



Koragyerekkori programok a fejlett országokban

Előszó

Az utóbbi két évtizedben a fejlett országokban, és hazánkban is egyre nagyobb figyelem övezi a koragyerekkort, az iskoláskort megelőző éveket. Az érdeklődés oka részben azonos, részben eltérő. A fejlett országokban a XX. század utolsó harmadáig a kisgyerekek gondozása, nevelése a család, elsősorban az anya feladata volt. A nők a szülés után többnyire kimaradtak a munkából, és csak akkor tértek vissza, mikor legkisebb gyermekük is iskolás lett. A huszadik század utolsó harmadától kezdve azonban az anyák többsége jóval hamarabb munkát vállal, minthogy gyereke iskolába menne, így a kisgyerekek ellátását nem lehet többé kizárólag a család feladatának tekinteni.

Ezt a megfontolást támasztják alá azok az adatok is, melyek azt mutatják, hogy a korai életszakaszban otthon nevelkedett gyerekek közül igen sokan – többnyire a szegénységben élő, iskolázatlan családok gyermekei – nem lesznek iskolaérettek tanköteles korukra, hátrányaikat nem tudják behozni az iskolai években, sőt, ezek tovább fokozódnak. Így egyre sürgetőbb feladat, hogy a társadalom tegyen valamit azért, hogy ezeknek a gyerekeknek sokkal inkább serkentő, alternatív környezetet biztosítson, úgy, hogy közben a családi kötelek is megmaradjanak. A koragyerekkori beavatkozások akkor a leghatásosabbak, ha azokat a család is megerősíti, ezért a programok egyik célja a szülők támogatása annak érdekében, hogy jobb szülők legyenek, sikeresebben tudják támogatni gyerekeik fejlődését.

A korai beavatkozások jelentőségére az 1970-es évektől az agykutatások is felhívták a figyelmet. Az eredmények azt mutatták, hogy az élet első hónapjaiban, éveiben alakulnak ki, szilárdulnak meg az agyban azok a struktúrák, melyek a későbbi fejlődést meghatározzák. A koragyerekkort nem lehet többé olyan életszakasznak tekinteni, mikor a gyermek elsősorban csak gondozást igényel. Ezzel egybecseng a közgazdászok figyelmeztetése: a korai életkorban történő beruházások haszna későbbi életkorban megtérül, ha viszont a legkisebb életkorban rossz irányt vesz valami, azt már csak nagy erőfeszítésekkel, magas költségekkel lehet helyrehozni a későbbiekben.

A fejlett országok többségében nincs minden gyermekre kiterjedő védőnői ellátás, általában bölcsőde sem létezik, és az óvodákat is másképp szervezik, mint nálunk. Az olyan területeken viszont, ahol sok rossz társadalmi, gazdasági helyzetű család él, kevés a munkalehetőség, a környék is leromlott, fokozott figyelmet fordítanak arra, hogy a gyerekeknek másfajta lehetőségeik is legyenek, mint amit családjuk tud kínálni nekik. A

koragyerekkori programok általában ezt a célt szolgálják: jobb, a gyermek fejlődését ösztönzőbb alternatívát kínálnak, mint amit a család saját erejéből biztosítani tudna.

Magyarországon is egyre inkább odafigyelünk a kisgyerekkorra, ennek azonban némiképp eltérő a történeti, társadalmi háttere, mint a fejlett országokban. Hazánkban és a volt szocialista tömb országokban az intenzív iparosítással már a 20. század közepétől a nők igen nagy része házon kívüli munkavégzésre kényszerült, általánossá vált a kétkeresős családmodell. Ezzel párhuzamosan az állam kialakította, illetve széles körben elterjesztette a kisgyerekek napközbeni felügyeletének intézményeit: a 3 éves kornál fiatalabbak számára az egészségügyi tárcához tartozó bölcsődét, a 3-6 évesek számára pedig az oktatásügy felügyelete alá rendelt óvodát. Mindkét intézmény közszolgáltatást nyújtott, így a családok csekély térítésért vehették igénybe, és legalábbis az óvoda – a legkisebb településeket kivéve – mindenütt elérhető volt. Sok nagyvállalat működtetett dolgozói gyerekei számára saját óvodát, bölcsődét, ahol a nyitvatartás az üzem munkarendjéhez igazodott, ezzel is könnyítve a családi, és a munkával kapcsolatos köteleességek összeegyeztetését.

Természetesen ekkor is léteztek családi megoldások a gyerekek napközbeni ellátására, de az óvodáskorú gyerekek túlnyomó többsége óvodába járt. Az 1970-es évektől a tankötelezettséget megelőző utolsó tanévben óvodába járni, vagy iskolaelőkészítő foglalkozásokon részt venni minden gyerek számára kötelező volt (és jelenleg is az). Nagyobb városokban működtek hetes óvodák is, ahol a különleges munkarendben dolgozó, vagy gyerekeik mindennapi ellátásában valamilyen okból akadályozott szülők helyezhették el gyerekeiket hétfőtől péntekig, a hétvégéket viszont együtt tölthették, így a családi kapcsolatok is valamilyen szinten megmaradhattak.

Az óvodában az 1980-as évek végéig intenzív iskolaelőkészítés zajlott: kiscsoportban még önkéntesen, középső és nagycsoportban viszont többnyire kötelező jelleggel részt kellett venni napi egy-két foglalkozáson, ami lehetett irodalom (ezen a részvétel végig önkéntes maradt), matematika, környezet, rajz, testnevelés és ének-zene. Az 1971-es Óvodai nevelési program előírta, hogy a nevelés során melyik csoportban milyen szintet kell megcélozni, mit kell elérni az év végére az egyes foglalkozásokon, valamint az önellátás: az önálló öltözködés, tisztálkodás, étkezés, valamint a társas kapcsolatok terén, így a szabályozás a gyerek életének, óvodában töltött idejének szinte minden területére kiterjedt. A csaknem teljes körű beóvodázottság, és az intenzív iskolaelőkészítés miatt szinte nem volt iskolaéretlen gyerek. A fogyatékkal élő gyerekek számára gyógypedagógiai óvodákat működtettek a nagyobb városokban. Az óvodai nevelési program 1989-es változata sokat visszavett az óvoda

iskolaelőkészítő funkcióiból, sokat lazított ezeken az elvárásokon, és egyértelművé tette, hogy az óvoda nem kis iskola.

A fejlett országokban tehát a XX. század utolsó évtizedétől kezdve egyre inkább felismerik, hogy a koragyerekkori fejlődés alapvető fontosságú a későbbi esélyek szempontjából. Ennek megfelelően a jobb helyzetű szülők saját forrásaikra támaszkodva nagy erőfeszítéseket tesznek már gyerekeik korai életszakaszában is a kicsik lehetőségeinek minél teljesebb kibontakoztatása érdekében; a deprivált környékeken, a rossz helyzetű családoknak viszont célzott koragyerekkori programok hivatottak hasonló lehetőségeket biztosítani.

Eközben Közép- és Kelet-Európában, valamint a Független Államok Közösségében az elmúlt két évtizedben egyre inkább jelentős nehézségeket jelentett a koragyerekkori napközbeni ellátások biztosítása. A Szovjetunió összeomlása az 1990-es évek elején maga alá temette azokat a forrásokat, azt az intézményhálózatot, azt a politikai rendszert, mely a legeldugottabb vidékeken is gyermekintézményeket működtetett (Handbook of ECD Experiences, Innovations, and Lessons from CEE/CIS). Mialatt ezek az országok a piacgazdaságra való átállással küszködtek, a koragyerekkori nevelés intézményeit – elsősorban a bölcsődéket, majd az óvodák egy részét is – sorra zárták be, főként vidéken, a hátrányos helyzetű településeken. A fennmaradó intézmények a létükért küzdenek, sok gyerek és szülő számára pedig hozzáférhetetlenek a jó minőségű kisgyerekkori napközbeni ellátások.

A települési lejtőn lefelé haladva egyre valószínűbb, hogy a helyi önkormányzat megfelelő források hiányában nem tudja működtetni a kisgyerekek napközbeni ellátását biztosító intézményeket, szolgáltatásokat. Tudjuk, hogy Magyarországon a szegénység a legkisebb településeken koncentrálódik (Ferge és mtsai, 2009), így pont azokban a falvakban nincs megfelelő koragyerekkori ellátás, ahol a gyerekek szegénysége ezt a leginkább szükségessé tenné.

Ezen a helyzeten többféle eszközzel próbáltak és próbálnak segíteni. A Biztos Kezdet Gyerekházak, a Gyerekesély program, az óvodák kinyitása a kisebbek felé, az integrált bölcsődei-óvodai nevelés, és számos civil kezdeményezés irányul arra, hogy a rossz helyzetű családokba születő gyerekek jobb lehetőségekhez is hozzájussanak, mint amit családjuk tud biztosítani számukra.

Ezen a ponton értünk el oda, hogy szükségünk van a fejlett országokban, szegénységben élő gyerekek számára kialakított programok tapasztalataira. Ez a kötet ennek az igénynek a hatására keletkezett. Célja kettős: egyrészt összefoglal néhány olyan elméletet,

melyek döntő hatással voltak a fejlett országok kisgyerekkori programjaira; másrészt bemutat néhány, viszonylag hosszabb tapasztalattal rendelkező, és hatásosnak bizonyult, vagy ígéretes eredményeket mutató programot. A kötetben összefoglalt különféle elméletek háttérét különböző tudományágak adják, más és más megközelítésből születtek, így az is előfordul, hogy bizonyos pontokon egymásnak ellentmondó állításokat is tartalmaznak. Véggkövetkeztetésük azonban azonos: a koragyerekkori programok szükségessége mellett érvelnek. Ezeket az elméleteket a fejezetek címe alatt jelzett művek alapján foglaltam össze, a szövegen belül csak azt jeleztem, ha az adott szerző valaki másra hivatkozik.

Az egyes programok bemutatása során sok ismerős elemmel találkozhatunk: a koragyerekkori programok sok olyan módszert, eljárást alkalmaznak, amit Magyarországon az óvodai nevelésben is széles körben használnak. Egy ponton azonban markáns különbség figyelhető meg, ez pedig az írás-olvasás tanításához való viszony.

Az iskoláskor előtti írásbeliség kutatása nyomán két, egymással szembenálló nézet alakult ki a szakirodalomban (Józsa és Steklács, 2009). Az egyik szerint az óvodáskorban nem érdemes az írás-olvasás előkészítését direkt módon elkezdni, ebben az életkorban a betűk tanítása elhanyagolható hatással van a későbbi olvasási sikerességre. Ez az álláspont a *kivárási (reading readiness)* mellett érvel, inkább a képességek fejlesztésére, és a gyermekek testi-lelki-fizikai egyensúlyának biztosítására helyezi a hangsúlyt, háttérbe szorul az ismeretek direkt módon történő átadása. A másik álláspont, amit *bontakozó írásbeliség (emergent literacy)* néven emleget a szakirodalom, azt hangsúlyozza, hogy „a gyermekek az írásbeliség számtalan formájával találkoznak már az iskoláskor előtt, különböző szinten ugyan, de rendelkeznek nyelvi tudatossággal, amelynek szerves részét képezi az írásbeliségre vonatkozó tudatosság. Ennek részeként ismernek betűket, van némi fogalmuk az olvasás-írás funkcióiról, és mindez a tudásuk alapját képezi az olvasástanulásnak” (Józsa és Steklács, 2009, 10. oldal). A bontakozó írásbeliség elmélete felhívja a figyelmet arra is, hogy mivel a gyerek egészen kicsi korától kezdve fokozatosan nő bele az írásbeliségnek az adott helyen és időszakban megjelenő formáiba, ebben a folyamatban nagy jelentősége van a család szokásainak, attitűdjeinek (Szombathelyiné Nyitrai, 2010).

Míg a kötetben bemutatott programok többsége tudatosan támogatja a bontakozó írásbeliséget, és direkt módon készíti elő az írás-olvasást, addig a magyar óvodarendszer filozófiája inkább a kiváráshoz közelít. Ugyanakkor törekszik arra, hogy olyan környezetet teremtsen, ami az iskolázott, rendszeresen író-olvasó családokat jellemzi: mesékkel,

versekkel, képeskönyvekkel, rajzolással, és sok más, az íráshoz, olvasáshoz szükséges készség fejlődését elősegítő tevékenységgel.

Anélkül, hogy elköteleződnék bármelyik álláspont mellett, érdemes elolvasni a világhírű író, Ámosz Oz visszaemlékezését szüleinek a vele szemben támasztott elvárásairól, valamint arról, hogyan tanult meg olvasni.

Egyedüli gyerek voltam, és mindkét szülőm az én gyenge vállamra terhelte csalódásainak teljes súlyát. Először is kötelességemmé tették, hogy jól egyek, sokat aludjam és tisztességesen mosakodjam – így akarták növelni annak esélyét, hogy felnőve valóra váltsam a saját fiatalságuk ígéreteit. Elvárták, hogy még az iskolába való beiratásom előtt megtanuljak írni és olvasni. Egymással versengve kecsgettettek kényeztetéssel és jutalommal, ha elsajátítottam a betűket (ami főleg volt, lévén hogy a betűk enélkül is lebilincseltek, és mintegy maguktól vésődtek a fejembe). Amikor pedig ötévesen valóságosan megtanultam olvasni, mohón halmoztak el kulturális vitaminokban gazdag, ízletes, de egyszersmind tartalmas szellemi táplálékkal.

Gyakran beszélgettek velem olyan témákról, melyeket más családok semmiképpen sem tartottak volna gyerekekre szabottnak. Anyám előszeretettel mondott mesét varázslókról, manókról, vámpírokról, az erdő mélyén meghúzódó bűvös házikókról, de komoly formában taglalt előttem bűnügyeket, különféle érzelmeket is, beszélt zseniális művészek életéről és szenvedéseiről, az elmebajokról és az állatok belső életéről. (408-409. oldal) (...)

És így lettem négy-ötéves koromra jóformán öntudatlanul afféle kis mutogatni való tárgy. Szüleim a felnőtt társadalom többi tagjával egyetemben tetemes vagyont fektettek belém, és nem lehettem olyan pökhendi és nagyképű, hogy korlátlan hitelt ne élvezzek. (410. oldal) (...)

Hogy mi volt az első könyv, amelyet magamtól olvastam el? Pontosabban, ha úgy mondom: apa annyiszor olvasta fel nekem az ágyban, hogy a végén betéve, szórul szóra fújtam a szövegét, és egy ízben, amikor apa nem ért rá, magammal vittem a könyvet az ágyba, és az egészet az elejétől végig előadtam magamnak. Úgy tettem, mintha olvasnék, úgy tettem, mintha én volnék az apám: még lapozni is ugyanott, ugyanánál a szóköznél lapoztam, ahol ő.

Másnap megkértem apát, hogy olvasás közben kövesse ujjával a szöveget – én meg az ujját követtem –, s mire ezt ötször vagy hatszor végigcsináltuk, alakja és a sorban elfoglalt helye szerint már minden szót felismertem.

Aztán eljött a perc, amikor mindkettőjüket meglephettem. Egy szombat reggel még amúgy pizsamásan kimentem a konyhába, és egy árva szó nélkül kinyitottam kettőjük közt az asztalon heverő könyvet, majd sorra mutogattam a szavakat, s mihelyt az ujjam hozzájuk ért, már ki is

mondtam őket. Szüleim büszkeségtől kótyagosan besétáltak a csapdába: mivel ekkora kolosszális csalást elképzelni sem tudtak, mindketten elhitték, hogy ez az ő különleges gyermekük magától megtanult olvasni.

De végső soron csakugyan magamtól tanultam meg. Felfedeztem, hogy minden szónak megvan a maga sajátos alakja, mintha például azt mondanánk, hogy a „bog” szó kerek archoz hasonlít, egyik oldalán profilban megrajzolt orral, a másikon szemüveggel, vagy hogy az „epe” két szemre emlékeztet, melyeket hídként köt össze az orr. Így olvastam el előbb-utóbb egyes sorokat, majd később egész oldalakat. (445-6. oldal)

Ámosz Oz: Szeretetről, sötétségről /Fordította Szántó Judit/

A fenti részlet kiválóan érzékelteti azt a rendkívül erős motivációt, amit Oz egészen kicsi gyerekkorától megkapott. A legtöbb gyerek bizonyosan nem kap ennyi ösztönzést az olvasásra, és csak nagyon kevesen lesznek felnőtt korukban világhírű írók. Ezzel együtt érdemes végiggondolni, mi a felelősségünk saját gyerekeink vonatkozásában, és mi a társadalom felelőssége azoknak a családoknak a gyerekeivel kapcsolatban, akik otthonról igen kevés, vagy éppen semmilyen ösztönzést nem kapnak ahhoz, hogy megtanuljanak, és szeressenek olvasni.

A bemutatott koragyerekkori programok ösztönzést, ötleteket adhatnak a hasonló területen dolgozó hazai szakembereknek munkájuk bővítéséhez, továbbfejlesztéséhez. Ugyanakkor felhívom a figyelmet, hogy ezek a programok jelen formájukban sok éves, esetenként több évtizedes próbálkozások eredményeképpen lettek ilyen vonzóak, kerek, áttekinthetőek. Ugyanezek az intézmények más kezdeményezéseikkel kudarcot vallottak, zsákutcába futottak, de később megtalálták azt az utat, ami aztán sikeresnek bizonyult. Hol többet, hol kevesebbet tárnak fel ezekből a kevésbé sikeres történetekből, de fontos szem előtt tartanunk, hogy ezek a programok nem néhány hónap alatt lettek ilyenné, mint amilyenek most láthatjuk őket.

Remélem, hogy a kötet írásai tájékoztató pontot, segítséget nyújtanak azoknak a szülőknek és szakembereknek, akik tenni szeretnének valamit annak érdekében, hogy minden gyerek élhessen azzal az alapvető jogával, hogy a fejlődését optimálisan támogató kisgyerekkori tapasztalatokban lehessen része.

Budapest, 2010. december

Bányai Emőke

Tartalom

Előszó

Elméleti megközelítések

Korai beavatkozások, késői hatások. Az emberi tőkébe való beruházás (Human capital)

Mi áll a gyermekkori egyenlőtlenségek hátterében?

Szakadék a teljesítmények terén

A szülő-gyerek kapcsolat hatása az agy fejlődésére a csecsemő- és kisgyerekkorban

A koragyerekkori ellátások típusai a fejlett országokban

A bontakozó írásbeliség (Early literacy)

Koragyerekkori programok

Head Start

Early Head Start

Carolina Abecedarian Program

Nurse-Family Partnership

HIPPY

HighScope Perry Preschool Program

A Harlem Children's Zone koragyerekkori programjai

Irodalom

Elméleti megközelítések

Korai beavatkozások, késői hatások. Az emberi tőkébe való beruházás (Human capital)

Karoly, Lynn A., and James H. Bigelow (2005): *The Economics of Investing in Universal Preschool Education in California, Santa Monica, California*. The RAND Corporation.
http://www.rand.org/pubs/monographs/2005/RAND_MG349.pdf

Az emberi fejlődés a genetikai örökség és a környezeti tényezők sokszintű összjátékának következménye, mindkettő kulcsszerepet játszik a fejlődés során. Az első életevek olyan szenzitív periódust jelentenek, mikor a kognitív funkciók, a társas készségek, a viselkedés, az önszabályozás, és a testi fejlődés megalapozódnak. A korai évek során számos tényező játszik szerepet az egészséges fejlődésben.

Ilyen a gondosodást nyújtó személlyel való kapcsolat, a kognitív stimuláció, a megfelelő táplálkozás, stb. Néhány gyerek akkor is egészségesen fejlődik, ha különféle stresszhatásoknak van kitéve, másoké lelassul rövidebb-hosszabb időre. A gyerekek egy csoportja már az iskolába lépés előtt jelentős hátrányokat szenved. A fejlődés gyakrabban lassul le bizonyos körülmények között, például ha a gyerek szegénységben él, csak az egyik szülő neveli, a szülő alacsonyán iskolázott, stb. A gyerekek különböző mértékben lesznek iskolaérettek tanköteles korukra. Az iskolaérettség nemcsak a kognitív készségeket jelenti, hanem a szocializációval, az önszabályozási képességgel, a tanuláshoz való viszonyal, a társas készségekkel is összefüggésben áll.

A hátrányos helyzetű gyerekek és jobb helyzetű társaik közötti különbségek fennmaradnak, sőt megerősödnek az iskolai évek során. A jobb helyzetű gyerekek többet profitálnak az oktatásból, így előnyeik tovább erősödnek. A hátrányos helyzetű gyerekek közül sokan speciális oktatásban vesznek részt, osztályt ismételnék, vagy kimaradnak az iskolából. Az iskolai kudarcok hátrányokhoz vezetnek a későbbi életszakaszban: alacsony szintű foglalkoztatottsághoz, a jóléti ellátásoktól való függéshez, bűnelkövetéshez. Ha ezek valamilyen mértékig csökkenthetők, az már jelentős javulást hozhat az életben.

A koragyerekkori beavatkozások célja, hogy kiegyenlítsék a veszélyeztető tényezők hatásait, melyek még az iskolába kerülés előtt negatívan befolyásolnák a gyerek életét. E programok célja ugyan azonos, de rendkívül sokféle keretben valósulnak meg. Különböznek céljaik tekintetében: más és más csoportoknak szólnak, egyesek például a szegénységben élő gyerekeknek, az egyszülős családoknak, stb. Eltérnek egymástól abban is, hogy a gyerekekkel

foglalkoznak, a szülővel, vagy mind a kettővel. Az egyes programok más és más korosztálynak szólnak, különféle szolgáltatásokat biztosítanak. Nagy az eltérés abban is, hogy gyakorisággal, milyen hosszan foglalkoznak a gyerekekkel, illetve a szülővel. Szolgáltatások színtere lehet a család, a látogatások néha végigvonulnak az első életéveken. Más esetben egy gyerekintézmény ad helyszínt a programnak, és a beavatkozás az óvodás- nagy iskoláskort megelőző időszakra, esetleg néhány hónapra, egy tanévre korlátozódik.

A szülők, a politikusok, és a közvélemény egyre nagyobb figyelmet szentelnek az első éveknél, és egyre inkább elismerik jelentőségét. Kutatások sora foglalkozott azzal, hogy ebben az időszakban a genetikai örökség, és a környezeti tényezők bonyolult összjátéka miként befolyásolja az agy fejlődését. Sok gyerek esélyei a szegénység, az ingerszegény környezet, a forrásokhoz való hozzáférés akadályozottsága miatt korlátozottak, nem tudják teljesen kibontakoztatni a bennük rejlő lehetőségeket. A koragyerekkori beavatkozások célja e hátrányok kiegyenlítése.

A huszadik század utolsó harmadában végzett kutatások bizonyították, hogy a csecsemő- és kisgyerekkori tapasztalatoknak döntő jelentősége van az agy fejlődése szempontjából. A tanulás igen korán, még a születés előtt elkezdődik. Minden korai tapasztalat nyomot hagy az agy szerkezetében, olyan útvonalak épülnek ki, vagy éppen blokkolódnak, melyek az agy későbbi működését messzemenően befolyásolják.

Az elmúlt évtizedekben a kora gyerekkor fontosságára azonban nemcsak az agykutatók, hanem a közgazdászok is felhívták a figyelmet. James Heckman Nobel-díjas közgazdász szerint a koragyerekkor kiemelkedően fontos időszak az emberi tőkébe (human capital) való beruházás folyamatában. Heckman (2006) szerint a korai életszakaszban való tanulás a későbbi sikerek alapja, a korai befektetések sokkal jobban megtérülnek, mint a későbbiek, a hátrányok kiegyenlítésére irányuló törekvések is sokkal kifizetődőbbek korai életkorban. Ekkor alakul ki a társadalommal szembeni pozitív vagy negatív beállítódás, ekkor teszünk szert olyan alapvető készségekre, mint a társakkal, illetve a felnőttekkel való együttműködés, ekkor kezdjük kiépíteni autonómiánkat, és így tovább. Így a kisgyermekkor ideális szakasz az emberi tőkébe való beruházás szempontjából, amihez képest a későbbi korrekciós beavatkozások, mint például az iskolai nehézségekkel küzdők felzárkóztatása, vagy a kimaradókkal való foglalkozás már sokkal kevésbé megtérülő beruházás.

A gyerekek nagy része első életéveiben sokféle támogatást kap otthon és a közvetlen környezetében, mások nem ilyen szerencsések. Sokféle tényező jelezheti a koragyerekkori különbségeket, melyek hatással lesznek arra, hogy a gyerekek iskolaérettek lesznek-e

tanköteles korokra. Ilyen tényező például a kis súllyal születés, ami gyakrabban fordul elő a hátrányos helyzetű családokban; nem egyenlők az esélyek az egészségügyi ellátásokhoz való hozzáférés tekintetében, sok gyerek él szegénységben, vagy olyan környezetben, mely nem támogatja a fejlődését, sok gyereket nem vesznek körül könyvek, nem mesélnek, énekelnek nekik. Ezek a tényezők valószínűsítik, hogy a gyerek nehézségeket fog tapasztalni az iskolakezdetkor.

A koragyerekkori beavatkozások egy része valamilyen intézményben történik, más részük családlátogatások formájában. Az intézményi programok célja az iskola-előkészítés, a számolás elemi formáinak megtanítása, a bontakozó írásbeliség támogatása. Ez utóbbi fogalom arra utal, hogy a gyerekek általában lényegesen korábban kapcsolatba kerülnek az írásbeliséggel, mint mielőtt formálisan elkezdődne az írás-olvasás tanulás, így a közvetlen környezet szokásainak ezen a téren is rendkívül nagy szerepe van (Szinger, 2007).

A gyerekek kortárs csoportban barátságokat köthetnek, begyakorolhatnak olyan társas viselkedésformákat, melyek szükségesek lesznek az iskolában. Az intézményekben zajló programok túlnyomórészt a gyerekekkel foglalkoznak, a családlátogató programok viszont a szülő-gyerek kapcsolatra fókuszálnak. Sok programban mind a két elem megtalálható: a gyerekekre, és a szülő-gyerek kapcsolatra is odafigyelnek, programonként eltérő módon és arányban.

A koragyerekkori programok eredményességét többféle módszerrel próbálják mérni. A legjobb mérések megpróbálják kiküszöbölni az egyéb tényezők hatását. A hosszú távú követések azt mutatják, hogy a korai beavatkozások akár hosszú évtizedekkel később is eredményeket hozhatnak az iskolai sikeresség terén, a foglalkoztatottságban, a társadalmi elvárásoknak megfelelő életvitel terén. Sokszor a szülők is profitálnak a korai beavatkozásokból, különösen az olyan programok esetében, melyek a szülők bevonását is céljuknak tekintik.

Szigorú szabályok szerint végzett tudományos kutatások bizonyítják, hogy a koragyerekkori beavatkozások rövid- és hosszútávon egyaránt kedvező hatást gyakorolnak a résztvevő gyerekek és családok életére. Az eredmények a kognitív fejlődés, az iskolai előmenetel terén mutatkoznak meg leginkább, kevesebbszer fordul elő a gyerekek bántalmazása, vagy elhanyagolása, jobb az egészségi állapotuk, kevesebben követnek el közülük bűncselekményt, mint a kontrollcsoportba tartozó, tehát a programban részt nem vevő, de azonos gazdasági, társadalmi háttérrel rendelkező társaik. Néhány program esetében már hosszú távú eredmények is megfigyelhetők. A programban résztvevők felnőtt korokban

kevésbé lesznek rászorulva a szociális ellátásokra, és jobbak a munkavállalási esélyeik, mint az összehasonlítás alapját képező csoportba tartozóknak. Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy a korai beavatkozásokkal csökkenteni lehet a rosszabb és jobb helyzetű gyerekek életminőségében, teljesítményében megmutatkozó különbségeket, de teljesen nem lehet kiegyenlíteni ezeket.

A koragyerekkori beavatkozások költséghatékony beavatkozásoknak bizonyulnak, mivel nagy összegek takaríthatók meg azzal, ha nem egy gyereknek kell osztályt ismételnie, nem kell költséges kezeléseket kapnia, nem kerül az igazságszolgáltatás látókörébe, és felnőtt életében jobb állásokhoz jut, így kereső, adófizető állampolgár lesz belőle.

A beavatkozások általában jobb eredményt hoznak, ha képzett személy vezeti őket, az intézményes programok esetében jobb hatásúak azok a programok, ahol egy felnőtt kevesebb gyerekekkel foglalkozik, és az intenzív programok jobb eredményeket hoznak, mint a kevésbé intenzívek.

Mi áll a gyermekkori egyenlőtlenségek hátterében?

Paul Tough(2009): *Whatever it takes.*
Geoffrey Canada's Quest to Change Harlem and America
Mariner Books, New York

Miért szegények, és miért maradnak szegények? Mi az, ami segíthetne nekik kikerülni a szegénységből? A szegény gyerekek életét csak heroikus erőfeszítésekkel, vagy alkalomszerűen előforduló csodákkal lehet megváltoztatni, vagy olyan programszerű, sztenderdizált eljárásokkal, melyek országosan, széles körben elterjeszthetőek? Milyen korán kell kezdeni a beavatkozásokat? Milyen mértékben van szükség a szülők közreműködésére? Mibe fog kerülni mindez?

Többek között ezekre a kérdésekre keresték a választ az 1960-as évek elején az Egyesült Államokban. A válaszok alapvetően két csoportba sorolhatók. Az egyik típusú válasz azokra a társadalmi és gazdasági erőkre mutat rá, melyeket az egyes ember nem tud befolyásolni. E megközelítés szerint a piacgazdaság úgy működik, hogy a munkaképes korúak egy bizonyos százaléka mindig is munkanélküli lesz. Emiatt nincs a szegényeknek megfelelő otthonuk, táplálékuk, a megélhetéshez elegendő pénzük. A másik megközelítés a szegények rossz döntéseit okolja, illetve a jóléti programokat, valamint az ezeket működtető szervezeteket; és az államot is felelősnek tartja a helyzet továbbörökítéséért. A bűnözés összefügg a szegénységgel, amit pusztán rendőri intézkedésekkel nem lehet felszámolni, csak a szegénység káros következményeivel együtt csökkenthető. A „Miért szegények a szegények?” kérdésre az 1960-as években az Egyesült Államokban a reformerek válasza ez volt: „Mert az állam nem segít eleget.”

Lindon B. Johnson elnök *Szegénység elleni háborúja* segített tettekre fordítani a szegénység felszámolásával kapcsolatos elképzeléseket, mely során dollár billiókat költöttek a szegénység elleni küzdelemre. Reménytelen időszak volt, ami azonban nem tartott sokáig: az évtized végére a vietnami háború felemésztette a forrásokat, melyeket korábban szociális célokra szántak.

1965-ben jelent meg Daniel Patrick Moynihan cikke, *The Negro Family: The Case for National Action* (A néger család: országos beavatkozásra van szükség) címmel. Moynihan

szerint a gettóban élő családokban tapasztalható „patológia”: a törvénysértések, a válások, az egyedülálló anyák magas aránya a rabszolgaság, az előítéletek következménye, és a nemzet közös felelőssége, hogy valamit kezdjen ezzel a helyzettel.

A második beszámoló az Egyesül Államok Oktatási Hivatala megrendelésére született. James S. Coleman riportja 1966-ban nyíltan kimondta, hogy az Egyesült Államokban az oktatás nem biztosít egyenlő esélyeket a fehér és a fekete gyerekeknek. A probléma azonban nem elsősorban anyagi természetű. Korábban a többnyire fekete gyerekek által látogatott iskolák valóban kevesebb finanszírozást kaptak, a hatvanas évek közepére ez a hátrány kiegyenlítődött. A fő különbséget Coleman szerint nem az iskolai finanszírozás hiányosságai, hanem a családi háttér jellemzői okozzák.

Az 1970-es években az e területen korábban fontos szerepet játszó liberálisok háttérbe szorultak. Ebben a vákuumban jelentek meg konzervatív gondolkodók írásai, elsőként Charles Murray könyve, a *Losing Ground* (Talajvesztés) 1984-ben, mely másféle történetfelfogásból közelítette meg, és ellenkezőképpen tette fel a kérdést: „Miért éppen azok a szegények, akik szegények?” Murray válasza így hangzott: „Mert az állam túl sokat segít”. Murray szerint a *Szegénység elleni háború*, és az ehhez kapcsolódó, elsősorban gyerekes családoknak nyújtott ellátások, mint az *Aid for Families with Dependent Children* (rendszeres gyermekgondozási segély), nemcsak hogy nem segítették a szegényeket, hanem kifejezetten ártottak nekik. Miközben a jóléti kiadások az össznemzeti termék (GNP) 11 százalékáról 19 százalékára emelkedtek 1965 és 1980 között az Egyesült Államokban, addig az egyszülős szegény amerikai családok aránya megkétszereződött, a fekete fiatalok munkanélkülisége ugyanebben az időszakban 20 százalékról 33-ra emelkedett. A bűnesetek száma országos szinten megháromszorozódott ez alatt az idő alatt. Murray szerint mindez a jóléti rendszer számlájára írható, így a helyzet javítása érdekében egyfajta radikális szociáldarwinizmust javasolt.

Murray könyvére válaszképpen született 1987-ben a liberális gondolkodó, William Julius Wilson könyve, a *The Truly Disadvantaged (A valóban hátrányos helyzetűek)*. Igaz ugyan – állította –, hogy a gettók világában megjelentek ezek a válságjelenségek, de ez nem az állami beavatkozásoknak köszönhető. Az amerikai társadalom a második világháború óta egy sor nagy erejű társadalmi változáson esett át. Az amerikai gazdaságban lassanként megszűntek azok az alacsony képzettséget igénylő munkák, melyek a fekete munkaerőt a század közepén felszívták. Helyette fehér galléros állások alakultak ki, melyeket sok alacsonyabban képzett fekete munkás már nem tudott megkapni, vagy megtartani.

Wilson beszámolója szerint 1970 és 84 között New Yorkban csaknem félmillió alacsony képzettséget igénylő állás szűnt meg, és 240000 olyan jött létre, melyhez felsőfokú végzettségre volt szükség. Szétnyílt az olló a feketék és a fehérek foglalkoztatottsága között: míg 1965-ben a munkaképes korú fekete férfiak 82 %-a foglalkoztatott volt, szemben az azonos korú fehérek 80%-ával, 19 évvel később a feketék foglalkoztatottsága 58%-ra esett vissza, szemben a fehérek 78%-ával. Ez a két tendencia vezetett a városi fekete szegénység extrém koncentrációjához a nagyvárosokban. Az izoláció tovább fokozta a nehézségeket: míg 1980-ban a szegény fehérek kétharmada vegyes jövedelmi összetételű környéken lakott, addig a szegény feketéknek csak 15 %-a. Ezzel együtt járt a bűncselekmények, a fiatalkori terhességek, a kizárólag szociális jövedelmekből élők magas aránya.

Wilson szerint a helyzetet súlyosbította a fehérek elköltözése a többségben feketék lakta gettókba, mivel megszűnt az a köztes társadalmi zóna, melynek tagjai szerepmódként szolgálhattak volna, mely azt a hitet erősítette volna, hogy érdemes tanulni, mert az hozzásegít a munkához, és a szegénységből való kiemelkedéshez. A kiköltöző jobb helyzetűek nélkül a deviancia vált a bevett normává, a munkanélküliség a szokásos életformává; a gyerekek nem tanultak és a tanárok nem tanítottak, mindenki frusztrált volt.

Wilson javaslata hasonlóan átfogó volt, mint Murray-é, csak az ellenkező irányba mutatott. Véleménye szerint rövid távon fenn kell tartani a munkavállalást segítő, jövedelempótlást szolgáló, és oktatási programokat, de a gettóban mutatkozó társadalmi diszfunkciókat csak olyan átfogó intézkedésekkel lehet felszámolni, melyek a teljes foglalkoztatottságot, és a kiegyensúlyozott növekedést tűzik ki célul. Ehhez univerzális gyerekellátásokra, családtámogatásra, stb. van szükség, ami javítja a gettóban élők helyzetét, megváltoztatja normáikat és szokásaikat.

Charles Murray és Richard Herrnstein 1996-ban megjelent könyve, a *The Bell Curve (A haranggörbe)*, ismét a másik irányba lengette ki az ingát. Ebben a könyvben a szerzők úgy érvelnek, hogy a gazdag és szegény, a fekete és fehér gyerekek iskolai teljesítménye közötti egyre nagyobb különbség nem a családok működésével, hanem az intelligencia különbségeivel magyarázható, mely öröklött jellege miatt nem befolyásolható szociálpolitikai eszközökkel, felesleges pozitív diszkriminációval kísérletezni. Ez a könyv indította el a nagy port felvert intelligencia-vitát, melyben a támogatók az intelligencia örökletes jellege mellett érveltek, és azt állították, hogy a különbségek kiegyenlítésére irányuló erőfeszítések hiábavalóak.

Az intelligenciát determinisztikusan meghatározó faktornak tartó nézetekkel szemben mások a mérések bizonytalanságára, az intelligencia fogalmának középosztályi értékek szerinti meghatározottságára, valamint az intelligencia változtathatóságára hívták fel a figyelmet. James Heckman (2006) szerint Murray és Herrnstein könyve jól mutatja, hogy a sztenderdizált teszteredmények jól előrejelzik, hogy később ki fog egyetemre járni, illetve jobban keresni. Az alacsony pontszámokat szerzők nagyobb valószínűséggel lesznek felnőtt korukban munkanélküliek, jóléti ellátásokra szorulók. Heckman szerint azonban Murray-ék rossz következtetést vontak le ebből a helyesen felismert összefüggésből. A különbségek nem genetikailag meghatározott, megváltoztathatatlan tényezőre vezethetők vissza, mint az intelligencia. Ezt mutatták azok a vizsgálatok is, melyekben egyetértő ikrek közül a pár jobb körülmények között felnövekvő, örökbefogadott tagja a későbbiekben lényegesen jobb eredményeket ért el kevésbé rosszabb körülményének között nevelkedő ikertestvérénél. Ez a feje tetejére állította a *The Bell Curve* érvelését: a különbségek tehát mérhetők, megváltoztathatók, a későbbi sikerek alapját adó készségek taníthatók.

Szakadék a teljesítmények terén

Paul Tough (2009): *Whatever it takes.*
Geoffrey Canada's Quest to Change Harlem and America
Mariner Books, New York

Az 1990-es években Amerikában, főként a jobb helyzetű társadalmi rétegekben intenzív érdeklődés kezdődött a kora-gyerekekkel kapcsolatban. 1994-ben jelent meg a *Starting Points: Meeting the Needs of Our Youngest Children (A kiindulópont: a legkisebbek szükségletei)* címmel egy tanulmánygyűjtemény, ami a gyerek kognitív fejlődése terén az első három év alapvető jelentőségével foglalkozott. A könyv agykutatók tanulmányaira támaszkodva arra figyelmeztetett, hogy a nem megfelelő korai ingerek miatt (sok egyszülős, szegény család, és dolgozó anya) a gyerekek jelentős része nem lesz iskolaérett, mire iskolába kerül. Ezzel egy időben mérték fel, hogy a felnőtt korú amerikai lakosság egynegyede nem tud megfelelően írni, olvasni, egy olyan korszakban, mikor ezek nélkül a készségek nélkül szinte lehetetlen sikeresen élni.

Az agykutatók üzenete elsősorban a felső középosztályt érte el: Ha sikeres szülő akarsz lenni, akkor korán kell kezdeni, minden fontos, ami a kicsivel történik, élete első napjától fogva, sőt, még azelőtt. Új iparág épült a koragyerekkorra: könyvek, játékok, jelentek meg, a Newsweek *Your Child from Birth to Three (Gyermekek első három éve)* címmel különkiadásban foglalkozott a koragyerekkor jelentőségével, *Baby Einstein* videók kerültek a piacra. 1997-ben Bill és Hilary Clinton a Fehér Házban konferenciát tartott a kisgyerekkori fejlődés jelentőségéről. A baba-forradalom a középosztályok lakta kertvárosokban zajlott; a szülők az új kutatási eredményekről, és a minél sikeresebb fejlesztési lehetőségekről beszéltek a játszótereken.

A szegénynegyedek, a gettók lakóit azonban nem érte el a baba-forradalom, New Yorkban a 110. utcától északra mindebből semmi sem volt érzékelhető. A gettóban élők nem úgy tekintenek a mindennapi életre, mint ismeretszerzési alkalmak sorozatára. A tanulásra úgy gondolnak, mint ami az iskolában történik. Az 1990-es évekig nem volt olyan program, mely a Harlemben élő szülők figyelmét felhívta volna arra, miért is olyan fontosak az első évek.

Egy gettóban élő gyerek számtalan akadállyal kerül szembe: rosszak az iskolák, szegényesek a lakáskörülmények, rossz minőségű a táplálék, kevesebb a könyv, a fejlődést serkentő játék, kevésbé iskolázottak, ugyanakkor fiatalok és túlterheltek a szülők.

A teljesítménybeli különbségek egy sor kérdést vetettek fel. Létre lehet-e hozni egy pusztán a teljesítményen alapuló társadalmat, vagy egy csoport mindig ki lesz zárva a sikerből, mert a játékszabályok úgy vannak kialakítva, hogy ők ne nyerhessenek? A szegény gyerekek életét csak heroikus erőfeszítésekkel, vagy alkalmasszerűen előforduló csodákkal lehet megváltoztatni, vagy olyan programszerű, sztenderdizált eljárásokkal, melyek országosan, széles körben elterjeszthetők? Milyen korán kell kezdeni a beavatkozásokat? Milyen mértékben van szükség a szülők közreműködésére? Mibe kerül mindez? Milyen előnyökkel rendelkeznek a középosztályi gyerekek, amitől aztán sikeresebbek lesznek? Milyen készségekre van szükségük a szegény gyerekeknek ahhoz, hogy versenyképesek legyenek? Hogyan kell beavatkozni a szegény gyerekek és családjuk életébe ennek érdekében?

Az Egyesült Államokban az 1980-as években a figyelem középpontjába került, hogy a szegények és gazdagok, valamint a fehérek és színes bőrűek közötti teljesítmény-különbség már nagyon korai életkorban megmutatkozik. Mire a gyerek óvodába kerül, a különféle sztenderdizált tesztek már nagy eltérést mutatnak. 1998-ban Christopher Jencks és Meredith Phillips összegyűjtött, és *The Black-White Test Score Gap (A feketék és a fehérek teszteredményei közötti eltérés)* címmel megjelentetett egy ezzel a témával foglalkozó tanulmánykötetet. A szerzőpáros véleménye szerint a szegény gyerekek kognitív képességeinek fejlesztése érdekében elsősorban abban kell változást elérni, ahogy szüleik foglalkoznak a kicsikkel.

Az 1980-as évek elején Betty Hart és Todd R. Risley 42, különböző bőrszínű és társadalmi csoporthoz tartozó, újszülöttet nevelő családot látogatott meg havonta, két éven keresztül. A látogatás egy óráig tartott, ezalatt minden szót rögzítettek, ami elhangzott. A felvételeket leírták, és a szülők kommunikációs stílusát elemezték. Három csoportot alakítottak ki: a jóléti ellátásokból élőkét, a munkásosztályi, valamint az értelmiségi szülőkét. A szókincs terjedelme egész kicsi kortól kezdve nagy különbséget mutatott. Hároméves korra az értelmiségi családok gyerekeinek szókincsé átlag 1100 szó volt, míg a jóléti ellátásokból élőké 525 szó. A gyerekek intelligencia hányadosa együtt mozgott a szókincsükével: az értelmiségi gyerekeké átlagosan 117 volt, a másik csoporté átlag 79.

A gyerek szókinccse aszerint alakul, hogy a szülei mennyit beszélnek hozzá. Hároméves korukra az értelmiségi gyerekek háromszor annyi szót hallottak, mint a másik csoportba tartozók. Nem csak a szavak mennyisége számít, hanem minőségük is. Az értelmiségi gyerek sokkal több biztatást hall, sokkal kevesebb tiltást, és viszont. A beszéd összetettsége is változó. Minden gyerek hall bizonyos alapvető, egyszerű utasításokat és felszólításokat, de a jóléti ellátásokból élők gyerekei mást se hallanak. A jobb környezetben élő gyerekekkel sokkal több témáról beszélnek, múltról és jövőről, érzésekről, ok-okozati kapcsolatokról. Érzések, absztrakciók jelennek meg, melyek sokkal jobban segítik az értelmi fejlődést, mint az egyszerű utasítások. Hart és Risley erős összefüggést mutatott ki az otthoni beszélgetések minősége és a későbbi intelligenciahányados között.

Robert Bradley és Bettye Caldwell (1981) az otthoni szülői viselkedés vizsgálatára egy megfigyelésen alapuló értékelő módszert dolgozott ki, amit *Home Observation for Measurement of the Environment (HOME Inventory, Az otthoni környezet felmérése)* néven emlegettek. Az eljárást a nyolcvanas évek során többször is átdolgozták, az 1990-es években ismét népszerű mérőeszköz lett. A kérdező készített egy interjút a gyerek elsődleges gondozójával – rendszerint az anyával –, majd az anya-gyerek interakcióval kapcsolatos megfigyeléseket végzett.

A *Three-Bag Assessment (Három csomag)* hasonló értékelő eljárás volt, mely során az anya és a gyerek játékából tíz percet videóra rögzítettek. Három csomagot kapott minden család, az egyikben egy könyv, a másikban egy kirakós játék, a harmadikban egy babakonyha volt. Az anyának azt az utasítást adták, hogy játsszon a gyerekekkel, amit aztán videóra rögzítettek, és később ezt értékelték. Minél jobb környezetbe született egy gyerek, annál több esélye volt arra, hogy szüleitől érzékeny, ösztönző reakciókat kapjon, és később jól teljesítsen a teszteken. Felmerül az a kérdés, hogy ez a két dolog ok-okozati összefüggésben áll egymással, vagy csak egybeesés okozza? Lehet-e egyáltalán mérni egy olyan szubjektív dolgot, mint a gyereknevelés? Az erre vonatkozó elméletek, és az ezzel kapcsolatos attitűdök koronként és kultúránként változnak, ezek a tesztek viszont rigid és változatlan elvárásokat fogalmaznak meg azzal kapcsolatban, mi a jó és a rossz.

Annette Lareau (2003) 88 családot követett 3 hétig antropológiai módszerekkel. Megfigyelései szerint a középosztályi családokban a gyerek fejlődését a szülő felelőségének tartják, folyamatosan tervezett tevékenységekkel segítetik elő (edzés, zene, múzeumlátogatás), kis felnőttekként beszélnek velük, bevonják őket a beszélgetésbe, megtanítják, hogy szerezzék meg a szükséges szolgáltatásokat. A munkásosztálybeli, és a

szegény családok sokkal több szabadságot adnak a gyerekeiknek, a kicsik azzal tölthetik a délutánt, amivel akarják, de nem beszélhetnek vissza, nem kérdőjelezhetik meg a tekintélyt. A gyerekek sokkal jobban elszórakoztatják magukat, több időt töltenek a családdal, a kortársakkal, és kevesebbet a szakemberekkel. Élesebb és tisztább határ választja el a felnőttek és a gyerekek világát, sokkal természetesebben nőnek fel.

Mindkét módszernek vannak előnyei és hátrányai. A középosztályi szülők erőfeszítései nagy terhet jelentenek az amúgyis túlterhelt szülőknek, kimerítőek a gyerekeknek, az individualizmust erősítik a közösségi, családi értékekkel szemben. A gyerek időtöltése fontos a szülőnek; ami neki fontos, az a szülőnek is számít, és ez magabiztossá teszi a gyereket. Megtanul érvelni, egyezkedni, ez később előnyére válik az intézményekkel való kapcsolatban.

A munkásosztálybeli, és a szegény gyerekek megtanulják, hogy viselkedjenek egy informális kortárs csoportban, hogyan töltsék a szabadidejüket, hogyan építsenek ki stratégiákat. Ezeket a felnőttek világától független, következmények nélküli tevékenységeknek tartják. Szemkontaktust nem tartanak, mert azt fenyegetőnek érzik, holott a későbbiekben, egy állásinterjún ez fontos elvárás.

Minden gyerek azt tanulja meg, amit a családja nagyra értékel, de a családon kívül az olyan fontos intézményekben, mint például az iskola, a középosztályi értékeket tartják többre. A középosztályi családok nem tudatosan örökítik át az előnyök nagy részét. A felemelkedő családokban a szülők gyerekeiket már középosztályi értékek szerint nevelik, még ha maguk nem is ezt élték át gyerekkorukban. A középosztálybeli gyerekek életük első napjaitól kezdve extra segítséget és fejlesztést kapnak.

A hátrányos helyzetű fiatalok munkaerőpiacra kerülését elősegíteni kívánó törvény, a *Job Training Partnership Act* (1982) hatásainak elemzése során világossá vált, hogy hatástalan volt az a törekvés, mely tréningekkel kívánta felkészíteni a fekete fiatalokat a munkavállalásra, a jóléti ellátások alternatívájaként. A program egyszerűen nem működött: a tréningre járó fiatal feketék kevesebbet kerestek, mint a kontrollcsoport. A munkavállalásnál nem csak a kognitív képességek számítanak: a türelem, a kitartás, az önbizalom ugyanolyan fontos, nemcsak az iskolában, hanem a munkaerőpiacon is.

A 70-es évek koragyerekkori programjai, a *HighScopePerry Preschool Program*, a *Carolina Abecedarian Program* hatásainak követése során bebizonyosodott, hogy a korai beavatkozások hosszú távon is sikeresek, kifizetődőek; de ha az esélyek kiegyenlítése nem kezdődik el idejében, akkor már évről évre nehezebb lesz a feladat, és egyre kevesebb eredmény várható.

A 21. század elején a gettóban élő gyerekek egyetlen esélye a felemelkedésre az iskola. Claudia Goldin és Lawrence F. Katz (2008) szerint az Egyesült Államokban, a 20. században az oktatás története két szakaszra osztható. 1970-ig gyors mennyiségi növekedés zajlott le. Míg 1910-ben 9% volt diplomás, 1970-ben már 77%. Az oktatás demokratizálódása hozzájárult, hogy az USA a föld egyik leggazdagabb állama legyen, ugyanakkor csökkentette a társadalmi osztályok közötti különbségeket. 1980. körül azonban mindkét tendencia leállt, a diplomát szerzők aránya ma is 77%, közben az egyenlőtlenségek elkezdtek újra emelkedni. Azok a fiatalok, akik kimaradnak az iskolából, és később térnek vissza, már kevésbé tudnak profitálni az oktatás előnyeiből.

A szegény gyerekek oktatását az Egyesült Államok nem csak a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentése érdekében tartja fontosnak, hanem azért is, hogy gazdaságilag versenyképes maradjon a feltörekvő európai és ázsiai országokkal szemben. A visszacsúszás ugyanakkor egyértelmű: 1995-ben az Egyesült Államokban volt a legmagasabb a felsőoktatásban részt vevők aránya, 2006-ra a 14. helyre esett vissza. Hasonló teljesítménycsökkenést mutatnak a PISA-vizsgálatok adatai is, írás-olvasás, és matematika terén. Az iskolák nem tudják kompenzálni azokat a kisgyermekkorban elszenvedett hátrányokat, melyek miatt a gyerekek iskolaéretlenek lesznek tanköteles korukra.

Ahhoz, hogy egy városi szegény gyerek életét meg lehessen változtatni, korai és folyamatos beavatkozásra van szükség, több időre az iskolában, és iskolán kívüli segítségre. Meg kell próbálni bevonni a szülőket, ha nem sikerül, kompenzálni kell a hiányukat. A kognitív képességek mellett a társas, érzelmi készségek fejlesztése is rendkívül fontos.

A szülő-gyerek kapcsolat hatása az agy fejlődése az csecsemő- és kisgyerekkorban

Sue Gerhardt (2009): *A szükséges szeretet*
Animula, Budapest

Az 1970-es évektől Daniel Stern, pszichiáter (1985) videofelvételeket készített anyagyerek kapcsolatáról, mindennapi helyzetekben. A felvételek elemzésével a korábbiaknál összetettebb képet kapott az élet első szakaszáról. Munkájára hatással volt John Bowlby (1969, 1973, 2009) és Mary Ainsworth (1970) nevéhez köthető, a hatvanas-hetvenes években megfogalmazott kötődélmélet.

A felvilágosodásból eredeztethető lineáris gondolkodást a hetvenes években egy sokkal interaktívabb megközelítés váltotta fel, melyet messzemenően befolyásoltak a kibernetika felfedezései. Az antropológus Gregory Bateson (1972) a rendszerek változékonyságára hívta fel a figyelmet: az életben maradáshoz minden rendszernek folyamatosan alkalmazkodnia kell a környezetéhez, valamint a benne lévőknek egymáshoz. Az emberi viselkedés, a családi kapcsolatok megértéséhez is ez adhatja az alapot: az emberek viselkedése kölcsönhatásban áll egymással, és a körülöttük élőkkel, valamint az élettelen környezetükkel is.

Az idegkutatások tanúsága szerint a csecsemőkor az a szakasza az életünknek, amikor – még ha nem is vagyunk képesek tudatosan felidézni – semmi sem merül feledésbe, hanem beépül a szervezetünkbe, hatással van későbbi várakozásainkra és viselkedésünkre. A káoszelméletből átvett elmélet szerint, a kiinduló szakaszban történő apró eltérés felerősödik, és a végeredményben óriási különbséget okoz.

Peter Fonagy (2003), a korai kötődéssel foglalkozó egyik legnevesebb kutató szerint az agy közösségi szerv, amely kapcsolatokban, a másokkal való interakciókban fejlődik. Így formálódik pszichés struktúránk, így alakulnak az érzelmeink. Az egyedi ember rezponzivitási (válaszkészségét illető) mintázatának megértéséhez nélkülözhetetlen azoknak a korai tapasztalatoknak a megértése, melyeket még az anyaméhben, illetve csecsemőkorunkban szereztünk.

A terhességgel, szüléssel, az újszülöttekkel és kiscsecsemőkkel kapcsolatos tapasztalatok sokáig elsősorban a nők világához tartoztak, anyák beszéltek róla egymás között, szűk családi körben, vagy a gyerekorvossal, de mindez nem tartozott a nyilvánosság

elé. A hatvanas évek nőmozgalmai azonban kivívták, hogy a nők nyilvánosan beszélhessenek ezekről az élményeikről, így átjárhatóbbakká váltak a privát és a nyilvános élet határai.

Az idegtudomány újabb eredményei szerint a csecsemő egy interaktív projekt, akinek a szervezetében már kialakultak az életműködés feltételei, de sok közülük még befejezetlen, csak a vele kapcsolatban álló felnőttek reakciói alapján fejeződik be a programozása. A normálállapot beállítása a csecsemő közvetlen környezetében lévő emberekkel való interakció során zajlik. A depressziós anyák gyerekei az alacsony ingerszintre, a pozitív érzelmek hiányára hangolódnak rá, míg a túlzottan is aktív anyák gyerekei a túlingerelt állapothoz szoknak hozzá. A megfelelően ellátott csecsemő felé reszponzívan fordul az őt gondozó felnőtt, rendszerint az anya, segítségére van abban, hogy a kicsi kényelmetlenségét, fájdalmát elhárítsa, és a kicsi visszatérhessen a számára kényelmes állapotba.

A biztonságosan kötődő gyerek azt tapasztalja, hogy szülei meg fogják nyugtatni, ha valami rossz éri, és nem fogják hagyni, hogy sokáig szenvedjen. A mindennapi interakciók során lezajló változásokból idővel mintázatok alakulnak ki, melyek lassanként értelmet nyernek. Így a reakciók jellege már az első hetekben, hónapokban kialakul, és ez sokkal inkább függ a gondozó személyek válaszaitól, mint a baba genetikai adottságaitól. A „nehéz csecsemő” a szülők elérhetetlenségének, vagy éppen túlzott gondoskodásának, tolakodásának következménye.

A depressziós anyák számára nagy nehézséget okoz, hogy gyerekeik igényeire reagáljanak: például nem veszik fel, nem próbálják megnyugtatni a kicsit, mikor sír. Így a csecsemők is depresszív módon reagálnak a többi emberre, bizonytalanul kötődnek, gyengébb a teljesítményük, és érzelmi problémáik későbbi életkorban is megmaradnak. Az általános rossz érzésből lassan válik ki a csalódottság, fokozatosan tudatosulnak a különféle hiányállapotok, vagy irritációk, lépésről lépésre differenciálódik a kép, a szülő visszajelzései alapján. Az anya lélektani értelemben tükröt tart a gyereknek, megmutatja, megnevezi a kicsi érzelmeit, így egy olyan világba vezet be, ahol megértjük saját magunk, és mások érzelmeit. A tolakodó anyák gyakran megpróbálják felülírni a csecsemő kezdeményezéseit. Általában az ilyen kapcsolatokban alakul ki a bántalmazás.

A legtöbb szülő azonban a skála két széle között áll, és elegendő figyelmet szentel a gyerekének ahhoz, hogy a kicsi érzelmi és fizikai biztonságban lehessen; megérti a jelzéseit, és szabályozza a gyerek állapotát. A korai szabályozás jelentős része nem verbális úton történik, hanem mimikával, a hang tónusával, az érintés milyenségével. Az anya is felveszi a gyerek állapotát, kapcsolatot alakít ki vele, visszatükrözi az érzéseit, és közben fokozatosan

visszavezeti a gyereket egy nyugodtabb állapot felé, ringatással, hangjának mélyítésével, stb. Azok az anyák és gondozók, akik nem tanulták meg felismerni saját érzelmeiket, maguk is tovább öröközik a hibás köröket. Az ő szülei sem vették észre az ő érzéseiket, nem reagáltak rájuk, így egy olyan belső munkamodell alakult ki, mely nem számol azzal, hogy ha bajban vagyunk, akkor észre fognak venni, és segíteni fognak rajtunk.

Az a szülő, aki nem tanulta meg, hogyan kezelje kényelmetlen érzéseit, ezeket minél hamarabb el akarja távolítani magától. Így a gyereknek kell segíteni a szülőt azzal, hogy érzéseit elfojtja, látszólag közömbös és nyugodt marad. Így jön létre az elkerülő kötődési mintázat. Az a gyerek viszont, aki azt tanulja meg, hogy időnként reagálnak a jelzéseire, máskor nem, figyelemmel kíséri a szülő állapotát, hogy felismerje, mikor tudja felhívni magára a figyelmet. Az ilyen gyerek ambivalens kötődést alakít ki, és szinte tapad másokra, hogy minél több visszajelzésben legyen része.

Néha a szülők traumatikus élményeik hatására képtelenek az alapvető szülői feladatokat ellátni, és nem tudnak olyan biztos alapot adni, ahonnan kiindulva a gyerek felfedezheti a világot. A szülő elnyúló stresszes állapota lehetetlenné teszi, hogy elegendő figyelmet szenteljen gyerekének. Ilyen esetekben sokszor dezorganizált kötődés alakul ki. Ezek a diszfunkcionális szülői reakciók nemcsak a gyerek érzelmeit, hanem a testi folyamatait is összezavarják.

Társas lényekként figyelemmel kísérjük a körülöttünk lévők érzelmi állapotát. Mikor rezonálunk egymásra, a mi agyunkban is ugyanazok az idegpályák kerülnek ingerületi állapotba, mint a másikéban, így részesülünk bizonyos mértékig egymás tapasztalataiból, és így alakul ki kölcsönhatás közöttünk. Agyunkat csecsemőkorunkban a környezetünkben élő felnőttek programozzák be, így kapcsolódunk be az adott család, társadalmi csoport kultúrájába. A csecsemőnek kielégítő tapasztalattal kell szereznie a függésről ahhoz, hogy később függetlenné válhasson.

A tipegős korú gyerekek szülei arcáról olvassák le, mit tehetnek, és mit nem. Az anya vagy az apa tekintete és mosolya az agy növekedését serkenti, főként kisgyerekkorban. Ugyanakkor a rosszalló tekintetek is elraktározódnak: ez teszi lehetővé, hogy a csoport normáinak betartására rábírják a szülők a gyereket. A legkorábbi életszakaszban megszilárduló pályák egy bizonyos irányba terelnek. A koragyerekkori tapasztalatok szabják meg az érzelmi élet keretét, meghatározzák az idegrendszer fejlődését, azok biológiailag beágyazódnak. Ezért rendkívül fontos, hogy a szülők segítséget kapjanak abban, hogy megfelelően reagáljanak gyerekeikre. A szegénységben és a kirekesztettségben élők nagy

valószínűséggel élnek át depressziós időszakokat. Ha a gyerek elérhetetlen anyával él együtt, nem kapja meg a ráhangolódott figyelmet, akkor az agyának fontos területei nem fognak megfelelően fejlődni.

Ha szülő nem tanulta meg felismerni saját érzelmeit, vagy azok túlzottan megterhelik őt, akkor nehéz lehet számára a kicsi érzelmeinek felismerése. A jó kapcsolat azon múlik, hogy a szülő képes-e egyensúlyt teremteni a saját érzelmeivel való foglalkozás, és a gyerek érzéseire való reagálás között. Az a szülő, akinek saját igényei is tartósan kielégítetlenek, nehéznek találja, hogy gyereke igényeit a magáéi elé helyezze: nehézséget jelent számára, hogy szülővé váljék. Az ilyen szülők saját gyerekkorukban sokszor hasonló tapasztalatokat éltek át: negligálták vagy elutasították őket.

Az erős belső fájdalomtól szenvedő szülők falat emelnek maguk és a gyerekük közé. Túl sokáig hagyják szorongó állapotban a kicsit, ahelyett, hogy segítenének neki, inkább elszigetelődnek a gyerek érzéseitől. Az elhanyagolt, vagy elutasított gyerek agyának fejlődése eltérő lesz az elég jó gondoskolásban részesülő gyerekekétől. Az idegrendszerébe beégett elvárások arra irányulnak, hogy egymással ellenségesen, támadóan viselkedünk. Az iskolában agresszíven viselkedő gyerekek támadónak érzik a másik viselkedését akkor is, ha valójában nem az.

Ahhoz, hogy erőszakos késztetéseinket meg tudjuk fékezni, az kell, hogy szüleink korai életszakaszunkban megtanítsanak a konfliktusok, és negatív érzelmek kezelésére. Már hat és tíz hónapos kor körül megjósolhatók a későbbi problémák, nem elsősorban a gyerek karaktere, hanem a szülők reakciója alapján. A leginkább veszélyeztetettek a tizenéves, depresszív, szenvedélybeteg, egyedülálló szülők gyerekei, különösen, ha családjukban korábban is előfordult már valamiféle bántalmazás. Ekkor a legnagyobb az esélye annak, hogy a szülő gyerekével ellenségesen viselkedik, figyelmen kívül hagyja a gyerek jelzéseit. A csecsemők rendkívül jól tudnak alkalmazkodni, így apatikus, élettelen gyerekek tudnak kivirulni, ha az anya depressziója múló félben van, és elkezd rezponzívan válaszolni gyereke jelzéseire. Ha megkapja a szükséges segítséget önmaga szabályozásában, akkor nem kell saját erejére támaszkodva, defenzív módon szabályoznia önmagát. A biztonságosan kötődő gyerekek azt várják az emberektől, hogy reagálni fognak igényeikre, és ők is sokkal jobban reagálnak mások viselkedésére. A bizonytalanul kötődő gyerekek arra rendezkednek be, hogy a másik ember nem reagál, így stratégiáik alapvetően defenzívek.

Ezeket a korai mintázatokat tudattalanul sajátítjuk el, és beleégnek agyunk ideghálózatába, érzelmi szokásainkká válnak. A segítő folyamatban új idegi hálózatok

kialakulása válik lehetővé. Ebben a segítséget kérő átélheti azt az élményt, hogy érzéseit egy másik ember átéli és tolerálja; ha félreértés támad, attól még később a kapcsolat helyreállítható. Az elhanyagolt csecsemők és kisgyermekek ezt nem élhették át. Az új hálózatok megszilárdulásához a szabályozásnak ezt a másfajta módját kell megtapasztalni, így tudnak a szokások átalakulni.

Ma a nők általában kevés csecsemőgondozással kapcsolatos tapasztalatot szereznek addig, míg saját gyerekük meg nem születik. A tapasztalatlanság, és az elszigeteltség jelentős stresszt okoz. A gyerek megszületése egyfajta kulturális sokk, a korábban munkával töltött idő lelassul, az anya úgy érezheti, a gyerek világának csapdájába került. A csecsemő igényeire fókuszálva egyensúlyoz a különböző igények között. Az olyan nőknek, akik számára munkájuk jelenti identitásuk legfontosabb forrását, nagyon nehéz ahhoz alkalmazkodni, hogy korábbi életükből semmi más nem számít már. Mások számára viszont a gyerekkel töltött időszak felmentést adhat a munkájukban tapasztalt nehézségekkel való megküzdés kényszere alól.

Azok a programok, melyek arra biztatják az egyedülálló anyákat, hogy menjenek vissza dolgozni, azt sugallják, hogy csak a munka számít, az anyasággal kapcsolatos teendők kevésbé értékesek; a kapcsolatok nem olyan fontosak, mint a munka. A kisgyerekeknek arra van szükségük, hogy érzéseiket felismerjék és megválaszolják, ehhez időre van szükség. Ahhoz, hogy minél több gyerek számára lehetővé váljon az optimális életkezdés, megkapja a fejlődéséhez szükséges rezponzív gondozást, a korai gondozásba kell pénzt és energiát befektetni: meg kell becsülni és támogatni kell az ilyen munkát végző felnőtteket, mivel a gondozás hiányosságai nagyon könnyen átörökítődnek a következő generációra. A külső stresszforrások csökkentése mellett fontos a szülők korábbi érzelmi problémáinak kezelése, hogy a korábbi rossz körök megtörhetőek legyenek.

A koragyerekkori ellátások típusai a fejlett országokban

OECD: Starting Strong II.
Early Childhood Education and Care

http://books.google.hu/books?id=5ObY6hjfA2gC&printsec=frontcover&dq=oeed%2Bstarting+strong&source=bl&ots=OAPA4RxBZZ&sig=pnjAjZb2AGHE6nsyyucS7nDkdQI&hl=hu&ei=4MDXTIroPlaTswb5wdGECA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CCIQ6AEwAg#v=onepage&q=oeed%2Bstarting%20strong&f=false

Az elmúlt évtizedekben a fejlett országokban lezajló társadalmi és gazdasági változások átalakították a családi élet és a gyereknevelés korábban szokásos gyakorlatát, a koragyerekkori gondozás és nevelés központi kérdéssé vált. A fejlett világban a huszadik század utolsó harmadáig (Közép-Kelet Európában a század közepéig) a csecsemő és kisgyerekkor elsősorban otthoni közegben zajlott, többnyire az anya maradt otthon a gyerekekkel, és az apa volt a kenyérkereső a családban. Néha rokonok, szomszédok vigyáztak a kicsire.

Ez a modell ma már egyre szűkebb körben érvényes. A szolgáltató társadalom megjelenésével, a női pénzkereső munkavállalás elterjedésével a családokban a korábbinál sokkal egyenlőbb munkamegosztást kellett kialakítani. A születésszám csökkenése, sok európai országban a magas bevándorlási arány, a gyerekek közötti esélykülönbségek, a gyerekek szegénysége mind olyan jelenségek, melyek változást sürgetnek. A G7-es országokban (Egyesült Államok, Kanada, Nagy-Britannia, Franciaország, Olaszország, Németország, Japán) 2003-ban a keresőképes korú nők 67%-a végzett fizetett, házon kívüli munkát. Nyilvánvaló, hogy a női munkavállalás ilyen magas aránya mellett a gyermekek felügyeletét nem lehet egyéni megoldásokra alapozni.

A kisgyerekek napközbeni elhelyezésével kapcsolatos attitűdök sokat változtak az elmúlt néhány évtizedben. A fejlett országokban ma a gyerekek családon kívüli napközbeni elhelyezését egy lehetőségnek tekintik, különösen, ha helyben elérhető, megfizethető, és jó minőségű szolgáltatás áll rendelkezésre. Az Egyesült Államokban a három évesnél fiatalabb gyerekek több mint a fele valamilyen napközbeni elhelyezési formát vesz igénybe. Ugyanakkor tovább él az a hagyományos felfogás is, hogy a kisgyerekekről való gondoskodás az anya, vagy a család dolga, és sokan úgy érzik, hogy a kisgyerekeknek három éves koráig az anyja mellett a helye.

Több országban univerzálisan biztosítanak valamilyen koragyerekkori ellátást, azonban ez nem jelenti azt, hogy minden gyerek jár intézménybe. Sok helyen pénzbeli ellátásokkal arra ösztönzik a szülőket, hogy inkább maradjanak otthon, mivel a kisgyerekeket ellátó intézmények fenntartása igen magas költségekkel jár. A koragyerekkori fejlődés támogatásának két alapvető iránya a kisgyermekkor programok támogatása, vagy a szülők támogatása, akik választhatnak a rendelkezésre álló lehetőségek közül.

A koragyerekkori szolgáltatások kiindulópontja a gyerek joga a megfelelő gondozáshoz és neveléshez. Ha a koragyerekkori gondozást és nevelést a közoktatáshoz hasonlóan közjónak tekintjük, akkor esély van arra, hogy ezek rendszeres állami finanszírozásban részesüljenek, és *mainstream* közszolgáltatások legyenek. Nem minden országban lelkesednek az univerzális ellátásokért. A társadalmi igazságossággal nem egyeztethető össze – mondják ezekben az országokban –, hogy mindenki, az alacsony jövedelműek is adójukkal járuljanak hozzá olyan szolgáltatás fenntartásához, amit a középosztálybeliek meg tudnának fizetni. Több országban célszerűbbnek látják a szolgáltatásokkal közvetlenül azokat a csoportokat megcélozni, ahol a gyerekeknek nagy az esélye az iskolai sikertelenségre. A célzott szolgáltatások ellen szól azonban, hogy mára már tudjuk: a koragyerekkori programok jó része nem éri el a legszegényebbeket.

Történeti okokból a 0-3 éves korú kisgyermek gondozása, és a 3-6 évesek nevelése sok országban különböző ágazatokhoz kötődött, így messze nem volt egységes. A legszegényebb társadalmi csoportokhoz tartozók többnyire anyagilag nem engedhették meg maguknak, hogy a családon, rokonságon, szomszédságon kívüli, fizetett segítséget vegyenek igénybe, így többnyire kiszorultak az intézményes napközbeni gyermekellátásokból, vagy nem jó minőségű szolgáltatásokat tudtak csak igénybe venni.

Az óvodáskorúaknak szóló szolgáltatások sok országban az iskolákhoz kötődnek, és ingyenesek. Az itt dolgozók jól képzettek, de az oktatással való szoros kapcsolat miatt ezek az intézmények általában nem biztosítanak egész napos, egész évben elérhető szolgáltatásokat.

A koragyerekkori szolgáltatások általában sokkal hiányosabbak, mivel több állam a kisgyerekek gondozását, nevelését a család feladatának tekinti, és nem közfeladatnak. Általában ez a szemléletmód érvényesül a liberális piacgazdaságokban. Ezekben az országokban az állami felelősségvállalás a 3-4 éves korúakkal kapcsolatosan jelenik meg, különösen a hátrányos helyzetű, veszélyeztetett gyerekek esetében. A 3 éves kornál kisebbekre úgy tekintenek, mint akiknek gondozásra van szükségük, amit a szülők megvásárolhatnak a piacon. A napközbeni gyermekfelügyelettel kapcsolatos piaci

szolgáltatásokat azonban egyes országokban, például az Egyesült Királyságban ugyanolyan szigorúan szabályozzák, mint az államiakat.

Az 1990-es évektől kezdve a fejlett országokban egyre erőteljesebben érvényesült az a felfogás, hogy a koragyerekkori szolgáltatások tekintetében egységes szemléletmódra és szervezeti keretekre van szükség, mivel ez egy komplex, nagyon sok területet érintő terület. A kisgyerekek gondozásán és nevelésén kívül közvetlenül érinti a nők foglalkoztatását, az esélyegyenlőséget, hatással van a munkaerőpiacra, a gyerekek egészségére, jólétére és fejlődésére. A kisgyerekkori ellátásokkal foglalkozóknak figyelembe kell venniük a családok jövedelmi viszonyait, a gyermekgondozási szabadságot, a szolgáltatások hozzáférhetőségét, és még számtalan tényezőt, főként azokban az országokban, melyek a kisgyerekeknek és szüleiknek együttesen kívánnak szolgáltatásokat nyújtani. Rendszerszemléletben gondolkodva közös szakpolitikai keretbe kell elhelyezni a célokat, szerepeket és felelőségeket, mind központi, mind helyi szinten. Ez az integrált megközelítés ugyanakkor a különféle szakmai háttérrel rendelkező szereplők ellenállásába ütközhet, mivel eltérően látják a kisgyerekkori szolgáltatások célját, és szívesebben maradnak a saját szakterületükön. A különféle területek eltérő szabályozása, finanszírozása is az elkülönülést erősíti, a szolgáltatások egységes keretbe rendezése ellenében hat.

Azokban az országokban, ahol a kisgyerekkori szolgáltatások integrációjának hagyományai vannak, ott az iskoláskor előtti, az iskolai és iskolán kívüli szolgáltatásokat is azonos keretben, ugyanazon a helyszínen nyújtják. Megtanulták áthidalni a különféle szakmai megközelítések közötti különbségeket, és segítik az egyik intézményből a másikba való átmenetet. Sokszor ugyanaz a pedagógus foglalkozik a gyerekekkel délután, mint aki délelőtt tanítja őket. A gyerekek így könnyebben tudnak kötődni, alkalmazkodni egy személyhez, és a szülőknek is több lehetőségük van a pedagógussal való kapcsolatteremtésre.

A kisgyerekkori és a kisiskoláskori nevelés összekapcsolásának, a kisgyerekkori nevelés közszolgáltatásként való biztosításának szükségességét egyre több kutatás támasztja alá. Ennek gyakorlati megvalósításában azonban más utat járnak azok az országok, ahol az angol vagy a francia a hivatalos nyelv, és mást a közép- és észak-európai országok. Előbbiek az iskolára való felkészítést, a kognitív készségek fejlesztését, a gyerekközösségekben szerezhető készségeket hangsúlyozzák. Itt az iskoláskor előtti, és az alsó tagozatos oktatás tartalma és módszerei közelebb állnak egymáshoz. Utóbbi országokban a kisgyerekkori intézmények közül az óvoda játssza a legfőbb szerepet, aminek elsődleges feladata, hogy segítse a gyermeket saját ütemének megfelelően a következő fejlődési szakasz elérésben, és a

gyerek érdeklődéséhez, kíváncsiságához kapcsolódva biztosítsa a fejlődés optimális feltételeit. A gondozás és a nevelés összefonódik; a közvélemény szerint az óvodai neveléshez kellene igazodni az iskola első osztályaiban is.

Ebben a felfogásban az óvodáskorú gyerek elsősorban a játéktevékenységen keresztül tanul és fedezi fel a világot, amiben nincs helye előre kialakított tananyagoknak. Nincs tesztelés, de a gyerekek fejlődését figyelemmel kísérik, csak sokkal lágyabb eszközökkel. Ilyen például megfigyelés, a szülőkkel való beszélgetés, stb. Ebben a megközelítésben a gyerekkor egyedi, meghatározó jelentőségű életszakasz, amely önmagában értékes, nem a jövőbe való beruházás miatt fontos.

Az utilitáriánus felfogás szerint az elsődleges cél a gyerek felkészítése az iskolára, és a későbbi munkavégzésre. A gyereket formálni kell; nem úgy tekintenek rá, mint aki maga is aktív résztvevője saját kisgyerekkori fejlődésének. Ebben a felfogásban az állam érdeke az elsődleges, a gyerek természetes érdeklődése, egyéni sajátosságai háttérbe szorulnak.

A közép- és észak-európai országokban érvényesülő szociálpedagógiai hagyomány szerint a gyerek aktív szerepet játszik saját fejlődésében, kompetens személy, aki kapcsolatot akar kialakítani a környező világgal. Az óvodapedagógusok feladata a fejlődést elősegítő és ösztönző környezet teremtése. A gyerek kíváncsiságát, kezdeményezéseit ösztönzik, és felhasználják arra, hogy felfedezze az őt körülvevő világot. A hangsúly azon van, ahogy a gyerek és a pedagógus együttesen létrehozzák a tanulási alkalmakat, ahol a gyerek érdeklődése és választásai fontos szerepet játszanak.

A kisgyerekeknek szóló programok, és az iskolai oktatás különféle hagyományokra tekintenek vissza, eltérő szervezeti keretben, és másféle finanszírozással működnek. Az általános iskola a régebbi és erősebb intézmény, a 19. század végére sok fejlett országban egységes rendszere alakult ki. A koragyerekkori intézmények később, lassabban alakultak ki, mivel a kicsikről általában az anya, vagy a család gondoskodott egészen a huszadik század közepéig, vagy még tovább is.

A koragyerekkori gondozás és nevelés, valamint az alsó tagozatos oktatás közelítése azonban elkerülhetetlenül szükségesnek látszik. Ennek érdekében például Franciaországban az utolsó óvodai, és az első két iskolai évet összekapcsolták: ugyanazok a tanítók tanítanak, ugyanabban az épületben vannak; az óvodapedagógusok, illetve a tanítók képzése is azonos.

Azokban az országokban, ahol az angol és a francia hivatalos nyelv, ott a koragyerekkori nevelést az iskola szempontjai határozzák meg: a cél, hogy a gyerek iskolaérett legyen, mire tanköteles korba lép, a középpontban elsősorban a kognitív

képességek fejlesztése áll. A kisgyerekkori programok eredményességét (csakúgy, mint a későbbi iskolai haladást) sztenderdizált tesztekkel mérik.

Ezzel szemben a közép- és észak-európában működő óvodák a gyerek fejlődésével kapcsolatban holisztikusan értelmezett célokat tűznek ki; a gyerekek és a családok szükségleteit sokkal átfogóbban veszik figyelembe, és próbálják meg kielégíteni. Az írás-olvasás, a matematika, a tudományos ismeretek tanítását nem kezdik el koragyerekkorban, hanem az ehhez szükséges készségek fejlesztésére helyezik a hangsúlyt, az érési folyamatokat támogatják, a gyerek érdeklődéséhez kapcsolódva.

A 2003 és 2005 között Németországban készült koragyerekkori nevelési tervek a következő területekre koncentrálnak: testünk felépítése, mozgás és egészség, társas és kulturális készségek, nyelvfejlődés, írott kultúra és média, művészeti tevékenységek, zene, alapvető számtani és természettudományos tapasztalások. Mindegyik területet három aspektusból vesznek figyelembe: hogyan boldogul a gyerek a saját világában, a gyerekközösségben, valamint a világ felfedezése és megtapasztalása során.

A kétféle hagyomány jellemzői

	Iskola-előkészítésre koncentráló gyakorlat	Az észak- és közép-európai országok gyakorlata
A gyerekkor felfogása	A gyereket formálni, alakítani kell, ami a társadalom beruházása a jövőbe, hogy produktív munkaerő, jó állampolgár legyen felnőttkorában. A gyerekkor utilitáriánus felfogása, ahol az állam érdekei előbbre valók. A pedagógus feladata a hasznos tudásra, az iskolára való felkészítésre koncentrálni. A hangsúly a tantermi tevékenységeken van.	A gyerek jogalany, joga van az autonómiához, a jóléthez, és a saját környezetében való fejlődéshez. A gyerek egy felnőttekből és kortársakból álló, gondoskodó közösség tagja, amelyben az egyes gyerek aktív szerepet játszik. A szabadtéri tevékenységek, a szabadság fontos, a gyerekkor megismételhetetlen.
A gyerekintézmények	Egyéni igényeket kielégítő szolgáltatásoknak tekintik, amit általában a szülők választanak ki gyerekük számára. A fejlődés, tanulás, irányítás terepének tekintik. A gyerekektől azt várják el, hogy előre meghatározott tanulási célokat érjenek el.	Olyan társadalmi-nevelési szolgáltatásoknak tekintik, ahol a társadalmi érdekeket, és az egyes szülők érdekeit egyaránt figyelembe veszik. Olyan terek, ahol a gyerekek és a pedagógusok együtt élnek és tanulnak. Az intézmények célja a gyerekek fejlődésének és tanulásának elősegítése, a demokratikus értékek elsajátítása. Nincs nyomás a gyereken, hogy előre meghatározott fejlettségi szintet érjen el.
Tananyag	A minisztérium határozza meg, részletes célokkal és kimeneti elvárásokkal. A pedagógus feladata a sztenderdizált tananyag megtanítása, tekintet nélkül arra, milyen gyerekek járnak a csoportba.	Keretszabályozás, a helyi önkormányzat, vagy maga az intézmény döntésén alapul. A felelősség nagy részét a pedagógusok viselik, akik egyfajta felfedezőmunkát végeznek, hogy mit és hogyan képes a gyerek megtanulni.
A program fókusza	A középpontban a tanulás és a készségfejlesztés áll, különösen azoké a készségeké, melyek az iskolára való felkészülés tekintetében fontosak. A	A középpontban a gyerek és a családja áll, a gyerek fejlődési üteméhez alkalmazkodnak. A programok gyerekcentrikusak, a gyerek és a

	tanár irányítja a folyamatot. A gyerekek és a pedagógus kapcsolata instrumentális jellegű, mivel egy pedagógus sok gyerekkel foglalkozik egyszerre, és el kell érni a kitűzött célokat.	pedagógus, valamint a gyerekek egymás közötti interakcióját ösztönzik, az intézményben töltött idő alatt az életminőségnek nagy jelentőséget tulajdonítanak.
Pedagógiai felfogás	A pedagógus által irányított, és a gyerek kezdeményezésére történő tevékenységek egyensúlyára törekcsenek. A tananyag elsajátítását a pedagógus tematikus munkával segíti elő. Hangsúlyt fektetnek az egyéni autonómiára, és az önszabályozás képességére.	Nemzeti tanterv alapján választják ki a témákat, és alakítják ki a projekteket. Megbízna a gyerek saját tanulási stratégiáiban és érdeklődésében, a kapcsolatokat, a játékot és a pedagógus adott pillanathoz kötődő útmutatását tartják a tanulás legfőbb ösztönzőjének.
Nyelvi és literációs fejlődés	Fontos cél, hogy a gyerek jól tudja az adott állam hivatalos nyelvét. Hangsúly a kibontakozó literációt segítő gyakorlatokon. Az írás, olvasás és a számtan tanulását megelőző készségek, a társas készségek, és a kognitív képességek fejlődése a középpontban.	Fontos cél, hogy a gyerek jól tudjon az adott állam hivatalos nyelvén kommunikálni, de hangsúlyt helyeznek a szimbolikus kommunikációra és „a gyerek százféle nyelvére” is. A családi olvasási szokások, a különböző generációk közös olvasási tapasztalatainak erősítése.
Célok	Többsnyire a kognitív fejlődéshez kapcsolódó, országos szinten meghatározott célok, amit minden intézményben el kell érni adott életkorra.	Nyitott megközelítés, nincsenek elérendő kimeneti célok, inkább csak irányokat határoznak meg. Sokféle cél, az elszámoltathatóság kevésbé fontos, de a jó minőséget megkövetelik.
Beltéri/szabadtéri elfoglaltságok	A beltéri programokon a hangsúly, a szabadtéri tevékenységet szabadidőnek, rekreációnak tekintik, ami az egészség, és a mozgásfejlődés szempontjából fontos.	A beltéri és szabadtéri tevékenységeknek egyforma jelentőséget tulajdonítanak, sok tevékenységet eleve a szabadtéren szerveznek. Figyelnek arra, hogy a gyerekek napi 3-4 órát szabad levegőn legyenek. A környezetnek, és a környezet védelmének fontos szerepe van.
Értékelés	Gyakori felmérés és értékelés, legalábbis az	Nincs formális értékelés. A szülők és a pedagógusok

	iskolakezdés előtt. A pedagógus feladata a gyermek képességeinek értékelése meghatározott sztemderdek alapján.	tűznek ki tágan értelmezett célokat, és informálisan, sok szempontot mérlegelve értékelnek.
Minősegbiztosítás	Előre meghatározott, világosan kijelölt célok alapján történik, sztemderdizált tesztekkel értékelhetik a programot, de az egyes gyerekek tesztelését általában nem engedik meg. A készségek fejlődését folyamatosan értékelik. Szakfelügyelet általában nincs, vagy ha van, nem a koragyerekkorra specializálódott szakemberek biztosítják.	A minősegbiztosítás több szereplő közös feladata, amiben a szülők és a helyi közösség szereplői is részt vesznek. A dokumentációban nem csak a gyermek fejlődését rögzítik, hanem a pedagógiai eszközöket is. A gyermek fejlődését sokféle szempontból értékelik. Szakfelügyeletet, tanácsadást megyei szinten biztosítanak. A hangsúly inkább az intézmény működésén, és nem az egyes gyermek teljesítményén van.

Bennett, J. (2005), idézi OECD, 141. oldal

A bontakozó írásbeliség (Early literacy)

<http://www.literacyconnections.com/LiteracyBeginsAtHome.php>

Cathy Nutbrown, Peter Hannon, Anne Morgan (2005): *Early Literacy Work with Families: policy, practice and research*. Sage, London, Thousand Oaks, New Delhi

A közoktatás kötelezővé tételével kevesebb figyelem irányult arra a folyamatra, ahogy a családtagok mindennapi életük során tanítgatják a gyerekeket. A tankötelezettség bevezetésétől kezdve a tanítást elsősorban az iskola dolgának tekintették; a család feladatának pedig azt, hogy segítse az iskolát, olyan állapotban vigye a gyereket az iskolába, hogy profitálni tudjon az ott zajló oktatásból. A szülőket egyre inkább kizárták az iskolából, nem szándékosan és rosszindulatból, hanem annak az elképzelésnek a jegyében, hogy a gyerekek oktatása az otthonon kívül történik, nagy csoportokban, erre létrehozott intézményekben, erre speciálisan felkészített szakemberekkel.

Ez a tendencia megfordulni látszik, a fejlett országokban az 1980-as évektől egyre több figyelem irányul arra, hogy mit és hogyan tanulnak a gyerekek otthon, azokban az első években, mikor még nem járnak gyermekintézménybe, mivel ezek az első évek döntő fontosságúak későbbi fejlődésük szempontjából. Nem vehetjük többé természetesnek, hogy a szülők ki vannak zárva gyerekeik tanításából. A huszadik század utolsó negyedétől egyre nagyobb az érdeklődés a korai tanulás iránt, a szülők szerepe felértékelődik. Az 1980-es évek elején azt várták, hogy a szülők menjenek be az iskolába, vegyenek részt gyerekeik iskolai életében, később az otthoni, koragyermekkori tanulás került az érdeklődés homlokterébe.

A gyerekek olvasással kapcsolatos attitűdjeit, ennek gyakorlatát a család szokásai alakítják. Az olvasást ma már nem individuális tevékenységnek tekintik, hanem dialógikus folyamatnak, melyben a szülő és a gyerek együtt vesz részt; a szakemberek feladata az, hogy a szülőknek segítsenek ebben a folyamatban. A családban többnyire egymáshoz kapcsolódó tevékenységekben, egymással interakcióban használjuk az írásbeliséget, nem magányosan.

Családi olvasásnak (*family literacy*) nevezik egyrészt a családon belüli, olvasással kapcsolatos tevékenységeket, másrészt így hívják azokat az olvasás-előkészítő programokat is, melyek bevonják a családot. Az Egyesült Államokban az 1980-as évektől jelentek meg ezek a programok, majd néhány év múltán Európában, és más kontinenseken is, elsősorban azokban az országokban, ahol az angol a hivatalos nyelv.

Ezek a programok arra a felismerésre épülnek, hogy a szülők részt vesznek gyerekeik olvasástanulásában. A gyerek olvasási készségei és társadalmi helyzete erős összefüggést mutatnak. A szülői motiváció különösen fontos akkor, ha a gyerekeknek olvasási nehézségei vannak, vagy ha a szülők maguk sem tudnak jól olvasni. Sokszor az ilyen szülők gyerekeikkel együtt tanulnak meg olvasni, részben saját érdekükben, részben viszont azért, mert segíteni akarnak a gyerekeknek. A felnőttek ebben az időszakban a legmotiváltabbak, így a családi olvasási programoknak érdemes mind a szülőre, mind a gyerekre fókuszálniuk.

A kora gyerekkori olvasás-előkészítés (*early literacy development*) a következő összetevőkből áll:

A kisgyerek jóval iskolába kerülése előtt találkozik az írásbeliség különféle formáival (utcán, reklámokban, zacskókon, tisztítószereken, trikókon, stb.), aminek a jelentését fokozatosan megtanulja. Előfordulnak a környezetében könyvek (képeskönyvek, nagyobb testvér tankönyvei, felnőtteknek szóló könyvek, esetleg vallásos könyvek,), valamint kéziratos anyagok (kézzel írott, vagy házi készítésű naplók, receptgyűjtemények, levelek, bevásárló listák, nagyobb testvér házi feladata, stb.). A beszélt nyelv része a mindennapi beszéd, a mondókák, a gyerekek elmesélt történetek. Elsősorban ezen alapul a szókincs, és ebből tanulja meg a gyerek a nyelvhelyességi szabályokat. A szülők modellként szolgálnak, interakcióban vannak gyerekeikkel, így felismerhetik igényeiket, és fejlődési lehetőségeket biztosíthatnak számukra.

Azokban az országokban, ahol az angol a hivatalos nyelv, a koragyerekkori programok jó része valamilyen formában foglalkozik a bontakozó írásbeliséggel; néhány programnak része a szülők felkészítése arra, hogy gyerekek írás- és olvasástanulását hogyan támogassák. Más programoknak azonban kifejezetten a bontakozó írásbeliség támogatása áll a középpontjában, erre fókuszálnak, és nem tűznek ki más célokat, például nem foglalkoznak a család egyéb nehézségeivel, a gyerek fejlődésének más aspektusaival. Természetesen mellékhatásként előfordulhat, hogy e programok nyomán a szülők megerősödnek, másképp kezdenek foglalkozni a gyerekeikkel, így a családi viszonyok átrendeződnek, de ezeknek a programoknak nem ez az elsődleges céljuk.

A családi olvasási (*family literacy*) programok, melyeket a koragyerekkori tanulási folyamatokkal foglalkozó szakértők alakítottak ki, az iskolai olvasástanulás otthoni előzményeire koncentrálnak. Az Egyesült Királyságban a következő programok bizonyultak sikeresnek, és váltak a leginkább közismertté:

A *REAL program* az észak-angliai Scheffield városában kezdődött 1995-ben, a helyi oktatási osztály, az egyetem, és iskolák közreműködésével. Céljuk többek között az volt, hogy a szülőkkel együttműködve olyan módszereket alakítsanak ki, melyek kisgyerekek számára megkönnyítik az későbbi olvasástanulást, különösen azoknál a gyerekeknél, akiknek feltehetően problémáik lesznek; és ezeket a módszereket széles körben megismertessék. Legsikeresebb módszerük egy 18 hónapig tartó projekt volt, melynek során a programban részt vevő, kisgyerekkorra szakosodott tanítók rendszeresen látogatták a családokat, könyveket kölcsönöztek nekik, csoportfoglalkozásokat tartottak a helyi családsegítőben, együtt elmentek a helyi könyvtárba, és levelezés útján is tartották a kapcsolatot.

A *PEEP, Peers Early Education Parentship (Partnerség a koragyerekkori fejlődés támogatásáért)* program a hátrányos helyzetű területeken élők esélyeit kívánta növelni. 1995-ben kezdődött, Oxford egyik lakótelepén. Célja az volt, hogy a szülőket megerősítsék a gyerekeik fejlődését támogató szerepükben, és elősegítsék gyerekeik iskolai előmenetelét. A születéstől öt éves korig tartó programot alakítottak ki, melyben eszközöket kölcsönöztek, családlátogatásokra és csoportos foglalkozásokra került sor. Programjukból különösen sikeres volt a gyerekdalokat, meséket tartalmazó kazetták, cd-k, könyvek kölcsönzése, ami elősegítette a beszéd fejlődését; ezt a gyerekek és a felnőttek egyaránt élvezték.

A *PRINTS Program, Parents' Roles Interacting with Teacher Support (Pedagógusok segítsége a szülőknek)* a szülők feladatának tartotta, hogy egy tervezett folyamat részeként interakciókkal támogassák gyerekeik bontakozó írásbeliségét, visszajelzéseket adjanak, modellt nyújtsanak gyerekeiknek, és tanítsanak meg nekik olyan alapvető szabályokat, melyek az írás-olvasás tanulásának folyamatában is fontosak (például rakja el a gyerek a rajzeszközöket, ha már nem rajzol). A program 12, egyenként kétórás foglalkozásból állt, amit egy közeli gyermekintézményben tartottak, ahol képeskönyveket nézegettek, olvastak, könyveket lehetett kölcsönözni. A szülők megtanulták, hogy a környezetben található nyomtatott betűket, szövegeket hogyan használhatják fel a bontakozó írásbeliség támogatására, az íráshoz szükséges mozgásokat fejlesztő rajzolás feladatot kaptak a gyerekek. Ennek a programnak nem volt része családlátogatás.

A „*Literacy begins at home*” (Az írásbeliség otthon kezdődik) programnak helyi általános iskolák adtak helyet az Egyesült Királyságban, de a résztvevők iskoláskor előtti gyerekek és szüleik voltak (az iskoláskor az Egyesült Királyságban 4-5 éves korban kezdődik, de az első és a második osztályban inkább az óvodához hasonló módon foglalkoznak a gyerekekkel). A program keretében arra ösztönzik a szülőket, hogy olvassanak gyerekeiknek, minél korábban, ne várjanak arra, hogy gyerek elég idős legyen ahhoz, hogy megértse a szöveget. Az olvasás legyen a szokásos napi rutin része, ami mind a szülő, mind a gyerek számára élvezetes esemény, ilyen lehet például elalvás előtti mesélés. A gyerekek általában szeretik maguk kiválasztani, melyik könyvből olvassanak nekik, és azt is élvezik, ha a szülővel beszélgethetnek az olvasottak kapcsán felmerülő kérdésekről. A gyerek érzelmileg, és a későbbi olvasástanulás szempontjából is sokat nyer ezekből a mesékből, beszélgetésekből, a képeskönyvek nézegetéséből, mivel közel van a szülőhöz, a szülő megosztja a figyelmét a könyv és a gyerek között. Az olvasás mellett a mesélés, a történetmondás, az éneklés, a mondókázás is hozzájárul a nyelvi fejlődéshez.

Egy későbbi kutatás szerint a programban részt vevő gyerekek írás-olvasás tanulása gyorsabb és sikeresebb volt, mint azoké a gyerekeké, akik azonos gazdasági-társadalmi körülmények között éltek, de nem vettek részt a programban.

Sok helyen speciális programot dolgoznak ki azoknak a családoknak, akiknek nem az ország hivatalos nyelve az anyanyelvük, így a család valamilyen szinten kétnyelvű. Külön figyelmet fordítanak azokra a családokra, ahol például az otthon lévő anya a gyereknél sokkal kevésbé beszéli a befogadó ország nyelvét, így a gyerek ezen a nyelven sokkal kevesebb támogatást kaphat otthon, viszont sokszor kerülhet abba a helyzetbe, hogy neki kell tolmácsolnia a szülei és a külvilág között.

Koragyerekkori programok

Incredible Years

www.incredibleyears.com

<http://www.youtube.com/watch?v=5SX-57q0crA>

<http://www.youtube.com/watch?v=OsPv4-TW--M&feature=related>

Az *Incredible Years* (Csodálatos évek) elnevezésű programot Carolyn Webster-Stratton klinikai szakpszichológus, és kollégái kezdték el kifejleszteni 30 évvel ezelőtt Seattle-ben, azóta a különféle területekre kiterjesztett programelemek komplex rendszert alkotnak, a módszert a világ számos országában alkalmazzák. A program különálló, de egymásra épülő elemekből áll, melyek célja a szülői készségek (a gyerek követése, a határok kijelölése, a gyerek önbizalmának erősítése, stb.) fejlesztése, a gyerek iskolai sikerességének előkészítése értelmi, érzelmi és társas kompetenciáinak fejlesztésével, valamint az esetleges viselkedési problémák megfelelő kezelése, az otthoni, illetve az iskolai agresszió megelőzése. A különféle elemek közül itt a koragyerekkori, elsődleges prevenciót szolgáló, illetve a kisgyerek tanulási készségeit fejlesztő programokról lesz szó.

A programok a gyerek életkora, és az előforduló problémák súlyossága szerint vannak felépítve. Az *Incredible Years Baby* (1-12 hónapos korig) és az *Incredible Years Toddler* (1-3 éves korig) többek között nevelőszülőknek, vagy depresszióval, szorongással küszködő szülőknek szól. A program célja a pozitív, és fejlesztő szülő-gyerek kapcsolat kialakítása.

A következő két programelem elsősorban preventív cézzal működik, ahol a szülő és a helyzet bizonytalan, de komolyabb problémák nem alakultak ki. A *Babies&Toddlers* (Csecsemők és típegők) csecsemők és kisgyerekek (0-3 éves korig) szüleinek szól, a *BASIC Early Childhood* (Alaprogram kisgyerekek szüleinek) 3-6 éves gyerekek szüleinek. A program segíti a szülőket abban, hogy megértsék a kicsi jelzéseit, igényeit, megfelelően kezeljék a gyerek sírását, nyugtalanságát, beszéljenek hozzá, és tudják, hogy miért rendkívül fontos ez. Vegyék észre a betegség jeleit, és ismerjék fel, mikor kell orvost hívniuk. Gondoskodjanak arról, hogy a lakás „baba-biztos” legyen (csúszásgátlók alkalmazása, éles, veszélyes tárgyak magasra helyezése, stb.), értsék meg a csecsemő- és kisgyerekkori fejlődés főbb jellegzetességeit, azt, hogy miként fedezik fel a kicsik a világot, és szülőként hogyan támogathatják ezt a folyamatot.

A program segíti, hogy szülők megértsék, milyen fontos szerepet játszanak a gyerek fejlődésében, meséljenek, énekeljenek neki; tudják, miért van szüksége kiszámítható

napirendre, a világos szabályokra, és azt is belássák, hogy nekik is szükségük van saját magukra fordítható időre, és támogatásra ahhoz, hogy elég jó szülők lehessenek. Felhívják a szülők figyelmét arra, hogy milyen fontos a kicsi számára a többi családtaggal, rokonokkal, barátokkal való kapcsolat.

Az alkalmazott módszerek hasonlóak, szinte minden programban a szülők egy videofilmet/DVD-t néznek meg együtt, innen indul a beszélgetés. A szülők különféle stratégiákat tervelnek ki arra a helyzetre, ha gyerekükkel a filmen látott, gyakran előforduló konfliktusba keverednének. A cél a gyerek társas kompetenciáinak fejlesztése, a problémás viselkedés megfelelő kezelése, illetve előfordulási gyakoriságának, intenzitásának csökkentése; valamint hatásos, erőszak nélküli irányítási módszerek kialakítása.

A *BASIC Early Childhood* középpontjában azok a szülői készségek állnak, melyek a kicsik társas készségeinek fejlesztését, a problémás viselkedés csökkentését eredményezhetik. A program keretében arra tanítják a szülőket, hogyan játszanak a gyerekekkel, hogyan ösztönözzék megismerő tevékenységét, hogyan szabjanak határokat, és miként kezeljék az elfogadhatatlan viselkedést; hogyan motiválják gyerekeiket, hogyan szervezzék meg az életet, hogyan oldják meg a felmerülő problémákat. A program során a következő területeket érintik:

A kisbabák, mint intelligens tanulók

A kisbabák fejlődéséhez szükséges látási, hallási, tapintási és mozgásos élmények

Hogyan érthetik meg a kisbabák jelzéseit a szülők?

Honnan kaphatnak a szülők segítséget?

A kisbabák kibontakozó szelfje

A tipegők nyelvi fejlődése és irányítása

A dicséret, az ösztönzés szerepe

Hogyan tudja kezelni a tipegős korú gyerek a szülőtől való elválást, illetve az újra találkozást?

A fegyelmezés konstruktív eszközei, a nem megfelelő viselkedés kezelése.

Az iskolára való felkészülést segítő komponensek, a *Child-directed Play (A játék irányítója a gyerek)*, és az *Interactive Reading (Interaktív olvasás)* a kisgyerekkori *BASIC* programra épülnek rá. Az iskolára való előkészülést segítő komponensek középpontjában az áll, hogy mit tehet a szülő 3-5 éves gyermeke érzelmi fejlődése, társas és tanulási készségei fejlődése érdekében, és mivel segítheti elő az írás-olvasás tanulását. Ehhez az interaktív olvasás megközelítését alkalmazzák, mely szerint az olvasás kezdetben általában a családi

interakciókba beágyazottan jelenik meg, így a szülőknek sokféle alkalma nyílik arra, hogy olvasson a gyerekének, és beszélgetést kezdeményezzen az olvasottakról.

Az *ADVANCE (haladó)* programok 4-10 éves, viselkedészavaros gyerekek szüleinek szólnak, középpontjukban az eredményes kommunikáció, a harag kezelése, a felnőttek közötti problémák megoldása, a támogatás adása és elfogadása áll.

A *Dinosaur Child-Training (Dinoszaurusz gyerek-tréning)* közvetlenül a gyerekeknek szóló programelem, 4-8 éves, viselkedészavaros gyerekek számára fejlesztették ki. Kiscsoportos keretben zajlik, képzett terapeuta irányítja. Ebben a programban az érzések kifejezésére, az empátiára, a barátságok kialakítására, a harag kezelésére kerül a hangsúly.

Egy-egy program 13 -15 hétig tart, egyéni és csoportos foglalkozásokból áll, melyek során videón/DVD-n demonstrációkat néznek meg, illetve szerepjátékokat végeznek. A program elsősorban a szociális tanulásméleten alapul; a kicsiket intelligens tanulónak tekintik, akik a nyelvfejlődés, valamint az önfegyelm kialakulása szempontjából fontos korszakukat élik.

A csoportvezetők szakirányú képzettséggel rendelkező, e téren gyakorlattal rendelkező szakemberek lehetnek, akik a programba való belépés előtt három napos felkészítésen vesznek részt (legkisebbek szüleinek szóló programok vezetőinek plusz 1 nap felkészítés jár), melyen videofelvételeket is készítenek, és elemzik ezeket. Tevékenységüket kéthetenkénti szupervízió mellett végzik, és rendszeres konzultációs workshopokkal segítik.

A program központi eleme a mindennapi, gyermekneveléssel kapcsolatos helyzetekben készült videofelvételek elemzése, ahol különféle kultúrákhoz tartozó szülők sokféle módon kezelik a kialakult helyzeteket. A BASIC program célja a gyerek társas kompetenciáinak fejlesztése, és problémás viselkedés visszaszorítása, hatékony, erőszaktól mentes irányítási lehetőségek megtanítása.

A résztvevő szülőket a program megkezdése előtt és után tudományosan elfogadott mérőeszközökkel tesztelik, és strukturált megfigyeléseket végeznek (pl. a *Parenting Practices Inventory*, a *Szülői módszereket vizsgáló megfigyelési eljárás* alkalmazásával). Ezek az vizsgálatok a programban való részvétel után lényeges javulást mutatnak a pozitív szülői gondoskodás terén; kevesebb a durva fegyelmezés, a szülők jobban tudják irányítani tipegős korú gyerekeiket.

Head Start

http://nieer.org/pdf/Investing_in_Young_Children.pdf
<http://www.youtube.com/watch?v=bF8XbaAr7t8&feature=related>
<http://www.clasp.org/admin/site/publications/files/0127.pdf>

A *Head Start* az Egyesült Államokban 1965 óta folyó, állami finanszírozású program, mely átfogó oktatási, egészségügyi, szociális, táplálkozással kapcsolatos, és a szülők képzését célzó szolgáltatásokat nyújt alacsony jövedelmű családoknak és gyerekeiknek. A program Lyndon Johnson elnök *Szegénység elleni háborújának* részeként jött létre 1965-ben, alapítója Jule Sugarman. Ma a *Head Start* az Egyesült Államok legrégebben folyó, széles körben alkalmazott, oktatási, szociális és egészségügyi elemeket tartalmazó szegénység-ellenes programja, iskoláskor előtti gyerekeknek, és családjuknak.

A program küldetés-nyilatkozata szerint a *Head Start* célja a gyerekek szociális és kognitív képességeik fejlesztése, iskolaérettségük elősegítése érdekében. 1965-ben egy nyolc hetes nyári programként kezdődött, a következő másfél évtized alatt vált belőle egész éves, állami finanszírozású program, melyet az 1981-es *Head Start* törvénnyel vezettek be szövetségi szinten. Nonprofit szervezetek, vagy az iskolarendszer keretein belül valósítják meg; különféle változatai alakultak ki, sokféle élet-, és társadalmi helyzetre alkalmazzák.

1994-ben bővült az *Early Head Start* programmal, mivel egyértelműen bebizonyosodott, hogy a legelső évek döntő jelentőségűek a későbbi fejlődés szempontjából. A program a szegénységi küszöb alatt élő családok gyerekeinek szól, valamint jövedelemtől függetlenül azoknak a családoknak, akik fogyatékossgal élő gyereket nevelnek, valamint a nevelőszülői családoknak, és 2007. óta a hajléktalan családok gyerekeire is kiterjed. A *Head Start* 2009-ben 900.000 gyereket ért el az Egyesült Államokban, a szegénységi küszöb alatt élő négyéves gyerekek 30%-át, a három évesek 20%-át. Költségvetése éves szinten 7 billió dollár volt.

A *Head Start* 3-5 éves korú, alacsony jövedelmű családokban élő gyerekek és szüleik számára nyújt széles körű szolgáltatásokat, a család kultúrájához és tapasztalataihoz alkalmazkodva, és a gyerek fejlődésének minden területére hatást kíván gyakorolni. A program célja a rá vonatkozó törvény szerint elősegíteni az alacsony jövedelmű családok gyerekeinek iskolaérettségét, kognitív, társas és érzelmi fejlődését (1) olyan környezet teremtésével, mely fejleszti nyelvi, literációs, matematikai, tudományos és művészi

készségeiket, (2) valamint a család számára szükséges egészségügyi, oktatási, társas, és egyéb szolgáltatások révén.

A Head Start Family and Child Experiences Survey (A Head Startban résztvevő családokra és gyerekekre vonatkozó kutatás) szerint mikor az alacsony jövedelmű családok gyerekei elkezdnek részt venni a programban, szókincsük lényegesen kisebb, és több ezer szóval kevesebbnek ismerik a jelentését, mint jobb helyzetű, ugyanolyan korú társaik.

A Head Start legfőbb komponensei a következők:

- Kisgyermekkorai oktatás. Iskola-előkészítés: a gyerek társas, érzelmi, nyelvi, kognitív és testi készségeinek fejlesztése, valamint a család, az iskola, a helyi közösség felkészítése arra, hogy a gyerek egyéni szükségleteit figyelembe vegye.
- A szülők megerősítése abban a természetes szerepükben, hogy ők a gyerek első, és legfontosabb tanítói. A szülők bevonása a program irányításába.
- Étkezés. Egészséges ételek a foglalkozásokon, és táplálkozási tanácsok a szülőknek.
- Egészségügy. Látással és hallással kapcsolatos, valamint fogászati szűrővizsgálatok, oltások, rutinvizsgálatok, szükség esetén beutalás szakrendelésre.
- A szükségletek felmérésén alapuló szociális szolgáltatások a családoknak.
- A család egyedi szükségleteihez alkalmazkodó egyéb programelemek (lakhatással, utazással, a szülők nyelvi és olvasási készségeivel kapcsolatos szolgáltatások, orvosi, esetleg addiktológiai kezelés, stb.).

A Head Start a szülőkkel való együttműködésre törekszik a beiratkozástól kezdve; célja, hogy bizalmon alapuló, támogató együttműködés alakuljon ki a szülők, és a program munkatársai között annak érdekében, hogy előbbiek a saját közösségüknek, hagyományaiknak megfelelően, minél hatékonyabban tudják támogatni gyerekeik fejlődését, és ehhez a lehető legjobb minőségű szolgáltatásokat kapják. Ennek érdekében megállapodást kötnek a szülőkkel (*Family Partnership Agreement*), melyben tisztázzák a közös célokat, a felelősségeket, stratégiákat, és a határidőket. A szülők időbeosztásához alkalmazkodva évente kétszer kerül sor családlátogatásra, valamint két közös megbeszélést tartanak a gyerek fejlődéséről a szülők, és a program dolgozói.

A Migrant and Seasonal Head Start a bevándorló, valamint a szezonális mezőgazdasági munkákat végző családok gyerekeinek nyújt szolgáltatásokat, melyek a

családok időbeosztásához alkalmazkodva intenzívebbek, de rövidebb ideig tartanak, mint a hagyományos *Head Start* programok.

Az American Indian-Alaska Native Head Start az őslakos indián és alaszakai családok gyerekeinek nyújt szolgáltatásokat.

Az oktatási szolgáltatások elsősorban iskola-előkészítést jelentenek, melyeket nemzeti szinten meghatározott sztenderdek szerint végeznek. A legtöbb *Head Start* központ csak iskolai napokon van nyitva, némelyek csak fél napig, vagy hetente négy napon. Ez az időbeosztás a szülők egy részének messze nem optimális, mivel nem teszi lehetővé, hogy munkát vállalhassanak. 2005-ben az alsó jövedelmi ötödbe tartozó (szegény) szülők 3 éves korú gyerekeinek fele, a 4 éves korúak harmada nem vett részt semmilyen intézményes programban. Így a koragyerekkori programok a szegénységben élő gyerekek jelentős hányadát nem érik el. A szegény gyerekek napközbeni elhelyezésére szánt, és a szülőknek nyújtott pénzügyi támogatás viszont nem jelent egyenértékű megoldást a jó minőségű koragyerekkori programokkal.

A *Head Start* programokban előre meg kell állapítani a kívánatos kimeneti követelményeket. A *No Child Left Behind (Egy gyerek sem maradhat ki)*, az Egyesült Államokban 2001-ben elfogadott, az oktatás minőségellenőrzését szabályozó törvény értelmében minden gyerek alapvető készségeinek fejlődését sztenderdizált tesztekkel kell követni. Amennyiben egy iskola nem éri el a kívánatos eredményeket, támogatását csökkentik, vagy végső esetben meg is szüntethetik. Az említett törvény kötelezi az iskolákat, hogy évente közzétegyék harmadiktól tizenkettedik osztályig az írás, olvasás, matematika és a természettudományos tárgyakból elért eredményeket. Az óvodákat felügyelő oktatási osztályok ennek nyomán hasonlóan nagy hangsúlyt fektetnek a kisgyerekkori oktatására, és hasonló tesztelési eljárásokat vezettek be a kisgyerekkori programokban is.

A program értékelésére, eredményeinek mérésére fennállásának immár 45 éves története során többször is rendkívül nagy erőfeszítéseket tettek, a különböző kutatások eredménye azonban messze nem egyértelmű. Némelyek rövid, mások hosszú távú eredményeket mutattak ki, mások állítása szerint egy átmeneti javulás után nem maradnak fenn hosszabb távú eredmények. A legfrissebb, 2010-ben megjelent értékelő vizsgálatok közül kettő a hosszú távú eredmények mellett, kettő ellenük foglalt állást. Az eredmények mérését és értékelését megnehezíti a különböző területeken, más és más szervezési keretben zajló programok rendkívüli módszertani heterogenitása.

Early Head Start

http://nieer.org/pdf/Investing_in_Young_Children.pdf
<http://www.youtube.com/watch?v=LSCI7sOikmY&feature=related>

Az *Early Head Start (EHS)* ugyanannak a problémának a leküzdése érdekében jött létre, mint a szélesebb körben alkalmazott és ismertebb program, a *Head Start*, csak fiatalabb korosztály, a három év alattiak számára. A hátrányos gazdasági és társadalmi helyzetű gyerekek lényegesen kevesebb ismerettel és gyengébb készségekkel kezdik el az általános iskolát, mint a középosztálybeliek, és később is kevesebbet profitálnak az oktatásból, mint jobb helyzetű társaik. Teszteredményeik gyengébbek, többször kell osztályt ismételniük, magasabb a kimaradók száma, kisebb eséllyel tanulnak tovább. Több kutatás bizonyította, hogy az iskolai sikerességben a család nagyobb szerepet játszik, mint az iskolai oktatás minősége. Az *Early Head Start* az alacsony jövedelmű családok 3 év alatti gyerekeinek neveléséhez nyújt segítséget, az oktatási elemeken kívül egészségügyi szűrővizsgálatokat, és családsegítő szolgáltatásokat is biztosít. Az *Early Head Start* programok túlnyomó többsége a gyermek otthonában zajlik, kis része valamilyen intézmény keretében.

Az 1994-ben alapított *Early Head Start (EHS)* hatvannyolc helyszínen kezdte meg működését 1995-ben. 2009-ben már több mint 650 program futott, 66000 három év alatti gyerekekkel, \$709 millió dolláros költségvetésből. A 2008-2009-es tanévben az *Early Head Start* központokban 27000 gyerek vett részt egész napos programokban, 23500 gyereket otthonában látogattak (*home-visiting programs*). További gyerekek mindkét támogatási formában részt vettek, vagy otthonukban gondoskodtak napközbeni ellátásukról.

Az *Early Head Start* programot abban az időszakban alapították, mikor a figyelem középpontjába került a csecsemő- és kisgyermekkorai fejlődés rendkívüli gyorsasága. Az iskoláskort elérve a szegény gyerekek és a középosztálybeliek fejlettsége között már jelentős különbség mutatkozik. A korai beavatkozások háttérében az a filozófia állt, hogy minél korábban biztosítanak a szegény gyerekek számára fejlődésüket optimálisan serkentő környezetet, annál nagyobb az esélye, hogy ez az olló nem nyílik szét.

Az *Early Head Start* célja, hogy az alacsony jövedelmű családok gyerekei is iskolaérettek legyenek tankötelezett korukra. Kutatások sora bizonyította, hogy az alacsony jövedelmű, alacsony iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyerekei sokkal kevesebb

ösztönzést és támogatást kapnak, mint az iskolázottabb, magasabb jövedelmű családokban élő gyerekek.

Az *Early Head Start* alapkoncepciója az, hogy a környezeti ingerek gazdagítása révén hozzájárul a gyerek kognitív fejlődéséhez, társas kapcsolatainak alakulásához, aminek aztán hosszú távú hatása lesz a gyerek iskolai teljesítményére, és későbbi életére. Mivel a programban való heti néhány órányi közvetlen részvételtől nem várható ilyen eredmény, így elsősorban a szülő-gyerek interakció minőségére fókuszálnak, hogy a gyerekek hosszabb távon is profitálhassanak a jobb minőségű kapcsolatokból.

A kisgyerekek sokkal gyakrabban lesznek elhanyagolás vagy bántalmazás áldozatai, ha nevelőapjuk gondjaira vannak bízva. A tizenéves, iskolából kimaradt anyák gyerekeinek öt-hatszor nagyobb az esélyük, hogy szegény családban éljenek, mint szerencsésebb társaiknak. Ezért a program lényege része, hogy megtanítsa a fiatal szülőket arra, milyen fontos, hogy csak olyan emberre bízzák rá gyereküket, akikben megbíznak, és akikkel a gyerek biztos kötődést tud kialakítani. A résztvevők egymást megismerve kölcsönösen tudnak vigyázni egymás gyerekeire. A kistestvér születése – különösen, ha más az apja, mint a nagyobb gyerekeknek – elvonja az anya figyelmét a nagyobbaktól, akik megfelelő támogatás hiányában erősen megszenvedhetik ezt a helyzetet.

Az *Early Head Start* célja, hogy a szülőket hozzásegítse a segélyezett létből, a szegénységből való kiemelkedéshez. Ennek eszközei a felnőttoktatási programok, a gyerekek számára a jó minőségű napközbeni elhelyezés biztosítása, illetve a résztvevő felnőttek foglalkoztatása a programban. A program törekszik az apák bevonására is, mivel az anyán kívül egy másik felnőtt fontos érzelmi támogatást és intellektuális ösztönzést jelenthet a gyerekeknek, akkor is, ha a szülők nem élnek együtt. A folyamatos érzelmi kapcsolat növeli az esélyét annak, hogy az apa anyagilag is gondoskodik a gyerekről.

Az *Early Head Start* költségesebb, mint a *Head Start*. A költségek csökkentését eredményezheti az online szolgáltatások bevezetése, valamint a program résztvevőinek alkalmazása munkavállalóként. A program fejlesztése során az egyik legfontosabb dilemma, hogy a szolgáltatások intenzitását növeljék inkább, vagy hatókörét terjesszék ki, és több helyen legyenek elérhetőek kevésbé intenzív programok.

Mind a *Head Start*, mind az *Early Head Start* tekintetében ellentmondó kutatási eredmények születtek arra vonatkozóan, hogy a programoknak mennyiben sikerült hozzájárulniuk a gyerekek nyelvi, intellektuális és szociális fejlődéséhez, iskolaérettségéhez, a szülői készségek fejlődéséhez. Egyetértés van azonban abban, hogy a programban részt vevő

gyerekek nagyobb arányban, és könnyebben kapcsolódtak be más iskola-előtti programokba, tehát az intézményes nevelésre szocializáló hatás egyértelmű. Szintén egyértelmű, hogy kevesebb erőszakos esemény történt a családon belül azoknál, akik részt vettek a programban. Valószínűleg hosszú távon másban is profitáltak a gyerekek *Head Startban*, vagy az *Early Head Startban* való részvételből, de ezt egyelőre nem tudják még egyértelmű kutatási eredményekkel bizonyítani.

Az utóbbi években kétségek merültek fel a program hatásosságával kapcsolatban, úgy látják, hogy a következő területeket kellene fejleszteni: Több figyelmet kellene fordítani a család stabilitására, a szülők és gyerekek közötti interakciókra, a kognitív készségekre, melyek előre jelzik a későbbi teljesítményt, az önkéntesek bevonására a költségek csökkentése érdekében, több forrást kell biztosítani azokban a közösségekben, ahol a programra jobban szükség van. A kutatások alapján arra lehet következtetni, hogy magas színvonalú, már a születéskor elkezdődő, egymásra épülő, folyamatos támogatást adó projektek tudnának a leginkább hatást elérni.

Az *Early Head Startot* ígéretes programnak tartják, mely az eddigi vizsgálatok alapján hozzájárulhat az alacsony jövedelmű családokban élő gyerekek hátrányainak ledolgozásához, de hosszú távú követés eredményei még nem állnak rendelkezésünkre.

Carolina Abecedarian Program

<http://www.fpg.unc.edu/~abc/>
<http://www.fpg.unc.edu/~abc/ells-04.pdf>
<http://www.youtube.com/watch?v=8YyZ8FkFsK4>

Az 1960-as évek végén az amerikai társadalom erősen megosztott volt. Egymás után törtek ki a lázadások, mivel az afroamerikai népesség azt érezte, hogy kizárják őket a társadalomból, és számukra elérhetetlen az „amerikai álmom”. A politikusok úgy próbálták pacifikálni a kialakult konfliktusokat, hogy jelentős összegeket fordítottak a szociális ellátásokra és az oktatásra. Az eredmények azonban késlekedtek: a hátrányos helyzetű gyerekek lemaradása nem csökkent jobb helyzetű társaikéhoz képest.

A North Carolina egyetem pszichológus-csoportja 1972-ben egy innovatív kezdeményezéssel állt elő. Egészen kicsi gyerekek tanulási folyamatait kezdték el tanulmányozni. A projekt 111 kisgyerek életét kísérte figyelemmel, közülük 57-nek jó minőségű gyermekgondozást, fejlődésüket elősegítő környezetet és serkentő élményeket biztosítottak, a többi 54, hasonló társadalmi-gazdasági helyzetű családban élő gyerek alkotta a kontrollcsoportot. A kontrollcsoport számára is biztosítottak egészségügyi, és szociális szolgáltatásokat, hogy biztosak lehessenek abban: nem ennek hiánya befolyásolja a kutatás eredményét.

A gyerekek túlnyomó többsége afroamerikai volt, átlagosan négy és fél hónapos koruktól egészen öt éves korukig részt vettek a programban. Így a beavatkozás korábban kezdődött és hosszabb ideig tartott, mint más, hasonló programok esetében. A felnőtt-gyerek arány 3:1 volt a kicsik, és 6:1 a nagyobbak esetében. Nagy figyelmet fordítottak a szülők bevonására, motiválták őket, hogy otthon is minél inkább a gyerek fejlődését ösztönző módon foglalkozzanak a kicsivel. Ehhez egy egész sorozatnyi játékoskönyvet jelentettek meg, melyek életkor szerinti csoportosításban mutattak be könnyen, otthoni környezetben alkalmazható, szülő-gyerek interakciókra alapozó, élvezetes tevékenységeket.

Az *Abecedarian Program* jó minőségű, egész napos, és egész éven át működő programokat biztosított hat hónaptól öt éves korig, játékok segítségével próbáltak optimális környezetet teremteni a gyerekeknek, hozzájárulni beszédképességük fejlődéséhez, a gyerekek egyedi tempójához és igényeihez alkalmazkodva. A programban dolgozók a vezetők útmutatása alapján egyszerű játékokat játszottak a gyerekekkel, melyek általában valamilyen

mozgáson alapultak, de a felnőtt folyamatosan kommentálta a történeteket, megnevezte, amit éppen csinálnak, vagy ami látnak, így a beszédfejlődést is elősegítette.

Annak érdekében, hogy rendszerezett és megbízható információkat nyerjenek a programról, egy olyan mérési eszközt dolgoztak ki, mely elsősorban megfigyelés alapján ad képet a program minőségéről, a gyerekek és a felnőttek közötti interakciókról, a szakemberek és a szülők kapcsolatáról, a gyerekek egymás közötti kapcsolatairól, valamint a csoportszoba jellemzőiről, a gyerekekkel való foglalkozás minőségéről. Ezek a vonások sokkal biztosabban jelezték előre a program sikerét, mint más mutatók.

Az eredményeket 3, 4, 5, 6 és fél, 12, 15 hónapos korban, majd 2, 3, 5, 6, 8, 12 és 21 éves korban mérték. A kutatások szerint a program lényegesen hozzájárult a fehér és a fekete, a szegény, és a jobb körülmények között élő gyerekek iskolai teljesítménye közötti különbség csökkentéséhez, és hosszú távú eredményei is mutatkoztak. A programban résztvevők később magasabb szintű iskolai végzettséget szereztek, alacsonyabb volt köztük a munkanélküliek aránya, többen végeztek szakképzettséget igénylő munkát, kevesebben követtek el közülük bűncselekményt, kevesebben dohányoztak, és kevesebben használtak drogokat 21 éves korukban, mint a programban részt nem vevő, egyéb demográfiai jellemzőik szerint azonos társaik.

A projekt egyetlen helyszínen működött 1972 és 85 között *Abecedarian Program* néven, de kidolgozói a *Frank Porter Graham Child Development Center* keretében hasonló szolgáltatásokat nyújtottak a későbbiekben is. A program jelentőségét elsősorban rendkívül alapos és innovatív módszertani kidolgozottsága adja.

Az 1990-es években az Egyesült Államokban csaknem megduplázódott a külföldön születettek száma. Így a koragyerekkori programok is elkezdtek foglalkozni a különféle nyelven beszélő, és eltérő kulturális háttérrel rendelkező csoportokkal. Szintén egyre nagyobb figyelmet kaptak a fogyatékossgal élő gyerekek, akiket ebben az időszakban kezdtek integráltan oktatni. Az évek során a koragyerekkori programokban is egyre több figyelmet fordítottak a fogyatékossgal élő gyerekekre.

Így a programot adaptálni kellett ezekhez az igényekhez, spanyolra fordították a játékoskönyveket, a nyelvi játékoknak spanyol nyelvű megfelelőket kerestek. Alkalmazkodtak azoknak a gyerekeknek az igényeihez, akik második nyelvként tanulják, és különböző szinten értik, használják az angol nyelvet, valamint olyan munkatársakat kellett találniuk, akik a multikulturális környezetben közvetíteni tudnak az egyes csoportok között. Ugyanakkor fel kellett készíteni a program dolgozóit, illetve átalakítani a tárgyi környezetet

úgy, hogy alkalmas legyen a fogyatékossgal élő gyerekek fogadására; gyógypedagógusokat kellett alkalmazni, akik speciális fejlesztésüket meg tudják oldani.

Az *Abecedarian Program* értékelése nyomán a következő szakpolitikai következtetések vonhatók le: A program tudományosan is bizonyította, hogy a jó minőségű koragyerekkori gondozás és nevelés jelentősen növeli a későbbiekben az iskolai sikeresség valószínűségét. A jóléti ellátásokkal kapcsolatos reformok, a szegénységben élő anyák munkába állása miatt jelentős mennyiségű napközbeni ellátásra van szükség. Fontos azonban, hogy a jó minőségű ellátási formák elérhetőek legyenek minden család számára. Különösen fontos ez a szegénységben élőknek, hiszen minden gyerek jogosult arra, hogy biztonságos, egészséges, érzelmileg támogató, és értelmi fejlődését serkentő környezetben kezdje az életét. A jó minőségű koragyerekkori gondozáshoz és neveléshez magasan képzett szakemberek kellenek, egyénre szóló figyelem, és ez azokat a gyereket is megilleti, akiket valamilyen oknál fogva ki kellett emelni a családjukból.

Nurse-Family Partnership

<http://www.nursefamilypartnership.org>
<http://www.youtube.com/watch?v=hR7cPAay5XE>

Különféle családlátogató programok már a hatvanas években kialakultak az Egyesült Államokban és más fejlett országokban, de a David Olds nevéhez kötődő, New York-i *Nurse-Family Partnership* (Védőnő és család partnerség) sikere miatt fordult nagyobb érdeklődés e programok felé a hetvenes évek végén. A családlátogató programok háttérében az a régi felismerés áll, hogy a kisgyerekeket a leginkább a szülőn keresztül, velük együtt lehet elérni. A program keretében a védőnő terhességük harmadik trimesztere előtt otthonukban látogatja meg a hátrányos helyzetű, első gyereküket váró kismamákat – akik önkéntes alapon vesznek részt a programban –, tanácsokat ad a szüléssel, az újszülött ellátásával, a szoptatással, a kismama életmódjával kapcsolatban, hangsúlyozza azokat a szokásokat, melyek árthatnak a babának (dohányzás, alkoholfogyasztás, stb.). A látogatások folytatódnak a szülés után, a gyerek első két életévében.

Az egészségügyi, csecsemőgondozási, gyermeknevelési támogatáson kívül a védőnő segítséget nyújt a családtervezésben, valamint abban, hogy az anyák befejezzék tanulmányaikat, és munkát találjanak. A program lényege, hogy az anya és a védőnő között szoros kapcsolat alakul ki, aminek elsődleges célja, hogy segítsen az anyának jó döntéseket hozni saját életével és a gyerekekkel kapcsolatban. A program az Egyesült Államokban 2010-ben 2000 családot ér el; bevezették Angliában, Ausztráliában és más országokban is.

A program legfontosabb célkitűzései a következők:

- Az anya egészséges életmódot éljen a terhesség alatt, így minél inkább problémamentes legyen a terhesség és a szülés.
- A védőnővel kiépített kapcsolatban megerősödve az anya szenzitíven és kompetensen gondoskodik a gyerekről, elősegítve a kicsi fejlődését.
- A második gyermek születéséig a családtervezés következtében legalább két év teljen el, mivel az időben közeli, egymás után bekövetkező terhességek jelentősen megnehezítik az anya életét, és rontják a gyerekek életminőségét is.

A program célkitűzései közé tartozik még a párkapcsolatok erősítése, a családok működésének javítása, mivel a házasság vagy a stabil párkapcsolat a jobb családi működést tesz lehetővé. A program fontos eleme a gyenge lélektani képességekkel rendelkező anyák gyerekei fejlődésének fokozott támogatása, a gyerekek elhanyagolásának vagy

bántalmazásának megelőzése, valamint annak elősegítése, hogy a családok minél kevésbé szoruljanak rá a jóléti ellátásokra. Legfőbb cél azonban a gyermekbántalmazás és a gyerekelhanyagolás, valamint az ebből következő sérülések megelőzése.

Azok a gyerekek, akiknek az édesanyjuk rendszeresen drogot vagy alkoholt fogyasztott a terhesség alatt; az elhanyagolt, vagy bántalmazott gyerekek később gyakran sikertelenek az iskolában, fejlődésük lelassul. Az anyai depresszió, az anya korlátozott szülői képességei, alacsony intelligenciája szintén hasonló nehézségeket okozhatnak.

A programban részt vevő anyák közül sokan a védőnővel kialakított kapcsolatban megerősödve életükben először tűznek ki célokat maguknak, döntéseket hoznak a saját életükkel kapcsolatban, például továbbtanulnak, munkát vállalnak, vagy bátrabban képviselik saját magukat a partnerkapcsolatukban.

A program eredményeit olyan mutatókkal mérték, mint a várandós és szoptatós anyák dohányzásának csökkenése, a csecsemőket és kisgyermeket ért balesetek csökkenése, az első két évben kórházban töltött napok számának csökkenése, az anya munkavállalása, a gyerek iskolaérettsége. A program hatását több alkalommal vizsgálták, a 15 éves utánkövetés eredményei is rendelkezésre állnak. Ezekből a vizsgálatokból kiderült, hogy a programban részt vevő anyák évekkel később sokkal nagyobb valószínűséggel éltek stabil párkapcsolatban a gyerek apjával, mint a kontrollcsoport tagjai. A kontrollcsoporttal összehasonlítva szintén kimutatható volt az anya és a gyerek jobb egészségi állapota, a gyerekek ritkábban sérültek meg, hosszabb idő telt el a terhességek között, az anyák magasabb arányban vállaltak munkát, a családok kevésbé voltak a jóléti ellátásokra utalva, a gyerekek mentálisan egészségesebbek voltak, és magasabb arányban lettek iskolaérettek tanköteles korukra.

A programban dolgozó védőnőnek legalább BA (főiskolai) szintű diplomával kell rendelkeznie, speciális felkészítést kap a programban való részvétel előtt. Látogatásai során a program irányelveit a család egyedi szükségleteivel hangolja össze. A program elméleti alapjait főként a humánökológia és a kötődésemélet adja. Egy főállású védőnő egyszerre legfeljebb 25 családdal dolgozik, munkáját szupervízió kíséri.

Az Egyesült Államokban a családlátogató programokat széles körben kiterjesztik eddigi eredményeik alapján. Ugyanakkor a következő kétségek fogalmazódnak meg:

- Ha egyetlen modell tapasztalatai alapján építünk ki országos hálózatot (amelyben az anyák önként vettek részt 27 hónapon keresztül), akkor fennáll a veszélye, hogy éppen a legnagyobb nehézségekkel küzdők szorulnak ki az ellátásból.

- Ha általánosítunk a vizsgálatba önként bekegyező családok eredményei alapján, akkor az eredmények torzíthatnak, mivel figyelmen kívül hagyjuk azokat, akik nem vettek részt benne.
- Ha csak az alacsony jövedelmű családokkal végzett munkából általánosítunk, akkor ez elfedi, hogy a csecsemők és kisgyermek gondozása és nevelése minden társadalmi csoport számára nagy kihívás, ami közös társadalmi felelősségvállalást tesz szükségessé.

A Nurse-Family Partnership programot az elmúlt évtizedek során Angliában, Hollandiában, Németországban, Ausztráliában és Kanadában is bevezették.

HIPPY

http://www.hippyusa.org/the_hippy_model_role_play.php

A Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters, HIPPY (Otthoni tanácsadás kisgyerekek szüleinek) a szülőkkel való együttműködésre építő, az iskolaérettség elősegítését célzó program, 3-5 éves gyerekek szüleinek. A program keretében gondosan kimunkált feladatokat, könyveket és egyéb segédeszközöket biztosítanak a szülőknek, hogy ezzel segítsék gyerekük értelmi, társas és mozgásos készségeinek fejlődését, bontakozó írásbeliségét.

A program küldetésnyilatkozata szerint a szülőket nevelői szerepükben kívánja megerősíteni, elősegíteni a szülők bekapcsolódását az iskola és a helyi lakóközösség életébe annak érdekében, hogy gyerekük sikeres legyen az iskolában. A HIPPY a szülőket tekinti a gyerek első tanítóinak, ebben a szerepükben kíván segítséget nyújtani nekik, eszközöket adni a kezükbe; a szülők magabiztosságát akarja megerősíteni, hogy megfelelően tudják támogatni gyerekük fejlődését. Célja, hogy megkönnyítse a családok, az intézmények és a helyi lakóközösség közötti kapcsolatok kiépítését, és elhárítsa a szegénység és az alacsony iskolázottság miatt kialakuló nehézségeket.

A program 1969-ben kezdődött Izraelben, azóta több helyen alkalmazzák: Németországban, Új-Zélandon, Ausztráliában, Dél-Afrikában, Kanadában, és 1984 óta az Egyesült Államokban. A program az Egyesült Államokban kiterjedt hálózattal rendelkezik (*HIPPY USA*), mely kutatással, a szakpolitika alakításával, módszertani fejlesztésekkel segíti a helyi szervezetek munkáját. 200-2007-ben 146 helyen működött, és 16000 gyereket ért el.

A *HIPPY* modell szerint működő programok mindenütt hasonló elemekből állnak: a gyerek életkorának megfelelő „tananyagot” szerepjátékkal tanítják meg először a szülőnek, aki aztán gyakorolja a megtanultakat a gyerekkel. A családokat erre a feladatra felkészített önkéntesek látogatják, akiknek szakemberek nyújtanak szupervíziót. A *HIPPY* szolgáltatásait bárki igénybe veheti, aki szeretné jobban nevelni a gyermekét, de eredetileg azért hozták létre, hogy a szegénységből, az alacsony iskolázottságból, elszigeteltségből származó nehézségeket legyőzhessék. A modell elemeit úgy alakították ki, hogy olyan szülők részvételét ösztönözze, akik egyébként nem vennének részt gyerekük fejlődésében.

Az életkornak megfelelő „tananyag”

A program kiindulópontja, hogy a szülők nagyon fontos szerepet játszanak a gyerek életében. A *HIPPY* azoknak a szülőknek nyújt segítséget, akik nem rendelkeznek elég erővel és tapasztalattal ahhoz, hogy megfelelően támogassák gyerekük fejlődését, nem tudják elősegíteni, hogy a gyerek tanköteles korára iskolaérett legyen. A program elsődleges célja a sérülékeny, veszélyeztetett gyerekek iskolai sikerességének előmozdítása.

A *HIPPY* „tananyag” három-öt éves gyerekeknek szól, hetekre lebontva; könyvek, segédeszközök tartoznak az egyes tevékenységekhez. Az alapfelszerelésen kívül gyerekollót, zsírkrétát, egyéb eszközöket biztosítanak minden résztvevő családnak. Az önkéntes, felkészített látogatók szerepjáték formájában mutatják be a szülőnek a tananyag, az eszközök használatát, és ösztönzik a szülőket a programban való részvételre.

A feladatok a gyerekek fejlettségéhez igazodnak. Az egyes gyakorlatokhoz egyszerű leírások tartoznak, ez elősegíti, hogy a szülő és a gyerek értékes tapasztalatokhoz jussanak a feladatok elvégzése nyomán. A szülők ösztönzik gyerekük fejlődését, önbizalmuk erősödik a programban való részvétel során, és ez egyre aktívabb szülői viselkedés idővel más területekre is hatást gyakorol.

A *HIPPY* „tananyag” elsősorban az értelmi képesség, a beszéd, a problémamegoldó készségek fejlődését segíti elő, a logikus gondolkodást, az észlelést, a bontakozó literációt. Ennek érdekében a szülő gyakorolja a gyerekekkel a hangok elkülönítését, a betűk alakjának felismerését, könyveket nézegetnek, a gyerek megpróbál egyszerű szavakat leírni. A „tananyag” része ezen kívül a társas készség fejlesztése, a nagymozgások, és a finommotoros készségek gyakorlása. A könyvekről sokféle módon beszélgetést is kezdeményezhet a szülő.

A program célja, hogy az iskolaérettség elérése érdekében a gyerek készségeit fejlesszék a következő területeken: írás, olvasás, rajzolás, beszéd, mások meghallgatása, éneklés, mondókák, versek mondása, játékok. főzés, varrás, alak- és szín-felismerés, kirakós játékok, stb.

A szerepjátékok

A szerepjátékok során lehetőség nyílik arra, hogy megbeszéljék az egyes tevékenységek célját, észrevegység a felmerülő szükségleteket (mind a szülőét, mind a gyerekét), és ebben a biztonságos légkörben a szülő olyan készségeket fejlesszen ki, amivel jobban elő tudja segíteni gyermeke fejlődését. A szerepjáték során a szülő beleéli magát a gyerek helyzetébe, empátiája fejlődik, és annak ellenére, hogy saját maga alacsony iskolai végzettséggel rendelkezik, sikeresen fel tudja készíteni gyerekét az iskolára.

A szerepjáték a program minden résztvevője számára értékes eszköz: ezzel készítik fel a családlátogató önkénteseket, akik aztán a szülőkkel használják ugyanezt a módszert. A szerepjáték előnye, hogy csökkenti a tanulási helyzetben érzett szorongást, lehetőséget ad, hogy időben felismerjék a várható nehézségeket, megoldásokat keressenek a problémák megoldására, gyakorolják a másokkal való együttműködést, és mind a látogatót, mind a szülőt felkészíti a „tanító” szerep betöltésére. A koordinátor a szerepjáték során felmérheti, hogy az önkéntes felkészült-e a családlátogatásra, érti-e a feladatát, miben kell őt segíteni. Az önkéntes látogató a szerepjáték segítségével megismeri a „tananyagot”, azonosul a szülővel. A szülő biztonságos körülmények között sajátíthat el új készségeket, erről visszajelzést kaphat, beleérezheti magát gyereke helyébe.

Az önkéntesek

Az önkéntes családlátogatók munkáját egy képzett koordinátor irányítja. Az ő felelőssége a látogatók toborzása, képzése, munkájukhoz szupervízió biztosítása, a szülői csoportok szervezése. A koordinátor hetente találkozik az önkéntesekkel, akik szerepjáték segítségével megismerkednek a „tananyaggal”, megbeszélik az előző hét tapasztalatait, a felmerült problémákat. Szükség esetén a koordinátor maga is meglátogatja a családot, és javasolhatja nekik valamilyen szociális szolgáltatás igénybe vételét. Az önkéntesek szintén az adott településen laknak, maguk is szülők, akik kéthetenként látogatják meg a programban résztvevő családokat, és szerepjátékkal készítik elő a következő feladatokat. Az önkéntesek szerepe kiemelkedően fontos, mivel ismerik az adott közösségben lakókat, maguk is alkalmazzák, vagy alkalmazták a tananyagot gyerekeikkel, így könnyen felismerik azokat a nehézségeket, melyekkel a szülők szembekerülhetnek.

A családlátogatások

A HIPPY programban a családlátogatások és a szülői csoportok célja az, hogy hozzájáruljanak a szülők megerősödéséhez. Ismerjék fel, hogy a gyerekek segítségére van szüksége a tanulásban, és aktívan vegyenek részt gyerekekük fejlődésében. A modell leglényegesebb eleme a családlátogatás, ekkor alakul ki a látogató és a szülő közötti kapcsolat. Habár minden látogatás egyedi, a célok és a módszerek tekintetében vannak közös jellemzőik. Minden látogatás során az önkéntes olyan eszközöket bocsát a szülő rendelkezésére, mellyel a szülő közvetlenül hozzájárulhat gyereke készségeinek fejlődéséhez.

A látogatás során az önkéntes a kisgyerekkori fejlődéssel kapcsolatos ismereteket is átad a szülőnek, ezzel elősegíti, hogy jobban értse a gyerek viselkedését, és tanulási folyamatát.

A kéthetenként tartott szülői csoporton a szülők megoszthatják egymással tapasztalataikat. A látogatók erőteljesen ösztönzik a szülőket a csoportban való részvételre, hogy oldják a szülők elszigeteltségét, és lehetőséget teremtsenek arra, hogy tanuljanak egymástól. A kétórás csoport első részében az elmúlt hét tapasztalataival foglalkoznak, illetve a következő hetet készítik elő. A második felében olyan témákról beszélnek, ami a szülőket foglalkoztatja, legyen az a szülői szereppel, munkavállalással, lakhatással, vagy bármi egyébvel kapcsolatos kérdés. Ennek a célja az, hogy a szülők aktívan vegyenek részt a helyi lakóközösség életében, önbizalmuk erősödjön. A csoportfoglalkozások idejére gyerekefelügyeletet biztosítanak, a kortárs csoportban töltött idő elősegíti a gyerekek társas készségeinek fejlődését. Több helyi program része az is, hogy a szülők a felmerülő problémás helyzetek megoldására alternatívákat dolgoznak ki.

A családlátogatás és a csoportmunka együttesen olyan támogató környezetet biztosít a szülők számára, ami lehetővé teszi, hogy mind a szülő, mind a gyerek a lehető legjobban kibontakoztassák a bennük rejlő lehetőségeket.

HighScope Perry Preschool Program

<http://www.highscope.org/>

A *HighScope* program elsődleges céljának és küldetésének az életminőség javítását tartja, amit az oktatással kíván megvalósítani. Az aktív részvételen alapuló tanulást tartják kívánatosnak, ami lehetővé teszi, hogy mindenki sikeres legyen az életben, és hasznos tagja a társadalomnak. A program elnevezése (high: magas, scope: működési lehetőség, kiterjedés) ambiciózus, erős elköteleződést mutató célokra utal.

A programot eredetileg Dr. David P. Weikart dolgozta ki 1970-ben; azóta számos területen továbbfejlesztették, rövid- és hosszú távú hatásait mérő eljárásokat dolgoztak ki.

A *HighScope* módszert, valamint oktatási segédanyagait a világ sok más részén alkalmazzák: többek közt Nagy Britanniában, Indonéziában, Írországbán, Mexikóban, Hollandiában.

A legkisebbeknek, a csecsemőknek és típegőknek kialakított tananyag arra támaszkodik, hogy a kicsik a leginkább más emberekkel és tárgyakkal kapcsolatban, játékon keresztül szerzett tapasztalataikból tanulnak. A felnőttek ebben az interakciós folyamatban elősegíthetik a gyerek fejlődését.

A *HighScope* célja, hogy a kicsik a következő területeken fejlődjenek:

- Másokkal aktívan együttműködve próbáljanak ki különféle anyagokat, cselekvési módokat.
- Függetlenek, felelősek, magabiztosak, és iskolaérettek legyenek.
- Tervezzék meg, mit szeretnének csinálni, hajtsák végre, és beszéljék meg másokkal, mit csináltak, és mit tanultak.
- Bővüljenek elméleti ismereteik, társas és mozgásos készségeik.

A *HighScope* olyan tapasztalatok megszerzését teszi lehetővé, mely segíti az olvasás, a számtan, és a természettudományok elsajátítását. Az alkalmazott módszerek tudományosan megalapozott elméletekre támaszkodnak. A társas készségek fejlődése is fontos terület. Tanulmányok sora bizonyítja, hogy *HighScope* csoportokba járó gyerekek sokat kezdeményeznek, a pedagógusok segítenek nekik megoldani a konfliktusokat, ami szintén fontos összetevője az iskolaérettségnek.

Kutatások bizonyítják, hogy a program elősegíti a gyerekek fejlődését, és növeli esélyeiket arra, hogy jobb életük legyen felnőttkorukban. A projekt részeként hosszú távon nyomon követték az alacsony jövedelmű családok gyerekeinek életét: olyan gyerekekét, akik részt vettek a programban, és egy társadalmi, gazdasági helyzetében azonos, de a programban nem résztvevő kontrollcsoportét. A programban résztvevők közül többen fejezték be a középiskolát, többen kerestek, kevésbé voltak rászorulva a jóléti ellátásokra, és kevesebben követtek el bűncselekményt, mint azok, akik nem vettek részt a programban. Az egyéni nyereségeken kívül a társadalom egésze is nyer: a program keretében végzett számítások szerint a jó minőségű koragyerekkori programokba befektetett minden dollár tizenháromszorosan térül vissza, mivel nem kell speciális oktatásra, jóléti ellátásokra, börtönre költeni.

A *HighScope* módszert különféle intézményekben alkalmazzák, magán- és közintézményekben, fél- és egész napos iskolai előkészítőkön, a *Head Start* program keretében, az iskolák óvoda-előkészítő csoportjaiban, gyerekotthonokban, családlátogató programokban, fogyatékos gyerekeknek szóló programokban.

A *HighScope* programokban a gyerekek és a felnőttek egyaránt aktív szerepet játszanak a tanulási folyamatban: mindkét fél ad és kap, kérdez és felel. A felnőttek megosztják az irányítást a gyerekekkel, az erősségeikre koncentrálnak, részt vesznek a gyerekek tevékenységében, ösztönzik kezdeményezéseiket, kreativitásukat. A felnőttek feladata olyan helyzetek teremtése, amely elősegíti a gyerekek fejlődését.

A *HighScope*-ban résztvevő gyerekek programja kiszámítható napirend szerint zajlik. Mindig időt szánnak arra, hogy megtervezzék, mit fognak csinálni (gyöngyöt fűzni, festeni, játszani), majd a végén kiscsoportban, egy felnőtt segítségével elmesélik egymásnak, mi történt aznap. Előtte rendet raknak, félreteszik a még folytatásra váró „alkotásokat”.

A kiscsoportos tevékenységek 6-8 gyerek és egy felnőtt részvételével zajlanak, ezek lehetnek szerepjátékok (pl. cipővásárlás), vagy kézműves tevékenységek. A program része a bontakozó írásbeliség támogatása is, hangok felismerésével, nyomtatott nagybetűk másolásával, szóképek felismerésével. A kiscsoportos tevékenységek hossza a gyerekek életkorának, és figyelmük terjedelmének megfelelően változik.

A nagycsoportos tevékenységek közé tartoznak a zenés, mozgásos játékok, két felnőtt és a körülbelül húsz gyerekből álló csoport részvételével. A gyerekek és a felnőttek naponta legalább 30 percet a szabad levegőn töltenek, itt kerülhet sor a hangosabb, nagyobb

mozgásokkal járó játékokra. Ha nagyon rossz az idő, és nem lehet kimenni, a felnőttek benti, intenzív mozgással járó tevékenységeket találnak ki.

Az átmeneti időszakok a különböző tevékenységek közötti periódusok, valamint az érkezés és a távozás körüli percek. Ezeket a rövid időszakokat is a nap fontos és értékes részeinek tekintik, melyben a gyerekek jelentős döntési szabadsággal rendelkeznek. Az étkezési és pihenési időszakokban lehetőleg alkalmazkodnak a családi szokásokhoz, de egyben nyugodt, biztonságos környezetet is teremtenek.

A konfliktusok elkerülhetetlenek a gyerekek játéka során, ilyenkor frusztráltak és dühösek lesznek. A konfliktusok megoldásában a *HighScope* munkatársai a következő módszert alkalmazzák:

- Nyugodtan, de határozottan leállítják a bántó viselkedést, vagy szavakat. A nyugalom azt az üzenetet közvetíti, hogy a helyzet megoldható úgy, hogy mindenki elégedett lesz az eredménnyel.
- A gyerekek elmondják, hogy mit éreznek, és mit gondolnak, hogy lehet megoldani a problémát.
- Információgyűjtés: a felnőttek odafigyelnek arra, hogy ne foglaljanak állást egyik fél mellett sem, és ne legyenek elfogultak. Nyílt kérdéseket tesznek fel a gyerekeknek, hogy elmondják, mi történt.
- A felnőtt átfogalmazza a problémát a gyerekektől szerzett információk alapján, egyszerűen és világosan, nem bántó módon.
- Ötleteket gyűjtenek, hogy lehetne megoldani a helyzetet, és egyet kiválasztanak. A felnőttek ösztönzik, hogy a gyerekek álljanak elő javaslatokkal, segítenek nekik ezeket egyszerűen és megvalósíthatóan megfogalmazni. Lehetőleg az ő megoldásaikat követik, hogy a gyerekek azt érezhessék, ők maguk oldották meg a problémát.
- Segítenek nekik elkezdni a probléma megoldását, odafigyelnek, hogy mindkét érintett fél tartsa be az egyezséget. Ha szükséges, megismétlik az egyes lépéseket, míg a gyerekek vissza nem térnek a nyugodt játékhoz.

A *HighScope* program keretében végzett tevékenységek közül sok otthon is megvalósítható, így szívesen látják a szülőket a foglalkozásokon, és örömmel veszik, ha a saját kultúrájukra jellemző szokásokat megismertetik a munkatársakkal, így ezeket beilleszthetik napi rutintevékenységeik közé. A program részét képezik a szülőknek tartott

rendszeres foglalkozások, ahol a gyermeki fejlődésről beszélnek, illetve arról, hogyan segíti ezt az otthoni környezet, illetve az iskola. A *HighScope* munkatársai évente legalább egyszer meglátogatják a családot, és évente legalább két tervezett megbeszélés történik a szülőkkel, mivel a program olyan partnereknek tekinti őket, akikkel együttműködik a gyerek fejlődése érdekében.

A *HighScope* tevékenységének része a kisgyerekeknek szóló fejlesztő programokra vonatkozó mérési eljárások kidolgozása, a kutatás, a kisgyerekkori fejlesztéssel foglalkozó munkatársak képzése, számukra évenként konferencia szervezése, könyvkiadás, videofelvételek készítése, és egyéb tananyagok kidolgozása is. A program széles körű megismertetése céljából egy bemutató intézményt működtetnek a Michigan állambeli Ypsilanti városban.

A program keretében inkább megfigyeléssel, és nem teszteléssel alkotnak képet a gyerek képességeiről. A megfigyelés a gyerek kezdeményezéseire, társas kapcsolataira, kreativitására, mozgására, zenei képességeire, nyelvi fejlődésére, logikájára és számolási készségére is kiterjed. A megfigyelés eredményeit a szülőkkel is megosztják, és ez alapján tervezik meg velük együtt, hogy milyen területek igényelnek intenzívebb fejlesztést. A program keretében rendszeresen, szigorú szabályok szerint értékelik a tárgyi és a személyi feltételeket. A munkatársak nemcsak a gyerekekkel, hanem a szülőkkel való foglalkozásra is speciális felkészítést kapnak.

A *HighScope Perry Preschool Study* (2005) című tanulmány 123 szegénységben született afroamerikai fiatal életét követte, akiknek nagy esélyük volt arra, hogy kudarcok ériék őket az iskolában. A megfigyelt fiatalok véletlenszerűen kiválasztott fele 1965 és 67 között, 3-4 éves korában részt vett a programban, a többiek nem. Negyvenéves korukban a programban részt vevők jobban kerestek, nagyobb arányban volt állásuk, kevesebb alkalommal követtek el bűncselekményt, magasabb iskolai végzettséget szereztek, és intelligenciahányadosuk is jelentősen magasabb volt, mint azoké, akik nem vettek részt a programban.

A Harlem Children's Zone koragyerekkori programjai

www.hcz.org

Paul Tough(2009): *Whatever it takes.*

Geoffrey Canada's Quest to Change Harlem and America

Mariner Books, New York

A *Harlem Children's Zone*, H CZ (*Harlemi Gyerek Övezet*) egyedi, holisztikus megközelítést alkalmazó projekt New Yorkban, melynek célja, hogy szolgáltatásaival kitörési lehetőséget teremtsen a Harlemben élő fekete, szegény gyerekeknek: diplomát szerezhessenek, és jó esélyük legyen, hogy megfelelő állást találjanak a munkaerőpiacon. A projekt életkorok szerint támogató szolgáltatások sorozatát építi egymásra, születésüktől a felsőoktatásig végigkíséri a gyerekeket és családjukat; oktatási, egészségügyi és szociális szolgáltatások komplex rendszerét nyújtva a Harlem központjában, 97 lakótömbben élő gyerekek számára. A program 1990-ben indult egy lakótömb gyerekei számára, majd egyre nagyobb területet érintett, miközben szolgáltatásai egyre bővültek, a programban foglalkoztatottak száma fokozatosan emelkedett.

A *Harlem Children's Zone* egyediségét az adja, hogy itt a szolgáltatásokat a kívánatos kimenetel felől nézve tervezik meg, egységes filozófiával és szervezési keretben biztosítják, a gyerekek, a családok igényei szerint hangolják össze, folyamatosan értékelik hatásukat, és szükség esetén módosítják rajtuk, ha nem hozzák meg a várt eredményeket. Ha csak egy, vagy néhány, az esélykülönbségeket kiegyenlíteni kívánó programban vesz részt egy rossz körülmények között élő gyerek vagy család, akkor általában egy átmeneti sikeres periódus után az eredmények hosszabb-rövidebb időn belül elhalványulnak. A rossz iskola és a rossz környék impulzusai néhány éven keresztül elegendőek ahhoz, hogy átmenetileg, vagy tartósan aláássák a program hatását. A *Harlem Children's Zone* kialakítója, Geoffrey Canada azt akarta, hogy a Harlemben lakó, fekete bőrű, szegény gyerekek ugyanolyan középosztályi életet élhessenek, mint a *mainstream* Amerika többi gyerekei.

Ennek érdekében programok sorozatát építette egymásra, melyek a fejlődési ciklus mentén követik a gyereket és a családot: a szülői létre felkészítő tanfolyamokat szervezett leendő, és frissen szülővé vált fiataloknak (*Baby College*), szülői tanfolyamokat a hároméves és annál kisebb gyerekek szüleinek (*Three Years Old Journey*), intenzív óvoda előkészítőt a

négy éveseknek (*Harlem Gems*), önálló iskolát (*Promise Academy*), délutáni programokat (*Truce Fitness and Nutrition Center*), egyéni tanulmányi segítséget és mentorálást (*Academic Case Management*), művészeti nevelést (*Truce Arts & Academy*) számítógépes ismereteket (*Employment and Technology Center*), a munkaerőpiaci belépésre előkészítő tanfolyamokat (*Earn to Learn*), és a felsőoktatásban való részvételre felkészítő képzést (*Collage Preparatory Program*). Az oktatási szolgáltatásokat közösségi, családsegítő, drogprevenációs, egészségügyi szolgáltatások egészítik ki. A *Harlem Children's Zone* olyan biztonsági hálót kíván szőni, amin egy gyerek se csúszhat ki.

A szolgáltatások szervezése során alapelv, hogy azok alkalmazkodjanak a családok életéhez. A kisgyerekes családokat már a gyerek születése előtt, vagy röviddel azután megszólítják, nem várják meg, amíg problémák alakulnak ki, vagy ezek krízisekhez vezetnek. A szolgáltatásokat a gyerek és a család szükségleteinek, és nem elsősorban az intézményi érdekeknek megfelelően szervezik, elkerülve ezzel, hogy egy gyerek a megfelelő segítség hiánya miatt hátrányt szenvedjen.

A *Harlem Children's Zone* erőfeszítései, sikerei és kudarcai megerősítik azokat a kutatási eredményeket, melyek azt mutatják, hogy korai beavatkozásokkal kerülhető el leginkább, hogy a rosszabb feltételek közé született, hátrányos helyzetű gyerekek teljesítménye fokozatosan lemaradjon szerencsésebb kortársaikéval összehasonlítva. A támogatásnak átfogónak, folyamatosnak kell lennie, az egyes programelemeknek egymásra kell épülniük. Nem elég egy területen támogatni a gyerek életét: a projekt szolgáltatásainak integráltaknak kell lenniük, melyek jól illeszkednek a szolgált gyerekek és családok életéhez. Az egymás utáni szolgáltatásokra a *pipeline* (csővezeték) kifejezést használják, ami a szolgáltatások megtartó, benntartó, folyamatosan kísérő, kicsusszanást nem engedő jellegére utal. Az egymásra épülő programelemek közül itt a kisgyerekekkel foglalkozókról lesz szó részletesebben.

A *Baby College* a *Harlem Children's Zone* leendő szülőknek, vagy csecsemőkorú gyereket nevelő szülőknek szóló programja. Arra a felismerésre épül, hogy nincs olyan program, amely a Harlemben élő szülőknek elmondaná, miért is olyan fontosak az első évek. Kilenc egymás utáni szombat délelőttön tartják a foglalkozásokat, melyek négy-öt órányi hosszúságúak egy-egy alkalommal; évente ötször indítják újra a programot. A *Baby College* 2000-től működik, 2009-ben már 2,1 millió dolláros költségvetéssel, hat főállású és részállású munkatárssal, akik házról házra járnak, bekopognak az ajtókon, és gyűjtik a jelentkezőket. Szülészeti osztályon kapcsolatba lépnek az újszülöttek szüleivel, az utcán megállítják a

babakocsit toló szülőket, a terhesnek látszó nőket. A szülőt beszélgetésre hívják, a gyermekneveléssel kapcsolatos szakértelmükre alapoznak. Az első alkalom előtt egy ismerkedő délelőttöt tartanak a résztvevőknek, ahol még nem érintenek „komoly” témákat, ez a nap csak szórakoztató eseményekből áll. A foglalkozások során a gyerekeket életkoruk és anyanyelvük szerinti csoportokban foglalkoztatják, van francia, és spanyol csoport is.

A *Baby College* sok szülőnek második esélyt ad a korábban elkövetett hibák kiküszöbölésére. A program célja, hogy a résztvevők 80%-a végigjárja a kilenc alkalmat, ennek érdekében különleges elérő erőfeszítéseket is tesznek: taxit küldenek azért a szülőért, aki rossz időben sok kisgyerekével másképp nem tudna elindulni otthonról, telefonon ébresztik azt a családot, ahol ez szükséges lehet. A program egyharmadánál étkezési és ruházkodásra felhasználható utalványokkal ösztönözik a szülőket a további részvételre.

Minden alkalommal egy-egy gyerekneveléssel kapcsolatos témát járnak körül: beszélnek a gyerek fejlődéséről, a védőoltások fontosságáról, az otthon biztonságáról. Külön foglalkozást szánnak a testi fenyítés tilalmának; helyette a kiszámítható, egyértelmű szabályok felállítását ösztönzik. A szülők sokszor úgy gondolják, hogy valamennyi testi fenyítés elkerülhetetlen, nem ismernek más stratégiát. Többségük meglepődik azon, hogy milyen keskeny határ választja el a fegyelmezést és a gyerekbántalmazást. Ezért a programban felhívják a szülők figyelmét arra, hogy a gyermek bántalmazása gyermekvédelmi beavatkozást is maga után vonhat, ami a gyerek kiemelését is eredményezheti. A szülők kapnak egy szórólapot a gyerekbántalmazás definíciójával, filmet néznek meg róla.

Sok szegény családban azt hiszik, hogy a jó gyerek nyugodt és csendben van. Ha jó szülő vagy, a gyerek hallhat rád. A program céljai között szerepel, hogy a szülők tudják: ez nem igaz. Fontos, hogy a fegyelmezés a fizikai bántalmazás helyett szabályok következetes betartatásán alapuljon, a gyerek fejlettségi szintének megfelelő magyarázaton, megegyezéseken, jutalmakon, kedvezmények megvonásán, az idő strukturálásán. Ezek a fegyelmezés középosztályi technikái, megmagyarázzák a tiltás okát, megértetik a gyerekekkel, hogy mit miért nem szabad, a gyerek részt vehet az alternatíva kialakításában, stb.

A kilenc szombat délelőtt egyike arról szól, miért olyan fontos, hogy a szülő beszéljen, és énekeljen a gyerekének, megszervezze a szabadidejét, rendszeresen elmenjenek valahova; ennek érdekében kifizetik a szülők könyvtári tagsági díját. A fiatal szülők megjelenését biztató jelnek tartják: akik eljönnek, azok elismerik, hogy segítségre van szükségük, nyitottak az új dolgokra.

A program céljai közé tartozik, hogy a családok minél hamarabb kapcsolatba kerüljenek a segítő szolgálatokkal. Többnyire tizenéves szülőkkel találkoznak, ahol a családban egész nap szól a tv, kaotikus az otthoni élet, nincs elegendő, a nyelvi és értelmi fejlődést serkentő hatás, nincsenek határok, nincsenek szabályok, viszont nagy eséllyel vannak problémák: a szülők drogoznak, hajléktalanok, bántalmazzák a gyerekeiket, a legkevésbé sem képesek fejlődésüket megfelelően biztosítani. Saját problémáikkal vannak elfoglalva, nem tudnak a gyerekekre figyelni, mivel nagyon fiatalok, szegények, büntetett előéletűek, drogfüggők.

A *Baby College*-ben megkérlik a szülőket, hogy mondják el gyerekneveléssel kapcsolatos tapasztalataikat. A program célja nem csak az ismeretek átadása, hanem az, hogy a szülőknek megváltozzon a magukról alkotott képük, megértsék, milyen fontos szerepet játszanak gyerekeik fejlődésében. A szombat délelőtti foglalkozások mellett egy szociális munkás hetente egyszer meglátogatja a családot otthon: megfigyeli, hogyan alkalmazza a szülő az előző szombaton tanultakat, és beszélgetnek a gyerekekkel kapcsolatban bármiről, amiről a szülő akar. Itt is előfordulnak extra erőfeszítések: egy gyerekével gyakran kiabáló anyával például megállapodást kötöttek, hogy kiabálni nem szabad, cserébe a szociális munkás minden este felhívja, meghallgatja az anyát, és segít megoldani a nehézségeit.

A *Harlem Gems (Harlemi drágakövek)* 3-5 éves gyerekeknek szóló egész napos foglalkozás, melynek célja, hogy a fekete gyerekek behozzák azokat a hátrányokat, melyeket eddigi életük során elszenvedtek. Működését tekintve leginkább az óvodára hasonlít, de itt kezdettől nagy hangsúlyt fektetnek az írás-olvasás, számolás előkészítésére; a felnőttek és a gyerekek aránya 4:1. A napközbeni foglalkozásokon, az intenzív kompetencia-fejlesztésen kívül otthon a szülőknek is foglalkozniuk kell a gyerekekkel, például esténként képeskönyvet nézegetni, mesét olvasni. Ehhez a könyvet a *HCZ* kölcsönöz számukra, és a program keretében ellenőrzik, valóban ismeri-e a gyerek a könyvet.

A *Harlem Gems*-be való bekerülést előzi meg a *Get Ready for Pre-K (Felkészülés az óvodára)*, ami egy hat hetes előkészítő azoknak a gyerekeknek, akik felvételt nyertek a *Harlem Gems* programba. Ennek a programnak elsősorban az a célja, hogy segítsen az újonnan bekerült gyerekeknek megszokni az intézményes környezetet, és könnyebben tudják az ősszel elkezdni az óvodát.

A *Three Years Old Journey (Három évesek útja)*: Ez a program azoknak a szülőknek szól, akiknek a gyerekei felvételt nyertek a *HCZ* által működtetett *Promise Academy (Az ígéret iskolája)* nevű iskolába. A foglalkozásokat a *Baby College*-hoz hasonlóan

szombatonként tartják, több hónapon keresztül. A *Three Years Old Journey* program azonban mélyebbre megy, egy pszichológus és egy szociális munkás vezeti, gyakran intenzív személyes történetek kerülnek felszínre a szülők gyerekkorából, megjelenik a gyerekekkel kapcsolatos ambivalencia, és az emiatt érzett büntudat. A program csoportterápiához hasonló hatást vált ki, ugyanakkor felkészíti a szülőket arra, hogy gyereük számára előnyösebb környezetet tudjanak biztosítani, megértsék a gyereük fejlődésében betöltött szerepüket, és elköteleződjenek mellette. A program keretében megtanítják őket, hogyan ragadják meg azokat a mindennap előforduló pillanatokat, mikor a gyerek tanulhat valamit: színeket, formákat, térbeli relációkat. Néha elég egy jelzővel kiegészíteni a felszólítást, pl. „Hozd ide a fekete cipőt!”

A *Harlem Children's Zone* a *human capital* elmélet gyakorlati megvalósítására törekszik, annak érdekében, hogy a szegénységben élő gyerekek minden támogatást és előnyt megkapjanak, amihez a középosztályi gyerekek hozzájutnak, mindezt egy összefüggő folyamat keretében.

A programot az Obama-kormány támogatásával 20 másik egyesült államokbeli helyszínre kívánják adaptálni.

Irodalom

Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41, 49-67.

Bakonyi A., Szombathelyiné Nyitrai Á. (2008): *A bölcsőde-óvoda közös intézményként való működtetése*

http://www.biztoskezdet.hu/upload/bolcsode_ovoda_kozos_int_mukodtetese_090225.pdf

Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. University Of Chicago Press.

Bennett, J. (2005): The OECD Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy. *Learning with Other Countries: International Models of Early Education and Care*. Daycare Trust, London.

Bowlby, J. (1969), *Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment*. Basic Books, New York.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss, Vol. 2: Separation*. Basic Books, New York.

Bowlby, J. (2009): *A biztos bázis: a kötődés-elmélet klinikai alkalmazásai*. Animula, Budapest

Bradley, R. H; Caldwell, B. M. (1981): The HOME Inventory: A Validation of the Preschool Scale for Black Children, *Child Development*, June, pp. 708-710.

Coleman, J. S. (1966): *Equality of Educational Opportunity Study*

<http://www.icpsr.umich.edu/icpsrweb/ICPSR/studies/6389%3bjsessionid=414C3AA9B1A3A851433D409B681CFC0E?keyword=socioeconomic+status>

Ferge Zs., Bass L., Darvas Á., Hadházy Á. (2009): A gyermekszegénység elleni nemzeti stratégia sorsa költségvetési megszorítások és válság idején. MTA-GYEP.

http://www.gyerekesely.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=532&Itemid=117&lang=hu

Fonagy, P. (2003): The development of psychopathology from infancy to adulthood: the mysterious unfolding of disturbance in time. *Infant Mental Health Journal*, 24 (3), 212-39.

Gerhardt, S. (2009): *A szükséges szeretet*. Animula, Budapest

Goldin, C.; Katz. L. (2008): *The Race between Education and Technology*. Harvard University Press.

Handbook of ECD Experiences, Innovations, and Lessons from CEE/CIS (2009)

International Step by Step Association.

http://www.issa.nl/docs_pdfs/Handbook%20of%20ECD%20Experiences,%20Innovations%20and%20Lessons%20from%20CEE_CIS%20.pdf

Hart, B.; Risley, T. (1995): *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Paul H. Brookes Corporation

Heckman, J. J. (2006): Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 5728, 1901-1902.

Heckman, J. J.; Kruger, A. B. (2003): *Inequality in America: What Role for Human Capital Policies?* Cambridge, MA., MIT Press

Jencks, Ch.; Phillips, M. (1998): *The Black-White Test Score Gap*. Brooking Institution Press, Washington D.C.

Józsa K., Steklács J. (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, 4. szám 365-397. old

Karoly, L. A.; Bigelow, J. H. (2005): *The Economics of Investing in Universal Preschool Education in California, Santa Monica, California*. The RAND Corporation.
http://www.rand.org/pubs/monographs/2005/RAND_MG349.pdf

Lareau, A. (2003): *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. University of California Press.

Moynihan, D. P.(1965): *The Negro Family: The Case for National Action*. Office of Policy Planning and Research. United States Department of Labor
<http://www.dol.gov/oasam/programs/history/webid-meynihan.htm>

Murray, C. (1984): *Losing Ground: American Social Policy, 1950-1980*, Basic Books

Murray, C.; Herrnstein, R. (1994): *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. Free Press, New York

Nagy J. Nyitrai Á., Vidákovich T. (2009): *Fejlesztés meséssel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése meséssel 4-8 éves korban*. Mozaik Kiadó, Szeged

Nutbrown, C; Hannon, P.; Morgan, A. (2005): *Early Literacy Work with Families: policy, research and practice*. Sage, Londod, Thousand Oaks, New Delhi.

Oates, J. /szerk./ (2010): *Supporting Parenting. Early Childhood in Focus, 5*. The Open University. <http://www.bernardvanleer.org/English/Home/News/News-2010/New-issue-of-Early-Childhood-in-Focus-on-Supporting-Parenting.html>

OECD: *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*.
http://books.google.hu/books?id=5ObY6hjfA2gC&printsec=frontcover&dq=oeed%2Bstarting+strong&source=bl&ots=OAPA4RxBZZ&sig=pnjAjZb2AGHE6nsyyucS7nDkdQI&hl=hu&ei=4MDXTIroPIaTswb5wdGECA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CCIQ6AEwAg#v=onepage&q=oeed%2Bstarting%20strong&f=false

Oz, Ámosz: *Szeretetről, sötétségről*. Európa Könykiadó, Budapest, 2006

Parlakian, R. (2003): *Before the ABCs: Promoting School Readiness in Infants and Toddlers*. Zero to Three Center for Program Excellence, Washington, D.C.

Réger Zita (1990): *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Starting Points: Meeting the Needs of Our Youngest Children : The Report of the Carnegie Task Force on Meeting the Needs of Young Children (1994). Carnegie Corporation of New York

Stern, D. (1985): *The Interpersonal World of the Infant*. Basic Books, New York.

Szinger V. (2007): Kiváráás és bontakozó írásbeliség – Hagyomány és újszerűség az óvodai írás- és olvasás előkészítésben. *Könyv és Nevelés*, 1. szám

Szombathelyiné Nyitrai Á. (2010): *Az összefüggés-kezelés fejlődésének kritériumorientált segítése mesékkel 4-8 éves gyerekek körében*. PhD disszertáció.

Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe. (2009) Education, Audiovisual & Culture Executive Agency.

<http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/098EN.pdf>

Tough, P. (2009): *Whatever It Takes. Geoffrey Canada's Quest to Change Harlem and America*. Mariner Books, Boston, New York

Your Child from Birth to Three (2000). *Newsweek*, October 16.

Wilson, W. J. (1990): *The Truly Disadvantaged. The Inner City, the Underclass, and Public Policy*. The University of Chicago Press.

Internetes források:

(utolsó megnyitás 2010. november 16-30.)

Bontakozó írásbeliség:

<http://www.literacyconnections.com/LiteracyBeginsAtHome.php>

Carolina Abecedarian Program:

<http://www.fpg.unc.edu/~abc/>

<http://www.fpg.unc.edu/~abc/ells-04.pdf>

<http://www.youtube.com/watch?v=8YyZ8FkFsK4>

Early Head Start:

http://nieer.org/pdf/Investing_in_Young_Children.pdf

<http://www.youtube.com/watch?v=LSCI7sOikmY&feature=related>

Harlem Children's Zone:

www.hcz.org

Head Start:

http://nieer.org/pdf/Investing_in_Young_Children.pdf

<http://www.youtube.com/watch?v=bF8XbaAr7t8&feature=related>

<http://www.clasp.org/admin/site/publications/files/0127.pdf>

HighScope Perry Preschool Program:

<http://www.highscope.org/>

HighScope Perry Preschool Study:

Lifetime Effects: The HighScope Perry Preschool Study Through Age 40 (2005)

<http://www.highscope.org/content.asp?contentid=219>

HIPPY:

http://www.hippyusa.org/the_hippy_model_role_play.php

Incredible Years:

www.incredibleyears.com

<http://www.youtube.com/watch?v=OsPv4-TW--M&feature=related>

<http://www.youtube.com/watch?v=5SX-57q0crA>

Nurse-Family Partnership:

<http://www.nursefamilypartnership.org>

<http://www.youtube.com/watch?v=hR7cPAay5XE>