szabad döntésen alapul. Ugyanakkor - ha valóban az egyéni fejlesztés a cél -, akkor szinte elkerülhetetlen a **nyomon követéses mérés, amely a gyermek megismerésén alapul, minden területre egyformán kiterjed, folyamatos, és ezek eredményeire épülnek a tanulási, fejlesztési tervek.** Említésre került már (ld. szülőkkel való kapcsolattartás), hogy az aktív átélés, esetleg a belátás, új motivációs bázis kialakulását eredményezheti. Itt kell megadni annak jelentőségét, hogy a gyermek megismerése nem abból áll csupán, hogy ismerjük a fejlődés fő irányait (a négy terület mindegyikén: értelmi, szociális, verbális, mozgásos), hanem azt is jelenti - és a „mély” nevelés szempontjából ennek van igazán jelentősége -, hogy képünk van a gyermek önképéről, ha tetszik identitásáról. A gyermeket egységben látni, érezni, sokszor nehezebb, mint a részfunkcióit mérni, ismerni.²⁰

A bölcsődés és az óvodás korosztály együttnevelése a bölcsődei és az óvodai nevelés mellett Magyarországon jelenleg több formában létező gyakorlat (családi napközi, bölcsődei csoport működtetése óvodában, magánkezdemenyezésben működő intézmények, egyedi szakmai koncepció alapján - esetenként kísérleti jelleggel - működő intézmények, és a készülő törvény alapján, a kistélepléseken (ld. jogszabály és készülő törvény) az óvodai csoportban meghatározott feltételekkel bölcsődés korú gyermekek fogadása, stb.). További célként kell tehát kitűzni, hogy ezen **intézmények alap- és helyi programjainak koncepciói is illeszkedjenek egymáshoz.** Mindezt abban az esetben is követelményként szükséges felállítani, ahol az eltérő fenntartás (állami, alapítványi, egyházi, magán) eltérő szemléletet vonhat maga után. Így a gyermekről és annak családjáról vallott felfogásnak szerepelni kell az adott intézmény helyi programjában, mely programnak az adott intézmény alapprogramjához, vagy annak hiányában valamely szabályozó dokumentumhoz kell illeszkedni. Ezen **alapdokumentumok összehangolása pedig tárcaközi együttműködést is igényel.** Az egy szinten történő egységesítésben benne kell lenni annak is, hogy az adott intézmény

¹⁸ Kagan, Spencer (2001): Kooperatív Tanulás. Önkonet Kft. Bp.

¹⁹ bővebben: A bölcsődei gondozás-nevelés minimum feltételei és a szakmai munka részletes szempontjai. Módszertani levél. 1997, BOMI, Országos Család- és Gyermekvédelmi Intézet, 1999

²⁰ Dr. Bakonyi Anna (2001): Az óvodás gyerekek értékelési-mérési rendszerének elvi és gyakorlati kérdései. In: Minőség az óvodában. (Szerk. Szivák Judit.). OKKER Kiadó, Bp. 175-215. p.

egységesen, kiket, mely rétegeket és hogyan képvisel. Fontos, hogy **egyetlen intézmény sem** tegyen - **tehessen** - **diszkriminatív különbségeket családok és gyermekek között.** (ld. bármilyen értelemben vett kisebbségek.) Mindezzel együtt természetesen az egyes intézménytípusok között, és azokon belül is érvényesüljön a pluralizmus, amelyek megjelenhetnek részcélokban, feladatokban, módszerekben, napirendben stb.

Mindkét terület, a bölcsőde is és az óvoda is, számtalan olyan értéket halmozott fel, amelyek egyrészt megőrzendők, másrészt pedig - éppen értékeinél fogva - más intézménytípusok számára is példák lehetnek. Ezeknek megőrzése, ismertté tételük és fejlesztésük a pedagógia fontos feladata. Ezzel egyidejűleg, és nem ennek ellentmondva, kell megvalósulni az összevont intézményekben az egymáshoz illesztésnek. Ugyanakkor az is követendő egyéb pedagógiai intézmények számára, hogy a két intézmény tartalmi szabályozóinak dokumentumai **egymásra épülnek, már jelen állapotukban is összhangban vannak.**

Fontos, hogy a bölcsődéket szabályozó dokumentumok (módszertani levél, és a folyamatban lévő alapprogram) továbbra is őrizze meg korosztályára vonatkoztatott jellemzőiket, éljenek sajátosságaikkal, a nevelési tényezőket meghatározó alapvonásaikkal. Tegye ugyanezt az óvoda is, saját dokumentumaival a jelenben is, a fejlesztést előtérbe helyező programjaiban is. Ezzel együtt **a gyermeki szabadság tiszteletben tartása, a játék tevékenységének központi kategóriája, a nevelő - és gondozómunka összekapcsolódása, a játékba integrált cselekvő tanulás, az egyéni (differenciált) bánásmód, a társas kapcsolatok segítése, valamint a családokkal való egyéni és szoros együttműködés (intervenciós személet) egységes érvényesítése kiemelt közös cél és feladat a közös, összevont intézmény számára.** Csak a pedagógiai gyakorlat mentén van esély arra, hogy minden gyerek - **kiemelten minden rászoruló gyermek - esélyt kapjon, és fejlődése biztosított legyen.**²¹

Az együttnevelés variációi és kritériumai

A 0-3 éves korosztály valamilyen formában történő ellátása, minden önkormányzat számára alapfeladat, a törvényi előírás szerint a bölcsődék fenntartása azonban csak a 10.000 főnél nagyobb lélekszámú településeken kötelező. A helyi önkormányzatok a napközbeni ellátás biztosítására vonatkozó kötelezettségüket más ellátási forma révén is teljesíthetik, pl. családi napközi stb. A gyermekpopuláció szociokulturális hátterét tekintve igen heterogén, így természetesen az ellátórendszer is differenciált abban a tekintetben, hogy milyen családok gyermekei veszik elsősorban igénybe (pl. fizetős szolgáltatások, játszóházak, Biztos Kezdet programok, stb.).

A települések száma közigazgatási típus szerint, 2007²²

Megnevezése	Főváros	Megyei jogú város	Város	Község	Helységek száma összesen
Települések száma	1	23	265	2 863	3 152

A működő bölcsődék és férőhelyek száma a település jogállása szerint, 2007

Megnevezés	Főváros	Megyei jogú	Város	Község	Összesen
------------	---------	-------------	-------	--------	----------

²¹ Heacox, Diane (2006): Differenciálás a tanításban, tanulásban.. Szabad Iskolákért Alapítvány, Bp.

²² Forrás: A Magyar Köztársaság helységnevékonyve, 2007; 1203-as KSH adatfelvétel, 2007; 2023-as KSH adatfelvétel, 2007

		város			
Bölcsődék száma	142	151	209	56	558
Férőhelyek száma	8 359	8 515	7 159	911	24 944

A bölcsődével integráltan működő óvodák száma, 2007²³

Megnevezés	Főváros	Megyei jogú város	Város	Község	Összesen
Darab	3	-	25	13	41

Az ország 558 településén működik bölcsőde, ez a települések 18 %-a. míg az óvodával való lefedettség meghaladja a 90 %-ot. Egy másik dokumentum²⁴ adatai szerint, a bölcsődét a 0-3 éves korosztály 8 %-a veszi igénybe (a férőhelyszámok adta szűkös lehetőségek miatt), óvodába a korosztály 87 %-a jár (a 3 évesek 75 %-a, a 4 évesek 85 %-a, az 5 évesek 95 %-a). A bölcsődei ellátáshoz való hozzájutás nagyon egyenetlen, a nagyvárosokban lényegesen jobb, községekben csupán elvétve biztosított. Magyarország településeinek csupán 12-15 %-ában működik a kisgyermek napközbeni ellátásának valamiféle formája. A gyermekes családok 43 %-a olyan településen lakik, ahol nincs bölcsőde. A napközbeni kisgyermekellátás egyéb formái, a családi napközi és a házi gyermekfelügyelet kapacitását tekintve nagyon csekély mértékben tud hozzájárulni a helyzet jobbításához. **A szegénységben élő családok 55 %-a nem tud az ellátáshoz lakóhelyén hozzájutni.** Az ellátórendszer ma nagyon egyenlőtlen hozzáférést biztosít, Különösen a kedvezőtlenebb helyzetű térségekben jellemző a férőhelyszámok jelentős elmaradása akár a helyi igényekhez, akár az ország fejlettebb területeinek jellemzőihez viszonyítva. A helyzetet súlyosbítja az, hogy azok a szolgáltatások is hiányosak, amelyek segíthetnék a családokat életvezetésük kedvezőbb alakításában, gyermekeik nevelésében. Ezeken a településeken kiemelt jelentősége van a ténylegesen (egy csoportszobában működő) egységesen működő intézményeknek (megvalósítandó: 2009. szeptember 1-től). **Mindenképpen elérendő cél, hogy e települések gyermekei számára biztosított legyen a napközbeni ellátás, ellenkező esetben sérül az egészséges fejlődéshez való jog.**

A bölcsődés korosztály óvodában történő nevelésének formái

- Bölcsőde-óvoda közös (összevont) intézményként történő működtetése:** Azok a napközbeni gyermekellátási formák tartoznak ide, amelyekre jellemző, hogy az intézményen belül van olyan egység, amelyik a 0-3 éves korosztályt, és van olyan egység, amelyik a 3-6 (7) éves korosztályt látja el. (Vagyis: a bölcsődés és az óvodás csoportok ellátása külön-külön szobában / egységben történik). A 0-3 éves korúak ellátását a bölcsődei szabályzók, a 3-6 (7) éveseket pedig az óvodai szabályzók határozzák meg, a két ellátási forma szakmailag önállóan működik.
- A közoktatási tv. módosítása értelmében 2009. őszétől a 2000 lakosnál kisebb lélekszámú településen **a 2 évesnél idősebb gyermekek óvodai csoportban történő nevelése.**
- Óvodai minicsoportok.** A minicsoportokba elsősorban a 2 évesnél idősebb, a fejlődésben a korosztályukhoz képest előbbre tartó gyermekeket veszik fel, óvodai feltételek közé. Mivel a gyakorlati tapasztalatok szerint a cél gyakran az óvodai

²³ A 2006. márciusi adatok szerint 71 óvodában működött bölcsődei csoport. Az empirikusan tapasztalható növekedés ellenére a statisztikai adatok jelentős csökkenést jeleznek. Ennek magyarázatát jelenleg keressük.

²⁴ Megvalósíthatósági tanulmány a TÁMOP 5.2.1. kiemelt projekthez. 2008. febr. 12.

férőhelyek (és státuszok) megmentése, ezt a megoldást sem a bölcsődei, sem az óvodai szakma nem tartja jónak. Ezért a továbbiakban csak az 1. és a 2. pontban említett formákról lesz szó.

1. Bölcsőde-óvoda közös (összevont) intézményként történő működtetése:

Az óvodában működő bölcsődei csoport sok esetben megoldást jelenthet a 0-3 éves korosztály napközbeni ellátásának biztosítására azokon a településeken, ahol kevés az esély az önálló bölcsőde létesítésére. Ez az ellátási forma nagy segítség lehet a családok számára gyermekeik nevelésében, javíthatja a szülők elhelyezkedési esélyeit, könnyebbé abban az értelemben is, hogy a szülő esetleg több gyermekét is ugyanabba az intézménybe írathatja (ez a mindennapi életszervezés szempontjából előnyös, az intézményben dolgozó szakemberek létbiztonságát fokozhatja, a szakmai fejlődésre, fejlesztésre jobb lehetőségeket biztosít).

„A napközbeni gyermekellátás a gyermekekért van, ezért az ő érdekeiknek legmegfelelőbben kell azt megszervezni”.²⁵ Fentiek meghatározzák az intézmények működését, a gyermekek ellátásának konkrét megvalósulását, és egyben arra is felhívják a figyelmet, hogy a férőhelyszámok korlátozott volta miatti válogatásnak is **a gyermek érdekei lehetnek a meghatározó kritériumai, és nem az anya munkavállalása.**

Az összevont intézményekben is szükséges betartani az egyes intézményekre vonatkozó jogi- és tartalmi szabályzókat. Ugyanakkor e megvalósulás éppen azért jön létre, hogy azoknak a gyerekeknek is esélyt adjon a fejlődésre, akik **hátrányos, vagy halmozottan hátrányos helyzetüknél fogva nem, vagy alig kapnak segítséget képességeik kibontakoztatásához.** (Megalapozva egyúttal a továbblépést, az iskolai sikereket, és végcélként pedig a munkába állás esélyét.) **Ezen esetekben a gyermekek felvételénél alapszempont, hogy ne az anyák munkába állása legyen a meghatározó, hanem a családok, gyermekek valós szükséglete. Az esélyteremtő törvény csak így éri el célját.** E kitétel azonban nem érinti azt az igényt, hogy ezen anyák munkába állását segíteni kell. Ez azonban nem a bölcsőde és nem az óvoda kompetenciája.

Az önállóság ellenére a két intézmény pedagógiai programjának összehangolása azonban elengedhetetlen, éppen az egységes gyermekkép az egységen értelmezett nevelési gyakorlat miatt. **Kiemelt jelentősége van az összehangolásnak az esélyt teremtő programokban,** amelynek csírája és/vagy teljes kifejtése minden intézmény feladata, attól függően, hogy az adott intézményben van- e érintett gyermek. E szerint **a felvett gyermekek közül élvezzenek prioritást a rászoruló gyermekek.** A gyermekek ellátásához és a családokkal való szoros együttműködéshez az egyes intézmények kaphassanak/kapjanak szakmai segítséget (gyógypedagógus, pszichológus, jogász, védőnő, orvos, korai fejlesztő, szociális munkás, család- és gyerekvédelmi munkatárs stb.)

Az összevont létrehozásának szempontjai

- Legelőször az összevont intézmény létrehozásának a **célját** szükséges tisztázni. Elsődleges cél csak a magas színvonalú napközbeni gyermekellátás (bölcsődei és óvodai) lehet, melyet az érintett korosztályból **minden gyermek etnikai hovatartozástól, fejlettségtől és szociológiai helyzetétől függetlenül igénybe vehet.** Minden más cél: költséghatékony megoldások alkalmazása, az óvodai gyermeklétszám csökkenésének következtében az óvoda megmentése, stb. ehhez

²⁵ Napközbeni gyermekellátás Európában. Az Európa Tanács ajánlásai. 2002

képeket csak másodlagos lehet. Fentiekből következik az, hogy mind a szakmai, mind a gazdasági szempontok figyelembevétele szükséges, ugyanakkor a gyermekek érdekében a szakmai szempontoknak elsőbbséget kell kapniuk a gazdasági szempontokkal szemben.²⁶

- Az **ellátás kialakításánál mindkét ellátandó korosztály igényeit mérlegelni kell**, hiszen a bölcsődések és az óvodások életkori sajátosságaik különbözőségei miatt más-más bánásmódot igényelnek.
- A törvényi előírás szerint **a napközbeni ellátást 20 hetes kortól kell biztosítani**. Ez jelentős átalakításokat tesz szükségessé az intézményben mind a csoportszobák, mind a kiszolgáló helyiségek, mind a játszóudvar vonatkozásában. A bölcsődés korosztály kompetenciái jelentős mértékben különböznek az óvodások kompetenciáitól, az önkiszolgálás területén lévő funkciókat illetően, ez alapvetően meghatározza, indokolja a bölcsődés és az óvoda gyermekek számára kialakított környezetnek a különbözőségeit, sajátosságait. A törvény által előírt korhatárok intézményi szűkítése (pl.: csak 2 éves kortól fogadják a gyermekeket) diszkriminatív, sérti az intézmény alapfunkcióit, ezért a szülőkből ellenérzést válthat ki, konfliktusokat eredményezhet a településen. (Külön mérlegelendő, és átmeneti megoldásként kezelendő az a helyzet, amikor az ellátást igénybevevő gyermekek korösszetétele vagy a jelentősebb átalakítások kivitelezhetősége, megvalósíthatósága indokoltá teheti a korosztályszűkítést).
- Egy **bölcsődei csoportba maximum. 12 gyermek** vehető fel, **egy óvodaiba pedig maximum. 25**. Az átalakítással kapcsolatos terveket, ezek költségvetéseit ebből a szempontból is mérlegelni kell.
- A bölcsődés gyermekek **élelmezésével kapcsolatos szabályok**, követelmények különböznek az óvodai élelmezési előírásoktól, az óvodásoknak készített ételek a bölcsődés korosztály számára automatikusan nem adhatók. Így az intézménynek gondoskodnia kell a kétféle élelmezés biztosításáról, az ehhez szükséges személyi és tárgyi feltételekről. (ld. vonatkozó jogszabályok). Rugalmas megoldásokat kell tehát alkalmazni, a sajátos megoldások érvényesítése az egyes, vonatkozó kiszolgáló helyiségek biztosításával, megfelelő szervezéssel megoldhatók.
- A bölcsődei **helyiségek** (csoportszoba, fürdőszoba, átadó stb.) berendezése, felszerelése (játékkészlet, bútorok, gyermekek által használt edények, textília stb.) jelentősen eltér az óvodaitól, ezért mindkét intézmény tárgyi feltételeit önállóan kell biztosítani. Ld. felszerelési jegyzékek.
- A bölcsődések esetében nem lehet elvárás a **szobatisztaság**. A pelenkacserét, a használt pelenka tárolását meg kell oldani. (Közegészségügyi előírások.) A bölcsőde és az óvoda között ne legyen automatikus, vagy szabad az átjárás, ne fordulhasson elő, hogy a már szobatiszta gyermekeket esetenként a 3. életévük betöltése előtt is átveszi az óvoda.
- A bölcsődei csoportban folyó nevelő-gondozó munka tartalmát A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja²⁷ és a bölcsődei módszertani irányelvek, továbbá az egyes intézmények szakmai programjai határozzák meg, az óvodai csoportban folyó nevelést pedig Az óvodai nevelés országos alapprogramja²⁸ és az óvoda helyi

²⁶ A tapasztalatok szerint a szakmai szempontok által vezérelt összevonások esetében a szakemberek motiváltak voltak, szakmai megújulási lehetőséget is láttak az összevonásban, kölcsönösen elfogadták az egyes szakterületek sajátos tudásszükségletét, kölcsönösen sokat tanultak egymástól. (bővebben ld. pl.: Észak-Kelet Magyarországi Regionális Módszertani Bölcsőde szakmai anyaga, 2007.)

²⁷ Szombathelyiné dr. Nyitrai Ágnes – Korintus Mihályné dr. – Rózsa Judit: A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja. SZMI, 2008

²⁸ 137/1996. (VIII. 28.) Korm. rendelet az óvodai nevelés alapprogramjának kiadásáról

programja határozza meg. A bölcsődei és az óvodai alapprogram gyermekképét tekintve számos ponton rokonságot mutat²⁹, ugyanakkor mindkét alapprogram önálló és (önállóan) egymástól függetlenül, - legfeljebb egymásra épülve - kezelendő dokumentum. Cél természetesen az, hogy mindkét intézmény dokumentumaiban és különösen a gyakorlatban egységes gyermekkép legyen az iránymutató, és az alapjaiban, szemléletében azonos bánásmód. (A két alapprogram összehasonlítását, és az együttes gyakorlat területeit ld. a korábbi fejezetekben). (Mindezekkel együtt szükségesnek tűnik (ld. később) egy valóban egységes intézményi hálózat és közös képzés pedagógiai – és jogi vonatkozásainak kidolgozása, majd megvalósulása.)

- A bölcsődés és az óvadás gyermekekről kötelezően vezetendő **dokumentációk** köre és azok módja különbözhet egymástól. Ezt a némileg eltérő pedagógiai cél és a különböző módszerek indokolják, ugyanakkor a dokumentációk elveit, az egységes gyerekképre és pedagógiai attitűdre vonatkozó álláspontokat e téren is szükséges összehangolni.
- A bölcsődében **nincsen irányított foglalkozás**. Ebben a korban a spontaneitáson van a fő hangsúly, mely fejleszti a kisgyermek kreativitását, gondolkodását, ez természetesen nem zárja ki a gondozónó esetenkénti kezdeményezését, a gyermek **tevékenységének befolyásolását**, vagy a tevékenységbe való bekapcsolódását. Az óvodában is fontos mindez, ugyanakkor a gyermekek életkori sajátosságaihoz igazítottan megjelennek az irányított, a pedagógus által kezdeményezett tevékenységek is, az **óvoda pedig megőrzi a játék elsődlegessége révén a spontaneitás jelentőségét, mindez azonban kiegészül a tudatosan tervezett (de a játékra épülő) oktatással**.
- Részint a korosztály életkori sajátosságai miatt, részint pedig annak következtében, hogy a családi nevelésbe belépő első intézmény a bölcsőde, **a szülők felé** szakmai elvként, határozott **nyitottság és rugalmasság** fogalmazódott meg módszertani elvként. A bölcsődei nevelés-gondozásban elvárt a családlátogatás, a szülővel történő fokozatos beszoktatás, melynek min. időtartama 2 hét, a folyamatos érkezés lehetősége. A szülő a bölcsődei szabályok tiszteletben tartásával, a csoport életébe tevételesen nem beavatkozva bemehet a bölcsődei csoportba. Az óvodák hasonló elvek és hasonló gyakorlat alapján működnek, a megoldások mikéntje, a hangsúlyok azonban óvodánként eltérhetnek egymástól.
- A két szakterület (egyelőre) két különböző ágazat irányítása alá tartozik, ennek kezelése mind szakmai, mind munkajogi szempontból mindkét intézményben szabályozott. A **bölcsődében jogszabályi előírás a szakképzett gondozónó, óvodában pedig szakképzett óvodapedagógus alkalmazható**.
 - a./ szakmai szempontból: Ezt a bölcsődés és az óvadás gyermekek életkori sajátosságai és az egyes intézmények nevelő-gondozó munkájának tartalmi különbségei egyaránt indokoltá teszik.
 - b./ munkajogi szempontból: más az óvodapedagógusok és más a gondozónók közalkalmazotti besorolása, csoportban töltendő munkaideje, éves szabadságkerete, továbbképzési kötelezettsége, stb. Ezért a közös működtetésnél e szempontokat is fegyelembe kell venni, ami az együttműködésük szempontjából nem lehet hátráltató tényező. Úgy kell a

²⁹ bővebben ld: Szombathelyiné dr. Nyitrai Ágnes – Pethő Mónika: Az óvodai nevelés országos alapprogramja és A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja. Összehasonlító elemzés. SZMI, Budapest, 2008. Kézirat

munkarendet megszervezni, hogy mind a gondozónőknek, mind pedig az óvodapedagógusoknak legyen idejük, munkájuk összehangolására a közös cél, az egységes gyermeknevelés érdekében.

- **Bölcsődei csoportban óvodapedagógus nem alkalmazható gondozónőként és ugyanígy óvodai csoportban sem alkalmazható gondozónő óvodapedagógusként.** Mindkét intézményben a jogszabályban előírt végzettséggel rendelkezők dolgozhatnak.
- **A bölcsődei és az óvodai csoportok szakmai önállóságát – a közös elvek és a közös gyakorlattal együtt – az intézményen belül biztosítani kell.** Ez az összevont intézmény vezetőjének és az egységvezetőknek az együttműködését kiemelten igényli: a felelőség- és jogkörök pontos körülhatárolása, az eltérő szakmai kompetenciák ekvivalenciájának a megteremtése nagy körültekintést igényel.
A szakmai önállóság igénye 3 szinten jelentkezik:
 - a./ a bölcsődei és az óvodai csoport napi működésében, működtetésében
 - b./ a szakmai munka tervezésének, szakmai irányításának szintjén
 - c./ a kapcsolatrendszer meglétének és működésének szintjén.
 Ez egy - intézménytípusonként eltérő - szakmai kapcsolatrendszer meglétét és működtetését tételezi fel.
- A két intézménytípus működésének **hasonlóságait, vagy azonosságait és különbözőségeit, a bölcsődei és az óvodai nevelés kontinuitását a szülők felé is megfelelő módon kell képviselni.**
- Az összevont intézmény **vezetése:**
 - a./ az összevont intézményt óvodapedagógus vezeti és a bölcsődének önálló szakmai vezetője van, aki gondozónő (lehetőség szerint E kategóriába sorolásra jogosító gondozónői végzettséggel rendelkező)
 - b./ az összevont intézményt gondozónő (lehetőség szerint E kategóriába sorolásra jogosító gondozónői végzettséggel rendelkező) vezeti, az óvodának önálló szakmai vezetője van, aki óvodapedagógus
 - c. / az összevont intézmény vezetője egyéb, a jogszabályi előírásoknak megfelelő végzettséggel rendelkezik (pl. szociálpedagógus), a bölcsődének gondozónői végzettséggel, az óvodának pedig óvodapedagógus végzettséggel rendelkező vezetője van.
 Ahol a jogszabály a szakvizsga meglétét is feltételül szabja a vezetői beosztás betöltéséhez, ott természetesen a vezetőnek szakvizsgával is rendelkeznie kell.
A vezető személyének kiválasztásánál fontos szempont, hogy a vezetői poszt várományosa **mindkét fél szakmai érdekeit megfelelő módon képviselje**, kellő tájékozottsága legyen mind a bölcsődei, mind az óvodai nevelés vonatkozásában.
A vezető helyettes személye, kiválasztása ugyanilyen fontos. Ahol a vezető óvodapedagógus ott legyen gondozónő a helyettes, aki teljes jogú pedagógiai hatáskörrel bír, ahol a vezető gondozónő, ott legyen a helyettes teljes jogú pedagógiai jogkörrel rendelkező gondozónő.
- A **sajátos nevelési igényű gyermekek** ellátására vonatkozóan a már hivatkozott szabályozókon túl az alábbiak irányadóak: A gyermekek ellátásához a megfelelő segítséget a fenntartónak biztosítani kell mindkét intézményben. (Gyógypedagógus – igény szerinti szakos -, orvos, pszichológus, fejlesztőpedagógus, konduktor stb.)
- A **hátrányosan és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek** ellátására vonatkozóan erős szakmaközi együttműködés szükséges mindkét intézményben. (Védőnő, orvos, pszichológus, jogász, szociális munkás, gyermekvédelmi- és családgondozói munkatárs stb.)

A bölcsőde-óvoda összevont intézmények kialakítása a 3 éven aluliak napközbeni ellátásának csak egyik lehetséges módja, semmiféleképpen nem válhat sem divattá, sem pusztán anyagi megfontolásokon alapuló megoldási lehetőséggé. **(Más kérdés ez, a már említett, esetleg létrejövő, valóban közös, egységes, egy tárcához tartozó és egy képzésben részesülő pedagógusok által működtetett gyermekintézmény esetében.)** A jól működő összevont intézmények esetében mind a bölcsőde, mind az óvoda megőrzi szakmai önállóságát, csupán épületileg és gazdaságilag működnek egységben, és intenzív pedagógiai együttműködés (szemléleti, metodikai) jellemzi őket. **A bölcsőde-óvoda összevont intézmény az egyes ellátási formák szakmai követelményeinek betartásával eredményesen segíthetik a kisgyermek harmonikus fejlődését.** A fejlődési folyamat erőltetett siettetése, az óvodára való ily módon történő előkészítés nem lehet feladata a bölcsődének. Mind a bölcsődei, mind az óvodai nevelés akkor működik jól, ha sajátos, saját funkciót lát el az összehangolással együtt. Ugyanakkor **kiemelt szerepet kap egymás szakterületének megismerése, a kölcsönös tapasztalatszerzés lehetőségének megteremtése, amely mind a saját, mind a társterület kompetenciájának erősödését kedvezően befolyásolja.** Az egyes szakterületek önállóságának biztosítása mellett ugyanilyen fontos az együttműködni tudás is, a saját tevékenységek **lehető legmagasabb szinten történő összehangolása az egységes nevelői színtér és a kontinuitás biztosításának érdekében, az átmenetek minél kisebb határának szolgálatában.** A közös családlátogatások, bizonyos közös programok is segítik a kölcsönösséget és az egymásra épülést, az együttműködést.

Az **OECD-vizsgálat záródokumentumában**³⁰ is **megfogalmazódik javaslatként a bölcsődei és az óvodai nevelés közelítése,** amely a hivatkozott dokumentumban foglaltak szerint is már több ponton működik: ...”a bölcsődék és óvodák már közelítettek egymáshoz, célkitűzéseik nagyon hasonlóak. Mindkét ágazat fő törekvései a következők: gondoskodás a gyermek jólétéről és globális fejlődésének segítéséről, beleértve az életkori sajátosságoknak megfelelő szociális és kognitív fejlesztést; másodsor, jó minőségű napi gondoskodás a gyermekekről, akiknek a szülei dolgoznak vagy akik sajátos nevelési ellátást igényelnek; és harmadszor, a veszélyeztetett gyermekek minél korábban megkezdett integrációja, a családokkal kialakított kapcsolatra és közösségépítésre alapozó egész napos programokba.”³¹

1. A 2 évesnél idősebb gyermekek óvodai csoportban történő nevelése.

Ez a tervezett (2009. szeptemberétől létező) ellátási forma azokon a 2000 fő lakónépesség alatti településeken jelenthet megoldást a bölcsődés korúak napközbeni ellátásában, ahol a rendkívül alacsony gyermekszám miatt **az óvodában működő bölcsődei csoport** kialakítása sem valósítható meg. **E megoldás egyúttal biztosíthatja az arra különösen rászoruló, hátrányos, vagy halmozottan hátrányos helyzetű településeken élő gyerekek intézményes nevelését.** E tanulmány készülésekor (2008. október-november) folynak a tárcaközi egyeztetések ezen ellátási forma fontosabb kritériumainak, szabályainak kialakítása érdekében. Ebben a kérdéskörben a következőket tartjuk fontosnak:

- Ennél az ellátási formánál nagy a veszélye annak, hogy a néhány bölcsődés korú gyermek „felszívódik” az óvodai csoportban. Mivel kistelepülésen működő ellátási formáról van szó, nyilván az óvodások ellátása is vegyes csoportokban történik,

³⁰ A kisgyermekkorai nevelés és gondozás irányelvei. Magyarországi Országjelentés az OECD 'A kisgyermekkorai nevelés és gondozás szakpolitikájának tematikus vizsgálata' c. programhoz. Országos Közoktatási Intézet, nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Bp. 2005.

³¹ A kisgyermekkorai nevelés és gondozás irányelvei. Magyarországi Országjelentés az OECD 'A kisgyermekkorai nevelés és gondozás szakpolitikájának tematikus vizsgálata' c. programhoz. Országos Közoktatási Intézet, nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Bp. 2005. 65. old.

ennek határai a **2 évesek** felvételével kitolódnak. Az erre vonatkozó nevelési koncepciók, tervek a helyi **nevelési programban meg kell, hogy jelenjenek**.

- A csoportlétszámot a széles korcsoport sajátosságaihoz igazodva kell megállapítani. A 3 éven aluli gyermekeket lehet duplán számítani. A 2 éves kisgyermek számára a 25 fős csoport rendkívül megterhelő pszichésen, nehezíti a biztonságérzet és a személyes kötődések alakulását. (Javasolható a maximum létszámot **20 főben** lehetne meghatározni, ahová maximum 3-5 két éven felüli gyermek vehető fel)
- A **tárgyi feltételek** kialakításánál figyelembe kell venni a fokozott biztonsági szempontokat és a 2 év körüliek önállósági szintjét. (Bútorméret, fürdőszoba berendezése, játékkészlet, ...stb.).
- A 3 éven aluli gyermekek **élelmezésénél** a bölcsődésekre vonatkozó előírásokat kell alkalmazni.
- A 3 éven aluli gyermekeket is nevelő csoportban **az óvodapedagógusnak bölcsődei nevelési-gondozási alapismeretekkel kell rendelkeznie** (javasolt: kötelező továbbképzés a 2-3 éves kor közötti gyermekeket is fogadó óvodák óvodapedagógusai számára a bölcsődés korúak nevelésével-gondozásával kapcsolatos fontosabb kérdéskörökből).
- A **szobatisztaság** a 3 éven aluli gyermekek esetében **nem lehet elvárás**.
- A 3 éven aluli gyermekek nevelésében-gondozásában a bölcsődei **szakmai elvek és módszertani előírások** a meghatározóak.
- Meg kell határozni a csoportban dolgozó felnőttek (gondozónő és óvodapedagógus) **óraszámait** (óra/nap) a vonatkozó jogszabályok szerint, valamint a csoportban dolgozók **átfedési idejének mennyiségét is** (óra/nap)

(Ahogy már említettük, 2008. október-november) folynak a tárcaközi egyeztetések ezen ellátási forma fontosabb kritériumainak, szabályainak kialakítása érdekében. Ezen tanulmány megírása részben és érintőlegesen „összeír” ezzel a jogi és pedagógiai folyamattal, részben pedig attól független ajánlásokat fogalmaz meg.)

Közös képzési lehetőségek

- **Az óvodapedagógusok képzése BA szinten folyik. A bölcsődei gondozónők jelenlegi legmagasabb képzése a felsőfokú szakképzés keretében működő csecsemő- és kisgyermeknevelő - gondozó (2008. szeptemberétől: csecsemő- és gyermeknevelő-gondozó) képzés.** A bölcsődei szakemberek BA szintű képzésének szakalapítása folyamatban van: a MAB októberi plénumán engedélyezte a szak alapítását, megjelenés áll a képesítési követelményeket tartalmazó rendelet is.
- Mindenképpen az a szakmailag és szakmapolitikailag jó megoldás (egyelőre), ha külön **BA szakon folyik a gondozónők és az óvodapedagógusok képzése**, természetesen az egyes tanegységek, tantárgyak, modulok beszámíthatóságával, esetenként **átjárhatóságával, vagy egymásra épülésével**. A két szakterület között természetesen létező és mindenképpen megőrzendő különbözőségek így nem tűnnek el, ugyanakkor az egymásra épülés, az együttműködés is nyilvánvalóan látszik. Ugyanez az átjárhatóság a tanító szak felé (és felől) is kell, hogy működjön. (Ismét említendő: más helyzet áll elő egy ténylegesen egységes kisgyermek ellátási forma és képzés esetén.)
- Az óvodapedagógus képzésben a bölcsődés, a bölcsődei gondozónők képzésben pedig az óvodás korosztály ellátására vonatkozó **témakörök arányát kell növelni** (az elméleti és a gyakorlati képzés területén egyaránt).

- **Közelíteni kell egymáshoz az egyes szakterületek továbbképzési rendszerét.** Az óvodapedagógusokra a pedagógus továbbképzési rendszer, a gondozónőkre a szociális továbbképzési rendszer előírásai és lehetőségei vonatkoznak. Az engedélyezett továbbképzési programok közül ki kell választani azokat, amelyek mindkét szakmában elfogadhatók, **átjárhatóvá és egymással elfogadhatóvá, konvertibilissé** kell tenni a két ágazat továbbképzési rendszerét, valamint olyan új programokat kell akkreditáltatni, amelyek az összevont intézményekben való nevelő-gondozómunkát segítik.

Kutatások, eredmények a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek koragyermekkorai nevelésének hatékonyságáról

A **XX- és a XXI. Században**, mind a pszichológiában, mind a pedagógiában többször fogalmazódtak meg olyan nézetek, melyek **szerint az első életévek meghatározó szerepet töltenek be az életút alakulásában, sikeressége szempontjából.** Az iskoláskor előtti életszakasz újra a pszichológiai és a pedagógiai kutatások fókuszába került. Ennek több oka van:

- **Az új pszichológiai kutatások egzakt eredményekkel igazolták a korábbi sejtéseket az első években zajló fejlődés meghatározó szerepéről,**
- A közoktatás eredményességét vizsgáló kutatások eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy az **iskoláskor kezdetén meglévő hátrányok a hagyományos iskoláztatás során az évek előre haladtával nem csökkennek, sőt, esetenként nőnek,** hosszú távú megoldást csak a szükség esetén **minél korábbi fejlődéssegítés** eredményezhet^{32, 33}.
- Évtizedek óta ismert, de csak az utóbbi években kezd ténylegesen felismertté válni a **gazdasági fejlődés és a közoktatási rendszer jellemzői közötti összefüggés.** A fejlett országok közül Magyarországon a legszorosabb az összefüggés az iskolai végzettség, a munkaerő piaci lehetőségek és egyéni életesélyek alakulása között. Hazánkban a foglalkoztatottság az OECD - országokéhoz képest alacsony. A társadalomelemzések adataiból nyilvánvaló, hogy **nem általában vett magas munkanélküliségről van szó: a magasan kvalifikált rétegekben relatíve kevés, az alacsonyan kvalifikált rétegekben pedig rendkívül magas a munkanélküliek aránya.** A produktív, munkaképes korú lakosság körében kb. 570 ezer ember él, akiknek az iskolai végzettsége maximum. 8 általános. Az ő elhelyezkedési lehetőségük meglehetősen esélytelen. (És: ez nem roma kérdés: a csoportban a romák aránya mindössze 30 %!). A mai 20 évesek kb. egyötöde továbbra is 8 vagy annál is kevesebb osztály elvégzésével hagyja el az iskolarendszert, és az előrejelzések szerint 2015-ig a 0-8 osztályt végzett népesség részaránya nem csökken majd 25 % alá.³⁴ A nem megfelelően kvalifikált rétegek munkaerő piaci kelendősége igen csekély, mondhatni, szinte esélytelen. **A tartósan munkanélküli családok egyre kevésbé tudják biztosítani gyermekeiknek mindazt, ami a sikeres iskolakezdéshez tartós szükséges.** A inaktivitás elszigetelt szubkultúrákat hoz létre, a munkaerőpiacon

³² Nagy József (2007): Kompetenciaalapú, kritériumorientált pedagógia. Mozaik Kiadó, Szeged

³³ Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért. Szerk: Fazekas Károly, Köllő János, Varga Júlia (2008). Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal. ECOSTAT, Budapest

³⁴ Csapó Benő – Fazekas Károly – Kertesi Gábor – Varga Júlia: A foglalkoztatás növelése nem lehetséges a közoktatás átfogó megújítása nélkül. Élet és Irodalom, 2006. november 17.

hátrányos / kevés lehetőségekkel rendelkező rétegek **gyermekai a leggyengébb iskolákba járnak**, az iskola fejlesztésére fordítható pénzösszeg igen csekély, így a gyermekek felzárkóztatására, fejlődésük megfelelő segítésére a jelenlegi iskolarendszer kevésbé alkalmas. **A szegregáció miatt a hátrányos helyzet mint „életesély” öröklődik.**³⁵

Az ún. „deprivációs” ciklus megtörésének egyik leghatékonyabb eszköze lehet a hátrányos helyzetű gyermekek nevelésébe való bekapcsolódás, ami szintén nem új keletű törekvés: a gróf Csáky Albin Az 1891-es évi 15. tc. ún. kisdédóvási törvény egy valamennyi gyermek helyzetének felmérésére alapozva fogalmazta meg azt, hogy az óvodai ellátás biztosítása (másfelől: az óvodába járás) kötelező minden olyan kisgyermek számára, akiről a családja nem tud megfelelően gondoskodni. A nem megfelelő gondoskodás vonatkozott azokra a helyzetekre is, amikor a szülők napközben otthon voltak, de a család szociális körülményei nem voltak megfelelőek a kisgyermek fejlődésének segítéséhez, sőt, még arra is kitér a megfogalmazás, hogy a nehéz helyzet miatti elkeseredettség gyakran megakadályozza a szülőket abban, hogy megfelelően próbáljanak gondoskodni gyermekeikről vagyis: mai szóhasználatnál élve: csökkenti a szülői kompetenciát.³⁶ **Most, 120 évvel később ugyanerről van szó, amikor a hátrányos helyzetű gyermekek mielőbbi óvodáztatásáról és a bölcsődei ellátásnak az anya foglalkoztatottságától független biztosításáról beszélünk, természetesen más társadalmi helyzetben és más tapasztalat- és tudáshalmaz birtokában.**

A magyar családtámogatási rendszer a kisgyermekes családok esetében elsősorban az otthon történő nevelést támogatja. Ez nagyon fontos minden olyan esetben, amikor a család megfelelő módon képes gondoskodni a gyermekről, és a szülő-gyermek kapcsolat jó. Ugyanakkor **problémát okozhat a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek esetében, hiszen ők ily módon gyakran rejtve maradnak az ellátórendszer számára.** A kutatások szerint **másfél - két éves kor körül javasolt, hogy a kisgyermek napja egy részét kortársaival töltse**, biztonságos helyen, életkorának megfelelő játékok között.³⁷ Ez a lehetőség számos szolgáltatás formájában elérhető a jó szociokulturális körülmények között nevelkedő gyermekek számára (és az ő esetükben nem feltétlenül indokolt az egész napos ellátás). A területi szegregáció következtében a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek számára ezek a szolgáltatások az esetek többségében nem is léteznek, pedig - ezt nem is kell külön bizonygatnunk -, hogy az ő esetükben ennek jelentősége ha lehet egyáltalán ilyen összehasonlítást tenni, még nagyobb.

A hátrányos helyzetről, a halmozottan hátrányos helyzetről gyakran mint gyűjtőfogalomról beszélünk. Ez egy összefoglaló tanulmányban természetes, ugyanakkor nagyon fontos szemléleti kérdésnek tartjuk, hogy minden hátrányos helyzet más és más, és emiatt - **bár kétségtelen, hogy a hátrányos helyzetnek vannak közös jellemzői - a probléma kezelésében, megoldásában csak a konkrét helyzet differenciált, helyzethez igazodó konkrét segítése esetén remélhető megoldás.**

Ugyanilyen lényeges szemléleti kérdés az is, hogy a hátrányos helyzetben belül, részben külön kezelendők a hátrányos helyzetű romák nehézségei, ezekben az esetekben fontos egy

³⁵ A témának bőséges szakirodalma van, az egyik meghatározó klasszikus: Bourdieu, Pierre: A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Gondolat, Bp. 1978

³⁶ Felkai László (1991): Két miniszteri portré – Csáky Albin gróf és Eötvös József báró. Új Pedagógiai Szemle, 7-8. sz.

³⁷ Vajda Zsuzsanna – Kósa Éva (2005): Neveléslélektan. Osiris Kiadó, Bp. 282. p.

romológus szakember alkalmazása. **(A hátrányos helyzet és a roma kérdés összemossa több problémát is felvet**, egyrészt azt a látszatot kelti, mintha hátrányos helyzetű csak roma lehetne, vagy minden roma hátrányos helyzetű lenne, ill. a hátrányos helyzeten belül a romák speciális nehézségeit figyelmen kívül hagyja). (Ennek a témának részletesebb kifejtését ld. később.)

„A roma gyermekek szegregációja azonban Magyarországon sem a bölcsődei, sem az óvodai nevelésben nem jellemző, kivéve a területi szegregációt, amelynek oka a hagyományos roma településszerkezet vagy - egyre általánosabban - a roma családok koncentrációja a nagyvárosok és városok szegényebb negyedeiben. Ezekben az esetekben léteznek olyan bölcsődék és óvodák, ahol többségben vannak a roma gyermekek. Ennél lényegesen nagyobb problémát jelent **a./ a roma gyermekek kimaradása vagy késői beíratása a kisgyermekkorai szolgáltatásokba, aminek későbbi következménye lehet a szegregáció, valamint b./ a hátrányos helyzetű gyermekek számára alkalmas tananyagok és programok hiánya.**”³⁸ Ugyanakkor az OECD tanulmányban máshol olvasható az is³⁹, hogy a roma gyermekek sokszor azért nem kerülnek be az intézménybe, mert az anya a kisebb gyermekkel otthon van, és a jelenlegi felvételi rendszerben eleve hátránnyal indul. **A férőhelyhiányos településeken kimarad az ellátásból az a gyermek, akinek édesanyja kisebb testvérrel otthon van. A hátrányos helyzet csökkentése érdekében a felvétel során más prioritások alkalmazása szükséges.**

A napközbeni kisgyermekellátás területén is működnek olyan szolgáltatások, amelyek a gyermeküket otthon nevelő családoknak nyújtanak segítsége, pl. Pécssett 1996-tól a Szemem fénye cigány játszóház és a Vadrózsa Korai Tanulási Központ, mely utóbbi a 0-3 éves halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek fejlődését segíti.

Tanulmányunkban már többször esett szó a **szülői kompetencia** erősítésének szükségességéről, ami **különösen a hátrányos helyzetű családok esetében kezelendő megkülönböztetett figyelemmel**. Számos kutatás foglalkozik a szülői viselkedéssel, jóval kevesebb azt ezt meghatározó tényezőkkel. Belsky⁴⁰ szerint az egyéni nevelési minták különbözőségeit 3 nagy tényezőcsoport befolyásolja:

1. a szülő személyisége és pszichológiai jólléte
2. a támogatás kontextuális alrendszerei
3. a gyermek jellemzői.

Ezek önmagukban is soktényezős, **komplex rendszerek**, melyek közül a szülő személyisége és pszichológiai jólléte meghatározó szerepet játszik. A rendszer működésének további jellemzése meghaladja a jelen tanulmány kereteit. Belsky modellje több fontos szemléleti kérdés tisztázást segíti:

³⁸ A kisgyermekkorai nevelés és gondozás irányelvei. Magyarországi Országjelentés az OECD 'A kisgyermekkorai nevelés és gondozás szakpolitikájának tematikus vizsgálata' c. programhoz. Országos Közoktatási Intézet, Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Bp. 2005. 75. old.

³⁹ A kisgyermekkorai nevelés és gondozás irányelvei. Magyarországi Országjelentés az OECD 'A kisgyermekkorai nevelés és gondozás szakpolitikájának tematikus vizsgálata' c. programhoz. Országos Közoktatási Intézet, Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Bp. 2005.

⁴⁰ Belsky, Jay (1989): A szülőség meghatározói: egy folyamatmodell. Pszichológia, (9), 3. 383-405.

- a gyermek hátrányos helyzete a szülői kompetencia erősítése nélkül nem lehet eredményes
- a szülői kompetencia erősítése, megtartása minden család (nem csak a hátrányos helyzetűek esetében!) segítségével fontos, hiszen annak bármilyen sérülése a gyermekről való gondoskodás csökkent színvonalát eredményezheti
- a szülői kompetencia erősítése nem azonos a szülők felvilágosításával, továbbképzésével, a szülőknek címzett tanácsadással, annál sokkal komplexebb és sokkal differenciáltabb, családra szabottabb tevékenység

Számtalanszor felvetődik a kérdés: mitől jó egy ellátás? Clapp 1984-ben végzett kutatása⁴¹ szerint meghatározó a gondozók száma és viselkedése, a személyi állandóság. Fontos, hogy a gondozók sokat beszélgessenek egyénileg a gyermekkel, válaszoljanak kérdéseire, kiemelt jelentőségű a személyesség, a türelem, a kedvesség és a barátságosság. Clapp vizsgálata bölcsődékre irányult, de evidens, hogy ezek a megállapítások, kritériumok az óvodai nevelés terén ugyanilyen jelentőséggel bírnak. **A felnőtt-gyermek interakció** középpontba helyezése több kutatásnak álltak a középpontjában mind bölcsődei, mind óvodai területen, a minőség árnyalt jellemzésére alkalmas szempontrendszer, mérőeszközök kidolgozásának alapjául is szolgáltak.^{42, 43, 44}

A kommunikatív képességek meghatározó szerepe az életesélyek alakulásában szintén evidenciaként kezelhető, kiindulópontként említhetjük Bernstein sokat vitatott, de igazából megcáfolhatatlan elméletét⁴⁵ a korlátozott kód és a kidolgozott kód különbözőségeiről és következményeiről, valamint a Bernstein elméletére alapozó kutatások és elképzelések is jól ismertek, ugyanakkor általános szakmai szemléletként ez nem jelenik meg maradéktalanul a mindennapok gyakorlatában.

És ha már szóba került: erre véleményünk szerint feltétlenül érdemes a jelen tanulmányban is kitérni, jelezve, hogy a helyzet megváltoztatására tett lépések megfogalmazása és megtétele alapvető fontosságú a változás sikere érdekében: A különböző szakterületeken számos, igen fontos kutatás zajlik, a hazai és nemzetközi eredmények interpretálása magyar nyelven is jónak mondható. Ugyanakkor sok esetben tapasztalható a kutatás és a gyakorlat távolsága: a kutatások ritkán fogalmazzak meg a gyakorlat számára is alkalmazható konklúziókat, a gyakorlat ritkán tesz fel a kutatóknak tisztázandó kérdést, és mint ahogyan azt jelentős számú vizsgálatból tudjuk, a gyakorlatban dolgozó szakemberek szakmai viselkedését gyakran a saját és az intézményi hagyományok befolyásolják⁴⁶. Konkrétan: **a hátrányos helyzet kezeléséről a szakemberképzés és továbbképzés keretében sokat tanulnak a**

⁴¹ Clapp, G. (1984): Child Study Research. Nem York, Lexington Books, hiv.: Vajda Zsuzsanna – Kósa Éva (2005): Neveléslélektan. Osiris Kiadó, Bp.283-284. p.

⁴²M. Korintus, Á. Nyitrai, K. Mátay, K. Papp (1994): Adapting the quality assessment measures for day care in Hungary. Poster at the XIIIth Biennial Meetings of ISSBD, 28 June-2 July, 1994. in: Koops, Hopkins, Engelen: Abstracts XIIIth Biennial Meetings of ISSBD, 28 June - 2 July, 1994 Amsterdam, The Netherlands

⁴³ ITES-ECERS Program. 1998. Országos család- és Gyermekvédelmi Intézet

⁴⁴ Bakonyi Anna (2001): Az óvodás gyermek értékelési-mérési rendszerének elvi és gyakorlati kérdései. In: Minőség az óvodában. Szerk.: Szivák Judit. OKKER, 175-215. p

⁴⁵ Basil Bernstein: Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Iskola és társadalom. Szöveggyűjtemény. Összeállította és bevezetővel ellátta: Meleg Csilla (2003). Dialóg Campus Kiadó, Bp-Pécs.

⁴⁶ A pedagógia és a pedagógusok. Egy empirikus vizsgálat eredményei. Falus Iván- Golnhofer Erzsébet (1989). Akadémiai Kiadó, Bp.

pedagógusok és a pedagógus hallgatók, ugyanakkor többször felmerült problémaként, hogy a téma megjelenése nagyon elméleti, a gyakorlati alkalmazásra, az egyes gyakorlati helyzetek kezelésére kevésbé kapnak felkészítést. A tréningyszerű képzési és továbbképzési programok gyakran hiányoznak, vagy időtartamukat tekintve rövidek a tényleges szemléletformáláshoz, a szakmai gyakorlatok pedig általában ún. mintaintézményekben zajlanak, így fordulhat elő pl. az, hogy egy óvodapedagógus, vagy gondozónő halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek inkluzív nevelésével próbálkozik úgy a mindennapi munkájában, hogy - sarkítottan megfogalmazva - még életében nem látott hátrányos helyzetű gyermeket. Mivel a területhez rengeteg előítélet és nevelési babona kapcsolódik, **kiemelten fontosnak tartjuk a képzési és továbbképzési rendszerek megújítását, és megelőző alapos kutatást a tárgy körben.**

A bölcsőde és az óvoda összevonásának - az egységes gyermekképnek és az egységes nevelési gyakorlatnak - összefüggésrendszere a halmozottan hátrányos helyzetű kisgyermek nevelésével

A halmozottan hátrányos helyzetű kisgyermek nevelésének szemléleti kérdései

A hátrányosan, és a halmozottan hátrányos helyzetű családok és gyerekek esélyegyenlősége - természetesen jogi értelemben - megvalósul, sőt a társadalmi mobilizáció „hivatalos” útja is nyitva áll bárki előtt. **A jogi értelemben vett esélyegyenlőség önmagában azonban semmilyen esélyt nem jelent, azon kívül, hogy az előrelépésnek, az érvényesülésnek nincsenek elvi akadályai.**

A társadalmi egyenlőtlenséget nem az oktatásügynek kell alapvetően megoldani. A kulcskérdés a munka piaci lehetőségeiben van. **Dolgozni** azonban, csak megalapozott, **nagyhatású, minőségi tudás birtokában van esély, így az oktatás felelősége megadni azokat az alapokat, amelyek lényegében elsődleges belépőt jelentenek a fennmaradásra, jó esetben a mobilizációra.**

Az oktatás, a biztos alapok nyújtása nem egyenértékű a szociális hálóval, bizonyos konkrét támogatásokkal, más jellegű, és hosszabb távú „befektetésről” van itt szó. A családok tudásszintjét, műveltségét sem lehet feltétlenül és azonnal biztosítani és/vagy pótolni. Viszont megteheti a kisgyermeknevelés - és tegye meg - a következőket:

- Támogató (nem lealacsonyodó!) pedagógiai attitűddel, légkörrel **erősíti a gyermek és családja** (mindkettő!!!) **személyiségét, elismeri tudását, képességeit.**
- **Az adott család és gyermek kontextusának adekvát tevékenységbázist biztosít,** amely az első pillanattól kezdve **aktivításra serkent** - ezzel **biztosítva az azonnali sikerélményt és ösztönözve a további cselekvésre** - mindig azt és annyi konkrét beavatkozással, segítséssel, mint amit és amennyit az adott gyermek és családja igényel.
- Ily módon **átélhetővé teszi a kompetenciaélményt,** azt, hogy lehet, **értelmes és eredményes az adott cselekvés.**

- Mindezt **együtt** kell megtenni - az intézmény keretein belül - **a családokkal**, szó szerint bevonva őket, **napi jelenléttel** és együttműködéssel az adott nevelési intézményben (sajnálatos módon a szülők munkanélkülisége ezt lehetővé teszi).
- Így **kialakulhatnak azok készségek és tudástartalmak, amelyek egyre magasabb szintű tanulást eredményezhetnek.**
- Mindezzel párhuzamosan **fejlődhetnek azok a képességek is, amelyek egy - a jelenleginél - összetettebb életmódra teszik alkalmassá a gyermeket.** Megtapasztalhatják az önuralom, jelentőségét, azt, hogy a **szellemi befektetés is meghozza a sikert**, csak később és másképp. Rájöhetnek arra, hogy **önrendelkezésük alapja az önállóság**, amihez képességek, készségek, és konkrét tudás kell. Ez a megtapasztalás együtt jár egyfajta erkölcsi értékrend, ha tetszik jellemfejlődéssel is, annak direkt fejlesztése nélkül. (Direkt fejlesztés e téren nem is lehetséges, vagy nem hiteles.)

Helyzetkép feltárása egy SWOT analízis tükrében

Az Oktatási Minisztérium - a Szociális és Munkaügyi Minisztériummal együttműködve – 2007. június 13-án egy „élő” SWOT analízis segítségével igyekezett főként az óvodákra, de egyúttal a teljes kisgyermeknevelésre, vonatkozóan feltárni a helyzetképet, megbizonyosodva a felől, hogy a szegény rétegek számára a kisgyermeknevelés tud-e – a meglévő, akár integrált – keretei között valódi esélyt nyújtani, vagy sem, és ebből milyen tennivalók következnek. A résztvevők a kisgyermekneveléssel foglalkozó munkahelyek képviselői voltak, igen szélesen értelmezve a kisgyermeknevelést, éppen a szakmai együttműködés jelentőségét hangsúlyozandó. A munkát Setényi János, az Expanzió Humán tanácsadó Kft. igazgatója vezette. (Az „élő” szó arra utal, hogy a résztvevők közösen, egy ülés alkalmával, véletlenszerű csoportokra tagolva, adtak választ az adott kérdésre.) A kérdés a következő volt:

„A jelenlegi óvodai működés mennyiben segíti elő a HHH gyerekek munkaerő-piaci karrierjének megalapozását?”.

Noha a kérdés „csak” az óvodai nevelést érinti, a válaszok, az eredmények több okból is felhasználhatók, sőt felhasználandók az összevont intézmények, az egységes, 0-7 éves gyermek nevelését, az esélyteremtést megvalósítandó intézmény koncepciójának végiggondolásánál is. Nézzük a válaszokat: (a válaszokat az alábbiakban kivonatolva, csak a lényeg feltüntetésével közöljük.)

Erősségek:

- Szakmai hagyományok
- Ismeretek a kisgyermekről, a módszertanról, szakképzett humán erőforrás
- Jó az alapprogram, gyermekközpontúság
- Jó gyakorlatok, gyermekközpontúság
- Megfelelő jogszabályok
- Kiepült országos intézményhálózat
- Jó kapcsolat a családokkal
- Ingyenes az étkeztetés a rászorulóknak
- Megfelelő egészségügyi szűrés és ellátás

Lehetőségek:

- A korosztályok közötti szétválás túl nagy szakadékokot okoz
- A bolognai folyamat (képzés) sok új, esetleg összevont, és/vagy átjárható lehetőséget hordoz
- A szakirányú továbbképzések rugalmassága, mindig az aktuálisat
- A bölcsődei nevelők BA szintű képzése
- További szűrési technika kidolgozása, terjesztése és folyamatos képzése
- Szülők intenzívebb és hatékonyabb bevonása
- Nagyobb, hatékonyabb, intenzívebb ágazatközi együttműködés
- Rugalmas napirend, a délután kihasználása a fejlesztésekre
- Óvoda-iskola átmenet megkönnyítése, azonos programcsomagok kapcsán (ld. kompetencia alapú programcsomagok)
- Integráció, inklúzió (SNI, HHH)
- Intézményi integráció, bölcsőde-óvoda összevonások, az együttnevelés megtapasztalása
- Egyéni bánásmód, egyéni fejlesztés még nagyobb mértékben

Gyengeségek:

- Önreflexiós képességek és készségek hiánya
- A szakmai működés minőségbiztosításának színvonala
- A gyermekek megtartásával kapcsolatos érdekeltség gyengesége
- A HHH gyerekekkel és családjaikkal való együttműködés gyengesége
- A pedagógusok presztízsének gyengesége
- A szakmaközi együttműködés gyengesége
- Az óvoda-iskola átmenet gyengesége
- Az innovatív programok gyenge disszeminációja
- Túl hosszú nyári szünet, rugalmatlan óvodalátogatói rendszer (napirend, házirend)
- A hiányzások csökkentésére irányuló szakmai stratégia hiánya
- A fenntartói érdekek és a gyermek érdekeinek ellentmondásai
- SNI gyerekek szakmai ellátásának feltételrendszere hiányos
- HHH gyerekek szakmai ellátásának feltételrendszere hiányos
- A speciális fejlesztés és az óvodai nevelés átjárhatóságának gyengesége
- Az intervenciós szemlélet és gyakorlat hiánya vagy gyengesége

Veszélyek:

- Túl erős kognitív eltolódás az elvárásokban (fenntartó, iskola, szülők)
- Az összevont az összemossással járhat együtt
- Erős a társadalmi előítéletesség
- A szakmai szolgáltatások települések szerinti elérhetősége egyenlőtlen, férőhelyek kérdése
- Korai kiégés veszélye
- A szakmai kompetenciák és felelősség körök tisztázatlanok, kiszolgáltatottság, szolgáltatások kérdése (fenntartó, iskola, szülők)
- Jogharmozáció hiánya
- Ágazatok közötti együttműködés hiánya
- Társadalmi előítéletesség
- Oktatáspolitikai kiszámíthatóság hiánya, a kampányszerűség veszélye, a tervezhetőség hiánya
- Szakmai kontroll hiánya

A SWOT analízis által megfogalmazott „tézisek” szinte magukért beszélnek. Ha általánosítunk, és a szűken vett óvodai nevelést kiterjesztjük a kisgyermeknevelés egészére, akkor a 2007 óta eltelt időszak történéseit és a SWOT általi elvárásokat - legalábbis a főbb irányokat szem előtt tartva - érdemes egymással összevetni. A helyzetkép, a teljesség igénye nélkül, és persze jelentős általánosításokat is tartalmazva, a következőképpen alakul.

Az elmúlt évben:

- Folyamatosan terjed, **disszeminálódik a kompetencia alapú óvodai programcsomag**
- Egyes továbbképzések, konferenciák, szakmai fórumok „összehozzák” a **kompetencia alapú programcsomagot és a szegény gyerekekkel való bánásmódot**, az azonos nevelési tényezők összefüggésrendszerét hangsúlyozva (ld. később részletesen)
- Hazai és uniós **pályázatok** jelentős hányada az **integráció** segítését, megvalósítását tűzi ki
- Jogszabályokban egyértelműen **rögzítik a szegregáció tiltását és a szegregáció elleni megoldások preferálását**
- E preferencia egyik vetülete az is, hogy felvesznek (egyes helyeken) intézménybe olyan gyereket is, **akinek szülője otthon van, vagy, mert kisgyermeket nevel, vagy, mert munkanélküli**
- **Képzések és továbbképzések alakulnak az SNI és a HHH gyerekekkel való bánásmódra irányulóan**
- Nagy figyelmet szentelnek (a médiában is) a **Biztos Kezdet Házakra** és a programra
- Elindul az **ONAP felülvizsgálata**, melyben helyet kap deszegregáció, az esélyteremtés is
- Elindul az **integrációs helyzetkép konkrét felmérése** és feltárása
- Elindul a **bölcsőde-óvoda összevonás különböző változatainak programja**

És mégis, a hiányok *(természetesen leegyszerűsítve és általánosítva)*:

- **A kompetencia alapú programok nem mindig megfelelő minőségben terjednek**
- **Nincs egyértelmű kinyilvánítása az innovatív folyamatok közötti összefüggéseknek**, fennáll a kampányjelleg, a csak a pénzért pályázunk veszélye, az egyes képzések szűken, legfeljebb a saját pályázatukhoz kapcsolódó tudást adják át, a folyamatjelleg elmarad, a pedagógusok azt sem tudják, hogy éppen mit kérnek tőlük, miért és mi a kapcsolat az egyes pályázatok között
- **A spontán szegregálódott intézményeket** többnyire csak szankcionálják, de **nem mindig segítik eléggé**
- Bár a média is foglalkozik vele, **mégsem működik eléggé folyamatosan és hatékonyan az előítélet elleni küzdelem**
- **Intézmények összevonásával sérülnek a kompetenciák**, sérül az anyagi biztonság
- **Folyamatosan új feladatokat kell megoldani**, így egy elindult innovatív pedagógiai folyamat gyakran elakad, és/vagy jelentőségét veszti
- **Megszűnnek, vagy sérülnek a pedagógiai szolgáltatók**, az új (kiszervezős) rendszer minőségileg lehet jó, de a helyi sajátosságokat nem ismerheti, így a tanácsadás lehet ugyan szakmai, de a helyi problémák konkrét megoldásához nem tud segítséget adni

- A minőségbiztosításban **a gyermekek mérése és szűrése sokszor csak sematizáltan van jelen, nincs kidolgozva a program az SNI és a HHH gyerekekre**
- Továbbra is megoldatlan a **kiszolgáltatottság a fenntartóknak, iskoláknak, szülőknek** (a divat és a valóságos gyermeki igény közti szakadék egyre nő)
- **A bölcsőde és az óvoda összevonások tapasztalatai nincsenek leszűrve**, így az együttműködés nem érte el a lehető legkívánatosabb szintet
- A már bevált **jó gyakorlatok elszigeteltek maradnak**, mert az érdeklődés - szinte csak - **a pénzzel együtt járó képzések felé irányul**
- A **tárcák közötti együttműködés szintjén sem valósult meg az összevonás előnyeinek feltárása és a megoldások segítése**
- **A megoldások iránya**, ha körvonalazódik is, **nem terjed minden esetben ki a gyermeki átmenetek általános segítésére** (minél jobb a bölcsőde-óvoda együttműködése, annál nagyobb – újra – a szakadék az óvoda és az iskola között)
- Továbbra **sem érdekeltek az intézmények az SNI gyerekek felvételében**
- **Gyakran nincs meg a segítőhálózat** intézményen belül, és ha van, akkor sem feltétlenül a törvényi előírások szerint
- Továbbra is **magas a gyermeklétszám**
- **Nem mindig működnek** egyértelműen a **vezetők és munkatársak közti kompetencia határok az összevont intézmények esetén**
- Sokszor **gyengén működik az együttműködés egy intézményen belül a különböző szakmák között**
- **Nem megoldott egyértelműen a normatíva ezen gyerekek intézményei között** (a fejlesztő hely, valamint a bölcsőde vagy az óvoda között)
- **A HHH gyerekekre vonatkozó intézkedési terv sokszor nem szerves része a helyi programnak, és a minőségirányítási kézikönyvnek**
- **Az intézkedési tervek gyakran sematikusak**
- **Akadozó a szakmaközi együttműködés** a konkrét gyerek ügyeinek intézése szintjén
- **Nincs kialakult ismeret, képzés a szülőkkel való együttműködésről**
- **Nincs beépült ismeret a kortárssegítés kisgyermekkorai lehetőségeiről**
- **Nincs elterjedt szűrőrendszer**, amely beépülne a bölcsődei és óvodai hálózatba
- **Nincsenek intenzíven felhasználva a hazai jó gyakorlatok, és adaptálva a külföldiek** (a pusztá átvétel veszélyeket rejt magába az eltérő viszonyok, eltérő hagyományok, eltérő kultúra és az eltérő szakmai múlt és jelen miatt)

Sem a felsorolt eredmények, pozitívumok, sem pedig a felsorolt problémahalmaz nem egyformán vannak jelen az egyes településeken, és ezen belül az egyes intézményekben. Mindenki megküzd a maga aktuális gondjaival. Mégis, azért tűnik szükségesnek ezeket az általános jellemzőket összeszedni, sőt pontokba sűríteni, mert **kiindulását képezheti az egységes szemléletű és egységes gyakorlatú kisgyermeknevelésnek, különös tekintettel a hátrányos településeken élő, szegény családok gyermekeinek nevelésére.**

A továbbiakban tehát nem egyszerűen a két intézmény közti együttműködésről esik szó, hanem az inkluzív személet, a differenciáláson alapuló gyakorlat megvalósíthatóságról, azokról az összefüggésekről, amelyek ennek állnak szolgálatában. Ezen összefüggések kiemelésének célja pedig az, **hogy a minőségi nevelést, a szükséges fejlesztést kaphassák meg azon családok gyermekei is, akik erre a leginkább rászorulnak**, másképp megfogalmazva, akik nem, vagy alig kapják meg ezt, vagyis a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű, szegény családok gyermekei.

A pedagógiai innováció folyamata az NFT. I. és az NFT. II. tükrében⁴⁷

A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekekkel sem a bölcsődében, sem az óvodában **nem lehet minden pedagógiai beágyazottság nélkül hatékonyan foglalkozni**. Hitelessége ennek a munkának akkor lehet, ha előzményei vannak egyfajta innovatív folyamatnak, ha illeszkedik ez a vetület, mint részfolyamat az egészhez, a teljes innovációs rendszerhez, valamint a helyi programhoz. (Az egy más kérdés, hogy ez a „rész” előbb-utóbb áthathatja az egészet. A beágyazódás nem csak erre a feladatra érvényes. Lehet bármilyen új feladatot papíron „letudni”, de annak nem lesz sem helyi szinten, sem később országosan eredménye.)

Ennek a hosszú, évek óta tartó folyamatnak több síkon zajló eseményei vannak, melynek elejét talán a PISA sokkhoz lehetne kötni. A tény, hogy a gyerekeink tudása legfeljebb lexikális szinten jó, hogy nem alkalmazóképes az ismeret, hogy éppen ezért is, a tanulásitanítási folyamat hagyományos útja nem alkalmas az eltérő képességek hatékony nevelésre, a PISA eredmények vizsgálatakor nem lehetett tovább véka alá rejteni. **A kompetencia alapon történő tananyagszervezés, az ehhez illeszkedő tanulásszervezés éppen arra irányult, hogy minden gyerek a saját szintjén tuja elindítani a saját tanulását, hogy csoportokba szerveződve, együtt tudjanak tovább lépni, esélyt adva ezzel minden gyereknek, hogy saját képességeinek maximumára juthasson el.** Ez a fajta tanulástechnika tehát esély arra, hogy a gyerekek ne csak a családi háttér adta lehetőségekkel éljenek, akarva - akaratlanul is, hanem saját képességeiket, saját erőiket szabadítsák fel. A társadalmi mobilitást az oktatás, „csak” így tudja elősegíteni, amely **„befektetés” hosszútávon hatalmas**, szinte beláthatatlan gazdasági eredményeket is hozhat, ha a munkaerő piacán mindenki eséllyel (ha nem is teljesen egyenlő) indulhat.

A gyermekek kompetenciái azonban a családtagok kompetenciáitól is függenek, részben öröklött képességek formájában, részben környezeti hatásként. Ezért is, és a családokkal való szoros együttműködés okán is, a gyerek és családja együttességének figyelembe vétele miatt, az intézmény feladata, hogy **nyitott házként üzemeljen** a szó szoros értelmében. **Az egyes tevékenységek illeszkedjenek a családokhoz oly módon, hogy az aktivitásuk valódi legyen, hogy a kompetenciaérzés „megfoghatóvá” váljék, hogy értelmét lássák annak, amit csinálnak, hogy újabb és újabb cselekvések születhessenek az előzőkből, egyre önállóbbá válva, végcélként eljutva az önrendelkezés igényéig és képességéig.**

Az óvodai kompetencia csomag „kitalálása” azért volt „könnyű”, mert az ONAP implicite magában foglalja a konstruktív tanuláselmélet téziseit, az utánzás szerepének a játék preferenciájának, a differenciált bánásmódnak az elvét. Így a programcsomag egy tudatosan végiggondolt vezérfonal mentén, a meglévő dokumentumra és a meglévő gyakorlatra tudott építeni. Az egyes programfejlesztési szakaszokban is az egyéni sajátosságok figyelembevétele dominál.

Az első szakasz az **óvoda - iskola átmenetet** hivatott könnyíteni, mely során kidolgozásra került - többek között - egy nyomon követéses, a fejlődés minden fázisát részletesen figyelembe vevő mérés, egy részletes példatár a szintek szerinti tervezésre. A második szakaszban az **integrációval** foglalkozó témák kerültek előtérbe. A figyelem nem csak a „más” gyerekekre fókuszált, hanem az igazi inkluzív attitűdöt kiemelve, arra helyeződött a hangsúly, hogy minden gyerek „más” egymáshoz képest. Ha kialakul a pedagógiai gyakorlat

⁴⁷ Bakonyi Anna (2007): A Nemzeti Fejlesztési Terv II. Óvodai programja (szakmai koncepció). Bp. Kézirat

során ennek természetessége, akkor ebbe belesimulnak, szinte észrevétlenül is a valóban „más” gyerekek. E szakasz erőteljesen hangsúlyozza a szülőkkel történő együttműködést, a már említett intervenciós szemléletet is. Végül a harmadik szakasz „visszahozza” **a játék, az érzelmek, a normákhoz való viszonyulás, a döntéshelyzetek- és konfliktuskezelés jelentőségét.** Itt is a már említett és jól ismert tézisek kerültek megvilágításra, miszerint a játék az, ami áthatja a kisgyermekkorú létforma egészét, ebben és ezáltal fejlődik a gyermek legjobban. Ám, ha igaz, hogy a játék spontán, akkor azt nem lehet előre tervezni, tehát az egyénhez illeszkedik, így az irányítása is egyéni megoldásokat követel. A társas kapcsolatok is a játékban alakulnak elsősorban, így, ha a felnőtt odafigyel, akkor minden gyermek - legalább valamely szinten – talál játszótársat. A szokásrendszer is a játékban fejlődik leginkább, amely részben a sokféle szokás megismerését teszi lehetővé, valamint az eltérő szokásokhoz való alkalmazkodást (!), részben pedig a szabályok közti eligazodás által a választás és a döntés képességét erősíti.

A kompetencia alapú programcsomagot nem alkalmazó óvodák is átvehetik a felsorolt, csak röviden összefoglalt nézeteket és gyakorlatot, ha komolyan veszik az egyéni bánásmód elvét, amit az eltérő képességű gyerekek nevelésénél nem lehet nem komolyan venni. Ez akkor is így van, ha az eltérés az eltérő kultúrából, vagy a szegénységből fakadó „másságból” ered (és nem valamely sérülésből). Így hát, ezeket a gondolatokat és ezen elvek mentén létrejövő gyakorlatot - az amúgy is a gondozó - nevelőmunkán alapuló - bölcsődéknek is át kell venni, különösen a hátrányos helyzetű gyermekeket nevelve, akkor is, ha az adott intézmény óvodai része nem dolgozik ezzel a programcsomaggal. **A kisgyermeknevelésre irányuló bármely típusú ellátó intézmény (családi napközi, Biztos Kezdet Ház stb.) differenciált működésrendjéhez hozzá tartozik a kompetencia alapú nevelőmunka.**

A szegénység társadalmi dilemmái a pedagógiában, esélyegyenlőség, esélyteremtés

A rendszerváltozás előtti időszakban is születtek már megoldási kísérletek a szegény, „leszakadt” rétegek „felkarolására” vonatkozóan. A szó idézőjeles megjelenítése arra utal, hogy a felkarolás - némiképpen - magán viseli azt az attitűdöt, amit nagyon nehéz, de nagyon jó lenne elkerülni. Ez pedig nem más, mint az, hogy mások (mi) tudják, hogy mi a jó, nem pedig azok, akire a program irányul. Tekintve, hogy ez bizonyos értelemben igaz, hiszen, a mélyszegénységben élők nem saját sorsuk szociológiai elemzésével vannak elfoglalva, könnyű abba a csapdába esni, hogy a megoldások az érintett fél számára csak külsődleges, formai, felszínes, ha tetszik, álmelegoldást nyújtanak, ugyanakkor az is igaz, hogy valahogyan lépni kell. Szó volt róla már, hogy nem a pedagógiának feladata egyedül a társadalmi problémákat megoldani, ugyanakkor nyilvánvaló tény, hogy a nélkül, **az oktatásügy reformja, gyökeres átalakítása nélkül nem fognak a szegénység gondjai megoldódni.** A következőkben ezekről a dilemmákról és az esélyek megteremtésének lehetőségeiről lesz szó.

Elvi (csak elvi) megoldásnak látszik a **szegregáció**, amelyet minden negatív felhang ellenére többféleképpen értelmezhetünk. Ha a kirekesztés bármely változatáról van szó, akkor nyilván semmilyen szinten sincs létjogosultsága e formának. Ugyanakkor léteznek olyan - bizonyos értelemben önkéntes - és **átmeneti (!!!)** megoldások, amelyek mindenfajta továbblépés valamely állomásának tekinthetők. Ilyenek voltak/és vannak pl. a Gandhi gimnázium, a Kedves Ház, a tanodák stb. Ezek előrevivő hatása tagadhatatlan, noha kétségtelenül nem cél és főként nem fogható fel a kisgyermeknevelés valamely variációjának.

Az **asszimilációs** kísérletek (főleg a rendszerváltozás előtti korszakban voltak deklarált megoldások), ma is léteznek, de már szinte soha nincsenek nevesítve, mint asszimilációra törekvő célok. Ezek kudarcba fulladtak, hiszen a beolvadás, az összeolvadás, a többséghez való **teljes hasonulás lehetetlen**. Az olyannak lenni, mint...soha nem vezet előre. Ennek igénye csak akkor merül fel - bármely fél, a kisebbség, vagy akár a többség oldaláról -, ha az eltéréseket nem bírják az érintett „felek” elviselni. Nem az összemosás, az eltüntetés a cél, ugyanakkor az „ugyanolyan vagy, mint én”, igaz. Ugyanolyan esélyekhez van joga minden embernek, az egyik kultúrával és társadalmi pozícióval rendelkezőnek éppen úgy, mint a másoknak. Ezért kerül előtérbe az **esélyteremtés, mint fogalom, és mint cselekvési irány a társadalmi törekvéseken belül a pedagógiai gyakorlatban is**.

A **megoldás pedig csakis az integráció irányába visz**, csak az integráció, az azonos esélyek, a megtartva, megőrizve, nem kirekesztve, segítve elv és gyakorlat az, ami előre viheti a teljes társadalmat, hiszen a szegénység ügye minden réteget befolyásol.

Az esélyegyenlőség és az esélyteremtés nem teljesen azonos kategóriák. **Az esélyegyenlőség passzívabb**: valakinek biztosítjuk, hogy éljen a meglévő lehetőségekkel. **Az esélyteremtés pedig aktívabb**: itt csak a rászorulóknak teremtünk új, nekik adekvát helyzeteket, csak számukra születnek törvények, épülnek **pl. Biztos Kezdet Házak** stb. Mindez, persze felveti a **pozitív diszkrimináció** kérdését, ami sajnos gyakran teremt társadalmi feszültségeket, többnyire azonban elkerülhetetlen, legalábbis bizonyos programok megvalósulásának kezdeti szakaszában.⁴⁸

A **szegénység és a roma kérdés kapcsolódása/szétválása** egy következő kritikus pontja e témának. A szegénység és kultúra „mássága” csak akkor függ össze, ha a szegénységet a romakérdésre korlátozzuk. Emberek, csoportok felkarolása, és/vagy megváltoztatása csak akkor jut eszünkbe, ha a többségtől markánsan eltérő kultúrával állunk szemben. (A szemben állás itt szimbolikus, de a másság nem elviselése értelmében konkréttá válik.) **A szegénység önmagában azonban nem kulturális kérdés és önmagában nem termel ki identitást. A romakérdés viszont gyakran szegénykérdéssé (is) válik. Így a két, egymástól elkülöníthető, gyakran azonban egymást érintő/átfedő társadalmi probléma összekeveredik, ahelyett, hogy aktuális esetben összeérne**. A hibás - sőt, megkockáztatható -, gyakran hamis helyzetkép feltárása, csak hibás, vagy hamis megoldásokat szülhet. A roma kérdés akkor válik szegénykérdéssé, ha a munkaerőpiacról kiszorultnak az érintett felek. Ugyanakkor - a sokszor igen erős előítélet miatt - a romakérdés önmagában is „előállítja a másság érzését”. Ez utóbbi igen veszélyes, mind etikailag, mind pedig a konkrét megoldások szintjén. Összefoglalva: azokat a megoldásokat szükséges preferálni, olyanokat kell kitalálni, megvalósítani, amelyek a szociális helyzetet veszik a rászorultság alapjának (hogy ki a rászorult, arra megszületett a törvény), függetlenül attól, hogy ezek éppen érintenek-e etnikai kérdéseket, vagy sem.

Ugyanakkor számos kutatás is bizonyítja, noha ehhez szinte elegendő lenne a mindennapok szomorú tapasztalata is, hogy a **bármiféle megjelöltség** (esetünkben a bőrszín) **önmagában hordozza (jóhiszeműen: hordozhatja) a hátrányos helyzetből fakadó mindennapok problémáit, küzdelmeit. A saját és/vagy a szülői ház által kapott ambíció, az önbecsülés minősége gyakran keveredik az előítéletek nyílt vagy látens meglétével, berögződött sztereotípiákkal, ami mind befolyásolja az identitást is és a mérhető teljesítményt**

⁴⁸ Közoktatási Esélyegyenlőségi Útmutató. Gyakorlati Útmutató Közoktatási Esélyegyenlőségi Programok tervezéséhez a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek oktatási sikeressége érdekében.
www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/01_esely_utmutato070522.pdf

egyaránt. Mindez kicsi gyerekre nézve is igaz, hiszen a képességek megítélése már a kisgyermeknevelő intézményekben is megjelenik, és az identitás alakulása (ha nem is tudatos formában) pedig éppen e korszakra tehető. Önmagában is kutatható és vizsgálható az, hogy a pedagógusnak, akik a halmozottan hátrányos helyzetű kisgyerekekkel foglalkoznak ez a feladat kihívást, nyűgöt, vagy kötelező teljesítést jelent. Nyilvánvaló, hogy a pedagógiai attitűdöt, ily módon az eredményt is erősen befolyásolja ez a tényező. Ha mindezt a jelenséget kiterjesztjük az érintett gyerekek szüleire is, akkor a helyzetkép tovább bonyolódik. **Az intervenció - valódi együttműködés, annak változatos formái a családdal - és a differenciált megoldások, sajátos módszerek belső indítékból történő megvalósulása hoz valódi és hiteles eredményt, mind az érintett gyerekekre, mind pedig az egész gyermekközösségre valamint az egész szülőközösségre vonatkozóan.**

Külön kiemelendő a **tehetséges gyermekek „felfedezése”**, amelyet esetenként esetleg éppen a látens megkülönböztetés akadályoz meg. Természetesen kisgyermek esetén többnyire „csak” apró jelek utalhatnak valamely képesség kiemelkedő voltára, de a jelek mellett nem szabad elmenni.

(Már csak zárójeles gondolatként említendő, hogy az etikai, társadalompolitikai megoldások egyúttal **biológiai** vonatkozással is párosulnak. **Az emberi együttlétek, hálózatok, közösségek „vegyes” összetétellel szerveződnek**, sokfélék vagyunk a szó minden értelmében. A pluralizmus és az ebből fakadó empátia, tolerancia (vagy fordítva van az ok és okozat?) már tanult viselkedés eredménye, amely nélkül nincs jól működő társadalom, kis-és makro közösségek. Lecsupaszítva a természeti törvényekre: az egyes csoportok fennmaradásához is szükséges a sokszínűség, a különbözőség, máskülönben „kipusztul”, elveszti önértékesítő képességét az adott populáció. Ez azért van így, mert egy adott fajon belül az egyes változatok, az egyes helyzetekre, az egyes katasztrófákra, beavatkozásokra másképpen reagálnak. Ki mit bír elviselni, ki mit könnyebben, ki mit kezel jobban és hatékonyabban. Mindezt jól tudjuk az etológiából és ismerhetjük a hálózatelméletekből.)⁴⁹

Az összevont intézményi rendszer (összevont bölcsőde és óvoda) konkrét tennivalói a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek nevelésében

Ahogy már szó volt róla: **az egységes bölcsőde és óvoda az inklúzió, az integráció, a differenciálás szellemében, a kompetenciákra építve, az intervenciók gyakorlatot előtérbe helyezve kell, hogy végezze munkáját.**

Mindez azonban csak nagyon szoros szakmai, szakmák közötti együttműködéssel képzelhető el. Melyek azok a területek, amelyek kidolgozásra várnak, amelyek a **szakmaközi együttműködés alapjait képezik?**

- **A szülővel való együttműködés** lehetséges módjai, szinte elsőnek említhető feladat. **A szülők bevonásának számtalan módja** ismeretes. A játszóházak, a szabadidős programok, a nyitott intézményi rendszer, ahová adott tevékenységekre rendszeresen várják a szülőket (főzés, befőzés, csoportszoba takarítás, udvar rendbehozatala, éneklés, táncos programok, stb.) nagyon fontos és hatékony lehetőségek. E mellett a különböző érzékenyítő technikák, pl. videotrénings, képes szituációelemzés stb. mind

⁴⁹ Csermely Péter: Hálózatok sejtjeinkben és körülöttünk.
<http://www.mindentudas.hu/csermelypeter/20050911csermely.html>

megoldások lehetnek. Lényeges, hogy az intézményen belüli és az azon kívüli programok összhangban legyenek, és egymáshoz illeszkedve, folyamatosan működjenek. A partneri viszony így nem abban merül ki, hogy kitöltik-e önként a rászorultságra vonatkozó adatlapot (8 osztályos végzettség és/vagy a gyerek állami támogatásban részesül), és nem csak abban, hogy egyfajta segíteni akarás mutatkozik meg az egyébként jó szándékú közeledésben, hanem abban, hogy **az együttműködés a konkrét igényekhez, lehetőségekhez és képességekhez, konkrét formában, a cselekvés szintjén valósul meg.**

- **A fejlesztő foglalkozások** valamennyire beépülnek a mindennapok rendjébe. Ha gyógypedagógus, és/vagy fejlesztőpedagógus (a kettő nem azonos, sem kompetenciában, sem feladatkörben) segít a munkában, vigyázni kell: **az érintett gyerek, aki fejlesztésre szorul nem feltétlenül gyógypedagógiai eset**, így a feladatok és a bánásmód sem lehet olyan, mintha az lenne. Jelentős tényező, hogy megfelelő arányban alakítsák ki a **csoporthoz való fejlesztést, ami a teljes gyerekcsoport jelenlétében, esetenként a gyerekek önkéntes bevonódásával zajlik, a maga természetes szociálpszichológiai valóságában, és a külső helyszínen, kiscsoportban történő egyéni és/vagy kiscsoportos fejlesztést. A gondozó, az óvodapedagógus és a szakfejlesztő együttműködése (egymás munkájába való bekapcsolódása és egymástól tanulás) elkerülhetetlen. Nincs hierarchia!** Mindegyik résztvevő félnek megvan a maga kompetenciája és felelősségköre. A gyermekismeretről, az egész közösségi magatartásról való tudása a csoport pedagógusának a nagyobb, ebben kell részt vennie a szakfejlesztőnek is, hogy több szinten ismerje meg a gyermeket. Ugyanakkor a szakfejlesztő által „diktált” feladatok jelentős részét beépítheti a csoport pedagógusa a mindennapok játékába, melynek kialakítása inkább a szakfejlesztő tudásán alapul.
- **A kultúrák találkozása** kényes kérdés. Itt merülhetnek fel akarva – akaratlanul is a **többséghez „idomítás”, vagy a kultúra elfogadása és ezért a „hagyjuk meg olyannak, amilyen” gondolkodás szélsőséges változatai.** Az emberi nem - ahogy ezt a történelem bizonyítja - nagyon nehezen tudja kezelni a kisebbségeket. Az asszimilációs, szegregációs, integrációs variációkat már „végig futtattuk”, így most csak a teljesség kedvéért kell a tennivalók sorába illeszteni, mint előtérben lévő feladatot.
- **A szűrési technikák, mérési módszerek, megfigyelések, értékelés,** egymással szorosan összefüggő tennivalók. Nem mindegy, hogy ezek közül melyiket ki végzi. Elsődleges kérdés, hogy **a szűrési rendszernek legyen egy standardja,** ezt részben lehet adaptálni, már meglévő rendszereket magyar viszonyok közé illeszteni, alakítani, részben már vannak kész, kidolgozott technikák, részben pedig ki kell, ki lehet találni új eljárásokat is. **A korai szakaszban a rizikótényezők, melyek között ott van a szegénység is, hasonló, vagy szinte azonos eredményeket mutathatnak az eltérő fejlődésű kisgyermek eredményeivel.** A bölcsődei és az óvodai megfigyeléses, **nyomon követéses mérésről** már esett szó. Az ezekből kapott ismereteket és a szűrés standard eredményeit összevetve kell eldönteni, hogy milyen fejlesztést kapjon az érintett kisgyermek, és **ebbe mely ponton és hogyan vonható be a család.**
- **A bölcsőde – óvoda átmenet**ét kérdését az együttnevelés, az összevont intézményi hálózat önmagában is biztosítja, ha jól működik. Csak a teljesség kedvéért kell megemlíteni, hogy az **óvoda – iskola átmenet** kérdésének (ami nem ennek a programnak a része, de az egész pedagógiai folyamatnak legalább ennyire jelentős aspektusa) megoldása sem maradhat el. „Csak” folytatni kell a megkezdett munkát.

(Ld. kompetencia alapú programcsomag első szakasza és ld. a pedagógiai innovációs folyamatok összefüggései.)

- Léteznek nagyon jó **fejlesztő játékok** és fejlesztő játékszerek, eszközök. Feladatnak tekinthető ezek **rendszerzése, esetleg továbbiak kitalálása**, valamint cél az is, hogy e szereket **korosztályokra, illetve az egyes képességekre gyakorolt fejlesztőhatásuk szerint osztályozzák** (a kettő nem ugyan az!).
- Számba kell venni, hogy **melyek azok a területek, melyek azok a szakmák, akikkel elengedhetetlen az együttműködés**. A **számbavétel fontos aspektusa a helyi sajátosságok és körülmények figyelembe vétele**. Védőnők, orvosok, szociális munkások, gyermekjóléti szolgálatok, családsegítők, pszichológusok, jogászok, nevelési tanácsadók, korai fejlesztők, tanulási képességeket vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottságok, gyámhatóságok, gyermekvédelmi dolgozók, gyógypedagógiai hálózatok, dajkák és asszisztensi hálózat, valamint az egyház (papok) mind szóba jöhetnek, mint az együtt gondolkodás, a közös stratégia kidolgozói és annak megvalósítói.
- Az előbbiekből következik az is, hogy az egységes kisgyermeknevelés és a gyermekszegénység elleni küzdelem (itt a pedagógiai eszközökről van szó) nem képzelhető el az **adott település ez irányú közös akarata** nélkül. Ez nem a nevelési színterek feladatköre, de nélküle a településben létrehozandó stratégia sem meg nem tervezhető, sem létre nem hozható.
- A fentiek értelmében szükséges kidolgozni az egyes intézmények és az egyes emberek **képzését, az alapképzés a továbbképzés szintjén** egyaránt. Kezdetben, mintaintézményekben, majd kiterjesztve.
- További teendőnek tűnik a **mentorhálózat kiépítése**, azoknak az embereknek a kiképzése, akik tanácsadóként és némileg ellenőrzőként segítik a szegénygyerekek integrációját végző, egységesen működő bölcsőde és óvoda munkáját.
- Természetes, hogy ki kell dolgozni a feladat megvalósulásának **hatásvizsgálati rendszerét**.
- A hatásvizsgálat eredményeit felhasználva kell létrehozni a **sajátos minőségbiztosítási eljárást is**.
- Végül, pedig mindezek felhasználásával lehet megtervezni a **disszeminációs folyamat** egészét, egyfajta pályázati és hálózati működés keretében.

A tennivalók tehát - követhetően - sokfélék. A tanulmányok, hatásvizsgálatok, szűrési eljárások, képzések csoportok és egyének bevonása mind egy-egy lehetőség és egy-egy feladat annak megvalósítására, hogy elterjedjen az esélyteremtés az egységes kisgyermeknevelés területén.

A jövő....az egységes intézmény

Az egységes bölcsődei és óvodai nevelőmunka - az átjárható képzések, és a létrehozandó közös (egységes) képzések esetén, valamint a jelenleginél jóval nagyobb tárcaközi együttműködés folyamán - egy ténylegesen közös intézményhálózat létrehozásával, önálló pedagógiai programmal a gyermekek és családjaik hátrányos helyzetét, halmozottan hátrányos „kilátásait” minden bizonnyal még nagyobb hatékonysággal lenne képes leküzdeni, legalábbis befolyásolni. A kutatások egy jelentős része bizonyítja ezt. Ez a megoldás azonban a teljes iskoláskor alatti rendszer minden irányú átalakítását vonja maga után. Megvalósítása **több lépcsőben** ajánlott és több lépcsőben lehetséges. Kísérleti jelleggel, és megfelelő hatásvizsgálatokkal, az azokból levont következtetésekkel átalakítható

a kisgyermeknevelés rendszere. (Figyelemfelhívásként azonban itt is érdemes újra megjegyezni, hogy a két intézmény már meglévő hazai- és nemzetközi értékeinek megőrzése ez esetben is szem előtt tartandó!) A cél: a **rugalmas**, holisztikus szemléletű, a gyermek érdekeinek legmegfelelőbben megszervezett napközbeni ellátás kialakítása. A rugalmasság az egész rendszerben fontos kritérium, és tetten érhető a helyi és egyéni igényekhez igazított szolgáltatások sokféleségében is. Ugyanakkor szükséges egyfajta **koherencia** is: „Az ellátást a napközbeni gyermekellátásnak koherens, koordinált és integrált politikáján belül kell megszervezni, amely minden szinten ösztönzi a multidiszciplináris és többszektoros együttműködést.”⁵⁰

Az egyes területekhez kapcsolódó fejlődést segítő programok az óvodás és az iskolás korcsoportok számára már léteznek, bővítésük folyamatos⁵¹, ⁵². További kutatást igényel annak eldöntése, hogy a bölcsődés korosztály esetében a **kritériumorientált** (és nem teljesítményorientált!) **fejlődéssegítés** milyen módjai lehetségesek.

További megfontolás tárgya (utalásként már volt szó róla), hogy egy egységes szemléleten és gyakorlaton alapuló, kiterjedt, minden társadalmi réteget érintő nevelési szituáció átélése után nem lehetséges a mai magyar **iskolarendszerbe** történő zavartalan beilleszkedés, és az amúgy is évtizedek óta problémákat okozó óvoda - iskola átmenet nehézségének kérdései még tovább fokozódnának. Ezért pedagógiai meggyőződésből, több síkú átgondolás után azt a következtetést tudjuk levonni, hogy **az egységes kisgyermekkorai nevelési rendszert egy teljesen átalakított, az első 6-7 évhez szorosan igazodó iskolai nevelőmunkának kell követnie**. Ebben az iskolában dominálni kell (csak nagyon nagy vonalakban) a játékba integrált, és cselekvésen alapuló tanulásnak, a projektekben, tématervekben történő tananyag elrendezésnek, a kiscsoportos (kooperatív) és egyéni tanuláson alapuló munkaformáknak, a párhuzamosan végezhető tevékenységeknek, az egyéni (nem az osztályzason alapuló) visszacsatolási-értékelési módszereknek, a szülők nagymértékű bevonásának, stb.

Ennek részletes kidolgozása azonban már az alsó fokú oktatás reformjának témakörébe tartozik, mely során **az alsó tagozatos rendszernek szorosan kell épülnie az egységes kisgyermek nevelési szisztémára**. A sort tovább gördítve: **nem lehet a folyamatot egyetlen ponton sem megállítani**. Az alsó tagozat és a felső tagozat közti szakadék megszüntetése, a minden réteget támogató és kiszolgáló, a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek és családjaik számára aktív lehetőséget biztosító, a további iskolai szakaszokra vonatkozó programok kidolgozása és megvalósítása a végső cél.

És addig is...A Biztos Kezdet Gyermekházak

A bölcsődék és óvodák együttműködése, annak minél mélyebb szinten történő megvalósulása (mindegyik, a már felsorolt és elemzett formákban) elengedhetetlen **elvárás és cselekvés** a magyar kisgyermeknevelés innovációs folyamatában. Tekintve, hogy ennek komoly hagyományai vannak, az együttműködés gyakorlata és bizonyos közös képzések a siker garanciájának foghatók fel.

⁵⁰ Napközbeni gyermekellátás Európában. Az Európa Tanács ajánlásai. 2002

⁵¹ pl: DIFER programcsomag különböző részei

⁵² Józsa Krisztián – Zentai Gabriella (2007): Hátrányos helyzetű óvodások játékos fejlesztése a DIFER Programcsomag alapján. Új Pedagógiai Szemle, 2007. 5. szám

Ezzel egyidejűleg, a már működő és a később (pályázatok útján terjedő) **Biztos Kezdet Gyerekház** az a „formáció”, ami egyfajta sajátos, az **iskoláskor előtti nevelésnek** olyan **megoldása**, amelyet a hátrányok leküzdésének **modelljeként** értelmezhetünk. A Gyerekházak, részben a folyamatos nyitva tartással, az érintett szülők elérésével és napi együttlétbe történő bevonásával, a felszereltséggel (nem csak a foglalkoztatókra, hanem az egyéb kiszolgáló helyiségekre is utalva, pl. könyvtár, konyha, fürdőszoba) és az egyéni fejlesztéssel, modellt adhat azoknak a „hagyományos” kisgyermeknevelő intézményeknek is, amelyek egész nap nyitva tartanak, és ahol a szülők jelenléte csak részben folyamatos (jó esetben a munkában való részvételük miatt...)

Így a Gyerekházak programjait, módszereit, a képzés tartalmát folyamatosan kívánatos a meglévő és az alakuló képzésekbe és továbbképzésekbe átültetni. Ugyanakkor az is jogos igény, hogy a már meglévő hálózat elméleti eredményeit és jó gyakorlatait ne hagyja az innováció veszni hagyni. Ez egyúttal a biztosítéka az új pedagógiai folyamatok és régiék kontinuitásának, a pedagógiai kontextusba helyeződésnek, ami hitelessé és valóságossá teszi a mindennapi munkát.

A fontosabb jogszabályok, módszertani ajánlások bibliográfiája:

Törvények:

1. 1992. évi XXXIII. törvény a közalkalmazottak jogállásáról
2. 1993. évi III. törvény a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról
3. 1993. évi LXXIX. törvény (és módosításai) a közoktatásról
4. Az 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról
5. Magyar Köztársaság 2008. évi költségvetéséről szóló 2007. évi CLXIX. Törvény

Korm. rendeletek:

1. 20/1997. (II. 13.) Korm. rendelet a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. Törvény végrehajtásáról
2. 133/1997.(VII.29.) Korm. rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti alapellátások és gyermekvédelmi szakellátások térítési díjáról és az igénylésükhöz felhasználható bizonyítékokról
3. 137/1996. (VIII. 28.) Korm. rendelet az óvodai nevelés alapprogramjának kiadásáról
4. 149/1997.(IX.10.) Korm. rendelet a gyámhatóságokról, valamint a gyermekvédelmi és gyámügyi eljárásról

5. 235/1997.(XII.17.) Korm. rendelet a gyámhatóságok, a területi gyermekvédelmi szakszolgálatok, a gyermekjóléti szolgálatok és a személyes gondoskodást nyújtó szervek és személyek által kezelt személyes adatokról
6. 253/1997. (XII. 20.) Korm. rendelet az országos településrendezési és építési követelményekről
7. 188/1999.(XII.16.) Korm. rendelet a személyes gondoskodást nyújtó szociális intézmények és falugondnoki szolgálat működésének engedélyezéséről, továbbá a szociális vállalkozás engedélyezéséről
8. 259/2002.(XII.18.) Korm. rendelet a gyermekjóléti és gyermekvédelmi szolgáltató tevékenység engedélyezéséről, valamint a gyermekjóléti és gyermekvédelmi vállalkozói engedélyről
9. 331/2006. (XII. 23.) Korm. rendelet A gyermekvédelmi és gyámügyi feladat- és hatáskörök ellátásáról, a gyámhatóság szervezetéről és illetékességéről, valamint egyes kapcsolódó kormányrendeletek módosításáról

Miniszteri rendeletek:

1. 9/1985. (X. 23.) EüM-BkM együttes rendelet az étkezéssel kapcsolatos közegészségügyi szabályokról
2. 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről
3. 14/1994. (VI. 24.) MKM rendelet a képzési kötelezettségről és a pedagógiai szakszolgálatokról
4. 23/1997.(VI.4.) MKM rendelet a Fogyatékos gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve kiadásáról
5. A 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről,
6. 18/1998.(VI.3.) NM rendelet a fertőző betegségek és járványok megelőzése érdekében szükséges járványügyi intézkedésekről
7. 33/1998.(VI.24.) NM rendelet a munkaköri, szakmai, illetve személyi higiénés alkalmassági orvosi vizsgálatokról és véleményezéséről

8. 17/1999. (II. 10.) FVM-EüM egységes rendelet a az élelmiszerek előállításának és forgalmazásának élelmiszer higiénés feltételeiről
9. 80/1999.(XII. 28.) GM – EüM – FVM együttes rendelete a vendéglátás és közétkeztetés keretében történő élelmiszer – előállítás és forgalmazás feltételeiről **módosította:** 41/2001. (XII. 22.) GM-EüM-FVM együttes rendelet
10. 1/2000.(I.7.) SZCSM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó szociális intézmények szakmai feladatairól és működésének feltételeiről
11. 6/2000.(VII. 6) SZCSM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó szociális intézmények szakmai feladatairól és működésének feltételeiről
12. 8/2000.(VIII.4.) SZCSM rendelet a személyes gondoskodást végző személyek adatainak működési nyilvántartásáról
13. 9/2000.(VIII.4.) SZCSM rendelet a személyes gondoskodást végző személyek továbbképzéséről és a szociális szakvizsgáról
14. 29/2003.(V.20.) ESZCSM rendelet a helyettes szülők, a nevelőszülők, a családi napközit működtetők képzésének szakmai és vizsgakövetelményeiről, valamint az örökbefogadás előtti tanácsadás és felkészítő tanfolyamról
15. 90/2003.(VII.30.) FVM-ESzCsM együttes rendelet az élelmiszerek előállításának és forgalmazásának élelmiszer higiéniai feltételeiről, **módosította** a 129/2003. (XII. 23.) FVM-ESzCsM együttes rendelet
16. 2/2005. (III. 1.) OKM rendelet: Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve.
17. 19/2002. (V. 8.) OM rendelet a közoktatási intézmények elhelyezésének és kialakításának építészeti-műszaki követelményeiről
18. 67/2007. (VII. 10.) GKM-EüM-FVM-SZMM együttes rendelet a vendéglátó termékek előállításának feltételeiről

Módszertani levelek, ajánlások, kiadványok:

a./ átfogó jellegűek:

1. A bölcsődei gondozás-nevelés minimum feltételei és a szakmai munka részletes szempontjai. Módszertani levél. Országos Család- és Gyermekvédelmi Intézet, Bp. 1999
2. Korai fejlesztés a bölcsődében. Szerk.: Gyírkis Ágnes. Módszertani levél. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Bp. 2003.
3. Gyermek napközbeni ellátása. Standard. 2007. www.szmi.hu
4. A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja. Kézirat. Írták: Szombathelyiné dr. Nyitrai Ágnes, Korintus Mihályné dr., Rózsa Judit. SZMI, Bp. 2008

b./ a bölcsődei nevelés-gondozás egyes fontosabb területeire vonatkozó módszertani ajánlások (megjelenésük szerint időrendben):

5. Folyamatos napirend a bölcsődében. Módszertani levél. Bölcsődék Országos Módszertani Intézete, Bp. 1982
6. Bölcsődei adaptáció. Módszertani levél. In: Előadások – közlemények – dokumentumok. Módszertani levelek, irányelvek. Bölcsődék Országos Módszertani Intézete, Bp. 1982
7. Szülővel történő fokozatos bölcsődei beszoktatás. Kiegészítő módszertani útmutató a fokozatos beszoktatás c. módszertani levélhez. Bölcsődék Országos Módszertani Intézete, Bp. 1982
8. Útmutató a bölcsődei gondozónők családlátogatásához. Bölcsődék Országos Módszertani Intézete, Bp. 1989
9. Játék a bölcsődében. Módszertani levél. Bölcsődék Országos Módszertani Intézete, Bp., 1997
10. Az egészséges csecsemő táplálásának irányelvei (ajánlás). (Az Országos Csecsemő- és Gyermekegészségügyi Intézet által 1994-ben összeállított, „Az egészséges csecsemő táplálásának irányelveiről” c. viselő 47. számú módszertani levél helyébe lép. 2001
11. Korai fejlesztés a bölcsődében. Módszertani levél. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Bp. 2003
12. A család és a bölcsőde kapcsolata. Módszertani levél. Kézirat. Magyar Bölcsődék Egyesülete, Pedagógus - Pszichológus Tagozat anyaga, 2007

Felhasznált irodalom⁵³:

A kisgyermekkorai nevelés és gondozás irányelvei. Magyarországi Országjelentés az OECD „A kisgyermekkorai nevelés és gondozás szakmapolitikájának tematikus vizsgálata” c. programhoz. Országos Közoktatási Intézet, Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Bp.

A pedagógia és a pedagógusok. Egy empirikus vizsgálat eredményei. Falus Iván- Golnhofer Erzsébet (1989). Akadémiai Kiadó, Bp.

Bakonyi Anna (2001): Az óvodás gyermek értékelési-mérési rendszerének elvi és gyakorlati kérdései In: Minőség az óvodában. Szerk. Szivák Judit. OKKER. 175-215.p.

Bakonyi Anna (2007): A Nemzeti Fejlesztési Terv II. Óvodai programja (szakmai koncepció). Bp. Kézirat.

Bakonyi Anna (2008): Korai fejlesztés. In: Kezünkben a diagnózis. Bp. Kézénfogva Alapítvány. 110-113. p.

Bakonyi Anna (2008): Inklúzió: A kompetencia alapú óvodai programcsomag elvei és a HHH gyerekek nevelésének elvi összefüggései. Óvodai Nevelés 2008. 3. 108-111. p.

Bass László – Darvas Ágnes – Ferge Zsuzsa – Simon Mihály (2008): A gyerekszegénység csökkentése továbbra is kulcskérdés. A Gyerekszegénység elleni Nemzeti Program első két évéről. Esély, 2008. 4. 25.-52. p.

Belsky, Jay (1989): A szülőség meghatározói: egy folyamatmodell. Pszichológia, (9), 3. 383-405.

Bernstein, Basil: Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Iskola és társadalom. Szöveggyűjtemény. Összeállította és bevezetővel ellátta: Meleg Csilla (2003). Dialóg Campus Kiadó, Bp-Pécs.

Bourdieu, Pierre: A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Gondolat, Bp. 1978
Cole, M. – Cole, S. (2003): Fejlődéslélektan. Osiris Kiadó, Bp.

Csapó Benő – Fazekas Károly – Kertesi Gábor – Varga Júlia: A foglalkoztatás növelése nem lehetséges a közoktatás átfogó megújítása nélkül. Élet és Irodalom, 2006. november 17.

Csermely Péter: Hálózatok sejtjeinkben és körülöttünk.
<http://www.mindentudas.hu/csermelypeter/20050911csermely.html>

Dornes, Martin (2002): A Kompetens csecsemő. Pont kiadó Bp.

Észak-kelet Magyarországi Regionális Módszertani Bölcsőde. Eger, 2008.

Farkas Lajosné (2001): A helyi nevelési program iránytűje. In: Minőség az óvodában. Szerk.: Szivák Judit. OKKER, 2001. 61. old.

⁵³ itt csak a hivatkozott szakirodalom van felsorolva, a témához önálló bibliográfia készül

- Felkai László (1991): Két miniszteri portré – Csáky Albin gróf és Eötvös József báró. Új Pedagógiai Szemle, 7-8. sz.
- Heacox, Diane (2006): Differenciálás a tanításban, tanulásban. Szabad Iskolákért Alapítvány, Bp.
- Integráció a gyakorlatban. Szerk. Németh Szilvia. OKI. Bp. 2006
- ITERS-ECERS Program. 1998. Országos család- és Gyermekvédelmi Intézet
- Józsa Krisztián – Zentai Gabriella (2007): Hátrányos helyzetű óvodások játékos fejlesztése a DIFER Programcsomag alapján. Új Pedagógiai Szemle, 2007. 5. szám
- Kagan, Spencer (2001): Kooperatív Tanulás. Önkonet Kft. Bp.
- M. Korintus, Á. Nyitrai, K. Mátay, K. Papp (1994): Adapting the quality assessment measures for day care in Hungary. Poster at the XIIIth Biennial Meetings of ISSBD, 28 June-2 July, 1994. in: Koops, Hopkins, Engelen: Abstracts XIIIth Biennial Meetings of ISSBD, 28 June - 2 July, 1994 Amsterdam, The Netherlands
- Kozma Tamás (2001): Bevezetés a nevelésszociológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.
- Közoktatási Esélyegyenlőségi Útmutató. Gyakorlati Útmutató Közoktatási Esélyegyenlőségi Programok tervezéséhez a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek oktatási sikeressége érdekében. www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/01_esely_utmutato070522.pdf
- Megvalósíthatósági tanulmány a TÁMOP 5.2.1. kiemelt projekthez 2008. febr. 12.
- Messing Vera – Molnár Emília: „...több odafigyelés kellett volna”. A roma gyerekek iskolai sikerességének korlátairól. Esély, 2008. 4. 77-93. p.
- Nagy József (1995): Segítés és pedagógia. Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére. Magyar Pedagógia. 3-4. 157-200. old.
- Nagy József (2007): Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia. Mozaik Kiadó – Szeged
- Napközbeni gyermekellátás Európában. Az Európa Tanács ajánlásai. 2002
- Oktatási és esélyegyenlőségi kerekasztal. www.magyarorszagholnap.hu
- SWOT analízis készült: Észak-kelet Magyarországi Regionális Módszertani Bölcsőde Eger, 2008.
- Vajda Zsuzsanna (1999): A gyermek pszichológiai fejlődése. Helikon Kiadó, Bp.
- Vajda Zsuzsanna – Kósa Éva (2005): Neveléslélektan. Osiris Kiadó, Bp. 282. p.
- Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért. Szerk: Fazekas Károly, Köllő János, Varga Júlia (2008). Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal. ECOSTAT, Budapest

