

Pécsi Tudományegyetem
„Oktatás és Társadalom”
Neveléstudományi Doktori Iskola

Hajdics-Szücs Eszter Cecília

Óvoda és kisebbségi gyerekek
Óvodapedagógus hallgatók és gyakorló óvodapedagógusok Magyarországon és Írországon

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető: Prof. Em. Dr. Forray R. Katalin DSc
egyetemi tanár

Pécs
2018

Tartalom

I. BEVEZETÉS	4
1. TÉMAVÁLASZTÁS.....	5
2. A TÉMA AKTUALITÁSA	5
3. A DISSZERTÁCIÓ FELÉPÍTÉSE	7
II. A VIZSGÁLATOK ELMÉLETI, TÖRTÉNETI, TÖRVÉNYI ÉS SZEMÉLYI HÁTTERE	9
1. FOGALMAK	9
1.1. Kultúra	9
1.2. Multikulturalizmus	10
1.3. Multikulturális, interkulturális nevelés	13
1.4. Integrált, szegregált nevelés.....	18
1.5. Inkluzív (befogadó) nevelés.....	20
2. TÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉS	24
2.1. Óvodai nevelés története Magyarországon.....	24
2.2. Óvodapedagógusok képzése Magyarországon	33
2.3. Írországi ismeretek az iskoláskor előtti intézményes nevelésről	41
2.4. Koragyermekkorai nevelők képzése Írországbán.....	47
3. TÖRVÉNYI HÁTTER MAGYARORSZÁGON.....	49
3.1. Köznevelési törvények rendelkezései a kulturális nyitottság jegyében	49
3.1.1. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (Nkt.)	51
3.2. Az óvodai nevelésről a köznevelési törvényekben.....	52
3.2.1. Az 1993. évi LXXIX. törvény a köznevelésről	52
3.2.2. A Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény	52
3.2.3. Országos óvodai alapprogramok.....	53
4. KISEBBSÉGI GYEREKEK AZ ÓVODÁBAN	56
4.1. Másodlagos szocializáció, a gyermek az óvodában.....	56
4.2. Óvodai statisztikai adatok.....	58
4.3. Nemzetiségi óvodai nevelés.....	59
4.4. Sajátos nevelési igényű gyermekek az óvodában.....	60
4.5. Romák/cigányok és travellerek/utazók az iskoláskor előtti nevelésben	62
4.5.1. Cigány/roma gyerekek az óvodában	62
4.5.2. Roma/ cigány ismeretek megjelenése a pedagógusképzésben	66
4.5.3. Travellerek intézményes nevelése a tankötelezett kor előtt.....	68
III. VIZSGÁLATOK.....	74
1. A TÉMAKÖRBE VÉGZETT KORÁBBI KUTATÁSOK EREDMÉNYEI.....	74
2. ÓVODAPEDAGÓGUS BA SZAKOS HALLGATÓK INTERKULTURÁLIS ISMERETEI	81
2.1. A kutatás előzménye	81
2.2. A kérdőív bemutatása	82
2.3. A vizsgálati minta bemutatása	84
2.4. Az adatok feldolgozásának módszere	86
2.5. A vizsgálat eredményeinek bemutatása.....	87
3. MAGYARORSZÁGI ÉS ÍRORSZÁGI ÓVODÁK ÉS PRE-SCHOOLOK ESZKÖZEI AZ ELŐÍTÉLETESÉG LEKÜZDÉSÉBEN	111
3.1. A vizsgálat előzménye	111
3.2. A kérdőív bemutatása	113
3.3. A vizsgálati minta bemutatása	114

3.4. Az adatok feldolgozásának módszere	116
3.5. Magyar és határon túli magyar óvodák bemutatása.....	116
3.5.1. Kaposvári Egyetem Gyakorló Óvoda	116
3.5.2. Kutasi Micimackó Napköziotthonos Óvoda	120
3.5.3. Fáy András Lakótelepi Óvoda, Pápa	122
3.5.4. Hófehérke Óvoda, Zenta, Vajdaság, Szerbia.....	125
3.6. Ír pre-schoolok bemutatása.....	127
3.6.1. Ajánlások a sokszínűség és egyenlőség megvalósulásáért	127
3.6.1. Gate Childcare, Little Island	131
3.6.2. Lios na síóg Naíonra, An tSean Phobail	133
3.6.3. Tír na nÓg, Youghal	135
IV. ÖSSZEFOGLALÁS	139
V. JAVASLATOK	143
VI. KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	145
VII. IRODALOMJEGYZÉK.....	146
VIII. MELLÉKLETEK.....	158

„A gyerekek is sokféle természetűek, s mindnyájával nem lehet egyképpen bánni. Ami egyikre hatással van, a másikon nem fog. És az óvónak a legnagyobb ügyessége, éppen abban áll, miszerint szerencsés tapintattal, s körülmény szerint a kisdetek egyéniségéhez tudja alkalmazni a célravezető legjobb eszközt”.

Ney Ferenc (1845:4)

I. BEVEZETÉS

Minden olyan tanulást, amely révén a bekövetkező viselkedésváltozás társas kölcsönhatások, szociális interakciók következtében alakul ki, szociális tanulásnak nevezünk. A szociális tanulás folyamatában az egyének olyan tudásra, képességekre és állapotokra tesznek szert, amely alkalmassá teszi őket arra, hogy különböző csoportoknak és a társadalomnak többé-kevésbé hasznos tagjaivá váljanak. A gyermek szocializálódását elősegíteni – ez a pedagógia és benne az óvodapedagógia egyik fő feladata. A nevelési intézmények, így az óvoda közössége is multikulturális közösség, nemcsak az etnikai, kisebbségi sokszínűséget jelenti, hanem a nemi, életkori, különböző vallású és szociális háttérű családok közösségét, a különböző fizikai, valamint szellemi képességek, adottságok együttesét is (Bruch, 1995).

A pedagógusok többsége helyesli a multikulturális nevelés szükségességét, de nincs még konszenzus abban a tekintetben, hogy mely irányzat a legmegfelelőbb a célok elérésére. Különböző elméleti háttérre, filozófiákra alapozva eltérő irányzatok tűnnek elfogadhatónak. Sleeter és Grant kutatásai szerint az öt legjelentősebb irányzat a következő: a) a hátrányos helyzetűek és a kulturálisan különbözők nevelése; b) az emberi kapcsolatok; c) az integrált csoport curriculum; d) a multikulturális nevelés; e) a multikulturális és rekonstruktív nevelés (Sleeter– Grant, 1988).

Bármely irányzatot tartunk is célravezetőnek, a nevelésben érvényesülnie kell az befogadásnak. A befogadó nevelés fogalom hallatán nem ritkán a szociálisan hátrányos rétegekre gondolunk, máskor az etnikai kisebbségek kerülnek a középpontba. Megint máskor a sajátos nevelési igényű vagy speciális megsegítést igénylő csoportokról beszélünk annak ellenére, hogy Magyarországon az etnikai kisebbségeknek, a szociálisan hátrányos helyzetű csoportoknak elkülönített iskolarendszere nem alakult ki. A cél a mindenkire kiterjedő befogadás, az inklúzió megvalósítása a társadalomban, a nevelésben az akadályozottak körében ugyanúgy, mint a hátrányos helyzetű rétegek vagy az eltérő kultúrák csoportjai számára. A nevelési intézménynek – ami egy szocializációs rendszer, s ennek okán benne a külső világ internalizálódása történik meg – alkalmazkodnia kell a kulturális sokszínűség megjelenéséhez. A sokszínű világ egyre inkább megjelenik az óvoda, az iskola mindennapi életében is.¹

1. Témaválasztás

A 21. század társadalmában bekövetkező mikro- és makrószintű változásokra az egyének különbözőképpen válaszolnak. Egyaránt előforduló tendencia az elfordulás/kirekesztés, és a befogadás/ elfogadás is. Az óvoda, mint a közoktatási lépcső első foka; a másodlagos szocializáció első, mindenkit érintő helyszíne kritikus szerepet kap. Az óvodás gyermek kialakuló társas igénye jó talajt biztosít a szociális jellegű érzelmek kialakulásához és differenciálódásához. A nevelők kulcsfiguraként jelennek meg, hiszen a gyerekek a szüleiken túl már hozzájuk is érzelmi szálakkal kötődnek. Ezek a gondolatok jelentik vizsgálataink bázisát. Szerettük volna megtudni, hogy az óvodai nevelésben résztvevők mennyit és milyen formában tesznek azért, hogy a kisebbségi csoportokból érkező gyerekek is egyenlő bánásmódban részesüljenek a többségi társadalom gyermekeivel. Földrajzi helyzetünknek köszönhetően a széleskörű magyarországi ismereteken kívül lehetőségünk van belelátni és megismertetni az írországi iskoláskor előtti intézményes nevelés legfőbb jellemzőit is.

2. A téma aktualitása

Hazánkban hosszú története van a kisgyermeknevelésnek, ennek következtében a kisgyermek nevelésében résztvevő pedagógusok képzésének is. A Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. számú törvény 94.§ (1) bekezdés a) pontjának értelmében az oktatásért felelős miniszter felhatalmazást kapott, hogy az Óvodai nevelés országos alapprogramjának részletes szabályait rendeletben állapítsa meg² Bevezetésére és kiadására ugyanezen törvény 94.§ (4) bekezdés a) pontja értelmében a Kormány kapott felhatalmazást.³ A felhatalmazás alapján elkészült alapprogram⁴ 2013. szeptember 1-jén lépett hatályba, illetve bizonyos rendelkezései csak ezt követően.

A disszertációban bemutatásra kerülő nevelési programok, illetve az előforduló utalás az óvodai nevelés alapprogramjára az ezt megelőző 137/1996. (VIII. 28.) Kormányrendelet utasításait veszi figyelembe, mivel az írországi vizsgálatokat kivéve a vizsgált populációra még ez vonatkozott (2014-ben).⁵ Ezt a rendeletet módosította az 1993. évi LXXIX. közoktatási törvény⁶ módosításával megszületett 2007. évi LXXXVII. törvény 93. paragrafusának⁷ azon rendelkezése, amely az oktatásért felelős minisztert az Alapprogram rendszeres, de legalább 5 évenkénti értékelésére és az

2 Magyar Közlöny, 2011. évi 162. szám, 39680-39881. oldal

3 Magyar Közlöny, 2011. évi 162. szám, 39682. oldal

4 Magyar Közlöny, 2012. évi 171. szám, 28224-28231. oldal

5 Magyar Közlöny, 1996. évi 71. szám, 4511- 4516. oldal

6 Magyar Közlöny, 1993. évi 107. szám, 5689-5730. oldal

7 Magyar Közlöny, 2007. évi 87. szám, 6444-6454. (nincs benne ez a módosítás, de a törvényben szerepel)

alkalmazásával kapcsolatos tapasztalatok alapján szükségessé vált módosítások kezdeményezésére kötelezi. Megjegyzendő, hogy az 1996. évi LXII. törvény 70. §-a,8 mely kiegészíti az 1993-as törvény 93. §-át, háromévenkénti értékelést ír elő. 1996-2007 között nem született olyan törvényrendelet módosítás, ahol szerepelt volna az ötévenkénti értékelés a korábbi, háromévenkénti helyett. Ezért ehhez a módosításhoz nem található megfelelő Magyar Közlöny-hivatkozás.

A módosított, 255/2009. (XI.20.) Kormányrendeletben⁹ foglaltakat először a 2010/2011. óvodai nevelési évben kellett alkalmazni. A kormányrendelet szerint az óvodai nevelésben érvényesülhetnek a különböző – köztük az innovatív – pedagógiai törekvések, mivel az alapprogram biztosítja az óvodapedagógusok pedagógiai nézeteinek és széles körű módszertani szabadságának az érvényesülését, megkötéseket csak a gyermek érdekében tartalmaz. Hazánkban a módszertani szabadság és a pedagógiai nézetek sokasága jelenik meg nemzetiségi, etnikai, vallási, alternatív / reformpedagógiai és idegen nyelvi közegben. A Kormányrendelet módosító 221/2010. (VII. 30.) Kormányrendelet 2. számú melléklete¹⁰ új feladatok elé állítja az óvodapedagógusokat: A hazájukat elhagyni kényszerülő családok (a továbbiakban: migráns) gyermekeinek óvodai nevelésében biztosítani kell az önazonosság megőrzését, ápolását, erősítését, társadalmi integrálását, az emberi jogok és alapvető szabadságok védelmét.

A 363/2012. (XII. 17.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról¹¹ kimondja II. Gyermekkép és Óvodakép című fejezetében:

- Az óvodai nevelés gyermekközpontú, befogadó, ennek megfelelően a gyermeki személyiség kibontakoztatásának elősegítésére törekszik, biztosítva minden gyermek számára, hogy egyformán magas színvonalú és szeretetteljes nevelésben részesüljön, s meglévő hátrányai csökkenjenek. Nem ad helyet semmiféle előítélet kibontakozásának.
- Az óvodai nevelés célja az, hogy elősegítse az óvodások sokoldalú, harmonikus fejlődését, a gyermeki személyiség kibontakozását, a hátrányok csökkenését, az életkori és egyéni sajátosságok valamint az eltérő fejlődési ütem figyelembevételével (ideértve a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek ellátását is).
- A nemzetiséghez tartozó gyermekek óvodai nevelésében biztosítani kell az önazonosság megőrzését, ápolását, erősítését, átörökítését, nyelvi nevelését, és a multikulturális nevelésen alapuló integráció lehetőségét.
- A hazájukat elhagyni kényszerülő családok (a továbbiakban: migráns) gyermekeinek óvodai

8 Magyar Közlöny, 1996. évi 61. szám, 3843-3901. oldal

9 Magyar Közlöny, 2009. évi 124. szám, 41894-41904. oldal

10 Magyar Közlöny, 2010. évi 164. szám, 22218. oldal

11 Magyar Közlöny, 2012. évi 171. szám, 28223-28232. oldal

nevelésében biztosítani kell az önazonosság megőrzését, ápolását, erősítését, társadalmi integrálását.

Ennek értelmében olyan, a kulturális sokféleség felé nyitott pedagógusokra van szükség, akik támogató magatartásukkal csökkenthetik az előítéletességet és az idegentől való félelmet. Két kérdés azonban jogosan merül fel: A hazai óvodapedagógus képzések felkészítik-e a hallgatókat az alapprogramban megfogalmazott feladatok ellátására? Az óvodai gyakorlatban megvalósulnak-e az alapprogram által meghatározott feladatok?

E kérdések gondolkodásra és cselekvésre ösztönöznek. Ehhez azonban számos egyéb kérdésre is választ kell találni. Három kiemelt kérdés mentén halad kutatásunk:

- Az óvodapedagógus BA szakos hallgatók miképpen viszonyulnak a különböző kultúrákhoz és az interkulturális, multikulturális neveléshez?
- Jelen van-e a hazai óvodapedagógus-képzésben, valamint az óvodai nevelési programokban az inter- és multikulturalitás, mint nevelési cél és módszer?
- Az óvodai gyakorlat megvalósítja-e a másság elfogadását, a kulturális sokszínűséget?

3. A disszertáció felépítése

A kérdések megválaszolásához a doktori értekezés áttekinti a 20. század második felétől bekövetkező társadalmi változásokat és az ezeket jellemző fogalmi keretet, majd kitér a hazai óvoda- és óvodapedagógus-képző történetre, majd általánosan ismerteti az írországi viszonyokat. Ebben a szakaszban több okból kifolyólag is nagyon részletesen foglalkozunk a magyarországi történeti bemutatással, egyrészt európai viszonylatban is meghatározó, majdnem 200 éves történetet kell összefoglalnunk, másrészt vizsgálataink egyaránt érintik az óvodákat és az óvodapedagógus-képzőket is, így mindegyikre illik figyelmet fordítanunk. A közoktatási és köznevelési törvények és az óvodai alapprogramok bemutatásával az intézményes kisgyermeknevelés törvényi hátterét ismerhetjük meg, különös tekintettel azok kulturális nevelésre vonatkozó tartalmára. A nevelés leglényegesebb szereplője maga a gyermek, akinek életkori sajátosságai nagyban befolyásolják a nevelés sikerességét, ezért ezek külön fejezetben kerülnek bemutatásra. Ugyanitt kap helyet a nemzetiségi, a speciális nevelési igényű és a cigány/roma és traveller/utazó gyermekek óvodáztatásának szemléltetése is.

A kutatásindító kérdések két vizsgálatot eredményeztek a 2012-2013. években, illetve 2018-ban. Az első vizsgálat hazai óvodapedagógus BA szakos nappali tagozatos hallgatókat célt meg olyan kérdésekkel, melyek a különböző kultúrákkal szembeni nyitottságukat méri, Likert-skála segítségével. A célcsoport kiválasztása direkt módon történt azért, mert a nappali tagozatos hallgatók közt a legkisebb a valószínűsége annak, hogy második diplomaként végzik a képzést,

tehát nem végeznek tanulás mellett olyan munkát, melynek során interkulturális nevelést folytatnak. Szerettem volna olyan tiszta képet kapni a hallgatók ismereteiről, amelyet nem befolyásol gyakorlati munka, csak a személyes érdeklődésük és tanulmányaik.

A második vizsgálat a gyakorlati nevelésre helyezi a hangsúlyt. Nem elég, ha a nevelők beszélnek az elfogadásról és nyitottságról, ha ismerik a törvényi rendelkezéseket, mert ennél sokkal lényegesebb, hogy a gyakorlatban hogyan alkalmazzák ezeket. Az óvodák vezetőit kerestük meg kérdőívvel 2013-ban Magyarországon és 2018-ban Magyarországon és Írországban, hogy megtudjuk a gyakorlati életben milyen eszközöket használnak együttnevelési elképzeléseik megvalósítására.

II. A VIZSGÁLATOK ELMÉLETI, TÖRTÉNETI, TÖRVÉNYI ÉS SZEMÉLYI HÁTTERE

1. Fogalmak

A dolgozat számos olyan területet érint az oktatásban és társadalomban, ahol máig nem találunk egyértelmű fogalmi magyarázatot, illetve kontinensenként, országoként eltérő módon értelmezik őket. Kutatásunkban fontos meghatároznunk azt, mit értünk kultúra, multikulturalizmus, interkulturalizmus és az ezekhez kapcsolható integráció, szegregáció, inkluzivitás alatt.

1.1. Kultúra

A történelem folyamán jelentősen megváltozott a kultúra definíciója, de már az ókorban is magába foglalta a gondozást, nevelést, bár ekkor még a földműveléssel kapcsolatban (ami máig jelen van például az angol agriculture szóban), ám fokozatosan a jelentés kiterjedt a test és lélek gondozására és a külsőnk gondozására is. Ma is az egyes idegen szavak szótárai különbözőképp magyarázzák a kultúra fogalmát. A Bakos-féle (1994) megközelítésben a kultúra „az emberi társadalom által létrehozott anyagi és szellemi javak”, míg Tótfalusi (2001) inkább felsorolással élve azt mondja, a kultúra: „művelődés, műveltség, közművelődés”. A Magyar Értelmező Kéziszótár (1972, 2003) az emberség által létrehozott anyagi és szellemi értékek összességéként definiálja. Hasonló értelmezést ad az Oxford English Dictionary (2004), habár itt a kultúra már mint egy bizonyos embercsoport vagy csoport szokásai, gondolatai és szociális viselkedése is értelmet kap.

Hétköznapi értelemben a kultúrával kapcsolatban a civilizáció olyan tárgyi, illetve tárgyiasult termékeire gondolunk, mint irodalmi, zenei, képzőművészeti vagy építészeti alkotások, illetve egy adott kultúrára jellemző beszédmód, nyelv, ételek, italok, öltözködés, hajviselet stb. Ezt a tárgyiasult kultúrát nevezik az antropológusok 1-es kultúrának, míg a mélyebben gyökerező, az adott kultúrákban elfogadott értékrendszer és az ennek megfelelő viselkedésformák elsajátítási mechanizmusa már a 2-es kultúra (Falkné, 2001). Az emberek többsége életének bármely szakaszában egyidejűleg hordozója a kultúra külső, látható és belső, rejtett rétegeinek. Egyszerre lehet tagja több csoportnak, így egyszerre több szubkultúra hordozója is lehet (pl. munkahely, család vagy baráti kör).

Giddens (2003) értelmezésében a kultúra a csoport tagjai által megőrzött értékekből és az általuk követett normákból és a létrehozott anyagi javakból áll. Szerinte az értékek absztrakt eszmények, míg a normák konkrét elveket vagy szabályokat jelentenek, melyek követését az adott csoporttól elvárják. A normákban megfogalmazódik, hogy a társadalmi életben mi az, ami követendő és mi az, ami tiltott az adott társadalmi csoport számára. Anyagi kultúraként értelmezzük a termeléshez, a létfenntartáshoz és a mindennapi élethez szükséges ismereteket, szellemi kultúraként pedig minden

egyebet; a tudományt, művészeteket, vallást, jogrendet stb. a kultúra fogalmához soroljuk.

Banks és McGee-Banks (in Holló, 2008) nézete, hogy a kultúra lényege nem a tárgyakban, eszközökben vagy más megfogalmazható kulturális elemekben nyilvánul meg, hanem abban, ahogyan ezeket egy csoport tagjai értelmezik, használják, érzékelik.

Edgar Schein, (in Falkné, 2008) amerikai pszichológus gyakorlati szempontból foglalja össze a kultúrának, mint rendszernek a feladatait: *„A kultúra közös alapfeltevések, ill. követelmények rendszere, amelyet egy adott csoport kialakított, ill. kifejlesztett annak során, ahogyan megbirkózik a külső alkalmazkodás és a belső integráció kihívásaival, és amelyek már elég jól működtek ahhoz, hogy érvényesnek minősüljenek, és ezért a csoport új tagjainak meg kell tanítani őket, mint a kihívások helyes felfogásának, a velük kapcsolatban kialakított helyes érzéseknek és gondolkodásnak mintáit.”*

Saját kutatásunk lényegét Hampden-Turner (1994, in Falkné, 2001:17) kultúra definíciója adja meg leginkább: *„A kultúra az emberekből fakad, és az emberek hozzák létre, hogy jutalmazza azt a szellemi képességet, amely mindnyájunkban közös. A kultúra folytonosságot és identitást ad a közösségnek. Egyensúlyban tartja az ellentétes részeket, és a visszajelzésekből állandóan okuló önszabályozó rendszerként működik. A kultúra információrendszer, és nagymértékben segíti az embereket egymás megértésében. Egy adott kultúrán belül az értékek többé-kevésbé összhangban állnak egymással.”*

Azért érezzük Hampden-Turner definícióját a legközelebbi kutatásunkhoz, mert az ő olvasatában jelenik meg a kultúra olyan információrendszerként, amely az embereket egymás megértésében segíti. A multikulturális társadalmaknak éppen ez lehet a záloga, hiszen nyitott, egymást elfogadó nemzedékek nevelésével lehet csak a békés együttélést és nem csak az egymás mellett élést megvalósítani.

1.2. Multikulturalizmus

A multikulturalizmus programjának első hivatalos megnyilvánulását Kanadában regisztrálták 1971-ben. Az őslakos népek, valamint az Egyesült Királyság és Franciaország társadalmából tevődött össze ekkor Kanada, amikor a kulturális sokféleséget politikai prioritásként az állam kötelező feladatai között hirdették meg. Később kezdte átvenni ezt a szemléletmódot Ausztrália és az Amerikai Egyesült Államok, az európai országok közül pedig elsőként Nagy-Britannia és a Német Szövetségi Köztársaság (Mihály, 2001).

Magának a multikulturális társadalomnak az eszménye a XX. század második felétől kezdett előtérbe kerülni a világ számos országában. A globalizáció, az információ továbbításának átalakulása, a migráció együttesen vezetett el ahhoz, hogy különböző kultúrák együtt élhessenek

(Majtényi, 2007).

A multikulturalizmus fogalma számos meghatározásban létezik, ezek egyaránt megegyeznek azzal az elgondolással, amely a soketnikumú társadalmak kulturális sokféleségének az elfogadására és bátorítására irányul. Egy demokratikus rendszernek el kell fogadnia az országukba bevándorló csoportok kultúráját is, és támogatnia kell a kulturális különbségeket (Kasler, 2011).

Ahogy Eszes (1997:19) fogalmaz: *„Eltérő kultúrákban más az idegenekhez való viszony, eltérő lehet az egyén szerepének megítélése a társadalomban, az élet értelme kultúrától kultúrára változhat és ennek megértéséhez [...] többre van szükség, mint a tények egyszerű ismeretére.”*

Az UNESCO (2006:18) által javasolt definíció szerint a multikulturalizmus kölcsönös, békés együttélést és megértést jelent egyazon társadalomban élő különböző kultúrájú népcsoportok között. Ezt a meghatározást használja K. Nagy (2004) és Majzik (1995) is. A társadalom adott állapotának leírására használt jelzőként utal a multikulturalizmusra Forray és Hegedüs (1990), Labáth (2012) és dr. Steinerné (2011) is.

Komlósi és Knipf (2002) ugyanakkor nyelvészeti kutatásunkban multikulturális jelzővel látja el azokat a kommunikációs jelenségeket, amelyek a más kultúrákkal szervesen együttműködő, integrált, szintetizált és empatikus társas-világ-alkotást valósítanak meg és reflektív élményekhez vezetnek a résztvevő egyének számára.

Ahogy Hegedüs (1996) fogalmaz, a multikulturális társadalom elmélete feltételezi, hogy az egymással kölcsönhatásban lévő, de főbb jegyeiben önálló és egyenrangú kultúrák közötti interakciók hoznak létre egy jobb minőségű társadalmat.

Sajnos mára beigazolódott, hogy ez az elmélet nem tud mindig és minden körülmények között helytállni.

A multikulturalizmus tárgyalásakor elengedhetetlenül fontos, hogy reagáljunk a 21. század második évtizedének társadalmi változásaira, elsősorban a nyugat-európai vezetők nyilatkozatait figyelembe véve. Jogosan merülhet fel a kritika, hogy a közmédiából származó információk nem eléggé tudományos jellegűek. Azonban nem szabad elfelejtenünk, hogy ezek az információk erősen befolyásolhatják a társadalmat - vizsgálataink alanyait is -, ezért mindenképpen helye kell, hogy legyen jelen dolgozatban. Számos nemzetközi és hazai kutatás ismerteti a média és a társadalom összefüggéseit, néhány közülük: Robinson (2001), Mutz – Goldman (2010) és Barát (2011).

Angela Merkel német kancellár 2010 őszén kijelentette, hogy Németországban a *„multikulturális társadalom létrehozására irányuló kísérletek kudarcot vallottak”*. Tófalvi Zselyke (2012), a Közép-Európai Egyetem EU-bővítési központjának munkatársa azonban rávilágít, hogy vitatott jellege ellenére a multikulturalizmus koncepciójának megalkotása részben sikeresen mozdította elő az európaiság gondolatát. A „régí” és az „új” Európa politikai szereplői és szavazói egyaránt érzik a

nagyobb közösséghez való tartozást. Sőt, még a radikális és euroszeptikus formációk is Európáról beszélnek, és kulturális szinten az európai civilizációhoz tartozónak érzik magukat, függetlenül az Unió magasabb szintű politikai hatalmáról megfogalmazott kritikájuktól. Magukat európainak tekintik, miközben a kultúrák egymás mellett való létezését – ugyanazon az alapon – elutasítják. Az európaiság eszméje fennmaradt, de a multikulturalizmust nyíltan támadni kezdték. A bírálók közül legtöbben a muszlimokat és a nem-fehéreket bírálták. Ez a fajta multikulturalizmus elsősorban Nyugat-Európára jellemző, elmondhatjuk, hogy Közép- és Kelet-Európa nagyszámú bevándorló lakosság híján más jellegű etnikai és kisebbségi kérdésekkel szembesül¹².

David Cameron brit miniszterelnök 2011 februárjában a *Munich Security Conference* alatt elhangzott beszédében elsősorban az iszlám előretörését nevezte meg a kultúrák összeférhetetlenségének okaként.¹³

Nem sokkal ezután Nicolas Sarkozy francia elnök hasonlóképpen nyilatkozott: *„Nem akarunk egy olyan társadalmat, amelyben a közösségek egymás mellett léteznek. Ha valaki Franciaországba jön, az el kell hogy fogadja, hogy beleolvad egyetlen közösségbe, mégpedig a nemzeti közösségbe. Ha ezt nem fogadja el, akkor ne jöjjön Franciaországba (élni)”* (...) *„Ha mindenkit befogadunk, a bevándorlási rendszerünk szétrobban”* (...) *„Biztosítani kell, hogy muzulmán honfitársaink gyakorolhassák vallásukat, mint bármely más vallású honfitársunk, de csak franciaországi iszlámról lehet szó és nem valamilyen iszlámról Franciaországban”* (...) *„Nem akarjuk, hogy Franciaországban kihívóan az utcán imádkozzanak, de az természetes, hogy legyenek mecsetek ... Az imádkozás senkit nem sért, de nem kérünk az agresszív hittérítésből”*.¹⁴

A kezdeti asszimilációs törekvések bukásának hátterében az állt, hogy a II. világháború után érkező tömegek kultúrája sok tekintetben eltérő volt a nyugatitól, és lehetetlen volt beolvasztani, ugyanakkor az integráció sem valósult meg, mert akkor a befogadó is változott volna, és a kisebbség sem akart a többség részévé válni. Ezt a patthelyzetet volt hivatott a multikulturalizmus megoldani, amely elvetette mindkét elképzelést és a felek egyenjogúságát hirdette. Sajnálatos módon azonban a mintaállam Kanada is megpróbálja korlátozni már a bevándorlást, mert félti a többségi társadalom kultúráját a kisebbségitől. Ez azonban nem lehet megoldás, hiszen nem lehet megakadályozni a bevándorlást, és a már itt lévő tömegeket sem lehet figyelmen kívül hagyni és jogaikat korlátozni (Berkes, 2010).

12 http://hvg.hu/velemeney/20120909_a_multikulturalizmus_vege

13 <http://www.newstatesman.com/blogs/the-staggers/2011/02/terrorism-islam-ideology>

14 http://hvg.hu/vilag/20110211_sarkozy_multikulturalizmus

Pogonyi (2011:8,12) alaptalannak állítja a multikulturalizmussal szembeni kortárs ellenvetéseket. Kutatása elsősorban az emberi jogok viszonylatában vizsgálja a fogalmat:

„A nemzeti vagy etnikai, vallási és nyelvi kisebbségekhez tartozó személyek jogairól szóló 1992-es nyilatkozat pedig rögzíti a multikulturális oktatáshoz való jogot, és azt is, hogy az államnak kötelessége anyagi támogatással elősegíteni a kisebbségek kulturális és vallási szokásainak megőrzését. Az Európa Tanács kisebbségekre vonatkozó egyezményei még határozottabban kiállnak a kulturális jogok mellett. A Nemzeti kisebbségek védelméről szóló keretegyezmény és a Regionális vagy kisebbségi nyelvek európai kartája ma a nyelvi jogok legszélesebb garanciáját biztosítja. A fenti dokumentumok kivétel nélkül hangsúlyozzák, hogy a kulturális jogok gyakorlására kizárólag az alapvető emberi jogok keretén belül van lehetőség. Több kiemeli, hogy a nőket hátrányosan megkülönböztető kulturális gyakorlatok semmilyen esetben sem fogadhatók el. Az EBESZ alapelveként ismeri el, hogy a kisebbségek jogainak biztosítása a stabilitás és a konfliktus-megelőzés egyik leghatékonyabb eszköze. Egyáltalán nem túlzás kijelenteni, hogy a kulturális jogok mára az emberi jogok szerves részévé váltak”.

Berkes (2011) későbbi tanulmányában szintén rávilágít, hogy hiába van a multikulturalizmus visszaszorulóban és erősödik az integráció, mindez nem változtat azon a tényen, hogy az embercsoportok közötti alapvető különbségek értékeikkel, hitükkel, intézményeikkel és társadalmi struktúrájukkal kapcsolatosak, és ha egy csoport kultúráját nem ismerik el, akkor azzal identitását tagadják, ami állandó konfliktusokhoz vezet.

1.3. Multikulturális, interkulturális nevelés

A Kozma Tamás (1993) által meghatározott gyűjtőfogalom, az etnocentrizmus szerint a különböző kulturák együttélési formáinak kialakulásában és ehhez nyújtott minták adásában jelentős szerepet játszik az oktatási rendszer stratégiája is. A történelem során az alábbi főbb oktatáspolitikai stratégiák honosodtak meg:

- Olvasztótégely iskola: egynyelvű és egykultúrájú állam polgárainak nevelésére törekszik. Legfőbb megjelenési helye a gyarmatbirodalmak voltak, ahol az együttélés ilyen formájú biztosítása egyben a történelem sajátos látásmódú kezelését is jelentette.
- Kétnyelvű oktatás: elsősorban az anyaállamokkal rendelkező kisebbségek számára önálló iskolák működtetését engedi. Ez főként a második világháborút követő területrendezések eredményeképpen vált szükségessé.
- Internacionalista nevelés: a szocialista embertípus politikai ideológiáját támogató egységesítő rendszerként működött a második világháborútól a szocialista blokk 80-as évek végi összeomlásáig.

- Multikulturális oktatás: olyan oktatáspolitikai, mely a kisebbség számára is – kulturális sajátosságai megtartása mellett – előnyös oktatási helyzetet teremt. Térhódítása elsősorban a fokozódó migrációnak köszönhető.

Forray R. Katalin (2003) magyarázata adja meg a legteljesebb választ arra, miben rejlik a multi-, illetve interkulturalizmus különbözősége. A multikulturalizmus, interkulturalizmus fogalmak közül ma az európai szakirodalom az interkulturalizmus fogalmát akkor alkalmazza, amikor dinamikáról van szó: a kultúrák egymásra hatásáról, nevelésről, szocializációról. Tehát inkább interkulturális nevelésről, oktatáspolitikáról van szó, mint multikulturálisról. (Az EU-programok is ezt használják újabban.) A multikulturalizmus fogalmát viszont a társadalom adott állapotának jellemzésére alkalmazzák, azaz annak a kifejezésére, hogy a társadalomban többféle kultúra él együtt. Multikulturális társadalomról írnak, amely annyiban szélesebb fogalom a multietnikus társadalomnál, hogy a kultúra fogalmába nem csupán az etnikai kultúrák tartoznak (hanem például a szegények, az ifjúság stb. szubkultúrája). Tudni kell, hogy az európai szakirodalom használja ebben az értelmezésben ezeket a fogalmakat, az amerikai például inkább a multikulturális nevelésről beszél hasonló tartalommal. Bármilyen gyakran használt fogalom, az interkulturális paradigma még ma is inkább szemléletmód, stratégiai cél, mint kimunkált módszerek rendszere. Ezt mutatja az is, hogy többféle értelemben használják.

Johansson (1996:12-15) szintén hangsúlyozza, hogy két vagy több kultúrából jövő nemzet közös folyamatáról van szó, ami feltételezi az egyének egymással való találkozását és ezzel egy időben egymás befolyásolását.

Czachesz Erzsébet (1997) a Pedagógiai Lexikonban olvasható szócikkében rámutat, hogy a nemzetközi szakirodalomban az interkulturalitás és multikulturalitás gyakran egymás szinonimájaként jelennek meg, bár az európai oktatáspolitikában inkább az interkulturális nevelés fogalma, míg az észak-amerikában a multikulturális nevelés az elterjedt. Jelen dolgozat is, mivel hazai és nemzetközi szerzőket egyaránt bemutat, egymással párhuzamosan használja a két fogalmat. Torgyik Judit (2009) gyűjtőfogalomként használja a kifejezést, amely kiterjed az interkulturális kommunikációra, konfliktuskezelésre, a multikulturális tananyagfejlesztésre, a kisebbségi kultúrák megismerésének módszertanára, valamint a demokratikus társadalmi részvétel tanítására, az igazságtalan bánásmód elleni harcra. Torgyik és Karlovitz (2006) véleménye szerint az interkulturális nevelés olyan szemléletmódot jelent, amely az iskolai munka egészét áthatja. A multikulturális nevelést szélesebb értelemben használják, nemcsak az etnikai kisebbségeket, hanem a nemeket, az eltérő vallásokat, életkorokat, képességbeli különbségeket, a különböző társadalmi csoportokat, földrajzi különbségeket, s az ezekkel kapcsolatos iskolai, nevelési-oktatási kérdéseket

is beleértik ebbe a fogalomba.

A multikulturalizmus szemléletének – mint a társadalmi sokszínűség hatékony, eredményes és méltányos kezelése – iskolai érvényülése csak úgy képzelhető el, hogy első lépésként a heterogenitást biztosítja az oktatásszervezés kereteinek szintjén. Az így létrejött „integráció” még csak a lehetőségét teremti meg az együtt-tanulásnak, az eredményesség biztosításához a kereteken túl a tartalmak és módszerek területén is szükséges paradigmaticus váltást elérni (Arató–Varga, 2004).

Az óvodai jó gyakorlatokra irányuló vizsgálatunkban nem csak a klasszikusan multikulturális, interkulturális nevelési eszközök előfordulására voltunk kíváncsiak. Kérdéseink megfogalmazásakor segítségünkre volt B. Nagy és tsai (2008:9) meghatározása is: *„Az iskola multikulturális közössége, nemcsak az etnikai, kisebbségi sokszínűséget jelenti, hanem a nemi, életkori, különböző vallású és szociális háttérű családok közösségét, valamint a különböző fizikai, valamint szellemi képességek, adottságok együttesét is”*.

Labáth (2012) megkülönbözteti az inter- és multikulturális oktatás céljait: az interkulturális oktatás célja, hogy a többség és a kisebbség ismerje meg egymás kultúráját, ezáltal közelebb kerülnek egymáshoz a csoportok tagjai és a saját kultúrájuk is gazdagodik. A multikulturális nevelés is törekszik a sztereotípiák lebontására, a kultúrák pluralizmusát hirdeti, de hiányzik az egymásra hatás, az értékteremtő együttműködés.

Sonia Nieto (1996) gyakorló pedagógusból lett oktatáskutató a multikulturális nevelés fogalmát hét tulajdonsággal jellemzi:

1. antirasszista,
2. alapvető,
3. minden diák számára fontos,
4. átható, érvényesülő,
5. társadalmi igazságosságra nevel,
6. egy folyamat,
7. bíráló, kritikus pedagógia.

Banks (1997) szerint a multikulturális oktatás elképzelés, reformmozgalom és folyamat. Mint elképzelés, egyenlő lehetőségeket kíván biztosítani minden tanuló, köztük a különböző faji, etnikai és társadalmi csoportból származó tanulók számára is. A multikulturális oktatás mindenki számára próbál egyenlő esélyeket teremteni azáltal, hogy átváltoztatja a teljes iskolai környezetet úgy, hogy az tükrözze a társadalom és iskolai osztály eltérő kultúráját és csoportjait. A multikulturális oktatás folyamat, mert céljai olyan ideálok, amelyek elérésére tanároknak és iskolavezetőknek állandóan törekedniük kellene.

Byram, Gribkova és Starkey (2002:10) szerint az interkulturális nevelés célja nem csak az, hogy a nevelő egy idegen országgal kapcsolatos ismereteket adjon át a tanulóinak, hanem az is, hogy segítse a diákjaival megértetni az interkulturális interakciók mechanizmusát. Igyekezzen rávilágítani arra, hogy a beszélgetőpartnerek által betöltött különböző szerepkörök az interkulturális interakciók fontos elemei, szembesítse a tanulóit azzal, hogy a kommunikáció sikerét befolyásolja az, hogyan látják mások őket és hogyan tekintenek ők a beszélgetőpartnerükre. Ösztönözze tanulóit arra, hogy minél alaposabban ismerjék meg egymást és az interakciók résztvevőit.

Nagyon érdekes az egyes kormányok hozzáállása a bevándorlókhoz. Az ausztrál Victoria állam multikulturális oktatáspolitikájának¹⁵ célja, hogy segítséget nyújtson az egymás kölcsönös megértésén és elfogadásán túl abban is, hogy a diákok magas szinten sajátítsák el az angol nyelvet és valamely más nyelvet is. Ez a fajta nyelvi szabadság különösen fontos egy olyan szigetországban, amelynek története csak néhány száz évre vezethető vissza.

Észak-Amerikában a multikulturális nevelés gyökerét a különböző, hátrányosan megkülönböztetett csoportok polgári jogi küzdelmeiben kell keresnünk. Az afroamerikai és egyéb színesbőrű csoportok az 1960-as évek polgári jogi küzdelmeiig mindennapos hátrányos megkülönböztetésben részesültek a közintézményekben. Ezek közül a küzdelmek közül is kiemelkedtek az iskolai megkülönböztetések ellen küzdő szülők, közösségi vezetők és aktivisták tevékenységei, akik olyan tantervi reformot szorgalmaztak, amely jobban megfelel az Egyesült Államok faji sokszínűségének. A 60-as évek végén, 70-es évek elején a nőjogi mozgalmak is csatlakoztak ehhez a kezdeményezéshez. A későbbi években homoszexuális csoportok, idősek és speciális igényű emberek is szociopolitikai és emberjogi küzdelmet folytattak. Ezek az oktatás egyenlőtlen esélyeivel szembenálló csoportok alapozták meg a multikulturális oktatáspolitikát.

A 80-as években tovább folytatódott a multikulturális nevelés érvényesülése, köszönhetően a haladó oktatási aktivistáknak és kutatóknak, akik elutasították azt az egyszerű oktatási megoldást, hogy a tananyagban szót ejtenek híres nőkről és színesbőrűekről. James Banks volt az egyik első oktatáskutató, aki az iskolai rendszert multikulturális kontextusban vizsgálta. A 80-as évek közepére tanárból lett kutatók (Carl Grant, Christine Sleeter, Geneva Gay és Sonia Nieto) biztosították a multikulturális nevelés térhódítását új kerettantervek, tantervek és tananyagok fejlesztésével.

A 20. század utolsó évtizedében tovább folytatódott a küzdelem új nézetek és oktatási modellek kidolgozásáért, amelyek a társadalmi egyenlőség, kritikai gondolkodás és esélyegyenlőtlenség

15 <http://www.education.vic.gov.au/about/programs/cultures/pages/multiabout.aspx>

mentén haladtak (Gorski, 1999).

Európában elsősorban a nagyszámú bevándorlót befogadó országokban (mint Franciaország, Németország, Belgium és Hollandia) mutat az amerikaiéhoz hasonló fejlődést az interkulturális nevelés. Az 50-es évek gazdasági fejlődése iskolai nyelvi problémákhoz vezetett. Egyrészt kiemelten foglalkoztak a befogadó ország nyelvének megtanításával, másrészt különös hangsúlyt fektettek arra, hogy megadják a lehetőséget anyanyelvük és kultúrájuk megőrzésére. Ezekben az időkben számos olyan projekt született, amit ma multikulturális jelzővel illetnénk: a legfőbb cél a nyelvi, vallási és kulturális egyezőségek és különbözőségek felismerése volt.

A 70-es években olyan tantárgyak is bekerültek a tananyagba, mint az Ausländerpädagogik (pedagógia külföldieknek) Németországban vagy a pédagogie d'accueil (befogadás pedagógiája) Franciaországban, azzal a céllal, hogy különböző mértékben beavatkozzanak a külföldi gyerekek nevelésébe. Sok kritika érte ezt a felvetést, kötelező, illetve asszimiláló jelzőkkel illették. Egészen a 80-as évekig nem mutatkozott látható stratégia az interkulturális oktatás bevezetésére.

Az Európa Tanács a 70-es években fogadta el a multikulturalizmus és multikulturális oktatás stratégiáját. 1970-ben a Miniszterek Konferenciája elsőként nyújtotta be a migráns szülők gyerekei iskoláztatásának a megkezdésére vonatkozó irányelveit. A kétirányú stratégia részeként a gyerekek úgy integrálódtak a befogadó ország oktatási rendszerébe, hogy közben megtartották kulturális és nyelvi kapcsolataikat saját anyaországukkal, annak érdekében, hogy egy esetleges hazatérés zökkenőmentesen történjen. Későbbi konferenciák (1973 Bern, 1974 Strasbourg, 1975 Stockholm, 1976 Oslo) szintén rávilágítottak a migráns szülők gyerekeinek beilleszkedési és kultúra megőrzési nehézségeire. 1977 és 1983 között a Kulturális Együttműködés Tanácsának ösztönzésére tanárképző program-vizsgálatok indultak, melyek alátámasztották az interkulturális nevelés szükségességét irányzó felvetéseket. Végül 1983-ban Dublinban, az európai oktatási miniszterek elfogadták a migráns gyermekek iskoláztatásával kapcsolatos határozatot, amelyben a nevelés interkulturális dimenziója kiemelt szerepet kapott. Egy évvel később mindez a tanárképzésben is helyet kapott. Az 1980-as évek közepétől az Európa Tanács számos projektet indított immár interkulturális címszóval ellátva.

Az 1990-es évek óta az Európa Tanács a kölcsönösség jegyében definiálja az interkulturális nevelést. 1989 után kiemelten foglalkoztak a közép- és kelet-európai együttműködéssel, felhívva a figyelmet az emberi és kisebbségi jogokra. Az EU-val, UNESCO-val, Világbankkal, UNICEF-fel, EBESZ-szel és a Soros Alapítvánnyal együttműködve született meg a „Demokratikus Állampolgárságra Nevelés” projekt¹⁶, hogy olyan állampolgárokat neveljenek, akik ismerik

16 <http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/eu/Education%20for%20Democratic%20Citizenship.pdf>

jogaikat és kötelességeiket egy demokratikus társadalomban.

Manapság az interkulturális nevelés és interkulturális pedagógia sokkal megfelelőbb válasznak tűnik a globalizáció és a nyelvek, vallások, kulturális viselkedés növekvő konvergenciája miatti kihívásokra. Sokat változtak a nézetek azóta, hogy a migrációt és migránsként való gyermeknevelést a multikulturális társadalomban rizikófaktorként kezelték. A rizikófaktorok megfelelő pedagógiai beavatkozás nélkül fizikai, pszichológiai és pszichoszomatikus problémákhoz vezethetnek. Az Európai Unióban az új évezredben talán esély nyílik arra, hogy a bevándorló, migráns szülők gyermekei és azok iskoláztatása ne rizikófaktorként jelenjenek meg a nemzeti oktatásügyekben (Portera, 2008:482-484).

1.4. Integrált, szegregált nevelés

Az Értelmező kéziszótár (1989) meghatározása szerint az integráció az a folyamat, melynek során több különálló rész valamely nagyobb egészbe, egységbe illeszkedik, beleolvad, egységesül.

Az integráció általános megközelítésben azt jelenti, hogy a sérült, akadályozott, azaz a sajátos nevelési igényű (nevelhetőségük eltér a többiekétől) gyermekek, fiatalok bekerülnek, beilleszkednek ép társaik közé.

Az integráció a nevelésben és a pedagógiában a fogyatékkal élő és az ép egyének közös élet- és tanulási térben végbemenő együttnevelését, oktatását és képzését jelenti, ezáltal minden résztvevőnek optimális fejlődési lehetőséget biztosít (Réthy, 2002).

Az európai uniós állásfoglalások fokozottan hangsúlyozzák a társadalmi méretű integrációt, vagyis szorgalmazzák azt, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek ne legyenek a társadalomban méltánytalanul megkülönböztetve, kirekesztve. Az integrált nevelést a közoktatásban az esélyteremtés, az esélyegyenlőtlenségek csökkentésének eszközeként tekintik (Mesterházi, 2002).

Az integrált nevelés azt jelenti, hogy az iskola fogadja – pontosabban beengedi – a speciális szükségletű gyermeket; de működésén nem változtat, illetve a pedagógus igazi felelősséget nem vállal érte. Fogadás esetén az intézmény tulajdonképpen a gyermektől várja el a beilleszkedést (Földes, 2003).

Az 1993. évi LXXIX. közoktatási törvény alapján tilos a közoktatásban a hátrányos megkülönböztetés bármilyen okból, így különösen a gyermek vagy hozzátartozói színe, neme, vallása, nemzeti, etnikai hovatartozása, politikai vagy más véleménye, nemzetiségi, etnikai vagy társadalmi származása, vagyoni és jövedelmi helyzete, kora, cselekvőképességének hiánya vagy korlátozottsága, születési vagy egyéb helyzete miatt, valamint nevelési-oktatási intézmény fenntartója alapján. Magyarországon bár az integrált oktatás nem a roma/cigány, nem roma/nem cigány tanulók együttes nevelését jelenti elsősorban, mégis az ő oktatásuk kapcsán kerül az

integrált, szegregált oktatás a figyelem középpontjába.

Csányi (1993) az alábbiakban fogalmazza meg az integrált nevelés különböző típusait:

A fizikai, lokális integráció az együttnevelés legegyszerűbb változata. Ebben az esetben a fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek közös épületben tanulnak, de gyakorlatilag semmilyen kapcsolat nincs köztük. Bár az együttnevelés lehetősége ebben a formában benne rejlik (a fizikai közelség ezt egyszerűvé teheti – például közös szabadidős foglalkozások szervezése által), de viszonylag ritkán élnek vele. Sajnos az intézményen belül elkülönített gyermekeknek nincs érdemi kapcsolatuk a többi gyermekkel.

A szociális integráció az együttnevelés második szintje. A sajátos nevelési igényű gyermekek csak a tanórákon, foglalkozásokon vannak elkülönítve ép értelmű társaiktól, fejlesztésük külön csoportokban történik, de szabadidejükben a tanulók együtt vannak, tehát a szociális közelítés lehetősége adott a foglalkozásokon, illetve a tanórákon kívül. „A gyermekcsoportok keveredése” történhet szabad játék, étkezés, kirándulás vagy sporttevékenységek alkalmával. A csoportok találkozása viszont lehet rendszeres, folyamatos.

A funkcionális integráció az együttnevelés legmagasabb foka; ebben az esetben nem választják szét a gyermekeket a tanítási órákon, hanem együtt fejlesztik őket. Egyszerűbb változata a részleges integráció: a gyermekek csak a tanítási idő egy részében vannak együtt (rajz, ének-zene, testnevelés óra). Magasabb fokozata a teljes integráció, amely az együttnevelés igazi célja. Ez azt jelenti, hogy a sérült gyermekek teljes idejüket az ép társaik között töltik.

Nem szabad azonban elfeledkezni arról sem, hogy bizonyos esetekben a nem fogyatékos gyermeket fogadja be egy speciális intézmény. Ez az úgynevezett fordított integráció, mely meglehetősen ritka (Csányi, 2001).

Külföldön is országonként eltérő, hogy az integrált oktatást mely csoport esetén tárgyalják. Az Amerikai Egyesült Államok Bírósága 1954-ben azonnali integrációt rendelt el és kimondta, hogy az amerikai oktatási rendszerben a faji megkülönböztetés alkotmányellenes. A törvény értelmében az állami oktatási intézményeknek az óvodáktól az egyetemekig a képzést, tekintet nélkül a faji hovatartozásra, mindenki számára biztosítani kell. A törvény az 1868-as Tizennegyedik Módosításon alapszik, melynek értelmében a törvény előtti egyenlőséget minden államnak biztosítania kell polgárai számára. A Bíróság ítélete a déli államok fehérek számára fenntartott iskoláiban tapasztalható szegregáció ellen lépett fel, de egyben az Egyesült Államok oktatási intézményeiben fellelhető mindennemű faji megkülönböztetésre irányult (Kopel, 2002).

Ugyanakkor Európában is, az integrált oktatás mint kifejezés, jelenthet a speciális szükségletű

gyermek befogadó nevelésén kívül mást is. Észak-Írországból az „integrated education” (ami nem azonos a magyar integrált nevelésnek megfelelő „mainstream education”-nel) alatt a katolikusok és protestánsok együttnevelését értik. Törekvéseik szerint ezekben az intézményekben minimum 40% protestáns, minimum 40% katolikus gyermek kell hogy legyen, a vezetésnek ugyanezt az arányt kell mutatni és a tanári karnak is ennek megfelelő összetételűnek kell lennie.¹⁷ Különösen érdekes a helyzet az Ír Köztársaságban is, ahol egy 2012-es vizsgálat szerint az általános iskolák 96%-a egyházi, ebből 90% katolikus szellemiségű, sokuk nem koedukált. Csak 1978-ban jött létre az úgynevezett Dalkey School Project, melynek keretén belül felekezeti, kulturális és szociális hovatartozástól függetlenül tanulhattak együtt gyermekek. Nagyon nagy előrelépésnek számít, hogy immár 68 iskolájuk van, és 2012-ben engedélyt kaptak 3 középiskola létrehozására. Új jellegű középiskola bevezetésére 1930 óta nem volt példa, még középiskolában is csak elvétve találunk nem felekezeti, koedukált intézményt.¹⁸

Ez a fajta kulturális-felekezeti közeledés nem jellemző mindenhol. A délszláv háború után több mint 20 évvel még mindig nem sikerült Bosznia-Hercegovinában a bosnyák és horvát diákok (muszlim és katolikus) integrációja. Számos olyan iskola van még mindig, ahol egy fedél alatt, de egymástól teljesen külön tanulnak a diákok, nem is ismerik egymást. Egy intézményen belül a totális szegregáció valósul meg, külön nyelvvél, külön tanmenettel.¹⁹ Számos törekvés van ennek felszámolására, ilyen például a szimulált együttműködési „játék”.²⁰

1. 5. Inkluzív (befogadó) nevelés

Az inkluzív nevelés a speciális nevelési szükséglet fogalmának újragondolásából indul ki. Míg az integráció esetében az a cél, hogy minél több gyermek tanuljon a többségi (általános) iskolában, vagyis a szegregált intézmény helyett egy integráló iskolában, addig az inklúzió esetében az a cél, hogy szinte valamennyi gyermek a lakóhelyéhez közel eső iskolában tanulhasson. A speciális pedagógiai problémák esetében nem az egyes tanulóra kell koncentrálni, a probléma tehát nem a gyermeké, hanem az egész rendszer elemeit figyelembe véve kell megvizsgálni a kapcsolatrendszer összefüggéseit. Ebben az értelmezésben a tanulási nehézségeket a feladatok, a tevékenységek, az osztályban lévő körülmények stb. együttesével írják le (Pető-Nagy, 2004).

A lényeges különbség az integráció és inklúzió között az, hogy míg az előbbi esetben a speciális

17 http://www.unescocentre.ulster.ac.uk/pdfs/pdfs_unesco_centre_publications/2013_02_21_int_ed-a_review_of_the_evidence_1999_to_2012-review_of_policy_and_research_evidence-full_report_jan_2013.pdf

18 <http://www.educatetogether.ie/about/history>

19 <http://www.bbc.co.uk/worldclass/19559841>

20 http://www.humanityinaction.org/files/196-HIABiH_SIMULATIONMANUAL.pdf

igényű diákokat be akarják olvasztani az iskola meglévő struktúráiba, addig az utóbbinál újra átgondolják a tanterv megvalósításának szervezeti kereteit és azokat a feltételeket, amelyekkel valamennyi tanuló haladását biztosítani tudják (Sebba - Ainscow, 1996). Ebben az esetben a kulcsszó az egyéni differenciálás.

Számos ellentmondásba ütközünk az inklúzív iskola definiálása közben. A kutatók egy része kifejezetten a speciális igényű, azon belül is a fogyatékos gyermekeket (Bánfalvy, 2008 és Vargáné Mező, 2006) nevelő intézményeket nevezi így, míg mások (Forray – Varga, 2011) sokkal bővebb tartalmat adnak a fogalomnak. Vargáné Mező 2006-ban kiadott kézikönyve a pedagógusképző intézmények számára kiválóan mutatja be a fogyatékosok bevonását a nevelésbe európai és magyarországi történeti leírásokon keresztül, de ami ennél is lényegesebb, az a jogi háttér, ami mindezt biztosítani tudja. A kiadvány külön érdeme, hogy leendő pedagógusoknak készült, akik így nemcsak pusztán fogalmi magarázatokat kapnak, hanem jogi ismereteket is. Hiányossága azonban, hogy ő is a fogyatékosokra fekteti a hangsúlyt, míg a mi értelmezésünkben az inklúzív nevelés ennél több. Holisztikusabb értelmezési keretet ad Turi (2010:161) is, előadásában az inklúzív nevelés mindenkit befogadó nevelési módként jelenik meg, mint a társadalmi sokszínűség eredményes kezelése. Tágabban azt is kifejezi, hogy ismerjük a gyermek testi-lelki-szellemi fejlődésének változásait, egyénenként tudjuk, mikor mire van szüksége, hogyan kell hozzá közelíteni.

Némethné Tóth (2009) kutatása kitűnően mutatja be a fentebb említett kettősséget. Míg maga is állítja, hogy *“A cél, a mindenkire kiterjedő, totális befogadás (inklúzió) megvalósítása mind a társadalomban, mind az oktatásban, az akadályozottak körében ugyanúgy, mint a hátrányos rétegek vagy az eltérő kultúrák csoportjai számára.”*(2009:105), kutatása mégis az SNI gyerekek integrált nevelését célozza. Ugyanakkor hangsúlyozza, hogy nincs egyezményes álláspont a fogalmat illetően, értelmezése az adott kutatástól függ.

Az UNESCO 2005-ben²¹ az alábbiaként határozta meg az inklúzió irányelveit:

Az inklúzió jelenti:

- a sokféleség örömmel fogadását
- minden tanuló - nem csak a kirekesztettek érdekének szem előtt tartását
- azokat a gyerekeknek a bevonását, akik az iskolában kirekesztettnek érezhetik magukat az oktatáshoz való egyenlő hozzáférés biztosítását és meghatározott ellátást a gyermekek néhány

21 http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf :15

csoportja számára anélkül, hogy kirekesztenék őket

Az inklúzió nem jelenti:

- csak és egyedül a gyógypedagógia (special education) reformját, de a hivatalos és nemhivatalos oktatási rendszert is átalakítja
- kizárólag a másásra való odafigyelést, de javítja az oktatás minőségét minden tanuló számára
- a speciális iskolát, de esetleg többlettámogatást nyújt a többségi iskolarendszerben tanulóknak
- csak a fogyatékos gyermekek szükségleteinek figyelembevételét
- az egyes gyermekek szükségleteinek figyelembevételét más gyermekek rovására

Estefánné Varga (2011)²² az alábbiak szerint határozza meg a jó inklúzió mibenlétét és feltételeit:

A jó inklúzió:

- A gyermekek jól érzik magukat, megerősödik önbecsülésük, sikeresen tanulnak és fejlődnek;
- Megvalósul az egyén tanulását akadályozó problémák feltárása;
- Adekvát pedagógiai, oktatásszervezési és eszköztámogatási válaszok születnek;
- A befogadás és kölcsönös segítőkészség értékei uralkodnak;
- A pedagógusok rendelkeznek pedagógiai módszertani felkészültséggel;
- A célok és az elvárások alkalmazkodnak a gyermekek tanulási lehetőségeihez és szükségleteihez;
- Nincs kirekesztés, kizárás a tanulásból, a tanulócsoportok és iskolák életéből;
- Az SNI gyermekek és az őket nevelő pedagógusok számára hozzáférhető a pedagógiai szakmai támogatás biztosítása;
- A szülők aktív bevonása, partneri viszony kialakítása.

Feltételei:

- Tanári attitűdök: szociális érzékenység, empátia, eltérések elfogadása, a különbségek kezelésének a képessége;
- A tanárok szakmai hozzáértése: gazdag módszertani repertoár, megfelelő segédanyagok és idő a sokféleség kezeléséhez;
- Támogató környezet óvodán, iskolákon belül és kívül: intézményvezető, helyi irányítás, helyi közösségek, kormány, szakmai szervezetek részéről;
- Egyértelmű kormányzati politika és ennek megfelelő finanszírozási rendszer.

22 <http://www.ektf.hu/~tkk/Egyuttnev.pedag.pszich.-ea.ppt>

Ahogy Bárdossy írja 2006-os kutatásában, az inkluzív iskola az egyének és csoportok sokféleségét elfogadva az integráció és reintegráció kulcsintézménye, ami felkészült minden iskolakötelezett/továbbtanulni szándékozó fogadására és benntartására. Az ilyen iskola pedagógusközössége és felnőtt segítői köre intenzív szakmai kommunikációval, kooperációval alapozza meg és mozgósítja speciális szakmai kompetenciáit annak érdekében, hogy minden egyes tanulója – az ép és a fogyatékos, a tehetséges és a kevésbé az, a speciális szükségletű (a szociokulturálisan hátrányos, a viselkedési, beilleszkedési problémákkal küszködő, a részképességzavarral küzdő, a nyelvi hátrányt mutató stb.) – életesélyeit növelhesse. A befogadó iskola minden gyerek fejlesztéséért felelősséget vállal, partneri együttműködést kezdeményez, adekvát értéket, tudást terjeszt.

Kutatásunkban lényeges elem, hogy a multikulturális közeg hogyan hat az óvodapedagógusokra és az általuk nevelt felnövekvő nemzedékre. A fogalmi meghatározásokban is éppen ezért volt szükség arra, hogy minél szélesebb körben informálódjunk, megnézzük nemzetközi kitekintésben is, hogy a hazánknál kulturálisan jóval összetettebb nemzetek milyen jó vagy kerülendő példával szolgálnak a társadalmi együttélés és iskoláztatás terén. Külön kiemelendők a miniszterelnöki vélemények, amelyek azt tükrözik, hogy a békés egymás mellett élés nem lehet önmagában (tudatos cselekvés nélkül) megoldás. Közelednie kell egymáshoz a kisebbségeknek és a többségnek, és úgy fejlődnie, hogy közben egyik fél sem érzi magát kevesebbnek. Ez azonban nemcsak a nemzeti kisebbségekre vagy bevándorlókra igaz. Amíg az óvodák például úgy oldják meg a fogyatékos gyermekek bevonását a csoportba, hogy a nehezen kivitelezhető együttnevelési esetekben inkább maradnak a szegregációnál és egyéni fejlesztésre küldik a gyermeket, addig nem valósulhat meg az inkluzív nevelés. Az óvodapedagógus hallgatók, vagyis a jövő nevelőinek attitűdje mások elfogadása és befogadása iránt a vizsgálatról szóló fejezetben kerül bemutatásra.

2. Történeti áttekintés

2.1. Óvodai nevelés története Magyarországon

Nyugat-Európában az óvoda a 18-19. század fordulója táján jelentkező társadalmi változásoknak a szülőtte. A nagyipar fejlődése a társadalom egészében, így a családnak a szerkezetében, életében is fontos változásokat eredményezett. Az anyák családon kívüli munkára kényszerültek, s a tömeges munkavállalásuk következtében a felügyelet nélkül maradó kisgyermek gondozását, nevelését más módon kellett megoldani.

Az intézményes kisgyermeknevelés szükségességét Magyarországon is ekkor fogalmazták meg először. Kurucz Rózsa (2002) az összehasonlító pedagógiai módszerek alkalmazásával igazolja, hogy a hazai intézményes kisgyermekgondozási törekvések csaknem azonos időben jelentkeztek, mint a külföldiek. Egyik igazolása ennek, hogy Tessedik Sámuel az orosz cári udvar számára 1803-ban készített Pályázati Értekezés című munkájában megfogalmazta az intézményes kisgyermeknevelés szükségességét.

Nyugat-Európától eltérően Magyarországon nem elsősorban az ipar fejlődéséhez köthető az óvodák létrejötte, sokkal inkább meghatározta megalakulásukat a lassan meginduló polgári átalakulásért folyó harccal együtt járó küzdelem az ország kulturális felemelkedéséért, a köznevelés, a népoktatás fejlesztéséért, az ország haladásáért (Ruzsányiné, 1986:3).

Brunszvik Teréz, a magyar kisdédóvás megalapítója

A Robert Owen által alapított angol infant schoolok nyújtották a példát, adták az ösztönzést Brunszvik Teréz számára, hogy az új nevelési intézményt hazánkban is meghonosítsa. Az általa 1828-ban megnyitott magyarországi kisdédóvó volt Közép-Európában az első ilyen típusú intézmény.

Az első kisdédóvó intézetek iskolás jellegét kétségtelenül az angol példa határozta meg, belső szellemének, nevelési gyakorlatának kialakításában Pestalozzi személyesen gyakorolt hatása is érvényesült.

Horváth Ferencnek – a várbeli óvoda tanítójának 1830-ból fennmaradt heti beszámolójában láthatjuk, hogy a gyerekek maguk is kezdeményezhettek, spontán élményeiket beleszőhették a foglalkozásokba, s ez a kötetlenség, közvetlenség az angol mintába már nem fért bele. Brunszvik Teréz 1833. évi naplójegyzete is megerősíti ezt „*A gyerekeknek ne kelljen sokat dolgozniuk, ez komorrá teszi gyermeki életüket: legtöbbet játszaniuk kell*” (Kövérné, 2004). Brunszvik Teréz tevékenyen részt vesz az 1830-ban megnyíló első bécsi óvoda létrehozásában, a budai kisdédóvók mintájára létrehozott intézmények meghonosodtak Ausztriában is.

Kisdedóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület

A magyar óvodaügy történetének kiemelkedő állomása a "Kisdedóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület" 1836-os megalakulása.

Ezt erősítette meg az is, hogy a reformmozgalom kiemelkedő egyéniségei alapították, többek között Eötvös József, Fáy András, Festetich Leó, Horváth Mihály, Jósika Miklós, Kossuth Lajos, Szentkirályi Móricz, Teleki László, Trefort Ágoston, Wesselényi Miklós.²³ . Az egyesület társadalmi szervezetként országos hatókörrel vállalta az óvodák szervezését és fenntartását.

Ezzel Magyarország a kisgyermeknevelés egyik centrumává vált. A magyarországi felvirágzásnak nem a polgári átalakulás volt az oka, mint Nyugat-Európában, hanem az, hogy a nemesi reformpolitika felfedezte, hogy az óvodaügy jól szolgálhatja a céljait. Mivel a kisgyermeknevelés nem került az 1806-os ún. II. Ratio Educationis hatálya alá, ezért az óvodákban sokkal jobban érvényesíteni lehetett a nemzeti érdekeket, a nemzeti nevelés szempontjait – többek között a magyar nyelv ápolását –, illetve úgy tűnt, hogy a magyar polgári fejlődés ügyét is elő lehet általa mozdítani.

Wargha István az óvodai személyiségfejlesztésről

Hajdúböszörményi Wargha István Piaget előtt jóval korábban felismerte a gyermek gondolkodásának cselekvésbe ágyazott voltát és konkrét szemlélethez kötöttségét. A Wargha-féle „elemkében” a játékos, cselekvést kiváló módszerekkel végzett oktatás dominált. Még pályázóként válaszolnia kellett arra a kérdésre, hogy nevelő vagy tanító intézetek-e a kisdedóvók. Kifejtette, hogy el lehet kezdeni az írás és olvasás tanítását, de ezt a gyermekek életkori sajátosságaihoz alkalmazkodó, játékos módszerekkel szabad tenni. Száműzni szeretett volna minden tudományos oktatást, az óvodai foglalkozások iskolai jellegét azonban ő sem tudta gyökeresen megváltoztatni (Szinger, 2007).

Ney Ferenc a játékos nevelésről

Ney Ferenc – Wargha István méltó utódjának – elévülhetetlen érdeme, hogy a mai értelemben fogta fel az óvoda szerepét a hazai köznevelési rendszer egészében. A nevelés fő színterének a játékot tekintette, oldottabbá tette a társalgást, s a tanítást is fontosnak tartotta, már ekkor hitt a differenciált nevelés jótékony hatásában, dolgozatunk mottója ma is érvényes tanácscsal szolgál.

Az 1848. évi Egyetemes Tanító Gyűlés elnöki tisztét is betöltötte, „eszmezsere társalgásaival” a fővárosi óvók továbbképzését teremtette meg, melyen a növendékeknek is illett részt venni. „*Szerinte kisdedóvóban produkciónak nincs helye; meg kell elégedni azzal, hogy a kisdedeket saját*

gyermeki elemökben boldogoknak, s jó szoktatások által erkölcsiségre, vallásos érzelmre, illedelemre, rendre, tisztaságra vezéreltetve tapasztaljuk. Elvként kívánja megállapítani, hogy kisdedóvóban tilos minden szigorúan vett tanítás s tanultatás. Kívánja, hogy az óvók időnként eszmecserére gyűljenek össze” (Csighy, 1936:14).

Óvodai nevelés a szabadságharc bukása után

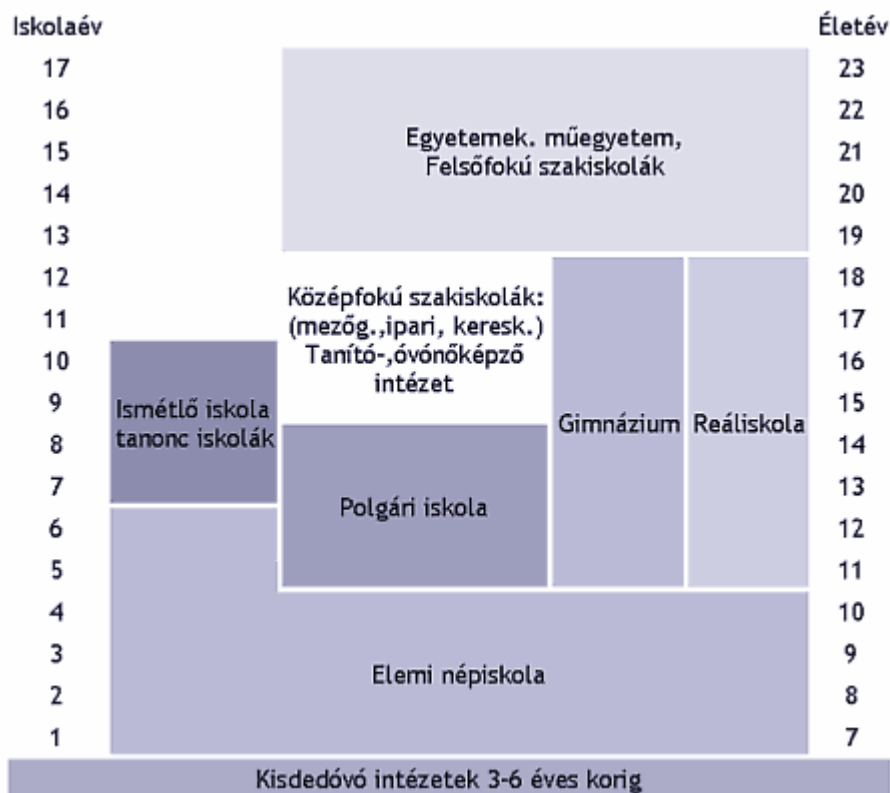
A szabadságharc bukása – mivel a reformtörekvésekkel összefonódott – az óvodaügyet is válságba sodorta. Eötvös József maga is támogatta a kisdedóvás terjesztését. Törvényjavaslatában a III. fejezet 25-34-ig terjedő paragrafusai foglalkoztak a kisdedóvás kérdéseivel. Sajnos a törvény vitájában a kisdedóvás ügye egyre kedvezőtlenebbül alakult, így az 1868. december 5-én szentesített közoktatási törvény meg sem említette az óvodákat. Eötvös 1870-ben újra megkísérelte az óvodák törvényi rendezését, de törekvését ismételten elutasították (Bársony, 1982:17-18).

Óvodai nevelés az óvodai törvények megjelenésétől az első világháborúig

A kisdedóvás terjesztésére és támogatására már 1887-ben belügyminiszteri rendelet utasította a vármegyéket. Az óvodákban nagyon eltérő módszerekkel megvalósuló nevelés egységesítését szolgálta az 1891-es első kisdedóvást szabályozó törvény (1891. XV. törvénycikk)²⁴, amely előtt Európában csak Genf kanton és Franciaország rendezte törvénnyel a kisdedóvást. Az óvodát, állandó és ideiglenes gyermekmenhelyet beillesztette a magyar közművelődés és tanügyi közigazgatás egységes rendszerébe.

A XIX.-XX. század fordulóján jelentős mértékben növekedett az óvodák száma, kiszélesedett az óvónőképző intézetek hálózata. A kisdedóvó intézetek a magyar iskolarendszer szerves részévé váltak (lásd az 1. számú ábrán).

24 <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6422>



1. számú ábra: A kisdedővő intézetek a magyar iskolarendszerben a századfordulón

Forrás: Pukánszky-Németh: Neveléstörténet

<http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/09.02.html>

1891-től 1914-ig a törvényi keretek között működő kisdedővő expanzióját figyelhetjük meg az 1. számú táblázatban látható statisztikai adatokból.

Kisdedővő intézetek a dualizmus idején						
Év	Rendes kisdedővő	Állandó menedékház	Nyári menedékház	Összesen	Óvók száma	Gyermekek száma
1891	635	36	86	757	905	72 000
1914	2230	186	541	2957	2761	289 763

1. számú táblázat: Magyarországi kisdedővő intézmények a dualizmus idején

Forrás: Statisztikai Szemle, 1928. 10. sz. 1058.

(Tigyiné 2011:15.)

Óvodai nevelés 1918-1945 között

Ezt a korszakot két szakaszra lehet bontani az óvodatörténetben:

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

Az első másfél évtizedet erősen befolyásolta a reformpedagógia, elsősorban a Montessori-

pedagógia, de mindeközben megmaradtak a már jelenlévő romantikus jellemzők is. Több nemzetközi alapmű is megjelenik magyar fordításban és a Montessori pedagógiai magyar úttörői saját könyveiket is megjelentetik (Bardócz 1924, Módszerem 1930). Az ötvenes évekre azonban a romantikus gyermekközpontúságot felváltotta a cselekvő-alkotó-aktív gyermekfelfogás (Molnár et. al., 2015)

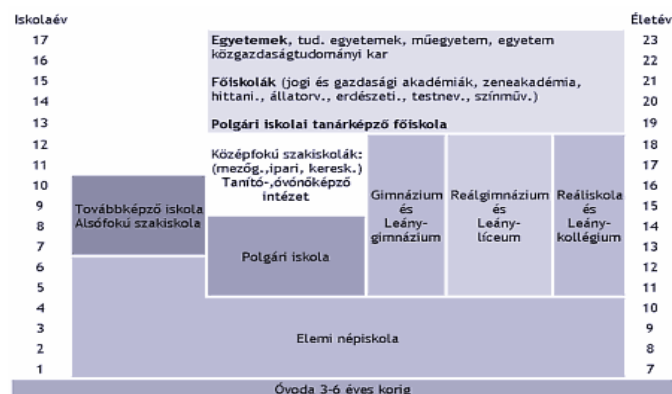
Az első világháború után az országot súlyos veszteségek sújtották, ez a kiseddóvársra is rányomta a bélyegét. Az óvodák ügye 1926-ban jelent meg a kultuszárca reformjai között. Klebelsberg Kunó különösen fontosnak tartotta a szociális szempontokat is, mivel a középosztály alsó rétegeiben és a munkásosztályban is általános jelenséggé vált a rossz gazdasági viszonyok miatt a nők munkavállalása s emiatt segítségre szorultak a gyermeknevelésben. Mintegy ötszáz új kiseddóóra lett volna szükség a miniszter szerint, de az anyagi eszközök szűkössége miatt sürgősségi sorrendet állított fel, s kijelölte azokat a területeket, ahol mindenképpen új intézményeket kell felállítani (T. Molnár, 1998).

A felekezeti óvodafejlesztések nyomán nőtt elsősorban ebben az időszakban az intézmények száma, az állami figyelem és támogatás csak a 30-as évek végétől, a vegyes lakosságú területek visszacsatolását követően emelkedett. (Kelemen, 2000).

Az 1930-as években a revíziós gondolkör és a keresztény-nemzeti ideológia irányvonala érvényesült. Az óvodák szociálpolitikai funkciója állt az előtérben, és emiatt az 1935-ben újjászervezett tankerületi főigazgatóságok felügyeleti szerepe a nevelési feladatok teljesítésének ellenőrzésére korlátozódott. A reformpedagógiák és a gyermekek tanulmányozásán alapuló óvodapedagógiai törekvések csak szűk körben, a főváros egyes óvodáiban, illetve magánóvodákban mutatták meg hatásukat. (Kelemen, 1992).

Az óvodai nevelés felügyelete 1936-ban a belügyminiszter hatáskörébe került, az intézmények működését erősödő nacionalista légkör lengte át, a népi hagyományok kerültek középpontba a nevelés-oktatás terén is. A korszakot olyan vezéregyéniségek munkássága jellemezte, mint Kodály és Illyés. A háborús években azonban az irányzat már nem tudott sikereket elérni, először a német megszállás, majd a háború után a szovjetizálás új utakra vezette az óvodapedagógiát is (Molnár et. al., 2015).

Az óvodák helye az 1920-as évekhez képest nem változott az iskolarendszerben (lásd a 2. számú ábrán).

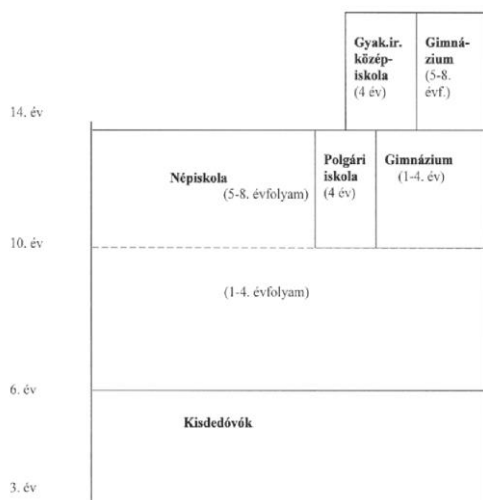


2. számú ábra: Az 1920-30-as évek iskolarendszere
 Forrás: Pukánszky-Németh: *Neveléstörténet*
<http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/11.01.html>

Az óvodai nevelés kérdései 1945-1990 között

A második világháború befejeződése után a magyar gazdaság és társadalom az átalakult történelmi, politikai viszonyok között robbanásszerűen megváltozott. A mezőgazdaságban feleslegessé vált munkaerő az iparba vándorolt, ez felgyorsította a társadalmi mobilizációt, nagyarányúvá vált a belső migráció, megnőtt a városok elszívó hatása. Ezekkel a változásokkal együtt járt a művelődési igények megnövekedése, a közoktatási rendszer gyors ütemű átalakítása. (Kelemen, 2000).

1948-ban az óvodákat államosították, és a következő évben visszahelyezték a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium irányítása alá. Az iskolarendszer a középfokkal bezárólag ismételten változott, ezt a 3. számú ábrán tekinthetjük meg. Az ideológiai befolyás ezekben az évtizedekben is tovább erősödött (ekkor már a kommunista állampárt részéről).



3. számú ábra: Iskolarendszerünk az 1940-es években
 Forrás: Kelemen Elemér: *Az általános iskoláról – a 60. évforduló után*
Iskolakultúra 2007/5. szám. 3-15.

Az óvodáztatás időnkénti látványos fejlődésének két kiemelkedő oka volt, egyrészt a teljes körű foglalkoztatás, a nők egyenjogúsításának és munkába állásának szociálpolitikai kényszere, másrészt a művelődés tömeges igényéből és a modern tömegoktatás fejlődéséből eredő művelődéspolitikai szükséglet.

A nevelésügy hivatalos platformjain a gyermek úgy jelent meg, mint a szocialista társadalom leendő tagja, „*akit céltudatos nevelőmunkával, felvilágosító munkával, neveléssel, azaz mindennapi, napi politikai tárgyú meggyőző célzatú beszélgetések sorozatával kell felkészíteni az életre*” (Pukánszky, 2005:713).

1953-ban új óvodai törvény született (1953. évi III. törvény), amely a kisdedóvást ideológiai szempontok és az iskolára való előkészítés szempontjaiból szabályozta: „*1. § (1) A kisdedóvás feladata az óvodáskorú gyermekeknek (5. §) a szocialista pedagógia célkitűzései szerint történő nevelése, gondozása és az általános iskolai tanulmányokra való előkészítése. A kisdedóvással meg kell alapozni a gyermek egészséges és edzett, hazájukat szerető, öntudatos, bátor és fegyelmezett, sokoldalúan művelt emberekké való nevelését*”²⁵.

Az itt megfogalmazott célok a következő évtizedekben a dokumentumokban és a nevelési gyakorlatban változó arányban jelentek meg. Az óvodapedagógus képességeivel ez a központi dokumentum még nem foglalkozott. Kötelezőség, megtervezettség, ideológia – ezek voltak a legjellemzőbb motívumai az Óvodai foglalkozásoknak. ²⁶

1971-ben került bevezetésre *Az óvodai nevelés programja*, amely a hazai és a nemzetközi tapasztalatok és tendenciák figyelembevételével készült, korszerű, átgondolt központi óvodai program volt. Határozottan megjelent benne az egyéni bánásmód éppúgy, mint a családi neveléssel való partneri kapcsolat vagy éppen a játéktevékenység hangsúlyozottsága. Meghatározta a különböző nevelési területek arányait és hangsúlyait. A gazdasági, társadalmi változások, a városok számának gyors gyarapodása az óvodák szociálpolitikai szerepét erősítették meg. 1971-1983 között nőtt az óvodák száma és az óvónők száma is csaknem a kétszeresére emelkedett, ugyanakkor az óvodások száma 58,9%-ról 84,2%-ra bővül. A nehézségeket tovább növelte, hogy a közoktatási rendszer részének tekintett óvodának hangsúlyozottan iskola-előkészítő szerepet tulajdonítottak.

Ugyanakkor az 1971-es programra kiemelten hatott a Budapesti Iskola szellemisége. A program kuriózumnak számított megjelenésekor, mert – bár a szovjet politikai modell ideje alatt született meg – nyíltan vállalta a pszichológiai szemléletet, a gyermek személyiségének kiemelt tiszteletét,

25 1953. évi III. törvény a kisdedóvásról. <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8391>

26 Óvodai nevelés 1954. 9. szám. 277.

hangsúlyozta a játékokban rejlő lehetőségeket (Bakonyi, 2013). A program folyamatos megújításaival új területek is a figyelem középpontjába kerültek, például az óvoda kapcsolatrendszere, az elhanyagolt területek (óvodai idegennyelv-oktatás, testi nevelés).

Az 1985-ös *oktatási törvény* megszilárdította az óvoda helyét és szerepét a köznevelés rendszerében, meghatározta az óvoda és az iskola közötti kapcsolat és munkamegosztás jellegét. Az óvodára is érvényesítette a szuverenitás és autonómia elvét, szabályozta az óvodai nevelésben érdekelt, a szülők és az óvodapedagógusok jogait és kötelességeit, valamint az óvoda helyi szakmai és társadalmi kapcsolatait. A nyolcvanas években egyre erősödtek az igények a magán-, az egyházi, a társulati és az alapítványi óvodák iránt.

Az 1971 és 1989 között eltelt időszak alatt számos változás, új igény lépett fel a pedagógia, így az óvodapedagógia területén is. Időszerűvé vált az óvodai nevelési program továbbfejlesztése. A csoportmunkában megszülető új program (Az óvodai nevelés programja, 1989) egységes, központi, minden magyar óvodára érvényes útmutató maradt ugyan, de több módszertani szabadságot adott az óvónőknek. Mivel az elvárások nem voltak szigorúan egységesek, a szakmai szabadság az óvodai gyakorlatban is megnyilvánult. Az egyéni bánásmódot még jobban figyelembe vevő megoldások szakmai műhelyekké alakították a magyar óvodákat (gyermekközpontúság, szembefordulás a teljesítmény centrikussággal stb.) (Bakonyi, 2013:37).

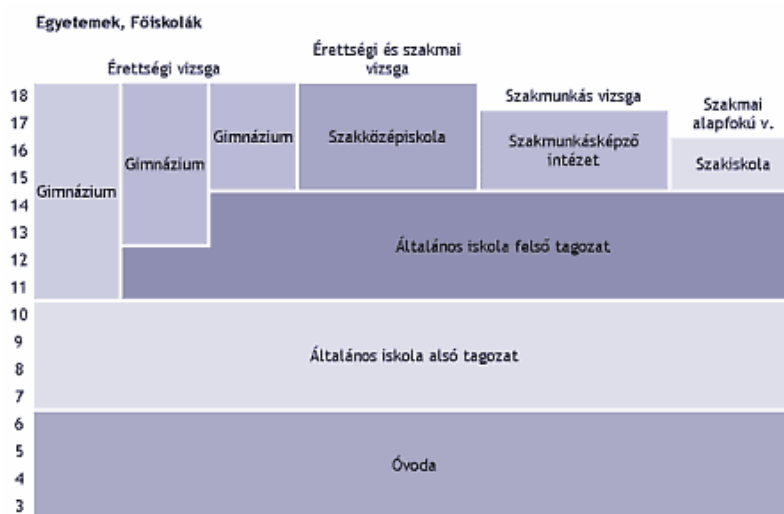
Az *oktatási törvényt 1990-ben módosították*, s ezek a változtatások, továbbá az óvodai nevelés korrigált alapprogramja lehetővé tette az óvodai élet rugalmasabb szervezeti és tevékenységi formáinak kialakítását. Tulajdonképpen az óvodák sok tekintetben felkészülten és nyitottan várták az évtizedfordulón bekövetkező rendszerváltást; tevékenységük megfelelő keretet kínált az óvodáztatás iránt megnyilvánuló új és differenciálódó társadalmi igényeknek. (Kelemen, 2000).

A rendszerváltástól napjainkig

A kiépülő piacgazdaság, a politikai demokrácia kialakuló intézményrendszere új feltételeket teremtett a köznevelési rendszer fejlődésének. Az oktatási törvény 1990-ben történt módosítása (az óvoda helye az iskolarendszerben változatlan maradt, lásd a 4. számú ábrát) felszámolta a nevelés-oktatás állami monopóliumát, visszaállította az intézményfenntartás sokszínűségét (önkormányzati, egyházi, alapítványi, társulati, magánintézmények).

1990-2000 között lényeges változást mutatott az óvodai csoportok szervezése. Régebben a sokcsoportos óvodakomplexumok és a tiszta életkorú csoportok szervezése dominált, ebben az évtizedben a gyermeklétszám csökkenésével is összefüggésben megnövekedett a vegyes és a részben vegyes korösszetételű csoportok száma. Új kihívásoknak kellett megfelelnie az óvodáknak a növekvő munkanélküliség, a szegénység, a társadalmi differenciálódás, az egyes társadalmi

rétegek, térségek leszakadása, a hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetűek arányának emelkedése miatt Ezek megnyilvánultak a társadalmi egyenlőtlenségekből, a hátrányos helyzetből eredő szocializációs, nevelési, sőt alapvető egészségügyi problémákkal.



4. számú ábra: A magyar iskolarendszer 1995-ben
 Forrás: Pukánszky-Németh: Neveléstudomány

1996-tól az Óvodai nevelés országos alapprogramja a magyarországi óvodák alapidokumentuma, amely „a hazai óvodai neveléstörténet hagyományaira, értékeire, nemzeti sajátosságaira, a pedagógiai és pszichológiai kutatások eredményeire, a nevelésügy nemzetközileg elismert gyakorlatára építve, az emberi jogok és alapvető szabadságjogok, valamint a gyermeket megillető jogok biztosítása érdekében a Magyar Köztársaság által aláírt nemzetközi szerződésekben vállalt kötelezettségeket figyelembe véve - meghatározza a magyarországi óvodákban folyó pedagógiai munka alapelveit”.²⁷

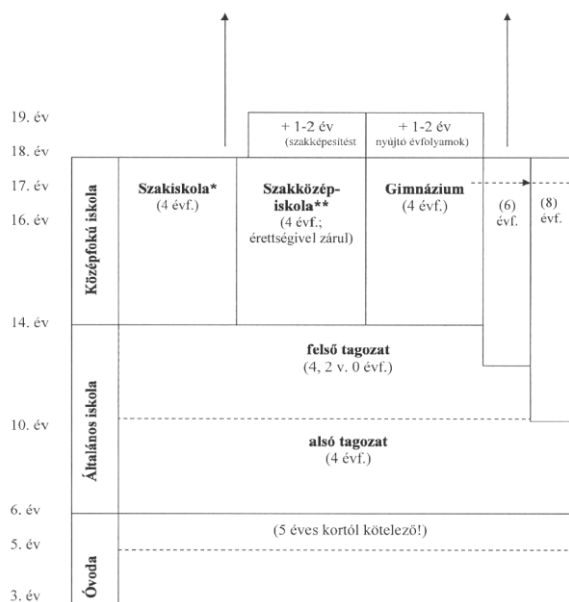
A társadalmi változások során a diktatórikus uralom megkérdőjelezésével, a politikai rendszer megváltozásával új pedagógiai tartalmi szabályozóknak kellett megszületniük, melyek a kialakult pluralizmust szolgálják. A kétszintű szabályozás első szintje a központi szabályozó, az Alapprogram, amely meghatározza a magyar óvodákban folyó nevelőmunka alapelveit, az óvoda funkcióit, az óvodai nevelés célját, feladatrendszerét, az óvodai tevékenységformákat, az óvodai élet megszervezésének elveit és az óvodáskor végére várható fejlődési jellemzőket. Minden más program erre épül. A második szint a helyi tartalmi szabályozó, az óvoda saját nevelési programja. "Az Óvodai nevelés országos alapprogramja és az azzal összhangban lévő óvodai nevelési programok egymásra épülő, szakmailag összehangolt rendszere a biztosíték arra, hogy az egyes

27 137/1996. (VIII. 28.) Korm. Rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról.
http://www.ovodatar.hu/tudastar/torvenyek/korm_rendelet_az_ovodai_nevelés_országos_alapprogramja/

intézmények szakmai önállósága, az óvodai nevelés sokszínűsége mellett érvényesüljenek azok az általános igények, amelyeket az óvodai neveléssel szemben a társadalom a gyermek érdekeinek figyelembevételével megfogalmaz²⁸” (Villányiné, 1998).

1999. szeptember 1-jétől működnek az Alapprogramra épülő helyi óvodai programok (HOP-ok), így az Alapprogram és a ráépülő HOP-ok jelentik a magyar óvodák kettős szabályozását. Az Alapprogram keretjellegeből fakadóan biztosítja a sokszínűséget, az alternatívák megjelenését, lehetőséget biztosít a helyi igények érvényesítésén túl az innovatív szemléletmód felerősödésére is a HOP-okban, a HOP-okon keresztül. Nevelés- és gyermekközpontú programról van szó, amely ugyanakkor az óvodapedagógus személyéről igen keveset ír.

A 2000-es évtől hatályos közoktatási törvény alapján 5 éves kortól kötelező iskola előkészítő foglalkozáson részt vennie a gyerekeknek. Ezt rendszerint az óvodában (lásd az 5. számú ábrán) kapják meg, de a szülő dönthet, hogy milyen módon biztosítja ezt a gyerekének: akár járathatja családi napközibe is, de mellette biztosítania kell a megfelelő előkészítést. Az óvoda megkerülését a szülő a jegyzőnél kérvényezheti egy igazolással, melyet az óvodavezető vagy a nevelési tanácsadó állít ki arról, hogy a gyerekének a nem óvodai ellátást javasolják.



5. számú ábra: Az óvoda az iskolarendszerben (2005)

Forrás: Kelemen, 2007

2.2. Óvodapedagógusok képzése Magyarországon

Ha az óvodapedagógus szakma professzionalizálódását korszakokra szeretnénk osztani, akkor két

²⁸ 137/1996. (VIII. 28.) Korm. rendelet. Magyar Közlöny, 1996. 71. sz. 4511.

szerzőt hívunk segítségül. A képzés kialakulását és napjainkig tartó fejlődését Vág Ottó felosztásában mutatjuk be.

<i>P. Szathmáry Károly</i> A magyar kiseddóvás és nevelés rövid története (1887)	<i>Vág Ottó</i> Az óvodapedagógiai képzés különböző szintjei a magyar neveléstörténetben
A kezdeményezés korszaka 1828-1836	Az önképzés 1828-1837
Az első föllendülés kora 1837-1848	A tanfolyami szintű képzés 1837-1891
Az elhanyaglás és a belviszály kora 1849-1873	A középfokú szakképzés 1891-1959
A fölvirágzás kora 1874 -	A felsőfokú képzés 1959 -

2. számú táblázat: Az óvodapedagógus-képzés korszakolása

Forrás: Szabolcs Éva mta.hu/fileadmin/2005/06/SzabolcsEva.ppt

Önképzés 1828-1837

Az óvodapedagógus-képzés Magyarországon az első óvoda megnyitásával együtt elindult, mivel Brunsvik Teréz tizenegy fiatal lányt is maga mellé vett, hogy elsajátítsák a pálya fortélyait (Kövérné 1996). A képzés szükségessége már korán felmerült, csak úgy, mint a modellintézetek iránti igény is, például a krisztinavárosi intézetet mintaiskolaként említették. Az első szekszárdi kiseddóvó alapításakor egy képzőintézet létesítését is tervbe vették, hogy képzett nevelők kerülhessenek a létesítendő intézmények élére (Kurucz, 2002:12-13).

A kiseddóvók vezetői kezdetben többnyire tanítói végzettségűek voltak, és természetesen Brunsvik Teréz intézményeiben is minden vezető férfi volt, a nők csak néhány tárgyban vezethették a legkisebbek foglalkozásait, a nagyobb lányokat női munkákra taníthatták, az anyai szeretetet képviselték a növendékekkel szemben. Gondozónők foglalkoztatása azonban természetes volt. A nőket tehát nem zárta ki a munkából, de megkülönböztette őket, ami a továbbképzésükben is megnyilvánult. A tanítók (férfiak) továbbképzése Brunsvik Teréz személyes vezetésével rendszeres heti értekezleteken történt. 1829 őszén az „Utasítások a kisgyermeki óvó és képzőintézetek számára” külön paragrafusban szólt a tanítónők és a jelöltnők képzéséről (Zibolen, 1984).

Az európai első óvóképzők 1836-37-ben létesültek, ezek között szerepelt a tolnai intézmény is a londoni és a kaiserswerthi intézmények mellett. Brunsvik Teréz is tervezte a tanítókat és a kisgyermekiskolák eszméjét terjesztő „utazó biztosokat” képező intézmény felállítását, de az végülis tőle függetlenül alakult meg (Szöllősy, 2013).

A tanfolyami szintű képzés 1837-1891

Magyarország első óvóképző tanintézetét 1837-ben létesítette Tolnán A Kiseddóvó Intézeteket

Magyarországban Terjesztő Egyesület. Az egyesület választmánya csak férfi óvók képzésére gondolt: „*a nevelőségre kijelelendő ifjak bővebb alkalmat nyerendenek magokat valósi népnevelőkke képezhetni*” (idézi Szöllősy, 2013:93). Ez a független, új típusú képzési forma lehetőséget adott arra, hogy saját maga alakítsa ki programját (nevelési programját), így új elvek, nézetek beépítésre volt lehetősége. Jelentkezhetett bárki, vallási és polgári tekintet nélkül, aki beszélt magyarul. A férfiakból álló hallgatóság több mint felének filozófiai, teológiai, jogi, orvosi, katonai akadémiai végzettség szerepelt az első anyagkönyvekben (Kurucz, 2002). A magyar „óvodapedagógusok” korábban csak önképzés útján vagy mintaintézetek látogatása során sajátíthatták el a szükséges szakismereteket, most lehetőség nyílt a magasabb szintű, iskolaszerű képzésükre tanfolyam formájában (Vág, 1989).

Az intézet első igazgatója, Wargha István nemcsak oktatóként, igazgatóként, hanem szakmai tanulmányok, könyvek írójaként is sokat tett az óvóképzés felvirágozásáért. (Fehér, 2002).

Az egyesületi képző csak pár évig működött Tolnán, 1843 őszén már Pesten nyitotta meg kapuit. A tanulmányi időt két évre tervezték, valójában egyéves időtartammal indult. Még így is a többség a képzőintézmény fennállásának első évtizedeiben csak néhány hetet, illetve hónapot tartózkodott a tanintézetben. Egy részük rövidebb idő alatt megszerezte oklevelét, mások anélkül hagyták el az intézményt. További jellegzetessége a képzésnek, hogy az egyes óvójelöltek a tanév más és más időpontjaiban kezdték meg és fejezték be tanulmányaikat, tehát egyéni program szerint teljesítették kötelezettségeiket. A növendékek személyre szabott képzését azok viszonylag alacsony száma is lehetővé tette: 1837–1850 között mindössze 148 fő iratkozott be az intézménybe. A képzést erős gyakorlat-orientáltság jellemezte: az igazgatók csak reggel 6 és 8 óra között adták elő az elméleti ismereteket, a napok további részében az intézményhez tartozó „példányóvodában” folyt a gyakorlati felkészítés. A kezdetleges viszonyok (tanfolyami jelleg, rövid tanulmányi idő, egyszemélyes „tantestület” stb.) ellenére néhány jellegzetesség miatt fennállásának első évtizedeiben az intézet képzése a felsőfokú szint felé mutatott: egyrészt azzal, hogy a felvétel alsó korhatárát a betöltött 21. életévben határozták meg, kifejezésre juttatták, hogy a gimnáziumi végzettséget tartják kívánatosnak, másrészt az 1830-as és 1840-es években a képző növendékei többnyire magasabb iskolai végzettséggel rendelkeztek: gimnáziumot, tanítóképzőt végeztek, vagy filozófiai tanfolyam, teológiai, jogi és orvosi fakultások, egyéb felsőoktatási intézmények elvégzése után iratkoztak be (Kurucz, 2002; Vág, 1989).

1844-től 1861-ig Ney Ferenc igazgatta a képzőintézményt. Hivatalba lépését követően új szabályzatot dolgozott ki. A szabályzat a rendes tanulmányok idejét továbbra is egy évben határozta meg, és kívánatosnak tartotta, hogy a növendékek a tanfolyamot megelőzőleg legalább

gimnáziumot végezzenek. Az oklevelet szerezni kívánó növendékeknek a tanulmányaik végén záróvizsgát kellett tenniük. Az óvóképzés reformkori magas színvonalát a szabadságharc után a megváltozott társadalmi és politikai viszonyok közepette nem sikerült fenntartani. A képzés tartalma és módszerei, a képesítő vizsgák követelményei változatlanok maradtak ugyan, mégis színvonalesés következett be. Rapos József igazgató 1865-ben a felvételt már csak a jó írás-olvasás- és a számolni tudástól teszi függővé. E tendencia miatt egyre sürgetőbbé vált a képzés időtartamának két évre emelése. 1858-ban vették fel az első nőhallgatókat, majd a képző, illetve az óvó pálya rohamosan és véglegesen elnőiesedett.

A kiegyezést követően elhárultak az óvodaügy és az óvóképzés fejlődését gátló akadályok. Eötvös Józsefnek az óvodaügy és az óvóképzés törvényi szabályzására vonatkozó törekvései nem váltak ugyan valóra, mégis növekedni kezdett az óvodák száma, élénkült az egyesületi élet. Megszűnt a Terjesztő Egyesület képzőjének monopolhelyzete (Vág, 1989). 1873-ban a Magyarországi Központi Fröbel Nőegylet szintén a fővárosban létesített egy gyermekkertésznő-képző intézetet, mely a dualizmus korának első felében erős ellenlábasra volt a régi képzőnek. 1873 és 1875 között Kolozsváron, Kassán és Sopronban is indítottak fröbeli szellemiségű tanfolyamokat, ezek azonban csak rövid életűek voltak. 1887-ben Kalocsán katolikus képző kezdte meg működését, ezzel kezdetét vette az egyházi szerepvállalás az óvóképző intézetek létesítésében, fenntartásában. A Terjesztő Egyesület megszűnését követően annak képzőjét az Országos Kisdedóvó Egyesület vette át. A képzés az 1874/1875. tanévtől két évfolyamossá vált, ekkor már kizárólag nők jelentkeztek. A felvétel feltétele a betöltött 16. év, az egészség, a jó zenei hallás és énekhang volt. Az intézetnek az 1870-es évek közepétől már volt tantestülete, amely az igazgatóból, két „rendes” és három óraadó tanárból állt (Draskovits, 1940).

A középfokú szakképzés (1891–1959)

Az 1891-ben elfogadott kisdedóvási törvény az óvóképzés terén is mérföldkőnek tekinthető. Az óvóképzés fejlődéstörténetének ekkor kezdődő és a felsőfokúvá válásig tartó szakaszát a „középfokú szakképzés” időszakának nevezzük (Vág, 1989:26). Az 1891. évi XV. törvénycikk a 6. fejezetében részletesen szabályozta az óvóképzés új rendjét. Jelentősége: egységesítette az egyes intézményekben folyó képzés tartalmát és a felvételi követelményeket. A felvételhez a lányok esetében betöltött 14., a fiúknál 16. életévet és minimális iskolai előképzettségként közép- vagy polgári, illetve felsőbb leányiskolák negyedik, vagy a felső népiskolák második osztályának elvégzését határozta meg. Az eddigi gyakorlatot megerősítve a képzés időtartamát két évben szabta meg. A törvény az állam, a községek, a hitfelekezetek és a jogi, illetve magánszemélyek számára is

biztosította a képzőintézetek állításának lehetőségét. Nyomában sorra nyíltak az új tanintézetek, melyek száma 1895-re elérte a tizenkettőt. Az 1870-es évek első feléhez hasonlóan most is túlzottnak bizonyult a képzőintézetek számszerű gyarapodása. Az óvodák és az óvónői álláshelyek száma lassabban növekedett, a képzők egy része megszűnt, vagy tanítónő-képzővé alakult át.

Reformtervek a századelőn, részleges megvalósulás 1926-ban

A kisdédóvási törvény az addig kialakult gyakorlatot szentesítve a tanulmányi időt két évben határozta meg, így nem eredményezett lényeges minőségi javulást. Egyre több szakember véleménye volt, hogy a kétéves tanulmányi idő túl rövid, az alapos felkészüléshez nem elégséges. Érthető tehát, hogy gyakorló óvónők cikkek sorozatában követelték a képzési idő felemelését (Vág, 1989), majd 1912-ben a Kisdédnevelők Országos Egyesülete is a közvélemény elé tárta reformelképzeléseit. A képzés időtartamát négy évre kívánták bővíteni, és erősíteni akarták a képzés szakiskolai, gyakorlati jellegét. Óvodai gyakorlatot minden évfolyamon terveztek. Előbb a politikai akarat hiányzott a tervek realizálásához, majd az I. világháború késleltette a reformokat. Végül Klebelsberg miniszteri működése alatt következett be az áttörés. 1926-ban az óvóképzést rendeletileg négyéves középfokú képzéssé alakították át. A képzés ezután egy hároméves elméleti és egy egyéves gyakorlati szakaszra tagolódott.

Tervek a főiskolai szintű óvóképzés bevezetésére

Az 1926. évi reform jelentős előrelépés volt, mégsem váltotta be maradéktalanul a hozzá fűzött reményeket. A tanítóképzés tanulmányi idejét még az óvóképzés átalakítását megelőzően (1923) ötévesre emelték. Így az 1926-os reform nem orvosolta az óvónők régi sérelmét, nem lett a képzési idő a tanítókkal egyenlő, nem lett a végzett óvónők fizetése, társadalmi presztízse a tanítónőkével azonos. Ráadásul az 1920-as években szakmai körökben megfogalmazódott a főiskolai szintű tanítóképzés kívánalma. A szakmai körök követelése végül találkozott a politikai akarral: az 1938. évi XIII. és XVI. törvénycikkek a tanítóképzés érettségire épülő, kétéves, felsőfokú jellegű átalakítását irányozták elő (az átalakulást a II. világháború húzta keresztül). Nem különösebben meglepő, hogy az óvóképzés ügyéért elkötelezett szakemberek körében is megfogalmazódott a felsőfokú képzés szükségességének gondolata. 1936-ban a budapesti állami óvónőképző tanári kara a vallás- és közoktatási minisztertől, svájci mintára hivatkozva a képző főiskolává alakítását kérte (Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezete, 1957). Ilyen előzmények után kissé különös, hogy Draskovits Pál, ugyanezen főiskola tanára egy négy évvel később megjelent művében határozottan elítélte az akadémiai-főiskolai jellegű óvóképzés tervét: „*Mi szükségesnek és egyedüli jónak a négyéves képzést találjuk.... De teljesen felesleges is az óvónőképzőt akadémiai*

fokra emelni” (Draskovits, 1940:28). A budapesti állami képző nyugalmazott igazgatója, Végh József 1944 júliusában a Kisdednevelés hasábjain az ötéves óvóképzés mellett érvelve szintén az akadémiai szintű képzés ellenében foglalt állást. 1948-ban a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete ismét felvetette a főiskolai szintű óvóképzés tervét.

Az államosítástól a felsőfokú képzők megnyitásáig

1948 nyarán az addig egyházi kézben lévő óvónőképző intézetek is állami tulajdonba kerültek. Az óvodaügyért felelős állami vezetők a legsürgetőbb feladatnak az óvónőhiány felszámolását tartották. Nagyszámú óvónő gyors képesítése érdekében óvónőképző „gyorstalpalókat” (rövid tanfolyamok, dolgozók esti óvónőképzői) szerveztek (Hermann, 1965). Az óvónőhiány enyhítése érdekében kifejtett „igyekezet” kihatott a hagyományos óvónőképző intézetekre is. 1949 nyarán előbb óvónőképző tagozattal működő pedagógiai gimnáziumokká szervezték át őket, majd az 1950/51. tanévben a minisztérium ezen intézményeket szakiskolai jellegű óvónőképző intézetté szervezte át, hároméves tanulmányi idővel. 1953-tól nagymértékben növekedett az óvodák, a képezített óvónők és az óvodába járó gyermekek abszolút száma és aránya. A látványos fejlődéssel éles ellentétben állt az óvóképzés alacsony színvonala. A végzett óvónők nem tudtak megfelelni a szakmai és társadalmi igényeknek, változásra volt szükség a képzés terén.

A felsőfokú képzés 1959-től napjainkig

Az Oktatási Minisztérium 1956-ban kezdte meg a középiskolai érettségire épülő tanító- és óvónőképzés tervezetének kidolgozását. 1959 szeptemberében megindul az új típusú óvodapedagógus-képzés, amely két éves, érettségire épülő felsőfokú szakképzés lett, melyben már a pszichológiai és neveléstudományi kurzusok is hangsúlyozottan megjelentek. Ezek a képzők viszonylag kis hallgatói létszámmal működtek, ezért szinte személyre szabott munka, képzés folyt, amely a képzés magas színvonalához is nagyban hozzájárult (W. Mikó, 2002). Igaz, emellett 1972-1991 között a szakközépiskolai szintű képzés is megtalálható volt hazánkban a továbbra is fennálló óvónőhiány enyhítésére.

Főiskolai szintű képzés

A két évfolyamos képzés rövidesen kevésnek bizonyult, felmerült az igény az elmélyültebb, alaposabb képzésre, amihez a két év már nem tűnt elégségesnek. Így 1983-ban Hajdúböszörményben kidolgozásra került a 2+1 éves modell, amely a kétéves nappali képzést egyéves munka melletti tanulással egészítette ki (Kelemen, 2000).

Az 1985-ös I. törvény az óvóképzést 3 éves főiskolai szintre emelte, ez vezetett el az óvóképző

főiskolák megjelenéséhez (Kövérné, 1996). 1986-tól pedig a rugalmas iskolakezdés gyakorlata jelent meg, amely mára általánosan elfogadottá is vált.

A rendszerváltás 1989-ben a magyar óvodaügyet is alapjaiban érintette. Az óvóképző főiskolák a magyar felsőoktatási intézményrendszer teljes jogú tagjaként képezték az óvodapedagógusokat. A főiskolákról a Kislexikonban az alábbiakat olvashatjuk: „Céljuk olyan értelmiségi óvodapedagógus szakemberek képzése, akikre jellemző az általános és szakmai műveltség, fejlett pedagógiai képességek, önismeretük birtokában, a családdal együttműködve alkalmasak az óvodás gyermekek nevelésére. Működésüket a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. tv. határozza meg. Az óvóképző főiskolák tartalmi tevékenységét az óvodapedagógia szak képesítési követelményei c. 158/1994. (XI. 17.) Kormányrend. határozza meg, mely a kimenet felől szabályozza a képzést. Az alapképzés időtartama 3 év. A képzés tartalmát a mindenki számára kötelező általánosan művelő (pedagógia, pszichológia, társadalomismeret, idegen nyelv), az óvodai nevelő munka végzésére felkészítő (magyar nyelv és irodalom, matematika, természetismeret, vizuális nevelés, ének-zene és módszertanai) tárgyak és a gyakorlati képzés alkotja. A gyakorlati képzés az óvóképző főiskolák gyakorló óvodáiban óvodapedagógusok és oktatók irányításával csoportos megfigyelések, hospitálások és egyéni foglalkozások keretében történik. Nyári nevelési és összefüggő hathetes területi gyakorlat teszi teljessé a gyakorlati képzés rendszerét. Az óvóképző főiskolákon nemzetiségi óvodapedagógia szak is működik: német, szlovák, román, szerb, horvát. Levelező tagozaton elsősorban óvónői szakközépiskolát végzett hallgatók képzése történik. Az óvóképző főiskolák részt vesznek az óvodapedagógusok intenzív és szakirányú továbbképzésében. Az óvóképző főiskolák az óvodai nevelés kutatóhelyei.”²⁹

Óvodapedagógus-képzés a Bologna-rendszerben

A Bologna-rendszerben 3 éves képzésként került kidolgozásra az Óvodapedagógus alapképzési szak. „A képzés célja olyan pedagógiai szakemberek képzése, akik elméletileg megalapozott ismeretek, készségek és képességek birtokában alkalmasak az óvodai nevelés feladatainak ellátására, továbbá megfelelő ismeretekkel rendelkeznek a képzés második ciklusban történő folytatásához. A nemzetiségi szakirányt választó óvodapedagógusok képesek az óvodás gyermekek magyar nyelven és nemzetiségi nyelven történő nevelésére [...] A gyakorlati képzés az eredményes óvodapedagógusi tevékenységhez szükséges készségek, képességek kialakítását segíti; olyan szervezeti és tevékenységformákat biztosít, amelyek a tartalmilag és módszertanilag komplex,

²⁹ http://www.kislexikon.hu/ovokepzo_foiskolak.html#ixzz2wzOVNbvA

fokozatosan bővülő önállóságú, egymásra épülő óvodai feladatrendszer megvalósítására tesznek alkalmassá. A gyakorlati képzés fogalmába beleértendők a hallgatók hospitálásai, csoportos és egyéni óvodai gyakorlatai, önismereti, kommunikációs és játszóképesség-fejlesztő tréningek, a speciális programok gyakorlatai, valamint a pedagógiai és módszertani stúdiumok keretében végzett gyakorlatok is. A külső szakmai gyakorlat időkerete 8 hét” (Alapképzési és mesterképzési szakok jegyzéke).

Az óvodapedagógus alapképzési szakon szerzhető szakképzettség óvodapedagógus, illetve nemzetiségi óvodapedagógus. A nemzetiségi óvodapedagógusi képzés esetében a választható nemzetiségi nyelv: horvát, német, román, szerb, szlovák, szlovén, illetve a hallgatóknak lehetőségük van cigány-roma képzési irányultság választására is. Az alap és a nemzetiségi képzés esetén is olyan pedagógiai szakemberek képzése a cél, akik az elméleti és gyakorlati képzés során elsajátítható ismereteikre alapozva képesek az óvodai nevelés feladatainak ellátására, és rendelkeznek az ehhez elvárható készségekkel, attitűdökkel. Az ehhez a hivatáshoz szükséges készségek, beállítottságok száma lényegesen nagyobb, mint sok egyéb alapszak esetében, de ezen nincs mit csodálkozni, hiszen nagyon érzékeny területen – a gyermeknevelés „ingoványos talaján” – tevékenykednek, szocializációs szerepük és ezzel együtt felelősségük is óriási. A jelölteknek rendelkezniük kell gyermek- és emberismerettel, gyermekközpontú szemlélettel, fejlett kommunikációs képességgel; fontos a kellő önismeret, az önértékelési képesség, hiszen „mindenki hibázhat”. Az óvodáskorú gyerekek számára fontos, hogy a velük foglalkozó személyt „kompetensnek” lássák, ezért az önérvényesítés, önmenedzselés és a minőség tudat is az elvárások között szerepel. A normák elsajátítása is ebben a korcsoportban kezdődik, ezért nélkülözhetetlen, hogy a szakon végzettek képesek legyenek a környezettudatos magatartás átadására, rendelkezzenek társadalmi érzékenységgel, gondolkodjanak és cselekedjenek előítélet-mentesen. Az oktatás során a hallgatók megismerkednek az óvodáskorú gyerekek személyiségfejlődésének sajátosságaival, a nevelés és fejlesztés elméletével. Az óvodáskorú gyermekek sem „egyformák”, ezért a tananyag részét képezi a differenciált személyiségfejlesztés, a sajátos nevelési igényű és a hátrányos helyzetű gyerekek nevelési specifikációi. A nevelés tartalmi oldalának biztosításához művészeti és szaktudományos képzésben részesülnek a hallgatók. A mindennapi tevékenység részét képező anyanyelvi nevelés, játék, mese- és verstanulás, ének-zenei oktatás, testnevelés igényli az alapos módszertani felkészültséget. Az óvodapedagógusi képzés részét képezi a gyakorlati oktatás, mely több egységből áll; ide értendő a hallgatók óvodai hospitálása, azaz az „óvodalátogatás”, a csoportos és egyéni óvodai gyakorlat és a kommunikációs, illetve játszóképességet fejlesztő tréningek. A nemzetiségi óvodapedagógus szakirányt választók nevelési feladataikat két nyelven – magyar, választott nemzetiségi nyelv – látják el, ehhez elengedhetetlen a választott nyelv magas

szintű ismerete, ezért a képzés kiemelt fontosságú része a nyelvpedagógiai eljárások, nyelvátadási és fejlesztési stratégiák elsajátítása. A nyelvi ismeretek átadásán túl a szakember feladata a nemzetiségi sajátosságok (néprajz, történelem, népzene, tánc) átadása, nemzetiségi identitás felismertetése, elfogadása, elmélyítése és a nemzetiségi értékek tiszteletére nevelés.³⁰

2.3. Írországi ismeretek az iskoláskor előtti intézményes nevelésről

Az elmúlt század legnagyobb részében az ír gyerekek a családban nevelődtek. A társadalom túlnyomóan agrár berendezkedése miatt a gyerekek maguk is a farmokon dolgoztak. A mindennapokat is behálózó jelentős emigráció miatt a gyermekek gyakran nőttek fel azal a tudattal, hogy bármikor csomagolhatnak és hagyják el az országot örökre.

A katolikus egyház és az új független állam szimbiotikus kapcsolatot tartott fenn az élet sok területén, beleértve az oktatást is. Változások az 50-es években kezdődtek, mikor az iparosodás és a városiasodás már éreztette hatását.³¹

Nem igazán létezett iskolás kor előtti nevelés egészen az 1980-90-es évekig. Ez nagyban annak volt köszönhető, hogy majdnem napjainkig (2013) az ír nők nem dolgoztak az otthonukon kívül. Jellemzően nagy családokban éltek, kétszer akkorában, mint a kontinens többi országában és a kiterjedt rokonság is velük. Ha mégis, akkor a gyermek napközbeni ellátását valamely családtag vállalta, esetleg helyileg ismert és ajánlott házi gyermekgondozó (childminder) vigyázott rá. Az ír politika nem támogatta a nők munkaerőpiaci elhelyezkedését. A házassági korlát (marriage bar) miatt a közszolgálatban tevékenykedő nők az esküvőjük után el kellett hagyniuk a pályát, hogy főállású anyák és feleségek legyenek. Ezt a tilalmat 1957-ben oldották fel az általános iskolai tanítókat illetően, azonban csak 1973-ban került teljes eltörlésre. Ezen okok miatt a 80-as évek végéig, 90-es évek elejéig meglehetősen kevés figyelmet fordítottak az iskolás kor előtti nevelésre. A legnagyobb fejlődés ezen a területen nem az állami, hanem a magánszekorból jött. Az állami alapszintű oktatáson kívül az iskoláskor előtti nevelésben olyan célcsoportokat támogattak, amelyek valamilyen beavatkozást igényeltek, beleértve a tanulási hátránnyal küzdőket és a speciális igényű gyerekeket. (Flod-Hardy, 2013).

A gyermeknevelés nagyrészt önkéntes alapon működött, például az Irish Preschool Playgroup Association vagy a Comhchoiste Réamhscólíaochta (ír nyelvi játszócsoportok) tagjaként. Ezekon kívül mindig különös figyelmet szenteltek a hátrányos helyzetű gyermekeknek, akik oktatását

³⁰http://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok!/Szakleirasok/index.php/szakleirasok/szakleiras_konkret?szak_id=80&kepzes=A

³¹ http://siolta.ie/media/pdfs/03_early_childhood_in_ireland.pdf

jótekonysági alapon működő szervezetek támogatták, mint például Civics Institute vagy a Daughters of Charity and Barnardos. Habár ezek az egyesületek kaptak némi állami támogatást, mégis országos szinten szervezetlen és meglehetősen ad hoc jellegű volt a kisgyermeknevelés. Az 1991-es gyermekjóléti törvény (mely az 1905-s törvényt váltotta fel) jelentősége megmutatkozott abban, hogy 18 év alatt definiálta a gyermeket és egyaránt hangsúlyozta a gyermekvédelmet és -jólétet, és az állam szerepét ezek tekintetében. Ugyancsak felvázolta az iskoláskor előtti gyermeknevelésre vonatkozó szabályokat. Korábban hasonló szabályozásra nem volt példa, és bár mind a szülők, mind a szolgáltatók jól fogadták, bőven hagyott kivetnivalót. Hiányzott a nevelőkre vonatkozó minimális végzettségek meghatározása, a regisztrációkötelezettség, valamint bizonyos szolgáltatói csoportok (például a házi gyermekfelvigyázók – childminder) teljesen kimaradtak. Az 1990-es évek elején, a gazdasági fellendülés következtében a munkanélküliség egyre inkább visszaesett, és nőtt az igény új munkaerőre. A munkaadói szervezetek és szakszervezetek követelték a megfelelő gyermeknevelési rendszer kiépítését, mivel ennek hiányában a nők képtelenek voltak munkába állni, és ez veszélyeztette a gazdasági növekedés fenntarthatóságát (Hayes-Bradley 2006). 1969-ben a közsféra megnyitotta első államilag támogatott iskoláskor előtti gondozási intézményét (pre-school), a Rutland Streeten Dublinban, Az Oktatási Minisztérium és a Van Leer Alapítvány együttműködésében. Az alapítvány hátrányos helyzetű gyermekek korai iskoláztatását támogatja. A Rutland Streeten található intézmény etalonként szolgált és országos szinten 40 pre-school indulhatott. Ezek közül mindegyik működik a mai napig. A cél természetesen az volt, hogy gazdaságilag és társadalmilag hátrányos helyzetű gyermekek megfelelő alapot kapjanak az oktatásban.

1992-ben Írország is ratifikálta az ENSZ Gyermekjogi Egyezményét és 2000-ben az Egészségügyi és Gyermekügyi Minisztérium létrehozta a Nemzeti Gyermek Stratégiát (National Children's Strategy). Ennek egyik sarkalatos pontja, hogy minden gyermek minőségi támogatást és szolgáltatást kapjon fejlődéséhez. A stratégia ezt minőségi gyermekgondozással és családbarát munkahelyekkel kívánta elérni.

További lényeges javaslatok és döntések a gyermekgondozás területén:

1998-ban a Nemzeti Fórum a Korai Gyermeknevelésről (National Forum on Early Childhood Education) összehozta a hasonlóan gondolkodókat és mintegy agytröszt működött az évek folyamán.

1999-ben létrejött a Nemzeti Önkéntes Gyermekgondozási Együttműködés (National Voluntary Childcare Collaborative), mely ma hét olyan ügynökséget foglal magába, amelyek nonprofit szervezetek, de kaphatnak állami támogatást:

- Barnardos
- Childminding Ireland
- Children in Hospital Ireland
- Forbairt Naíonraí Teo
- Early Childhood Ireland
- Irish Steiner Kindergarten Association
- St Nicholas Montessori Society of Ireland.

A szervezetek célja a korábbi évtizedekben megkezdett gyermekgondozási munka folytatása és propagálása.

1999 másik jelentős eseménye a Korai Gyermeknevelésről szóló White Paper publikálása volt. A célja, hogy kormányzati szinten szabályozza a szektort minden tekintetben. A minőség a legfontosabb elemként szerepelt, csakúgy mint a standardok bevezetésének szükségessége. Ennek egyenes következménye lett a 2006-os Kisgyermeknevelési Szabályozás létrejötte, valamint a Síolta (2006) és az Aistear (2009) megalkotása. Ez a három kezdeményezés standardizálta és biztosította a minőséget a gondozásban.

A Dublin Institute of Technology és a St Patrick's College, Drumcodra közösen hozták létre 2002-ben a Korai Gyermekkori Fejlesztési és Oktatási Központot, hogy elérjék azokat a célokat, amiket az 1999-es White Paperben kitűztek. A szervezet 2008-ig működött, amikor a kormány úgy vélte, hogy minden feladatot teljesítettek. Több más feladat mellett ők alkották meg Írország első minőségügyi keretrendszerét Síolta: Nemzeti Minőségügyi Keretrendszer A Korai Kisgyermekneveléshez (2006) néven.

2006-ban az Egészségügyi és Gyermekügyi Minisztérium rendeletet adott ki a kisgyermek gondozást illetően. A rendelet meghatározta a kisgyermeknevelő intézmények működését és törvényileg szabályozta az iskoláskor előtti gondozást Írországban. Világosan felsorolja azokat a követelményeket amelyeknek a 0-6 éves kor közötti gondozással foglalkozó intézményeknek és személyeknek meg kell felelni. A szabályok olyan területeket érintenek mint: elsősegély, management, gyermek-nevelő arány, viselkedés, tűzvédelem, fűtés, világítás, pihenő és játszó területek stb. A szolgáltatóknak nem kevés munkába és pénzbe került, hogy az intézmények ezeknek megfeleljenek, főleg ott ahol az épületeket eredetileg nem e célból emelték (Flod-Hardy 2013).

2010-ben jelentős pozitív irányú változás következett be a szektorban, elindult az ingyenes iskolaév

(ECCE: Early Childhood Care and Education), ezt megelőzően csak a hátrányos helyzetű gyermekek kaptak ilyen kedvezményt. A cél természetesen az volt, hogy minden gyermek élhessen a koragyermekkorai nevelés lehetőségével. Ez azért lényeges, mert a nevelőintézmények legnagyobb része a magánszektorban van, így akik nem tudják megengedni maguknak a magas havi díjat, kimaradnak belőle. A programban résztvevő intézmények fejenkénti támogatást kapnak az államtól. 2016-tól kezdődően két tanév elérhető. Természetesen ehhez a szolgáltatóknak meg kell felelni bizonyos követelményeknek, például a nevelők végzettségét illetően (Urban, Robson & Saatchi 2017).

A program napi 3 óra ingyenes nevelést biztosít heti 5 napon, az év 38 hetében (szeptembertől-júniusig) a megadott korcsoportú gyermekek számára. Minden 3. életévét betöltött gyermek részt vehet benne. A legújabb verzió szerint abban az évben amikor a gyermek december 31-ig betölti a harmadik évét, szeptemberben elkezdheti a foglalkozásokat. A felső korhatár a betöltött maximum 5 és fél év a tanév utolsó hónapjáig, júniusig. Az állami támogatás ezekben az intézményekben heti 64,5 euró gyermekenként a tanév ideje alatt, melyet további 10,5 euró egészíthet ki, ha az intézmény és a csoport megfelel speciális követelményeknek. A Nemzeti stratégia a gyermekekért és fiatal felnőttekért 2014-2020 (Brighter Outcomes, Brighter Futures) során a kormány ígértetett, hogy folytatja a magas színvonalú koragyermekkorai nevelőmunkát, kiemelten az alacsony bevételű családok esetén. A kormány elkülönített forrásainak köszönhetően 2017 szeptemberétől több, mint 70 ezer család terhei könnyebbülnek meg ezáltal. 32

A jelenleg igénybevehető szolgáltatások (Flod Hardy 2013):

- Periodikus foglalkozások meghatározott napi időkeretben működnek (pl.: 9-13-ig)
- Egésznapos foglalkozások
- Részidős foglalkozások, melyek minimum 3 és fél, de maximum 5 órán át tartanak.

A szolgáltatók 80%-a magánvállalkozás. Minden szolgáltatónak finanszírozási formától függetlenül meg kell felelnie a 2006-os szabályzatnak és a Síoilta and Aistear keretrendszereknek.

A, Periodikus foglalkozások:

- Játszó csoportok : Általában 3 órán át tartanak nyitva, a gyerekek két és fél éves koruktól az általános iskola megkezdéséig járnak ide.
- Közösségi játszócsoporthok: Többségében államilag finanszírozott, és sokszor olyan nevelőket alkalmaznak, akik valamilyen kormányzati munkavállalói programban vesznek

32 Department of Children and Youth Affairs RULES FOR DCYA CHILDCARE FUNDING PROGRAMMES
Valid for the 2017/18 programme year (Version 1.1 published 26th October 2017)

részt (például a tartós munkanélkülieket segítő Community Employment Scheme). Őket továbbtanulásra és továbbképzésre ösztönzik.

- Montessori iskolák: Általában magánkézben lévő iskolák, szintén napi 3 órában. Rájuk is vonatkozik az Aistear keretrendszer, de ugyanakkor követik a Montessori elveket is.
- Naíonraí: Naíonraí intézményekben a közvetítő nyelv az ír. Országos szinten körülbelül 200 iskola van, ezeket a Forbairt Naíonraí Teoranta egyesület támogatja. Ezek is az Aistear szerint működnek, mivel ennek van egy ír nyelvű változata is.
- Korai kezdet (Early Start): Meghatározott hátrányos helyzetű területeken lévő kiválasztott iskolák egyéves megelőző beavatkozó programja. A cél, hogy olyan gyermekeket támogassanak, akik nagy valószínűség szerint az iskolai éveik alatt veszélyeztetett helyzetben lennének, nem tudnák elérni saját lehetőségeiket. 1994-ben kezdődött a program 8 iskolával, mára 40 iskola 1650 diákja vesz benne részt. Túlnyomó részben a fővárosban, Dublinban (26). A program az Aistear használja eszközként arra, hogy a szociálisan hátrányos helyzetű gyermekeket megóvják az iskolai kudarcoktól.
- Utazó gyerekek (Travellerek) iskolája: Egészen 2010-ig működő rendszerben a traveller gyermekeket támogatták, hogy az iskola megkezdése előtt egy évig formális nevelési keretek közt szocializálódjanak. Az ECCE ingyenes év bevezetésével ez a szegregált program megszűnt, mivel minden gyermek egyformán részesülhetett az iskola előtti nevelésben.
- Speciális igényű gyermekek iskolája: Helyi egészségügyi csoportok és/vagy önkéntes testületek nyújtanak szolgáltatást sérült gyermekeknek. Külön intézményekben egészségügyi és oktatási szakemberek együtt dolgoznak .
- Baba-mama csoportok: Informális csoportok, ahol szülők és gyermekek együtt vesznek részt azokon a foglalkozásokon, amelyeket elsősorban közösségi házakban szerveznek és az Early Childhood Ireland szervezet támogatja.

B, Egész napos foglalkozások

- Bölcsődék, napi felügyelői csoportok: Általában 6 hónaptól iskolás korig biztosítanak nappali felügyeletet a gyerekeknek. Legtöbbjük 3 órás ECCE foglalkozást is tart a meghatározott korúaknak. Ezeket az intézményeket a nagyon hosszú nyitvatartás jellemzi, hogy megfeleljenek a dolgozó szülők igényeinek (általában 8-18-ig tartanak nyitva, de nagyvárosban előfordul, hogy már reggel 6-tól nyitva vannak). Ezek magánvállalkozásként működnek, de nagyobb vállalatok, egyetemek is tartanak fenn saját bölcsődét, amit a dolgozók/hallgatók csökkentett áron vehetnek igénybe.

- Családi napközi/Gyermekfelvigyázó: Ez a koragyermekkorai nevelés legelterjedtebb formája. Egy 2012-es felmérés szerint a gyermekek 70 %-a veszi igénybe. A 3 vagy kevesebb gyermekre vigyázók mentesülnek a törvényi kötelezettségek alól, habár ösztönzik őket, hogy regisztráltassák magukat az országos szervezetnél. Minden felvigyázónak ajánlott követni az országosan kiadott utasításokat. A kormány kísérletet tett arra, hogy a regisztrációt különböző kedvezményekkel támogassa: anyagi támogatás, továbbképzés vagy adókedvezmény formájában.

Síolta (Magok)

Az Oktatási és Szakképzési Minisztérium 2006-ban adta ki a Síolta: Nemzeti Minőségbiztosítási Keretrendszer a Koragyermekkorai Neveléshez kiadványát. A kiadvány 50 különböző szervezet 3 éves kitartó munkájának gyümölcse. Célja, hogy biztosítsa a 0-6 éves korosztály nevelésével foglalkozó intézmények és személyek minőségbiztosítását. Az általános iskola első két osztályának (junior és senior infant, 4-6 évesek) bevonása ebbe a korosztályba a minisztérium új útját mutatja, vagyis, hogy intézménytől függetlenül a tantervnek nem tantárgyon, hanem gyermekre alapulónak kell lennie (Urban, Robson & Scacchi 2017).

A Síolta 2 lényeges funkciója:

1. Útmutatóként szolgál a koragyermekkorai nevelő intézmények és nevelők számára.
2. Önbevalláson alapuló minőségbiztosítási rendszer.

12 alapelven és 16 standardon alapuló összetett keretrendszer. 33

(A teljes dokumentum elérhető a <http://siolta.ie/> oldalon.)

Aistear (Utazás)

Az Aistear a koragyermekkorai nevelés kerettanterve, 0-6 éves korosztály számára. Egyaránt használható otthoni környezetben, nevelő intézményekben, childminderek által vagy az általános iskola előkészítő osztályaiban. Célja, hogy a gyerekek értelmes és magabiztos tanulóvá fejlődjenek. A nevelésnek 4 felfogás köré kell csoportosulnia: jólét, azonosság és hovatartozás, felfedezés és gondolkodás, kommunikáció. Alig 20 évvel ezelőtt a koragyermekkorai nevelés teljesen szabályozatlan volt. Az 1999-es Általános Iskolai Kerettanterv csak az iskolai junior és senior infant osztályokat érintette. Ezzel a tantárgy alapú tantervvel ellentétben az Aistear gyermekközpontú.

Bemutatja azokat a tanulási típusokat (hajlam, érték és attitűd, készség, tudás, megértés) amelyek ebben a korai szakaszban lényegesek, ötleteket és javaslatokat ad hogy válhat ez a tanulás gyümölcsözővé. (Flod - Hardy, 2013).

(A dokumentum a <https://www.ncca.ie/en/early-childhood/aistear> oldalon keresztül érhető el).

2.4. Koragyermekkorai nevelők képzése Írországbán

Köszönhetően annak, hogy maga a koragyermekkorai nevelés sem régen van jelen Írországbán, így az ezzel foglalkozó nevelők képzése is egészen újkeletű.

Amikor a 2006-os Gyermekgondozási (Iskoláskor előtti) Rendelet életbe lépett, semmilyen feltételt nem szabtak abban a tekintetben, hogy milyen végzettség szükséges a gondozóknak. Főleg közösségi és az önkéntes módon szerveződtek az intézmények, de még a privát szektorban is olyan alacsony volt a fizetés, és olyan rossz a szakma megítélése, hogy gyermekgondozásban dolgozni egyáltalán nem volt vonzó cél. Államilag támogatott munkahely az általános iskola első két osztálya, az előkészítő osztályok voltak (junior és senior infant), de az itt dolgozókat is alacsony megbecsülés és siralmas fizetés jellemezte (Flod – Hardy, 2013)

Szerencsés módon a Gyermek és Ifjúsági Minisztérium 2016 januárjában kiadott egy közel 100 oldalas listát, melynek első fele azokat a képzéseket és képzőintézményeket/tanfolyamokat tartalmazza Írországbán és az Egyesült Királyságban, melyek megfelelnek a személyi kritériumoknak. A lista második fele olyan külföldi képzéseket és képzőintézményeket tartalmaz, melyek megszorítás nélkül megfelelnek az ír rendszernek. Különösen érdekes, hogy ez alapján akár szociális munkás vagy általános iskolai tanító végzettséggel is részt vehet valaki az ECCE nevelésben.

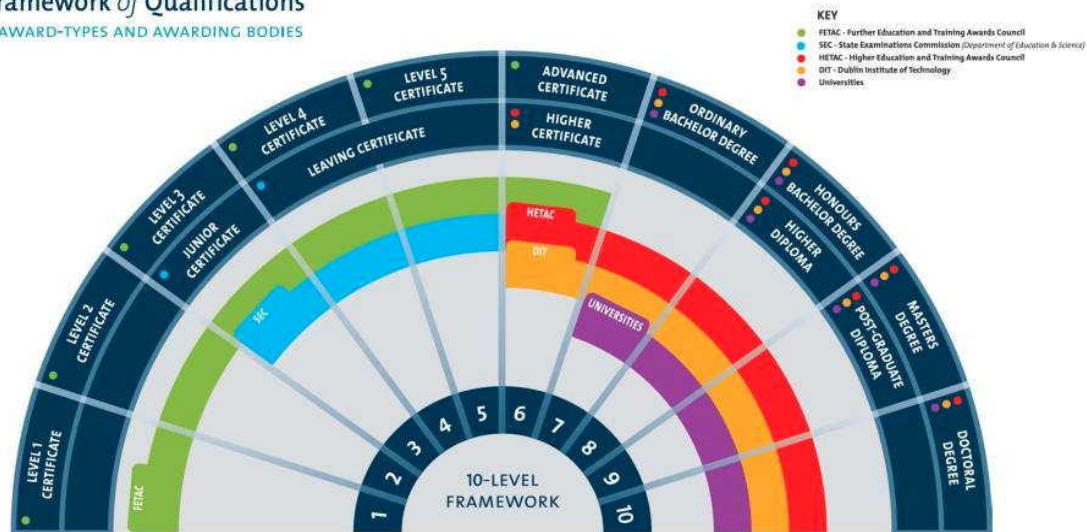
Magyarországról többek közt a miskolci, szegedi, debreceni egyetemek, illetve az ELTE és a Benedek Elek kar pedagógia tanár és óvodapedagógus képzései szerepelnek. 34 Így az ezeken a magyarországi képzőkön végzett hallgatók különbözeti vizsga nélkül, munkát vállalhatnak Írországbán nevelőként, mert diplomájuk elfogadásra került.

5-ös és 6-os szintű képzést (6.számú ábra mutatja be az ír oktatási rendszer szintjeit) nagyon nagy számú intézmény szervez. Ezek a képzések lehetnek teljes vagy részidősek, vagy online formában. Egymásra épülő szakképzések, minimum bemeneti követelmény az alapozó képzés esetén nincs, 6-os szinthez kell vagy 5-ös szintű szakirányú oklevél vagy megfelelő munkatapasztalat. 120 kreditet 8 modul teljesítésével lehet elérni és természetesen kihelyezett szakmai gyakorlat is szükséges. Magasabb, egyetemi szinteken BA, MA és PhD képzések egyaránt elérhetőek. 2016 december 31-

34 <https://www.dcy.a.gov.ie/documents/earlyyears/20171018DCYAEarlyYearsRecognisedQualifications.pdf>

től minden koragyermekkorai nevelésben résztvevő alkalmazottnak minimum a QQI (Quality and Qualification Ireland) 5-ös szintű szakirányú végzettséggel kell rendelkeznie.

National Framework of Qualifications
INITIAL MAJOR AWARD-TYPES AND AWARDING BODIES



6.számú ábra: QQI szerinti végzettségek rendszere

Forrás: www.qqi.ie

ECCE Csoportvezető

Minimum 6-os szintű szakirányú végzettség szükséges a munkakör ellátásához.

Egyéb nem szakirányú végzettségek, melyek szükségesek: kézi kezelés (manual handling), elsősegély, tűzvédelem, gyermekvédelem, ételkezelés és HACCP. Ez utóbbiakra azért van szükség, mert a legtöbb intézmény nem alkalmaz külön személyzetet ételkészítésre, nagyon sok esetben a gondozók vállalják ezt a feladatot. Élelmiszerbiztonsági vizsgát azokon a helyeken dolgozóknak is kell tenni, ahol nincs meleg étel ajánlat, mert ott a hideg ételek megfelelő és biztonságos tárolását kel megoldani. Egy egy intézményi felülvizsgálat során ezeket szigorúan ellenőrzik.

Ebben a fejezetben mind a közel két évszázados magyar és az alig két évtizedes ír koragyermekkorai nevelés történetét igyekeztünk megismertetni. Úgy gondoljuk, hogy ez minimális ismeret, ami szükséges ahhoz, hogy az óvodáskorú gyermekek nevelésének színtereit, illetve a velük foglalkozó nevelők képzésének fejlődését nyomon követhessük. Rendkívül érdekes, hogy a két ország ilyen irányú nevelésében milyen óriási különbségek vannak. Szeretnénk hinni, hogy a magyar példa a 21.században is jó példával járhat elől és követendő utat mutat egy olyan nemzetben, ahol mindez még meglehetősen szervezetlen és kezdetleges formában van jelen.

3. Törvényi háttér Magyarországon

3.1. Közoktatási törvények rendelkezései a kulturális nyitottság jegyében

Az interkulturalizmus és az interkulturális nevelés több annál, minthogy észrevesszük a körülöttünk élők különbözőségét, másságát. Különösen fontos, hogy az interkulturális elvek összhangban legyenek az emberi jogokkal és demokráciával. Az államnak megfelelő feltételeket kell biztosítania ahhoz, hogy az interkulturalizmus elvén alapuló nevelés jelen legyen a közoktatásban, így már az óvodai nevelésben is. Az állam által nyújtott feltételek az Alkotmányban kerülnek rögzítésre, a nevelés szabályozása pedig a közoktatási törvényben. Elvárható tehát, hogy mindkettő olyan stabil támpont legyen, amelyek állandóságot jelentenek az ország lakói számára.

Az 1993-ban megalkotott közoktatás törvény előtt nem volt olyan egységes rendelkezés, amely átfogta volna a közoktatás teljes intézményrendszerét. Ebbe az intézményrendszerbe nem csak az óvodák, iskolák és kollégiumok tartoztak bele, hanem a neveléshez és oktatáshoz kapcsolódó pedagógiai szakmai szolgáltatók és szakszolgáltatók is.

Szüdi (2001) a közoktatási törvény és annak módosításainak (1993-1999) az elemzésében a törvény több olyan paragrafusára és bekezdésére is felhívja a figyelmet, amely jelen disszertáció szempontjából lényeges. Különös figyelmet fordít arra, hogy a közoktatási törvénynek összhangban kell állnia a Magyar Köztársaság³⁵ Alkotmányával,³⁶ így a szabad iskolaválasztás jogának gyakorlása is az Alkotmány 67. §-ának (1) bekezdésére épül, miszerint "A szülőket megilleti az a jog, hogy a gyermeküknek adandó nevelést megválasszák". A nemzeti és etnikai kisebbség jogainak szabályozásához az Alkotmány 68. §-ának (1)-(2) bekezdése adja meg az iránymutatást: "A Magyar Köztársaságban élő nemzeti és etnikai kisebbségek részesei a nép hatalmának: államalkotó tényezők. A Magyar Köztársaság védelemben részesíti a nemzeti és etnikai kisebbségeket. Biztosítja ... anyanyelvük használatát, az anyanyelvi oktatást ..." A nevelő és oktató munka egyik legvitatottabb kérdése, hogy az állam milyen mélységig határozhatja meg, mit és hogyan kell átadni az iskolai tanítás keretében. Az Alkotmány ebben a kérdésben is állást foglal, amikor kimondja a 70/G §-ában, hogy "A Magyar Köztársaság tiszteletben tartja és támogatja ... a tanszabadságot és a tanítás szabadságát".

Az intézmény választásának szabadsága magában foglalja azt a **szülői jogot** is, hogy **vallási, illetve világnézeti meggyőződésének megfelelő nevelést, oktatást válasszon gyermekének**. Ez a szabályozás 1993 óta nem változott. 1996-ban azonban ez a szülői jog kiegészült a gyermek jogainak érvényesülését biztosító előírásokkal, melyeknek lényege, hogy a szülőnek tiszteletben kell tartania gyermeke gondolat-, lelkiismereti és vallásszabadsághoz való jogát, oly módon, hogy

35 A tanulmány kiadási évében (2001) Magyarország hivatalos megnevezése Magyar Köztársaság.

36 A Magyar Köztársaság Alkotmánya, 1949. évi XX. törvény 1989. október 23-tól hatályos módosított változata

véleményét korától és érettségétől függően figyelembe veszi.

Elgondolkodtató tény, hogy míg elvárható lenne a közoktatási törvény stabilitása, azt 1993-as megalkotása óta szinte évente módosították (csak az elmúlt 15 évben 15 alkalommal módosult, több esetben is évente többször).³⁷ Csak remélhető, hogy az új köznevelési törvény esetén a jogalkotók tanultak saját hibájukból és kevesebb változtatást eszközölnek majd a jövőben.

Már az 1993. évi törvény is az alapelvek közt foglalkozik a hátrányos megkülönböztetés kiküszöbölésével, de a törvény 1996. évi módosítása (LXII. törvény) még részletesebben írja le, hogy mely okokból történő hátrányos megkülönböztetés tilos. Ennek a törvénynek megfelelően tehát a közoktatásban tilos a hátrányos megkülönböztetés bármilyen okból, így különösen a gyermek vagy hozzátartozói, színe, neme, vallása, nemzeti, etnikai hovatartozása, politikai vagy más véleménye, nemzetiségi, etnikai vagy társadalmi származása, vagyoni és jövedelmi helyzete, kora, cselekvőképességének hiánya vagy korlátozottsága, születési vagy egyéb helyzete miatt, valamint a nevelési-oktatási intézmény fenntartója alapján.

Ugyancsak ez a közoktatási törvény módosítás pontosítja a kisebbség saját nyelven történő oktatásának feltételeit, mely szerint az óvodai nevelés, az iskolai nevelés és oktatás, a kollégiumi nevelés nyelve a magyar, illetve a nemzeti és etnikai kisebbségek nyelve. A nemzeti vagy etnikai kisebbséghez tartozó gyermekek, tanulók - a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló törvényben meghatározott választás alapján - anyanyelvükön, illetőleg anyanyelvükön és magyarul vagy magyar nyelven részesülhetnek óvodai nevelésben, iskolai nevelésben és oktatásban, illetve kollégiumi nevelésben. A nevelés, oktatás - részben vagy egészben - más nyelven is folyhat.

Az óvodai jó gyakorlatokat bemutató kutatás alapjául ez a két törvényi szabályozás szolgál. A kutatás és a disszertáció megírása során a kulturális másságot jelentő csoportokat ugyanis a hátrányos megkülönböztetés lehetséges okai alapján differenciáltam. A korai nyelvi nevelést pozitív példaként említve elengedhetetlen, hogy az erre vonatkozó törvényi szabályozást is megismerjem.

A fent említett két szabályozás mellett külön figyelmet kell fordítani a fogyatékos gyermekek óvodai nevelésére. Az közoktatási törvény 1996. évi módosításának értelmében az óvodai nevelési

³⁷ felsőoktatásról és a közoktatásról szóló törvények módosításai 1998-tól ciklusonkénti bontásban <http://www.parlament.hu/ktk/felsookttvkozokttvvaltozasok.pdf>

program elkészítésénél már figyelembe kell venni a Fogyatékos gyermekek óvodai nevelésének irányelvét is, külön kiemelve, hogy a siket gyermekek óvodai nevelése jelnyelven is folyhat.

3.1.1. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény (Nkt.)

Annak ellenére, hogy az első fejezetben utaltam arra, hogy a jelen disszertáció még a 137/1996. törvény szerint – Óvodai Nevelés Alapprogramja alapján – működő óvodákat és képzéseket hivatott vizsgálni, elengedhetetlen, hogy az érvénybe lévő új köznevelési törvényről is szót ejtsünk.

Elődjéhez hasonlóan a köznevelési törvény is rendelkezik a nemzetiségek kulturális autonómiájának megfelelő oktatási érdekekről, ezért bár a nevelés-oktatás nyelve magyar, de a nemzetiségi óvodában részben vagy egészben a nemzetiségek nyelve, a két tanítási nyelvű iskolában – külön jogszabály szerint – részben a célnyelv.

A köznevelés kiemelt feladata az iskolát megelőző kisgyermekkorú fejlesztés, továbbá a sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók speciális igényeinek figyelembevétele, egyéni képességeikhez igazodó, legeredményesebb fejlődésük elősegítése, a minél teljesebb társadalmi beilleszkedés lehetőségeinek megteremtése. A nemzetiség óvodai nevelése és iskolai oktatása, a két tanítási nyelvű iskolai oktatás, a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelése, iskolai oktatása, a kollégiumi nevelés, az alapfokú művészetoktatás az oktatásért felelős miniszter által kiadott rendeletekben foglalt különleges előírásokra épül.

Külön szabályozásra került az alternatív nevelést folytató intézmények működése. Az alternatív óvoda, az az óvoda, amely nem hagyományos pedagógiai módszerekkel végzi nevelő és oktató munkáját. Az alternatív óvodapedagógiai programban lehet meghatározni az általános szabályoktól eltérő, sajátos, az adott intézményben folyó óvodai nevelés és az óvodai élet megtervezésének elveit; a nevelés tevékenységi formáit és az óvodapedagógus feladatait; a pedagógusok kötött és kötetlen munkaidejének szabályait; az alkalmazott építésügyi előírásokat, eszközöket és felszereléseket, a minőségpolitika rendszerét, módszereit és eszközeit; működő vezetési modellt, nevelés- és oktatásszervezést; elfogadott pedagógus végzettséget és szakképzettséget. Lényeges elem, hogy az óvodai program a törvény alternatív nevelésre vonatkozó bekezdésében meghatározott körben eltérhet a törvényben meghatározottaktól, valamint a törvény végrehajtására kiadott jogszabályoktól azzal a megkötéssel, hogy az alternatív intézmények költségvetési támogatásának alapja óvodapedagógiai programjukban, kerettantervükben foglalt kötelező feladatellátás, ezen felül a működésükkel járó többletköltségekhez központi költségvetési többlettámogatás nem igényelhető.

Heves vitákat váltott ki a közoktatásban dolgozók, a felsőoktatásban dolgozók és a

neveléstudományi területen kutatók közt, hogy megváltozott az óvodai nevelés szakasza, 2015. szeptember 1-től már 3 éves kortól (az eddigi 5 helyett) kötelező elkezdni az óvodai nevelést.

„A gyermek abban az évben, amelynek augusztus 31. napjáig a harmadik életévét betölti, a nevelési év kezdő napjától legalább napi négy órában óvodai foglalkozáson vesz részt. A jegyző – az egyházi és magán fenntartású intézmények esetében a fenntartó – a szülő kérelmére és az óvodavezető, valamint a védőnő egyetértésével, a gyermek jogos érdekét szem előtt tartva, az ötödik életéve betöltéséig felmentést adhat a kötelező óvodai nevelésben való részvétel alól, ha a gyermek családi körülményei, képességeinek kibontakoztatása, sajátos helyzete indokolja.”³⁸

3.2. Az óvodai nevelésről a közoktatási és köznevelési törvényekben

3.2.1. Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról szabályozás alá vonja az óvodai és az iskolai nevelést és oktatást, a kollégiumi nevelést, az ezekhez kapcsolódó szolgáltatási és igazgatási tevékenységeket. A törvény-előkészítő szakaszban hosszas vita előzte meg az óvodai nevelés közoktatás rendszerén belüli elhelyezkedését. Ez összefügg a család szerepének és benne az anya helyzetének a kérdésével, azzal, hogy mely időponttól kezdődően indokolt biztosítani az intézményes nevelésbe történő bekapcsolódást. Számos érv hangozott el emellett, hogy a közoktatás részeként csak a szoros értelemben vett iskola-előkészítést indokolt szabályozni, általában a gyermek ötéves korától. Az óvoda és az óvodai nevelés mint pedagógiai tevékenység végül is beépült a közoktatás rendszerébe (Szüdi 2001).

Az 1993. évi közoktatásról szóló törvény 94. §-a (3) bekezdésének a) pontjában foglalt felhatalmazás alapján a rendelet *mellékleteként a Kormány kiadta az Óvodai nevelés országos alapprogramját (137./1996.)*.

3.2.2. A Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény

A Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. számú törvény 94.§ (1) bekezdés a) pontjának értelmében az oktatásért felelős miniszter felhatalmazást kapott, hogy az Óvodai nevelés országos alapprogramjának részletes szabályait rendeletben állapítsa meg. Bevezetésére és kiadására ugyanezen törvény 94.§ (4) bekezdés a) pontja értelmében a Kormány kapott felhatalmazást. A felhatalmazás alapján elkészült alapprogram 2013. szeptember 1-jén lép hatályba, illetve bizonyos rendelkezései csak ezt követően.

38 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 8.§(2)

3.2.3. Országos óvodai alapprogramok

Villányi (1998) az 1996-ban kiadott óvodai nevelés országos alapprogramjára reagálva készítette el az óvodai tartalmi szabályozók történeti áttekintését.

1953-ban jelent meg az „Óvodai foglalkozások” című dokumentum, 1957-ben pedig a „Nevelőmunka az óvodában” című kézikönyv. Ezek határozták meg az óvodai nevelés alapjait. „Az óvodai nevelés programja” című alapidokumentum 1971-től két évtizeden át volt az óvónők útmutatója a kisgyermeknevelésben. A szabályok betartását felügyelet ellenőrizte. A szabályokat az állam fektette le és az óvodai nevelésben is érvényesült a „Mindenkinek ugyanannyit, ugyanúgy, ugyanazt” elve. A 80-as években nagy tantervi reformok valósultak meg, ennek következtében született meg az 1989-es nevelési program is.

A diktatórikus államberendezkedés után következő demokrácia a pedagógiai tartalmi szabályozókat is átírta. Új elvek szerint szerveződött a gyermeknevelés: joga van a gyermeknek a neki való, megfelelő nevelésben részesülni; a gyermek erkölcsi neveléséért nem az állam, hanem a család a felelős; az óvoda-, az iskolaválasztás joga a családé, az önkormányzatnál van az ellátási kötelezettség.

Az új elvek megvalósulásához kétszintű tartalmi szabályozásnak kellett életbe lépnie. A kétszintű szabályozás első szintje a központi szabályozó, az Óvodai nevelés országos alapprogramja, amely meghatározza a magyar óvodákban folyó nevelőmunka alapelveit, az óvoda funkcióit, az óvodai nevelés célját, feladatrendszerét, az óvodai tevékenységformákat, az óvodai élet megszervezésének elveit és az óvodáskor végére várható fejlődési jellemzőket. Minden más program erre épül. A második szint a helyi tartalmi szabályozó, az óvoda saját nevelési programja. A 6. számú ábrán a rendszerváltozás előtti és utáni tartalmi szabályozók legfontosabb jellemzőit foglalja össze:

Az óvodai nevelés programja (1971; 1989)	Az Óvodai nevelés országos alapprogramja (1996)
– egy nevelési elv	– pluralizmus
– óvodaközpontú	– gyermekközpontú
– egységesen köt meg, irányít	– csak a gyermek érdekében köt meg
– módszertani beszabályozottság	– módszertani szabadság
– szervezeti megkötöttség	– szervezeti sokszínűség
– mindkettő nevelésközpontú	

7. ábra: A tartalmi szabályozók jellemzői

Forrás: Villányi (1998)

Az Országos óvodai nevelési program helyébe 1996-ban az *Óvodai nevelés országos alapprogramja*, míg a foglalkozási program helyébe *óvodai nevelési program* lépett. Szélesedett a szabályozási skála, mivel 1996-ban a nemzeti és etnikai kisebbségi feladatok, valamint a testi,

érzékszervi, értelmi, beszéd- és más fogyatékosok nevelésével összefüggő feladatok megoldásához két külön irányelv - miniszteri rendelettel történő - kiadását rendelte el a közoktatásról szóló törvény. Az Óvodai nevelés országos programjának kiadására viszont a kormány kapott felhatalmazást. Az egyes szabályozási szakaszokban lényeges változások történtek a szakmai testületek részvételi jogában. Az Országos óvodai nevelési program kiadásához a miniszternek meg kellett várnia az Országos Köznevelési Tanács javaslatát, a miniszter csak az Országos Köznevelési Tanács kezdeményezésére élhetett rendeletalkotási jogával. Az 1996. évi módosítás az Óvodai nevelés országos programjának a kormány részére történő benyújtásához előírta az Országos Köznevelési Tanács, a nemzeti etnikai kisebbségi óvodai nevelést érintő kérdésekben az Országos Kisebbségi Bizottság egyetértésének beszerzését, továbbá a Közoktatás-politikai Tanács véleményének a kikérését. Az 1999. évi módosítás csupán az Országos Kisebbségi Bizottság egyetértésének a beszerzését írja elő, míg a többi résztvevőnek véleményezési jogot biztosít. A nemzeti, etnikai kisebbségi kérdések eltérő szabályozása a határon túli magyar intézményrendszer működtetésével kapcsolatos elvárásokra, valamint az e területen működő országos kisebbségi önkormányzatok meglehetősen erős érdekvédelmi jogosítványaira vezethető vissza (Szüdi 2001).

Az Óvodai nevelés országos alapprogramjának átfogó módosítására a 255/2009. (XI. 20.) Kormányrendeletben került sor. A rendelet korszerű, igényes óvodai alapprogramot határozott meg, azonban a szakmai és társadalmi egyeztetések lezárása után, az akkori kormány kezdeményezésére két olyan kiegészítéssel lépett hatályba, amelyek nem kerültek már vissza az egyébként kötelező szakmai, társadalmi egyeztetésre, és azok a hatálybalépést követően jelentős társadalmi ellenérzéseket váltottak ki. A módosítás ezen két eleme vitatható irányba befolyásolta volna a gyermekek erkölcsi, szellemi fejlődését, ezért a társadalmi ellenérzéseket kiváltott szövegrészek vonatkozásában a szükséges és azonnali korrekciót az Oktatási Államtitkárság előkészítette és a Kormány 2010. júliusában jóváhagyta.

A jelen Kormány 2010. júliusi döntése értelmében az Alapprogram szövegéből kikerült a nemi sztereotípiák erősítésének tudatos kerülése, és e mondata úgy változott meg, hogy az óvoda "nem ad helyet az előítéletek kibontakozásának sem társadalmi, sem nemi, sem egyéb értelemben." A korábbi Alapprogramot módosító szöveg a migráns gyermekek esetében "interkulturális nevelésen alapuló integráció lehetőségét" is megkívánta az óvodáktól és óvodapedagógusoktól, ami valójában nyelvi, szakmai szempontból is megvalósíthatatlan és szintén vitatható követelményeket állított volna mind az óvodapedagógusok, mind az intézmények elé. Ezért a Kormány az

Alapprogram szövegében a migráns gyermekekre vonatkozó rendelkezést is módosította és az új rendelkezés szerint "a hazájukat elhagyni kényszerülő családok (a továbbiakban migráns) gyermekeinek óvodai nevelésében biztosítani kell az önazonosság megőrzését, ápolását, erősítését, társadalmi integrálását, az emberi jogok és alapvető szabadságok védelmét" írta elő.³⁹

A bemutatott törvények és jogszabályok valójában csak az óvodáztatást közvetlenül érintő legfontosabb döntések. Számos olyan terület van, ami összefüggésben áll témánkkal, gondoljunk csak a nemzetiségekre vonatkozó kisebbségi törvényre, a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségéről szóló 2013-as törvényre vagy a gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásról szóló törvényre, amely lehetőséget ad óvoda helyett családi napközik létesítésére. Ezek mégsem képezik részét a dolgozatnak, de lehetőség szerint, hogy ismerjük meg őket ahhoz, hogy egészében értelmezhesük a törvényi hátteret.

39 <http://www.nefmi.gov.hu/2010/modosult-ovodai-neveles>

4. Kisebbségi gyerekek az óvodában

4.1. Másodlagos szocializáció, a gyermek az óvodában

Az óvoda, mint közoktatási intézmény a gyermek életében az első. A környezeti nevelés élethosszig tartó folyamat, születéstől az élet végéig tart. Az egyes életkoroknak – belső meghatározottság és külső (társadalmi-kulturális) hatások következtében – kisebb-nagyobb mértékben eltérőek a sajátosságaik, s ehhez a környezeti nevelésnek értelemszerűen viszonyulnia kell. Azt is figyelembe kell vennünk, hogy az egyes életkori szakaszok nagyon rugalmasan és rengeteg egyéni eltéréssel épülnek egymásra.

Az anya – gyermek kapcsolat jelentősége miatt sokan nem tartják előnyösnek, ha a gyermek bölcsődébe – óvodába jár. A közösségi nevelés tapasztalatai azonban jók, a gyerekek inkább előnyös ingereket és hatásokat kapnak a közösségben, mintsem károsodnak. A neveléstudomány egyik sarkallatos kérdése, hogy melyek a gyermekek életkori sajátosságai, amelyekhez az oktató – nevelő munkát igazítani kell. Ugyancsak lényeges, hogy bár az óvodáskorú gyermek verbális kommunikációja igen fejlett, mégis figyelemmel legyünk a nem verbális jelekre. Az egyes társas kapcsolatok jellemzői, például az otthoni konfliktusok, problémák könnyen utólérhetőek a gyermek esetleges agresszív megnyilvánulásaiban, neurotikus tünetekben. A nevelő és szülő állandó kapcsolata és egymás kölcsönös támogatása feltétlenül szükséges a sikerességhez. A cigány gyermekek óvodáztatásáról szóló alfejezetben ezt a lényeges kapcsolatot tovább elemezzük (Buda, 1995).

A gyermek fejlődése

Az óvodáskorú gyermek életében fontos szerepet tölt be az érzelem, minden cselekvése, megnyilvánulása érzelmein keresztül befolyásolható, illetve közelíthető meg. Ekkor még érzelmei labilisak (egyik pillanatban boldog, kiegyensúlyozott, a másikban pedig teljes elkeseredettségbe képes átváltani), illetve polarizáltak (rendkívül gyorsan változhatnak egyik végletből a másikba), de ez nem azonos a gyermek szeszélyes vagy hisztis voltaival. Az erkölcsi-szociális érzelmek szempontjából jelentős, hogy a gyermek a szülön túl már az óvónőhöz, és társaihoz is erős érzelmi szálakkal kötődik. Növekszik társas igénye, mely jó talajt biztosít a szociális jellegű érzelmek kialakulásához és differenciálódásához. A barátválasztás nagyon fontos a gyermekek életében. Eleinte azért barátkozik egyik vagy másik társával, mert annak szép játékautója, csinos ruhája van, azaz külső jellemzők szerint választ, a nagyobbak azonban már fontosabb szempontokat tartanak szem előtt, megjelenik a belső értékek szerinti választás (a barát legyen jó szívű, kedves,

segítőkész). A baráti kapcsolatok eleinte labilisak, ám az életkor előrehaladtával stabilizálódnak, állandóvá válnak. A gyermek érzelmi életében egyre jelentősebb szerepet kapnak a lelkiismereti funkciók, mert a felnőtt iránti szeretet megbecsülése, elismerése, elnyerése arra motiválja, hogy tevékenységét a felnőtt elvárásai szerint végezze. Említésre méltó érzelem a féltékenység, amelyet a szeretett személy elvesztéséből fakadó félelem indukál. Az óvodáskor szerepjátékai, mesedramatizálásai, bábjátékai megfelelő feltételeket biztosítanak a különböző erkölcsi érzelmek átélésére. Az esztétikai érzelmek a felnőtt mintáján keresztül érvényesülnek, segítségével a gyermek észreveszi, és rácsodálkozik a szépre. A gyermeket gyönyörködtetheti egy szép virág, egy kellemes dallam, egy hangzatos, verses ritmus is. 3-4 éves korban a szép, egyben okos is és jó is, azaz az esztétikai, az intellektuális és az erkölcsi érzelem még nem különül el egymástól. Később ezek fokozatosan differenciálódnak.

Az óvodások tevékenységét az önkéntesség jellemzi, de életének vannak olyan keresztmetszetei, ahol bizonyos szabályokhoz alkalmazkodnia kell. Viselkedésében megszorodnak az érzelmkinyilvánítások, melyek egyre differenciáltabban és tartósabban, tartalmukban gazdagabban fejeződnek ki. Az önuralom az óvodáskor alatt jelentősen nő, az életkor végére képessé válik akarátát, indulatait adekvátan kezelni, az én-es motívumokat felváltják a szociális motívumok (míg az óvodáskor elején még az érzelmek uralják az akaratot, az óvodáskor végére az érzelmek kizárólagossága megszűnik a tevékenység, a magatartás motiválásában, irányításában).

Szabálytudat

Az óvodáskorban meghatározott szabályok vannak, és bár ezek a szabályok sokszor nem találkoznak a gyermek érdekeivel, mégis a cselekvése motívumaivá válnak, mert a gyermek az engedelmisséggel a felnőtt szeretetét, elismerését, dicséretét szeretné biztosítani. Többször ismételve ezeket a cselekvéseket, azok a gyermek szokásaivá válnak, de ez nem csak automatikusan működik, hanem el is képzeletben mit kell, és mit nem szabad tennie. Később a tudatosság is bekapcsolódik a cselekvésbe, és a szabály fokozatosan tudatossá válik. Az óvodáskorú gyermek fő tevékenységi formája a játék, mely a személyiségfejlődésében a legfőbb eszköz. A játék a valóság tükrözésének sajátos módja, melynek során átélheti a valóságban megtapasztalt élményeket és szerepeket. A játékban a valósággal ellentétben bármi lehetséges, még az is, hogy egy gyermek a felnőtt bőrébe bújjon. Játék közben aktívan fejlődnek interperszonális kapcsolatai, egyre jobban kiteljesedik a kortársaival való társas háló (együttműködnek, beszélgetnek, barátkoznak egymással, és a játékélmények összekovácsolják őket). Ha jól sikerül egy közös játék, a játszótársak

legközelebb is keresni fogják egymás társaságát (József é.n.)⁴⁰.

József István és Buda Béla fent idézett, elsősorban szociálpszichológiai és pszichológiai leírásai a gyermek érzelmi és értelmi fejlődéséről számos olyan életkori jellemző tulajdonságot mutatnak be, amelyeket a megfelelően képzett óvodapedagógusok könnyen érvényesíthetnek a befogadó társadalom kialakításában. Gondolunk itt elsősorban a társas kapcsolatokban való megnyilvánulásokra, a gyermekek társválasztási szokásaira és leginkább a megfelelő játékformákra. Különösen fontos lehet, hogy egy valamely külső vagy belső tulajdonsága miatt „kitaszított” gyermek jóságára felhívjuk a többiek figyelmét, hiszen tudjuk, hogy választásukban nagy szerepet játszanak a külsőségek és belső tulajdonságok is.

4.2. Óvodai statisztikai adatok⁴¹

A 2015/2016. tanévben a köznevelésben 1 millió 593 ezren részesültek óvodai nevelésben, iskolai rendszerű oktatásban. Közülük 1 millió 517 ezren óvodai nevelésben, nappali rendszerű oktatásban vettek részt. A nappali rendszerű oktatásban részt vevőknek a 3-18 éves népességhez viszonyított (bruttó) részvételi aránya jelenleg 98%. Ez az arány az elmúlt időszakban emelkedett, a 2015/2016. évben 11%-kal magasabb volt, mint 1990-ben. A köznevelésben a 3-6 évesek részvételi aránya 87%-os. Az óvodai nevelésben résztvevő gyermekek száma 2015/2016-ban 321 ezer fő, közel 500 fővel kevesebb, mint az előző évben. Míg az óvodás korúak száma 1,9%-kal csökkent az előző évhez képest, az óvodások száma 0,1%-kal csökkent. Az óvodások (bruttó) részvételi aránya a 3-6 éves népességhez viszonyítva a 2015/2016. évben 87% volt, ez az előző évhez képest 1 %-os növekedést jelent. Ha figyelembe vesszük a bölcsődékben gondozott 3. életévüket már betöltött gyermekeket és az általános iskolába beíratott 6 éves tanulókat is, a 3-6 évesek 97,6%-a részesül bölcsődei gondozásban, óvodai nevelésben vagy (általános) iskolai oktatásban.

Nemzetiségi óvodai nevelésben 17 889 fő vesz részt, kiemelkedően magas ezek közül a német nemzetiségi óvodások száma, valamivel több, mint 14 ezer; lényegesen kevesebb, de jelen van román (442), szerb (185), horvát (1125), szlovák (1944) és szlovén (61) nemzetiségi óvodás is. Egyéb kisebb nemzetiségi csoportok összesen 38 fővel képviselik magukat. A cigány kisebbségi gyermekek száma 13 759 fő, ebből valamely cigány nyelvet is elsajátítók száma mindössze 100 (Különösen figyelemre méltó, hogy egy évvel korábban, a 2014/2015-ös tanévben ez még 296 fő volt, tehát sajnálatosan harmadára csökkent a létszám. Abszolút magasságot 2006/2007-ben ért el, akkor 651 gyermek járt cigány nyelven is nevelő intézménybe). Külföldi állampolgárságú

40 http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/jozsef_istvan/.html

41 Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2015/2016 alapján, Budapest, 2017

gyermek száma megközelítőleg 3000 fő, ennek egyharmada szomszédos országok állampolgára, többségük viszont nem specifikált külföldi.

Sajátos nevelési igényű gyermeket 94 intézmény 106 ellátóhelye fogad, összesen valamivel több, mint 16 ezer főt, ezeknek a gyerekeknek a fele nappali rendszerű gyógypedagógiai ellátásban részesül, 6 és fél ezer fő integrált nevelésben vesz részt, 10%-uk pedig külön csoportban nevelt.

4.3. Nemzetiségi óvodai nevelés

A nemzetiségi óvodai nevelés az óvodás korú gyermekek életkori sajátosságainak és egyéni fejlettségének megfelelően a nemzetiség nyelvének és kultúrájának megismerését és elsajátítását, a kulturális hagyományok átörökítését és fejlesztését szolgálja. A nemzetiségi nevelés célja és feladata:

- biztosítson anyanyelvi környezetet a gyermekek számára;
- ápolja és fejlessze a nemzetiségi életmódhoz, kultúrához kötődő hagyományokat és szokásokat;
- készítse fel a gyermeket a nemzetiségi nyelv iskolai tanulására;
- segítse a nemzetiségi identitástudat kialakulását és fejlesztését.

A nemzetiségi nevelést folytató óvodában törekedni kell arra, hogy a gyermekek érzelmi biztonságának megteremtése mellett - figyelembe véve a gyermek nyelvismeretét - minél teljesebbé váljon a nemzetiség nyelvén folyó kommunikáció. Az óvodapedagógus a rendszeresen visszatérő kommunikációs helyzetekkel biztosítja az utánzásra alapuló nyelvelsajátítást. A nemzetiségi kultúrkincsből és az anyanemzet kultúrájából (irodalom, zene, népi játék) tudatosan felépített tematika segítségével változatos módon szervezi meg a nyelvelsajátítást. A kialakult nyelvi szituációk függvényében, a természetes nyelvtanulási eljárásnak megfelelően rugalmasan alakítja csoportjainak heti- és napirendjét. A magyar nyelvű roma/cigány kulturális nevelést folytató óvoda tevékenységi formáiban hangsúlyozottan szerepelnek a roma/cigány játékok, versek, mesék és dalok. A vizuális nevelésben a sajátos szín- és formavilág kap helyt. A mozgáshoz kötődő tevékenységek között szerepel a roma/cigány tánckultúra megismertetése.⁴²

A 2011. Köznevelési törvény értelmében a nemzetiségi óvodai nevelés a következő formák szerint valósítható meg:

- a) anyanyelvű (nemzetiségi nyelvű) óvoda,
- b) nemzetiségi nevelést folytató kétnyelvű óvoda,

- c) magyar nyelvű roma/cigány kulturális nevelést folytató óvoda.

A 3. bekezdés c) pontja szerinti óvodai nevelés keretében az óvoda pedagógiai programja tartalmazza a roma/cigány kultúra, művészetek és hagyományok értékei közül azokat, amelyek a gyermekek életkori sajátosságaihoz igazodnak.

Hazánkban a kisebbségeket vizsgálva meg kell állapítanunk, hogy nagyon kevés tudományos jellegű vizsgálat történt az elmúlt néhány évtizedben a nemzetiségi óvodai nevelés témakörében (a cigányság óvodáztatását kivéve). Számos országos statisztika áll rendelkezésünkre, amely azt mutatja, hogy ez a csoport létszámát tekintve érdemes további elemzésekre, mégsem történt lényegi előrelépés ebben a tekintetben.

Takács (2013) a magyarországi német nemzetiségi tanulók létszámának változásait vizsgálta a rendelkezésre álló statisztikák elemzésével, azonban ő sem helyezett kiemelt figyelmet az óvodások részvételének ismertetésére. Mata (1993) átfogó tanulmányt jelentetett meg a hazai nemzetiségi oktatásügyről, azonban az óvodákat ő is meglehetősen röviden érintette, elsősorban szorgalmazva a kapcsolódó nyelvi nevelés megreformálását. Imre (2013) szintén statisztikai jellegű leírást adott a nemzetiségi oktatásban résztvevő diákokról, vizsgálatának időkerete a kétezres évek első évtizede. Kiemelt fontosságú kutatásában hangsúlyozza, hogy a megkérdezett tanulók a nemzetiségi nyelvüket idegen nyelvként tanulják, a szülők célja sem elsősorban a nemzetiségi kultúra megőrzése a családban, hanem sokkal inkább egy idegen nyelv elsajátításának lehetősége. Ezt a nemzetiségi pedagógusképzésben résztvevők száma is alátámasztani látszik, hiszen óvodapedagógus hallgatók a 2009/2010 tanévben 114-en tanultak nemzetiségi-kisebbségi szakon, ebből 105-en németen; szlovén, szlovák és román képzésen nem is volt hallgató. Radó (1998) ugyancsak statisztikai jellegű leírást készített a nemzetiségi óvodáztatást illetően, vizsgálata mintegy másfél évtizedes korszakot ölelt fel, megtudhatjuk, hogy 1980 és 1995 között duplájára emelkedett a létszám ezekben az intézményekben, elsősorban német nyelvi programokban, valamint számszerű adalékokat biztosít a cigányság óvodáztatásáról is.

Nagyon sajnálatosnak tartjuk, hogy nem áll rendelkezésre elég információ a nemzetiségek óvodai neveléséről. Szakirodalmi kutatásaink egyértelműen azt mutatják, hogy ebben a témában a cigányság óvodáztatása kiemelt szerepet kap, velük mi magunk is bővebben foglalkozunk a későbbiekben. Szinte teljességgel hiányoznak a szomszédos országok kisebbségeinek ismertetései. Úgy gondoljuk, hogy tekintettel az óvodáztatás fontosságára a későbbi iskolai tanulmányok alatt, üdvözítő lenne jóval többet megtudni a magyarországi nemzetiségek koragyermekkori neveléséről.

4.4. Sajátos nevelési igényű gyermekek az óvodában

A törvényi előírásoknak megfelelő integráció az óvodai neveléssel kezdődik Magyarországon. A korai fejlesztés célja, hogy elinduljon a lemaradás csökkentése, illetve a szülők és gyermekek segítséget kapjanak ahhoz, hogy könnyebben be tudjanak majd illeszkedni a különböző közösségekbe. Szakértői bizottságok vizsgálják a gyermeket, és jelölik ki számára a feltételezett legmegfelelőbb intézménytípust, figyelembe véve a szülők kéréseit, amennyiben ez a gyermek legoptimálisabb ellátáshoz való jogát nem sérti (Nagy, 2017). Az integrált nevelés a sajátos nevelési igényű gyermekek elfogadását, együtt nevelését jelenti ép társaikkal együtt. Ezt a feladatot a fenntartó jelöli ki az óvoda alapító okiratában. Az intézményvezető felelőssége a pedagógusok alkalmassá tétele e feladat ellátására.

Az SNI-gyerekek különleges gondozásának megszervezéséhez útmutatást adó jogszabályok: Ktv 121. § (1) bek. 29/a, b; 11/1994. (VI. 8.) MKM-rendelet; 14/1994. (VI. 24.) MKM-rendelet; 2/2005. (III. 1.) OM-rendelet. A befogadó típusú integráció jól tükrözi a feladat komplexitását. A képességek minden fajtájával és szintjével rendelkező gyerekeknek egyéni fejlesztési terve van, olyan nevelési eszmével, ahol nem bélyegeznek meg és nem különítenek el gyerekeket. (Turi, 2010).

Tamás Katalin (2017) 2007 és 2014 között végzett doktori kutatásához kapcsolódóan megfigyelést egy budapesti óvodában, ahol a befogadó nevelés egy évtizede volt jelen, 2004-ben került feladatai közé az SNI gyerekek integrációja. Hozzánk hasonlóan a pedagógust ő is kulcsfigurának tekinti, így velük készített interjúkat, hogy megismerje hogyan látják önmagukat a rendszerben, illetve metafórákat provokált az óvoda és az integrált gyerek célfogalomra. Eredményei azt mutatják, hogy a legfontosabb szereplő az együttnevelés irányába elkötelezett óvodavezető, aki kollégáival szorosan együttműködve megszervezte az intézményi dokumentumok illesztését a feladathoz, továbbképzésen vett részt az integrált neveléssel kapcsolatban, óvodájával bekapcsolódott az inkluzív nevelést kutató nemzetközi kutatásba. A megkérdezett óvodapedagógusok míg kezdetben inkább ösztönösen cselekedtek a befogadott gyerekekkel, a későbbi időpontban felvett interjúk azt mutatják, hogy később módszertani tréningek következtében elkezdték a környezetet átalakítani, elindult a speciális eszközök használata. A kutatás számunkra azzal a példával is szolgál, hogy az elkötelezett óvodavezető az egyébként kevésbé érdekelt pedagógusokat is be tudja vonni a közös munkába és szakmai továbbképzések biztosításával és új tudás megszerzésének lehetőségével motiválhatja beosztottjait.

A pedagógusok megfelelő képzése valóban elengedhetetlen. A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar 2015-ben TÁMOP projekt keretében minden SNI csoportra kiterjedő,

összefoglaló jellegű tananyagot⁴³ készített elsősorban óvodapedagógus hallgatók számára. Az együttnevelés irányába mozduló óvodai nevelésben résztvevő új pedagógusoknak így már tanulmányaik alatt lehetőségük van elsajátítani ezt a nézetet és elméletben jól felkészült nevelőként kezdenek majd munkájukat.

Ugyancsak Szegeden egy viszonylag korai együttnevelési projekt eredményeit mutatja be Benkő és Lippai (2004). Egyikük sem gyógypedagógus vagy közoktatásban dolgozó pedagógus, így próbálták biztosítani, hogy a vizsgálat nem szak/szakma specifikus aspektusai is jelen lehetnek. Gyógypedagógiai szempontból lényeges megállapításuk, hogy nem értelmi jellegű sérülés esetében (pl. megkésett beszédfejlődés, mozgási és megfelelően kezelt hallási sérülés esetén) az integráció lehetővé tette a gyermekek képességeinek olyan szintre fejlesztését, amely alkalmassá tette őket a normál általános iskolák követelményeinek teljesítésére. Összhangban a nemzetközi tapasztalatokkal ők is úgy találták, hogy mind a csoport többségi része, mind szüleik pozitívan fogadták a “másságot”. A feljebb említett tananyag hasznossága itt is megmutatkozik, mert a résztvevő óvónők kiemelték az ilyen jellegű képzés hiányát saját tanulmányaik folyamán.

Az óvodás korosztály nyitottsága, természetes érdeklődése következtében kifejezetten alkalmas arra, hogy elfogadja, segítse, együtt éljen “más” társaival. Megfelelően felkészített, felkészült óvodapedagógusok képesek arra, hogy ezeket a gyerekeket ne csak megtűrjék a csoportokban, hanem tudásuk birtokában a lehető legtöbbet hozzák ki belőlük, így téve őket alkalmassá az együttnevelő iskolai életre.

4.5. Romák/cigányok és travellerek/utazók az iskoláskor előtti nevelésben

Ebben a szakaszban kiemelten foglalkozunk a romák/cigányok és a travellerek/utazók gyerekeinek iskoláskor előtti nevelésével, mivel a két csoport tagjai számos hasonló tulajdonsággal bírnak és mivel mindkettő jelentős hátrányból indul az oktatás terén. Elsőként a magyarországi jellemzőket mutatjuk be, majd az írországiakat.

4.5.1. Cigány/roma gyerekek az óvodában

A magyarországi óvodai nevelés nehézségekbe ütközik a hátrányos helyzetű, köztük roma gyerekek nevelésekor, mert az intézmények legtöbbször az úgynevezett alsó középosztálybeli családok szocializációs szokásaival számol, ahhoz illeszkedik. Jellemzően a hátrányokat nem a családok,

⁴³http://www.jgyph.hu/mentorhalo/tananyag/Az_ovodapedagogus_feladata_a_sajtos_nevelisi_igny_gyermekek_nevelsben/index.html

cigány családok társadalmi helyzetéből kövekeztetik, hanem etnikai eredetűnek tartják. Az óvodapedagógusok jelentős része is negatívumként éli meg a cigány kisgyermekkel való egyéni foglalkozást, felzárkóztatásról beszél, mellyel azt a kultúrát értékeli le, amelyben a gyermek és családja él. Az óvodapedagógus pedig nagymértékben hat a roma gyerekek korai társas kapcsolataira, ő jelenti a támogató környezetet. Ha ismeri a gyermek családjának nevelési szokásait és ezek kulturális hátterét, megfelelő szociális ismeretekkel és kompetenciákkal bír, akkor pozitív hatással lehet a neveltje önértékelésére, aktív közreműködésére, mások elfogadására, problémamegoldásra. Az óvodában kötelezően el kell kezdeni az egyéni különbségek figyelembevételével való nevelést, amelyben nemcsak a kisgyermeket kell megismerni és megérteni, hanem a családját is. A szülőknek pedig lehetőséget kell biztosítani, hogy aktívan részt vehessen az óvoda életében, ismerje a nevelés folyamatát. (Hajdicsné 2008)

Nehéz megbecsülni a magyarországi cigány nemzetiség létszámát, arányát a teljes lakossághoz képest. A 2011-es népszámlálási adatok szerint⁴⁴ magát cigánynak vallja alig több mint 300 ezer fő, tehát a lakosság alig 3%-a. Ugyanakkor különböző tanulmányok, társadalmi felmérések alapján számuk feltételezhetően ennek két-háromszorosa, a lakosság mintegy 7-8%-a, pontos adatok nem állnak rendelkezésre. Megjegyzendő, hogy az ezt megelőző népszámlálási adatokhoz képest önbevallás szerint számuk közel 150 ezer fővel nőtt. Habcsek (2007:41) demográfiai előrejelzése (6 feltételezést állapítottak meg a cigányság termékenységével és halálózásával kapcsolatosan és ezeket figyelembe véve határozták meg népességüket) szerint 2021-re számuk eléri a 7-800 ezer főt. Pénzes és munkatársai (2018) a hazai cigány népesség területi elhelyezkedésének sajátosságait és változásait vizsgálta elmúlt 30 év adatai alapján. A roma népesség arányának gyors növekedése területileg koncentrált, elsősorban elmaradott járásokat érint. Területi megoszlás szerinti demográfiai vizsgálatot utoljára a 80-as évek elején végeztek. Különböző adatbázisok összevetésével arra a következtetésre jutottak, hogy A községekben, nagyközségekben volt a legmagasabb a cigányság aránya. A roma népesség területi hátrányát jelzi, hogy a 2 ezer főnél kisebb településeken a legmagasabb az arányuk mindegyik adatbázis alapján, ráadásul ezekben a település csoportokban gyarapodott a legnagyobb mértékben a teljes népességen belüli részesedésük.

Egyelőre azonban az oktatási rendszer nem veszi figyelembe, hogy ez a kisebbség, jelentős gazdasági és szociális hátrányban van a többségi társadalomhoz képest. Hajdicsné fent említett tanulmánya is kiemeli, hogy a pedagógusképzésben a középosztály, vagyis a többségi társadalom normáira nevelnek, holott a cigány gyerekek felzárkóztatása elengedhetetlen. Forray (1999) is

44 https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_orosz_2011.pdf

hangsúlyozza, hogy a cigány gyerekek jelentős hátránnyal indulnak az iskolában a többséghez képest (más az anyanyelvük, más viselkedésnormákat követnek stb.) és ez a hátrány az idők folyamán csak egyre nagyobb lesz. Hátrányuk abból is adódik – többek között – hogy az iskola „előzményeként” működő óvodai nevelésben ezek a gyerekek általában nem vesznek részt. A népességben belül is hatalmas szociológiai különbségek vannak (egyetemi tanár és munkanélküli) a problémák részint e népesség percepciójában gyökereznek, és a közgondolkodásban eléggé elvannak terjedve. Az otthon, család, közösség oltalma védett környezetet teremt számukra és nem kell őket féltetni azoktól az atrocitásoktól, amelyeket a társadalom egyéb csoportjai jelentenek. Pedig az óvodai nevelésnek beszoktató szerepe van. Olyan tevékenységek elsajátítására sarkallja a 3-6 éves gyermekeket, amelyek fontos szereppel bírnak majd az iskolai nevelésben. Az alapvető viselkedési normákat is itt sajátítják el a gyerekek. Hasonlóan fontos lenne ez a nem cigány gyermekek számára is, hiszen minél korábban találkoznak ennek a kisebbségnek a tagjaival, annál inkább természetesnek veszik majd jelenlétüket a társadalomban. Olyan kölcsönös egymásra hatásról van szó, amely a nyitott társadalom kialakításának mérföldköve lehet.

Abban kivétel nélkül egyetértnek a szakemberek, hogy egy évnyi kötelező óvodáztatás nem elegendő ahhoz – részben a roma családok szociokulturális vonásaiból fakadóan –, hogy a családokból kikerülő gyerekek sikeresen szerepeljenek az általános iskolában (Csongor 1991; Forray R.–Hegedűs T. 1998, Babusik 2003, Havas 2002, 2004). A 2015. szeptember 1-től életbe lépő új óvodáztatási rendelet sokat javíthat a cigány gyermekek életkörülményein, jövőjük megalapozása biztosabb lehet, ha már 3 éves korban kötelezően meg kell kezdeniük az óvodát.

A cigány gyerekek szüleinek általában rossz tapasztalataik vannak a nevelőkkel szemben, mert azok sokszor negatívan diszkriminálják őket. Ezek a roma gyerekek sokkal érzékenyebbek, náluk a szeretetteljes környezet fontosabb, mint általában a többségnél. Így ha a gyerek járt is óvodába, már találkoznia kellett a diszkriminációval. Ha pedig nem, akkor úgy kerül iskolába, hogy nem sajátított el alapvető közösségi-társadalmi normákat, de még azt sem, hogyan kell a ceruzát fogni. Természetes hát, hogy hátránnyal indulnak a többi gyerekekkel szemben, s ez az általános iskolában csak tovább gyűrűződik. Nem képesek haladni a társaikkal. A tanítók, tanárok pedig – amellet, hogy fásultak, túlterheltek, alulfizetettek – gyakran már képtelenek a segítségre, türelmetlenek, s a lehető legegyszerűbb megoldási stratégiákkal fordulnak a „problémás” gyerekek felé. Beskatulyázzák őket, nem fordítanak rájuk plusz időt nem úgy, mint a szerényebb képességű, magyar gyerekekre. A pedagógusokban sokszor ugyanúgy élnek a sztereotípiák a „lusta, koszos, naplopó, bűnöző” cigányokkal szemben. Csakhogy ez sokkal veszélyesebb, mint ha bárki másban élnének, hiszen ők azok, akik egy kisebb közösségben – főleg, ha egy falusi közösségről beszélünk – fontos „pozícióban” vannak. A közvélemény fontos alakítói ők, szaktekintélyek, akik sok-sok

szülővel és a felnövekvő nemzedékkel egyaránt kapcsolatot tartanak. Véleményük tehát nem magánügy ebben a kérdésben, hiszen „közéleti személyiségek”, akik példát mutatnak magatartásukkal és hozzáállásukkal (Labodáné – Romsits, 2004).

Pik Katalin (2000, 2001) számos tanulmányában foglalkozik a cigány gyerekek óvodáztatásával és több figyelemre méltó megállapításra jutott a kutatásai során. Tanulmányban is foglalkozik a roma gyerekek óvodáztatásának kérdéskörével. Felvetése szerint a roma gyerekek több mint kétötöde számára az iskolában való megfelelés azért is ütközik nehézségekbe, mert nem rendelkeznek az iskolai sikerességhez nélkülözhetetlen alapvető készségekkel. Nem lehet egyértelműen kijelenteni, hogy a cigány szülők nem szeretik az óvodát. Szerinte vannak, akik szeretik, vannak, akik nem – csakúgy, mint a nem cigány szülők között. Empirikus kutatásainak eredményei azt mutatják, hogy az óvodai dolgozók sokszor tanácstalanok a roma gyerekek óvodai nevelésével kapcsolatban. Az a pedagógiai gyakorlat alakult ki, hogy a roma gyerekek többsége egy évet jár óvodába, ezután a nevelési tanácsadóba küldik, ahol a szakemberek még egy óvodában eltöltendő évet javasolnak számukra. 2000-ben megjelent felmérésének egyik legfontosabb üzenete az óvodapedagógusok számára, hogy a roma szülők valóban nem szívesen viszik gyerekeiket az integrált óvodákba, mivel tartanak a nem romáktól és attól, hogy konfliktus esetén a nem roma óvónő nem védené meg őket. A tapasztalatok szerint a felmérésben érintett településeken inkább a roma szülők „megnevelése” történik, és ha ez kudarcot vall, akkor az óvónők feladják. Tehát nem a gyereken keresztül akarnak hatni a szülőkre, hanem fordítva.

Egy másik tanulmányában Pik Katalin egy követendő példáról számol be (Pik, 2001). Az általa bemutatott településen a helyi előljárók ugyan előítéletesen viszonyulnak a roma gyerekek óvodáztatásához, az óvoda vezetője azonban mindent megtesz annak érdekében, hogy az óvodát a roma gyerekek számára is elérhetővé tegye. Többek között családlátogatásokkal érik el az óvónők azt, hogy a szülők óvodába járassák a gyerekeket. Emellett rendszeresen szerveznek programokat szülőknek is, például kirándulásokat, délutánonként családi játszóházat. Ez a viselkedésmód a helyi előljárók részéről és az óvodavezető részéről is mások által követendő példa, bár mint ahogy Pik más kutatásai mutatják, sajnos az óvónők inkább feladják, mint folytatják a küzdelmet.

Havas Gábor (2004) hasonló okokat talált az óvodáztatás elmaradására. A gyerekek felöltöztetése megfelelő ruhába (különösen télen) gondot jelentett a szülőknek, és sok esetben a gyerekek utaztatása sem volt megoldott. Vizsgálata során megállapította, hogy főleg a romák által lakott településeken vannak óvodai anomáliák: a férőhelyhiánnyal küszködő településeken valószínűleg magas a roma népesség aránya. Ezekben a településeken főképpen az ötéveseket veszik fel az óvodába, hiszen ez törvényi kötelezettség. Ezután következnek azoknak a szülőknek a gyerekei, akik dolgoznak. Így a hátrányos helyzetű szülők gyerekei ötéves koruk előtt kis valószínűséggel

jutnak be az óvodába. Az óvodáztatás későbbre halasztása mögött az anyagi terhek mellett az is megjelenik, hogy sem az óvónők, sem a védőnők nem motiválják a szülőket arra, hogy a hároméves gyerekeiket is óvodába vigyék.

A fentiek ismeretében joggal hihetjük, hogy a cigánygyerekek óvodáztatásának elmaradásáért kizárólag szüleik okolhatók. Ezzel szemben Babusik (2003) vizsgálata azt mutatta, hogy az országban összesen 864 olyan település található, amelyben nem volt óvoda. E települések átlagos lakosság száma 401 fő, tehát a legkisebb falvakról van szó. A megyei összetétel igen eltérő: kiugróak Baranya megye (182 ilyen falu), Borsod-Abaúj-Zemplén megye (112 falu), Somogy megye (94 falu) és Zala megye (139 falu). E települések összlakossága 265 125 fő, az itt élő romák településsorosan becsült lélekszáma 36 329, így e településeken a romák átlagos aránya 13,7%. A magasan reprezentált megyék óvodát nélkülöző falvaiban azonban a romák aránya ennél jóval magasabb: Baranyában 23,1%, Borsod-Abaúj-Zemplénben 25,6%, Somogy megyében 31,5%. Mindez azt jelenti, hogy az óvodát egyébként nélkülöző falvakban kifejezetten magas a roma lakosság aránya. Az óvodáskorú roma népesség közel ötöde olyan településen él, ahol nincs óvoda. E települések elhelyezkedése (zárványfalvak, zsákfalvak, a szomszédos településektől földrajzilag elzárt települések) alapján sejthető: a gyerekek nehezen juthatnak el azon településekre, amelyek óvodai ellátási körzetébe saját lakóhelyük tartozik. Szabó-Tóth (2007) ugyancsak megemlíti, hogy a magasabb arányú óvodáztatáshoz elengedhetetlen a megfelelő számú férőhely biztosítása, ehhez pedig új óvodák létrehozása (elsősorban a hátrányos helyzetű régiókban). Szabóné Kármán 2009-es előadásában szintén erről a problémáról számol be, kiemelve, hogy a magyar cigányság legnagyobb része azokban a régiókban és kistérségekben él, ahol már oktatási intézmények nincsenek; Észak-Magyarország (Borsod-Abaúj-Zemplén megye), Dél-Dunántúl (Somogy, Baranya) és Észak-Alföld (Szabolcs-Szatmár-Bereg).

4.5.2. Roma/ cigány ismeretek megjelenése a pedagógusképzésben

Ahhoz, hogy a másság felé nyitott gyermekeket neveljünk, különösen nagy hangsúlyt kell fektetni a pedagógusképzésre, ezen belül is az óvodapedagógus és tanítóképzésekre, mivel minél hamarabb találkozik a gyermek a mássággal, annál inkább természetesnek fogja érezni. Ahogy Szabóné Kármán Judit (2009) is javasolja, a sikeres oktatás érdekében kívánatos lenne, hogy a leendő pedagógusok elsajátítsák a megfelelő módszereket, megismerjék a cigányság kultúráját, szokásait, s képzésük alatt kapcsolatba kerüljenek cigány gyermekekkel, családokkal. Sajnálatos módon ma ez még igen kevés helyen szerepel a hazai pedagógusképzésben.

A romológia nem elszigetelt tudomány, hanem tudományközi, azaz interdiszciplináris terület (Bencze, 2001). A romák/cigányok társadalomban elfoglalt helyzete, oktatása, művelődése,

kultúrájának létezése és továbbélése mindig is egyetemes problémája volt a magyar társadalomnak, de vagy nem foglalkoztak vele, vagy csak a legelhivatottabbak szántak rá figyelmet. A rendszerváltás után megkezdődtek azok a próbálkozások, amelyek a cigány közösségek kultúrájának (népismeret, nyelv) az oktatásba való beemelését célozták meg. A politikai, társadalmi változások közepette néhány tanítóképző, tanárképző főiskolán, majd egy tudományegyetemen is kialakultak a cigánysággal kapcsolatos oktatásnak és kutatásnak a személyi feltételei (Oláh, 2007). Megfogalmazódott az egyetemek nemzetiségi tanszékeinek mintájára a hasonló romológia tanszékek létrehozásának szándéka is, például a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetemen, bár maga a Romológia Tanszék csak 2000-ben, a romológia egyetemi szakként történt elismerése után alapult meg. Ekkor kezdték szintén a nemzetiségi középiskolák mintájára a Gandhi Gimnázium szervezését is a Pécsen nagyon aktív civil szervezetek és magánszemélyek. Míg a deklarált oktatáspolitikában felzárkóztatásról volt még mindig szó, erősödött az a szemlélet és aktivitás, amely szerint a cigány, roma népességnek a más magyarországi nemzeti kisebbségekkel egyenlő jogokat és lehetőségeket kell biztosítani az oktatás területén is (nemzetiségi alap- és középiskolák, nemzetiségi pedagógusképzés, nyelvoktatás). Az 1996-ban hatályba lépett Nemzeti Alaptanterv (NAT) röviden jelzi a cigány népismeret és nyelvek oktatásának szükségességét. Ebben az időszakban vált állami nyelvvizsgálóval is elismertethetővé a két hazai cigány nyelv.

Romológia/ciganológia oktatása

A pécsi tanszék megalakulása előtt főleg a cigány népesség által sűrűbben lakott megyék felsőoktatási intézményeiben voltak először specializációk, majd tanszékek. A különböző tanulmányokból kigyűjtött és összesített adatok szerint ebben az évtizedben 3 formában oktattak a felsőoktatási intézményekben romológiát:

- a) romológia tanszéken,
- b) specializációként,
- c) speciális kollégium formájában.

Egy 1998-as tanulmány adatai alapján Magyarországon 7 helyen tanítottak különböző formában romológiát (Kende, 1998).

A Bologna-folyamattal, az „Egységes európai felsőoktatási tér” kialakulásával párhuzamosan a 2006/2007. tanévtől kezdődően az egyetemi alapképzést a 3 éves BA, majd azt követően a 2 éves MA képzés váltotta fel.

Akkreditáltak és 2007-től PhD-programot, doktori iskolát indítottak Pécsen. Ezzel immár az oktatás teljes spektrumát felöleli a romológia képzés, az óvodai és általános iskolai roma/cigány programoktól a középiskolai programokon, a felsőoktatáson át a doktori fokozat megszerzéséig. Az

„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola Nevelésszociológia alprogramjában a Romológia specializáció teljesíti ki a képzést.⁴⁵

A hazai pedagógusképző intézményekben a 2014-es felvételi tájékoztató adatai szerint mindössze 4 intézményben van nemzetiségi óvodapedagógus, cigány-roma nemzetiségi nevelő képzés: Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Debreceni Egyetem, Eötvös József Főiskola és Szent István Egyetem. Specializációként van lehetőség más intézményekben is romológiai ismeretek elsajátítására, azonban ez általában más pedagógus szakos hallgatókkal együtt történik, amit azért nem találunk üdvöztetőnek, mert minden korosztálynak megvannak a maga sajátosságai, amely szerinti nevelésük szükséges és nincs ez másként a nemzetiségi ismeretek esetén sem. További fontos terület lenne a leendő óvodapedagógusok számára, hogy olyan szociális ismeretek szerezzenek, melyek birtokában az alfejezet elején említett negatív szülői hozzáállást enyhíteni tudnák és a cigány szülők nemcsak azért adnák óvodába gyermeküket mert muszáj, hanem azért, mert felismerik ennek későbbi hasznát.

4.5.3. Travellerek intézményes nevelése a tankötelezett kor előtt

Írországban a Nemzeti Koragyermekkori Nevelési Stratégia 2006-2010 keretében a nemzeti sokszínűség és egyenlőség eléréseért kiadott koragyermekkori nevelési útmutató⁴⁶ az alábbi kisebbségi csoportokat foglalta magába:

- fogyatékkal élők
- travellerek
- gazdasági migránsok
- fekete írek
- ír anyanyelvűek
- menekültek
- menedékkérők
- homoszexuális szülők gyermekei
- kisebbségi vallási családok gyermekei

Ezek közül kiemelten szeretnénk bemutatni a helyi traveller közösséget, mivel iskolázottságukban nagyon hasonló tulajdonságokkal bírnak, mint a magyarországi romák.

A travellerek története hiába forr össze Írországgal évszázadok óta, mégis mindössze egy éve elismert etnikai csoport. An Taoiseach (Miniszterelnök) Enda Kenny 2017. március elsején a Dáil

45 <http://www.nevtudphd.pte.hu/menu/19>

46 Diversity and Equality Guidelines for Childcare Providers, Office of the Minister for Children, 2006: vi.

(Parlament) előtt történelmi jelentőségű kijelentést tett, és ismerte el a travellereket, mint az ír nemzet megkülönböztetett etnikai csoportját:

“Traveller közösségünk a társadalmunk szerves része több, mint ezer éve, saját elkülönülő öntudattal – emberek az embereink közt (...) Taoiseach-ként most szeretném formálisan is elismerni a travellereket, mint megkülönböztetett etnikai csoportot az ír nemzetben belül. Ez történelmi nap travellereink számára és dicső nap Írországnak” (saját fordítás)⁴⁷

A 2016-os népszámlálási adatok szerint az ír travellerek száma Írországnak 30 987 fő, mely a teljes lakosság 0,7%-át adja. Ez 5,1% emelkedés a korábbi (2011) adatokhoz képest. Összetételében jelentősen különbözik a többségi társadalomtól, legszembetűnőbb a 0-24 éves korosztály, a travellerek esetén ez 58,1%, szemben a teljes lakossággal, ahol ez az arány 33,4%. Az idősebb korosztály esetén mind kevesebben vannak jelen. Mindössze 451 traveller férfi volt 65 év feletti (2,9%), míg a teljes lakosság esetén ez jóval magasabb, 12,6%. A nők szintén szignifikánsan kevesebben vannak köztük 65 év felett, 3,1%, kevesebb mint negyede az országos adatokhoz képest (14,1%).⁴⁸ Iskolázottsági viszonylatban is óriási különbségek mutatkoznak a két csoport tagjai között. A 2011-es népszámlálási adatok szerint a travellerek 91%-a már 16 éves kora előtt befejezi iskolai tanulmányait, ez a többségi társadalomban 25%, sőt a travellerek 28%-a már 13 éves korban iskolaelhagyó lesz, szemben a teljes lakosság 1%-ával. Legmagasabb iskolai végzettség tekintetében a 25-64 éves korosztályban alig 8%-uk fejezte be a középiskolát, ebből 1% szerzett felsőfokú végzettséget, ugyanezek a mutatók az összlakosság esetén 73 és 30% (Watson et.al., 2017: 29-30).

Számos érdekvédelmi szervezetük közül kiemelkedik a Pavee Point Traveller and Roma Centre nonprofit szervezet, ezt 1985-ben alapították az ír travellerek és romák emberi jogainak védelméért. 2015 márciusában alternatív jelentést nyújtottak be a traveller és roma gyermekekről az ENSZ Gyermekjogi Bizottságának, válaszként az Írország 2013-as harmadik és negyedik jelentésére. Ennek és további alternatív jelentéseknek köszönhetően az ENSZ Gyermekjogi Bizottsága 2015 júniusában további információkat kért az ír államtól, erre a kormány októberben válaszolt. Ez a jelentés kiegészíti a Pavee Point korábbi gondolatait és bővebben ismerteti azokat a fejlesztéseket, amelyek a traveller és roma gyermekek érdekében történtek. Az Bizottság kiegészítő információkat várt a koragyermekkori nevelés lehetőségeiről, kiemelten a fogyatékkal élők számára. Ugyancsak megerősítő tájékoztatást vártak arról, hogy a tanárok és iskolák megkapják a szükséges képzést és

47 <http://www.paveepoint.ie/wp-content/uploads/2015/04/EthnicityLeaflet.pdf>

48 <https://www.cso.ie/en/releasesandpublications/ep/p-cp8iter/p8iter/>

forrásokot etnikai, vallási vagy nyelvi kisebbségi gyermekek neveléséhez. Válaszként elmondható, hogy az inkluzív nevelés kötelező része az általános és középiskolai pedagógusképzésnek, habár a képzőintézményeknek nem kötelező a traveller vagy roma közösségeket az inkluzív programokba foglalni. Ezeken a szinteken a már gyakorló pedagógusoknak sem kötelező továbbképzésen részt venni ezekről a csoportokról és/vagy interkulturális nevelésről. A Traveller/Roma kultúra és történelem nem része a tanterveknek és ennek kétszeres hátránya is van. Egyrészt a többségi társadalomhoz tartozó diákokat hasznos ír és európai ismeretektől fossza meg, ami előítéleteket és sztereotípiákat eredményez; másrészt a traveller/roma diákok joggal érezhetik, hogy kultúrájuk sem megbecsült, sem üdvözölt az oktatási rendszerben, ami alacsony önbecsléshez és iskolai elszigetelődéshez vezethet. Javaslatuk, hogy a traveller/roma kultúra és történelem legyen része mind a pedagógusképzésnek, mind az iskolai tanterveknek. 49

A travellerok tankötelezettség/iskoláskor előtti nevelésével kapcsolatban két kutatásra támaszkodhatunk. Anne Boyle (2014) az 1970-es évektől induló traveller pre-school programot vizsgálta annak 2011-es megszűnéséig. A minden gyermeknek elérhető ingyenes, 3 órás pre-school csoportokban részt vevő travellerokról pedig ugyancsak 2014-ben, Marie Cuddihy jelentetett meg egy nem reprezentatív kutatást.

Boyle (2014) tanulmánya elsősorban a szülői részvételt vizsgálta az intézményes nevelésben, azonban rengeteg általános információval is szolgál a traveller pre-school program 40 éves történetéről és általánosságban a travellerok oktatáshoz való kapcsolatáról. Talán nem meglepő módon - bár gyökereik és életformájuk sokban különbözik a magyarországi cigányokétól -, számos közös pontot találunk vizsgálatunkhoz kapcsolódóan. A traveller szülők saját iskolai élményeiket tekintve negatív tapasztalatokról számoltak be, ennek ellenére gyerekeiket a formális oktatás befejezésére ösztönözték. A 60-as évek elején a travellerok közt népszámlálást végeztek, ahol kiderült, hogy 6-ból 5 felnőtt nem tudott írni és olvasni, ami nagyban hozzájárult elidegenedésükhöz. Az analfabetizmus nemcsak a munkában, hanem a mindennapi életben is hátrányokat okozott, például vezetéskor vagy formanyomtatványok kitöltésekor.

A program elsődleges célja az oktatási nehézségek enyhítése volt állami intervenció útján. A traveller pre-school az év 185 napján napi 3 órában védett közeget biztosított. Az iskolák legtöbbször urbanizált környezetben voltak, ott, ahol a travellerok száma jelentős mértéket mutatott. A részvétel az

49 http://www.paveepoint.ie/wp-content/uploads/2015/04/Update_-Shadow-Report-on-Traveller-and-Roma-Children-UNCRC-Latest.pdf

oktatásban a vizsgált intézményekben 70%-os volt, kettő kivételével, ahol 30% alatti. A szülőket örömmel fogadták és elfogadták. Személyes és családi szinten is az iskola részesei lettek. Pozitívan hatottak a részvételi arányokra. Ugyancsak hangsúlyozták a kimutatások, hogy nemcsak a gyerekekre, hanem a szülőkre is jó hatással volt a programban való részvétel.

Korabeli kutatások (60-as évek eleje) egyöntetűen kimutatták, hogy ez a csoport nem részesül megfelelő oktatásban. Ennek egyik oka vándorló életformájuk volt. Hitték, hogy ha koragyermekkorban iskolai rutinhoz szoktatják őket, akkor könnyebben illeszkednek majd be az általános iskolai életbe. Erősen szorgalmazták letelepedésüket. 3 típusba sorolták a családokat:

a, Házban, vagy féltartós területen élő családok: ezek a gyerekek, ha kisebb létszámban voltak jelen, akkor a helyi iskolába normál osztályba járhattak, nagyobb létszám esetén a helyi iskolához tartozó speciális osztályba különültek. Feltételezték, hogy ezáltal hozzászoknak a többségi társadalomhoz és könnyebb lesz beilleszkedniük.

b, Ugyanazon kisebb körben vándorló családok gyerekeinek megoldás lehetett, ha az érintett területen belül több iskola is részt vesz az oktatásban, idomulva a családok útvonalához.

c, Nagyobb területen vándorló családok gyerekeinek az jelenthetett megoldást, ha a szülőket meg lehetett győzni, hogy legalább az iskolaidő alatt maradjanak kisebb területen.

Az iskoláskor előtti nevelésben résztvevő önkéntes csoportok állami támogatást kaptak, hogy biztosítsák a tanárok fizetését, a gyerekek utaztatását és a tárgyi feltételeket. Lényeges megjegyezni, hogy államilag semmi fajta tanementet nem biztosítottak. Az általános koragyermekkorai nevelésben uralkodó szabályozatlan zűrzavaros állapot volt jelen itt is. Az oktatási minisztérium indítványozta tanítók részvételét a munkában, 1992-ben bevezetésre került a gyakorlat általi pedagógusképzés. Ez arra is lehetőséget adott, hogy a résztvevők megosszák ötleteiket és fejlesszék készségeiket. A Traveller Oktatási Stratégia (Traveller Education Strategy 2006) szorgalmazta, hogy az interkulturális anyagok és források fejlesztésekor kérjék ki traveller nevelők véleményét. A javaslatot számos kritika érte, főként, hogy feltételezte, minden iskolai helyszínen van traveller származású nevelő. Ennek érdekében támogatta travellerok képzését a szektorban lévő pozíciók mindegyikére, azonban még így sem lenne biztosított, hogy minden intézménybe jutna legalább egy traveller nevelő. A legnagyobb gondot a stratégiával kapcsolatban mégsem ez jelentette, hanem a pénzügyek. A 2008-as bankcsődök után a travellerokat érintő oktatási programok támogatása aránytalanul, 86%-al visszaesett. Végül 2011-ben a traveller pre-schoolok végleg bezártak, majd visszavonták a vendégtanárok és kutatótanárok támogatását is.

Ugyanakkor a korábban már bemutatott ECCE program új utakat nyitott meg minden gyermek, így a travellerok számára is. Cuddihy (2014) végzett nem reprezentatív kutatást az új, ECCE programban részt vevő traveller gyerekekről. Szintén azt a szakirodalmi következtetést vont le a

szerző, hogy a koragyermekkori nevelésnek életbevágóan fontos szerepe van a további tanulmányokban, mert a travellerek oktatási előmenetele erősen különbözik a nem travellerekétől és az inklúziót is támogatja a kezdetektől fogva. A kutatás 3 kérdés köré rendeződött:

1. 2014-ben (a vizsgálat évében) milyen jellegű pre-school nevelésben vesznek részt a traveller gyerekek?

Számos lényeges következtetést lehetett levonni, például, hogy a traveller gyerekek főként közösségi pre-schoolokba járnak, a szülőknek az ajánlások és előzetes ismeretek döntő fontosságúak intézményválasztás esetén. Másik oka a közösségi iskola választásának az lehet, hogy a traveller szülők nincsenek tisztában azzal, hogy gyermekeik az ECCE programban magán intézménybe is járhatnak ingyenesen. Különösen érdekes hogy míg Írországból ajánlott, hogy a traveller gyerekek inkluzív, jól felszerelt, jól vezetett pre-schoolba járjanak ahol magasan képzett pedagógusok látják el a nevelési feladatokat, egy észak-ír vizsgálat úgy találta, hogy a travellerek szívesen adják szegregált intézménybe a gyerekeiket (félve az integrált intézményekben előforduló előítéletességtől, diszkriminációtól).

2. Hogyan látják a traveller szülők gyermekeik tapasztalatát az intézményekben?

A szülők számára a nevelés alapköve a pedagógus és a gyermek közti jó kapcsolat és bizalom, az uralkodó kapcsolattartási eszköz a verbális kommunikáció.

3. Megértik az intézmények, hogy mik a traveller családok elvárásai az intézményekkel szemben?

A válasz egyértelműen igen, habár vannak fejlesztésre váró területek. Az egyenlőség és sokszínűség megvalósulásához feltétlenül szükséges, hogy az elméleti ismereteket gyakorlati megvalósulás kövesse, az ismeretek megszerzését coaching és mentorálás egészítse ki, jusson forrás és idő a célra. A legfontosabb azonban megérteni a traveller családok iskoláztatási hagyományait és viszonyukat a hagyományos oktatási rendszerhez.

A vizsgálatok eredményeképpen az alábbi három javaslat született:

1. Nemzeti audit során kideríteni, pontosan milyen jellegű pre-school intézményeket választanak a traveller családok. Ez nagyon könnyen megoldható a beiratkozási lapon kellene plusz kérdésnek szerepelnie, hogy a gyermek a traveller csoport tagja e. Az információ birtokában éves szinten látni lehetne, hogy növekszik a privát szférában a traveller gyerekek száma.

2. A Síolta Szülők és Család standardja lehetőséget adhatnak a szülőkkel való együttműködésre a nevelés egésze alatt.

3. A reflexív gyakorlat érdekében érdemes lenne az egyenlőség és sokszínűség képzés után coaching és mentorálás szakszt is bevezetni. Az Észak-Írországból sikeres holisztikus módszereket az egyenlőség és sokszínűség képzésben követendő példának hozza fel a szerző.

A két kisebbségi csoport azért kerülhetett részletes bemutatásra vizsgálatunk során, mert bár több

ezer kilométer választja el őket egymástól és gyökereik sem azonosak, mégis a többségi társadalomtól nagyon hasonló módon eltérő iskolázottságuk. A múlt és jelen nevelési törekvései azt mutatják, hogy mindkét ország lépéseket igyekszik tenni annak érdekében, hogy a csoportok gyermekei korai szakaszban kezdhessék intézményes nevelésüket és ezáltal olyan tanulási mintát sajátítsanak el, ami későbbi iskolai oktatásuk folyamán pozitív erővel hat. Ennek elsősorban megtartónak kell lennie, hiszen a fent idézett korábbi vizsgálatok is mutatják, hogy mind a cigányok, mind a travellerek korai iskolaelhagyók, sokszor végzettség nélkül. A rendszeres és lehetőleg szoros együttműködés a szülőkkel nem csak azért fontos, mert a gyermekek ebben az életkorban tipikusan még nagyon igyekeznek megfelelni a szülői elvárásoknak. Szükség van a szülőkkel való együttműködésre, hogy megismertessük és elfogadtassuk velük a céljainkat és a módszereinket és ezek ismeretében bevonjuk őket a munkába, amennyire igénylik illetve lehetőségük van rá. Fontos, hogy a szülői segítség, ha szükségesnek bizonyul, ugyanabba az irányba hasson, mint a tanítás maga. Szemán (2001) is úgy tartja, hogy a cigány gyermekek óvodai beilleszkedésének kérdését családjukkal együttműködve lehet megoldani. Több hasznos és megfontolandó tanácsot ad, hogyan érhető el pedagógusi siker a szülő-nevelő kapcsolatban.

Zökkenőmentes átmenet az egyes oktatási szakaszok és intézménytípusok között megfelelő tantervekkel, tananyagokkal, a pedagógusképzésben és a pedagógus-továbbképzésben érvényesülő korszerű szemlélet közvetítésével elő kell segíteni, hogy az átmenet az óvodából az iskolába, a 4. osztályból a felső tagozatba, illetve később az általános iskolából a középiskolába ne jelentsen törést a gyermek tanulási folyamatában.

III. VIZSGÁLATOK

1. A témakörben végzett korábbi kutatások eredményei

Ebben a fejezetben azokat a közelmúltban folytatott kutatásokat ismertetjük, amelyekben egyrészt a pedagógusok vagy jelöltek interkulturális nézeteit és kisebbségi csoportok felé irányuló attitűdjét vizsgálták, másrészt a társadalom előítéletességével kapcsolatos vizsgálatok eredményeit mutatjuk be. Mindegyik témában számos előzményre támaszkodhatunk, ezek közül a vizsgálataink szempontjából lényeges tanulságokkal szolgáló publikációk közül választottunk. Tekintettel arra, hogy két országban is végeztünk vizsgálatokat, elengedhetetlen, hogy mind magyar, mind ír példákról beszámoljunk.

Bakonyi Anna (2012) a 3-6 éves korosztálynak óvodai nevelésével kapcsolatban készített szakmai koncepciót, a hátrányos helyzetű gyerekek integrált neveléséről, a Biztos Kezdet Óvodai Programról. Meglepő módon a pedagógiai kutatásokra nem jellemzően SWOT analízis készült amelyen különböző szakterületek képviselői és a gyakorlati élet színterén dolgozó szakemberek vettek részt. A feltett kérdés a következő volt: „A jelenlegi óvodai működés mennyiben segíti elő a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek továbbtanulását, munkaerő-piaci karrierjének megalapozását?” Néhány válasz a sok közül:

1. Erősségek: szakmai hagyomány és módszertan; óvodapedagógusok nyitottsága a szakmai továbbképzésre, innovációra; gyerekközpontú óvodapedagógusok; erős igény a családokkal való együttműködésre; rendszeres egészségügyi ellátás, szűrés; egészséges környezet
2. Gyengeségek: szakmai működés minőségbiztosítása; hátrányos helyzetű családokkal való együttműködés hiánya; az óvodapedagógusok országos társadalmi elfogadottsága, presztízse; hátrányos helyzetű gyermekek kései óvodai indulása; sajátos nevelési igényű gyermekek ellátásának személyi és infrastrukturális feltételei hiányoznak; az eltérő családi háttérből fakadó egyéni különbségek figyelembe vételének hiánya.
3. Lehetőségek: korosztályi nyitás, finanszírozás; szakirányú továbbképzések rugalmas választéka; pedagógiai diagnosztika és mérések; a délutáni kisebb gyereklétszám kihasználása (közösségi funkció is), speciális fejlesztés; óvoda–iskola átmenet megkönnyítése, szülők bevonása; sajátos nevelési igényű gyerekek integrációja (inkluzív és integrált); együttnevelés megtapasztalása.
4. Veszélyek: nevelés és a szakfejlesztés összemosódása; szakmai szolgáltatások egyenlőtlen területi elérhetősége; korai szakmai kifáradás; óvodapedagógusi kompetenciák és felelősségi körök tisztázatlansága; óvodai férőhelyek egyenlőtlen területi eloszlása; társadalmi előítéletesség; hosszú távú tervezés hiánya, kiszámíthatóság, oktatáspolitikai folyamatosság hiánya.

A különböző vélemények közül a program megalkotói leginkább azokat vették figyelembe, amelyek összehozhatóak az esélyteremtés valamely vetületével. Céljük azoknak a pontoknak a megtalálása volt, amelyekre a projekt épülhet a fejlődés érdekében. Ez az óvodai pilot program a XXI. század társadalmi, gazdasági, nevelési kihívásaira készíti fel az óvodáskorúak neveléséért felelős, a nevelésben közvetlen módon résztvevő személyeket. Összesen 16 kiadvány, háttér tanulmány készült a TÁMOP 3.1.1 „21. századi közoktatás - fejlesztés, koordináció” kiemelt projekt keretében. A 3-6 éves korosztály bemutatásánál már kitértünk arra, hogy a csoportnak különösen jelentős véleményformáló ereje van kisgyermekkorban. Ezt bizonyítja Kende Judit (2010) vizsgálatának tapasztalata is. 129 óvodás bevonásával készült felmérésben a gyerekek ítéletességét, sztereotípiáit, etnikai csoportokkal kapcsolatos tapasztalatait, diszkriminatív szándékát és társas kapcsolatait félig strukturált interjúk segítségével tárta fel. A kérdések tárgya a roma, fekete és kínai kisebbség volt. Elfogultságuk a romákkal szemben volt a legerősebb, a feketékkel kapcsolatban polarizáltabbak voltak az attitűdök, az elfogultság szórása a kínaiak esetén kisebb volt. Meglepően tapasztalta, hogy a sztereotípiák tartalma gazdag és inkább negatív volt, az óvodai csoportok mindegyike saját normákkal rendelkező kisebbségi csoportokról. A gyerekek attitűdjei és sztereotípiái összhangban voltak a felnőtt magyar társadalméval. Eredményei arra utalnak, hogy a gyerekek közösen alakítják etnikai csoportokkal kapcsolatos attitűdjeiket és a vegyes etnikumú óvodai csoport és szociometriai csoport referenciacsoportként működik. Vizsgálatának tanulságaként levonja, hogy az előítélet csökkentésénél és a multikulturális programoknál nagyobb hangsúlyt helyezni a csoportdinamikára. Amennyiben a gyerekek nézeteiket közösen alakítják, a változtatásnál is a csoportot, mint egészet érdemes figyelembe venni.

Berezky és Fejes (2010) pedagógusi szemszögből vizsgálta a hátrányos helyzetű és roma tanulók szegregációjának mérséklésére irányuló deszegregációs törekvéseket. A szerzők megemlítenek korábbi deszegregációs intézkedéseket (szegedi, hódmezővásárhelyi, nyíregyházi, kistelepülési tagiskola), vizsgálatuk kontextusát a szegedi intézkedés és az ezt támogató Hallgatói Mentorprogram jelentette. Itt a többségében hátrányos helyzetű és roma tanulók által látogatott általános iskolát szüntették meg, a diákokat 11 szegedi általános iskolába irányították. Elsősorban a bezárt iskola pedagógusaiból és az iskolában már dolgozó fejlesztőpedagógus vagy gyermek- és ifjúságvédelmi felelős bevonásával mentori hálózatot hoztak létre az intézkedést kísérő problémák enyhítésére. Nem meglepő módon a bezárt iskola pedagógusainak jelentős része nem támogatta a megszüntetést, míg a befogadó iskolákban foglalkozók elméletben ugyan támogatták a folyamatot, de a megkérdezettek többsége nem volt elégedett a deszegregációs folyamat lebonyolításával és egyetértés mutatkozott abban is, hogy az iskola felmenő rendszerben történő megszüntetése lett volna a legjobb megoldás. A deszegregációs lépés részeként létrehozott 16,5 új álláshelyből a

befogadó iskolákban 10 helyet töltöttek be az iskolabezárást követő tanév kezdetén a megszűnt iskola tanárai, ez egyértelműen a konfliktusok csökkentését szolgálta, hiszen az iskolabezárás így nem járt együtt nagyobb létszámú elbocsátással, az új iskolába kerülő tanulók, illetve a fogadó iskolák pedagógusai többletsegítségre számíthattak. A befogadó iskolák kérdeztjeinek többsége szerint számottevő támogatást jelentettek a tanulókkal átkerülő pedagógusok, akik elsősorban a szülőkkel való kapcsolattartásban segédkeznek. A PISA felmérések központi tanulságával - *a hazai iskolarendszer a hátrányos helyzetű tanulók hátrányait nem képes kompenzálni, sőt, inkább felerősíti* -, kapcsolatban néhány kivételtől eltekintve azt hangsúlyozták, hogy mindent megtesznek, de az osztályok mérete és a rendelkezésre álló idő miatt nem látnak több lehetőséget a hátrányok kompenzálására. Számos tanulóközösségben jelentett problémát az egykori szegregált iskola tanulóival támasztott eltérő követelmények elfogadtatása. A megkérdezett pedagógusok véleménye alapján megfogalmazható, hogy mind a pedagógusok, mind a pedagógusjelöltek mentorhálózata jelentős mértékben segítheti hasonló deszegregációs intézkedések sikeres megvalósítását. Ehhez azonban elengedhetetlen a feladatok pontos körülhatárolása az együttműködést támogató fórumok intézményenkénti kialakítása, valamint az egyes szereplők közötti kommunikáció támogatása.

Pedagógusok integrált neveléséhez kapcsolódó attitűdjét vizsgálta Horváthné Moldvay (2006) három többségi általános iskolában. Saját kutatásunkhoz hasonlóan, ő is Likert skála segítségével, kérdőíves technikával kívánta megismerni a pedagógusok viszonyulását a sajátos nevelési igényű gyermekek integrált nevelésével kapcsolatban. Az összesített adatok szerint, a pedagógusok majdnem harmada nagyobb részben egyetért, több mint harmada részben egyetért, részben nem az integrált neveléssel. Ugyanakkor majdnem harmaduk elutasítja a együttnevelést, habár lényeges kiemelni, hogy nem általánosan vannak ellene, hanem véleményük a fogyatékoság típusának és súlyosságának függvénye. Konklúzióként megállapítható, hogy a vizsgált pedagógusok attitűdje inkább elfogadó az integrált neveléssel szemben, az egyetlen megkülönböztető elem a speciális ismeret. Nincs szignifikáns különbség a már megvalósuló integrált nevelés vagy a főváros-vidék viszonylatában.

Szakirodalmi vizsgálataink alkalmával szembetűnt, hogy a legtöbb kisebbségek iskoláztatásával és azok tanulásaival foglalkozó tanulmány, vizsgálat a roma közösséggel kapcsolatos. Számunkra ezért is volt érdekes Bordács (2001) vizsgálata a roma gyerekeket is tanító pedagógusok előítéletességéről. Vizsgálatát az a feltevés készítette, miszerint a pedagógusok nincsenek felkészülve az eltérő etnikai és kulturális sajátosságokkal rendelkező gyerekek nevelésére, oktatására, továbbá a hagyományos, többnyire frontális osztálymunkával dolgozó oktatási forma nem ad lehetőséget az egyéni sajátosságok figyelembevételére és kezelésére. Sokkal személyközpontúbb módszerek alkalmazását szorgalmazza és olyan szakemberek képzését akik

speciális helyzeteket is kezelni tudnak. Három olyan településen végezte a vizsgálatokat, ahol a tanulók nagy része szegény családból származik, nem ritka a szülők munkanélkülisége. A gyerekek több mint 20%-a hátrányos helyzetben levő, cigány származású tanuló. Mindegyik helyen jellemző a roma gyerekek nagyfokú iskolai alulteljesítése és lemorzsolódása. A helyszínek kiválasztásában közrejátszott, hogy a rendelkezésre álló kutatási adatok szerint a település jellege és nagysága meghatározza az ott élő cigányság életmódját és a többségi társadalom hozzájuk való viszonyulását, így a pedagógusok attitűdjét is. A vizsgálat során arra keresték a választ, hogy tapasztalható-e előítélet, illetve intolerancia a pedagógusok részéről a másságot jelentő csoportok (összesen 11: Homoszexuális, Cigány, Alkoholista, Hajléktalan, Börtönviselt, Vegetáriánus, Erdélyi, Vallásos, Zsidó, Testi fogyatékos, Lányanya) vonatkozásában, és ebben hol helyezkedik el a cigányok megítélése. Az összesítés szerint a cigányság iránt a legnagyobb a pedagógusok ellenszenvé, az elutasítási rangsor második helyén a homoszexuálisok állnak. Az elutasítási rangsor utolsó helyére került a testi fogyatékosokkal való érintkezés. A viszonyulás inkább elfogadó, együttérző, mint elutasító. Átlagosan a közepes előítéletesség jellemző a pedagógusokra, de közel egyharmaduk erősen előítéletes. Meglepő módon a cigánykérdés megoldásaként sokan az elkülönítést vagy a kitelepítést választották, és a roma gyerekek iskolai sikertelenségét genetikai sajátosságokkal magyarázták, vagyis a roma gyerekek iskolai sikertelenségében eleve biztosak. Ezeknek az eredményeknek a tükrében nem csodálkozhatunk azon, hogy a multikulturális oktatás megjelenési formáinak szükségességével kapcsolatosan mindössze 3% érzi lényegesnek, hogy mindenki tanuljon roma népismeretet, pedig ahogy Bordács is hangsúlyozza, a másság elfogadásához vezető út minden bizonnyal a másság megismerésével kezdődik. Az egyéni szocializációt, a kulturális sajátosságokat figyelembe vevő, arra építő pedagógiai módszereket csupán a pedagógusok egyharmada tartotta fontosnak, kétharmada a mindenkit azonos módon oktató módszerek híve.

Tanárok interkulturális nézeteit ismerhetjük meg a Gordon Győri János (2014) által szerkesztett tanulmánykötet szerzőinek vizsgálataiból is. Ez az első olyan feltáró vizsgálat amely a magyarországi tanárok interkulturális nézeteit és azok osztálytermi munkára való hatását helyezi középpontba. A kutatás fókuszában a magyarországi rendszerváltozást követő társadalmi és gazdasági folyamatok és változások következményeként előállt tanulói diverzitás és az interkulturális oktatás és nevelés iránti igény megfogalmazása áll. Mindez a bevándorlás, a tanulói mobilitás, a hátrányos helyzet, szegregáció által érintett tanulók és tanulócsoportok megjelenésével, a tanulóközösségek differenciálódásával párosul. Magunk is többször hangsúlyoztuk a nevelő intézmények, pedagógusok és a szülők együttműködésének fontosságát. Gordon és munkatársai (2014) is végeztek vizsgálatot ebben a témakörben, a tanárok interkulturális nézeteit mutatják be a szülőkkel való együttműködésük gyakorlatának összefüggésrendszerében. A pedagógusok számos

nehézségbe ütköznek a tanulói másság elfogadása a bevándorló vagy kisebbségi tanulók oktatása esetén a szülőkkel való kapcsolattartás terén. A bevándorló szülők esetében a nyelvi akadályokat, a roma családok esetében a szülők elérhetetlenségét érzik a fő gátló tényezőnek. 18 budapesti iskola 50 pedagógusa vett részt a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetéseken. Szakkifejezéseket (multikulturális nevelést vagy az interkulturális pedagógiát) ritkán használták, de tartalmukat körülírták, értelmezésüket megkísérelték. Általában két tartalmi elemmel jellemzik a multikulturális nevelést:

- egy-egy intézmény multikulturális nevelési tevékenységet végez, ha arra törekszik, hogy segítse az iskolában tanuló bevándorló, migráns vagy külföldi tanulók beilleszkedését a többségi társadalomba. Ezt nem kölcsönösséget feltételező folyamatként értelmezik, hanem a tanulónak kell erőfeszítéseket tennie. A pedagógus szerepe itt felelős segítő.
- a multikulturális nevelés fő tartalmát a tanulói másság elfogadása jelenti. Itt már megjelenik a kölcsönösség, hogy a pedagógus kezdeményezésére a tanulótársak is „hozzaigazítsák” az elvárásaikat és a magatartásukat a multikulturális jellegű szituációhoz. Érdekesség a migráns tanulók esetében tapasztalt pozitív előfeltételezések. A tanárok úgy értékelik, hogy a migráns tanulók egyfajta kulturális többlettel érkeznek a magyarországi iskolákba, amire értéknek kell tekinteni.

Megfigyelhető, hogy nincsenek a kulturális másság kezelésére kialakult intézményi stratégiák, a pedagógusok eszköztelennek érzik magukat. Hiába érzik, hogy a szülőkkel való együttműködés lényeges, mégis nehéz őket elérni, sőt a szülők az elégedetlenségükre úgy válaszolnak, hogy elviszik a gyerekeket másik iskolába.

Elgondolkodtató, hogy a pedagógusok eszköztelennek érzik magukat. Valóban eszköztelenek vagy csak nem veszik a fáradságot, hogy maguk dolgozzanak ki segédanyagokat, vagy használjanak régi módszereket újként? Ismételten megkérdőjelezhető a pedagógusképző intézmények felelőssége. Felvértezik-e a jövő pedagógusait olyan szakmai tudással, ami enyhítheti az egyes kisebbségi csoportokkal szembeni többségi ellenállást és előítéletességet? Két jó példával mindenképp szolgálhatunk. F. Lassú Zsuzsa és Elekné Szarvas Anett (2000) a Kodolányi János Főiskolán az általuk vezetett Önismereti tréning keretén belül újraértelmezték Jane Elliott híres iskolai kísérletét, ahol csoportok tagjait mesterséges körülmények között pozitív illetve negatív jelzőkkel látott el és vizsgálta a csoport tagjaiban végbemenő változásokat ennek hatására. Célja az volt, hogy a tanítványait 1-1 napra hátrányosan megkülönböztetett helyzetbe hozza, hogy megtapasztalják azoknak a csoportoknak a helyzetét, akikhez előítélettel viszonyul a társadalom és kiemelte, hogy vannak csoportok, ahol a tagoknak az egész életüket így kell leélniük. F. Lassú és Szarvas szemináriumi keretek között a csoportok közötti diszkrimináció hatását vizsgálták, különös tekintettel a negatívan megkülönböztetett csoporttagok teljesítményére és önértékelésére. A két

csoport közötti diszkrimináció alapjául egy személyiségteszt eredményét használták – a Hippokratész-féle típuselmélet tesztet, mivel ez megfelelt a megbélyegzettség kialakításának. Két „békés” típus (melankolikus-flegmatikus) és a két „erőtéljes” típus (szangvinikus-kolerikus) került meghatározásra. Úgy alakítottak ki csoportokat, hogy „békés” és „erőtéljes” hallgatók is legyenek minden csoportban, valamint önkéntes megfigyelő, hogy adott szempontok szerint jegyzeteket készítsenek a tagokról. A feladat a Kodolányi János Főiskola címerének megtervezése és kivitelezése volt, valamint jelmondat alkotása a képhez, a rendelkezésre álló 15 perc alatt. Az egyébként erőtéljes hallgatók a negatív kategorizáció hatására visszahúzódó, inaktív, a feladat iránt közömbös, ötlet nélküli tagokká váltak, akik a dominancia sorrendben hátul helyezkedtek el. Önmagukat szomorúnak, lehangoltnak érezték. Az egyébként békés tagok a pozitív felértékelés miatt aktívvá, dominánsá váltak. A feladat után csoportos beszélgetésben az oktatók elmondták a feladat célját és együtt elemezték az előítéletek keletkezésének és működésének jellemzőit, külön kiemelve az előítéletek iskolai előfordulását, a pedagógus lehetőségeit az előítéletes viselkedés csökkentésére.

Az ilyen és ehhez hasonló gyakorlati minták és mesterségesen alkotott pedagógiai szituációk nagyon hasznosak lehetnek a pedagógusképzésben. Az egyes feladatokra az oktatóknak fel kell készülni, ismertetniük kell a hallgatókkal, hogy az eljátszott szerepek, megélt szituációk hogyan kapcsolódhatnak a valós tanári élethez, milyen elméleti és gyakorlati haszonnal járnak. Úgy véljük, hogy kellő odafigyeléssel és tervezéssel akár felső tagozatos diákok és középiskolások is alkalmasak lehetnek ehhez hasonló kísérletekhez, főleg akkor, ha a csoporton belül feszültséget érzünk a tagok közt, látható hierarchikus viszony alakul ki.

A Debreceni Egyetemen az úgynevezett playback módszert próbálják alkalmazni az előítéletesség csökkentésére (Kovács, 2016). A program a roma fiatalok helyzetére kiemelt figyelmet fordított, így az egyik előadáson nagyobb létszámban vettek részt egy roma szakkollégium hallgatói. A playback színház a közönség bevonásával valósul meg, a visszajátszás célja, hogy az élményt elviselhetővé, elfogadhatóvá tegye. A szerző kiemeli, hogy ez a technika különösen alkalmas olyan társadalmi problémák kezelésére, mint az előítéletesség, például, mert képes az egyénre és a csoportra egyszerre figyelni. Ugyancsak lényeges jellemzője, hogy képes megszüntetni a társadalomban egyébként megszokott hierarchiát.

Örvendetes látni, hogy a pedagógusképző intézmények is felismerik saját felelősségüket a jövő társadalmának formálásában és igyekeznek széles látókörű, a világ felé nyitott pedagógusokat a pályára állítani. Ugyanakkor sajnálattal vesszük tudomásul, hogy hiába a jó szándék és az új törekvések, a gyakorlati élet azt mutatja, hogy Magyarországon olyan felnőttek nevelik a gyerekeket, akik nem adnak egyenlő esélyt a társadalom minden rétegének.

Az előítéletesség nemcsak magyar kuriózum. Egy idén márciusban megjelent tanulmány (McGinnity et.al., 2018) a sokszínű Írország iránti attitűdökről hasonló tapasztalatokat mutat. Írországi és európai társadalmi kutatási adatok összehasonlítása azt mutatja, hogy Írorszáiban a 2002-2014 időszakban az immigráció támogatottsága folyamatos változásokon ment át. Míg a gazdasági fellendülés időszakában kifejezetten pozitív attitűd mutatkozott, addig a recesszió idején ez csökkent, majd 2010 után ismételtén pozitívabb lett bár sosem érte el a bevándorlók támogatottsága a 2006-os szintet. A bevándorlással kapcsolatban egyértelműen etnikai hierarchia alakult ki, a megkérdezettek jóval magasabb százaléka (41%) szívesebben lát muszlim bevándorlókat, mint romákat (25%). Véleményük szerint ennek magyarázata a romák és ír travellerek közti kapcsolat és a travellerek egyébként negatív megítélése. Nemzetközi összehasonlításban azonban Csehország és Magyarország ennél rosszabbul teljesít. A született írek mintegy fele hisz magasabb rendű kultúrákban, viszont nem túl magas arányban (17%) gondolják, hogy vannak kevésbé intelligens rasszok. A biológiai és kulturális rasszizmus a nyugat-európai átlag felett van kissé. Érdekes, hogy a korábbi tendenciával ellentétben az ír lakosság több, mint fele már alulértékeli a bevándorlók számát. Érzékelhető különbség van az iskolai végzettség alapján a megítélésben: a magasabb iskolai végzettségűek sokkal jobban hisznek a bevándorlás pozitív hatásaiban, a gazdasági és kulturális hasznában. Az ilyen és ehhez hasonló attitűdvizsgálatok kiemelkedő szerepet játszanak abban, hogy jobban megértsük a bevándorlók és a kisebbségi csoportok integrációját.

Az európai összehasonlító tanulmány is jól példázza, hogy nem vagyunk, nem lehetünk közömbösek a körülöttünk lévő világ felé. Az, hogy hogyan kezeljük a 21. századra jellemző társadalmi változásokat tőlünk függ, minket viszont erősen befolyásol környezetünk már kisgyermekkorunk óta. A csoport ereje, a többségi társadalom erős megjelenése nem kedvez a kisebbségeknek. Ezek a gondolatok újra felvetik bennünk kutatás indító kérdéseinket:

1. Az óvodapedagógus BA szakos hallgatók miképpen viszonyulnak a különböző kultúrákhoz és az interkulturális, multikulturális neveléshez?
2. Jelen van-e a hazai óvodapedagógus-képzésben, valamint az óvodai nevelési programokban az inter- és multikulturalitás, mint nevelési cél és módszer?
3. Az óvodai gyakorlat megvalósítja-e a másság elfogadását, a kulturális sokszínűséget?

A vonatkozó törvények és jogszabályok és széleskörű szakirodalmi kutatásaink alapján a fent megfogalmazott kérdésekre várt válaszok szerint az alábbi hipotézisek állíthatók fel:

1. Az óvodapedagógus hallgatók előzetes ismereteik alapján pozitívan viszonyulnak a különböző kultúrákhoz, ezért befogadó attitűddel rendelkeznek a többség-kisebbség viszonya tekintetében.

2. A felsőoktatási intézményekben lehetősége van az óvodapedagógus hallgatóknak megismerkedni az interkulturális és multikulturális nevelés alapelveivel, ugyanakkor annak mibenlétéről, legfőbb céljairól csupán felületes ismereteket szereznek.
3. Az óvodai és pre-school nevelési programok és útmutatók figyelmet fordítanak a különbözőségekből fakadó igényeket kielégítő nevelésre, ezért az erre vonatkozó nevelési célok, feladatok, módszerek és eszközök biztosítottak ahhoz, hogy a gyermekek szocializációja az esélyegyenlőséget megvalósíthassa.

A kutatásindító kérdések segítségével megfogalmazott feltevéseink igazolására két vizsgálatot végeztünk, melyeket a következő két alfejezetben részletesen ismertetünk.

2. Óvodapedagógus BA szakos hallgatók interkulturális ismeretei

2.1. A kutatás előzménye

A felállított hipotézisek igazolására végzett kutatások közül az első alapját a Zágrábi Egyetem Bölcsészettudományi és Társadalomtudományi Karának Pedagógiai Tanszéke által 2009-ben végzet kérdőíves felmérés jelentette. A kutatásban résztvevő dr. sc. Marija Sablic docens asszonynak⁵⁰ köszönhetően jutottunk hozzá ahhoz a horvát nyelvű, szerzői jog által védett kérdőívhez, melyet felhasználva írásbeli megkérdezést bonyolítottunk le, hogy jelentős elemszámú minta megkérdezése is elvégezhető legyen. A kérdőívhez kapcsolódó horvát kutatás 2011-ben került publikálásra, Sablic és kutatótársa, Peko, kelet-horvátországi fiatalok multikulturális valósággal kapcsolatos felfogását vizsgálta. A 164 eszéki hallgató (3 karról: villamosmérnöki, jogi és tanárképző) bevonásával folytatott vizsgálat elsősorban arra kereste a választ, hogy az egykori jugoszláv tagállamban hogyan viszonyulnak a többségi hallgatók az egyes kisebbségek (az 1991-es népszámlálási adatok szerint 27 nemzetiség élt a területen) tagjaihoz. Ehhez a már említett kérdőíves kikérdezésen kívül Bogardus skálával szociális távolság és attitűd felmérés is készült. Megtudjuk, hogy a délszláv háború után arányaiban nagyon megváltozott a lakosság összetétele, nagyjából félmillió gyereknek kellett elhagyni otthonát. Azok akik a háborút menekült óvodás kisgyerekként élték túl, már felnőttek, és egykori életkörülményeik befolyással vannak mai életükre is. Az évek alatt elvégzett szociális távolság mérések minden esetben azt mutatták, hogy a legkevésbé elfogadott 3 kisebbség a roma, az albán és a szerb. Ez a legutóbbi vizsgálat már óriási változásokról számol be, sokkal kisebb az ellenállás e felé a 3 nemzetiségi csoport felé, sőt az albánokat már felváltották a szlovének azok között a nemzetek között akiket ki kellene tiltani Horvátországból (például a szerbeket 1996-

50 A kutatáshoz való hozzájárulásról szóló igazolás az 1. számú mellékletben olvasható.

ban még a megkérdezettek 73%-a tiltotta volna ki, 2011-ben már csak 15,2%). Az eredményeket látva szükségesnek érzik kooperatív tanulási lehetőségek szervezését, mivel az iskola az a hely, ahol a különböző kultúrák biztosan találkoznak. Megtanulhatnak elfogadni azokat a különbségeket, amelyek a körülöttük lévő világban előfordulnak. Ehhez elengedhetetlen az interkulturális nézetek beolvasztása az oktatás minden szintjén.

Hozzájuk hasonlóan mi is arra vállalkoztunk, hogy megismerjük a magyarországi hallgatók, ezen belül is az óvodapedagógus hallgatók meglévő ismereteit az interkulturalizmusról, illetve megismerjük hogyan viszonyulnak önmagukhoz és a társadalomhoz amiben élnek többségi vagy kisebbségi tagként.

2.2. A kérdőív bemutatása

Miképpen a fogalmi keret bemutatásánál is hangsúlyoztuk, az interkulturalizmus és a multikulturalizmus fogalma túl gyakran keveredik össze. Ugyanakkor a hallgatói kérdőív az interkulturalizmus címet viseli azért, mert a kérdéscsoportot célzottan magyarországi képzőhelyek diákjai töltötték ki, és véleményünk szerint a hazai nevelésügyben nem kultúrák egymás mellett éléséről, vagyis multikulturalizmusról beszélhetünk, hanem sokkal inkább a kultúrák egymásra ható együttműködéséről, egymásra hatásáról, vagyis interkulturalizmusról.

A kérdőív két jól elkülöníthető kérdéscsoportra bontható. Az első 8 kérdés a kitöltők adataira kérdezett. A következő kérdéscsoportokra (9-16 kérdések) adott válaszok 4 vagy 5 fokozatú Likert-skála segítségével mérték a hallgatók attitűdjét az interkulturalizmus és az interkulturális nevelés iránt. Ezekben a kérdésekben belül egyrészt az interkulturalizmus iránti fogékonyságot méri, míg a többi az interkulturalizmus nevelésben való megjelenésére fókuszál. A harmadik kérdéscsoport már tartalmaz eldöntendő kérdést, többválasztásos kérdést és nyitott kérdést is. Ez az utolsó hét kérdés (17-23. kérdések) a hallgatók saját tapasztalataira kérdez rá az interkulturális nevelés terén, illetve ennek a köznevelésben való hasznosításáról tájékozik.

A Likert-skálát első alkalmazójáról, Rensis Likert-ről nevezték el. Létrehozásának célja adott egyén adott tevékenységekkel, illetve fogalommal kapcsolatos attitűdjének a vizsgálata volt. Az attitűdskála két végpontján két „extrém” értéket kell kijelölni, ezek testesítik meg a kérdőívben megfogalmazott állítással kapcsolatos totális ellenkezést (minimum érték), illetve teljes azonosulást (maximum érték); a skálát úgy kalibrálják, hogy középpontjában (a medián értéknél) az állítással kapcsolatos semleges érzület fejeződik ki. A skálát általában az 1–5, illetve 1–7 intervallumban szokás felállítani, bizonyos extrém esetekben használnak 9 fokozatú, illetve páros kimenetelű skálát is. Ugyanakkor a páratlan intervallumú skálák esetén adható köztes érték, vagyis neutrális válasz is

konkrét értéknek feleltethető meg. Manapság a Likert-skálás megkérdésezések nagy népszerűségnek örvendenek. A skála előnye, hogy elkészítése gyors és könnyű, továbbá telefonos és elektronikus úton is egyszerűen kitöltethető (Khel-Rappai, 2006:852). A társadalmi attitűd vizsgálatára ezt az összegző skálát nagyon gyakran használják.

A kérdőív első része (1-8. kérdés)

A kutatás első nyolc kérdése a kitöltők adataira kérdezett rá, az alapadatok közül a nem és a kor volt a meghatározó. Ezen kívül ki kellett választani a képzőintézményt, a hallgató évfolyamát, megjelölni az esetleges specializációt/szakirányt, valamint azt, hogy a hallgató költségtérítéses vagy állami finanszírozású képzésben vesz-e részt. További két kérdés arra vonatkozott, hogy nemzeti vagy etnikai kisebbséghez tartozónak vallják-e magukat, illetve milyen idegen nyelven beszélnek. Az utolsó kettő szűrőkérdés arra vonatkozott, hogy a kitöltő találkozott-e már az interkulturalizmus fogalmával, és ha igen, akkor hol.

A kérdőív második része (9-16. kérdés)

A következő kérdéscsoport Likert skála segítségével a hallgatóknak az interkulturalizmus iránti attitűdjét mérte, illetve az interkulturalizmusnak a nevelésben való megjelenésére kérdezett rá.

3.számú táblázat: A hallgatói kérdőív második kérdéscsoportja

<i>Kérdés</i>	<i>Hány állítás?</i>
Ön szerint az alábbi kérdések milyen mértékben fejezik ki az interkulturalizmus fogalmát?	6 állítás
Az interkulturalizmus mennyire lehet ösztönző a nevelésben és a művelődésben?	8 állítás
Az alábbi állítások milyen mértékben határozzák meg az interkulturalizmus nevelési és művelődési céljait?	11 állítás
Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal?	22 állítás
A felsorolt pedagógiai kompetenciák milyen mértékben szükségesek az interkulturális nevelésben és oktatásban?	11 állítás
Ön szerint milyen mértékben járul hozzá az interkulturális oktatás az óvodapedagógia szakos hallgatók alábbi kompetenciáinak fejlődéséhez?	12 állítás
Az óvodapedagógiai tanulmányok melyik tantárgyán/szakán belül lehetne a legsikeresebben realizálni az interkulturális nevelés és oktatás tartalmait?	12 állítás

Összesen:	82 állítás
-----------	------------

Forrás: saját szerkesztés

A kérdőív harmadik része (17-23. kérdés)

A kérdőív utolsó harmada a hallgatók saját tapasztalataira kérdezett (ezért volt opcionális kérdés is), illetve a véleményüket kérte az interkulturalizmusnak a köznevelésben való hasznosíthatóságáról.

Korábbi tapasztalatok szerint a hallgatók nem szívesen válaszolnak nyitott kérdésekre, ezért mindössze egy nyitott kérdés szerepelt a kérdőívben.

4. táblázat: Interkulturalizmus jelenléte az oktatásban, hasznosíthatósága a közoktatásban

Kérdés	Válasz
Tanulmányai során tanult-e már az interkulturalizmusról?	egyválasztásos kérdés (3 válaszlehetőség)
Ha igen, akkor melyik tantárgyon/szakon belül? (opcionális)	12 állítás, 4 fokozatú Likert skála
Szükségesnek tartja-e az interkulturalizmus tartalmainak bevezetését a pedagógiai tanulmányok során?	eldöntendő kérdés (2 válaszlehetőség)
Igen és nem válasz esetén is indokolja!	nyitott kérdés
Ön szerint mely képzésben lenne a legjobb bevezetni az interkulturális nevelés és képzés tartalmait?	egyválasztásos kérdés (5 válaszlehetőség)
Lehetségesnek tartja-e az interkulturalizmus általános és középiskolai bevezetését?	egyválasztásos kérdés (6 válaszlehetőség)
Ön személy szerint mennyire érdeklődik az interkulturalizmus témái iránt?	egyválasztásos kérdés (5 válaszlehetőség)

Forrás: saját szerkesztés

Össességében a kitöltőknek 82+12 Likert skálás kérdésre, 8 egyválasztásos kérdésre, 4 eldöntendő kérdésre és egy nyitott kérdésre kellett válaszolniuk, valamint alapadatként meg kellett adni a nemüket és az életkorukat.

2.3. A vizsgálati minta bemutatása

A megkérdezettek kiválasztásánál több szempontot is figyelembe vettünk. Csak nappali tagozatos

hallgatók részvétele történt, ezt az indokolta, hogy az ő esetükben volt a legkisebb az esélye annak, hogy a gyakorlati tapasztalataik alapján válaszolják meg a kérdéseket. Törekedtünk arra, hogy lehetőség szerint minden óvodapedagógus-képző intézmény képviselve legyen a kutatásban. Mivel az óvodapedagógus-képzés hároméves, ezért szintén választási szempontként szerepelt, hogy minden évfolyamról kerüljön ki válaszadó.

A kérdőíveket⁵¹ 2012 októberében postai úton juttattuk el azokba az óvodapedagógus-képző intézményekbe, ahol hozzájárultak a kérdőíves megkérdezés lefolytatásához. Így azonban elsősorban onnét érkezett válasz, ahol személyes kapcsolatban állunk helyi oktatóval. A kérdezettek körének tágítása érdekében az eredetileg papír alapú kérdőívnek elkészült 2013 januárjában az elektronikus változata, így végül 1 képzőhelyet kivéve országos lefedettségű kutatást sikerült lebonyolítani. Az eredmények egyforma feldolgozása érdekében a papíralapú kérdőívek eredményei is az elektronikus változatba kerültek feltöltésre. A kérdőívek azért októberben kerültek kiküldésre, mert ekkorra már az első évfolyamos hallgatók is megkezdték tanulmányaikat.

A kérdőívet kitöltők az alábbi 12 felsőoktatási intézmény hallgatói közül kerültek ki.

5. számú táblázat: A kérdőívet kitöltő hallgatók intézményei

Sorszám	Intézmény neve
1.	Apor Vilmos Katolikus Főiskola
2.	Debreceni Egyetem
3.	Eötvös Loránd Tudományegyetem
4.	Eötvös József Főiskola
5.	Kecskeméti Főiskola
6.	Kaposvári Egyetem
7.	Miskolci Egyetem
8.	Nyugat-magyarországi Egyetem
9.	Pázmány Péter Katolikus Egyetem
10.	Pécsi Tudományegyetem
11.	Szegedi Tudományegyetem
12.	Szent István Egyetem

Forrás: saját szerkesztés

Az egyetlen megkeresett képzőintézmény, ahonnan nem érkezett válasz, a Károli Gáspár

51 2. számú melléklet.

Református Egyetem volt. Ebben a kutatásban az alapsokaságot a 2012/2013. tanévben Óvodapedagógus BA szakos, nappali tagozatos hallgatók képezik. Amennyiben feltételezzük, hogy a 3 megkérdezett évfolyamon senki sem hagyta abba tanulmányait vagy csúszott el a képzési időben, akkor az országos felvételi adatok szerint 2010/11, 2011/12, 2012/13 években felvettek száma (tehát az alapsokaságunk az 1-3. évfolyamokon) $682 + 682 + 755 = 2119$ fő.

A kutatás során mind a 13 magyarországi óvodapedagógus-képző intézmény vezetőjével felvettük a kapcsolatot, hogy engedélyt kérjünk a kutatás lefolytatására, illetve érdeklődjünk a nappali tagozatos hallgatóik létszámáról, hogy megfelelő számú kérdőív kerülhessen kiküldésre. Mivel a kérdőív kitöltése önkéntes alapon működött, így nem lehetett azonos számú kérdőívet visszakapni kitöltve, mint amennyi kiküldésre került. Papíralapú kérdőívet azokhoz az intézményekhez juttattuk el, ahonnan támogató válasz érkezett és megadták a szükséges kérdőívek számát. Mivel két intézmény (ELTE TÓK és NYME BPK) különösen magas számban képez óvodapedagógusokat, ezért ide csak a megadott létszám felét küldtük, hogy az arányok ne tolódjanak el túlságosan. A támogató válaszok után papíralapon 900 kérdőív került kiküldésre 5 intézménybe, ebből 294 használható kérdőívet kaptunk vissza.

A kitöltők számának növelése és a keleti országrészben működő intézményekkel való könnyebb kapcsolatfelvétel okán elkészült a papíralapú kérdőív elektronikus változata. A kérdőív linkjét ismételtelen elküldtük azokba az intézményekbe, ahonnan nem érkezett válasz, így végül az egyes képzőkből változó számban, de további 90 használható kitöltés történt. Összesen tehát a kutatásban 12 képzőintézmény vett részt a 13-ból, 384 hallgatóval. A kutatásban részt nem vevő Károli Gáspár Református Egyetem nagyon alacsony számú, körülbelül összesen 30 fő óvodapedagógust képez.

A mintánk országos lefedettségű vizsgálatot támogatott, amelyből jó eséllyel lehetséges általános tanulságok levonása:

- A hazai óvodapedagógus-képző intézmények 92 százalékban (12/13) képviseltették magukat a kutatásban.
- A kutatásban 100 százalékban (384/384) nappali tagozatos hallgatók vettek részt.
- A kutatásban a megkérdezett 348 főből 121 (31,5%) az elsőéves, 158 (41%) a másodéves és 105 (27,5%) a harmadéves hallgató, tehát mind a három évfolyamról voltak válaszadók.

2.4. Az adatok feldolgozásának módszere

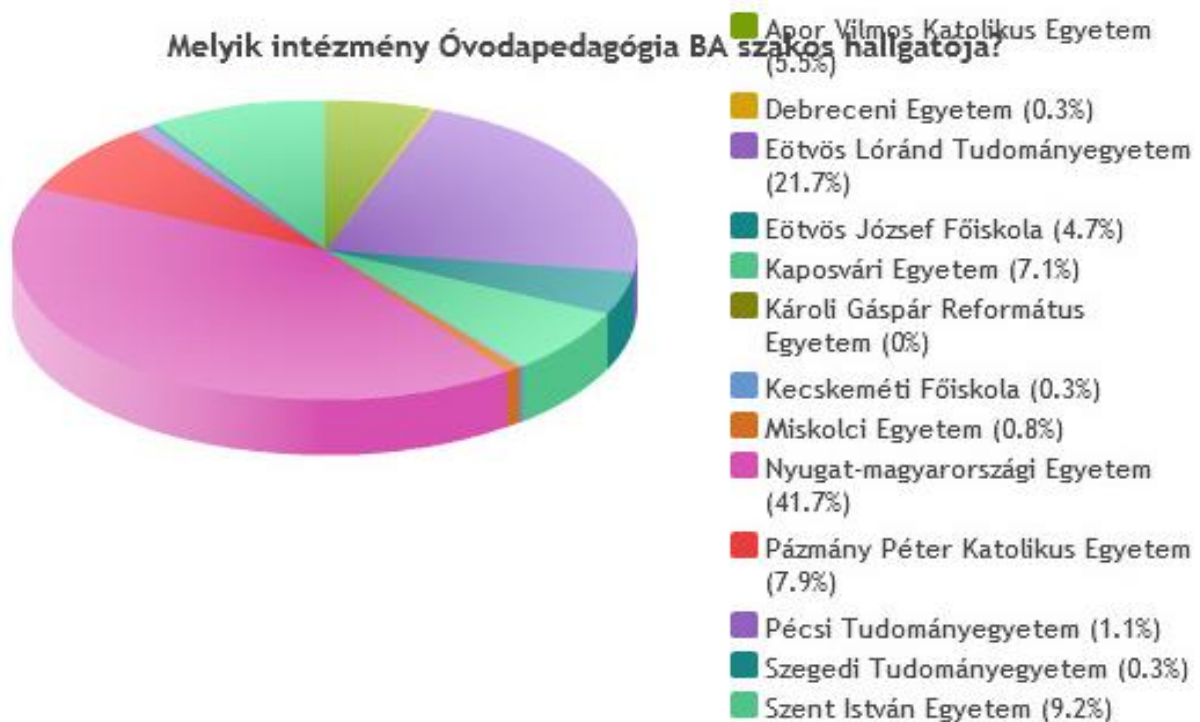
A vizsgálatban használt egydimenziós attitűdskála, a Likert skála, esetében a válaszadók az egyetértés vagy nem egyetértés különböző fokozatait jelölték meg egy fogalom vagy szituáció esetén. Összegző kérdéscsoportok segítségével az állításokra adott különböző fokozatú (1-5, 1-4) válaszok középértékének meghatározása után statisztikai számítást, szórást, végeztünk, hogy

megállapítsuk az értékek milyen mértékben térnek el a középértéktől, ehhez Microsoft Office Excel 2007 programot használtunk, majd az eredmények árnyaltabb ábrázolásához SPSS statisztikai szoftver segítségével medián számítást végeztünk. Az eredmények közötti összefüggések kimutatására ugyancsak SPSS statisztikai szoftvert használtunk.

2.5. A vizsgálat eredményeinek bemutatása

A kérdőívet 21 férfi, 363 nő töltötte ki, ezért az eredmények nemek szerinti szűrése nem indokolt. A kitöltők átlagéletkora 21,3 év, ami az évfolyamok szerinti megosztást tekintve is megfelelő. A képzés 3 évfolyamáról a hallgatók közel egynegyede (84 fő) önköltséges formában tanul.

8. ábra: Hallgatói megoszlás intézményenként (n=384)



Forrás: saját szerkesztés

A 8. ábra eredményeiből jól látszik, hogy a legtöbb válasz a hazai óvodapedagógus-képzés „fellegrának” számító soproni és budapesti intézményekből érkezett, ezek teszik ki a válaszok kétharmadát (egyébként is a legnagyobb létszámban ezekben az intézményekben képeznek óvodapedagógusokat). Az országrészeket tekintve a Dunántúlon lényegesen magasabb volt a részvételi arány, mint a keleti országrészben.

9. ábra: Hallgatók szakirányban való részvétele (n=78)

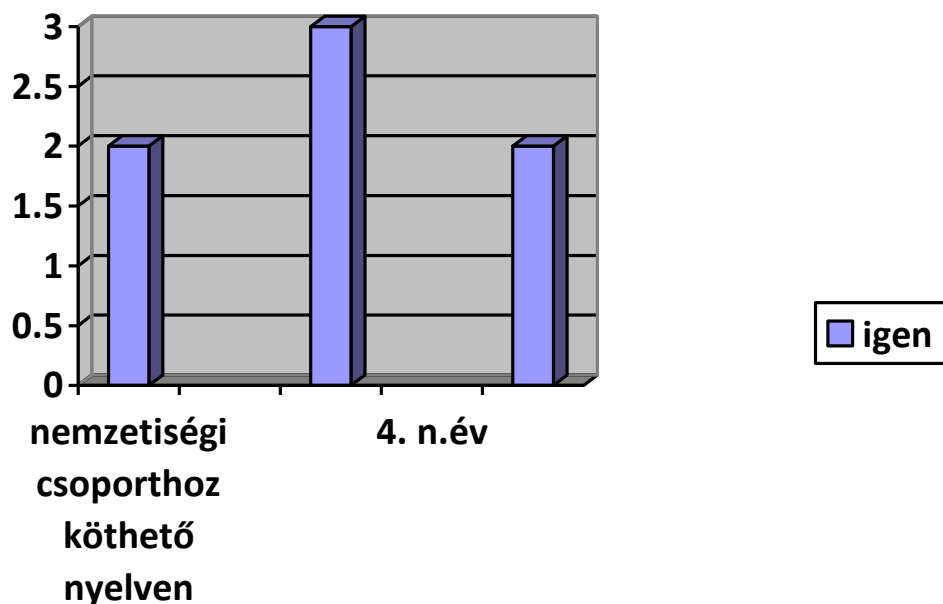


Forrás: saját szerkesztés

A szakirány/specializáció tekintetében a www.felvi.hu felvételi tájékoztatójának adatait vettük figyelembe, ennek megfelelően volt választási lehetőség a meghirdetésre került szakirányok/specializációk között. Annak ellenére, hogy a felvételi tájékoztató adatai szerint az ábrán mutatott szakirányok/specializációk közül intézményenként eltérően ugyan, de lehet választani, mindössze négyet jelöltek, azt is csak a megkérdezettek 20 százaléka (78 fő). A régi hagyományokkal rendelkező német nemzetiségi képzésben résztvevők voltak a legmagasabb számban, viszont meglepő volt, hogy a népszerűnek hitt cigány/roma/romológia szakirányt/specializációt kevesebb, mint a hallgatók egy százaléka választotta.

A 9. számú ábra – annak tudatában, hogy a válaszadók közül mindössze 12-en válaszoltak igennel a kérdésre, hogy nemzeti vagy etnikai kisebbséghez tartozónak vallják-e magukat – még érdekesebb eredményt mutat.

10. ábra: A hallgatók többségi-kisebbségi megoszlása (n=384)



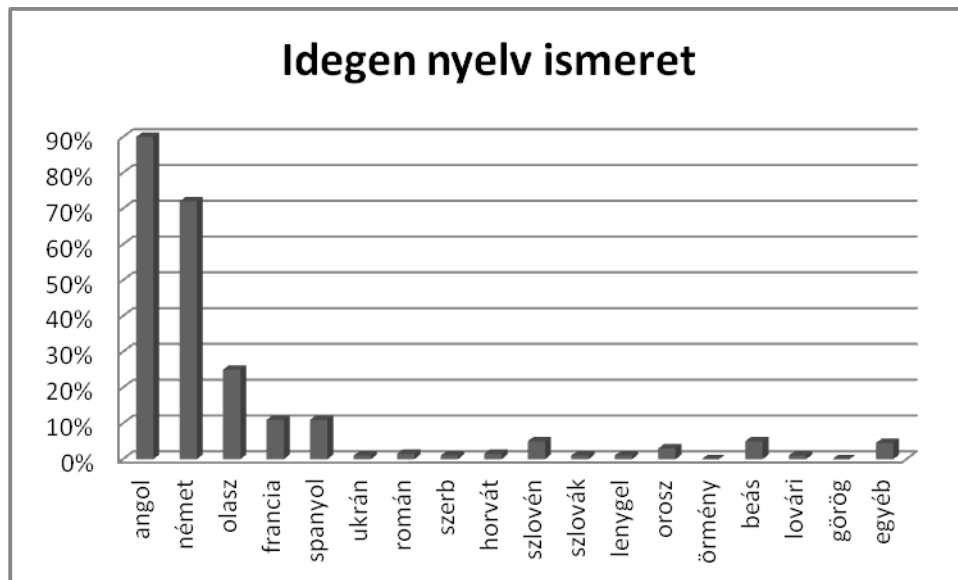
Forrás: saját szerkesztés

Mindössze 12 fő jelezte, hogy nemzeti vagy etnikai kisebbség tagja (10. ábra). A kisebbségi létből eredően így a hallgatóknak csupán 3,1%-a találkozhatott már életében az inter- vagy multikulturalizmus sajátosságaival. Nagy valószínűséggel a nevelés különböző fokain volt részük azokban a negatív megnyilvánulásokban, amelyeket a két fogalom tartalma szerint éppen el kell kerülni vagy meg kell akadályozni.

Kutatások szerint ugyanis a nevelési-oktatási intézményekben a szocializáció folyamatában kevésbé tudatos a multikulturális társadalomban szükséges készségek kialakítása és fejlesztése. Pedig az utóbbi több mint két évtizedben a neveléstudomány ezeknek a fejlesztését szorgalmazza. Egy kutatót idézünk ennek bizonyítására: Forray Katalin kutatásainak egyik összegzésében már 1997-ben hangsúlyozottan hívta fel a pedagógusok figyelmét az interkulturális pedagógia kulcsfogalmaként a kommunikációs készségek, a kommunikatív kompetencia fontosságára. Ennek kialakítása érdekében az intézményes nevelés kereteiben megvalósuló szocializációban fejleszteni kell a multikulturális társadalom által támasztott követelményeknek megfelelő készségeket: a metakommunikatív készségeket, a segítségnyújtást a kommunikációban, a szokatlan viselkedés

elfogadását a nyelv, a nem verbális kifejezésmódok és a szociális szabályok terén, valamint a kommunikációval kapcsolatos eltérő koncepciók ismeretét, elfogadását. Alapfeltétel az antirasszista magatartás, továbbá olyan személyiségvonások erősítése, mint az empátia, a szereptávolság elfogadása, az ambivalencia elviselése, az együttműködési készség, a nyitottság.

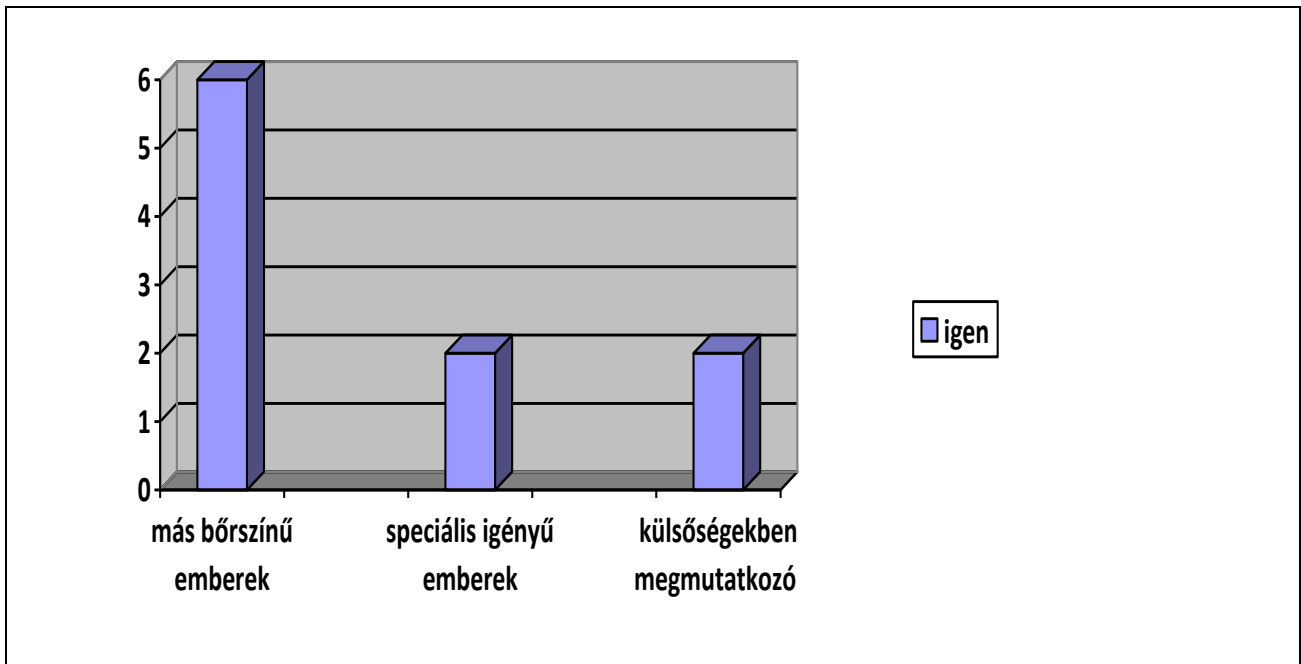
11. ábra: Hallgatók idegennyelv ismerete (n=384)



Forrás: saját szerkesztés

Az idegen nyelvi ismeretre vonatkozó kérdést az öt legnépszerűbb nyugati nyelvre vonatkozóan tettük fel, kiegészítve a magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségek nyelvével (11. ábra). Sok esetben nagyon alacsony volt a nyelvismeret a nemzetiségi/etnikai nyelvek esetében, viszont mindössze két esetben (örmény és görög) nem találtunk a nyelvet ismerőt. A százalékos arányt tekintve megállapíthatjuk azt is, hogy a megkérdezettek nagy százaléka nem csak egy, hanem legalább két idegen nyelven képes valamilyen szinten kommunikálni. Természetesen a „vezető” nyelvek az angol és a német, előbbi nyelven 164, utóbbi nyelven 149 hallgató jelölte meg a „beszélek és írok” választ. A második legmagasabb válaszarányt a „valamennyire megértem” kapta 139 és 91 fővel. A további úgynevezett világnyelvet (olasz, francia, spanyol, orosz) a válaszadók csaknem 90%-a nem beszéli, és a „valamennyire megértem” választ is kb. 10% hallgató jelölte meg. A legnagyobb kisebbséget kitevő lakosság cigány (lovári vagy beás) nyelvét csupán két hallgató, illetve egy hallgató jelölte meg, ők hárman beszélnek és írnak is ezeken a nyelveken, vélhetően így anyanyelvükön is tudnak kommunikálni majd leendő kisebbségi neveltjeikkel.

12. ábra: Találkozás az interkulturalizmus fogalmával (n=384)



Forrás: saját szerkesztés

A kérdésselvetéskor azt előlegeztük, hogy a hallgatók többsége – miután a rendszerváltozás óta az inter- és multikulturalizmus fogalma és a hozzájuk kapcsolható események, híradások folyamatosan jelen vannak az életünkben – ezzel a fogalommal már találkozott legalább az említés szintjén. Ezért meglepetés számunkra, hogy amint az a 8. ábrán is látszik, 40%-uk nemmel válaszolt a kérdésre.

Chi négyzet próba vizsgálatunk szignifikáns különbséget mutatott az között, hogy melyik évfolyamon lévő hallgatók találtak már az interkulturalizmus fogalmával, a másodikévesek közt kiugróan magas a számuk:

6. számú táblázat: Évfolyamok találkozása az interkulturalizmus fogalmával

4) Évfolyam * 7) Találkozott már az interkulturalizmus fogalmával? Crosstabulation

Count

7) Találkozott már az interkulturalizmus fogalmával?

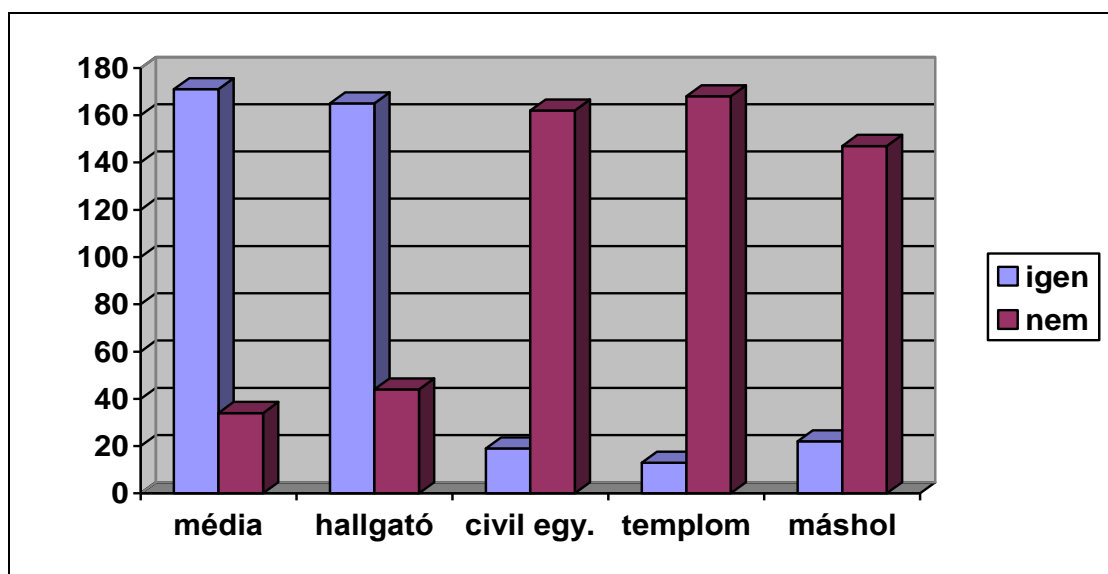
		1	2	Total
4) Évfolyam	1	55	66	121
	2	100	58	158
	3	74	31	105
Total		229	155	384

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	16.112 ^a	2	.000
Likelihood Ratio	16.089	2	.000
Linear-by-Linear Association	14.979	1	.000
N of Valid Cases	384		

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 42.38.

13. ábra: Az interkulturalizmus fogalmával való találkozás helyszíne (n=229)



Forrás: saját szerkesztés

Azoknak a hallgatóknak a többsége – 171 fő – akik már találkoztak a fogalommal, a médiában hallottak róla, 165 hallgató jelölte, hogy már a felsőoktatási tanulmányai során találkozott a fogalommal (13.ábra).

Ez utóbbi számunkra váratlan eredmény, hiszen nehezen képzelhető el, hogy az óvodapedagógusnak készülő hallgatók már a tanulmányaik első félévében ne kerüljenek kapcsolatba ezzel a fogalommal kurzusaik egyikén. Megjegyzendő, hogy Sipos Judit 2016-os vizsgálata a pedagógusképző intézmények által kínált interkulturalizmussal kapcsolatos kurzusokról azt a sokkoló eredményt hozta, hogy a megvizsgált felsőoktatási intézményekben egy helyen jelenik meg egy interkulturális témájú tantárgy, mint alaptantárgy: a „Romológia” elnevezésű tantárgy

viszont feltételezhetőleg a roma népcsoportra, annak nyelvére, kultúrájára, történelmére fókuszál, és nem általában tematizálja az interkulturalitást.

Ugyanakkor a kifejezetten az interkulturális vagy multikulturális neveléssel, vagy a két fogalmat legalább megemlítő egyéb kurzusokkal csak a tanulmányaik későbbi időszakában találkozhatnak. Például a kutatás két legnépesebb résztvevőit adó ELTE TÓK és NYME BPK (mint ahogyan a többi intézményben is) a kötelezően választható kurzusok között szerepelteti a Multi- és interkulturális nevelés kurzust. Ezáltal mindkét helyen kikerülhet a képzés. Sopronban továbbá szintén a választhatók között vehető fel az Inkluzív-integrált nevelés kurzus, amelyben biztosan esik szó a multikulturalizmusról, interkulturalizmusról. Az ELTE óvodapedagógus hallgatói további, 25 kredit értékű, a Pedagógus a társadalomban című specializáció keretében ismerkedhetnek meg a Kisebbségi kultúrák, multikulturális közösségek tárggyal, mely tárgy folytatásának tekinthetjük a Multikulturalitás a gyermek- és ifjúsági kultúrában című tantárgyat. A Debreceni Egyetemen 30-40 kredit értékkel választhatják az Inter- és multikulturális nevelés című specializációt a hallgatók. Kaposvárott a főbb tantárgyak között szerepel a Multikulturális nevelés című kurzus. A Kecskeméti Főiskolán a kötelezően választható speciális ismeretkörök között a 3-4. félévben találjuk a Társadalmi sokféleség és interkulturalitás 1-2. című kurzusokat. Az Eötvös József Főiskolán sem az interkulturalitás, sem a multikulturalitás szó nem szerepel egyik kurzus nevében sem, ugyanakkor úgy véljük, hogy az Inkluzív nevelési módszerek kötelező szakmai tárgy keretében elkerülhetetlenül meg kell ismerkedniük ezekkel a fogalmakkal a hallgatóknak.

Érdekességként említjük meg, hogy az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán 2009 szeptemberéig tanultak a hallgatók ezekről a fogalmakról, kötelezően választható tantárgytömb volt az Interkulturális nevelés, amelyet az 1-4. félévben vehettek fel. 2011-től 13 kredit értékben szintén kötelezően választható tantárgytömb volt az Integrált inkluzív nevelés, 2013 szeptemberétől megmaradt a megváltozott tematikában ez a tantárgytömb – a 2-3-4. félévben tanulhatják –, és örvendetes módon csatlakozott ettől az időszaktól a társadalomtudományi tárgyak közé a Romológia (ez azonban csak a 6. félévnek a kötelező tárgya).

Azt a konklúziót már most levonhatjuk, hogy – miközben a sokszínű társadalom időről időre még sokszínűbbé válik a világ eseményeinek jóvoltából – a multikulturális, interkulturális társadalom, nevelés, kommunikáció fogalmával, módszereivel, megvalósításának lehetőségeivel minden óvodapedagógus hallgatónak kötelező kurzuson kell(ene) megismerkednie, és felkészülnie, hogy munkahelyén a multikulturális-interkulturális kompetenciák birtokában tudja a gyermekeket nevelni.

7. sz. táblázat: Az interkulturalizmus tartalma

Ön szerint az alábbi kérdések milyen mértékben fejezik ki az "interkulturalizmus" fogalmát?	N	Átlag	Szórás
egy területen belül léteznek különféle kultúrák	364	3,59	1,088
tolerancia a másság iránt	364	3,04	1,152
két vagy három kultúra aktív együttműködése az élet minden területén	362	3.54	1,000
a másság tisztelete és elfogadása	361	3.11	1,119
a többségi kultúra alkalmazkodása a kisebbség kultúrájához	361	2.67	1,127
a kisebbség kultúrájának asszimilálódása a többségi kultúrába	362	2.93	1,150

Forrás: saját szerkesztés

Az interkulturalizmus fogalmának tartalmát az elvárttól eltérően töltötték meg a hallgatók. Jól kifejezőnek ítélték meg a különféle kultúrák egy területen belüli létezését (123 fő), a két vagy három kultúra aktív együttműködését az élet minden területén (128 fő). Ugyanakkor csak közepes mértékben találták kifejezőnek a tolerancia a másság iránt (112 fő) és a másság tisztelete és elfogadása (112 fő) tartalmakat. Szembetűnő volt, hogy ugyancsak közepesen kifejezőnek találták a kisebbség kultúrájának asszimilálódása többségi kultúrába választ is, pedig ezek általunk „helytelenek” tartott válaszok voltak, a hallgatók egyharmada jelölte, hogy ez jól, vagy teljesen kifejezi az interkulturalizmus fogalmát.

8. sz. táblázat: Ösztönző lehet-e a nevelésben és a művelődésben az interkulturalizmus?

Az interkulturalizmus mennyire lehet ösztönző a nevelésben és a művelődésben?	N	Átlag	Szórás
előítéletek és sztereotípiák csökkentése	348	3.88	0.921
eltérő kultúrák együttélése	348	3.89	0.866
nacionalizmus és etnocentrizmus elleni küzdelem	343	3.00	1,049
a jog uralma	347	2.49	1,057

kulturális másság iránti tolerancia	345	3.73	0,972
minden ember egyenlősége	343	3.88	1,028
küzdelem a diszkrimináció minden formája ellen, beleértve a rasszizmust is	345	3.69	1,058
az idegengyűlölet felszámolása	344	3.50	1,079

Forrás: saját szerkesztés

A jog uralma és a nacionalizmus és etnocentrizmus elleni küzdelem válaszokat kivéve (ezeknél a „közepesen” választ jelölték a legtöbben) a „jól” opciót választották a hallgatók a legnagyobb arányban. Mivel a hallgatók egy része a fogalmakkal nem találkozott, ezért nem is jelölhették a „teljesen” választ, amely pedig a leendő pedagógusoktól elvárható lenne. Tevékenységükkel ugyanis segíteniük kell a gyerekek előítéleteinek megszüntetését, különböző kultúrákat kell közvetíteniük a nevelési-oktatási munka során. Ugyancsak fontos, hogy ne legyenek sztereotípiák a különböző csoportokkal szemben, tudják egyenrangúan kezelni a fogyatékosokat, a különböző nemhez tartozókat, az eltérő bőrszínűeket. A pedagógusnak el kell fogadnia, meg kell ismernie és értenie a kulturális másságból eredő értékeket, partneri kapcsolatot kell kialakítaniuk a neveltekkel, szülőkkel, közösségekkel.

9. sz. táblázat: Az interkulturalizmus nevelési és művelődési céljai

Az alábbi állítások milyen mértékben határozzák meg az interkulturalizmus nevelési és művelődési céljait?	N	Átlag	Szórás
a „másik“ kultúra alapvető jellemzőinek ismerete és megértése (pl. norma, szokás, értékek, nyelv, szimbólumok stb.)	362	3.79	0,919
megértés és elfogadás képességének fejlesztése a kulturális különbözőség mint érték iránt egyáltalán nem	361	3,83	0,907
a kulturális különbözőséggel való kommunikáció képessége	361	3,39	0,902
a kulturális különbözőséggel szembeni előítéletek és sztereotípiák tudatosítása	360	3,23	1,012
a kulturális különbözőség iránti kritikus önmegfigyelés képességének fejlesztése	361	3,17	1,010
erőszakmentes konfliktuskezelés	358	3,35	1,091
nemzeti kulturális örökség tisztelete és megóvása	360	3,73	1,046
a világ és európai kulturális örökség tisztelete és megóvása	361	3,60	1,054
kulturális különbözőség iránti szolidaritás ápolása	359	3,58	0,902

nyitott multikulturális identitás fejlesztése	360	3,60	0,991
fenntartható fejlődés előmozdítása	357	3,31	1,031

Forrás: saját szerkesztés

A hallgatók nyolc kérdésnél jelölték meg a „jól”, négy kérdésnél pedig a „közepesen” választ. Ez különösen az előítéletek és sztereotípiák tudatosítása és a kulturális különbözőség iránti kritikus önmegfigyelés képességének fejlesztése kérdés esetében figyelemfelhívó, hiszen ezek azok a területek, ahol a legtöbb a tennivalónk. Az elsődleges szocializáció folyamatában ugyanis ezeknek a kialakítására csekély mértékben kerül sor. Tehát a pedagógusoknak a másodlagos szocializációban meg kell ismertetni a gyerekekkel a különböző csoporthoz tartozók kultúráját, érték- és normarendjét. Meg kell nekik tanítani, hogy tiszteljék egymás hagyományait, ünnepeit. A másság elfogadása azt is jelenti, hogy mindenki, aki valamilyen etnikai csoporthoz tartozik, megtarthatja nyelvét és kultúráját.

10. sz. táblázat: A kisebbség, többség kultúrájához való viszonyulás

Milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal?	N	Átlag	Szórás
nem érdekel a kisebbségi kultúrához tartozó személy szerencsétlensége, sem katasztrófája	362	2,04	1,163
nem érdekel a többségi kultúrához tartozó személy szerencsétlensége, sem katasztrófája	361	1,91	1,096
a világ jobban működne, ha nem lenne ennyi eltérő kultúra	361	2,21	1,225
országunkban túl sok figyelmet fordítanak a nemzetiségekre	360	2,87	1,302
legjobb a saját kultúrához tartozóval barátkozni	355	2,16	1,232
országunkban a nemzetiségeknek jobb feltételeket kell biztosítani felsőfokú tanulmányokhoz és a foglalkoztatáshoz	358	2,67	1,279
országunkban a nemzetiségek nem olyan szívélyesek és vendégszeretőek, mint a többségi nemzethez tartozók	360	2,78	1,163
országunkban a többségi nemzethez tartozók nem olyan szívélyesek és vendégszeretőek, mint a nemzetiségek	361	2,70	1,076
a nemzetiségek érzékenyebbek az emberi jogok tiszteletben tartása iránt, mint a többségi nemzet	359	3,30	1,239
több figyelmet kellene szentelni az emberi, mint a kulturális kapcsolatokra	366	3,92	1,098
a gyors technológiai fejlődés az egységes globális kultúra létrejöttéhez vezetett	357	3,23	1,059

Forrás: saját szerkesztés

A kisebbség és a többség kultúrájához tartozó személy szerencsétlensége, katasztrófája esetén a

hallgatók 50%-a mutatott szolidaritást, segítőkészséget. Több mint 40%-uk mondta azt, hogy a világ nem működne jobban, ha nem lenne ennyi eltérő kultúra.

A kérdések felében az „egyet is értek meg nem is” válaszokat jelölték be, ami azt mutatja, hogy nem tudják egyértelműen megítélni a kisebbség – többség kapcsolatát, a két fél viszonyában rejlő lehetőségeket. Például így vélekedtek a többségi, illetve a nemzetiségi emberek szívélyességéről és vendégszeretetéről.

A kismértékű elfogadást mutatja az, hogy a válaszadók majdnem fele azt válaszolta, hogy „több figyelmet kell szenteni az emberi, mint a kulturális kapcsolatokra”.

Kiugróan értékes válaszként nyugtázhatjuk viszont azt, hogy a hallgatók többsége egyáltalán nem értett egyet a „legjobb a saját kultúrához tartozóval barátkozni” állítással.

11.sz. Táblázat: Interkulturalizmus bevezetésének szükségessége és a nemzetiségekről alkotott vélemény

12) országunkban a nemzetiségek nem olyan szívélyesek és vendégszeretőek, mint a többségi nemzethez tartozók (Milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal ?)

		1	2	3	4	5	Total
19)	1	63	53	113	56	22	307
Szükségesnek tartja-e az interkulturális tartalmak bevezetését a pedagógiai tanulmányok során?	2	3	4	26	6	3	42
Total		66	57	139	62	25	349

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	11.020 ^a	4	.026
Likelihood Ratio	11.474	4	.022

Linear-by-Linear Association	2.566	1	.109
N of Valid Cases	349		

a. 1 cells (10.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.01.

Érdekes módon szignifikáns különbség mutatkozik az egyik választ illetően: „országunkban a nemzetiségek nem olyan szívélyesek és vendégszeretők, mint a többségi nemzethez tartozók”. Azok, akik szükségesnek érzik bevezetni az interkulturalizmust a pedagógiai tanulmányok során, elég nagy számban gondolják, hogy a nemzetiségek kevésbé pozitív személyek.

12. sz. táblázat: A kisebbségi – többségi kultúrához való viszonyulás

Milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal?	N	Átlag	Szórás
a kisebbség kulturális szokásait mindenkinek tisztelnie kell	359	3,61	1,201
a nemzetiség nyelvének hiányos ismerete gyakran okoz félreértést a többség és a kisebbség kommunikációjában	358	3,57	1,052
tudatában vagyok a kulturális sokszínűségnek a környezetemben	360	4,04	0,944
kisebbségi kultúrához tartozóval történő találkozáskor alkalmazkodó lesz a viselkedésem	359	3,67	1,028
többségi kultúrához tartozóval történő találkozáskor alkalmazkodó lesz a viselkedésem	358	3,69	1,076
képes vagyok a problémát a kisebbségi kultúrához tartozó szemével látni	359	3,35	1,064
képes vagyok a problémát a többségi kultúrához tartozó szemével látni	356	3,71	1,001
az az érzésem, hogy nem tartozom egyetlen kultúrához sem	357	1,74	1,203
kulturális identitásomat nehezen határozom meg, mert több kultúrán alapul	357	1,94	1,250
többségi kultúráról szerzett tapasztalat és ismeret alapján könnyebben értékelem saját, kisebbségi kultúráim helyzetét	357	2,82	1,265
kisebbségi kultúráról szerzett tapasztalat és ismeret alapján értékelem saját, többségi kultúráim helyzetét	355	3,18	1,199

Forrás: saját szerkesztés

A hallgatók többsége teljesen egyetértett azzal az állítással, hogy a kisebbség kulturális szokásait mindenkinek tisztelnie kell, valamint ugyancsak a többség azt mondja, hogy tudatában van a kulturális sokszínűségnek a környezetében. Ebből levonhatnánk azt a következtetést, hogy az együttélésben is ezt érvényesítik. De ez az elvárásunk nem teljesül, mert a válaszadók 35,7%-a csak kisebb mértékben értett egyet azzal az állítással, hogy a „kisebbségi kultúrához tartozóval történő találkozáskor alkalmazkodó lesz a viselkedésem”. Ebből következően nem ért bennünket

meglepetésként, hogy a „képes vagyok a problémát a kisebbségi kultúrához tartozó szemével látni” állításra a legtöbben az „egyet is értek meg nem is” választ jelölték meg.

Az eddiekhez hasonlóan az elvártnak megfelelően „kisebb mértékben egyetértek” választ jelölték meg a legtöbben azzal az állítással kapcsolatban, hogy „a nemzetiség nyelvének hiányos ismerete gyakran okoz félreértést a többség és a kisebbség kommunikációjában”.

Megvizsgáltuk, hogy a nemzetiségi/etnikai kisebbségi csoportokhoz tartozó diákoknak van-e szignifikánsan eltérő véleménye, arról, hogy a kisebbség kulturális szokásait mindenkinek tisztelnie kell, de nem találtunk különbséget.

13. sz. táblázat: Az interkulturális nevelésben és oktatásban szükséges pedagógiai kompetenciák

A felsorolt pedagógiai kompetenciák milyen mértékben szükségesek az interkulturális nevelésben és oktatásban?	N	Átlag	Szórás
kulcsfogalmak értése (interkulturalizmus, multikulturalizmus, identitás, etnocentrizmus stb.)	349	3,91	1,062
diszkriminációra való érzékenység	348	3,83	0,972
konfliktus erőszakmentes megoldásának képessége (tárgyalás, kompromisszum megtalálása stb.)	348	4,23	0,854
kommunikációs képességek	349	4,37	0,846
képesség a csapatmunkára	349	4,15	0,887
társadalmi események kritikus szemlélete	346	3,36	0,917
társadalmilag érzékeny témák megoldásának képessége	349	3,83	0,849
képesség a tanítás módszereinek, stratégiáinak aktív alkalmazására	349	3,97	0,944
képesség a probléma tanulói nézőpontú látásához	349	4,00	0,919
motiváltság a folyamatos tájékozódásra és művelődésre	349	4,14	0,901
nyitottság a különféle kultúrák iránt (interkulturális érzékenység)	349	4,33	0,826

Forrás: saját szerkesztés

A válaszok megoszlását elemezve azt állapíthatjuk meg, hogy a hallgatók az interkulturalitás tartalmától elválasztva értelmezték a kérdéseket. A pedagóguskompetenciákat általánosan, a nevelés-oktatás folyamatára és nem az interkulturális nevelés folyamatára vonatkoztatták, és a „teljes” mértékben szükséges kompetenciaként jelölték meg őket. Ugyanakkor azokban a kérdésekben, amelyekben megjelenik az interkulturalizmusnak a számukra jellemző, ismerős

kifejezése, már nem értettek teljes mértékben egyet (csupán az utolsó kérdésben), hanem csak a „nagyon” választ jelölték meg. Ezt emeltük ki a 16. számú táblázatban.

14. sz. táblázat: A pedagóguskompetenciák szükségességének kettős értékelése a nevelés-oktatás és az interkulturális nevelés-oktatás folyamatában

	teljesen	nagyon szükséges
Szükséges kulcsfogalmak értése (interkulturalizmus, multikulturalizmus, identitás, entocentrizmus stb.)	104 (29,8%)	130 (37,2%)
diszkriminációra való érzékenység	130 (37,4%)	98 (28,2%)
konfliktus erőszakmentes megoldásának képessége (tárgyalás, kompromisszum megtalálása stb.)	118 (33,9%)	163 (46,8%)
kommunikációs képességek	100 (28,7%)	198 (56,7%)
képesség a csapatmunkára	117 (33,5%)	151 (43,3%)
társadalmi események kritikus szemlélete	101 (29,2%)	41 (11,8%)
társadalmilag érzékeny témák megoldásának képessége	154 (44,1%)	79 (22,6%)
képesség a tanítás módszereinek, stratégiáinak aktív alkalmazására	139 (39,8%)	116 (33,2%)
képesség a probléma tanulóinak nézőpontú látásához	132 (37,8%)	122 (35%)
motiváltság a folyamatos tájékozódásra és művelődésre	132 (37,8%)	145 (41,5%)
nyitottság a különféle kultúrák iránt (interkulturális érzékenység)	103 (29,5%)	186 (53,3%)

Forrás: saját szerkesztés

Ezek az eredmények felhívják a figyelmet arra, hogy pedagógusjelöltjeink nem készülnek tudatosan az interkulturális nevelésre, nem sajátítják el, hogy az interkulturális tanulás folyamatában tevékeny szerepet betöltő pedagógusnak feladata az interkulturális kompetencia modelljét alkotó attitűdök és tudatosság közvetítése, a skillek elsajátíttatása, valamint a kulturális ismeretek átadása (Byram–Gribkova–Starkey, 2002). Ennek a feladatnak a végzéséhez a pedagógusnak önmagának is kompetens referenciaszeméllyé kell válnia, azaz rendelkeznie kell az interkulturális kompetencia

elemeivel. Elengedhetetlen, hogy „egyéni szakmai-módszertani eszköztárára hagyatkozva képes olyan interkulturális tanulási környezetet teremteni, ahol a tanulóknak felbred(het) a kulturális különbségek felfedezése iránti vágy, szembesül(het)nek egymás világvilágképének különbségeivel – akár a saját kultúrájukkal kapcsolatosan is –, illetve személyes tapasztalataik és ismereteik alapján diskurzus alakul(hat) ki a másság fogalmáról” (Lakatosné–Dorner, 2007).

15. sz. táblázat: Az interkulturális oktatás hozzájárulása az óvodapedagógus hallgatók kompetenciáinak kialakulásához

Ön szerint milyen mértékben járul hozzá az interkulturális oktatás az óvodapedagógia szakos hallgatók alábbi kompetenciáinak fejlődéséhez?	N	Átlag	Szórás
hazai és nemzetközi szintű események értése	347	3,46	1,017
az interkulturalizmus kulcsfogalmainak értése	348	3,56	1,062
tényeken alapuló és kritikus gondolkodás	347	3,43	0,917
nyitottság a másfajta kultúrák iránt (interkulturális érzékenység)	347	4,05	0,948
készség a csapatmunkára	347	3,99	0,926
kutatói készség	348	3,45	0,933
vitakészség	345	3,46	0,939
önálló álláspont megfogalmazása és az érvelés készsége	347	3,91	0,938
konfliktus erőszakmentes megoldásának készsége	347	4,03	0,977
önálló felelősségvállalás készsége	347	4,02	0,992
komunikációs készség (verbális és nem verbális)	345	4,18	0,941
képesség a környezetben zajló helyzetek és események meglátására, elemzésére, interpretálására (iskola, helyi közösség stb.)	346	3,98	0,874

Forrás: saját szerkesztés

A válaszok elemzésekor ugyanarra a következtetésre juthatunk, mint az előző kérdés esetében. A hallgatók többsége nem tartja kiemelt hatásúnak az interkulturális oktatást a saját kompetenciáinak az alakulásában, alakításában, úgy látjuk, hogy mintegy másodlagos tárgynak, kurzusnak tekintik. Szűk, konkrét területen várják el csak teljes mértékben a hatékonyságát, a 12 lehetőség közül csak 3-ban (25%) jelölték ezt a választ [nyitottság a másfajta kultúrák iránt (interkulturális érzékenység),

konfliktus erőszakmentes megoldásának készséges, önálló felelősségvállalás készsége].

16. sz. táblázat: Az interkulturális nevelés-oktatást legsikeresebben realizáló tantárgy

Az óvodapedagógiai tanulmányok melyik tantárgyán/szakán belül lehetne a legsikeresebben realizálni az interkulturális nevelés és oktatás tartalmait?	N	Átlag	Szórás
általános pedagógia	355	3,06	0,864
óvodapedagógia	356	3,10	0,839
pedagógiatörténet	354	2,77	0,917
differenciáló pedagógia	354	3,23	0,838
interkulturális pedagógia	355	3,72	0,619
szociális pedagógia	353	3,39	0,723
összehasonlító pedagógia	353	3,11	0,835
szociológia	353	3,14	0,855
pszichológia	355	2,57	0,893
filozófia	351	2,12	0,944
idegen nyelv	350	2,42	1,077
valamely már tantárgy	199	1,80	1,116

Forrás: saját szerkesztés

A hallgatók örömdetes módon nemcsak az interkulturális pedagógia tantárgyat választották „nagyon” mértékben, bár elsőprő számbeli fölényvel ez a lehetőség győzött. Jól látják, hogy szükség lenne más tárgyak keretében is tanulni, kompetenciákat szerezni az interkulturális nevelés megvalósítására, például az óvodapedagógia, differenciáló pedagógia, szociális pedagógia, szociológia tárgyak is szolgálhatnák ezt.

17.sz. táblázat: Tanult már az interkulturalizmusról?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nem	178	46.4	48.0	48.0
	kis mértékben	177	46.1	47.7	95.7
	sokat	16	4.2	4.3	100.0
	Total	371	96.6	100.0	
Missing	System	13	3.4		
Total		384	100.0		

Forrás: saját szerkesztés

Megdöbbenő eredmény született a kérdésre, hiszen a válaszolók 48%-a (178) fő soha nem tanult az interkulturalizmusról, kisebb mértékben tanulta 47,7% (177 fő). Ez véleményünk szerint abból származik, hogy az interkulturalizmus, multikulturalizmus tantárgyként csak választható formában jelenik meg az óvodapedagógus képzésben, azaz a képzési és kimeneti követelmények között csak melléktárgyként szerepel. Ugyanakkor feltétlenül szükséges lenne, hogy az óvodapedagógusok felkészüljenek már a felsőoktatási tanulmányaik alatt az inkluzív pedagógia megvalósítására, mert napjaink óvodáiban a befogadó nevelésnek van létjogosultsága, ahogyan az az óvodai nevelési programokban is szerepel; el kell sajátítani az elméletét, sőt, kiemelt figyelmet kell rá szánni az óvodai hospitálások és gyakorlatok során is. Remélhetőleg a nevelési gyakorlatot integrált, inkluzív környezetben valósítják meg a felsőoktatási intézmények, ha nem, akkor ennek szükségességére feltétlenül fel kell hívni a figyelmüket, mert csak így válhatnak a hallgatókból a nevelésre felkészült óvodapedagógusokká.

18. sz. táblázat: Mely tantárgyon belül tanult az interkulturalizmusról?

Ha igen, akkor melyik tantárgyon/szakon belül? (csak egy választ jelöljön meg minden tantárgynál)	N	Átlag	Szórás
általános pedagógia	211	2,36	0,997

óvodapedagógia	211	2,36	1,070
pedagógiatörténet	201	2,00	1,060
differenciáló pedagógia	204	2,24	1,223
interkulturális pedagógia	201	2,30	1,285
szociális pedagógia	206	2,15	1,219
összehasonlító pedagógia	202	1,98	1,106
szociológia	208	2,23	1,182
pszichológia	205	2,09	1,027
filozófia	206	1,76	0,949
idegen nyelv	202	1,85	1,082
valamely már tantárgy	145	1,53	0,972

Forrás: saját szerkesztés

A közepesen és a nagyon válaszokat összegezve azt állapíthatjuk meg, hogy a legnagyobb arányban óvodapedagógiából tanulták a hallgatók (106 fő), ezt követi a differenciáló pedagógia és az általános pedagógia (97-97 fő), majd a negyedik helyet az interkulturális pedagógia foglalja el.

14.sz. ábra: Az interkulturalizmus szükségessége az oktatásban

Szükségesek tartja-e az interkulturalizmus tartalmainak bevezetését a pedagógiai tanulmányok során?



Forrás: saját szerkesztés

A 361 válaszadó 87,8%-a (317 fő) szükségesnek tartja, hogy a pedagógiai tanulmányok során az interkulturalizmussal foglalkozzanak, és egyúttal felkészüljenek arra, hogy óvodapedagógusként képesek legyenek kezelni az értékek sokféleségét, nyitottak legyenek mások véleményének a tiszteletben tartására, és egyben olyan pedagógiai helyzeteket tudjanak teremteni, amelyekkel az

elfogadást a gyermekekben is kialakítják.

A 384 kérdőívet kitöltő hallgató közül 228 fő indokolta az előző kérdésre adott válaszát (59,37%).

A leggyakoribb válaszokat az alábbi táblázat tartalmazza:

19. sz. táblázat: Az interkulturalizmus tartalmainak bevezetésének fontossága

<i>Téma</i>	<i>Válaszadók száma (fő)</i>
Más kultúrák és a kulturális különbségek megismerése	61
Mások megértése, elfogadása, tolerancia	25
A hazai kisebbségek, nemzetiségek megismerése	22
Fejlődik a pedagógus sokoldalúsága	13

Forrás: saját szerkesztés

A kutatásban részt vett, magát nemzetiséginek valló hallgatók közül ketten hosszasan válaszoltak, ezeket idézzük:

a) szlovák nemzetiségüként Szlovákiából előítéletes példát hoz, magáról azt mondja, hogy megtanult, kialakult sztereotípiák már nem változtathatók, de a felnövekvő nemzedék esetében bizakodó (azt várnánk, hogy leendő óvodapedagógusként leírja, hogyan nevelne toleranciára, elfogadásra):

„Mindig is érdekelt más népek kultúrája ... ezek tudása, megismerése és úgy gondolom, hogy a mai világban nagyon fontos lenne, amikor az emberek egyre inkább eltávolodnak egymástól. Nem azt kellene néznünk, hogy az adott illető milyen nemzetiségű vagy hogy milyen kultúrából jött ... hanem összefogni és együtt megoldást találni a problémáinkra. A dédszüleim Szlovákiából lettek áttelepítve még annak idején, és szomorúan hallom a szlovák ismerősöktől, hogy vannak olyan helyek, ahol megszólalni magyarul nem is lehet, vagy éppen olyanok, ahol szlovákul nem beszélhetnek ... egymás kultúráját, a kultúrához tartozó embereket szidják, miközben NYOMÓS okuk vagy egyáltalán okuk nincs is rá. Persze nem kell külföldre mennünk, hogy ezt tapasztaljuk, hazánkban is van rengeteg ilyen példa ... de úgy gondoltam ezzel most jól tudtam érzékeltetni azt a helyzetet, ami miatt elengedhetetlen lenne a más kultúra megismerése, elfogadása. És ha jobban belegondolunk, a történelem folyamán is sokszor volt rá példa, hogy más-más kultúrájú népek összefogtak, és együtt nagy sikereket értek el ... akkor most miért ne lehetne?! Velünk már „kisfelnőttekkel” nem hiszem, hogy csodát lehetne tenni, és megszüntetni az előítéleteket – bár biztos lennének kivételek –, de a most felnövekvő nemzedék igen is képes lenne elhagyni, vagy legalábbis csökkenteni azt.”

b) a sváb népcsoport tagjaként tartja a hagyományokat, de úgy érzi, a roma nemzetiségűekre jut a

legtöbb figyelem, a többi nemzetiséget nem nagyon ismerik hazánkban:

„Sváb származású nagyszülők révén jól ismerem, és tartom is a szokásaink nagy részét. De a környezetemben sokan nem is tudják, hogy kik a svábok. Feltételezem, a többi hazánkban élő más nemzetiségű népcsoport hasonló tapasztalatokkal rendelkezik. Ha a hazánkban élő nemzetiségeket kellene felsorolni, nagyon sokan csak a roma nemzetiségűeket említenék meg, pedig a többiek is érdemelnek néhány szót és figyelmet. A nemzetiségi kérdés nem jelenthet kizárólag problémát.”

Ugyancsak érdemes kiemelni azokat a véleményeket, amelyek a kisebbség megismerésének fontosságát hangsúlyozzák:

a) „Úgy gondolom, sok leendő pedagógus nem ismeri a hazánkban élő kisebbségeket, azok kultúráját és mentalitását, így sokszor kényes helyzetbe kerülhet. A nevelői munka és a gyakorlat során nagy segítséget nyújthat, ha egy-egy kultúrát jobban megismerünk.”

b) „Fontos, mivel ezáltal, mi is jobb pedagógusokká válhatunk és könnyebben toleráljuk a más kultúra elfogadását. Az ilyen közösségben nevelkedő kis individuumok is sokkal rugalmasabbak, kommunikatívabbak, barátságosabbak, toleránsabbak és nyitottabbak lehetnek ezáltal.”

c) „Fontos, hiszen nem csak egy nemzetiséggel találkozunk tanulmányaink során, és mivel emberek vagyunk, legtöbbszörnek magas a szociális érzékenysége. Tehát fontos, hogy ne csak saját, hanem más nemzetiségi társaival is képes legyen kapcsolatot teremteni és megérteni a másik álláspontját!”

d) „Mivel leendő óvodai csoportunkban előfordulhat, hogy a gyerekek közül valamennyien egy kisebbséghez tartoznak, annak hagyományait ápolják, szabályaik szerint élnek. Az óvodapedagógusnak tisztában kell lennie ezekkel a kulturális alapelvekkel, hogy a gyermek nevelésében ezt használhassa, a felmerülő problémákat pedig hatékonyabban tudja kezelni.”

e) „A mai világban elterjedt, hogy pl. egy óvodapedagógus csoportjába más nemzetiségű, más kultúrájú gyermek jár, mint a többség. Ahhoz, hogy megfelelően tudja ellátni vele szemben is az óvónői feladatokat, ismernie kell az adott kultúrát, nemzetet.”

f) „Az még senkinek sem okozott kárt, ha több tapasztalatot gyűjt be bármiről! Ha minél több mindent megtanulhatunk, főleg ha egy másik kulturális csoportról van szó, csak előnyt jelenthet számunkra és alkalmazkodást, elfogadást tanít. Amit mostanában sokan elfelejtenek, hogy tisztelni kell a másikat, toleránsabbnak kell lenni attól függetlenül, hogy ő egy másik kultúrát képvisel. És nem kell előítéleteket gyártani, míg nem ismerjük a másik félt.”

Természetesen nem hagyhatjuk el a negatív megnyilvánulást sem, mégpedig azért, mert leendő óvodapedagógus – aki a kisgyermek szocializációjában kiemelten fontos feladatot kell hogy ellásson: toleranciára, befogadásra, elfogadásra, együttműködésre nevel – írta:

„Nevetségesnek tartom azt a helyzetet, ami manapság Magyarországon folyik. Egyes kisebbségi nemzetiségeknek mindent szabad. Erre rá kell világítani a jövő nemzedékének, hogy változtatni tudjanak később, ha módjukban áll, és például szigorítsák a törvényeket. Ha ugyanis tényleg minden ember egyenlő ...

Más részről pedig, ahogy a rómaiak is sokat tanultak más kultúráktól, mi is tehetjük ugyanezt, csak nyitott szemmel kell járnunk és kritikusan gondolkodnunk, ezt pedig továbbadni a gyermekeknek.”
Meglépetésünkre nem mutatkozott szignifikáns különbség azok válaszaik között akik korábban már találkoztak az interkulturalizmus fogalmával.

20. sz. táblázat: Az interkulturalizmus tartalmainak bevezetésének szükségessége és a vele való találkozás

**7) Találkozott már az interkulturalizmus fogalmával? * 19)
Szükségesnek tartja-e az interkulturalizmus tartalmainak
bevezetését a pedagógiai tanulmányok során? Crosstabulation**

Count

19) Szükségesnek tartja-e az
interkulturalizmus tartalmainak
bevezetését a pedagógiai
tanulmányok során?

		1	2	Total
7) Találkozott már az	1	204	22	226
interkulturalizmus	2	113	22	135
fogalmával?				
Total		317	44	361

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic		
			Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3.400 ^a	1	.065		
Continuity Correction ^b	2.815	1	.093		
Likelihood Ratio	3.306	1	.069		
Fisher's Exact Test				.070	.048
Linear-by-Linear Association	3.391	1	.066		
N of Valid Cases	361				

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16.45.

b. Computed only for a 2x2 table

15. sz. ábra: Mely képzésbe kell bevezetni az interkulturális nevelés-képzés tartalmait?



Forrás: saját szerkesztés

A 363 válaszadónak csupán 38%-a tartja szükségesnek, hogy minden képzési fokon bevezetésre kerüljön az interkulturális nevelés és képzés tartalmainak megismerése. Pedig úgy véljük, hogy a pedagógiával, pedagógusokkal, gyermekekkel, tanulókkal foglalkozásra felkészülésnek ez az egyik legfőbb része kell hogy legyen, mert ezáltal csökkenthető a többség idegenkedése az eltérő kultúrájú csoportokkal szemben, másrészt hosszú távon elősegíthető az integrálódás. Feltétlenül szükséges a hátrányos helyzetű gyermekek esélyegyenlőségének, az egyének munkahelyi, iskolai, társadalmi beilleszkedésének elősegítése, folyamatos támogatása.. A folytonossággal a nevelés fontos kohéziós erővé válik, elkerülve, hogy maga is kirekesztő tényező legyen.

21. sz. táblázat: Lehetségesnek tartja-e az interkulturalizmus általános és középiskolai bevezetését?

	Általános iskolában igen (fő)	Általános iskolában nem (fő)	Középiskolában igen (fő)	Középiskolában nem (fő)
Kötelező tantárgyként	37 (6,1%)	255 (42,3%)	138 (22,9%)	173 (28,7%)

Választható tantárgyként	113 (18,3%)	184 (29,7%)	263 (42,5%)	59 (9,5%)
Osztályfőnöki órán	214 (33,5%)	105 (16,5%)	255 (40%)	64 (10%)
interdiszciplinárisan, minden tantárgyat érintve	74 (12,5%)	222 (37,4%)	145 (24,4%)	153 (25,8%)
Tanításon kívüli elfoglaltságként	155 (25,3%)	143 (23,4%)	214 (35%)	100 (16,3%)
Más formában	46 (10,6%)	167 (38,6%)	58 (13,4%)	162 (37,4%)

Forrás: saját szerkesztés

Kötelező tantárgyként egyik fokon sem tartják lehetségesnek a tárgy bevezetését. Választható tárgyként is csak a középiskolában (40%) tartják lehetségesnek. Osztályfőnöki óra témájának már a többség javasolja mindkét fokon. Érdekes, hogy minden tantárgyat érintően sem tartják fontosnak a bevezetését. Tanításon kívüli elfoglaltságként többen javasolják, mint nem. Más formában való megvalósítását a többség nem tartja lehetségesnek.

Pedig „Az oktatási processzusban az általános és a multikulturális kognitív és viszonyulási struktúrákat kell megalapozni. Az iskola társadalmi alrendszerként is és szervezeti intézményként is rendelkezik azokkal a kompetenciákkal, amelyekkel képes teljesíteni ezeket a követelményeket, amennyiben kész a realkultúra közvetítésére. Ehhez csupán a viszonyulási struktúrákat, a szociális és érzelmi kompetenciákat, viszonyulási módokat, készségeket és attitűdöket kell a megfelelő helyre emelni, hogy esélyt adjunk az önmagunkra és a másokra is figyelő asszertív, interperszonális magatartás érvényesülésének. A kognitív, affektív és szociális kompetenciák szintjét a társadalomba való feszültségmentes beilleszkedés jelzi majd vissza” (Albert-Lőrincz, 2012:140.).

22. sz. táblázat: Személyes érdeklődés az interkulturalizmus iránt

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	28	7.3	7.6	7.6
	2	88	22.9	23.9	31.5
	3	178	46.4	48.4	79.9
	4	57	14.8	15.5	95.4
	5	17	4.4	4.6	100.0
	Total	368	95.8	100.0	
Missing	System	16	4.2		
Total		384	100.0		

Forrás: saját szerkesztés

A kérdésre 368 fő válaszolt, és az általunk elvárt nagyon és teljesen választ mindössze 74 fő jelölte

meg. 28 fő egyáltalán nem, 88 fő kicsit érdeklődik az interkulturalizmus témái iránt. Nem megnyugtató a közepesen érdeklődők aránya, hiszen 178 fő (48,4%), azaz még a megkérdezettek fele sem mutat erős érdeklődést a téma iránt.

Pedig a közösségben neveléssel foglalkozóknak fő céljuk kell hogy legyen a neveltekben a másokkal szembeni elfogadás és a társadalommal szembeni kritikai attitűd kialakítása. Az interkulturális nevelést ugyanis nem csupán az adott korosztályra vonatkozva kell megvalósítani, hanem az „nagyobb távlatokra és a társadalom egészére irányul, az autochton és a bevándorló kisebbségek asszimilációjának megakadályozását tűzi ki célul, neveléstudományi szempontból tehát általános, az egész curriculumot átfogó nevelésfilozófiának is tekinthető (Forray, 1997).

Statisztikai próbákkal (Chi négyzet próba) igyekeztük megvizsgálni, hogy a nemzetiségi csoportok tagjai, vagy a különböző évfolyamokon tanulók válaszai között mutatkozik-e szignifikáns különbség. Meglepődve tapasztaltuk, hogy az elenyésző számú, a dolgozatban az eredményekkel együtt bemutatott próbákat kivéve nem találunk a kitöltők válaszaiban összefüggéseket.

„A multikulturális oktatás paradigmaváltást is jelent, amely magától értődőnek tekinti a különböző gondolkodásmódok értéként való elfogadását, jellemzője az inkluzivitás, a befogadás, amely mindenki, így a többségi középosztálybeli diák számára is hasznos lehet. Célja a kisebbségi diákok sikeres társadalmi integrációja, a tanulók felkészítése az etnikailag sokszínű társadalomban való hatékony részvételre, a különböző kultúrák tiszteletére, a vallási és etnikai, nemzeti kisebbségek elfogadására. A multikulturális oktatás jellemzője, hogy tiszteletben tartja a különböző kultúrák értékeit, szokásait, hagyományait” (Ludányi, 2007:5-6). Ezt szem előtt kellene tartani minden pedagógus, óvodapedagógus hallgatónak is, ugyanakkor eredményeinkből látszik, hogy korántsem ez a helyzet. A másik megismerésére vonatkozó tárgyaknak alaptárgynak kellene lennie, hogy biztosítsuk, minden hallgató legalább tanulmányai során egy féléven át foglalkozik kisebbségi csoportokkal, megismeri az elsajátítandó attitűdöt, elsajátít olyan gyakorlati módszereket amellyel támogatja a kisebbségi csoportba tartozó beilleszkedését és a többségi csoportba tartozók szociális érzékenységét fejleszti. Elfogadhatatlan, hogy a 21. század társadalmában a pedagógusjelöltek felkészültsége ebben a tekintetben kritikusan rossz.

3. Magyarországi és írországi óvodák és pre-schoolok eszközei az előítéletesség leküzdésében

Második vizsgálatunk során 3 magyarországi, egy határon túli magyar és három írországi nevelési intézményt kerestünk meg, hogy megtudjuk milyen eszközökkel rendelkeznek, amelyek segíthetik a gyermekeket a világ felé nyitottakká tenni. Az érdekelt bennünket, hogy a csoportok rendelkeznek e az interkulturális neveléshez szükséges feltételekkel. A magyarországi és határon túli magyar óvodák esetében kiindulási pontként megvizsgáltuk dokumentumelemzéssel az alkalmazott pedagógiai programot, majd az óvodapedagógusok által kitöltött kérdőíveket is. A kettőt összevetve tudjuk megmutatni, eszközszerükben megfelelnek e a kérdezett óvodák a saját céljaiknak. Tettük ezt főként azért, mert a korábbi idézett vizsgálatok során a pedagógusok panaszkodtak eszköztelenségükről. Írország esetében a korábban már említett Sokszínűség, egyenlőség és inklúzió charter és koragyermekkorai nevelési útmutató⁵² ajánlásait vetjük össze a rendelkezésükre álló eszközökkel, valamint megismertetjük az Aistear (Országos Alapprogram) sokszínűsége és egyenlőségre nevelő törekvéseit. Feltételezzük, hogy **H3: Az óvodai és pre-school nevelési programok és útmutatók figyelmet fordítanak a különbözőségekből fakadó igényeket kielégítő nevelésre, ezért az erre vonatkozó nevelési célok, feladatok, módszerek és eszközök biztosítottak ahhoz, hogy a gyermekek szocializációja az esélyegyenlőséget megvalósíthassa.**

3.1. A vizsgálat előzménye

Multikulturális és interkulturális ismereteink bővítése érdekében végzett szakirodalmi feltáró munkánk során találkoztunk Guda Gayle-Evans amerikai kutató 2004-ben publikált taanulmányával. A „*Nem lehet elég korán kezdeni: floridai óvodapedagógusok nyitottsága a multikulturális oktatás felé*” (It is never too soon: A study of kindergarten teachers's implementation of multicultural education in Florida's classrooms) vizsgálatban elsősorban azért ezt az államot választotta helyszínül, mert a 2000. évi népszámlálás szerint Florida volt a leggyorsabban gyarapodó állam a 1990-es években és nagyobb mértékű etnikai megosztottság is jellemezte. Tehát a floridai sokszínűség volt az alapja a kutatásnak, és a floridai óvodapedagógusok óráinak multikulturális tartalmát vizsgálta. Arra tett kísérletet, hogy kiderítse, a tanárok hogyan készítik fel a tanulókat, hogy tájékozottak legyenek, és végső soron jól érezzék magukat, amikor olyan emberrel lépnek kapcsolatba, aki nem úgy néz ki, nem úgy öltözik, vagy nem úgy beszél, mint ők. 1000 szisztematikusan kiválasztott floridai óvodapedagógust keresett meg, hogy megismerje a multikulturális tartalmak előfordulásának gyakoriságát az óvodai környezetben, végül 477

52 <http://aim.gov.ie/wp-content/uploads/2016/06/Diversity-Equality-and-Inclusion-Charter-and-Guidelines-for-Early-Childhood-Care-Education.pdf>

pedagógus munkáját elmezte. Az általa összeállított kérdéssort használtuk fel mi is, hogy megismerjük a vizsgált óvodáink és a pre-schoolok eszköztárát.

Gayle-Evans vizsgálatában a tanulók faji/etnikai hovatartozása sokszínű; legnagyobb csoport a fehérek (54,56%), aztán fekete/afroamerikai (25,69%), hispán/latino (15,3%), míg a legkisebb csoport az ázsiai (1,22%) az „egyéb” kategóriába 2,93% tartozik. Vizsgálatának eredményeit az alábbiak szerint foglalhatjuk össze:

A tananyag tervezésénél figyelembe kell venni a kisgyermek különbözőségét. A tanterem berendezésének megfelelőnek kell lenni kis és nagy csoportban dolgozáshoz, de az önálló munkára is meg kell adni a helyet. A tanárok nagy része különböző központokat rendez be a teremben, kiscsoportos munka folyik leginkább. A kis és nagy csoportok segítik a közösségépítést, megtanulnak együttműködni és kialakítanak kapcsolatokat. Azonban szükség van önálló munkára és közvetlen tanár-tanuló interakcióra. Az individuális munka segít az önállóságban, a közvetlen tanári kontaktus pedig rávilágíthat a gyermek hiányosságaira.

Fontos, hogy a témaválasztás a gyermekek érdeklődési és fejlettségi szintjének megfelelő legyen, sőt be kell vonni őket a témaválasztásba. A nekik tetsző témával tovább fognak foglalkozni. A megkérdezettek több mint kétharmada témaalapú oktatást végez, melybe bevonják a gyerekeket is, de kevesebb, mint a fele választott gyermekeket érdeklő témát.

Habár használnak faliújságot, ennek nincs multikulturális célzata. Főként a gyerekek rajzai, illetve osztályszervezési dolgok szerepeltek rajta. Feltételezhetjük, hogy nem kifejezetten multikulturális célokra használták a faliújságot.

A tanárok jelentős része rosszul érzi magát, ha kulturálisan vagy nyelviileg más gyermek van a csoportban. Ezen nem segít az sem, hogy az USA megbéliyegzi a kisebbségi nyelveket. A nyelvek tekintetében megjegyzendő, hogy sokan csinálnak könyvtársarkot a termükben, más kultúrákról, etnikumokról szóló könyvekkel is rendelkeznek. Kevesebb, mint 25% rendelkezik idegen nyelvű könyvekkel. Csak 36% ismerttetett meg más nyelvet az osztályban, például spanyolul számoltak. Csak 47% engedélyezte az anyanyelv használatát beszéd közben és 31,44% írásban. Ezek főleg hispán tanárok voltak hispán gyerekek közt. 40,88% tanított idegen nyelven számolni, ezek is főként a hispán tanárok voltak spanyol anyanyelvű gyermekekkel. Kevesebb, mint 23% használt leírásában etnikai csoportokat, és még ennél is kevesebb (17,19%) ismertette meg a tanulókat más pénznemekkel.

A természetismeret ideális arra, hogy felkeltse a gyerekek érdeklődését. Habár a termék több mint felében van természetismeret központ, sajnos csak alig 36,05% esetében található könyv más kultúrák növényeiről vagy állatairól, ezeknél is alacsonyabb arányban kóstolhattak a gyerekek más kultúrák ételeiből, vagy más régiók gyümölcseiből. Ez azért sajnálatos, mert a természetismeret,

csakúgy, mint a társadalomismeret, a nyelvek vagy a művészet csodálatos lehetőség a gyerekeknek a multikulturális ismeretek elsajátítására.

Habár sok helyen van színjátszó tér, mégis alig az esetek felében van más etnikumhoz, fajhoz tartozó baba, pedig ezek segíthetnék kitágítani ismereteiket a világról. Az viszont érdekes, hogy nagy figyelmet szentelnek az ünnepek megülésének, de alig több, mint 50% esetében ünnepelnek más etnikumot. A gyerekek nagyon szeretnek énekelni és mivel a zene és a mozgás segít fejleszteni a tanulási módokat, mint a hallás, segíthet a szókincs fejlesztésében is. Csak az esetek 39%-ban volt zenesarok a termekben.

A művészetek tekintetében sok válasz érkezett, de csak 9,64% csináltat a gyerekekkel életnagyságú képeket. A művészet fontos médium a gyermekek önkifejezésében és fejleszti a kreativitást. 83,43% érzi úgy, hogy támogatja a kreativitást és több mint 50% alkalmaz bőrtónusú színezést.

Vizsgálatának konklúziójaként leírja, hogy az iskola, mint szocializációs közeg, a legjobb hely arra, hogy a gyermek hasonlóságokról és különbözőségekről tanuljon tiszteletben tartva a fajt, kultúrát és etnicitást. A tananyagnak biztosítania kell, hogy a gyermekek a különbözőség széles skáláját megismerhetik, tehát, hogyan öltöznek, beszélnek, viselkednek, hogyan néznek ki mások. Mivel a kisgyermeknek a valós világképet kell mutatnunk, nem megfelelő az a tananyag, ami nem sokféle, nem mutat be más csoportokat vagy kultúrákat.

Záró gondolatait ma, több, mint egy évtizeddel később is megfontolandónak és követendőnek érezzük. Ez sarkallt bennünket arra, hogy megvizsgáljuk néhány óvoda tananyagát, a pedagógiai programot és szintén érdeklődünk saját eszközeikről.

Vizsgálatunk során korlátokba ütköztünk, hiába próbáltunk több intézmény típust is elérni. Sem Magyarországon, sem Írországbán nem mutattak az óvodák hajlandóságot az együttműködésre. Célunk így nem a nagy mintaszámú kutatás alapján meghozott általános igazságok megállapítása volt. Sokkal inkább a dokumentumelemzéssel megvizsgált óvodai nevelési programok és útmutatók összevetése az óvodák saját eszköztárával. Legfőbb kérdésként az merült fel, hogy a nevelési programokban leírt elképzelések milyen eszközökkel valósulhatnak meg az óvodai gyakorlatban. Bízunk benne, hogy az általunk ismerttetett néhány intézmény munkája hasznos információval bírhat gyakorló óvodapedagógusok számára.

3.2. A kérdőív bemutatása

A kérdőív segítségével a megkérdezett óvodák gyakorlatába nyerünk betekintést. 32 kérdést tartalmaz, hét bevezető kérdés az óvodák alapadataira kérdez rá (e-mail cím, melyik településen működik az intézmény, melyik országban működik az intézmény, az intézmény neve, állami vagy magánintézmény, milyen nyelven folyik nevelés, hány óvodai csoport működik az intézményben).

A tartalmi kérdések két jól elkülönülő csoportra oszthatók. Az 1-4. kérdés az óvoda összes gyermekére vonatkozik, míg az 5-29. kérdés esetében egy tetszőlegesen választott csoportra vonatkozva kellett a választ megadni. A 30-32. kérdés a kitöltő saját nevelési módszereit és a kérdőívvel kapcsolatos érzéseit vizsgálja.

Az első rész (1-4. kérdés):

Az első kérdés eldöntendő kérdés: Képzési programja szerint az intézménynek van valamilyen speciális feladata? (pl. nemzetiségi, felekezeti, reformpedagógiai, két- vagy többnyelvű, sport, fejlesztőpedagógiai stb. feladatok), az igen választ adóknak ezután tetszőlegesen terjedelemben meg kell válaszolniuk, hogy milyen speciális program szerint működik az intézmény. Az utolsó kérdésre: „Az alábbi csoportok közül van gyermek az intézményben?” minden esetben 4 lehetőségből lehet választani (van, nincs, nem tudom, nem kívánok válaszolni). A kérdések azokba a kulturális csoportokba tartozó gyermekekre kérdeznak rá, amelyek az interkulturális nevelés bemutatásánál felsorolásra kerültek.

A második rész (5.-29. kérdés):

Az ötödik kérdéstől kezdődően egy tetszőlegesen választott csoportról és csoporthelyiségről kellett különböző kérdések segítségével leírást adni. Az eldöntendő kérdések (Van ...?) 5., 7., 9., 20. után igen válasz esetén további információt kellett megadni. A 11. kérdéstől a 19. kérdésig a nemzetiségi/idegen nyelvi nevelésre vonatkozó kérdések következtek. A 21., 22., 23., 24., 27. eldöntendő kérdések speciális játékeszközök és ábrázolások használatára vonatkoztak. A 25., 26. kérdés a magyartól eltérő nemzeti vagy etnikai ünnep megtartásáról, a 28., 29. kérdés más nemzetek vagy etnikai csoportok zenéjéről és táncáról informálódott. Harmadik rész (30-32. kérdés):

Az utolsó három kérdés a kitöltő felkészültségére és a kérdőívvel kapcsolatos érzéseire vonatkozott. A magyar és angol nyelvű kérdőívek a mellékletek (3-4.) közt teljes egészében olvashatóak.

3.3. A vizsgálati minta bemutatása

Az elsőként megkeresett 20 magyarországi és határon túli magyar intézmény közül mindössze 7 vállalta a kérdőív kitöltését, de ezek közül sem kaptunk elegendő információt minden óvodáról. A kiválasztásánál szempontként vettük figyelembe, hogy az óvodák között legyen kisebbségi (nemzeti/etnikai); két tanítási nyelvű; határon túli magyar; speciális igényű gyerekek befogadására alkalmas; felekezeti; községben működő; városban működő; fővárosi; külföldi gyerekeket nevelő óvoda. Alapos mérlegelés után eldöntöttük, hogy jelen esetben nem egy reprezentatív empirikus vizsgálatot fogunk végezni, így kiválasztottunk 3 intézményt, ahol személyes kapcsolataink lehetővé tették, hogy igény esetén további kiegészítő információkat kaphassunk. A magyarországi óvodák, melyeket bemutatunk:

1. Kaposvári Egyetem Gyakorló Óvoda, Kaposvár
2. Kutasi Micimackó Napköziotthonos Óvoda
3. Fáy András Lakótelepi Óvoda, Pápa

Határon túli magyar óvoda:

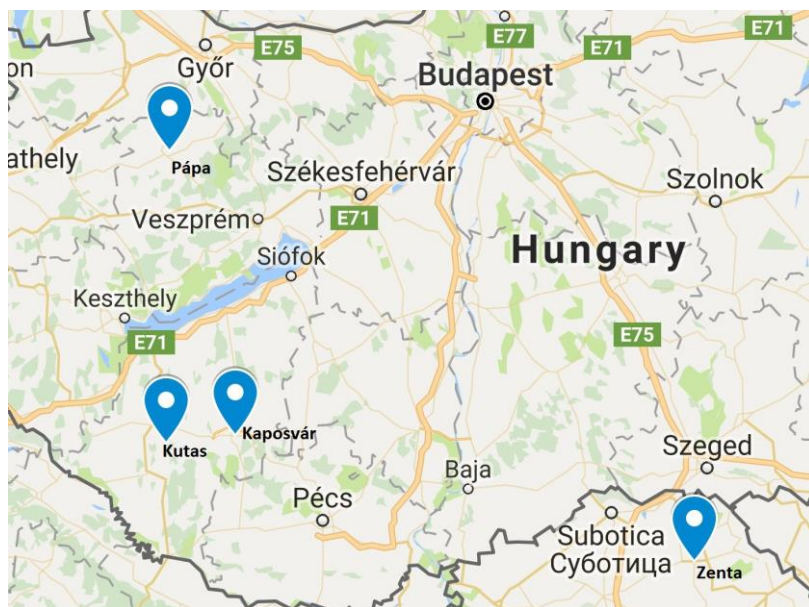
4. Hófehérke Óvoda, Zenta, Vajdaság, Szerbia

Írországban szintén 20 intézményt kerestünk meg a fővárosban és vidéken, de mindösszesen három vállalta, hogy részt vesz vizsgálatunkban. Mind a három bír olyan jellemzőkkel, amelyek egyedivé teszik működésüket. Sajnálatos módon hiába próbáltunk olyan pre-schoolt keresni, ahol több traveller gyerek is részesül nevelésben, választ sem kaptunk megkeresésünkre, sem az intézménytől, sem az országos egyesülettől (Pavee Point), sem Marie Cuddihy-től, akinek tanumányát korábban ismertettük. Azonban a bemutatott kisvárosi, elővárosi és anyanyelvi ír területen működő pre-schoolok érdekes tanulságokkal bírhatnak:

5. Gate Childcare, Little Island, Cork megye
6. Lios na Sióg Naíonra, An tSean Phobail (Old Parish), Gaeltacht na nDéise, Waterford megye
7. Tír na nÓg Pre-school, Youghal, Cork megye

Az alábbi két térképen jelöljük az óvodákat elhelyezkedésük szerint:

Térkép 1. : Magyarországi és vajdasági óvodák



Forrás: saját szerkesztés

Térkép 2. : Írországi óvodák



Forrás: saját szerkesztés

3.4. Az adatok feldolgozásának módszere

Elsődleges és másodlagos kutatást egyaránt végeztünk. Az óvodák pedagógiai programjait és a nevelési útmutatókat kvalitatív módszerrel vizsgáljuk, dokumentumelemzés segítségével elsősorban azokat az óvodai és pre-school feladatokat, jellegzetességeket, irányelveket kívánjuk megismerni és megismertetni, amelyek elősegíthetik a sokszínűség és esélyegyenlőség megvalósulását és tágíthatják a gyerekek világlátását. Majd a kérdőívünkre kapott válaszokat vetjük össze a bemutatott dokumentumokkal, hogy az elmélet gyakorlati megvalósulását megismerhessük.

3.5. Magyar és határon túli magyar óvodák bemutatása

3.5.1. Kaposvári Egyetem Gyakorló Óvoda

Az óvoda Kaposvár egyik zöldövezeti részén található, vonzáskörzete a szomszédos lakótelep és családi házas városrész.

Az intézmény 1950 óta funkcionál óvodaként, óvodapedagógus-hallgatók gyakorlati képzésének 1999 óta ad helyet. Két alapvető funkciója az óvodáskorú gyermekek nevelése, illetve a hallgatók gyakorlati munkára való felkészítése és hospitálás biztosítása. A nevelőmunkát végzők közül mindenki szakképzett és többen egyéb szakképesítést is szereztek (gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus, gyógytestnevelő, nyelv-és beszédfejlesztő). Az óvodában 6 csoportszoba működik,

ebből 5 funkció szerinti, egy szoba pedig az ezredfordulón átadott tornaszobában van elhelyezve helyhiány miatt, így a tornaórákat nem tudják az erre tervezett helyiségben tartani.

Az óvodai gyerekkép központjában a gyermek áll, a nevelés befogadó, törekszik minden gyermek számára az egyformán magas színvonalú és szeretetteljes nevelés biztosítására, meglévő hátrányaik csökkentésére, kerüli az előítéletek kibontakozását. A célok közt kiemelik, hogy a gyermekeket úgy kívánják nevelni, hogy legyenek toleránsak, alapozódjon meg a világra való nyitottságuk és érdeklődésük, kötődjenek szűkebb és tágabb környezetükhöz, a hagyományok iránt legyenek fogékonyak. Már a bevezető gondolatok közt is érződik, hogy programjukban valóban igyekeznek megfelelni a modern, befogadó szemléletű óvoda képének. A nyitottságra nevelés, mint dolgozatunk fő gondolata szerencsés módon megjelenik a nevelésben. A gyermekjogok tiszteletben tartása mellett végzett személyiségfejlesztés az óvodapedagógus feladata. A mindennapokban érvényesülni kell a kulturális sokféleség tudatos tiszteletben tartásának miközben a gyermek önazonossága erősödik. Az egyéni bánásmódot igénylő gyermekek saját magukhoz képest fejlődjenek pozitívan. Ez magába foglalja annak igényét is, hogy az óvodapedagógusoknak igény szerint csoporton belüli differenciálásra van szüksége, nem lehet mindenkit ugyanazzal a mércével mérni.

A legfőbb feladatok három csoportba oszthatóak: egészséges életmódra nevelés; érzelmi, erkölcsi és közösségi nevelés; anyanyelvi-, értelmi fejlesztés és nevelés. Az egészségnevelés magába foglalja az általános higiéniai szokások kialakításán túl a környezet védelmét is. A gyerekeknek lehetőségük van a városi életviteltől eltérő élményekre, tapasztalásokra az „Erdei ovi” program keretében. A főként a környező lakótelepi lakásokban élők számára újdonság a falusi élet megismerése, a modern élet technikai vívmányai nélküli hasznos időtöltés. A kirándulások alkalmával szociális érzékenységük is fejlődik a vidéki emberek iránt. Ezen a programon kívül természetismeret sarok is működik a csoportokban, itt elsősorban a hazaiakon kívül más országok növényeit ismerhetik meg. Hiányoznak azonban az erről szóló könyvek, vagy lehetőség kóstolásra.

Vizsgálatunk szempontjából leglényegesebb nevelési feladatok az érzelmi, erkölcsi és közösségi nevelés részei. Céljuk, hogy az óvónő minden körülmények között fogadja el és nevelje a gyermeket annak elfogadására, hogy az emberek különböznek egymástól. Mondhatjuk, hogy ez a mondat teljes egészében összefoglalja azt, amit mi magunk is a elvárunk az óvodától a közösségi nevelés terén. Ahhoz, hogy a társadalomhoz, csoporthoz tartozást megalapozzuk, feltétlenül szükséges az identitástudat, az erkölcsi érzelmek és ítéletek kialakítása. Meg kell érteni, hogy a családok értékrendje eltérő, az erkölcsi szokásokat ezért differenciáltan kell fejleszteni. Mivel minden család más, a velük való kapcsolattartásban az előítéletmentességre kell törekedni. Ha az óvoda figyel ezekre a feladatokra, akkor óvodás kor végére a gyermek képes lesz társaihoz alkalmazkodni, toleránsan viselkedni, a másikat elfogadni.

Az általános feladatokon túl tantárgyi kötelezettségei is vannak a foglalkozásoknak. Az ének zenei nevelés terén elősorban a magyar népzenei hagyományokra koncentrálnak, de más népek dalaival is meg szeretnék ismertetni a gyerekeket. A kérdőívre adott válaszokból azonban kiderül, hogy sem magyartól eltérő népzene, sem néptáncot nem találunk a megvalósulások közt.

Rendkívül sajnálatosnak tartjuk, hogy a vizuális nevelés óra keretei között nem céljuk más kultúrákat megismertetni, habár talán a legegyszerűbb és legköltségtakarékosabb módja az egyszerű színezés vagy rajzolás. Jó példának tartjuk, hogy bátorítják a gyerekeket más bőrszínű emberek rajzolására, de jó lenne kulturális sajátosságok megjelenítése is, vagy a fogyatékkal élők ábrázolása. Ezeket az órákat viszont sokszor használják az ünnepek, hagyományok tiszteletben tartására, ráhangolódásra. Évente számos alkalommal készülnek együtt a gyerekek:

Adventi ünnepi, Anyák napja, Erdei óvoda, Évszak hangverseny, Évzáró, Farsang, Föld napja, Gyerekek születésnapja, Gyereknapi, Hallgató búcsúztatója, Húsvét, Karácsony, Kirándulások, Luca nap, Március 15., Mikulás, Szülők-nevelők bálja.

Munkaestek: Szülők, óvodapedagógusok, hallgatók kötetlen, közös tevékenysége a gyermekek részére ajándékok készítésével.

Követendő példának tartjuk, hogy a szülőket is próbálják bevonni az óvodai életbe, a különböző alkalmakra történő meghíváson kívül aktívan is részt tudnak venni a munkában a munkaestek alkalmával, vagy a kirándulásokon kísérőként.

Örömmel tapasztaltuk, hogy több olyan kiemelt területe is van a pedagógiai programnak, ahol a kultúrák sokszínűségéből fakadó különbözőségek megismerésére, elfogadására, befogadására nagy hangsúlyt fektetnek. A foglalkozások témája meghatározott program szerint halad. Ugyanakkor természetesen az elképzelések nem minden esetben találkoznak a megvalósítással, vagy csak rész megoldások születnek.

A csoportba járó gyerekek közül van etnikai kisebbséghez tartozó, képviselteti magát minden nagyobb keresztény felekezet. SNI vagy BTM gyerekek közül magatartási, viselkedési zavarokkal küzdőt találunk, míg vannak akik hátrányos helyzetű családból érkeztek, a szülők alacsony iskolázottságúak vagy mélyszegénységben élnek. Mivel eltérő kulturális csoportokhoz tartozó gyerekek járnak az óvodába joggal feltételezzük, hogy az óvoda kihasználja ezt a másságot az emberek közötti különbözőségek megmutatására. A faliújságon bemutatásra kerülnek különböző kultúrák, de sem más rasszú, sem speciális igényű embereket nem találunk rajta. A nyelvi nevelés alapját képező könyvtársarokban találunk könyvet nemzetiségekről, de különböző vallásokról, fogyatékkal élőkről, etnikai csoportokról nem.

Idegen nyelvű könyvvel egyáltalán nem rendelkeznek. Ugyanakkor van lehetőség a német, mint idegen nyelv formális elsajátítására. A Pumukli óvodában a gyerekek lehetőséget kapnak, hogy

megismerkedjenek a német nyelvvel. Az óvodai nyelvtanulás célja nem tolmácsolás, hanem idegen nyelvi fejlesztés, a nyelvtanítás iránti pozitív attitűd kialakítása, a fonológia elsajátítása, valamint annak a felismerése, hogy anyanyelvünkön kívül léteznek más nyelvek is (Bencéné, 2011). Hetente egyszer fél óras foglalkozáson vesznek részt kis létszámú kezdő és haladó csoportban. A tematika a Gouin-módszerre épül, amely intenzív, dramatizáló, cselekedtető nyelvtanítási módszer. A nyelvi foglalkozás mindig szituációból indul ki, amelyet a tanár anyanyelven elmagyaráz, majd eljátszik, és közben idegen nyelven mondja is, hogy mit csinál. A gyerekeknek az idegen nyelvű szituációt kell utánozniuk és sokszor ismételniük (Bencéné, 2010). Mi magunk is támogatjuk a korai idegen nyelvi nevelést, bár még sok a megválaszolatlan kérdés, a tapasztalatok és a kutatások egyaránt azt támasztják alá, hogy – megfelelő feltételek megléte esetén – érdemes a nyelvtanulást korán megkezdeni. Természetesen nincs garancia arra, hogy az eredmények feltétlenül jobbak lesznek, mint egy esetleges későbbi kezdés esetén, de a korai nyelvtanítás tipikusan pozitív hatást gyakorol a gyerekek nyelvi kompetenciáira, megerősíti bennük a más nyelvek és kultúrák iránti pozitív beállítódást és növeli önbizalmukat (Blondin et. Al, 1998). Sajnálatos módon ezzel a lehetőséggel nem tud élni mindenki, hasznos lenne a délelőtti keretek közé beszorítani.

A dramatizálást nem csak a nyelvsajátítás során lehet hasznosítani, hanem egyéb keretek között is, főleg, ha rendelkezünk az ehhez szükséges eszközökkel. Gondolunk itt különböző rasszú, etnikumú játékbabákra, speciális igénnyel élőket formázó játékbabákra vagy játszóruhákra. Ezek közül egyiket sem találjuk meg a csoportban.

Már a pedagógiai programban is feltűntetik, hogy az eszközök és felszerelések elavultak és minimálisak, folyamatos karbantartás és bővítés szükséges. Javasoljuk, hogy a programban vállaltaknak megfelelően bővítsék eszköztárukat és sokszínűbb, változatosabb játékokat, tárgyakat szerezzenek be. A megkérdezett óvónő nem érezte magát felkészültnek különböző csoportokból érkező gyermekek nevelésére, nem elégedett a meglévő eszközökkel, de nevelési módszereit nem kíván változtatni. Véleményünk szerint érdemes lenne kihasználni a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara és a Gyakorló Óvoda közötti kapcsolatot szakmai továbbképzések szervezésére is. Az egyetemi keretek között számos olyan lehetőség van, ahol a hallgatók fejleszthetik interkulturális érzékenységüket, az egyetemi oktatók a gyakorló pedagógusok számára is tarthatnának bemutató órákat, megismertethetnék velük a legújabb módszereket, eszközöket a befogadó nevelés létrehozásához. Ugyancsak hasznos lenne bemutató órákon részt venni olyan óvodákban, ahol jól működő gyakorlatok vannak.

3.5.2. Kutasi Micimackó Napköziotthonos Óvoda

Második vizsgálati helyszínünk Belső-Somogyban, Kutas községben található. A község közel 1500 lelket számlált a 2011-es népszámláláson, ebből 21% cigánynak vallotta magát, roma önkormányzat is működik a településen.⁵³ Az intézmény 1954 óta működik, 2009/2010-ben az épület energiatakarékos és akadálymentes lett. 2007 óta működik az Óvodai Integrációs program (IPR), amellyel elősegítik a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, családok szociokulturális helyzetéből fakadó hátrányaik kompenzálását. A pedagógiai program alapján a készség-képesség fejlesztés a Kompetencia alapú óvodai nevelés alapelveinek figyelembe vételével valósul meg. Befogadó intézmény, vállalják a sajátos nevelési igényű gyermekek közül az enyhe értelmi, gyengénlátó és hallássérült gyermekeket. A település demográfiai összetételéből adódóan cigány kisebbségi nevelés is folyik magyar nyelven. Nagy hangsúlyt fektetnek az egyéni differenciált fejlesztésre, szükség szerint speciális feladatokat ellátó szakemberek alkalmazásával. A tantestületben fejlesztő pedagógus, gyógypedagógus és IPR szaktanácsadó is dolgozik. Kifejlesztettek egy mérőeszközt a gyermekek egyéni fejlődésének nyomon követésére, mely a pedagógiai programra alapul. Az óvodások fejlődését évente két alkalommal felméri, egységes szempontokkal. Fontos kiemelni, hogy a mérőeszközt csak ép értelmi képességgel rendelkező, normál intelligencihányadosú gyermekek között alkalmazzák. A kidolgozott mérőeszközt az óvodától meg lehet vásárolni, használati útmutatást is adnak. A módszert már számos más intézményben is adaptálták, főleg Somogyban, de például Mohácson is.

A kérdőívünkre adott válaszokból kiderül, hogy valóban színes a gyerekkép. Van nemzeti kisebbséghez, etnikai kisebbséghez tartozó gyermek, értelmi fogyatékkal élő, beszédben akadályozott, magatartási és viselkedési zavarokkal küzdő, alacsony iskolázottságú szülők gyermeke, mélyszegénységben élő és állami gondozott is.

Alapelveik közül kiemelkedik a nemzetiséghez tartozó gyerekek multikulturális nevelésen alapuló integrációjának lehetősége, az önazonosság megőrzése, ápolása, erősítése, átörökítése, nyelvi nevelése. Mint IPR óvoda fő feladataik közé tartozik a hátrányos helyzetű gyermekek felzárkóztatása, a szülőkkel való partneri viszony kialakítása, a családok szokásrendszerének megismerése. Az ír travellereket bemutató fejezetünkben is hangsúlyoztuk a család és óvoda együttműködésének jelentőségét. Kutason is törekednek a szülőkkel való rendszeres, személyes találkozásokra. Törekednek az egyenlő bánásmód elvének érvényesítésére, szegregáció- és diszkrimináció mentesség, egyenlő hozzáférés biztosítására, hátránykompenzálásra.

A nemzetiségi nevelés kapcsán céljuk a magyar nyelvű roma/cigány kulturális hagyományok

53 http://www.ksh.hu/apps/hntr.telepules?p_lang=HU&p_id=28857

megismertetése, átörökítése az óvodai tevékenységbe ágyazva. A befogadó nevelés által hangsúlyos a roma/cigány nemzetiségi kultúra, művészetek és hagyományok megismertetése. Biztosítják az önazonosság megőrzését, a multikulturális nevelésen alapuló integráció lehetőségét:

- A roma/cigány játékok, versek, mesék és dalok beépítése az óvodai tevékenységekbe.
- A sajátos szín- és formavilág megjelenítésének támogatása vizuális nevelésben.
- A roma/cigány tánckultúra támogatása a gyerektánc és mozgáshoz kötődő tevékenységekben.
- A nemzetiségi életmódhoz, kultúrához kötődő hagyományok és szokások ápolására, megismerésére való érzékenyítés.
- A nemzetiségi identitástudat alakulásának és fejlesztésének elősegítése.
- A gyermekek egyéni szükségleteihez igazodó különleges gondozási feladatok ellátása.

Érdekes módon azonban sok eszközben nem mutatkozik meg a nemzetiségi hovatartozás támogatása. Nem találunk eltérő kultúrájú babákat, játszóruhákat, jelmezeket vagy speciális igényű embereket mintázó eszközöket. A szerepjátékok során viszont tudnak használni a való világot utánzó jelmezeket: tűzoltó, orvos, boltos vagy eszközöket mint a horgászbót vagy vízi közlekedési eszközök.

A csoportban a használt nyelv a magyar, de a cigány gyerekeknek lehetőséget biztosítanak anyanyelvük használatára a nap bármely szakában, igény szerint cigány nyelvű dalokat, verseket, meséket hallgatnak. Állításuk szerint idegen nyelvű könyvekkel nem rendelkeznek, de programjukban vállalják a cigány népköltészet, cigány költők, írók műveinek megismertetését. Követendő példa, hogy munkájuk során nemcsak arra törekednek, hogy a cigány gyermekeket integrálják, hanem megpróbálnak pozitív érzelmi viszonyt megalapozni, kialakítani a szülők és az óvodában dolgozó felnőttek körében is a cigányság kultúrája iránt. A cigánygyerekekkel kapcsolatos bánásmód feltételezi, hogy megpróbálják a hagyományos cigány nevelési módszereket (ráhagyás, tárgyi jutalmazás) kompenzálni, kudarctűrő képességüket erősíteni.

A hagyományörzés, ünnepek előtti előkészületek jó alkalmat adnak az óvoda és a család kapcsolatának elmélyítésére. Nem találunk a magyartól eltérő nemzeti ünnepet amit tartanának. A néphagyományokhoz kapcsolódóan rendelkeznek a betlehemezés kellékeivel, mézeskalács, fánk és punya (cigánykenyér) sütéshez szükséges eszközökkel, lakodalmas játék kellékeivel, gyertyaöntéshez készlettel, húsvéti írókázáshoz anyagokkal, március 15-höz kapcsolódóan pedig várjátékokhoz való kiegészítőkkal.

A művészeti nevelés terén már említettük, hogy törekednek a zenei nevelésben a cigány értékek átadására. Megismertetik őket sajátos dallam-, ritmus- és mozgáskultúrájukkal, hangszereikkel

(csörgők, dobok, cintányér). Az óvónők a zenehallgatási anyag megválasztásánál figyelembe veszik a gyermekek nemzetiségi hovatartozását is. Ehhez a Zenevarázs óvodai zenei és mozgásnevelési módszert alkalmazzák. A vizuális nevelésben kiemelkedő szerepet kapnak a sajátos, cigányokra jellemző színek és formák, bátorítják a rajzolásban az különböző tónusú bőrszínek bemutatását, de ők sem használják ki annak lehetőségét, hogy az eltérő kultúrájú emberekre jellemző kellékeket rajzoljanak.

A külső világ megismertetésének eszköze lehet a természetismeret sarok, itt elsősorban könyveket találunk más országok állat- és növényvilágáról. Rendelkeznek applikációs készlettel, állat- és növénydominókkal, képes lottókkal. A szerepjáték itt is helyet kap, állatok, növények és játékszerszámok is megtalálhatóak. Bár saját bevallásuk szerint nincs lehetőség más kultúrák ételeinek megkóstolására, mégis a rendelkezésre álló eszközök erre adnak/adnának lehetőséget (punya készítés).

A bemutatott program alapján meglepően tapasztaltuk, hogy a kérdezett óvónő nem érzi magát felkészültnek a különböző kulturális csoportokból érkező gyerekek nevelésére, de változtatni sem szeretne módszerein. Láthatjuk, hogy igyekeznek mindenben megfelelni a nemzetiségi cigány nevelés kívánalmainak, elégedettnek is érzik magukat eszközök tekintetében. Valószínűleg nem vagyunk egyedül, amikor azt mondjuk, hogy nem vártunk egy belső-somogyi 1500 lelkes település óvodájától olyan szakmai háttérrel, hozzáértéssel, nyitottsággal, mint amit tapasztaltunk. Pont az a nevelési elkötelezettség figyelemre méltó, amellyel a környék eltérő családi háttérű gyerekeinek befogadó nevelését próbálják megvalósítani. Nem véletlenül lehet ez az intézmény jó példa, ahova óvodapedagógus-hallgatók is ellátogathatnak gyakorlati ismereteket szerezni.

3.5.3. Fáy András Lakótelepi Óvoda, Pápa

2008 szeptembere óta fogad az óvoda külföldi gyerekeket, akik családjukkal valamely NATO tagországból érkeztek. A kiküldetés idejére (1,5-4 év) általában nemzetközi oktatási intézményekbe iratják őket. Pápa az egyetlen olyan hely, ahol nem létesítettek a bázison intézményt, hanem a külföldi gyerekek a helyi közösséghez igazodnak nyelvi, társadalmi, oktatási és kulturális szempontból (Kitzinger, 2015). A nem magyar állampolgárságú gyermekek létszáma nevelési évente változik, összetételük ugyancsak évről évre módosul. Nyelvi helyzetét tekintve különleges az óvoda, a kezdeti 6 után, 2011 szeptemberétől 7 nemzet (amerikai, bolgár, holland, lengyel, norvég, román, svéd) gyermekeinek együtt nevelése folyik az óvodában magyar gyermekekkel. Az interkulturális csoportokban a nem magyar gyermekek aránya 32-48% között van. A gyermekek nem rendelkeznek sem magyar és többségük, természetesen az amerikai gyermekek kivételével, angol nyelvismerettel sem. Az óvodában jelen lévő különféle állampolgárságú családok által

képviselt nemzeti és kulturális sokszínűség okán pedagógiai programjukat az interkulturális nevelés helyi gyakorlatával egészítették ki.⁵⁴ A családok a városi életnek is részesei, feladatuk a beilleszkedés segítése, a magyar kultúra megismertetése és a helyi lakosság befogadó készségének alakítása. 2012-ben megpályázott projektjük, a „Migráns háttérű tanulók nevelésének és oktatásának segítése” magába foglalta a pályázatban résztvevő pedagógusok képzését, valamint a témához kapcsolódó hazai és nemzetközi tapasztalatok, eredmények megismerését, illetve széleskörű megvitatását. Számos programot és rendezvényt valósítottak meg a migráns projekt keretében, de több kiadványt is készítettek: óvodai ismertető, a kétnyelvű mesekönyv, a jeles napokat feltáró színes brossúra, vagy a környezeti vonatkozású módszertani és a matematikai fejlesztő kiadvány. Ezek mellett a magyar mint idegen nyelv elsajátításának módszertanához jó gyakorlatot vásároltak a Csángó Magyar Oktatási Szövetségtől.

Az óvoda a Pápai Városi Óvodák közé tartozik, így pedagógiai programja is ezt követi, de különleges helyzetéből fakadóan kiegészítő programja is van, mi elsősorban erre fókuszáltunk vizsgálatunk során. A két nevelési nyelvű óvodai pedagógiai program nem változtatja meg tartalmilag a meglévő programot, csak idegen nyelv elsajátítása tekintetében egészíti ki az abban meghatározottakat.

A nevelők tuadatában vannak, hogy minden gyermek tempója más, a korai idegennyelv elsajátítás terén, sőt mivel ide sokféle nemzetből érkeznek, bizonyos hátrányokkal indulhatnak: a beszédértési, kommunikációs nehézségek, a szociális és kulturális eltérések. Ezekre külön figyelmet kell fordítani, cél az érzelmi biztonság megteremtése. A pedagógusok számára az alapvető kihívás az, hogy míg a tiszta magyar csoportokban nincsenek nyelvi nehézségek, a kulturális gyökerek, tradíciók azonosak, a gyermeknevelési szokások hasonlatosak, az óvodáztatás emlékei a családokban hagyományozódnak és érzelmileg, mentálisan is összeköti a gyermekeket a nemzeti együvé tartozás, addig a migráns gyermekeket is nevelő csoportokban ezekkel a kohéziós erővel nem, vagy csak kis mértékben lehet számolni. Továbbá előfordulhat a migráns gyermek és a család esetleges beilleszkedési nehézsége is. Csoporton belül cél a társak között lévő különböző anyanyelvű, más nemzetiségű, bőrszínű, öltözködésű, vallású, étkezési szokású, azaz a tőlük eltérő gyermekekkel szembeni nyitottságra, kölcsönös elfogadására való nevelés. Ezzel együtt annak az elsajátíttatása, hogyan kezeljék a különbségeket. A nem magyar anyanyelvűek nyugodtan használhatják anyanyelvüket az óvodában, de a csoportban a főnyelv a magyar.

A megvizsgált csoportban vannak külföldiek, katolikus, református, evangélikus és muszlim gyerekek, csakúgy mint autista, beszédben akadályozott, magatartási és viselkedési zavarokkal

54 <http://varosiovodakpapa.hu/dokumentumok/az-interkulturalis-neveles-ovodai-gyakorlata.pdf>

küzdő és alacsony iskolázottságú szülők gyereke is.

A faliújság, fali anyagok készítésében élen járnak a pedagógusok. Maguk által készített országtablók felhasználásával igyekeznek megjeleníteni a gyermekek számára az egyes országok jellemzői közötti hasonlóságot és eltérést. A tablókra válogatott képanyag az óvodáskorú gyermekek által megragadható módon (képi gondolkodás) nyújt információt a különböző országokról. A napirend elemeinek rögzítése piktogramok, ismétlődő dalok, mondókák, versikék segítségével történik.

Nagy mennyiségű gyermekeknek szóló amerikai ismeretterjesztő füzetet, könyvet találhatunk a könyvtársarokban. Ezeken kívül angol-magyar, magyar-angol szótár is használatban van, illetve az angol nyelvű könyvek és meseszövegek is. Mivel a magyar, mint idegen nyelv is jelen van a nevelésben, a magyar kultúra közvetítése ugyanazon az alapokon nyugszik, mint a tiszta magyar csoportokban. A versek, dalok, mondókák, népi játékok mennyisége ugyan valamivel kevesebb, mert angolul is tanulják ezeket. Az óvoda vállalta magyar és más népek meséinek átdolgozását egyszerű magyar nyelvre, feldolgozásukat szemléltetőeszközökkel, bábozással, dramatizálással történik. Ehhez a játékbabák között vannak különböző rasszú, etnikumú babák, de játszóruhák nincsenek. Ugyanakkor a külföldi gyerekek szívesen mutatják meg saját nemzeti viseletüket a többieknek.

Többször kerülnek bemutatásra a magyar és a külföldi hagyományok, a hasonlóságok vagy különbözőségek megmutatása céljából (magyar és svéd húsvéti hagyományok, kiszézés és a bolgár Márta nap, évente egy-két külföldi hagyomány befogadása, bemutatása pl. Halloween). A nemzeti ünnepek kapcsán nemzeti hetet szerveznek, ilyenkor zene, kép, film segítségével mutatják be az országok jellegzetességeit emellett egy-egy jellemző használati tárggyal is ismerkedhetnek a gyermekek. A szülők jóvoltából ilyenkor megkóstolhatnak nemzeti ételeket és italokat, hallhatnak népzene és megtanulhatnak néptánc lépéseket.

A program sikeressége bebizonyosodott az elmúlt években, ehhez elsősorban elhatározott, jól felkészült pedagógusok kellettek. Nem meglepő, hogy teljesen felkészültnek érzik magukat más kultúrákból érkezők nevelésére és módszereikkel is elégedettek. A gyermekek képességfejlesztéséhez, valamint anyelvelsajátításhoz, az interkulturális neveléséhez nélkülözhetetlen, alapvető eszközök rendelkezésre állnak. Számos saját készítésű eszközt és anyagot is használnak: kép- és hanganyagok, interkulturális információt hordozó tablók, fejlesztő játékok. Mi magunk is úgy találtuk, hogy az óvoda megfelel a vállalt kötelezettségeinek, de csakúgy, mint a többi intézmény esetén, hiányoljuk a speciális igénnyel élők megjelenítését a mindennapos nevelés során.

3.5.4. Hófehérke Óvoda, Zenta, Vajdaság, Szerbia

Magyar nyelvű óvodai neveléssel kapcsolatos vizsgálatunk utolsó intézménye a Vajdaságban található. Zenta dominánsan magyar nyelvű környezet, ez jól látszik az óvoda nemzetiségi összetételében is. A központi óvodához tartozó 11 épületben összesen 32 csoport van, ebből 5 szerb nyelvű és 27 magyar nyelvű. A nagyjából 80%-os magyar lakosságnak köszönhetően kiemelt feladat az anyanyelv és a környezetnyelv, valamint az interkulturalizmus fejlesztése gyermekeknél. A kultúra és a néphagyomány ápolása szintén szerves része a nevelő-oktatói munkának. A heti 2-3 alkalommal használt programjukat Dr. Mikes Melánia professzorasszony fejlesztette ki: *Az anyanyelv, a környezetnyelv és az interkulturalizmus fejlesztése és ápolása a vajdasági gyermekeknél.* Ez a kommunikatív- tapasztalati megközelítés az óvónő szerint nagyon pozitívan fogadott a gyerekek között. Minden magyar tannyelvű csoportban van heti három alkalommal szerb foglalkozás és minden szerb tannyelvű csoportban heti háromszor magyar foglalkozás. A megközelítés lényege, hogy a gyermekek szeretnek játszani, így az sem jelent gondot számukra, ha a játék nem az anyanyelvükön zajlik; szeretnek énekelni és élvezik a dallamot még akkor is, ha a szövegből nem ismerik az összes szót; szeretik a ritmusos dolgokat (mondókákat, kiszámolósdikat), ezért lehetővé kell tenni számukra, hogy azok ritmusára kipróbálják, mennyire ügyesek egy másik nyelv szavai kimondásában; szívesen játszanak más anyanyelvű társaikkal, így lehetővé kell tenni számukra, hogy jobban megértsék egymást. A módszerrel a kommunikatív készségeket fejlesztik, így a kiindulási alap nem a szavak és más nyelvi egység, hanem az üzenet. A gyermekek üzeneteket és feladatokat kapnak gazdag nyelvi környezetben, hogy megérthessék, és megfelelően reagálhassanak azokra. Az üzenetek főleg vers vagy játékos formában továbbítódnak, így a gyerekek gyakran énekelnek, mozognak és játszanak közben. A gyermektől nem várják el, hogy használja a második nyelvet mindaddig, amíg ő maga nem érzi szükségét. Nem megengedett semmilyen eljárás, amely a gyermeknél a kényszer vagy az ellenszenv érzetét keltene a másik nyelv használatával szemben. Eleinte gazdag kontextusba ágyazva kapja a gyermek az üzenetet, hogy minél kisebb erőfeszítéssel meg tudja azt érteni, majd a kontextus mennyisége fokozatosan csökken és az agyi erőfeszítés egyrenövekszik. Fontos a feladatoknál, hogy ne ráerőltetettek legyenek, hanem motiválók, és mindig pozitív érzélemmel töltöttek, mert az megerősíti a gyermekekben az érdeklődést a másik nyelven folyó aktivitásokban való részvétel iránt, és segít abban, hogy elfogadják a másik nyelvet mint új lehetőséget a kommunikációra és a társalgásra azokkal, akik azt a nyelvet használják (Bajtai, 2010:162).

Az óvodába járó gyermekek között találunk nemzeti és etnikai kisebbséghez tartozót is. Akadályoztatottságban tulajdonképpen minden csoport képviselteti magát: látássérült, hallássérült, értelmi fogyatékkal élő, autista, beszédben akadályozott és vannak magatartási- és viselkedési

zavarokkal küzdők. A szociális háttér tekintetében is vannak különbségek az óvodában, találunk a csoportokban alacsony iskolázottságú szülők gyermekét és mélyszegénységben élőket is.

Az óvoda erősségei közé sorolható a szakképzett óvodapedagógusi tantestület, többen közülük elvégezték a környezetnyelv oktatására felkészítő kurzust, ugyancsak van inklúziós oktatás – sajátos nevelést igénylő gyermekek nevelésével foglalkozó óvónő. Több óvónői szakcsoport is működik: természetvédelem, esztétika, környezetnyelv fejlesztés, sport és rekreáció, bábozás, ez utóbbi szerb és magyar nyelven is. Sajnálatos módon az épületek, a berendezés, a bútorok elhasználódtak, de vannak kezdeményezések újításra, például jól felszerelt közlekedési gyakorló pályával rendelkeznek. Leginkább szakemberhiányban szenvednek: logopédusra, fejlesztő pedagógusra, defektológusra és pszichológusra is szükségük lenne.

Legfőbb küldetésüknek azt érzik, hogy konstruktív nevelő munkát folytassanak, serkentsék az óvónők és gyerekek fejlődését összhangban a szükségleteikkel és lehetőségeikkel, hogy segítsék a beszédfejlődést, a kommunikációt és a szociális-emocionális kompetenciákat a gyerekeknél és a felnőtteknél. Különleges helyzetükből kifolyólag cél a szociális és kulturális identitás fejlesztése, a demokrácia igénylése, a szolidaritás, aktív részvétel, kreativitás, ökológiai tudat fejlesztése a gyerekeknél az óvodában és a lokális közösségben. Természetesen a szülőkkel való jó kapcsolat kialakítására itt is törekednek. A nevelési-oktatási feladatok közül kiemelt fejlesztési terület a környezetvédelemre nevelés, az egészséges életmód és a sport.

Habár saját bevallásuk szerint van fejlesztésre váró terület, kérdőívünkre adott válaszaikból mégis azt látjuk, hogy sok területen nagyon jól dolgoznak, igyekeznek megfelelni vállalt feladatuknak az interkulturalizmus fejlesztésének és a nemzetiségek támogatásának. A csoportokban itt is találunk faliújságot, amint eltérő kultúrákat ábrázolnak, azonban sem rasszi különbözőség, sem fogyatékoság nem kerül a figyelem középpontjába. Üdvözítő, hogy a könyvtársarok jól felszerelt, más etnikai csoportokat is bemutató könyveket is olvashatnak fel, vagy mutathatnak be a gyerekeknek. A speciális nyelvi nevelésnek köszönhetően az idegen nyelvi és nemzetiségi nyelvi könyvek egyaránt fontosak, sőt formális keretek között idegen nyelv elsajátítására is lehetőség nyílik.

A környezetvédelem, a környezet megismerése nem véletlenül szerepel hangsúlyosan a fejlesztési programban. Ez az egyetlen olyan intézmény a bemutatott hét közül, ahol az óvodások más országok növényeinek növekedését megfigyelhetik, megkóstolhatnak más országokból származó zöldségeket és gyümölcsöket miközben megtanulják mi a származási és termesztési helyük és a könyvtársarokban vannak könyvek amelyek más ország állat- és növényvilágát ismertetik.

Szintén itt találkozunk a legtöbb drámajáték kellékekkel, amelyek valamilyen nemzetiségi vagy etnikai csoporthoz köthetőek, nemcsak játékbabák, de játszóruhák is rendelkezésre állnak.

Sajnálatos hiányosság, hogy a fogyatékkal élőkkel kapcsolatban nem találunk játékeszközt. A hagyományörzés, az ünnepekre való felkészülés az itteni életet is megszínesíti, külön öröm, hogy a csoportba járók nemzeti/etnikai ünnepeit is megtartják.

A művészeti nevelésben elsősorban a zenei nevelésben kap szerepet a sokszínűség kifejezése, habár rajzoláskor itt is bátorítják az eltérő bőrtónusok kifejezését. Az óvodai tevékenység fontos része a feledésbe merülő népdalok, népi gyermekjátékok felelevenítése és a néptáncok kezdőlépéseinek elsajátítása. Mind magyar, mind nemzetiségi népzene és néptáncot is megismerhetnek a foglalkozásokon.

Az óvoda nemzetiségi összetételében, a fogyatékkal élők inklúzív nevelésében és a különböző szociális háttérű családok gyermekeinek köszönhetően, nem meglepő, hogy felkészültnek érzi magát a különböző kulturális csoportokból érkezők együttnevelésére. Eszközeikkel elégedettek, bár bővítésre mindig van igény. Számunkra különösen érdekes, volt, hogy a kitöltő pedagógusban a kérdőív sok új elgondolást indított meg, és úgy érzi segített felismerni, hogy a jövőben mely területekre kell jobban odafigyelniük az óvodai tervek, programok kidolgozásában és a gyakorlatban is. Az egyetlen olyan megkeresett óvodapedagógus volt, aki a kérdéseink hatására változtatni szeretne módszerein.

3.6. Ír pre-schoolok bemutatása

3.6.1. Ajánlások a sokszínűség és egyenlőség megvalósulásáért

Az ír óvodák bemutatásánál, ahogy már korábban is jeleztük, az általánosan kiadott útmutatókat elemezzük, fókuszálva a kisebbségi csoportok támogatásának eszközeire. A „*Sokszínűségi, egyenlőségi és inklúziós charta és koragyermekkori nevelési útmutató*” (Diversity, Equality and Inclusion Charter and Guidelines for Early Childhood Care Education) először 2006-ban került kiadásra, legújabb, átdolgozott és bővített verziója 2016-tól elérhető. A Gyermek- és Ifjúságügyi Minisztérium útmutatója két részből áll, az elsőben ismerteti az inklúzív nevelés pozitívumait, a második részben, pedig javaslatokat biztosít ennek megvalósítására. Céljait így foglalhatjuk össze:

1. Elősegíti az ismeretszerzést sokszínűségről, egyenlőségről és inklúzióról.
2. Megbeszélést kezdeményez előítéletekről és diszkriminációról és ezek hogyan befolyásolják a gyerekeket és családjukat.
3. Gondolkodásra sarkall attitűdökről és értékekről és hogy ezek hogyan hatnak a gyakorlatra.
4. Bátorítja és támogatja a szektorban dolgozókat, hogy aktív szószólói legyenek a minden gyereket és családjukat megillető sokszínűségnek, egyenlőségnek és inklúciónak.
5. Képzési és gyakorlati útmutatóként használ.
6. Megismerteti a szolgáltatókkal az előítéletmentes nézetet.

7. Eszközöket biztosít a nevelésben résztvevőknek, hogy megfeleljenek olyan kihívásoknak, mint diszkrimináció és előítéletek.

Jellemző, hogy a formálisabb nevelést folytató pre-scoolokban és főleg az iskolaelőkészítő osztályokban követik az általánosan kiadott tanmenetet és útmutatókat (Corrigan, 2004: 47). Az OECD tanulmányban előirányzott kerettanterv, az Aistear, végül 2009-ben jelent meg, a minőségbiztosítási keret, a Síolta, 2006-ban. Ez utóbbiban 12 alapelvet fogalmaztak meg a koragyermekkorai nevelés kapcsán, ebből kettő direkt módon érinti vizsgálatunkat:

- Az egyenlőség a minőségi gyermeknevelés nélkülözhetetlen jellemzője.
- A minőségi gyermeknevelő intézmények elismerik és tiszteletben tartják a sokszínűséget és biztosítják, hogy minden gyermek és család egyéni, személyes, kulturális és nyelvi azonossága érvényre jut.

Az Aistear 4 alapelvének egyike, az „Azonosság és hovatartozás” (Identity and Belonging) pedig szintén támogatja a sokszínűséget (2009:25-34) és figyelembe veszi a fenti útmutató ajánlásait. Mivel ezt a kerettantervet kell minden szolgáltatónak követni, ezért mi is ezt vizsgáltuk. A megfelelő környezet és nevelés biztosításával az iskolaév végére a gyerekek az alábbi készségekkel és képességekkel lesznek felruházva:

- A gyerekek erős önidentitással rendelkeznek majd és érzik mások tiszteletét; megerősítik önmagukat, mint különleges személyeket saját élettörténeteikben.
- Kialakul a csoporthoz való tartozás tudata, amiben a családhoz és a közösséghez való kapcsolatokat elismerik és erősítik.
- A gyerekek képesek lesznek kinyilvánítani jogaikat és megértést tanúsítani mások identitása, jogai és nézetei iránt.
- A gyerekek önmagukat ügyes tanulóként látják majd.

A nevelő különböző képpen támogathatja a kisgyerekeket. A kerettanterv számos módszert és módot ír le, hogy a célok elérése érdekében az egyes életkoroknak megfelelően milyen tanulási lehetőségek vannak, hogyan segíthet a pedagógus. Minden esetben említünk néhány olyan eszközt, amelyekkel a pedagógusok élhetnek.

1. *Segíti, hogy a gyerekek felismerjék mik az erősségeik, érdeklődésük és képességeik.*
 - lerajzolni magukat, környezetüket és kérni, hogy mutassák be ezeket
 - legyen több színtónusú rajzeszköz a bőrszínek árnyalásához

- kihangsúlyozni saját tulajdonságaikat, amelyek másoktól megkülönböztetik őket
 - megismertetni és ha helyénvaló megünnepelni jeles alkalmakat, születésnapok, kínai új év, karácsony, diwali, ramadan vagy rosh hashanah
 - tánc, dráma, utánzásos játék dokumentálása és megosztása a családokkal
 - könyvek a gyerekek kulturális háttéréről beleértve travellereket, egyedül nevelő szülőket, fogyatékosággal élőket
2. *Számos lehetőséget biztosít arra, hogy a kisgyermek beszéljen, hallgasson és hallassák magukat társaikkal, felnőttekkel, kis csoportokban.*
- szünetekben is a gyerekekkel marad, leül közéjük, megossza saját tapasztalatait és meghallgat másokat
 - bátorítja a gyerekeket, hogy beszéljenek munkáikról, játékaikról
 - kitesz képeket amelyek különböző érzelmeket, foglalkozásokat, helyeket mutatnak, hogy beszélgetést kezdeményezzen
 - feljegyzi a gyerekek és családjuk életének fontos eseményeit és kéri mutassa be képek segítségével mit viselnek, mit csináltak
3. *Utánzásos játékkal támogatja, hogy a gyerekek empátikusak legyenek mások nézőpontjaival.*
- jelmezeket használnak, hogy a gyerekek új személyiséget vehessenek fel
 - érzékszervi károsodás kipróbálása játékosan szembekötéssel vagy fülhallgató használatával, fizikai fogyatékoságok iránti empátia készség fejlesztése játékbaba méretű tolokocsival, mankókkal, terápiás kutyákkal
 - érzelmek leírásának bátorítása célzott kérdésekkel (hogyan érezte magát amikor elesett? Amikor elveszett a boltban?), megtanítani őket egymás dicsérésére
4. *Figyelembe vesz egyéni igényeket, érdeklődési kört, preferenciákat és képességeket.*
- Megengedi, hogy maguk válasszanak feladatot
 - tiszteletben tartja a gyerekek választásait, például, hogy egyedül szeretnének játszani, egy társukkal vagy csoportban
 - különböző képességek szerinti feladatokat választ, hogy mindenki sikert érhesse el
 - értékeli az erőfeszítéseket
5. *Olyan nyelvi közeget biztosít, amely minden olyan nyelvet magába foglal, amit a csoporthoz tartozó gyerekek és felnőttek használnak.*
- a leggyakrabban használt eszközöket felcímkézi különböző nyelveken, képekkel illusztrálja
 - megkéri a gyerekeket, hogy tanítsanak néhány szót a többieknek másik nyelvükön
 - odafigyel a gyermekek nevének helyes betűzésére és kiejtésére

6. *Erősíti a gyerekekben a helyi közösséghez tartozást*

- megtanítja az intézmény nevét, megismerteti a többi gyerekekkel és nevelővel őket
- kikéri véleményüket döntéshozatalban és a közös tevékenységeket illetően
- tanulnak a közösségi foglalkozásokról: rendőr, nővér, tanár, könyvtáros stb.
- projektet készítenek *Közösségünk* címmel, ahol bemutatják a lakóhelyük nevezetességeit
- IKT eszközöket használnak, hogy jobban megismerjék környezetüket
- megtanítják a gyerekeket, hogy vállaljanak felelősséget érte és gondozzák környezetüket, tartsák rendben a csoportszobát, a játékokat. Ismertjék meg a szelektív hulladékgyűjtés fontosságát, neveljenek együtt növényeket, virágokat.

Tekintettel arra, hogy minden intézménynek kötelezően kell követni az alapelveket, joggal feltételezhetjük, hogy mindenhol biztosítva van az esélyegyenlőség. 2013-ban Duffy és Gibbs végzett értékelő vizsgálatot a kisebbségi gyerekek iskola előtti részvételéről. Céljuk a kormányzati támogatás keretében szervezett sokszínűségi és egyenlőségi továbbképzések és mentorprogram tapasztalatainak értékelése volt, az úgynevezett Előítéletmentes Nevelés (Anti-Bias Education approach) nézetét használva. Ez a nézet elsősorban abban segíti a nevelőket, hogy saját gyakorlatukra kritikusan reflektáljanak. Az inkluzív neveléshez hasonlóan itt sem az a törekvés lényege, hogy a kisebbségi gyerekek több odafigyelést kapjanak, hanem, hogy a mainstream oktatást változtassák meg úgy, hogy közben minden gyermek egyedisége számítson. Ez úgy valósulhat meg, hogy

1. támogatja a gyerekek azonosságát (egyéni és csoport) és hovatartozását
2. előmozdítja a gyerekek empátiakészségét és támogatja, hogy a köztük lévő különbségekkel könnyen megbarátkozzanak
3. bátorítja a gyerekeket, hogy gondolkodjanak a sokszínűségről és az előítéletességről
4. felhatalmazza a gyerekeket, hogy kiálljanak magukért és társaikért nehéz helyzetekben.

A kezdeményezés 2011/12-ben 160 nevelőintézmény bevonásával történt, első országos szintű továbbképzési rendszerként. A független értékelés 35 intézményt vizsgált a képzések elvégzése után és a résztvevő pedagógusok sokszínűséggel és egyenlőséggel kapcsolatos tudásának, szakértelmének és attitűdjének szignifikáns javulásáról számoltak be. Elsősorban a tanulási környezetben és a pedagógiai nézetekben történt változás. Habár az értékelés pozitív, mégis nehéz lesz a szinten tartás, főleg, hogy mindössze egy évig kapott a program finanszírozást. Javaslatként merült fel az 5-ös és 6-os képzési szinteken ajánlott tantárgy az *Egyenlőség és Sokszínűség*

kötelezővé tétele, ami azóta megvalósult és a 8 kötelező modul közé helyezték.

A fenti ajánlásokat megfigyelve láthatjuk, hogy kérdőívünk érinti a legfőbb pontokat, így sikerül az alapprogramra reflektáló bemutatást készítenünk. A későbbiekben a három intézmény egyenként kerül elemzésre. Elsőként mindegyikről egy rövid ismertető szükséges, hogy az alapvető információk birtokában legyünk, majd pontról-pontra haladva vetjük össze válaszaikat az útmutatókkal. Az angol nyelvű kérdőívet a mellékletek közé helyeztük. Tartalmilag annyit változtattunk, hogy a magyar óvodák háttérinformációira vonatkozó kérdéseket felcseréltük Írországra jellemzőekkel.

3.6.1. Gate Childcare, Little Island

Mindhárom vizsgált intézményünk az ország dél-keleti részén található. Little Island település a régió legnagyobb városától, a köztársaság második legnagyobb városától, Cork city-től mindössze 5 km távolságra fekszik, jellemzően ipari terület. Demográfiai adatokat a faluról nem találunk, 2018-ig a nagyvároshoz közeli, de különálló település volt, de az idei évben a megyei tanács javaslatára a városhatárok kitolásával része lesz majd. Összetételére jellemző, hogy az állandó lakosok száma alacsony, viszont az 1990-es évektől kezdődően az ipar fellelindülésével mára közel 1000 munkahelyen 7000 napi ingázó dolgozik. Az általunk felkeresett pre-school is a munkavállaló családok igényeit szolgálja ki, az Eastgate ipari negyedben helyezkedik el, erre a célra épített irodaházban. Magánkézben lévő intézmény, amely nemcsak pre-school osztályt üzemeltet, hanem 3 hónapos kortól bölcsődei nevelést is folytat. A 3 megkeresett pre-school közül ez az egyetlen, ahol a napi 3 órás ECCE órákon túl is tudják fogadni a gyerekeket, de akkor már vegyes életkorú csoportokban, csak felügyeleti rendszerben, aminek nem kell fejlesztő jellegűnek lennie. Játékon alapuló gyermekközpontú nevelést követnek, bármilyen faji, nemi vagy fogyatékosági diszkrimináció kizárásával. Az országos alapprogramnak megfelelően a családi közeget tekintik az elsődleges nevelési helyszínnek.

A pre-school a Montessori pedagógiai alapelveire épül, tárgyeszközeiben is és módszertanában is ezt követi. Az életkorilag vegyes csoportok nem tudnak megvalósulni, mert az ECCE program behatárolja a felvehető gyerekek korát. A használati tárgyak a való élet utánzásán alapulnak, a gyerekek így jobban megtanulnak vigyázni magukra és a környezetükre. Kiemelt hangsúlyt fektetnek a szenzoros nevelésre. Köszönhetően annak, hogy módszereikben szabálykövetőek, úgy gondolják jobban fel tudják készíteni a gyerekeket a sokkal formálisabb iskolai nevelésre, mint az általános tanmenetet követő helyek.

A pre-school csoportba járó gyerekekről limitált információval rendelkeznek, habár ezek közül több kérdést meg kell válaszolni a szülőknek beiratkozáskor. Amit biztosan tudunk, az az, hogy traveller,

kisebbségi és muszlim gyerek nem jár a csoport. Ez utóbbi annak ismeretében érdekes, hogy a többi vallást illetően nem tudtak semmilyen adattal szolgálni. Feltételezzük, hogy ha mégis van muszlim gyerek a csoportban, vele kapcsolatban a szülők nem kértek megkülönböztetett bánásmódot. Fogyatékoság tekintetében elmondható, hogy autista és beszédben akadályozott gyerek is részt vesz a foglalkozásokon. A szülőkkel kapcsolatban kiderült, hogy egyiküknek sincsen alacsony iskolai végzettsége, a család nem hajléktalan vagy él mélyszegénységben; és egyik gyermek sem állami gondozott.

A gyermekközpontúság a foglalkozások témaválasztásánál azonnal látható, mivel a gyerekeket egyedüli döntéshozóként tünteti fel, ugyanakkor nem nyilatkozik arról, hogy követi-e az országosan kiadott tanmenetet vagy a minőségbiztosítási rendszer javaslatait. Ugyanakkor az állandó ellenőrzések miatt biztosak lehetünk benne, hogy figyelembe veszik. Az osztályteremben lévő falújságon követendő módon, mutatnak különböző kultúrájú és faji hovatartozású személyeket is. Az iskolai könyvtárban találunk könyveket eltérő kultúrákról, segítséggel élőkről és etnikai csoportokról egyaránt. Habár a csoportban az uralkodó nyelv az angol és ez a tanítás nyelve, de a más anyanyelvű gyerekek használhatják azt az órák alatt. A tananyagukban nem szerepel külföldi írók, költők munkássága, de vannak idegen nyelvű könyveik. Idegen nyelv tanulására nincsen lehetőség, de a más anyanyelvűek igény esetén kapnak fokozott támogatást a többségi nyelv, vagyis az angol elsajátításához. A pedagógusi tapasztalatok azt mutatják, hogy erre leginkább a nagy létszámban Írorszámban élő kisebbségek esetén van szükség, mivel ők nemcsak otthon, de a kiterjedt közösségükben is a kisebbségi nyelvet használják.

A természetismeret sarokban az Írorszámban honos állat és növényfajokon kívül is megismerhetnek élőlényeket a tanulók, de maguk nem ültetnek kiskertet. Figyelnek arra, hogy más országokból származó zöldségek és gyümölcsök esetében kihangsúlyozzák, hogy ezek honnan valók és merre őshonosak.

Ahogy korábban említettük a Montessori pedagógia elveit követik, így az utánzásos játék nagy hangsúlyt kap a mindennapokban, ehhez olyan eszközök állnak rendelkezésre, mint különböző etnikai kisebbségi csoportok ruhái, vagy olyan babák, amelyek ilyen ruhákat viselnek. Közös ünnepeket tartanak, elsősorban a születésnapokat, karácsonyt, illetve készülnek anyák és apák napjára is.

Sajnálatos módon a művészeti jellegű foglalkozások alkalmával nincsen lehetőség vagy bátorítás arra, hogy kisebbségi csoportokba tartozó embereket ábrázoljanak, de a népzenejüket megismerhetik.

Összességében az intézmény felkészültnek érzi magát arra, hogy kisebbségi csoportokhoz tartozó gyerekeknek pre-school férőhelyet biztosítson és a nevelésüket folytassa, de a válaszokból látszik,

hogy sajnos nem minden esetben helyeznek kellő hangsúlyt a különbözőségek elfogadtatására. Meglepően tapasztaltuk, hogy az összes megkérdezett intézmény közül ők voltak az egyetlenek, akik nem gondolták, hogy bármiben is fejlődniük kellene, holott egyértelműen vannak fejlesztésre váró területek, elsősorban a művészeti nevelés kapcsán lehetne törekedni arra, hogy emberábrázolásban, dramatizálásban a kisebbségi csoportok nagyobb hangsúlyt kapjanak.

3.6.2. Lios na síóg Naíonra, An tSeán Phobail

Az ír anyanyelvi kisebbségi intézmény bemutatására azért kerülhet sor, mert elgondolásában és kivitelezésében találhatunk közös pontot a magyarországi nemzetiségi nevelést folytató hasonló intézményekkel. A ír nyelvű pre-schoolok működését egy erre specializálódott független szervezet támogatja (Comhar Naíonraí na Gaeltachta Teo), pénzügyileg az ír anyanyelvi hatóság (Údarás na Gaeltachta) finanszírozza. Napjainkban 55 naíonrát tartanak fenn, ahova nagyjából 1000 gyerek jár.

55

Jelen naíonra Waterford megyében található, a Gaeltacht na nDésie ír anyanyelvi megkülönböztetett területen, An tSeán Phobail (Old Parish) településen. Ez az ír anyanyelvi terület az egyik legkisebb Írországbán, mindössze 1784-en tartoznak a közösséghez, ez az össz gaeltacht népesség 1,7%-a, a területe 62km², az összes ír anyanyelvi terület 1%-a, ugyanakkor ez az egyik olyan terület, ahol az írt beszélők száma folyamatosan nő. Az oktatásban két naíonra, három általános iskola és egy középiskola vesz részt. A naíonra 1979 óta működik, közösségi kezdeményezésre jött létre. Mostani épületüket 2007-ben erre a célra építették, ekkor kapta az intézmény a Lios na síóg (Tündérhegy) nevet. 20 gyermek elhelyezését tudják megoldani.

A tananyagban az országosan előírt Aistear és Síolta alapelveken kívül az ír nyelvi előírásokat, a Borradh-ot követik (nyelvi tervezés programja). Ez utóbbi irányelve a merüléssel nyelvtanulás, vagyis a nevelő bár érti, amit a gyerekek más nyelven (angolul) mondanak, ő következetesen írül szól hozzájuk. Összetételében ez a kis pre-school a legkevésbé sokszínű, köszönhető ez elsősorban földrajzi és nyelvi elszigeteltségének is. Semmilyen etnikai kisebbségi csoportból sem találunk gyereket, a vallási hovatartozásról nincs adatuk. Speciális nevelési igényű gyerekek közül beszédben akadályozott és magatartási problémákkal küzdőt találunk. Itt számunkra az első meglepő, de egyúttal örömdetes is, hogy a beszédben akadályoztatottság miatt nem zárták ki a kétnyelvű nevelés lehetőségét. Nem kívántak arra válaszolni, hogy van-e alacsony iskolázottságú szülők gyermeke vagy mélyszegénységben élő a csoportban, azt tudjuk, hogy hajléktalan és állami gondozott nincs.

A foglalkozások során az Aistear által kiadott tematikát követik, a gyermekközpontúságra helyezik a hangsúlyt. Szerencsés módon a témaválasztásba bevonják a gyerekeket is, vagy ők kezdeményezhetnek vagy a pedagógusok a megfigyeléseik alapján már ismerik az érdeklődési köröket. A faliújságon általában hasznos információkat tüntetnek fel, a gyerekekkel kapcsolatos fejlődésről számolnak be, képekkel, leírásokkal. Kisebbségi emberek nem találhatók rajta. Egy korábbi országos ellenőrzés után több pozitív változás is történt, ilyen például, hogy a gyermekek munkáit jól láthatóan elhelyezik a folyosón, hogy a családtagok is megnézhesék. A szülőket a faliújságon elhelyezett információkon kívül kétnyelvű hírlevéllel is értesítik a legfontosabb történésekről.

A jól felszerelt könyvtársarokban kisebbségi csoportokat bemutató könyveket is találunk, nemcsak ír és angol nyelven, sőt igyekeznek megismertetni velük más kultúrák irodalmát is. Nemzetiségi nyelvi pre-schoolként a legnagyobb hangsúlyt a nyelvtanulásra fektetik. A tanulók közül nem mindenki érkezik ír nyelvtudással, ezért őket nagyobb odafigyeléssel segítik átlendülni a nyelvi akadályokon. Az ír nyelv használatát bátorítják, a pedagógusok nem használják az angolt akkor sem, ha a gyerekek nem értik, inkább élnek a mutogatás vagy körülírás módszerével. A két nyelven kívül a legfontosabb tárgyak nevét, kifejezéseket megtanítják idegen nyelven is, a nyelvválasztás helyzet és pedagógus függő. Habár az ír a domináns nyelv a csoportban, a gyerekek egymás között beszédében megengedett az angol használata, de a pedagógusnál nem. A könyvtárban a nyelvtanulási lehetőségeken kívül megismerhetik országok növény és állatvilágát is. A növényeket (elsősorban gyümölcsöket) kóstoltató óra keretében kipróbálhatják, itt hallanak származási helyükről és élőhelyükről.

A csoportban nagy szerepet kap a drámajáték, kreatív játék, szociodráma és építőjátékok. Maguk dönthetik el, hogy egyedül vagy csoportban játszanak e, sok időt töltenek a szabadban, saját kertet hoztak létre. A foglalkozások alatt sok a memoriter ismétlés, énekelnek, verselnek, ami kiemelt nyelvi program esetén gyermekkorban nagyon lényeges a megfelelő kiejtés és hangsúly elsajátításához. A drámajátékokhoz kapcsolódó eszközök terén, szinte minden elemet megtalálhatunk a csoportban, vannak kisebbségi kultúrákat képviselő babák, ruhák és bútorok is. Számos ünnepről megemlékeznek a tanév során, náluk is kiemelkedő a karácsonyi koncertre való felkészülés. Több alkalommal sportnapot is rendeznek amikor a gyerekek, a szülők és a nevelők együtt tölthetik a napot. Sajnos arra nem volt sok példa, hogy helyi érdekeltégű közösségi embereket meghívjanak és a tanulók megismerhessenek közéleti foglalkozásokat, de ezeket is tervezik a jövőben. Ezáltal nemcsak a tág világról, hanem saját szűkebb környezetükről is tanulnának.

A rajzolás, festés alkalmával teljesen hiányzik a kisebbségi csoportok bevonása az ábrázolásba, sem

színekkel, sem használati tárgyakkal, se ruhadarabokkal nem kerülnek kiemelésre. Ugyanakkor ahogy már korábban is említettük a zene, a tánc, a mondókák nagyon fontosak, mind népzene, mind néptánc részét képezi a nevelésnek.

Az iskolavezető saját értékelése szerint minden szükséges feltétel adott ahhoz, hogy kisebbségi gyerekek nevelését vállalni tudják. Habár ez most még csak SNI tanulók bevonásával történik, kiemelte, hogy reméli több csoportot is alkalmuk lesz megismerni. Elsődleges céljuk, hogy inkluzív naíonra legyenek, ehhez figyelembe fogják venni a más gyerekek egyéni és társas szokásait, érdeklődési körét, kultúráját is.

3.6.3. Tír na nÓg, Youghal

A magánkézben lévő pre-school Youghal városában működik, Cork és Waterford megye határán. A tengerparti üdülőhely lakosainak száma körülbelül 8000 fő, a dolgozók már nem tartoznak elsődlegesen a napi ingázók köze, de sok a city-ben munkát vállaló is (45km Cork city). A városban nem működik egész napos pre-school, csak 3 órás foglalkozások, ebből 4 angol nyelvű intézmény és egy ír naíonra.

A Tír na nÓg (Az örök fiatalság világa) 2005-ben indult, jelenleg két reggeli és egy délutáni foglalkozáson több, mint 50 tanulóval foglalkoznak, az év 183 napján (ez országosan kiadott oktatási naptár szerinti). A pre-school inkluzív nevelésre specializálódott. Az egyik vezető a tavalyi évben diplomázott Inkluzív nevelési koordinátorként (Leadership in inclusion coordinator), illetve igény szerint biztosított a részvétel az AIM programban (Access Inclusion Model). A model a fogyatékkal élők teljes inklúzióját támogatja, a nevelők és a szülők elméleti felkészítésén kívül eszközöket biztosít, anyagi támogatást a környezet átalakításához, speciális szaksegítséget kérnek, ha pedig szükséges akkor egy extra segítőt alkalmaznak a sérült gyerek mellé a tanórák idejére. Az idei évben a Healthy Ireland Smart Start programba (Egészséges Írország Okos Kezdet) is jelentkeztek és projekteket végeztek a minősítés elnyeréséért. Ez a program az általános egészséges életmóddal kapcsolatos általános tudnivalók propagálásán kívül a mentális jólétre is felhívja a figyelmet. Írországban ez napjainkban kiemelt téma, egy európai kutatás⁵⁶ szerint az ország negyedik a tinédzser öngyilkosságok gyakoriságát tekintve. A 11-15 éves korosztályban a gyerekek majdnem negyede (22,6%) hetente több alkalommal érez pszichológiai jellegű problémát önmagán. Ennek a programnak megfelelően igyekeznek jobban figyelni és azonnal értesíteni a szülőket, ha a gyerek magatartásában változás következik be.

A gyerekek sokszínű közegből érkeznek az intézménybe, nincsenek travellerek, de vannak

56 <https://www.unicef-irc.org/publications/890-building-the-future-children-and-the-sustainable-development-goals-in-rich-countries.html>

külföldiek és külföldi szülők gyermekei is. Vallási háttérrel kapcsolatban csak azt tudjuk biztosan, hogy vannak római katolikusok. Speciális nevelési igényűek közül van mozgáskorlátozott, autista, beszédben akadályozott és magatartászavaros gyermek is. A szülők közül vannak alacsony iskolázottságúak, de mélyszegénységben, hajléktalanként vagy állami gondozottként egyik tanuló sem él.

Az intézmény követi az országos alapprogram előírásait, a foglalkozások tematikája ebből kerül ki, de ezt sosem a tanár válassza önkényesen, mindig közös megegyezéssel születik vagy a gyerekek érdeklődési körét veszi figyelembe. A faliújságon szülőknek fontos információkat osztanak meg, de kifüggesztik a működési engedélyt is. Közelgő ünnepek alkalmával az előteret feldíszítik, időről időre a gyerekek fényképeit, alkotásait is elhelyezik itt. A faliújság egyik részén azokat a hűtőmágneseket gyűjtik, amelyeket a gyerekek hoztak ajándékba utazásaikról. A két csoportszobában egy-egy családfát találunk, minden évben a megismerkedés hónapjában sokat beszélnek, beszélgetnek a családról, ehhez minden gyerek családjáról kérnek egy képet, hogy a többiek is megismerhessék a szülőket, testvéreket. A faliújságon megjelenő ábrázolások a gyerekekkel vagy az ő családjukkal kapcsolatosak, így eltérő kultúrákat akkor látunk, ha ez valakihez a csoportban köthető.

Az Aistear előírásainak megfelelően évente több alkalommal hívnak helyi közéleti szereplőket, hogy mutassák be munkájukat és lehetőség szerint munkaeszközeiket. Ebben az évben meglátogatták őket helyi mentők, a Garda (rendőrség), a parti őrség és fogorvos is. Ilyen foglalkozások alkalmával a meghívottak bemutatják foglalkozásuk jellemzőit, megtanítanak néhány hasznos tudnivalót, gyerekeknek szerkesztett kiadványokat visznek, aminek segítségével másnap újra elő tudják idézni a hallottakat. Legutóbbi látogatás alkalmával (2018 május) a parti őrség a vízbiztonságról beszélt nekik és hívták fel a figyelmet, hogy különösen nekik, tenger mellett élőknek fontos megtanulni úszni.

A csoportokban nagyon jól felszerelt könyvtársarok van. Különös hangsúlyt helyeznek a fogyatékkal élők megismerésére, számos történetet mesélnek nekik mozgáskorlátozott, toloszékes, hallás sérült társaikról, autistákról és „különleges” barátokról. Ismeretető jellegű mesekönyvek látható kisebbségekről is vannak. Habár nincsenek idegen nyelvű könyvek, a csoportokban lévő gyerekek anyanyelvén, ha az más, mint angol, akkor rajzos kártyákon a legfontosabb szavakat kisebbségi nyelveken is feltüntetik. A gyerekek nem anyanyelvi írű beszélők, így iskolára készülve, tulajdonképpen az írű, mint idegen nyelvet tanulják mondókázás, számolás, verselés közben. Külön figyelmet igényelnek az angolul nem beszélők. A csoportokban minden használati eszköz felett 3 nyelvű kártya van, angol, lengyel és litván, illetve többnyelvű szókárttyákat is alkalmaznak szótanuláshoz (hasonlóan a pápai angol-magyar két nevelési nyelvű óvodához). Habár az anyanyelv

használata megengedett, a csoportok domináns nyelve az angol.

A természetismeret sarokban számos állat- és növényfaj ismertetője megtalálható. Időről időre kertészkedés alkalmával saját növényt nevelhetnek. Itt is tartanak zöldség és gyümölcs kóstoltatót, miközben megtanulják honnan származnak, hol élnek ezek a növények. A kertben nagyon sok időt töltenek minden évszakban, az időjárás viszonyosságok ellenére is, közösen ültették be a virágládákat, gondozzák az udvari ágyásokat.

A drámajátékok a mindennapok részei. Nemcsak kisebbségi csoportokra jellemző ruhák és babák vannak, de foglalkozásokhoz köthető jelmezek is, így a szerepjátékok során alkalmuk van beöltözni is. A lényeges ünnepekre együtt készülnek, Halloween kosztümös beöltözés, karácsonyi és húsvéti díszek készítése, dalok tanulása közös feladat. A helyi nemzeti ünnepen, Szent Patrik napján (március 17.) az ország szimbólumait festik, színezik ki. Ezen kívül a csoportba járó kisebbségi gyerekek nemzeti ünnepeivel kapcsolatban is nyitottak, szívesen adnak lehetőséget ezeken a napokon a népszokások megismertetésére, akár úgy is, hogy egyik szülő vállalja a csoportnak bemutatót tartani. Eddig nem volt lehetőség népzene és néptáncot megtanítani más országokból, de minden évben kéri a külföldi szülőket, hogy vállalja valaki a betanítást.

Nagy hangsúlyt helyeznek a művészeti nevelésre, sokat rajzolnak, festenek, azonban ezeket a foglalkozásokat nem használják más kultúrák megismertetésére, nem alkalmaznak különböző színeket a bőrtónusok kifejezésére vagy rajzolnak jellemző ruhában embereket. Ugyanakkor ettől nem zárkoznak el, ha a gyerekek kezdeményezik akkor támogatni fogják.

Nagyon jól érezhető, hogy a 3 megkeresett írásműhely közül ez a harmadik az, ahol a lehető legtöbbet megtesznek az inklúzív nevelés sikeréért. Ahogy a szükséges végzettségek és képesítések leírásánál megmutattuk, hogy nagy alacsony végzettséggel is lehet pre-school nevelő valaki, nagyon örvendetes, hogy az itt dolgozók folyamatos önképzés és továbbképzések során igyekeznek megfelelni új kihívásoknak. Feltétlenül követendő példának tartjuk, hogy a tágabb világon kívül a helyi közösség életébe is beláthatnak a gyerekek és társaik és családjaik szokásainak megismerésével a helyi kisebbségeket is megismerhetik. Nagyon hasznos lehet kisgyermek kortól kezdődően nyitott, mások iránt érdeklődő felnőtteket nevelni, akik nem jönnek zavarba, ha körülöttük nem mindenki a többségi társadalom tagja.

Elmondhatjuk, hogy a kérdőívet kitöltő óvodákban a gyermekek nevelése az óvodai nevelési program szerint történik. Az óvodapedagógusok többsége kihasználja a kulturális sokszínűségből adódó nevelési lehetőségeket. Jónak mondható az óvodák ellátottsága eszközökkel (bár ez nyilván a fenntartó anyagi lehetőségeinek függvényében alakul). Feltétlenül kiemelő, hogy bár majdnem minden csoportban van valamilyen akadályoztatással élő kisgyermek, mégis a fogyatékosok

megjelenése, megjelenítése a mindennapi életben szinte teljesen hiányzik. Rendkívül szomorú ez, hiszen a gyerekek jó eséllyel találkoznak a mindennapjaikban fogyatékkal élőkkel és minél idősebbek, annál zárkózottabbak irányukban, mivel egyszerűen nem tudják hogyan viseljenek feléjük – sajnálattal, segítőkészséggel, közömbösséggel, vagy hétköznapi módon.

Tennivaló mindenhol van, gyakorlati útmutatás hasznos lehet. Számunkra meggyőző erővel hatott az ír továbbképzési példa, ahol a tanítók tényleges, minden napok során hasznosítható ötleteket, módszereket ismertek meg az inklúzív nevelésben. Mindenképpen hasznos lenne egy diverzitásra alapuló gyakorlati szeminárium bevezetése pedagógusképző-intézményekbe, a pályán lévő pedagógusoknak pedig továbbképzés lehetősége. A jelenleg meglévő felsőoktatási kurzusok – a magyar pedagógusképzés hagyományait követve –, erősen elméleti tudást adnak. Az eszköztelenségre panaszkodó pedagógusok kezébe használható tudást kell adni, gyakorlatokat megismertetni. Az írországi példák jól mutatják, hogy itt is intézményenként változó mértékben tesznek a befogadó közösség kiépítésért és nem feltétlenül onnét kapjuk a legjobb tanácsokat és mintát, ahol a legjobb anyagi feltételek mellett tudnak működni. Az ötletesség, a nyitottság nem feltétlenül pénzkérdés, hanem akarás.

IV. ÖSSZEFOGLALÁS

A disszertáció megírásának kettős célja volt. Egyrészt szeretnénk volna ismereteket szerezni arról, hogy a jövő óvodapedagógusai hogyan viszonyulnak a kisebbségi csoportokhoz, tanulmányaik során felkészítik-e őket arra, hogy a többségi társadalomtól eltérő csoportokat (nemzetiségi, fogyatékos, külföldi stb.) neveljenek. Éppen ennyire fontosnak éreztük azt, hogy megvizsgáljuk a 21. században megvalósul-e a multikulturális nevelés az óvodákban, megismertetik-e a gyermekekkel a tőlük eltérő külső vagy belső tulajdonságú, más háttérű egyének értékeit. A kettős cél okán a dolgozat áttekintette a 20. század második felétől bekövetkező társadalmi változásokat és az ezeket jellemző fogalmi keretet, kitért a hazai óvoda- és óvodapedagógus-képző történetre. A közoktatási és köznevelési törvények, valamint az óvodai alapprogramok bemutatásával az intézményi gyermeknevelés törvényi háttérét ismerhettük meg, különös tekintettel azok kulturális nevelése vonatkozó tartalmára. A nevelés leglényegesebb tényezője maga a gyermek, akinek életkori sajátosságai nagyban befolyásolják a nevelés sikerességét, ezért ezeket külön fejezetben mutattuk be, kiemelve a magyarországi roma/cigány és az írországi traveller csoportok iskoláskor előtti intézményes nevelésére vonatkozó ismereteket. A felállított hipotézisek igazolására két kutatást folytattunk le.

A téma széleskörű vizsgálatához szükségesnek tartottuk, hogy a kapcsolódó fogalmakat minél alaposabban megismerjük, mind hazai mind nemzetközi viszonylatban. A kulcsfogalmak – kultúra, multikulturalizmus, interkulturális nevelés, integráció, szegregáció, inklúzió - egyenként kerültek elemzésre. Bár jóval több hasonlóságot lehet felfedezni az egyes nemzetek közt a fogalmi magyarázatok tekintetében, mint különbözőséget, azért vannak lényeges eltérések. Ezek általában az adott ország történelmi múltjára vezethetőek vissza, hiszen az egykori gyarmatbirodalmaknak (Egyesült Királyság, Németország, Franciaország) vagy az olvasztótégely Egyesült Államoknak és Ausztráliának, elsősorban a bevándorlók magas száma és eltérő kultúrája okozhat nehézségeket nemcsak az oktatásban, de az általános hétköznapi életben is. Nem lehet véletlen, hogy pont a fent említett európai nemzetek jelentették ki először, hogy nem hisznek már a multikulturalizmus eszméjében, a békés egymás mellett élés nem megoldás. Magunk is hisszük, hogy dinamikára van szükség, a csoportoknak közösen kell együtt fejlődni ahhoz, hogy hosszú távú megoldások jöhessenek létre. Az interkulturalizmusnak tehát nemcsak az oktatásban kellene megvalósulnia, hanem az élet minden területén.

Magyarországon azonban egészen más viszonyban vizsgáljuk a multikulturalizmust és interkulturalizmust. Az egyes, nagyobb számban bevándorló idegen ajkú népek (kínai, török, afrikai

stb.), illetve az Európai Unió tagországainak hosszabb-rövidebb ideig hazánkban élő tagjai ugyan teremtenek hasonló szituációkat eltérő kultúrájuk és magyar nyelvi hiányosságaik miatt, mégis inkább a már évszázadok óta Magyarország területén élő nemzetiségi csoportok tagjaira gondolunk, amikor az ország sokszínűsége kerül szóba. Több kutatóval egyetemben (Torgyik, B. Nagy és mtsai) mi sem elégedtünk meg a pusztán nemzeti alapú értelmezéssel, és óvodai jó gyakorlatokról szóló kutatásunkban is sokkal szélesebb körben használjuk a fogalmakat, beleértve az etnikai kisebbségeken túl a nemeket, eltérő vallásokat, életkorokat, képességbeli különbségeket, a különböző társadalmi csoportokat és a földrajzi különbségeket is. Hisszük, hogy minél korábban találkozik valaki a tőle eltérő tulajdonsággal, annál inkább természetesnek fogja érezni. Ezért fókuszál a dolgozat a legkorábbi kötelező intézményes nevelés helyszínére, az óvodára és a kapcsolódó pedagógusképzésre.

Hazánkban hosszú története van az óvodai nevelésnek és a hozzá tartozó óvodapedagógusképzésnek is. A történeti elemzésünk alapos betekintést nyújt mindkettőbe. A kisdiednevelés évszázados hagyományai elsősorban a társadalmi változásoknak, főként a nők munkába állásának köszönhetőek. A megnövekedett igények miatt elsősorban Nyugat-Európában volt jelen ez a fajta nevelés, akkor még képesítés nélküli nevelő nők vállalták a közösségi nevelés feladatát. Az első valóban óvodának tekinthető intézmény hamarosan kétszáz éves jubileumát ünnepelheti. Országos szinten a 2013/2014-es tanévben, vizsgálatunk idején, 4532 óvodában 330184 gyermeket nevelnek.⁵⁷ A tolnai óvóképző intézetnek pedig számos utódja lett, így jelenleg az ország 14 felsőoktatási intézményében képeznek óvodapedagógusokat. Köszönhetően annak, hogy hosszú harc után ez a típusú nevelés bekerült a köznevelésbe, természetesen ma is több olyan törvény, jogszabály és nevelési alapprogram van életben, amelyek mind az óvodai nevelést, mind a hozzákapcsolódó felsőoktatást szabályozzák.

Írországban jóval rövidebb ideje van jelen a koragyermekkori nevelés. Nehéz dolog a két ország ilyen jellegű oktatását egymással párhuzamba állítani, de próbáltuk szemléletesen bemutatni mind az intézményeket, mind a képzési lehetőségeket és hangsúlyozni azt a területet, ahol a legtöbb hasonlóságot találtuk, a cigányok/romák és a travellerek óvodáztatását.

A disszertációban igyekeztünk minél szélesebb körben vizsgálni a törvényi szabályozásokat, elsősorban azokat a pontokat kiemelni, amelyek témánkhoz, az interkulturális neveléshez kapcsolódnak. Különösen kiemelendő, hogy az eddig egy év kötelező óvodai nevelés gyakorlata

57 http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi001.html

2015. szeptember 1-től már háromra emelkedett, szükségességét elsősorban a hátrányos, nehéz szociális körülmények között élő gyermekek korai felzárkóztatásában, későbbi iskolai eredményeik javulásával magyarázhatjuk. Kimondva-kimondatlanul is a hazai cigányságra gondolhatunk itt, akik kultúrájukból, erős családi hagyományaikból fakadóan nem szívesen engedik gyermekeiket ilyen korán, hároméves korban óvodába. A hazai cigányság óvodai nevelését különösen nagy hangsúllyal kezeltük ezért, hiszen óriási felelősség fog az óvodákra hárulni egyrészt, hogy meggyőzzék a szülőket, hogy gyermekük jó helyen van a közösségben, másrészt, hogy a többségi társadalomhoz tartozó gyermekben lévő előítéletességet (ami a szülei miatt már ennyi idős korukban jelen lehet). Kutatásaink azt a célt szolgálták, hogy mind a jelen, mind a jövő pedagógusainak gyakorlatát, véleményét megismerhessük. Hipotéziseink igazolására ezért végeztünk két vizsgálatot is. Eredményeik alapján a következő megállapításokat tehetjük.

H1: Az óvodapedagógus hallgatók előzetes ismereteik alapján pozitívan viszonyulnak a különböző kultúrákhoz, ezért befogadó attitűddel rendelkeznek a többség – kisebbség viszonya tekintetében.

Feltételezésünk csak részben igazolódott. A hallgatók tudatában vannak környezetük kulturális sokszínűségével és nagyobb részt támogatják a kisebbség kulturális értékeinek megismerését, tiszteletben tartását, ugyanakkor a kisebbségi kultúrához tartozóval történő találkozáskor egyáltalán nem lesz alkalmazkodó a viselkedésük, tehát fenntartják többségi társadalomhoz kapcsolódó uralkodói magatartásukat. Szükségesnek érezzük, hogy ezzel kapcsolatban további vizsgálatokat végezzünk és megbizonyosodjunk afelől, hogy a pedagógushallgatók egyformán viszonyulnak a többségi és a kisebbségi társadalomból érkezőkhöz egyaránt.

H2: A felsőoktatási intézményekben lehetősége van az óvodapedagógus hallgatóknak megismerkedni az interkulturális és multikulturális nevelés alapelveivel, ugyanakkor annak mibenlétéről, legfőbb céljairól csak felületes ismereteket szereznek.

Feltételezésünk csak részben igazolódott be. Számunkra sokkolóan kevesen, mindössze a hallgatók 52%-a, tehát alig több, mint fele állította, hogy tanulmányai során tanult már az interkulturalizmusról.

A hipotézis második fele, miszerint felületesen ismereteik vannak, sajnos igaznak bizonyult. Eredményeink azt mutatták, hogy a pedagógusjelöltek nem készülnek tudatosan az interkulturális nevelésre, nem sajátítják el, hogy az interkulturális tanulás folyamatában tevékeny szerepet betöltő pedagógusnak feladata az interkulturális kompetencia modelljét alkotó attitűdök és tudatosság közvetítése, a skillek elsajátítása, valamint a kulturális ismeretek átadása (Byram–Gribkova–

Starkey, 2002).

Továbbá az sem megnyugtató, hogy a megkérdezettek fele csak közepesen érdeklődik a téma iránt, pedig a közösségben neveléssel foglalkozóknak kiemelt céljuk kell, hogy legyen a neveltekben a másokkal szembeni tolerancia és a társadalommal szembeni kritikai attitűd kialakítása. Előtérbe kerül a felsőoktatási intézmények felelőssége, hiszen az ő feladatuk, hogy megismertessék a hallgatókkal az alapvető ismereteket és segítsenek leküzdeni előítéletességüket. Felmerül a kérdés, hogy vajon azok az oktatók, akik a tárgyak keretében a témáról oktatnak, milyen attitűdöt mutatnak?

H3: Az óvodai és pre-school nevelési programok és útmutatók figyelmet fordítanak a különbözőségekből fakadó igényeket kielégítő nevelésre, ezért az erre vonatkozó nevelési célok, feladatok, módszerek és eszközök biztosítottak ahhoz, hogy a gyermekek szocializációja az esélyegyenlőséget megvalósíthassa.

Feltevésünk beigazolódott a vizsgált óvodák tekintetében. Ugyan a kutatás nem reprezentatív, de arra adhat következtetést, hogy az óvodák igyekeznek az Óvodai Nevelési Alapprogramnak megfelelően összeállítani saját nevelési programjukat és ezért lényeges elemként biztosítják a gyermekek esélyegyenlőségét. Ugyanakkor üdvözítő lenne, ha nem csak a csoportban előforduló kisebbség kapcsán ismerkednének meg a neveltek a toleranciával, mások elfogadásával, de általánosan is bemutatásra kerülnének olyan különbözőségek, melyek a társadalmat érintik. Ezek elsősorban a „látható” különbözőségek, hiszen ahogy a gyermekek értelmi fejlődését bemutató részben is utaltunk rá, ebben a korban elsősorban külsőségek alapján ítélnék. Jó gyakorlati példákat tudtunk hozni Írországból is, de a tökéletes intézményt nem talatuk meg. Ugyanakkor számos olyan ötletet kaphatnak gyakorló pedagógusok, amelyek eddigi munkájukat kiegészíthetik.

Összességében elmondhatjuk, hogy törvényhozói szinten jelen van az esélyegyenlőség, a mások elfogadására nevelés, de mindez nem feltétlenül mutatkozik meg hétköznapi életben. Sürgős fejlesztés javasolt a pedagógusképző felsőoktatási intézményekben, mert a hallgatói vizsgálat eredményei aggodalomra adnak okot. A jövőben a hallgatók közt érdekes lehet a kutatást megismételni, esetleg más pedagógus szakokra is kiterjeszteni.

Második kutatásunk esetében egy széles körű, reprezentatív vizsgálat jó eséllyel adna megbízható, általános következtetésre alkalmas eredményeket.

V. JAVASLATOK

A szakirodalmi háttér tanulmányozása és vizsgálataink eredményeinek elemzése után a következő javaslatokat fogalmazzuk meg az inklúzív nevelés elérésének érdekében.

1. Saját kutatásunk és korábbi kutatások (Sipos, 2016) egyöntetűen azt mutatják, hogy a mai magyar pedagógusképzésből hiányzik az interkulturális ismeretek kötelező oktatása. Feltétlenül megvalósítandónak tartjuk, hogy legalább két féléven keresztül kötelező tantárgyként interkulturális ismereteket tanuljanak a hallgatók. Kiemelendő, hogy míg Írországból csupán néhány évre tekinthetünk vissza a koragyermekkorai nevelők képzésének tekintetében, itt már felismerték annak szükségességét, hogy alaptantárgyként bevezessék az *Egyenlőség és Sokszínűség* (Equality and Diversity) modult.

2. Az kötelező két félévi oktatás alatt a hallgatók az első félévben elsősorban elméleti ismereteket szereznének minden kulturálisan más csoporttól (beleértve SNI, HH, HHH, nemzetiségi, migráns stb.). A második félév során a magyarországi csoportokkal kell kiemelten foglalkozni, azonban ez már gyakorlat alapú oktatás lenne, ahol a hallgatók módszertani tanácsokat kapnak, amit jövőbeni munkájuk során hasznosítani tudnak.

3. Számos, az inklúzív nevelésben jó gyakorlatot megvalósító hazai óvoda van, amelyek bemutató órákon, megfigyelések biztosításán keresztül képesek lennének tudásukat és tapasztalatukat más intézményeknek is átadni. Ennek egyik, már működő formája az Education keresztül megvásárolható jó gyakorlatok köre, de ezt sokkal szélesebb körűvé kellene tenni.

4. Idegen nyelvi nevelésben nagyon jól működik a csoportos feladatmegoldásokon alapuló továbbképzések szervezése. Ezekben a pedagógusok a nyelvtanuló helyébe képzelve magukat szerepjáték segítségével hasznos gyakorlati ismereteket sajátíthatnak el. Ehhez hasonló szerepjáték feladatok közül kettőt mi is bemutattunk, melyek a pedagógusképzésben működnek, de hasznos lehetne ezt gyakorló óvodapedagógusok közt is meghonosítani.

5. Írországi vizsgálatunk során számos olyan ismeretterjesztő könyvvel találkoztunk, melyeknek a főszereplője fogyatékkal élő, autista vagy bármilyen más okból kifolyólag a többségi társadalomtól eltérő. Magyarországon is üdvözítő lenne egy listát biztosítani az óvodáknak azokról a könyvekről, amelyek segíthetnek megismertetni a másságot a gyerekekkel.

6. A helyi kisebbségekre fókuszálva olyan kerekasztal beszélgetéseket kellene évente több alkalommal rendezni városi/megyei szinten, ahol nemcsak a vezetők, hanem a nevelők is elmondhatnák problémáikat, nehézségeiket az inklúzív nevelés kapcsán és közösen gondolkodva, együttesen megoldást keresni. Több intézményt is érintve sokkal könnyebb az országos vezetők figyelmét is felhívni, ha segítségre van szükség.

7. Az írországi továbbképzési példát követendőnek tartjuk. Lehetőséget kell biztosítani szakirányú, jól szervezett, elsősorban gyakorlati alapú megközelítésű tanfolyamok szervezésére. Mivel az óvodák szerény költségvetése ezt bizonyára nem tudná lehetővé tenni minden nevelő számára, online, távoktatásos rendszerben, intézményi regisztrációval sok helyen elérhetővé válhatna.

8. Írországból, elsősorban a bevándorlók nagy számának köszönhetően, a kisebbségi nevelés rájuk fókuszál, holott szinte nincsen olyan nevelési csoport, ahol ne lenne valamilyen fogyatékkal vagy akadályoztatottsággal élő gyermek. Rájuk való tekintettel is sokkal több lehetőséget kell biztosítani a többségi társadalomban élő gyerekeknek, hogy megismerjék ezen társaikat és életüket. Jó ötleteket ajánl a központi Aistear program, mégsem láttuk ezek gyakorlati megvalósulását.

VI. KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Doktori tanulmányaim elvégzése nem valósulhatott volna meg nagyszerű oktatóim, támogató barátaim és szerető családom nélkül. Hálás köszönettel tartozom:

Témavezetőmnek, Dr. Forray R. Katalinnak, hogy lehetőséget kaptam befejezni másutt kezdett tanulmányaimat, és újra hitet adott a doktori képzések magas színvonalában. Kezdetektől támogatta céljaimat, tanácsaival és észrevételeivel segítette, hogy ez a disszertáció elkészülhessen.

Dr. Poór Zoltánnak, hogy elindított a kutatóvá válás rögzös útján és bármikor számíthattam szakmai hozzáértésére.

Szüleimnek és testvéremnek, hogy a lelki támaszon túl a tanulmányaim anyagi hátterét biztosították. Férjemnek, hogy biztatott a jelentkezésre és támogatta kutatásaimat úgy is, hogy mindez rengeteg lemondással járt és számlálhatatlan közösen töltött órától fosztottam meg őt és lányaimat.

Mentoromnak, Hajdicsné Dr. Varga Katalinnak, akinek önzetlen segítsége nélkül nem tudtam volna megbirkózni a feladattal.

VII. IRODALOMJEGYZÉK

- Albert-Lőrincz Márton (2012): A demokratikus iskola kultúraátadó szerepe. Új Pedagógiai Szemle. 9-10.sz. 135-141.
- Arató Ferenc – Varga Aranka (2004): Együttműködés az együttnevelésért. *Educatio*, 3.
- Babusik Ferenc (2003): Roma gyerekek óvodáztatása. Új Pedagógiai Szemle, 6. sz. 22–39.
- Bajtai Anna (2010): Mikes Melánia és a gyermekkori többnyelvűség. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 1-2. sz. 157-168.
- Bakonyi Anna (2012): Hátrányos helyzetű 3–7 éves korú gyerekek integrált óvodai nevelése - A Biztos Kezdet Óvodai Program szabályzatai. 1. kötet. *Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.*
- Bakonyi Anna (2013): Értékkövető gondolatok az óvodai nevelés programjaiban. A magyar óvodai nevelés íve 1971-2013. *Neveléstudomány*. 4.sz. 34-44.
- Bakos F. (1994): Idegen szavak és kifejezések szótára, Akadémiai Kiadó, Budapest
- B. Nagy et. Al. (2008): Multikulturális tartalmak – Interkulturális nevelés. Képzési csomag a pedagógusképző felsőoktatási intézmények számára. *Education*
- Bánfalvy Csaba (2008, szerk.): Az integrációs cunami. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Banks, J. A. (1997): *Multicultural Education: Characteristics and Goals*. In: J. A. Banks & C.A.M. Banks (Szerk.) *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (3rd ed.), Allyn and Bacon, Boston 3-31.
- Barát Tamás (2011): Média és társadalom – Társadalmi (közösségi) média. *Tudományos Közlemények* 25.sz. 151-164.
- Bárdossy Ildikó (2006): A befogadó iskola és környezete. Új pedagógiai szemle 3. sz. 35-45.
- Bársony Magda (összeáll.) (1982): Az óvodai nevelés kialakulása, hazai története és főbb óvodapedagógiai irányzatok Óvodatörténeti összeállítás. Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest.
- Bencéné Fekete Andrea (2011): Foreign Language Development of Talented Children in the Kindergarten. In: *The Methodology of Working with Talented Pupils*. Szabadka.
- Bencéné Fekete Andrea (2010): Élmény és cselekvésközpontú idegennyelv-elsajátítás az óvodában. *Képzés és Gyakorlat Konferenciák IV. Kaposvár, 2010.* 165-172. p
- Bencze Lóránt (2001): A romológia mint tudomány és mint tantárgy. In *Gypsy Studies – Cigány tanulmányok* 5. Romológia a felsőoktatásban és a kultúrában. Konferenciakötet. PTE BTK Romológia Tanszék, Pécs. Változatlan utánnymás 2008. Cserti Csapó Tibor (sorozatszerk.), Beck Zoltán (szerk.), 29-36.

- Benkő Zsuzsanna – Lippai László (2004): Kihagyott lépcsőfok? Egy óvodai együttnevelési projekt tanulságai. Új Pedagógiai Szemle. 10.sz. 109-120.
- Bereczky Krisztina – Fejes József Balázs (2010): Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. Magyar Pedagógia. 4.sz. 329-354.
- Berkes Lilla (2010): The development and meaning of the concept of multiculturalism. International Relations Quarterely. 4.sz.
- Berkes Lilla (2011): Asszimiláció – integráció – multikulturalizmus. Glossa Iuridica – Alkotmány és Közigazgatás. 1.sz. 1-5.
- Bordács Margit (2001): A pedagógusok előítéletességének vizsgálata roma gyerekeket is tanító pedagógusok körében. Új Pedagógiai Szemle. 2.sz. 70-89.
- Boyle, Ann (2014): A study of the involvement of traveller parents in traveller preschools in Ireland. PhD Disszertáció, St Patrick's College, Dublin City University
- Blondin C. et Al. (1998): Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung. Cornelsen, Berlin, (Englische Fassung bei CILT London, französische Fassung bei De Boeck Universitätsverlag Brüssel)
- Bruch, Elizabeth A. (1995): Multikulturális nevelés – egy válasz. Magyar Pedagógia, 1-2. sz. 19.
- Buda Béla (1995): A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Byram, M et. Al (2002): Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical intorduction for teachers. Council of Europe, Strasbourg
- Corrigan, Carmel (2004): OECD thematic review of early childhood education and care background report: Ireland. Department of Education and Science, Dublin
- Cuddihy, Marie (2014): The Traveller Child's experience of Early Childhood Care and Education since the introduction of the free pre-school year. Szakdolgozat, Queen's University Belfast, Early Childhood Education Department
- Csányi Yvonne (1993): Együttnevelés. Speciális igényű tanulók az iskolában. OKI Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest
- Csányi Yvonne (2001): Steps towards inclusion in Hungary. European Journal of Special Needs Education, 16.sz. 301-308.
- Csighy Sándor (1936): A szabadságharc előtti kor pedagógiai törekvései. A Magyar Királyi Tisza István Tudományegyetem Szemináriuma és Pszichológiai Intézete, Budapest.
http://mtdportal.extra.hu/books/csighy_sandor_a_szabadsagharc_elotti_kor_pedagogiai_tor_ekvesei.pdf (utolsó letöltés 2018.06.21.)

- Csongor Anna (1991): Szegregáció az általános iskolában. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Czachesz Erzsébet (1997): Multikulturális nevelés (szócikk) In: Báthory Z. - Falus. I. (főszerk.)
Pedagógiai lexikon, II. Kötet, Keraban Kiadó, Budapest, 499-500.
- Draskovits Pál (1940): A magyar kisednevelés és kisedvónőképzés története és jelen állapota.
Közlemények a Szegedi Ferencz József Tudományegyetem Pedagógiai Lélektani
Intézetéből. Özv. Pauly Károlyné Könyvnyomdája, Szombathely.
- Duffy, Mel – Gibbs, Anto (2013): Pre - school Education Initiative for Children from Minority
Groups. Értékelő tanulmány. Department of Education and skills, Dublin
- Estefánné Varga Magdolna (2011): Együttnevelés pedagógiája, pszichológiája. (Előadás.
2011.11.05. www.ektf.hu/~tkk/Egyuttnev.pedag.pszich.-ea.ppt (utolsó letöltés 2014. 05. 10.)
- Eszes István (1997): A nemzetközi marketing kulturális környezete. Külkereskedelmi főiskola,
Budapest
- F. Lassú Zsuzsa és Elekné Szarvas Anett (2000): Jane Elliott nyomában – az előítéletek csökkentése
a tanárképzésben. Magyar Pedagógia. 2.sz. 227-242.
- Falkné Bánó Klára (2008): Kultúraközi kommunikáció – az interkulturális menedzsment
aspektusai. Perfekt, Budapest
- Falkné Bánó Klára (2001): Kultúraközi kommunikáció, Püski, Budapest
- Fehér Katalin: Kisedvónás. www.drfeherkatalin.hu/upld/kisedo.pdf (utolsó letöltés 2014. 03. 24.)
- Fehér Katalin (2002): Wargha István, a magyar óvodapedagógus-képzés megalapítója.
Neveléstörténeti Kaleidoszkóp – a középkortól napjainkig. Szerk. Balogh László. Országos
Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. Neveléstörténeti Füzetek 20. Sorozatszerkesztő: Kelemen
Elemér. Budapest, 38-43.
- Flod, Eilis – Hardy, Catriona (2013): Early Care Education & Practice, Gill Education, Dublin
- Forray R. Katalin - Hegedűs T. András (1990): A cigány etnikum újjászületőben. Tanulmány a
családról és az iskoláról. Közoktatási Kutatások, Akadémiai, Budapest, 135.
- Forray R. Katalin (1997): Multikulturális társadalom – Interkulturális nevelés. Valóság, 12. sz. 86-
98.
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (1998): Cigány gyermekek szocializációja. Család és iskola.
Aula Kiadó Kft., Budapest.
- Forray R. Katalin (1999): Cigány kisebbségi oktatáspolitikai. Educatio, 1999. Nyár
- Forray R. Katalin (2003): A multikulturális/interkulturális nevelésről. Iskolakultúra. 2003/6-7.
szám. 18-26.
- Forray R. Katalin és Varga Aranka (2011): Inklúzió a felsőoktatásban. Pécsi Tudományegyetem,
Bölcsészettudományi Kar, Pécs.

http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/inkluzio_a_felsooktatasban/inklzi__kooperativits1.html (utolsó letöltés: 2018.06.13.)

Földes (2003): Speciális szükséglet vagy fogyatékoság? A befogadó pedagógia helye a magyar társadalomban. Beszélgetés Csányi Yvonne-nal. Új Pedagógiai Szemle 1.sz. 67-73.

Gayle-Evans, Guda (2004): It is never too soon: A study of kindergarten teachers's implementation of multicultural education in Florida's classrooms. In Professional Educator, Volume 26. number 2. Spring 2004. p1-15.

Giddens, A. (2003): Szociológia. Osiris Kiadó, Budapest

Gordon Győri János (szerk.) (2014): Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.

Gordon Győri János – Németh Szilvia – Cs. Czachesz Erzsébet (2014): Tanárok interkulturális nézetei és a szülőkkel való együttműködési gyakorlata. Neveléstudomány. 2.sz. 39-50.

Gorski, P. C. (1999): A brief history of multicultural education.

www.edchange.org/multicultural/paper/edchange_history.html (utolsó letöltés: 2014. 04. 23.)

Hablicsek László (2007): Kísérleti számítások a roma lakosság területi jellemzőinek alakulására és 2021-ig történő előrebecslésére. Demográfia.1.sz. 7–54.

Hajdicsné Varga Katalin (2008): “Te putras kethane o zido”-“Bontsuk együtt a falat”- Jó gyakorlatok az interkulturális nevelésben. Kereszty O. (szerk.), Új utak, szemléletmódok, módszerek a pedagógiában. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Kara, Kaposvár 93-108.

Hayes, Noirin - Bradley, Siobhán (2006): A decade of reflection:early childhood care and education in Ireland 1996-2006. Proceedings of Centre for Social and Educational Research Early Childhood care and education seminar series 1, held November, 3, 2006. <http://www.cser.ie> (utolsó letöltés: 2018.05.09.)

Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2002): Cigány gyerekek az általános iskolában. Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Havas Gábor (2004): Halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek és az óvoda. Iskolakultúra, 4. sz.

Hegedűs T. András (1996): Fekete hatalom vagy fekete nemzet az Egyesült Államokban. Társadallomkutatás 1-2.

Holló Dorttya (2008): Értsünk szót! Akadémiai Kiadó, Budapest

Horváthné Moldvay Ilona (2006): Attitűdvizsgálat pedagógusok körében az integrált nevelésről. Iskolakultúra. 10.sz. 81-97.

Imre Anna (2013): Nemzetiségi nyelvhasználati jogok és érvényesülésük a közoktatásban. Barátság.

1.sz. xi-xiv.

- Johansson, H. (1996): *European Journal of Intercultural studies* Volume 7, Issue 2, 1996 , 12-15.
- K. Nagy Emese (2004): Társadalmi együttélés – interkulturális nevelés. In: *Zempléni múzsa*. 4. Évfolyam 2. Szám. 29-37.
- Kasler Éva (2011): *A multikulturalizmus Magyarországon a XXI. század első évtizedében: Különös tekintettel az oktatáspolitikai vonatkozásokra*. Szakdolgozat, Budapesti Gazdasági Főiskola, KKKF., Budapest
- Kelemen Elemér (1992): *A Magyar Tudományos Akadémia és a neveléstudomány*. Magyar Pedagógia. 92. évfolyam 2. szám. 119-130.
- Kelemen Elemér (2000): *Az óvoda a magyar társadalom történetében I. Óvodai Nevelés*. 2000. 53. évfolyam 4. szám. 138-141.
- Kelemen Elemér (2000): *Az óvoda a magyar társadalom történetében II. Óvodai Nevelés*. 2000. 53. évfolyam 5. szám. 216-219.
- Kelemen Elemér (2000): *Az óvoda a magyar társadalom történetében III. Óvodai Nevelés*. 2000. 6. szám. 252-256.
- Kelemen Elemér (2007): *Az általános iskoláról – a 60. évforduló után*. Iskolakultúra. 2007. 5. szám. 3-15.
- Kende Ágnes (1998): *Romológia a felsőoktatásban*. In *Iskolakultúra*, 12. sz. 30-36.
- Kende Judit (2010): *Óvodások előítéletei: a csoport szerepe kisgyerekek előítéletének és sztereotípiáinak alakulásában*. *Alkalmazott pszichológia*. 1-2-sz- 135-143.
- Kitzinger Arianna (2015): *A Chapter from Hungarian Multilingual–Multicultural Education*. *Neveléstudomány*. 2.sz. 63-79.
- Khel Dániel-Dr. Rappai Gábor (2006): *Mintaelemszám tervezése Likert-skálát alkalmazó lekérdezésekben* *Statisztikai Szemle*, 84. évfolyam 9. Szám 848-875.
- Komlósi László Imre – Knipf Erzsébet (2002): *Egynyelvűség és többnyelvűség, interkulturalitás és multikulturalitás*. *Modern Filológiai Közlemények*, 4/1. 44-53.
- Kopel, D. B. (2002): *Saint Louis University Public Review* <http://davekopel.com/2A/LawRev> (utolsó letöltés: 2014. 01.12.)
- Kovács Edina (2016): *„Tükröt tart; segít máshogy hazamenni”- A playback módszer lehetséges alkalmazása az előítéletesség csökkentésére*. *Iskolakultúra*. 2.sz. 19-30.
- Kozma Tamás (1993.) *Etnocentrizmus*. *Educatio* 2/2
- Kövér Sándorné (1996): *Óvóképzésünk múltjának néhány mának szóló tanulsága*. In: *Varga Gyula* (szerk): *„...Amit a tükör önmaga teremt” HWIPF, Hajdúböszörmény*. 4-16.
- Kövér Sándorné (2004): *Kell –e mennünk Európába? - A magyar és az európai óvodai rendszer*

- kapcsolata és sajátos vonásai 1828-1998 között. Neveléstörténet. 3-4.sz.
- Kövér Sándorné (é.n.): Az óvodai nevelés európai kapcsolatai. Előadás a Magyar Tudományos Akadémia II. osztálya közgyűlésén.
netrix.mta.nsd.sztaki.hu/fileadmin/2005/06/KoverSandorne.doc (utolsó letöltés 2018.06.21.)
- Kurucz Rózsa (2002): Az első magyar óvóképző. 1837-1843. Babits Kiadó, Szekszárd
- Labáth Ferencné (szerk.) (2012.): Hátrányos helyzetű 3-7 éves korú gyerekek integrált óvodai nevelése. A Biztos Kezdet Óvodai Program háttér tanulmányai. 3. kötet: Az inter- és multikulturalitás elmélete. Educatio
- Labodáné Lakatos Szilvia – Romsits Anita (2004): Utak a cigány gyermekekhez... Felzárkóztató programok a cigány/roma gyerekek oktatásában. In: Kisebbségkutatás (Szerk: Cholnoky Gy.) 4.sz.
- Lakatosné Török Erika – Dorner Helga (2007): Pedagógusok interkulturális kompetenciája nemzetközi partnerségben. Új Pedagógiai Szemle. 10.sz. 42-50.
- Ludányi Ágnes (2007): Inter- és multikulturális nevelés a pedagógusképzésben. Kompetencia-alpú programok elterjesztése a tanárképzésben sorozat. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- McGinnity, Frances – Grotti, Raffaele – Russell, Helen – Fahey, Éamonn (2018): Attitudes to Diversity in Ireland. Research Programme on Human Rights and Equality, Economic and Social Research Institute, DOI <https://doi.org/10.26504/bkmnext350> (utolsó letöltés 2018.06.28.)
- Majzik Lászlóné (1995): Cseppben a tenger. Fejlődés, kultúra és nevelés. Új Pedagógiai Szemle. 1995/4.
- Majthényi Balázs (2007): A nemzetállam új ruhája. Gondolat Kiadó. Budapest
- Mata Mihály (1993): Nemzetiségi oktatásügy Magyarországon. Educatio. 2.sz. 291-296.
- Mesterházy Zsuzsanna (2002): Integrált nevelés a nemzetközi és a hazai oktatásrendszerben. Gyógypedagógiai Szemle. 1.sz.
- Mihály Ildikó (2001): A multikulturális nevelésről – a világban. Új Pedagógiai Szemle. 4.sz. 58-65.
- Molnár Balázs – Pálfi Sándor – Szerepi Sándor – Vargáné Nagy Anikó (2015): Kisgyermekkorai nevelés Magyarországon. Educatio. 3.sz. 121-128.
- Mutz, Diana C. - Goldman, Seth K.(2010): Mass Media. In: The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination (Ed.: Dovidio et. al), SAGE Publications Ltd, London
- Nagy Viktória (2017): Integráció az óvodában. Óvodai Vezetési és Nevelési Módszertani Tanácsadó. 11.sz.
- Nagyné Schiffer Csilla (2011): Inkluzív iskolák fejlesztése. (Doktori disszertáció). Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola,

Budapest.

- Némethné Tóth Ágnes (2009): Tanári attitűdök és inklúzív nevelés. *Magyar pedagógia*. 2.sz. 105-120.
- Ney Ferenc (1845): *Kisdédovási nefelejt*s. Pest.
- Nieto, Sonia (1996). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (2nd ed.). New York: Longman
- Oláh Anita (2007): A cigányság rövid története, kiemelten ennek hazai vonatkozásai. „Romák a munkaerőpiacon” konferencia, Pécs.
https://www.oik.hu/c/document_library/get_file?uuid=c56c722d-d1af-4385-a2a5-1154cf039ab0&groupId=11635 (utolsó letöltés 2018.06.21.)
- Pénzes János – Tátrai Patrik – Pásztor István Zoltán (2018): A roma népesség területi megoszlásának változása Magyarországon az elmúlt évtizedekben. *Területi Statisztika*. 1.sz. 3-26.
- Péterfy Sándor (1882): *Fröbel Frigyes emlékezete*. Budapest.
- Pető Ildikó – Nagy Zita Éva (2004): Helyzetkép a befogadó nevelésről az észak-alföldi régió általános iskoláiban. *Új Pedagógiai Szemle*. Április-május. 172-190.
- Pik Katalin (2000): A cigány gyerekek és az óvoda esete I. *Esély*. 6.sz. 24-41.
- Pik Katalin (2001): A cigány gyerekek és az óvoda esete – II. *Tiszatetőn*, ahol szeretnek óvodába járni. *Esély*. 1.sz. 47-69.
- Pogonyi Szabolcs (2011): Multikulturalizmus, emberi jogok, integráció. *Fundamentum*. 1. szám. 5-14.
- Portera, A. (2008): Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects. In: *Intercultural Education*. 19. évfolyam 6.sz. 481-491.
- Pukánszky Béla (2005): A gyermekről alkotott kép változásai az óvoda történetében. *Educatio*. 4.sz. 703-714.
- Pukánszky Béla – Németh András (1994): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó. <http://magyarirodalom.elte.hu/nevelestortenet/11.01.html> (utolsó letöltés 2018.06.23)
- Radó Péter (1998): A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatása. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 1997*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Robinson, Piers (2001): *Theorizing the Influence of Media on World Politics: Models of Media Influence on Foreign Policy*. In: *European Journal of Communication* 16.sz. 523-544.
- Réthy Endréné (2002): A speciális szükségletű gyerekek nevelése, oktatása Európában: az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia* 3.sz. 281-300.
- Ruzsányiné dr. Hajzer Szelén (szerk.) (1986): *I. Szöveggyűjtemény. A magyar óvodai nevelés*

- történetének tanulmányozásához az első óvodától a felszabadulásig. Egységes jegyzet. Kézirat. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sablić, Marija - Peko, Anđelka (2011): Eastern Croatian Youth's Perception of the Multicultural Reality. *Képzés és Gyakorlat*. 1-2. sz. 65-75.
- Sebba, J. - Ainscow, M.(1996): International development in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*. 1.sz. 5-18.
- Sipos Judit (2016): A kulturális sokszínűség megélésének és kezelésének körülményei a hazai és külföldi tanítóképzésben. Doktori (PhD) disszertáció. Pécsi Tudományegyetem, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Sleeter, C., - Grant, C. (1988): Making Choice for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender. Columbus, Charles M. Merrill, Ohio.
- Steinerné Molnár Judit (2011): Multikulturalizmus – orosz zsidók Izraelben. Habilitációs értekezés. Országos Rabbiképző Egyetem. Budapest
- Szabó-Tóth Kinga (2007): Adalékok a roma gyerekek óvodáztatásának kérdésköréhez, *Új Pedagógiai Szemle*. 3-4.sz. 233-241.
- Szabóné Kármán Judit (2009): A cigányság esélyegyenlőségének megteremtése a magyarországi oktatási rendszerben. In: Az esélyegyenlőség és felzárkóztatás vetületei az oktatásban. Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia, Szabadka, Forum Könyvkiadó, 215 – 222.
- Szemán Józsefné (2001): A cigány gyermekek óvodai nevelése. *Iskolakultúra-könyvek* 8.sz. (szerk.: Andor Mihály) Romák és oktatás 99-107.
- Szinger Veronika (2007): Kivárási és bontakozó írásbeliség – Hagyomány és újszerűség az óvodai írás- és olvasáselektésztésben. *Könyv és Nevelés*. 1.sz.
- Szöllősy Éva (2013): A férfiak és a nők szerepének történetéről a magyar óvodákban. In Huszár Ágnes szerk.: A gendernyelvészet horizontja. Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs, 92-96.
- Szüdi János (2001): A közoktatás változásai. *Új Pedagógiai Szemle*. Június
- T. Molnár Gizella (1998): Portrévázlat gróf Klebelsberg Kunoról. In Blazovich László szerk.: Tanulmányok Csongrád megye történetéből. A Csongrád Megyei Levéltár közleményei. Szeged, 176-204.
- Takács Gerda (2013): A német nemzetiségi oktatás rendszere napjainkban. *Neveléstudomány*. 2.sz. 76-89.
- Tamás Katalin (2017): Inklúzív nevelés az óvodában – Óvodapedagógusok együttneveléssel kapcsolatos nézeteinek változása az integrációs, inklúziós folyamat során. Doktori (PhD) értekezés. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest

- Tigyi Zoltánné Pusztafalvi Henriette (2011): Az egészségnevelés intézményesülésének folyamata hazánkban a dualizmus korától a második világháború végéig. Doktori (PhD)-értekezés. PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.
- Torgyik Judit – Karlovitz János Tibor (2006): Multikulturális nevelés. Budapest, Bölcsész Konzorcium.
- Torgyik Judit (2009): Jó gyakorlatok a multikulturális nevelés köréből. In: Kállai Ernő–Kovács László (szerk.): Megismerés és elfogadás. Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában. Budapest, Nyitott Könyvműhely. 31–41.
- Tótfalusi I. (2001): Idegen szavak magyarul. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Turi Istvánné (2010): Az érzelmi nevelés és a szocializáció – integráció, inklúzió, multikulturális nevelés az óvodában. Új Pedagógiai Szemle. 3-4.sz. 160-163.
- Urban, Matthia - Robson, Sue - Scacchi, Valeria (2017): Review of Occupational Role Profiles in Ireland in Early Childhood Education and Care. London: University of Roehampton Early Childhood Research Centre.
- Vág Ottó (1989): Az óvodapedagógiai képzés különböző szintjei különböző szintjei a magyar neveléstörténetben. Óvóképző és Tanítóképző Főiskolák Tudományos Közleményei. Debrecen. 23.
- Vargáné Mező Lilla (2006): Inklúzív nevelés – Az integrált oktatás jogi háttere. Budapest, suliNova
- Villányi Györgyné (1998): Az óvodai nevelés országos alapprogramjának implementációja Új Pedagógiai Szemle. Szeptember. 51-58.
- W. Mikó Magdolna (2002): Az óvóképzés múltja, jelene és jövője. Kisgyermeknevelés 3. évfolyam, 13-20.
- Watson, Dorothy – Kenny, Oona – McGinnity, Frances (2017): A social portrait of travellers in Ireland. The Economic and Social Research Institute, Dublin. Research 56: 29-30.
- Zibolen Endre (1984): Brunszvik Teréz kisgyermekiskolái. In Bilibok Péterné – Sebestyén Istvánné – Zibolen Endre: Első óvodáink életéről 1829-1833. Tankönyvkiadó, Budapest.

Webgrafia:

- www.ittvagyunk.eu/application/essay/82_1.pdf (utolsó letöltés 2014.02.18.)
- <http://www.newstatesman.com/blogs/the-staggers/2011/02/terrorism-islam-ideology> (utolsó letöltés 2014.02.24.)
- http://hvg.hu/vilag/20110211_sarkozy_multikulturalizmus (utolsó letöltés 2014.02.24.)
- <http://www.education.vic.gov.au/about/programs/cultures/pages/multiabout.aspx> (utolsó letöltés 2014.03.12.)
- <http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/eu/Education%20for%20Democratic%20Citizenship.pdf> (utolsó letöltés 2014.02.24.)

http://www.unescocentre.ulster.ac.uk/pdfs/pdfs_unesco_centre_publications/2013_02_21_int_ed-a_review_of_the_evidence_1999_to_2012-review_of_policy_and_research_evidence-full_report_jan_2013.pdf (utolsó letöltés 2014.01.22.)

<http://www.educatetogether.ie/about/history> (utolsó letöltés 2014.01.22.)

<http://www.bbc.co.uk/worldclass/19559841> (utolsó letöltés 2014.01.22.)

http://www.humanityinaction.org/files/196-HIABiH_SIMULATIONMANUAL.pdf (utolsó letöltés 2014.01.21.)

<http://mta.hu/fileadmin/2005/06/SzabolcsEva.ppt> (utolsó letöltés 2014.03.16.)

<http://www.ektf.hu/~tkk/Egyuttnev.pedag.pszich.-ea.ppt> (utolsó letöltés 2014.03.17.)

<http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/09.02.html> (utolsó letöltés 2014.02.24.)

http://www.kislexikon.hu/ovokepzo_foiskolak.html#ixzz2wzOVNbvA (utolsó letöltés 2014.02.23.)

http://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szakleirasok/szakleiras_konkret?szak_id=80&kepzes=A (utolsó letöltés 2014.04.24.)

http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/jozsef_istvan/.html (utolsó letöltés 2014.04.14.)

www.okm.gov.hu (utolsó letöltés 2014.04.11.)

http://hirposta.hu/cikk/711087/Vilag_Nyelv_program_kulfoldi_tanarjeloltek_tanarok_fogadas_a_magyar_kozepfoku_szakkepzo_intezmenyekben/ (utolsó letöltés 2014.03.04.)

https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_orsz_2011.pdf (utolsó letöltés 2014.04.04.)

http://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek (utolsó letöltés 2014.05.04.)

http://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szakleirasok/szakleiras_konkret?szak_id=17923&kepzes=O (utolsó letöltés 2014.05.04.)

<http://www.nevtudphd.pte.hu/menu/19> (utolsó letöltés 2014.05.04.)

<http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8391> (utolsó letöltés: 2013. 12. 21.)

http://www.ovodatar.hu/tudastar/torvenyek/korm_rendelet_az_ovodai_neveles_orszagos_alapprogramja/ (utolsó letöltés: 2014. 03. 25.)

<http://www.parlament.hu/ktk/felsookttvkozokttvvaltozasok.pdf> (utolsó letöltés: 2014. 04.18.)

www.okm.gov.hu/letolt/dokument/ovodair.rtf (utolsó letöltés: 2013. 03. 18.)

<http://www.nefmi.gov.hu/2010/modosult-ovodai-neveles> (utolsó letöltés: 2013. 03. 20.)

http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi001.html (utolsó letöltés 2014. 05. 09.)

<http://varosiovodakpapa.hu/dokumentumok/az-interkulturalis-neveles-ovodai-gyakorlata.pdf> (utolsó letöltés 2018.07.07.)

http://siolta.ie/media/pdfs/03_early_childhood_in_ireland.pdf (utolsó letöltés 2018.05.19.)
<https://www.earlychildhoodireland.ie/work/quality-practice/national-frameworks/> (utolsó letöltés 2018.05.21.)
<https://www.dcy.gov.ie/documents/earlyyears/20171018DCYAEarlyYearsRecognisedQualifications.pdf> (utolsó letöltés 2018.05.19.)
<https://www.earlychildhoodireland.ie/work/education-training/> (utolsó letöltés 2018.05.19.)
<https://www.qqi.ie> (utolsó letöltés 2018.06.21)
http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf:15 (utolsó letöltés 2018.06.14.)
http://www.jgyph.hu/mentorhalo/tananyag/Az_vodapedagogus_feladata_a_sajtos_nevelsi_igny_gyermekek_nevelsben/index.html (utolsó letöltés 2018.06.21.).
<http://aim.gov.ie/wp-content/uploads/2016/06/Diversity-Equality-and-Inclusion-Charter-and-Guidelines-for-Early-Childhood-Care-Education.pdf> (utolsó letöltés 2018.06.26.)
<http://www.udaras.ie/en/an-ghaeilge-an-ghaeltacht/tionscnaimh-teanga/reamhscoileanna> (utolsó letöltés 2018.06.30.)
<https://www.unicef-irc.org/publications/890-building-the-future-children-and-the-sustainable-development-goals-in-rich-countries.html> (utolsó letöltés 2018.07.03.)
http://www.ksh.hu/apps/hntr.telepules?p_lang=HU&p_id=28857(utolsó letöltés 2018.07.07.)

Szerző nélkül:

Magyar Közlöny, 1993. évi 107. szám

Magyar Közlöny, 1996. évi 61. szám

Magyar Közlöny, 1996. évi 71. szám

Magyar Közlöny, 2007. évi 87. szám

Magyar Közlöny, 2009. évi 124. szám

Magyar Közlöny, 2010. évi 164. szám

Magyar Közlöny, 2011. évi 162. szám

Magyar Közlöny, 2012. évi 171. Szám

A Magyar Köztársaság Alkotmánya, 1949. évi XX. törvény 1989. október 23-tól hatályos módosított változata

Óvodai nevelés 1954. 9. szám. 277.

Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2015/2016.

A Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Országgyűlési Biztosának beszámolója a 2001-es évről

White Paper on Education and Training, Teaching and Learning-Towards the learning society, 1995

Concise Oxford English Dictionary (2004), Oxford University Press, Oxford

Magyar Értelmező Kéziszótár (1972, 2003) Akadémiai Kiadó, Budapest

Magyar Értelmező Kéziszótár (1989), szerk: Juhász J. , Akadémiai Kiadó, Budapest

UNESCO Guidelines on Intercultural Education. 2006:18.

Department of Children and Youth Affairs RULES FOR DCYA CHILDCARE FUNDING PROGRAMMES Valid for the 2017/18 programme year (Version 1.1 published 26th October 2017)

Diversity and Equality Guidelines for Childcare Providers, Office of the Minister for Children, 2006: vi.

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

Kaposvári Egyetem Gyakorlóóvoda Pedagógiai Program

Kutasi Micimackó Napköziotthonos Óvoda Pedagógiai Programja

A Pápai Városi Óvodák Pedagógiai Programja

Hófehérke Óvoda Zenta Fejlesztési Terv

VIII. MELLÉKLETEK

Hozzájárulás mérőeszköz felhasználásához

doc. dr. sc. Marija Sablic
Učiteljski fakultet u
Osijeku
Cara Hadrijana bb
31 000 Osijek
Croatia

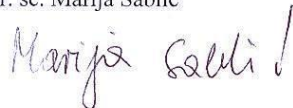
Eszter Cecília Hajdics-Szücs
Kaposvár
Toldi M. u. 3. ¼.
7400

18th March 2013

Subject: Approval

Hereby I certify that Eszter Cecília Hajdics-Szücs received my approval to use the instrument (part of the project: Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima) that I constructed, for her own research. The instrument is a copyright of Filozofski Fakultet Zagreb – Odsjek za Pedagogiju.

doc. dr. sc. Marija Sablic



Óvodapedagógus BA szakos hallgatók interkulturális ismeretei

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola doktorandusz hallgatója vagyok. A doktori disszertációm az intézményes kisgyermeknevelés interkulturális és multikulturális aspektusainak témaköréből írom, ehhez szükségem van az Ön segítségére. Kérem, hogy töltsse ki kérdőívemet, hogy minél szélesebb körben tájékozódhassak a hazai Óvodapedagógus BA szakos, nappali tagozatos hallgatók interkulturális ismereteiről. A kérdőív kitöltése kb. 20 percet vesz igénybe. Köszönöm, hogy időt szán kérdőívem kitöltésére!

Hajdics-Szücs Eszter

1 **Nem:** férfi nő

2 **Kor:** _____ év

3 **Egyetem:** _____

4 **Szakirány/specializáció** (karikázza be):

a, német román horvát szerb szlovák szlovén cigány/roma

b, szakirány specializáció

5 **Nemzeti vagy etnikai kisebbség tagja:** nem igen: _____ kisebbség

6 **Évfolyam** (karikázza be) :

- 2. 3.

7 **Tagozat:**

- Nappali tagozat (államilag finanszírozott)
- Nappali tagozat (önköltséges)

8. Milyen idegen nyelven beszél? (minden sorban csak egy számot karikázzon be)	valamennyire megteszem	beszéltem	Beszélek és írok
1. angol	1	2	3
2. német	1	2	3
3. olasz	1	2	3
4. francia	1	2	3
5. spanyol	1	2	3
6. a) egyéb (melyik?)	1	2	3
b) egyéb (melyik?)	1	2	3

9. **Találkozott-e már az „interkulturalizmus“ fogalmával?**

8. igen

9. nem

10. **Ha igen, hol?** (minden sorban csak egy választ karikázzon be)

- | | | |
|--------------------------------------------------|------|----------|
| a. média (televízió, folyóiratok, internet stb.) | igen | nem |
| b. hallgatóként | | igen nem |
| c. civil egyesületek munkájában | | igen nem |
| d. templomban | | igen nem |
| e. másutt (hol?) _____ | igen | nem |

11. Ön szerint az alábbi megállapítások milyen mértékben fejezik ki az „interkulturalizmus“ fogalmát (minden sorban csak egy számot karikázzon be):	e g y á l t á l á n n e m	ki cs it	k ö z e p e s e n	jó l	telje sen
1. egy területen belül léteznek különféle kultúrák	1	2	3	4	5
2. tolerancia a másság iránt	1	2	3	4	5
3. két vagy három kultúra aktív együttműködése az élet minden területén	1	2	3	4	5
4. a másság tisztelete és elfogadása	1	2	3	4	5
5. a többségi kultúra alkalmazkodása a kisebbség kultúrájához	1	2	3	4	5
6. a kisebbség kultúrájának asszimilálódása a többségi kultúrába	1	2	3	4	5

12. Az interkulturalizmus mennyire lehet ösztönző a nevelésben és a művelődésben (minden sorban csak egy számot karikázzon be):	e g y á l t á l á n n e m	ki cs it	k ö z e p e s e n	jó l	telje sen
1. előítéletek és sztereotípiák csökkentése	1	2	3	4	5
2. eltérő kultúrák együttélése	1	2	3	4	5
3. nacionalizmus és etnocentrizmus elleni küzdelem	1	2	3	4	5
4. a jog uralma	1	2	3	4	5
5. kulturális másság iránti tolerancia	1	2	3	4	5
6. minden ember egyenlősége	1	2	3	4	5
7. küzdelem a diszkrimináció minden formája ellen, beleértve a rasszizmust is	1	2	3	4	5
8. az idegengyűlölet felszámolása	1	2	3	4	5

13. Az alábbi állítások milyen mértékben határozzák meg az interkulturalizmus nevelési és művelődési céljait (minden sorban csak egy számot karikázzon be):	eg y á l t á l á n n e m	ki cs it	K ö z e p e s e n	jó l	telje sen
1. a „másik“ kultúra alapvető jellemzőinek ismerete és megértése (pl. norma, szokás, értékek, nyelv, szimbólumok stb.)	1	2	3	4	5

2. megértés és elfogadás képességének fejlesztése a kulturális különbözőség mint érték iránt	1	2	3	4	5
3. a kulturális különbözőséggel való kommunikáció képessége	1	2	3	4	5
4. a kulturális különbözőséggel szembeni előítéletek és sztereotípiák tudatosítása	1	2	3	4	5
5. a kulturális különbözőség iránti kritikus önmegfigyelés képességének fejlesztése	1	2	3	4	5
6. erőszakmentes konfliktuskezelés	1	2	3	4	5
7. nemzeti kulturális örökség tisztelete és megóvása	1	2	3	4	5
8. a világ és európai kulturális örökség tisztelete és megóvása	1	2	3	4	5
9. kulturális különbözőség iránti szolidaritás ápolása	1	2	3	4	5
10. nyitott multikulturális identitás fejlesztése	1	2	3	4	5
11. fenntartható fejlődés előmozdítása	1	2	3	4	5

14. Milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal (minden sorban csak egy számot karikázzon be):	egyáltalán nem értek egyet	kismértékben nem értek egyet	egyet is értek meg nem is	kisebbségi mértékben egyet értek	teljesen egyet értek
1. nem érdekel a kisebbségi kultúrához tartozó személy szerencsétlensége, sem katasztrófája	1	2	3	4	5
2. nem érdekel a többségi kultúrához tartozó személy szerencsétlensége, sem katasztrófája	1	2	3	4	5
3. a világ jobban működne, ha nem lenne ennyi eltérő kultúra	1	2	3	4	5
4. országunkban túl sok figyelmet fordítanak a nemzetiségekre	1	2	3	4	5
5. legjobb a saját kultúrához tartozóval barátkozni	1	2	3	4	5
6. országunkban a nemzetiségeknek jobb feltételeket kell biztosítani felsőfokú tanulmányokhoz és a foglalkoztatáshoz	1	2	3	4	5
7. országunkban a nemzetiségek nem olyan szívélyesek és vendégszeretőek, mint a többségi nemzethez tartozók	1	2	3	4	5
8. országunkban a többségi nemzethez tartozók nem olyan szívélyesek és vendégszeretőek, mint a nemzetiségek	1	2	3	4	5
9. a nemzetiségek érzékenyebbek az emberi jogok tiszteletben tartása iránt, mint a többségi nemzet	1	2	3	4	5
10. több figyelmet kellene szentelni az emberi, mint a kulturális kapcsolatokra	1	2	3	4	5
11. a gyors technológiai fejlődés az egységes globális kultúra létrejöttéhez vezetett	1	2	3	4	5

15. Milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal (minden sorban csak egy számot karikázzon be):	egyáltalán nem értek egyet	kismértékben nem értek egyet	egyet is értek meg nem is	kisebbségi mértékben egyet értek	teljesen egyet értek
1. a kisebbség kulturális szokásait mindenkinek tisztelnie kell	1	2	3	4	5
2. a nemzetiség nyelvének hiányos ismerete gyakran okoz félreértést a többség és a kisebbség kommunikációjában	1	2	3	4	5
3. tudatában vagyok a kulturális sokszínűségnek a környezetemben	1	2	3	4	5
4. kisebbségi kultúrához tartozóval történő találkozáskor alkalmazkodó	1	2	3	4	5

lesz a viselkedésem					
5. többségi kultúrához tartozóval történő találkozáskor alkalmazkodó lesz a viselkedésem	1	2	3	4	5
6. képes vagyok a problémát a kisebbségi kultúrához tartozó szemével látni	1	2	3	4	5
7. képes vagyok a problémát a többségi kultúrához tartozó szemével látni	1	2	3	4	5
8. az az érzésem, hogy nem tartozom egyetlen kultúrához sem	1	2	3	4	5
9. kulturális identitásomat nehezen határozom meg, mert több kultúrán alapul	1	2	3	4	5
10. többségi kultúráról szerzett tapasztalat és ismeret alapján könnyebben értékelem saját, kisebbségi kultúráim helyzetét	1	2	3	4	5
11. kisebbségi kultúráról szerzett tapasztalat és ismeret alapján értékelem saját, többségi kultúráim helyzetét	1	2	3	4	5

16. A felsorolt pedagógiai kompetenciák milyen mértékben szükségesek az interkulturális nevelésben és oktatásban (minden sorban csak egy számot karikázzon be):	eg yá lta - lá n ne m	ki csi t	kö ze pe - se n	na gy on	teljes en
1. kulcsfogalmak értése (interkulturalizmus, multikulturalizmus, identitás, etnocentrizmus stb.)	1	2	3	4	5
2. diszkriminációra való érzékenység	1	2	3	4	5
3. konfliktus erőszakmentes megoldásának képessége (tárgyalás, kompromisszum megtalálása stb.)	1	2	3	4	5
4. kommunikációs képességek	1	2	3	4	5
5. képesség a csapatmunkára	1	2	3	4	5
6. társadalmi események kritikus szemlélete	1	2	3	4	5
7. társadalmilag érzékeny témák megoldásának képessége	1	2	3	4	5
8. képesség a tanítás módszereinek, stratégiáinak aktív alkalmazására	1	2	3	4	5
9. képesség a probléma tanulói nézőpontú látásához	1	2	3	4	5
10. motiváltság a folyamatos tájékozódásra és művelődésre	1	2	3	4	5
11. nyitottság a különféle kultúrák iránt (interkulturális érzékenység)	1	2	3	4	5

17. Ön szerint milyen mértékben járul hozzá az interkulturális oktatás az óvodapedagógia szakos hallgatók alábbi kompetenciáinak fejlődéséhez (minden sorban csak egy számot karikázzon be):	eg yá lta - lá n ne m	ki csi t	K öz ep e - se n	na gy on	teljes en
1. hazai és nemzetközi szintű események értése	1	2	3	4	5
2. az interkulturalizmus kulcsfogalmainak értése	1	2	3	4	5
3. tényeken alapuló és kritikus gondolkodás	1	2	3	4	5
4. nyitottság a másfajta kultúrák iránt (interkulturális érzékenység)	1	2	3	4	5
5. készség a csapatmunkára	1	2	3	4	5
6. kutatói készség	1	2	3	4	5
7. vitakészség	1	2	3	4	5
8. önálló álláspont megfogalmazása és az érvelés készsége	1	2	3	4	5
9. konfliktus erőszakmentes megoldásának készsége	1	2	3	4	5
10. önálló felelősségvállalás készsége	1	2	3	4	5
11. kommunikációs készség (verbális és nem verbális)	1	2	3	4	5

12. képesség a környezetben zajló helyzetek és események meglátására, elemzésére, interpretálására (iskola, helyi közösség stb.)	1	2	3	4	5
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---	---	---	---	---

18. Az óvodapedagógiai tanulmányok melyik tantárgyán/szakán belül lehetne a legsikeresebben realizálni az interkulturális nevelés és oktatás tartalmait? (minden sorban csak egy számot karikázzon be)	egyáltalán nem	kicsit	közepesen	nagyon
1. általános pedagógia	1	2	3	4
2. óvodapedagógia	1	2	3	4
3. pedagógiatörténet	1	2	3	4
4. differenciáló pedagógia	1	2	3	4
5. interkulturális pedagógia	1	2	3	4
6. szociális pedagógia	1	2	3	4
7. összehasonlító pedagógia	1	2	3	4
8. szociológia	1	2	3	4
9. pszichológia	1	2	3	4
10. filozófia	1	2	3	4
11. idegen nyelv	1	2	3	4
12. a) valamely más tantárgy (melyik?)	1	2	3	4
b) valamely más tantárgy (melyik?)				

19. Tanulmányai során tanult-e már az interkulturalizmusról? (csak egy választ karikázzon be)

- a. nem, soha nem tanultam róla
- b. kisebb mértékben
- c. igen, sokat tanultam róla

20. Ha igen, akkor melyik tantárgyon/szakon belül? (csak egy választ jelöljön meg minden tantárgynál)	egyáltalán nem	kicsit	lözépese n	nagyon
1. általános pedagógia	1	2	3	4
2. óvodapedagógia	1	2	3	4
3. pedagógiatörténet	1	2	3	4
4. differenciáló pedagógia	1	2	3	4
5. interkulturális pedagógia	1	2	3	4
6. szociális pedagógia	1	2	3	4
7. összehasonlító pedagógia	1	2	3	4
8. szociológia	1	2	3	4
9. pszichológia	1	2	3	4
10. filozófia	1	2	3	4
11. idegen nyelv	1	2	3	4
12. a) valamely más tantárgy (melyik?)	1	2	3	4
b) valamely más tantárgy (melyik?)				

21. Szükségesnek tartja-e az interkulturalizmus tartalmainak bevezetését a pedagógiai tanulmányok során?

- a. igen
- b. nem

22. Válaszát indokolja!

23. Ön szerint mely képzésben lenne a legjobb bevezetni az interkulturális nevelés és képzés tartalmait? (csak egy választ jelöljön meg)

- BA képzés
- MA képzés
- kisdoktori/Ph.D. doktori képzés
- minden képzésben
- egyikben sem

24. Lehetségesnek tartja-e az interkulturalizmus általános és középiskolai bevezetését (csak <u>egy választ</u> jelöljön meg az általános és a középiskola oszlopában):	általános iskola		középiskola	
	igen	nem	igen	nem
1. kötelező tantárgyként	igen	nem	igen	nem
2. választható tárgyként	igen	nem	igen	nem
3. osztályfőnöki órán	igen	nem	igen	nem
4. interdiszciplinárisan, minden tantárgyat érintve	igen	nem	igen	nem
5. tanításon kívüli elfoglaltságként	igen	nem	igen	nem
6. más formában (nevezze meg)	igen	nem	igen	nem

25. Ön személy szerint mennyire érdeklődik az interkulturalizmus témái iránt? (csak egy választ jelöljön meg)

- ← egyáltalán nem
- ← kicsit
- ← közepesen
- ← nagyon
- ← teljesen

Óvodai jó gyakorlat a kulturális nevelésben

Kedves Gyakorló Óvodapedagógus!

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola doktorandusz hallgatója vagyok. A doktori disszertációm az intézményes kisgyermeknevelés interkulturális és multikulturális aspektusainak témaköréből írom, ehhez szükségem van az Ön segítségére. A fejlett világ számára a 21. század a multikulturális társadalmak idősza. Az ezredfordulón ismét felerősödött migrációs folyamatok következtében a családok minden tagjának, beleértve a legfiatalabbakat is, szembe kell néznie olyan kihívásokkal, melyek megoldásában szakszerű támaszra van szükség. A kulturális sokféleség felismerése, a kultúrák egyenlősége, valamint ennek az oktatáspolitikában, a pedagógiai gyakorlatban való értelmezése adja az interkulturális és multikulturális nevelés alapkoncepcióját. Magyarországon nemcsak arra kell felkészülni, hogy a betelepülő vagy csak ideiglenesen hazánkban élő kiskorúak megfelelő környezetben nevelkedhessenek, de a szabad munkaerő áramlás következtében tömegesen külföldre költöző szülők gyermekeit is fel kell készíteni a rájuk váró változásokra. Ezek elsősorban nyelvi és kulturális változások, melyek okozta nehézségeket jól felkészült pedagógusok enyhíteni tudják. A kérdőív arra keresi a válaszokat, hogy az óvodai gyakorlatban milyen eszközök és lehetőségek vannak a kulturális másság elfogadására nevelésre. Kérem, hogy a kérdések megválaszolásával segítse kutatásomat!

Köszönettel

Hajdics-Szücs Eszter

Alapadatok

- Melyik városban működik az intézmény?
- Az intézmény neve
- e-mail cím
- állami vagy magán intézmény?

Kérdések:

- Képzési programja szerint az intézménynek van valamilyen speciális feladata? (pl. nemzetiségi, felekezeti, reformpedagógiai, két- vagy többnyelvű, sport, fejlesztőpedagógiai stb. feladatok) ha igenre kattint tovább ugrik, hogy milyen, ez kifejtős válasz már
- Igen után ide jön a kifejtős
- Az alábbi csoportok tagjai közül van e gyermek az intézményben? (többválasztási lehetőség)(itt mindenhol van igen, nem és nem tudom, nem kívánok válaszolni lehetőség)
 - nemzeti kisebbség
 - etnikai kisebbség
 - külföldi állampolgárságú
 - magyar állampolgárságú, nem magyar állampolgárságú szülőkkel
 - katolikus (római vagy görög)
 - református
 - evangélikus
 - egyéb keresztény (baptista, metodista, pünkösdisták stb.)

- zsidó
- muzulmán
- bármely keleti vallású (buddhista, sintoista, krisna hívő stb.)
- mozgáskorlátozott
- látássérült
- hallássérült
- értelmi fogyatékkal élő
- autista
- beszédben akadályozott
- magatartási-, viselkedési zavarokkal küzdő
- alacsony iskolázottságú szülők gyermekei
- mélyszegénységben élő szülők gyermekei
- hajléktalan szülők gyermekei
- állami gondozott gyermek

A következő kérdéssor kitöltésekor az óvoda egy tetszőlegesen választott csoportja alapján válaszoljon!

- Az óvodai nevelés során vannak tematikus foglalkozások a csoportokban? (igen esetén továbbugrik a következőre, nem esetén a 6. kérdésre)
- Ki határozza meg a foglalkozás témáját?
 - előre meghatározott program szerint halad
 - a pedagógus választja ki
 - a pedagógus figyelembe veszi a gyerekek érdeklődési körét
 - a gyerekek kezdeményezik a témát
- Van faliújság a csoportban?
- Ha igen:
 - ábrázolnak rajta más kultúrájú embereket?
 - más rasszba tartozó embereket?
 - speciális igényű embereket?
 -
- Van könyvsarok a csoportban?
- ha igen:
 - Vannak könyvek más kultúrákról (beleértve ide a speciális igényű embereket, más vallású embereket stb.)?
 - Vannak könyvek más nemzetiségekről?
 - Vannak könyvek más etnikai csoportról?
- Nemzetiségi és két- vagy többnyelvű óvodák esetén: Vannak idegen nyelvű könyvek? (vagy ugrás a 11.-re)
 - a nemzetiségi csoporthoz köthető nyelven?
 - az idegen nyelvi neveléshez köthető nyelven?
 - más idegen nyelven?
- Nem nemzetiségi és két- vagy többnyelvű óvodák esetén vannak idegen nyelvű könyvek?

- Ha igen:
 - magyarországi nemzetiségi vagy etnikai kisebbség nyelvén?
 - angol
 - valamely egyéb nyugati nyelvű
 - egyéb idegen nyelvű
- A csoportban van formális lehetőség idegen nyelv elsajátítására?
- A nem magyar anyanyelvű gyermekek használhatják anyanyelvüket az óvodában?
- A nem magyar anyanyelvű gyermekeknek van lehetőségük a magyar nyelv elsajátítására?
- Vegyes nyelvű csoportban van főnyelv?
- Ha igen, melyik az?
- Van a csoportban természetismeret sarok?
- Ha igen:
 - Van lehetőség más országok növényeinek növekedésének megfigyelésére?
 - Van lehetőség más országok ételeinek megkóstolására? (tudatosan kiemelve a származást, pl.: narancs: Görögországból)
 - Vannak más országok növény- és állatvilágát bemutató könyvek?
- Vannak különböző etnikumú, rasszú játékbabák?
- Vannak speciális igényű embert mintázó játékbabák?
- Vannak különböző nemzetiségi, etnikai csoporthoz köthető játszóruhák, parókák?
- Tartanak/bemutatnak a magyartól eltérő nemzet vagy etnikai ünnepet?
- Ha igen:
 - köthető ez az óvodai nemzetiségi neveléséhez?
 - köthető ez az óvoda idegen nyelvi neveléséhez?
 - köthető ez bármelyik, a csoportba járó gyermek nemzeti vagy etnikai csoportjához?
- Emberábrázolásakor bátorítják a gyermekeket:
 - más bőrszínű emberek rajzolására/színezésre?
 - speciális igényű emberek lerajzolására?
 - külsőségeikben megmutatkozó más kulturájú emberek lerajzolására (pl. csador, kipa, kendő stb.)?
- A gyermekeknek van lehetősége a magyartól eltérő népzene megismerésére (nemzetiségi és két- vagy többnyelvű óvoda esetén is megválaszolendő)?
- A gyermekeknek van lehetősége a magyartól eltérő néptánc megismerésére (nemzetiségi és két- vagy többnyelvű óvoda esetén is megválaszolendő)?
- Felkészültnek érzi magát különböző kulturális csoportokból érkező gyermekek nevelésére?
- A kérdőív kitöltése után elégedett az óvodai nevelési eszközökkel?
- A kérdőív kitöltése után változtatni fog nevelési módszerein?

Dear Teachers,

My name is Esther Hajdics, I'm working on finalizing my PhD dissertation – *Kindergartens and minority children* - in Education Sociology. The dissertation focuses on early childhood education settings in my native Hungary and in my new home, Ireland.

I would be grateful if you could help my work with answering the below questions in relation to your own pre-schools. The questions do not require particular personal data about any children.

Should you have any questions regarding this questionnaire or my researches, please do not hesitate to contact me.

Many thanks,

Esther

esztercecilia@gmail.com

083 4452480

Where is the pre-school based?

What is the name of the school?

e-mail address

is it a state financed (ECCE), private institute, or provides both ECCE and crèche classes?

Questions:

Does the school provide any specialized programme? (e.g.: minority education, religious, bi- or multilingual, alternative pedagogy, sport, special needs education, Naíonra)

If yes, which programme?

Is there any children in the school who belong to the below groups? Please tick.

	Yes	No	I don't know	I don't wish to answer
Ethnic minority				
Traveller				
Foreign citizen				
Irish with foreign citizen parents				
Catholic				
Protestant				

Jew				
Muslim				
Any other religion				
Physically handicapped				
Visually- impaired				
Hearing- impaired				
Mentally handicapped				
Autistic				
Have speech difficulties				
Have behavioural difficulties				
Parents have low level of education				
Family in extreme poverty				
Homeless children				
Children are in state custody				

Answering the below questions please chose one of your classes to describe:

Do you have thematical sessions?

If yes, who decides the topic/theme? Please circle/underline your answer

It is as per a given state programme (e.g. Aistear)

The teacher selects

The teacher selects using observed interest of children

Child initiated selection

Is there a bulletin board in the class?

If yes:

Depicts other cultures

Depicts other races

Depicts people with special needs

Is there a library corner in the class?

If yes:

Library has books about other cultures (including special needs people)

Library has books about different ethnic groups

Experiences with other languages:

Books in other languages are in your classroom (including Irish)

Opportunity provided to experience poetry from other cultures
Students allowed to use native language
Ethnic students are taught in dominant language

(In case of a Naíonra please include in your answers if you have any books in other than Irish, including English)

Is there a possibility to learn any foreign languages?

Is native language allowed in the classroom? (In case of a Naíonra is English allowed?)

Is there any help provided for non native English speakers? (In case of a Naíonra is there a help for non native Irish speakers?)

In case of a mixed language group which language is the dominant if there is any?

Do you have a science centre?

If yes:

Books about other plants & animals from other countries

Opportunity provided to observe growth of plants from other countries

Students have opportunity to taste foods (including fruit and vegetables) from other countries, emphasising the origin (e.g. This orange is from Spain, the grapes are from Italy etc.)

Students cooked foods eaten by ethnic groups

Do you have a dramatic play area in the classroom?

If yes:

- Variety racial, ethnic, special needs dolls (please specify)

- Clothing of different racial/ethnic groups

- Variety of wigs in dramatic play area

- Ethnic cultural furniture in dramatic play area

- Celebrate ethnic festivals and holidays (if yes, are they in connection with any children in the class)

In art and craft lessons, do you encourage children to draw/colour people from visible minority groups (using skin tone paints)

people with special needs

people wearing culture distinctive clothes (kippa, burka, scarf etc.)

Do children have the opportunity to listen to any foreign folk music?

Do the children have the opportunity to learn foreign folk dance?

Are you ready to facilitate any children coming from minority groups?

Do you feel your school is properly equipped?

Would you change anything in your methods regarding the education minority groups?

9) egy területen belül léteznek különféle kultúrák (Ön szerint az alábbi kérdések milyen mértékben fejezik ki az "interkulturalizmus" fogalmát)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	15	3.9	4.1	4.1
	2	43	11.2	11.8	15.9
	3	100	26.0	27.5	43.4
	4	123	32.0	33.8	77.2
	5	83	21.6	22.8	100.0
	Total	364	94.8	100.0	
Missing	System	20	5.2		
Total		384	100.0		

9) a másság tisztelete és elfogadása (Ön szerint az alábbi kérdések milyen mértékben fejezik ki az "interkulturalizmus" fogalmát)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	30	7.8	8.3	8.3
	2	79	20.6	21.9	30.2
	3	112	29.2	31.0	61.2
	4	101	26.3	28.0	89.2
	5	39	10.2	10.8	100.0
	Total	361	94.0	100.0	
Missing	System	23	6.0		
Total		384	100.0		

9) két vagy három kultúra aktív együttműködése az élet minden területén (Ön szerint az alábbi kérdések milyen mértékben fejezik ki az "interkulturalizmus" fogalmát)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	8	2.1	2.2	2.2
	2	46	12.0	12.7	14.9
	3	114	29.7	31.5	46.4
	4	128	33.3	35.4	81.8
	5	66	17.2	18.2	100.0
	Total	362	94.3	100.0	
Missing System		22	5.7		
Total		384	100.0		

9) a többségi kultúra alkalmazkodása a kisebbség kultúrájához (Ön szerint az alábbi kérdések milyen mértékben fejezik ki az "interkulturalizmus" fogalmát)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	74	19.3	20.5	20.5
	2	72	18.8	19.9	40.4
	3	128	33.3	35.5	75.9
	4	73	19.0	20.2	96.1
	5	14	3.6	3.9	100.0
	Total	361	94.0	100.0	
Missing System		23	6.0		
Total		384	100.0		

9) a kisebbség kultúrájának asszimilálódása a többségi kultúrába (Ön szerint az alábbi kérdések milyen mértékben fejezik ki az "interkulturalizmus" fogalmát)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	52	13.5	14.4	14.4
	2	66	17.2	18.2	32.6
	3	126	32.8	34.8	67.4
	4	89	23.2	24.6	92.0
	5	29	7.6	8.0	100.0
	Total	362	94.3	100.0	
Missing	System	22	5.7		
Total		384	100.0		

10) előítéletek és sztereotípiák csökkentése (Az interkulturalizmus mennyire lehet ösztönző a nevelésben és a művelődésben?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	1.0	1.1	1.1
	2	25	6.5	7.2	8.3
	3	70	18.2	20.1	28.4
	4	156	40.6	44.8	73.3
	5	93	24.2	26.7	100.0
	Total	348	90.6	100.0	
Missing	System	36	9.4		
Total		384	100.0		

10) eltérő kultúrák együttélése (Az interkulturalizmus mennyire lehet ösztönző a nevelésben és a művelődésben?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	.3	.3	.3
	2	27	7.0	7.8	8.0
	3	63	16.4	18.1	26.1
	4	173	45.1	49.7	75.9
	5	84	21.9	24.1	100.0
	Total	348	90.6	100.0	
Missing	System	36	9.4		
Total		384	100.0		

10) nacionalizmus és etnocentrizmus elleni küzdelem (Az interkulturalizmus mennyire lehet ösztönző a nevelésben és a művelődésben?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	27	7.0	7.9	7.9
	2	79	20.6	23.0	30.9
	3	128	33.3	37.3	68.2
	4	82	21.4	23.9	92.1
	5	27	7.0	7.9	100.0
	Total	343	89.3	100.0	
Missing	System	41	10.7		
Total		384	100.0		

10) a jog uralma (Az interkulturalizmus mennyire lehet ösztönző a nevelésben és a művelődésben?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	69	18.0	19.9	19.9
	2	107	27.9	30.8	50.7
	3	110	28.6	31.7	82.4
	4	51	13.3	14.7	97.1
	5	10	2.6	2.9	100.0
	Total	347	90.4	100.0	
Missing	System	37	9.6		
Total		384	100.0		

10) kulturális másság iránti tolerancia (Az interkulturalizmus mennyire lehet ösztönző a nevelésben és a művelődésben?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	8	2.1	2.3	2.3
	2	28	7.3	8.1	10.4
	3	91	23.7	26.4	36.8
	4	139	36.2	40.3	77.1
	5	79	20.6	22.9	100.0
	Total	345	89.8	100.0	
Missing	System	39	10.2		
Total		384	100.0		

10) minden ember egyenlősége (Az interkulturalizmus mennyire lehet ösztönző a nevelésben és a művelődésben?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	7	1.8	2.0	2.0
	2	29	7.6	8.5	10.5
	3	73	19.0	21.3	31.8
	4	120	31.3	35.0	66.8
	5	114	29.7	33.2	100.0
	Total	343	89.3	100.0	
Missing	System	41	10.7		
Total		384	100.0		

10) küzdelem a diszkrimináció minden formája ellen, beleértve a rasszizmust is (Az interkulturalizmus mennyire lehet ösztönző a nevelésben és a művelődésben?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	11	2.9	3.2	3.2
	2	34	8.9	9.9	13.0
	3	94	24.5	27.2	40.3
	4	117	30.5	33.9	74.2
	5	89	23.2	25.8	100.0
	Total	345	89.8	100.0	
Missing	System	39	10.2		
Total		384	100.0		

10) az idegengyűlölet felszámolása (Az interkulturalizmus mennyire lehet ösztönző a nevelésben és a művelődésben?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	15	3.9	4.4	4.4
	2	45	11.7	13.1	17.4
	3	101	26.3	29.4	46.8
	4	116	30.2	33.7	80.5
	5	67	17.4	19.5	100.0

	Total	344	89.6	100.0
Missing	System	40	10.4	
Total		384	100.0	

11) a „másik“ kultúra alapvető jellemzőinek ismerete és megértése (pl. norma, szokás, értékek, nyelv, szimbólumok stb.) (Az alábbi állítások milyen mértékben határozzák meg az interkulturalizmus nevelési és művelődési céljait?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	5	1.3	1.4	1.4
	2	22	5.7	6.4	7.8
	3	93	24.2	27.0	34.8
	4	145	37.8	42.0	76.8
	5	80	20.8	23.2	100.0
	Total	345	89.8	100.0	
Missing	System	39	10.2		
Total		384	100.0		

11) megértés és elfogadás képességének fejlesztése a kulturális különbözőség mint érték iránt (Az alábbi állítások milyen mértékben határozzák meg az interkulturalizmus nevelési és művelődési céljait?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	.3	.3	.3
	2	26	6.8	7.5	7.8
	3	91	23.7	26.4	34.2
	4	138	35.9	40.0	74.2
	5	89	23.2	25.8	100.0
	Total	345	89.8	100.0	
Missing	System	39	10.2		
Total		384	100.0		

11) a kulturális különbözőséggel való kommunikáció képessége (Az alábbi állítások milyen mértékben határozzák meg az interkulturalizmus nevelési és művelődési céljait?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	5	1.3	1.5	1.5
	2	50	13.0	14.6	16.0
	3	124	32.3	36.2	52.2
	4	131	34.1	38.2	90.4
	5	33	8.6	9.6	100.0
	Total	343	89.3	100.0	
Missing	System	41	10.7		
Total		384	100.0		

11) a kulturális különbözőséggel szembeni előítéletek és sztereotípiák tudatosítása (Az alábbi állítások milyen mértékben határozzák meg az interkulturalizmus nevelési és művelődési céljait?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	20	5.2	5.8	5.8
	2	55	14.3	16.0	21.8
	3	123	32.0	35.8	57.6
	4	116	30.2	33.7	91.3
	5	30	7.8	8.7	100.0
	Total	344	89.6	100.0	
Missing	System	40	10.4		
Total		384	100.0		

11) a kulturális különbözőség iránti kritikus önmegfigyelés képességének fejlesztése (Az alábbi állítások milyen mértékben határozzák meg az interkulturalizmus nevelési és művelődési céljait?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	17	4.4	4.9	4.9
	2	67	17.4	19.5	24.4
	3	130	33.9	37.8	62.2
	4	98	25.5	28.5	90.7
	5	32	8.3	9.3	100.0
	Total	344	89.6	100.0	
Missing	System	40	10.4		

Total		384	100.0
-------	--	-----	-------

11) erőszakmentes konfliktuskezelés (Az alábbi állítások milyen mértékben határozzák meg az interkulturalizmus nevelési és művelődési céljait?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	17	4.4	4.9	4.9
	2	61	15.9	17.7	22.7
	3	102	26.6	29.7	52.3
	4	111	28.9	32.3	84.6
	5	53	13.8	15.4	100.0
	Total	344	89.6	100.0	
Missing	System	40	10.4		
Total		384	100.0		

11) nemzeti kulturális örökség tisztelete és megóvása (Az alábbi állítások milyen mértékben határozzák meg az interkulturalizmus nevelési és művelődési céljait?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	7	1.8	2.0	2.0
	2	39	10.2	11.3	13.4
	3	87	22.7	25.3	38.7
	4	117	30.5	34.0	72.7
	5	94	24.5	27.3	100.0
	Total	344	89.6	100.0	
Missing	System	40	10.4		
Total		384	100.0		

11) a világ és európai kulturális örökség tisztelete és megóvása (Az alábbi állítások milyen mértékben határozzák meg az interkulturalizmus nevelési és művelődési céljait?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	10	2.6	2.9	2.9
	2	44	11.5	12.8	15.7

	3	94	24.5	27.2	42.9
	4	121	31.5	35.1	78.0
	5	76	19.8	22.0	100.0
	Total	345	89.8	100.0	
Missing	System	39	10.2		
Total		384	100.0		

11) kulturális különbözőség iránti szolidaritás ápolása (Az alábbi állítások milyen mértékben határozzák meg az interkulturalizmus nevelési és művelődési céljait?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	1.0	1.2	1.2
	2	35	9.1	10.1	11.3
	3	113	29.4	32.8	44.1
	4	142	37.0	41.2	85.2
	5	51	13.3	14.8	100.0
	Total	345	89.8	100.0	
Missing	System	39	10.2		
Total		384	100.0		

11) nyitott multikulturális identitás fejlesztése (Az alábbi állítások milyen mértékben határozzák meg az interkulturalizmus nevelési és művelődési céljait?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	5	1.3	1.4	1.4
	2	44	11.5	12.8	14.2
	3	101	26.3	29.3	43.5
	4	126	32.8	36.5	80.0
	5	69	18.0	20.0	100.0
	Total	345	89.8	100.0	
Missing	System	39	10.2		
Total		384	100.0		

11) fenntartható fejlődés előmozdítása (Az alábbi állítások milyen mértékben határozzák meg az interkulturalizmus nevelési és művelődési céljait?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	15	3.9	4.3	4.3
	2	58	15.1	16.8	21.2
	3	119	31.0	34.5	55.7
	4	110	28.6	31.9	87.5
	5	43	11.2	12.5	100.0
	Total	345	89.8	100.0	
Missing	System	39	10.2		
Total		384	100.0		

12) nem érdekel a kisebbségi kultúrához tartozó személy szerencsétlensége, sem katasztrófája (Milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal ?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	171	44.5	47.2	47.2
	2	61	15.9	16.9	64.1
	3	84	21.9	23.2	87.3
	4	36	9.4	9.9	97.2
	5	10	2.6	2.8	100.0
	Total	362	94.3	100.0	
Missing	System	22	5.7		
Total		384	100.0		

12) nem érdekel a többségi kultúrához tartozó személy szerencsétlensége, sem katasztrófája (Milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal ?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	184	47.9	51.0	51.0
	2	72	18.8	19.9	70.9
	3	61	15.9	16.9	87.8
	4	41	10.7	11.4	99.2
	5	3	.8	.8	100.0

	Total	361	94.0	100.0
Missing	System	23	6.0	
Total		384	100.0	

**12) a világ jobban működne, ha nem lenne ennyi eltérő kultúra
(Milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal ?)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	150	39.1	41.6	41.6
	2	61	15.9	16.9	58.4
	3	86	22.4	23.8	82.3
	4	51	13.3	14.1	96.4
	5	13	3.4	3.6	100.0
	Total	361	94.0	100.0	
Missing	System	23	6.0		
Total		384	100.0		

**12) országunkban túl sok figyelmet fordítanak a nemzetiségekre
(Milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal ?)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	66	17.2	18.3	18.3
	2	80	20.8	22.2	40.6
	3	99	25.8	27.5	68.1
	4	63	16.4	17.5	85.6
	5	52	13.5	14.4	100.0
	Total	360	93.8	100.0	
Missing	System	24	6.3		
Total		384	100.0		

**12) legjobb a saját kultúrához tartozóval barátkozni (Milyen
mértékben ért egyet az alábbi állításokkal ?)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	157	40.9	43.5	43.5
	2	59	15.4	16.3	59.8
	3	90	23.4	24.9	84.8

	4	37	9.6	10.2	95.0
	5	18	4.7	5.0	100.0
	Total	361	94.0	100.0	
Missing	System	23	6.0		
Total		384	100.0		

12) országunkban a nemzetiségeknek jobb feltételeket kell biztosítani felsőfokú tanulmányokhoz és a foglalkoztatáshoz (Milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal ?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	89	23.2	24.9	24.9
	2	66	17.2	18.4	43.3
	3	109	28.4	30.4	73.7
	4	59	15.4	16.5	90.2
	5	35	9.1	9.8	100.0
	Total	358	93.2	100.0	
Missing	System	26	6.8		
Total		384	100.0		

12) országunkban a nemzetiségek nem olyan szívélyesek és vendégszeretők, mint a többségi nemzethez tartozók (Milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal ?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	69	18.0	19.2	19.2
	2	58	15.1	16.1	35.3
	3	142	37.0	39.4	74.7
	4	65	16.9	18.1	92.8
	5	26	6.8	7.2	100.0
	Total	360	93.8	100.0	
Missing	System	24	6.3		
Total		384	100.0		

12) országunkban a többségi nemzethez tartozók nem olyan szívélyesek és vendégszeretők, mint a nemzetiségek (Milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal ?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	57	14.8	15.8	15.8
	2	89	23.2	24.7	40.4
	3	135	35.2	37.4	77.8
	4	63	16.4	17.5	95.3
	5	17	4.4	4.7	100.0
	Total	361	94.0	100.0	
Missing	System	23	6.0		
Total		384	100.0		

12) a nemzetiségek érzékenyebbek az emberi jogok tiszteletben tartása iránt, mint a többségi nemzet (Milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal ?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	38	9.9	10.6	10.6
	2	51	13.3	14.2	24.8
	3	106	27.6	29.5	54.3
	4	92	24.0	25.6	79.9
	5	72	18.8	20.1	100.0
	Total	359	93.5	100.0	
Missing	System	25	6.5		
Total		384	100.0		

12) több figyelmet kellene szentelni az emberi, mint a kulturális kapcsolatokra (Milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal ?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	13	3.4	3.6	3.6
	2	24	6.3	6.7	10.3
	3	81	21.1	22.5	32.8
	4	101	26.3	28.1	60.8
	5	141	36.7	39.2	100.0
	Total	360	93.8	100.0	
Missing	System	24	6.3		
Total		384	100.0		

12) a gyors technológiai fejlődés az egységes globális kultúra létrejöttéhez vezetett (Milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal ?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	27	7.0	7.6	7.6
	2	43	11.2	12.0	19.6
	3	151	39.3	42.3	61.9
	4	92	24.0	25.8	87.7
	5	44	11.5	12.3	100.0
	Total	357	93.0	100.0	
Missing	System	27	7.0		
Total		384	100.0		

13) a kisebbség kulturális szokásait mindenkinek tisztelnie kell (Milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	18	4.7	5.0	5.0
	2	51	13.3	14.2	19.2
	3	93	24.2	25.9	45.1
	4	86	22.4	24.0	69.1
	5	111	28.9	30.9	100.0
	Total	359	93.5	100.0	
Missing	System	25	6.5		
Total		384	100.0		

13) a nemzetiség nyelvének hiányos ismerete gyakran okoz félreértést a többség és a kisebbség kommunikációjában (Milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	11	2.9	3.1	3.1
	2	47	12.2	13.1	16.2
	3	99	25.8	27.7	43.9
	4	127	33.1	35.5	79.3

	5	74	19.3	20.7	100.0
	Total	358	93.2	100.0	
Missing System		26	6.8		
Total		384	100.0		

13) tudatában vagyok a kulturális sokszínűségnek a környezetemben (Milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	6	1.6	1.7	1.7
	2	26	6.8	7.2	8.9
	3	56	14.6	15.6	24.4
	4	130	33.9	36.1	60.6
	5	142	37.0	39.4	100.0
	Total	360	93.8	100.0	
Missing System		24	6.3		
Total		384	100.0		

13) kisebbségi kultúrához tartozóval történő találkozáskor alkalmazkodó lesz a viselkedésem (Milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	13	3.4	3.6	3.6
	2	27	7.0	7.5	11.1
	3	107	27.9	29.8	40.9
	4	128	33.3	35.7	76.6
	5	84	21.9	23.4	100.0
	Total	359	93.5	100.0	
Missing System		25	6.5		
Total		384	100.0		

13) többségi kultúrához tartozóval történő találkozáskor alkalmazkodó lesz a viselkedésem (Milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	16	4.2	4.5	4.5
	2	27	7.0	7.5	12.0
	3	100	26.0	27.9	39.9
	4	121	31.5	33.8	73.7
	5	94	24.5	26.3	100.0
	Total	358	93.2	100.0	
Missing	System	26	6.8		
Total		384	100.0		

13) képes vagyok a problémát a kisebbségi kultúrához tartozó szemével látni (Milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	22	5.7	6.1	6.1
	2	46	12.0	12.8	18.9
	3	125	32.6	34.8	53.8
	4	116	30.2	32.3	86.1
	5	50	13.0	13.9	100.0
	Total	359	93.5	100.0	
Missing	System	25	6.5		
Total		384	100.0		

13) képes vagyok a problémát a többségi kultúrához tartozó szemével látni (Milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	12	3.1	3.4	3.4
	2	24	6.3	6.7	10.1
	3	99	25.8	27.8	37.9
	4	139	36.2	39.0	77.0
	5	82	21.4	23.0	100.0
	Total	356	92.7	100.0	
Missing	System	28	7.3		
Total		384	100.0		

**13) az az érzésem, hogy nem tartozom egyetlen kultúrához sem
(Milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal?)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	234	60.9	65.5	65.5
	2	39	10.2	10.9	76.5
	3	44	11.5	12.3	88.8
	4	20	5.2	5.6	94.4
	5	20	5.2	5.6	100.0
	Total	357	93.0	100.0	
Missing	System	27	7.0		
Total		384	100.0		

**13) . kulturális identitásomat nehezen határozom meg, mert több
kultúrán alapul (Milyen mértékben ért egyet az alábbi
állításokkal?)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	203	52.9	56.9	56.9
	2	39	10.2	10.9	67.8
	3	65	16.9	18.2	86.0
	4	32	8.3	9.0	95.0
	5	18	4.7	5.0	100.0
	Total	357	93.0	100.0	
Missing	System	27	7.0		
Total		384	100.0		

**13) többségi kultúráról szerzett tapasztalat és ismeret alapján
könnyebben értékelem saját, kisebbségi kultúráim helyzetét
(Milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal?)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	82	21.4	23.0	23.0
	2	42	10.9	11.8	34.7
	3	126	32.8	35.3	70.0
	4	72	18.8	20.2	90.2

	5	35	9.1	9.8	100.0
	Total	357	93.0	100.0	
Missing	System	27	7.0		
Total		384	100.0		

13) . kisebbségi kultúráról szerzett tapasztalat és ismeret alapján értékelem saját, többségi kultúráim helyzetét (Milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	44	11.5	12.4	12.4
	2	40	10.4	11.3	23.7
	3	134	34.9	37.7	61.4
	4	81	21.1	22.8	84.2
	5	56	14.6	15.8	100.0
	Total	355	92.4	100.0	
Missing	System	29	7.6		
Total		384	100.0		

14) kulcsfogalmak értése (interkulturalizmus, multikulturalizmus, identitás, etnocentrizmus stb.) (A felsorolt pedagógiai kompetenciák milyen mértékben szükségesek az interkulturális nevelésben és oktatásban?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	9	2.3	2.6	2.6
	2	26	6.8	7.4	10.0
	3	80	20.8	22.9	33.0
	4	104	27.1	29.8	62.8
	5	130	33.9	37.2	100.0
	Total	349	90.9	100.0	
Missing	System	35	9.1		
Total		384	100.0		

14) diszkriminációra való érzékenység (A felsorolt pedagógiai kompetenciák milyen mértékben szükségesek az interkulturális nevelésben és oktatásban?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	7	1.8	2.0	2.0
	2	21	5.5	6.0	8.0
	3	93	24.2	26.7	34.8
	4	129	33.6	37.1	71.8
	5	98	25.5	28.2	100.0
	Total	348	90.6	100.0	
Missing	System	36	9.4		
Total		384	100.0		

14) konfliktus erőszakmentes megoldásának képessége (tárgyalás, kompromisszum megtalálása stb.) (A felsorolt pedagógiai kompetenciák milyen mértékben szükségesek az interkulturális nevelésben és oktatásban?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	.5	.6	.6
	2	9	2.3	2.6	3.2
	3	56	14.6	16.1	19.3
	4	118	30.7	33.9	53.2
	5	163	42.4	46.8	100.0
	Total	348	90.6	100.0	
Missing	System	36	9.4		
Total		384	100.0		

14) kommunikációs képességek (A felsorolt pedagógiai kompetenciák milyen mértékben szükségesek az interkulturális nevelésben és oktatásban?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	.3	.3	.3
	2	14	3.6	4.0	4.3
	3	36	9.4	10.3	14.6
	4	101	26.3	28.9	43.6
	5	197	51.3	56.4	100.0
	Total	349	90.9	100.0	
Missing	System	35	9.1		
Total		384	100.0		

14) képesség a csapatmunkára (A felsorolt pedagógiai kompetenciák milyen mértékben szükségesek az interkulturális nevelésben és oktatásban?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	.3	.3	.3
	2	14	3.6	4.0	4.3
	3	66	17.2	18.9	23.2
	4	116	30.2	33.2	56.4
	5	152	39.6	43.6	100.0
	Total	349	90.9	100.0	
Missing	System	35	9.1		
Total		384	100.0		

14) társadalmi események kritikus szemlélete (A felsorolt pedagógiai kompetenciák milyen mértékben szükségesek az interkulturális nevelésben és oktatásban?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	9	2.3	2.6	2.6
	2	37	9.6	10.7	13.3
	3	159	41.4	46.0	59.2
	4	100	26.0	28.9	88.2
	5	41	10.7	11.8	100.0
	Total	346	90.1	100.0	
Missing	System	38	9.9		
Total		384	100.0		

14) társadalmilag érzékeny témák megoldásának képessége (A felsorolt pedagógiai kompetenciák milyen mértékben szükségesek az interkulturális nevelésben és oktatásban?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	.8	.9	.9
	2	14	3.6	4.0	4.9
	3	98	25.5	28.1	33.0

	4	155	40.4	44.4	77.4
	5	79	20.6	22.6	100.0
	Total	349	90.9	100.0	
Missing	System	35	9.1		
Total		384	100.0		

14) képesség a tanítás módszereinek, stratégiáinak aktív alkalmazására (A felsorolt pedagógiai kompetenciák milyen mértékben szükségesek az interkulturális nevelésben és oktatásban?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	6	1.6	1.7	1.7
	2	18	4.7	5.2	6.9
	3	70	18.2	20.1	26.9
	4	140	36.5	40.1	67.0
	5	115	29.9	33.0	100.0
	Total	349	90.9	100.0	
Missing	System	35	9.1		
Total		384	100.0		

14) képesség a probléma tanulói nézőpontú látásához (A felsorolt pedagógiai kompetenciák milyen mértékben szükségesek az interkulturális nevelésben és oktatásban?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	.8	.9	.9
	2	18	4.7	5.2	6.0
	3	74	19.3	21.2	27.2
	4	133	34.6	38.1	65.3
	5	121	31.5	34.7	100.0
	Total	349	90.9	100.0	
Missing	System	35	9.1		
Total		384	100.0		

14) motiváltság a folyamatos tájékozódásra és művelődésre (A felsorolt pedagógiai kompetenciák milyen mértékben szükségesek az interkulturális nevelésben és oktatásban?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	1.0	1.1	1.1
	2	14	3.6	4.0	5.2
	3	54	14.1	15.5	20.6
	4	133	34.6	38.1	58.7
	5	144	37.5	41.3	100.0
	Total	349	90.9	100.0	
Missing	System	35	9.1		
Total		384	100.0		

14) nyitottság a különféle kultúrák iránt (interkulturális érzékenység) (A felsorolt pedagógiai kompetenciák milyen mértékben szükségesek az interkulturális nevelésben és oktatásban?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	10	2.6	2.9	2.9
	3	50	13.0	14.3	17.2
	4	103	26.8	29.5	46.7
	5	186	48.4	53.3	100.0
	Total	349	90.9	100.0	
Missing	System	35	9.1		
Total		384	100.0		

15) hazai és nemzetközi szintű események értéke (Ön szerint milyen mértékben járul hozzá az interkulturális oktatás az óvodapedagógia szakos hallgatók alábbi kompetenciáinak fejlődéséhez?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	13	3.4	3.7	3.7
	2	43	11.2	12.4	16.1

	3	115	29.9	33.1	49.3
	4	122	31.8	35.2	84.4
	5	54	14.1	15.6	100.0
	Total	347	90.4	100.0	
Missing	System	37	9.6		
Total		384	100.0		

15) az interkulturalizmus kulcsfogalmainak értése (Ön szerint milyen mértékben járul hozzá az interkulturális oktatás az óvodapedagógia szakos hallgatók alábbi kompetenciáinak fejlődéséhez?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	13	3.4	3.7	3.7
	2	39	10.2	11.2	14.9
	3	111	28.9	31.9	46.8
	4	110	28.6	31.6	78.4
	5	75	19.5	21.6	100.0
	Total	348	90.6	100.0	
Missing	System	36	9.4		
Total		384	100.0		

15) tényeken alapuló és kritikus gondolkodás (Ön szerint milyen mértékben járul hozzá az interkulturális oktatás az óvodapedagógia szakos hallgatók alábbi kompetenciáinak fejlődéséhez?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	1.0	1.2	1.2
	2	42	10.9	12.1	13.3
	3	148	38.5	42.7	55.9
	4	104	27.1	30.0	85.9
	5	49	12.8	14.1	100.0
	Total	347	90.4	100.0	
Missing	System	37	9.6		
Total		384	100.0		

15) nyitottság a másfajta kultúrák iránt (interkulturális érzékenység) (Ön szerint milyen mértékben járul hozzá az interkulturális oktatás az óvodapedagógia szakos hallgatók alábbi kompetenciáinak fejlődéséhez?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	.5	.6	.6
	2	22	5.7	6.3	6.9
	3	69	18.0	19.9	26.8
	4	117	30.5	33.7	60.5
	5	137	35.7	39.5	100.0
	Total	347	90.4	100.0	
Missing	System	37	9.6		
Total		384	100.0		

15) készség a csapatmunkára (Ön szerint milyen mértékben járul hozzá az interkulturális oktatás az óvodapedagógia szakos hallgatók alábbi kompetenciáinak fejlődéséhez?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	1.0	1.2	1.2
	2	17	4.4	4.9	6.1
	3	75	19.5	21.6	27.7
	4	133	34.6	38.3	66.0
	5	118	30.7	34.0	100.0
	Total	347	90.4	100.0	
Missing	System	37	9.6		
Total		384	100.0		

15) kutatói készség (Ön szerint milyen mértékben járul hozzá az interkulturális oktatás az óvodapedagógia szakos hallgatók alábbi kompetenciáinak fejlődéséhez?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	6	1.6	1.7	1.7
	2	36	9.4	10.3	12.1
	3	153	39.8	44.0	56.0
	4	99	25.8	28.4	84.5
	5	54	14.1	15.5	100.0

	Total	348	90.6	100.0
Missing	System	36	9.4	
Total		384	100.0	

15) vitakészség (Ön szerint milyen mértékben járul hozzá az interkulturális oktatás az óvodapedagógia szakos hallgatók alábbi kompetenciáinak fejlődéséhez?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	1.0	1.2	1.2
	2	47	12.2	13.6	14.8
	3	129	33.6	37.4	52.2
	4	115	29.9	33.3	85.5
	5	50	13.0	14.5	100.0
	Total	345	89.8	100.0	
Missing	System	39	10.2		
Total		384	100.0		

15) önálló álláspont megfogalmazása és az érvelés készsége (Ön szerint milyen mértékben járul hozzá az interkulturális oktatás az óvodapedagógia szakos hallgatók alábbi kompetenciáinak fejlődéséhez?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	1.0	1.2	1.2
	2	28	7.3	8.1	9.2
	3	75	19.5	21.6	30.8
	4	126	32.8	36.3	67.1
	5	114	29.7	32.9	100.0
	Total	347	90.4	100.0	
Missing	System	37	9.6		
Total		384	100.0		

15) konfliktus erőszakmentes megoldásának készsége (Ön szerint milyen mértékben járul hozzá az interkulturális oktatás az óvodapedagógia szakos hallgatók alábbi kompetenciáinak fejlődéséhez?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	5	1.3	1.4	1.4
	2	19	4.9	5.5	6.9
	3	73	19.0	21.0	28.0
	4	113	29.4	32.6	60.5
	5	137	35.7	39.5	100.0
	Total	347	90.4	100.0	
Missing	System	37	9.6		
Total		384	100.0		

15) önálló felelősségvállalás készsége (Ön szerint milyen mértékben járul hozzá az interkulturális oktatás az óvodapedagógia szakos hallgatók alábbi kompetenciáinak fejlődéséhez?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	6	1.6	1.7	1.7
	2	20	5.2	5.8	7.5
	3	70	18.2	20.2	27.7
	4	114	29.7	32.9	60.5
	5	137	35.7	39.5	100.0
	Total	347	90.4	100.0	
Missing	System	37	9.6		
Total		384	100.0		

15) kommunikációs készség (verbális és nem verbális) (Ön szerint milyen mértékben járul hozzá az interkulturális oktatás az óvodapedagógia szakos hallgatók alábbi kompetenciáinak fejlődéséhez?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	5	1.3	1.4	1.4
	2	11	2.9	3.2	4.6
	3	63	16.4	18.3	22.9
	4	101	26.3	29.3	52.2
	5	165	43.0	47.8	100.0
	Total	345	89.8	100.0	
Missing	System	39	10.2		

Total		384	100.0
-------	--	-----	-------

15) képesség a környezetben zajló helyzetek és események meglátására, elemzésére, interpretálására (iskola, helyi közösség stb.) (Ön szerint milyen mértékben járul hozzá az interkulturális oktatás az óvodapedagógia szakos hallgatók alábbi kompetenciáinak fejlődéséhez?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	.5	.6	.6
	2	15	3.9	4.3	4.9
	3	77	20.1	22.3	27.2
	4	143	37.2	41.3	68.5
	5	109	28.4	31.5	100.0
	Total	346	90.1	100.0	
Missing	System	38	9.9		
Total		384	100.0		

16) általános pedagógia (Az óvodapedagógiai tanulmányok melyik tantárgyán/szakán belül lehetne a legsikeresebben realizálni az interkulturális nevelés és oktatás tartalmait?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	17	4.4	4.8	4.8
	2	71	18.5	20.0	24.8
	3	140	36.5	39.4	64.2
	4	127	33.1	35.8	100.0
	Total	355	92.4	100.0	
Missing	System	29	7.6		
Total		384	100.0		

16) óvodapedagógia (Az óvodapedagógiai tanulmányok melyik tantárgyán/szakán belül lehetne a legsikeresebben realizálni az interkulturális nevelés és oktatás tartalmait?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	1	11	2.9	3.1	3.1
	2	76	19.8	21.3	24.4
	3	135	35.2	37.9	62.4
	4	134	34.9	37.6	100.0
	Total	356	92.7	100.0	
Missing	System	28	7.3		
Total		384	100.0		

16) pedagógiatörténet (Az óvodapedagógiai tanulmányok melyik tantárgyán/szakán belül lehetne a legsikeresebben realizálni az interkulturális nevelés és oktatás tartalmait?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	31	8.1	8.8	8.8
	2	104	27.1	29.4	38.1
	3	132	34.4	37.3	75.4
	4	87	22.7	24.6	100.0
	Total	354	92.2	100.0	
Missing	System	30	7.8		
Total		384	100.0		

16) differenciáló pedagógia (Az óvodapedagógiai tanulmányok melyik tantárgyán/szakán belül lehetne a legsikeresebben realizálni az interkulturális nevelés és oktatás tartalmait?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	15	3.9	4.2	4.2
	2	47	12.2	13.3	17.5
	3	131	34.1	37.0	54.5
	4	161	41.9	45.5	100.0
	Total	354	92.2	100.0	
Missing	System	30	7.8		
Total		384	100.0		

16) interkulturális pedagógia (Az óvodapedagógiai tanulmányok melyik tantárgyán/szakán belül lehetne a legsikeresebben realizálni az interkulturális nevelés és oktatás tartalmait?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	7	1.8	2.0	2.0
	2	12	3.1	3.4	5.4
	3	51	13.3	14.4	19.7
	4	285	74.2	80.3	100.0
	Total	355	92.4	100.0	
Missing	System	29	7.6		
Total		384	100.0		

16) szociális pedagógia (Az óvodapedagógiai tanulmányok melyik tantárgyán/szakán belül lehetne a legsikeresebben realizálni az interkulturális nevelés és oktatás tartalmait?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	5	1.3	1.4	1.4
	2	35	9.1	9.9	11.3
	3	130	33.9	36.8	48.2
	4	183	47.7	51.8	100.0
	Total	353	91.9	100.0	
Missing	System	31	8.1		
Total		384	100.0		

16) összehasonlító pedagógia (Az óvodapedagógiai tanulmányok melyik tantárgyán/szakán belül lehetne a legsikeresebben realizálni az interkulturális nevelés és oktatás tartalmait?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	16	4.2	4.5	4.5
	2	57	14.8	16.1	20.7
	3	151	39.3	42.8	63.5
	4	129	33.6	36.5	100.0
	Total	353	91.9	100.0	
Missing	System	31	8.1		
Total		384	100.0		

16) szociológia (Az óvodapedagógiai tanulmányok melyik tantárgyán/szakán belül lehetne a legsikeresebben realizálni az interkulturális nevelés és oktatás tartalmait?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	15	3.9	4.2	4.2
	2	62	16.1	17.6	21.8
	3	133	34.6	37.7	59.5
	4	143	37.2	40.5	100.0
	Total	353	91.9	100.0	
Missing	System	31	8.1		
Total		384	100.0		

16) pszichológia (Az óvodapedagógiai tanulmányok melyik tantárgyán/szakán belül lehetne a legsikeresebben realizálni az interkulturális nevelés és oktatás tartalmait?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	42	10.9	11.8	11.8
	2	122	31.8	34.4	46.2
	3	135	35.2	38.0	84.2
	4	56	14.6	15.8	100.0
	Total	355	92.4	100.0	
Missing	System	29	7.6		
Total		384	100.0		

16) filozófia (Az óvodapedagógiai tanulmányok melyik tantárgyán/szakán belül lehetne a legsikeresebben realizálni az interkulturális nevelés és oktatás tartalmait?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	107	27.9	30.5	30.5
	2	123	32.0	35.0	65.5
	3	91	23.7	25.9	91.5
	4	30	7.8	8.5	100.0
	Total	351	91.4	100.0	
Missing	System	33	8.6		
Total		384	100.0		

16) idegen nyelv (Az óvodapedagógiai tanulmányok melyik tantárgyán/szakán belül lehetne a legsikeresebben realizálni az interkulturális nevelés és oktatás tartalmait?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	85	22.1	24.3	24.3
	2	107	27.9	30.6	54.9
	3	83	21.6	23.7	78.6
	4	75	19.5	21.4	100.0
	Total	350	91.1	100.0	
Missing	System	34	8.9		
Total		384	100.0		

16) valamely más tantárgy (Az óvodapedagógiai tanulmányok melyik tantárgyán/szakán belül lehetne a legsikeresebben realizálni az interkulturális nevelés és oktatás tartalmait?)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	119	31.0	59.8	59.8
	2	26	6.8	13.1	72.9
	3	27	7.0	13.6	86.4
	4	27	7.0	13.6	100.0
	Total	199	51.8	100.0	
Missing	System	185	48.2		
Total		384	100.0		

17) Tanulmányai során tanult-e már az interkulturalizmusról?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	178	46.4	48.0	48.0
	2	177	46.1	47.7	95.7
	3	16	4.2	4.3	100.0
	Total	371	96.6	100.0	
Missing	System	13	3.4		
Total		384	100.0		

18) általános pedagógia (Ha igen, akkor melyik tantárgyon/szakon belül? (csak egy választ jelöljön meg minden tantárgynál))

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	50	13.0	23.7	23.7
	2	64	16.7	30.3	54.0
	3	67	17.4	31.8	85.8
	4	30	7.8	14.2	100.0
	Total	211	54.9	100.0	
Missing	System	173	45.1		
Total		384	100.0		

18) óvodapedagógia (Ha igen, akkor melyik tantárgyon/szakon belül? (csak egy választ jelöljön meg minden tantárgynál))

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	63	16.4	29.9	29.9
	2	42	10.9	19.9	49.8
	3	73	19.0	34.6	84.4
	4	33	8.6	15.6	100.0
	Total	211	54.9	100.0	
Missing	System	173	45.1		
Total		384	100.0		

18) pedagógiatörténet (Ha igen, akkor melyik tantárgyon/szakon belül? (csak egy választ jelöljön meg minden tantárgynál))

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	87	22.7	43.3	43.3
	2	51	13.3	25.4	68.7
	3	38	9.9	18.9	87.6
	4	25	6.5	12.4	100.0
	Total	201	52.3	100.0	
Missing	System	183	47.7		

Total		384	100.0
-------	--	-----	-------

18) differenciáló pedagógia (Ha igen, akkor melyik tantárgyon/szakon belül? (csak egy választ jelöljön meg minden tantárgynál))

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	90	23.4	44.1	44.1
	2	17	4.4	8.3	52.5
	3	54	14.1	26.5	78.9
	4	43	11.2	21.1	100.0
	Total	204	53.1	100.0	
Missing	System	180	46.9		
Total		384	100.0		

18) interkulturális pedagógia (Ha igen, akkor melyik tantárgyon/szakon belül? (csak egy választ jelöljön meg minden tantárgynál))

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	87	22.7	43.3	43.3
	2	23	6.0	11.4	54.7
	3	34	8.9	16.9	71.6
	4	57	14.8	28.4	100.0
	Total	201	52.3	100.0	
Missing	System	183	47.7		
Total		384	100.0		

18) szociális pedagógia (Ha igen, akkor melyik tantárgyon/szakon belül? (csak egy választ jelöljön meg minden tantárgynál))

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	96	25.0	46.6	46.6
	2	25	6.5	12.1	58.7
	3	42	10.9	20.4	79.1
	4	43	11.2	20.9	100.0
	Total	206	53.6	100.0	

Missing System	178	46.4
Total	384	100.0

18) összehasonlító pedagógia (Ha igen, akkor melyik tantárgyon/szakon belül? (csak egy választ jelöljön meg minden tantárgynál))

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	102	26.6	50.5	50.5
	2	25	6.5	12.4	62.9
	3	52	13.5	25.7	88.6
	4	23	6.0	11.4	100.0
	Total	202	52.6	100.0	
Missing System		182	47.4		
Total		384	100.0		

18) szociológia (Ha igen, akkor melyik tantárgyon/szakon belül? (csak egy választ jelöljön meg minden tantárgynál))

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	83	21.6	39.9	39.9
	2	36	9.4	17.3	57.2
	3	46	12.0	22.1	79.3
	4	43	11.2	20.7	100.0
	Total	208	54.2	100.0	
Missing System		176	45.8		
Total		384	100.0		

18) pszichológia (Ha igen, akkor melyik tantárgyon/szakon belül? (csak egy választ jelöljön meg minden tantárgynál))

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	78	20.3	38.0	38.0
	2	51	13.3	24.9	62.9
	3	55	14.3	26.8	89.8
	4	21	5.5	10.2	100.0
	Total	205	53.4	100.0	

Missing System	179	46.6
Total	384	100.0

**18) filozófia (Ha igen, akkor melyik tantárgyon/szakon belül?
(csak egy választ jelöljön meg minden tantárgynál))**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	108	28.1	52.4	52.4
	2	52	13.5	25.2	77.7
	3	32	8.3	15.5	93.2
	4	14	3.6	6.8	100.0
	Total	206	53.6	100.0	
Missing System		178	46.4		
Total		384	100.0		

**18) idegen nyelv (Ha igen, akkor melyik tantárgyon/szakon belül?
(csak egy választ jelöljön meg minden tantárgynál))**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	111	28.9	55.0	55.0
	2	34	8.9	16.8	71.8
	3	33	8.6	16.3	88.1
	4	24	6.3	11.9	100.0
	Total	202	52.6	100.0	
Missing System		182	47.4		
Total		384	100.0		

**18) valamely más tantárgy (Ha igen, akkor melyik tantárgyon/szakon belül?
(csak egy választ jelöljön meg minden tantárgynál))**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	108	28.1	74.5	74.5
	2	7	1.8	4.8	79.3
	3	20	5.2	13.8	93.1
	4	10	2.6	6.9	100.0
	Total	145	37.8	100.0	

Missing System		239	62.2
Total		384	100.0

19) Szükségesnek tartja-e az interkulturalizmus tartalmainak bevezetését a pedagógiai tanulmányok során?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	317	82.6	87.8	87.8
	2	44	11.5	12.2	100.0
	Total	361	94.0	100.0	
Missing System		23	6.0		
Total		384	100.0		

21) Ön szerint mely képzésben lenne a legjobb bevezetni az interkulturális nevelés és képzés tartalmait?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	137	35.7	37.7	37.7
	2	62	16.1	17.1	54.8
	3	14	3.6	3.9	58.7
	4	138	35.9	38.0	96.7
	5	12	3.1	3.3	100.0
	Total	363	94.5	100.0	
Missing System		21	5.5		
Total		384	100.0		

23) Ön személy szerint mennyire érdeklődik az interkulturalizmus témái iránt?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	28	7.3	7.6	7.6
	2	88	22.9	23.9	31.5
	3	178	46.4	48.4	79.9
	4	57	14.8	15.5	95.4
	5	17	4.4	4.6	100.0
	Total	368	95.8	100.0	
Missing System		16	4.2		

Total	384	100.0
-------	-----	-------
