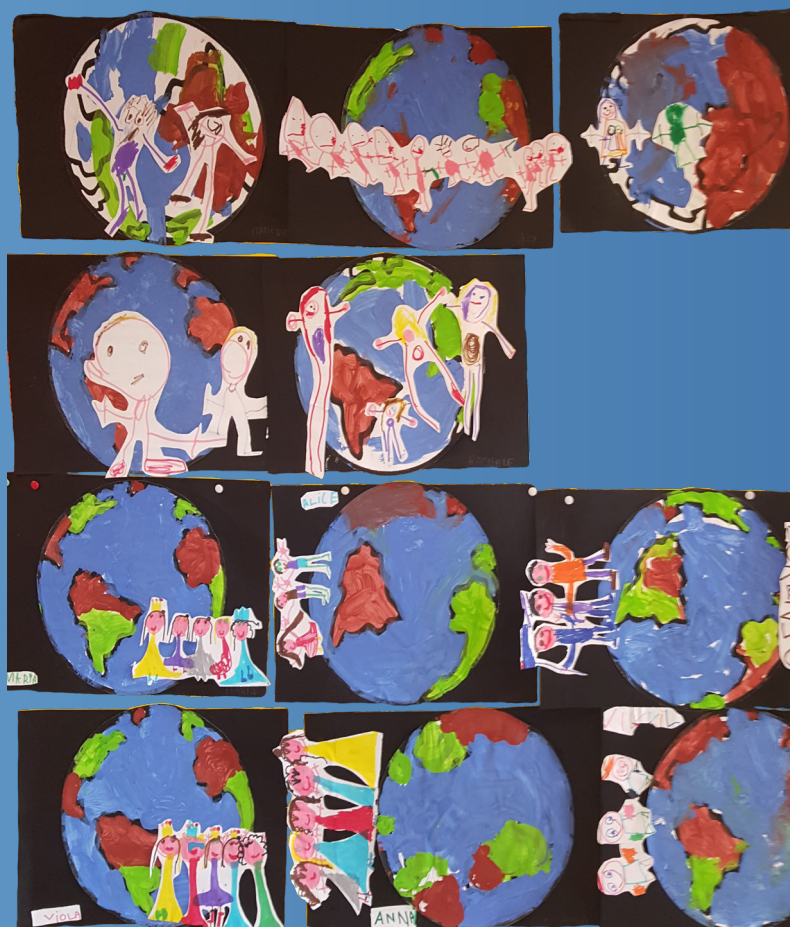




THE INTERCULTURAL NEEDS OF EDUCATORS IN EARLY CHILDHOOD SERVICES

The results of an international research realized in the
framework of the Erasmus+ KA2 Strategic Partnerships
Multicultural Early Childhood Education
MECEC+ project



KORA GYERMEKKORI NEVELÉS INTERKULTURÁLIS KOMPETENCIA SZÜKSÉGLETEI

Ez a kiadvány az ERASMUS+ KA2 Stratégiai Partnerségek program által támogatott MECEC+ “Multicultural Early Childhood Education” projekt keretein belül készült, az alább felsorolt szerzők közreműködésével:

Dr. Bajzáth Angéla – Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar

Dr. Darvai Sarolta Darvai - Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar

Beatriz Gomez – ENCÍS Serveis a les persones

Koscsóné Kolkopf Judit – Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék

Dr. Gabriel Lemkow-Tovias – Manresa Egyetem Társadalomtudományi Kar, Vic Egyetem –Katalóniai Központi Egyetem (UVic-UCC)

Victor Martinez – ENCÍS Serveis a les persones

Silvina Andrea Mateo – ARCA Cooperativa Sociale a r.l.

Claudia Piovano – Galileo Progetti Nonprofit Kft.

Dr. Giada Prisco – Firenzei Egyetem Képzéstudományi és Pszichológiai Kar

Rónai Margaréta – Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék

Laura Sácerá – ENCÍS Serveis a les persones

Ita Sánchez – ENCÍS Serveis a les persones

Prof. Clara Silva – Firenzei Egyetem Képzéstudományi és Pszichológiai Kar

Prof. Tulja Turunen – Lappföldi Lapin Yliopisto Egyetem

Dr. Kaat Verhaeghe – Erasmushogeschool Brussel

Núria Vilardebo – ENCÍS Serveis a les persones

Dr. BertWastijn – Erasmushogeschool Brussel

Szerkeztette: Clara Silva, Dr. Bajzáth Angéla, Claudia Piovano

Kiadja: Galileo Progetti Nonprofit Kft.

Külső értékelő: Dr. Nyitrai Ágnes –Kaposvári Egyetem

Grafika: Tommaso Billi

Az Európai Bizottságnak a kiadvány elkészítéséhez nyújtott támogatása nem jelenti azt, hogy a Bizottság felelősséget vállalna a kiadvány csakis a szerzők véleményét tükröző tartalmával, éppen ezért a Bizottság nem tehető felelőssé az abban foglalt információk semmilyen felhasználásáért.



Erasmus+

Tartalomjegyzék

1. BEVEZETÉS – Clara Silva és Claudia Piovano	1
1.1. Általános célok	1
1.2. Speciális célok	1
1.3. Projektpartnerek	2
1.3.1. ARCA SZOCIÁLIS SZÖVETKEZET - FIRENZE, OLASZORSZÁG	2
1.3.2. Firenzei Egyetem – Képzéstudományi és Pszichológiai Kar - FIRENZE, OLASZORSZÁG	3
1.3.3. Eötvös Lóránd Tudományegyetem Tanító és Óvóképző Kar - BUDAPEST, MAGYARORSZÁG	4
1.3.4. ENCÍS Humán szolgáltatások – MANRESA, KATALÓNIA - SPANYOLORSZÁG	5
1.3.5. GALILEO PROGETTI NONPROFIT Kft. – BUDAPEST, MAGYARORSZÁG	6
1.3.6. JÓZSEFVÁROSI EGYESÍTETT BÖLCSŐDÉK (JEB) – BUDAPEST, MAGYARORSZÁG	7
1.4. Társult partnerek	8
1.4.1. ERASMUSHOGESCHOOL BRUSSEL - ERASMUS UNIVERSITY COLLEGE (EHB) - BRÜSSZEL, BELGIUM	8
1.4.2. VIC Egyetem, Társadalomtudományi Kar, Kataóniai Központi Egyetem (UVICUCC), MANRESA - SPANYOLORSZÁG	9
2. AZ ECEC ÉS AZ EURÓPAI UNIÓ	11
2.1. ECEC AZ EU IRÁNYELVEIBEN ÉS POLITIKÁJÁBAN – Claudia Piovano	11
2.2. ECEC A FLAMAND BELGIUM KONTEXTUSBAN – Kaat Verhaeghe és Bert Wastijn	13
2.2.1. ECEC a belga rendszerben	13
2.2.2. Az osztott rendszer	13
2.2.3. Gyermekgondozás	13
2.2.3.1. Kind en Gezin (Gyermek és Család)	14
2.2.3.2. Gyermekgondozási szolgáltatások	14
2.2.4. Bölcsődei nevelés	15
2.2.5. Curriculum és minőségértékelés	15
2.2.5.1. Pedagógiai keretrendszer és gyermekgondozás	15
2.2.5.2. Fejlesztési célok a bölcsődei nevelésben	15
2.2.5.3. A minőség, mint a gyermekgondozásban résztvevő felek által közösen egyeztetett felépítmény	16
2.2.5.4. Szakfelügyelet	16
2.2.6. Képzés	16
2.2.6.1. Gyermekgondozók és pedagógiai coachok	16
2.2.6.2. Óvodapedagógusok	17
2.2.7. Szükségletek és jó gyakorlatok	17

2.2.7.1.	EduCare	17
2.2.7.2.	Szociokulturális tudatosság	18
2.2.7.3.	Kulturálisan érzékeny iskolák	19
2.3.	A BÖLCSŐDÉK ÉS A NEVELÉS TÖRTÉNETE FINNORSZÁGBAN – A PROF. TULJA TURUNEN, LAPIN YLIOPISTO (UNIVERSITÀ DELLA LAPPONIA) ÁLTAL TARTOTT ELŐADÁS ALAPJÁN	21
2.3.1.	Multikulturális kora gyermekkori nevelés	21
2.3.2.	A finn ECEC-ről röviden	21
2.3.3.	Óvodai nevelés	22
2.3.4.	Multikulturalizmus a finn ECEC-ben	22
2.3.5.	ECEC – Nevelők és multikulturalitás	22
2.3.6.	Nevelési partnerség	23
2.3.7.	Multikulturális készségek és kulturális érzékenység	23
2.3.8.	Kulturális interfész	23
2.3.9.	Egyéni tervezés az ECEC-ben, mint a kulturális érzékenyítés eszköze	23
2.3.10.	Összegzés	24
2.3.11.	“Fire stick” filozófia	24
3.	KUTATÁSI MÓDSZEREK ÉS ESZKÖZÖK – <i>Giada Prisco</i>	27
4.	ECEC A HÁROM PARTNERORSZÁGBAN – HELYI KONTEXTUS ÉS ELMÉLETI SZEMPONTOK	29
4.1.	ECEC MAGYARORSZÁGON, A BÖLCSŐDÉK ÉS A NEVELÉS TÖRTÉNETE MAGYARORSZÁGON – <i>Sarolta Darvay</i>	29
4.1.1.	Bevezetés	29
4.1.2.	Napközbeni gyermekellátás – európai elvek a 21. sz. első évtizedeiben	30
4.1.3.	Alapvető változások a gyermekek napközbeni ellátásában Magyarországon	31
4.1.4.	A kisgyermekkel (0-3 éves kor) foglalkozó szakemberek képzése Magyarországon	31
4.1.5.	Roma gyerekekre vonatkozó kompetenciák fejlesztése a kisgyermeknevelő-, óvó- és tanítóképzésben (ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest) Az ELTE TÓK tanszékeinek adatai alapján összeállították – <i>Sarolta Darvay, Szilvia Golyán, András Lénárd</i>	34
4.1.5.1.	Bevezető	34
4.1.6.	Záró gondolatok	36
4.2.	ECEC TOSZKÁNÁBAN. ELMÉLETI SZEMPONTOK – <i>Clara Silva</i>	40
4.2.1.	Etnikai és kulturális pluralizmus Európában: az oktatási intézmények szerepe	40
4.2.2.	Interkulturalitás, mint a multikulturális társadalom oktatási modellje	41
4.2.3.	Interkulturalitás: kulcsfontosságú oktatási szemlélet a pedagógusok és a tanárok képzésében	42
4.3.	A KATALÁN ESET: KULTURÁLIS DIVERZITÁS ÉS PEDAGÓGIAI GYAKORLATOK AZ ECEC-BEN – <i>Gabriel Lemkow-Tovias</i>	45
4.3.1.	A katalán kontextus a migráció és a sokszínűség szempontjából: történelmi kitekintés, a jelenlegi helyzet és a szabályozás	46
4.3.2.	ECEC: szabályozás, változások, curriculum és jelenlegi környezet	48
4.3.3.	Az ECEC szakmai szerepe Katalóniában: fokozatok, minőség és kompetencia az interkulturális nevelés elősegítése érdekében	51
4.3.4.	Az interkulturális kérdésekre vonatkozó szükségletelemzés: az összegyűjtött adatoktól a következtetésekig	52

5. ECEC A 3 PARTNEROSZÁGBAN – JÓ GYAKORLATOK	59
5.1. ECEC MAGYARORSZÁGON – JÓ GYAKORLATOK – Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék, Budapest – <i>Judit Koscsóné Kolcopf and Margaréta Rónai</i>	59
5.1.1. JÓZSEFVÁROS ELLÁTÁSI TERÜLETÉNEK ÉS AZ ELLÁTANDÓ CÉLCSO- PORTNAK A JELLEMZŐI	59
5.1.2. Magyarország kora gyermekkori bölcsődei nevelésének alapelvei	61
5.1.3. A JEB bemutatása	63
5.1.4. A JEB tagbölcsődéinek sajátosságai	64
5.1.5. A JEB projektjei	65
5.2. AZ ECEC TOSZKÁNÁBAN – JÓ GYAKORLATOK – “Együtt lenni nem elég” – <i>Silvina Andrea Mateo</i>	68
5.2.1. Az intézmény és szolgáltatásainak bemutatása	68
5.2.2. ECEC irányelvek és módszertan	68
5.2.3. Jó gyakorlatok (pedagógiai projektek és nevelési gyakorlatok)	70
5.2.4. Gondolatok a kérdőív elemzésének eredményéről	71
5.3. ECEC KATALÓNIÁBAN, SPANYOLORSZÁG – JÓ GYAKORLATOK – <i>Ita Sánchez Castaño, Beatriz Gomez, Victor Martinez, Laura Sácerá, Níria Vilardebo</i>	74
5.3.1. Az inklúzió, mint a nevelés és a társadalom megértésének elve	74
5.3.2. La Románica és a CEIF Espronceda - Sabadell	75
5.3.3. La Casa del Molí - L'Hospitalet de Llobregat	75
5.3.4. Jó gyakorlatok - La Casa del Molí - l'Hospitalet	75
5.3.5. Jó gyakorlatok - La Románica	77
5.3.6. Jó gyakorlatok - CEIF Espronceda	78
5.3.7. Jó gyakorlatok megosztása	79
5.4. BUONE PRASSI NEI PAESI PARTNER	82
6. NEED ANALYSIS – BESZÁMOLÓ A NEMZETI KUTATÁSOK ÖSSZEHASONLÍTÁSÁRÓL – <i>Angela Bajzath, Anna Bereczki Záluszkai és Sarolta Darvay</i>	95
6.1. BEVEZETÉS	95
6.2. MÓDSZERTAN	96
6.3. RÉSZTVEVŐK	97
6.4. A MECEC+ KÉRDŐÍVEK ÖSSZEHASONLÍTÁSA – KÉPZÉSI SZÜKSÉGLETELEM- ZÉS	98
6.5. NEVELŐK ÉS CSALÁDOK KÖZÖTTI INTERKULTURÁLIS EGYÜTTMŰKÖDÉSHEZ SZÜKSÉGES KOMPETENCIA KERETRENDSZER MAGYARORSZÁGON, OLASZ- ORSZÁGBAN ÉS SPANYOLORSZÁGBAN	98
6.6. MECEC+ - KUTATÁSI EREDMÉNYEK	100
7. FEJEZET ÖSSZEFOGLALÁS – <i>Claudia Piovano</i>	123

fejezet 1

BEVEZETÉS

PROF.SSA CLARA SILVA (A FIRENZEI TUDOMÁNYEGYETEM KÉPZÉSI TUDOMÁNYOK ÉS PSZICHOLOGIAI KARA) ÉS CLAUDIA PIOVANO (GALILEO PROGETTI NONPROFIT KFT.)

Mindannyiunk tanulmányokban elért sikere kollektív szinten a növekedés és az innováció alapja, mert hozzásegít a nagyobb előképzettséget megkövetelő munkahelyek teremtéséhez, tehát gazdasági fejlődést indukál, miközben egyéni szinten a mobilitás és a társadalmi integráció esélyét növeli. Egy folyamatosan átalakuló társadalomban szükségessé válik a speciális oktatási igények elmélyítése a hatékony modellek és oktatási gyakorlatok előkészítése érdekében. Az MECEC + projekt célja a korai gyermekkori szolgáltatásokban dolgozó pedagógusok interkulturális oktatási igényeinek összehasonlító tanulmányozása.

1.1. Általános célok

A projekt célja összehasonlító tanulmány készítése a pedagógusok kulturális háttéréről a partnerországokban, figyelemmel az európai jó gyakorlatokra, a partnerek multikulturális és interkulturális kompetenciáinak és képzési igényeinek elemzése révén.

Az általános hosszú távú cél az, hogy hozzájáruljon a hátrányos helyzetű gyermekek beilleszkedésének javításához és az ahhoz szükséges készségek fejlesztéséhez, amelyek az esélyegyenlőség biztosításához szükségesek a későbbi oktatásban és a jó tanulási eredmények elérésében: az óvodai nevelés biztosítja a legmagasabb hozzájárulást a gyermekek eredményei és társadalmi adaptációja szempontjából. A cél az oktatók ezen témába vágó képességeinek és ismereteinek megerősítése.

1.2. Speciális célok

A projekt feltárta a partnerországok pedagógusképzéseinek sajátosságait, az ECEC (Early Childhood Education and Care) normatívákat, valamint kutatta a gyermekek és az etnikai vagy bevándorló kisebbségekhez tartozó családok integrációját. Célja volt még a sikeres tapasztalatok, a jó gyakorlatok és innovatív megoldások megismerése az EU-ban, különösen Észak-Európában (Finnország). További célja az volt, hogy a partnerek megosszák országaik sikeres tapasztalatait (például Tanoda, Biztos Kezdet Magyarországon) egymás között, és figyelemmel kísérik a korai gyermekkori szolgáltatások helyzetét a partnerországokban (sikeres tapasztalatok, szervezeti felépítések, szükségletek) és a hátrányos helyzetű gyermekek állami támogatásának formáit.

1.3. Projektpartnerek

1.3.1. ARCA SZOCIÁLIS SZÖVETKEZET - FIRENZE, OLASZORSZÁG

www.arcacoop.org



Az ARCA Szociális Szövetkezet egy nonprofit szervezet, amely 1983-ban alakult és szociális szolgáltatásokat nyújt, privát vagy önkormányzatokkal kötött konvenciókon keresztül. Mára több, mint 1300 tagja van, kb. 450 fő dolgozik az ECEC-ben. Főként Firenze, Livorno, Lucca, Pisa és Pistoia megyékben tevékenykedik, kisgyermeknevelés, és egyéb szociális területeken. Üzemeltet öregek otthonát, drogambulanciát, mentális betegségekben szenvedőknek

otthonokat, stb.

ARCA a sok-sok projektjei révén a közösség és az abban élő polgárok általános jólétét és tűzi ki célul maga elé. A Szövetkezet egy olyan vállalkozás, amely egyesíti magában az együttműködés, a részvétel és a demokrácia elveit. Az évek során régiós szintről nemzeti, sőt, uniós szintre lépett.

ARCA a Consorzio Metropoli és a Consorzio Pegaso (Toszkán szociális együttműködési hálózat), továbbá a Lega Nazionale Cooperative e Mutue tagja is országos szinten.

Más fontos toszkán szövetkezetekkel együtt megalapította Rosalibri Kft-t, amely egy pszichiátriai kezelés alatt álló idősek otthona, Alzheimer Központ. Az Ulisse Szociális (foglalkoztató) Szövetkezet alapításában is részt vett, amely hátrányos helyzetűek munkaerőpiaci beilleszkését segíti elő.

Jól bejáratott helyi, régiós szintű hálózatban dolgozik, helyi közigazgatásokkal és egyetemekkel, iskolákkal és önkormányzatokkal. Jó pár éve, hogy az európai dimenzióját növeli, sok uniós projektnek köszönhetően, és kész ennek az útnak a folytatására, hogy tagjainak és szakembereinek szakmai minőségét növelje.

Az ARCA UNI EN ISO 9001:2008 minőségbiztosítással rendelkezik és ezzel együtt működése során a teljes átláthatóságra törekszik.

1.3.2. Firenzei Egyetem – Képzéstudományi és Pszichológiai Kar - FIRENZE, OLASZORSZÁG

<https://www.scifopsi.unifi.it/changelang-eng.htm>



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

SCIFOPSI

DIPARTIMENTO DI SCIENZE
DELLA FORMAZIONE E PSICOLOGIA

Karunk 2013 januárban alakult meg a 2010. évi 240 tv. alapján, amely az állami egyetemek rendszerének megújítását tűzte ki célul maga elé.

Jóllehet egy új építménynek tűnik, de két, már régóta működő szervezet tudományos és oktatási örökségét folytatja: a Nevelés-, Kulturális Folyamatok és Képzéstudományi Karét, továbbá a Pszicho-

lógiai Karét. Az 1988-ban alapított előbbi eredete az 1935-ben alapított Pedagógiai Intézetig nyúlik vissza, amíg az utóbbi a Francesco De Sarlo által 1903-ban, mint az első olasz kísérleti kutatási központ, a Pszichológiai Kísérleti Laboratórium örökségére épült.

A Kar két részből áll: pedagógia és pszichológia.

Intézményes feladatunk a kutatás, az oktatás, a tudás átadása, a nemzetköziesítés és az interdiszciplinaitás. Ebben az értelemben a Kar kutatja a képzési folyamatokat, a közösséggel való kapcsolattartást, az egyének fejlődését életük során a különböző kulturális kontextusokban, az egyéni vagy csoportos viselkedést és a kognitív tevékenységeket normál vagy kiszolgáltatott helyzetekben.

A Kar fejleszti kutatási projektjeit, hogy magasan kvalifikált tudósokat és szakembereket képezzen a szociális szakmában, pszichológusokat, pedagógusokat, nevelőket és tanítókat.

A kutatás laboratóriumokba és kutatócsoportokban folyik, főként a kutatóknak köszönhetően. A Kar eltökélt szándéka az európai dimenzió növelése a képzési ajánlásaiban, nemzetközi kapcsolatainak, hálózatának kiszélesítése, nemzetközi együttműködéseinek elmélyítése.

1.3.3. Eötvös Lóránd Tudományegyetem Tanító és Óvóképző Kar - BUDAPEST, MAGYARORSZÁG

https://www.elte.hu/en/education_and_psychology



Az 1635-ben alapított ELTE Magyarország egyik legfontosabb egyeteme. Nyolc különböző karon folyik az oktatás, ezek között a Tanító- és Óvóképző Karon is, amelynek célja a pedagógusok képzése a bölcsődés kor és az általános iskola alsó tagozata közötti életkorú (0-12 éves kor) gyermekek nevelésében.

A korai gyermekkori nevelők képzése 1869 óta működik, számos változáson átesve a felsőoktatási szektor szabályainak és reformjainak megfelelően, és az ELTE már az alapításától kezdve kiemelkedő szerepet játszott a tanárképzésben.

A Kar jelenleg a XII. Kerületi központi épületben található, amely 1911 óta oktatja a kisgyermeknevelőket. 1982-ben az épület kapcsolódott az képzőiskolához és 1990-ben új szárnyal bővült.

A kar missziója a pedagógusok képzése a korai gyermekkortól az általános iskola alsó tagozatáig, képzések kifejlesztése a társadalom változó szükségleteinek megfelelően és ennek érdekében a nemzeti és nemzetközi tudományos és szakmai kapcsolatok folyamatos bővítése, valamint az intézményekkel való együttműködés és cserekapcsolat nemzeti partnerekkel is, tiszteletben tartva az értékeket és hagyományokat, valamint figyelmet fordítva az innovációra és a jövőre. A diákok az egész Magyarország és a Kárpát-medence összes területéről érkeznek.

Az egyetem alap (BA) szintű pedagógusképzést, mesterképzést (MA) és szakirányú továbbképzést, valamint szakmai továbbképzést kínál, amely különösen fontos a szakemberek folyamatos fejlődéséhez.

A kar, úgy mint az egész ELTE, nagyon aktív a tudományos kutatás területén.

Az MECEC + projekt teljes mértékben beépül az egyetem stratégiai tervébe, amely erősíti az európai szintű együttműködéseket, azért, hogy nemzetközi szintű tanulmányi utakat szervezhessen a tudásmegosztás és az oktatás és a munka világának kapcsolatainak elmélyítése érdekében.

1.3.4. ENCÍS Humán szolgáltatások – MANRESA, KATALÓNIA - SPANYOLORSZÁG

www.encis.coop



ENCÍS egy nonprofit szervezet, amely Katalóniában működik. 450 tagja van. Különböző kulturális és szociális nevelési szolgáltatásokat nyújt, úgymint játszóterek, nyári táborok, könyvtárak, stb., együttműködésben a helyi közintézményekkel. Legfőbb céljai között a közösségfejlesztés és a kulturális és oktatási esélyegyenlőség található.

Több más szolgáltatása között 19 bölcsődét üzemeltet 0-3 éves korú gyerekek számára, Katalónia különböző városaiban, több, mint 12 éve.

Nevelési ajánlata a következő:

- nyilvános: központi forrásokból átvett finanszírozott, esélyegyenlőséget kínál
- demokratikus: párbeszédre, részvételre, információra, átláthatóságra és bevonódásra épül (családok, nevelők, vezetőség)
- felekezeti semlegesség: tisztelet a különböző meggyőződéseknek, de elutasít mindenfajta meggyőzést, közösen elfogadott szociális értékekre épít
- inkluzív: gyerekközpontú és figyelembe veszi, kompenzálja az egyenlőtlenségeket
- elfogadó a mássággal szemben: elismeri a kulturális sokszínűséget, egymás megismerésére és tiszteletére épít, egyéni igények és képességek alapján támogatja a gyerekek részvételét
- környezettudatosság: a helyiközösség igényeinek kiszolgálása környezettudatosság: a helyiközösség igényeinek kiszolgálása
- koedukatív: a nemek közötti egyenlőség előmozdítása

Együttműködik a Barcelónai Autonóm Egyetem Képzéstudományi Karával, tagja a Barcelónia Kisgyermek-nevelési Hálózatnak.

1.3.5. GALILEO PROGETTI NONPROFIT Kft. – BUDAPEST, MAGYARORSZÁG

<http://www.galileoprogetti.hu/presentation.html>



A Galileo Progetti Nonprofit Kft. egy olasz-magyar tulajdonú nonprofit társaság, amelyet 2009-ben alapított a firenzei Cooperativa Sociale Arca (Olaszország) magyar partnerekkel együtt. Célkitűzésünk a szociális szektor fejlesztése, különös tekintettel a szociális gazdaságra, Magyarországon és az EU-ban, nemzetközi és helyi partnerekkel együttműködve, a bevált gyakorlatok és a kölcsönös tanulás révén az igazságos, szolidáris és fenntartható európai növekedés érdekében.

Társaságunk tevékenységi köre az oktatás és nevelés, képzés, állampolgári nevelés, a fiatalok aktív részvétele és az esélyegyenlőség.

Tevékenységünk célja az olasz-magyar kapcsolatok és a nemzetközi együttműködés elősegítése, ösztönzése a szociális szektorban. Különös figyelmet fordítunk a társadalmi integráció és befogadás, a foglalkoztatás, a fiatalok és a hátrányos helyzetűek esélyegyenlőségének támogatására, fókuszálva a diszkrimináció elleni küzdelemre és a hátrányos helyzetű rétegek munkaerőpiaci és társadalmi inklúziójára, főként a fogyatékos vagy kisebbséghez tartozó közösség, valamint a szegénység és a társadalmi kirekesztés által fenyegetett csoportokra (roma kisebbség és fogyatékkal élők) koncentrálni.

A projektben promoterként, szervezőként és koordinátorként vesz részt.

Az eltelt években széles és erős kapcsolatokat épített ki uniós szinten, főként a szociális és a képzési szektorbeli partnereivel. Évek óta együttműködik az ENSIE-vel (European Network of Work Integration Enterprises), amely egy az Európai Bizottság által elismert és támogatott ernyőszervezet.

Galileo Progetti együttműködő partnere az ELTE-Tanító- és Óvóképző Kara, elősegítve így az oktatók nemzetközi és hazai kapcsolatainak bővítését, szélesítését, és főként lehetőséget teremtve az egyetemi szféra és a munka világa közötti európai szintű tapasztalatcserére.

1.3.6. JÓZSEFVÁROSI EGYESÍTETT BÖLCSŐDÉK (JEB) – BUDAPEST, MAGYARORSZÁG

<http://www.bolcsode-bp08.hu/>



Az 1994-ben, a Budapest, VIII. Kerületi Önkormányzat által alapított Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék (JEB) hét telephelyen, 492 férőhelyen biztosítja, 20 hetes kortól – 3 éves korig, illetve a harmadik életév betöltését követő augusztus 31-ig a kisgyermekek napközbeni ellátását egy olyan kerületben, ahol az etnikai kisebbség jelentősen felülreprezentált más kerületekhez képest.

A bölcsődei gondozás-nevelésünk célja a gyermek testi-lelki harmóniájának, kiegyensúlyozott fejlődésének elősegítése. Bölcsődéink kimagasló szakmai munkájának biztosítása, hogy korszerű épületekben, a gyermekek életkorának megfelelő napirenddel és tárgyi feltételekkel, valamint gyermekszerető, jól képzett, nagy gyakorlattal rendelkező munkatársakkal rendelkeznek.

A gyermekek számára megteremtett szeretetteljes, biztonságos, családi légkörben, minden gyermek saját képességei szerint fejlődhet, megtapasztalhatja az önfeledt, szabad játék örömét, élmény- és fantázia világa gazdagodhat, mely képessé teszi őt a későbbi kreatív gondolkodásra, továbbfejlődésre.

Arra törekszünk, hogy a gondjainkra bízott gyermekekből, Önökkel együttműködve, személyiségi jogaik tiszteletben tartása mellett, a világra nyitott, érdeklődő, fogékony, önálló, a társadalmi együttélés alapvető szabályait elfogadó gyermekeket neveljünk.

A gyermekek életkorának megfelelő, korszerű táplálkozás, az esetleges táplálék intolerancia miatt szükséges diétás étkezés is biztosított, mert minden bölcsődénk saját főzőkonyhával rendelkezik.

A bölcsődei ellátáson túl szolgáltatásként speciális tanácsadással, időszakos gyermekfelügyelettel, vagy más gyermeknevelést segítő szolgáltatásokkal is segítjük a családokat.

A MECEC+ projektben főként két bölcsődénkkal veszünk részt. Ezekben a gyerekek 52 %-a roma, vagy bevándorló származású.

A JEB célja a saját ECEC programjának minőségi javítása, köszönhetően szakember közötti találkozónak, a továbbképzéseknek és akár külföldi jó gyakorlatok megismerésének.

1.4. Társult partnerek

1.4.1. ERASMUSHOGESCHOOL BRUSSEL - ERASMUS UNIVERSITY COLLEGE (EHB) - BRÜSSEL, BELGIUM

<http://www.ehb.be>



Erasmus University College Brussels (EhB) egy felsőoktatási intézmény brüsszeli székhellyel. 21 BA és 4 mesterképzést ajánl, 9 tudományágban, több, mint 5.000 hallgatónak, 4 Karon, 2 művészeti iskolában és 5 campuson. A karok erős szakmai képzést kínálnak, a művészeti iskolák főiskolai szintű és mester végzettséget adnak zenei, audiovizuális és előadóművészi szakon. A munkatársak száma kb. 890, akik közül 490 teljes munkaidős alkalmazott (2018. január).

Az EhB teljesíti a European Credit Transfer System (ECTS) rendszer elvárásait, amely megkönnyíti a hallgatói curricula-összevetését és mobilitásukat. Aktívan együttműködik a Vrije Universiteit Brussels (VUB)-el a Brüsszei Egyetemek Egyesületének keretein belül. A tanítási nyelv a flamand, de egyes modulok angolul is látogathatóak.

A hallgatók aktívan részt vesznek a kutatási projektekben, elősegítve az innovációs és kutatási kedvet. Nemzetközi szinten különböző hálózatokban vesz részt, partnerségekben, projektekben és ERASMUS+, ERASMUS MUNDUS, Transition Fellowship, AEM DUO, vagy Science without Borders mobilitási programokban, szakmai gyakorlatok szervezésében.

A Pedagógiai, Tanítóképző és Beiskolázás előtti Nevelési Kar (Teacher Training and Early Childhood Education & Care).

A jövő társadalma kompetens és elhivatott professzionális nevelőket kíván. A jövő nevelőinek és pedagógusainak tartott szakmai gyakorlatok egyfajta ablakot kínálnak a brüsszeli valóság, egy multikulturális, többnyelvű világ megismeréséhez.

Mi a nevelő és pedagógus urbánus kontextusban működő kompetenciáira fókuszálunk: érzékenység, interkulturális kommunikáció, többnyelvű csoportokban nevelés, a szegénység iránti figyelmesség. Szeretnénk további brüsszelben működő oktatási intézményekkel hálózatosodni.

1.4.2. VIC Egyetem, Társadalomtudományi Kar, Katalóniai Központi Egyetem (UVICUCC), MANRESA - SPANYOLORSZÁG

<http://www.umanresa.cat/en/umanresa-information>

UMANRESA
UNIVERSITAT DE VIC
UNIVERSITAT CENTRAL
DE CATALUNYA



A Bages Egyetem Alapítvány 1990-ben alakult magánalapítvány, azaz a céllal, hogy Katalónia központi régiójában egyetemi hallgatóknak kínáljanak széleskörű hozzáférést a tudományok elsajátításához.

Az Umanresa 2 tanszékből áll: Egészségtudományi iskola (Ápolók, fizioterapisták, logopédusok, gyermekorvosok); Társadalomtudományi Kar (Business Administration, Beiskolázás előtti nevelés).

Jelenleg az Umanresa-n 1.432 hallgató tanul, 32 %-uk Katalónián kívülről jön. Az akadémiai munkatársak száma 656.

Az első lediplomázott hallgatók óta több, mint 25 éve, a 2016-17-es tanévig több, mint 5.000 hallgató fejezte be nálunk a tanulmányait. A beiratkozott és diplomáig eljutó hallgatók aránya 96 %-os.

Ezenkívül indítunk kurzusokat azok számára is, akik előzőleg nem fejezték be a tanulmányaikat. Ezeket a Folyamatos Tanulás Iskola programjain keresztül szervezzük.

fejezet 2

AZ ECEC ÉS AZ EURÓPAI UNIÓ

2.1. ECEC AZ EU IRÁNYELVEIBEN ÉS POLITIKÁJÁBAN

ECEC AZ EU IRÁNYELVEIBEN ÉS POLITIKÁJÁBAN

Az Európai Unió célja többek között különböző etnikai származású polgárok, például bevándorlók és romák társadalmi beilleszkedése, az iskolai oktatásban az esélyegyenlőség biztosítása, a megfelelő tanulási eredmények eléréséhez szükséges készségek fejlesztése, valamint az oktatásból és képzésből való korai lemorzsolódás csökkentése (ESL).

A 2009-es Eurydice jelentés és a 2014-es Eurydice / Eurostat Key Data jelentés is azt bizonyítja, hogy a korai intézményes nevelés minősége pozitívan befolyásolja a gyermekek iskolai teljesítményét, a társadalmi adaptáció, a készségek elsajátítása és az önálló állampolgári és munkavállalói tapasztalatok tekintetében.

Ezekkel a dokumentumokkal összhangban az EU azt reméli, hogy a tagállamok növelik az ezen területen megvalósuló beruházásokat, megerősítik az alapját a hatékony tanulásnak, küzdenek az iskolai kudarcok ellen és megelőzik a lemorzsolódást.

Az EU által kiadott referenciák közül a legreprezentatívabbak: az Európai Parlament és a Tanács 2008. április 23-i ajánlása (C (2008) / C111 / 01), amely megismétli az egész életen át tartó tanulás minőségének fontosságát a korai életszakaszban; 2011-ben az Európai Bizottság ismételten hangsúlyozta a jó minőségű oktatási szolgáltatások kiemelkedő fontosságát a magas színvonalú kora gyermekkori nevelés és gondozás (ECEC) tekintetében, a COM (Európai Bizottság, COM (2011-66def) bizottsági közleménye által, melynek témája a Korai gyermekkori nevelés és gondozás: Minden gyermek számára a legjobb kezdet biztosítása.

A 2013-as barcelonai célkitűzésekről szóló jelentés "A korai gyermekgondozási szolgáltatások fejlesztése Európában a fenntartható és inkluzív növekedésért" címmel, amelyben az Európai Bizottság kijelentette, hogy a 0-6 éves korig az oktatási szolgáltatások diffúziója és hozzáférhetősége, a családok pénzügyi fenntarthatósága, az oktatási javaslatok minősége az EU prioritásai, amint azt az iskola előtti intézményes nevelés központi szerepe is alátámasztja ugyanazon Erasmus + programban. A minőségi korai intézményes nevelés az egyik legfontosabb eszköze az ESL-ráfordítások csökkentésének, amely az Európa 2020 stratégia egyik alapvető célkitűzése, és az EU országai elkötelezték magukat arra, hogy 2020-ra csökkentsék a korai lemorzsolódást kevesebb, mint 10% -ra. Az ESL csökkentheti a munkaerőpiac lehetőségeit valamint a munkanélküliséget, a szegénységet, az egészségügyi problémákat valamint csökken a politikai, társadalmi és kulturális tevékenységekben való részvétel.

Ráadásul ezek a negatív következmények hatással vannak a következő generációkra és fenntarthatják a korai iskolaelhagyás előfordulását.

A bevándorló háttér, az etnikai hovatartozás, a társadalmi-gazdasági körülmények, az oktatási és képzési rendszerrel kapcsolatos tényezők néhány olyan elem, amely a korai oktatás és képzés elhagyásának folyamatához vezet. Azok a tanulók, akik migráns családokból, kisebbségekből származnak vagy hátrányos helyzetűek

hajlamosabbak az ESL-re, mint azok akik más csoportból érkeznek (Eurydice / Cedefop jelentés 2014 - Korai kilépés az oktatásból és képzés Európában: stratégiák, politikák és intézkedések).

A tanulmányok megerősítik, hogy az alacsony társadalmi-gazdasági státusz az egyik legfontosabb tényező, amely növelheti a korai lemorzsolódás kockázatát. Általánosságban elmondható, hogy a korai iskolaelhagyók sokkal nagyobb valószínűséggel származnak az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú családokból, azaz a munkanélküli szülőktől, az alacsony háztartási jövedelemmel rendelkezőktől, vagy a szülők alacsony iskolázottsági szintjéről, esetleg olyan veszélyeztetett társadalmi csoportokból, mint a bevándorlók és a kisebbségek (EU Parlament, 2011).

A külföldön született fiatalok túlréprezentáltak a korai lemorzsolódás tekintetében, ami az oktatást és a képzést illeti: az EU-28 átlag 22,6% a külföldi születésű diákok körében, szemben az anyanyelvi diákok 11,0%-ával.

A roma kisebbséget az oktatásban leginkább hátrányos helyzetű csoportok közé sorolják, következkéséppen nagyobb veszélyt jelentett az ESL-re (Luciak, 2006, Jugovi'c-Doolan 2013). Kertesi-Kézdi (2010) magyarországi vizsgálata szerint a roma népesség körülbelül 50% -a befejezte a középiskolát: ami nagyon alacsony a nem roma népesség 85% -ához képest Az ECEC csökkentheti az ESL kockázatát: az óvodai nevelés a legnagyobb befektetést jelenti az eredmények és a gyermekek társadalmi adaptációja szempontjából.

Az ECEC-ben való részvétel hiánya, a magas színvonalú oktatáshoz való hozzáférés nehézségei, nem utolsósorban a társadalmi-gazdasági szegregáció, a szülői támogatás hiánya, az elégtelen készségek az oktatás nyelvének megértéséhez miatt: mindez hatással van a bevándorló hallgatók elérésére (Európai Bizottság , 2013b).

Az oktatási megközelítések és a tanítási módszerek, amelyek nem veszik kellőképpen figyelembe a diákok szükségleteit, valamint az etnikai diszkrimináció egyes oktatási intézményekben, tovább akadályozhatják a diákok esélyeit az iskolai sikerre (Luciak, 2004).

Az ECEC-szolgáltatások minőségének javítása és az ECEC pedagógusok profiljának erősítése révén a befogadóbb és támogatóbb korai nevelés elérésének egyik módja, különös tekintettel a veszélyeztetett csoportokból származó gyermekekre, a társadalmi kirekesztés elleni küzdelemre, a szegénység csökkentésére és a korai iskolaelhagyás elleni küzdelemre.

2.2. ECEC A FLAMAND BELGIUM KONTEXTUSBAN

ERASMUS COLLEGE (KAAT VERHAEGHE BERT WASTJIN)

2.2.1. ECEC a belga rendszerben

Mielőtt részletesebben megismerkednénk a korai gyermekkori nevelés és gondozás területével Belgium flamand nyelvű részén, érdemes megjegyezni, hogy Belgiumban szövetségi struktúra van érvényben. Függetlensége óta az ország olyan szövetségi királysággá fejlődött ki, amely a döntéshozatalt és a politikát különböző területekre osztotta. Ez a felosztás két dologra vonatkozott. Az első rész a beszélt nyelvhez kapcsolódott. Ezt a három területet közösségeknek hívják, Belgiumban van a flamand közösség, a vallon közösség és német nyelvű közösség. A területek létrehozásának másik módja gazdasági célokon és elemeken alapul. Ezt a három területet: Flamand régió, Brüsszel fővárosi régió és Wallon régió nevezik. Mivel a közösségek és régiók nem ugyanazon a területen rendelkeznek, több hatású struktúra van érvényben. („Belgium, Federal State”, 2003)

A szövetségi rendszerben az olyan szociálpolitikai témák, mint a nevelés, családsegítés, gyermekgondozás, fiatalok munkaerőpiaci elhelyezkedése, művészet és kultúra a közösség felügyelete alatt állnak. Belgium egész területén hasonló szolgáltatások vannak jelen az ECE(C)-ben, de minden közösségben más és más részekre esik nagyobb hangsúly. (Peeters, 2014)

2.2.2. Az osztott rendszer

„Az ECEC szolgáltatások általában osztott vagy integrált rendszerekben szerveződnek. A megosztott rendszerekben a legfiatalabb gyermekek számára nyújtott szolgáltatások (gyermekgondozás, általában születéskor három vagy négyéves korosztály) elkülönülnek az óvodai vagy a korai oktatási programoktól, általában különböző kormányzati szervek felügyelete alatt (szociális jólét / oktatás). (Urban, Vandenbroeck, Van Laere, Lazzari, & Peeters, 2012, p. 512)”

Minden közösségben a gyermekgondozás és a nevelés 0 - 3 és 3 - 6 közötti gyermekek közötti szolgáltatásokra terjed ki. A legfiatalabb gyermekek gyermekgondozási szolgáltatásai a jóléti politika szakpolitikai részlegének felelősségi körébe tartoznak. Minden egyes közösség létrehozott kormányzati szervezeteket, annak érdekében, hogy biztosítsa a szolgáltatások megfelelő minőségét és felügyelje a gyermekgondozási politikák végrehajtását. A flamand közösségben ez a szervezet „Kind en Gezin”, szó szerint fordítva Gyermek és Család. (Peeters, 2014)

A szülőket arra ösztönzik, hogy gyermeküket 2,5 éves kortól a korai gyermekkori nevelési (ECE) intézményekbe irassák be, amelyek az Oktatási Minisztérium felügyelete alatt állnak. Ezek az intézmények az alapfokú iskolai rendszerbe integrálódnak a 2,5 és 12 év közötti gyermekek számára. Ez a 6-12 évesek számára kötelező alapfokú oktatásból és a 2,5-6 év közöttiek számára nem kötelező előkészítő oktatásból áll. (Peeters, 2014)

2.2.3. Gyermekgondozás

2014 áprilisa óta fontos változtatásokat hajtanak végre a korai gyermekkori nevelés és gondozás terén. Új rendeletet hajtottak végre, amely átszervezte az ECEC-szolgáltatók típusát és meghatározta az új minőségi mutatókat. Ebben a rendeletben kétfajta hivatalos gyermekfelügyeleti formát határoztak meg a flamand közösségben belül: családalapú és központosított gyermekgondozást. Mindkét típusú szolgáltatás nyújt egyéb szolgáltatásokat csecsemőknek és kisgyermekeknek is, akár iskolás gyerekekkel együtt vagy akár nélkülük, vagy iskolás gyerekek az óvodából és általános iskolás gyerekekkel együtt, ez az úgynevezett iskolán kívüli gondozás. (Verhegge, 2015)

2.2.3.1. Kind en Gezin (Gyermek és Család)

“A Kind en Gezin (Gyermek és Család) partnereivel együtt, arra törekszik, hogy minél több lehetőséget teremtsen minden gyermek számára, függetlenül attól, hogy hol született, és hol - hogyan nő fel. (www.kindengezin.be)”

A Kind en Gezin nyolc feladatot lát el a csecsemők, kisgyermek és az intézményen kívüli gondozás tekintetében. Legtöbbjük az (új) gyermekgondozási szolgáltatások gyakorlati szervezését jelenti. Ez magában foglalja a tanúsítványok kiállítását és engedélyeinek kiadását szolgáltatások működéséhez. Valamint szintén magában foglalja a leírt (minőség) paraméterek nyomkövetését és annak garantálását. A jóléti osztály ugyancsak a „Kind en Gezin”-t bízza meg azzal a felelősséggel, hogy támogassa az új gyermekgondozási szolgáltatások létrehozását és a támogatások egyenlő elosztását a közösség egész területén, amennyiben azok rendelkezésre állnak. Ezenkívül a „Kind en Gezin” a flamand kormányt javasolja a hivatalos gyermekgondozásban dolgozó szakemberek képzésére és kompetenciáinak elsajátítására.

Összefoglalva, kötelességük tájékoztatni a családokat, a gyermekgondozási lehetőségekről és annak különböző formáiról. (Verhegge, 2015)

2.2.3.2. Gyermekgondozási szolgáltatások

A családi alapú (vagy otthoni) gyermekgondozásokat többnyire egy hivatásos gyermekgondozó nyújtja, amelyet a hivatásos saját otthonában vagy más helyen szerveznek, például egy nevelési intézményben. Mivel az új rendelet meghatározta a gondozásban részesülhető gyermekek új kvótáit, a családon belüli gondozásban részesülő gyermekek átlaga 4 körül van, de ez csúcsidőben növekszik. Mivel a gondozáshoz engedély szükséges, ez az engedély maximalizálja a gyermekek létszámát, ami nem haladhatja meg a 8 főt. (Verhegge, 2015)

Ha a gyermekgondozás Központosított (legyen az magán vagy állami), több gyermekgondozó szakember dolgozik egy nagyobb környezetben. Ez a terület általában olyan helyen található, amelyet gyermekgondozás céljára hoztak létre. A gyermekek maximális létszáma legfeljebb 8 fő lehet, ha csak 1 szakember áll rendelkezésre. Ha minimum 2 gondozó foglalkozik a gyermekek csoportjával, minden egyes szakember legfeljebb 9 gyermekkel foglalkozhat és a csoport mérete legfeljebb 18 gyermek lehet. Ezekben az esetekben legalább 9 gyermek van egyszerre jelen. (Verhegge, 2015)

A fent említett kétféle gyermekgondozás csak a szervezett gyermekgondozás hivatalos helyzetét írja le.

Nem tartalmazza a nem hivatalos gyermekgondozást, vagyis a nagyszülők, barátok, családok, au páreik, babysitterek világát. Az ágazat hivatalos részében minden gondozóhely „Kind en Gezin” engedéllyel vagy tanúsítvánnyal rendelkezik. A gyermekgondozás megszervezéséhez szükséges engedély megszerzéséhez speciális követelmények vannak előírva, attól függően, hogy milyen korú és mennyi gyermekre vonatkozik a szolgáltatás.

A követelmények magukban foglalják például a személyzet számára az infrastruktúra, a higiéniai és a képzési típusokra vonatkozó speciális igényeket. (Verhegge, 2015)

A hivatalos gyermekgondozási ágazatban a kormány megpróbálja támogatni az ellátás mindkét szervezőjét és a szülőket is. Lehetőség van arra, hogy a szolgáltatás támogatást kapjon. Mivel a támogatásoknak 4 szintje van (0-tól 3-ig), minden szinten van extra támogatás, feltétel és feladat. A 2. szinttől kezdve a hivatalos ellátás szintén jövedelemadóhoz kapcsolódó támogatást kap. Mivel minden hivatalos ellátás a szülők számára díjköteles/költségtérítéssel, ez a támogatás lehetővé teszi a szervezetek számára, hogy a szülők a szolgáltatásokat a jövedelmük függvényében vegyék igénybe. (Verhegge, 2015)

Gyermekgondozás olyan gyermekek számára is létezik, akik korai gyermekkorban nevelésben vesznek részt vagy általános iskolába járnak. Ez a gondoskodás mind hivatalos, mind nem hivatalos formában is lehetséges. Amikor hivatalosan szervezett, a szakembereket az iskolán kívüli órákra vagy az iskolai szünetek alatti gondozásra és tevékenységekre is megfizetik. Fontos különbséget kell tenni a formális ifjúsági munkával vagy sportegyesületekkel, amelyek nem tartoznak a jólét ágazatába. Ahogy már említettük, ezeknek a család- vagy központosított gyermekgondozásnak is rendelkeznie kell a „Kind en Gezin” engedéllyel, akkreditációval vagy tanúsítvánnyal. (Verhegge, 2015)

2.2.4. Bölcsődei nevelés

Flandriában az oktatást közösségi szinten is szabályozzák, úgy mint a kötelező oktatás kezdetének és befejezésének korát, a diplomák minimális követelményeit, valamint a nyugdíjkorhatárt az oktatási rendszerben dolgozó munkavállalók számára. Belgiumban az oktatás 6- 18 éves korig kötelező, de ez nem jelenti azt, hogy fizikailag is iskolába kell járni. Az alkotmány szabad iskola választást határoz meg, ami azt jelenti, hogy az iskola elérhető távolságra van a lakóhelyétől. Az otthoni oktatás is megengedett. (Eurydice, n.d.)

Az oktatás szabadságának alkotmányos joga miatt minden jogi személy megszervezhet és létrehozhat iskolákat. Tehát a kormányzatnak nemzeti oktatást kell szerveznie. Ez különböző oktatási hálózatokat eredményez. Flandriában három ilyen van. Az úgy nevezett GO! Oktatás a flamand közösség által szervezett hivatalos oktatás. Ez semlegesként működik. Létezik a kormány által támogatott közoktatás az önkormányzati vagy tartományi hatóságok által működtetett iskolák. Illetve a kormány által támogatott magánoktatás, melyet magánszemély vagy szervezet szervezhet. A hálózatok többsége katolikus iskolákból áll. Ezen felekezeti iskolák mellett vannak olyan iskolák is, amelyek nem kötődnek egy valláshoz sem, például olyan alternatív iskolák, mint a Freinet, a Montessori vagy a Steiner. (Eurydice, n.d.)

A flamand oktatási rendszer különböző szintekből áll: az általános iskolai oktatás, ideértve az óvodás és az alapfokú oktatást; középfokú oktatás és felsőoktatás. Ezen szintek mellett ott vannak speciális igényű oktatási intézmények és kezdeményezések a váltakozó tanuláshoz és munkához (duális képzés).

A kisgyermekek 2,5 és 6 éves kor között vesznek részt az óvodai nevelésben. Megpróbálja támogatni a sokoldalú képzést és ösztönözni a fejlődésüket. (Eurydice, n.d.)

2.2.5. Curriculum és minőségértékelés

2.2.5.1. Pedagógiai keretrendszer és gyermekgondozás

„Flandriában a csecsemők és kisgyermekek gyermekgondozása elősegíti annak biztosítását, hogy minden gyerek szükségleteinek megfelelő intézményes nevelésben részesülhessen. Ez egy nagy kihívás, amely összeköti az ECEC-et emberekkel és az környezettel. A gyermekgondozás a gyermek nevelését a szülőkkel együtt kívánja alakítani. Ugyanakkor célja, hogy támogassa a szülőket gyermeknevelési felelősségükben.

A gyermekgondozási létesítmény olyan hely, ahol minden gyermek, szülő és szakember otthon érezheti magát. Így segíti az esélyegyenlőség megvalósítását a gyermekek, valamint a felnőtt férfiak és nők számára. A gyermekekkel való szoros kapcsolatokba ágyazva a gyermekgondozás arra törekszik, hogy minden gyermek képes legyen olyan felnőtté válni, aki az életben magabiztos, és hozzájárul a tanulási, demokratikus társadalomhoz, ahol az emberek tiszteletteljes és fenntartható módon kezelik egymást és környezetüket. ” (MeMoQ, 2014, 8. oldal).

2014 óta létezik egy pedagógiai keretanterv Flandriában, ami egyben szilárd jövőkép is a minőségi gyermekgondozásról. Világossá teszi, hogy mit jelent a gyermekgondozás a gyerekek, a családok és a társadalom számára. A párbeszéd az összes érintett fél részvételével zajlik, minden egyes alkalommal különböző jó gyakorlatokon keresztül megvalósuló eredményekkel, amely a helyi szükségletekre van szabva az egyeztetés eredményeképpen. A legjobb gyakorlatokat tartalmazza, a gyermekgondozási környezet figyelembe vételével. (MeMoQ, 2014).

2.2.5.2. Fejlesztési célok a bölcsődei nevelésben

Az óvodai fejlesztési célokat minden 2,5-6 éves korosztály számára célozzák meg. Ezek a program minimális célkitűzései, kompetenciák és attitűdök, amelyeket egy adott tanulói csoport számára kívánatosnak tartanak, és az óvodáknak arra kell törekedniük, hogy ezt minden gyerek az óvodás kor végére elérje. Ezek a fejlesztési célok alkotják a közös alaptantervet. Ezeket a tanulás öt területére osztották szét: testnevelés, művészeti oktatás, flamand nyelv oktatás, világorientáció és matematikai tanulmányok. Minden irányító testületnek

vagy iskolai tanszéknek tartalmaznia kell a tantervben az elérendő eredményeket vagy fejlesztési célokat. De azt, hogy az bölcsőde ezeket a fejlesztési célokat, hogyan valósítja meg, az az intézmény döntése. Az intézmények önállóan döntenek oktatási módszereikről, tanterveikről, órarendjükéről, valamint arról kivel akarnak együtt dolgozni. (Peeters, 2014).

2.2.5.3. A minőség, mint a gyermekgondozásban résztvevő felek által közösen egyeztetett felépítmény

2004-ben bevezették a minőségértékelés új, a gyermekgondozásban résztvevő felek közös részvételén alapuló megközelítését: a szülők, a gyermekgondozók, a gyermekek és a szolgáltatások irányító testülete közösen határozzák meg ennek kritériumait. Bevezették a Laevers által kifejlesztett 'jó közérzet és részvétel' értékelést. Minden támogatott szolgáltatásnak meg kell felelnie a minimális minőségi előírásoknak, és ki kell dolgoznia egy minőségifejlesztési kézikönyvet is. A 2014-es gyermekgondozási szolgáltatásokról szóló új törvény eredményeként egy tudományosan megalapozott eszköz áll rendelkezésre a teljes gyermekgondozási szektor oktatási minőségének mérésére. Ez egy mentori folyamat, amely bevonja és támogatja a nevelőket, a szülőket és a gyermekeket. (Peeters, 2014)

2.2.5.4. Szakfelügyelet

A 2,5-6 éves gyermekek óvodáit rendszeresen ellenőrzik annak érdekében, hogy biztosítsák a fejlesztési célok megvalósulását. A fejlesztési célok minimális eszközei: a tudás, a megértés, a készség és az attitűd. A flamand oktatási és képzési minisztérium oktatási felügyelete külső felügyeletet gyakorol és értékeli a fejlesztési célok megvalósítását. Ezek a célok számos alapvető kompetenciával foglalkoznak, amelyeket a gyermekeknek a testnevelés, a művészi nevelés, a nyelvoktatás, a világorientáció és a matematikai kezdeményezések területén kell megvalósítaniuk. A fejlesztés szó a növekedés folyamatára, az elérni kívánt lehetséges útra utal. Minden kisgyermek képessége és tempója szerint halad (Peeters, 2014).

2.2.6. Képzés

“Szoros kapcsolat van a szisztematikus szakmai kompetencia és a tantervfejlesztés között. A nemzeti tanterv és pedagógiai kerettanterv meghatározzák az ECEC illetékes rendszereinek értékeit, szándékait és átfogó céljait anélkül, hogy kötelező jelleggel bírnának. Ezeket aztán a stakeholderok helyi szinten értelmezik és strukturálják. A nemzeti szintű pedagógiai kerettanterv hozzájárul a szakmai előkészítéshez és fejlesztéshez, valamint a kollegiális tanulás koherenciájához és integrációjához is. (Urban, et al., 2012, 518. o.)”

2.2.6.1. Gyermekgondozók és pedagógiai coachok

A hivatalosan meghatározott képzettségi szintek és követelmények eltérőek. Vannak példák magas színvonalú szolgáltatásokra a középfokú végzettséggel rendelkezők esetében is, rendszerint olyan rendszerekben, ahol folyamatos szakmai tanácsadást és / vagy fejlesztést biztosítanak. Más országok arra törekedtek, hogy a minőségi fejlesztéseket magasabb (felsőfokú) képesítési szintekhez kapcsolják. (Urban és mások, 2012) Verhaeghe, Den Haese és De Raedemaeker (2016) kutatásai azt mutatták, hogy a gyermekgondozók szerint mások, hogyan értékelik az ő munkájukat. Megállapították, hogy a "gondozás művészete" leértékelődött és ez még mindig megmutatkozik. A jelenlegi helyzet a korai évek történeti háttéréből merítkezik, amely szerint a gondozás hagyományosan az ápolás és az oktatás között oszlik meg. Ez a kontextus tette lehetővé a professzionális koncepció kialakulását. (Manning-Morton, 2006).

A támogatott gyermekgondozási központban való munkavégzéshez kötelező egy 1 éves középiskolai utáni gyermekgondozói képzés. Gyermekgondozók Flandriában szakképzést kapnak a 7 éves szakközépiskolai képzés után. Ez a kezdeti képzés a higiéniai és technikai szakmaiság hosszú történelmébe ágyazódik, és kevésbé igazodik a gyermekgondozás oktatási és szociális funkcióihoz. Belgium volt az egyetlen olyan európai országban, ahol nem léteztek kora gyermekkori neveléshez kapcsolódó főiskolák, olyan képzések, ahol a

munkaerőt fel lehetett volna készíteni a családokkal vagy 3 év alatti gyerekekkel való együttműködésre. (Bauters & Vandenbroeck, 2017). A flamand gyermekgondozással kapcsolatos szakmai jellegről szóló tanulmány és néhány nemzetközi jelentés tették lehetővé a diploma megszerzését, ezzel megtörve a szakmaaitlanság ciklusát.

Ezért egy új alapszintű (bachelor) képzést készítettek elő. 2011 szeptemberében Antwerpenben, Brüsszelben és Ghentben elindult egy képzés A kisgyermekek pedagógiája címmel. Ez az új szakma a gyermekgondozók folyamatos szakmai tanácsadására fókuszál. Pedagógiai segítőként vagy tanácsadóként dolgoznak. A szakmaiság mellett a pedagógiai segítő felelőssége a különböző érintett csoportok bevonása: a gyermekek, a családok, a személyzet, az ágazat és a szélesebb társadalom. (Peeters, 2014, Urban, és mások, 2012)

2.2.6.2. Óvodapedagógusok

A legtöbb tanár (99%) a korai nevelés szakaszában (óvodapedagógus) egy alapszintű (BA) végzettséggel rendelkezik. Az óvodapedagógusok képzését az úgy nevezett Oktatási Tanácsadó Szolgálat (PBD) biztosítja, amely biztosítja a szakemberek belső támogatását akár az óvodákban akár a központokban. (Peeters, 2014)

2.2.7. Szükségletek és jó gyakorlatok

2.2.7.1. EduCare

Mivel Belgiumnak megosztott rendszere van a korai gyermekkori nevelés területén, ez az intézmény egy átmenetet képez azon 2,5 éves gyermekek számára, akik a meglévő gyermekgondozási szolgálatból érkeznek és azután kezdenek óvodába járni. Az átmenetről Borström (2005, Peeters, 2008) azt állítja, hogy ez sok gyermek kulturális sokkként tapasztalja meg, mert minden nap számos kihívással vagy rossz élményekkel kell megküzdeniük. (Peeters, 2008)

A gondozás és a nevelés kettéosztása egy ismert kritikai pont az osztott rendszerben, ez vezetett EduCare koncepció bevezetéséhez (Picron, 2018). Van Laere (2017) arra a következtetésre jutott, hogy az EduCare a nevelés és gondozás kombinációját javasolja egy integrált koncepcióban, amely minden gyerek számára fontos. A gondozás és a nevelés egy, és nem osztható fel: a gondozás folyamatának van nevelő hatása és a tanulási folyamatok támogatása pedig a szakembertől gondoskodó hozzáállást igényel. (Van Laere, 2017)

Peeters szerint ez Belgiumban negatív hatást gyakorol a szakmaiságra: mert magasan képzett nevelők vannak az bölcsődékben, de alacsony iskolai végzettségű szakemberek a gyermekgondozásban. (Peeters, 2008)

Az olyan oktatási programok, mint A fiatal gyermek pedagógiája és a tanítóképzés az ECEC-ben a szakemberek számára is osztott rendszerben zajlik. Az EhB mind a képzés során, mind az ECE(C) területen folytatott kezdeményezésekkel, közös projektek létrehozásával megpróbál megfelelni az igényeknek.

Olyan hidakat alkot a programokon keresztül, ahol mindkét területen különböző szakemberek találkoznak egymással, és felfedezhetik ki, mit tud javasolni a másiknak. Az egyik példa erre az EduCare projekt, amelyben a diákok mindkét tréningen együtt dolgoznak a gyerekek érdekéinek figyelembe vételével a gyermekgondozási központok és az óvodák közötti zökkenőmentes átmenet kialakításában, mindkét intézmény szempontjait figyelembe véve. A projekt célja nem csak a jövőbeli szakemberek felkészítése az oktatási intézményekkel való együttműködésre a jövőben, hanem arra is törekszik, hogy a témával foglalkozó valamennyi szakembert/nevelőt, gondviselőt és tanárt érzékenyebb tegye, és a projekt eredményeinek terjesztése révén támogassa őket.

Egy integrált rendszer szükségességének igénye hozta létre az első gyermekközpontot (Brugesben). GO! Oktatási intézménnyel együtt az EhB is részt vett ebben, a diákjai segítségével és a kutatási tevékenységével. A gyakorlati kutatás arra összpontosított, hogy milyen kompetenciákra van szükségük ezekben az integrált rendszerekben az új integrált szakembereknek, a nemzetközi környezetben alkalmazott és a nemzeti tréningeken biztosított kompetenciák alapján. Picron (2018) arra a következtetésre jutott, hogy a különböző területeken különböző kompetenciák szükségesek: a személyes és szakmai kompetenciák, a gyerekkel kapcsolatos és a munkacsoporttal, a szülőkkel és a külső érintettekkel kapcsolatos kompetenciák. Ezek az eredmények

segítenek új gyermekközpontok létrehozásában Brüsszelben az egyetemi kollégium és a GO! Oktatás közötti szoros együttműködésével.

2.2.7.2. Szociokulturális tudatosság

“Mindenünk amink van meghatározza, kik vagyunk, és ez determinálja azt, amit csinálunk. A létezés néha valamiféle immateriális, elvont, sőt felfoghatatlan, de valójában valóságos. Az a kontextus, amiből minden gondolkodásunk és cselekedetünk fakad, ellentétben a cselekvéssel, ami csak egy olyan tartalom, amely a környezetből ered.” (Hargrove, 2003, 45. o.)

Hosszú ideig a gondozásvolt az ECEC fő vitatémája. A pedagógiai részt elhanyagolták. A pedagógia a minőség jobbítására szolgáló módszer. A szakirodalomból és a gyakorlati kutatásból kiindulva egy alternatív utat vizsgáltak a csoportos napközi ellátásban a 0-3 kori ellátás minőségének javítására. (Verhaeghe, Den Haese & De Raedemaeker, 2016).

Az Eurofound (2015) kutatásai azt mutatták, hogy a gyakorlatban a coachingnak van a legjobb lehetősége a professzionalizáció támogatására. A belső motiváció létrehozására kell összpontosítani. (Eurofound, 2015).

A kidolgozott coaching módszer (Verhaeghe et al., 2017) azonosítja a szakmai identitás magját. A gyermekgondozó és az általa készített beszámoló volt a kiindulópontja egy narratív coaching módszer kidolgozásának, amelyben a professzionalizációt belülről támogatják. A biográfiai szempontból végzett kutatás abból a meggyőződésből indul ki, hogy a cselekményeket történetek befolyásolják. (Verhaeghe & De Raedemaeker, 2015).

Az identitás kulcsfontosságú koncepció az oktatás vagy a sokszínűség kezelése során. Az oktatási szakemberek, akiket a szemléletük alapján irányítanak (Golombek, 2015), jelentősen befolyásolják a gyermekek viselkedését a sokszínűséggel összefüggésben (Vandenbroeck, 2001). A jelentés és az értékek világos megértése segít tisztázni az ilyen cselekvéseket szabályozó célokat (Stelter & Law, 2010). Az egyének implicit tudás alapján járnak el. (Stelter, 2007). A narratív coaching elősegíti a párbeszéd során kialakuló reflektív tér létezését, az értékekre, a jelentéskészítésre és a narratívák kibontakozására szolgáló térre összpontosítva, a coach kulturális tudatosságának elmélyítésében és tudatos szakmai identitás kialakításában. Más lehetséges narratívák felfedezésével a gondozó/nevelő és a coach új módszereket hoz létre a pedagógiai gyakorlatban működéshez. (Stelter, 2009).

A saját identitás megismerése nyitottságot teremt más identitások sokszínűségéhez. A világ átalakuló kihívásainak kezelése megkívánja a személyes és kollektív identitásokat kialakítását, valamint mások toleranciáját, elfogadását és elismerését. Brüsszel kontextusa táptalajt ad a különbözőségek erősségeivel való kísérletezéshez.

A tanítás és a tanulás társadalmi kontextusban történik, mint ahogy az emberek egymással eszmét cserélnek. Ez a folyamat politikai és a domináns ideológiák és gyakorlatok reprodukálásának eszköze. A kérdés, hogy mely értékeket kell előmozdítani és mely kultúrát fogják érvényesíteni az intézményekben és más pedagógiai szervezetekben. (Tschida, 2009).

A nyomon követési kutatások az oktatási szakemberek saját elfoglaltságuk tudatosságára összpontosítanak. Hogyan alakítják és fejlesztik a világra vonatkozó szemléletüket. A világnézet ideológiai átalakulására, a meggyőződésünk, értékeink és ötleteink fejlesztésének módjaira, vagy szélesebb értelemben, a világra való tekintésünk módjára utalunk (Bakhtin, 1981). A szocio-kulturális tudatosság megteremtése érdekében azt a megértést, hogy a világunk állását közvetíti a kulturális identitásuk (faj, etnikai hovatartozás, nem, társadalmi osztály stb.) valamint a világlátásunknak azt a sajátos módját, amely univerzális (Tschida, 2009).

Ez a tudatosság befolyásolja a fiatal gyermekek és családjaik narratív terének megértését és felfogását. Rendkívül fontos a kulturálisan sokszínű csoportokkal való együttműködés. A társadalmi-kulturális tudatosság lehetőséget teremt a pedagógiai gondolkodás és cselekvés tartós változásaira. Erős hozzáállást alakít ki a sokszínűséggel való szembenézés érdekében, és kulturálisan érzékeny kölcsönhatást teremt. A narratív képzelet és elmélkedés felhasználásával coaching módszerek jönnek létre. A professzionalizációnak a viselkedésre való fókuszálás helyett az identitásra való fókuszálásra kell változnia, szakembernek lenni és nem azzá válni.

2.2.7.3. Kulturálisan érzékeny iskolák

Az ECE(C) szakemberek kompetenciáit tekintve, a kompetencia elképzelése Urban, Vandenbroeck, Van Laere, Lazzari és Peeters szerint (2012) a korai gyermekkori rendszer jellemzője. Mivel a kompetenciák az egyes szakemberekhez kapcsolódnak, akik a tudás, az attitűdök és a készségek elemeit a képzés során szerezték meg, ez az értelmezés megkérdőjelezhető.

Az egyén képességeinek alakulása (mint például a 2.2. Szocio-kulturális tudatosság) a csoporttól és a szakmai intézménytől függ. Urban és mtsai. (2012) ezt az illetékes rendszert írja le. Ez a koncepció magába foglalja az egyének, csoportjaik, valamint az ezek között létező összefüggéseket (vagy az intézmény) és a tább társadalmi-politikai rendszer közötti kapcsolatokat.

Ezen eredmény 4 szintje:

1. Egyéni szint,
2. Intézményi és csoportszint,
3. Intézményközi szint,
4. A kormányzás szintje. (Urban et al., 2012)

Mivel az ECE(C) szakemberei az intézményeik részét képezik, és saját csoportukra és intézményükre is támaszkodnak, hogy kielégítsék a gyermekek fejlődésének szükségleteit, szintén az intézmény feladata a tudás dimenzióit tartalmazó kompetenciaigények felmérése (Urban et al., 2012). A jelenlegi társadalom sajátosságai miatt a korai gyermekkori nevelés területén a sokszínűség igényeinek való megfeleléshez szükséges kompetenciák fejlesztése válik relevánsá. (Strohmeier, Gradinger, & Wagner, 2017)

Milyen értékekkel, gyakorlatokkal és ismeretekkel rendelkeznek a nevelési szakemberek a jelenlegi társadalomban? Mik a elvárakozások az intézmények felé? És hogyan hozhatnak létre az intézmények olyan környezetet, amely ezeken a tudásokon, gyakorlatokon és értékeken alapulnak, és amelyek megfelelnek a sokszínűség igényeinek? Hogyan ösztönözheti az intézmény mind a szakembert (a kompetenciarendszer 1. szintje), mind a saját maga (2. szint) kompetenciáit a gondozás, a nevelés és a jelenlegi demográfiai kihívások támogatására?

A brüsszeli EhB folyamatos kutatása arra törekszik, hogy támogassa az intézményeket a ECE(C) szakemberei kulturális érzékenységeinek növelését a szükséges előfeltételek kialakításával.

A módszert, eszközt vagy programot úgy tervezték meg, hogy a témához kapcsolódjon, és ösztönözze az iskolai alapelveket, a tanárokat és a döntéshozókat ebben a folyamatban (az illetékes rendszer minden rétege részére). Az első lényeges következtetéseket már le tudjuk vonni. Az elemzések már megmutatják a pozitív iskolai kép kialakításának alapvető fontosságát, amely értékeket közvetít és kulturálisan nyitott. Ez a kultúra a szakpolitikához és a vezetéshez kapcsolódik, és hatással volt a tanárok szakmai és intézményi fejlődés iránti elkötelezettségére (Aelterman, Engels, Petegem és Verhaeghe, 2007; Engels, Hotton, Devos, Bouckennooghe és Aelterman, 2008). Ugyanezen interjúk és a fókuszcsoportok eredményei azt mutatják, hogy mennyire fontos a témával kapcsolatos együttgondolkodás folytatása a társaikkal (az illetékes rendszer 3. szintje), hogy lépést tartsanak a gyorsan változó szemléletekkel. Beleértve azt az elképzelést, hogy a multikulturális kompetenciák fejlesztése is egész életen át tartó tanulást igényel (Deardorff, 2015).

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic Imagination*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bauters, V. & Vandenbroeck, M. (2017). The professionalisation of family day care in Flanders, France and Germany, *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 386-397. (<https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1308164>)
- Belgium, a federal state. (2013, February 19). Retrieved 10 June 2018, from https://www.belgium.be/en/about_belgium/government/federale_staat

- Eurofound (2015). Early childhood care: working conditions, training and quality of services - A systematic review. luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Golombek, M. (2015). Opvoedingsidealen in de praktijk. In J. Bekker, H. De Deckere, W. De Jong, M. Meer, L. Van der Poel, I. Schonewelle, H. Viëtor (Reds.), *De pedagoog in de spotlights: Opvoedingsidealen vanuit verschillende contexten* (pp.61-71). Amsterdam: SWP.
- Haregrove, R. (2003). *Masterful Coaching*, San Francisco, CA: John Wiley and Sons.
- MeMoQ (2014). *A Pedagogical Framework for Childcare for Babies and Toddlers*. Retrieved from <https://www.kindengezin.be/img/pedagogische-raamwerk-engelseversie.pdf>
- Peeters, J. (2008). *The construction of a new profession: a European perspective on professionalism in early childhood education and care*. Amsterdam: SWP.
- Peeters, J. (2014). *Country position paper on ECEC of the flemish Community of Belgium*.
- Picron, E. (2018, June 14). *EduCare - competenties van de professional in an integrated system*. Erasmus University College Brussels.
- Stelter, R. (2007). Coaching: A process of personal and social meaning making. *International Coaching Psychology Review*, 191–201.
- Stelter, R. (2009). Coaching as a reflective space in a society of growing diversity - towards a narrative, postmodern paradigm. *International Coaching Psychology Review*, 4 (2), 209-219.
- Stelter, R. & Law, H. (2010). Coaching - narrative-collaborative practice. *International Coaching Psychology Review*, 5 (2). 152-164.
- Strohmeier, D., Gradinger, P., & Wagner, P. (2017). Intercultural Competence Development Among University Students From a Self-Regulated Learning Perspective. *Zeitschrift Für Psychologie*, 225 (1), 85–94. (<https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000282>)
- Tschida, C.M. (2009). Authoring Professional Teacher Identities: a journey from understanding Culturally responsive teaching to identifying culturally responsive teachers.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2012). Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice: European Journal of Education, Part I. *European Journal of Education*, 47(4), 508–526. (<https://doi.org/10.1111/ejed.12010>)
- Vandenbroeck, M., & Reijnhart, S. (2001). *The view of the Yeti: bringing up children in the spirit of self-awareness and kindredship*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Vandenbroeck, M., Peeters, J. & Bouverne-De Bie, M. (2013). Lifelong learning and the counter / professionalisation of childcare: A case study of local hybridizations of global European discourses, *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 109-124. (<https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.760339>)
- Verhegge, K. (2015, May). *Childcare in Flanders at a glance*. Presented at Kind en Gezin. Retrieved from <https://www.kindengezin.be/img/childcare-in-flanders-at-a-glance.pdf>
- Verhaeghe, K., Den Haese, J & De Raedemaeker, G. (2016). The narrative of the early childhood professional. EECERA, Dublin, Ireland, august 31 – september 3.
- Verhaeghe, K. & De Raedemaeker, G. (2015) Life Stories and Professional Identity. EECERA. Barcelona Spanje, 9 september.
- Van Laere, K. (2017). *Conceptualisations of care and education in early childhood education and care* (Doctoral). Ghent University, Ghent. Retrieved from <https://biblio.ugent.be/publication/8540806/file/8540810.pdf>

2.3. A BÖLCSŐDÉK ÉS A NEVELÉS TÖRTÉNETE FINNORSZÁGBAN

A PROF. TULJA TURUNEN, LAPIN YLIOPISTO (UNIVERSITÀ DELLA LAPPOLANDIA) ÁLTAL TARTOTT ELŐADÁS ALAPJÁN

2.3.1. Multikulturális kora gyermekkori nevelés

A finnországi bevándorlók aránya 1990 óta jelentősen nő, és jelenleg az egész népesség 4,5% -át teszi ki. Európai szinten ez nem tekinthető magasnak, de Finnországban a változás elég jelentős. Ez hatással van a finn ECEC-re is.

A Finnországban leggyakrabban használt idegen nyelvek részletesebb áttekintést adnak a multikulturalizmusról, mint a bevándorlók száma. A bevándorlók többsége a szomszédos országokból, például Oroszországból és Észtországból származik. Figyelemre méltó, hogy az olyan nyelvek, mint a szomáliai és arab, egyenlő arányú az angol nyelvvel. Ez a részlet legfőképpen a Szomáliában és Szíriában bekövetkezett válság következménye és az ebből fakadó menekültbeáramlás következménye.

Finnországban etnikai csoportok és kisebbségek is vannak: számik, oroszok, románok, zsidók és tatárok. A legtöbb lakos finn származású rendelkezik, és a teljes népesség csak kis hányada rendelkezik külföldi. A külföldi származásúak közül 16% Finnországban született.

A migráció Finnországban többnyire más EU-országokból ered. Az Európán kívüli migráció fő oka a családi kapcsolatok (28%), a tanulmányok (19%) és a munka (12%). Csak kevés migráns (8%) érkezik humanitárius okokból. Ez fontos megjegyezni; fontos megérteni, hogy a bevándorlók nem homogén csoportok, hanem különböző háttérrel rendelkező emberek.

A migránsok mellett a Finnországba költözők között jelentős számban vannak a visszatérők: olyan személyek, akik külföldön tartózkodtak például munka vagy tanulmányok miatt, és később visszaköltöznek Finnországba. 2000-ben minden harmadik Finnországba költözött személy valaha Finnországban született. Továbbá a második generációs migráns népesség száma is növekszik. Ez az utóbbi évek növekvő migrációs hullámának természetes következménye. Ezek az emberek gyakran finn állampolgárok, de lehet, hogy a finn nyelvtől eltérő nyelvet használnak.

A multikulturalizmushoz kapcsolódó finn politika általában garantálja a bevándorlók számára a finn polgárokkal azonos jogokat és kötelezettségeket. Ez azt jelenti, hogy a migráns gyerekeknek ugyanolyan jogai vannak a korai gyermekkori nevelésben, mint a finn gyerekeknek. Az oktatás politikája olyan elven alapul, hogy az erős kulturális identitás fontos alapja a finn társadalom sikeres integrációjának. A jelenlegi helyzetben egyértelműen kijelenthető, hogy a kultúrák sokfélesége gazdagítja a korai gyermekkori nevelést, és ezt a mindennapi gyakorlatban figyelembe kell venni.

Kormányzati platform ösztönzi a nyílt vitát és a hatékonyabb integrációs politikát, de a rasszizmus és az idegengyűlölet is jelen van.

2.3.2. A finn ECEC-ről röviden

A finn korai gyermekkori nevelés és gondozás alapja az EDUCARE. Az educare szóösszetétel az oktatás és a gondozás szavak kombinációja, ami azt jelenti, hogy az ECEC-ben minden tevékenység oktatási tevékenység. Az ECEC elsődleges célja az oktatás, és ez a mindennapi tevékenységek során történik. A közvetlen tanítás nem általános eszköze az oktatási tevékenységek. A tanulási tevékenységek a gyerekek igényeire alapulnak. Ez azt jelenti, hogy a tanár a tanulási közösség része, nem pedig az a személy, aki ismeri a helyes válaszokat.

A gyerekeknek joguk van az ECEC-re. Az ECEC órák száma 20 órára csökkent a közelmúltban, abban az esetben ha a szülők otthon vannak.

A kora gyermekkori nevelés és gondozás az 1-5 éves gyermekeknek szól. A gondozás, az oktatás és a tanítás támogatja a gyermekek kiegyensúlyozott növekedését, fejlődését és tanulását, és a beiskolázást megelőző oktatás nemzeti alaptantervén alapul 2014. (<https://www.youtube.com/watch?v=u0Wtc6Acg8>)

2.3.3. Óvodai nevelés

Finnországban az óvodai nevelést a gyermekek iskolájának megkezdése előtt határozzák meg. Az alapfokú oktatás akkor kezdődik, amikor a gyerekek hét évesek. 2015-ben a beiskolázás előtti nevelés kötelezővé vált minden hatéves számára. Ezt megelőzően a szülők választhatnak az iskola előtti szolgáltatások igénybevételeéről.

Az óvoda az összes család számára ingyenes. Egy csoportban 4 felnőtt lát el körülbelül 20 gyermeket és a 4 felnőtt közül (2 képzett óvodai nevelő és 2 képzett asszisztens). A felnőttek közül legalább kettőnek minősített óvodai nevelőnek kell lennie. A beiskolázás előtti nevelés játékalapú. A napi munkaidő a szabadon választható tevékenység, a strukturált játék és a szándékos tanítás kombinációja: a napi 4 óra a következőképpen tagolódik (fele szabad választás, a másik fele pedig a strukturált játék és szándékos tanítás között oszlik meg).

2.3.4. Multikulturalizmus a finn ECEC-ben

A korai gyermekkori nevelés és gondozás Finnországban az ENSZ Gyermekjogi Egyezményén alapul, amely alapvető értékekről beszél. A bevándorló gyerekek Finnországba érkezésük után nagyon hamar bekerülnek a kora gyermekkori nevelés rendszerébe. Az ECEC lehet a gyermek, sőt a szülők és más családtagok első helyszíne, ahol a finn kultúrával találkoznak: az ECEC-nek fontos szerepe van a gyermekek és családjaik integrációjában.

Az ENSZ gyermekjogi egyezményének 30. cikke szerint a gyermekek és családjaik jogosultak saját kultúrájukat, vallásukat és nyelvüket gyakorolni az ECEC-ben.

Az ENSZ gyermekjogi egyezménye, 30. cikke szerint: „Önnek joga van gyakorolni saját kultúráját, nyelvét és vallását vagy az ön által választottat. A kisebbségeknek és az őslakosoknak különleges védelmet kell biztosítani ezen jogaik gyakorlásához.”

<https://audioboom.com/playlists/1252169-it-s-your-right-un-convention-on-the-rights-of-the-child>

A Nemzeti Alaptanterv a korai gyermekkori nevelésért és gondozásért, amelyet 2016-ban a Finn Oktatási Tanács tett közzé irányelveket ad az ECEC-hez Finnországban.

E dokumentum szerint a gyerekeknek joguk van mind saját, mind a finn kultúra szerint felnőni. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a gyerekek kulturális és nyelvi örökségét támogatják, amennyiben lehetséges, nyelvi segítségnyújtással. A tolmácsszolgálatokat széles körben használják a szülőkkel való kommunikáció során. A kulturális szokásokat támogatják az ECEC-rendszerén belül a mindennapi gyakorlatban. A különböző kultúráknak és nyelveknek érzékelhetőeknek kell lenniük a mindennapi gyakorlatban, és minden gyermeket a kulturális és nyelvi sokszínűségének elfogadásával kell oktatni. Különösen a fővárosban, ahol a kulturális sokszínűség széles, az ECEC-rendszerek különös figyelmet fordítanak a kulturális sokszínűségeire.

2.3.5. ECEC – Nevelők és multikulturalitás

A szülőkkel való együttműködés a korai gyermekkori nevelés és gondozás alapvető része. Ahhoz, hogy hangsúlyozzák a szülők szerepét a gyermek életének legfontosabb részeként, az együttműködést napjainkban oktatási partnerségnek nevezik.

A szülőket egyenlő partnereknek hívják az ECEC-ben. Az oktatási partnerséget bizalom és tisztelet jellemzi. A szülőknak mindennapos tapasztalataik vannak a gyermekük- és családjuk életéről. Multikulturális szempontból ez rendkívül fontos, mivel az ECEC pedagógusok csak korlátozott tapasztalattal és ismeretekkel rendelkeznek a különböző kulturális háttérrel rendelkező családokról. A kölcsönös tisztelet a szülők és az ECEC pedagógusok közötti bizalom fokozatos és szisztematikus kiépítésével érhető el. Fontos azt is megjegyezni, hogy a migráns szülőknek talán nincs tapasztalatuk a finn ECEC gyakorlatokról, és ezért speciális útmutatásra van szükségük ahhoz, hogy eligazodjanak benne.

2.3.6. Nevelési partnerség

- Oktatási partnerség: egyesíti a szülők és az ECEC személyzet ismereteit és tapasztalatait, hisz mindkettő fontos hatással van a gyermek életére.
- A bizalom és a tisztelet megteremtése döntő fontosságú, mivel a szülők tapasztalata az ECEC-ben később visszhangzik a gyermekek oktatása során.
- Alapvető fontosságú, hogy a pedagógusok megértsék a szülők különböző kulturális háttereit, melyeket a szülők attitűdjei és cselekedeteik tükröznek.

2.3.7. Multikulturális készségek és kulturális érzékenység

2016-tól működik egy tanárképzési fórum hároméves megbízatással, hogy javítsa a finn tanárképzést a kora gyermekkortól a középiskolán át egészen a szakképzésig. A finn tanárképzési fórum azonosítja a tanárok multikulturális készségeit az oktatási szolgáltatásokban többet igénylő témakörök között.

A fórum munkájában megjelenő projekteken, DivED, <http://dived.fi/what.is.dived/>, különösen a kulturális és nyelv érzékeny oktatására és tanulására összpontosít: az ENSZ ajánlásai szerint a finn oktatóknak több ismerettel kell rendelkezniük a különböző nyelvi és kulturális hátterekről. (Lapsiasiaavaltutettu 2013)

Mi a kulturális érzékenység?

A kulturális érzékenység a társadalmi igazságosság fogalmán alapul: „az egyéni képességek fejlesztése és gyakorlása, valamint a kollektív kommunikáció és együttműködés” (Young, 1990). Sok definícióval rendelkezik, de mindegyik alapgondolata, hogy mindenki számára egyenlő esélyeket kell biztosítani a jó élethez, függetlenül attól, hogy milyen kulturális, társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkezik. Ahhoz, hogy kulturálisan érzékeny módon tudjanak cselekedni, a tanároknak kulturálisan tisztában kell lenniük, meg kell érteniük, értékelniük és fel kell ismerniük a kulturális hasonlóságokat és különbségeket, és tiszteletben kell tartaniuk a különböző életmódokat.

Ez: minden ember méltóságteljes és tiszteletteljes kezelése.

2.3.8. Kulturális interfész

A kulturális interfész egy olyan fogalom, amelyet Martin Nakata, egy ausztrál őslakos tudós hozott létre. Többszintű, többdimenziós és dinamikus térként írja le, amely különböző kulturális háttérű embereket tömörít. Olyan tér, ahol az emberek aktívak, életüket élik. Ez lehet tanulási tér önmagáról és másokról. Amikor egy személy belép ebbe a térbe, megértette magát és másokat.

„Számos, különböző történelem, tapasztalat, nyelv, napirend törekvései és válaszai közötti különböző és összetett kereszteződések tere.” (Nakata, 2007)

2.3.9. Egyéni tervezés az ECEC-ben, mint a kulturális érzékenyítés eszköze

A multikulturális családokkal való munkát különböző eszközökkel támogatják. Minden gyermeknek saját tanulási terve van, amelyet a szülőkkel együtt készítenek. Gyakran a gyermek is részt vesz a folyamatban. Az ilyen terv célja a gyermek növekedésének és tanulásának támogatása, a lehető leghatékonyabban. Amikor a szülőkkel dolgoznak, a pedagógusok tudatában vannak minden gyermek helyzetének, és segítenek abban, hogy erős és támogató Mezoszisztémát építsenek a gyermek számára.

<http://www.mantylharju.fi/tiedostot/paivahoito/LapsenVasuVALMIS.pdf>

2.3.10. Összegzés

Bourdieu szociológus kijelentette, hogy a más intézményekkel folytatott oktatási helyzetek általában a meglévő társadalmi kapcsolatokat reprezentálják. A multikulturalizmus területén ez azt jelenti, hogy elősegítik a domináns populációk értékeit és életmódjait. Azonban a növekvő számú migrációval rendelkező világban fontos, hogy az ECEC pedagógusok tisztában legyenek ezzel, és tudatosan cselekedjenek olyan gyakorlatokért, amelyek minden kultúrát és életmódot egyenlőnek értékelnek. Az attitűdök és gyakorlatok kritikus tükrözése szükséges ahhoz, hogy minden gyermek és család üdvözlje és értékelje az ECEC-t.

2.3.11. "Fire stick" filozófia

Az ECEC-rendszereket olyan kulturális kapcsolatok összefüggésében helyezi el, ahol a diákok és a családok értékelik az új környezetbe vetett értékeket, és ösztönzik az értékek fenntartását az ECEC fejlesztése során. (Clancy, Simpson, & Howard, 2001)

Ausztrál őslakos tudósok szerint a „tűz bot filozófiája” a következő. A történet még abból a korból származik, amikor az embereknek még nomád életet éltek, állandóan vándoroltak egyik helyről a másikra. Ahhoz, hogy ezek az átmenetek a lehető legegyszerűbbek legyenek, a legfontosabb az volt, hogy a tüzet mindig életben tartsák. Segített egy új helyre letelepedni. A különböző kulturális háttérrel rendelkező gyerekek és családok hozták a tűzeiket, értékeiket és életmódjukat az ECEC-hez. A tűz bot filozófiáját alapul véve az a legfontosabb dolog, hogy ezt a tüzet életben tartsuk. Nincs szükség arra, hogy a családok és a gyermekek beilleszkedjenek az ECEC rendszereibe. Inkább az ECEC-nek kell alkalmazkodnia mindenkihez.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings. Bioecological perspectives on human development* (pp. 3-15). London: SAGE.
- Clancy, S., Simpson, L., & Howard, P. (2001). Mutual trust and respect. In S. Dockett & B. Perry (Eds.), *Beginning school together: Sharing strenghts* (pp. 56-61). Canberra: Australian Early Childhood Association.
- Finnish Ministry of Culture and Education. 2016. *Opettajankoulutuksen kehittäminen suuntaviivoja*. (<http://minedu.fi/documents/1410845/3985888/Opettajankoulutuksen+kehitt%C3%A4misen+suuntaviivoja+-+Opettajankoulutusfoorumin+ideoita+ja+ehdotuksia/0e6d21d6-3d3d-49a7-9c1f-bf9595a28211>)
- Finnish National Board of Education. National Core Curriculum for Pre-primary Education 2014.
- Lapsiasiavaltuutettu [Ombudsman for Children]. (2013). *Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2013. Lapsen oikeuksien toteutumisen kansalaisyhteydenottojen valossa*. (<http://lapsiasia.ssthosting.fi/wp-content/uploads/2014/12/Vuosikirja-2013.pdf>)
- Nakata, M. (2007). *Disciplining the savages: Savaging the disciplines*. Canberra: Aboriginal Studies Press.
- OECD. 2013. Interanational migration outlook.
- Pollock, D.C. & van Reken, R.E. (2009). *Third Culture Kids: The experience of growing up among worlds*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Statistics in Finland. (<http://www.stat.fi/index.html>)
- Turunen, T.A. and Perry, B. (2013). Immigrant Australians' recollections of justice, injustice and agency in stories about starting school. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 4(4), 335-344.
- Yhteiskunnallinen tietoaarkisto. (<http://www.fsd.uta.fi/fi/>)

- Young, I. M. (1990). I. Princeton: Princeton University Press.

fejezet 3

KUTATÁSI MÓDSZEREK ÉS ESZKÖZÖK

GIADA PRISCO (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FIRENZE)

A mai társadalmak nyelvi és kulturális szempontból sokszínűek, és a multikulturalizmus belépett a kora gyermekkori nevelési és gondozási szolgáltatásokba is (ECEC), hogy felkeltse a szakemberek igényét új ismeretek és eszközök iránt, melyeket alkalmazva segíthessék minden gyermek fejlődését.

Annak érdekében, hogy felmérjük a pedagógusok ismereteit és készségeit, úgy döntöttünk, hogy olyan adatgyűjtő eszközt hozunk létre, amely lehetővé teszi sok munkatárs bevonását a kutatásba, s amivel összegyűjtjük tudásukat, hozzáállásukat, és ezzel megismerhetjük az adott valóságról alkotott véleményüket. Az elvégzett empirikus kutatás lehetővé tette számunkra, hogy megismerjük a nevelők valódi oktatási szükségleteit: "meghallgatni, megérteni, megismerni, tudatosságot szerezni képessé tesz bennünket arra, hogy tudatos döntéseket hozzunk és beavatkozzunk a valóságba és javítsuk azt" (Trinchero, Robasto, 2014, 10. o.). A pedagógusok interkulturális kapcsolatokra vonatkozó képzési igényeinek feltárásához a Firenzei Egyetem kutatócsoportja, Ph.D. Prof. Clara Silva vezetésével a kutatás eszközeként egy kérdőívet hozott létre.

A fenti módszertani választásból következik, hogy „a kutatás valamennyi szereplőjét arra kérjük, hogy gondolják át és újra saját nevelési tapasztalataikat, és a kutatók kérdéseire, ösztönzéseire (narratívák, vizualizációk) adjanak válaszokat” (Bove, 2009, p. 12).

Mielőtt a kérdőívet elkészítettük, a tudományos vizsgálat tervezésekor abból a feltételezésből indultunk ki, hogy feltáró tanulmányt készítünk a referenciapopulációról annak érdekében, hogy információkat gyűjtsünk arról a valóságról, amelynek feltérképezéséhez a kérdőívet használni szeretnénk (Caselli, 2005, 55. o.).

Ezt követően, miután meghatároztuk a kutatás céljait és tárgyait (Gattico, Id., Mantovani, 2000, 111. o.), meghatároztuk a vizsgálandó területeket. A kérdőív szerkezetét hat fő tematikus területre osztottuk: a jelenleg ismert, az interkulturális képzési igények, az alapképzés, a képzés, a családokkal való kapcsolattartás és a sokszínűséghez való hozzáállás. Ezután felvázoltuk azokat az elemeket, amelyekre a felmérést akartuk építeni, kidolgoztuk a nevelőknek adandó kérdéseket. Az elrendezés sorrendjét tölcser alakban határoztuk meg, az általános kérdésektől a konkrétabb kérdések felé haladva, úgy hogy a válaszadónak lehetősége legyen arra, hogy az interkulturalitás témájára összpontosítson. Az eredmény egy félig strukturált kérdőív lett, amely 31 zárt végű kérdésből (többszörös választás, többszörös választás és szűrő kérdés) és 3 nyitott kérdésből állt.

A kidolgozott kérdőívet ezután megosztottuk a többi projektpartnerrel, akik saját környezetükhöz és valóságukhoz igazították. A minta beazonosítása után minden egyes partner folytatta az empirikus felmérést.

Ami az olasz kontextust illeti, a felmérés Toszkánában zajlott, és a minta az ECEC szolgáltatásokban részt vevő nevelőkből és az Arca Szociális Szövetkezetben dolgozó pedagógiai koordinátorokból állt.

A kérdőívet online küldtük, és több emlékeztető után 101 válasz érkezett be.

Úgy döntöttünk, hogy online kérdőívet használunk, mert összehasonlítva a hagyományos kutatási módszerekkel, több előnye is van:

- Gyorsabb felméréskezelés: a felméréshez szükséges idő kétségtelenül alacsonyabb, mint a hagyományos módszerekkel végzett felmérés (rendes levélben, telefonon vagy szemtől-szembe interjúkkal);
- Gyors adatellenőrzés és elemzés: a végrehajtási idő csökken;
- Alacsonyabb költségek: az online kutatás kevésbé költséges, mint a hagyományos módszerekkel végzett hasonló felmérések;
- Nem tolakodó adatgyűjtés: az online kérdőív esetében a felhasználó dönti el, hogy kívánja-e kitölteni, s ha igen, akkor ezt a kérdésfeltevőtől függetlenül, önállóan teszi. Ezért ez nemcsak a válaszok spontaneitását, hanem a válaszadók hűségét is javítja. Továbbá az anonimitás lehetővé teszi, hogy a válaszadók valóban saját véleményüket adják, még akkor is, ha az kellemetlen vagy „népszerűtlen”;
- Különböző célok elérése: Az online adminisztrációnak köszönhetően széles földrajzi területet tudunk lefedni. A felmérés ezért kiterjedt az ARCA ECEC szolgálataiban dolgozó valamennyi pedagógusra, Firenze, Livorno, Lucca, Pisa és Pistoia tartományokban.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bove, C. (2009): *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Milan: FrancoAngeli.
- Caselli, M.C. (2005): *Indagare col questionario. Introduzione alla ricerca sociale di tipo standard*, Milan: Vita & Pensiero.
- Gattico, E., Mantovani, S. (a cura di) (2000): *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, Milan: Bruno Mondadori.
- Robasto, D. (2014): *La ricerca empirica in educazione. Esempi e buone pratiche*, Milan: FrancoAngeli.

fejezet 4

ECEC A HÁROM PARTNERORSZÁGBAN: MAGYARORSZÁG (BUDAPEST), OLASZORSZÁG (TOSCANA), SPANYOLORSZÁG (CATALONIA)

HELYI KONTEXTUS ÉS ELMÉLETI SZEMPONTOK

4.1. ECEC MAGYARORSZÁGON, A BÖLCSŐDÉK ÉS A NEVELÉS TÖRTÉNETE MAGYARORSZÁGON

DARVAY SAROLTA DARVAY, EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM

4.1.1. Bevezetés

A Bölcsődék Napját a 7/2010. (II.19.) SZMM utasítás alapján minden évben április 21-én tartják, annak tiszteletére, hogy 1852. április 21-én nyitotta meg kapuit a Pesti Első Bölcsődei Egylet által létrehozott első bölcsőde Magyarországon, Pesten. Így 2018. április 21-én lesz 166 éves a magyar bölcsőde.

Az első bölcsődéket az ipari forradalom első hullámának vége felé, a 19. század közepén hozták létre. A növekvő munkaerő kereslet a férfiak mellett a nőkre is kiterjedt. Európában a bölcsőde alapításának gyakorlata Párizsból indult el, majd Brüsszel, Koppenhága, Bécs, London és Milánó után Pest következett. Kezdetben az iparosodó Magyarországon a szociálisan nehéz helyzetben lévő családok nőtagjai kényszerültek arra, hogy munkát keressenek. A bölcsőde gondozás centrikus ellátással igyekezett helyettesíteni az anyákat.

Az 1945-1970-ig tartó időszakban, a nők tömeges munkába állása, valamint az anya- és gyermekvédelem fejlesztésének szükségessége miatt jutott fontos szerep a bölcsődének.

Az 1970-es évektől napjainkig a szociális és a családsegítő funkció megőrzése mellett a család igényeihez való igazodás jellemzi a bölcsődék működését.

Az 1970-es évektől napjainkig a szociális és a családsegítő funkció megőrzése mellett a család igényeihez való igazodás jellemzi a bölcsődék működését.

Ez a korszak a Bölcsődék Országos Módszertani Intézetének (BOMI) létrejöttétől számítható, amely a magyar bölcsődei nevelés fejlődésének igen dinamikus időszaka. A szociális és a családsegítő funkció megőrzése és továbbfejlesztése, a család vezető szerepének helyreállítása, az együttnevelés szükségességének hangsúlyozása, a család igényeihez való differenciáltabb - de szakmailag alátámasztható - igazodás, a magyar és nemzetközi kutatások eredményeinek a gyermek érdekében történő hasznosítása, a családtámogató szolgáltatások

megjelenése jellemzik ezt az időszakot. Új módszertani levelek, szakmai koncepciók születtek, emelkedett a szakemberek képzettsége, valamint a bölcsődék bekerültek a nemzetközi szakmai vérkeringésbe. A napközbeni kisgyermekellátás különböző formái, szolgáltatásai az 1980-as évek közepétől jelentek meg a bölcsődei ellátás mellett, kiegészítve azt (Nyitrai, 2015).

1985 óta azonban az intézmények és a férőhelyek száma folyamatosan csökkent. A mérséklődés főleg a rendszerváltozást követően erősödött fel, amelynek egyik kiváltó oka a gyermekszám visszaesése, a másik tényező a bölcsődét fenntartó önkormányzatok jövedelmi helyzetének romlása, illetve a vállalati szociális intézményrendszer összeomlása volt (KSH, 2008). 1979-ben érte el a legmagasabb értéket a bölcsődések száma, 71 911 bölcsődés gyermek volt hazánkban. 2002-ben 28 847 gyermekkel volt a mélypont. Azóta folyamatosan emelkedik a bölcsődébe járó gyermekek száma (KSH, 2008).

4.1.2. Napközbeni gyermekellátás – európai elvek a 21. sz. első évtizedeiben

Az Európai Tanács 2002-es barcelonai ülésén a tagállamok megállapodtak abban, hogy 2010-re intézményes gyermekgondozás keretében egész napos ellátást biztosítanak a harmadik életévüket betöltött, de még nem iskolaköteles gyermekek legalább 90%-a számára, valamint a három év alatti korosztály legalább 33%-a számára.

A színvonalas koragyermekkori (bölcsődei, óvodai) nevelésnek kitüntetett szerepe van az oktatási esélyegyenlőség növelésében és a hátrányok kompenzálásában, közvetetten az iskolát korán elhagyók és a szegénységben élők számának csökkentésében is. A koragyermekkori nevelés, gondozás terén a hátrányos helyzetűek esetében a legnagyobb a befektetés megtérülésének aránya. EU-s tagállamokban a kisgyermekellátást, a nevelési (vagy oktatási) és gondozási típusú szolgáltatások terén sokszínűség jellemzi. Összehangolt, integrált megközelítésre az Európa 2020 stratégia ad lehetőséget.

„A koragyermekkori neveléssel és gondozással kapcsolatos szolgáltatásokat úgy kell megtervezni és megvalósítani, hogy kielégítsék a gyermekek valamennyi – kognitív, emocionális, szociális és fizikai – szükségletét. Ezek a szükségletek különböznek az idősebb, iskoláskorú gyermekek szükségleteitől. A nem kognitív készségek (például a kitartás, a motiváció, az interakció készsége) koragyermekkorban való elsajátítása elengedhetetlen a későbbi tanuláshoz és a későbbi sikeres társadalmi szerepvállaláshoz. Ezért a koragyermekkori nevelésben és gondozásban alkalmazott tantervek tartalmának a kognitív tanuláson túl a szocializációt és a nem kognitív aspektusok széles skáláját is le kell fednie.

Tehát integrálni kell a gondozást és az oktatást, függetlenül attól, hogy a koragyermekkori nevelés és gondozás rendszere két részre tagozódik-e – a) gyermekgondozás születéstől hároméves korig és b) óvodai nevelés hároméves kortól az iskolakezdésig – vagy egységes szerkezetben lefedi a születéstől az iskolaköteles korig terjedő összes korosztályt” (A Bizottság Közleménye „Koragyermekkori nevelés és gondozás: hogy minden gyermek szilárdan megalapozhassa jövőjét” COM (2011) 66.3.).

A mindenkire kiterjedő, mindenki számára elérhető, magas színvonalú, befogadó koragyermekkori nevelés és gondozás természetesen csak részben tudja kompenzálni a családban elszenvedett hátrányokat. A hátrányos helyzetű gyermekek számára a hosszú távú pozitív hatás csak átfogó stratégia keretében valósulhat meg, összefogva más szakpolitikai területek (egészségügy, lakáspolitikai, foglalkoztatás stb.) kezdeményezéseivel.

A magas minőségű koragyermekkori napközbeni ellátás kialakulásának alapjait az alábbi tényezők együttese garantálhatja. A bölcsődei kisgyermeknevelők (korábban gondozónők) képzését összhangba kell hozni az óvodai nevelők képzésével. A nemzetközi tendencia a koragyermekkor időszakát (0-7 év) egységben kezeli, mind a szakmai elvek, mind a gyakorlat, mind pedig a központi koordináció szintjén. A megvalósuló felsőoktatási képzés magasabb presztízs és kereseti lehetőséget kell, hogy biztosítson a szakmában dolgozóknak. A közös szakmai irányelvek és módszertan kidolgozása minden koragyermekkori gondozási formában szükséges. A szakmai irányelvek között elengedhetetlen a komplex szemlélet (szakmaközi együttműködés valamennyi gyermekkel foglalkozó szakterülettel), valamint az életkori átmenetek folyamatát támogató együttes munka. A nevelők, gondozók „folyamatos tanulás és önfejlesztés” szemléletének a megjelenése a mindennapi munkában. A hagyományos szakmai továbbképzések mellett elengedhetetlen az intézményeken

belüli szakmai szupervízió. Egységes mérési-értékelési rendszer kidolgozása, amely magában foglalja egyrészt a gyermekek komplex (minden fejlődési területre kiterjedő) kompetenciáiban mutatkozó változások értékelését, másrészt a szakmai munka részletes regisztrálását (Surányi és mtsai, 2010).

4.1.3. Alapvető változások a gyermekek napközbeni ellátásában Magyarországon

2017. január elsejétől a gyermekvédelmi törvény (GYV, 1997) módosításának hatálya alapvetően átalakult a gyermekek napközbeni ellátása. Ennek értelmében a 3 évesnél fiatalabb gyermekek ellátásának megszervezését minden esetben bölcsődei ellátás keretén belül kell megvalósítani, amelyhez különböző, a korábbiaknál rugalmasabb ellátási formákat alakítottak ki. A módosítás célja, hogy ezek az új formák a települések kisgyermekkorú népességéhez, valamint a munkahelyi adottságokhoz igazodva biztosítsák a gyermekek napközbeni elhelyezését (EMMI, 6/2016).

Az ellátást biztosíthatja bölcsőde, mini bölcsőde, munkahelyi bölcsőde, és családi bölcsőde. Fentiekén túl a 3 éves és idősebb gyermekek ellátását is biztosító napközbeni gyermekfelügyelet, illetve a korábbiakhoz hasonlóan az alternatív napközbeni ellátás egészíti ki a napközbeni ellátások skáláját (KSH, 2018).

A bölcsődei ellátást a jogszabályváltozás előtt csak a tízezer főt meghaladó lakosú településen kellett megszervezni, ám 2017-től minden olyan településen kötelező önkormányzati feladat ennek biztosítása, ahol 40-nél több 3 éven aluli él, vagy legalább 5 gyermek tekintetében erre igény jelentkezik. E kötelezettség teljesítésére, az előírásoknak megfelelő feltételek megteremtésére a jogszabály 2018 végéig ad lehetőséget.

A KSH adatai szerint, 2017-ben a 4 bölcsődei, valamint a napközbeni gyermekfelügyeleti ellátási formában a beíratott gyermekek száma elérte a 44 896 főt. Sajátos nevelési igényű volt a beíratott gyerekek 2%-a, és a hátrányos vagy hátrányos helyzetű gyermekek száma meghaladta az 1300 főt (KSH, 2018).

Az elmúlt évek jelentős ráfordításai és a terület kiemelt kormányzati támogatása következtében az ellátottság ma 16% körüli. Ez az arány még mindig messze elmarad a 30% körüli célértéktől. Jelentős előrelépés csak akkor várható, ha hosszú távon prioritás marad a napközbeni ellátást biztosító intézmények kapacitásának és infrastruktúrájának fejlesztése, elsősorban az ellátatlan területeken.

Az ellátás mennyiségi dimenziójának fejlesztésével párhuzamosan fontos kérdés a minőségi oldal. A minőséget elsődlegesen meghatározó tényező a szakemberek képzettsége és a szakterülettel kapcsolatos tudás fejlesztése. Ezen a területen a perspektívát részben a magas szintű képzettség egységes elvárása jelentheti, részben a kisgyermekkorra irányuló kutatások intenzitásának növelése, amelyek a magas színvonalú képzést is megalapozzák.

4.1.4. A kisgyermekkel (0-3 éves kor) foglalkozó szakemberek képzése Magyarországon

A magas színvonalú koragyermekkorai nevelés és gondozás haszna hosszú távon jelentkezik, ezért a kisgyermekkorai nevelés és gondozás magas színvonalának biztosítása éppen olyan fontos, mint hozzáférhetősége és megfizethetősége.

A nevelő-gondozó szakemberek kompetenciája meghatározó szerepet játszik a koragyermekkorai nevelés és gondozás színvonalában. A koragyermekkorai nevelés, gondozás terén Európában alapvetően kétféle gyakorlat létezik. Az egyik egy megosztott rendszer, amelyben a három éven felüli gyermekekkel pedagógus, a 3 éven aluliakkal más végzettségű szakember foglalkozik. A pedagógus képzettség legalább BA szintű végzettségnek felel meg, az egyéb képzettség jórészt ennél alacsonyabb szintű végzettséget jelent. A másik megközelítésben a születéstől 6 éves (néha ennél is idősebb) korig azonos képzettségű pedagógus foglalkozik, különböző jellegű intézményes keretek között. Általánosan jellemző az a törekvés, hogy a kisgyermekellátásban dolgozó, a gyerekekkel iskolába lépésükig foglalkozó személyek legalább három éves főiskolai végzettséggel rendelkezzenek.

Nagy az eltérés az egyes országok között abban a tekintetben, hogy a képzés milyen mértékben specializálódik a korai gyermekkorra, illetve, hogy milyen mértékű az elmélet és gyakorlat összehangoltsága.

Hazánkban a bölcsődei szakemberképzés téren jelentős fejlődési ív mutatható ki.

A magyar 0-3 éves korosztály nevelési, gondozási feladataira történő szakemberképzés több szinten történt. Az 1950-es, 60-as években középfokú szakmunkásképzésben, illetve szakközépiskolai keretekben történt az egészségügyi, illetve gondozónői képzés. 1975-től egészségügyi alap, illetve középfokú képzettséggel rendelkezve, tíz hónapos tanfolyamon vettek részt – elsősorban bölcsődei gondozónői munkaviszony mellett – azok, akik élethivatásul választották ezt a pályát. A 0-3 éves korosztály szakmai ellátásában ebben az időszakban a gondozás, az egészségmegőrzés szempontjai domináltak, ezért a csecsemő- és gyermekgondozók képzése az egészségügyi középfokú szakmai képzések körébe tartozott (Gyöngy, 2014, Podráczky, 2015, Nyitrai, 2015).

A 70-es évek közepétől erősödött meg fokozatosan a gondozás és nevelés egységét valló szemlélet, amelyben az egészséges testi-lelki fejlődés megkívánta gondozási elvek mellett a nevelés kérdései, valamint a gyermek és családja szociális jólétéhez való hozzájárulás, a családi funkciók teljesítésének támogatása is előtérbe került. A gondozás-nevelés egysége akkor még erősen gondozásközpontúan érvényesült, a nevelés helyzeti jószerint a gondozási helyzetekre korlátozódtak.

A gondozónői tevékenységgel szemben támasztott egyre magasabb követelmények kielégítése érdekében az 1990-es évek elején elindult az érettségire épülő világbanki támogatású 2 ill. 3 éves képzés, majd a 90-es évek második felében elindult az érettségi utáni OKJ-s nyilvántartású gondozónői képzés. Ezt követően a bölcsődékkal, bölcsődei neveléssel – gondozással foglalkozó Bölcsődék Országos Módszertani Intézetének munkatársai kezdeményezésére és közreműködésével a Budapesti Tanítóképző Főiskola (ma ELTE Tanító- és Óvóképző Kar) kidolgozta és jóváhagyásra előterjesztette a „Csecsemő- és kisgyermeknevelő-gondozó” felsőfokú iskolarendszerű, akkreditált szakot. Ennek kimunkálása az Oktatási Minisztérium irányítása alatt történt.

A Magyar Akkreditációs Bizottság 1999. július 14-én kelt, 1999/6/VIII/2.sz. határozatával a Csecsemő- és kisgyermeknevelő-gondozó képzést iskolarendszerű felsőfokú szakképzéssé nyilvánította.

A képzés kidolgozását egy kétszintű képzés modelljének a kidolgozása, és a bölcsődevezetők és gondozók körében végzett kérdőíves kutatás előzte meg. Ezek a Bölcsődék Országos Módszertani Intézetének munkatársaihoz kapcsolódtak (Mátay, Stróbl és Nyitrai, 1996). Ezt követően, a 2005-ben elnyert HEFOP pályázat részeként kerül sor, a „Csecsemő- és kisgyermek nevelő-gondozó” felsőfokú akkreditált szak további szakmai átgondolására. (A pedagógusképzés tartalmi és szerkezeti fejlesztése” tárgyú, HEFOP-3.3.1.-P-2004-09-0150/1.0 jelű pályázat.). A fő pályázó az ELTE Tanító- és Óvóképző Kara volt.

A felsőfokú „csecsemő- és kisgyermeknevelő-gondozó” szak (2008-tól csecsemő- és gyermeknevelő-gondozó szak megnevezés) egyik fontos jellemzője, hogy szervesen illeszkedik a felsőoktatás ún. „bolognai rendszerébe”. A szak szerkezete, a tantárgyi tartalmak, a tantárgyelemek egymásra épülése eleget tett a jogszabályokban előírt kreditbeszámítási lehetőségnek. A „bolognai folyamat” lehetővé tette a hallgató számára az egymásra épülő képzési szintekre történő belépést.

2013-ban a felsőfokú szakképzés átkerült a felsőoktatási törvény hatálya alá. A szakképzettség neve, felsőfokú csecsemő- és kisgyermeknevelő asszisztens. A szak 2016/17-es tanévben indult utoljára.

Csecsemő- és kisgyermeknevelő felsőoktatási alapképzési szak

2008-ban új alapképzési szakkal színesedett a magyar pedagógusképzés. Ekkor került sor a csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszak (BA) létesítési engedélyének az elfogadására a pedagógusképzési ágban. A szakterületen, a magasabb szakirányú végzettség megszerzésének a lehetősége nemzetközi összehasonlításban is kimagasló eredménynek számít.

Az alapképzési szak megnevezése: csecsemő- és kisgyermeknevelő (Infant and Early Childhood Education)

Az alapképzési szakon szerezhető végzettségi szint és a szakképzettség oklevélben szereplő megjelölése

- végzettségi szint: alap- (baccalaureus, bachelor; rövidítve: BA) fokozat

- szakképzettség: csecsemő- és kisgyermeknevelő

- a szakképzettség angol nyelvű megjelölése: Infant and Early Childhood Educator

Képzési terület: pedagógusképzés A képzési idő félévekben: 6 félév Az alapfokozat megszerzéséhez összegyűjtendő kreditek száma: 180 kredit

A szaktárca (Szociális és Munkaügyi Minisztérium Gyermek- és Ifjúságvédelmi Főosztálya) messzemenően támogatta azt a törekvést, hogy a bölcsődei szakterületen a 0-3 éves korosztállyal foglalkozó szakemberek felsőoktatási alapképzéssel rendelkezzenek.

Az itt megszerzett tudás jobb társadalmi státust és magasabb szakmai minőséget is garantál. A bölcsődei alapelveknek megfelelően a szakma megújulását is jelzi, hogy a hangsúlyt nem a gondozási tevékenységekre, hanem a nevelő, fejlesztő, szocializációs tevékenységek ellátására helyezi (Bimbó, 2015).

2012-től a gondozónő kifejezést felváltotta a kisgyermeknevelő kifejezés, jelezve a kisgyermekellátásban bekövetkező paradigmaváltást, miszerint a nevelés-gondozás egységről beszélünk.

A szakmában jelenlevő sokszínű szakemberképzés - egészségügyi, szociális, pedagógus területen szerzett szakképzettség - nem csupán a szintekben jelent különbséget, hanem az ágazati hovatartozást tekintve is, vagyis más-más prioritások érvényesülnek az ellátásban (Podráczky, 2015, Nyitrai, 2015). Napjainkban a kisgyermeknevelő státust különböző képzési szinten megszerzett szakképzettséggel lehet betölteni. Az új, 2017 januárjában életbe lépő szabályozás szerint a bölcsődékben és a minibölcsődékben BA végzettségű kisgyermeknevelő foglalkoztatása a cél.

A csecsemő- és kisgyermeknevelő alapképzési szak képzési és kimeneti követelményei az Európai Képesítési Keretrendszerhez (EKKR) való 2008-as csatlakozást követően került kidolgozásra. E keretrendszer adott képzési területeken képzési szinteket különböztet meg (Kormány, 2008). A képesítési keretrendszer kimenetorientált, rögzíti adott képzési fokozatra jellemző képzési és kimeneti követelményeket (KKK) (De-rényi, Vámos, 2015, idézi Gyöngy, 2015). Ezeket az 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet tartalmazza az egyes képesítések tekintetében (EMMI, 18/2016).

A képzési és kimeneti követelmények négy kategóriát jelölnek meg: tudás, képesség, attitűd, valamint az autonómia és felelősségvállalás. A szakképzettséghez vezető tudományágak, szakterületek, a pedagógia, pszichológia, társadalomtudomány, informatika, egészségstudomány, a bölcsődei intézményes kisgyermeknevelés, fejlődésségítés, gondozás módszertana elméleti és gyakorlati vonatkozásai.

A választható specializációkat is figyelembe véve a csecsemő- és kisgyermeknevelő lehetséges szakmai tevékenységeköréhez, munkaköréhez vagy a további tanulmányokhoz kapcsolódó (intézményes kisgyermekellátás, innováció a kisgyermeknevelés területén, a családi nevelés támogatása, gyermekvédelem, a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek nevelése, művészeti nevelés kisgyermekkorban, koragyermekkor és idegen nyelv, inter- és multikulturális nevelés) területeken szerezhető speciális ismeret.

A szakmai gyakorlat részét képezik a csoportos és egyéni intézményi gyakorlatok és ezek elemzése, dokumentálása, valamint az összefüggő komplex gyakorlat.

A szak népszerűségét jelzi, hogy 2016-ban a magyar felsőoktatásba jelentkezők között, az első helyes jelentkezők száma szerint, a legnépszerűbb első tíz szak között szerepelt (Felvi, 2016).

A pedagógus életpálya 2016. január 1-jétől került kiterjesztésre azon bölcsődei kisgyermeknevelő, szaktanácsadó, gyógypedagógus, pszichológus munkakört betöltőkre, akik a szakképesítésük mellett felsőfokú végzettséggel, tehát diplomával rendelkeznek. Az intézkedés 2017-ben országosan összesen kb. 11000 bölcsődei foglalkoztatott 7000 szakdolgozója közül midősszesen kb. 1000 főt érint. Kiadásra került a pedagógusok minősítési rendszeréhez illeszkedő útmutató, melynek valamennyi szakmai tartalmi eleme megfelel a Bölcsődei nevelésgondozás országos alapprogramjában foglaltaknak, különös tekintettel a bölcsődei nevelés feladatai, a bölcsődei nevelés főbb helyzetei, a bölcsődei nevelés megvalósításának sajátos feltételei és a családok támogatásának módszerei és lehetőségei fejezetekben leírtakra (Útmutató, 2016).

4.1.5. Roma gyerekekre vonatkozó kompetenciák fejlesztése a kisgyermeknevelő-, óvó- és tanítóképzésben (ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest) Az ELTE TÓK tanszékeinek adatai alapján összeállították

Dr. Darvay Sarolta, Dr. Golyán Szilvia és Dr. Lénárd András szakfelelősök

4.1.5.1. Bevezető

Tantárgyaink célzottan és speciálisan nem tartalmaznak kimondottan és kizárólagosan a cigányságra vonatkozó tartalmakat. Kurzusaink a kisebbségekkel általában, a szociális helyzettel, hátrányos helyzettel foglalkoznak.

A bölcsődében igen alacsony a roma gyermekek aránya. Inkább a HH és HHH gyermekek jelennek meg esetenként védőnői stb. javaslatra, de közülük nem mindenki roma. Egyrészt a roma családi hagyományok nem igazán engedik, hogy a kisgyermeket bölcsődébe adják az anyák. Másrészt pedig a bölcsődével való ellátottság, bölcsődébe való bejutás feltételei sem kedveznek annak, hogy a roma gyermekek bölcsődébe járassanak. Egyes helyeken (pl. Dél-Baranyában) voltak/vannak (?) olyan családi bölcsődék, ahová kifejezetten roma gyermekek jártak/járnak. Ezeknél mindig az a kérdés, hogy vajon a projekt lezárulása után van-e pénz a fenntartásra.

Óvodapedagógus szakon az óvoda-iskola átmenet szeminárium egyik kiemelt kérdése a SNI gyermekek és a HH gyermekek nevelésének, fejlesztésének problémaköre. Az ELTE Gyakorló Óvodája mellett Budapest számos óvodája (az ELTE Gyakorló Óvoda mellett évfolyamonként 10-12 óvoda és 15-17 óvodai csoportja) bázisóvodaként biztosítja nappali tagozatos hallgatóink gyakorlatát. Az óvodák a főváros több kerületében megtalálhatóak, három éve tart az a törekvés, melynek során számos új óvodát kapcsolunk be a gyakorlóintézmények rendszerébe. Ezt a változást több ok, majd cél indukálta, az intézményválasztásnál viszont egy fontos szempont, hogy megmutassuk hallgatóinknak az óvodák sokszínűségét.

Kari könyvtárunk rendelkezik egy romológia gyűjteménnyel is, mely a következő helyen érhető el:

<http://old.tok.elte.hu/konyvtar/des3/catalogs/phare/cat.html>

A tanító szakon a gyakorlatokat kísérő szemináriumok természetes módon tartalmazzák a roma gyermekek nevelését, fejlesztését érintő módszertani kérdéseket. Az OPB munkáját az alábbi információkkal igyekszünk támogatni:

Tantárgyleírások a kérdéskörre közvetlenül vonatkozó tartalommal, például: cigány népismeret, a különböző cigány népcsoportok nyelvhasználata, szokásai, a családon belüli gyermeknevelés jellege, a családok gyermekintézményekhez való viszonya, a kisebbségi létből és a szociális helyzetből származó problémák elkülönítése stb.

A 2017-től érvényes tantervben pedig minden alapszakon kötelező tárgy a **Társadalom, művelődés, kisebbségek Magyarországon**, aminek meghatározó része a cigányság helyzetének, a gyermekek esélyeinek elemzése.

Tanító- és óvodapedagógus szakokon:

A velünk élő népek kultúrája I. (KV) A velünk élő népek kultúrája II. (KV) Tartalma:

A tantárgy célja a hallgatók felkészítése a hon- és népismereti tartalmainak átadására: a család, az otthon, a lakóhely, a szülőföld tiszteletének megalapozására; az egyéni, családi, közösségi, nemzeti, nemzetiségi identitástudat és történeti tudat kialakítására; a velünk élő, közösen hazát alkotó népcsoportok kulturális örökségére jellemző sajátosságok értékeinek megismertetésére, ezen keresztül a velünk élő nemzetiségek, vallási közösségek, a szomszéd és a rokon népek, valamint a világ többi népének kultúrája és az egyetemes értékek iránti nyitottság kialakítására. A hallgatók a félév során betekintést nyernek a kultúra elmélet, a néprajztudomány és a történettudomány módszereibe, majd megismerkednek a kultúra társadalmi meghatározottságával, a Magyarországon élő nemzetiségek és etnikai kisebbség történetével és jelenével, az egyes nemzetiségek sajátosságaival, hagyományával, a nemzetiségi oktatással az identitás megélését és megőrzését segítő kulturális tevékenységekkel.

Sokszínűség és befogadás az óvodában" specializációnak a keretében a **Kulturális antropológia alapjai és a Kisebbségi kultúrák** tantárgya és a specializációhoz tartozó óvodai gyakorlat is jelentős részében a cigányság és a többségi társadalom viszonyával, a cigány gyerekek nevelésével foglalkozik.

Kisgyermeknevelő szakon:

A **családi nevelés** jellemzőinél, az intézmény és család kapcsolata témánál érintjük a roma családokat is. Szó esik a napközbeni kisgyermekellátás valamennyi formájáról, így a Biztos Kezdet gyerekházairól is, ennek kapcsán is említjük a roma családokat.

Óvodapedagógus szakon:

A **játék pszichológiája**, a **Fejlődéslelektan** pedig mindenképp közvetíti a gyermekek fejlődését, egyedi sajátosságait elfogadó tiszteletben tartó attitűdöt. **Fejlődéslelektan**on érintjük a környezet és fejlődés kapcsolatát, a fejlődés környezetbe ágyazottságának jelentőségét. (A család témába mélyen nem belemenve, de a szocializáció témánál van szó a különböző rendszerek, szinterek kapcsolatáról, annak jelentőségéről.) És persze a tipikus fejlődésmenet megismertetése mellett az egyéni fejlődési utak tiszteletben tartása is benne van a tárgyban.

Tanító szakon:

A **gyakorlatokat kísérő szemináriumok** természetes módon tartalmazzák a roma gyermekek nevelését, fejlesztését érintő módszertani kérdéseket.

A tantárgyleírások azon tartalmai, amelyek közvetve érintik a tárgykört, például: különböző szubkultúrák együttélése, differenciálás az egyéni különbségek figyelembevételével, az előítéletekhez való viszony, a pedagógus reflektálása saját tevékenységére.

Kisgyermeknevelő szakon:

A **gyógypedagógiai alapismeretek és differenciálás** tantárgy keretén belül az egyéni bánásmód és az előítélet-mentesség fontosságának hangsúlyozása kerül előtérbe. Elsődleges célunk a pedagógusjelöltek attitűdformálása.

Interkulturális nevelés keretében: A multikulturális nevelésben rejlő lehetőségek felismerésének elősegítése, előítélet-mentes elfogadás attitűdjének megerősítése. Rávilágítani a differenciált bánásmód lehetőségeire csecsemő- és kisgyermekkorban.

Óvodapedagógus szakon:

A **differenciálás pedagógiája és pszichológiája** tantárgy keretén belül az egyéni bánásmód és az előítélet-mentesség fontosságának hangsúlyozása kerül előtérbe. Elsődleges célunk a pedagógusjelöltek attitűdformálása.

Az **inkluzív nevelés koragyermekkorban** tantárgy fő célja az inkluzív nevelés gyakorlati alkalmazása:

Az inkluzív irányelvek kialakítása

Akadályok, erőforrások és támogatás

Önvizsgálat

Az inklúzióhoz vezető utak (helyzetelemzés, tervezés, megvalósítás, fejlődés áttekintése)

Inkluzív kultúrák kialakítása

A 8 hetes gyakorlatot kísérő **Csoportos pedagógiai gyakorlat II.** tantárgyban a konkrét óvodai helyzeteket elemezzük, az óvodapedagógus-jelöltek konkrét hozzáállását a kulturálisan eltérő családi háttérű, köztük a roma gyerekekhez.

Nagy hangsúlyt fektetünk a saját magatartás, nézetek felismerésére, az önreflexióra és a szemléletalakításra.

Tanító szakon:

A 10 hetes gyakorlatot kísérő **Csoportos pedagógiai gyakorlat II.** tantárgyban a konkrét iskolai helyzeteket elemezzük, a tanítójelöltek konkrét hozzáállását a kulturálisan eltérő családi háttérű, köztük a roma gyerekekhez. Nagy hangsúlyt fektetünk a saját magatartás, nézetek felismerésére, az önreflexióra és a szemléletalakításra.

Az alapképzésben meghirdetett olyan speciális foglalkozások (kötelező, kötelezően választható és szabadon választható kurzusok), amelyek kifejezetten a cigány gyerekek nevelésével/fejlesztésével foglalkoznak.

Tanító- és óvodapedagógus szakokon:

Interkulturális nevelés KV.

Témák:

Cigánygyerekek a bölcsődében, óvodában, iskolában.

Dokumentumfilmek a cigánygyerekek óvodai és iskolai helyzetéről.

A multikulturális nevelésben rejlő lehetőségek felismerésének elősegítése, előítélet-mentes elfogadás attitűdjének megerősítése. Rávilágítani a differenciált bánásmód lehetőségeire az intézményes nevelésben.

Egy tanoda működésébe való bekapcsolódás rendszeres segítő tevékenységgel című KV.

Hospitálás a hallgatók részéről cigány gyerekeket integráló csoportokban/osztályokban vagy/és cigány többségű bölcsődében/óvodában/iskolában.

Kisgyermeknevelő szakon:

A bölcsődei gyakorlatok közt az integrációnál nem nevesítetten a cigány, inkább a hátrányos helyzetű/halmazottan hátrányos helyzetű gyermekek integrációja kerül elő (**Nevelési gyakorlat V.**). Szeptembertől lesz **Biztos kezdet házas gyakorlatunk** is a **Nevelési gyakorlat V.** keretében.

Óvodapedagógus szakon:

Az ugyeri cigány óvodában (cigány többségű óvoda) rendszeresen **hospitálnak** a hallgatók. Megismerkedhetnek az ugyeri lakosság életével, lehetőségeivel, kultúrájával, és a mélyszegénység fogalmával.

Emellett vannak a nappali óvodapedagógus képzés rendszerében olyan gyakorlólhelyek, melyek cigány gyerekeket integráltan nevelnek. Tanító szakon:

A Csoportos ped. gyak II. során minden csoportban van több ilyen hallgató - élményeiket, tapasztalataikat megosztják. Az ugyeri cigány iskolában rendszeresen hospitálnak a hallgatók. Megismerkedhetnek az ugyeri lakosság életével, lehetőségeivel, kultúrájával, és a mélyszegénység fogalmával.

Hallgatók által vezetett tevékenység/tanítás cigány gyerekeket integráló csoportokban/osztályokban vagy/és cigány többségű óvodában/iskolában.

Óvodapedagógus szakon:

Bp. VIII. kerületében **óvodai gyakorlatuk** során több óvodában is betekinhetnek hallgatóink a roma gyermekek nevelésének feladatiba.

Tanító szakon:

Differenciálás pedagógiája tárgyhoz kapcsolódó gyakorlaton külső iskolákban is vannak a hallgatók, ahol több hátrányos helyzetű gyermek fordul elő.

A tárgykör megjelenése a szakdolgozatok témái között.

Több szakdolgozat született a témában az elmúlt 5 évben, például: Roma gyerekek az óvodában; Roma kultúra - A roma gyerekek beilleszkedési problémáinak háttere, a tanulási és továbbtanulási nehézségeik, gátjaik; A roma gyerekek tehetséggondozása; Roma gyerekek integrációjának és fejlesztésének lehetőségei - A drámapedagógia mint az integráció egyik lehetséges eszköze;

Az iskolai tanulmányi eredményeket befolyásoló tényezők, különös tekintettel a roma gyerekekre; Szelektív támogatása az óvodai csoportban - Játékos tanítási módszerek beépítése a mindennapi óvodai életbe; Roma gyerekek nevelése egy sajátos intézményben; Roma gyerekek bölcsődei integrációja; Jutalmazás és belső motiváció összefüggése roma gyerekek esetében; Cigány gyermekekkel kapcsolatos beállítódások a pedagógusok körében; Etnikai különbségek az óvodában stb.

A Karunk nem indított, és jelen terveink szerint nem tervez kimondottan a tárgykörre vonatkozó szakirányú képzést/továbbképzést a 2016/17., 2017/18., illetve 2018/19. tanévekben. A témakörnek voltak előzményei az intézményben. Tevékenységünk olyan átfogó, komplex módon jelentkezik, hogy nem különíthetők el programjaikban élesen az egyes szakokra vonatkozó elemek.

4.1.6. Záró gondolatok

Egy új interdiszciplináris tudomány, a kisgyermekkorú neuropedagógia van kialakulóban, amely a gyermekkorú neurológia kutatási eredményeinek, a gyermekkorú ideglettan elméletének és a kisgyermekkor pedagógiájának párbeszédéből született (Wasserman, 2013, Battro, 2013).

A szeretetteljes és szakszerű, vagyis tudományosan is megalapozott nevelés, a boldog és elégedett emberi életút megalapozásához (Diamond and Hopson, 1999, Evangelou, Sylva and Kyriacou, 2009). Hosszú távon csak a család, a szülői és kisgyermeknevelői munkát alapvető értéknek tekintő társadalom lehet versenyképes, amely lelkileg és testileg egészséges generációkat képes felnevelni. A minden szempontból elsőbbséget

élvező minőségi kisgyermeknevelés tehát nem csupán pedagógiai, hanem társadalmi kérdés is. A kora gyermekori, egészséges fejlődést biztosító programok szükségessége és megtérülése vitathatatlan (Shore, 1997, Sousa, 2010).

A magyar társadalmi, gazdasági, demográfiai változások megerősítették a bölcsődei ellátás azon törekvését, amely a nevelés-gondozás elvét helyezi előtérbe. 2008-ban új alapképzési szakkal színesedett a magyar pedagógusképzés. Ekkor került sor a színvonalas kisgyermekkorú nevelést szakmailag támogató csecsemő-és kisgyermeknevelő alapszak (BA) létesítési engedélyének az elfogadására a pedagógusképzési ágban. A szakterületen, a magasabb szakirányú végzettség megszerzésének a lehetősége hozzájárul a bölcsődei szakemberek társadalmi, szakmai elismertségéhez.

2017 januárjától a gyermekvédelmi törvény módosításának hatására alapvetően átalakult a gyermekek napközbeni ellátása. A módosítás célja, hogy az új ellátási formák (intézmények, szolgáltatások) a települések kisgyermekkorú népesség számához, valamint a munkahelyi adottságokhoz igazodva biztosítsák a gyermekek napközbeni elhelyezését, minőségi ellátását.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Publication from the Commission: *Koragyermekkorú nevelés és gondozás: hogy minden gyermek szilárdan megalapozhassa jövőjét*, COM (2011) 66, 3. [*Education and nursing of children at early childhood: to substantiate every child's future*, COM (2011) 66, 3.]
- A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet, *Képzés és Gyakorlat* 2016. 14. 3-4. szám. [*EMMI decree no. 18/2016 (VIII. 5.) on the amendment of EMMI decree no. 8/2013. (I.30.) on the qualification requirements of higher education vocational trainings, undergraduate and postgraduate education, and on the common requirements of teachers' training and on the educational and qualification requirements of the particular teaching majors*, *Képzés és Gyakorlat* 2016, 14. issue 3-4.]
- A személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről szóló 6/2016. (III. 24.) EMMI rendelet 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet módosításáról [*EMMI decree no. 6/2016. (III. 24.) on the amendment of NM decree no. 15/1998. (IV. 30.) and on the professional tasks and the operational conditions of child welfare and child protection institutions and professionals providing personal care.*] http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1600006.EMM×hift=20170101&txtreferer=99800015.NM (Downloaded: 19 February 2018)
- A Kormány 2069./2008. (VI. 6.)) Korm. határozata az Európai Képesítési Keretrendszerhez való csatlakozásról és az Országos Képesítési Keretrendszer létrehozásáról [*Government decree no. 2069./2008. (VI. 6.) on joining and European Qualifications Framework for Lifelong Learning and the foundation of the National Qualifications Framework.*]
- A gyermekek napközbeni ellátása, 2017, KSH Statisztikai Tükör, 2018 [*Daycare of children, 2017, Hungarian Central Statistical Office, Statistical Mirror, 2018*] <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/kisgyermnapkozbeni/kisgyermnapkozbeni16.pdf> (Downloaded: 19 February 2018)
- Battro A. M. (2013): *The Educated Brain: Essays in Neuroeducation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Zoltánné Bimbó (2015): Pedagógiai szempontok a bölcsődei életter és életesemények megszervezéséhez, alakításához, [*Pedagogical aspects for organising nursery life and environment*] in: Ágnes Nyitrai (ed.): *Szemelvények a kisgyermeknevelés köréből II. (Excerpts from early childhood education II.)* Kaposvár University, Faculty of Pedagogy, Kaposvár, 61-90.

<http://docplayer.hu/34630818-Szemelvények-a-kisgyermeknevelés-köreiből-2.html>
(Downloaded: 14 January 2018)

- András Derényi, Ágnes Vámos (2015): A felsőoktatás képzési területeinek kimeneti leírása – ajánlások [*Qualification description of higher education majors - recommendations*] Budapest: Educational Authority.
- <http://www.mrk.hu/wp-content/uploads/2015/06/Kimeneti-leirasok-BELIV-FUZET-NYOMDA.pdf> (Downloaded: 19 February 2018)
- Diamond M., Hopson, J. (1999): *Magic Trees of the Mind: How to Nurture your Child's Intelligence, Creativity, and Healthy Emotions from Birth Through Adolescence*. London: Penguin Books.
- Evangelou M., Sylva K., Kyriacou M. (2009): *Early Years Learning and Development*. Research Report. Oxford: University of Oxford
- Felvi (2016): Több mint 111 ezren jelentkeztek idén a felsőoktatásba. [*More than 111,000 applications to higher education*]
https://www.felvi.hu/felsooktatasi-muhely/kutatasok/jelentkezo/jelentkezo_i_szamok_16A
- Gyöngy Kinga (2014): A bölcsődei művészeti nevelés előzményei és jelen gyakorlata. [*History of artistic education at nurseries and current practices*] Budapest: ELTE – Eötvös Kiadó
http://www.elteader.hu/media/2014/06/GyongyK_ABolcsodei_READER.pdf
(Downloaded: 22 December 2017)
- Kinga Gyöngy (2015): Milyen az ideális kisgyermeknevelő? [*How is an ideal nurse?*] Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary
http://www.kre.hu/ebook/dmdocuments/ii_orzagos_alkalmazott_pszichologiai_phd_hallgatoi_konferencia/chap_14.html (Downloaded: 19 February 2018)
- GYV: 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról. [*XXXI. act of 1997 on child protection and guardianship policies*]
- Katalin Mátyás, Mária Stróbl and Ágnes Nyitrai (1996): Kérdőíves felmérés a főiskolai kisgyermeknevelő koncepció kidolgozásának segítése érdekében. [*Questionnaire based survey for assisting the conceptual development of undergraduate nursing*]. Verbal presentation. Mária Stróbl memorial, 18 April 2011 Budapest
- Ágnes Nyitrai (2015): Pedagógiai szemléletmód a bölcsődei nevelésben-gondozásban, [*Pedagogical perspectives in nursery education and nursing*] in: Judit Podráczky (ed.): *Szemelvények a kisgyermeknevelés köréből I.*, [*Excerpts from early childhood education I.*] Kaposvár University, Faculty of Pedagogy, Kaposvár 35-56.
http://palyazatok.ke.hu/tartalom/csatolt/tamop/412B213/kiadvanyok/szemelvények_a_kisgyermeknevelés_köreiből_I.pdf (Downloaded: 14 January 2018)
- Judit Podráczky (2015): A kisgyermeknevelés jelentősége, helyzete és perspektívái, [*The significance, situation and perspectives of early childhood education*] in: Judit Podráczky (ed.): *Szemelvények a kisgyermeknevelés köréből I.* [*Excerpts from early childhood education I.*] Kaposvár University, Faculty of Pedagogy, Kaposvár, 57-81.
http://palyazatok.ke.hu/tartalom/csatolt/tamop/412B213/kiadvanyok/szemelvények_a_kisgyermeknevelés_köreiből_I.pdf (Downloaded: 14 January 2018)
- Shore, R. (1997): *Rethinking the Brain: New Insights into Early Development*. New York, NY: Families and Work Institute, 26–27.
- Sousa D. A. (2010): *Mind, Brain, and Education: Neuroscience Implications for the Classroom*. Bloomington, USA: Solution Tree Press

- Surányi Éva, Danis Ildikó, Herczog Mária és Posch Eszter (2010): A családpolitika eszközrendszere és hazai gyakorlat, in. Éva Surányi, Ildikó Danis and Mária Herczog (ed.): Családpolitika más-más szemmel. [*Family policies in different aspects*] Eltérő nézőpontok, megközelítések, változó gyakorlatok a hazai és a nemzetközi családpolitikában, Gazdasági és Szociális Tanács, Budapest, [*Different aspects, approaches, changing practices in domestic and integrational family policies, Economic and Social Council, Budapest*]
- Szociális védőháló a régiókban, KSH 2008, [*Social safety net in the regions, Hungarian Central Statistical Office 2008*]
<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/orsz/szocvedohalo.pdf>
(Downloaded: 19 February 2018)
- Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez. [*Instructions to the teachers' qualification system*] Kiegészítés az Oktatási Hivatal által kidolgozott Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez című felhasználói dokumentáció értelmezéséhez A bölcsődében és a mini bölcsődében pedagógusmunkakörben foglalkoztatottak részére, Hely. nélk. [*Amendment to understanding the "Instructions to the teachers' qualification system" documentation worked out by the Educational Authority, for those working at nurseries and mini-nurseries as employees.*] 2016,
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/bolcsode.pdf (Downloaded: 19 February 2018)
- Wasserman L. H. (2013): Early Childhood and Neuroscience – Links to Development and Learning. New York, USA: Springer

4.2. ECEC TOSZKÁNÁBAN. ELMÉLETI SZEMPONTOK

PROF.SSA CLARA SILVA (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FIRENZE)

4.2.1. Etnikai és kulturális pluralizmus Európában: az oktatási intézmények szerepe

Napjainkban a bevándorlás kétségtelenül reális, planetáris szintű vészhelyzet teremt, és bár a migráció jelensége mindig is jelen volt az emberiség történetében (Ambrosini, 2011), az utóbbi évtizedekben azon származási országukat elhagyni kényszerült emberek száma, akik máshol eresztettek gyökeret, legyen az közel vagy távol, jelentősen emelkedett, kevesebb, mint 20 év alatt megduplázódott (ENSZ, 2017, 4. o.).

Valójában a multikulturális társadalmak és az azokat alkotó kisebb társadalmi csoportok közötti interakciós folyamatok sem abszolút történelmi újdonságok (Sassen, 1996; Martiniello, 1997). Visszatekintve a múltba, számos társadalom mutatta az etnikulturális és nyelvi pluralizmus jellemzőit: például Nagy Sándor birodalma a hellenizmus idején, amely a különböző nyelvű, vallású és hagyományú népek egyidejű létezését képzelte el egyetlen állami szervezeten belül, egy közös hivatalos nyelvvél (görög) és egy közös valutával (a drachma).

Sok premodern birodalmat is definiálhatunk multikulturálisnak: a Habsburgoktól és a Romanovokon, az oszmánokon át a perzsákig, vagy akár a kínai birodalomig. Mindazonáltal, a mai társadalmakra jellemző multikulturalizmus, mind Európában, mind a többi kontinenseken, bizonyos értelemben példátlan, és részben példátlan okok is kényszerítik ma az embereket arra, hogy hagyják el szülőföldjüket, és egy idegen országba merészkedjenek.

A gazdasági okok mellett azért is hagyják el az országait, hogy elkerüljék a háborúkat, az üldözéseket és a jogoktól való megfosztást, vagy hogy a származási országukban elérhetetlen gazdasági és társadalmi jólét állapotát próbálják meg elérni. Másrészt, számos európai országban a migránsok jelenlegi nagyszámú jelenléte nagyszerű forrást jelenthet Európa számára, feltéve, hogy a célországok olyan társadalmi és oktatási intézkedéseket hajtanak végre, amelyek hatékonyan támogatják a társadalmi integrációt (Ambrosini, 2009).

Számos oka van annak, hogy Európában pozitívan kell tekinteni a bevándorlókra, többek között demográfiai, gazdasági és kulturális szempontból. A születési ráta és a népesség gyorsuló elöregedésének általános csökkenésével összefüggésben a bevándorlók döntő szerepet játszanak a demográfiai helyzet kiegyensúlyozásában, ami a termelési rendszer nélkülözhetetlen munkaerőforrásának helyzetére is hatással van; jelenléte ösztönzi a munkaerőpiacot és a társadalmat is (Dalla Zuanna, Farina, Strozza, 2009; Portera, 2006, 17. o.).

A bevándorlók és gyermekeik jelenlétének pozitív elfogadása nem jelenti azt, hogy figyelmen kívül hagyjuk a migrációs áramlások növekedésével kapcsolatos dinamika által okozott lehetséges társadalmi és kulturális egyensúlyhiányokat.

Napjainkban a bevándorlás az összes európai ország közös politikai elkötelezettségét igényli, megkérdőjelezve területük intézményeinek és szolgáltatásainak (rendőrségi, szociális és egészségügyi létesítmények, iskolák, oktatási szolgáltatások) gyakorlati irányítását a legjobb kohéziós szociális stratégiák közös végrehajtásával (EC, 2010; 2015).

A nemzetközi, nemzeti és helyi intézményeknek ezért olyan hatékony beavatkozásokkal és politikákkal kell figyelembe venniük a multikulturalizmus fejlődését, amelyek lehetővé teszik a migránsok megjelenésével felmerült sürgős szükségletekre adott konkrét válaszokat, azonosítva a befogadási stratégiákat és a beavatkozási módokat az előítéletek és sztereotípiák hatékony leküzdése érdekében, azon rasszista attitűdökkel szemben, amelyek befolyásolhatják a befogadó közösségeket (IDOS, 2015, 4. o., Perillo, Manenti, 2016, 137. o.).

A szűkös erőforrások elosztása a szociális jólétben megnehezíti a helyiek és a bevándorlók közötti kapcsolat pozitív fejlődését, ahogyan sajnos Olaszországban az utóbbi években történt, ahol a problémásabb kontextusokban a degeneratív feszültségek véres eseményekké váltak, mint például 2010-ben Rosarnóban (Reggio di Calabriában), 2016. júliusában Fermóban (Marche) egy nigériai politikai menekült meggyilkolása, vagy ami legutóbb Vibo Valentia közelében történt egy mali szakszervezeti aktivistával.

4.2.2. Interkulturalitás, mint a multikulturális társadalom oktatási modellje

Az utóbbi ötven évben a szociológia, az antropológia és a közgazdaságtan által tanulmányozott migrációs folyamatok is ráirányították a pedagógusok figyelmét arra, hogy az oktatás alapvető szerepet játszik a mai emberiség új antropológiai státuszának megalkotásában (Demetrio, 2002; Silva, 2005; Cambi 2006).

A bevándorlók és a helyiek közötti együttélés problémáira való reagálás szükségessége, amelyet gyakran sztereotípiák vagy előítéletek erősítenek, valamint az előbbi új kontextusba való beillesztésének nehézségei (nyelvi, jogi és akár kulturális okok miatt) vezette a pedagógusokat a kulturális pluralizmus kezelésének szigorú korrelációjára a migrációs jelenséggel együtt (Abdallah-Preteceille, 1999, 43-44. o.).

Ezért a különböző országokban más-más időpontban és módszerekkel határozták meg a pedagógiai kutatás egy-egy speciális területét, amelyben az iskolákra összpontosítva a multikulturális társadalom szükségleteinek kielégítésére hasznos oktatási modelleket és gyakorlatokat fejlesztették. Az évek során ezt a kutatási területet interkulturális oktatásnak nevezték el (Damiano, 1999).

A hetvenes évek óta az Európai Bizottság és az Európa Tanács fokozta érdeklődését a bevándorlási témák iránt, kezdve az európai bevándorlók és gyermekeik anyanyelvének megőrzésétől (Perotti, 1996, Campani, 2002), majd meghatározták az interkulturális oktatás első definícióját, amely nemcsak a bevándorló gyermekek sajátos szükségleteire adott válaszként lett kialakítva, hanem „minden diák számára, legyen az őslakos, bevándorló vagy idegen származású, magába foglalja az összes iskolai tantárgyat, és nem csak a nyelvtanítást; beleértve az iskolai programok és szövegek felülvizsgálatát, figyelembe véve a nyelv kettős funkcióját (kommunikációs eszközként és azonosító eszközként), valamint az interkulturális oktatási intézményekkel való együttműködés hozzáférhetőségét is” (Silva, 2005, pp. 114, a mi Eng. Trans.).

Ezért az interkulturálisról folytatott vita - az interkulturális oktatás fejlődésén és annak gyökerein belül - a bevándorlók és gyermekeik beilleszkedésére és integrációjára összpontosít, a társadalmi élet minden területén (Silva, 2005, 111. o.). A mai társadalom multikulturalizmusa számít a pedagógiára, mint arra az eszközre, mely az emberi társadalmak fejlődése során segítheti mások kultúrájának és világképének megismerését, konstruktívan elfogadva az különböző társadalmi csoportok által nyújtott kölcsönös támogatást (Santerini, 2003).

Azonban nem elég, ha a multikulturális iskola felismeri azokat a különbségeket, amelyek a társadalmak átalakulását tükrözik, de a hasonlóságok kihangsúlyozására is szükség van, valamint a közös értékekre és irányelvekre, hogy megeremtsen és megerősítse a kapcsolatokat a különböző csoportok között, a részvételi és befogadó állampolgárság keretein belül, melyet az iskolapadban kell felépíteni. (Fiorucci, Catarci, 2015; Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017).

Valójában két elvre kell fókuszálni az interkulturális oktatási gyakorlatok fő szempontjaként: a sokféleségre (etnikai, kulturális, nyelvi vagy vallási), valamint a közösségre, mint egymáshoz kötődő emberek tényezőjére, az emberi faj tagjainak közösségére.

Ha a közösség egyetemességre utal, a sokféleség kiemeli az egyes személyek sajátosságát és egyediségét. Interkulturális szempontból az egyetemesség és az egyediség valójában nem ellentmondás, sem egyik ellentéte a másiknak; ehelyett ugyanazon emberi valóság két egymással összefüggő dimenziójaként értelmezendő (Silva, 2011; Zoletto, 2012).

Olaszországban ezt az interkulturális elképzelést az Oktatási Minisztérium is jóvá hagyta, amely a kilencvenes évektől kezdve hivatalos hírlevelekkel és konkrét iránymutatásokkal egyre világosabb módon határozta meg az interkulturális oktatás jellemzőit és beavatkozási területeit, az iskolarendszer minden szintjén. (Favaro, 2012; MIUR, 2014; 2015a; 2015b).

Az interkulturális perspektíva választását egy minisztériumi dokumentumban olvashatjuk. Ennek címe Olasz út az interkulturális iskoláért és a külföldi diákok integrációjáért (2007; eredeti cím: *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*), ami nem azt jelenti, hogy „csak a bevándorló tanulók egyszerű integrációs stratégiáit kell végrehajtani, sem nem a kompenzációs intézkedéseket”, de sokszínűséget, mint az iskola identitásának paradigmáját a pluralizmusban, és hogy lehetőséget nyisson az egész rendszer mindenféle különbözőségére (származás, nem, társadalmi szint, személyes iskolai karrierék stb.) (MPI, 2007, 9. o.).

Az interkulturalitás a „kultúra dinamikus koncepcióján is alapul, amely elkerüli a kiskorúak/diákok kulturális börtönbe zárását, a sztereotípiákat, vagy a folklorizációt” (ugyanott). A kultúra fogalma nem statikus, hanem társadalmi valóságnak tekinthető, és mint az egyéni örökség, folyamatos átalakuláson megy keresztül (Geertz, 1973; Clifford, Marcus, 1986; Clifford, 1988; Nigris, 2016).

A kultúrák közötti együttműködést ezért nem szabad összetéveszteni a multikulturalizmussal: a fogalom inkább ténybeli valóságra utal (és ennek objektív leírására), és pontosan arra, hogy ugyanazon a területen különböző etnikai és kulturális csoportok élnek együtt, néha nyelvi és/vagy vallási különbségeikkel. A multikulturalizmus fogalma a társadalmi pluralizmus statikus fogalmára utal, amely valójában csak annak az elismerésére korlátozódik, hogy ugyanazon területen léteznek közösségek, csak a pluralitás létezésének elismerésére korlátozódik létezik. (Pinto Minerva, 2002, 13. o.).

Az interkulturális szemlélet alkalmazása az oktatásban nem érhető el automatikusan; egy közös és egyéni erőfeszítés eredményeként jön létre, célja a sokszínűségben fennálló együttélés formái ellen irányuló nehézségek leküzdése, annak érdekében, hogy a kölcsönös gazdagodás lehetőségévé váljon.

Ezért a kultúrák közötti perspektíva egyesíti a kapcsolat, a csere és a viszonyosság dimenzióját, a kollektív történelmi-társadalmi identitások és az ahhoz kapcsolódó egyedek közötti különbség meglátásával.

Szigorúan kapcsolódik az oktatás fogalmához, kifejezi a pedagógiai orientáció szükségességét, amelynek célja, hogy elősegítse az etnikai-kulturális vagy másfajta sokszínűség kapcsolatát, amely az ott élő társadalmakban jelen van (Cambi, 2001; Pinto Minerva, 2002).

Az interkultúra tehát a kultúrák közötti kapcsolatok zárt és egyértelmű elképzelésének leküzdése, a tállközások pozitív jellegén alapuló kapcsolatmodell aktiválása (Silva, 2005; Cambi, 2006; Portera, 2006).

Ezért kapnak az interkulturális kapcsolatok ma az oktatásban prioritást nemcsak Olaszországban és nem csak kizárólag Európában, hanem az egész világon: nem csak az iskolában, hanem az egész társadalomban. A kultúrák közötti együttműködés a „társadalomban élő csoportok” közötti kölcsönhatás és kölcsönös cseréhez kapcsolódó „hajtóerő”, amely a multikulturalizmust békés együttéléssé alakítja, ezzel elkerülve, hogy a kulturális különbségek, a társadalmi-gazdasági aszimmetriák, az egyenlőtlenségek és a különböző lehetőségek konfliktusokká váljanak, vagy a leginkább kiszolgáltatott csoportokat a társadalmi marginalitásba kényszerítse. Ahol ez történt, konfliktusok és feszültségek merültek fel, amelyek súlyos következményekkel jártak mind a helyiek, mind a bevándorlók számára. Ebből a szempontból az interkulturális megközelítés az oktatásban is a konfliktusok és a társadalmi marginalizáció megelőzésének eszköze (Silva, 2015; Tarozzi, 2015).

4.2.3. Interkulturalitás: kulcsfontosságú oktatási szemlélet a pedagógusok és a tanárok képzésében

A migránsok beilleszkedésének folyamatával szembesülve az országok, az iskola és általában az oktatás és a képzés kulcsszerepet játszanak a polgári értelem kialakításában, a pluralizmus és a demokratikus együttélés elvei alapján (Silva, 2015). Valójában az oktatási intézmények kiemelt helyek az emberi kapcsolatok új modelljeinek és változásainak plazmálásra, a különböző életpaszttalok és kultúrák között. Az iskola közép-pontba állítása azt jelenti, hogy olyan társadalmi térként legitimálja, amely pozitív változásokat generálhat, elismerve az emancipáció és a polgári kulturális fejlődés helyeként (Catarci, Macinai, 2015).

Annak érdekében, hogy ez megtörténjen, szükséges, hogy a nevelők és a tanárok kapjanak egyaránt alap és továbbképzést interkulturális témákról; olyan képzést, amelyet a saját szakértelmük fejlesztésének pótolhatatlan lehetőségeinek kell tekinteniük.

Ami az olasz helyzetet illeti, a kilencvenes évek óta az interkulturáliság egyre inkább „tanítási kérdésnek” számít a tanárok és az oktatók képzése során (Fiorucci, 2011).

Ezért a tudományos világban fokozatosan nőtt az interkulturális témák iránti érdeklődés, különösen az egyetemi pedagógiai szakokon.

Az ilyen típusú képzés fő célja, hogy új eszközt adjon a pedagógusoknak és a tanároknak, ami lehetővé teszi számukra, hogy ne csak kifejezetten külföldi diákok által esetlegesen okozott váratlan helyzetekre készítsenek reagáló gyakorlatokat, vagy válaszoljanak ezen csoportok felmerülő igényeire, hanem konkrét interkulturális oktatási stratégiáikkal célozzák meg az összes diákot (Silva, 2005).

Ez a képzés ma már az ECEC nevelői számára is kötelező. Ő akik szintén - mint az iskolákban - egyre több bevándorló gyerekekkel találkozhatnak. Számos európai országban nem szükséges az egyetemi képzés a nevelők számára, ezért az interkulturáltság nem mindig része az alapképzésnek.

Szükség van az interkulturáltságra vonatkozó képzési igények feltárására is, beleértve azokat is, akik 0-3 éves korosztállyal dolgoznak. Ez az igény a „Multikulturális korai gyermekkori nevelés” - MECEC+ projektnek köszönhetően merült fel, s azon az elképzelésen alapul, hogy az interkulturális jellegű képzés az ECEC-szolgáltatások oktatói vagy üzemeltetői számára is előfeltétele azoknak az elméleti-gyakorlati eszközök megszerzésének, amelyek lehetővé teszik számukra korunk történelmi-kulturális valóságának értelmezését, azért hogy jobban teljesítsék feladatukat és szerepüket.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Abdallah-Pretceille M. (1999). *L'éducation interculturelle*, Paris: PUF.
- Ambrosini M. (a cura di), *Né stranieri né ospiti. Cittadini al futuro*, Federazione SCACNOS, Salesiani per il Sociale, Roma, 2009
- Ambrosini M., *Sociologia delle migrazioni*, Il Mulino, Bologna, 2011
- Cambi, F. (2001). *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Campani G. (2002). *I saperi dell'interculturalità. Storia, epistemologia e pratiche educative tra Stati Uniti, Canada ed Europa*, Napoli: Liguori.
- Catarci M, Macinai E. (a cura di), *Le parole-chiave della pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, ETS, Pisa, 2015
- Clifford J., *The Predicament of Culture: Twentieth Century Ethnography, Literature*, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1988
- Clifford J., Marcus G.E. (eds.), *Writing Culture: the Poetics and Politics of Ethnography*, University of California Press, Berkeley and Los Angeles, California, 1986
- Dalla Zuanna, G., Farina, P., Strozza, S. (2009). *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?* Bologna: il Mulino.
- Damiano E. (1999). *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di Educazione interculturale in Europa*, Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio D. (2002). *Facciamo il punto: l'educazione interculturale al bivio*, in Demetrio D., Favaro G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano: FrancoAngeli, pp. 11-35
- European Commission (EC) (2010). A Strategy for smart, sustainable and inclusive growth, <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/ALL/?uri=CELEX%3A52010DC2020>> (ultima consultazione: 13/06/2018).
- European Commission (EC) (2011). European Agenda for the Integration of Third-Country Nationals, <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52011DC0455>> (ultima consultazione: 13/06/2018).
- Favaro, G. (2012). *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti.
- Fiorucci, M. (2011). *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Roma: Armando.
- Fiorucci M., Catarci M., *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Edizioni Conoscenza, Roma, 2015
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di), *Gli alfabeti dell'interculturalità*, ETS, Pisa, 2017

- Geertz C., *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. Basic Books, New York, 1973
- IDOS (2015). *Dossier statistico Immigrazione 2015*. Roma: Centro Studi e Ricerche Idos.
- Martiniello M., *Sortir des ghettos culturels*, Presses de Science Politiques, Paris, 1997
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.
- MIUR, (2015a). *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*, a cura dell'Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli Alunni Stranieri e per l'Intercultura, documento inviato alle scuole con circolare del Capo Dipartimento, 9 settembre 2015.
- MIUR (2015b) *L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri*, a cura dell'Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli Alunni Stranieri e per l'Intercultura, documento inviato alle scuole con circolare del Capo Dipartimento, 9 settembre 2015.
<<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7560>>
(ultima consultazione: 20/06/2018).
- MPI (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri*. a cura dell'Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli Alunni Stranieri e per l'Intercultura, https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf (ultima consultazione: 13/06/2018).
- Nigris E. (a cura di), *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*, Pearson, Milano, 2016
- Perillo, C., Manenti, R. (2016). *Integrazione in Europa. Migranti, formazione e capitale umano*. In M. Santagati, V. Ongini (a cura di), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014/2015*. Milano: Fondazione Ismu, pp. 137-162.
- Perotti A. (1996). *Educazione interculturale. Approcci e proposte del Consiglio d'Europa*, in Campani G. (a cura di), *La rosa e lo specchio. Saggi sull'interculturalità*, Napoli: Impermedium, pp. 147-163.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*, Roma-Bari: Laterza. Síndic de greuges. (EXTRET DE...)
- Portera, A. (2006). *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*. Trento: Erickson.
- Santerini M. (2003). *L'intercultura*, Brescia: La Scuola.
- Sassen S., *Migranten, Siedler, Flüchtlinge: von der Massenauswanderung zur Festung Europa*, Fischer, Frankfurt am Main, 1996
- Silva C. (2005). *L'educazione interculturale: modelli e percorsi. Nuova edizione aggiornata e integrata*, Tirrenia (PI): Del Cerro.
- Silva C. (2011), *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*, Junior, Parma, 2011.
- Silva, C. (2015). *Lo spazio dell'intercultura. Democrazia, diritti umani e laicità*. Milano: FrancoAngeli.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, Milano: FrancoAngeli.
- United Nations (UN) (2017). *International Migration Report 2017. Highlights*. New York
<http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2017_Highlights.pdf> (ultima consultazione: 13/06/2018).
- Zoletto D., *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano, 2012

4.3. A KATALÁN ESET: KULTURÁLIS DIVERZITÁS ÉS PEDAGÓGIAI GYAKORLATOK AZ ECEC-BEN

DR. GABRIEL LEMKOW TOVIAS. (UNIVERSITAT DE VIV; UNIVERSITAT CENTRAL DE CATALONYA(UVIC-UCC), AV. UNIVERSITARIA)

Változnak az idők. A jelenlegi gazdasági válság és a politikai zűrzavar következménye a bevándorlás. A roma állampolgárok és a migráns (vagy más vallási háttérrel rendelkező) gyermekek vagy felnőttek könnyedén lesznek a különböző európai országok idegengyűlölő kampányainak és gyűlöletpolitikájának célpontjai.

Ilyen jelenlegi kontextusban kell az interkulturális oktatási szakembereknek a társadalmi jólét politikai döntéshozóit a nyitott társadalmakat felé ösztönözni, hogy ez megváltozzon és hogy gondosan vizsgálják meg, hogyan lehet a jelenlegi félelmeket orvosolni.

Az interkulturális társadalmak támogatása nemcsak az európai polgárok jólétével kapcsolatos kérdés, hanem a közösség tagjaiként való aktív szerepvállalás, valamint társadalompolitikai szereplés a mindennapi helyzetekben.

Napi helyzetek, ahol jogokat és kötelességeket, együttélést és hamis pletykákat, mozgásteret vagy falakat építenek vagy darabonként lebontanak apró cselekedetekkel és szavakkal (vagy cselekedetek és szavak hiányával), párbeszéddel, vagy azt elkerülve, egyenesen a másik szemében nézve vagy lefelé nézve rá (esetleg félre).

Az interkulturális társadalmak támogatása nem csak a tolerancia vagy a sokszínűség elfogadásának kérdése.

Az is egy kérdés, hogy a interkulturalizmusról megjelenő kép mennyire elfogult a hagyományos és innovatív médiában, a mindennapi diskurzusokban és az intézményesített törvényekben, a nagy nyilvános diskurzusokban és a könnyed társalgásokban, vagy a közösségi médiában.

Más kultúrák elfogadása Kultúráként (!): a kultúrák valójában nem monolitikus entitások, hanem a világ sokoldalú kölcsönhatásai, szubjektív és dinamikus értelmezései (Camilleri, 1985; Juliano, 1993).

A társadalmi szereplők értelmezése és viselkedése, megosztja, módosítja és megváltoztatja az állandó együttműködési folyamatokat. Emellett elengedhetetlen a kultúrák és a migráció, mint emberi struktúra megértése és ezek támogatása, és nem csak a körülmények összejárszásából adódó külső tényezők alapul vétele: a migráció és a sokszínűség nem egy újra és újra felbukkanó esemény a történelemben, hanem folyamatosan jelenl van, s ez elkerülhetetlenül alakít minket.

Manapság azonban nőnek azok a félelmeken és hamis híreken alapuló diskurzusok (és egyre növekvő tendenciát mutatnak), amelyek megerősítik a szegregációs gyakorlatokat, amelyeket önmagukat táplálják a sztereotípiák ikonizálásával (Steinberg & Kincheloe, 2000; Juliano, 1993).

A beáramlásról szóló képek, a másság hiányosságként való ábrázolása, vagy a valóban szükségét szenvedő mások paternalista és jótékony bemutatása (Dominguez, 2004) is ott van az egyéb stratégiák között.

Ezek a jelenlegi gyakorlatok - vagyis a stratégiák - a migránsok és a roma közösségek fogalmának leegyszerűsítésére szolgálnak, egyszerűen mint szolgáltatást használók és passzív állampolgárok, nem pedig szolgáltatók és aktív állampolgárok, akik de facto gazdagították és táplálták (és még mindig gazdagítják és táplálják) az európai társadalmakat és a modern életet.

Több mint „jó akarat” szükséges ahhoz, hogy mozgósítsanak és megállítsák azokat a félelemkeltési politikákat, amelyek újra és újra a migránsokat, a romákat vagy a különböző vallási vagy kulturális háttérű állampolgárokat vádolják, mint különféle gazdasági, társadalmi és politikai problémák okozói.

Interkulturális szempontból kell bevonni aktívan a médiát és kiegyensúlyozni a gyermekkönyvekben, az újságokban és az internetes (vagy utcai) pletykákban megjelenő társadalomábrázolást; a láthatatlan (vagy látható) akadályokkal rendelkező helyzetekre való közös megoldások alkalmazásával, és a mindennapi társadalmi dinamikával való aktív szembenézéssel, nemcsak a migránsoknak és a romáknak kívülről, hanem velük együtt, a bevándorlókkal és a romákkal (mint a szolgáltatás aktív résztvevőivel, nem pedig csak passzív felhasználókkal): ezek elősegíthetik a roma és a bevándorló közösségek már meglévő pozitív referenciáinak

jövőre való kivetítését. Utóbbiak jelenleg láthatalanok (a sztereotípiák szerint gyanúsak és rossz szándékúak), pedig a gyerekek és a felnőttek új generációinak világítótoronyként működhetnének (legyen az bármilyen kulturális eredetű). Különösen a politikai döntéshozóknak, akik jelenleg nem veszik figyelembe a különböző közösségekben meglévő jó tapasztalatokat, kellene pozitív irányban hatni a társadalomra.

Az interkulturális és nyílt társadalom javára való munka tehát sokkal többet igényel, mint az elméleti aktivizmus. Mindez megköveteli, hogy érzünk el, találjunk és támogassuk az aktív változásokat, közvetlenül a szomszédban, az óvodákban és az iskolákban, vegyük észre és módosítsuk azt, ahogyan a gyerekek könyveiben ábrázolják a sztereotípiás (és láthatatlan) meghatározott közösségeket; megköveteli továbbá a közsféra ellátását olyan komplex értelmezésekkel, amelyek képesek lerombolni azokat az egyszerű ötleteket és egyszerű terminológiákat, amelyeket gyakran alkalmaznak a „másság” felépítésére és ábrázolására, mint Marcussian egydimenziós (és veszélyes) lényeit: szükség van egy hermeneutikus közsféra támogatására a magánszféra igazsága helyett; az utóbb említett sféra az, amely generálja a félelem nyilvános diskurzusát állítólagos objektivisták elképzeléseinek elfogadását és jóváhagyását, mintha már friss, ropogós és fogyasztásra alkalmas lenne a passzív állampolgárok számára (akik túl gyakran nem tudják, hogy hiányoznak az eszközök, valamint a kritikus elemzéshez szükséges eljárások és fogalmak). Röviden, támogatni és nyíltá tenni az interkulturalitást, és szélesre tárni a gazdag társadalmak részére, nehéz és kockázatos feladat. Manapság nehezebb, mint korábban. De érdemes harcolni érte.

De csak napról napra, óráról órára, helyről helyre, apró, kis, egyszerű és szimbolikus cselekedeteken és beszélgetéseken keresztül tud működni, nem pedig nagy kérdések, nagy sürgősségi vagy szolidaritási kampányok és nagy szakpolitikák készítésével. El fogjuk tudni érni azokat az embereket, akik a bevándorlásról csak félelmetes történeteket hallanak és csak értekeik elvesztését hallják meg.

Ez egy olyan küzdelem, amely előzetes mélyelemzést és olyan cselekvést igényel, ami lassítást követel, időt a gondolkodásra, tervezésre és a nyilvános diskurzusok feldolgozására rendelkezésre álló idő meghosszabbítását, hogy többidő maradjon az elemzésre.

Ehhez a kontextushoz közel álló személyeket, egyéneket kell igénybe venni, és a speciális igényeket is meg kell vizsgálni mielőtt alkalmaznánk őket. Nemcsak vészhelyzetekben, amelyek túl gyakran vezethetnek haszontalan post hoc ergo propter hoc típusú, vagy egyértelműen elégtelen cselekvésekhez.

Az alábbiakban néhány elemzést fogunk bemutatni, hogy megértsük, hogyan kezelik a kulturális sokféleséget Katalóniában és hogyan kezelik azt az ECEC-ben.

Ezek az elemzések mérhetővé tehetik számunkra az ECEC-kontextusok jelenlegi politikáinak eredményeit és szükségleteit, valamint ötleteket adhat arra vonatkozólag, hogy hogyan lehet orvosolni, vagy javítani az óvodák és iskolák speciális pedagógiai gyakorlatait, mind Katalóniában, mind más európai kontextusban.

4.3.1. A katalán kontextus a migráció és a sokszínűség szempontjából: történelmi kitekintés, a jelenlegi helyzet és a szabályozás

Ahhoz azonban, hogy általános magyarázatot adjunk arról, hogy a kulturális sokféleséget vizsgáljuk a katalán óvodákban és iskolákban, és hogy megértsük az ilyen sokféleségnek az oktatási intézményekre, oktatókra és családokra gyakorolt hatásait, először is meg kell érteni a Katalóniai bevándorlás történelmi szerepét. Ennek a révén jobban megérthetőek a terület sajátosságai törvényalkotási szempontból, a társadalmi interakciók és az intézményi gyakorlatok.

Katalónia történelmileg az egyik legnagyobb ipari és gazdaságilag aktív terület Spanyolországban. Emiatt, valamint a Földközi-tengerhez és Franciaországhoz való földrajzi elhelyezkedése miatt, mindig is olyan hely volt, ahova időszakosan különböző migrációs hullámok érkeztek (Cabré, 2001). A XIX. és XX. században (valamint a XXI. században, jelenleg is) bevándorlók nagy csoportja érkezett Katalóniába a régió ipari tevékenységeiből adódó munkalehetőségek miatt. A alacsony katalán termékenység, a munkalehetőségek és a generációk közötti társadalmi és gazdasági előrelépés szintén segítette ezeket a migrációs hullámokat. (Cabré, 2001).

Talán a jelenlegi migrációs jelenség két leglátványosabb aspektusai a következők:

- egyrészt, a bevándorlás már nem alapvetően belső (Spanyolország különböző részeiből származó – ez volt a hagyományos), hanem inkább külső (Spanyolországon kívülről, azaz az Unióból és azon is kívülről érkezők bevándorlók - Generalitat de Catalunya, 2010);

- másrészt, a közelmúltbeli gazdasági válság miatt, a XXI. század elején bekövetkezett migrációs jelenségek (több mint egymillióan érkeztek Katalóniába körülbelül 10 év alatt) megtorpanak, és a bevándorlók jelentős része visszatért hazájába, miközben ezzel szemben most, az előző század 60-as éveire hasonlóan, katalánok nagy száma költözik a tengerentúlra, hogy munkát találjon (vagy jobb munkakörülményeket).

A másik szempont, amelyet meg kell említeni, hogy megértsük a jelenlegi katalán kontextust a társadalmi, földrajzi kulturális és vallási sokféleségével kapcsolatban, hogy Spanyolország nem erősen központosított ország, hanem egy autonóm, decentralizált régiókkal rendelkező ország (Comunidades Autónomas), amelyeknek saját fél-alkotmányuk van (Estatutos).

Így ezek a különböző területek Spanyolországon belül rendelkeznek saját belső autonóm szabályzatokkal, vagy társszabályozottak a spanyol nemzeti politikákkal, számos politikai területen, mint például a katalán esetben többek között az oktatás, a bevándorlás vagy az egészségügy területén.

A migrációs politikák tekintetében a normatív szabályozásnak három szintje van (Generalitat de Catalunya, 2014): uniós szint (bizonyos rendeletekkel, mint például a schengeni vagy a vízumeljárásokkal), spanyol szint (például a LOEX / reLOEX törvények), és a katalán szint (a szociális és egészségügyi kérdésekre vonatkozó külön jogszabályok, a családintegrációs politika, valamint az befogadó politikák és a munkaköltségek). Emellett az egyes helyi önkormányzatok az első kapcsolattartó referens szerepét töltik be és fogadják az érkezőket, ezzel szorosan figyelemmel kísérik az újonnan érkezők igényeit. Ezen szabályok mellett természetesen Spanyolország (és Katalónia) elkötelezett az általuk aláírt nemzetközi szerződésekhez, valamint az egyes országokkal kötött kétoldalú szerződésekhez is.

Ez a decentralizált politika és a társszabályozott normák teszik lehetővé, hogy a migráció jelenségeit az egyes területek szingularitásaitól függően konkrét intézkedésekkel kezeljék, és lehetővé teszi a különböző szociális és intézményi szereplők szorosabb összehangolását. Időnként azonban konfliktusok merültek fel a bevándorlókat érintő konkrét törvények összehangolásában, mint például a spanyol kormány közelmúltbeli törvénye, amely korlátozta az egészségügyi szolgáltatásokhoz való jogot az illegális bevándorlók számára, amelyet a katalán kormány aktívan ellenez, az egészségügyi szolgáltatásokhoz való hozzáférés egyetemes jogának fenntartása mellett, függetlenül a kérelmezők jogi státuszától.

Katalóniában az unión kívüliek bevándorlására vonatkozó egyedi szabályozás létrehozásának érdeke 1992-ben kezdődött, amikor ez a jelenség relevánssá vált (bár az újonnan érkezett népesség száma még mindig alacsony volt összehasonlítva a XXI. század elején érkezőkhöz képest). A katalán kormány úgy döntött, hogy jobban koordinálja tevékenységeit a migrációs politikák tekintetében, és így létrehozott egy tárcaközi koordinációs csoportot, amely kidolgozta az első tárcaközi tervezetet. Eddig ezek közül 6-ot (a „Pla per la Ciutadania i la Migració”) dolgoztak ki a mai napig, fokozatosan figyelembe véve nem csak a helyzet aktuális állását, de számos elemzést is készítettek a különböző politikák és egyedi intézkedések végrehajtására, lehetővé téve mind a megfelelő bevándorlási politikák elfogadását a bevándorlók meghívására, mind a katalán lakosok aktív részvételének elősegítésére. Ezek a tervek magukban foglalják az újonnan érkezett bevándorlók megérkezésének és letelepedésének eljárásait, a civil társadalom társadalmi kohézióját és a megkülönböztetés elleni küzdelmet, a bevándorlók a nemzet építésében való aktív részvételének előmozdítását és az interkulturális szemlélet megvalósítását az oktatásban (Generalitat de Catalunya, 2014).

A bevándorlási politikák szabályozása és tervezése iránti érdeklődés 2005-ben egy Katalán Nemzeti Bevándorlási Terv (PNI) kidolgozásához vezetett, a katalán kormány széleskörű egyetértésével, a katalán parlament több politikai pártjával, helyi szövetségekkel, gazdasági és szociális ügynökségekkel és az Állampolgársági és Migrációs Asztaltársaság tagjaival együtt.

A migrációval kapcsolatos politikák eddig többnyire politikai konszenzuson alapultak, s ezek koordinálják a migránsok ellenőrzésére és befogadására irányuló különböző intézkedéseket mind kormányzati, mind helyi szinten. A PNI a katalán társadalmat „a kohézió iránt elkötelezett változatos társadalomnak” nevezi,

amely az összes közös részvétel, és az egyéni és kollektív jogok védelme érdekében létrehozott közös projekt létrehozásának eredménye. ”(Generalitat de Catalunya, 2014: 18). A tervet 2012-ben egyhangúlag újírtották meg.

Jelenleg a legújabb ECRI jelentések (2011; 2018) jelentős előrelépéseket mutatnak mind Spanyolországban, mind Katalóniában az újonnan érkezett bevándorlók és roma politikák végrehajtása tekintetében, valamint a megfelelő integrációra és az idegengyűlölet vagy gyűlöletbeszéd elleni küzdelemre irányuló intézkedések elfogadásában (2018).

Az is igaz azonban, hogy a bevándorló népességgel kapcsolatos konkrét politikákra és a szegregációs gyakorlatok elkerülésére vonatkozó fontos szempontokon még pontosítani kell, ezért részletesen foglalkoznak velük és alaposan elemzik azokat, nemcsak az ECRI jelentések (Európa Tanács, 2011; 2018), hanem a katalán ombudsmanok is (Sindic; 2015a; 2015b), valamint a Fundació Jaume Bofill (az oktatási rendszer elemzésére szakosodott katalán intézmény) (Benito & Gonzalez, 2007; Bonal, 2012). Fontos megjegyezni, hogy ezeket az önszegregációs folyamatokat a középosztálybeli réteg aktívan támogatja (Top szegregáció), ahogy erre Bourdieu is rámutatott, olyan osztálystratégiai folyamat eredményeként, ahol a családok gyakran saját vagy félig privát központot választanak („escuela concertada”), vagy alternatív állami iskolákat, óvodákat, ahol úgy érzik, hogy gyermekeik hasonló (vagy jobb) társadalmi osztályból származó társaikkal léphetnek kapcsolatba.

Mégis, bár még mindig fontos reformokat kell végrehajtani - mind kormányzati, mind helyi önkormányzati szinten - annak érdekében, hogy elősegítsék a sokszínű társadalomban való együttélést és a kirekesztés és szegregáció gyakorlatának megszüntetését, az is igaz, hogy a bevándorlásból fakadó problémákat, vagy azok veszélyét jelentős mértékben csökkentették (2017-ben Katalóniában a bevándorló népesség összesen 13% -át tette ki a katalán népességnek, a 2000-es év 2,9% -hoz képest).

Így a legfrissebb politikai vélemények barométerei (CEO: 2018) jelentősen alacsonyabban mutatják a bevándorlás kérdésével kapcsolatos aggodalmakat (a 2011-ben a harmadik helyről, 23,1% -os érdeklődéssel szemben más érdeklődésre számot tartó témákkal ellentétben, 2018-ban már csak a 9. helyen szerepel, és már csak 3,1% -a érdeklődik e téma iránt). Ez nemcsak annak az új politikai kontextusnak az eredménye, amelyben az új társadalmi igények a katalán lakosság legfőbb aggodalmait jelentik - a bérek javulása, a nemzeti függetlenségi népszavazás vagy a munkanélküliségellenes demonstrációk -, de a fent említett PNI által javasolt és végrehajtott néhány intézkedés sikere miatt is, amely széleskörű társadalmi és politikai konszenzussal jött létre, és elfogadták az újonnan érkezett bevándorlók és gyermekeik integrációjának támogatását, valamint népszerűsítését is, és mindenekelőtt a bevándorlók aktív részvételét katalán nemzet építésében.

4.3.2. ECEC: szabályozás, változások, curriculum és jelenlegi környezet

Az ECEC intézményekkel, normákkal és szabályozással kapcsolatban a katalán kormány teljes körű hatáskörrel rendelkezik a szabályozási keret és a gazdaságos támogatás biztosításában.

A korai gyermekkori nevelés rendszere két szakaszra osztható: 0-3 éves („Escola Bressol”) és 3-6 éves időszakra („Escola” o „CEIP”). Egyik szakasz sem kötelező, és számos intézkedést veszünk figyelembe a gyermekek esélyegyenlőségének támogatása során, a tanulás megfelelő szintjének és a gyermekek autonómiájának előmozdítása érdekében.

A megfelelő befogadó folyamatot, a családok és gyermekek ebben való részvételét és integrációját, a katalán oktatási törvények határozza meg (Llei 12/2009 del 10 de juliol és Decret 101/2010 de 3 d'agost), és az óvoda és az iskola feladatának részeként veszi figyelembe. Kihangsúlyozza továbbá a különböző tanulási szakaszok közötti átmenet megkönnyítésének és támogatásának fontosságát, ezáltal jobban összehangolja a pedagógiai tevékenységeket és beavatkozásokat az bölcsődés kortól (0-3 év) az óvodás korig (3-6 év).

Általánosságban elmondható, hogy a 0-3 és 3-6 időszakok tantervei a központok autonómiájáról szóló rendeletnek köszönhetően teljesen nyitottak. Így ezek a törvények általános hátteret és célokat szolgálnak ahhoz, hogy a nevelők alkalmazhassák azokat, de jelentős önnálóságot hagynak az bölcsődék és óvodák számára abban, hogy hogyan valósítják meg az egyes időszakok tantervi céljait. Az bölcsődéknek és óvodáknak ki kell dolgozniuk egy Központi Oktatási Tervét („Pla Educatiu de Center”), amely követi a központ sajátos

pedagógiai céljait és módszereit, emellett tartalmazza a nevelők specifikus pedagógiai cselekvéseit és orientációit a saját óvodáikban és iskoláikban.

Ezek a 0-3 és 3-6 éves időszakokra szóló tanterveken belül, valamint a fent említett jogszabályokon belül számos olyan rész van, amelyik kifejezetten a sokszínűség fontosságával foglalkozik, és a gyermekek sajátos szükségleteinek figyelembevételével, a befogadó és koedukatív pedagógiai intézkedések alapvető fontosságával, valamint harcol a gyermekek elleni diszkrimináció bármilyen formájával szemben. Ezért mindkét törvény, mint a 0-3 és 3-6 éveseknek készült tanterv is kifejezetten a kulturális és társadalmi sokféleséggel kapcsolatos kérdésekkel foglalkozik.

A tanterv figyelembe veszi azokat az elemeket, amelyeket már fent említettünk, mint például a „kultúra”, a „sokszínűség”, a „kulturális közvetítés”, az „integráció” és a „befogadás”; a „befogadás” fontosságát és az újonnan érkezők ismereteit bölcsődéről/óvodáról való ismereteit, továbbá a gyermekek „anyanyelvét”, valamint a marginalizálódás, a kirekesztés és az akadályok kialakulásának folyamatát, stb.

Valójában úgy tűnhet, hogy a 3-6 éveseknek szóló tanterv sokkal érzékenyebb, mint ami a 0-3 éveseknek készült (talán azért, mert a 0-3 évesek körében még mindig szignifikánsan alacsonyabb a bevándorlói háttérrel rendelkező gyermekek száma az óvodákban) (Generalitat de Catalunya, 2016: 100). Vannak azonban olyan kétértelmű fogalmak, amelyeket még mindig meg kell különböztetnünk annak érdekében, hogy az interkulturális oktatással foglalkozó szakemberek megfelelőbben kezeljék ezeket. Ilyenek például a „sokszínűség”, a „család” vagy a „mindennapi élet” fogalmai, melyek túlságosan általánosak, és továbbá, értelemszerűen úgy tűnik, hogy a középosztálybeli fehér népességre utalnak (ahelyett, hogy más társadalmi-gazdasági rétegekből származó emberekből, migránsokból álló, vagy különböző kultúrákból származó családok mindennapi realitásait kezelné)

A tanterv és a törvények biztosítják azt az általános keretet, amelyek révén továbbfejlesztherők az egyes szakpolitikák és pedagógiai intézkedések.

Mégis meglepő, hogy ezek a témák nem nagyon fejlődnek miközben a bevándorlás téma egyre fontosabb Katalóniában, mind a múltat mind a jelent illetően, az újonnan érkezők számának közelmúltbeli növekedése miatt (DESCAT, 2018). Az is meglepő, hogy a 101/2010. sz. rendelet megelőző időkből (a Decret 282/2006 hatálya alatt), a szabályozás adott a 0-3 évesek részére egy tanterv aktualizálásához szükséges politikai keretet, konkrét javaslatokkal segíti a multikulturális oktatást, viszont ez a hivatkozás eltűnik a törvény aktualizált változatából (Decret 101/2010) csak a „befogadó” nevelés és a „sokféleség” általános fogalmaira való hivatkozás található meg benne a fent említett általános kifejezések közül.

Talán azért van, mert a „multikulturalizmus” fogalmát az interkulturális befogadó szemlélet helyettesíti, vagy azért, mert az ilyen fogalom most nem tekinthető relevánsnak? Vagy talán feleslegesnek tekinthető a törvény aktualizálásában? További vizsgálatokat lehetne tenni, de ez a hiányosság fontos implicit értékek halmazára mutathat.

Azt is fontos megjegyezni, hogy mind a 0-3-éves, mind a 3-6-éves tantervek, valamint az azokat előidéző jogszabályok figyelmen kívül hagyják (vagy láthatatlanná teszik) a bölcsődék és óvodák szerepét, ami nehezebbé teszi ezek népszerűsítését, valamint a pedagógusok saját kulturális szerepük önmagukban való önismeretét (azaz a családokéval esetlegesen ellentétes kulturális és vallási értékeikhez) és ez a helyzet az újonnan érkezett családokra is vonatkozik.

Végül fontos megjegyezni, hogy a tantervek nem adnak tanácsot arra vonatkozóan, hogyan lehet elkerülni a folklorista/exotista megközelítést (Baraibar, 2005) a bevándorlói háttérrel rendelkező családok és gyermekek számára, így nehezebbé válik a pedagógusoknak is, hogy az interkulturális szemléletnek megfelelően járjanak el, amely további magyarázatok vagy példák nélkül, egyszerűen összekeverhető a nem szakértők számára, a multikulturális vagy a fent említett folklorista/egzotista szemlélettel. A migráns háttérű és a roma gyerekek integrációját támogató intézkedések tekintetében mind a helyi önkormányzati szinten, mind a katalán kormányzati szinten találunk példákat.

Egyrészt számos város környezeti nevelési tervet („Pla Educatiu d’Entorn”) dolgoz ki, amely a bölcsődék és óvodák mindennapi életét és koordinációját próbálja előmozdítani, egyrészt az általános kulturális és társadalmi tevékenységekkel, másrészt a város intézményei és közléte révén. Bizonyos esetekben az önkormány-

zati terveket összehangolják a helyi egyesületekkel, a szociális közvetítőkkal és más intézményekkel, közösségekkel vagy hálózatokkal. Emellett a katalán terület mentén számos, a katalán kormánytól függő pedagógiai erőforrás-központ (CRP) található. A CRP-knek van egy speciális szakosztálya vagy egysége (ELIC), amelyek bevándorló háttérrel rendelkező gyermekekre specializálódtak, akik speciális intézkedéseket igényelnek. Az ECEC intézményeknek is rendelkezniük kell az újonnan érkezők számára befogadó protokollal, valamint az autonómiájuk lehetővé teszi számukra, hogy széles körű mozgásteret kapjanak olyan speciális pedagógiai intézkedések elvégzésére, amelyekkel befogadhatják és támogathatják a családokat és a speciális igényekkel rendelkező gyermekeket.

Végül speciális programok arra specializált szervezeteivel (pl. Fundació del Secretariado Gitano) programokat fejlesztenek ki, és támogatják az intézményben dolgozó vagy szociálpedagógusokat („Promotors Escolares”), a roma gyerekekkel és családtagjaikkal való szorosabb együttműködés érdekében (Generalitat de Catalunya, 2014b).

Ugyanakkor az is igaz, hogy a közelmúltban a gazdasági válság miatt a katalán kormány jelentősen csökkentette a bölcsődéknek nyújtott gazdasági támogatást. Ez a családoknak költség növekedést jelentett az egyes bölcsődei szolgáltatásokat illetően, valamint nőtt a gyermekek aránya oktatónkéhez viszonyítva (Blasco, 2016).

Várható, hogy a gazdasági fejlődés jelenlegi kontextusában, valamint a katalán ombudsman és Fundació Jaume Bofill (Benito & Gonzalez, 2007) által benyújtott igényekre és elemzésekre adott válaszként (Síndic, 2015a; 2015b), a gazdasági szükségletek egy része kezelhető, a szegregáció elkerülésének megvalósulására.

A közelmúltban közzétették a „jó önkormányzati gyakorlat az iskolai szegregáció ellen” című kiadványt (Bonal, 2012), így új eszközöket biztosítva a város vezetésnek és a politikusoknak az iskolai szegregáció orvoslására, elősegítve a gyerekek megfelelőbb arányú elosztását az bölcsődékben és óvodákban (például sikeres iskolai szegregáció elleni programok bemutatásával az következő katalán városok: Terrassa, Olot, Girona, Manlleu, Valls és Mataró esetei alapján).

Az iskolai szegregációval szembeni sikeres tervek némelyike:

- a beiskolázási körzetek módosítása, ahol a családok eldönthetik, hogy a gyerekeiket hova írássák be;
- új, ösztönző szingularitások előmozdítása olyan iskolákban, amelyeket a családok régebben kevésbé értékelték, vagy például azért, hogy olyan speciális iskolákat népszerűsítsenek, amelyeket speciális zenei vagy tudományos iskolákká alakítottak át;
- erős kapcsolatok létrehozásának elősegítése egy adott iskola és a városon belül egy társadalmilag elismert intézmény között, bizonyos tudományos területeken (Mágnesiskolák);
- az önkormányzati hivatalok (OME) szerepének megerősítése és előmozdítása;
- a családok ellenőrzése a beiskolázási csalások kiszűrésére, valamint annak előkészítése és megtervezése hogyan kell elosztani a speciális igényekkel rendelkező gyermekeket, csökkenteni kell az arányokat az egyes iskolákban, és a gyermekeket újraelosztani a méltányosság kritériumai alapján

Mindezek mellett a katalán pedagógiai innováció új, kedvező kontextusából adódóan a katalán kormány olyan további terveket dolgoz ki, mint például a környezettudatosságra való nevelési tervek („Plans Educatius d’Entorn” - fent említett), a pedagógiai erőforrásokkal foglalkozó központokkal (CRP) vagy más lévő társulási hálózatokkal együttműködve, amelyek hasznosak lehetnek a bevándorló és roma háttérrel rendelkező családokkal való szoros együttműködésben és integrációjuk előmozdításában. Emellett a 2011-es ECRI-jelentés (Európa Tanács, 2011) már elismerte, hogy Katalóniában a migráns származású gyerekek más anyanyelvű nyelvekhez való hozzáférése javul és a „Befogadó Iskolai Osztályok” program is jól működik.

A legfrissebb ECRI 2018-as jelentés is elismeri a bölcsődébe és óvodába beiratkozott roma gyermekek számának javulását (Európa Tanács, 2018).

Az iskolai lemorzsolódás elkerülése érdekében elfogadott intézkedések is jól átgondoltak, bár ez a legújabb ECRI-jelentés még mindig számos olyan pontot tartalmaz, amelyeket meg kell oldani annak érdekében, hogy elkerülhető legyen a gyermekek iskolai és középiskolai lemorzsolódása, különösen tekintettel a roma

lányokra (Európa Tanács, 2018; Fundaci3n del Secretariado Gitano, 2013; 2018; Santiago & Maya, 2012)

A csal3dok 3s gyermekeik t3mogat3sa 3rdek3ben a katal3n korm3ny 3ltal ellen3r3z3tt hivatalos b3lcs3d3k mellett, vannak olyan szolg3ltat3sok is, amelyek hivatalos, vagy f3l hivatalos b3lcs3dei altern3tv3k3nt l3teznek, vagy egy3b seg3ts3get ny3jtnak a gyermekes csal3doknak, hogy gyermekeik tal3lkozhassanak t3rsaikkal 3s a nevel3kkel minden h3t n3h3ny napj3n (3gy lehet3v3 t3ve a csal3doknak, 3s k3l3n3sen a n3knek, hogy a szoci3lis t3mogat3sb3l inform3lis h3l3t hozzanak l3tre, valamint n3h3ny 3r3t egy3tt t3lthessenek a nevel3kkel, akik pedag3giai er3forr3saikkal vagy eg3sz 3leten 3t tart3 tanul3ssal seg3tik 3ket). Ez fontos seg3ts3g, figyelembe v3ve azt a sz3mbeli k3l3nb3s3get, ami az 3vod3ba beiratott nem bev3ndorl3 3s a migr3ns h3tter33 gyermekek k3z3tt fenn3ll. (Generalitat de Catalunya, 2016: 100).

Egy k3zelm3ltbeli kiadv3nyban azonban Fundaci3n Jaume Bofill azt javasolja, hogy a katal3n korm3nynek m3g ink3bb proakt3v int3zked3seket kellene hoznia annak 3rdek3ben, hogy 3sszehangolja 3s szab3lyozza az egy3b pedag3giai kezdem3nyez3seket, hogy jobb szolg3ltat3st ny3jthasson, an3lk3l, hogy sz3ks3gszer3en korl3tozn3 az auton3mi3t (Blasco, 2016: 8).

Ugyanakkor, mik3zben ez a kiadv3ny elismeri az 3j b3lcs3d3k sz3m3nak jelent3s n3veked3s3t 1999-t3l 2015-ig 327-r3l 925-re, 3s az oda beiratott gyermekek ar3ny3nak emelked3s3t is 31 %-r3l 44 %-ra, k3zben 3lt3l3ban elismeri a b3lcs3d3k sz3m3nak 3s min3s3g3nek jelent3s m3rt3k3 intraterritorialis v3ltoz3s3t, 3s hogy 3lt3l3ban t3bb (3s jobb) b3lcs3de l3tezik, ott ahol a legkev3sb3 lenne sz3ks3ges gazdas3gi 3s t3rsadalmi sz3ks3gletek tekintet3ben (Blasco, 2016: 5).

T3h3t tov3bbi ter3leti tervez3sre lenne sz3ks3g a pedag3giai tervek v3grehajt3s3val 3sszehangolva.

4.3.3. Az ECEC szakmai szerepe Katal3ni3ban: fokozatok, min3s3g 3s kompetencia az interkultur3lis nevel3s el3seg3t3se 3rdek3ben

A katal3n oktat3si t3rv3ny (Llei 12/2009 del 10 de juliol) 109. cikke kimondja, hogy a nevel3k alapk3pz3sb3l sz3rmaz3 k3zs3s3geinek tartalmazniuk kell a nevel3si k3pess3get, 3s hogy lehet3v3 kell tenni az oktat3si rendszer aktu3lis kih3v3saival val3 szembes3t3s3t, szakmai hozz33ll3st kell biztos3tani a hallgat3knak, el3seg3teni ezen a szintn az alapvet3 tartalm3nak ismeret3t, valamint biztos3tani kell pszichopedag3giai k3zs3s3geket is, 3s tov3bbi idegen nyelv ismeret3t, az informatikai technol3gi3k haszn3lat3nak k3pess3g3t 3s a katal3n int3zm3nyek 3s a katal3n kult3ra alapismeret3t.

Ez a t3rv3ny azt is meghat3rozza, hogy melyik az a szakmai test3let az, amely k3pes az ECEC-ben dolgozni (112. cikk, d) pont). Ezen t3lmen3n, a t3rv3ny, amely kifejezetten a 0-3 id3szakot veszi tekintetbe (Decret 101/2010 de 3 d'agost), r3mutat arra, hogy minden gyermekcsoportnak olyan nevel3vel kell rendelkeznie, aki nemcsak a bar3ts3gos a gyermekek befogad3s3t 3s megismer3s3t sor3n, hanem részt vesz 3s 3sszehangolja cselekedeteit a csal3dokkal 3s/vagy m3s k3ls3 szolg3ltat3kkal, ami hasznos lehet a gyermekek megfelel3 t3mogat3s3ban (10. cikk).

A 11. cikk ugyancsak kiemeli a pedag3giai csoport szerep3t, amelynek globaliz3lt megk3zel3t3st kell alkalmaznia a gyermekek tanul3s3nak fejleszt3s3re, a gyermekekkel folytatott foglalkoz3sok programoz3s3ra 3s 3rt3kel3s3re, valamint a gyermekeknel el3fordul3 neh3zs3gek megakad3lyoz3s3ra 3s orvosl3s3ra (amik implicit m3don magukban foglalhatj3k azokat a tanul3si neh3zs3geket, amelyek nyelvi neh3zs3geik miatt, vagy a k3zelm3ltban 3jonnan 3rkezik beilleszked3si neh3zs3gei miatt jelentkezhetnek).

Az utols3 cikk (12. cikk) k3l3n3s figyelmet ford3t a pedag3gusok tudatoss3g3ra 3s a soksz3n3s3g t3mogat3s3ra, 3gy kifejezetten nagy hangs3lyt helyezve erre a k3rd3sre.

Fontos azonban megjegyezni, hogy a fent eml3tettek szer3nt a 0-3 3s 3-6 3ves id3szakokra vonatkoz3 t3rv3nyek sz3les k3r3 cselekv3si kapac3t3t biztos3tnak a nevel3knek, 3s az int3zm3nyeknek, hogy k3l3nb3z3 pedag3giai megk3zel3t3seket alkalmazhassanak (9. cikk), 3z3ltal el3seg3tve az int3zm3nyek fontos pedag3giai auton3mi3j3t abban, hogy befogadhassa 3s t3mogathassa a csal3dokat 3s gyermekeiket.

Ami a szakemberek tudom3nyos fokozat3t 3s k3zs3s3geit illeti, e t3rv3nyeket megel3z3 3s megalapoz3 t3rv3ny (Decret 282/2006 de 4 de juliol) 11. cikke meghat3rozza, hogy ahhoz, hogy valaki kisgyermeknevel3 legyen, rendelkeznie kell a korai gyermekkori oktat3s fokozat3val (vagy azzal egyen3rt3k3vel), vagy alacsonyabb, nem egyetemi diplom3val - vagy azzal egyen3rt3k3vel - amely szint3n az ECEC-re specializ3l3dott

(A gyermekoktatás szakmai tanúsítványa - „Tecnico Superior d'Educación Infantil”). Kötelező azonban, hogy a gyermekek mindhárom csoportjában legalább egy olyan nevelő legyen, akinek van a kora gyermekkori nevelésben szerzett egyetemi, vagy azzal egyenértékű végzettsége.

A pedagógusok szakképzettségét a BA szint befejezése után az 1/2003. sz. törvényjavaslat 9. cikke határozza meg: „A tananyag segíti a hallgatót, hogy tanulmányai végére kifejlessze készségeit, és elsajátítsa azokat a képességeket, amelyek lehetővé teszik számára, hogy magas szintű autonómiával integrálja és értelmezhesse azokat az alapvető adatokat, amelyek a problémák megítélését segítik, valamint, hogy rendelkezzen saját társadalmi, tudományos és etikai vonzerővel, a tájékoztatás képességével mindenféle közönség számára, és szerezzon szükséges készségeket ahhoz, hogy tanulmányait és a képzéseit a jövőben is tovább folytathassa.”

Az alkalmazkodási folyamatnak köszönhetően a kompetenciákon keresztül történő tanulás ösztönzését (EEES) támogatták és a Nemzeti Minőségügyi és Akkreditációs Hivatal (ANECA) készített egy tanulmányt, amely rámutat az oktatás és a szakemberek által legértékesebbnek tartott kompetenciákra.

A legfontosabb kompetenciák közé tartozik a sokszínűség és multikulturális felismerése (Freixa, 2017: 19). Az utána következők a szóbeli és írásbeli kommunikáció és a tervezés kompetenciái voltak. A konkrétabbak között találjuk a megfelelő pszichopedagógiai ismereteket vagy a gyermekek korához igazodó tanulás előmozdítását.

Az ANECA dokumentum eredményeként számos az ECEC-n belüli kompetencia végül bevezetésre került a miniszteri rendeletben (ECI/3854/2007 del 27 de septiembre).

Az ECEC nevelők e miniszteri rendeletben bemutatott hatáskörei röviden a következők:

- megfelelő ismeretekkel kell rendelkezniük a tanterv tartalmát és az értékelési kritériumot illetően;
- elő kell segíteniük a gyermekek globalizált tanulását, figyelembe véve a különböző kognitív, érzelmi pszichomotoros és a gyermek akaratának dimenzióját, valamint egyediségüket és a potenciális autonómiájukat;
- képesnek kell lenniük a tér kialakítására és szabályozására a sokszínűség összefüggésében, figyelembe véve a nemi különbségeket és az emberi értékeket;
- támogatniuk kell a gyermekek együttélését és a konfliktusok csendes feloldását;
- elő kell segíteniük a normák tükröződését a gyerekekben és a mások iránti tiszteletet;
- meg kell érteniük a gyermek nyelvi fejlődését (esetleges zavarait), a nyelvi tanulás támogatását a multikulturális és többnyelvű kontextusban;
- az információs technológiák használatának és összefüggéseinek megfelelő megértése;
- a gyerekek egészséges táplálkozásának és higiéniájának megfelelő ismerete;
- megérteni az iskola szervezeti felépítését és annak funkcióit;
- legyen lelkes, mint nevelő, tartsa szem előtt az élethosszig tartó tanulás folyamatát;
- reflektáljon a jelenlegi társadalom oktatási lehetőségeire és korlátaira;
- legyen képes útmutatásokat adni a családok számára (és azonosítani azokkal). (Freixa, 2017: 20)

Fontos megjegyezni azt is, hogy a 12/2009. sz. törvény (de 10 de juliol), 37. cikk 2. bekezdésében kifejezetten megállapítást nyert, hogy minden olyan cselekmény vagy magatartás, amely bármilyen megkülönböztetést jelent, különösen súlyosnak minősül.

4.3.4. Az interkulturális kérdésekre vonatkozó szükségletelemzés: az összegyűjtött adatoktól a következtetéseig

A MECEC+ projekt részeként 2016-2017-es tanév során készült egy kérdőív a kulturális sokszínűség szempontjai alapján, az ECEC-ben dolgozó szakemberek interkulturális a szükségletek felmérése céljából.

A kérdőív anonim volt, és azt a célt szolgálta, hogy felderítse a pedagógusok kompetenciáit, saját szerepükkel kapcsolatos tudatosságukat, amikor a kulturális sokszínűség kontextusával foglalkoznak és azokat a szükségleteket, amelyek előmozdítják a az interkulturális nevelést az ECEC-n belül.

A kérdőív első vázlatát a Firenzei Egyetem készítette el, amelyet a MECEC+ projekt más tagjai átvettek és adaptáltak a résztvevő országok társadalmi és kulturális sajátosságainak megfelelően (Olaszország-Toszkána,

Magyarország-Budapest, Spanyolország-Katalónia).

Ennek a kérdőívnek és későbbi elemzésének számos eredményére lehet rámutatni. Nyilvánvaló azonban, hogy a válaszok száma és a témára vonatkozó előzetes megközelítés miatt, ezek a következtetések nem döntőek, hanem inkább további vizsgálatokhoz és részletesebb elemzésekhez vezetnek.

Először is, miután összegyűjtöttük ezeket a kérdőíveket, és egyidejűleg figyelembe vettük a fent említettet, azt tapasztaltuk, hogy a munkavállalók nagy száma a közelmúltban helyezkedett el a szakmában: többségük 10 éve dolgozik ezekben az óvodákban és a munkavállalók többsége 31-40 év között van.

Legtöbbjük nő, így megállapítható, hogy ez egy nagyon nőies szakma. A tanulmányaikat illetően többségük rendelkezik egyetemi diplomával (BA) a korai gyermekkori nevelői szakiránnyal, őket követve azok, akik alacsonyabb, nem egyetemi diplomával („Tècnic en Educació Infantil”) rendelkeznek. A harmadik és a negyedik helyen olyanok állnak, akik más fokozatokkal, vagy pedagógiai, pszichológiai diplomával rendelkeznek, esetleg mesterképzéssel.

Ezen általános következtetések levonása mellett, amelyek lehetővé teszik számunkra, hogy jobban megértsük a keretrendszer, amelyben dolgozunk, az is lehetséges, hogy megfigyeljük ezen kérdésekre adott válaszokon keresztül a legtöbb pedagógus hajlandóságát, hogy elmélyítsék ismereteiket az interkulturálissal kapcsolatban, és bizonyos kultúrák vagy kulturális értékek sajátosságairól: a válaszadók jelentős része elismeri az egyes kulturális közösségekről alkotott ismereteinek hiányát, vagy elégtelen ismeretét, illetve hasznos interkulturális eszközök vagy gyakorlatok ismeretének hiányát (lásd a 8., 9., 15., 16. és 17. kérdést).

Általánosságban azt is látjuk, hogy az interkulturális gyakorlatokról és stratégiákról több ismeretet kellen szerezniük (18. és 30. kérdés). Ezeken túl a 10. kérdésre adott válaszok azt mutatják, hogy a legtöbbjük elismeri, hogy a CIRRF családok az előítéletek áldozatai, és feltételezi, hogy többet kell tenni a megfelelő befogadó és interkulturális megközelítés érdekében. A 12. kérdésben a legtöbb pedagógus válaszol úgy, hogy pozitívan érzik magukat a CIRRF gyermekekkel való foglalkozás során, bár nem lehet tudni az ilyen válaszok mennyire felelnek meg az igazságnak, miközben a 14. kérdésre adott pozitív válasszal általában elismerik, hogy a pluralizmus szervezeti problémákat okozhat (a második legnagyobb csoport állítása szerint „igen, eléggé”). A 20. kérdés adhat erre pontosabb választ, mivel a harmadik legnagyobb csoport válaszol úgy, hogy a program egyes módszereit és aspektusait módosították a CIRRF családok részvételének tudatában (nagyon közel áll a második csoporthoz, ami nagyon kétértelmű válasz, mert ez „Mások” válasza utal).

A 14.1-es kérdés viszont azt mutatja, hogy a legtöbb pedagógus úgy válaszol, hogy a CIRRF-el kapcsolatos nehézségek többnyire nyelvi, másodsorban kulturális, harmad sorban gazdasági, negyed és ötöd sorban integrációs eredetűek.

Fontos azonban rámutatni, hogy ezek a válaszok csak bizonyos fokú szkepticizmussal kezelhetők abban az értelemben, hogy ezek csak azoknak a válaszadóknak a véleménye, akik a kérdőívekre válaszoltak, nem pedig az objektív igazság, ami az ezekben az óvodákban rejlő valós nehézségeket mutatja (a pedagógusok úgy vélik, hogy a problémák nyelvi eredetűek, de talán kulturálisak, vagy talán úgy gondolják, hogy kulturálisak, de a valóságban gazdaságiak lehetnek - lásd a „kultúra” és a „szegénység kultúrája” közötti zavarokat - Baraibár: 2005).

Mindazonáltal ezek a válaszok számunkra nagyon is informatívak, mert általános benyomást keltenek a nevelők észrevételeiről, és ez segít abban, hogy milyen kérdéseket, témákat vagy eszközöket kell felvetni egy lehetséges, egész életen át tartó tanulási folyamatban ahhoz, hogy a nevelőket az interkulturalitásra felkészítsük.

Ezt újra megfigyelhetjük a 18.1. és a 32.1. kérdésekben, ahol a nevelők egy mozaikszóval CIRRF - bevándorló, menekült és roma családok gyermekei – válaszolnak arra, hogy kiket kellene jobban megismerniük.

Legtöbbjük, a 18.1 kérdésben elismeri, hogy nem ismerik azokat a környéken lévő szolgáltatásokat és egyesületeket, amelyek ezeknek a családok és gyermekek segíteni tudnának. Arra a véleményre is reagálnak, amely a napi rutinok javításának és annak az távolságnak a kezeléséről érdeklődik, amennyi átlépve elérhetné a családokat.

A 32.1. kérdésre adott válaszok hasonló irányba mutatnak: elismerik a környezet, ill. egyesületi életéről való szegényes ismereteiket és annak javításának szükségességét, valamint a családokkal való több kapcsolat-

tartás jelentőségét.

Néhány további kérdés is foglalkozik a bölcsődei interkulturális tevékenységek számának vagy minőségének megismerésével: a 19. kérdésben a válaszadók többsége azt állítja, hogy intézményeikben semmi újat nem tesznek (az interkulturális oktatás tekintetében), a többiek pedig azt állítják, hogy az interkulturális dimenziót különféle tevékenységekkel kezelik, megint mások pedig azt állítják, hogy interkulturális szempontból alkalmanként foglalkoznak a „mássalggal”.

Nehéz azonban bizonyos kérdésekben megállapítani, hogy a válaszadásban résztvevő nevelők mit értenek az „interkulturális gyakorlatok” vagy az „interkulturális szemlélet” alatt (lásd a 14.1., 15., 16., 17., 18., 19. és 24. kérdést és az utolsó nyitott kérdéseket), egyrészt azért, mert az interkulturális viszony nem pusztán multikulturális szemlélet (Blanco, 2006), és - a már fent említettek szerint -, hogy radikálisan eltér a folklorista vagy egzotista szemlélettől (ez egy komplex és többfajta típusú elemzést és megértést tesz szükségessé), másrészt, hogy a korábbi kérdésekben sok nevelő elismerte, hogy nem tudják, hogyan kell kezelni a CIRRF családokat, és hogy nem elégségesek az interkulturális eszközök ismeretei vagy tudásuk.

Ezért további munkára van szükség annak érdekében, hogy tisztázzuk, mi az interkulturalizmus, és milyen eszközökkel, erőforrásokkal és stratégiákkal lehetne hasznosan támogatni (vagy mik azok, amik nem segítenek).

Nos, míg a korábbi válaszokból úgy tűnik, hogy a tanárok olyan idilli környezetet mutatnak a sokszínűséggel kapcsolatban, ahol a legtöbbször nem lát sok problémát, vagy ha talán is néhányat, akkor általánosan válaszolnak arra, hogy a problémák a saját elégtelenségük miatt merülhetnek fel, vagy az interkulturális kérdések és eszközök ismeretének hiánya miatt, de ezzel szemben a 21. és a 22. kérdés válaszai valami más mutatnak.

Míg a 21. kérdésre adott válaszok azt mutatják, hogy a helyi és nem helyi gyerekek közötti kapcsolat a „kiváló”-tól a „nagyon jó”-ig terjed, addig a következő kérdés, ami a családokkal kapcsolatos nagyon eltérő. Bár vannak még olyanok (néhányan), akik „kiváló” és „nagyon jó” válaszokat adtak, addig a legtöbb pedagógus „eléggé jó” válasszal felelt (a helyi és nem helyi családok viszonylatában).

Ez valóban egy finom fogalmi különbség, amely azt mutatja, hogy az iskola és a CIRRF családok közötti (vagy velük való?) kapcsolat nem olyan idillikus, ahogyan először megjelent.

Továbbá, a 23. kérdésre adott válaszok szerint, míg a legnagyobb csoport úgy gondolja nincs probléma, a második legnagyobb csoport arra a gondolatra mutat rá, hogy mindkét oldalon problémák vannak.

És a 28. kérdésnél messze a legnagyobb csoport reagál úgy, hogy néha (nem mindig) szükség van nyelvi és kulturális közvetítésre (a második a listán a „mindig” csoport).

További vizsgálatokra van azonban szükség annak érdekében, hogy feltárjuk a nevelők és a CIRRF családok (és a nem CIRRF családok) (és maguk a családok között) közötti kölcsönhatásokat és a felmerülő problémák típusait.

Arra vonatkozólag, hogy a családok milyen gyakran vesznek részt iskolai találkozókon és egyéb tevékenységeken, arra az első csoport „rendszerint”, míg a második csoport „ritkán” válaszol, mégis, amikor választ adnak arra, hogy mi lehet az CIRRF családok részvétele hiányának hátterében, a tanárok meglehetősen átfogóan válaszolnak úgy, hogy bár ezek a családok jönni szeretnének, de nem tudnak munkaidejük, vagy egyéb kötelezettségeik miatt, vagy nem rendelkeznek megfelelő nyelvi készségekkel a beszélgetések megértéséhez, miközben a harmadik csoport (ugyanannyi válasszal, mint a második csoport) azt állítja, hogy ezek a családok nem tartják fontosnak, hogy részt vegyenek, és az ötödik csoport szerint, az ilyen találkozók nem szokásosak a származási országukban.

Ezek a válaszok ismét szubjektívek, ugyanakkor a CIRRF családok (és a különböző típusú -geográfiai, kulturális, szexuális vagy más típusú családok) sajátos szükségleteire utalnak abban, meg tudják érteni saját magatartásukat az intézmények (valamint az oktatók) felé.

Néhány további válasz is mutatja, hogy ennek a szükségletelemzésnek egy része kifejezetten az, hogy támogatni kell az egyes már meglévő eszközök stratégiai átszervezését, amire az egyes pedagógusok nem képesek.

Ezért a 27. kérdésre (a családok számára történő dokumentumok lefordításáról) az első csoport azt vála-

szolja, hogy nem rendelkeznek erőforrásokkal a lefordításhoz, ami valójában szükségtelen, mert már léteznek erőforrások a probléma megoldására (az interneten már léteznek hivatalosan lefordított dokumentumok). Ezen túlmenően néhány iskola már megoldotta a dokumentumokkal kapcsolatos kommunikációs problémát kulturális mediátorok segítségével – legtöbbjük más gyermekek szülei.

Így a tanárok megismerése vagy a mediátorok vagy az intézmények látogatása megkönnyítheti hasonló stratégiák alkalmazását a saját intézményekben, hasonló sikerrel.

A 25.1. kérdés könnyen vehető alapvetőnek a már meglévő készségek tekintetében, ha olyan intézményekbe látogatunk, ahol már dolgoznak kulturális közvetítőkkal vagy önkéntesekkel, hogy elősegítsék a pedagógusok és a CIRRF családok közötti jobb megértést.

A 32.1. és a 18.1. kérdésre adott válaszok azt is mutatják, hogy más környékbeli szolgáltatások látogatása és használata, vagy a találkozások szociális nevelőkkel, vagy különböző intézményi és nem intézményi hálózatok képviselőivel, elő tudná mozdítani a CIRRF családokkal és azok gyerekeivel a kapcsolatot (az új környékbeli hálózatok felfedezésével, amelyek hasznosak lennének a családok és gyermekek számára az iskolán kívül is).

Ennek a résznek az összefoglalásaként elmondható: általános értelemben a nevelők tudatában vannak korlátozott ismereteiknek afelől, hogy hogyan kellene kezelni a sokszínűséget interkulturális szempontból, de ugyanakkor megvan bennük az szándék, hogy elmély megértsék ismereteiket erről.

Más válaszok azt mutatják, hogy a fentieknek megfelelően jobban meg kell értenünk az intézmény és a környékbeli szolgáltatások és hálózatok közötti kapcsolatot (azaz az egyesületi életet, a kulturális tevékenységeket és intézményeket, stb...), hogy jobban részt vehessünk a CIRRF családok és gyermekek életében.

A válaszokból az is kiviláglik, hogy közelebb kell állni a CIRRF családok mindennapi valóságához és kontextusához, hogy megértsük az intézményekben és az azok irányába mutató kapcsolataikat.

Végül egy utolsó megállapítása a szükséglelemzésnek az, hogy a kulturális sokféleség összefüggéseivel kapcsolatos problémák vagy kérdések viszonylag könnyen megoldhatók: nem az interkulturális elméleteket elmagyarázó hosszú elméleti ülések, vagy az iskolákban radikális változások végrehajtásával, inkább az átviteli folyamat egyszerű terjesztési folyamatának előmozdításával a terepmunka során (a jó gyakorlat által jellemzett intézmények, a környéken végzett séták a szociális pedagógusokkal, mint kísérőkkel, vagy néhány meglévő online erőforrás bemutatásával), vagy szakértők meghívásával, egyedi kezdeményezések végrehajtásával az interkulturális értékek helyi realitásokban való támogatásához.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Baraibar, J.M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: ed. Catarata & Ministerio de Educación y Ciencia
- Benito, R. & Gonzalez, I. (2007). *Processos de segregació escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Blanco, C. (2006). “Las migraciones internacionales y su impacto social en Europa y en España”. In: *Hacia el aula intercultural – experiencias y referentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bonal, X. (Dir.) (2012). *Municipis contra la segregació escolar-6 experiències de política educativa local*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Blasco, J. (2016). *De l’escola Bressol a les polítiques de la petita infància*. Dossier de premsa de la Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Cabré, A. (2001). *Immigració i estat del benestar*. In *Jornades per a la integració, la convivència i la ciutadania*. 11 de juliol de 2000. Terrassa: Centre d’Estudis Demogràfics.
- Camilleri, C. (1985). *Antropología cultural y educación*, París: Unesco
- CEO - Centre d’Estudis d’Opinió (2018). *Baròmetre d’Opinió Política*. Recovered from: <http://ceo.gencat.cat/ca/barometre/>

- Council of Europe (2011). ECRI Report on Spain – Fourth Monitoring Cycle. Strasbourg: Directorate General of Human Rights and Legal Affairs
- Council of Europe (2018). ECRI Report on Spain – Fifth Monitoring Cycle. Strasbourg: Directorate General II-Democracy
- Decret 282/2006 de 4 de juliol pel qual es regulen el primer cicle de l'educació infantil i els requisits dels centres, DOGC 4670 (2006)
- Decret 101/2010 de 3 d'agost d'ordenació dels ensenyaments del primer cicle de l'educació infantil, DOGC 5686 (2010)
- Dominguez, O. (2004) “El código de imágenes y mensajes a propósito del Sur – herramientas para el buen hacer comunicativo”. En: Comunicándonos para el desarrollo – Manual de comunicación para Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo. Vitoria Gasteiz: Coordinadora de ONGD de Euskadi.
- Freixa, M. (2017). Professorat novell: Competències docents a l'inici de l'exercici professional. Barcelona: AQU Catalunya
- Fundación del Secretariado Gitano (2013) El alumnado gitano en secundaria: Un estudio Comparado. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Secretaría General Técnica.
- Fundación del Secretariado Gitano (2018). La Comunidad gitana y la educación. Recovered from: https://www.gitanos.org/que-hacemos/areas/educacion/en_cifras.html
- Generalitat de Catalunya (2010). Pla de Ciutadania i de les Migracions – 2009-2012. Barcelona: Secretaria per a la Immigració
- Generalitat de Catalunya (2014). Pla de Ciutadania i de les Migracions – horitzó 2016. Barcelona: Direcció General per a la Immigració.
- Generalitat de Catalunya (2014b). Projecte promoció escolar del poble gitano. Recovered from: http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0071/a72d6c9b-f940-4d6e-bbee-34645026f92d/Projecte_promocio-escolar.pdf
- Generalitat de Catalunya (2016). Informe sobre la Integració de les Persones Immigrades a Catalunya 2015. Barcelona: Secretaria d'Igualtat, Migracions i Ciutadania
- Generalitat de Catalunya (2017). Pla de Ciutadania i de les Migracions – Horitzó 2017 – 2020. Barcelona: Secretaria d'Igualtat, Migracions i Ciutadania.
- IDESCAT (2018). Ampliació de resultats de la Població estrangera. Recovered from: <http://www.idescat.cat/poblacioestrangera/>
- Juliano, D. (1993). Educación intercultural – Escuelas y minorías étnicas, Madrid: Eudema Ley Orgánica 6/2001 del 21 de diciembre de Universidades, BOE 307 (2001)
- Llei 12/2009 del 10 de juliol d'Educació DOGC núm 5422 (2009)
- Llei 1/2003 de 19 de febrer d'Universitats de Catalunya, DOGC núm. 3846 (2003)
- Orden Ministerial ECI/3854/2007 del 27 de septiembre, BOE num. 312 § 22446 (2007)
- Santiago, C. & Maya O. (2012). Segregación escolar del alumnado Gitano en España. Kamira Federación de Asociaciones de Mujeres Gitanas para la Igualdad Efectiva & Fundación del Secretariado Gitano. Recovered from: <http://federacionkamira.es/wp-content/uploads/2015/11/Informe-de-Segregaci%C3%B3n.pdf>
- Síndic de Greuges de Catalunya (2016a). La Segregació Escola a Catalunya (I): La Gestió del Procés d'Admissió d'alumnat. Síndic de greuges.

- Síndic de Greuges de Catalunya (2016b). La Segregació Escola a Catalunya (II): Condicions d'Escolarització. Síndic de greuges. (EXTRET DE...)
- Steinberg, S. R. & Kincheloe, J. L. (2000). “Basta de secretos. Cultura infantil, saturación de información e infancia postmoderna”. En: Steinberg, S. R. & Kincheloe, J.L.(2000), Cultura infantil y multinacionales, Madrid: ed. Morata.
- Stoichita, V. I. (2016). La imagen del Otro – Negros, judíos, musulmanes y gitanos en el arte occidental en los albores de la Edad Moderna. Madrid: Cátedra.

fejezet 5

ECEC A 3 PARTNEROSZÁGBAN: Magyarország (Budapest), Olaszország (Toszkána), Spanyolország (Katalónia)

JÓ GYAKORLATOK

5.1. ECEC MAGYARORSZÁGON – JÓ GYAKORLATOK

JÓZSEFVÁROSI EGYESÍTETT BÖLCSŐDÉK, BUDAPEST

5.1.1. JÓZSEFVÁROS ELLÁTÁSI TERÜLETÉNEK ÉS AZ ELLÁTANDÓ CÉLCSOPORT- NAK A JELLEMZŐI

Földrajzi elhelyezkedés

Józsefváros - Magyarország fővárosának -, Budapestnek egyik központi elhelyezkedésű (6,85 km²) igen sűrűn lakott kerülete (1 km²-en 11.131 lakos). Nevét 1977-ben II. József uralkodó után kapta. Józsefváros területe 11 szocio-ökonómiai egységre, „negyedre” van osztva. A negyedek társadalmi-gazdasági-építészeti-történelmi-kulturális szempontból és a földrajzi elhelyezkedésüknek megfelelően erősen különböznek egymástól, mely meghatározza a lakosság társadalmi összetételét is.

Népességi adatok

Józsefváros népességösszetétele változatos, sok a külföldi betelepülő, a lakosok 20%-a nem magyar nemzetiségű. Budapest 2,83%-val szemben, Józsefvárosban a népesség 4%-a vallja magát cigánynak. A magát cigánynak vallók 3050 fős csoportja a város legnépesebb cigány közösségét jelenti, Budapest romani és beás népességének 15,14%-át. Megemlíthetők még a német és román nemzetiségűek, valamint a kínai, vietnami, arab és egyes afrikai közösséghez tartozó bevándorlók is (forrás: KSH népszámlálási adatok 2011.).

2017 évben Józsefváros lakosságszáma 76.152 fő (forrás: KSH népszámlálási adatok 2018.), ebből a 0-3 évesek száma: 2.409 fő. Közülük jelenleg Józsefvárosban összesen 150 fő mélyszegénységben él (rendkívüli gyermekvédelmi kedvezményre jogosult), 86 fő hátrányos helyzetű (HH) és 8 fő halmozottan hátrányos helyzetű (HHH), közülük 61 fő nem jár intézménybe (forrás: Józsefvárosi Önkormányzat 2017. évi gyermekjóléti és gyermekvédelmi feladatainak ellátásáról szóló átfogó értékelés, valamint a JPH Családtámogatási Iroda, Winszoc adatbázis 2018.06.04.).

Lakhatás és életminőség

A lakásállomány 34%-a 40 m² alatti. A lakásállomány alacsony minőségét jelzi, hogy a lakások 10%-a 2011-ben még nem volt komfortos. Budapesten az egyszobás lakások átlag feletti aránya főként a városcentrumot alkotó VIII. kerületre jellemző (36 %) (forrás: a KSH 2011. évi népszámlálási adatai). A lakások felszereltsége, komfortossága a lakás nagyságával és a szobák számával is szoros összefüggést mutat.

Képzettség-foglalkoztatás

Józsefvárosban a felnőtt lakosság 21%-ának nincs középfokú végzettsége. Az aktív lakosok 10%-a regisztrált munkanélküli. 2015-ben a nyilvántartott álláskereső száma 2320 fő (forrás: a Helyi Esélyegyenlőségi Program Intézkedési tervének a 2016. évi felülvizsgálata). Az egy lakosra jutó nettó jövedelem Budapesten Józsefvárosban a legalacsonyabb.

Társadalmi jellemzők – kisgyermeket nevelő családok helyzete

Józsefváros nagy hangsúlyt fektet a kedvezőtlen szociokulturális hátránnyal küzdő városszövetbe ágyazott szegregációval veszélyeztetett területek fejlesztésére, ezért az utóbbi években jelentős városrehabilitációs programok indultak, ilyen például a 2005-ben kezdődött Magdolna Negyed Program. A három ütemben megvalósított program a negyed helyi lakosságát érintő felzárkóztató és képessé tevő soft munkaprogramból és lakhatási és környezeti infrastruktúrafejlesztő beruházások megvalósításából állt, melyre Józsefváros önkormányzata pályázati forrásból csaknem hét milliárd forintot fordított.

A Józsefvárosban élő gyermekek és családok szociális helyzete szorosan összefügg annak a lakásnak minőségével, amelyben élnek. A gyengébb minőségű, komfort nélküli lakásokban laknak a rosszabb szociális helyzetű, általában alacsony iskolai végzettségű emberek. Köztük magas a munkanélküliek aránya, akik segélyből, alkalmi munkákból élnek. Ezekben a családokban magasabb a mentális, pszichiátriai megbetegedés, amely jelentős rizikófaktor a gyermekek fejlődésében.

Józsefváros városrészei között különbségek mutatkoznak a lakhatási helyzet, az iskolai végzettség, a jövedelmi helyzet arányaiban. Ennek megfelelően a bölcsődei szolgáltatásokat igénybevevő családok szociális helyzete is különböző.

Józsefvárosban a városrehabilitációs programok ellenére 2018-ban is a Magdolna-negyed terhelt társadalmi és környezeti problémákkal. Ezen a területen a hátrányos helyzetű családok koncentrációja magas, a fizikai környezet leromlott, a gazdasági potenciál, a foglalkoztatási helyzet és az iskolázottsági szint tekintetében is itt a legnagyobb a lemaradás. Kiváló lehetőséget hordoz a 0-3 éves kisgyermeket nevelő családok tekintetében a Magdolna-negyed szélén működő biztos kezdet program, mely Budapesten egyedülálló kezdeményezés. A program célja a szociokulturális hátrányokkal küzdő, elsősorban a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő gyermekek egészséges fejlődésének biztosítását támogató, fejlődési lemaradását kompenzáló, a szülői kompetenciákat erősítő, a szülő és az óvodába még nem járó gyermek számára együttesen nyújtott társadalmi felzárkózást segítő prevenció szolgáltatás biztosítása. A program a gyermek sikeres óvodai beilleszkedése, valamint a gyermek és a család sikeres társadalmi integrációja érdekében fejti ki tevékenységét az év minden munkanapján.

A három éves kor alatti gyermekek egészséges fejlődésének, alapellátásban való segítségének legjobb módja a jó minőségű napközbeni ellátást biztosító intézményi elhelyezés lehetősége. Ezt a szükségletet elégíti ki Józsefváros különböző negyedeiben működő bölcsődei szolgáltatás biztosítása. A józsefvárosi bölcsődék infrastrukturális, szakember ellátottságban és a magas színvonalú szakmai igényességben nem különböznek egymástól, de mégis megfigyelhető a különböző társadalmi környezetből érkező családok területi megoszlása és tagintézményekhez való ragaszkodása.

A szülők az üres férőhelytől függő, de szabad bölcsődeválasztási lehetőséggel rendelkeznek, tehát gyakorlatilag ők határozzák meg a gyermekcsoportok közösségét. Így a bölcsődei feltöltöttségi adatok alapján is jól lehet látni egy-egy "negyed" társadalmi összetételét. A bölcsődei férőhelyek kihasználtsága alapján a 0-3

Év	Népességszám	Születések száma
2014.	79.660	622
2015.	76.957	502
2016.	76.811	570
2017.	76.152	562

5.1. táblázat. (forrás: KSH, JPH. Hatósági Ügyosztály Anyakönyvi Iroda)

éves korcsoport létszámának alakulása, a születés szám csökkenése, stagnálása egyértelműen megfigyelhető Józsefvárosban.

A statisztikai adatok alátámasztják, hogy a jelenleg meglévő 492 férőhely nélkülözhetetlen a Józsefvárosban élő kisgyermekes családok bölcsődei elhelyezésének kielégítésére. Az ellátási terület jellemzőit figyelembe véve szükséges a szakmailag átgondolt, magas színvonalú szolgáltatások biztosítása, amely különböző programjaival a gyermekeket nevelő családokra is koncentrálna.

5.1.2. Magyarország kora gyermekkori bölcsődei nevelésének alapelvei

A jogszabályban kiadott Bölcsődei Nevelés-gondozás Országos Alapprogram célja, hogy keretet adjon a Magyarországon működő bölcsődei ellátást biztosító intézményben, szolgáltatásban folyó szakmai munkának. Józsefvárosban a bölcsődék az Alapprogrammal összhangban a helyi sajátosságokat is figyelembe vevő saját programokkal rendelkeznek.



A józsefvárosi bölcsődei nevelés alapelvei

A család rendszerszemléletű megközelítése: a JEB a családra, mint komplex rendszerre tekint, a szülői kompetencia fejlesztésében jelentős szerepet tölt be. A család erősségeinek megismerése, támogatása a pozitívumok kiemelésével valósul meg. Cél, hogy hozzájáruljunk a család életminőségének javításához, hogy a kisgyermekek elsajátítsák azokat a készségeket, képességeket, amelyek segítik őket abban, hogy hatékonyan és kiegyensúlyozottan viselkedjenek saját kulturális környezetükben, sikeresen alkalmazkodjanak annak változásaihoz

A koragyermekkori intervenciók szemlélet: a kisgyermeknevelő feladata az esetlegesen felmerülő fejlődésbeli lemaradások, megtorpanások felismerése és jelzése.

A családi nevelés elsődleges tisztelete: A bölcsődei nevelőmunka a családi nevelésre épül, azt kiegészítve szolgálja a józsefvárosi gyermek fejlődését. A szülők tevékenyen és különböző szinteken kapcsolódnak be a bölcsőde életébe és kölcsönös a tájékoztatás a gyermek fejlődéséről.

A kapcsolattartás formái: családlátogatás, beszoktatás, szülői értekezletek, szülőcsoportos megbeszélések, fogadóórák, nyíltnapok, napi beszélgetések, érkezéskor, hazamenetelkor, üzenő füzet – írásos tájékoztatás.

A kisgyermeki személyiség tisztelete: A bölcsődei nevelés a gyermeki személyiség teljes kibontakoztatására, a személyes, a szociális és a kognitív kompetenciák fejlődésének segítésére irányul az alapvető gyermeki jogok tiszteletben tartásával.

A koragyermekkori intervenció szemlélet befogadása: A JEB a koragyermekkori intervenció szemléletével összhangban minden kisgyermekre és családjára kiterjedő prevenció tevékenységet is folytat.

A kisgyermeknevelő személyiségének meghatározó szerepe: A korosztály életkori sajátosságaiból adódóan meghatározó a kisgyermeknevelő (pedagógus) szerepe, aki személyiségén keresztül hat a kisgyermekre és a családra. Személyiségével, nevelői attitűdjével mintát jelent. A JEB biztosítja a kisgyermeknevelők szakmai tudásának gyarapítását, a szakmai kompetenciájuk fejlesztését.

A biztonság és a stabilitás megteremtése: A kisgyermek személyi és tárgyi környezetének állandósága („saját kisgyermeknevelő”-rendszer, felmenőrendszer, csoport- és helyállandóság) növeli az érzelmi biztonságot, alapul szolgál a tájékozódáshoz, a jó szokások kialakulásához. „Saját kisgyermeknevelő”: a biztonság és a stabilitás megteremtésének záloga, mely azt jelenti, hogy maximum 6 gyermek tartozik közvetlenül egy kisgyermeknevelőhöz, aki beszoktatja a gyermeket a bölcsődébe, és a bölcsődébe járás éve alatt is ő a nevelője (felmenőrendszer).

A JEB bölcsődéiben a gyermekek napirendje jól szervezett, folyamatos és rugalmas, mely figyelembe veszi a gyermekek igényeit, szükségleteit, ezáltal megteremtve a nyugodt, folyamatos nevelés, gondozás feltételeit, annak megvalósítását, így biztosítva számukra a biztonságot, kiszámíthatóságot, aktivitást és az önállósodás lehetőségét.

Egy bölcsődei csoportban 12-14 gyermek nevelhető, gondozható. Ha a csoportba sajátos nevelési igényű (SNI) gyermek is jár, akkor 10-8-6 fő nevelhető, gondozható. A gyermekek a bölcsődei ellátás teljes időtartama alatt ugyanabba a gyermekcsoportba járnak. Homogén és vegyes csoportok egyaránt előfordulnak, de a JEB törekszik arra, hogy a gyermekek között 8-10, maximum 12 hónapnál nagyobb korkülönbség ne legyen.

Fokozatosság megvalósítása: A kisgyermek új helyzetekhez való fokozatos hozzászoktatása segíti alkalmazkodását, a változások elfogadását, az új dolgok, helyzetek megismerését, a szokások kialakulását.

Egyéni bánásmód érvényesítése: Figyelembe vesszük a kisgyermek spontán érésének, egyéni fejlődésének ütemét, a pillanatnyi fizikai és pszichés állapotát, kompetenciáját, nemzetiségi/etnikai, kulturális és vallási hovatartozását.

Gondozási helyzetek kiemelt jelentőségűek a JEB-nél: A gondozási helyzetek a kisgyermeknevelő és a kisgyermek interakciójának bennszőveges helyzetei. A professzionális gondozás hozzájárul a személyes kapcsolatok pozitív alakulásához és a nevelési feladatok megvalósulásának egyik kiemelt színtere. A felnőttel való kommunikáció érzelmi töltése, a kisgyermeknevelőnek a gyermekről adott jelzései kihatnak az önfelfogására, a személyiség egészséges alakulására. A gondozás minősége jelentős mértékben befolyásolja a szokások kialakulását és az önállósodás folyamatát.

A gyermeki kompetenciakésztetés támogatása: A korai életévekben alapozódnak meg a kognitív, érzelmi és társas kompetenciák, ezért támogatásuk kiemelt jelentőséggel bír nevelésünk során.

Különös figyelmet fordítunk az egészséges életmód megalapozására, az érzelmi és társas kompetenciák fejlesztésére, a megismerési folyamatok fejlődésének segítésére. Mindezt a játéktevékenységbe ágyazva a kis-gyermeknevelő aktív részvételével, megfelelő környezet kialakításával a nevelés-gondozás során érjük el. A bölcsődei nevelésünk elsődleges feladatának a játék, a mozgás, az irodalmi nevelés, a zene, az alkotó tevékenység lehetőségeinek megteremtését tekintjük.

5.1.3. A JEB bemutatása

A Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék (JEB) fenntartója Budapest Főváros VIII. kerület Józsefvárosi Önkormányzat. Működését a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény szabályozza. Jelenleg 197 főállású közalkalmazotti jogviszonyban foglalkoztatott munkavállaló dolgozik a szervezetben.

A JEB 492 fő 0-3 éves korú gyermeknek biztosít bölcsőde ellátást (honlap: <http://www.bolcsode-bp08.hu>). A bölcsődék nyitva tartása hétfőtől péntekig 06.00 – 18.00 óra.

Józsefváros bölcsődei:

- 1083 Budapest, Baross u. 103/A. - Mini-Manó Bölcsőde	Férőhely: 75 fő, 6 csoport
- 1083 Budapest, Baross u. 117. - Babóca Bölcsőde	Férőhely: 75 fő, 6 csoport
- 1085 Budapest, Horánszky u. 21. - Játékvár Bölcsőde	Férőhely: 74 fő 6, csoport
- 1082 Budapest, Nagy Templom 3. - Gyermekkert Bölcsőde	Férőhely: 72 fő, 6 csoport
- 1087 Budapest, Százados út 1. - Fecsegő-tipegők Bölcsőde	Férőhely: 50 fő, 4 csoport
- 1084 Budapest, Tolnai Lajos u. 19. - Tücsök-lak Bölcsőde	Férőhely: 74 fő, 6 csoport
- 1089 Budapest, Vajda Péter u. 37. - Katica Bölcsőde	Férőhely: 72 fő, 6 csoport
- 1083 Budapest, Szigetvári utca 1. - Biztos Kezdet Gyerekház	Férőhely: 60-70 salád

A JEB tevékenységének fő célja - kötelező önkormányzati bölcsődei ellátás közfeladat megvalósítása.

A JEB feladatai

A Józsefvárosban működő bölcsődék a három éven aluli gyermek családban történő nevelkedését segítő ellátásként, a gyermek és családja helyzetéhez, szükségleteihez igazodóan biztosítanak szolgáltatásokat. Ha a gyermek a 3. életévét betöltötte, de testi vagy szellemi fejlettségi szintje alapján még nem érett az óvodai nevelésre, a 4. évének betöltését követő augusztus 31-ig nevelhető és gondozható a bölcsődében.

A józsefvárosi bölcsődékbe olyan kisgyermek vehető fel, akinek szülei munkavállalás vagy egyéb ok miatt a gyermek napközbeni ellátásáról nem tudnak gondoskodni.

A családok által fizetett térítési díj (étkezési díj, gondozási térítési díj) a család egy főre eső jövedelmének arányában változik.

A bölcsődei ellátáson túl gyermeknevelést segítő, gyermek és a szülő kapcsolatát erősítő, a gyermek szocializációját támogató, valamint egyéb szabadidős és prevenciós szolgáltatásokkal is segíti a JEB a családokat.

Térítési díj ellenében biztosít a JEB időszakos gyermekfelügyelet szolgáltatást. A szülő elfoglaltságának idejére, néhány órára is kérheti gyermeke felügyeletét a bölcsőde nyitvatartási idejében. A térítésmentes szolgáltatások közé tartozik a játszóház, a fejlesztő eszközök, alapvető gyermekgondozási eszközök kölcsönzése, prevenciós fejlesztő programok, pszichológus tanácsadás, otthoni gyermekgondozás, gyógypedagógiai korai fejlesztés, integrált szülő-csecsemő/kisgyermek konzultáció, a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztése és a Biztos Kezdet Gyerekház.

5.1.4. A JEB tagbölcsődéinek sajátosságai

Tücsök-lak Bölcsőde- sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek integrációja

A Tücsök-lak Bölcsőde biztosítja a Józsefvárosban élő SNI-s gyermekek nevelését, gondozását. Itt az együtt-nevelt gyermekek létszáma legfeljebb 10, 8, vagy 6 fő. A bölcsődében részleges és teljes integrációban biztosítjuk az ellátást. A gyermekek napközbeni ellátás keretében kapják meg az egyéni fejlesztést az erre a célra külön kiépített fejlesztő-tornaszobában.

Sószoza

A józsefvárosi bölcsődékben lehetőség van sószoza használatára, mely segíti a gyermekek ellenálló képességének növelését, a légzőszervi betegségek megelőzését, illetve a tünetek enyhítését. A sószoza használata díjmentes, ősztől-tavaszig meghatározott ütemterv szerint heti 2 alkalommal, alkalmanként 20 perc időtartamban lehet igénybe venni. A gyermekek a kisgyermeknevelőkkel együtt légző gyakorlatokkal megtűzdelt játékokat játszanak.

Mini-Manó Bölcsőde és Babóca Bölcsőde – Diverzitás, inklúzió, esélyegyenlőség

A két bölcsőde földrajzilag Józsefváros azon részén működik, ahol jelentős a cigány nemzetiségű, illetve bevándorló családok száma. E két bölcsődébe járó gyermekek 70-80%-a ezen családokból származik. A bölcsőde a másodlagos szocializáció első színhelye. A társas viselkedés és beilleszkedés alapjait ebben a korban sajátítják el a gyermekek. A nemzetiségi, illetve külföldi állampolgárságú családok és gyermekeik beilleszkedéséhez szükséges, hogy a többségi társadalom nyitott, elfogadó és befogadó legyen a más kultúrákból származók értékei iránt. Kisgyermeknevelőink ezt a nyitottságot, kultúraápolást és befogadást igyekeznek megteremteni a bölcsődei csoportokban az egyéni bánásmód, differenciált szemlélet, és támogató környezet (inklúzió) megteremtésével.

A nyelvi, illetve kulturális különbségekből adódó nehézségekkel küzdő gyermekek szituáció értését, ön kifejezését, önérvényesítését különböző módszerekkel segítik. A különböző kultúrából érkező gyermekek alkalmazkodása az új környezethez akkor lehet eredményes, ha fogadásuk körülményei kedvezőek, befogadásuk szeretetteljes, környezetük érzelmileg biztonságos, elfogadó, segítő. Az interkulturális nevelés módszere szerint a beilleszkedés felé vezető út, ha a gyermek és szülei egyaránt érzik a befogadást.

Józsefváros jövőjében kulcsszerep jut a bölcsődéknek: a társadalmi integráció alapjait itt ültetjük el. Bölcsődei nevelésünkben az interkulturális megközelítés nemcsak az elfogadásról szól, hanem a felmerülő nehézségeket, az első ránézésre problémának tűnő részleteket is értékkel kezeljük. Egy másik kultúrából érkező gyermek nemcsak nehézségeket, hanem értéktöbbletet is hordoz, és ez végső soron a többségi közösség számára jelent profitot.

Törekszünk az ellátást igénylő családokkal őszinte, közvetlen, jó kapcsolatot kialakítani. A multikulturális nevelésnek megvannak a maga kihívásai, üzenetei a tágabb közösség, a társadalom egésze számára is. Az intézményes nevelés egyedül, önmagában kevés a kisebbségi csoportok elfogadtatásához, ha a gyermek a társadalomban, például a bölcsődén kívül az elutasítást, a kirekesztést, a diszkriminációt, a megkülönböztetés különféle formáit látja. A multikulturális nevelés arra törekszik, hogy a különféle kultúrákkal és kulturális csoportokkal való együttműködést megalapozó verbális és nonverbális készségeket fejlesszen ki, a más csoportokkal való kommunikációt lehetővé tevő képességekkel együtt. Józsefvárosban feladatunknak tekintjük, hogy olyan együttműködő, elfogadó környezetet alakítsunk ki, ahol nincs előítélet, s emellett minden gyermek tudja majd a későbbiekben kamatoztatni az otthonról hozott kultúrájának pozitív elemeit.

Játékvár Bölcsőde

Bölcsődénk Józsefváros egyetlen olyan intézménye, ahol a gyermekek délutáni altatása évszaktól függetlenül fedett teraszon, szabad levegőn történik -5oC- ig. Nagyon szélsőséges időjárás, vagy ennél alacsonyabb

hőmérséklet esetén az altatás a csoportszobákban történik. A gyermekeink és a szüleik körében is nagyon kedvelt a kint altatás, amely nagyban hozzájárul a gyermekeink immunrendszerének erősítéséhez.

Biztos Kezdet Gyerekház

A biztos kezdet program megvalósítója a józsefvárosi Biztos Kezdet Gyerekház (Gyerekház), melynek célja a születéskori és a családból hozott hátrányok leküzdésének elősegítése kora gyermekkori integrált, komplex fejlesztéssel a család és tágabb környezet aktív részvételével. A Gyerekházat 0-3 éves korú, intézménybe nem járó gyermek és szülője térítésmentesen látogathatja.

Az igénybevétel feltétele, hogy a család Józsefváros közigazgatási területén éljen.

A Biztos Kezdet Gyerekház a gyermekek számára képesség-kibontakoztató foglalkozást, állapotfelmérést, fejlesztést biztosít, a szülők számára pedig személyiség- és kompetenciafejlesztést célzó, valamint egyéb preventív célú programokat, közösségi rendezvényeket szervez.

A Gyerekházban reggel szabadjáték játéktevékenység zajlik, ezt követően tematikus heti rendben következnek az irányított foglalkozások (pl.: ének-zene, mese-mondóka, nagymozgás, vizuális tevékenység, ünnepek, kultúra, környezettudatosság, újrahasznosítás). A tízórait a szülőkkel együtt készítik el, figyelembe véve a korszerű, egészséges étkezési alapelveket, a gyerekek életkori összetételét.

A szülők számára szervezett tevékenységek szakmailag alapvető fontosságúak, hiszen kora gyermekkorban a szülői minta meghatározó hatású, elsődleges forrás. A Gyerekház segítséget nyújt a gyermekneveléssel magányosan, elbizonytalanodva küzdő - rokoni, családi támaszt, pozitív megerősítést nélkülöző - szülőknek. A szülői fórumok, rendszeres beszélgetések alkalmat teremtenek az aktuális problémák, kérdések, nehézségek, örömek és sikerek megosztására, feldolgozására.

5.1.5. A JEB projektjei

JEB – Interkulturalitás a szervezetfejlesztésben – Belső Képzés Munkacsoport



Az inklúzió fogalma szerint egy befogadó közösség valamennyi tagja érzi, hogy odatartozik, része és értékes tagja a befogadó csoportnak. Magyarországon a dokumentumok szintjén létezik ugyan a befogadást támogató törvényi szabályozók, azt viszont minden egyes intézménynek magának kell megterveznie, hogy milyen úton képes leginkább megvalósítani a befogadást. A JEB vezetése időben felismerte, hogy multikulturális szemlélet nélkül nem képzelhető el a gyermekekről való gondolkodás, hiszen a minél jobb és támogatóbb környezet kialakításához feltétel a szülők és a közösség bevonása.

A cél egy olyan intézményi környezet kialakítása, amely képes hatékonyan támogatni az együtt gondolkodást az eltérő kulturális hagyományok viszonyai mentén. A magas színvonalú pedagógiai munka elemi része kell, hogy legyen a globalizációról született elméletekben való alapvető jártasság, a kultúrák színösszege és a köztük zajló interakciók iránti érdeklődés.

Mit jelent a multikulturalizmus a koragyermekkori nevelésben, milyen irányban lehetséges megtervezni a szervezetfejlesztés lépéseit?

A multikulturalizmus fogalma kulturális szokszínűséget jelent, amely olyan környezeti elemek biztosítását jelenti, amelyek célja a kulturális sokszínűség értékékként való elfogadása. A

multikulturalizmus a sajátos kultúrák megőrzésére, és ezzel a hagyományok megőrzésére helyezi a hangsúlyt.

A koragyermekkori nevelés eredményessége szorosan összefügg a szélesebb körű társadalmi adottságokkal, és nem hagyhatók figyelmen kívül azok a pedagógiai módszerek, amelyek a jobb alkalmazkodást és eredményesebb támogatást tudják segíteni. A JEB pedagógiai módszerének kidolgozásában részt vevők alaposan végiggondolták és elemezték Józsefváros adottságait, és a folyamatban lévő változásokról is érzékeny módon dolgoztak ki megoldási lehetőségeket.

A kisgyermeknevelők előzetes tapasztalatainak, tudásának feldolgozása workshopban történt meg.

A multikulturális szempontú fejlesztések eredményeként olyan szakmai közösség által fejlesztett program jött létre, amelyek mind a nevelői kompetencia-modell, mind pedig a képzések szempontjainak megfelelnek. A műhelyek célja, hogy egy-egy együttműködési területen olyan szolgáltatási elemeket legyenek képesek azonosítani, néhány helyen pedig fejleszteni, amelyek a praxisban közvetlenül felhasználható módszereket kínálnak.

A szervezetfejlesztési munka a JEB-ben a pedagógiai munka megújulását és a műveltségterületi elmélyedést (irodalom, táplálkozás) teszi lehetővé.

JEB Belső Képzés munkacsoport – Szakmai protokoll

Belső Képzés Munkacsoport (Munkacsoport) különböző témákban rendszeres látogatásokat, megfigyeléseket szervez a bölcsődékben, így biztosítva egymás munkájának megismerését, jó gyakorlatok átvételének lehetőségét.

A Munkacsoport folyamatos találkozásai során a JEB Szakmai Protokolljához szolgáltató egyeztetett véleményeket, anyagokat. A Szakmai Protokoll a JEB minden bölcsődéjében megvalósuló szakmai munka szabályainak összessége, a törvényi és szakmai elvekre épül, figyelembe veszi a helyi viszonyokat, a meglévő tárgyi és személyi feltételeket, tartalmazza az aktuális tevékenységek leírását, az optimális út meghatározásával a folyamatos fejlesztés lehetőségét. Cél egy közös irányelv meghatározása volt, mely támaszt nyújt nemcsak a pályakezdő kollégáinknak, a JEB-hez gyakorlatra érkező hallgatóknak, tanulóknak, hanem akár a már több éves tapasztalattal rendelkező munkatársainknak is.

JEB Irodalmi Munkacsoport – Irodalmi projekt

A verselés, mesélés, képeskönyv-nézegetés bensőséges kommunikációs helyzet, így egyszerre feltétele és eredménye a kisgyermek alapvető érzelmi biztonságának. A közös mesélés élménye segíti az aktív szókincs kialakulását és a világról való ismeretek megszerzését.

2016-ban a JEB-nél egy komplex projektfolyamat kezdődött, amely magába foglalja a kisgyermeknevelők szakmai fejlődésének lehetőségét, a gyermekek és a művészetek kapcsolatának előbbé tétele, az esztétikai élmények biztosításának szélesebb lehetőségét, és a szülők megszólítását. Céljaink elérésének érdekében az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék adjunktusával működünk együtt. A közös gondolkodást olyan szemléletváltó kurzusok, workshopok követték, amelyek bemutatták a magyar gyermekirodalom új irányait, a korszerű módszertani eljárások gyakorlati alkalmazásait.

A munkacsoport a szülők tájékoztatására irodalmi zsebeket tartalmazó táblákat szerelt fel a bölcsődék falára, amelyekre felkerültek a napi nevelőmunka spontán helyzeteiben elhangzott művek szövegei. Népi és kortárs mondókák, klasszikussá vált és kortárs szerzők gyermekversei, kortárs és népmesék így könnyen elérhetővé váltak a szülők számára is.

A JEB irodalmi füzet egy hosszútávú projektfolyamat eredménye, melynek alap gondolata a családi környezet kultúrával, olvasással kapcsolatos viszonyának jobb megismerése. A füzetek a bölcsődei és az otthoni közös mondókázás, verselés, mesehallgatás emlékeit, valamint a nevelők, a család és a gyermek közös munkáját, az együtt megélt irodalmi élmények lenyomatát hivatottak őrizni. Ez a kezdeményezés egy újabb lépést jelent a családtagok bevonására a bölcsődékben zajló korai literációs folyamatokba. A program folytatásaként a multikulturalitás jegyében a cigány és egyéb nemzetiségi gyermekirodalom bölcsődei bevezetése, megismerése a cél.

A JEB gyermekélelmezési programja

A JEB alapvető célja, hogy minden gyermek megkapja a korcsoportjának megfelelő energia és tápanyagtartalmú étrendet, mely a napi szükséglet 75%-át teszi ki. Ennek tükrében naponta négy étkezést biztosítunk. Az étel a bölcsődék épületében kialakított főzőkonyhákban készül, ennek nagy előnye, hogy a legrövidebb úton és időn belül kerül a gyermekek asztalára, így a táplálék konzisztenciája és hőmérséklete sem veszít az élevezeti értékéből.

A korszerű és minden törvényi előírásnak megfelelő étlapot a JEB dietetikus élelmezésvezetői készítik el. Az étlaptervezés során gondosan ügyelnek arra, hogy minél több élelmiszerrel és ételféleséggel megismertessék a gyerekeket, mindemellett ezeket meg is szerettsék velük. Fő szempont a változatosság és az idenyjelleg megtartása. Fokozatosan kerül bevezetésre a reform étkezés, mind az alapanyagok, mind a konyhatechnológia tekintetében. Az étkezések során a gyermekek önállóságra nevelése is cél, így aktívan részt vesznek a terítésben és a tálalásban.

Szemléletünk fő irányvonala, hogy a táplálkozással ne csupán egy alapszükségletet elégítsünk ki, hanem a gyermekek egészségnevelésére is törekedjünk. A gyermek megtanulja az étkezéssel kapcsolatos eszközök megfelelő használatát. Az étellel, étkezéssel kapcsolatos tapasztalatok, ismeretek, az asztalnál étkezés, terítéshez kapcsolódó készségek, szokások vagy például a társas étkezéssel kapcsolatos szabályok megtanulása is része a kultúra elsajátításának.

A csecsemő- és kisgyermekkorban kialakult és mintaként rögzült táplálkozási szokásoknak egész ételre szóló, ízlésformáló szerepük van.

Összegzés

A Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék a bölcsődei nevelésben paradigmaváltásra alapozva inkluzív szolgáltatói szemlélettel és pedagógiai attitűddel végzi feladatait.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Forray R. Katalin – Hegedüs T. András (1998): *Cigány gyermekek szocializációja*. BME, Budapest.
- Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék honlapja (<http://www.bolcsode-bp08.hu/>)
- Koscsóné Kolkopf Judit (2015): *Biztos Kezdet Gyerekház program*. Gyermeknevelés online tudományos folyóirat. Korai intervenció tematikus szám. 3. évf. 2. sz. 161-175
- Központi Statisztikai Hivatal honlapja (www.ksh.hu)
- Ludányi Ágnes (2017): *Inter- és multikulturális nevelés a pedagógusképzésben*. Eszterházy Károly Főiskola. Eger. (http://www.hefop.ektf.hu/anyagok/inter_es_multikulturalis.htm)
- PARAGON - Újítások a nevelés-gondozás bölcsőjében, Józsefvárosban. Kiadó: Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék-ELTE, Budapest, 2017. ISBN 978-963-284-937-9.
- Torgyik Judit (2009): *Multikulturális társadalom, multikulturális nevelés*. (<http://ofi.hu/tudastar/multikulturalis-090617-1>)
- http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=29687.349405
- http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=34254.351146

5.2. AZ ECEC TOSZKÁNÁBAN – JÓ GYAKORLATOK

“Együtt lenni nem elég”

ARCA COOPERATIVA SOCIALE, FIRENZE
SILVINA ANDREA MATEO

5.2.1. Az intézmény és szolgáltatásainak bemutatása

Az Arca Szociális Szövetkezet 1989-ben kezdte meg munkáját nevelési területen 0-6 éves kor közötti gyerekekkel, egy óvoda megnyitásával, napjainkig összesen 90 ECEC szolgáltatást működtet (52 bölcsőde, 9 játékközpont, 7 családi és gyerekközpont, 2 általános iskola, 6 óvodában és 14 általános iskolában integrált nevelés szolgáltatással).

Több pedagógiai koordinátorral dolgozik, akik szolgáltatásokon kívül dolgoznak, ez biztosítja a tevékenységek rendszeres ellenőrzését, támogatja a nevelési projektek megvalósítását és dönt a nevelők, tanárok és az üzemeltetők képzéseiről. A MECEC+ projekt keretén belül két bölcsőde került bemutatásra: az „AlberoNido” (fenntartó: Calenzano Önkormányzat; üzemeltető: ARCA), és a „Pandiramerino” (fenntartó: Firenze Önkormányzat; üzemeltető: ARCA).

Mindkét szolgáltatás 3 hónapos kortól 36 hónapos korig fogad gyermekeket, differenciált időszavokban, reggelivel, ebéddel és uzsonnával.

Az ételek elkészítéséhez belső konyha áll rendelkezésre.

A szolgáltatás hétfőtől péntekig, 7.30 és 17.30 óra között van nyitva.

Figyelem és gondosság jellemzi őket és a környezettel való törődés, valamint szoros kapcsolatban áll a területtel, ahol működik.



5.2.2. ECEC irányelvek és módszertan

A szolgáltatások alapjául szolgáló pedagógiai projektet az Egyesült Nemzetek Gyermekjogi Egyezménye ihlette, melyet az évek során definiáltak, a tudományos kutatások hozzájárulásával és az oktatási szolgáltatások során szerzett tapasztalatokkal.

A projekt célja: a gyermek általános jólétének elősegítése: fizikai, szellemi, érzelmi síkon egyaránt.

Egy jó hangulatú környezet, amely lehetővé teszi a gyermekek számára, hogy értelmes kapcsolatokat építsenek ki, fejlesszék saját identitásukat, tapasztalatokat szerezzenek más gyerekekkel és felnőttekkel együttélve, röviden, fejlődjenek saját ritmusuk és életútjuk szerint, egy nevelési közösségen belül; a családok befogadásának elősegítése és minden olyan felnőtt aktív részvétele a nevelési rendszerben, aki abban részt vesz; a változás képességének kialakítása és együttműködés a környezettel, szem előtt tartva a közös gyermekkori kultúra fejlesztését.

A pedagógiai figyelem ezekben a szolgáltatásokban arra is törekszik, hogy olyan utakat és stratégiákat hozzon létre, amelyek elősegítik a migráns gyermekek és családok befogadását.

Ezek a családok jól reprezentálják, a többi kisgyermekes családok igényei mellett, azokat a szükségleteket, amelyek messze túlmutatnak a szervezési kérdéseken, amelyek megosztanak a munkára szánt idő és a gyermek gondozására szánt idő között: a nyelvhez és kulturális sokféleséghez, a gazdasági nehézségekhez, valamint a megfelelő lakhatás fenntartásának nehézségeihez vagy az integrációs nehézségekhez kapcsolódó igényeket.

A meghallgatás minősége és az elérhetőség, melyet a nevelők tesznek lehetővé meghatározó lehet egy befogadó társadalom képének kialakításában mind a gyermekek, mind a családjaik számára, és ebben az értelemben fontos, hogy támogassuk a munkacsoport által támogatott tevékenységek és kezdeményezések tervezését és dokumentálását.

Szükséges továbbá rendszeres időközönként ösztönözni a szolgáltató helyek berendezéseinek felülvizsgálatát, a gyermekek számára elérhető anyagok és játékok, etnikai babák bemutatása, változatos földrajzi képek, különböző kultúrájú anyagok stb. lehetővé tételével.

Végezetül ösztönözhetnénk olyan történeteket bemutatásával, amelyek a gyerekek sokféleségéről mesélnek az óvoda mindennapi életében; a világ számos részéről származó dalok hallgatásával; anyanyelvi és migráns anyák által javasolt altatódalok és mondókák hallgatásával; etnikai és toszkán receptkönyvek létrehozásával, előételek és vacsorák megbeszélésével, olyan felnőtteknek szóló kezdeményezésekkel, ahol együtt főzhetnek és ehetnek.

Az interkulturális helyzet által kínált feltételes problémáktól kezdve úgy gondoljuk, hogy fontos a szociális jólét előmozdítása, a pluralizmust támogató oktatási szempontok újradefiniálásával.

„Együtt lenni” valójában nem elegendő az interkulturális nevelés támogatására.

Meertens (1997) szerint a gyermekek sokféleségre való nevelésének alapvető feltételei: az esélyegyenlőség előmozdítása; a közös célkitűzések meghatározása; a sztereotípiák elutasítása; a személyes információk és érzések gazdag cseréjének ösztönzése, valamint az egyenlőséget előmozdító normák és értékek meghatározása (és tiszteletben tartása).

Ezért a szolgáltatások nevelési projektje olyan kompetens rendszerek létrehozását célozza meg, amelyek képesek egy barátságos, körkörös, szabályozott környezet megteremtésére, ahol csak a párbeszédnek köszönhetően lehet támogatni és tiszteletben tartani a különbözőségeket.



5.2.3. Jó gyakorlatok (pedagógiai projektek és nevelési gyakorlatok)

A bemutatott szolgáltatásokban megközelítőleg 15-20% százalékos arányban oszlanak meg a más kultúrákból származó gyermekek és családok.

Ez a százalékos arány növeszik, ha a vegyes párokból származó gyermekeket (egy olasz és egy nem olasz szülő) és a nemzetközi programokban részt vevő gyermekeket is figyelembe vesszük.

A tapasztalatunk sokféleségének felismerése még a nagyon korai időből származik, és magában foglalja a kultúra értékeihez, kódjaihoz és szimbólumaihoz kapcsolódó sajátosságokat.

A jó gyakorlat akkor lehetséges, ha először is létezik egy szerves referenciakeret (politikai és pedagógiai), amely hatékonyan lehetővé teszi a befogadást és a jogok elismerésének irányának megváltoztatását.

Az általunk az interkulturalitással előnyben részesített jó gyakorlatokat az alábbiakban kiemeltük.

Nevelői képzés, lényeges szempont, hogy támogassuk a különbözőségeket tiszteletben tartó oktatási munkát, amely értékeli a szubjektivitást és az egyediséget, és a gyermek szilárd többszörös identitásának (amely nem zárja ki múltját, jelenét) és önmagáról szóló pozitív képét.

Először is elengedhetetlen az alapképzés fejlesztése, amely pontosítja a gyermekkori gondozásra és nevelésre vonatkozó oktatási irányelveket, amely támogatja az önreflexió munkamódszerét, a kutatási tevékenységre összpontosít és lehetővé teszi az elméleti szempontok és a mindennapi élet jó oktatási gyakorlata közötti állandó kapcsolat fenntartását.

A leírt képzéshez kiegészítéseképpen szükség van az interkulturális pedagógiára vonatkozó konkrét utak megvalósítására, amelyeket az illetékes oktatók miutatnak be annak érdekében, hogy kiemeljék, a kulturális sztereotípiák hogyan befolyásolja a befogadás képességét, felébreszti a féltelmeket és a bizonytalanságot, és ezáltal a kapcsolatok általános következményeihez vezet.

A befogadó légkör létrehozása, az a reggeli fogadás, az ellátásnak és a szolgáltatások légköre beállítottának köszönhetően válik lehetővé az észlelési és esztétikai élvezet támogatása.

A helyiségeket személyre kell szabni, és lehetővé kell tenni, hogy mindenki nyomot hagyjon magáról, hogy azokban közösen meghatározhassák az egymással megosztandó tapasztalataikat vagy éppen azt, hogy hol vannak az egymás közötti határok.

A vendéglátás magában foglalja a gyermek számára javasolt gondozási módszerek tiszteletben tartását (mely alkalmas minden kultúrára számára) és a vallási és/vagy kulturális okokhoz kapcsolódó táplálkozási döntéseket.

Végül az elfogadás magában foglalja a migráns családok származási országainak földrajzi, politikai helyzetét, nyelvét, történelmét, kultúráját, hagyományait, vallását, konyháját.

Ebben az értelemben a "család szívének könyve", benne fontos a gyerekek a családra jellemző képekkel, mindig a gyerekek rendelkezésre áll az óvodában, a kölcsönös tudás jó kezdetét eredményezi.

- A családokkal való időszakos találkozók kezdeményezése az óvodákban/bölcsődékben, felkérve őket, hogy vegyenek részt olyan közös tevékenységeken, mint kerti partik, szakkörök, uzsonnák, évfolyam találkozók alkalmával vagy az óvodaszéken, ahol a felnőttekkel baráti kapcsolatokat építhetnek ki és/vagy ahol összehasonlíthatják egymás nevelési kérdéseit.

A családokkal való időszakos kezdeményezések programjának meghatározása, amely figyelembe veszi a már ismert különbségeket (egyedülálló szülők, homoszexuális családok, vegyes családok), képes lesz támogatni és elősegíteni a csereprogramokat, a párbeszédet és az összehasonlítást.

- Meg kell hívni a szülőket, hogy töltsenek egy napot az óvodában a gyerekeikkel. Ez lehetővé teszi minden család számára, hogy személyesen megélhessen nevelési módszereket, és megfigyelhesse saját gyermekét a közösségen belül.

Ismerje meg a „szavak” értékét, a gesztusokat és a képeket.

Szükséges megkérdőjelezni a migráns gyerekek és családjuk felé közvetítenek az üzenetek helyességét és egyértelműségét, elengedhetetlen ellenőrizni ezen üzenetek jelentését, hogy azok összhangban vannak-e a szavakkal és gesztusokkal.

Ebben az értelemben fontos, hogy a családok számára többnyelvű dokumentumokat lehessen átadni, vagy használjanak tolmácsot vagy kulturális mediátort a családokkal való első találkozáskor, amikor a nyelvi

megértés akadályozza a kommunikációt, és felismerni az erőfeszítést és az idő szükségességét ahhoz, hogy a gyerekek és a felnőttek egy új nyelvet megtanuljanak, valamint azt, hogy egyszerre két vagy több nyelvet használjanak.

A pedagógusoknak össze kell hasonlítaniuk saját kommunikatív korlátaikat és napi stratégiákat kell kidolgozniuk, amelyek képesek a közelséget és változásokat kialakítani, amelyek elősegítik az óvoda és a család együttműködését és a két terület közötti folytonosságot.

Különös figyelmet kell fordítani az elképzelések és képek választására, a napi tevékenységek dokumentálására. - A nevelési szolgáltatások közötti cserék ösztönzése.

A MECEC + projektben való részvétel példája a jó gyakorlatnak, amelynek köszönhetően a koordinátorok és a nevelők megnyithatták saját szolgáltatásaik ajtajait, meglátogathattak másokat, elfogadhattak kritikákat és javaslatokat, új kérdéseket tehettek fel, nagyobb tudatosságot szerezhettek és így újrafogalmazhatták pedagógiai identitásukat.

5.2.4. Gondolatok a kérdőív elemzésének eredményéről

Azt gondoljuk, hogy a MECEC + projektben javasolt kérdőív nagyon hasznos volt a pedagógusok tapasztalatainak és nézeteinek értékelésekor.

Az Arca pedagógiai koordinációs csoportja képes volt elemezni a toszkán nevelők csoportja által adott válaszokat, és megragadta azokat az ötleteket, hogy miként vizsgálhatja meg ezeket figyelembe véve saját interkulturális szemléletét. A válaszok nagyon érdekesek voltak.

Néhány bekezdést szeretnénk szentelni azoknak az információknak, amelyek számunkra a legjelentősebbek.

Az első a részvételi arányra vonatkozik: a felmérésbe 340 nevelőt vontunk be, de csak 101-en vettek részt a válaszadásban. Különösen érdekesek a bevándorlók, menekültek és/vagy roma családok helyzetének ismeretével kapcsolatos válaszok a területi valóságban, ahol dolgoznak (25,7% elég, 57,4% egy kicsit és 14,9% egyáltalán nem), valamint a CIRRF szülők (bevándorló, menekült és roma családok gyermekei) szükségleteinek ismerete tekintetében (4% elég, 49,5% van, de nem elég és 46,5% nem elég).

Azt is megerősítették, hogy a jelenlegi társadalom kulturális és nyelvi sokféleségét illetően nincs elég tudatosság a nevelési szolgáltatások személyzetének részéről (13,9% van, 77,2% van, de nem elég, és 8,9% szerint nincs).

Egyéb, számunkra releváns válaszok a képzésre vonatkoznak: sok nevelő kritikusan értékeli saját kultúrája oktatási eszközeit a CIRRF családok befogadására (68,3% igen, de nem eléggé, 25% semennyire sem és 4% igen, elegendő) és a szakmai tevékenységből származó kompetenciákról (13,9% igen, 69% nincs, de úgy gondolom, hogy szükségesek, 17,8% igen, még ha úgy gondolom, hogy nem szükséges ezeknek a speciális kompetenciáknak és 0: nem, és nem hiszem, hogy ezek szükségesek).

Kevés pedagógus volt képes kidolgozni az interkulturalitás témáját a saját képzése során (11,9% képes, 45,5% csak részben képes, 40,6% egyáltalán nem képes), és úgy érzik, hogy szükségük van egy interkulturális képzésre, amely segíthet nekik jobban megérteni a CIRRF családok szükségleteit (24,6%: igen, sok, 56,5%: elég, 17,4%: kevés, 1%: nem).

Az a szakterület ahol rendkívüli nagy a hátrány, az a gondozási helyzetek kezelése (39,6%), de a strukturált tevékenységeknél (24,8%), a játékoknál (6,9%) és a családokkal való kapcsolatnál szintén (17%).

Ugyanakkor a pedagógusok 21,2% -a érzi magát „jónak” a CIRRF családok erős jelenlétében: 46,5% érzi magát szakmailag bevonva, 64,6% emberileg, míg 6,1% -a kényelmetlennek és 4% -a közömbösnek.

A későbbi válaszok mélyreható olvasása azt mutatja, hogy a migráns családok és a gyerekek „nehéz helyzetben vannak”, és egy laza menedzsmenttel való kapcsolatot vázolnak fel.

A pluralizmus maga egy sor problémát okoz pár pedagógus számára (47,5%), vagy egyáltalán nem (9,9%), míg sokan mások számára elég (41,6%) vagy sok problémát (1%) jelent.

Az interkulturalitás körvonalát illetően a legkritikusabban kiemelt kérdések a nyelvi (78,2%) és a kulturális (62,4%) kérdések, ezeket követik az integráció (52,5%), a vallási (18,8%) és a gazdasági kérdések (15,8%).

Egy másik kritikus információ az, amely a CIRRF szülőknek az oktatási szolgáltatásokban szervezett találkozókra való részvételére utal: az összejöveteleken részt vesz (3% mindig, 34% általában, 58% ritkán és 5% soha) és az ünnepeken (10% mindig, 44% rendszerint, 43% ritkán és 4% soha nem).

A kérdőív utolsó része néhány nyitott kérdést tartalmazott: „Mit jelent az interkulturális oktatás?” és „az Ön véleménye szerint a CIRRF családok hogyan érzékelik a gyermekkori oktatási szolgáltatásokat?”

Az interkulturális oktatás meghatározására használt kulcsszavakat a következők voltak: a kulturális sokszínűség megismerése és tiszteltetben tartása, az előítéletek megszüntetése a tudás és a párbeszéd révén, kölcsönös tiszteltet, megosztás, kölcsönhatások erősítése, egymás üdvözlése és gazdagítása, az identitás megteremtése a másokkal való kapcsolat révén a nyitottság, a rendelkezésre állás, a párbeszéd, a hallgatás, az interakció, az összehasonlítás, a konstruktív cserék, az érzékenységi, a részvétel és a kölcsönös segítségnyújtás, a növekedés lehetősége, a saját tudás bővítésének lehetősége, önreflexió, a sokszínűség léte, mint erőforrás.

A második kérdés kapcsán meg kell jegyezni, hogy a felmérésben részt vevő nevelők fele szerint a szülők a szolgáltatásokat biztonságos helyként érzékelik, ahol megtalálhatók a gondozás, az nevelés, a gazdagodás, a növekedés, a segítség és a támogatás; olyan helyekként, ahol lehetőségük van gyermekeik társadalmi beilleszkedésének előmozdítására és a nyelvtanulás támogatására; míg a másik fele szerint a családok egy másfajta hozzáállását érzékeli, akik úgy gondolják, hogy ez egy "kötelező választás, azért, hogy dolgozni tudjanak menni", amely a szolgáltatást "parkolóknak" tekinti, és más alternatívák hiánya miatt elszenvedett választás eredménye.

Ezért elsősorban a kulturális valóságuktól távol eső jóléti természetű helynek tekinti, ahol a családok „saját kultúrájuk megítélésének kockázatát is magukban foglalják”, vagy amelyeknek passzívan alkalmazkodniuk kell.

Végezetül egyes nevelők tudatában vannak azzal, hogy az út az első pillanattól kezdve egy „szükség” amely az egyik migráns családtól a következőig tart, a nevelők célzott, puha és tiszteltteljes beavatkozásának köszönhető, akiknek feladata, hogy ezeket a gyermekeket és a családokat „kézben tartsák”.

Összefoglalva, a kérdőív lehetővé tette a szolgáltatások és a CIRRF családok közötti kapcsolat rejtett problémáinak kiemelését. Sok pedagógus észleli a családok nehézségeit (legfőképpen a nyelvi nehézséget), de alig ismerik az szükségleteiket. Tudják, hogy egy referenciapontot jelentenek számukra, és főként szakmailag érzik magukat bevonva, de emberileg még jobban. Talán azért, mert az alapképzésük, valamint az erre ráépülő viszonylag kedvezőek voltak a speciális kompetenciák fejlesztéséhez és a valódi eszközök megszerzéséhez.

Valójában sokan kifejezik, hogy szükség van a területre vonatkozó képzésre.

A helyi és a bevándorlók gyermekek viszonya fokozatosan pozitívnak bizonyul, még akkor is, ha a CIRRF nem szívesen vesznek részt a szolgáltatásban.

A családokkal való kapcsolatok minőségileg különböznek a családok közötti kapcsolatokétól, és úgy is tűnik, hogy a kezdeti nehézségek miatt egy idő után le is áll. A nevelők és a migráns családok közötti viszony jó lehetne, de (az egyik vagy mindkét fél nehézségei miatt) gyakran előítéletek jellemzik, amely sok esetben meghatároz egy távolságot, amit nehéz kitölteni, és más nyelvi és/vagy kulturális akadályai vannak. Tény, hogy a kulturális és nyelvi mediator személye fontos és néha elengedhetetlen sok nevelő számára. A szolgáltatásban részt vevő családok számára tervezett találkozók nem különösen hatékonyak a CIRRF családokkal való pozitív kapcsolatok kialakításában, sőt, ezeken az eseményeken való részvételi arány rossz, és ezért új alternatívákat kell sürgősen kitalálni.

A válaszok során felmerült egyéb közvetlen problémák például megoldhatóak bizonyos dokumentumok és oktatási projektek fordításával, megfordítva a jelenlegi relációs trendet, amelyet erősen jellemez egy olyan mozgalom, amely a család felől a bölcsőde felé vezet, és nem fordítva.

Továbbá a koordinátorokkal folytatott tervezési-koordinációs találkozókban belül több időt kellene szánni ezeknek a szempontoknak a megvitatására, az alternatívák aktiválása és az új, személyre szabott kezdeményezések azonosítása érdekében. Természetesen szükség van egy speciális képzésre, mivel sok interjúalany nagy érdeklődést mutat.

Összefoglalva, továbbra is nélkülözhetetlen tartjuk folytatni az interkulturális neveléssel kapcsolatos észrevételeink összegyűjtését a korai gyermekkori területén, amely ma egyre jobban fontos társadalmi szempont-

tá vált.

M. Vandenbroeck (2004) szerint az önkép és a másik önképe középpontjában a nevelési folyamat áll.

Éppen ezért alapvető, hogy tisztában legyünk saját világképünkkel és a világ elképzelésével, hogy gyakorlatainkat kritikus módon tudjuk vizsgálni és szükség esetén alkalmazni.



FELHASZNÁLT IRODALOM

- Guidelines for education and care of Arca social coop. girls and boys during the first childhood. (2017)
- M. Vandenbroeck, Junior edition (2004), "Educate our children to diversity".

5.3. ECEC KATALÓNIABAN, SPANYOLORSZÁG – JÓ GYAKORLATOK

ENCÍS HUMÁM SZOLGÁLTATÁSOK

Az Encís-től azt kértük, hogy magyarázzák el azokat a jó gyakorlatokat, amelyeket naponta, a nevelők, a gyermekek, a családok és a városvezetés, stb. élnek meg, ighoznak létre a bölcsődékben 0-3 éves kor között.

Az egyik cél amit kitűztünk magunk elé, hogy az Encís pedagógiai területe biztosítsa a szükséges támogatást, hogy a nevelési szolgáltatások megértsék a befogadást, nem pedig egy egyszerű kérdésként kezeljék, amelyeken az oktatási szolgáltatásokban dolgoznak, hanem azért, hogy megértsék a nevelést, amely túlmutat a szolgáltatáson

A MECEC+ projekt elgondolkodtatott bennünket a befogadás szón és jelentésén: a kizárás ellentéte? Találtunk olyan szót, amely olyan értékeket tükröz, mint a különbségek tiszteletben tartása, a méltányosság, a jogok elismerése, részvétel, stb.

5.3.1. Az inklúzió, mint a nevelés és a társadalom megértésének elve

“Egy befogadó iskola olyan, amiben a különböző tanulókat együtt tanulhatnak; egy olyan iskola, amely nem zár ki senkit, mert nincsenek különböző kategóriák a diákok között, és csak egy diákcsoport van. A diákok, minden melléknév nélkül, nyilvánvalóan eltérőek. A befogadó iskolában csak diákok vannak, mellékevek nélkül; nincsenek békőznapi diákok és speciális diákok, hanem egyszerűen diákok, mindegyik saját karaktereivel és szükségleteivel. A sokféleség természetes tény, normális: normális, hogy különbözőek vagyunk (szerencsére)”. (P. Pujolàs and JR Lago, 2006)

Mondani sem kell, hogy a 0-3 éves korig tartó kisgyermekkori nevelés a nevelési rendszer egyik fontosabb szakasza. Ideális keret a társadalmi kohézió megteremtéséhez, stratégiák és pedagógiai erőforrások végrehajtásához, az egyéni különbségek kezeléséhez. Az első 0-3 szakasz nevelési célkitűzései minden gyermek számára azonosak. Ezért a bölcsődékben személyre szabott figyelmet kell nyújtani a fejlődés és a tanulás előmozdítása érdekében. Ebben a vonatkozásban megérthetjük, hogy az inkluzív nevelés egy elv, aminek jelen kell lennie a bölcsődékben és a nevelőknek képzettnek és felkészültnek kell lenniük, az innovációra és a különbségek világának kezelésére. Meg kell tanulnunk élni a különbségekkel, és ki kell használni a sokszínűség kihívásait.

Az alábbiakban részletesen ismertetjük az Encís által vezetett bölcsődék befogadó csoportjainak néhány jellemzőjét:

1. Iskola-környezet kapcsolata
2. Családok részvétele
3. Külső támogatás, bölcsődeszék, stb.
4. Folyamatos oktatás és kollektív növekedési lehetőségek
5. Teljes nevelési projekt megosztva az egész oktatási közösséggel
6. A diákok jövőképei az erősségeikből, nem pedig a nehézségeikből
7. Heterogén csoportok
8. Rugalmas javaslatok
9. Kedvező és biztonságos légkör
10. Nevelés és munka egyeztetése a gyermekek és a tanárok között

Az alábbiakban részletesen ismertetjük az Erasmus+ MECEC+ projektben résztvevő bölcsődéket, és néhány olyan jó gyakorlatot, amelyeket a mindennapi életben végeznek.

Bölcsőde neve	Város
La Romànica	Sabadell
CEIF Espronceda	
La Casa del Molí	L'Hospitalet de Llobregat

5.3.2. La Romànica és a CEIF Espronceda - Sabadell

A La Romànica városi bölcsőde és a CEIF Espronceda a Sabadell város VI. kerületében található. Sabadell egy város, melynek lakossága 208.173 fő, és területe 37,87 km². A környéken, ahol a két iskola található, az egyik legmagasabb a bevándorlások aránya. A bölcsődék támogatják az ott élő emberek és saját intézményük közötti kapcsolatot. A nevelési projekt globális, befogadó és közös az egész közösség számára. A a családokra, a gyerekekre, valamint a lehetséges problémák kezelésére és megoldására fókuszál az önkormányzati hálózatokkal együttműködve.

AjuntamCEIF Blog Espronceda: <http://ceifespronceda.blogspot.com.es/>

Bloc EBM La Romànica: <http://eblaromanica.blogspot.com.es/>

5.3.3. La Casa del Molí - L'Hospitalet de Llobregat

A La Casa del Molí városi bölcsőde a Pubilla Cases-Can Serra szomszédságában található, L'Hospitalet de Llobregat város északnyugati részén. Ezek területe egyenként 0,29 km² és 0,62 km². Város fejlődése tekintében azokon a környékeken, amik a hatvanas és hetvenes évek migrációs évtizedeiben fejlődtek, a népsűrűség jóval magasabb, mint a városi átlag. A La Casa del Molí nevelési projektje egy befogadó nevelési modellen alapul, amely tiszteletben tartja a gyermekek és családjaik sokféleségét és sokszínűségét, amely megfelel az egyéni igényeknek, és szükségleteknek és hozzájárul a társadalmi kohézióhoz, az esélyegyenlőség keretein belül a gyermekek intézményben elért sikerének előmozdítása érdekében. Az bölcsődében két projekt van, amelyek a gyermekek és családjaik társadalmi-gazdasági és oktatási szintjeinek növelését támogatják.

5.3.4. Jó gyakorlatok - La Casa del Molí - L'Hospitalet

– Szolidaritás piac

2012-ben a gazdasági válság hatására a családok hátrányos helyzete súlyosbodott, és úgy találtuk, hogy a gyermekek és a családok gyakran nem tudtak megfelelő szezonális ruhát vásárolni. Arra gondolunk, hogy lépéseket kell tennünk ahhoz, hogy válaszolhassunk erre a szükségletre, és felmerült a szolidaritási piac megteremtésének ötlete. Körlevelet küldtünk a családoknak, ahol elmagyaráztuk, mi a szolidaritási piac és hogyan működik.

Arra bátorítottuk a családokat, hogy hozzanak el mindent, amire már nincs szükségük vagy nem használnak, de még mindig használhatóak. Például a gyermekeik kinőtt ruháit, játékait, amelyeket már nem használnak, vagy már nem érdekli őket, mesekönyveket és egyéb tárgyakat, stb. Nem kell semmit hozzátennünk ahhoz, hogy valamit kihozhassunk a projektből, mivel az a célja, hogy gondoskodjon ezekről a tárgyairól, hogy meghosszabbítsuk az élettartamukat, hogy együttműködjünk a bolygóval, elkerülve a hatalmas túlfogyasztást és a több ezer termék szükségtelen előállítását, újra gyártását.

Ezen a szolidaritási piacon a családoké és gyermekeké az abszolút főszerep, hiszen a bölcsőde kezdetétől arra szeretnénk ösztönözni mindkét oldalt, hogy vegyenek részt ebben a közös cél érdekében: az értékek megőrzésére való nevelésben. Ezáltal kisebb, független hálózatok alakulnak ki a már ismert a családok között, és így cserélik ki dolgaikat egymás között.

Sokszor ezek a kis események szolidaritást és szövetségeket generálnak, és ez egészen addig tart, amíg a gyerekek a La Casa del Molíban maradnak, és barátságokat hoznak létre mind az iskolán belül és kívül.



– Multiszenzoros szoba

A szenzoros stimulációs termek olyan fizikai létesítmények, amelyek intenzív berendezéssel rendelkeznek kép-, hang- és ehhez szükséges bútorokkal. Ezeket egy érzékszervi stimulációs program egészíti el a didaktikai projექtekkel. Olyan innovatív tanulási terek, amelyek megerősítik a gyermek kompetenciáit a különböző nevelési szakaszokban.

Pontosabban, ez a projekt új segítségnyújtási vonalakat indít el a speciális nevelési szükségletekben: beruházás önkormányzati óvodákban, 0-3 évesek megszilárdítása az oktatási rendszerben és a befogadó nevelés előmozdítása a gyermekek fejlődésének kulcsfontosságú szakaszaiban.

A multiszenzoros tanterem alapvető célja az, hogy az azt használó gyermekek ellenőrzött (programozott) ingereket kapjanak, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy megkapják és érzékeljék ezeket az ingereket minden érzékkel, akár differenciált, akár közös módon (több érzékkel), de amelyik a globális fejlődést támogatja.



5.3.5. Jó gyakorlatok - La Romànica

A La Romànica egész csapatának alapvető szemlélete az, hogy a családok igényeihez és szükségleteihez igazodó intézkedéseket alkalmazzanak. Íme néhány javaslat és erőforrás, amit megvalósítottunk az iskolában:

– Workshops és képzések

Az iskola ösztönzi a családok részvételét azokon a rendezvényeken, amik számukra pedagógiaiilag érdekesek lehetnek, mint például a workshopok és a felajánlott megbeszélések, a következő témákról: ételmiszer, korlátok és pihenés, érzelmek kezelése, vagy másrészt olyan műhelyeken, amelyek esélyt teremtenek a közös szórakozásra más családokkal, mint például: mesemondó műhelyek, újrahasznosított játékok építése, családi jóga.

– Figyelem az egyéni különbségek iránt (pszichopedagógiai tanácsadás)

Mint már említettük, az iskola több családja kíséri figyelemmel a szociális szolgáltatásokat és más hálózatokat, ahol segítenek nekik, hogy méltósággal élhessenek. Ezért az iskolából a felelős szakemberekkel együtt kísérik figyelemmel az eseteket, biztosítva ezzel, hogy alkalmazkodjanak minden olyan igényhez, amelyek gyermekeinknél előfordulhatnak, legyen az akár nevelési, akár szociális jellegű. Másrészről, ahhoz hogy a különböző eseteket jobban kezeljük néhány speciális igénnyel, a NEE technikát alkalmazzuk. Ez nagyon fontos, hiszen minden egyes egyedi tervet a központ pszichopedagógusával együtt hajtunk végre. Ez a kurzus amellelt, hogy az iskolában előnyben részesítjük a koedukált képzést, ahol a személyes különbségeket figyelembe vesszük a szexuális sztereotípiáktól függetlenül, figyelembe veszi az egyéni értékeket és képességeket, függetlenül attól, hogy az kislányokra vonatkozik. A cél az, hogy a lehető legnagyobb mértékben fejlessze minden egyén azon képességét, hogy autonóm, tisztességes, tiszteletteljes és támogató emberré váljon, tudatában legyen saját képességeivel, és mindenkinek ugyanolyan lehetőségeket kínáljon.

Ezt a szolgáltatást a CEIF Espronceda nyújtja.

– Kapcsolattartás a családokkal

Azt tapasztaltuk az iskolában, hogy a gyerekekért nagy rászáart nem mindig az apa vagy az anya jön, hanem a nagyszülők, nagybácsik és nagynénik, vagy akár a család egy barátja. Ezáltal az iskola különös figyelmet fordít a kommunikációs csatornák használatára, amelyek lehetővé teszik az információ kétirányú áramlását. Tehát a tantermi, a napirendi, a blogon vagy az e-mailen keresztüli információkon kívül minden egyes pillanatban ösztönözzük a családokat a szoros és családias kommunikációra. A második negyedévben lefolytatunk egy nyomon követési interjút a családokkal, gyermekeikről és a közös célokról, a tisztelet és a kölcsönös bizalom keretein belül. A harmadik negyedév végén kognitív, érzelmi, kritikus és konstruktív folyamatként jelentést készítünk az értékelésről.

– Jóga projekt

Intézményünkben a nevelési projekten belül az egyik jellegzetesség, amely a mindennapi élet munkájában megjelenik, hogy figyelünk a gyermek teste és elméje között lévő érzelmekre és egyensúlyra. Éppen ezért az egész nevelő testület képzett ebben a tudományágban, hogy a napi javaslatokon felül egy globalizált segítséget nyújthasson, amelyet különböző időben, játékon és képzeleten keresztül mutatnak be a gyerekeknek. A jóga segítségével mozoghatnak, pihenhettek, gondolkodhatnak, hallhatnak és hallgathatnak, különösen fontos ez egy olyan világban, ahol minden nagyon gyorsan történik.



5.3.6. Jó gyakorlatok - CEIF Espronceda

2009 óta vagyunk befogadó iskola, akkor kezdődött a befogadó iskola projektünk. Ezt a projektet a barcelonai Autonóm Egyetem Csecsemőoktatási Kutatócsoportja (GREI) támogatásával hoztuk létre. Fő célunk, hogy elemezzük azokat a tényezőket, politikákat és folyamatokat, amelyek elősegíthetik a 0-3 éves korú gyerekek befogadását.

Ennek érdekében különböző nevelési szakemberekkel kezdtünk el dolgozni, új módszertanokat keresve és olyan tevékenységeket teremtve, amelyek a szülőknek és az anyáknak szánták, mint például a kávézás és a családi ünnepek. Ezeken keresztül minden szülőt örömmel fogadunk, hogy megosszák tapasztalataikat és ismereteiket. Amikor a legmegfelelőbb módszert kerestük, minden gyermek befogadására, eltökélt szándékunk volt, hogy a közvetlen környezetünkben dolgozzunk.

A gyermekek szükségleteinek tiszteletben tartásának módszertana, érdekeiket és érdeklődésüket valamint érettségi szintjüket és tanulási ütemük is szem előtt tartva. Ezért a környezetet úgy készítjük elő, hogy minden gyermek meg tudja tenni azt, amire szüksége van, megfelelő fejlődésének adott ütemének.

A gyerekek egész éven keresztül megismerik a bölcsődében lévő különböző lehetőségeket, hogy végül szabadon mozoghassanak a központban. Ily módon felhatalmazzuk a fiatalabbakat arra, hogy válasszanak és döntsenek napról-napra, hogy milyen típusú játékot akarnak fejleszteni.

Annak érdekében, hogy módszertanunk következetességet és értéket adjon, műhelyeket/workshopokat hoztunk létre a családokkal, a Katalóniában hagyományos ünnepségekkel kapcsolatos tevékenységek révén. Ily módon, ma iskolánkban a következő kis műhelyek találhatók:

- Karácsonyi sütemények
- "Panellets" műhely
- Szent Jordi kenyere

Másrészről megemlítejük, hogy a CEIF Esproncedában is van multiszenzoros terem (ugyan úgy, mint a "Casa del Molí" otthonban). A multiszenzoros csoportok célja a speciális oktatási szükségletek támogatása, valamint a befogadó nevelés előmozdítása.



5.3.7. Jó gyakorlatok megosztása

– Hálózatépítés

Nagyon fontos, és része a környék és a kerület lehetőségeinek. A hálózatépítés ösztönzi a gyerekek személyre szabott felügyeletét, hogy megismerjék és kielégítsék igényeiket. Bölcsődéink különböző önkormányzati szolgáltatásokhoz kapcsolódnak, melyek mindegyike a kora gyermekkori gondozással kapcsolatosak.

– Önkormányzatok hálózata 0-3 korú gyermekek részére

Az ötlet a kölcsönös támogatás rendszer létrehozására a különböző ágazatok szervezetei és szolgáltatásai között az ECEC területén. A cél a koordináció megkönnyítése és az erőforrások felhasználása a nevelők számára (a szervezetekkel, a kölcsönös támogató csoportokkal, az önkéntesekkel kapcsolatos információszolgáltatóként, ...). A Sabadell i L'Hospitalet de Llobregat önkormányzati bölcsőde munkatársai különböző munkacsoportokban vesznek részt, mint például a "Gyermekeknek nyújtott szolgáltatások katalógusa", és a "A speciális nevelési szükségletű gyermekek gondozására és tájékoztatásra vonatkozó előírások és ápolási kritériumok betegség esetén a bölcsődékben" névre hallgató munkacsoport.

– Családi helyiségek

Figyelnek, tanácsot adnak és referenciaként dolgoznak más családok és a gyermekek gondozásáért felelős felnőtt csoportok számára. Ez a szolgáltatás 3 éven aluli gyermekeknek és családjuknak biztosít helyet a szocializációhoz és a mindennapi élet normalizálásához. Ugyanakkor támogatást és segítséget kíván nyújtani saját céljainak elérése és a nehéz helyzetek elkerülése érdekében.

– Nyitott terek: 0-3 év közötti gyermekes családok támogatása

Ez egy olyan szolgáltatás, amely támogatja a családokat a felemelkedésben és nevelésben a gyermekek legfeljebb 3 éves koráig. Segít megérteni a fejlődési szakaszok fontosságát, amelyek kulcsfontosságúak a gyermekek fizikai és érzelmi fejlődésében. Ez egy preventív szolgáltatás, amely a családoknak

találkozóhelyként szolgál és szocializációjukat segíti elő. Ezen a területen a technikai támogatásokra specializálódtak, hogy megoldják a kétségeket és fokozzák a szülők önszerveződési képességeit.

– Segítőhálózat a gyerekek fejlődéséhez és városi nevelés

Szakemberek és családok képviselői, akik különböző szolgáltatásokban és szervezetekben dolgoznak a gyermekek gondozásáért (iskolák, „Esplais” (gyermek központok), könyvtár, egészségügyi központok, szociális szolgáltatások, CDIAP, EAP, LIC, CRP, PEE, PAEF, AMPA és mások).

– Könyvtárak

Az önkormányzati könyvtárak gyermek részleggel rendelkeznek a gyerekek szabadidejének eltöltéséhez, speciális háttérrel biztosítva minden korosztály számára, valamint könyveket, CD-ket, DVD-ket és magazinokat kölcsönöznek. Ezenkívül a gyermek számára irányuló tevékenységeket szerveznek, mint például: - Az idő története - Workshops - Mozi színház - Családműsorok. Ez a lehetőség a szülői sarokkal egészül ki. Ez egy olyan hely, amely a könyvtárak gyermekszekciójában található, és amely többek között olyan tematikus információkat is tartalmaz a szülők részére, mint például az egészség, a tanulás, az oktatás, a pszichológia vagy a serdülőkor.

– Nyelvészeti normalizációs központ - Centro di Normalizzazione Linguistica (CNL)

A L'Hospitalet és a Sabadell Casal Pere IV Nyelvi Normalizációs Központja (CNL) nagyon széles katalán nyelvű képzést kínál, amely a felhasználók igényeihez igazítható.

– Pedagógiai erőforrás-központ

Az Oktatási Minisztérium Oktatási Szolgálatai nyújtanak támogatást és tanácsot a nem egyetemi szintű oktatási központoknak. Minden oktatási szolgálat multidiszciplináris csapatból áll. A 0-6 éves korra vonatkozólag hálózat jön létre az iskolák között az oktatási kérdések kezelésére

– Gyermekfejlesztési és korai gondozási központ

Azon 0-6 év közötti gyermekekről gondoskodunk, akiknél meg van a kockázata vagy ténylegesen pszichológiai és/vagy fejlődési rendellenességben szenvednek. A korai figyelő szolgálat egy olyan szolgáltatás, ami a Szociális Szolgálatok Katalán Intézetétől és az Assistance of the Generalitat de Catalunya-tól függ, a rendellenességek megelőzése és felderítése a csecsemő fejlődésében területen fejt ki tevékenységét. Munkája középpontjában a gyermek és családja terápiás figyelme áll; támogatja az iskolai adaptáció folyamatát; kapcsolatot tart a különböző speciális, egészségügyi, szociális és egyéb központokkal és szolgáltatásokkal, valamint egyéb képzési, kutatási és oktatási tevékenységekkel.

– Szociális szolgáltatások

Ezzel a szolgáltatással egy multidiszciplináris csapat foglalkozik olyan családok számára, akiknek legfeljebb 3 éves korú gyermekeik vannak, speciális szociális igényekkel. A kisgyermekkori központok célja a családok támogatása és a gyermekek gondozásában való segítség. A szolgáltatás igénybevételéhez megelőzően szükség van a diagnózisra, szociális értékelésre, és egy a szociális szolgáltatások alapterületének szakemberei által kiállított ajánlásra.

– EAIA – Gyermek- és serdülőkori gondozó csoport

Ez a gyermek és serdülők és az ő családjaik gondozási szolgáltatása. Ezt a szolgáltatást a “figyelem a gyermekkorra és a serdülőkora” csapat (EAIA) nyújtja, területi elosztás szerint, a hajléktalanság vagy

a hajléktalanság kockázata alá tartozó gyermekek értékelésére, teljesítményére valamint a családjuk nyomon követésére és kezelésére szolgál.

– **CREDAV**

A süketek erőforrásközpontja (Vallès): támogató szolgáltatás a súlyos sükettségben szenvedő, nyelvi vagy kommunikációs problémákkal küzdő gyermekek iskolái számára.

– **Hagyományörző fesztiválok**

Intézményünk projektje nagy jelentőséget tulajdonít a népszerű ünnepségeknek. Ezek a társadalmi kontextushoz alkalmazkodnak és eszközök a kultúrák közötti együttműködéshez. Segítjük a katalán ünnepségek megünneplését, mint az ország szokásainak és kulturális hagyományainak megközelítését, ezáltal előnyben részesítve a gyermekek és más eredetű családok tudását. Így elérjük, hogy minden gyermeknek megvan a maga valósága, ezért saját kultúrájuk ismeretét is biztosítjuk annak érdekében, hogy az láthatóvá váljon, még a legkisebbeket is, amelyek észlelhetők, hogy látassák van más módja is a világ megértésének.

– **Egyéb tevékenységeink**

Amint azt már leírtuk, a CEIF Espronceda Iskola, az EB La Románica és az EB A Casa del Molí a kevés gazdasági erőforrással rendelkező népességet szolgálja. Ez a tény azt jelenti, hogy mint csapat át kell gondolni a tevékenységek új formáit, amelyek eddig az iskolai környezeten kívül zajlottak. Az AMPA részvételének és a családok kis összegű támogatásainak köszönhetően különböző iskolai előadásokat élvezhetünk minden korosztály számára. Az iskola udvarában is tevékenykednek, anélkül, hogy a gyerekek stresszes szituációnak élnék meg, és a lehető legnagyobb nyugalommal, életterületük nem változtatva.

– **Családi nap**

Egyes szombatokon együtt töltenek egy napot a családokkal és az iskola különböző hagyományos játékokat készít és közös ebédet vagy vacsorát, ahova mindenki hoz valamilyen tradicionális ételt, hogy megosszák a többi családdal és a csapattal.

– **Kiscsoportos foglalkozás**

A csoportok létszámának csökkentése és az iskola összes terének jó kihasználása lehetővé teszi a csoportok megosztását, így a gyerekek felével dolgozhatnak az oktatók. Ez a tény teszi lehetővé az iskola minden egyes helyiségének használatát, nem csak az osztálytermet, és nem mindig ugyan azt a tevékenységet választva, de minden gyermeket figyelembe véve, minden nap más javaslatot tesznek, így mindenki érdeklődését ki lehet elégíteni.

– **Külső Tér projekt és Agenda 21**

Agenda 21 Escolar egy olyan program, amely a fenntarthatóság szempontjából elősegíti az oktatási központokban való részvételi gyakorlatokat.

Az Encís által üzemeltetett bölcsődékhez tartozik és kap támogatást. A koherencia és az erőfeszítés révén a hangsúlyt a fenntartható külső térre helyezik, ez lehetővé teszi a gyermekek és a családok tudatosságának növelését a témáról és bevonják őket, hogy azok a változás és átalakulás részét képezzék. Célja, hogy a külső teret jobban az osztályteremhez hasonlítsa, ahol minden gyerek megtalálja azokat az ingereket és tapasztalatokat, amelyet a természetes hely adhat. Ezt projektünk erős pontjának tartjuk, hiszen a gyerekek többsége, ahogyan már említettük, az újonnan érkezett családokból származnak, ahol kis helyeken laknak, és nincs kapcsolatuk a természettel.

5.4. BUONE PRASSI NEI PAESI PARTNER

Név	Játékvár Bölcsöde – Budapest, Magyarország
Menedzsment	Józsefváros, Budapest VIII. kerület
Elhelyezkedés	Palotanegyed Józsefváros belső részében található. A kerület egy része még mindig meglehetősen rossz hírnévnek örvend, míg a másik része – Palotanegyed – Budapest egyik legszebb környéke. A város eme részében történelmi jelentőségű épületek és gyönyörű nemesi paloták találhatók; ezek közül sok fel lett újítva, helyi érdekltségű és nemzetközi befektőket egyaránt megfogta Palotanegyed hangulata, látták benne a potenciált. A Józsefvárosi önkormányzat fejlesztéseket vitt végbe a környék utcáinak szélesítésében és felújításában, a parkolás lehetőségeinek racionalizálásában és a zöld területek számának gyarapításában.
Épület	-Földszint: bejárat, babakocsi-tartó, két játszószoza, tejkonyha, fürdőszoba és öltöző a gyerekek számára -Első emelet: két játszószoza, tejkonyha fürdőszoba és öltöző a gyerekek számára, iroda -Második emelet: két játszószoza, tejkonyha fürdőszoba és öltöző a gyerekek számára -Harmadik emelet: ebédlő, konyha, mosoda, személyzeti öltöző -Mosdó minden emeleten -Kert A csoportok különböző tereket mutatnak be, amik a jeles játékokhoz, művészethez, építészethez és olvasáshoz, valamint étkezéshez vannak kitalálva. A gyerekek fürdőszobáiban találhatóak bilik, gyermekmagasságban lévő kézmosók, egy-egy pelenkázó és szekrények a gyerekek ruhái számára. A gyerekek délutánonként zárt teraszokon alszanak (-5 fokig. Extrém időjárási viszonyok esetén, hőmérséklettől függetlenül, a gyerekek a játszószobákban alszanak. A teraszokon minden gyereknek saját, személyreszabott ágya van.
Méret	Maximum 74 gyerek.
Csoportok	-Földszint-csoport: két darab 13 fős csoport, 24-36 hónapos korú gyerekeknek -Első emelet-csoport: két darab 12 fős csoport, 20-36 hónapos korú gyerekeknek -Második emelet-csoport: két darab 12 fős csoport, 6-20 hónapos korú gyerekeknek Minden csoportnak van: egy puha játszórész, olvasósarokkal könyvekkel, egy kis rejtkehely, egy játszórész építésvezető- és más jellegű játékok, egy konyhasarok a gyerekeknek, egy sarok a játékbabáknak. Minden van a rajzoláshoz. A kisebbek számára vannak mozgásfejlesztő játékok, míg a nagyobbak számára beöltözős, színészkedős játékok is vannak.
Nevelők csoportonként	Földszint: 2 + 3 teljes munkaidős nevelő Első emelet: 2 + 3 teljes munkaidős nevelő Második emelet: 2 + 3 teljes munkaidős nevelő
Staff - Személyzet	14 nevelő, 4 segítő, 1 menedzser, 1 menedzser-segéd, 2 szakács, 1 konyhai kisegítő, 1 food manager, 1 tejkonyha asszisztens. A nevelők és az alkalmazottaknak nincsen egyenruhája, de átöltöznek munka előtt

	és után. A gyerekek étkeztetésénél hajhálót és kötényt viselnek. A szakácsok és a konyhai kisegítők egyenruhában dolgoznak. Minden alkalmazott a munkahelyi biztonsági előírások teljesítésére alkalmas képzéssel rendelkezik. Továbbá a nevelők gyerek-elsősegély és tűzmelegelőzési, menekülési képzéseket is teljesítettek. Minden gyerek és családja számára van egy kapcsolattartó nevelő. A nevelők napi beszélőviszonyban vannak a családokkal.
Nevelők beosztásai	Teljes munkaidős nevelők: 6:00 - 14:00 7:00 - 15:00 8:00 - 16:00 9:00 - 17:00 10:00 - 18:00
Dokumentáció	Gyerekek rendszeres megfigyelése, egy éves kor alatt havonta, 12-36 hónapos kor között háromhavonta, jegyzetek írása a családok számára, osztálynaplók vezetése.
Nyitvatartás	Hétfő – Péntek 6:00 – 18:00
Árak	A hozzájárulás az adott család jövedelme alapján van kiszámolva.
Külső tér	Van egy nagy kert, kültéri játékok pl kismotorok, triciklik, homokozó, csúzda
Speciális projektek	Irodalmi kötődésű projektek és anyanyelvi oktatás
Biztonság	Az egész létesítmény megfelel a biztonsági előírásoknak.
Játékok és tevékenységek	A csoportokban általánosan előforduló alapjátékok: labdák, játékbabák, ruhák beöltöztetéshez, mozgásfejlesztő játékok, a csoport létszámának megfelelő számú könyvek és más, korhoz igazított játékok
Napi menetrend	6:00-8:00 Gyerekek érkezése, kommunikáció a nevelők és a szülők között. Szabad játékidő. Szükség esetén a gyerekek mosdatása, pelenkacsere, stb. 8:00-8:30 Asztali reggeli. Fix ülésrend van. 8:30-9:30 Szabad játékidő vagy irányított foglalkozások, beltéren vagy a kertben 9:30 Tízórai, italokkal vagy gyümölcsökkel 10:00-10:45 Szabad játékidő vagy irányított foglalkozások a kertben 10:45-11:00 Higiéniai tevékenységek. Felkészülés ebédre 11:20-11:45 Ebéd 11:45-12:00 Higiéniai tevékenységek. Felkészülés az alvásra. 12:00-14:30 Délutáni alvás 15:00-15:30 Uzsonna 15:30-18:00 A családok visszajönnek a gyerekekért, kommunikáció a nap történései kapcsán a szülők és a nevelők között. A 6-15 hónapos korú gyerekek számára a napok felépítése egyénre szabott.

Név	Tücsök-lak Bölcsöde – Budapest, Magyarország
Management	Józsefvárosi Kerületi Önkormányzat, Budapest
Elhelyezkedés	A bölcsöde 2013-ban épült, Budapest egyik -mind társadalmilag, mind gazdaságilag- leginkább lemaradott, a szegregációtól leginkább sújtott kerületében, ahol a körülmények szükségszerűvé tették alapvető szociális intézmények létrehozását.

	Megállapítható hogy az Önkormányzat egyetlen elérhető ingatlana a környéken alapjaiban nem megfelelő egy bölcsőde kialakításához, noha előzőleg egy meglehetősen rossz állapotban lévő óvoda létezett ott. A fő építészeti jellegű kihívást a helyszín megtalálása jelentette, ami a sok nehézség és a környezet ellenére megfelel a különleges elvárásoknak. Az épület három kétszobás helységből áll. Az épület magas épületek között található, a lehető legtöbb helyet meghagyva a játszótérnek, zöld területnek és a letakart teraszoknak. A világosság az ablakokkal, fénycsövekkel, valamint függőleges fehér fényvisszaverő panelekkel garantált.
Épület felépítése	-Földszint: bejárat, bicikli- és babakocsitároló, 3 osztály (6 játszószoza), lépcsők -Első emelet: iroda, személyzeti étkező, konyha, mosószoza -Szoba a gyerekek mozgást igénylő tevékenységeihez -Sószoza -Kert
Méret	Maximum 74 gyerek.
Csoportok	-1. egység: 2 darab 12 gyerekből álló csoport, 13-19 hónap között -2. Egység: 2 darab 12 gyerekből álló csoport, 20-36 hónap között -3. Egység: 2 darab 13 gyerekből álló csoport, 30-36 hónap között Minden csoportnak van egy puha játszórésze, egy olvasósarka könyvekkel, egy kis rejtékhely, játszórész építő és más játékokkal, egy játékkonyha a gyerekeknek, egy sarok a játékbabáknak. Van minden grafikai alkotótevékenységekhez. A fiatalabb csoportokban vannak mozgásfejlesztő játékok, míg a nagyobb gyerekek számára beöltözős, színészkedős játéklehetőségek is vannak.
Nevelők száma csoportonként	Csoportonként 3 nevelő van.
Személyzet	15 nevelő, 4 kisegítő, 1 menedzser, 2 szakács, 1 konyhafelélő, 1 mosodai kisegítő. A nevelők és az alkalmazottak nem hordanak egyenruhát, de munka előtt és után átöltöznek. A gyerekek étkezése alatt hajhálót és kötényt viselnek. A szakács és a konyhai kisegítő egyenruhát visel. Minden alkalmazott a munkahelyi biztonsági előírások teljesítésére alkalmas képzéssel rendelkezik. Továbbá a nevelők gyerek-elsősegély és tűzmenekülési képzéseket is teljesítettek. Minden gyerek és családja számára van egy kapcsolattartó nevelő. A nevelők napi beszélőviszonyban vannak a családokkal.
Nevelők munkaideje	Teljes munkaidős nevelők: - 6:00. - 14:00 - 7:00 - 15:00 - 8:00 - 16:00 - 9:00 - 17:00 - 10:00 - 18:00
Dokumentáció	Gyerekek rendszeres megfigyelése, egy éves kor alatt havonta, 12-36 hónapos kor között háromhavonta, jegyzetek írása a családok számára, osztálynaplók vezetése.
Nyitvatartás	Hétfőtől péntekig 6:00-18:00 Gyerekek érkezése 6:00-tól 10:00-ig (kivéve 8:00-8:30 között)
Tandíj	A tandíj az adott család bejövedele alapján van számolva.
Kültér	Van egy nagy kert, kültéri játékokkal.
Speciális	6 hely van biztosítva integrált csoportokban speciális igényű gyerekekkel.

projektek	
Biztonság	A bölcsöde és felszerelése megfelelnek a gyerekek biztonságát biztosító előírásoknak.
Játékok és tevékenységek	A csoportokban általánosan előforduló alapjátékok: labdák, játékbabák, mozgásfejlesztő játékok, a csoport létszámának megfelelő számú könyvek és más, korhoz igazított játékok. Vannak továbbá más játékok, a gyerekek korához igazítva.
Napi rutin	6:00-8:00 Gyerekek érkezése, kommunikáció a nevelők és a szülők között. Szabad játékidő. Szükség esetén a gyerekek mosdatása, pelenkacsere, stb. 8:00-8:30 Asztali reggeli. Fix ülésrend van. 8:30-9:30 Szabad játékidő vagy irányított foglalkozások, beltéren vagy a kertben 9:30 Tízórai, italokkal vagy gyümölcsökkel 10:00-10:55 Szabad játékidő vagy irányított foglalkozások a kertben 10:55-11:00 Higiéniai tevékenységek. Felkészülés ebédre 11:30-12:00 Ebéd. Higiéniai tevékenységek. Felkészülés az alvásra. 12:00-14:45 Délutáni alvás 15:00-15:30 Uzsonna 15:30-18:00 A családok visszajönnek a gyerekekért, kommunikáció a nap történései kapcsán a szülők és a nevelők között. A 6-15 hónapos korú gyerekek egyénre szabott napirendet kapnak.

Név	Pandiramerino – Firenze, Olaszország
Menedzsment	A Firenzei Önkormányzat tulajdona, pályázat révén üzemelteti az ARCA Cooperativa Sociale
Elhelyezkedés	A “The Childcare” Firenze egyik középosztálybeli kerületében, Coverciano-ban található, ami sok külföldi származású család otthona. Szolgáltatásait minden társadalmi osztályú család igénybe veheti. Az épületet 2013 március 30-án adták át. Az építés finanszírozása egy régiós pályázaton keresztül lett megoldva, melynek célja a 0-3 éves korú gyerekek számára való épület megépítése volt. Az épület egy nagyobb épülethozs csoport tagja, melyben megtalálható egy bölcsöde, egy gyermekegészségügyi központ, egy óvoda és egy általános iskola alsó tagozata is. Két emelet van. A bölcsöde bejáratánál lévő üvegajtó egy tágas, világos térbe nyílik, melyből egy folyosón keresztül lehet megközelíteni a három csoporttermet, a foglalkozás-szobákat, a konyhát és a személyzeti mosdót. A felső szinten a személyzeti öltöző és a “Space Book” található, mely egy 2-6 éves korú, felnőttek által kísért gyerekeknek szánt könyvtár. Az oldalt található kertnek három bejárata van. Az épület Firenze városának tulajdonában áll, a belső alapterülete 600 négyzetméter.
Épület felépítése	-Kert -Bejárat, recepció -3 csoport (mindegyik csoportnak két játszósobája van, egy fürdőszobája és egy alvósobája). A csoportok számára különböző jelezős, rajzolás, olvasós, építős és kreatív játékok állnak rendelkezésre. A gyerekek fürdőszobáiban bilik és a gyerekek magasságának megfelelő kézmosók, egy pelenkázó és egy szekrény található. A gyerekek ágyai személyre szabottak. -3 foglalkozás-szoba (mozgásos tevékenységek, grafikai és felfedezés) -1 konyha -Személyzeti mosdó

	-1 iroda -Személyzeti öltöző -Raktár
Méret	Max 54 gyerek.
Csoportok	-1 Sárga csoport (13 gyerek, 3-12 hónapos kor) -1 Narancssárga csoport (13 gyerek, 3-12 hónapos kor) -1 Zöld csoport (21 gyerek, 24-36 kor) Minden teremben van: puha terület, olvasósarok a családok könyveivel és képeskönyveivel, egy kis rejtkehely, két, tárgyak és anyagok felfedezésére kialakított rész, egy játszórész építő játékokkal és műanyagállatokkal, egy grafikai tevékenységekre kialakított rész, egy zenei tevékenységekre kialakított rész, egy színleléses és beöltöztős játékokra kialakított rész (egy kosárnyi cipővel, sálakkal, kalapokkal és táskákkal). A fiatalabb korú gyerekek termeiben vannak a járás megtanulását megsegítő módon kialakított bútorok, és néhány érintés-fejlesztő panel a falhoz rögzítve. A Sárga csoport kevertnek tekinthető (a gyerekek kb. 70%-a 2 évig jár a bölcsődébe, a maradék 30% 3 évig). A Narancssárga csoportban a gyerekek fele 2 évig, a másik fele pedig 3 évig jár a bölcsődébe. A Zöld csoportban lévő gyerekek mind az utolsó bölcsődei évüket töltik itt.
Nevelők száma csoportonként	Minden csoportban 4 nevelője van (3 teljes munkaidős és egy részmunkaidős), valamint egy asszisztens. A Sárga csoportban a nevelők-gyerekek arány 1-4, a Narancssárgában 1-6/7, a Zöldben 1-7/8.
Személyzet	A személyzet 12 nevelőből, 5 asszisztensből, 1 szakácsból, 1 konyhai kisegítőből és 3, a speciális igényű gyerekekkel foglalkozó nevelő. - Nevelők (Pedagógiai végzettség) - Internal Manager (a nevelők egyike), aki az adminisztratív feladatokat látja el, megkönnyíti a személyzetben belüli kommunikációt, kezeli a személyzet turnus-cseréit és tartja a kapcsolatot a referens koordinátorral és az ARCA Szociális Szervezet felelőseivel (vásárlások, karbantartás, biztonság, menedzsment, HR). - Asszisztens (a nevelőknek segít, valamint rendet tart). Képesítés: HACCP és középiskolai diploma. - Szakács (elkészíti a heti menüt, felel a rendelésekért, elkészíti az étkezeseket és a konyha és az edények tisztántartásáért felel). Specifikus professzionális képzettség. Képesítés: HACCP. A személyzet nem hord egyenruhát, de a munka előtt és után átöltözik a személyzeti öltözőben. A szakács és a konyhai kisegítője egyenruhát hordanak. Minden alkalmazott a munkahelyi biztonsági előírások teljesítésére alkalmas képzéssel rendelkezik. A nevelők gyermekügyi elsősegéllyel, tüzesetek megelőzésével és a biztonsági menekülési útvonalak ismeretével kapcsolatban kapcsolatos képzésen vesznek részt. Minden gyermek családjának van egy kirendelt nevelő akivel tud folyamatosan, naponta kommunikálni. Az asszisztensek együttműködnek a csoportokkal, ezért folyamatos kapcsolatban állnak a nevelőkkel és a gyerekekkel. Az irodában van egy bejelentésekre szánt falújság, egy számítógép (az e-mail alapú kommunikáció és a dokumentáció érdekében) és egy papír alapú archívium.
Nevelők munkaideje	-Teljes munkaidős nevelők (Sárga csoport): 7:30/13:30 – 9:30/15:30 – 10:30/16:30 -Teljes munkaidős nevelők (Narancssárga csoport): 7:30/13:30 – 9:30/16:30 – 10:30/17:30 -Teljes munkaidős nevelők (Zöld csoport): 7:30/13:30 – 9:30/15:30 –

	11:30/17:30 -Részmunkaidős nevelők (mindegyik csoport): 8:30/12:30 -Asszisztensek: 7:30/13:30 - 8.30/14:00 - 9.30/14:30 – 14:00/18:00 - 14:30/18:00 -Szakács: 7:30/13:45 -Konyhai kisegítő: 9:00/14:00 Jelenleg a bölcsödében dolgozik egy védett kategóriába tartozó munkavállaló, aki napi 4 órát dolgozik délutánonként, hétfőtől péntekig															
Dokumentáció	Gyerekek rendszeres kivizsgálása, gyerekekről vezetett naplók, csoportnaplók, faliújság, receptek, évi tevékenység-jelentés, iratok a családoknak (évi 3), nevelési tervezet.															
Nyitvatartás	7:30/16:30 Sárga csoport 7:30/17:30 Narancssárga és Zöld csoport Gyerekek érkezése 7:30-tól 9:30-ig Gyerekek távozása: 12.30/13.30; 15.00/15.30; 16:00/16:30; 17:00/17:30															
Tandíj	A tandíj a család jövedelme alapján van számolva, az ISEE modell és a gyermek távozásának időpontja alapján. <table><tr><td>Távozás időpontja</td><td>5.500 euró családi jövedelem alatt Minimum hozzájárulás</td><td>32.500 euró családi jövedelem felett Maximum hozzájárulás</td></tr><tr><td>13:30 vagy 14:30</td><td>€ 59,00</td><td>€ 357,00</td></tr><tr><td>15:30</td><td>€ 59,00</td><td>€ 388,00</td></tr><tr><td>16:30</td><td>€ 63,00</td><td>€ 463,00</td></tr><tr><td>17:30</td><td>€ 66,00</td><td>€ 500,00</td></tr></table> A szabályzat szerint speciális esetekben (gyermek hiányzása kórházi kezelés miatt, felépülés kórházi kezelés után, egy 60 napnál hosszabban elnyúló igazolt betegség esetén, a nevelés félbeszakítása karácsonyi és húsvéti ünnepek esetén) előfordulhatnak tandíj-csökkentések. Amennyiben egy gyermeknek két vagy több, 0-3 éves korú, oktatásban részt vevő testvére van az első gyermek az ISEE-érték alapján fizeti a tandíjat, a többi testvér ingyenesen járhat a bölcsödébe. A tandíj teljes elengedése jár a testi- és/vagy szellemi fogyatékkal élő gyermekeknek (az 1992. évi 104.számú törvény alapján), vagy szegénységben élő család gyermekeinek. A családok az Önkormányzatnak fizetik a tandíjat.	Távozás időpontja	5.500 euró családi jövedelem alatt Minimum hozzájárulás	32.500 euró családi jövedelem felett Maximum hozzájárulás	13:30 vagy 14:30	€ 59,00	€ 357,00	15:30	€ 59,00	€ 388,00	16:30	€ 63,00	€ 463,00	17:30	€ 66,00	€ 500,00
Távozás időpontja	5.500 euró családi jövedelem alatt Minimum hozzájárulás	32.500 euró családi jövedelem felett Maximum hozzájárulás														
13:30 vagy 14:30	€ 59,00	€ 357,00														
15:30	€ 59,00	€ 388,00														
16:30	€ 63,00	€ 463,00														
17:30	€ 66,00	€ 500,00														
Kültér	A kert területe 600 négyzetméter, és mind a három épületrészből megközelíthető.															
Speciális projektek	<u>Hátrányos helyzetű gyermekek számára biztosított helyek:</u> kirendelt családoknál élő gyermekek, szociális gondozók által jelzett gyermekek, az 1992. évi 104. Törvény (testi- és/vagy szellemi fogyatékkal élő emberek támogatása, szociális beilleszkedése és jogai) igazolásával rendelkező, vagy az igazolás kéréséről rendelkező papírral rendelkező gyermekek, csak egy szülő által elismert gyermekek, árva gyermekek, félárva gyermekek. Folyamatos kommunikációk és közös programok az óvodával az egész év során. Családokkal közös workshop-ok egész évben, mint például karácsonyi workshop, közös főzés, tavaszi ünnepség, ünnepségek megszervezésében való részvétel.															
Biztonság	A kapu nyitása- és zárása az épületből irányítható. Az épületben padlófűtés van, nincsenek radiátorok. A terek, szobák, anyagok és felszerelések mind a gyermekek biztonságára lettek megtervezve, nincsenek éles, vágó szélek. A játékok nagyrésztben															

	természetes anyagaik, ehettek és szatenderdek 0-3 éves korú gyerekek számára.
Játékok és tevékenységek	3/12 hónap: felfedezésen alapuló játékok, történetek, olvasás, éneklés, kincsesláda, játékok a kertben, mozgás, zene, érzékfejlesztő tevékenységek 12/18-24 hónap: felfedezésen és gondolkodáson, manipuláción (tölteni, önteni, ehetté tézsta manipulációja, eukarisztikus játék), grafikai tevékenységek (festés, rajzolás), kognitív (építős), nyelvi (közös olvasás, történetek), zenei (hallgatás, játék), önkifejező (beöltözős játék) és a természet felfedezése (játékok a kertben, természet megfigyelése, természet óvása). 18-24/36: alkotás (házak és bújohelyek, összetett szimbolikus jelenetek, mesék, grafikus alkotás, alkotás különböző tárgyakkal, médiákra való nevelés, fények és árnyékok, képek vetítése). Interkultúra: olvasás, dalok, gasztronómia, képek, történetek, rímek. Családok számára: értekezletek, workshop-ok, ünnepek különös alkalmakra.
Napi rutin	07:30 – 9:30: Gyerekek érkezése 9:30 – 10:00: Reggeli 10:00 – 10:30: Higénia 10:30 – 11:15: Szabad játék 11:15 – 11:30: Felkészülés ebédre / higénia 11:30 – 12:30: Ebéd 13:00-13:30: 1. Opció a gyerekek hazavivésére a szülők által 13:00 – 15:00: Alvás 15:00 – 15:30: 2. Opció a gyerekek hazavivésére a szülők által 15:30 – 16:00: Uzsonna 16:00 – 16:30: 3. Opció a gyerekek hazavivésére a szülők által 16:30 – 17:30: 4. Opció a gyerekek hazavivésére a szülők által

Név	Alberonido - Calenzano (Firenze), Olaszország
Menedzsment	Privát, Calenzano Önkormányzata által akkreditált, Project-financing.
Környék	Calenzano 11 km-re fekszik Firenze-től, 18.000-n lakják. Firenze környékén a második legmagasabb születési aránnyal rendelkező település (8.9%), és ez az arány emelkedő tendenciát mutat. A bölcsöde új építésű, az ARCA Szociális Szervezet által megvalósítva önkormányzati tulajdonú telken. Az ARCA Szociális Szervezetnek 30 évig van joga építkezni a telken, aztán a telek újra a Calenzano-i önkormányzat tulajdona lesz.
Épület felépítése	-3 rész, mindegyikben 3 szoba: egy szoba a napközi tevékenységekre és az ebédre, egy az alvásra és egy fürdőszoba. -külön szoba a kézügyességet fejlesztő tevékenységekre -tornaterem -tág hall, a gyerekek és a felnőttek számára -archívium -konyha -mosoda -személyzeti öltöző és személyzeti mosdó -raktár -szülők számára designált rész

	-iroda
Méret	Maximum 50 gyerek.
Csoportok	3 csoport van. Mindegyik csoportba 3-36 hónapos korú gyerekek járnak (14 fő, 18 fő, 18 fő), és mindegyik csoportnak vannak külön játszórészei. A csoportoknak külön szín-tematikája van, és mindegyikben található falújság, étkezőasztalok, szőnyegek, olvasósarkok és játékok.
Nevelők száma csoportonként.	A három csoportban: 1 nevelő 6 gyerekre, 1 nevelő 9 gyerekre, 1 nevelő 9 gyerekre. (a régiós előírásnak megfelelően).
Személyzet	9 nevelő van, csoportonként 3, akik az egész tanév alatt együtt dolgoznak. A nevelők napi kb. 6 órát dolgoznak, valamint ezen kívül a személyzeti megbeszélésekre, szülői értekezletekre, professzionális fejlődésre és a dokumentáció elkészítésére is töltenek munkaórákat. A nevelők és az alkalmazottak nem viselnek egyenruhát, de munka előtt és után átöltöznék a személyzeti öltözőben. A szakács és a konyhai kisegítő egyenruhát visel. -9 nevelő (pedagógiai végzettséggel) - Internal Manager (a nevelők egyike), aki az adminisztratív feladatokat látja el, megkönnyíti a személyzetten belüli kommunikációt, kezeli a személyzet turnus-cseréit és tartja a kapcsolatot a referens koordinátorral és az ARCA Szociális Szervezet felelőseivel (vásárlások, karbantartás, biztonság, menedzsment, HR). - 2 asszisztens (a nevelőknek segít, valamint rendet tart). Képesítés: HACCP és középiskolai diploma. - 1 Szakács (elkészíti a heti menüt, felel a rendelésekért, elkészíti az étkezéseket és a konyha és az edények tisztántartásáért felel). Specifikus professzionális képzettség. Képesítés: HACCP. - 1 konyhai kisegítő. Képesítés: HACCP.
Nevelők munkaideje	Teljes munkaidős nevelők: 7:30/13:30 – 10:30/16:30
Dokumentáció	Háromféle dokumentáció van. Egy a gyerekek számára, egy a családok számára, egy a hivatalos dokumentáció.
Nyitvatartás	Hétfőtől péntekig 7:30-tól 16:30-ig.
Tandj	A tandíj a családok jövedelme alapján van kiszámolva, önkormányzati támogatással a nem privát alapon felvett gyerekekkel. A privát alapon felvett gyerekek számára teljes tandíj van, de lehet pénzügyi támogatást kapni Toscana Megyétől.
Kültér	Az épület körül egy kert van, illetve egy nagy fedett tér. A kert területe 1050 négyzetméter.
Speciális projektek	Ez a bölcsőde a környezetre való figyelmen és ökológiailag nem káros anyagokon alapszik. Vannak tervek az újrahasznosítás, a családi nevelés és a kertészkedés terén is.
Biztonság	A szobák, terek, anyagok és felszerelések megfelelnek a gyermekbiztonsági előírásoknak.
Játékok és tevékenységek	Mindenhol találhatók játékok, a gyerekek számának megfelelően. Tevékenységek: fizikai tevékenységek, olvasás és történetmesélés, zenés foglalkozással, természetes anyagokkal való foglalkozás, eukarisztikus játék, kertészeti tapasztalatok, séták a természetben, stb. A tevékenységek kis csoportokban vannak elvégezve, a gyerekek viselkedésének és szükségleteinek vizsgálása után lettek kialakítva, megtervezve. A családokkal való kommunikáció révén a nevelők valódi kötődést hoznak létre a családokkal, ami segít a legsürgősebb igényeiket teljesíteni. Az interkultúra és diverzitás terén szerzett tapasztalatok is fő profiljai a

	nevelésnek.
Napi rutin	7:30/9:30: Gyerekek érkezése, kommunikáció a szülőkkel, szabad játék, higiénia. 9:30/10:15: Reggeli. Minden gyereknek fix ülőhelye van. 10:15/11:15: Szabad játék vagy irányított tevékenységek, a kertben vagy beltéren, mozgás. 11:15/11:45: Személyes higiénia, felkészülés az ebédre. 11:45/12:30: Ebéd 12:30/13:15: Személyes higiénia, felkészülés az alvásra. 13:15/15:15: Alvás 15:15/16:00: Uzsonna 16:00/16:30: Gyerekek távozása, kommunikáció a szülőkkel. A 3-12 hónapos korú gyerekek számára a napi tevékenységek egyénre szabottak.

Név	Escola Bressol Municipal - Sabadell, Spanyolország
Menedzsment	A Sabadell-I önkormányzat tulajdona. A menedzsmentet az Encís végzi, egy 4 évre szóló pályázat keretein belül.
Elhelyezkedés	A Románica nevű kerületben rengeteg egy-szülős család él régi épületekben. Ennek ellenére az utóbbi években új épületeket húztak fel, amelyek révén megnőtt a népesség. Emiatt az utóbbi időkben a kerület fontos változásokon megy keresztül. Az Önkormányzat egyik célja a társadalmi kohézió és együttélés javítása, ezért a kerület nyilvános épületei javítása mellett döntött, hogy a kerületben élő különböző kultúrák jobban tudjanak együttélni, valamint hogy érvényesítse a város kulturális értékeit. Ez a kerület az egyike azoknak amelyek a leginkább megszenvedték a gazdasági és társadalmi válságot. A gyerekek családjainak egyre nagyobb százaléka a szociális szolgáltatások által támogatott. Az utóbbi években az iskola fontos helyszínévé vált társadalmi és gazdasági vészhelyzetben lévő családok észlelésére. Fontos továbbá észrevenni hogy egyre változatosabb felépítésű családok is szociális segílyre szorulnak. Az épület 50 éve épült, eredetileg 4-5 éves korú gyerekek számára. Később elhagyatottan állt (kihasználás hiányában), és 15 éve átalakították egy 0-3 éves korú gyerekekkel foglalkozó intézménnyé. Az épület önkormányzati tulajdonban áll.
Épület felépítése	1 vegyes csoport 1 1-2 éves korú gyerekekből álló csoport 1 2-3 éves korú gyerekekből álló csoport 1 fény+jóga terem 1 alvószoba 1 ebédlő 1 felnőtt mosdó 1 konyha 1 babakocsik tárolására használt szoba Belső terek (fűtőház, raktár, öltöző, spejz) Kültér
Méret	Maximum 48 gyerek.
csoportok	Maximum 48 gyerek. 3 csoport van, születési év szerint. Jelenleg a bölcsődébe járó gyerekek a következőképp vannak elosztva: -1 csoport, 12 gyerek, 1-2 éves kor

	-1 csoport, 19 gyerek, 2-3 éves kor -1 vegyes csoport, 17 gyerek: 13 gyerek 2-3 éves kor, 4 gyerek 1-2 éves kor. Van egy nevelő-asszisztens aki minden nap segít a nevelőknek. A sajátos nevelési igényű gyerekek számára is van egy külön nevelő. A csoportokon belül is naponta vannak kiscsoportos foglalkozások, személyreszabottabb figyelemmel a nevelők részéről. Az interkulturalitást érintő szolgáltatások: -szociális beavatkozás -területi nevelési terv -pszichopedagógus -bonyolult helyzetben lévő gyerekekről és tinédzserekről vezetett táblázat
Nevelők száma csoportonként	6 nevelő: 3 tutor + 1 sajátos nevelésű igényű gyerekek specialistája + 1 csoportnevelő. -Vegyes csoport: 1 nevelő + 1 nevelőasszisztens -1-2 év: 1 nevelő -2-3 év: 1 nevelő
Személyzet	-3 nevelő (csoport-tutor), akik a menedzsmenttel is foglalkoznak -1 nevelőasszisztens -1 sajátos nevelésű igényű gyerekek specialistája -1 pszichopedagógus -1 asszisztens az étkezésekhez -1 adminisztratív titkár -1 igazgató
Nevelők munkaideje	A dolgozók heti munkabeosztása a szerepkörükötől függ: -nevelő: 32 óra (27,5 óra a gyerekekkel és 4,5 óra menedzsment) -nevelőasszisztens: 20 óra -sajátos nevelésű igényű gyerekek specialistája: 15 óra -pszichopedagógus: 5 óra -asszisztens az étkezésekhez: 20 óra -adminisztratív titkár: 14 óra -igazgató: 32 óra
Dokumentáció	Nevelők által elkészített dokumentáció: -évi tervezet -tervezet-kiskönyv -gyerekek megfigyelése -központi évi tervezet -emlékek
Nyitvatartás	Gyerekek érkezése 7:45-8:45 között. Reggel: 8:45-12:00 között. Ebéd és alvás: 12:00-15:00 között. Délután 15:00-17:15 között.
Tandíj	A tandíj a gyermek családjának tagjainak számán és az előző évi jövedelmén múlik. A tandíj kétharmadát az Önkormányzat fizeti, az egy harmadot pedig a család. A full-time ár 48 és 159 Euro között van, leszámítva az étkezéseket (ami legfeljebb 150 Euro). Sok gyerek tandíját és/vagy ebédjét szociális segélyszervezetek támogatják. A bölcsőde mindenki számára nyitott, de minden csoportban vannak speciális nevelésű igényű gyerekek számára tartott helyek.
Kültér	A kert ("Pati") területén gyerekeknek megfelelő játékok találhatók.
Speciális	A bölcsőde nem dolgozik önálló specifikus projekten, de rengeteg energiát

projektek	fektet a családokkal való kapcsolattartásban, a bölcsődében jelenlévő kultúrák együttélésének támogatásának céljából. Az óvodában található egy “fény és jóga”-terem.
Biztonság	Ajtók, éles sarkok és radiátorok balesetmentesítése, kibiztosítása.
Játékok és tevékenységek	A bölcsőde módszertana a jelentőségterjes, tapasztalatszerzés során történő tanulás filozófiáján alapul. A gyerekek számára kísérletezésre, kibontakozásra adunk lehetőséget, hogy a képességeik megfelelően tudjanak fejlődni. Vannak közös programok, ünnepek a szülőkkel, többek között a tradicionális ünnepek megtartása, melyek a tanterv részei, valamint kirándulásokat is.
Napi rutin	07:45- 09:15 Gyerekek érkezése 9:15- 10:00 Kiscsoportos foglalkozások 10:00-11:00 Játékos tevékenységek 10:00-11:45 Higénia (kérés esetén) 11:45-12:00 1. Opció a gyerekek hazavivésére a szülők által 12:00- 13:00 Ebéd 13:00-15:00 Alvás 15:00-15:15 2. Opció a gyerekek hazavivésére a szülők által 15:30-16:00 Tea 16:00-16:45 Szabadfoglalkozás 16:45-17:15 3. Opció a gyerekek hazavivésére a szülők által
Név	C.E.I.F Espronceda – Sabadell, Spanyolország
Menedzsment	A Sabadell-i önkormányzat tulajdona. A menedzsmentet az Encis végzi, egy 4 évre szóló pályázat keretein belül.
Elhelyezkedés	Espronceda kerülete Sabadell városában található, és a menekülthullámok következményeképp jött létre. A társadalmi felépítése a szociális és politikai harcok eredménye. Míg Sabadell-ben a migránsok aránya 13,6%, addig Espronceda-ban 24%, ezáltal a kerületnek fontos társadalmi beavatkozásra van szüksége. Az épület körülbelül 50 éves. Eredetileg általános iskolaként működött, később elhagyatottan állt. 12 éve felújították az épület belsejét, hogy bölcsődeként működhessen. Az önkormányzati tanács tulajdonában áll az épület.
Épület felépítése	-1 szoba csecsemőknek, alvószoba -3 szoba 1-2 éves gyerekeknek és 3 szoba 2-3 éves gyerekeknek (mindegyiknek van játszórésze és egy saját mosdója). A szobákban természetes eredetű és újrahasznosított anyagok lettek használva. -1 érzék-fejlesztő szoba -1 alvószoba 1-2 éves és 2-3 éves gyerekek számára -1 több mindenre alkalmazható szoba -1 felnőtt mosdó -1 konyha -1 babakocsi tárolására használt szoba a -belső terek (fűtőház, raktár, öltöző, éleskamra) -1 kültéri játszótér csecsemők számára -1 kültéri játszótér 1-2 éves gyerekek számára -1 kültéri játszótér 2-3 éves gyerekek számára
Méret	Maximum 107 gyerek.
Csoportok	Minden csoport a gyerekek kora és igényei alapján lett megtervezve. Minden csoportban vannak természetes eredetű és újrahasznosított anyagok, melyeken keresztül a gyerekek megtanulhatnak felfedezni, kombinálni, stb. Ezen felül van egy rész a pihenésre és olvasásra. 3 korosztály van: 8 csecsemő (0-12 hónap), 39 gyerek 1-2 éves korban (3 csoportban), és 60 gyerek 2-3 éves korban (3 csoportban).

Nevelők száma csoportonként	Csoportonkénti nevelők száma: 10 nevelő: 7 nevelő + 3 nevelőasszisztens Csecsemők: 1 nevelő + 1 nevelőasszisztens 1-2 éves korúak: 3 nevelő + 1 nevelőasszisztens 2-3 éves korúak: 3 nevelő + 1 nevelőasszisztens.
Személyzet	7 nevelő (a csoportokért felelnek) 3 nevelőasszisztens 1 sajátos nevelésű igényű gyerekek specialistája 1 pszichopedagógus 1 étkeztetésért felelős 1 adminisztratív titkár 1 igazgató
Nevelők turnusai	7 nevelő (a csoportokért felelnek) 32 óra (27,5 óra a gyerekekkel és 4,5 óra menedzsmment) 3 nevelőasszisztens 1 sajátos nevelésű igényű gyerekek specialistája 23,5 óra 1 pszichopedagógus 6 óra 1 étkeztetésért felelős 20 óra 1 adminisztratív titkár 20 óra 1 igazgató 32 óra
Dokumentáció	Nevelők által elkészített dokumentáció: -évi tervezet -tervezet-kiskönyv -gyerekek megfigyelése -központi évi tervezet -emlékek
Nyitvatartás	7:45-től 18:15-ig. Előfordulhat további szolgáltatások nyújtása, elég számú gyerek esetén. A kritérium az önkormányzaton múlik.
Tandíj	A tandíj a család jövedelme és a családtagok alapján van számolva, valamint az igénybe vett szolgáltatások alapján. A tandíj 50-150 Euro között van, az ebéd 160 Euro-ig kerül.
Kültér	A kültéri játszótér 3 részre van szétválasztva, 1 a csecsemők, 1 az 1-2 éves korú gyerekek és 1 a 2-3 éves korú gyerekek számára.
Speciális projektek	A bölcsőde a gyerekek igényeit, gondjait és érdekeit tartja a módszertanuk alapjainak, például a tanulási és érési ritmusuk tiszteletben tartása. Ezért a terek úgy lettek kialakítva hogy minden gyerek azt csinálhassa ami a saját fejlődésének a legmegfelelőbb. A tanév során a gyerekek felfedezik a bölcsőde különböző tereit, amikben gyakran ők maguk választhatják ki hogy éppen mit csinálnak, a döntési képesség fejlesztése érdekében.
Biztonság	Rádiátorok, ajtók, sarkok balesetmentesítése. Magasan lévő záruk, hogy a gyerekek ne tudják kinyitni az ajtókat. Nincsenek elől hagyott kupakok.
Játékok és tevékenységek	Gyerekek tevékenységei: 4-12 hónap: felfedező játékok, zene, "kincsesláda", kültéri játékok, szabad mozgás, pszicho-testi tevékenységek, történetmesélés, könyvek, masszázsok, érzékfejlesztő tevékenységek. 12-24 és 24-36 hónap: felfedező és kitalálós, manipulációs, kognitív és nyelvi tevékenységek könyvek és mesék révén, érzékfejlesztő és zenei tevékenységek, pszicho-testi tevékenységek. Családok tevékenységei: Workshopok, ünnepek, "Kávés-Kedd", stb

Napi rutin	07:45-09:15 Gyerekek érkezése 09:15-10:00 Beltéri foglalkozások 10:00-11:00 Kültéri foglalkozások 11:00-11:45 Higénia 11:45-12:00 1. Opció a gyerekek hazavivésére a szülők által 12:00-13:00 Ebéd 13:00-15:00 Alvás 15:00- 15:15 2. Opció a gyerekek hazavivésére a szülők által 15:30-16:00 Tea 16:00-16:45 Szabadfoglalkozás 16:45-17:15 3. Opció a gyerekek hazavivésére a szülők által
-------------------	---

NEED ANALYSIS BESZÁMOLÓ A NEMZETI KUTATÁSOK ÖSSZEHASONLÍTÁSÁRÓL

Angela Bajzath, Anna Bereczki Záluszkai, Sarolta Darvay - Eötvös Loránd University

**EGY ÚJ TANÍTÓKÉPZÉSI CURRICULA KIDOLGOZÁSÁNAK
IDŐSZERŰSÉGE AZ EGYETEMI OKTATÁS MEGÚJÍTÁSA ÉRDEKÉBEN:
A PEDAGÓGIAI TANTÁRGYAK CSÖKKENTÉSE, AZ INTERKULTURÁLIS
KÉPZÉS MEGERŐSÍTÉSE**

6.1. BEVEZETÉS

Életünk első éveiben alapozódik meg kompetenciáink, jólétünk és tanulási készségeink fejlődésének jövője. A gyermeknevelés és gondozás (ECEC) javíthatja a gyerekek kognitív képességeit és szociális érzékenységét, lehetővé téve a jövőben a folyamatos tanulást és azt, hogy ezen eredményeik kiegyenlítettebbek legyenek egymás között, továbbá csökkenti a szegénység kialakulásának veszélyét és generációról generációra javítja a társadalmi mobilitást. (OECD, 2016)

Az ECEC rendszerekben az oktatók és pedagógusok játszanak fontos szerepet, mert első sorban ők a felelősök abban, hogy bevonják a gyerkeket ebbe, és azért is, hogy elősegítsék jólétüket, fejlődésüket és tanulási képességeiket. Ma már elismerjük, hogy az ECEC szolgáltatásokban az oktatók és a pedagógusok képezik a legfontosabb faktorokat, amelyek hatással vannak a gyerekek jólétére, fejlődésére és tanulási képességeikre (cfr. Darling-Hammond, 2000; Konstantopoulos, 2006; Rivkin, Hanushek and Kain, 2005). Ebből kifolyólag az egyes nemzetek különösen érdekeltek az ECEC szakemberek és tanításuk megismerésében, s más országokkal is összevetik tapasztalataikat azért, hogy hatékonyabb tanítást és tanulást érjenek el oktatáspolitikájuk fejlesztése révén (OECD, 2014).

Jelenleg az OECD országok több mint fele integrált ECEC rendszerrel rendelkezik, míg más országokban (pl. Magyarország, Spanyolország, Olaszország) a három év alatti gyermekekkel foglalkozó intézmények gyakorta a szociális ágazat igazgatása alá esnek, az azon felüliek (3-6 év) pedig az oktatásügytől függenek. Utóbbiakban különböző szabványok érvényesek különböző ECEC szolgáltatások vagy a két különböző korcsoport szerint, míg az előbbieken azonos minőségű előírások vonatkoznak minden ECEC szolgáltatásra.

Egy új tanítóképzési curricula kidolgozásának időszerepe az egyetemi oktatás megújításának érdekében: a pedagógiai tantárgyak csökkentése, az interkulturális képzés megerősítése.

Jelen elemzés tárgya a tanítóképzés új paradigmája legfőbb komponenseinek beazonosítása. Az inklúzióról megalkotott képünk szerint egy inkluzív közösségben minden egyes tag a közösséghez tartozónak tartja magát, ez inkluzív közösség fontos tagjának (Strekalova-Hughes, 2017). Jelen tanulmány eredményei hasznosak lehetnek a tanítóképzés korai szakaszának fejlesztésében szerepet játszó új stratégiák kifejlesztéséhez, az interkulturális kompetenciával rendelkező nevelők és szakemberek megértéséhez.

A kisgyermek gondozásának érdekében, ahhoz, hogy egy minél job és szolidárisabb környezetet alkosunk meg, lehetetlen a szülők és a helyi közösség bevonása nélkül. Az igazi kérdés nem az, hogy szükségünk van-e mélyen elmerülnünk a fejlődésre vonatkozó kérdésekben, hanem az, hogy a körülményeket figyelembe véve melyik lehet a legmegfelelőbb megoldás arra, hogy intézményes környezetben legyünk képesek hatékonyan támogatni különböző kulturális hagyományok közös nevezőit.

Az ECEC szolgáltatások alapvetései a következők: szociális és kulturális hátrányok csillapítása; szülői képességek megerősítése; a szociális olló tágulásának megelőzése; az érdekelt felek önkéntes bevonása; a helyi szükségleteknek megfelelően nyitott szolgáltatás operatív tevékenységei. A mi szakmai keretrendszerünkre a partnerség a jellemző (szakemberek és szülők); szolgáltatásunk univerzális és célzott, célcsoportunk között terhes anyák, szülők és olyan 0-3 éves korú gyerekek vannak, akik súlyos hátrányokkal kezdik életüket. Meggyőződésünk, hogy a MECEC+ egy olyan program, ami abszolút szükséges a szociális hátrányok leküzdéséhez: "a hátrányok ciklusának megszakítása az élet első éveiben kell, hogy meginduljon" (Köllen, 2012). A program egyik fő célja a szülőkkel és jövőbeli szülőkkel való együttműködés.

6.2. MÓDSZERTAN

Az interkulturális kapcsolatokra vonatkozó képzési igények felméréséhez a Firenzei Egyetem, Nevelés és Pszichológia Karának, Prof. PhD Clara Silva által koordinált munkacsoportja dolgozott ki egy ad hoc kérdőívet, mint kutatási eszközt. Ezt a módszertani választást annak a szükségessége kívánta, hogy "összekössük a viselkedés megfigyelhető dimenzióit a gondolatok, az ábrázolások (szociális, egyéni vagy kulturális) dimenzióival és bevonjuk a kutatás minden résztvevőjét, akiktől azt kértük, hogy gondolák át és gondolják újra a saját nevelési tapasztalataikat és azok értelmét, a kutatók kérdéseinek keresztül, vagy az egyéb stimulusaik, kíváncsiságuk, hozzáállásuk és eszközeik (elbeszélés vagy képi) révén" (Bove, 2009, 12, Giada Prisco, 2018).

A kérdőívet a MECEC+ projekt nemzetközi találkozóin résztvevő projektpartnerek által felvetett szempontok alapján állították össze.

A szükségletelemzések (a projektben: a nemzeti beszámolók) mindhárom résztvevő ország partnereinek honlapján megtalálhatók:

<http://www.galileoprogetti.hu/projects.html>

MECEC+ Spain Catalonia Report Need Analysis

MECEC+ Italy Report Need Analysis

MECEC+ Hungary Report Need Analysis

MECEC+ Questionnaire

A kérdőív céljai:

- Adatgyűjtés
- A bölcsődékben dolgozó szakemberek kulturális diverzitás témával kapcsolatban felmerülő valós igényeinek felmérése
- A bölcsődékben dolgozó szakemberek az interkulturalitással kapcsolatos tudása és tudatossága mértékének megismerése

A szokásos szakmai képesen túl, az egyes szakemberek egyéni szakmai fejlődési utakat választhatnak, pl. specifikus továbbképzések látogatása, szakirodalom olvasása vagy közösségi tevékenységekben való részvétel révén.

A kérdőív 31, több válaszadási lehetőséget kínáló kérdésből és 4 nyitott kérdésből áll. Összesen 280 bölcsődében osztottuk ki nevelőknek Spanyolország, Olaszország és Magyarország között, 2017. szeptemberében. Spanyolországban Katalónia különböző részein: Bages, Solsonès, Anoia, Barcelonès, Segarra, Vallès Occidental, Baix Llobregat, Segrià, Berguedà, Moianès. Olaszországban Girenzében és a Toszkán Régió egyéb városaiban: Livorno, Borgo S. Lorenzo, Montelupo, Forte dei Marmi, Elba, Reggello, Cerbaia, Fucecchio, Vinci, Sesto Fiorentino, Serravalle, Vicchio, stb. Magyarországon Budapesten, a Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék (JEB) működési területén.

Jelen tanulmány nem szándékozik meghatározni egy konkrét szakmai fejlődési utat, inkább bemutatja a szakmai fejlődési kezdeményezésekkel kapcsolatos interkulturális kompetenciák változását. Ezeket a célokat és feladatokat elmagyaráztuk a kutatás célcsoportjának.

6.3. RÉSZTVEVŐK

A nevelők előzetes tapasztalait egy workshop keretében mértük és dolgoztuk fel. Ezen tapasztalatok tudatossá tétele fontos, mert ezek alapvetően határozzák meg a nevelők hozzáállását a mássággal, a tőlük eltérő etnikai csoportokkal szemben (Spodek e Saracho, 2014).

A elemzés jórészt a MECEC+ project keretein belül kidolgozott és a terepmunka során alkalmazott online kérdőívre épült. A mintát reprezentatívnak vehetjük, mivel a válaszadási arány 95 %-s volt (Falus, 2000. 153.; Kontra 2011. 46.).

A válaszadók száma országok szerinti lebontásban:

Olaszország – 101

Magyarország – 97

Spanyolország – 67.

Ezen beérkezett adatok számszerűleg elegendőek a kutatási eredmények eléréséhez és következtetések levonásához, nemkülönben javaslatok kidolgozásához. A dokumentum elemzése megfigyeléses kutatási módszerrel történt (Falus, 2000. 263.; Kontra 2011. 44.), amely megfelel fontos következtetések levonására a szervezetek szakmai programjait illetően. A mintát reprezentatívnak vehetjük, mivel a válaszadási arány 95 %-s volt (Falus, 2000. 153.; Kontra 2011. 46.).

Elemztük az interkulturalitáshoz kapcsolódó tudás és kompetenciák szintjét, a különböző szakmai tapasztalattal rendelkező nevelők részéről felmerült képzési igényeket. Ezekből kiindulva, most az új képzés főbb témáinak meghatározásán dolgozunk, a felmért igényekre válaszolva. A kérdőíven kívül, elemeztük a JEB szakmai programját, hogy meghatározhassuk, mennyire fontos a napi irodalmi nevelés a bölcsődében. Kidolgoztunk egy SWOT elemzést és létrehoztunk egy forrásleltárt, aztán egy következő munkafázisban (2017. április 28. – május 2. között) a kérdőívekkel dolgoztunk: az eredmények alapján módosítottuk a fejlődési folyamat fázisain.

6.4. A MECEC+ KÉRDŐÍVEK ÖSSZEHAISONLÍTÁSA – KÉPZÉSI SZÜKSÉGLETELEMZÉS

A szükségletfelmérés elemzéséhez szükséges folyamatok:

- Kompetencia keretrendszer meghatározása;
- Célcsoport meghatározása;
- Online kérdőív kidolgozása és továbbfejlesztése a kisgyermeknevelők kompetenciáinak felméréséhez;
- Kérdőívek összegyűjtése, feldolgozása és kielemezése;
- A kutatás eredményeinek megosztása.

6.5. NEVELŐK ÉS CSALÁDOK KÖZÖTTI INTERKULTURÁLIS EGYÜTTMŰKÖDÉSHEZ SZÜKSÉGES KOMPETENCIA KERETRENDSZER MAGYARORSZÁGON, OLASZORSZÁGBAN ÉS SPANYOLORSZÁGBAN

Több mint egy évtizede közvetlenül tanítottuk a tanítók képzőit arra, hogy interkulturális kompetenciák birtokában tudjanak dolgozni különböző és globális környezetekben. Eleinte a vezetők hatékonyságára koncentráltunk, a nevelők munkáján keresztül. Aztán a figyelmünket a kisgyermeknevelők felé fordítottuk, hogy kifejleszthessék magukban interkulturális kompetenciáikat, beleértve a interperszonális készségeiket is. Ennek ellenére a kompetenciafejlődés lassan haladt előre. Amire rájöttünk az az, hogy a specifikusan személyes a változást és a fejlődést hátráltató tényezők több kompetenciaterületen is koherensen megjelennek. Mivel a nevelők környezet egyre inkább globalizált, egyre inkább összetett és mindennel szorosan összekapcsolódó, szükség van ezek megértésére.

Az interkulturális kompetenciák fejlődésének elemzéséhez egy sor létező faktort vettünk figyelembe, megosztva a kutatás eredményeit különböző szakemberekkel és beépítve észrevételeiket az elemzésünkbe. Az elemzést záró javaslatok hasznos eszközt fognak képezni a kisgyermeknevelési szektorban dolgozók interkulturális kompetenciáinak felméréséhez, fejlesztéséhez és javításához.

Értékelési keretrendszer az interkulturális képzés szükségleteihez.

Célunk a meglévő képzésben, megértésben és szakmai fejlődésben található hiányosságok feltárása.

Kezetben elemzésünk az egyes nevelők társadalmi beilleszkedésének meghatározása. Egy adott társadalmi pozícióban élő és tevékenykedő személyt nem lehet a közösségi és kulturális környezete megérteni. Ebben az értelemben a kultúrára, mint közös értékekre, szabályokra, feltételezésekre, hiedelmekre és kifejezett szenzoriális paradigmákra gondolunk, amelyek implicit vagy explicit módon egy adott szociális szférában élő személyek egy adott csoportja által fejeződnek ki (Fessler e Machery, 2012, Donald, 199, Bergesen, 1995). A kultúra mélyen beágyazódott és egyenesen magától értetődöttnek számít minden adott kulturális csoport minden egyes tagja számára.

A kérdőív kiosztása elektronikus úton történt, felőlről lefelé tartó terjesztés módján. Először a toszkán, budapesti és katalán bölcsődékből került kiosztásra.

Célcsoport: a projekt során ki kellett választani az interkulturális képzésre igényt tartó célcsoportot is, részeként a szükségletfelmérésnek. Egy sor szakmai profilt térképeztünk fel, ezeket aztán a kérdőív is tartalmazza. Ebben a témában az "egyéb" sorban adható válaszok kitöltésével lehetőségünk nyílt újabb szakmai profilszoportok feltérképezésére, amiket külön célcsoportként vettünk fel.

A kérdőív feldolgozása csak a mi munkánkra vonatkozó problémák összegyűjtését és elemzését tette lehetővé. A válaszokat nem tekinthetjük reprezentatívnak országos szinten egyik partnerország tekintében sem. Az eredmények bizonyos tendenciákra utalnak, de ennek ellenére, nem tekinthetők reprezentatívnak, kivétel magyar esetben, a JEB szűk működési körére és a Budapest, VIII. kerületi kisgyermeknevelők 96 %-os válaszadási rátájára való tekintettel.

Rövidítések

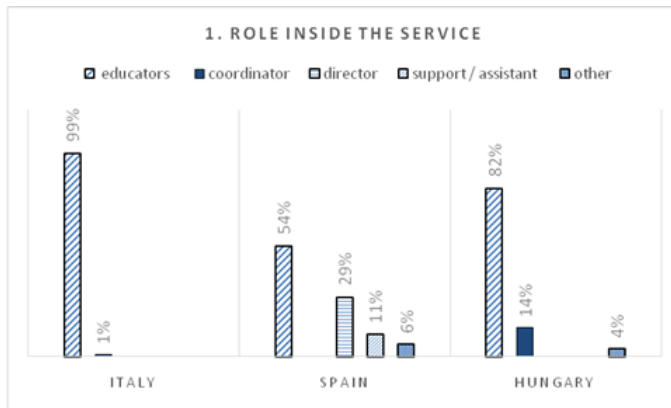
CIRRF: betűszó: Bevándorló, menekült és roma családok gyermekei

MECEC: betűszó: Multicultural Early Childhood Education – Multikulturális korai gyermeknevelés

6.6. MECEC+ - KUTATÁSI EREDMÉNYEK

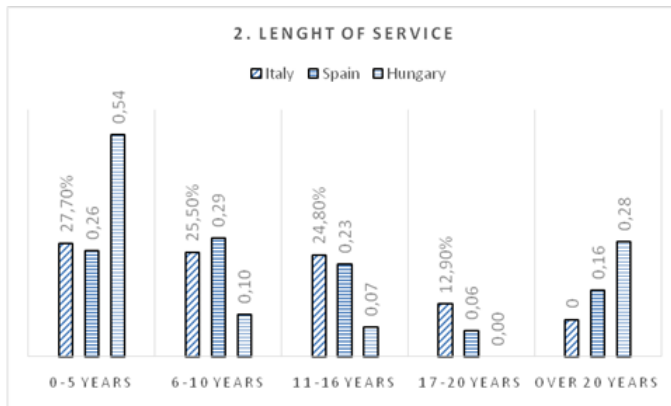
1. MUNKAKÖR A SZOLGÁLTATÁSON BELÜL

A bölcsődékben különböző típusú szakemberek tevékenykednek: pedagógusok, egészségügyi személyzet, nevelők, tanácsadók, koordinátorok és asszisztensek.



A grafikonok jelentős különbségekre utalnak a három ország rendszerei között, és sokat elárulnak a nevelők társadalmi támogatottságáról is. Rámutat a koordinátor hiányára Magyarország és Olaszország esetében, amíg Spanyolországban a szerepek igen diverzifikáltak.

2. SZOLGÁLATI IDŐ

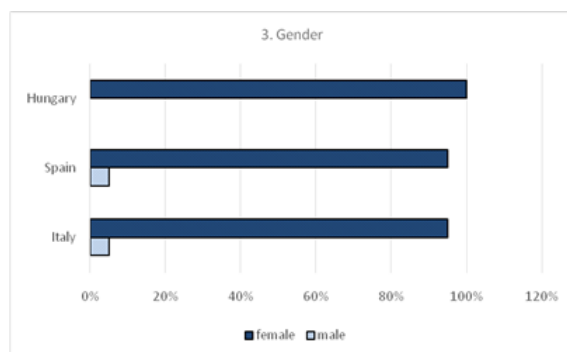


Ez a grafikon azt mutatja, hogy a legtöbben 0-5 éve dolgoznak a bölcsődékben. A második csoportba azok tartoznak, akik 6-10 éve.

3. NEM

A nemi egyenlőtlenség különösen jelen van a kisgyermeknevelés szektorban, ahol az OECD országokban 97 %-ban nők dolgoznak. Ez a tendencia folytatódik az alsóbb rendű iskolákban is. (OCSE, 2016: Education at

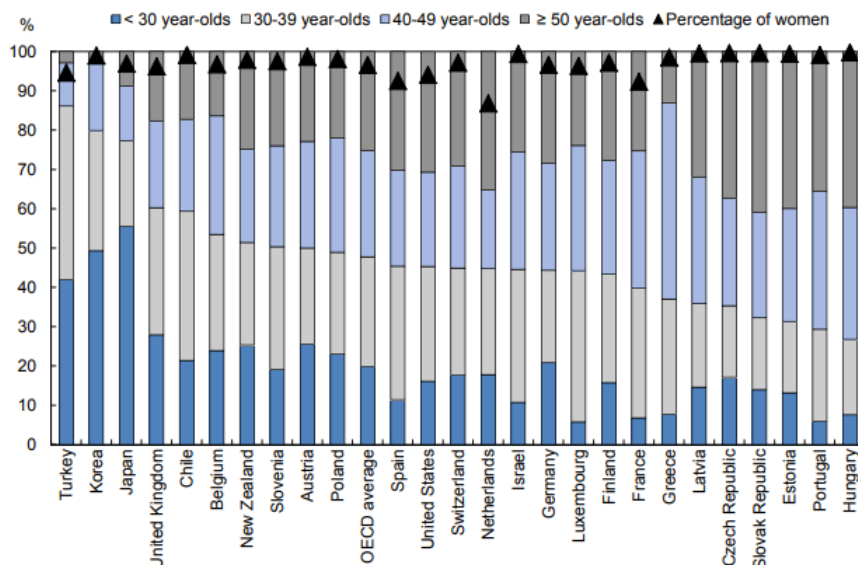
a Glance 2016, Indicators D5). A nemi egyenlőtlenség különösen jelen van a kisgyermeknevelés szektorban, ahol az OECD országokban 97 %-ban nők dolgoznak. Ez a tendencia folytatódik az alsóbb rendű iskolákban is. (OCSE, 2016: Education at a Glance 2016, Indicators D5).



Míg az olasz és spanyol férfiak aránya alacsony, a magyaroké egyenesen nulla.

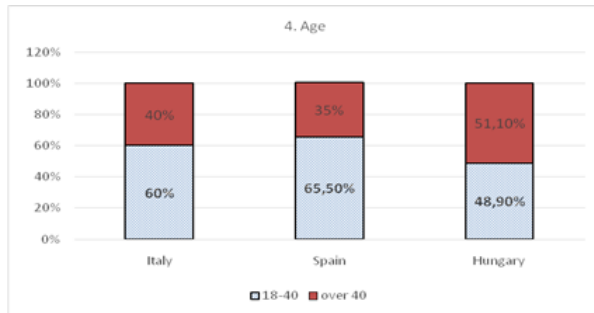
4. KOR

A munkatársak kora jókora különbségeket mutat a három országban. Egyes országok igen nagy kihívás előtt állnak, mivel a munkatársak előrehaladott korából kifolyólag sokan állnak nyugdíjazás előtt. Az általános iskolát megelőző intézményekben (ISCED 02) a pedagógusok 25 %-a minimum 50 éves, az OECD országokban. Ez a szám a Cseh Köztársaságban, Észtországban, Magyarországon, Hollandiában, Portugáliában és Szlovákiában egyenlő vagy nagyobb, mint 35 %.



6.1. ábra. Bölcsődei és óvodai nevelők kora (full-time e part-time) (2014)

Megjegyzés: Az országokat növekvő sorrendben a 40+ éves pedagógusok számaránya alapján soroltuk be.
 Forrás: OECD (2017a), OECD Online education database, OECD, Paris, www.oecd.org/education/database.htm.
 StatLink 2 <http://dx.doi.org/10.1787/888933487386>



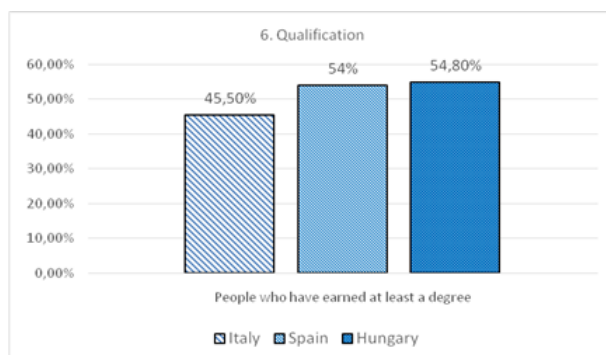
A grafikon arra utal, hogy nincsenek alapvető különbségek a nevelők korában. Spanyolországban egy kicsit több a fiatal.

6. VÉGZETTSÉG

A szakirodalom megerősíti azt, hogy a munkatársak képzésének szintje és hossza mennyire pozitívan hat az ECEC minőségére. Magas szintű képzettség serkentőbb környezetet és magasabb szintű pedagógiai gyakorlatokat eredményez, s ezek növelik a gyerekek jólétét, továbbá tanulásukra is jótékonyan hatnak. Ez nem azt jelenti, hogy minden munkatársnak magas szintű végzettségre van szüksége.

A hároméves diploma (ISCED 6 szint), vagy az annak megfelelő képzések, vagy már a minimum feltétel egy nevelőnek, vagy most válik azzá az OECD országokban. Mindenestre a képzés hossza és pedagógiai tartalma jelentősen eltérnek országoként. Szükség van nagyobb hangsúlyt helyezni a gyakorlati képzésre, és folyamatos továbbképzésekre.

Annak ellenére, hogy az ECEC rendszerben való munkahelyre való belépéshez egyre magasabb szintű végzettségre van szükség, a bérek tekintetében elmaradás tapasztalható a más szektorokba azonos szintű végzettséggel rendelkezőkhöz képest. Ebben a tekintetben az OECD országokban az arány 74 % a 25-64 éves korosztályban.



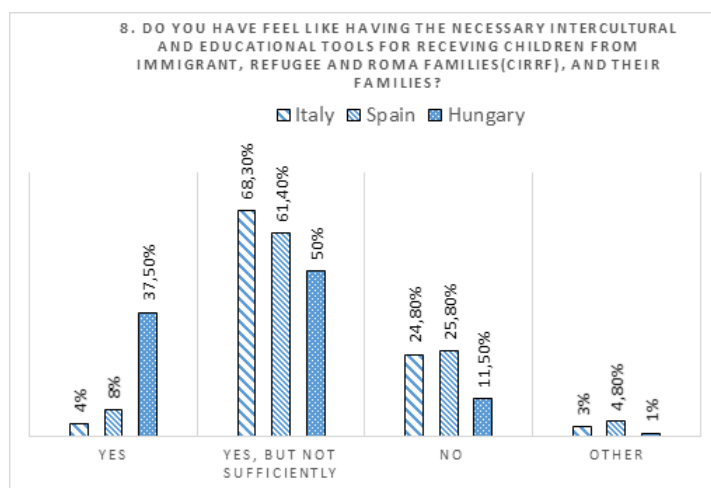
Munkatársak minimum egy diplomával. Magyarországon a legmagasabb ez az arány. Olaszországban csak 45,5 %, de a koordinátor szerepe jobban kidolgozott.

Megjegyzés: világos, hogy van igény külön pedagógiai koordinátor képzésre.

Belegondolva abba, hogy milyen hosszú karrier vár a nevelőkre, fontos rámutatni arra, hogy a kezdeti képzés mennyire csak egyfajta kiindulópont kell, hogy legyen a nevelők folyamatos képzéséhez, továbbá arra is utalni kell, hogy mekkora szükség van a tudás és kompetenciák frissítésére.

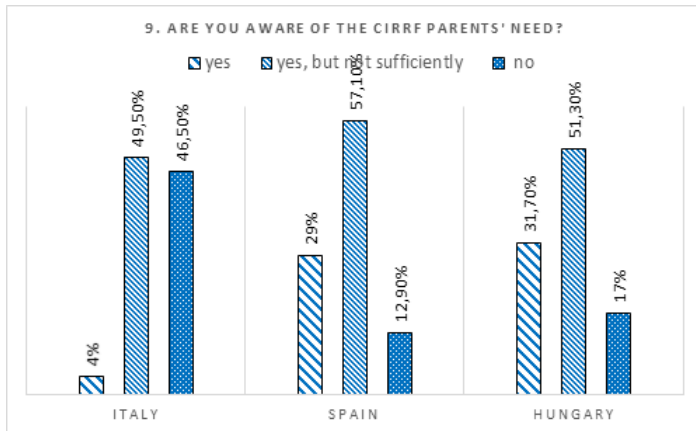
Némely tanulmány arra utal, hogy a minőségre vonatkozó épzések mennyivel hatásosabbak a munkavállalók továbbképzése esetében, mint az eredeti képzés során, főként az együttműködés, a játékban való támogatás és a korai olvasástanulás támogatása esetében (Assel, et al., 2007; de Haan et al., 2013).

8. RENDELKEZIK-E A MUKÁJÁHOZ SZÜKSÉGES INTERKULTURÁLIS NEVELÉSI MÓDSZEREKKEL?



A magyar nevelők jobban érzik felvértezve magukat a szükséges interkulturális módszerekkel, főként az "igen, de nem eléggé" választ jelölve be. A három országban sokan jelölték be ezt a választ.

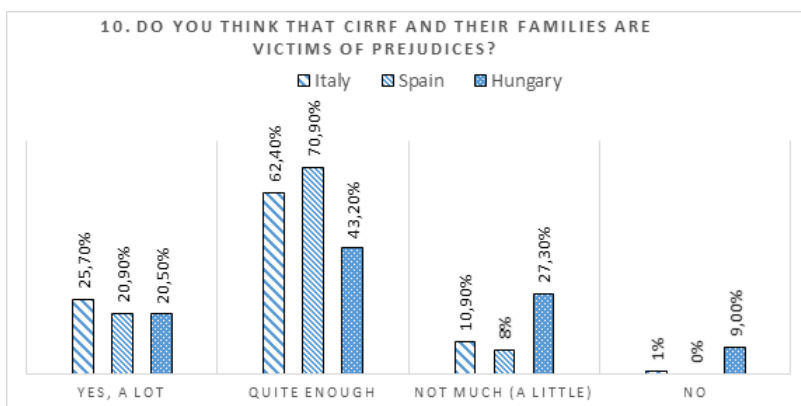
9. TUDATÁBAN VAN ANNAK, HOGY MIK A BEVÁNDORLÓ, MENEKÜLT ÉS/VAGY ROMA CSALÁDOK, SZÜLŐK IGÉNYEI?



Ez az egyik legfontosabb kérdése a kutatásnak. Igen válasz esetén a nevelők segíthetik, támogathatják a családokat. Mint a jelzőrendszer részei, a nevelők sokat tehetnek és sokat is kell tenniük a családok támogatásáért.

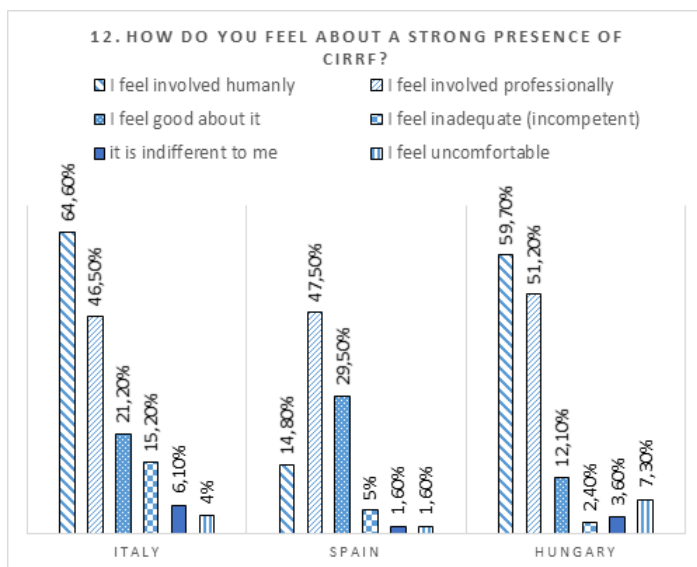
Mintánkban a legkevésbé pozitív választ az olasz kollégák adták. A katalán és magyar válaszok hasonlóak.

10. GONDOLJA, HOGY A BEVÁNDORLÓ, MENEKÜLT ÉS/VAGY ROMA GYERMEKEK ÉS CSALÁDJAİK ELŐÍTÉLETEK ÁLDOZATAI?



A grafikonon a három ország hasonló eredményeit látjuk. A magyar NEM válaszok magas aránya arra utal, hogy a megkérdezettek nem eléggé érzékenyek a jelenségre.

Képzési szükséglet: a nevelőknek szüksége van speciális képzésre a CIRRF családokról.

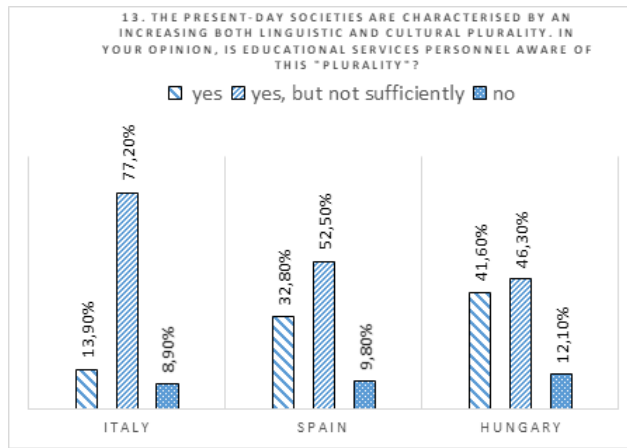


12. ÖN HOGYAN ÉREZ A BEVÁNDORLÓ, MENEKÜLT ÉS/VAGY ROMA CSALÁDOK GYERMEKEINEK NAGYSZÁMÚ JELENLÉTÉVEL KAPCSOLATBAN?

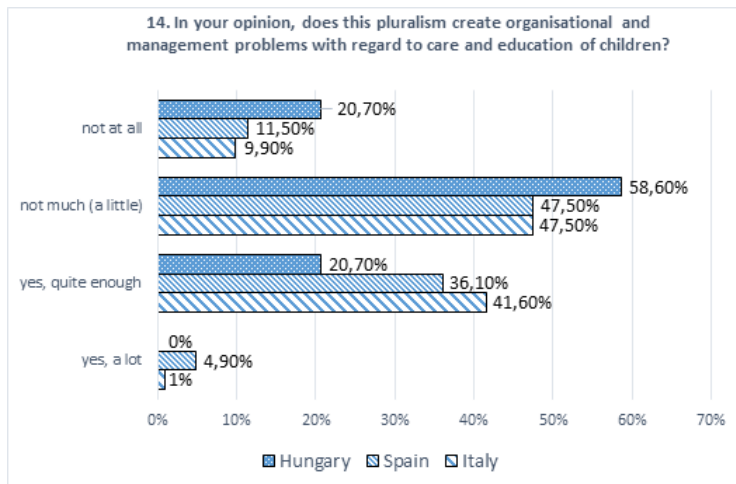
Többféle válaszra volt lehetőség. Az emberileg való érintettség nagyon különbözik a három országban, Katalóniában csak 15 %, míg a másik két országban majdnem ugyanannyi, 60 %. Szakmailag mindhárom országban jól kezelik a helyzetet, ami fontos, de még mindig nem elég magas arányban, hogy elégedettek lehessünk. Valószínű, hogy ennek a problematikának az elemzésén még finomítani kellene a jövőben, ami a válaszadók korát illeti: valószínűleg a válaszadók kora szerint változnak a válaszok is.

13. A MAI TÁRSADALMAKAT A NÖVEKVŐ NYELVI ÉS KULTURÁLIS SOKSZÍNŰSÉG JELLEMZI. VÉLEMÉNYE SZERINT A BÖLCSŐDE SZEMÉLYZETE TUDATÁBAN VAN ENNEK A PLURALITÁSNAK?

A nyelvi és kulturális különbségek jelenléte és pozitív jellegzetességei érték az egész közösség számára. A válaszadók teljességgel tudatában vannak ennek.



14. VÉLEMÉNYE SZERINT EZ A SOKSZÍNŰSÉG OKOZ SZERVEZÉSI ÉS IRÁNYÍTÁSI PROBLÉMÁKAT A GYERMEKEK BÖLCSŐDEI ELLÁTÁSÁBAN?

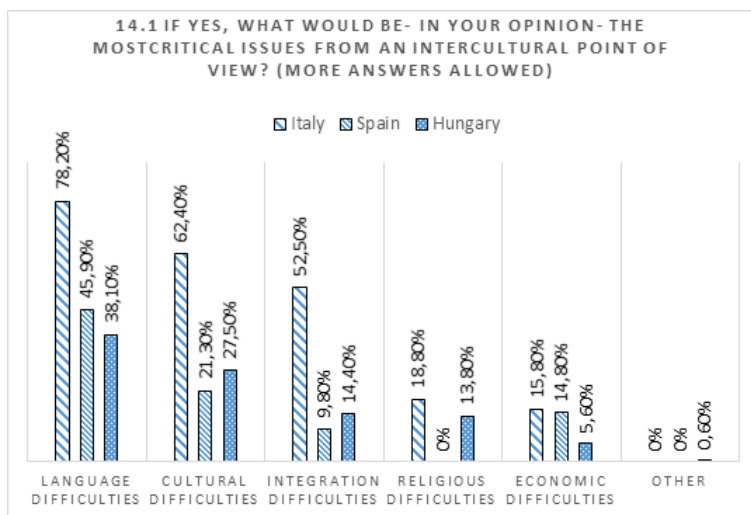


A válaszok alapján a magyar nevelők úgy vélik, hogy ez a pluralizmus nem okoz szignifikáns problémát az intézményen belül. A katalánok és toszkánok ezzel szemben észlelik a problémát. Ennek némiképp ellentmondva, látogatásain során ezzel a problémával nem találkoztunk az utóbbi két országban sem. A Sabadell bölcsőde Katalóniában különösen érdekes volt számunkra: a fogadó rész egy igazi katalán családi fészeknek van berendezve, ahol mécsesek, virágos vázák és terítők teszik a bölcsődét házas környezetté.

14.1. HA IGEN, VÉLEMÉNYE SZERINT INTERKULTURÁLIS SZEMPONTBÓL MILYEN NEVELÉSI NEHÉZSÉGEK ADÓDNAK?

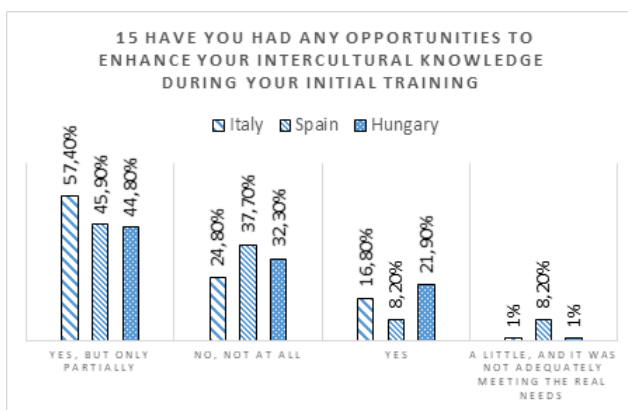
Több válasz is lehetsége svolt. A nyelvi nehézségek fontos nevelési problémát képeznek, főként Olaszországban, ahol az olasz nyelv nehéznek bizonyul a bevándorlók számára.

A kulturális különbségekből eredő nehézségek adnak legtöbbször okot az olasz kollégáknak.



Integrációs problémákkal mindhárom országban találkozunk. Különös, hogy az anyagi nehézségek jelentéktelenek.

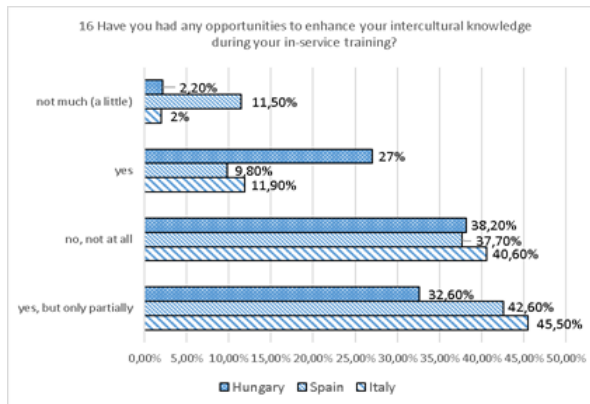
15. VOLT ALKALMA AZ INTERKULTURÁLIS KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSÉRE A SZAKKÉPESÍTÉS MEGSZERZÉSE SORÁN?



A grafikon olvasása során arra a következtetésre jutunk, hogy az interkulturális képzés a szakképzés megszerzése során nem elégséges. Ez mindhárom országra jellemző. Az egyetemi képzésben nagyobb hangsúlyt kell fektetni az interkulturalitásra.

16. VOLT ALKALMA AZ INTERKULTURÁLIS KOMPETENCIÁINAK FEJLESZTÉSÉRE TOVÁBBKÉPZÉS SORÁN?

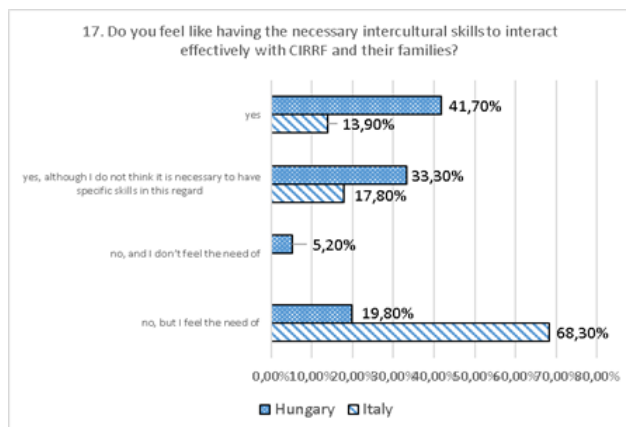
Meglepő, de azt látjuk, hogy a magyarok 10 %-a IGEN-nel válaszolt erre a kérdésre.



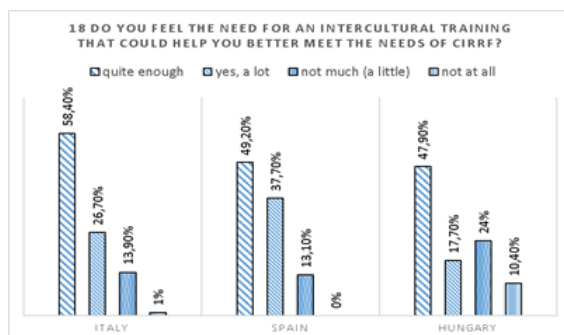
A megkérdezettek többsége mindhárom országban "Igen, de csak részben" választ adott, nyitottnak maradva arra, hogy fejlessze ezt a kompetenciáját.

Fontos eredménye a kutatásnak, hogy újra kell gondolnunk a továbbképzések anyagát, különös tekintettel a jelen migrációs helyzetre.

17. ÚGY ÉRZI, HOGY RENDELKEZIK OLYAN INTERKULTURÁLIS KOMPETENCIÁKKAL, MELYEK SEGÍTIK ÖNT A BEVÁNDORLÓ, MENEKÜLT ÉS/VAGY ROMA GYERMEKEKKEL ÉS CSALÁDOKKAL VALÓ HATÉKONY KOMMUNIKÁCIÓBAN?



A válaszokból világosan látszik, hogy a magyar nevelők magabiztosak a tudásukat, a nevelési viselkedésüket és a más kultúrákból származó gyerekek integrációját biztosító képességeiket illetően. Olasz kollégáik ezzel szemben kíváncsiak lennének, ha több információval rendelkeznének ezzel kapcsolatban, és a tanulmányi látogatásokat jelölik meg, mint a jógyakorlatok elsajátításának módszerét.

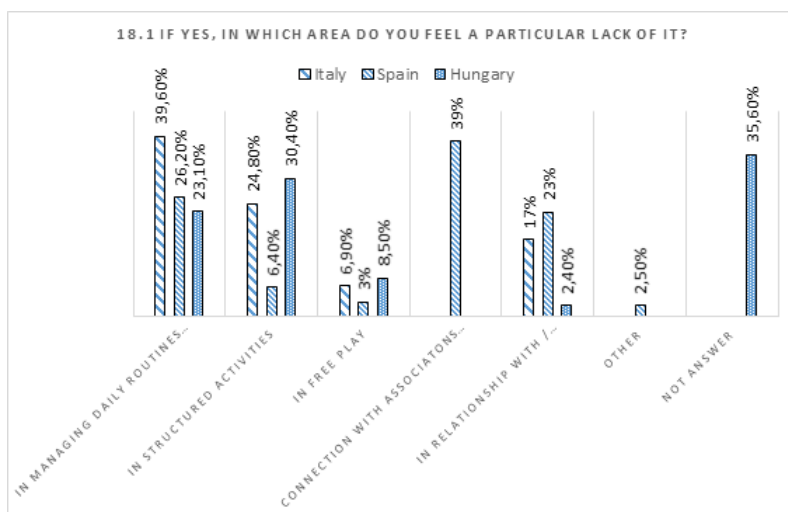


18. ÉRZI A SZÜKSÉGÉT EGY OLYAN INTERKULTURÁLIS KÉPZÉSNEK, MELY SEGÍTENI TUDNÁ ÖNT ABBAN, HOGY A BEVÁNDORLÓ, MENEKÜLT ÉS/VAGY ROMA GYERMEKEK SZÜKSÉGLETEIT ÉS IGÉNYEIT JOBBAN KI TUDJA ELÉGÍTENI A MUNKÁJA SORÁN?

A nevelők többsége érzi annak a szükségét, hogy bővítse tudását. Erre választ a felsőoktatás tud adni, megfelelő képzésekkel, amelyek elveken, módszereken és tapasztalatokon alapulnak. Ehhez folyamatos kommunikációra van szükség a szakemberek között, hogy közös projekteket indítsanak el.

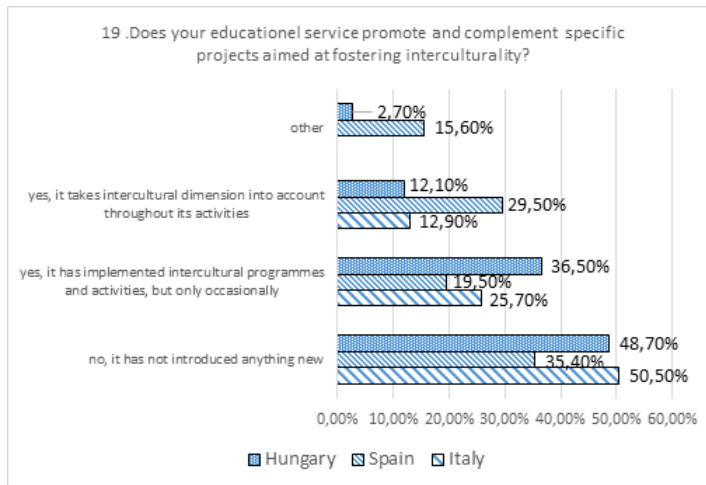
Jó példa erre a JEB, amely a közeljövőben a Minimanó bölcsődében a Manresa Egyetem (Spanyolország) Lab 0-6 projektje alapján rendez be egy felfedezésre alkalmas szobát. Az átvett példát a MECEC+ tanulmányi útja alatt ismerték meg.

18.1. HA IGEN, MELY TERÜLETEN ÉRZI A LEGNAGYOBB SZÜKSÉGÉT?



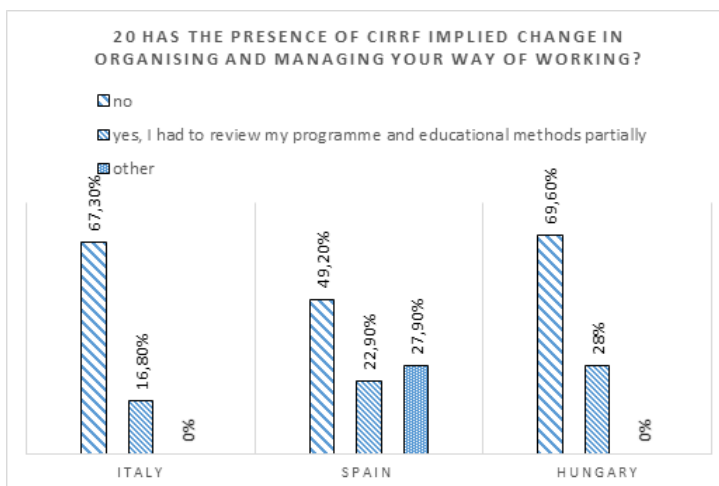
A gyermekek korára jellemző specifikus jellegek miatt szükségesnek találjuk ismereteik növelését a napi szokásaikat illetően. Arra a következtetésre jutottunk, hogy szükség lenne művészeti nevelésre, hogy csökkentsük a különbségeket és ledolgozzuk a hátrányokat. Hasznos lenne megismertetni más kultúrákat, bemutatni elbeszéléseket, verseket, meséket, hagyományörző kincseket, vagy különböző nyelveken énekelni.

19. VAN-E AZ ÖN BÖLCSŐDÉJÉNEK OLYAN PROGRAMJA, MELY AZ INTERKULTURÁLIS TÁMOGATJÁT?



Pozitív példákat minden intézményben találunk, de az adatok arra utalnak, hogy hatalmas feladatok várnak még a bölcsődékre. A felőktatásnak megoldást kell találnia ezekre a szükségletekre, korszerű képzési anyagokkal, gyakorlatra épülő képzésekkel. Amikor képzéseket fejlesztünk alapvető fontossággal bír a képzést nyújtó intézmény és a kompetenciákat gyakorlatban alkalmazó bölcsődék közötti együttműködés. A projektünk feltárta, hogy a folyamatos monitoring és az egymástól való tanulás megoldás lehetnek.

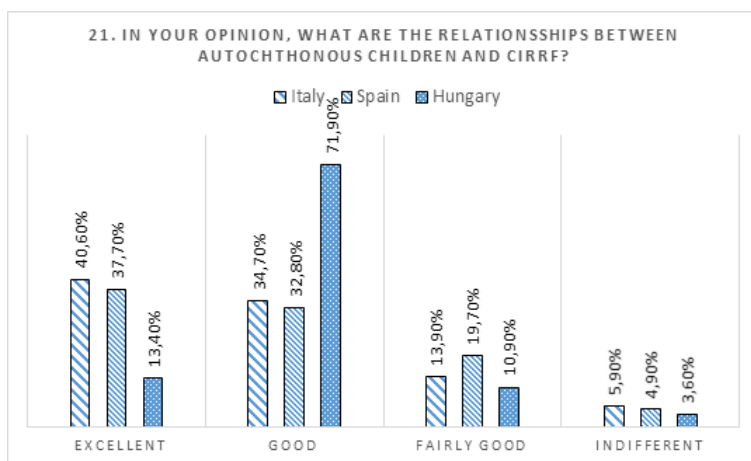
20. MÁSKÉPPEN TERVEZI-E MUNKÁJÁT A BEVÁNDORLÓ, MENEKÜLT ÉS/VAGY ROMA GYERMEKEK JELENLÉTÉBEN?



Az adatok alapján arra jutottunk, hogy a napi tevékenység azonos alapokon nyugszik mindhárom ország

esetében. Egyes esetekben persze szembe kell nézni különböző kulturális feltételekkel. A más-más hátteret támogatandó meg kell találni egy egységes alapot a tudás megosztásához.

21. AZ ÖN VÉLEMÉNYE SZERINT MILYEN A KAPCSOLAT A NEM A BEVÁNDORLÓ, MENEKÜLT ÉS/VAGY ROMA GYERMEKEK ÉS A BEVÁNDORLÓ, MENEKÜLT ÉS/VAGY ROMA GYERMEKEK KÖZÖTT?



Meglepő módon a kutatási eredmények azt igazolják, hogy nagyon jó kapcsolat áll fenn a helyi és a bevándorló... stb. gyerekek között a magyar bölcsődékben (72 %). A többi országban ez a szám nem ilyen magas.

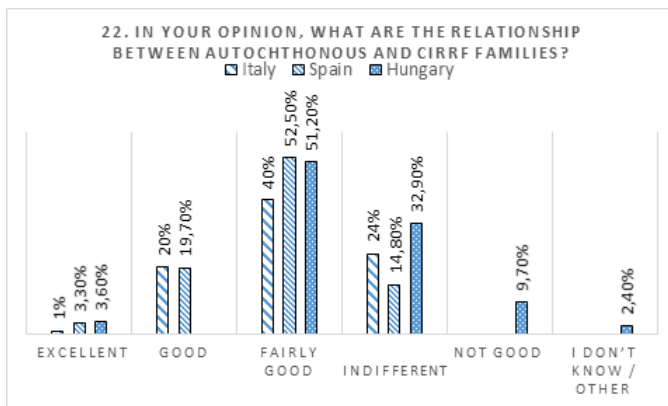
A legtermészetesebb ECEC alapvetés a mások feltétel nélküli elfogadása.

Az együttműködés elősegítéséhez szükséges a rövid és hosszútávú (főzés, zene, mesélés) interkulturális programok fejlesztése. Ezeken a szolgáltatások vezetői és a szülők is részt vehetnek.

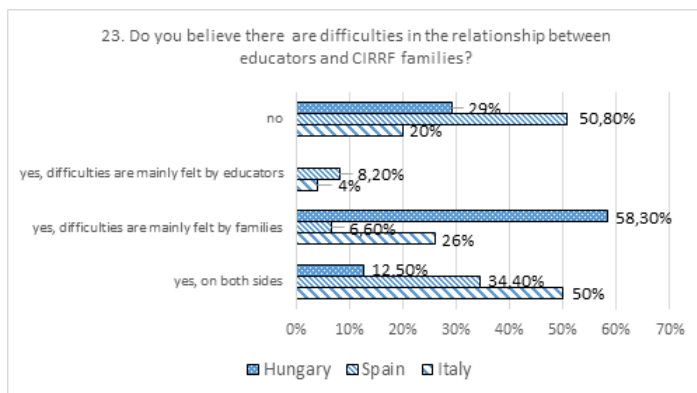
22. AZ ÖN VÉLEMÉNYE SZERINT MILYEN A KAPCSOLAT A NEM A BEVÁNDORLÓ, MENEKÜLT ÉS/VAGY ROMA CSALÁDOK ÉS A BEVÁNDORLÓ, MENEKÜLT ÉS/VAGY ROMA CSALÁDOK KÖZÖTT?

Adataink arra utalnak, hogy a felnőttek előítéletektől fertőzöttek, kapcsolatuk csak “elég jó” o “közömbös”. Ezt a helyzetet a bölcsődében kezelni elég nagy kihívás a nevelők számára.

Talán workshopokka, amelyeken részt vesznek szülők is, lehetne segíteni a szülő közötti hálózatok kialakulását. A szülőkkel való együttműködés a pedagógiai munkatervezésben alapvető fontosságú, mert szignifikáns támogatást adhat a munkának a szülő jelenléte.



23. ÖN SZERINT AZ ELTÉRŐ SZOCIOKULTURÁLIS HÁTTERBŐL ADÓDÓAN VANNAK-E NEHÉZSÉGEK A KISGYERMEKNEVELŐK ÉS A BEVÁNDORLÓ, MENEKÜLT ÉS/VAGY ROMA CSALÁDOK KÖZÖTTI KAPCSOLATTARTÁSBAN?



A válaszok különbözősége jelzi a problémát, amely a kérdőív részletességének szintjére utal.

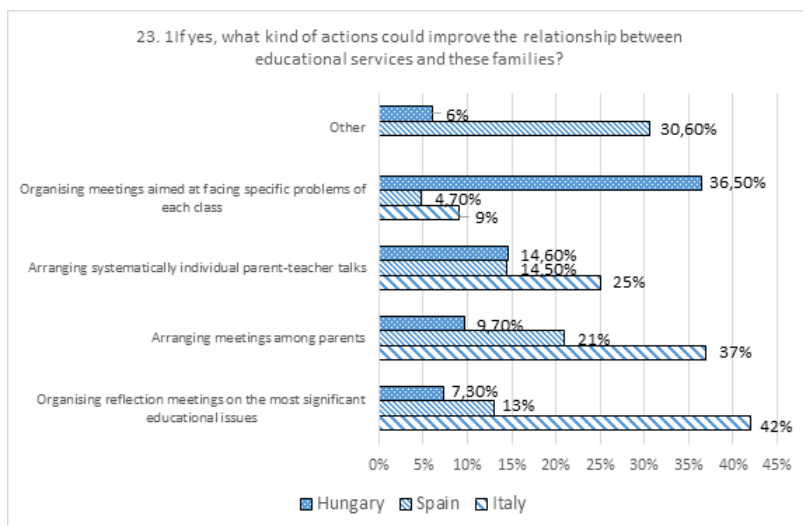
A magyar adatok azt jelzik, hogy a probléma a családoké, miközben az olaszok mindkét oldal problémájának érzik a szociokulturális háttérből adódó nehézségeket.

Olaszországban a kulturális mediátor sokat segít ezekben a helyzetekben.

Nyilvánvalóan szükség volna kulturális mediátorok és pedagógiai koordinátorok képzésére. A következő projektünkben egy ilyen képzés fejlesztéséhez adunk iránymutatást, egyetemek közötti együttműködés kereteiben.

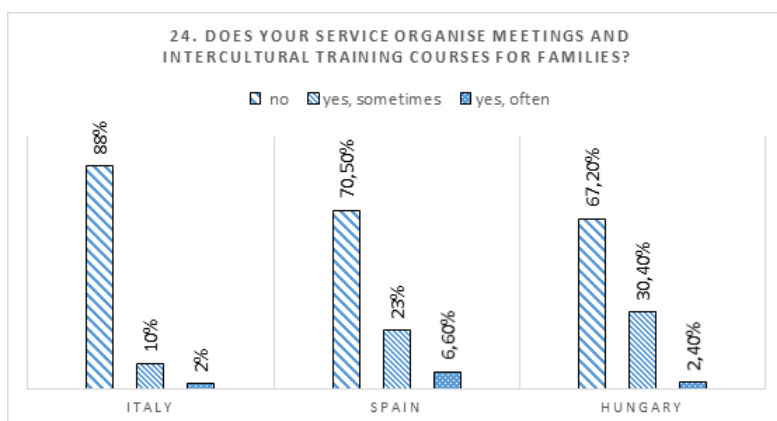
23.1. HA IGEN, MIT GONDOL, MILYEN TEVÉKENYSÉGEK TUDNÁK SEGÍTENI A KAPCSOLAT JAVÍTÁST A BÖLCSŐDE ÉS A BEVÁNDORLÓ, MENEKÜLT ÉS/VAGY ROMA CSALÁDOK KÖZÖTT?

A három országbeli válaszok különbözősége meglepően nagy, más-más szükségletek és feladatok merülnek fel, tehát országspecifikus válaszokra van szükség. A kulturális különbségeket figyelembe véve lehetséges meghatározni azokat a beavatkozási pontokat, amelyek segítségével nagyobb sikert ér el a pedagógiai munka.



A kapcsolatok javítása a pedagógiai és kulturális antropológiai képzésen keresztül is fejleszhető. Elmélyült szakmai tudás nélkül, csak a jóézésre támaszkodva, egyes esetekben érzelmi kockázathoz vezethet. A témában való képzésben és támogatásban közösen kell részt venniük a jövőbeli nevelőket képző intézményeknek és a gyakorló, tapasztalt nevelőknek. A MECEC+projekt során horizontális megosztásra kerültek egyes jó gyakorlatnak megfelelő tevékenységek az érdekelt intézmények között.

24. AZ ÖN BÖLCSŐDÉJE SZERVEZ OLYAN TALÁLKOZÓKAT, AHOL INTERKULTURÁLIS KÉRDÉSEK KERÜLNEK SZÓBA?

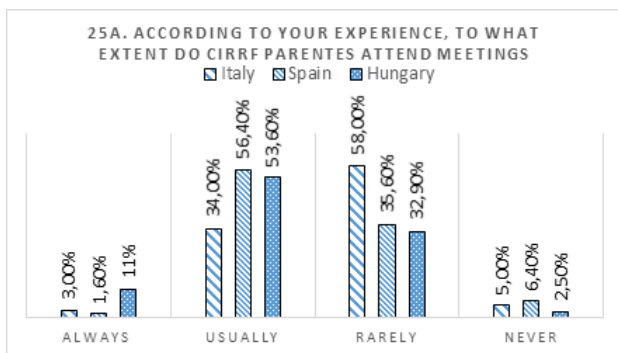


A grafikonokból leolvasható, hogy a nevelők mennyire szerveznek maguknak interkulturális képzéseket, hogy megfeleljenek a közös igényeknek. Magyarországon a speciális igények a romákra vonatkoznak.

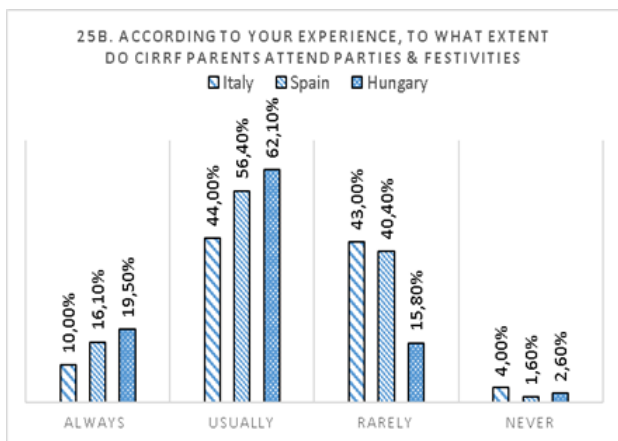
A magyar közvélemény gyakran alaptalan előítéletei miatt az intézmények félnek a félreértésektől és a diszkriminációs ill. szegregációs megbályzástól, ezért sok esetben nem támogatnak interkulturális eseményeket. Az ilyen találkozók megszervezése nagyfokú körültekintést igényel, a pedagógiai és kulturális terve-

zés tekintetében. Meg kellene vizsgálni a meglévő tudás és tudatosság szintjét, a környezetet, az intézmény sajátosságait, és ennek fényében meghatározni a támogatás legmegfelelőbb formáját. Meglepő módon a gyakorlat a másik két országban hasonló, az arányok 70-90 %-osak.

25 A. AZ ÖN TAPASZTALATA SZERINT MILYEN GYAKRAN VESZNEK RÉSZT A A BEVÁNDORLÓ, MENEKÜLT ÉS/VAGY ROMA SZÜLŐK A BÖLCSŐDE ÁLTAL SZERVEZETT TALÁLKOZÓKON?



25 B. VÉLEMÉNYE SZERINT MI AZ OKA ANNAK, HA A SZÜLŐK EZEKEN A TALÁLKOZÓKON NEM, VAGY CSAK RITKÁN VESZNEK RÉSZT?



Spanyolországban és Magyarországon magas százalékban vesznek részt a szülők találkozók, miközben Olaszországra ez nem jellemző.

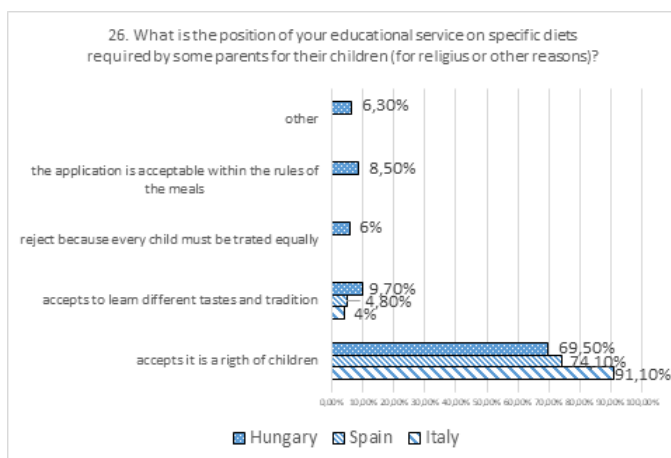
Fontos megemlíteni a pedagógiai koordinátor szerepét. Az ő szerepük meghatározó a szülői értekezletek időpontjának kiválasztásakor, a munkaidő és a feladatok megszervezésében, éppúgy, mint az interkulturális komponensre való figyelemben.

Következő projektünkben konkrétabb meghatározásokra, tevékenységekre és tervezetekre fogunk koncentrálni, hogy interkulturális kompetenciákat fejleszthessük az ECEC-ben. Egyik első lépés a kutatók és a

nevelők közötti kapcsolat megerősítése lesz, hogy az ECEC vizsgálatához, fejlesztéséhez és operatív irányításához megfelelő eszközöket hozhassunk létre.

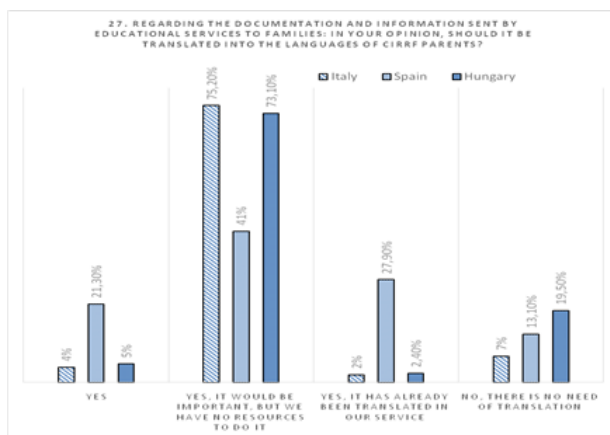
Röviden, az egyik szükséglet, amelyre választ kell adnunk, az a valóságon alapuló kutatás fejlesztése.

26. MI AZ ÖN BÖLCSŐDÉJÉNEK AZ ÁLLÁSPONTJA ARRÓL, HA A SZÜLŐK SPECIÁLIS ÉTRENDET IGÉNYELNEK A GYERMEKÜK SZÁMÁRA (VALLÁSI VAGY EGYÉB OKOKBÓL)?



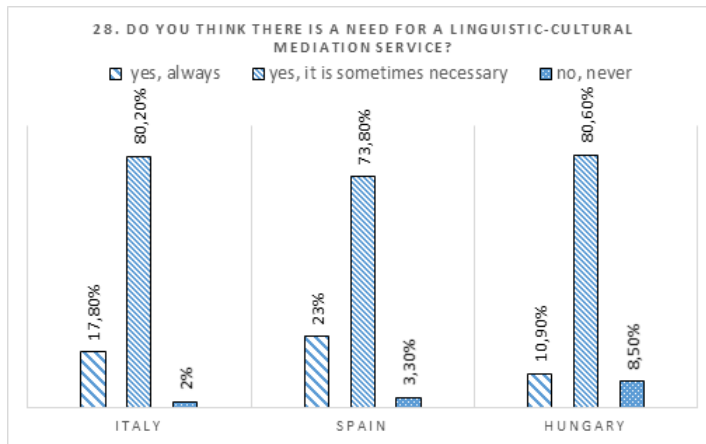
Taz adatokból az elfogadásnak egy nagyon pozitív százalékos arányát olvashatjuk ki. Az olaszok 91 %-a elfogadná a speciális diétát, míg a spanyolok (74 %) és a magyarok (70 %) is elég magas arányban választottak így.

27. AZ ÖN VÉLEMÉNYE SZERINT A BÖLCSŐDE ÁLTAL KÜLDÖTT DOKUMENTUMOKAT ÉS INFORMÁCIÓKAT LE KELLENE FORDÍTANI A A BEVÁNDORLÓ, MENEKÜLT ÉS/VAGY ROMA SZÜLŐK ANYANYELVÉRE?



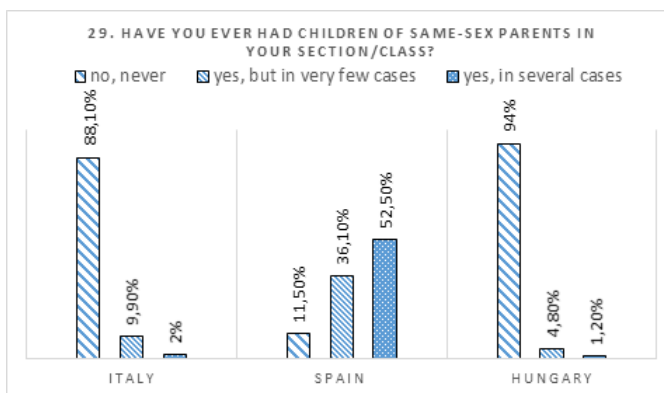
Mindhárom országban szükségesnek találnák az egyes dokumentumok lefordítását, de ez a szolgáltatás sok esetben még nem garantált. Ha ez mindehol létezne, az hatalmas lépés lenne a családok felé való napi kommunikációban.

28. ÖN SZERINT SZÜKSÉG VAN NYELVI-KULTURÁLIS MEDIÁTOR SZOLGÁLTATÁSRA?

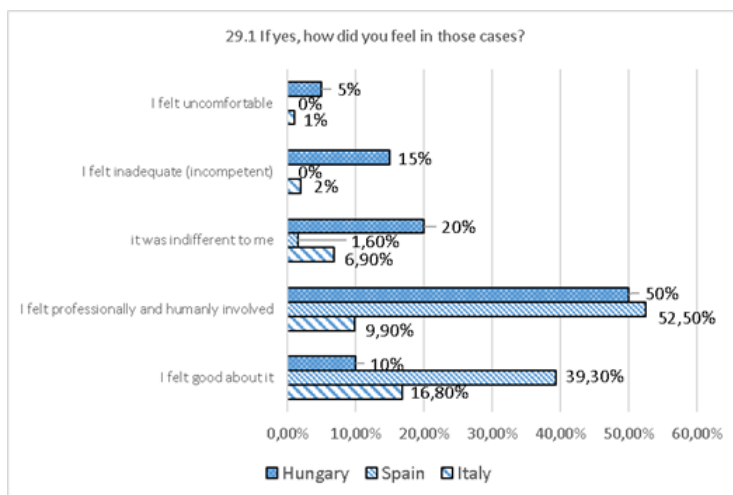


Mindhárom ország esetében felmerül, hogy esetenként szükség volna nyelvi-kulturális mediációra, és hogy ebben az irányban kellene továbbhaladni. Kíváncos volna felsőoktatási intézmények ilyen programjainak akkreditációja.

29. TALÁLKOZOTT MÁR AZONOS NEMŰ SZÜLŐK GYERMEKÉVEL A BÖLCSEI CSOPORTJÁBAN?



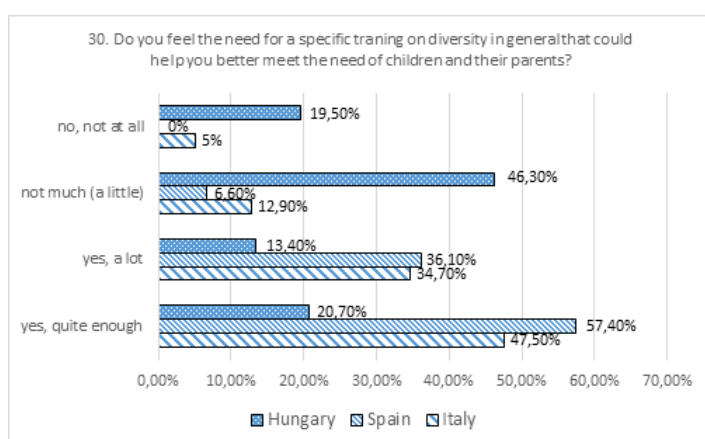
A grafikon szerint nagy eltérések mutatkoznak a vizsgált országok között. Olasz és magyar kollégák nincsen tapasztalatuk ilyen esetekkel, miközben a katalánok 52 %-a már találkozott velük.



29.1. HA IGEN, HOGY ÉREZTE MAGÁT EBBEN A HELYZETBEN?

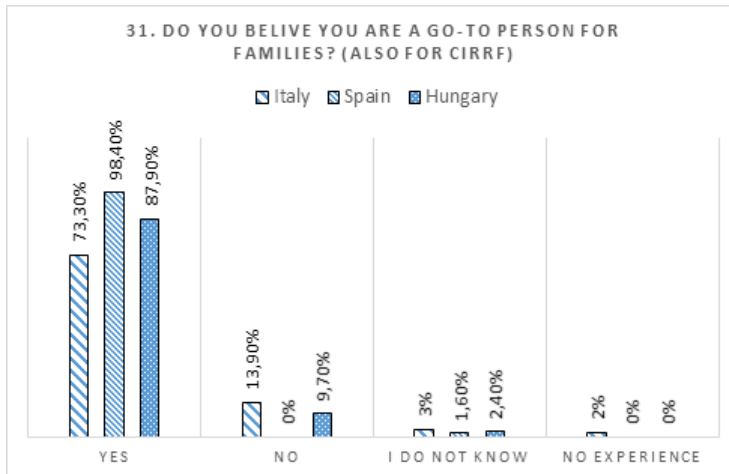
Azok a nevelők, akik találkoztak ilyen szülőkkel, szakmailag és emberileg is érintve érezték magukat.

30. SZÜKSÉGÉT ÉRZI-E EGY TOVÁBBKÉPZÉSNEK A MÁSSÁGRÓL ÁLTALÁBAN, AMELY SEGÍTENÉ ÖNT ABBAN, HOGY JOBBAN KI TUDJA ELÉGÍTENI A GYERMEKEK ÉS SZÜLEIK SZÜKSÉGLETEIT ÉS IGÉNYEIT MUNKÁJA SORÁN?



A szakemberek szükségét érzik egy speciális képzésnek a diverzitás témában.

31. MIT GONDOL, NYITOTT A KAPCSOLATTARTÁS KÜLÖNBÖZŐ FORMÁIRA A CSALÁDOKKAL VALÓ EGYÜTTMŰKÖDÉS SORÁN (BELEÉRTVE A BEVÁNDORLÓ, MENEKÜLT ÉS/VAGY ROMA CSALÁDOKAT)?



Mindhárom országban van egy pozitív hozzáállás, amint a grafikonon látjuk.

Következő projektünkben konkrétabb meghatározásokra, tevékenységekre és tervezetekre fogunk koncentrálni, hogy interkulturális kompetenciákat fejleszthessük az ECEC-ben. Egyik első lépés a kutatók és a nevelők közötti kapcsolat megerősítése lesz, hogy az ECEC vizsgálatához, fejlesztéséhez és operatív irányításához megfelelő eszközöket hozzassunk létre.

Összefoglalva és következőképpen a képzési igények a következők:

A szükségletelemzés rávilágított a szignifikáns vagy sürgős képzési igényekre, minden területen. Az interkulturális különbségek megléte miatt nehéz elképzelni, hogy ne volna szükség képzésre a nevelők részére, ezért minden nevelő számára elérhető továbbképzéseket kellene létrehozni, a százalékos arányoktól függetlenül. Összességében nincs olyan terület, amelynek esetében maradéktalanul elégedettek lehetnénk, ahol a megkérdezettek több, mint 75 %-ban megfelelőnek ítélték volna kompetenciáikat. Érdekes megfigyelni, hogy vezetői szinten magas az aránya azoknak, akik elvárják a munkatársaktól, hogy megfelelő kompetenciákat fejlesszenek ki interkulturális téren (is). Ez nem felel meg a jelenlegi kompetenciaszintnek, ami nagyon alacsony és sürgős továbbképzést igényel, főként a hátrányos helyzetű családok esetében:

- Át vizsgálni a képzési programot Magyarországon és Olaszországban
- Mérhető sztemderdek létrehozása (pl. értékelés és hatástanulmány)
- A problémás témák feltérképezéséhez teljesítményelemzés
- Képzések és oktatók minősítő visszacsatolása
- A nevelőket serkenti arra, hogy kétségeiket és javasataikat megfogalmazassák
- Pilot projektek végrehajtása
- A képzési eredmények folyamatos revíziója

Az interkulturális kompetenciák témáját a szakemberek és nevelők vetették fel, hogy az ECEC minőségét és eredményeit javítsák. Az oktatási intézmények kulturális kompetencia képzéseinek megvalósításának elősegítéséhez már léteznek publikációk, de szükségesnek látjuk sztemderdek kidolgozását.

Annak ellenére, hogy önmagában mindenki hasznosnak találja a témát, még mindig nem történt meg a fogalom tisztázása, főként az ECEC-ben dolgozó szakemberekre vonatkozólag. És még mindig hiányosság mutatkozik a képzési program létrehozása és értékelése terén.

Hogy a kisgyermeknevelésben sokoldalúan és hatékonyan tudjunk működni, a hallgatóknak el kell sajátítaniuk interkulturális készségeket, köztük azt is, hogy képesek legyenek önreflexióra és tudatosságra. Ehhez az kell, hogy a képzési intézmények diverzifikált módszert dolgozzanak ki, amely a szervezeti struktúrára és az elsajátításra épül. Ehhez egy módszer, hogy a képző intézetek integrálják az interkulturális kompetenciák képzését a curriculákba.

Azok az egyetemek, amelyek kisgyermeknevelőket képeznek, de interkulturális kompetenciák átadása helyett unilaterális megközelítéssel éltek más kultúrák megismertetéséhez, egyéni érzékelésen alapuló tapasztalatokra építenek, s ezek megbízhatatlan információkhoz vezetnek.

Létezik az ECEC-ben egy sürgős interkulturális kompetencia szükséglet, ami a képzést és a kutatást illeti. Ez a képzés különösen fontos a szakemberek esetében, hogy fejlesszék, megvalósítsák és értékeljék a megelőző programokat. A kulturális diverzitás bevezetése az ECEC képzésbe lehetőséget teremt a programozásra, a kutatásra és a családi egyenlőtlenség elleni politikákra, megelőző jelleggel. A különböző közösségekkel interkulturális szempontból való együttműködési képesség megnöveli annak a lehetőségét, hogy a szolgáltatások és szociálpolitikák megfelelőek és hatékonyak legyenek.



KOMPETENCIATERÜLETEK (NEM FONTOSSÁGI SORRENDENBEN):

1. Általános interkulturális kompetenciák és problem solving: átvenni, adaptálni és felhasználni interkulturális tudást, meghatározni az igényeket és forrásokat, döntéseket hozni arról, hogy melyek a legmegfelelőbb megoldások a elérendő célok tükrében;
2. Biztonság és identitás: személyes védelem, identitás, védelem;
3. Értékelés és feedback: eredmények értékelése és a fejlődés monitorozása, meghatározni azt a pontot, ahol a gyerekek és családok nehézségekkel találják szemben magukat és visszacsatolást adni nekik, beleértve az egyenlők közötti értékelést is;
4. Kommunikáció, együttműködés, részvétel: nevelési környezetben való kommunikáció, tudás és információmegosztás, együttműködés a többiekkel, interakció, közösségben és hálózatban való részvétel; interkulturális tudatosság.

Jelen kutatás nyilvánvalóan megmutatja, hogy a képzés működik, és a képzés kialakítása és végrehajtása jelentős kihatással van a hatékonyságára.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

- Assel, M. A., et al (2007), "An evaluation of curriculum, setting, and mentoring of children enrolled in pre-kindergarten", Reading and Writing, Vol. 20, pp. 463–494.
- Bergesen, A. J. (1995). Deep ecology and moral community. Rethinking Materialism: Perspectives on the Spiritual Dimension of Economic Behavior, 193-213.
- Bergesen, A. J. (2005). Culture and cognition. Blackwell companions to sociology.
- Darling-Hammond, L. (2000), Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence, Journal of Education Policy Analysis, Vol. 8/1.
- Bove, C. (2009): Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche, Milan: FrancoAngeli
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. Education policy analysis archives, 8, 1.
- De Haan, A., et al. (2013), "Targeted versus mixed preschool and kindergartners: Effects of classroom composition and teacher managed activities on disadvantaged children's emergent academic skills", School Effectiveness and School Improvement, Vol. 24, pp. 177–194
- Donald, M. (1991). Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition. Harvard University Press.
- Fessler, D. M., & Machery, E. (2012). Culture and cognition.
- <http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2017/10/Starting-Strong-2017.pdf>
- Falus I. (2000). Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Kontra J. (2011). A pedagógiai kutatások módszertana. Kaposvári Egyetem, Kaposvár.
- Konstantopoulos, S. (2006), "Trends of school effects on student achievement: Evidence from NLS:72, HSB:82, and NELS:92", Teacher College Record, Vol. 108/12, pp. 2550-2581.
- Konstantopoulos, S. & Borman, G. (2011). Family Background and School Effects on Student Achievement: A Multilevel Analysis of the Coleman Data. Teachers College Record, 113 (1), 97-132.
- Köllen, Thomas (2012) European Disintegration: Tendencies of Renationalization within the European Union and its Impact on the Common Labor Market and EU Consumer Markets. The International Journal of Diversity in Organizations, Communities, and Nations, 11 (5). pp. 117-138. ISSN 1447-9532
- OECD (2017): Starting Strong 2017: Key OECD indicators on early childhood education and care
- OECD (2014), TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- OECD (2016), Education at a Glance 2016: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>.
- OECD, D. S. E. Unemployed, N. E. E. T. & Inactive, N. E. E. T. (2016). Society at a Glance 2016.
- Prisco, G. (2018): Research methods and tools. In: The intercultural Needs of Educators in Early Childhood Services, Final Publication MECEC +
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. Econometrica, 73 (2), 417-458.

- Spodek, B., & Saracho, O. N. (2014). Handbook of research on the education of young children. Routledge.
- Strekalova-Hughes, E. (2017). Comparative Analysis of Intercultural Sensitivity Among Teachers Working With Refugees. *Journal of Research in Childhood Education*, 31 (4), 561-570.
- Système d'observation permanente des migrations (Organization). (2007). *International Migration Outlook: Annual Report*. OECD publishing.

fejezet 7

FEJEZET ÖSSZEFOGLALÁS

Claudia Piovano, Galileo Progetti Nonprofit Kft.

Az interkulturális nevelés inkluzív nevelés. Az inklúziót gyakorta az integráció szinonímjaként értelmezzük, pedig az inklúzió se nem integráció, se nem asszimiláció. Régen a hátrányos helyzetű tanulók iskolai és társadalmi integrációjáról beszéltünk, elősegítve olyan nevelési és képzési lehetőségek és alkalmak teremtését, amelyek képesek a gátak leküzdésére. Ma, integráció helyett inkább INKLÚZIÓról beszélünk, abból a feltevésből kiindulva, hogy a változásnak mindkét részről – az egyén és környezete - meg kell felelni, az nem lehet egyoldalú.

Az inkluzív nevelés egy olyan folyamat, amely mindenki számára garantálja a neveléshez való jogot, eltekintve mindannyiunk egymástól való más és más okból fakadó különbözőségeitől: mentális vagy fizikai, szociális vagy gazdasági, vagy akár kulturális helyzet. Az inkluzív nevelés kilép az iskola falai közül és az élet minden területén megjelenik formális és/vagy informális keretek között.

Az inkluzív nevelés célja tehát magának az iskolának is az átférmálása, hogy megfeleljen minden egyes gyerek nevelés igényeinek, tehát nem csak a gyerekeknek kell az iskolához alkalmazkodnia, hanem ez egy kölcsönös folyamat.

Az Európai Unió egyik legfőbb politikai céljainak központi témája az iskolai inklúzió: az iskolai nevelési tevékenység által lehetséges elérni az “intelligens, fenntartható és inkluzív” növekedés prioritásait, ahogyan az az Európa 2020 dokumentumban szerepel. Az inkluzív növekedés “a nagyfokú foglalkoztatás gazdaságán alapul, amely elősegíti a gazdasági, társadalmi és területi kohéziót”.

A megfelelő nevelés lehetővé teszi, hogy a fiatalok a munkaerőpiaci igényeknek megfelelő képességeket és kompetenciákat szerezzenek, s ennek nem csak gazdasági, hanem szélesebb társadalmi szinten is kiemelkedő szerepe van, amelyet az Európai Unió stratégiai céljai között szerepeltet: a köznevelési és képzési politikák minden európai polgár számára lehetővé kell, hogy tegyék azt, hogy egész életük során megszerezhessék és fejleszthessék azokat a kompetenciákat és ismereteket, amelyek révén munkát találhatnak vagy éppen megtarthatják azt, szakmai képzéseken fejleszthessék tovább magukat, aktív polgárságra sarkantsa őket vagy elősegítse a multikulturális párbeszédet.

A származásból fakadó nevelési hátrány már a kora gyermekkorban megelőzhető, illetve kell, hogy megelőzhető legyen ahhoz, hogy minden gyermeknek azonos iskolai siker lehetőségét kínáljuk és főként ahhoz, hogy egy önmagukat meg tudják valósítani felnőtt életük során.

Alapvető, hogy a gyermekek olyan oktatási intézményekben (általános iskola) találjanak helyet, amelyek azon nélkülözhetetlen kompetenciák birtokában vannak, amik révén a legmegfelelőbb módon kezddhetik meg a képzési folyamatukat, és ahol a tanárok kulcsszerepet kapnak ebben a folyamatban. Utóbbiaknak meg kell tehát kapniuk azt a szükséges képzést, amellyel minden gyermek kompetenciaszerzését segíthetik, ügyelve különbözőségeikre, az inklúzióra és a hátrányos helyzetű gyerekek igényeinek kielégítésére.

A kora gyermekkori nevelés központi szereppel bírnem csak a gyermekek inklúziójában, hanem a családjaikéban is: főként a nemrégiben bevándorolt családok esetében, a bölcsőde gyakran ez egyetlen olyan intézmény amellyel a család közvetlen kapcsolatban áll, és főleg, amelyikben megbízik, és esetenként a nevelők az egyedüli helyi kapcsolatot képviselik számukra (az anyák esetében szinte kivétel nélkül), akiktől akár a gyereknevelésen kívül eső információhoz vagy kapcsolatokhoz juthatnak. E tekintetben a nevelők alapvető szerepet kapnak a kiszolgáltatott családokkal szemben, és fontos, hogy megfelelő képzésben részesüljenek ahhoz, hogy ehhez a helyzethez fel tudjanak nőni.

Végezetül a korai interkulturális nevelés nem csak az egyes, általunk hátrányos helyzetűként meghatározott gyermekek felé irányul, hanem magába foglalja és pozitívan hat az egész csoportra, hozzájárulva a másokra és a különbözőségekre nyitottabb felnőttek egy újabb generációjának felcseperedéséhez, amelyre ebben a folyamatosan változó Európának alapvető szüksége van. Összegezve tehát fentieket elmondhatjuk, hogy a kora gyermekkori nevelésben (0-3 év) a nevelő szerepe alapvető, nem csak a gyermek, hanem a közösség szempontjából is. Mindenesetre a bölcsődékben a gyermekek etnikai hozzátartozása egyre színesebb, kompozíciója egyre multietnikusabb, és a nevelők is többnyire nyitottabbak és érdekelték újabb kompetenciák megszerzésében, hogy kezelni tudják az összetettebb csoportokat. Az egyetemek és a szakképző vállalkozások már megkezdtek a témába vágó kompetenciák oktatását, de fontos, hogy az interkulturalitás mint téma nagyobb hangsúlyt kapjon a képzési folyamatokban és a szakmai tevékenység közben, mind a középfookú oktatásban, mind pedig a bölcsődék fenntartóinak körében.

Mind az interkultúra és mind az inklúzió széles és különböző jelentésekkel bírnak, erősen kötődnek a nevelők személyes ismereteikhez, tapasztalatikhoz és egyéniségükhöz, éppen ezért kell őket segíteni ebben a mindannyiunk számára nagy fontossággal bíró folyamatban.

KÉRDŐÍV



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE
SCIFOPSI
DIPARTIMENTO DI
SCIENZE DELLA FORMAZIONE
E PSICOLOGIA

A mai társadalmakra a növekvő nyelvi és kulturális pluralitás jellemző: ez a multikulturalitás hatással van a bölcsődei ellátást biztosító intézményekre és szolgáltatásokra, mert a kisgyermeknevelők igénye is növekszik az újfajta kompetenciákra és eszközökre, hogy támogatni tudják minden gyermek fejlődését és segíteni tudják a szülőket.

Ennek fényében, a Firenzei Egyetem Nevelési és Pszichológiai Tudományok Tanszéke kutatást végez az európai MECEC+ Projekt keretében.

Célkitűzésük, hogy a megkérdezett kisgyermeknevelők elmondhassák elvárásaikat azzal kapcsolatban, hogy milyen interkulturális kompetenciákat szeretnének megszerezni a képzésük, illetve a továbbképzésük során.*

Kérjük, hogy az alábbi kérdőív kitöltésével segítse munkánkat. A kérdőív kitöltése anonim módon zajlik.

*A bölcsődei ellátással kapcsolatban az „interkulturális” kifejezést egy nevelési szemléletre használják, amely szemlélet a gyermekek és szüleik egyéni sajátosságainak felismerésén és értékelésén alapul. Ezek a sajátosságok egyidejűleg közös és másokkal megosztható értékeket teremtenek, egyben egy békés és harmonikus társadalom megteremtését irányozzák.

1. Milyen munkakörben dolgozik?

- ☐ csoportban dolgozó kisgyermeknevelő
- ☐ bölcsődevezető
- ☐ bölcsődevezető-helyettes

2. Mióta dolgozik ezen a szakterületen? (évek száma)

- ☐ 0-5
- ☐ 6-10
- ☐ 11-16
- ☐ 17-20
- ☐ 20+

3. Életkora

- ☐ 18-30
- ☐ 31-40
- ☐ 41-50
- ☐ 50+

4. Neme

- ☐ Nő
- ☐ Férfi

5. Családi állapota

- ☐ Házas
- ☐ Élettársi kapcsolat

- ☐ Egyedülálló
- ☐ Elvált
- ☐ Házastársától külön él
- ☐ Özvegy

6. Legmagasabb szakirányú végzettség

Középfokú végzettség

- ☐ Középfokú szakképesítés (OKJ 34, 35)
- ☐ Felső középfokú szakképesítés (OKJ 51, 52, 53)
- ☐ Emelt szintű szakképesítés (OKJ 54)
- ☐ Felsőfokú szakképzés / Felsőoktatásai szakképzés (OKJ 55)

Felsőfokú végzettség

- ☐ Csecsemő- és kisgyermeknevelő BA
- ☐ OKJ szakképesítés és egyéb BA:
- ☐ OKJ szakképesítés és egyéb MA:

7. Tisztában van a bölcsődéjébe járó bevándorló, menekült és/vagy roma családok helyzetével?

- ☐ Igen, teljesen tisztában vagyok a helyzetükkel
I am quite aware Igen, eléggé tudatában vagyok
- ☐ Igen, eléggé tisztában vagyok a helyzetükkel
- ☐ Nem nagyon
- ☐ Egyáltalán nem

8. Rendelkezik-e a munkájához szükséges interkulturális nevelési módszerekkel?

- ☐ Igen
- ☐ Igen, de nem eléggé
- ☐ Nem
- ☐ Egyéb (_____)

9. Tudatában van annak, hogy mik a bevándorló, menekült és/vagy roma családok szülők igényei?

- ☐ Igen
- ☐ Igen, de nem eléggé
- ☐ Nem
- ☐ Egyéb (_____)

10. Gondolja, hogy a bevándorló, menekült és/vagy roma gyermekek és családjaik előítéletek áldozatai?

- ☐ Igen, nagyon
- ☐ Igen, eléggé
- ☐ Nem nagyon
- ☐ Nem

11. Mit gondol, az eltérő szociokulturális háttérből adódóan vannak beilleszkedési nehézségei a bevándorló, menekült és/vagy roma családok gyermekeinek?

- ☐ Igen, nagyon
- ☐ Igen, eléggé
- ☐ Nem nagyon
- ☐ Egyáltalán nem

12. Ön hogyan érez a bevándorló, menekült és/vagy roma családok gyermekeinek nagyszámú jelenlétével kapcsolatban? (Több válasz lehetséges)

- ☐ Komfortosan érzem magam
- ☐ Szakmailag udom kezelni
- ☐ Emberileg tudom kezelni
- ☐ Kényelmetlenül érzem magam
- ☐ Közömbös számomra
- ☐ Inkompetensnek érzem magam
- ☐ Egyéb (_____)

13. A mai társadalmakat a növekvő nyelvi és kulturális sokszínűség jellemzi. Véleménye szerint bölcsőde személyzete tudatában van ennek a "pluralitásnak"?

- ☐ Igen
- ☐ Igen, de nem eléggé
- ☐ Nem
- ☐ Egyéb (_____)

14. Véleménye szerint ez a sokszínűség okoz szervezési és irányítási problémákat a gyermekek bölcsődei ellátásban?

- ☐ Igen, nagyon
- ☐ Igen, eléggé
- ☐ Nem nagyon
- ☐ Egyáltalán nem

14.1 Ha igen, véleménye szerint interkulturális szempontból milyen nevelési nehézségek adódnak szempontból (Több válasz lehetséges)?

- ☐ Nyelvi nehézségek
- ☐ Kulturális különbségekből adódó nehézségek
- ☐ Vallási különbségekből adódó nehézségek
- ☐ Gazdasági nehézségek
- ☐ Integrációs nehézségek
- ☐ Egyéb (_____)

15. Volt alkalma az interkulturális kompetenciáinak fejlesztésére a szakképesítés megszerzése során?

- ☐ Igen
- ☐ Igen, de csak részben
- ☐ Egyáltalán nem
- ☐ Egyéb (_____)

16. Volt alkalma az interkulturális kompetenciáinak fejlesztésére továbbképzés során?

- ☐ Igen
- ☐ Igen, de csak részben
- ☐ Egyáltalán nem
- ☐ Egyéb (_____)

17. Úgy érzi, hogy rendelkezik olyan interkulturális kompetenciákkal, melyek segítik Önt a , menekült és/vagy roma gyermekekkel és családokkal való hatékony kommunikációban?

- ☐ Igen
- ☐ Igen, rendelkezem, de nem szükségesek speciális kompetenciák ebben a tekintetben
- ☐ Nem, nincsenek ilyen kompetenciáim, de szükségesnek érzem ezeket
- ☐ Nem, nincsenek ilyen kompetenciáim és nem érzem szükségesnek ezeket

18. Értzi a szükségét egy olyan interkulturális képzésnek, mely segíteni tudná Önt abban, hogy a bevándorló, menekült és/vagy roma gyermekek szükségleteit és igényeit jobban ki tudja elégíteni a munkája során?

- ☐ Igen, nagyon
- ☐ Igen, eléggé
- ☐ Nem nagyon
- ☐ Egyáltalán nem

18.1 Ha igen, mely területen érzi a legnagyobb szükségét?

- ☐ A gondozási tevékenységek során (fürdőszobai tevékenységek, altatás, étkezés stb.)
- ☐ A tervezett tevékenységek során
- ☐ A szabad játék során
- ☐ Egyéb (_____)

19. Van-e az Ön bölcsődéjének olyan programja, mely az interkulturalitást támogatja?

- ☐ Igen, a programok tervezésénél figyelembe veszik az interkulturális szempontokat
- ☐ Igen, alkalmanként volt már ilyen program
- ☐ Nem, még nem volt ilyen kezdeményezés
- ☐ Egyéb (_____)

20. Másképpen tervezi-e munkáját a bevándorló, menekült és/vagy roma gyermekek jelenlétében?

- ☐ Igen, teljesen át kellett dolgoznom a nevelési programomat és módszereimet
- ☐ Igen, részben át kellett dolgoznom a nevelési programomat és módszereimet
- ☐ Nem
- ☐ Egyéb (_____)

21. Az Ön véleménye szerint milyen a kapcsolat a nem a bevándorló, menekült és/vagy roma gyermekek és a a bevándorló, menekült és/vagy roma gyermekek között?

- ☐ Tökéletes
- ☐ Jó
- ☐ Közömbös
- ☐ Nem jó
- ☐ Egyéb (_____)

22. Az Ön véleménye szerint milyen a kapcsolat a nem a bevándorló, menekült és/vagy roma családok és a a bevándorló, menekült és/vagy roma családok között?

- ☐ Tökéletes
- ☐ Jó
- ☐ Közömbös
- ☐ Nem jó
- ☐ Egyéb (_____)

23. Ön szerint az eltérő szociokulturális háttérből adódóan vannak-e nehézségek a kisgyermeknevelők és a bevándorló, menekült és/vagy roma családok közötti kapcsolattartásban?

- ☐ Igen, ez mindkét félnek nehézséget okoz
- ☐ Igen, ez nehézséget okoz a kisgyermeknevelőknek
- ☐ Igen, ez nehézséget okoz a családoknak
- ☐ Nem

23.1 Ha igen, mit gondol, milyen tevékenységek tudnák segíteni a kapcsolat javítását a bölcsőde és a bevándorló, menekült és/vagy roma családok között?

- ☐ Nevelési kérdésekkel kapcsolatos megbeszélések szervezése
- ☐ Rendszeres egyéni szülő-nevelő beszélgetések szervezése (fogadóórák)
- ☐ Szülőcsoportos megbeszélések a csoportban előforduló problémákkal kapcsolatban
- ☐ Szülők közötti találkozások szervezése a bölcsődében
- ☐ Egyéb (_____)

24. Az ön bölcsődéje szervez olyan találkozókat, ahol interkulturális kérdések kerülnek szóba?

- ☐ Igen, gyakran
- ☐ Igen, esetenként
- ☐ Nem

25. Az Ön tapasztalata szerint milyen gyakran vesznek részt a a bevándorló, menekült és/vagy roma szülők a bölcsőde által szervezett találkozókön? (Soronként egy válasz lehetséges)

	Mindig	Általában	Ritkán	Soha
Szülői értekezlet/ Szülőcsoportos megbeszélés				
Rendezvények és ünnepségek				

25.1 Véleménye szerint mi az oka annak, ha a szülők ezeken a találkozókön nem, vagy csak ritkán vesznek részt?

- ☐ Nem ismerik jól a nyelvet
- ☐ Nem találják fontosnak a részvételt
- ☐ Az ő országukban a szülők nem vesznek részt ilyen bölcsődei eseményen
- ☐ Szeretnének részt venni, de a munkájuk akadályozza őket ebben
- ☐ Kényelmetlenül érzik magunkat a többi szülő jelenlétében
- ☐ Kényelmetlenül érzik magukat a kisgyermeknevelők jelenlétében
- ☐ Egyéb (_____)

26. Mi az Ön bölcsődéjének az álláspontja arról, ha a szülők speciális étrendet igényelnek a gyermekük számára (vallási vagy egyéb okokból)?

- ☐ A bölcsődénk elfogadja a kérelmet, tekintettel arra, hogy ehhez a gyermekeknek és családjuknak joga van
- ☐ A bölcsődénk elfogadja a kérelmet, tekintettel arra, hogy így minden gyermek megismerhet különböző ízeket és tanulhat mások hagyományairól
- ☐ Bölcsődénk elutasítja a kérelmet, tekintettel arra, hogy minden gyermeket egyenlően kell kezelni még az étkezések során is.
- ☐ Egyéb (_____)

27. Az Ön véleménye szerint a bölcsőde által küldött dokumentumokat és információkat le kellene fordítani a bevándorló, menekült és/vagy roma szülők anyanyelvére?

- ☐ Igen, a mi szolgáltatásunk le is fordította
- ☐ Igen, fontos lenne lefordítani, de nincs rá forrásunk
- ☐ Nem, nem szükséges lefordítani
- ☐ Egyéb (_____)

28. Ön szerint szükség van nyelvi-kulturális mediátor szolgáltatásra?

- ☐ Igen, folyamatosan szükség van
- ☐ Igen, néha szükséges
- ☐ Nem, soha nincs rá szükség

29. Találkozott már azonos nemű szülők gyermekével a bölcsődei csoportjában?

- ☐ Igen, többször
- ☐ Igen, de nagyon ritkán
- ☐ Nem, soha

29.1 Ha igen, hogy érezte magát ebben a helyzetben?

- ☐ Komfortosan éreztem magam
- ☐ Szakmailag és emberileg tudtam kezelni a helyzetet
- ☐ Kényelmetlenül éreztem magam
- ☐ Közömbös volt számomra
- ☐ Inkompetensnek éreztem magam
- ☐ Egyéb (_____)

30. Szükségét érzi-e egy továbbképzésnek a másságról általában, amely segítené Önt abban, hogy jobban tudja elégíteni a gyermekek és szülei szükségleteit és igényeit munkája során?

- ☐ Igen, nagyon
- ☐ Igen, eléggé
- ☐ Nem nagyon
- ☐ Egyáltalán nem

31. Mit gondol, nyitott a kapcsolattartás különböző formáira a családokkal való együttműködés során (beleértve a bevándorló, menekült és/vagy roma családokat)?

- ☐ Igen
- ☐ Nem
- ☐ Egyéb (_____)

Nyitott kérdések

32. Véleménye szerint mit jelent az interkulturális nevelés?

33. Véleménye szerint melyek lennének a legmegfelelőbb eszközök és módszerek az interkulturális nevelés tanításához?

34. Kérjük, röviden írja le, hogy a bevándorló, menekült és/vagy roma családok hogyan vélekednek a bölcsődei ellátásról az Ön véleménye szerint

Az Európai Bizottságnak a kiadvány elkészítéséhez nyújtott támogatása nem jelenti azt, hogy a Bizottság felelősséget vállalna a kiadvány csakis a szerzők véleményét tükröző tartalmával, éppen ezért a Bizottság nem tehető felelőssé az abban foglalt információk semmilyen felhasználásáért.

This publication is the summarization of the results of the Erasmus + KA2 MECEC+ project, born with the goal of contributing to the improvement of the inclusion of disadvantaged children and the development of their skills, for guaranteeing equal opportunity to access to school education, to achieve good learning outcomes. The aim of MECEC+ aim was to realize a comparative analysis of early childhood education and care in three countries (Italy, Tuscany – Hungary, Budapest region – Spain, Catalonia) through the analysis of skills, educators' training and studies, systems and regulations, the observation of educational services for children, and the knowledge of European best practices.

The results of this project will be developed by the partners in a new Erasmus+ KA2 project *Intercultural Early Childhood Education and Care – Curriculum Design for Professionals* starting in September 2018, with the aim of creating a new curriculum of intercultural education for early childhood.

