

**EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM  
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR  
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA**

**Doktori (PhD) disszertáció**

**Nemzetközi óvodák szervezeti kultúrája  
és interkulturális pedagógusközössége**

**Kovács Ivett Judit**

**2019.**

Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Pedagógiai és Pszichológiai Kar  
Neveléstudományi Doktori Iskola

Doktori Iskola vezetője: Prof. Dr. Halász Gábor

**Témavezetők:**

Dr. Czachesz Erzsébet, DSc. és  
Dr. Kovács Judit, PhD.

Doktori (PhD) disszertáció

**Nemzetközi óvodák szervezeti kultúrája és interkulturális  
pedagógusközössége**

**Kovács Ivett Judit**

**Bíráló Bizottság:**

Elnök: Dr. Szabolcs Éva egyetemi tanár, ELTE PPK  
Belső bíráló: Dr. Serfőző Mónika egyetemi docens, ELTE TÓK  
Külső bíráló: Dr. Kitzinger Arianna egyetemi docens, Soproni Egyetem  
Titkár: Trentinné Dr. Benkő Éva egyetemi docens, ELTE TÓK  
Tagok: Dr. Dóczy Brigitta egyetemi adjunktus, ELTE BTK  
Dr. Nguyen Luu Lan Anh habil. egyetemi docens, ELTE PPK  
Fáyné Dr. Dombi Alice egyetemi tanár, SZTE  
Póttag: Szombathelyiné Dr. Nyitrai Ágnes Anikó főiskolai tanár Kaposvári Egyetem PK

## Tartalom

Köszönetnyilvánítás .....	8
1. Bevezetés.....	9
1.1. A disszertáció témaválasztása.....	9
1.2. A disszertáció struktúrája.....	12
1.3. A disszertáció célja .....	13
2. A kutatás elméleti háttere .....	15
2.1. A kora gyermekkori intézményes nevelés .....	15
2.1.1. A kora gyermekkori intézményes nevelés az Európai Unióban .....	15
2.1.2. Az idegen nyelvi készségek fejlesztésének intézményes keretei kora gyermekkorban ..	16
2.1.3. Az óvodai nevelés jogszabályi környezete Magyarországon .....	17
2.1.4. A kora gyermekkori intézményes nevelés piacosodása .....	19
2.1.5. Az idegen nyelven nevelő óvodák főbb jellemzői .....	22
2.1.6. Rövid összegzés.....	26
2.2. A transznacionális migráció.....	27
2.2.1. A migráció fogalma .....	27
2.2.2. Az Európai Unió migránsok oktatására vonatkozó rendelkezései .....	28
2.2.3. A transzmigráció.....	30
2.2.4. Rövid összegzés.....	33
2.3. Szervezeti kultúra .....	35
2.3.1. A szervezeti kultúra fogalma.....	35
2.3.2. A szervezeti kultúra elemei és rétegei.....	37
2.3.3. Szervezeti kultúra modellek .....	38
2.3.4. A vezető szerepe .....	41
2.3.5. Nemzeti kultúrák és szervezeti kultúra .....	43
2.3.6. Nemzetközi és magyar iskolai szervezetkutatások .....	45
2.3.7. Rövid összegzés.....	48
2.4. Interkulturalitás.....	48
2.4.1. Az interkulturális nevelés megjelenése .....	48
2.4.2. Vitatott terminológia - interkulturalizmus vagy multikulturalizmus?.....	50
2.4.3. A kultúra fogalma .....	52
2.4.4. A kulturális intelligencia .....	53
2.4.5. Az interkulturális nevelés kialakulásának története.....	54
2.4.6. Az interkulturális nevelés társadalmi célja és dimenziói .....	56

2.4.7.	Interkulturális nevelés Magyarországon .....	61
2.4.8.	Kultúrák kölcsönhatása – multikulturális csoportfolyamatok .....	69
2.4.9.	Rövid összegzés.....	70
3.	A kutatás módszertana.....	72
3.1.	A kutatás fókusza és társadalmi hasznossága.....	72
3.2.	A kutatási kérdések .....	72
3.3.	A kutatás folyamata.....	73
3.4.	Az esettanulmány .....	75
3.4.1.	Története .....	75
3.4.2.	A terminus.....	76
3.4.3.	Típusa.....	78
3.4.4.	Trianguláció .....	79
3.4.5.	Metodológiai elvek .....	80
3.5.	A minta és az adatfelvétel.....	80
3.6.	Etikai kérdések .....	82
3.7.	A kutatási módszerek.....	84
3.7.1.	A dokumentumelemzés .....	84
3.7.2.	A kérdőív.....	84
3.7.3.	Az interjú.....	89
3.7.4.	A megfigyelés.....	89
3.8.	Az empirikus adatelemzés módszerei .....	91
3.8.1.	Az esetelemzések felépítése .....	91
3.8.2.	A dokumentumelemzéssel nyert adatok feldolgozása .....	92
3.8.3.	A kérdőívvel nyert adatok feldolgozása.....	92
3.8.4.	Az interjúk során nyert adatok feldolgozása .....	93
3.8.5.	A megfigyeléssel nyert adatok feldolgozása .....	94
3.9.	A kutatás során felmerülő nehézségek.....	95
3.9.1.	Kutatási nehézségek, dilemmák.....	95
3.9.2.	Adatelemzési nehézségek.....	96
4.1.	Kisanglia óvoda .....	99
4.1.1.	A kutatás folyamata .....	99
4.1.2.	Az óvoda főbb jellemzői, szolgáltatásai .....	99
4.1.3.	A pedagógiai hitvallása.....	100
4.1.4.	Egységes céltudat .....	101

4.1.5. Struktúra, hierarchia, rugalmasság .....	103
4.1.6. A pedagógusközösség.....	105
4.1.7. A vezető(k).....	108
4.1.8. Szakmai fejlődés.....	111
4.1.9. Interkulturalitás – szervezeti és egyéni szint.....	113
4.1.10. Összegzés .....	116
4.2. Napsugár óvoda .....	121
4.2.1. A kutatás folyamata .....	121
4.2.2. Az óvoda főbb jellemzői, szolgáltatásai .....	121
4.2.3. A pedagógiai hitvallása.....	123
4.2.4. Egységes céltudat .....	124
4.2.5. Struktúra, hierarchia, rugalmasság .....	127
4.2.6. A pedagógusközösség.....	129
4.2.7. A vezető(k).....	130
4.2.8. Szakmai fejlődés.....	132
4.2.9. Interkulturalitás – szervezeti és egyéni szint.....	133
4.2.10. Összegzés .....	135
4.3. Pagoda óvoda.....	139
4.3.1. A kutatás folyamata .....	139
4.3.2. Az óvoda főbb jellemzői, szolgáltatásai .....	139
4.3.3. A pedagógiai hitvallása.....	140
4.3.4. Egységes céltudat .....	141
4.3.5. Struktúra, hierarchia, rugalmasság .....	143
4.3.6. A pedagógusközösség.....	145
4.3.7. A vezető(k).....	148
4.3.8. Szakmai fejlődés.....	149
4.3.9. Interkulturalitás – szervezeti és egyéni szint.....	150
4.3.10. Összegzés .....	151
4.4. Szélforgó óvoda.....	156
4.4.1. A kutatás folyamata .....	156
4.4.2. Az óvoda főbb jellemzői, szolgáltatásai .....	156
4.4.3. A pedagógiai hitvallása.....	157
4.4.4. Egységes céltudat .....	158
4.4.5. Struktúra, hierarchia, rugalmasság .....	160

4.4.6. A pedagógusközösség.....	164
4.4.7. A vezető(k).....	166
4.4.8. Szakmai fejlődés.....	168
4.4.9. Interkulturalitás – szervezeti és egyéni szint.....	169
4.4.10. Összegzés.....	171
4.5. Hétszínvirág óvoda.....	176
4.5.1. A kutatás folyamata.....	176
4.5.2. Az óvoda főbb jellemzői, szolgáltatásai.....	176
4.5.3. A pedagógiai hitvallása.....	177
4.5.4. Egységes céltudat.....	178
4.5.5. Struktúra, hierarchia, rugalmasság.....	180
4.5.6. A pedagógusközösség.....	185
4.5.7. A vezető(k).....	188
4.5.8. Szakmai fejlődés.....	190
4.5.9. Interkulturalitás – szervezeti és egyéni szint.....	192
4.5.10. Összegzés.....	195
4.6. Fészek óvoda.....	200
4.6.1. A kutatás folyamata.....	200
4.6.2. Az óvoda főbb jellemzői, szolgáltatásai.....	200
4.6.3. A pedagógiai hitvallása.....	201
4.6.4. Egységes céltudat.....	202
4.6.5. Struktúra, hierarchia, rugalmasság.....	204
4.6.6. A pedagógusközösség.....	208
4.6.7. A vezető(k).....	209
4.6.8. Szakmai fejlődés.....	211
4.6.9. Interkulturalitás – szervezeti és egyéni szint.....	212
4.6.10. Összegzés.....	214
4.7. A kutatás eredményeinek összefoglaló elemzése.....	218
4.7.1. Demográfiai jellemzők.....	218
4.7.2. Milyen szervezeti kultúra jellemzi ezeket a magukat angol nyelvű óvodának nevező intézményeket Gruenert és Valentine (2006) tipológiája szerint?.....	221
4.7.3. Milyen pedagógiai célkitűzések mentén működnek a vizsgált intézmények?.....	222
4.7.4. Milyen szervezeti struktúra és működési jellemzők figyelhetők meg a vizsgált intézményekben?.....	226
4.7.5. Mennyire együttműködő a pedagógusközösség?.....	227

4.7.6. Melyek a vezetői stratégia jellemzői?.....	230
4.7.7. Beszámolnak-e szakmai fejlődésről a pedagógusok az intézményben végzett munka eredményeként? .....	233
4.7.8. Hogyan jelenik meg az interkulturalitás a szervezeti kultúra két fontos összetevőjében: a nézetekben és az értékekben? Milyen előnyök és milyen nehézségek mutatkoznak a multikulturális csoportfolyamatokban óvodai kontextusban? .....	234
4.7.9. Milyen kulturális intelligenciával rendelkeznek azok a pedagógusok, akik ezekben a multikulturális intézményekben dolgoznak? .....	237
5. Összegzés.....	240
5.1 A kutatási kérdésekre kapott válaszok összegzése .....	240
5.2. A kutatás kiterjesztésének lehetőségei .....	242
5.3. Konklúzió .....	243
Felhasznált irodalom.....	245
Ábrák jegyzéke.....	267
Táblázatok jegyzéke .....	269
Mellékletek jegyzéke:.....	271

# Köszönetnyilvánítás

Egy izgalmas és inspiráló kaland fontos mérföldkövét jelenti ez a disszertáció, mely nem készülhetett volna el családom, kollégáim és barátaim segítségével. Ezúton is szeretnék köszönetet mondani érte.

Elsőként két témavezetőmnek, Kovács Juditnak és Czachesz Erzsébetnek. Juditnak azért, hogy segített elindulni az úton, és azzal, hogy maradéktalanul bízott bennem, megerősített abban, hogy képes vagyok megvalósítani a terveimet. Erzsébetnek szigorát és melegségét, aki egyszerre gyomlálta a terveimet, szövegeimet, bátorított és mutatott utat kérlelhetetlen szakmaisággal és szeretettel. És, bár hivatalosan nem volt témavezetőm, de mintha az lett volna, Vámos Ágnesnek, aki az első lépésektől mellettem állt, akitől rengeteg tanultam, és aki mind szakmailag, mind emberileg példát mutatott számomra. Nagyon köszönöm!

Köszönöm bírálóimnak, Kitzinger Ariannának, Serfőző Mónikának és Csabai Mártának, hogy építő kritikájukkal és segítő észrevételeikkel tartalmasabbá és pontosabbá tudtam tenni a dolgozatomat!

Köszönöm férjemnek és gyermekeimnek, hogy mellettem álltak, biztattak és akkor is szerettek, amikor olyan sok időt vett igénybe a kutatás és a megírás... Nélkülük biztosan nem ment volna, nagyon hálás vagyok érte! És köszönöm édesanyámnak, aki ebből sem csinált nagy ügyet, ahogy semmi másból, mert tudta, hogy amit elkezdek, azt lelkiismeretesen végigviszem a befejezésig...

Köszönöm kollégáimnak a Neveléstudományi Intézetben és a TÓK-on, hogy inspiráló, támogató környezetben dolgozhatok. Külön köszönöm a kutatócsoportomnak, Szivák Juditnak, Rapos Nórának, Kopp Erikának, Lénárd Sándornak és a többieknek a sok szakmai segítséget, támogatást és kedvességet! Köszönöm Fehérvári Anikónak, Trentinné Benkő Évinek, Nguyen Lan Anh-nak és Csányi Kingának, hogy bíztak és hittek bennem!

Köszönöm továbbá Bosnyák Tamarának, Horváth Mónikának és Cvetnics Ritának, hogy közös munkánk során olyan sokat tanulhattam tőlük óvodákról, szakmai vezetésről és önmagamról.

Nagyon köszönöm!



# 1.Bevezetés

## 1.1. A disszertáció témaválasztása

Sosem tudjuk biztosan, mikor indultunk el azon az úton, ami az éppen megtett lépéseinkhez elvezetett. „Ön itt áll” – mondja a térkép, amikor eligazodni próbálunk, és ez valójában a könnyebb feladat: itt áll az elkészült disszertáció, benne egy pillanatképpel egy különleges világról. Utam során a magyar szakos bölcsészdiploma, a magyar mint idegennyelv-tanárként eltöltött évek, a harmincnál is több könyv magyar nyelvre átültetésének műfordítói feladata után a nemzetközi óvodában végzett pedagógiai munkában a gyermekekkel foglalkozás ötvöződött a többnyelvűséggel és a multikulturalitással. A pedagógusként eltöltött évek során megvalósult szakmai fejlődés – számos formális képzés és folyamatos informális tanulás révén – a doktori iskola keretei között tudott kiteljesedni, ahol a rejtett tudás nagyobb része explicitté válhatott.

Megértettem, hogy a mindennapi gyakorlat során felmerült kérdésekre valódi válaszokat csak szélesebb perspektívából kaphatunk: ha alaposabban megismerjük a kora gyermekkori nevelés legújabb nemzetközi trendjeit, ha képet kapunk a pedagógusok szakmai fejlődését és eredményességét elemző vizsgálatok eredményeiről, ha megértjük a szervezeti kultúra meghatározó jelentőségét a csoportszobában folyó munka minőségének tekintetében. Nem véletlen tehát, hogy a pedagóguskompetenciák nemzetközi értelmezésében erős hangsúlyt kap a társadalmi felelősségvállalásra nevelés és az oktatói/nevelői munka a társadalom tágabb kontextusában való értelmezése. A mindenütt jelenlévő globalizáció okozta kulturális sokszínűség Magyarországon a jelen pillanatban még sokkal hangsúlyosabban határozza meg a mindennapok gyakorlatát a nemzetközi óvodákban, mint az önkormányzati intézményekben. Éppen ezért az előbbieket vizsgálatával értékes tudáshoz juthatunk, melyeket sikerrel hasznosíthatunk az utóbbiak működésének fejlesztésekor is.

A kulturális sokszínűség természetesen nem újszerű jelenség, a történelem során számos kisebb-nagyobb birodalom élte meg akár nagyon távoli kultúrák keveredését és együttélését. Nagy Sándor birodalmában olyan távoliak keveredtek, mint például a görög, az egyiptomi és a mezopotámiai. A Római Birodalomban kelet és nyugat, Európa, Afrika és Ázsia összefonódásakor annyi nyelv, kultúra, vallás, sőt pénznem volt egyszerre használatos, hogy ez a kavalkád természetes alapállapotnak számított. Napjainkban csak néhány órába telik Rómából Jeruzsálembe eljutni, ami Spiró György hőségnek, Urinak az első században hónapokig tartott

(Fogság, 2005). Ugyanakkor természetes volt számára, hogy – bár a multikulturalitás kifejezést nem ismerte – az érintett provinciákban helyi nyelven kommunikáljon és az első naptól kezdve a helyi szokások szerint éljen. Az életünket végigkísérő tanulási folyamatnak egyik fontos elemét kell, hogy jelentse a multikulturális társadalomban való sikeres eligazodás, melynek elsajátítását érdemes minél korábbi életkorban megkezdeni. Ezért alapvető fontosságú, hogy a gyermek szocializációjának első színtere, vagyis jellemzően az óvoda, olyan környezetet biztosítson a családon kívüli közösséggel ismerkedő kisgyermeknek, ahol nyitottságot tanul, elfogadást, toleranciát és a másság iránti pozitív attitűdöt. Amilyen természetesnek hangzanak ezek a gondolatok, épp annyira nehéz megteremteni ezt a közeget olyan pedagógusoknak, akik saját maguk is nagyrészt a médiából vagy néhány napos/hetes családi nyaralásból ismerik más népek, népcsoportok kultúráját. A tanárképzésben kevés idő jut az interkulturális nevelés céljának, módszereinek és fontosságának megismertetésére, az oktatási intézménybe bekerülő kezdő tanár pedig általában hozzáidomul a szervezeti kultúra értékeihez, bevett gyakorlataihoz, ami rendszerint a saját tapasztalataira építkezve birkózik meg az esetleges interkulturális kihívásokkal.

A külföldi gyermekek nevelésére vagy a korai nyelvtanításra berendezkedett óvodák külföldről érkező pedagógusokkal, nevelőkkel is dolgoznak, ahol a pedagógusközösségnek az interkulturális nevelési helyzetek mellett az interkulturális csoportfolyamok során jelentkező nehézségekkel is szembe kell néznie. Akik ilyen óvodába jelentkeznek pedagógusnak, azok jellemzően értéknek tekintik a sokszínűséget, élvezik a multikulturális környezetet és pozitív attitűdjük megkönnyíti munkavégzésüket, de a kulturális kompetenciájuk további fejlesztése egyéni feladatuk marad – feltéve, hogy tudatosan bennük a hiány és a fejlődés igénye.

„Nemzetközi óvodák” kifejezés szerepel a címben, mert Magyarországon a köznyelv így nevezi az olyan intézményeket, ahol idegen nyelven (is) folyik a nevelés, külföldi családok gyermekei is járnak a csoportokba, és a pedagógiai program törekszik az angolszász vagy más külföldi oktatási keretrendszerek egyes elemeinek beemelésére. A szakértők definíciói nem egységesek a fogalmat illetően, akadnak szigorúbban és tágabban értelmezett meghatározások is (erre a transzmigráció alfejezetben részleten kitérek). A vizsgált intézmények többsége egyértelműen megfelel a szűkebb értelmezésnek is, ezért is használom a disszertációban a köznyelvhez illeszkedve, azonban nem minden intézmény felel meg a szigorúbb meghatározásoknak, ezért a pontosság kedvéért bevezetem „az angol kommunikációs nyelvű óvoda” kifejezést. Fontos említést tenni a „nemzetiségi óvodáktól” való különbözőségeikre is,

hiszen utóbbiak célja a kisebbségi nevelésről hozott kormányrendelet<sup>1</sup> hatálya alá tartozva a kisebbségi életmódhoz, kultúrához tartozás erősítése, a hagyományápolás, az anyanyelv elsajátítása a hazai nemzeti és etnikai kisebbségek körében.

Egy nemzetközi óvoda alapos és néhány további intézmény felületesebb ismerete hasonlóságai és különbözőségei folytán kérdéseket és állításokat generált bennem, valamint a problémakör mélyebb feltárásának igényét. Milyen nevelési gyakorlat jellemzi az angol kommunikációs nyelvű óvodákat? Milyen alkotóelemekből tevődik össze a másságot ünneplő, befogadó szervezeti kultúra és hol jutnak tévútra a kifelé toleranciát mutató, belül mérgező légkörű intézmények? Miben rejlenek a különbségek okai és hogyan lehet létrehozni egy olyan kultúrát, ahol a pedagógusok különbözőségeik ellenére segítik és támogatják egymást? Mennyire meghatározó a vezető származási kultúrája és az óvodának helyet adó ország a pedagógiai program és az inkluzív gyakorlat kialakításában? Mennyire van lehetősége a külföldi pedagógusoknak formálni a pedagógiai gyakorlatot és a szervezeti kultúra értékeit? Két fő, egymással szervesen összefüggő kérdéscsoport köré építettem a magukat angol kommunikációs nyelvű óvodáknak nevező intézmények vizsgálatát:

- (1) Milyen szervezeti kultúra jellemzi őket: milyen értékek formálják, mennyire együttműködő a pedagógusközösség, milyen vezetés irányítása mellett dolgoznak?
- (2) Hogyan jelenik meg az interkulturalitás ezekben az intézményekben? Valóban interkulturális nevelést biztosítanak vagy a sokszínűség ünneplése csak hívogató szlogen, netán homályos, de elérendő cél?

Az óvodavezetők egy része valóban elutasítón fogadta a kutatásban való részvételt, többek között abban az intézményben is, ahol korábban dolgoztam, mások azonban szívesen együttműködtek. Volt, aki azért, mert elkötelezetten a szervezetfejlesztés iránt, éppen hasonló problémakörök megoldásán gondolkodott, volt, akit kifejezetten érdekelt a kérdőívből kirajzolódó pedagógusi vélemény, mások valamiféle reklám lehetőségét látták benne. A disszertációban hat óvodának a működését tártam fel mélységében. Esettanulmányt készítettem a kijelölt kérdések mentén hat esetet elemezve.

A kutatás során kulcsfontosságúnak bizonyult, hogy széles körű ismeretekkel rendelkezem a nemzetközi óvodák sajátos belső működéséről, mert egyes kifejezések, helyzetek félreértésre

---

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

adtak volna alkalmat vagy hosszas magyarázatra szorultak volna egy teljesen külső szemlélő számára. Jó példa lehet erre a „circle time” fogalma (szervezett foglalkozás a szőnyegen az egész csoportnak, részletesebben lásd később), amire a magyar interjúk során is angolul utaltak a résztvevők, vagy a szülők írástanulásra vonatkozó igénye, ami a magyar óvodák viszonylatában nem merül fel kérdésként. A „teaching assistant” szerepköre és a gyermekekről készült portfólió sem értelmezhető ezen iskolák gyakorlatának ismerete nélkül. Ez a bennfentesség tette lehetővé, hogy olyan kérdéseket tegyek fel a pedagógusoknak, amelyek valóban relevánsak az ő kontextusukban.

## 1.2. A disszertáció struktúrája

A disszertáció négy nagyobb részből épül fel. A szakirodalmi feltárássra épülő értelmezési keretet a kutatómódszertan áttekintése, majd a hat eset leírása követi, azután az intézmények összehasonlító elemzése következik.

Az első rész a kontextuális, szakirodalmi háttérrel négy nagyobb témakörre bontva tárgyalja. Elsőként a kora gyermekkori intézményes nevelés legfontosabb, vonatkozó kérdéseit tekinti át nemzetközi és magyarországi viszonylatban, körüljárva a Magyarországon hatályos szabályozást különös tekintettel a külföldi gyerekek nevelésére. Az angolszász oktatási rendszer rövid bemutatása nélkülözhetetlen ahhoz, hogy megértsük, a nemzetközi iskolákba továbblépést célzó családok igényeinek való megfelelés milyen helyi sajátosságok megjelenítését kívánja meg a pedagógiai programtól. A második nagyobb témakör a transznacionális migrációval foglalkozik, mert ez a csoport jelenti a nemzetközi óvodák elsőszámú célcsoportját; és szolgáltatásaikat, illetve pedagógiai programjukat az ő igényeikhez igazodva alakítják ki. A transzmigráns gyerekek és pedagógusok értékrendszere meghatározó befolyással lehet az óvodák szervezeti kultúrájának formálódására. Ezután következik a szervezeti kultúra témaköre, körüljárva a fogalmat, elemeit, modelljeit, kutatási trendjeit. A kutatás szempontjából a kultúraelemek közül a legnagyobb hangsúlyt az értékek és a nézetek jelentik, melyek megértéséhez fenntartásokkal kezelve ugyan, de ismerni szükséges a nemzeti karakterológiák és nemzeti sajátosságok elméletét annak ellenére, hogy ilyen kis szervezetek esetében, ennek szerepe kevésbé meghatározó. A negyedik kapcsolódó témakör az interkulturális nevelés, amelynek megközelítési módjai, típusai, modelljei áttekintése segít

megérteni, hogy az interkulturális szemlélet milyen mértékben és milyen módon hatja át a szervezeti kultúrát.

A kutatás módszertanát ismertető fejezetben a kevert módszert (mixed method) alkalmazó esettanulmány jelentőségének és sajátosságainak bemutatása mellett részletesen kifejtem az egyes kutatási módszereket, melyekkel a vizsgálat során adatokat gyűjtöttem. Az adatelemzési folyamat, illetve a kutatás és az adatelemzés során felmerült nehézségeket is felsorolom.

A hat eset bemutatása azonos gondolatmenetet követ, mindegyik ugyanarra a fonálra felfűzve tekinti át az intézményeket, a gyűjtött adatokat a kutatási kérdések mentén értelmezve. Az egyes intézmények néhány fontosabb – külső, fizikai – jellemzőjének bemutatása után a pedagógiai program sajátosságainak felsorolása következik, majd a szervezeti felépítést, a pedagógusközösséget és a vezetői stratégiákat vázolja fel az elemzés. Az interkulturális kihívásokat feltáró rész elsősorban interjúkon keresztül igyekszik megvilágítani, hogyan viszonyulnak a szervezetben a kulturális sokszínűséghez.

Az intézmények összehasonlító elemzését tartalmazó rész nem csupán az óvodák működése közötti hasonlóságokat és különbségeket vagy megfigyelhető trendeket igyekszik feltárni, hanem megkísérel általános megállapításokat is tenni az angol nyelvű óvodákban dolgozó pedagógusokról intézményekre bontás nélkül. Az általánosításra törekvés tudatos elkerülésével a vizsgálatban részt vevő pedagógusokról összességében kíván megállapításokat tenni például a kulturális intelligenciájuk vagy az együttműködési hajlandóságuk tekintetében.

### **1.3. A disszertáció célja**

Bár a kutatást a megismerés szándéka hívta életre, az első pillanattól szervesen kapcsolódott hozzá a hasznosságra törekvés, amellet, hogy egyértelműen kutatási rést kívánt betölteni. Az adatgyűjtés során megvalósult dialógusok olyan gondolkodási folyamatokat indítottak el a vezetőkben és a pedagógusokban, amelyek a szervezetfejlesztésnek inspirációt adhatnak és utat mutathatnak. Az angol nyelvű óvodákról rajzolt kép egy feltáratlan területre vetett pillantásként olyan információkat közöl az oktatási paletta ezen szegmenséről, ami eddig lényegében ismeretlen volt a szakemberek előtt. A magánóvodák belső működési folyamatainak elemzése várhatóan felhasználható lesz az iskolai szervezetfejlesztések során. Az óvodai szervezeti kultúra kutatásában úttörő munkának tekinthető vizsgálat reményeink szerint hasonló témájú

kutatások sorát indíthatja el. Az interkulturális pedagógusközösségek működéséről gyűjtött adatok, melyek előzmény nélkülinek tekinthetők Magyarországon, és óvodai kontextusban ismereteink szerint nemzetközi téren is, hozzájárulhatnak a pedagógusképzés fejlesztéséhez. A jövő pedagógusai bármilyen intézményben helyezkednek is el, egyre gyakrabban kerülnek majd szembe interkulturális kihívásokkal, melyekre a tudatos felkészítés és felkészülés nemcsak a pedagógusok én-hatékonyságát és eredményességét növeli, de harmonikusabb munkahelyi légkört is eredményez, az odajáró kicsinyeknek pedig boldogabb gyermekkort és a sikeres élethez szükséges készségek eredményesebb fejlesztését teszi lehetővé.

## 2. A kutatás elméleti háttere

### 2.1. A kora gyermekkori intézményes nevelés

#### 2.1.1. A kora gyermekkori intézményes nevelés az Európai Unióban

Az 1989. november 20-án az ENSZ Közgyűlés által elfogadott Gyermekjogi egyezmény ratifikálásával hangsúlyosabbá vált az intézmények szerepe a gyermekek nevelésében és fejlődésében. Az ENSZ Gyermekjogi Bizottságának 2006-ban megjelent monográfiája (*A Guide to General Comment 7: Implementing Child Rights in Early Childhood*) útmutatást kívánt adni az egyezményben meghatározott jogok gyakorlatban történő implementálására. Bár a világ számos részén ezeknek az irányvonalaknak a megvalósítása olyan akadályokba ütközik, mint az éhezés vagy az iskola előtti intézményes neveléshez való hozzáférés hiánya, az utóbbi évtizedekben egyre nagyobb figyelem helyeződik a kora gyermekkori, azon belül is az iskola előtti intézményes nevelés minőségére és jellemzőire európai és világszinten egyaránt. A nemzetközi kutatások, programértékelések, minőségellenőrzések arra az egybehangzó eredményre jutottak, hogy a magas színvonalú korai gyermekkori intézményes neveléshez való hozzáférés pozitív hatással van a gyermek jóllétére, tanulási készségeire és fejlődésére, illetve erős alapokat jelenthet az egész életen átívelő tanuláshoz (OECD, 2017). A PIRLS 2011 (Progress in International Reading Literacy Study) szövegértési felmérés eredményei szerint az Európai Unió 28 tagországának diákjai közül átlagosan 35 ponttal jobban teljesítettek azok (ami csaknem egy teljes évnyi formális iskolai képzéssel egyenértékű), akik részt vettek intézményes iskola előtti nevelésben; és minél hosszabb időt töltöttek el benne, annál magasabb pontszámot értek el (European Commission, 2014b, p. 14).

A világ állam- és kormányfőinek 2015. szeptemberi csúcstalálkozóján elfogadott 17 fenntartható fejlődési cél (Sustainable Development Goals - SDGs) negyedik pontja az oktatást helyezte fókuszba. Az oktatáshoz kapcsolódó második célkitűzés 2030-ra minden kislánynak és kisfiúnak olyan minőségi óvodai nevelést irányzott elő, ami biztosítja a megfelelő felkészítést az iskola megkezdéséhez (United Nations, 2015). Az Európai Bizottság védnöksége alatt dolgozó kora gyermekkori neveléssel foglalkozó munkacsoport 2014-ben kiadott egy jelentést arról, hogy milyen értékek és irányvonalak mentén kellene megvalósulnia a kisgyermekkori nevelésnek egy minőségi keretrendszer kialakításával, mely öt dimenzió mentén fogalmazott meg 10 állítást. Az állítások között másodikként szerepel a diverzitás ünneplése, valamint szerepel köztük például a jól képzett és a folyamatos szakmai önfejlődésről

gondoskodó szakemberek munkája, melyet hozzáértő szakmai vezetés támogat (European Commission, 2014a, pp. 10-12).

### **2.1.2. Az idegen nyelvi készségek fejlesztésének intézményes keretei kora gyermekkorban**

A kora gyermekkori intézményes nevelésre irányuló figyelemmel párhuzamosan az idegennyelv-oktatás is egyre hangsúlyosabb kérdésként jelenik meg szerte a világban. Az Európai Bizottság 2005 novemberében adta ki első közleményét a többnyelvűség ösztönzésére (Európai Bizottság, 2005), majd az Európai Parlament és Tanács 2006-ban az idegen nyelven zajló kommunikációt az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges nyolc kulcskompetencia egyikeként határozta meg (European Parliament and Council of the European Union, 2006). Minthogy az idegennyelv-tanulás nagyon korai megkezdésének pozitív hatásait feltáró kutatásokat (a legfrissebbek többek között: Brumen, 2010; Macnamara és Conway, 2014; Nicolay és Poncelet, 2015; Woumans, Surmont, Struys és Duycka, 2016) a szakpolitikák megalkotói is érvként sorolják a többnyelvűség elősegítésének ösztönzésére (European Parliament, 2006. október), az iskola előtti nyelvfejlesztés opciója egyre megkerülhetlenebb kérdéssé válik a tudományos kutatások terén is. Míg 2011-ben az OECD országokban az iskola előtti nevelést biztosító intézmények kevesebb, mint 5 %-a jelölte az idegen nyelvi fejlesztés jelenlétét a kurrikulumban, 2015-re ez elérte a 40%-ot. (OECD, 2017, p. 133).

A kétnyelvű nevelés valamely formáját alkalmazó iskola előtti oktatási intézmények természetesen nem jelentenek újdonságot az oktatási palettán, de ahogy célkitűzésük és célcsoportjuk eltérő lehet, úgy pedagógiai elveik és módszereik is különböznek az előbbieknél megfelelően. A két- vagy többnyelvű, illetve idegen egynyelvű intézmények Magyarországon a folyamatosan erősödő globalizáció következtében megjelent transznacionális migráció gyermekeinek igényeit igyekeztek kielégíteni, emellett fokozatosan egy fizetőképes magyar kereslet is megjelent (Feischmidt és Nyíri, 2006; Illés, Medgyesi, Kováts és Vámos 2009; Vámos, 2011, 2013). Míg világszerte már az 1950-60-as évektől kezdődően kezdtek megjelenni a nemzetközi iskolák, iskolahálózatok új tantervekkel, tananyagokkal, Magyarország csupán a rendszerváltás után csatlakozott ezekhez a folyamatokhoz. 1990 óta jelentős változások történtek Magyarországon az oktatáspolitikában és az oktatási rendszerben egyaránt (Halász, 2001, 2003, 2007). Lehetőség nyílt arra, hogy újra megjelenjenek a nemzetközi



iskolahálózatok, melyek a XX. század elején jelen voltak hazánkban (például a Birodalmi Német Iskola, Francia Iskola, Olasz Iskola), de a II. világháború után bezárni kényszerültek (Vámos, 2008). Az elmúlt húsz évben egyre több nemzetközi és idegen nyelven (is) nevelő óvoda és iskola jelent meg Magyarországon. A világ legkülönbözőbb pontjain iskolát működtető láncok (például az Amerikai Iskola vagy a SEK International School) mellett sorban születnek az alapítványok által működtetett vagy magánkézben lévő kisebb intézmények is. 2018-ban ez 16 idegen kommunikációs nyelvű óvodát jelent, amelyből egy található vidéken (Pápán), a többi a fővárosban, illetve annak vonzáskörzetében (Budaörs, Pécel, Nagykovácsi).

### **2.1.3. Az óvodai nevelés jogszabályi környezete Magyarországon**

Míthogy az óvodai nevelés Magyarországon a közoktatás része, az 1990. évi LXV. törvény a települések önkormányzatainak feladatkörébe sorolta megvalósítását, ezzel együtt a megfelelő intézményi és finanszírozási feltételek biztosítását, melyhez az állam a jogszabályban rögzített mértékben járul hozzá az önkormányzati finanszírozási rendszer részeként. Míthogy a törvény feladatellátási és nem intézményüzemeltetési feladatot ír elő (Kotán, 2005, p. 763), így a fenntartó eleget tehet kötelességének akár más önkormányzatok bevonásával vagy nem önkormányzati fenntartó bevonásával közoktatási megállapodás kötése révén. A közoktatásról szóló 1993-as törvény (A közoktatásról szóló a Magyar Köztársaság 1993. évi LXXIX. törvénye. 45.§1.) a rendszerváltás szellemében „legitimálta a többféle fenntartású közoktatási intézmények működését, kiiktatta az állami intézményekből az ideológiai egyoldalúságot és lehetővé tette a pedagógiai pluralizmust (Molnár, Pálfi, Szerepi és Vargáné Nagy, 2015, p. 126). Ez a törvény, majd az 1996-ban kiadott *Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja* megengedte a saját nevelési programok kidolgozását az általános szempontokat kijelölő kereten belül, mely lehetővé tette a különböző reformpedagógiák, sőt akár idegen kommunikációs nyelv alkalmazását is. Az óvodákban elterjedt, 1970-80-as évekből örökölt gyermekkép, mely szerint az ideális gyermek „fegyelmezetten betagozódik az óvodai közösségbe... együttműködik óvónőjével és a közösség más tagjaival... uralkodik saját magán és... szívesen tanul” (Pukánszky, 2005, pp. 713-714) a köznyelv „porosz” nevelési elveihez illeszkednek. Nem meglepő tehát, hogy az egyre nagyobb számban megjelenő magánóvodák a romantikus gyermekképre épülő és a támogató, türelmes, az élmények révén megvalósuló személyiségfejlesztést valló reformpedagógiák (például a Montessori-, Waldorf- vagy Reggio Emilia-pedagógia) – pedagógiai eszközeit és filozófiáját választották nevelési programjuk pillérjéül.

Az óvodai nevelés tehát jelenleg kétszintű tartalmi szabályozás alapján valósul meg. Az első szint a központi szabályozó, az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja (továbbiakban Alapprogram), ami meghatározza többek között a nevelés alapelveit, az óvoda feladatrendszerét, tevékenységformáit, a kimeneti várható fejlődési jellemzőket. A második szint a helyi szabályozás, az óvoda saját nevelési programja, amit az Alapprogramra építve dolgoz ki az adott intézmény.

A magyar óvodai nevelést meghatározó legfontosabb dokumentum három alapelvet rögzít: (1) a gyermeket megilleti a szeretetteljes gondoskodás és védelem, (2) az óvoda csak kiegészítő nevelő szerepet tölt be a család mellett, esetenként hátránycsökkentést végez, (3) biztosítani szükséges a személyiség kibontakoztatását a személyiségi- és gyermekjogok tiszteletben tartásával, illetve esélyegyenlőség biztosításával. Gyermekközpontú, befogadó óvodai nevelést köteles biztosítani, ahol nincs helye semmiféle előítéletnek. Az alapprogram hét alapvető tevékenységi formát különít el, melyek harmonikus arányának kialakításával szükséges a pedagógusnak egy folyamatosságot és rugalmasságot biztosító napirendet összeállítani. A tevékenységi területek a következők:

- Játék
- Verselés, mesélés
- Ének, zene, énekes játék, gyermektánc
- Rajzolás, festés, mintázás, kézi munka
- Mozgás
- A külső világ tevékeny megismerése
- Munka jellegű tevékenységek

A törvény meghatározza, hogy kizárólag képesítéssel rendelkező óvodapedagógusok foglalkozhatnak a gyermekekkel, akik az intézmény pedagógiai programjával összhangban önállóan alakíthatják ki a gyermekek napirendjét és tevékenységeit. A tevékenységi formák első és legfontosabb típusa a játék, melynek „hosszantartóan és lehetőleg zavartalanul” (ONOAP, 2012) meg kell valósulnia, elsősorban szabadjáték formájában. Az alapprogram 2018 szeptemberével bevezetésre került kisebb változtatásai<sup>2</sup> az egészséges életmód és a nemzeti, népi értékek óvodai nevelésbe beemelésének fontosságát hangsúlyozták. Az erkölcsi és közösségi nevelést kiegészítették az *értékorientált* közösségi nevelés jelzővel, melynek pontosításában a „nemzeti identitástudat” és a „keresztény kulturális értékek” jelennek meg<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> A Kormány 137/2018. (VIII. 25.) Korm. rendelete az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról.

<sup>3</sup> „Az óvoda a gyermek nyitottságára épít, és ahhoz segíti a gyermeket, hogy megismerje szűkebb és tágabb környezetét, amely a nemzeti identitástudat, a keresztény kulturális értékek, a hazaszeretet, a szülőföldhöz és családhoz való kötődés

Az óvodai tevékenységformák (1) verselés, mesélés, (2) rajzolás, festés és (3) a külső világ megismerése alcímei alá is bekerült a népi hagyományok, népművészeti elemek, magyarság történetét feldolgozó szövegek és nemzeti szimbólumok felhasználásának feladata (Kormányrendelet, 2018).

#### 2.1.4. A kora gyermekkori intézményes nevelés piacosodása

Az állami fenntartású óvodák mellett a rendszerváltás óta egyre nagyobb számban vannak jelen magánóvodák, melyek elsősorban a fizetőképes magyar családokat (valamint a külföldről hazatérő magyar családokat) tekintik célcsoportjuknak – a transzmigráns családok kiszolgálása a magánóvodáknak csupán egy speciális szegmensét érinti. A magánóvodák számának rohamos növekedését az 1. táblázat mutatja. Jól látható, hogy bár az összes intézmény száma jelentősen csökkent, a nem állami fenntartású óvodák száma a kétszeresére nőtt a 2001 és 2017 közötti időszakban. Az alapítványi fenntartású óvodák száma nem változott jelentősen, de az egyházi intézmények száma a háromszorosára növekedett, az egyéb fenntartású óvodák száma pedig az ötszörösére.

1. táblázat: Óvodai nevelést végző intézmények száma fenntartók szerint

Tanév	Összesen	Állami, önkormányzati	Egyházi	Alapítványi	Egyéb	Nem állami összesen
2001/2002	3522	3250	86	160	26	272
2010/2011	2487	2107	141	168	71	380
2011/2012	2441	2014	179	171	77	427
2012/2013	2426	1966	212	162	86	460
2013/2014	2771	2293	223	153	102	478
2014/2015	2829	2327	240	155	107	502
2015/2016	2838	2303	253	161	121	535
2016/2017	2863	2304	265	165	129	559

(Köznevelés-statisztikai Évkönyv 2016-2017)

Más piaci szektorokhoz hasonlóan az óvodai nevelés piaca is önszabályozó: az ügyfelek igényei, választása és a versenytársak formálják: ők határozzák meg a szektor méretét, szolgáltatásait, minőségét (Naumann, 2011, p. 39). Ahogy Fehérvári 2005-ös kutatásának eredményei is alátámasztják, a magánóvodákba járó gyerekek szüleinek fő jellemzői a

alapja, hogy rá tudjon csodálkozni a természetben, az emberi környezetben megmutatkozó jóra és szépre, mindazok megbecsülésére” (A Kormány 137/2018. (VIII. 25.) Korm. rendelete, p. 27347).

következők: iskolai végzettségük alapján főként diplomások, foglalkozásuk szerint főként vezetők, értelmiségiek és vállalkozók, anyagi helyzetük szerint pedig a legmagasabb jövedelemmel rendelkező családok közé tartoznak (Fehérvári, 2005, p. 835). A kutatás az óvodaválasztás tekintetében is mutatott eltérést az önkormányzati óvodába járó gyermekek szüleihez képest, ami a 2. táblázatból kiolvasható.

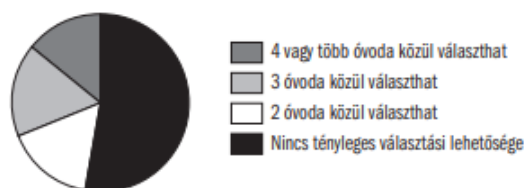
2. táblázat: Az óvodaválasztás szempontjai (Nagyon fontosnak tartja az alábbi szempontokat (%))

Szempont	Országos vizsgálat	Magánóvodai vizsgálat
A gyermekkel való egyéni bánásmód	61,6	88,3
A szülőkkel való kapcsolattartás	58,7	84,0
Az óvónők személye	84,8	80,9
A gyerekeknek kínált szolgáltatások, programok száma	54,3	67,0
A dajkák személye	68,5	53,2
Az óvoda udvara, udvari játékok	61,5	40,4
Az óvoda környéke	43,0	35,1
Az óvoda nyitvatartási rendje	-	30,9
Az óvoda tornaterme, tornaszobája	-	24,5
Az óvoda épületének állapota	26,5	23,4

(Fehérvári, 2005, p. 837)

A 2005-ös adatok alapján az önkormányzati óvodákba járó gyerekek szülei nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a személyi tényezőknek, míg a magánóvodák esetében a gyerekekkel és szülőkkel való bánásmód, vagyis az óvoda szellemisége kap nagyobb hangsúlyt, valamint az óvoda szolgáltatásai.

Az országban a magánintézmények területi eloszlása igen egyenetlen, a főváros sokkal kedvezőbb helyzetben van ebben a tekintetben, mint a vidéki területek. Egy 2001-es felmérés rendkívül nagy különbségeket mutatott a tényleges választási lehetőség tekintetében (önkormányzati és magánóvodákat egyaránt beleértve a választásba, mely a 1. ábrán és a 2. ábrán látható.



1. ábra: A szülők óvodaválasztási lehetősége

(Török, 2005, p. 791)



Legsötétebb: a szülők 70–83 százalékának van tényleges óvodaválasztási lehetősége; sötét: a szülők 56–69 százalékának van tényleges óvodaválasztási lehetősége; szürke: a szülők 43–55 százalékának van tényleges óvodaválasztási lehetősége; világos: a szülők 28–42 százalékának van tényleges óvodaválasztási lehetősége.

2. ábra: A szülők óvodaválasztási lehetőségei megyénként  
( Török, 2005, p. 792.)

Az ábráról leolvasható, hogy míg Budapesten a szülők 70-83%-ának van lehetősége óvodaválasztásra, az ország jelentős részében ez a szám 28-42%, vagyis a lakosság több mint felének nincs tényleges választási lehetősége. 2006-os statisztikák szerint a magánóvodák túlnyomó többsége (közel 90%) városban található, és 43,2%-uk a fővárosban. Az óvodai nevelést nyújtó magánintézmények kétharmada található a közép-magyarországi régióban – szemben az állami óvodák 26,5%-ával és az egyházi óvodák 43,2%-val – vagyis arányuk Pest megyében is jól magasabb az átlagnál és az államiakénál (Tomasz, 2009).

A 2001-es reprezentatív felmérés szerint az óvoda vonzerejét jelentő külön foglalkozások tekintetében a második legnépszerűbb elvárásnak a játékos idegennyelv-tanítás mutatkozott, melyet csupán a vízhez szoktatás előzött meg (Török, 2005, p. 797). A felmérés kitért arra is, hogy a szülők milyen vonásokkal kívánják gazdagítani az óvodai életet, mely adatok egybecsengenek a magánóvodák által nyújtott extra szolgáltatásokkal: nagyobb beleszólást az óvodai élet tervezésébe, több rendezvényt, családi programot, különfoglalkozásokat elsősorban iskola-előkészítő jelleggel, változást az étkeztetésben, jobb felszereltséget (Török, 2005). A nemzetközi oktatási intézmények is a piaci rést kiaknázó vállalkozások; működtetésük kettős céllal valósul meg: a nevelési/oktatási célok mellett a pénzügyi tényezők is éppolyan fontosak, így a „nemzetközi oktatási iparág” kifejezést is használja a szakirodalom (MacDonald, 2006).

A magánóvodák egyik sajátosságának tekinthető, hogy lényegesen alacsonyabb az óvodapedagógusok átlagéletkora, mint az állami intézményekben. 2006-os statisztikák szerint a magánóvodák 60,8%-ában nem dolgozik 50 év feletti pedagógus, az állami intézményekben ez az arány pontosan 20%. Míg a magánóvodák 28%-ában a harminc évesnél fiatalabb óvónők aránya magasabb, mint 50%, az állami óvodáknak mindössze a 2,3%-ára áll ugyanez a megállapítás (Tomasz, 2009). Ez a helyzet számos faktor együttállásaként alakulhat így: a fiatalabbak könnyebben elviselik a nem közalkalmazotti jogviszony eredményezte egzisztenciális bizonytalanságot, fogékonyabbak a hagyományostól eltérő pedagógiai kultúra iránt, könnyebb hozzáigazítani őket az intézmény sajátosságaihoz (Tomasz, 2009), és nagyobb arányban beszélnek idegen nyelveket.

### 2.1.5. Az idegen nyelven nevelő óvodák főbb jellemzői

Magyarországon az óvodai nevelést szabályozó köznevelési törvény kötelezően előírja a magyar anyanyelvi nevelést<sup>4</sup>. A jogszabályi háttér csak abban az esetben teszi lehetővé egy oktatási/nevelési intézmény számára a kizárólagos idegen kommunikációs nyelv használatát, ha az intézmény a származási államban nevelési/oktatási intézményként van nyilvántartva vagy nemzetközi szerződés alapján működik vagy az oktatásért felelős miniszter szerződést köt vele. Ha a működése nem ellentétes az alaptörvényben foglaltakkal, akkor az oktatásért felelős miniszter engedélyezi a működését<sup>5</sup>. Ha a fenntartó magyar vállalkozás, a magyar köznevelési törvény és az Alapprogram előírásait szükséges követnie, és a magyar intézményekre vonatkozó pedagógiai-szakmai, törvényességi és hatósági ellenőrzések biztosítják a törvényes működését.

---

<sup>4</sup> „Nkt. 3. § (5) bekezdés értelmében a nevelés-oktatás nyelve magyar, nemzetiségi óvodában és iskolában részben vagy egészben a nemzetiségek nyelve, a két tanítási nyelvű iskolában - külön jogszabály szerint - részben a célnyelv” (A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvény).

<sup>5</sup> „Nkt. 90. § (1) bekezdés értelmében Magyarország területén külföldi nevelési-oktatási intézmény akkor működhet, akkor adhat ki külföldi bizonyítványt, ha abban az államban, ahonnan származik, az intézményt nevelési-oktatási intézménynek, az általa kiadott bizonyítványt pedig az ilyen nevelési-oktatási intézménynek megfelelő bizonyítványnak jogszerűen elismerik, és az elismerést hitelt érdemlően bizonyították, feltéve hogy az intézmény működése nem ellentétes az Alaptörvényben foglaltakkal. E rendelkezéseket a nemzetközi iskolák tekintetében is alkalmazni kell azzal az eltéréssel, hogy az elismerést az intézményt akkreditáló nemzetközi szervezetnek kell kiadnia. A külföldi nevelési-oktatási intézményt az oktatásért felelős miniszter – az intézmény fenntartójának kérelme alapján – nyilvántartásba veszi és engedélyezi a működését.” (A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvény).

Ezek a magyar egyéb fenntartású, angol kommunikációs nyelvű intézmények több szempontból is eltérnek az állami fenntartású óvodáktól, a legfontosabb eltérések a következőkben foglalhatók össze:

- A hivatalosan jóváhagyott pedagógiai programjuknak ugyan követniük szükséges az Alapprogramban meghatározott irányelveket és feladatokat – de a mindennapi gyakorlatban a kliensi körhöz igazodva valósul meg a tényleges nevelési tevékenység, ami sok esetben az angol nyelv használatát jelenti, valamint írás- és olvasástanulást is magában foglal.
- A hatályos Köznevelési Törvényben meghatározott szabályok vonatkoznak arra, hogy az alkalmazottaknak milyen végzettséggel kell rendelkezniük, de – minthogy a különböző országokban kiállított bizonyítványok nem minden esetben feleltethetők meg a magyar bizonyítvány-rendszernek –, pontos szabályozás híján lényegében ellenőrizhetetlen marad a pedagógusként dolgozó külföldi személyek tényleges végzettsége és ezáltal a képzettségi háttere.
- Piaci szereplő az intézmény, melynek esetleges következménye, hogy bizonyos esetekben a szakmai és pedagógiai szempontokat felülírja a fizető „ügyfél”, vagyis a szülő kívánságának teljesítésére való törekvés, mely menedzsmenti döntés a pedagógusok részéről lényegében megkérdőjelezhetetlen (Richards, 1998; Codrington, 2004; MacDonald, 2006).
- Nagy fluktuáció jellemzi – a gyerekek és az óvodapedagógusok jelentős része néhány évente vagy akár évente kicserélődik (Mancuso, Roberts és White, 2010).

Az erőteljesen multikulturális közeg – mind a gyerekek, mind a pedagógusok tekintetében – nem csupán számos eltérő kultúra találkozását és kölcsönhatását jelenti, de a pedagógusok jelentősen eltérő képzettségét, nézeteit és szakmai tapasztalatait is. Ezeknek a pedagógusoknak ebben a sajátos szervezeti kultúrában kell megoldásokat találniuk a pedagógiai kihívásokra: korai belemerítéses nyelvtanítási helyzetben a többség számára idegen közvetítő nyelven kell a gyermek szocializálását és a „tananyag” átadását elvégezniük, vagyis korai idegennyelv- és személyiségfejlesztést végeznek egyidejűleg multikulturális közegben. Az említett nagy fluktuáció következtében pedig folyamatosan változik az intézményekben a pedagógusok és a családok nemzeti összetétele is (Kovács, 2017). A nemzetközi oktatási intézményekben kis számban végeztek kutatásokat a pedagógusok gyors cserélődésének hátterében megbúvó okok feltárására (Hardman, 2001; Odland és Ruzicka, 2009; Mancuso et al, 2010). Mindhárom kutatásban meghatározó tényezőként jelentek meg olyan szervezeti elemek, mint a fizetés és a

támogató vezetés, illetve Mancuso és kollégái (2010) adatai szerint fontos szerepet játszik, hogy milyen mértékben vonja be a vezetés a pedagógust a döntési folyamatokba.

A nemzetközi óvodák pedagógiai tevékenységeit úgy alakítják ki, hogy megfeleljenek a megcélzott kliensi körnek, de az újonnan megjelenő szülői igények módosíthatják a korábbi gyakorlatot. Azokban az intézményekben, ahol feladatként jelenik meg a gyermekek nemzetközi iskolákba való felkészítése, a pedagógiai programnak olyan elemeket is tartalmaznia szükséges, amelyek az írás és olvasás első lépéseit is megtanítják a gyerekeknek. Az angol kommunikációs nyelvű nemzetközi iskolák jellemzően az angolszász oktatási rendszer irányelveit követik, mely a magyartól eltérő módon építi fel a kora gyermekkori intézményes nevelés és oktatás lépcsőfokait, ahogy a 3. táblázat szemlélteti.

3. táblázat: A gyermekek életkora szerinti besorolás a közoktatási intézményekben Magyarországon, az Egyesült Királyságban és az Egyesült Államokban

A gyermek kora	Besorolás Magyarországon	Besorolás Angliában	Besorolás az USA-ban
3-4 év	Óvoda kiscsoport	Nursery	Pre-school
4-5 év	Óvoda középső	Reception	Pre-school
5-6 év	Óvoda nagycsoport	Year 1	Kindergarten
6-7 év	1. osztály	Year 2	Grade 1
7-8 év	2. osztály	Year 3	Grade 2
8-9 év	3. osztály	Year 4	Grade 3
9-10 év	4. osztály	Year 5	Grade 4
10-11 év	5. osztály	Year 6	Grade 5
11-12 év	6. osztály	Year 7	Grade 6
12-13 év	7. osztály	Year 8	Grade 7
13-14 év	8. osztály	Year 9	Grade 8
14-15 év	9. osztály	Year 10	Grade 9
15-16 év	10. osztály	Year 11	Grade 10
16-17 év	11. osztály	Year 12	Grade 11
17-18 év	12. osztály	Year 13	Grade 12

Az Egyesült Királyságban a *reception*, az Egyesült Államokban a *kindergarten* év feladata az iskolaelőkészítés, ami nemcsak a Magyarországon használatos rendszernél korábbi életkorban történik, de a magyar feladatoktól eltérően az írás és olvasás alapjainak elsajátítását is jelenti. A brit *Early years Foundation Stage* (EYFS)<sup>6</sup> keretrendszer vonatkozó sorai részletesen előírják, hogy a gyermeknek mit kell tudnia 40-60+ hónapos korában (a részletes szöveget lásd a Mellékletek: 1. számú melléklet): ismeri az ábécé betűit, elolvas egyszerű

<sup>6</sup> Early Education (British Association for Early Childhood Education): Development Matters in the Early Years Foundation Stage (EYFS)



szavakat és mondatokat, le tudja írni a saját nevét és rövid mondatokat<sup>7</sup>. Az Egyesült Államokban 2015 óta 41 államban alkalmazott kimeneti követelmények rendszere, a *Common Core State Standards Initiative* is előírja, hogy az iskolakezdést megelőző kindergarten évben a gyerekek már írnak és elolvassák a kezdő olvasóknak írt szövegeket<sup>8</sup>. Emiatt a nemzetközi óvodákban a szülők választásának és elégedettségének meghatározó szempontja lehet, hogy a nevelési program tartalmazza-e, és ha igen, mely életkortól az olvasás- és írástanítást?

Az előírt keretrendszer megvalósítására az angolszász országok óvodáiban is eltérő pedagógiai módszerekkel és megközelítésekkel törekszenek. Megkülönböztetik többek között a „játék-alapú” és az „akadémikus” vagyis „iskolás jellegű” (*academic*) tanulásra épülő megközelítést. A legfontosabb különbséget a kettő között az jelenti, hogy az „akadémikus” irányvonal a formális oktatást részesíti előnyben, bevezeti a tantárgyakat már az óvodai keretek között, és szigorúbban előírt kurrikulumot követve kell haladniuk a tanároknak. Ezzel szemben a játék-alapú szemléletmód több nyitott végű tevékenységet és több szabad választást tesz lehetővé a gyerekek számára, és a napirend is rugalmasabb, több lehetőséget kínál a spontaneitásra és a gyerekek érdeklődésének előtérbe helyezésére.

A nemzetközi és angol óvodai gyakorlatot követni szándékozó óvodákban a gyerekek napirendje és a pedagógusok feladatköre is eltér a magyar közoktatásban megszokottól. Az óvoda pedagógiai hitvallásától függ, hogy mennyire sűrűn betáblázott a gyerekek „órarendje” (ennek egy példáját lásd Mellékletek: 2. számú melléklet). A „feszés órarend” az iskolára való felkészítés mellett az angol nyelv minél sikeresebb elsajátítását is célozza, hiszen a tapasztalatok azt mutatják, hogy a pedagógus által vezetett vagy kísért, szervezett tevékenységek során koncentráltabban valósul meg az angol nyelv használata, mint a szabadjáték során, ahol a gyerekek áttérhetnek a könnyebb kommunikációt biztosító anyanyelvük alkalmazására (Hickey, 2008, p. 139). Bevett szokás a reggeli circle time, ami az egész csoportnak szervezett tevékenység és az éppen aktuális témakör (*unit of inquiry*) feldolgozását célozza rendszerint dalokkal, versekkel, beszélgetéssel – angol nyelven. Sok helyen külön tanárt alkalmaznak a zene, a kézműves és a torna foglalkozások levezetésére. A

---

<sup>7</sup> „**Reading:** children read and understand simple sentences. They use phonic knowledge to decode regular words and read them aloud accurately. They also read some common irregular words. They demonstrate understanding when talking with others about what they have read.

**Writing:** children use their phonic knowledge to write words in ways which match their spoken sounds. They also write some irregular common words. They write simple sentences which can be read by themselves and others. Some words are spelt correctly and others are phonetically plausible.” (Statuary Framework for the Early Years Foundation Stage, 2017, p.11)

<sup>8</sup> „Read emergent-reader texts with purpose and understanding.” „Use a combination of drawing, dictating, and writing to compose opinion” (Common Core State Standards Initiative, 2010)

csoporthoz többnyire két felnőtt dolgozik, akik vagy tanár és asszisztens viszonyban osztják meg a feladatokat, vagy „co-teacherként” mindketten pedagógus szerepben dolgoznak. Az asszisztens nem vesz részt a pedagógiai tervezésben és adminisztrációban, esetlegesen a döntéshozatalban sem, de más tekintetben ugyanazokat a nevelési feladatokat végzi, mint a pedagógus munkakörben dolgozó kollégája. Többnyire nem dolgozik velük dajka, az ő feladatuk a pelenkázás (szükség esetén), az étkeztetés, a csoportszoba rendbentartása. A konyhai vagy kiegészítő személyzet csak az általános takarító feladatokat látja el, és előkészíti az ételeket. Általában évente egyszer vagy kétszer írásos fejlődési beszámolót adnak a gyerekekről a szülőknek, emellett sok helyen portfóliót is készítenek a gyerekek mindennapi munkáiból, fényképeiből gyűjtött anyagokból a pedagógus megjegyzéseivel ellátva.

#### **2.1.6. Rövid összegzés**

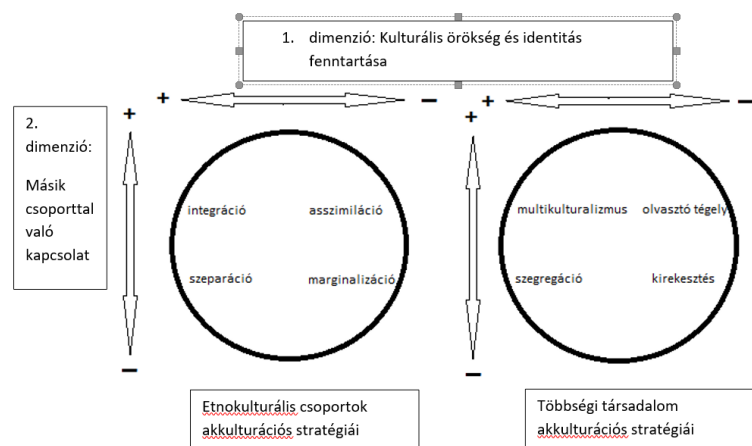
A jogszabályi előírások szerint Magyarországon kötelező az óvodai nevelésben való részvétel a gyermekek három- és hatéves kora között. Minden óvodai nevelést végző intézménynek fenntartótól függetlenül (lehet önkormányzati, egyházi, alapítványi vagy egyéb) a központi szabályozó keretrendszer mentén kell elkészítenie saját nevelési programját, melynek egyik leghangúlyosabb eleme a magyar anyanyelvi nevelés, illetve a magyar hagyományok és kultúra megismertetése. A szabad óvodaválasztás és az óvodák marketizációjának eredményeképpen egyre több intézmény igyekszik a kliensi kör igényeihez illeszkedően minél szélesebb szolgáltatási palettát nyújtani, melynek egyik népszerű alkotóeleme a játékos idegen nyelvi fejlesztés. A magánóvodák egyik sajátos szegmensét jelentik az idegen kommunikációs nyelvű óvodák, amelyek a Magyarországon élő külföldi munkavállalók gyermekeinek oktatását, valamint a korai idegen nyelvi fejlesztést választó magyar családok igényeinek kielégítését célzó piaci szereplők. Pedagógiai programjuk kidolgozásánál tekintetbe kell venniük, hogy a magyar óvodák nevelési programjától eltérően, ahol a játékra helyeződik a hangsúly, az angolszász oktatási rendszer és a legtöbb nemzetközi program már négy-öt éves korban megkezd az írás-olvasás oktatását, valamint a matematikai alpműveletek gyakorlását.

## 2.2. A transznacionális migráció

### 2.2.1. A migráció fogalma

A migráció latin eredetű szó, vándorlást jelent, tehát a népesség lakóhely-változtatását vagy áttelepülését egy országon belül vagy egyik országból a másikba (Bakos, 1983, p. 541). Az emberek vándorlása, vagyis a migráció egyik jellegzetessége az, hogy az őshonos és bevándorló embercsoportok egymással kapcsolatba lépve kommunikációt folytatnak, s ennek eredményeként a vándorok a helyi közösségekbe befogadást nyernek (Tarrósy, 2016, p. 10). Megkülönböztetünk belső migrációt, mely az országhatárokon belül történik, és nemzetközi migrációt, ami országhatárok átlépésével jár. Jelen kutatás szempontjából a nemzetközi migráció releváns, ezért a továbbiakban ezt tárgyaljuk részletesebben. A nemzetközi migrációnak is két típusát különíthetjük el: az önkéntes vándorlást és a kényszervándorlást. Az önkéntes vándorlást számos ok eredményezheti, például tanulás, tapasztalatszerzés, munkavállalás, családtagokkal való kapcsolattartás. A kényszervándorlás vagy menekülés is számtalan tényezőnek lehet kényszerű következménye, többek között üldöztetés, személyes feltételek ellehetetlenülése stb. (Illés és mtsai, 2009).

A migráns csoportok beilleszkedése az új közösségbe bonyolult folyamat, és a körülmények és szándékok függvényében alakul az eredményessége. Az újonnan érkező és a befogadó csoport kultúrája huzamosabb találkozásának eredményeként fellépő változásokat nevezzük akkulturációnak, melynek különböző stratégiái ismertek a szakirodalomban, ezek összefoglalása látható az 3. ábrán.



3. ábra: Akkulturációs stratégiák

(Berry, 2001, p. 618)

Az ábrán látható lehetőségek közül az integrációt biztosító multikulturális közösség a legideálisabb állapot mind a migráns csoport, mind a befogadó társadalom számára, de a különböző lehetőségek megvalósulása kölcsönösségen alapuló folyamat: a nem domináns csoport választásának interakciója a domináns csoport akkulturációs stratégiák felett gyakorolt hatalmával (Berry, 2011). Jelen dolgozatban elsősorban az önkéntes migráció – annak is egy sajátos fajtája, a transznacionális migráció – bonyolult kérdéskörének oktatási/nevelési vonatkozásaival foglalkozunk. A transzmigráció fogalmának és jelenségének bemutatásánál térünk ki részletesebben arra, hogyan valósul meg az akkulturáció ennél a speciális csoportnál.

### **2.2.2. Az Európai Unió migránsok oktatására vonatkozó rendelkezései**

Minthogy Magyarország egyszerre bevándorlót befogadó és kibocsátó ország, így oktatáspolitikájában igazodnia szükséges az Európai Unió migránsok oktatását szabályozó rendelkezéseire. A migráns gyerekek oktatásával kapcsolatos első fontos intézkedés az uniós oktatáspolitiká úgynevezett „tabu korszakában” született oktatási miniszterek részvétele nélkül, és az első látványos példája volt „annak, amikor egy, nem az oktatási ágazatra vonatkozó szabály, az oktatási ágazatra vonatkozó lépéssel vagy döntéssel jár együtt.” (Halász, 2012, p. 69). A Tanács 1968-ban elfogadta az első olyan jogszabályt (a Tanács 1612/68/EGK rendelete), amely biztosította a dolgozók számára a Közösségen belüli szabad mozgást. Ennek a 12. cikke kimondta, hogy a fogadó országban a külföldi munkavállalók gyermekeinek ugyanazokat az iskoláztatási feltételeket kell megteremtteni, amit az ország saját állampolgárainak biztosít.

1976-ban fogadták el azt a konkrét cselekvési programot<sup>9</sup>, amelynek egyik területe az országok között mozgó dolgozók gyermekeinek oktatása volt. A tagországok szintjén az ajánlások között szerepelt egy olyan fogadó rendszer kiépítése, amely tartalmazza a fogadó ország nyelvének intenzív oktatását, azt a lehetőséget, hogy a gyermek a saját anyanyelvét és kultúráját lehetőleg a saját iskolájában tanulhassa, illetve a család tájékoztatását a számukra elérhető képzési lehetőségekről. A Közösség szintjén pedig többek között azt tűzte ki célul, hogy megvalósuljon az információ- és tapasztalatsere az oktatás módjáról, rendszeréről, hogy ezek értékelhetőek és összehasonlíthatóak legyenek, illetve, hogy együttműködés szülessen a területen dolgozó tanárok képzésében a közös felelősségvállalás érdekében.

---

<sup>9</sup> Resolution of the council and of the ministers of education, meeting within the council of 9 February 1976

A következő fontos esemény az 1977-es direktíva<sup>10</sup> elfogadása volt. Ez „az oktatás területén kötelező feladatot előíró közösségi jogszabály, a »migráns«, azaz a más tagországokból érkező dolgozók gyerekei oktatására vonatkozó direktíva” (Halász, 2012, p. 76) fagyos léghőmérséklet és a miniszterek bizalmatlanságát eredményezte (Halász, 2012). A jogszabály előírta, hogy a fogadó országnak biztosítani kell a migráns gyermek számára a fogadó ország nyelvének, valamint a gyermek anyanyelvének és kultúrájának ingyenes oktatását annak adminisztratív és pénzügyi terheinek viselésével együtt. Ez a bizalmatlanság a lisszaboni folyamat előrehaladtával visszaszorult, köszönhetően annak, hogy a „közös oktatáspolitikai célok elfogadása és a nemzeti oktatáspolitikák ez alapján történő közösségi koordinálása és értékelése a kétezres évtizedben teljesen új helyzetet eredményezett” (Halász, 2012, p. 108).

Az Oktatás és képzés 2020<sup>11</sup> (illetve 2010) stratégiák célkitűzései között szerepelt az interkulturális párbeszéd, valamint a méltányosság, a társadalmi kohézió megvalósítása: „az oktatási és képzési rendszereknek törekedniük kell arra, hogy valamennyi tanuló számára – a hátrányos helyzetű, a sajátos nevelési igényű és a migráns tanulókat is ideértve – biztosítsák, hogy elvégezhesék tanulmányaikat, beleértve adott esetben a »második esély« iskolát és a személyre szabottabb oktatás biztosítását is”<sup>12</sup>. Mindezek a feladatok már nem kizárólagosan a nemzeti költségvetést terheltek, hiszen megnyíltak a pénzalapok – főként az Európai Regionális Fejlesztési Alap, és az Európai Szociális Alap (Halász, 2012) – az oktatásfejlesztés előtt.

A 2008-ban kiadott Zöld könyv (Európai Bizottság) az oktatási rendszer a migráns gyerekek integrációjában játszott szerepére koncentrált. A Zöld könyv a probléma sokrétűségének bemutatása után megfogalmazza a szakpolitikai kihívást és választ, az Európai Unió szerepét, valamint az irányelv jövőjét. Olyan magas színvonalú, mindenki előtt nyitott és térítésmentes iskolarendszert tart szükségesnek, ahol a migráns gyerekek igényeinek megfelelő tantestület dolgozik, biztosított a többnyelvűség fenntartása, mentortárs segíti a haladást, és a migráns gyerekek családjára is kiterjed az integráció. Az Európai Uniónak ösztönöznie kell a tagállamokat „a nyitott koordinációs együttműködésre, és ezzel összefüggésben támogathatná a bevált gyakorlatok összegyűjtésére és terjesztésére irányuló összehasonlító tanulmányokat és kutatási programokat, valamint az európai szintű – kizárólag nemzeti szinten olykor

---

<sup>10</sup> Council directive of 25 July 1977 on the education of the children of migrant workers (77/486/EEC)

<sup>11</sup> Az oktatás és képzés terén folytatott uniós együttműködés (Oktatás és képzés 2020)

<sup>12</sup> A Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről („Oktatás és képzés 2020”) 2009/C 119/02

nehezebben észrevehető – problémák korai észlelésére irányuló úttörő kezdeményezéseket.”  
(2009/C 218/17)

Mindezek a szabályozások biztosítani hivatottak tehát, hogy a migráns gyermekek eredményesen részt vehessenek a közoktatásban. A szabályozások által előírt gyakorlat megvalósulása azonban elsősorban a kényszer következtében áttelepülő családok, illetve a szerényebb anyagi helyzetű önkéntes migránsok családjainak számára létfontosságú. A jelen kutatásban vizsgált óvodák célcsoportját jelentő tehetősebb önkéntes migráns – *transzmigráns* – családok többsége jellemzően nem választja az állami fenntartású közoktatási intézményeket – mert a magánszektor szolgáltatásai inkább biztosítják igényeik/szükségleteik kielégítését (Kovács, I., Czachesz, Kovács, J. és Vámos, 2017).

### 2.2.3. A transzmigráció

A *transznacionalizáció* fogalmát a migrációkutatásba, valamint a *transzmigráns* fogalmakat Nina Glick Schiller, Linda Basch és Cristina Szanton Blanc vezette be 1992-ben azzal a szándékkal, hogy a terminológia szintjén is különválassa a gyökértelessé váló, kényszerűségből nyelvet és kultúrát elhagyó csoportokat vagy egyéneket azoktól, akik esetében az áttelepülés nem jár ezekkel a fájdalmas következményekkel (Glick Schiller et al, 1992). Ebben az újfajta értelmezésben a transznacionalizmus azt a folyamatot jelenti, melynek során szociális tér épül a származási ország és a letelepülési ország között. A transzmigránsok olyan sokrétű – családi, gazdasági, szociális, szervezeti, vallási és politikai – kapcsolatokat építenek ki és tartanak fenn, mely országhatárokon átvível (Glick Schiller et al, 1992, p. 1). Glick Schiller és munkatársai a transznacionalizáció konceptualizálása során felismerték, hogy a társadalomtudományok által használt fogalmak, mint például a törzs, etnikai csoport, nemzet, társadalom korlátok közé szorítják a kutatókat a transznacionalizáció észlelésében és elemzésében. Minthogy a transznacionális migráció fejlődése, alakulása szétválaszthatatlanul összefonódik a globális kapitalizmus változó feltételeivel, ennek következtében csupán világkontextusban értelmezhető. A transznacionális migránsok komplex egzisztenciája arra kényszeríti őket, hogy megkérdőjelezzék és újraértelmezzék a különböző identitáskonstrukciókat (nemzeti, etnikai, faji), melynek eredményeként ugyanez a feladat hárul a kutatókra is: a nacionalizmus, a faj, a kultúra kategóriáinak, fogalmainak újraértelmezése (Glick Schiller et al, 1992, p. 5).

A transznacionális migráció hazai képviselői az országban hosszabb-rövidebb ideig dolgozó, magas presztízsű, iskolázott külföldi munkavállalók és családjaik, akik „erős gyökereket

eresztenek az új országban, de sokszoros kapcsolódással kötődnek anyaországukhoz” (Glick Schiller, Basch és Szanton Blanc, 1995, p. 48). Ezek a családok szüntelenül tudatában vannak annak a ténynek, hogy mindössze átmenetileg – néhány évig – tartózkodnak a fogadó országban, és életvitelüket is ennek megfelelően alakítják ki. Ahogy Portes (1999, p. 229) írja: „Míg korábban a gazdasági sikeresség és a társadalmi státusz kizárólag a gyors akkulturáció és a fogadó ország vezető köreibe való bejutástól függött, jelenleg (legalábbis a többség számára) a nemzeti határokon átívelő erős társadalmi hálózatok fenntartásának függvénye.” A transmigráns családok részeivé válnak a fogadó ország gazdasági és politikai rendszerének, mindennapi életének, ugyanakkor szoros családi, baráti, gazdasági stb. kapcsolatokat tartanak fenn határokon átívelően az anyaországukkal, vagy esetlegesen korábbi tartózkodási helyükkel, hiszen sokan néhány évente új országban folytatják életüket. Az első, meghatározó munka ebben a témában 1994-ben jelent meg *Nations Unbound* címmel (Basch, Glick Schiller és Szanton Blanc), majd a transznacionális közösségeket vizsgáló, Transcomm nevet viselő ötéves kutatási program<sup>13</sup> a kapcsolódó kutatásokkal együtt nagy lökést adott a tudományterület fellendülésének interdiszciplináris téren is.

Kérdéseket vetett fel politikusok, újságírók, törvényhozók körében, vajon nem fogja-e aláásni a migránsok integrációját a transznacionalizmus (Mügge, 2016)? Bivand Erdal és Oeppen (2013) végül három alternatív módját különítették el a transznacionalizmus és integráció interakciójának az egyén szintjén: az additív (az interakció eredménye a két rész összege), a szinergikus (az eredmény több mint a két rész összege) és az antagonisztikus (az eredmény kevesebb, mint a két rész összege vagy az egyik rész ki is törli a másikat) változatot (2013, p. 878) (lásd: 4. táblázat).

4. táblázat: Az integráció és a transznacionalizmus közötti interakció tipológiája

	Az interakció típusa		
	Additív	Szinergikus	Antagonisztikus
<b>Szociokulturális interakció és transznacionalizmus</b>	Kötődés-érzet és szociokulturális kapcsolatok a származási és a letelepedési ország felé egyaránt	Az egyik helyen fennálló kötődés-érzet és kapcsolatok adnak magabiztosságot a másik helyen további kapcsolatok építéséhez	Az egyik helyen fennálló kötődés-érzet és szocio-kulturális kapcsolatok kiszorítják a kötődés-érzetet a másik hely felé
<b>Strukturális integráció és transznacionalizmus</b>	Gazdaságilag aktív a származási és a letelepedési országban egyaránt	Az egyik helyen megszerzett javak befektetésre kerülnek további javak	A javak iránti igény az egyik helyen korlátozza a lehetőséget a másik

<sup>13</sup> 1997-ben az Institute of Social and Cultural Anthropology of the University of Oxford által létrehozott program. [www.transcomm.ox.ac.uk](http://www.transcomm.ox.ac.uk)

	(Kettős) állampolgárság + rendszeres mobilitás	megszerzésére a másik helyen	helyen keletkező igények kielégítésére
--	--	---------------------------------	---

*(Bivand Erdal és Oeppen, 2013, p. 878)*

A kutatások támasztják alá azt a gyakorlati tapasztalatot is, hogy a transzmigráns családok integrációja fogadó országoként jelentősen eltérő lehet, például a Transcomm programban (Economic and Research Council (ESRC), 2003) Beaverstock (2005) vizsgálati mintájában szereplő brit munkavállalók Szingapúrban elkülönülten az „expat” környéknek nevezett részen éltek, New Yorkban viszont sokkal inkább bevonódtak a város mindennapi életébe. A transzmigráns (Glick Schiller et al, 1995) családok integrációjának mértékét jelző egyik indikátor az is, hogy gyermekeiket milyen nevelési/oktatási intézménybe íratják. Ezek a családok olyan intézményeket keresnek gyermekeiknek, amelyekbe a belépés, illetve azok elhagyása viszonylag zökkenőmentes, és ténylegesen illeszkednek az esetleges korábbi, illetve a későbbi nevelési intézmények sorába, melyek nagy valószínűséggel más országban találhatóak. Empirikus kutatásokban megjelennek olyan expat közösségek is, amelyek létrehozzák és finanszírozzák a saját elit típusú iskolájukat azért, mert elégedetlenek azzal az oktatással, melyet a fogadó ország nyújt gyermekeiknek (Jacobs, 2013).

Bár a nemzetközi oktatás fogalmát sokféleképpen értelmezik a szakírók, és néhány évtizeddel ezelőtt még jelenthetett nemzetközi orientációt csupán a szemléletben – napjainkra a globális mobilitással és annak manifesztációjával kapcsolódik össze: a nemzetközi cégeknek, szervezeteknek dolgozó külföldi családok és diplomaták gyermekeinek oktatását célzó intézményeket jelentik, és rendkívül sokszínű képet mutatnak (Hayden és Thompson, 1995). Hill (1994) definíciója szerint azok tekintendők nemzetközi iskoláknak, ahol a diákok és a pedagógusok különböző etnikumok és kultúrák képviselői, ahol nemzetközi bizonyítványt állítanak ki, és ahol a nemzeti szemlélet helyett a nemzetköziség éthosza hatja át az intézményt. Az ilyen iskolák jellemzően:

- az üzletemberek, diplomaták és a fegyveres erők helyi expat közösségét szolgálják ki,
- diákjaik a világ minden tájáról érkehetnek,
- magánintézmények, melyek vagy egy-két magánszemély tulajdonában és irányítása alatt állnak vagy egy nagyrészt szülőkből álló vezetőség irányítja őket,
- többnyire tandíjjal és/vagy ösztöndíjrendszerben működő intézmények (pp. 7-8).

A nemzetközi szemléletű pedagógiai programba többnyire beletartozik, hogy erősíteni kívánja a diákok önbizalmát és interkulturális tudatosságát, fejleszti nyelvi kompetenciáikat,



valamint igényüket a társadalmi felelősségvállalásra (Barrs és Martin, 2008). A nemzetközi nevelési/oktatási intézmények az egyenlőség, a megkülönböztettség és a piac háromdimenziós spektrumában működnek (Gardner-McTaggart, 2018, p. 150). Bár hitvallásukban és értékeikben fontos szerepet játszik az esélyegyenlőség és az inklúzió, piaci szerepük és kivételezett helyzetük az elitoktatás közé sorolja őket (Gardner-McTaggart, 2018, p. 149). Minthogy az oktatás alapvető szerepet játszik a társadalmi különbségek megőrzésében és erősítésében (Halász, 2001), ezek az intézmények a nemzetközi iskolákhoz hasonlóan a kozmopolita, kivételezett csoportok számára kínálják a társadalmi és kulturális reprodukciót. Olyan „erőteljes kulturális, társadalmi és szimbolikus tőkét biztosítanak, mint a vezető egyetemekhez szükséges, értékes, nemzetközileg elfogadott bizonyítványok, az »angolság« (Englishness) és a globálisan aktív hálózatok” (Gardner-McTaggart, 2018, p. 151).

Ezek a nemzetközi óvodák biztosítják az átjárhatóságot a külföldi óvodákba, felkészítik a gyerekeket a külföldi/nemzetközi iskolák elkezdésére, tehát – ugyan Magyarországon találhatóak –, de ideális esetben olyan képzést biztosítanak, mintha Európa vagy a világ bármely más részén helyezkednének el. ”Nemcsak a tanulók mozognak nemzetközi térben, hanem a tanárok és a tanítási tartalmak is, esetenként az értékelés is” (Vámos, 2008, 228). A nemzetközi térben mozgáshoz szükséges kompetenciák fejlesztését helyezik előtérbe egy multikulturális, sokszínű közegben. Ezek a jellemzők alapvető fontosságúak a külföldről Magyarországra érkező családok számára, akik átmenetileg tartózkodnak itt (egynéhány éves szerződéssel), és igen gyakran az őket alkalmazó vállalat fizeti az óvodáztatás költségeit. Azontúl, hogy ezek a jellemzők vonzóak lehetnek a magyar családok számára is, ők általában elsősorban egy másik, számukra fontosabb érv miatt íratják ide gyermeküket. Minthogy ezeknek az intézményeknek a kommunikációs nyelve az angol (esetleg német, francia, spanyol), a nyelvtanulás korai megkezdésének lehetőségét kínálják a magyar családoknak.

#### **2.2.4. Rövid összegzés**

A transzmigráció a migráció azon sajátos formája, amikor az egyének vagy családok egyaránt sokszoros kapcsolódással kötődnek származási és fogadó országukhoz is, mert tudják, hogy az új lakóhelyükön tartózkodásuk csupán átmeneti jellegű. A transzmigráns egyének, családok intergrációja fogadó országonként eltérő lehet, de jellemzően a gyermekeiknek óvodát, iskolát kereső transzmigráns szülők az országok közötti könnyebb átjárhatóság céljából előnyben részesítik a nemzetközi nevelést/oktatást nyújtó intézményeket, ahol a kommunikáció

nyelve valamelyik világnyelv, ahol hangsúlyt fektetnek a nemzetközi térben mozgáshoz szükséges kompetenciák fejlesztésére, és ahol a tanítási tartalmak és az értékelés lehetővé teszi a tanulmányok külföldön folytatását.

## 2.3. Szervezeti kultúra

### 2.3.1. A szervezeti kultúra fogalma

Napjainkban már nem szokatlan jelenség az oktatási intézményekre mint szervezetekre tekinteni, nemzetközi viszonylatban több évtizednyi múltja van már az iskolai kultúrakutatásoknak. Az iskola és óvoda is egyértelműen szervezetnek tekinthető, hiszen „több személy együttműködése, tevékenységének ésszerű koordinációja zajlik kereteik között valamilyen közösen kinyilvánított szándék és cél megvalósítására a tevékenységi körök megosztása és a felelősség hierarchia alapján” (Schein, 1978, pp. 16–17). Olyan sokcélú, sokfunkciójú rendszerek, melyeknek – különösképpen a magánszektorban – létük és működésük alapvető feltétele, hogy ismerjék és kiszolgálják a szolgáltatásaikat igénybe vevő személyek és partnerek szükségleteit, igényeit, kívánságait (Serfőző, 2002a). A szervezetek egyediségének megragadásához kínál eszközt a szervezeti kultúra vizsgálata. A kultúra általános értelmezésében „az emberiség által létrehozott anyagi és szellemi értékek összességét” jelenti (Pusztai, 2003, p. 774), mely jelentésköréből szűkült az egész emberiség hatóköréből egy-egy szervezet kontextusára a szervezeti kultúra jelenségének értelmezése.

A szakirodalom a szervezeti kultúráról való gondolkodást két irányból közelíti, attól függően, hogyan értelmezi a szervezet és kultúra viszonyát. (Schneider, Ehrhart és Macey 2013; Smircich, 1983; Alvesson, 2011) Az egyik felfogás szerint a *szervezetnek van valamilyen kultúrája*, melynek kutatása révén összehasonlítvá válnak a szervezetek és megállapításokat tehetünk hatékonyságukra vonatkozóan. A másik szemlélet szerint a *szervezet maga a kultúra*, és a kutatók ennek feltárására, megértésére törekuszenek, beleértve az egyének viselkedését, a vallott értékeket stb, mert ezek határozzák meg a szervezet működését (Schneider et al, 2013, p. 370). Napjainkban a szervezeti kultúra kifejezés egyfajta ernyőfogalomként használatos arra a gondolkodásmódra, mely komoly érdeklődést mutat a szervezet kulturális és szimbolikus jelenségei vagy aspektusai iránt (Alvesson, 2011, p. 14).

Definiálására számos kísérlet született, melyek között az eltéréseknek rendkívüli jelentősége lehet abból a szempontból, miként is közelítünk a fogalomhoz és egyúttal kutatásunk tárgyához.

- „A szervezeti kultúra az alapvető előfeltevések olyan mintázata, amelyet egy adott csoport a külső adaptáció és a belső integráció problémáival való megküzdésének megtanulása során kitalált, bevezetett vagy felfedezett. Ezek az előfeltevések elég jól

működtek ahhoz, hogy érvényesnek fogadják el őket, és az adott problémák vonatkozásában az észlelés, gondolkodás és érzés helyes útjaiként az új tagoknak is megtanítsák" (Schein, 1985, p. 9).

- „A szervezeti kultúra a közös hiedelmek és értékek azon mintázata, amely értelmet ad egy intézmény tagjainak, és ellátja őket a szervezetben való viselkedésre vonatkozó szabályokkal" (Davis, 1984 – id. Ott, 1989, p. 72).
- „A szervezeti kultúra nem más, mint a szervezetek tagjai által elfogadott, közösen értelmezett előfeltevések, értékek, meggyőződések, hiedelmek rendszere" (Bakacsi és Bokor, 1996, p. 226).
- „A szervezeti kultúra a – többnyire természetesnek vett – értékek összessége, mely segít a szervezet tagjainak megérteni, mely viselkedés elfogadható, és melyik elfogadhatatlan. Ezek az értékek gyakran történeteken és más szimbolikus eszközök révén jutnak kifejezésre” (Moorhead és Griffin, 1992, p. 630).

A definíciók sokszínűségük ellenére egyazon fókusz felé irányulnak: a szervezet tagjai által közösen birtokolt, mérsékeltlen stabil, és csupán részben verbalizált jelentés felé, mely tehát jelentések és szimbólumok rendszere természetesnek vett, de megfejtésre szoruló elemekkel (Alvesson, 2011, p. 12). Szélesen értelmezve a kultúra tapasztalatok, jelentések, értékek és értelmezések közösen birtokolt és tanult világa, mely segíti az eligazodást, és amely részben szimbolikus formában fejeződik ki, örökítődik tovább és kommunikálódik (Alvesson, 2011, p. 15). Bár Alvesson meghatározásában a szervezet szimbólumok rendszereként jelenik meg, más szerzők esetében a hangsúly a szimbólumok helyett sokkal inkább a szervezeten belül formálódott különböző csoportok egymáshoz és a külső körülményekhez történő adaptációjára helyeződik (Batteau, 2000, p. 732). Hofstede (1997) megfogalmazásában a kultúra „az elme szoftvere”, egy olyan operációs rendszer, melyet a csoport biztosít a tagok számára segítségül a tájékozódáshoz.

A szoftver működtetése a mindennapokban, az értékek közös birtoklása és fenntartása a szervezet tagjainak aktív részvételével valósulhat csak meg. Minthogy egyszerre működik kommunikációnkban és viselkedésünkben a választás és a kényszerűség kettőssége, szüntelenül „struktúrák (például szociális normák, szervezeti döntéshozási hierarchiák) szorításában élünk, ugyanakkor folyamatosan részt is veszünk ezeknek a struktúráknak a fenntartásában, megváltoztatásában és megvédésében” (Poole, 1992, idézi Driskill és Brenton, 2011, p. 19). A strukturáció elmélete (Giddens, 1984) a mikro-perspektívára és a mindennapi tevékenységek apró részleteinek megfigyelésére helyezi a hangsúlyt, mert ezekben visszatükröződnek a nagy,

strukturális alapelvek, hiszen a mindennapi cselekvés a szervezetbe ágyazottan valósul meg (Whittington, 2015, p. 150). A kultúra vizsgálata megkísérel beletekinteni ezekben a létrehozó, fenntartó és változtató folyamatokba.

Annak ellenére, hogy a „közösen birtokolt” kifejezés állandó elemnek tűnik a definíciókban, Martin (1992, 2002) széles körben elfogadott elmélete szerint ez a megközelítés az *integráló* irányzat jellemzője, mely mellett létezik a *fragmentáló* és *differenciáló* irányzat is attól függően, hogy elfogadjuk-e az egységes értékrendszer szükségességét és lehetőségességét különböző személyiségű, pozíciójú, háttérű egyének közösségében (Schneider et al, 2013, p. 370).

### 2.3.2. A szervezeti kultúra elemei és rétegei

A szervezeti kultúra sajátosságainak feltárásához nélkülözhetetlen, hogy tisztán átlássuk, milyen rétegek alkotják és milyen elemekből épül fel. Legfontosabb alkotóelemeinek számos csoportosítása létezik, Driskill és Brenton (2011) a következő öt csoportot különítette el: értékek, szimbolikus elemek, szerep-elemek, interaktív elemek és kontextus elemek.

- *Értékek* – a csoport tagjainak közös nézetei, olyan minőségek, melyek definiálják a csoportot a tagjai számára. Ez lehet a szervezet kultúrájának központi építőeleme, melyen a többi elem nyugszik (Driskill és Brenton, 2011, p. 45). Schein (1985) rendszerében a második rétegben helyezkedik el, és meghatározza a látható elemeket: hogyan viselkedjenek, mire figyeljenek a tagok, melyek a prioritások stb..
- *Szimbolikus elemek*: ide tartoznak azok a fizikai tárgyak vagy ikonok, melyek képviselik a szervezetet a külvilág felé, például a logó, a hírlevelek, a honlap vagy az öltözködés. Kultúrát tükröző szimbólumokat tartalmaz továbbá például az épület arculata is, a funkcionális helységek kialakítása, a dekoráció, illetve a közösen használt nyelv sajátos elemei és a metaforák.
- *Szerep elemek*: milyen pozitív hősökről és milyen hírhedt kívülállókról szólnak a szervezet legendái, történetei, kiket és miért tisztelnek, és kiket milyen okokból zárt ki a szervezet a múltban vagy akár a jelenben?
- *Interaktív elemek*: olyan elemek tartoznak ebbe a csoportba, melyek csupán interakcióban léteznek, mint például a szervezet rítusai, a külvilág, illetve belső tagok számára szervezett rendezvények, szertartások, ünnepek. Ide tartoznak

továbbá a szervezet informális szabályai: milyen viselkedést vár el, jutalmaz vagy büntet a szervezeti élet, illetve a szervezet kommunikációs stílusa is, a szóbeli vagy írott kommunikáció formái, jellege.

- *Kontextus elemek*: arra utalnak, hogy a szervezetet alapvetően meghatározza a hely és idő, melyben működik. A története, az alapítás ideje, oka és a közben történt változások éppúgy alapvető meghatározói a kultúrának, ahogy a hely is, ahol működik: a közösség, a közvetlen környezete, az ország, a nemzetközi kontextus (Driskill és Brenton, 2011, pp. 54–55).

A szervezeti kultúrát alkotó rétegek tekintetében a szakirodalom leggyakrabban Schein (1985) rendszerére építkezik, melyben a három réteget az artefaktumok; az értékek, hiedelmek, nézetek; illetve a mélyrétegben megbújó előfeltevések alkotják. Az artefaktumok a kultúra külső rétegét jelentik, és ide tartoznak a külső szemlélő számára is explicit módon megfigyelhető elemek, például az öltözködés, a nyelv, a rítusok, a tér kialakítása. A második réteget a közös értékek alkotják, illetve azok az értékek, melyeket a szervezet vagy a vezetés alapértékeként jelez a külvilág felé, melyek azonban nem feltétlenül tükrözik a tagok tényleges szemléletét, illetve viselkedését. A harmadik réteg a szervezeti élet legmélyén rejlő előfeltevések világa, mely a legnehezebben feltárható, hiszen sokszor az egyének által sem tudatosított tartalmat jelent.

A szervezeti kultúra legfontosabb elemének tekintett értékeket tizenegy kategóriába sorolja Bakacsi (2010), melyek némelyike alapvetően meghatározhatja egy szervezeti kultúra működését, például az erős vagy gyenge kontroll, a kockázavállalás vagy kockázatkerülés, illetve a cél-eszköz orientáció dimenziója. A szervezeten belül eltérést mutathatnak a *vallott* és a *követett* értékek, melyek közül az előbbi a célkitűzésként a külvilág számára meghatározott értékeket jelenti, míg az utóbbi azokat, amelyek ténylegesen hatást gyakorolnak az egyének viselkedésére, cselekedeteire (Serfőző, 2002b).

### 2.3.3. Szervezeti kultúra modellek

Bár kultúráját tekintve minden szervezet egyedi, mégis mutatnak közös jellemzőket, ennek következtében lehetséges a csoportokba, kategóriákba rendezésük, tipizálásuk is – ezt segítik a kultúramodellek rendszerei. A szervezeti kultúra modellek arra törekszenek, hogy egyes alapjellemzők kiemelésével tipizálhatóvá, összehasonlíthatóvá, meghatározhatóvá tegyék az egyébként egyedi sajátosságokkal bíró intézményeket (Serfőző, 2002a). Bár a valóságban az

egyres típusok sosem tisztán jelennek meg, a domináns sajátosságok alapján mégis megállapítható, mely típushoz áll legközelebb a szervezet kultúrája. Az egyes kultúramodellek kialakítását meghatározó szempontok lehetnek például a csoportok és a közösség jelentősége, a vezetők kiemelt fontossága, a közös értékek és normák, a döntés és a szervezeti klíma vizsgálata. Ugyan számos modell született a szervezeti kultúrakutatások évtizedei során (például McKinsey 7S modell: Waterman, Peters és Phillips, 1980; Kono, 1990; Trompenaar és Turner 1997), a közoktatási intézmények esetében általában Handy (1976) és Quinn (1988) modelljeit alkalmazzák – a magyar kutatások elsősorban Quinn modelljével dolgoztak (Serfőző, 2005a).

Handy (1986) rendszerében a négy modell közötti eltérések elsősorban a vezetői stílusban, az irányítás és döntéshozás módjában, a teljesítmény meghatározóiban és a környezethez való viszonyban jelentkeznek. Lényeges sajátosság továbbá a szerepkörök és a szabályok rugalmassága vagy merevsége, rutinszerűsége. A magyar iskolák szervezeti kultúrájának vizsgálatában Baráth (1998) és Serfőző (2005a) Quinn (1988) Versengő Értékek Modelljével dolgozott, mely a szervezetek hatékonysága mögött rejlő tényezőket elemzi: a belső vagy külső folyamatokra irányuló fókusz, és a rugalmasság-kontrolláltság tengelyek mentén helyezve el a négy alaptípust.

Kifejezetten iskolák szervezeti kultúrájának vizsgálatára dolgozta ki Gruenert és Valentine (2006) hat típust elkülönítő iskolai kultúra tipológiáját, melynek első öt elemét Fullan és Hargreaves (1996), hatodik elemét pedig Deal és Kennedy (1999) munkájából emelték át (Gruenert és Whitaker, 2015). A jelen kutatás is ezt a modellt alkalmazza.

1. Az iskolai kultúrák kánaánjának is nevezhető *együttműködő (collaborative)* kultúrában a diákok és a pedagógusok tanulása egyaránt fontos szerephez jut. A pedagógusok azonos oktatási-nevelési értékeket vallanak, közösen törekcsenek a szakmai fejlődésre, megvitatják egymással a diákok eredményeit és nyitottak a kritikára az ösztönző és támogató vezetőség irányítása alatt. Segítség, bizalom, nyitottság, közös reflexió jelentik a kulcsszavakat az együttműködő iskolai kultúrában, mely egy kicsit a családra emlékeztet: bár a tagok talán nem mindig jönnek ki jól egymással, mégis támogatják egymást, és egy oldalon állnak.
2. A *kényelmes (comfortable-collaborative)* kultúrában az együttműködés harmóniája és az udvariasság előtérbe helyeződik az őszinte kritika és szakmai visszajelzés rovására. Ennek következtében a pedagógus-vezetőség-diákok viszonyát a kölcsönös kedvesség

és kellemes közös munka jellemzi, de a valódi együttműködést akadályozza az a törekvés, hogy senki ne lógjon ki a sorból, ne bántsa meg a másikat, ne okozzon senkinek kellemetlenséget. A külső jutalom veszi át a belső motiváció helyét a kényelmesség kultúrájában.

3. A *formális (contrived-collegial)* kultúrában a vezetőség határozza meg a tagok viselkedését. Felülről kényszerített az együttműködés, mely éppen a kényszerítettség folytán akadályozza meg a tényleges, őszinte közös munkát. Bár támogatni kívánja az ötleteket, új technikákat, a kultúra formálásának üteme óhatatlanul lassú, melynek a sürgetése éppen ellentétes eredményeket hoz.
4. A *balkanizált* kultúrában a hasonlóan gondolkodó tagokat tömörítő kis csoportokban, klikkekben valósul meg az együttműködés. A klikk tagjai közösen törekszenek érdekérvényesítésre, közösen állnak ki pozitív ügyekért vagy negatív, ellenséges célokért egyaránt. A tagok egymás mellé ülnek a megbeszéléseken, suttoznak, nevetgélnek, erős a kapcsolat közöttük, de az ellenséges csoportok megosztják az iskolát, mely elsősorban döntéshozási helyzetekben szembetűnő.
5. A *fragmentált* kultúrában lényegében mindenki a saját dolgát végzi különösebb problémák nélkül, mert senki sem törődik igazán a másikkal. Kollegiális a tagok közötti mindennapi kapcsolat, de mindenkinek megvan a maga területe, és ezen nem is kívánnak változtatni. A széttöredezett kultúrában talán fel sem tűnik, hogy valami nincs rendben, a pedagógusok barátságosak egymással a folyosón, azonban hiányzik a szakmai együttműködés. A közös cél a status quo, mind a vezetőség, mind a pedagógusok részéről.
6. A *toxikus (toxic)* kultúra az együttműködő kultúra ellenpontja. A toxikus pedagógusok az iskola működésének negatív aspektusaira fókuszálnak, általában igen magabiztosak, elégedettek a munkájukkal, és harsányságukkal önmagukat védik. A toxikus kultúra talán nem szembeötlő első pillantásra a folyosókon, mert a függöny mögött zajlik. Azok a diákok, akik nem ismernek pozitívabb kultúrát, elfogadják, hogy ez az iskolai élet része, sok szülő pedig gyermekkori élményeire támaszkodva szintén természetesnek veszi, hogy az oktatási intézmények ilyenek. Ebben a kultúrában sem minden tanárra jellemző a toxikus gondolkodás, de a néhány negatív egyén harsánysága dominálja a kultúrát (Gruenert és Whitaker, 2015).



#### 2.3.4. A vezető szerepe

A kultúra létrejötte, fenntartása és módosítása egyszerre top-down és bottom-up folyamat. Bár a vezetők nem tudják egyoldalúan rákényszeríteni a szervezetre az általuk kívánatosnak tartott értékeket, rendkívül jelentős szerepük van a szervezet kultúrájának, illetve a kultúrát alkotó értékeknek a formálásában (Driskill és Brenton, 2011, p. 34). A szervezet értékeinek első számú forrásaként a szakirodalom az alapítót és a vezetést jelöli meg.

A vezetés (leadership) széles körben elfogadott definícióját tekintve egyaránt *dinamikus folyamat* és *tulajdonság*, vagyis egyszerre jelenti az *egyént* és azt, amit ez az *egyén cselekszik*. A vezetés *folyamata* annak a befolyásoló erőnek az alkalmazását jelenti, mely irányítja és koordinálja egy szervezett csoport tagjainak tevékenységét a csoport elérendő célja felé. *Tulajdonságként* az ilyen befolyást sikeresen alkalmazó egyénnek tulajdonított minőségek és sajátosságok készletét jelenti (Jago, 1982, pp. 315-316)

A leadership-kutatásnak hatalmas irodalma van, ennek ellenére vagy éppen ezért jelentős különbségek vannak akár definiálása, vizsgálatának módja, vagy konceptualizálása tekintetében. Történetileg négy főbb megközelítést szoktak elkülöníteni (Furnham, 2005, p. 597): a *személyiségvonások (trait)* felől közelítő szemléletet, a *viselkedési* megközelítést, a *szituációs* megközelítést, illetve a *transzformációs* vagy *karizmatikus* megközelítést (Furnham, 2005, pp. 597-598).

A hatékony vezetés megvalósulása több faktor együttállásának függvénye, hiszen a szituációkhoz, valamint az egyének szükségleteihez és személyiségéhez való alkalmazkodásnak együtt kell járnia a célok elérésére törekvő erőfeszítéseknek (Costley és Todd, 1987). Interkulturális csoportok esetén a preventív megközelítésre még nagyobb hangsúlynak kell esnie összhangban az egyéni sajátosságok figyelembevételével. A vezető személyiségvonásai, a beosztottak elvárásai és a feladat jellege mellett a vezető mozgásterét jelentősen befolyásolják a környezeti hatások – például a hatalmi helyzete, a csoporttal kialakított kapcsolata, a szervezet szerkezeti felépítése, a feladatok és beosztottak sokfélesége (Handy, 1986) –, ugyanakkor mindezekre ideális esetben, főként kisebb szervezet esetében befolyással is van. Barkdoll (1998, 2006) úgy fogalmaz, hogy a vezető a személyiségéhez idomítja, olyanná alakítja a szervezetet, hogy „minél kényelmesebben érezze magát benne”. Schein (2010, idézi Schneider et al, 2013, p. 371) listába gyűjtötte azokat a mechanizmusokat, melyek révén beágyazódnak a vezetők értékei a kultúrába. Az értékeknek hangot adó elsődleges mechanizmusok közé tartozik például az értékelés formája, módja, tartalma, az ellenőrzések

jellege, tárgya vagy a jutalmazás, büntetés tárgya, formái. A vezető szerepmodellálása is elsődleges mechanizmusnak tekinthető. Ezeket erősítik meg a másodlagos mechanizmusok, mint például a szervezeti design és struktúra, a hierarchia és eljárásmodok, a rítusok, események vagy a szervezeti filozófia formális kinyitkozttatásai (Schneider et al, 2013, p. 371).

A vezető számára az intézmény hatékony működése szempontjából létfontosságú lehet, hogy az új tagok sikeresen be tudnak-e illeszkedni a szervezetbe. A szervezeti kultúra szempontjából a szocializáció sikerességét általában két irányból közelítik meg. Az egyik Schneider (1995, 2000) fit-seeking elmélete, mely szerint a vezető arra törekszik, hogy sikerrel illeszkedő egyéneket válasszon az adott pozíciókba. Az ASA-ciklusnak nevezett elmélet a vonzás-kiválasztás-lemorzsolódás (Attraction-Selection-Attrition) hármásával szemlélteti azt a folyamatot, melynek során az egyének értékrendje és a szervezet értékei kapcsolatba kerülnek egymással. A két értékrendszer összeegyeztethetősége determinálja, hogy az egyén kényelmesen érzi-e magát a szervezetben, elkötelezetten teljesít-e vagy távozik (Schneider, Goldstein és Smith, 1995, p. 749).

A másik irányt képviselő kutatások azt találták, hogy a vezetők személyiségjegyei és a szervezeti kultúra értékei között szoros kapcsolat áll fenn, végső soron és alapvetően a vezetők személyisége és viselkedése formálja a szervezetben domináns viselkedést és irányvonalat (Berson, Oreg és Dvir, 2008). Giberson és munkatársainak (Giberson, Resick, Dickson, Mitchelson, Randall és Clark, 2009) kutatásában a vezetők személyiségjegyei egyértelmű kapcsolatot mutattak Quinn versengő értékek modelljének egyes szervezettípusai között.

A leadership-kutatásnak egyik legvitatottabb területe a *leadership* és *management* fogalmak egymástól való elhatárolása. Jellemző a leadershipet a beosztottakra, változásokra való koncentrálással, a menedzsmentet pedig a szervezeti komplexitással összefüggésbe hozni, de általában egymást kiegészítő, mellérendelő szerepként értelmezik (Karácsonyi, 2006, p. 9). A jelen dolgozatban vizsgált intézményekben méretükből fakadóan ezek a funkciók/szerepkörök egybeesnek, egyetlen személy (vagy házaspár) végzi őket, aki a legtöbb esetben maga a fenntartó is. Ennek következtében az elemzés során a vezetés és management szavakat szinonimaként használom egyszerre értve rajta tulajdonságot/készséget és folyamatot.

### 2.3.5. Nemzeti kultúrák és szervezeti kultúra

A nemzeti kultúrák és a szervezeti kultúra összefüggése Geert Hofstede munkássága óta került az érdeklődés homlokterébe. Hofstede (1980) az ötven különböző országban megkérdezett több mint 160.000 IBM-dolgozó válaszai alapján négy dimenziót különített el, a nemzeti kultúrák különbségeinek megragadására: a hatalmi távolság indexet (mely a hatalomgyakorlás módját, eszközeit jelenti), a bizonytalanságkerülés indexet, az individualizmus-kollektívizmus ellentétét, valamint a férfias vagy nőies értékek dominanciáját; melyet később kiegészített egy ötödikkal, a jövőorientáció dimenziójával (Hofstede, 2008). Hofstede a hatalmi távolság és a bizonytalanságkerülés dimenzióit találta a legnagyobb jelentőségűnek abból a szempontból, hogy az egyes országok milyen jellegű szervezeti kultúrákat preferálnak, és e két dimenzió mentén kialakított koordináta-rendszerben négyféle kultúrátípust különített el. Alacsony hatalmi távolság és gyenge bizonytalanságkerülés jellemzi a *piac* típusát, ahol az autonómiát és a mellérendeltségi viszonyokat kedvelik, például az angolszász országokban. A hatalmi távolság még gyenge, de a bizonytalanságkerülés már erős a *jól olajozott gépezet* kultúrájában, ahol a munkafolyamatokat erős szabályozás irányítja, ez a német nyelvű és kultúrájú országokra jellemző. A nagy hatalmi távolság és a gyenge bizonytalanságkerülés a *család* típusú kultúrában közvetlen, ámde paternalisztikus kapcsolatban állnak a tagok egymással, ami segíti a kockázatvállalást, ilyen kultúrákat találunk például a délkelet-ázsiai országokban. A nagy hatalmi távolság és erős bizonytalanságkerülés a *piramis* kultúrára jellemző, itt az erős hierarchia nagyfokú bürokráciával párosul, mely a latin kultúrák és az iszlám országok preferált típusa (Bakacsi, 2010).

Hofstede szerint „a nemzeti és szervezeti kultúrák közötti különbség alapja az értékek és gyakorlatok eltérő összetétele” (Hofstede és Hofstede, 2008, p. 347). Vagyis, míg a nemzeti kultúrák „mentális szoftverünk részét képezik, és a legtöbb alapvető értékünket tartalmazzák” (Hofstede és Hofstede, 2008, p. 348), a szervezeti kultúra inkább mindennapos gyakorlatot jelent. Az IRIC-kutatás, mely Dániában és Hollandiában vizsgált öt-öt szervezetet, azt találta, hogy nagyobb volt az eltérés a dolgozók között a napi gyakorlatban, mint az értékekben, vagyis a kutatás arra az eredményre jutott, hogy „egy szervezet kultúrájának magját a *napi gyakorlatok közös észlelése* jelenti” (Hofstede és Hofstede, 2008, p. 349). Mindebből arra a következtetésre jutott, hogy egy multinacionális szervezetnek a működése jelentősen függ az interkulturális kommunikációtól és együttműködéstől, hiszen különböző nemzeti kultúrákból származó értékekre építve kell kialakítania közös gyakorlatát.

Hofstede elmélete új paradigmát nyitott a kultúra tanulmányozásában, amit azóta számos más elmélet is használ – különböző módon osztályozva a dimenziókat. Ennek egyik példája a GLOBE-kutatás (Global Leadership and Organizational Behaviour Effectiveness), amely több mint 17.000 fős (Schneider et al, 2013) mintával dolgozott, és első átfogó bemutatása 2004-ben jelent meg (House, Hanges, Javidan, Dorfman és Gupta, 2004). A Hofstede-féle dimenziókat kilenc változóra bővítették, ezek: hatalmi távolság, bizonytalanságkerülés, intézményi kollektívizmus, csoportkollektívizmus, nemi egyenlőség, asszertivitás, teljesítményorientáció, jövőorientáció és humánorientáció. A vizsgált hatvankét országban jelentős eltérések mutatkoztak a kilenc változót tekintve (House et al. 2004). A kutatások eredményei alapján megállapítható, hogy a nemzeti kultúra erős hatást gyakorol a szervezeti kultúrára, de nem meghatározó a szerepe – más kutatások, például Sagiv és munkatársai (Sagiv, Schwartz és Arieli, 2011) éppen az egyéni sajátosságok szerepét hangsúlyozták.

Számos kutatás igyekezett feltárni a társadalmi kultúra és a szervezeti kultúra viszonyát, hiszen egyik oldalról a szervezet társadalomba ágyazottsága révén vannak hatással a nemzeti kultúra értékei a szervezetre, másrészt a tagok kulturális értékei is nagymértékben formálják a szervezeti kultúrát. Sagiv és Schwartz üzleti szférában végzett kutatása során (2007) három bipoláris kultúradimenziót talált, melyek a szervezeti kultúra formálódása szempontjából jelentős eltérést mutathatnak a nemzeti kultúrák között: *beágyazottság* versus *autonómia* (az egyén elsősorban egy közösség tagja vagy egyedi, autonóm lény); *hierarchia* versus *egalitárianizmus*; *hatalom* (mastery) versus *harmónia*. Magyarországra az afrikai és ázsiai országokhoz képest inkább jellemző a harmónia és az egalitárianizmus, de a nyugat-európai országokhoz képest már kevésbé erősek ezek a vonások (Sagiv és Schwartz, 2007). Multikulturális szervezetekben a hatékony működés alapvető feltétele, hogy a kultúradimenziók közötti eltérések ne okozzanak diszharmóniát. A tagok szervezeti kultúrára gyakorolt hatását nagymértékben befolyásolja a szervezet kora, mérete és a kultúra erőssége. A vezető befolyása érvényesül legerőteljesebben, a tagok pedig pozíciójuktól függően a nem túl erős kultúrát tudják leginkább befolyásolni, mégpedig annál erősebben, minél kisebb a szervezet és minél fiatalabb (Sagiv és Schwartz, 2007, p. 185).

Egy középszintű körében végzett vizsgálat (Smith, Peterson és Schwartz, 2002) 47 országból 7.091 személyt megkérdezve arra az eredményre jutott, hogy a hierarchikus, beágyazott kultúrákban a vezetők nagyobb mértékben támaszkodnak a bevett, hagyományos csoportnormákra és elvárásokra; míg az autonóm és egalitáriánus kultúrákban inkább az egyéni tudásra és tapasztalatokra építenek, és nyitottan fordulnak a hierarchiában alattuk állók

javaslatai felé. Sagiv és Schwartz (2000) Peterson és kollégái (1995) szerepstressz-kutatásában gyűjtött adatainak újraelemzésével kimutatták, hogy a hierarchiát hangsúlyozó kultúrákban gyakrabban eredményezett stresszt a pozícióból fakadó szerep követelményeinek való megfelelés, illetve a szerep különböző aspektusaival szemben érzett inkompatibilitás. Azokban a nemzeti kultúrákban, ahol a környezettel való harmonikus viszonyt és a nyugodtabb, kiegyensúlyozottabb ritmust preferálják, a stressznek ezek a típusai kevésbé jelentkeztek. Brett (2000) azt vizsgálta, milyen hatást gyakorolnak a kulturális különbségek a tárgyalások, egyezkedések folyamatára, és az eredményei az eltérő tárgyalási stratégiák ütközésének negatív hatásaira mutattak rá, melyet a lelkiismeretes információkutatás és rugalmasság enyhíthet.

Azokban a társadalmakban, ahol a kultúra a hierarchiát preferálja, a vezetés jellemzően a szervezet céljait és elvárásait szem előtt tartva az irányítást és hatalomgyakorlást részesíti előnyben esetlegesen akár a tagok egyéni kárára is. Ezzel szemben az egalitáriánus értékeket preferáló kultúrákban a szervezet tagjaira sokféle igényel és elkötelezettséggel bíró egyénekként néz a vezetőség, és ekként gondoskodik róluk (Sagiv, Shalom és Arieli, 2011).

A multikulturális szervezetek diverzitáshoz való viszonyulása négy alapvető stratégiai kérdést vet fel, melyek a következők: Homogén vagy heterogén csoportként kezeli az egyéneket? Az egyformaságra vagy a különbözőségekre építkezik inkább? Parokializmus vagy egyenértékűség jellemzi a módszerválasztást? Etnocentrizmus vagy kulturális kontingencia jellemzi a működését? (Heindrich, 2001, p. 121). A vezetőnek és a szervezet tagjainak viszonyulása e négy kérdéshez alapvető befolyással van a szervezeti kultúra formálódására.

### **2.3.6. Nemzetközi és magyar iskolai szervezetkutatások**

Míthogy óvodák szervezeti kultúráját kevésbé vizsgálták nemzetközi térben, Magyarországon pedig egyáltalán nem kutatták, ezért jelen vizsgálat elsősorban az iskolakutatásokra tud támaszkodni – értelemszerűen eltérő fókuszuk és/vagy eltérő kontextusuk figyelembevételével. Számos kutatás készült az iskolai szervezet és az eredményesség viszonylatában (Levin és Lezotte, 1990, Scheerenes, 1992, Gaziel, 1997, Maslowski, 2001). Mások a kultúra és a tanári elkötelezettség kapcsolatát elemezték (Hsi-Kong és Hwang, 2007, Balay és Ipek, 2010), illetve tekintélyes irodalma van például a klímakutatásoknak is (Halpin és Croft, 1963, Ogilvie és Sadler, 1979, Yassur, 2001, Yoder, 2004). Óvodai empirikus szervezeti kultúrakutatások születtek például a kiegészítő összefüggésben (Park és Lee, 2015),

a tanári jól-lét érzésével összefüggésben (Wong, 2010) vagy a kultúra és a tanári szervezeti hatékonyság kapcsolatát kutatva (Kim és Kwon, 2012).

Magyar kontextusban elsőként Kozma (1985) nevéhez köthető az iskola szervezetként történő elemzése, és e szemlélet létjogosultságának bizonyítását még a későbbi tanulmányok is feladatuknak tekintették (Kovács, Sass és Perjés, 2005; Serfőző, 2002a, 2002b, 2005a; Szabolcsi, 1996). Halász (1988) nevéhez köthető az első szervezeti nézőpontból iskolát vizsgáló empirikus kutatás 1980-ból, mely elsősorban a vezetésre fókuszált, és nyolc dimenziót különített el. A szervezeti kultúrától eltérően a klíma vagy légkör vizsgálata a tagok attitűdjét, érzéseit kutatja, a munkafeltételekkel való elégedettségüket (Serfőző, 2005b). Halász klímatesztjét alkalmazta Horváth (2009) 2003-as szlovákiai adatfelvételében, melyben azt vizsgálta, milyen faktorok befolyásolják az iskola klímáját. Az eredmények alapján a kevesebb pedagógussal dolgozó kisebb, vidéki iskolákban melegebb légkör uralkodik, ezekben az intézményekben a vezetés demokratizmusa és a tantestület egységessége magasabb értéket mutatott. Az iskolai klímakutatás folytatódott, Tímár 2006-ban egy új légkörvizsgáló eszközt vezetett be, mely a pedagógusok személyi szükségletei felől közelített a kérdés felé. Buda (2009, 2010, 2015) nevéhez köthetők még jelentősebb vizsgálatok; Buda klímakutatásának fókuszában eleinte az iskolai légkör és a konfliktusok, az agresszió kapcsolata állt, majd a kreatív klíma újszerű megközelítését hozta be a hazai klímakutatásba elsősorban a motiváció és a kreativitás fejlesztése érdekében. Bacskai (2008) nézőpontja ötvözi a klímavizsgálatok és pedagógusvizsgálatok nézőpontját, amikor református középiskolák pedagógusainak tanári szerepfelfogását és a munkahelyhez való viszonyát vizsgálta.

Kozéki (1991) az iskolai ethosz fogalmát, vizsgálatát célozta, és elsősorban pszichológiai nézőpontból az iskola szellemiségét, „jellemét”, erkölcsi felfogását kívánta megragadni (Tímár, 1995, p. 10), de Magyarországon kifejezetten erre irányuló kutatások nem készültek később.

Kopp (2005) az iskolai identitás kérdésére, az értékekre és az identitásmodellekre fókuszált, amikor a diákok és a pedagógusok véleményének tükrében vizsgálta református középiskolák identitását. Kopp három modellt állított fel az alapján, hogy az iskola mely szintjén érvényesül a református jelleg, melynek meghatározásához többek között olyan aspektusait vizsgálta az iskolai életnek, mint a közösségi tevékenységek, tanár-diák viszony, jutalmazási, büntetési rendszer, iskola-környezet viszonya.

Baló (2005) szervezetszociológiai szempontból vizsgált egy külvárosi általános iskolát. Bár tanulmányában képet ad az iskola szerkezeti hierarchiájáról és belső viszonyairól, kutatásának

tárgya elsősorban a vizsgálati módszer, mely gyakorlati eszköz lehet szervezetfejlesztési törekvések esetén az iskola hatékonyabb működése, a szervezeten belüli kommunikáció és klíma javítása érdekében.

Serfőző 2005-ben megjelent tanulmányában 1996 és 2001 között lezajlott iskolakutatások adatfelvételének eredményeit vizsgálva 454 pedagógus válaszai alapján elemzi, hogyan gondolkodnak a pedagógusok intézményük szervezeti kultúrájáról, mennyire tudatosulnak bennük a közösen vallott értékek. A Quinn-féle versengő értékek modell nyomán öt faktort különítettek el az adatelemzés során: bizalom, teljesítményközpontúság, csapatszellem, újítás, szabályozottság, melyben önálló faktort képvisel az iskolavezetés stílusa. A vizsgálatok azt mutatták, hogy értelmezhető a szervezeti kultúra fogalma az iskolákban, hiszen létezik közös érték- és normarendszer, de az alapítványi és egyházi iskolában inkább tudatában vannak intézményük egyediségének, mint az önkormányzati iskolákban. A pedagógusok véleményrendszerében azonban inkább a légkör, klíma fogalmához tartozó szegmenseket érzékelték (Serfőző, 2005a).

Kovács és munkatársai (2005) Quinn modelljére építve a kultúradimenziókat vizsgálták. Eredményeik szerint az iskolák többségére a szabályorientált kultúra volt jellemző, és egy-egy intézményben jelentek meg dominánsan a támogató, illetve a célorientált kultúra jellemzői. Három meghatározó faktort különítettek el a kultúrátípusokon belül, melyek mentén azok tovább árnyalhatóak: tanár-egyen központú működés, innovatív vagy biztonságorientált szervezet, illetve erős vagy gyenge kontrollt jelentő vezetés.

Balázs (2013) az érzelmi intelligencia és a szervezeti kultúra közötti összefüggéseket kereste általános és középiskolákban. Eredményei alapján a quinni modell szerint huszonhat iskolából tizenhárom szabályorientáltak, tíz támogatónak, kettő pedig innovatív kultúrának bizonyult, melyeket tovább elemzett a Robbins-féle kultúradimenziók, a szervezeti klíma értékek, az érzelmi intelligencia skála és a konfliktuskezelési módszerek alapján.

Az iskolai kultúraelemeket vizsgálta Kopp (2016) a szervezeti szocializáció perspektívájából annak céljából, hogy a tanulási kultúráképről szerzett információk segíthetik a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének egyik pillérjét jelentő tudásmegosztó fejlesztéseket. Az eredmények azt mutatták, hogy rendkívül eltérő a szervezeti szocializáció formalizáltsága az intézményekben, és az interjúkból számos olyan hátráltató tényező rajzolódott ki, mely eredményeként a szervezeti kultúra a formális kollegialitás irányába mozdul el, ahol kényszerű, kötelező feladatot jelentenek a szocializációt segítő tevékenységek.

Az interjúkban visszatérő elem volt a bizalom hiányának mérgező hatása, mely lehetetlenné teszi az együttműködő kultúra kialakulását (Kopp, 2016, p. 73).

### **2.3.7. Rövid összegzés**

A szervezeti kultúra azon értékek, hiedelmek, meggyőződések, rítusok, szimbólumok összességét jelenti, melyek explicit vagy implicit módon irányítják, meghatározzák egy szervezet működését és tagjainak viselkedését, egyszerre adnak számukra iránymutatást és szabják meg a mozgásterüket. A szervezeti kultúra kontextusának vizsgálata elengedhetetlen akkor, ha a pedagógusközösség működéséről szeretnénk megállapításokat tenni. A témában végzett kutatások azt találták, hogy a szervezeti kultúra formálódására a legnagyobb hatást a vezető gyakorolja; az általa kialakított támogató vezetés, megosztott döntéshozatal és nyitott kommunikációs csatornák csökkenthetik a szervezetben a fluktuációt. A vezető mellett a szervezet kora, mérete és a kultúra erőssége is jelentősen befolyásolhatja a tagok szerepét a kultúra formálódásában. Különböző kultúra modelleket dolgoztak ki a szervezeti kultúra tipologizálására, jelen kutatás Gruenert és Valentine kifejezetten oktatási közegre kidolgozott modelljével dolgozik, mely ideális óvodai szervezeti kultúra vizsgálatok lefolytatásához. A kultúra elemek közül elsősorban az értékek, szimbólumok, interaktív elemek és kontextus elemek feltárásával igyekszik képet adni a vizsgált intézmények kultúrájáról mindhárom kultúra-rétegbe belefűrva. Magyar kontextusban még nem végeztek óvodai szervezatkutatást, nemzetközi viszonylatban pedig egy-egy szegmensen összefüggésben folytak vizsgálatok, például a kiégéssel vagy a pedagógus jóllét érzésével összefüggésben. Multikulturális szervezetek esetében a pedagógusközösség együttműködését alapvetően határozhatja meg a szervezet viszonyulása a diverzitáshoz, valamint a kultúradimenziók eltérésének mértéke.

## **2.4. Interkulturalitás**

### **2.4.1. Az interkulturális nevelés megjelenése**

Kulturálisan egyre sokszínűbb társadalmakban élünk szerte Európában és a világ többi részén is. A migrációs folyamatok a huszadik század második felétől felerősödtek, és napjainkban is zajlanak, de ez csupán az egyik eredője annak, hogy a társadalom kulturális szempontból egyre színesebbé válik. A nemzetközi szinten jelentkező globalizációs tendenciák az utóbbi két évszázad felgyorsult technikai, gazdasági és műszaki fejlődésével is szoros



kapcsolatban állnak. A kommunikáció, az utazás, a szállítás, az ügyintézés felgyorsulása és egyszerűsödése következtében nem csupán az egyének, de az információ és a termékek is akadályok nélkül, gyorsan jutnak el egyik helyről a másikra. A globalizáció erősödése folytán olyan országokban is fontossá vált a multikulturalizmus és a kulturális különbségek kérdése, ahol korábban ez történelmi és földrajzi okok folytán nem volt jelentős, ahogy például Magyarországon is. Egyes nézetek szerint elkerülhetetlenné vált tehát, hogy a közoktatás is igazodjon a változó körülményekhez és elvárásokhoz. Ahogy Torgyik Judit fogalmaz: „a jövő a multikulturális, multietnikus, soknyelvű társadalomé, ami azt jelenti, hogy az oktatásban prioritást kell kapnia a sokszínűség tiszteletének, a másként, a sokféleképp gondolkodás elfogadásának (2004, p. 5).

Az interkulturális nevelés „elsődleges célja felkészíteni az egyéneket arra, hogy észleljék és felismerjék a nyelvi és szociokulturális diverzitást azáltal, hogy fokozza az érzékenységet a társadalmi és etnikai alapú előítéletek, konfliktusok és félreértések, a xenofóbia és a rasszizmus iránt” (Allemann-Ghionda, 2012, p. 1213)

A multi- és interkulturalizmussal kapcsolatos kérdések, nehézségek és viták más fókuszokkal és másképpen jelennek meg a különböző társadalmakban a föld különböző részein, hiszen egyes társadalmakba már generációk óta érkeznek migránsok, máshol ez újkeletű jelenség (Taylor, 2016). Az interkulturális nevelés előzményének a multikulturális nevelési paradigma tekinthető, melynek kialakulása a huszadik század hatvanas éveire datálható, és amely a kisebbségi kultúrákat kívánta valamilyen módon beemelni a többségi oktatásba, és a különböző kultúrák humánus együttélésének megvalósulására törekedett (Czachesz, 2007). Az Európa Tanács által kiadott kulturális párbeszédéről szóló Fehér Könyv (2008) a multikulturalizmust szemléletmódként határozza meg; megfogalmazásában a kulturális sokféleség és a multikulturalitás „arra a tapasztalati tényre utal, hogy egy adott területen és adott társadalmi szervezeten belül különféle kultúrák léteznek és hathatnak egymásra” (p. 10). Bár számtalan definíció született a meghatározására, Kahn (2008, p. 531.) szerint a multikulturális nevelés egyszerre folyamat, filozófia és koncepció, mely dinamikus, sokoldalú és polemikus. Természetesen a kulturális pluralizmusról gondolkodás nem újkeletű a történelemben, a téma első tanulmányírójának Michael Eyquem de Montaigne-t tartja a történettudomány *Dei Cannibali e delle carrozze* (A kannibálokról) című esszéje folytán (1580), de a valódi alapokat az 1720-1740-es években tette le Giovanni Battista Vico *Principi di scienza nuova* (Az új tudomány) című munkájával, melyet a multikulturális episztemológia első szövegének tekintenek (Portera, 2008, p. 485).

#### 2.4.2. Vitatott terminológia - interkulturalizmus vagy multikulturalizmus?

A két terminus – inter- és multikulturalizmus – szétválasztására nem létezik általános konszenzus. A Pedagógiai Lexikon definíciója szerint a multikulturális nevelés „a kulturális és etnikai kisebbségek oktatásának és nevelésének a hatvanas évek végén elterjedt szemlélete” (Czachesz, 1997, p. 499), míg az interkulturális oktatás-nevelés „oktatási–politikai stratégia és pedagógiai eszközrendszer a sokkultúrájú (multikulturális) társadalmak népességének integrálására” (Kovács, 1997, p. 57), de igen gyakori a két fogalom szinonimaként történő használata. Olvashatunk olyan megközelítésről, mely szerint a multikulturalizmus kulcsszava a különböző kultúrák egymás iránt tanúsított *tisztelete*, mely a másság iránti jog elismerésén alapszik. Ehhez képest az interkulturalizmus egy lépéssel továbblép, mert kulcsszava a *diskurzus*, ami feltételezi a kölcsönös tiszteletet és a dialógusba kerülő személyek egyenlő feltételeit (Etxeberria, 2001, p. 17-18). Zapata-Barrero (2016) megfogalmazásában az interkulturalizmus lényegét az eltérő kultúrájú egyének interakciója jelenti, melyet a diverz csoportok kulturális jogainak biztosítására koncentráló multikulturalizmus paradigmája figyelmen kívül hagyott. Európai kontextusban a megkülönböztetés alapja lehet a statikusság-dinamizmus kettősége, mely szerint a multikulturalizmus a társadalom adott állapotának jellemzése, amikor többféle kultúra él együtt, az interkulturalizmus viszont a dinamikáról szól, vagyis „a kultúrák egymásra hatásáról, nevelésről, szocializációról” – az amerikai értelmezés az utóbbit használja multikulturális nevelés alatt (Forray, 2003, p. 21). Bár itt meg kell jegyezni, hogy a kulturális diverzitás sem tekinthető statikus helyzetnek vagy jelenségnek, hiszen folyamatos változásban van a keveredés függvényében (Holm és Zilliacus, 2009, p. 13).

A multikulturalizmust szokás a különböző kultúrák megismerésére irányuló fókuszként értelmezni (Portera, 2008), ahol azonban – a kritikus hangok szerint – a különböző kultúrákról gyűjtött tudás olykor nem kerülheti el az általánosított sztereotípiák csapdáját, mert nem vesz tudomást arról, hogy minden kultúra számtalan megjelenési formát ölthet, és nem tekinthető konstans jelenségnek (Casinader, 2016, p. 259), hiszen a kultúra és a kulturális csoportok „esszencializálása” jellemzi (Kahn, 2008, p. 529). Ezzel szemben az interkulturalizmus a különböző kultúrájú egyének közötti interakciót hangsúlyozta: az egyének nem csupán tudják és megértik, hogyan és miért élik az életüket az adott módon az egyes kultúrákhoz tartozó személyek, de fel is ismerik az ebből fakadó egyenlőtlenségeket az egyének között, hogy orvosolni tudják azokat (Casinader, 2016, p. 259) – éppen azért, mert mindez kihat a kognitív és érzelmi területekre is (Perry és Southwell, 2011, p. 454).

Az európai értelmezés szerint inkább földrajzi meghatározottságról beszélhetünk. A multikulturalitás elsősorban Észak-Amerikában használatos és a nyugat-európai értelmezés szerint inkább a soknemzetiségű, soketnikumú társadalmat jelenti, míg Nyugat-Európában jellemzően interkulturális nevelésről beszélhetünk, melyben elsősorban a kultúrák egymásra hatása és a folyamatjelleg kap hangsúlyt (Czachesz, 2007, p. 4), bár Nagy-Britanniában és Finnországban a multikulturalizmus a szélesebb körben használt terminus (Holm és Zilliacus, 2009, p. 11).

A már említett Fehér Könyv (2008) az interkulturalitás új modelljének alkalmazását azért tartja szükségesnek, mert a multikulturalizmus sokak szemében kudarcot vallott a társadalmi berendezkedés többség-kisebbség sematikus koncepciójának érvényesítésével. Meer és Moodod (2016) álláspontja szerint az interkulturalizmus pozitív minőségei, mint a kommunikációra ösztönzés, a dinamikus identitások felismerése vagy az illiberalitással való szembehelyezkedés már mind jellemzője volt a multikulturalizmusnak is, ezért az új terminus használata inkább retorikai kérdés. Kymlicka (2016) ezt a gondolatot bontja tovább, amikor úgy fogalmaz, hogy a szerte Európában és a világban erősödő népszerűségű bevándorlás-ellenes, xenofób, roma-ellenes elégedetlenkedő irányzatok számára kézenfekvő bűnbaknak odavetett, kudarcot vallott multikulturalizmus helyére lép az új politikai mítosz, az interkulturalizmus. Ez az új narratíva új lendületet adhat a diverzitás iránti politikai elkötelezettségnek (Kymlicka, 2016, p.163).

Más elméletírók túl kívánnak lépni e két terminus alkalmazásán is a transzkulturalitás fogalmának bevezetésével. A transzkulturális nevelés szemléletmódja nem újkeletű, hiszen a kulturális univerzalizmus elméletére támaszkodik, melynek alapját Emanuel Kant kozmopolita nevelése jelenti, valamint a francia felvilágosodás egyetemes elvei az emberi méltóságról. Érdemei mellett a szemléletmód korlátait többek között éppen az egyetemesség homogenitása jelenti, mely nem vesz tudomást a mindenütt jelen lévő diverzitásról (Portera, 2008, p. 484). A transzkulturalizmus elméletírói ezzel szemben azzal érvelnek, hogy a globalizáció során a kultúra is elkerülhetetlenül globalizálódik, „deterritorializálódik” (Rizvi, 2011), hiszen az egyének különböző közösségekhez tartozhatnak anélkül, hogy földrajzilag azonos területen élnének. Ennek eredményeként jön létre a transzkulturális gondolkodásmód jelensége, mely megkívánja, hogy a kulturális nevelés jelenlegi – interkulturalitásra és multikulturalitásra – irányuló fókuszát átmenődjön egy transzkulturális koncepció alapuló irányzatra (Casinader, 2015). A transzkulturalizmus tudomásul veszi a kulturális különbségeket, de ahelyett, hogy problémának látná, inkább pozitív konnotációk alapjaként tekint rá. Az interkulturalizmus

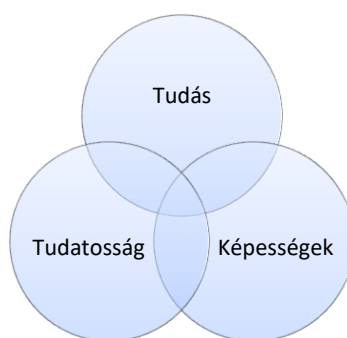
kifejezésben az „inter” előtag a „Másik” létezését és meghatározását feltételezi és követeli meg, míg a transzkulturális nevelés célja nem csupán a „Másik” elfogadása, hanem a „Másik” eltávolítása a mentális perspektívából, melynek következtében a kulturális különbségek továbbra is tudatosulnak ugyan, de természetes jelenségként kezelődnek, nem bármiféle viszály kiindulópontjaként (Casinader, 2016, p. 266).

### 2.4.3. A kultúra fogalma

A modern kultúrafelfogásban a kultúra fogalmát annyira sokrétű fogalomként értelmezik, hogy nem található általánosan elfogadott definíciója – 1953-ban Kroeber és Kluckhohn összesen 161 kultúradefiníciót mutatott be (Nguyen, 2003, p. 18). Az interkulturális pedagógia a kultúra sokjelentésű fogalmának értelmezését a kulturális antropológiából adaptálta, mely szerint leegyszerűsítve, „a kultúra a társadalom kollektív észlelés-, gondolkodás- és cselekvésmintáinak összességét jelöli” (Czachesz, 2007, p. 6). Korábban „a kultúrát »külsőnek«, »elve adottnak« tekintették, mely generációról generációra hagyományozódik a szocializáció és az enkulturáció útján, konkrét, stabil és objektív realitással rendelkezik” (Nguyen, 2003, p. 18), de az antropológia áthelyezte az emberek fejébe, így a kultúra „az ideák fogalmi struktúrája vagy rendszere lett” (Geertz, 1984, idézi Nguyen, 2003, p. 18). Napjainkban egymás mellett élnek a különböző felfogások, melyek a kultúrát külső vagy belső vagy egyszerre külső és belső jelenségként értelmezik, és a definíciók olyan széles skálán mozognak, egymásnak sokszor teljesen ellentmondóan, hogy egyetlen általánosat kiválasztani közülük lehetetlenség (Jahoda, 2012, p. 299). Jahoda kultúradefiníciókat elemző tanulmányában azt a végkövetkeztetést vonja le, a „kultúra nem egy *dolog*, hanem egy szociális konstruktum, mely homályosan utal egy rendkívül komplex jelenségrendszerre, így tehát definiálás nélkül vagyunk kénytelenek használni...” (2012, p. 300). Bár az egyének természetesen sosem gondolkodnak és viselkednek pontosan a kultúrájukról szóló leírásoknak megfelelően, és „a generációs, nemi és foglalkozásbeli különbségek is döntően térítik el az egyes egyéneket társadalmi kultúrájuk modelljétől” (Heidrich, 2001, p. 61), jelen kutatásban a fogalmat mégis elsősorban a csoportok vagy egyének eltérő származási országának nemzeti kultúrája értelmében használom a diverzitás feltárása céljából.

#### 2.4.4. A kulturális intelligencia

Ahhoz, hogy az egyén otthonosan mozogjon kulturálisan sokszínű közösségekben, rendelkeznie szükséges azzal a képességgel, amelyet úgy nevezünk, hogy kulturális intelligencia. Ha az intelligenciát a tanulásra való képességként definiáljuk (Schmidt és Hunter, 2000, p. 4), akkor a kulturális intelligencia a kultúra kontextusában megvalósuló tanulási képességet jelenti. Más szavakkal: a kulturális intelligencia „az egyén képessége arra, hogy hatékonyan működjön olyan szituációkban, amelyekre a kulturális diverzitás jellemző” (Ang és Van Dyne, 2008, p. 3). Ez az általános definíció már magában foglalja a szakirodalom által korábban külön kezelt területeket, mint például a szociális vagy az érzelmi intelligenciát. Legújabb értelmezésében tehát a kulturális intelligencia egy multidimenzióális fogalom, ami magában foglalja a metakognitív, kognitív, motivációs és viselkedési dimenziókat is (Ang és Van Dyne, 2008, p. 4), vagyis egyaránt magában foglal mentális és viselkedési képességeket. Összességében utal tehát az egyén gondolkodására, problémamegoldási útjaira és viselkedésére olyan helyzetekben, ahol a kulturális diverzitás a meghatározó, ugyanakkor magában foglalja a kulturális másságról és a helyzetről alkotott tudását is. Az egyénnek tudatában kell lennie annak, hogy a sokszínű közegben szüksége lehet arra, hogy megváltoztassa például beszédmódját, viselkedését, interakcióját az alapján, amilyen tudással a helyzetben jelen lévő más kultúrákról rendelkezik. Ezeknek a metakognitív és kognitív faktoroknak a működtetéséhez nélkülözhetetlen azonban a motivációs faktor, ami arra ösztönöz, hogy erőfeszítést tegyünk a hatékony kommunikáció érdekében, mely végül a viselkedési faktorban nyilvánul meg, mely a nonverbális tényezőket is magában foglalja. Más megfogalmazásban a kulturális intelligencia három komponensből tevődik össze, ahogy a 4. ábrán is látható, vagyis a tudás, a tudatosság és a képességek halmazának metszéspontjában található.



4. ábra: A kulturális intelligencia komponensei

(Thomas és Inkson, 2009, p.17)

A hatékony kommunikációhoz tehát szükséges, hogy tudással rendelkezünk a kulturális különbségekről, tudatosan figyelniük kell reflektív és kreatív módon azokra a jelekre, melyek a viselkedésünk megváltoztatását igénylik, és rendelkezniük kell a képességgel, hogy kompetensen működhessünk az adott helyzetnek megfelelően.

Az egyének közötti individuális különbségeket három nagy kategóriába sorolja a szakirodalom: (1) kognitív és intellektuális képességek, (2) személyiségvonások és (3) érdekek, ösztönző erők (conation) (Boyle és Saklofske, 2004). A kulturális intelligencia a képességek nagy csoportjába tartozik, és a viszonylag stabil személyiségjegyeitől eltérően képzéssel vagy tapasztalatok révén fejleszthető (Ang és Van Dyne, 2008, p. 8). Egyes személyiségjegyek azonban szoros kapcsolatban állnak a kulturális intelligenciával, mint például a nyitottság az új tapasztalatok felé, hiszen a kultúrák közötti interakció szokatlan helyzetekbe lépést is magában foglal. A tudományos kutatások többféle modellt állítottak fel, és ezekhez különféle skálákat alkalmaztak a kulturális intelligencia mérésére (például Cross-Cultural Adaptability Inventory: Kelley & Meyers, 1995; Global Awareness Profile Test: Corbitt, 1998; Intercultural Sensitivity Inventory: Bhawuk és Brislin, 1992; Sociocultural Adaptation Scale: Ward és Kennedy, 1999). Ang és Van Dyne Kulturális Intelligencia Skálája (2007), mely az intelligencia multidimenzionális jellegének megragadására tesz kísérletet eredeti verziójában 50 ítemet tartalmaz, de létezik egy kifejezetten önvizsgálatra szerkesztett, 9 ítemes rövidített változata is, ezt alkalmazza a jelen kutatás is.

#### **2.4.5. Az interkulturális nevelés kialakulásának története**

Az eltérő kulturális háttérből érkező gyermekek oktatásának problematikájára az egyes országokban eltérő válaszok születtek elsősorban a történeti és helyi kontextus függvényében, melyeket jól szemléltet néhány példa: az amerikai, a német és a latin-amerikai modell. A magyar folyamatokat önálló alfejezetben mutatom be.

Banks szerint az Amerikai Egyesült Államokban a multikulturális nevelés története első szakaszának az 1960-70-es éveket tartják (Banks, 1993), amikor az etnikai tanulmányokat (ethnic studies) bevezették Amerikában az oktatásba, még hozzá a felsőoktatásban önálló stúdiumként felvehető tárgyak, kurzusok formájában. Gyökereinek a huszadik század elején megindult etnikai mozgalmakat tartják, melyek – olyan tudósok vezetésével, mint George Washington Williams, Carter G. Woodson, és Charles H. Wesley – kiadványok, könyvek, periodikák formájában törekedtek az afroamerikai történelem megismertetésére, promotálására,

köztudatba való bevezetésére, valamint a sztereotípiák leépítésére. Ahogy a mozgalom egyre szélesebb körben terjedt, az 1980-as évektől beszélhetünk a második szakaszról, a multietnikus oktatásról (Torgyik, 2004), amikor a tanárok és oktatással foglalkozó szakemberek felismerték, hogy az etnikai tartalmak kurrikulumba emelése nem elegendő, oktatási reformokra van szükség a diákok nagyobb egyenlőségének biztosítására. A harmadik szakasz során ébredtek rá áldozati helyzetükre az etnikai csoportok mellett a társadalom és az iskolák más sebezhető csoportjai, például a nők vagy fogyatékkal élők, és követeltek maguknak hangot és lehetőséget a kurrikulumban, valamint az iskolák, egyetemek rendszerében. A negyedik szakasz az elmélet, a kutatás és a gyakorlat magasabb szintre juttatását jelenti. A szakaszok felvázolása mellett Banks fontosnak tartja megjegyezni, hogy a multikulturális nevelés mind a négy fázisa megtalálható jelenleg is, bár napjainkban a későbbi szakaszok a hangsúlyosabbak – ha nem is a gyakorlatban, de az elméletben mindenképpen (1993, p. 20).

Németországban két szakasz különül el élesen. Az első az 1980-as évek végéig tart, és az ún. *Ausländerpädagogik* megoldást kínálta, vagyis migráns-oktatást, mely a többségtől elkülönítve nyelvoktatással igyekezett megoldani a migráns gyerekek iskolai sikertelenségét (ehhez hasonló valósult meg Franciaországban is *pédagogie d'accueil* elnevezés alatt). Változás az 1980-as években következett be, és két főbb irányzatban jelentkezett: a konfliktusközpontú megközelítés, mely az anti-rasszista oktatással rokon, illetve a kölcsönös tanulást hangsúlyozó irányzat, ahol a célcsoport a teljes multikulturális közösség, és egymás tapasztalatainak, tudásának, értékeinek megismerését szorgalmazza (Luchtenberg, 1998, p. 55-56), ez utóbbit nevezik interkulturális pedagógiának.

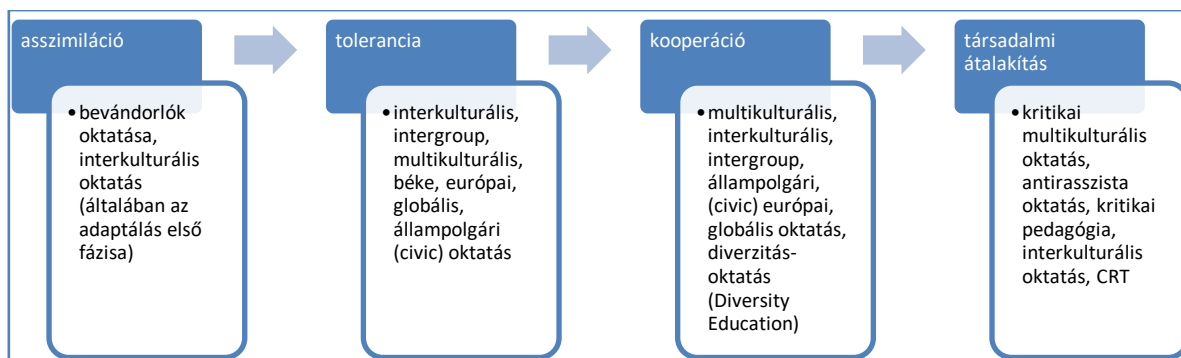
Latin-Amerikában az 1990-es években a „kompenzációs politika” és a „pozitív diszkrimináció retorikája” (Tubino, 2002) kezdett először érdemben foglalkozni az őslakos kisebbség oktatásának problematikájával, melyre alapvetően a kétnyelvű oktatás igyekezett megoldást találni, azonban interkulturális aspektusok hiányában mindössze a fennálló helyzet konzerválására volt alkalmas. Ahhoz, hogy a nevelés valóban egyenlő esélyeket biztosíthasson a különböző népcsoportok számára, az interkulturalitásnak mikro-szintű, vagyis a személyes kapcsolatok szintjén túli makro- vagyis rendszer-szintű megvalósulására is szükség van (Tubino, 2002, pp. 74-75).

A globalizálódás erősödése és a társadalmi változások folyamata egyre bővítette az interkulturális nevelés elméleti kereteit és kérdésköreit, és a tudomány interdiszciplinárisává válásával a célcsoportja is átalakult: a kisebbségek helyett már a teljes többség számára keresi

az oktatásban a hatékony válaszokat. Ehhez újabban a társadalmi és kulturális működést kutató tudományokra és elméletekre támaszkodik, így válik „a többséget és kisebbséget egyaránt erősen érintő egyszerre művelődési, szociális és oktatási kérdéssé” (Czachesz, 2007). Az osztálytermekből kilépve arra kérdez rá, hogy mennyire befogadó/elfogadó/inkluzív (1) a rendszer, (2) a szervezet – akár a közoktatáshoz, akár a privát szektorhoz tartozik –, valamint (3) a szakértők és egyéb ágensek csoportja (Godenzzi, 1997).

#### 2.4.6. Az interkulturális nevelés társadalmi célja és dimenziói

Az interkulturális nevelés társadalmi célját tekintve korántsem mondható egységesnek. Ahogy a történeti folyamatokba belepillantottunk, láthatóvá vált, milyen erősen meghatározza a közösség/társadalom és az oktatáspolitikai kisebbségi csoportokhoz viszonyulását például a lokáció, a történelmi múlt, a kor vagy akár az éppen aktuális körülmények. A kisebbségek és a befogadó közösség interakcióját tekintve a beolvasztási/integrálási szándék jellege alapján Banks (2001) négy megközelítést különített el, melyeket az 5. ábra kíván szemléltetni.



5. ábra: A Társadalmi célok graduális koncepciója a multikulturális nevelési irányzatokban

(Banks alapján Csereklye, 2012, p. 26)

Az 5. ábrán látható első megközelítés kizárólag a bevándorló csoportok oktatását célozza a többségi társadalom struktúrájának érintése nélkül. A migráció fejezetben bemutatott akkulturációs stratégiák olyan változata az *asszimiláció*, mely a kapcsolatba lépő társadalmi csoportok szempontjából ugyan pozitív kimenetelű, de a kulturális örökség és az identitás megőrzésével negatívan korrelál. Ezt a mechanizmust tükrözi az a szemlélet, mely a nyelvi akadályokban látja az esetleges konfliktusok okát, és megoldását a többségi nyelv oktatásával kívánja elérni. A társadalmi *toleranciára* törekvő irányzatok a már az interakcióban résztvevő



minden csoport attitűdjének formálását célozzák elsősorban azért, hogy a kisebbségi csoportokkal kapcsolatos tudást, információkat osztsanak meg a többségi csoporttal. Idetartoznak a béke-oktatás vagy állampolgári nevelés törekvései is. Ahogy Banks kulturális dimenzióinak bemutatásánál szó esik majd róla, a multikulturális tartalmak beemelése a kurrikulumba önmagában korlátozott eszköz valódi változások eléréséhez. A *kooperációt* célzó megközelítések már nem csupán ismereteket kívánnak nyújtani, hanem tényleges együttműködést, közös munkát, a kapcsolatok fejlesztését célozzák. Ezáltal a társadalom szerkezete kis mértékben módosul – a hatalmi struktúrák változása nélkül a csoportok tagjai tényleges kapcsolatba kerülnek egymással (Csereklye, 2012, p. 27). A *társadalmi átalakítás* törekvése makroszinten is változásokat szeretne; ezek a radikális irányzatok politikai és oktatáspolitikai elképzeléseket is tartalmaznak és mindenféle kirekesztés megszüntetését célozzák.

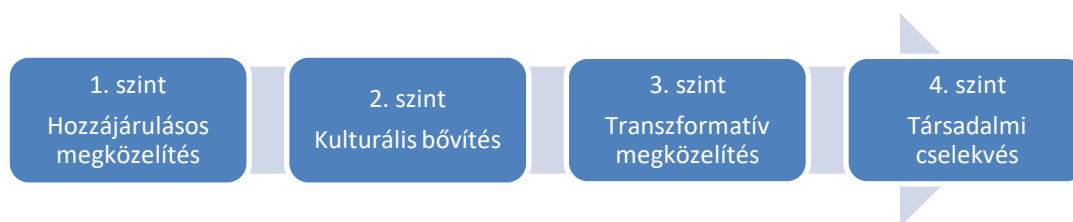
Schoorman és Bogotch (2010) a sokféleséggel foglalkozó nevelési irányzatok jelentősebb elméleteit áttekintve három fő megközelítés-típust különített el. A *kompenzáló törekvések* jellemzően toleranciára nevelnek és információkat közölnek más kultúrákról, a *multietnikus törekvések* már transzformatív megközelítéssel az elfogadást célozzák, míg a *kritikai törekvések* társadalmi rekonstrukciós feladatokat tűznek ki maguk előtt. Az elméletek közötti eltérések, valamint a különböző törekvések céljainak és korlátainak mélyebb megértéséhez szükséges részletesebben is áttekinteni a szerzők, elsősorban Banks és Nieto koncepcióját.

Az interkulturális paradigma inkább szemléletmód, stratégiai cél, erre utal az is, hogy többféle értelemben használatos. Jelentheti a különböző célcsoportokra irányuló oktatási programokat (például nyelvi kisebbségek, bevándorlók); nemzetközi oktatási programokba való bekapcsolódást; az egyes kisebb közösségek kapcsolódását nyelvnemzetükhöz vagy azt az általános szemléletmódot, tantervi elemet, mely része a nemzetközi kurrikulumoknak (Forray, 2003, p. 22). Ez utóbbi értelemben használja a fogalmat James E. Banks (1993), akinek a nevéhez a multikulturális oktatás öt dimenziójának meghatározása fűződik – ami a 6. ábrán látható.



6. ábra: Az interkulturális oktatás öt dimenziója Banks rendszerében  
(Banks (1993) alapján)

A banksi értelmezés szerint az első dimenziót a *tartalmi integráció* jelenti, amikor a pedagógus szaktárgya tanításának részeiként jelennek meg a különböző kultúrák. A tartalmi integrációnak négy szintje különíthető el (Banks, 1989, 2001) főként a multikulturális tartalom jellege, mennyisége és integrálási módja szerint, ahogyan a 7. ábrán látható.



7. ábra: Az interkulturális tartalom integrálásának szintjei  
(Banks, 1989, p.19)

Az első a *hozzájárulás (contributions)* szintje, amikor más kultúrák hőseit, ünnepeit emeli be a pedagógus vagy a tankönyv a mindennapokba, ami sokszor nem is lép túl a turista szemléleten. A második szintet a *kulturális bővítés (additive)* jellemzi, ahol nem csupán elszigetelt elemek, hanem más kultúrákkal kapcsolatos témák, fogalmak, tartalmak is bekerülnek a kurrikulumba, annak szerkezeti megváltoztatása nélkül. A következő szint már transzformatív (*transformation*) hatású, és a tanterv szerkezeti átalakítását jelenti, melynek következtében lehetővé válik, hogy a tanulók a diverz etnikai és kulturális csoportok szemszögéből nézzenek, értelmezzenek fogalmakat, eseményeket, témákat. A legmagasabb szintet a *döntéshozás és társadalmi cselekvés (social action)* szintje jelenti, ahol a tanulók elsajátítják a szemléletet, mellyel majd fontos társadalmi kérdésekben, ügyekben hozhatnak döntéseket, illetve cselekedhetnek majd azok megoldásáért.

Banks ötfokozatú rendszerében (6. ábra) a *tudáskonstrukció* a második dimenzió, amikor a pedagógus a más kultúrákhoz, etnikai csoportokhoz tartozó diákok megértési folyamatait, tanulását segíti. A harmadik dimenzióban a pedagógus az *előítéletek csökkentésére* törekszik, a negyedik dimenzióban pedig megvalósítja az *esélyegyenlőség pedagógiáját* azáltal, hogy megtalálja az egyes népcsoportokhoz, kultúrákhoz tartozó tanulók eredményes tanulásához szükséges stratégiákat. Az ötödik dimenzió az iskola szervezetét, kultúráját jelenti, ahol a multikulturális nézőpont megjelenik a vezetés, az adminisztratív személyzet és a pedagógusok viselkedésében, értékeiben, nézeteiben egyaránt (Banks, 1993, pp. 17-18.).

Az interkulturális nevelés tehát sokkal mélyebb és sokrétűbb folyamat, mint a pusztán toleranciára nevelés; Nieto (1994, 2003) négylépcsős rendszerében is csupán az első lépcsőfok a *tolerancia* szintje, ami a különbözőségnek csupán az elviselését jelenti. A következő szinten, mely az *elfogadás* szintje, a különbségeket nem tagadják és nem bagatellizálják el, „olvasztótégely” helyett „salátástálként” tekintenek a diverzitásra; megjelenik a tananyagban, workshopok, szemináriumok témájaként. A *tisztelet* szintjén ünneplik a sokszínűséget, és minthogy az iskolai élet egyik legalapvetőbb jellemzője, a kurrikulumot is ennek megfelelően alakítják ki. Efölött helyezkedik el a *megerősítés, szolidaritás és kritika* szintje, amikor a tanulók kulturális sokszínűségéből eredő konfliktusok felvállalása is a tanulási folyamat részévé válik. Minthogy a „kultúra nem egy rögzült, megváltoztathatatlan artefaktum, így kritika tárgyává is válhat” (Nieto, 1994, p. 5), ezáltal nem ragad benne valamiféle romantikus, egzotikus fázisban, de ez a kritika mások iránti szolidaritásra épül. A dinamikus szemlélet az egész intézményt áthatja, és minden aspektusában sokszínűséget eredményez, mely leginkább a „kéziszőttés” (*tapestry*) szimbólumával írható le, ahol a csomók és az elszakadt szálak jelzik a konfliktusokat és vitákat, melyeken a közösségnek túl kell jutnia. Ezt a megerősítő párbeszédet hangsúlyozza a Fehér könyv is, amikor azt írja, hogy a kultúrák közti „párbeszéd hiánya mindenkit megfoszt az új kulturális felfedezésektől, amely a globalizált világban a személyes és társadalmi fejlődéshez elengedhetetlen” (2008, p. 14).

Az UNESCO (2006) meghatározása szerint sem lehet csupán a hagyományos kurrikulumhoz valami hozzáadott plusz az interkulturális nevelés, hanem „a tanulási környezet egészét kell érintenie, valamint az oktatási folyamat más dimenzióit is, mint például az iskolai életet és a döntéshozatalt, a tanárképzést, a kurrikulumot, az oktatás nyelvét, a tanítási módszereket, a diákok interakcióit és az oktatási anyagokat” (UNESCO, 2006, p. 19).

Castagno (2009) a szakirodalomban fellelhető sokszínűséggel foglalkozó elméletek szintetizálására törekedve hatféle megközelítést elkülönítő elméleti keretet állított fel, mely az oktatás célját helyezi a középpontba – ennek azonosításával a pedagógus az adott kontextushoz leginkább illeszkedő gyakorlatot alkalmazhatja (8. ábra).



8. ábra: A multikulturális oktatás hat kategóriája Castagno rendszerében  
(Castagno (2009) alapján)

Az (1) *asszimilációs oktatás* olyan helyzetekben lehet cél, amikor a sokszínűség fenyegetésként jelenik meg a domináns csoport szemében, ezért a diákokat arra tanítják, hogy a jelen társadalmi rendszerben találják meg a helyüket. Castagno ebbe a kategóriába sorolja például Banks rendszeréből a „hozzájárulás” szintjét. Az (2) *oktatás az elfogadásért* (*educating for amalgamation*) a kultúrák közti hasonlóságokra fókuszál, ezzel próbálja csökkenteni az előítéleteket és javítani a kultúrák közti kapcsolatokat, ide tartozik Nieto „tolerancia” és „elfogadás” szintje. Az (3) *oktatás a pluralizmusért* az előző kategóriával ellentétben a különbségekre koncentrálnak, így igyekezik elérni a sokszínűség ünneplését elsősorban a többségi csoportok oktatására fókuszálva. Ide sorolható Banks „kulturális bővítés” szintje. A (4) *kultúrák közötti kompetenciák oktatása* azokat a kompetenciákat és tudást segít a diákoknak elsajátítani, ami a saját és az eltérő kultúrákban való működéshez szükséges. Az (5) *oktatás a kritikai tudatosságért* képessé teszi a diákokat arra, hogy megértsék és felismerjék a hatalom, a kiváltságosság és az elnyomás jelenségét az egyes csoportokon belül, valamint a csoportok között. Ide tartozik Banks „transzformatív” szintje. Az (6) *oktatás a társadalmi cselekvésért* kategóriájában a diákok nem csupán felismerik az egyenlőtlenségeket, de cselekszenek is azért,

hogy változást eszközöljenek a társadalmi egyenlőtlenségek megszüntetésére, akárcsak a Banks-féle „társadalmi cselekvés” szintjén.

Bár a sokszínűséggel foglalkozó nevelési irányzatok áttekintése nem kívánt a teljességre törekedni, a koncepciók felvillantása képet adott arról, milyen kategóriák mentén és milyen irányvonalakat követve gondolkodik a szakirodalom a diverz társadalomban felelősséggel élő egyén oktatásának lehetőségéről és annak gyakorlati megvalósulásáról.

#### **2.4.7. Interkulturális nevelés Magyarországon**

Magyarországon a rendszerváltás előtt nem volt jellemző a multikulturális nevelés kérdéseinek felmerülése sem; a kisebbséghez tartozó csoportok oktatását, nevelését jellemzően a többséggel együtt, problémáik, nehézségeik figyelembevétel nélkül vagy szeparáltan – kisegítő iskolákban – oldották meg. Magyarországon történetileg tizenhárom nemzeti, etnikai kisebbség van jelen<sup>14</sup>, ezek közül a horvát, német, román, szerb, szlovák, szlovén kisebbség számára működött stabil oktatási intézményrendszer, a többiek számára általában vasárnapi iskolákat működtettek (Torgyik és Karlovitz, 2006, p. 47). A történeti nemzetiségek esetében jellemzően a kéttannyelvű oktatás biztosította a hagyományőrzést, kultúráik egyéb elemei nem voltak jelen az oktatásban: „sem a többségi, sem a kisebbségi gyerekek nem kapnak iskolázásuk során elegendő információt a velük együtt élő különböző kultúrákról, így segítséget sem a többkultúrájú társadalomban való élethez” (Lesznyák és Czachesz, 1998, p. 7).

A rendszerváltás után került a figyelem előterébe a legnépesebb kisebbség, a cigányság iskolai lemaradásának problémája, és jelentek meg a romológiai kurzusok a tanárképzésben (Torgyik, 2004). A 2000-es évek elején Magyarországon is gyakran használt fogalomként a „etnikum” terminust hibásan a cigánysággal azonosították, és a pedagógiai diskurzus elsősorban a cigányság iskolázási kérdéseinek kontextusában alkalmazta (Forray, 2003, p. 19). A cigánysággal kapcsolatban leginkább az antirasszista nevelés fogalma kerül inkább elő a szakmai diskurzusokban, melynek valódi céljára Forray R. Katalin hívja fel a figyelmet: „nem az előítéletek elleni harcot kell zászlóra tűzni, hanem az előítéletes magatartás tilalmát!” (1999, p. 232).

---

<sup>14</sup> 1993-ban lépett hatályba a törvény a tizenhárom nemzeti és etnikai kisebbség elismeréséről, valamint egyéni és közösségi jogairól (1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól).

Bár Magyarország nem kifejezett célországa a migrációnak, az utóbbi évtizedekben a magyar oktatási rendszerben is megjelentek a migráns gyerekek oktatásával járó kérdések, nehézségek, dilemmák. Elsősorban a környező országokból letelepedési szándékkal érkező magyarok tartoznak ebbe a csoportba (például Romániából, Szlovákiából érkezők), illetve a délszláv háború következtében érkező volt jugoszláv migránsok, továbbá nagyobb számban van jelen a kínai populáció, és kevesebb vietnámi, iráni, nyugat-európai és észak-amerikai migráns (Feischmidt és Nyíri, 2006, p. 15). Az 5. táblázat a Magyarországon élő külföldi állampolgárok számát mutatja nemzetek szerinti bontásban a 2011-es statisztikai adatok alapján, a 6. táblázat pedig a közoktatásban megjelenő külföldi gyermekek számát éves bontásban.

5. táblázat: A Magyarországon élő migráns csoportok a korábbi tartózkodási ország szerinti bontásban (2011)

Ország (állampolgársági, születési, ahonnan visszatér Magyarországra)	Kettős állampolgár (magyar vagy más)	Külföldi állampolgár	Külföldön született	Magyar állampolgár, aki 1 évet vagy kevesebbet élt külföldön, mielőtt visszatért Magyarországra
Románia	39,270	38,574	176,550	4,478
Németország	6,412	16,987	22,605	51,911
Szlovákia	1,679	8,246	33,155	2,835
Ausztria	1,467	3,936	6,160	11,376
Egyesült Királyság	1,627	2,602	3,597	20,949
Franciaország	1,298	2,201	3,233	5,214
Hollandia	762	2,058	2,438	3,712
<b>EU 28</b>	<b>59,644</b>	<b>85,414</b>	<b>266,701</b>	<b>123,181</b>
Ukrajna	2,383	11,820	35,354	3,133
Szerbia	9,394	7,752	29,144	1,529
Európa (egyéb)	3,434	7,536	13,608	23,153
<b>Európa összesen</b>	<b>74,855</b>	<b>112,522</b>	<b>344,807</b>	<b>150,996</b>
Kína	952	8,852	8,767	603
Vietnám	783	2,358	2,668	181
Irán	146	1,523	1,713	232
Ázsia (egyéb)	2,240	9,571	12,358	8,944
<b>Ázsia összesen</b>	<b>4,121</b>	<b>22,304</b>	<b>25,506</b>	<b>9,960</b>
Amerikai Egyesült Államok	4,978	3,022	4,684	15,970
Kanada	2,149	484	1,198	4,433
Amerikai (egyéb)	741	1,237	2,416	1,621
<b>Amerika összesen</b>	<b>7,868</b>	<b>4,743</b>	<b>8,298</b>	<b>22,024</b>
Nigéria	128	1,105	1,101	507
Egyiptom	168	472	632	778
Afrika (egyéb)	679	1,366	2,256	3,920
<b>Afrika összesen</b>	<b>975</b>	<b>2,853</b>	<b>3,989</b>	<b>5,205</b>
<i>Egyéb és ismeretlen</i>	<i>1,087</i>	<i>775</i>	<i>636</i>	<i>2,019</i>
<b>Összesen</b>	<b>88,906</b>	<b>143,197</b>	<b>383,236</b>	<b>190,204</b>

(Kincses, 2016, p. 115)

6. táblázat: Külföldi állampolgárságú óvodások, tanulók száma összesen (fő)

Magyarországon

Tanév	Óvoda	Általános iskola	Szakiskola	Középiskola	Összesen
2001/2002	1048	3561	685	4640	9934
2002/2003	1554	5002	747	5459	12762
2003/2004	1538	4761	911	5365	12575
2004/2005	1608	4577	882	5353	12420
2005/2006	1683	4515	717	5152	12067
2006/2007	1584	4496	741	4921	11742
2007/2008	1603	4399	633	4281	10916
2008/2009	1629	4224	448	4075	10376
2009/2010	1516	4200	462	3667	9845
2010/2011	1701	4288	487	3659	10135
2011/2012	2366	5954	520	4190	13221
2012/2013	2696	6310	450	4381	13837
2013/2014	2851	6561	302	4266	13980
2014/2015	2979	6943	364	4366	14652
2015/2016	3078	7384	343	4346	15151
2016/2017	3057	7704	447	4448	15656

(Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2016/2017)

A táblázatból kiolvasható, hogy a külföldi állampolgárságú óvodások száma 2001 óta csaknem megháromszorozódott. Bár készülnek statisztikák a külföldi tanulók számáról, a számok pontosságát nagymértékben befolyásolja, hogy mit értenek az adatközlők a „külföldi” kifejezés alatt. A terminológiai zavart az okozza, hogy következetlenül használja a köznyelv és a szaknyelv is az ide vonatkozó kifejezéseket, illetve bizonytalan azzal kapcsolatban, hogy migránsként kezeljen-e magyarul beszélő külföldieket vagy például a kettős állampolgárokat. Kincses (2016) a migráció következő alcsoportjait különíti el a hazai kontextus tekintetében: külföldi állampolgár, kettős állampolgár (magyar és egyéb), külföldön született állampolgár, visszatérő magyar állampolgár (p. 109). A kettős állampolgárokat és a hazatérő magyarokat a legtöbb forrás automatikusan magyarnak tekinti annak ellenére, hogy jelentős kulturális váltást okozhat számukra az országhatár átlépése, és komoly pedagógiai feladatokat jelenthet beilleszkedésük a közoktatási rendszerek közötti váltás után, a *kulturális gyász* – a megszokott környezet és kapcsolatrendszer elvesztéséből fakadó pszichés folyamat – ideje alatt (Illés, Kováts, Medgyesi és Vámos, 2009, p. 18). Az interkulturális nevelés fontosságát jelzi az a 2011-es adat, miszerint a Magyarországon élő külföldiek 161 különböző nemzetiséghez tartoznak és 195 különböző országban születtek (Kincses, 2016, p. 113).

A kisebbségek oktatásához kapcsolódóan Boreczky (1999, 2000) tanulmányai vezetnek be a *kultúraazonos pedagógia* fogalmát a pedagógiai gondolkodásba, mely az alapvetően kulturális ismeretek bővítését célzó multikulturális nevelési programok korlátain túllépve olyan kulturálisan releváns oktatást jelent, ami nem eredményez kulturális diszkontinuitást a gyermek családi és közösségi életében (Boreczky, 2000). A kultúraazonos pedagógia alapvető fontossággal bír az óvoda és az alsófokú oktatás területén, hiszen itt találkozik először a gyermek az otthonitól eltérő bánásmóddal. A 2000-es évek fordulóján több szöveggyűjtemény igyekezett megismertetni a pedagógusokat, tanító- és tanárszakos hallgatókat a multikulturalizmus elméletével és gyakorlatával (Feischmidt, 1997, Czachesz, 1998, Torgyik és Karlovitz, 2006). Feischmidt és Nyíri (2006) kifejezetten a migráns gyermekek oktatásával kapcsolatos kérdésekről jelentetett meg kötetet interdiszciplináris megközelítéssel: a kötet fejezetei különböző nézőpontokból közelítenek a migráns gyerekek nevelésének és szocializációjának kérdéséhez, és a szerzők között szerepel antropológus, gyakorló pedagógus és szociológus egyaránt. A gyakorlat nem tartott lépést az elméletirókkal, a Eurydice elemzése (2004, 2009) alapján a kilencvenes években a külföldi tanulókat fogadó legtöbb iskola pedagógiai programjában nem szerepel a külföldi gyerekek fogadásával, oktatásával, integrációjával kapcsolatos pedagógiai koncepció. Magyarországon a migráns gyerekek iskolai integrációjára, szintfelmérésére és osztályba helyezésére nincs kidolgozott, egységes módszer, ahogy rendszerszinten testület sincsen ennek kidolgozására, sem elkülönített pénzkeret a megvalósításra (Eurydice, 2019). Ehhez hasonlóan a magyarországi iskolákban nincs egységes szabály vagy gyakorlat a nyelvoktatásra és felzárkóztatásra sem. Ha szükségesnek tartják, iskolánként dolgoznak ki nyelvi felzárkóztató programokat, az iskolavezetők számára azonban nem biztosít vagy nem támogat az oktatási rendszer képzést az integrációs folyamat elősegítéséhez (Eurydice, 2019).

Az 1996-ban kiadott Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjában csupán a nemzetiségek kultúrájának ápolása jelenik meg: „A nemzeti, etnikai kisebbséghez tartozók óvodai nevelése keretében biztosítani kell a kisebbségi önazonosság megőrzését, ápolását, erősítését, átörökítését” (ONOAP, 1996, p. 3).

A külföldi állampolgár gyermekek interkulturális neveléséről 2004-ben közleményt adott ki az Oktatási Minisztérium (*A külföldi állampolgár gyermekek, tanulók interkulturális pedagógiai rendszer szerinti óvodai nevelése és iskolai nevelése-oktatása irányelvének kiadásáról*), melyhez egy miniszteri útmutatás is kapcsolódott (*Útmutató az interkulturális pedagógiai program iskolai bevezetéséhez és alkalmazásához*). A minisztériumi közlemény és



program alapelveit tekintve értéknek tekinti a különbözőséget, az integráció eszközének a magyar nyelv oktatását és a magyar kultúra megismertetését tekinti, az adaptivitás elvének érvényesítéséhez pedig a hátrányos helyzet kompenzálását tűzi ki célul – tehát a feladat a migráns gyerekek beilleszkedése a magyar közösségbe (OM Közlemény, 2004, p. 2).

Az Útmutató hármas célt fogalmaz meg az interkulturális program kapcsán:

1. Az iskola a magyar és külföldi tanulókkal való korábbi tapasztalatainak rendszerezésére építve a helyi sajátosságoknak megfelelően készüljön fel a nevelő-oktató munkára szükség esetén belső és külső segítséget is igénybe véve.
2. A magyar és migráns tanulók közös nevelés-oktatása terén eddig felhalmozódott ismeretek erősödjenek meg az iskolában és váljanak hasznosíthatókká más intézmények számára.
3. A magyar közoktatás az európai uniós ajánlásoknak megfelelően és a magyar hagyományokra támaszkodva készüljön fel a migráns tanulók számának növekedéséből fakadó közoktatási és iskolai feladatokra (OM Útmutató, 2005, p. 11).

Az óvodákra vonatkoztatva külön bekezdés írja elő a „nem magyar ajkú” gyermek magyar nyelven történő játékos nevelését, és nem tesz említést a saját nyelv használatának lehetőségéről<sup>15</sup> (OM Útmutató, 2005, p. 13).

A disszertáció megírása idején hatályos Nemzeti Alaptantervben (2012) az „interkulturális” kifejezésre hat előfordulás található, melyből öt az idegen nyelvek tanulásának kontextusában szerepel. A dokumentum fontosnak tartja a pozitív attitűd kifejlesztését<sup>16</sup>, hogy a gyermek nyitottá váljon a nyelvtanulás és más kultúrák megismerése iránt, felismerje a kultúrák közti

---

<sup>15</sup> „A külföldi állampolgár, nem magyar ajkú gyermek nevelése az óvodában egyéni fejlesztési terv alapján folyik, közösen a magyar állampolgárságú és anyanyelvű gyermekekkel. A szociális, nyelvi és kommunikációs kompetenciák fejlesztése az életkori sajátosságok figyelembevételével, az óvodai nevelési tervvel szemben támasztott követelményeknek megfelelően, játékos módszerekkel, változatos tevékenység- és munkaformákon keresztül valósul meg. Az óvodai nevelés magyar nyelvű. Amennyiben a migráns gyermekek olyan intézményekbe nyertek felvételt, ahol a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló 32/1997. (XI.5.) MKM rendelet alapján szervezik meg az óvodai munkát, ott e gyermekek számára egyéni magyar célnyelvi fejlesztő foglalkozásokat kell kidolgozni” (OM, Útmutató, 2005, p. 13).

<sup>16</sup> „A kommunikatív nyelvi kompetencia lexikális, funkcionális, grammatikai és szövegalkotási ismereteket, valamint szocio- és interkulturális készségeket feltételez. Az élethosszig tartó tanulóhoz a nyelvhasználónak el kell sajátítania az önálló tanulás stratégiáit és az ehhez szükséges eszközök használatát. A pozitív attitűd magában foglalja a kulturális sokféleség tiszteletben tartását és a nyelvek, kultúrák közötti kommunikáció iránti érdeklődést és kíváncsiságot” (NAT, 2012, p. 10653).

hasonlóságot és különbségeket<sup>17</sup>, és elsajátítsa a kapcsolatteremtéshez szükséges stratégiákat<sup>18</sup>. A hatodik előfordulás az állampolgári kompetencia fejlesztésével kapcsolatban jelenik meg, mert az ehhez szükséges pozitív attitűdnek része kell, hogy legyen az interkulturális kommunikáció iránti érdeklődés (!), illetve a személyes előítéletek leküzdése<sup>19</sup>. Egyetlen helyen történik említés a „tantárgyközi integráció lehetőségének elősegítéséről” is (NAT, 2012, p. 10681) összhangban a NAT célkitűzéseivel, de leginkább arra vonatkozóan, hogy az idegennyelv-tanulás egyéb ismeretekkel is gazdagíthatja a tanulókat, mely más tantárgyak esetében is hasznosítható lehet<sup>20</sup>.

A jelenleg hatályos Alapprogram nem tesz említést interkulturális nevelésről. A 'multikulturális nevelés' kifejezés egyetlen helyen fordul elő a dokumentumban a nemzetiségek kapcsán – miszerint segítséget jelenthet a nemzetiségek integrációjában<sup>21</sup>. Ugyanitt, az óvodakép meghatározásánál említik egy mondattal a migráns gyermekek társadalmi integrálásának elősegítését is<sup>22</sup>. A migráns gyermekekről még egy helyen szó esik, még hozzá a személyi feltételek leírásánál, mely szerint az óvodai dolgozóknak feladata megismertetni a gyermekekkel egymás kultúráját<sup>23</sup>. Az Alapprogramban három alkalommal jelenik meg a 'kultúra' kifejezés, ebből egyik esetben a csoportban esetlegesen előforduló migráns gyermekek kultúrájával való ismerkedés kapcsán. Egy másik említés a szűkebb és tágabb

---

<sup>17</sup> „A célnyelvi műveltség és az interkulturális kompetencia fejlesztése: a tanulók legyenek képesek a saját és más kultúrák különbségeinek, illetve hasonlóságainak értelmezésére, váljanak nyitottabbá és érzékenyebbé más kultúrák irányába. Fontos a pozitív attitűd és motiváció kialakítása a nyelvtanulás, valamint általában más nyelvek és kultúrák megismerése iránt” (NAT, 2012, p. 10680).

<sup>18</sup> „Ismerje és alkalmazza a más kultúrák képviselőivel való kapcsolatteremtéshez szükséges stratégiákat” (NAT, 2012, p.10681).

<sup>19</sup> „Az attitűdök vonatkozásában az együttműködés, a magabiztosság és az integritás a legfontosabb. Nélkülözhetetlen még a társadalmi-gazdasági fejlődés, az interkulturális kommunikáció iránti érdeklődés. Az attitűd fontos része a személyes előítéletek leküzdése és a törekvés a kompromisszumra. Ide tartozik még a stressz és a frusztráció megfelelő kezelése, valamint a változások iránti fogékonyság” (NAT, 2012, p. 10656).

<sup>20</sup> „Az élő idegen nyelvek tanítását és tanulását meghatározó alapelvekkel és a Nat célkitűzéseivel összhangban kívánatos a tantárgyközi integráció lehetőségének elősegítése. Az idegennyelv-tanulás többek között olyan nyelvi, kulturális, szociokulturális, történelmi és interkulturális ismeretekkel gazdagíthatja a tanulókat, amelyeket más tantárgyak esetében is hasznosíthatnak. Ugyanakkor törekedni kell arra, hogy más műveltségterületek ismereteivel az idegen nyelvi órák során is találkozzanak a diákok” (NAT, 2012, p. 10681).

<sup>21</sup> „A nemzetiséghez tartozó gyermekek óvodai nevelésében biztosítani kell az önazonosság megőrzését, ápolását, erősítését, átörökítését, nyelvi nevelését, és a multikulturális nevelésen alapuló integráció lehetőségét” (ONOAP, 2012).

<sup>22</sup> „A hazájukat elhagyni kényszerülő családok (a továbbiakban: migráns) gyermekeinek óvodai nevelésében biztosítani kell az önazonosság megőrzését, ápolását, erősítését, társadalmi integrálását” (ONOAP, 2012).

<sup>23</sup> „A migráns gyermekeket is nevelő óvodában dolgozóknak feladatuk lehetőséget teremteni ahhoz, hogy a gyermekek megismerhessék egymás kultúráját, anyanyelvét” (ONOAP, 2012).

környezet megismerését célozza a keresztény kultúra megismertetésével<sup>24</sup>, a harmadik pedig a „nemzeti, családi és tárgyi kultúra”<sup>25</sup> szeretetére nevel.

A tanárok (és a közoktatási rendszer) interkulturális nézeteinek, attitűdjének és gyakorlatának vizsgálatára irányuló kutatások (többek között Karlovitz és Torgyik, 2006; Gordon-Győri, 2014) meglehetősen lassú nyitásról tanúskodnak. Boreczky és Lukács (1998) a felsőoktatásban bevezetett, cigány fiataloknak szervezett nulladik évfolyam megszűnésének okait kutatva az alábbiakat gyűjtötte össze: „a politikailag is megfogalmazható ellenérdekeltségtől a rejtett, demokratikus frazeológiába bújt ellenérzésen és az intézményi bürokrácia merevségén át a multikulturalizmus szemléletének hiányáig terjed” (Boreczky és Lukács, 1998, p. 94). Míg Karlovitz és Torgyik 2006-os kutatási eredményei alapján úgy tűnik, hogy a pedagógusok a multikulturális nevelés alatt Magyarországon a roma gyerekek integrációját értik, és attitűdjüket a rejtett előítéletek jelenléte jellemzi (p. 208), a 2014-ben publikált nézetvizsgálatokban a megkérdezett pedagógusok már egyértelműen a bevándorló, migráns és külföldi tanulók kontextusában értelmezik a multikulturális nevelés lehetséges megjelenését (Németh, Cs. Czachesz és Gordon Győri, 2014, p. 9). A különböző kisebbségi csoportok felé eltérő szemléletmóddal közelítenek: „A multikulturális nevelés és a bevándorló tanulók kapcsán megfogalmazott tanári vélemény, miszerint a »mátság – érték«, a roma tanulók vonatkozásában csak elvétve jelenik meg (Németh et al. 2014, p. 11). Cserekllye (2012) tanárok multikulturális attitűdjét független változókkal összefüggésben vizsgálta, és magasabb értékeket kapott Budapesten, mint a vidéki városokban; illetve a vezetői funkció és a külföldi tanulókkal szerzett tanítási tapasztalat mutatott szintén magasabb értékeket. Integrációs projektek záró beszámolóit elemezve Lakatos és Pataki (2017) azt találta, hogy rendkívül színes módszertani eszközökkel dolgoztak a megvalósítók, de az elemek a projektidő lejártá után elsősorban az anyagi keretek korlátozottsága miatt nem voltak fenntarthatók (Lakatos és Pataki, 2017, p. 360). Illetve a kutatás alapján arra a megállapításra jutottak, hogy a minisztériumi

---

<sup>24</sup> „Az óvoda a gyermek nyitottságára épít, és ahhoz segíti a gyermeket, hogy megismerje szűkebb és tágabb környezetét, amely a nemzeti identitástudat, a keresztény kulturális értékek, a hazaszeretet, a szülőföldhöz és családhoz való kötődés alapja, hogy rá tudjon csodálkozni a természetben, az emberi környezetben megmutatkozó jóra és szépre, mindazok megbecsülésére” (ONOAP, 2012).

<sup>25</sup> „A gyermek, miközben felfedezi környezetét, olyan tapasztalatok birtokába jut, amelyek a környezetben való életkorának megfelelő biztos eligazodáshoz, tájékozódáshoz szükségesek. Megismeri a szülőföld, az ott élő emberek, a hazai táj, a helyi hagyományok és néphagyományok, szokások, a közösséghez való tartozás élményét, a nemzeti, családi és a tárgyi kultúra értékeit, megtanulja ezek szeretetét, védelmét” (ONOAP, 2012).

Útmutatóban (2005) megfogalmazott hálózatosodási célt<sup>26</sup> sem látták megvalósulni (Lakatos és Pataki, 2017, p. 361).

A migráns tanulókkal kapcsolatos szemléletmód és eljárásrend gyakorlatát vizsgálva Paveszka és Nyíri (2006) központi szabályozás hiányában mindössze egyéni megoldásokat talált, melyek két csoportba sorolhatók: a távolságtartó és az asszimilációt bátorító törekvést. A kutatás alapján „a gyerekek homogenizálását és magyarrá válását egyfajta eredménynek, sikernek tartja a legtöbb oktatási intézmény” (p. 170). A kínai migráns családok szociális kapcsolatait és integrációját vizsgáló 2009-es kutatás (Nguyen, Fülöp, Goodwin, Göbel, Martín Rojo, Grad és Berkics) is hasonló megállapításokra jut, a megkérdezettek 70%-a nem tudta megmondani, hogy van-e segítő stáb (fordító, kulturális mediátor stb.) a gyerek iskolájában, és 40% jelezte, hogy soha nem kap segítséget iskolai társaitól a gyermek (p. 148). Ez utóbbi nemzetközi kutatás a vizsgálatban szereplő többi országhoz képest (Németország, Spanyolország, Nagy-Britannia) a magyarországi kínai családoknál lényegesebb alacsonyabb nyelvtanulási motivációt és kapcsolatkeresési hajlandóságot mutatott a helyi lakosokkal, viszont ezzel párhuzamosan ők voltak a legaktívabbak a Kínával és más országokban élő kínaiakkal tartott kommunikációt tekintve (p. 152). Magyarországon még a Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Iskolába járó, új bevándorló kínai diákok is alacsonyabb kapcsolatteremtési hajlandóságot mutatnak a huzamosabb ideje Magyarországon élő kínai diákokhoz képest (Borsfay és Nguyen, 2018).

Ezekkel az eredményekkel egybecseng a pápai nemzetközi légibázisra érkező transzmigráns családok gyermekeinek iskoláztatási nehézségeit bemutató kutatás (Kovács et al, 2017) is. Az önkormányzat által az egyik helyi általános iskola e célra létesített kéttannyelvű programjába beíratott gyermekeket néhány év után átírták a külföldi szülők kérésére megnyitott nemzetközi iskolába, mely döntés egyszerre tanúskodott a valódi interkulturális nevelési és oktatási program hiányosságairól, illetve a transznacionális életvitel fenntartásának szándékáról és az integrációs törekvések korlátozottságáról. Kitzinger (2015) ugyanezen kontextus, a pápai nemzetközi közösséghez tartozó gyermekek óvodáztatási helyzetét elemezve azt találta, hogy az egynyelvű óvodából soknyelvű/multikulturális intézménnyé átalakított

---

<sup>26</sup> „A már nagyobb tapasztalattal rendelkező iskolák, vagy a feladatot újként vállalók – megfelelően bevezetett, kipróbált programmal – bázisai lehetnek egy nagyobb hálózat kialakulásának, a jó gyakorlatok terjesztésének. (OM Útmutató, 2005, p. 23.)

„Az interkulturális program ösztönzi az egyéni továbbképzéseket, az iskolán belüli, illetve iskolák közötti, az iskolák és a civil szervezetek, az iskola és a család közötti együttműködést, hogy majd kialakuljon hazánkban egy hatékony, egymással kooperálni képes autonóm és nyílt interkulturális intézményi hálózat, nemzetközi nevelési-oktatási bázisok a magyar és a nem magyar állampolgárságú, különböző anyanyelvű, kultúrájú, különböző óvodákban és iskolákban szocializálódott tanulók közös nevelésére, oktatására” (OM Közlemény, 2004, p. 2).

óvoda a vezetők és a pedagógusok elkötelezett munkájának ellenére komoly nyelvi, kulturális és pedagógiai kihívásokkal kénytelen szembenézni a mindennapi munka során, és azok a gyerekek állnak a legtöbb kihívás előtt, akiknek nem angol vagy magyar az anyanyelve. Ugyanakkor a 2008-ban bevezetett „Pápa modellnek” nevezett programot rugalmassága és innovatív jellege folytán előnyei és hátrányai figyelembevételével mellett jó gyakorlatként megosztásra és implementálására javasolja (Kitzinger, 2015, p. 202).

#### 2.4.8. Kultúrák kölcsönhatása – multikulturális csoportfolyamatok

A kultúrák közötti interakciók lefolyása az eltérő értékdimenziók találkozásakor bekövetkező folyamatok függvénye. A kulturális összehasonlítás alapjaként a szervezeti kultúra fejezetben bemutatott Hofstede-féle (1980) fogalmakat használja széles körben a szakirodalom, és a Bakacsi-féle összesített tizenegy kategóriát. A multikulturális csoportfolyamatok értelmezéséhez Maznevski és Peterson (1997) kultúradimenziói is segíthetnek közelebb jutni, annak vizsgálata, hogy hogyan viszonyulnak az emberek a természethez, illetve az időhöz, miként gondolkodnak az emberi természetről, az emberi kapcsolatokról, illetve a tevékenységek céljáról (lásd 7. táblázat).

7. táblázat: Kulturális dimenziók Maznevski és Peterson (1997) értelmezésében

Kulturális dimenzió	Tartalma
<b>A természethez fűződő viszony</b>	Kézben tartani kívánja a természetet, leigázni kívánja vagy harmóniában szeretne élni vele?
<b>Időhöz való viszony</b>	Múlt-központú és hagyománytisztelő; a jelen követelményeire koncentrálnak vagy jövő-orientáltak és hosszú távra terveznek?
<b>Az emberek természete</b>	Milyen látja az embereket: alapvetően rossznak, jónak vagy semlegesnek? (Meghatározza az ellenőrzöttség mértékét.)
<b>Az emberi kapcsolatok</b>	Inkább kollektivisták; inkább individualisták vagy inkább hierarchikus szemléletűek? (Ez Hofstede hatalmi távolság dimenziójának megfelelője.)
<b>A tevékenység módja</b>	Tevékenység és célorientáltak vagy létezés- és érzés-központúak, esetleg gondolkodó-megfontoltak és erősen racionálisak?

(Heidrich, 2001, pp. 125-129. alapján)

Egy csoport normarendszerének formálódása több tényező függvényében alakul ki, a környezeti tényezők és a csoport céljai, jellemzői egyaránt meghatározó hatást gyakorolnak rá, éppúgy, mint a csoporttagok jellemzői, (Costley és Todd, 1987), vagyis a kulturális örökségük által befolyásolt személyiségjegyeik, értékrendszerük, nézeteik is formálják a

csoportfolyamatokat. A kulturálisan sokszínű csoportok hatékonysága nagyobb lehet, mint a homogén csoportoké, ha kiaknázzák a kulturális szinergiát (Heidrich, 2001, p. 129): a különbségekre és azonosságra építő kulturálisan diverz szervezetekben az eredmény több lehet, mint az egyes résztvevők hozzájárulása. Az elmélet alapvetése abban a feltételezésben rejlik, hogy minden viselkedés racionálisnak tűnik a cselekvő személy nézőpontjából, csupán a kulturális torzítás következtében értjük félre a másik kultúra cselekvési sémáinak logikáját (Adler, 1980, p. 179). A kulturális szinergia megvalósulásának feltétele tehát a különféle paradigmák létezésének és létjogosultságának elfogadásában rejlik.

A kulturálisan sokszínű csoportok esetében nem csupán az eredményesség lehet nagyobb a homogén csoportokéhoz képest, de a csoportfolyamatokban bekövetkező veszteségek lehetősége is, melyek elsősorban a következő okokra vezethetők vissza:

- hozzáállásbeli problémák: bizalmatlanság és ellenszenv (sokszor cross-kulturális félreértésen alapul, esetleg sztereotípián);
- észlelésbeli problémák: sztereotipizálás (a magasabb státuszú kultúrához tartozó egyének hajlamosabbak hasonló háttérűekkel kommunikálni – a többiek rovására);
- kommunikációs problémák: pontatlanság, félreértés, kis hatékonyság (lassabb kommunikáció; a nyelvtudása alapján ítélik meg a másikat stb.);
- stressz (a kommunikációs problémák és a bizalomhiány miatt magasabb stressz-szint – veszekedés, apátia, makacsság, kioktatás vagy túlzott barátságosság látszata);
- csökkenő hatékonyság (több idő fordítódik a kohézió megteremtésére). (Heidrich, 2001, pp. 133-134).

Abban az esetben valósul meg tehát kulturális szinergia, ha a szervezetnek sikerül az előnyére fordítania a kulturális különbségeket. Azok a szervezetek, amelyek kulturális szinergiára törekszenek, felismerik a kultúrák közötti hasonlóságokat és különbségeket, és tudatosan felhasználják őket a szervezet fejlesztéséhez, a szervezeti problémák megoldására (Dudás, 2003).

#### **2.4.9. Rövid összegzés**

Az interkulturális nevelés fogalma és jelensége fél évszázada áll a pedagógiai feladatok homlokterében a globalizáció következtében egyre heterogénebb társadalmakban. A folyamatos változással lépést tartva a kultúra fogalmi értelmezése is módosul,

deterritorializálódik, és már nem statikus fogalomként, hanem komplex jelenségrendszerként értelmezik a szakírók. Az eltérő kultúrákkal szemben tanúsított tolerancia és elfogadás szintjein túllépve a transzkulturalizmus fogalmának bevezetése a kulturális különbségeket természetes jelenségként kezeli, a szembenállás vagy problémaalapú nézőpont kiiktatásával. A nevelési/oktatási intézmények heterogén csoportjaikban az interkulturális intelligencia készségének hatékony fejlesztésével biztosíthatják az eredményességet mind a pedagógusok, mind a gyerekek tekintetében. A kulturális intelligencia mindhárom komponensének fejlesztésére lenne szükség ahhoz, hogy a pedagógusok elkötelezett tudatossággal viselkedjenek az interkulturális interakciókat magukban foglaló szituációkban, hiszen multikulturális közösségekben és pedagógiai helyzetekben ez az interakció sikerességének záloga. A szervezeti kultúrának egyik legfontosabb alkotóelemét jelentő értékek vagy nézetek, melyek tudatosan és tudattalanul irányítják a pedagógiai munkát, multikulturális szervezetekben meghatározó befolyással is lehetnek a csoportfolyamatok alakulására akár zavaró tényezők, akár szinergia formájában. A reflektív gondolkodás és a kulturális intelligencia fejlesztése alapfeltétele a „kéziszóttas” szint megvalósulásának, mely megerősítő párbeszéd, viták és közös gondolkodás révén alakul ki. Az adott kontextushoz, szituációhoz leginkább illeszkedő interkulturális nevelési gyakorlat megválasztása és alkalmazása jelentheti a kulcsot a diverz közösségek eredményes munkájához.

## 3.A kutatás módszertana

### 3.1. A kutatás fókusza és társadalmi hasznossága

A nemzetközi óvodákban dolgozó pedagógusok multikulturális közössége ezekben a nemzetköziségük folytán különleges, Magyarországon mintegy szigetekként létező iskolai/óvodai intézményekben sajátos szervezeti kultúrát hoz létre.

Természetesen minden szervezeti kultúra egyedi, hiszen alkotóelemeik (Heidrich, 2001) eltérőek. Mégis, ezek a Magyarországon működő, de a külföldi, főként a brit és az amerikai oktatási rendszer elemeit is alkalmazó, ennek következtében rendkívül különböző szervezeti és kulturális jellemzőket ötvöző szervezeti kultúrák sok hasonlóságot mutatnak egymással, amelyek azonban a magyar óvodáktól némileg eltérnek. Így tehát, megfelelően kiválasztott indikátorokkal fontos információkat kaphatunk a multikulturális óvodai szervezeti kultúrák működéséről, ami jelentős hozzájárulás lehet a pedagógusok szakmai eredményességének növelését célzó erőfeszítésekhez, ezáltal pedig a tanulói eredményesség növeléséhez is.

Az erősödő globalizáció következtében nem csupán a nemzetközi intézményekben jelent kihívást a kulturális eltérésekből fakadó nehézségek megjelenése. Úgy vélem, ahhoz, hogy a pedagógusképzés minél hatékonyabban tudja segíteni a hallgatók interkulturális kompetenciáinak fejlesztését, nélkülözhetetlen, hogy minél több tudással rendelkezünk a multikulturális pedagógiai kultúrák jellemzőiről. Kutatásom eredményei segítséget nyújthatnak hatékonyabb oktatási-nevelési szervezetek kialakításához, és harmonikusabb multikulturális óvodai/iskolai közösségek létrehozásához. Fontos adalékokat nyújthatnak a pedagóguskutatáshoz és a szervezetkutatáshoz egyaránt.

Az óvodai szervezetkutatás sajnálatos módon nem tart lépést az iskolai szervezetkutatásokkal sem külföldön, sem Magyarországon. Ebben a kutatási résben kíván ez a vizsgálat új kutatási eredményeket feltárni, és ehhez kapcsolódik a multikulturális óvodai pedagógusközösség működési sajátosságainak feltárása, mely ismételten nem csupán Magyarországon, hanem külföldön is meglehetősen feltáratlan terület.

### 3.2. A kutatási kérdések



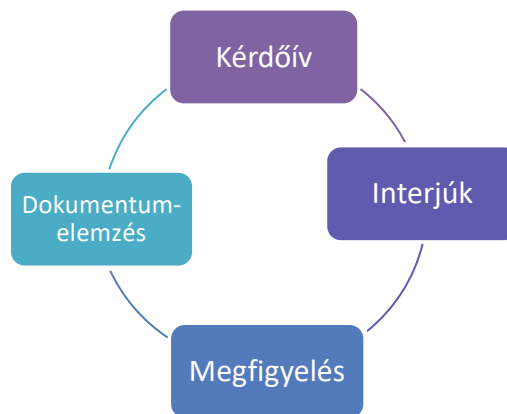
1. Milyen szervezeti kultúra jellemzi ezeket a magukat angol nyelvű óvodának nevező intézményeket Gruenert és Valentine (2006) tipológiája szerint?
2. Milyen pedagógiai célkitűzések mentén működnek a vizsgált intézmények?
  - 2.a Melyek a pedagógiai program legfontosabb jellemzői?
  - 2.b Mennyire koherens az óvoda pedagógiai hitvallása a pedagógusok által vallott értékekkel?
3. Milyen szervezeti struktúra és működési jellemzők figyelhetők meg a vizsgált intézményekben?
  - 3.a Milyen a szervezeti felépítésük?
  - 3.b Milyen kommunikációs csatornákat használnak?
  - 3.c Mi jellemzi az óvoda-szülő partneri viszonyt?
  - 3.d Hogyan működik a döntéshozatal?
4. Mennyire együttműködő a pedagógusközösség?
5. Melyek a vezetői stratégia jellemzői?
6. Beszámolnak-e szakmai fejlődésről a pedagógusok az intézményben végzett munka eredményeként?
7. Hogyan jelenik meg az interkulturalitás a szervezeti kultúra két fontos összetevőjében: a nézetekben és az értékekben? Milyen előnyök és milyen nehézségek mutatkoznak a multikulturális csoportfolyamatokban az óvodai kontextusban?
8. Milyen kulturális intelligenciával rendelkeznek azok a pedagógusok, akik ezekben a multikulturális intézményekben dolgoznak?

### 3.3. A kutatás folyamata

A kutatás a saját kontextusában kíván megismerni és feltárni olyan jelenségeket, melyek korábban nem kerültek a tudományos vizsgálódás homlokterébe, nevezetesen a Magyarországon tevékenykedő angol kommunikációs nyelvű óvodák belső működését elsősorban a szervezeti felépítésre és az interkulturális sajátosságokra fókuszálva. Induktív kutatási stratégiával dolgozik tehát, a „pedagógiai valóságból, az empiriából kiindulva, az ott gyűjtött adatokat elemezve” (Falus, 2000b, p. 20). A témaválasztás következtében, valamint a tudományos vizsgálódás követelményeinek megfelelően a tárgy minél alaposabb megismerése és a trianguláció megvalósulása érdekében kvalitatív megközelítéssel a kevert kutatási

módszerek alkalmazása mellett döntöttem. Ez a kombinált módszertani vizsgálat (Mixed Methods), ami egyaránt alkalmaz kvalitatív és kvantitatív adatgyűjtést és elemzési technikákat, elősegíti a kutatási kérdésekre adható minél pontosabb válaszok megfogalmazását (Sántha, 2015, p. 51). A kevert módszer előnyét jelenti, hogy komplex jelenségek többszintű vizsgálatát teszi lehetővé, és kontextusba tudja helyezni a kvantitatív adatokat (Dörnyei, 2007).

Esettanulmányt készítettem többesetes holisztikus tervvel. Kutatásomat a téma mélyreható vizsgálata és a trianguláció (adat- és módszertrianguláció) megvalósulása érdekében kvantitatív és kvalitatív kutatási módszerek kombinatív alkalmazásával végeztem (Babbie, 1996, Falus, 2000, Golnhofer, 2001, Szokolszky, 2004). A kutatás során alkalmazott kutatási módszerek egymásra épültek és egymást kiegészítették, ahogy a 9. ábra is szemlélteti, de a vizsgálat elsősorban kvalitatív orientációt követett.



9. ábra: A kutatási módszerek

Bár a kvalitatív szemléletű kutatások fontosabb jellemzői megjelennek a kutatásban, mint a nyitottság, a kommunikáció központi szerepe, a folyamatjelleg, a reflektivitás és a feltáró és elemző módszerek egysége (Szabolcs, 2001, pp. 46-47), a kérdőív kvantitatív adatai másképpen meg nem szerezhető adatokkal gazdagítják a vizsgálatot. A módszerek dominanciáját tekintve nem beszélhetünk *tiszta kombinált* módszertanról (Sántha, 2015, p. 55) – a kvalitatív szemlélet és módszerek erősebb hangsúlyának következtében a *kvalitatív kombinált* módszertant (Johnson, Onwuegbuzie és Turner, 2007) alkalmaztam a vizsgálat során. A kutatási módszerek sorrendjének kialakítása a következőképpen történt: a szakirodalom-feltárássra építkezve állt össze a kérdőív itemsora, mely egy nyolctagú külföldi és magyar óvodapedagógusokból álló csoport próbakitöltésének tapasztalatai alapján véglegesült. A minta a dokumentumelemzés (honlapelemzés) adatai alapján személyes kapcsolatfelvétel segítségével alakult ki. A kérdőíves

adatgyűjtés adatelemzése után került sor a félig strukturált interjúk kérdéssorának összeállítására, majd az interjúk felvételére, ennek során nyílt lehetőség az intézményekben a természetes megfigyelésre is (9. ábra).

Ez a kutatási terv lehetővé tette, hogy:

- az adatgyűjtési módszerek kombinálása révén megvalósuló triangulációval fokozzam a kutatás megbízhatóságát;
- csökkentsem a kérdőíves adatok esetleges torzításait a kérdéses pontokra irányított megfigyeléssel vagy interjúkérdésekkel;
- a bizonytalannak vagy ellentmondásosnak tűnő eredményeket tisztázzam, helyesbítsem, ellenőrizzem;
- az állításokban a pontosságra és a rövidegre törekvés miatt esetleg felszínesen megjelenő, de a kutatás szempontjából fontos kérdésekre részletesebb, személyesebb választ kapjak;
- a kérdőívvel kapott eredményektől függően esetlegesen új válaszokat vagy új kérdéseket fogalmazzak meg, melyekkel a kutatás következő részében tovább tudok dolgozni.

### 3.4. Az esettanulmány

Az esettanulmány sokat vitatott, de napjainkban egyre gyakrabban alkalmazott kutatási stratégia. Kutatásunk tárgyának megismeréséhez ideális stratégia, hiszen mélységében és a saját kontextusában kívánunk vizsgálni egy jelenséget (Dick, 2014, 86): a nemzetközi óvodák belső világát.

#### 3.4.1. Története

Az esettanulmány előfutárának általában elsősorban a 1900-as évek elejének antropológiai tereptanulmányait tartják, valamint a Chicagói Szociológiai Iskola városszociológiai tanulmányait, de a megfigyelésen alapuló esetleírások egészen az ókori görög orvosi esetleírásokig visszanyúlnak, sőt a narratívák már a vadászó-gyűjtögető népeknél hangsúlyos szerepet kaptak (Dick, 2014). Alkalmazása a logisztika és a neo-pozitívizmus térhódításával az 1930-as évektől háttérbe szorult; ebben az időszakban a feltárás helyett az igazolásra helyeződött a hangsúly (Nyíri, 1991, p. 377). Az 1960-as évektől datálható az esettanulmányok

második generációja, a Barney Glaser és Anselm L. Strauss (1967) által kidolgozott *grounded theory* (az alapozott elmélet módszere) (Csabai, 2017, p. 5), mely egy szisztematikus keretet, vagy metodikai modellt (Szokolszky, 2004, p. 239) biztosított a kutató számára. Az 1980-as évektől az esettanulmány presztízse újra emelkedésnek indult, ami eredménye és egyben előidézője is volt az ilyen jellegű kutatások növekvő mennyiségének – leginkább Robert K. Yin, Norman Denzin, Janice Morse, Bent Flyvbjerg munkásságának köszönhetően. Alkalmazási területeinek köre is egyre szélesedik, a hagyományos klinikai, kutatási és oktatási területek mellett például a közgazdaságtan, a politika vagy a menedzsment világában is megjelent (Csabai, 2018, p. 30).

### 3.4.2. A terminus

Az esettanulmány (case study) terminus a XX. század húszas éveitől kezdődően van használatban, de ezekben az évtizedekben elsősorban a statisztikai módszertől való megkülönböztetésül használták (Platt, 1992, p. 19). Az angol terminológiában használatos „case” szó a latin *casus* szóból ered, melynek jelentése: „eset”, ez jelenik meg a magyar *esettanulmány* kifejezésben is. Az egymást követő évtizedek folyamán a terminus különböző variációi voltak használatban például: *case report*, *case history*, *case biography*, *case method* (Swanborn, 2010); mai jelentését kevésbé filozófiai, inkább gyakorlati fókuszú definíciók alapján körvonalazhatjuk (Platt, 1992).

Robert K. Yin, a terület egyik legnagyobb hatású szakértőjének definíciója Szokolszky Ágnes fordításában így hangzik: „olyan empirikus kutatás, amely egy adott jelenséget a valós közegébe ágyazottan vizsgálja, különösen olyan esetben, amikor a jelenség és a kontextus közötti határ elmosódó” (2003, pp. 12–14). Ez a fordítás nem tartalmazza az eredeti meghatározás két lényeges elemét: hogy az esettanulmány „kortárs”, (*contemporary*) vagyis aktuális, napjainkban élő jelenséget vizsgál, ezt pedig „mélységében” (*in depth*) teszi (Yin, 2014, p. 16)<sup>27</sup>.

Szokolszky saját meghatározásában megjelenik az „átfogó” jelző, mely a kvantitatív és kvalitatív eszközök egyaránt lehetséges használatára utal, és feltűnik a „sokoldalú” jelző is, mely az egyik legfontosabb sajátossága az ilyen vizsgálódásnak: „Az esettanulmány tehát

---

<sup>27</sup> „A case study is an empirical inquiry that investigates a **contemporary** phenomenon (the „case”) **in depth** and within its **real-world context**, especially when the **boundaries** between phenomenon and context may **not be clearly evident** (Yin, 2014, p. 16).

átfogó kutatási stratégia, amelyik egy természetes közegében előforduló konkrét jelenség sokoldalú és mélyreható leírását és/vagy elemzését vállalja fel” (2004, p. 304). Bob Dick meghatározásában megjelenik a „több eset” valós kontextusban történő, mélyreható vizsgálatának lehetősége (Dick, 2014, p. 86)<sup>28</sup>.

A tudományos irodalom elsősorban Rom Harré (1979) filozófus elméletére alapozva megkülönböztet extenzív és intenzív kutatási megközelítést, ahol az extenzív megközelítés elsősorban egy jelenség kvantitatív dimenzióit vizsgálja és a hasonlóságokat, különbségeket, a rendszert keresi, míg az intenzív inkább az oksági és magyarázó értékekre fókuszál, a lényegi kapcsolatokat feltárva (Sayer, 2000). Az intenzív megközelítésben tehát, ahol egy (vagy több) jelenség egyetlen vagy néhány jellemzőjét mélységében vizsgálják, ezeket a jellemzőket „eset”-nek nevezik, ebből következően az intenzív megközelítésű kutatásokat általában az esettanulmány névvel határozzák meg (Swanborn, 2010). Az esettanulmány tehát nem egy módszer, hanem sajátos kutatási stratégia (Golnhofer, 2001, p. 17).

Amikor esettanulmány készítése mellett tesszük le a voksunkat, nem metodológiát választunk, hanem a vizsgálatunk tárgyát jelöljük ki: az „esetet” (Stake, 2003, p. 134). Ez azt jelenti, hogy kutatási módszereinket ezzel nem neveztük meg, az eset vizsgálatát leginkább szolgáló akár kvantitatív, akár kvalitatív eszközöket választhatunk hozzá, sőt a kevert módszerek szolgálhatják leginkább a hitelességet növelő trianguláció megvalósulását.

Egyéb nézőpontokkal ellentétben a kifejezést Stake (2003, p. 136) fogalomhasználatához hasonlóan értelmezem, miszerint az esettanulmány egyszerre jelenti az eset vizsgálatának folyamatát, illetve a vizsgálat produktumát.

A pedagógiai esettanulmány gyökereit tekintve egyaránt merít az orvostudományban és pszichiátriában vizsgált esetek, valamint a történettudományok és az antropológiai vizsgálatok tapasztalataiból. Jelen kutatás is egyszerre foglalkozik az egyénnel, a személlyel, vagyis az intézményekben dolgozó pedagógusokkal, valamint szervezeti szinten az intézmény kultúrájával, egyedi világával. „Az eset mindkét értelemben a tapasztalati megismerés és az általánosított elméleti tudás kereszteződésében áll” (Szokolszky, 2004, p. 301), ezért bár szoros

---

<sup>28</sup> „The case study is an in-depth examination of a single social unit (individual, group or beyond) or phenomenon, although in some instances this could include a small number of exemplars. The unit or phenomenon is studied within its normal context” (Dick, 2014, p. 86).

kapcsolatban áll az elméleti háttérrel, a gyakorlati tapasztalatok konkrétsága és tényszerűsége jellemző rá.

Legfontosabb sajátosságai közé tartozik tehát, hogy az eset természetes közegében több adatforrás alkalmazásával a körkörös folyamat során módosulva fókuszál egyénekre, közösségekre és interakciókra (Swanborn, 2010, p. 13). Minthogy az esettanulmány nem köteleződik el egyetlen módszer, szemléletmód vagy nézőpont mellett sem, kiváló lehetőséget kínál az interdiszciplinaritásra (Csabai, 2018, p. 32), ahol a kutató a jelenséghez leginkább illeszkedő nézőpontok, módszerek és szemléleti keretek együttes bevonásával áshat a választott probléma legmélyére. Az esettanulmány története során a tudományos diskurzusokban számos támadásnak és kritikának volt céltáblája. Leggyakrabban az általánosíthatóság hiányát, a prekoncepciók torzító hatását és az eredmények nehéz összefoglalhatóságát említik meg a hátrányai között. Bent Flyvbjerg (2006) az esettanulmány védelmében a kutató *tanuló, tapasztaló* szerepét hangsúlyozza, ami csak a való élettel találkozva alakulhat ki, hiszen valamely területen kezdőként tevékenykedő személy kizárólag akkor válhat szakterülete szakértőjévé, ha a tanulási folyamata kontextus-függő gyakorlati tudásra épül. Az eredmények összefoglalása nem mindig kívánatos, hiszen gyakran éppen a részletgazdagság miatt készül a tanulmány, és a sűrítő összefoglalás során veszne el a komplexitás és a diverzitás, amit a kontextus megismerése tesz lehetővé. Nem is az esettanulmány az, ami nehezen summázható, hanem maga a valóság (Flyvbjerg, 2006), ahogy jelen kutatás esetében is az apró részletekből összeálló képek felrajzolása a kutatás célja, nem az általánosítás.

### 3.4.3. Típusa

Produktumát tekintve ez a kutatás nem a programértékelés vagy elmélettesztelés kategóriájába tartozik, hanem a leíró-feltáró típust képviseli (Szokolszky, 2004, p. 305). Minimális elméleti előfeltevés mellett nyitott kérdéssel indít és a jelenséget minél mélyebben, minél alaposabban kívánja megismerni a választott fókusz mentén. Szándékát tekintve az eszközjellegű kutatással szemben belső, lényegre koncentrálnó típusú, és e kategórián belül is a kollektív esettanulmányt képviseli, ahol a belső, lényegre koncentrálnó vizsgálódás több esetre is kiterjed (Stake, 2003, p. 137)

Yin (2003) csoportosításában, melyet a témával foglalkozó későbbi szerzők is átvettek, az esetek, valamint az elemzési egységek száma és aránya határozza meg a tervtípust. Kutatásomban többesetes tervről beszélhetünk, ahol az egyedi eseteket a különböző nemzetközi

óvodák jelentik. A kutatás első szakaszában a kérdőíves felmérés a szervezeti kultúrát vizsgálja, vagyis egy elemzési egységet azonosíthatunk: az egyes óvodák szervezeti kultúrájáról felrajzolható képet. A kutatás következő szakaszában az óvodákban a kérdőíves eredmények mélyebb feltárására kerül sor, ez azonban nem definiálható újabb elemzési egységként, hiszen ugyanannak a kérdésnek a mélyreható vizsgálata történik. Így tehát többesetes holisztikus tervet alkalmaz a kutatás.

#### 3.4.4. Trianguláció

Az esettanulmány validálását elősegítő trianguláció fogalma Norman K. Denzin révén került be a kutatásmetodológiába a tengeri navigáció szótárából, aki négy típust különített el: adat, módszer, személyi és elmélettriangulációt (Denzin, 1988). Sántha (2010) (aki egyébként a tengerészet helyett a korai földmérési módszerre vezeti vissza a fogalmat (pp. (55)) megemlíti Valerie J. Janesick alapján az ötödik, az interdiszciplináris trianguláció fogalmát is, miszerint több tudományterület bevonódása megerősítő hatással bír. Bár a geometriai eredet, sőt az érvényesség pozitivista megközelítése is számos vitát generált és kritikai észrevételt kapott, a vizsgálati tárgy többféle megközelítésének alapelve általánosan elfogadott követelmény maradt a kvalitatív metodológiában (Sántha, 2010). A trianguláció funkcióját tárgyaló szerzők a validálás jelenségétől eltávolodva nagyrészt a valóságértelmezés bonyolult kérdésének következményeként inkább a kép árnyalására, szélesítésére, mélyítésére helyezték a hangsúlyt (Denzin és Lincoln, 1994; Mayring, 2002; Birkner és Hackford, 2006; Schründer-Lenzen, 2010).

Jelen kutatásban kvantitatív és kvalitatív kutatási módszerek kombinatív alkalmazását választottam (Babbie, 1996, Falus, 2000, Golnhofner, 2001, Szokolszky, 2004). Minthogy eltérő időpontokban különböző módszerekkel gyűjtöttem adatokat, ezáltal megvalósítottam a trianguláció módszerek közötti és módszeren belüli altípusait, az adattrianguláció tekintetében pedig megjelenik az időbeli dimenzió, és a vezetők meginterjúvolásával a személyi dimenzió is (Sántha, 2015, p. 101):

1. Elsősorban kvantitatív módszert használtam a kutatás első részéhez: kérdőíves felmérést a pedagógusok körében, de a kérdőív nyílt végű kérdéseit kvalitatív adatelemzéssel dolgoztam fel.
2. Az óvodák dokumentumainak (pedagógiai program, nevelési elvek, honlap stb.) elemzése során a kvalitatív nézőpontot érvényesítettem.

3. A kérdőívvel és dokumentumelemzéssel gyűjtött adatok elemzése után kvalitatív metodológiát alkalmaztam: félig strukturált csoportos interjút a pedagógusok és félig strukturált egyéni interjút az intézményvezetők körében; illetve természetes megfigyelést az intézményekben.

Ez a sorrend az *értelmező szekvenciális tervezés* modelljét valósítja meg (Creswell, 2012), mivel a kétfázisú modell első lépését, a kvantitatív adatgyűjtést és -elemzést követi a második fázisban a kvalitatív adatgyűjtés és -elemzés, majd a folyamat utolsó lépése az értelmezés (Sántha, 2015, p. 62).

#### **3.4.5. Metodológiai elvek**

Az esettanulmányok esetében (különös) gondot szükséges fordítani az adatelemzés során a pontos dokumentációra, az átláthatóságra, valamint a komprehenzív adatelemzésre. Az adatgyűjtéssel és adatelemzéssel kapcsolatos dilemmákat még az eredmények bemutatása előtt részletezem, illetve az egyes intézmények kapcsán is megemlítem őket az esettanulmányokban. Minthogy a kutatói reflexivitás megkerülhetetlen a kutatás teljes folyamata során, hiszen a kutatói döntéseknek meghatározó szerepük van az adatgyűjtésben, az adatelemzésben és az eredmények interpretálásában egyaránt, a kutatási és adatelemzési módszereket, választásokat minél részletesebben igyekszem kifejteni a releváns pontokon.

### **3.5. A minta és az adatfelvétel**

A kutatás mintavételére és lefolytatására meghatározó befolyással volt az a tényező, hogy ezek az intézmények piaci szereplők és nagy részük külföldi fenntartó vezetése alatt működik. Az adatgyűjtés első szakasza az intézmények felkutatását, vagyis a populáció feltérképezését jelentette. Célom az alapsokaság meghatározása volt, és lehetőség szerint a teljes alapsokaság vizsgálata. Személyes érintettségem folytán széles körű ismeretekkel rendelkezem a szektor legjelentősebb (kisebb és nagyobb) óvodáiról, emellett az internet és az oktatási intézmények hivatalos adatbázisai alapján (KIR), majd telefonos kapcsolatfelvétel révén kutattam fel az összes hazai idegen kommunikációs nyelvű, nem nemzetiségi óvodát.



A kutatási kérdések fókuszához illeszkedve kiejtettem azokat az óvodákat, (1) amelyek a még olvasható honlapjukkal ellentétben már nem léteztek, (2) ahol a telefonos egyeztetés során úgy tájékoztattak, hogy az intézményben magyar túlsúlyú kétnyelvű nevelés folyik (a honlapon feltüntetett információkkal ellentétben), (3) nem volt multikulturális a közeg, vagyis nem dolgoztak benne külföldi pedagógusok és nem neveltek külföldi gyermekeket. A kutatás megvalósíthatóságának érdekében tovább szűkítettem a mintát az angol kommunikációs nyelvű óvodákra, hogy a fordítás problémája ne okozhasson további adatorzulásokat (a fordítás problematikájáról a kutatás nehézségeit bemutató fejezetben beszélek részletesebben).

Ezáltal a minta 14 óvodára szűkült, melyek mindegyikét megkerestem levélben és személyesen egyaránt, hogy felkérjem a kutatásban való részvételre. Felajánlottam nekik, hogy megosztom az intézménnyel az adatgyűjtés során számukra hasznosítható, anonim adatokat, mely segítséget jelenthet egy esetleges szervezeti diagnosztika vagy fejlesztési terv esetén (ahogy a 3. számú mellékletben található felkérő levélben olvasható. A nemzetközi láncokhoz tartozó óvodai részlegek (mint például a Greater Grace International School vagy a SEK Budapest International School) udvariasan elhárították a megkeresést, arra hivatkozva, hogy a saját belső minőségellenőrző rendszerük folyamatosan monitorozza a működésüket, így tehát sem szükségük, sem idejük nincsen további felmérésre. Két alapítványi óvoda kategorikusan elzárkózott attól, hogy bármilyen módon betekintést engedjen a működésébe. Egy újonnan létesült, a második működési évében lévő óvoda beleegyezett a kérdőív kitöltésébe, de végül mégsem érkezett tőlük adat. A 14-ből végül hét óvoda vállalkozott a kutatásban való részvételre. Ezek közül az egyik óvodából mindössze két kitöltött kérdőív érkezett vissza, és nem tudtak időt fordítani az interjúkra, ezért a két kérdőívből gyűjtött adatokat az egyesített adatelemzés során hasznosítottam. Így tehát, a hozzáféréseken alapuló kényelmi mintavételemmel (Sántha, 2009, p. 93) hat óvodában nyílt lehetőségem a teljes kutatás lefolytatására, ezekről készült önálló esetelemzés, és a hat (plusz egy) intézményből gyűjtött adatok alapján dolgoztam az összesített elemzések során.

A kérdőív kitöltéséről személyesen egyeztettem az egyes intézmények vezetőivel. Négy óvodába személyesen vittem ki a kérdőíveket, három óvodába elektronikusan küldtem el. Három intézményben a vezetők sürgették és szorgalmazták a kitöltést, itt csaknem az összes pedagógus válaszolt a kérdésekre. A másik négy óvodában kérést intéztek a dolgozókhoz, melyet többnyire nem követtek ismételt felszólítások, ezeken a helyeken gyengébb volt a kitöltési arány. Összesen 87 darab kitöltött kérdőív érkezett vissza. A 8. táblázatban összességében látható, hogy az egyes intézményekben hány adatközlőtől érkezett információ.

A kérdőívek kitöltése és az interjúk felvétele külön tanévre esett: a tanév vége felé, tavaszi időszakban gyűjtöttem be a kérdőíves adatokat, és ősszel, a következő tanév elején került sor az interjúk rögzítésére. A csoportos interjúkat óvodánként eltérő létszámú (kettő-kilenc) alanyokkal rögzítettem.

8. táblázat: Az intézményekben dolgozó pedagógusok száma és a mintavétel nagysága intézményenkénti bontásban a kutatási módszerek szerint

Adatforrás	Intézmények					
	Kisanglia	Napsugár	Pagoda	Szélforgó	Hétszín- virág	Fészek
<b>Pedagógusok száma</b>	<b>30 fő + 4 gyakornok</b>	<b>14 fő</b>	<b>10 fő</b>	<b>13 fő</b>	<b>15 fő</b>	<b>6 fő</b>
<b>Dokumentum-elemzés</b>	Honlap, Pedagógiai program	Honlap, Pedagógiai program	Honlap, Pedagógiai program	Honlap, Pedagógiai program	Honlap, Pedagógiai program	Honlap, Pedagógiai program
<b>Kérdőív</b>	33	14	9	9	15	5
<b>Egyéni interjú</b>	3 db	-	-	1 db	1 db	1 db
<b>Csoportos interjú</b>	-	(1): 2 fő (2): 9 fő	2 fő	3 fő	7 fő	2 fő
<b>Megfigyelés</b>	3 alkalom	3 alkalom	3 alkalom	3 alkalom	3 alkalom	2 alkalom

### 3.6. Etikai kérdések

A kutatás az ELTE PPK Kutatásetikai Bizottsága jóváhagyásával készült<sup>29</sup>. A kutatásban résztvevő intézmények és személyek nincsenek megnevezve, és biztosított volt a lehetőség a kutatásban való önkéntes részvétel bármelyik ponton történő megszüntetésére. A kérdőíves adatfelvétel és az interjúk előtt részletesen tájékoztattam a résztvevőket a kutatás céljáról, lefolytatásáról és az adatok felhasználásáról, illetve lehetőséget adtam a résztvevőknek kérdéseket feltenni a kutatással kapcsolatban. Az interjúk résztvevői engedélyt adtak a

<sup>29</sup> A kutatásetikai engedély iktatási száma: 2017/385. Keltezése: 2018. január 31.

megbeszélés hangfelvételen történő rögzítésére. Az idézetekben megváltoztattam az esetlegesen elhangzott neveket.

Az intézményekről nem került nyilvánosságra olyan információ, ami üzleti titkot jelenthetne, vagy további működésüket bármilyen módon befolyásolhatná. Minthogy azonban ez egy szűk piaci szektor, és a benne dolgozók jól ismerik a piacon jelen lévő intézményeket, így az óvodák bemutatásakor megjelenhetnek olyan információk, amelyek közel vihetnek az intézmény beazonosításához. Ezt az információk szűrésével igyekeztem elkerülni, és az intézményeket valamely jellemző sajátosságuk alapján neveztem el, a kutatási beszámolóban használt név semmilyen utalást nem tartalmaz az eredeti névre vonatkozóan.

Az interjúban megszólaló pedagógusok esetében hangsúlyt fektettem arra, hogy személyük semmiképpen ne legyen beazonosítható. Az interjúk során – megítélésem szerint – a pedagógusok igyekeztek őszintén válaszolni a kérdéseimre, így előkerültek kényesebb megjegyzések is főként az interkulturális feszültségek kapcsán. Azokat a megszólalásokat, ahol az alanyok megkértek erre, nem írtam le az esettanulmányban. Több olyan sérelem napvilágra került, amelyek szövegkörnyezetükből kiragadva nem okozhatnak kellemetlenséget az érintetteknek, viszont nagyon plasztikus képet festenek az interkulturális konfliktusok természetéről – ezeket megemlítem a releváns pontokon.

Felmerültek olyan témák az interjúk során, amelyekről sem a vezetők, sem a pedagógusok nem szívesen adtak ki konkrét információt. Ide tartozott például a pedagógusok fizetésének vagy képzettségének kérdése. A szakmai képzettség meglétét a törvényi szabályozás is előírja és a szülők felől is alapvető elvárás. Bár az intézmények honlapján feltüntetik a szakképzett óvónők jelenlétét, ez nem minden esetben valósul meg. A kitöltött demográfiai részekből kiderül a válaszadók képzettsége, ha nem maradt kitöltetlenül az item, de ezeket a válaszokat csak az összesített eredményeket taglaló fejezetben mutatom be, hogy ne éljek vissza az intézmények felém tanúsított bizalmával. Fizetésüket illetően az óvodapedagógusok a magánszektorban többet keresnek az állami intézményekben dolgozó kollégáiknál, de a különbség mértéke rendkívül eltérő<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Minthogy egyes intézményeken belül sem azonos a megegyező munkakörben dolgozó alkalmazottak bére, ezért sok helyen a fizetésüket titokban tartják a kollégák a vezetők kérésére és a feszültségek elkerülése érdekében. A külföldi kollégák gyakran többet keresnek a magyaroknál, és sok esetben az intézményben eltöltött idő és/vagy a képzettség befolyásolja az összeget, de gyakran egyszerűen az érdekvérvényesítési erő határozza meg a juttatás nagyságát. Általában a kifejezetten transzmigráns családok számára létesített óvodákban magasabb a fizetés részben a pedagógusokkal szembeni fokozottabb elvárások és a nagyobb munkaterhelés következtében, illetve az intézmény nagyságával egyenes arányban is magasabb lehet az összeg. Tapasztalatként elmondható, hogy az intézmény növekedésével általában együtt jár a bérek szabályozására törekvés a vezetés részéről, de erre a kérdésre részletesebben nem térhettem ki az elemzés során az etikai vonatkozások következtében.

Elfogultság vagy részrehajlás nem befolyásolta a kutatói munkámat. A személyes ismeretségeimet nem használtam ki semmilyen formában a kutatás során, nem próbáltam bizalmas információkat begyűjteni egyéb forrásokból: minden óvoda vezetőjét ugyanazzal a levéllel kerestem fel, és minden intézmény esetében ugyanazt a kutatási protokollt követtem, ugyanúgy alkalmazva ugyanazokat a kutatási módszereket.

## 3.7. A kutatási módszerek

### 3.7.1. A dokumentumelemzés

A dokumentumelemzés „kész, kutatói beavatkozás nélkül keletkezett produktumok vizsgálata” (Szokolszky, 2004, p. 230). Olyan a múltban vagy a jelenben készült anyagokból történő adatgyűjtést jelent, amelyek nem a kutatás céljára készültek, de fontos adalékokat nyerhetünk belőlük a kutatómunkához (Cserné, 1998, p. 29). Minthogy létrejöttükkor a kutathatóság, mint szempont nem szerepelt (Nádasi, 2000a, p. 317), így az intézmények megismerésében alapvető jelentőségűek lehetnek. Beavatkozás nélküli vizsgálatnak tekinthető ez a módszer (Bognárné Kocsis, 2014, p. 58), hiszen a vizsgált szervezetek, intézmények számára láthatatlanul történik. A dokumentumelemzésnek kulcsfontosságú szerepe volt a kutatás kezdeti, tájékozódó szakaszában és az empirikus adatgyűjtés során egyaránt. A szakirodalmak és a kutatási terület lehető legalaposabb feltárása után a minta kialakításában, majd az intézmények alaposabb megismerésében volt alapvető szerepe.

### 3.7.2. A kérdőív

A kérdőív „összefoglaló kategória az olyan típusú kutatásokra, amelyek egy előre meghatározott és egységesen feltett kérdéssor segítségével, kvantitatívan írnak le változókat egy meghatározott populációra vonatkozóan” (Szokolszky, 2004, p. 185). Lényegében „írásbeli kikérdezési módszer” (Cserné, 1998, p. 55), ahol nincs személyes kapcsolat a kikérdező és a kikérdezett között. A kutatás elsősorban a pedagógusok nézeteinek, vélekedéseinek, véleményének, személyiségjellemzőinek feltárására irányult a kutatási kérdések fókuszában, és ennek minél szélesebb körű, minél alaposabb és egységesebb kikérdezésére a kérdőív eszköze tűnt a legcélravezetőbbnek, hiszen ez a leginkább alkalmas nagyobb számú populáció kikérdezésére (Cserné, 1998, p. 56).

Tudomásom szerint nem születtek nemzetközi vagy kulturálisan diverz óvodák szervezeti kultúráját vizsgáló kutatások. Léteznek kulturális dimenziókat vizsgáló szervezeti kultúra kérdőívek, például a GLOBE-kutatás (1997) vagy Wu (2006) taiwani egyetemi dolgozók körében végzett kutatásának kérdőíve. Bár a validált kérdőívek alkalmazása lehetővé tette volna az összehasonlíthatóságot, azonban az óvodai szervezetek meglehetősen eltérnek az üzleti szférában kialakult szervezetektől, vagy akár egy felsőfokú oktatási intézmény szervezetétől, melyek vizsgálatára a fent említett kérdőíveket szerkesztették. A nem releváns kérdések és adatok elkerüléséhez az óvodai szervezeti kultúra és annak interkulturális elemei kutatásához olyan kérdőívvel volt szükséges dolgoznom, melynek állításora és fókuszált kérdései kifejezetten az interkulturális óvodai intézményekre vonatkoznak. A kérdőív validálása jelen munkának nem volt célja. A kifejtendő válaszokat igénylő kérdések mellett ötfokozatú Likert-skálával értékelhető állításokat alkalmaztam.

Az interkulturális összehasonlító kutatások egyik problematikus pontja az ekvivalencia: vagyis, hogy a kérdőívek ugyanazt a jelenséget lehetőleg ugyanúgy mérjék. „Az ekvivalenciára sokféle veszély leselkedik: lehet, hogy ugyanaz a fogalom különböző kultúrákban nem pontosan ugyanazt jelenti (pl. »intelligencia«), vagy nem ugyanazok a helyzetek és viselkedésmódok kapcsolódnak hozzá (pl. a szorongáshoz). Az is lehet, hogy az egyes tételeket a válaszadók másképp értelmezik” (Kiss, Szabó, Ujhelyi és Berkics, 2006, p. 19). A fordítási problémáktól eltekintve segítséget jelenthetett volna, ha minden válaszadónak a saját anyanyelvén biztosítottam volna a kérdőívet, de minthogy a vizsgált multikulturális pedagógusközösségekben számtalan különböző nemzet képviselteti magát a szervezet tagjai között, ez a feladat egy doktori kutatás keretei között gyakorlatilag megvalósíthatatlan lett volna. Ennek következtében az intézmény kommunikációs nyelvéhez igazodva angol nyelvű kérdőívvel dolgoztam, mely nyelvet a munkahelyi követelmények folytán feltételezhetően mindenki szükségszerűen magas szinten ért és beszél. Ez elkerülhetetlenül együtt járt kisebb fordítási problémákkal, illetve torzulásokkal főként az adatelemzés során, melyek részletes bemutatására és reflexiójára az adott helyeken ki is térek.

Papíralapú kérdőív alkalmazása mellett döntöttem, hogy a kitöltésnek ne legyen feltétele a számítógéphez való hozzáférés, ami sok intézményben nem könnyen megoldható. Ismerve a pedagógusok munkarendjét, előnyt jelentett, hogy a csoportszobában végezhető, félbehagyható és bármikor folytatható volt a tevékenység: könnyebben akad több rövidebb időszak a gyerekek ellátása mellett, mint folytatólagosan 30-40 perc.

A kérdőív első, pilot változatán három különböző multikulturális intézményben dolgozó összesen nyolc pedagógussal végeztem próba-lekérdezést (olyan személyeken, akik reprezentálták a vizsgálandó populációt (Cserné, 1998, p. 63)), és a válaszaik áttekintése, valamint szóbeli reflexióik alapján véglegesítettem a kérdéssort. Három nyílt kérdést és öt zárt kérdést vettem ki a pilot változathoz, amelyek vagy nehezen értelmezhetőnek bizonyultak, vagy ismétlő hatást keltettek, és ezért csökkentették a kitöltési motivációt. Két kérdést átfogalmaztam és megváltoztattam a sorrendjüket.

### *A kérdőív felépítése*

A 4. számú mellékletben olvasható kérdőív bevezető része után kapott helyet a 85 itemet magában foglaló tartalmi rész, melyet egy 7 itemből álló, rövid demográfiai rész követett. A kérdőív egyaránt tartalmazott numerikus intenzitásskálát alkalmazó zárt kérdéseket, valamint nyílt kérdéseket. A kérdőív tartalmi részéhez tartozó itemek egy részét Gruenert és Valentine (1998) iskolai kultúra kérdőívének szempontjai alapján csoportosítottam. Gruenert és Valentine az együttműködő iskolai szervezet hat alszkáláját különítette el: (1) együttműködő vezetés, (2) tanári együttműködés, (3) egységes céltudat, (4) szakmai fejlődés, (5) kollegiális segítség, és (6) tanuló partnerség. A kérdőívbe 15 kérdéset vettem át<sup>31</sup>, és a kérdéseim csoportosításához öt alszkálajukat adaptáltam: egységes céltudat, együttműködő vezetés, szakmai fejlődés, csapatszellem és pedagógusközösség, melyek közül a két utóbbit összevont kategóriaként kezeltem. Ezek alapján a 9. táblázatban olvasható csoportokba rendezve dolgoztam a kérdőív válaszaival (az egyes alszkálákba tartozó itemeket az 5. számú melléklet tartalmazza):

### *9. táblázat: Alszkálák a kérdőívben szereplő itemek rendszerezésére*

<b>Alszkálák</b>	<b>Itemek száma</b>
1. Egységes céltudat	9
2. Struktúra, hierarchia, rugalmasság	12
3. Pedagógusközösség	14
4. A vezetők(k)	11

<sup>31</sup> 1., 4., 20., 21., 29., 37., 39., 47., 50., 51., 53., 56., 62., 69., 71. számú itemek származási helye: Gruenert, S., & Valentine, J. (1998). School culture survey. Columbia, MO: University of Missouri-Columbia. Idézi: Pitrowsky, M. J. (2016): The Impact of Leadership on School Culture and Student Achievement. All Dissertations. Paper 1623.

[http://tigerprints.clemson.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2624&context=all\\_dissertations](http://tigerprints.clemson.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2624&context=all_dissertations)

5. Szakmai fejlődés	9
6. Interkulturalitás – szervezeti és egyéni szint	21
7. Interkulturális intelligencia	9

A hetedik csoportot, mely Ang és Van Dyn (2008) rövid kulturális intelligencia-kérdőívének itemeit tartalmazta<sup>32</sup>, nem értékeltem ki intézményenként, hanem együtt kezeltem az összes válaszadót.

### *Az egyes alsókálák tartalma*

#### 1. Egységes céltudat – értékek, szimbólumok

A szervezet egységes céltudatát vizsgáló alsókála azt kívánja feltárni, hogy milyen mértékben dolgoznak a tagok az óvoda deklarált célja eléréséért. A kultúraelemek közül az értékeket és a szimbólumokat veszi górcső alá. Melyek a pedagógusok, illetve a vezetők által képviselt értékek és célok, és a tagok által képviselt értékek harmóniában vannak-e az óvoda magáról hirdetett értékeivel? Milyen szimbólumokat használ az intézmény, és ez hogyan tükrözi az óvoda szellemiségét?

#### 2. Struktúra, hierarchia, rugalmasság – rítusok

A szervezet szerkezeti felépítését kívánja feltárni ez az alsókála, és megkeresi, milyen rendszer szerint zajlik a működése. Megállapítja a hierarchia erősségét és azonosítja a kommunikációs csatornákat. Megvizsgálja, hogy az intézmény milyen erős befolyást enged a szülőknek a szervezet a működésébe? Megvizsgálja az óvoda nyitottságának és rugalmasságának mértékét, és megkeresi, hogy a rítus kultúraeleme miként befolyásolja, alakítja a szervezet működését? Ezen az alsókálán belül az adatelemzés során a kutatási kérdésekkel összhangban a következő alfejezetek témái különülnek el: (1) struktúra, (2) kommunikáció, (3) szülők bevonása, (4) döntéshozatal.

#### 3. A pedagógusközösség

---

<sup>32</sup> 17., 26., 30., 48., 49., 59., 66., 70., 73. számú itemek származási helye: Ang, S., Van Dyne, L. (2008): Conceptualization of Cultural Intelligence: Definition, Distinctiveness and Nomological Network. In Ang, S., Van Dyne, L. (szerk) *Handbook of cultural intelligence: theory, measurement and application*. M.E. Sharpe. 3-15.

A pedagógusközösséget vizsgáló alskála egyrészt a tagok együttműködésének mértékét, jellegét, sajátosságait kutatja, azt mutatja meg, mennyire hatékony a közös munka, mennyire támogató a közösség? Másrészt arra is választ keres, hogy megvalósul-e a tagok között olyan konstruktív dialógus, ami az intézmény hatékonyságának fokozását, a nevelői munka fokozott eredményességét szolgálja?

#### 4. A vezető(k)

A vezetést vizsgáló alskála elsősorban arra keresi a választ, hogy milyen mértékben együttműködő a vezető és a pedagógusközösség? A menedzsment hozzáférhetőségét, támogatói hajlandóságát tárja fel, a kontrollálás mértékét mutatja meg. Azt vizsgálja, hogy a vezetői stílus és a vezetői módszerek milyen viszonyban vannak a pedagógusközösség értékeivel, és ez a viszonyulás milyen szervezeti kultúrát eredményez?

#### 5. Szakmai fejlődés

A szakmai fejlődés lehetőségeit és megvalósulási formáit vizsgáló alskála feltérképezi, hogy milyen formális és informális csatornák eredményezhetnek szakmai fejlődést a közösségben, és milyen új tudásról, képességről, készségről gondolják a tagok, hogy az adott intézményben gazdagodtak vele?

#### 6. Interkulturalitás – szervezeti és egyéni szint

Az interkulturális feszültségek és/vagy szinergia jelenlétét kutatja a szervezetben ez az alskála szervezeti és egyéni szinten egyaránt. Azt vizsgálja, hogy milyen nehézségeket okoz az eltérő kultúrák egyidejű jelenléte a mindennapi munkavégzésben? Mennyire elfogadó és befogadó az intézmény, és ezt milyen intézkedések biztosítják egyéni és szervezeti szinten? Milyen előnyökkel jár a kulturális diverzitás az óvodában?

#### 7. Interkulturális intelligencia

Ang és Van Dyn (2008) kulturális intelligencia-kérdőívének rövid (9 ítemes) változatát tartalmazza ez a csoport, ami önvizsgálatra lett kialakítva. A rövid kérdőíven eredetileg hétfokozatú Likert-skála szerepel a válaszok árnyalására, amit ebben a kutatásban ötfokozatúra csökkentettem, hogy illeszkedjen a kérdőív többi iteméhez. Az alskála azt próbálja feltérképezni, hogy a válaszadók milyen tudással rendelkeznek más kultúrákról, és mennyire tudatosan változtatnak a beszédmódjukon vagy viselkedésükön, hogy jobban illeszkedjen a kulturálisan diverz szituációkhoz.



### 3.7.3. Az interjú

Az interjú „irányított beszélgetés, amely kérdések és válaszok egymásutánjából épül fel” (Szokolszky, 2004, 272), vagyis szóbeli kikérdezésen alapuló vizsgálati módszer (Cserné, 1998, p. 69). A szerkezeti-formai szempontok tekintetében a félig strukturált interjú illeszkedett leginkább a kutatási célhoz, melynek révén a viszonylag erős irányítás mellett vegyíthettem nyitottabb és a behatároltabb kérdéseket, és lehetőséget adhattam az interjúalany saját belátása szerinti válaszolására (Szokolszky, 2004, p. 277). Az interjú során megvalósuló közvetlen kapcsolat „személyességéből adódó sajátosságaira” (Nádasi, 2000b, p. 177) kívántam építeni a minél őszintébb válaszok előhívásához. A kutatás feltáró, megismerő jellegéhez jól illeszkedik a kvalitatív interjú azon sajátossága, miszerint az interjú készítőjének menet közben értelmeznie kell a hallottakat és döntéseket kell hoznia a soron következő kérdésekről (Szokolszky, 2004, p. 278). A félig strukturált interjú módszere alkalmas volt arra, hogy teret engedjek belső készletet által előhívott gondolatok kifejtésének, hiszen a kérdések sorrendjének és szó szerinti elhangzásának nem volt jelentősége (Cserné, 1998, p. 71). Ehhez intézményenként készítettem egy-egy összegzést a kérdőív alskáláinak mentén csoportosítva a feldolgozott eredményeket. Ezek alkották a félig strukturált interjúk gerincét, melyekbe attól függően, hogy a vezetővel vagy a pedagógusokkal készült-e az interjú, belefűztem az általam tisztázandónak ítélt válaszokhoz fűződő kérdéseimet. Erre látható példa a 6. számú mellékletben. Az óvodavezetői interjúkhoz tartozott egy kiegészítő kérdéslista is arra az esetre, ha az adatok megbeszélése során nem kerültek volna szóba egyes fontos adatok elsősorban az intézmény történetére vonatkozóan, ez a 7. számú mellékletben olvasható.

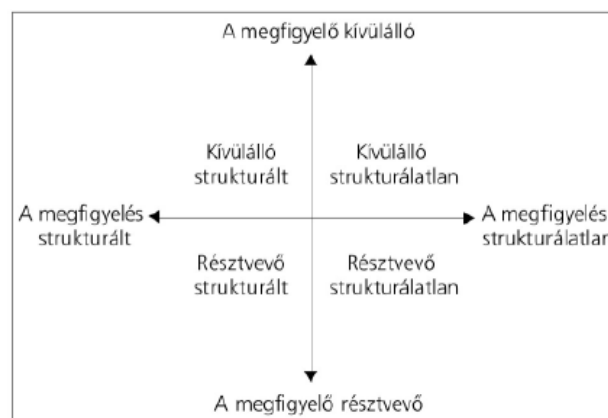
Az interakció keretét tekintve egyaránt alkalmaztam egyéni és csoportos interjút: minden intézményben más formában láttak lehetőséget a pedagógusok kiemelésére a csoportból. Az óvodavezetők a saját interjújukhoz szívesebben választották a négy szemközti beszélgetés helyzetét. A pedagógusok a csoportos interjúk során fesztelenebbül viselkedtek egymás társaságában, egymás gondolataira is reflektáltak, ellentmondtak egymásnak vagy megerősítették egymás véleményét.

### 3.7.4. A megfigyelés

A megfigyelés az információszerzés legtermészetesebb eszköze, mely „a pedagógiai valóság közvetlen észlelésén alapul” (Falus, 2000a, p. 125). Irányított észlelést jelent, melynek

alapján valamilyen megállapításra jutunk (Szokolszky, 2004, p. 250). A természetes megfigyelés kutatási módszerével a vizsgált személyt vagy jelenséget saját közegében figyelhetjük meg. Rendkívül értékes információkat nyújthat a kutatónak *elsődleges adatként* – hiszen nincs megszűrve más szerző vagy nézőpont által (Yin, 2011, p. 143). Két fő jellemzője: a közvetlenség és a vizsgált folyamatba való szándékos beavatkozás hiánya vagy minimális volta (Szokolszky, 2004, p. 251). A kutatásom szempontjából e két jellemzőnek kritikus szerepe volt, hiszen elsősorban a másik három kutatási módszer által gyűjtött adatok megerősítése vagy kiegészítése volt a feladata ennek a módszernek: az óvoda épületének, adottságainak, légkörének, az ott dolgozók interakcióinak stb. külső szemmel történő közvetlen megfigyelése. A kutatás jellegéhez tökéletesen illeszkedő módszer ez, hiszen leíró-feltáró célokat szolgál (Szokolszky, 2004, p. 252), és olyan tények rögzítését is lehetővé teszi, amiről más kutatási módszerekkel nem tudnánk adatokat szerezni (Cserné, 1998, p. 52).

Annak ellenére, hogy a kutatási kérdéseim alapján előre meghatározott szempontok fókuszálták a megfigyelésemet, a kutató helyzete és a strukturáltság foka által meghatározott tengelyek mentén értelmezve (10. ábra) mégis a *kívülálló strukturálatlan megfigyelést* valósítottam meg (Falus, 2000a, p. 127), hiszen a megfigyeléssel nem volt célom és lehetőségem sem definiálásra, sem kategorizálásra, egyszerűen a megismerés igénye vezérelt.



10. ábra: A megfigyelés logikai lehetőségei a részvétel és a kötöttség dimenziói mentén  
(Szokolszky, 2004, p. 259)

A megfigyelési tevékenységem elsősorban az alábbi jellemzők, sajátosságok alaposabb megismerésére irányult: az óvoda és környezete; az épület fizikai jellemzői: csoportszobák, közös terek kialakítása, vezetői iroda hozzáférhetősége stb.; belső dekoráció, hirdetések, üzenetek; szimbólumok használata: logók, egyenruha stb.; preferált nyelvhasználat – angol

vagy magyar. Megfigyeléseimet feljegyzésekben rögzítettem, és az adatelemzés során felhasználtam.

## 3.8. Az empirikus adatelemzés módszerei

### 3.8.1. Az esetelemzések felépítése

Az egyes intézményekről gyűjtött adatokat először külön esetelemzésekben dolgoztam fel. A négy adatforrás – a dokumentumelemzés, a kérdőív, az interjúk és a megfigyelés – feldolgozott adataiból építkezik az esetek leírása. Minden esetelemzésnek azonos a felépítése, azonos alfejezetekkel dolgozik (10. táblázat).

10.táblázat: Az esetelemzések felépítése

1. A kutatás folyamata
2. Az óvoda főbb jellemzői, szolgáltatásai
3. Pedagógiai hitvallása
4. Egységes céltudat
5. Struktúra, hierarchia, rugalmasság
6. A pedagógusközösség
7. A vezető(k)
8. Szakmai fejlődés
9. Interkulturális elemek: szervezeti és egyéni szint
10. Összegzés

*A kutatás folyamata* alfejezettel indítva az intézmény bemutatását, a kutatás gyakorlati lefolytatását részletezem, a minta nagyságát, az adatgyűjtés nehézségeit és az együttműködés mértékét. *Az óvoda főbb jellemzői, szolgáltatásai* alfejezet elsősorban a dokumentumelemzés és a megfigyelés során gyűjtött adatokra épülnek, amit az interjúk segítettek pontosítani. *A pedagógiai hitvallás* bemutatását a pedagógiai program alapján végeztem el, amit az adott intézmény vagy az Oktatási Hivatal honlapján értem el. A többi alfejezet a kérdőív alskálái mentén rendeződik, és elsősorban a kérdőív és az interjú eszközeivel gyűjtött adatokra támaszkodik, a pontos forrást minden esetben jelölöm a szövegben.

### **3.8.2. A dokumentumelemzéssel nyert adatok feldolgozása**

Dokumentumelemzésre épült a kutatás legelső fázisa, a minta felkutatása. Az általam ismert óvodák mellett a kezdő minta kialakítása az interneten, az intézmények honlapjain fellelhető információkra és az oktatási minisztériumból kapott, „A Magyarországon engedéllyel működő külföldi nevelési-oktatási intézmények jegyzéke” című anyagra épült. Minthogy az intézmények honlapján szereplő adatok nem minden esetben naprakészek és valósághűek, az innen nyert információkat telefonos, e-mailes vagy személyes rákérdezéssel pontosítottam.

A honlapról leolvasható információk alapján állítottam össze az esettanulmányban az óvodák szolgáltatásait és legfontosabb üzenetét bemutató részeket, melyeket tovább árnyaltak az interjúk és a saját megfigyeléseim. A pedagógiai hitvallás bemutatásakor azonban kizárólag az oktatási hivatal vagy az intézmény honlapján elérhető pedagógiai program elemzésére támaszkodtam, ehhez az alfejezethez nem használtam más adatforrást – hogy láthatóvá váljék, ha az óvoda mindennapi gyakorlata eltér a pedagógiai programban vállalt/kitűzött céloktól, módszerektől. A pedagógiai hitvallás sajátosságainak összegyűjtésekor a legfontosabb szempontot az Alapprogramban meghatározott irányelvekkel mutatott összhang vagy eltérések jelentették. Azokat a sajátosságokat igyekeztem kiemelni, amelyek eltérést mutatnak az Alapprogramban megjelenített értékekhez képest, vagy a kutatási fókuszom szempontjából különös jelentőséggel bírnak – például az interkulturális nevelés elemeinek megjelenése, az angol nyelv használatának bemutatása, vagy a külföldi gyerekek nevelésére, oktatására tett utalás. A dokumentumelemzés során figyelembe vettem, hogy kik a dokumentum „címzettjei” (Nádasi, 2000a, p. 325), hiszen meghatározó jelentőséggel bír a szöveg vagy honlap összeállításakor, hogy például egy kötelezően megírandó hivatalos dokumentumot vizsgálunk-e vagy egy minél több szülőt megszólítani kívánó reklámfelületet?

### **3.8.3. A kérdőívvel nyert adatok feldolgozása**

A 87 kitöltött kérdőív válaszainak elemzését kétféle módon végeztem el: külön kezeltem a Likert-skálával súlyozott, illetve a nyitott végű kérdéseket. Az adatokat intézményenként is feldolgoztam az esetelemzésekhez, illetve összességében is megvizsgáltam azért, hogy a teljes mintáról is megállapításokat tehessek. A kérdőív fő része hetvenhárom, a demográfiai rész pedig négy olyan ítemet tartalmazott, melyekre a Likert-skála fokozatai közül bejelölt számmal válaszoltak a pedagógusok, ezeket statisztikai számításokkal értelmeztem kvantitatív

adatelemzési módszerrel. Mivel ötfokú Likert-skálát használtam, ezért ordinális változóként kezeltem a létrejött adatokat.

A kérdőív fő részének kilenc, illetve a demográfiai rész három nyitott végű kérdésére érkezett válaszok elemzéséhez az összes beérkezett válasz alapján nagyobb kategóriákat állítottam fel, melyek egységesek voltak az összes intézmény esetében – így vált lehetségessé az óvodák összehasonlíthatósága. A kódolást aszerint alakítottam ki, hogy milyen nagyobb témák vagy problémák köré csoportosíthatóak – ezek összesítve a 8. számú mellékletben olvashatók. Az adatelemzés során a kifejtendő válaszok kategóriáit angolul állítottam fel a válaszok szóhasználatára alapján. Az egyes esetek adatelemzésekor csak azokat a kategóriákat említem meg, ahová az adott intézmény pedagógusainak válaszai besorolhatóak voltak. Az esetelemzésekben a válaszokból vett idézeteket eredeti nyelven adom meg, de a kategóriákat és a hozzájuk tartozó legfontosabb jelzőket magyarul tüntetem fel (a kategóriák magyar nyelven a 9. számú mellékletben olvashatóak).

A kérdőívnek nem készült teljes magyar fordítása, azonban az esettanulmányban a feldolgozott adatok bemutatásakor mindkét nyelven feltüntettem az egyes itemeket. Az angolról fordítás során nem tükörfordítást végeztem, mert a brit és a nemzetközi óvodák szakmai és mindennapi nyelve a magyartól kissé eltérően használ egyes fogalmakat, például a magyarban használt *óvodapedagógusnak* ebben a kontextusban az angolban a *teacher* vagy az *educator* a megfelelője, az *óvoda* szóra gyakran használják a *school* kifejezést, a nevelői munkára az iskolás tanulás hangsúlya miatt inkább a *teaching* szót alkalmazzák. Emiatt az itemek értelmezett fordítását adom meg az adatelemzés során, például:

56. item: A pedagógusok általában tisztában vannak azzal, mivel foglalkoznak a kollégák a csoportban. – *Educators are generally aware of what other educators are teaching.*

vagy:

76. item: Az óvoda célja... – *The mission of this school is...*

#### **3.8.4. Az interjúk során nyert adatok feldolgozása**

Az interjúk rögzítésére a kérdőív adatainak kielemezése után került sor. Félig strukturált interjúkat készítettem azért, mert egyformán fontos volt a beszélgetés menetének irányítása, és az elkalandozás lehetőségének biztosítása. Konkrét válaszok kifejtését és problémák tisztázását célozták az előre összeállított kérdések, de minden kérdés kapcsán teret hagytam a gondolatok

és képzettársítások szabad áramlásának. Az óvodavezetői interjúkat egy kivételével magyar nyelven készítettem, a csoportos interjúkat angolul és az egyéni interjúk közül egyet angolul, a többi magyarul – tehát az egyéniket az interjúalanyok anyanyelvén, a csoportosokat pedig a közös kommunikációs nyelven. Az egész kutatás folyamatát végigkísérte a nyelvek élőbeszédben történő keverése, egyrészt a kérdőív angol nyelve miatt, másrészt azért, mert az óvodák mindennapi gyakorlatából fakadóan egyes kifejezéseket, elnevezéseket kizárólag angolul használnak. Az adatelemzés során az interjúkból nyert információkat egyrészt értelmezve beépíttem az elemzés folyamatos szövegébe, másrészt többnyire teljes szövegében is közlöm azért, hogy a kontextus révén jobban érthetők legyenek - ezeket magyarul teszem, amit értelemszerűen megelőzött az angol nyelvű interjúk lefordítása.

### **3.8.5. A megfigyeléssel nyert adatok feldolgozása**

A kutatásban szereplő hat intézményből kettőben már többször is jártam korábban személyes ismeretségek következtében. A másik négy óvoda megfigyelésére akkor nyílt lehetőségem, amikor elvittem a kérdőíveket, begyűjtöttem a kérdőíveket, illetve felvettem az interjúkat – ami nem minden esetben történt egy napon, így három óvodában az interjúk miatt is kétszer látogatást tettem. Az udvar és az épület bejárására minden intézményben lehetőségem nyílt, illetve a csoportszobákba is betekintést engedtek. A látogatásaim időzítéséből fakadóan mindig a napi tevékenységek közben láthattam az óvoda működését, egy esetben egy értekezleten is részt vehettem. A megfigyelési naplókban rögzített információk az esetek bemutatása során elsősorban az „óvoda főbb jellemzői, szolgáltatásai” alfejezetben jelennek meg, illetve a kutatás folyamatának részletezésében. A megfigyelés kutatási módszere elsősorban a más forrásokból gyűjtött adatok megerősítésére vagy pontosítására szolgált, óvakodtam attól, hogy következtetéseket vonjak le kizárólag a megfigyelt jellemzők alapján. Az egyének közötti interakciók megváltozhatnak külső megfigyelő jelenlétében – és sok esetben a pedagógusok nem voltak tisztában a jelenlétem okával, így potenciális szülőnek gondolva, akár a megszokottól eltérően is viselkedhettek. A fizikai környezet vagy a csoportszobák személyes megtekintése azonban nagy segítséget jelentett az intézmény működésének megértésében. Az óvoda légkörének személyes megtapasztalása, a közvetlenség vagy feszélyezettség érzékelése, a fogadtatás szerepet játszott az óvodáról kialakított kép árnyalásában.

## 3.9. A kutatás során felmerülő nehézségek

### 3.9.1. Kutatási nehézségek, dilemmák

Már a kutatás megtervezésekor, majd a lefolytatása során is számos nehézséggel kerültem szembe. Ezek részletes bemutatása ezen a ponton nélkülözhetetlen a kapott eredmények értelmezéséhez.

*Hozzáférhetőség, a minta kialakítása* - A külföldi láncokhoz tartozó intézmények óvodáskorú gyermekek számára kialakított részlegei elsősorban a transzmigráns gyermekek iskolaelőkészítő oktatását/nevelését végzik a fő, iskolai rész irányelvei alapján, működési elvei szerint. Bár izgalmas adalékot jelenthettek volna a kutatáshoz, és szoros értelemben véve részei az alapsokaságnak, de a nemzetközi iskolahálózat részlegeként működve, szervezetük nem jellemzően óvodai szervezet. Az önmagukat angol kommunikációs nyelvű vagy nemzetközi óvodáknak nevező (többnyire magyar fenntartójú, alapítványi) intézmények piaci szektora féltékenyen őrzi a titkait és zárt világát, mert a kliensek megőrzése és bevonása létük alapfeltétele. A mintába tartozó intézmények között többen nem kívántak a kutatásban részt venni; és az együttműködni kívánó vezetők esetében is az óvodák feszes napirendje és programai miatt a lehető legszűkebb időintervallumot kellett kijelölni az empirikus adatgyűjtésre.

*Egyéni kutató* – A doktoranduszi státusz folytán nem nyílt lehetőség kutatótársakkal közösen dolgozni a doktori kutatásomon, melynek révén több kutatói szem vizsgálhatta volna ugyanazt az adathalmazt, vagy nagyobb merítést végezhettem volna több interjú vagy más kutatási módszer alkalmazásával. Az egyénileg lefolytatott adatgyűjtés és adatfeldolgozás azonban azonban azzal az előnnyel járt, hogy tökéletesen átláttam a teljes folyamatot minden egyes mozzanatában.

*Időtényező* – A vizsgált intézményekben dolgozók feszes időbeosztása és a jeles ünnepekre, eseményekre való készülődés, illetve a kisgyermekekkel végzett munka jellegének következtében kevés alkalom nyílt zavartalan beszélgetésre a pedagógusokkal, a közoktatás tanévekre tagolódása pedig kizárta a nyári szünetben történő adatfelvételt. A tavasszal megkezdődött adatfelvétel ősszel tudott csak folytatódni, mely járt ugyan előnyökkel és hátrányokkal is, de mindenképpen alapvetően befolyásolta a gyűjtött adatokat. Az intézményekre jellemző nagy fluktuáció és a növekvő gyerekszám okozta bővülés, átalakulás következtében ez a kutatás csak a pillanatnyi helyzetükről tud képet adni – jelentős eltérést

mutathatna akár a megelőző, akár a következő tanév vizsgálata. Éppen ezért az adatelemzés során egy pillanatra sem szabad szem elől téveszteni ennek jelentőségét.

*Nyelvhasználat* – A multikulturális pedagógusközösség interjúvolásának feladata és az angol kommunikációs nyelv használata az intézményekben egyértelművé tette az angol nyelvű kérdőív használatát annak ellenére, hogy ez egyes válaszadóknak az anyanyelve volt, mások számára viszont csupán valamilyen szinten megtanult nyelv. Az interjúk azonban a magyar nyelvű válaszadókkal magyar nyelven folytak a kényelmesség és a természetesség, illetve a minél őszintébb és pontosabb válaszok reményében. A nyelvkeveredés folytán a disszertáció megírásakor különös hangsúlyt fektettem a következetességre, ezért az elemzés és az értelmezés magyar nyelven történik, de a nyílt válaszok elemzési kategóriáit mindkét nyelven felállítottam, és a példák esetében törekedtem az eredeti megfogalmazás bemutatására is ott, ahol ennek jelentőségét éreztem.

*A kérdőív* – A kitöltők nyelvi szintjétől függően 30-40 perces kitöltési időt igényelt a kérdőív, mert ennél kevesebb item nem fedte volna le az összes kutatási kérdés alapos áttekintését. A demográfiai részt a kérdőív végére szerkesztettem, így a válaszadó a végén dönthetett arról, hogy milyen mértékig tartja meg az anonimitását – hogy ne befolyásolja a válaszait az a kellemetlen helyzet, hogy esetleg már az elején olyan tényeket közölt magáról, amelyek beazonosíthatóvá teszik őt – például a származási országát, a pozícióját vagy az életkorát. Valóban, sokan töltötték ki hiányosan a demográfiai részt, de ezért az adatvesztésért kárpótolnak a korábbi válaszok.

### **3.9.2. Adatelemzési nehézségek**

Az adatelemzés során felmerülő nehézségek az alábbi főbb témák köré csoportosultak:

*Nyelvhasználat* – Bár a kérdőívben feltett kérdések jelentésének azonossága alapvető fontosságú volt a válaszok elemzésekor, az interjúk során világossá vált, hogy a pedagógusok angol nyelvi szintje meglehetősen eltérő, és felmerült a kérdés, hogy a kérdőív itemei mindenki számára teljesen érthetőek voltak-e? Minthogy erre egyértelmű választ nem kaphattam, a megfelelően kitöltött válaszokat tudatos választásként elemeztem – függetlenül attól, hogy a kitöltő mennyire látta át a kérdés tartalmát. Az eredmények bemutatásakor a lényegi információkat tartalmazó válaszokat vagy válasz-elemeket magyarra fordítottam. Ahol a fordítás során elveszhetek volna bizonyos jelentés-elemek, vagy az eredeti megfogalmazás



mikéntje is jelentést hordozott, ott feltüntettem az angol verziót is. A nyílt kérdések kategóriáit a válaszokból alakítottam ki, ezért a kategóriák angol megnevezéseit is csatoltam a mellékletek közé (8. számú melléklet).

*Hiányos, értelmezhetetlen kitöltés* – A begyűjtött kérdőívekben előfordultak kitöltetlen itemek. A hiányzó válaszok mennyiségét jeleztem az esetelemzésekben, de a hiányos kitöltésű kérdőíveket is együtt kezeltem a teljesekekkel és felhasználtam az adatelemzés során. Az olvashatatlan szavakat vagy értelmezhetetlen mondatokat kihagytam az elemzésből. Megvizsgáltam azt is, hogy mely itemek maradtak kitöltetlenül. Három külföldi pedagógusok nézeteit vizsgáló kérdés rendszeresen üresen maradt – jellemzően a magyar kitöltők hagyták üresen, hiszen számukra ez nem volt releváns (pl: „Külföldi országból érkezve, néha elveszettnek érzem magam ebben az óvodában”/”*Coming from an other country I personally feel sometimes lost in this school*”). Az adatfelvétel logisztikai nehézségei miatt nem volt megvalósítható külön kérdőív készítése a külföldi és magyar pedagógusok, illetve az intézményvezetők számára.

*A pedagógusok fluktuációja* – A kérdőíves és az interjú adatfelvétel közötti tanév-váltás nyári szünetében több kolléga távozott az intézményekből, gyakran éppen azok, akik esetenként kiugróan negatív válaszokat adtak a kérdésekre. Az ő válaszaik pontosítását, értelmezését értelemszerűen csupán a maradó kollégák tudták megtenni több-kevesebb sikerrel. Annak ellenére, hogy a kritika okát vagy értelmezését emiatt nem mindig sikerült felfejteni, a magányos kritikus hang révén több esetben sikerült képet kapni arról, hogy milyen viselkedéssel, nézetekkel nem lehet sikeresen beilleszkedni az adott szervezetbe.

*Terminológia* – A vizsgált intézmények eltérő sajátosságai folytán a kérdőívben és az adatok értelmezése során következetességet és egységességet kellett biztosítanom a szervezet szereplőinek definiálása során. Az óvodavezető és az óvodapedagógus kifejezések nem fedték le a kutatásban részt vevő minden szereplőt, akiket azonban a kutatási kérdések kontextusában két egységes csoportként kellett kezelnem. A kérdőívben az angol „educators” fedte le a magyar pedagógus/nevelő/dajka feladatköröket, és „management” a vezetést, mert az adott kontextusban így volt a legkönnyebben értelmezhető a kitöltők számára. A magyar nyelvű adatértelmezés azonban sokkal nagyobb pontosságot igényelt, nem csupán a hitelesség és érvényesség okán, de azért is, mert ekkor már rendelkezésemre álltak azok az információk, amelyek alapján ténylegesen meg tudtam határozni, hogyan különböztek el az egyes intézményekben ezek a szerepkörök. Több intézményben az óvodavezető egy adminisztratív

jellegű titulus volt, és a tényleges vezetést és irányítást a tulajdonos/fenntartó végezte, egy másik intézmény esetében volt egy háttérben meghúzódó tulajdonostárs, aki a gyakorlati működésbe nem folyt bele, és egy óvodában sem hárultak külön személyre az irányítási (leadership) és menedzseri (management) feladatok. A külföldi pedagógusok/nevelők gyakran nem rendelkeztek pedagógus végzettséggel, vagy pedagógiai asszisztensi munkakörben dolgoztak. Bár, ezekre a sajátosságokra kitérek az esetelemzésekben, az adatelemzés során egységes szóhasználatra volt szükségem. Ezért döntöttem a (1) **vezetők** vagy **menedzsment** és a (2) **pedagógusok** kifejezések használata mellett a két csoport elkülönítésére, mely csoportok az (1) irányítási/vezetési funkciókat ellátó feladatköröket betöltő személyeket, illetve a (2) gyerekek mindennapos nevelését/oktatását végző személyeket foglalták magukba függetlenül az intézményi dokumentumokban hivatalosan megjelölt titulusuktól.

## 4.1. Kisanglia óvoda

*„To provide equality between different cultures and same knowledge for everyone”  
(az intézményben dolgozó egyik óvodapedagógus)*

### 4.1.1. A kutatás folyamata

Az óvoda a kutatásban a Kisanglia nevet kapta, mert rendkívül szorosan kötődik az angolszász oktatási rendszerhez. Az intézmény vezetője nagyon együttműködő volt a kutatás során, és arra ösztönözte a kollégákat, hogy minél többen töltsék ki a kérdőívet. Így 33 kitöltött kérdőív érkezett vissza, melyből egy esetében maradtak nagy számban kitöltetlen itemek, de a kitöltött válaszokat ebből a kérdőívből is felhasználtam az adatelemzés során. A demográfiai része több kérdőívnek is hiányos maradt. Az óvodavezető nyitott és érdeklődő volt a beérkezett válaszokkal kapcsolatban, és az eredmények átbeszélése egyéni interjú keretében valósult meg, ezenkívül a kérdőívet kitöltő, két másik óvodapedagógussal készült egyéni interjú.

### 4.1.2. Az óvoda főbb jellemzői, szolgáltatásai

Az óvoda Budapest egyik forgalmas kerületében jó tömegközlekedésnél található, de az épület közvetlen környezete kertes házakkal beépített, csendes környék. Az intézmény 2008 óta működik óvodaként, 2014-től egy külön épületben baba napközivel kiegészülve – összesen 13 csoporttal. A baba napközi négyhónapos kortól fogad gyermekeket, az óvoda-előkészítő 2,5 éves kortól, az óvoda hároméves kortól iskoláskorig áll nyitva a családok előtt. A napközi programban a szülők választhatnak félnapos és egész napos ellátás között, de az óvodai program a tanulás szervezés folytán csak egész napra fogad gyermekeket. Az intézmény alapítója és tulajdonosa brit óvodapedagógus szakember. Minden csoportban legalább egy külföldi pedagógus vagy pedagógiai asszisztens dolgozik és egy magyar óvodapedagógus; az óvodai csoportok létszáma 14-18 fő. A tandíj 1.000.000-2.400.000 Ft között mozog tíz hónapra fizetve, emellett az óvoda egyéni elbírálás alapján korlátozott számban fenntart néhány térítésmentes helyet a kerület hátrányos helyzetű gyermekei számára.

A két, szomszédos hatalmas családi ház alagsorában kapott helyet az étkező és a tornaterem, földszintjén és emeletén helyezkednek el a csoportszobák. Tágas udvarán egy kis épület szülői társalgóként funkcionál. A térítési díj tartalmazza az étkezés költségét, melyben a szülők választhatnak a hagyományos mellett vegetáriánus, laktózmentes, illetve kóser étrendet is.

Szintén az angol rendszert követve egyenruha viselése kötelező az óvodában a felnőttek és a gyermekek számára egyaránt. Külön díjfizetés ellenében transzfert biztosítanak minibuszokkal, nyáron szintén külön díjért tematikus nyári táborokat szerveznek a gyerekeknek.

Az óvoda kommunikációs nyelve az angol. Az intézmény 7.30-tól 17.30-ig tart nyitva, de a hivatalos programok 9.00-tól 15.30-ig tartanak. 15.30-tól az After School Club-ban felügyelet mellett szabadon játszanak a gyermekek a szülők megérkezéséig – a 16.15 után érkező szülőknek ez többletköltséggel jár. Az intézmény a brit oktatási rendszernek megfelelően – egy angol óvodai hálózat tagjaként – a brit kurrikulum szerint működik – ami a magyar óvodáztatási jogszabályok életkori megkötéseihez igazodva az 'Early Years Foundation Stage' és a brit nemzeti keretrendszer, a 'Key Stage One' követését jelenti. Ennek következtében nagy hangsúly kerül az angol iskolarendszer első két tanévében közvetített tudás elsajátítására, amit a kurrikulum részterületeit követve tantárgyanként dolgoznak fel harmóniában a gyermekek érzelmi fejlesztésével. A legfiatalabbak játék-alapú tevékenységeit az életkor növekedésével fokozatosan váltja fel az egyre szervezettebb tanulás. Az intézmény nem törekszik a magyar oktatási kultúra elemeinek átvételére, az intézmény valóban egy „kis Anglia” a város közepén. A multikulturalizmus alapvető cél és sajátosság, ami alapjaiban határozza meg az intézmény működését. A gyerekek körülbelül 70%-a külföldi, és a pedagógusok, valamint a konyhai és a technikai személyzet csaknem kétharmada is külföldi, a világ minden tájáról érkeztek kollégák, például: Nagy-Britanniából, Egyiptomból, Bangladesből, Iránból, Lengyelországból, az Egyesült Államokból, Szomáliából, Kanadából, Új-Zélandról stb.. A konyhán Down-kóros felnőtteket is alkalmaznak egy alapítványon keresztül, és több külföldi diák is tölti egyszerre az óvodában a gyakorlatát. Az óvoda nagy hangsúlyt fektet az önállóságra és az egészséges életmódra nevelésre is.

#### **4.1.3. A pedagógiai hitvallása**

Az óvoda fő prioritása, hogy autentikus brit oktatást nyújtson a gyerekeknek – akik nagy számban külföldiek –, és ezzel biztosítsa a nemzetközi iskolákba való zökkenőmentes felvételt, ahol az óvoda elvégzése után a harmadik osztályba léphetnek, míg a magyar rendszerben az első osztályban kezdenek meg tanulmányaikat (részletesen lásd a 10. számú mellékletben).

Az óvoda Pedagógiai programja két nyelven íródott, és azonnal az első oldalon rögzíti, hogy az óvodában a nevelés angol nyelven történik. Ahogy az óvoda fogalmaz: az „óvodai nevelés Módosított Országos Alapprogramjával (továbbiakban: »alapprogram«) összhangban, a Brit

Nemzeti Tantervet követve valósítja meg sajátos célkitűzéseit és feladatait. Óvodánk célja a magyar törvényekben meghatározott feladatok teljesítésén kívül a hozzánk járó gyermekek angol nyelvi képességeinek fejlesztése, mely a szülők fő igénye” (Pedagógiai program). A brit keretrendszernek megfelelően a tevékenységeket a hét fejlődési területre fókuszálva, de egymáshoz kapcsolódóan alakítják ki. Elsődleges területek: *Kommunikáció és nyelv, Fizikai/testi fejlődés, Személyes, szociális és érzelmi fejlődés*. Másodlagos területek: *Írás-olvasás, Matematika, A környező világ megismerése, Kreatív művészetek*.

#### 4.1.4. Egységes céltudat

Az óvodában dolgozó felnőttek nagy többsége (82%) egyetért abban, hogy az óvoda hitvallása egyértelmű szakmai útmutatást ad a pedagógusok számára. A válaszadók 74%-a pedig úgy gondolja, hogy a szakmai munka tükrözi ezt a hitvallást. Ahogyan a 11. táblázatban is olvasható, a kérdőív válaszadói szerint az óvoda célja a gyermekek képességeinek fejlesztése és angoltanítás egyenlőséget biztosító, gondoskodó, multikulturális közegben – két válaszban került elő az üzleti szemlélet prioritása.

11. táblázat: (76. item) Az óvoda célja... (*The mission of this school is...*)

---

#### A kategóriák és idézetek a válaszokból

**Meleg és barátságos atmoszféra – további jelzők: szép, boldog, gondoskodó, befogadó, nyitott Vidám (fun) hely**  
„to create a caring, fun environment for the kids from all around the world”  
„to make sure the children have good time learning English”

**Készségfejlesztés – az iskolára felkészítés, magas színvonalú oktatás**  
„to develop enquiring and creative minds that can effectively use the English language”  
„to educate the children as well as possible”  
„to prepare the children for the next stage of school in an open & diverse atmosphere”

**Multikulturális, angol nyelvi közeg – inkluzív, egyenlőséget biztosító, egyenlőségre tanító nevelés**  
„to provide a holistic, multi-cultural, English-language pre-school environment”  
„English curriculum in an international setting”  
„to create a multicultural English environment for children”  
„to help children to adjust effectively in multicultural environment and to learn English”  
„to create a welcoming and inclusive English environment”  
„teach values and respect between the children”  
„teach the children that we are all the same”  
„to provide equality between different cultures and same knowledge for everyone”

**Egyéb - üzleti szemlélet**  
*„to make money”*  
*„satisfy the parents”*

---

Az egyik pedagógus az interjúban kiemelte, hogy a brit oktatási rendszerhez illeszkedve nagyfokú önállóságra nevelik a gyerekeket, sokkal nagyobb szabadságot biztosítva számukra annál, mint ami a magyar óvodákban megszokott.

*„Önállóságra neveljük őket... Például a kertből bármikor bemehet a gyerek egyedül tanári felügyelet nélkül, ki-be járhat, ha valamire szüksége van, nem kísérgetjük. Szabadabban mozoghatnak. Nagyobb teret adunk a gyerekeknek, jobban megbízunk bennük. Nincsenek túlfélte vagy túlkontrollálva, nincsenek nagy nyomás, felügyelet alatt...”* (részlet az egyik óvodapedagógussal készült interjúból).

Az óvoda három legfontosabb sajátosságát vizsgáló, nyílt kérdésre érkezett válaszok többsége a gyermekközpontú, minőségi oktatást említette meg és a multikulturális, befogadó közeget. Sokan említettek olyan vonásokat, ami alapján egy innovatív, kellemes munkahely képe rajzolódik ki, és egyetlen válasz érkezett az üzleties személetet hangsúlyozva, mely szerint a mennyiség a minőség rovására megy. A 12. táblázatban olvashatók példák az egyes kategóriákból.

*12. táblázat: (84. item) Mi a három legfontosabb jellemzője ennek az óvodának? (How would you describe the 3 most important characteristics of this school...?)*

<b>Kategória</b>	<b>Idézetek: jelzők, kifejezések a válaszokból</b>
<b>Gyermekközpontú, magas színvonalú nevelés/oktatás</b>	<i>love for kids, positive, supportive, creative, active, exciting for kids, friendly, fun, welcoming, teaching curiosity, academic</i>
<b>Jó munkahely</b>	<i>well-organized, clear mission, open-minded, accepting, friendly staff, good team, nice, clean environment, good children/teacher ratio, challenging, thinking out of the box, different</i>
<b>Multikulturális</b>	<i>foreigner-friendly, learn cultural differences, let you enjoy different cultures</i>
<b>Üzleti szemlélet</b>	<i>accepts any applicants, quantity is priority not quality</i>

Az üzleti szemléletre vonatkozó megjegyzések az egyéni interjúkban is előkerültek, de a pedagógusok kihangsúlyozták, hogy ez nem érinti sem a pedagógiai módszereket, sem az óvoda hitvallását, inkább olyan területeken kerül elő, mint például, hogy nem szívesen utasítanak el

jelentkező gyermeket akkor sem, ha a létszám betelt a csoportban. Minthogy több nagy céggel is szerződése van az óvodának, ezért kiemelt jelentősége van a szülők elégedettségének, nehogy valamilyen konfliktus a céggel kötött szerződés felbontását eredményezze, melynek következtében egyszerre több gyermeket veszítene az óvoda, valamint a családok folyamatos utánpótlását. Az egyéni interjúkban elhangzott erre egy példa, amikor az óvoda inkább teljesítette a szülők anyagi követelését egy baleset kapcsán, bár jogilag nem volt erre kötelezhető, csak hogy ne veszítse el a szerződött cég bizalmát:

#### **4.1.5. Struktúra, hierarchia, rugalmasság**

##### ***Struktúra***

A magánóvodák viszonylatában nagyinak számító óvoda működését jól átgondolt szervezettség jellemzi. Az intézményben működő 13 csoport a gyerekek életkora szerint öt részlegre tagolódik, melyek mindegyiknek saját vezetője van, aki a részlegben dolgozó egyik óvodapedagógus. Az egyes részlegeknek a gyermekek életkorától függően 4-8 pedagógus a tagja – a bölcsődében három felnőtt, az óvodában 2 felnőtt tartozik egy-egy csoporthoz. Ezeknek a csoportvezetőknek a személyéről minden év elején szavazással dönt az egész óvoda. A szervezet rugalmasságát vizsgáló itemekre adott besorolások többsége középre húzott: 46% adott az ötből hármas választ arra, hogy a szervezetben a dolgok rugalmasan mennek, és könnyen megváltoztathatóak, illetve 52% ítélte hármasra a változásokkal szemben tanúsított ellenállást. Ennek magyarázata az interjúk alapján abban rejlik, hogy míg az egész intézménnyel kapcsolatos kérdésekben általában kisebb a rugalmasság és többnyire top-down döntésekkel szabályozódnak, a csoportok belső életében a keretek betartása mellett a pedagógusok teljes autonómiája valósul meg.

##### ***Kommunikáció***

A kérdőív válaszadóinak nagy többsége (76%) úgy ítélte meg, hogy a kommunikációs csatornák nagyon nyitottak a vezető és a pedagógusok között. Az év folyamán elsősorban a részleg vezetőin keresztül zajlik a vezető és a pedagógusok közti kommunikáció. Az intézmény nagy méretének következtében nehezen tudják megoldani olyan megbeszélések megszervezését, ahol az összes pedagógus egyszerre jelen van, azonkívül sok kérdés nem is érint mindenkit, csak az azonos életkorú csoportok nevelőit. (A nevelői csapat tanévkezdés előtt

négy napig tud teljes létszámban együtt lenni, majd a tanév során három szombati napon – ezen alkalmakkor megbeszélések és továbbképzések zajlanak.) A csoportvezetők intézménye elsősorban a hatékony információáramlás céljából lett kialakítva. A csoportvezetőknek minden héten egyszer van megbeszélésük a vezetővel, ezután ők belátásuk szerint adják tovább az információkat a csoportjuknak, ott már nincsenek hivatalos meetingek, inkább csak informális megbeszélések. Van, aki valamilyen internetes csoportban osztja meg a tudnivalókat, van, aki kinyomtatva adja át, és a pedagógusok a megjegyzéseikkel, kérdéseikkel is a részlegük vezetőjéhez fordulhatnak.

### ***A szülők bevonása***

A kérdőívre érkezett válaszok nagy része (76%) szerint a szülők befolyással lehetnek a döntéshozatalra, ennek a gyakorlati megvalósulása azonban gondosan kidolgozott rendszer szerint történik. A szülőknek lehetősége van reggelente a gyermektől való elbúcsúzást követően az intézményben maradni a kertben erre a célra kialakított házban, egy szülői közösségi térben (Parents' Center'). Itt kényelmesen kávézhatnak, teázhatnak, beszélgethetnek, és egyúttal az ablakból láthatják is a gyermeküket, ahogyan a kertben játszik. Addig maradhatnak, amíg szeretnének, és amíg ezzel nem zavarják a gyermeket. Az óvodavezető elmondása szerint nevelési kérdésekbe azonban nem igazán szólhatnak bele.

A pedagógusok is megerősítették a szülők szervezett módon való befolyását az intézmény mindennapjaiba. Az óvoda nagy hangsúlyt fektet arra, hogy a szülő jól érezze magát, tájékoztatva legyen a gyerekek tevékenységeiről, fejlődéséről, sőt, hogy különböző programok formájában belefolyhasson az óvoda életébe. Ennek azonban nem szabad akadályoznia vagy megzavarnia a gyerekek napirendjét, ezért is alakították ki a 'Parents Center'-t a kertben. Sok lehetőségük van jelen lenni az óvodai mindennapokban, de be kell tartaniuk a szabályokat.

A szülők tájékoztatására a gyerekekről írásos fejlődési értékelés készül minden évben. Emellett egyéni portfóliót kapnak minden tanév végén benne a gyermek alkotásaival, munkáival és a hozzájuk tartozó megjegyzésekkel a gyermek és pedagógus részéről egyaránt. A honlapon kóddal belépve érhetik el a szülők a gyermekükre vonatkozó egyéb információkat, képeket, anyagokat. Az óvoda Facebook oldalán is hetente posztolnak a pedagógusok képeket a gyereket tevékenységéről.



## **Döntéshozatal**

A kérdőív válaszadói többségükben (69%) úgy vélték, hogy a döntések ott születnek meg, ahol ehhez a legtöbb információ áll rendelkezésre. A pedagógusok által javasolt újítások a válaszok szerint inkább támogatottak (64%), mint a vezető(k) által javasoltak (56%). A kérdőívben a válaszadók többsége azonban úgy érzi, autonóm módon hozhatja meg a döntéseit (69%), és úgy gondolja, hogy mindenkinek lehetősége van pozitívan hozzájárulni a szervezet működéséhez (70%). Az óvodavezető szerint ennek a magyarázata talán abban rejlik, hogy a saját csoportot érintő kérdésekben nagyobb szabadságot kapnak ahhoz viszonyítva, hogy a részleget vagy az egész óvodát érintő újításokat az egész közösségnek meg kell szavaznia. Erre ad egy példát a faliújságra kitett anyagok frissítésének gyakorlata:

*„Előállhatnak javaslatokkal, amit azonban mindenkinek el kell fogadnia: például, hogy milyen gyakran cseréljék a faliújságra kihelyezett anyagokat – ők döntenek el, hogy hetente vagy havonta, de akkor azt mindenkinek vállalnia kell, hogy a szülők ne azt lássák, hogy az egyik hetente van cserélve, a másik soha...”* (részlet az óvodavezetővel készült interjúból).

A pedagógusok nagy szakmai autonómiáját az egyéni interjúk is megerősítették. A pedagógiai program, az elérendő célok és a fejlesztendő kompetenciák adottak, de a gyakorlati megvalósítás, a heti témák és a feladatok, tevékenységek, módszerek a pedagógus szabad választására vannak bízva. A heti tervet a vezető ellenőrzi, és megjegyzéssel látja el, de ezen túl nem szól bele a csoportok munkájába.

A vezető általában top-down utasításokat hoz, amelyeket a csoportok beépítenek a gyakorlatukba – ezek többnyire javaslat formájában megfogalmazott feladatok, ahogy az egyik pedagógus említi az interjúban:

*„Ha van valami javaslata, azt általában nem vitatja meg, csak mondja, és mi bevesszük... Inkább azt mondja, hogy 'I suggest', de ez azt jelenti, hogy csináljuk meg... Volt egy ilyen kertészkedési projekt például, lehetett ültetni virágokat meg locsolni őket, egy szép lehetőség. Aztán eltelt néhány hét, és szólt, hogy annyi csoport nem ment ki a kiskerthez... »Ja, hogy ez kötelező volt? Ja, mostmár értem« ... És, akkor láttam, hogy ezt meg kell szokni, hogy ha javasol valamit, az azt jelenti, hogy csináld meg. Ha azt mondja, hogy csináld meg, akkor már dühös...”* (részlet az egyik óvodapedagógussal készült interjúból).

### **4.1.6. A pedagógusközösség**

A kérdőíves válaszok alapján a többség úgy gondolja, hogy a pedagógusok jól tudnak együtt dolgozni (79%), és csapatként működnek együtt (88%). A válaszadók nagy többsége úgy véli,

hogy a kollégák egymástól kérnek segítséget, ha nehézségük adódik (84%), és szükség esetén segítik is egymást (88%). Csoportokban együttműködve dolgoznak (88%), megbíznak egymásban (78%) és értékelik egymás újító javaslatait (79%). Az együttműködést nehezítő tényezők között megjelenik az elvárások tisztázatlansága és a kommunikációt nehezítő stressz:

*„we don't get clear goals to achieve and sometimes we don't know what's going on”  
„sometimes stress makes it difficult to communicate easily”.*

A válaszok nagy többsége azonban azt fogalmazza meg, hogy a sokféle különböző személyiség, kultúra, anyanyelv, szakmai nézet találkozása nehezíti meg az együttműködést:

*„we are all different and everybody has different methods dealing with situations”  
„we don't understand each other”  
„everybody has different attitudes and ideas about education”  
„different ideas and teaching philosophies can lead to conflicts”.*

Minden csoportban egy magyar és egy külföldi pedagógus dolgozik együtt, akiknek nemcsak a személyisége, a származási országa, a kultúrája, sokszor az életkora, de a képzettsége és a gyakorlati tapasztalata is rendkívül különböző lehet. Minthogy az óvoda rendszere megkívánja, hogy az egyik héten az egyik, a másik héten a másik pedagógus tervezze és irányítsa a szakmai munkát, majd értékelje a gyerekek teljesítményét, ez a különbözőségek folytán lehet gyümölcsöző, de frusztráló is – annál is inkább, mert a szokás-szabályrend kialakításában teljes szabadságot kapnak a pedagógusok. Erre az interjúkban több példa is előkerült:

*„Az egyik csoportban például két pedagógus dolgozott együtt, és az egyik tényleg beleadta szívét-lelkét, úgy tanított, a másik meg majdnem semmit nem csinált. A kolléganőm azt mondta, hogy felmond, mert nem bírja, hogy a másik nem csinál semmit a gyerekekkel. És akkor a vezető felajánlotta, hogy legyen helyettesítő tanár az év végéig, és szeptembertől majd új kollégával dolgozhat együtt. Más vette át a helyét a csoportban, de azért ez megmérgezte köztük a légkört” (részletek az óvodapedagógusokkal készült interjúból).*

A vezető nagy gondot fordít a kollégák minél hatékonyabb együttműködésének segítésére – a szakmai feladatokon túl is. Ennek egyik példája a gyerekeknek szervezett rendezvényeken (például Hungarians' Day, Chinese Day, Talent Show) a pedagógusok által közösen készített kis műsor. Ugyanezt a célt szolgálják a rendszeresen megrendezett társasági esték is – egy étteremben találkoznak, ahová mindenki hivatalos, de nem kötelező a részvétel –, melyek jó alkalmat kínálnak egymás alaposabb megismerésére a munkahelytől távol, és az újak mindig élnek is a lehetőséggel. A mindennapokban is adott számukra a lehetőség a közös étkezésre és

a beszélgetésre: a gyerekeknek rendelt ételt a pedagógusok is fogyaszthatják, és az ebédlőben sokszor nyolc-tíz felnőtt is együtt eszik ebédszünetben.

A feladatmegosztás és az eltérő képzettségi háttér okozta konfliktusokat a tanév elején felállított rendszer próbálja megelőzni, ami tisztázza a szerepeket a csoporton belül:

*„Amikor felvesszük az új óvónőt vagy asszisztenst, tisztázásra kerül a feladatköre a képzettségének megfelelően: például egy csoportban úgy vesszük fel az anyanyelvi tanárt, hogy ő tanítja majd az angol írást és fonetikát, és a magyar óvónő tanítja a matematikát – így nem annyira jelenthet feszültséget az eltérő képzettségi háttér”* (részlet az óvodavezetői interjúból).

Az intézményben végzett munka pozitívumai között a jó közösség, a kihívásokkal teli szakmai feladatok, a kellemes körülmények és a gyermekek szeretete egyaránt előfordult, ahogy a 13. táblázatban látható.

*13. táblázat: (83. item) Azért szeretek ebben az óvodában dolgozni, mert... (I like to work in this school, because...)*

---

#### A kategóriák és idézetek a válaszokból

##### Gyerekek szeretete

*„children are way more honest than grownups and I can clearly see our education on them”*

##### Közösség – barátságos, kedves, támogató kollégák, gondoskodó vezetés

*„my colleagues are mostly my friends and we are treated well by our boss”*

*„I work with my friends”*

##### Multikulturalizmus – állandó multikulturális, sokszínű közeg

*„I enjoy working with children and families from around the world”*

*„different experience with different cultures”*

##### Szakmai munka – jó tapasztalat, motiváló pedagógusok

*„I feel proud at the end of the day”*

*„it is a friendly, inclusive environment & the management is great”*

*„I enjoy the environment, I love the kids and I like my colleagues”*

*„it is rewarding”*

*„I enjoy the children and being able to see the effect I have on them”*

##### Atmoszféra és munkakörülmények – barátságos, inkluzív környezet, rugalmas atmoszféra, jó fizetés

*„it's a very kind & welcoming community, where there are a lot of laughs and enthusiasm”*

*„of the conditions and because it pays more than public ones”*

A nyitott végű kérdésre több válasz is érkezett arra vonatkozóan, hogyan lehetne javítani a csapatmunkán, ahogy a 14. táblázatból is kiolvasható: elsősorban nagyobb szervezettséggel, hatékonyabb kommunikációval és professzionálisabb hozzáállással.

14. táblázat: (80. item): *Jobban tudnának a kollégák együtt dolgozni ebben az óvodában, ha... (People could work better together in this school, if...)*

Kategória	Idézetek: jelzők, kifejezések a válaszokból
Szervezettség	<i>more time for planning and professional development, regular meetings in each department, more time to discuss, common planning and sharing time, more time without kids, motivation in a good way, male co-workers</i>
Professzionizmus	<i>colleagues do their job, take responsibility, really care for kids, equally trained, solve problem without involving the management, concentrate more on kids not parents „they were willing to care for kids from the bottom of their hearts”</i>
Jobb kommunikáció	<i>more honest communication, official communication channels, listen to other’s ideas, communicate openly</i>
Több együttműködés és empátia	<i>more trust</i>

A válaszok alapján a részlegvezetőknek biztosított autonómia a részleg kommunikációjának megszervezésében nem mindig éri el a célját. Azonban a vezetői rendszer rugalmassága biztosítja, hogy a következő évben a középvezetők módszereivel elégedetlen pedagógusok is megpályázhatják a pozíciót, és esélyt kapnak arra, hogy tapasztalataikra építve jobban végezzék a feladatot, mint az elődjük.

#### 4.1.7. A vezető(k)

A vezető megítélése ebben az intézményben egyértelműen nagyon pozitív. A válaszadók nagy többsége szerint tisztelet övezi a menedzsmentet (79%), ami megbízik a pedagógusok szakmai döntéseiben (72%).

A Pedagógiai program több helyen hangsúlyozza a csapatmunka jelentőségét az intézményben, amit a kérdőívet kitöltők válasza is alátámasztanak, hiszen 72% véli úgy, hogy együttműködésre ösztönöz a vezető.

A szakmai munka minőségére irányuló visszajelzéseket meglehetősen szórtan ítélte meg a közösség. Nagyjából azonos arányban jelölték meg a nevelők azt, hogy elegendő pozitív visszajelzést kapnak (33%), illetve azt, hogy ez nem történik meg (30%). A nyílt kérdésekre írt válaszokban megfogalmazott kritikus megjegyzések között is megjelent, hogy nincs elég visszajelzés, illetve „nem értékelik kellően a kemény munkát”.

*„don't always offer constructive feedback”*  
*„don't give compliments directly”*  
*„don't give often feedback”*  
*„don't praise our work”*

A vezetői stratégiára vonatkozó kritikus megjegyzések egy kivétellel minden esetben szakmai kérdéseket érintettek, az egyetlen ettől eltérő válasz az óvoda üzleti szemléletét kifogásolta, miszerint a fókusz túlságosan a szülők felé készített anyagokra tolódik el. Az említett kifogások egy része olyan szakmai kérdéseket érintett, mint például a különleges nevelési igényű gyerekek nem megfelelő gondozása vagy a pedagógusok egyéni tudásának, képességeinek figyelmen kívül hagyása.

*„don't care enough the special needs of some children”*  
*„might ignore some special skills of their teachers”*  
*„don't value hard work and professionalism”*

Az óvodapedagógusok az interjúban elmondták, hogy mivel a vezető nem lát bele igazán a mindennapi munkába, ezért mindaddig, amíg a heti tervek és a gyerekek értékelései elkészülnek és semmilyen oldalról nem érkezik panasz, nem tudja igazán megítélni, ki mennyi energiát fektet a munkájába. Ezt olykor bántónak érzik azok a kollégák, akik tudják, mennyivel több energiát tesznek bele ugyanazokba a feladatokba, mint a kollégáik.

Az óvodavezető az interjúban elmondta, hogy minden év októberében négyszemközt egy félórás beszélgetés keretében megvitatják a pedagógusokkal az addig végzett munkát, az esetleges nehézségeket, támogatási igényeket. De ezen felül is mindig nyitva áll az iroda ajtaja, ha valaki igényelné. Az intézmény mérete folytán a részlegek vezetőinek szükséges volna átvenni a vezetői feladatoknak a saját csoportjaikra vonatkozó kérdéseit, hiszen az óvoda vezetője számos egyéb feladat miatt leterhelt – de a középvezetők sok esetben nem merik/tudják felvállalni ezeket. Év végén mindenki kap fizetésemelést, aki esetleg mégsem, annak ez egy jelzés, hogy nem elégedettek a munkájával, és gondolkodjon el a távozáson. Van, aki nagyobb emelést kap a többiekénél, ezzel a kiemelkedő teljesítményt ismerik el. Továbblépési lehetőség a középvezetőségen túl nincsen, aki ennél többre vágyik, az is jobb, ha körülnéz más lehetőségek után – fogalmaz a vezető.

*„Volt például egy kolléga, aki sok év után felmondott és közös megegyezéssel távozott, mert belátta, hogy itt nincs további lehetőség – a vezetői pozíció foglalt, így ha tovább akar lépni, máshol kell keresnie a kihívásokat”* (részlet az óvodavezetői interjúból).

Sokan kifogásolták a középvezetők magatartását, szerintük túlságosan „főnökösködők” és jobbnak gondolják magukat másoknál.

„*want to boss you around (some)*”  
„*some of them think they're better than the others*”

Az interjúban az egyik részlegvezetőként dolgozó pedagógus a másik szemszögből is rávilágított ugyanerre a jelenségre: ha valaki főnöki pozícióba kerül, a kollégái automatikusan másképp kezdenek el viszonyulni hozzá, távolságtartóbbak, kritikusabbak lesznek vele:

„*De ez is érdekes, hogy ha valaki 'teamleader' lesz, akkor úgy néznek rá, kicsit, hogy: Ez a főnök, pszt, halkabban, ne előtte... Meg az én esetemben ráadásul a kolléganőm, akivel együtt dolgozom – ő akart a vezető lenni... És csodálkozott, hogyhogy nem ő, és kicsit pikkelt is rám emiatt... De hát, az egész óvodának kell választani...*” (részlet az óvodapedagógussal készült interjúból).

Az is nehézséget okoz, ha nem fogadják el a részlegvezetőt vezetőjüknek és nem adják meg neki a tiszteletet, illetve a vezetőknek maguknak kell kidolgozniuk a módszereiket és megtalálni az eszközeiket a közös munka megszervezéséhez, irányításához:

„*Megbeszéljük, hozunk egy döntést, és elmondjuk a vezetőnek a végleges választ... A teamleaderek panaszkodnak néhányan, hogy nem nagyon hallgatnak rájuk, vagy, hogy ő elmondta a csapatának, azok meg mégis azt mondják, hogy nem tudtak róla. És akkor a vezető rá haragszik, hogy miért nem tudják... De hát le is volt írva, és helyettük mégsem olvashatja el...*”

„*A kolléganőm is... olyan rossz volt, hogy az első meetingeken, amikor én beszéltem, akkor ő teljesen mást csinált látványosan... Pedig ez annyira alapvető, hogy legalább tisztelj meg azzal, hogy rám figyelsz, ha beszélek... azt mondogatta: Yes, I'm listening, of course... De ez olyan tiszteletlenség...*” (részletek az óvodapedagógusokkal készült interjúból).

Az óvodavezető az interjúban elmondta, hogy a középvezetőket éppen azért választják újra évente, hogy az említett kritikus pontok ideális esetben belülről oldódjanak meg. Minthogy maguk közül választanak vezetőket, így aki nem viselkedett megfelelően, az a következő évben nem kapja meg újra a tisztséget, és éppen az a kolléga lehet az ő főnöke, akivel esetleg nem bánt méltányosan. Az év során felmerülő problémák, nehézségek megtapasztalása segíthet abban, hogy a vezetői pozícióba kerülő pedagógusok megfontoltabb vezetőkké váljanak. Az interjúból azonban az is kiderült, hogy a rendszer állandó fejlesztés alatt áll, folyamatosan eszközölnék rajta kisebb módosításokat, mert szüntelenül keresik a legjobb módot a szervezet működtetésére.

A kérdőív válaszadóinak nagy többsége (77%) egy másik item<sup>33</sup> esetében általánosságban úgy ítélte meg, hogy a pedagógusok felmerülő problémáit hatékonyan kezeli a vezetés, de a nyílt végű kérdésekben többen említik a felülről érkező döntések túlsúlyát és a problémák nem megfelelő kezelését.

*„make top-down decisions”*

*„sometimes not opened to new ideas, innovations, solutions”*

*„don't always confront an issue (to do with staff) with the other staff members”*

*„at times don't take seriously some topics”*

Több segítséget várnának a pedagógusok a vezetőktől a szakmai iránymutatás, fejlődés és a munkakörülmények egyes tényezőinek tekintetében, melyet a 15. táblázat mutat be részleteiben.

*15. táblázat: (81. item) Több támogatásra lenne szükségem a vezetőktől azzal kapcsolatban, hogy... (I would need more support from the leaders regarding...)*

---

#### A kategóriák és idézetek a válaszokból

**Szakmai fejlődés – továbbképzések, workshopok, a szakmai fejlődés szupervíziója, segítség interkulturális konfliktusokban**

*„difficulties in my professional work (it could be a supervisor of my professional development)”*

*„what to do in intercultural conflicts”*

*„to helping me learn things I am not confident with yet”*

**Szakmai iránymutatás – szülőkkel való kommunikáció, csoportszervezési segítség, több szabadság a nevelési programban, részvétel fontosabb döntések meghozatalában**

*„I feel there is OK support, would like more consensus for choosing curricula and resources”*

*„the advices to give to parents in meetings”*

*„the ideas which makes the class-life easier”*

**Munkakörülmények – anyagok, kellékek, felszerelés a csoportszobában, segítség hiányzások esetén**

*„printing and technology which functions properly”*

**Személyes szükségletek**

*„my needs and preferences”*

---

#### 4.1.8. Szakmai fejlődés

A kérdőív válaszainak többsége (76%) szerint a pedagógusok lelkesen végzik a munkájukat ebben az intézményben, és a tudás megosztására is lehetőségük nyílik. A Pedagógiai program

---

<sup>33</sup> (6. item) A pedagógusok problémáira és panaszaira hatékony megoldás születik. (Educators' problems and complaints are effectively handled.)

is rögzítik azokat a konkrét lépéseket, amelyek támogatják a szakmai fejlődést és az innovatív pedagógiai törekvéseket:

*„Rendszeres óvodai megbeszélések:* Az óvodapedagógusok bemutathatják új ötleteiket.

*Konzultáció:* az óvodavezetővel az új ötletekről.

*Csapatfeladatok:* az óvodapedagógusokat gondolkodásra serkentő feladatok.

*Technikai háttér biztosítása:* inspiráló információ és alapanyagok biztosítása.

*Tanfolyamok:* új gondolatébresztő, innovatív tanfolyamok Magyarországon és külföldön”.

*Mentorálás:* lehetőség az ismeretek önálló megszerzésére szervezett formában.

*Csoportgyakorlat:* szakmai ismeretek bővítése szakemberek csoportos megbeszélésein.

*Esettanulmány:* egy általános probléma csoportos feldolgozása.

*Szakmai irányítás:* a dolgozók eredményeinek értékelése folyamatos visszajelzéssel.

*Szakmai út:* lehetőséget nyújtunk, hogy utazás közben megismerjenek más kultúrákat, illetve szakmai gyakorlatot szerezzenek más országok hasonló intézményeiben.

*EU projektek:* részvétel az EU oktatásügyi és multikulturalitást, integrációt támogató pályázatain.”

A válaszok által megemlített, munkahelyen elsajátított új tudás, ismeret, készség elsősorban szakmai jellegű, de akadnak közöttük személyiségvonások és kulturális vonatkozásúak is (16. táblázat).

16. táblázat: (82. item) *Mióta ebben az óvodában dolgozom új tudásra tettem szert, például... (While working in this school I have learnt new skills, like...)*

---

#### A kategóriák és idézetek a válaszokból

**Szakmai munka – pedagógiai tudás, együttműködés, SNI-s gyerekek nevelése, viselkedési problémák kezelése, szülőkkel való kommunikáció**

*„how to work with children and what to teach them in different age”*

*„the importance of equality in the environment for all children”*

*„how to interact with children with English as an additional language”*

*„supporting children with SEN, arts and crafts ideas, literacy instruction for ELLs”*

**Interkulturális ismeretek – a kommunikációs korlátok legyőzése, indiai, kínai szavak elsajátítása**

*„how to speak to people of different culture”*

*„dealing with a multicultural group, as well as how to break through communication barriers”*

*„different culture from different country”*

**Személyiségfejlődés – türelem, alkalmazkodás a változásokhoz, szervezethez, döntéshozás**

*„how to adapt and to take more decisions and control of things”*

*„organization, multitasking”*

A tanévkezdés előtti előkészítő napokon és a tanév három szombatján tartanak a kollégáknak belső képzéseket, melyek témáját a vezetés dönti el, de lehet javasolni és kérni is témát. A következő szombati továbbképzésen például a gyerekek fejlődési szakaszai (developmental



milestones) és az értékelés (assessment) lesz napirenden. A magyar pedagógusok választhatnak a magyar oktatási palettáról is képzéseket, ezekre a külföldieknek nincs lehetőségük, nekik a vezető biztosítja a fejlődéshez szüksége stimulust, illetve a levelező külföldi képzések. A külföldi kollégák egy csoportjával legutóbb egy nemzetközi iskolába látogattak el szakmai megfigyelésre, ahonnan viszonyozták a látogatást, majd egy megbeszélésen vitatták meg a tapasztalatokat. Az újonnan bekerülő tapasztalatlan vagy képzetlen kollégák mellé mentort jelölnek ki, aki folyamatosan segíti az új kolléga munkáját.

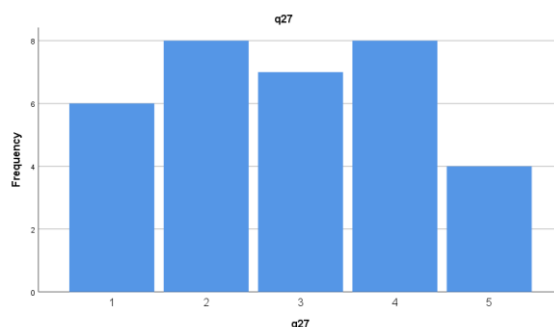
#### 4.1.9. Interkulturalitás – szervezeti és egyéni szint

A kérdőív válaszai szerint a különböző kultúrák egyértelműen nagy megbecsülésnek örvendenek az intézményben – 97% jelölte meg a négyes és ötös választ. A válaszadók 94%-a szerint a közösség szívesen fogadja a külföldről érkező pedagógusokat, és a többség szerint nem okoz feszültséget a sokszínű kulturális háttér (94%). Szervezeti szinten azonban nincsen interkulturális témájú képzés vagy a beilleszkedést segítő protokoll – az egyes részlegeket vezető pedagógusok feladata erről gondoskodni. Ezzel harmóniát mutat az a tény is, hogy a válaszadók 75%-a szerint az interkulturális kompetenciákat könnyen meg tudják tanulni egymástól a kollégák.

A külföldi gyerekek között a kínai és az indiai közösség képviselteti magát a legnagyobb létszámban. Ha valamilyen nagy esemény vagy ünnep van a családban, vagy az ő kultúrájukban, akkor arra ösztönzik a szülőket, hogy beszéljenek erről a gyermekük csoportjában, hozzanak ezzel kapcsolatban képeket, ételeket vagy bármi kapcsolódó érdekességet, amit megoszthatnak a gyerekekkel.

*„A nagyobb ünnepek esetén, mint például a Diwali vagy a Hanukkah, megkérjük őket, hogy csináljanak egy mini és egy nagy változatot is: egyet a csoportban, egyet az egész ovinak (persze a megfelelő korcsoportoknak). De a kínaiak például félénkebbek, és nem akarnak szerepelni, ők behozzák a dekorációt, az édességeket meg mindenfélét például a kínai újévre, és azután az ovi szervezi meg a többi” (részlet az óvodavezetői interjúból).*

Nagyon megoszlottak a vélemények arra vonatkozóan, hogy a pedagógusok a saját kultúrájukhoz tartozó kollégákkal alakítanak-e ki szorosabb viszonyt, ami a 11. ábrán is látható:



11. ábra: (27. item) *A pedagógusok ebben az óvodában többnyire a származási országuk alapján alkotnak csoportokat. (Educators in this school form groups usually based on their nationalities.)*

Az interjúk is megerősítették, hogy előfordul a kisebb, zárt(abb) csoportok kialakulása a közösségben, ami különböző okokra vezethető vissza. A konyhán dolgozó hét keletről érkezett muszlim hölgy nem beszél jól angolul, azonkívül azonos munkakörük és időbeosztásuk következtében is leginkább egymás társaságát keresik. Az újonnan érkező külföldiek számára a vezető közös albérlést biztosít, melynek következtében ők több időt töltenek együtt. Ezenkívül a magyarok és a külföldiek eltérő élethelyzete, családi állapota, kora is hozzájárul a csoportok kialakulásához:

*„Együtt laknak, és akkor ők több időt töltenek együtt... Vagy eljárnak együtt munkaidő után – inkább a külföldiek és esetleg egy magyar van velük... A kulturális dolgok miatt is van klikkesedés: ha valaki magyar és itt lakik vagy külföldi és nincs itt családja, más dolgokat csinál, más a felfogásuk... Nagyon természetes csapódás, másik korszakában van az életük, más az érdeklődésük. Nálunk is a hatból majdnem négyen együtt vannak, a külföldiek. Életkori sajátosság is, együtt laknak, más az életvitelük...”* (részletek az óvodapedagógussal készült interjúból).

Interkulturális jellegű kihívást elsősorban a szülőkkel kapcsolatban említettek meg a válaszadók, a gyerekek vonatkozásában főként a nyelvi akadály merült fel. Előkerült néhány kulturális sajátosság is, mint például az ételek vagy a nemi szerepekkel, fegyelmezéssel kapcsolatos kulturális meghatározottság. Ezekre példák a 17. táblázatban olvashatóak.

17. táblázat: (85. item) *A legnagyobb interkulturális kihívást ebben az óvodában az jelentette, amikor... (My biggest intercultural challenge in this school has been when...)*

---

**A kategóriák és idézetek a válaszokból**

---

Szülők – nyelvi akadály, eltérő nézetek, elvárások

*„some of the kids and their family cannot understand me or things I tell them to do or not”*

*„the parents couldn't adjust to our school advices”*

*„I had to deal with Indian parenting methods (early years)”*

*„I had to make some parents understand that their cultural attitude to their child is harmful for the child”*

*„I could not make the 3 year old Indian boy's parents believe that it's OK if their son cannot read and write yet”*

*„parents don't speak English, so I cannot properly communicate with them”*

Gyerekek – nyelvi akadály

*„I had to help the kids understand what I want to tell them”*

Kollégák, kulturális sajátosságok – nézetek, gasztronómia

*„others have different beliefs about fundamental ideas like gender roles, respect, how to punish/discipline children etc.”*

*„there is soup for lunch but no pudding”*

Az interjúban az óvodapedagógusok több példát is felsoroltak arra, hogy a kulturális különbségek milyen kellemetlen vagy furcsa helyzeteket eredményezhetnek, például az öltözködés terén: egyformán szokatlan látvány lehet néhány kolléga számára egy túlságosan rövid szoknya vagy egy muszlim csador.

*„Vagy az öltözködés is: egyenruhát viselünk, egy blúzt és alulra valami feketét kell venni: szoknyát vagy nadrágot. És van egy kolléganőm, akinek annyira rövid a szoknyája, hogy ha lehajol, mindene kilátszik... Van, akit ez megbotránkoztat például egy keleti embert, vagy például engem is megbotránkoztat. De ha a vezetőt nem zavarja, akkor jó nézegetést az apukáknak...”*

*„A konyhások mind keleti lányok, akik csadort viselnek – ami először nagyon furcsa volt, ha csak így vizuálisan kívülről látsz egy másik világot. Nekem először félelmetes volt, amikor még nem ismertem őket. De amikor megismered, akkor látod, hogy ő is ugyanolyan ember... Viccelődünk is, hogy mutassa meg a haját, és egyszer meg is mutatta... olyan szép volt. A gyerekek sosem kérdeztek rá.” (részletek az óvodapedagógusokkal készült interjúból).*

Az egyik óvodapedagógus a tudatosabb kommunikációt hangsúlyozta a legnagyobb interkulturális kihívásként, és példát is említett arra, amikor ez olyan feszültséget okozott az intézményben, hogy a vezetőnek kellett közbeavatkoznia a megoldáshoz:

*„A kommunikációban tudatosabbnak kell lenni egy ilyen környezetben – a szülőkkel és a felnőttekkel inkább, a kollégákkal: nem vágatsz oda csak úgy valamit: előzékenyebbnek kell lenned, a testkontaktusban, a szemkontaktusban, mert lehet, hogy félreérti...”*

*„Némelyik pedagógusnak szörnyű a stílusa, amikor idejöttem, csak néztem, hogy ordibálnak át a kert másik felébe, és nagyon ironikusak is. De a gyerekek szeretik, ők annyi mindent meg tudnak szokni... Inkább a magyarokra jellemző... például jöttek új kollégák, külföldiek, és*

*panaszkodtak, hogy a magyarok nem kedvesek velük. És a vezető behívta az összes magyart, és jól leszidta őket, és megmondta nekik, hogy ha még egyszer meghallja, hogy valaki panaszkodik rájuk, akkor nagy bajok lesznek...*” (részletek az óvodapedagógusokkal készült interjúból).

Szakmai kérdésekben is előkerülhet a kulturális különbség, a képzettség és az országok eltérő oktatási/nevelési hagyománya, erre példa az ebéd utáni alvás az óvodákban, ami a brit óvodai rendszerben nem kötelező, a magyarban viszont még a legnagyobb csoportokban is szigorúan veszik.

*„Most nálunk éppen van egy ilyen probléma az alvással. A vezető nem akarja, hogy aludjanak. Ez kulturális dolog is, hogy mi magyarok azt akarjuk, hogy aludjanak, mert úgy látjuk, hogy szükségük van rá: három-négy évesek, még ha nem is alszik el teljesen, pihenjen félórát. A külföldiek meg azt mondják: Jaj, nem kell, inkább játsszon, az alvás időpocsékolás... Én nem így látom. Vagyunk hatan, ebből három magyar, három külföldi, és az én amerikai kolléganőm is mindig mondja, hogy ne aludjanak. Most két csoport alszik, és a harmadikban nem alszanak. [...] De például elmentem szabadságra, és mire visszajöttem, majdnem az összes gyerekem nem aludt, mert a kolléganőm elkezdett velük beszélgetni meg játszani.”* (részlet az egyik óvodapedagógussal készült interjúból).

#### 4.1.10. Összegzés

A kutatási kérdések mentén haladva tehát a következőképpen összegezhetők a vizsgálat eredményei.

##### **1. Milyen szervezeti kultúra jellemzi az intézményt Gruenert és Valentine (2006) tipológiája szerint?**

Az intézményt a gyűjtött adatok alapján *együttműködő* kultúra (Gruenert, Valentine, 2006) jellemzi, ahol azonban az együttműködés inkább felülről ösztönzött, nem alulról kezdeményezett. Az elsősorban top-down irányítással működő *formális (contrived-collegial)* kultúránál (Gruenert és Valentine, 2006) azonban mégis meghatározóbb a kollaboráció szerepe, ha nem is mindenki azonos energiát fektet bele – elsősorban a csapatépítő és közös tevékenységeket elősegítő, felülről szervezett programoknak, feladatoknak köszönhetően.

##### **2. Milyen pedagógiai célkitűzések mentén működik az intézmény?**

###### **2.a Melyek a pedagógiai program legfontosabb jellemzői?**

Az óvoda autentikus brit nevelést/oktatás kíván nyújtani az intézménybe járó, többségében külföldi gyerekeknek. A Pedagógiai program a brit EYFS kurrikulum vonatkozó elemeit ismerteti magyar és angol nyelven, a magyar Alapprogram keretrendszerébe és annak elvárásaihoz igazítva. A multikulturalitás és az angol nyelven nevelés alapjaiban határozza meg a szakmai programot, amely a gyermekek tanulása és fejlesztése mellett hangsúlyt fektet a pedagógusok szakmai tanulására is. A brit kora gyermekkori nevelési rendszer alapelveinek alkalmazása olyan elemeket hoz be a kultúrába, ami meg is határoz alapjellemzőket, mint például az egyenruha viselése és az egyenlőség alapelveinek érvényesítése, az 'iskolás tanulás' és a szigorú napirend fontossága. A külső szemlélő számára is azonnal szembeötlő a brit rendszert követő, gyermekek és pedagógusok számára egyaránt kötelező egyenruha-viselés is, ami egységességet és inkluzív szemléletet sugall.

## **2.b Mennyire koherens az óvoda pedagógiai hitvallása a pedagógusok által vallott értékekkel?**

Egységes céltudat jellemzi a kultúrát, ahol a vallott értékek harmóniában vannak a követett értékekkel. Az adatközlők is a Pedagógiai programban megfogalmazott értékeket jelölték meg az óvoda célkitűzését és legfontosabb jellemzőit felsoroló válaszaikban: a kreatív, játékos módon történő holisztikus személyiség- és készségfejlesztés inkluzív, befogadó, multikulturális angol nyelvi környezetben valósul meg.

## **3. Milyen szervezeti struktúra és működési jellemzők figyelhetők meg az intézményben?**

### **3.a Milyen a szervezeti felépítése?**

Az intézmény munkáját a megalapítás óta jelentős növekedés és bővülés kísérte, bölcsődei csoportok és újabb épületrészek bevonásával. A növekedés megkövetelte szervezeti átalakulás folyamatos kísérletezés során formálódik, ahol a bevált elemek megmaradnak, a sikertelenek pedig kihullanak a rendszerből. A viszonylag nagy intézmény (13 csoport) öt részlegre tagolódik, mindegyik élén egy középvezetővel, akiket évente újraválaszt az egész közösség.

### **3.b Milyen kommunikációs csatornákat használ?**

Az öt részleg kialakítása elsősorban a hatékonyabb kommunikációt hivatott szolgálni, és ezt a célját a válaszadók szerint meg is valósítja. A vezetőtől a részlegvezetőkön keresztül jutnak el az információk az egyes pedagógusokig, és visszafelé is ez az ajánlott kommunikációs útvonal, de szükség esetén a vezető személyesen is elérhető.

### **3.c Mi jellemzi az óvoda-szülő partneri viszonyt?**

A szülők minél alaposabb tájékoztatására és az óvodai életbe való bevonására nagy hangsúlyt fektet az intézmény, ugyanakkor mindezt igyekszik szigorú keretek között tartani. Szülői társalgót tart fenn, ahonnan rálátni a játszóudvarra, részletes tájékoztató anyagokat küld a gyerekek mindennapi életéről és személyes fejlődéséről, és számos lehetőséget biztosít számukra a csoport életébe való bevonódásra. Ugyanakkor a szakmai munkába és a csoportok napi rutinjába nem engednek szülői beleszólást.

### **3.d Hogyan működik a döntéshozatal?**

A teljes intézményt érintő döntések jellemzően top-down intézkedések formájában valósulnak meg, a csoportok mindennapi életének, tevékenységeinek kialakításában azonban nagy autonómiát kapnak a pedagógusok a pedagógiai program adott korcsoportra vonatkozó előírásain belül. Bottom-up kezdemények számára is adottak a lehetőségek, de ezek megvalósításához az összes érintett pedagógus beleegyező szavazatára van szükség. A középvezetők nincsenek önálló döntési helyzetben a csoportjukat érintő kérdések tekintetében, közvetítő szerepet játszanak a részlegükbe tartozó pedagógusok és a vezető között, vezetői szerepük elfogadottsága ellentmondásos a kollégáik körében.

## **4. Mennyire együttműködő a pedagógusközösség?**

A szervezet struktúrája, berendezkedése támogatja a csapatmunkát, a párbeszédet, az öt külön részleg a középvezetők alatt önállóan hivatott működni, ez azonban a top-down irányítottság folytán mégsem tud maradéktalanul megvalósulni. A válaszadók többsége szerint a kollégák segítik egymást, együttműködve dolgoznak és megbíznak egymásban. Gyakran okoznak azonban feszültségeket a közös munka során az eltérő szakmai nézetek és hozzáállás, illetve az elvárások eltérően való értelmezése vagy pontos megértésének hiánya. Minden

csoporthoz egy magyar és egy külföldi pedagógus dolgozik együtt, ami a multikulturális és elfogadó légkör ellenére is sok kihívás elé állítja a partnereket. Jellemző a közösségre, hogy a külföldiek is inkább egymás társaságát keresik és a magyarok is szorosabb kapcsolatokat alakítanak ki a többi magyar pedagógussal.

## **5. Melyek a vezetői stratégia jellemzői?**

Az óvodavezető megítélése a pedagógusközösségben nagyon pozitív. Szakmai elhivatottsága és szakértelme az üzleti szemlélet megtartása mellett maximális szakmai igényességre törekszik, amit elvár a pedagógusoktól is, de a megvalósulás ellenőrzésére az intézmény nagy mérete folytán kevés lehetősége nyílik. Minthogy a részlegvezetők pozíciója lényegében a hatékony kommunikációt biztosító funkcionális szerep, így a csoportokban folyó szakmai munka ellenőrzése vagy a problémák megoldása nem tartozik a feladatkörükbe. A vezető azonban, akihez ez a feladat tartozik, az kevés időt tud szánni az egyes csoportok mindennapjainak megismerésére, így nem lát bele a folyamatokba, és a pedagógusok gyakran érzik úgy, hogy a kemény munkájukat nem értékeli a vezető. A vezetői visszajelzések hiányát vagy elégtelenségét nehezményezi sok válaszadó. A vezető a brit keretrendszer által előírt kimeneti követelmények eléréséhez teljes módszertani szabadságot ad a pedagógusoknak, azonkívül támogatja az innovációt és a kísérletezést, amit a pedagógusok méltányolnak. Nagy gondot fordít a kollégák együttműködésének ösztönzésére, és közös programokkal igyekszik segíti a közösség összekovácsolódását,

## **6. Beszámolnak-e szakmai fejlődésről a pedagógusok az intézményben végzett munka eredményeként?**

Az intézmény amellet, hogy rendszeresen tart belső képzéseket a kollégák számára, innovatív kultúrájával támogatja a kísérletezést és az új módszerek kipróbálását. A pedagógusok többsége szakmai téren megvalósuló tanulásról számolt be válaszaiban, például pedagógiai módszertani tudásuk bővüléséről, a szülővel való kommunikáció hatékonyabbá válásáról, és az inkluzív környezet megteremtésének eszközeiről. Számos válasz említette kulturális ismereteik, interkulturális kompetenciájuk fejlődését, melynek következtében könnyebben, sikeresebben, hatékonyabban kommunikálnak eltérő kultúrákból érkező felnőttekkel és gyerekekkel egyaránt.

**7. Hogyan jelenik meg az interkulturalitás a szervezeti kultúra két fontos összetevőjében: a nézetekben és az értékekben? Milyen előnyök és milyen nehézségek mutatkoznak a multikulturális csoportfolyamatokban óvodai kontextusban?**

Mint ahogy az óvoda elsősorú célcsoportját a Magyarországon dolgozó transzmigráns családok gyermekei jelentik, a multikulturalizmus kívánt és szívesen fogadott jelenség ebben a közösségben. A pedagógiai program, a pedagógiai hitvallás, a pedagógusközösség és a gyerekcsoportok összetétele, illetve a mindennapi nevelői munka mind-mind az interkulturalitás kontextusában valósul meg. A kurrikulum és a teljesítéséhez szükséges pedagógiai módszerek szükségszerűen ötvözik a brit és a magyar nemzeti keretrendszer elemeit, melyet a vezető részéről a brit és a nemzetközi szemléletmód, a pedagógusközösség felől pedig a kulturálisan sokszínű nézőpont, szemléletmód gazdagít tovább.

Ez Banks rendszerében (1989) az interkulturális tartalom integrálásának tekintetében a kulturális bővítés szintjét túllépve a transzformatív megközelítést jelenti, hiszen a központi kurrikulum a csoportokon belül alapvetően a különböző kulturális háttérű gyermekek nevelési és oktatási igényeihez idomul. Az interkulturalizmus egyértelműen szerves része a kultúrának, így Banks legmagasabb fokú, ötödik dimenzióját valósítja meg, hiszen a multikulturalizmus megjelenik a vezetés, az adminisztratív személyzet és a pedagógusok viselkedésében, értékeiben, nézeteiben egyaránt (Banks, 1993, pp. 17-18.). Ez Nieto (1994) koncepciójában a harmadik lépcsőfok, a *tisztelet* szintje. Az ünnepektől kulturális sokszínűség természetes és alapvető jellemzője a közösség életének, ugyanakkor a szülőkkel való kommunikációt és a kollégák között szakmai együttműködést gyakran megnehezíti, amihez a vezetés nem biztosít képzést. Éppen ezért a szervezet számára a következő lépést az interkulturális kommunikáció, tartalmak és interakciók explicit tudássá alakítása jelentené, ahol a tapasztalatokon alapuló tacit tudás átadható és reflektálható ismeretanyaggá, készséggé minősülhet át.



## 4.2. Napsugár óvoda

*„Ezek olyan apró dolgok, amitől szerintem az egész sokkal jobb lesz...”*  
(az óvodavezető)

### 4.2.1. A kutatás folyamata

Az óvoda a kutatásban a Napsugár nevet kapta, az intézmény meleg, szeretetteljes közegére utalva. Az intézmény vezetője rendkívül együttműködőnek bizonyult a kutatással kapcsolatban. Szívesen beszélt az óvodáról és örömmel fogadta a szervezeti feltárásra vonatkozó kezdeményezést, mert alapvetően nyitottan fordul a hasznos innovációk felé és kíváncsi volt a pedagógusai visszajelzéseire – ennek következtében ösztönözte is a kollégákat a kitöltésre. A gyermekekkel foglalkozó mind a 14 pedagógus kitöltötte a kérdőívet, de nem mindegyik bizonyult teljes kitöltésnek. Hat kérdőívben egyes itemek válasz nélkül maradtak – a teljes demográfiai rész, illetve a kérdőív végén található nyitott végű kérdések között a 74. itemtől kezdődően maradtak kitöltetlenül kérdések (egy válaszadó az 51. kérdéstől nem töltötte tovább). Ennek ellenére minden kérdőív adatait feldolgoztam, minden kérdésnél a kapott válaszokat értelmezve.

Az első csoportos interjú a menedzsment két tagja, a második csoportos interjú 9 pedagógus vett részt. Mindkét interjú alkalmával lehetőségem nyílt bejárni az épületet és betekinteni az ott folyó munkába. A második csoportos interjúra a heti rendszeres megbeszélés időkeretét engedték át, hogy az összes pedagógus egyszerre részt tudjon venni rajta, így az első tíz percben egy közelgő eseménnyel kapcsolatos információk megvitatása révén egy értekezletet is volt alkalmam megfigyelni.

Az adatelemzéskor a kérdőív, az interjúk és a megfigyelések révén nyert adatokat a témák szerint csoportosítva, összegezve mutatom be. Az egyes interjúk és a kérdőív adatai kiegészítik és pontosítják egymást, így a már árnyalt képet vázolom fel az elemzésben.

### 4.2.2. Az óvoda főbb jellemzői, szolgáltatásai

Az óvoda Budapest zöldövezetében található, frekventált közlekedési csomópont közelében, könnyen megközelíthetően autóval és tömegközlekedési eszközökkel egyaránt, de csendes és zöld környezetben. 2012 óta működik köznevelési intézményként, óvoda és családi napközi egy épületben (de külön épület- és kertrészben), vagyis 6 hónapos kortól nevel gyermekeket

egészen az iskoláskor kezdetéig (6-7. életév). A tágas, barátságos villaépülethez nagy kert tartozik, ahol a játszótér mellett gyümölcsfák és egy kis veteményes is helyet kapott. A magas térítési díjjal (2.000.000 Ft/10 hónap fölött) dolgozó intézmény szolgáltatásait tehetős magyar családok gyermekei és külföldiek veszik igénybe – a gyermekek csaknem fele nem magyar állampolgár. Alapítója és tulajdonosa eredetileg az üzleti szférában tevékenykedett, majd az óvodapedagógusi képzés, valamint magyarországi és külföldi nemzetközi óvodai tapasztalatok megszerzése után nyitotta meg az intézményt. Az óvoda kommunikációs nyelve az angol, de a magyar Óvodai Alapprogram szerint készült Pedagógiai programmal dolgozik, és elnyerte a „Madárbarát Óvoda” és a „Zöld Óvoda” címet. A négy óvodai csoport mindegyikében egy magyar óvodapedagógus és egy angol anyanyelvű nevelő/pedagógiai asszisztens foglalkozik a gyerekekkel. A magyar nevelők mindegyike rendelkezik óvodapedagógusi képzéssel, a külföldiek pedig valamilyen pedagógiához kapcsolódó képzéssel, ami nem feltétlenül kora gyermekkori vonatkozású.

Az óvodai program 8.30-16.00 óráig tart. Ezután 16.00 órától 17.30-ig választható témájú (zene, tánc, művészeti foglalkozás, sportok (foci, jóga, ügyesítő torna, judo), sakk) foglalkozásokon vehetnek részt a gyerekek külön térítés ellenében. A bölcsődei részleg mellett a háromszintes, tágas épületben négy óvodai csoport működik. A nagy befogadóképességű közös helyiségből nyílván kaptak helyet a csoportszobák, valamint a könyvtárszoba, a zongoraszoba, a kézműves helyiség, a logopédiai szoba és a tornaterem. Heti kétszer magyar foglalkozáson vehetnek részt a gyerekek (a külföldiek számára is nyitva áll ez a lehetőség), és a nagyobb csoportokban olvasás és írás előkészítő/tanító foglalkozás zajlik. Transzfer szolgáltatást is biztosítanak díj ellenében. A kéthónapos nyári szünet alatt négyszer egyhetes tematikus táborokat szerveznek a gyerekeknek.

A honlap legerősebben a differenciált gyermekközpontú megközelítést, illetve a környezettudatosságot hangsúlyozza: „programunkban kiemelt szerepet kap a gyermekek élményekre és tapasztalatra építő, azaz tevékenységorientált környezeti nevelése, környezettudatos magatartásminták, értékek és életviteli szokások átadása, átvétele”. Ideértendő például a fák védelme, faápolás, faültetés, madárvédelem, hulladék kezelése és felhasználása, egészséges táplálkozás, energiatakarékosság, a lakóhely-megismerési tevékenységek, az épített és a természeti környezet védelme stb.. Fontos szerepet kap a szülők és a családok aktív bevonása az óvoda életébe – saját bevallásuk szerint partnerként tekintenek rájuk, mert pozitív eredményeket csak szoros együttműködéssel lehet elérni.

### 4.2.3. A pedagógiai hitvallása

Az óvoda honlapja alapján filozófiájának középpontjában a gyermeki személyiség minél teljesebb kibontakoztatása áll, mely egy szeretetteljes, biztonságot adó környezetben valósul meg a családok aktív bevonásával, elsősorban játék alapú tevékenységek és élmények révén. A honlap szerint: „a mindennapi nevelőmunka során játékba integrált korszerű, cselekvő felfedező, alkotó képességet, kreativitást erősítő tevékenységeket kezdeményezünk komplex módszerrel, melyek keretét az évszakok és az ünnepek határozzák meg”. Az Alapprogram két gondolatát tartották fontosnak vastag betűtípussal kiemelni a honlapon az óvoda alapelveinek bemutatása során: (1) „az ember, mással nem helyettesíthető, szellemi, erkölcsi és biológiai értelemben is egyedi személyiség és szociális lény egyszerre”, és (2) az óvoda „nem ad helyet semmiféle előítélet kibontakozásának”. Pedagógiai programjában a magyar szabályozásnak megfelelően az Alapprogram alapelveit, feladatait és célkitűzéseit alkalmazza a helyi sajátosságokhoz és a családok igényeihez igazítva. Ennek következtében az óvoda specifikumának tekinthetőek többek között a következők (részletesen lásd a 11. számú mellékletben):

- Az óvodakép bemutatásában megemlítik, hogy *a kommunikáció-fejlesztés a nem magyar anyanyelvű gyermekek esetében angol nyelven történik*<sup>34</sup>.
- Az erkölcsi nevelés részletezése a *sokszínűséget ünneplő szemlélet* hangsúlyozásával kezdődik<sup>35</sup>, majd az én-tudat és a mi-tudat kialakításával folytatódik<sup>36</sup>. Hangsúlyozzák a differenciálás és a következetesség együttes meglétét és a *kettős mérce elutasítását*.
- Rögzítik a szabad játék biztosítása mellett a *szervezett tanulási időkeret* hosszát életkoroknak megfelelően: a 3-4 éveseknek 30 perc, a 4-5 éveseknek 40 perc, az 5-6-7 éveseknek 60 perc naponta.
- Külön fejezetként jelenik meg a *„migrációs populáció integrációja”* (PP. p. 33), melynek kapcsán külön hangsúlyt kap a gyermekek fejlesztendő készségei között a

<sup>34</sup> A gyakorlatban ez mindenkire vonatkozik, a kommunikáció nyelve kizárólag az angol.

<sup>35</sup> „Programunkban nem csak, hogy el kell viselni a „másságot”, de együtt élünk a sokszínűséggel, sőt örülünk a többértékűségből fakadó színes életlehetőségeknek. Ez pedig nem más, mint az eltérő szokások, nyelvek, kultúrák, életmódok, műveltségek, anyagi lehetőségek összeegyeztetése azon a szinten, amely szinten egy csoport (esetünkben egy gyerekcsoport) együtt kell, hogy éljen napi több órán át. Nem célunk az eltérő értékek összemossa, egyesítése, nem célunk az »egyformásítás«, de célunk az együttműködés, a jó közérzet, a cselekvésre (játékra) készítő légkör kialakítása” (PP, p. 10).

<sup>36</sup> „Véleményünk szerint csak az az óvodai csoport válhat közösséggé, amelyikben minden egyes gyermek önmagában biztos, önálló és mindenkinek vállalható szerepet tölt be. Egyént nevelünk tehát, de az egyén érdeke csak a „másik” összefüggésében ér valamit, csak a többiekkel való relációjában válik jelentőssé. A „mi-tudatban” benne van »én-tudat« is, az »én-tudat« pedig, adott esetben, »mi-tudattá« alakulhat” (PP, p.10).

*kommunikációs képességek fejlesztése, illetve a kötődés, az érdekérvényesítés, a társadalmi szerepekre való felkészülés szociális készsége is.*

Az angol nyelvű honlap tájékoztatása szerint angol, amerikai és magyar gyakorlatokat felölelő, gondos nemzetközi kutatások alapján kidolgozott kurrikulum szerint működik az óvoda angol kommunikációs nyelven. A magyar nyelven olvasható – az Alapprogram megkövetelte iránymutatások alapján rendszerezett és bemutatott – alapelvek, fejlődési célok és tevékenységek angol nyelven az angolszász oktatási rendszerhez jobban idomuló rendszerezésben, megfogalmazásban olvashatóak. Itt a környezettudatos szemlélet mellett a projekt-alapú megközelítést említik elsőként, az írás-olvasás előkészítését, valamint a pozitív fegyelmezés elvét. Az egyéni fejlődés aspektusait az angol kurrikulum (EYFS – Early Years Foundation Stage) felosztása szerint taglalják: (1) egyéni, társas, és érzelmi fejlődés; (2) kommunikáció, nyelv, írás-olvasás; (3) problémamegoldás, érvelés, számolási készség; (4) a világ megismerése és megértése; (5) fizikai fejlődés; (6) kreatív fejlődés. Az óvoda felkészítést biztosít a nemzetközi és a magyar iskolákba egyaránt. Az óvoda nevelési filozófiáját taglaló részben hangsúlyozzák, hogy az óvoda a sokszínűség és a különbözőség iránti pozitív attitűdöt igyekszik kialakítani a gyermekekben, megtanítja őket nyitottan fordulni a különböző népek kultúrái felé.

#### 4.2.4. Egységes céltudat

Erős egyetértés mutatkozik a tekintetben – a kitöltők 90% felett értenek egyet azzal –, hogy az intézmény célkitűzéseit a szervezet minden tagja ismeri és magáénak vallja, illetve a pedagógiai munkájában ezek vissza is tükröződnek. A nyílt kérdésekre írt válaszaik négy kategóriába voltak besorolhatóak (18. táblázat):

18. táblázat: (76. kérdés) Az óvoda célja... (The mission of this school is.....)

---

#### A kategóriák és idézetek a válaszokból

Meleg és barátságos atmoszféra – további jelzők: biztonságos, családias, szeretetteljes  
Vidám (fun) hely  
„to provide a safe and secure loving environment in which it is fun to learn”  
„to create a safe and happy place for the children”

---

**Készségfejlesztés – kihívásokkal teli közeg, mely nyitottságra és környezettudatosságra nevel és érzelmi fejlődést biztosít**

*„to provide an environment supporting children's social + emotional growth so that they're ready for all kinds of learning”*

*„providing a warm and challenging environment for all and each children, developing open-minded personalities”*

*„teach social, emotional, environmental skills in an English rich environment”*

**Multikulturális, angol nyelvi közeg – nemzetközi környezet, ami lehetőséget nyújt a kulturális különbségek felfedezésére és angol nyelvtanulásra**

*„to create a family like international environment and give time to explore each other cultural differences”*

Az óvoda szemlélete a játék- és tevékenység-alapú tanulást helyezi előtérbe az iskolás jellegű tanulás rovására. Annak ellenére, hogy ez utóbbi sok külföldi szülő esetében prioritás, az óvoda ragaszkodik pedagógiai elveihez, arra hivatkozva, hogy az írás-olvasás tanulásának erőltetése a kisebb csoportokban a gyermek ideális személyiségfejlődését tekintve korai lenne.

*„Van egy képzett 'literacy' tanárunk a nagycsoportban, és ő kétszer egy héten kora délután azoknak, akik készen állnak rá, érdeklődnek vagy olyan iskolába mennek: van írás-olvasás előkészítés...”*(részlet az óvodavezetővel készült interjúból)

*„Igyekszünk elmagyarázni nekik, hogy megpróbálhatjuk, de nem fog működni, ha rá van kényszerítve a gyerekre... És a legtöbb szülő megérti, hogy majd óvatosan bevezetjük akkor, amikor megérett rá a gyerek, de ebből szoktak nehézségek lenni... És sok szülő nagyon határozottan hozakodik elő vele. Nem látják, hogy a gyerek ebben az életkorban a kisebb csoportokban még nem áll készen erre, és akkor megpróbáljuk megértetni velük a gyerekek fejlődési szükségleteit és szakaszait...”* (részlet egy pedagógussal készült interjúból)

A magyar iskolaelőkészítésre nagy hangsúlyt fektetnek: ősszel komolyabb felmérést végeznek a legnagyobb csoportban az iskolaérettség vizsgálatára, és szüksége esetén a pszichológus, az óvónők és a szülők bevonásával készítenek külön fejlesztési tervet. A külföldi gyerekek logopédiai fejlesztése nagy problémát jelent az óvoda számára, mert nem találnak képzett, végzettséggel rendelkező szakembereket Magyarországon, akik idegen nyelven fel tudják mérni és fejleszteni a gyereket:

*„A külföldieknek is van most egy, aki angolul dolgozik. De ez nagy probléma – sokaknak az angol harmadik nyelve, soknyelvűek – nehéz őket felmérni. Volt egy szülő, aki aggódott, hogy németül helytelenül beszél a gyerek, és alig találtunk valakit, aki kisgyerekekkel foglalkozik, mert az iskolákban van, de azt mondják, hogy óvodásokra nem képzett... A külföldieknél nehéz... Most van egy fejlesztőház, ahol van egy hölgy, aki foglalkozik vele, de szerintem neki sincs meg a képesítése hozzá. Például az amerikai iskolában is van egy nő, aki már volt is*

nálunk, mert van egy kínai hallássérült kisfiú, kínai anyanyelvvel – jobb híján egy amerikai nő foglalkozik vele, aki konzultációt vállalhat, de mivel eljön otthonról, ahol évente frissítenie kell a papírját, ha eljött, már nincsen frissítve, hogy effektíve csinálhassa, így hivatalosan nem meri vállalni, hogy felméri, és ad papírt, hanem ilyen konzultáció formájában...” (részlet az óvodavezetővel készült interjúból).

Az óvoda három legfontosabb sajátosságát megjelölő válaszok négy kategóriába voltak besorolhatók, melyek közül a negyedik, a környezettudatosság jellemzője kizárólag ennél az intézménynél jelent meg (19. táblázat).

19. táblázat: (84. kérdés) *Mi a három legfontosabb jellemzője ennek az óvodának? (How would you describe the 3 most important characteristics of this school...?)*

Kategória	Idézetek: jelzők, kifejezések a válaszokból
Gyermekközpontú, magas színvonalú nevelés/oktatás	<i>playful, warm, homie, kind, friendly, family-like, loving, child-focused, cozy, safe, high quality education</i>
Jó munkahely	<i>credible, well organized, well equipped, proactive, sensible</i>
Multikulturális	<i>international, culture sharing</i>
Környezettudatos	<i>environmentally aware, focus on environment</i>

A tér kialakítása és a dekoráció is ezeket az elveket követi: a kert gyermekközpontú és természettudatos kialakítása, a falakon az angol nyelvű feliratok és a gyermekek alkotásai. Egyenruhát nem viselnek sem a gyermekek, sem a pedagógusok, bár történt kezdeményezés az intézmény logóját megjelenítő ruhadarabok viselésére, de ez végül nem kötelező érvénnyel a kerti partikra korlátozódik, ami a vezetés elfogadó szemléletét tükrözi:

„Kaptak kis pólókat, de nem nagyon hordták, biztos, van, akinek nem tetszett a színe. Most így utoljára már négy modell közül lehetett választani... De ez is például alulról jött, hogy amikor 'garden party' van, akkor olyan jó lenne, ha látnák a szülők, hogy kik azok, akik itt dolgoznak... De így sem veszi ám föl mindenki. Szerintem ez a kultúra nem viselné el, ha mi holnap azt mondanánk, hogy mindenki legyen egyenpólóban, szerintem ezért elmennének néhányan... Minden évben kaptak szélzsekit diszkrét logóval, póló, polár mellény, sapka, hátizsák, termosz, de kevesen viselik. Mi lesz, ha ráparancsolok, hogy vegye fel a pólót? Akkor ott fog állni savanyú képpel a pólójában... Most ezért nem fogok összeveszni vele, ha szakmailag nagyon jó ember, de ilyen fafejű, hogy nem veszi föl... Néha nehéz is megérteni, hogy ez most miért probléma? Hát, probléma...” (részlet a vezetői interjúból).

#### 4.2.5. Struktúra, hierarchia, rugalmasság

##### ***Struktúra***

Az óvodában nyolc magyar és hat külföldi nevelő dolgozik a gyerekekkel, akiket egy háromfős magyar menedzsmenst irányít. Nincsenek középvezetők; a vezetőség két tagja folyamatos jelenlétével minden kérdésben szinte állandóan rendelkezésre áll, a vezetőséghez tartozó harmadik személy viszont nem beszél angolul, az ő feladata a szakmai program magyar törvényeknek való megfeleltetésének ellenőrzése és biztosítása. Egy gondosan felépített, mégis rugalmas rendszerben dolgozik a közösség, ahol a válaszadók több, mint 85%-a úgy gondolta, hogy van beleszólása a döntésekbe, pozitívan hozzá tud járulni a közös munkához, és a felmerülő problémáira hatékony megoldás születik.

##### ***Kommunikáció***

Minden válaszadó egyetértett abban, hogy a kommunikációs csatornák nagyon nyitottak a menedzsmenst és a pedagógusok között. Az informális és formális kommunikációs csatornáknak egyaránt fontos szerep jut. A mindennapi ügyekkel aktívan foglalkozó két vezető egyike minden reggel az előcsarnokban tartózkodik, ahol köszönti a szülőket, gyerekeket és egyúttal bejárja a csoportokat, tájékoztatja a pedagógusokat az aktuális tudnivalókról és meghallgatja esetleges kérdéseiket, problémáikat. Emellett az iroda ajtaja mindig nyitva áll, és az elcsúsztatott ebéidő, valamint a csoporton kívül töltött felkészülési idő<sup>37</sup> következtében a pedagógusoknak rengeteg lehetősége nyílik az informális információcserére. A formális kereteket a rendszeres, heti egyórás megbeszélés biztosítja, ahol minden pedagógus jelen van, valamint az évet megelőző hét-nyolc napos előkészítő hét, a heti három továbbképzési nap, és az elektronikus levelek.

##### ***A szülők bevonása***

A szülők felé igyekszik minél inkább megnyitni a kapukat az intézmény, a kitöltők 72%-a állította, hogy a szülők kívánságai és javaslatai változáshoz vezethetnek és fontos szerepet játszanak a döntéshozatalban. Aktívan működik szülői munkaközösség, ahol a rendszeres

---

<sup>37</sup> A felkészülési időbe beletartozik a csoportban töltött időt megelőző, illetve követő 30-30 perc, a heti egy rövid nap (14.30-kor végződik), valamint a gyerekek délutáni pihenőideje.

megbeszéléseken tájékoztatást nyújtanak a fejlesztésekről, az óvodai munkáról, a közelgő eseményekről, melyeket megvitatnak a szülők képviselőivel. Évente két kerti ünnepséget rendeznek a családoknak, ezen kívül több jeles eseményre is meghívást kapnak (Halloween, karácsony, adventi éneklés, anyák-apák napja). Háromhetente kapnak hírlevélben információkat az óvoda mindennapjairól; elektronikus levélben az óvoda minden eseményről fényképes beszámolót küld a szülőknek; év végén pedig – eddig CD-n, újabban pendrive-on – megkapják a szülők az év során készült fényképeket. Bármikor kérhetnek fogadóórát a pedagógusoktól a szülők, de erre évente háromszor szervezeten is lehetőség nyílik. Október végén a beszokás vagy az évkezdés megbeszélése mellett az elérendő célok és a fejlődési terv felrajzolása történik, februárban a gyerekekről készült félévi írásos fejlődési beszámoló személyes átbeszélésére van lehetőség, júniusban pedig az évet lezáró, fejlődést összegző írásos beszámoló megbeszélése és az év lezárása kerül napirendre. A nevelőkkel minden érkezéskor és távozáskor beszélhetnek a szülők, az e-mail címüket azonban nem kaphatják meg, az óvoda szabályzata a központi címen keresztüli levelezést írja elő. Az óvodavezető elmondása szerint ezt nem csupán az indokolja, hogy munkaidőben nem levelezhet a pedagógus, hanem azt is megelőzni kívánja, hogy esetlegesen rossz fényt vessen az óvodára, ha a nevelő nem válaszol azonnal vagy este a szabadidejében a levelekre.

### ***Döntéshozatal***

A válaszadók 100%-a állította, hogy a szervezet kifejezetten támogatja az innovatív javaslatokat, érkezzenek akár a pedagógusok, akár a menedzsment irányából. A közelgő események, programok megbeszélésére elsősorban a rendszeres heti meetingeken nyílik lehetőség, ahol gyakran brainstorming formájában várják és vitatják meg az érkező ötleteket. Az interjúk során több példát is felhoztak az alanyok arra vonatkozóan, hogy a vezetés nem csupán a csoport vagy az egyes gyerekek mindennapjait érintő kérdésekben nyitott az új gondolatok iránt, hanem az általános szabályok és az alapvető elvárások szintjén is. Pedagógusi kezdeményezésre csökkent például a korábban három írásos fejlődési beszámoló kettőre oly módon, hogy az elsőt felváltotta egy személyes konzultáció a szülőkkel. Erre egy másik példa a kerti szabályok felállítása, melyről minden év elején a pedagógusok közösen döntenek aszerint, hogy minek a betartatását gondolják megvalósíthatónak és vállalhatónak. Az óvodavezető nem törekszik arra, hogy minden központilag legyen irányítva, mert így jobban



illeszkednek a közösség pedagógiai stílusához a szabályok, de a közösen hozott döntésekhez mindenkinek tartania kell magát:

*„Kimegyünk a kertbe, és akkor az egyik óvónő sokkal szigorúbb, és nem akarja semmiképpen megengedni, hogy a csúszdán a gyerekek felfelé gyalogoljanak, a másik meg azt mondja, hogy hadd gyalogoljon felfelé, legalább fejleszti a karizmát. Az egyik azt mondja, hogy miért ne mászhatnának fára a másik meg azt mondja, hogy az ő gyerekei biztos nem fognak fára mászni, mert ő nem vállalja a felelősséget. Ez egy nagyon nehéz kérdés. Minden év elején, amikor a 'preparation week' van, kimegyünk a kertbe, és megbeszéljük a 'garden rules'-t, és akkor előveszünk ilyen kérdéseket, hogy akkor lányok, hogy legyen? Én ezt nem döntöm el, mert ebben nálam demokrácia van – alapjáraton én ebben sokkal konzervatívabb vagyok, ha rajtam múlna, akkor senki nem mászna fára és senki nem mászna felfelé a csúszdán (nevet). Viszont az évek során már rájöttem, hogy ha a pedagógus teljesen azt érzi, hogy ő tudja kontrollálni, és így is biztonságban vannak a gyerekek, és ő meg tudja oldani, hogy fára mászzanak, és ne essenek le, akkor miért ne mászzanak fára? Szóval nem szoktam központi direktívát adni... De ez van, akit irritál: hogy miért van az, hogy ő megmondta a gyerekeknek, hogy ne sarazzanak meg ne vizezzenek, a másik meg megengedi, hogy fetrengjenek a sárban... De ezzel együtt kell élni, én azt gondolom. Mindent nem lehet annyira központilag beszabályozni, mert valakinek akkor se lesz jó. Ha én megmondom, hogy senki ne mászzon fára, meg senki ne mászzon fel a csúszdán, akkor garantálom neked, hogy az ötven százalék azért elégedetlenkedne, hogy én miért mondom innen meg az íróasztaltól, hogy ő most lent hogy csinálja... Én meghagyom nekik ezeket a kis harcokat...” (részlet a vezetői interjúból).*

#### 4.2.6. A pedagógusközösség

Az együttműködés mértékét és jellegét kutató kérdésekre egybehangzó válaszok érkeztek: a kitöltők 90%-a állította, hogy harmonikusan, csapatként dolgoznak együtt, és a nehezebb kérdésekben is könnyen jutnak egyetértésre. A kitöltők egyhangúan (100%-ban) állították, hogy a pedagógusok probléma esetén segítik egymást, megbíznak egymásban, és nyitottak a mások által felvetett javaslatokra. A tizennégy válaszadó közül mindössze hárman fogalmaztak meg választ azokra a kérdésekre vonatkozóan, hogy mi nehezíti a csapatmunkát, és hogyan lehetne javítani az együttműködésen? Egyetlen javaslat fogalmazódott meg arra vonatkozóan, hogyan lehetne még jobbra tenni a közös munkát: ha több idő jutna beszélgetésre. A közös munkát nehezítő tényezőknek két típusa jelent meg. Az egyik a már említett időhiányt jelezte – a válaszadó szerint a túl sok feladat és projekt elveszi az időt a minőségi tervezésről. A másik csoportba az eltérő szakmai nézetek, pedagógiai stílus, attitűd tartozott, ahogy az egyik kitöltő megfogalmazta: *„sometimes we have different aims and different ways of interacting with children”*. Az interjúk során nem tudtak azonnal példát hozni erre, és hangsúlyozták, hogy kisebb, jelentéktelenebb kérdésekről van szó, melyek nem okoznak nagy konfliktust, például,

ha a két pedagógus közül az egyik liberálisabb a fegyelmezés terén, a másik szigorúbb, vagy ha az egyik jobban ragaszkodik az előzetes tervekhez, míg a másik hajlamos sodródni az eseményekkel.

Három kategória jelent meg a munkahely kedvelésének okait bemutató válaszok elemzésekor: a kellemes atmoszféra, a jó közösség és a szakmai munka kategóriái; méltatva elsősorban a jó csapatot, az elkötelezett, lelkes munkatársakat és a segítőkész, elérhető menedzsmentet.

Az informális kapcsolatépítés mellett sok lehetőséget biztosít a vezetés is a közösségformálásra: év elején csapatépítő kirándulást szerveznek, majd év végi és karácsonyi partit, amit korábban az egyik vezető otthonában tartottak, majd az utolsó évben az óvodában. A heti megbeszéléseknek is az egyik célja éppen az, hogy rendszeresen lássák egymást azok is, akik esetleg másik emeleten dolgoznak, vagy az eltérő napirend folytán nem találkoznak a kertben. A továbbképzési napokon gyakran készül a vezető valami közösségformáló programmal – ebben az évben a legtöbb szavazatot a bowlingozás kapta. Mindezek mellett a mindennapi munka megszervezése is együttműködésre készített, a válaszadók kivétel nélkül egyetértettek abban, hogy a vezetés ösztönzi a kollégák együttműködését.

#### 4.2.7. A vezető(k)

A pedagógusok rendkívül nagyra értékelik a vezető(ke)t ebben az intézményben, hiszen egyhangúan azt jelölték meg, hogy nagyon tisztelik a menedzsmentet, sőt a válaszadók 93%-a a legerősebb egyetértést karikázta be a Likert-skála fokozatai között. A pedagógusok kivétel nélkül azt érzik, hogy a vezetés megbízik a szakmai ítélőképességükben, valamint hogy a gördülékeny munkához szükséges minden információ a rendelkezésükre áll a szükséges időben. Igen magas arányban (86%) gondolják úgy, hogy a jól végzett munkájukért megkapják az elismerést. A visszajelzések egyaránt érkeznek formális és informális úton. Informálisan a falra kitett dekoráció vagy az éppen folyó munka kapcsán érkezhethet pozitív megerősítés, dicsérő megjegyzés. Formálisan kétszer egy évben történik értékelés. Az elsőre ősszel kerül sor, amikor az első néhány hónap után mindkét fél látja, mire van szüksége a másiktól, hogy még jobban működjenek a dolgok. A másodikra év végén kerül sor, ehhez egy formanyomtatvány is tartozik, ami eleinte csak angol nyelvű volt, de később a magyar belső minőség-ellenőrzés követelménye, a kompetenciarendszer és az önértékelés bevezetése folytán magyarul is létre kellett hozni, így most két nyelven is rendelkezésre áll. Ezen kívül márciusban is leülnek a dolgozók a vezetővel egy bizalmas beszélgetésre, mert mindkét félnek látnia kell, hogy milyen

tervekkel fordulnak a következő tanév felé. Az év végi értékeléshez pénzjutalom is kapcsolódhat a teljesítmény függvényében. Bár a pedagógusok azt válaszolták az interjúban, hogy nem látják tisztán, mit jutalmaz a vezetés, de a megjegyzést nevetés kísérte, és a hozzászólásokból nyilvánvaló volt, hogy világosak az elvárások.

*„Gyakran bejönnek, körbesétálnak, beszélgetnek a szülőkkal... és ha látnak valamit, ami különösen kreatív, vagy nagyon tetszik nekik, akkor megdicsérik, aztán beszélgetünk róla, kérdéseket tesznek fel, és mindig nagyon örülnek, ha valami újdonsággal állunk elő...”* (részlet a csoportos interjúból).

Megemlítették, hogy egy évben többször is kapnak ajándékot vagy jutalmat, például karácsonykor, év végén, születésnapokon vagy a fejlődési beszámolók megírása után. A vezető elmondása alapján a pénzjutalom a közösségért végzett pluszmunkát illeti meg.

A kérdőívben a tizennégy válaszadóból mindössze négyen fogalmaztak meg választ arra vonatkozóan, hogy mit nem kedvelnek a vezetésben, és milyen téren lenne szükségük több támogatásra. Kritikaként az e-mailek mennyisége és érkezési időpontja (késő éjjel) jelent meg a válaszok között, valamint az erős üzleti szemlélet, ami túl nagy teret enged a szülői befolyásnak. A szülők túlzott vagy zavaró befolyását az interjúk során nem erősítették meg a pedagógusok. Egy pozitív példa érkezett arra vonatkozóan, hogy egy utazásról visszatérő gyermeknek a szülő kérésére lehetőséget adtak az élményei bemutatására, ezzel megváltoztatva kissé a napirendet. Egy másik példa pedig éppen arra utalt, hogy a szülő indokolatlannak érzett kérését a gyermek túl korai írásra tanítására vonatkozóan a vezetőkkel egyetértésben utasítják vissza udvarias magyarázat formájában. Az intézményvezető azonban helyeslően fogadta az erős üzleti szemléletre vonatkozó kritikát, és az üzletasszonyi múltja utalással elismerte, hogy „Az ügyfélnek mindig igaza van” szemléletnek mindaddig érvényesülnie is szükséges az óvoda mindennapjaiban, míg *„a gyerek érdekeit nem sérti, és a mi hitvallásunkat nem sérti”*. A vezető elmondta, hogy arra „tanítja” a nevelőket, hogy a szülők igényeire fordított kis odafigyelés hatalmas pozitív változást tud eredményezni:

*„Ezt próbálom nekik megtanítani, hogy mindenki más, tehát hogy míg az egyik boldog és szárnyal attól, hogy kap háromhetente egy newslettert és felveheti egy héten egyszer a gyermeket, mert a többi napon sofőr jön, és nem kér több információt... addig van, aki majd megveszik, mert ő minden nap még többet akarna tudni a gyerekéről... és akkor azzal igenis többet kell beszélni! Ezek olyan apró dolgok, amiktől szerintem az egész sokkal jobb lesz...”*

*„Mert ha a szülő azt kéri, hogy azt a cipőt adjuk rá, akkor azt a cipőt kell ráadni... vannak extrém esetek, de alapjáraton ez elvárás, és ezt meg kell próbálni teljesíteni. És mivel nem egy ember van a gyerekekkel, hanem kettő, és a kicsiknél három, és nem 30 meg 25 gyerek, hanem 16,*

*úgyhogy azt gondolom, hogy ennek bele is kell férnie... Azt gondolom, hogy az elveinket nem adjuk fel soha, abban nagyon próbálunk... –de ezt elfogadom, hogy 'business-like' ...”*

Arra a kérdésre, hogy milyen további támogatásnak örülnének a vezetés részéről, a szakmai fejlődés kategóriája (segítség a gyerekekkel kapcsolatos adminisztráció elvégzésében) és a személyes ügyekben való segítségnyújtás (hivatalos papírok, számlafizetés) került elő.

#### **4.2.8. Szakmai fejlődés**

A válaszadók teljesen egyetértettek abban, hogy a pedagógusok ebben az óvodában lelkesen végzik a munkájukat, és lehetőségük nyílik megosztani a tudásukat egymással, illetve rendszeresen szervez számukra továbbképzést a vezető. A nagy többség úgy gondolja, hogy a szakmai fejlődés értéket jelent a közösségben (86%), és a menedzment jutalmazza az új ötletekkel és módszerekkel kísérletezést (85%). Bár kevesen állították, hogy az óvodában végzett munka elvégzéséhez új készségeket, ismereteket kell elsajátítani a pedagógusoknak (2,86-os átlagban), mégis a munkahelyi tanulás eredményeit kutató nyílt végű kérdés új ismeretek, készségek megszerzését jelezte. Elsősorban a türelem és a rugalmasság fejlődését említették, illetve új pedagógiai módszerek elsajátítását, például a gyermekek figyelmének lekötésére, nagymotoros fejlesztésére vagy játékos angol nyelvtanításra vonatkozóan.

Az interjúk alapján a pedagógusok külső továbbképzéseken való részvételét maximálisan támogatja a vezetőség mind anyagilag, mind az időráfordítás tekintetében. A vezető kifejtette azonban, hogy erre csak a magyarul beszélő kollégák esetében van módja a Magyarországon elérhető idegen nyelvű tanártovábbképzések hiányában. Az előkészítő héten és a három továbbképzési napon adódik lehetőség arra, hogy a teljes nevelőtestület részére biztosítson képzéseket a vezetés, de mindkét interjú arra világított rá, hogy erre is korlátozottak a lehetőségek, mert nehéz találni az adott kontextusra használható, releváns, angol nyelvű továbbképzést vagy workshopot. A következő továbbképzési napon várnak például egy hölgyet, aki a pozitív fegyelmzésről beszél majd, de általában a magyar képzésen részt vett kollégák szokták ilyenkor bemutatni a tanultakat, vagy kreatívan próbálják egymással megosztani a tudásukat. A vezető két példája megvilágítja ezeknek a foglalkozásoknak a jellegét: *„olyan feladat volt, hogy keressék meg, milyen logikai játékok vannak az épületben... vagy a mozgáskottából mit lehet kihozni, és ezt bemutatják egymásnak. Szinte újra felfedezték, hogy mi van a házban...”*

#### 4.2.9. Interkulturalitás – szervezeti és egyéni szint

Az intézményben sok külföldi gyermeket nevelnek, többek között amerikaiakat, németeket, spanyolokat, koreaiakat. A válaszadók kivétel nélkül a legnagyobb mértékben egyetértettek abban, hogy az óvodában szívesen fogadják a más kultúrákból érkezőket. Mindenki úgy gondolja, hogy a multikulturalizmus pozitívan járul hozzá az intézményben végzett munkához és a más országokból érkező kollégák szívélyes fogadtatásra találnak a közösségben. Segítséget is nyújtanak a külföldről érkező kollégák és családok beilleszkedésében. Interkulturális témájú oktatás azonban nem volt még az intézményben – a szervezet tagjai a szervezeti kultúra szerves részének, az óvodai élet nélkülözhetetlen velejárójának tekintik a nemzeti sokszínűséget, melyhez kivétel nélkül mindannyian pozitívan viszonyulnak.

A válaszadók nagy többsége (85%) úgy gondolja, hogy (1) az interkulturális kompetenciák könnyen megtanulhatók a többi kollégától, és (2) tisztában vannak a kulturális különbségek lehetséges következményeivel, illetve kezelni is tudják ezeket. Teljes egyetértés mutatkozik tekintetben, hogy mindegy, honnan érkezik valaki, egyenlően kezeli őt a közösség. Senki nem jelezte, hogy bármilyen feszültséget okozna a mindennapokban a kulturális sokszínűség, vagy nehézségei adódnának a kulturális különbségek folytán.

*„A gyerekeknek, mivel ilyen multikulturális közegben vannak, nekik ez a természetes... Olyan érdekes, hogy ők elfogadják úgy a másikat, ahogy van... a nagyobbak már kérdeznak... vagy felfedezik, hogy neki miért ilyen a bőre... vagy ilyesmi, de alapjáraton teljesen természetesen kezelik. Egészen addig van így, amíg a felnőttek vagy a szülők nem kezdik el valamilyen módon behozni a különbségeket. Szerintem, aki idejár hozzánk, az sokkal toleránsabb, sokkal elfogadóbb...”* (részlet az óvodavezetővel rögzített interjúból).

Minden érkező családot és kollégát körbevezetnek az épületben, és részletesen elmagyarázzák az óvoda működését. Az adminisztrációt intéző egyik kollégának a munkaköréhez tartozik, hogy bármilyen mindennapos, gyakorlati kérdésben segítséget nyújtson a külföldről érkező családoknak és pedagógusoknak egyaránt – akár például a mindennapos bevásárlással, számlafizetéssel vagy közlekedéssel kapcsolatban. Az egyes csoportokhoz tartozó szülők 'WhatsApp' csoportot működtetnek, ahol bármilyen kérdésben segítik egymást. Minden évben tartanak 'nemzetközi heteket', melynek során a csoportokba járó gyermekek választhatnak egy napot, amikor a gyermek az édesanyjával/édesapjával bemutatja annak az országnak néhány sajátosságát, ahonnan érkeztek. Ezt a két-három hetes projektet egy nagy 'nemzetközi parti' zárja, melynek során állomások és programok vannak kialakítva az épület különböző részeiben, melyeket a szülő és a gyermek együtt jár végig.

A vezetés és a pedagógusok is az egyéni másság és az egyéni differenciálás problémakörébe sorolják a külföldi gyerekekkel kapcsolatos nevelési kérdéseket. Interkulturális jellegű kihívást mindössze két válaszadó fogalmazott meg, és kizárólag a szülőkkel kapcsolatban – elsősorban a nyelvi korlátok és az eltérő elvárások kapcsán. Azonban a pedagógusokkal rögzített csoportos interjúban a kulturális különbségekből fakadó, eltérő szülői elvárásokra hozott példát is azzal zárta az interjúalany, hogy egyéni sajátosságnak nevezte a problémát:

*„Vannak olyan háttérből érkező szülők, ahol a kultúra nagy hangsúlyt fektet az »akadémikus« tudásra. Ez nagyon stresszes a gyerekek számára... Könnyű megmondani, melyik családok érkeznek ilyen háttérrel... Nos, néha nehéz elmagyarázni nekik, megértetni velük az itt alkalmazott módszert. De azért ez nem szokott nagy problémát okozni. Ez egy tipikus példa, de nem mondanám, hogy kulturális dolog... Inkább egyéni...”* (részlet a csoportos interjúból).

Az óvodavezető is felsorol problémákat, melyeket ugyan eleinte hozzákapcsol különböző kultúrákhoz, később óvakodik kulturális sajátosságként azonosítani, és inkább visszatér az egyéni bánásmód hangsúlyozásához:

*„...de ezek nem biztos, hogy kultúra, nem tudom, hogy rá lehet-e húzni... Általában azt látjuk a japán családoknál, de aztán ez sem mindig igaz... hogy sokkal többet megengednek, szóval, hogy sokkal több a szabadság. De ezt sem merném mondani, mert láttunk már olyan japán családot, aki meg ez alól kivétel volt, szóval nehéz azért azt mondani, hogy kultúrára ráhúzod, hogy ő ilyen... Általában például a franciák is sokkal többet megengednek a gyerekeknek: csúszhat-mászhat, nem baj, ha leesik a lépcsőn, nem számít, majd megtanulja... De aztán ez alól is biztos van kivétel, mert biztos, hogy nem minden francia család ilyen: ismerünk erről a végletéről is családokat, mert arról a végletéről is. Az, ami probléma szokott lenni, hogy vannak olyan nációk, akik azt gondolják, hogy mi itt már két és fél éves kortól elkezdünk olvasni tanítani. És akkor nem érti, hogy de miért, mikor ő már két és fél éves korában tudta a betűket... De ezeket meg mindig megbeszéljük. Ez például egy olyan kérdés, ami a hitvallásunkba ütközik, hogy ilyenkor, amikor a bölcsiben azzal áll elő egy szülő, hogy tanítsuk neki, akkor elmagyarázzuk, hogy mi meg azt gondoljuk, hogy mennyivel fontosabb, hogy 'individual' fejlesztést kapjon, aminek része a mozgás, a nagymozgás, a finommozgás. Ilyenkor nem az van, hogy ráparancsolunk az óvónénikre, hogy az anyuka azt mondta, hogy írni kell tanulni, akkor tessék írni tanítani, hanem ilyenkor mi szállunk vitába a szülővel... és volt, akinek azt kellett mondani, hogy lehet, hogy egy másik oviba kell menni... De nálunk meg ilyen nincsen, hogy menetrend szerint tíz óra tíz perckor mindenki ha kell, ha nem, 'worksheet'-ezik, ebben az oviban ilyen nincs és nem is lesz, amíg mi vagyunk itt...”* (részlet az óvodavezetővel rögzített interjúból).

#### 4.2.10. Összegzés

A kutatási kérdések mentén haladva tehát a következőképpen összegezhetők a vizsgálat eredményei.

##### **1. Milyen szervezeti kultúra jellemzi az intézményt Gruenert és Valentine (2006) tipológiája szerint?**

Ez az intézmény a gyűjtött adatok alapján az *együtműködő* kultúra iskolapéldája (Gruenert és Valentine, 2006). A támogató vezető irányítása mellett, közös értékek mentén végzett munkát az együtműködés, a bizalmi légkör és a segítőkészség jellemzi. A biztonságot nyújtó, családi atmoszférában érdemi diskurzus valósul meg a szakmai kérdések mentén.

##### **2. Milyen pedagógiai célkitűzések mentén működik az intézmény?**

###### **2.a Melyek a pedagógiai program legfontosabb jellemzői?**

Az óvoda Pedagógiai programja az Alaprogram keretei között, azzal harmóniában íródott, de a programban megjelenő anyanyelvi nevelést háttérbe szorítja (néhány dal és körjáték beemelésére redukálja) az angol nyelv kizárólagos kommunikációs nyelvként alkalmazása, ami az óvodába járó transzmigráns családoknak és magyar szülőknek is egyértelmű igénye és elvárása. A szakmai program nagy hangsúlyt fektet a holisztikus fejlesztésre, a személyiség, a kreativitás sokszínű és játékos kibontakoztatására, az egészséges életmódra nevelésre és a testmozgás fontosságára. A kulturálisan sokszínű közegben prioritásként kezelik az elfogadásra nevelést a differenciálásra és a közösségtudat kialakítására törekvés révén. Bár elvégzik a választott iskolákra való felkészítést, ehhez az „iskolai jellegű” írás-, olvasásoktatásnak csupán a feltétlenül szükséges mennyiségét alkalmazzák – a játéktevékenységeket helyezve a nevelés homlokterébe.

###### **2.b Mennyire koherens az óvoda pedagógiai hitvallása a pedagógusok által vallott értékekkel?**

A pedagógusok az óvoda pedagógiai elveivel megegyező, azonos nevelési elvek mentén dolgoznak, és ebben lehetőség szerint segítik, támogatják egymást. A gyűjtött adatok alapján tehát a *vallott és követett értékek* egybeesnek (Serfőző, 2002b), ami egyúttal megkönnyíti a

kollégák közötti harmonikus együttműködést. A pedagógusok saját bevallásuk szerint kényelmesen érzik magukat ebben a szervezetben és lelkesedéssel végzik a munkájukat.

### **3. Milyen szervezeti struktúra és működési jellemzők figyelhetők meg az intézményben?**

#### **3.a Milyen a szervezeti felépítése?**

Az óvoda *jól felépített rendszer* szerint működik, mely az előző évek tapasztalataira épül, de ugyanakkor *rugalmas* is, és befogadja az újításokat. A kéttagú vezetés (a tulajdonos és közvetlen munkatársa) irányítja az intézményben folyó munkát, a pedagógusok között nincsen hierarchia.

#### **3.b Milyen kommunikációs csatornákat használ?**

A szervezet egyik legfőbb erőssége az olajozottan működő kommunikáció, melynek a formális és informális csatornáit is alkalmazzák. A heti rendszeres értekezletek mellett a szükséges információkat e-mailben is kiküldik a kollégáknak, emellett a vezetők a nap folyamán mindvégig közvetlenül elérhetőek a pedagógusok számára.

#### **3.c Mi jellemzi az óvoda-szülő partneri viszonyt?**

Az óvoda igyekszik szervezett formában minél több alkalommal bevonni a szülőket az óvoda mindennapi életébe. Nagy gondot fordítanak a közösségben hagyománnyá vált *rítusok* megtartására, de ezeket az intézmény növekedéséből fakadó nehézségekhez és a szülői vagy belső igényekhez, elvárásokhoz való alkalmazkodásnak megfelelően rugalmasan alakítanak szükség esetén. Nagyon gondot fordítanak a szülők tájékoztatására: háromhetente hírlevelet küldenek a mindennapokról, évi két írásos fejlődési beszámolót adnak a gyerekről és három naptárba előjegyzett fogadóórát biztosítanak, melyek mellett bármikor kérhető további időpont is. A mindennapi informális információcserét a szülők és a pedagógusok között a vezető kifejezett utasítására az egyes szülők igényeinek megfelelően szükséges a nevelőknek alakítani. A szülői igényeknek igyekeznek minél nagyobb teret engedni az óvodában, mely azonban nem terjed ki a szakmai kérdésekre, és nem akadályozhatja a csoport zavartalan működését.



### **3.d Hogyan működik a döntéshozatal?**

A szervezet tagjai átlátják és pontosan értik a rendszer működését, illetve tisztában vannak azzal, hogy ha kényelmetlenül éreznék magukat ebben a struktúrában, akkor a közösség meghallgatná a problémájukat, és nyitottan fordulna a megoldáskeresés felé. A partneri viszonyt erősíti a dolgozóknál az a tudat, hogy beleszólhatnak a döntéshozatalba, melynek révén a közösség egyenrangú tagjának érezhetik magukat, így a demokratikus szellem áthatja a mindennapokat.

### **4. Mennyire együttműködő a pedagógusközösség?**

A pedagógusközösség a gyűjtött adatok alapján rendkívül összetartó és segítőkész. Csapatként dolgoznak együtt, kíváncsiak egymás véleményére, támogatják és inspirálják egymást. Munkaidőn túl is szívesen töltenek együtt időt. Az együttműködésre ösztönző szervezeti kultúra, a közös programok, és a heti rendszeres értekezletek is segítik a közösségé formálódást.

### **5. Melyek a vezetői stratégia jellemzői?**

A pedagógusok kiemelkedően nagyra értékelik az óvodát vezető, *ösztönző és támogató vezető* munkáját, tisztelik és becsülik őket. A vezetők egyenrangú partnerként tekintenek a pedagógusokra, kíváncsiak a véleményükre, értékelik innovatív javaslataikat, megbíznak szakmai ítéletükben. A pedagógusok érzik, hogy elismerik a munkájukat: informális dicséret formájában a mindennapokban, és évente háromszor formális keretek között is kapnak visszajelzést. A vezetők az év során többször is megajándékozzák a kollégákat, a közösségért tett kötelező feladatokon túli erőfeszítéseket pedig pénzjutalommal is elismerik.

### **6. Beszámolnak-e szakmai fejlődésről a pedagógusok az intézményben végzett munka eredményeként?**

Feltehetően annak következményeként, hogy a vezetők a kollégák kiválasztása során prioritásként kezelik a képzettség mellett a gyakorlati pedagógiai tapasztalatot, a válaszadóknak

csupán kis része állította, hogy új ismeretekre van szükség az intézményben végzett munkához. Ennek ellenére a türelem és rugalmasság erősödése mellett a pedagógiai módszertár bővüléséről és más szakmai készségek fejlődéséről is beszámoltak a pedagógusok. A közösségben értéket jelent a szakmai fejlődés, melyhez a vezetők is biztosítanak formális belső képzéseket, de a külső képzéseken való részvételt is támogatják.

**7. Hogyan jelenik meg az interkulturalitás a szervezeti kultúra két fontos összetevőjében: a nézetekben és az értékekben? Milyen előnyök és milyen nehézségek mutatkoznak a multikulturális csoportfolyamatokban óvodai kontextusban?**

A szervezet ünnepli a kulturális sokszínűséget és az intézmény természetes alapjellemezőjének tekinti a multikulturalizmust. A kultúrák különbözőségeiből fakadó pedagógiai helyzeteket, nehézségeket azonban a vezetők és a pedagógusok is az egyéni bánásmód szerinti differenciálás problémakörébe sorolják, és az interkulturális feszültségeket leginkább a nyelvi korlátok eredményezte kihívásokkal azonosítják. A nézetek és az értékek terén maximális nyitottság és elfogadás tükröződik a külföldiekhez való viszonyulás tekintetében. Banks rendszerében (1989) az óvoda hozzáállása túllép a hozzájárulásos megközelítésen, ahol leginkább csak az ünnepek és a nemzetközi hét projektje révén kerülne napirendre. Kulturális bővítésként értelmezhető a kurrikulum átalakítása a külföldi gyermekek nevelési és oktatási igényei szerint. Ez már Nieto (1994) harmadik lépcső fokát jelenti, a *tisztelet* szintjét, hiszen az óvoda egyik legalapvetőbb jellemezőjének tekinthető a sokszínűség ünneplése. Az esetlegesen kulturális különbségekből fakadó eltérő igények vagy viselkedések azonban mégis az egyéni különbség számlájára íródhatnak, melyeket az intézmény 'ügyfélközpontú' szemléletének következtében a lehető legteljesebb mértékben igyekszik tiszteletben tartani.

## 4.3. Pagoda óvoda

*„The job of a child is to play. There are no ifs or buts about this.”*  
(Principles of Education, p. 13)

### 4.3.1. A kutatás folyamata

Az óvoda a kutatásban a Pagoda nevet kapta, mert a japán kultúra nagy megbecsülésnek örvend a közösségben. Az intézmény vezetője a megkereséstől kezdve nagyon nyitottan és együttműködően fordult a kutatás felé. Ennek ellenére az óvoda zsúfolt napirendje, sok programja és egy szakhatósági ellenőrzés folytán több hónap telt el, mire sikerült időpontot egyeztetni a csoportos beszélgetésre. Kilenc válaszadó töltött ki kérdőívet (a tízfős pedagógusközösségből), melyek viszonylag teljesnek mondhatóak – három esetében volt hiányos a demográfiai rész, és egy válaszadó nem felelt az utolsó négy kérdésre –, így minden kérdőív értékelhető válaszait bevontam az adatelemzésbe. Kisebb méretű óvodaként nehézséget okozott számukra egyidejűleg több pedagógus kiemelése a csoportokból, így az interjúm egy óvodapedagógus, valamint a vezetőhelyettes/asszisztens volt jelen. Az interjú felvétele előtt lehetőségem nyílt körbejárni az épületben és megnézni az udvart.

### 4.3.2. Az óvoda főbb jellemzői, szolgáltatásai

Az óvoda Budapest szélén, rendkívül nyugodt, erdős, zöldövezeti környezetben helyezkedik el, tömegközlekedéssel nehezen megközelíthető helyen. 2009 óta működik az intézmény, jelenleg 3 óvodai csoporttal, és egy másik épületben bölcsődei részleg is tartozik hozzá 2 csoporttal, ami 2013-ban nyitotta meg a kapuit. Az alapítványi fenntartású óvoda alapítója magyar, eredeti képzettségét tekintve angol nyelvű tanár. Az óvoda kommunikációs nyelve az angol. Több nemzetközi iskola közelsége folytán a gyermekeknek körülbelül a fele külföldi. Minden csoportban egy magyar óvodapedagógus, és egy külföldi (nem feltétlenül angol anyanyelvű, de angolul beszélő) nevelő foglalkozik a gyerekekkel, a csoportlétszám átlagosan 14 fő. A külföldi nevelők valamilyen pedagógiai képesítéssel rendelkeznek vagy óvodai gyakorlattal. A térítési díj magas: 1,500.000 és 2.000.000 Ft közé esik a tíz hónapos időszakra. A közepes méretű, kedves villaépülethez játékokkal ellátott udvar tartozik.

Színes, tetszetős honlapján mindössze alapvető információkat közölnek, de ezek három nyelven is olvashatóak: legrészletesebben angolul tájékoztatják az érdeklődőket, azonkívül

magyar nyelvű bemutatkozást is találunk, illetve a legszükségesebb információkat japánul is feltüntetik. Az óvoda 7.30 és 17.00 óra között tart nyitva, de a hivatalos óvodai program 8.30 és 16.00 óra között zajlik. Az óvoda honlapja a sok japán család miatt angolul és japánul is olvasható. A július és augusztus teljes időszaka alatt egyhetes tematikus nyári táborokra fizethetnek be a szülők.

A honlap színes, rövid bemutatkozó szövegében a nemzetköziséget és a multikulturalitást említi elsőként az intézmény sajátosságaként. Ezzel kapcsolatosan hangsúlyozza a gyermek- és családcentrikusságot, valamint a differenciálást az egyéni igényeknek megfelelően. Az alacsony csoportlétszám által lehetővé tett nagyobb figyelem mellett változatos eszközökkel, érzékszerveken keresztüli tanulással fejlesztik a gyermekeket. A rövid szövegben lényegesnek tartják megemlíteni, hogy a gyerekek nagyon szeretnek odajárni – egyetlen gyermek sem hagyta el az intézményt az óvodáskor vége előtt, hacsak nem külföldre költözés következtében.

#### 4.3.3. A pedagógiai hitvallása

Az óvoda magyar nyelvű Pedagógiai programját az Alapprogrammal összhangban alakították ki, és mindössze említés szintjén kerülnek elő benne az intézmény sajátosságai. A multikulturalizmus aspektusára utalva több helyen szó esik a magyartól eltérő kultúrák elfogadására, tiszteletére nevelésről, néhány angolszász hagyomány megünnepléséről (például Hálaadás, Szent Patrik Nap), illetve az óvoda nemzetközi kapcsolatairól<sup>38</sup>. Az angol nyelv jelenléte az óvodapedagógussal kapcsolatos elvárások között jelenik meg, illetve a több külföldi gyerek nevelése esetén alkalmazott angol mese, ének, mondóka formájában.

Az óvoda tényleges hitvallásáról, valóban alkalmazott módszereiről egy színes, tetszetős kivitelű, angol nyelvű „Az oktatás alapelvei” (*Principles of Education*) címet viselő dokumentumból tájékozódhatnak a szülők, melyet az óvodavezető küld ki személyre szólóan a családoknak, illetve az alkalmazottaknak is a tanév elején. A 45 oldalas szöveg alapvetéseként a szórakoztató, játékra alapozódó, iskolára felkészítő tanulás jelenik meg – mely az

---

<sup>38</sup> „Az óvodánk kapcsolatot tart a gyerekeink nevelése érdekében magánóvodákkal, nemzetközi iskolákkal, egészségügyi és nevelést segítő szakemberekkel, közművelődési intézményekkel. Jelentősek a nemzetközi kapcsolataink (AIESEC, ERASMUS, külföldi partneróvodák)” (Pedagógiai program, p. 36).

„akadémikus” tanulás és az élethez szükséges készségek egyensúlyában valósul meg (Részletesen lásd... számú a 12. számú mellékletben).

A dokumentum első gondolataként a szülő-pedagógus partneri kapcsolat fontosságát fejtik ki, ami nélkülözhetetlen ahhoz, hogy ideális, gyümölcsöző kapcsolatot alakíthasson ki a nevelő a gyermekekkel. Itt az együttműködéshez szükséges nevelői feladatok és kompetenciák mellett a szülők részéről szükséges attitűdöt is bemutatják, sőt megfogalmazódik a gondolat, hogy sokszor a szülőknek van szüksége kiemelt figyelemre a pedagógus részéről<sup>39</sup>. Ezután a gyermekkel kialakított harmonikus kapcsolat során megemlítik, hogy a hatékony nevelőnek magának is nyitottnak kell lennie a további fejlődésre, hogy tanulni tudjon a kollégáitól, a gyermekektől és a családoktól<sup>40</sup>.

A pedagógiai eszközök tekintetében a sokszínűsége helyeződik a hangsúly a gyermekek egyéni igényeihez igazodva elsősorban játék- és felfedezés-alapú tevékenységeken keresztül a nagymotoros fejlődés fókuszával. A második legfontosabb fejlesztési területként a testnevelés mellett az 'art' jelenik meg, vagyis a vizuális nevelés, mely hozzásegíti a gyermekeket a nézőpontok és a megoldások sokféleségének megértéséhez is. Az idegennyelv-tanulás kapcsán kutatási eredményekre alapozva a kétnyelvűség okozta lehetséges problémákat jelző tévhitek eloszlatására törekszik a szöveg. Ebben az életkorban az „iskolás” (írás-olvasás-matematika-science) tudásanyag<sup>41</sup> elsajátítását kizárólag a sikeres élethez szükséges készségek (szociális készségek, önállóság stb.) tanulásával harmonikus egyensúlyban tartja helyesnek (a 13. számú mellékletben olvasható egy példa a 3-4 évesek heti napirendjére, melyből látható, hogyan osztják be a hét napjain az egyes fejlesztési területeket).

#### 4.3.4. Egységes céltudat

Az összes kitöltő egyetértett abban, hogy az óvoda hitvallása tükrözi a közösség értékeit. 78% állította, hogy a hitvallást minden nevelő ismeri és érti. Az interjú során tisztázódott, hogy a pedagógiai elveket és célokat részletesen tartalmazó dokumentumot minden tanév elején elküldi a vezetőség minden kollégának. A nyílt kérdésekre megfogalmazott válaszok alapján

---

<sup>39</sup> „Many times it is the parent who must be given a good amount of attention, information and reassurance which will be reflected through the child” (Principles of Education, p. 6.).

<sup>40</sup> „Effective educators are themselves open to further development, are ready to widen their knowledge, and are not afraid of learning from each other, the children and their families” (Principles of Education, p. 7).

<sup>41</sup> Lásd az EYFS és a brit nemzeti keretrendszer 'Key Stage One' vonatkozó előírásait a 2.1-es fejezet *A nemzetközi óvodák főbb jellemzőit* taglaló részében

az óvoda célja elsősorban a biztonságos, gondoskodó közegben történő készségfejlesztés és nyelvtanítás (20. táblázat).

20. táblázat: (76. item) Az óvoda célja... (The mission of this school is...)

---

A kategóriák és idézetek a válaszokból

Meleg és barátságos atmoszféra – további jelzők: biztonságos, boldog, gondoskodó, támogató  
Vidám (fun) hely  
„to give a caring, safe, stimulating environment for children where they can learn English”

Készségfejlesztés – stimuláló közegben változatos tevékenységformák révén önállóságra nevelés, a szociális készségek, illetve a teljes személyiség fejlesztése, iskolára felkészítés  
„to develop a child's wholesome personality, one that is independent and interacts well with others”  
„to provide the children a warm, caring, safe and supportive environment while helping them to develop their different areas of development and skills”

Multikulturális, angol nyelvi közeg – angol nyelvtanulás és jó kapcsolatok építése más országokból érkezőkkel  
„to teach English in fun and innovative ways”  
„make the child happy and have a good relationship to another nationality”

Minthogy az intézménybe járó gyermekeknek csaknem a fele külföldi, kötelező feladat felkészíteni őket a nemzetközi iskolákba való továbblépésre, és erre nagy hangsúlyt is fektetnek. Az intézmény vezetője szoros kapcsolatot tart fenn ezekkel az iskolákkal, és tisztában van vele, milyen követelményeket támasztanak a jelentkezőkkel szemben. A magyar iskolára nem zajlik külön felkészítés, csak egy zenés foglalkozást említettek a pedagógusok ezzel összefüggésben, ami az egész csoportnak szól származási országtól függetlenül.

„Tanítunk írás-olvasást. Kénytelenek vagyunk... Ha nemzetközi iskolába mennek, felkészültnek kell lenniük, ismerniük kell a betűket. Ha az Amerikai Iskolába mennek, akkor ötévesen. Ha magyar iskolába mennek, akkor ez nem számít... Nem tudunk differenciálni, de nem is erőltetjük őket... Tehát, ha a szülő azt mondja, ebbe és ebbe a nemzetközi iskolába szeretném vinni, akkor (az intézményvezető) pontosan tudja, mit kell tennünk ahhoz, hogy felkészítsük a gyereket. És igen, a szülők elvárják. Az életkortól is függ, természetesen. Ahogy egyre nagyobbak lesznek, egyre több az »akadémikus tanulás«” (részlet a csoportos interjúból).

Az óvoda három legfontosabb sajátosságát megjelölő válaszok négy kategóriába voltak besorolhatók, ahogy a 21. táblázatban olvasható: a gyermekközpontúságot és a sokszínűséget emelték ki a válaszadók, valamint a munkahely kellemes légkörét.

21. táblázat: (84. item) *Mi a három legfontosabb jellemzője ennek az óvodának? (How would you describe the 3 most important characteristics of this school...?)*

Kategória	Idézetek: jelzők, kifejezések a válaszokból
Gyermekközpontú, magas színvonalú nevelés/oktatás	<i>small, homely, child-friendly, welcoming, promoting equality, children well-being, child focused, lots of extracurricular activities</i>
Jó munkahely	<i>good management, open leader, teamwork, communication, flexible, values staff's children, close-knit</i>
Multikulturális	<i>international, multicultural, accepts cultural differences, helps Japanese settling in</i>

#### 4.3.5. Struktúra, hierarchia, rugalmasság

##### **Struktúra**

Az óvoda és a bölcsőde egyetlen vezetővel és egy adminisztratív ügyintézővel működik, középvezetők nincsenek. A vezető egyszemélyben a szakmai vezető is, aki ellenőrzi a szülőknek készített szakmai anyagok, fejlődési beszámolók nyelvhelyességét és segítséget nyújt szakmai kérdésekben. A pedagógusok problémáinak hatékony kezelése után érdeklődő item (Educators' problems and complaints are effectively handled) nagyon megosztó válaszokat eredményezett: éppen ugyanannyian, vagyis a válaszadók harmada adott kettes, hármas, illetve négyes választ az egyetértés mértékére vonatkozóan. Az interjúkban nem erősítették meg az állítást, hogy ne keressének megoldást a pedagógusok problémáira, azt vetették fel, hogy az időhiány lehet, ami késlelteti egy ügy kezelését, de teljesen sosem maradnak megoldatlanul a kérdések.

A tanárok 'co-teacher' rendszerben dolgoznak együtt, mindenki azonos felelősséggel tartozik a gyerekekért, és a csoportban folyó munkáért. A pedagógusok közösen döntenek el, hogy osztják meg a munkát.

##### **Kommunikáció**

A kommunikációs csatornák nyitottságát és az információk áramlását nem ítélik meg egyformán a kitöltők. A kommunikációt senki sem ítéli kiválónak, de a többség inkább megfelelőnek gondolja (67%), mindamelllett a kitöltők egyharmada közepesnek vagy gyengének véli. Ennek az interjúk alapján leginkább az lehet az oka, hogy a szervezet tagjai között nincsenek szervezett, szabályozott módjai az információtovábbításnak, leginkább

informálisan történik: viccesen az adminisztrációs munkatársat nevezték meg „kommunikációs csatornaként”. A másik lehetőség, hogy közvetlenül a vezetővel beszéljük meg a kérdéses ügyeket, amikor találkoznak, amit azonban megnehezít kissé a tény, hogy a vezető a két épületben megosztva tartózkodik. Nincsenek rendszeres meetingek, ami logisztikai, időzítési nehézségek következménye.

*„Dolgozunk rajta, hogy tartsunk megbeszélést havi rendszerességgel... de nagyon nehéz időt találni rá. Úgyis nehéz, hogy minden csoportból egy tanár vegyen részt rajta, de az összes tanárnak együtt lenni – lehetetlen. Eltérő időpontokban dolgozunk, egy beosztás szerint. Van, aki nyit, van, aki zár. Ezért nem lehet elvárni valakitől, hogy korábban jöjjön be emiatt... Nem könnyű. Ha tényleg van valami sürgős, akkor esetleg az egyik tanár kijön a csoportokból és leülünk itt alvásidőben, hogy megbeszéljük, de ez nincs rendszeresen. Azt hiszem, jobb lenne, ha lenne, de nem tudom, hogy lehetne megoldani... Dolgozunk rajta...”* (részlet a csoportos interjúból).

### ***A szülők bevonása***

A kitöltők 78%-a állította, hogy a szülők érdekei megjelennek a döntéshozatalban, illetve, hogy a javaslataik, megjegyzéseik változásokat eredményezhetnek. Az interjúban elhangzott, hogy a szülők bíznak a nevelőkben, akik mindig meghallgatják a kívánságaikat, majd igyekeznek teljesíteni is azokat az ésszerűség határain belül apróbb ügyeket említve példaként, mint az étel vagy az alvás:

*„Főként tisztelet kérdése. És a kívánságaik meghallgatása még akkor is, ha gyökeresen ellenkeznek a módszereinkkel... megpróbáljuk megnyugtatni őket, és biztosítani, hogy igen, úgy fogunk tenni. Nem nagyon tudom, mi mást tehetnénk... Persze, meghallgatjuk, és megpróbáljuk aszerint csinálni, és néha ez lehetséges, néha nem. Néha olyasmit kérnek a szülők, hogy szinte egyedül az ő gyerekükkel foglalkozzunk, csak az ő szükségleteikkel... És, akkor el kell magyaráznunk nekik, hogy nem azért, mert nem akarjuk, hanem egyszerűen lehetetlen, mert itt egy egész csoport van... Például, nem akarják, hogy aludjon a gyerek. Ez most egy olyan ügy a csoportban, amire próbálunk megoldást találni. Mert néhány gyerek nem alszik el. De próbáljuk megmagyarázni nekik (a szülőknek), hogy egyszerűen nem tudjuk megoldani, mert nincs helyünk arra, hogy elkülönítsük a gyerekeket. De igyekszünk valamilyen megoldást találni, mert mi is tisztában vagyunk vele, hogy vannak gyerekek, akik csak fekszenek egy-másfél órát, és nem csinálnak semmit. És tényleg nincs szükségük alvásra... Tehát, ezek egyéni szükségletek, és mi igyekszünk a lehető legjobb megoldást találni. Mindent megteszel, hogy boldoggá tedd a gyerekeket és a szülőket...”* (részlet a csoportos interjúból).

A szülőket több programra is behívják az óvodába, ilyen esemény a Halloween-parti, a karácsonyi ünnepség, a 'Parent Day' (ami az anyák napjának a megfelelője, de egy édesanya



nélkül felnövő gyermek miatt átnevezték 'Szülők napjára'), az International Day (nemzetközi nap) és a Graduation Day (évváró buli). A szülőkkel igyekeznek minden nap szót váltani a napi eseményekről, ezenkívül havonta hírlevelet küldenek az eltelt időszakról, és évente kétszer írásos értékelésben (Progress Report) számolnak be a gyerek fejlődéséről. Az írásos értékelések kiadása után lehetőség van fogadóórán megbeszélni a szülőkkel az eredményeket, de ez nem kötelező a szülők számára.

### **Döntéshozatal**

A kitöltők 78%-a úgy véli, hogy a szervezet támogatóan fogadja a pedagógusok javaslatait, akik kezdeményezően léphetnek fel, és meghozhatják saját döntéseiket. A csoportok nagyfokú önállósággal, döntési és szakmai autonómiával rendelkeznek. Nincsen előre kiadott nevelési program, a Pedagógiai programban megjelölt tantárgyakhoz/fejlődési területekhez igazodva készítik el a csoportok a saját terveiket a gyerekek életkorának megfelelően. A pedagógusok tájékoztatják a vezetőt az ötleteikről, aki szívesen fogadja az innovatív kezdeményezéseket.

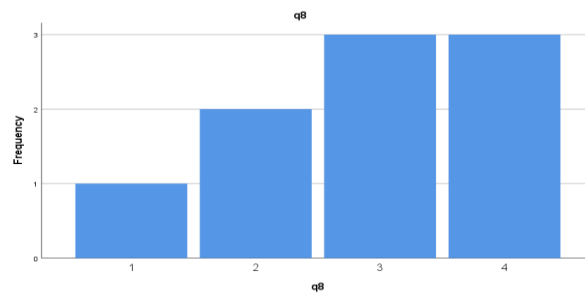
*„Természetesen tájékoztatjuk róla (a vezetőt), ha változtatni akarunk, vagy be akarunk vezetni valami újat. Ha van valami, amiről tudnia kell... Mert, tegyük fel, hogy beszél a szülőkkel, és a szülők rá akarnak kérdezni éppen arra a dologra, és ő csak áll ott, hogy: Én semmit sem tudok róla... Ez elég kellemetlen. Nem úgy értem, hogy a beleegyezését vagy a tiltását szeretnénk kérni, semmi ilyesmi... Szereti, ha kezdeményezők vagyunk, ha vannak új ötleteink, ha kipróbálunk új dolgokat. Szerintem normális dolog, hogy tájékoztatjuk róla. De nem úgy, mint egy hatóságot, hogy megadja-e az engedélyt? Ha nem nagy dologról van szó, nem is beszélünk róla. De (a vezető) többnyire tisztában van vele, mi történik az óvodában. Nagyon jól ismeri a gyerekeket, mindegyiküket egyenként. Ha említünk valamilyen ügyet, vagy problémát, hogy mihez kezdjünk vele, tudja, hogy miről beszélünk. És észben is tartja, nem felejt el őket, szóval könnyen megy minden. Nagyon könnyű vele dolgozni...”* (részlet a csoportos interjúból).

#### **4.3.6. A pedagógusközösség**

A válaszadók 100%-a értett egyet abban, hogy a közösség jól tud csapatként együtt dolgozni. Kivétel nélkül mindenki úgy gondolta, hogy a közösség tagjai megbíznak egymásban, segítik egymást, ha valakinek nehézsége adódik, és értékesnek gondolják egymás javaslatait.

Nagyon megoszlottak a vélemények arra vonatkozóan, hogy mennyire tudják egymásról, ki min dolgozik: 56% tisztában volt vele, mivel foglalkoznak a többiek, 44% állította, hogy nem tudja. Abban már kisebb volt az egyetértés, hogy a nehéz kérdésekben is könnyen

megegyezésre tud jutni a csapat, itt a határozott egyetnemértés válaszai is megjelentek (33%), ahogy a 12. ábrán látható.



12. ábra: (8. item) Könnyű egyetértésre jutni még a nehezebb kérdésekben is. (It is easy to reach consensus even on difficult issues.)

A csapatmunkát nehezítő tényezőket soroló válaszokat három nagyobb kategóriába lehetett besorolni, ahogy a 22. táblázatban látható. A legtöbb problémát a válaszadók a pedagógusok eltérő személyiségében látják, azonkívül a kommunikációs nehézségekben, amit a stresszre vezetnek vissza, valamint az eltérő szakmai nézeteket okolják érte.

22. táblázat: (77. item) Nehéz együttműködni csapatként a kollégákkal, mert... (It is difficult to work together with educators as a team, because...)

A kategóriák és idézetek a válaszokból
Személyiségek ütközése – nem csapatjátékosok, csak a saját érdekeiket nézik, kevés rá az idő „not open for cooperation” „we do not have the time + opportunity to get to know each other and discuss school issues”
Kommunikációs nehézségek „stress makes communication difficult”
Eltérő szakmai nézetek – eltérő nézetek és módszerek „we don't always treat/honor kids equally” „everyone has their own opinion and way of teaching”

Az interjúalanyok is az időhiányt jelölték meg az együttműködést nehezítő tényezőként: mindenki túlságosan elfoglalt ahhoz, hogy megkeressék egymást és átbeszéljék a dolgokat.

„Hagyják, hogy intézzük a saját csoportjainkat, nincs rá szükség (a csoportok közti együttműködésre)... Ha mégis úgy adódik, akkor igen, segíünk, és el is várjuk a segítséget... Ha mégsem tudunk megegyezni, és nem azért, mert nem akarunk, csak egyszerűen... nincs időnk arra, hogy átgondoljuk, és megkeressük a megoldást, akkor odamegyünk hozzájuk (a

vezetőséghez), hogy: *Lennétek szívesek segíteni megoldani ezt a szituációt, hogy ki legyen hol és mikor...? És akkor megteszik, és kiadják az instrukciókat*” (részlet a csoportos interjúból).

Az eltérő szakmai nézetek az interjúk pontosítása szerint leginkább az angol mint idegen nyelv tanítása során kerülnek elő. Az egyik pedagógus elmondása szerint az okozhat nehézséget, amikor a magyar képzésben szerzett nyelvtanítási módszerek nem működnek a külföldi gyermekek esetében.

*„Aki magyar óvodapedagógus-képzésben vett részt, abban talán fel sem merül – hacsak nem tanították neki a képzésen –, hogy nem használhatja a magyar angoltanítási módszert külföldiek esetében. A magyar módszer a magyar anyanyelvű gyerekeknek való. Vagyis, használhat eszközöket a magyar oktatási rendszerből és módszerekből, de nem lehet egy az egyben a nemzetközi kontextusban alkalmazni. Más módszereket is be kell vetni. Az itt dolgozó kollégák azonban nagyon rugalmasak ezekben a kérdésekben, már csak a saját tapasztalataik révén is: Oh, ez nem nagyon működik itt... úgyhogy valami mást kell csinálnom... (a vezető) igyekszik – amennyire lehetséges – nem tenni két magyar pedagógust egy csoportba. Hogy egyensúlyban tudjanak dolgozni. Mert nagyon jól tudja, hogy akkor valami más lenne az eredmény, nem az, amilyennek ő szeretné ezt az óvodát. Szóval, ez tud nehézségeket okozni, de nem megoldhatatlan. Beszélj a kollégáddal, elmondod, te hogyan látod, milyen ötleteid vannak, és ezt általában elfogadja a másik. Hiszen azért vagyunk itt, hogy a gyerekek javáért dolgozzunk, azt akarjuk, hogy működjenek a dolgok. Természetesen tekintetbe kell venni különböző kérdéseket: a kultúrát, hogy milyen iskolába mennek tovább, a hagyományt, mindenfélét. El kell magyarázni a másoknak: Nézd, ez csak így működik... de ez előfordulhat olyasvalaki esetében is, aki nemzetközi intézményből érkezik... Megpróbáljuk megteremteni az egyensúlyt”* (részlet a csoportos interjúból).

A nyitott végű kérdésre több válasz is érkezett arra vonatkozóan, hogyan lehetne javítani a csapatmunkán, ahogy a 23. táblázatból is kiolvasható: elsősorban nagyobb szervezettséggel és jobb kommunikációval, több empátiával.

23. táblázat: (80. item): *Jobban tudnának a kollégák együtt dolgozni ebben az óvodában, ha... (People could work better together in this school, if...)*

Kategória	Idézetek: jelzők, kifejezések a válaszokból
Több együttműködés	<i>were teamplayers</i>
Több empátia	<i>more humbleness, respect other ideas, accept other opinion</i>
Jobb kommunikáció	<i>more communication, listen more, talk less</i>
Szervezettség	<i>more meetings, teambuilding more often, paired up better</i>
Egyéb	<i>bigger bonus</i>

Öt kategória jelent meg a munkahely kedvelésének okait kutató nyílt kérdésre érkezett válaszok elemzésekor: a gyerekek, a jó közösség, a multikulturalizmus, a szakmai munka kategóriái és egy egyéb kategóriába sorolt válasz. A kategóriák példákkal bemutatva a 24. táblázatban olvashatók.

24. táblázat: (83. item) *Azért szeretek ebben az óvodában dolgozni, mert... (I like to work in this school, because...)*

A kategóriák és idézetek a válaszokból
<b>Gyerekek szeretete</b> <i>„having nice children”</i>
Közösség – barátságos, segítőkész csapat, barátságos, nyitott, segítőkész vezetés <i>„the educators help each other when in time of difficulties and share ideas and suggestions about education”</i> <i>„the leaders are friendly and open + helpful - they support and trust my opinions and ideas”</i> <i>„school-staff friendly”</i>
<b>Multikulturalizmus</b> <i>„working with lots of different nationalities (multicultural environment)”</i>
<b>Szakmai munka – elkötelezett, lelkes munkatársak</b> <i>„my supportive ideas, suggestions are welcome here”</i>
<b>Egyéb – jó elhelyezkedés</b> <i>„it is near my place of residence”</i>

#### 4.3.7. A vezető(k)

A kitöltés alapján a pedagógusok véleménye pozitív a vezetőről. A nagy többség (89%) úgy gondolja, hogy a vezetés megbízik a pedagógusok szakmai ítéleteiben, és mindenki egyetért abban, hogy közös munkára ösztönzik őket. A nyílt kérdésre érkezett válaszok a nyitottságot és a megértést hangsúlyozzák:

*„having a leader who is open and accept ideas from different sources”*  
*„management is civil and understanding towards the staff”*

A vezetéssel való könnyű együttműködés okaként a többek között a közös célok fogalmazódtak meg, ami a gyerekek érdeke. Többször említették a vezető nyitott és érdeklődő személyiségét, mint a harmonikus, közös munka egyik alapkövét, amely akár az üzleti sikeresség rovására is mehet:

*„(A vezető) nagyon humánus szemlélettel fordul a gyerekek és a kollégák felé is. Igazán próbál megérteni mindenkit. Azt hiszem, ez a hozzáállás nem mindig tesz jót az üzletnek, mégsem tud ellene tenni, mert számára ez a prioritás”* (részlet a pedagógusokkal felvett interjúból).

A kérdőívben a menedzsmenttel szemben megfogalmazott kritikus megjegyzések minden esetben a *szakmai irányvonalak* kategóriájába sorolhatók, a szervezettséget, a visszajelzések hiányát és a kívülállást említve:

*„are disorganized, they give too little feedback of educational work”*  
*„never bring us together for meetings on a regular basis”*  
*„are not taking part with a regularity in the group's life”*

Az interjúk megerősítették a képet, hogy a határozott kereteken belül a csoportok vezetőinek nagy szabadságot biztosít a vezető, ami egyes válaszadókat hiányérzettel tölthet el, mások viszont tökéletesen elégedettek a helyzettel. Nincsenek szervezett, rendszeres formái a pedagógusok munkáira való visszajelzésnek, inkább informálisan történnek az eredményekre fókuszálva, és van, akinek ez tökéletesen elegendő így:

*„Én nem érzem, hogy a munkám ne lenne elismerve. Nem igénylem a külön dicséreteket. Nincs úgy szükségem rá, mint egy gyereknek, hogy jobb munkára ösztönözzön. Ha folyamatosan úgy érzem, hogy a munkám nincs elismerve, akkor valószínűleg megkérdezném: Úgy gondolod, hogy valamit nem jól csinállok? Akkor biztosan szükségem lenne valami megnyugtatóra, de nem érzek ilyesmit. Ez személyiségfüggő. Talán egyesek nem elég biztosak magukban, és szükségük van a teljesítményük elismerésére”* (részlet a csoportos interjúkból).

További támogatást is elsősorban szakmai téren várnának a vezetéstől: több jelenlétet, nagyobb támogatást, több információt.

*„supporting teacher's work better, having more feedback and reaction on problems”*  
*„having them around on a daily basis”*

#### **4.3.8. Szakmai fejlődés**

A válaszadók 84%-a egyetértett abban, hogy a szakmai fejlődést értékeli a közösség, és 78% vélekedett úgy, hogy a pedagógusok lelkesen végzik a munkájukat. Alacsonyabb átlagok (átlag: 3,33) születtek azonban arra vonatkozóan, hogy bármilyen jutalom illetné meg az újdonsággal kísérletező pedagógusokat, illetve hogy ötletekért a kollégákhoz, workshopokhoz, szemináriumokhoz fordulnának a nevelők. A válaszadók szerint nem igazán szerveznek képzéseket a kollégák számára, és csupán 56% gondolta úgy, hogy egymással van lehetőségük megosztani a tudásukat. Augusztusban az előkészítő héten leginkább a csoportszobák előkészítése és a tervezés zajlik, illetve előkészítő meetingeket is tartanak. Az év során három pénteki napon tartanak továbbképzési napot, de ezen is ritkán kerül sor szakmai jellegű továbbképzésre, inkább szervezési ügyek megbeszélése zajlik.

Egyértelműen állították azonban, hogy szakmailag és interkulturális téren is fejlődni tudtak az óvodában, erre példákat a 25. táblázat mutat.

25. táblázat: (82. item) *Mióta ebben az óvodában dolgozom új tudásra tettem szert, például... (While working in this school I have learnt new skills, like...)*

---

#### A kategóriák és idézetek a válaszokból

**Interkulturális ismeretek – nyelvtudás (magyar), éghajlat**

*„exposure to the different seasons”*

*„integration to the activities done with the kids of different culture”*

*„working with multilingual students”*

**Szakmai munka – tervezés, szülőkkel való kommunikáció**

*„making a better plan of activities and better understanding of the children's needs”*

*„doing independent, creative planning, distant planning, planning school performances”*

*„communicating better with parents”*

---

#### 4.3.9. Interkulturalitás – szervezeti és egyéni szint

A nemzeti sokszínűség irányában egyértelmű pozitív attitűdöt mutattak a kérdőív eredményei. Mindenki egyetértett abban, hogy a külföldről érkező pedagógusokat szívesen fogadják a közösségben, és 89% vélekedett úgy, hogy a multikulturalizmus színesíti az óvodában végzett munkát. A válaszadók 89%-a szerint nem számít, ki honnan érkezik, mindenkihez egyformán fordulnak a közösségben. A válaszadók szerint nincsenek képzések az interkulturális konfliktusok kezelésére, és nincsen bevett protokoll a külföldi családok bevezetésére a közösségbe, bár a japánok iránti fokozott figyelemre több helyen is utalás történik, például a beilleszkedésük elősegítésére: *„accomodates to the Japanese people's gradual adjustment to the country's culture and language”*

A japán családokkal kapcsolatos pozitív tapasztalatok az egész japán kultúra iránt pozitív attitűdöt eredményeztek a közösségben:

*„Sok japán gyerek van itt, ami nagyon különböző kultúra, de nincsen semmilyen konfliktusunk. Annyira könnyű velük, rugalmasak, udvariasak, kedvesek, tisztelik a tanárokat, megbíznak a módszereinkben... Nekem nagyon tetszik a japán kultúra, ahogy a legtöbb tanárnak itt, ők is nagyon szeretik (a japán kultúrát). A gyerekekkel kapcsolatos tapasztalataik miatt, ha előtte nem is szerették, akkor is megszeretik... ezek a mindennapi örömök. Amennyire én tudom, a legtöbb tanárnak nagyon kellemes tapasztalatai vannak...”* (részlet a csoportos interjúból).

A nyílt kérdésre adott válaszokban megfogalmazott, interkulturális természetű kihívások három kategóriába voltak sorolhatóak – a gyerekekkel, kollégákkal és kulturális sajátosságokkal kapcsolatos kihívásokba –, ahogy a 26. táblázat mutatja.

26. táblázat: (85. item) A legnagyobb interkulturális kihívást ebben az óvodában az jelentette, amikor... (My biggest intercultural challenge in this school has been when...)

Kategóriák	Idézetek: jelzők, kifejezések a válaszokból
Gyerekek	„language barrier at settling in and understanding their problems”
Kollégák + Kulturális sajátosságok	<p>„other teachers of a particular culture are (were) so insistant on their beliefs and ideas, that it didn't blend with the main principles of this school”</p> <p>„information about Japanese culture”</p> <p>„adjust to country's language and food”</p> <p>„first experience to adjust to a foreign educational system, language and temperament of people inter-acted with”</p>

#### 4.3.10. Összegzés

A kutatási kérdések mentén haladva tehát a következőképpen összegezhetők a vizsgálat eredményei.

#### 1. Milyen szervezeti kultúra jellemzi az intézményt Gruenert és Valentine (2006) tipológiája szerint?

Ezt az intézményt a gyűjtött adatok alapján *kényelmes* kultúra jellemzi (Gruenert és Valentine, 2006). Kellemes, barátságos légkörben, támogató vezető és nagy pedagógiai szabadság mellett dolgoznak a kollégák, de a pedagógusoknak okozott kényelmetlenségek elkerülése gátló tényezőt jelenthetnek az innovációk útjában. Az udvariasság prioritást jelent az őszinte kritika rovására, és a valódi együttműködést megakadályozza a kellemetlenségek elkerülésének igénye. A kényelmes-együttműködő kultúrába jól illeszkedő új alkalmazottak pontos kiválasztása a kulcsa a zökkenőmentes munkavégzésnek.

#### 2. Milyen pedagógiai célkitűzések mentén működik az intézmény?

##### 2.a Melyek a pedagógiai program legfontosabb jellemzői?

A Pedagógiai programot az Alapprogrammal összhangban alakították ki, de nem jelennek meg benne az óvoda valódi sajátosságai. A belső használatú, friss kutatási eredményekre épülő, angol nyelvű szakmai program jelenti a valódi iránymutatást a pedagógusok és a szülők számára azzal kapcsolatban, hogy milyen szakmai célkitűzések mentén folyik az intézményben a munka. A dokumentum nagy hangsúlyt fektet a szülő-pedagógus partneri viszonyra és a játék-

és felfedezés-alapú tevékenységekre. A nemzetközi iskolákra felkészítést, vagyis az „írás-, és olvasástanulást” az élethez szükséges készségekkel egyensúlyban kívánja megvalósítani, tehát, ugyan a pedagógiai programot leginkább a kimeneti követelmények határozzák meg, hiszen az elsődleges cél a külföldi gyermekek felkészítése a nemzetközi iskolákba, de ez a szervezett tanulás nem szoríthatja háttérbe a szabad játékot és a tevékenység alapú tanulást.

### **2.b Mennyire koherens az óvoda pedagógiai hitvallása a pedagógusok által vallott értékekkel?**

A pedagógusok által vallott és követett értékek harmóniában vannak az intézményben: a családi kis óvodát teljes mértékben a gyermekközpontúság és az otthonosság jellemzi. A multikulturális, sokszínű közegben, rugalmas vezetés mellett dolgozó kollégák egyetértenek a pedagógiai célkitűzésekkel, és könnyen azonosulnak a feladatok által rájuk rótt szereppel.

### **3. Milyen szervezeti struktúra és működési jellemzők figyelhetők meg az intézményben?**

#### **3.a Milyen a szervezeti felépítése?**

Az óvoda kis méretének köszönhetően egyszerű szervezettség mellett is hatékonyan tud működni. A vezető és egy adminisztratív ügyeket intéző hölgy irányítja, segíti a pedagógusok munkáját, akik két épületben felváltva vannak jelen. Ezen túl nincsen hierarchikus rendszer az intézményben, a csoporton belül a pedagógusok azonos felelősséggel, egyenlő munkamegosztással dolgoznak. A kényelmes, hatékony munkavégzés prioritása dominálja a munkaszervezést és az elvárásokat.

#### **3.b Milyen kommunikációs csatornákat használ?**

Az óvodában nincs a kommunikációnak szervezett kerete, rendszeres megbeszélési időpontokat sem tűznek ki, mert az új terhet róna néhány kollégára. A tudnivalókat informálisan osztják meg, amikor a személyes találkozások ezt lehetővé teszik. A rendszeres meetingek hiánya azonban megnehezíti az információáramlást, és sok esetben információhiányt idéz elő.



### **3.c Mi jellemzi az óvoda-szülő partneri viszonyt?**

A szülők tájékoztatásának szervezett és rendszeres eszköze a havonta kiküldött hírlevél a mindennapi tevékenységekről és az évente kétszer elkészített írásos fejlődési beszámoló is, valamint a naptárban előre meghatározott fogadóórák alkalmá. Számos program igyekszik bevonni a szülőket az intézmény életébe. A kis méret és a családi közeg következtében a szülőkkel való viszony kialakítása és formálódása elsősorban a pedagógus kommunikációs kompetenciáinak függvénye.

### **3.d Hogyan működik a döntéshozatal?**

A Pedagógiai programban kijelölt fejlődési területek vonatkozásában a pedagógusok önállóan állítják össze a csoport nevelési tervét. Teljes autonómiát élveznek a pedagógiai módszerek és tevékenységek tekintetében mindaddig, amíg a pedagógiai célkitűzésekkel összhangban maradnak. A vezető és az adminisztratív munkatárs váltakozó jelenléte a két épületben tovább erősíti a pedagógusok autonómiáját, bár a vezetők tájékoztatása a csoport életéről vagy fontosabb eseményeiről elvárásaként jelenik meg a pedagógusok számára. A szervezetre vonatkozó döntéseket a vezető hozza meg lehetőség szerint tiszteletben tartva a pedagógusok egyéni igényeit.

## **4. Mennyire együttműködő a pedagógusközösség?**

A kis pedagógusközösség egyhangúan állítja, hogy csapatként dolgozik együtt, megbíznak egymásban, és segítik egymást. A nyílt kérdésekre adott válaszok azonban árnyaltabb képet festenek a közös munkáról, és a kényelmes kultúrával járó nehézségek is feltűnnek bennük. Közös döntéseket nehezen tudnak meghozni a kollégák, a vitás kérdésekben a vezető döntésére hagyatkozik a csapat. Az időhiány és a formális lehetőségek hiánya akadályozza az egyeztetéseket, így a szakmai nézeteltérések és a különböző módszerek miatti feszültségek átbeszélésére kevés lehetőség nyílik. Bár a kollégák kedvelik egymást és szívesen segítenek egymásnak szükség esetén, a valódi együttműködéshez hatékonyabb kommunikációra és több minőségi együtt töltött időre lenne szükség, aminek a formáit a vezető tudná top-down intézkedések formájában lehetővé tenni.

## **5. Melyek a vezetői stratégia jellemzői?**

A három csoport pedagógusai nagy szabadsággal rendelkeznek, a kontroll mértéke rendkívül alacsony, az elvárások pedig többségében a ténylegesen a gyermekekkel végzett hatékony munkára irányulnak. A vezetővel könnyen és szívesen dolgoznak együtt a pedagógusok, mert nyitott és támogató személyisége nyugodt, kellemes munkahelyi légkört eredményez, és olyan szervezeti kultúrát, ahol szívesen fogadnak bármilyen újítást.

Az egyik pedagógus szavai arra vonatkozóan, hogy miért szeret az intézményben dolgozni, a szervezet tagjának nézőpontjából igazolja a kényelmes kultúra jelenlétét:

*„Azt hiszem, mindenki mást keres... Én egy olyan pontján voltam az életemnek, amikor nagy szükségem volt a nyugalomra. Olyan helyet kerestem, ami nem túl nagy és kedves főnök vezet. Ez volt számomra a prioritás. Nem a pénz. Nem is a távolság. Ezek nem számítottak. Csak egy nyugodt helyet akartam, és gyerekekkel dolgozni, ez volt a legfontosabb, felnőttekkel pedig a lehető legkevesebbet foglalkozni, érintkezni, függésben lenni... És ezt találtam meg itt, amit nagyon tisztetek és értékelek. De ez teljesen egyéni dolog. Itt azt csinálom, amit akarok, és ahogyan akarom, amivel elégedett vagyok”* (részlet a csoportos interjúból).

A pedagógusoknak biztosított nagymértékű autonómia negatív velejárójaként jelenik meg a visszajelzések hiánya és az igény a vezető személyes jelenlétére a csoportok mindennapjaiban, melynek során a pedagógiai munka is erősebb támogatást kaphatna.

## **6. Beszámolnak-e szakmai fejlődésről a pedagógusok az intézményben végzett munka eredményeként?**

Bár a vezető támogatja az innovatív szemléletet, dicséret ritkán, jutalom pedig egyáltalán nem kíséri a kezdeményezéseket és tudásmegosztásra is kevés lehetőség adódik a közösségen belül. A pedagógusok továbbképzési tervei pozitív fogadtatásra találnak, de belső továbbképzés nem valósul meg. A pedagógusok leginkább egymástól tanulnak a munkavégzés során, és az általuk említett új ismeretek és képességek között egyrészt a pedagógiai tervezés és a szülőkkel való hatékonyabb kommunikáció, másrészt az interkulturális csoportszervezési képességek jelennek meg.

## **7. Hogyan jelenik meg az interkulturalitás a szervezeti kultúra két fontos összetevőjében: a nézetekben és az értékekben? Milyen előnyök és milyen**

## **nehézségek mutatkoznak a multikulturális csoportfolyamatokban óvodai kontextusban?**

Az óvodába járó gyermekek és a pedagógusok csaknem fele külföldi, ami alapvetően meghatározza az intézmény működését. Az óvoda célcsoportjának elsősorban a transzmigráns családok gyermekeit tekinti, hozzájuk igazítja a pedagógiai programot és a szemléletmódot. Ehhez lehetőség szerint minden csoporton belül egyensúlyt próbál teremteni a magyar és a nemzetközi képzettséggel/tapasztalatokkal rendelkező kollégák munkájában. Interkulturális konfliktusok tekintetében a beszoktatás és a nyelvi akadályok jelentek meg, valamint a külföldi pedagógusok megismerkedése a magyar oktatási rendszerrel, nyelvvel, étellekkel. A sok japán gyermekkel és szülővel kapcsolatos pozitív tapasztalat hatásának tulajdonítható a pedagógusokban kialakuló pozitív attitűd a japán kultúra iránt.

## 4.4. Szélforgó óvoda

*„Az a növekedéssel jár, hogy kezd személytelenné válni a dolog...”  
(az intézményben dolgozó egyik óvodapedagógus)*

### 4.4.1. A kutatás folyamata

Az óvoda a kutatásban a Szélforgó nevet kapta, mert nagy hangsúlyt fektet arra, hogy rugalmasan reagáljon környezete igényeire, változásaira. Az intézmény vezetője nyitottan és együttműködően állt a kutatáshoz, de a kérdőívekkel kapcsolatos gyakorlati teendők végül egy kollégához kerültek át, aki az óvoda indulása óta dolgozik az intézményben különböző feladatkörökben. A vezetővel elfoglaltságai okán végül nem sikerült személyesen felvenni a kapcsolatot. Kilenc kitöltött kérdőív érkezett vissza a pedagógusoktól (a tizennégy fős pedagógusközösségből), ezek közül egy bizonyult hiányosnak: a 43. itemtől nem folytatódott a kitöltés. Az adatelemzés során minden kérdőív minden értékelhető válaszát figyelembe vettem. A korábban szakmai vezetői szerepben is dolgozó kollégával készítettem egyéni, illetve három óvónővel csoportos interjút. A kérdőívek begyűjtése, illetve az interjúk készítése során nyílt alkalmam két épület bejárására, megfigyelésére.

### 4.4.2. Az óvoda főbb jellemzői, szolgáltatásai

Az óvoda Budapest közigazgatási határán, új építésű, zöldövezeti részen található, tömegközlekedéssel is jól elérhetően. 2010-ben kezdte meg a működését, azóta új épületbe költözött, majd még két épülettel bővült, melyek mindegyike új építésű, hatalmas, többszintes családi ház nagy kerttel. Óvodai és családi bölcsődei rendszerben fogad 2-7 éves kor közötti gyermekeket, összesen 8 csoportban. A csoportlétszámok 18 fő körül mozognak, egy-egy csoportban két felnőtt dolgozik – általában egy magyar és egy külföldi nevelő. Tandíja 1.000.000-1.500.000 közötti összeg tíz hónapra; július és augusztus hónapokban heti díjfizetéses rendszert alkalmaznak. Néhány külföldi gyermeket is nevelnek, de többségében a tehetősebb környékbeli családok választják az intézményt gyermekeik számára. Az óvoda honlapjára videókat is feltöltöttek, melyekből látható, hogy az elmúlt években különböző tévécsatornák is bemutatták az óvodát és programját – mint új és érdekes szolgáltatást „gazdag” családok számára.

Az óvoda 8.00-17.00 óráig tart nyitva. Az öt egész napos ellátás mellett lehetőség van 3 vagy 4 napos ellátást vagy félnapos tartózkodást is igénybe venni. Az óvoda az angolt használja kommunikációs nyelvnek, ezt is túzi zászlajára fő vonzerőnek, de minden nap másfél órában játékos magyar nyelvű foglalkozásokat is tartanak. A honlap hangsúlyozza a magyar, illetve brit és amerikai rendszerű iskolákra való felkészítést, valamint a környezettudatosságra nevelést. Iskolafelkészítő csoportot is indítanak, ami átmenetet jelent az iskola és az óvoda között az évvesztes vagy „visszatartott” gyermekek számára napi 2-2 órás foglalkozással, ami két nyelven (magyarul és angolul) folyik. Az óvodaépületek tágas tereiben kialakítottak többek között étkezőhelyiséget, tornatermet, fejlesztőszobát is. Külön térítési díj ellenében számos különböző foglalkozás közül választhatnak a családok: nagymozgásos tevékenységeket (például úszás, síelés, ritmikus gimnasztika, foci, okostorna), táncos, zenés vagy képességfejlesztő foglalkozásokat. Egész nyáron működik az óvoda heti tematikus táborok formájában.

Honlapja szerint a nemzetköziséget és az öko szemléletet tartja legfontosabb sajátosságának, illetve kiemelik a mindennapi testnevelés fontosságát is. A honlap bemutatkozó szövege az egészséges táplálkozásra, a gyümölcsök, zöldségek fogyasztására fektet nagy hangsúlyt, valamint tájékoztatást nyújt az angol nyelv korai megkezdésének előnyeiről. Korrektséget sugallóan az ellátás díjszabását közzéteszik a honlapon, illetve számos információt közölnek az óvoda szokás-szabályrendjéről, (mint például a beszoktatási rend), ami lehetővé teszi a szülők számára a minél alaposabb tájékozódást.

#### **4.4.3. A pedagógiai hitvallása**

Az óvoda Pedagógiai programját a magyar országos Alapprogramra építkezve állították össze. A hivatalos dokumentum nem tükrözi az óvoda sajátosságait: az angol nyelv használatát, illetve az „öko”<sup>42</sup> óvoda mibenlétét.

- Az anyanyelvi fejlesztés a magyar nyelvi fejlesztést taglalja, a magyar hagyományok, ünnepek megtartásával pedig „a szülőföldre való kötődés, hovatartozás érzését, a haza szeretet, magyarság erősítését, identitását” (Pedagógiai program, p. 24) kívánják megalapozni a legújabb magyar törvényi javaslatoknak

---

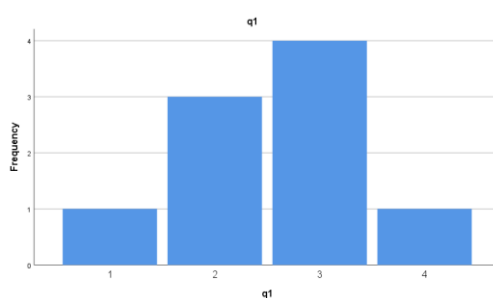
<sup>42</sup> Bár az óvoda nevében és a honlapjukon is hangsúlyosan szerepel az „öko” szemlélet, erre vonatkozóan sem a pedagógiai programból, sem az interjúkból nem derült ki egyéb információ.

megfelelően. Az óvodai nevelési feladatok között mindössze egyetlen mondattal említik az idegen nyelvi nevelés és fejlesztés megvalósítását.

- Egyéni vonásként a multikulturális értékek közvetítése fogalmazódik meg<sup>43</sup> és a szövegben több helyen előkerül a másság elfogadására és az eltérő kultúrák megismerésére<sup>44</sup> törekvés. Az óvónő által kezdeményezett játékok között helyet kapnak a magyar népi játékok mellett más népek játécai is, illetve más népek meséivel, dalaival is megismertetni kívánják a gyermekeket. A pedagógiai módszerek tekintetében megemlítik a pozitív motivációt és a csapatmunkában végzett feladatmegoldást.
- A szociális hátrányok csökkentésére irányuló feladatok bemutatásakor megemlítik, hogy a gyerekek „szociokulturális háttere kiegyensúlyozott és jó képet mutat”, így feladatot jelenthet „az elfoglalt, időhiánnyal küszködő családok” (Pedagógiai Program, p. 26) igényeinek való megfelelés is.

#### 4.4.4. Egységes céltudat

A kérdőív kitöltőinek válaszai alapján a pedagógusok előtt nem rajzolódik ki az intézmény által előírányzott, egységes céltudat. Nagyon alacsony átlagokat kapott az a két megállapítás, miszerint az óvoda egyértelmű iránymutatást ad a dolgozóknak, 44%-uk egyértelmű nemmel válaszolt (átlag: 2,56, a 13. ábra mutatja a válaszok eloszlását), illetve, hogy a pedagógiai célokat ismerik és értik a pedagógusok (átlag: 2,81).

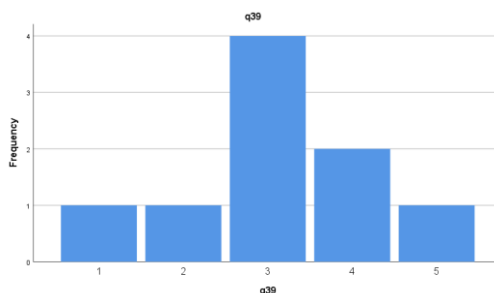


<sup>43</sup> „Az óvoda pedagógiai tevékenységrendszerével és tárgyi környezetével hozzájárul a multikulturális értékek közvetítéséhez” (Pedagógiai program, p.5)

<sup>44</sup> „Segítsük a gyermekek személyiségének kibontakoztatását oly módon, hogy elfogadóak legyen a sajátjuktól eltérő bőrszín és szokások iránt is...” „Óvodánk mindennapi életébe beépül a magyar és a különböző nemzeti kultúrák megismertetése, a hagyományok ápolása, a környezet és a társak iránti pozitív megnyilvánulás kialakítása. Olyan nevelést valósítsunk meg, amely érzelmileg gazdaggá, boldoggá teszi gyermekeinket, mely biztosítja, hogy megismerjék szűkebb és tágabb környezetüket, más nemzetek kultúráit, szokásait is” (Pedagógiai program, p.5).

13. ábra: (1. item) Az óvoda pedagógiai hitvallása egyértelmű iránymutatást nyújt a pedagógusoknak. (The school mission provides a clear sense of direction for educators.)

Ezzel összhangban rendkívül szórt válaszok érkeztek arra a kérdésre, hogy mennyire tükrözi a pedagógusok munkája az óvoda hitvallását, ahogy az 14. ábrán is látható (22% nemmel válaszolt, 33% igennel):



14. ábra: (39. item) A nevelői munka tükrözi az óvoda hitvallását. (Teaching performance reflects the mission of the school)

A nyílt kérdésekre adott válaszok alapján az óvoda fő célja az angol nyelvtanítás és a készségfejlesztés nemzetközi, kellemes közegben, illetve egy válaszadó azt írta, hogy: „nincs közölve”. Az interjúk is az angol nyelvtanítást emelték ki az intézmény fő prioritásaként, melynek megvalósításában nagy szabadságot élveznek a pedagógusok. A koncepció szerint egész délelőtt, tehát az ebéd utáni pihenésig angolul beszélnek a pedagógusok a gyerekekkel, alvás után pedig már magyarul folyik a kommunikáció, hogy a magyar kultúrával, a magyar versekkel, mesékkel, dalokkal is megismerkedjenek a gyerekek. Ennek megvalósulását befolyásolja a sok délutáni különóra, amire a szülők befizetik a gyerekeket, illetve a külföldi pedagógus nyelvtudása, aki szükségszerűen a nap teljes időszakában angolul beszél a gyerekekhez. Az óvoda három legfontosabb jellemzőjeként a gyermekközpontúság, színvonalas nevelés és a jó munkahely kategóriái mellett az üzlet-orientáltság is megjelent, ahogy a 27. táblázatban olvasható.

27. táblázat: (84. item) Mi a három legfontosabb jellemzője ennek az óvodának? (How would you describe the 3 most important characteristics of this school...?)

Kategória	Idézetek: jelzők, kifejezések a válaszokból
-----------	---

<b>Gyermekközpontú, magas színvonalú nevelés/oktatás</b>	<i>English teaching, creative, fun and smile, capable, kind teachers</i>
<b>Jó munkahely</b>	<i>flexible, open-minded, freedom in teaching</i>
<b>Üzleti szemlélet</b>	<i>insufficient focus on what is the children's own good, parent-centered</i>

A módszertani szabadság, rugalmasság és élvezetes munkavégzés összekapcsolódása megjelent az interjúkban is:

*„Szabad kezet kaptunk ebben, ami jelentette azt a szabadságot tényleg, hogy anyaghoz nyúlhattunk, kutatásokat csinálhattunk az interneten, tehát mindenki maga építette fel... Ez olyan volt – és a lányoknak is mindig ezt mondtam, hogy ha bármilyen problémájuk volt –, hogy amikor bezárják az ajtót, akkor az az ő világuk. És azt, hogy hogyan érzed magad, azt gyakorlatilag te teremted meg. Ha jól akarod érezni magadat, akkor olyan dolgokat tudsz a gyerekekkel csinálni és úgy tudod alakítani a napot, hogy neked is jó legyen, és a gyerek is élvezze, mert ez a kettő nem működik egymás nélkül...”* (részlet az egyéni interjúból).

#### **4.4.5. Struktúra, hierarchia, rugalmasság**

##### ***Struktúra***

A megalakulás óta a szervezet felépítése a növekedés, profilbővülés és a törvényi szabályozásnak megfelelés következtében számos változáson ment át. Az eleinte egy épületben működő, családi kis közösség jelenleg három épületben dolgozik a fenntartó házaspár és – a jelen tanévtől – egy szakmai vezető irányítása alatt. Egyetlen kolléga dolgozik még jelenleg is az óvodában a kezdő pedagógusi csapatból, aki többször is reflektált az interjú során arra, hogy a növekedést lassan követte a szervezeti felépítmény újragondolása és újraszervezése, ami számos konfliktus forrásává vált.

*„Ahogy nő egy intézmény, úgy kezd az egész így egy kicsit felhígulni... és amikor a felsővezetés nem akarja átlátni, hogy itt más koncepció kellene, vagy hozzáállás, vagy valami... hanem ő nagyon ragaszkodik az eredeti kezdő dolgokhoz – ekkor kezdődtek el így a konfliktusok, illetve a félreértések...”* (részlet az egyéni interjúból).

Az interjúk rögzítésének tanévtől jelentős változás történt az intézmény jogi státuszában, óvodává vált, így már más törvényi szabályozásnak kell megfelelnie. Ennek egyik következményeként felvettek egy óvodavezetőt, melynek révén egy fővel kibővült a menedzsment, illetve még egy csoporton kívüli pedagógus segíti a szakmai és gyakorlati



munkát. Az interjúkból úgy tűnt, az új vezetőségi tag kevésbé szakmai vezetőként működik, inkább adminisztratív feladatai vannak.

*„Részt vesz (a csoportokban), mert részt kell vennie, ő is helyettesít, ha szükség van rá, de leginkább a papírmunkákat végzi. Abban a funkciójában, mint vezető vagy pedagógiai irányító, szakmai hozzáértő – nem igazán tud részt venni. És ez már egy régi probléma, mert sokszor szóba került már, hogy igenis kell, aki egy kicsit összefogja ezt az egészet, aki a lányoknak segít, és akkor mindig beindult egy-egy évben valami, és azért... én voltam már minden mindenhol, és volt is egy év, amikor így kezdett nagyon jól kialakulni ez az egész, és aztán elvitte – hogy egy szakmailag egységes és megalapozott működés jöhetett volna létre – elvitte a business-irány, az, hogy növekedjünk és minél több és nagyobb legyen...”* (részlet az egyéni interjúból).

### **Kommunikáció**

A válaszadók 78%-a gondolta úgy, hogy a kommunikációs csatornák nem működnek megfelelően az intézményben, és a válaszadók 67%-a válaszolt úgy, hogy nem jut el hozzá a munkájához szükséges információ. Az interjúkból kiderült, hogy az év során megtartott nagy, közös megbeszélések (egy év elején, a többi a szombati munkanapokon) magyar nyelven folynak, melyeken valaki tolmácsol a külföldi kollégáknak, de ezzel a módszerrel sokszor nehézkes minden információ átadása. Ezen kívül a szervezet minden tagja részese egy közös Facebook-csoportnak, ahol a vezető közölni tudja a szükséges információkat – ez korábban magyar nyelven működött, de az utóbbi időben már angol üzeneteket továbbít.

*„A meetingeken szokott lenni ez a legnagyobb probléma, hogy amikor meeting van, akkor majdhogynem elfelejtődik az, hogy itt külföldiek is vannak... és ez mindig egy konfliktusforrás volt, még akkor is, ha elkezdődik egy fordítás. Mert hogyha kicsit forróbb lesz a hangulat, vagy olyan témákba keveredünk bele, amiből egy vita alakul ki, akkor a fordító is szeretne belekerülni ebbe, és akkor nincs meg, hogy ez az információ teljesen átkerülne. Nincs az sem, hogy akkor megkapják írásos formában végül, vagy ilyesmi. Akármilyen próbálkozás elkezdődött, mindig kudarcba fulladt”* (részlet az egyéni interjúból).

Az információhoz jutás nehézsége új jelenség, ami a vezetői iroda külön épületbe költözésének következménye, mert amíg a vezetőség egyik tagja az épületben tartózkodott, természetes volt az informális információcsere, bárki bemehetett az irodába tájékozódni.

### **A szülők bevonása**

A válaszadók fele szerint a szülők véleménye, érdekei meghatározó szerepet játszanak a döntésekben. Az interjúk is alátámasztották ezt az eredményt, melyek szerint az óvoda magánintézményként maximálisan törekszik a szülők teljes elégedettségére, amit nem ellensúlyoz megfelelően olyan szabályrendszer, melyre vitás kérdésben hivatkozni tudnának.

*„Mindenbe beleszólása van a szülőnek igazából... azért mondtam az előbb, hogy a business-jelleg itt nyilvánul meg... és ez nyíltan ki is van nyilatkoztatva, hogy: mindent a szülőkért. A szülő odajöhet hozzád az egyik nap ezzel a kéréssel, a másik nap azzal a kéréssel... és legfeljebb úgy tudod ezt egy picit kompenzálni, hogyha kialakul egy kapcsolat közted és a szülő között, és a szülők meg vannak elégedve. De ez így is van eladva. Ez nagyon megnehezíti... És ők ki is használják ezt a pozíciót, hogy én fizetek, te pedig azt csinálod, amit kérek”* (részlet az egyéni interjúból).

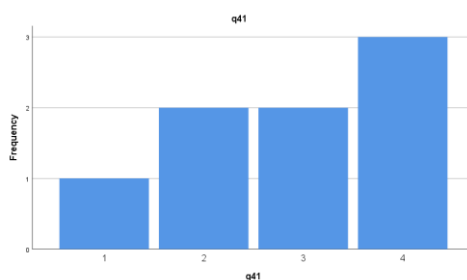
A pedagógusok szerint a szülőkkel kialakított jó kapcsolat, a pedagógusok iránti bizalom a legjobb ellenszer a túlzott szülői elvárásokkal szemben, ez tudja enyhíteni a munkának a „pénzért kapott szolgáltatás” jellegét. Az óvoda növekedésével a vezető számára is egyre sürgetőbbé vált a szülőkre vonatkozó szabályrendszer betartatásának igénye, és fokozatosan bevezettek néhány szigorítást, mint például a záróra után fizetendő díjat, amit egy ujjlenyomatrendszerrel működő kapuzár rögzít, vagy a reggeli étkezés biztosításának időkorlátját – ami a pedagógusok szerint sokat segített.

Leginkább műsorok alkalmával nyílik lehetősége a szülőknek részt venni az óvoda mindennapi életében: például karácsonykor, Anyák napján, Nagyszülők napján. Az adatfelvétel évében újítként minden csoportban szülő-gyerek közös foglalkozást is tartanak majd karácsonykor. A szülők tájékoztatása az óvoda mindennapi ügyeiről két csatornán keresztül történhet: a pedagógusok személyesen közlik a fontos tudnivalókat a gyermek érkezésekor és távozásakor vagy a vezetőség küld elektronikus formában híreket a szülőknek. Az új adatkezelési törvény következményeként az adatfelvétel évétől nem engedélyezett a pedagógusoknak közvetlenül e-mailt vagy üzenetet küldeni a szülőknek, ami a nevelők szerint akadályokat gördít a tényleges információáramlás útjába. Tervezés alatt áll egy közös online felület kialakítása, ahová a pedagógusok és a szülők is kóddal léphetnek be, ami kizárólag a saját gyermekükre vonatkozó információk elérésére lesz alkalmas.

A szülői kívánság prioritására példa a nyári beszoktatás lehetősége, ami nagy terhet ró a pedagógusra, a gyerekekre és a csoportra egyaránt. Az óvoda folyamatos nyári nyitavatartását kihasználva sok leendő kiscsoportost elkezdenek beszoktatni júliusban, majd elmennek nyaralni, és újrakezdi augusztusban, ami a gyerekeknek is nagy megpróbáltatást jelent.

## ***Döntéshozatal***

A válaszadók 63%-a érezte úgy, hogy a vezetés nem kéri ki a véleményét a döntések előtt, és meglehetősen szórt válasz érkezett arra vonatkozóan, hogy a döntések azok a szinten vannak-e megoldva, ahol elérhető a szükséges információ – ez a 15. ábrán látható (33% válaszolt nemmel, és ugyanennyien igennel).



*15. ábra: (41. item) A döntések általában azon a szinten születnek, ahol hozzáférhető a szükséges információ. (Decisions are usually made at the level where the best information is available.)*

Az interjúk alanyai teljes szabadságról számoltak be a csoporton belüli munkavégzés tekintetében, melyhez az egyéni támogatást általában meg is kapják a vezetőktől. Az interjúalanyok elfogadják a helyzetet, hogy a pedagógiai szabadság némi elszigetelődéssel is együtt jár annak következtében, hogy nem terveznek együtt, nem dolgoznak össze a többi csoportban dolgozó pedagógussal:

*„Nem is baj, hogy így van... Én úgy vagyok vele, hogy lezárjuk a csoportot, és akkor mindenki a saját csoportjában működjön”* (részlet a csoportos interjúból).

Az intézményi szintű döntések azonban általában instrukciók formájában érkeznek a pedagógusokhoz, és a közös, nagy megbeszéléseken nincs igazán lehetőség alulról jövő kezdeményezések felvetésére. A fiatal és újonnan belépő kollégák nem mernek kezdeményezésekkel előállni a teljes nevelőtestület előtt – nem látnak rá példát, és nincsenek igazán ösztönözve sem rá –, a tapasztaltabbak pedig ugyanezért nem találnak partnert a felvetéseikhez.

A szervezet rugalmasságát nem egyformán ítélik meg a tagok: 33% úgy gondolja, hogy nehéz változásokat elérni, 44% szerint rugalmasan megváltoztathatóak a dolgok, és éppilyen

erősen megoszlanak a vélemények arra vonatkozóan is, hogy mennyire fogadja nyitottan a közösség az új javaslatokat – függetlenül attól, hogy a pedagógusok vagy a vezetők vetik-e fel őket.

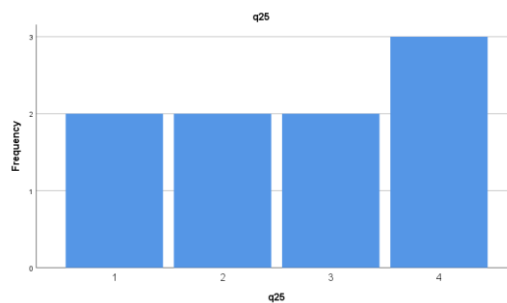
#### 4.4.6. A pedagógusközösség

A kérdőívet kitöltők 89%-a egyetértett abban, hogy a közösség tagjai jól együtt tudnak dolgozni az óvodában, és 67% úgy gondolta, hogy csapatként dolgoznak együtt.

A többség úgy érzi, hogy a pedagógusok megbíznak egymásban (78%), csoportokban együttműködve dolgoznak együtt (88%) és problémák esetén egymástól kérnek segítséget (88%), és szívesen segítenek is egymásnak (88%). A csoporton belüli együttműködés fontossága az interjúkban is előkerült a mindennapi, hatékony munkavégzés alapjaként.

*„Mihelyt bekerülnek a lányok egy csoportba, akkor igazából ott a partnerségen múlik az, hogy valaki hogyan tud közreműködni, mert igazából csak attól az embertől kapsz segítséget, vagy legalábbis a legnagyobb segítséget, akivel együtt dolgozol”* (részlet az egyéni interjúból).

Meglehetősen sokan (47%) nem érzik azonban úgy, hogy könnyű lenne egyetértésre jutni vitás kérdésekben, azzal kapcsolatban pedig látványosan megoszlottak vélemények, hogy szokott-e nehézséget okozni a problémás ügyek közös megoldása – ahogy a 16. ábrán látható (44% szerint nem ritka a nehézség, és csupán 33% állítja az ellenkezőjét).



16. ábra: (25. item) Ritkán okoz nehézséget megegyezésre jutni vitás kérdésekben. (We rarely have trouble reaching agreement on difficult issues)

Az együttműködést nehezítő tényezők két csoportja jelent meg a kitöltött kérdőívekben: az időhiányt és a nyelvi akadályokat fogalmazták meg válaszaikban.

*„we don't have enough time to gather all together and discuss often”*

„they speak Hungarian with each other”

Az egymás segítése és megismerésének fontossága azért kap nagyobb hangsúlyt, mert a folyamatos nyitva tartás és az év közbeni pedagógusváltások következtében az új pedagógusok a tanév bármely pontján beléphetnek a szervezetbe, így ők formális bemutatás, ismerkedés vagy képzés nélkül kerülnek be a napi gyakorlatba. Az előző tanév végén készült egy részletesebb munkaleírás két nyelven az újak eligazodásának elősegítésére, de az interjúban kétségeket fogalmaztak meg azzal kapcsolatban, hogy hány kollégához jutott el a szöveg. Csapatépítő alkalmakra is egyre nagyobb szükség mutatkozott a növekedő pedagóguslétszám és a nagy fluktuáció miatt – a két új szakmai vezető újításának eredményeként az interjúk felvételének évében újra tartanak karácsonyi bulit, amit az első években még megrendeztek, majd néhány év után eltűnt.

A nyílt kérdésre, hogy mi könnyítené meg a közös munkát, minden válasz a szervezetség kategóriájába tartozott (28. táblázat).

28. táblázat: (80. item): *Jobban tudnának a kollégák együtt dolgozni ebben az óvodában, ha... (People could work better together in this school, if...)*

Kategória	Idézetek: jelzők, kifejezések a válaszokból
Szervezettség	<i>elegendő eszköz, több információ, jobb kommunikáció, személyzetis kolléga, több segítség a csoportban, kisebb csoportlétszám, motiváció,</i> <i>„the communication between the employers &amp; the employees would be smoother, more fluent”</i> <i>„educators were motivated”</i> <i>„we will have enough equipment &amp; study books according to the age”</i> <i>„we would have more help in the classroom, less children, so we could concentrate on 1 more”</i> <i>„their opinion was being considered by the leaders”</i> <i>„someone was in charge for Human resource position”</i> <i>„we could get more informations”</i>

A munkahely kedvelésének okait kutató kérdésre adott válaszok besorolásakor szinte minden kategória megjelent, ahogy a 29. táblázatban látható.

29. táblázat: (83. item) *Azért szeretek ebben az óvodában dolgozni, mert... (I like to work in this school, because....)*

A kategóriák és idézetek a válaszokból	
Gyerekek szeretete	<i>Közösség – gondoskodó, kedves, érdekes kollégák</i> <i>„working with my co-workers is absolutely pleasureful”</i>

#### Multikulturalizmus – nemzetköziség

*„international and can use her second language”*

*„it's very international, my foreign colleagues makes the atmosphere diverse”*

#### Szakmai munka – elkötelezett, lelkes munkatársak

*„I've always wanted to be a kindergarten teacher”*

#### Atmoszféra – kellemes környezet

*„I have energy to work with kids, I love them, here I like this atmosphere”*

*„love my group, good environment”*

Az interjúk is azt támasztották alá, hogy ha a csoporton belül a két kolléga összhangban dolgozik együtt, akkor mindkettőjük számára biztosított a szakmai kibontakozás lehetősége, amit a vezetés is támogat.

#### 4.4.7. A vezető(k)

Az intézményt egy házaspár vezeti, akik üzletemberként indították az intézményt, és nem rendelkeznek pedagógiai végzettséggel. Gyermeküket angol nyelvű óvodába járatják, innen ered az alapkoncepció (korai nyelvtanítás angol nyelvi környezetben), amit a magyar szülők igényeihez igazítottak. A vezetéssel kapcsolatban sok kritika fogalmazódott meg a kérdőíves adatgyűjtés során, melyek az interjúk során magyarázatot is kaptak. A kérdőíves válaszadók 44%-a nem ért egyet azzal, hogy a vezetőség nagy tiszteletnek örvend az óvodában.

A válaszadók 67%-a úgy gondolja, hogy nem kap elismerést a vezetőktől a jól végzett munkáért. Az interjúk során megemlítették, hogy általában a közös meetingeken hangzik el általános dicséret a jól végzett munkával kapcsolatosan, más jutalmazási rendszer nem működik a szervezetben.

Az intézmény növekedése alapvető változásokat hozott a vezetőség és a pedagógusok viszonyában is. Az eleinte közvetlen, családi hangulat elkerülhetetlenül megszűnt a nevelési helyszínek számának növekedésével, ami a vezetők megosztott jelenlétét és figyelmét követelte.

*„Nagyon családi hangulatból indult ez az egész, és amíg ez az egy épület volt, még tartható is volt, és érzékelhető ez a hozzáállás. Tehát, amikor itt (az irodahelyiségben) ült a tulajdonos és mi ide jöttünk be dolgozni, és az ő jelenléte egyáltalán nem volt frusztráló vagy idegesítő, mert nagyon barátságos ember. És tudod, akkor tényleg előjöttek ezek a kisebb problémák, és ő igyekezett is mindig megoldást találni. Őhöz mindig mehettünk személyes kéréssel is. De minél több ember jött, több gyerek lett, minél nagyobbak lettük, ők annál inkább háttérbe szorultak, és most már van egy ilyen fal – én legalábbis úgy érzem... Van egy ilyen fizikai*

*megnyilvánulás is, hogy ők egy külön épületben lettek már. Ott lett egy iroda, olyannyira, hogy gyakorlatilag alig találkozunk velük” (részlet az egyéni interjúból).*

A szervezet növekedésének fontos része volt egy digitális tanulást alkalmazó iskolai osztály elindítása, mely ugyan az első félév során kudarcot vallott, és a kis létszámú csoport (hat fő) másik oktatási intézményben folytatta tanulmányait, de a vezetők részéről egy teljes embert igénylő feladat volt, ami az egyik vezetőt így egészen kivonta az óvodai ügyekben való részvételből.

*„Az volt az első év, amikor a tulajdonosok is kettéváltak a két épületben, és volt egy óriási úr kettejük között. Úgy, hogy az az ember, akire eddig támaszkodtunk, teljesen kivonta magát, mert ő annyira el volt foglalva az iskolával és annak az épületnek a kordában tartásával, hogy így gyakorlatilag ő megszűnt létezni számunkra, és szerintem ezt mindenkinek nagy csalódás volt. Nem tudtuk hirtelen, hogy akkor most kire lehet számítani, vagy ha valamilyen információra volt szükségünk...” (részlet az egyéni interjúból).*

Ennek azért is volt különös jelentősége, mert a vezetőpáros egyik tagja korábban aktív részese volt az óvoda mindennapjainak, ezért közvetlen kapcsolatot ápolt nemcsak a pedagógusokkal, de a családokkal is.

*„Ő nem is hiányzott soha egészen tavalyig. Reggel mindig mindenkit itt fogadott, ő volt a recepciós pultnál, és ennek óriási hatása van. Ez nagyon fontos. Ő egy mosolygós, kedves ember, és ez szerintem nagyon jól működött tavalyig... De már nincs meg ez a közvetlen kapcsolat. És ez biztos, hogy nagyon sok mindenben befolyásolta az egészet a működését. Kellemes hangulat volt, ahogy bejött az ember, mert ha úgy volt kedve, akkor bohóckodott... A szülőknek is, a gyerekekkel pacsizott meg játszott... Ennek volt egy jó kisugárzása... Az a növekedéssel jár, hogy kezd személytelenné válni a dolog...” (részlet az egyéni interjúból).*

A szervezeti átalakulás eredményeképpen a vezetők külön épületbe költöztek, és elsősorban az intézmény vezetésével, gazdasági, jogi, adminisztratív ügyeivel kapcsolatos teendőket végezték, a másik két épületben pedig szakmai ügyekben egy-egy felelőshöz fordulhatnak a pedagógusok, akik hiányzások esetén helyettesként csoportba is bekerülnek.

Megoszlanak a vélemények arra vonatkozóan, hogy a vezetés mennyire ösztönzi közös munkára a pedagógusokat: 44% szerint ez megtörténik, 33% szerint viszont nem jellemző.

A vezetéssel szemben megfogalmazott kritikai megjegyzések is említik a kommunikációs nehézségeket, valamint az üzleti szemlélet hangsúlyosságát, ezenkívül a munkakörülmények nehézségeit fogalmazzák meg. A szünetek hiányát hangsúlyozzák, ami lehetetlenné teszi a pihenést és a feltöltődést, illetve segítő személyzetet szeretnének. A pedagógusok legmegterhelőbbnek a munkaórák számát tartották a szünetekhez viszonyítva.

*„Mi itt 8 órában dolgozunk, és nekünk semmilyen szünet nincs. Borzasztó fárasztó. Nyolc óra itt a zajban, úgy hogy van olyan fiatal lány, akinek az egész nyarat végig kell dolgoznia, mert annyira kevés szabadsága van, huszonvalahány nap, ugye abból öt nappal rendelkezik az ovi körülbelül, azt hiszem... Egész nyáron nyitva van. Tavaly, mondjuk bezártak egy hétre, azelőtt pedig egyáltalán nem” (részlet az egyéni interjúból).*

Elhangzott azonban az interjúkban az is, hogy több óvónőt az a külön juttatás tesz még lojálisabbá az intézmény irányában, hogy a hatalmas óvodaépületek üres szobáiban lakhatási lehetőséget biztosít a vezetőség. Sok, térítési díjért igénybe vehető délutáni foglalkozást is az óvodapedagógusok tartanak, ami külön bevételt jelent az önként vállalkozó pedagógusnak.

Több segítséget a vezetőktől a szakmai fejlődés, a szakmai iránymutatás és a munkakörülmények terén várnának. Az interjúalanyok tehát a nagy fluktuációt a magas elvárásokkal és a támogatás hiányával magyarázzák.

*„Egyrészt az, hogy nagyon kimerültek, és egyfolytában elvárások elé vannak állítva – főleg a bölcsődésekre jellemző, mert az egy nagyon nehéz terület – és nem kapják meg azt a segítséget, amire szerintem tényleg szükségük van... és csak az elvárás mindenfelől: a szülők felől egyfolytában és a vezetőség felől ugyanez. Mert ez az a terület, ahol meg kell mutatni, hogy érdemes itt maradni, itt mindent megkapnak. Vagy, hogy a személyes beszélgetések alapján sok minden meg lett ígérve, ami aztán nem teljesült. Amikor idejössz, a bevezetőben többet mondanak, mint ami aztán tényleg megvalósul, vagy egyáltalán nem úgy van, ahogy az tényleg működik. Ez szokott még csalódást okozni. Általában, ha elmegy valaki, azért megy el, mert több minden felhalmozódik: az ő szemszögéből fölmerülnek igények, és aztán azokra semmilyen beteljesedés nem valósul meg. Csak az ígéretes meg a halogatás, és aztán egyszer ebből eleget lesz, és akkor azt mondja, hogy most vált...” (részlet az egyéni interjúból).*

#### **4.4.8. Szakmai fejlődés**

A szakmai fejlődés területén meglehetősen nagy egyetértésben (78%) gondolták úgy a válaszadók, hogy új szakmai tudásra van szükség az intézményben végzett munkához. Ehhez azonban a vezető nem biztosít képzéseket (78% szerint), és nem jutalmazza a pedagógusokat az új ötletekért és módszerekért (75% szerint). Ennek ellenére a válaszadók 89%-a egyetértett abban, hogy mindannyian lelkesen végzik a munkájukat. A munka során megszerzett új tudásra, képességekre hozott példák személyiségvonások fejlődéséről (nyitott gondolkodás, türelem, problémamegoldás) és a szakmai tudás gyarapodásáról számoltak be (hatékony kommunikáció a gyerekekkel, együttműködés, tervezés).

*„handling hard situations on my own”  
„Plan circle times, weekly plans alone”*



*„how to talk to children in order to reach my good aim”*

A korábban családi napköziként működő intézménynek a törvényi szabályozás folytán nem feltétlenül kellett pedagógus végzettségű nevelőket alkalmazni a csoportokban, így a szakmai fejlődésnek munkahelyi tanulás formájában kellett megvalósulnia, ami az egyik interjúban is megfogalmazódott:

*„Mint családi napközi, a jogszabályban nem volt meghatározva, hogy neked pedagógus végzettséged kell, hogy legyen. És akkor az elején jött ide szociológuslány, volt, aki közgazdaságit végzett, úgy jött ide, nekem például tanári diplomám van, én úgy jöttem. És eleve a koncepció az, hogy egy magyar és egy külföldi. Tehát a külföldiekben végképp nem tudnak válogatni, hogy diplomája legyen, hanem, ha volt gyerek közelében, az már OK, és be is bizonyosodott – de ez szerintem egyébként is így van, hogy nem a diploma fog téged tanárrá vagy óvónővé tenni... Itt volt olyan lány, öt pont én interjúztattam, egy görög lány volt valamilyen egészségügyi végzettséggel, csak előtte segített táboroztatni gyerekeket, de ő zseniális pedagógusként működött itt végig. És végül el is döntötte, hogy neki ez lesz az útja”* (részlet az egyéni interjúból).

Az interjúk felvételének évében megindult változások közé tartozott egy olyan feladatkör kialakítása, ami az új kollégák szakmai fejlődését célozta. Az új óvodavezető és még egy négyórás csoporton kívüli szakember kapta feladatul a szakmai munka minőségének biztosítását. A két kolléga több újítás bevezetésére is törekedett, többek között a pályakezdők vagy kevés tapasztalattal rendelkező új kollégák képzését. Ennek egyik eszköze a hospitálások rendszerének bevezetése, melynek során lehetőség nyílik egymás módszereinek, gyakorlatának megismerésére.

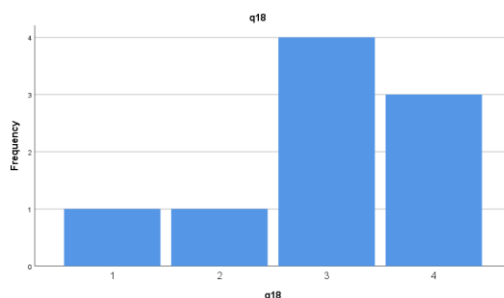
#### **4.4.9. Interkulturalitás – szervezeti és egyéni szint**

A kérdőívet kitöltők egyhangúan (100%) állították, hogy a más országból érkező kollégákat szívesen fogadják a közösségben, illetve a többség (78%) egyetértett abban is, hogy az eltérő kultúrák jelenléte színesíti a nevelési munkát.

*„Nagyon vidámak, nagyon lelkesek... Szeretik a gyerekeket... Meg a nyelv is: a gyerekeknek nagyon tetszik, hogy nem tudnak magyarul. Nem annyira szigorúak, hanem inkább mosolygósak, játékosak...”* (részlet a csoportos interjúból).

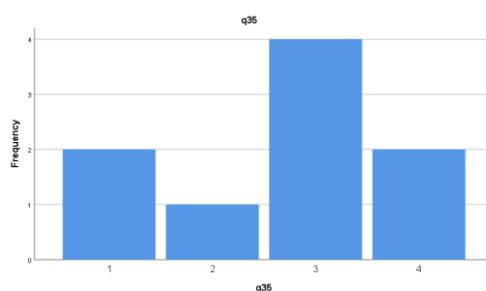
A válaszadók 88%-a egyetértett abban, hogy az interkulturális kompetenciákat könnyen meg lehet tanulni a kollégáktól. Azzal kapcsolatban azonban már meglehetősen eltérő vélemények mutatkoztak, hogy a vezető ösztönzi-e a külföldi kollégákat új megoldások és módszerek bevezetésére, ahogy az 17. ábra mutatja (mindössze 33% válaszolt egyértelmű igennel). Az

interjúk alapján a kulturális diverzitással kapcsolatos témák beemelése is a csoporton belüli autonómia hatáskörébe sorolódik.



17. ábra: (18. item) *A vezetők ösztönzik a más kultúrákból érkező pedagógusokat saját pedagógiai elképzeléseik és módszereik megosztására. (Educators from different cultures are encouraged by the leaders to contribute with their teaching ideas or methods.)*

Az interjúkból kiderült, hogy kevés külföldi gyerek jár az óvodába, ezzel lehet összefüggésben a bizonytalanság azzal kapcsolatban, hogy létezik-e protokoll a külföldi családok bevezetésére a közösségbe – ahogy a 18. ábrán is látható a válaszok szórtsága.



18. ábra: (35. item) *Egyértelmű iránymutatás áll rendelkezésre a külföldi családok közösségbe integrálásának elősegítéséről. (There is a clear guidance on how to help foreign families' integration into the school community.)*

A külföldi kolléga bevezetése is inkább mélyvíz jellegű folyamat, az azonnali munkakezdés szükségessége gyors alkalmazkodókészséget kíván a külföldiektől.

*„Mélyvíz, ennyi. Egyik nap eljön interjúzni, a másik nap már jöhet is dolgozni. A rákövetkező nap már ott van bent a csoportban, és akkor először megfigyelés van. Ha szerencsés, akkor úgy van ott, hogy esetleg még két ember van a csoportban, és ő csak harmadiknak... De általában úgy van, hogy valaki mellé keresnek, és neki rögtön be kell állnia, segíteni és tevékenykedni. És akkor szép lassan belefolyik ebbe az egész folyamatba. De nincs kegyelem: mondjuk azon a*

*héten még a circle time-ot megtartja a magyar kolléga, és a következő héten neki már valamivel elő kell rukkolnia...*” (részlet az egyéni interjúból).

A kérdőívekben interkulturális nehézségként nyelvi akadályt említettek: a külföldi kolléga nem tud kommunikálni az angolul nem beszélő főnökével (a tulajdonospár egyik tagja beszél csupán angolul), egy másik kritikus hang pedig a magyarok túlzott kenyérfogyasztását nehezményezte. Az interjúk során azonban komolyabb interkulturális feszültségek is felszínre bukkantak, például az eltérő bőrszín vagy a muszlim kendőviselés keltette esetleg aggályok miatt.

*„Volt egy afgán lány nálunk két évvel ezelőtt, és a kendő viselésével kapcsolatban felmerült kérdés. Azt kérte tőle a vezető – vagy legalábbis ez így jött le – hogy ha lehet, akkor itt ne hordja. Itt az oviban bent nem hordta, de, ha kimentünk, akkor igen. Olyan is volt már, hogy egy lány csadorban volt végig, és azt tudom, hogy ő például félelmet váltott ki a gyerekekből. Állandóan viselte, és ezt nem nézték jó szemmel a szülők. A gyerekek valószínűleg megszokták volna, de a szülőknél volt ellenállás... Most őszintén szólva nem tudom, hogy ő ment el vagy neki el kellett mennie, mert más probléma is volt vele. De ezt konkrétan tudom, hogy nem volt pozitív megítélésű... Sőt, mi több, eleinte a bőrszínt sem fogadták jó szemmel... volt egy kísérlet arra, hogy fölveszünk egy indiai nőt, aki nagyon jó tanár volt, és a gyerekekkel is jó volt. Végig gyerekekkel foglalkozott előtte, és egy hasonló intézményből akart idejönni, de nem alkalmazták a vezetők – ők ítélték meg úgy, hogy ez nem kelt jó érzést a szülőknél. Töltött itt egy napot is, és lehet, hogy kaptak valami visszajelzést, de meg sem próbálták... Azt sem vállalták fel, hogy meggyőzzék a szülőket, hogy ez a lány többet jelent, mint a bőrszíne: nézzétek meg, tapasztaljátok meg, hogy mit ad a gyermeketeknek...”* (részlet az egyéni interjúból).

#### 4.4.10. Összegzés

A kutatási kérdések mentén haladva tehát a következőképpen összegezhetők a vizsgálat eredményei.

##### **1. Milyen szervezeti kultúra jellemzi az intézményt Gruenert és Valentine (2006) tipológiája szerint?**

Ezt az intézményt a gyűjtött adatok alapján *fragmentált* kultúra jellemzi (Gruenert és Valentine, 2006). Az óvónők a csoportokban zárt ajtók mögött dolgoznak, mindenki a saját csoportjának érdekében törekszik a minél hatékonyabb munkavégzésre. A szervezet növekedését lassan követik a szükséges változások, ami elégedetlenséget eredményez a munkavállalók körében és ennek következtében nagyon megnőtt fluktuáció. A külön épületek okozta széttagozottság és a gyorsan cserélődő pedagógusközösség miatt fokozott szükség lenne a felülről kezdeményezett csapatépítésre és az együttműködés ösztönzésére. Ennek hiányában

az egyes épületekben egymás mellett működő csoportok pedagógusai kerülnek csupán interakcióba egymással, és szakmai munkájuk minősége kizárólag rajtuk múlik.

## **2. Milyen pedagógiai célkitűzések mentén működik az intézmény?**

### **2.a Melyek a pedagógiai program legfontosabb jellemzői?**

A Pedagógiai programot a magyar Alapprogrammal összhangban dolgozták ki. Az óvoda helyi sajátosságai a multikulturális értékek közvetítésének hangsúlyozásában tükröződnek és a másság iránti elfogadásra nevelésben, illetve egy mondatban szó esik az idegen nyelvi fejlesztés megvalósításáról is. Az angol nyelv használata a mindennapi kommunikációban nem jelenik meg a programban, sőt az anyanyelvi nevelés és a magyarságtudat erősítése kerül hangsúlyba a legújabb magyar szabályozáshoz illeszkedve.

### **2.b Mennyire koherens az óvoda pedagógiai hitvallása a pedagógusok által vallott értékekkel?**

A gyűjtött empirikus adatok azt mutatják, hogy egyértelmű pedagógiai iránymutatás hiányában a pedagógusok nem látják tisztán a szakmai célokat, ami ebből következően lehetetlenné is teszi a pedagógiai hitvallás egységességét. A válaszokban az angol nyelv tanításának prioritása jelenik meg és a vidám, multikulturális közeg az óvoda legfontosabb jellemzőjeként, de ehhez egyéb szakmai célkitűzés vagy irányvonal nem rendelődik.

## **3. Milyen szervezeti struktúra és működési jellemzők figyelhetők meg az intézményben?**

### **3.a Milyen a szervezeti felépítése?**

Az óvoda eddig eltelt kilencéves működése alatt számtalan változást élt meg: többször változtatott telephelyet, majd két épülettel bővült, profilját iskolai osztállyal gyarapította, ami néhány hónap után megszüntette működését. Ezalatt az idő alatt a pedagógusközössége folyamatosan cserélődött, sokszor év közben is. Jelenleg nyolc óvodai csoportja három épületben működik, az intézményt a két tulajdonos irányítja, akinek két középvezető segíti a munkáját. A középvezetők szakmai tanácsokkal segítik a pedagógusokat és szükség esetén

helyettesítenek a csoportokban. Minden csoportban egy magyar és egy külföldi nevelő dolgozik a gyerekekkel egyenlően elosztott feladatokkal és egyforma felelősséggel.

### **3.b Milyen kommunikációs csatornákat használ?**

Az intézményben nem működik megfelelően az információáramlás, a válaszadók többsége úgy gondolja, hogy nem ér el hozzá a hatékony munkavégzéshez szükséges információ. Kevés olyan megbeszélést tartanak a vezetők, ahol az egész közösség jelen van, de amikor mégis megvalósul egy-egy ilyen értekezlet, azokat magyar nyelven tartják, és az egyik kolléga kapja feladatul a folyamatos tolmácsolást a külföldieknek, mely módszer nem alkalmas arra, hogy minden tudnivaló eljusson az érintettekhez. A megbeszélésekre nem jellemző, hogy a pedagógusok felől javaslat érkezne vagy érdemi vita alakulna ki. A vezetők személyes jelenlétének hiányában egy Facebook-csoport biztosítja a – létrehozó személyéből következően főként egyirányú – kommunikációs csatornát.

### **3.c Mi jellemzi az óvoda-szülő partneri viszonyt?**

Az intézmény olyan magánóvodaként működik, ami a külföldi nevelők által megvalósított, korai angol nyelvtanítást ígéri a szülőknek. A klienskörében a tehetős magyar családokat megcélzó óvoda számára elsősorú szempont a szülők maximális elégedettsége, így erős befolyást engednek a szülők számára a mindennapi életben. Egy pedagógus-szülő konfliktus esetén a pedagógusok nem bízhatnak a vezetők teljes támogatásában, és a szakmai szempontokat gyakran felülírják a szülői kívánságok.

### **3.d Hogyan működik a döntéshozatal?**

A pedagógusok nagyfokú autonómiával rendelkeznek a csoport életének megtervezésében, irányításában, és a csoport életét érintő innovatív javaslataikat általában támogatóan fogadja a vezető. Nincsenek azonban ösztönözve a kollégák a szervezet céljaiért való közös gondolkodásban, és a saját, mindennapi munkavégzésükre fókuszáló pedagógusi nézőpont nem is igényli az ilyen jellegű kihívásokat. Az intézményre vonatkozó kérdésekben minden esetben vezetői szinten hozzák meg a döntéseket, melyekhez nem kérdezik meg a pedagógusok véleményét.

#### **4. Mennyire együttműködő a pedagógusközösség?**

A tagok közötti korábban családi, közvetlen, baráti viszony a szervezet növekedésével járó strukturális változások és a fluktuáció következtében távolságtartóbbá vált. A pedagógusok között kollegiális a viszony, szükség esetén segítik egymást, de nem tudnak túl sokat egymás munkájáról és ezzel a többség elégedett is, nagyra értékeli a szakmai autonómiát. A pedagógusok leterheltek, nincs idejük és alkalmuk megismerni egymást, amit tovább nehezít, hogy sokszor év közben cserélődnek le a nevelők. Kevés közös rítusa van a szervezetnek, ami összekovácsolhatná a közösséget, azok is inkább feladat jellegű események (műsorok); közös kikapcsolódást az intézmény működésének első éveiben jelentette a karácsonyi parti, amit idén terveznek ismét megrendezni.

#### **5. Melyek a vezetői stratégia jellemzői?**

A vezetői magatartás is nagy változáson ment keresztül az eltelt évek során. A korábban folyamatos személyes jelenlét által biztosított meghitt, családi légkör a növekedéssel és a vezetői iroda kialakításával megszűnt, és a vezetők a mindennapok szintjén elérhetetlenekké váltak a pedagógusok számára. Az újonnan kinevezett szakmai középvezetők jellemzően közvetítő szerepet töltenek be, döntési jogkörük nincsen, köztes helyzetüket ellentmondásosan fogadják a nevelők. A vezetők nem ösztönzik a csoportok közötti együttműködést, amit a külön épületek fizikai korlátai is akadályoznának. A pedagógusok elsősorban fizikai jelenlétet és szakmai irányítást várnának a vezetőktől, melyet a tulajdonosok szakképzettség hiányában egy új szakmai vezető alkalmazásával igyekeztek megoldani, akinek a szerepköre még kialakulatlan.

#### **6. Beszámolnak-e szakmai fejlődésről a pedagógusok az intézményben végzett munka eredményeként?**

A pedagógusok nagy része úgy ítéli meg, hogy új tudásra van szükség az óvodában végzett munkához, melyhez a vezetők nem biztosítanak belső képzéseket, így leginkább egymástól, illetve a hosszabb ideje ott dolgozó kollégáktól tudnak ismereteket szerezni. Sokan pedagógiai képzés nélkül kezdik meg az óvodai munkát (ez elsősorban a külföldiekre jellemző), és a partnerüktől, kollégáiktól szerzik meg a szükséges tudást, mely a pedagógiai tervezéstől, az

angol dalok, játékok megismerésén keresztül a gyerekek instruálásáig/gondozásáig terjedő széles skálát jelenti. Az adatfelvétel évében alkalmazásba vett új szakmai középvezetők feladatul tűzték ki maguknak a pályakezdők mentorálására és a hospitálásokra irányuló rendszer bevezetését.

**7. Hogyan jelenik meg az interkulturalitás a szervezeti kultúra két fontos összetevőjében: a nézetekben és az értékekben? Milyen előnyök és milyen nehézségek mutatkoznak a multikulturális csoportfolyamatokban óvodai kontextusban?**

Az óvodába kevés nem magyar gyermek jár, viszont a pedagógusok fele külföldi. A közösség szívesen fogadja a más kultúrából érkező kollégákat, de orientáció vagy munkavégzés tekintetében nem fordít megkülönböztetett figyelmet rájuk, a magyar pedagógusokkal azonosan kezelik őket. Komoly nyelvi akadály mutatkozik a vezetőség és a külföldiek között, melynek következtében az angol nyelvű információáramlás gyakran akadályozott. A pedagógiai szabadság a külföldi nevelőkre is vonatkozik, lehetőségük van saját kultúrájuk elemeit, sajátosságait belevinni a gyakorlatba, de erre sem a vezető, sem a mindennapok gyakorlata nem ösztönzi őket. A magyarok számára esetlegesen szokatlan kulturális sajátosságokhoz való viszonyulást az óvatos szemlélet jellemzi, a vezetőség a szülői elvárásokhoz igazodást tekinti abszolút prioritásnak – esetlegesen akár a kollégák rovására – ahogy a sötét bőrű pedagógus fel nem vállalásának példája is mutatja.

## 4.5. Hétszínvirág óvoda

*„It's not set in stone... it depends a lot on who is the teaching staff...  
but the main goals are the same: we are really focusing  
on the kids' individual, emotional needs”*  
(az intézményben dolgozó egyik óvodapedagógus)

### 4.5.1. A kutatás folyamata

Az óvoda a kutatásban a Hétszínvirág nevet kapta, mert sokszínűsége alapvető értéke és meghatározója mindennapi életének. Az óvoda vezetője készséges és együttműködő volt a kutatás irányában, sőt örömet fejezte ki azzal kapcsolatban, hogy egy szervezeti működést elemző vizsgálat készüljön az intézményről. Kifejezetten ösztönözte a kollégákat a kérdőív kitöltésére, így a tizennyolc pedagógusból 15 kitöltötte a kérdőívet. Ezek közül egy személy abbahagyta a válaszadást a 19. item után, és egy pedagógus hiányosan töltötte ki a 73. itemtől, de minden beérkezett választ feldolgoztam az adatelemzés során.

Az óvodavezetővel félig strukturált egyéni interjú keretében beszéltük át a kérdőív válaszainak kielemezett adatait: részletesen megválaszolt, kifejtett minden felmerülő kérdést. Nyitottan fordult az adatelemzés során felmerült problémák átbeszélésére és dilemmák felvetésével igyekezett értelmezni a válaszokat – egyértelműen a szervezet fejlesztésének céljával, a működés hatékonyabbá és gördülékenyebbé formálásának szándékával. Lehetőséget biztosított továbbá a csoportos interjú felvételére egy olyan időpontban, amikor hét pedagógus részt tudott venni rajta – ez alkalommal már a kérdőív és a vezetői interjú adatai is rendelkezésre álltak az interjú kérdéseinek kialakításához. A kérdőívek begyűjtését, majd az egyes interjúk felvételét megelőzően is többször volt alkalmam az intézményben járni és megfigyelni a működését.

### 4.5.2. Az óvoda főbb jellemzői, szolgáltatásai

Az óvoda Buda csendes, zöldövezeti részén tömegközlekedéssel könnyen elérhető helyen található. 2002-ben két magyar és egy ausztrál állampolgár alapította: két óvodapedagógus és egy közgazdász végzettségű szülő. A rendkívüli szülői érdeklődés következtében a kilencvenfős óvodai keretszám nem bizonyult elegendőnek, így 2009-ben két bölcsődei csoporttal bővült az intézmény és a szakmai program. A tágas épületben jelenleg hat angol kommunikációs nyelvű és egy kétnyelvű csoport működik; 18 hónapos kortól hatéves korig



fogadnak gyerekeket. Kis létszámú csoportokkal dolgoznak, a bölcsődés korú gyerekek létszáma 10-12 fő, az óvodás csoportok 15-16 fővel működnek. Minden csoportban egy magyar óvodapedagógus és egy külföldi (többségében angol anyanyelvű) nevelő foglalkozik a gyerekekkel.

Az óvodai program 8.30-16.00 óráig tart, külön díj ellenében 8.00-8.30-ig és 16.00-17.00 óráig felügyelt szabad játékot biztosítanak a gyerekeknek az intézményben. Minden héten úszni viszik a gyermekeket egy közeli uszodába. Délutánonként különfoglalkozásokra is befizethetik a szülők a gyerekeket, melyek között akadnak sporttevékenységek, valamint kreatív kézműves foglalkozás és zongoraoktatás is. A tágas épületben a csoportszobák mellett könyvtár, tornaterem, kézműveskedésre és kísérletezésre szolgáló helyiség, és egy szülői sarok is helyet kapott, és a gyerekek egy játékokkal gazdagon ellátott, hatalmas udvaron élvezhetik a szabad levegőt. A fás, bokros udvaron a játszótér mellett elkülönített területek biztosítják a zavartalan biciklizést-kismotorozást, kertészkedést és krétával rajzolást. A környezettudatos nevelés részeként a délelőtti gyümölcsevés maradékát a gyerekek a komposztba viszik, hogy megismerjék a komposztálás jelentőségét és hasznosságát.

Az óvoda alapelve, hogy a kisgyermek gondoskodó szakemberek által felügyelt/szervezett vidám, érdekes, mozgalmas kihívásokkal teli szabad játékkal és fejlesztő foglalkozásokkal töltsék a mindennapjaikat, ezért is kapta a Pedagógiai programjuk a „Boldog óvodás évek” elnevezést. Hat csoportban folyamatosan angol nyelven folyik a kommunikáció, a kétnyelvű csoportban az egy személy-egy nyelv elv alapján egy magyar és egy anyanyelvi pedagógus foglalkozik a gyerekekkel.

#### **4.5.3. A pedagógiai hitvallása**

Az Oktatási Hivatal felé benyújtott Pedagógiai programjuk a magyar Alapprogram alapján készült, amit helyi sajátosságként a családok társadalmi háttéréhez igazítottak, tekintetbe véve, hogy (1) a gyermekek legalább 30%-a nem magyar állampolgár, (2) a szülők 80%-a legalább egy felsőfokú végzettséggel rendelkezik, (3) az édesapák rendszerint magas beosztásban dolgoznak vagy diplomáták, (4) az édesanyáknak 70%-a háztartásbeli (Pedagógiai program) (részletesen lásd a 14. számú mellékletben).

- Óvodaképük a toleranciát, a differenciálást, a pozitív megerősítést és a bátor, kísérletező attitűdöt helyezi a középpontba.

- A sok külföldi család (akár 20 különböző származási ország) miatt nagy hangsúlyt fektet az óvoda a magyar mellett más országok szokásainak, kultúrájának megismertetésére is – erre különös gondot fordítanak 6-7 éves korban az alaptájékozottság biztosítása érdekében. Az érzelmi nevelés során különös figyelmet fordítanak a gyermekek eltérő nyelvi és kulturális háttérének megismerésére, mely a sikeres szocializáció alapfeltétele.
- Az anyanyelvi nevelés során a magyar és az angol nyelvi nevelés egyaránt hangsúlyt kap és megjelenik feladatként.
- A speciális nevelési igényű gyermekek esetében az óvoda biztosítja a fejlesztéshez szükséges tárgyi feltételeket, de a Pedagógiai program megemlíti, hogy a fejlesztéshez szükséges szakember jelenlétének biztosítása „jellemzően a szülő feladata”. (A pedagógusok megerősítették a pszichológus és a gyógypedagógus jelenlétét az intézményben, akik magyar és angol nyelven segítik a nevelő munkát.)

#### 4.5.4. Egységes céltudat

A kérdőív válaszadóinak 73%-a gondolta úgy, hogy a pedagógiai program egyértelmű iránymutatást nyújt a pedagógusok számára, és a nagy többség (84%) szerint az óvoda szakmai hitvallása a pedagógusok értékeit tükrözi. Az óvoda céljaként legtöbbször egy olyan meleg és gondoskodó közeg biztosítását jelölték meg, ahol a gyerekek úgy fejlődnek, hogy közben jól érzik magukat<sup>45</sup> (30. táblázat).

30. táblázat: (76. item) Az óvoda célja... (The mission of this school is.....)

---

#### A kategóriák és idézetek a válaszokból

**Meleg és barátságos atmoszféra – további jelzők: biztonságos, gondoskodó, boldog Vidám (fun) hely**

*„to give the best possible care for children to have fun”*

*„make children feel welcome and ensure a happy daily life”*

*„to make it into a safe, fun and memorable learning experience and environment to children”*

**Készségfejlesztés – iskolára felkészítés, jó szakmai felkészültségű pedagógusok, magas szintű nevelés/oktatás**

*„providing children with professionally educated teachers”*

*„preparing for international schools”*

---

<sup>45</sup> „to provide a caring, warm environment for the children while helping them developing their skills and have fun” - négy kitöltő is ezt a választ fogalmazta meg a saját szavaival.

**Multikulturális, angol nyelvi közeg**  
*„providing children with happy international place”*

Az óvoda három legfontosabb sajátosságát megjelölő válaszok elsősorban a gyermekközpontú, családi nevelésre és a rugalmas, innovatív munkahelyre vonatkoztak, ezenkívül a multikulturalitás és az üzleti szemlélet kategóriája jelent meg (31. táblázat).

*31. táblázat: (84. item) Mi a három legfontosabb jellemzője ennek az óvodának? (How would you describe the 3 most important characteristics of this school...?)*

<b>Kategória</b>	<b>Idézetek: jelzők, kifejezések a válaszokból</b>
<b>Gyermekközpontú, magas színvonalú nevelés/oktatás</b>	<i>fun, happy, child-focused, open for differences, family-like, educational</i>
<b>Jó munkahely</b>	<i>flexible, innovative, welcoming new ideas, learning opportunity, pro-active</i>
<b>Multikulturális</b>	<i>diversity, multicultural, open for differences</i>
<b>Üzleti szemlélet</b>	<i>make parents happy, nice front for parents</i>

Az összhangot mutató válaszok mellett egy olyan kitöltő válasza is megjelentek, akit erős kritikai szemlélet és negatív hozzáállás jellemzett. Az óvodavezető elmondta, hogy a kitöltés időszakában, három hónapig dolgozott náluk egy kolléga, akinek nem sikerült beilleszkednie a közösségbe, és ezért kénytelenek voltak szerződést bontani vele, a negatív válaszok valószínűleg tőle származhattak. A csoportos interjúban a kollégák egy másik munkatársat is említettek, aki egész évben velük dolgozott, de nem tudott beilleszkedni és nagyon negatívan viszonyult mindenhez az óvodában.

A csoportos interjú során is a kérdőívekkel összhangban az iskolás tanulást háttérbe szorító, az érzelmi nevelést előtérbe vonó szemlélet rajzolódott ki:

*„Nincs semmi kőbe vésve, és sok múlik az adott év pedagógusain is, de a céljaink azonosak: mi tényleg a gyerekek egyéni érzelmi szükségleteire fókuszálunk és kevésbé az »akadémikus« tudásra. Azt később is megtanulhatja...” „Igen, abban az óvodában, ahol az egyetem alatt dolgoztam, azt mondták, hogy a legnagyobb hibám az volt, hogy nem tartottam meg a két lépés távolságot a gyerekektől. Túl közel kerültünk egymáshoz. Itt épp az ellenkezője van... Igen, nagy szeretettel és melegséggel fordulunk egymáshoz, nem toljuk el őket magunktól, és ha megölelnek, mi is megöleljük őket. Mintha a második anyukájuk lennénk...” (részletek a csoportos interjúból).*

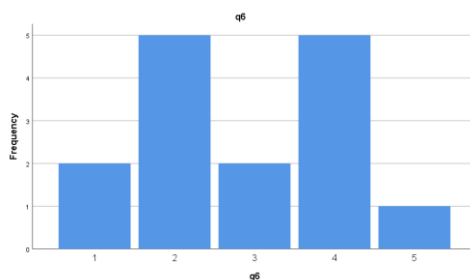
#### 4.5.5. Struktúra, hierarchia, rugalmasság

##### **Struktúra**

Az óvodai csoportokban két-két pedagógus, a bölcsődei részlegben csoportonként három pedagógus dolgozik együtt – összesen kilenc magyar és kilenc külföldi. A csoportok élén csoportvezetők állnak, és az egész szervezetet egy vezető irányítja, illetve a pedagógusok közül kiemelték egy régóta az intézményben dolgozó kollégát, aki a bölcsődei részleg szakmai vezetője is. Adminisztrátorok és konyhai személyzet segíti a mindennapi munkát.

A kérdőív kitöltőinek többsége (79%) egyetértett abban, hogy a szervezet nagyon támogatóan fogadja a pedagógusok innovatív javaslatait.

A pedagógusok felmerülő problémáinak kezelésének hatékonyságát meglehetősen szótan ítélték meg a kérdőíves válaszok, ahogy a 19. ábra is szemlélteti.



19. ábra: (6. item) *A pedagógusok problémáit és panaszait hatékonyan kezelik. (Educators' problems and complaint are effectively handled.)*

A csoportos interjúban a pedagógusok különböző személyiségével magyarázták a válaszok szórtságát a résztvevők.

*„Azt hiszem, azért, mert nagyon különbözőek vagyunk, és a problémáinkat is különbözőképpen kezeljük. Például, van, akiben megvan a bátorság ahhoz, hogy ha valami gondja van, akkor nem áll le, és nem megy el, addig kéri, addig nem adja fel, amíg meg nem oldódik, a másik meg egy próbálkozás után feladja, és sosem próbálja újra...”* (részlet a csoportos interjúból).

A kulturális különbségek is előkerültek a magyarázatok között:

*„Ez egy nemzetközi óvoda, emiatt nagyon különböző a pedagógusok kulturális háttere is... Például az egyik kultúra arra nevel, hogy hajtsd le a fejed és tedd, amit a vezetőség mond, míg a másikban úgy nőttél fel, hogy: legyél nyitott, és menj utána, érvényesítsd az akaratodat, légy*

*extrovertált! Nagyon különbözőek vagyunk, és sok az új kolléga... Talán nem is tudják, hogy forduljanak oda valakihez a problémáikkal, és könnyebben megbántódnak... (részlet a csoportos interjúból).*

Az óvodavezető az interjú során elmondta, hogy leginkább a külföldiek igényelnek a saját személyes ügyeikben olyan segítséget, amit az óvoda nem tud biztosítani számukra, és ez néha feszültséget eredményez:

*„A külföldi munkavállalók panasza lehet, hogy a személyes ügyeikben kevés segítséget kapnak (pl. gázszámla vagy bevásárlás), bár a recepciós hölgy feladatköréhez tartozik ezekben is segítséget nyújtani, ezek a problémák általában nem az első helyre kerülnek a fontosság és sürgősség tekintetében, amit sokan nehezményeznek. Azok, akiknek nincs itt magyar hozzátartozója vagy segítsége, sokkal nagyobb asszisztenciát igényelnek, mint a többiek, amit sokszor nehéz kivitelezni – a legjobb szándék ellenére is” (részlet az óvodavezetővel felvett interjúból).*

### ***Kommunikáció***

A kérdőív adatelemzése során a kommunikációs csatornák nem megfelelő hatékonysága és alkalmassága több ponton is előkerült. Meglehetősen szórtan ítélték meg például a válaszadók ezeknek a csatornáknak a nyitottságát: 40% vélte úgy, hogy nyitottak, és éppen 40% állította ennek az ellenkezőjét. A csoportos interjúban a pedagógusok több oldalról igyekeztek megvilágítani a kritikus megjegyzések okát. Válaszaikból kiderült, hogy a vezető meglehetősen elfoglalt, és a recepciós hölgytől lehet időpontot kérni hozzá egy-egy problémás kérdés átbeszélésére. Sürgős ügy esetén természetesen meg lehet állítani a folyosón vagy a konyhában, de ezzel kapcsolatban megoszlottak a vélemények – a megjegyzések alapján úgy tűnt, ez nem igazán kívánatos magatartás, a régi kollégák teszik csak meg, ha úgy látják, alkalmas éppen a pillanat. Másik magyarázatként a személyiség és hozzáállás különbözősége is előkerült a magyarázatok között

*„Tudom, hogy léteznek bizonyos problémák, de nem foglalkozom velük igazán. Hagyom, hogy megoldódnak, vagy megoldom valahogy, nem aggódom miattuk túl sokat. Mert tudom, hogy ha jól végzem a munkámat, akkor megoldódnak maguktól... De vannak, akik azt mondják: „Úristen, mi történik most? Nem tudom, mihez kezdjek...” és elveszítik a fonalat... Lehet, hogy én is ilyen voltam az első évben... Akkor nehéz volt...” (részlet a csoportos interjúból)*

Egy másik, Iránból érkezett kolléga is azt hangsúlyozta, hogy ez egy tanulási folyamat, amin keresztül kell menni, és ami időt igényel, de utána már nem okoz nehézséget a hatékony kommunikáció...

*„Én sem tudtam, hogyan közelítsem meg a vezetőt. Azután rájöttem, hogy a kulturális háttér miatt is van, hogy úgy gondolkodom, hogy alkalmazottként ne legyenek nagy elvárásaim. De aztán egyre frusztráltabb lettem, és akkor a kollégám megtanította, hogyan hozakodjak elő a személyes dolgaimmel. de ez két évbe telt. Tehát, két évig küszködtem azzal, hogyan menjek oda hozzá, hogy álljak elő az igényeimmel, hogy vezessek fel egy problémát. Még most is kihívás néha, hogy megtaláljam a megfelelő időt és helyet, de már nem lehetetlen...”* (részlet a csoportos interjúból).

### **A szülők bevonása**

A szülőkkel való kapcsolattartás szabályozott rendszerét a Pedagógiai programban is feltüntetik (lásd 15. számú melléklet). A kérdőív válaszadóinak nagy többsége (79%) úgy ítélte meg, hogy a szülők érdekei fontos szerepet játszanak a döntéshozatal során. A csoportos interjúban elhangzott vélemények alátámasztották a szülői kívánságok fontosságát, de több példát is hoztak arra, hogy a pedagógiai hitvallás nagyobb prioritás számukra, mint a szülők egyedi kívánsága, és ebben a vezetés száz százalékig támogatja a pedagógusokat. Az egyik példa egy olyan gyereket említett, akit egy másik óvodából hoztak át viselkedési problémák miatt. Az írni-olvasni tudó gyermek további oktatása helyett a pedagógusok az érzelmi fejlesztésre helyezték a hangsúlyt, amit a szülők kezdetben ellenállással fogadtak, de a vezetői megerősítés és a pozitív fejlődés láttán megerősödött a bizalmuk a szakmai munka sikerességében.

*„Nagyon okos kisfiú volt, de érzelmileg úgy viselkedett, mint egy kétéves. Ismerte a betűket, bármit sorrendbe rakott, a matematikai játékokban egy hatéves szintjén teljesített, de a legnagyobb hisztiket vágta le... Ebben az óvodában – bár nincs kőbe vésve –, de a fókusz az érzelmeken van, a melegséggel teli, szerető környezetben és a játékon... Olyan ez, mint hogy a Csillagok háborúját vagy a Micimackót vetítjük-e nekik – melyiktől érzik inkább gyerekek magukat? Ez volt a legnagyobb különbség a korábbi ovijához képest. És itt sokkal boldogabb lett, egy egészen másik gyerek: az óvoda, a közeg, a pedagógusok mind mások itt – az egész csomag...”* (részlet a csoportos interjúból).

A pedagógusok szerint a vezetés teljes körű támogatása a titka annak, hogy a szülőkkel nincsenek konfliktusok a prioritások tekintetében – nem fordulhat elő, hogy teret engedjenek a szülők igényeinek a gyerekek rovására.

*„Tíz éve dolgozom ebben az óvodában, és a legjobban azt szeretem benne, hogy megadjuk a szülőknek azt, amire vágnak, de ugyanakkor a gyerekeknek is megadjuk azt, amire vágyik. És ez nagyon tetszik a vezetőnkben, hogy nemet tud mondani a szülőknek: Nem, nálunk nincs pónilovaglás meg judó meg taekwondo meg százféle különóra. De mi tényleg megadjuk azt,*

*amire a gyerekek vágnak, nem csak, amit a szülő akar. És megmondjuk a szülőknek, hogy szerintünk túl sok, amit a gyerektől elvár...*” (részlet a csoportos interjúból).

### **Döntéshozatal**

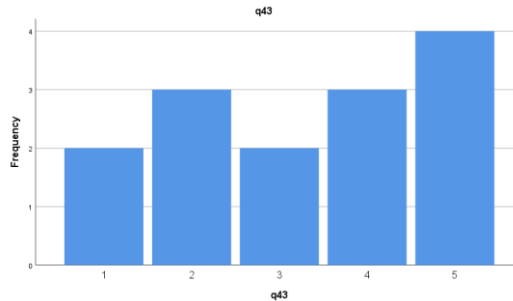
A kérdőív válaszadóinak nagy része (64%) úgy vélte, hogy a vezető nem kéri ki a véleményüket nagyobb döntések meghozása előtt. Az óvodavezető ezzel kapcsolatban őszintén megosztotta nehézségeit és dilemmáit a struktúrát illetően. Évek óta törekszik a pedagógusok közül kiemelkedő csoportvezetőket motiváló rendszer kialakítására, de az eddigi próbálkozások nem vezettek egyértelmű sikerre. A kudarcok okát elsősorban abban látja, hogy nehéz megtalálni, mi motiválja igazán a dolgozókat. A tapasztalat alapján arra a következtetésre jutott, hogy ez rendkívül egyén-függő, és a nagy fluktuáció akadályt jelent abban, hogy az egyének ilyen szempontú kiismerése után építkezni tudjon erre a tudásra:

*„Többféle próbálkozás is történt felelősök, vezetők választására, és ösztönzésre, hogy vállaljanak nagyobb (vezetői) szerepet projektekben. Az egyik évben komoly rendszert vezettünk be pénzjutalommal az egyes feladatkörökért, ami az első hónapokban motivációként hatott, de aztán lassan elhalt, és év végére semmi motiváló értéke sem volt már. Pedig jelentősebb összegek voltak kisebb feladatokért, és mégsem működött. Nehéz megtalálni, mi lehet motiváló erő, és sokszor, mire kiderül, az illető elhagyja az ovit – a nagy fluktuáció is akadály ebben...”* (részlet az óvodavezetővel készült interjúból).

A döntéshozással kapcsolatos elégedetlenséget a csoportos interjún azzal magyarázták a pedagógusok, hogy az újonnan érkezők számára nem egyértelmű a rendszer és a protokoll. A szakmai vezető szerint a mindennapok során tanulja meg mindenki, hogy a probléma jellegétől függően kihez érdemes fordulnia:

*„Nem nagyon van itt protokoll, valószínűleg ezért nehéz kiigazodni az újonnan érkezőknek, mert csak mész az áramlattal... meg kell érezned... Ha egy technikai vagy gyakorlati dolog, akkor – nem mondom, hogy én mindent tudok, de könnyebb hozzám fordulni, mert én is viszek egy csoportot, tudom, hogy működnek valójában a dolgok. De ha valami döntést igénylő ügy, akkor azt mondanám, forduljon a vezetőhöz, hiszen végül is, ő a főnök. És persze, egymáshoz is fordulunk tanácsért. Azonkívül, minden csoportnak van egy vezetője. A co-teachernek először a csoportvezetőhöz kell fordulnia, ami néha nehéz lehet a számukra. Mert bár co-teacherként dolgozunk, de ha döntést kell hozni, akkor azt a csoportvezetőnek kell meghoznia...”* (részlet a csoportos interjúból).

Nagyon szótan ítélték meg a válaszadók azt az itemet, hogy a vezető a pedagógusokat kezdeményezésre és önálló döntésre ösztönzi-e? Míg 50% ösztönözve érezte magát, 36% éppen ellenkezőleg nyilatkozott, ahogy a 20. ábra mutatja.



20. ábra: (43. item) A pedagógusok ösztönözve vannak arra, hogy saját maguk kezdeményezzenek és hozzanak döntéseket. (Educators are encouraged to take initiative and make decisions on their own.)

Az óvodavezető szerint csak addig lelkesek az új ötletek kapcsán, amíg felsorolni kell őket – a megvalósítást már nem szívesen vállalják:

*„Sokszor probléma, hogy akarnak-e egyáltalán ötleteket hozni? Sok dolgozónál probléma a passzivitás: összeülnek megbeszélni, ötletelnek egy-egy projekt kapcsán, de végül az én javaslatomat kell megvalósítani, mert a nagy lelkesedés, hogy mi mindent szeretnének, a konkrét helyzetben eltűnik: senki nem jelentkezik új javaslattal, ha neki kell majd megvalósítani, vagy levezényelni a megvalósítást... Nem tudnak vezetőként működni: úgy értelmezik, hogy nekik kell végigvinni a feladatot, és ahhoz már nincs kedvük...”* (részlet az óvodavezetővel készült interjúból).

A pedagógusok az önálló kezdeményezés lehetőségét vagy lehetetlenségét más oldalról közelítették meg. A régóta itt dolgozó és/vagy csoportvezetői szerepben álló kollégáknak több alkalma nyílik az innovációra, mint az újaknak, akiktől inkább a megfigyelő szerepet várják el – bár kimondatlanul – az első évben:

*„Úgy gondolom, hogy az újaknak kell adniuk maguknak egy évet a tanulásra és a tapasztalásra. Azután a következő évben, amikor már egy egész tanévet végigcsináltak, akkor jöhetnek elő az ötleteikkel... vagyis, nem... persze, mondhatják az javaslataikat, ha van egy projekt, de képesnek kell lenniük elfogadni, ha a kollégájuk azt mondja, hogy: Nem, ez nem illik az óvoda stílusához. És ezért nem számít az, hogy milyen képzett valaki, mert az első évben nagyon-nagyon ritka, hogy csoportvezető legyen valaki, mert nem ismeri az ovi stílusát. Ez nincs kőbe vésve, meg kell érezni, ezért olyan nehéz... Azt hiszem, néha tényleg nagyon kemény lehet az*



*újaknak elfogadni, hogy nem lehetnek csoportvezetők az első évben” (részlet a csoportos interjúból).*

Azután a második évtől, ha már megismerték az intézmény működését, ha maradni szeretnének és a vezető is elégedett a munkájukkal, akkor már több lehetőségük van a kibontakozásra:

*„Pontosan így történt velem is: az első évben nem bátorítottak arra, hogy legyek önmagam... Bár nem vesztettem el az önbizalmam, de láttam, hogy itt nem lehetek csoportvezető, követnem kell a többieket. Azután, az év végi értékeléskor a vezető azt mondta, hogy legyek igazán önmagam! Nem kell folyton engedelmeskednem és másokat követnem, nyissak a közösség felé: sokan már nagyon régóta itt vannak, ami nem azt jelenti, hogy kifogytak az ötletekből, de szívesen fogadják az új kollégák más ovikból hozott javaslatait. Azt első évben nem tapasztaltam ilyesmit. Inkább úgy éreztem: olyan ez itt, mint egy család és én kívülálló vagyok, aki csak követő lehet...” (részlet a csoportos interjúból).*

#### **4.5.6. A pedagógusközösség**

A kérdőív válaszadóinak többsége (71%) úgy gondolja, hogy együttműködve dolgoznak a csoportokban, és szükség esetén egymáshoz fordulnak segítségért, és 73% szerint értékeli egymás ötleteit. Kisebb arányban (57%) érzik azonban úgy, hogy csapatmunka folyik az intézményben, és egészen kevesen állították, hogy a pedagógusok megbíznak egymásban – 36% szerint nincs meg a bizalom, és mindössze 14% állítja ennek ellenkezőjét – a többiek a köztes 3-as választ jelölték meg.

A csoportos interjúból az derült ki, hogy a kérdőíves adatfelvétel éve nem volt könnyű év, mert a közösségben sok volt a konfliktus. Ketten távoztak is év végén azért, mert nem sikerült beilleszkedniük. A családi közeg a maga íratlan szabályaival és a csoportvezetők rendszere nagy rugalmasságot és elfogadást követel a nem vezetői szerepben dolgozó kollégáktól, és főként együttműködést:

*„Ezért nehéz néha az újaknak itt dolgozniuk, és ha nem tetszik, el is mennek egy év után vagy még hamarabb: mert sokan azzal jönnek, hogy ez nincs benne a szerződésükben... Ez nem irodai munka. Ha pedagógus vagy, és hazamész, akkor, ha csak fejben is, de biztosan dolgozol a hétvégén... Nem hivatalban ülünk vagy buszvezetőként, hogy nyolckor elkezded vezetni a teherautót, aztán ötkor leteszed. És vannak képzett és nem képzett kollégák is, és a nem képzettek sokszor fel sem fogják, milyen nehéz munka ez. Azt képzelik, hogy majd bejönnek, játszanak a szőnyegen a gyerekekkel, és jól érzik magukat... Ehhez a munkához elhivatottság kell... Számukra ez csak egy munka, számunkra foglalkozás... Aki nem elhivatott, az elmegy... Persze vannak a képzetlenek közt is nagyon jók... És vannak magyar óvónők, akik idejönnek, és azt*

*mondják: De hát, ez a dadus feladata! Miért nekem kell pelenkát cserélnem? Miért nekem kell felsöpörnöm? Mert ez egy másfajta rendszer. Mi söprünk, mi tanítjuk a gyerekeket, mi cserélünk pelust. És vannak, akik azt mondják: Nem ezért tanultam az egyetemen évekig...”* (részlet a csoportos interjúból).

A pedagógusok a kérdőív válaszadóinak nagy része szerint nem könnyen jutnak egyezsége – két item kérdezett rá ennek problematikusságra (8. és 25. item), melyek közül az egyik esetében 46% (átlag: 2,77), míg a másik esetében 53% (átlag: 2,8) jelzett a konzensus elérésével kapcsolatos nehézségeket.

Az óvodavezető szerint ennek az oka elsősorban abban rejlik, hogy a középvezetők valódi vezetői képességek vagy tudás hiányában nem tudnak levezetni egy érdemi vitát és segíteni egy közös döntés megszületését, így az általuk képviselt pedagógusok úgy érzik, hogy az ő szavuk nem talált meghallgatásra. A középvezetők nem merik felvállalni a döntésekkel járó felelősséget és esetleges népszerűtlenséget.

*„Vannak alsóbb vezetők, akiknek feladata témákat hozni a vezetőség elé, és megvitatni a fentről jelentkező kérdéseket is, de többnyire úgy jönnek ki a megbeszélésekről, hogy X-nek az volt az ötlete, Y-nak meg amaz, és nincs közös konklúzió. Ezért sokszor érzik úgy, hogy elmondhatták a gondolataikat, de nem született döntés belőle. A középvezetők nem tudják a vitákat levezényelni egy döntésig, és nem merik vállalni a felelősséget a döntéseikért, rátolják a management-re, hogy a vezető mondta ezt meg azt...”* (részlet az óvodavezetővel készült interjúból).

A csapatmunkát nehezítő tényezőket soroló válaszokat három kategóriába lehetett besorolni, ahogy a 32. táblázatban látható.

32. táblázat: (77. item) *Nehéz együttműködni csapatként a kollégákkal, mert... (It is difficult to work together with educators as a team, because...)*

---

#### A kategóriák és idézetek a válaszokból

##### **Személyiségek ütközése – személyiségek ütközése, kompromisszumképtelenség, rugalmasság hiánya**

*„sometimes some of them put their own needs in front of others”*

*„everyone is a very different personality”*

*„everyone thinks the other educators are competition or even the enemy”*

*„they don't know what teamwork means”*

*„sometimes egos clash”*

##### **Kommunikációs nehézségek – kommunikáció hiánya**

*„we don't have time to share ideas and change knowledge with other groups”*

---

**Eltérő szakmai nézetek – eltérő pedagógiai módszerek, képzettség**

*„we have different views and often we can't convince one another about our right”*

*„we have different qualifications”*

*„some have different techniques/treat the children differently or we do not always agree”*

**Kulturális különbségek – magyarok rugalmatlansága**

*„they are mostly Hungarian and are not willing to adjust/change certain things”*

*„we are coming from different cultural background”*

A nyitott végű kérdésre több válasz is érkezett arra vonatkozóan, hogyan lehetne javítani a csapatmunkán, ahogy a 33. táblázatból is kiolvasható: elsősorban jobb kommunikációval, több empátiával és több lehetőséggel a szakmai diskurzusra..

*33. táblázat: (80. item): Jobban tudnának a kollégák együtt dolgozni ebben az óvodában, ha... (People could work better together in this school, if...)*

<b>Kategória</b>	<b>Idézetek: jelzők, kifejezések a válaszokból</b>
<b>Több együttműködés</b>	<i>more social and professional time together: spend time in each other's classroom, sharing ideas, more cooperation</i>
<b>Több empátia</b>	<i>more patience, trust, forgiveness, compassion, empathy</i>
<b>Jobb kommunikáció</b>	<i>learn to listen, smoother communication</i>
<b>Professzionizmus</b>	<i>expectations were match with skills, trust management instructions</i>

A kérdőívben megfogalmazott válaszok szerint a pedagógusok elsősorban azért szeretnek az intézményben dolgozni, mert nagy örömet okoz nekik a gyerekek csoportja, élvezik a multikulturális kollégák társaságát, tanulnak egymástól, és egy megértő vezető irányítja a munkájukat – a 34. táblázat példákat mutat be az indokokra.

*34. táblázat: (83. item) Azért szeretek ebben az óvodában dolgozni, mert... (I like to work in this school, because...)*

#### **A kategóriák és idézetek a válaszokból**

**Gyerekek szeretete**

*„a child's smile, laugh and hug can give me so much joy”*

*„I love the kids”*

*„I like working with small children”*

**Közösség – kedves kollégák, segítőkész, megértő vezetés**

*„it is a friendly, open and fun place to come and work. It feels like a second home”*

*„highly respected, the leaders have been so helpful & understanding my needs – regarding my personal needs”*

*„I enjoy the company of my workmates”*

### Multikulturalizmus

„multiculturalism, using English,”

„I get to learn a lot about different cultures and different teaching styles”

Szakmai munka – elkötelezett, lelkes munkatársak

„I enjoy the way we treat children”

„it is relatively big institution with a relatively big staff to learn from”

„the teachers help each other and we share ideas”

„I feel that I can use my skills”

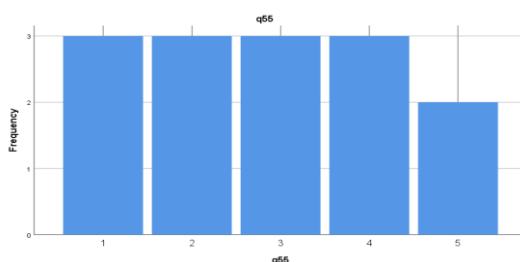
### Atmoszféra

„of its great atmosphere”

A közösség magja nagyon összetartó, minden pénteken elmennek együtt munka után beszélgetni. A vezetésen kívül mindenkit elhívják ezekre az alkalmakra, a létszám változó annak függvényében, ki mennyire elfoglalt, van-e kedve... De az interjúban kihangsúlyozták, hogy ezeknek az összejöveteleknek nagy közösségformáló ereje van.

#### 4.5.7.A vezető(k)

A kérdőíves válaszok nagyon megoszlottak arra vonatkozóan, hogy a vezető autonómiát ad-e az önálló munkavégzéshez. A mérleg nyelve inkább a nemleges válaszok (43% - 36%) felé billen, ahogy a 21. ábrán látható:



21. ábra: (55. item) A pedagógusok rendelkeznek az önálló cselekvéshez szükséges autonómiával. (Authority is delegated so that people can act on their own.)

Nagyon megosztottak bizonyult a vezető felől érkező pozitív visszajelzések mennyiségének megítélése: 36% ítélte elegendőnek és ugyanennyien vélték kevésnek a munkáért adott dicséretet. Az óvodavezető az interjúban meglepetését fejezte ki ezzel az eredménnyel kapcsolatban. Mind formális, mind informális módon rendszeresen igyekszik

elismerni a pedagógusok munkáját. A kevésbé tapasztalt pedagógusok alacsony önbizalmát jelölte meg lehetséges magyarázatként, ahogy az interjúrésztlet mutatja:

*„Ez nagyon meglepő, mert különös hangsúlyt helyezek a visszajelzésre. Különösen ügyelek rá, hogy egy projekt kapcsán óriási legyen a dicséret vélemény, és egészen kicsi, akár időben máskorra kerülő legyen a kritika (akár a dicséret mindenki előtt, a kritika négy szemközt). Mégis a kritika marad meg a dolgozóknak, és a dicséret elfelejtődik... Évente 3-szor van 'evaluation' – 4-6 oldalas kitöltendő formában... (vezető által, kollégák által és önértékelés) amit személyesen is átbeszélünk. Saját kidolgozású szoftverünk is van rá, ami egy hálóban fogja össze az eredményeket – bár ez utóbbi ebben az évben nem működött. Reggel másfél órát töltök a csoportszobákban és délután is elérhető vagyok mindenki számára. Bár újabb és újabb technikákat találok ki erre (már volt, hogy jelzésre állítottam be a telefont, hogy el ne felejtsem megdicsérni XY-t), és különösen odafigyelek rá – úgy érzem, hogy az utóbbi években egyre kevesebb az önbizalma a dolgozóknak, és így egyre nagyobb igényük van a visszajelzésre...”*

A csoportos interjúban a pedagógusok a formális értékelést elégségesnek vélték, az elégedetlenséget az informális, mindennapi visszajelzés vonatkozásában értelmezték, de személyiség-függő jelenségként azonosították.

*„Ha erős személyiséged van, ha magabiztos vagy, akkor nem igényled annyira. Az újaknak fontos inkább, hogy elkerüljék a jövőbeli hibákat. Ha időben érkezik valami kis reakció, azzal megelőzhetőek a nagyobb problémák. Ha szerencsés vagy, és jó kollégád van, mint nekem... aki mindig ott volt mellettem, ha szükségem volt rá, ha kapsz elég pozitív visszajelzést a kollégádtól... Akkor attól jobban érzed magad...”* (részlet a csoportos interjúból).

A vezetéssel szemben megfogalmazott kritikai megjegyzések elsősorban a kommunikációs nehézségeket említik és a nem egyértelmű szakmai elvárásokat, ahogy példák is mutatják a 35. táblázatban. Sokan panaszkodnak a nem egyértelmű elvárásokra, az autonómia hiányára – hogy a vezetés nem bíz a pedagógusok önálló szakmai ítéletében – sőt a vezető szeszélyessége is több helyen előkerül.

35. táblázat: (78. item) *Nem szeretem, hogy ebben az óvodában a vezetők... (I don't like it in this school that the leaders...)*

---

#### A kategóriák és idézetek a válaszokból

**Kommunikációs problémák – kevés az információ, a magyarázat, kevés az idő átbeszélni a nem világos pontokat**

*„don't use a clear communication with staff”*

*„tend not to share all of the important information”*

---

Szakmai vezetés problematikussága – bizalomhiány, nem egyértelműek az elvárások, kevés a visszajelzés, előzetes képzés hiánya

*„sometimes doesn't explain why we are doing things in a certain way, they just want us to follow 'blindly'”*

*„don't trust their teachers and they don't communicate things clearly or changes their own ideas”*

*„put high expectation at the beginning without being firm & patient regarding new colleagues”*

*„don't trust the educators even with the basic decision”*

*„are inconsistent in implementing the school policies and regulations”*

*„don't give clear instructions, don't set clear expectations”*

Szervezettség – időhiány

*„are very busy and we often don't have the time to talk and receive feedback”*

---

Több támogatást, szakmai visszajelzést és jobb kommunikációt várnának a vezetőtől a kérdőív válaszadói, ahogy a 36. táblázatban összefoglalva látható.

36. táblázat: (81. item) Több támogatásra lenne szükségem a vezetőségtől azzal kapcsolatban, hogy... (I would need more support from the leaders regarding...)

---

#### A kategóriák és idézetek a válaszokból

Szakmai iránymutatás – innovációk támogatása, szülőkkal való kommunikáció, pozitív és negatív visszajelzés

*„support implementing new ideas”*

*„give clearer guidelines and clearer communication”*

*„issues/problems with parents”*

*„getting feedback on my work”*

*„feedback whether positive or negative”*

Munkakörülmények – több tervezési idő az év elején

*„indicating more personal time before start of the new year”*

---

#### 4.5.8. Szakmai fejlődés

Nagy egyetértés (93%) mutatkozott a kérdőív válaszadói között tekintetben, hogy új szakmai tudás és készségek szükségesek ahhoz, hogy ebben az intézményben hatékonyan dolgozzon egy pedagógus. A pedagógusok rendszeresen (79%) kutatnak új ötletek és megoldások után az interneten, érdeklődnek kollégáiknál vagy mennek el képzésekre, workshopokra. A szakmai fejlődést nagyra értékeli a közösség (73%). Többször megjelent azonban a válaszok között, hogy szeretnék több időt szánni egymás munkájának és gyakorlatának megismerésére, időt tölteni egymás csoportjában:

*„to spend more time with each other in the classes, to learn skills, teaching methods”*

A vezető támogatja a pedagógusok szakmai fejlődését: többen járnak párhuzamosan egyetemre, illetve támogatja a képzéseken való részvételt és belső képzéseket is szervez akár külső előadókkal, akár az oktatáson részt vett kollégák tudásmegosztásával. A belső szakmai továbbképzéseken legutóbb érintett témák között szerepelt például az autizmus kérdése, a gyerekjóga, vagy brain gym.

Az elsajátított új tudás, készségek tekintetében a szakmai ismeretek, készségek mellett a munkához szorosan kapcsolódó személyiségvonások fejlődéséről is beszámoltak, mint például önbizalom, kreativitás vagy együttműködés – további példákat a 37. táblázat mutat.

37. táblázat: (82. item) *Mióta ebben az óvodában dolgozom új tudásra tettem szert, például... (While working in this school I have learnt new skills, like...)*

---

#### A kategóriák és idézetek a válaszokból

**Szakmai munka – szülőkkel való kommunikáció, vezetési készségek, tervezés, szakmai együttműködés**

*„communicating with parents, settling daily routine”*

*„how to manage a group, plan things more efficiently”*

*„behavioral management, child assessment, project based planning”*

*„differentiation”*

*„how to share actual feelings & personal comments”*

**Személyiségfejlődés – szervezési készség, önbizalom, kreativitás**

*„how to deal with different mentalities”*

*„multitasking, creativity, problem solving”*

*„organization, multitasking, tidiness”*

*„assertive communication, standing up for myself, self-confidence”*

*„being strong”*

*„how to share actual feelings & personal comments”*

---

A csoportos interjúban is említették, hogy az intézményben végzett munka sajátos jellegénél fogva nélkülözhetetlen, mindennapos gyakorlattá teszi a munkahelyi tanulást, enélkül nem lehet hatékonyan dolgozni ebben az intézményben:

*„A gyakorlat során tanuló meg – azáltal, hogy minden nap csinálod. Éveknek kell eltelnie, mire érzed a változást: Oh, most már tényleg jobban csinálom, mint eleinte! Már nem érzem olyan stresszesnek magam. Ezt nem lehet megtanulni az egyetemen, saját magadnak kell megtapasztalnod... És vannak itt segédanyagok, egy hatalmas doboz, és a kollégák meg az Internet, képzésekre is elmehetsz, ami nagyon fontos, és figyeljük egymás munkáját...”* (részlet a csoportos interjúból).



#### 4.5.9. Interkulturalitás – szervezeti és egyéni szint

A kérdőív válaszai egyértelműen a kulturális sokszínűség ünneplését jelezték (93%), a külföldről érkező pedagógusokat szívesen fogadják az intézményben (86%) és a multikulturalizmus színesíti az óvodában végzett munkát (80%).

A válaszadók fele (50%) úgy nyilatkozott a kérdőívben, hogy nem létezik protokoll sem a külföldről érkező kollégák, sem a más kultúrából érkező családok beilleszkedésének segítésére. A csoportos interjú során a kollégák megjegyzései arra utaltak, hogy nagy gondot fordítanak az új kollégák bevezetésére, de ez nem különbözik a magyar és a külföldi kollégák esetében. Az óvodavezető azonban az interjúban elmondta, hogy az új kollégák bevezetése szigorú protokoll szerint zajlik, amelynek az egyes elemei egy listán szerepelnek. Az épületet és a mindennapi munka legfontosabb elemeit magyarázzák el először, azután az év során ismertetik a többi tudnivalót, mert a rengeteg információt érdemben lehetetlen lenne egyszerre befogadni, amikor még nem tudja mihez kötni a kolléga. A családok ismerkedése az óvodával is több lépésben történik, melynek során a lehető legtöbb információt próbálnak megtudni a családról és a gyerekről, illetve közölni az intézményről.

*„A családok bevezetésére is komoly protokoll van. Először csak a vezetővel találkozik minden egyes család, azután közösen leülnek az óvónővel, körbevezetik őket az épületben, megmutatják, hol az iroda stb... A gyerekek játszhatnak kicsit a csoportszobában. Ha év közben érkezik a család, akkor is ugyanígy történik, azután levél megy ki a csoport szülőinek, tájékoztatva őket az új gyerekről, a nevéről, a szülők nevéről stb. A gyerek fényképe kikerül a falra. Nagyon nagy hangsúlyt helyezünk a kulturális kérdések megvitatására is. Személyesen leülök az óvónővel, és egyenként átbeszélék minden egyes gyereket a csoportból, honnan érkezik, mit kell tudni róluk stb.”* (részlet az óvodavezetői interjúból).

A kérdőív válaszadói szerint (57%) a vezető nem fektet különösebben hangsúlyt arra, hogy bővítse a pedagógusok interkulturális ismereteit. Ennek éppen az ellenkezőjéről számolt be a vezető az interjúban, utalva arra a rengeteg beszélgetésre, amit a családokról folytatnak a pedagógusokkal. Egy konkrét problémát is hozott példának: az étkezési szokások különbözőségével való találkozást. Az óvodavezető a probléma többszöri megvitatása után úgy döntött, hogy személyessé teszi a pedagógusok által problematikusnak tartott kézzel evést saját tapasztalat révén, ezzel bővítve interkulturális ismereteiket:

*„Sok most az indiai gyerek, és többször előkerülő probléma volt, hogy kézzel esznek a gyerekek. Az évzáró partira indiai ételt rendeltem, és a vacsora egy pontján arra kértem mindenkit, hogy tíz percre tegyék félre az evőeszközöket és egyenek kézzel, mint az indiaiak, hogy kipróbálják, milyen érzés...”* (részlet az óvodavezetői interjúból).



Ez az esemény nagy hatással volt a kollégákra is, egyikük elmesélte, milyen nagyra értékelte a vezetőtől, hogy saját tapasztalat révén igyekezett megértetni velük az új kulturális szokások elsajátításának nehézségeit:

*„Az eltérő étkezési szokások már a japán gyerekeknél is előkerültek: mondtam a szülőknek, hogy ha visszaesést látnak a gyereküknél az étkezés tekintetében, az azért lehet, mert itt nem pálcikával eszünk... És akkor ezen a partin azt mondta a vezető, hogy tegyük le az evőeszközöket, és próbáljunk meg kézzel enni... Hogy érezzük, milyen nagy kihívást jelent az indiai gyerekeknek megváltoztatni az étkezési szokásaikat. És ez engem nagyon megérintett. Sokaknak ez volt az első ilyen élménye életében... Nagyon sokat jelentett nekem, hogy (a vezető) valós helyzetbe emel be minket, és még a buli estéjén is a gyerekekre gondol, az ő szükségleteikre és a frusztrációjukra, amin keresztül kell menniük a szokásaik megváltoztatása során – hogy személyesen tapasztaljuk meg...”* (részlet a csoportos interjúból).

A kérdőív válaszadói nem érzik, hogy feszültségek keletkeznének a kulturális különbségek folytán (86%), bár a csoportos interjúban említettek ezzel kapcsolatos kellemetlen élményeket a korábbi évekre vonatkozóan, amikor például a brit oktatási rendszert kritizálták a magyar képzettségű óvodapedagógusok a saját kultúrájukat jelölve meg egyedüli helyes módszerként:

*„Emlékszem, hogy kezdetben, ez volt az első élményem ebben az óvodában, hogy volt néhány keményfejű óvónő – én is keményfejű vagyok, és mások is – de ezek a magyar pedagógusok úgy gondolták, hogy bizonyos módszerek jelentik az egyes-egyedüli kőbe vésett törvényt – ahogyan a dolgokat csinálni kell. Pedig akkor sem voltak kötelező szabályok, mentünk az árral, figyeltük a gyerekeket... De ők jöttek a Kodály-módszerrel... Mondtam nekik, hogy én szerettem az ovis dalainkat, és nem tettek kárt bennem, és négyévesen kezdtem az iskolát, és nem tett kárt bennem. De ők csak jöttek, és belső képzést tartottak nekem meg az ausztrál kollégának és még néhány – nem szívesen mondom így – 'szűklátókörű' magyarnak, és azt mondták, hogy a magyar módszer a legjobb, így kell dolgozni, így kell a gyerekekre nézni, hétévesen kell kezdeni az iskolát, ésatöbbi. Én meg ott ültem, és azt mondtam magamnak: én négyévesen kezdtem az iskolát, és nem hiszem, hogy nagy baj lenne velem, ahogy ezzel vagy azzal a barátommal sem... De ez még 2008-2009-ben volt, azóta sokkal nyitottabb lett minden, és már évek óta nem hallottam ezt senkitől... De emlékszem, hogy azt mondták nekem ezek a kollégák, hogy ahogy engem neveltek, az rossz volt... Nem volt valami kedves hozzáállás sem a nemzetiségemhez, sem a kultúrához.”* (részlet a csoportos interjúból).

Nem feszültségként, inkább nehézségként definiálták azt a jelenséget, hogy bár beszélnek egymás nyelvét, a távoli kultúrából érkező kollégával néha nem zökkenőmentes egymás megértése: *„például jön valaki az USA-ból, és beszél hozzánk, de érzi, hogy nem értik meg itt, és mi is valami olyasmit érzünk, hogy: Miről beszél? Nem bántódik meg senki, csak beszélgetünk, de valahogy az üzenet nem megy át. És nem értem, hogy miért”* Az interjúnak ezen a pontján vita alakult ki azzal kapcsolatban, hogy ez nyelvi kérdés-e vagy sem, azután egy

kolléga behozta az egyének közötti különbségek egyéb faktorait is, ami gátolhatja a megértést: például korkülönbség, férfi-női tanárok együttes jelenléte stb..

Interkulturális kihívásként értelmezhető tapasztalatot elsősorban a beszoktatási időszakból említettek a kitöltők (38. táblázat).

38. táblázat: (85. kérdés) A legnagyobb interkulturális kihívást ebben az óvodában az jelentette, amikor... (My biggest intercultural challenge in this school has been when...)

Kategóriák	Idézetek: jelzők, kifejezések a válaszokból
Gyerekek	<i>„I had to work with children where I didn't know about their cultural background”</i>
Szülők	<i>„I do not feel welcome in the group by all my parents (of course just in the beginning of the year)”</i> <i>„I've had to get used to Indian parenting styles and their children's behaviours”</i> <i>„I try to educate parents about the weather and appropriate clothing in Hungary (especially parents from warmer countries)”</i>
Kollégák	<i>„I was told that the British education system is "harsh" and "uncaring”</i> <i>„I have to work with someone who doesn't know their description/duties and takes my energy away from the children”</i>

A táblázatban, a szülők kategóriájában olvasható kezdeti ellenérzésekre vonatkozó megjegyzés – *Nem fogad minden szülő szívesen az év elején* – a csoportos interjúban részletesebb magyarázatot kapott. Egy Iránból érkezett pedagógus számolt be arról, hogy még egy ilyen nemzetközi, multikulturális környezetben is gyakran előfordul, hogy a bőrszíne és a származása miatt hűvösebben, tartózkodóbban vagy kifejezetten ellenségesen viselkednek vele szülők – ami az év során általában oldódik és eltűnik. A vezető támogató szerepét is kiemelte ennek a folyamatnak a pozitív alakulásában. Példaként felhozta egy korábbi munkahelyét – egy másik nemzetközi óvodát – ahol amerikai szülők fejezték ki ellenérzésüket a származása miatt, és anélkül, hogy esélyt adtak volna neki a bizonyításra, kérték a gyermekük másik csoportba helyezését. A vezetőség ebben a korábbi intézményben előnyben részesítette az üzleti szemléletet, a szakmai érvek elé helyezte a szülők kívánságát, és áthelyezte a gyermeket egy másik csoportba. A csoportba járó másik amerikai család is követte a példát a hármaskréivel, és a vezetőség engedélyt adott mind a négy gyermek áthelyezésére. A pedagógusnak ebben a méltatlan helyzetben kellett elkezdenie a tanévet, megbélyegezve olyan óvónőként, akinek a csoportjából kivesszük a gyerekeket, és akit a vezetőség nem véd meg az előítéletektől. Jelenlegi munkahelyén is az első évben heves támadásnak volt kitéve, de a vezető kiállt mellette és az

óvoda elfogadó szemlélete mellett, ami minden érdekelt fél számára pozitív megoldást hozott. Általánosságban is azt tapasztalja, hogy amíg meg nem ismerik jobban, a kollégák is az előítéleteiken keresztül tekintenek rá.

*„Muszlim országból jövök, Ázsiából. Sok helyen dolgoztam már Magyarországon, és ha a kollégák elég nyitottak ahhoz, hogy kérdezzenek, akkor szívesen válaszolok nekik. De ha nem kérdeznak, akkor sötétben tapogatóznak, és ha rám néznek, az jut eszükbe, hogy nem iszik alkoholt, muszlim vallású... És egy kicsit elszigetelődöm tőlük emiatt... De nagy erőfeszítéseket teszek: láttatok, hogy odamegyek az emberekhez, elhívom őket az otthonomba, megértetem velük, hogy nem fogok kést döfni a hátukba és mérget rakni az ételükbe... De vannak szülők, például volt egy izraeli család, aki ki akarta venni a gyermekét a csoportomból. Megkérték a vezetőséget, hogy szereljnek fel ujjlenyomat-ellenőrző gépet az óvodában, állítsanak biztonsági öröket az épület köré. Azt mondták, állják az ujjlenyomat szkener költségeit, csak engedélyezzék... szögesdrótot akartak a kerítés tetejére... De a vezető határozottan nemet mondott nekik. Ez három éve volt, és ezek a szülők azóta is leveleket írnak nekem, hogy elmeséljék, hogy halad a gyermek az iskolában – ennyire jó barátságba kerültünk, de ez időbe telt... Most is várom, hogy alakul ez az évkezdés, mert az emberek olyan szűklátókörűek – sajnálom, hogy ezt kell mondanom – és sokszor tudatlanok... Odajött hozzám például egy anyuka, hogy a férje szeretne velem arabul beszélgetni, mert magánórát vesz két éve. Épp ott állt mellettem a kisleány, aki sértetten közölte: MI NEM BESZÉLÜNK ARABUL! Óh, te nem beszélsz? kérdezett vissza a nő, de az anyukád biztos beszél... Mire a kisleány azt mondta: Iránból jöttünk, és a perzsa nyelvet beszéljük. Már nem sértődöm meg ezeken, mert tudáshiányból fakadnak...” (részlet a csoportos interjúból).*

A vezető határozott diszkriminációellenes hozzáállására több példát is hoztak a pedagógusok. Az egyik esetben egy arab és egy izraeli család – vallási és kulturális ellenérzései miatt – követelte, hogy a gyermekeik ne járjanak egy csoportba, vagy legalább ne engedjék őket egymással barátkozni. A vezető határozottan elutasította a kérést arra hivatkozva, hogy ez egy olyan nemzetközi óvoda, ahol az egyenlő bánásmód, egymás elfogadása és a diszkriminációellenesség a legfontosabb alapelvek.

#### 4.5.10. Összegzés

A kutatási kérdések mentén haladva tehát a következőképpen összegezhetők a vizsgálat eredményei.

- 1. Milyen szervezeti kultúra jellemzi az intézményt Gruenert és Valentine (2006) tipológiája szerint?**

Ezt az intézményt a gyűjtött adatok alapján *együttműködő* kultúra jellemzi (Gruenert és Valentine, 2006), azonban ahhoz, hogy az újonnan érkezők ténylegesen a közösség tagjává válhassanak, el kell fogadniuk az íratlan játékszabályokat. Az intézményben töltött évek száma presztízst jelent, és az újonnan érkezők számára az első év feladata elsősorban a beilleszkedés, megfigyelés és tanulás. Aki nem tudja elfogadni ezt a rendszert, az távozni kényszerül, mert a kultúra nem viseli el a kívülállást, a fragmentálódást. A csoporton belüli hierarchia, ami a csoportvezetők döntő szavában nyilvánul meg, előfordul, hogy feszültséghez vezet: a viták és kibékülések gyakoriak az egyébként összetartó közösségben, akár egy nagy családban.

## **2. Milyen pedagógiai célkitűzések mentén működik a vizsgált intézmény?**

### **2.a Melyek a pedagógiai program legfontosabb jellemzői?**

A Pedagógiai programot az Alapprogramra épülve alakították ki, és megjelennek benne a külföldi gyermekek neveléséhez kapcsolódó helyi sajátosságok. Az óvodába járó gyermekeknek legalább 30%-a transzmigráns családokból érkezik, így az ő igényeikhez igazodva nagy hangsúlyt kap a más országok szokásainak, kultúrájának megismerése és az angol nyelvi nevelés megvalósítása. A magyar és az angol nyelvi fejlesztés egyaránt megjelenik feladatként – azt nem részletezik, hogy a magyar nyelvet csupán az egyetlen kétnyelvű csoportban használják. Különös figyelmet fordít a dokumentum a toleranciára, a másság elfogadására nevelésre, a differenciált fejlesztésre és az érzelmi biztonság megteremtéséhez az öröm és a szeretet megteremtésére.

### **2.b Mennyire koherens az óvoda pedagógiai hitvallása a pedagógusok által vallott értékekkel?**

A válaszadó pedagógusok azonos értékeket vallanak, ami megegyezik az óvoda hitvallásával: meleg, szeretetteljes légkörben a gyerek érzelmi szükségleteire fókuszálva nevelni az iskolás tanulás lehetőség szerinti háttérbe szorításával. Az interjúban többször említették az „óvoda stílusához” igazodást, amit a pedagógusok szerint az újonnan érkezettek egy évnyi megfigyelés és közös munka során tudnak megismerni és elsajátítani. Az ettől eltérő pedagógiai módszereket és viselkedési stílust nem fogadja el a közösség magja. A lelkes, elhivatott munkavégzést, az összetartást, a gyermekközpontú szemléletet és az iskolás tanulás helyett az érzelmi biztonság megteremtését tartják a legfontosabb értéknek a közösségben.

### **3. Milyen szervezeti struktúra és működési jellemzők figyelhetők meg az intézményben?**

#### **3.a Milyen a szervezeti felépítése?**

A vezető egy személyben vezeti és irányítja az óvodát. Egy régóta az intézményben dolgozó kollégát emeltek ki a bölcsődei részleg vezetésére, de a feladatkörének gyakorlati körvonalai és a döntéseinek jogköre bizonytalanak tűnt a kollégák megjegyzéseiből. Feladata leginkább a vezető terhelésének csökkentése lenne, de a válaszokból kirajzolódó kép inkább pókhálószerű kultúrát (Handy, 1986) idéz, ahol minden valódi döntés a vezető személyétől indul ki. Minden csoportnak van egy csoportvezetője, aki valóban hierarchikusan a közvetlen kollégái felett áll, és ezt nagyon komolyan veszik a közösségben. A csoportvezető kollégái véleményének megismerése után önállóan hoz döntéseket, amit a kollégáknak el kell fogadnia.

#### **3.b Milyen kommunikációs csatornákat használ?**

A kommunikáció legfontosabb fóruma a heti rendszerességgel megtartott értekezlet, ahol a teljes közösség jelen van. A vezető elérhetőségének lehetőségét illetően megoszlottak a vélemények: a régi kollégáknak nem jelent problémát hozzá fordulni kérdéseikkel, az újak számára hosszabb tanulási folyamatot és sok nehézséget jelent megkeresni őt problémáikkal. A kommunikációs csatornák nyitottságát ennek megfelelően vegyesen ítélték meg a kollégák, hiszen a formális keretet a recepciós hölgytől kért időpont jelenti, az informális mód alkalmazása pedig a pedagógusok személyiségének függvénye.

#### **3.c Mi jellemzi az óvoda-szülő partneri viszonyt?**

Az óvoda gondosan kidolgozott rendszert alkalmaz a szülők folyamatos és alapos tájékoztatására. Bár egyértelműen a szülők elégedettségére törekvő magánóvodaként működnek, a szülők szokatlan vagy túlzó kívánságai mérlegelésekor elsősorban a pedagógiai szempontokat érvényesítik. A gyermek érzelmi biztonsága az elsődleges szempont, melynek elérését kizárólag a pedagógiai hitvallásuk mentén tartják megvalósíthatónak, és az ennek érdekében meghozott döntéseket a vezető maximálisan támogatja.

### **3.d Hogyan működik a döntéshozatal?**

Csoportszinten a csoportvezetők hoznak döntéseket, melyekben saját személyiségüktől, temperamentumuktól függően érvényesítik kollégáik véleményét. Annak ellenére, hogy a vezető az intézményt érintő döntésekhez is igyekszik kikérni a csoportok véleményét, ez a csoportvezetők felelősségvállalásának hiányában nem valósul meg. Bár a vezető évek óta törekszik egy hatékony középvezetői rendszer kidolgozására, ennek az ideális módját még nem sikerült megtalálnia. A hosszabb ideje az óvodában dolgozó, csoportvezetői szerepet viselő kollégák nehezen tolerálnának a vezetőn kívül más, a hierarchiában felettük álló személyt, ami megnehezíti a strukturális változtatásokat. Ennek következtében a csoportszinten megvalósuló autonómia mellett a vezetőre maradnak az intézményszintű döntések.

### **4. Mennyire együttműködő a pedagógusközösség?**

Az óvodában a „régiek” nagyon szoros közösségben dolgoznak együtt, és szívesen töltik egymással az időt munkaidőn kívül is. Segítik egymást, megosztják a tudásukat és figyelnek egymásra. Barátságosan, segítőkészen és elfogadóan viszonyulnak az újakhoz is, akiket szívesen fogadnak be a maguk közé, ha azok elfogadják az „íratlan játékszabályokat”. A megbeszéléseket gyakran kísérik nézeteltérések és viták, de ezt a hatékony együttműködés részének tartják, és mint egy nagy családban ezzel együtt szeretik egymást és a közösséget. Akinek sikerül beilleszkednie ebbe a közösségbe, az a csoport hatékony tagjának érzi magát, akinek nem sikerül, az előbb-utóbb lemorzsolódik.

### **5. Melyek a vezetői stratégia jellemzői?**

A vezetőt szereti és tiszteli a közösség, elfogadják a döntéseit, szívesen fogadják az innovatív törekvéseket. A vezető a legnagyobb mértékben elhivatott a szervezetfejlesztés és az innovációk irányában, de a hatékonyabb csapatmunka és a gördülékenyebb munkavégzés érdekében bevezetett szervezetátalakító törekvései nem mindig hozzák meg a várt eredményt. Minthogy a legtöbb kérdésben végül a vezető kezében futnak össze a szálak, az ő személyének leterheltsége és ezáltal elérhetetlensége eredményezi a kommunikáció hatékonyságára, a szakmai vezetés problematikusságára és a visszajelzések elégtelenségére vonatkozó kritikai

megjegyzéseket. A döntéshozásban való részvétel mértékével elégedetlen válaszadók elsősorban a csoportokban asszisztensként dolgozó kollégák köréből kerülnek ki, mert a szervezet struktúrája az új kollégákat kissé háttérbe szorítja.

#### **6. Beszámolnak-e szakmai fejlődésről a pedagógusok az intézményben végzett munka eredményeként?**

A pedagógusok egyhangúan állítják, hogy új tudásra van szükség az intézményben végzett hatékony munkához, melyet egymástól tanulnak el, valamint belső és külső képzéseken. A közösség értékeli a szakmai fejlődést, lehetőséget ad a tudásmegosztásra és kíváncsi egymás innovatív javaslataira. A pedagógiai módszertani tudás (például tervezés, értékelés, differenciálás, csapatmunka) mellett a szervezési és kommunikációs készségek, valamint egyéb személyiségvonások és készségek (például kreativitás, önbizalom, magabiztosság) fejlődéséről is beszámoltak a válaszadók.

#### **7. Hogyan jelenik meg az interkulturalitás a szervezeti kultúra két fontos összetevőjében: a nézetekben és az értékekben? Milyen előnyök és milyen nehézségek mutatkoznak a multikulturális csoportfolyamatokban óvodai kontextusban?**

A multikulturalitás alapjaiban határozza meg az intézmény működését, a szervezet befogadó más kultúrák irányában. A pedagógiai programot a külföldi gyermekek igényei szerint alakítják ki, vagyis az interkulturális nevelés szintjét tekintve *kulturális bővítésről* beszélhetünk (Banks, 1989), ami Nieto (1994) rendszerében a harmadik lépcsőfokot, a *tisztelet* szintjét jelenti. Bár a muszlim kultúrából érkező pedagógus munkáját gyakran nehezítik meg a szülők előítéletei, a szülők felől érkező esetleges diszkriminatív kezdeményezéseket a vezető határozottan visszautasítja. Az utóbbi években a kollégák között már nem tapasztalható a korábbi években a magyar pedagógusok által képviselt szűklátókörűség. A pedagógusok és a vezetés egyaránt ünnepli a sokszínűséget és értelmező, reflektív szemlélettel fordulnak az esetleges interkulturális nehézségek felé.

## 4.6. Fészek óvoda

*„Olyan, mint az amatőr bokszt és a profi bokszt közti különbség:  
a profiban engedékenyebb a szabályok, több a pénz, több a mozgástér...”  
(Az óvoda vezetője)*

### 4.6.1. A kutatás folyamata

Az óvoda a kutatásban a Fészek nevet kapta meleg, családi hangulatának köszönhetően. Az óvoda vezetője rendkívül együttműködő és segítőkész volt mindvégig a kutatás során. Az intézmény jelentős változáson ment át éppen a kutatás időszakában, mert a budai épületet bezárták, és a működés teljes egészében a város vonzáskörzetében elhelyezkedő másik épületbe helyeződött át. A kérdőív kitöltésekor a tavaszi időszakban még működött mindkét telephely, ezért alkalmas volt a bezárt épületet is megnézni, de a kérdőívet a megmaradó telephelyen dolgozó hat óvodapedagógus töltötte ki. Az interjúk felvételére ősszel került sor, egyéni interjú felvételére az óvoda fenntartójával és csoportos interjúra két óvodapedagógussal. A fenntartó körbevezetett az épületben, és részletesen bemutatta az ott folyó munkát.

### 4.6.2. Az óvoda főbb jellemzői, szolgáltatásai

Az óvoda budai épületét indították korábban, tizenegy évvel ezelőtt, azonban tíz év után a tulajdonos eladta az épületet. Hat éve nyitották Budapest közigazgatási határain kívül a második telephelyet, és a jövőbeni szakmai tervek már ennek az intézménynek a fejlesztésére irányulnak. Az óvoda családi vállalkozás, fenntartója egy házaspár: egy magyar férfi és egy angol anyanyelvű, magyar szülőktől az Egyesült Államokban született hölgy, óvodapedagógusi tapasztalatokkal és gyermekpszichológusi diplomával. Két és fél éves kortól fogadnak gyerekeket iskoláskorig. Három óvodás csoport és egy babanapközi működik az épületben a kétévesnél idősebb gyermekek számára előkészítő csoportként, mely szolgáltatást heti néhány napra is igénybe lehet venni. Az intézményben kétnyelvű nevelés folyik minden csoportban két angolul jól beszélő magyar óvodapedagógus és egy angol anyanyelvű pedagógiai asszisztens közreműködésével. Az előbbieket a beszoktatási időszakban és a kisebb csoportokban nagyobb arányban használják a magyar nyelvet, és a hónapok, illetve évek előrehaladtával a csaknem kizárólagos angol nyelvű kommunikációra törekszenek.

Az óvodában sószoza és könyvtár működik, és saját busszal szállítják minden hónapban külső programokra a gyerekeket. A hatalmas udvaron sok játék segíti a szabad játékot és a mozgásfejlesztést. Külön térítési díjért számtalan különfoglalkozás közül választhatnak a



szülők, köztük sport (tenisz, dzsúdó, lovaglás, úszás, mozgásterápia stb.), zenei (énekek, gitár) és kézműves tevékenységek. Júliusban négy tematikus tábori hétre fizethetik be a szülők a gyermekeket.

Az óvoda környékén található önkormányzati óvodákhoz képest a leghangsúlyosabb eltérést az angol nyelvhasználat és az alacsonyabb csoportlétszám jelenti. Az óvoda honlapja az élethosszig tartó tanulás megalapozását és az érzelmi fejlesztést hangsúlyozza a nevelői munka során, melynek részét képezi az olvasástanulás, a matematikai képzés és a tudományok tapasztalati úton való megismerése. Kiemelt figyelmet fordít a zenével való ismerkedésre, zenehallgatásra, beleértve a komolyzenei műveket is. Az óvoda külön kiemeli a honlapján, hogy tiszteletben tartja a kulturális különbségeket, és jeles ünnepeik között megjelenik például a Hannukah, a kínai újév, a Setsubun és a Szent Patrik nap is. Fontosnak tartja az egészséges életmódra nevelést, és honlapján segítő tanácsokkal látják el a szülőket a gyermekek egészséges ételekhez szoktatásával kapcsolatban.

#### 4.6.3. A pedagógiai hitvallása

Az intézmény magyar-angol Pedagógiai programmal dolgozik, ahol az angolt nem tanulni kívánják, hanem természetes életformaként ismertetik meg a gyerekekkel<sup>46</sup>.

- Bár angol nyelvű óvodának nevezik magukat, a Pedagógiai programban az „egy személy egy nyelv” elven működő kétnyelvű módszer alkalmazását jelenítik meg – melynek alkalmazását az interjúk nem erősítették meg. A gyerekek az angol nyelvet a külföldi pedagógussal való interakciók során, a játékos tevékenységekben, kommunikációs helyzetekben megismert nyelvi formákat a természetes közegükben tanulják meg használni.
- Az intézménybe járó külföldi gyerekek biztosítanak lehetőséget arra, hogy a gyerekek megtanulják elfogadni mások kultúráját és az eltérő nemzeti sajátosságokhoz való viszonyulást.

---

<sup>46</sup> „A gyermekek számára a tanulás, mint értelmezhető fogalom nem létezik, éppen ezért természetes életformaként szokják meg egy új nyelv játékos formában történő elsajátítását” (Pedagógiai Program, p. 6).

- A Program hangsúlyozza a közösség nyitott és elfogadó szemléletét és a játék központi szerepét<sup>47</sup>, valamint a másság elfogadását és a toleranciát nevezi a nevelőmunka alappilléreinek.
- Migráns gyermekek integrálása esetén interkulturális neveléssel kívánják biztosítani a társadalomba ágyazódást<sup>48</sup>.
- Nagy hangsúlyt fektetnek a környezettudatosságra, takarékosagra nevelésre – beleértve a fenntarthatóság biztosítását – és a természet megismerésére, melyet a séták és kirándulások mellett a gyógy- és fűvészkert, veteményeskert és a csoportszobákban kialakított élősarok is segíti. A munka jellegű tevékenységek között megjelenik a szelektív hulladékgyűjtés és a szerves hulladékok komposztálása is.
- Az anyanyelv fejlesztése alatt a magyar anyanyelv fejlesztésének módját fejtik ki.

#### 4.6.4. Egységes céltudat

A kérdőív kitöltői egybehangzóan (100%) állították, hogy az óvoda hitvallása jól ismert, világos és egyértelmű számukra, egybeesik a pedagógusok által vallott értékekkel, és a nevelői munka ezeket az értékeket tükrözi.

A kitöltők szerint az óvoda célja a készségfejlesztés és a gyermekek érzelmi egyensúlyának biztosítása, illetve az angol nyelvtanulás és a különböző kultúrák megismerése. Az óvoda három legfontosabb jellemzőjeként a gyermekközpontúság és a kellemes munkahely kategóriába tartozó megjegyzéseket említették, ahogy a 39. táblázat is mutatja. Egy barátságos és rugalmas hely képe rajzolódik ki a válaszokból, ahol nyitottan gondolkodnak és együttműködőek a kollégák, akik támogató vezetés mellett dolgoznak.

*39. táblázat: (84. item) Mi a három legfontosabb jellemzője ennek az óvodának? (How would you describe the 3 most important characteristics of this school...?)*

Kategória	Idézetek: jelzők, kifejezések a válaszokból
-----------	---

<sup>47</sup> „Nevelőtestületünk egy nyitott, elfogadó, a gyermek érdekeit messzemenően figyelembevevő közösség, a tevékenységek szervezésénél nem téveszti szem elől, hogy az óvodáskor legfőbb tevékenysége a játék” (Pedagógiai Program, p. 8).

<sup>48</sup> „A nemzetiséghez tartozó és migráns (amennyiben ilyen irányú igény jelentkezik) gyermekek esetében támogatjuk a nemzetiségi önazonosság megőrzését, ápolását, erősítését, átörökítését, az interkulturális nevelésen alapuló társadalmi integráció lehetőségét, az emberi jogok és alapvető szabadságjogok védelmét” (Pedagógiai Program, p.15). „Az integrált-, a migráns gyerekek nevelését támogató szemlélet, önazonosságuk megőrzése, multikulturális nevelésen alapuló integráció biztosítása” (Pedagógiai Program, p. 16)

<b>Gyermekközpontú</b>	<i>friendly, colourful, positive „supportive learning Environment” „to have the kids taught what is needed to progress upwards and to primary”</i>
<b>Jó munkahely</b>	<i>effective, flexible, supportive leaders and management, good conditions, cooperation, open-minded „high levels of collaboration and communication” „good team spirit”</i>

Az interjúkból kiderült, hogy az angol nyelv tanítása prioritás, de nem törekszenek kizárólagos nyelvhasználatra. Az angol jelenléte inkább egyfajta ismerkedést szolgál, hozzászoktatást az idegen nyelvhez.

*„Próbáljuk hozzászoktatni őket a nyelvhez. Nekünk az a célunk, hogy ha iskolába mennek, ne idegenként csodálkozzanak rá az angolra, avagy éppen a németre, hanem ismerős közegbe kerüljenek. Ne riadjanak meg tőle...”*(részlet a csoportos interjúból).

A angol-magyar nyelv aránya a beszoktatáskor és az év elején körülbelül 30-70%, és az év végére, valamint a nagyobb csoportokra ez megfordul. A kényelmi szempontok mellett a magyar iskolákra felkészítés is indokolja a magyar nyelv használatát.

*„Úgy szoktuk mondani, hogy év elején olyan 30-70% az angol és a magyar, és ez év végére megfordul. Akik a babacsoportból jönnek fel, nekik már nem újdonság, több utasítást megértenek. A beszoktatósoknak nyilván nem lehet mindent angolul mondani, de igyekszünk. Most már, hogy november van, és eltelt majdnem három hónap, azt mondanám, hogy olyan 50-50%-ra felhúztuk ezt a 30-70-et...”*

*„Fontos, hogy az ismereteket magyarul is átadjuk, ezért magyarul és angolul is elmondjuk. Nem mindent fordítunk le magyarra, csak hogyha látom, hogy annyira nagyon nem értik, hogy miről beszélek, azt elmondom magyarul is. Megerősítem, vagy ha ismétlünk, akkor is van magyar és angol is...”* (részletek az óvodapedagógussal készült interjúból).

Az előírt kurrikulum lényegében egy keretet jelent, ami a heti témákat és az életkori sajátosságokat tartalmazza (ezt a 13 évnyi angolos óvodapedagógus gyakorlattal rendelkező óvodavezető állította össze az induláskor). Ezen belül azonban nagy szakmai önállóságot kapnak a pedagógusok. A témákat továbbvihetik a következő hétre, ha a gyerekek nagyon élvezik, a módszerek és a tevékenységek tekintetében pedig mindenki hozhatja a saját ötleteit, ízlését (témákat lásd: Mellékletek: 16. számú melléklet).

*„Vannak keretek meg korlátok, de rakosgathatja azokat a kereteket és magára szabhatja. Egyetlen emberrel kell kompromisszumra jutnia: a pedagógustársával, mert a melléjük rendelt pedagógiai asszisztens és dajka csinálja, amit mondanak neki. Ha nem, akkor jön helyette más, aki viszont csinálja, amit kell... Van egy vezérfonal: ebben a tekintetben nem vagyunk sem*

*Helen Doron, sem Waldorf, sem Montessori. Ami ezekben jó, azt mi átvesszük, de sorolhatnék még mást is – mindenki hozza, amit látott a világban, Amerikában... Ez egy üres váza, forma, sablon, és ők megtöltik tartalommal...*”(részlet az óvodavezetővel készült interjúból).

*„A hónapok le vannak bontva hetekre, és ezekhez meg van adva egy téma, de nem kötelező követni. Ezért is sokkal rugalmasabb ez az óvoda, mint a többi... Persze, hogy ha karácsonyra készülünk, nem fog senki oda egy állatos projektet berakni, de ha mondjuk állatoznak és annyira benne vannak a gyerekek és annyira tetszik, akkor nyugodtan vihetik tovább és nem kell áttérniük a másik projektre... Nagyon gyakran előfordul, hogy a gyerekek kérik, hogy még játsszuk, csináljuk tovább, és jönnek az új ötletek... Hú, annyiféleképpen tovább tudják fejleszteni, hogy az elképesztő... Megvan az éves tematika, ami korosztályonként le van bontva, hogy mi az elvárt és megvalósítható, de a témák nagyjából ugyanazok mindegyik csoportban...”* (részlet a csoportos interjúból).

#### **4.6.5. Struktúra, hierarchia, rugalmasság**

##### ***Struktúra***

Az óvoda fenntartói, az alapító házaspár irányítja és felügyeli a szakmai munkát az óvodában, akik egész nap jelen vannak és elérhetőek a pedagógusok számára. Három óvodai csoporttal működnek, ezek mindegyikében két magyar óvodapedagógus irányítja a napi munkát és velük szoros együttműködésben dolgozik a külföldi pedagógiai asszisztens és a dajka, tehát minden csoportban négy felnőtt. Az egyik óvodapedagógus az interjúfelvételt megelőző hónapban került óvodavezetői pozícióba, az előző kolléga távozása után, de a csoportjában dolgozik tovább, új feladatköre kialakulóban van, nagyrészt a törvényi szabályozás tette szükségessé. Emiatt a szövegben mindvégig a fenntartót/tulajdonost értem óvodavezető vagy vezető alatt, mivel ők látják el ezt a feladatkört – annak ellenére, hogy formálisan ez az új kolléga kapta meg az óvodavezetői pozíciót.

A pedagógusok nagy szabadságot kapnak szakmai téren, és a kérdőívet kitöltők 80%-a a „nagyon egyetértő” 5-ös választ jelölte meg arra az itemre vonatkozóan, hogy mindenki pozitívan hozzá tud járulni az óvoda működéséhez. A nagy többség (80%) szerint a szervezet nagyon rugalmas és nyitott a változásokra, hiszen a változásra irányuló kezdeményezések ritkán ütköznek ellenállásba.

A csoportokat a két magyar óvodapedagógus irányítja, ők hozzák meg a szakmai döntéseket, a külföldi pedagógiai asszisztens és a dajka az ő iránymutatásuk szerint dolgozik – ez a szigorú alá-fölrendeltségi viszony többször említésre került az interjúk során.

*„Az egyensúlyt, ami elengedhetetlenül szükséges a harmonikus munkavégzéshez, azt minden csoportban a két pedagógus állítja össze, nyilván bevonva minden érintettet, de szakmailag, erkölcsileg, pedagógiailag a pedagógus felel, ezért jogában áll neki megteremteni a harmóniát. Nyilván kell maga mögé is néznie, az alárendeltre, a pedagógiai asszisztensre, a dajkára, hiszen őket bevonva kell kialakítania ezt a rendszert. És előre is kell néznie, hogy intézményi szinten ez kompatibilis-e a rendszerrel, mert egyik csoport a másikra épül: az irányzat az egy...” (részlet az óvodavezetővel készült interjúból).*

A struktúra kialakításakor a budai intézmény tapasztalatai alapján dolgoztak, figyelembe véve az új székhely, a kisváros sajátosságait is. A budai intézmény többször költözött, míg végül, amikor az utolsó épületet értékesítette a tulajdonos, már nem kerestek új helyszínt, mert a vezetők megelégtettek a harcra a fővárosi bürokráciával. A közigazgatási határon kívül könnyebbnek találták a hatóságokkal való kommunikációt, és a közeljövőben ezt az épületet meg is kívánják majd vásárolni, hogy lehetővé tegyék a további fejlesztéseket.

*„Ha Budán valaki becsöngetett, rajtam és a feleségemen is látták, hogy görcsbe ugrott a gyomrom: most ki van ott, miért üvölt, melyik szakhatóság? Pedig ott is rendben volt minden, csak ott én nem voltam benne az elit körben... Itt becsönget, de levelet kapunk előtte egy hónappal, ki jön és miért, és aznap vannak itt, tízre, és az a két ember jön, akit mondtak. Ez így törvényes és nem úgy, hogy ráúgja az ajtót... Tudnék mesélni sztorikat...”*

*„Kértem időpontot az itteni hatósághoz, hogy elmenjek bemutatkozni. Az oktatási referens akkor még csak pár hete volt a hivatalában, de nagyon készséges volt, nagyon szívesen segített, és mondott egy elképesztő számot: csak itt ebben a városban 85 (hat évvel ezelőtt) három és hat év közötti gyerekek nem volt megoldott az óvodai ellátása. Mondtam magamnak, hogy az nagy szám. Abból, ha csak harminc-harmincöt hozzánk jár...” (részletek az óvodavezetői interjúból).*

## **Kommunikáció**

A kérdőív kitöltőinek nagy többsége (80%) úgy gondolta, hogy az információkat megfelelően továbbítják, és hozzáférhetőek, amikor szükség van rájuk. Minden hónap első keddjén ülnek össze a pedagógusok, majd szerdán a pedagógiai asszisztensek és dajkák. A formális megbeszéléseken túl működik egy Facebook-csoport, aminek az összes dolgozó a tagja, azontúl pedig informális kommunikációra bármikor lehetőség nyílik, mert a vezetőség egész nap az óvodában tartózkodik, és folyamatosan elérhető:

*„A vezetők itt vannak egész nap reggeltől estig, úgyhogy ha bárkinek bármilyen problémája van, bármikor jöhet megbeszélni, ők mindig itt vannak. Szerintem ezért is működik jól a kommunikáció, mert tényleg van, és nem siklunk el a dolgok felett. Ha bárkinek bármilyen gondja van: most ez hiányzik, vagy erre lenne szüksége vagy nem lehetne-e másképpen*

*megoldani a kirándulást például, akkor megbeszéljük, és kitalálunk valami B-verziót, ami működik, vagy szükség esetén C-, D-verziót” (részlet az óvodapedagógusokkal készült interjúból).*

### **A szülők bevonása**

A kérdőívet kitöltők között teljes egyetértés (100%) mutatkozott abban, hogy a szülők javaslatai, kérései gyakran vezetnek változásokhoz, és érdekeik fontos szerepet játszanak a döntéshozatalban.

Az interjúban elhangzott, hogy bár a magánóvodákban a pedagógusoknak mindig nagy teret kell engednie a szülői kívánságoknak, ezt ügyesen kezelve el lehet kerülni a konfliktusokat:

*„Ez mindig kényes téma nekem. Már az előző helyemen is magánóvodában dolgoztam, és ott sok fejtárgítást kaptam azzal kapcsolatban, hogy hogyan kell bánni a szülőkkel, így szerencsére az itteni közeg nem volt újdonság számomra. Hát, meg kell tanulni velük úgy kommunikálni, hogy az mindenkinek jó legyen, és mindenféleképpen az ovit vigye előre... Nálunk a csoportban szerencsére mindenki elfogadja azokat az instrukciókat, amiket adunk. Mi úgy kezdtük az évet, hogy leültünk mindannyian a csoporton belül, a dolgozók, és kielemeztünk egy napot, hogy kinek mi a dolga, ki mit csinál és beosztottuk egymás között a feladatokat... és megegyeztünk abban, hogy a legfontosabb szem előtt tartani azt, hogy mind a négyen ugyanazt mondjuk! Az nem lehet, hogy én ezt mondom, te meg azt... Egy jó kis csapat a miénk, összetartunk, és egy a célunk: a gyerekek. Én azt veszem észre, hogy elfogadják a szülők...” (részlet a csoportos készült interjúból).*

Az óvodavezető az interjúban többször megemlítette, hogy egy intézmény csak akkor tud igazán jól működni, ha a szülők valóban azt kapják, amit megígérnek nekik.

*„Mi így adjuk el... Ugyanígy a csoportlétszámot is például, ha azt mondom, hogy x, akkor nem lehet x+5, mert akkor ügyfelet vesztek, és nekem az számít. Nem mondhatom, hogy hát, jól van, elvesztettem négyet, de jön majd másik négy, mert sajnos az esélye megvan annak, hogy az a négy, akit elvesztettem, a rossz hírünket kelti. Ami csúnya dolog, akár még számon is kérhetem rajta, de lesz valós alapja, hiszen ürügyet szolgáltatottam azzal, hogy nem tartottam be az ígéreteket.”*

*„Ha jön egy szülő megnézni az ovit, én minden ajtót kinyitok neki, megmutatom a raktárt: Nézze, ilyen szappant, ilyen wc papírt használunk, beviszem a mosókonyhába is, nincs titok... Eljön körülnézni, ismerkedni, kap egy regisztrációs papírt, meg egy dobozba ebédet a hónapra, hazavinni, hogy lássa, mit esznek itt a gyerekek” (részletek az óvodavezetővel készült interjúból”.*

Az óvodavezető több példát is hozott arra vonatkozóan, hogy a szülők sokszor szokatlan kérésekkel állnak elő, amit mindaddig, amíg a pedagógusok úgy érzik, hogy nem okoznak vele kárt a gyerekeknek és a csoportnak, igyekeznek teljesíteni.

*„Szokatlan kérés volt például, hogy neveljünk fiúnak lánygyereket: biológiailag lány, teljesen egészséges, még pszichésen is lány, de fiúnak kell nevelni, vagy fordítva. Igen, ez előfordul. Mert a szülő úgy dönt, hogy az ő gyereke más nemű, mint ami biológiailag adott. Ilyenkor megnézi az óvodapedagógus, hogy mi az, ami pedagógiailag belefér, ugye azokban a kérdésekben, amikor a pedagógia nem tesz különbséget lány és fiúgyermek között, akkor nincs miről beszélni... De sok ponton meg igen, főleg, amikor már nagyobbcskák, mert egy öt-hat évesnél a nemi identitás már erősen jelen van... Akkor rákérdezzük a szülőnél, hogy ugyan miért is szeretné ezt? Nincs ezzel semmi probléma, de nagyon jól meg kell tudni magyarázni, hiszen kik vagyunk mi, hogy felülbíráljunk egy szülői döntést... Nem biztos, hogy ez a társadalom érett erre, és ebbe beletartozik a gyerek majdani iskolai pedagógusa is, mert ha ő olyan személyiség lesz vagy úgy szocializálódott, vagy egyszerűen az elvei a neveltetéséből fakadóan arra sarkallják, hogy ne fogadja ezt el, és esetleg ennek hangot is ad a szülő felé, aki meg ezt majd nehezményezi, szóval ebből még lehetnek problémák később, de mi erre próbáljuk felkészíteni a szülőket... Itt nálunk, ha ez nem okoz problémát a gyerekeknek, és ez semmiképpen nem kényszer, és látszik a gyereken, hogy amúgy ezzel neki nincs problémája, mehet...”* (részlet az óvodavezetővel készült interjúból).

Azokban az esetekben azonban, amikor a szülő tiszteletlenül beszél a pedagógusokkal vagy a vezetőkkel, és az óvoda hitvallásával vagy gyakorlatával ellentétes irányba szeretne menni, határozottan nemet mond a vezető, még abban az esetben is, ha ez esetleg azzal jár, hogy a család elhagyja ezt az óvodát.

*„Nyilván, ha olyat tesz az óvónő, akkor leülünk vele és megbeszéljük, hogy figyelj, ez nagy butaság volt, és sajnós muszáj megválnunk tőled, de ilyenre nem emlékszem, hogy lett volna példa... Olyan viszont, hogy szülő konfrontálódott itt dolgozóval, és a szülőnek kellett távoznia, olyan többször is volt! Nem szabad engedni, mert megesznek, ledarálnak...”* (részlet az óvodavezetővel készült interjúból).

### **Döntéshozatal**

A kérdőív kitöltőinek 80%-a egyetértett abban, hogy a vezetés a döntéshozatal előtt megkérdezi a véleményüket. Minden válaszadó egyhangúan állította, hogy a pedagógusokat önálló kezdeményezésre és döntéshozásra ösztönzi a vezetőség, és a szervezet nagyon támogató a pedagógusok innovatív ötletei iránt. Minden válaszadó úgy érezte, hogy teljes autonómiát kapnak az önálló cselekvéshez, és a kitöltők 100%-a a legnagyobb mértékben egyetértett abban, hogy a vezetők megbíznak a pedagógusok szakmai döntéseiben.

Az egész óvodát érintő döntésekbe is bevonják a pedagógusokat, aminek egy izgalmas példája az interjúkban is előkerült, mégpedig arra vonatkozóan, hogy a csoportokat ugyanazok a pedagógusok vigyék végig, vagy inkább mindig azonos korcsoportokkal dolgozzanak? A pedagógusok elmondták, hogy ők kérték az azonos korcsoportoknál maradást, mert még nem bíznak eléggé magukban, de ezt a kérdést a jövőben újratárgyalják majd.

*„Nekem például ami szokatlan volt, hogy nem visszük végig a gyerekeket. Továbbadtuk a kiscsoportot, és a következő évben megint kaptunk egy beszoktatós csoportot. Nekem ez egy iszonyat nagy kihívás. Jövőre vagy két év múlva már bevezetjük, hogy végigvisszük a csoportot, de most még nem minden pedagógusunk végzett óvodapedagógus. Van, aki még csak most fogja befejezni a tanulmányait, és még nem mindenki meri bevállalni azt, hogy nagy csoportot kapjon: időt kérnek. Erről is volt meetingünk, hogy hogyan tovább: továbbvigyük-e a gyerekeket vagy mindenki maradjon a helyén? És mindenki megindokolhatta, miért szeretné továbbvinni vagy megtartani, de igazából nagyon egyhangú döntés volt. Csak a mi csoportunk szeretne volna továbbvinni, a kolléganőm és én. Ez téma lesz újra a jövőben...”*

*„De senkinél nem volt elvetve az ötlet, hogy továbbvigyük a csoportot, hiszen ez lenne az ideális, de most egyelőre még mindenki szeretné biztonságban tudni a csoportot. Meg nekem is ez a második éven így angol oviban, és nagyon sok volt az olyan újdonság, amiről úgy éreztem, hogy szeretnék még egy évig ráerősíteni arra, amit kipróbáltam: hogy vajon ez a következő évben, amikor megvan hozzá már minden kellék, anyag és minden adott, akkor hogy működik? Még egy évet megnyomni vele, és akkor már azt merem mondani, hogy igen el tudok kezdeni egy középsőt az angollal együtt, és aztán majd a nagyokat is egészen a ballagásig...”* (részletek az óvodapedagógusokkal készült interjúból).

#### **4.6.6. A pedagógusközösség**

A kérdőív kitöltőinek nagy többsége (80%) egyetértett abban, hogy a kollégák csapatként dolgoznak együtt, és minden válaszadó úgy gondolta, hogy még a nehezebb kérdésekben is könnyen megegyezésre tudnak jutni egymással. Minden válaszadó kivétel nélkül úgy gondolta, hogy a pedagógusok megbíznak egymásban, szükség esetén segítik a másikat, értékelik egymás javaslatait és közösen tervezik meg a munkát.

Az interjúkban is elhangzott, hogy nagyon szoros a kollegiális viszony a pedagógusok között, és erre biztosan tudnak támaszkodni a mindennapi munkában.

*„Azért vagyunk nagyon-nagyon jó csapat, mert bármelyik csoportban, ha kell valami vagy éppen valaki kiesik egy ember és pótolni kell, mert beteg vagy más okból, akkor az pikk-pakk megoldódik. Két üzenet vagy egy telefon és máris megyünk és segítünk. Nem az, hogy várunk a másokra... hanem pörgősen elintézzük, és nagyon rugalmasak vagyunk...”*



*„Cserélődnek az emberek, de a kemény mag az megvan, és aki hozzá tud csiszolódni, az hozzácsiszolódik, aki meg nem, az megy tovább és keresi a maga helyét. Aki viszont itt marad, az jól érzi magát velünk és ez egy olyan kemény alapot ad az óvodának, hogy bombabiztos...”* (részlet az óvodapedagógusokkal készült interjúból).

A válaszadók 80%-a szerint a vezetés együttműködésre ösztönzi a pedagógusokat, és a pedagógusok tisztában vannak azzal, hogy min dolgoznak a többi csoportban. A közös munkát tovább javíthatná a válaszadók szerint, ha jobban elismernék egymás tudását és őszintébbek lennének egymással, illetve, ha több alkalmuk nyílna a kommunikációra. Az együttműködést nehezítő okok között szakmai kérdések nem merültek fel, inkább a rugalmatlanság és az őszinteség hiánya került elő:

*„not everybody likes the changes”*  
*„some of the educators are very judging against each other”*  
*„some of them are not honest with each other”*

A kérdőív válaszai alapján a kollégák azért szeretnek ebben az intézményben dolgozni, mert kellemes atmoszféra jellemzi, jó a közösség és szabadságot kapnak a szakmai munkában a támogató vezetőtől.

#### **4.6.7. A vezető(k)**

A kérdőív minden válaszadója a lehető legpozitívabb 5-ös választ jelölte meg arra vonatkozóan, hogy a vezető nagy tiszteletnek örvend az intézményben. Ennek egyik oka egyértelműen abban rejlik, hogy a pedagógusok megbíznak a vezető támogatásában, mert bármilyen szülői kifogás vagy panasz esetén melléjük áll, és megvédi őket az esetleges támadásoktól.

*„Azt tudni kell, hogy a vezetők mindig az óvónők mellé állnak, bármi van. Ők mindig megvédenek minket, nekünk adnak igazat. Hogyha, mondjuk, jön egy szülő és kitalál valamit, és én nem értek vele egyet, megmagyarázom pedagógiailag, akkor a vezető nekem fog igazat adni: Ha így mondta Szilvi, akkor az így is van”* (részlet az óvodapedagógusokkal készült interjúból).

Az óvodavezető is megerősítette az interjúban, hogy minden helyzetben kiállnak a választott pedagógusaik mellett:

*„Ha egy szülő kritizálja Líviát vagy Krisztit, az engem kritizál... Hiszen, ők az én döntésem. Akkor engem kritizál a szülő és az én döntésemet... Persze, meggyőzhet róla, hogy rossz döntés volt, de olyan még nem volt. Hamarabb elköszönök én a szülőtől”.*

A kérdőív válaszadóinak többsége (80%) szerint a közösség támogatóan fogadja a vezetőség innovatív ötleteit. A vezető házaspár hölgy tagja, aki nagy pedagógiai tapasztalattal rendelkezik, gyakran maga is tart foglalkozásokat az összevont csoportokban, melynek révén csökken a távolság a vezetőség és a pedagógusok között, és szakmai téren is inkább elfogadják a tanácsait, javaslatait:

*„Szokott nálunk circle time-okat is tartani, ma is összevonta a felső csoportokat. Thanksgiving lesz hamarosan, és arról mesélt meg énekeltek. Ő gyermekpszichológus és óvónőként dolgozott kint is és itthon is, és nagyon szeret bejönni”* (részlet az óvodapedagógusokkal készült interjúból).

A kérdőív minden válaszadója egyetértett abban, hogy a vezető időt szán a pedagógusok munkájának méltatására. Ez megtörténik formálisan a meetingeken és informálisan a hétköznapiakban is:

*„Minden nap vagy az értekezleteken... Mindig visszacsatolnak, ha ők láttak valami jót vagy főleg, ha a szülők mondtak valamit, hogy mennyire jó volt, hogy milyen jól érezte ma magát a kislányom, a kisfiam, milyen jó volt ez a projekt, milyen szép dolgokat csináltak, ezt mind elmesélik. És bejönnek a csoportba is minden nap”* (részlet az óvodapedagógusokkal készült interjúból).

A menedzsmenttel szemben kétféle kritikus megjegyzés fogalmazódott meg. Az egyik két kérdőívben is előkerült, és a megkülönböztetett bánásmódra vonatkozott: *„not treating educators the same way”*, a másik a pedagógusok kihagyását említette a gyermekekre vonatkozó döntésekből: *„making decisions before asking the educators in connection with children's life”*. A kérdőív azon kérdésére, hogy miben várnának több támogatást a vezetőtől, három válasz érkezett: egy pedagógus több információt szeretne a gyermekekről, két másik pedagógus pedig nagyobb összetartást (*convergence*).

Az óvodavezető elmondta, hogy nagy változást jelentett a mindennapi életben a budai telephely bezárása. Korábban is több időt töltött a vezetés a vidéki épületben, ami miatt a másik intézmény dolgozói sokszor elhanyagolva érezték magukat *„a dolgozók ott azt hitték, hogy ők a mostohagyerek, holott persze nem”* – ugyanakkor a kontroll hiánya következtében nem is végezték az elvárt módon a munkájukat. A kölcsönös bizalomra épülő viszony a vezetők és a munkatársak között megjelenik az interjúkban előkerülő példákban is:

*„A Fülöp-szigetéről érkezett kollégánk tíz éve dolgozik nálunk. A második kerületből jár ki, öt percre lakott a budai ovitól. Amikor azt az épületet bezártuk, végigjárta a konkurenciát, elment megnézni ovikat, hívták is több helyre, de igazából sosem volt kérdés, csak a saját maga megnyugtatóására... Eddig én utaztam másfél órát, most ő utazik. És mondja is, hogy nem tudta*

*elképzelné, amit mindig mondtunk Budán, hogy ez itt a nyugalom szigete. És ez nagyon jó visszajelzés... Szerintem akkor is jönne velünk, ha Grönlandon nyitnánk ovit... Visszaigazolást kapott, hogy nem csak úgy mondtuk, és azt mondja, hogy olyan jó itt és ő újfent nem csalódott bennünk! Poénkodik, hogy egymásra tetováltatjuk magunkat... Tíz éve dolgozunk együtt... (részlet az óvodavezetővel készült interjúból).*

Az óvodavezetők igyekeznek gondoskodni arról, hogy minél kellemesebb környezetet biztosítsanak az óvodában, figyelnek rá, hogy a gyerekek mellett a kollégák és a szülők is jól érezzék magukat az intézményben.

*„Mi mindennap itt vagyunk, én nem vagyok pedagógus, én csak igyekszem megteremteni a körülményeket... Én nyitok, mire megjön az ügyeletes reggeles óvónéni, addigra le van főzve a kávé. Ez apróság, de jár neki, annyit iszik, amennyit kér... Nem kell venniük, a két kiskonyhában van kávé, tej, cukor, ezt biztosítom, érezze jól magát! Kis keksz hozzá vagy csoki... Szoktam nekik fahéjas kávé főzni vagy narancsos csoki aromát bele... De a szülők is, leül a kis fa padra ide a folyosóra, és sóhajt... Mindig van illatgyertya, most karácsonyi zene, kandalló vetítve. 'Már mennem kellene, de olyan jó itt' mondja a padon. 'Kérsz egy kávé?' 'Nem, nem, na, jó, de igen...' És aztán még tizenegykor is ott ül és beszélget. De ez jó, olyan, mint egy oázis a sivatagban. És ez fontos. Persze az is fontos, hogy milyen papírt hagy a hivatalos szerv és abban mi szerepel, nyilván azok is fontosak, de ez a legnagyobb elismerés! Meg az alkalmazottak, hogy így nyilatkoznak, hogy jól érzik magukat, biztonságban érzik magukat...”*

*„Itt nincs titok, ezt csak őszintén lehet... nem azért **ők** (a pedagógusok) vannak itt, mert nem volt más... Szimbiózisban működünk: én biztosítom a körülményeket, ő meg tud ígérni, mert tudja, hogy minden meglesz hozzá, minden segítséget meg fog kapni...” (részletek az óvodavezetői interjúból).*

#### **4.6.8. Szakmai fejlődés**

A kérdőív minden válaszadója szerint lelkesen végzik a pedagógusok a munkájukat, és rendszeresen keresnek további inspirációt képzéseken, workshopokon vagy a kollégáiktól. A többség szerint (80%) a szakmai fejlődést értékeli a közösség, és az új módszerekkel, tevékenységekkel kísérletezést jutalmazza a vezető, valamint a tudásmegosztásra is lehetőséget biztosít. Több pedagógus végez éppen valamilyen képzést, és a vezetés teljes mértékben támogat minden szakmai fejlődésre irányuló kezdeményezést. A külső kurzusok mellett belső képzéseket is szerveznek elsősorban kívülről hívott oktatókkal, szakemberekkel.

A többség szerint új tudásra és készségekre van szükség az intézményben végzett munka hatékony elvégzéséhez. A kérdőívben erre vonatkozóan hozott példák a személyiségfejlődés és a szakmai fejlődés kategóriáiba sorolódtak, mint például a hatékony problémamegoldás vagy

kommunikáció, illetve vezetői, szervezői készségek vagy új pedagógiai módszerek. A csoportos interjú alanyai a pedagógiai munka angol nyelvhez kapcsolódó aspektusait emelték ki, mint újonnan megszerzendő tudást, amelyekhez különböző forrásokból jutnak hozzá: belső gyűjteményből, az internetről, a kollégáktól:

*„Mondjuk, nekem az angol újdonság volt, így mindent nulláról tanultam: minden dalt, mondókát, mesét. Van egy jó kis gyűjtemény az oviban, az jár kézről-kézre, és szemezgettünk is belőle, aztán kerestem hozzá a neten, böngésztem, és ami nekem testhezálló volt meg a korcsoportnak is megfelelő, azt bevitettem. Van olyan kolléga, aki itt van a kezdetektől... ők is mondták az információkat, hogy mit csináltak korábban. Meg mindenki hoz a személyiségével olyan dolgot, hogy én ezt szeretném átadni, te meg azt, és ezeket ötvözzük, de folyamatosan jönnek az új ötletek.”*

#### **4.6.9. Interkulturalitás – szervezeti és egyéni szint**

A kérdőív válaszadói egységesen a legpozitívabb, 5-ös választ jelölték meg arra vonatkozóan, hogy az intézmény ünnepli a kulturális sokszínűséget és a külföldről érkező kollégákat szívesen fogadják a közösségben. Minden válaszadó úgy vélte, hogy nem számít, ki honnan érkezett, a közösség egyformán fogad mindenkit. Mindenki úgy gondolta, hogy a multikulturalizmus színesíti az óvodában végzett munkát, és a többség szerint (80%) a külföldi kollégákat arra ösztönzi a vezetőség, hogy saját módszereikkel és ötleteikkel gazdagítsák a pedagógiai eszköztárat. A csoportos interjúban azonban nem erősítették meg azt, hogy a külföldi kollégákat bevonják a szakmai munkába: javaslatokkal előállhatnak ugyan, ha szeretnének, de ez nem jellemző, és a szakmai tervezésbe sem vonják be őket a magyar pedagógusok:

*„Az óvónők terveznek. A külföldiek előterjeszhetik az ötleteiket a meetingen, és akkor megbeszélhetjük, de ez nem jellemző... Jó kérdés, hogy miért nem... nem is tudom... nem gondolkodtam még ezen...”*

A kérdőív válaszadóinak többsége szerint egyértelmű protokoll segíti az új kollégák és a külföldről érkező családok integrálását az óvoda mindennapi életébe. Képzés nem segíti az interkulturális nehézségek áthidalását.

A már nem működő budai telephelyen több volt a külföldi gyerek és a transzmigráns család, és az óvoda is elsősorban oda dolgozta ki az interkulturális angol nyelvű szakmai profilját, de a telephely bezárása után a főváros közelében elhelyezkedő kisvárosban működő épületben tervezik megvalósítani ugyanezt a szakmai feladatot. A jelenleg működő telephelyen dolgozó

külföldi pedagógiai asszisztensek (egy ausztrál-magyar, egy nigériai és egy filippínó kolléga) már hosszabb ideje Magyarországon élnek, és ebbe az intézménybe kevés külföldi gyerek jár. Ennek következtében az itt dolgozó kollégáknak kevesebb gyakorlata van a kulturálisan heterogén csoportok kezelésében. A kérdőívet kitöltő minden pedagógus úgy vélte, hogy az interkulturális kompetenciákat könnyen megtanulhatják egymástól. A többség (80%) úgy gondolja, hogy tudatában van annak, milyen következményei lehetnek a csoporton belüli kulturális különbségeknek, és rendelkezik a kezelésükhöz szükséges tudással.

A csoportos interjú alapján az interkulturális kommunikációt és az eltérő kultúrához hozzászokást nem érzik problematikusnak az óvónők, a gyerekek rugalmasságára építik a folyamat sikerességét:

*„Szerintem eleve az, hogy becsöppen egy magyar közösségbe, az egy húzóerő. És mivel a gyerekek olyan könnyedén felveszik az újdonságot és a szokásokat, látják, hogy napi szinten gyakoroljuk – ezért van a napi rutin. Pikk-pakk belerázódnak... A szülők meg maximum rákérdeznek, hogy ez miért van... miért így, miért nem úgy... és akkor megbeszéljük.”*

*„Itt minden gyereket ugyanúgy kezeltem tavaly is, most is... ez a legjobb módja, hogy egyformán... eleve ez egy magyar-angol ovi... Persze, még nem volt olyan tapasztalatom, hogy 23 gyerekből 23 különböző nemzetiségű lett volna, akkor lehet, hogy elgondolkodom rajta... De így, hogy egy-két külföldi kisgyerek van, így nem...”* (részletek a csoportos interjúból).

Egyetlen interkulturális kihívást említettek a kérdőívben a nyelvi akadályokra vonatkozóan: *„communicate with toddlers without a common language”*, és az interjúk is ugyanezt a problémát erősítették meg: a külföldi gyerek *„nehezebben érti meg, őt nem lehet úgy megvigasztalni, mintha a saját anyanyelvén szólnék hozzá, maximum ilyen dolgokban van...”*.

Az óvodavezető külföldön és magyarországi nemzetközi óvodákban szerzett szakmai tapasztalatára építkezve ünneplik a különféle nemzetek ünnepeit, élük meg hagyományaikat, ismerkednek más kultúrákkal.

*„Tavaly a csoportunkban volt egy ausztrál-magyar kolléga, akkor megünnepeltük az ausztrál napot, ő is sokat készült rá. Volt nálunk egy kínai-magyar gyerkőc, és megünnepeltük a kínai újévet is, készültünk rá. Setsubun is volt, azt is megtartottuk, ahhoz jött egy hölgy is: mesélt róla, origamiztak, elüldözték a szellemeket vagy rizzsel megdobálták őket, eljátszották a történetét is. Az egész ovi részt vett benne, ilyenkor mindenki együtt játszik, ezek ovi-szintű ünnepek”* (részlet az óvodapedagógusokkal készült interjúból).

#### 4.6.10. Összegzés

A kutatási kérdések mentén haladva tehát a következőképpen összegezhetők a vizsgálat eredményei.

##### **1. Milyen szervezeti kultúra jellemzi az intézményt Gruenert és Valentine (2006) tipológiája szerint?**

Ezt az intézményt a gyűjtött adatok alapján *együttműködő* kultúra jellemzi (Gruenert és Valentine, 2006). A kis közösség tagjai figyelnek egymásra és segítik egymást – a vezetőket is beleértve. A folyamatos támogató vezetői jelenlét biztonságérzetet ad a pedagógusoknak, olyan háttérrel, ami védelmet nyújt az esetleges, szülőkkel kialakuló konfliktusok ellen, és segítséget is jelent probléma esetén. Ebben a burokból teljes szakmai autonómiát élvezve dolgozhatnak, melyhez a szükséges tárgyi feltételek is rendelkezésre állnak.

##### **2. Milyen pedagógiai célkitűzések mentén működik a vizsgált intézmény?**

###### **2.a Melyek a pedagógiai program legfontosabb jellemzői?**

A Pedagógiai programot az Alaprogram kereteinek és hangsúlyainak megfelelően alakították ki, melyben helyi sajátosságként nagy hangsúlyt kap a tolerancia, a nyitott személet és a másság elfogadása. Az anyanyelvi fejlesztés a magyar nyelvi fejlesztést jelenti, de kifejtik a dokumentumban az „egy személy egy nyelv” módszerrel megvalósuló kétnyelvű nevelést, melynek angol részét külföldi pedagógusok biztosítják – a valóságban nem ezt a módszert alkalmazza az intézmény.

###### **2.b Mennyire koherens az óvoda pedagógiai hitvallása a pedagógusok által vallott értékekkel?**

Az óvoda kis családi közössége egyetért abban, hogy az angol nyelv megismertetése mellett a gyermekközpontúság az intézmény legfontosabb jellemzője. A vallott és követett értékek teljesen egybeesnek, melynek következtében nem jellemzik a mindennapokat konfliktusok vagy nagyobb viták. A nevelési tervben előírt témák iránymutatást jelentenek a pedagógusok számára, amit rugalmasan alakíthatnak az életkori sajátosságot figyelembevételével színes, pozitív, vidám légkörben megvalósítva.

### **3. Milyen szervezeti struktúra és működési jellemzők figyelhetők meg az intézményben?**

#### **3.a Milyen a szervezeti felépítésük?**

A szervezet élén álló tulajdonos házaspár vezeti és irányítja az óvodát. Minthogy folyamatosan jelen vannak az épületben, és családi, közvetlen viszonyban állnak a kollégákkal, minden kérdéssel és minden problémával egyenesen hozzájuk fordulnak a pedagógusok. Az egyes csoportokban folyó pedagógiai munka tervezése és értékelése a két magyar óvodapedagógus feladata, akik egyenlően osztják meg egymás között a munkát, és az ő irányításukkal dolgozik a csoporthoz tartozó külföldi pedagógiai asszisztens és magyar dajka.

#### **3.b Milyen kommunikációs csatornákat használ?**

A pedagógusok elégedettek az információáramlás folyamatosságával. A havonta tartott nevelőtestületi megbeszélések és a mindennapos informális információcsere biztosítja a hatékony kommunikációt, amit mindkét fél (a vezető és a pedagógusközösség is) fontosnak tart. A vezetők gyakran jelen vannak a csoportokban, jól ismerik a mindennapi tevékenységeket, a családokat és az esetleges problémákat, így érdemben tudnak reagálni a hozzájuk forduló pedagógusok kérdéseire.

#### **3.c Mi jellemzi az óvoda-szülő partneri viszonyt?**

Az intézmény magánóvodaként nagy hangsúlyt fektet a fizető kliensi kör igényeinek figyelembevételére a mindennapi munkában. Az üzleti személet meghatározó eleme a szülő-intézmény viszony, melyben az óvoda nagy hangsúlyt fektet az ígért szolgáltatások hiánytalan biztosítására. Ugyanakkor a pedagógusok szakmai döntései mellett maradéktalanul kiáll a vezetőség, és konfliktus esetén akár a szülői igények ellenében is képviseli a pedagógusok álláspontját. Az interjúk során többször előtérbe került, milyen fontos prioritás az intézményben a szülőkre való odafigyelés, ami azonban nem mehet a szakmai munka rovására.

#### **3.d Hogyan működik a döntéshozatal?**

A döntéseket a szervezet tagjai közösen hozzák meg, és nem jelent nehézséget megegyezésre jutniuk nehezebb kérdésekben sem. A csoportok mindennapi tevékenységeit illetően teljes autonómiát kapnak a pedagógusok, és az intézményt érintő döntésekbe is bevonják őket a vezetők. A szervezeti kultúra támogatja az innovációt és a bottom-up kezdeményezéseket, melyekhez a tárgyi feltételeket is biztosítja.

#### **4. Mennyire együttműködő a pedagógusközösség?**

A kis közösségben családi, meghitt viszonyt ápolnak egymással a kollégák, csapatként dolgoznak együtt, megbíznak egymásban és szívesen nyújtanak segítséget szükség esetén. A kellemes, pozitív atmoszférát és a nyitott, rugalmas közösséget több helyen említik a válaszokban. A vezetők együttműködésre ösztönzik a pedagógusokat, és maguk is szívesen részt vesznek a közös munkában.

#### **5. Melyek a vezetői stratégia jellemzői?**

A vezetők állandó jelenléte, figyelme és figyelmissége, gondossága jelenik meg a válaszokban. A gyakori pozitív visszajelzés és a minden területre kiterjedő támogatás biztonságérzetet ad a pedagógusoknak. A vezetők feltétlen odaadását a kollégák is érzik és értékelik, és elkötelezettséggel válaszolnak rá, mert látják, hogy a tulajdonosoknak ez nem csak üzlet, hanem a szívügyük, ahogy a vezető is fogalmaz az interjúban: *„Ez az óvoda az én gyerekem... A felelősséggel mi nem akartunk gyereket, ez a mi döntésünk. De azt nem hagyom, hogy bárki bántani merészelje...”*.

#### **6. Beszámolnak-e szakmai fejlődésről a pedagógusok az intézményben végzett munka eredményeként?**

A közösségben értéket jelent a szakmai fejlődés és az innovatív kezdeményezőkéesség. Belső képzéseket is szervez a vezetés, de a külső képzéseken való részvételt is támogatják. A pedagógusok között mindennapos a tudásmegosztás, amire szükségük is van, mert a többség szerint új ismeretekre és készségekre van szükség a hatékony munkavégzéshez ebben intézményben. Többek között az angol nyelvű foglalkozásokra való felkészülés, a pedagógiai



tervezés, a szülőkkel való kommunikáció és a hatékony problémamegoldás jelentek meg példaként az új ismeretek között.

**7. Hogyan jelenik meg az interkulturalitás a szervezeti kultúra két fontos összetevőjében: a nézetekben és az értékekben? Milyen előnyök és milyen nehézségek mutatkoznak a multikulturális csoportfolyamatokban óvodai kontextusban?**

Az intézmény ünnepli a kulturális sokszínűséget és szívesen fogadja a más kultúrákból érkező gyerekeket és kollégákat. Minthogy azonban kis arányban járnak a csoportokba külföldi gyerekek, tudatosan nem foglalkoznak az interkulturális nevelés kérdéseivel, a gyakorlatban az ünnepek és hagyományok megtartásán kívül nincs jelen interkulturális tartalom. Ez Banks (1989) rendszerének első szintjét jelenti, a *tartalmi integrációt*, annak is az első lépcsőfokát, a hozzájárulósos megközelítést. A külföldi pedagógusok rugalmasságára és korábbi tapasztalataira bízzák a szervezetbe történő beilleszkedésüket, a szakmai munkát illetően valódi kooperáció nem valósul meg – szerepük a nyelvi fejlesztésre korlátozódik. A magyar óvodapedagógusok módszereihez és eszköztárához alkalmazkodást várja el tőlük a szervezet, és a pedagógiai asszisztens szerepkörből fakadóan nem is merül fel a komolyabb szakmai bevonódás lehetősége, gondolata, ennek következtében a kulturális különbségek sem igazán tudatosulnak, válnak explicitté. A külföldi gyerekeket is inkább színfoltnak érzik a csoportokban, de a kulturális különbségekből fakadó pedagógiai szempontok nem kerülnek elő a reflexiókban. Inkább a helyi módszereknek a szülőkkel való megismertetését érzik esetleges feladatnak ilyen helyzetekben – a gyermek eltérő kultúrájának megismerését nem említik feladatként. Nieto (1994) koncepcióját tekintve kissé eltér egymástól a vezetés szemlélete és a pedagógusok gyakorlata: a pedagógusok munkáját leginkább a *tolerancia* jellemzi, hiszen szívesen fogadják a sokszínűséget, de nem foglalkoznak vele, a vezetőség azonban igyekszik bevonni a mindennapi életbe a kultúrákkal való találkozást, az ismeretek és tapasztalatok szerzését, ami már az *elfogadás* szintje.

## 4.7. A kutatás eredményeinek összefoglaló elemzése

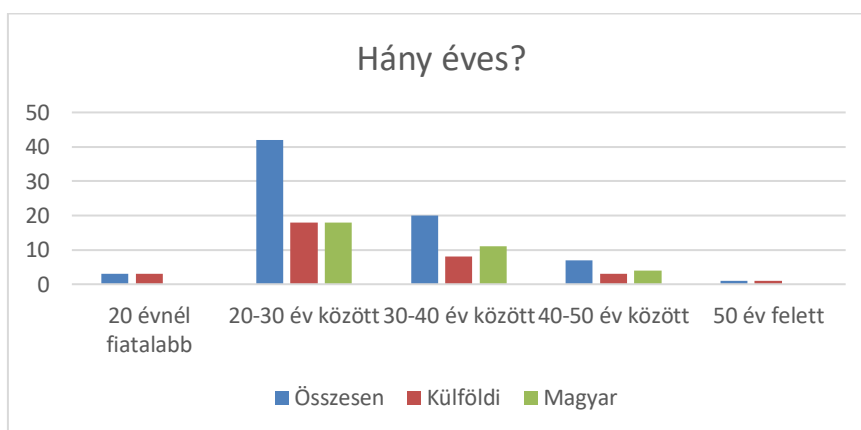
„...who am I and is it ok to be who I am...?”

(Vandenbroeck, 2015, p. 109)

Az összesített elemzésben először a kérdőív demográfiai részére kapott válaszokat mutatom be. Az összes választ feldolgoztam az adatelemzésben, és ugyan a jelentős számú kitöltetlenül maradt item miatt nem vált lehetségessé olyan összefüggések megállapítása, ami a teljes mintára vonatkozna, mégis képet ad az intézményekben dolgozó pedagógusokról. A demográfiai jellemzők után következnek az összes pedagógusról és intézményről tett megállapítások és összefüggések a kutatási kérdések mentén. Bár az egyes szervezetekre vonatkozó állítások nem összevethetőek egymással, több itemre adott válasz alkalmas arra, hogy általánosságban képet rajzoljon az intézményekben folyó munkáról, illetve a bennük dolgozó pedagógusokról.

### 4.7.1. Demográfiai jellemzők

A kutatás mintáját adó óvodákban dolgozó pedagógusok jellemzően a fiatalabb korosztályba tartoznak, ami egybeesik a magánóvodákról végzett kutatásokkal (22. ábra).



22. ábra Az óvodapedagógusok életkora

A kérdésre válaszoló (73 fő) pedagógusok 62%-a 30 évnél fiatalabb, és a hat óvodából mindössze egyben dolgozik 50 évesnél idősebb pedagógus. Tomasz (2009) megállapításai ezekre az intézményekre is igaznak bizonyultak: a fiatalabb kollégákra inkább jellemző

rugalmasságra, nyitottságra, nyelvtudásra van szükség ahhoz, hogy meg tudjanak felelni ezen munkahelyek elvárásainak. A külföldiek és a magyarok alcsoportjai nem mutattak jelentős különbséget életkor tekintetében, attól eltekintve, hogy sem a legfiatalabb, sem a legidősebb korcsoportot nem jelölte meg magyar pedagógus. Az interjúkból kiderült, hogy a húsz év alatti külföldi válaszadók szakmai gyakorlatukat végző óvodapedagógus-hallgatók voltak.

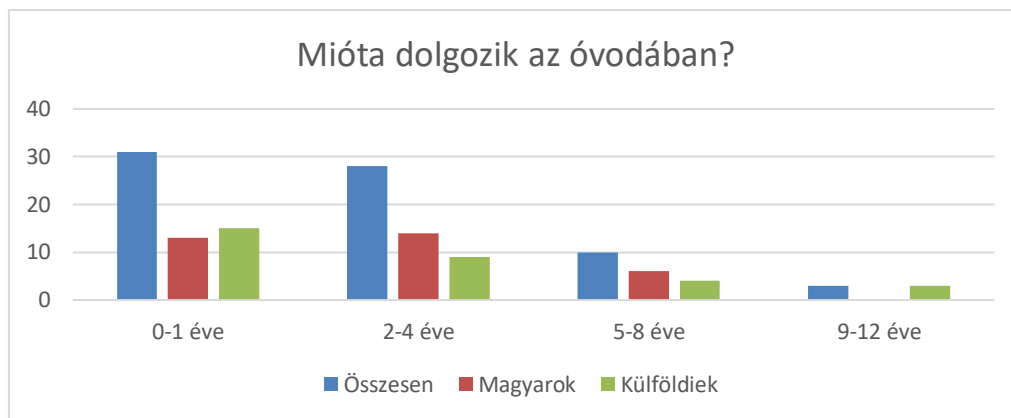
Hetvenhárom válaszadó jelölt meg nemet a kérdőívben, ebből hetven nő és három férfi volt.

A pedagógusok képzettségét illetően a következő megállapítások tehetők a kérdőív demográfiai részét kitöltő válaszadókról (lásd 40. táblázat). 51 fő jelölte be, hogy óvodapedagógusi munkakörben dolgozik, ebből 21-en írták azt, hogy óvodapedagógusi végzettséggel rendelkeznek, a többiek egyéb gyermekgondozói végzettséget, angol mint idegen nyelv tanári bizonyítványt vagy sok év gyermekgondozói tapasztalatot említettek (óvodai munka, au pair), illetve semmilyen pedagógiai képzettséggel nem rendelkeznek. Az asszisztensi pozíciót jelölő válaszadók között (11 fő) egy pedagógiai asszisztensi végzettség szerepel, egy angol mint idegen nyelv tanári képesítés, egy fő éppen a tanulmányait végzi, egy válaszadó sok tapasztalatot írt be, ketten pedig semmilyen végzettséget. Két válaszadó, aki nem jelölt meg pozíciót, válaszolt a képzettségi kérdésre: egyikük óvodapedagógus végzettséget írt be, a másik nem rendelkezik képesítéssel.

40. táblázat: A pedagógiai szakterületű képesítés típusai

Képesítés típusa	Pozíció		
	Óvodapedagógus (51 fő)	Asszisztens (11 fő)	Nem jelölte meg (25 fő)
óvodapedagógus	21	0	1
angol mint idegennyelv-tanár	7	1	0
pedagógiai asszisztens	0	1	0
egyéb gyermekgondozói képesítés	4	0	0
éppen tanulmányait végzi	0	1	0
gyermekgondozási tapasztalat	3	1	0
nincs pedagógiai képesítése	7	2	1
nem válaszolt	9	5	23

A pedagógusok fluktuációjáról részben képet ad az az item, ami arra kérdezett rá, hogy mióta dolgozik az óvodában a válaszadó (23. ábra)?



23. ábra A pedagógus jelenlegi munkahelyén eddig eltöltött éveinek száma

A kérdésre 72 pedagógus jelölt meg választ, és az eredmények alátámasztják az intézményekre jellemző erős fluktuáció tényét. A válaszadók 43%-a első évét töltötte az óvodában a kitöltés időpontjában, 39%-uk pedig 2-4 éve dolgozott az intézményben. Mindössze 4% jelölte azt, hogy kilenc évnél több, de tizenkét évnél kevesebbet dolgozott az óvodában, tizenkét évnél hosszabb időszakot pedig senki sem jelölt. Az adatok értelmezéséhez figyelembe kell venni az intézmények fiatal életkorát, valamint azt a tény is, hogy az óvodákba járó gyermeklétszám fokozatos növekedésével párhuzamosan folyt a pedagógusközösség létszámának növelése is. A hat óvodából az elsőt a kérdőív válaszaihoz viszonyítva tizenkét évvel korábban alapították, a legfiatalabbat hat évvel korábban. A külföldiek és magyarok két alcsoportjára megszürt adatok azt mutatják, hogy a magyar és külföldi munkavállalók egyaránt gyorsan cserélődnek az intézményekben, de megállapítható, hogy egy év után több külföldi távozik, mint magyar, a magyarok jellemzően néhány évvel többet töltenek ugyanazon a munkahelyen, mint a külföldiek. Érdekes adat, hogy a három legrégebben ugyanazon a helyen dolgozó pedagógus mindegyike külföldi, akik az interjúkban gyűjtött adatok alapján majdnem az óvodák alapítása óta az intézményben dolgoznak, és erős érzelmi szálakkal kötődnek mind a vezetőkhez, mind a munkahelyükhöz.

A demográfiai rész származási országra vonatkozó itemét kitöltött válaszadókról az alábbi megállapítások tehetők (lásd 41. táblázat):

41. táblázat: A válaszadók származási országa

származási ország	Fő
<b>Magyarország</b>	33
<b>USA</b>	8
<b>Nagy-Britannia</b>	8

<b>Irán</b>	3
<b>Fülöp-szigetek</b>	2
<b>Görögország</b>	2
<b>Kanada</b>	2
<b>USA/Magyarország</b>	1
<b>Japán</b>	1
<b>Lengyelország</b>	1
<b>Olaszország</b>	1
<b>Oroszország</b>	1
<b>Palesztina (saját megfogalmazás)</b>	1
<b>Szomália</b>	1
<b>Új-Zéland</b>	1

A származási országukról nyilatkozó válaszadók 50%-a magyart adott meg, a következő két legnépesebb csoport (12%-12%) amerikai és brit volt, mely az angol anyanyelvi nevelés miatt könnyen érthető. A többi válaszadó a világ legkülönbözőbb tájáról jött; Irán, a Fülöp-szigetek, Görögország és Kanada bizonyult még olyan országnak, ahonnan egynél több pedagógus érkezett a vizsgált intézményekbe az adatfelvétel évében.

#### **4.7.2. Milyen szervezeti kultúra jellemzi ezeket a magukat angol nyelvű óvodának nevező intézményeket Gruenert és Valentine (2006) tipológiája szerint?**

Gruenert és Valentine (2006) iskolai kultúra modelljének kategóriái szerint a hat vizsgált intézmény közül négy óvodát *együtműködő*, egy óvodát *kényelmes*, és egyet *fragmentált* kultúra jellemez<sup>49</sup>. A feltárt kultúratípusok formálódásában a gyűjtött adatok alapján a szakirodalommal összhangot mutatón (Schein, 1985, Nahavandi és Malekzadeh, 1993, Barkdoll, 2006, Karácsonyi, 2006, Driskill és Brenton, 2011, Heidrich, 2013) a vezetők szerepe meghatározó faktort jelentett. Az *együtműködő kultúrájú* óvodákban alapvetően támogató vezetés mellett egymással jó viszonyt ápoló kollégák dolgoznak együttműködésben, ahol a kooperációt felülről is ösztönzi a vezető. A pedagógusok ismerik és értik az intézmény pedagógiai célkitűzéseit és alapelveit, melyek harmóniában vannak az egyéni értékekkel. Ennek a hatékony együttműködésnek a fenntartása azonban különbözőképpen valósul meg az egyes intézményekben:

<sup>49</sup> Együtműködő kultúra: Kisanglia, Napsugár, Hétszínvirág, Fészek óvodák. Kényelmes kultúra: Pagoda óvoda. Fragmentált kultúra: Szélforgó óvoda.

A Kisanglia óvoda kisebb részlegekre osztott struktúrája, melynek élén évente cserélődnek a választott középvezetők, határozott keretrendszeren belül biztosít nagy pedagógiai autonómiát és kisebb körben vár el együttműködést. Ezáltal ideális munkakörülményeket kínál a legtöbb kolléga számára, elsősorban azért, mert van átjárás a részlegek között és adott a lehetőség új középvezető választására.

A Napsugár óvoda támogató, rugalmas és minden újításra nyitott vezetője egyértelmű és határozott kereteket állít fel, melyen belül ténylegesen demokratikus szellemben folyik a munka és döntéshozás, így minden pedagógus úgy érezheti, hogy beleszólása van a szervezet formálódásába.

A Hétszínvirág óvodában a szervezet kultúrájától idegen egyén már vagy felvételre sem kerül az intézménybe a fit-seeking elmélet (Schneider et al, 1995) szerinti második pontnál történő szelekció okán, vagy lemorzsolódás révén távozik (Schneider et al, 1995) – a közösség nehezen tolerálja a más értékeket valló kollégákat.

A Fészek intézmény erősen családi légkörében minden kollégára olyan nagyfokú pozitív, személyes figyelem hárul, ami lehetővé teszi, hogy felszínre kerüljenek az esetleges problémák és mindenki számára jó megoldás szülessen rájuk.

A *kényelmes kultúrájú* intézményben (Pagoda) a vezető két épület között osztja meg a munkaidejét, és teljes autonómiával ruhazza fel a pedagógusokat, melyet a pedagógusok szívesen fogadnak, és élvezik a kísérletezésre lehetőséget adó módszertani szabadságot. A szervezet egészét érintő innovációk megjelenésének azonban gátat szab, hogy a kezdeményezések esetleg korlátozhatják ezt az autonómiát, így a kollegiális jóviszony és a jó hangulat prioritást jelent az esetleges szervezetfejlesztési törekvésekkel szemben.

A *fragmentált kultúrájú* óvodában (Szélforgó) a szervezet növekedése olyan gyors ütemű, hogy a szervezetfejlesztés nem tud lépést tartani vele. A vezető nem hozzáférhető a mindennapokban, külön épületekben működnek a csoportok, nincs átfogó vezetési stratégia és egységes pedagógiai hitvallás, melynek következtében kis csoportokra szakadozik a pedagógusközösség.

#### **4.7.3. Milyen pedagógiai célkitűzések mentén működnek a vizsgált intézmények?**

##### **2.a Melyek a pedagógiai program legfontosabb jellemzői?**

Az óvodák a magyar törvényi szabályozásnak megfelelően az Alapprogram keretrendszerének megfelelően alakították ki pedagógiai programjukat, amelyben többé-kevésbé helyet kapnak a helyi sajátosságok. Két kivételtől eltekintve (Kisanglia és Napsugár óvodák) a pedagógiai program inkább csak hivatalos dokumentum, ami nem tükrözi igazán az óvodában folyó munka sajátosságait. A multikulturális közösség és a külföldi gyerekek neveléséhez való igazodás megjelenik a programokban, de a magyar törvényi előírások következtében az angol nyelv állandó használatának megjelenítésére például nincs lehetősége az intézményeknek. A magyar anyanyelvi nevelés fontosságát az Alapprogramnak megfelelően feltüntetik benne annak ellenére, hogy esetleg csupán heti egyórás foglalkozás vagy néhány dal és körjáték során hangzik el magyar beszéd. A diverzitás ünneplése és az előítéletmentesség minden programban megjelenik, ahogy a gyermekek nyitottságra nevelése és a különböző kultúrák felé irányuló pozitív attitűd és elfogadás elsajátítása is.

## **2.b Mennyire koherens az óvoda pedagógiai hitvallása a pedagógusok által vallott értékekkel?**

Ezekben az intézményekben a kérdőívek válaszadóinak többsége tisztában van az óvoda célkitűzésével, hitvallásával (68%), ami egyértelmű iránymutatást ad a dolgozók számára (72%). A többség szerint (76%) ez a hitvallás harmóniában van a pedagógusok értékeivel és nézeteivel, és a nevelői munkájukban is visszatükröződik (74%). Az óvoda céljainak értő ismerete szignifikáns<sup>50</sup>, közepes erősségű korrelációt mutat a vezetők és a pedagógusok közötti nyitott kommunikációs csatornákkal, illetve a vezetők nagy tiszteletnek örvendenek a pedagógusok között.

A kérdőívben az óvoda célját kutató nyílt kérdésre<sup>51</sup> érkező válaszok csoportosítása négy kategória felállítását tette szükségessé: (1) meleg és barátságos atmoszféra megteremtése; (2) készségfejlesztés; (3) multikulturális, angol nyelvi közeg biztosítása; (4) egyéb. A barátságos atmoszférát olyan további jelzők mutatták, mint például: családias, boldog, nyugodt, biztonságos, nyitott vagy támogató. A második kategóriába tartozó válaszokból képzett szófelhő a 24. ábrán látható. A harmadik kategória a más kultúrákkal való együttműködést, más kultúrák megismerését és a másság elfogadásának megtanulását hangsúlyozta. Az egyéb

---

<sup>50</sup> 0,01-es szignifikancia szinten; „Communication channels are very open here among management and educators” (r=0,502); „The current management team is highly respected” (r=0,524).

<sup>51</sup> 76. item „The mission of the school is...”

kategóriába mindössze két válasz került, ami az anyagi bevételt és a szülők kívánságainak kielégítését említette<sup>52</sup>.



24. ábra: Szófelhő a Készségfejlesztés kategóriájába tartozó válaszokból (76. item).

Összességében elmondható tehát, hogy ezek az óvodák a pedagógusok reflexiói szerint arra törekcsenek, hogy meleg, barátságos, családias közegben fejlesszék a gyerekek készségeit, amelybe az angol nyelv tanítása is beletartozik. A multikulturális, sokszínű közegben fontos szempont az elfogadásra és befogadásra nevelés is. A nyelvtanítást és a készségfejlesztést vidám, játékos módon igyecksenek elvégezni abból a célból, hogy nyitott, kíváncsi és jó szociális készségekkel rendelkező gyerekek hagyják el a nagycsoportot, akik felkészültek az iskolai tanulás jelentette kihívásokra.

Az óvoda három legfontosabb sajátosságára rákérdező 84. item válaszaihoz felállított hat nagyobb kategória a következő volt: (1) gyermek-központú, magas színvonalú nevelés/oktatás; (2) jó munkahely; (3) multikulturalitás; (4) üzleti szemlélet; (5) környezettudatos; (6) kritikus megjegyzések. Az első három kategóriába tartozott a válaszok nagy része, az ezekről készült szófelhő a 25-26. ábrákon látható. A harmadik kategóriában a más kultúrák megismerésének, elfogadásának hangsúlya jelent meg, a nyitottság más kultúrák felé, illetve a japánok integrációjának elősegítése. A negyedik kategóriába összesen négy, a hatodik kategóriába mindössze két válasz került, az ötödik, a környezettudatosság jellemzője pedig egyetlen óvoda kapcsán jelent meg több válaszban. A kritikus megjegyzések a szervezetlenséget említették és azt kifogásolták, hogy a fókusz nem a gyerekekre és az oktatásra kerül. Az üzleti szemlélet csoportban a szülő-központúság jelent meg és törekvés a szülők elégedettségére, valamint a korlátlan számú jelentkező felvétele<sup>53</sup>.

<sup>52</sup> „make money” és „satisfy the parents”

<sup>53</sup> „accepts any applicants, quantity is priority not quality”





25. ábra: Szófelhő a gyermek-központú, magas színvonalú nevelés/oktatás kategóriába tartozó válaszokból (84. item).



26. ábra: Szófelhő a jó munkahely kategóriába tartozó válaszokból (84. item).

Az óvoda célkitűzéseivel összhangban a legfontosabb sajátosságokat bemutató válaszokban is nagy hangsúlyt kapott a gyermek-központúság, a magas színvonalú oktatás/nevelés, a multikulturalizmus és az angol nyelvoktatás. Megjelent azonban egy újabb kategória, ami arra utalt, hogy a pedagógusok a pedagógiai módszerek és célok mellett az óvoda épp ennyire fontos jellemzőjének érezték azt is, hogy támogató vezető irányítása alatt, szép környezetben, a pedagógiai szabadság megőrzése mellett csapatként dolgoznak együtt.

#### 4.7.4. Milyen szervezeti struktúra és működési jellemzők figyelhetők meg a vizsgált intézményekben?

A vizsgált intézmények a kutatás időpontjában a gyermekszámot és pedagógusszámot tekintve eltérő méretűek voltak és a szervezetfejlődés szempontjából is különböző szakaszban álltak. Ennek ellenére sok közös jellemzőt mutattak a struktúrájuk tekintetében. Jellemzően a fenntartó/tulajdonos vezeti/irányítja az óvodát még akkor is, ha a hivatalos dokumentációban az óvodavezető titulust esetlegesen más személy tölti be. A szervezet tagjai két fő csoportra oszlanak, a vezető(k)re és pedagógusokra, akiknek a munkáját intézményenként különböző módon segítik munkatársak (például: adminisztrátorok, konyhai kisegítők, dadusok stb.). A nagyobb intézményekben törekvés látszik a középvezetők rendszerének kiépítésére, ami azonban mindössze egyetlen óvodában működik szervezeten.

A kutatási eredmények alapján azokban az intézményekben működnek jól a kommunikációs csatornák, ahol az óvoda méretéhez igazodik a kommunikáció formájának kialakítása, illetve jellemzően ott elégedettek a pedagógusok a kommunikációval, ahol a mindennapokban személyes, közvetlen kapcsolatot ápolnak a vezetővel. A rendszeres heti vagy havi megbeszélésekre mindkét oldalról igény mutatkozik, és ahol ennek nem alakultak ki szervezett formái, ott a gyűjtött adatok szerint akadózik az információáramlás. Gyakori az ingyenes online üzenetküldő felületek igénybevétele a kommunikációhoz, ahol mindenki számára látható minden üzenet, és a célbaérés sikeressége is megjelenik a felületen. A vezetők gyakran panaszkodtak arra, hogy nem tudják, ki olvasta el az e-maileket, melyre megoldást az említett felületek jelentenek vagy a személyes, szóban történő üzenetátadás. Együttállás mutatkozott a válaszok között tekintetben, hogy ahol nyitottak a kommunikációs csatornák, ott könnyebben jutnak konszenzusra a kollégák vitás kérdésekben, a pedagógusok problémái gyorsan megoldásra találnak, és a vezetőket is nagy tisztelettel övezik.

A szülők mint az óvoda fizető kliensei meghatározó szerepet játszanak az óvodák mindennapjaiban. Minden intézmény igyekszik a megszokott kapcsolattartási formák mellett (fogadóóra, szülői értekezlet) évente egyszer-kétszer írásos formában is beszámolót adni a gyermek fejlődéséről, és műsorok, közös programok révén próbálják megismertetni velük a mindennapi tevékenységeket. Azokban a kultúrákban, ahol a vezető a pedagógiai programot és a szakmai érveket előtérbe helyezi az esetlegesen ezzel szemben megfogalmazott szülői kívánságokkal szemben, és egyértelműen kiáll a pedagógusai döntései mellett, ott a pedagógusok biztonságban érzik magukat „a közös értékek védőbúrájában”. Azokban az óvodákban azonban, ahol az üzleti szemlélet és a szülők elégedettsége élvez prioritást a

szakmai megfontolásokkal szemben, nagyobb bizonytalanságot mutattak a pedagógusok a konfliktusok kezelésével kapcsolatban.

A döntéshozatal módja némileg eltér az egyes óvodákban, és összességében a válaszadóknak csak a fele (49%) érzi úgy, hogy a vezető a nagyobb döntések előtt megkérdezi a pedagógusok véleményét is. A vizsgált intézményeket alapvetően innovatív szemlélet jellemzi, a válaszadók többsége szerint a szervezet nyitottan fogadja a pedagógusok újító javaslatait, az újító ötletek azonban általában elsősorban csoportszintre vonatkoznak és nem a teljes szervezetre: a mindennapok szintjén a válaszadók kétharmada (68%) érzi az autonómiát. A kérdőív válaszadóinak nagy többsége (72%) úgy gondolta, hogy minden pedagógus pozitívan hozzá tud járulni az óvoda működéséhez.

#### **4.7.5. Mennyire együttműködő a pedagógusközösség?**

A vizsgált intézményekben a válaszadók többsége úgy ítélte meg, hogy a szervezet tagjai jól dolgoznak együtt (77%), egy nagy csapat tagjaiként (80%), és értékeli egymás véleményét, gondolatait (80%). A többség szerint a pedagógusok megbíznak egymásban (71%), nehézségek esetén egymástól kérnek útmutatást (84%), probléma esetén szívesen kisegítik a kollégájukat, és csoportokban kooperatívan dolgoznak együtt (86%). Bár az egyes szervezetekre vonatkozó válaszokat nem lehet összességében tekinteni, a magas százalék azt mutatja, hogy ezekben az intézményekben a pedagógusok általában együttműködő közösséget alkotnak.

Eltérés mutatkozott azonban a pedagógusközösség együttműködési fokának megítélésében a külföldi és a magyar válaszadók között (kizárólag a demográfiai rész vonatkozó itemét kitöltők válaszait vizsgálva). Kisebb eltérés mutatkozott a csoporton belüli együttműködés és az egymástól való segítségkérés tekintetében a magyar és külföldi pedagógusok között: a magyarok közül többen gondolják együttműködőnek (82% ↔ 74%) és segítőkésznek a szervezet tagjait (88% ↔ 81%), mint külföldi kollégáik. Jelentősebb volt az eltérés annak tekintetében, hogy mennyire értékeli egymás véleményét, újító javaslatait a kollégák: a magyarok 91%-a érezte úgy, hogy a közösség kíváncsi a véleményére, míg a külföldi pedagógusoknak mindössze 73%-a érezte ugyanezt. A vitás kérdésekben a konszenzus elérésének nehézségét nagyjából ugyanannyian ítélték könnyűnek a magyarok (53%) és a külföldiek (50%), de az ugyanezt kifejezetten problémásnak érzők a magyarok között többen akadtak (31%), mint a külföldiek között (12%). Hangsúlyos különbség mutatkozott továbbá a szervezet általános együttműködésének megítélésében is: a külföldiek kevésbé érezték a

problémákat és sokkal kevésbé kritikusan ítélték meg a közös munkát, ahogy a 42. táblázatban látható:

*42. táblázat: A szervezet tagjainak együttműködését megítélő itemek eltérése a külföldi és a magyar pedagógusok körében %-ban megadva.*

Az item	Az itemmel egyetértő		
	magyar válaszadó	külföldi válaszadó	összes válaszadó
(3) Az emberek jól dolgoznak együtt ebben az óvodában.	64%	88%	77%
(33) Az emberek egy csapat tagjaként dolgoznak együtt.	73%	84%	80%

Az együttműködés mértékét kutató itemek válaszait azzal összefüggésben is megvizsgáltuk, hogy a pedagógusok milyen régóta dolgoznak az adott intézményben? Jellemzően az első évüket, illetve az 5-8 évüket az intézményben töltő dolgozók ítélték meg pozitívabban a csapatmunkát, és a 2-4 éve, illetve a 9 évnél régebben az óvodában dolgozó kollégák tűntek elégedetlenebbnek, ahogy a 43. táblázatban olvasható. Amellett, hogy az óvodában 2-4 éve dolgozó kollégáknak mindössze a fele érezte úgy, hogy csapattagként dolgoznak együtt az intézményben, az ebbe a kategóriába tartozó válaszadóknak 21%-a kifejezetten ezzel szemben foglalt állást, és nem értett egyet a csapatként működéssel.

*43. táblázat: A szervezet együttműködését megítélő itemek az intézményben eltöltött évek függvényében %-ban megadva.*

Item	Hány éve dolgozik az intézményben?			
	0-1 éve	2-4 éve	5-8 éve	8 fölött
(3) Az emberek jól dolgoznak együtt ebben az óvodában.	81%	68%	80%	67%
(20) A pedagógusok megbíznak egymásban.	77%	58%	80%	50% (2 fő)
(33) Az emberek egy csapat tagjaként dolgoznak együtt.	90%	54%	100%	100%
(71) A közösség tagjai tiszteletben tartják egymás véleményét.	80%	86%	80%	67%

A kérdőív válaszadói nyílt kérdésben adhattak magyarázatot arra, milyen tényezők nehezítik szerintük a csapatmunkát<sup>54</sup>. A válaszokat öt kategóriába soroltuk: (1) személyiségek ütközése; (2) kulturális különbségek; (3) kommunikációs nehézségek; (4) eltérő szakmai nézetek; (5) egyéb. A legtöbb válasz a személyiségek ütközését említette problémaként, válaszaik a 27. ábra szófelhőjében láthatóak.



27. ábra: Szófelhő a személyiségek ütközése kategóriába tartozó válaszokból (77. item).

A válaszadók abban látják leginkább a nehézségeket, hogy nincs idejük jobban megismerni egymást, illetve, hogy az érdekeik és céljaik sokszor ütköznek, melynek megoldásához hiányzik a rugalmasság és/vagy a szándék. A második legtöbb válasz az eltérő szakmai nézetek kategóriájába tartozott, a pedagógiai munka számtalan aspektusát felölelve, ahogy a 44. táblázatban látható.

44. táblázat: A pedagógusok által felsorolt – csapatmunkát nehezítő – szakmai nézetkülönbségek területei

Eltérések mutatkoznak az alábbi területeken
<b>képzettség</b>
<b>pedagógiai módszerek</b>
<b>nevelési stílus</b>
<b>jutalmazási módok</b>
<b>fegyelmezési módszerek</b>

<sup>54</sup> 77. item „It is difficult to work together with educators as a team, because...”

<b>szakmai tapasztalatok</b>
<b>nevelésről vallott nézetek</b>
<b>szakmai elvárások</b>
<b>munkaetika</b>

A csapatmunkát nehezítő kulturális különbségek kategóriájában elsősorban nyelvi akadályokról panaszkodtak a válaszadók, megértési problémákról és a kulturális háttér eltéréseiről, illetve egy válaszadó azt írta, hogy „a magyarok nem rugalmasak”, egy külföldi pedig azt nehezményezte, hogy a kollégák „magyarul beszélgetnek egymással”. Az együttműködést akadályozza a válaszadók szerint az elégtelen és nem hatékony kommunikáció is, amelynek az alábbi tényezői jelentek meg a válaszokban:

*„nincs idő megbeszélésekre”*

*„kommunikáció hiánya”*

*„a stressz megnehezíti a kommunikációt”*

*„számtalan félreértés”*

*„nem világosak az elvárások, és nem tudjuk, mi történik”*

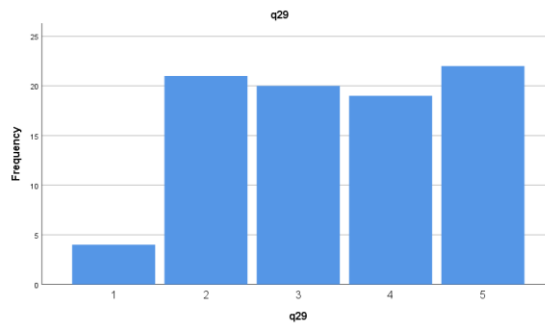
*„nincs őszinte kommunikáció”.*

Az interjúk alapján látható volt, hogy a pedagógusok észlelik az eltérő kultúradimenziók (Hofstede, 1980; Sagiv, Schwartz, 2007; Bakacsi, 2010) okozta nehézségeket, de ezekre az óvoda mindennapi életének velejárájaként tekintenek, és nem keresnek stratégiákat a megoldásukra. Az együttműködést akadályozó tényezőket felsoroló válaszok egyéb kategóriájába mindössze két válasz került: az egyik szerint a munka egyértelmű széttagozottsága miatt nem valósul meg érdemi kollaboráció, a másik szerint a sok feladat miatt nem jut idő minőségi tervezési folyamatra.

#### **4.7.6. Melyek a vezetői stratégia jellemzői?**

A vizsgált intézményekben jelentősen eltér a vezetők és a vezetési módszerek megítélése a pedagógusok körében. A kutatások alapján nagyon komplex „elvárás-csomaggal” fordulnak a pedagógusok a vezető felé: „legyen emberséges, megértő, figyeljen az iskolai légkör alakítására, törődjön a csapatépítéssel, legyen az intézmény szakmai irányítója, a stratégia kialakítója, biztosítsa a napi, zökkenőmentes működés feltételeit” (Serfőző, 2005a). Bár a vezetőknek nagyon összetett szerepben kell helyt állniuk, a kérdőív válaszadóinak kétharmada mégis úgy vélte, hogy a vezetőket nagy tisztelet övezi (67%), és saját maguk is az elvárásaik szerint viselkednek (68%). A kérdőív válaszadóinak többsége úgy érzi, hogy a vezetők

megbíznak a szakmai ítéletében (74%), ugyanakkor az önálló cselekvéshez szükséges autonómiát alig több mint a pedagógusok fele érzi sajátjának (55%). A pedagógusok többsége szerint együttműködésre buzdítja őket a vezető (75%). Serfőző vizsgálatával összhangban (2005a) az egyik legproblematicusabb pontnak a vezetői visszajelzés bizonyult, amellyel a válaszadóknak kevesebb, mint a fele volt csupán elégedett, és csaknem az egyharmaduk nem megfelelőnek ítélte, ahogy a 28. ábrán látható.



28. ábra: (29. item) A vezetők időt szánnak a jól teljesítő pedagógusok munkájának elismerésére. (Leaders take time to praise educators that perform well.)

A vezetéssel kapcsolatos problémákat kutató nyílt kérdésre kapott válaszokat öt kategóriába lehetett besorolni: (1) kommunikációs problémák; (2) bizalomhiány; (3) szervezettség; (4) szakmai vezetés problematikusága; (5) üzleti szemlélet. Kommunikációs problémák mindössze három intézményben jelentek meg, melyek közül az egyikben a munkaidőn kívüli e-maileket kifogásolták, a másokban pedig a vezetők angoltudásának hiányát. A harmadik intézmény, ahol kommunikációs problémákat említenek a pedagógusok, bizonyult az egyetlennek, ahol a bizalomhiány és a szervezettségi kérdésként azonosított időhiány is megjelenik a vezetéssel kapcsolatos kritikák között.

A vezetés túlzottan üzleties szemléletét problematikusnak érző pedagógusok azt kifogásolják, hogy túl nagy teret engednek a szülők kívánságainak, túlzott hangsúlyt fektetnek a szülőknek szóló produktumokra, egy válaszadó pedig a „simply business” kifejezést használta. A legtöbb válasz a szakmai vezetés problematikusága kategóriába tartozott (lásd 29. ábra), és elsősorban a munkavégzés értékelését, a szakmai visszajelzést és a következetességet hiányolták, valamint több segítséget vártak volna a vezetéstől.





29. ábra: Szófelhő a vezetéssel kapcsolatos kritikai megjegyzések szakmai vezetés problematikussága kategóriájába tartozó válaszokból (78. item).

A kérdőív válaszadói nyitott kérdésre válaszul fogalmazták meg, hogy miben lenne szükségük több támogatásra a vezetőktől<sup>55</sup>. Négy nagyobb kategória rajzolódott ki a válaszok alapján, melyek a következők voltak: (1) szakmai fejlődés; (2) szakmai iránymutatás; (2) személyes szükségletek; és (4) munkakörülmények. A szakmai fejlődést a pedagógusok elsősorban és legnagyobb számban szakmai visszajelzések révén szerették volna elősegíteni, valamint képzésekkel és konkrét tanácsokkal az adminisztrációs munkát illetően. A legtöbb kívánság a szakmai iránymutatás területén jelentkezett, melyet a 'szakmai vezetés' értelmében használtam ernyőfogalomként. A vezetői támogatásra irányuló legnagyobb igény a szülőkkal folytatott kommunikáció terén jelentkezett: segítséget várnak a panaszok kezelésében, tanácsokat a fogadóórákra vonatkozóan, több információt a külföldi családokról. A jobb kommunikáció és problémakezelés, illetve a nagyobb bevonódás a döntéshozatalba merült fel többek részéről. A személyes szükségletek kategóriába a nem szakmai jellegű egyéni nehézségek megoldásai kerültek: számlák befizetése, hivatalos papírok ügyintézése, egyéni szükségletek iránti nagyobb érdeklődés. A munkakörülmények támogatása kategóriájában a jobb technikai feltételek iránti igény fogalmazódott meg, illetve több szünetet és asszisztenciát/segítséget kívánnának a mindennapi munkában. A tapasztalat azonban azt mutatja, hogy bár az óvoda növekedése lehetőséget nyújt több szolgáltatás, és jobb munkafeltételek biztosítására, ez a vezetővel való személyes kapcsolat minőségének és mennyiségének rovására megy mind a családok, mind a pedagógusok tekintetében (Maxwell és Aggleton, 2016, p. 55).

<sup>55</sup> 81. item „I would need more support from the leaders regarding...”



#### 4.7.7. Beszámolnak-e szakmai fejlődésről a pedagógusok az intézményben végzett munka eredményeként?

A kérdőívek válaszadói nagyon magas arányban (82%) ítélték meg úgy, hogy az intézményben lelkesen végzik a munkájukat a kollégák. Bár a többség szerint a szakmai fejlődés értéket jelent a közösségben (69%), az újításokkal való kísérletezésért a válaszadók fele szerint nem jár jutalmazás. Bár más itemeknél nem mutatkozott jelentős eltérés a külföldi és a magyar pedagógusok válaszai között, az innovációért járó jutalmazást a külföldiek még kevésbé érezték, mint magyar kollégáik (lásd 45. táblázat), mely innovációra való szűkösebb lehetőségeikből fakadhat.

45. táblázat: (62. item) A pedagógusokat jutalom illeti meg az új ötletekkel és módszerekkel való kísérletezésért. (Educators are rewarded for experimenting with new ideas and techniques.)

	Magyarok	Külföldiek	Összes válaszadó
<b>1-es és 2-es válasz</b>	16%	22%	19%
<b>3-as válasz</b>	34%	39%	35%
<b>4-es és 5-ös válasz</b>	50%	39%	46%

A 82. számú, nyílt kérdés válaszai tették lehetővé annak beazonosítását, mit tekintenek a pedagógusok az intézményben végzett munka során szerzett új tudásnak, képességnek? A válaszok három nagyobb kategóriába voltak besorolhatóak: (1) személyiségfejlődés; (2) szakmai munka; (2) interkulturális ismeretek. Az egyes és kettes kategória nem különíthető el élesen egymástól, és a pedagógiai munkában egyes személyiségjegyek, mint például a sokak által említett türelem vagy kommunikáció alapvető fontosságú, a kettes kategóriába mégis azok az elemek kerültek, amelyek szorosabban véve a pedagógiai szakmai tudás részét jelentik. Így az első kategória válaszai között olyan személyiségvonások jelentek meg, mint az előbb említett türelem és kommunikáció, a rugalmasság, a nyitottság, a magabiztosság, a kreativitás vagy a rendezettségre törekvés. A második kategóriában a vezetői készségek, az együttműködés, a szülőkkel való kommunikáció, a pedagógiai tervezés jelent meg. Többen említettek konkrét gyermekgondozással, gyermekneveléssel kapcsolatos kérdéseket, mint például fegyelmezési megoldásokat, a korcsoportokhoz igazodó oktatást, új pedagógiai eszközök megismerését. Az angol idegen nyelvként való oktatásának módszerei vagy az inkluzív nevelés multikulturális

környezetben is újdonságot jelentett néhány pedagógusnak. Többen írták, hogy az intézményben tanulták meg, hogyan kell totyogókról gondoskodni, pelenkát cserélni, sőt a gyermekek igényeit felismerni – ezek a válaszok egyértelműen jelzik, hogy milyen eltérő tudással és tapasztalattal dolgozó kollégák végzik a gyermeknevelés/gondozás feladatait ezekben az intézményekben. Az interkulturális ismeretek kategóriájába kerültek be mindazok a válaszok, amelyek a nyelvi korlátok leküzdésére irányuló tudást és képességet jelenítették meg: a magyar, indiai, kínai nyelv egyes elemeinek elsajátítását, az angol kiejtés tökéletesítését, közös nyelv hiányában a kommunikáció megoldását. Sokan említették a különböző kultúrákból érkező kollégákkal, gyerekekkel, szülőkkel való együttműködést és a multikulturális gyermekcsoport nevelését/oktatását. Megjelent továbbá a négy évszakhoz és az eltérő étkezési szokásokhoz, ételekhez való hozzászokás feladata.

#### **4.7.8. Hogyan jelenik meg az interkulturalitás a szervezeti kultúra két fontos összetevőjében: a nézetekben és az értékekben? Milyen előnyök és milyen nehézségek mutatkoznak a multikulturális csoportfolyamatokban óvodai kontextusban?**

A vizsgált intézményekben a kérdőív válaszadói szerint a más országokból érkező kollégákat örömmel fogadják (95%), a különböző kultúrákat ünneplik a közösségben (91%) és a multikulturalitás pozitívan járul hozzá az óvodában végzett munkához (87%). Meglepő módon a multikulturális pedagógusközösségben dolgozó pedagógusoknak csupán 96%-a vallja egyértelműen azt magáról, hogy szívesen kerül interakcióba más kultúrákból érkezett emberekkel, három kérdőíves válaszadó – három különböző intézményből egy-egy – a hármas, vagyis közepes választ jelölte a kitöltéskor.

A többség (78%) úgy gondolja, hogy az interkulturális kompetenciák könnyen fejleszthetőek a közös munka során, egymástól könnyen megtanulhatják a kollégák, amivel egybecseng a gyűjtött adatokból kirajzolódó kép, miszerint a vezetők is feleslegesnek érzik az ilyen témájú képzést. A pedagógusok 45%-a szerint nincs interkulturális képzés, amely segíthetné a pedagógusok és a szülők közti kommunikációt, és mindössze 37% állítja, hogy a vezetők hangsúlyt fektetnek arra, hogy tudást közvetítsenek a kulturális különbségekről és sajátosságokról. A válaszadók többsége (73%) úgy gondolja, hogy rendelkezik a kulturális különbségekből fakadó esetleges nehézségek kezeléséhez szükséges tudással.

A szervezet diverzitáshoz való viszonyulását tekintve általában heterogén közösségnek látja tagjait, de jellemzően két csoportot különböztet meg: magyarokat és külföldieket, ami

egybecseng korábbi kutatások eredményeivel (Garton, 2000, Hardman, 2001, Bailey, 2015). Szemléletükre ugyan a nyitottság és egyenértékűség jellemző, de a szervezet struktúrájának kialakítása folytán a külföldi pedagógusok módszerei gyakran mégis háttérbe szorulnak a döntési jogkörök egyenlőtlen kialakítása következtében (Heindrich, 2001).

Jelentős eltérés mutatkozott a kérdőív válaszadói között annak megítélésében, hogy a pedagógusok kisközösségei az alapján formálódnak-e, hogy ki honnan érkezett<sup>56</sup>? A magyarok sokkal kevésbé érezték ennek a szempontnak a jelentőségét a baráti csoportok kialakulásában, mint a külföldiek: a magyarok 76%-a állította, hogy nem eszerint barátkoznak, míg a külföldieknek csupán 41 %-a.

A 85. item nyílt kérdésként a legnagyobb interkulturális kihívás felemlítését kérte a kérdőív kitöltőitől. A kitöltőknek mindössze 41%-a írt példát, és ez az alacsony szám egybecseng az interjúk során gyűjtött azon tapasztalattal, miszerint a megkérdezettek nagy része nem ismer fel interkulturális tényezőt a nehézségek vagy kihívások okai között. Az interkulturalitással kapcsolatos kérdéseket sok esetben azonosítják az eltérő kultúrákkal való találkozás felé tanúsított pozitív attitűddel. Az interjúkban azonban a beszélgetés során az első bizonytalanságok után minden esetben több példát is említettek a pedagógusok. A kérdőívben írt válaszok négy kategória felállítását tették szükségessé; külön csoportba kerültek a (1) szülőkkel, (2) gyerekekkel vagy (3) kollégákkal kapcsolatos kihívások, illetve a (4) kulturális sajátosságokkal való találkozások. A legtöbb válasz a szülőkkel való kommunikáció nehézségére irányult elsősorban a nyelvi akadályokra, illetve a szülők elvárásaira. Többen a szülők eltérő nevelési szokásait említették, és ezeknek a válaszoknak némelyikében kioktató vagy elítélő felhang is érezhető volt – arra utalva, hogy az adott pedagógus a saját elveit és nézeteit értékesebbnek gondolja a szülőénél („megtanítani a szülőt”, megértetni vele” kifejezéseket alkalmazták).

*„I try to educate parents about the weather and appropriate clothing in Hungary (especially parents from warmer countries)”*

*„I could not make the 3 year old Indian boy's parents believe that it's OK, if their son cannot read and write yet”*

*„I had to make some parents understand that their cultural attitude to their child is harmful for the child”.*

---

<sup>56</sup> (27. item) Ebben az óvodában a pedagógusok közötti csoportformálódás többnyire a nemzeti hovatartozás alapján történik. Educators in this school form groups usually based on their nationalities.

Előkerültek a szülők előítéleteire vonatkozó utalások a kérdőívben és az interjúkban egyaránt, amelyek többségét a vezetők egyértelműen elutasították, így szüntette meg a konfliktust. Olyan példa is előkerült azonban az interjúkban, ahol a lehetséges feszültségek megelőzését az előítéletes viselkedést kiváltó jelenség elkerülésében látták helyesnek a vezetők, és például – diszkriminatív módon – nem alkalmazták a burkát viselő hölgyet vagy elküldték a fekete bőrű pedagógust. A gyűjtött adatok alapján tehát, az elsődleges és másodlagos vezetési mechanizmusok valóban jelentős hatást gyakoroltak a szervezetben az interkulturalitással kapcsolatos értékek és eljárásmodok formálódására, (Schneider et al, 2013), nem csupán a vezetők szerepmódel helyzete okán, de például a kommunikáció formái, vagy a pozíciók és döntési jogkörök kialakításának módja is meghatározza a más kultúrákhoz való viszonyulás jellegét.

A szülők elvárásainak és a pedagógusok, illetve az óvoda pedagógiai hitvallásának összhangja a leggyakrabban az írás-olvasás tanulásának kérdésében bomlik fel. Az iskolás jellegű tanulást elutasító vagy háttérbe szorító intézményekben az ezzel kapcsolatos vitákat említették meg a pedagógusok nehézségként, amelyben többnyire a vezetői iránymutatás jelenti a megoldást. A gyerekekkel kapcsolatos interkulturális kihívások is főként a nyelvi akadályokban jelentkeznek és elsősorban a beszoktatás időszakában. Volt, aki a kulturális háttér ismeretének hiányát jelölte válaszában, illetve a szokatlannak tűnő viselkedést (az indiai gyermekek esetében). A kollégák viszonylatában egy helyen jelent meg a kérdőívben a nyelvi akadály kérdése, az egyik intézményben többen kifogásolták, hogy közös nyelv hiányában nem tudnak beszélni a főnökkel. A pedagógusközösségben leginkább a neveléssel kapcsolatos nézetek és a konkrét feladatok/elvárások értelmezésének különbözőségei jelentek meg nehézségként. Általánosságban kihívást jelentő, eltérő kulturális sajátosságként említették a pedagógusok az ételeket, a nyelvet, a temperamentumot és a nézeteket a fegyelmezési módszerekről (Manik, Maharaj és Sookrajh, 2006, kutatásával összhangban), a nemi szerepekről, az oktatás céljáról és prioritásairól.

*„others have different beliefs about fundamental ideas like gender roles, respect, how to punish/discipline children etc.”*

#### 4.7.9. Milyen kulturális intelligenciával rendelkeznek azok a pedagógusok, akik ezekben a multikulturális intézményekben dolgoznak?

Az empirikus adatgyűjtés megerősítette a szakirodalomból kirajzolódó képet, miszerint a nemzetközi oktatási intézmények közösségeiben értéknek tekintik az interkulturális kompetenciát, de kevés tudással rendelkeznek arról, hogy ez pontosan mit is jelent, és hogyan támogatható a pedagógusok és a vezető szakmai fejlődése ebben a vonatkozásban (Gay, 2001, Swindler Boutte, Lopez-Robertson és Powers-Costello, 2011, Stier, Tryggvason, Sandström és Sandberg, 2012, Savva, 2013).

A kérdőív 85 itemje közé elszórva bekerült Ang és Van Dyne (2007) Kulturális intelligencia skálájának 9 itemes rövidített változata, amit elsősorban önvizsgálat céljából készítettek a szerzők. Az itemek Ang és Van Dyne multidimenzionális kulturális intelligencia-felfogásával összhangban tartalmaznak motivációs, metakognitív, kognitív és viselkedési elemeket egyaránt (a kérdőívet lásd: Mellékletek: 17. számú melléklet). Az 46. táblázatban olvashatóak az itemek magyar fordításai a hozzájuk tartozó eredményekkel együtt az összes válaszadó tekintetében (azoknak a válaszadóknak a százalékos aránya, akik a 4-es vagy 5-ös választ jelölték meg – tehát 'egyetértének' vagy 'nagyon egyetértének' a kijelentésekkel).

46. táblázat: A kulturális intelligencia kérdőív itemei és eredményei az összes válaszadó tekintetében

Az item tartalma	Egyetértők aránya <sup>57</sup>
Szívesen kerülök interakcióba más kultúrákból érkezett emberekkel.	96%
Meggyőződésem, hogy kezelni tudom a számomra ismeretlen kultúrához való alkalmazkodással járó stresszt.	88%
Ismerem más kultúrák kulturális értékeit és vallási meggyőződését.	81%
Tudatában vagyok annak a kulturális tudásnak, amit a más kultúrákból érkező személyekkel való interakció során alkalmazok.	76%
Ellenőrzöm a kulturális tudásom pontosságát, amikor más kultúrákból érkező emberekkel kerülök interakcióba.	72%
Megváltoztatom a non-verbális viselkedésemet, ha a kultúrák közötti interakció megkívánja.	63%
Ismerem más nyelvek szabályrendszerét (pl: szókincs, nyelvtan).	62%
Megváltoztatom a verbális viselkedésem (pl: kiejtés, hangnem), ha a kultúrák közötti interakció megkívánja.	57%
Ismerem más kultúrák jogi és gazdasági rendszerét.	44%

<sup>57</sup> Az ötfokozatú Likert skála 4-es és 5-ös választ megjelölő kitöltők.

A kérdőív válaszadói egyhangúan állították, hogy élvezik a más kultúrákból érkező személyekkel való interakciót, ami akár tekinthető alapfeltételnek is egy angol nyelvű, multikulturális intézményben végzett munka során – mindössze 3% jelölte meg a középső, hármas választ a Likert-skálán.

A második legmagasabb átlagot mutató itemnek az interkulturális interakció által okozott stresszel való megbirkózás bizonyult, a válaszadók 88%-ának nem okoz ez nehézséget. A válaszadók 81%-a állította, hogy tisztában van más kultúrák kulturális értékeivel és vallási meggyőződésével. 76% állította, hogy tudatában van ezeknek az ismereteknek akkor, amikor interkulturális interakciót igénylő helyzetbe kerül, és 72% jelezte, hogy ellenőrzi is ezt a tudást a helyzetnek megfelelően, viszont már csak 63% állította, hogy megváltoztatja a non-verbális viselkedését, ha az interakció megkívánja. 62% vélte úgy, hogy ismeri más nyelvek szabályrendszerét, és 57% gondolta úgy, hogy változtatni szokott a verbális viselkedésén, ha a szituáció megköveteli. Mindössze a válaszadók 44%-a tartja úgy, hogy ismeri más kultúrák jogi és gazdasági rendszerét.

A pedagógusok válaszai alapján megállapítható, hogy saját megítélésük szerint jobban teljesítenek a motivációs (1, 2) és a metakognitív (4, 5) elemeket tartalmazó itemek tekintetében. Ez arra utal, hogy magasabb szintű kulturális tudatosságot mutatnak a kultúrák közti interakciók során, és képesek arra, hogy figyelmet és energiát fordítsanak a kulturális különbségeket magukban hordozó helyzetekben a tanulásra és a megfelelő viselkedésre. Gyengébb teljesítményt jeleznek azonban az eredmények a viselkedési (6, 8) és a kognitív (3, 7, 9) elemeket illetően. Ez gyengébb képességeket mutat a verbális és nonverbális közlések interkulturális interakciókhoz igazítására, illetve kevesebb tudást és ismeretet tükröz más kultúrák normáit, szokásait, hagyományait illetően (Ang és Van Dyne, 2008, pp. 5-6).

A magyarok, illetve a külföldiek csoportja által adott válaszokat tekintve öt item esetében mutatkozott nagyobb eltérés, ahogy az 47. táblázatban látható.

*47. táblázat: A külföldi és magyar válaszadók 4-es és 5-ös válaszai százalékos bontásban a kulturális intelligencia kérdőívének öt iteme esetében*

<b>Item</b>	<b>Külföldiek válaszai</b>	<b>Magyarok válaszai</b>
<b>Ismerem más nyelvek szabályrendszerét (pl: szókincs, nyelvtan).</b>	47%	78%
<b>Tudatában vagyok annak a kulturális tudásnak, amit a más kultúrákból érkező személyekkel való interakció során alkalmazok.</b>	81%	71%

<b>Meggyőződésem, hogy kezelni tudom a számomra ismeretlen kultúrához való alkalmazkodással járó stresszt.</b>	93,5%	84%
<b>Megváltoztatom a verbális viselkedésem (pl: kiejtés, hangnem), ha a kultúrák közötti interakció megkívánja.</b>	64%	47%
<b>Megváltoztatom a non-verbális viselkedésemet, ha a kultúrák közötti interakció megkívánja.</b>	72%	56%

A külföldi pedagógusok gyengébbnek ítélték az idegennyelv-tudásukat a magyaroknál, ami a magyar kontextus következtében feltehetően elsősorban a magyar nyelvre irányult. A másik négy item azonban arra utal, hogy a külföldön dolgozó pedagógusok esetében tudatosabban történik az interkulturális helyzetek kezelése, mint az anyaországukban élő pedagógusok esetében annak ellenére, hogy mindannyian ugyanabban a multikulturális közegben dolgoznak. Saját bevallásuk szerint ez a nagyobb tudatosság a verbális és non-verbális viselkedésük adott helyzethez igazításában is megnyilvánul.

## 5. Összegzés

### 5.1 A kutatási kérdésekre kapott válaszok összegzése

A hat esetbemutató és az intézmények összesített elemzése a magyar intézményes óvodai nevelés egy olyan szegmensébe enged betekintést, ami eddig teljesen feltáratlan volt. Az intézmények a magánóvodáknak azon speciális csoportjába tartoznak, amelyek pedagógiai célkitűzésének egyik meghatározó, vagy sok esetben a legfontosabb eleme a korai idegnyelvtanítás és a különböző mértékű térítési díj. Az intézmények mindegyike az angol nyelvet használja – nem mindenhol kizárólagosan – kommunikációs nyelvként, és ennek megvalósításához külföldről érkezett nevelőket is alkalmaz a gyermekcsoportokban. A magukat angol kommunikációs nyelvű óvodaként hirdető intézmények a fővárosban és annak vonzáskörzetében találhatók, vidéken inkább kétnyelvű nevelést megvalósító intézményeket találhatunk<sup>58</sup>. Ezen elitoktatást/nevelést megvalósító intézmények mindegyikére jellemző, hogy fokozott figyelmet fordítanak a szülők kívánságainak teljesítésére (néhány helyen akár a szakmaiság rovására), nagyszámú különfoglalkozást biztosítanak a gyermekek számára a tandíjon felül fizetendő térítési díj ellenében és értéként jelenítik meg a kulturális sokszínűséget.

A vizsgált intézmények szervezeti kultúrájának feltárásakor Gruenert és Valentine (2006) iskolai szervezeti kultúra modelljét alkalmazva háromféle kultúrát azonosítottunk az intézményekben: négy *együttműködő*, egy *kényelmes* és egy *fragmentált* kultúrát. A gyűjtött adatok alapján megállapítható, hogy a nemzetközi iskolák és óvodák pedagógusközösségére jellemző magas fluktuáció következményeként megjelenő instabilitás nem gyakorol meghatározó befolyást az intézmények szervezeti kultúrájára, inkább a szervezeti légkört alakítja, de ennek mélyebb megértését egy longitudinális vizsgálat tenné csak lehetővé. Ennek az egyik legfontosabb indoka, hogy a feltárt adatok a vezetőt azonosították a kultúra formálódásának döntő tényezőjeként, egyforma súllyal ideértve mind a személyiségét, mind a vezetési stílusát. Szintén közrejátszik a viszonylagos stabilitásban a „régik” pedagógusok meghatározó szerepe a döntéshozatalban – részben pozíciójuk, részben helyismereti előnyük folytán. A kultúra sajátosságait a vezetés mellett az intézmény története is jelentősen meghatározza: az óvodák marketizálódása komoly szakmai és logisztikai feladatot ró a

---

<sup>58</sup> Az egyetlen kivételt a pápai International School of Pápa iskolaelőkészítő csoportja jelenti.



vezetésre és a pedagógusokra egyaránt, mely feladattal való megküzdési stratégiák háttérben megbúvó értékek és nézetek befolyásolják a fejlődés görbéjét.

Az adatok alapján a pedagógusok abban az esetben érzik magukat az intézmény értékes tagjának, ha rendelkeznek a csoportjukat érintő, önálló döntések meghozásához szükséges autonómiával, ugyanakkor a vezetés felől folyamatos visszajelzéseket kapnak a munkájukról. A kultúrát meghatározó elemként definiálódott a kommunikáció hatékonysága, mert az információhiány frusztrációt és elszigetelődés-érzetet eredményez, és csökkenti az énhatékonyságot – több vizsgált intézmény esetében, elsősorban a külföldi pedagógusokban. A kommunikáció azokban az óvodákban működik a leginkább zökkenőmentesen, ahol a vezető(k) a mindennapokban közvetlenül elérhetőek a nevelők számára, mert az alkalmazottak ezt a személyes kapcsolatot érzik a legértékesebbnek. Azokban az óvodákban, ahol rendszeresen tartanak olyan értekezleteket, ami a közös kommunikációs nyelven zajlik, és a légkör lehetővé teszi az érdemi megbeszéléseket és hozzászólásokat bárki számára, ott a pedagógusok nagyobb számban érzik magukat a szervezet megbecsült és értékes tagjának. Azokban az óvodákban, ahol egységes pedagógiai hitvallás mentén folyik a nevelői munka, egybeesnek a vallott és követett értékek, és mindenki számára ismert keretek szabályozzák a munkát, ott a szervezet tagjai nagyobb biztonságban érzik magukat, és szívesebben működnek együtt.

Bár az ezekben az intézményekben jelentkező munkavállalók tudják, hogy részben vagy teljesen angol nyelven folyik a nevelés és általában magasabb jövedelemre számíthatnak, mint az állami óvodákban, sokan nincsenek tisztában azzal, hogy ez eltérő munkaszervezési módokkal és munkaterheléssel is együtt jár. Az intézményekre jellemző nagy fluktuáció a külföldiek részéről főként a kalandkereső, világszerte szemléletmód következménye, a magyarok pedig sokszor nehezen fogadják el, hogy az önkormányzati óvodákban megszokott elvárásokhoz képest több és másfajta feladat, illetve magasabb stressz-szint jellemzi ezt a munkát.

A válaszok szerint a külföldi gyermekeket és pedagógusokat minden intézményben szívesen fogadják. A pozitív attitűdhez attól függően társul valóban interkulturális szervezeti kultúra, hogy milyen arányban járnak külföldi gyermekek az intézménybe. Interkulturálisnak azt a szervezeti kultúrát nevezem, ahol a külföldi pedagógusok ugyanolyan „jogosítványokkal” rendelkeznek, mint magyar kollégáik, tehát azonos mértékben férnek hozzá a számukra releváns információkhoz, velük egyforma beleszólásuk van a döntéshozatalba és a véleményük, ötleteik, érdekeik ugyanolyan meghallgatásra találnak, mint magyar nevelőtársaiké. Azokban

az óvodákban, ahol legfeljebb egy-két külföldi gyermek jár az egyes csoportokba és a külföldi nevelőket kifejezetten az angol nyelvi környezet megteremtésére alkalmazzák (a szakmai tervezésbe nem vonják be őket), ott az interkulturális nevelés megreked a tartalmi bővítés (Banks, 1989) alacsonyabb szintjén, az ünnepek és kulturális érdekességek megemlékezésén. Ahol a külföldi gyermekek száma legalább 30% a csoportokban, és az intézmény a mindennapi gyakorlatát a transzmigráns gyerekek neveléséhez igazítja, ott a szervezeti kultúra egyik fontos elemeként jelenik meg az interkulturalitás, és hangsúlyt fektetnek a külföldi családok és pedagógusok tájékoztatására, komfortérzetének biztosítására, a közösségbe való bevonására. A pedagógusok többsége úgy gondolja, hogy a kulturális kompetencia a kollégáktól való tanulás útján könnyen fejleszthető, és az intézmények részéről sem jellemző, hogy a belső szakmai képzések témájaként megjelenjen interkulturális tartalom.

Interkulturális kihívásként a pedagógusok elsősorban a nyelvi akadályokat jelölték meg, illetve a szülőkkel való kommunikációt. A gyerekek eltérő kulturális háttéréből fakadó nehézségeket vagy pedagógiai lehetőségeket is mindössze a beszoktatás során problémát jelentő nyelvi akadályok jelenítették meg. Azokban az intézményekben, ahol nagy számban jelennek meg a magyartól nagyon eltérő kultúra képviselői, például sok az indiai vagy kínai család, ott említést tesznek a pedagógusok a szülők eltérő nézeteiről, szokásairól elsősorban az öltöztetés vagy a fegyelmezés terén. A leggyakoribb konfliktusforrást az iskolás jellegű írás- és olvasástanulás jelenti, mely szülői elvárást az intézmények a pedagógiai hitvallásuk szerint kezelik prioritásként vagy szorítják lehetőség szerint háttérbe a mindennapi nevelési tevékenységek között.

Az eredmények azt mutatják, hogy az angol kommunikációs nyelvű óvodákban dolgozó pedagógusok kulturális intelligenciájának érzelmi és attitűd-faktorai magas értéket mutatnak: szívesen kerülnek interakcióba más kultúrák képviselőivel és ezt a kapcsolatot nem érzik megterhelőnek. A kulturális ismeretek és a viselkedési faktor tekintetében azonban már alacsonyabb értékek jelentek meg, ami összhangot mutat a más forrásból gyűjtött adatokkal: a pozitív attitűdhöz ritkábban kapcsolódik interkulturális tudás és tudatosság.

## **5.2. A kutatás kiterjesztésének lehetőségei**

A kutatás korlátaival és nehézségeivel részletesen foglalkozott a kutatómódszertani fejezet. A kutatást tovább gazdagíthatná a longitudinális nézőpont, a vizsgálat lefolytatása következő tanévekben, hogy megállapítható legyen, milyen hatást gyakorol az erős fluktuáció a szervezeti kultúrára. Fontos tanulságokkal szolgálhatna a más országokban működő, hasonló méretű és jellegű óvodák szervezeti kultúrájával való összehasonlítás, hogy azonosítani lehessen, milyen szerepe van a lokáció nemzeti kultúrájának a nemzetközi óvodák szervezeti kultúrájának formálódásában. Jelen kutatás folytatását jelenhetné a kapott adatok összevetése más hazai magánóvodák szervezeti kultúrájával.

### 5.3. Konklúzió

A hat eset mélyreható, sokoldalú vizsgálatára vállalkozó esettanulmány az intézmények szervezeti kultúra-elemeinek és kultúra-típusának azonosítása mellett feltárta a szervezet tagjainak interkulturalitással kapcsolatos nézeteit. Megkereste, milyen faktorok játszanak szerepet a kultúra érték elemeinek formálódásában a kulturálisan sokszínű környezetben. Az eredmények bemutatása mellett felvillantotta a kutatás korlátait is, valamint az eredmények implikálta további tudományos vizsgálódási lehetőségeket. Az előző fejezetekben bemutatott eredményeket összefoglalva tehát, a kutatás újszerű eredményeinek a következők tekinthetők:

1. A dolgozat témaválasztása is hangsúlyozza a fontosságát a magyarországi óvodai nevelés sajátosságai és gyakorlata minél átfogóbb és sokrétűbb kutatásának.
2. Új eredményt jelent a hazai iskolai szervezeti kultúra kutatások kiszélesítése óvodai kontextusra.
3. Új eredményt jelent a magyarországi angol kommunikációs nyelvű magánóvodák sajátosságainak tudományos igényű bemutatása.
4. Új eredményt jelent magyarországi óvodák – azon belül angol kommunikációs nyelvű magánóvodák – szervezeti kultúrájának feltárása.
5. Új eredményt jelent, hogy a dolgozat empirikus adatokat gyűjt és dolgoz fel interkulturális óvodapedagógus-közösségek működéséről.
6. Új eredményt jelent, hogy a dolgozat empirikus adatokat gyűjt és dolgoz fel magyarországi óvodák pedagógiai programjának és gyakorlatának interkulturális dimenzióiról.

7. Új eredményt jelent, hogy a dolgozat empirikus adatokat gyűjt és dolgoz fel hazai intézményekben dolgozó óvodapedagógusok interkulturalitással kapcsolatos nézeteiről.

## Felhasznált irodalom

Adler, N. J. (1980): Cultural synergy: The management of cross-cultural organizations. In: Burke, W.W., Goodstein, L.D. (szerk.): *Trends and Issues in OD: Current Theory and Practice*. San Diego, California: University Associates. 163-184.

Allemann-Ghionda, C. (2012): Intercultural education. In: Banks, J.A. (szerk.) *Diversity in education*. (2. kiadás). SAGE. 1212-1217.

Alvesson, M. (2011): Organizational Culture. Meaning, Discourse, and Identity. In: Ashkanasy, N.M., Wilderom, C.P.M., Peterson, M.F (szerk.): *The Handbook of Organizational Culture and Climate*. (2. kiadás) Sage Publications, Inc. 11-28.

Ang, S. és Van Dyne, L. (2008): Conceptualization of cultural intelligence: definition, distinctiveness, and nomological network. In: Ang, S., Van Dyne, L. (szerk.): *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications*. (2. kiadás) M.E.Sharpe. 3-15.

Ang, S., Van Dyne, L. Koh, C., Yee Ng, K., Templer, K.J., Tay, C. és Chandrasekar, N.A. (2007): Cultural Intelligence: Its Measurement and Effects on Cultural Judgment and Decision Making, Cultural Adaptation and Task Performance. *Management and Organizational Review*. **3**. 3. sz. 335-371.

Babbie, E. (1996): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.

Bacsikai Katinka (2008): Református iskolák tanárai. *Magyar Pedagógia*. **108**. 4. sz. 359-378.

Bailey, L. (2015): Reskilled and ‘Running Ahead’: Teachers in an international school talk about their work. *Journal of Research in International Education*. **14**. 1. sz. 3-15.

Bakacsi Gyula (2010): *A szervezeti magatartás alapjai*. Aula Kiadó Kft, Budapest.

Bakacsi Gyula és Bokor Attila (1996): *Szervezeti magatartás és vezetés*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Bakos Ferenc (szerk.) (1983): *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Akadémiai kiadó, Budapest.

Balay, R. és Ipek, C. (2010): Teachers’ Perception of Organizational Culture and Organizational Commitment in Turkish Primary Schools. *Journal of World of Turks*. **2**. 1. sz. 363-384.

Balázs László (2013): *A szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia kölcsönkapcsolatának vizsgálata az iskolában*. PhD-disszertáció. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Pszichológiai Doktori Iskola.

Baló András (2005): Egy fővárosi általános iskola szervezetszociológiai vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, **55.** 5. sz. 59-71.

Banks, J.A. (1989): Approaches to multicultural curriculum reform. *Trotter Review*, **3.** 3. sz. 17–19.

Banks, J.A. (1993): Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, **19.** 3. sz. 3-49.

Banks, J.A. (2001): Approaches to multicultural curriculum reform. In: Banks, J. és McGee-Banks, C. (szerk.): *Multicultural education: Issues and perspectives*. Wiley, New York. 225-246.

Baráth Tibor (1998): A közoktatás hatékonysága. In: Balázs Éva (szerk.): *Iskolavezetők a '90-es években*. Országos Közoktatási Intézet, Okker, Budapest. 135-152

Barkdoll, G. L. (1998/2006). Individual Personality and organizational culture or "let's change this place so i feel more comfortable. *Public Administration & Management: Interactive Journal*.

[https://www.researchgate.net/publication/295178213\\_Individual\\_personality\\_and\\_organizational\\_culture\\_or\\_let's\\_change\\_this\\_place\\_so\\_I\\_feel\\_more\\_comfortable](https://www.researchgate.net/publication/295178213_Individual_personality_and_organizational_culture_or_let's_change_this_place_so_I_feel_more_comfortable) (utolsó letöltés: 2019.05.15.)

Barrs, D. és Martin, J. (2008): The Anglo European School: How an international dimension in education enhances all-round learning. In: Kenner, C. és Hickey, T. (szerk.): *MULTILINGUAL EUROPE. Diversity and Learning*. Trentham Books Ltd. 142-144.

Bash, L., Glick Schiller, N. és Szanton Blanc, C. (1994): *Nations Unbound: Transnational projects, postcolonial predicaments and deterritorialized nation states*. New York, Gordon and Breach.

Batteau, A. W. (2000): Negations and Ambiguities in the Cultures of Organization. *American Anthropologist*, **102.** 4. sz. 726-740.

- Beaverstock, J. V. (2005): Transnational elites in the city: British highly-skilled intercompany transferees in New York city's financial district. *Journal of Ethnic and Migration Studies* **31**. 2. sz. 245–68.
- Berry, J. W. (2001): A Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues*, **57**. 3. sz. 615–631.
- Berry, J.W. (2011): Integration and Multiculturalism: Ways Towards Social Solidarity. *Papers on Social Representations*, 20. 2.1-2.21.
- Berson, Y., Oreg, S. és Dvir, T. (2008): CEO values, organizational culture and firm outcomes. *Journal of Organizational Behaviour*, **29**. 5. sz. 615-633.
- Bhawuk, D.P.S. és Brislin, R. (1992): The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16. 413–436.
- Birkner, A. és Hackfort, D. (2006): Triangulation als Grundlage diagnostischen Urteilens. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, **13**. 2. sz. 75-80.
- Bivand Erdal, M. és Oeppen, C. (2013): Migrant balancing acts: Understanding the interactions between integration and transnationalism. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, **39**. 6. sz. 867–884.
- Bognárné Kocsis Judit (2014): *Pedagógiai kutatások módszertana és statisztikai alapjai*. Pannon Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- Boreczky Ágnes (1999): Multikulturális pedagógia – új pedagógia? *Új Pedagógiai Szemle*. **49**. 4. sz. 26-38.
- Boreczky Ágnes (2000): Kultúraazonos pedagógia – A differenciáláson innen és túl. *Új Pedagógiai Szemle*. **50**. 7-8. sz. 81-92.
- Boreczky Ágnes és Lukács István (1998): Jönnek a romák? Cigányprogram – ELTE TFK 1995-97. *Iskolakultúra*. **8**. 12. sz. 87-94.
- Borsfay Krisztina és Nguyen Luu Lan Anh (2018): Megküzdés a migráns lét kihívásaival. Magyarországi kínai gyerekek akkulturációs tapasztalatainak feltérképezése. *Alkalmazott Pszichológia*, **18**. 4. sz. 7–33.

Boyle, G.J. és Saklofske, D.H. (2004): Editor's introductions: Contemporary perspectives on the psychology of individual differences. In: Boyle, G.J. és Saklofske, D.H. (szerk.): *The psychology of individual differences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Brett, J.M. (2000): Culture and negotiation. *International Journal of Psychology*. **35**. 2. sz. 97-104.

Brumen, M. (2010): The perception of and motivation for foreign language learning in pre-school. *Early Child Development and Care*. **181**. 6. sz. 717-732.

Buda Mariann (2009): Közérzet és zaklatás az iskolában. *Iskolakultúra*, **19**. 5-6. sz. 3-15.

Buda Mariann (2010): *Közérzet és zaklatás az iskolában*. Habilitációs értekezés. Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Intézet.

Buda Mariann (2015): A kreatív klíma. Új irány az iskolai klíma és a konfliktuskezelés kutatásában. *Iskolakultúra*, **25**. 9. sz. 3-17.

Casinader, N. (2015): Transnationalism in the Australian Curriculum: new horizons or destinations of the past? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, **37**. 3. sz. 327-340.

Casinader, N. (2016): A lost conduit for intercultural education: school geography and the potential for transformation in the Australian Curriculum. *Intercultural Education*. **27**. 3. sz. 257-273.

Castagno, A. (2009): Making sense of multicultural education: A synthesis of the various typologies found in the literature. *Multicultural Perspectives*. **11**. 1. sz. 43-48.

Codrington, S. (2004): 'Applying the concept of "best practice" to international schools'. *Journal of Research in International Education*. **3**. 2. sz. 173-88.

Common Core State Standards Initiative (2010) <http://www.corestandards.org/read-the-standards/> (utolsó letöltés: 2020. február 10.)

Corbitt, J.N. (1998): *Global awareness profile (GAPtest)*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Costley, D.L. és Todd, R. (1987): *Human Relations in Organizations* (3. kiadás). West Publishing Company.



Creswell, J. (2012): *Educational Research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (4. kiadás) Pearson Education, Upper Saddle River, NJ.

Czachesz Erzsébet (1997): Multikulturális nevelés. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon I-II*. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 499-500.

Czachesz Erzsébet (2007): A multikulturális neveléstől az interkulturális pedagógiáig. *Iskolakultúra*, 8-10. sz. 3-11.

Cs. Czachesz Erzsébet (1998, szerk.): *Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító- és tanárszakos hallgatók számára*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.

Csabai Márta (2017): *Eset-történet. A klinikai mesétől az esetbankig*. Oriold és társai. Budapest.

Csabai Márta (2018): Az esettanulmány tudománytörténeti változásai és dilemmái. *Magyar Pszichológiai Szemle*. **73**. 1/3. sz. 29-41.

Csereklye Erzsébet (2012): *A tanulói sokféleség és a tanárok multikulturális nézetei*. Doktori disszertáció. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola.

Cserné Adermann Gizella (1998): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Kutatásmódszertan*. JPTE Távoktatási Központ, Pécs.

Deal, T. és Kennedy, A (1999): *The New Corporate Cultures: Revitalizing the workplace after downsizing, mergers, and reengineering*. New York: Basic Books.

Denzin, N. K. (1988): Triangulation. In: Keeves. J.P. (szerk.). *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press. 51-513.

Denzin, N.K. és Lincoln, Y.S. (1994, szerk.): *Handbook of qualitative research*. Sage Publications, Thousand Oaks.

Dick, B. (2014): Case study. In: Coghlan, D. és Brydon-Miller, M. (szerk.): *The SAGE Encyclopedia of Action Research*. SAGE Publications, Inc. 86-89.

Dörnyei, Z. (2007): *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Driskill, G. W. és Brenton, A. L. (2011): *Organizational Culture in Action – A Cultural Analysis Workbook*. (2. kiadás) SAGE Publications, Inc.

Dudás Emese (2003): Kitekintés: Kultúrközi kutatások és nemzetközi menedzsment. In: Hunyady György és Székely Mózses (szerk.): *Gazdaságpszichológia*, Osiris Kiadó. 349-360.

Early Education (British Association for Early Childhood Education) (2012): Development Matters in the Early Years Foundation Stage (EYFS) <https://www.foundationyears.org.uk/wp-content/uploads/2012/03/Development-Matters-FINAL-PRINT-AMENDED.pdf>

Economic and Social Research Council (2003): *Synopsis: Transnational communities*. ESRC Research programme. 12.

Emberi Erőforrások Minisztériuma (2018): *Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2016/17*. Budapest.

Etxeberria, X. (2001): Derechos culturales e interculturalidad. In: Maria Heisse (szerk.): *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Programa FORTE – PE. 17-38.

Európa Tanács (2008) *Fehér Könyv a kultúrák közötti párbeszédéről*. Strasbourg.

Európai Bizottság (2005): *A Bizottság Közleménye a Tanácsnak, az Európai Parlamentnek, a Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának – Új keretstratégia a többnyelvűség ösztönzésére*. COM, 2005, 596.

Európai Bizottság (2008): *Zöld könyv - Migráció és mobilitás: kihívások és lehetőségek az EU oktatási rendszerei számára* {SEC(2008) 2173}

European Commission, Directorate-General for Education and Culture (2014a): *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*. European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014b): *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition*. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Parliament and Council of the European Union (2006): Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. 2006. 12. 18. [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/hu/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230hu00100018.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/hu/oj/2006/l_394/l_39420061230hu00100018.pdf)

Eurydice 2004, Integrating immigrant children into schools in Europe. [http://www.indire.it/lucabas/lkmw file/eurydice///Integrating immigrant children 2004 EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///Integrating_immigrant_children_2004_EN.pdf)

Eurydice 2009, Integrating immigrant children into schools in Europe. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/101EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf)

Eurydice 2019. Integrating immigrant children into schools in Europe. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/integrating\\_students\\_from\\_migrant\\_backgrounds\\_into\\_schools\\_in\\_europe\\_national\\_policies\\_and\\_measures.pdf](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/integrating_students_from_migrant_backgrounds_into_schools_in_europe_national_policies_and_measures.pdf)

Falus Iván (2000a): A megfigyelés. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Kiadó, Budapest. 125-170.

Falus Iván (2000b): A pedagógiai kutatás metodológiai kérdései. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Kiadó, Budapest. 9-33.

Falus Iván (2000, szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Kiadó, Budapest.

Fehérvári Anikó (2005): Magánóvodák. *Educatio*. **14.** 4. sz. 825-839.

Feischmidt Margit (1997, szerk.) *Multikulturalizmus*. Budapest, Osiris Kiadó.

Feischmidt Margit és Nyíri Pál (2006, szerk.) *Nem kívánt gyermekek? Külföldi gyermekek magyar iskolákban*. MTA Nemzeti és Etnikai Kisebbségkutató Intézet – Nemzeti Migrációs és Menekültügyi Kutatóközpont, Budapest.

Flyvbjerg, B. (2006): Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*. **12.** 2. sz. 219-245.

Forray R. Katalin (1999): Cigány kisebbségi oktatáspolitikai. *Educatio*. 2. sz. 223-234.

Forray R. Katalin (2003): A multikulturális/interkulturális nevelésről. *Iskolakultúra*, **13.** 6-7. sz. 18-26.

Fullan, M. és Hargreaves, A. (1996): *What's worth fighting for in your school?* New York: teachers College Press.

- Furnham, A. (2005): *The psychology of behaviour at work*. (2. kiadás) Psychology Press.
- Gardner-McTaggart, A. (2018): International schools: leadership reviewed. *Journal of Research in International Education*, **17**. 2. sz. 148–163.
- Garton, B. (2000): Recruitment of teachers for international education. In: Hayden, M.C. és Thompson, J.J. (szerk.): *International Schools and International Education: Improving Teaching, Management and Quality*. London: Kogan Page. 85–95.
- Gay, G. (2001): Preparing For Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*, **53**. 2. sz. 106-116.
- Gaziel, H.H. (1997): Impact of School Culture and on Effectiveness of Secondary Schools With Disadvantaged Students. *Journal of Educational Research*, **90**. 5. sz. 310-318.
- Giberson, T.R, Resick, C.J, Dickson, M.W., Mitchelson, J. K, Randall, K.R és Clark, M.A. (2009): Leadership and Organizational Culture: Linking CEO characteristics to cultural values. *Journal of Business and Psychology*, **24**. 2. sz. 123-137.
- Giddens, A. (1984): *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. University of California Press. Berkeley and Los Angeles.
- Glick Schiller, N., Basch, L. és Szanton Blanc, C. (1992): Transnationalism: A New Analytic Framework for Understanding Migration. In: Glick Schiller, N., Basch, L. és Blanc-Szanton, C. (szerk.): *Towards a transnational perspective on migration: Race, class, ethnicity, and nationalism reconsidered*. New York: New York Academy of Sciences. 1-24.
- Glick Schiller, N., Basch, L. és Szanton Blanc, C. (1995): From Immigrant to Transmigrant: Theorizing Transnational Migration. *Anthropological Quarterly*, **68**. 1. sz. 48-63.
- GLOBE Projekt. Kutatási kérdőív. A vezetés és a szervezeti magatartás hatékonyságának nemzetközi vizsgálata. (1997) <http://docplayer.hu/92936-Kutatasi-kerdoiv-globe-projekt-a-vezetes-es-a-szervezeti-magatartas-hatekonysaganak-nemzetkozi-vizgalata.html> (utolsó letöltés: 2020. 02. 11.)
- Godenzzi, J.C. (1997): Equidad en la diversidad: Reflexiones sobre education e interculturalidad en los Andes y la Amazonia. In: Pérez J.C. és Godenzzi, J.C. (szerk.): *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas. 19-30.

Golnhofer Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki Kiadó, Budapest.

Gordon Győri János (szerk.) (2014): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Gruenert, S. és Valentine, J. (2006): *School typology activity*. Developed at the Middle Level Leadership Center, University of Missouri.

Gruenert, S. és Whitaker, T. (2015) *School culture rewired: How to define, assess and transform it?* Alexandria, Virginia USA: ASCD.

Halász Gábor (1988): *Az iskolai szervezet elemzése*. Kutatási beszámoló, az iskolai szervezeti klíma empirikus vizsgálatáról. MTA Pedagógiai Kutatócsoport, Budapest.

Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Halász Gábor (2003): A nemzeti oktatáspolitikák európai szintű koordinációja. *Educatio*, 12. sz. 510-534.

Halász Gábor (2007): Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógia paradigmaváltás, In: Kiss Éva (szerk.): *Pedagógián innen és túl. Zsolnai József 70. születésnapjára*. Pannon Egyetem BTK. Pécsi Tudományegyetem BTK. 366-387.o.

Halász Gábor (2012): *Az oktatás az Európai Unióban*. Új Mandátum Könyvkiadó.

Halpin, A. W. és Croft, D. B. (1963): *The organizational climate of schools*. University of Chicago, Chicago.

Handy C. (1976): *Understanding Organizations*. Penguin Books.

Handy, C. (1986): *Szervezetek irányítása a változó világban*. Mezőgazdasági Kiadó, Budapest.

Hardman, J. (2001): Improving the recruitment and retention of quality overseas teachers. In: Blandford, S. és Shaw, M. (szerk.): *Managing International Schools*. London: Routledge Falmer, 123–135.

Harré, R. (1979): *Social Being: A Theory for Social Psychology*. Oxford, Blackwell.

Hayden, M. és Thompson, J. (1995): International Schools and International Education: a relationship reviewed. *Oxford Review of Education*, 21. 3. sz. 327–345.

Heidrich Balázs (2001): *Szervezeti kultúra és interkulturális menedzsment*. Human Telex Consulting, Budapest.

Heidrich Balázs (2013): Alkalmazottak vezetése. Digitális tankönyvtár.

[http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/0007\\_e6\\_alkalmazotti\\_vezetes\\_scorm/a\\_mckinsey\\_fele\\_7s\\_modell\\_4AAtvCLmKTCwboJZ.html](http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/0007_e6_alkalmazotti_vezetes_scorm/a_mckinsey_fele_7s_modell_4AAtvCLmKTCwboJZ.html) (utolsó letöltés: 2019.12.15)

Hickey, T. (2008): Indigenous language immersion: The challenge of meeting the needs of L1 and L2 speakers in Irish-medium pre-schools. In: Kenner, C. és Hickey, T. (szerk.): *MULTILINGUAL EUROPE. Diversity and Learning*. Trentham Books Ltd. 137-142.

Hill, I. (1994): *The International Baccalaureate: Policy Process in Education* (University of Tasmania, PhD thesis). [https://eprints.utas.edu.au/10611/2/Ch. 1-4-Hill Thesis - 1993.pdf](https://eprints.utas.edu.au/10611/2/Ch.1-4-Hill%20Thesis%20-%201993.pdf) (utolsó letöltés: 2019.12.09)

Hofstede, G. (1980): *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills, CA: Sage

Hofstede, G. (1997): *Culture and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw Hill.

Hofstede, G. és Hofstede G. J. (2008): *Kultúrák és szervezetek: az elme szoftvere*. VHE Kft, Pécs.

Holm, G. és Zilliacus, H. (2009): Multicultural education and intercultural education: Is there a difference? In: Talib, M., Loima, J., Paavola, H. és Patrikainen, S. (szerk.): *Dialogues on Diversity and Global Education*, Berlin: Peter Lang. 11-28.

Horváth Kinga (2009): Az iskolai szervezet klímája, *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 43-50.

House, R.J., Hanges, P.J., Javidan, M., Dorfman, P.W. és Gupta, V. (2004): *Culture, Leadership and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies*. Thousand Oaks, CA: Sage

Hsi-Kong, C.W. és Hwang, F.C. (2007): Study on Organizational Culture, Organizational Commitment and Attitude Toward Organizational Reform – comprehensive high schools as example. In: *The Journal of Human Resource and Adult Learning* 3. 2. sz. December.

Illés Katalin, Medgyesi Anna, Kováts András és Vámos Ágnes (2009): *A migráns gyerekek oktatása*. Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület, Budapest.

Jacobs, D. (2013): *The Educational Integration of Migrants. What is the Role of Sending Society Actors and is there a Transnational Educational Field?* Research Report Position Paper INTERACT RR2013/03. European University Institute. Badia Fiesolana, Italy.

Jago, A.G. (1982): Leadership: Perspectives in theory and research. *Management Science* **28**. 3. sz. 315-336.

Jahoda, G. (2012): Critical reflections on some recent definitions of “culture.” *Culture & Psychology*, **18**. 3. sz. 289–303.

Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A. és Turner L. (2007): Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, **1**. 2. sz. 112-133.

Kahn, M. (2008): Multicultural education in the United States: reflections. *Intercultural Education*, **19**. 6. sz. 527–536.

Karácsonyi András (2006): A leadership, a szervezeti kultúra és kapcsolatuk jellegzetességei a magyar szervezetek esetében. PhD Értekezés. [http://phd.lib.uni-corvinus.hu/7/1/karacsonyi\\_andras.pdf](http://phd.lib.uni-corvinus.hu/7/1/karacsonyi_andras.pdf) (utolsó letöltés: 2019 .11. 08).

Kelley, C., és Meyers, J. (1995): *The cross-cultural adaptability inventory (manual)*. Minneapolis, MN: National Computer Systems.

Kim, S. és Kwon, Y. (2012): The effects of organizational culture and empowerment on private kindergarten teacher’s organizational effectiveness. *The Journal of Open Early Childhood Education*, **17**. 3. sz. 23-42.

Kincses, Á. (2016): *International migration diversity in Hungary in the 2011 population census data*. MPRA Paper No. 73941. <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/73941/>

Kiss Paszkál, Szabó Mónika, Ujhelyi Adrienn és Berkics Mihály (2006): *Kutatásmódszertan: szociálpszichológia*. Bölcsész Konzorcium. <http://mek.oszk.hu/05500/05588/05588.pdf> (utolsó letöltés: 2019. 10. 11.)

Kitzinger, A. (2015): *Multilingual and multicultural challenges in a Hungarian kindergarten*. Doktori disszertáció. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Piliscsaba-Budapest.

Kono, T. (1990): Corporate culture and long-range planning. *Long Range PLanning*, **23**. 4. sz. 9-19.

Kopp Erika (2005): Református iskolák identitása a tanárok és diákok véleménye tükrében. *Educatio* 3. sz. 554-572.

Kopp Erika (2016): A pedagógusok által érzékelt iskolai kultúraelemek és kapcsolatuk a szervezeti szocializációval. In: Vámos Ágnes (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 57-77.

Kormány 137/2018. (VIII. 25.) Korm. rendelete az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2018. július 25. 118. szám

Kotán Attila (2005): Az óvodai nevelés intézményrendszere és finanszírozása. *Educatio*. **14**. 4. sz. 762–776.

Kovács Ivett, Cs. Czachesz Erzsébet, Kovács Judit és Vámos Ágnes (2017): The Transnational Migration and Some Educational Questions in Hungary: Case Study of a Bilingual School Established Near an International Air-Base. In: Lendvai Lilla, Keresztes-Takács Orsolya, Csereklye Erzsébet (szerk.): *Mobilities, Transitions, Transformations. Intercultural Education at the Crossroads: Conference Proceedings*. Budapest: International Association for Intercultural Education (IAIE), 119-140.

Kovács Ivett Judit (2017): Nemzetközi óvodákra jellemző sajátos kihívások: 12 év pedagógiai tapasztalata. In: Márkus Éva, Pintér Tibor, Trentinné Benkő Éva (szerk.): *Jó gyakorlatok a korai idegen nyelvi fejlesztésben és pedagógusképzésben: Oktatás, kutatás, innováció*. ELTE TÓK, Budapest. 96-108.

Kovács Sándor (1997): Interkulturális oktatás-nevelés. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon I-II*. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 57-58.

Kovács Zoltán, Sass Judit, Perjés és István (2005): Iskolák szervezeti kultúrája. In: Kovács Zoltán (szerk.): *Szervezeti láttelepek. A szervezetpszichológia hazai kutatási irányjai*. Pszichológiai Szemle Könyvtár 9. Akadémiai Kiadó, Budapest. 51–64

Kozéki Béla (1991): Az iskola szelleme és nevelési céljai egy összehasonlító vizsgálat tükrében. *Magyar Pedagógia*, **91**. 1. sz. 63–77.



Kozma Tamás (1985): *Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet*. Közgazdasági És Jogi Kiadó, Budapest.

Kymlicka, W. (2016): Defending Diversity in an Era of Populism: Multiculturalism and Interculturalism Compared. In: Meer, N., Modood, T. és Zapata-Barrero, R. (szerk.): *Multiculturalism and interculturalism. Debating the dividing lines*. Edinburgh University Press. 158-177.

Lakatos Zsombor és Pataki Nikolett (2017): Hogyan tovább? Migráns háttérű fiatalok köznevelési-oktatási integrációja. *Educatio*, **26**. 3. sz. 352–364.

Lesznyák Márta és Czachesz Erzsébet (1998): Multikulturális oktatáspolitikai koncepciók. In: Cs. Czachesz Erzsébet (szerk.) (1998): *Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító- és tanárszakos hallgatók számára*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged. 7-17.

Levine, D.U. és Lezotte, L.W. (1990): *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*. Madison, WI: National Center for Effective Schools research and Development.

Luchtenberg, S. (1998): Values in German Intercultural Education. *European Journal of Intercultural Studies*. **9**. 1. sz. 53-61.

MacDonald, J. (2006): The international school industry. Examining international schools through an economic lens. *Journal Of Research In International Education*. **5**. 2. sz. 191–213.

Macnamara, B. N., és Conway, A. R. A. (2014): Novel evidence in support of the bilingual advantage: Influences of task demands and experience on cognitive control and working memory. *Psychonomic Bulletin & Review*, **21**. 520–525.

Martin, J. (1992): *Cultures in Organizations – Three perspectives*. Oxford: Oxford University Press.

Martin, J. (2002): *Organizational Culture: Mapping the Terrain*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Mancuso, S.V., Roberts, L. és White, G.P. (2010): Teacher retention in international schools: The key role of school leadership. *Journal of Research in International Education*. **9**. 3. sz. 306–323.

Manik, S., Maharaj, B. és Sookrajh, R. (2006): Globalisation and Transnational Teachers: South African Teacher Migration to the UK. *Migracijske i etničke teme*, **22**. 1-2. sz. 15–33.

Maslowski, R. (2001): *School Culture and School Performance. An Explorative Study Into the Organizational Culture of Secondary Schools and their Effects*. PhD Thesis. University of Twente.

Maxwell, C. és Aggleton, P. (2016): Schools, schooling and elite status in English education – changing configurations? *L'Année Sociologique* **66**. 1. sz. 147-170.

Mayring, P. (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Beltz, Weinheim-Basel.

Maznevski, M.L. és Peterson, M.F. (1997): Societal Values, Social Interpretation, and Multinational Teams. In: Granrose, C.S. és Oskamp, S. (szerk.): *Cross-cultural work groups*. Thousand Oaks, CA: Sage. 61-89.

Meer, N. és Moodod, T. (2016): Interculturalism, Multiculturalism and Citizenship. In: Meer, N., Modood, T. és Zapata-Barrero, R. (szerk.): *Multiculturalism and interculturalism. Debating the dividing lines*. Edinburgh University Press. 27-52.

Molnár Balázs, Pálfi Sándor, Szerepi Sándor és Vargáné Nagy Anikó (2015): Kisgyermekkori nevelés Magyarországon. *Educatio*. **24**. 3. sz. 121-128.

Moorhead, G. és Griffin, R.W. (1992): *Organizational Behaviour*. (3. kiadás). Houghton Mifflin Company, Boston.

Mügge, L. (2016): *Transnationalisms as a research paradigm and its relevance for integration*. FMG: Amsterdam Institute for Social Science Research (AISSR).

Nádasi Mária (2000a): A dokumentumelemzés. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Kiadó, Budapest. 317-339.

Nádasi Mária (2000b): A kikérdezés. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Kiadó, Budapest. 171-211.

Nahavandi, A. és Malekzadeh, A. R. (1993): Leader Style In Strategy And Organizational Performance: An Integrative Framework. *Journal Of Management Studies*, **30**. 3. sz. 405–425.

NAT – *Nemzeti Alaptanterv* – A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 66. 10635-10847. [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf)

Naumann, I. (2011): Towards the marketization of early childhood education and care? Recent developments in Sweden and the United Kingdom. *Nordic Journal of Social Research* **I.** 1. sz. 37-53.

Németh Szilvia, Cs. Czachesz Erzsébet, Gordon Győri János (2014): Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Hat fókuszcsoporthoz készült beszélgetés. In: Gordon Győri János (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények*. Eötvös Kiadó, Budapest. 7-22.

Nguyen Luu Lan Anh, Fülöp Márta, Robin Goodwin, Kerstin Göbel, Luisa Martín Rojo, Hector Grad és Berkics Mihály (2009): Kínai bevándorló családok gyerekeinek integrációja és szociális támogatottsága. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **64.** 1. sz. 139–156.

Nguyen Luu Lan Anh (2003): Lehet-e összehasonlító a pszichológia, ha kulturális? In: Nguyen Luu Lan Anh és Fülöp Márta (szerk.): *Kultúra és pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest. 15-53.

Nicolay, A.-C. és Poncelet, M. (2015). Cognitive benefits in children enrolled in an early bilingual immersion school: A follow up study. *Bilingualism: Language and Cognition*, **18.** 789–795.

Nieto, S. (1994): Affirmation, solidarity and critique: Moving beyond tolerance in multicultural education. *Multicultural Education*, Spring. 1–8.

Nieto, S. (2003): Profoundly multicultural questions. *Equity and Opportunity*. **60.** 4. sz. 6-10.

Nyíri Tamás (1991): *A filozófiai gondolkodás fejlődése*. Szent István Társulat, Budapest.

ONOAP – *Az Óvodai nevelés országos alapprogramja* (1996). 137/1996. (VIII. 28.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor>

Odland, G. és Ruzicka, M. (2009): An investigation into teacher turnover in international schools. *Journal of Research in International Education*, **8.** 1. sz. 5–29.

OECD (2017): Starting Strong 2017. Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care. DOI:<http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en>

Ogilvie, D. és Sadler, D.R. (1979): Perceptions of School Effectiveness and Its Relationship to Organizational Climate. *Journal of Educational Administration*, **17**. 2. sz. 139-147

OM Közlemény (2004) Oktatási Minisztérium: Közlemény a külföldi állampolgár gyermekek, tanulók interkulturális pedagógiai rendszer szerinti óvodai nevelése és iskolai nevelése oktatása irányelvének kiadásáról.  
[file:///C:/Users/HP630/Contacts/Downloads/okm\\_migrans\\_hun\\_interkult\\_061205.pdf](file:///C:/Users/HP630/Contacts/Downloads/okm_migrans_hun_interkult_061205.pdf) (utolsó letöltés: 2019-01-21.)

OM Útmutató (2005) Oktatási Minisztérium: Útmutató az interkulturális pedagógiai program iskolai bevezetéséhez és alkalmazásához.  
[file:///C:/Users/HP630/Contacts/Downloads/interkulturalis\\_pedagogiai\\_program.pdf](file:///C:/Users/HP630/Contacts/Downloads/interkulturalis_pedagogiai_program.pdf). (utolsó letöltés: 2019-01-21.)

Ott, J. S. (1989): *The Organizational Culture Perspective*. Dorsey, Chicago.

Park, J. és Lee, J. (2015): The effects of organizational culture on early childhood teacher's burnout and intention to leave. *Advanced Science and Technology Letters*, 115. sz. 47-50.

Paveszka Dóra és Nyíri Pál (2006): Oktatási stratégiák és a migráns tanulók iskolai integrációja. In: Feischmidt Margit és Nyíri Pál (szerk.): *Nem kívánt gyermekek? Külföldi gyermekek magyar iskolákban*. MTA Nemzeti és Etnikai Kisebbségkutató Intézet – Nemzeti Migrációs és Menekültügyi Kutatóközpont, Budapest. 129-172.

Perry, L. B. és Southwell, L. (2011): Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. *Intercultural Education*, **22**. 6. sz. 453–466.

Peterson, M.F. et al (1995): Role Conflict, Ambiguity and Overload: A 21-Nation Study. *Academy of Management*, **38**. 2. sz. 429-452.

Pitrowsky, M. J. (2016): *The Impact of Leadership on School Culture and Student Achievement*. All Dissertations. Paper 1623.  
[http://tigerprints.clemson.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2624&context=all\\_dissertations](http://tigerprints.clemson.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2624&context=all_dissertations)  
(utolsó letöltés: 2020. 02. 11.)

- Platt, J. (1992): „Case Study” in American Methodological Thought. *Current Sociology* **40**. 17. sz. 17-48.
- Portera, A. (2008): Intercultural Education in Europe: Epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, **19**. 6. sz. 481-491.
- Portes, A., Guarnizo L. E. és Landolt, P. (1999): The Study of Transnationalism: Pitfalls and Promise of an Emergent Research Field. *Ethnic and Racial Studies*, **22**. 2. sz. 217–237.
- Pukánszky Béla (2005): A gyerekekről alkotott kép változásai az óvoda történetében. *Educatio* **14**. 4. sz. 705-715.
- Pusztai Ferenc (szerk) (2003): *Magyar értelmező kéziszótár*. (2. kiadás) Akadémiai Kiadó.
- Quinn, R. E. (1988): *Beyond Rational Management*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Richards, N. (1998): ‘The emperor’s new clothes? The issue of staffing in international schools’. In: Hayden, M.C. és Thompson, J.J. (szerk.): *International Education: Principals and Practice*, London: Kogan Page. 173–81.
- Rizvi, F. (2011): Experiences of Cultural Diversity in the Context of an Emergent Transnationalism. *European Educational Research Journal*, **10**. 2. sz. 180–188.
- Sagiv, L. és Schwartz, S.H. (2000): A new look at national culture: Illustrative applications to role stress and managerial behaviour. In: Ashkanasy, N.N., Wilderom, C. és Peterson, M.F. (szerk.): *Handbook of organizational culture and climate*. Thousand Oaks, CA: Sage. 417-436.
- Sagiv, L. és Schwartz, S.H. (2007): Cultural Values in Organizations: Insights for Europe. *European Journal of International Management*. **1**. 3. sz. 176-190.
- Sagiv, L., Schwartz, S.H. és Arieli, S. (2011): Personal values, national, culture, and organizations: insights applying the Schwartz value framework. In: Ashkanasy, N.N., Wilderom, C. és Peterson, M.F. (szerk.): *Handbook of organizational culture and climate*. Thousand Oaks, CA:Sage. 515–537.
- Sántha Kálmán (2010): A trianguláció és az MTMM-mátrix kapcsolata a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*, 7-8. sz. 54-62.
- Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Kiadó, Budapest.

Sántha Kálmán (2015): *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Savva, M. (2013): International schools as gateways to the intercultural development of North-American teachers. *Journal of Research in International Education*, **12**. 3. sz. 214–227.

Sayer, A. (2000): *Realism and Social Science*. SAGE Publications.

Scheerens, J. (1992): *Effective Schooling: Research, Theory and Practice*. Cassell, London

Schein, E. (1978): *Szervezéslélektan*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Schein, E.H. (1985): *Organizational Culture and Leadership: A Dynamic View*. Josey-Bass, San Francisco.

Schmidt, F.L. és Hunter, J.L. (2000): Select on Intelligence. In: Locke, E.A. (szerk.): *The Blackwell Handbook of principles of organizational behaviour*. Malden: MA: Blackwell. 3-14. <file:///C:/Users/HP630/Contacts/Downloads/LockeCh3-09.pdf> (utolsó letöltés: 2019. 10. 11.)

Schneider, B., Ehrhart, M.G. és Macey, W.H. (2013): Organizational Climate and Culture. *Annual Review of Psychologie*. **64**. 361-388.

Schneider, B., Goldstein, H.W. és Smith, D.B. (1995): The ASA framework: An update. *Personnel Psychology*. **48**. 4. sz. 747-773.

Schoorman, D. és Bogotch, I. (2010): Conceptualisations of multicultural education among teachers: Implications for practice in universities and schools. *Teaching and Teacher Education*, **26**. 1041-1048.

Schründer-Lenzen, A. (2010): Triangulation. Ein Konzept zur Qualitätsicherung von Forschung. In: Friebertshäuser, B., Langer, A. és Prengel, A. (szerk.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Juventa, Weinheim-München. 149-158.

Serfőző Mónika (2002a): A nevelési-oktatási intézmények, mint szervezetek. In: Trencsényi László (szerk.): *A kultúra szervezete, a szervezet kultúrája*. OKKER, Budapest. 20–46

Serfőző Mónika (2002b): A szervezeti kultúra fogalmának, modelljeinek értelmezése az óvodában, iskolában. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 381-397.

Serfőző Mónika (2005a): Az iskola mint szervezet a pedagógusok véleményének tükrében. In: Faragó Klára – Kovács Zoltán (szerk.): *Szervezeti láttelepek. A szervezetszichológia hazai kutatási irányai.* Pszichológiai Szemle Könyvtár 9. Akadémiai Kiadó, Budapest, 249–265.

Serfőző Mónika (2005b): Az iskolák szervezeti kultúrája. *Iskolakultúra*. 10. sz. 70-83.

Smircich, L. (1983): Concepts of Culture and Organizational Analysis. *Administrative Science Quaterly*, **28**. 3. sz. 339-358.

Smith, P.B., Peterson, M.F. és Schwartz, S.H. (2002): Cultural values, sources of guidance, and their relevance to managerial behavior: A 47-nation study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. **33**. 2. sz. 188-208.

Stake, R.E. (2003): Case Studies. In: Denzin, N.K. és Lincoln, Y.S. (szerk.): *Strategies of Qualitative Inquiry*. SAGE Publications. 134-164.

EYFS - Statuary Framework for the Early Years Foundation Stage (2017) [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/596629/EYFS\\_STATUTORY\\_FRAMEWORK\\_2017.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/596629/EYFS_STATUTORY_FRAMEWORK_2017.pdf)

Stier, J., Tryggvason, M-T., Sandström, M. és Sandberg, A. (2012): Diversity management in preschools using a critical incident approach. *Intercultural Education*, **23**. 4. sz. 285–296.

Swanborn, P.G. (2010): *Case Study Research: What, Why and How?* Sage Publications.

Swindler Boutte, G., Lopez-Robertson, J. és Powers-Costello, E. (2011): Moving Beyond Colorblindness in Early Childhood Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, **39**. 335–342

Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Szabolcsi Ferenc (1996): A szervezeti kultúra sajátosságai az iskolában. *Iskolakultúra*, **6**. 5. sz. 85–90

Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában.* Osiris Kiadó, Budapest.

Tarrósy István (2016): Elméleti megfontolások a nemzetközi migrációs tendenciák megértéséhez. In: Tarrósy István, Glied Viktor és Vörös Zoltán (szerk.): *Migráció a 21. században.* Publikon Kiadó, Pécs. 9-28.

- Taylor, C. (2016): Foreword. In: Meer, N., Modood, T. és Zapata-Barrero, R. (szerk.): *Multiculturalism and interculturalism. Debating the dividing lines*. Edinburgh University Press. vii-ix.
- Thomas, D.C. és Inkson, K. (2009): *Cultural Intelligence: Living and Working Globally*. (2. kiadás). Berrett-Koehler Publishers
- Tímár Éva (1995): *A tanítási klíma*. Doktori értekezés. [http://doktori.bibl.u-szeged.hu/3242/1/1995\\_timar\\_eva.pdf](http://doktori.bibl.u-szeged.hu/3242/1/1995_timar_eva.pdf) (utolsó letöltés: 2019.10.10.)
- Tímár Éva (2006): Tantestületi légkörvizsgálat. *Iskolakultúra* 3. sz. 11-23.
- Tomasz Gábor (2009): Oktatási intézmények a magánszférában. *Tani-taniOnline*. **48.** 1. sz. 3-15.
- Torgyik Judit (2004): Multikulturális társadalom, multikulturális nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, **54.** 4. sz. 4-14.
- Torgyik Judit és Karlovitz, János (2006): *Multikulturális nevelés*. Bölcsész Konzorcium, Budapest.
- Török Balázs (2005): Óvodák és szülők. *Educatio*. **14.** 4. sz. 787-804.
- Trompenaar F. és Hampden-Turner (1997): *Riding the Waves of Culture, Understanding Cultural Diversity in Business*. Nicholas Brealey Publishing, London.
- Tubino, F. (2002): Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: Más allá de la discriminación positiva. In: Norma Füller (szerk.): *Interculturalidad y política; desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú. 51-76.
- UNESCO (2006): *Guidelines on Intercultural Education*. ED.2006/WS/59.
- United Nations General Assembly (2015): [Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development.A/RES/70/1](#). Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015.
- Vámos Ágnes (2008): *A kétnyelvű oktatás tannyelv-politikai problémátörténete és jelenkora*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vámos Ágnes (2011): *Migránsok iskolái*. *Educatio*, 2. sz. 194-208.



- Vámos Ágnes (2013): The Hungarian-Chinese Bilingual School: Its Characteristics & Students Fluctuation, *PedActa*, 3. kötet 1. sz. 1-16.
- Ward, C., és Kennedy, A. (1999): The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, **23**. 659–677.
- Waterman, R.H., Peters, T.J. és Phillips, J.R. (1980): Structure is not organization. *Business Horizons*, **23**. 3. sz. 14-26.
- Whittington, R. (2015): Giddens, structuration theory and strategy as practice. In: Golsorkhi, D., Rouleau, L., Seidl, D. és Vaara, E. (szerk.): *Cambridge Handbook of Strategy as Practice*. Cambridge University Press. 145-164.
- Wong, Y. H., (2010): Kindergarten teachers' perceived school culture and well-being: a comparison of non-profit-making and profit-making kindergartens. *Early Child Development and Care*, **180**. 3. sz. 271-278.
- Woumans, E., Surmont, J., Struys, E. és Duycka, W. (2016): The Longitudinal Effect of Bilingual Immersion Schooling on CognitiveControl and Intelligence. *Language Learning* **66**. 2. sz. 76–91
- Wu, Ming-Yi (2006): Hofstede's Cultural Dimensions 30 Years Later: A Study of Taiwan and the United States. *Intercultural Communication Studies* **XV**.
- Yassur, Esther (2001): A szervezeti légkör és az iskola vezetési stílusának összefüggései. In: *Magyar Pedagógia*, **101**. 2. sz. 171-190.
- Yin, R.K. (2003): *Case study research design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yin, R.K. (2011): *Qualitative Research from Start to Finish*. The Guilford Press.
- Yin, R. K. (2014): *Case Study Research. Design and Methods*. SAGE Publication Inc.
- Yoder, D.M. (2004): Organizational Climate And Emotional Intelligence: An Appreciative Inquiry Into A "Leaderful" Community College, *Community College Journal Of Research And Practice*, **29**. 1. sz. 45-62.

Zapata-Barrero, R. (2016): Theorising Intercultural Citizenship. In: Meer, N., Modood, T. és Zapata-Barrero, R. (szerk.): *Multiculturalism and interculturalism. Debating the dividing lines*. Edinburgh University Press. 53-76.

## Ábrák jegyzéke

1. ábra: A szülők óvodaválasztási lehetősége .....	20
2. ábra: A szülők óvodaválasztási lehetőségei megyénként .....	21
3. ábra: Akkulturációs stratégiák .....	27
4. ábra: A kulturális intelligencia komponensei .....	53
5. ábra: A Társadalmi célok graduális koncepciója a multikulturális nevelési irányzatokban.....	56
6. ábra: Az interkulturális oktatás öt dimenziója Banks rendszerében.....	58
7. ábra: Az interkulturális tartalom integrálásának szintjei .....	58
8. ábra: A multikulturális oktatás hat kategóriája Castagno rendszerében .....	60
9. ábra: A kutatási módszerek .....	74
10. ábra: A megfigyelés logikai lehetőségei a részvétel és a kötöttség dimenziói mentén .....	90
11. ábra: (27. item) A pedagógusok ebben az óvodában többnyire a származási országuk alapján alkotnak csoportokat. (Educators in this school form groups usually based on their nationalities.)..	114
12. ábra: (8. item) Könnyű egyetértésre jutni még a nehezebb kérdésekben is. (It is easy to reach consensus even on difficult issues.).....	146
13. ábra: (1. item) Az óvoda pedagógiai hitvallása egyértelmű iránymutatást nyújt a pedagógusoknak. (The school mission provides a clear sense of direction for educators.) .....	159
14. ábra: (39. item) A nevelői munka tükrözi az óvoda hitvallását. (Teaching performance reflects the mission of the school) .....	159
15. ábra: (41. item) A döntések általában azon a szinten születnek, ahol hozzáférhető a szükséges információ. (Decisions are usually made at the level where the best information is available.).....	163
16. ábra: (25. item) Ritkán okoz nehézséget megegyezésre jutni vitás kérdésekben. (We rarely have trouble reaching agreement on difficult issues).....	164
17. ábra: (18. item) A vezetők ösztönzik a más kultúrákból érkező pedagógusokat saját pedagógiai elképzeléseik és módszereik megosztására. (Educators from different cultures are encouraged by the leaders to contribute with their teaching ideas or methods.) .....	170
18. ábra: (35. item) Egyértelmű iránymutatás áll rendelkezésre a külföldi családok közösségbe integrálásának elősegítéséről. (There is a clear guidance on how to help foreign families' integration into the school community.) .....	170
19. ábra: (6. item) A pedagógusok problémáit és panaszait hatékonyan kezelik. (Educators' problems and complaint are effectively handled.) .....	180
20. ábra: (43. item) A pedagógusok ösztönözve vannak arra, hogy saját maguk kezdeményezzenek és hozzanak döntéseket. (Educators are encouraged to take initiative and make decisions on their own.) .....	184
21. ábra: (55. item) A pedagógusok rendelkeznek az önálló cselekvéshez szükséges autonómiával. (Authority is delegated so that people can act on their own.).....	188
22. ábra Az óvodapedagógusok életkora .....	218
23. ábra A pedagógus jelenlegi munkahelyén eddig eltöltött éveinek száma .....	220
24. ábra: Szófelhő a Készségfejlesztés kategóriájába tartozó válaszokból (76. item). .....	224
25. ábra: Szófelhő a gyermek-központú, magas színvonalú nevelés/oktatás kategóriába tartozó válaszokból (84. item). .....	225
26. ábra: Szófelhő a jó munkahely kategóriába tartozó válaszokból (84. item).....	225
27. ábra: Szófelhő a személyiségek ütközése kategóriába tartozó válaszokból (77. item).....	229

28. ábra: (29. item) A vezetők időt szánnak a jól teljesítő pedagógusok munkájának elismerésére. (Leaders take time to praise educators that perform well.) .....	231
29. ábra: Szófelhő a vezetéssel kapcsolatos kritikai megjegyzések szakmai vezetés problematikussága kategóriájába tartozó válaszokból (78. item). .....	232
30. ábra: A kurrikulum lépcsőfokai .....	307
31. ábra: A gyermekek érzelmi nevelése és szocializációja.....	310
32. ábra: A gyermekek mozgásos tevékenységeinek megszervezése az óvodában.....	311
33. ábra: A környezet megismerésének három tartalmi egysége részletesen.....	312

## Táblázatok jegyzéke



1. táblázat: Óvodai nevelést végző intézmények száma fenntartók szerint .....	19
2. táblázat: Az óvodaválasztás szempontjai (Nagyon fontosnak tartja az alábbi szempontokat (%)) ..	20
3. táblázat: A gyermekek életkora szerinti besorolás a közoktatási intézményekben Magyarországon, az Egyesült Királyságban és az Egyesült Államokban .....	24
4. táblázat: Az integráció és a transznacionalizmus közötti interakció tipológiája .....	31
5. táblázat: A Magyarországon élő migráns csoportok a korábbi tartózkodási ország szerinti bontásban (2011).....	62
6. táblázat: Külföldi állampolgárságú óvodások, tanulók száma összesen (fő) Magyarországon .....	63
7. táblázat: Kulturális dimenziók Maznevski és Peterson (1997) értelmezésében .....	69
8. táblázat: Az intézményekben dolgozó pedagógusok száma és a mintavétel nagysága intézményenkénti bontásban a kutatási módszerek szerint .....	82
9. táblázat: Alskálák a kérdőívben szereplő itemek rendszerezésére .....	86
10. táblázat: Az esetelemzések felépítése.....	91
11. táblázat: (76. item) Az óvoda célja... (The mission of this school is...).....	101
12. táblázat: (84. item) Mi a három legfontosabb jellemzője ennek az óvodának? (How would you describe the 3 most important characteristics of this school...?) .....	102
13. táblázat: (83. item) Azért szeretek ebben az óvodában dolgozni, mert... (I like to work in this school, because....) .....	107
14. táblázat: (80. item): Jobban tudnának a kollégák együtt dolgozni ebben az óvodában, ha... (People could work better together in this school, if...) .....	108
15. táblázat: (81. item) Több támogatásra lenne szükségem a vezetőktől azzal kapcsolatban, hogy... (I would need more support from the leaders regarding...) .....	111
16. táblázat: (82. item) Mióta ebben az óvodában dolgozom új tudásra tettem szert, például... (While working in this school I have learnt new skills, like...) .....	112
17. táblázat: (85. item) A legnagyobb interkulturális kihívást ebben az óvodában az jelentette, amikor... (My biggest intercultural challenge in this school has been when...) .....	114
18. táblázat: (76. kérdés) Az óvoda célja... (The mission of this school is.....) .....	124
19. táblázat: (84. kérdés) Mi a három legfontosabb jellemzője ennek az óvodának? (How would you describe the 3 most important characteristics of this school...?) .....	126
20. táblázat: (76. item) Az óvoda célja... (The mission of this school is...).....	142
21. táblázat: (84. item) Mi a három legfontosabb jellemzője ennek az óvodának? (How would you describe the 3 most important characteristics of this school...?) .....	143
22. táblázat: (77. item) Nehéz együttműködni csapatként a kollégákkal, mert... (It is difficult to work together with educators as a team, because...) .....	146
23. táblázat: (80. item): Jobban tudnának a kollégák együtt dolgozni ebben az óvodában, ha... (People could work better together in this school, if...) .....	147
24. táblázat: (83. item) Azért szeretek ebben az óvodában dolgozni, mert... (I like to work in this school, because....) .....	148
25. táblázat: (82. item) Mióta ebben az óvodában dolgozom új tudásra tettem szert, például... (While working in this school I have learnt new skills, like...) .....	150
26. táblázat: (85. item) A legnagyobb interkulturális kihívást ebben az óvodában az jelentette, amikor... (My biggest intercultural challenge in this school has been when...).....	151

27. táblázat: (84. item) Mi a három legfontosabb jellemzője ennek az óvodának? (How would you describe the 3 most important characteristics of this school...?) .....	159
28. táblázat: (80. item): Jobban tudnának a kollégák együtt dolgozni ebben az óvodában, ha... (People could work better together in this school, if...) .....	165
29. táblázat: (83. item) Azért szeretek ebben az óvodában dolgozni, mert... (I like to work in this school, because...) .....	165
30. táblázat: (76. item) Az óvoda célja... (The mission of this school is.....) .....	178
31. táblázat: (84. item) Mi a három legfontosabb jellemzője ennek az óvodának? (How would you describe the 3 most important characteristics of this school...?) .....	179
32. táblázat: (77. item) Nehéz együttműködni csapatként a kollégákkal, mert... (It is difficult to work together with educators as a team, because...) .....	186
33. táblázat: (80. item): Jobban tudnának a kollégák együtt dolgozni ebben az óvodában, ha... (People could work better together in this school, if...) .....	187
34. táblázat: (83. item) Azért szeretek ebben az óvodában dolgozni, mert... (I like to work in this school, because...) .....	187
35. táblázat: (78. item) Nem szeretem, hogy ebben az óvodában a vezetők... (I don't like it in this school that the leaders...) .....	189
36. táblázat: (81. item) Több támogatásra lenne szükségem a vezetőségtől azzal kapcsolatban, hogy... (I would need more support from the leaders regarding...) .....	190
37. táblázat: (82. item) Mióta ebben az óvodában dolgozom új tudásra tettem szert, például... (While working in this school I have learnt new skills, like...) .....	191
38. táblázat: (85. kérdés) A legnagyobb interkulturális kihívást ebben az óvodában az jelentette, amikor... (My biggest intercultural challenge in this school has been when...) .....	194
39. táblázat: (84. item) Mi a három legfontosabb jellemzője ennek az óvodának? (How would you describe the 3 most important characteristics of this school...?) .....	202
40. táblázat: A pedagógiai szakterületű képzés típusai .....	219
41. táblázat: A válaszadók származási országa .....	220
42. táblázat: A szervezet tagjainak együttműködését megítélő itemek eltérése a külföldi és a magyar pedagógusok körében %-ban megadva .....	228
43. táblázat: A szervezet együttműködését megítélő itemek az intézményben eltöltött évek függvényében %-ban megadva .....	228
44. táblázat: A pedagógusok által felsorolt – csapatmunkát nehezítő – szakmai nézetkülönbségek területei .....	229
45. táblázat: (62. item) A pedagógusokat jutalom illeti meg az új ötletekkel és módszerekkel való kísérletezésért. (Educators are rewarded for experimenting with new ideas and techniques.).....	233
46. táblázat: A kulturális intelligencia kérdőív itemei és eredményei az összes válaszadó tekintetében .....	237
47. táblázat: A külföldi és magyar válaszadók 4-es és 5-ös válaszaik százalékos bontásában a kulturális intelligencia kérdőívének öt iteme esetében .....	238



## Mellékletek jegyzéke:

1-es számú melléklet: Az EYFS keretrendszer .....	272
2-es számú melléklet: Példa egy nemzetközi óvoda különböző korcsoportjainak hetirendjére .....	274
3-as számú melléklet: felkérő levél az intézményvezetőkhez .....	276
4-es számú melléklet: A kérdőív .....	278
5-ös számú melléklet: A kérdőív alszámai .....	287
6-os számú melléklet: Csoportos interjú vázlata .....	292
7-es számú melléklet: Óvodavezető interjú alapkérdések .....	297
8-as számú melléklet: A nyílt kérdésekre adott válaszok kategóriái eredeti nyelven .....	298
9-es számú melléklet: A nyílt kérdésekre adott válaszok kategóriái magyar nyelven .....	299
10-es számú melléklet: A Kisanglia óvoda Pedagógiai Programjának sajátosságai .....	300
11-es számú melléklet: A Napsugár óvoda Pedagógiai Programjának sajátosságai .....	302
12-es számú melléklet: A Pagoda óvoda Pedagógiai Programjának sajátosságai .....	Hiba! A könyvjelző nem létezik.
13-as számú melléklet: Hetirend a Pagoda óvodában .....	309
14-es számú melléklet: A Hétszínvirág óvoda Pedagógiai programjának sajátosságai .....	310
15-ös számú melléklet: A Fészek óvoda heti témái .....	314
16-os számú melléklet: A kulturális intelligencia kérdőív itemei eredeti nyelven .....	316

# 1-es számú melléklet: Az EYFS keretrendszer

Literacy: Reading	
A Unique Child: observing what a child is learning	Positive Relationships: what adults could do
 <p><b>30-50 months</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enjoys rhyming and rhythmic activities.</li> <li>• Shows awareness of rhyme and alliteration.</li> <li>• Recognises rhythm in spoken words.</li> <li>• Listens to and joins in with stories and poems, one-to-one and also in small groups.</li> <li>• Joins in with repeated refrains and anticipates key events and phrases in rhymes and stories.</li> <li>• Beginning to be aware of the way stories are structured.</li> <li>• Suggests how the story might end.</li> <li>• Listens to stories with increasing attention and recall.</li> <li>• Describes main story settings, events and principal characters.</li> <li>• Shows interest in illustrations and print in books and print in the environment.</li> <li>• Recognises familiar words and signs such as own name and advertising logos.</li> <li>• Looks at books independently.</li> <li>• Handles books carefully.</li> <li>• Knows information can be relayed in the form of print.</li> <li>• Holds books the correct way up and turns pages.</li> <li>• Knows that print carries meaning and, in English, is read from left to right and top to bottom.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Focus on meaningful print such as a child's name, words on a cereal packet or a book title, in order to discuss similarities and differences between symbols.</li> <li>• Help children to understand what a word is by using names and labels and by pointing out words in the environment and in books.</li> <li>• Provide dual language books and read them with all children, to raise awareness of different scripts. Try to match dual language books to languages spoken by families in the setting.</li> <li>• Remember not all languages have written forms and not all families are literate either in English, or in a different home language.</li> <li>• Discuss with children the characters in books being read.</li> <li>• Encourage them to predict outcomes, to think of alternative endings and to compare plots and the feelings of characters with their own experiences.</li> <li>• Plan to include home language and bilingual story sessions by involving qualified bilingual adults, as well as enlisting the help of parents.</li> </ul>
 <p><b>40-60+ months</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Continues a rhyming string.</li> <li>• Hears and says the initial sound in words.</li> <li>• Can segment the sounds in simple words and blend them together and knows which letters represent some of them.</li> <li>• Links sounds to letters, naming and sounding the letters of the alphabet.</li> <li>• Begins to read words and simple sentences.</li> <li>• Uses vocabulary and forms of speech that are increasingly influenced by their experiences of books.</li> <li>• Enjoys an increasing range of books.</li> <li>• Knows that information can be retrieved from books and computers.</li> </ul> <p><b>Early Learning Goal</b>  <b>Children read and understand simple sentences. They use phonic knowledge to decode regular words and read them aloud accurately. They also read some common irregular words. They demonstrate understanding when talking with others about what they have read.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encourage children to add to their first-hand experience of the world through the use of books, other texts and information, and information and communication technology (ICT).</li> <li>• Help children to identify the main events in a story and to enact stories, as the basis for further imaginative play.</li> <li>• Provide story boards and props which support children to talk about a story's characters and sequence of events.</li> <li>• When children are ready (usually, but not always, by the age of five) provide regular systematic synthetic phonics sessions. These should be multisensory in order to capture their interests, sustain motivation and reinforce learning.</li> <li>• Demonstrate using phonics as the prime approach to decode words while children can see the text, e.g. using big books.</li> <li>• Provide varied texts and encourage children to use all their skills including their phonic knowledge to decode words.</li> <li>• Provide some simple texts which children can decode to give them confidence and to practise their developing skills.</li> </ul>
	<p><b>Enabling Environments: what adults could provide</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Provide some simple poetry, song, fiction and non-fiction books.</li> <li>• Provide fact and fiction books in all areas, e.g. construction area as well as the book area.</li> <li>• Provide books containing photographs of the children that can be read by adults and that children can begin to 'read' by themselves.</li> <li>• Add child-made books and adult-scribed stories to the book area and use these for sharing stories with others.</li> <li>• Create an environment rich in print where children can learn about words, e.g. using names, signs, posters.</li> <li>• When children can see the text, e.g. using big books, model the language of print, such as <i>letter, word, page, beginning, end, first, last, middle</i>.</li> <li>• Introduce children to books and other materials that provide information or instructions. Carry out activities using instructions, such as reading a recipe to make a cake.</li> <li>• Ensure access to stories for all children by using a range of visual cues and story props.</li> </ul>



Literacy: Writing			
A Unique Child: observing what a child is learning		Positive Relationships: what adults could do	
 <p>30-50 months</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sometimes gives meaning to marks as they draw and paint.</li> <li>• Ascribes meanings to marks that they see in different places.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notice and encourage the marks children make and the meanings that they give to them, such as when a child covers a whole piece of paper and says, "I'm writing".</li> <li>• Support children in recognising and writing their own names.</li> <li>• Make books with children of activities they have been doing, using photographs of them as illustrations.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Write down things children say to support their developing understanding that what they say can be written down and then read and understood by someone else. Encourage parents to do this as well.</li> <li>• Model writing for a purpose, e.g. a shopping list, message for parents, or reminder for ourselves.</li> <li>• Model writing poems and short stories, writing down ideas suggested by the children.</li> <li>• Provide activities during which children will experiment with writing, for example, leaving a message.</li> <li>• Include opportunities for writing during role-play and other activities.</li> <li>• Encourage the children to use their phonic knowledge when writing.</li> </ul>
	 <p>40-60+ months</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gives meaning to marks they make as they draw, write and paint.</li> <li>• Begins to break the flow of speech into words.</li> <li>• Continues a rhyming string.</li> <li>• Hears and says the initial sound in words.</li> <li>• Can segment the sounds in simple words and blend them together.</li> <li>• Links sounds to letters, naming and sounding the letters of the alphabet.</li> <li>• Uses some clearly identifiable letters to communicate meaning, representing some sounds correctly and in sequence.</li> <li>• Writes own name and other things such as labels, captions.</li> <li>• Attempts to write short sentences in meaningful contexts.</li> </ul> <p><b>Early Learning Goal</b>  <b>Children use their phonic knowledge to write words in ways which match their spoken sounds. They also write some irregular common words. They write simple sentences which can be read by themselves and others. Some words are spelt correctly and others are phonetically plausible.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Talk to children about the letters that represent the sounds they hear at the beginning of their own names and other familiar words.</li> <li>• Demonstrate writing so that children can see spelling in action.</li> <li>• Demonstrate how to segment the sounds(phonemes) in simple words and how the sounds are represented by letters (graphemes).</li> <li>• Expect them to apply their own grapheme/phoneme knowledge to what they write in meaningful contexts.</li> <li>• Support and scaffold individual children's writing as opportunities arise.</li> </ul>

Children develop at their own rates, and in their own ways. The development statements and their order should not be taken as necessary steps for individual children. They should not be used as checklists. The age/stage bands overlap because these are not fixed age boundaries but suggest a typical range of development.

**2-es számú melléklet: Példa egy nemzetközi óvoda különböző korcsoportjainak hetirendjére**

**3-4 évesek:**

Time/Day	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
8:00-9:00	Individual Development				
9:00 - 9:30	Circle Time				
9:30 - 10:15 includes snack	Gym 9:45-10:15	Centre Time: Language, Math, Art etc.			
10:15 - 10:45	Outdoor activity				Outdoor activity/Pony Riding
10:45 - 11:30	Music and Drama	Library (10:30-11:00)	Music and Drama	Unit of Inquiry	Unit of Inquiry
11:45-12:30	Free Choice	Art	Free Choice	Art	Free Choice
12:30-1:15	Lunch				
1:15 - 2:30	Quiet time				
2:30 - 3:00	Free choice				
3:00 - 4:00	Outdoor activity				

**5-6 évesek:**

Time/Day	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
8:00-9:00	Individual Development				
9:00-9:30	Circle Time				

9:30-10:45 includes snack	Centre Time: Language, Math, Computer, Art etc.				
10:45- 11:15	Free Choice				
11:15- 11:45	Outdoor activity				Outdoor activity/Pony Riding
11:45- 12:30	Gym (12:00- 12:30)	Unit of Inquiry	Unit of Inquiry	Music and Drama	Music and Drama
12:30-1:15	Lunch - quiet time				
1:15-2:00	Art	Swimming/Skiing (2pm -3pm)	Art	Unit of Inquiry)/ Library (1:15 - 2:00)	Unit of Inquiry/Library (1:15 - 2:00)
2:00-3:00	Free choice		Free choice		Chess
3:00-4:00	Outdoor activity		Outdoor activity		

### 3-as számú melléklet: felkérő levél az intézményvezetőkhez

**Tisztelt Óvodavezető/Óvodavezető-helyettes Asszony/Úr!**

Doktori hallgató vagyok az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében.

Kutatást végzek a disszertációmhoz a Magyarországon működő nemzetközi óvodák szervezeti kultúrájáról. Rendelkezem a Neveléstudományi Intézet Doktori Tanácsa, valamint az ELTE PPK Kutatásetikai Bizottsága jóváhagyásával és engedélyével a kutatás lefolytatására.

A Magyarországon működő összes nemzetközi óvoda beletartozik a kutatás mintájába, ezért szeretném együttműködését kérni a felmérés eredményes lebonyolításához az Önök intézményében. Engedélyt szeretnék kérni Öntől arra, hogy egy kérdőívvel feltérképezzem az óvoda szervezeti kultúráját. A sikeres felméréshez arra lenne szükség, hogy az óvoda minden pedagógusa kitöltse az angol nyelvű kérdőívet, mely kb. 30 percet vesz igénybe. A részvétel önkéntes, és a résztvevők, valamint az intézmény anonimitása maximálisan garantált. Az intézményben gyűjtött adatok csoportos eredményéről (a kitöltők anonimitásának megőrzése mellett) szívesen tájékoztatom a vezetőséget, melyek hasznosíthatóak lehetnek esetleges jövőbeni fejlesztési tervek esetén.

Tisztában vagyok vele, hogy pozíciójából fakadóan igen elfoglalt, de tisztelettel kérem, engedje meg, hogy egy személyes találkozás keretében válaszoljam meg esetlegesen felmerülő kérdéseit, valamint további részletekkel szolgáljak a kutatási eredmények felhasználásáról.

Előre is nagyon köszönöm együttműködését.

Kovács Ivett

ELTE PPK Neveléstudományi Intézet

1075, Budapest, Kazinczy u. 23-27, 407. szoba

**Dear (Mr or Ms) Principal,**

I am a doctoral student in the Institute of Education at Eötvös Loránd University. I am conducting a research for my dissertation regarding the organizational culture of international kindergartens in Hungary. My doctoral committee and the Research Ethics Committee of the Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University (ELTE) has approved this study.

All international kindergartens operating in Hungary are part of the sample of the research. I seek your permission to administer a survey instrument to measure the culture of this school.

With your permission I will administer the survey that will take approximately 30 minutes to complete. Teacher participation is voluntary. Participants' complete anonymity is guaranteed. They will not be asked to sign the

survey questionnaire and no identifying code will be placed on the survey. The school will not be identified in the study.

Thank you for your consideration.

Sincerely,

Ivett Kovács

ELTE PPK Neveléstudományi Intézet

1075, Budapest, Kazinczy u. 23-27, room 407

## 4-es számú melléklet: A kérdőív

### Organizational Culture Survey

*Thank you for taking part in this research that will provide data for my PhD dissertation and is aiming to provide a picture of the international kindergartens operating in Hungary. This research has been approved by the Research Ethics Committee of the Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University (ELTE).*

#### **Purpose**

*This survey is designed to solicit your confidential input on your school culture, the structure and the intercultural features of your day-to-day working environment. This survey should take about 30 minutes to complete.*

*For this survey to provide an accurate description of your organization, it is important that you answer each question as honestly as possible.*

#### **Confidentiality**

*Your responses to this survey will be kept completely anonymous. You will never be identified in this research project or in any other presentation or publication. The information you provide will be coded by number only.*

***Please do not sign your name.*** *No one outside the project team will ever see your completed survey. The project team will collect and compile the surveys and present the results to you and other survey participants.*

---

**To what degree do these statements describe the conditions at your school?**

**Please circle one number for each statement rating the statements on the following scale:**

1                                      2                                      3                                      4                                      5  
Strongly disagree                      Tend to disagree                      Hard to decide                      Tend to agree                      Strongly agree

Number		
--------	--	--

1.	The school mission provides a clear sense of direction for educators.	1	2	3	4	5
2.	Most management changes make educators' job easier.	1	2	3	4	5
3.	People work well together in this school.	1	2	3	4	5
4.	Professional development is valued by the community.	1	2	3	4	5
5.	Communication channels are very open here among management and educators.	1	2	3	4	5
6.	Educators' problems and complaints are effectively handled.	1	2	3	4	5
7.	Multiculturalism enhance the work in this school.	1	2	3	4	5
8.	It is easy to reach consensus even on difficult issues.	1	2	3	4	5
9.	It doesn't matter in this school where educators are coming from, because everyone is treated in the same way.	1	2	3	4	5
10.	Parents' comments and recommendations often lead to changes.	1	2	3	4	5
11.	Teachers at our school are enthusiastic about their work.	1	2	3	4	5
12.	Different cultures are celebrated in the community.	1	2	3	4	5
13.	The current management team is highly respected.	1	2	3	4	5
14.	There are routines to assist new educators' settling in process.	1	2	3	4	5
15.	The way things are done is very flexible and easy to change.	1	2	3	4	5
16.	Everyone believes that he or she can have a positive impact.	1	2	3	4	5
17.	I know the legal and economic systems of other cultures.	1	2	3	4	5
18.	Educators from different cultures are encouraged by the leaders to contribute with their teaching ideas or methods.	1	2	3	4	5
19.	The leaders „practice what they preach”.	1	2	3	4	5
20.	Educators trust each other.	1	2	3	4	5
21.	The school mission statement reflects the values of the community.	1	2	3	4	5
22.	Coming from an other country I personally feel sometimes especially valued in this school.	1	2	3	4	5
23.	Information is widely shared so that everyone can get the information he or she needs when it's needed.	1	2	3	4	5

24.	Attempts to create change rarely meet with resistance.	1	2	3	4	5
25.	We rarely have trouble reaching agreement on difficult issues.	1	2	3	4	5
26.	I know the cultural values and religious beliefs of other cultures.	1	2	3	4	5
27.	Educators in this school form groups usually based on their nationalities.	1	2	3	4	5
28.	There are new skills need to be developed to work effectively in this school.	1	2	3	4	5
29.	Leaders take time to praise educators that perform well.	1	2	3	4	5
30.	I am sure I can deal with the stresses of adjusting to a culture that is new to me.	1	2	3	4	5
31.	Leaders regularly organize trainings for the educators.	1	2	3	4	5
32.	Educators treat children differently as a consequence of the children's different origins.	1	2	3	4	5
33.	People work like they are part of a team.	1	2	3	4	5
34.	This organization is very supportive of innovative ideas coming from educators.	1	2	3	4	5
35.	There is a clear guidance on how to help foreign families' integration into the school community.	1	2	3	4	5
36.	Educators seeks help on the Internet whenever they face a problem or difficulty.	1	2	3	4	5
37.	Leaders in our school facilitate educators working together.	1	2	3	4	5
38.	Coming from an other country I personally feel sometimes neglected in this school.	1	2	3	4	5
39.	Teaching performance reflects the mission of the school.	1	2	3	4	5
40.	There are tensions caused by intercultural differences in this school.	1	2	3	4	5
41.	Decisions are usually made at the level where the best information is available.	1	2	3	4	5
42.	Educators ask help or guidance from colleagues whenever they face a problem or difficulty.	1	2	3	4	5
43.	Educators are encouraged to take initiative and make decisions on their own.	1	2	3	4	5



44.	Changes suggested by educators are usually implemented.	1	2	3	4	5
45.	Coming from an other country I personally feel sometimes lost in this school.	1	2	3	4	5
46.	The interests of the parents are often taken seriously in the decisions.	1	2	3	4	5
47.	Educators work cooperatively in groups.	1	2	3	4	5
48.	I enjoy interacting with people from different cultures.	1	2	3	4	5
49.	I know the rules (e.g., vocabulary, grammar) of other languages.	1	2	3	4	5
50.	Leaders in this school trust the professional judgments of educators.	1	2	3	4	5
51.	Educators spend considerable time planning together.	1	2	3	4	5
52.	I personally have difficulties with working in this school because of cultural differences.	1	2	3	4	5
53.	Educators regularly seek ideas from seminars, colleagues, and conferences.	1	2	3	4	5
54.	Educators have the opportunity to share their knowledge with the whole community.	1	2	3	4	5
55.	Authority is delegated so that people can act on their own.	1	2	3	4	5
56.	Educators are generally aware of what other educators are teaching.	1	2	3	4	5
57.	There are trainings on how to manage intercultural conflicts between educators and parents.	1	2	3	4	5
58.	Management actively solicits input from educators before major decisions are made.	1	2	3	4	5
59.	I am conscious of the cultural knowledge I use when interacting with people with different cultural backgrounds.	1	2	3	4	5
60.	Educators from other countries feel welcomed in the school community.	1	2	3	4	5
61.	The school mission statements are known and understood by educators.	1	2	3	4	5
62.	Educators are rewarded for experimenting with new ideas and techniques.	1	2	3	4	5

63.	Leaders place an emphasis on teaching educators about cultural differences or special characteristics of different cultures.	1	2	3	4	5
64.	Children in the classes form groups usually based on their nationalities.	1	2	3	4	5
65.	There is an ethical code that guides our behaviour and tells us right from wrong.	1	2	3	4	5
66.	I check the accuracy of my cultural knowledge as I interact with people from different cultures.	1	2	3	4	5
67.	This organization is very supportive of innovative ideas coming from management.	1	2	3	4	5
68.	Intercultural competencies can be easily learned from other colleagues.	1	2	3	4	5
69.	Educators are willing to help out whenever there is a problem.	1	2	3	4	5
70.	I change my non-verbal behavior when a cross-cultural situation requires it.	1	2	3	4	5
71.	Staff members' ideas are valued by other staff members.	1	2	3	4	5
72.	Educators are aware of the possible consequences of cultural differences within a group and have the knowledge to deal with them.	1	2	3	4	5
73.	I change my verbal behavior (e.g., accent, tone) when a cross-cultural interaction requires it.	1	2	3	4	5

**74. What are the most important aims and values of the work of a kindergarten teacher in an international school? Could you make a list of priorities according to the actual operation of the school? (6 is the top priority, 1 is the last one.)**

- To develop children's ability to effectively communicate in English.
- To establish an environment with activities that helps the children to develop an open and curious personality.
- To create a warm and caring environment for the children to ensure their happy early years.
- To develop knowledge skills to ensure a successful application to the chosen primary school.

- To encourage parent participation in school life and establish harmonious cooperation with the families.
- To differentiate according to the individual needs of the children.

**75. What are the most important aims and values of the work of a kindergarten teacher in an international school? Could you make a list of priorities according to your own beliefs? (6 is the top priority, 1 is the last one.)**

- To develop children’s ability to effectively communicate in English.
- To establish an environment with activities that helps the children to develop an open and curious personality.
- To create a warm and caring environment for the children to ensure their happy early years.
- To develop knowledge skills to ensure a succesful application to the chosen primary school.
- To encourage parent participation in school life and establish harmonious cooperation with the families.
- To differentiate according to the individual needs of the children.

**76. Finish the sentence, please:**

The mission of this school is.....  
 .....

**77. Finish the sentence, please:**

It is difficult to work together with educators as a team, because.....  
 .....

**78. Finish the sentence, please:**

I don’t like it in this school that the leaders.....  
 .....

79. **Could you make a guess which 3 nationalities have the biggest population amongst the children in this school?**

.....

80. **Finish the sentence, please:**

People could work better together in this school, if.....

.....

81. **Finish the sentence, please:**

I would need more support from the leaders regarding.....

.....

82. **Finish the sentence, please:**

While working in this school I have learnt new skills, like.....

.....

83. **Finish the sentence, please:**

I like to work in this school, because.....

.....

84. **How would you describe the 3 most important characteristics of this school?**

○ .....

○ .....

○ .....

**85. Finish the sentence, please:**

My biggest intercultural challenge in this school has been when.....

.....

*Responses to the following questions will help us understand how major employee groups view things. These and all responses will be kept confidential. However, if you feel uncomfortable answering these questions, you don't have to.*

**1. Please, indicate your current classification.**

- Management
- Teacher
- Co-teacher
- Teacher assistant
- Other: .....

**2. How long have you worked for the company?**

- 0-1 years
- 2-4 years
- 5-8 years
- 9-12 years
- More than 12 years

**3. Your gender:**

- Male
- Female
- Other

**4. What is your nationality?.....**

**5. How old are you?**

- under 20
- 20-30 years old
- 30-40 years old

- 40-50 years old
- 50 +

**6. What kind of teaching qualifications do you have?**

.....

**7. What kind of other qualifications do you have?**

.....

.....

*Thank you for your input. It will contribute tremendously to the success of this project.*

## 5-ös számú melléklet: A kérdőív alskálái

<b>1. Egységes céltudat</b>		
1,21,39,61,65,74,75,76,84		
1a 1	The school mission statements are known and understood by educators.	61.
1a 2	The school mission provides a clear sense of direction for educators.	1.
1a 3	The school mission statement reflects the values of the community.	21.
1a 4	There is an ethical code that guides our behaviour and tells us right from wrong.	65.
1a 5	Teaching performance reflects the mission of the school.	39.
1a 6	The mission of this school is...	76.
1a 7	How would you describe the 3 most important characteristics of this school?	84.
1a 8	What are the most important aims and values of the work of a kindergarten teacher in an international school? Could you make a list of priorities <i>according to the actual operation of the school?</i>	74.
1a 9	What are the most important aims and values of the work of a kindergarten teacher in an international school? Could you make a list of priorities <i>according to your own believes?</i>	75.

<b>2. Struktúra, hierarchia, rugalmasság</b>		
5,6,10,15,16,24,34,41,43,46,58,67		
2/1	The interests of the parents are often taken seriously in the decisions.	46.
2/2	Parents' comments and recommendations often lead to changes.	10.
2/3	Decisions are usually made at the level where the best information is available.	41.
2/4	Educators' problems and complaints are effectively handled.	6.
2/5	Management actively solicits input from educators before major decisions are made.	58.

2/6	Everyone believes that he or she can have a positive impact.	16.
2/7	Communication channels are very open here among management and educators.	5.
2/8	The way things are done is very flexible and easy to change.	15.
2/9	Attempts to create change rarely meet with resistance.	24.
2/10	This organization is very supportive of innovative ideas coming from educators.	34.
2/11	This organization is very supportive of innovative ideas coming from management.	67.
2/12	Educators are encouraged to take initiative and make decisions on their own.	43.

<b>3. A pedagógusközösség</b>		
3,8,20,25,33,42,47,51,56,69,71,77,80,83		
3/1	It is easy to reach consensus even on difficult issues.	8.
3/2	We rarely have trouble reaching agreement on difficult issues.	25.
3/3	People work like they are part of a team.	33.
3/4	People work well together in this school.	3.
3/5	People could work better together in this school, if...	80.
3/6	I like to work in this school, because...	83.
3/7	Educators trust each other.	20.
3/8	Educators work cooperatively in groups.	47.
3/9	Educators are willing to help out whenever there is a problem.	69.
3/10	Educators spend considerable time planning together.	51.
3/11	Educators are generally aware of what other educators are teaching.	56.
3/12	Staff members' ideas are valued by other staff members.	71.
3/13	Educators ask help or guidance from colleagues whenever they face a problem or difficulty.	42.
3/14	It is difficult to work together with educators as a team, because...	77.



<b>4. A vezető(k)</b>		
2,13,19,23,29,37,44,50,55,78,81		
4/1	Leaders take time to praise educators that perform well.	29.
4/2	Leaders in this school trust the professional judgments of educators.	50.
4/3	Leaders in our school facilitate educators working together.	37.
4/4	Changes suggested by educators are usually implemented.	44.
4/5	Most management changes make educators' job easier.	2.
4/6	Authority is delegated so that people can act on their own.	55.
4/7	Information is widely shared so that everyone can get the information he or she needs when it's needed.	23.
4/8	The current management team is highly respected.	13.
4/9	The leaders „practice what they preach”.	19.
4/10	I don't like it in this school that the leaders...	78.
4/11	I would need more support from the leaders regarding...	81.

<b>5. Szakmai fejlődés</b>		
4,11,28,31,36,53,54,62,82		
5/1	Professional development is valued by the community.	4.
5/2	Leaders regularly organize trainings for the educators.	31.
5/3	Educators are rewarded for experimenting with new ideas and techniques.	62.
5/4	Teachers at our school are enthusiastic about their work.	11.
5/5	Educators have the opportunity to share their knowledge with the whole community.	54.
5/6	Educators seeks help on the Internet whenever they face a problem or difficulty.	36.
5/7	Educators regularly seek ideas from seminars, colleagues, and conferences.	53.
5/8	There are new skills need to be developed to work effectively in this school.	28.

5/9	While working in this school I have learnt new skills, like...	82.
-----	--	-----

<b>6. Interkulturalitás: szervezeti és egyéni szint</b>		
7,9,12,14,18,22,27,32,35,38,40,45,52,57,60,63,64,68,72,79,85		
6/1	Educators from other countries feel welcomed in the school community.	60.
6/2	There are routines to assist new educators' settling in process.	14.
6/3	Different cultures are celebrated in the community.	12.
6/4	Educators from different cultures are encouraged by the leaders to contribute with their teaching ideas or methods.	18.
6/5	There are trainings on how to manage intercultural conflicts between educators and parents.	57.
6/6	There is a clear guidance on how to help foreign families' integration into the school community.	35.
6/7	Multiculturalism enhance the work in this school.	7.
6/8	Leaders place an emphasis on teaching educators about cultural differences or special characteristics of different cultures.	63.
6/9	Educators treat children differently as a consequence of the children's different origins.	32.
6/10	Children in the classes form groups usually based on their nationalities.	64.
6/11	Educators in this school form groups usually based on their nationalities.	27
6/12	Educators are aware of the possible consequences of cultural differences within a group and have the knowledge to deal with them.	72.
6/13	Intercultural competencies can be easily learned from other colleagues.	68.
6/14	Could you make a guess which 3 nationalities have the biggest population amongst the children in this school?	79.
6/15	There are tensions caused by intercultural differences in this school.	40.

6/16	Coming from an other country I personally feel sometimes lost in this school.	45.
6/17	Coming from an other country I personally feel sometimes neglected in this school.	38.
6/18	Coming from an other country I personally feel sometimes especially valued in this school.	22.
6/19	I personally have difficulties with working in this school because of cultural differences.	52.
6/20	It doesn't matter in this school where educators are coming from, because everyone is treated in the same way.	9.
6/21	My biggest intercultural challenge in this school has been when...	85.

<b>7. Interkulturális intelligencia</b>		
17,26,30,48,49,59,66,70,73		
7/1	I enjoy interacting with people from different cultures.	48
7/2	I am sure I can deal with the stresses of adjusting to a culture that is new to me.	30
7/3	I know the cultural values and religious beliefs of other cultures.	26
7/4	I know the legal and economic systems of other cultures.	17
7/5	I know the rules (e.g., vocabulary, grammar) of other languages.	49
7/6	I am conscious of the cultural knowledge I use when interacting with people with different cultural backgrounds.	59
7/7	I check the accuracy of my cultural knowledge as I interact with people from different cultures.	66
7/8	I change my verbal behavior (e.g., accent, tone) when a cross-cultural interaction requires it.	73.
7/9	I change my non-verbal behavior when a cross-cultural situation requires it.	70.

## 6-os számú melléklet: Csoportos interjú vázlata

### Introduction

**Aim of the study – organizational culture + intercultural elements**

**Aim of the group discussion – anonymity, checking the results**

Q1: Name, For how long are you working here, have you been working in international kindergarten before?

### Mission

According to the survey: The school mission statement reflects the values of the community, known and understood.

Mission:

To create a warm and caring environment with activities to develop an open and curious personality: warm and happy, fun, develop skills (prepare for school), English teaching, good relationship with other nationality

The most important characteristics of this school:

- child-centered (homely, welcoming, promoting equality)
- good workplace (good management, teamwork)
- diverse (multicultural, helps Japanese settling in)

Q2: Are these characteristics declared somewhere? How do you teach them to the newcomers?

„accommodates to the Japanese people's gradual adjustment to the country's culture and language”

„accepts cultural differences among the teachers and parents”

„promoting equality and diversity”

Q3: What do they mean?

### **Structure – hierarchia + flexibility**

78% = 4 és 5

The interests of the parents are often taken seriously in the decisions.

Parents' comments and recommendations often lead to changes.

This organization is very supportive of innovative ideas coming from educators.

Educators are encouraged to take initiative and make decisions on their own.

The way things are done is very flexible and easy to change.

Q4: How does decision-making happen? It seems that ideas from everywhere are

welcomed and things are flexible. Is this true? How can parents influence school life?

Teljesen középén 33,3 % 2-es, 3-as, 4-es válasz: Educators' problems and complaints are effectively handled.

Q5: What are the communication channels? Is there a protocol for communication?

How problems can be communicated and to whom?

### **Collegial support and teacher community**

People work well together in this school. 100% = 4 és 5, de It is not easy to reach consensus.

4-5-ös válaszok: Educators trust each other. Educators are willing to help out whenever there is a problem. Staff members' ideas are valued by other staff members.

I like to work in this school, because of nice children, atmosphere, friendly, helpful staff, friendly, open, helpful leaders, multiculturalism, professional work – sharing, trust and support ideas

Could work better, if they would have **more cooperation, better/more communication** (stress makes comm difficult), organization (**more meetings, teambuilding more often, bigger bonus, - diff professional views** (diff opinions and way of teaching, don't treat/honor kids equally))

Q6: When do you have meetings?

How can you help each other? When do you have time to talk formally and informally? Do you go out together?

What does different professional views mean?

## Leadership

Leaders in this school trust the professional judgments of educators.

legalacsonyabb átlag 3,00 Leaders take time to praise educators that perform well. 44% = 2

Q7: How does management give feedback? How are you rewarded for excellent work? What kind of behaviour is rewarded?

Nagyon szórt: The leaders „practice what they preach”. Information is widely shared so that everyone can get the information he or she needs when it's needed

Problems mentioned:

„are disorganized”

„never bring us together for meetings on a regular basis”

„are not taking part with a regularity in the group's life”

Would need help: **prof development, professional leadership** (be present, dealing with parents, react to problems, 100% support, support work, share information), **personal support** - travelling passes, air tickets, **working conditions**

Q8: Can you ask for help from the management, are they available? Who can help with professional issues? In what sense would you need more support? What help would you need in dealing with the parents?

## **Professional development**

Professional development is valued by the community and teachers at our school are enthusiastic about their work.

De nagyon szórt:

Leaders organize trainings for the educators and educators are rewarded for experimenting with new ideas and techniques and educators have the opportunity to share their knowledge with the whole community.

New skills are learnt at the workplace: working with multicultural children, independent, creative planning, **interaction with nursery children, understanding children's needs, working with kids**

Q9: What qualifications are necessary to work here? Do you have trainings? Do you have a chance to share your skills and knowledge?

## **Interculturality**

Educators from other countries feel welcomed in the school community. Educators from different cultures are encouraged by the leaders to contribute with their teaching ideas or methods.

Q10: Do you have experiences on how multiculturalism resulted something great - that wouldn't have happened without it? What do they enjoy in the multicultural environment?

There are no trainings on how to manage intercultural conflicts between educators and parents.

Nagyon szórt: Leaders place an emphasis on teaching educators about cultural differences or special characteristics of different cultures.

There are no routines to assist new educators' settling in process.

Q11: Why are there diverse answers on helping in intercultural issues?

How do you help foreigner teachers and families?

Educators are aware of the possible consequences of cultural differences within a group and have the knowledge to deal with them. Educators don't treat children differently as a consequence of the children's different origins

Q12: What does it mean? Do they make a difference or not?

It doesn't matter in this school where educators are coming from, because everyone is treated in the same way. De Nagyön szórt: Coming from an other country I personally feel sometimes neglected in this school.

Q13: What does it mean?

My biggest intercultural challenge in this school has been

- when foreign colleagues' ideas and beliefs are different from school's principles
- adjust to edu system, temperament

Q14: Do they have tensions in the teacher community caused by intercultural differences during everyday work? What kind of difficulties do you have connected to different teaching ideas? And connected to different edu system and temperament?

Extra: Is there anything else you would like to add to these topics?

**Thank you for participating and sharing your ideas and being honest. If there is anything else you would like to add later, message me.**



## 7-es számú melléklet: Óvodavezető interjú alapkérdések

### **Az óvoda története:**

Miért alapították? Mióta működik az ovi? Hogyan bővült?

### **Struktúra:**

Hierarchia – menedzsment felépítése, pedagógusok hierarchiája, vannak-e középvezetők?

### **Pedagógusok:**

Milyen a külföldi-magyar pedagógusok aránya? És a magyar-külföldi gyerekeké?

Fluktuáció oka, mértéke?

Milyen országból érkezett tanárok tanítanak? Kivel hogyan lehet együtt dolgozni?

Melyek a visszatérő problémák?

Milyen szint tudnak hozni a külföldiek a munkába?

Képzettség nélküli dolgozók hogyan állják meg a helyüket? Kapnak-e képzést, van-e feszültség a tudásuk hiánya folytán?

Hogyan adnak visszajelzést, mit jutalmaznak, hogyan osztják el az eszközöket?

**8-as számú melléklet: A nyílt kérdésekre adott válaszok kategóriái eredeti nyelven**

<b>Item</b>	<b>76. The mission of this school is...</b>					
<b>Kategóriák</b>	Warm and happy environment	Fun		Develop skills	Multicultural , English	Other
<b>Item</b>	<b>77. It is difficult to work together with educators as a team, because...</b>					
<b>Kategóriák</b>	Personal differences	Cultural differences		Communication problems	Different professional views	Other
<b>Item</b>	<b>78. I don't like it in this school that the leaders...</b>					
<b>Kategóriák</b>	Communication problems	Lack of trust		Organization	Problematic professional guidelines	Business-orientation
<b>Item</b>	<b>80. People could work better together in this school, if...</b>					
<b>Kategóriák</b>	More cooperation	More empathy	Better communication	Professionalism	Organization	Other
<b>Item</b>	<b>81. I would need more support from the leaders regarding...</b>					
<b>Kategóriák</b>	Professional development	Professional leaderships		Personal support		Working conditions
<b>Item</b>	<b>82. While working in this school I have learnt new skills, like...</b>					
<b>Kategóriák</b>	Personal development	Professional work		Intercultural knowledge		Professional work
<b>Item</b>	<b>83. I like to work in this school, because...</b>					
<b>Kategóriák</b>	Love of children	Atmosphere, conditions		Community	Multicultural English environment	Professional work
<b>Item</b>	<b>84. How would you describe the 3 most important characteristics of this school?</b>					
<b>Kategóriák</b>	Child-centered, good education	Good workplace		Diverse, English	Business oriented	Critics
<b>Item</b>	<b>85. My biggest intercultural challenge in this school has been when...</b>					
<b>Kategóriák</b>	Parents	Children		Colleagues		Cultural characteristics

**9-es számú melléklet: A nyílt kérdésekre adott válaszok kategóriái magyar nyelven**

<b>Item</b>	<b>76. The mission of this school is...</b>					
<b>Kategóriák</b>	Meleg és barátságos atmoszféra	Készségfejlesztés	Multikulturális, angol nyelvi közeg		Egyéb	
<b>Item</b>	<b>77. It is difficult to work together with educators as a team, because...</b>					
<b>Kategóriák</b>	Személyiségek ütközése	Kulturális különbségek	Kommunikációs nehézségek	Eltérő szakmai nézetek	Egyéb	
<b>Item</b>	<b>78. I don't like it in this school that the leaders...</b>					
<b>Kategóriák</b>	Kommunikációs problémák	Bizalomhiány	Szervezettség	Szakmai vezetés problematikussága	Üzleti szemlélet	
<b>Item</b>	<b>80. People could work better together in this school, if...</b>					
<b>Kategóriák</b>	Több együttműködés	Több empátia	Jobb kommunikáció	Professzionális	Szervezettség	Egyéb
<b>Item</b>	<b>81. I would need more support from the leaders regarding...</b>					
<b>Kategóriák</b>	Szakmai fejlődés	Szakmai iránymutatás	Személyes szükségletek		Munkakörülmények	
<b>Item</b>	<b>82. While working in this school I have learnt new skills, like...</b>					
<b>Kategóriák</b>	Személyiségfejlődés		Szakmai munka		Interkulturális ismeretek	
<b>Item</b>	<b>83. I like to work in this school, because...</b>					
<b>Kategóriák</b>	Gyerekek szeretete	Atmoszféra, munkakörülmények	Közösség	Multi-kulturalizmus	Szakmai munka	Egyéb
<b>Item</b>	<b>84. How would you describe the 3 most important characteristics of this school?</b>					
<b>Kategóriák</b>	Gyermekközpontú, magas színvonalú nevelés/oktatás	Jó munkahely	Multi-kulturális	Üzleti szemlélet	Környezettudatos	Kritikus megjegyzések
<b>Item</b>	<b>85. My biggest intercultural challenge in this school has been when...</b>					
<b>Kategóriák</b>	Szülők	Gyerekek	Kollégák		Kulturális sajátosságok	

## 10-es számú melléklet: A Kisinglia óvoda Pedagógiai programjának sajátosságai

Az óvoda fő prioritása, hogy autentikus brit oktatást nyújtson a gyerekeknek – akik nagy számban külföldiek –, és ezzel biztosítsa a nemzetközi iskolákba való zökkenőmentes felvételt, ahol az óvoda elvégzése után a harmadik osztályba léphetnek, míg a magyar rendszerben az első osztályban kezdenek meg tanulmányaikat. A brit kora gyermekkori oktatás bevált módszereit és eszközeit alkalmazza az óvoda (például az írás-olvasás oktatására a Jolly Phonics<sup>59</sup> és az Oxford Reading Tree<sup>60</sup> anyagait).

Az óvoda Pedagógiai programja két nyelven íródott, és azonnal az első oldalon rögzíti, hogy az óvodában a nevelés angol nyelven történik. Ahogy az óvoda fogalmaz: az „óvodai nevelés Módosított Országos Alapprogramjával (továbbiakban: »alpprogram«) összhangban, a Brit Nemzeti Tantervet követve valósítja meg sajátos célkitűzéseit és feladatait. Óvodánk célja a magyar törvényekben meghatározott feladatok teljesítésén kívül a hozzánk járó gyermekek angol nyelvi képességeinek fejlesztése, mely a szülők fő igénye” (Pedagógiai program). A program módszereinek és alapelveinek jelentős része a brit EYFS kurrikulumot<sup>61</sup> ismerteti magyar és angol nyelven.

- A szöveg a bevezetőben rögzíti, hogy mind a gyermekeket, mind a szülőket, mind az óvodapedagógusokat illeti az egyenlő bánásmód joga és a diszkriminációmentesség, melyre nagy figyelmet fordít az intézmény. Szintén a bevezető említi meg, hogy az óvoda nyitott a pedagógiai innovációkra a gyermek érdekeit szem előtt tartva, és ezekhez a támogató eszközöket is felsorolja.
- A szakmai programjának négy alappillére a következő (a Pedagógiai program kifejezéseit idézve):  
„*Egyedi Gyermekek* – minden gyermek születésétől kezdve alkalmas tanulásra, lehet rugalmas, hozzáértő és magabiztos. Fejlesztése fizikai, kognitív, nyelvi, lelki, társadalmi és érzelmi szinten egyformán fontos.

<sup>59</sup> A Jolly Phonics az angol iskolákban alkalmazott komplex írás-olvasás-tanító program kisgyermek számára, a hangok, a betűformálás, az összeolvasás, az elválasztás stb. oktatására. Minden betűhöz tartozik egy dal és egy kép, így óvodások számára is játékos, élvezetes módszer a betűtanulásra.

<sup>60</sup> Az Oxford Reading Tree 4-7 éves, kezdő olvasók számára kifejlesztett angol könyvcsalád, ami tizenegy olvasási szinthez tartalmaz könyveket és hozzájuk tartozó munkalapokat. A kis formátumú színes képeskönyvek állandó szereplők rövid történeteiket dolgozzák fel, és a nagy betűkkel írt szövegek hossza a szintek emelkedésével válik egyre hosszabbá és komplexebbé.

<sup>61</sup> Az EYFS bemutatását lásd 2.1-es fejezet *A nemzetközi óvodák főbb jellemzőit* taglaló részében.

*Bizakodó Kapcsolatok* – a gyermek megtanul önállóan viselkedni a szülőkkel és a pedagógussal kialakított megalapozott szeretetteljes és nyugodt kapcsolatban.

*Megfelelő környezet* – a környezet kulcsfontosságú, támogatja és kiszélesíti a gyermekek fejlődési és tanulási lehetőségét.

*Tanulás és Fejlődés* - minden gyermek fejlődése és tanulása különböző úton és fokozatban történik, ezért minden terület a »Tanulás és Fejlődés« szakaszában egyenlő mértékben fontos” (Pedagógiai program).

- A pedagógiai módszerek bemutatásakor táblázatban ismertetik, hogy a tanulás három jellemző módjához – a játékhoz és felfedezéshez, az aktív tanuláshoz, valamint az alkotáshoz és a kritikai gondolkodáshoz – milyen tevékenységek és feladatok kapcsolódnak a környezet kialakítása és a felnőttek közreműködése szempontjából.
  - Az óvodai környezet is tükrözi a kultúrák sokféleségét, és ezáltal befogadó, nemzetközi környezetet biztosít. Sok angol nyelvű eszköz áll a gyerekek rendelkezésére, hiszen ez az óvoda kommunikációs nyelve.
  - A nyelvi fejlesztés angolul történik; a magyar nyelv fenntartásához és fejlesztéséhez külön magyar foglalkozások állnak rendelkezésre magyar óvodapedagógussal.
  - A multikulturális gyermekcsoportok neveléséhez erre alkalmas – nyitott, elfogadó, segítő, befogadó magatartású – pedagógusokat választanak, akik folyamatos képzésben és önképzésben vesznek részt.
  - Az óvoda egyaránt hangsúlyt fektet az angol és a magyar kultúra megismertetésére.
  - A szöveg a tanulás formáinak és típusainak részletezésekor kiemeli az óvoda szerepét abban, hogy hogyan viszonyul a gyermek a tanuláshoz: ez az intézmény „olyan hely, ahol a gyerekek megismerhetik, hogy mit jelent tanulni, és tanulóvá válni”.
  - A brit keretrendszernek megfelelően a tevékenységeket a hét fejlődési területre fókuszálva, de egymáshoz kapcsolódóan alakítják ki. Elsődleges területek: *Kommunikáció és nyelv, Fizikai/testi fejlődés, Személyes, szociális és érzelmi fejlődés.* Másodlagos területek: *Írás-olvasás, Matematika, A környező világ megismerése, Kreatív művészetek*<sup>62</sup>.
- A területek részletes (40 oldalas) angol nyelvű leírása (az EYFS vonatkozó oldalainak átemelése) ad iránymutatást a pedagógusok munkájához.
- A gyermekek ismeretbővítése elsősorban a tevékenység alapú tanulásra épül, mely megvalósulhat egyénileg vagy mikrocsoportos formában.

---

<sup>62</sup> Elsődleges területek: *Communication and Language, Physical Development, Personal, Social and Emotional Development.* Másodlagos területek: *Literacy, Mathematics, Understanding the World, Expressive Arts and Design.*

## 11-es számú melléklet: A Napsugár óvoda Pedagógiai programjának sajátosságai

Pedagógiai programjában a magyar szabályozásnak megfelelően az Alapprogram alapelveit, feladatait és célkitűzéseit alkalmazza a helyi sajátosságokhoz és a családok igényeihez igazítva. Ennek következtében az óvoda specifikumának tekinthetőek többek között a következők:

- A gyermekkép bemutatásában hangsúlyozzák a *bátor, kreatív önkifejezés fontosságát* és a *közvetlen tapasztalatok és élmények sokszínűségének* jelentőségét. A hagyományok és ünnepek tekintetében az *óvodában ápolt hagyományokat* jelöli ki („évszakokhoz fűződő hagyományos ünnepek, óvodánk által kialakított hagyományok” (PP, p. 5)).
- Az óvodakép bemutatásában megemlítik, hogy *a kommunikáció-fejlesztés a nem magyar anyanyelvű gyermekek esetében angol nyelven történik*<sup>63</sup>.
- Az egészséges életmód kialakítása során kiemelik a *családok különböző étkezési szokásainak megismerését és elfogadását*, valamint a szülőkkel a „jó emberi kapcsolat” kiépítését (PP, p. 7). Az egészségmegőrzésbe és a betegségek megelőzésébe a családokat is aktívan bevonják közös programok formájában (például egészségnap, felvilágosító előadás). Az egészséges környezet biztosítása céljából – többek között – gondoskodnak a helységek „esztétikus, nyugtató hatású díszítéséről” (PP, p. 7), a mozgásfejlesztő játékokhoz, és a tisztított ivóvízhez való állandó hozzáférésről, illetve *mezítlábas ösvény* kialakításáról – a mezítlábas mozgás lehetőség szerinti alkalmazásáról. A gyermekek egészséghez, biztonsághoz való jogának kifejtésekor megemlítik a *bántalmazás és bármilyen erőszak megelőzésének fontosságát*. A mindennapos tisztálkodásra nevelés kapcsán megfogalmazzák az intimitás tiszteletben tartását és a *nemi identitás figyelembevételét*.
- *A beszoktatás során hangsúlyozzák az elfogadást és a fokozatosságot*: „Kezdetben minden megnyilvánulást természetesnek vesszünk. Nagyfokú gyöngédséggel és türelemmel vesszük körül a gyermekeket, hogy hozzásegítsük őket az új környezet fokozatos elfogadásához” (PP, p. 9)

---

<sup>63</sup> A gyakorlatban ez mindenkire vonatkozik, a kommunikáció nyelve kizárólag az angol.

- A közösségi nevelés során a *szűkebb és tágabb környezet megismerését a külföldi gyermekek esetében is* feladatként határozzák meg – nemzetközi projekt heteinek a keretein belül.
- A kapcsolatteremtő képesség fejlesztésénél megemlítik a *külföldi gyerekek nyelvi igényeinek* figyelembevételét is.
- Az erkölcsi nevelés részletezése a *sokszínűséget ünneplő szemlélet* hangsúlyozásával kezdődik<sup>64</sup>, majd az én-tudat és a mi-tudat kialakításával folytatódik<sup>65</sup>. Hangsúlyozzák a differenciálás és a következetesség együttes meglétét és a *kettős mérce elutasítását*.
- Az anyanyelvi nevelés megvalósítása során a pedagógusok feladata *a nem magyar anyanyelvű gyermekek nyelvi támogatása* is.
- A személyi feltételek során a nevelőmunka kulcsszereplőjével a „képzett, magasszintű *angol nyelvtudással rendelkező óvodapedagógust*” (PP, p. 12) azonosítják.
- Az éves továbbképzési tervben rögzítik a program megvalósításához szükséges továbbképzések témáját és névsorát.
- Rögzítik a szabad játék biztosítása mellett a *szervezett tanulási időkeret* hosszát életkoroknak megfelelően: a 3-4 éveseknek 30 perc, a 4-5 éveseknek 40 perc, az 5-6-7 éveseknek 60 perc naponta.
- Az óvodában 16 jeles nap és ünnep kerül megrendezésre, melyek között egyaránt helyet kapnak *magyar és angolszász ünnepek*, illetve a természet megismeréséhez és védelméhez kapcsolódó világnapok.
- A tevékenységformák bemutatásakor megemlítik a „természetsarkot”, mely az évszakoknak megfelelően változik, valamint a „természettudományos megfigyelések” szerepét elsősorban a felfedezés örömeért<sup>66</sup>.
- *A verselés, mesélés angol nyelven is*<sup>67</sup> történik, a népi, klasszikus és kortárs mesék közül válogatva. A mesék feldolgozása közös bábjáték, dramatizálás, drámajátékok formájában is megvalósul – melyek *fejlesztő hatását a külföldi gyermekek esetében is* biztosítani igyekeznek.

<sup>64</sup> „Programunkban nem csak, hogy el kell viselni a „másságot”, de együtt élünk a sokszínűséggel, sőt örülünk a többértékűségből fakadó színes életlehetőségeknek. Ez pedig nem más, mint az eltérő szokások, nyelvek, kultúrák, életmódok, műveltségek, anyagi lehetőségek összeegyeztetése azon a szinten, amely szinten egy csoport (esetünkben egy gyerekcsoport) együtt kell, hogy éljen napi több órán át. Nem célunk az eltérő értékek összemossa, egyesítése, nem célunk az »egyformásítás«, de célunk az együttműködés, a jó közérzet, a cselekvésre (játékra) készítető légkör kialakítása” (PP, p. 10).

<sup>65</sup> „Véleményünk szerint csak az az óvodai csoport válhat közösséggé, amelyikben minden egyes gyermek önmagában biztos, önálló és mindenkinek vállalható szerepet tölt be. Egyént nevelünk tehát, de az egyén érdeke csak a „másik” összefüggésében ér valamit, csak a többiekkel való relációjában válik jelentőssé. A „mi-tudatban” benne van »én-tudat« is, az »én-tudat« pedig, adott esetben, »mi-tudattá« alakulhat” (PP, p. 10).

<sup>66</sup> „Fontos hangsúlyozni, hogy óvodapedagógusaink tudják, hogy ebben az életkorban nem a természeti jelenségek tudományos magyarázata a fontos, hanem sokkal inkább maga a felfedező, cselekvő tevékenység és a játék” (PP, p. 20).

<sup>67</sup> A mindennapok gyakorlatában kizárólag angol nyelven történik.

- Az énekes népi játékok, népdalok és néptánci elemek is helyet kapnak a zenei nevelés során.
- A külső világ megismerése során hangsúlyt fektetnek a *globális és helyi környezeti problémákra való figyelemfelhívásra* is. A környezet megismerése kirándulások, séták, intézménylátogatások stb. formájában saját élmények révén valósul meg.
- A pedagógiai módszerek tekintetében széles spektrumból válogatnak: „játék, szenzitív módszerek, életközösségek terepi tapasztaltatása, felfedezés, *élménypedagógia, projekt módszer alkalmazása, kooperatív tanulás, erdei óvoda...*” (PP. p. 25).
- Nagy hangsúlyt fektetnek az *ökológiai szemléletformálásra*, a környezettudatos magatartásra, az energiatakarékosságra, az újrahasznosításra.
- *Inkluzív pedagógiai gyakorlatot* folytatnak, ami a „többségtől bármilyen szempontból eltérő gyermekek elfogadását és a többséggel együtt történő nevelését jelenti” (PP. p. 30). Az integráció során a gyermek játékának folyamatosan megfigyelésére építve dolgozzák ki a differenciált célmeghatározást és tervezést, melynek megvalósulásának biztosítéka, hogy az óvodapedagógusok „érzelmileg azonosulnak az integrációval, elfogadják és természetesnek tartják” (PP, p. 30).
- A tehetséges gyermekek gazdagító tevékenységei között is megemlítik az angol nyelvű kommunikációt, mint szolgáltatást.
- Külön fejezetként jelenik meg a „*migrációs populáció integrációja*” (PP. p. 33), melynek kapcsán külön hangsúlyt kap a gyermekek fejlesztendő készségei között a *kommunikációs képességek fejlesztése, illetve a kötődés, az érdekérvényesítés, a társadalmi szerepekre való felkészülés szociális készsége* is.

Az angol nyelvű honlap tájékoztatása szerint angol, amerikai és magyar gyakorlatokat felölelő, gondos nemzetközi kutatások alapján kidolgozott kurrikulum szerint működik az óvoda angol kommunikációs nyelven. A magyar nyelven olvasható – az Alapprogram megkövetelte iránymutatások alapján rendszerezett és bemutatott – alapelvek, fejlődési célok és tevékenységek angol nyelven az angolszász oktatási rendszerhez jobban idomuló rendszerezésben, megfogalmazásban olvashatóak. Itt a környezettudatos szemlélet mellett a projekt-alapú megközelítést említik elsőként, az írás-olvasás előkészítését, valamint a pozitív fegyelmzés elvét. Az egyéni fejlődés aspektusait az angol kurrikulum (EYFS – Early Years Foundation Stage) felosztása szerint taglalják: (1) egyéni, társas, és érzelmi fejlődés; (2) kommunikáció, nyelv, írás-olvasás; (3) problémamegoldás, érvelés, számolási készség; (4) a világ megismerése és megértése; (5) fizikai fejlődés; (6) kreatív fejlődés. Az óvoda



felkészítést biztosít a nemzetközi és a magyar iskolákba egyaránt. A pedagógiai program angolul rövidített változatban jelenik meg a honlapon, ahol nem említik a kulturális sokszínűség kérdését. Az óvoda nevelési filozófiáját taglaló részben azonban helyet kap a multikulturális közösség ünneplése. Itt hangsúlyozzák, hogy az óvoda a sokszínűség és a különbözőség iránti pozitív attitűdöt igyekszik kialakítani a gyermekekben, megtanítja őket nyitottan fordulni a különböző népek kultúrái felé.

## 12-es számú melléklet: A Pagoda óvoda Pedagógiai programjának sajátosságai

Az óvoda magyar nyelvű pedagógiai programját az Alapprogrammal összhangban alakították ki, és mindössze említés szintjén kerülnek elő benne az intézmény sajátosságai. A multikulturalizmus aspektusára utalva több helyen szó esik a magyartól eltérő kultúrák elfogadására, tiszteletére nevelésről, néhány angolszász hagyomány megünnepléséről (például Hálaadás, Szent Patrik Nap), illetve az óvoda nemzetközi kapcsolatairól<sup>68</sup>. Az angol nyelv jelenléte az óvodapedagógussal kapcsolatos elvárások között jelenik meg, illetve a több külföldi gyerek nevelése esetén alkalmazott angol mese, ének, mondóka formájában.

Az óvoda tényleges hitvallásáról, valóban alkalmazott módszereiről egy színes, tetszetős kivitelű, angol nyelvű „Az oktatás alapelvei” (*Principles of Education*) címet viselő dokumentumból tájékozódhatnak a szülők, melyet az óvodavezető küld ki személyre szólóan a családoknak, illetve az alkalmazottaknak is a tanév elején. A 45 oldalas szöveg alapvetéseként a szórakoztató, játékra alapozódó, iskolára felkészítő tanulás jelenik meg – mely az „akadémikus” tanulás és az élethez szükséges készségek egyensúlyában valósul meg.

A dokumentum első gondolataként a szülő-pedagógus partneri kapcsolat fontosságát fejtik ki, ami nélkülözhetetlen ahhoz, hogy ideális, gyümölcsöző kapcsolatot alakíthasson ki a nevelő a gyermekekkel. Itt az együttműködéshez szükséges nevelői feladatok és kompetenciák mellett a szülők részéről szükséges attitűdöt is bemutatják, sőt megfogalmazódik a gondolat, hogy sokszor a szülőknek van szüksége kiemelt figyelemre a pedagógus részéről<sup>69</sup>. Ezután a gyermekkel kialakított harmonikus kapcsolat során megemlítik, hogy a hatékony nevelőnek magának is nyitottnak kell lennie a további fejlődésre, hogy tanulni tudjon a kollégáitól, a gyermekektől és a családoktól<sup>70</sup>. A tanártoborzás kapcsán hangsúlyozza a szöveg, hogy olyan kollégákat igyekeznek választani a többlépcsős felvételi eljárás során, akik hosszú távra gondolkodnak (hogy biztosítani tudja az intézmény a gyermekek számára a stabilitást) és akik azonosulnak az óvoda hitvallásával.

---

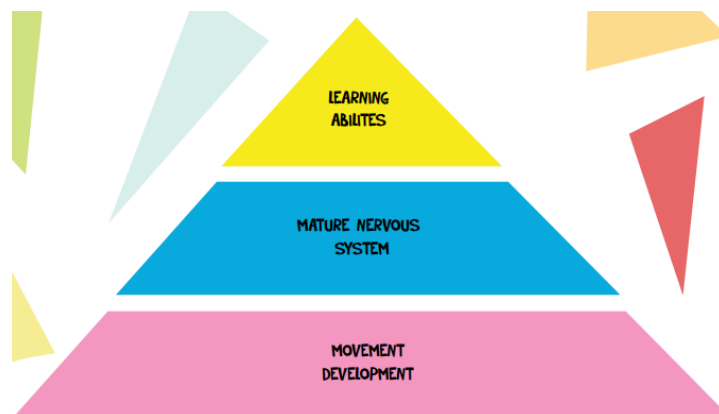
<sup>68</sup> Az óvodánk kapcsolatot tart a gyerekeink nevelése érdekében magán óvodákkal, nemzetközi iskolákkal, egészségügyi-, nevelést segítő szakemberekkel, közművelődési intézményekkel. Jelentősek a nemzetközi kapcsolataink (AIESEC, ERASMUS, külföldi partneróvodák)” (Pedagógiai program, p. 36).

<sup>69</sup> „Many times it is the parent who must be given a good amount of attention, information and reassurance which will be reflected through the child” (Principles of Education, p. 6.).

<sup>70</sup> „Effective educators are themselves open to further development, are ready to widen their knowledge, and are not afraid of learning from each other, the children and their families” (Principles of Education, p. 7).

A pedagógiai eszközök tekintetében a sokszínűsége helyeződik a hangsúly a gyermekek egyéni igényeihez igazodva elsősorban játék- és felfedezés-alapú tevékenységeken keresztül. A PISA-felméréseken kimagasló eredményt elérő finn oktatási módszereket tekintik irányadónak: az interaktív, kísérletező, játék-alapú tanulást.

A pedagógiai program a 30. ábrán is látható elvek alapján a nagymotoros fejlődést tekinti alapkövénnek, ami az idegrendszeri érés feltétele és nélkülözhetetlen az iskoláskorban jelentkező, esetleges tanulási nehézségek elkerüléséhez.



30. ábra: A kurrikulum lépcsőfokai  
(*Principles of Education*, p. 14)

Kanadai kutatási eredményekre is támaszkodva hangsúlyozza a szöveg a kerti szabad játék melletti szervezett testnevelés fontosságát. A tornatermi foglalkozások célja többek között a gerincoszlop és az izmok megerősítése, illetve játékok révén a szabálytanulás, a tér-orientáció fejlesztése, a kooperáció elsajátítása. A második legfontosabb fejlesztési területként a testnevelés mellett az 'art' jelenik meg, vagyis a vizuális nevelés, külön kiemelve jótékony hatását többek között az érzelmi fejlődésben, a finommotorikában, a problémamegoldásban és a perceptuális tanulás területén. Hozzásegíti a gyermekeket a nézőpontok és a megoldások sokféleségének megértéséhez, kultúrát közvetít, és szerves része a matematikai és nyelvi fejlesztésnek.

Az idegennyelv-tanulás kapcsán is kutatási eredményekre alapozva a kétnyelvűség okozta lehetséges problémákat jelző tévhitek eloszlatására törekszik a szöveg. A kora gyermekkori nyelvelsajátítás négy szakaszát is bemutatja a szülők minél alaposabb tájékoztatása céljából.

Ebben az életkorban az „iskolás” (írás-olvasás-matematika-science) tudásanyag<sup>71</sup> elsajátítását kizárólag a sikeres élethez szükséges készségek (szociális készségek, önállóság stb.) tanulásával harmonikus egyensúlyban tartja helyesnek. A különböző játékfajták (pl: motoros, konstruktív, szabályjáték) részletes bemutatásával támasztja alá a dokumentum, miért rendkívül fontos, hogy elegendő időt tölthessen a gyermek játékkal, főként egészen kiskorban. A szervezett munkaformák azonban szintén nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy a gyermek sikeresen teljesítsen később az iskolai keretek között, ezért hangsúlyt fektetnek az ehhez való hozzászoktatáshoz is, de a hangsúly ismét a helyes egyensúlyon marad. A dokumentum a hároméves nevelési program teljesítésével, hatéves korra elérendő kimeneti követelményeket is részletesen taglalja, amelyek biztosítják, hogy a gyermek készen álljon a sikeres iskolakezdésre. Itt egyes területeknél, például az írás/olvasás esetében feltüntetik, hogy a szülővel egyeztetve, a választott iskola követelményrendszeréhez igazodó tudás elsajátítását biztosítja az intézmény.

Helyet kapott még a szövegben egy példa a 3-4 évesek napirendjére egész hétre vonatkozóan, melyből látható, hogyan osztják be a hét napjain az egyes fejlesztési területeket (lásd: Mellékletek: 10. számú melléklet). A dokumentum irodalomjegyzékkel zárul.

---

<sup>71</sup> Lásd az EYFS és a brit nemzeti keretrendszer 'Key Stage One' vonatkozó előírásait a 2.1-es fejezet *A nemzetközi óvodák főbb jellemzőit* taglaló részében

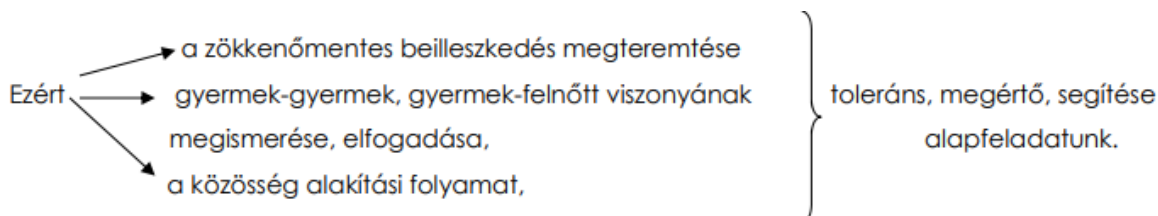
## 13-as számú melléklet: Hetirend a Pagoda óvodában

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
<b>7.30–9.00</b>	Arriving time/Breakfast/ Free play	Arriving time/Breakfast/ Free play	Arriving time/Breakfast/ Free play	Arriving time/Breakfast/ Free play	Arriving time/Breakfast/ Free play
<b>9.00–9.30</b>	Circle time: Language/ Literacy	Circle time: Physical Ed.	Circle time: Understanding of the World	Circle time: Mathematics/Logical thinking	Circle time: Music
<b>9.30–10.00</b>	Project/Arts and crafts/Free play	Project/Arts and crafts/Free play	Project/Arts and crafts/Free play	Project/Arts and crafts/Free play	Project/Arts and crafts/Free play
<b>10.00–10.30</b>	Morning snack	Morning snack	Morning snack	Morning snack	Morning snack
<b>10.30–11.00</b>	Free play/Instructed play	Free play/Instructed play	Free play/Instructed play	Free play/Instructed play	Free play/Instructed play
<b>11.00–11.30</b>	Garden time	Garden time	Garden time	Garden time	Garden time
<b>11.30–12.00</b>	Lunch time	Lunch time	Lunch time	Lunch time	Lunch time
<b>12.00–12.30</b>	Bathroom time	Bathroom time	Bathroom time	Bathroom time	Bathroom time
<b>12.30–12.45</b>	Story time	Story time	Story time	Story time	Story time
<b>12.45–1.30</b>	Nap time	Nap time	Nap time	Nap time	Nap time
<b>1.30–1.4.30</b>	Bathroom time	Bathroom time	Bathroom time	Bathroom time	Bathroom time
<b>1.4.30–15.00</b>	Snack time	Snack time	Snack time	Snack time	Snack time
<b>15.00–15.30</b>	Snack time	Snack time	Snack time	Snack time	Snack time
<b>15.30–16.00</b>	Garden time/Free play/ Instructed play	Garden time/Free play/ Instructed play	Garden time/Free play/ Instructed play	Garden time/Free play/ Instructed play	Garden time/Free play/ Instructed play
<b>16.00–17.00</b>	Garden time/Free play/ Instructed play	Garden time/Free play/ Instructed play	Garden time/Free play/ Instructed play	Garden time/Free play/ Instructed play	Garden time/Free play/ Instructed play

## 14-es számú melléklet: A Hétszínvirág óvoda Pedagógiai programjának sajátosságai

Az Oktatási Hivatal felé benyújtott Pedagógiai programjuk a magyar Alapprogram alapján készült, amit helyi sajátosságként a családok társadalmi háttéréhez igazítottak, tekintetbe véve, hogy (1) a gyermekek legalább 30%-a nem magyar állampolgár, (2) a szülők 80%-a legalább egy felsőfokú végzettséggel rendelkezik, (3) az édesapák rendszerint magas beosztásban dolgoznak vagy diplomaták, (4) az édesanyáknak 70%-a háztartásbeli (Pedagógiai program).

- Óvodaképük a toleranciát, a differenciálást, a pozitív megerősítést és a bátor, kísérletező attitűdöt helyezi a középpontba.
- A sok külföldi család (akár 20 különböző származási ország) miatt nagy hangsúlyt fektet az óvoda a magyar mellett más országok szokásainak, kultúrájának megismertetésére is – erre különös gondot fordítanak 6-7 éves korban az alaptájékozottság biztosítása érdekében. Az érzelmi nevelés során különös figyelmet fordítanak a gyermekek eltérő nyelvi és kulturális háttérének megismerésére, mely a sikeres szocializáció alapfeltétele – stratégiájukat a 31. ábrán látható folyamat jellemzi:

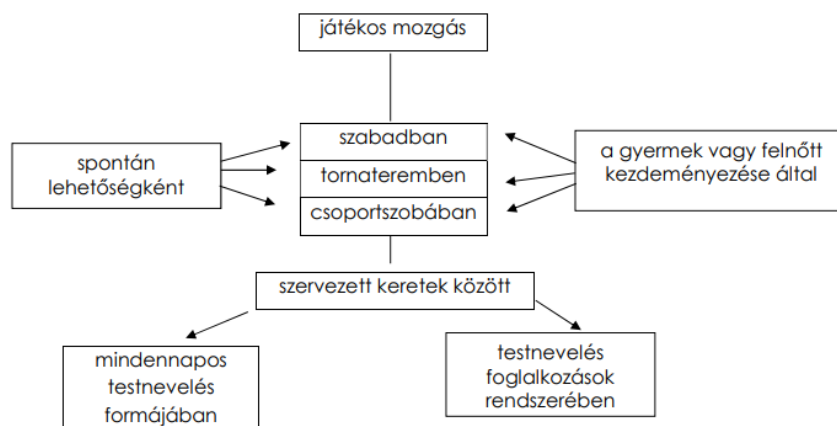


31. ábra: A gyermekek érzelmi nevelése és szocializációja  
(Pedagógiai program, p.13)

- A gyermek kiegyensúlyozottságának biztosításához kiemelik az öröm és a szeretet megteremtésének fontosságát.
- Az anyanyelvi nevelés során a magyar és az angol nyelvi nevelés egyaránt hangsúlyt kap és megjelenik feladatként. Magyar és angol nyelvű könyvek szolgálják az irodalmi nevelést, és az anyanyelvi nevelés fontosságát akár a szülői elvárás ellenére is kiemelt feladatnak tekintik<sup>72</sup>.

<sup>72</sup> „A hallási és differenciáló képesség fejlesztési célját a két anyanyelvűség indokolja, ahol egyik anyanyelv sem károsulhat, még akkor sem, ha a magyar anyanyelvű szülők elvárása az angol nyelv jó szintű elsajátítása” (Pedagógiai program, p. 22). A pedagógiai programmal ellentétben a mindennapokban hat csoportnak angol a kommunikációs nyelve, mindössze egyben folyik kétnyelvű nevelés.

- A speciális nevelési igényű gyermekek esetében az óvoda biztosítja a fejlesztéshez szükséges tárgyi feltételeket, de a Pedagógiai program megemlíti, hogy a fejlesztéshez szükséges szakember jelenlétének biztosítása „jellemzően a szülő feladata”. (A pedagógusok megerősítették a pszichológus és a gyógypedagógus jelenlétét az intézményben, akik magyar és angol nyelven segítik a nevelő munkát.)
- A hátrányos helyzetű gyermekek esélyegyenlőségének biztosítása kapcsán az értékek válságából következő életvezetési problémák kerülnek elő, és ennek következményeként a családban megnövekvő feszültség szint és csökkenő feszültségtűrő képesség. Az óvodai nevelés mindezeknek a gyermekre gyakorolt káros hatását igyekszik csökkenteni, valamint a szülők szemléletét formálni ezzel kapcsolatban.<sup>73</sup>
- A mozgásigény kielégítése és a mozgáskoordináció fejlesztése különös figyelmet kap az intézményben, emiatt a testnevelési játékokat és szabad mozgásokat a 32. ábrán látható rendszerben valósítják meg:

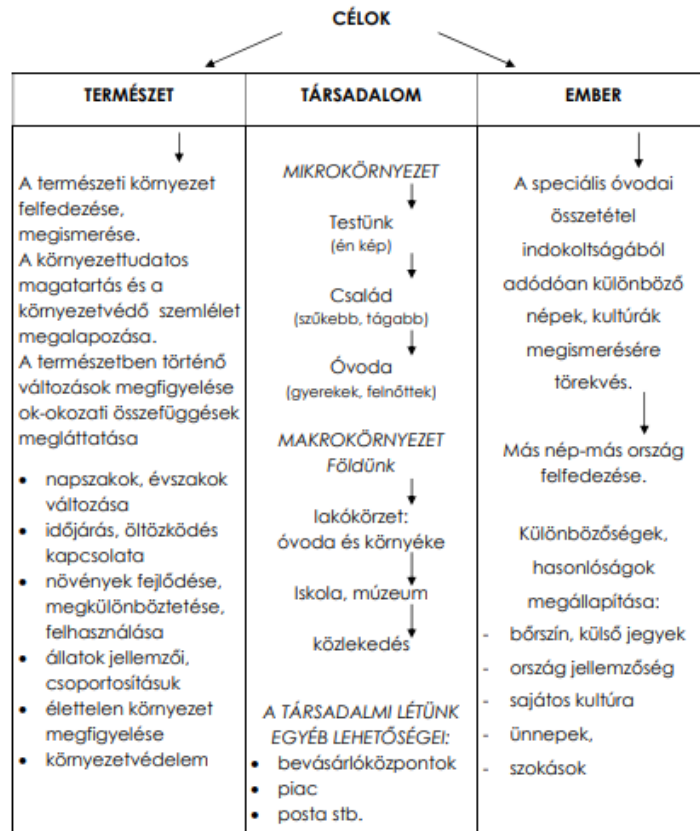


32. ábra: A gyermekek mozgásos tevékenységeinek megszervezése az óvodában

(Pedagógiai program, p. 26)

- A környező világ megismerése során különös hangsúlyt fektetnek a környezettudatos nevelésre, a különböző kultúrák megismerésére és a másság elfogadására, ahogy a 33. ábrán látható:

<sup>73</sup> A dokumentumban a hátrányos helyzet értelmezése az óvoda kontextusához igazodik, tehát a jó anyagi helyzetben élő, magasan képzett szülők gyermekeinek körében megjelenő hátrányokra fókuszál.

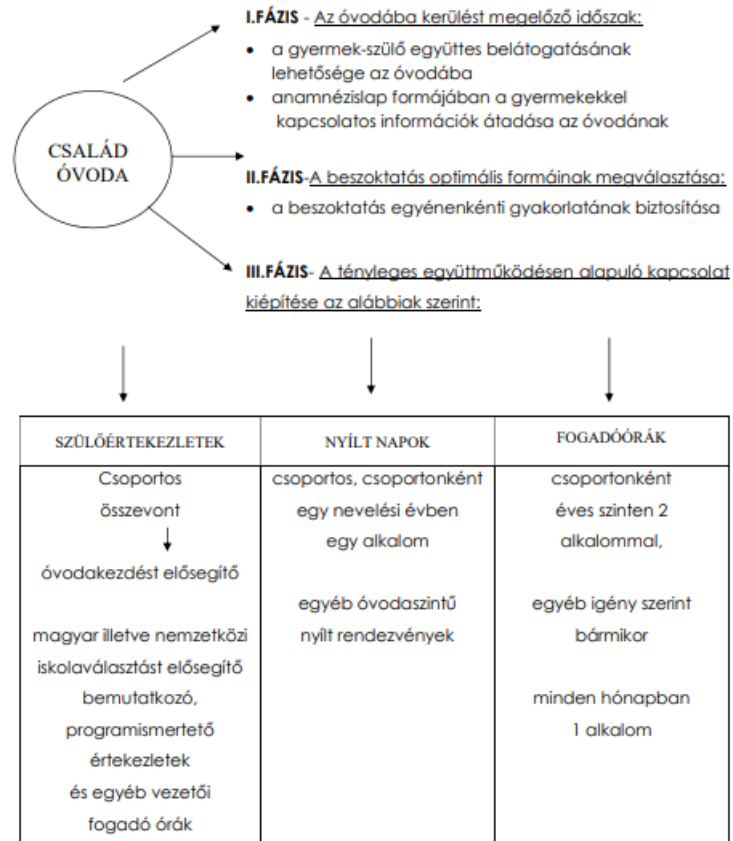


33. ábra: A környezet megismerésének három tartalmi egysége részletesen  
(Pedagógiai program, p. 29)

- A gyermekvédelemmel kapcsolatos szakmai kihívások tekintetében a gyermekek társadalmi háttérvizsgálata alapján a következő feladatokat említi a Pedagógiai program (p. 42):
  - (1) A családi nevelés segítése különösen az új ország, új szokások, normák tekintetében.
  - (2) Szükség szerinti segítségnyújtás a szülőknek a helyi törvények meghatározottságának tekintetében.
  - (3) A gyermek beilleszkedésének sokirányú segítése, hangulatuk érzelmi állapotuk folyamatos figyelemmel kísérése szükség esetén pszichológus bevonásával.
  - (4) A mentálhigiénés primer prevenciók szemlélet során a szeretetteljes, odafigyelő, biztonságos légkör állandó megtartása.



## 15. számú melléklet: A szülőkkel kialakított közvetlen partneri kapcsolatrendszer formái és megvalósításának módjai a Hétszínvirág óvodában



(Pedagógiai program, p. 40)

## 16-ös számú melléklet: A Fészek óvoda heti témái

<b>September</b>	Let me introduce myself Week
	Purple Week
	My Family Week
	Favourite Foods/Taste Test Week
<b>October</b>	FriendsWeek
	Orange and Black Week
	Autumn Week
	Halloween Week
<b>November</b>	Brown Week
	Different Jobs Week
	Thanksgiving Week
	Shape Week
<b>December</b>	Christmas is coming, St Nicholas Day
	Winter Holidays, Hannukah
	Winter Celebrations Week
<b>January</b>	Happy New Year Week

	White Week
	Winter Sports Week
	Let's pretend it's Summer! Week
<b>February</b>	Nursery Rhyme Week
	Favourite Book Week
	Valentine's / Red Week
	On the farm Week
	Carnival Week
<b>March</b>	Hungarian Week
	St. Patrick's Week
	Spring Week
	Healthy vs. Non-Healthy eating Week
<b>April</b>	Fruits and Vegetables Week
	Easter Week
	Earth Week
	Pet Week
<b>May</b>	Zoo Week

	Parents Week
	Yellow Week
	Down by the Seashore Week
<b>June</b>	Graduation Week
	International Week

	Recycling Week
	Summer is in Week
	Let's sum up! Week

**17-os számú melléklet: A kulturális intelligencia kérdőív itemei eredeti  
nyelven**

- 
- 1. I enjoy interacting with people from different cultures.**
  2. I am sure I can deal with the stresses of adjusting to a culture that is new to me.
  3. I know the cultural values and religious beliefs of other cultures.
  4. I know the legal and economic systems of other cultures.
  5. I know the rules (e.g., vocabulary, grammar) of other languages.
  6. I am conscious of the cultural knowledge I use when interacting with people with different cultural backgrounds.
  7. I check the accuracy of my cultural knowledge as I interact with people from different cultures.
  8. I change my verbal behavior (e.g., accent, tone) when a cross-cultural interaction requires it.
  9. I change my non-verbal behavior when a cross-cultural situation requires it.
-