



Adaptív koragyermekkori környezetek: az inklúzió támogatásának kutatása és tervezése

Bajzáth Angéla¹ – Darvay Sarolta²
– Bereczkiné Záluszkai Anna³ – Lehmann Miklós⁴

Absztrakt:

A gyermekek szociális, kulturális inklúziójára hatással vannak a koragyermekkori intézményes nevelési folyamatban szerzett élmények, benyomások. A kisgyermeknevelők szakmai munkájában fontos szerepe van az interkulturális kompetencia fejlesztésének, a befogadó attitűd erősítésének (Hammer et al., 2003., Dearnoff, 2009; Byram, 2021). A tanulmány az IECEC nemzetközi projekt megvalósult céljait mutatja be a biztonságos, támogató bölcsődei légkör kialakításának, a családi nevelés vetületeinek tükrében. A nemzetközi csapattal vizsgált, befogadásra fókuszáló kutatási kérdésekre adott válaszok eredményeképpen létrejött képzési modulok keretében a Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék munkatársai interkulturális tematikájú workshopokon vettek részt, ahol a multikulturalitás kérdéseivel, a családok kulturális hátterének megismerésével, a gyermekekkel való közös aktivitások megszervezésének jó gyakorlataival foglalkoztak. A projektben megszerzett tapasztalattal, a létrehozott tudásbázis kialakításával lehetővé vált a Firenzei Egyetem és az ELTE Tanító és Óvóképző Kara együttműködésében kialakított közös alapképzés elindítása, melynek keretében a magyar és az olasz kisgyermeknevelő hallgatók kettős diplomát (*double degree*) kaphatnak.

Kulcsszavak:

adaptivitás, kulturális identitás, inklúzió, interkulturalitás, természettudományos nevelés, korai literáció

¹ ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet; bajzath.angela@ppk.elte.hu;

² Selye János Egyetem Tanárképző Kar Biológia Tanszék; darvays@uj.s.sk;

³ ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék; bereczkine.anna@tok.elte.hu;

⁴ ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Társadalomtudományi Tanszék; lehmann.miklos@tok.elte.hu;

A kulturálisan érzékeny nevelés elméletének és gyakorlatának egyre nagyobb szerepe van az intézményes nevelés területén is. A sokféle háttérrel érkező gyermekek és családok támogatása komplex feladat elé állítja a pedagógusokat és velük együtt a pedagógusképző intézményeket is (Aronson & Laughter, 2016; Gay, 2020; Torgyik & Karlovicz, 2006). Arról már egyre többet tudunk, hogy milyen tudásra van szükség az eredményes intézményes nevelés érdekében, arról azonban még fájóan keveset, hogy vajon milyen tevékenységekkel tudjuk ezeket támogatni. A képzési programok tartalmában egyre inkább megjelennek az interkulturális tartalmak, a képzések fejlesztéséhez azonban továbbra is intenzíven figyelemmel kell követni, hogy a gyakorlati megvalósulás és környezeti jellemzők hogyan járulnak hozzá a hatékonyság növeléséhez.

A korai évek kritikus időszakot jelentenek a gyermek fejlődésében, s a környezetnek jelentős szerepe van ebben a folyamatban. A későbbi években elérhető sikerek és egyéni elégedettség gyökerei a koragyermekkorban gyökereznek (Shonkoff & Phillips, 2000). Ebben a tanulmányban azt szeretnénk körbejárni, hogy hogyan befolyásolja a környezet a fejlődési folyamatokat és hogyan alakítja a személyiség kialakulását. Arra keressük a választ, hogy hogyan alakítható ki olyan koragyermekkori környezet, amely támogatja a gyermekek, a szülők és az intézményben dolgozók mindennapjait. További kutatási kérdésünk, hogy milyen módon hozhatók közelebb egymáshoz a bölcsődék kisgyermeknevelői és a családok.

Az adaptív koragyermekkori nevelés elnevezéssel azt igyekszünk hangsúlyozni, hogy nem pusztán befogadásról gondolkodunk, hanem arról, hogy a gyermekek hozzáférjenek olyan nevelési környezethez, amely a pedagógiai módszerek és gyakorlatok, valamint a méltányos bánásmód révén optimalizálja az egyes gyermekek lehetőségeit az intézményes nevelés során.

Az adaptív környezet kialakításában fontosnak tartottuk, hogy függetlenül a családi háttértől, minden gyermek számára biztosítsa az egyenlő esélyeket a sikeres beilleszkedéshez. Az inkluzív környezet kialakítása olyan komplex feladat, ami magában foglalja a pedagógusok, a hallgatók, a szülők és az intézményben dolgozók szoros együttműködését.

A koragyermekkori nevelés és gondozás (*early childhood education and care, ECEC*) területén dolgozó szakemberek számára kritikus fontosságú az interkulturális kompetencia fejlesztése, különösen tekintettel a bevándorló, menekült és roma háttérrel rendelkező gyermekekre és családokra. Ennek a tanulmánynak célja az ECEC területén dolgozó munkatársak kulturális hátterének, kompetenciáinak és képzési igényeinek feltárása, valamint az interkulturális képzési programok kidolgozásának vizsgálata, reflexiója.

Előzetes kutatás

Az előzetes feltáró kutatás során interjúk és kérdőíves kikérdezés alapján igyekeztünk többet megtudni az ECEC területén dolgozó kollégák körében, különös figyelmet fordítva a bevándorló, menekült és roma családokkal való

tapasztalataikra. A módszertan részletes tematikus elemzést tesz lehetővé a kulturális kompetenciák és képzési igények tekintetében (Bajzáth et al., 2022). Jelen tanulmányban nem szándékunk a teljes kutatás és az eredmények ismertetése, a hangsúlyt az ezekre épülő képzési programokra helyezzük. Az eredmények összegzésekor azonosítottuk a kisgyermeknevelők kulturális kompetenciáit és azon területeket, ahol további fejlesztésre van szükség. Ezekre az igényekre építve alakítottuk ki a képzési programokat, amelyek célja a kulturális érzékenység, a hatékony kommunikáció és az interkulturális konfliktuskezelés fejlesztése. A tréningek, workshopok és szimulációs gyakorlatok révén a koragyermekkorai nevelésben dolgozó munkatársakat gyakorlati készségeikben támogattuk. A kifejlesztett képzési programokat először pilot programok keretében teszteltük, majd a visszajelzések alapján finomítottuk azokat. A teljes körű implementáció után értékeléseket végeztünk annak érdekében, hogy hosszú távú hatékonyságukat monitorozzuk, és szükség esetén további módosításokat hajtsunk végre. A kutatás limitációi közé tartozik a korlátozott minta (Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék munkatársai) és a projekt megszűnését követő korlátozott hozzáférhetőség.

A korai években tapasztalt környezet rendkívüli módon befolyásolja a gyermek fejlődését. Az adaptív koragyermekkorai környezetek kiemelkedő jelentőséggel bírnak ebben az időszakban, mivel meghatározó alapokat raknak le az érzelmi, szociális, kognitív és fizikai fejlődéshez. A koragyermekkorai nevelés területén az adaptív környezetek létrehozásával a fejlődés támogatása érdekében különös hangsúlyt kell fektetni az inklúzióra.

Ebben a tanulmányban bemutatjuk azt, hogy az I.ECEC (Erasmus+ KA2 Stratégiai Partnerségek – „I.ECEC - Intercultural Early Childhood Education and Care: Curriculum Design for Professionals” projekt, 2018-1-HU01-KA201-047763) kutatásra épülő kurzusokban milyen területeket vizsgáltunk, milyen eredményekre jutottunk az adaptív környezetek fontosságát illetően, és áttekintést nyújtunk azokról a tényezőkről, amelyek hozzájárulnak a pozitív koragyermekkorai környezet kialakításához.

Interkulturális kompetenciák fejlesztése

Az interkulturális kompetenciák fejlesztése az ECEC (koragyermekkorai nevelés és gondozás, *Early Childhood Education and Care*) szakemberei számára elengedhetetlen, ugyanakkor kihívásokat is jelent, amelyek közül néhány különösen hangsúlyos. Az egyik ilyen kihívás a nyelvi akadályok megléte, amelyek az eltérő kultúrájú gyermekek és családjaik, valamint a kisgyermeknevelők közötti kommunikációs folyamatban nehézségeket eredményezhetnek. Ennek ellensúlyozására javasolt a szakemberek részére szervezett nyelvi képzés és tolmácsolási lehetőség biztosítása, e lehetőségeken túl az interkulturális kommunikációs készségek fejlesztése is fontos szempont. Ezen akadályok áthidalására kifejezetten törekedtünk arra, hogy minél kevesebb szöveggel dolgozzunk, sokkal inkább vizuális információkövetítést tegyünk

lehetővé, és hangsúlyozzuk ennek fontosságát a befogadó intézményekben. Az interkulturális kompetencia nem csupán a különböző kultúrájú diákok és családok tiszteletteljes befogadását jelenti, hanem azt is, hogy a pedagógusok képesek a nevelési folyamatokat, tevékenységeket és tananyagokat úgy alakítani, hogy tükrözzék a különféle kulturális perspektívákat (Torgyik & Karlovicz, 2006; Aronson & Laughter, 2016; Gay, 2020).

Az interkulturális kompetenciák fejlesztése a bölcsődékben már egészen kis korban elkezdődhet, hiszen a gyermekek nyitottak az új tapasztalatokra, és érzékszervi úton ismerik meg a világot (Bennett & Kaga, 2014). Ebben az életkorban a más kultúrákkal való találkozás természetes élményként jelenhet meg a mindennapi tevékenységek során (Gay, 2020). A cél az, hogy a sokféleséget a gyermekek elfogadják, megismerjék, és pozitív érzésekkel kapcsolódjanak hozzá (Aronson & Laughter, 2016). Hammer, Bennett és Wiseman (2003) szerint az interkulturális érzékenység fokozatosan fejlődik, és a pedagógusok tudatos támogatásával már kisgyermekkorban megalapozható. A vizuális és szociális élmények kulcsszerepet játszanak a gyermekek interkulturális tanulásában, amelyet Ballengee-Morris és Stuhr (2001) kutatásai is alátámasztanak.

A nyelvi sokszínűség játékosan támogatható a bölcsődei nevelés során. A csoportban például több nyelven is köszönhetünk egymásnak, ami segíti a gyerekeket abban is, hogy más nyelvek hangzását természetesnek vegyék. Egyszerű mondókák, dalok és hangutánzó játékok révén is lehetőség nyílik arra, hogy különböző nyelvekkel és történetekkel találkozzanak. A szülők bevonásával még személyesebbé tehető ez a folyamat, hiszen egy-egy család bemutathatja saját anyanyelvén használt kedves mondókáit, altatódalait, bemutathatja ünnepeit, szokásait. A mesék és képek is kiváló eszközök a különböző kultúrák megismertetésére. A gyermekek számára készült illusztrált mesekönyvek segíthetnek abban, hogy más országokban élő kisgyermekek mindennapjaiba bepillantást nyerjenek. A képeskönyvek, történetek nemcsak a nyelvek és szokások sokféleségét mutatják be, hanem az öltözködés, az étkezés és a lakókörnyezet különbözőségeit is.

Az érzelmi kapcsolatok kiépítése is fontos szerepet játszik az interkulturális nevelésben. A közös játék, az együttműködés és a közösségi élmények révén a gyerekek megtanulják, hogy a különböző háttérrel rendelkező társak is ugyanolyan értékesek, és a velük való kapcsolat örömet jelenthet. A kisgyermeknevelőknek ezért kiemelt szerepük van abban, hogy támogassák a befogadó szemléletet és megfelelő példát mutassanak.

A bölcsődei nevelők számára ezért elengedhetetlen, hogy nyitottak és érzékenyek legyenek a kulturális különbségekre. A gyerekek sokat tanulnak a felnőttek viselkedéséből, ezért a nevelőknek is fontos tisztelettel és érdeklődéssel fordulniuk az eltérő háttérrel érkező családok és gyerekek felé. A kommunikáció során az eltérő nyelvi háttérrel rendelkező gyermekek esetében a testbeszéd, az arckifejezések és a gesztusok különösen nagy szerepet kaphatnak. A szülők bevonásával még személyesebb és közvetlenebb módon ismerhetik meg a gyermekek a saját közösségükben jelen lévő kulturális sokszínűséget. Az

interkulturális nevelés bölcsődés korban alapozza meg a későbbi nyitottságot és elfogadást. Ha a kisgyermek már ebben a korban megtapasztalja, hogy a világ sokféle, és minden kultúra értékes, akkor később is könnyebben alkalmazkodik a különböző emberekhez és szokásokhoz.

Banks (1975) azt javasolta, hogy annak érdekében, hogy a pedagógusok és a diákok is teljes mértékben megértsék a kultúrák egymáshoz kapcsolódását, először a kultúrák egymáshoz való viszonyának antropológiai fogalmait kell megvizsgálni. Ilyenek a kulturális asszimiláció, az akkulturáció és az etnocentrizmus. Azt vizsgálta, hogy az egyének milyen módon sajátítják el az attitűdöket, előítéleteket és etnocentrikus értékeket és hangsúlyozta, hogy ezeket a fogalmakat oktatási- nevelési kontextusban kell vizsgálni. A kulturális sokszínűség az uralkodó és a kisebbségi kultúrák keverékére utal, amely egy adott területen belül létezik. A kisebbségi kultúrák a túlélés érdekében gyakran átvesszik a domináns kultúrák bizonyos vonásait. Észak-Amerikában például számos kisebbségi csoportnak kellett alkalmazkodnia az angol-kanadai viselkedési mintához, a felfelé irányuló mobilitás érdekében nemcsak a túlélés, hanem a fennmaradás érdekében is ezt az értékrendet kellett átvenniük (Banks, 1975, p. 53.).

A második jelentős kihívást a kulturális misztifikáció jelentheti, mely az előítéletek, és sztereotípiák és téves információk révén befolyásolhatja az interkulturális megértést. A pedagógusok számára elengedhetetlen, hogy tudatában legyenek a misztifikáció veszélyeinek, és törekedjenek a valós és mélyebb kulturális megértésre. Ezért javasoltuk olyan tudatosság-növelő tevékenységközpontú műhelyek megvalósítását, amelyek segítik az oktatókat az előítéletek és sztereotípiák felismerésében, és ezen túlmutató kulturális megértés kialakításában is (Hajisoteriou, Maniatis & Angelides, 2018; Varvaet, Van Houtte & Stevens, 2018; Bergamaschi et al., 2022; Bergamaschi et al., 2023)

A harmadik kihívást a kulturális konfliktusok jelenthetik, amelyek különböző kulturális háttérű gyermekek és családok esetében gyakran előfordulnak. Az ilyen típusú konfliktusok kezelése érdekében az oktatók részéről szükség van a konfliktuskezelési készség fejlesztésére, valamint a kulturális érzékenység növelésére, amely segíti az értékek, szokások és nevelési elvek megértését.

Végül, a kulturális tudatosság hiánya további kihívást jelenthet az interkulturális kompetenciák kialakításában. Az oktatók részéről ennek pótlására szolgálnak a kulturális érzékenységi tréningek, workshopok és rendszeres továbbképzések, amelyek hozzájárulnak a kulturális tudatosság szintjének növeléséhez (Bennett & Kaga, 2014; Gay, 2020; Hammer, Bennett & Wiseman, 2003.)

Az érzelmi fejlődés szerepe

Az érzelmi biztonság, a gyermek szükségleteire való érzékeny reakciók és az érzelmi kifejezés lehetőségei meghatározóak az érzelmi fejlődés szempontjából. A szülői szeretet, a támogatás, az érzelmi kötődés kiemelkedően fontos

a gyermek egészséges érzelmi fejlődéséhez. A gyermek érzelmi jólétének kialakítása és támogatása szorosan összefügg azokkal a környezeti tényezőkkel és gondozói magatartásokkal, amelyek biztosítják az érzelmi stabilitást és a kifejezési lehetőségeket: pl. családi könyvek közös készítése, fotók és előrehaladás interaktív vezetése, műhelyek (Bowlby, 1969; Shonkoff & Phillips, 2000; Bennett & Kaga, 2014; Gay, 2020).

Ezek az elemek együttesen teremtik meg azt az érzelmi környezetet, amely elősegíti a gyermek egészséges érzelmi fejlődését, és hozzájárul ahhoz, hogy a későbbi életszakaszokban is hatékonyan kezelje az érzelmi kihívásokat és kapcsolatokat.

Fizikai környezet

A fizikai környezetnek biztonságosnak és stimulálónak kell lennie. A játék, a mozgás és az érzékszervi tapasztalatok lehetőségei segítik a gyermek motoros készségeinek kialakulását és az egészséges testi fejlődést: pl. az érkezési terek kialakítása, a szülők találkozási tereinek kialakítása az együttműködő kapcsolat érdekében. Az érkezési terület kialakításánál fő célunk az volt, hogy olyan környezetet teremtsünk, ahol a szülők könnyedén és biztonságosan érezhetik magukat. Az itt elhelyezett elemek lehetővé teszik számukra, hogy nyugodtan és komfortosan közelítsék meg a teret, miközben van lehetőségük informális beszélgetésekre a pedagógusokkal (Bronfenbrenner, 1979; OECD, 2017; UNICEF, 2019).

Az érkezési zónában olyan kényelmes ülőalkalmatosságokat helyeztünk el, melyek lehetővé teszik a szülők számára, hogy megpihenjenek, vagy akár várakozás közben rövid beszélgetéseket folytathassanak egymással vagy a pedagógusokkal, könnyedén kommunikálhatnak, megoszthatják tapasztalataikat, és együttműködve támogathatják a gyermekek fejlődését. Emellett jól láthatóan elhelyeztünk információs táblákat, ahol a fontos információk könnyen elérhetőek, például az órarend, az események, vagy a gyermek fejlődését segítő tanácsok. A tér elrendezésében ügyeltünk arra is, hogy megfelelő világitást biztosítsunk, ami segít a hangulat és a biztonságérzet fokozásában. A tervezés során figyelembe vettük a színek és az anyagok megválasztását is, hogy kellemes és meghitt atmoszférát teremtsünk.

Szociális környezet

A pozitív környezeti kölcsönhatások kritikusak a szociális készségek fejlesztése szempontjából. A szülőkkel, gondozókkal és más gyermekekkel való interakciók segítik a társas kapcsolatok kialakulását és a kommunikációs készségek fejlesztését. A megfelelő stimuláció és a tanulás lehetőségei hozzájárulnak a gyermekek kognitív fejlődéséhez. A gazdag nyelvi környezet segíti a beszédfejlődést és a kommunikációs készségek kialakulását. pl. az idő- és téri tapasztalatokat.

A különböző kultúrák idővel kapcsolatos felfogás-vizsgálata során jól megérthető az eltérő megközelítés. Az időfelfogás kulturális sajátosságai szorosan összefüggenek a különböző társadalmi és történelmi kontextusokkal, amelyek befolyásolják az egyes kultúrák életmódját és értékrendjét (Brislin & Kim, 2003).

A monochronikus kultúrákban (például az Egyesült Államokban és Észak-Európában) az idő lineárisan halad, a tevékenységek időben elkülönülnek egymástól. Ezzel szemben a polikronikus kultúrákban (például Latin-Amerikában vagy Afrikában) az idő kevésbé lineáris, és a tevékenységek rugalmasabban rendeződnek (Michael & Conger, 2009).

A monochronikus időértelmezés jelentős hatással van a mindennapi életre, ezekben a kultúrákban a tevékenységek időben elszeparáltak egymástól, az idő szorosan szabályozza az eseményeket. Ezzel szemben a polikronikus kultúrákban az idő rugalmasabb, a tevékenységek egymásba fonódnak, alkalmazkodva a változó körülményekhez. Az időorientációk is kulturális különbségeket mutatnak. A jelenorientált kultúrákban az aktuális pillanat és megélés kiemelkedőek, míg a jövőorientált kultúrákban a hosszú távú tervezés és előrettekintés fontosabb szerepet kap. Az időgazdálkodás és az időről való beszéd is kulturális kontextusban értelmezhető. Bizonyos kultúrákban az idő szigorúan és hatékonyan kezelendő erőforrásként jelenik meg, míg másokban az időt rugalmasan kezelik, és az események szempontjából kommunikálják. A kora gyermekkori nevelésben a rutinok az időbeliség kifejeződései, amelyek a családi élet szabályos ritmusára, a dolgozó szülők igényeire, a személyzet munkaidejére, valamint a napi tevékenységek szabályosságának és változatosságának igényére egyaránt reagálnak (Moran, 2015, idézi Farquhar, 2016).

Mindezek a kulturális különbségek nem csupán az idővel kapcsolatos gyakorlatokban, hanem az emberek közötti kommunikációban, munkahelyi dinamikában és mindennapi életvitelben is megnyilvánulnak. A kultúrák közötti megértés és tisztelet elengedhetetlen az olyan globális közösségekben, ahol számos különböző háttérű egyén találkozik és dolgozik együtt.

Ez a tanulmány nemcsak az ECEC szakemberek interkulturális képzési igényeit vizsgálja meg, hanem konkrét lépéseket is javasol azok hatékony támogatása érdekében. A kutatási és képzési programok folyamatos értékelése biztosítja, hogy azok megfeleljenek a gyorsan változó környezetnek és a különböző gyermekek és családok egyedi szükségleteinek.

Az adaptív koragyermekkori környezetek kialakítása elengedhetetlen a gyermek optimális fejlődéséhez, nemcsak a gyermek korai éveiben, hanem az egész életen át tartó jólét szempontjából is kulcsfontosságú. A szülők, gondozók és oktatási szakemberek aktív részvétele kulcsfontosságú ebben a folyamatban.

Befogadó természettudományos nevelés kisgyermekkorban

Elméleti keret

Az I.ECEC nemzetközi projekt további eredményének tekinthető az interkulturalitást támogató befogadó természettudományos nevelési program megvalósulása egy budapesti 8. kerületi bölcsődében⁵.

A kisgyermekek született felfedezők, próbálják kitalálni, hogyan működik a világ. Nekünk, pedagógusoknak és szülőknek az a feladatunk, hogy ösztönözzük a felfedezést, és erősítsük, támogassuk a felfedezés iránti természetes vágyukat. A természeti világgal való közvetlen megtapasztalás lehetőséget ad a megfigyelésre és a problémamegoldásra. A beltéri és kültéri lehetőségek az érzékszervi tapasztalatok széles választékát kínálják. Ez ösztönzi a gyermekkorai informális tanulást, a felfedezést. A kutatások kimutatták, hogy a gyermekek természetes kíváncsiságának fokozása, az élvezetes természettudományos ismeretekkel kapcsolatos pozitív gyermekkorai tapasztalatok nyújtása és a szülői részvétel ösztönzése fontos szerepet játszik a tanulási eredményekben (Monkevinciene, 2020).

A természettudományos nevelés a gyermekek társadalmi és kulturális befogadásának is alapvető eszköze. Mint minden más tudományágnak, a természettudománynak is mindenki számára hozzáférhetőnek kell lennie (Zecca & Datteri, 2022). Különösen releváns ez az iskolás kor előtti életkorban, hiszen a kora gyermekkorai nevelésbe és gondozásba való befektetés és a minőségi szolgáltatásokhoz való általános hozzáférés biztosítása az egyenlőtlenségek csökkentésének egyik leghatékonyabb módja (UNESCO, 2017; OECD, 2017, 2020; Mathwasa & Sibanda, 2021).

Az I.ECEC nemzetközi projekt folytatása a „Közösségek a tudományokért, a természettudományos oktatás befogadó megközelítésének előmozdítása” (*Communities for Sciences – Towards promoting an inclusive approach in science education*, C4S) című projektben való hazai részvétel. A projekt célja, hogy hat különböző európai helyszínen, Ausztriában, Belgiumban, Bulgáriában, Magyarországon, Olaszországban és Spanyolországban a gyermekek és fiatalok számára befogadó természettudományos tevékenységeket népszerűsítsen, hogy a családok és a környező közösségek részvételével – közösségi élő labor (*Community Living Lab*) létrehozásával – elősegítse a természettudományos nevelést.

A projekt célja a befogadó természettudományos nevelés előtt álló akadályok azonosítása, az érdekelt felekkel közösen olyan valódi problémamegoldó megoldások keresése és kidolgozása, amelyekből mind a kisgyermekneveléssel foglalkozók, mind az esélyegyenlőségi politika szakértői új ismereteket és ötleteket meríthetnek a veszélyeztetett gyermekek társadalmi befogadásának javítása érdekében. A projekt az Universitat de Vic-Universitat Central

⁵ EduLAB 0-6 Természettudományos közösségi labor, Budapest

de Catalunya Kutatási Etikai Bizottsága által meghatározott etikai szabályoknak megfelelően zajlott (187/2021).

Magyarországon a C4S projekt célcsoportja a 0-6 éves korosztály, különös tekintettel a 0–3 éves, bölcsődés korú gyermekekre. Ennek érdekében 2022-ben a Galileo Progetti Nonprofit Kft. koordinálásával egy EduLAB 0-6 Természettudományos közösségi labor jött létre Budapesten, a 8. kerületi Mini-Manó Bölcsődében.

Közösségi labor

A közösségi élő labor (Community Living Lab) egy adott helyszínen megvalósuló program, amely transzdiszciplináris módon vonja be az oktatás, a szociális munka, a szakpolitikai döntéshozók, valamint a helyi közösségek és az érintettek képviselőit.

A közösségi labor egyik jellemzője, hogy tudományosan igényes és a gyakorlatban releváns módon, konkrét helyen, konkrét problémákkal és konkrét megoldásokkal foglalkozva tudást teremt (Higgins & Klein, 2011). Az EduLAB 0-6 szakmai munkacsoport tagjai a kisgyermeknevelők, intézményvezetők, szülők, kutatók, a Biztos Kezdet Gyerekház vezetője és a 8. kerületi önkormányzat képviselője.

A közösségi labort hétköznap délelőtt a Mini-Manó Bölcsőde gyermekcsoportjai (1-3 éves korosztály) és hetente egyszer a Biztos Kezdet Gyerekház családjai (veszélyeztetett családok, többségében roma családok 1-3 éves gyermekekkel) használják. Szombat délutánonként a labor nyitva áll a környék kisgyermekes családjai számára. Ezen túlmenően a labor a projekt során gyógypedagógus bevonásával korai fejlesztés helyszíne volt, ahol a természettudományos megismerés módszereivel élve lehetőség nyílt a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű gyermekek speciális fejlesztésére.

Az adaptív környezet jelentősége a befogadó nevelésben

A közösségi labor fizikai és szociális környezetét, annak hatékonyságát és használhatóságát SWOT-elemzés (erősségek, gyengeségek, lehetőségek, veszélyek) segítségével értékeltük. Az elemzés célja, hogy dokumentálja és értékelje a közösségi labor tervezését és megvalósítását a befogadó természettudományos nevelés előmozdítására, és javaslatokat tegyen a labor fenntarthatósága érdekében.

Az erősségekre vonatkozó SWOT-elemzés során olyan elemeket azonosítottunk, amelyek átvihetők olyan hasonló beavatkozásokra, mint például a gyermekek tapasztalatai a kognitív-nyelvi, motoros, szocio-érzelmi kompetenciák fejlesztése tükrében. Például a kisgyermeknevelők megfigyelték a gyermekek lelkesedését és pozitív elkötelezettségét a különböző eszközökkel, anyagokkal és természetes környezetekkel való munka során.

Az alkalmas helyszín kiválasztása fontos tényező a befogadó természettudományos nevelés megvalósításához. Az EduLAB 0-6 természettudományos

közösségi labor Budapest belvárosában, egy lakótelepi környezetben található. A kiválasztott bölcsőde a 8. kerület hátrányosabb helyzetű részén található. A terület azonban a jó közlekedésnek és a kedvező elhelyezkedésnek köszönhetően sokat fejlődött (a városközpont közelsége; fejlett infrastruktúra; városrész rehabilitáció, új lakóparkok; jól karbantartott parkok játszótérrel a gyermekek számára stb.). A terület lakosságát tekintve heterogén, a legnagyobb népesség a roma kisebbség, amely a projekt keretében az EduLAB 0-6 célcsoportja. A kerületnek ebben a részében nagyon sokféle, alacsony és magas gazdasági jövedelemmel rendelkező, nagyon változatos társadalmi-demográfiai környezetben élő roma család található.

Az EduLAB 0-6 erőssége, hogy ez az első, 0-3 éves korú gyermekek számára kialakított beltéri közösségi labor, nem csak ebben a kerületben, hanem az egész országban. Strukturált és nyitott terekben szabadon választható, változatos anyagok és eszközök állnak ingyenesen a közösség rendelkezésére. Pedreira és munkatársai hangsúlyozzák ennek a pedagógiai megközelítésnek a fontosságát a gyermekek felfedező és kezdeményező képességének fenntartásában (Pedreira, et al., 2023). Hasonló terek kialakításával a szülők is elősegíthetik otthonukban a gyermekek autonómiáját azáltal, hogy természetes anyagok és gondosan kiválasztott eszközök használatával új tanulási lehetőségeket kínálnak számukra (Pedreira & Lemkow-Tovias, 2020).

A résztvevő szakemberek a kísérleti program egyik legértékesebb eredményének a természettudományos, didaktikai és interkulturális kompetenciák fejlesztését nevezték meg a kisgyermeknevelők körében.

A családok megélt tapasztalatai szerint az aktív részvételi kompetenciák, a közös tanulási folyamat, a gyermekekkel együtt töltött minőségi idő volt az egyik legpozitívabb hozadéka a közösségi laborban eltöltött időnek.

A projekt során három alkalommal szerveztünk szabadtéri tevékenységet a Biztos Kezdet Gyerekházzal közösen egy jól karbantartott, tágas, jól megközelíthető parkban. Sok család vett részt a szabadtéri laborban. Az eredményes befogadó szemléletű természettudományos nevelés a szülők és a kisgyermeknevelők közötti bizalmon alapuló együttműködést feltételez. Ez különösen igaz a kiszolgáltatott helyzetben lévő közösségek esetében.

A Biztos Kezdet Gyerekház vezetője volt a veszélyeztetett közösséget képviselő referens. Ő volt az a mediátor, aki összekapcsolta labor szakembereit a családokkal. Ennek köszönhetően a labor egyik legnagyobb sikere, hogy olyan kiszolgáltatott helyzetben lévő családokat is elértünk a kültéri programokkal, akik a beltéri laborba nem hozták el gyermeküket.

A szabadtéri programok nagyon változatosak voltak. A labor eszközei kínálta játéklehetőségek mellett voltak Ringató foglalkozások, ahol a szülők zenepedagógus vezetésével ölbeli énekes játékokat játszhattak gyermekeikkel, valamint vizuális tevékenységeket, érzékszervi-motoros képességeket fejlesztő játékokat is kínáltunk a családok számára.

A beltéri és kültéri tevékenységek egyik célja a gyermekek és a szülők közös játékanak támogatása, a szülői készségek erősítése, a „digitális dajkaság”

megelőzése, a minőségi idő biztosítása volt a befogadó természettudományos nevelés eszközei és módszerei segítségével. A „digitális dajkaság” vonatkozásában Chen és munkatársai (2020) 3 éves kor alatti gyermekeket vizsgáltak és arra a következtetésre jutottak, hogy a képernyőidő-expozíció összefügg az autizmushoz hasonló viselkedéssel (pl. megkésett beszédfejlődés, rövid figyelem és koncentrációs idő, hiperaktivitás), és az összefüggés erőssége a napi átlagos képernyőidő növekedésével fokozódott.

A kísérleti programban azonosított gyengeségek két különböző problémához kapcsolódnak: a kis befogadóképességű beltéri helyiségek és a kisgyermeknevelők befogadó természettudományos neveléssel kapcsolatos, esetenként korlátozott ismeretei. A gyengeségek a jövőben megelőzhetők a befogadó természettudományos nevelés témájának a kisgyermeknevelő képzés tantervébe történő integrálásával.

A leggyakrabban említett programfejlesztési lehetőségek az alábbiak voltak: több szabadtéri tevékenység szervezése a családok számára, együttműködés más intézményekkel és civil szervezetekkel, valamint a program gazdagítása atipikus fejlődésű és sajátos nevelési igényű gyermekek nevelési tapasztalataival. Meg kell újítani a befogadó természettudományos neveléssel kapcsolatos alapképzést a felsőoktatásban, valamint a gyakorló szakemberek, kisgyermeknevelők továbbképzését.

A labor ismertségének növelése érdekében rövidfilmet készítettünk a szülők számára, amely bemutatja a labor nyújtotta adaptív környezetet, a labor tevékenységeit. A pénzügyi és humán erőforrások biztosítása fontos a közösségi labor jövője szempontjából. Örömkre szolgál, hogy az önkormányzat a jövőben költségvetést különít el arra a célra, hogy a labor működése fenntartható legyen és a kerület minden bölcsődéjében lehetőség nyíljon a befogadó természettudományos nevelésre.

Következtetés

A befogadó természettudományos nevelés megvalósításának egyik lehetséges módja a kisgyermek és családjaik számára a közösségi labor megteremtése. A projekt eredményei alapján olyan következtetéseket vonhatunk le, amelyek segíthetnek a befogadás akadályainak, kevésbé látható jellemzőinek azonosításában. Emellett segítenek rávilágítani azon tényezők fontosságára is, amelyeket az intézményen belül és kívül egyaránt alkalmazni lehet a befogadó természettudományos nevelés hatékonyságának javítása érdekében.

A projekt programjából származó eredmények nem általánosíthatók, de segítenek betekintést nyújtani a befogadó természettudományos nevelés megvalósításának lehetőségeibe. A közösségi laborban végzett tevékenységek pozitív hatást gyakoroltak mind a gyermekekre, mind a családokra, mind pedig a kísérleti programban részt vevő szakemberekre.

A korai literációs környezet kialakítása

A bölcsődei művészettel nevelést megalapozhatják, erősíthetik a befogadó attitűdöt és harmóniát tükröző esztétikus terek. A kisgyermeknevelők a művészetekhez sok szállal kötődő, gondosan kialakított csoportszobákkal érzelmi biztonságot nyújthatnak a gyermekeknek, felkelthetik az érdeklődésüket, aktivitásra serkenthetik őket. A könyvnezegetésre, gyerekirodalmi művek befogadására és beszélgetésre alkalmas albumok kihelyezésével jól alakítható az irodalmi percek kezdeményezésére alkalmas környezet. A kényelmes tatamikkal, puha fekvőhelyekkel, élénkítő hatású szivacs párnákkal, játéktárgyakkal kialakíthatók, formálhatók a verselés és a mesélés helyzetei. A napi nevelőmunkában az esztétikai érzelmek kibontakoztatásának fontos elemei az élményalapú irodalomközvetítés változatos lehetőségei. A képeskönyvnezegetésre inspiráló, oldott kommunikációs helyzeteknek nagy jelentősége van a könyvvel való bánásmód kialakításában.

A Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék irodalmi munkacsoportja számtalan kreatív ötlet kipróbálásával az összművészeti szemlélet irányait követi. A családi literációt támogató helyi programok workshopjain az irodalmi érdeklődés felkeltésére több jó gyakorlatot sikerült bevezetni az intézményekben. A szülők gyermekkori irodalmi élményeire hangolódva – versszövegek és különböző vizuális technikák ötvözésével – olyan versplakátok készültek, amelyek a gyermekekkel közösen átélt élmények lenyomatait tükrözik. A nehezebben megszólítható családok bevonására való törekvés, a rájuk való odafigyelés, az igényeikhez való igazodás hosszú távra megalapozta a szülők és a nevelők sikeres együttműködését az olvasóvá válás koragyermekkori szakaszaiban. A közösen tervezett alkotómunka további fázisát képezi a legkisebb korosztály manipulációs ingereit stimuláló, otthoni játékos mesealkotásra hívó tárgy-kép-könyvek és textilkönyvek készítése.

A JEB irodalmi programja sokféle formában kiteljesíti az inkluzív pedagógiai gondolkodás lehetőségeit. A nevelők gyerekirodalmi műveket ajánló táblákkal, elvihető irodalmi szemelvényekkel, gyermekmunkák bemutatásával erősítik a családok bizalmát az intézmény felé. A különböző népek kultúrájával kapcsolatos demonstrációs anyagok, jellegzetes játékok, kulturális értékeket megjelenítő tárgyak felhasználásával biztosítható a befogadó légkör megteremtése, a külföldi szülők felé irányuló interkulturális kommunikációs folyamat sikere.

Gyerekkönyvek – élményforrások az esélyegyenlőség biztosítására

Az intézményes nevelésben a kisgyermeknevelőknek nagy szerepe van abban, hogy a korai literáció kezdeti fázisaiban minden gyermek megfelelő esztétikai ingereket, értékes gyerekirodalmi műveket kapjon. „A gyerekkönyvek világa mára sokkal életszerűbb, valóságosabb, még akkor is, ha a legfantáziadúsabb fikcióról van szó, ugyanis nem elhallgat, hanem átfogalmaz, lefordítja, tolmácsolja a gyereknek a mindennapokat.” (Lovász, 2015, p. 29) Az olva-

sóvá nevelés, az írásbeli és a képi kultúrával való ismerkedés szempontjából a változatos, nyelvi-stilisztikai elemekben gazdag irodalmi anyagoknak nagy jelentősége van. Olyan képeskönyvek, gyerekirodalmi művek alkalmasak a bölcsődei közvetítésre, amelyek felkeltik a kisgyermek érdeklődését, lehetővé teszik az érzelmi kapcsolódást, illeszkednek a saját megélt tapasztalataikhoz, a pillanatnyi hangulati állapotukhoz.

A csoportok könyvkészletébe a koragyermekkorai fejlődés sajátosságaira hangolt, az egyéni fejlettséget figyelembe vevő rímes, ritmusos, valamint prózai műveket érdemes beválogatni.

A kisgyermeknevelők felelőssége, hogy a kezdeményezések tervezésekor – a saját élményeiket és a szülők emlékeit felidéző hagyományos verses műveken, állatmeséken, formulameséken kívül – újszerű látványvilágot közvetítő gyerekkönyvekkel, kortárs történetekkel is gazdagítsák az irodalmi percekét.

A hátrányos helyzetű családokban nevelkedő gyermekek esetében a családi nevelés segítségének egyik kiemelt formája az otthoni literációs környezet hiányosságainak kompenzálása (Nyitrai, 2015). A sikeres beilleszkedés, az esélyegyenlőség biztosításának egyik lehetséges módja, ha a gyerekirodalmi művek szövegeit elérhetővé teszik a szülők számára. Napjainkban már egyre több bölcsődében helyeznek ki saját szerkesztésű, elvihető ajánlókat, s fülszövegekkel hívják fel a szülők figyelmét egy-egy újonnan megjelent kiadványra. További pozitívum, hogy több hazai bölcsődében működnek *Vigyél egy könyvet! Hozz egy könyvet!* akciók, a helyi könyvtárak bevonásával pedig kezdeményezik az állományban lévő könyvek bölcsődei kihelyezését. Így teszik lehetővé a családok számára a gyermekek fejlettségi szintjének megfelelő könyvek kölcsönzését.

Mindennapi mesélési helyzetek a beszédfejlődés segítésére

Az anyanyelvi fejlődésben 18 hónapos kor körül kezdődik meg a szóelsajátítás gyorsuló folyamata (Gósy, 2015), a gyermeknek egyre nagyobb igénye lesz a családtagokhoz, a tágabb környezethez kötődő viszony felfedezésére, a sokirányú társas kommunikáció megélésére. Az intézményes nevelés keretei között, a bölcsődei nevelés oldottabb pillanataiban kezdeményezett beszélgetések, a képek alapján elmesélt rövid történetek felkeltik a gyermekek kommunikációs kedvét, nagy szerepet játszanak a beszédfejlődés indításában. A szépirodalmi, valamint a tematikus ismeretterjesztő művek bemutatásakor törekedni kell a változatos, harmonikus képi és szövegvilág élményalapú bemutatására. Fontos szempont, hogy ne csak a kisgyermeknevelő kezében legyen nézegetésre, olvasásra szánt képeskönyv, hanem a csoportszobák nyitott könyvespolcain elhelyezett, a nap bármely pillanatában szabadon levehető kiadványok is biztosítsák a gyerekkönyvekkel való ismerkedés lehetőségét.

A nehéz körülmények közül érkező gyermekekben különösen erős lehet az igény a felnőttel közös interaktív képeskönyv-nézegetésre, böngészős la-

pozgatásra, a stresszmentes nyelvi-kommunikációs helyzetekben való feloldódásra. Tancz Tünde (2009) felhívja a figyelmet arra a fontos szempontra, hogy a mesék multikulturális nevelésben betöltött szerepét tekintve – a szövegek válogatásán és felhasználásán, az alkalmazott módszereken kívül – figyelembe kell venni az aktuális nevelési szituációkkal összefüggő kérdéseket, témákat, a megoldásra váró családi helyzeteket, problémákat.

Lovász Andrea kiemeli a gyerekirodalmi témák szélesedését a könyvek választékát tekintve: „A tematikai változások közül – elsősorban a fordításoknak köszönhetően – érezhető az úgynevezett szocio tartalmú gyerekkönyvek számának megnövekedése, melyekben a kisgyermekkortól a kamaszkorig előforduló egyéni, családi, társadalmi krízishelyzetekkel szembesülhet az olvasó.” (Lovász, 2015, p. 29) Napjainkban igényes kemény táblás lapozók, panorama-képeskönyvek, kihajtogatható könyvextremítások, puha lapú illusztrált kiadványok támogatják a kisgyermeknevelők élményalapú nyelvi-kommunikációs fejlesztési stratégiáit, módszertani eljárásait. Szerencsére a gazdag gyerekkönyv-kínálatban való eligazodást segítik az irodalmi körök és a neves kiadók hírlevelei, valamint az egyetemek által kiadott szakirodalmi anyagok, bölcsődei irodalmi továbbképzési modulok.

Az esztétikai érzelmek és a beszédfejlődés gyerekkönyvek általi támogatását leginkább az mozdítja elő a bölcsődei nevelőmunkában, ha a bölcsődékek munkatársai igényes szerzők munkáiból válogatnak, ha a rendelkezésükre álló mondókás, verses, mesés anyag megfelelő értéket képvisel. A más kultúrákból érkező, sokféle nehézséget átélő gyermekek korai olvasóvá válását előmozdítják az aktuális érzelmi állapotot jól tükröző, változatos világokat megnyitó szöveg nélküli képkönyvek, amelyek tematikájukban inkluzív szemlélettel biztosítják a gyermeki érzelmek kibontakoztatását.

Interkulturális nevelés nemzetközi képzésben

Az I.ECEC nemzetközi kutatási projekt elsődleges feladata egy bölcsődei nevelők számára fejlesztett továbbképzés volt, amely az interkulturális képességek fejlesztését célozta. Az eredeti célkitűzés tehát a gyakorló pedagógusok számára dolgozott ki továbbképzést, amelyben külön hangsúlyt kaptak a projektben részt vevő országok kulturális sajátosságai, a pilot képzést követően pedig a tapasztalatok összegzésével széles bázis állt rendelkezésre a továbbképzés fejlesztéséhez, de akár a kisgyermeknevelő alapképzés interkulturális szemléletű megújításához is. A partnerekkel való egyeztetéseken felmerült, hogy a projekt során felépített tudásbázis és a megszerzett tapasztalatok alapján kialakításra kerüljön egy nemzetközi közös alapképzés is: a Firenzei Egyetem és az ELTE Tanító és Óvóképző Kara együttműködésében a két egyetem kisgyermeknevelő szakjainak hallgatói kettős diplomát (double degree) kaphatnak, amennyiben a hat féléves képzésből két félévet a partneregyetem képzésében végeznek el.

A közös képzés kidolgozásában egyszerre jelentett előnyt és hátrányt a két egyetem – két kultúra, pontosabban két kulturális környezet – különbsége. Hátrányként jelentkezett, hogy a kettős diploma kiadásához a két egyetem követelményeit egymáshoz kellett igazítani, amely a kulturális különbségek-ből adódó eltérő elvárások összehangolását is jelentette. Előny volt ugyanakkor, hogy a képzésben így két kulturális perspektívát lehetett érvényre juttatni, ez pedig az interkulturális nevelésben növekvő gyakorlati hasznot is eredményezhet.

A kulturális eltérések mellett a képzés kialakításánál figyelembe kellett venni, hogy a két ország más-más problémák kezelését igényli az interkulturális nevelés során, és ennek következtében képzéseik fókusza is eltérő. A kisebbségi kultúrákkal szembeni attitűdök formálása például jelentős súlyt képvisel a magyar pedagógiai felkészítésben, míg a bevándorlás révén létrejövő kulturális diverzitás az olasz képzésben bizonyult kiemelt feladatnak. Ugyanakkor ezek az eltérések inkább értéként jelentek meg a közös képzés kialakításában, mivel alkalmat nyújtanak számos különböző aspektus érvényesítésére az interkulturális nevelés során.

Mivel a két félév nem elégséges a két nyelv kölcsönös elsajátítására (ez csak hosszabb előtanulmányok után válna lehetségessé), a képzés nyelve az angol lett. Ugyanakkor mindkét egyetem lehetőséget biztosít a nyelvi képzésre is, amely elősegíti a kulturális megismerés kiteljesítését. Különösen fontosnak bizonyult ez akkor, amikor a tervezés során a két képzés erősségeinek kiaknázása jelent meg célként: ezek ugyanis gyakran nem függetleníthetők a helyi kulturális sajátosságoktól, amelyek kevésbé juttathatók érvényre az angol nyelvű kurzusok esetében.

Nyilvánvaló, hogy egy interkulturális képességek fejlesztését célzó képzés kialakításánál a kulturális műveltség fogalmi értelmezésére is szükség van. Hirsch (1983) meghatározása szerint kulturális műveltségnek nevezzük, ha egy személy birtokolja mindazon tudást, amelynek ismerete hallgatólagos módon elvárható az adott kulturális közösséghez tartozó egyénektől; az ismereteknek ez a köre biztosítja az adott kultúra tagjai közti megértést, azt, hogy a személy egyáltalán részt tud venni a közösség kommunikációs folyamataiban, társas életében. A kulturális műveltség tehát egy közös alaptudás meglétére utal, melyet a csoporthoz tartozó egyének megosztanak egymással.

Az általános definíció mellett érdemes a kulturális műveltség lényegi összetevőit figyelembe venni. Része ugyanis a művészetek (irodalom, képzőművészetek, zene, tánc, de akár a modern ipari formatervezés mint alkalmazott művészet) megértése és értékelése; a történelem, a közösség múltjának és hagyományainak ismerete, valamint a jelen társas praxisa eredetének felismerése; a nyelvi és kommunikációs ismeretek elsajátítása az adott közösség kontextusában; s mindezek egyfajta eredőjeként a kulturális identitás kiépítése, amely a saját kultúra megismerésén keresztül a csoport kulturális identitásával való azonosulást is jelenti. Postman (1996) a szociológia felől tekintve hasonló alapokra helyezi a kulturális nevelés alapvető területeit: a

nyelv, a vallás, a szokások és a művészetek ismeretét, utóbbiba elhelyezve a kulturális alkotások széles körét. A meghatározás azonban nem lenne teljes az interkulturális nevelés szempontjából leginkább lényeges terület nélkül: a kulturális érzékenység, a tolerancia és a kulturális sokféleség tisztelete ugyanis a kulturális műveltség központi kérdésének tekinthető, amellyel a korábban felsoroltak is szoros kapcsolatban vannak. Így például a művészetek vagy a történelem más kulturális közösségek kontextusába helyezhető, vagy a különböző nyelvek ismerete az eltérő kulturális csoportok elfogadását és megértését, a velük való kapcsolat kiépítését jelentheti.

Mivel a kulturális műveltség kiépítése már koragyermekkorban, a legelső szocializációs folyamatokkal elindul, kézenfekvőnek tűnik, hogy az intézményes nevelésben is jelentős szerepet kapjon. Ezért is volt lényeges szempont a program kialakításánál, hogy az interkulturális nevelés már a kisgyermeknevelő képzésnek is integráns része legyen: a különböző kulturális minták elsajátítása az első években megkezdődik, majd meghatározó módon hat a későbbi kulturális gyakorlatra is. De ugyanígy a kulturális identitás kialakításában is alapvető szerepe van a kultúrával (kultúrákkal) való korai találkozásnak.

Izgalmas kérdés, hogy a multikulturális környezetből érkező hatások miként befolyásolják a kulturális identitás kialakítását. Vivero és Jenkins (1999) egyenesen 'kulturális hontalanokról' ír a (például gyakran költöző diplomatacsaládok esetében) a sokféle kulturális hatásnak kitett gyermekek körében, rámutatva, miként akadályozza meg a kulturális identitás formálódását a hatások divergenciája. Az interkulturális nevelésben ezért egyszerre kell segítséget nyújtani a kulturális identitás stabilizálódásához és a kulturális sokféleség elfogadásához, így a kulturális komplexitás nem korlátozza, hanem gazdagítja az identitás formálódását.

Egy másik lényeges kiindulópont a közös képzés kidolgozásának kezdetekor a sokféleségben rejlő előnyök kiaknázása volt. A jelen nyugati társadalmában a kulturális tudás alapját a jellemzően széles kulturális kínálat adja, amely egyben a társadalom előnyére fordítható: mind a közösség egészének, mind az egyén sikerességének szempontjából a fennmaradás alapja a széles repertoárra támaszkodó alkalmazkodóképesség. A kulturális műveltség kisgyermekkori megalapozásához tehát a sokféleség felfedezése, valamint a diverzitás kezelésének mintája is hozzá kell tartozzon. Ez a nevelési mód egyben alapot nyújt a kulturális termékek összetettségének, a kínálat komplexitásának későbbi kezeléséhez is.

Tekintettel arra, hogy a multikulturális környezet sikeres kezelése a reflexióra való képességtől is függ, a kisgyermekkori nevelésben ennek bázisát is figyelembe kellett venni a tervezéskor. Miként lehet elhelyezni a saját kultúrát egy multikulturális közegben? A képzés során a hallgatók számára tudatosodnia kell, hogy az eltérő kultúrákat saját kultúrájuk szűrőjén keresztül érzékelik, az egyes jelenségeket a saját kultúrájuk értelmezési keretei között interpretálják. A reflexió eközben kiterjed a személyes gondolkodásuk kul-

turális meghatározottságaira, sztereotípiáik és előítéleteik megismerésére is (e két utóbbit itt most nem negatív értelemben véve, hanem a társas-kognitív folyamatok természetes velejárójaként kezelve). Más szóval: a közös képzés kialakítása ugyanis nem csupán az intézményi előfeltételek megteremtését vagy a szükséges adminisztratív lépések megtételét jelenti; a projekten dolgozó kutató számára a legizgalmasabb kérdés az, miként lehet kialakítani azt a kritikai perspektívát, amely a multikulturális környezetben a kulturális termékek értelmezését, a társas-kulturális tanulás során elsajátított ismeretek reflexióját érinti (Ballengee-Morris & Stuhr 2001).

Mint már utaltunk rá, az olasz és a magyar képzés összeillesztése elsősorban azok különbözőségéből fakadó előnyök és hátrányok kezelését jelentették. Ebben a kulturális diverzitás kezelése, valamint a reflexió meghatározó szerepe képezte az egységes interkulturális fókuszot. A technikai, oktatásszervezési kérdésekben az a megállapodás született, hogy mindkét egyetem a képzés 3–4. félévében kínálja a mobilitás lehetőségét hallgatói számára. A programban egyelőre évente 8 hallgató vehet részt, akik kiválasztásában a kisgyermeknevelő szakok oktatói működnek közre, s a korábbi tanulmányi eredményekre, a meglévő angol nyelvtudásra, valamint jelentkezők pedagógiai érdeklődésének irányára koncentrálnak. Mivel a hallgatók egy teljes évet töltenek a másik egyetemen, a szakok garantálják a teljes körű kreditbeszámítást. A hat féléves képzés végén a programban részt vevő hallgatók angol nyelvű diplomamunkát készítenek, amelyet a két egyetem közös bizottsága előtt védenek meg, egy közös záróvizsga keretében. A gyakorlati képzés terén a program arra törekszik, hogy kihasználja a különböző kultúrák adta lehetőségeket: a hallgatók változatos intézményekben valóban komplex kulturális környezetben szerezhetnek gyakorlati ismereteket.

A képzés beindulását követően a két egyetem közösen tekinti át, mely pontokon van szükség a program kiigazítására. A fejlesztés érdekében ugyanakkor folyamatos az egyeztetés: a különböző igények kiszolgálása, újabb elemek integrálása, a lehetséges kiszélesítés vagy a minőség emelése már a program indulásakor megkezdődik. Egy ilyen kérdés a nemzetközi oktatógárda kiépítése, amelynek érdekében nem csupán a két egyetemről kerülnek ki az oktatók, hanem az adott szakterület más képviselői is felkérést kapnak. A képzésben célszerű minél szélesebb kulturális spektrumot megjeleníteni. Egy másik lényeges pont a teljes családokkal való foglalkozás, az interkulturális értékek közvetítése családi, illetve az intézményekhez kötődő közösségi szinten.

Végül, de – sajnos – nem utolsósorban, azt a problémát is kezelnie kell a képzésnek, miként tudja egyes politikai kampányok negatív hatásait mérsékelni, kompenzálni. Sajnálatosan gyakori, hogy a kampányokban a figyelem fókuszát az adott társadalom belső problémáiról a más csoportokkal szembeni gyanakvás és elutasítás irányába terelik. Az interkulturális kommunikációnak ezért hozzá kell járulnia az általános tolerancia növeléséhez, a kulturális komplexitásban rejlő gyakorlati előnyök megjelenítésével.

Konklúziók

Koragyermekkorban a kulturálisan érzékeny környezet hatással van a személyiségfejlődés alakulására, ezért a bölcsődei intézményes nevelésben dolgozó szakembereket (ECEC) fel kell készíteni az interkulturális kompetencia megfelelő fejlesztése. Az I.ECEC projekt keretében kialakított képzési program olyan innovatív szemléletű interkulturális gyakorlatokat integrált a budapesti JEB nevelési programjába, amelyek hatékonyan hozzájárultak a befogadó, empátikus szemlélet elmélyítéséhez, a kisgyermeknevelői munka hatékonyságának növeléséhez. Az adaptív környezet kialakításánál prioritást kapott a gyermekek, a szülők és az intézményben dolgozó pedagógusok, munkatársak szoros együttműködése. Ezzel a komplex szemlélettel bővültek a hátrányos helyzetben lévő családok kommunikációs, természettudományos, művészeti lehetőségei, a saját kulturális hátterük fókuszba kerülésével nőtt az eredményes inklúzió lehetősége, így az intézményes nevelési folyamatba való beilleszkedés eredményesebb lett. A biztonságos fizikai környezettel, a stimuláló tevékenységek megvalósulásával, a kulturális kompetenciák fejlesztésével javultak a kulturális megértés alapjai. A kutatási és a képzési programok folyamatos értékelése biztosította a gyorsan változó környezetre, a gyermekek és a családok egyedi szükségleteire való reagálás hatékony megvalósulását. A kisgyermeknevelő alapképzés interkulturális szemléletű megújításával létrejött a kettős diplomát (*double degree*) adó közös nemzetközi egyetemi képzési modul, amely további lehetőségeket nyújt a kulturális sokféleség elfogadásában, az interkulturális kommunikáció lehetőségeinek megvalósításában.

Irodalom

- Aronson, B. & Laughter, J. (2016). The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across content areas. *Review of educational research*, 86(1), 163–206. <https://doi.org/10.3102/0034654315582066>
- Bajzáth A., Bereczkiné Záluszi A., Darvay S. & Lehmann M. (2022). Intercultural curriculum design in early childhood education. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(2), 77–91. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.2.77.91>
- Ballengee-Morris, C. & Stuhr, P. L. (2001). Multicultural Art and Visual Cultural Education in a Changing World. *Art Education*, 54(4), 6–13. <https://doi.org/10.2307/3193897>
- Banks, J. A. (1975). *Teaching Strategies for Ethnic Studies*. Pearson, Allyn & Bacon.
- Bennett, John – Kaga, Yoshie (2014): Inclusion from the start. Guidelines on inclusive early childhood care and education for Roma children. UNESCO and the Council of Europe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227503> (2023. 11. 02.)
- Bergamaschi, A., Blaya, C., Arcidiacono, F. & Steff, J. (2022). Blatant and subtle prejudice, and the role of teachers in conveying tolerance and respect for the other. *Intercultural Education*, 33(1), 17–34. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.2017643>

- Bergamaschi, A., Blaya, C., Shekarforush, S. & Arcidiacono, F. (2023). Formal education and blatant–subtle prejudice: Intercultural education and contact theory in the French educational system. *International Migration*, 61(1), 1–16. <https://doi.org/10.1111/imig.13107>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.
- Brislin, R. W. & Kim, E. S. (2003). Cultural diversity in people's understanding and uses of time. *Applied Psychology*, 52(3), 363–382. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00140>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674028845>
- Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence – Revisited*. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>
- Chen, J. Y., Strodl, E., Huang, L. H., Chen, Y. J., Yang, G. Y. & Chen, W. Q. (2020). Early Electronic Screen Exposure and Autistic-Like Behaviors among Preschoolers: The Mediating Role of Caregiver-Child Interaction, Sleep Duration and Outdoor Activities. *Children*, 7(11), 200. <https://doi.org/10.3390/children7110200>
- Deardorff, D. K. (2009, Ed.). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781071872987>
- Duncan, G. J., Ziol-Guest, K. M. & Kalil, A. (2010). Early-Childhood Poverty and Adult Attainment, Behavior, and Health. *Child Development*, 306–325. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01396.x>
- Farquhar, S. (2016). Time in early childhood: Creative possibilities with different conceptions of time. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(4), 409–420. <https://doi.org/10.1177/1463949116677925>
- Gay G., (2000). Ethnic and Cultural Diversity in Curriculum Content. In Gay, G., *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research and Practice* (pp. 111–146). Teachers College Press.
- Gósy, M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó.
- Hajisoteriou, C., Maniatis, P. & Angelides, P. (2018). Teacher professional development for improving the intercultural school: An example of a participatory course on stereotypes. *Education Inquiry*, 10(2), 1–23. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1514908>
- Hammer, M. R., Bennett, M. J. & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations*, 27(4), 421–443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- Higgins, A. & Klein, S. (2011). Introduction to the Living Lab Approach. In YH. Tan. N. Björn-Andersen. S. Klein & B. Rukanova (Eds.), *Accelerating Global Supply Chains with IT-Innovation* (pp. 31–36). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-15669-4_2
- Hirsch, E. (1983). Cultural literacy. *The American Scholar*, 52(2), 159–169.

- Lovász, A. (2015). *Felnőtt gyerekirodalom*, Cerkabella Könyvkiadó.
- Mathwasa, J. & Sibanda, L. (2021). Inclusion in Early Childhood Development Settings: A Reality or an Oasis. In O. a. A. de la Rosa, L. M. V. Angulo & C. Giambrone (Eds.), *Education in Childhood*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.99105>
- Michael, A. & Conger, M. C. (2009). Becoming an anti-racist white ally: How a white affinity group can help. *Perspectives on Urban Education*, 6(1), 56–60.
- Monkeviciene, O., Autukeviciene, B., Kaminskiene, L. & Monkevicius, J. (2020). Impact of innovative STEAM education practices on teacher professional development and 3-6 year old children's competence development. *Journal of Social Studies Education Research*, 11(4), 127.
- National Scientific Council on the Developing Child. (2007). *The Timing and Quality of Early Experiences Combine to Shape Brain Architecture: Working Paper No. 5*. <https://developingchild.harvard.edu/resources/the-timing-and-quality-of-early-experiences-combine-to-shape-brain-architecture/> (2023. 07. 09.)
- Nyitrai, Á. (2015). A mesélés jelentősége kisgyermekkorban. In Gyöngy, K. (Ed.), *Első lépések a művészetek felé* (pp. 323–368). Dialóg Campus Kiadó.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264276116-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2020). *Early Childhood Education: Equity, Quality and Transitions Report for the G20 Education Working Group*. <https://web-archiv.oecd.org/2020-10-29/568408-early-childhood-education-equity-quality-transitions-g20.pdf> (2023. 07. 09.)
- Pedreira, M. & Lemkow-Tovias, G. (2020). Supporting Home Environments for STEM. In S. Ünlu Çetin, K. Bilical & M. Üçgül, (Eds.), *Key Points for STEM in Early Childhood Education and Involving Parents: A Guidebook for Early Childhood Educators* (pp. 47–53). Kırıkkale Üniversitesi.
- Pedreira, M., Brugarolas, I., Cantons, J., García, D., Garriga, M., Lemkow, G., Llebaria, M., Llenas, P., Mampel, S., Montiel, C., Mur, B., Torreguitart, L., Vázquez, L. & Vilaseca, N. (2023). *Science in early childhood: 49 + 1 free choice proposals*. Grao.
- Postman, N. (1996). *The End of Education. Redefining the Value of School*. Random House
- Shonkoff, J. P., Phillips, D. A. & National Research Council. (2000). The developing brain. In *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press (US).
- Shonkoff, J.P. & Phillips, D.A. (2000, Eds.). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Academies Press (US).
- Tancz, T. (2009). Népmesék az óvodai anyanyelvi-kommunikációs nevelésben. *Anyanyelv-pedagógia*, 2, <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=161> (2025. 03. 19.)

- Torgyik, J. & Karlovicz, T. J. (2006). *Multikulturális nevelés*. Bölcsész Konzorcium.
- United Nations Children's Fund (UNICEF) (2019). *A World Ready to Learn: Prioritizing Quality Early Childhood Education*. <https://data.unicef.org/resources/a-world-ready-to-learn-report/> (2023. 07. 09.)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. UNESCO.
- Varvaet, R., Van Houtte, M. & Stevens, P.-A. J. (2018). Multicultural school leadership, multicultural teacher culture, and the ethnic prejudice of Flemish pupils. *Teaching and Teacher Education*, 76, 68–77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.009>
- Vivero, V.N., Jenkins, S.R. (1999). Existential hazards of the multicultural individual: defining and understanding „cultural homelessness”. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 5(1), 6–26. <https://doi.org/10.1037/1099-9809.5.1.6>
- Zecca, L. & Datteri, E. (2022, Eds.). *Inclusive Science Education and Robotics*. Milano: Franco Angeli.

Adaptive early childhood environments: research and design to support inclusion

The social and cultural integration of children is influenced by the experiences and impressions that they gain in early childhood education and care institutions. The development of intercultural competence and the reinforcement of a welcoming attitude play an important role in the professional work of early childhood educators. The study presents the results of the international project I.ECEC regarding the creation of a safe and supportive kindergarten atmosphere and family education. As part of the training modules created as a result of the answers to the research questions on inclusion explored with the international team, JEB staff took part in intercultural thematic workshops where they dealt with issues of multiculturalism, getting to know the cultural background of families and good practices for organizing joint activities with children. The experience gained in the project and the knowledge base created made it possible to launch a joint bachelor's degree programme, developed in cooperation between the University of Florence and the ELTE Teaching and Preschool Faculty, in which Hungarian and Italian early childhood education students can obtain a double degree.

Keywords:

adaptability, cultural identity, inclusion, interculturality, science education, early literacy