

**Nyitrai Ágnes**

Apor Vilmos Katolikus Főiskola Neveléstudományi Tanszék

tanulmány

# A kompetenciaalapú szemlélet a bölcsődepedagógiában

*A tanulmány Nagy József kritériumorientált kompetenciaalapú pedagógiai elméletét és a bölcsődepedagógia kapcsolódásait mutatja be, rámutatva Nagy József elméletének a 0–3 éves gyermekek intézményes neveléséhez kapcsolódó szakmai-módszertani kultúrában való relevanciájára, illetve a bölcsődepedagógiának a neveléstudományban való értelmezhetőségére.*

## Bevezetés

**N**agy József elmélete univerzális jellegénél fogva a bölcsődepedagógia értelmezési keretét is szolgálhat, mivel ebben a modellben a teljes személyiségstruktúra, valamennyi összetevő fejlődésének támogatása értelmezhető, és az erre építkező, kritériumorientált fejlődéssegítés ténylegesen adaptív pedagógiai tevékenységeket alapoz meg. A kompetenciaalapú szemléletmód elősegíti a bölcsődei szakmai-módszertani kultúra elvi-fogalmi keretezését, a módszertani fejlesztéseket megalapozó kutatások tervezését, hozzájárul továbbá a szakmai kompetenciák meghatározásához, támogatva ezzel a szakemberképzés és -továbbképzés korszerűsítését.

## A koragyermekkorai nevelés, a bölcsődepedagógia helyzete

Az utóbbi évtizedekben, különösképpen az ezredfordulót követően lényeges változások történtek a koragyermekkorhoz való viszonyulásban. Az első életek jelentőségének felismerése és hangsúlyozása következtében ugrásszerűen megnőtt az érdeklődés a koragyermekkorai fejlődés és annak támogatása iránt. A gazdasági, szociológiai és pszichológiai aspektusokból közelítő kutatások és elemzések egybehangzó következtetése (Heckman, 2007; Surányi és mtsai, 2010) a koragyermekkorai fejlődés későbbi életutat döntően megalapozó szerepének felismerése és ennek a megállapításnak a döntéshozók figyelmébe ajánlása.

A pedagógia – egyetértve ezekkel a gondolatokkal, – jóval szerényebben és esetenként már a fogalmak értelmezése szintjén is bizonytalanságokkal kezeli a gyermekkor első szakaszát mind a megnevezést, mind az időtartamot tekintve. Értelmezésben a koragyermekkor/kisgyermekkor a születéstől az iskolába lépésig terjedő időszak, ezen belül a bölcsődés kor a 20 hetestől 3 éves korig tartó életszakasz.

A szemantikai referenciák bizonytalanságait a pedagógiai beavatkozás hatásköreinek megrajzolása is befolyásolja. A neveléstudomány fejlődési irányait bemutató publikációk (Csapó és mtsai, 2017) kiemelik, hogy az iskolai tanulásához szükséges készségek és

képességek fejlődésének célzott támogatása már az iskoláskor előtti életszakaszban is fontos nevelési feladat, utalva arra, hogy minél korábban kerül sor a pedagógiai beavatkozásokra, annál valószínűbb a fejlődési folyamat kedvező alakulása. Ezek az iskoláskort megelőző életszakaszokra történő „visszatekintések” azonban többnyire csak az óvodáskor kezdetéig terjednek. Az óvodai nevelés társadalmi hátrányok kiegyenlítésében betöltött szerepének felismerése tükröződik a 3 éves kortól kötelező óvodáztatás 2015-ben történt bevezetésében is (2011. évi CXCV törvény A nemzeti köznevelésről), a 0–3 éves periódus sokkal kevésbé érintett, említett, mintegy megerősítve ezzel a legkisebekkel foglalkozó szakemberek humoros-szarkasztikus véleményét, mely szerint a gyermek háromévesen születik meg a pedagógia számára. Más elképzelések (Danis, 2015) már a várandósság alatti szülőedukációt is fontosnak tartják, melyből a méhen belüli fejlődéshez kapcsolódó pedagógiai tevékenységek szerepére is következtethetünk.

Az ún. „bölcshődés” korosztály pedagógiából való „kiszorulásának” számos oka van, az okok egy csoportja tágabb történelmi-társadalmi kontextusban értelmezhető, más csoportja inkább hangsúlyozottan a bölcshődei ellátórendszer működésének belső folyamataival hozható kapcsolatba. Nyilván a két okcsoport között számos összefüggés is van, ezek elemzése azonban meghaladja a jelen tanulmány kereteit, viszont a helyzet mélyebb megértése érdekében néhány jellegzetesség megemlítése szükséges.

1. Az iskoláskor előtti nevelési intézményeket az ipari fejlődés, a női munkavállalás hívta életre a 19. század első felében. A kezdetektől két intézménytípus gondoskodott a dolgozó anyák gyermekeiről; a bölcshődében a kezdetektől folyamatosan hangsúlyosan jelen lévő pedagógiai funkciók mellett (Nyitrai, 2020) a korosztály jellemzőihez, fokozott gondoskodásiigényéhez igazodva erősebb hangsúlyokat kapott az egészségvédelem (Nyitrai, 2015); feltételezhetően ez határozta meg az ágazati hovatartozást is. A bölcshőde az egészségügyi ellátórendszer része volt egészen a rendszerváltást követő időszakig Magyarországon, így nyilvánvaló volt az egészségügyi szempontok prioritása.
2. 2021-ben az egy évesnél fiatalabbak 3%-a, az 1 évesek 5%-a, a 2. életévüket betöltötték 17%-a volt bölcshődés (Csüllög és mtsai, 2022), az otthoni környezetben nevelkedő többség nehezen érhető el a neveléstudományi kutatók és fejlesztők számára mind a családi nevelés jellemzőinek feltárása, mind a folyamatok befolyásolása tekintetében.
3. A korosztály valamennyi tagjával kapcsolatban lévő szakemberek a védőnők, akik bár a védőnői gondoskodás kezdetektől folyamatosan és már a várandósság elejétől fontos gondozási-egészségügyi szülőedukációs tevékenységet is végeztek/végeznek, de elsősorban egészségügyi szakemberek. Az utóbbi években több olyan koncepció és/vagy szakmai program fogalmazódott meg, amely a védőnőknek a családi nevelés támogatásában, a szülői kompetencia erősítésében játszott szerepét hangsúlyozta (Herczog, 2008; Kereki és Majoros, 2014; Lannert, 2014).
4. Az egészségügyi ágazathoz tartozás következtében a bölcshődepedagógiai kutatások eredményeinek publikálása is az egészségügyi rendszerben megjelent kiadványokban történt, így ezek kevésbé váltak ismertté a neveléstudományi kutatói számára.

Ha a korosztály pedagógiai problematikáinak feltárására irányuló kutatások elterjedésének az előzőekben felsorolt körülmények nem is kedveztek, a bölcshődei nevelés-gondozás így is jelentős átalakulásokon ment keresztül a rendszerváltást követő évtizedekben. Ezek a változások számos esetben előrelépést is jelentettek, hatásai azonban esetenként ambivalensek. Kiemelendők ezek közül:

1. Az ágazati hovatartozás változása a rendszerváltást követően: az egészségügyből a szociális szférába, ezen belül a gyermekvédelem rendszerébe kerülés. Ez új szemléleti aspektusokat is eredményezett: a korábbi erős és egészségügyi szempontokat

követő gondozásközpontúság mellett/helyett a családokat segítő funkciók kerültek a fókuszba.

2. A képzés ágazatváltásai, melynek következtében a meglévő képzések más ágazathoz kerültek, az új képzések pedig még ehhez képest is egy újabb ágazatban alakultak ki. A szakképzés átkerült az egészségügyből a szociális szolgáltatás szakmacsoportba. Ezzel párhuzamosan kialakultak a felsőoktatásban a pedagógusképzés területén megvalósuló képzések is: a felsőfokú szakképzés, majd a felsőoktatási szakképzés, valamint a BA-képzés (Nyitrai, 2016).
3. A képzés szintnövekedése az utóbbi évtizedekben dinamikus folyamatként ment végbe. Az elmúlt évtizedekben, az 1960-as évektől kezdve a tanfolyami képzésektől a középfokú képzéseken át az érettségire épülő felsőfokú képzések, valamint a BA-szinten folyó kisgyermeknevelő képzés megvalósulása figyelemre méltó szintnövekedést eredményezett a szakemberképzés területén (Nyitrai, 2016). Ez látványos fejlődési folyamat, annak ellenére is, hogy ellentmondásokat is generált, és a mindennapokban nehezen kezelhető helyzeteket is eredményezett.
4. A napközbeni kisgyermekellátás rendszerének differenciálódása, a hagyományos bölcsődék mellett más ellátási formák (mini-, családi és munkahelyi bölcsődék), valamint az alapellátásra épülő szolgáltatások (pl. játszócsoport, játékkölcsönzés) megjelenése a nevelési elképzelések differenciálódását is eredményezte.
5. A nemzetközi beágyazódás erősödése is több szinten valósul meg: az Európai Unió Tanácsa és különböző szervezetei, grémiumai nagy figyelmet fordítanak a tagállamokban folyó koragyermekkorai nevelés helyzetének megismerésére, a színvonal fejlesztésére. A területhez kapcsolódó határozatok kötelező érvényűek a tagállamok számára (Council Recommendation, 2019; Európai Bizottság, 2011; European COM 2021, 2021a, 2021b), az egyes országok ellátórendszerét bemutató kiadványok (Eurydice Report, 2019) pedig lehetőséget adnak a magyar bölcsődei nevelés-gondozás nemzetközi mezőnyben történő elhelyezésére, értékelésére, a további kutatási-fejlesztési irányok és prioritások meghatározására.

Ezek az intézményes beavatkozások sokféle, különböző szálakon futó változást idéztek elő a bölcsődei nevelés-gondozás mint folyamatosan működő rendszer szakmai-módszertani kultúrájának alakulásában is. A bölcsőde mint intézmény aktuális társadalmi presztízse és a kisgyermekes szülők intézménnyel kapcsolatos elvárásai is hozzájárulnak ehhez. A bölcsődepedagógia problematikáinak kutatására és intézményi alakítására fókuszáló erőfeszítések viszont nem ritkán olyan párhuzamos valóságokat hoztak létre, amelyeket leginkább a konstruktivista tanuláselméletből is jól ismert (Nahalka, 2002) értelmezési keretezéssel lehet megragadni. A szakmai-módszertani kultúra érlelődését, konstruálódását számos olyan jelenség, ellentmondás befolyásolta, amelyek feloldásához az eltérő nézőpontok kölcsönös reflexiójára is szükség van. A típusosnak is mondható problematikák a következők:

1. Az új szakmai elképzelések rendszerben való helykeresése során sokféle megoldás született, a korábbi és az újabb elképzelések összehangolására irányuló törekvések közel sem mindig voltak sikeresek. A helyzetet tovább nehezítette az új elképzelések gyakran közel sem problémamentes születése.
2. A legideálisabbnak természetesen a célzott kutatások eredményeire építkező evolutív fejlesztés tekinthető, ez azonban a kívánatosnál ritkábban fordul elő. (Nem is beszélve a kutatások közel sem tökéletes relevanciájáról.)
3. Jellemző feszültségforrás a szakmai véleményformálás mechanizmusát követő koncepcióalakítás is: a megszerzett tudás és vélemény alapján fogalmazódnak meg és válnak irányadóvá szakmai álláspontok, egzaktként, objektív alapokon állóként kezelve.

4. Nem ritka továbbá a későbbi korosztályokra vonatkozó elképzelések „adaptálása”, bizonyos óvodapedagógiai-módszertani elemeknek a fiatalabb korosztályokra történő leegyszerűsítése, esetenként „lebutítása” sem.
5. Problémát jelent a bölcsődei nevelés-gondozás eltérő kontextusokba való illesztése, a terület valamihez képest történő értelmezése. A kora gyermekkori intézményi bekapcsolódást ellenzők például a bölcsődét egyfajta kényszer szülte lehetőségként kezelik, míg mások a fejlődés begyorsítását, a hátrányos helyzet csökkentését vagy a későbbi problémák kialakulásának megelőzését, enyhítését remélik a bölcsődei neveléstől.

Mindez természetesen akadályozza, nehezíti a bölcsődei nevelési koncepció pontosan definiált fogalmak által alkotott, jól strukturált, világos rendszerének kialakulását, a jól értelmezhető bölcsődepedagógia létrejöttét és a neveléstudomány rendszerébe illeszkedését. A koragyermekkori fejlődés támogatását a lehető legtágabb kontextusban érdemes értelmezni: ebben a megközelítésben célul tűzhető ki a valamennyi gyermek jóllétét elősegítő, a gyermek helyzetéhez illeszkedő, adaptív hozzájárulás, mely valóban megalapozhatja a lehető legjobb fejlődési útvonal bejárását, a későbbi életpályákat. Ebből a tág kontextusból kiindulva értelmezhető a valamilyen szempontból speciális fejlődési utak támogatása is. A különböző prioritások összehangolója, elvi kerete is csak pedagógiai lehet, hiszen a gyermekkel való valamennyi viselkedésünk, tevékenységünk pedagógiai, nevelés (Pikler, 1972, idézi: Szántó-Féder, 2017. 14.).

### **A kompetenciaalapú pedagógiai szemlélet relevanciája a bölcsődepedagógiában**

Nagy József kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógiai modellje (Nagy, 2000, 2007, 2010, 2020) tökéletes értelmezési keretül szolgál a bölcsődei nevelés-gondozás számára, hiszen értelmezhető benne a teljes személyiségstruktúra, valamennyi összetevő fejlődésének támogatása, a kritériumorientált fejlődéssegítés ténylegesen adaptív pedagógiai tevékenységeket alapoz meg. A modell univerzális keretjelleget képvisel, képes az egyes korcsoportok nevelési elképzeléseinek összekapcsolására, a nevelés folyamatos jellegének érvényesítésére.

A nevelés lényegében a fejlődés segítése, a személyiség kompetenciák rendszereként történő értelmezése következtében a kompetenciák fejlődésének a segítése.

Nagy József kompetenciamodellje (Nagy, 2007, 2010, 2020) alapján ez egyrészt jelenti a személyes, a szociális és a kognitív kompetenciák, másrészt pedig valamennyi kompetencia esetében a motívum- és tudásrendszerek, ez utóbbiak esetében az ismeretek és a képességek fejlődésének a támogatását egyaránt.

A három nagy kompetenciaterület egymással szoros összefüggésben lévő rendszert alkot. A modell középpontjában a megismerést lehetővé tevő, emiatt a többi kompetenciaterület kritikus feltételeként is definiálható kognitív kompetenciák állnak, melyek a tanulás korszerű, lehető legtágabb értelmezésével hozhatók leginkább összefüggésbe, értelmezésük, fejlesztésük alapvetően különbözik attól, amit a közgondolkodás az értelmi fejlesztésen ért. A kognitív kompetencia támogatása leginkább a főleg tevékenységbe ágyazott tapasztalatszerzés lehetőségének biztosítását és a tapasztalatok feldolgozásának segítségét jelenti, a direkt ismeretgyarapításnak a bölcsődei nevelésben nincs relevanciája. A személyes kompetenciák az önállóságra, önkiszolgálásra, önfejlődésre, a minőségi életre való alkalmasságot alapozzák meg. A szociális kompetenciák a társas helyzetekben való eredményes működést teszik lehetővé az egyén számára, olyan működést, amely mind az egyén, mind a közösség szempontjából eredményes, pozitív értelemben továbbvivő.

Minden egyes kompetencia motívum- és tudásrendszerként értelmezhető: a motívumok a döntésekért, a tudásrendszer a végrehajtásért felelős (Nagy, 2007). Az egyén azokban a helyzetekben kompetens, amelyekben dönteni tud a helyzet eredményes kezelését leginkább elősegítő tevékenység, viselkedés mellett, és képes annak végrehajtására is.

A kompetenciák fejlődése már a születést követően közvetlenül is megfigyelhető, az egyes területek fejlődése között kapcsolódások figyelhetők meg, ami azt jelenti, hogy az egyik területen zajló fejlődés a más területek fejlődésére is befolyással van, illetve egy-egy terület elmaradása esetén a más területeken zajló fejlődés is lassúbbá válhat.

Bár a kognitív kompetenciáknak alapozó szerepük van, az egyes kompetenciaterületek egyenrangúak, egyformán fontosak. Alapvető pedagógiai szemléleti kérdés az egyes kompetenciák egyenrangúként kezelése. A hagyományos pedagógiai kultúrához képest ez jelentős különbség, érzékennyé teszi a pedagógusokat a hagyományos pedagógiai kultúrában esetleg kisebb prioritást élvező területek fejlődésének támogatása iránt is (Nyitrai, 2015; Nyitrai és mtsai, 2022). A kompetenciaterületek egyenrangúsága fogalmazódik meg az Európai Bizottság *Koragyermekkorai nevelés és gondozás: hogy minden gyermek szilárdan megalapozhassa a jövőjét* című dokumentumában is, mely szerint a nevelésnek ki kell elégítenie a kognitív, az érzelmi, a társas és a fizikai szükségleteket (Európai Bizottság, 2011).

A Tanács 2019-es ajánlása kiemeli, hogy a gyermekek legjobban olyan környezetben tanulnak, amely a részvételükre és a tanulás iránti érdeklődésükre épít. A szolgáltatásoknak biztonságos, támogató és gondoskodó környezetet kell kínálniuk, és olyan szociális, kulturális és fizikai teret kell biztosítaniuk, ahol a gyermekek számos lehetőséget kihasználva bontakoztathatják ki képességeiket (Council Recommendation, 2019).

*A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja* a bölcsődék központi tartalmi szabályozó dokumentuma, rögzíti többek között a bölcsődei nevelés-gondozás alapelveit is, melyek közül az egyik a gyermeki kompetenciakészítés támogatását illetően kiemeli a kognitív, érzelmi és társas kompetenciák jelentőségét, szerepét az egész életen át tartó tanulás megalapozásában (Magyar Bölcsődék Egyesülete, 2021).

A kompetenciák lényeges komponensei a motívumok, működésük, fejlődésük nélkül a végrehajtás nem működhet. Pedagógiai szempontból kiemelt az elsajátítási motiváció, melyet kompetenciaigényként is értelmezhetünk, és fő jellemzője, hogy kitartó próbálkozásra ösztönöz olyan feladatok, problémák esetében, amelyek kihívást jelentenek a kisgyermek számára, meghatározó szerepe van a kognitív, a szociális és a pszichomotorikus fejlődésben (Józsa, 2007; Józsa és mtsai, 2020). Az elsajátítási motiváció fejlődésében

---

*A három nagy kompetenciaterület egymással szoros összefüggésben lévő rendszert alkot.*

*A modell középpontjában a megismerést lehetővé tevő, emiatt a többi kompetenciaterület kritikus feltételeként is definiálható kognitív kompetenciák állnak, melyek a tanulás korszerű, lehető legtágabb értelmezésével hozhatók leginkább összefüggésbe, értelmezésük, fejlesztésük alapvetően különbözik attól, amit a közgondolkodás az értelmi fejlesztésen ért. A kognitív kompetencia támogatása leginkább a főleg tevékenységbe ágyazott tapasztalatszerzés lehetőségének biztosítását és a tapasztalatok feldolgozásának segítését jelenti, a direkt ismeretgyarapításnak a bölcsődei nevelésben nincs relevanciája.*

---

jelentős befolyással bír az elsődleges kötődés és a gyermek társas környezete, a fejlődés alakulása a környezet alakításával befolyásolható (Kis és Józsa, 2019). Az újszülött-kortól kezdődő fejlődési folyamat jelentős egyéni mintázatokat mutat, ezek megismerése, a hozzájuk illeszkedő fejlődéssegítés a bölcsődei nevelés kiemelt feladata. Hároméves kor táján az elsajátítási motiváció differenciálódása – motoros, szociális, kognitív – figyelhető meg, ami az egyéni érdeklődési területek kialakulásának az alapjaként is értelmezhető (Józsa, 2001).

Nagy József pedagógiai elméletének fontos differencia specifikája a kritériumorientáltság, mely elsősorban a fejlődés értelmezésével hozható összefüggésbe.

A fejlődés szakaszosságának elméletére építkező pedagógiai kultúrára az erősen normatív szemlélet jellemző: az egyes fejlődési szakaszokhoz elérendő fejlettségi szintek kapcsolódnak, sokszor a továbblépés is attól függ, hogy a gyermek legalább minimális mértékben megfelel-e az elvártaknak. Problémát jelenthet, hogy az eredmény kerül a figyelem középpontjába, és nem a folyamat. További nehézséget jelent, hogy az elfogadható szint elérése esetén a következő fejlődési szakaszban az adott terület fejlődésének támogatása már nem feltétlenül élvez elegendő figyelmet (Nyitrai és mtsai, 2022). Sokszor az is kérdéses, hogy milyen szempontok alapján határozzák meg az elérendő szinteket, az elvárásoknak való megfelelés értékelése hogyan történik.

A kritériumorientált pedagógiai megközelítés a fejlődés folyamatjellegét hangsúlyozza, középpontjában az egyéni fejlődés alakulásának megismerése és annak egyénre szabott, adaptív támogatása áll. A fejlődés segítése szakaszhatároktól függetlenül addig tart, ameddig a gyermek jó, optimális szintet nem ér el, vagy ameddig fejleszhető (Nagy, 2007). A kritériumorientált pedagógia megvalósulásának egyik alapfeltétele a megfelelő pedagógiai diagnosztika, mely tág értelemben minden olyan információgyűjtést és elemzést magába foglal, melynek célja a pedagógiai folyamat optimalizálása (Orosz, 1995), szűkebb értelemben (Mohai, 2009) pedig az egyes gyermekek fejlődésének jellemzése, állapotleírás és folyamat- és fejlesztésdiagnosztika, melyre jellemző a holisztikus szemléletmód, a komplexitásra törekvés és az egyes beavatkozások egyénhez illesztettsége is. A pedagógiai diagnosztika mérésmetodológiailag kifogástalan eljárásokra építkezése alapvetés. Erre a szemléletre építkezik az EFOP-1.9.5.-VEKOP-16-2016-00001 *A kora gyermekkori intervenció ágazatközi fejlesztése* projekt keretében a bölcsődés és az óvodás gyermekek fejlődésének

*A kritériumorientált pedagógiai megközelítés a fejlődés folyamatjellegét hangsúlyozza, középpontjában az egyéni fejlődés alakulásának megismerése és annak egyénre szabott, adaptív támogatása áll. A fejlődés segítése szakaszhatároktól függetlenül addig tart, ameddig a gyermek jó, optimális szintet nem ér el, vagy ameddig fejleszhető (Nagy, 2007). A kritériumorientált pedagógia megvalósulásának egyik alapfeltétele a megfelelő pedagógiai diagnosztika, mely tág értelemben minden olyan információgyűjtést és elemzést magába foglal, melynek célja a pedagógiai folyamat optimalizálása (Orosz, 1995), szűkebb értelemben (Mohai, 2009) pedig az egyes gyermekek fejlődésének jellemzése, állapotleírás és folyamat- és fejlesztésdiagnosztika, melyre jellemző a holisztikus szemléletmód, a komplexitásra törekvés és az egyes beavatkozások egyénhez illesztettsége is.*

jellemezésére kidolgozott standardizált kérdőív is (Nyitrai és mtsai, 2022), melynek alkalmazásával a lényeges kompetenciaterületek fejlődése megbízhatóan jellemezhető, a fejlődési folyamat (és természetesen annak adaptív segítése is) a koragyermekkor egészére értelmezett. A kérdőív segítségével jellemezhető kompetenciaterületek és Nagy József kompetenciamodellje között számos ekvivalencia állapítható meg. A fejlődési folyamat középpontba állítása a bölcsődei és az óvodai nevelés közötti hidak kialakításával elősegítheti a koragyermekkorai nevelésben az iskoláskor előtti nevelés két intézmény közötti megosztottsága miatt jelenleg még erősen érzékelhető szakadékok megszüntetését is,

A fejlődés folyamatjellegének és az egyéni fejlődési utak fontosságának hangsúlyozása következtében kiemelt szerepet kap a családi nevelés jellemzőinek ismerete, figyelembevétele, a szülőkkel való együttműködés és a szülői kompetencia erősítése is a bölcsődei nevelésben (Magyar Bölcsődék Egyesülete, 2021).

Nagy (2008) a fejlődést segítő beavatkozásokat egy képzeletbeli egyenesen rendezte el, melynek két végpontja a segítés és a készítés. Értelmezésében tisztán készítő vagy tisztán segítő pedagógia nincs, minden beavatkozás a készítés és a segítés valamilyen ötvözet, így dominancia jelleggel beszélhetünk készítő vagy segítő pedagógiáról. A készítő pedagógia jellemzően az elvárásokból kiinduló, normatív pedagógia, melyben az életkori sajátosságokhoz való igazodás jellemzi a praxist, a gyermektől elvárt az életkori szakaszhoz illeszkedő követelményeknek való megfelelés. A segítő pedagógia viszont a gyermekből indul ki, a gyermek aktuális fejlettségéhez igazodva, érdeklődését is figyelembe véve támogatja a gyermeket a fejlődésben, a következő lépcsőfok elérésében.

A kritériumorientált kompetenciaalapú pedagógiára jellemző a tartalomba ágyazott képességfejlesztés (Nagy és mtsai, 2004). Erős adaptivitása, segítő jellege miatt a tartalom is a gyermekhez igazított: előzetes tapasztalataihoz, érdeklődéséhez, fejlettségéhez. Csak annak a tartalomnak lehet fejlesztő hatása, mely élményforrás a kisgyermek számára. A bölcsődei nevelésben nincsenek kanonizált tartalmak és azokhoz kapcsolódó teljesítményelvárások: nem kell ismerni ezt vagy azt a mesét, verset, dalt, nem kell képesnek lenni bizonyos tartalmak bizonyos technikával történő megjelenítésére a vizuális játék témaköréből stb. Ez a tervezéshez is speciális értelmezési kereteket ad: nem azt kell a pedagógusnak megterveznie, hogy melyik tartalmat mikor mutatja meg a gyermekeknek, hanem egy saját ötlettárat kell folyamatosan gyarapítgatnia, melynek segítségével adott pillanatban az egyes gyermekek számára élményt nyújtó, a fejlődést ezáltal jól segítő tartalmat ki tudja választani (Korintus, Nyitrai és Rózsa, 1997; Nyitrai és Korintus, 2017).

A gyermek fejlődését nagy mértékben befolyásolja az elsődleges kötődés, továbbá az őt körülvevő társas közeg. A felnőttek legfontosabb feladatai: (1) a biztonság és a szeretet nyújtása, (2) a feltételek, a gyermek fejlődésének teret adó környezet megteremtése és (3) a megerősítő, támogató jelenlét, a gyermek érdeklődéséhez illeszkedés, a kompetenciaigény elfogadása, bátorítása, az önállósodás segítése (Nyitrai és Korintus, 2017). Ahhoz, hogy ezek az elvárások teljesülhessenek, szükséges a bölcsődei környezet, az abban zajló folyamatok megfelelően kidolgozott kritériumok mentén történő jellemzése. Ezt teszik lehetővé a gyermekek napközbeni ellátásához (a bölcsődei ellátáshoz és a napközbeni kisgyermekellátási szolgáltatásokhoz) illeszkedő standardok, melyekből a bölcsődei ellátás főbb tevékenységterületeihez: a nevelés-gondozás főbb munkaterületein belüli tevékenységterületekhez, ezeken belül konkrét tevékenységekhez, a szülőkkel való kapcsolathoz és a dokumentáció vezetéséhez kapcsolódó kritériumok rendszerének kidolgozása történt meg (Nyitrai és mtsai, 2022a, 2022b). A standardok a bölcsődei nevelés-gondozás szakmai-módszertani alapjainak rendszerbe foglalása, jóságkritériumokkal történő jellemzése. További teendő a kritériumok teljesülésének mérésére alkalmas mérőeszközök kifejlesztése.

Nagy József és munkatársai fontosnak tartották a pedagógusok módszertani felkészítését is (Fazekasné Fenyvesi, 2006; Józsa, 2014; Józsa és mtsai, 2017; Nagy, 2009; Zsolnai, 2006), hiszen a kritériumorientált kompetenciaalapú pedagógia speciális szakmai-módszertani kultúrát igényel. Ez a bölcsődepedagógiában is érvényes, a kisgyermeknevelői kompetenciák meghatározása és a szakemberképzés és -továbbképzés rendszerének tartalmi és módszertani fejlesztése a bölcsődei nevelés-gondozás fejlesztésében jelen van.

A nemzetközi dokumentumok a koragyermekkorai nevelés öt pillérét határozzák meg, ebből három pillérben a pedagógiai hangsúlyok a meghatározóak, ezek: (1) a nevelési irányelvek, (2) a gyermeket nevelő szakemberek, (3) az ellátás monitorozása, értékelése (Eurydice, 2019). A kompetenciaalapú, kritériumorientált szemléletmód lehetővé teszi az elvi keretek, az azok realizálását segítő tevékenységek és a megvalósításért elsősorban felelős személyek kompetenciái közötti kapcsolódások értelmezését, valamint a kritériumorientált szemlélet jó alapul szolgálhat a nevelés-gondozás szakmai monitorozásához, értékeléséhez.

## Összegzés

Nagy József kritériumorientált kompetenciaalapú modellje komplex rendszer, amely holisztikus szemlélettel kezeli a gyermek fejlődését és annak támogatását, szellemisége és komponensei harmonizálnak a kora gyermekkorai nevelés fejlesztésének nemzetközi elvi kereteivel, így kiemelt jelentősége van a bölcsődepedagógia elméleti keretezésében, rendszerének fejlesztésében, a neveléstudományba való beágyazódásának elősegítésében.

## Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. A kutatás az MTA-MATE Kora Gyermekkor Kutatócsoport keretében valósult meg. A bemutatott vizsgálatokat az NKFI K124839 kutatási projekt támogatta.

## Irodalom

2011. évi CXCV. törvény A nemzeti köznevelésről. <https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00> Utolsó letöltés: 2022. 08. 03.

Council of the European Union (2019). *Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32019H0605%2801%29> Utolsó letöltés: 2022. 06. 15.

Csapó, B., Csikos, Cs., Korom, E., Molnár, Gy. & Vidákovich, T. (2017). Neveléstudományi kutatás és kutatóképzés. *Magyar Tudomány*, 178(11), 1339–1351. DOI: 10.1556/2065.178.2017.11.2

Csüllög, K., Nagy, L. & Stalzer, T. (2022). *A kora gyermekkorai ellátórendszerrel és a kisgyermek fejlődésével, nevelésével kapcsolatos ismeretek*. Kutatási jelentés. Családbarát Magyarország Központ. <https://dev.gyermekut.hu/pdf/Sz%3%bc1%5%9>

li\_reprezentat%3%adv\_kutat%3%a1s.pdf Utolsó letöltés: 2022. 08. 05.

Danis, I. (2015). A csecsemő- és kisgyermekkorai lelki egészség támogatásának helye a kora gyermekkorai intervencióban. *Gyógypedagógiai Szemle*, 43(2), 100–116.

Európai Bizottság (2011). Kora gyermekkorai nevelés és gondozás: hogy minden gyermek szilárdan meg-alapozhassa jövőjét. *COM*, (66. 3).

European Commission (2021). A Tanács ajánlása az európai gyermekgarancia létrehozásáról. *COM*, (137 final). <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/HU/TXT/?uri=CELEX:32021H1004> Utolsó letöltés: 2022. 05. 10.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2021a). *ET2020working group: Early childhood education*

- and care. Final report. Publications Office. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/308643fa-678c-11eb-ae5-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-190311702> Utolsó letöltés: 2022. 05. 15.
- European Comission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2021b). *Toolkit for inclusive early childhood education and care: Providing high quality education and care to all young children*. Publications Office. <https://op.europa.eu/hu/publication-detail/-/publication/4c526047-6f3c-11eb-ae5-01aa75ed71a1> Utolsó letöltés: 2022. 05. 15.
- Eurydice (2019). *Key data on early childhood education and care in Europe, 2019*. European Education and Culture Executive Agency Publications Office. <https://childhub.org/en/child-protection-online-library/key-data-early-childhood-education-and-care-education-and-training> Utolsó letöltés: 2021. 10. 10.
- Fazekasné Fenyvesi, M. (2006). *A beszédhanghallás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó.
- Heckman, J. J. (2007). Invest in the Very Young. In Tremblay, R. E., Boivin, M. & Peters, R. D. (szerk.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* (online). <http://www.child-encyclopedia.com/importance-early-childhood-development/according-experts/invest-very-young> Utolsó letöltés: 2020. 08. 31.
- Herczog, M. (2008). A kora gyermekkori fejlődés elősegítése. In Fazekas, K., Köllő, J. & Varga, J. (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecosat. 33–52.
- Józsa, K. (2001). Az elsajátítási motiváció és a kognitív kompetencia fejlesztése. In Csapó, B. & Vidákovich, T. (szerk.), *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Tankönyvkiadó. 162–174.
- Józsa, K. (2007). *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Könyvkiadó Kft.
- Józsa, K. (2014). *A számolás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó.
- Józsa, K., Barrett, K. C., Amukune, S., Calchei, M., Gharib, M., Hashmi, I. S., Podráczky, J., Nyitrai, Á. & Wang, J. (2020). Implications of the DMQ for education and human development: Culture, age and school performance. In Morgan, G. A., Liao, H.-F. & Józsa, K. (szerk.), *Assessing mastery motivation in children using the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ)*. Szent István Egyetem. 133–158.
- Józsa, K., Zentai, G. & Hajduné Holló, K. (2017). *A gondolkodás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó.
- Kereki, J. & Major, Zs. B. (2014, szerk.). *Őrzők. Egészségügyi ellátók gyakorlatközpontú kézikönyve*. Országos Tisztifőorvosi Hivatal.
- Kis, N. & Józsa, K. (2019). Az otthoni környezet hatása az óvodás gyermekek elsajátítási motivációjára: egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Magyar Pedagógia*, 119(3), 243–261. DOI: 10.17670/mped.2019.3.243
- Korintus, M., Nyitrai, Á. & Rózsa, J. (1997). *Játék a bölcsődében*. Módszertani levél. Bölcsődék Országos Módszertani Intézete.
- Lannert, J. (2014). *A korai iskolaelhagyás elleni stratégia és a kora gyermekkori nevelés*. <https://docplayer.hu/14747047-Lannert-judit-a-korai-iskolaelhagyas-elleni-strategia-es-a-kora-gyermekkori-nevelés.html> Utolsó letöltés: 2021. 06. 15.
- Magyar Bölcsődék Egyesülete (2021). *A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja (2021)*. Magyar Bölcsődék Egyesülete. [https://issuu.com/magyarbolcsodekegyesulete/docs/bolcsodei\\_orzsagos\\_alpprogram\\_oldalak](https://issuu.com/magyarbolcsodekegyesulete/docs/bolcsodei_orzsagos_alpprogram_oldalak) Utolsó letöltés: 2021. 08. 30.
- Mohai, K. (2009). A diagnosztika szerepe a sikeres fejlesztésben. *Gyógypedagógiai Szemle*, 37(5), 331–342.
- Nagy, J. (2000). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó.
- Nagy, J. (2007). *Kompetencia alapú, kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó.
- Nagy, J. (2008). Kritériumorientált fejlődéssegítés. In Korom, E. (2008, szerk.), *Kompetencia alapú oktatás és hatékonyság*. Összeállítás a Koch Sándor Tudományos Ismeretterjesztő Társulat XLIV. Pedagógiai Nyári Egyetemén elhangzott előadásokból. Koch Sándor Tudományos Ismeretterjesztő Társulat. 5–25.
- Nagy, J. (2010). *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó.
- Nagy, J. (2020). *Megújuló pedagógia*. SZTE Neveléstudományi Intézet.
- Nagy, J. (szerk.), *Fejlesztés mesékkel: Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó.
- Nagy, J., Józsa, K., Vidákovich, T. & Fazekasné Fenyvesi, M. (2004). *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó.
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben. Konstruktívizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nyitrai, Á. & Korintus, M. (2017). *Játék az első éveikben*. Tananyag. Készült az EFOP 3.1.1-14-2015-00001 számú, Kisgyermekkori nevelés támogatása című kiemelt projekt keretében. Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft.
- Nyitrai, Á. (2015). Pedagógiai szemléletmód a bölcsődei nevelésben-gondozásban. In Podráczky, J. (szerk.), *Szemelvények a kisgyermeknevelés köréből I*. Kaposvári Egyetem. 53–56.
- Nyitrai, Á. (2016). A gondozóképzéstől a kisgyermeknevelő képzésig. Mozaikok a bölcsődei szakemberképzés történetének 1970 és 2009 közötti időszakáról. *Bölcsődevezetők kézikönyve – Vezetési, gazdasági és szakmai ismeretek*. 8., kieg. kötet. 2016. augusztus. Raabe Klett Kiadó. 2–31.

Nyitrai, Á. (2020). A gondozás-neveléstől a nevelés-gondozásig. Kisgyermeknevelési koncepciók változásai a szakemberképzésben és a bölcsődei munkában. *Gyermeknevelés*, 8(1), 15–25. DOI: 10.31074/gyntf.2020.1.15.25

Nyitrai, Á., Korintus, M., Hajduné Holló, K., Józsa, K., Rózsa, S. & Kereki, J. (2022). *A gyermekfejlesztési kérdőív alkalmazása a bölcsődében és az óvodában*. Családbarát Magyarország Központ.

Nyitrai, Á., Murányi, B. & Szurominé Balogh, M. (2022a). *Gyermekek napközbeni ellátásához illeszkedő standard. Bölcsődei ellátások*. Családbarát Magyarország Központ.

Nyitrai, Á., Murányi, B. & Szurominé Balogh, M. (2022b). *Gyermekek napközbeni ellátásához illeszkedő standard. Napközbeni kisgyermekellátási szolgáltatások*. Családbarát Magyarország Központ.

Orosz, S. (1995). *Mérések a pedagógiában*. Veszprémi Egyetem.

Surányi, É., Danis, I. & Herczog, M. (2010, szerk.). *Családpolitika más-más szemmel*. Gazdasági és Szociális Tanács.

Szántó-Féder, Á. (2017). *Aktív gyerek, gondolkodó felnőtt*. Syllabus Könyvkiadó.

Zsolnai, A. (2006). *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó.

### Absztrakt

Nagy József kritériumorientált, kompetenciaalapú pedagógiai elméletében a személyiség valamennyi kompetenciaterülete értelmezhető (Nagy, 2007, 2010), a fejlődés kritériumorientált segítése jól illeszkedik az egyes gyermekek fejlődéséhez, ténylegesen adaptív tevékenységeket alapoz meg. A gyermekek fejlődésének támogatása az egyes kompetenciaterületeken elérhető optimális fejlettség eléréséig tart. Ez a pedagógiai elmélet a neveléstudomány rendszerében jelenleg helyét kereső bölcsődepedagógia értelmezési keretével is szolgálhat, elősegítheti a bölcsődei szakmai-módszertani kultúra rendszerbe foglalását, fejlesztését, támogatja a szakemberképzés és -továbbképzés korszerűsítését, elősegíti a kora gyermekkori neveléshez kapcsolódó kutatások tervezését. A tanulmány a kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia és a bölcsődei nevelést megalapozó pedagógiai kultúra kapcsolódásait mutatja be.

**Kulcsszavak:** kritériumorientált kompetenciaalapú pedagógia, koragyermekkori nevelés, bölcsődei nevelés-gondozás