



GYERMEKÚT

A PEDAGÓGIAI TANÁCSADÁS SZEREPE A KORA GYERMEKKORI INTERVENCIÓBAN

MÓDSZERTANI
KÉZIKÖNYV



**CSALÁDBARÁT
ORSZÁG**
NONPROFIT KÖZHASZNÚ KFT.

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE



GYERMEKÚT

A PEDAGÓGIAI TANÁCSADÁS SZEREPE A KORA GYERMEKKORI INTERVENCIÓBAN

MÓDSZERTANI KÉZIKÖNYV

A kiadvány az EFOP-1.9.5-VEKOP-16-2016-00001
„A kora gyermekkori intervenció ágazatközi fejlesztése” kiemelt projekt keretében készült.

Szerzők:
Dávid Mária, Nyitrai Ágnes, Podráczky Judit

Szakmai lektorok:
Korintus Mihályné, dr. Takács Ildikó

Projekt szakmai vezető:
Kereki Judit

Képzési alprojekt IV. elemi projekt koordinálását végezte:
Kereszti Mariann

Képzési alprojekt IV. elemi projekt szakmai tevékenységet támogatók:
Szerencsés Hajnalka, Eszik Orsolya

EFOP-1.9.5-VEKOP-16-2016-00001

A kora gyermekkori intervenció ágazatközi fejlesztése

Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft.

Székhely: 1134 Budapest, Tüzér utca 33–35.

E-mail: gyermekut@csbo.hu

www.gyermekut.hu

A kiadásért dr. Grundtner Marcell Károly a Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft. ügyvezetője felel.

Budapest, 2018

TARTALOM

Előszó.....	5
1. Az EFOP-1.9.5-VEKOP-16 a kora gyermekkori intervenció ágazatközi fejlesztése kiemelt projekt rövid bemutatása .	6
2. A pedagógus szerepe a gyermekek fejlődésének elősegítésében, különös tekintettel a családok életében bekövetkezett változásokra és a szülői kompetencia erősítésére	9
2.1. Változások a gyermekvállalásban, a családi szerepekben és a gyermeknevelési kultúrában	9
2.2. A gyermekvállalási hajlandóság és az együttélési formák megváltozása	9
2.3. Változások a nemi és a családi szerepekben	10
2.4. A hagyományos családi élet megváltozása és a gyermeknevelési kultúrát befolyásoló tényezők.....	11
2.5. Az intézményes nevelés számára megfogalmazható következtetések	13
2.6. Kisgyermeknevelő szerep, pedagógiai tanácsadás és partnerség	14
2.7. A szülői kompetencia erősítése.....	16
3. A gyermekek megismerésének módszerei, esettanulmány-készítés	19
3.1. A gyermekek megismerésének szükségessége	20
3.2. A gyermekek megismerésének alapelvei.....	20
3.3. A gyermekek megismerésének főbb módszerei	21
3.3.1. Közvetlen megismerés módszerek	22
3.3.2. Közvetett megismerési módszerek	30
3.4. A gyermekek megismerését befolyásoló tényezők	33
3.5. Esettanulmány készítése.....	34
3.6. A gyermek ismeretére építő pedagógiai tevékenység tervezése.....	35
4. A pedagógiai tanácsadás	38
4.1. A tanácsadás meghatározása és jellegzetességei	38
4.2. A pedagógiai tanácsadás sajátosságai.....	40
4.3. A tanácsadás módszerei	42
4.3.1. Beszélgetésvezetés.....	42
4.3.2. Öndefiníciós módszerek.....	50
4.3.3. Az információforrások kezelése	51
4.3.4. Mérlegelési eljárások	51
4.4. Az egyéni tanácsadás menete, lépései és azok dokumentálása	53
4.4.1. Első szakasz: kapcsolatfelvétel – problémafeltárás	54
4.4.2. Második szakasz: az alternatív megoldások kidolgozása	55
4.4.3. Harmadik szakasz: döntés – cselekvési terv kidolgozása.....	58
4.4.4. Negyedik szakasz: a megoldás megvalósításának nyomon követése	58
4.4.5. A pedagógiai tanácsadás kétüléssel konzultációs modellje	58
4.5. A csoportos tanácsadás sajátosságai – a szülőcsoportos beszélgetések vezetése	58
4.5.1. Szülőcsoportos beszélgetés a bölcsődében	60
4.5.2. A szülőcsoportos beszélgetés lehetőségei az óvodában	68
4.5.3. Kompetenciafejlesztő szülőcsoportos foglalkozások jellemzői és tervezésük.....	69
4.6. Tanácsadás a munkatársi közösségen belül – a nevelőközösség együttműködése.....	70
4.6.1. Magányosság versus együttműködés és társas támogatás.....	71
4.6.2. A bölcsődében és az óvodában alkalmazható módszerek.....	71

TARTALOM

5. Kompetenciahatárok és a tanácsadás etikai kérdései	73
5.1. A pedagógiai tanácsadás kompetenciahatárai.....	73
5.1.1. A kompetencia meghatározása.....	73
5.1.2. A tanácsadó pedagógus kompetenciái.....	74
5.1.3. A kompetenciahatárok kijelölésének főbb szempontjai.....	76
5.1.4. Wiegersma modellje – a problémák ötfokú elkülönítése.....	76
5.2. A pedagógiai tanácsadás és az interdiszciplináris együttműködés etikai kérdései	77
6. Zárzó	79
Felhasznált irodalom.....	80
Példatár	85
Mellékletek	105

A kora gyermekkori nevelés történetére az jellemző, hogy az intézményrendszer kialakulását eléggé megkésve követte a felsőfokú pedagógusképzés rendszerének kiépülése. Az első magyarországi óvoda 1828-ban létesült, de csak 1959 szeptembere óta működnek felsőfokú óvónőképző intézetek, és 1990 szeptembere óta óvóképző főiskolák (PUKÁNSZKY–NÓBIK 2014). Az első bölcsőde megnyitása Magyarországon 1852-ben megtörtént, de csak 2009-ben jelent meg főiskolai szinten a csecsemő- és kisgyermeknevelő pedagógusok képzése. A 0–3 éves korig terjedő időszakokkal kapcsolatos alapvető ismeretek, készségek, a szülői feladatokra való felkészítés és támogatás, a korosztály nevelése, fejlesztése, pedagógiája 2009-ig kimaradt a főiskolai szintű képzés palettájából. „Már a kezdetektől ez a két intézménytípus gondoskodott az iskoláskor előtti korosztály neveléséről, melynek oka feltételezhetően az egyes korcsoportok eltérő szükségleteinek felismerése volt. A bölcsődei ellátásban a korosztály igényeihez igazodóan dominánsabb volt az egészségügyi szemlélet és a gondozás, de a kezdetektől jelen voltak a pedagógiai nézetek is a szakmai elképzelésekben” (NYITRAI 2015, 36).

A korai tanulás kapcsolatos pszichológiai kutatások eredményei (CsÉPE 2005) rámutatnak, hogy amit korábban hangsúlyosan gondozást igénylő életszakasznak gondoltak, az kiemelt periódusa az idegrendszeri, a kognitív és a szociális fejlődésnek, ebből következően a fejlesztésnek is.

„A kora gyermekéveknek a fejlődésben betöltött kitüntetett szerepe a szakemberek körében evidencia. A gyermeki fejlődés üteme az első években a leggyorsabb, a mozgásos, kognitív, nyelvi funkciók kiépülése, a szociális, önszabályozó képesség kialakulása, az érzelmi biztonság, fizikai egészség megalapozása ebben az időszakban zajlik, és jelentősen befolyásolja a későbbi életlehetőségeket” (KERÉKI 2015, 23). Hangsúlyosan nagy jelentőségű ez az életkor a hátrányos helyzetű gyermekek esetében, ahol a családi háttér nem mindig teszi lehetővé a pszichikus funkciók optimális érését, fejlődését, de ez nem csak a szegény, alacsony iskolai végzettségű családtagok esetén jelenthet problémát. A korai életszakaszban kezdődő szakszerű nevelés a társadalmi esélyegyenlőség növelésének egyik fontos eszköze. „Egyéves kor után a bölcsődébe járás egyre kevésbé kockázatos, másfél-két éves kortól pedig egyenesen javasolt, hogy a kisgyermek napja egy részét töltsse kortársai körében, biztonságos helyen, az életkorának megfelelő játékok között” – mondják a neveléslelektan képviselői (VAJDA–KÓSA 2005). Az Európai Unió minden tagállamában elismerik a korai nevelés fontosságát, és folyamatosan fejlesztik a nevelésnek ezt a szintjét.

A gyermekek nevelése, fejlődésük segítése mellett a szülők gyermeknevelési felkészültsége is fejlesztendő. A szülői kompetencia erősítése, az „elég jó nevelésre” való képesség kialakulásának támogatása is szépen lassan beépül a korszerű pedagógiai tevékenységek közé.

Módszertani kézikönyvünk azt a célt szolgálja, hogy az iskoláskor előtti nevelésben részt vevő pedagógusokat felkészítse a rájuk bízott gyermekek fejlődési elakadásainak felismerésére, elősegítse a gyermek személyiségéhez illeszkedő differenciált pedagógiai tevékenység tervezését, segítséget adjon a szülők támogatásához és a kompetenciahatárok felismeréséhez. Haszonnal forgathatják mind a pedagógusképzésben, mind a továbbképzésben részt vevő oktatók és hallgatók egyaránt.

A szerzők

1. AZ EFOP-1.9.5-VEKOP-16 A KORA GYERMEKKORI INTERVENCIÓ ÁGAZATKÖZI FEJLESZTÉSE KIEMELT PROJEKT RÖVID BEMUTATÁSA

AZ EFOP-1.9.5-VEKOP-16-2016-00001 „A kora gyermekkori intervenció ágazatközi fejlesztése” kiemelt projekt európai uniós forrásból valósul meg 2017. február 1. és 2021. január 31. között. A projekt megvalósítója a Családbarát Ország Közhasznú Nonprofit Kft. mint konzorciumvezető, melynek konzorciumi partnereit jellemzően az érintett ágazatok (köznevelés, egészségügy, szociális) különböző háttérintézményei alkotják. A köznevelés területét a Klebelsberg Központ és az Oktatási Hivatal, az egészségügyet a Nemzeti Népegészségügyi Központ, a szociális területet a Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság képviseli. A megvalósításban partnerként szerepel még a Magyar Államkincstár.

A komplex fejlesztés célja a születéstől az iskolába lépésig tartó életkorban lévő gyermekek és családjaik hatékonyabb, magasabb színvonalú ellátáshoz, a szükségleteikhez igazodó szolgáltatásokhoz való jobb hozzájutásának biztosítása, különös tekintettel a speciális ellátási szükségletekre. A projekt eredményeinek birtokában a hosszú távú cél egy koordinált, integrált szolgáltatói modell kialakítása.

A projekt legfontosabb rész céljai a **közös gyermekút kialakítása**, az intézménystruktúra működési szempontú korszerűsítése, a koordinatív funkció érvényesítése, a szolgáltatások típusainak és formáinak bővítése. Az egységes gyermekút bevezetése, a gyermeki fejlődésről, illetve a fejlődési eltérések felismeréséről való tudás a kora gyermekkori intervencióban részt vevő **szakemberek kompetenciáinak növelését**, egységes szemléletük kialakítását igényli. Fontos szempont a partneri együttműködés kialakítása a családokkal, a **szülők fokozottabb bevonása, informálása**, valamint a gyermekekkel foglalkozó szolgáltatásokhoz való hozzáférés javítása, különös tekintettel a **szolgáltatáshiányos területekre való szolgáltatás eljuttatására**.

A projekt közvetlen célcsoportját alkotják a kora gyermekkori intervenció ellátásban részt vevő különböző szakemberek (többek között gyógypedagógusok, pszichológusok, házi gyermekorvosok, háziorvosok, szakellátó szakorvosok, védőnők, gyógytornászok, óvodapedagógusok, kisgyermeknevelők, szociális munkások stb.), illetve a kora gyermekkori intervencióban érintett kisgyermek és családjaik. Közvetett célcsoportot alkotnak a gyermek fogantatásától a tankötelezettség kezdetéig tartó életszakaszban lévő kisgyermek és családjaik, különös tekintettel a speciális támogatást igénylő gyermekekre és családjaikra.

Rendszerszintű fejlesztések

A projekten belül felmérésre kerül az ország teljes területének szolgáltatási szempontból való ellátottsága, azoknak a problémáknak az azonosítása, amelyek megalapozzák a későbbi beavatkozásokat. Megtörténik a **jogszabályok, a szakmai irányelvek és a dokumentációs rendszer felülvizsgálata, a jogszabályok harmonizációja**.

A szolgáltatói rendszer jobb működését segíti elő a kora gyermekkori intervenció szereplői közötti kompetenciahatárok és együttműködések áttekintése, felülvizsgálata. Ennek megfelelően fontos alapelv a születéstől az iskolába lépésig tartó életkorban lévő gyermekek és családjaik, az egészségügyi alapellátásban, szakellátásban részt vevő szakemberek, a köznevelés releváns szereplői, valamint a szociális, gyermekvédelmi, gyermekjóléti szakemberek és a kora gyermekkori intervenció egyéb résztvevői közötti együttműködés erősítése, a kompetenciák és feladatok lehatárolása, a köztük lévő kommunikáció támogatása.

Kialakításra kerül az ellátási út, az úgynevezett „gyermekút”, amelyben a különböző szakterületekhez tartozó szakemberek együttműködése pontosan szabályozott. Leírásra kerül az ágazatközi, az ágazaton belüli és intézményen belüli interdiszciplináris teamtevékenység módszertana, a továbbküldési, jelzési utak meghatározása. Ehhez kapcsolódik a szakemberek számára a különböző szakterületektől szükséges adattartalmak, jogosultságok meghatározása, amelyek az informatikai szakrendszerek összekapcsolásának alapját adják.

Egységes, integrált ágazatközi informatikai háttér kerül kiépítésre, amely interface-kapcsolódással lehetővé teszi a társágazati intézményrendszerek informatikai rendszereivel a kapcsolódást, a hatékonyabb elektronikus információáramlást, ezáltal pedig a gyermekút nyomon követhetőségét. A szakterületeken jelenleg működő, országos nyilvántartó rendszerek (pl. INYR, KENYSZI, VOIR) összekapcsolása és fejlesztése nagymértékben javítja a szakemberek információhoz jutását.

Fókuszban áll a **szolgáltatáshiányos területeken mozgó, komplex szolgáltatási** hálózatfejlesztés témája, kidolgozásra kerül a mozgó, komplex szolgáltatásnyújtást biztosító modell, amely a szolgáltatások helybe való eljuttatását segíti elő. Különösen a kistélepüléseken és a hátrányos helyzetű kistérségekben élő iskoláskornál fiatalabb gyermekek és azok családjaiknak szolgáltatáshoz való hozzáférést támogatja. A szolgáltatáshiányos területeken speciális szolgáltatások nyújtása indokolt, amely a jellemzően szakemberhiányos területeken ösztönző rendszer kidolgozásával (pl. ösztöndíjak) és működtetésének előkészítésével kerül biztosításra. A mozgó, komplex szolgáltatást pilotprogram keretében száz településre juttatja el a projekt.

A szakemberek módszertani támogatása

A projekt több ponton is törekszik a születéstől az iskolába lépésig tartó életkorban lévő gyermekekkel és családjikkal foglalkozó szakemberek tudásának bővítésére, egységes szemléletük formálására. Módszertani kézikönyvek segítik a szakembereket az ismeretszerzésben. Egyrészt a **gyermeki fejlődésről, a fejlődésre gyakorolt környezeti hatásokról**, a mindennapi nevelési problémákról és azok megoldásáról, valamint **az eltérő fejlődés felismeréséről** szóló tudásanyag járul hozzá az ismeretek szélesítéséhez, ezáltal elsősorban a közösségi színtereken dolgozó szakemberek munkájának elősegítéséhez. Másrészt hiánypótló művekként tekinthetünk a **fejlődési zavarok korai szűrésének, azonosításának, állapotmegismerésének** módszertani szakanyagára, valamint a **korai komplex családközpontú tanácsadás, intervenció** témájában írt kézikönyvekre, amelyeket elsősorban a pedagógiai szakszolgálatok állapotmegismerést, illetve gyógypedagógiai tanácsadást, korai fejlesztést végző szakemberei forgathatnak haszonnal.

Az ellátórendszer működéséről, az egységes gyermekútról való tudás a kora gyermekkori intervencióban részt vevő szakemberek egységes szemléletének kialakítását célozza. Megtörténik az ehhez szükséges szakmai háttér, hiányzó protokollok, irányelvek kidolgozása, amelyek a gyermekútba való belépéshez biztosítanak fontos támpontokat (pl. utógondozás irányelve, iskolakészültségi protokoll, mozgásterápiás protokoll, szűrési protokoll stb.), valamint hazai fejlesztésű, egységes vizsgáló- és szűrési módszerek kidolgozása és tesztelése valósul meg. Kifejlesztésre kerül a szenzoros integrációs vizsgálóeljárás, az iskolakészültségi vizsgálat, valamint olyan gyermekfejlődési kérdőív, amely egyrészt a kisgyermeknevelőknek készül (0–2 éves életkorra), valamint óvodapedagógusoknak (3–6 éves életkorra). A minőségi ellátást a kora gyermekkori intervenciók ellátás minőségi indikátorainak kidolgozása alapozza meg.

Jelenleg a diagnosztikai eszközök egy része elavult, vagy nem rendelkezik magyar standarddal. Így a hatékony fejlesztési folyamat érdekében szükségessé vált az eszköztár megújítása, elsősorban a pedagógiai szakszolgálatok diagnosztikai eszközkészlete kerül bővítésre.

A projekt szakmai produktumai a projekt honlapjára kerülnek fel (gyermekut.hu), és ott a szakemberek és szülők számára is elérhetővé válnak.

A szakemberek kompetenciáinak szélesítése

A projekt módszertani fejlesztéseinek java része korszerű tananyagok formájában csatornázódik be a képzésekbe, és a szakemberek részére kiscsoportokban vagy távoktatás formájában kerül oktatásra. Ingyenes, akkreditált, minősített továbbképzések szervezése zajlik a korai ellátásban részt vevő tízezer szakember számára.

Az összes szakembert érintő tartalmak a **komplex képzésekben** jelennek meg, oktatásuk a különböző szakterületeken dolgozó szakemberek részére vegyes kis csoportokban valósul meg. A szakemberek a komplex csoportokban egyrészt a születéstől az iskolába lépésig tartó életkorú gyermekek tipikus fejlődésmentét, illetve a fejlődési eltérések időbeli felismerését bemutató tartalmakkal ismerkednek meg, másrészt az ellátórendszerről, más ágazati szereplők feladatairól, kompetenciáiról, a gyermekút ismeretéről, az interdiszciplináris teamtevékenység mikéntjéről, a szakemberekkel és a szülőkkel való kommunikációról kapnak ismereteket.

A **témaspecifikus képzések** keretében ismerkednek meg a szakemberek a fejlesztésre kerülő szűrő- és vizsgálóeljárásokkal, az állapotmegismerés módszertanával, a korai komplex családközpontú tanácsadás és intervenció témájával, az Early Start Denver Modellel, illetve a kapcsolati szemléletű korszerű pszichodiagnosztikai ismeretekkel. A **célcsoport-specifikus képzés** a pedagógiai tanácsadás alapismereteinek az óvodapedagógusok és a kisgyermeknevelők körében történő elsajátítására, valamint az OKJ-s végzettséggel rendelkező kora gyermekkori intervencióban dolgozó szakemberek ismereteinek a bővítésére irányul. Ezeknek a képzéseknek a célja az integráció, illetve az inkluzív szemlélet és gyakorlat elősegítése a kisgyermekeket ellátó intézményekben. Hasonló módon kap felkészítést a pedagógiai szakszolgálatnál dolgozó klinikai szakpszichológusok köre, akik a szolgáltatások típusainak és formáinak bővítése keretében a szülő-gyermek kapcsolati diagnosztikán alapuló terápiás ellátás témakörében kapnak támogatást.

A képzések során a szemléltetést és az információk vizuális továbbítását a projekt keretében készülő 100 rövidfilm segíti.

Fontos szempont a képzési tartalmak graduális képzésben való megjelenése is. Ennek érdekében a **felsőoktatási képző intézmények** rendszeresen összehívott **műhelyei** a különböző szakterületeken folyó képzések közös képzési kimeneteit, tartalmait és a projekt eredményeinek a graduális képzésbe történő becsatornázását hivatottak elősegíteni. Mind a pedagógusképzés, mind a bölcsészettudományi és társadalomtudományi képző helyek részt vesznek ebben a folyamatban.

A projekt a szakemberek **mentálhigiénés támogatásához** is hozzájárul. A korai ellátás különböző szakterületeit reprezentáló szereplők vegyes összetételű szupervíziós, esetszbeszélő csoportokban vesznek részt. Mindemelllett a szülőkkel, a családdal együtt, a kora gyermekkori intervenció témájában vegyes esetszbeszélő csoportokban modellezik az interdiszciplináris teamműködést.

A szülők támogatása, partneri együttműködés kialakítása a családokkal

A projekt fontos feladatnak tekinti az iskoláskornál fiatalabb gyermekek szüleinek „edukálását”, a kora gyermekkori fejlődéssel, illetve a gyermekneveléssel, az ellátórendszerrel kapcsolatos ismeretek bővítését, a megfelelő szülői kompetencia és felelősségérzet erősítését.

A kora gyermekkori intervenció egyik sarkalatos pontja a szolgáltatásokhoz való mihamarabbi hozzáférés. Ezért lényeges az ellátórendszer, a gyermekút megismerése, az ellátórendszerrel való tudás bővítése. A tájékoztató anyagok a szakemberek és a családok részére készülnek, a korai felismerést szolgálják és az ellátórendszert mutatják be. A workshopok, előadások és tréningek segítségével, a szülőségre való felkészüléssel, a kora gyermekkori intervenció rendszerével, a gyermekek fejlődésével, fejlesztésével, a probléma felismerésével kapcsolatos információk átadása történik meg.

Interaktív honlap segíti a szülőt, a családot (és a szakembert is) az ellátási utakkal kapcsolatos eligazodásban, intézménylisták, ellátók elérhetőségei teszik lehetővé, hogy minél hamarabb elkerüljön a gyermekkel a megfelelő ellátóhoz, szolgáltatóhoz.

Az ismeretek megfelelő átadása révén a projekt a gyermekek fejlődésével, gondozásával, nevelésével kapcsolatos szülői tudatosság és kompetencia növekedését, illetve a szakemberek munkájának hatékonyabbá válását kívánja elérni. A projektnek köszönhetően a szülők a problémás helyzeteket hozzáértőbben, türelmesebben tudják kezelni. A szülők esetmegbeszélő csoportokban, illetve szülőcsoportokban, szülőklubokban vesznek részt, mely csoportok részben az eltérő, megkésett fejlődésű gyermekek szülei számára nyújtanak támogatást.

A specifikus gyermekút pilot

A nemzetközi tapasztalatok szerint a működőképesebb kora gyermekkori intervenciók rendszerekre a koordinált, interdiszciplináris együttműködésen alapuló, integrált szolgáltatások jellemzőek. Egyetértés van abban a tekintetben, hogy az integráltabb szolgáltatásnyújtás szempontjából a multiszektoriális megközelítéstől az interszektoriális irányba való elmozdulás eredményesebben és költséghatékonyabban működő rendszert eredményez. A specifikus gyermekút pilotban, a korábbi fejlesztések tapasztalataira építve, azok adaptálható elemeit felhasználva, egy új modell kipróbálására kerül sor. A hatások értékelésének megfelelő minőségű megvalósításához a projekt tervezésének kezdetétől párhuzamosan kialakított hatásvizsgálat elvégzése is szükséges. Az értékelés alapján – beépítve a szükséges korrekciókat – kialakításra kerül a végleges intézményi-működési modell, mely a döntéshozók pozitív fogadtatását követően széles körben megvalósíthatóvá válik.

Várható eredmények

A projekt megvalósítása várhatóan egy hatékonyabban működő ellátórendszert indukál, ahol átlátható, nyomon követhető gyermekút valósul meg, valamint több, színvonalasabb és mindenki számára elérhető szolgáltatás biztosítható. Ugyanakkor a szolgáltatáshiányos területek is ellátáshoz jutnak, csökkennek a területi ellátásbeli egyenlőtlenségek.

A képzések eredményeként nő a kora gyermekkori intervencióban részt vevő szakterületek szakembereinek kompetenciája, egységes tudásuk kialakul, ismertté válnak számukra a közös gyermekúthoz kapcsolódó szakmai elvárások, szolgáltatási utak. Az informáltabb, elégedettebb, gyermeküket jobban ismerő, kompetensebb szülők tudatosabban ismerik fel és támogatják gyermekeik erősségeit, képességeit, jobban eligazodnak az ellátórendszerben, elszigeteltségük csökken, a család életminősége javul.

A projektismertetőben foglaltakkal összhangban került kifejlesztésre „A pedagógiai tanácsadás szerepe a kora gyermekkori intervencióban” című tananyag, melynek célja, hogy az iskoláskor előtti nevelésben részt vevő pedagógusokat felkészítse a rájuk bízott gyermekek fejlődési elakadásainak felismerésére, elősegítse a gyermek személyiségéhez illeszkedő differenciált pedagógiai tevékenység tervezését, segítséget adjon a szülők támogatásához és a kompetenciahatárok felismeréséhez.

A továbbképzéshez és munkájához sok sikert kívánok a projekt egész stábjának nevében!

Kereki Judit
projekt szakmai vezető

2. A PEDAGÓGUS SZEREPE A GYERMEKEK FEJLŐDÉSÉNEK ELŐSEGÍTÉSÉBEN, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A CSALÁDOK ÉLETÉBEN BEKÖVETKEZETT VÁLTOZÁSOKRA ÉS A SZÜLŐI KOMPETENCIA ERŐSÍTÉSÉRE

A megváltozott gazdasági-társadalmi környezet, az életformák és életutak pluralizálódása, az ingerdömping, a sokféle és egymásnak ellentmondó választási lehetőség az utóbbi évtizedekben komoly hatást gyakorolt a családok életére és nevelési gyakorlatára. Miközben a korábbi generációk szülői mintái a fiatal szülőgeneráció számára egyre kevésbé tűnnek adaptívnak, nehéz kapaszkodókat találni, vagyis a mindennapokat egyre inkább jellemző információzuhatag ellenére a szülők kevés támpontot és/vagy segítséget kapnak az eligazodáshoz. A nevelés megváltozott feltételrendszerében a szülői szerepértelmezés és kompetencia megerősítésre szorul, amiben a pedagógusoknak egyre inkább kulcsszerepet kell vállalni. Ez a feladat olyan pedagógusi szerepfelfogást igényel, amelynek szerves része a szülők támogatása és partnerként való elfogadása. A pedagógia az elmúlt évtizedekben sokat foglalkozott azzal, hogy a különböző gyermekek optimális fejlesztése differenciált (adaptív) nevelés-oktatás megszervezését igényli, ugyanakkor a családok különbözőségének elfogadása, a szülői kompetencia erősítéséhez szükséges szemlélet és módszertan egyelőre nem váltak eléggé tudatos elemeivé a szakmai kultúrának. A fejezet a nevelés feltételrendszerében bekövetkezett lényeges változásokból kiindulva a fenti kérdésköröket tárgyalja.

2.1. Változások a gyermekvállalásban, a családi szerepekben és a gyermeknevelési kultúrában

A demográfia és a szociológia tudománya az utóbbi bő két évtizedben egyre gyakrabban foglalkozik a termékenység csökkenésével, a párkapcsolatok alakulásával, az életformák és életutak pluralizálódásával, a nemi és a családi szerepek változásaival. A demográfiai folyamatokkal és a szerepváltozásokkal összefüggésben a pszichológia és a pedagógia érdeklődése a változó gyermekkorra, a gyermeknevelés gyakorlatának újszerű jelenségeire irányul. A következőkben mindezek közül azokat a kérdéseket tekintjük át, amelyek háttérként szolgálnak egyrészt a gyermekvállalással és gyermekneveléssel kapcsolatos sokféleség, másrészt a nevelés terén tapasztalt változások, esetenként nehézségek megértéséhez.

2.2. A gyermekvállalási hajlandóság és az együttélési formák megváltozása

Magyarországon az 1980-as évek elején a születések számának csökkenésével indult el az a kedvezőtlen demográfiai folyamat, amelynek következtében a termékenység drasztikusan csökkent, ezzel párhuzamosan a párkapcsolati magatartás és a családalapítási szokások is átalakultak.

Egy generációval ezelőtt még az volt a jellemző és a természetes, hogy a középfokú végzettséget szerzett, húszas éveit elején járó lány férjhez ment, majd belátható időn belül gyermeket szült. Ma a fiatalok később házasodnak, illetve egyre gyakoribb a házasságot megelőző vagy az azt helyettesítő együttélés. Az elmúlt három évtizedben mintegy 8 évvel nőtt az első házasságot kötők átlagéletkora: 1990-ben a férfiak életkora 24,7 év, a nők 22 év volt. 2014-ben az első házasságkötéskor a férfiak átlagéletkora 32,5, a nők 29,7 év (KSH 2016a). Értelemszerűen az első gyermek vállalásának ideje is kitolódott. A demográfia a gyermekvállalási mintaváltás terminussal igyekszik megragadni azt a jelenséget, amelynek lényege a gyermekvállalás halasztása. A jelenség hazánkra különösen jellemzővé vált: az első gyermek vállalása 1990-ben átlagosan a 23. életévre, 2008-ban a 28., 2013-ban 28,2. életévre esett. A gyermekvállalás halasztásának következtében a gyermektelen nők aránya dinamikusan nő, 2016 elején a 30 év alatti nők 84%-a, a 30–34 évesek 42%-a, az összes szülőképes korú nő 45%-a volt gyermektelen (KSH 2016a). Ezzel a tendenciával függ össze a kétgyermekes családmodell visszaszorulása: minthogy az első gyermekek későn születnek meg, a tervezett második gyermek vállalása sok esetben mégsem történik meg.

A gyermekszám alakulásában a házasság és a párkapcsolatok terén bekövetkezett változások is szerepet játszanak. Az együttélés társadalmilag elfogadott formája hosszú időn át a házastársi kapcsolat volt, ez azonban mára elveszítette kizárólagos érvényét. A kapcsolati formák a 20. század utolsó harmadától pluralizálódnak. Az életformák opcionálisabbá, a választások szabadabbá, a kötődések ezzel együtt egyre bizonytalanabbakká váltak (SOMLAI 2013). Különösen figyelemre méltó fejlemény, hogy az életformák sokfélesége a társadalmi nyilvánosságban is egyre elfogadottabbá válik.

A szülővé válás ma már nem kötődik feltétlenül a házassági állapothoz: 2012 óta hazánkban az első gyermekek többsége házasságon kívül születik. A házasságon kívüli gyermekvállalás növekvő aránya az élettársi kapcsolatokban gyermeket vállalók számának növekedéséből fakad, az egyedülállóként gyermeket vállalók aránya a rendszerváltozás óta csak kismértékben emelkedett (4%-ról 7%-ra). A házasságon belüli gyermekvállalás már csak a diplomás nőket jellemzi (KAPITÁNY–SPÉDER 2015).

A születések számának csökkenése következtében a teljes termékenységi arányszám Magyarországon 1990-ben 1,85, 2000-ben 1,32, 2010-ben 1,3 volt. Az utóbbi néhány évben ez a mutató kismértékben javult (2015-ben 1,45), de még így is elmarad az EU 28 országának átlagától (ami 2015-ben 1,58), és jócskán elmarad a kettő fölötti értéktől, ami azt biztosítaná, hogy a népesség újratermelje magát (KSH 2016a). A termékenység alakulásában kulcsszerepet játszik a párkapcsolatok átalakulása: a gyermekvállalás halogatása, az élettársi kapcsolatok terjedése, a párkapcsolatok bomlékonyságának növekedése, melyek mind csökkentik a gyermekvállalás valószínűségét és alacsonyabb gyermekszámmal járnak együtt (KAPITÁNY–SPÉDER 2015).

A volt szocialista országokban tapasztalható termékenységi magatartás átalakulásának magyarázatára különböző elméleti feltevések születtek, melyek más-más tényezők befolyásoló szerepével érvelnek, mint például:

- a gazdaság szerkezetével és teljesítőképességével összefüggő tényezők (gazdasági visszaesés és bizonytalanság);
- az értékek változása;
- az átalakulás nyomán kialakuló értékvákuum és az anómia¹ erősödése;
- a bizonytalanság és a kiszámíthatatlanság általános terjedése;
- az oktatásban eltöltött idő meghosszabbodása;
- a gyermekvállaláshoz kapcsolódó intézményi változások (például a gyermektámogatási rendszer instabilitása, bölcsődei férőhelyek számának elégtelensége);
- a munkapiaci körülmények megváltozása (félelem a munkahely elvesztésétől, családellenes munkavállalási körülmények);
- a bővülő fogyasztási piaci lehetőségek mint a gyermekvállalással versenyző életcélok (SPÉDER 2006).

A házassági kedv visszaesése, a párkapcsolatok és az együttélési formák sokféleségének megjelenése, a családalapítás halogatása és a termékenység csökkenése olyan jelenségek, amelyek alakulását a közgondolkodásban élő normák is befolyásolják. A Népeştudományi Kutatóintézet „Életünk fordulópontjai” című panelvizsgálatának adatfelvételei lehetővé teszik a normák alakulásának nyomon követését. Eszerint „[...] a közmegitélés már 1991-ben elfogadta, hogy a házasságot megelőzően próbaházasságként együtt kell élni, olyannyira, hogy a felnőtt lakosság csaknem fele (48%) ezt egyenesen így »tanácsolta volna« a fiatalok számára. Igaz, ekkor még közel ugyanekkora (43%) volt azok aránya is, akik a párok együttélését kizárólag törvényes házasság keretei között helyeselték volna. Ám az ezredforduló után a házasságkötés előtti együttélés már határozottan elterjedt, többségi álláspontnak bizonyult, és a házasságkötés hagyományos (előzetes együttélés nélküli) formája feltűnően veszített népszerűségéből. Nem kerülheti el figyelmünket az sem, hogy a közmegitélésben – igaz, csak enyhén növekvő kisebbségi nézetként – helyet kap az élettársi együttélés mint véglegesnek tekinthető életforma helyeslése is [...]” (S. MOLNÁR 2010). Ma már azzal szemben is toleránsnak mutatkozik a közvélekedés, ha a gyermek a szülők házasságkötése előtt jön világra. A születések számának csökkenése ellenére még mindig él a kétgyermekes család ideálja, a közmegitélés azonban – csakúgy, mint az ideálisnak tartott házassági életkor kérdésében – a valóságos trendekhez közelítve egyre elfogadóbbnak mutatkozik (S. MOLNÁR 2010). A tolerancia fokozódásához feltehetően nagymértékben hozzájárult, hogy az együttélési formák sokfélesége a társadalmi nyilvánosságban egyre nagyobb teret kapott és elfogadottabbá vált.

2.3. Változások a nemi és a családi szerepekben

Bő egy évszázaddal ezelőtt a nő otthonon kívüli munkavállalása arányát tekintve elenyésző volt, feladatuk elsődlegesen a gyermeknevelésre, a házimunkára, a férj kiszolgálására és a családi tűzhely melegének őrzésére koncentrált. A férfiak főként a család megélhetését biztosították, ezzel együtt ők képviselték a családot a külvilág felé. E hagyományosnak tekintett nemi szerepek azonban – számos tényező befolyásának hatására² – a 20. század folyamán nagymértékben megváltoztak. A szerepek módosulását legjelentősebben – a gazdaságszerkezet átalakulásával párhuzamosan, hazánkban különösen az 1950-es évektől – a nő otthonon kívüli munkavállalása, majd iskolázottsági szintjük növekedése befolyásolta. „Az 1950-es években az extenzív iparpolitika, majd a mezőgazdaság erőszakos kollektivizálása tette lehetővé, illetve követelte meg a nők tömegessé vált foglalkoztatottságát. A középfokú végzettség emelkedésével az intenzív gazdaságpolitika keretei között is tovább emelkedett a munkaerőpiacra történő beáramlásuk” (SCHADT–PÓTÓ 2014, 221). A nő otthonon kívüli munkavállalása következtében a háztartás vezetésével és a gyermekneveléssel kapcsolatos tevékenységek leértékelődtek, ezzel együtt a nők jelentős része a munkába állást követően kettős szerepelvárásnak igyekezett megfelelni, vagyis a munkahelyén munkavállalóként dolgozott, otthon pedig – a hagyományos szerepelvárásnak megfelelően – a háztartásvezetéssel és gyermekneveléssel kapcsolatos feladatokat végezte. A nők otthoni „második műszak”-ja különösen jellemzővé vált Európa keleti felében, ahol a kétkeresős családmodell előbb vált általánossá, mint

1 Anómia: a modern társadalmakban tapasztalható jelenség, amelyben a hagyományos normák és szabályok úgy lazulnak fel, hogy nem képződnek helyettük újak, emiatt a társadalmi élet adott területén a szabályok nem világosak, a társadalmi normák elveszítik befolyásukat az egyének viselkedésére. Az anómia fogalmát Émile Durkheim vezette be a szociológiába devianciaelméletében (Durkheim 1982).

2 A nemi szerepek átalakulására hatást gyakorló tényezők mindegyikének számba vétele túlmutat a tananyag keretein, ezért azok közül itt csak azokat említjük, amelyeket témánk szempontjából a legmeghatározóbbnak gondolunk.

a nyugat-európai országokban³ (PONGRÁCZ–MURINKÓ 2009). Az Európa különböző régióiból kiválasztott, négy ország-ra⁴ kiterjedő elemzés, amely az előbbi megállapítást tartalmazza, arra is felhívja a figyelmet, hogy a nők leterheltsége a férfiak szerepvállalásának mértékétől függ, ami azonban országonként eltérő képet mutat (uo). A nemi szerepek a vizsgált országokban – a hasonló politikai, gazdasági, társadalmi és ideológiai múlt ellenére is – eltérően alakultak, ami azt mutatja, hogy a nemi szerepek alakulása inkább függ az értékrendtől, mint más tényezőktől. Azokban az országokban, ahol emancipáltabb a férfiak és nők értékvilága (ilyen például Kelet-Németország vagy Franciaország), ott a háztartási munkában való részvétel is kiegyenlítettebb a férfiak és nők között. A tradicionális beállítódás ellenben – függetlenül attól, hogy az a férfit vagy nőt jellemzi – minden vizsgált országban a nők nagyobb fokú háztartási munkavégzését, illetve a közösen végzett feladatok alacsonyabb arányát eredményezi. A magyar társadalomban inkább a hagyományos szerepfelfogás az elfogadott, ennek megfelelően a háztartási munkák zömét a nők végzik, amibe a férfiak csak szerény mértékben vonódnak be. A családi munkamegosztás vonatkozásában nálunk legkedvezőbb helyzetben a diplomás nők vannak (PONGRÁCZ–MURINKÓ 2009).

A családi szerepek alakulását érdemes a férfiakkal szembeni elvárások oldaláról is megvilágítani: voltaképpen milyen elvárások fogalmazódnak meg a férfiakkal szemben, hogyan vélekedik a közvélemény ma Magyarországon a férfiak családban betöltött szerepéről? A kérdés megválaszolásához egy hazai demográfiai kutatás keretében történő ismételt adatfelvétel visz bennünket közelebb, amely a családi szerepelvárások két vonatkozásával foglalkozik:

- A közvélemény a jövedelemszerzést vagy a családi életben való aktív részvételt (gyermekgondozás, háztartási munka) várja el inkább a férfiaktól?
- A hagyományos (fegyelmzés, jövedelemszerzés) vagy a modern vonásokat (a szeretet kimutatása, aktív részvétel a gyermekgondozásban) várja-e el inkább az apáktól (SPÉDER 2011)?

A kutatás témánk szempontjából legfontosabbnak tekinthető eredménye, hogy a válaszolók legnagyobb aránya a férfiakkal szemben kettős elvárásrendszert fogalmaz meg, vagyis egyidejűleg várja el a hagyományos kenyérkereső szerep betöltését és a gyermeknevelésben való részvételt. „A megkérdezettek fele ötvözné a hagyományos és modern férfiszerepet” (SPÉDER 2011, 224). Ennél kisebb arányban van jelen a közvéleményben az inkább a hagyományos, illetve az inkább a modern értékek képviselője. A lényegesnek tartott apai vonások vonatkozásában is azt lehet mondani, hogy a férfiakkal kapcsolatos elvárások heterogének. S bár a modern apai vonások nem terjedtek el széleskörűen, egyúttal „a kenyérkereső férfi/apa képe mélyen beivódott a magyar társadalomba” (uo., 225), jellemző trend az apák gyermekgondozásba és -nevelésbe történő bevonódottságának⁵, illetve az apai viselkedés gondoskodó jellegének erősödése (VAJDA 2005, 252). A fentiekkel összefüggésben érdemes rámutatni arra is, hogy immár nemcsak a nők vannak kitéve kettős szerepelvárásnak, hanem a férfiak is, lényeges azonban látnunk, hogy a szerepek a családokban ma már egyre inkább önként vállalhatóak és kommunikatív egyeztetések folyamatában alakulnak ki. A nemek közötti szerepmegosztás mindezek következtében már korántsem olyan merev, mint az hagyományosan megszokott volt, sőt egyre gyakrabban fordulnak elő olyan esetek, amelyekben a hagyományos családi szerepek teljesen felborulni (vagy megfordulni) látszanak, illetve a tradicionális feminin és maskulin szerepek határainak fellazulásával egy újfajta nemi szerepviselkedés, az androgínia⁶ társadalmi elfogadottsága fokozódik (RANSCHBURG é. n.; Vajda 2005).

A nemek közötti merev szerephatárok lebomlása a foglalkozási szerepek megválasztásában, a férfiak és nők megjelenésében, a férfiasághoz és nőiességhez társított szimbólumok változásában is megfigyelhető. Érdekes, hogy a még ma is férfiasnak tulajdonított pályákon (például katonai, rendészeti, műszaki) több nőt találunk, mint fordítva (kevés férfi foglalkozik hivatásszerűen kisgyermekkel, jóllehet, ennek anyagi-egzisztenciális okai is vannak). Mindemellett elmosódottabbakká váltak a határok a külső megjelenést illetően is. Már nem lepődünk meg, ha férfiakat régebben nőiesnek tartott, feltűnő színű vagy csillogó ruházatban látunk, mint ahogy azon sem, ha a nők military öltözetet öltenek, izmokat növesztenek, és kopaszra vágatják a hajukat. Nagymértékű változás következett be a nemek között az iskolázottság szintjében is. Ma a felsőoktatásban több a női, mint a férfi hallgató. Ennek a jelentősége különösen ahhoz képest ítéelhető meg, ha felidézzük, hogy Magyarországon a nők a 19. század végéig nem tehettek nyilvános érettségi vizsgát, ez a lehetőség számunkra 1896-tól nyílt meg.

2.4. A hagyományos családi élet megváltozása és a gyermeknevelési kultúrát befolyásoló tényezők

A gazdasági-társadalmi feltételek változása, a demográfiai folyamatok és a szerepek átalakulása következtében a hagyományos családi élet a 20. század második felétől felbomlani látszik, a család szocializációs funkciója egyre kevésbé ölt markáns jelleget, a felnőttek és a gyermekek közötti különbségek pedig elmosódottabbá válnak. „A »hagyományos családi élet« felbomlásáért gyakran a megváltozott szexuális erkölcsöket, a női munkavállalást vagy a médiát szokták okolni.

3 A kétkeresős családmodell Európa keleti országaiban – így Magyarországon is – jóval előbb terjedt el, mint a nyugat-európai régióban, ezért a munka és a család összeegyeztethetőségének a problémája is előbb került napirendre a keleti régió országaiban, ahol a nők a háztartási munkavégzéssel a kezdetektől leterheltebbek, mint a férfiak.

4 Az elemzés Franciaország, Magyarország, Németország és Oroszország adatai alapján történt.

5 Lásd például az apás szülések elterjedését, vagy azokat az eseteket, amikor az apa veszi igénybe a GYED-et.

6 A kifejezés a férfias és a nőies tulajdonságok egy személyben való megjelenítésére utal.

Az alaposabb elemzés azonban megvilágítja, hogy összetett problémáról van szó, amely a posztmodern gazdaság és társadalom működésének integráns része. [...] A család szerepének megváltozásában a legfontosabb körülmény, hogy az egyén társadalmi integrációjának lehetőségei egyre inkább a családon kívülre helyeződnek, elsősorban a fogyasztás, a gazdasági szervezetekben és az elektronikus kommunikációban való részvétel közvetítésével valósulnak meg” (VAJDA 2005, 166–167).

Miként hatnak ezek a körülmények a gyermeknevelés feltételeinek és a gyermeknevelés kultúrájának alakulására?

- A különböző médiumokban a gyermekvállaláshoz és a szülőséghez számos fenyegető elem (például a bölcsőhalál vagy a szülés utáni depresszió) kapcsolódik, ami szorongást kelt és nehezíti a felelősségvállalást.
- A gyermekvállalást a fiatalok jelentős része a kényelmes élethez szükséges javak (berendezett, jól felszerelt lakás, gépkocsi) megszerzéséhez köti, a javak megszerzését a gyermekneveléssel párhuzamosan kevésbé tudja elképzelni. Jellemzővé vált a fejlődéshez szükséges feltételek hiánytalan biztosítására való törekvés. Ez részben késlelteti a gyermekvállalást, részben jelentősen növeli az adósságvállalás kockázatait.
- A gyermekneveléshez kapcsolódó fogyasztási cikkek felértékelődtek, egyúttal a szülők közötti társas összehasonlítás, a „jó szülőség” feltételeivé váltak (VAJDA 2005).
- A család kognitív síkon (és feltehetően az érzelmek szintjén is) prioritást élvez, ezt azonban gyakran felülírják az egzisztenciális szempontok, amelyek között kitüntetett szerepe van a fogyasztást lehetővé tevő pénz megszerzésének, ami a piac által kínált csábító lehetőségek elérésének záloga.
- A fogyasztói kultúra és a szolgálatában álló reklámpia a felnőtteket és a gyermekeket is a vágyak azonnali kielégítésére ösztönzi, aminek következtében a lemondás vagy késleltetés minden vonatkozásban háttérbe szorul. Különösen nehéznek tűnik a lemondás a piac által kínált vonzó, ám a kisgyermekneveléssel nehezen összeegyeztethető lehetőségekről.
- Az utóbbi két évtized egyik meghatározó fejleménye a gyermekeket célzó fejlesztő- és szórakoztatóipar térhódítása, ami gyakran a gyermek korától és szükségleteitől idegen, mindazonáltal a gyermekek gyorsabb fejlődését ígérő programokat kínál azt az ideológiát sugallva, hogy ha ezekből a gyermek kimarad, akkor végérvényesen le is marad.⁷
- A gyermekneveléssel kapcsolatos ismeretterjesztés fő csatornájává immár az internet vált, amelynek közvetítésével soha nem látott mértékben zúdul a szülőkre a tudományos alapokat gyakorta nélkülöző információzuhatag. A *gyermeknevelési tanácsok* összetételre például a Google keresőben aktuálisan 112 000 a találatok száma. Gyakorik az ún. „számozott” tanácsok (10 legfontosabb tanács, 15 jó tanács a stresszmentes gyermekneveléshez, 10 tanács a rosszkedvű gyermek neveléséhez, stb.), de voltaképpen minden korosztályra és a legkülönbözőbb nevelési helyzetekre léteznek – gyakran egymásnak is ellentmondó – általános receptek. A kontrollálatlan információzuhatag és a kialakuló kánonszerűség elbizonytalanítja a szülőket és szorongást kelt bennük (VAJDA 2011).

A gyermeknevelés feltételeiben bekövetkezett változások megértéséhez szorosan hozzátartozik a gyermekek helyzetének megváltozásával kapcsolatos kérdéskör megvilágítása.⁸

A gyermekek és a felnőttek világa a modernitást megelőzően kevésbé különült el egymástól. A gyermekkor és a felnőttkor fokozatos elkülönülése a nyugati típusú kultúrákban a 19. századtól kezdődik meg, amelyhez más tényezők mellett az intézményes nevelés társadalmi jelenséggé válása is hozzájárult. „Az intézményes gyermeknevelés megjelenése előtt [...] jóval kevésbé voltak világosak az életszakaszokat a mai értelemben elválasztó határok” (VAJDA 2011, 17). Először a 18. században jelenik meg az az elképzelés, hogy a gyermekek számára különleges életfeltételeket kell teremteni. A 19. század utolsó harmadától a pszichológia fejlődésével előtérbe kerül a gyermeki fejlődés tanulmányozása, és egyre több tudás termelődik az életkori sajátosságokról, ami a nyilvánosság tereinek létrejöttével és a kialakuló tömegkommunikáció segítségével jelentősen átalakította a gyermekekről és a gyermekkorral való gondolkodást. Ettől kezdve a gyermekeket számos vonatkozásban védelem illeti meg, s bár a nevelés a 20. század közepéig jobbra tekintélyelvű marad, bensőségeesebbé válik a szülők és gyermekek kapcsolata. A gyermekkor egészen a 1970-es évekig a felnőttkorra történő felkészülés szakasza.

A tekintélyelvű nevelést a 20. század közepétől egy megértő, gyermekcentrikus attitűd váltja fel, a neveléshez egyre gyakrabban kapcsolódik a gyermekközpontú jelző, a gyermekközpontúság fogalmának értelmezése azonban – és erre még visszatérünk – nem problémamentes. A 20. század utolsó harmadától a gyermekek és a felnőttek világa közötti távolság egyre zsugorodik, a gyermekség és felnőttég határai már korántsem egyértelműek. A gyermekek helyzetének megváltozását befolyásoló tényezők közül a demográfiai trendekre és a fogyasztás szerepére már utaltunk. Kétségtelen azonban, hogy a gyermekstátusz megváltozásában a kultúra jellegzetes változásainak is szerepe van. Ilyennek tekinthető például, hogy a gyermekek/fiatalok nemcsak könnyedén mozognak a technikai eszközök világában, hanem olyan tudást is birtokolnak, amire nem a felnőttek közvetítésével, hanem saját tanulási folyamataik révén, vagy kortársaik se-

⁷ A témáról részletesebben lásd Elkind 1980; Vajda 2005; uő. 2009 és 2011.

⁸ A témakör történelmi kontextusát lásd részletesen Pukánszky 2002; Vajda 1997; uő. 2005; 2011.

gítségével tesznek szert (VAJDA 2005). Ez jelentősen módosítja a felnőttek és a gyermekek közötti eddigi alapviszonyt, egyúttal tovább erodálja az idősebb generáció tapasztalatainak érvényességét.

A posztmodern gyermekkép egyre kevésbé van figyelemmel a gyermekkorra, a gyermek különleges tulajdonságaira, és a gyermekek a médiumokban egyre inkább mint önálló fogyasztók jelennek meg (KLUGE 2004; VAJDA 2005; GOLNHOFFER–SZABOLCS 2005). A továbbiakban a gyermekek és felnőttek közötti távolság csökkenésének azokat a látható dimenzióit igyekezünk megragadni, amelyek mindezt jól demonstrálják.

Az első, egyúttal talán a legszembetűnőbb változás a gyermekek megjelenésében tapasztalható. Az öltözéket (és gyakran a hajviseletet is) szemlélve apró nőket és férfiakat látunk, hasonlóan, mint úgy háromszáz évvel ezelőtt. Popper Péter egyik írásában érzékletesen mutatja be, ahogy a felnőttek a 20. század első felében a külső megjelenéssel és a jogosultságokkal is igyekeztek megmutatni a gyermekeknek, hogy hol tartanak a felnőtté válás folyamatában (POPPER 2011). A kisgyermekre rövidnadrágot adtak, ha hidegebbre fordult az idő, akkor alá meleg harisnyát. Ötödik osztályban dukált a bricsesz, érettségire pedig az első öltöny. A ma gyermeke a külsőt tekintve nem nagyon kap információt arról, hogy hol tart a felnőtté válás folyamatában. A gyermekdivat fazon- és anyagszerűségében, színvilágában is hűen követi a felnőttdivatot. Már egészen kicsi lányok is ugyanolyan harisnyát, felsőt, szoknyát stb. hordanak, mint amilyet az édesanyjuk, de a kislányok se maradnak le. Nem könnyű ezzel szülőként szembehelyezkedni, mert jellemzően ilyen gyermekruházatot is árulnak. Már fel sem merül, hogy azok esetleg nem praktikusak, az meg végképp nem, hogy e divatos ruhadarabok jó része nem is gyermekbarát. Olyannyira nem, hogy teljesen szükségtelen, a gyermek testi és lelki fejlődésére kifejezetten egészségtelen termékek is eladásra kínálják magukat: ilyenek például a push-up (!) melltartók és bikinik, a magas sarkú cipők kislányoknak, de ilyenek a bébi- és gyermekkozmetikumok is, amelyek közül talán a bébiparfümök a legbizarrabbak. Gond, hogy hasonló termékek egyáltalán megjelenhetnek, ennél nagyobb probléma azonban, hogy fogyasztói kereslet van rájuk.

A felnőtt és gyermeki világ összemosódásának egy másik dimenziója a tárgybirtoklás, tárgyhasználat. Néhány évtizeddel ezelőtt még elképzelhetetlen volt, hogy a gyermekeknek olyan tárgyak kerüljenek a birtokába, amelyek fenntartása rendszeres kiadást jelent. A rendszeres kiadással járó tárgyak birtoklása a felnőttek privilégiuma volt, ami logikusan abból következett, hogy ők teremtették elő a fenntartáshoz szükséges jövedelmet. Ez mára megváltozott: a gyermekek jelentős része olyan tárgyakat birtokol (például okostelefonok, tabletek), amelyekhez fenntartási kötelezettség társul. Nem lényegtelen szempont, hogy e tárgyak birtoklása egyre alacsonyabb életkorban kezdődik, mint ahogy az sem, hogy a jelenség túlmutat önnön konkrétumán: e tárgyak birtoklásával olyan (felnőtt) jogokat biztosítunk, amelyekhez a gyermekek részéről azonban nem kapcsolódnak kötelezettségek.

A harmadik a térhasználat, időtöltés dimenziója. A gyermekek olyan tereken és helyeken vannak jelen, ahol régebben nem volt megszokott részvételük. Voltaképpen mindenhol ott vannak a felnőttekkel, olyan helyeken is, amelyek számukra nem feltétlenül élvezetesebbek. Ilyenek például a bevásárlóközpontok vagy az éttermek, ahol a felnőttek szeretnek több időt eltölteni, az ott végezhető tevékenységek (vagy éppen azok korlátozottsága, hiánya) azonban a gyermekeket nem kötik le. De jelen vannak a koncerteken, bulikon, több napos wellnessprogramokon, hosszú utazásokon. „Ma az esetek igen nagy részében egyszerűen »trendi« mindenhová elvinni a gyermeket, ahol egészen biztosan nem érzi jól magát. A szokást erőteljesen táplálja a média. [...] Mindez nem a gyermeki emancipáció fejleménye, a gyermekek állandó jelenléte sokkal inkább a felnőttek növekvő kényelemigényének, az alkalmazkodás és a lemondás elutasításának tudható be. A kisgyermek fokozott alvásiigénye, a rendszeresség és a biztonság feltételeinek megteremtése megkövetelné, hogy a felnőttek ennek megfelelően alakítsák ki a környezetet és saját életrendjüket. Ez azonban nem felel meg a fogyasztói életmódban mind a materiális feltételek, mind a domináns ideológiák által elősegített, a vágyak és igények azonnali kielégítésére törekvő mentalitásnak” (VAJDA 2009, 6).

Itt térünk vissza arra, amit a gyermekközpontúság értelmezésével kapcsolatban jeleztünk. A gyermekközpontú nevelés korszakát a gyermekkortörténészek a 20. század közepétől számítják (DEMAUSE 1974). A gyermekközpontúság lényege, hogy hozzásegítjük a gyermeket individuumának kibontakoztatásához, és ehhez kedvező környezetet teremtünk. Hagyjuk, hogy érdeklődésének, irányultságának és képességeinek megfelelően tevékenykedhessen, fejlődéséhez empátikusan, támogató nevelői attitűddel viszonyulunk. A gyermekközpontúság és a megértő-támogató szülői attitűd értelmezése azonban sokféle lehet. A tapasztalat azt mutatja, hogy a szülők gyakran éppen a gyermekközpontúság jegyében mondanak le irányító szerepükről, tévesztik szem elől a gyermekeik valós érdekeit, és teljesítik jóformán korlátozás nélkül kívánságaikat. A gyermekközpontúság ezzel szemben nem jelent abszolút szabálynélküliséget. Nem jelenti azt sem, hogy megszűnik a szokásalakítás, hogy a gyermekre mindent ráhagyunk, azt meg semmiképpen nem, hogy rábízunk a család életének irányítását, mert mindez a felnővekedés során komoly problémákhoz vezet és számos nevelési konfliktus forrása.

2.5. Az intézményes nevelés számára megfogalmazható következtetések

Az egyik lényeges következtetésünk (egyben a további gondolkodás kiindulópontja) az lehet, hogy a tradicionális családkép egyedüli érvényessége helyett egyre inkább családfelfogások sokféleségében és számos szülői szerepértelmezésben kell gondolkodnunk. Ez a pedagógusok részéről minden eddiginél érzékenyebb és toleránsabb viszonyulást tesz szükségessé.

Érdeemes tudatosítanunk azt is, hogy a családok jelentős részében az életmód is megváltozott. A mai szülőgenerációt más ingerek érik, mások a lehetőségei és többségük másként is akar élni, mint saját felmenői. Lehet, hogy saját érték-

rendünk prizmáján keresztül nem mindennel értünk egyet, ez azonban nem befolyásolhatja a kapcsolatot és a szülők iránti attitűdöt. A családokkal való együttműködéshez a jelenleginél nagyobb nyitottságra, törekvéseik megértésére és az értékválasztás sokféleségének elfogadására van szükség.

A szülők a nevelésben ma nehezen találhatnak igazodási pontokat, kapaszkodókat. A korábbi generációk nevelési mintái és világról alkotott magyarázatai a fogyasztói társadalom mediatisztált kultúrájában nem vagy csak részlegesen érvényesek, és egyre kevésbé alkalmazhatók. Ez elbizonytalanodáshoz vezet, amin nem segít a különböző médiumok által sugárzott témék, köztük rengeteg tudományosnak ható, félremagyarázott, kétes értékű információ. A 20. század második felétől válik jellemzővé, hogy „az emberek tájékozódását, orientációs pontjait sok területen a tudomány, vagy a nevében kijelentett, többnyire egyszerűsített direktívák, állítások határozzák meg” (KÓSA 2016, 56). Torzítva jelentek meg és váltak széles körben elterjedté a pszichológia tudományos eredményei is a szülő-gyermek kapcsolatról és általában a gyermeknevelésről. „Az autokratikus, feltétlen engedelmességet kívánó szülői/nevelői magatartással szemben az érzékeny figyelem fontosságát hirdető pszichológiai elméletek a felnőttekben néha azt a tévhitet kelthették, hogy a határozottság és korlátozás minden formája kizárja a »demokratikus« szülői/nevelői viselkedést, noha a fejlődésléktan nyomósan érvel az ún. »mérvadó« szülői magatartás mellett, mely a gyermekek jogai mellett a kötelességeket is fontosnak tartja (és betartatja) az érett személyiség kialakulása érdekében” (KÓSA 2016, 9–10). Ki más lehetne kompetensebb a szülő segítségében, a félreértelmezett információk megfelelő értelmezésében, mint a pedagógus? Bizonyos, hogy a családi nevelésről és szülők támogatásáról is másként kell gondolkodniuk. Elodázhatatlannak látszik a pedagógusszerep újragondolása, méghozzá oly módon, hogy a pedagógiai tanácsadó tevékenység a szerep szerves részévé váljon.

2.6. Kisgyermeknevelő szerep, pedagógiai tanácsadás és partnerség

Nem könnyű szembehelyezkedni és szembemenni a piaci világ által felkínált, a marketing és a reklámok segítségével rendkívül hatékonyan sulykolt hatásokkal, a pedagógia azonban mindeddig erre kísérletet sem nagyon tett. Viszonya a fogyasztói kultúrához meglehetősen ellentmondásos: azt üldözendőnek, de legalábbis erősen szelektálандónak tartja, a kommercializálódást a boldog gyermekkor ellentétéként látatja, azt kompenzálni igyekszik, ténylegesen azonban esz-köztelen (GOLNHOFER–SZABOLCS 2005). A nevelésben érintett intézmények a gyermeki és a felnőttvilág összemosódását tétlenül szemlélik, nemtetszésüket kollegiális körben kifejezik, nyilvánosan azonban kevésbé adnak ennek hangot.

A vázolt jelenségekkel és folyamatokkal szemben az intézményes nevelés világa lényegében minden szinten válságképtelennek tűnik. Megtehetné, hogy pedagógiai programjában és házirendjében markánsabban megjeleníti valós értékrendjét, ennek felvállalása viszont egy olyan demográfiai környezetben, amikor kevesebb gyermek születik, kockázatos, mert félő, hogy a szülők akkor más intézményt választanak. Jóval kevésbé tűnik kockázatosnak az az alapállás, amelyben a gyermek nevelése a szülők dolga, a pedagógusok elsősorban a gyermek tanulásának-fejlődésének támogatói, ennek szakértői.

Ennek az alapállásnak a védelmében gyakran történik hivatkozás a hatályos szabályozásra,⁹ azt hangsúlyozva, hogy a gyermek nevelése elsősorban a család joga és kötelessége, az intézményes nevelés csupán a családi nevelés kiegészítője. A hivatkozott dokumentumokat alaposabban megvizsgálva azt kell mondanunk, hogy – miközben ennek deklarálása ténylegesen megjelenik a szabályozásban – ez egy leegyszerűsített értelmezés. A különböző életkorú gyermekeket nevelő intézmények tartalmi munkáját szabályozó dokumentumok és a törvény is eltérő hangsúllyal és más-más kontextusban foglalkoznak a családi neveléssel való kapcsolattal, de mindegyikben megfogalmazódik az együttesség és a családok egyediségének figyelembevétele.

A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramjának¹⁰ a szemlélete a legkorszerűbb. Ez a dokumentum egyértelművé teszi, hogy a bölcsőde a gyermekeken keresztül a család egészére kíván hatni. A bölcsődei nevelés középpontjában a kisgyermek, közvetett módon pedig a kisgyermeket nevelő családok állnak. Az alapprogram a családra mint komplex rendszerre tekint, s ennek értelmében nemcsak a kisgyermek nevelését-gondozását, hanem az egész család támogatását célozza meg. Alapelveként rögzíti a családi nevelés elsődleges tiszteletét, s ebben a kontextusban jeleníti meg, hogy a kisgyermek nevelése a család joga és kötelessége. Szintén alapelveként a család rendszerszemléletű megközelítése, melynek értelmében elsődleges szempont a család működésének megismerése, megértése, a család kiindulópontnak tekintése. A bölcsődei nevelés feladatai között az első a családok támogatása, annak erősségeire építve a szülői kompetencia fejlesztése. A családok támogatásának módszereit, lehetőségeit külön fejezetben is részleteztük (lásd 4. fejezet). Az óvodai nevelés országos alapprogramja az alapelvek egyik kiindulópontjaként rögzíti, hogy a gyermek nevelése elsősorban a család joga és kötelessége, s ebben az óvodák kiegészítő, esetenként hátránycsökkentő szerepet töltenek be. Az óvodaképpel összefüggésben első kitételként az jelenik meg, hogy az óvodáskorú gyermek nevelésének elsődleges színtere a család. Az óvodai nevelés alapelvei kizárólag a gyermekekre fókuszálnak. Arról, hogy az óvoda milyen módon viszonyul a családhoz, „Az óvoda kapcsolatai” című rész tájékoztat. Eszerint az óvodai nevelés a családi neveléssel együtt szolgálja a gyermek fejlődését, melynek alapvető feltétele a családdal való szoros együtt-

9 A bölcsődei nevelés országos alapprogramja; az óvodai nevelés országos alapprogramja; 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről.

10 15/1998. (IV.30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről. 10. melléklet

működés, melynek formái változatosak. Az óvodapedagógus figyelembe veszi a családok sajátosságait, szokásait, az együttműködés során érvényesíti az intervenciók gyakorlatát, azaz a segítségnyújtás családhoz illesztett megoldásait.¹¹

A köznevelési törvény a szülő kötelességeként határozza meg, hogy gondoskodik gyermeke értelmi, testi, érzelmi és erkölcsi fejlődéséhez szükséges feltételeiről és arról, hogy gyermeke teljesítse kötelességeit, továbbá az intézménnyel együttműködve megadja ehhez minden tőle elvárható segítséget, figyelemmel kíséri gyermeke fejlődését, tanulmányi előmenetelét. A szülő kötelessége továbbá, hogy biztosítsa gyermeke óvodai nevelésben való részvételét, tankötelettségének teljesítését, valamint tiszteletben tartsa az intézményekben dolgozó pedagógusok és alkalmazottak emberi méltóságát és jogait, tiszteletet tanúsítson irántuk. A szülő joga különösen, hogy megismerje a nevelési-oktatási intézmény pedagógiai programját, házirendjét, az abban foglaltakról tájékoztatást kapjon, továbbá gyermeke fejlődéséről, magaviseletéről, tanulmányi előmeneteléről rendszeresen részletes és érdemi tájékoztatást, neveléséhez tanácsokat, segítséget kapjon. A jogszabály ezzel együtt a pedagógus kötelességeként határozza meg a szülő rendszeres tájékoztatását a gyermek fejlődéséről, magatartásáról, az ezzel kapcsolatban észlelt problémákról¹².

A nevelési tanácsadás a hivatkozott dokumentumokban tehát szülői jogként és a pedagógussal szembeni elvárásként is megjelenik, ráadásul a pedagógus tanácsadó szerepköre hazai viszonylatban sem új elem.¹³ A pedagógiai tanácsadás mindenek ellenére nem épült be szervesen a pedagógusok tevékenységébe és a pedagógiai-módszertani kultúrába, amelynek okaira a következőkben igyekszünk rávilágítani.

A szerepet a pozícióhoz tartozó tevékenység- és viselkedérepertoárként, illetve a szereppel kapcsolatos elvárások rendszereként értelmezve jól nyomon követhető, hogy az elmúlt néhány évtizedben a kisgyermeknevelői szerepek¹⁴ – melyek történetileg maguk is a gyermeknevelés intézményesülésének, s ezzel a pedagógusszerep fejlődésének, differenciálódásának és specializálódásának következményei (NÉMETH 2004) – dinamikusan átalakultak. Részben úgy, hogy maga a tevékenység bővült számos új elemmel, ami a szerep további differenciálódását és komplexebbé válását eredményezte, részben úgy, hogy az iskola világában tradicionálisnak tekintett és bizonyos megkötésekkel a kisgyermeknevelés területére is adaptálható szerepegyüttes – „nevelő, szakember és tisztviselő” (FALUSSY et al. 1976, 86), illetve „tanít, nevel, adminisztrál” (KOZMA 1985, 78) – dimenziók aránya (és sorrendje) változott. A kisgyermeknevelés területén is hangsúlyossá vált a valamire megtanítás és általában a fejlesztés, továbbá megjelentek teljesen új szakértelmet kívánó feladatok,¹⁵ amelyekkel az intézményekben dolgozó pedagógusoknak kell(ett) megbirkózniuk. A gyermek széles értelemben vett tanítása, személyisége egészének fejlesztése természetesen a nevelő szerep része, ugyanakkor kevésbé tisztázott a szerep ezen túli tartalma.

A nevelőszerephez szorosan kapcsolódik a nevelőpartneri, illetve a nevelőpartnerségre alapozott tanácsadó szerep, amely elsősorban a szülők és pedagógusok relációjában nyer értelmet. A kisgyermeknevelés gyakorlatához ez a szerep kétségtelenül hozzátartozik, kivitelezése azonban esetleges és szakmailag nem kellően kimunkált. Ennek hátterében összetett okok állnak. Az egyik feltehetően az a változás, amely a rendszerváltozást követően a családok és az intézmények viszonyában bekövetkezett. E viszony változásának elemzéséről a bölcsőde és óvoda vonatkozásában nincs tudomásunk, de kiindulópontot jelenthetnek azok az írások, amelyek ezt a kérdéskört az iskola vonatkozásában szemlélik. Földes Petra a család és az iskola viszonyában történt változásokkal összefüggésben arra hívja fel a figyelmet, hogy a tényleges partnerség kialakulását a minta hiánya hátráltatja, vagyis olyan szereplőknek kell(ene) partnerséget kialakítani, akiknek erre nincsenek mintáik, akiknek saját emlékei és tapasztalatai az intézményes nevelés tekintélyi viszonyaira alapozott kapcsolatrendszerből származnak (FÖLDES 2005). Ezt a megállapítást az iskola előtti nevelés világára is érvényesnek tarthatjuk, még akkor is, ha az autoritás ott más formában öltött testet. A szülő dolga a tekintélyi viszonyrendszerre épülő intézményes nevelés világában az intézmény elvárásaihoz való igazodás, az annak való megfelelés. A partnerség más viszonyrendszert feltételez. Olyan, amelyben a szülő és a pedagógus egymás nevelőtársai, segítői, amelyben mindkét fél tudása, tapasztalata érvényes, a közös gondolkodás pedig a mindenki számára elfogadható megoldások irányába hat.

A bölcsődei szakterület – az utóbbi évtizedben különösen – ilyen partnerségben gondolkodik. Az egységes szakmai elvárások biztosítása érdekében szakmai standardokat dolgozott ki,¹⁶ amelyek sorában az első a család-bölcsőde kapcsolata. A standard magyarázatát szó szerint idézzük: „A családok helyzete megváltozott a mai társadalomban, ami magával hozta a nevelési szemlélet változását is, melynek révén a szülők más-más elvárásokat, igényeket támasztanak a bölcsődével szemben. Ezért nagyon fontos körültekintően megszervezni és biztosítani az együttműködés formáit, melyek magukban foglalják a gyermekek fejlődéséről szóló kölcsönös információnyújtás mellett a nyitottság hangsúlyozását, a bölcsőde szakmai munkájának ismertetését és nem utolsósorban a szülői szemlélet formálását is. [...] A nevelés-gondozás összhangja, a szimmetrikus partneri kapcsolatok kialakítása elengedhetetlen feltétele a gyermekek fejlődésének. A szülő ismeri legjobban gyermekét, így közvetíteni tudja szokásait, igényeit, szükségleteit. A gondozónő pedig mint szakember olyan szaktudással, tapasztalattal rendelkezik a bölcsődés korosztályról, melynek révén segíteni

11 Lásd részletesen a 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet Az óvodai nevelés országos alapprogramjáról.

12 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 42. A szülők kötelességei és jogai, 72. §.

13 A szakirodalmi előzményekben lásd például TRENCSENYI 1988; Mihály 1989; ZRINSZKY 1994 írásait, bár meg kell jegyeznünk, hogy célzottan a kisgyermeknevelői szerepekre irányuló empirikus kutatások nem állnak rendelkezésre.

14 A kisgyermeknevelői szerepekkel itt a bölcsődei gondozót és az óvodapedagógust azonosítjuk.

15 Néhány példa az új feladatokra: pályázatírás, pedagógiai programkészítés, minőségbiztosítással kapcsolatos feladatok stb.

16 Minden standardhoz további alpontok és részletes felülvizsgálati szempontok is kapcsolódnak.

tudja a gyermeket a beilleszkedésben, a fejlődésben, a szülőket pedig a nevelésben” (SEBESTYÉN–VOKONY 2007, 12). E kétségtelenül korszerű, a szülőt ténylegesen partnernek tekintő szemlélet gyakorlatot vezérlő elterjedését a bölcsődei szakterület különböző módokon igyekszik elősegíteni (például továbbképzésekkel, módszertani segédletekkel), de így sem könnyű elérni, hogy az áttörje a megszokott beidegződéseket és rutinokat, különösen ha a szülőhöz vagy a tanácsadáshoz kellemetlen tapasztalat társul.

A szülőkkal való partnerséget az óvodai szakterület is egyre gyakrabban hangoztatja. A közvetlenebb és kevésbé formalizált találkozás elősegítése érdekében sok intézmény átalakította a kapcsolattartás hagyományos formáit, és vannak óvodák, amelyek a honlapjukon nevelési tanácsokat tartalmazó rovatot működtetnek. E jó kezdeményezések fontosak, de nem pótolják a szakmai szabályozókból még hiányzó, a partnerséget erőteljesebben hangsúlyozó szemléletet, a szakma szembenézését a család-óvoda kapcsolatát terhelő problémákkal, és nem fedik el a kapcsolat újrafogalmazásának szükségességét sem. Deklaráltan a viszony ugyan partneri, működésmódjában azonban kevésbé az. Kósáné és Horányi a nehézségeket azzal is magyarázzák, hogy az „óvoda és az iskola ma még nem képes alkalmazkodni azokhoz az egymástól nagymértékben különböző családi környezetben élő gyermekekhez és szüleikhez, akiknek nem csupán anyagi helyzete és kulturális jellemzői, hanem szükségletei, igényei, a pedagógusokkal való együttműködési készsége is eltérő” (KÓSÁNÉ ORMAI–HORÁNYI 2006, 111).

A partnerség kialakulását presztízszempontok is hátráltatják. Ilyen például a tekintélyvesztés félelme a pedagógus részéről, a ragaszkodás a „fölötte állás”-hoz, illetve az a beállítódás, hogy egy laikus ne szóljon bele, hogy a pedagógus mit csináljon. Különösen nehéznek bizonyul a hátrányos helyzetű családok megszólítása, de a jól pozicionált szülővel sem sokkal könnyebb, ott gyakori, hogy velük szemben a kisgyermeket nevelő pedagógusok elbizonytalanodnak és ambivalenssé válnak. A laikus és a professzionális tudás egymáshoz való viszonyával, illetve a szülő- és szakember-szereppel kapcsolatos problémák a partnerséggel összefüggésben nem sajátosan hazai kérdések, azok a nemzetközi szakirodalomban is megjelennek (HUGHES–MACNAUGHTON 2000).

Reprezentatív mintán egy olyan hazai kutatási előzményt tarthatunk számon, amelyben szülőket kérdeztek a kapcsolatról. A szülő-óvoda kapcsolat feltérképezésére 2001-ben egy, az óvodarendszer egészére kiterjedő vizsgálat részeként került sor (TÖRÖK 2005). A megkérdezettek közel egytizede akkor nagyobb beleszólást szeretett volna az óvodai élet tervezésébe. A szülői elégedettség mérése azt az eredményt hozta, hogy jelentős számban igényelnének a szülők több rendezvényt, családi programot, és gyermekeik számára is gazdagabb programot várnának az óvodától. Ez az igény a kutatók szerint hosszú távon nem egyszerűen több szabadidős program szervezését jelenti, hanem egy olyan stratégia kimunkálását, amelyben az óvoda a szülők bevonásával helyi közösségi centrumként funkcionál, s amelyben a közös programok szervezése elősegítheti a partneri kapcsolat kialakulását. A családi és óvodai nevelés illeszkedésének vizsgálata azt mutatta, hogy a legtöbb család esetében a két nevelői határendszer harmonikusan kiegészíti egymást, a szülők bizalommal fordulnak az óvodapedagógushoz tanácsért, ez azonban nem jelent teljes illeszkedést. A szülők mintegy 12%-a elzárkózott attól, hogy az óvodapedagógustól nevelési tanácsot kérjen, továbbá több mint egyharmaduk néhány nevelési kérdésben másként gondolkodik, mint gyermeke óvodapedagógusa. A kutatás fő következtetése az volt, hogy a jövőben várhatóan nagy szerepe lesz az óvodapedagógusok kommunikációs készségének, a szülővel való kapcsolat pedig fejlesztendő területként egyre nagyobb hangsúlyt kap majd az óvodák életében (TÖRÖK 2004; 2005).

A kutatás óta eltelt bő másfél évtized pilotvizsgálatai és a mindennapok tapasztalatai is inkább azt mutatják, hogy a kapcsolatban nem következett be alapvető változás. A szülők gyakran kevésnek érzik a bevonást, a pedagógusok ezzel szemben a szülők érdektelenségére panaszkodnak (PODRÁ CZKY 2012). Egy pilotvizsgálat bölcsődei kisgyermeknevelők és óvodapedagógusok szülővel kapcsolatos vélekedésére világított rá. Ebből az látszott, hogy a bölcsődei nevelők a szülők nevelési gyakorlatával és a családi határendszerrel kapcsolatban összességében több pozitívumot fogalmaznak meg, mint az óvodapedagógusok, megnyilatkozásaik megértőbb, elfogadóbb attitűdre engednek következtetni. Az óvodában dolgozó pedagógusok részéről több a szülővel szemben az explicit kritika, határozottabbak az elvárások, és körükben jóval nagyobb a nosztalgia az előző szülőnemzedékek nevelési gyakorlata iránt. Az is jól körvonalazható volt, hogy az óvodapedagógusok saját befolyásoló szerepüknek jobban tudatában vannak, azt meghatározóbbnak érzik és erőteljesebben tartják számon, mint a bölcsődei nevelők. Egyik szintéren sem látszott tisztázottnak, hogy miként lenne érdemes gondolkodni a szülőkről. A szülői szerepében és feladataiban támogatásra szoruló laikus nevelő képe halványan felsejlett, a vélemények jó része alapján azonban olyan szülőkép rajzolódott ki, amelyben a szülői szerephez rendelt elvárások a professzionális nevelőhöz hasonlatos tudást feltételeznek (PODRÁ CZKY–NYITRAI 2015).

Magunk komoly lehetőséget látunk a kora gyermekkor intézményeiben a családi nevelés támogatására és a gyermeknevelési kultúra terjesztésére, amelynek alapja a szülői kompetencia erősítése, és az ehhez szükséges módszertani tudás birtoklása. Könyvünk további részeiben mindegyiket tárgyaljuk.

2.7. A szülői kompetencia erősítése

A szülői kompetencia erősítése, a szülői bevonás, különösképpen a hátrányokkal küzdő, sérülékeny családok megszólítása és támogatása a világ sok országában előtérbe került, és számos olyan program indult el, amely a szülői bevonást, illetve a szülőtámogatást célozta (HOOWER–DEMPSEY–SANDLER 1997; MATTINGLY et al. 2002; F. LASSÚ–PERLUSZ–MARTON 2012). A programok jó része az alacsonyan iskolázott szülőkre és gyermekeikre koncentrál, a szülőtámogatás vonatkozásában azonban nem elég csak ebben a körben gondolkodni, mert a szülői kompetencia támogatására és a

szülői énhatékonyosság erősítésére nem csak a hátrányokkal küzdő családok esetében van szükség. Egyre jellemzőbb, hogy a fejlődéshez kedvezőbb körülményeket biztosítani képes, gyermekükkel és az őket nevelő intézményekkel szemben is magasabb elvárásokat támaztató szülők is támogatásra, megerősítésre szorulnak. Ez – ahogy arra már rávilágítottunk – összefügg a korábbi minták inadaptivitásával és a szülők elbizonytalanodásával, de a gyermekvállalás kitolódása sem minden esetben kedvező. A késői gyermekvállaláshoz kétségtelenül kapcsolódnak előnyök (érettebb anyai/apai viselkedés, megfontoltság stb.), de járhatnak vele hátrányok is. Ilyen például a kevesebb spontaneitás, az erőteljesebb programozottság, a ragaszkodás a már kialakult életformához, a nehezebb áthangolódás a gyermek szempontjaira, az önállóság fejlődését hátráltató túlvédő, túlvó magatartás, esetenként a kevesebb türelem.

A szülői bevonásnak és a szülői kompetencia erősítésének az iskoláskor előtti nevelés területén több szempontból is különös jelentősége van. Az egyik legmeghatározóbb tényező a nevelt gyermekek életkora. Minél kisebb és önállótlabb a gyermek, annál nagyobb a nevelésében részt vevő felnőttek egymásrataltsága, annál jobban rá vannak szorulva azokra az információkra, amelyeket egymástól szerezhetnek meg. A kisgyermek még nem képes nyelviileg megformálni szükségleteit, igényeit, érzéseit, vágyait, és nem képes elmesélni, hogy mi történt vele. Mindebben a szülők és a pedagógusok vannak segítségére, akik a gyermek szempontjából abban érdekeltek, hogy tudásukat egymással megosszák. Talán éppen ez az oka annak, hogy a bölcsődei nevelés alapvetőnek tartja a családdal való kapcsolatot, hogy arra rendszerként tekint és a kapcsolat szimmetrikusságát hangsúlyozza. Ez az erős egymásrataltság a gyermek fejlődésével párhuzamosan természetes módon csökken, de nem szűnik meg, optimális esetben elkíséri a szereplőket a gyermek teljes önállósulásáig. Az óvodás-, de még a kisiskoláskor is feltétlenül az az életszakasz, amikor a szülők és a pedagógusok jobban egymásra utaltak, mint a későbbiekben, amikor a gyermek önállósága már minden tekintetben nagyobb.

A szülői bevonás szempontjából az is nagyon lényeges, hogy a bölcsőde és az óvoda a gyermek nevelésébe bekapcsolódó első intézmények, így a szülők először találkoznak azzal a helyzettel, hogy gyermekük nevelésében egy szakember is részt vesz, esetenként a sajátjuktól eltérő prioritásokkal. Egyáltalán nem közömbös, hogy ez a találkozás milyen nyomot hagy, milyen kapcsolatra és részvételre szocializálja a szülőt, mert az meghatározhatja a szülők további viszonyulását az intézményes nevelés egészéhez.

A szülőkkel való kapcsolat alakításának alapelvei (F. LASSÚ–PERLUSZ–MARTON 2012 nyomán):

- A kölcsönös bizalomra épülő jó kapcsolat alapja a szülők elfogadása és szülői kompetenciáik elismerése. A bizalom kiépítéséért elsősorban a pedagógus a felelős, ebben neki kell kezdeményezőnek lenni. A szülő bizalmának megnyerése tudatos építkezés következménye, lépésről lépésre történik, amit sokszor jellemeznek kudarcok és megtorpanások.
- A bizalmi kapcsolat lényeges tartozéka a kölcsönösségre épülő kommunikáció, a szülők egyenrangú partnerként kezelése, aminek a kommunikáció verbális és nem verbális szintjén is meg kell nyilvánulnia. Ez több dolgot foglal magába, például a szülő fogadásának körülményeit, a tér és az elhelyezkedés átgondolását, a hatalmi helyzetet demonstráló minden elem mellőzését, a szülő meghallgatását, az értő figyelmet. Ennek a kommunikációnak különösen nagy a jelentősége a nehezen megszólítható és nehezebben bevonható szülők esetén.
- Meghatározó a pozitívumok keresése és a kommunikációban való „kihangosítása”. A gyermek és a család pozitívumaira támaszkodás segít az együttműködés alapját jelentő bizalmi légkör megeremtésében.
- A családokkal való kapcsolatépítés és kapcsolattartás fontos alapelve a rugalmas alkalmazkodás is. Az egyes családok, az intézmények és a pedagógusok is különbözőek (F. LASSÚ–PERLUSZ–MARTON 2012). A szinte minden intézményben jelen lévő, vagyis legáltalánosabban tapasztalható különbségek:
 - a családok által képviselt értékek sokfélesége;
 - az eltérő családszerkezetből érkező gyermekek;
 - a család társadalmi-gazdasági helyzete;
 - az aktuális élethelyzet, illetve az azt kísérő krízisek;
 - a családtagok egészségi állapota;
 - a családi nevelés légköre;
 - a különböző nemzetiségi, etnikai és vallási hovatartozás, amelyek sajátos nevelési szokásokat is eredményezhetnek (M. NÁDASI 2016).
- A szülők differenciáltak abból a szempontból is, hogy a támogatást illetően mik az elvárásaik. Van, aki megerősítést vár, mások konkrét tanácsot, és arra is van példa, hogy a szülők nem fogadnak el semmit a pedagógus javaslatából. Nincsenek kész receptek, amelyek minden család esetében alkalmazhatók. Előfordul, hogy egy-egy kezdeményezés nem hoz eredményt, nem célravezető, nem szólítja meg a szülőt. Ilyen esetben érdemes a lehetséges okokat keresni, de legalább ennyire fontos, hogy más utakon, módokon, megoldásokon gondolkodjunk és azokat kipróbáljuk.

A szülői kompetencia erősítéséről gondolkodva lényeges, hogy szem előtt tartsuk: nem az a fő cél, hogy a szülő minden lehető rendezvényen jelen legyen, hanem az, hogy szülői feladataiban kompetensnek érezze magát és szülői hatékonysága növekedjen. Az intézmény által szervezett találkozásoknak ezt a célt lenne jó szolgálniuk. A szülői részvételre irányuló, különböző földrajzi térben végzett kutatások mind arra hívják fel a figyelmet, hogy a szülői bevonódás otthoni formái nagyobb hatással vannak a gyermekek beilleszkedésére és későbbi teljesítményére, mint az intézményes

formák (DESFORGES–ABOUCHAAR 2003). Kora gyermekkorban a szülő intézményi bevonódása összefüggést mutat a gyermek beilleszkedésével, ennél is meghatározóbb azonban az, hogy otthon milyen módon tudja segíteni gyermeke fejlődését. Célszerű tehát az intézményes nevelésnek elsősorban abban segíteni a szülőt, hogy ő maga legyen képes a gyermek fejlődését megfelelő módon elősegítő környezet és stimuláció biztosítására, és szülőként hatékonyan működjön. A szülők támogatásának elsődlegesen erre kell irányulnia, méghozzá egy olyan szemléleti és gyakorlati keretben, amely nem a család rizikófaktoraira, hanem az erősségeire és védőfaktoraira építkezik (KAS et al. 2015). A pozitívumokra támaszkodást, a család erősségeire és védőfaktoraira építkezést az eddigi pedagógiai gyakorlat kevéssé érvényesítette, ez a szemlélet elsősorban a korai intervencióval összefüggésben vált hangsúlyossá (KEREKI 2015; KERÉKI–SZVATKÓ 2015). Előrelépést jelent, hogy a bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja már ennek jegyében újult meg, és előrelépés az is, hogy ez a tudás szektorokon átívelő módon kerül be a kora gyermekkorral kapcsolatba kerülő szakemberek képzésébe és továbbképzésébe.

3. A GYERMEKEK MEGISMERÉSÉNEK MÓDSZEREI, ESETTANULMÁNY-KÉSZÍTÉS¹⁷

A pedagógiai tevékenység célrendszerében mindig fellelhető a személyiség fejlődésének elősegítése mint kiemelt célkitűzés. Fodor integrációra törekvő definíciójában „a nevelés olyan alapvető társadalmi és egyéni érdekeket kielégítő tevékenység, amely a mindenkori társadalmi követelményekkel, értékrendekkel, etikai normatívákkal, ideológiákkal és filozófiákkal összhangban, figyelembe véve a személyiségfejlesztés biológiai alapjait, pszichológiai törvényszerűségeit és pedagógiai elveit, tervszerűen, célirányosan és szervezeten hat a fejlődési folyamatra, amennyiben egyrészt selektálja és szervezi az optimális fejlődési menetet meghatározó tényezőket mint külső hatásgyakorló formatív feltételeket, másrészt megtervezi és konkrét módon kivitelezzi a fejlődést biztosító tevékenységi formákat, hogy mindezek révén olyan adaptív műveltséget hozzon létre, amely egy sikeres szociális beilleszkedés alapját képezhesse” (FODOR 2007, 6). A gyermeki fejlődés menetét korosztály-specifikus sajátosságokkal is jellemezhető (COLE–COLE 2006), így a különböző korosztályokra irányuló pedagógiai tevékenység tervezése és kivitelezése általában az átlagos, „normál” fejlődés menetét figyelembevételel történik. A gyermeki személyiség ugyanakkor mindig egyedi, és a pedagógusoknak ezekre az egyedi sajátosságokra is tekintettel kell lenniük. Vannak olyan gyermeki jellemzők, amelyek figyelembevétele már jelentősen módosíthatja a pedagógiai tevékenységet.

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény módosítása 2012-ben vezette be a „kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló” fogalmát. Ezzel a megnevezéssel azonosítja azokat a tanulói csoportokat (iskoláskor előtti nevelés esetében azokat a gyermekcsoportokat), akik esetében a pedagógusoknak fokozott körültekintéssel kell eljárniuk a pedagógiai tevékenység tervezése során. A törvény két nagy alkategóriát alkot e fogalomkörön belül: a „különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló”-t, és a gyermekek védelméről és „a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló”-t. A különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló alkategóriában három tanulói csoportot különböztet meg, a „sajátos nevelési igényűeket”, a „beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdőket” és a „kiemelten tehetségeseket”.¹⁸

A speciális pedagógiai feladatok olykor indokoltá tehetik speciális szakértelem bevonását a gyermekek nevelési folyamatába. Ilyenkor szükségessé válhat, hogy a bölcsődében, óvodában vagy más iskoláskor előtti intézményes nevelésben részt vevő, illetve szolgáltatást igénybe vevő kisgyermek fejlődéséről a kora gyermekkori neveléssel foglalkozó pedagógus (kisgyermeknevelő és/vagy óvónő) gyógypedagógussal, pszichológussal, gyermekvédelmi szakemberrel, orvossal, védőnővel konzultáljon.

Az adaptív nevelés különös jelentőséggel bír az iskoláskornál fiatalabb gyermekek esetében. Az adaptivitás alap gondolata, hogy a gyermekek fejlődését az a pedagógia támogatja legjobban, amely a gyermek aktuális szükségleteihez, fejlettségéhez illeszkedik, azokra reflektál. Az adaptivitás alapja pedig a gyermekek megismerése. Személyre szabott nevelés csak a gyermekek alapos ismeretében lehetséges. Ez a pedagógiai gondolkodásban az életkori és az egyéni sajátosságok koherenciáját, együttes kezelését jelenti, ami a nevelés mindennapjaiban nem mindig egyszerű feladat. Az erről való gondolkodást jelentősen befolyásolja az adott pedagógiai koncepció: a normatív pedagógiák inkább az életkori sajátosságokat hangsúlyozzák, a gyermek fejlődését az életkorára jellemzően elvárhatóhoz viszonyítva befolyásolják, míg az úgynevezett segítő pedagógiai koncepciók (NAGY 2008) az egyéni fejlődéshez illeszkedő támogató beavatkozásokat helyezik a középpontba.

Az adaptivitás tág értelmezésébe beleértendő:

- az adott szűkebb és tágabb társadalmi kontextushoz való illeszkedés;
- a családok szempontjából való megközelítés (a családok értékrendje, nevelési elképzelései, elvárásai szempontjából való adaptivitás) és
- a pedagógus szempontjából is értelmezhető a fogalom mind a saját kompetencia, mind a saját szerepértelmezés tekintetében.

Ez a fejezet a személyre szabott pedagógiai gyakorlat megalapozását segíti. Bemutatja a gyermekek megismerésének korszerű és szakszerű módszereit, amelyeket a kisgyermeknevelők és óvodapedagógusok a saját kompetenciahatáraikon belül alkalmazhatnak. Megismerteti továbbá a kora gyermekkori neveléssel foglalkozó pedagógusokat az esettanulmány készítésének gyakorlatával és a gyermek ismeretére alapozott pedagógiai tevékenység tervezésével is.

¹⁷ Az esettanulmány fogalmát jelen esetben a gyermekek megismerésére szolgáló módszerekkel összegyűjtött adatok rendszerezésének, összefoglalásának eszközeként értelmezzük.

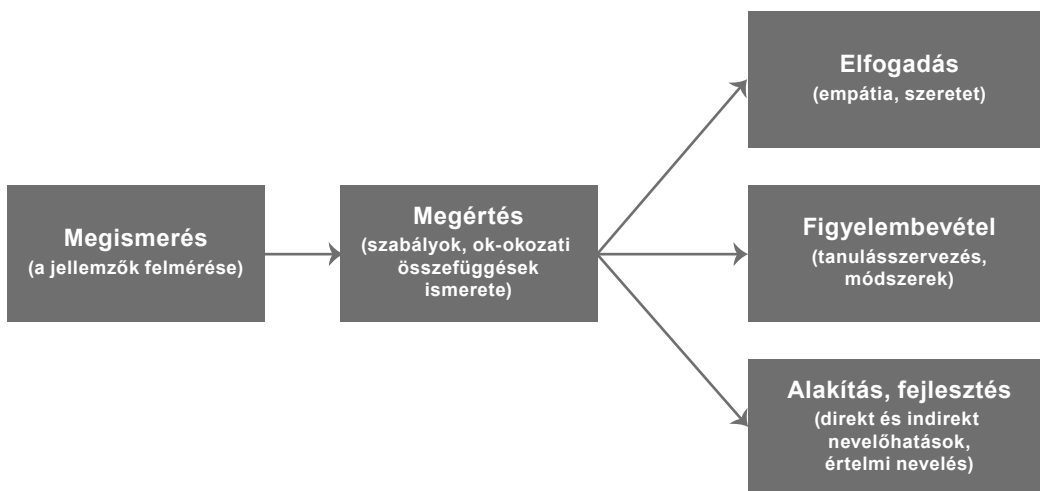
¹⁸ A fogalmakat lásd részletesebben: 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.

3.1. A gyermekek megismerésének szükségessége

A megismerés értelmezése a mindennapokban is megjelenik (többszintűség, folyamatjelleg, időigényesség stb.), a mindennapi helyzetkezelés azonban megengedőbb: már akkor ismerek valakit, ha minimális személyes információ van róla. A szakmai tevékenység ennél mélyebb szintet és egzaktabb információkkal való rendelkezést vár el.

„A nevelési-oktatási folyamat anélkül is lezajlik, hogy a pedagógus felismerné és figyelembe venné a tanulói sajátosságokat, de ez a folyamat csak kevésbé lehet hatékony – írja Ollé János, majd így folytatja: – Ha a pedagógus az osztálytermi munka során, vagy akár a tanórán kívüli tevékenységek keretében úgy avatkozik be a tanulók fejlődésébe, hogy nem ismeri a sajátosságait, az nemcsak a hatékonyságot ronthatja, hanem több esetben kifejezetten káros is lehet” (OLLÉ 2006, 1).¹⁹ Ezek a kijelentések az iskoláskor előtti nevelésre fokozottan érvényesek, hiszen az alapképességek fejlődésének szenzitív szakaszában különösen fontos a személyre szabott fejlesztés.

A megismerésre azért is szükség van, mert a pedagógusok a gyermeki jellemzők felmérése során jobban megértik a gyermek helyzetét. Rálátnak a fejlődés szabályszerűségeire, az összefüggésekre, és ez elindít egy mélyebb elfogadást, szeretetteljesebb kapcsolatot. Lehetővé teszi, hogy a nevelési módszerek kiválasztása és a tanulás-szervezés során figyelembe vegyék a gyermeki sajátosságokat, és a nevelői hatásrendszert, a fejlesztő-alakító pedagógiai tevékenységeket ennek megfelelően tervezzék (lásd 1. sz. ábra).



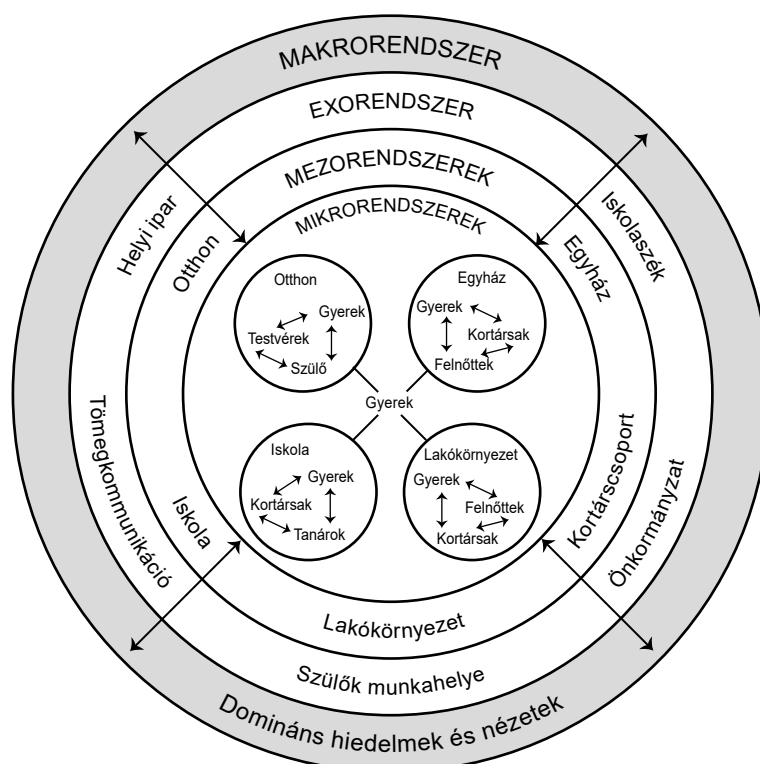
1. ábra. A gyermekek megismerésének hatása a pedagógiai tevékenységre (Forrás: OLLÉ 2006)

Kölesné arra hívja fel a figyelmet, hogy „[a]z óvodába lépéskor az első, legfontosabb teendő a gyermek megismerése, a gyermeki személyiség fejlettségi szintjének pontos megállapítása a teljesítmény háttérét biztosító pszichikus funkciók működésének aktuális szintjével együtt. Hol tart a gyermek, hol van a probléma, és hová kell eljuttatni? Ezek megállapításában az óvodapedagógusnak kulcsszerepe van. A gyermek pontos megismeréséhez hozzátartozik a szülővel való kommunikáció, a gyermekről készült valamennyi előző orvosi, egyéb szakemberi vélemény ismerete, valamint az óvodapedagógus saját diagnosztikus pedagógiai mérései. A diagnózis lesz az alapja a fejlesztés megtervezésének, a kiindulópontnak, a célok meghatározásának és a megfelelő módszerek megválasztásának” (KÖLESNÉ 2012, 12).

3.2. A gyermekek megismerésének alapelvei

- Komplexitás. A gyermekek megismerése során célszerű a személyiség egészére vonatkozó kép kialakítására törekedni, mert csak a komplex megismerés lehet az alapja a differenciált pedagógiai fejlesztésnek.
- Ökológiai szemlélet. Az egyén életét természetes életközégeiben szemlélő irányzatnak megfelelően (2. sz. ábra) alapvető a gyermeket körülvevő környezeti feltételek feltérképezése. A gyermek környezetének ismerete bármilyen vonatkozásban történt megfigyelés eredményének értelmezését árnyalhatja.
- Egyéni sajátosságokra fókuszálás. A gyermekek megismerésével elsősorban az egyéni sajátosságokat és az azok közötti különbségeket tárjuk fel. A gyermekek aktuális fejlettségi állapotának megismerésére törekszünk, figyelembe véve az életkori sajátosságokat.
- A megismeréshez a pedagógusnak megfelelő szakmai felkészültséggel és sokféle módszertani eszközzel kell rendelkeznie.
- Lényeges az érintett pedagógus motiváltsága a gyermekek megismerésére. Szükséges, hogy higgyen abban: a gyermekek megismerése fontos, elengedhetetlen feltétele a hatékony nevelésnek.

¹⁹ http://edutech.elte.hu/multiped/ped_06/ped06_1_01.html



2. ábra. Bronfenbrenner ökológiai modellje a gyermek és társadalmi környezetének kölcsönhatásairól (Forrás: N. KOLLÁR–SZABÓ 2004, 40)

- Pedagógiai folyamatba ágyazottság. A gyermekek személyiségének megismerése ne akciójellegű öltön, hanem mindig egy komplex pedagógiai folyamatba ágyazódjon, legyen integráns része a mindennapi pedagógiai munkának, épüljön be annak elméletébe és gyakorlatába.
- A pedagógiai folyamatba ágyazottsággal együtt jár a rendszeresség – vagy talán pontosabb kifejezéssel élve a folyamatosság – is, amely mindegyik pillanatban hozzájárul(hat) a gyermekről kialakított képünk további árnyalásához.
- A gyermekek megismerésére irányuló törekvés soha nem öncélú. A pedagógiai munkában a gyermekek megismerésének fő célja az, hogy a nevelés és az oktatás folyamatában alkalmazott pedagógiai módszereket az egyéni sajátosságokhoz igazíthassák a pedagógusok (DÁVID et al. 2006).

3.3. A gyermekek megismerésének főbb módszerei

Ahogy az már a fejezet bevezetőjében említettük, a gyermek megismerése több szinten zajló folyamat. A mindennapokban megvalósuló megismerés gyakran nem célirányos és nem is tudatos: a közös tevékenységek, közös élmények során benyomásaink, tapasztalataink vannak a gyermekről, melyek segítségünkre lehetnek pedagógiai tevékenységünkben és mélyíthetik a gyermekkel való kapcsolatunkat. A hétköznapi megismerés általában esetleges és erősen szubjektív: személyiségünktől, attitűdjeinktől, sőt a pillanatnyi helyzetétől és hangulatunktól is függ, hogy a másik ember tevékenységét, viselkedését illetően mire figyelünk fel és a tapasztalatokat hogyan értelmezzük. Ez a szakember hétköznapi megismerésére is érvényes. A pedagógus munkájában is nagy szerepet játszik a hétköznapi megismerés – a folyamatban szerzett tapasztalatok ráirányíthatják a figyelmet azokra a területekre, kérdésekre, jelenségekre, amelyeket célirányosan is érdemes alaposabban feltárni és elemezni, továbbá a mindennapokból származó tapasztalatok, gyermekismeret segíthetik a szakmai megismerés során szerzett információk elemzését, fontos értelmezési keretként és magyarázó háttérinformációként szolgálhatnak azok árnyalt, reális értékeléséhez.

A gyermek megismerésének folyamatában a pedagógus gyakran kér a szülőktől is információt a gyermekről. Minden szülő ismeri a gyermekét, sőt a szülő ismeri legjobban a gyermekét a közöttük lévő érzelmi kapcsolat egyedisége, intimitása miatt. A szülő-gyermek kapcsolatban a hétköznapi megismerési folyamatok dominálnak, erős érzelmi alappal, befolyással. Gyakran tapasztalható ugyanakkor, hogy a gyermeki fejlődés és a nevelés kérdéseiről érdeklődő, ezzel foglalkozó (szak)irodalmat is olvasó szülők gyermekükről szerzett tapasztalataik értelmezésében a szakmai nézeteket is segítségül hívják. A pedagógusnak fontos szerepe, feladata lehet a gyermek megismerésére vonatkozó szülői kompetenciaelemek erősítése is.

A gyermek megismerésében kiemelt jelentőséggel bír a pozitív megközelítés (ne a hiányosságokra, elmaradásokra, problémákra legyünk kíváncsiak) és az előítéletmentesség. Szántó-Féder (2017) ír le egy olyan esetet, melyben a pedagógus a csoportjába járó egyik „folyton verekedő, agresszív” kisgyermeket kívánta megfigyelni. A megfigyelés tapaszt-

talatai érdekes tanulságot szolgáltak számára: kiderült, hogy a kisgyermek rengeteg mást is csinál, az agresszió csak egy kicsi szelete a viselkedésének, és az is a meglepetés erejével hatott, hogy inkább védekező agresszióról volt szó. A gyermek differenciáltabb és mélyebb megismerése egészen más kontextusba helyezte a nagyon is látványos negatív viselkedést.

A gyermek minél teljesebb, árnyaltabb megismerése többféle módszer alkalmazását igényli. Az egyes módszereknek (ahogyan azt a későbbiekben részletesen is kifejtjük) más-más szerepe, funkciója van a folyamatban. Csak olyan módszer és eszköz választható, amely tiszteletben tartja a gyermek személyiségét, szavatolja érzelmi biztonságát, nem befolyásolja kellemetlenül a gyermek érzelmi biztonságát, hangulatát és pillanatnyi tevékenységét. A gyermek közreműködését igénylő módszerek, eszközök (mérés, a gyermek megkérdezésén alapuló módszerek, gyermekrajzok stb.) alkalmazásának további feltétele a gyermek kompetenciájához igazodás.

A gyermek megismerésére vonatkozó alapelvek egyike a pedagógus felkészültsége. A gyermek megismeréséhez a pedagógusnak kompetensnek kell lennie a megismerés módszereinek és eszközeinek megválasztásában, a tapasztalatok értelmezésében is, az erre való célzott, komplex felkészítés a szakemberképzés fontos feladata lenne. A pedagógiai gyakorlatban előfordul azonban, hogy a pedagógus a tapasztalatok értelmezésében jóval túllépi a kompetenciahatárait (például gyermekrajzok pszichológiai elemzése).

A gyermek megismerésében jelentős befolyása van a pedagógus személyiségének. Attitűdjeink, szerepértelmezéseink, nevelési elképzeléseink, korábbi szakmai tapasztalataink, a megismerni kívánt gyermekkel kapcsolatos közös élményeink függvénye, hogy a fejlődési és viselkedési területek közül melyiknek tulajdonítunk nagyobb fontosságot (előfordulhat, hogy motiváltabbak vagyunk a kommunikációs képességek fejlődésének megismerésére, mint az önkiszolgálással kapcsolatos viselkedés tanulmányozására), és a megismerés során szerzett információkat hogyan értelmezzük.

Az eredményes nevelés egyik feltétele az, hogy a gyermek megismerése a teljes nevelési folyamatot végigkísérje: a megismerésnek nincs végpontja, sosem mondhatjuk azt, hogy már tökéletesen ismerjük a gyermeket, arról nem is beszélve, hogy a gyermek is folyton változik, a viselkedéséről, fejlettségéről egy adott időpontban szerzett benyomások, tapasztalatok máskor veszíthetnek érvényességükből, illetve a nevelési folyamat során újabb viselkedéselemek, fejlődésjellemzők fedezhetők fel nála.

A pedagógiai munkában a hétköznapi, többnyire nem szándékos megismerésen túl a szakmailag megalapozott, céltudatos megismerésnek döntő jelentősége van. A céltudatosság két dolgot is jelent egyszerre. Egyrészt a gyermek megismerését célzó tevékenységek egyes mozzanataikhoz, állomásaihoz mindig rendelhető és rendelendő konkrét cél, másrészt pedig a megismerés folyamatában szerzett tapasztalatok a további pedagógiai tevékenység fontos megalapozói, alakítói. A gyermekek tudatos megismerésére törekedve a pedagógusnak érdemes tisztázni, hogy mi az információgyűjtés célja, a gyermeknek milyen sajátosságáról szükséges információkat szerezni, milyen módszerekkel, mikor, hol lehet ezt megoldani. A gyermekek megismerésére irányuló pedagógiai tevékenység kreatív problémamegoldó folyamatként jellemezhető. Egyrészt azért, mert a megismerés céljának, a gyermek életkori sajátosságainak és a reális élethelyzetnek megfelelően kell kiválasztani a gazdag módszertani repertoárból a megismerés érdekében alkalmazható konkrét módszereket. Másrészt azért, mert az eredmények alapján kreatívan kell megtalálni a gyermek személyiségéhez illeszkedő pedagógiai módszereket az optimális fejlődés elősegítése érdekében.

A gyermeki személyiség fő területeinek megismeréséhez sokféle módszert alkalmazhatnak a kora gyermekkori neveléssel foglalkozó pedagógusok. A gyermekre vonatkozó információk származhatnak közvetlenül a gyermektől, vagy közvetetten a gyermek tárgyi és személyi környezetétől, esetlegesen a gyermek alkotásainak elemzéséből. Ez utóbbinak a 0–3 éves korosztály esetében meglehetősen kicsi, az óvodás korú gyermekek vonatkozásában nagyobb a relevanciája. A közvetlen megismerési módszerek közé tartoznak azok az eljárások, amelyek a gyermek viselkedésének, tevékenységének közvetlen tanulmányozására épülnek, ilyenek a megfigyelés és a mérés. A korosztály specifikumaihoz igazodóan a természetes, a gyermekek számára jól ismert és elfogadott környezetben, természetes élethelyzetben végzett megfigyelések kiemelten támogatottak a bölcsődei és az óvodai nevelésben is, így ennek a módszercsoportnak a részletes bemutatásával kezdjük a témakör kifejtését.

3.3.1. Közvetlen megismerés módszerek

A megfigyelés

Annak ellenére, hogy a megfigyelés általánosan elterjedt és kiemelten támogatott módszer a kora gyermekkori intézményes nevelésben, kevés szakirodalom szól a pedagógiai megfigyelés módszertani vonatkozásairól. Maga a témakör inkább a kutatómódszertani alapkötetben, tankönyvekben szerepel (FALUS 2004; BABBIE 2003; SZOKOLSZKY 2004). A kisgyermeknevelők és az óvodapedagógusok képzésében elsősorban az intézményi gyakorlatokon jelenik meg a megfigyelés, a hallgatókat erre gyakran a szakvezető pedagógusok készítik fel, saját felkészültségük és a megfigyelések alkalmazásával kapcsolatos szakmai elveik, attitűdjeik függvényében. A szisztematikus felkészítés hiányosságai ellenére is elvárt, hogy a szakember jól tudja alkalmazni a megfigyelés módszerét és különböző technikáit akár a gyermekek megismerésében és a pedagógiai tevékenység alakításában, akár saját önértékelését illetően. Ez utóbbi a pedagógus-élet-pályamodell és minősítési rendszer kialakításával kapott kiemelt jelentőséget.

A megfigyelés a mindennapi tevékenységek, élethelyzetek természetes velejárója is (nyilván innen a félreértés, hogy megfigyelni mindenki szinte automatikusan megtanul). Ezekből a megfigyelésekből általában hiányzik a céltudatosság, jellemzőjük a véletlenszerűség. Az ingererősségtől, egyéni érzékenységünktől, aktuális hangulatunktól függően figyelünk fel bizonyos jelenségekre, amelyeket többnyire laikus nézeteink, tapasztalataink, érzéseink, pillanatnyi hangulatunk, a szituációban betöltött szerepünk által befolyásoltan elemzünk, értékelünk.

A mindennapokban nem szakemberként is folytathatunk szisztematikus, átgondolt, céltudatos megfigyeléseket. Ide sorolható például az anyáknak a saját gyermekük tevékenységére, viselkedésére irányuló megfigyelése. Ennek fontosságára Pikler Emmi már 1938-ban felhívta a figyelmet: „az a legfontosabb, hogy megfigyeljük, megismerjük a saját gyermekünket” (PIKLER, idézi SZÁNTÓ-FÉDER 2017, 168). „Nemcsak a szemével lát az ember. Meg kell figyelni, hogy vajon mit lát, mit gondol a gyermek, bele kell képzelnünk magunkat az ő helyzetébe, azonosulnunk kell vele” (Uo.). Pikler felhívja a figyelmet arra, hogy „a szülő által végzett megfigyelés leginkább egyfajta beállítódásként határozható meg” (uo., 171). A gyermek megfigyelése során a szülő nem egyszerűen azt figyeli meg, hogy mit csinál, hogyan viselkedik a gyermek, hanem azt is, hogy hogyan éli meg mindezt, vagyis a tevékenységek, viselkedésmódok mögött meghúzódó érzelmeket és szándékokat, a gyermek üzeneteit is megérti, ez pedig segít a gyermek megértésében és a ráhangolódásban (SZÁNTÓ-FÉDER 2017).

A megfigyelés lehetőséget teremt a viselkedés és az események közvetlen megismerésére és nagy előnye, hogy olyasmit is megfigyelhetünk, amiről más módon nem tudunk információt szerezni, például nem tudjuk megkérdezni, mert a környezetben nem is tudatosul az adott dolog (BÖDDI et al. 2015), vagy például mert a gyermek még nem beszél. Falus a megfigyelést „céltudatos, tervszerű, rendszeres és objektív tényeken alapuló észlelés”-ként (FALUS 2004, 125) definiálja, olyan kutatási módszerként, amely a valóság, „a pedagógiai folyamatok közvetlen észlelésén alapul” (uo.).

A mindennapi pedagógiai gyakorlatnak azonban véleménye szerint nem szükségszerű sajátossága a céltudatosság (uo.). Véleményünk szerint ez csak a mindennapokban véletlenszerűen végzett megfigyelésekre igaz, a pedagógus által végzett tervezett megfigyelésnek mindig van célja, ez globálisan a gyermek viselkedésének, tevékenységének megismerése, tanulmányozása egy adott helyzetben. A tervszerűség vonatkozik annak végiggondolására, hogy mit, milyen szituációban, milyen időtartamban, milyen eszközökkel stb. kívánunk megfigyelni. Az objektivitást Falus nagyon fontosnak tartja, és számos kritériumát határozza meg, többek között kiemeli a pedagógiai folyamat valóság-hű mivoltát, a megfelelően képzett, előítéletmentes megfigyelőt, a szubjektivitást csökkentő megfigyelési technikák alkalmazását és azt, hogy az elemzések a tények alapján történjenek (FALUS 2004).

A megfigyelés feltáró jellegű kutatásokhoz, vizsgálódásokhoz alkalmazható módszer, ok-okozati összefüggések megállapítására nem alkalmas (BÖDDI et al. 2015). Szántó-Féder szerint a megfigyelés alapvető célja az, hogy a pedagógus saját kompetenciájának a részévé váljon, ami azt a felfogást erősíti, amely szerint tudatos differenciált nevelés nem képzelhető el megfigyelés nélkül. A megfigyelés elősegíti a megfigyelő percepciók képességeinek fejlődését, fontos eszköze az oktatásnak, munkaeszköz a pedagógus számára, a megfigyeltre és a megfigyelőre egyaránt hatással van, és az önképzés jó eszköze lehet (SZÁNTÓ-FÉDER 2017).

A megfigyelés tervezése

A megfigyelés tervezésének első lépése a cél megfogalmazása. A jó cél reális, pozitív, belátható távolságra van, konkrét. Gyakori probléma a túltervezés, melynek oka lehet többek között a lehetőségek nem megfelelő felmérése és a túlzott lelkesedés. A megfigyelés tervezése során a megfigyelőnek a saját kompetenciájához is igazodnia kell.

A megfigyelés céljától függően dönthetünk:

- a megfigyelés helyéről;
- arról, hogy kit, kiket figyelünk meg;
- a megfigyelés gyakoriságáról;
- egy-egy megfigyelés időtartamáról;
- arról, hogy strukturálatlan vagy strukturált megfigyelést végzünk-e;
- az alkalmazott technikáról;
- az esetleges kontrollmegfigyelő személyéről;
- a megfigyelések eredményeinek feldolgozásáról, elemzéséről, felhasználásáról.

A megfigyelés tervezésének egyik fontos eleme az időkeretek tervezése: a megfigyelési időszak egészéről, azon belül az egyes megfigyelések gyakoriságáról, időtartamáról és a napirenden belüli elhelyezéséről is döntünk. Ha a megfigyelés célja egy adott helyzet minél alaposabb feltérképezése, akkor érdemes minél rövidebb időkeretek közé ütemezni a megfigyelést. Amennyiben például egy-egy gyermek fejlődését figyeljük meg, a longitudinális vizsgálatok jellegéhez igazodva tág időkeretekben tervezünk úgy, hogy egy-egy megfigyelés között legalább 3-4 hét teljen el, a túl gyakori megfigyelések tapasztalatai ugyanis kevésbé mutatják a fejlődést.

A napirenden belül olyan időszakot érdemes választanunk, amikor a gyermekek várhatóan a legkiegyensúlyozottabbak, a fáradtság, éhség, álomosság legkevésbé befolyásolja a viselkedésüket. Egy-egy megfigyelés optimális időtartama

hozzávetőlegesen fél óra, a tapasztalatok szerint ennyi ideig képes még a megfigyelő a megfigyelés szempontjait, célkitűzéseit szem előtt tartva megbízhatóan koncentrálni a helyzetben és jegyzőkönyvezni a látottakat.

Lehetséges egyedi, egyszeri eseményhez kötött megfigyelés is (például a gyermekek viselkedése a Mikulás látogatásakor). A fejlődés, viselkedés elemzésének megalapozásához azonban mindenképpen több megfigyelés szükséges. A gyakoriság alakítását jelentősen befolyásolhatja a gyermekek hiányzása (főleg a bölcsődében). Többszöri megfigyelés esetén az elemzéseknél figyelembe kell venni, hogy a csoport összetételében változás lehet (mások vannak bent, mások a hiányzók), ami befolyásolhatja a kapott információkat.

Hasonlóképpen fontos eleme a tervezésnek a szempontok meghatározása, melynek során a következőket érdemes végiggondolni:

- megfigyelni csak konkrét viselkedést, tevékenységet lehet;
- a megfigyelési szempontok értelmezése, értelmezhetősége, relevanciája meghatározó jelentőségű a megfigyelés tapasztalatainak használhatósága szempontjából;
- 5-6 szempontnál többet nem lehet érdemben követni, a túl sok szempont követhetetlen, óhatatlanul azt eredményezi, hogy a megfigyelő csak néhány szempontra fókuszál (nem tud többre), a többi szempont elsikkad.

Megfigyelési technikák

A megfigyelés technikája a megfigyelés céljához és a megfigyelő kompetenciájához illeszkedően választható meg. Dávid és munkatársai a megfigyelések tudatossága szerint strukturálatlan és strukturált megfigyeléseket különböztetnek meg. A strukturálatlan megfigyelésnek nincs előre meghatározott terve és szempontrendszere, többségében nem várt eseményekhez kötődik, ezért nehéz a megfigyelési szempontokat kialakítani. A strukturált megfigyelésnek előre kidolgozott konkrét terve, szempontrendszere, időkerete van, és objektívebb információkat nyújt, mint a strukturálatlan megfigyelés (DÁVID et al. 2006).

Falus (2004) kódolás nélküli és kódolással működő megfigyelési technikákat említ.

„A kódolás nélküli technikák főbb fajtái:

- naplók, feljegyzések;
- teljes jegyzőkönyv;
- szelektív jegyzőkönyv.

A kódolásra építkező technikák főbb fajtái:

- becslési skála;
- jelrendszer;
- kategóriarendszer (ez utóbbi épülhet természetes egységre és időegységre egyaránt)” (FALUS 2004, 127).

A naplók, feljegyzések előnye a nyitottság: a megfigyelő a számára fontos, érdekes, figyelemfelkeltő dolgokat rögzíti, nincs szempontok, kategóriák közé szorítva. Ilyen lehet bölcsődében és óvodában például a beszoktatásról vezetett napló vagy feljegyzés, mely minden napról tartalmaz megfigyeléseket. A naplók, feljegyzések hátránya lehet az erős szubjektivitás és a szerepek keveredése (kisgyermeknevelő/óvodapedagógus szerep és megfigyelő szerep).

Tapasztalataink szerint a strukturált, előzetesen kidolgozott szempontok mentén végzett megfigyelés mellett a teljes jegyzőkönyvezésre épülő megfigyelés is több évtizede jelen van a bölcsődében. Lényege, hogy a megfigyelő a megfigyelés időtartama alatt történt valamennyi eseményt rögzíti (például a megfigyelt gyermek valamennyi tevékenységét és kommunikációját), s utána állít össze szempontokat, amelyek szerint feldolgozza a megfigyelés tapasztalatait. A teljes jegyzőkönyvezésre épülő megfigyelés csak nagyon indokolt esetben, csak tapasztalt megfigyelőknek ajánlott. Valamennyi történést képtelenség észrevenni, jegyzőkönyvezni, viszont nagy baj, ha erről megfeledkezünk az elemzésnél, és teljesnek tekintjük a rendelkezésünkre álló jegyzőkönyvet. A módszer rendkívül fárasztó, talán a legkimerítőbb megfigyelési technika, a bekövetkező fáradás pedig jelentősen csökkenti a jegyzőkönyvek használhatóságát.

A szelektív jegyzőkönyvezés talán a leggyakoribb megfigyelési technika a bölcsődében: ebben az esetben bizonyos témakörben végzünk megfigyeléseket (például a gyermek játéka, társas kapcsolatai, gondozás közbeni viselkedése, kisgyermeknevelővel való kapcsolata stb.). Ebben az esetben előre végiggondoljuk a szempontokat is, és csak azokat a megnyilvánulásokat regisztráljuk, amelyek megfigyelésünk témakörébe tartoznak. Ez valamivel könnyebb technika, mint a teljes jegyzőkönyvezés.

A kódolás nélküli technikák alkalmazása esetén a szubjektivitás szerepe jelentős lehet. A rögzítettekben is keveredhetnek a tények és a megjegyzések. A kódolás nélküli technikák közös nehézsége, hogy (természetesen nem ugyanolyan mértékben) időigényes a feldolgozás, a tényleges információk kigyűjtése, rendszerezése.

A kódolást alkalmazó technikák egyik formája a becslési skála. Ez jól használható például a kisgyermeknevelő vagy az óvodapedagógus nevelői munkájának globális jellemzésekor: a megfigyelő előre kidolgoz néhány szempontot, melyekhez bizonyos kritériumok mentén skálákat rendel, és egységnyi ideig tartó megfigyelés(ek) után a megadott szempontok mentén a skálák segítségével értékeli a látottakat. Ebben az esetben a skálaválasztás okoz dilemmát: az ötfokú skála értelmezhetősége talán a legjobb, de a páratlan fokú skála alkalmazása sokszor okoz a középérték felé tolódást,

egyfajta semlegességre törekvést. A módszer kiválóan alkalmas helyzetek globális, ugyanakkor árnyalt jellemzéséhez (például a nevelői viselkedés általános jellemzésére).

A jelrendszerekre építkező technika lényege: „egy megfigyelési periódus (általában 5-10 perc) alatt bekövetkező jelenségek előfordulását jelöljük egy előre elkészített úrlapon. Minden eseményt egyszer rögzítünk, függetlenül az előfordulás gyakoriságától” (FALUS 2004, 132). Ez a megfigyelési módszer az iskoláskor előtti intézményes nevelésben kevésbé jellemző, alkalmazásának lehetőségeit érdemes lenne megvizsgálni.

A kategóriarendszert alkalmazó megfigyelések kiválóan alkalmasak bizonyos viselkedések, tevékenységek gyakoriságának vizsgálatához, például azt akarjuk megtudni, hogy hányszor kezdeményez a kisgyermek interakciót a kisgyermeknevelő vagy valamelyik gyermek felé. Ebben az esetben a kategóriarendszert előre ki kell dolgozni, majd ki kell próbálni mind az értelmezhetőség, mind a megfigyelhetőség ellenőrzése miatt. Komoly előzetes gyakorlást igényel a kategóriarendszer megtanulása, e nélkül viszont nem lehet pontos a megfigyelés. A jelrendszerekre és a kategóriarendszerekre építkezés nagy előnye, hogy a megfigyelő könnyen adatokhoz jut, így a feldolgozás egyszerűbb, továbbá a kódolós megfigyelési technikák objektivitása nagyobb lehet, mint a kódolás nélküli technikáké. Ha azonban a jelrendszerek és a kategóriarendszerek nem alaposan végiggondoltak, a megfigyelés tárgya szempontjából jelentős információk sikkadhatnak el.

A megfigyelések során a minél több információ minél pontosabb rögzítése érdekében a megfigyelők a jegyzőkönyvezésen túl sokszor készítenek hang- vagy videófelvételeket. A technikai eszközök bevonása igen költséges, hiszen főleg a hangfelvétel minősége miatt csak technikailag kiváló színvonalú eszközöket érdemes alkalmazni. A technikai eszközzel rögzített megfigyelések előnye a többszöri megnézhetőség, az események pontos visszaidézhetősége. Mérlegelni kell ugyanakkor azt is, hogy a technikai eszközök esetleg ellenérzést keltenek a megfigyeltékben: az eszköz jelenléte zavaró lehet, csökkentheti a helyzet természetességét, és a rögzített anyag sorsával kapcsolatban is kialakulhat bizonytalanság, szorongás. Technikai eszköz használata akkor javasolt, ha annak alkalmazásával nélkülözhetetlen többletinformációkhoz juthatunk, vagy ha a megfigyelést több szempont szerint dolgozzuk fel (jegyzőkönyvezni viszont egyidőben csak egyféle szempontból tudunk). A megfigyelés pontossága, objektivitása növelhető kontrollmegfigyelő bevonásával.

A megfigyelés elemzése

Ahogy azt már említettük, a kódolás nélküli technikák alkalmazása esetében a megfigyelések feldolgozása, elemzése többlépcsős folyamat: a leírtakat először is rendezni, esetenként tisztázni szükséges, aztán következhet a megadott szempontok szerinti feldolgozás, egyes információk adattá alakítása, és csak ezután kezdődhet a látottak elemzése, ami időigényes folyamat. Sokszor nehezítik az elemzést a pontatlan, hiányos feljegyzések, a tények és a szubjektív megjegyzések keveredései. A kódrendszer nélküli technikák elsősorban kvalitatív elemzési módszerek alkalmazását jelentik, azonban a rendszerezett információkból ilyenkor is nyerhetők adatok. Fontos, hogy az elemzés ne a jegyzőkönyv szöveges összefoglalása, megismétlése legyen.

A kódrendszerekre építkező megfigyelési technikák használata a pedagógiai gyakorlatban egyszerűbbnek és gyorsabbnak tűnhet a kvalitatív módszernél, mivel már csoportosított információkat kapunk. Ezek a technikák sokszor kvantitatív elemzéseket vonzanak. Az elemzés ekkor sem korlátozódhat kizárólag a számadatok közlésére, a mért eredmények analízisére, a történések, megfigyelések összefoglalására is szükség van.

Az elemzéshez szorosan kapcsolódik az eredmények felhasználása, melyben a megfigyelték személyiségi jogainak védelme és az információk megfigyelték érdekében történő felhasználása a két legfontosabb, minden körülmények között betartandó szempont.

A megfigyelő személye, felkészülése a megfigyelésre

A megfigyelést végző pedagógusnak a megfigyelés tartalmi kérdéseit és technikáját illetően egyaránt felkészültnek kell lennie. Az általános felkészültség nem váltja ki a konkrét megfigyelésre való felkészültséget. Érdemes bekalkulálni a torzító hatást: a megfigyelés mint személyes észlelésen alapuló módszer sosem lehet teljesen objektív, csak törekedhetünk erre. Ha a pedagógus a saját csoportjában végez megfigyeléseket, akkor segítségére lehetnek előzetes tapasztalatai, a gyermekek ismerete a tapasztalatok értelmezésében, a gyermekek számára pedig az ismerős személy jelenléte természetes élethelyzetet jelent. Hátránya lehet ennek a helyzetnek, hogy előzetes tapasztalataink jelentősen átszínezhetik a látottakat, befolyásolhatják azok értelmezését. A gyermekek számára szokatlan helyzetet teremthet az ismerős pedagógus megfigyelői távolságtartása, amikor próbálnak kapcsolatba lépni vele. Ha a gyermekek számára idegen a megfigyelő, érdemes pár alkalmat az ismerkedésre szánni. Ez segíti a gyermekeket a korábban nem látott személy jelenlétének tudomásulvételében, ami a megfigyelt helyzetek természetessége, realitása szempontjából lényeges, hiszen a megfigyelőnek nagy segítséget jelenthet a látottak helyes értelmezésében. Növelheti az objektivitást az úgynevezett kontrollmegfigyelő jelenléte.

A megfigyelésre való felkészültség a következőket foglalja magában:

- az adott témakörben való alapos elmélyülés;
- megfigyeléseken alapuló korábbi munkákról való tájékozódás;
- általános méréselméleti tájékozottság;

- a megfigyelés céljának, körülményeinek végiggondolása;
- a megfigyelési szempontok értelmezése;
- a megfigyelési technikák kipróbálása;
- a megfigyelés helyszínével való ismerkedés.

Böddi és munkatársai írásukban részletezik a megfigyelő lehetséges státusait és ezek hatását, utalva az ezekkel kapcsolatos dilemmákra is. Eszerint beszélhetünk nyílt és rejtett megfigyelésről, aszerint hogy a megfigyelték tisztában vannak-e a megfigyelő szerepével, jelenléte okával. A rejtett megfigyelés komoly etikai dilemmát vet fel: lehet-e objektív módon titokban megfigyelni valakit? Véleményünk szerint nem: a megfigyeltet minden esetben tájékoztatni kell a megfigyelés tényéről, főbb céljairól is. Az a magyarázat, hogy „ha tudja a kisgyermeknevelő, hogy a mondókázást figyelem meg, akkor majd túl sokat mondókázik, tudatosan erősíti ezeket a helyzeteket”, nem jelent veszélyt, hiszen a gyermekek az ilyen erősítéssel csak jól járhatnak, a gyakorlott megfigyelő pedig számos fontos információt nyer a megfigyelt szakember felkészültségét, hozzáállását illetően.

Egy másik szempont szerint (BÖDDI et al. 2015) beszélhetünk részt vevő és részt nem vevő megfigyelésekről. A részt nem vevő megfigyelés a módszertani bölcsődei hálózat működése idején és a gyakorlóóvodákban meglehetősen gyakori volt: a megfigyelők detektívüveges, (a megfigyelő oldaláról átlátszó üveg, a megfigyelték oldaláról tükör) külön a megfigyelés céljára kialakított helyiségekből figyelhették meg a csoportszobában történeteket. A csoportszobákban mikrofonok is el voltak helyezve, így a beszéd is hallható, megfigyelhető volt. Ebben az esetben is etikai kérdés a megfigyelték tájékoztatása. A részt vevő megfigyelés során a megfigyelő a megfigyeltékkel azonos helyiségben van, a megfigyelés céljától, témájától, a megfigyelő személyétől jelentősen befolyásolt, hogy „csak” megfigyel, vagy valamilyen mértékben bevonódik, bevonódhat a tevékenységbe. Az iskoláskornál fiatalabb korosztály életkori sajátosságaiból adódóan a bölcsődei vagy az óvodai csoportszobában végzett megfigyelés esetén a megfigyelő valamilyen mértékű bevonódására mindig számítani kell.

A megfigyelés nehézségei

A megfigyelésekkel kapcsolatos nehézségeket már részleteztük az aktuális vonatkozásoknál, itt csak a legáltalánosabb nehézségeket foglaljuk össze listászerűen. Ezek a következők:

- A megfigyelés időigényes módszer, még az is előfordulhat (egy-egy jelenség célzott megfigyelésénél), hogy a megfigyelés ideje alatt nem is fordul elő a megfigyelni kívánt helyzet (például éneklés, mesélés).
- A mintaválasztást nagymértékben befolyásolja az elérhetőség (a kényelmi mintavétel kutatásmódszertanilag elfogadott természetesen). Ez viszont esetenként azt eredményezheti, hogy a minta a megfigyelés témáját illetően kevés vagy kevésbé árnyalt információkat nyújt.
- Megfigyelőként azt látjuk, amire érzékenyek vagyunk, vagyis: a megfigyelés sosem objektív, pedig annak szeretnénk tekinteni.
- A szempontok meghatározóak a megfigyelés alakulása, a kapott információk használhatósága szempontjából (mennyiség, kidolgozottság, megfigyelhetőség, megfogalmazás értelmezhetősége, a megfigyelő szakmai felkészültsége, attitűdjei).
- A szempontok követése problematikus lehet, fennáll az elkalandozás veszélye (főleg akkor, ha valami izgalmas történik a csoportban, ami erősebb inger jelent a megfigyelést végző számára).
- Az időtartam megválasztása: a rövid megfigyelés kevés információt ad, hosszabb idő alatt azonban elfáradhat a megfigyelő, ilyenkor probléma lehet, hogy a figyelem lankadását nem mindig érzékeljük magunkon.
- A megfigyelő jelenléte befolyással van a megfigyeltékre akkor is, ha nem vonódik be a csoporttörténetekbe. A bevonódás olyan dilemma, amit érdemes előre átgondolni.
- Egy megfigyelésből nem lehet következtetéseket levonni, mindenképpen több megfigyelésre van szükség. A gyakoriság a szervezhetőség, időigényesség miatt lehet problematikus. Többszöri megfigyelés esetén a körülmények változhatnak (elég csak a hiányzásokra gondolni).
- A megfigyelték tájékoztatásának etikai és szakmai kérdései (a tájékoztatás befolyásol, titokban viszont senkit nem lehet megfigyelni).
- Külső megfigyelő jelenléte a csoportban.
- A saját csoportban végzett megfigyelések során jelentkező szerepkeveredések és a megfigyelés okozta többletterhelés.
- A megfigyelés rögzítése (a jegyzőkönyvezési technika megválasztásának dilemmái, a jegyzőkönyvezés lehetősége az egyes technikák esetén, hibalehetőségek és ezek kezelése, kontrollmegfigyelő bevonása, technikai eszközök alkalmazása).
- A megfigyelési anyag feldolgozása (a szempontok kidolgozottsága, kezelése, a szubjektivitás kiküszöbölése, az értelmezés kérdései, a belemagyarázás elkerülése, az elemzés és a látottak összefoglalása közötti különbség

tudása, a kvantifikáció kérdései, az elemzéshez felhasználható egyéb dokumentumok kérdése, az eredmények felhasználása).

A jó megfigyelés néhány fontosabb feltétele, kritériuma

Nyitrai és Korintus a játéktevékenységhez kapcsolódó megfigyelésekre vonatkozóan foglalták össze azokat a legfontosabb feltételeket és kritériumokat, amelyek a megfigyelés eredményességét meghatározzák, ezek azonban más témakörökben végzett megfigyelésekre is értelmezhetők. Ezek a feltételek a hivatkozott írásban részletesen megtalálhatók, most összefoglalóan, listászerűen soroljuk fel a leglényegesebbeket.

„A megfigyelés módszerének néhány fontosabb kritériuma

- objektivitás;
- a megfigyelési szempontok előzetes végiggondolása szükséges (mit akarok megfigyelni, az adott tevékenység, viselkedés megfigyelhető-e, a jegyzőkönyvezés módjának meghatározása, az egyidőben megfigyelhető és jegyzőkönyvezhető szempontok körének behatárolása);
- a megfigyelés témájában való tájékozottság (mind a megfigyelt tevékenység, viselkedés elméleti hátterét, mind a konkrét megfigyelt csoportot, személyt illetően);
- a jegyzőkönyvezési technika kipróbálása;
- a megfigyelés időszakának megválasztása (a heti/napi történések függvényében);
- a megfigyelés előtti ráhangolódás (a gyermekek hozzá tudjanak szokni a megfigyelő jelenlétéhez);
- lehetőség szerint kontrollmegfigyelő jelenléte;
- a megfigyelt kisgyermeknevelők előzetes tájékoztatása a megfigyelés céljáról, a tapasztalatok felhasználásáról;
- a megfigyelés utáni visszajelzés;
- a megfigyelési jegyzőkönyvek mielőbbi elemzése;
- a tapasztalatok feldolgozása során az objektív tények és a szubjektív megjegyzések elkülöníteni tudása” (NYITRAI–KORINTUS 2017, 58);
- a megfigyelés ne legyen hátrányos, zavaró, kellemetlen hatású. Szakmailag erősen kifogásolható, ha például csak a gyermek negatív viselkedését regisztrálja a megfigyelő.

A megfigyelés a bölcsődei nevelésben

A bölcsődei nevelés-gondozás központi szerepet szán a megfigyelésnek. A megfigyelésről írott fejezetben leírtak a bölcsődei megfigyelésre is érvényesek, így azok megisméltésétől jelen fejezetünkben eltekintünk, csupán néhány összegző és kiegészítő gondolatot fűzünk hozzá a korábban leírtakhoz.

A bölcsődei nevelés-gondozás során hangsúlyozottan a strukturált megfigyelések kapnak szerepet, melyek témái jól illeszkednek a bölcsődei élet főbb tevékenységterületeihez, a gondozáshoz (étkezés, fürdőszobai gondozás, öltözés) és a játékhoz (játék a csoportszobában és az udvaron, mese-, vers- és képeskönyv nézegetése, mondókázás és éneklés, az alkotó tevékenységek és a nagymozgásos játékok). Valamennyi helyzetben fontos lehet a gyermek és a kisgyermeknevelő vagy a gyermek és a többi gyermek közötti kapcsolat is. Az egyes megfigyelések során esetenként a gyermek, máskor a kisgyermeknevelő tevékenységét helyezzük a középpontba. A megfigyelések témája lehet a feltételek megteremtése is, ezek közül jól megfigyelhetőek a tárgyi körülmények, a napirend folyamatossága és a saját kisgyermeknevelő rendszer érvényesülése.

A megfigyelésekre történő felkészítés a szakemberképzésben az intézményes gyakorlatok során kap kiemelt jelentőséget. A gyakorlati képzés strukturájában a kisgyermeknevelői kompetencia alakulásának főbb állomásaihoz igazodóan három szintet különböztethetünk meg: a tájékozódásnak, a tevékenység megismerésének és az önálló tevékenységvégeztetésnek a szintjét. A strukturált tematikus megfigyelések hangsúlyozottan a 2. szinten, a tevékenység megismerésének szintjén kapnak jelentős szerepet. A megfigyelésekben a mentor kisgyermeknevelők és a tereptanárok nyújtanak folyamatos segítséget a hallgatóknak.

A szakmai munka mindennapjaiban jelentős szerep jut a megfigyelésnek. A bölcsődei nevelés-gondozás dokumentációi közül főleg a fejlődési napló vezetése építkezik erre a tevékenységre. Az előírások szerint a gyermek egyéves koráig havonta, egy- és hároméves kor között háromhavonta vezetendő fejlődési napló. A dokumentum akkor tekinthető szakmailag megalapozott, hiteles munkának, ha a kisgyermeknevelő strukturált, tematikus megfigyeléseket is végez a gyermek fejlődésének elemzéséhez, nem csupán a mindennapokban szerzett tapasztalataira hagyatkozik ebben.

A megfigyelés módszerével vizsgálhatók a gyermek azon tulajdonságai, amelyek „szemmel láthatók, füllel hallhatók”.

A kisgyermeknevelői munkában különösen az alábbi tulajdonságok megismerésére ajánlott alkalmazni ezt a módszert:

- A külső megjelenés megfigyelése:
 - a gyermek testi fejlettsége, esetlegesen megfigyelhető testi deformitások, elváltozások;

- ápoltság, gondozottság, ruházkodás.
- A gyermek viselkedésének, magatartásának megfigyelése:
 - szülővel, családtagokkal való viselkedése, a szülőkről való leválás sajátosságai;
 - a vele foglalkozó pedagógussal szembeni viselkedése, a felnőtt irányításának elfogadása;
 - csoportban megfigyelhető viselkedése;
 - együttműködés a társakkal, konfliktushelyzetekben.
- A mozgás megfigyelése:
 - nagymozgások, hely- és helyzetváltoztató mozgások (járás, futás, ugrás, guggolás stb.) fejlettsége, összehangoltsága, ügyessége;
 - finommotorika, kézmozgás és ujjmozgások ügyessége a különböző tevékenységek során;
 - az artikulációs mozgások ügyessége, ajkak, nyelv mozgásai.
- A beszéd megismerése a megfigyelés módszerével:
 - a beszéd megértése, a hallott instrukciók követése;
 - a beszéd tartalmi elemei, szókincs, szóbeli kifejezőképesség, a mondatalkotások minősége;
 - a beszéd formai elemei, esetleges beszédhibák.
- A játék megfigyelése:
 - domináns játékfajták, játéktípusok;
 - kedvelt és elutasított játékok;
 - játék közbeni viselkedés, érzelmi állapot.
- Az önellátás, önkiszolgálás megfigyelése:
 - étkezés,
 - öltözködés,
 - tisztálkodás közbeni önállóság.

A megfigyelés módszerét célszerű strukturált megfigyelési szempontsorok alapján végezni, rendszeresen, több alkalommal, és a megfigyelések eredményeit rögzíteni. Az 1-6. számú mellékletekben található megfigyelési szempontsorok jól alkalmazhatók a bölcsődés és óvodás korú gyermekek megismerésében. A megfigyelési szempontsorok szisztematikussá teszik a megfigyelést. Elősegítik a pedagógusok véleményének összefoglalását, az esettanulmány leírását.

A megfigyelés szerepet kap a minősítéshez szükséges dokumentumok elkészítésében is. A vezetői megfigyelések célja hangsúlyozottan az egyes kollégák munkájának értékelése vagy valamilyen probléma feltárása.

Nem csupán a megfigyelések végzésére, hanem a megfigyelt szerep betöltésére is fel kell készülni, ide tartozik például a megfigyelés helyzeteiben való minél természetesebb, hitelesebb viselkedésre való képessé válás, a megfigyelés alapján kapott reflexiók kezelése és az önreflexióra való képessé válás is.

A megfigyelés szerepe az óvodai nevelésben

Az óvodás gyermek megismerésében és fejlődésének nyomon követésében több módszerre támaszkodhatunk, de a legalapvetőbb módszer ebben az életkorban is a megfigyelés. A hatályos szabályozás szerint az óvoda az óvodás gyermekek fejlődését folyamatosan nyomon követi, azt írásban rögzíti, és a gyermek fejlődéséről a szülőt folyamatosan tájékoztatja.²⁰ A rendelet meghatározása alapján „a gyermek fejlődését nyomon követő dokumentáció a gyermek fejlődéséről folyamatosan vezetett olyan dokumentum, amely tartalmazza a gyermek fejlettségi szintjét, fejlődésének ütemét, a differenciált nevelés irányát”. A jogszabály meghatározza a gyermek fejlődését nyomon követő dokumentáció tartalmát, a módszerek tekintetében azonban nem tartalmaz megkötést. Pillanatnyilag a gyermeki fejlődés nyomon követésére nincs egységes protokoll, így az intézmények szabadon dönthetnek abban a kérdésben, hogy milyen módszerek segítségével gyűjtik össze az információkat a gyermekek fejlődéséről, s abban is, hogy milyen dokumentációs rendszert alakítanak ki. A gyermeki fejlődést kötelező jelleggel az alábbi területeken kell figyelemmel kísérni:

- érzelmi-szociális fejlettség,
- értelmi fejlettség,
- beszédfejlettség,
- mozgásfejlettség,

továbbá a dokumentáció tartalmazza az óvoda pedagógiai programjában meghatározott tevékenységekkel kapcsolatos egyéb megfigyeléseket is.

A megfigyelésnek mindegyik területen kitüntetett szerep jut, ezért nem túlzás azt állítani, hogy az az óvodapedagógus legalapvetőbb módszere. Bőséges szakirodalom áll rendelkezésre, ha tájékozódni szeretnénk, hogy mely területeken mit szükséges és érdemes megfigyelni az óvodába kerülést követően a gyermek megismeréséhez, majd fejlődéséhez.

²⁰ Lásd részletesebben: 20/2012. (VIII. 31.) EMMI-rendelet 93/A. § a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról.

nek nyomon követéséhez (néhány példa: HEGYI 2000; KELEMEN 2001; BARKÓCZI et al. 2007; PORKOLÁBNÉ 2009), de e kötet további része is tartalmaz kapaszkodókat.

A mérés

A mérés és a hozzá kapcsolódó értékelés a pedagógia igen vitatott kérdésköre, szükségességének megítélése gyakran ambivalens és szélsőséges: a mérés fetiszizálása és a méréstől való elzárkózás együttesen van jelen a pedagógiai közgondolkodásban. A mérés-értékelés a pedagógiában az intézményi minőségbiztosítás rendszerének kialakításával párhuzamosan került egyre inkább előtérbe és vált igazi vitakérdéssé. Bizonyára része volt ebben az Európai Unió minőségfejlesztéssel kapcsolatos ajánlásainak is, amelyekben a diagnosztikus, kritériumorientált mérések végzése iránti igény és az eredmények minőségfejlesztésbe történő visszaforgatása is megjelenik. A standardizált mérések mellett érvelők annak hasznát és a pedagógiai munka tudatosabb fejlesztésének perspektíváit hangsúlyozzák. A mérésellenes álláspontot képviselők szerint a pedagógusok nincsenek felkészülve sem a tudományos mérések lebonyolítására, sem az eredmények értelmezésére, összességében pedig féltik a gyermekeket a címkézéstől. (Példaként lásd az *Új Pedagógiai Szemle* 2003. áprilisi számában közölt pódiumvitát). Az ellentétek, félreértések feloldása túlmutat jelen írásunk keretein, így csak néhány – a gyermekek megismerésére vonatkozó módszertani tudástár alakítása szempontjából fontosnak tartott – alapvetést fogalmazunk meg a témával kapcsolatban.

Miközben az egyes megfigyelési technikák ténylegesen jobban alkalmazhatók a kisgyermekek megismerésére, szükséges, hogy szó esszen a mérésekről is. A mérés és a megfigyelés nem csereszabatos: a mérés más módszer, más területek másképp történő megismerésére alkalmas, mint a megfigyelés.

Ahogy a megfigyelést, úgy a mérést is a kutatómódszertani szakirodalom mutatja be. „A pedagógiai kutatásban mérésről beszélünk, amikor adott dolog valamilyen tulajdonságához elfogadott szabály alapján számot rendelünk” (KONTRA 2011, 50). A mérés során alkalmazható mérőeszköz (teszt) kidolgozása speciális módszereket (standardizálás) és speciális szakmai felkészültséget igényel. Méréshez csak az objektivitás (a mérés eredménye nem függ a mérést végző személytől), a reliabilitás (megbízhatóság) és a validitás (érvényesség) szempontjából bemért mérőeszköz alkalmazható. Az objektivitást, a reliabilitást és a validitást a tesztek „jószágmutatóinak” is nevezzük (KONTRA 2011).

A pillanatnyi pedagógiai célokhoz igazítottan összeállított, ki nem próbált, be nem mért „tesztek” nem alkalmasak mérésre. Tipikus példa erre az iskolai nevelésben a pedagógus által összeállított témazáró feladatlap, de az iskoláskor-nál fiatalabb korosztály esetében is találkozunk a pedagógus által kidolgozott fejlettségmérő lapokkal. Ezek lehetnek adaptívak az egyes helyzetekben, bizonyos mértékben alkalmasak lehetnek a gyermek fejlődésének jellemzésére, de alkalmazásuk sokkal inkább a becslési skálákra építkező megfigyelésekkel, mintsem a méréssel mutat rokonságot, mérőeszközként kezelésük, a felhasználásuk során kapott információk mérési eredménynek tekintése szakmai hiba.

A mérés során az adott tulajdonság, képesség fejlettségét az adott populáció átlagához viszonyítjuk. A bölcsődei nevelésben használt percentilis tábla például azt mutatja meg, hogy a gyermek súlygyarapodása és hossznövekedése adott életkorban a vele azonos súllyal és hosszal születettek átlagához képest hogyan jellemezhető (az értéket százalékos eltérésben mutatja meg a táblázat, innen az elnevezése: per centil: százalék).

Az iskolai eredményesség szempontjából meghatározó alapkészségek (relációszőkincs, beszédhanghallás, elemi számolási készség, írásmozgás-koordináció, összefüggés-megértés, tapasztalati következtetés és szocialitás) mérésére alkalmas a 4–8 éves gyermekek körében alkalmazható DIFER (Diagnosztikus fejlettségvizsgáló rendszer), mely jelenleg az egyetlen standardizált pedagógiai mérőeszköz óvodás gyermekek esetében (NAGY et. al. 2004a; FAZEKASNÉ 2004b). A DIFER kidolgozása több évtizedes kutató-fejlesztő munka eredménye (NAGY 1980). 2017-ben két további teszttel egészült ki a rendszer: elkészültek a rendszerezési képesség és a kombinatív képesség mérésére alkalmazható tesztek is (JÓZSA–ZENTAI–HAJDUNÉ 2017). A diagnosztikus mérés lényege: a pedagógiai mérés célja nem a minősítés, hanem a diagnózis: a gyermek fejlődésének jellemzése adott pillanatban, a fejlődését leginkább kedvezően befolyásoló módszerek és lehetőségek megalapozott megválasztása érdekében.

Minden egyes mérőeszköz használatának megvannak a pontos szabályai, ezek követése a pontos mérés alapfel-tétele. A percentilis tábla és a DIFER a pedagógus által alkalmazható mérőeszköz, használatuk könnyen megtanulható.

A mérés akkor alkalmazandó az iskoláskor-nál fiatalabb korosztály esetében, ha a mérés eredménye jelentős többletet ad a megfigyelés tapasztalataihoz képest, és/vagy a pedagógiai folyamat további alakításához szükséges információ másképp nem szerezhető meg.

Minél természetesebb élethelyzetben, a gyermek által jól ismert környezetben, a számára biztonságot nyújtó személy jelenlétében kerülhet csak sor a mérésre. A gyermeknek lehetőséget kell biztosítani arra, hogy a mérést végző személyt megismerje, elfogadja, másképpen a mérésben való együttműködése kérdéses. A gyermek érzelmi biztonsága miatt jó, ha a saját kisgyermeknevelője, óvodapedagógusa végzi a mérést.

Számos mérőeszköz használata speciális felkészültséghez kötött, pszichológiai teszteket például csak pszichológus alkalmazhat.

A mérés eredményei a gyermek fejlődésének adott területeit a korosztályához és önmagához viszonyítva jellemzik. A mérés eredményeinek értelmezésénél alapvető kiindulópont, hogy az eredmények jellemzik, de nem minősítik a gyermekeket.

3.3.2. Közvetett megismerési módszerek

A közvetett megismerési módszerek alkalmazása során az adatgyűjtés a megismerésben érintett személyek (gyermek, szülők, pedagógusok) tevékenységeiből származó dokumentumok, és/vagy önreflexió eredményeit tartalmazza, illetve az őt nevelő más személyek által közölt adatokat. A kora gyermekkori nevelésben dominánsan a szülők által szolgáltatott adatokat sorolhatjuk ebbe a körbe.

Interjú

Az interjú szót több szakterületen használják, de leggyakrabban a médiában vagy kutatómódszertani írásokban, esetleg a marketing területén találkozhatunk ezzel a kifejezéssel, eltérő jelentésárnyalatokkal.

Ackroyd és Huges felfogásában az interjú tulajdonképpen egy találkozás a kutató és a válaszoló között, melynek során a kutató a téma szempontjából fontos kérdéseket tesz fel. „[A] kutató és a válaszadó közötti találkozás, amelyben utóbbi a kutatott téma szempontjából fontos (releváns) kérdések sorozatát teszi fel. A válaszadó válaszai képezik azt a nyersanyagot, amelyet egy későbbi időpontban elemeznek” (ACKROYD–HUGES 1992, idézi LEHOTA 2001).

Falus Iván szerint az interjú olyan szóbeli kikérdezés, „melynek során a kérdező és a kérdezettek között személyes interakciós kapcsolat van” (FALUS 2004, 177).

Kovács Éva (2006) szerint az interjú valamilyen szóban elhangzó szöveg, amelyet a kutatott társadalmi csoport egy vagy több tagjával a kutatott társadalmi jelenséget megtestesítő szereplőkkel készítünk.

Dávid és munkatársai (2006) az interjút mint a társadalomkutatásokban is egyre gyakrabban alkalmazott módszert olyan vizsgálati eljárásnak tekintik, amelynek alkalmazása során lehetőség nyílik az interjúalany életébe, élményfeldolgozásába mélyebben bepillantani, ezáltal a személyes életkörülményekről, életútjának alakulásáról részletesebb, mélyebb információkat lehet nyerni.

Magunk az interjút olyan sajátos információgyűjtési technikának tartjuk, amelyben a gyermeket nevelő pedagógus folytatott beszélgetést magával a gyermekkel, annak szüleivel vagy a vele foglalkozó szakemberekkel, bizonyos személyiségtulajdonságok, környezeti tényezők és/vagy élettörténeti adatok pontosabb megismerése érdekében. Azt, hogy milyen témakörben és kivel érdemes beszélgetni (interjút folytatni) a megismerési folyamat tervezésénél a pedagógus dönti el az alkalmazott módszerek kiválasztásával. A tervezés során, a téma és az interjúalany kiválasztásánál figyelembe kell venni a gyermek életkorát, az interjúalany elérhetőségét, a rendelkezésre álló időt, helyet stb. Olyan témakörben érdemes az interjú módszerét választani, amely más módszerekkel nehezen hozzáférhető. Felső tagozatos vagy középiskolás tanulókkal például érdemes interjút készíteni az otthoni tanulási szokásokról, az érdeklődési irányokról, szabadidős tevékenységeikről vagy akár az iskolán kívüli társas kapcsolataikról, de kisebb gyermekekkel is lehet beszélgetni például otthoni játéktevékenységükről, kedvelt meséikről vagy más témákról. A kisgyermek megismerésére azonban alapvetően a szülővel folytatott interjú ad lehetőséget. Ennek kiemelt jelentősége van abban, hogy a pedagógus érdeklődése személyessé, individuálissá teszi a pedagógus-gyermek-szülő kapcsolatot, s ezzel növelheti a bizalmat a pedagógus felé a család részéről. Olyan dolgok feltárására is sor kerülhet, melyeket nem mindenkinek mondanak el a családtagok. Olyan ez, mint egy „beavatási szertartás”, melynek során a család bizalmába fogadja a pedagógust, a gyermek helyzetére való mélyebb rálátás pedig növeli a pedagógus empátiáját, mert összefüggésében láthatja a gyermek természetes környezetét, s így jobban megérti helyzetét, viselkedését. Egy jó interjú segíti a partneri kapcsolat kialakulását – átformálja a kapcsolatot (DÁVID et al. 2006).

A pedagógiai munkához szükséges információk előkerülhetnek a beszélgetés során spontán módon, amikor a kérdéseket feltevő pedagógus hagyja a szülőt vagy gyermeket saját gondolatmenete szerint haladni. A célzott beszélgetés eme szabad formáját strukturálatlan interjúnak nevezzük.

Az interjú ugyanakkor követhet meghatározott irányvonalat is, ez esetben félig strukturált vagy strukturált interjúról beszélünk. A félig strukturált interjú esetében csak a témák vagy kérdéskörök kötöttek, úgynevezett „kulcskérdések” mentén halad a beszélgetés. A kérdések feltevésének sorrendje vagy a kifejtés mélysége az interjú készítőjétől függően változtatható. A strukturált interjú ennél kötöttebb, előre kialakított struktúra alapján, meghatározott kérdéskörökre tér ki. Az elemzési szempontokat is előre elhatározva tudja értékelni az eredményeit a pedagógus. A strukturált interjú esetében a leírt kérdéseket az eredeti sorrendben és módon kell feltenni, és az eredményként kapott válaszok szintén előre rögzített kategóriák szerint értékelhetők. Hátránya lehet azonban, hogy az interjúalany számára fontos témákat esetleg nem érint az előre rögzített kérdéssor, így a valós probléma esetleg felszínre sem kerül (N. KOLLÁR–SZABÓ 2004).

Az interjúkészítés menete öt szakaszra bontható. Első a felkészülés, melyet a pedagógus önállóan végez. Meghatározza az interjú célját, átgondolja az interjú főbb témaköreit és kulcskérdéseit, valamint időpontot és helyszínt egyeztet az interjúalannal. A második szakasz a bemelegítés, ráhangolás: ez a beszélgetés kezdetét jelenti. A beszélgetőpartner köszöntését követően a pedagógus tájékoztatja interjúalanyát, hogy miért kerül sor a beszélgetésre. Fontos a bizalmas légkör kialakítása, az interjúalany biztosítása a titoktartásról. A harmadik szakasz az interjú, vagyis a beszélgetés lefolytatása, a fejen tartott interjúvázlat alapján a konkrét téma körüljárása, kibontása. Az interjú beszélgetés vezetését a jegyzetben található beszélgetésvezetési technikák segítik. Negyedik szakasz az interjú lezárása. Fontos az interjúalany stabil érzelmi állapotban való elengedése. Ehhez érdemes összefoglalni az interjú tartalmát, kifejezni, hogy a pedagógus örül a személyes beszélgetés lehetőségének, és a további együttműködés, a saját szakmai segítségnyújtás lehetőségeit is felvázolja.

Az ötödik szakasz a feldolgozás, elemzés. Ebben a szakaszban az interjúval nyert adatok pontos rögzítése, az eredmények értelmezése, a következtetések levonása történik meg. Az interjú készítése során csupán a kulcsszavak jegyzetelése megengedett, ezért fontos, hogy a kapott adatok az interjú után gyorsan lejegyzésre kerüljenek.

A kora gyermekkori nevelésben a szülővel a gyermek korábbi fejlődésmenetéről, illetve a jelenlegi állapotáról beszélgetnek leggyakrabban a pedagógusok. A szakirodalom az előzőt anamnézisnek, az utóbbit explorációnak nevezi.

Az anamnézis a pedagógiai gyakorlatban is alkalmazott gyermekmegismerési módszer. Leggyakrabban a fejlődésmentre vonatkozó adatokat írásban kérdezik meg a szülőtől a pedagógusok.

A pedagógiai-pszichológiai diagnosztikai munka explorációnak nevezett módszerével pedig a jelen állapot kikérdezése, az aktuális fejlettségi jellemzők, az életkörülmények, a tárgyi és társas kapcsolatok megismerése történik.

Az interjú során szerzett adatok a pedagógusok szakmai etikai kódexének²¹ megfelelően a személyes adatok védelme alá esnek, ezért nagyon fontos a szakmai titoktartásnak megfelelő szabályok szerint kezelni a pedagógus tudomására jutott információkat.

A szülővel való beszélgetésnek számos formája van jelen a bölcsődei nevelésben.

A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja²² a családlátogatást, a szülővel történő fokozatos beszoktatást, a napi kapcsolattartást, az egyéni beszélgetést, a szülőcsoportos beszélgetést és a szülői értekezleteket részletezi direkt kapcsolattartási formákként. Ezek mindegyike lehetőséget ad a kisgyermeknevelőnek arra, hogy a szülőtől információkat kérjen, kapjon a gyerekekről.

A bölcsődevezetővel a bölcsődébe jelentkezéskor folytatott beszélgetés és a kisgyermeknevelő beszoktatás előtti családlátogatása rendelkezik bizonyos értelemben leginkább az interjújelleggel. Az interjújelleg az előzetes átgondoltságra, a beszélgetés célirányos felépítésére, a főbb témakörök, kérdések megfogalmazására, valamint a tapasztalatok elemzésének árnyaltságára vonatkozik. Természetesen nem készítünk hangfelvételt és/vagy jegyzeteket a beszélgetés közben. A beszélgetés után mielőbb érdemes lejegyezni a fontosabb elemeket és a beszélgetés általunk jelentősnek gondolt jellemzőit. Ugyanakkor a tényleges interjúhoz képest a beszélgetés alakulásában a spontaneitásnak és a beszélgetőpartnernek a beszélgetés alakulására való befolyásának lényegesen nagyobb szerepe van, ezt fontosnak is tartjuk a kölcsönös bizalmon alapuló partneri kapcsolat kialakulása szempontjából.

A bölcsődevezetővel való beszélgetés egy formális strukturált interjúként is értelmezhető az előző bekezdésben megfogalmazott kritériumok mentén, hiszen a bölcsődevezető előre végiggondolt kérdéseket is feltesz az érdeklődő szülőnek a gyermek fejlődésére, a családi nevelés jellemzőire és a szülők bölcsődével kapcsolatos elvárásaira vonatkozóan. Természetesen ez nem lehet sohasem egy feszes kikérdezés, a spontaneitás itt is szerepet kap annak ellenére is, hogy számos kérdést mindenképpen fel kell tenni a szülőnek.

A hazai pedagógiai gyakorlatban a családlátogatás több évtizedes múltra tekint vissza. Gyakran a pedagógusok, a szülők, sőt esetenként maguk a gyermekek is ellenérzessel viseltettek a családlátogatás iránt. A kötelezőség sokszor kipipálandó formalitássá alakította ezt a megismerésre és kapcsolatépítésre lehetőséget adó módszert. Ehhez hozzájárult a család és az intézmény aszimmetrikus viszonya, továbbá az a tény, hogy a látogatások a pedagógusok számára jelentős többletterhet okoznak, a szülők pedig inkább ellenőrzésként élik meg ezeket a helyzeteket.

Bölcsődei területen a családlátogatás az 1980-as évek végétől jellemző intézményi kapcsolattartási forma. Egy, a család és az intézmény együttműködésének partneribbé tételét célul kitűző vizsgálat eredményeként gyökeresedett meg a hazai bölcsődei nevelési gyakorlatban. E kutatás eredményeit is magában foglaló, 1989-ben elkészült Útmutató²³ segíti ma is a kisgyermeknevelőket a látogatások lebonyolításában, a tapasztalatok feldolgozásában.

A családlátogatáson a szülő és a kisgyermeknevelő hangsúlyozottan kötetlen beszélgetést folytatnak, de ebbe a beszélgetésbe beágyazódhatnak a strukturált vagy félig strukturált interjúra jellemző kérdések a gyermek szokásaira, a szülők és a gyermek kapcsolatára, a család életmódjára, a szülők nevelési szokásaira vonatkozóan. Ezeket a kérdéseket a kisgyermeknevelőnek a családlátogatás előtt célszerű végiggondolnia; ehhez az Útmutató kérdései adnak támpontot. A családlátogatáson folytatott beszélgetésnél kiemelten fontos a természetességre törekvés, ennek érdekében semmiképpen nem javasolt a beszélgetést direkt kérdésekkel kezdeni. Az előzetesen átgondolt kérdések közül a látogatás vége felé csak azokat érdemes megkérdezni, amelyek az addigi beszélgetésen elhangzottakból nem válaszolhatók meg.

„A családlátogatás célja a családdal való kapcsolatfelvétel, a kisgyermek és a szülők otthoni környezetben való megismerése. Lehetőség szerint az első családlátogatásra a beszoktatás megkezdése előtt, a kisgyermek ébrenléti idejében kerüljön sor. A családlátogatás arra is lehetőséget nyújt, hogy a szülő bővebben informálódjon a bölcsődei életről, jobban megismerje azokat a kisgyermeknevelőket, akikre gyermekét bízta. A családlátogatás fontos színtere a bizalmi kapcsolat megalapozásának, ami feltétele a későbbi jó együttműködésnek.”²⁴

Ahogy a jogszabály idézett részletéből is nyilvánvaló, a családlátogatásnak nem csupán a gyermek, hanem az egész család megismerése az egyik célja, a fókuszban a bizalmi kapcsolat megalapozása áll. Ennek kihangsúlyozása a gyermek és a család egésze iránti érdeklődés jellege, a kérdezés módjának megválasztása szempontjából is fontos. A családlátogatás nem lehet faggatózás vagy mélyinterjú, még finom, indirekt módszerekkel sem erőszakolható ki válasz a

21 Nemzeti Pedagógus Kar, 2015.

22 15/1998. (IV. 30.) NM-rendelet 10. sz. melléklete.

23 Útmutató a bölcsődei gondozónők családlátogatásához (1989), Bölcsődék Országos Módszertani Intézete, Budapest.

24 A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja, 15/1998. (IV. 30.) NM-rendelet 10. sz. melléklete.

kérdéseinkre. Egy másik nehézség: az elhangzottak megjegyzése. Illúzióromboló, ha a kisgyermeknevelő jegyzetel, így a beszélgetésen elhangzottak lehetőség szerinti megjegyzése adhat támpontot. Az utólag készített feljegyzések esetében nem küszöbölhető ki a szubjektivitás és az esetlegesség: a számunkra valamilyen szempontból érdekesebb információkat egyéni értelmezésünkkel is átszínezve jegyezzük meg. Ettől ezek még természetesen fontos és hasznos információk, csak felhasználásukkor a jellegükkel tisztában kell lennünk.

A bizalmi kapcsolat megalapozója a beszélgetés, vagyis a kisgyermeknevelőnek reagálnia kell az elhangzott információkra. Ez azonban nem lehet az elhangzottak véleményezése, kioktatás, direkt tanácsadás vagy a kisgyermeknevelő saját életéből vett történeteknek, példának a részletes elmesélése.

„A napi kapcsolattartás célja a rövid, kölcsönös informálás a kisgyermek érzelmi állapotáról, hangulatáról, az őt érintő napi történésekről, változásokról. Az egyéni igények, kérések megfogalmazására is ezen alkalmakkor kerül sor. Az interakciós helyzetet a pozitív hangvétel jellemzi, de a negatív eseményekről is tényszerű tájékoztatás történik, a szakmai etikai szabályoknak és az időkereteknek megfelelően.”²⁵

A szülő a reggeli érkezéskor röviden elmeséli a kisgyermeknevelőnek az előző napi hazamenetel óta történt fontosabb eseményeket; ez egy strukturálatlan miniinterjúként is értelmezhető. Jelzésértékű, hogy miről és hogyan, milyen megfogalmazásban, megközelítésben tesz említést a szülő, vagy mi az, amit elhallgat.

A beszoktatás kezdete előtt a kisgyermeknevelők gyakran kérnek a szülőktől írásbeli jellemzést a gyermekükről. Ez is strukturálatlan interjúként értelmezhető. A leírtakon kívül nagyon fontos információ a kisgyermeknevelő számára az, hogy mit hangsúlyoz a szülő, milyennek látja a gyermekét, a szöveg egészéből mi állapítható meg a dokumentumelemzés segítségével.

Dokumentumelemzés

A dokumentumelemzés során a gyermek vagy a család életének, a gyermek fejlődésének egyes állomásait rögzítő dokumentumokat elemezzük bizonyos, előzetesen végiggondolt szempontok szerint.

A dokumentumok lehetnek:

1. *szakember* által készített dokumentumok:

- a gyermek fejlődéséről, állapotáról szakember által készített vizsgálatok eredményei vagy feljegyzések, például újszülöttkori vizsgálatok eredményei, a gyermekegészségügyi törzslap bejegyzései, védőnői feljegyzések a gyermek fejlődéséről, kórházi zárójelentések, szakértői vélemények, korábbi pedagógusok feljegyzései;
- a pedagógus által vezetett dokumentáció például csoportnapló, fejlődési napló, üzenőfüzet bejegyzései.

2. A *szülő* által készített dokumentumok:

- babanapló, feljegyzések a gyermekről;
- a pedagógusnak szánt dokumentumok, kérések, reflexiók, a család életének a gyermek fejlődése, jellemzése szempontjából is elemezhető dokumentumai;
- fényképek, naplók.

3. A dokumentumok speciális formái a *gyermek* által létrehozott dokumentumok, például a gyermekrajzok, egyéb alkotások, melyek a gyermekek életkori sajátosságaiból kiindulva az óvodáskortól értelmezhetők. Elemzésük speciális felkészültséget igényel. A gyermekrajzok esetleges, felkészültség nélküli elemzése, értelmezése súlyos szakmai hiba!

A dokumentumok nagy előnye a korlátlan elemzési lehetőség. Nem szabad elfeledkezni azonban arról, hogy sok hivatalos irat teljesen más közvetlen céllal készült, mint amire az aktuális elemzést végző pedagógus használja. A belemagyarázás és a félreértelmezés elkerülése érdekében javasolt a dokumentum önmagában vett elemzése, értelmezése, a készítés körülményeinek feltérképezése, a végiggondolt szempontok alapján történő elemzés és feldolgozás.

A más szakember által vezetett dokumentáció értelmezése szakmai kompetenciafüggő (például kórházi zárójelentés, szakértői vizsgálat eredménye).

A dokumentumelemzés a kvalitatív módszerek közé tartozik, az elemzés során azonban – ahogy a megfigyelések és az interjúk esetében is – nyerhetőek adatok.

Kérdőív

A pedagógiai vizsgálatokban igen gyakran alkalmazott kérdőíves módszert írásos kikérdezésnek is nevezik. A kérdőív alkalmazásának nyilvánvaló kritériuma, hogy kitöltőjének az adott nyelven írni és olvasni kell tudnia. Ezért az iskoláskor előtti nevelésben kérdőívet a gyermekek közvetlen vizsgálatára nem alkalmazhatunk. A kora gyermekkori nevelésben a gyermekek megismerése céljából alkalmazott kérdőív zömében a szülőknek szól, a szülők töltik ki a saját gyermekükre vonatkozó kérdéseket.

Önkitöltős kérdőívről beszélünk abban az esetben, amikor a válaszadót a kérdőív egyéni kitöltésére kérjük fel (KONT-RA 2011). A pedagógiai tanácsadásban öndefiníciós módszernek nevezzük azokat a kérdőíves eljárásokat vagy egyszerű

25 Uo.

feladatokat, amelyek a tanácskérő szülőket a neveléssel kapcsolatos önreflexióra készítetik, elősegítik az erősségek és gátlak felismerését, ezáltal adaptív viselkedésváltoztatásra sarkallnak (DÁVID 2012).

A kora gyermekkori nevelésben a gyermek megismerése céljából a következő főbb kérdőívtípusok fordulnak elő:

- kérdőív a gyermekről (például anamnézis);
- kérdőív a családról, a család életéről, a családban folyó nevelésről;
- igényfelmérés;
- elégedettségvizsgálat bizonyos elemei.

A kérdőívek lehetnek saját kidolgozásúak és részben vagy teljes egészében adaptált kérdőívek alkalmazása a szakirodalomban egyaránt. A saját kidolgozású kérdőív előnye, hogy pont azokat az információkat tudjuk megkérdezni, amelyekre kíváncsiak vagyunk, és olyan formában, ahogyan arra szükségünk van. A részben vagy teljesen adaptált kérdőívek a szakirodalomban elérhető vizsgálatok eszközeinek az átvételét jelenti, melynek vannak etikai, szerzői jogi konzekvenciái is. Nagyon gondos szakmai mérlegelést igényel annak eldöntése, hogy az adott kérdőív vagy kérdőív-részlet tényleg alkalmas-e annak a felderítésére, amit tudni szeretnénk. Az adaptált kérdőívek előnye, hogy a kapott válaszok feldolgozásából született eredmények összehasonlíthatóak lesznek más kutatások, vizsgálatok eredményeivel.

A kérdőíves tájékozódás több szempontból speciális módja a gyermek megismerésének. A „szó elszáll, az írás megmarad” régi közmondás szerint az emberek jó részének az elmondottak írásban való rögzítése komolyabb súlyú, mint a szóbeli megbeszélés, hiszen nincs mód a korrigálásra, a kérdezőhöz igazodásra. A kérdező anonimitást ígér, ez azonban az intézményekben sokszor formalitás, hiszen a gyermek adataiból és a szülő válaszaiból könnyen beazonosíthatók a válaszadók. Éppen ezért a kisgyermeknevelőnek sokkal inkább arra kell garanciát vállalnia, hogy a kérdőívben szereplő információkat nem hozza beazonosíthatóan nyilvánosságra, és nem osztja meg a nyilatkozó hozzájárulása nélkül más személlyel.

A jó kérdőív kritériumai számos kutatómódszertani írásban megtalálhatók (FALUS 2004), ezért csak néhány fontosabb jellemzőt emelünk ki jelen írásunkban. Ezek a következők:

- Csak akkor alkalmazzuk a kérdőívet, amikor ez a lehető legjobb megoldás a szükséges információk megszerzésére.
- Az igaz ugyan, hogy a válaszolónak joga van nem válaszolni, ez viszont nem jogosít fel bennünket a közöttünk lévő kapcsolat jellegéből fakadóan és/vagy megfogalmazásában tapintatlan kérdések feltételére (például: Foglalkozott-e a terhességmegszakítás gondolatával? Harmonikus-e a párkapcsolata? Mennyi a jövedelme? Stb.). Csak olyan kérdéseket tegyünk fel, amelyek a szakmai kompetenciánkba tartoznak, és amelyek helyzetünknel, a családok életében betöltött szerepünkkel fogva feltétlenül szükségesek.
- A kérdések megfogalmazása alapvetően meghatározza a megválaszolhatóságot, a válaszok „használhatóságát”. Egy kérdésben csak egy dolgot szabad megkérdezni. A megfogalmazás egyértelmű és közérthető legyen, javasolt a szakkifejezések kerülése.
- Jó, ha vannak nyílt és zárt kérdések egyaránt. A zárt kérdések esetén megadunk válaszlehetőségeket, melyek közül egyet vagy többet jelölhet meg a válaszoló. Ez kényelmes is (nem kell sokat írni), a számunkra fontos területek irányába orientálja a válaszolót, könnyebb a kapott válaszok feldolgozása. A nyílt kérdések a válaszoló által megfogalmazott válaszokat igénylik. A kérdező nem gondolhat minden lehetőségre, egyedi helyzetek, jellemzők is kiderülhetnek. A nyílt kérdések azért (is) fontosak, mert a válaszoló úgy érzi, elmondhatja saját véleményét is, mert a kérdező kíváncsi erre. Ez javíthatja a kérdőív kitöltésével kapcsolatos motivációt, őszintébb válaszokat eredményezhet.
- A túl hosszú kérdőív fárasztó, előfordulhat, hogy a válaszoló nem is szán időt a kitöltésére, vagy egy bizonyos idő után már nem ad igazán végiggondolt válaszokat. Javasolt kérdésszám 20-25 kérdés.
- A kérdőív kitöltésében való közreműködés kérésekor érdemes hangsúlyoznunk azt, hogy a kapott információra a nevelés adaptivitásának fokozása érdekében van szükségünk.

A kérdőív elemzése hangsúlyozottan kvantitatív módszereket igényel, a feldolgozás módját a pedagógusnak már a kérdőív szerkesztésekor végig kell gondolnia. A kvantitatív módszerek alkalmazásában járatosnak kell lennünk az eredmények elemzéséhez: a pusztán gyakoriság vagy a tipikusan használt átlagszámítás sokszor hibásan alkalmazott és értelmezett a tapasztalatok szerint. A kvantitatív adatelemzés nem egyenlő a számadatok betűvel való megfogalmazásával sem. Az információk értelmezése szükségessé teszi a kvalitatív módszerek alkalmazását is.

3.4. A gyermekek megismerését befolyásoló tényezők

A gyermek megismerését nagymértékben befolyásolja a szülő nyitottsága (vagy elzárkózása), együttműködése a megismerésben, továbbá a folyamatot befolyásolják a pedagógus egyéni érzékenységei, előítéletei is.

A személyiség megismerésére sokféle módszert dolgoztak ki, ezek azonban részben a szakértelem hiánya, részben időigényességük miatt nem alkalmazhatóak a pedagógiai gyakorlatban. A pedagógusok döntően a gyermekekkel való

együttlétek során észlelik a gyermekek személyiségének jellegzetességeit. E szociális személyésszelés pontossága függ többek között az észlelő személy (a pedagógus) tulajdonságaitól, hangulatától, a helyzettől, a célszemélytől (a gyermek-től). A pedagógus különböző elfogultságai befolyásolhatják a gyermeki személyiségnek az észlelését.

A másokról alkotott véleményt, a másik ember észlelését az úgynevezett burkolt személyiségelméletek is befolyásolják. Ezek az elméletek korántsem tudományosak és nem is tudatos folyamatok eredményei, ugyanakkor az egyén korábbi tapasztalataira épülve általánosításként – előítéletként – befolyásolják személyésszelésünket, másokról való vélekedéseinket.

A megismerést korlátozhatja:

- a pedagógus személyiségének módosító/korlátozó hatása;
- a kapcsolat jellege és életterei;
- a gyermek felnőttöz való viszonya (el nem fogadás stb.);
- a pedagógus előítéletei stb.

A megismerési folyamat igazából soha nem befejezett, nem mondhatjuk azt, hogy valakit már annyira ismerünk, hogy nem tudjuk ezt gazdagítani, mélyíteni, azért sem, hiszen a gyermek is, a felnőtt is folyamatosan változik.

3.5. Esettanulmány készítése

A gyermekek megismerésére szolgáló módszerekkel összegyűjtött adatok rendszerezésének, összefoglalásának eszköze az adott gyermekről készülő esettanulmány. Ez a pedagógus gyermekre vonatkozó tapasztalatainak összegzése, és a differenciált pedagógiai tevékenység tervezésének az alapja.

Az esettanulmány főbb tartalmi egységei az alábbiak:

Problémafelvetés, célmeghatározás

Az esettanulmány elején szükséges azt jelezni, hogy kiről készül az esettanulmány és miért. (Publikálás vagy egyéb okból való közzététel esetén a személyiségi jogokra való tekintettel az esettanulmányban a gyermek személyes adatait nem lehet szerepeltetni – például név, pontos születési dátum, lakhely). A problémafelvetés, célmeghatározás elején általában a gyermek nevét, korát, intézeti státuszát tünteti fel az esettanulmányt író pedagógus, majd röviden célszerű leírnia azokat a tüneteket, tünetegyütteseket, amelyek miatt úgy gondolja, hogy a gyermekre vonatkozó adatokat rendszerezni, összegezni kell. Érdemes kitérni a gyermekkel való kapcsolatra és megjeleníteni az esettanulmány célját. Az esettanulmány részeinek szemléltetésére szolgáló minta szövegét a szövegrész árnyékolásával jelöljük. A megjelenített adatok kitaláltak. Például így lehet megfogalmazni az esettanulmány problémafelvetés, célmeghatározás részét: „Minta Anna 2 éves 8 hónapos kislány. Fél éve jár bölcsődei csoportomba, ahová szépen beilleszkedett. Kommunikációja azonban gátolt, mert még mindig csak mutogatással tudja kifejezni magát. A gyermek mélyebb megismerésével és az ez alapján tervezett differenciált pedagógiai beavatkozásokkal szeretném elérni, hogy a gyermek beszédfejlődése elinduljon, és ezen a téren is utolérje társait.”

A gyermek megismerése során alkalmazott konkrét módszerek

Az esettanulmány második szerkezeti egysége a gyermek megismerése során alkalmazandó (és alkalmazott) konkrét megismerési módszerek leírása. Ebben azt szükséges megjeleníteni, hogy a pedagógus által ismert, tanult módszerek közül (megfigyelés, interjú, dokumentumelemzés, kérdőív) konkrétan melyeket alkalmazza a gyermeki sajátosságok feltérképezésére. Melyik személyiségtulajdonság megismerésére mely módszert alkalmazta? Például: „A gyermek testi fejlettségének vizsgálata a percentilis tábla dokumentumelemzésével történt. A beszéd, mozgás, értelmi és szociális fejlettség vizsgálatát a Strassmaier fejlettségvizsgáló szempontsor segítségével végeztem.”

A módszerek kiválasztását a vizsgálatok megkezdése előtt kell megtervezni, de az esettanulmányban azokat a módszereket lehet feltüntetni, amelyeket valóban felhasznált a pedagógus a gyermek megismerésére. Fontos ugyanakkor, hogy minden módszert tüntessen fel a pedagógus, amelyet használt.

Vizsgálati eredmények, megállapítások

Az esettanulmány harmadik szerkezeti egysége az alkalmazott módszerek alapján nyert adatok bemutatását és értelmezését tartalmazza. Ebben a részben összegzi a pedagógus a vizsgálati módszerekkel nyert adatokat, és levonja a szükséges következtetéseket. Természetesen a rendelkezésére álló dokumentumok alapján figyelembe veheti más szakemberek vizsgálati eredményeit is, ha a gyermekre vonatkozóan vannak ilyen adatok. Az adatokat a személyiséglap felépítésének megfelelően célszerű rendszerezni a következőképpen:

- családi helyzet, esetleges változások a gyermek életében;
- fejlődési adatok (anamnézis);
- testi fejlettség, ápoltság, gondozottság;
- mozgásfejlettség (nagy- és finommotorika);

- értelmi fejlettség, figyelem, érdeklődés, játék;
- kommunikáció, beszéd;
- társas viselkedés, kapcsolatok családtagokkal, más felnőttekkel, gyermekekkel;
- szociális érettség, önszabályozás, önkontroll;
- önkiszolgálás, gondozással kapcsolatos magatartás (étkezés, öltözködés, mosakodás, szobatisztaság, alvás);
- egyéb személyiségtulajdonságok (énfejlődés), érzelmi élet stb.

A vizsgálati eredmények leírását érdemes egy összegző pedagógiai véleménnyel zárni, amely a vizsgálati eredmények alapján a pedagógus néhány mondatos összefoglaló véleménye a gyermek aktuális állapotáról. *(A vizsgálati eredmények, megállapítások leírására néhány mintát a Példatár eseteírásaiban találhatnak.)*

A vizsgálati eredmények alapján tervezett pedagógiai beavatkozások

A gyermek megismerése soha nem öncélú. A pedagógus az összegyűjtött adatok alapján vonja le következtetéseit a gyermek fejlettségi szintjére, szükségleteire, környezeti helyzetére vonatkozóan, és ez alapján tervezi meg a további pedagógiai teendőket. Ennek egyik eleme a kompetenciahatárokra vonatkozó következtetés, a másik eleme pedig a gyermekkel való további pedagógiai munka differenciált tervezése. Ezt a lépést a következő alfejezetben részletesen ismertetjük.

3.6. A gyermek ismeretére építő pedagógiai tevékenység tervezése

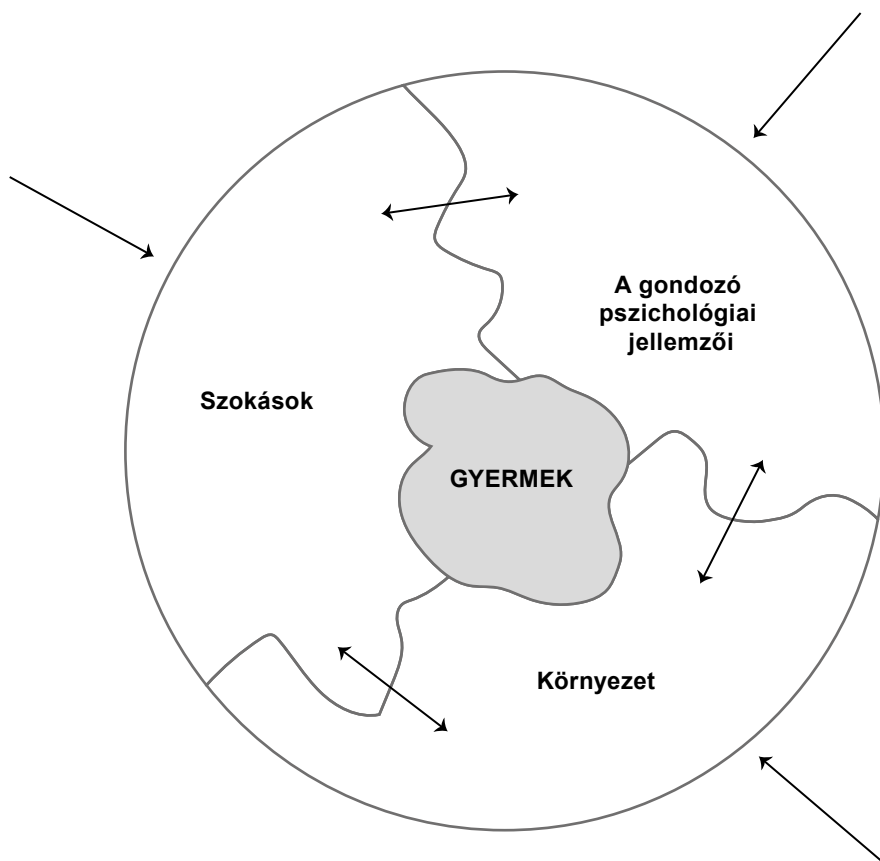
Az egyéni, differenciált – más kifejezéssel élve adaptív – nevelés nem ráhagyást jelent, hanem illeszkedést. A pedagógiai befolyásolásnak mindig van egy gazdagító, valamiféle többlet irányába mutató, előreívő funkciója. Ez a felnőtt részéről tudatos, de nem feltétlenül direkt ráhatás. Az egyéni bánásmód elvként való értelmezése azt jelenti, hogy az – állapottól és fejlettségtől függetlenül – minden gyermekre vonatkozik. „Az adaptív pedagógus tipikus jellemvonása, hogy tevékenységével alkalmazkodni képes a rá bízott tanulók tanulási igényeihez, ismeri a tanulók szükségleteit, és ennek megfelelően differenciál” (NÉMETHNÉ 2014, 136).

„A ma rendelkezésre álló ismeretek alapján azt mondhatjuk, hogy a nevelő hatásokon általában a tárgyi környezet és feltételrendszer magatartás- és személyiségformáló hatásait, befolyását, másrészt a személyi környezet és a gyermek között kibontakozó fejlesztő hatású interakciókat, interperszonális kölcsönhatásokat értjük. Harmadik, de kiemelkedő jelentőségű nevelési tényezőként a konstruktív feladatokat, s ezek személyiségformáló hatásait kell megemlítenünk.”²⁶

A gyermek fejlettségi szintjét és fejlődési ütemét figyelembe vevő pedagógiai tevékenység tervezése a vizsgálati eredmények alapján a Worthman által bevezetett fejlődési mikrofülke részterületeinek figyelembevételével történik (WORTHMAN, idézi SUPER–HARKNESS 2003).

A fejlődési fülke középpontjában a gyermek áll, és az őt körülvevő három alrendszer hatásai befolyásolják fejlődését. E három alrendszer a gyermeket közvetlenül körülvevő tárgyi környezet, a gondozó személy viselkedése, tevékenységei és a szokásrendszer módosításával a gyermeket érő hatásrendszer is változik, ez teszi lehetővé, hogy a fejlődés módosuljon. A gyermek ismeretére építő szakszerű pedagógiai beavatkozásokkal érhető el a fejlődés optimalizálása, a spontán érés támogatása. Például ha a gyermek beszédfejlődésében tapasztalható elmaradás, akkor az őt körülvevő környezetben célszerű állatfigurákat elhelyezni, a játékokkal készíthetjük a beszédindulást segítő állathangok utánzására. Vagy a képes, mesés könyveket elérhető közelségben tartva lehetővé tesszük, hogy az érdeklődésének megfelelően válasszon képeket, ezeket nézegesse, megnevezze a pedagógus közreműködésével. Fokozott figyelmet kell fordítani a gondozói tevékenységek beszéddel kísérésére, ugyanakkor időt kell adni a gyermeknek is, hogy reagálhasson az elhangzottakra. A mesélés, mondókázás bevezetése a szokásrendszerbe elősegítheti a beszéd megindulását. A Példatárban az 1. és 2. esettanulmányokban több példa is található a pedagógiai tevékenységek tervezésére a fejlődési mikrofülke megfelelően.

26 https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop425/2011_0001_520_neveleselmelet/ch05s03.html (BÁBOSIK 2004)



3. ábra. A fejlődési mikrofülke modellje (Forrás: Super–Harkness 2003, 357)

„Minden program, fejlesztési koncepció elindításához szükséges az egyes életszakaszokra jellemző, általános fejlődési mutatók ismerete. Ezek birtokában, az adott gyermek fejlődési jellemzőihez igazodva kezdhethetjük el a fejlesztő munkát és tervezzük meg a tárgyi és szociális környezetet. Olyan külső (tárgyi) és belső (pszichés) feltételek megteremtése, amelyek mellett a gyermek pszichés funkciói a spontán érés mellett optimálisan kibontakozhatnak. A fejlesztés végső soron a teljesítményt és a viselkedést meghatározó pszichikus funkciók megváltoztatására, befolyásolására irányul” (KÖLESNÉ 2012, 29).

A gyermekek megismerésére irányuló munka záró feladata, hogy a kapott eredmények tükrében a pedagógus megállapítsa az optimális fejlődést elősegítő pedagógiai feladatokat. Ennek érdekében az alábbi lépések átgondolása és megfogalmazása javasolt:

- A kompetenciahatárok meghatározása: El kell dönteni, hogy szükség van-e a gyermek fejlesztése érdekében más szakértelem/kompetencia bevonására. Ha igen, azt is meg kell jeleníteni, hogy milyen további vizsgálat indokolt, és célszerű konkrétan megnevezni azt az intézményt, ahol a további vizsgálatok, speciális kezelések, fejlesztések elérhetők. Itt van jelentősége a kora gyermekkori intervencióban szerepet játszó más szakembereknek, intézményeknek. Előfordulhat, hogy orvosi vizsgálatra van szükség, gyógypedagógiai korai fejlesztésre, esetleg logopédiai vizsgálatra stb. A Példatár 1. és 2. példája mutatja, hogy a kompetenciahatárok kijelölése hogyan jeleníthető meg az esettanulmányban. Ha nem szükséges más szakértelem bevonása a gyermek további optimális fejlesztése érdekében, mert az általános pedagógiai kompetenciák körében ez megoldható, akkor ezt is le kell írni az esettanulmányban.
- A kisgyermeknevelők által a saját kompetenciakörben alkalmazható fejlesztőbeavatkozások tervezése a spontán érés támogatása érdekében, a fejlődési mikrofülkének megfelelően történik.
 - Érdemes részletesen megfogalmazni, tudatosítani, hogy a tárgyi környezet alakítását hogyan végzi el a gyermeket nevelő pedagógus.
 - A kisgyermeknevelő hogyan viselkedik a gyermekkel, mit mond, milyen tevékenységei vannak, amivel az adott funkció érése támogatható?
 - A szokásrendszerbe hogyan illeszkedik be ez a kisgyermeknevelői tevékenység, szükség van-e új szokás kialakítására?

Mindemellett a pedagógusnak a saját tevékenységek tervezése mellett azt is át kell gondolnia, hogy szükség van-e a szülő segítségére, a szülői kompetencia növelésére az adott témakörben. Ha igen, akkor el kell dönteni, hogy erre egyéni tanácsadás vagy szülőcsoportos beszélgetés formában ad-e lehetőséget.

Az óvodai feladatok tervezésének három típusát célszerű átgondolni:

- a gyermek óvodán belüli, de óvodai csoporton kívüli fejlesztési lehetőségeit;
- a gyermek csoporton belüli fejlesztési lehetőségeit;
- a szülők számára biztosított pedagógiai tanácsadást, együttműködést.

(Az esettanulmányra és a pedagógiai beavatkozások tervezésére a példatár 1. és 2. Példájának eseteírásaiban találhatunk mintát.)

4. A PEDAGÓGIAI TANÁCSADÁS

Gyermeknevelési kérdésekben nagyon sok szülő bizonytalan és támogatásra szorul. Nem nagyon található ugyanakkor olyan intézményrendszer, ahová a szülő „normál” pedagógiai kérdésekkel fordulhatna. (Például olyan önállóan a gyermek, mit tehetek?) A nevelési tanácsadók hálózatának nincs kapacitása ilyen „egyszerű” kérdéssel foglalkozni, más szakszolgálati intézmény pedig nincs ilyen és hasonló feladatokra. Meggyőződésünk, hogy lényegesen több szülőnek lenne szüksége tanácsadásra, mint ahányan igénybe veszik a jelenleg is működő segítségnyújtási formákat. Ugyanakkor lényegesen több jól képzett tanácsadóra is szükség lenne, akik elérhető közelségben dolgoznak és képesek lennének hatékonyan segíteni.

A tanácsadás új szakmaként a 19. század végén, a 20. század elején jelent meg az Egyesült Államokban és Nyugat-Európában lezajló gazdasági, társadalmi és kulturális változások következményeként, amelyek újszerű, specifikus szakmai válaszokat igényeltek a – mai terminológiával – segítő szakmák részéről.

Az Amerikai Egyesült Államokban már 1877-ben megjelent a hivatásos család gondozás intézménye, majd az 1900-as évek elején elindult a pályaválasztási irányítási mozgalom. Parsons²⁷ munkássága és az 1908-ban Bostonban megalapított Pályaválasztási Iroda nagy előrelépést jelentett a tanácsadás intézményesítése irányába.

A pályatanácsadás mellett egy másik irányból Beers hatására (1908) elindult a mentálhigiénés mozgalom, a mentálhigiénés tanácsadás előfutára. A tanácsadás önálló foglalkozássá válása Nyugat-Európában és Észak-Amerikában már a 20. század harmincas éveiben elkezdődött, a század végére pedig általánossá vált (MURÁNYI 2006). A 20. század végére a segítő szakmák megsokszorozódtak, az ellátandó területek differenciálódtak, módszertani „psychoboom”, a segítő módszerek burjánzása volt megfigyelhető. Felerősödött a preventív medicina és az egészségpszichológia szívó hatása, amely felgyorsította a klasszikus pszichoterápiák egészségesek világába való átjutását. Ez az átjutás azonban jelentős módszertani változásokat is generált, amelyek a tanácsadási munkaformákban jelentek meg (BAGDY 2009). Az 1990-es évekre és a századfordulóra a tanácsadó szakma világméretű elterjedése volt jellemző. Ma már nemcsak Észak-Amerikában és Európában, de szinte a világ minden területén működnek tanácsadó szolgálatok a legkülönbözőbb területeken. A tanácsadás pszichológiájának főbb alkalmazási területei: az életvezetési tanácsadás, a krízistanácsadás, a munka- és pályatanácsadás, a rehabilitációs tanácsadás stb. (MURÁNYI 2006). Hazánkban 1993 óta folyik a felsőoktatásban tanácsadói szakemberképzés (RITOÓK 2009). A tanácsadás elterjedésével párhuzamosan a tanácsadás módszereinek az alkalmazása más szakterületek gyakorlatában is megjelent.

A segítő kapcsolatok három szintjét különíti el a szakirodalom: (1) a nem hivatásos segítők szintjét; (2) a paraprofesszionális segítők szintjét; és (3) a professzionális, azaz hivatásos segítők szintjét. A nem hivatásos segítők olyan barátok, kollégák, önkéntesek, akik nem rendelkeznek képesítéssel, de igyekeznek segíteni azon, aki rászorul. A paraprofesszionális segítők általában humán szolgáltatásban dolgozó szakemberek, akik kaptak képzést az emberi kapcsolatokra vonatkozóan, azonban nem főállású tanácsadók. A munkakörük lehet például mentálhigiénés tevékenység vagy gyermeknevelés, és megfelelő képzés, felkészítés mellett komoly hatással lehetnek a kapcsolatok alakulására, a lelki egészség elősegítésére. A hivatásos, professzionális segítők speciális képzést kaptak, ezért szakszerű segítségnyújtásra képesek. Ide sorolhatók a pszichológusok, pszichiáterek, szociális munkások, hivatásos tanácsadók (FONYÓ–PAJOR 2000).

A szociális és mentálhigiénés szolgáltatások mellett a pedagógiai szakterület is egyre inkább felismeri, hogy szükség van tanácsadói ismeretekre. Jelen munkánkkal szeretnénk elérni, hogy paraprofesszionális szinten a tanácsadási szakértelem bekerüljön a kora gyermekkori nevelés intézményeibe, a kora gyermekkori neveléssel foglalkozó pedagógusok szakmai eszköztárába.

4.1. A tanácsadás meghatározása és jellegzetességei

A nemzetközi szakirodalomban a tanácsadásra két megnevezést találunk: az irányítás, útmutatás (guidance) és a tanácsadás (counselling/counseling) szavakat. A kezdeti megkülönböztetés szerint az irányítás arra összpontosít, hogy fontos választásokra irányuló döntésekben segítse az egyént, míg a tanácsadás célja az, hogy az egyéneket a változások végrehajtásában segítse. A kialakult két paradigma (guidance és counselling) egymás mellett fejlődik, és nem határolódik el élesen egymástól (MURÁNYI 2006).

A tanácsadás a segítő kapcsolati tevékenységek rendszerébe tartozik, amelyek legszélesebb értelemben az egészséges társadalmi alkalmazkodást szolgálják. Az egyensúlyban lévő, nem beteg (sine morbo) személyek számára van

²⁷ Az alkalmasság kérdése az ipari forradalom után, a munkamegosztás megindulásával került az érdeklődés homlokterébe. Az az elképzelés alakult ki, hogy az emberek különböző mértékben rendelkeznek képességekkel, amelyek különböző mértékben teszik őket alkalmassá egy-egy pályára. A pályalkalmassági elméletek lényege, hogy az egyén személyiségének és a pálya konkrét szakmai követelményeinek az összeilését vizsgálják. Itt Frank Parsons (1854–1908) nevét kell megemlíteni, aki az USA-ban a pályatanácsadás atyjaként ismert (BUDAVÁRI-TAKÁCS 2009 in uő. 2011b).

fenntartva, mondja Bagdy (2009). A pszichoterápiával szemben „korlátozott célokat követ”, „emberi problémákban”, „meghatározott területeken”, „élethelyzeti elakadásokon” kell ilyenkor segíteni.

A Pedagógiai Lexikonban Ritoókné a tanácsadás fogalmát a következőképpen határozza meg: „A tanácsadás olyan interperszonális elméleti alapú, etikai és jogi normák által irányított szakmai tevékenység, amelynek jellemzője, hogy viszonylag rövid távú, intenzívebb eljárásokat és dinamikus módszereket alkalmaz. Fő célja a pszichológiailag alapvetően egészséges személyeknek segíteni fejlődési és szituációs problémáik megoldásában, azaz életszerepeik optimalizálásához és kibontakozásához is segítséget nyújt a döntésekben, változásokban, krízisekben, a problémahelyzetekben való segítségnyújtás mellett. Nem a korrekciós tevékenységet, a hiányok elrendezését, a súlyos dezintegráció rendezését tekinti céljának (mint a terápia), hanem a személyiség kibontakoztatását. A professzió legfőbb jellegzetessége a komplexitás, jellemzője az interdiszciplináris jelleg, a holisztikus megközelítés” (BÁTHORY–FALUS 1997, 224).

A tanácsadás ebben a megközelítésben nem azonos a pszichológiai tanácsadással, hanem a pszichológiai tanácsadás csak része a tanácsadás sokféle tevékenységrendszerének. A pszichológiai tanácsadás kizárólag pszichológusi diplomával végezhető. Hazánkban a tanácsadó szakpszichológus képzés a pszichológusi alapidplomára épülő, posztgraduális képzési forma (RITOÓK 2009).

A tanácsadás ott vált gyakorlattá, ahol bizonyos problémák gyakrabban fordulnak elő (BUDA 2009). A tanácsadás középpontjában az aktuális élethelyzeti probléma áll, amelynek megoldásán a jelenre összpontosítva, tudatos szinten dolgozik a tanácsadó támogatásával a tanácskérő. Ez a folyamat preventív célokat is szolgál, hiszen a probléma optimális megoldása elősegítheti a további problémák megelőzését.

A tanácsadás sajátosságai BUDA BÉLA szerint:

- A foglalkozásnak konkrét céljai vannak, a tanácsadó ennek érdekében aktív, támogató, gondoskodó.
- A tanácskérő sok információt és instrukciót kap, hogy a problémahelyzethez illeszkedő, megfelelő megoldásokat megtalálja, és dönteni tudjon.
- A tanácskérőnek lehetősége van arra is, hogy az érzelmeiről beszéljen, és azok feldolgozását is segítheti a tanácsadás.
- Előfordulhat, hogy a kognitív változás elérése szükséges az adott problématerülettel kapcsolatban. Ezt a tanácskérő gondolkodásmódjában, attitűdjében bekövetkező változást is képes elősegíteni a tanácsadás.
- Amennyiben a külső erőforrások mozgósítására van szükség, a tanácsadás ehhez is hozzájárulhat.

SÜLE FERENC (2009) szerint a tanácsadás problémacentrikus, vagy legalábbis abból kiinduló lélektani munkahelyzet. Akkor jön létre, ha a tanácskérő felismeri a problémáját, azt komoly próbálkozásaival sem sikerül megoldania, belátja, hogy szakember segítségére van szüksége, és ezért lépéseket is tesz. A fenti mondatok a tanácsadás alaphelyzetét jellemzik, amikor a tanácskérő önként keresi fel a tanácsadót. A pedagógiai tanácsadás eseteiben azonban előfordulhat az is, hogy a tanácskérő nem önként jelentkezik, hanem valaki küldi. Például ha a bölcsőde úgy alakítja ki az egyéni tanácsadási gyakorlatát (ami még nem jelent meg az intézményrendszerben), hogy csak egy olyan kollégánál van, aki képzett tanácsadóból, és emiatt a csoportban dolgozó kisgyermeknevelők hozzá küldhetik a szülőket, ha tanácsot kérnek. Ebben az esetben a tanácsadónál valószínűleg úgy jelenik meg az anyuka, hogy a kisgyermeknevelője küldte, de természetesen itt is fontos megnyerni a tanácskérőt az együttműködésre. Előfordulhat az is, hogy maga a tanácsadó pedagógus ajánlja fel a segítségét a szülőnek. Például ha egy nem beszélő 2 éves kisgyermek kerül a csoportjába, és az anyuka panaszkodik, hogy nem tudja, miért nem beszél a gyermeke, akkor nyugodtan felvetheti, hogy „Kedves anyuka, mi itt a bölcsődében is mindent megteszünk, de ha gondolja, szívesen segítünk megoldást találni arra, hogy a család otthon mivel tudná elősegíteni a gyermek beszédfejlődésének a felgyorsulását”. Ha erre a felvetésre az anyuka úgy reagál, hogy de örülök, nagyon köszönöm, akkor a tanácsadási alaphelyzet már önkéntesnek tekinthető. Az esetleges ellenállások kezelése révén elérhető, hogy a tanácskérő maga is dolgozni akarjon a problémája megoldásán és kérje fel a tanácsadót a segítségnyújtásra.

A tanácsadás lehetséges eredményei

- A tanácsadás segítségével az aktuális életprobléma megoldása vagy enyhülése következik be.
- A tanácsadás alkalmazásával a tanácskérő személyek olyan új készségeket, stratégiákat tanulnak, amelyek segítségével hasonló problémákat eredményesebben tudnak kezelni a jövőben.
- A tanácsadás stimulálja a személyiség energiáját és kapacitását a hatékonyabb társas együttműködésre, a jobb szociális beilleszkedésre.
- Az érzelmi feszültség csökken.
- A személyiség érettebbé, fejlettebbé válik; vagy
- az életvezetésben kedvező változások állnak be (BUDA 2009; McLEOD 2003).

A tanácsadás mint foglalkozás vagy szakma jelentős differenciálódáson ment keresztül. Alkalmazási területei az egész életre kiterjednek. Dolgozik egyénekké, csoportokkal, közösségekkel és szervezetekkel is. Dinamikus, állandóan fejlődő, kreativitást igénylő, széles körű szakmai tevékenység. „Segítségével a kliens átgondolja belső élményeit, aktu-

ális élethelyzetét és problémáit, átélheti a ventiláció okozta megkönnyebbülést. Lehetővé teszi a kognitív strukturálódás élményét, megtanít a problémák közötti eligazodásra, segíti a döntés-előkészítést, a döntéshozatalt, modellt nyújt a megoldáskereséshez, több alternatíva keresését teszi lehetővé, segít a szokásoktól megszabadulni, hangsúlyozza a kliens felelősségét, segíti érzelmeinek tisztázását, az énkép korrekcióját, a kliens érzelmi és kapcsolatteremtési zavarainak felismerését, leküzdését, csökkentését” (MURÁNYI 2006, 227).

A tanácsadás szintjei

A támogató-segítő beavatkozások általában igazodnak a tanácskérő igényeihez és személyiségéhez, ennek megfelelően különböző mélységűek lehetnek és időigényük is különböző.

A tanácsadási szintek erre az eltérő mélységű beavatkozásra utalnak, az ezt követő szinteken általában már pszichoterápiás megközelítésekre van szükség.

Három tanácsadási szintet különít el a szakirodalom:

- Az első szinten az információs tanácsadás, más néven orientáció történik. Ez általában rövidebb, kevésbé időigényes folyamat, és fő feladata az információ-átadás. Több segítő foglalkozásnál is megjelenik, alkalmazzák mentorok, szociális munkások, esetmenedzserek, coachok és tanácsadók is.
- A második szinten konzultációról beszélünk, amely irányítást, támogatást jelent, a probléma megoldására irányuló erőforrás összpontosítását. Kicsit hosszabb időtartamú, kevésbé konkrét kísérés, vezetés. Ezen a szinten az információnyújtás mellett annak a feldolgozását és a döntéshozatalt is segítjük. Tanácsadók esetében jellegzetes.
- A harmadik szinten a pszichológiai tanácsadás található, amely időigényesebb folyamat, mint a konzultáció. A támogatás elsősorban a személyiségre irányul, erőforrás-átstrukturálás és -összpontosítás történik. A személyiségben rejlő, a döntést nehezítő vagy akadályozó tényezőkkel való foglalkozás, mely rövid pszichoterápiák irányába mutat. Elsősorban a pszichológusok dolgozhatnak ezen a szinten (VÁRY 2012). Ezek a szintek összecsengenek a 4.1.4 fejezetben olvasható Wiegiersma modelljével.

Magunk az első két szintet tartjuk a pedagógiai tanácsadás szintjének, amennyiben ennél bonyolultabb problémahelyzettel találkozik a tanácsadó pedagógus, célszerű pszichológus kollégához irányítani a tanácskérőt.

A tanácsadási tevékenységnek egyébként van egy tájékoztató, továbbírányító funkciója is. Azokban az esetekben, amelyekben nem a tanácsadó illetékes a segítségben, szükséges olyan helyre irányítani a tanácskérőt, amely szakszerűbb ellátást tesz lehetővé. Például előfordulhat, hogy a tanácsadó egészségügyi kivizsgálást javasol, amikor a gyermek súlyos étkezési problémájával keresi meg az anyuka. Lehetséges, hogy a probléma jellege azt teszi szükségessé, hogy munkajogi kérdésekben segíteni tudó helyre irányítsa a szülőt. Nagyobb gyermekeknél pályaválasztási tanácsadóhoz való utalás lehet indokolt, vagy esetleg pszichoterápiás kezelésen való részvétel (SÜLE 2009). Különösen fontos, hogy a tanácsadó pedagógus legyen tisztában saját szakmai felkészültségének határaival, és el tudja dönteni, hogy az adott probléma kezelése a pedagógiai tanácsadás kompetenciakörébe tartozik-e vagy sem. Azokban az esetekben, amelyekben a probléma másfajta szakmai megközelítést igényel, tudnia kell megfelelő szakemberhez irányítani a tanácskérőt. A kompetenciahatárok kérdéséről és a szakmaközi együttműködésről az 5. fejezetben részletesen lesz szó.

4.2. A pedagógiai tanácsadás sajátosságai

A mindennapi pedagógiai gyakorlatban sokszor fordul elő, hogy a gyermekek vagy a szülők a pedagógushoz fordulnak tanácsért. Azonban ha választ is kapnak a kérdéseikre, valahogy mégsem tudják megfogadni az elhangzott jó tanácsokat. A pedagógus szakma nincs felkészülve a szakszerű tanácsadásra. A laikus tanácsadásban elhangzó direkt tanácsokkal pedig a tanácskérők nem tudnak mit kezdeni.

A laikus felfogás a tanácsadás kifejezést konkrétan a „tanácsot adni” fogalommal azonosítja, és a helyzettől azt várja, hogy a tanácsadó mondja meg, hogy a tanácskérő mit csináljon az adott problémahelyzetben. A laikus segítő maga akarja megoldani a problémát, mert nem képzett tanácsadó. Nem képzett a segítő beszélgetés lefolytatására, nem ismeri a tanácsadási folyamat lépéseit, és az azokban alkalmazásra kerülő módszereket, mint például az öndefiníciós és mérlegelési eljárásokat (DÁVID 2012).

A tudományos szakmai felfogás szerint: „a tanácsadás olyan strukturált szakmai tevékenység, amely a módszerek egy meghatározott, körülhatárolható rendszerével rendelkezik, és kifejezetten tartózkodik a direkt tanácsok adásától. Helyette a választási, döntési képességet fejleszti, információt ad, támaszt nyújt, lehetővé teszi, hogy mindkét fél aktívan vegyen részt a folyamatban, nem implikálva a jelentkezőben az aszimmetriát, nem az egészség-betegség dimenzióban helyezi el a jelentkezőt, soha nem prejudikálja, hogy beteg, hanem elakadtnak tekinti. Így a beteggé minősítés kockázata nélkül pszichoterápiás segítséget tud nyújtani, egyfajta mentálhigiénés előszűrést végezhet, s ily módon a prevenció hatékony eszközévé válhat” (MURÁNYI 2006, 227). A képzett tanácsadó nem direkt tanácsokat ad, hanem a kliensét vezeti végig a problémamegoldó folyamaton. Ismeri a segítő beszélgetést és más tanácsadási módszereket. Szakterületén az információk gazdag tárházával rendelkezik. A tanácskérőt belső lelki munkára készítette, elgondolkodtatja az élethelyzete megoldási lehetőségein, és eljuttatja egy önálló döntés meghozataláig, a megoldás kivitelezési módjának kidolgozásáig (DÁVID 2012).

A saját döntés előnye, hogy a tanácskérő saját megoldásai illeszkednek legjobban a személyiségéhez, életvezetéséhez, életútjához. Jobban meg tudja valósítani, mint más javaslatait, mert már átgondolta a lehetőségeket, érzelmileg elköteleződött a megoldás mellett, és a döntési folyamatban előrevetítette a megoldások lehetséges kivitelezési módjait, következményeit. Az önállóan meghozott döntésnek hosszabb távú nevelő hatása van az egyénre, az az üzenete, hogy a jövőben adódó problémák esetében is képes lesz hatékony problémamegoldásra, döntéshozatalra (MEARNS 1996).

A pedagógiai tanácsadást úgy definiálhatjuk, mint egy „célorientált problémamegoldó tevékenységet, amelyben a pedagógusok személyközi kapcsolaton keresztül nyújtanak támogatást tanítványaik/neveltjeik (vagy azok szülei, nevelői) részére az intézményes nevelés során előforduló élethelyzetek legoptimálisabb megoldása érdekében. Ebben az interakcióban az adott probléma megoldásához kapcsolódó információk feldolgozása történik meg a tanácsadó pedagógus segítségével” (DÁVID 2012, 20). Könyvünkben a kora gyermekkori nevelésben alkalmazott pedagógiai tanácsadás sajátosságaival ismerkedhetünk meg.

A pedagógiai tanácsadás alanya, célcsoportja, azaz a tanácskérő

- **Amikor a szülő a tanácskérő:** A pedagógiai tanácsadásban valószínűleg a szülők fordulnak leggyakrabban tanácsért gyermekük pedagógusaihoz gyermeknevelési vagy egyéb problémáikkal. Sokszor nem mondják ki, hogy „tanácsot szeretnék kérni”, de a gyermek átadás-átvétele során, a szülői értekezleten, a fogadóórán vagy szülőcsoportos beszélgetések alkalmával tehetnek fel olyan kérdéseket a pedagógusnak, amiket egyszerű vélemény vagy információátadással nem lehet kezelni, „Hogyan érhetném el, hogy önállóbb legyen?“, „Hogy lehetne szobatiszta, mire óvodába megy?“. Az ilyen kérdésekre reagálva a szülők valószínűleg bevonhatók lennének az egyéni tanácsadásba, melynek révén sokkal hatékonyabb megoldások születhetnek, mintha egy-egy direkt tanács hangozna el. A kora gyermekkori nevelésben a tanácsadási tevékenység dominánsan a szülők felé irányul, mert a gyermek még túl fiatal ahhoz, hogy életproblémái megoldásában önálló döntéseket hozzon.
- **Amikor a gyermek/tanuló a tanácskérő:** A gyermekek/tanulók különösen közeli kapcsolatban vannak pedagógusaikkal, és bizonyára sokat is kérdeznek tőlük. Az iskoláskor előtti életkorú gyermekeknél azonban nem vezethető még végig a tanácsadási folyamat. A tanácsadás egy magasabb intellektuális szintet megkívánó metakognitív tevékenységnek tekinthető, ezért a formális műveletek végzésére való képesség kialakulását követően, körülbelül 12 év után célszerű a tanácsadást alkalmazni a tanulók megsegítésére. Amennyiben az életkora és/vagy az intellektusa alapján a tanácsadás adekvát segítségnyújtási formának tekinthető, a tanácskérő lehet maga a gyermek/tanuló is. (Például egy felső tagozatos tanulóval már eredményesen lehet megoldást keresni arra, hogy az otthoni tanulását hogyan tehetné hatékonyabbá.)
- **Amikor a tanácskérő egy másik pedagógus kolléga:** Azokban a helyzetekben, amikor a tanácsadó pedagógus egy speciális szakértelem birtokosa az intézményen belül, akkor szakértelmét a tanácsadás révén tudja elérhetővé tenni kollégái számára. Például az integrációt segítő gyógypedagógusnak vagy a tehetségfejlesztésben speciálisan képzett tehetségnevelő pedagógusnak tudnia kell segíteni a többségi pedagógusokat a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek optimális fejlesztésében. Ezekben az esetekben a tanácsadás nemcsak szülőkre, hanem a nevelőkre, a többi pedagógusra is kiterjedhet. Ide sorolhatjuk azokat a helyzeteket is, amikor a kollégák megbeszélik egymással vagy a vezetővel egy-egy gyermeknek az esetét, illetve azokat a nevelőtestületi összejöveteleket, amelyeken a pedagógiai szempontból problémás esetek megbeszélése a téma.

A tanácsadásban részt vevő tanácskérő maga is komoly intellektuális és érzelmi munkát végez a tanácsadási folyamatban, míg az életében előforduló problémák megoldásának útját keresi. Ezért a jelentős intellektuális deficittel rendelkező szülők esetében más segítő módszerek alkalmazását célszerű választani, és bizonyos életkor (serdülőkor) alatt a pedagógiai tanácsadást a gyermeknél sem célszerű alkalmazni. Az óvodapedagógusok és kisgyermeknevelők esetében tehát a pedagógiai tanácsadás alanyai elsősorban az olyan szülők, illetve szülői csoportok, akik intellektuálisan és személyiségükben az egészséges „normál” csoportba tartoznak, de aktuális élethelyzetükben kisgyermeknevelési kérdésekben elakadtak, támogatásra szorulnak. Megfelelő információk birtokában, a tanácsadó pedagógus támogatásával maguk is képesek a probléma megoldásának alternatíváit megtalálni, nevelési módszereiket úgy alakítani, hogy az gyermekük fejlődését az optimális irányba terelje.

A kora gyermekkori alkalmazott pedagógiai tanácsadási tevékenység alapvető célja az aktuális élethelyzetben kisgyermeknevelési kérdésekben elakadt szülők segítése, nevelői hatékonyságuk növelése, szülői kompetenciáik erősítése. Ennek elősegítése, hogy az otthoni környezetben a családi nevelés során is olyan hatások érvényesüljenek a gyermekek, amelyek az optimális fejlődés feltételeit biztosítják számukra.

A szakszerű pedagógiai tanácsadás jellegzetessége, hogy végig tudja vezetni a tanácskérő szülőket egy problémamegoldó, döntés-előkészítő folyamaton. Gondolkodtatja a saját problémájuk megoldási lehetőségeiről, és személyre szabott alternatívák megtalálását tudja elősegíteni. Nem direkt tanácsok adásáról van tehát szó, hanem a tanácskérő belső munkájának a vezetéséről, annak érdekében, hogy saját és egyedi megoldást találjon a problémájára.

A kora gyermekkori pedagógiai tanácsadás körébe sorolható problématerületek

A tanácsadás interdiszciplináris jellegű, azaz több tudományterület együttesen jelenik meg benne. A tanácsadói szakértelem legalább két tudományterület metszéspontján helyezkedik el, és a tanácsadónak mindkét terület kompetenciáival

rendelkeznie kell. Az első tudáshalmazt a segítő szakmákra jellemző általános készségek, az alapvető tanácsadói kompetenciák jelentik.

A második tudományterület a szakmaspecifikus ismeretek, tehát esetünkben a kora gyermekkori nevelés korszerű szakértelme. Ezek a szakmai ismeretek teszik lehetővé, hogy a probléma megoldásához szükséges információk beáramoljanak a tanácsadási folyamatba. Ezt a tudáshalmazt nevezzük szakterületi vagy speciális kompetenciáknak (RITOÓK 2009).

A pedagógiai tanácsadás során az óvodapedagógusok és a kisgyermeknevelők a kora gyermekkorban felmerülő általános „normál” nevelési kérdések esetében hivatottak tanácsot adni, olyan problémahelyzetek megoldásának a támogatását tudják felvállalni, amelyeknek ők a szakértői.

Ilyen problémátípusok lehetnek például:

- Milyen a gyermek fejlődését segítő optimális napirend és hogyan alakítható ki?
- Hogyan szoktatható be zökkenőmentesen a kisgyermek a bölcsődébe/óvodába?
- Milyen játéktevékenységre van szüksége a kisgyermeknek, esetleges játékvásárlásnál a szülők milyen szempontokat vegyenek figyelembe?
- Az IKT-eszközök használatát hogyan szabályozzák a szülők otthon?
- Mit tehetnek a szülők, hogy önállósodjon a gyermekük?
- Hogyan alakítható ki a szobatisztaság?
- Milyen alvási-pihenési szokások segítik leginkább a gyermekek fejlődését?
- Milyen nevelési módszerekkel ösztönözhető a gyermekek mozgásának vagy beszédének a fejlődése?
- Hogyan segítheti a szülő gyermeke óvoda-/iskolaéretté válását?

Ezek a kérdések nagyon sok szülőt foglalkoztatnak, és nehezen találnak szakembert, akivel mindezeket átbeszélhetik és személyre szabott megoldást találhatnak. A pedagógiai tanácsadás módszerét ismerő, felkészült kora gyermekkori nevelő számára a szülők ilyen módon történő támogatása természetes feladat.

4.3. A tanácsadás módszerei

A szakszerű tanácsadást az jellemzi, hogy a tanácskérőt végigvezeti egy problémamegoldó folyamaton, és a végére ki-rajzolódnak számára a problémahelyzetére szóba jöhető megoldási lehetőségek és a megoldás mikéntje. A tanácsadási folyamatot különböző módszerek alkalmazásával lehet eredményesebbé tenni. A jól megválasztott módszerek aktivizálják és belső munkára készítik a tanácskérőt, a tanácsadás folyamatát gördülékennyé teszik, és biztosítják a problémahelyzet megoldása irányába történő előrehaladást. A helyesen megválasztott, jó színvonalon alkalmazott módszerek biztosíthatják a tanácsadás sikerét, a tanácskérő elköteleződését az együttműködésre.

A pedagógiai tanácsadás főbb módszerei

- **Céltzott beszélgetés vezetésének módszerei**, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanácskérő által megfogalmazottakból építkezve mélyítse el és tartsa a probléma megoldásának szempontjából lényeges irányban a tanácsadó a folyamatot.
- **Öndefiníció alakulását elősegítő módszerek**, kérdőíves vagy egyéb öndefiníciós eljárások, melyek a tanácskérő problémájával kapcsolatba hozható önismeretét fejlesztik.
- **Mérlegelési és döntési eljárások**, amelyek az alternatívák közötti választást segítik elő.
- **Információhordozó eszközök használata** a tanácsadás témájához kapcsolódóan.
- **Megfelelő szakmai kapcsolattartás**, amely biztosítja, hogy szükség szerint más helyszíneken is segítséget kapjon a tanácskérő (DÁVID 2012).

A tanácsadási módszerek alkalmazása gyakorlatilag olyan szakmai fogásokat jelent, amelyek segítségével a tanácsadási folyamat lebonyolítható. Jó színvonalú alkalmazásuk kialakíthatja a tanácsadás sikerét, a kliens és a tanácsadó kölcsönös meglegedettségi érzését.

4.3.1. Beszélgetésvezetés

A kommunikáció minősége minden emberi kapcsolatot jelentősen befolyásol, így a szülő-gyermek-pedagógus kapcsolatot is. A hatékony kommunikáció segítségével megteremthető az együttműködés a szülők és a pedagógusok között, kezelhetővé válnak a konfliktushelyzetek, sőt a pedagógusok a szülők segítőjévé válhatnak az „átlagos”, „normál” kisgyermeknevelési kérdésekben, problémahelyzetekben. „Az kommunikál hatékonyan, aki képes a szándékai szerinti mondanivalót úgy közvetíteni, hogy azt a többiek nem értik félre. A jó, eredményes kommunikáció kulcsa a megértés és megértetés, az információk torzításmentes átadásának és fogadásának képessége. [...] [A] hatékony kommunikáció egyik legfontosabb célja az egymással való érintkezés világos, egyenes, attribúciók, ítéletek és büntetések nélküli mód-

jainak és annak a képességnek a kialakítása, hogy az emberek problémamegoldás, ne pedig erőszak és manipuláció útján rendezzék vitáikat és konfliktusaikat” (KOVÁCS 2007, 72).

A professzionális magas szakmai színvonalú kommunikáció elsajátítása hosszú gyakorlást igényel. A tanácskérő szülőre figyelő és az ő szükségleteihez illeszkedő célzott beszélgetés vezetésére való felkészítés a segítő szakmák képzése során mindenhol kiemelt figyelmet kap, és fontos része a jelen tananyagának is.

A latin eredetű kommunikáció kifejezés jelentése: közzététel, a gondolatok közlése a hallgatókkal (BAKOS 2007). „A kommunikáció szorosán vett lényege az, hogy egy bizonyos hír, üzenet, információ eljut a küldőtől a befogadóhoz. Ez azonban a kommunikációnak csak az egyik iránya. Az üzenet fogadásához és megértéséhez hozzátartozik az üzenet tartalmára történő reagálás is, vagyis a fogadó részéről a megértés visszajelzése cselekvéssel vagy válaszüzenet küldésével. Ez jelenti a kommunikáció másik irányát. A kommunikáció tehát kétirányú folyamat, amelyben a küldő és fogadó fél között az információ oda-vissza áramlik” (CZUPRÁK–KOVÁCS 2017, 81). A kommunikáció általános modellje a pedagógusok képzésében több alapozó tárgynál is megjelenik. Közismert, hogy a közvetlen emberi kommunikáció kétszemélyes elméleti modellje (FODOR–KRISKÓ 2014) „adó”–„vevő” fogalmakkal írja le ezt a kétszemélyes kommunikációs helyzetet. Az éppen beszélő, közlő felet hívják „adó”-nak, aki megfogalmazza, „kódolja” a mondanivalóját, és egy „csatornán” keresztül elküldi partnerének az üzenetet. A másik fél megpróbálja megérteni, amit felé közvetítenek, „dekódolja” az információt. Ő van a „vevő” szerepében. Ezek a szerepek váltakoznak a kommunikációs folyamat során.

Professzionális szakmai kommunikációról akkor beszélhetünk, ha mind az adó, mind a vevő kommunikációs helyzetében hatékonyan működik a pedagógus. A vevő szerepében képes meghallgatni a szülőket, pontosan dekódolja, megérti beszélgetőtársa verbális, nonverbális és metakommunikatív üzeneteit, és azt vissza is tudja tükrözni számára. Az adó szerepében pedig – kommunikációs partnere jellemzőit is figyelembe véve – olyan pontosan fogalmaz, hogy a félreértés lehetőségét is elkerülje. A professzionális szakmai kommunikáció készségeihez a szaknyelv és a szakkifejezések választékos használata is hozzátartozik.

A kommunikáció az emberi élet szükségszerű velejárója. Nem lehet nem kommunikálni, mert bármit tesz a személy, annak kommunikációs értéke van a többi ember számára. Ha egy helyzetben semmit sem tesz és mond valaki, az a viselkedés sokat jelent a többiek számára. A kommunikáció mindig két szinten zajlik: van egy tartalmi szintje, amiről a beszélgetés folyik, és van egy viszonymeghatározó szintje, amely a kommunikáló felek egymáshoz való viszonyáról ad információkat (BUDA 1986; FODOR–KRISKÓ 2014). Például ha a reggeli átvételnél-átadásnál a kisgyermeknevelő megkérdezi az anyukát, hogy a gyermek reggelizett-e, és meghallgatja a válaszát, akkor a kommunikáció tartalmi szinten a reggelizésről zajlik. A kérdés hangsúlya, a tekintet, a mosoly megléte vagy hiánya, az odafordulás, a köztük lévő távolság ugyanakkor sok mindent elárul arról, hogy milyen kapcsolatban vannak egymással. Ez jelenti a viszonymeghatározó szintet.

Ebben a fejezetben a tudatos kommunikációs technikák (mikroskillek) ismertetése történik meg, a kora gyermekkori pedagógiai tanácsadásban alkalmazható példákkal illusztrálva.

Beszélgetési fogások – mikroskillek

Mikroskilleknek nevezi a szakirodalom azokat az apró beszélgetésvezetési fogásokat, amelyek segítségével a tanácsadó a tanácskérő által mondottakra reagál, és/vagy saját gondolatait, érzéseit elmondja. A mikroskillek fajtáinak két nagy csoportja: a figyelési és a befolyásolási fogások (IVEY–DOWNING 1980). Figyelési fogások névvel illeti a szakirodalom a dekódolás mikroskilljeit, amikor a tanácsadó a vevő kommunikációs szerepében van. Befolyásolási fogásoknak pedig az adó kommunikációs szerepében megjelenő kódolás kommunikációs készségeit hívják.

A kommunikációs helyzetben a másik személy által mondottak önkéntelenül is gondolatokat ébresztenek, érzelmi reakciókat váltanak ki, válaszmegnyilvánulásokat idéznek elő. A beszélgetés feltehetően abban az irányban halad tovább, amilyen irányt a mondottak megszabnak. A hatékony kommunikátor tudatosan használja a beszélgetésvezetési fogásokat, mert tudatában van annak, hogy melyik mondata várhatóan milyen válaszreakciót vált ki, milyen hatása van, azaz mit indukál.

Indukciónak nevezi a szakirodalom azt a jelenséget, amikor a kommunikációs helyzetben attól is függnek a részt vevő felek reakciói, amit a másik fél tesz és/vagy mond (MUCHIELLI 1992). Ez részben azt jelenti, hogy a tanácskérő által közölt tartalmak is meghatározzák a beszélgetés irányát, és a tanácsadó által közölt tartalmak is. A tanácsadói beszélgetést tehát úgy kell vezetni, hogy a tanácskérő spontán önkifejezését segítse elő, és egyéb indukált reakciókat ne váltson ki. A beszélgetés során a figyelem középpontjában a tanácskérő áll, és az általa elmondottakból bomlik tovább a beszélgetés fonala. Ritkán tekinthető kívánatosnak, hogy a tanácskérő által fontosnak tartott témájától eltérjünk. Figyeljünk oda gondosan, s a tanácskérő elmondja nekünk mindazt, amit tudnunk kell – írja Ivey (IVEY–DOWNING 1980). A hatékony tanácsadók nem távolodnak el a tanácskérő témájától, nem szakítják őt félbe, nem váltanak át indokolatlanul másik témára, hanem a szülő által elmondottakat képesek tovább bontani, így mélyítve el a beszélgetést, biztosítva az előrehaladást. A tanácsadásban emellett egy problémamegoldó folyamaton is végig kell kísérni a klienst, így szükségszerű is a beszélgetés direkter irányítása (DÁVID 2012).

A tanácskérőre összpontosított beszélgetésvezetés jellegzetességei, hogy a tanácsadó előítélet nélkül áll a tanácskérő rendelkezésére. Nyíltan érdeklődik iránta, bátorítja a spontán önkifejezését. A tanácskérő igényeihez igazodik a segítségnyújtás, a tanácsadó pedagógus abban segít, amire a szülőnek szüksége van. A tanácsadó magatartása nem megítélő, elfogadja a szülőt anélkül, hogy kritizálná, nem akarja irányítani, ellenőrizni. A beszélgetést a tanácskérő kezdeményezi és irányítja. A tanácsadó igyekszik a szülőt a saját nyelvén megértetni, szubjektív világlátását felfedezni.

Mindemellett erőfeszítéseket tesz, hogy objektív maradjon, és közben tartsa az ellenőrzést a beszélgetés során (MUCHIELLI 1992).

A gyógyító beszélgetésnek három szintje különíthető el:

- Az első szinten a közlés található, amit a tanácskérő mond.
- A második szint a tanácsadó információfeldolgozó munkáját tükrözi, melynek révén szétválasztja az irreleváns tartalmakat az önfeltárástól, majd az önfeltárás összes aspektusának a dekódolására és megértésére törekszik, figyelembe véve a nonverbális és vegetatív jeleket, valamint a rejtett üzeneteket.
- A harmadik szinten a tanácsadó reagál a közlésre, a feldolgozott információkat strukturálja és visszajelzi a tanácskérőnek. Ennek a visszajelzésnek a mélysége összhangban van a tanácskérő önexplorációjával (HELM, idézi TRINGER 2007, 91).

Beszélgetésvezetési módszertanunk a humanisztikus pszichológia alapelveihez áll legközelebb, a Carl Rogers névvel fémjelzett nondirektív, vagy ügyfélközpontú beszélgetésvezetéshez. Rogers 1950-ben használta először a „client centered therapy” művében az „ügyfél” (kliens) – és nem „beteg” – kifejezést, mert ezzel is azt jelezte, hogy a személy segítséget kér ugyan a problémája megoldásához, de ezzel nem veszíti el sem a szabadságát, sem a felelősségét a helyzet megoldásában. A személyközpontú megközelítés humanisztikus attitűdöt, a klienshez való pozitív hozzáállást, és az ilyen meggyőződésből fakadó bánásmódot jelent. Rogers gondolatmenetének központi eleme, hogy minden egyén önmagán belül olyan kimeríthetetlen erőforrással rendelkezik, melyek révén megértheti önmagát, módosíthatja alapvető attitűdjeit és az általa irányított viselkedéseket. Úgy gondolja, hogy ezek az erőforrások csak akkor aknázhatók ki, ha a személyt facilitáló jellegű pszichikus attitűdök atmoszférája veszi körül. Egy elfogadó, szeretetteljes légkör, amelyben a tanácskérő biztonságban érzi magát, nagymértékben hozzájárulhat a tanácsadás sikeréhez. A fejlődést elősegítő klímát az alábbi kulcsszavakkal írta le: nondirektivitás, empátia, feltétel nélküli elfogadás, kongruencia (ROGERS 1996).

A nondirektivitás olyan viselkedési stílust jelent, amely nem irányítja, nem tereli bizonyos következtetés felé a beszélgetést, óvakodik az értékítéletektől, magatartásával bátorítja a másik kezdeményezését. A nondirektivitás a másik személy autonómiájának a feltétlen elfogadása.

Az empátia általában beleérző, átélő képességet jelent. Pintér (2009) szerint ez a „beleérző megértés” olyan tanácsadói kapcsolati képességet jelent, amely a másik ember élményeit, érzéseit és azok személyes jelentését pontosan és érzékenyen ragadja meg. A verbális és nonverbális kommunikáció valamennyi aspektusának kifinomult szelektív észlelési képessége, s ezen észlelések összeállítása egységes egészé. Az empátias kapcsolatban fontos megtalálni azt a pontot, ahol a tanácsadó kellően átérzi a tanácskérő helyzetét, ugyanakkor nem vonódik be annyira a problémába, hogy az érzelmileg magával sodorja. Ha ugyanis a tanácsadó is involválttá válik a problémahelyzetben, akkor szinte alkalmatlanná válik a segítő szerepre. Minél érettebb a tanácsadó személyisége, annál magasabb fokú empátiát képes nyújtani.

A bizalom központi jelentőségű Rogers elméletében. A tanácsadó érezteti kliensével, hogy feltétlenül bízik erőfeszítéseiben és abban a készségében, hogy életvezetésében változtatást tud létrehozni. A tanácskérőt tisztelettel, megbecsüléssel, negatív érzelmek nélkül fogadja el. Szerinte a változás az emberben fejlesztéssel, neveléssel, tanítással elérhető.

Rogers fontosnak tartja az autenticitást, vagyis az élménynek és a cselekvésnek az egybevágását, a tapasztalásnak és tevékenységnek a megfelelését, kongruenciáját. Egyszerűbben fogalmazva, értékesnek tartja azt a működésmódot, hogy annak megfelelően cselekedjen az ember, amit érez, és amit gondol, így válik hitelessé a viselkedése.

A segítő szakember szerepét Rogers elsősorban abban látja, hogy a tanácskérővel jobban megértesse saját helyzetét, a tanácsadó megértésén keresztül megerősítse gondolkodását (MUCHIELLI 1992). Ahhoz, hogy mindez megtörténhessen, a kliensnek beszélnie kell, a tanácsadónak pedig beszéltetni tudni.

A diadikus segítő kapcsolati munkaformák, azaz a kétszemélyes kapcsolatban folytatott tanácsadási helyzetek közös vonása, hogy „[a] segítő magatartás a segítségért folyamodó személyt és szükségleteit állítja a középpontba. A dialógus súlypontja a kliensnél van. A segítő személy célja a kliens önfeltárási (self disclosure) és önexplorációjának elősegítése. A kérdéses stílusa nyitott, a segítő nem formál véleményt a kliens által közöltekről, és nem ítélkezik, hanem a kliens mélyebb átgondolásait és helyzetének, problémáinak új, más szempontú meglátását animálja. Motivál, metakommunikatív és nonverbális viselkedése támogató, bátorító, elfogadó, megerősítő, inspiratív és felebaráti megértést sugall. Arra törekszik, hogy a szemkontaktussal, mimikai üzenetekkel, hangtónusával, mosolymegerősítéseivel, gesztusaival, nyugodt, higgadt, békés kommunikációjával megteremtse azt a meleg, elfogadó légkört, amelyben a kliens szabadnak érezheti magát és biztonságban lehet” (BAGDY 2009, 59–60). Ilyen kétszemélyes helyzetnek tekinthető az egyéni tanácsadás, ahol csak a tanácsadó pedagógus és a tanácskérő szülő van jelen.

A beszélgetésvezetési fogások mikroskilljeit Ivey–Downing (1980), Gordon (1990), Borgen és munkatársai (1995), valamint Amundson és munkatársai (2013) írásai és saját tapasztalataink alapján tekintjük át.

Figyelési fogások

A figyelési fogások mikroskilljei a meghallgatás készségei. Lehetővé teszik a tanácskérők mondanivalójának értő figyelmű meghallgatását, nyomon követését és a hallottak visszatükrözését, a vevő kommunikációs szerepében a közölt tartalmak dekódolását. A figyelési fogások alkalmazásával a tanácskérő úgy érezheti, hogy meghallgatják, elfogadják,

megértik őt. Bátorságot merít belőle ahhoz, hogy önmagáról, az őt foglalkoztató problémákról, esetleges kérdéseiről, dilemmáiról őszintén beszéljen. Természetesen ez legtöbbször nemcsak egy „elmondást” jelent, hanem valódi belső munkát, az adott témakör átgondolását, feldolgozását is. A vevő kommunikációs szerepében a tanácsadó pedagógusnak pontosan kell dekódolnia a szülők verbális, nonverbális és metakommunikatív üzeneteit, és vissza is kell tudnia azt tükrözni számukra. Ezek a készségek teszik lehetővé a mondanivaló pontos megértését, egyeztetését.

A figyelési fogások egyrészt viselkedéses úton jelzik, hogy a tanácsadó készen áll a meghallgatásra, a tanácskérő nyugodtan beszélhet. A tanácsadó testbeszéde megfelelő, a tanácskérő felé fordul, tartja a szemkontaktust, a figyelő tekintete és arckifejezése azt tükrözi, hogy érdekli, amit a másik mond.

A figyelési fogások másrészt szóbeli megnyilvánulásokat is jelentenek. A verbális követés mikroskilljeiben a szavak szintjén is kifejeződik az érdeklődés a tanácskérő mondanivalója iránt. A szóbeli megnyilvánulásokkal alkalmazott figyelési fogások hatására a tanácskérő szülő aktívabbá válik, szabadabban beszél önmagáról, a beszélgetés elmélyül. Az érzések, gondolatok megfogalmazásának hatására a verbalizált intrapszichés tartalmak tudatossá válnak, a tanácsadó által történő visszatükrözés pedig lehetőséget ad a tanácskérőnek arra, hogy mintegy külső megfigyelő rálásson saját pszichés tartalmaira (érzéseire, gondolataira, attitűdjeire) és dolgozzon azokkal.

A figyelési fogások alkalmazását a tanácsadás minden szakasza megköveteli, de különös jelentősége van a folyamat kezdetén a problémafeltárás és a tisztázás lépésében.

A figyelési fogások fajtái

A tanácsadási beszélgetés során is az adó, illetve a vevő kommunikációs szerepében van a tanácsadó és a tanácskérő. Attól függően, hogy éppen ki beszél, és ki hallgatja a másikat percről percre cserélődnek a szerepek. A figyelési fogásokat a vevő kommunikációs szerepében mondhatja a tanácsadó. Alkalmazásuknak kettős célja van, egyrészt beszélgetni a tanácskérőt, előhívni az érzéseket, gondolatokat, másrészt visszatükrözni a tanácsadó dekódolásának az eredményét, azt, hogy hogyan érti, amit a tanácskérő mondott. Gordon (1990) hívogatóknak nevezi azokat a beszélgetésvezetési fogásokat, amelyek elősegítik, hogy a másik ember megnyíljon, és arra bátorítják, hogy beszélni kezdjen vagy folytassa, amit elkezdett.

Magunk a hívogató készségek közé soroljuk a hívó szót, a minimális ösztönzést, a nyitott kérdést, a zárt kérdést és a reflektivitást elősegítő kérdést. A visszatükrözés készségei közé pedig a parafrázist, érzelem-visszatükrözést, összegzést és visszaulást.

Hívogató mikroskillek

- **Hívó szó.** Általában a beszélgetés elején alkalmazott mikroskill, amelyet leggyakrabban a beszélgetés indítására használnak a tanácsadás során. Szó értékű verbális megnyilvánulás, amely azt jelzi, hogy a tanácsadó készen áll a meghallgatásra. „Tessék!” „Parancsoljon!”, „Hallgatom!”, „Figyelek!”, esetleg „Miben segíthetek?” Tágra nyitja a beszélgetés témakörét, lehetővé teszi, hogy a szülő arról beszéljen, ami őt foglalkoztatja, ami miatt a tanácskérőt felkereste. A hívó szó alkalmazásának célja, hogy elindítsa, vagy továbblendítse a beszélgetést anélkül, hogy meghatározná annak témáját vagy irányát. A beszélgetés menetében alkalmazott a hívó szó („Folytassa”, „Értem”, „Igen” „Tényleg?”, stb.) azt jelezi a tanácskérő számára, hogy tovább folytatható a megkezdett mondanivaló, együtt haladunk a gondolatmenetével, nem akarjuk megszakítani, beszélhet tovább. A hívó szó hatására a tanácskérő bizonytalansága megszűnik, és elkezd beszélni.
- **Minimális ösztönzés (késztetés).** Olyan rövid verbális megnyilvánulások sorolhatók ide, amelyek még szó értékkel sem bírnak, inkább a hümmögés kategóriájába sorolhatók. („Hmmm”, „Ühüm”, „Aha”, „Ó”). A minimális ösztönzés jelzi a tanácskérő számára, hogy a tanácsadó figyel, de nem akarja félbeszakítani, folytathatja a mondanivalóját, követik a gondolatait. Ez nagyon egyszerű, de hatékony válaszmód, amely szinten tartja az interjút, biztosítja annak zökkenőmentes menetét, tovább beszélgeti, aktivizálja a beszédbe már belelendült tanácskérőt, jelzi számára, hogy nem akarják megzavarni a gondolatmenetét. A meghallgatni tudás képessége fontos tanácsadói készség, a minimális ösztönzés pedig ennek kiváló módszere.
- **Nyitott kérdés.** A kérdések feltevésének azt a módját hívjuk nyitott kérdésnek, amely sugallja a bővebb kifejtés, részletesebb elbeszélés igényét. Nem lehet rá igennel vagy nemmel felelni. Az ilyen kérdésfeltevés gyakorlatilag egy beszélgetésre való felhívás. Például: „Beszélne kicsit részletesebben erről?”, „Kifejtené bővebben?”; „Szeretnék egy kicsit többet hallani erről, hogy jobban értem a gondolatait.” A nyitott kérdés hatására a tanácskérő általában bővebb magyarázatba kezd, igyekszik verbalizálni érzéseit, gondolatait. A gondolatok szavakba öntése, megfogalmazása egyúttal azt is szükségessé teszi, hogy átgondolja az adott témakört, így ez a mikroskill igazi belső munkára késztet, és egy megnövekedett önmegértéshez is vezet. Fontos, hogy változatos mondatkezdést alkalmazzon a tanácsadó, ha nyitott kérdést akar feltenni, hiszen ha mindig ugyanazzal a kérdéssel indít, az nagyon gépies, őszinte érdeklődés nélkülivé teheti a tanácsadás hangulatát.
- **Zárt kérdés.** A hétköznapi beszélgetésekben hagyományosan a kérdő mondatokat alkalmazzuk az érdeklődés kimutatására és az információszerzésre. A hagyományos kérdőszavas mondataink általában olyan kérdésfeltevéseket tartalmaznak, amelyekre rövid tömondattal vagy eldöntendő kérdés révén igennel-nemmel lehet válaszolni. Például: „Hány éves?” „Hol lakik?” „Van-e a gyermeknek íróasztala?”, stb. A zárt kérdés általában behatárolja a témát, rövid válasz adására késztet, hatására a beszélgetés könnyen megakad, „kikérdezés, val-

latás” jellegűvé válik. Nem ad sok lehetőséget a személyközi kommunikációra, nem facilitálja a tanácskérő intrapszichés munkáját. A zárt kérdések gyakori alkalmazása olyan dinamikát ad a beszélgetésnek, amelyben a tanácskérő úgy érezheti, hogy az ő dolga csak a kérdésekre válaszolgatni, és hogy ő maga nem kezdeményezhet témát, nem fejtheti ki a véleményét, gondolatait. A zárt kérdés gyakori alkalmazása meggátolhatja a tanácskérőt abban, hogy a számára legfontosabb dolgokról beszéljen, ezért a tanácsadói beszélgetésekben célszerű a zárt kérdést kerülni, helyette nyitott kérdést alkalmazni. A „Miért?” és „Hogyan?” kérdőszavas mondatokra adott válaszköznél talán kevésbé jellemző ez a jelenség, mert jobban elgondolkodtatóak. Zárt kérdést csak azokban a helyzetekben célszerű alkalmazni, ha valamely információt pontosítani, tisztázni szeretnénk, vagy valamelyik témának hangsúlyt szeretnénk adni, esetleg szűkíteni akarjuk a beszélgetés tárgykörét.

- **Reflektivitást elősegítő kérdés.** A reflektivitást elősegítő kérdések speciális zárt vagy nyitott kérdések, amelyek önmagukról gondolkodtatják el a tanácskérőket. „Az önreflexió egyike azon képességeinknek, amelyek nemcsak a személyiségfejlődésben, hanem a személyes célok elérésében és az aktív életvitelben is hasznosak lehetnek. Az önreflexió során képesek vagyunk önmagunkat viszonylag semleges érzékelni és elemezni, amelynek révén a további lépéseinkre vonatkozóan következtetéseket tudunk levonni. A módszer segítségével elgondolkodhatunk magunkon. Célja, hogy a saját magatartási formák tudatosuljanak, azokat meg tudjuk kérdőjelezni és szükség esetén változtatni.”²⁸ Az önreflexió az ember saját viselkedésének, cselekvéseinek, gondolatainak, érzelmeinek az értelmezését, elemzését jelenti (Soósné Faragó 2003). A reflexiókat előtérbe helyező kommunikációs stratégia különböző fókuszokkal rendelkezhet (HAÁSZ 2011). A kérdések lehetnek problémafókuszúak, személyfókuszúak, kapcsolatfókuszúak, változáfókuszúak, elégedettségfókuszúak. Például ha a tanácskérő azt mondja, hogy „Hát az az igazság, hogy én sem foglalkozom eleget a gyermekkel”, reflektivitást elősegítő kérdésként a következőket lehetne feltenni: „Miből gondolja ezt”? „Mikor lenne elégedett azzal, amennyit a gyermekkel foglalkozik?” Szükség lehet arra, hogy a tanácskérőt saját tevékenységei, nézetei, viselkedése elemzésére készítsük, önreflexióját fejlesszük. A reflektivitásnak nagy jelentősége van az egyéni tapasztalatok újragondolásában, értékelésében. A reflexió lényeges mozzanat a tudatos változás folyamatában. Lehetővé teszi a problémák új szempontok mentén való átgondolását, a rutinmegoldásokon túlmutató új minták keresését és a belátáson alapuló választást (DOBOS–TISZA–TÓTH 2011). Ez az elemző gondolkodásmód teszi lehetővé az erősségek és az esetleges nevelési hibák és/vagy hiányosságok felismerését, ezáltal teremti meg a fejlődés alapját. Az önreflexió a tanácsadás során, az élethelyzetek megoldási folyamatában az önálló problémamegoldó és döntési képességek kialakulását segíti.

A visszatükrözés készségei

A segítő, támogató kapcsolatokban lefolytatott beszélgetésekben, így a tanácsadás során is nagy jelentősége van a tanácskérő által közvetített tartalmak visszatükrözésének. A visszatükrözés újrafogalmazást jelent, amely megmutatja az adó szerepében lévő kommunikációs partnernek, hogy vevő szerepben hogyan értette az adó által elmondottakat. A visszatükrözés során a tanácsadó átstrukturálja újrafogalmazza a tanácskérő által közölteket, mintegy kívülről láttatva a belső pszichés tartalmakat. Ezzel egyeztetni, hogy az elmondottakat hogyan érti, ugyanakkor átgondolásra készíti a szülőt. A visszatükrözés készségei: a parafrázis, az érzelem-visszatükrözés, az összegzés és a visszaautalás.

- **Parafrázis.** A parafrázis a tanácskérő által mondott gondolati tartalmak újrafogalmazását és kimondását jelenti, gyakran a hallott legfontosabb szavak felhasználásával, esetleg csak eltérő szórenddel, vagy még ezzel sem (TRINGER 2007). Tömörítve tükrözi vissza és emeli ki a legfontosabb gondolatokat, ugyanakkor a kiemelt tartalom irányába viszi el a beszélgetés fonalát, lehetőséget adva az adott téma elmélyítésére, tovább bontására. Az újrafogalmazás általában nem képes átfogni közlések egészét, ezért a tanácsadótól függ, hogy a hallottakból mire reagál elsősorban. Fontos, hogy a parafrázis nem a tanácskérő szavainak szajkózása, hanem a teljesebb megértés eszköze. Például: ha egy problémafeltáró beszélgetés kezdetén az anyuka a beszélgetést indító hívó szót követően a következőket mondja: „De örülök, hogy tudunk beszélgetni, Éva néni. Már régóta gondolkodtam, hogy el kellene menni valami szakemberhez Petivel, mert olyan kis ügyetlen, meg önállótlan. Rögtön itt az óvoda, ugye fél év múlva, és ő meg nem tudja még a cipőjét se felhúzni egyedül, hát mi lesz vele ott? Rajzolni se tud, meg mindig elesik valamiben, még a járása is olyan ügyetlen. Az apjával meg már veszekedünk is miatta. Azt mondja, hogy én vagyok a hibás, mert annyira kiszolgálom, de hát mindig rohannom kell a munkahelyre.” Ebben a rövid beszélgetésrészben legalább négy beszélgetési irány érzékelhető, és bontható tovább: Az anya aggodalma az óvodába kerüléstől. A mozgásügyetlenség, az önállósági probléma, és az apa-anya konfliktusa. Az, hogy a tanácsadó melyik tartalomra reagál és milyen mikroskilllel, jelentősen befolyásolja a beszélgetés további menetét. A beszélgetés kezdetén arra van szükség, hogy tovább bontsuk a problémát, elmélyítsük a beszélgetést, ezért célszerű valamelyik irány parafrázisával továbbhaladni. Ha a visszatükrözés a mozgásfejlettségre vonatkozik: „Ha jól értem, a járásban, nagymozgásokban is és a finommozgásban, rajzolásban is ügyetlenebbnek látja a gyermeket.” Ebben az esetben a mozgásügyesség irányában halad tovább a beszélgetés, ez a téma mélyíthető el. De ugyanígy parafrázisálható lehet a szülők konfliktusa, vagy az önállóságra is. Jól érzékelhető,

hogya a beszélgetés további menetét befolyásolja az, hogy a tanácsadó a kliens által elmondottakból mire reagál. Ezt a jelenséget hívtuk indukciónak.

- **Érzelem-visszatükrözés.** A parafrázishoz hasonló visszatükröző mikroskill, de a figyelem itt az érzésekre irányul. Az érzelem-visszatükrözés nemcsak a kimondott szavakra, hanem a nonverbális, metakommunikatív és vegetatív jelekre (pirulás, izzadás stb.) is reagál. Az előző példánál maradva, ha a tanácsadó azt mondja, „Úgy tűnik, nagyon aggódik a gyermek fejlődésmenete miatt” – akkor a beszélgetés az érzelmekre terelődik. A szülő érzi a tanácsadó empátiáját, hogy a pedagógus megérti és átérzi a helyzetét. Erősíti a tanácsadó-tanácskérő kapcsolatát, és lehetővé teszi az érzelmekkel, feszültségekkel folytatott munkát. A visszatükrözés készségeinek alkalmazása során a beszélgetés vezetője nem lehet abszolút biztos abban, hogy a helyzetet és a nonverbális üzenetekben megbúvó rejtett közlést jól olvasta-e, és főleg hogy képes-e a beszélgetőtárs ezt fogadni, feldolgozni. Ezért az érzelem-visszatükrözés nem az abszolút bizonyosság igényével fogalmazódik meg, hanem inkább javaslat, megajánlás. A visszatükrözést ezért érdemes olyan kifejezésekkel kezdeni, hogy: „Úgy vélem”, „Azt hiszem”, „Mintha” (TRINGER 2007). Az érzelmre való reflektálást követően érzelmi reakciókra is lehet számítani (sírás, izgatottság, elkeseredés stb.), ezért ezt a mikroskillt csak akkor szabad alkalmazni, ha a tanácsadó képes le is vezetni a fellépő érzelmi reakciókat. Meggondolandó, hogy a negatív érzelmeket mennyire érdemes a figyelem ráirányításával felerősíteni.
- **Összegzés.** Az összegzés olyan visszatükröző mikroskill, amely egy-egy nagyobb témakör lezárására szolgál, hosszabb beszélgetésrész után alkalmazható. Egybefogja az előzőleg már parafrázelt gondolatokat és visszatükrözött érzelmeket. Rendszerezi a beszélgetés tartalmát, összefoglalja a közös elemeket, megmutatja a különbségeket, és tisztázza a helyzetet. Hatására kiemelődnek a leglényegesebb dolgok, rendszerbe szerveződnek az egymástól függetlenül elhangzott tartalmak. Várhatóan a tanácskérő szülő is világosabban fogja látni a helyzetét egy sikeres összefoglalást követően.
- **Visszautalás:** Ez a mikroskill a beszélgetés korábbi szakaszában érintett témához való visszatérést jelenti, például: „Említette a beszélgetés kezdetén, hogy...”. A visszautalást akkor célszerű alkalmazni, ha a tanácsadó egy témát tovább szeretne bontani, és emiatt vissza szeretné hozni a beszélgetésbe. A visszautalás hatása, hogy az elejtett téma újra a beszélgetés fókuszába kerül, a szülő részletesen kifejti, mire gondolt, ugyanakkor az az érzése is felerősödik, hogy a pedagógus figyelt rá. Hasonlóan hatékony eszköz ez a gondolkodtatásra, mint a nyitott kérdés. Ha a visszautalás önmagában nem eredményez egy részletesebb kifejtést, célszerű a visszautalást nyitott kérdéssel kombinálni.

Befolyásolási fogások

A befolyásolás elnevezés ebben az értelemben nem takar semmiféle manipulatív jelentést. A befolyásolási fogások olyan kommunikációs eszközkészletet jelentenek a pedagógus számára, amelyek segítségével véleményének, szakmai tapasztalatainak megosztása révén hatással lehet a szülő gondolkodásmódjára, nevelői kompetenciáinak fejlődésére. Ezáltal válnak beszélgetéseik személyközi befolyásolási folyamattá. Fontos, hogy belátó módon a szülő és gyermeke érdekét szem előtt tartva éljen ezzel a személyközi befolyással. A befolyásolási fogások alkalmazásával a pedagógus az adó kommunikációs szerepébe lép és tudását, tapasztalatait, információit osztja meg a szülővel.

- **Direktívák – instrukciók – útmutatások.** A direktívák tulajdonképpen finoman kért utasítások, instrukciók, amelyek irányítják a tanácskérőt, hogy valamit tegyen meg (például nézzen utána valamilyen információnak az interneten, vagy írjon önreflexiót valamiről). Bármilyen feladatot adunk, azt valószínűleg a direktívák segítségével tesszük. Ésszerű és ügyes alkalmazásuk hatékony eszköz lehet az önálló problémamegoldás elősegítésében, a szülő aktivizálásában. Ugyanakkor túl gyakori használatuk kerülendő.
- **Tartalomközlés.** Amikor bármiről beszélgetünk, és elmondjuk saját gondolatainkat, tartalomközlést végzünk. A szakirodalom azokat a beszélgetésvezetési fogásokat nevezi tartalomközlésnek, amikor a tanácsadó a saját véleményét közli vagy információt ad. Magunk célszerűnek tartjuk elkülöníteni ezt a két mikroskillt, ezért az egyiket énközlésnek, a másikat pedig információadásnak hívjuk.
- **Tartalomközlés – énközlés.** Az énközlés olyan beszélgetésvezetési fogás, amely lehetőséget ad a pedagógusnak saját véleménye megfogalmazására, gondolatainak, érzéseinek feltárására. Például „Nekem az a véleményem...”, „Szerintem...”, „Én úgy látom ezt a dolgot...”, stb. Ez a mikroskill lehetőséget ad a saját gondolatok, attitűdök, érzések kifejtésére anélkül, hogy a véleményt ráerőltetné a másikra vagy az ő nézőpontját hibásnak minősítené. Ennek a mikroskillnek a segítségével megmutatható, ha a pedagógus másként lát egy helyzetet, nevelési kérdést, vagy bármi mást, mint a szülő. Tartózkodni kell ugyanakkor a túl gyakori véleménynyilvánítástól, mert ez ellenállást válthat ki a szülőből, és visszafoghatja az önálló gondolkodását, kreatív problémamegoldását. A saját vélemény kifejtése előtt mindig célszerű a szülő véleményét is kikérni. „Ön hogyan látja ezt...? Kíváncsi lennék a véleményére...”, stb. És még ha nem is ért egyet vele, nem szükséges ezt direkt módon hangoztatni. Elég visszajelezni, hogy például „Érdekesen közelíti meg a kérdést, nekem azonban az a véleményem, hogy...”.
- **Információadás.** Az információadás különösen nagy jelentőségű mikroskill. Célja a tanácsadó pedagógus által ismert, a tanácskérő gyermekének fejlődésével összefüggésbe hozható releváns információk, ismeretek közlé-

se. Az információadás keretében tájékoztathatja a szülőt, ismereteket adhat át neki. Az információadás módját és mértékét mindig a tanácskérő szükségleteihez és személyiségéhez kell igazítani. A hangsúly itt sem tevődik át a tanácsadóra, a középpontban továbbra is a szülő és az ő gyermekének fejlődése áll, csak a tanácsadó pedagógus megosztja vele azokat az ismereteket, amelyekről tudomása van. Az információadás során a tanácsadó alkalmazhat információhordozó eszközöket, például internetes forrásokat, nyomtatott írásos anyagokat.

- **Visszacsatolás.** A visszacsatolás beszélgetésvezetési fogása tulajdonképpen visszajelzés a szülő számára. Segítségével a tanácsadó elmondhatja, hogy hogyan látja őt működni. Magunk a visszacsatolás módszerével inkább a pozitív elemek kiemelését és visszajelzését tartjuk célszerűnek a fejlődés elősegítése érdekében. Például: „Ahogy én látom, az egész család nagyon sok szeretettel és gondoskodással fordul a kisfiú felé.” „Őn pedig minden alkalmat megragad, hogy a legjobb szakemberekkel működjön együtt a gyermek fejlesztése érdekében.” A hiányok felismertetéséhez célszerűbb önreflexiót kérni. Például: „Említette, hogy nem nagyon tartanak otthon napirendet, gyakran későn fekszik le Tomika. Hogyan reagál erre a gyermek?”
- **Önfeltárás.** Az önfeltárással a pedagógus saját élete tapasztalatait osztja meg a szülővel. Alkalmazása sosem lehet öncélú, mindig olyan személyes élményeket célszerű megosztani, amelyek relevánsak az adott téma szempontjából, és előremutatóak a gyermeknevelés szempontjából a szülő számára. Egan az önfeltárás két fő funkcióját különíti el, a modellálást és az új perspektíva kialakítását (EGAN, idézi FONYÓ–PAJOR 2000). A min-taadási funkció (modellálás) alatt azt értjük, hogy a szülő is nyitottabbá válik, ha látja, hogy a pedagógus maga is nyitott vele szemben. Az új perspektíva kialakítását pedig azért segíti az önfeltárás, mert a szülő láthatja, hogy a pedagógusok sem mentesek a problémáktól, hogy nekik is vannak érzéseik, és felismerheti, hogy bizonyos problémák vagy tapasztalatok egyetemesek és kezelhetők. Fokozza a pedagógus-szülő kapcsolat kölcsönösségét. Olyan élményeket célszerű megosztani a szülőkkel, amelyek pozitív példát jelenthetnek, előremutatóak az ő problémájuk szempontjából. Több önfeltárás nem lesz szükségszerűen hasznosabb, óvatosan, csak indokolt esetben célszerű alkalmazni.
- **Konfrontáció.** Ezt a szót általában a szembeállítás, az álláspontok egymással való éles szembekerülése értelemben használjuk (BAKOS 2007). Ebből következően olyan beszélgetésvezetési fogásnak gondolhatnánk, melynek segítségével a pedagógus az ellenvéleményét mondja el a szülőnek. Ehelyett a konfrontációt mint beszélgetésvezetési fogást olyan értelemben használja a szakirodalom, mint az attitűdök, gondolatok vagy magatartások közötti ellentmondások kimutatását. A konfrontáció során az egyént közvetlenül szembesítik azzal a ténnyel, hogy ő netán mást mond, mint amit gondol, vagy mást cselekszik, mint amit mond (IVEY–DOWNING 1980). Például: „Azt mondja, mindent megtesz a gyermek fejlődése érdekében, az utóbbi hetekben azonban nem mennek el a logopédiai foglalkozásokra.” Tehát ha ellentmondás van a tanácskérő által mondottak között, vagy a tudatosan vállalt vélemény és viselkedés között, akkor a konfrontáció módszerével próbáljuk erre ráébreszteni. BORGES és munkatársai (1995) erőkonfrontációról beszélnek, melynek célja a saját erősségek felismertetése az ellentmondások felmutatásával. Például: „Azt mondja, nem ért a gyermekneveléshez, mégis olyan szeretettel bánik a kislányával, és ő olyan szépen fejlődik.” A konfrontáció elgondolkodtatja a tanácskérőt az ellentmondásról, és ennek felismerése hozzásegítheti a vélemény vagy viselkedés megváltoztatásához. Egy megfelelő konfrontáció fejlődést eredményez és önvizsgálatra ösztönöz. Néha valósággal ártalmas lehet elmulasztani a konfrontációt. A konfrontáció elkerülését „néma effektus” néven ismerjük (ROSEN–TESSER 1970, idézi FONYÓ–PAJOR 2000). Általában az a hatása, hogy aki elől elhallgatják az ellentmondásokat, az kevésbé lesz eredményes, mint egyébként lett volna. A konfrontációt jól kell időzíteni, és hűnek kell maradni azokhoz az okokhoz, amelyek azt előidézték. Csak akkor szabad alkalmazni, ha a szülő és a pedagógus kapcsolata elég erős ahhoz, hogy a konfrontációt elbírsa. A konfrontáció az erősségekre és a gyengeségekre egyaránt vonatkozhat. Hosszú távon produktívabb az erősségekkel konfrontálni, mert ezek olyan erőforrások használatára készítik a szülőt, amelyeket idáig elmulasztott alkalmazni. A konfrontáció tipikus szerkezete: az „Őn azt mondta / de nézze...”. Az első rész általában egy parafrázist tartalmaz, a második rész pedig a tanácskérő szavai és tettei között mutatkozó eltérést vagy ellentmondást emeli ki (FONYÓ–PAJOR 2000). A jól időzített, megfelelően megfogalmazott konfrontáció elgondoltatja a szülőt a két dolog közötti ellentmondásról, egy felhívás, amely a véleményei és viselkedése megvizsgálására készíti, és ezáltal nyit teret a kívánt változásnak.
- **Folyamatmegfigyelés.** Akár egyéni, akár csoportos formában dolgozik a tanácsadó a tanácskérőkkel, mindkét esetben a közös munkának van egy feladatszintje és egy folyamatszintje. A feladatszint tanácsadás esetében a probléma megoldására irányuló erőfeszítéseket, az elvégzendő feladatokat jelenti, például megbeszélni egy témakört, kitölteni egy kérdőívet, stb. A folyamatszint pedig a tanácsadás dinamikájára vonatkozó visszajelzés a személynek vagy csoportnak. Például: „Úgy tűnt az együttműködésünk kezdetén, hogy nehéz volt segítséget kérnie, talán nem is bízott benne, hogy eredményes leszünk, de minél jobban előrehaladunk, annál bizakodóbbnak, lelkesebbnek látom.” Vagy: „Úgy látom, a szülőcsoportos foglalkozásainkon egyre nyitottabban őszintebben meg tudjátok osztani egymással a véleményeteket.”

A beszélgetésvezetési fogások alkalmazása nem öncélú. Alkalmazásukkal a tanácskérő belső munkájának támogatását, gondolkodását, érzelmi munkáját segíti elő a tanácsadó. Kellő gyakorlással a mikroskillek alkalmazása készség-

szintre fejleszhető, és egy természetes, a másokra figyelő, meleg, barátságos beszélgetés benyomását kelti a tanácskérőben. Az egyéni tanácsadás beszélgetésvezetési fogásainak szerepjátékokban történő gyakorlásához a 7.sz. melléklet nyújt segítséget.

Azt azonban tudnia kell a tanácsadónak, hogy az ilyen nondirektív jellegű beszélgetésvezetés kevésbé használható azokban az esetekben:

- Ha konkrét információk adására vagy törvényes rendelkezések alkalmazására van szükség.
- Ha a tanácskérő intellektuális kapacitása nem teszi lehetővé a „meggondolást”, mert például túl fiatal, értelmi fogyatékos, nem tudja jól használni a nyelvet, stb.
- Ha a tanácskérő megtagadja a beszélgetést, nem akar együttműködni (MUCHIELLI 1992).

A csoportos tanácsadás mikroskilljei

A csoportos tanácsadási helyzet új személyközi interakciós és kommunikációs mintázatot teremt. Az egyéni tanácsadás során használt mikroskillek a csoportos tanácsadásban is alkalmazhatók, de a csoporthelyzet kezelésére új mikroskillek elsajátítására is szükség van. BORGES (1995) és AMUNDSON (2013) más kutatókkal közösen a mikroskillek három csoportját különítették el aszerint, hogy a csoportvezető reagál a csoporttagok mondanivalójára, és/vagy viselkedésére, aktivizálja a csoportot, vagy a tagok közötti interakciót serkenti.

Reagáló beszélgetésvezetési fogásoknak vagy reakciós képességeknek nevezik azokat a mikroskilleket, amelyekkel a csoportvezető a csoporttagok által elmondottakra, a csoportfolyamatra vonatkozóan reagál. Ide sorolják az aktív figyelem, az empátia, a tisztázó kérdések, a parafrázis, az összegzés és az információgyűjtés/információnyújtás készségeit. Ezeket a mikroskilleket az előző fejezetben már bemutattuk.

Interakciós fogásoknak vagy képességeknek hívják azokat a csoportvezetői készségeket, amelyek a csoporttagok együttműködését segítik elő. Ide tartozik a moderálás/közvetítés, az összekapcsolás, a blokkolás/megakasztás, a támogatás, a korlátozás, és a közvélemény-felmérés, melyeket a következőkben részletezünk.

- **A moderálás vagy közvetítés** az a készség, amelynek segítségével a csoportvezető azt biztosítja, hogy egy-egy kérdés minden oldalról meg legyen világítva, és a csoportban minden résztvevő szóhoz jusson. Ilyen lehet például a csoportos beszélgetés problémafeltáró körkérdését végigvezetni, a habozóbb, visszafogottabb, passzívabb csoporttag véleményét kérni.
- **Az összekapcsolás** a csoporttagok által képviselt vélemények között a hasonlóság kiemelése, a közös elemek összefoglalása, esetleg a különbségek megmutatása.
- **A blokkolás/megakasztás** a csoportban jelentkező nem kívánatos, másokat sértő, nem etikus viselkedés leállítása, megakasztása. Például ha a csoporttagok bűnbakot keresnek vagy rátámadnak valakire, akkor a csoportvezető felelőssége, hogy határozottan megállítsa ezt a viselkedést. „Látom, nem értetek egyet ebben a kérdésben, de ez nem adhat okot arra, hogy megbántuk egymást. Ha emlékeztek megegyeztünk, hogy mindenkinek a véleményét tiszteletben tartjuk.” Fontos, hogy ez a megállítás határozott, de udvarias legyen, ha nem elkerülhetetlen, akkor ne élezze ki a feszültséget. Sokszor segít a csoportszabályokra való hivatkozás.
- **A támogatás** a csoportkohézió és a hatékony működés érdekében a csendesebb, visszahúzódóbb tagoknak való támasznyújtás. Annak megerősítése, hogy az ő véleményükre is számít a csoport, hasznos, amit mondanak. Ugyanígy a problémamegoldás és a csoport előrehaladása szempontjából fontos véleményeket is támogathat a tanácsadó, amennyiben a csoportnyomás azokat elsodorná. Például: „Nagyon fontosnak tartom Magdinak a véleményét az esti lefekvésről. Emlékeztek, elmondta a saját példáját, hogy mióta figyel rá, hogy este 8-ra ágyba kerüljön a gyermek, azóta a kislány sokkal nyugodtabb, kiegyensúlyozottabb. Ez rámutatott arra, hogy a gyermekek magatartása és pihenségi állapota összefüggésben van egymással.”
- **A korlátozás** olyan mikroskill, amely a csoportműködés szabályaira, a csoport működési határait, kereteire utal, védi a csoporttagok jogait. Ilyen például a csoportszabályokban való megegyezés. Például: „Ahhoz hogy a csoportban mindenki nyugodtan el merje mondani a véleményét, fontos tudni, hogy az itt elhangzottak köztünk maradnak, nem visszük ki csoporton kívülre. Megállapodhatunk ebben?”
- **A közvélemény-felmérés** a csoporttagok bizonyos témával kapcsolatos álláspontját kéri ki. Ez gyakran egyszerűen egy körkérdés formájában valósul meg a csoportban. A szülőcsoportos beszélgetés végén, a személyes hozam megfogalmazására irányuló körkérdés például tipikusan ilyen mikroskillnek minősíthető.

Cselekedtető beszélgetési fogások vagy akciós képességek

Azokat a mikroskilleket sorolja ide a szakirodalom, amelyek segítségével a csoporttagok aktivizálhatók, belső munkára, cselekvésre készíthetők. Ide sorolják a magas fokú empátiát, a kérdezés különböző formáit, a konfrontációt, az ön-feltárást és a folyamatmegfigyelést, amelyeket az előző részekben már leírtunk. Ezekon kívül a cselekvőfogások közé sorolják még a célmegállapítást (vagy szerződés-kötést), a modellálást és a csoportdinamika feltárását.

A speciálisan csoporthelyzetben alkalmazható készségek közül még további kettőt külön azonosítanak, amelyek a következők:

- **A célmegállapítás (vagy szerződéskötés)** általában a csoport elején rögzített megállapodás arról, hogy mit szeretnének elérni a csoporttagok a csoport segítségével. Bizonyos hosszabb ideig működő, intenzívebb gyakorisággal találkozó csoportoknál a szerződést írásban is rögzítik. A szülőcsoportos beszélgetések célmegállapítása szóban fogalmazódik meg, a foglalkozás elején.
- **Modellálás** alatt a csoporttagok tanítását értik a vezetőakciókon keresztül. Ez jelentheti a csoportvezető konkrét viselkedésének megfigyelését egy feladathelyzetben. (Például ha egy álláshirdetésre jelentkezésnél az első interjúra készül a csoport, és a csoportvezető bemutat egy olyan szituációban helyes magatartást.) De azt is jelenti, hogy a csoportvezető minden viselkedése, ahogyan a csoportban az emberekkel bánik, vagy ahogyan a gyermekekkel foglalkozik, mintát ad a szülőknek. Ennek a felelősségével csoportvezetőként tisztában kell lenni.
- **A csoportdinamika feltárása:** Ez a mikroskill a csoport munkájára, dinamikájára vonatkozó visszajelzés az egész csoport számára. Egy „itt és most”-ra vonatkozó közvetlen megállapítás arról, hogy mi is történik épp a csoportban. Például: „Mintha nem lenne világos, hogy mi a kiscsoportok feladata. Sokkal nagyobb a tanácsatlanság a kiscsoportokban, mint máskor. Jól látom? Mire van szükségetek?”

A beszélgetésvezetési fogásokat a teljesség igénye nélkül próbáltuk bemutatni.

A fent ismertetett beszélgetésvezetési fogások alkalmazása nagyban elősegítheti a pedagógiai tanácsadás sikerét. Fontos, hogy a tanácsadó pedagógus készség szinten tudja alkalmazni a beszélgetésvezetési fogásokat, és sosem öncélúan, hanem a szülő személyes fejlődését szem előtt tartva, a szülői kompetenciák erősítése érdekében használja. A kommunikációs készségeket legeredményesebben speciális tréningeken lehet elsajátítani, ahol szerepjátékokban van mód a mikroskillek gyakorlására, és a visszajelzések révén az esetleges hibák korrigálására.

Reméljük, hogy könyvünk elolvasása után sokan speciális tréningek hiányában is sikerrel tudják alkalmazni a leírtakat, vagy egy-egy mikroskill alkalmazására épp jó időben kerül sor.

4.3.2. Öndefiníciós módszerek

Az önfelfogás fogalmát, amelyet magyarban inkább öndefinícióként vagy önmeghatározásként használunk, D. E. Super vezette be a pályalélektanba 1957-ben és 1963-ban megjelent munkájában. Ez az elmélet azt fogalmazza meg, hogy az önfelfogás mint önmagunkról alkotott kép nagymértékben meghatározza a pálya megválasztását (SZILÁGYI 2011). Arra mutatott rá, hogy a személyes tulajdonságok ismerete elősegíti az eredményes alkalmazkodást, a személyiséghez illeszkedő pálya választását. Az öndefiníció a személy önmagáról kialakított képét jelenti, azt hogy az egyén hogyan határozza meg önmagát, mit gondol arról, hogy milyen ember ő maga. Az „én”-re (szelfre) vonatkozó tudás ugyanakkor rendkívül komplex. Például a külső megjelenésre vonatkozóan is jellemezni tudjuk magunkat, van valami elképzelésünk az értelmi képességünkről, arról hogy mennyire vagyunk szorgalmasak vagy kitaratóak stb. A különböző helyzetekben, szerepekben különböző szelfrészletek jelennek meg, az élet különböző területein sok-sok egymástól eltérő énünk nyilvánul meg. A szelfkomplexitás azokat az „én”-eket jelenti, amelyeket az emberek a különböző helyzetekben, tevékenységekben és kapcsolatokban fejlesztenek ki. A szelfkomplexitás egyénenként különböző. Minél érettebb a személyiség, annál magasabb az énrészek száma, és annál differenciáltabban tudja őket használni a személy (BUDAVÁRI-TAKÁCS 2011a).

A pedagógiai tanácsadás szempontjából a szülői szerepre vonatkozó önismeret fejlesztésének, illetve a gyermekekre vonatkozó felismerések fejlesztésének van kiemelt jelentősége. Az önismeret elemei többféle forrásból származnak. Az öndefiníció alakulását elősegítő módszerek az egyén személyes tulajdonságainak felismerését, tudatosulását, az önmeghatározás pontosabb, részletesebb megfogalmazását teszik lehetővé. A pedagógiai tanácsadásban szükség van arra, hogy a tanácskérő elgondolkodjon olyan személyiségtulajdonságairól, amelyek ismerete a problémája szempontjából fontos. Például ha a gyermeknek étkezési problémái vannak, úgy jön a bölcsődébe, hogy még nem tud rágni másfél évesen, érdemes átgondoltni a tanácskérő anyukával az egész család étkezési szokásait, a hozzátáplálás kialakításának kísérleteit. A tanácskérők többsége rendelkezik annyi tapasztalattal saját magára vonatkozóan, amely mentén helyesen ítélik meg önmagukat. Az öndefiníció alakulását elősegítő módszerek ezt a belső munkát – a saját magamról való gondolkodást – teszik lehetővé. Használatuk előnyét SZILÁGYI (1994) abban látja, hogy a tanácskérő szembesül olyan kérdésekkel, amelyeket azelőtt nem tudott vagy nem akart végiggondolni. „Önértékelő módszerek”-nek nevezi ezeket az öndefiníciós eljárásokat, és a magyar munka-pályatanácsadási gyakorlatban elsősorban az ő neve által fémjelzett kérdőívek terjedtek el. GIBSON és MITCHELL (1995) nem standardizált technikáknak hívja azokat a módszereket, amelyek segítségével egy-egy témakör átgondolható, és ezáltal a tanácskérő világosabban érzékelheti önmagát és helyzetét. A nem standardizált eljárások közös tulajdonsága, hogy a kliens önbecsülésére építenek, ebből adódóan szükségszerűen nagyobb a szubjektivitás szerepe, mint például a tesztfelmérésekben.

Az öndefiníció alakulását segítő módszerek alkalmazásának célja a kora gyermekkori pedagógiai tanácsadásban a következők:

- Segítsék elő, hogy a tanácskérők meg tudják fogalmazni azokat a pozitívumokat és hiányokat, amelyek a problémájuk és azok megoldása szempontjából fontosak (erősségek, gátak felismerése).
- Segítse a tanácskérők öndefiníciós képességének kialakulását (SZILÁGYI 1994).

- Segítse elő, hogy a tanácskérők felismerjék az adaptív és maladaptív szülői viselkedési mintáikat és attitűdjeiket, megteremtve ezzel a szükséges változtatások alapfeltételét.
- Járuljon hozzá a gyermek jobb megismeréséhez is.

Az öndefiníciós eljárások alkalmazása során a hangsúly „a személyiség önmagáról vallott felfogásának – énképének – minél pontosabb és sokrétűbb meghatározásának támogatásán alapszik” (SZILÁGYI 1997, 4). A pedagógiai tanácsadásban alkalmazott nem standardizált eljárások olyan személyiségterületek, tulajdonságok, szokásrendszerek átgondolásához adnak segítséget, amelyek a gyermekkel kapcsolatos probléma megoldása szempontjából fontosak.

Jelen kézikönyv mellékletében olyan öndefiníciós kérdőíveket találhatunk, amelyek a gyermek mozgásfejlődéséről, az önkiszolgálásról és szociális kapcsolatokról, a szobatisztaságról, az alvási, pihenési szokásokról szólnak (8–12. sz. mellékletek). Az önértékelő eljárások fontos eleme, hogy a feltárt ismeretet a tanácskérő önmagára tudja vonatkoztatni. Az egyén önmagáról kialakított képe és az önértékelő eljárás által kapott információ összeegyeztetése, illetve ütköztetése történjen meg, ezzel segítve elő az öndefiníció differenciálódását a tanácsadási folyamatban (SZILÁGYI 1997).

Az öndefiníciós eljárások alkalmazására a tisztázás lépésében kerül sor a tanácsadási folyamatban.

Az öndefiníciós eljárások két fajtáját különíthetjük el:

1. *Öndefiníciós kérdőívek:* amelyek meghatározott struktúrában állításokat, kérdéseket tartalmaznak, és a tanácskérőnek kell azt eldöntenie, hogy az adott állítás mennyire jellemző rá. A kérdőív kitöltetése és eredményeinek a megbeszélése lehet a tisztázás lépésének egyik feladata.

2. *Öndefiníciós feladatok:* A tanácskérő problémájának jellege megkívánhatja, hogy az öndefiníció fejlesztése érdekében önreflexióra készítő feladatot adjunk neki. A kisgyermeknevelésben ilyen lehet például, ha arra kérjük a szülőt, hogy írja le a napirendjüket vagy a család heti rendjét. Annak a felismerése, hogy a napirend léte vagy nem léte milyen összefüggésben lehet a nevelési problémával, ugyanúgy a családi nevelésre, a szülői szerepre vonatkoztatott öndefiníciót fejleszti, mint bármelyik kérdőíves eljárás. A szülői szerephez adaptált reflektív technikák alkalmazása is az öndefiníciós feladatokhoz sorolható. Reflektív technikákra megkérhetjük a szülőt, hogy írjon reflektív naplót vagy önértékelést a gyermekkel töltött minőségi időkről, vagy a közös játékról, mesélésről stb. (SZIVÁK 2014).

Egy-egy módszer általában csak bizonyos területek felismerését segíti, ezért egy módszer nem alkalmazható a problémához kapcsolódó összes szubjektív elem megvilágítására. A tanácsadó szakmai feladata – a problémadefinícióból kiindulva – a megfelelő módszer kiválasztása. Az adekvát választáshoz a tanácsadónak ismernie kell a módszer produkciófelületét. Tudnia kell tehát a tanácsadónak, hogy az adott módszer mire használható, milyen célt szolgál, és el kell döntenie, hogy ennek alkalmazása elősegítheti-e a probléma jobb megoldását.

4.3.3. Az információforrások kezelése

A kora gyermekkori nevelésre vonatkozó információk ismerete, kiemelten a kora gyermekkori intervencióra vonatkozó információk és információhordozók ismerete elengedhetetlen a sikeres pedagógiai tanácsadáshoz. A tanácskérő szülők azért fordulnak gyermekeik pedagógusaihoz tanácsért, mert bíznak benne, hogy professzionálisan értenek a gyermekneveléshez, és rendelkeznek azokkal az információkkal, amiket erről a témáról indokolt nevelőként ismerni. A szakmai képzés természetesen széles körű ismereteket ad e témakörben mind a kisgyermeknevelőknek, mind az óvodapedagógusoknak, ugyanakkor az információk sajátossága, hogy mindig megújulnak, és a pedagógusoknak követniük kell ezt a folyamatot. A tanácsadás három lépésében az információgyűjtés során kifejezetten az a feladat, hogy a tanácskérő problémahelyzetéhez illeszkedő szakszerű és korszerű információk kerüljenek be a folyamatba, elősegítve ezzel a kliens problémamegoldását. Például ha a szülő azzal a problémával keresi meg a tanácsadó pedagógust, hogy aggódik, mert a gyermek óvodába megy hamarosan és még nem szobatiszta, akkor a pedagógusnak magának is tudnia kell a szobatisztaságra való érettség jeleit, a szobatisztaságra szoktatás optimális menetét és módszereit, esetleg azokat az eszközöket, amelyek segítik ezt a folyamatot. Ebben az esetben nemcsak a saját tudás megléte a fontos, hanem olyan információforrások ismerete is (könyv, internetes tájékoztatói lehetőség), amelyeket a szülőnek meg tud mutatni, hogy olvassa el, és beszélgethessenek róla. A tanácsadónak ezért naprakész információkkal kell rendelkeznie a kora gyermekkori nevelés kérdéseiről, és ismernie kell az ehhez kapcsolódó internetes és egyéb információforrások jelentőségét, és az információk feldolgozásának módját.

4.3.4. Mérlegelési eljárások

A tanácsadási folyamat a tanácskérő problémájának megoldására irányuló alternatívák felkutatását, kialakítását célozza meg. Jó esetben egyidejűleg több alternatíva is kínálkozik a probléma megoldására. Egyidejűleg azonban minden alternatíva nem valósítható meg (például nem járhat a gyermek egyszerre három óvodába), így elengedhetetlen, hogy a tanácskérő válasszon az alternatívák közül, és az egyetlen, a számára legoptimálisabb megoldás mellett elköteleződjön. Wiegiersma (1989) szerint a tanácsadási helyzet középpontjában a döntési problémák állnak. „A döntéshozatal olyan választási folyamat, amely különböző cselekvési lehetőségekre (beleértve a nem cselekvést is) terjed ki, és eredménye a döntés, vagyis valamilyen cselekvési lehetőség melletti állásfoglalás. A döntés tehát valamilyen cél elérésére irányuló

kiállítás, általában alternatív lehetőségek közötti választás, amely többnyire meghatározza a cél elérésének a módját is. A döntés mindig kockázattal és felelősséggel jár” (CZUPRÁK–KOVÁCS 2017, 135).

Az alternatívák közötti mérlegelést elősegítő eljárások ehhez a döntéshez nyújtanak módszertani segítséget.

A döntési helyzetek csoportosíthatók aszerint is, hogy hány választási lehetőség rajzolódik ki.

- Az első, amikor nincs választási lehetőség, ilyenkor a helyzet átstrukturálására, szempontváltásra van szükség.
- A második az igen-nem típusú alternatívák, olyan jellegű döntések, amelyekben a fő kérdés, hogy megtegyen-e egy bizonyos dolgot a tanácskérő, vagy ne. Ebben az esetben is, illetve két alternatíva esetében is az előnyök-hátrányok mérlegelését célszerű elvégezni.
- A harmadik esetben több alternatíva is lehetséges. Ebben a több szempontos döntési módszerek eljárásait célszerű alkalmazni (SZATMÁRINÉ 1998).

Az előnyök – hátrányok mérlegelése

Ezt az eljárást célszerű írásban elvégeztetni a tanácskérővel. Arra kérjük, hogy egy fektetett A/4-es lapot hajtson félbe. A két oldalra írja le a két alternatívát, majd mindkettőnél gyűjtse össze és írja le, hogy milyen előnyökkel, illetve hátrányokkal járna, ha az adott megoldást választaná. Az előnyök-hátrányok összeírása vizuálisan is szembeűnővé teszi, hogy melyik alternatíva kedvezőbb a tanácskérő számára. A vizuális megjelenítésen túl természetesen a választás megbeszélésére is szükség van a tanácskérővel.

Előnyök – hátrányok mérlegelése	
Alternatíva 1	Alternatíva 2
Előnyök	Előnyök
Hátrányok	Hátrányok

Több szempontú döntési módszerek

Ez a mérlegelési eljárás lehetővé teszi az összes alternatíva egyidejű összehasonlítását. Akkor célszerű alkalmazni, ha három vagy több lehetőség között kell döntést hozni. A módszer segítségével az egyén számára a legoptimálisabb megoldási lehetőség kiemelkedik a többi közül. A tanácskérő feladata egy mátrix készítése, amelyben vízszintesen az alternatívákat jeleníti meg, függőlegesen a bal oldali oszlopban pedig a maga számára szubjektíve fontos mérlegelési szempontokat kell összegyűjtenie. Ezután a tanácskérő 0–5-ig terjedő osztályozással értékeli az alternatívákat a szempontok alapján, ahol az 5 a leginkább, a 0 a legkevésbé fontos szempont az egyén számára. Végül összesíti az alternatívákra adott pontszámokat. Ezen a módon a legkedvezőbb alternatíva kapja a legmagasabb pontszámot.

Döntési mátrix				
Mérlegelési szempontok	Megoldási lehetőségek			
	1. megoldás	2. megoldás	3. megoldás	4. megoldás

A feladat elvégzése után beszélgetésvezetéssel szükséges tisztázni, hogy mennyire tudja elfogadni az eredményt. Amennyiben nem ért egyet a kapott eredménnyel, más szempontok bevonásával a döntési folyamatot meg lehet ismételni.

Az eredmények értékelésekor óvatosnak kell lenni, hiszen az eljárással összehasonlíthatóvá próbáljuk tenni a nem azonos mércével mérhető dolgokat (SZATMÁRINÉ 1998). A mérlegelés a tanácsadás utolsó előtti szakasza. Ahhoz, hogy eredményesen legyenek használhatók a mérlegelési módszerek, feltétlenül fontos az előző lépések munkája. A megoldási alternatívák közötti döntést elősegítő módszerek a tanácskérőt abban segítik, hogy maga és gyermeke számára a legoptimálisabb megoldást válassza ki.

4.4. Az egyéni tanácsadás menete, lépései és azok dokumentálása

Az egyéni tanácsadás egy kétszemélyes interperszonális segítségnyújtási forma. Végső célja: a tanácskérő intencionális (céltudatosan működő) személyiséggé alakulásának támogatása. Az intencionális egyén jellemzője a hatékonyság, hogy hosszú távú célokra tekint, képes alkalmazkodni a változó élethelyzetekhez és az élet által adott problémákra rugalmasan, alternatív megoldásokat talál (IVEY–DOWNING 1980).

A pedagógiai tanácsadás során kiemelten a szülői kompetenciák fejlesztése kerül fókuszba. A különböző pszichológiai irányzatok eltérő elméleti háttérrel, tanácsadási modellekkel és módszertani megközelítésekkel dolgoznak.

A tanácsadás három alapmodelljét Ed Schein (idézi GARZ 1999) írja le a tanácsadó és a tanácskérő mindenkori önmeghatározásának szemszögéből.

- *A szakemberközpontú modellben:* a tanácsadó a tisztázandó probléma professzionális szakembereként rendelkezik a szükséges információkkal, és ezeket rávezetések, javaslatok formájában adja tovább. Ebben az esetben a tanácskérő egyértelműen felismeri és megfogalmazza a problémát, értékeli a tanácsadó professzionális kompetenciáját, és elfogadja a probléma megoldásával járó következményeket.
- *Az orvos-páciens modell:* a tanácsadó diagnosztikus képességén alapszik. A tanácskérő olyan problémától szenved, amelynek megoldásához nem rendelkezik a szükséges szakértelemmel. Ezért a megoldás felelőssége a tanácsadóra hárul, a tanácskérő függő helyzetben van. Ebben a modellben a diagnosztikus folyamatot önmagában is hasznosnak és segítőnek tekintjük, és a tanácskérő együttműködik mind a diagnózis felállításában, mind a megoldási javaslatok alkalmazásában.

E két megközelítés hierarchikus modellnek tekinthető, melyek kiindulópontja valamely világosan definiált probléma, amelyre a szakember egyértelmű megoldási és cselekvési lehetőségeket fogalmaz meg.

- *A folyamatorientált modell* célja annak elősegítése, hogy a tanácskérőnél elinduljanak a személyes változás folyamatai. A folyamatorientált modellek a probléma közös feltárásának és definiálásának elvéből indulnak ki, és a cselekvési lehetőségek közös felkutatása áll a középpontban. Az általunk kidolgozott pedagógiai tanácsadás modelljét a folyamatorientált modellek közé soroljuk.

A tanácsadási modellek keretbe foglalják a tanácsadási folyamatot és leírják annak lépéseit. Azt mutatják meg, hogy milyen folyamaton kell végigvezetni a tanácskérőt ahhoz, hogy megoldást találjon a problémájára. A tanácsadás eltérő megközelítései más-más tanácsadási modellel dolgoznak (FELTHAM–DRYDEN 2004). Más lehet a lépések sorrendje; a technika, amelyet használnak; a világszemlélet, amelyre a tanácsadási modellt építik. Abban azonban szinte minden modell megegyezik, hogy a problémahelyzetből indul ki és a probléma megoldására vonatkozó döntés kialakításához jut el.

Az általános tanácsadási modell azt a folyamatot írja le, amelyet a tanácsadás során mindenképpen végig kell vezetni bármilyen elméleti keretben is gondolkodjon a tanácsadó, és bármilyen módszertant is használjon. Ez a modell a tanácsadás menetét 3 fő szakaszban mutatja be, amelyek a következők: (1) a probléma megfogalmazása; (2) alternatívák kitermelése és (3) a cselekvésre vonatkozó döntés kialakítása (IVEY–DOWNING 1980). Ez a modell jól átlátható, tömören mutatja a tanácsadás lényegét, de kevés támpontot ad arra vonatkozóan, hogy hogyan kell kidolgozni az alternatívákat. Az általános tanácsadási modellben a munkafázis túl nagy egységet foglal össze, ezért a legtöbb tanácsadási modell igyekszik apróbb lépésekre bontani a folyamatot.

Az egyéni tanácsadás feladatait saját pedagógiai tanácsadási gyakorlat alapján vesszük végig (VARGÁNÉ DÁVID 2002). Kidolgozásánál igyekeztünk olyan nyomon követhető lépéssorozatot kialakítani, amely kellően részletezi, hogy a tanácsadási folyamatban mikor, milyen feladatot kell végrehajtani, ugyanakkor könnyen áttekinthető. A pedagógiai tanácsadási modell alapját a tanácsadás általános modellje képezi, melyet más szerzők gondolatmenetével is kiegészítettünk. Brammer döntéshozatali modelljéből emeltük be saját modellünkbe a kapcsolatfelvétel lépését és a megoldás megvalósításának nyomon követését (BRAMMER, idézi IVEY–DOWNING 1980), Szilágyi Klára (1993) munkatanácsadási modelljéből pedig az alternatívák kidolgozásának menetét használtuk fel.

Ezek alapján a *pedagógiai tanácsadás modellje* három szakaszból és öt lépésből áll (VARGÁNÉ DÁVID 2002):

Első szakasz: kapcsolatfelvétel – problémafeltárás

1. lépés: Problémafeltárás

Második szakasz: alternatív megoldások kidolgozása

2. lépés: Tisztázás: a tanácskérő személyes tulajdonságainak feltárása
3. lépés: Információgyűjtés: a tanácskérő személyiségéhez illeszkedő, a problémamegoldás szempontjából fontos információk beemelése a tanácsadási folyamatba
4. lépés: Mérlegelés: a lehetséges megoldások összevetése.

Harmadik szakasz: döntés, cselekvési terv kidolgozása

5. lépés: döntés – cselekvési terv kidolgozása

Negyedik szakasz: a megoldás megvalósításának nyomon követése

A továbbiakban ennek a modellnek megfelelően vezetjük végig az egyéni tanácsadás lebonyolításának lépéseit. A folyamat lebonyolításának dokumentálását a 13.sz. mellékletben található tanácsadónapló segíti.

4.4.1. Első szakasz: kapcsolatfelvétel – problémafeltárás

A kapcsolatfelvétel jellegzetességei a pedagógiai tanácsadás esetében mások, mint a hagyományos tanácsadási helyzetben. Hagyományosan a tanácskérő bejelentkezhet telefonon vagy személyesen, és ilyenkor egy ügyeletes munkatárs csak az adatokat veszi fel, időpontot egyeztet az első interjúra, a problémafeltáró beszélgetésre. A tanácsadó irodák esetében az is gyakori, hogy valamely intézmény kérésére levélben hívják be a tanácskérőt egy első interjúra.

Fontos, hogy ezek az első találkozások is jó benyomást keltsenek a tanácskérőben. A bánásmód bizalomkeltő legyen, ami azt sugallja, hogy jó helyen van, valóban segíteni fogják a problémája megoldását. Az igazi kapcsolat kialakítása az első találkozásnál történik, a problémafeltáró beszélgetésen. Az első benyomások, az, hogy a tanácsadó hogyan kezeli a tanácskérőt, hogyan strukturálja a helyzetet, a tanácsadás egész atmoszféráját meghatározhatják. Fontos, hogy a tanácsadó magatartása a problémamegoldási szakember (konzultáns) pozícióját sugallja, aki felelős a folyamatért (ülésekért), irányítja azokat, de nem vállalja át a probléma megoldását, a felelősséget a tanácskérő helyett. Az ülések irányítása a tanácsadó kezében van, de ez ne jelentsen túlzott kontrollálást, engedjen teret a tanácskérő kezdeményezésének is. A megfelelő atmoszféra kialakítása olyan aktív explorációs légkör megteremtését jelenti, amelyben a tanácskérő érezheti, hogy valami hasznos történik vele. A pedagógiai tanácsadás esetében az alaphelyzet kissé eltérő. A szülők a gyermekük pedagógusaival már feltehetően jó viszonyt alakítottak ki, megbíznak benne, ezért fordulnak hozzá tanácsért.

A tanácsadás kérése ugyanakkor új helyzetet jelent a pedagógus-szülő kapcsolatában. Fontos hogy a tanácsadó és a tanácskérő között egyetértés legyen a találkozások (konzultációk) jellemzőit, feltételeit, paramétereit illetően.

- A tanácsadás elején szükség van a struktúra tisztázására, az együttműködési keretek lerakására. A struktúra kialakításának egyik módja, hogy a tanácsadó tájékoztatja a klienst a tanácsadási folyamatról, megbeszéli annak kereteit (FONYÓ–PAJOR 2000).
- Az idő szerepét is figyelembe kell venni. A beszélgetésre választott időpont mindkét félnek feleljen meg, hogy a tanácsadó és a tanácskérő egyaránt nyugodtan, a helyzetre koncentrálna tudjon jelen lenni a párbeszédben. Az egyes tanácsadói ülésekre szánt hatékonyan tekinthető időtartam 50 perc körül határozható meg.
- A fizikai környezet, térbeli feltételek szempontjából kedvező az a hely, amely lehetővé teszi a meghallgatást, nincsenek külső zavaró zajok, telefon vagy más személyek, amelyek félbeszakítanák a beszélgetést. Az egyéni tanácsadás kétszemélyes helyzet, ezért abban a szobában, ahol a tanácsadói beszélgetés zajlik, más nem tartózkodhat. A szoba nagysága és berendezése a kétszemélyes helyzethez igazodjon. A túl kicsi szoba nyomasztó, eltereli a figyelmet, vagy korlátozza a mozgási szabadságot. A túl nagy, túl üres tér személytelenné teheti a kapcsolatot. A beszélgető társak egymáshoz képest elfoglalt térbeli helyzete a személyek egyenlőségének, együttműködésének benyomását keltse. Az a fizikai környezet segíti a tanácsadást, amely nem vonja el a témáról a tanácskérő figyelmét. Ilyenek: a kellemes megvilágítás; nyugodt színek; a rend és a kényelmes bútorzat. A tanácsadó pedagógus és a szülő közötti optimális távolság körülbelül 75 és 100 cm közötti. A bútorzat elrendezésére leginkább két kényelmes szék (vagy fotel) ajánlott, egymástól 90 fokban elforgatva, hogy a tanácskérő a tanácsadóra vagy maga elé is nézhessen (FONYÓ–PAJOR 2000).

Első lépés: Problémafeltárás

A problémafeltárás a tanácsadási folyamat első lépése. Célja, hogy mind a tanácskérő, mind a tanácsadó számára világosabbá, átláthatóbbá tegye az adott problémahelyzetet. A tanácskérő életében együttesen jelenlévő problémahalmazból kiemelve azt, ami a tanácsadás módszereivel hatékonyan kezelhető, és megoldásától a többi probléma enyhülése várható.

Lehetővé kell tenni, hogy a tanácskérő elmondhassa gondolatait, érzelmeit, minden problématerület felderítése, körbejárása megtörténjen. Ez egy első beszélgetés, amely 45-50 percig tart. Ez kellő időt ad arra, hogy átbeszélhessék a múltbéli eseményeket, különös tekintettel a gyermek megszületése óta eltelt időt. A jelen helyzet áttekintése is szükség-szerű. Látni kell a családi helyzetet, a gyermek jelen állapotát, a család interperszonális kapcsolatait. Emellett szükséges a jövőre vonatkozó elképzelések, esetleges konkrét tervek kibontása. Lényeges ebben a lépésben a személyen belüli

folyamatok megértése, az érzések, a gondolatok feltárása, valamint annak felismerése, hogy ezek az érzések és gondolatok összefüggésben állnak az adott problémával.

A problémafeltárás fő módszere a beszélgetésvezetés, amelyben elsősorban a figyelési fogások alkalmazásával segíti elő a tanácsadó a tanácskérő önfeltárását, belső munkáját.

A beszélgetésben elhangzott adatokat a példatárban található tanácsadónaplóban rögzítjük.

A problémadefiníció megalkotása

A problémadefiníció megalkotásában az segít leginkább, ha a beszélgetésben a szülő által elmondottakat élettörténeti adatokra és szubjektív elemekre csoportosítjuk, és a tanácsadónaplóban rögzítjük: Az élettörténeti adatokhoz a tényszerű megállapításokat írjuk (például életkora, iskolai végzettsége). A szubjektív elemekhez pedig a tanácskérő személyes élményfeldolgozásában szereplő adatokat, hogy ő hogyan éli meg a helyzetet. A tanácskérőt foglalkoztató problémáknak ott kell szerepelni a szubjektív elemek között. Ezért a problémadefiníciót a szubjektív elemekből alkotjuk meg. A problémadefiníció a problémafeltárás lépésének az eredményeképpen születik meg. Ezzel zárul a problémafeltárás szakasza.

A problémadefinícióban való megegyezés úgy is felfogható tehát mint a tanácsadó és tanácskérő között a tanácsadási folyamatra kötött szerződés, illetve mint egy célkitűzés, hiszen ebben fogalmazódik meg, hogy mit szeretnének elérni a folyamat végére.

A problémadefiníció-alkotás fő szempontjai:

- A tanácsadó a problémafeltáró beszélgetésben kirajzolódott szubjektív elemekre építve áttekinti és rangsorolja a tanácskérőt foglalkoztató problémákat.
- A problémahalmazból kiemeli a legfontosabb problémát, amely a tanácsadó kompetenciahatárán belül van, és megoldásával a többi probléma is enyhíthető.
- Úgy fogalmazzuk meg a problémadefiníciót, hogy az pozitív irányt mutatva vetítse előre a tanácsadási folyamatot, adjon elérendő célt a szülő számára, az általa közölt adatokra támaszkodva, az ő igényeihez igazodva. Nem a problémát hangsúlyozzuk, hanem inkább a célt, a megoldás lehetőségét vetítjük előre mint a tanácsadó-tanácskérő közös munkájának eredményét. Például: „Anyuka, megállapodhatunk-e abban, hogy a továbbiakban megoldást keresünk arra, hogy a család hogyan tudná elősegíteni Peti önállóságának növelését?”
- Csak akkor kezdjük el a probléma megoldásán dolgozni, ha a tanácskérővel sikerült megegyezni a problémadefinícióban.

A problémadefinícióban való megállapodást követően célszerű meghatározni az időkereteket, hogy előreláthatóan hányszor, milyen időtartamban fognak találkozni, valamint azt, hogy ebben a folyamatban ki mit vállal a megoldás megtalálása érdekében. A problémadefiníciót rögzíteni kell a tanácsadónaplóban. Amennyiben a későbbi beszélgetések során újabb és fontosabb problémák merülnek fel, akkor a problémadefiníció módosítható.

4.4.2. Második szakasz: az alternatív megoldások kidolgozása

Az első lépésben megalkotott problémadefiníció adja meg a tanácsadás irányát, és az alternatív megoldások kidolgozásának lépései ehhez igazodnak. Az alternatív megoldások kidolgozásának meghatározott menete van. A személyből indul ki, és utána tágitja a horizontot a külső világban megoldási lehetőséget kínáló információk irányába.

Második lépés: Tisztázás

Ahhoz, hogy a megoldás személyre szabott, egyéni legyen, fontos a tanácskérő és gyermeke sajátosságainak feltárása, az erre vonatkoztatott önismeret fejlesztése.

A tisztázás lépésének célja tehát: a problémadefinícióhoz tartozó szubjektív elemek feltárása, a tanácskérő öndefiníciójának fejlesztése, a döntés szempontjából lényeges szubjektív tényezők felszínre hozása. A kérdéscsoportok végiggondoltatásával a tanácskérő számára is világosabbá kell tenni saját törekvéseit.

Módszertanilag a beszélgetésvezetéssel és az öndefiníció alakulását segítő eljárások felhasználásával tisztázhatók az egyénre jellemző szubjektív elemek. A beszélgetésvezetési mikroskillek közül a figyelési fogások dominálnak még ebben a lépésben is.

a) Felkészülés a tisztázás lépésére:

Úgy képzelhető el a tisztázás lépésének lebonyolítása, hogy egy második alkalommal ismét találkozik a tanácsadó a szülővel, és ismét 45-50 percet beszélgetnek. A felkészülés során a tanácsadónak át kell gondolnia, hogy az adott probléma megoldásához milyen személyiségterületek megvilágítására van szükség. El kell terveznie a feltárandó témákat, és ki kell választania, hogy ezek átgondoltatására milyen módszert választ. A tisztázás során alkalmazhatja a beszélgetésvezetés módszerét, a tervezett beszélgetési témák kibontásával, vagy választhat az öndefiníció alakulását elősegítő kérdőívekből vagy feladatokból.

A tanácsadónaplóban rögzíteni kell a tervezett beszélgetésvezetési témákat és a tervezett öndefiníciós módszereket. Például ha a problémafeltárásnál említett problémadefinícióból indulunk ki, hogy „... a továbbiakban megoldást keresünk arra, hogy a család hogyan tudná elősegíteni Peti önállóságának növelését”, akkor beszélgetésvezetési témának érde-

mes betervezni: a gyermek családjának jellemzőit; a családtagok nevelési szokásait; az öndefiníciós módszerek közül ki lehet választani a napirend készítését; vagy a 9. sz. mellékletben szereplő önkiszolgálás, szociális kapcsolatok kérdőívét.

A tisztázás lépésében lefolytatott beszélgetés során természetesen a szülő is hozhat olyan új témákat, amelyekről eddig nem volt tudásunk, ezeket nevezzük hozott témáknak. Például ha az anyuka a 2. találkozás alkalmával mondja el, hogy kistestvért várnak, akkor természetesen erről a témáról is lehet beszélgetni, és a tisztázás eredményébe ezek az adatok is bekerülnek. A tisztázott szubjektív elemek mint a tisztázás lépésének eredményei ezekből a beszélgetési témákból, vagy öndefiníciós módszerekből bonthatók ki.

b) A tisztázás lépésének lebonyolítása:

- A tanácsadó először ellenőrzi a problémadefiníciót, hogy amiben megállapodtak az első alkalommal, aszerint haladhatnak-e tovább, vagy történt-e valami változás.
- Fejben összeállítja a tervezett beszélgetésvezetési témák és a tervezett öndefiníciós eljárások megbeszélésének sorrendjét.
- Nyitott kérdéssel bevezeti a témát, majd a tanult beszélgetésvezetési fogásokkal elmélyíti az interjút, tisztázza a szubjektív elemeket.
- Az öndefiníciós módszereket úgy alkalmazza, hogy először kitöltésre odaadja az öndefiníciós kérdőívet (vagy öndefiníciós feladatot) a tanácskérőnek. A kitöltést követően kikéri a tanácskérő véleményét, hogy milyen volt kitöltenie az adott kérdőívet vagy feladatot. Megkérdezi, hogy a tanácskérő hogyan értelmezi az eredményt, van-e valamilyen kérdése, majd részletesen átbeszéljük a kapott eredményeket.
- A beszélgetést úgy zárja le, hogy összefoglalja a tisztázott szubjektív elemeket, és előrevetíti, hogy a következő megbeszélésen már a külső információkon lesz a hangsúly.

A beszélgetésvezetés során a figyelem középpontjában a figyelési fogások alkalmazásán van hangsúly.

A tisztázás lépésének az eredménye a tisztázott szubjektív elemek lesznek, melyeket a tanácsadó naplóban kell rögzíteni.

Harmadik lépés: Információgyűjtés

A tanácsadás során jelentős szerepe van a tanácskérő problémája szempontjából releváns információkkal való foglalkozásnak. Ebben a lépésben a tanácskérő személyiségéhez illeszkedő, a problémamegoldás szempontjából fontos információk beemelésére kerül sor a tanácsadási folyamatba a különböző információforrások felhasználásával.

a) Az információgyűjtés lépésének célja tehát, hogy a tisztázott szubjektív elemekhez kapcsolódó lényeges információkat megismerjük. Ebben a lépésben már a külső valóságon, a realitáson van a hangsúly. A környezetben természetesen fellelhető, szóba jöhető megoldásmódok, lehetőségek kerülnek előtérbe. Például hogy a lakóhelyen van Ringató foglalkozás vagy logopédus, vagy hogy a családi nevelésben milyen módszerek facilitálják a gyermek beszédfejlődését.

Módszertanilag itt is a beszélgetésvezetés a tanácsadó fő módszere, az információhordozók használatával együtt. A figyelési fogások alkalmazása mellett azonban a befolyásolási fogások is előtérbe kerülnek, elsősorban az információadás. Az információadás a beszélgetésvezetéssel nyújtott információ mellett más információhordozó használatára is kiterjedhet, például tájékoztató kiadványok, számítógépen elérhető információk, filmek stb.

b) Felkészülés az információgyűjtés lépésére

Az információk egyaránt származhatnak a tanácskérőtől és a tanácsadótól. A tisztázás lépésének eredményeként kirajzolódott szubjektív elemekre alapozva kell megtervezni a beszélgetési témákat és a feldolgozni kívánt információhordozókat.

- A tanácsadónaplóban az információgyűjtéshez olyan beszélgetési témaköröket kell tervezni, amelyek indirekt módon, de elősegítik, hogy a tanácskérő által tudott, de eddig esetleg a problémájával még kapcsolatban nem hozott információk a felszínre kerüljenek.
- A tervezett információhordozó eszközökhöz olyan tájékoztató anyagokon vagy internetes honlapokon található információk kerülhetnek, amelyek a tanácskérő problémájához és személyiségéhez jól illeszkednek, amelyeket a tanácskérő önállóan is kezelhet, bővebben tájékozódhat segítségükkel. Az adott információhordozóknak is igazodniuk kell a tisztázott szubjektív elemekhez.

c) Az információgyűjtés lépésének lebonyolítása

- Az ülés elején a tanácsadónak célszerű visszaidézni a problémadefiníciót, hogy miben állapodtak meg a tanácsadási folyamat elején, mire keresnek megoldást. Valamint érdemes összefoglalni a tisztázás lépésének az eredményét, a tisztázott szubjektív elemeket.
- Ezt követően a fejben összeállított sorrendnek megfelelően, egymás után érdemes végigvezetni a tervezett beszélgetési témákat és a tervezett információhordozókról való beszélgetést.
- Az információhordozókban található információk feldolgozásának menete, hogy először időt ad a tanácskérőnek az információ elolvasására, majd megkérdezi, hogy mi a véleménye az olvasottakról? Talált-e olyan információt, amelyet ő is meg tudna valósítani? Ennek hogyanját átbeszéljük.

- Az információgyűjtés lépésének a végére a probléma szempontjából lényeges konkrét, reális információkkal kell rendelkezni, s ezeket a tanácsadási naplóban rögzítjük.

Fontos, hogy ebben a lépésben a megoldáshoz kapcsolódó valamennyi információ szóba kerüljön és rögzítve legyen a tanácsadónaplóban, hiszen ezekből alakíthatók ki a következő lépésben a konkrét alternatívák.

Negyedik lépés: Mérlegelés

A mérlegelés lépése a lehetséges megoldások összevetését tartalmazza, a mérlegelési eljárások alkalmazásával.

Célja: a tanácskérőhöz igazodó, valós, konkrét megoldási lehetőségek közötti választás elősegítése. A problémadefinícióhoz kapcsolódó valamennyi választási lehetőséget megjelenítve, megoldási hipotéziseket alkotnak, és amennyiben az alternatívák egymást kizárják, úgy mérlegelési eljárást kell terveznie a tanácsadónak, amellyel megkönnyíti a tanácskérő számára a tényleges döntést.

A mérlegelés lépésére való felkészülés alkalmával

- a tanácsadó átnézi a tisztázás során kapott szubjektív elemeket és a probléma szempontjából jelentős információkat, tényleges lehetőségeket. Ezeket kapcsolatba hozza egymással, és alternatív megoldási lehetőségeket alkot. Ezeket a tanácsadónaplóban rögzíti.
- Ha szükségét látja, mérlegelési eljárásokat tervez a megoldási lehetőségek közötti választás elősegítésére, valamint
- feladatokat tervez a realitásban. Tekintettel arra, hogy a tanácsadási folyamatban eddig csak gondolati síkon történt a problémamegoldás kidolgozása, fontos, hogy a végleges döntés kialakítása előtt a tanácskérő realitáspróbát végezzen, ellenőrizze, hogy a megoldási hipotéziseket valóban meg tudja-e valósítani. Ezért fontos, hogy a valóságban is végezzen el valamilyen feladatot az adott megoldáshoz kapcsolódóan. Például: menjen el megnézni egy Ringató foglalkozást.

A mérlegelés lépése tulajdonképpen a konkrét, reális, a tanácskérő életében valóban megvalósítható megoldási lehetőségek átbeszéléséről szól. Beleértve azt is, hogy ha szükség van rá, dönteni kell két vagy több alternatíva között.

4.4.3. Harmadik szakasz: döntés – cselekvési terv kidolgozása

A tanácsadás harmadik szakasza a tanácsadási folyamat zárását jelenti. Egyetlen lépésből áll, amelyben a realitáspróbát követően a végleges megoldás kiválasztása történik meg, és annak a megoldási módját dolgozza ki a tanácskérő a tanácsadó facilitálása mellett.

Ötödik lépés: döntés – cselekvési terv kidolgozása

Ez a lépés a tanácsadási folyamat tulajdonképpeni lezárása. Célja: a problémadefinícióhoz kapcsolódó legoptimálisabb alternatíva kiválasztása és a megoldás módjának kidolgozása. A végső döntés kialakításához célszerű megbeszélni a feladat elvégzése során szerzett tapasztalatokat, amennyiben szükséges – ezen tapasztalatok alapján – ismét mérlegelni az előző szakaszban felszínre került alternatívákat. Amennyiben a tapasztalatok igazolják az előző szakaszban kiválasztott megoldás helyességét, úgy itt elsősorban a megvalósítás módját kell kidolgozni.

A cselekvési terv tulajdonképpen apró lépésekre bontja a probléma megoldásának menetét. Fontos tisztázni, hogy milyen tevékenységeket kell elvégezni a megoldás megvalósításához, és azokat milyen határidőhöz érdemes kötni. Fő módszer itt is a beszélgetésvezetés mind a figyelési, mind a befolyásolási fogások alkalmazásával. A cselekvési tervhez célszerű táblázatba rendezni a cél elérése érdekében elvégzendő feladatokat, azaz minden célhoz tevékenységlistát, és a tevékenység végrehajtásának határidejét is meg kell jelölni.

Ennek a lépésnek az eredménye maga a cselekvési terv, amely a következő táblázatos formába foglalható:

Cselekvési terv			
Tevékenység a cél elérése érdekében	Határidő	Szükséges eszközök, információk, kapcsolatok	Eredmény

4.4.4. Negyedik szakasz: a megoldás megvalósításának nyomon követése

Ez a lépés az úgynevezett „utógondozást” jelenti, melynek során a tanácskérő visszajelzést ad a tanácsadó számára a megoldás megvalósításának sikerességéről, a cselekvési terv végrehajtásának eredményeiről. Így a kapcsolatot fenntartva szükség esetén a tanácsadó ismételten segítséget nyújthat.

4.4.5. A pedagógiai tanácsadás kétüléses konzultációs modellje

Az általunk a pedagógiai tanácsadás modelljében felvázolt tanácsadási folyamat 5 lépésből áll, és ez a gyakorlatban öt tanácsadási alkalmat jelenthet. A tapasztalatok szerint azonban a szülők és a pedagógusok is nagyon elfoglaltak ahhoz, hogy ezek a lépések a gyakorlatban megvalósuljanak. Ezért kifejlesztettünk egy rövidebb modellt, amely két találkozásból és a kettő között a tanácskérőnek adott otthoni feladatokból áll.

Az első konzultációs alkalom feladatai

- Problémfeltárás, problémadefiníció megfogalmazása.
- A tisztázás beszélgetési témáival feltárható szubjektív elemek kiderítése.
- A tisztázás öndefiníciós eljárásainak és az információkeresés otthoni feladatainak előkészítése.
- A problémadefinícióhoz illeszkedő kérdőíves eljárások és információhordozó eszközök kiválasztása, és a kliens felkészítése arra, hogy otthon töltse ki a kérdőíve(ke)t, illetve tanulmányozza az információs anyagokat.

A két ülés közötti önálló munka, a tanácskérő otthoni feladatai

- A tanácskérő kitölti az adott kérdőíveket és elolvassa a tanácsadó által javasolt információs anyagokat, esetleg önállóan is informálódik.
- A tanácsadó felkészül a 2. ülésre.

A második konzultációs alkalom feladatai

- A tisztázás lépésének befejezése: a kérdőívben kapott eredmények és a tervezett beszélgetési témák segítségével a tisztázott szubjektív elemek pontosítása.
- Az információadás lépésének befejezése: az áttanulmányozott információhordozók és beszélgetési témák alapján a szükséges információk beáramoltatása a folyamatba.
- Alternatívák megfogalmazása és mérlegelése.
- Döntés, a kiválasztott alternatívához cselekvési terv készítése.

Megítélésünk szerint egy ilyen rövidített tanácsadási folyamatban sok szülő kérné ki szívesen gyermeke pedagógusának a véleményét. Ezáltal javulhatna a szülők nevelési kompetenciája, sokkal jobban megvalósítható lenne az otthoni és intézményi ráhatások egysége, a gyermekeket érő környezeti hatások optimalizálása.

4.5. A csoportos tanácsadás sajátosságai – a szülőcsoportos beszélgetések vezetése

A szülői csoportok vezetése speciális csoportdinamikai, csoportvezetési ismereteket igényel, amelyre a hagyományos képzések során nem voltak felkészítve az óvónők és a kisgyermeknevelők. Ez a fejezet kifejezetten a szülőcsoportos beszélgetések vezetésének módszertanát mutatja be.

A pedagógiai tanácsadásban alkalmazott csoportmunka jellemzői

A különböző csoportok életünk szerves részét képezik. A családtól a tanulócsoporthoz és baráti csoportokhoz keresztül valamennyi ember több csoportnak is tagja. A segítő szakmákban is elterjedtek a csoportmódszerek, és ezek sokféle változatával találkozhatunk, a készségfejlesztő tréningcsoporttól a csoportterápiáig. A csoportmozgalom elterjedése a hazai gyakorlatban az 1980-as évek elejére tehető (BAGDY–BUGÁN 1997). Ekkor kezdődött meg az egészségesebbekkel folytatott csoportmunka, és változatos módszertannal sokféle technika elterjedésének lehettünk szemtanúi. A tanácsadási csoportmódszerek alkalmazása az 1970-es években a pályaválasztás területén jelentek meg. Az ifjúsági és felnőtt-tanácsadás az 1990-es években megújult, és a korszerű csoportos tanácsadási formák alkalmazása ekkor kezdett beépülni a gyakorlatba (SZILÁGYI 2000).

A csoportok méretük, szerveződésük és céljaik alapján is különbözőek lehetnek. A tanácsadás szempontjából szerveződő csoportok alatt elsősorban a kicsi csoportokkal való foglalkozást értjük. A tanácsadási csoportnak elég kicsinek kell lennie ahhoz, hogy az egyének identitása megmaradjon, ugyanakkor minden csoporttag valamilyen kölcsönhatásba kerülhessen a többi taggal. Az optimális munkához a szakirodalom 12 főben maximalizálja a csoportlétszámot (TROTZER 1992). Csoportos beszélgetés vagy csoportos foglalkozás esetén ez a létszám magasabb lehet, de a 20 főt akkor sem érdemes túllépni.

A csoportos tanácsadás a többi csoportfajtától a sajátos célrendszerével különíthető el. A csoportos tanácsadás középpontjában a problémák állnak, és a csoport ezek megoldási módjainak megtalálásán fáradozik. A csoportos tanácsadásnak „arra kell irányulnia, hogy segítse a csoporttagokat abban, hogy felkutassák és kifejezzék nehézségeiket, és erőfeszítéseket kell tennie arra is, hogy a csoporttagok az együttes munka segítségével megtalálhassák a nehézségek legyőzésének lehetséges útjait, és sokkal teljesebb és kielégítőbb életet élhessenek” (TROTZER 1992, 137).

A csoportos tanácsadás előnyei az egyéni tanácsadással szemben, hogy

- a csoporttagok részéről kölcsönös segítség, támogatás jelenik meg, nem egyedül a tanácsadó jelent támaszt;
- biztosítja a tagok számára az összetartozás érzését, megtapasztalják azt, hogy elfogadják, megértik őket a szülők, megélik, hogy ők fontos tényezők, ezáltal a személyes identitás létrehozását is segíti;
- feedbacket, visszacsatolást biztosít a csoporttagok számára az egyenrangú társaktól, a szülők egymásnak adott visszajelzései befolyásolhatják azt, hogy a csoporttagok hogyan gondolkodjanak egy-egy nevelési kérdésről;
- védett környezetben teszi lehetővé a viselkedési, attitűdbeli változások kipróbálását;
- kialakulhatnak olyan társas normák – esetünkben, a csoportban az optimális szülői nevelési módszerekre vonatkozó álláspontok –, amelyek viselkedésváltozásra sarkallnak, tehát arra ösztönzik a szülőket, hogy maguk is változtassanak a véleményükön, nevelési szokásaikon (GIBSON–MITCHELL 1995).

A csoportvezető kisgyermeknevelőknek vagy óvodapedagógusoknak jelentős szerepük van abban, hogy ezek a csoportnormák a kisgyermek fejlődését elősegítő, hasznos és hatékony gyermeknevelési módszerekre vonatkozzanak. Például napjainkban a napirend kérdésében eléggé eltérő véleményeket hangoztathatnak a szülők. Amennyiben a csoportmunka során átbeszélik, hogy a kisgyermek életében a rendszeresség, kiszámíthatóság milyen biztonságot jelent, kitérnek rá, hogy a gyermekek viselkedése mennyivel nyugodtabb, kiegyensúlyozottabb, ha kipihentek és elemi szükségleteik kielégítettek (amit a jó napirend biztosít), akkor valószínűleg azok a szülők is jobban odafigyelnek ezután a családban a rendszerességre, akik előzőleg eltérő állásponton voltak. „Minden csoportmódszer alkalmazásának legfőbb vonása, hogy általa a személyiség tapasztalatot szerez önmagáról, másoktól e helyzetben, kapcsolati visszajelzést kap, valamit tanul, és ez a tanulás élményekbe ágyazódik. Ily módon sajátos jelentést kap. Ez a változás legfontosabb tényezője” (BAGDY–BUGÁN 1997).

A csoportos tanácsadás több szinten foglalkozik az emberi problémák megoldásának segítésével. Ez a három, eltérő mélységű és időtartamú csoportfajta: a csoportos beszélgetés, a csoportos foglalkozás és a csoportos tanácsadás.

A csoportos beszélgetés jellemzői (SZILÁGYI 1996):

- Egy problémakörre orientálódik, egy alkalomra szerveződik és meghatározott ideig, egy-másfél óráig tart. Ezt a résztvevők is tudják, ennek megfelelően lépnek be a csoportba.
- Az idő korlátozott volta miatt a csoportos beszélgetésben a probléma megoldásának módját általánosság szintjén járja körbe a csoport az elhangzott példákban, mindenki építkezhet belőle, de nincs rá mód, hogy hosszabban egy szülő problémamegoldásával foglalkozzanak.
- A csoportvezető feladata a felvetett kérdéskör egyeztetése, megvilágítása, a beszélgetés koordinálása.
- A csoportos beszélgetés menete: A résztvevők körben ülnek. A csoportvezető és a csoporttagok részéről rövid bemutatkozással, majd a probléma megfogalmazásának elősegítésével indul a beszélgetés. Körkérdéssel cél szerű a célokat, igényeket megfogalmaztatni, és ez a célmeghatározás lehet a csoport által elfogadott problémadefiníció. Ha homogén a csoport, egy problémadefiníció rajzolódik ki. Ha nem, akkor rangsorolnak, és az első helyre került problémát beszélik meg. Ezt követően kerül sor a témához kapcsolódó információk áramoltatására, a tapasztalatok, vélemények megbeszélésére, és ezek összefoglalásával annak kiemelésére, hogy a témával kapcsolatban milyen megoldásokat talált a csoport.
- Amennyiben van olyan szülő, aki úgy érzi, hogy több segítségre van szüksége, a csoportos beszélgetés folytatható egyéni tanácsadással.

A csoportos foglalkozás jellemzői (Izsóné 2003):

- A csoportos foglalkozás egy tematikusan felépített, több alkalomból álló foglalkozássorozat, viszonylag állandó résztvevőkkel.
- Az adott problémakörhöz kapcsolódóan (például kisgyermeknevelés) meghatározott tematika alapján zajlanak a foglalkozások.
- A csoporttagok személyes módon jutnak olyan információhoz, amely a saját problémájuk megoldása szempontjából fontos, az információ elsajátítása során lehetőség nyílik arra, hogy a csoporttagok egymástól tanuljanak.
- A megelőző, fejlesztő jelleg dominál.
- Általában a vezető által irányított.
- Témára orientált, tervezett feladatok, aktivitások jellemzik.
- A csoportos foglalkozás vezetőjének a feladata, hogy a foglalkozások teljes időintervallumát végiggondolva előkészítse az egyes csoportfoglalkozásokat.

A csoportos tanácsadás jellemzői (TROTZER 1992, 147):

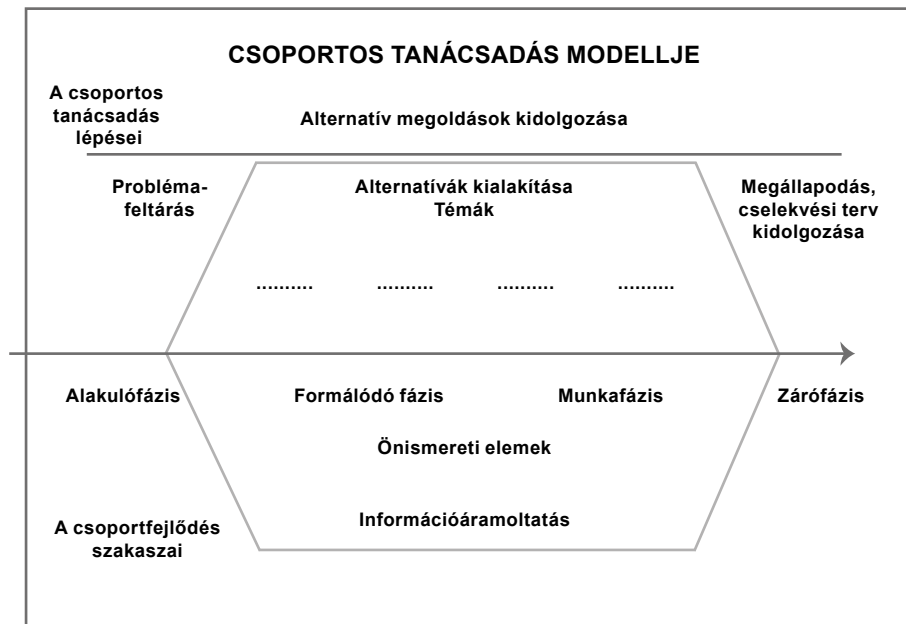
- Olyan személyek kerülnek a csoportba, akik hasonló típusú problémákkal szembesülnek az életükben.
- Problémaorientált, a csoporttagok szükségletei határozzák meg a központi kérdéseket, azért szerveződnek csoportba, hogy megvitassák ezeket, a csoport addig működik, míg a kérdéseket nagyrészt sikerül megoldani.
- A vezetés feladata: a serkentés, a témák kevésbé strukturáltak, a hangsúly a személyes kérdéseken van, a foglalkozások középpontjába maguk a csoporttagok kerülnek.
- Zömében verbális technikákkal, tudatos elsajátítást szorgalmazva dolgozik a csoport.
- Jelenre orientált, viszonylag rövid folyamat (az esetleg évekig elhúzódó terápiákkal szemben).

A csoportos tanácsadás folyamatában egyrészt a kiscsoportokra általában jellemző csoportfejlődési szakaszok jellemzőek, másrészt az általános tanácsadási modell lépései alkalmazhatóak (lásd 4. sz. ábra).

A tanácsadó csoport tagjai két alapvető szükséglettel érkeznek a csoportba:

Az egyik a problémahelyzetből adódó szükséglet, ami azt jelenti, hogy a csoporttagok az őket foglalkoztató problémákra válaszokat, megoldásmódokat szeretnének kapni.

A másik szükséglet a csoporttagságból ered, ez állandó és minden csoportra jellemző. Fő elemei, a csoportban résztvevőknek szükségük van arra, hogy befogadják őket (odatartozás igénye) és az ellenőrzés (kontroll) igénye. A csoporttag természetes igénye, hogy a vele vagy másokkal történtek befolyásolására való képesség érzetét tartsa fenn. A bizalom olyan szükséglete a csoporttagoknak, hogy biztonságban és közel érezzék magukat másokhoz. A csoport vezetésében mind a két típusú szükséglet megértése lényeges (TROTZER 1992). A csoportos tanácsadás jellegét ez a tanácskérői igényekből származó kettősség határozza meg, amely a csoportfolyamatban és a csoport vezetésében is megmutatkozik.



4. ábra. A csoportos tanácsadás modellje (DÁVID 2004)

A csoportfejlődési szakaszok hasonlóak, mint minden más csoportban – az alakuló – vagyis kezdeti szakasz, a csoporttá formálódás átmeneti szakasza, a munkaszakasz és a befejező vagy záró szakasz (AMUNDSON et al. 2013).

A csoportban szerepek alakulnak ki, létrejön a csoport struktúrája, és valamennyi csoportdinamikai elem megfigyelhető itt is. A csoportos tanácsadás specifikuma – hasonlóan az egyéni tanácsadáshoz –, hogy a problémamegoldó folyamatot is végig kell vezetni, csak éppen csoportos formában. Tehát a csoportot úgy kell működtetni, hogy lehetőséget biztosítson a csoporttagok számára problémáik feltárásában és az ezekhez kapcsolódó megoldási lehetőségek kidolgozásában. A csoportos tanácsadás modellje ezt a folyamatot követi nyomon (4. sz. ábra) (DÁVID 2004).

Tananyagunkban a csoportos beszélgetés és a csoportos foglalkozás vezetésének módszertanát írjuk le. A csoportos tanácsadás elsősorban pszichológusok kompetenciakörébe tartozik.

4.5.1. Szülőcsoportos beszélgetés a bölcsődében

A szülőcsoportos beszélgetés a bölcsődei nevelésben alkalmazott nondirektív csoportos tanácsadás módszere, ahol a kisgyermeknevelő a rogersi személyközpontú irányzatra jellemző kommunikációs technikával (empátia, hitelesség, feltétel nélküli elfogadás, értő figyelem) hozzásegíti a csoportjába járó gyermekek szüleit ahhoz, hogy a gyermekük

nevelésével kapcsolatos dilemmáikat, problémáikat azonosítani tudják, és azok kezelésére, megoldására képesek legyenek hatékony stratégiákat és módszereket találni, kialakítani, alkalmazni. Ahogy korábban már kifejtettük, a direkt tanácsadást, receptadást kerülendőnek tartjuk a bölcsődében, bár a szülőknek gyakran kifejezett igényük van erre. A direkt tanácsadás előíró, normatív jellege miatt az abban megfogalmazódó tartalom nehezen alkalmazható, a dilemmával, problémával küzdő kompetenciaérzése csökken, a tanácsadó és a tanácsot kapó között hierarchikus kapcsolat épül, mely nehezíti a partneri együttműködést más helyzetekben is.

A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja (továbbiakban: Alapprogram) külön fejezetben mutatja be a családok támogatásának bölcsődei lehetőségeit és módszereit, melyek célja a család erőforrásainak feltárása és eredményes működtetése. A gyermek nevelésében elsődleges a család, a bölcsődei nevelés a családi nevelésre épül. A családdal való kapcsolattartásnak számos formája van, mindegyik más-más szerepet tölt be, másban, máshogy segíti az együttnevelést, ezért a sikeres együttműködés érdekében célszerű minél többet alkalmazni közülük.

A szülőcsoportos beszélgetések lényegét az Alapprogram külön alpontban ismerteti: „A szülőcsoportos beszélgetések a bölcsődei nevelési évenként legalább három alkalommal szervezett tematikus beszélgetések a csoportba járó kisgyermek szüleit foglalkoztató aktuális nevelési témákról. A csoportos beszélgetéseket a kisgyermeknevelők vezetik a szülővel kialakított partneri viszonyra építve. A problémák megosztása, egymás meghallgatása segíti a szülői kompetenciaérzés megtartását. Lehetőség van az egymástól hallott helyzetkezelési módok továbbgondolására, ezáltal a saját viselkedésszereplő bővítésére. A kisgyermeknevelőktől kapott indirekt megerősítések befolyásolhatják a szülők nevelési szokásait.”²⁹

A szülőcsoportos beszélgetés módszertana mind időben, mind szakmai, módszertani kontextusban jóval tágabb keretekbe ágyazott, mint ahogy az a mindennapi szakmai munkából sejtethető, ezért – céljának, funkciójának, szakmai árnyaltságának teljes megértése érdekében – fontosnak tartjuk ezt a fejlődésvonalat röviden összefoglalva bemutatni.

A szülőcsoportos beszélgetés módszerének kialakulása az 1990-es években

A családi és az intézményes nevelés kapcsolatát az 1980-as évek előtt hosszú évtizedekig az erős hierarchia jellemezte, melyben a vezető, fölérendelt szerep az intézményeknek jutott, hiszen az ott dolgozó szakemberek professzionális nevelők voltak a laikus szülőkkel szemben. Ez egyfajta kölcsönös távolságtartást, elzárkózást is jelentett a család és az intézmény között: az intézmény csekély mértékben támogatta a szülői bevonódást, a szülők pedig attól félve, hogy gyermeküket valamilyen hátrány érheti, gyakran igyekeztek minél kevesebbet mutatni az otthoni élet jellemzőiből (főleg probléma esetén). A bölcsődés gyermekek szüleinek feltételezhetően még kevesebb rálátása volt a bölcsődei életre, mint az óvodás és iskolás gyermekek szüleinek az óvodában és az iskolában történetekre. A rendszerváltás előtt a bölcsődék az egészségügyi ellátórendszerbe tartoztak, emiatt és a kisgyermek fertőzésektől való védelme érdekében igen szigorú higiénés előírások voltak hatályban. A szülők be sem léphettek a gyermekek által is használt bölcsődei helyiségekbe, a meztelenre vetkőztetett kisgyermekeket egy ablakon adták be a gondozónőnek. A bölcsődés gyermekek jellemzően nem tudnak beszámolni szüleinek bölcsődei élményeiről, így a szülők a gondozónői beszámolókra támaszkodhattak.

A család és a bölcsőde kapcsolata címmel Ortutay Zsuzsa, a Magyar Vöröskereszt alelnökeként 1975-ben írt egy módszertani levelet (idézi STRÓBL 2010; KISSNÉ FAZEKAS 2010), melyben elemzi a bölcsődei beszoktatás nehézségeit, kitér arra is, hogy az egymástól való elszakadás mind az anya, mind a gyermek számára megterhelő, és felhívja a figyelmet a bölcsőde és a szülők közötti együttműködés fontosságára. A Bölcsődék Országos Módszertani Intézetének *A fokozatos beszoktatás* című módszertani levele 1979-ben jelent meg. Ezt követően pár év múlva az intézet szakemberei a tapasztalatok és a további kutatások alapján kidolgozták a szülővel történő fokozatos beszoktatás módszerét, mely a bölcsődei nevelés-gondozás mai napig előírt módszere. „A szülővel történő fokozatos beszoktatás nemcsak a gyermek számára jelent előnyöket, hanem hatással van a család és a bölcsőde kapcsolatának alakulására, megváltoztatja a formális együttműködést azáltal, hogy lehetőséget nyújt a család és a bölcsőde gondozási-nevelési módszereinek összehasonlítására, a közös célok együttes megvalósítására. Azokban a bölcsődékben, ahol ezt a módszert már bevezették, tapasztalták azokat a pozitív jelenségeket, melyek során az adaptációs idő rövidült, a gyermekek fejlődése kiegyensúlyozottabbá vált, a szülő és a bölcsőde kapcsolata megváltozott.”³⁰

A szülővel történő fokozatos beszoktatás az első nagy lépés volt a gondozónő és a szülők közötti kapcsolat egyenrangúbbá válásának folyamatában. A folyamatot segítette az 1980-as években napi gyakorlattá vált családlátogatás is, amelyre a bölcsődei jelentkezést követően, de lehetőség szerint a beszoktatás megkezdése előtt kerül sor. A családlátogatások megkönnyítésére szakmai útmutató³¹ is készült, mely konkrét, gyakorlati segítséget jelentett a gondozónőknek.

A szülőcsoportos beszélgetésekhez is a beszoktatással, annak szervezésével kapcsolatos tapasztalatok jelentették az alapot. A hagyományos szülői értekezleteket általában a bölcsődevezető vezette, ezek funkciója elsősorban az általános tájékoztatás volt, a párbeszédet elsősorban a szülők kérdései és az ezekre adott vezetői válaszok jelentették. Ez aszimmetrikus kapcsolatot, kommunikációt jelentett. A beszoktatást megelőző szülői értekezletek eltérőek voltak ettől,

29 15/1998. (IV. 30.) NM-rendelet 10. melléklet.

30 Bölcsődei adaptáció. Módszertani levél (1981) In *Előadások – Közlemények – Dokumentumok*. Budapest, Bölcsődék Országos Módszertani Intézete.

31 *Útmutató a bölcsődei gondozónők családlátogatásához* (1989) Budapest, Bölcsődék Országos Módszertani Intézete.

hiszen ezeken a gondozónők is bekapcsolódtak a beszoktatás előkészítésébe, és a kérdések tartalma is sokkal inkább igényelte a valóságos párbeszédet (KISSNÉ FAZEKAS 2010). Ezeknek az élményeknek, tapasztalatoknak a hatására fogalmazódott meg az ötlet: bizonyos nevelési kérdésekről érdemes lenne közösen beszélgetni.

A szülőcsoportos beszélgetések módszertanának kidolgozása többéves kutató-fejlesztő munkát jelentett, melynek kiinduló feltételezése volt, „hogya a gondozónők saját szakmai kompetenciájukban megerősítést kapnak, képessé válnak arra is, hogy a szülők számára megadják azt a lehetőséget, hogy problémáikat, érzéseiket, örömeiket, indulataikat elmondhassák. Az érzések felismerésének folyamatában a problémák szabadon történő megfogalmazásával a megélt szülői, gondozónői mivoltuk hatékonysága növekszik. E kölcsönös saját szerepben történő megerősödés teremti meg a kapcsolat valódi egyenrangúságát, azt az új lehetőséget, amely a szükséges szemléletváltozást megindítja” (RÓNAINÉ FALUSI et al. 1993, 308).

A szakmai módszerfejlesztés a következőképpen foglalható össze: „A gondozónők szakmai felkészítése esetmegbeszéléssel és tematikus felkészítéssel kezdődött, majd a Gordon-féle szülői eredményesség tréningen vettek részt. A bölcsődevezetők esetelemzéseket gyakoroltak, felkészítésük párhuzamosan történt a gondozónőkkel. A gondozónők instruktorokkal beszéltek meg szülőcsoportos élményeiket, és a szakmai követelményeket is velük pontosították” (STRÓBL 2010, 102).

A szülőcsoportos beszélgetések tapasztalatainak feldolgozása instruktorok vezetésével történt, akik pszichológusok, pedagógusok vagy gyermekorvosok voltak a bölcsődei szakterületen, elvégezték a Gordon-tréninget, ezen túl más személyközpontú vagy más segítő beszélgetésekre felkészítő képzésekben vettek részt. A kutató-fejlesztő munka első két évében mintegy 100 szülőcsoportos beszélgetés szerveződött a programban részt vevő módszertani bölcsődék csoportjaiban, ez hozzávetőlegesen 800 szülő bevonódását jelentette. Minden beszélgetésről jegyzőkönyv készült (RÓNAINÉ FALUSI et al. 1993).

A kutató-fejlesztő munka során szerzett tapasztalatokra a szakemberképzés nagyon hamar reagált. Az 1991-ben kidolgozott érettségire épülő úgynevezett 4+3 éves képzési tantervben nagyobb hangsúlyt kaptak a családdal kapcsolatos ismeretek, és bekerült a kommunikációs képességek fejlesztését célzó tréning önálló tantárgyként.

A szülőcsoportos beszélgetések vezetésének elvi alapjai, megvalósításuk módszertani kérdései

A szülőcsoportos beszélgetések tematikus beszélgetések egy adott bölcsődei csoportba járó kisgyermek szüleinek a részvételével, a kisgyermeknevelők vezetésével a szülők érdeklődésére számot tartó gyermeknevelési témák alapján.

A szülőcsoportos beszélgetések célja a szülői kompetencia erősítése, a családban folyó nevelés segítése, a kisgyermeknevelők és a szülők partneri együttműködésének alakítása. Ennek megfelelően a beszélgetések témái olyan nevelési témák, amelyek a szülők számára aktualitással bírnak. A kisgyermeknevelő nevelési kérdésekben kompetens.

Az 1990-es évek elején zajló kutatásban 4 téma feldolgozására került sor, ezek a következők voltak:

- a családlátogatás és a beszoktatás tapasztalatai;
- alvás, félelem, szorongás;
- akarat, dac, agresszió;
- önállósodás, szobatisztaság (RÓNAINÉ FALUSI et al. 1993).

Ezek a témák minden kisgyermekes szülőt érintenek valamilyen módon. Az évek során újabb témakörök is fókuszba kerültek, ilyenek például a tévé, a mesefilm, az infokommunikációs eszközök jelenléte a családok, a kisgyermekek életében; vagy a napirend, a szokás- és szabályrendszer kérdései; az idegen nyelvvel való ismerkedés kezdetei; a gyermek viselkedésének befolyásolása, szokások és szabályok a mindennapi életben és még sok más egyéb téma.

A témakörökről általában a kisgyermeknevelők és a szülők döntenek, a folyamat kezdődhet a kisgyermeknevelők javaslataival, melyek közül a szülők választanak, de fordított út is lehetséges: a kisgyermeknevelők először a szülők javaslatait gyűjtik össze, és azokból választanak. A tapasztalatok szerint érdemes a bölcsődébe kerülés során szerzett tapasztalatokkal, élményekkel kezdeni, melyeknek a szülőcsoportos beszélgetés keretei közötti feldolgozása, összegzése elősegítheti a pozitív élmények megerősítését, az esetleges dilemmák és feszültségek oldását. A bölcsődébe kerüléssel kapcsolatos pozitív gondolkodás alapvetően határozza meg a család és a bölcsőde együttműködését, a szülőknek a bölcsődéhez való viszonyát, a szülők és a kisgyermeknevelők közötti jó kapcsolatot.

Nem javasoltak azok a témák, amelyek csak egy-két szülő számára érdekesek, mert a többi szülő hamar elvesztene érdeklődését a beszélgetés iránt, vagy a beszélgetés során sérülhet a témában érintett szülő kompetenciaérzése (a dolog csak neki probléma egyedül, mert ő nem képes a helyzetet kezelni). A szülőcsoportos beszélgetés nem fóruma a csoportban felmerülő esetleges problémák, konfliktusok direkt megbeszélésének (például problémás viselkedésű gyermek a csoportban, a gyermekek közötti konfliktusok miatt a szülők között kialakuló konfliktus, stb.). Célja és a kisgyermeknevelők szakmai kompetenciája miatt nem működhet terápiás csoportként.

Az eredményességet jelentősen befolyásolhatja, hogy mennyire voltak az érintetteknek (szülőknek és kisgyermeknevelőknek) reális elvárásai és elképzelései a beszélgetések lehetséges hasznosulását illetően.

Az Alapprogram előírásai szerint minden nevelési évben legalább 3 szülőcsoportos beszélgetés szervezendő. Ezeket az alkalmakat időben célszerű a teljes évre elosztani. Az időpontok kijelölése a szülőkkel közösen történik. Az előzetes időpont rugalmasan (de nem túl rugalmasan) kezelendő. Minden szülőnek éreznie kell, hogy személy szerint az

ő jelenléte is fontos, így az időpont kiválasztásánál az ő időbeosztását is figyelembe veszik. A sok változtatás azonban kedvezőtlenül befolyásolhatja a szülői érdeklődést. A konkrét kezdési időpont illeszkedjék a szülők munkarendjéhez és az egyes családok napirendjéhez. Jó, ha mindenki kényelmesen oda tud érni, rá tud hangolódni a beszélgetésre, és a család otthoni esti szokásai nem sérülnek a bölcsődei program miatt. A javasolt időtartam hozzávetőlegesen 1 óra. A tapasztalat szerint ennél hosszabb idő nehezen illeszthető be a családok hétköznapi napirendjébe, és arról sem szabad megfeledkezni, hogy a szülők és a kisgyermeknevelők is fáradtak estére. A hosszú idő alatt ellaposodhat a beszélgetés, más esetekben a bőséges időkeretek szétfolyóvá tehetik a foglalkozást. A gyermekek számára gyermekfelügyelet biztosítható, így valószínűleg több szülő tud részt venni a beszélgetésen. A gyermekfelügyelet ideje alatt jó, ha a gyermekek halló- és látótávolságon kívül, lehetőleg egy másik gondozási egységben vannak, és olyan kisgyermeknevelő felügyel rájuk, akít ismernek.

A szülőcsoportos beszélgetés gondos szervezési és szakmai előkészítést igényel. Ezek megfelelősége döntően befolyásolja a szülőcsoportos beszélgetés sikerességét, hatékonyságát. A szervezési előkészületek közé tartozik még a fent említett időpont- és témaválasztáson, a gyermekfelügyelet megszervezésén túl a szülők személyre szóló meghívása (a szülő azt érezze, hogy tényleg számítanak a jelenlétére, tényleg várják), továbbá a terem kiválasztása és berendezése.

A beszélgetés helyszínének megválasztását nagymértékben meghatározzák a bölcsőde adottságai. Nagyon fontos az intimitás megteremtése, amelynek egyik feltétele a zavartalanság. A kiválasztott helyszín lehet a csoportszoba is (bár lehet, hogy itt túl sok a saját gyermekkel is összefüggésbe hozható elterelő inger), de a kisgyermeknevelői szoba, étkező, bármi más, ahol a szülők jól érezhetik magukat. A szülőcsoportos beszélgetés felnőttprogram, felnőttisékeket, -eszközöket igényel.

A szakmai előkészítés az adott témából való felkészülést jelenti. A szülőcsoportos beszélgetés kettős vezetésű csoport: az egyik kisgyermeknevelő vezeti a beszélgetést, kollégája társvezetői teendőket lát el. A csoportban dolgozó két kisgyermeknevelő közösen dönti el, hogy melyik téma feldolgozásában ki milyen szerepet vállal, befolyásoló szempont lehet a szakmai érdeklődés, tapasztalat. A témában való érintettség nem okvetlenül előny, lehet, hogy a túlzott érzelmi bevonódás nehezíti a tárgyilagosságot. Ezt minden egyes helyzetben érdemes mérlegelni.

A kisgyermeknevelők felkészülésének vannak egyéni és közös szakaszai. Közösen érdemes dönteni a szereposztásról, de a szerepek szerinti tevékenységre érdemes külön-külön felkészülni és a felkészülés után egyeztetni. A beszélgetést vezető kisgyermeknevelőnek érdemes egy rövid ráhangoló vitaindítóval készülnie. Ebben pár mondattal vázolhatja a téma egyik fontos aspektusát, konkrétan, a csoportba járó gyermekek és szüleik vonatkozásában. Például a szobatisztaság alakulásáról szóló beszélgetés bevezető gondolatai szólhatnak a csoportba járó gyermekek fejlődésének pillanatnyi helyzetéről; arról, hogy ez miért aktuális téma, miért nehéz ennek a támogatása, alakítása a szülők és a kisgyermeknevelők számára; milyen előnyei lehetnek a gyermekek, a szülők és a kisgyermeknevelők szempontjából a tapasztalatok és a dilemmák megosztásának. A bevezető semmiféleképpen ne legyen tudományos előadás, hiszen ez pontosan a szülőcsoport funkciója ellen hatna: a szülők a kisgyermeknevelő direkt módon hangsúlyozott szakmai kompetenciájával szemben a ténylegesnél kevésbé kompetensnek éreznék magukat. A tudományos előadás erősen normatív hatású is lehet, ami szintén ellentmond a szülőcsoportos beszélgetés nondirektivitásának.

A bevezető gondolatokban helyet kaphatnak a kisgyermeknevelő szülői tapasztalatai az adott témáról, megfelelő hangsúlyokkal. Az segíthet a szülőknek, ha a kisgyermeknevelő hitelesen beszámol saját szülői dilemmáiról is, ennek hatására nem elsősorban a saját kompetenciahiányuknak tulajdonítják a nehezebb helyzetkezelést (hasonlóról számol be Kissné is [KISSNÉ FAZEKAS 2010]), ugyanakkor ennek eltűlése a kisgyermeknevelő kompetenciáját csökkentheti (szakemberként a saját gyermekét sem tudja jól nevelni). A dilemmának valósnak kell lennie, és azt kell érzékeltetnie, hogy maga a helyzet számos ok miatt nem egyszerű.

A felkészülésnél érdemes a szakmai tudást is felfrissíteni az adott témakörben. Ehhez ajánlott a legfrissebb szakirodalmon kívül olyan újságokat, internetes blogokat is megnézni, amelyeket a szülők olvashatnak. Ebből képet kaphat a beszélgetés vezetője arról, hogy a szülők mit tudnak a témáról, milyen szakmai vagy szakmainak látszó álláspontok befolyásolhatják nézeteiket.

A gyermeknevelést sokszor befolyásolják előítéletek, nevelési babonák, naiv nézetek, nemcsak a szülők, hanem a szakemberek körében is. A kisgyermeknevelés és gondozás kitüntetett területe ezeknek a hiedelmeknek. Jó, ha a beszélgetés vezetésére készülve a kisgyermeknevelő végiggondolja ezeket. Ez is lehet például a társ kisgyermeknevelő egyik feladata, hogy ezekben a helyzetekben aktívan segítsen.

A beszélgetés vezetésére készülve javasolt minden egyes gyermekkel és szülővel kapcsolatos témát érintő tapasztalatot, élményt végiggondolni. Ez segíthet az irányok és a prioritások alakításában, felhívhatja a figyelmet a csoport működése során felszínre kerülő és kezelendő kérdésekre, helyzetekre.

A beszélgetést vezető kisgyermeknevelő arra is javaslatot tesz, hogy a társ kisgyermeknevelőnek milyen szerepet szán a szülőcsoportos beszélgetésen. Jó, ha a segítő és a dokumentáló szerepek összekapcsolódnak.

A segítő szerepet vállaló kisgyermeknevelő felkészülése számos elemet tartalmaz a beszélgetést vezető kollégája felkészüléséből. Jó, ha ő is végiggondolja a témát, tájékozódik a szakirodalomban és a szülői blogokban, átgondolja a témához kapcsolódó saját tapasztalatait, a nevelési babonákat és az előítéleteket, valamint az egyes gyermekekről és a szülőkről szerzett tapasztalatokat. A segítő kisgyermeknevelő szerepe kettős: szükség esetén besegít a beszélgetést vezető kollégának. Az, hogy a szükség esetén mit is jelent, erősen helyzetfüggő. Egyes beszélgetésvezetők szinte folyamatos megerősítést igényelnek a társ kisgyermeknevelőtől, gyakran direkt kérdéssel, megszólítással igyekeznek

bekapcsolni kollégájukat a beszélgetésbe; mások jobban szeretik, ha inkább csak azokban az esetekben veszi át a szót kollégájuk, amikor ők nem tudják előmozdítani a beszélgetést, elakadnak, netán valamilyen nézeteltérés kezd kialakulni. A segítő kisgyermeknevelő másik szerepe a beszélgetés dokumentálása. Erre legmegfelelőbb a diktafonos hangfelvétel kiegészítéseként saját feljegyzések készítése. A csak írásos dokumentálás nem szerencsés, mert egyrészt lehetetlen minden lényeges dolgot leírni, másrészt nagyon zavaró lehet a beszélgetők számára egy folyton író kisgyermeknevelő látványa.

A két kisgyermeknevelő egyeztetése a tartalmi kérdésekre is vonatkozik. Természetes, hogy árnyalatnyi különbségek, hangsúlyeltolódások lehetnek két szakember között, nagy nézetkülönbségek azonban nem jelenhetnek meg közöttük a szülőcsoportos beszélgetésen.

A beszélgetés lebonyolítását mindig nagy izgalom előzi meg, akár többéves gyakorlattal rendelkező szakemberek is izgatottan készülnek a programra, hiszen a beszélgetés maga lényegében váratlan események láncolata: nincsenek kiosztott szerepek és gondolatok. Az, hogy kik jönnek el egy ilyen alkalomra, milyen az aktuális csoport összetétele szintén jelentős befolyással van a csoport működésére. Egészen máshogy alakulhat a beszélgetés, ha például az örökké mindenkit kioktató szülő hiányzik, vagy ha a beszélgetést vezető kisgyermeknevelőt hozzászólásaikkal támogató szülők vannak többségében.

A legelső szülőcsoportos beszélgetés elején érdemes a közös csoportszabályokban megegyezni, melyekre minden egyes beszélgetés elején jó felhívni a figyelmet. Természetesen alakítani is lehet a tapasztalatoknak megfelelően a szabályokon. A következő főbb szabályok közös elfogadása és betartása javasolt:

- Az időkeretek tartása.
- Nincs megszólaláskényszer, de elvárt, hogy mindenki mondja el a véleményét a beszélgetés folyamán legalább egy alkalommal akkor, amikor a leginkább kedvet érez ehhez. A néma csoporttag nagyon zavaró a többiek számára, olyan, mintha kihallgatná őket.
- Abban is érdemes határt szabni, hogy mennyi ideig beszéljen valaki: ez néhány mondatnál ne legyen hosszabb, hogy mindenki szóhoz jusson.
- Ne csupán rövid, hanem a témához kapcsolódó is legyen a mondanivaló.
- Mindenki jogosan várja el, hogy értő figyelemmel, csendben hallgassák a többiek.
- Lehet egymástól kérdezni az elhangzottakkal kapcsolatban.
- A reflektálásnál kiemelten fontos a tapintat: bármilyen nehezen elhíhető vagy elfogadható dolgot mond valaki, senkinek nem esik jól a lehurrogás, kigúnyolás, ledorongolás, kioktatás.
- Javasolt a személyeskedés minden formájának elkerülése.
- A szülőcsoportos beszélgetés zárt csoport, melyen csak a kisgyermeknevelők és a csoportba járó gyermekek szülei vehetnek részt. Nem javasolt más családtagok meghívása vagy az intézmény vezetőjének jelenléte sem. Meghívott vendég lehet például gyakorlatát töltő hallgató, külső szakember, de bárki jelenlétéhez a csoport minden tagjának hozzá kell járulnia.
- Tájékoztatni kell a szülőket a beszélgetés dokumentálásának módjáról, arról, hogy a dokumentációba ki milyen módon tekinthet be, és kérni kell a hozzájárulásukat a felvétel elkészítéséhez, a megbeszéltek szerinti felhasználásához.
- A mobiltelefonok lenémítása.
- Megállapodás egymás megszólításában (az első beszélgetésen célszerű lehet bemutatkozó kör is), megállapodás a tegeződést-magázódást illetően (ha még nem történt meg korábban).
- A titoktartás: ami a szülőcsoportos beszélgetésen elhangzik, nem kerül ki a csoportból. Minden résztvevőnek biztonságot ad, hogy senki nem él vissza a bizalmával.

Milyen nehézségekre számíthat a beszélgetést vezető kisgyermeknevelő?

- Kevesen jönnek el. Ilyen esetben javasolt azoknak örülni, akik ott vannak, és nem szabad rajtuk számon kérni a távollévoiket.
- Valamelyik szülő túlzottan dominánssá válik a csoportban, nem akar tudomást venni arról, hogy más is szeretne szóhoz jutni.
- Nehezen kezelhető nevelési babonák jönnek elő, a csoport túl elutasítón, intoleránsan, gúnyosan reagál.
- Nehezen kezelhető nevelési babonák jönnek elő, és a csoport láthatólag támogató, elfogadó ezekkel.
- A beszélgetés során a szülők elkalandoznak, nehéz mederben tartani a beszélgetést.
- Hosszú, kínos hallgatások vannak, a szülők közül többen nem igazán kívánnak bevonódni a beszélgetésbe. Esetleg csalódottak, másra számítottak.
- Valakinek negatív véleménye van az ilyen típusú beszélgetésekről, és ennek hangot is ad.

- A szülők konkrét tanácsot szeretnének kérni, a személyközpontú kommunikációra építkező nondirektív tanácsadással nem tudnak mit kezdeni, bizonytalanok érzik a kisgyermeknevelőt. Sokszor el is hangzik a kérdés: akkor most mit csináljak ebben a helyzetben?
- Valamelyik szülő olyan módszerről számol be mint sikeres, jó megoldásról, amely szakmailag erősen megkérdőjelezhető vagy kifejezetten kerülendő, esetleg a bántalmazás kategóriájába tartozik. Például: „Én ilyenkor mindig rácsaptam a kezére. Ebből megtanulta, hogy nem szabad.”; „Félóránként ráültettem a bilire, így hamar szobatiszta lett.”; stb.
- A szülők negatívan, esetleg gúnnal reagálnak valamelyik szülőtársuk megszólalására.
- Nézetkülönbség támad, amely meddő vitába vagy egymás legyőzésével való próbálkozásba torkollik.
- Olyan téma kerül szóba, vagy a beszélgetés olyan mélyre hatoló, ami meghaladja a kisgyermeknevelő kompetenciáját.

A beszélgetést vezető kisgyermeknevelő kommunikációja

A szakembertől elvárt a személyközpontú irányzat képviselői, Rogers és Gordon által kidolgozott kommunikációs stílus alkalmazása. A személyközpontú irányzat az ember (önmagam és mások) tiszteletére építkezik, központi területe a kommunikáció, melynek sikerességétől függ az egyén sikeressége. Rogers a sikeres kommunikáció három összetevőjét emeli ki: az empátiát, a feltétel nélküli elfogadást és a hitelességet (ROGERS 1962). Gordon (1989) a későbbiekben kiegészíti ezt az értő figyelemmel, ami a másik ember meghallgatására való képességet jelenti. Az 1990-es évek elejétől kezdve ez a szemlélet meghatározó szerepet kapott a pedagógiában, különösen a kisgyermeknevelés területén. Az eleinte továbbképzéseken, tréningeken megismerhető kommunikációs technikák igen hamar beépültek a szakemberképzés tananyagába önálló témakörökként, tréningekként, és bizonyos tantárgyak tananyagának feldolgozását megalapozó szemléletként is, ezért jelen írásunkban csak nagyon röviden foglaljuk össze az alapvető jellemzőket, és csak a témánk szempontjából fontos specifikumokat emeljük ki.

Az empátia a másik emberre való érzelmi ráhangolódás, beleérző képesség, mely a partner megismerését és megértését segíti, és képessé tesz arra, hogy be tudjuk mérni a partner várható viselkedését (REDMONT, idézi ZRINSZKY 1993). Az empátia „a nem verbális és metakommunikatív közlések felfogásának, tudatosításának és visszajelzésének képességeként” is meghatározható (TRINGER 2007, 52). A szimpátia, a szociális helyzetértékelés és a tanult megértés nem rokonítható az empátiával. A nehéz helyzetben lévő kisgyermek sajnálata, a sorsa feletti szomorkodás nem empátia. Az a személy, aki felé az empátia (vagy az annak tűnő) viselkedés irányul, nagyon jól érzi az együttérzés és a sajnálkozás közötti különbséget.

A személyközpontú irányzat talán legnehezebben értelmezhető és ezért gyakran félreértelmezett fogalma a feltétel nélküli elfogadás. Rogers (1962) az elfogadás fogalmát a szeretettel rokonítja, a szeretet szót a teológiai fogalom, az agapé értelmében használva. Ezt a gondolatot továbbelemezve, értelmezve azt mondhatjuk, hogy a feltétel nélküli elfogadás a másik ember emberi mivoltának tisztelete. Ez egyfajta pozitív beállítottság a másik iránt, függetlenül attól, hogy szimpatikus-e, aktuálisan jól, jól cselekedett-e. A feltétel nélküli elfogadás pozitív odafordulás, nyitottság, őszinte érdeklődés a másik ember iránt, az embernek szól, és nem zárja ki azt, hogy az illető konkrét viselkedésével kapcsolatban negatív érzéseink legyenek.

A kongruencia vagy hitelesség azt jelenti, hogy „a beszélő fél verbális és nem verbális közlései egymással és a személy belső állapotával fedésben vannak” (TRINGER 2007, 72). Ez a kommunikációban az őszinteségben nyilvánul meg, ez az őszinteség azonban spontán, erre az egyén tudatosan nem törekszik.

Az empátia a kommunikációs készséggel, a feltétel nélküli elfogadás az attitűdökkel, a kongruencia pedig a kommunikáló személyiségével hozható leginkább összefüggésbe, a három változó alakulása nem független egymástól (TRINGER 2007).

Mit is jelentenek ezek a jellemzők a szülőcsoportos beszélgetés, kicsit tágabb kontextusban a kisgyermeknevelő-szülő kapcsolat vonatkozásában? Néhány általunk fontosnak tartott jellemző:

- A szülők (minden szülő) iránt feltétel nélküli elfogadás, előítéletmentesség akkor is, ha a szülők értékrendje nem egyezik a kisgyermeknevelő értékrendjével, ha másképp nevelik gyermeküket, mint ahogy az szakmailag elfogadható, támogatható lenne, de természetesen ez nem jelent szemet hunyást, nem jelenti a beavatkozás elmulasztását azokban az esetekben, amelyekben a gyermek jólléte, egészséges fejlődése azt megkívánja. Kerülendő a mindennapokban gyakran tapasztalható szülők iránti előítélet, a szülők (le)értékelése, a szülők (le)értékelése a mindennapokban, kompetenciájuk megkérdőjelezése (PODRÁČZKY–NYITRAI 2015).
- A szülői kompetencia elismerése és a szülők gyermekük iránti szeretetének alapfeltételezése.
- Őszinte, partneri együttműködés felkínálása a szülőknek.
- A szülők értő figyelemmel történő meghallgatása.
- Őszinteség, a kölcsönös bizalom megteremtése és erősítése.
- Problémaérzékenység és a problémák empatikus kezelése. Ebbe beletartozik annak elismerése, hogy az adott dolog, helyzet a másoknak gondot, problémát okoz, és az is, hogy a gyermek épülését, fejlődését nem szolgáló

szülői-nevelői eljárások kerülésére tapintatosan vezeti rá a szakember a szülőt, tartózkodik a direkt minősítések-től és a kioktatástól.

- A közléssorompóktól való tartózkodás. A közléssorompók több formáját említi Kissné (KISSNÉ FAZEKAS 2010), például:
 - utasítás: „Szerintem próbáld meg így, a te helyedben ezt így csinálnám/nem csinálnám így...”;
 - minősítés: „Ez így nem jó szerintem. Ez így butaság.”
 - megszégyenítés: „Ilyet (mármint ilyen butaságot) még életemben nem hallottam.”;
 - sértő általánosítás, diagnosztizálás: „Neked ez mindig probléma. Eltúlzod a dolgokat.”;
 - bagatellizálás: „Túl nagy ügyet csinálsz ebből a kis semmiségből. Ez semmi ahhoz képest, hogy...”;
 - faggatózás: „De miért gondoltad ezt így?”.

A pozitívra ható közléssorompók is kerülendők, például a hangsúlyos direkt dicséret: Például a hangsúlyos direkt dicséret: „Ezt nagyon jól csinálod...”, vagy a hízélgés: „Te olyan jó megoldásokat találsz, mondasz...”, stb. Ezek mögött sejtethető az a tartalom, hogy mások viszont nem ennyire jók, ügyesek. Ez sértheti, megbillentheti az egyenrangúság érzését, és a magukban bizonytalanabb vagy kevésbé jó megoldásokat alkalmazó szülőket elnémíthatja.

- A pozitívumok észrevétele, megerősítése.
- A beszélgetés pozitív irányba történő továbbvitele.
- Hiteles reagálás a szülő által elmondottakra.
- A személyes tapasztalatok, meggyőződések átadása.

Ha a kommunikációs technikák oldaláról közelítünk, akkor a szülőcsoportos beszélgetés eredményessége szempontjából a következők emelhetők ki:

- értő figyelem, aktív hallgatás;
- a csoport megszólítani tudása;
- az elmondottakra reagálás: összefoglalás, pozitívumok megisméltése, újrafogalmazás, sűrités;
- segítő, bátorító, pontosító kérdések megfogalmazása;
- lényeges elemek, érzések visszatűkrözése;
- közös problémafelismerés, azonosítás;
- a beszélgetés mederben tartása indirekt módszerekkel (visszakanyarodás valamilyen lényeges gondolathoz, új, a témához kapcsolódó érdekes szál említése stb.);
- jó megoldások közös kiválasztásának indirekt elősegítése;
- tartózkodás a kész, konkrét javaslatoktól, a direkt tanácsadástól.
- „Konkrét tanács/megoldás kérése esetén többféle megoldással élhet: kérheti a többi szülőt, hogy ők mit gondolnak egy olyan helyzetről, mit tennének, vagy a kérzözöt kérdezi meg, hogy ő mivel próbálkozott már, a gondozónő is elmondhatja, hogy ő azt hogy oldaná meg, vagy szakirodalomból mit tud arról. (Információkat, tényeket, saját tapasztalatot mondhat a gondozónő.) Fontos azonban, hogy előbb a szűlők szűljanak, nehogy a »szakember« véleménye azonnal lezárja a problémáról való diskurzust. Az igazi változás a szűlők gondolkodásában, érzelmi hozzáállásában történő áthangolódás eredményeként jön létre, a kész recept ezt a gondolkodási/áthangolódási folyamatot zárja rövidre” (BIMBÓ é. n., 8).

A tanácsadás során alkalmazott hatékony kommunikációs technikákat a 4.3.1 *Beszélgetésvezetés* című alfejezetben részletezzük.

Milyen pozitív hatásai, eredményei lehetnek a szűlűcsoportos beszélgetéseknek?

- A beszélgetések hatására erősödhet a szűlűk és a kisgyermeknevelők közötti, kölcsönös bizalmon alapuló partneri viszony, együttműködés.
- A részt vevő szűlűk megerősítést kaphatnak szűlűi kompetenciáikat illetően.
- A szűlű számára megnyugtató lehet, hogy nincs egyedűl a gondjával, problémájával, a gyermeknevelés során jelentkező nehézségek jó része a mindennapok természetes velejárója, sok nehézség a fejlődés adott állomásán a gyermekek többségénél természetsszerűleg jelentkezik (termésszetesen a szélsőséges és állandósulni látszó helyzeteket illetően más a helyzet).
- A szűlűk elfogadóbbá válhatnak a gyermekeik iránt.
- A szűlűkben nőhet a bölcsödék iránti bizalom, csökkenhet a szorongás.
- A szűlűk választ kaphatnak neveléssel kapcsolatos dilemmáikra, hallhatnak mások tapasztalatai között olyano- kat, amelyeket jó ötletnek tartanak és szívesen kipróbálnak.

- A szülők számára jó érzés, hogy meghallgatják őket, az elfogadó, támogató közegben anélkül beszélhetnek dilemmáikról, nehézségeikről, hogy szülői kompetenciájuk sérülne.
- A kisgyermeknevelők jobban megismerhetik a csoportjukba járó gyermekek szüleit, családi hátterét.
- A kisgyermeknevelők elfogadóbbá válhatnak az egyes gyermekek iránt.
- A szülők számára nyilvánvalóbbá válik, hogy a gyermeküket nevelő szakemberek hogyan is gondolkodnak nevelési kérdésekben.
- A szakmailag támogatható pozitív helyzetmegoldási minták eljutnak a szülőkhöz.
- Indirekt módon sikerül csökkenteni a kisgyermekneveléssel kapcsolatos helytelen elképzeléseket, nevelési babonákat.
- A szülők egymással való kapcsolata is gazdagodik. Az egymás iránti nyitottság következtében otthonosabban érzik magukat a bölcsődében, esetleg bölcsődén kívüli közös gyermekes programokat is szerveznek.
- A kisgyermeknevelők egymással való kapcsolata is gazdagodik.

A szülőcsoportos beszélgetésekről készített dokumentáció elemzése hozzásegíthet a saját módszertani kultúra gazdagításához.

Egy lehetséges szempontsor ehhez:

„Ajánlott szempontsor vezetőknak, gondozónőknek, a szülőcsoportos beszélgetések elemzéséhez és dokumentálásához:

- Mi volt a téma? Miért ezt választottátok? Mi volt a célotok a beszélgetéssel? Elérte ezt a célt?
- Kinek milyen szerepe volt a szervezésben, előkészítésben, vezetésben?
- Milyen légkörben zajlott a beszélgetés?
- Milyen érzéseket fedeztetek fel a szülőknél?
- Mi jellemezte a kommunikációt (iránya, módja, verbális, nonverbális, metakommunikáció stb.)?
- Milyen szerepek alakultak ki a csoportban (kezdeményező, támogató, domináns, »megmentő«, hallgató, visszahúzó, okoskodó stb.)? Okoztak ezek nehézséget? Hogyan sikerült megoldani?
- Milyen fontos információt kaptatok a családi nevelésről, a szülő-gyermek kapcsolatáról?
- Milyen szülői attitűdöt, szülői nevelési módszereket ismertetek meg? Elhangzott olyan nevelési módszer, amit nem tartunk helyesnek? Hogyan reagáltatok erre?
- Miből érezhették a szülők, hogy értitek a dolgokat, hogy szakmailag kompetensek vagytok?
- Milyen hatással volt a beszélgetés a kapcsolatokra (szülő-szülő, szülő-gyermek, szülő-gondozónő, gyermek-gyermek, gondozónő-gyermek, gondozónő-gondozónő kapcsolatok)?
- Milyen beszélgetésvezetési módszereket, technikákat alkalmaztatok és hogyan? Mi ment könnyen és mi ment nehezebben?
- Volt-e nehéz, váratlan helyzet? Hogyan sikerült megoldani?
- Mit csinálnál legközelebb másképpen? Miért?
- Milyen segítséget igényeltek a következő beszélgetéshez?” (KISSNÉ FAZEKAS 2010, 151–152).

A bölcsődében pedagógus munkakörben dolgozó kisgyermeknevelők 2016. január 1. óta a pedagóguséletpálya-modellel hatálya alá tartoznak. A minősítésre felkészülést segítő dokumentum (továbbiakban: Útmutató) részletes leírást ad a minősítéshez készítendő dokumentumokról is. A speciális, vagyis a kötelezően választandó dokumentumok között a szülőcsoportos beszélgetésre való felkészülés is szerepel. Az Útmutató a következőket tartalmazza:

„A szülőcsoportos beszélgetésre való felkészülés és megvalósítás

I.

- A bölcsőde rövid, lényegre törő bemutatása
- A szülőcsoportos beszélgetés általános gyakorlatának bemutatása az adott bölcsődében (alkalmazott módszerek, lebonyolítás, sajátosságok)

II.

- Saját élményű szülőcsoportos beszélgetés témájának meghatározása
 - Mi adja a téma aktualitását?
 - Hogyan konvertálják át a kisgyermeknevelők kérdésekké a meghatározott témát?
- Mit szeretnének elérni a beszélgetéssel?

III.

- A szülőcsoportos beszélgetés tervezésének menete, feladatok

- időpont meghatározásának szempontjai;
- helyszín kiválasztásának szempontjai;
- esetleges vendég(ek) meghívásának szempontjai.
- Munkamegosztás, feladatok, határidők felosztása és meghatározása a szülőcsoportos beszélgetés levezetői között
- Munkaformák kiválasztása – indoklás
- Időkeret meghatározása – indoklás
- Esetlegesen szükséges eszközök meghatározása – indoklás
- Felkészülés folyamatának bemutatása

IV.

- A helyszín kialakítása, elrendezése
- Hangulatteremtés eszközei, módszerei

V.

- A szülőcsoportos beszélgetés menetének részletes, tényszerű leírása
- Résztevők száma, résztvevői kör rövid meghatározása
- Feldolgozott téma, problémafeltárás menete, módja
- Alternatívák keresése
- Lezárás
- Adminisztrációs teendők

Reflexió a szülőcsoportos beszélgetés témához (feltöltése önálló/külön file-ban):

- A saját élményű beszélgetés rövid értékelése, személyes tapasztalatok, konzekvenciák
- A választott eszközök, módszerek, munkaformák beválása a beszélgetés során
- A beszélgetés, a lebonyolítás tanulságai
- Célkitűzések megvalósulása
- Korrekciók, lehetséges variációk, továbbfejlesztési lehetőségek
- A tervezés és megvalósítás folyamán felmerülő problémák, nehézségek felismerése, megoldási alternatívák bemutatása
- Segítő és hátráltató tényezők
- Hogyan segíti a szülőcsoportos beszélgetés a szakmai munkáját?
- Hogyan segíti a szülőcsoportos beszélgetés az együttműködést a résztvevőkkel?" (ÚTMUTATÓ 2016, 42–43).

4.5.2. A szülőcsoportos beszélgetés lehetőségei az óvodában

A szülőcsoportos beszélgetés nem teljesen ismeretlen az óvodai nevelésben, de nem jellemző és nem is kötelező módszer. Vannak óvodák – közöttük is felülreprezentáltak a család-óvoda kapcsolatának megújítására törekvő, kísérletezőbb kedvű intézmények –, amelyek különböző témákban beszélgetőköröket, vagy a szülőkkel együttes, kötetlen tevékenységeket szerveznek, aminek része a beszélgetés.

Ezek a beszélgetőkörök a szülőcsoportos beszélgetésnél kevesebb szabályt használnak, és sokkal jobban kitétek a kezdeményező pedagógus érzékenységének, mint a szakmai felkészültségnek, mert a beszélgetésvezetésre való felkészítés jelenleg nem része az óvodapedagógusok képzésének.

A szülőcsoportos beszélgetésnek az óvodában is helye lehetne, nagyon jó keretet biztosítana a szülői kompetencia indirekt erősítéséhez, megtervezése során azonban számolni kell az óvodai nevelés néhány sajátosságával:

- Az óvodai gyermekcsoportok létszáma a bölcsődei csoportok létszámának másfél-kétszerese, ez esetenként 22-28 gyermeket és a szüleit jelent. A nagyobb létszámú szülői kör számára lényegesen nehezebb ilyen jellegű beszélgetésekhez megfelelő időpontot találni, továbbá ez a létszám a beszélgetést és annak vezetését is megnehezíti/lehetetlenné teszi.
- Az óvodai csoportok jó része életkor szerint vegyes csoport. Ez a minden szülő számára érdekes és aktuális téma megtalálását is nehezíti, hiszen más nevelési dilemmái vannak a 3,5 éves gyermekek szüleinek, mint mondjuk az 5 éveseket nevelő családoknak.
- Az óvodai nevelés normatív jellege markánsabb.
- A bölcsődei nevelésben elsősorban a korosztály életkora miatt hangsúlyos a szülőkkel való együttnevelés, az otthoni nevelési szokások megismerése, a lehetőségek szerinti igazodás ehhez. Az óvodai nevelésben kitapint-

hatóbbak az intézményhez való igazodással, alkalmazkodással kapcsolatos elvárások, ami a nyitottság gátja lehet.

- Az óvodának meghatározó szerepe van a gyermek iskolaérettségéről való döntésben, ami zárkózottabbá tehet egyes szülőket a nevelési dilemmákról való beszélgetést illetően.
- A szülőcsoportos beszélgetés felkészítést igényel, amit a szakemberképzésben és a továbbképzésben is úgy érdemes átgondolni, hogy e sajátosságokat szem előtt tartjuk.

4.5.3. Kompetenciafejlesztő szülőcsoportos foglalkozások jellemzői és tervezésük

A szülőcsoportoknak, a szülőkkal való „beszélgetéseknek” általában az a célja, hogy a pedagógusok mint a gyermeknevelés képzett szakemberei támogatást nyújtsanak a szülőknek, ha azok kisgyermeknevelési kérdésekben elbizonytalanodnak, ezzel elősegítve szülői kompetenciájuk megerősödését. „Legyen egy hely (szülők csoportja), ahol nyíltan és őszintén lehet beszélni a gyermeknevelés során megélt elakadásokról, gondokról, az ezek nyomán keletkező kapcsolati és belső (intrapszichés) konfliktusokról. A rossz érzések ventilálhatnak, a terhek megoszthatók a hasonló helyzetben lévőekkel, és közösen kielégítő megoldásokat lehet találni. Fontos, hogy az anyák, apák egyre inkább érezzék jól magukat új – szülői – szerepükben. Ennek hatása jótékonyan jelenik majd meg a gyermek viselkedésében, fejlődésében” (BIMBÓ é. n., 4).

A csoportos beszélgetés módszerén túl a csoportos foglalkozások is kiválóan alkalmasak lehetnek a szülők szülői szerepében való megerősítésére, az őket foglalkoztató gyermeknevelési kérdésekben a szükséges információk feldolgozására. A szülőcsoportos foglalkozások a pedagógus által működtetett segítő csoportokként definiálhatók: „Olyan problémacentrikus céltudatosan vezetett csoport, mely során a csoportvezető programtevékenységen keresztül a csoportdinamikai elemeket ismerve és értve, megfelelő attitűdkészlettel segíti a csoportot a célok elérésében és a problémák kezelésében” (HADNAGY 2003, 7).

A csoportos foglalkozások során a szülők a témával kapcsolatban nemcsak körben ülve, az egész csoport figyelmétől kísérvé beszélgethetnek, hanem kiscsoportokban, párban vagy egyénileg is dolgozhatnak, változatos munkaformákban, változatos tevékenységekben vehetnek részt, a csoport céljának megfelelően. A 10-12 fős csoportban történő beszélgetés során az egy főre jutó megszólalások száma szükségszerűen kevesebb lehet, mintha 3-4 fős csoportokban vagy párban beszélgetnek egymással a szülők. A kiscsoportos feladatmegoldás a szülőket aktivizálja, a visszahúzó tagok is könnyebben megnyílhatnak kevesebb ember előtt, ugyanakkor a csoportos vagy páros feladatok utáni tapasztalatok meghallgatása miatt mégis az egész csoport profitál az elhangzottakból. A feladatok a témához kapcsolódó információk feldolgozását segítik elő, például jó gyakorlatok gyűjtését, kinél milyen módszerek váltak be bizonyos kisgyermeknevelési kérdéskörben, vagy egy-egy rövidebb információs szöveg feldolgozását, megbeszélését. Az ismeretfeldolgozásban alkalmazott feladattípusok lehetnek: gyűjtés, csoportosítás, rangsorolás, összehasonlítás, közös lista készítése, videofilm megtekintése és elemzése, információs anyag elolvasása, megbeszélése stb. (Izsóné 2003). A feladatokat mindig a foglalkozások céljához és a szülőcsoporthoz illeszkedően kell kitalálni és megválasztani. A szülőcsoportos foglalkozásokra való felkészülés a pedagógusoktól sok kreativitást és az információknak való utánajárást igényel. Minden témánál célszerű átgondolni az óvodapedagógusnak, kisgyermeknevelőnek, hogy milyen információknak kellene mindenképp szóba kerülni a szülőcsoportos foglalkozáson, hogy a szülők viszonylag teljes képet kaphassanak az adott problémakörrel. Például ha a foglalkozás témája a szobatisztaság, akkor érdemes szóba hozni, hogy milyen jelei is vannak a szobatisztaságra való érettségnek a gyermeknél, hogy mi a szobatisztaságra szoktatás optimális menete, hogy milyen eszközök állnak a szülők rendelkezésére, amelyek elősegíthetik a szobatisztaság kialakulását. Minden témakörhöz külön feladat tervezhető.

Az iskoláskor előtti nevelésben részt vevő szülők számára azért is indokolt a csoportos foglalkozássorozat tervezése, mert az azonos csoportba járó gyermekek szülei 2-3 éven keresztül évente többször is találkoznak. A pedagógusnak érdemes átgondolnia, hogy ebben az időintervallumban hogyan fog együtt dolgozni a szülőkkel, hogyan segíti őket a gyermeknevelésben. Célszerű egy nevelési évről szólóan kialakítani a szülőcsoportra vonatkozó koncepciót, figyelembe véve a gyermekcsoport jellemzőit (például életkor) és a szülők igényeit is. Érdemes igényfelmérést végezni a szülőcsoport tematikájának kialakításánál.

A szülőcsoportos beszélgetések és/vagy foglalkozások tervezése, szervezése, lebonyolítása során figyelembe kell venni a csoportfejlődési szakaszok jellegzetességeit.

A csoport indulásánál, az alakuló, vagyis kezdeti szakaszban figyelni kell rá, hogy a feladatok segítsék elő, hogy a szülők bemutatkozhassanak, megismerjék egymást, és egyenrangú, bizalommal teli csoportlétkör alakuljon ki. Fontos a csoportkontextus megteremtése és az alkalmazott módszerek egyeztetése a csoporttal. A csoportszabályok megbeszélése is az indító foglalkozás feladata.

A csoporttá formálódás átmeneti szakaszában célszerű az együttműködést elősegíteni, minél több interaktív feladattal. Törekedni kell a csoportkohézió létrehozására, és elősegíteni a csoporttagok „mi” érzésének kialakulását/erősödését. Ha a csoportalakulás sikeres volt, akkor a munkaszakaszban, amely a leghosszabb ideig tart, egy jól működő kiscsoporttal dolgozhat a pedagógus, lehetősége van a programterv végigvitelére, a csoport igényeinek megfelelő esetleges változtatásokkal. Az egyéni és a csoportcélok elérése érdekében a csoporttagok kölcsönösen támogatják egymást.

A befejező vagy záró szakaszban lehetőséget kell biztosítani a csoport által megélt tapasztalatok összefoglalására, a csoport felbomlásának átélésére, az egymástól való elköszönésre, a természetes kölcsönös segítségnyújtó rendszer további működési lehetőségeinek feltárására, megtalálására.

A strukturált csoportfoglalkozások felépítése

A munka-pályatanácsadás területén Szilágyi Klára (2000) és munkatársai alakították ki a strukturált csoportfoglalkozás menetét, amelyet a kora gyermekkori nevelésről szóló szülőcsoportokra is jól adaptálhatónak tartunk. A szülőcsoportos foglalkozás időtartama hasonlóan a szülőcsoportos beszélgetésekhez egy, maximum másfél óra lehet.

Minden egyes foglalkozást célszerű az alábbi struktúra szerint felépíteni:

- **Hangulatteremtés:** A foglalkozás indításakor a szülők különböző helyekről érkeztek, eltérő érzésekkel, gondolatokkal ültek be a szülőcsoportba. A hangulatteremtéssel a figyelem a témára irányítható, a jó indítás „összszekapja” a csoportot, felkelti a szülők érdeklődését. (Hangulatteremtő feladat lehet például egy versrészlet felolvasása a pedagógus által, vagy a gyermekcsoportról készült fényképek nézegetése, egy rövid videó stb.). A hangulatteremtő feladatnak egyáltalán nem kell hosszúnak lennie, elég az első 4-5 percet erre szánni, és máris oldottabban, felszabadultabban, ugyanakkor a témára hangoltan kezdődik a munka.
- **Célkitűzés:** Általában a csoportvezető pedagógus pár mondatos közlése arra vonatkozóan, hogy az adott foglalkozás miért jött létre, mit szeretnének elérni a kitűzött téma feldolgozásával (2-3 perc).
- **Ismeretfeldolgozás:** A szülőcsoportos foglalkozás leghosszabb szakasza, körülbelül 45-50 perc, amely több feladatot is magában foglal. Mindenképpen a problémafeltárással érdemes indítani, amely általában egy egyszerű körkérdés arról, hogy az adott témával kapcsolatban a szülők milyen nehézségekkel küzdenek. Mire lennének kíváncsiak? Mi érdekli őket? Mire szeretnének választ kapni a szülőcsoporttól? A körkérdésekre kapott válaszokat összefoglalva a csoportvezetők meghatározzák a problémadefiníciót. Az információfeldolgozás második részében ehhez a problémadefinícióhoz keres alternatív megoldási lehetőségeket a csoport általában több feladaton keresztül. Az információáramoltatás során a csoporttagok megosztják egymással a tapasztalataikat, feldolgozzák a témához kapcsolódó információs anyagokat, segítik egymást a felmerülő problémák megoldásában. A végén a lehetséges alternatívák felmutatása történik meg, egy csoportvezetői összefoglalással.
- **Személyes hozam:** A csoportos foglalkozás végén érdemes lehetőséget adni a részt vevő szülőknek arra, hogy az aktuális csoportfoglalkozással kapcsolatban megfogalmazzák véleményüket, érzéseiket. Erre általában a zárókör ad lehetőséget, melyet egy csoportvezetői körkérdés vezet be. Gyakori megoldás az is, hogy zárásként mondatbefejezést kérnek a szülőktől a csoportvezetők. Például: a szülőcsoportos beszélgetésről azt viszem magammal, hogy... A személyes hozam megfogalmazására csoportlétszámtól függően 5-10 percet érdemes hagyni.
- **A következő foglalkozás előkészítése:** A foglalkozás zárásaként a csoportvezető pedagógus is elköszön, és pár mondatban (maximum 2-3 perc) utal arra, hogy mikor várható a következő foglalkozás, mi lesz a témája, esetleg a szülőknek van-e valami teendője addig. (A példatár 5. példájában található egy szülőcsoportos foglalkozási terv mintaként. A csoportos foglalkozások tervezési sablonját pedig a 14.sz. melléklet tartalmazza.)

A szülőcsoportok vezetése nehéz, és komoly szakmai felkészültséget igényel. A csoportvezetés tanulásában fontos szerepe van a tapasztalati tanulásnak, amelyet nagyban elő tud segíteni a foglalkozások folyamatelemzése – a szülőcsoportos foglalkozások hatékonyságára vonatkozó pedagógiai önreflexió.

A szülőcsoportos foglalkozás folyamatelemzését a szülőcsoport befejezését követően, lehetőleg még aznap célszerű elkészíteni. A folyamatelemzés célja, hogy segítsen átgondolni a foglalkozás sikerességét, értékelni a kisgyermek-nevelő felkészülését, csoportvezetését, tudatossá tenni az erősségeket, valamint az esetleges hiányokat, lehetőséget biztosítani a szakmai önreflexióra.

A csoportos foglalkozások folyamatelemzését segítő szempontsor a 15. sz. mellékletben található.

4.6. Tanácsadás a munkatársi közösségen belül – a nevelőközösség együttműködése

Miközben természetesnek vesszük és el is várjuk, hogy betegség esetén az orvos konzíliumot kér, ha olyan specializált tudás bevonását tartja szükségesnek, amivel ő nem rendelkezik, a hagyományos pedagógiai kultúrától idegen, hogy a pedagógus egy-egy nehéz helyzet vagy probléma esetén saját munkatársi közösségében kérjen segítséget. Ez azt eredményezi, hogy a pedagógus magára marad a gondjaival, s mivel a problémák megosztásának nincs formalizált tere és helye, előbb-utóbb rossz pedagógusnak érzi magát, mert elvárásként azt tapasztalja, hogy minden felmerülő kérdést meg kellene tudni oldania – egyedül. A részfejezet azt tárgyalja, hogy ennek a szemléletmódnak és gyakorlatnak a megváltoztatása nagy előrelépést és komoly belső erőforrást jelentene a pedagógusközösségek számára, továbbá bemutat néhány módszert, amely a bölcsődei-óvodai nevelőközösségben alkalmazható.

4.6.1. Magányosság versus együttműködés és társas támogatás

A tanári munkával kapcsolatban gyakran elhangzik, hogy magányos tevékenység. Az órák kezdetén az ajtók bezárulnak, hogy azután mi történik, az a pedagógus és az osztály belülye. A kisgyermeknevelés intézményeinek működése ettől mindenképpen eltér annyiban, hogy legalább kettő, optimális esetben három ember lát bele egymás munkájába: a pedagógusok az ügynevezett átfedési vagy ölelkezési időben, a dajka pedig a nap egésze folyamán. Mondhatnánk, hogy önmagában ez az alaphelyzet kizárja a magányosságot, mégsem jelenthetjük ezt ki határozottan. Előfordul, hogy a probléma vagy elakadás hármuk közül csak az egyik szereplőhöz kapcsolódik, a többiek ugyanazzal a jelenséggel vagy viselkedéssel jól boldogulnak. Ez hosszú távon frusztrálja az érintettet. Az is lehetséges, hogy egy-egy csoportban dolgozó nevelőpár mindkét tagja úgy érzi, hogy nem találják az eredményre vezető megoldást. Kihez fordulhatnak segítségért? Jó esetben a vezetőhöz, de ez nem minden esetben és nem minden intézményben vezet el a probléma megoldásához.

Tény, hogy a pedagógiai kultúrának tradicionálisan nem része sem az együtt gondolkodás, sem az együttműködés. Ugyanígy nem része az örömök és nehézségek egymással való megosztása, egymás előtti felvállalása, és nem része az egymástól való segítségkérés sem (SZEBÉNYI 2012).

Természetesen léteznek olyan intézmények, ahol a problémák megbeszélésének ideje és helye van, elszótan esetmegbeszélő csoportok is működnek, ezek azonban korántsem általánosak és főleg nem széleskörűen elterjedtek. Esetmegbeszéléseken, esetkonzultációkon a kisgyermeknevelők és az óvodapedagógusok főként családsegítő szolgálatok vagy pedagógiai szakszolgálatok tevékenységéhez kapcsolódva vesznek részt meghívottként. A szupervízió része a szociális szakma továbbképzési módszereinek, és az egészségügyben is egyre szélesebb körben alkalmazzák. Lehetősége a pedagógusok számára is nyitott, akkreditált továbbképzésként igénybe vehető, a köznevelés területén azonban általánosan nem elterjedt (JÓZSEF 2006).

A következőkben röviden arra világítunk rá, hogy mely fejlesztő módszereknek lehetne helye az iskoláskor előtti nevelés intézményeiben.

4.6.2. A bölcsődében-óvodában alkalmazható módszerek

A bölcsődében, óvodában alkalmazható módszereket Barcy Magdolna és Szamos Erzsébet munkáira támaszkodva tekintjük át. A módszerek a segítség célja szerint különbözőek. A segítség fókuszában állhat:

- fejlesztés (képzés, tanítás);
- támogatás (szupervízió, konzultáció) és
- korrekció (krízis, károsodások csökkentése, terápiája) (BARCY–SZAMOS 2009).

Első lépésként azt érdemes tisztázni, hogy mi(k) a cél(ok). A pedagógusok, illetve nevelőtestületek esetében a fejlesztésnek és a támogatásnak van relevanciája. A tanításnak, fejlesztésnek, képzésnek kulcsszerepe van a szakmai személyiség kialakulásában és további építésében is, azt célozza, hogy a pedagógus „többé, jobbá, képesebbé” váljon (BARCY 2012, 49).

A kisgyermeknevelés intézményeiben a különböző műfajok közül leginkább a teammunka, a szakmai műhelyek, a munkacsoportok és a szupervízió alkalmazható.

Teammunka

„A teammunka olyan emberek együttműködése, akiknek képzettsége, szemlélete különböző, és tudásukat, képességeiket egy közös probléma (cél, feladat) megoldására fordítják. Általában együtt dolgozó emberek kiscsoportja, amely önkéntes, nem felülről szervezett társulás [...] A teammunka célja összetett (sokféle felkészültséget igénylő), újszerű (addig ki nem dolgozott) és nem ismétlődő (egyedi ötleteket igénylő) problémák gyors és jó hatásfokú megoldásának elősegítése” (BARCY 2012, 55).

A team és a teammunka jellemzői:

- feladatuk az ötletadás;
- működésük adott témával kapcsolatos, ezért ideiglenesen működnek;
- önszabályozott, autonóm kiscsoportok, amelyek feladat- és/vagy problémaorientáltak;
- általában interdiszciplinárisak, különféle tudások és szakértelmek adódnak össze bennük.

Teamet egy-egy feladat vagy probléma kreatív megoldása érdekében érdemes működtetni. Az interdiszciplináris jelleg érvényesül például olyankor, ha egy problémás gyermek kapcsán a lehetséges alternatívákról együtt gondolkodik az érintett pedagógus, gyógypedagógus, pszichológus, fejlesztőpedagógus, szociális munkás stb.

Szakmai műhelyek

A nevelőtestületek belső erőforrásainak megsokszorozását a szakmai műhelyek jelentenék. Ez a forma tenné lehetővé például, hogy a kollégák a különböző területeken megszerzett tudásokat és tapasztalatokat összegyűjtsék, és azokat egymással, esetleg a szélesebb szakmai nyilvánossággal megosszák. „Szerveződhet műhely például tanácsadás cél-

zattal: ebben az esetben az a dolga, hogy aktuális feladatok és problémák megoldására alternatívákat termeljen ki. [...] A rendeltetésük lehet szakmai elemzés, ilyenkor a résztvevők adatokat, információkat, tevékenységeket, folyamatokat és eredményeket rendszerezzenek, következtetéseket vonjanak, és mindezt publikálják is” (BARCY 2012, 60).

Munkacsoportok

Inkább eseti problémák megoldására lehetnek alkalmasak a munkacsoportok, melyek szintén szerveződhetnek egy munkahelyen belül. A munkacsoportokat elsősorban az különbözteti meg a teamektől, hogy azok nem önszerveződés-sel, hanem általában a formális vezetőtől érkező feladat kijelölés alapján jönnek létre.

Szupervízió

A szupervízió a szakmai munkában felmerülő problémák megbeszélésére ad lehetőséget egy olyan szakemberrel, aki a szakterületen és a szupervízióban is jártas. A szupervízió célja a kisgyermeknevelést végző intézményekben elsősorban a szakmai kompetencia és identitás erősítése, a szakmai segítségnyújtás lehet. Történhet egyéni és csoportos formákban, az utóbbiak közé tartozik például az esetmegbeszélő szupervízió. A szupervízió:

- a pedagógusnak segítséget, tanácsot, útmutatást adhat;
- lehetőség az elakadások, kudarcok, szakmai megoldások megbeszélésére, a szakmai gondok, nehézségek, szorongás oldására;
- ráirányíthatja a figyelmet arra, ami elkerülte a pedagógus figyelmét;
- segítséget és támogatást adhat a pedagógusnak szerepei és motivációi átgondolásában (SZÖNYI 2005; BARCY 2012).

A módszernek helye lehet a pályakezdők és a már tapasztalt kollégák támogatásában is (MAJZIKNÉ 2012).

A segítőnek saját mentálhigiénéjével is komolyan foglalkoznia kell. Ennek négy fontos oldala: a szakmai közösség, a „sivatag”, a továbbképzés és a nem szakmai élet. Süle (2009) a szakmai közösség alatt olyan hasonló munkát végző emberekből álló munkaközösséget ért, akik időszakosan találkoznak, és lehetőségük van a problémáik megbeszélésére, így nyújtanak szakmai támogatást egymásnak. A „sivatag” azt jelenti, hogy a tanácsadónak is szüksége van időnként visszavonulásra, egyedüllétre, külső ingermentességre, hogy saját magával is foglalkozhasson. Ezt általában nyugodt, természeti környezetben lehet elérni. A szakmai továbbképzés során olvasással, konferenciákon való részvétellel, tapasztalatcserékkel érheti el a tanácsadó, hogy tudása bővüljön, új módszereket ismerjen meg, illetve saját eredményeit is a szakmai közvélemény elé tárja. A nem szakmai élet a magánéleti részt, a családi, baráti kapcsolattartást jelenti. Mindezen területek egyensúlyban tartásával kerülhető el a kiégés (burnout) szindróma, vagyis a segítő szakmákban nem lehet támogatás nélkül dolgozni, mert ez a személyiség sérüléséhez vezet.

A vázolt módszerek is segíthetnek abban, hogy a nevelőközösségek olyan támogató közösséggé váljanak, ahol a problémák jelzése és megoldása ugyanolyan természetes, mint az örömeik és sikerek megosztása.

5. KOMPETENCIAHATÁROK ÉS A TANÁCSADÁS ETIKAI KÉRDÉSEI

A segítő szakmákban mindig kényes kérdés, hogy egyes esetekben hol húzódik az a határ, amely indokoltá teszi más szakértelem bevonását az esetkezelésbe. Fontos lenne, hogy ez a fejezet rálátást adjon a kisgyermeknevelők és az óvodapedagógusok számára, hogy a kora gyermekkori intervenció során milyen változatos segítségnyújtási módok alkalmazhatók, és tudják azt, hogy a tanácsadás csak az egyik módszer ezek közül, de nem mindenre alkalmazható gyógyír. Ez a fejezet segíti elő, hogy a kora gyermekkori nevelés pedagógusai a konkrét esethez ki tudják választani a megfelelő szakértelmet és segítségnyújtási formát.

5.1. A pedagógiai tanácsadás kompetenciahatárai

A kompetenciahatárok végiggondolása előtt célszerű tisztázni, hogy mit értünk kompetencia alatt, és röviden összefoglalni a kisgyermeknevelő és az óvodapedagógus kompetenciáit, ezzel tisztázni, hogy a szakterületi kompetenciák mire terjednek ki.

5.1.1. A kompetencia meghatározása

A kompetencia kifejezést a mindennapi életben is használják. Akire azt mondják, hogy kompetens, arról azt feltételezzük, hogy hozzáértő, szakértelemmel bíró ember (PLÉH–BOROSS 2008). A közelmúlt pedagógiai gyakorlatában a kompetencia gyakran használt szakkifejezéssé vált, valamely gyakorlati feladat, feladatkör sikeres ellátására való felkészültséget jelenti, ismeretek, készségek, attitűdök, szakmai és személyes tapasztalatok együttesét foglalja magában, egyúttal az egyének és csoportok rugalmas alkalmazkodóképességének, teljesítményének jellemzésére is használható (KADOCSA–VARGA 2007).

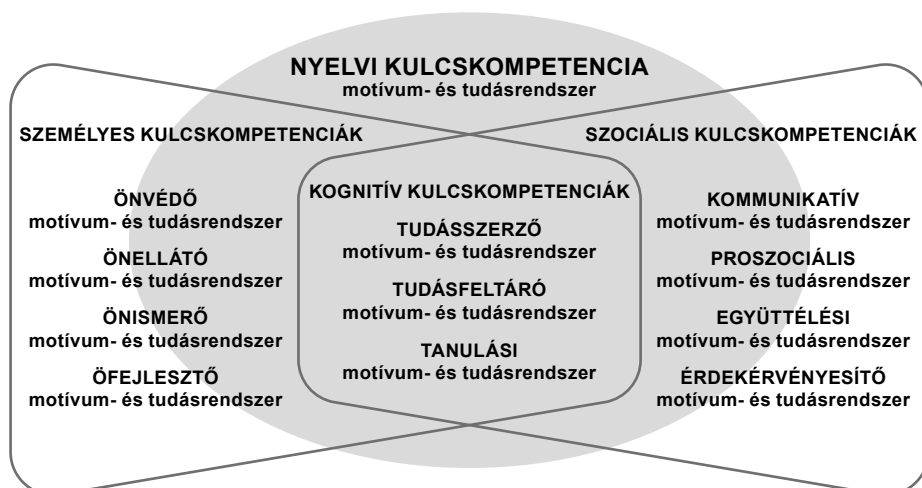
Berde és munkatársai megfogalmazásában a kompetencia az alkalmazásképes komplex képesség és tudásstruktúra (BERDE et al. 2005).

A kompetencia az egyén és a csoport alapvető jellemzője. Általában cselekvéshez kapcsolódik, lehetővé teszi a tevékenységek elvégzését. Minden kompetencia három összetevőből áll: a tudás, ismeretanyag; a készségek; valamint az attitűdök együttes jelenléte teszi lehetővé a hatékony feladatvégzést (BERDE et al. 2005). A kompetencia az utóbbi években divatos fogalom a pedagógiában; számos kompetenciaértelmezés és -modell született. A pedagógiai tanácsadás témakörét ezek közül Nagy József és Falus Iván modellje alapozza meg megfelelően (FALUS 2005; NAGY 2007).

Nagy József (2007) meghatározása szerint a kompetencia motívum- és tudásrendszer, amely az egyes élethelyzetekben a helyzet alakítása szempontjából célravezető tevékenység kiválasztására és végrehajtására tesz képessé. A motívumok – melyek közé többek között az attitűdök, meggyőződések is tartoznak – a döntéseket alakítják, a tudásrendszer (ismeretek és képességek) pedig lehetővé teszik a végrehajtást.

A kompetencia ily módon történő értelmezése összecseng a hétköznapi értelmezéssel, mely szerint azokban a helyzetekben, tevékenységekben érezheti kompetensnek magát valaki, amelyekben ki tudja választani a helyzet eredményes alakítását leginkább segítő viselkedés-, tevékenységmódot (döntés), továbbá azt meg is tudja valósítani (végrehajtás).

Nagy József teljes személyiségstruktúráját lefedő kompetenciamodelljének elemei: a személyes, a szociális, a kognitív és a nyelvi kulcskompetenciák.



5. ábra. Nagy József kompetenciamodellje (Forrás: NAGY 2007, 32)

Falus Iván felfogásában a pedagógiai kompetenciák a tudás, a nézetek és a gyakorlati készségek ötvözetei, melyek lehetővé teszik, hogy a pedagógus adott területen sikeresen elláthassa feladatát. A kompetenciákhoz az elkötelezettség is hozzátartozik (FALUS–KOTSCHY 2006).

5.1.2. A tanácsadó pedagógus kompetenciái

A tanácsadói szakértelem általában interdiszciplináris meghatározottságú. Egyrészt a segítő szakmákra jellemző, emberrel való bánni tudás jelenik meg benne, másrészt pedig egy szakmai tudás, amelyben azért tud segítséget nyújtani, mert az adott területnek szakértője.

Alapvető készségeit, az ismereteknek, kompetenciáknak nevezi a szakirodalom a segítő szakmákra általánosan jellemző, az emberrel való bánni tudás készségeit. Az ismereteknek, készségeknek és attitűdöknek azt a halmazát, amelyre minden tanácsadó szakembernek szüksége van, függetlenül attól, hogy melyik szakterületen dolgozik. Ilyen általános kompetenciák például az etikus viselkedés és szakszerű magatartás, a saját képességek és korlátok ismerete, a tanácsadó programok tervezésére és lebonyolítására való képesség (RITÓÓK 2009).

A tanácsadói kompetenciák közé sorolhatók továbbá az interperszonális készségek is, mint például az asszertivitás, a meghallgatás képessége, a csoportfolyamatok kezelése (BLOCK 2005).

Kubr (1993, idézi TOKÁR-SZADAI 2013) hét tulajdonságot emel ki, mellyel a tanácsadóknak rendelkezniük kell a sikeres munkához:

- Intellektuális képességek: könnyű és gyors tanulási képesség, képesség a kutatásra, adatgyűjtésre, válogatásra, értékelésre, ítéloképesség, induktív és deduktív gondolkodás, szintetizáló- és általánosítóképesség, kreatív képzelet és eredeti gondolkodás.
- Képesség emberek megértésére és közös gondolkodásra, más emberek iránti tisztelet, tolerancia, képesség az emberi reakciók befogadására és elemzésére, könnyű kapcsolatteremtés, tehát képesség a bizalom és tisztelet megnyerésére, melynek alapfeltétele az udvariasság, valamint a jó modor is.
- Képesség a kommunikációra, meggyőzésre és motiválásra: képesség mások meghallgatására, szóbeli és írásbeli kommunikációra, más emberek tanítására, meggyőzésére és motiválására.
- Intellektuális és érzelmi érettség: viselkedés és cselekedetek kiegyensúlyozottsága, függetlenség, hogy képes legyen tárgyilagos következtetések levonására, képesség a nyomással szembeni ellenállásra, frusztrációval és bizonytalanságokkal való együttélésre. Nagyon fontos az önkontroll minden helyzetben, a rugalmasság, valamint adaptációs képesség a megváltozott körülményekhez.
- Személyes ambíció és kezdeményezőképeség: egészséges ambíció, vállalkozó kedv, bátorság, kezdeményezés és állhatatosság.
- Etika és becsületesség: őszinte törekvés mások megsegítésére, rendkívüli becsületesség, képesség felismerni a saját kompetenciájának határait. Fontos, hogy képes legyen a hibái beismerésére, valamint a kudarcokból való tanulásra.
- Fizikai és mentális egészség.

A különböző szerzők a személyes jellemzők között a hatékony konzultáns hat tulajdonságát sorolják fel:

- Az első: az intellektuális kompetencia, amely a tanácsadó elméleti felkészültségét, értelmi képességeit és tanulmányosságát jelzi.

- A második: a megfelelő szintű energia, amely úgy érthető, hogy elég ereje van ahhoz, hogy a konzultációval járó érzelmi és fizikai igénybevételt elviselje.
- A harmadik: a flexibilitás, azaz rugalmasság, amely azt jelenti, hogy a hatékony tanácsadók a kliens igényeihez igazítják a tevékenységüket. Nem ragaszkodnak mereven egy elmélethez vagy sémához, hanem rugalmasan keresik a klienshez leginkább illeszkedő módszert.
- A negyedik jellemző a támogatás, amely alatt azt értik, hogy a tanácsadó támogatja a tanácskérőt saját döntései meghozatalában, segít reményt és erőt kelteni, de tartózkodik attól, hogy a megmentő szerepébe helyezkedjen.
- Az ötödik jellemző a jóindulat, amely magába foglalja, hogy a tanácsadó szeretne a kliens érdekében, konstruktív módon közreműködni a kliens függetlenségének elősegítésével, etikusan.
- A hatodik tulajdonság az önismeret, a saját személyiségének reális észlelése, amely elengedhetetlen a segítő szakmában dolgozó szakembereknél (FONYÓ–PAJOR 2000).

Heron a hatékony segítséghez szükséges tanácsadói tulajdonságok közül kiemeli az „érzelmi kompetencia” fontosságát, és a segítő jóindulatot tartja még a hatékony tanácsadói magatartás alapvető forrásának. Ennek kulcsjellemzői: meleg törődés másokkal, nyitottság és ráhangolódás a másik valós helyzetére – annak megragadása, hogy mire van a másoknak szüksége, hiteles jelenlét, őszinteség (HERON 1990).

Speciális kompetenciák alatt azt a szakmai tudást értjük, amelyik szakterületen a tanácsadó dolgozik. A speciális kompetencia a tanácsadó adott problémakörhöz kapcsolódó magas színvonalú szakmai ismereteit, készségeit jelenti, és szakszerű hozzáállást azokon a területeken, amelyekben a tanácsát kikérik. Ez az ismeretanyag a munkahelyi környezettől és a szolgáltatást igénylő klienscsoporttól függően változhat (RITÓOK 2009).

Eltérő szakmai ismereteket igényel tehát a pályaválasztási tanácsadás, a családi tanácsadás, a krízistanácsadás, a rehabilitációs tanácsadás vagy az addiktív tanácsadás (ANTALOVITS 1999). De talán még jobban tükrözi a speciális szakértelem különbségeit, ha az üzleti életben dolgozó tanácsadókra gondolunk, mint például a mérnöki tervezés, marketing, pénzügy vagy rendszerelemzés (BLOCK 2005).

Esetünkben a speciális kompetenciát a kora gyermekkori nevelés szakértelme jelenti. A tanácsadó pedagógusok azért segíthetik a szülőket a kora gyermekkori nevelés során előforduló pedagógiai problémák otthoni megoldásának megtalálásában, mert szakértői a bölcsődés-óvodás korosztály nevelésének. Ez a szakértelem minimálisan az alábbiakat jelenti:

- a gyermek szükségleteit, jelzéseit és igényeit értelmezni tudó, ráhangolódni képes, érzékeny, kommunikatív és válaszkész gondozást;
- a gyermeki személyiségfejlődés alapos és személyre szabott ismeretét;
- a gyermek szakszerű megismerésének módjait;
- az egyéni fejlődést támogató környezet kialakítását;
- a gyermeki fejlődést támogató pedagógiai eszköz- és tevékenységrendszer tudatos megválasztását;
- a fejlődés szakszerű nyomon követését;
- az eredmények elemző értékelését és annak alapján a további pedagógiai tevékenység megtervezését, kivitelezését;
- a szülőket partneri szerepkörben értelmező attitűdöt és a szülői kompetencia erősítését, a nevelésben a családok támogatását;
- a társszakmák/bevont segítők tevékenységében való tájékozottságot és az alkalmasságot a velük való együttműködésre.

A pedagógiai tanácsadó szaktudás kompetenciaelemeit az alábbiakban foglaljuk össze:

A tudás, ismeretanyag szintjén:

- A tanácsadó pedagógus ismeri a problémamegoldó folyamat főbb lépéseit, a pedagógiai tanácsadás modelljét.
- Tudja, hogy az egyes tanácsadási lépések során milyen feladatai vannak.
- Ismeri a tanácsadás fő módszereit: a kommunikációs technikákat, az öndefiníciós módszereket és a mérlegelési eljárásokat.
- Ismeri a csoportos beszélgetések tervezésének és vezetésének elméleti hátterét és módszertanát.
- Szakterületén – esetünkben a kora gyermekkori nevelés színterén – széles körű szakmai ismeretekkel rendelkezik.
- Ismeri a kora gyermekkori intervenció intézményrendszerét és segítségnyújtási formáit.

A képesség-készség szintjén:

- A tanácsadó pedagógus képes a problémájával őt felkereső szülőket, pedagógustársakat figyelmesen meghallgatni.
- A beszélgetésvezetési fogások alkalmazásával a mélyebb önfeltárást és önmegértést elősegíteni.
- Képes végigvezetni a tanácskérőt a problémamegoldó folyamaton, facilitálja az alternatív megoldások kialakulását.
- Képes az öndefiníciós módszereket úgy alkalmazni, hogy az a tanácskérőnél mélyebb önismerethez, önmegértéshez vezessen.
- Képes a mérlegelési eljárások alkalmazására, ezzel elősegítve a kliens választását, döntését.
- Képes a tanácsadási folyamatban az információhordozó eszközök alkalmazására.

Az attitűdök szintjén:

- A pedagógus tanácsadó elfogadó, az emberi problémák iránt nyitott és kész a tanácskérő szükségleteihez igazodó segítségnyújtásra.
- Empatikus hozzáállással fordul a tanácskérők és gyermekeik felé.
- Tiszteletben tartja a tanácskérők személyiségét, és arra törekszik, hogy az ő élethelyzetüknek megfelelő adaptív megoldásokat találjanak a felmerülő problémákra.
- Nyitott az interdiszciplináris együttműködésre és a teammunkára.

A pedagógiai tanácsadás kompetenciahatárainak kijelölése során több oldalról szükséges megközelíteni a konkrét esetet, és mindig az adott kérdésben kell döntenie arról, hogy a felmerülő probléma a pedagógiai tanácsadás illetékességi körébe sorolható-e.

A kompetenciahatárok kijelölése nem egyszerű feladat, hiszen az emberi problémák természetükből adódóan nehezen kategorizálhatók, sokszor összefonódva, együttesen jelennek meg, így egy-egy konkrét esetben komoly gondot jelenthet annak az eldöntése, hogy milyen szakértelem (pedagógiai, pszichológiai, gyógypedagógiai, orvosi, szociális) és milyen segítő beavatkozás (tanácsadás, pszichoedukáció, reszocializáció, tréning, pszichoterápia) alkalmazható a leghatékonyabban. Amennyiben a tanácsadó úgy ítéli meg, hogy nem ő illetékes a tanácskérő problémamegoldásának a segítségével, tudnia kell más szakemberhez irányítani a szülőt.

5.1.3. A kompetenciahatárok kijelölésének főbb szempontjai

Elsőként át kell gondolni, hogy maga a tanácsadás mint módszer alkalmas-e az adott probléma kezelésére. A tanácsadás meghatározásánál követett gondolatmenetünk szerint olyan típusú problémák sorolhatók ide, amelyeknél a probléma megoldása egy racionális döntés-előkészítő folyamattal jól támogatható, alternatív megoldások kidolgozhatók, és a tanácskérő tudatos megnyilvánulásain keresztül éri el hatását. A pedagógiai tanácsadás leginkább a probléma megoldásához szükséges információk feltárással és feldolgozásával foglalkozik.

A második fontos szempont, hogy a tanácsadó szakterületi ismeretei megfelelőek-e az adott problémához kapcsolódó megoldások megtalálásához. Éppen a kora gyermekkori nevelés ismereteire van-e szükség a kliens problémamegoldásának elősegítésére, vagy más szakértelem hasznosabb lenne. Például, ha egy anyuka elmeséli, hogy milyen anyagi nehézséggel küzd a család, mert az apuka munkanélküli lett, és ezért kéri a kisgyermeknevelő vagy óvodapedagógus segítségét, akkor az anyagi helyzet javítására irányuló megoldások kidolgozásában valószínűleg nem a pedagógusok tudnak a leghatékonyabban segíteni, hanem a szociális szakemberek. Ezekben az esetekben van szükség szakmaközi együttműködésre, hogy a tanácsadó pedagógus, a megfelelő szociális szakemberhez tudja továbbirányítani a tanácskérő szülőt.

A harmadik fontos szempont a kompetenciahatárok megítélésében, hogy az adott probléma milyen súlyosságú és milyen a tanácskérő személyisége. A kompetenciahatárok kijelölésében nagy segítséget nyújt WIEGERSMA (1989) modellje, amely a problémákat is elkülöníti azok nehézségi foka szerint, és a tanácskérők személyiségállapotára is tekintettel van. Modellje lehetővé teszi a problémaszintekhez az adekvát segítségnyújtási formák hozzárendelését.

5.1.4. Wiegiersma modellje – a problémák ötfokú elkülönítése

1. szint: A normális ember mindennapos életében előforduló problémái. Jellemzői: A döntéseket olyan helyzetben kell meghozni, amely egyáltalán nem világos. Mégis a választási lehetőségek reálisak és határozottak. A személy önállóan képes dönteni a problémájában, ugyanakkor tájékozódásra van szüksége a választási lehetőségeket és azok következményeit illetően. Ezen a szinten az adekvát segítségnyújtási forma az információadás.

2. szint: Bonyolultabb döntési helyzet. Jellemzői: Nagy mennyiségű információ hiányzik, több ellentétes szempontot kell figyelembe venni egyszerre. A döntés előtt álló személy bizonytalan, segítségre van szüksége, az ilyen jellegű problémák igénylik a tanácsadói segítséget, a tanácsadás ebben az esetben igazán hatékony.

3. szint: Komoly belső konfliktusok szintje. Jellemzői: A választás előtt álló személy bizonytalannak érzi jövőjét, vágyai gyakran nem reálisak. Ahhoz is segítségre van szüksége, hogy a helyzetét reálisabban értékelje. Elsősorban feszültségeinek csökkentésére van szükség, mielőtt a problémákkal kezdenénk foglalkozni. Az ilyen jellegű problémák segítése már a pszichológiai tanácsadás feladata.

4. szint: A döntési problémák neurotikus problémákkal együttesen jelennek meg. Jellemzői: A személyiség belső életében mélyen gyökerező problémák kiterjedt körére számíthatunk. A döntési problémákra csak akkor lehet megoldást találni, ha a neurotikus problémák már megszűntek. Ezekben az esetekben a pszichoterápia a megfelelő segítségnyújtási mód.

5. szint: Nagymértékű integrációhiány, amely pszichés vagy organikus patológiával is együtt járhat. Ez gyakran megakadályozza a probléma megoldását, vagy csak nagyon primitív választást tesz lehetővé. Ezen a szinten a pszichiátriai segítségnyújtás látszik megoldásnak, szükség szerint pszichoterápiával kiegészítve.

Az emberi problémák öt szintjén különböző nehézségű esetek jelennek meg, így különböző szintű eljárásokra van szükség a megoldásukhoz. Wieggersma azt írja, hogy egyre többféle pszichológiai tanácsadóra van szükség – tanárok, szociális gondozók, lelkészek –, akik kiegészítő képzést követően lesznek képesek segítséget nyújtani az 1–2. szinten megfogalmazódó problémák megoldásában. A magasan képzett szakemberek a 3. szinttel jelzett bonyolultabb esetekkel foglalkoznak (WIEGERSMA 1989). Mindezek alapján véleményünk szerint a tanácsadó pedagógusok az 1–2. szinten jelentkező nehézségek esetén nyújthatnak hatékony segítséget. Más jellegű, illetve komplex probléma megoldásához pszichológus vagy más segítő szakember szakmai segítségnyújtására van szükség.

A kompetencia érvényesülése felveti az autonómia és a felelősség kérdését is. Ahhoz, hogy a pedagógus kompetensen tudjon viselkedni az egyes tanácsadási helyzetekben, jogosultnak és képesnek kell lennie önálló és felelős döntéseket hozni. Ez a mindennapok gyakorlatában sajnos nincs mindig így, nem ritka jelenség, hogy a szakember helyett az intézmény vezetője jogosult döntéseket hozni olyan helyzetekben, melyekre a pedagógusnak nagyobb a rálátása. Az autonómia és a felelősség nem alakul ki automatikusan, a szakemberképzés és továbbképzés fontos feladata az erre való felkészítés.

A kompetencia nem csupán szakmai felkészültség, hanem aktuális emberi alkalmasság és a helyzetben aktuálisan betöltött szerep függvénye is, vagyis kialakulhat olyan helyzet, hogy a szakmai felkészültség ellenére kontraindikált a tanácsadás.

5.2. A pedagógiai tanácsadás és az interdiszciplináris együttműködés etikai kérdései

A gyermekek megismerési módszereinek alkalmazása, a szülők számára nyújtott tanácsadói támogatás és a kora gyermekkori intervencióban közreműködő szakemberek együttműködése is sok etikai kérdést vet fel.

A pedagógus, illetve a pszichológus szakmának is van már kidolgozott etikai kódexe, amely érvényes a tanácsadó pedagógusokra is. Az etikai szabályrendszer fogja össze azokat az erkölcsi követelményeket, elvárásokat, amelyek az emberek közötti viszonyt, érintkezést szabályozzák. Egy szakma etikai elvei a szakma gyakorlása során alakulnak ki. A szakmai etika elvei egyéni módon, a szakember saját etikai elveivel összerendeződve épülnek be a személyiségbe (SZŐNYI 2009).

Az etikai felelősség vállalását segítheti, ha ismerünk néhány szabályt, amelyhez viselkedésünket igazíthatjuk. A teljesség igénye nélkül soroljuk fel a következőkben azokat az etikai szabályokat, amelyeket a tanácsadás gyakorlása során fontos betartani:

- A tanácsadási folyamatban történekeért elsősorban a tanácsadónak kell vállalnia a felelősséget.
- A szülővel való kapcsolatban tekintettel kell lenni a tanácskérő emberi méltóságára.
- A kettős kapcsolat elkerülése érdekében olyan személyekkel, akikkel más kapcsolatban is áll a tanácsadó (családtag, barát stb.) a kapcsolatot el kell kerülni.
- Oda nem illő részletek felől ne kérdezősködjön a tanácsadó. A tanácskérő életének személyes részletei, amelyek az adott problémával nem állnak kapcsolatban, nem lehetnek a tanácsadási beszélgetések témái.
- Olyan légkörben és időintervallumban foglalkozzon a tanácskérővel, ahogyan szeretné, hogy hasonló helyzetben vele is bánnának.
- A tanácsadót titoktartás kötelezi azon információkra vonatkozóan, amelyeket a tanácskérőtől, illetve a tanácskérőről szerez. Olyan esetekre, adatokra, amelyeknek közlésére a tanácsadót a szülő felhatalmazza, nem terjed ki a titoktartási kötelezettség.
- Más személyektől a tanácskérőre vonatkozóan nyert értesülések vele csak akkor közölhetők, ha az információt adó személy ebbe beleegyezését adta.
- Amennyiben a tanácsadási folyamatról videó- vagy hangfelvétel készül, ehhez előzetesen a szülő és/vagy a tanácskérő beleegyezését kell kérni.
- A kutatásban vizsgálati személyként való részvételről a tanácskérőnek kell döntenie.

- A publikációkban, esettanulmányokban ügyelni kell arra, hogy a személyre vonatkozó adatokat úgy elfedje a tanácsadó, hogy azok alapján az érintettek ne legyenek felismerhetők. Személyes adatokat, amelyekről a tanácskérő beazonosítható lenne (név, születési adatok, lakcím stb.) etikátlan és törvénybe ütköző publikálni.
- A tanácsadó ismerje jól saját felkészültségének határait, maradjon saját szakmai kompetenciáján belül, ezt ne lépje túl (SZILÁGYI 1994; IVEY–DOWNING 1980; SZŐNYI 2009; Pszichológusok szakmai etikai kódexe).

A gyermekek komplex ellátása érdekében szükség van arra, hogy a kora gyermekkori intervenció szakértői szereplői együttműködjenek. Erre természetesen csak akkor van lehetőség, ha a különböző szakterületen dolgozó szakembereknek némi rálátása van a többi szakterület tevékenységrendszerére, és azonos szemléletet képviselnek. Ennek kialakítása azonban nem könnyű. A kora gyermekkori intervenció intézményrendszerében érintett az egészségügy, a köznevelés, a szociális ágazat és helyenként a közigazgatás is. „A kora gyermekkori intervenció intézményrendszer résztvevői azok az egészségügyi, köznevelési, szociális, gyermekvédelmi, gyermekjóléti és egyéb szereplők (intézmények, illetve azoknak képviselői), akik a speciális támogatást igénylő gyermekekkel, illetve családjaikkal a gyermek fogantatásától az iskoláskorig kapcsolatba kerülnek. Munkájuk a rendszer működésének különböző szakaszaihoz, egyrészt a szűrés, jelzés folyamatához, másrészt a diagnosztika szakaszához, harmadrészt az ellátások, juttatások, szolgáltatások rendszeréhez kapcsolódik” (KEREKI–SZVATKÓ 2015).

A tanácsadás e jellegénél fogva multiszektoriális együttműködést igényel, ami nem könnyíti meg a működést. Gyakori, hogy a különböző ágazatokba tartozó szereplők nem értik egymást, és nincs is nyitottság egymás megértésére (KEREKI–LANNERT 2009).

A közelmúltban elindult fejlesztések éppen ezért a szükséges „egy nyelven beszélés” előmozdítását célozzák. Legáltalább ennyire lényeges azonban egymás szakértelmének elismerése és tiszteletben tartása, egymás munkájának megbecsülése is. Az egyes esetekkel összefüggésben szerzett információkkal kapcsolatban az interdiszciplináris együttműködésben is érvényes a titoktartás kötelezettsége, csakúgy, mint a saját kompetenciahatárok megtartása.

6. ZÁRSZÓ

Könyvünket elsősorban pedagógusok számára készítettük. Ezért a kötet koncepciójának kialakítása során fontosnak tartottuk, hogy kiadványunk elsősorban a gyermekek teljesebb megismerése és a pedagógiai tanácsadás témáiban gazdagítsa a kora gyermekkori nevelésben érintett szakemberek módszertani ismereteit.

Az elméleti és gyakorlati tananyag összeállításakor mindvégig törekedtünk arra, hogy az óvodai és bölcsődei tanácsadáshoz nélkülözhetetlen szakmai szemléletet is közvetítsük olvasóink számára. Ugyanakkor emellett fontosnak tartottuk, hogy bemutassuk a gyermekvállalással és gyermekneveléssel kapcsolatos társadalmunkban létező sokféleséget is, hiszen a pedagógiai tanácsadás mint segítő foglalkozás a nevelők, gondozók részéről minden eddiginél toleránsabb hozzáállást és érzékenyebb gondolkodást igényel.

Bízunk abban, hogy kötetünk sikeresen közvetítette az új ismeretek elsajátításához szükséges ismereteket és szemléletet, így sok kisgyermeknevelő és óvodapedagógus számára igazodási pontot jelent a képzések során, és új célokat is ad a szakmai munkában.

Felhasznált irodalom

- ACKROYD, Stephen – HUGHES, John A. (1992): *Data Collection in Context*. London – New York, Longman Publishing.
- AMUNDSON, Norman E. – BORGAN, William A. – POLLARD, Diane E. – WESTWOOD, Marvin J. (2013): *Csoportos tanácsadás. Kézikönyv csoportvezetőknek*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- ANTALOVITS Miklós (1999): Az alkalmazott pszichológia Magyarországon. *Alkalmazott pszichológia*, I. évf. 1. szám, 5–13. p.
- BABBIE, Earl (2003): *A társadalomtudományi kutatások gyakorlata*. Budapest, Balassi.
- BÁBOSIK István (2004): *Nevelésemélet*. Digitális Tankönyvtár. Budapest, Osiris. A TÁMOP 4.2.5.B-11/1-2011-0001 Tudományos és felsőoktatási tartalmak központi elektronikus közzétételének biztosítása című projekt keretében digitalizált tartalom.
- BAGDY Emőke – BUGÁN Antal (1997): A pszichológiai csoportmunka mint a személyiség fejlődésének, fejlesztésének színtere és eszköze. In BAGDY Emőke (szerk.): *A pedagógus hivatásszemélyisége*. Debrecen, KLTE Pszichológiai Intézet.
- BAGDY Emőke (2009): Pszichoterápia, tanácsadás, szupervízió, coaching: azonosságok és különbségek. In KULCSÁR Éva (szerk.): *Tanácsadás és terápia*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- BARKÓCZI Mariann – BÖJTÖS Zoltánné – HAMVASNÉ BÖGRE Julianna – GERENCSÉR Zita – GÁSPÁR Jánosné (2007): *Az óvodás gyermek fejlődésének nyomon követése*. Budapest, SuliNova.
- BAKOS Ferenc (szerk.) (2007): *Idégen szavak és kifejezések szótára*. Budapest, Akadémiai.
- BATA Teodóra – KOPPÁNY Ivett – PÓSFÁINÉ Sebestyén Bianka – SZUROMINÉ Balogh Mónika – TOLNAYNÉ Falusi Mária (2016): *Kiegészítő Útmutató az Oktatási Hivatal által kidolgozott Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez című felhasználói dokumentáció értelmezéséhez. A bölcsődében, mini bölcsődében pedagógus munkakörben foglalkoztatottak számára*. Budapest, Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/bolcsode.pdf (A letöltés ideje: 2017. november 15.).
- BIMBÓ Zoltánné (é. n.): *A beszélgető szülőcsoport*. (Kézirat) Eger.
- BLOCK, Peter (2005): *Makulátlan tanácsadás*. Budapest, HVG Kiadó.
- BORGAN, William A. – POLLARD, Diane E. – AMUNDSON, Norman E. – WESTWOOD, Marvin J. (1995): *Képességek összefoglalása*. (Kézirat) Munka-pályatanácsadó szakpszichológusi képzés anyaga.
- BÖDDI Zsófia – KESZAI Barbara – SERFŐZŐ Mónika – DÜLL Andrea (2005): A megfigyelés kutatómódszertana – Interakciók megfigyelése integrált és inkluzív óvodai környezetben. *Gyermeknevelés*, 3. évf. 2. szám, 29–50. p.
- BÖLCSŐDEI ADAPTÁCIÓ. MÓDSZERTANI LEVÉL (1981) In *Előadások – Közlemények – Dokumentumok*. Gyál, Bölcsődék Országos Módszertani Intézete. http://www.magyarbolcsodek.hu/files/shares/Az_adaptacio.pdf (A letöltés ideje: 2018. augusztus 10.).
- BUDA Béla (1986): *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Budapest, Animula.
- BUDA Béla (2009): A lelki segítség alapkérdései. In KULCSÁR Éva (szerk.): *Tanácsadás és terápia*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 11–59. p.
- BUDAVÁRI-TAKÁCS Ildikó (2011a): *A tanácsadás szociálpszichológiája*. TÁMOP 4.2.5.B-11/1-2011-0001 Tudományos és felsőoktatási tartalmak központi elektronikus közzétételének biztosítása című projekt keretében digitalizált tartalom. Budapest, Szent István Egyetem. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_A_tanacsadas_szocialpszichologiaja/ch10.html (A letöltés ideje: 2018. február 21.).
- BUDAVÁRI-TAKÁCS Ildikó (2011b): *Karriertervezés*. Digitális Tankönyvtár. TÁMOP 4.2.5.B-11/1-2011-0001 Tudományos és felsőoktatási tartalmak központi elektronikus közzétételének biztosítása című projekt keretében digitalizált tartalom. Budapest, Szent István Egyetem (A letöltés ideje: 2018. február 21.).
- COLE, Michael – COLE, Sheila R. (2006): *Fejldéslélektan*. Budapest, Osiris.
- CZUPRÁK Ottó – KOVÁCS Gábor (2017): *A szervezetvezetés elmélete. A közszolgálati szervezetek vezetésének alapjai*. Budapest, Dialóg Campus Kiadó.
- CSÉPE Valéria (2005): *Kognitív fejlődés – neuropszichológia*. Budapest, Gondolat.
- DÁVID Mária (2004): *Tanulási hatékonyság fejlesztése a felsőoktatásban csoportos tanácsadás módszerével*. Doktori (PhD) értekezés. Debrecen, Debreceni Egyetem.
- DÁVID Mária – ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna – FARKAS Zsuzsanna – HÍDVÉGI Márta – LUKÁCS István (2006): *Hatékony tanulómegismerési technikák. Oktatási segédletek pedagógus továbbképzésben résztvevők számára*. Budapest, SuliNova Kht.
- DÁVID Mária (2012): *A tanácsadás és konfliktuskezelés elmélete és gyakorlata*. Budapest, Szent István Társulat.
- DÁVID Mária (2016): *Oktatási segédanyag a pedagógiai tanácsadáshoz*. Kézirat. Eger, Eszterházy Károly Egyetem
- DEMAUSE, Lloyd (1974): The Evolution of Childhood. In DEMAUSE, Lloyd (ed.): *The History of Childhood*. New York, The Psychohistory Press and Harper & Row.
- DESFORGES, Charles – ABOUCHAAR, Alberto (2003): *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. Research Report 433. London, Department for Education and Skills.
- DOBOS Ágota – TISZA Gabriella – TÓTH József János (2011): Reflektivitás – pedagógus tréningek tükrében. *Felnőttképzési Szemle*, V. évf. 1–2. sz., 53–59. p.
- DURKHEIM, Émile (2001): *Öngyilkosság*. Ford. Csákó Mihály. Budapest, Osiris.
- ELKIND, David (1980): *The Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon*. New York, Addison – Wesley.
- F. LASSÚ Zsuzsa – PERLUSZ Andrea – MARTON Eszter (2012): Elvek és gyakorlatok. Példaértékű kezdeményezések Magyarországon a család és intézmény kapcsolatának, a szülők bevonódásának támogatására. In PODRÁCZKY Judit (szerk.): *Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 85–103. p.
- FALUS Iván (2004): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- FALUS Iván – KOTSCHY Beáta (2006): Kompetencia alapú tanárképzés: Divatos jelszó vagy a megújulás eszköze? *Pedagógusképzés*, 3–4, 67–78. p.
- FALUSSY Béla – CSÓREGH Éva – LACZKÓ András – PÁRTOS Vera (1976): *Szervezetkutatás az iskolában*. Budapest, MTA Pedagógiai Kutató Csoport.
- FELTHAM, Colin – DRYDEN, Windy (2004): *Dictionary of Counselling*. 2nd ed., London – Philadelphia, Whurr Publishers.
- FODOR László (2007): *Nevelésemélet*. Egyetemi jegyzet. Marosvásárhely, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem.
- FODOR László – KRISKÓ Edina (2014): *A hatékony kommunikáció alapjai*. Budapest, Noran Libro Kiadó.
- FONYÓ Ilona – PAJOR András (szerk.) (2000): *Fejezetek a konzultáció pszichológiájának témaköréből*. Budapest, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.
- FÖLDES Petra (2005): Változások a család és az iskola viszonyában. Szempontok az iskola szocializációs szerepének újragondolásához. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. évf. 4. szám, 39–44. p.
- GARZ, Hans-Günter (1999): A tanácsadás koncepciói és modelljei. In ZÁSZKALICZKY Péter – LECHTA Viktor – MATUSKA Ondrej (szerk.): *A gyógypedagógia új útjai. Rendszerfejlesztés, tanácsadás, integráció*. Budapest, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.
- GIBSON, Robert L. – MITCHELL, Marianne H. (1995): *Introduction to Counseling and Guidance*. Indiana University – Merrill an imprint of Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey – Columbus, Ohio.

- GOLNHOFER Erzsébet – SZABOLCS Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- GORDON, Thomas (1989): *T. E. T. A tanári eredményesség tanulása*. Budapest, Gondolat.
- GORDON, Thomas (1990): *P. E. T. A szülői eredményesség tanulása*. Budapest, Gondolat.
- HAÁSZ Sándor (2011): *Reflektív intencionalitás az élményközpontú segítségben*. Doktori téziszfüzet. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola.
- HADNAGY József (2003): A témacentrikus csoportfoglalkozások jellemzői. In VARGÁNÉ DÁVID Mária (szerk.): *Pályaorientációs foglalkozások és a munkaerőpiacon való eligazodás támogatása az iskolában*. Eger, BAZ Megyei Munkaügyi Központ – EKf.
- HEGYI Ildikó (2000): *Fejlesztési lépcsőfokok óvodáskorban*. Budapest, Okker Kiadó.
- HOOVER-DEMPSEY, Kathleen V. – SANDLER, Howard M. (1997): Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 1, 3–42. p.
- HORÁNYI Annabella – KÓSÁNÉ Ormai Vera (2006): *Mi, pedagógusok*. Budapest, Flaccus Kiadó.
- HUGHES, Patrick – MAC NAUGHTON, Glenda (2000): Consensus, Dissensus or Community: the politics of parent involvement in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 1 (3), 241–258. p.
- IVEY, Allen E. – DOWNING, Lynn S. (1980): *Tanácsadás és pszichoterápia*. Budapest, Orvostovábbképző Egyetem Pszichiátriai és Klinikai Pszichológiai Tanszék.
- IZSÓNÉ SZECSÓDI Ildikó (2003): A csoportos foglalkozás. In VARGÁNÉ DÁVID Mária (szerk.): *Pályaorientációs foglalkozások és a munkaerőpiacon való eligazodás támogatása az iskolában*. Eger, BAZ Megyei Munkaügyi Központ – EKf.
- JÓZSA Krisztián – ZENTAI Gabriella – HAJDÚNÉ HOLLÓ Katalin (2017): *A gondolkodás fejlesztése 4–8 éves korban*. Szeged, Mozaik Kiadó.
- JÓZSEF István (2006): A pedagógusok szakmai személyiségének újszerű fejlesztési lehetősége: a szupervízió. *Képzés és Gyakorlat*, 4. évf. 2. sz. 39–41. p.
- KAPITÁNY Balázs – SPÉDER Zsolt (2015): Gyermekvállalás. In MONOSTORI Judit – ŐRI Péter – SPÉDER Zsolt (szerk.): *Demográfiai portré 2015*. Budapest, KSH Népeségtudományi Kutatóintézet, 41–56. p.
- KELEMEN Lajos (2001): Képességmérés az óvodában. Hajdúböszörmény, Poliforma Kiadó.
- KEREKI Judit (2015): A kora gyermekkori intervenció rendszere – utak és kapcsolódások. *Gyermeknevelés*, 2. sz. 55–76. p.
- KEREKI Judit – SZVATKÓ Anna (2015): *A kora gyermekkori intervenció, valamint a gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás szakszolgálati protokollja*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- KEREKI Judit – LANNERT Judit (2009): *A korai intervenció intézményrendszer hazai működése*. Kutatási zárójelentés. Budapest, TÁRKI-TUDOK. http://fszk.hu/wp-content/uploads/2016/05/Korai_intervencios_intezmenyrendszer_hazai_mukodes_kutatasi_zarjelentes.pdf (A letöltés ideje: 2017. november 15.).
- KISSNÉ FAZEKAS Ibolya (2010): Szülőcsoportos beszélgetések a bölcsődében. In uő. (szerk.): *Iránytű antológia*. Szeged, Tipegő Szegedi Bölcsődei Alapítvány – Bába Kiadó, 142–152. p.
- KLUGE, Norbert (2004): *A gyermeklét antropológiája. Utak a gyermeki lét megértéséhez pedagógiai megközelítésben*. Budapest, Anima.
- KONTRA József (2011): *A pedagógiai kutatások módszertana*. Kaposvár, Kaposvári Egyetem. <http://mek.oszk.hu/12600/12648/12648.pdf> (A letöltés ideje: 2017. szeptember 30.).
- KÓSA Éva (2016): A média: a változások oka vagy eszköze? A generációs szakadékról. *Gyermeknevelés*, 4. évf. 2. szám, 48–68. p. http://gyermekneveles.tok.elte.hu/16_2_szam/pub/kosa_eva.pdf (A letöltés ideje: 2017. december 16.).
- KOVÁCS Éva (2006): Interjú módszerek és technikák. In FEISCHMIDT Margit (szerk.): *Kvalitatív módszerek az empirikus társadalom- és kultúrakutatásban*. Budapest, ELTE. http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/index4b47.html?option=com_tananyag&task=showElements&id_tananyag=53 (A letöltés ideje: 2018. július. 16.).
- KOVÁCS Ildikó Éva (2007): Az egy- és a kétirányú kommunikáció. In MÉSZÁROS Aranka (szerk.): *Kommunikáció és konfliktusok kezelése a munkahelyen*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 71–82. p.
- KOZMA Tamás (1985): *Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- KÖLESNÉ NÉMETH Mária (2012): *A pedagógiai diagnosztikai eljárások, a nyomon követéses mérés, megfigyelés, értékelés, tervezés és komplex fejlesztés. Hátrányos helyzetű 3–7 éves korú gyerekek integrált óvodai nevelése*. A Biztos Kezdet Óvodai Program háttér tanulmányai. 5. kötet. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2013): *Óvodától a munkahelyig*. Felelős szerkesztő: MALAKUCZINÉ PÓKA Mária. Debrecen, KSH Debreceni Főosztály. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/ovoda_mhely11.pdf (A letöltés ideje: 2017. november 6.).
- KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2016a): *A termékenységi folyamatok hazai jellemzői, 1970–2015*. Budapest, KSH. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/termekenysegy15.pdf>. (A letöltés ideje: 2017. december 7.).
- KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2016b) Oktatási adatok 2015/16, *Statistikai Tükör*. április 28., Budapest, KSH. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1516.pdf> (A letöltés ideje: 2017. december 6.).
- LEHOTA József (2001): *Marketingkutatás az agrárgazdaságban*. Budapest, Mezőgazda Kiadó. <https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/marketingkutatás/index.html> (A letöltés ideje: 2018. július 16.).
- M. NÁDASI Mária (2016): A megváltozott családok hatása a gyermekekre. *Gyermeknevelés*, 4. évf. 2. szám, 35–47. p. http://gyermekneveles.tok.elte.hu/16_2_szam/pub/m-nadasi_maria.pdf (A letöltés ideje: 2017. december 16.).
- MAJZIKNÉ LICHTENBERGER Krisztina (2012): *A szupervízió valódi segítség lehetne a pedagógusoknak*. Az V. Miskolci Taní-tani Konferencián 2012. február 3-án elhangzott előadás szerkesztett változata. Taní-tani Online: http://www.tani-tani.info/a_szupervizio_valodi (A letöltés ideje: 2018. január 25.).
- MATTINGLY, Doreen – PRISLIN, Radmila – MCKENZIE, Thomas L. – RODRIGUEZ, James L. – KAYZAR, Brena (2002): Evaluating evaluations: The case of parental involvement programs. *Review of Educational Research*, 72 (4), 549–576. p.
- MCLEOD, John (2003): *An introduction to counselling*. London, Open University Press.
- MEARNS, Dave (1996): A terápia személyközpontú megközelítése. In: HARDAY Ildikó (szerk.): *A személyközpontú megközelítés elmélete és alkalmazása a segítő szakmában*. Szöveggyűjtemény. Budapest, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.
- MIHÁLY Ottó (1989): Alkura és együttműködésre alapozott iskola – Tézisek az iskola fejlesztéséhez. In: uő (szerk.): *Iskola és pluralizmus*. Budapest, Edukáció Kiadó, 15–30. p.
- MUCHIELLI, Roger (1992): Célzott beszélgetés a segítő kapcsolatban. In RITOÓKNÉ ÁDÁM Magda (szerk.): *A tanácsadás pszichológiája*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- MURÁNYI Irén Anna (2006): A tanácsadás pszichológiája. In BAGDY Emőke – KLEIN Sándor (szerk.): *Alkalmazott Pszichológia*. Budapest, Edge 2000 Kiadó.
- N. KOLLÁR Katalin – SZABÓ Éva (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris. http://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop425/2011_0001_520_pszichologia_pedagogusoknak/ch03s03.html#id487194 (A letöltés ideje: 2017. november 21.).
- NAGY József (1980): *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Budapest, Akadémiai.
- NAGY József (szerk.) (2007): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Szeged, MOZAIK KIADÓ.

- NAGY József – JÓZSA Krisztián – VIDÁKOVICH TIBOR – FAZEKASNÉ Fenyvesi Margit (2004a): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves korban*. Szeged, Mozaik Kiadó.
- NAGY József – JÓZSA Krisztián – VIDÁKOVICH TIBOR – FAZEKASNÉ Fenyvesi Margit (2004b): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Szeged, Mozaik Kiadó.
- RÓNAINÉ FALUSI Mária – NÉMETH Margit – STRÓBL Mária – SZEGEDI Judit (1993): Bölcsődei gondozónők újszerű kapcsolata a szülőkkel. *Gyermekgyógyászat*, 44. évf. 4., 306–311. p.
- NÉMETHNÉ TÓTH Ágnes (2014): *Negyedszázad az iskolában*. Habilitációs értekezés. Neveléstudományi Doktori Iskola. Eger, EKF.
- NYITRAI Ágnes (2015): Pedagógiai szemléletmód a bölcsődei nevelésben-gondozásban. In Podráczky Judit (szerk.): *Szemelvények a kisgyermeknevelés köréből 1*. Kaposvár, Kaposvári Egyetem.
- NYITRAI Ágnes – KORINTUS Mihályné (2017): *Játék az első életévemben*. Budapest, Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft.
- OLLÉ János (2006): Tanulók megismerésének módszerei. In *Multimédia és pedagógia – nevelélmélet*. Budapest, Apertus Közalapítvány. http://edutech.elte.hu/multiped/http://edutech.elte.hu/multiped/ped_06/ped_06.pdf (A letöltés ideje: 2017. október 12.).
- PINTÉR Gábor (2009): Személyközpontú pszichoterápia és tanácsadás. In KULCSÁR Éva (szerk.): *Tanácsadás és terápia*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 79–110. p.
- PODRÁ CZKY Judit (2012): „Érdektelen szülők”, különböző nézőpontok. In uő. (szerk.): *Szövegségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 125–143. p.
- PODRÁ CZKY Judit – NYITRAI Ágnes (2015): „Ezek a mai szülők!” – Kisgyermekkel foglalkozó pedagógusok szülőképének néhány jellegzetessége. *Képzés és Gyakorlat*, 13. évf., 1–2. sz., 359–372. p.
- PONGRÁ CZ Tiborné – MURINKÓ Lívia (2009): Háztartási munkamegosztás. Azonosságok és különbségek Európában. In NAGY Ildikó – PONGRÁ CZ Tiborné (szerk.): *Szerepváltozások: Jelentés a nők és a férfiak helyzetéről*. Budapest, TÁRKI, 95–116. p.
- POPPER Péter (2011): *Felnőttek lenni*. Budapest, Saxum.
- PORKOLÁBNÉ DR. BALOGH Katalin (2009): *Komplex prevenció óvodai program*. Budapest, Trefort Kiadó.
- PUKÁNSZKY Béla (2002): *A gyermekkor története*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- PUKÁNSZKY Béla – NÓBIK Attila (2014): *A magyar iskoláztatás története a 19–20. században*. „Mentor(h)áló 2.0 Program” TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0008 projekt, Szeged, Szegedi Tudományegyetem. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Magyar_isk_tortenete/xi_fejezet_forradalom_s_rendszervlts_kztt.html (A letöltés ideje: 2018. július 15.).
- RITOÓK Magda (2009): Új tendenciák a pszichológiai tanácsadás fejlődésében. In KULCSÁR Éva (szerk.): *Tanácsadás és terápia*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 221–254. p.
- ROGERS, Carl (1962): The interpersonal relationship: The core of guidance. *Harvard Educational Review*, 42, 416–429. p.
- ROGERS, Carl (1996): A személyközpontú megközelítés alapjai. In HARDAY Ildikó (szerk.) *A személyközpontú megközelítés elmélete és alkalmazása a segítő szakmában*. Budapest, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.
- S. MOLNÁR Edit (2010): Demográfiai eseményeket kísérő magatartási normák változásai. *Statisztikai Szemle*, 88. évf. 3. szám, 252–272. p.
- SCHADT Mária – PÓTÓ Zsuzsanna (2014): A strukturális változások hatása a nők társadalmi szerepeire és a családszerkezet átalakulására. In SPÉDER Zsolt (szerk.): *A család vonzásában. Tanulmányok Pongrácz Tiborné tiszteletére*. Demográfus Könyvtár 2. Budapest, KSH Népeségtudományi Kutató Intézet, 217–243. p.
- SOMLAI Péter (2013): *Család 2.0*. Budapest, Napvilág Kiadó.
- SOÓS NÉ FARAGÓ Magdolna (2003): *Mentálhigiénés pedagógiai szociálpszichológiai fogalomtár*. Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- SPÉDER Zsolt (2006): Mintaváltás közben. A gyermekvállalás időzítése az életútban, különös tekintettel a szülő nők iskolai végzettségére és párkapcsolati státusára. *Demográfia*, 49. évf. 2–3. szám, 113–149. p.
- SPÉDER Zsolt (2011): Ellentmondó elvárások között. Családi férfiszerepek, apaképek a mai Magyarországon. In NAGY Ildikó – PONGRÁ CZ Tiborné (szerk.): *Szerepváltozások: Jelentés a nők és a férfiak helyzetéről*. Budapest, TÁRKI, 207–228. p.
- STRÓBL Mária (2010): A család és a bölcsőde közötti együttműködés eredményei. In KISSNÉ FAZEKAS Ibolya (szerk.): *Iránytű antológia*. Szeged, Típegő Szegedi Bölcsődei Alapítvány – Bába Kiadó, 99–105. p.
- SUPER, Charles M. – HARKNESS, Sara (2003): A gyermeki fejlődés kulturális szerveződése. In FÜLÖP Márta – NGUYEN, Luu Lan Anh (szerk.): *Kultúra és pszichológia*. Budapest, Osiris, 335–365. p.
- SÜLE Ferenc (2009): Tanácsadás a jungi pszichoterápia szemszögéből. In KULCSÁR Éva (szerk.): *Tanácsadás és terápia*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 111–146. p.
- SZÁNTÓ-FÉDER Ágnes (2017): *Aktív gyerek, gondolkodó felnőtt*. Budapest, Syllabux Könyvkiadó.
- SZATMÁRINÉ BALOGH Mária (1998): *Készség és személyiségfejlesztés*. Eger, EKTF Liceum Kiadó.
- SZEBÉNYI Csilla (2012): *Esetmegbeszélő csoport – szupervízió – tréning*. Taní-tani online: http://www.tani-tani.info/esetmegbeszelo_csoport (A letöltés ideje: 2018. január 25.).
- SZILÁGYI Klára (1993): *Tanácsadási elméletek*. Gödöllő, GATE, Gazdaság és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézete.
- SZILÁGYI Klára (1994): *A tanácsadás módszerei I. Tanácsadó tanár szakosok számára*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola.
- SZILÁGYI Klára (1997): *Az egyéni tanácsadás. Módszertani kézikönyv a munkavállalási, munka-pályatanácsadók számára*. Gödöllő, GATE, Gazdaság és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézete.
- SZILÁGYI Klára (2000): *Munka-pályatanácsadás mint professzió*. Budapest, Kollégium Kft. Kiadó.
- SZILÁGYI Klára (2011): *Felnőttképzési szolgáltatások*. Gödöllő, Szent István Egyetem. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_Felnottkepzesi_szolgáltatások/ch06.html (A letöltés ideje: 2018. január 09.).
- SZIVÁK Judit (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- SZOKOLSZKY Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest, Osiris.
- SZÖNYI Gábor (2005): *Csoportok és csoportozók: a lélektani munkára építő csoportok vezetése*. Budapest, Medicina.
- SZÖNYI Gábor (2009): A gyakorlat etikája és az etika gyakorlása. In KULCSÁR Éva (szerk.): *Tanácsadás és terápia*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 255–290. p.
- TOKÁR-SZADAI Ágnes (2013): Tanácsadói szerepek, kompetenciák. *Vezetéstudomány*, 44. évf. 3. szám, 26–36. p.
- TÖRÖK Balázs (2004): *A gyermeküket óvodáztató szülők körében végzett országos felmérés eredményei*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet.
- TÖRÖK Balázs (2005): Óvodák és szülők – vonzások és választások. *Educatio*, 4. szám, 787–804. p.
- TRENCSENYI László (1988): *Pedagógusszerepek az általános iskolában*. Budapest, Akadémiai.
- TRINGER László (2007): *A gyógyító beszélgetés*. Budapest, Medicina.
- TROTZER, James P. (1992): A tanácsadó és a csoport. In RITOÓKNÉ ÁDÁM Magda (szerk.) *A tanácsadás pszichológiája*. Szöveggyűjtemény. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Útmutató a bölcsődei gondozónők családlátogatásához* (1989), Budapest, Bölcsődék Országos Módszertani Intézete.
- VAJDA Zsuzsanna (1997): Elveszett gyerekkor. 2000, november, 46–52. p.

- VAJDA Zsuzsanna (2005): Gyerekek a képernyőn. *Iskolakultúra*, 1, 35–52. p.
- VAJDA Zsuzsanna (2009): Siettetett gyerekek. *Iskolakultúra*, 9, 3–14. p.
- VAJDA Zsuzsanna (2011): *Kultúra és szocializáció. Gyermekkor a kulturális – társadalmi változások kontextusában*. Budapest, A TÁ-MOP 4.1.2-08/1/B, valamint az OTKA K 75295 sz. pályázat támogatásával. <http://www.tanarkepzo.hu/vajdazsuzsanna> (A letöltés ideje: 2017. október 10.)
- VAJDA Zsuzsanna – Kósa Éva (2005): *Neveléslelektan*. Budapest, Osiris.
- VARGÁNÉ Dávid Mária (2002): A tanácsadás elmélete és módszertana pedagógusoknak. In ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna – LUDÁNYI Ágnes (szerk.): *Esélyteremtés a pedagógiában*. Tanulmánykötet. Szakmódszertani sorozat II., Eger, EKF – BVB Nyomda és Kiadó Kft., 5–68. p.
- VÁRY Annamária (2012): A pályorientációs feladatokat ellátó szakemberekkel szemben támasztott követelmények. In Szilágyi K. (szerk.): *A pályorientáció szerepe a társadalmi integrációban*. Budapest, ELTE TáTK, 59–70. p.
- WIEGERSMA, Sies (1989): Hogyan adjunk pszichológiai tanácsot. In RITÓÓK Pálné – GILLEMONTNÉ TÓTH Mária (szerk.): *Pályalelektan*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- ZRINSZKY László (1993): *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- ZRINSZKY László (1994): *Pedagógusszerepek és változásaik*. Budapest, ELTE Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Tanszék. 15/1998. (IV. 30.) NM-rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről, 10. sz. melléklet: A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV (A letöltés ideje: 2017. december 20.).
- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról

ESETTANULMÁNYOK

Az alábbiakban a 3. fejezethez, (*A gyermekek megismerésének módszerei, esettanulmány-készítés*) kapcsolódóan talál példákat. A kisgyermeknevelők által készített esettanulmányok azt mutatják be, hogy hogyan foglalhatók össze a gyermekek megismerésére alkalmazott vizsgálati módszerek eredményei, és hogyan tervezhető ez alapján a további pedagógiai tevékenység.

1. példa: K. É. 10 hónapos kislány esettanulmánya

Problémafelvetés, célmeghatározás

K. É. 10 hónapos kislány. Szüleivel a megyeszékhelyen él, és bölcsődébe is ide jár. Beszoktatása 8 hónaposan kezdődött. Mozgásfejlődése terén problémát tapasztaltam a gyermeknél, mert csak ölben tud ülni, segítséggel, ha elengedem, eldől, nem tartja meg magát stabilan, kúszni és mászni nem tud. A gyermek kisgyermeknevelőjeként szeretném elérni, hogy mozgásfejlődése elinduljon, életkorának megfelelően fejlődjön.

A megismeréshez alkalmazott konkrét módszerek

A gyermek családi helyzetéről, eddigi fejlődésmenetéről, otthoni kommunikációjáról, játékáról a szülőkkel folytatott interjú és családlátogatás révén szerzek adatokat. Testi fejlettségét, bölcsődei viselkedését a törzslap, a fejlődési napló és az üzenő füzet dokumentumelemzésével végzem.

Az önellátás, szociális fejlődés, a finommotorika, a nagymozgás, a beszédfejlődés és a gondolkodás, érzékelés-észlelés területeit a Strassmeier fejlődési skálával vizsgálom.

Vizsgálati eredmények bemutatása

Az anamnesztikus adatok szerint a szülők évekig próbálkoztak, hogy gyermekük legyen. Az anyának É. születése előtt volt egy vetélése. A gyermek nagyon várt, komplikációmentes terhességből, időre, a 38. héten, az átlagnál kissé alacsonyabb súllyal és hosszal született (2500 gramm, hossza 46 cm). Anyatejes táplálás nem volt, tápszerrel és főzelékkel táplálják a szülei. É. hasfájós baba, otthon Espumisan gyöngyöket adnak neki a fájásokra. Kéri a kisgyermeknevelőket, hogy víz helyett tápszert adjanak neki cumisüvegből. Védőoltásait megkapta. Beszoktatása 8 hónaposan kezdődött. Bölcsődébe szoktatásnál súlya 9 kg volt, hossza 77 cm. Beszoktatása édesanyjával kezdődött, de a negyedik naptól édesapja volt a gyermekkel. A törzslapon jelzett adatok szerint É. betegség miatt 15 napot hiányzott a beszoktatása alatt, általában felső légúti betegségek miatt. A reggeli elválások még mindig megviselik kicsit. Úgy tűnik, édesapjához erősen kötődik. Az üzenőfüzetében a bölcsőde orvosa tájékoztatásul közli a szülőkkel, hogy a bölcsőde szakmai irányelveinek nem megfelelő a gyermeknek napközben adott tea és víz helyett a szülők által kért tápszeres táplálás, valamint tanácsolja az Espumisan elhagyását.

É. jelenleg 10 hónapos, megfelelően ápolta, tiszta, gondozott gyermek. A sorrendiséget, a napirendet még nehezen fogadja el, mivel már beszoktatása is töredezett volt a hiányzások miatt. A szoros felnőtt-gyermek kapcsolatban érzi jól magát. Napról napra aktívabb a játéka, egyre érdeklődőbb, kötődik az öt gondozó-nevelő kisgyermeknevelőkhöz.

A családi helyzetre jellemző, hogy K. É. teljes családban él, egyedüli gyermekként. Mindkét szülő dolgozik, az édesapa biztonsági őr három műszakban, az anya szociális munkás. A nagyszülők nem laknak a közelben, ezért nem tudnak segíteni a gyermek felügyeletében a családnak. Az anya nemrég ment vissza munkahelyére pénzszüke miatt, megviseli, hogy hamarabb kellett visszamennie dolgozni, mint tervezték. Otthon a gyermeknek sokféle játéka van: építőkockák, babák, plüssök, könyvek. Az anya nem tud annyit foglalkozni a gyermekével, mint szeretne, mert vissza kell rázódnia a munkahelyi teendőkhöz. A gyermek sokat van az apa vagy az anya ölében. Eddig nem sokat volt más közegben, mint az otthona. Reggelente a bölcsődébe adásnál keservesen sír, amikor az édesanyjától meg kell válnia.

TESTI FEJLETTSÉGE, NAGY- ÉS KISMOZGÁSA:

É. testi fejlettsége korának megfelelő, de izomtónusai, úgy tűnik, nem elég erősek, mozgásfejlettségében problémák észlelhetők. Apróbb tárgyakat nem képes hüvelykpozícióval hosszabb ideig megfogni. Jelenleg, ha letesszük a szőnyegre, mellkasát fel tudja nyomni, megpróbálja négykézlábra magát emelni, de visszaesik. Mászással nem próbálkozik. Ülése most, 10 hónaposan kezd stabilizálódni. Kúszása beindult. A tárgyakat megragadja, rövid ideig megérinti,

szemével követi. Hasról hátra, és a hátáról oldalára forog. Mozgásfejlődési fázisai közül tehát a mászás területén észleltem elmaradást.

Kommunikációja, beszéde még preverbális szakaszban van. Beszédre hangadással válaszol. Sokat mosolyog, élvezettel gagyog. Kezdenek megjelenni az ajakhangok (m, b) és foghangok (d, t). Hangadásai érzelmi színezetűek. Örömet gyakran tapsolással is kifejezi. A beszédértése is beindulni látszik. Egyszerű utasításokat követ. A nevére figyel, a tiltást érti. Szülei elmondása szerint É. otthoni és bölcsődei kommunikációja megegyezik. Megérteti magát a szüleiével és a bölcsődében is. Kapcsolatot kezdeményez, felhívja magára a figyelmet, ha kommunikálni szeretne.

Társas viselkedésére, kapcsolataira jellemző, hogy É. még ismerkedik a környezetével. Figyel, ha szólnak hozzá, kis ideig szemkontaktust is tart. A gyermektársait szemléli, érdeklődő a tekintete. Kisgyermeknevelőjét elfogadta, a bölcsőde további ismerős személyzetétől nem fél, kedves, mosolygós csecsemő. Szüleihez természetes módon ragaszkodik. Idegenektől fél. Reggelente, az édesapától való elválás nehezebben megy, mint az anyától. Napközben nyugodt.

Étkezésnél É.-t az ölembe ültetve szoktam táplálni. Nem érzékeny semmilyen ételre. A kanalat próbálja hosszabb ideig a kezében tartani, a főzeléket így eszi. Szülei kívánságára az otthoni tápszeréből is kap, ezt eddig cumisüvegéből itta, közben az én kezemet fogva. Sajnos még mindig jobban kedveli a tápszert a többi ételnél. Szülei elmondása szerint otthon kiszolgálják az etetésben. Kétkanalas módszerrel nem próbálkoztak. Mi jelenleg kétkanalas módszerrel próbálkozunk, ez láthatóan tetszik neki. A pelenkázásnál együttműködik. Szereti, ha játszom vele pelenkázás közben. Öltöztetésnél is együttműködő.

SZEMÉLYISÉG, TULAJDONSÁGOK, ÉRZELMI ÉLET:

Bölcsődei beszoktatása nem régen történt. A hetek múlásával egyre érdeklődőbb, kíváncsibb, aktívabb és mosolygósabb. Nagyon tud haragudni, kitartóan sír, ha nem az történik, amit szeretne. Ha sikerélménye van, nagyon tud örülni, tapsikol. Általános hangulata napról napra javul, de a betegségek okozta hiányzások után mindig visszaesés tapasztalható. Kisgyermeknevelőjéhez, szüleihez ragaszkodik. Nagyon szeret sokat ölben lenni, az anya és az apa szinte mindig ölben tartja, mozgáslehetőségre nem is nagyon adnak alkalmat, vagy csak ölbéli játékokkal. A játékok iránt érdeklődik, kíváncsian fürkészi. É. hallgat a nevére, érti a tiltást, érti az utasításokat. Egyedül még nem játszik. Szavakat még nem mond, gagyarászik. A tágabb környezetében lévő hangokra reagál. Tekintetével követi a körülötte zajló eseményeket. Kíváncsi, érdeklődő természetű gyermek. Ha valamilyen játéktárgyat kap elmélyülten fürkészi. A játékokat tárgyakhoz, egymáshoz ütogeti. A játékot egyik kezéből a másikba átteszi. Bölcsődei társai játékait kíváncsian szemléli. Kedveli az énekléssel kísért mondókázást.

A Strassmeier fejlődési skálával készült felmérés eredményei azt mutatják, hogy a gyermek fejlettsége a beszéd és a gondolkodás területén az életkorának megfelel. Az önállóság területén kis elmaradás tapasztalható, és csupán a finommotorika és a nagymozgások terén találtunk fél évnél jelentősebb elmaradást.

Az eredmények a következők lettek:

Önállóság (A)	9 hó
Finommotorika (B)	5 hó
Nagymozgás (C)	3 hó
Beszéd (D)	10 hó
Gondolkodás, észlelés (E)	10 hó

Összegzésként elmondható, hogy a kislány életkorának megfelelő testi és értelmi fejlettsége mellett a mozgásfejlődése megkésett, ami összefüggésbe hozható a családi neveléssel; a túl gyakori ölben tartás, az önálló mozgáslehetőség biztosításának hiánya eredményezhette a mozgásfejlődés elmaradását.

Az adatok alapján tervezett pedagógiai beavatkozások

A gyermek fejlődésének támogatása érdekében más szakértő bevonását jelenleg nem tartom indokoltnak. Úgy ítélem meg, hogy a gyermek mozgásfejlődésének facilitálása normál pedagógiai módszerekkel, a spontán érést támogató kisgyermeknevelői tevékenységgel sikeresen megoldható. Fél év múlva kontrollvizsgálattal ellenőrzöm, hogy a mozgás fejlettségében sikerül-e behoznia a lemaradását, és ha nem, szakértői bizottság felé jelzem az esetet.

Kiemelten figyelek arra, hogy biztosítsam a gyermek számára azokat a tárgyi feltételeket és környezetet, ami a biztonságos mozgásfejlődéséhez szükséges.

- Jó, ha sokszor fektetem hasra É.-t.
- A kúszás és mászás normális fejlődéséhez nem túl puha talaj és játékok kellene, amelyeket É. már megkedvelt. A kisgyermek ezeket próbálja majd megszerezni. Ehhez elég helyet biztosítok, hogy tudjon forogni, mozogni.
- Tervezem, hogy az É. által kedvelt játékokat, pl. a csörgő labdákat egyre távolabb helyezem, és úgy gondolom, szépen be fog indulni a mászása. Segítségül hívok még bábokat, amelyeket bizonyítottan szeretnek a kicsik. Ha a plüssjáték után nem kezdene érdeklődni, akkor a bábok fognak egymással beszélgetni, énekelni. Ezzel szeretném felhívni É. figyelmét. Feltehetőleg érdeklődni fog irántuk, szívesen megérinti, markolássza őket.

A kisgyermeknevelői, gondozói viselkedés során is törekszem a mozgás fejlődésének támogatására.

- Figyelek rá, hogy semmilyen agresszív behatás ne érje a csecsemőt mozgás közben.
- A játékok elérésére irányuló spontán kúszást-mászást megerősítem, együtt örülök vele, ha sikerül elérnie egy-egy játékot.
- Mivel mászás közben használnia kell a kezét, az ujjait, a földön fejlődik a tapintása, erősödnek, ügyesednek az ujjak is.
- Mozgást facilitáló mondókák segítségével is mozdulatok végrehajtására készítem: (Lóg a lába, lóga; Fordulj, bolha; Jár a baba, jár; Tánci, baba; Erre kakas, erre tyúk; Csukd be szemed, csukd be szád; Most mosom a..; Gyí, paci, paripa; Gyermekek szeretik a perezet; Hóc, hóc katona stb.)
- Figyelek rá, hogy a spontán érés támogatását szolgáló kisgyermeknevelői tevékenység, a gyermek mozgásra készítése rendszeres legyen.

A szokásrendszerben figyelek arra, hogy a gondozási tevékenységek is mozgásfejlődést facilitáló alkalmak legyenek.

- Pelenkázásánál, öltöztetés közben néhányszor játékosan megforgatom.
- Fordítok rá időt, hogy megmasszírozzam az izmait.
- Étkezésnél folytatom a kétkanalas módszert, önállóságra ösztönzöm.
- Öltöztetésnél együttműködésre készítem, kezét, lábát nyújtsa, stb.

A szülőknek egyéni tanácsadás keretében nyújtott segítséggel szeretném elérni, hogy az otthoni nevelési szokások is elősegítsék a mozgásfejlődés beindulását, felgyorsulását.

(Forrás: BENCZE 2016, a szükséges korrekciókat végezte: Dr. DÁVID Mária)

2. példa: B. M. 2 és fél éves kisfiú esettanulmánya

Problémafelvetés, célmeghatározás

B. M. 2 és fél éves kisfiú. Fél éve jár a bölcsődei csoportomba. Jelenleg 1-2 szótagból álló rövid szavakat használ, inkább csak nonverbális eszköztára van, mutogat, és közben a fejével bólogat vagy int. Kezdetleges formában megjelent nála a halandzsanyelv. Az esettanulmány készítésével szeretném felmérni, hogy a gyermek optimális fejlesztése érdekében szükség van-e speciális szakértő bevonására, illetve szeretném elősegíteni, hogy a gyermek beszédfejlődése beinduljon.

A gyermek megismeréséhez alkalmazott módszerek

A gyermekre vonatkozó általános és a fejlődésével kapcsolatos információkat a törzslap, a fejlődési napló, valamint az anamnézislap elemzésével vizsgálom. Családlátogatás és az interjúkészítés módszerét alkalmazom a családi helyzet, valamint a gyermek életében történő esetleges változások kiderítésére. Képességmérő feladatlap segítségével vizsgálom a szociális képességét, a finommotorikáját, a nagymozgását, a nyelvi és beszédfejléttségét, valamint a gondolkodását és érzékelését. Társas kapcsolatai, játéka, önkiszolgálása és érzelmi életének megismerésére a megfigyelés módszerét alkalmazom.

Vizsgálati eredmények

Az előzményi adatokból kiderül, hogy M. kívánt terhességből a 37. héten született, természetes úton, átlagos fejlettségű újszülöttként (Apgar-értéke 9/10, születési súly 3250 gramm, hossz 49 cm.). Kizárólagosan szoptatták féléves koráig, jelenleg is szopizik.

Testi fejlettsége megfelel a korosztálynak, a testsúly és a magasság percentilis értékei 75%. Arányos testalkatú, jól táplált, ápolt, jó családi körülmények között nevelkedő kisfiú. Van egy 5 éves fiútestvére. 2 éves korában írták be bölcsődébe. Családlátogatás során a gyermeknél nem vettem észre elutasító magatartást. Beszoktatása a bölcsődés csoportba nem zajlott könnyen. Édesanyjával kezdte a szoktatást, de anyukája szemmel láthatólag nehezen vált el kisfiától, így M. édesapjával folytatta a beszoktatást. A gyermek nem játszott, sokat sírdogált, és ha egy gyermek próbált közeledni hozzá, elutasította. Kimondottan kerülte a korosztályát. Már akkor feltűnt, hogy kommunikációja eltér a kortársaitól. Beszoktatása óta viszont szeret ide jönni, de csendesebb szemléltője társai játékának. Szeret kisgyermeknevelője társaságában lenni.

A családra vonatkozó adatok, esetleges változások M. életében az anya elmondása alapján: M. szüleivel és 5 éves bátyjával él egy lakótelepi lakásban. A család rendezett körülmények között él, megértésben, szeretetben nevelik gyermekeiket. Mindkét szülőnek főiskolai végzettsége van. Az anya német-történelem szakos tanár, nemrég ment vissza dolgozni. Az apa informatikus, szabadidejében sportol. A gyermekeknek otthonukban külön szobájuk van, a szülők minden feltételt igyekeznek biztosítani számukra. A nagyfiú cserfes, szereti irányítani a kicsit. A szülők nagyon gondoskodóak, sokat foglalkoznak a gyermekekkel, sok közös programot szerveznek. Sokat járnak együtt sportolni, kirándulni. Az anya rendkívül türelmes, nyugodt. Sokat mondókázik, mesél a fiúknak. Ha a nagyobb fiú kérdez valamit, érthetően, választékosan, teljes mondatokban válaszol. A tiltás, büntetés a gyermek nevelésében szerinte nem jó módszer. Az anyukája elmondása szerint M. csecsemőkorában sokat beszéltek hozzá, kezdeti beszédfejlődése beindulni látszott 13 hónapos kora körül, de azóta stagnál. Korai fejlesztésben nem részesül. Egyelőre nem szeretné gyermekét logopédushoz vinni, mert bízik a bölcsőde és a gyermekközösség nevelő erejében. Édesanyja elmondása alapján M. mozgásfejlődési állomásai is nehezen indultak be. M. 6 hónapos koráig a fejét emelte, jobbra és balra fordult. A kúszása beindult, az ülés is kialakult; keveset mászott, mert érdekesebb volt számára az állás, így nem erőltették a mászást. Az apa határozottabb, igyekszik kézben tartani a dolgokat. Az apa nemrég váltott munkahelyet. M. legszívesebben labdákkal játszik, építő-kockázik, és a pótyi játékokat kedveli. A játszótér nem szereti, mióta meglökték a csúszdán, és arccal a földre esett. Kedveli a bölcsődét, de bele kell vonni a játékba, mert sokszor félrevonul egy puha sarokba, és szemléltődik. A szülők arra gondolnak, hogy talán valami elkerülhette a figyelmüket fiuk beszédfejlődésében. A bölcsődei kisgyermeknevelők segítenek nekik felfedni ezt. A szülők aggódnak, mert M. nemsokára óvodába kerül. Számukra fontos, hogy M. vidám, játékos, kiegyensúlyozott, harmonikus gyermek legyen, jól érezze magát a közösségben.

MOZGÁSFEJLŐDÉS:

M. mozgásfejléttségét tekintve szemmel látható lemaradás figyelhető meg a nagymozgások terén. Mozgása darabos, kissé lelassult, lépcsőn csak segítséggel, hozzálépéssel jár, az udvari játékokat nem használja, labdát rúgni nem tud. Szeret egy helyben szöszmötölni. A finommotorikus mozgások terén nem tapasztalok nagyobb lemaradást.

KOMMUNIKÁCIÓ, BESZÉD:

M. kommunikációja a szülők elmondása alapján a bölcsődében és otthon megegyezik. Szókincse körülbelül 5-7 szó terjedelmű. Legalapvetőbb szavait is csak akkor ejti ki, ha nagyon muszáj, és kissé torzít: pl. „anyjee”, „ap”. Érzelmi színezetű hangokat ad ki, ezzel megérteti magát. Kétszavas, többszavas, összetett mondatokat egyáltalán nem használ.

Egyszerű utasításokat megért és követ, de néha többször meg kell ismételn az instrukciót. Szívesen nézeget könyveket, ilyenkor mutogat, és elvárja, hogy elmondjuk, mit látunk a képen. Erre mosolyogva reagál, a szavak kezdőbetűit próbálja ismételtetni. Rákérdezésre rámutat dolgokra (pl.: cipőjére, testrészeire, ruháira, állatokra, játékokra). Egyszavas mondatokat és többszavas mondatokat egyáltalán nem használ. Néha megjelenik a halandzsanyelv. Ha felnőttel van, azonnal megmutatja, hogy mit szeretne, pl. rámutat egy játékra. Próbálkozó típus, ha valami nem sikerül neki elsőre, nem adja fel, hanem megpróbálja másodjára is, nem keseredik el, és nem kezd el sírni.

TÁRSAS VISELKEDÉSE, KAPCSOLATAI, JÁTÉKA:

M. még nem szívesen játszik a bölcsődében társaival, visszahúzódó. Nagyon kötődik a saját kisgyermeknevelőjéhez, gyakran átöleli, hozzá bújjik. Beszoktatása alatt az elválások a szülőtől fájdalmasak voltak, de aztán fokozatosan elmaradtak a reggeli, hosszan tartó, keserves sírások. A reggeli elválás már nem okoz gondot, a délutáni találkozások örömteliek.

Gondozói ösztönzésre, ha játszani akar, társul a többiekhez, de csak pár percre merészkedik a társai közelébe. Ha valaki csatlakozik hozzá, gyakran elutasítja. Előfordul, hogy félti a játékokat, nem akar osztolni rajtuk, ám ezek a helyzetek gyorsan rendeződnek. Hosszan „hisztizni” nem szokott. Inkább csendes megfigyelője, külső szemlélője a körülötte zajló eseményeknek. Játékára a csoportban jellemző, hogy nyugodtan, kitartóan, elmélyülten játszik egy-egy játékkal. Kedvencei a kismozgásos, manipulációs játékok, pl. kréta, pötyi, kockajátékok, leporellók, barkácsszerszámok. Szeret kockákkal, duplóval építeni. Az udvari játékoknál inkább a gondozója mellett szeret üldögélni. Mondóka, mese, dal jelenleg nem köti le a figyelmét. Bölcsődei játéka nem egyezik az otthoni játéktevékenységekkel. Bölcsiben egyedül szeret játszani, otthon a szülők elmondása alapján inkább a nagytestvér az irányt adó személy.

ÖNKISZOLGÁLÁS, GONDOZÁSSAL KAPCSOLATOS MAGATARTÁSA:

Étkezésnél önállóan a helyére ül, ügyesen eszik, iszik. Szereti a terítőket feltenni az asztalra. Egyedül, két kézzel megemeli a poharát, a kanalat megfelelően fogja, és önállóan eszik vele. Az étkezések alatt csöndben ül, nem áll fel, nincs gond vele. Gyakran kell kínálgatni. Szalvétáját önállóan használja, használat után kidobja. Ha szeretne még kérni, mert még éhes, akkor ezt mutogatás formájában jelzi. Megfelelő tempóban, megfelelő mennyiségű ételt eszik, megrágja. M. még nem szobatiszta, azonban a pelenkázásnál együttműködően viselkedik.

Önállóan felöltözik és levetkőzik, kezét, lábát ügyesen kihúzza és bedugja a ruhadarabokba. Játékosan együttműködik, és segít az öltöztetésnél. Nadrágját, cipőjét önállóan veszi le és fel. A gombolással próbálkozik. A tisztálkodási tevékenységben ügyesen vesz részt. Önállóan le- és felakasztja a törölközőjét, ügyesen megmossa a kezét, megfésüli haját.

ÉRTELMI FEJLETTSÉG, KÉPESSÉGEK, FIGYELEM, ÉRDEKLŐDÉS:

A felnőttek instrukcióira figyel, kérések nélkül hallgat. Megfigyelhető, hogy az utasításokat, kéréseket megérti, igyekszik teljesíteni. Ha megkérdezem, hol vannak a testrészei, rámutat, vagy ha megkérdezem, kié a játék, magára mutat. Jól kiismeri magát a környezetében, a napi történéseknél tudja, mi után mi következik. Észreveszi a változásokat. A képkirakókat gyorsan kirakja. Inkább csendes megfigyelője, külső szemlélője a körülötte zajló eseményeknek. Játéktevékenységei alapján is kreatív kisfiúnak tartom. Kockajátékokkal érdekes épületeket építget. Pötyi játékkal szép, esztétikus, színes alakzatokat rak ki. Kíváncsi, szeret új játékokat felfedezni és elmélyülni bennük. Újra próbálkozik, ha valami nem sikerül neki. Nem adja fel, de megesik, hogy közben mérges lesz, azonban hamar megnyugszik.

Érzelmi életére jellemző, hogy általában jó kedélyű, mosolygós kisfiú. Felnőttekkel barátságos, társaitól kezdetben elhúzódott, de fokozatosan oldódik, és egyre barátságosabb a társaival is. Nagyon kötődő típusú fiú. Saját kisgyermeknevelőjét gyakran átöleli, hozzá bújjik. Szinte követi őt mindenhova. A konfliktushelyzetek nem jellemzőek rá, ha mégis sor kerül ilyesmire, inkább enged a társainak. M. saját nyelvezetével jól kifejezi érzelmeit, örömét, szomorúságát, szeretetét. Érzékeny kisfiú. Nagyon tud örülni, kacag, repdes. Keservesen, hosszasan tud sírni, ha valami baja van. Ha megzavarják játéktevékenységében, kizökkentik, csapkodva dühöng, azonban gondozói hatásra megnyugszik. Ha a csoporttársak szomorúak, érdeklődő, úgy tűnik, együtt szomorkodik velük, de még nem megy oda hozzájuk megvigasztalni őket.

A KÉPESSÉGFELMÉRŐ FELADATLAP EREDMÉNYEI:

	Beszéd	Értelmi képesség	Szociális képesség	Nagymozgás	Finommozgás
Elért pont	35	52	46	40	47

A „Szóforgató” képességfelmérő feladatlap eredményei alapján a gyermek értelmi, finommotorikus és szociális képessége eléri a korának megfelelő szintet, nagymozgása és beszéde azonban elmarad ettől. Vezető képességterülete az értelmi képesség, és a legnagyobb elmaradás a beszéd területén tapasztalható.

Összességében elmondható, hogy M. testi és értelmi fejlettsége, szociális érettsége az életkorának megfelelő, jól beilleszkedő, kedves gyermek, de nagymozgásának fejletlensége és jelentős beszédfejlettségi elmaradása miatt fokozott segítségre van szüksége.

Az adatok alapján tervezett pedagógiai beavatkozások

M. beszédfejlődésének elmaradása miatt indokoltnak tartanám a szakértői bizottság vizsgálatát, és a korai fejlesztés elindítását, elsősorban a logopédiai fejlesztést. A szülők azonban egyelőre elzárkóznak ettől, bíznak benne, hogy a bölcsőde hatására a gyermek beszédfejlődése beindul. Megállapodtunk abban, hogy fél évig közösen próbálkozunk a gyermek spontán éresének felgyorsításával, de amennyiben nem járunk eredménnyel, elviszik vizsgálatra a kisfiút.

Saját pedagógiai kompetenciámba tartozó fejlesztőbeavatkozások között az alábbiakat tervezem:

- A gyermek számára biztosítom a biztonságos beszédfejlődéshez és az elmaradt mozgásfejlődéséhez szükséges tárgyi feltételeket és környezetet.
- A különböző hangszereket – xilofon, metallofon, csörgő, dob, cintányér – úgy helyezem el, hogy felfigyeljen rájuk, felkeltsék az érdeklődését.
- A beszédszervek fejlesztésére buborékfújó játékot és pingponglabdát használok, amelyet fújással mozgatok az asztalon.
- Kedvenc könyveit elérhető magasságban helyezem el a polcokon, és keresem az alkalmat, hogy együtt nézessük őket.
- Felkínálok műanyag játékokat, amelyekkel elbábozhatjuk, mi történt vele a hétvégén, vagy meséket játszom el neki a bölcsis bábokkal, amibe egy idő után bekapcsolódik.
- Nagymozgása fejlesztésére sikeres lehet a rengeteg játék a szabadban, ahol mászókák és csúszdák segítségével fejleszthetőek a nagymozgáshoz tartozó területek is. Ezeket a szereket nyugodtan lehet játékosan, lovagoltató, höcögtető mondókákkal is alkalmazni; így a nagymozgásai is fejlődhetnek.
- A játszóházban található alagútrendszer mintájára labirintusrendszert alakítok ki a szobában, ami a gyermekeket mászásra ösztönzi, így még a társakkal is javulhat a viszonya.

Kisgyermeknevelői viselkedésemben fokozottan törekedem arra, hogy türelemmel bánjak a gyermekkel.

- Ha használja a hangszereket, a játékába bekapcsolódva ritmusos, rövid mondókákkal, dalokkal még érdekesebbé, fejlesztőbbé teszem számára a hangokkal való játékot.
- Egyszerű dalok, mondókák éneklésével töreksem kedvet csinálni és mintát adni az önkéntes utánzásra és a spontán énekelgetésre, dudorászásra.
- Mozgásos mondókákkal olyan tevékenységeket is bevezethetek a mindennapjaiba, amelyek hallási figyelmet fejlesztő gyakorlatok a gyermek számára (tárgyak, zörejek, állatok hangjának megfigyelése).
- Játékosan utánozhatjuk az udvarról is látható vagy a könyvekben látott állatokat.
- Mindig érthetően, jól artikuláltan olvasom a meséket, és beszélgetni próbálok a látottakról (formák, színek, állatok, méretek, tárgyak), hallottakról.
- Megkérdezem, mi milyen hangot ad ki, milyen színű, mit lehet vele csinálni, stb.
- Nem fogom erőltetni, hogy ismétljen vagy artikuláljon, szebben beszéljen, nehogy elvegyem a kedvét.

A gyermek szokásrendszerét úgy alakítom ki, hogy tekintettel legyek a mozgás- és beszédfejlődés késésére.

- Több lehetőséget és időt hagyok neki pl. a könyvnezegetésre, mesélésre, mondókázásra.
- A gondozási műveletek közben fokozottan figyelek rá, hogy beszéddel kísérem a tevékenységeket, ugyanakkor neki is hagyjak időt a megszólalásra.
- Udvari játék során rendszeresen ösztönzőm a nagymozgásos játékszerek használatát.
- A szülőknek egyéni tanácsadás keretében nyújtok segítséget abban, hogy ők milyen módszerekkel tudják még inkább elősegíteni a beszédfejlődés megindulását.

Az egyéni tanácsadás során az alábbi megoldások születtek a gyermek fejlődésének otthoni támogatására:

- Mostanában divatosak a szabadban kialakított sporteszközök. Jelenlegi lakóhelyükön nemrég építettek egy ilyen sport-játszóteret, és a család szívesen vállalta, hogy rendszeresen kijárnak oda a gyermekkel.
- Az egyensúlyrendszer erősítése érdekében a trambulín és a futóbicikli használatának kipróbálását a gyermekkel az édesapa vállalta magára.
- A szülők az esti mesét fontosnak tartják, és továbbra is folytatják, de külön mesélnek a nagyfiúnak és a kicsinek, mert a nagyfiú már a hosszabb meséket szereti, a kicsinek pedig még jobb a képeskönyv közös nézegetése, ahol neki is lehetősége van az állathangok utánzására vagy a bekapcsolódásra.
- A szülők figyelnek rá, hogy pozitív megerősítéseket alkalmazzanak, megdicsérik a gyermeket, ha új szavakat vagy új tevékenységet vélnek felfedezni a gyermek kommunikációjában vagy mozgásfejlődésében.
- A szülőkkel való kölcsönös együttműködés fontos a gyermek fejlődése szempontjából. A szülők igényelték is, hogy megosszam velük a tapasztalataimat, szakmai véleményemet arról, hogy melyek azok a területek, amelyek

.....

az adott időszakban facilitálják a gyermeküket. Bízom benne, hogy a tudatos együttműködés a szülőkkel és a türelem meghozza az áttörést.

A spontán érés támogatására irányuló kisgyermeknevelői és szülői tevékenységek hatásvizsgálata

Egy féléves időintervallumban a fejlődési mikrofülkének megfelelően törekedtem a spontán érés támogatására M. beszédfejlődése és nagymozgásainak területén. Folyamatosan konzultáltunk a szülőkkel, és egymást kiegészítve alkalmaztuk a spontán érés, fejlődést elősegítő módszereket a gyermeknél. Először alagutak kialakításával próbáltam megszerettetni vele a mászást, amit hamarosan meg is kedvelt. A szülők ezzel párhuzamosan játszóházba vitték, ahol szintén az alagutakban, labirintusokban játszott. Az alagútjátékkal párhuzamosan egy mondókát énekeltem neki. Ez a „Kerekecske dombocska” című mondóka volt. M. eleinte csak hallgatta, majd kb. egy hét múlva már próbálta ismételni a ritmusát. Néhány nappal később édesapja elvitte M.-et a lakótelepen található nyilvános edzőparkba, ahol kapcsolatuk, kötődésük is erősödhetett. Az apa is talált egy kis mondókát, amire az edzőparkban játszhattak. Ezzel párhuzamosan én a bölcsődében próbáltam fokozatosan megszerettetni vele a játszótéri játékokat. A csúszdát még nem szereti, de a hintába rövid időre beült, és a rugós játékot is kipróbálta. Egyensúlyérzékelése és mászása láthatóan pozitív irányba fejlődött. Már nem darabosan mozog. Nem erőltetünk semmit a szüleivel.

Gyakran olvasok neki mesét. Kis idő múlva M. mutogatással jelzi, hogy az állatmesés könyvet olvassam. Gyakran utánaozunk állatokat és állathangokat. Az állatokhoz kis dalocskákat társítok, amelyeket mozgással kísérek. A dalok, mondókák csattanóján nagyokat neveltünk. Kedvencei a „Cirmos cica, haj”, a „Tekeredik a kígyó” című dalok. Észrevettem, hogy figyel, hogyan ejtem a szavakat. Először csak a dalokkal, versikékkal kísért mozgássorozatot mutogatta velem, majd később a kezdőbetűket és az első szótagokat is próbálta kimondani. Halandzsanyelve erősödött, és a meséket a mutogatás mellett már halandzsával kommentálja. Tökéletesen értem, hogy mit akar kifejezni. A bábokkal eljátszunk apró szituációkat. Szórakoztató, amikor M. elváltoztatott hangon eljátssza a nagymama és a nagypapa vitáját. Nem sokkal ezután mondta ki az első rövid mondatát, ami így hangzott: „mondd állatot”. Ettől kezdve láthatóan saját maga is szeretne volna a szókincsét bővíteni. Nagy öröm volt, hogy M. megnyílásával párhuzamosan a gyermekközösség is többször kapcsolódott be a játékaikba. M. nyitottabbá vált, és barátságokat alakított ki. A beszédszerveket ügyesítő gyakorlatokat is kedvelte. Különösen szerette a buborékfújást, otthon a fogmosásnál az öblögetést. Az öblögetéshez apukája kitalált a fiúknak egy közös fogmosó mesét, amire előszeretettel grimaszoltak. A szülőkkel együttműködve, játékosan törekszünk a szókincsbővítésre. M. fejlődése nem rohamos, inkább fokozatos, de jól érzékelhető. A szülők remélik, hogy megelőzhető lesz a logopédiai kezelés, és mindent meg is tesznek azért, hogy a gyermek beszédfejlődése pozitív irányban haladjon.

(Forrás: BENCZE 2016, A szükséges módosításokat végezte: Dr. DÁVID MÁRIA)

3. példa: Egyéni tanácsadási eset leírása – Brigitta esete

Tanácsadó napló

A tanácskérő neve: V. Brigitta, a 3 éves kislány anyukája

Gondviselő neve: -

Anyja neve: -

Születési év, hó, nap: 31 éves

Lakcím: Pest megye

Telefon: -

Hogyan jelentkezett tanácsadásra

Brigitta a csoportomba járó kislány, Péterke édesanyja. Egyik nap délután kérte a segítségemet, mert a kislány már 3 éves, de nem beszél, csak mutogat, és a szobatisztasággal sem halad, ráül ugyan a WC-re, de inkább csak játszik rajta. Szükségeit egyáltalán nem jelzi. Az anya egyre elkeseredettebb és tanácstalanabb emiatt. Felajánlottam neki, hogy szívesen segítek, megbeszéltünk egy időpontot, amikor nyugodtan tudunk négy szemközt beszélni. Ő örömmel fogadta el a segítségemet, bízva abban, hogy találunk megoldást a problémákra.

A tanácsadási folyamat tervezése

A találkozások időpontjai:	Tervezett tanácsadási lépések:
1. 2018. 02. 02.	Felkészülés a tanácsadásra
2. 2018. 02. 05.	Problémafeltárás, problémadefiníció
3. 2018. 02. 09.	Alternatív megoldások kidolgozása
4. 2018. 02. 14.	Cselekvési terv kidolgozása
5. 2018. 03. 14.	A megoldás megvalósításának nyomon követése

Tanácsadó neve:

A TANÁCSADÁSI FOLYAMAT LEÍRÁSA

I. szakasz: Kapcsolatfelvétel – problémafeltárás

A kapcsolatfelvétel jellemzői: Az anya önkéntes jelentkezése után első alkalommal a bölcsőde sósobájában találkoztunk, ahol nyugodtan, zavartalanul tudtunk beszélgetni. Brigitta zavarban volt, mert nem volt még ilyen beszélgetésen, én teával kínáltam, hogy oldjam a feszültséget, közben beszámoltam a kisfia napjáról a bölcsődében. Ez el is indította a beszélgetést. Én folyamatos szemkontaktus fenntartásával jeleztem felé az érdeklődésemet, ami jólesett neki. A figyelem eredményeként nagyon nyíltan és őszintén mesélt a problémáiról. Nagyon bizakodó volt, hogy sikerül megoldást találni a gondjaira.

Problémafeltárás	
Élettörténeti adatok	Szubjektív elemek
<ul style="list-style-type: none"> - Brigi 31 éves, pénztárosként dolgozik. - Az apa 35 éves, mezőgazdász, keveset keres, egyedül építi a családi házukat, ezért nincs ideje a gyermekekkel foglalkozni. - Két gyermekük van, egy 5 éves kislány és egy 3 éves kisfiú. - Az anya a pénzhiány miatt korán visszament dolgozni, ezért fia, Péterke 15 hónaposan bölcsődébe került. - Kislánya 5 éves, normál ütemben fejlődött, vele óvodáskoráig otthon volt. - A családnak nincs segítsége, a nagyszülők távol élnek, így mindketten sokat dolgoznak, kevés idő jut a gyermekekre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aggódik a fia miatt, aki 3 évesen nem beszél, és nem szobatiszta. A lánya 3 évesen már beszélt, és szobatiszta volt. - Bántja, hogy a párjának nincs ideje a gyermekekre, pedig nagyon szeretik őt. - Lelkiismeret-furdalása van, hogy fiát ilyen korán bölcsődébe adta, és nem tud vele annyit foglalkozni, mint a lányával. - Félt, hogy a fiát nem veszik fel az óvodába, ahol még egy évig a nővérevel lehetne. - A szülőkre sok teher hárul, kevés idő jut a gyermekekkel való foglalkozásra, és fáradtság miatt gyakran türelmetlenek velük. Emiatt lelkiismeret-furdalása van.
<p>Problémadefiníció: Megállapodhatunk-e abban, hogy közösen keressünk megoldást arra, hogy a család hogyan tudná elősegíteni a kisfiú beszédfejlődését és szobatisztává válását?</p>	

II. szakasz: Alternatívák kidolgozása

Tisztázás	
Tervezett beszélgetési témák	Tisztázott szubjektív elemek
A gyermek eddigi fejlődésmenete, egészségi állapota, betegségei.	<ul style="list-style-type: none"> - A kisfiú normál Apgar-értékekkel, komplikációmentesen született. - Csecsemőkora zavartalan volt, kúszott, mászott, 11 hónaposan elindult. Mozgása korának megfelelő. - Gügyögött, gagyogott, de szavakat nem mondott. Jelenleg 33 hónapos, egy-két szót mond csak, idegen helyen meg sem szólal. Akaratát mutogatás, bólogatás útján érvényesíti. - Szükségleteit nem jelzi, bilire nem akar ráülni, elutasítja. Öltözésnél kevés segítséget igényel, étkezése önálló, pohárból egyedül iszik. - A kisfiú gyakran van otthon felső légúti panaszok, megfázás, orrfolyás miatt. Komolyabb betegsége eddig nem volt. Szorulásra hajlamos, háromnaponta van csak kemény széklete.
Családi, otthoni körülmények, nevelési szokások.	<ul style="list-style-type: none"> - Négyen laknak együtt, a családi életüket rendezettnek tartja. A gyermekeknek külön szobájuk van, szeretik egymást. A testvérek általában kettesben játszanak csak, a szülőkkel alig, mert nincs rá idejük. - Az anya és az apa sokat dolgozik, a megkezdett építkezés miatt. Keresetük kevés, így mindent az apa próbál megcsinálni, emiatt alig látják a gyermekei. - Az anya a munkahelyén és otthon is sokat dolgozik, emiatt fáradt, és gyakran türelmetlen a gyermekekkel. Az időhiány miatt nem tudják következetesen nevelni a gyermekeket, az ebből fakadó lelkiismeret-furdalás miatt többet engednek meg a gyermekeknek, mint kéne (esti tévézés). Minőségi együttlét nincs a gyermekekkel. A szülőknek este már nincs türelme a szobatisztaságra neveléshez. A gyermekeknek, főleg a kisfiúnak hiányzik az apai modell. - Keveset beszélgetnek a gyermekekkel, inkább a tévé megé. Esti mesét nem olvasnak.
A gyermek napirendje.	<ul style="list-style-type: none"> - A kisfiú hétközben hatkor kel, mert az apa hétre viszi a bölcsődébe, hogy beérjen dolgozni. Délután négy óra után anya megy érte, ha hazaért a délelőtti műszakból. Míg az anya főz és az otthoni teendőket végzi, a testvérek játszanak vagy tévéznek. - Este hatkor vacsoráznak a gyermekek, majd együtt fürdenek a kádban. Ekkor próbálkoznak a bilivel is. Fürdés után még tévéznek kicsit, majd anya lefekteti őket a közös szobájukba.
Közös, családi programok. A szülők mennyi időt töltenek a gyermekekkel	<ul style="list-style-type: none"> - Az anya az otthoni munkákat végzi délután, így csak fürdetés közben játszik kicsit a fiával, de ez is gyakran kudarcba fullad, mert a kicsi nem akar a bilire ülni. Az apa csak az esti puszira ér be hozzájuk, hétvégén is gyakran dolgozik. Közös program szinte nincs is.
A család kapcsolatrendszere, baráti hálója.	<ul style="list-style-type: none"> - A nagyszülők távol élnek, így nincs segítsége a családnak. Kevés barátjuk van, velük is csak telefonon tartják a kapcsolatot. Az anyának is lenne igénye arra, hogy időnként közös programokat szervezzenek a barátokkal. - A gyermekek az óvodán, bölcsődén kívül nem járnak gyermekközösségbe.

Tisztázás	
Tervezett beszélgetési témák	Tisztázott szubjektív elemek
Hogyan próbálkoznak a szobatisztaságra neveléssel?	- Az esti fürdés előtt szeretnék a kisfiút bilire ültetni, de ő dacosan ellenáll, elszalad. Így hamar fel is adják a próbálkozást.
Tervezett öndefiníciós módszer(ek) Öndefiníciós kérdőív a beszédfejlődésről	- A kérdőív alapján a korai beszédfejlődés, gagyogás időben megfelelően zajlott, de megrekedt az első szavak szintjén. A szülői viselkedés nem serkenti a beszédfejlődést. Van pár mesekönyv otthon, de inkább mással játszik a kisfiú. Anya kevés mondókát ismer, nem mesél, mert este már fáradt hozzá. Külső segítséget még nem kértek.
Hozott témák Cumizás	A kisfiú sokat cumizik, főleg otthon.

Információgyűjtés	
Tervezett beszélgetési témák	A probléma szempontjából jelentős információk
Milyen különbséget lát a fia és a lánya nevelésében? Említette, hogy a lányánál nem volt probléma sem a beszéd, sem a szobatisztaság terén.	A lányával 3 évig otthon volt gyeseen, nem dolgozott, így sokat voltak együtt. Sokat beszélgettek. Akkor még nem kezdték el az építkezést, az apa is velük volt. Most csak úgy lehetnének együtt, ha a gyermekek is kinn lennének velük az építkezésnél is, ahol az apa is és néha ő is dolgozik, amíg a gyermekek tévét néznek. Az építkezés az udvarukon zajlik, és már nincs olyan munka, ami a gyermekekre veszélyt jelentene, ezért néha ők is ott lehetnének a felnőttek körül.
Mit tud arról, hogy lakóhelyükön milyen szolgáltatásokat vehetnek igénybe a kisgyermekes szülők?	Tudja, hogy van egy Játékház, ahová szülőikkel együtt mehetnek a gyermekek, ahol sok érdekes játék- és mondókatanulás van, de nem lenne idejük még oda is eljárni.
A munkahelye támogatja-e valahogyan a gyermekes családokat?	Van mód arra, hogy kisgyermekes szülők váltott műszakban is járhatnak.
Tervezett információhordozó eszközök: - www.kismamablog.hu/gyermekneveles/a-szobatisztasag-utvesztoi - Szülőcsoportos beszélgetés a bölcsődében - Mondókás foglalkozás a bölcsődében - RICHTER, Erwin – BRÜGGE, Walburga – MOHS, Katharina: Így tanulnak beszélni a gyermekek. Budapest, 1997, Akkord Kiadó - MACKONCHIE, Alison: <i>Szobatisztaságra nevelés</i> . Debrecen, 2005, Hajja Book Kft. - HALL, Janet: <i>Viszlát, pelus!</i> Budapest, 2016, Alexandra Kiadó - Logopédiai szaktanácsadó:, telefonszáma	A tanácskérő elolvasta az információhordozókat, és ezt szűrte le belőle: - Ne erőltesse a szobatisztaságot! - Ösztönzés, dicséret fontos! - Esti mese olvasása fontos! - Mondókázás, könyvnézegetés mindennap kellene! - Több kommunikáció a gyermekkel! - Több minőségi együttlét a gyermekekkel! Heti egyszer mondókás foglalkozásra menni! - A logopédus foglalkozik korai beszédfejlesztéssel, önként fel lehet keresni.

Mérlegelés	
<p>Alternatívák</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bölcsődén, óvodán kívüli programok szervezése a gyermekekkel, barátokkal. - Napi egy óra játék a gyermekekkel. - Képeskönyvek beszerzése, akár a gyermekekkel együtt is. - Esti meseolvasás mindennap. - A szobatisztaságot nem erőltetni, félretenni kis időre, hogy mindenki megnyugodhasson egy kicsit. Később a nagytesót bevonva próbálkozhatnak. - Közös mondókázás a gyermekekkel. - Sok dicséret, ösztönzés, motiválás minden területen. - Tévénézés helyett mesekönyv-nézegetés. - A cumi otthoni használatát is mérsékeli az anya. - Logopédus felkeresése 	
Tervezett mérlegelési eljárások	A mérlegelés eredménye
Nem voltak egymást kizáró alternatívák, ezért nem volt szükség mérlegelési eljárásra.	
<p>Feladatok a realitásban</p> <ul style="list-style-type: none"> - A következő héten az anya beszél a logopédussal. - Rendszeres esti mesélés egy hétig. 	

III. szakasz: Döntés – cselekvési terv kidolgozása

A realitásban szerzett tapasztalatok: Az anya több feladatot is megcsinált, mint amiben megegyeztünk. Elment a mondókás foglalkozásra a kisfiával, amit mindketten élveztek. Képeskönyvet vásároltak, amit közösen nézegetnek. Esténként egy órácskát együtt játszik az egész család. Játék után meseolvasással zárták a napot. Elmentek a játszótérre a barátaikkal és azok gyermekeivel. Anya mondókákat töltött le az internetről és azokat együtt tanulgatták. Apa többet foglalkozott a gyermekekkel, amiktől javult a kapcsolatuk. Nem erőltetik a szobatisztaságra nevelést. Egyre kevesebbet kérte kisfiúk a cumit, inkább csak alváshoz. Bejelentkeztek a logopédushoz. Nem kapcsolták be napközben a tévét, inkább az új könyveket nézegették.

VÉGLEGES DÖNTÉS:

- Kéthetente elmennek a mondókás foglalkozásra.
- Minden este mesét olvasnak a gyermekeknek.
- Fürdés után közös játék a gyermekekkel.
- Havonta kétszer játszótérre járnak.
- Az anya további mondókákat keresgél a neten, és megtanítja a gyermekeknek.
- Nem erőltetik a szobatisztaságra nevelést.
- Felkeresik a logopédust.

IV. szakasz: A megoldás megvalósításának a nyomon követése (egy hónap múlva)

Brigitta boldogan számolt be nekem arról, hogy úgy látja, beindult a kisfiuk beszédfejlődése. Egyre több új szót tanul meg, szinte minden szerszám nevét ismeri, amellyel az apa dolgozik. Nagyon kedveli a mondókás foglalkozásokat, boldogan készülődik minden alkalomra. Itt az anya is sok új baráttra lelt, ahol megbeszélheti gondjait a hasonló helyzetben lévő anyukákkal. Ez sok erőt ad neki a továbbiakhoz. Örömmel tapasztalta, hogy apa is mennyire élvezi a gyermekekkel töltött időt, egyre büszkébb a fiára. Előfordul, hogy este ő mond mesét a gyermekeknek. Elmentek a logopédushoz is, akinek elmesélték, hol tartanak most, és honnan indultak. A szakember megdicsérte őket, és azt kérte, hogy folytassák az eddigieket, majd 2 hónap múlva menjenek vissza hozzá. A televíziót teljesen kiiktatták az életükből. A szobatisztasággal is előbbre jutottak, esténként a kicsi már magától is ráül a bilire. A cumit sikerült teljesen elhagyni. Brigitta szerint minden téren pozitív irányba változott az életük, aminek én nagyon örültem.

(Forrás: KÁRÉ 2018. A szükséges módosításokat végezte: Dr. DÁVID MÁRIA)

4. példa: Egyéni tanácsadási eset leírása – Rita esete

Tanácsadó napló

Tanácskérő neve: Rita

Gondviselő neve: -

Anyja neve: -

Születési év, hó, nap: 27 éves

Lakcím: Budapest

Telefon: -

Hogyan jelentkezett tanácsadásra

A tanácskérő gyermeke a tanácsadó kisgyermeknevelő csoportjába jár.. Az anya személyesen kért időpontot a délutáni átadás-átvétel során.

A tanácsadási folyamat tervezése

A találkozások időpontjai:	Tervezett tanácsadási lépések
1. 2017. 04. 04.	Problémafeltárás
2. 2017. 04. 11.	Tisztázás
3. 2017. 04. 18.	Információgyűjtés
4. 2017. 04. 25.	Mérlegelés
5. 2017. 05. 02.	Döntés- cselekvési terv kidolgozása

Tanácsdó neve:

A TANÁCSADÁSI FOLYAMAT LEÍRÁSA

I. szakasz: Kapcsolatfelvétel – problémafeltárás

A kapcsolatfelvétel jellemzői:

A gyermeknek én vagyok a kisgyermeknevelője. A bölcsődében, a délutáni átvétel során szóba került Nikol beszédfejlődése. Jeleztem a szülőnek, hogy egyéni tanácsadásra van lehetőség, aminek megörült, és rögtön időpontot is egyeztetünk.

Problémafeltárás	
Élettörténeti adatok	Szubjektív elemek
<ul style="list-style-type: none"> - Rita 27 éves, Budapesten élnek. - Férjével közösen nevelik gyermeküket, Nikolt, aki 2 és fél éves, 1 évesen került a bölcsődébe. - A férje, Zoltán, autószerelő. - Kiegyensúlyozott házasságban élnek, a férje nagyon sokat segít neki. - Még legalább 2 gyermeket szeretnének. - Gyárban dolgozik, de munkahelyet szeretne váltani a közeljövőben. - Nagyon sokat dolgoznak, még szombaton is, több műszakban. - Ezért nagyon sokszor Rita nővére vigyáz a kislányra. - Most panellakásban élnek, de át szeretnének költözni egy kertes házba. - A férje édesanyjával rossz a kapcsolatuk, mindig bele szeretne szólítani a gyermek nevelésébe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Anyagi helyzetüket rossznak tartja. Emiatt úgy gondolja, hogy nem tudják biztosítani a megfelelő feltételeket a gyermek fejlődéséhez. Pl. elvinni Nikolt fejlesztőfoglalkozásokra, amiért fizetni kell - Sokat dolgoznak, ezért kevés időt tudnak a gyermekükkel tölteni. - Aggódik a gyermeke visszamaradott beszédfejlődése miatt. - Fél, hogy ennek a háttérében egészségügyi problémák állhatnak. - Tart attól, hogy nem tud majd beilleszkedni a kislány az óvodába. - Fél, hogy igaza van az anyósának, és hogy valóban nem jó anya. Ezért tart attól is, hogy a férje szeretne még két gyermeket. - Bántja, hogy a nővére több időt tölt a gyermekével. - Fél, hogy nem alakul ki szoros anya-gyermek kapcsolat köztük.
<p>Problémadefiníció Megállapodhatunk-e, hogy a továbbiakban közösen keresünk megoldást arra, hogy a család hogyan tudná elősegíteni Nikol beszédfejlődésének felgyorsulását?</p>	

II. szakasz: Alternatívák kidolgozása

Tisztázás	
Tervezett beszélgetési témák – A születés körülményei	Tisztázott szubjektív elemek – 39. hétre született, 3200 g-mal. – A terhesség és a szülés alatt minden rendben zajlott.
– A gyermek eddigi beszédprodukcója	– A beszédfejlődés preverbális szakaszában minden a megfelelő időben és ütemben zajlott. Az első szavakat egyéves korában mondta a gyermek. Beszéde azonban ezen a szinten megrekedt, még mindig csak szavakat használ. – 3 hónapja kezdett rá figyelni az anya, hogy ha kicsit összetettebb utasítást kér Nikoltól, nem érti meg, egyszerűbben kell neki megfogalmazni.
Családi háttér	– Sokat dolgoznak, az anya éjszakai műszakot is szokott vállalni, ezért nem tudnak elegendő időt együtt tölteni.
Tervezett öndefiníciós módszer(ek) – Írja le a napirendjüket!	– Napirendjük a bölcsődeihez nagyon hasonló, optimálisnak mondható időbeosztással élnek.
Hozott témák Lakáskörülmények	– A panellakásuk egyszobás, alig férnek el, a gyermeknek csak a kiságy és az előtte levő szőnyeg a birodalma. Anyagilag sem tudják megengedni maguknak, hogy nagyobb lakásba költözzenek.

Információgyűjtés	
Tervezett beszélgetési témák – Meséljen a gyermekszobáról, milyen játékok, mesekönyvek stb. vannak benne! – Tud-e a környezetében olyan lehetőségeket, amelyeket kihasználhatnak.	A probléma szempontjából jelentős információk – Nikolnak nincs külön szobája, kevés játéka van, és nincs mesekönyve. – Hétvégén komplex fejlesztőfoglalkozásokon vehetnek részt a közelükben lévő Napraforgóházban, ahol a beszédfejlődés beindítására helyezik a hangsúlyt. Az anya úgy látja, hogy oda esetleg el tudnának menni a gyermekkel.
– Más szakemberek véleményei a gyermekről és a teendőről	– Védőnő javaslata: Mindig meséljék, mondják el neki, hogy éppen mit csinálnak vele, hová mennek, mit esznek, kit, mit lát. Ezzel kapcsolatot hoznak létre a szavak és az események között. Mindig mondják el neki, mivel játszik, mit adnak rá.
– A szülő ismerősei körében van-e hasonló korú gyermeket nevelő család?	– Nincs, de a szülő tudja, hogy könnyebb lenne, ha látná más helyzetét, és biztosan tudnának segíteni egymásnak.
Tervezett információhordozó eszközök – Internetes oldalak ajánlása közös és egyéni feldolgozásra: http://www.kismamablog.hu/gyermekneveles/meseolvasas-es-a-babak http://anyaszoba.hu/hogyan-segitsuk-a-baba-beszedfejlodeset/ Fejlesztőjátékok, pl.: mesekönyvek, hangutánzó játékok https://www.jatekliget.hu/jatekok-eletkor-szerint/jatekok-1-2-3-eveseknek/ajandek-1-2-3-eves-lanyoknak	Az internetes honlapok áttekintését követően az anyukának megvalósíthatónak tűntek a további információk: – A hangutánzó szavak segítik a beszédfejlődés beindulását. – A mondókázás, énekelgetés segíthet a gyermek beszédfejlődésének felgyorsításában. – Rendszeres esti mesélés fejleszti a gyermek szókincsét. – A <i>Képkereső – Nagy készségfejlesztő fajték</i> árban is elérhető számukra, és a gyermek életkorához is épp megfelelő.

Mérlegelés:

Alternatívák

- Több játék, főként mesekönyv beszerzése Nikolnak.
- Fürdetés után esti mese olvasása.
- A gyermek játéktevékenysége közben ahhoz kapcsolódó mondókák, dalok énekelgetése.
- A hétvégi baba-mama klub keretén belüli komplex fejlesztő kipróbálása.

Tervezett mérlegelési eljárások**A mérlegelés eredménye**

- Nem volt szükség mérlegelési eljárásra, ugyanis az anya minden alternatívát szeretne kipróbálni.

Feladatok a realitásban:

- Esténként az apával felváltva mesélnek a gyermeknek.
- Többet énekelnek gyermekdalokat, és többet mondókáznak.
- Mesekönyvet vesznek vagy kölcsönöznek könyvtárból.
- Hétvégén megnézik a baba-mama klubot.

III. szakasz: Döntés – cselekvési terv kidolgozása

A realitásban szerzett tapasztalatok: A család vett mesekönyvet, a gyermek nagyon szereti. A baba-mama klubba is ellátogattak, „ott még kicsit félénk.”

Végleges döntés:

- Több mesekönyv, játék vásárlása
- Több esti mesélés beiktatása, illetve a játéktevékenységhez kapcsolódó mondókázást, énekelgetést is előnyben részesítik ezentúl.
- Szombat délutánonként a szülők együtt viszik el a kislányt a fejlesztőfoglalkozásra.

(Forrás: KÁRÉ 2018. A szükséges módosításokat végezte: Dr. DÁVID MÁRIA)

Példák a kompetenciafejlesztő szülőcsoportos foglalkozások tervezésére

5. példa: Egy szülőcsoportos foglalkozás terve

A SZÜLŐCSOPORTOS FOGLALKOZÁS TÉMÁJA: A SZOBATISZTASÁGRA NEVELÉS

Cél: A szülőcsoportos foglalkozás célja, hogy fejlődjön a szülők kompetenciája a szobatisztaságra szoktatás területén. Azt szeretnénk elérni, hogy a szülők megoszthassák egymással tapasztalataikat, véleményeiket a szobatisztaság témakörével kapcsolatban, és az összegyűjtött módszerek, az átgondoltatott helyes szülői attitűd segítségével a legoptimálisabban tudják támogatni gyermekük szobatisztaságának kialakulását.

Feladatok és/vagy témakörök, amelyeket a beszélgetésen fel szeretnénk dolgoztatni	Munkaformák	Időkeret	Eszközigény	Egyéb/Megjegyzés
A szülők köszöntése, bevezetés A beszélgetés bölcsődei csoportszobában történik, körben ülve. Köszöntjük a szülőket, visszaidézzük a szülőcsoportos beszélgetés szabályait, és kérjük a szülők egyetértését. (Figyelünk egymásra, meghallgatjuk és tiszteletben tartjuk mindenki véleményét, és a bizalmasan közölt információkat nem adjuk tovább, figyelünk a tiktartásra.)	kisgyermeknevelői közlés	5 perc	12 db felnőttsték, körben elhelyezve	XY vezeti
Hangulatteremtés Közös videónézés. A szülőknek lehetőséget adunk a reagálásra, majd elmondjuk a célkitűzést.	egészscsoportos videónézés		laptop, projektor https://www.youtube.com/watch?v=Hll_qkunw3g	
Célkitűzés „Kedves Szülők! A mai szülőcsoportos foglalkozás témája a szobatisztaság lesz. Többen kértétek, hogy erről beszéljünk a mai szülőcsoportos foglalkozáson. Szeretnénk, ha ez a szülőcsoportos foglalkozás is hozzájárulna ahhoz, hogy otthoni környezetben hatékonyan tudjátok a szobatisztaságot elősegíteni a gyermekeknél.”	egészscsoportos kisgyermeknevelői közlés	2 perc	nincs eszköz	XY vezeti
Problémafeltáró körkérdés „A szülőcsoportos foglalkozás elején szeretnénk, ha elmesélnétek, hogy jelenleg hogy álltok otthon a szobatisztasággal? Mivel kapcsolatban szeretnétek kérni a többiek véleményét? Mire lennétek kíváncsiak a szobatisztasággal kapcsolatban?” A körkérdésre adott válaszok alapján a kisgyermeknevelő összefoglalja az elmondottakat, és megfogalmazza a problémadefiníciót.	egészscsoportos megbeszélés, egyéni válaszadás a körkérdésekre	15 perc	nincs eszköz	VZ vezeti

Feladatok és/vagy témakörök, amelyeket a beszélgetésen fel szeretnénk dolgoztatni	Munkaformák	Időkeret	Eszközигény	Egyéb/Megjegyzés
<p>Alternatívák keresése</p> <p>1. feladat: a szobatisztaságra való érettség jelei</p> <p>A feladat lebonyolítása 3 lépésben zajlik:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Csoportalakítás: képkirakással 3 kis csoportot hozunk létre. – A kis csoportok feladata, olyan jelek gyűjtése, amelyek a gyermek szobatisztaságra való érettségét jelzik. – A kis csoportok egy-egy szóvivője ismerteti a válaszokat. Ezeket a csoportvezetők összefoglalásképp felírják egy csomagolópapírra, és összefoglalják az elhangzottakat. 	<p>kis csoportok alakítása</p> <p>kis csoportos gyűjtés (3 x 4 fő)</p> <p>egész csoportos megbeszélés</p>	<p>1 perc</p> <p>6 perc</p> <p>8 perc</p>	<p>3 db képeslap, amelyet előre négyfelé vágunk és összekeverünk.</p> <p>3 db A/4-es lap, vékony filctoll</p> <p>nagy csomagolópapír, vastag filctoll</p>	<p>XY vezeti a beszélgetés</p> <p>VZ felírja a gyűjtés eredményét a nagy papírra.</p>
<p>2. feladat: A szobatisztaságra szoktatás folyamata</p> <p>A feladat lebonyolítása 3 lépésben zajlik:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Csoportalakítás: számkártyákkal 3 x 4 fős csoportot alakítunk; törekszünk rá, hogy minél több szülő elmondhassa véleményét a különböző kis csoportokban. – A csoportok feladata, hogy elolvassák a kapott szöveget, kiemeljék a lényegét, és összefoglalják, amit fontosnak tartanak belőle, majd elmondják a véleményüket, tapasztalataikat egymásnak. – Egész csoportos megbeszélés, a szóvivők összegzik a kis csoportokban elhangzottakat. Majd a csoportvezetők összefoglalják a kis csoportok véleményét. 	<p>kis csoportok alakítása</p> <p>egyéni olvasás, kis csoportos megbeszélés, lényegkiemelés</p> <p>egész csoportos megbeszélés</p>	<p>1 perc</p> <p>10 perc</p> <p>9 perc</p>	<p>számkártyák</p> <p>12 db előre kinyomtatott szöveg a szobatisztaság folyamatáról (lásd: a szülőcsoportos foglalkozás melléklete)</p> <p>12 db toll</p> <p>nincs eszköz</p>	<p>VZ vezeti</p>
<p>3. feladat:</p> <p>Jó gyakorlatok gyűjtése</p> <p>Egész csoportos beszélgetés keretein belül a szülőket megkérjük arra, hogy a jól bevált módszereket, tapasztalataikat, tippjeiket osszák meg egymással a szobatisztasággal kapcsolatban. Kérjük, hogy említsék meg, ha vannak olyan eszközök (bili, WC-szűkítő, színes WC-papír stb.) amivel ösztönözhető a gyermekek a szobatisztaságra.</p>	<p>egész csoportos körkérés, egyéni válaszadás</p>	<p>10 perc</p>	<p>nincs eszköz</p>	<p>XY vezeti</p>

Feladatok és/vagy témakörök, amelyeket a beszélgetésen fel szeretnénk dolgoztatni	Munkaformák	Időkeret	Eszközигény	Egyéb/Megjegyzés
<p>4. feladat: további informálódást lehetővé tevő online oldalak megtekintése</p> <p>Végezetül felhívjuk a szülők figyelmét néhány internetes honlapra, amelyeken egyéni igény szerint tovább informálódhatnak. A honlapok linkjeit a csoport közös e-mail-címére el is küldjük nekik.</p>	kisgyermeknevelői közlés, közös honlapnézés, egész csoportos megbeszélés	10 perc	<p>laptop, projektor http://www.kismamablog.hu/gyermekneveles/szobatisztasag-az-elso-lepese-k</p> <p>http://www.babaszoba.hu/articles/kisgyermek/Szobatisztasag_5_lepesben?aid=20090112001505;p=0</p>	VZ vezeti.
<p>Személyes hozam</p> <p>A foglalkozás végén szeretnénk, ha mindenki befejezné azt a mondatot, hogy: „A mai szülőcsoportos foglalkozáson az tetszett a legjobban, hogy...”</p>	egész csoportos megbeszélés, egyéni válaszokkal	10 perc	nincs eszköz	XY vezeti
<p>Következő foglalkozás előkészítése</p> <p>Végezetül megköszönjük a szülők aktivitását, majd szeretnénk felhívni a szülők figyelmét arra, hogy 2-3 hónap múlva újabb szülőcsoportos beszélgetést tervezünk.</p> <p>„Az átadóban elhelyezünk egy dobozt, illetve kis cetliket és tollat, és arra szeretnénk kérni benneteket, hogy írjátok fel rá, hogy milyen témakörben tartsuk a következő beszélgetést.”</p>	csoportos megbeszélés			

Forrás: KESZLÉRINÉ RÓZSA Renáta – KOBZI Nikolett – HÉJA Zsanett (2017): Évfolyamdolgozat a szülőcsoportos beszélgetések tantárgyhoz. (A szükséges módosításokat végezte: Dr. DAVID Mária) Kézirat. Jászberény

A szülőcsoportos foglalkozás 2. feladatának szövege

Hogyan kezdjük el a szobatisztaságra nevelést?

Az első életév vége felé a legtöbb baba megtanul egyedül ülni, és sok csecsemőnek viszonylag rendszeresen, naponta azonos időben van széklete. Ezért ekkor némely szülő elhatározza, hogy mivel előre lehet tudni, mikor kakil a gyermek, ráülteti a bilire. Fontos tudnunk, hogy ebben az esetben nem beszélhetünk még szobatisztaságra szoktatásról, csupán az történik, hogy megfelelő időben „elcsípjük” a székletet, ami így a bilibe ürül, ahelyett, hogy a pelenkába menne.

A baba nem érti az összefüggést, hiszen nem magától ült a bilire, ennél fogva nem is tud velünk együttműködni. Ha a baba székletürítésének idejét rendszeresen helyesen találjuk el, és sikerrel járunk, nem teszünk jót, inkább nehezítjük a dolgunkat. A hét hónapos gyermek nem fog még tiltakozni, de két hónappal később valószínűleg utálni fogja a bilit. Közben pedig megtanul mászni, és mivel a bilin való ücsörgés értelmetlennek tűnik számára, nem fogjuk tudni rávenni, hogy ott maradjon rajta.

Ne siessük el a szobatisztaságra szoktatás kezdetét. Abból semmi jó nem származik, ha az előtt vezetjük be a bilihasználatot, hogy a gyermek fizikailag érett lenne rá. Nem tudjuk ugyanis rákényszeríteni, hogy a bilibe ürítsen a pelenka helyett.

Hogyan kezdjük a biliztetést?

Első célunk, hogy a gyermek megtanulja, mire való a bili. Mutassuk meg neki, és mondjuk el: abba kell belekakilni, belepisilni. Ha már elég nagy ahhoz, hogy egyáltalán érdekelje a dolog, engedjük, hogy ráültesse a mackóját vagy valamelyik babáját. Lehet, hogy ezután ő maga is ki akarja majd próbálni.

Amikor a gyermek már tudatában van annak, hogy mindjárt pisilnie vagy kakilnia kell, már előtte is biztosan érzi, és oda is figyel rá, akkor elérkezett a megfelelő pillanat a szobatisztaságra szoktatás elkezdéséhez. A jellegzetes arckifejezésből, tartásból a szülő rendszerint előre tudja, ha a gyermeknek kakilnia kell. Ilyenkor hirtelen megáll, rövid időre abbahagyja, amit csinál, esetleg picit kipirul, erőlködik.

Tizenöt hónapos koráig a gyermek önkéntelenül üríti a székletét és a vizeletét, és nem tudja előre, mikor fog pisilni vagy kakilni. A második év közepe táján fedezi fel az összefüggéseket. Ilyenkor még nem elégé érett a gyermek ahhoz, hogy rendszeresen használja a bililit, de ahhoz már igen, hogy megismerkedjen vele.

A bilinek ráülve kényelmesnek kell lennie, és az is fontos, hogy a gyermek tökéletesen biztonságban érezze magát rajta akkor is, ha ülés közben izeg-mozog. Ne boruljon föl könnyen, legyen könnyen tisztítható.

Soha ne próbáljuk meg a gyermeket erővel ráültetni a bilire. Még akkor se, ha látjuk, mindjárt kakilni fog. A tipegők előszeretettel teszik az ellenkezőjét annak, amit kérünk tőlük. Csak akkor tudjuk szobatisztaságra szoktatni, ha a kicsi szabad akaratából működik együtt velünk. Minden erőltetés csak a szülő sikertelenségét valószínűsíti.

Kétévesen a gyermek már önállóan is oda tud menni a bilire, és kis segítséggel le tudja venni a ruháját, egyedül rá tud ülni, majd fel tud kelni róla. Minél inkább úgy érzi, hogy az egész művelet az ő irányítása alatt áll, annál kevésbé valószínű, hogy rossz néven veszi a dolgot.

Ha egy már szobatiszta gyermek újra rendszeresen bekakil, vagy mindig foltos az alsóneműje, mindenképpen jelezzük a gyermekorvosunknak. A bekakilás sokszor érzelmi zavar jele – kistestvér születik, a gyermek óvodába kerül, családi problémák adódnak, melyekre a kicsik nagyon érzékenyen reagálnak –, de nemegyszer szervi eltérés is okozhatja.

„Nagydolog”

„Tisztává” válni sokkal könnyebb, mint „szárazzá”. A legtöbb gyermeknek napjában csak egyszer-kétszer van széklete, soknak még ennél is ritkábban. Többségük – feltéve, hogy nem kezdték őket túl korán „gyakorlatoztatni” a bilivel – meglehetősen rendszeresen ürít. Ha figyeljük, egészen világosan látjuk a gyermekben, hogy mindjárt kakilni fog, mert viszonylag hosszú idő telik el az első jelek és a tényleges székletürítés között. Ha a tipegő érzelmileg már érett arra, hogy együttműködjön velünk, és használja a bililit, akkor igen könnyen segíthetünk neki ebben.

Ha tudjuk, hogy közvetlenül reggeli után vagy alvásból ébredve nagy valószínűséggel kakilni fog, ne adjunk rá azonnal pelenkát, gumibugyit és nadrágot. Gondoskodjunk róla, hogy a bili a megszokott helyén legyen. Várjunk, míg a gyermek szól vagy jelzi, hogy kakilnia kell, és ekkor gyorsan rá tudjuk ültetni a bilire.

A gyermek tiltakozása esetén semmiképp sem szabad a bilizést erőltetni. Ha a gyermeket nem érdekli igazán, hová megy a széklete, vagy úgy tűnik, tetszik neki az ötlet, gyorsan vigyük oda a bililit, maradjunk ott, míg a gyermek rajta ül, aztán nyugodt hangon ismerjük el a teljesítményét.

Sok olyan gyermek van, aki – ha a megfelelő pillanatban, ügyesen ismertetik meg a bilivel – néhány hét leforgása alatt teljesen rászakozik. De legyünk óvatosak, ha a gyermek nem fogadja ilyen szívesen az újítást. Vannak gyermekek, akik szívesen ülnek rögtön vécére, ilyenkor használjuk a szűkítőt, és tegyük a lábuk alá sámlit.

A nyár sokat segíthet a bilire szoktatásban. Amikor jó idő van, és megtehetjük, tartsuk minél többet „szabadon”, pelenka nélkül a babát. (Higiéniiai okokból egy kis bugyikát ilyenkor is érdemes ráadni, ha homokozóba vagy földre ül, ne érje piszok a testnyílásait.) Nagyon sok kismama számolt be arról, hogy a nyári hónapokban sikerült szobatisztává válnia a kisgyermekének, hiszen ilyenkor jobban érzi, mikor van szüksége a bilire, és a nedvesség kellemetlen érzése miatt is jobban odafigyel.

Még egy jó tanács!

Ne fújjuk fel a dolgot! A bilihasználat ne váljon erkölcsi kérdéssé, tehát ne minősítsük őt „jó gyermeknek”, ha belekakil, és „rossznak”, ha nem. Az, hogy a pelenkája helyett a bililit használja, nem több, mint egy új készség, amit épp most tanul meg. Ha a biliben van az „eredmény”, természetesen örülnünk neki, és dicsérjük meg felnőtt viselkedéséért, de nem szükséges hosszasan lelkendeznünk. Ugyanígy az sem tragédia, ha a széklet vagy a pisi a földre kerül. Elég annyit megjegyeznünk, hogy „hátha holnap már a bilibe sikerül”.

Forrás: http://www.babaszoba.hu/articles/kisgyermek/Biliztetes__Hogyan_neveljuk_a_picit_szobatisztasagra?a-id=20081120184504 (Frissítve: 2017. június 7. Forrás: Madarász Utcai Gyermekórház és Babaszoba.hu).

1. melléklet: A mozgásfejlődés megfigyelőlapja

Mozgás megfigyelése				
Kérjük, a megfelelő oszlopba tett x-szel jelölje, mi jellemző a gyermekre az adott megfigyelési szempont szerint. Megjegyzést is fűzhet az adott szemponthoz.				
			Igen	Nem
Nagy-mozgás	helyváltoztató	harmonikusan fut		
		futás közben a kezek-lábak harmóniája még nem alakult ki		
		bukdácsolva fut		
		járása stabil		
		járása széles alapú, bizonytalan		
		járása nincs kialakulva, de pár lépést tesz		
		lépcsőn jár váltott lábbal		
		lépcsőn jár hozzálépéssel		
		lépcsőn nem jár		
		motorozni tud, lábbal hajtja magát		
		3 kerekű biciklit hajt		
		álló tárgyra önállóan fel tud mászni		
	helyzetváltoztató	támasztékkal ül		
		biztonsággal önállóan ül		
		önállóan felül		
		stabilan guggol		
		guggol, de nem stabilan		
		kúszik		
		mászik		

Mozgás megfigyelése				
Kérjük, a megfelelő oszlopba tett x-szel jelölje, mi jellemző a gyermekre az adott megfigyelési szempont szerint. Megjegyzést is fűzhet az adott szemponthoz.				
Finom- mozgás	kézügyesség		Igen	Nem
		apró tárgyakat megfog, de még nem tud velük bánni		
		tárgyak összeillesztése sikeres		
		építőkockákat összerak		
		ceruzafogása megfelelő		
		ceruzát nem tudja megfelelően fogni		
		gyurmával adekvátan játszik, kígyót/golyóformát készít		
		gyurmát nyomkodja, kilapítja, de formát még nem tud alakítani		
		gombolni tud		
		cipőjét leveli		
		tépőzárát tudja használni		
		cipőt be tud kötni		
	artikulációs mozgás	nyelve ügyesen szabadon mozog		
	ajkak ügyesen mozognak			
	beszédszervek renyhén mozognak			

Forrás: DÁVID Mária (2015): *Oktatási segédanyag a spontán érés támogatásához*. Kézirat. Eger, Eszterházy Károly Egyetem

2. melléklet: A beszéd fejlettségének megfigyelőlapja

Beszéd megfigyelése			
Kérjük, a megfelelő oszlopba tett x-szel jelölje, mi jellemző a gyermekre az adott megfigyelési szempont szerint. Megjegyzést is fűzhet az adott szemponthoz.			
	Jellemző tulajdonságok:	Igen	Nem
Halló- és hangképző szervek ép-sége	hallás hallószervek épek figyel a suttogásra is		
	beszédszervek épek nyelv ép, és mozgása minden irányban jól kivitelezett fogak épek, harapási rendellenesség nincs ajkak épek		
Hangszín	tiszta csengő hangon beszél		
	rekedt		
	orrhangzós beszéd		
Beszédértés	szituációt megért		
	egyszerű szavakat megért		
	egyszerű mondatot megért		
	összetett mondatot megért		
	összefüggő szöveget megért		
Szóbeli kifejezőkészség	gagyog		
	pár szót mond (2-6)		
	rövid szavakat mond		
	egyszavas mondatokkal fejezi ki magát		
	kétszavas mondatokat mond		
	többszavas mondatokat mond		
	ragozást használ a beszédében		
	folyékonyan beszél		
	folyékonyan beszél, és a korához képest választékos kifejezéseket használ		
	„mi ez?” kérdést használ		
	„miért?” kérdést használ		
minden kérdőszót használ			
Társas helyzetek kommunikációja	mindenkivel beszél		
	felnőttekkel beszél, de gyermekekkel nem		
	gyermekekkel beszél, de felnőttekkel nem		
	csak a szüleivel beszél, vagy csak otthoni környezetben beszél		
Beszéde formai szempontból	nincs beszédhibája		
	sok hangot felcserél (10-15)		
	néhány hangot felcserél		
	megakad a beszédben (dadog)		
	túl gyorsan, nehezen érthetően beszél (hadar)		
	egyéb beszédprobléma		

Forrás: DÁVID Mária (2015): Oktatási segédanyag a spontán érés támogatásához. Kézirat. Eger, Eszterházy Károly Egyetem

3. melléklet: Társas viselkedés megfigyelése

Társas viselkedés megfigyelése				
Kérjük, a megfelelő oszlopba tett x-szel jelölje, mi jellemző a gyermekre az adott megfigyelési szempont szerint. Megjegyzést is fűzhet az adott szemponthoz.				
Társsal – egy gyermekkel	Viselkedése	kedves, nyílt	elutasító	visszahúzó, zárkózott
	Kapcsolatfelvétel	nem jellemző	ritkán jellemző	általában jellemző
	Nonverbális kommunikációban mosoly	nem jellemző	ritkán jellemző	általában jellemző
	Szemkontaktus fenntartása	nem jellemző	ritkán jellemző	általában jellemző
	Testi kapcsolat, a társ megérintése	nem jellemző	ritkán jellemző	általában jellemző
Közösségben	Viselkedése	kedves, nyílt	elutasító	visszahúzó, zárkózott
	Kapcsolatfelvétel több gyermekkel	nem jellemző	ritkán jellemző	általában jellemző
	Együttes tevékenység	nem jellemző	ritkán jellemző	általában jellemző
	Nézeteltérés, konfliktus a társakkal	nem jellemző	ritkán jellemző	általában jellemző
	A konfliktust agresszíven oldja meg	nem jellemző	ritkán jellemző	általában jellemző
	Konfliktus esetén inkább enged	nem jellemző	ritkán jellemző	általában jellemző
	Konfliktus helyzetekben megegyezésre törekszik	nem jellemző	ritkán jellemző	általában jellemző
Konfliktus helyzetekben a felnőtt segítségét kéri	nem jellemző	ritkán jellemző	általában jellemző	
Felnőttekkel	Viselkedése	kedves, nyílt	elutasító	visszahúzó, zárkózott
	Kapcsolatfelvételt kezdeményez	nem jellemző	ritkán jellemző	általában jellemző
	Jól fogadja, ha a felnőtt kezdeményez	nem jellemző	ritkán jellemző	általában jellemző
	Felnőtt közelségét igényli, de szabadon is tevékenykedik	nem jellemző	ritkán jellemző	általában jellemző
	Csak a felnőtt mellett érzi biztonságban magát	nem jellemző	ritkán jellemző	általában jellemző
	Felnőtt irányítását elfogadja	nem jellemző	ritkán jellemző	általában jellemző
	Nehezen irányítható	nem jellemző	ritkán jellemző	általában jellemző

Forrás: Dávid Mária (2015): Oktatási segédanyag a spontán érés támogatásához. Kézirat. Eger, Eszterházy Károly Egyetem

4. melléklet: Önállóság – önkiszolgálás megfigyelése

Önállóság - önkiszolgálás megfigyelése					
Kérjük, a megfelelő oszlopba tett x-szel jelölje, mi jellemző a gyermekre az adott megfigyelési szempont szerint. Megjegyzést is fűzhet az adott szemponthoz.					
Étkezés	Kanál használata	nem használja	kétkanalas módszerrel eszik	használja a kanalat, de még nem megfelelően	megfelelő kanál-használat
	Előke	szükséges	nem szükséges		
	Pohár használata	nem használja, cumis-üvegből iszik	pohárból segítségével iszik	pohárból önállóan iszik	
	Rágás	ételt egyáltalán nem rágja meg	kevésbé darabos ételt megrágja	megfelelően rág	
	Terítésben	nem vesz részt	segít	önállóan terít	
Öltözködés		egyáltalán nem tudja	segítséggel tudja	önállóan tudja	
	Ruhák levetése				
	Ruhák felvétele				
	Gombolás				
	Tépzár				
	Cipzár használata				
Tisztálkodás	Kézmosás				
	Fésülködés				
	Fogmosás				
	Fürdőszobai tevékenységek sorrendjét				
	Szobatisztaság	pelenkát visel	csak alváshoz van szükség pelenkára	pelenkás, de gyakran száraz a pelenka, és használ WC-t vagy bilét	szobatiszta és ágytiszta

Forrás: DÁVID Mária (2015): *Oktatási segédanyag a spontán érés támogatásához*. Kézirat. Eger, Eszterházy Károly Egyetem

Komplex módszerek, több pszichikus jellemző együttes megismerésére

5. melléklet: Képességfelmérő megfigyelési szempontsor

A „Szóforgató” képességfelmérő megfigyelési szempontsor értékelő táblázata

A megfigyelt gyermek adatai:					
Képességterületek	Beszéd	Értelmi képesség	Szociális képesség	Nagymozgás	Finommozgás
Összesített pontszám					
Átlag					
Vélemény					

A képességfelmérő megfigyelési szempontsor elérhetősége: <http://dmx24.atw.hu/pdf/3evesteszt.pdf>

E megfigyelési szempontsor kitöltését a pedagógus vagy akár a szülő is elvégezheti.

A kiértékelésnél az adatok elemzésénél az egyes területeken kapott összpontszám ad tájékoztatást a gyermek fejlettségi szintjére vonatkozóan. A megfigyelési szempontsor végén található rövid összefoglalások segíthetik az eredmények értelmezését.

Amennyiben vannak olyan állítások, amelyeket nem volt módja megfigyelni a kitöltőnek, úgy célszerű azt az állítást kihagyni, és átlagot számítani az egyes kategóriákban, majd az átlagokat összehasonlítani egymással.

Az eredmények értelmezésében itt is nagyfokú óvatosságra van szükség. Figyelembe kell venni a kitöltő szubjektivitását, és más módszerekkel nyert eredményekkel kiegészítve, összevetve kell levonni a következtetéseket.

6. melléklet: Strassmeier fejlődési skála

Profil-lap

Név:

Születési idő:

Dátum: 1. 2. 3. 4.

	84				
	81				
	78				
	75				
	72				
	69				
	66				
	63				
	60				
	57				
	54				
	51				
	48				
	45				
	42				
	39				
	36				
	33				
	30				
	27				
	24				
	21				
	18				
	15				
	12				
	9				
	6				
	3				
0	A Önellátás	B Finommotorika	C Nagymozgás	D Nyelv/beszéd	E Gondolkodás/Érzékelés

Felmérést végezte:

A: ÖNELLÁTÁS – SZOCIÁLIS FEJLŐDÉS

1. életév	1				Tud szopni és nyelni.
	2				Lába után nyúl, illetve a kezét a szájához veszi.
	3				Alkalmat teremt rá, hogy felvegyék.
	4				Reagál a kapcsolat megszakadására.
	5				Egy játéktárggyal három percig önállóan játszik.
	6				Tiltakozás nélkül hagyja magát öltöztetni.
	7				Megpróbál kapcsolatot felvenni, és felhívja magára a figyelmet.
	8				Segítséggel iszik csészéből vagy pohárból.
	9				Megrágja az ételt.
	10				Az ujjai segítségével eszik.
	11				„Kukucs”-játékot (bújócskát) játszik.
	12				Négyből háromszor reagál a „nem” vagy „állj” utasításra.
2. életév	13				Öltözésnél segítségképpen emeli a karját.
	14				Más gyermekek jelenlétében játszik, de velük még nem.
	15				Érdeklődéssel nézi a tükörképét.
	16				Zokniját le tudja húzni, a cipőjét még nem.
	17				Segítség nélkül (önállóan) iszik csészéből vagy pohárból.
	18				Három egyszerű utasításból kettőt követ.
	19				Önállóan eszik kanállal – lepotyogtatás még megengedett.
	20				Babát, mackót simogat, „szeretget”.
	21				Segít a játékok elrámolásában.
	22				Élvezi a fogócskát.
	23				Rövidebb időre megmarad ismerősöknél.
	24				Levetkőzik – kigombolás még nem követelmény.
3. életév	25				Elkerüli az egyszerű veszélyforrásokat (forró kályha stb.).
	26				Műanyag szívószállal iszik.
	27				Verbálisan közli kívánságait.
	28				Megtörli a kezét.
	29				Kívánságra, kérésre osztozkodik másokkal.
	30				Kanállal eszik, és alig potyogtat le valamennyit.
	31				Magától visszavonul bóbiskolni vagy pihenni.
	32				Villával eszik, de egy keveset még szétken.
	33				Lehúzza a nadrágját, ha vécére megy.
	34				Megmossa a kezét.
	35				Jelzi, ha vécére kell mennie – nappal és éjjel egyaránt.
	36				Megpróbál segédkezni a házimunkában (söprés, portörölgetés).

4. életév	37				Felveszi a kabátját (gombolás még nem követelmény).
	38				Rövid történeteket végighallgat.
	39				Önállóan enged magának a vízcsapból vizet.
	40				Kimegy a vécére (vetkőzés, öltözés, kézmosás nem követelmény).
	41				Villával és kanállal önállóan eszik, csak keveset potyogtat el.
	42				Nagyobb súrlódások nélkül játszik más gyermekekkel.
	43				Szívószállal iszik, anélkül, hogy meghajlítaná.
	44				Felveszi a zokniját és cipőjét (megkötni még nem kell).
	45				Fogat mos.
	46				Könnyen leválasztható az anyáról.
	47				Megmossa az arcát.
	48				Konstruktívan játszik és épít, anélkül, hogy azonnal lerombolná.
5. életév	49				Estéknként teljesen levetkőzik.
	50				Nagyobb gombokat gombol.
	51				Másoknak előad, pl. verset mond vagy énekel.
	52				A ruhadarabok eleje és háta között különbséget tesz.
	53				Játék után néhány dolgot felszólítás nélkül a helyére tesz.
	54				Közepes méretű gombokat gombol.
	55				A vécén teljesen önálló, beleértve az öltözést és a kézmosást.
	56				Önállóan öltözik, a cipőkötést kivéve.
	57				Késsel megkeni a kenyeret.
	58				Kisebb felfedező körutakat tesz (nem messzire) a házon kívül.
59				Versenyez.	
60				Önállóan öltözik, és megpróbálja bekötni a cipőjét.	

B: FINOMMOTORIKA

1. életév	1				Keze nyitott, vagy lazán ökölben van.
	2				Kezét nézegeti, ujjával játszik.
	3				A csörgőt (rágókát) rövid ideig megtartja a kezében, figyel.
	4				Fog és elenged.
	5				Közelebb fekvő (látóterébe eső) tárgyak után nyúl, melyek keze ügyétől kissé távolabb esnek.
	6				Csípőfogással (hüvelykujj-mutatóujj) kisebb golyókat megfog.
	7				A kockát egy kisebb edénybe (csészébe) dobja, majd kiveszi.
	8				Könyvet lapozgat.
2. életév	9				Kinyújtott mutatóujjal biztosan eltalál (elpöcköl) apróbb tárgyakat.
	10				Célnak megfelelően, de még nem egészen korrekten fogja a rajzkrétát.
	11				Golyót – utánzással – az üvegbe dobja (kézbe adott golyóval).
	12				A golyót felveszi az asztalról, és az üvegbe dobja (utánzással).
	13				4-5 fakockából tornyot épít.
	14				Kicsomagolja a cukorkát.
	15				Laponként lapozza a könyvet.
	16				3 darab kb. 24 mm átmérőjű gyöngyöt felfűz.
3. életév	17				6 kockából tornyot épít.
	18				Függőleges és vízszintes krétavonalakat utánrajzol.
	19				Négy kísérletből háromszor megfogja a feléje guruló labdát.
	20				Kisebb konstrukciós játék elemeit (pl. Lego Plastikant stb.) összerakja.
	21				Legalább 4 darab kb. 12 mm átmérőjű gyöngyöt felfűz.
	22				Bemutatás után a papírlapot egyszer meghajlítja.
	23				Ujjával helyesen fogja a rajzkrétát.
	24				Gyurmából az asztalon „hurkát” („kukacot”) sodor.
4. életév	25				9 kockából tornyot épít.
	26				Ollóval nyír, bár még nehézkesen és pontatlanul.
	27				Bemutatott minta alapján kört utánrajzol (nem kell pontosnak lennie).
	28				30 másodperc alatt 10 golyót dob az üvegbe.
	29				Ügyesen bánik az ollóval, de vonal mentén még nem nyír.
	30				Megadott keresztformát (+) lekötéssel átrajzol.
	31				Krétával előrajzolt „V” és „H” formát utánrajzol.
	32				25 másodperc alatt dob 10 golyót az üvegbe.

5. életév	33				Minta alapján keresztet (+) megrajzol.
	34				Megfelelően használja a rongyot.
	35				A ceruzával leköveti az előre megrajzolt rombusz formát.
	36				Megpróbál egy szalagot megkötni (nem kell sikerülnie).
	37				20 másodperc alatt dob 10 golyót az üvegbe.
	38				Minta alapján emberalakot rajzol (fej, törzs, lábak).
	39				Négyzetet megrajzol.
	40				Ollóval vonal mentén nyír.

C: NAGYMOZGÁS

1. életév	1				Hason fekvésben fejét rövid időre megemeli.
	2				Ülő helyzetben fejét fél percig függőlegesen tartja.
	3				Néhány másodpercig önállóan megül.
	4				Néhány percig önállóan megül.
	5				Kúszással vagy mászással előre felé mozog.
	6				Felhúzza magát állásba.
	7				Bútorokba kapaszkodva, azok mentén lépeget.
	8				Kisszéken egyenesen ül.
2. életév	9				Rövid ideig segítség nélkül megáll.
	10				Rövid távon önállóan megy.
	11				Nagyobb labdát dob vagy rüg (célirányosság nem követelmény).
	12				Földön ülésből feláll, falba vagy bútorba kapaszkodás nélkül.
	13				Felügyelettel járkál a lakásban vagy az udvaron.
	14				Kapaszkodással felmegy a lépcsőn (utánlépéssel).
	15				Biztonságosan jár, és ritkán esik el.
	16				Guggoló helyzetben játszik, támaszkodás nélkül.
3. életév	17				Álló helyzetben, támaszkodás nélkül elrúgja a labdát.
	18				Bútorokra felmászik, akadályokat legyőz.
	19				Kapaszkodással felmegy a lépcsőn (váltott lábbal).
	20				Kapaszkodással lemegy a lépcsőn (váltott lábbal).
	21				Páros lábbal helyben ugrál.
	22				Bemutatás után lábujjhegyen jár.
	23				Egy másodpercig megáll kapaszkodás nélkül egy lábon.
	24				Triciklivel közlekedik.
4. életév	25				Hajlított karral elkap egy nagyobb labdát.
	26				3 métert megy lábujjhegyen.
	27				3 méterre elviszi a vizes poharat.
	28				Kapaszkodás nélkül fel- és lemegy a lépcsőn (utánlépéssel).
	29				Kapaszkodás nélkül felmegy a lépcsőn (utánlépéssel).
	30				20 cm-t ugrik páros (zárt) lábbal.
	31				Páros lábbal leugrik a heverőről.
	32				Ugrál vagy szökdel, az ugróláb cseréje nélkül.

5. életév	33				Egy lábon ugrál.
	34				Kapaszkodás nélkül fel- és lemegy a lépcsőn (váltott lábbal).
	35				4-8 másodpercig megáll egy lábon.
	36				Tyúklépésben jár (sarok a lábujjak elé lép).
	37				Az ugróláb váltogatásával ugrál.
	38				Háton fekvésből feláll megfordulás és kéztámasz nélkül.
	39				9 vagy több másodpercig megáll egy lábon.
	40				4 kísérletből kétszer 2 m-ről beletalál teniszlabdával egy kb. 25 cm átmérőjű körbe.

D: BESZÉD

1. életév	1				Spontán gügyög, különböző ingerekre nevetéssel reagál.
	2				Hangokra mosollyal reagál.
	3				Zajforrásokat lokalizál, csengő hangjára fejét fordítja.
	4				Érzelmi színezetű hangokat ad.
	5				Étkezés előtt jelentősen aktívabb lesz.
	6				Kitartóan gügyög.
	7				Szótagpárokat használ (pl. ma-ma, da-da...).
	8				Szavakra vagy gesztusokra megfelelően reagál (pl. „pá-pá”).
	9				Zenére gögicsél vagy sikongat.
	10				Egyszerű utasításokat követ (pl. „Fogd meg a labdát!”).
	11				Szívesen nézeget képeket.
	12				Mutatással közli kívánságait.
2. életév	13				A környezet zajait utánozza.
	14				Két egyszerű szót utánoz.
	15				Rákérdésre legalább egy testrészét megmutatja.
	16				Kétszavas aktív szókinccse van.
	17				Cipőjét, ruháját, játékát megmutatja.
	18				10 szavas szókinccse van.
	19				3 különböző tárgy képét megmutatja.
	20				Egyes hallott szavakat megismétel.
	21				A „Mit szeretnél?” kérdésre két kívánságot közöl.
	22				Kérdésre megnevez a környezetből 3 tárgyat.
	23				Kétszavas mondatot használ.
	24				Háromból két utasítást követ.
3. életév	25				Két tevékenységet megnevez.
	26				A „Hogy hívnak?” kérdésre megmondja keresztnévét.
	27				4-5 bemutatott tárgyat megnevez.
	28				Megérti a „nagy” és a „kicsi” fogalmát.
	29				Háromszavas mondatokat használ.
	30				Két számnevet megismétel.
	31				10 igen gyakran használt tárgyat megnevez.
	32				Használja az „én”, valamint az „engem, nekem, enyém” kifejezéseket.
	33				5 percig figyelmesen hallgat egy történetet.
	34				Vezeték- és keresztnévét is megmondja.
	35				5 szótagból álló mondatot megismétel (pl. „Ott az autó.”).
	36				15 tárgyból tízet helyesen megnevez.

4. életév	37				Három számot utánmond.
	38				Megmondja a keresztnévét és a nemét.
	39				Öt állatot megnevez.
	40				Többes számot (esetet) használ.
	41				Képeket az „állat”, „játék” és „étel” főfogalom alá rendez.
	42				Egyszerű dalt elénekel.
	43				Négyszavas mondatokban beszél.
	44				Spontán elmesél – közelmúltban bekövetkezett – élményeket, eseményeket.
	45				Megválaszolja a „Mit csinálsz, hogyha éhes vagy?” kérdést.
	46				Fesztelenül beszélget, egyszerűbb „párbeszéddel” próbálkozik.
	47				Ellentétpárokat tud mondani (hideg-meleg, világos-sötét, lassú-gyors).
	48				Ötszavas mondatot megismétel (pl. „Adj nekem egy nagy almát!”).
5. életév	49				Egyszerű gyermekmondókákat utánmond.
	50				90%-ban tisztán, érthetően beszél.
	51				„K”, „F” és „D” hangokat tudja képezni.
	52				Három utasítást helyes sorrendben tud követni.
	53				Legalább hat színt megnevez.
	54				Megpróbál új szavakat spontán használni.
	55				Két szó jelentését a használat körülírásával definiálja.
	56				Három egyszerű szót formálisan definiál. (Mi az a labda, ágy, ruha, kulcs, alma?)
	57				Általában ötszavas mondatokat használ.
	58				Használja a múlt időt.
	59				Nem használ infantilis fordulatokat („bébi-nyelvet”).
	60				Fantáziadús történeteket mesél.

E: GONDOLKODÁS, ÉRZÉKELÉS-ÉSZLELÉS

1. életév	1				Mozgó tárgyakat a tekintetével követi.
	2				Felismer néhány hozzá közel álló „gyakran látott” személyt.
	3				A környezet tárgyait fixálja.
	4				Az asztalról leesett kanalat követi tekintetével.
	5				Reagál egy arc eltűnésére („kukucs-játék”).
	6				Kitartóan próbálkozik, ha szeretne valamit megnevezni.
	7				Guruló labda után néz.
	8				Reagál a saját tükörképére.
	9				Játékot zsinórjánál fogva húz.
	10				Lehúzza a kockára terített kendőt.
	11				Utánzasképpen dobol egy ütővel.
	12				Leemeli a csészét, ami alatt egy elrejtett tárgy van.
2. életév	13				Két fakockát összeüt.
	14				Firkálást próbál utánozni.
	15				Nagyobb elemeket behelyez egy lyukas táblába.
	16				Spontán firkál.
	17				Egy baba négy testrészét megmutatja.
	18				Kezdeményezés szintjén megpróbálja használni a háztartási eszközöket.
	19				Felszólításra két személyt megmutat.
	20				Két ütővel dobolást utánoz.
	21				Hat tárgyat felismer a környezetében vagy a képeskönyvben. (Mutasd meg!)
	22				Három lyukas hengert egymásba dug.
	23				Egy babának öt testrészét megmutatja (szem, orr, kéz, láb, haj).
	24				Érti a „több” kifejezést (szeretne valamiből többet).
3. életév	25				Megfigyelhetők a birtokos gondolkodás kezdetei.
	26				Formatáblába behelyezi a kört, négyzetet és háromszöget.
	27				Az „egy”-ről kialakult számfogalma van.
	28				Három pár lottójáték képet párba rendez.
	29				Két eldugott tárgyat megtalál.
	30				Felszólításra a baba hat testrészét megmutatja.
	31				Érti a fölé-fölött, alá-alatt viszonyzókat.
	32				Ismeri különböző használati tárgyak funkcióját. (Mutasd meg, mit lehet megenni, felvenni!)
	33				Öt kockát sorba rak.
	34				Építőkockákat színek szerint szortíroz (piros és kék).
	35				Külső személy által megérintett testrészét megmutatja (csukott szemmel).
	36				A piros, kék és sárga színeket felszólításra megmutatja.

4. életév	37				Három lerajzolt tárgy funkcióját ismeri (kanál, fésű, csésze).
	38				A tárgy kiemelésével kettőig számol.
	39				3-4 részből álló puzzle-t összerak.
	40				Kör(öke)t és négyzet(eke)t ábrázoló kártyákat csoportba rendez.
	41				Fakockából hidat épít.
	42				Megérti a „Mi repül, megy, jár, úszik?” kérdést (hal, madár, autó képei).
	43				Négyből kétféle zajt felismer felvételtől: autó, telefon, írógép, kerékpársengő.
	44				Kialakult a „kettő” számfogalma. (Mennyi/hány kocka van itt?)
	45				Megérti a „nagyobb, hosszabb” kifejezéseket.
	46				Három részre vágott képet (kutya) összerak.
	47				A felvételtől hallott hangokat „hangos”-nak vagy „halk”-nak jellemzi.
	48				4 geometriai formát egymáshoz rendel (kör, négyzet, háromszög, hatszög).
5. életév	49				Meg tudja mondani, mit csinálunk nappal és éjjel.
	50				A tárgy kiemelésével háromig számlál.
	51				A labdát és az autót formálisan vagy használatuk leírásával definiálja.
	52				Emberalakot rajzol két részből (fej, törzs).
	53				Megoldja a következő feladatot: „Adj ide három autót, három kockát...!”
	54				Meg tudja mondani, mit csinálunk a szemünkkel, fülünkkel.
	55				6 fakockából felszólításra piramist vagy hidat épít.
	56				12 részből álló puzzle-t összerak.
	57				Tudja, miből készül a ház.
	58				Megérti: miért vannak könyveink, házunk...?
	59				Anyagokat megkülönböztet. (Miből van a kanál, cipő, asztal?)
	60				Felismeri és megnevezi a pénzürméket (forint).

Forrás: <https://www.scribd.com/document/67491681/Strassmeier-fejl-skala>

7. melléklet: Megfigyelőlap az egyéni tanácsadás beszélgetésvezetési fogásainak szerepjátékokban történő gyakorlásához

Megfigyelőlap Az egyéni tanácsadás mikroskilljei									
Figyelési fogások									
szemkontaktus									
odafordulás (figyelő testtartás)									
hívó szó									
minimális ösztönzés									
zárt kérdés									
reflektivitást elősegítő kérdések									
nyitott kérdés									
parafrázis									
érzelem-visszatükrözés									
összegzés									
visszautalás									
Befolyásolási fogások									
útmutatások									
tartalomközlés – énközlés									
tartalomközlés – információadás									
visszacsatolás									
önfeltárás									
konfrontáció									
folyamatmegfigyelés									

Forrás: DÁVID Mária (2016): *Oktatási segédanyag a pedagógiai tanácsadáshoz*. Kézirat. Eger, Eszterházy Károly Egyetem

Öndefiníciós kérdőívek

8. melléklet: Kérdőív 3 éves gyermek mozgásfejlődéséről

Kedves Szülő!

A kérdőív gyermeke optimális mozgásfejlődésének támogatásához nyújt segítséget. Kitöltésével hozzájárul ahhoz, hogy átfogóbb képet kapjunk arról, mely terület igényel segítséget a gyermek mozgásfejlődésében, és mely feltételek megteremtése szükséges ezeknek a területeknek a támogatásához.

KÉRJÜK, TEGYEN X-ET A MEGFELELŐ OSZLOPBA!

	Állítások	Mindig jellemző	Gyakran jellemző	Ritkán jellemző	Nem jellemző
1.	Ügyelek arra, hogy gyermekem ruházata kényelmes legyen, mozgását ne akadályozza.				
2.	Elismerem gyermekem teljesítményét, a mozgásfejlődés terén elért eredményéért mindig dicséretben részesítem.				
3.	Gyermekemet nem hagyom magára mozgáskísérletei közben.				
4.	Gyermekemnek biztonságos, tág tér áll rendelkezésére, ahol szabadon mozoghat.				
5.	Gyermekemnek rendelkezésére állnak mozgásfejlesztő eszközök (pl. mászóókák, homokozó).				
6.	Gyermekemmel szoktam olyan mondókákat, dalokat énekelni, melyeket játékos mozgással kísérünk.				
7.	Figyelek arra, hogy gyermekem mindennap töltsön időt kötetlen mozgástevékenységgel a szabadban.				
8.	Lehetőséget biztosítok gyermekem számára a rajzolás-hoz, festéshez, gyurmázáshoz.				
9.	Kellő időt hagyok gyermekemnek a mozgásfejlődés egyes lépéseinek elsajátítására és gyakorlására.				
10.	Gyermekem mozgásfejlődésének segítségét játéknak, nem feladatnak tekintem, ezért fel sem merül bennem a jutalmazás vagy büntetés kérdése.				
11.	Gyermekem képes több mint 6 kockából tornyot építeni.				
12.	A könyveket oldalanként tudja lapozni.				
13.	A ceruzát rajzoló pozícióban fogja.				
14.	Képes gombot ki- és begombolni.				
15.	Képes kupakot le- és visszacsavarni.				
16.	Tudja az ollót használni.				
17.	Cipzárt fel- és lehúz.				
18.	Felfelé és lefelé váltott lábbal megy a lépcsőn.				
19.	Bele tud rúgni a labdába.				
20.	Tudja hajtani a háromkerekű biciklit.				
21.	Könnyen lehajol, nem esik el.				
22.	Bátran lecsúszik a csúszdán.				

Értékelés a mozgásfejlődést vizsgáló kérdőívhez: Otthoni környezet: 1, 4, 5, 7, 8
 Nevelői viselkedés: 2, 3, 6, 9, 10
 Nagymozgások: 18, 19, 20, 21, 22
 Finommotorika: 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17

Forrás: DÁVID Mária (2016): *Oktatási segédanyag a pedagógiai tanácsadáshoz*. Kézirat. Eger, Eszterházy Károly Egyetem

9. melléklet: Önkiszolgálás – szociális kapcsolatok kérdőív

Kedves Szülő!

Az alábbiakban a kisgyermek magatartására jellemző állításokat olvashat. Kérjük, ítélje meg, hogy az adott állítás milyen gyakran jelenik meg az ön gyermekénél, és tegyen X jelet az állítás mellé a megfelelő oszlopba!

Kérdőív a kisgyermek önkiszolgálásáról és szociális kapcsolatairól				
	Mindig jellemző	Gyakran jellemző	Ritkán jellemző	Nem jellemző
Szóval jól irányítható.				
Kisebb megbízásokat teljesít.				
Elfogadja a tiltásokat.				
Kéréseket teljesít.				
Képes türelmesen várni.				
Segít a játékokat elpakolni.				
Utánozza a felnőttet.				
Dicséretet örömmel fogadja, ösztönzi.				
Szüleivel együttműködő.				
Utánozza a gyermekeket.				
Igényli a gyermekek társaságát.				
Képes más gyermekekkel osztozni.				
Szívesen játszik más gyermekekkel.				
Szívesen produkálja magát.				
Önállóan leveti a kabátját.				
Önállóan leveti a nadrágját.				
Önállóan leveti a pulóverét.				
Önállóan leveszi cipőjét.				
Tépőzárát ki tud nyitni.				
Kigombol.				
Felveszi a pulóverét.				
Felhúzza a nadrágját.				
Önállóan kezét mos.				
Kezét beszappanozza.				
Törölközőjét leakasztja.				
Törölközőjét visszaakasztja.				
Kezét szárazra törli.				
Szobatiszta.				
WC-t használ.				
Bilit használ.				
Fogat mos.				
Pohárból önállóan iszik.				
Étkezéseknél türelmesen vár.				
Tányérről ételt elvesz.				

Kérdőív a kisgyermekök önkiszolgálásáról és szociális kapcsolatairól

	Mindig jellemző	Gyakran jellemző	Ritkán jellemző	Nem jellemző
Étkezés után szalvétát használ.				
Szabályosan rág.				
Kanállal önállóan eszik.				
Terítésnél segít.				

Értékelés: Szociabilitás: 1-14. kérdés
 Önállóság: öltözködés: 15-22. kérdés
 Tisztálkodás: 23-31. kérdés
 Étkezés: 32-38. kérdés

Forrás: DÁVID Mária (2016): *Oktatási segédanyag a pedagógiai tanácsadáshoz*. Kézirat. Eger, Eszterházy Károly Egyetem

10. melléklet: Kérdőív – szülők részére – a szobatisztaságra nevelésről

		Nagyon jellemző 5	Inkább jellemző 4	Általában 3	Nem jellemző 2	Egyáltalán nem jellemző 1
1.	Gyermekem jelzi a székelési ingert.					
2.	Megérti a bilizéssel kapcsolatos szavakat.					
3.	Van bilije vagy vécé szűkítője.					
4.	Általában ugyanazon időpontban székel.					
5.	Korábban már próbálkoztam a bilire szoktatással.					
6.	Megdicsérem, ha bilibe sikerül elintéznie a dolgát.					
7.	Érdeklő a bili használatát.					
8.	Rövid ideig megül a bilin.					
9.	A gyermekem magától ül a bilire.					
10.	Gyermekem jelzi a vizeelési ingert.					
11.	Ugyanazon időpontban ültetem bilire.					
12.	Éjszaka nem kakál be.					
13.	Tudja hogyan kell bilibe pisilni.					
14.	Éjszaka nem pisil be.					
15.	Játszik a bilin.					
16.	Nyugodtan ül a bilin.					
17.	Folyamatosan használ pelenkát.					
18.	Idegess vagyok, ha nem sikerül a bilibe pisilnie.					
19.	Együtt örülünk a sikernek.					
20.	Gyermekem veszi elő a bilit.					
21.	Addig ül a bilin, míg bele nem ürít.					
22.	Sikeres ürítés után nem adok rá pelenkát.					
23.	Szakkönyveket olvasok a szobatisztaság témában.					
24.	Nyugodtan kezelem a bilire szoktatást.					
25.	Örülök, ha a gyermekem szól, hogy a bilibe szeretné elvégezni a dolgát.					

Értékelés: Jelenlegi fejlettségi szintje: 1, 2, 4, 10, 12, 14
 Szülők hozzáállása a szobatisztaságra szoktatáshoz: 5, 17 (f), 22, 23, 24, 25
 Ideális mentális és környezeti háttér: 3, 7, 15 (f), 16, 26
 Fokozatosság a szobatisztaság kialakításában: 8, 9, 11, 13, 20
 Pozitív megerősítés: 6, 18 (f), 19

11. melléklet: Kérdőív a beszédfejlődésről

Tisztelt Szülő!

Az alábbiakban a kisgyermek beszédfejlődésére jellemző állításokat olvashat. Kérjük, ítélje meg, hogy az adott állítás milyen gyakran jelenik meg az ön gyermekénél, és tegyen X jelet az állítás mellé a megfelelő oszlopba.

A gyermek kezdeti beszédfejlődése	Nagyon gyakran jellemző	Gyakran jellemző	Általában jellemző	Ritkán jellemző	Egyáltalán nem jellemző
Csecsemőkorában gyakran és szívesen játszott a hangjával.					
Érdeklődve figyelte a körülötte lévő hangokat.					
Csecsemőkorában szívesen játszott artikulációs játékokat.					
Sokat beszéltünk hozzá csecsemőkorában.					
12-13 hónapos korában megjelentek az első szavai (pl. mama, papa)					
Nehezen mondta ki az első szavait.					

A gyermek jelenlegi fejlettsége	Nagyon gyakran jellemző	Gyakran jellemző	Általában jellemző	Ritkán jellemző	Egyáltalán nem jellemző
A gyermek 1-2 szóval válaszol.					
A gyermek egész mondatokban válaszol.					
A gyermek összetett mondatokban beszél.					
A vele egyidős gyermekekhez képest sok szót ismer.					
A gyermekem csendes természetű, nem szívesen beszél.					
A gyermek igényli szókincsének bővítését.					
A kislányom/kisfiam beszédfejlődése véleményem szerint lemaradt kortársaitól.					

A beszédfejlődés támogatása a szülők által	Nagyon gyakran jellemző	Gyakran jellemző	Általában jellemző	Ritkán jellemző	Egyáltalán nem jellemző
Napközben a tevékenységeinket beszéddel kísérjük.					
Rendszeresen mesélünk neki					
Játék közben is sokat mondókázunk, éneklünk.					
Az általa helytelenül kimondott szavakat helyesen megismételjük.					
A számára ismeretlen szavakat elmagyarázunk neki.					
Helyes, választékos szavakkal beszélünk hozzá.					
Érthetően, megfelelő tempóban beszélünk hozzá.					
Játékok közben is beszélünk vele.					

Külső segítség igénybevétele	Nagyon gyakran jellemző	Gyakran jellemző	Általában jellemző	Ritkán jellemző	Egyáltalán nem jellemző
1. Beszédfejlődésének elősegítése érdekében külső segítséget veszünk igénybe.					
2. Otthon próbálom segíteni beszédének fejlődését.					
3. Logopédushoz járunk.					
4. Az eddigi fejlesztő módszerek eredményesek voltak.					
5. Az eddigi külső segítség igénybevételével még nem értünk el fejlődést.					
6. Kikérem a gondozónő/óvónő tanácsát e témával kapcsolatban.					
7. Internetes fórumoldalakon szoktam tanácsokat, segítséget kérni.					
8. Nem használunk csúnya, trágár szavakat.					

Forrás: DÁVID Mária (2016): *Oktatási segédanyag a pedagógiai tanácsadáshoz*. Kézirat. Eger, Eszterházy Károly Egyetem

12. melléklet: Alvási-pihenési szokások kérdőíve

Tisztelt Szülő!

Az alábbiakban a gyermekek alvási-pihenési szokásaival kapcsolatos állításokat olvashat. Kérem, saját kisgyermekére gondolva töltsse ki a kérdőívet! A táblázatban szereplő számok alatt tegyen x-et.

	Nem jellemző 1	Néha jellemző 2	Gyakran jellemző 3	Rendszeresen jellemző 4
Otthon megszokott napirendje van a gyermeknek.				
Ügyelünk rá, hogy meg legyen a gyermeknek a szükséges napi mozgás.				
Legkésőbb fél 9 körül lefektetjük a gyermeket.				
A gyermek a saját szobájában alszik.				
Lefekvés előtt összepakolunk a gyermek szobájában.				
Lefekvés előtt kiszellőztetünk.				
Lefekvés előtt megvacsorázik.				
Lefekvés előtt megfürdik a gyermek				
Lefekvés előtt tisztába tesszük a gyermeket (vagy ha már szobatiszta, WC-re megy).				
Lefekvés előtt mesélünk a gyermeknek.				
A gyermeknek van kedvenc alvós tárgya.				
Ujjszopással nyugtatja magát alvás előtt.				
Cumival alszik el.				
Őrzőfény mindig világít neki.				
A gyermek fél a sötétben.				
A gyermek nyugodtan végigalussza az éjszakát.				
Alvásideje éjjel 10-11 óra.				
Előfordult már, hogy a gyermekem az éj közepén riadtan ébredt, nagyon sírt, és alig lehetett megnyugtatni.				

Forrás: DÁVID Mária (2016): *Oktatási segédanyag a pedagógiai tanácsadáshoz*. Kézirat. Eger, Eszterházy Károly Egyetem

13. melléklet: Az egyéni tanácsadás dokumentálása, a tanácsadónapló sablonja

Tanácsadónapló

Tanácskérő neve:

Gondviselő neve:

Anyja neve:

Születési év, hó, nap:

Lakcím:

Telefon:

Hogyan jelentkezett tanácsadásra:

A TANÁCSADÁSI FOLYAMAT TERVEZÉSE

A találkozások időpontjai	Tervezett tanácsadási lépések
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	

Tanácsadó neve:

A TANÁCSADÁSI FOLYAMAT LEÍRÁSA

I. szakasz: Kapcsolatfelvétel – problémafeltárás

A kapcsolatfelvétel jellemzői:

1. lépés: Problémafeltárás	
Élettörténeti adatok	Szubjektív elemek
Problémadefiníció	

II. szakasz: Alternatívák kidolgozása

2. lépés: Tisztázás

Tervezett beszélgetési témák**Tisztázott szubjektív elemek****Tervezett öndefiníciós módszer(ek)**

Hozott témák

3. lépés: Információgyűjtés

Tervezett beszélgetési témák

A probléma szempontjából jelentős információk

Tervezett információhordozó eszközök:

4. lépés: Mérlegelés

Alternatívák:

Tervezett mérlegelési eljárások	A mérlegelés eredménye

Feladatok a realitásban

III. szakasz: Döntés – cselekvési terv kidolgozása

5. lépés: Döntés – cselekvési terv kidolgozása

A realitásban szerzett tapasztalatok:

Végleges döntés:

Cselekvési terv

Tevékenység a cél elérése érdekében	Határidő	Szükséges eszközök, információk, kapcsolatok	Eredmény

IV. szakasz: A megoldás megvalósításának nyomon követése

Forrás: SZILÁGYI Klára (1997): *Az egyéni tanácsadás. Módszertani kézikönyv a munkavállalási, munka-pályatanácsadók számára.* Gödöllő, GATE, Gazdaság és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézete. (Módosítások: DÁVID Mária (2016): *Oktatási segédanyag a pedagógiai tanácsadáshoz.* Kézirat. Eger, Eszterházy Károly Egyetem)

14. melléklet: A csoportos foglalkozások tervezési sablonja

A SZÜLŐCSOPORTOS FOGLALKOZÁS TERVE

A szülőcsoportos foglalkozás témája:

.....

.....

A szülőcsoportos foglalkozás célja:

.....

.....

.....

.....

.....

Feladatok és/vagy témakörök	Munkaformák	Időkeretek	Eszközigény	Egyéb/Megjegyzés
Hangulatteremtés				
Célkitűzés				
Ismeretfeldolgozás 1. Problémafeltárás				
Ismeretfeldolgozás 2. Alternatívák keresése Információfeldolgozás, 1. feladat				
Ismeretfeldolgozás 3. Alternatívák keresése Információfeldolgozás, 2. feladat				

Feladatok és/vagy témakörök	Munkaformák	Időkeretek	Eszközигény	Egyéb/Megjegyzés
Ismeretfeldolgozás 4. Alternatívák keresése Információfeldolgozás, 3. feladat				
Összefoglalás - személyes hozam				
A következő foglalkozás előkészítése				

Forrás: Szilágyi Klára (1994): A tanácsadás módszerei I. Tanácsadó tanárszakosok számára. Eger, Eszterházy Károly Főiskola nyomán módosította: Dávid Mária (2016): Oktatási segédanyag a pedagógiai tanácsadáshoz. Kézirat. Eger, Eszterházy Károly Egyetem

15. melléklet: A szülőcsoportos foglalkozás folyamatelemzésének szempontsora

A folyamatelemzés végigkíséri a foglalkozás menetét, de a betervezett feladatok leírása mellett kitér azok sikerességére, a csoportfolyamat elemzésére és a kisgyermeknevelői tevékenység elemzésére is.

ELEMZÉSI SZEMPONTOK:

- A szülőcsoportos foglalkozás előkészítése, felkészülés a foglalkozásra.
- A szülőcsoportos foglalkozás témájának kitűzéséhez a szülők igényét felmérték-e?
- Hogyan történt a szülők értesítése? A foglalkozáson való szülői részvétel tudatában értékeljük, hogy ez megfelelő volt-e, vagy módosításokra lenne szükség.
- Megfelelő volt-e a terem berendezése, a tárgyi előkészítés?
- Hogyan történt a szülők fogadása, milyen hatása volt ennek a csoport légkörére?

A CSOPORT INDÍTÁSA:

- Volt-e tervezve hangulatteremtő feladat, elérte-e a hatását, hogyan reagált rá a csoport, milyen lett a csoport-légkör az indítást követően?
- Elhangzott-e a célkitűzés, a csoport együttműködésének szabályait lefektették-e? (Vagy előzőleg megbeszélte a csoport, és itt utaltak a megállapodásra?)

PROBLÉMAFELTÁRÁS:

- Milyen módszerrel zajlott? Lehetőséget adott-e a szülőknek arra, hogy a témával kapcsolatos kérdéseiket megfogalmazzák?
- Volt-e összefoglalás a végén, a csoportcélok megfogalmazásával?

INFORMÁCIÓFELDOLGOZÁS:

- Hány feladat kapcsolódott hozzá?
- Mennyire voltak változatosak, kreatívak a feladatok?
- A feladatok reagáltak-e a szülők kérdéseire?
- Mennyire vitték előre a szülőket a problémamegoldásban?
- Milyen volt a csoport interakciója? Vezetőcentrikus volt, vagy a tagok között is volt interakció?
- Mennyire voltak megfigyelhetők a csoporttagok szerepei?
- Mennyire jól látták el a csoportvezetők a vezetői feladatokat?
- Megtörtént-e a lehetőségek, alternatívák összefoglalása?

A CSOPORT ZÁRÁSA:

- Volt-e lehetőségük a csoporttagoknak a személyes hozam megfogalmazására?
- Milyen érzésekkel távoztak, mennyire tartották hasznosnak a szülőcsoportos beszélgetést?
- Megtörtént-e a következő foglalkozás előkészítése?

Forrás: DÁVID Mária (2016): *Oktatási segédanyag a pedagógiai tanácsadáshoz*. Kézirat. Eger, Eszterházy Károly Egyete

ISBN 978-615-00-3542-0

Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft.

Székhely: 1134 Budapest, Tüzér utca 33–35.

E-mail: ugyfelszolgalat@csbo.hu

Tel.: +36-30-600-4130

www.csbo.hu

A kiadásért dr. Grundtner Marcell Károly a Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft.
ügyvezetője felel.

EFOP-1.9.5-VEKOP-16-2016-00001

A KORA GYERMEKKORI INTERVENCIÓ ÁGAZATKÖZI FEJLESZTÉSE

CSALÁDBARÁT ORSZÁG NONPROFIT KÖZHASZNÚ KFT.

SZÉKHELY: 1134 BUDAPEST, TÚZÉR UTCA 33-35.

E-mail: gyermekut@csbo.hu



www.gyermekut.hu