

LOGEION

EGYÜTTMŰKÖDŐ MEGKÖZELÍTÉS AZ INTERKULTURÁLIS NEVELÉS TÁMOGATÁSÁHOZ

ÍRTA ÉS SZERKESZTETTE:

BAJZÁTH ANGÉLA

BERECKINÉ ZÁLUSZKI ANNA

DARVAY SAROLTA

LEHMANN MIKLÓS



LOGEION

Együtműködő megközelítés az interkulturális
nevelés támogatásához

LOGEION

Együttműködő megközelítés az interkulturális
nevelés támogatásához

Írta és szerkesztette:

Bajzáth Angéla, Bereczkiné Záluszkai Anna, Darvay Sarolta,
Lehmann Miklós

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar

Budapest

2021

A tanulmánykötet az Erasmus+ KA2 Stratégiai Partnerségek "I. ECEC – Intercultural Early Childhood Education and Care: Curriculum Design for Professionals" 2018-1-HU01-KA201-047763 projekt keretében valósult meg.

Írta és szerkesztette:

Bajzáth Angéla, Bereczkiné Záluszi Anna, Darvay Sarolta, Lehmann Miklós

Szakmai lektor:

Nyitrai Ágnes – Magyar Agrár és Élettudományi Egyetem, Neveléstudományi Intézet, Gyermeknevelési Tanszék

Nyelvi lektor:

Pölcz Ádám – Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar

© Szerzők, 2021

© Szerkesztők, 2021

ISBN 978-963-489-381-3

ISBN 978-963-489-214-4 (pdf)



www.eotvoskiado.hu

Felélő kiadó: az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar dékánja

Projektvezető: Urbán László

Kiadói szerkesztő: Tihanyi Katalin

Tördelés: Bajnok Anna

Borítóterv: Csele Kmotrik Ildikó

Nyomdai kivitelezés:



Tartalom

Előszó	7
<i>Bajzáth Angéla – Bereczkiné Zálászi Anna – Darvay Sarolta – Lehmann Miklós</i>	
A bölcsődei gyakorlat megújítására, nemzetközi jó gyakorlatok bevezetésére létrejött nemzetközi I. ECEC projekt	11
<i>Lehmann Miklós</i>	
Komplexitás és egyszerűség a társadalomban: az egyén és a közösség kölcsönhatása	15
A sokféleség formái és forrásai	16
Különbözőség: a kulturális megértés problémája	19
Sztereotípiák és előítéletek	22
A megértés alapjai és az empátia	24
A sokszínűség mint társadalmi érték	25
Összegzés	27
Felhasznált irodalom	28
<i>Bajzáth Angéla</i>	
Interkulturális kompetenciák és koragyermekkorai nevelés	31
Pedagógusképzés interkulturális környezetben	31
Az interkulturális nevelés értelmezése	35
Összegzés	36
Felhasznált irodalom	37
<i>Darvay Sarolta</i>	
Fenntarthatóság a kisgyermekkorai nevelésben	
A kisgyermekkorai nevelés-gondozás és az ENSZ Fenntartható Fejlődési Céljai	
41	
A minőségi oktatás (SDG 4) megteremtése, a befogadó és méltányos minőségi oktatás feltételeinek megteremtése, a hozzáférés biztosítása ...	42
A kisgyermekkorai nevelés és gondozás EU-s minőségi keretrendszere, a kisgyermekkorai nevelés-gondozás ellátását biztosító intézmények szerepe a felzárkózási, hátránykompenzációs törekvések megvalósításában	44
Összegzés	47

Felhasznált irodalom	49
Fenntarthatóság a kisgyermekkorai nevelésben (2.)	
A kisgyermekkorai egészség és az ENSZ Fenntartható Fejlődési Céljai	53
Az első 1000 nap epigenetikai jelentősége, a jó egészség és jóllét (SDG 3) megteremtése	53
A fenntarthatósági célok egyik meghatározó eleme a minőségi és mennyiségi éhezés (malnutrició) megszüntetése (SDG 2)	55
A bölcsődei étkeztetés jelentősége	59
Összegzés	63
Felhasznált irodalom	65
Fenntarthatóság a kisgyermekkorai nevelésben (3.)	
Környezeti fenntarthatóságra nevelés kisgyermekkorban	69
A környezeti fenntarthatóságra nevelés megvalósulása az <i>egész intézményi megközelítés</i> értelmezésében	69
A gyermekek kapcsolata a természettel	75
Az intézményi környezetkultúra jelentősége a környezeti fenntarthatóságra nevelés folyamatában	78
Összegzés	80
Felhasznált irodalom	81
<i>Bereczkiné Záluszkó Anna</i>	
Hátránycsökkentés az olvasóvá nevelés eszközeivel	
koragyermekkorban	85
Bevezetés	85
A bölcsődei nevelők felkészültségének jelentősége a kisgyermek beszédfejlődésének segítésében és a korai literációs környezet megteremtésében	87
Gyermekirodalmi művek a korai olvasóvá nevelésben	89
Családi literációs alkalmak a kisgyermeknevelők szervezésében	94
A bölcsődei gyakorlat megújítására, nemzetközi jó gyakorlatok bevezetésére létrejött I. ECEC projekt	95
Összegzés	96
Felhasznált irodalom	97

Előszó

A LOGEION című tanulmánykötet azért jött létre, hogy bemutassa a koragyermekkorai nevelés megújuló területeit, valamint a csecsemő- és kisgyermeknevelő egyetemi alapképzésben oktató szakemberek és a bölcsődei kisgyermeknevelők együttműködésének eredményeit. A szerzők a „Multicultural Early Childhood Education” (MECEC+) és az „Intercultural Early Childhood Education and Care: Curriculum Design for Professionals” (IECEC) projektek európai uniós nemzetközi ERASMUS+ pályázatban elért eredményeit mutatják be, tehát egy több évre kiterjedő kutatói és gyakorlati munka állomásainak szintézisét adják közre. A kutatási folyamatban az olaszországi *Firenzei Egyetem*, a spanyolországi *Vic-UCC Egyetem* Manresa campusa, a belgiumi *Erasmus Főiskola* és az *ELTE Tanító- és Óvóképző Kar* oktatói vettek részt. A kutatócsoporttal együttműködtek az olasz *Arca Cooperativa sociale a r. l.* toszkánai szervezete és a budapesti *Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék* kisgyermeknevelői. A projekt általános célként tűzte ki, hogy hozzájáruljon a hátrányos helyzetű gyermekek beilleszkedéséhez, ezzel a koragyermekkorai intézményes nevelés és gondozás minőségének fejlesztéséhez. A projektekben részt vevő olasz, spanyol és magyar kisgyermeknevelők olyan tapasztalatokat szereztek, amelyek adaptálhatók az inkluzív koragyermekkorai nevelési környezetbe.

A projekt közvetlen célja az volt, hogy tudományos mérési módszerekkel megismerjük a területen dolgozó szakemberek interkulturális kompetenciáit, és felmérjük képzési igényeiket a koragyermekkorai nevelés területein. A kutatás feltárta a partnerországok pedagógusképzéseinek sajátosságait, az ECEC (*Early Childhood Education and Care*) oktatási környezetét, valamint vizsgálta a gyermekek és az etnikai vagy bevándorló kisebbségekhez tartozó családok társadalmi integrációját. Célja volt még a jó gyakorlatok és innovatív megoldások megismerése és elérhetővé tétele. További törekvés volt, hogy a partnerek megosszák országaik sikeres tapasztalatait egymás között, és figyelemmel kísérik a koragyermekkorai szolgáltatások helyzetét a partnerországokban, valamint megvizsgálják a hátrányos helyzetű gyermekek támogatásának formáit.

Az interkulturális nevelés kérdése nem újkeletű. Fogalmát sokféleképpen magyarázzák. Gyakran felmerülő félelem, hogy a több nyelv tanulása,

több kultúra megismerése nem távolítja-e el az embereket (a mi esetünkben a pedagógusokat és a hallgatóinkat) saját kultúrájuktól, nem zavarja-e össze őket. Abban hiszünk, hogy az interkulturális nevelés segítségével megakadályozható bizonyos csoportok marginalizálódása, csökkenthetők az előítéletek, és megelőzhető a csoportközi konfliktusok egy része. A különböző kultúrák mélyebb megismerésével pedig csökkenthető az elutasítás is. A passzív elfogadásra azonban rá kell épülnie a kíváncsiságnak, a motivációnak, hogy a pedagógusok saját tapasztalataikon keresztül értsék meg az adott kultúrát, népet, nyelvet vagy térséget.

A kötet tanulmányai az elmélet és a gyakorlat egységében, az egyetemi együttműködések során azonosított problémák elemzésének tükrében tárgyalják az *interkulturalizmus* fogalmi és gyakorlati kérdéseit, valamint a bölcsődei nevelő- és gondozómunka megújítására vonatkozó pedagógiai módszertani ajánlásokat.

Kutatásunkban a *pedagógiai multikulturalizmus* kérdéseivel foglalkoztunk, amely az interkulturális nevelésből indul ki. A kutatás eredményeképpen megfogalmazódott különböző kurikulumfejlesztési irányok célja egyrészt a kisebbségi tanulók teljesítményének növelése és személyiségfejlődésük támogatása, másrészt az oktatás különböző társadalmi csoportokhoz tartozó résztvevői közötti kapcsolatok segítése. A tantervfejlesztés olyan módon igyekszik átalakítani a képzési tartalmakat és környezetet, hogy az általa közvetített szemlélet tükrözze a sokféleséget és az inklúziót, valamint olyan technikák integrált alkalmazását tegye lehetővé, amelyek segítségével oldani lehet a hallgatók körében tapasztalt konfliktusokat.

A kultúrák egymás iránti kölcsönös tiszteletéből kiindulva a projekt során a kurikulumfejlesztés problémakörére fókuszáltunk: *Mi kell ahhoz, hogy a nevelési színterek szereplőit intézményes képzés keretében minél jobban fel tudjuk készíteni az eredményes pedagógiai munkára? Mit kell átalakítani ehhez a képzési folyamatban?* Átfogó célunk, hogy a képzés által közvetített kánon képes legyen ösztönözni a kisebbségi vagy szubkultúrák megjelenését az oktatás tereiben. A kurikulumfejlesztésnek három formája lehet: a közös tananyagfejlesztés, a tanítási anyagok közös elkészítése és képzési modulok kifejlesztése. Ebben a képzésfejlesztési folyamatnak a keretében dolgoztunk ki közös képzési programot.

Jelen kötetnek az a célja, hogy a terjedelmi korlátok adta keretek közt

1. bemutassa az interkulturális nevelés koragyermekkori színtereit;
2. tisztázza a különböző kultúrafelfogások, kulturális megközelítések alapfeltevéseit;
3. megvizsgálja, hogy miként lehet a gyermekek családi kultúráit megismerve azokat az intézménybe, illetve a tanulási-szocializációs folyamatba integrálni.

A szerzők több olyan gyakorlati tapasztalatot is megosztanak az olvasóval, amelyek sokszínűvé, ugyanakkor egyedivé tehetik a nevelők munkáját. A kötet nem elhanyagolható célja, hogy példaként, jó gyakorlatként szolgáljon más hazai és nemzetközi intézmények számára.

a Szerzők

Bajzáth Angéla¹ – Bereczkiné Záluszi Anna² – Darvay Sarolta³ –
Lehmann Miklós⁴

A bölcsődei gyakorlat megújítására, nemzetközi jó gyakorlatok bevezetésére létrejött nemzetközi I. ECEC projekt

Kulcsszavak:

társadalmi inklúzió, hátránycsökkentés, interkulturális gyakorlatok

Az *Intercultural Early Childhood Education and Care, Curriculum Design for Professionals* projekt (2018-1-HU01-KA201-047763) olasz, belga, magyar egyetemek és bölcsődék együttműködésével jött létre, azzal a céllal, hogy kutatók, információcserék révén a mindennapi praxisba beépíthető jó gyakorlatok kidolgozásával és megosztásával segítse a bölcsődei szakemberek ismereteinek fejlesztését. A koragyermekkorai fejlődés kutatásával foglalkozó egyetemi oktatók által kidolgozott program hozzájárul az intézményes nevelés és gondozás minőségének emeléséhez, az inkluzív és támogató ECEC (*Early Childhood Education and Care*)-szolgáltatások bővítéséhez, a bölcsődékben dolgozó nevelők interkulturális ismereteinek és készségeinek fejlesztéséhez. A kutatócsoport olyan innovatív koragyermekkorai nevelési modellt, illetve jó gyakorlatokat javasol a nevelők és az ECEC-szolgáltatók számára, amelyek a társadalmi kirekesztés elleni programelemekre, a szegénység csökkentésére és a korai iskola-elhagyás megelőzésére fókuszálnak. A projektben a következő intézmények vettek részt: *Firenzei Egyetem* (Olaszország), *Arca Cooperativa sociale a r. l.*

¹ Bajzáth Angéla, ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Neveléstudományi Tanszék (Budapest, Magyarország)

² Bereczkiné Záluszi Anna, ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék (Budapest, Magyarország)

³ Darvay Sarolta, ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Természettudományi Tanszék (Budapest, Magyarország); Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Biológia Tanszék (Komárno, Szlovákia)

⁴ Lehmann Miklós, ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Társadalomtudományi Tanszék (Budapest, Magyarország)

Toscana (Olaszország) *Erasmus Hogeschool Bruxelles* (Belgium), *ELTE Tanító- és Óvóképző Kar* (Magyarország), *Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék* (Magyarország), *Galileo Progetti Nonprofit Kft.* (Magyarország).

A felsőoktatási intézmények, valamint a közfinanszírozott és magánfenn tartású szervezetek munkatársaiból alakult tudásközösségben folyamatos együttműködéssel született meg a koragyermekkori nevelési és gondozási szolgáltatások minőségének és inkluzív szemléletének javítását szolgáló módszertan. A közös munka eredményei fontos hatással lehetnek a kisgyermeknevelők képzésével foglalkozó felsőoktatási intézmények jövőbeli oktatási programjaira, ezáltal a bölcsődei dolgozók szakmai teljesítményére, mindennapi tevékenységére. A nemzetközi projektben létrehozott szellemi eredmények a következők:

- az európai szintű tanulási eredmények megosztására nyílt online felületen elérhető oktatási anyagok (*Open Educational Resources – OER*);
- interkulturális tanterv és oktatási modell;
- közös diplomaprogram (*double degree program*) a partner felsőoktatási intézmények bevonásával;
- a kutatást összegző tanulmány.

A nemzetközi projektfolyamatban megvalósuló tapasztalatcseréken részt vevő kisgyermeknevelők olyan újszerű módszertani eljárásokkal ismerkedhettek meg, amelyek hosszú távon sikeresen adaptálhatók a koragyermekkori inkluzív nevelési környezetre. A nemzetközi kutatócsoport a vizsgált fókuszpontokat és az aktuális haladási irányokat közös szakmai utak során, workshopokon alakította, bővítette. A kétoldalú olasz–magyar bölcsődei találkozókön a koragyermekkori intézményes nevelést szolgáló pedagógiai munka minőségét, társadalmi elfogadottságának javítását, a hátrányos szociokulturális környezetben nevelkedő gyermekek támogatásának lehetőségeit tárgyalták meg a résztvevők.

Olaszország és Magyarország bölcsődéiben prioritást élvez a szülők azon igénye, hogy a legnagyobb biztonságban tudhassák a gyermekeiket és egyenrangú partneri viszonyban legyenek az intézménnyel. Az *Arca Sociale* és a *Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék* kisgyermeknevelői számtalan példát mutattak egymásnak a bölcsődei terek optimális berendezésére, a megnyugtató környezet kialakítására, a gyermekek egészséges növekedéséhez és fejlődéséhez szükséges feltételek megteremtésére, a különböző nevelési helyzetek megoldására, a korai

olvasóvá nevelésre. Az élelmiszerek minősége mint interkulturális eszköz is szerepet kapott, hiszen az olasz és a magyar gasztronómiai hagyományokkal való ismerkedés már önmagában interkulturális tapasztalatszerzésre ad alkalmat, ami növeli az inkluzív megközelítés lehetőségeit.

Az I. ECEC projekt gyakorlati szakasza Magyarországon az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar (TÓK) és a Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék együttműködésében valósult meg, a program olaszországi kipróbálását pedig a Firenzei Egyetem és az Arca Cooperativa sociale a r.l. toszkánai szervezete vállalta. A képzés elméleti és módszertani anyagának tervezésében, kivitelezésében, tesztelésében, hatásvizsgálatában és validálásában szerepet vállaltak az egyetemi oktatók, a bölcsődei intézmények vezetői, a koordinátorok, a kisgyermeknevelők, valamint a projektet koordináló Galileo Progetti Nonprofit Kft.

Az ELTE TÓK kutatócsoportja a helyi nevelési-gondozási gyakorlat megújítását célzó, interkulturális gyakorlatokat felsorakoztató *pilot* továbbképzéseket tartott a Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék nevelőinek. Az elméleti és gyakorlati anyag összeállításának legfontosabb szempontjai a következő tématerületekre koncentráltak:

- partnerség kialakítása a szülőkkel;
- a nehéz helyzetben lévő családok megszólítása;
- a hátrányos helyzetben nevelkedő gyermekek készségeinek megfelelő fejlesztése;
- a bölcsődei szolgáltatást igénybe vevő családok kultúrával, olvasással kapcsolatos attitűdjének formálása;
- a bontakozó *literáció* (az írott nyelvhasználatra való felkészülés) támogatása;
- előítéletek a családokkal szemben a pedagógusok körében;
- a kölcsönös bizalom és tisztelet a pedagógusi életpályán;
- interkulturális kompetenciák;
- kommunikációs és szociális transzverzális (több területre alkalmazható) kompetenciák;
- a meglévő képzési programok felülvizsgálata;
- az intézmények közösségének és környezetének vizsgálata;
- megfigyelések és reflexiók.

Az interaktív képzéseken a kisgyermeknevelők bevezetést kaptak a gyermeki sokféleség aspektusainak felismerésébe, az inklúzió, az el- és befogadás, a nem kirekesztő viselkedést hangsúlyozó holisztikus gondolkör elméletébe és gyakorlati megvalósításába. A feldolgozott témák közé bekerültek az irodalmi tananyagválasztás kritériumai, az olvasástapasztalat integrálása a napi tevékenységekbe. A képzéseket vezető oktatók innovatív eszköztárat dolgoztak ki a családi *litteráció* támogatására, a családok kultúrával, olvasással kapcsolatos attitűdjének pozitív alakítására. A közös workshopok anyagaiban olyan újszerű didaktikai eszközök, jó gyakorlatok kaptak helyet, amelyekkel sikeresen megteremthető az inkluzív koragyermekkorai nevelési környezet, javíthatók a társadalmi helyzetük miatt és/vagy a kulturális kisebbségi léthez köthető szegregációs, diszkriminációs jelenségek által veszélyeztetettnek ítélt hátrányos helyzetű bölcsődés gyermekek beilleszkedési esélyei.

A koragyermekkorai nevelést biztosító szolgáltatások társadalmi szerepe a hátránycsökkentés tekintetében mindinkább kulcsfontosságúvá válik. A bölcsődei nevelést szolgáló pedagógiai munka minőségének és társadalmi befogadhatóságának javítása, a hátrányos családi környezetben nevelkedő gyermekek esélyeinek növelése érdekében folyamatosan új utakat kell keresni a gyermekek testi és szellemi érését támogató nevelési-gondozási gyakorlat lehetőségeinek bővítéséhez. A koragyermekkorai nevelés eredményessége függ azoktól a pedagógiai eljárásoktól, amelyek az érdemi befogadást segítik. Erre az igényre épült az interkulturális kompetenciákat, az inkluzív befogadást fejlesztő nemzetközi program módszertana.

A kutatás az ERASMUS+ program kettes számú kulcstevékenységi körébe (KA2) tartozó I. ECEC (*Intercultural Early Childhood Education and Care Curriculum Design for Professionals*) (ernyő)projekt⁵ keretén belül valósult meg. A kutatás disszeminációját az ELTE Tanító- és Óvóképző Kara Kisgyermeknevelési Kutatóközpontja támogatta.

⁵ Stratégiai Partnerségi kódja (Strategic Partnership Code): 2018-1-HU01-KA201-047763

Komplexitás és egyszerűség a társadalomban: az egyén és a közösség kölcsönhatása

Kulcsszavak:

összetettség, diverzitás, kultúra, empátia, befogadás

A legtöbb ember természetesnek veszi, hogy kedve és ízlése szerint válogat különféle termékek csaknem végtelen sorából. A reggel jól indul egy igazi olasz kávéval, hozzá esetleg egy francia croissant; jólesik mellette átböngészni a híreket egy-két nemzetközi internetes oldalon, akár automatikus fordítást is használva; és miközben a vajtartó a sarki kínai boltból való, benne aranysárga ír vaj, amely csaknem ráolvad a langyos croissant-ra. A szupermarketekben, plázákban vagy az éttermekben válogatva nagyrészt rejtve marad előttünk, hogy mindezen termékek nem csupán fogyasztási vagy élvezeti javak, hanem különböző kultúrákban létrejött, hosszas fejlődési folyamaton átesett produktumok, melyek a globalizáció ellentmondásos közegébe kerülve, annak hatásai mentén átalakulva jelennek meg a mai társadalom életében. Míg azonban a polcokon a „megszokott sokféleség” egységesnek és homogénnek tűnik, az élet más területein éles különbségek érvényesülnek: a miénktől eltérő kultúrából érkező személy idegennek számít, különbözősége okán nem számíthat olyan könnyű elfogadásra, mint az ugyanezen kultúrából származó termékek. A jelenkor társadalmá éppannyira összetett, mint termékkínálata, és a mindennapi társas érintkezések során mindenki szembesülhet a kulturális sokféleség, az eltérések és azonosságok jeleivel. Ez az elkerülhetetlen érintkezés egyaránt jelenthet előnyt és hátrányt is a kulturális megértésben.

⁶ Lehmann Miklós, ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Társadalomtudományi Tanszék (Budapest, Magyarország)

A sokféleség formái és forrásai

Kevés olyan területe van tehát a mindennapi életnek, ahol a sokféleség valamely formája ne jelenne meg. A népcsoportok és kultúrák diverzitása több okból is kiemelkedik ezek közül. Az emberi sokféleséget többnyire a leginkább szembetűnő vonások alapján írják le – így a bőrszín és az etnikai hovatartozás alapján. Hiba lenne azonban a sokféleséget ezen legjellemzőbb sajátosságokra leszűkíteni, mivel a változatosság számos egyéb megnyilvánulási válfaja előbbiekhöz hasonló módon járul hozzá egy csoport vagy a társadalom összetettségéhez. A legtöbb esetben mégis fogalmi redukció történik, és az etnikai sokféleség hangsúlyozása gyakran túlzott leegyszerűsítésekhez vezet. Az etnikummal párhuzamosan – ám azzal nem megegyezően – számos kulturális sajátosság is erőteljes identitásformáló hatást fejt ki, így az egyének kulturális hovatartozás-tudata, az anyanyelvi sajátosságok, vagy a vallással, esetleg műveltséggel összefüggő jellegzetességek szintén hozzájárulnak a társadalmi sokféleséghez (a felekezeti sokféleség természetesen főként a szabad vallásgyakorlatot biztosító, többnyire szekuláris államokban jelenhet meg). Hasonló diverzitást tükrözhet a politikai nézetek sokfélesége, amely nem csupán a teljes társadalomban, de akár egy családon belül is lényeges eltéréseket mutathat.

Újabb különbségek merülhetnek fel a szigorú értelemben vett társadalmi rétegzettségben: így a sokféleség érintheti a gazdasági állapotot, a jövedelmi viszonyokat vagy a társadalmi státuszt (figyelemmel arra, hogy a társadalmi megbecsültség/státusz korántsem azonosítható vagy tehető párhuzamossá a jövedelmi helyzettel). De meghatározók lehetnek a szűkebb közösségen belüli egyéni sajátosságok is: például a családi állapot, az életkor vagy az egészségi állapot is jelentős különbségeket mutathat. A nemi sajátosságok ugyancsak hozzájárulnak az összetettséghez, a szexuális orientáció, valamint a biológiai és társadalmi nemek meghatározottságaival (az utóbbi kettő különbségét talán legegyszerűbb azzal illusztrálni, hogy bár biológiai értelemben nincs különbség egy francia, egy busman és egy iraki nő között, nemük és ahhoz társított szereplehetőségeik társadalmi konstrukciója miatt egészen mást jelent nőnek lenni Franciaországban, Botswanában és Irakban).

A sokféleség formáihoz hasonlóan annak forrásaira ugyancsak változatos-ság jellemző, felsorolásuk sosem lehet teljes. A nemzetek közötti érintkezés

a 19. századtól kezdődően vált különösen intenzívvé, a közlekedési és telekommunikációs eszközök fejlődése pedig nagyban leegyszerűsítette és meggyorsította a legkülönbözőbb közösségekhez tartozó emberek találkozását. A fokozódó mobilitással együtt járó gazdasági, munkaerőpiaci változások nyomán a nyugati társadalmakban természetessé vált a gyakori lakóhelyváltás, amely idővel létrehozta az eltérő kulturális háttérrel rendelkező személyekből álló közösségeket – azok alapvető jellemzőjévé téve a sokféleséget. A mobilitás megerősödésében azok a kulturális változások is szerepet játszottak, amelyek az idegen nyelvi ismereteket és a globális kulturális termékek (például zenék, filmek, műsorok) fogyasztását a mindennapi élet részévé tették. De a társadalmi–technológiai változások mentén mindig megjelenhetnek olyan különbségek, melyek a társadalmi komplexitást tovább finomítják: így a digitalizáció létrehozott egy új nomád közösséget, vele egyfajta digitális szakadékot az eszközhasználat lehetőségei tekintetében, vagy például a *geek* szubkultúrát.

A sokféleség tehát megtalálható a társadalom minden szegletében; nem mindegy azonban, miként próbálja egy közösség kezelni azt. A modern nemzet-államok (mint etnopolitikai entitások) reformkori eszméjéből kiindulva a legtöbben ma is úgy gondolkodnak, hogy egy adott társadalomban együtt élő emberek többé-kevésbé homogén közösséget képeznek, a belső különbségek lényegtelenek, tehát az individuális változatosság helyett inkább a más államok társadalmától való distanciát szükséges szem előtt tartani.⁷ A 21. században ez az elképzelés már illúzióknak bizonyul: a társadalom belső heterogenitása felülmúlja a más társadalmaktól való különbözőséget. Mivel pedig ez a belső sokféleség a fentiek értelmében számos dimenzió mentén megjelenhet, azok kezeléséhez a különbözőség természetéhez illeszkedő módszerre van szükség. Minden ilyen módszer kialakítható egyrészt az egyén, másrészt a csoport, valamint a társadalom egészének szintjén. Ebben a fejezetben azt vizsgáljuk, hogy miként ismerhetők fel az egyén számára a heterogenitás okai, a belőlük származó problémák, valamint a kezelésükre sikerrel alkalmazható eljárások.

Mindvégig érdemes szem előtt tartani, hogy az egyének közötti különbözőség nem statikus, hanem dinamikus változó jelenség. Ebben a dinamikában

⁷ A 'politikai nemzet' fogalma eltekint a nemzetiségi hovatartozástól, az államot alkotó nemzetet az ország területén együtt élő, állampolgári jogokkal és kötelezettségekkel rendelkező személyek közösségeként értelmezi, elfedve a kulturális különbségeket.

nem elsősorban a személyiség folyamatos változása az, ami kiemelkedik, hanem az egyének közötti interakciók szituáltsága: minden interakció az adott szituációhoz és annak tágabb kontextusához kötődik, az egyének pedig minden szituációban másképp jelennek meg (Gee, 2000). Bizonyos értelemben a különbözőség a szituáció terméke, valamint annak folyamánya, ahogyan az interakcióban részt vevő személyek egymást érzékelik – az interakciók során mindkettő dinamikusan változik. Gyakori hiba, hogy az egyén számára a másik személy fixált és idealizált módon, a leginkább szembetűnő különbségek alapján jelenik meg, elfedve a személyek közötti változatosság és hasonlóság valódi természetét.

Lényeges azonban belátni, hogy a globalizáció folyamatai a sokféleség megjelenési formáira is erőteljesen kihatnak. A kultúrák közötti távolság csökkenésével az eszmék és más kulturális termékek gyorsabban terjednek, a helyi kultúrák konvergálnak, a kultúrák közötti átjárhatóság egyre könnyebbé válik. A kultúra annak összes területén mindinkább homogénné válik, amely egyszerre következik a gazdasági racionalitásból és a kultúrák közötti folyamatos és elkerülhetetlen értékcsereből (Giddens, 2000). A mindennapi tevékenységek adott közösségre jellemző formái egyre erőteljesebben közelednek egymáshoz, mígnem a különbségek felszámolódnak. Közel azonossá válnak az étkezési szokások, a napirend, a munka korábban különböző formái. Hasonlóképpen egységesül a szórakozás: a világ különböző részein ugyanazon szabadidős tevékenységek, sportolási lehetőségek, ugyanazok a zenék, filmek és sorozatok válnak elérhetővé. Ezzel egyező folyamat megy végbe még az ünnepek, családi események terén is: mint Ariés (2000) a McDonald's gyakorlatában kimutatta, a személyes ünnep családonként eltérő kulturális sajátosságai eltűnnek, helyüket egy gondosan megírt forgatókönyv szerint zajló, egységes keretbe illesztett ünnep veszi át.

Amikor tehát a sokféleség megjelenési formáiról van szó, fontos szem előtt tartani ezt a kettős hatást: a kulturális és individuális különbségek szerepét, valamint a kulturális homogenitás irányába ható globalizációs tendenciákat.

Különbözőség: a kulturális megértés problémája

Az emberek közti kulturális eltérések leglátványosabban a nyelvi sokféleségben és a belőle származó megértési problémákban érhetők tetten. Mindenki került már olyan helyzetbe, hogy közvetlen környezetében egy számára ismeretlen nyelvet beszélnek, és a nyelv ismeretlensége miatt az azt beszélő emberek is idegennek tűnnek. Még érdekesebb a szituáció akkor, ha az illető rendelkezik az idegen nyelv ismeretével, de a konkrét szituációban nem érti, amit mondanak, hiába ismerős akár minden egyes szó jelentése. Ilyen esetekben válik nyilvánvalóvá, hogy a másik megértéséhez a kulturális háttér, illetve a tágabb kontextus ismerete éppúgy szükséges, mint a nyelvtudás. George Lakoff (1990) egy extrém példán szemlélteti az előbbiek hiányából fakadó nehézségeket, amikor egy ausztrál bennszülött törzs nyelve, a *dyirbal* különleges struktúrájára hívja fel a figyelmet. A *dyirbal* nyelvben négy fő kategória található (ezek nagyjából a több európai nyelvben is megtalálható három nemhez hasonlíthatók, azonban teljesen más logikájú, négyes felosztást követve): (1) az első kategóriába az élőlények többsége tartozik, jellemzően pedig a férfi; (2) a másodikba a nő, a víz, a tűz és a veszély; (3) a harmadikba a fogyasztható növények; (4) a negyedikbe pedig minden más, az előbbi három kategóriába nem besorolható, nagyrészt élettelen létező. A *balan* szóval jelzett második kategória láthatóan igen különböző dolgokat sorol egyetlen nembe, és komoly félreértésekre adhat okot, hogy a kategória elnevezése magukra a kategóriatagokra is alkalmazható. Ahhoz, hogy ez a nyelvi osztályozás érthetővé váljon, kellő kulturális háttértudásra van szükség, beleértve hogy milyen mítoszok, mesék és történetek tartoznak a kultúrához, és azokban miként jelennek meg az egyes élő és élettelen létezők. Ugyanígy elengedhetetlen lehet a természeti környezet ismerete, hiszen az, hogy a *dyirbal* törzsnek milyen körülmények között kellett megoldásokat találni a túléléshez, meghatározta a világról alkotott (és a nyelvben leképezett) tudásukat.

Hiába érti tehát valaki a másik nyelvét, a valódi megértéshez a másik gondolatvilágának ismerete is szükséges lenne. Wittgenstein megfogalmazásában „*egy nyelvet beszélni: egy tevékenység vagy egy életforma része*” — azaz, adott tevékenységben vagy életformában való részvétel nélkül nem lehetséges egy nyelv vagy egy másik ember teljes megértése (Wittgenstein, 1998: 30).

A kulturális különbözőség így alapvetően akadályozhatja a kölcsönös megértést, gátolhatja vagy akár el is lehetetlenítheti az erős kapcsolatok kiépülését.

A megértés hiánya felerősíti a másságot és idegenné teszi a másik embert. Saját kultúrája minden egyén számára ismerős közeget és biztonságérzetet nyújt, ám ahogy a sajátjától eltérő kultúrájú emberekkel érintkezik, elveszíti ezt a komfortérzetet. Az idegenség mint az 'ismeretlen' forrása, könnyen jelenthet veszélyt az egyénre nézve. Mindent, amit az egyén ismer, azt kezelni is tudja, így rá nézve nem lehet veszélyes; az idegen azonban különbözik az ismerttől ezért kezelési mód híján könnyen válhat félelmetessé. Nyilván nem lehet általánosítani, de az ismeretlen nyelvű, ismeretlen kultúrájú ember elutasítása mögött gyakran rejlik ez a veszélyérzet. Mivel az egyén nem képes értelmezni a nyelvet és azokat a kulturálisan meghatározott viselkedési jeleket, amelyeket a számára idegenek használnak, nem ismerheti szándékait sem. Amikor tehát a különbözőség pozitív kezelésére megoldásokat keresünk, nem feledkezhetünk el az elutasítás mögött esetleg ott rejtőző félelelről sem.

A globalizáció hatása – a korábban leírtakhoz hasonlóan – az egyén szintjén is érvényesül, ám korántsem azonos módon. Nyilvánvaló, hogy amint a kulturális környezet egyre homogénebbé válik, a személyiségformálódás folyamatában is megfigyelhető a diverzitás csökkenése, hiszen a különböző társadalmakban nagyon is hasonló kulturális hatások érik a gyermekeket a személyiségfejlődés kritikus időszakaiban. Ugyanakkor két ellentétes irányú folyamat is zajlik.

Megjelenik egyrészt a nagyobb szabadság az identitásválasztásban. A globalizáció és a különböző kultúrák együttes jelenléte a személyiségfejlődés során az egyén számára a kulturális sajátosságoknak olyan tárházát kínálja föl, amelyből az egyén szabadon választhat (ennek illusztrálásához érdemes a szubkultúrák sokaságára gondolni, amelyekkel az identitásukat kereső és azt aktívan alakító fiatalok minden pillanatban találkozhatnak). A „saját” kultúra többé már nem határozza meg kötelező érvénnyel az egyén értékrendjét, vallását vagy szokásait.

Másrészt, a kulturális érintkezés gyakorisága és a (túlzott) társadalmi mobilitás nehezzé teheti ezt a választást – egyidejűleg elbizonytalaníthatja a kulturális identitás kialakulását. Hall (1994) a kulturális identitás *fluid* karakterét írja le, amely a migrációból, a globalizációból, a digitalizációból, a virtualizációból és a *diaszpóra*-létből eredeztethető; másképp szólva, a legkülönbözőbb kulturális

érintkezések gyakoriságából, technikai meghatározottságából, valamint ezek mindennapi jelenvalóságából. Az értékek és kulturális termékek közötti szabad választás nem képes teljes mértékben stabilizálni a személyiséget, mely így állandóan változik, akár pillanatnyi kulturális hatásokra is. Hall szerint az identitás nem is tulajdonság többé, hanem performansz – egy, az egyén pillanatnyi szándéka szerint megjelenített identitás. Szélsőséges esetben, a változékony kulturális hatásoknak kitett személyek esetében ez meg is akadályozhatja a kulturális identitás kialakulását, így a személy egyetlen kultúrához sem fog kötődni vagy azok bármelyikét sajátjának érezni. Hall leírása szerint a „kulturális hontalanok” leginkább azokban a családokban jelennek meg, amelyek gyakran költöznek országról országra (például diplomaták, üzletemberek körében), mert így a gyermekek csak rövidebb ideig érintkeznek egy-egy kultúrával; mire identitásukban az egyik megszilárdulhatna, már át is veszi a helyét egy újabb kulturális környezet.

Ebből a szempontból érdekes jelenség a többnyelvűség, mivel multikulturális hatásokat idéz elő az individuumon belül. Az anyanyelvként elsajátított nyelvek mindegyike hordozza az anyanyelvi kultúra sajátosságait, ezek a személyiségen belül keveredhetnek és azt eredményezhetik, hogy egyik sem válik igazán meghatározóvá. Így a sokféleség már eleve integrálódik a személyiségbe.

Hasonló következménye lehet a mind általánosabb társadalmi mobilitásnak. Gyakori költözés hatására még a személyiségfejlődés szempontjából kitüntetett életszakaszokat követően is változhat az identitás. Szimultán kulturális hatások alatt egyre többen formálják tovább identitásukat, miközben a digitális kommunikációs csatornákon keresztül folyamatosan kapcsolatban tudnak maradni saját közösségeikkel. A digitális környezet súlyának növekedése már önmagában, helyváltoztatás nélkül is multikulturális hatást jelent, mivel e környezetben semmilyen kulturális határ nem létezik (hacsak nem magában az egyénben, a nyelvismeret vagy a nyitottság hiánya miatt).

Mindennek következtében létrejön egyfajta hibrid és változtatható identitás-képlet (Bauman, 2007), amely képlékeny társadalmi-kulturális közegben alakul ki és formálódik tovább, ahol minden választás eredménye – a közösségektől az értékekig. A sokféleség és a komplexitás itt már nem csupán a különböző kultúrákból érkező egyének különbözőségéből fakad, hanem az egyén mindennapi környezetéből.

Sztereotípiák és előítéletek

A különbözőséggel szemben táplált ellenérzésekben a félelem rejtett vagy realizált szerepe mellett a sztereotípiákon alapuló gondolkodás is lényeges összetevő lehet. Olyannyira, hogy utóbbi tűnik a komolyabb problémának. Míg a félelmekről ki lehet mutatni, hogy alaptalanok (vagy legalábbis eltúlzottak), a sztereotípiák az ember kognitív képességeiben gyökereznek, így leküzdésük nehezebb.

A megismerési folyamat során minden élőlénynek egy összetett és dinamikusan változó környezettel kell megküzdenie. Komoly nehézséget jelentene, ha ennek során minden útjába kerülő entitást külön, egyedi létezőként kellene kezelnie; ezzel olyan információs túlterhelődés veszélyét idézve elő, amelyre az idegrendszer nincs felkészülve. Sokkal egyszerűbb, ha a kognitív megismerési folyamatok inkább a létezők különféle csoportjait hozzák létre, ahogyan ez a kategorizációval meg is történik. A kognitív folyamatok a hasonlóság (elsősorban pedig morfológiai hasonlóság) alapján olyan csoportokat képeznek, amelyekbe az élőlény környezetében található entitások és jelenségek besorolhatók. Ezek a csoportok rendszert alkothatnak és egymásba ágyazódhatnak, annak megfelelően, hogy az életben maradás szempontjából mi számít lényegesnek az élőlény számára. A kategorizáció során létrejövő csoportok tehát a kognitív folyamatok természetes velejárói – ugyanezen folyamatok vezethetnek el a sztereotípiák kialakulásához is.

A társas viselkedésben ugyanis nagyon hasonló folyamatok mennek végbe. Ami a különbözőség kritériuma, az egyben a kategóriaképzés szempontja is lehet: akár morfológiai hasonlóságról, akár bőrszínről, akár viselkedésbeli, öltözködési sajátosságokról vagy nyelvi-kulturális jellegzetességekről legyen szó. Az így létrejövő csoportok – amelyek sztereotipikus tulajdonságokkal rendelkeznek – meghatározzák az egyén gondolkodását és viselkedését e csoportok tagjaival szemben. Jól tetten érhető mindez abban, miként gondolkodnak a társadalom tagjai más etnikai csoportokról, nemzetekről, vagy éppen egyes foglalkozások képviselőiről.

Bár kevésbé feltűnő, fontos, hogy a sztereotípiák nem feltétlenül jelentenek káros vagy negatív ítéletet; ellenkezőleg, léteznek olyan pozitív sztereotípiák, mint például a „német precizitás” vagy az „angol hidegvér”. Amikor

azonban negatív értékítélettel párosulnak, elutasító magatartást válthatnak ki a társas viselkedésben. Tulajdonképpen ez az attitűd az, amely az előítéletesség megjelenését kíséri. A sztereotípiák egy csoport vélt vagy valós tulajdonságait vetítik ki a csoport minden tagjára; az előítéletek pedig a sztereotípiákkal negatív módon címkézett csoport tagjaival szembeforduló, ellenséges magatartásra sarkallnak. Ez lehet egyszerű elkerülés, verbális megnyilvánulás, de akár az adott csoport képviselőivel szembeni aktív (agresszív) fellépés is.

Mind a sztereotípiák, mind az előítéletek esetében a legnagyobb veszélyt azok öntudatlan alkalmazása jelenti. A kategorizáció a kognitív viselkedésből eredő automatikus folyamat, és hasonlóképpen automatikus a sztereotípiák kialakulása is. A tudatosítás teszi alakíthatóvá a más csoportokkal szembeni hozzáállást, csak hogy ez korántsem egyszerű feladat: a kulturális hatások és a társas viselkedés ugyanis éppen a sztereotípiák megerősítését eredményezik. A másik csoport tagjainak sztereotipikus jellemzése a saját csoporttól való különbözőségből ered, erre a különbségtételre azonban a saját csoport elkülönítése szempontjából is szükség van. Egy adott csoporthoz tartozásnak egyaránt feltétele, hogy az illető bizonyos szempontból osztozzon csoportjának egyes tulajdonságaiban, valamint hogy megfelelő mértékben különbözzön más csoportok tagjaitól. Mi több, a kulturális sajátosságok megkívánhatják, hogy osztozzon a más csoportokkal szembeni negatív attitűdökben is.

Bonyolítja a dolgot, hogy miközben az egyén saját csoportjának tagjait kellően heterogénnek látja (ahol számítanak az apró egyéni különbségek), addig más csoportokat meglehetősen homogénnek (mintha ott már nem is léteznének ezen apró distinkciók). A sztereotípiák és előítéletek tudatosítása egyúttal azt is jelenti, hogy az egyén érzékennyé válik a másik csoport tagjainak különbözősége iránt. Nem eltörölni kell tehát a sztereotípiákat (nyilvánvalóan nem is lehetne), hanem tudatosan kezelni azokat, ismerni keletkezésük okát, magyarázatát, hatását — ezzel pedig pusztán automatizmus helyett az egyén döntésévé válik, miként viszonyul a különbözőséghez.

Holliday (2013) mindebben egy alulról felfelé irányuló folyamatot lát, szerinte a változtatást a legalacsonyabb szinten kell kezdeni. Első lépésként a sztereotípiák, a túlzottan általánosító elméletek tudatosítására van szükség, ami elősegíti, hogy az egyén függetlenedjen tőlük. A következő lépésben alakulhat ki az elfogadás érzése, annak vizsgálatával: milyen lehet a másik

helyzetében lenni? Végül az így létrejövő ismeretek segítenek a komplexitás tudatosításában, az egyén számára kellemetlen vagy nehéz magyarázatok akceptálásában, önmaga és a másik ember viszonyának megértésében.

A megértés alapjai és az empátia

A 20. század elején Theodor Lipps (1903) az esztétikai élmények kapcsán figyelte meg, miként megy végbe a szemlélőben a mű megértése. Leírása szerint a befogadó lassanként mintegy (1) eltávolodik önmagától, és (2) átadja magát annak a tartalomnak, amelyet a műalkotás közvetít, (3) a beleélés során pedig képes szinte azonosulni az alkotással. A folyamat tehát az érzékeléssel indul, és a megfigyelt jelenségek alapján áll össze a szemlélőben az a magas szintű gondolati tartalom, amelyet az alkotó közvetíteni szándékozott.

Hasonló folyamat megy végbe mások érzelmi állapotának megértésekor. A másik ember viselkedése, gesztusai és mimikája jelek sokaságát tartalmazza társai számára, akik e jelekből tudnak következtetni az egyén érzelmi állapotára. Valójában persze nem kizárólag ezek lehetnek az empátia forrásai, hanem már maguk a történések is: a szituáció és az események hordozzák azt az információt, amely alapján a szemlélő el tudja képzelni a másik helyzetét. Az empátia eszerint egy képesség arra, hogy az ember behelyezkedjen a másik egyén helyzetébe és érzelmi állapotába. A modern etológia megfigyelései alapján az empátia nem kizárólag az emberre jellemző, hanem a főemlősök mindegyikénél jelen van, a társas életmódot folytató állatoknak pedig egy részénél (de Waal, 2009). A közelmúltban kimutatták az empátia idegrendszeri alapját: ennek lényege, hogy a neurális feldolgozás során az idegrendszer bizonyos területei nemcsak akkor aktiválódnak, amikor az egyén átél egy eseményt, egy érzelmet, vagy végrehajt egy cselekvést, hanem akkor is, amikor mások ugyanilyen eseményeit, érzelmeit vagy tevékenységét szemléli – így pedig egymáshoz kapcsolódik a saját állapot és a másokon megfigyelt állapot.

Bár e képesség minden emberben megtalálható, korántsem egyértelmű, hogy minden helyzetben érvényesül is. Egyrészt az érzelmi állapot megértéséhez közvetlen megfigyelésre van szükség, márpedig a tömegtársadalomban a másoktól való távolság nem teszi lehetővé ezt a megfigyelést. Az egyén nem szembesül közvetlenül mások érzelmi állapotával, így az hozzáférhetetlen lesz

számára. Másrészt amennyiben az empátia a különbözőség áthidalását is célozza, úgy ki kellene terjeszteni azon jelzésekre is, amelyek esetleg idegenül hatnak az egyén számára, például a kulturális különbözőség vagy a megjelenésbeli eltérések miatt. Minél nagyobbak ezek az eltérések, az empátia annál gyengébb lesz. A feladat tehát elsősorban az empátia megerősítése, kiterjesztése olyan szituációkban, ahol a társas érintkezésben különböző szociokulturális háttérrel rendelkező egyének vesznek részt.

Fentiekben a tudatosítás mellett lényeges szerepet játszhat az a reflexió, amely a másik ember helyzetét vagy cselekvését a saját helyzethez vagy cselekvéshez kapcsolja. Az empátia affektív értelmezése elsősorban az érzelmek szerepét hangsúlyozza, azaz a másik ember érzelmi állapotával történő azonosulást tartja kulcsmozzanatnak. A reflexió azonban a társak érzelmi állapotához kognitív eszközökkel közelít, így érzelmi jelzések hiányában is lehetővé válik mások megértése. Amikor tehát a különbözőség nehézkessé teszi a másikkal való azonosulást, az empátia kognitív felfogása, a reflexió alkalmazása segíthet a megértésben és közeledésben.

Gyakori, hogy a különbözőségek és a sztereotipikus gondolkodás miatt a másik – egyfajta idealizált személyként – egy kultúra, egy nyelv képviselőjeként jelenik meg. Ekkor az adott kultúra tagjainak tulajdonított vonások automatikusan rávetülnek a személyre, és elfedhetik azokat a jeleket, amelyek a személy érzelmi állapotára utalnak. A kognitív empátia abban is segíthet, hogy ne a különbözőség, a sztereotipikus vonások tűnjenek lényegesnek, hanem az érzelmi állapot, amellyel kultúrától függetlenül azonosulni lehet.

A sokszínűség mint társadalmi érték

A fejezet elején a sokféleség formáinak és forrásainak áttekintése megmutatta, hogy a mai nyugati társadalmak – jóllehet, hivatalosan még többnyire a nemzet-államok etnikai homogenitásának eszméjét hordozzák – rendkívül összetettek és változatosak. Gyakori, hogy ezt az összetettséget negatív vonásként állítják be, abból kiindulva, hogy minél egységesebb a közösség, annál erősebb: akkor maradhat fenn sikeresen, ha osztatlan erőt képvisel. Ez az elképzelés akár igaz is lehetne, feltételezve, hogy a közösség statikus társadalmi-gazdasági környezetben létezik. Csakhogy valójában környezete dinamikusan változik. A sokszínűség

közvetlen előnye akkor mutatkozik meg, amikor a közösség maga is változni kénytelen a környezetében végbemenő változások miatt. Ilyenkor a homogén összetételű közösség nehezen talál megoldást, míg a heterogén csoport jó eséllyel rátalál arra, miként alkalmazkodjon a megváltozott körülményekhez. Alkalmazkodni ugyanis akkor lehetséges, ha a közösség változatos tulajdonságokkal rendelkezik, és a környezeti változásoknak megfelelően tudja megválasztani, mely tulajdonság kulcsfontosságú az adott helyzetben a fennmaradáshoz.

A mai sokszínű közösségek esetében a helyzet nyilvánvalóan nem ennyire drámai, ám előbbivel analógnak tekinthető. Egy összetett csoport tagjai számos különféle ismeretet és készséget hordozhatnak, így a csoport egésze rugalmasan képes alkalmazkodni a megfelelő megoldás közös kiválasztásával. Jó példa erre, ahogy az üzleti világ és a tudományos kutatás kiaknázza a csoportok összetettségét. A cégeknél kialakított nemzetközi teamek vagy a nemzetközi kutatócsoportok összeállításának egyik értelmét az adja, hogy a különböző képzettségű és kulturális háttérű csoporttagok együttesen képesek a problémák heterogén szemléletére, értelmezésére, és változatos megoldási stratégiákat tudnak felkínálni. Itt sincs szó jellegzetesen 21. századi jelenségről. Ismert példa, hogy az atombomba előállítását célzó Manhattan-projekt sikerének kulcsát többek között a feladaton dolgozó nemzetközi kutatógárda adta. A tudománytörténet több anekdotikus elbeszélést megőrzött arról, hogy az egyes problémákat a projekten dolgozó különböző nemzetiségű kutatók saját nyelvükön is értelmezték, alkalmazva az anyanyelvükből és kulturális gyökereikből származó sajátos szemlélet- és gondolkodásmódot, valamint egykori egyetemi képzésük során elsajátított kutatási és problémamegoldási stratégiáikat (vö. Hargittai, 2006).

A sokszínűség tehát nem gyengíti, hanem erősíti a közösséget. Az a csoport, amelyik megtanulja elfogadni és értékelni tagjai különbözőségét, ki is tudja használni ezt az erőt. Az elfogadásban sokat segíthet annak megértése, hogy minden társadalom tagjai kénytelenek szembesülni a komplexitás és az egyszerűség kettősségével. Az emberi közösségek és a társas viszonyok összetettek, bonyolultak – ezzel úgy lehet a legkönnyebben megküzdeni, ha leegyszerűsítéseket alkalmazunk. Ahogy a kategorizáció esetében, itt is arról van szó, hogy a környezet összetettségét a kognitív folyamatok leegyszerűsítik. Csakhogy míg előbbi esetben előnyt jelent a leegyszerűsítés, addig ez a társas

viszonyokban inkább hátrányokkal jár. Itt inkább el kell kerülni a sztereotípiákhoz vezető leegyszerűsítést, és a sokféleséget mint értéket érdemes elfogadni, megtartani. Minden különbözőség más, és mindig található olyan szempont, amely szerint a csoport egy adott tagja különbözik a többiektől (Bertholz, 2012; Dervin, 2016), e különbség pedig hasznos lehet a csoport más tagjai vagy egésze számára.

Nem arról van szó, hogy minden esetben keresni kellene a különbözőséget, és a csoporttársakat kifejezetten az egyedi különbségek alapján kellene értékelni. Ahogy a homogenizáció vagy a leegyszerűsítés, éppúgy hiba lehet a különbségek túlzott hangsúlyozása. A jelenkor globalizált világa több tekintetben is hat az egyénekre, és a különbségek csökkenését eredményezi. Ami itt lényeges lehet, az a váltás a befogadó magatartásra: a gondolkodás transzformációja, amely a multikulturális nevelés legfontosabb alapeleme (Bajzáth, 2017).

Összegzés

Egy sokszínű társadalom tagjai számára lényeges, hogy a különbözőség ne elválasztó határ, hanem összekötő kapocs legyen az egyének között. Az elfogadás és a befogadás maradhatna akár egyszerű etikai norma, de valójában nem pusztán értékről és normáról van itt szó, amelyet az embertársakkal szemben érvényesíteni kell, hanem a közösség érdekéről is. Legyen bármennyire összetett egy társadalom, annak szereplői éppúgy egymásra vannak utalva, mint egy homogén közösség tagjai. Az összetett társadalom tagjai viszont kihasználhatják azokat az előnyöket, amelyek a személyek sokféleségéből adódnak. Ezek az előnyök egyaránt jelentkezhetnek a több szempontú látásmódban, a problémák rugalmasabb megoldásában, vagy a hatékonyabb cselekvésben. Egy ismert példára hivatkozva: nyúlra vagy szarvasra szeretnénk vadászni? Ha nyúlra, ahhoz elegendő az egyén ereje és találékonysága; ha viszont szarvasra, akkor szükség van a sokféle tehetség közösségi összehangolására. Márpedig a jelenkor társadalmi előtt álló feladatok bonyolultságukban inkább a szarvasvadászathoz hasonlítanak.

Mint látható volt, a kognitív empátia a másik egyén érzelmi állapotát kognitív eszközökkel teszi elérhetővé és megérthetővé. A jelenkori társadalmak

összetettsége és sokfélesége miatt szükségessé válik a kulturális megértés kiterjesztése, de a kultúra megismerésétől el kell jutni a másik ember megismeréséig és a közösen folytatott interakcióig – más szóval: a kulturális megértésnek része kell hogy legyen a befogadás, egy kulturális határokon túlmutató kooperatív közösség kialakítása.

Felhasznált irodalom

- Ariés, Paul (2000). *A McDonald's gyermekei*. Budapest: L'Harmattan.
- Bajzáth Angéla (2017). Határozott lépések a multikulturális fejlesztésben. In Bajzáth Angéla és Bereczkiné Záluszkai Anna (szerk.). *Paragon: Újítások nevelés-gondozás bölcsőjében, Józsefvárosban*. Budapest: Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék – ELTE Tanító- és Óvóképző Kar. 18–24. http://www.bolcsode-bp08.hu/jebkiadvanyok/paragon_hu.pdf (Letöltve: 2021. március 18.)
- Bauman, Zygmunt (2007). *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Bertholz, Alain (2012). *Simplexity: Simplifying Principles for a Complex World*. New Haven: Yale University Press.
- Deardorff, Darla K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies of International Education*, 10(3), 241–266.
- Dervin, Fred (2009). Transcending the culturalist impasse in stays abroad: Helping mobile students to appreciate diverse diversities. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 119–141.
- Dervin, Fred (2016). *Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox*. Basingstoke: Palgrave.
- Gee, James Paul (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99–125.
- Giddens, Anthony (2000). *Elszabadult világ. Hogyan alakítja át életünket a globalizáció?* (Pálvölgyi Lídia szerk., Gárdos János ford.). Budapest: Napvilág Kiadó.

- Hall, Stuart (1994). Cultural identity and diaspora. In Williams, P. & Chrisman, L. (eds.). *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory*. New York: Columbia University Press. 392–403.
- Hargittai, István (2006). *The Martians of Science*. Oxford: Oxford University Press.
- Holliday, Adrian (2013). *Understanding Intercultural Communication. Negotiating a Grammar of Culture*. London – New York: Routledge.
- Lakoff, Georg (1990). *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lipps, T. (1903). *Einführung, innere Nachahmung und Organempfindung*. *Archiv für die gesammte Psychologie* vol. I, part 2. Leipzig: Engelman.
- de Waal, Frans (2009). *The Age of Empathy. Nature's Lessons for a Kinder Society*. New York: Harmony Books.
- Wittgenstein, Ludwig (1998). *Filozófiai vizsgálódások*. (Adamik Lajos szerk., Neumer Katalin ford.) Budapest: Atlantisz.

Bajzáth Angéla⁸

Interkulturális kompetenciák és koragyermekkorai nevelés

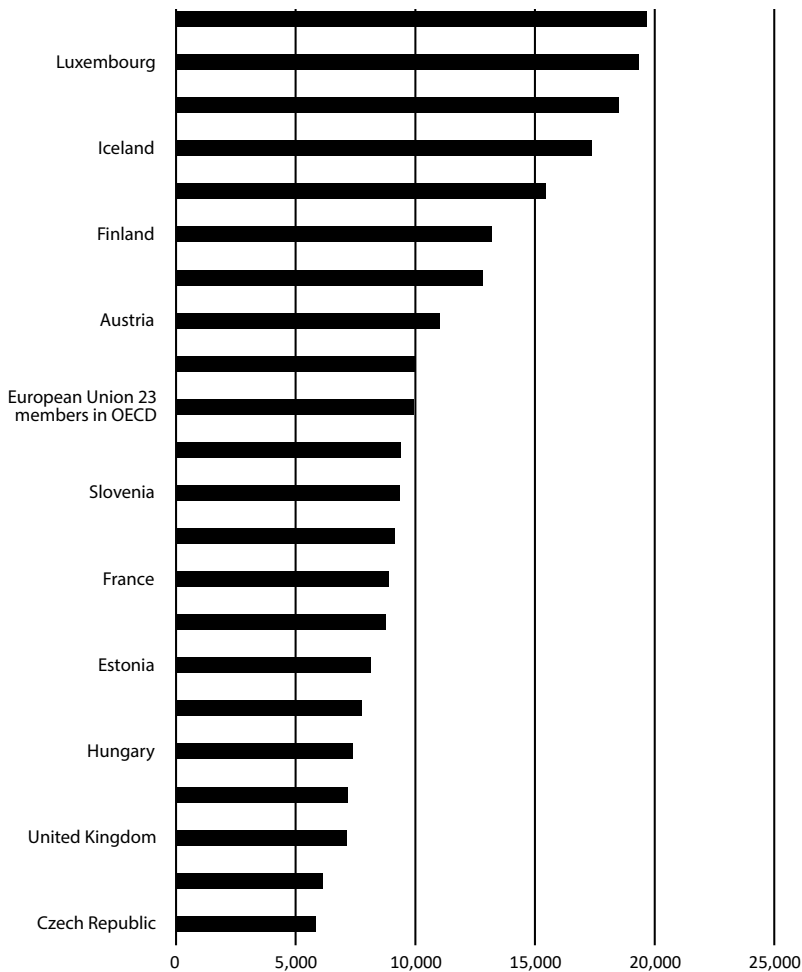
Kulcsszavak:

interkulturális nevelés, koragyermekkorai nevelés, interkulturális társadalom, multikulturális társadalom, kultúraazonos pedagógia, interkulturálisan érzékeny intézmény

Pedagógusképzés interkulturális környezetben

A koragyermekkorai pedagógusképzésnek tartalmaznia kell a különböző közösségek oktatási célkitűzéseit, és azt, hogyan lehet azokat integrálni a tantervekbe; figyelembe kell vennie azokat a képzési igényeket, amelyeket a gyakorlati munka hétköznapijai jeleznek. Már a képzés során segíteni kell a leendő pedagógusokat abban, hogy leküzdjék az etnocentrizmust és a kisebbségekkel szembeni negatív attitűdöket. Az ilyen attitűdök akadályozzák a gyermekek kultúrájának megértését és egyéni sajátosságai elfogadását. A pedagógusoknak a gyermekek családjával és közösségeivel kapcsolatos elképzelései és attitűdjeinek elemzése fontos tényező az interkulturális oktatásra irányuló koragyermekkorai pedagógusképzés megszervezésében.

⁸ Bajzáth Angéla, ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Neveléstudományi Tanszék (Budapest, Magyarország)

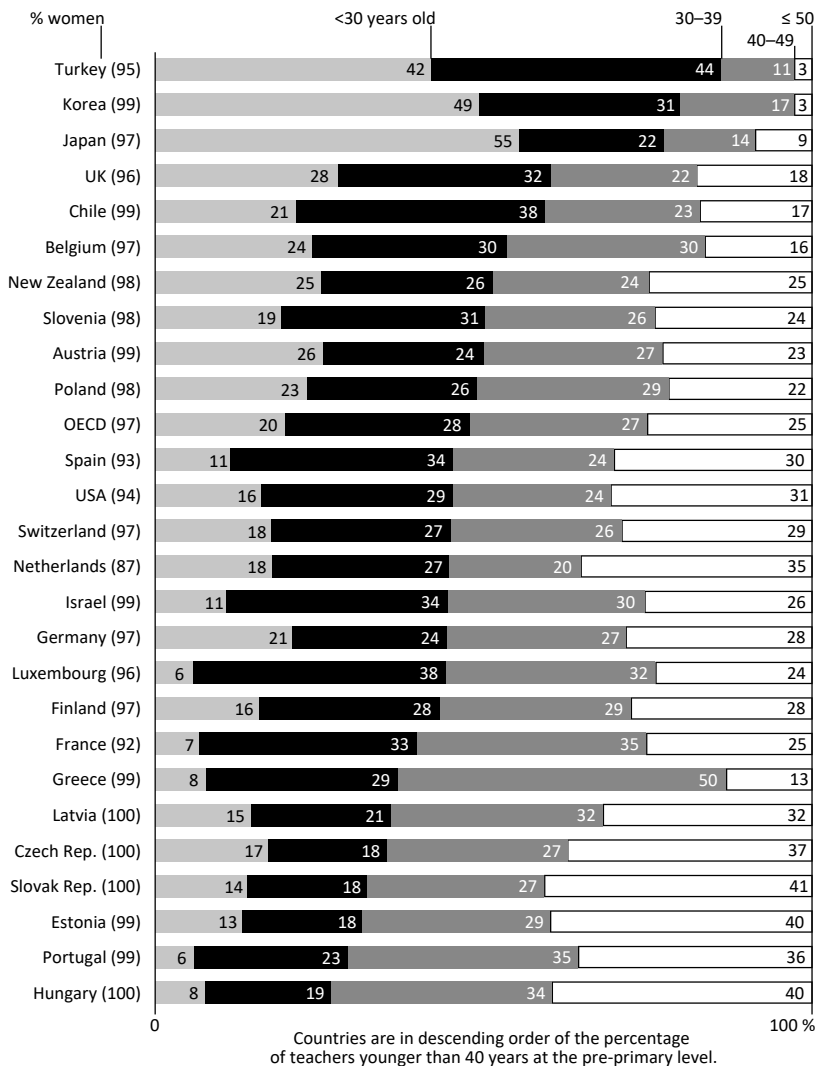


1. ábra. A koragyermekkorai képzésben résztvevők ráfordításai országonként
(Forrás: OECD Database, 2021)

Az európai koragyermekkorai pedagógusképzés példáinak megismerésével (MECEC, I. ECEC projekt) azt vizsgáltuk, hogy milyen képzési igényeket lehet azonosítani a praxis vizsgálata során. Milyen kapcsolatot tudnak kialakítani a gyakorlatban dolgozó pedagógusok a szülőkkel, és milyen módszereket építenek be támogatásukba az intézményes nevelés során?

Age distribution of teachers in pre-primary education

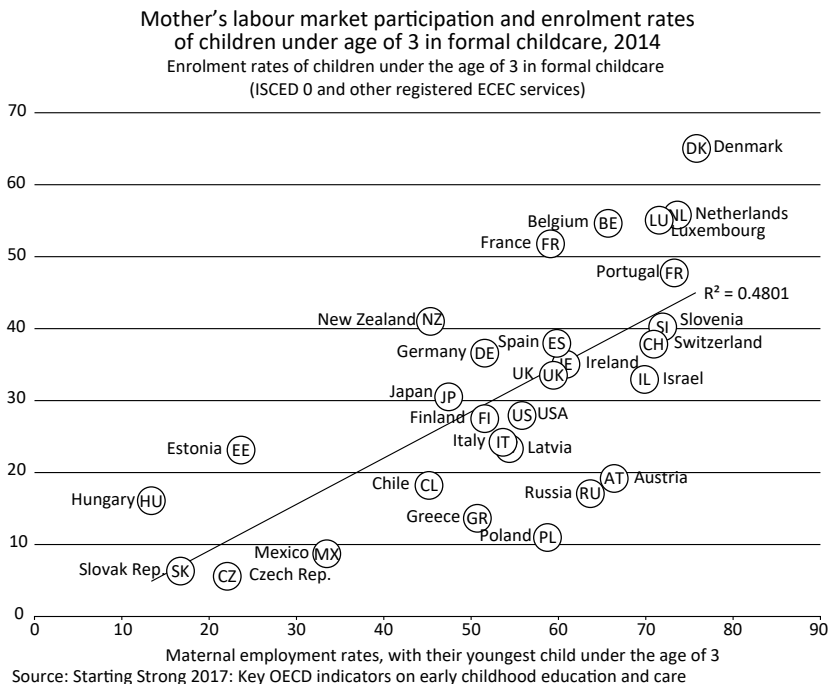
Full-time and part-time, OECD countries (2014)



Source: Starting Strong 2017: Key OECD indicators on early childhood education and care

2. ábra. A koragyermekkorai nevelésben részt vevő tanárok koreloszlása 2014-ben
(Forrás: OECD Database, 2017)

Az oktatási problémák megoldását viszont interkulturális kontextusban nem lehet elszigetelt beavatkozásokkal elérni, a képzési programoknak alkalmazkodniuk kellene a közösségek oktatási igényeihez is (Figuriedo et al, 2020). Az alapfokú oktatás tantervei gyakran monokulturálisak és nem veszik figyelembe az intézményben lévők eltérő kulturális tapasztalatait (Aaronson, 1995). A monokulturális megközelítésekre épülő kurrikulumok viszont erősíthetik a gyermekekben a megkülönböztetést, idegenségérzést, aminek következményeként csökken a motivációjuk, kevésbé látják, hogyan tudnak kapcsolódni a közös programokhoz. Az interkulturális nevelés eredményes megvalósulásához a tanterveknek integrálniuk kellene az eltérő kulturális identitást és megközelítést. Az interkulturális nevelés a kulturális identitás megerősítése minden közösséghez tartozó gyermek esetében (Monroe & Ruan, 2018).



3. ábra. A 3 év alatti gyermeket nevelő anyák munkaerőpiaci jelenléte és a formális gyermeknevelő és -gondozó intézményekbe beíratott gyermekek aránya 2014-ben (Forrás: OECD Database, 2017)

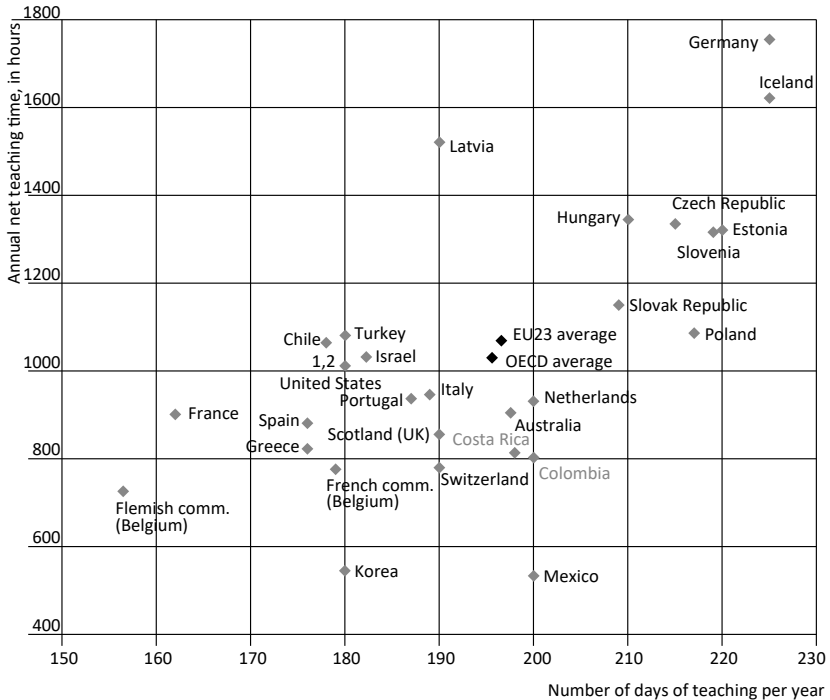
A kulturális és nyelvi sokféleség gyakran negatív elemként jelenik meg az oktatási intézményekben. Pedig a sokféleség igazi erőforrást jelenthet a különböző tevékenységek tervezése során, ha a pedagógusok el tudják fogadni az intézménybe érkező családok meggyőződéseit.

Az interkulturális nevelés értelmezése

Az interkulturálisan érzékeny koragyermekkori oktatásban nem elég pusztán a más nyelvet beszélőkre gondolni – fontos lenne, hogy az egyéb szempontból eltérő gyermekek támogatásában is jártasak legyenek a pedagógusok. Elengedhetetlen, hogy valamennyi gyermeket és családot segíteni tudjanak abban, hogy utat találjanak az intézményhez, részt tudjanak venni a programokban, legyen tudásuk arról, mi történik a gyermekkel napközben, magabiztosan tudjanak bevonódni az intézményes nevelés folyamatába (Leeman & Ledoux, 2005.)

A legtöbb alternatív koragyermekkori intézményben a gyermekek csoportosítása nem kor szerint történik. Egy Montessori-bölcsődében például töltheti egy csoportban együtt a napjait egy 15 hónapos és egy 3 éves, óvodába készülő gyermek. De ugyanez igaz az óvodai, iskolai intézményekre is. Mivel a kisebbek az utánzás mintáján tanulnak, így nagyobb társaikról példát tudnak venni. Függetlenül a gyermekek szociokulturális háttérétől a népi mondókák, dalok, gyermekjátékszövegek sorainak ritmusát értik és szeretik (Bereczkiné Záluszkai, 2013: 39).

Az idegen nyelvek oktatása már bölcsődés kortól kiváló lehetőség a különböző kultúrák közötti kommunikációra, egymás megismerésére. Európában egyre gyakrabban találkozhatunk idegennyelvi kommunikációt is használó bölcsődével, óvodával és iskolával.



1. Actual teaching time.

2. Year of reference 2016.

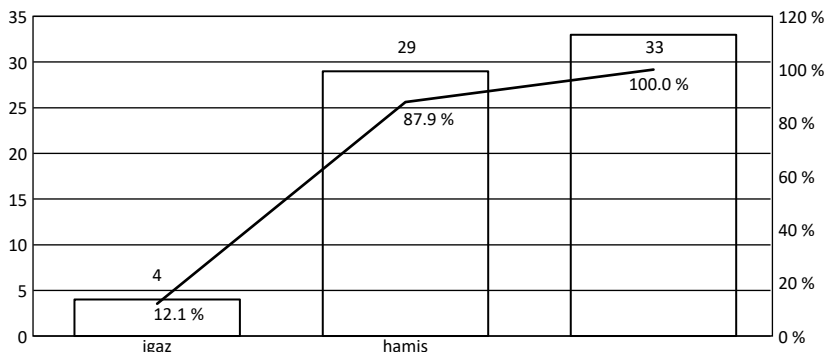
Source: OECD (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.0787/eag-2018-en>.

4. ábra. Tanítással töltött napok száma/év
(Forrás: OECD-adatbázis, 2018)

Összegzés

Az interkulturális nevelés legfontosabb célja, hogy támogatni tudja a nevelésben résztvevőket olyan tapasztalatok megszerzésében, amelyek sikeressé teszik őket egyéni és társadalmi életükben egyaránt (Banks & Banks, 2001).

Az I. ECEC- (Interkulturális koragyermekkorai kompetenciák) kutatásunkban a képzések fejlesztésének támogatására kérdőívek segítségével bölcsődében dolgozókat kérdeztünk arról, hogyan tudják támogatni a különböző háttérrel érkező családokat és gyermekeiket. Arra voltunk kíváncsiak, milyen meggyőződések vannak a gyermekek támogatásáról.



5. ábra. Az interkulturális oktatást csak emigráns, menekült és roma gyermekek jelenlétében szabad-e támogatni?

(Forrás: Az I.ECEC kutatás ELTE TÓK csapatának kérdőíves kutatása a pilot képzés elején)

A nevelés tereiben reményeink szerint egyre fontosabbá válik a kulturális különbözőségekre épülő megközelítés, amelynek célja, hogy a résztvevők előnyként éljék meg a többiekétől eltérő saját szociokulturális háttérüket. A koragyermekkori kurrikulumfejlesztés célja, hogy az együttélés normáit és szabályait beleépítsük a koragyermekkori pedagógusképzésbe, így képesek legyünk olyan képzést kialakítani, amely az európai gyakorlatból indul ki és hatékonyan támogatja az intézményben dolgozókat is ennek megvalósításában.

Felhasznált irodalom

A Bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja (2017). Forrás: Magyar bölcsődék egyesülete: <https://www.magyarbolcsodek.hu/files/shares/Bolcsodei%20nevelés-gondozás%20országos%20alapprogramja%202017..pdf>. (Letöltve: 2020. április 10.)

Aaronsohn, Elizabeth, Carter, Carol J., & Howell, Maxine (1995). Preparing monocultural teachers for a multicultural world: Attitudes toward inner-city schools. *Equity and Excellence in Education*, 28(1), 5–9.

Agirdag, Orhan, Merry, Michael S., & Van Houtte, Mieke (2016). Teachers' understanding of multicultural education and the correlates of multicultural content integration in Flanders. *Education and Urban Society*, 48(6), 556–582.

- Arcagok, Serdar, & Yılmaz, Cevdet (2020). Intercultural sensitivities: A mixed methods study with pre-service EFL teachers in Turkey. *Issues in Educational Research*, 30(1), 1–18. <https://www.iier.org.au/iier30/arcagok.pdf> (Letöltve: 2021. március 11.)
- Bajzáth Angéla, Bereczkiné Záluszi Anna és Darvai Sarolta (2019). Bölcsődei irodalmi program: Jó gyakorlat az esélyegyenlőség jegyében indított MECEC+ nemzetközi projektben. In Szabó Ildikó (szerk.). *Neveléssel az olvasásért – Olvasással a nevelésért*. Kecskemét: Neumann János Egyetem – Magyar Olvasástársaság. 6–12. <http://www.hunra.hu/images/stories/2020/NevelesselAzOktatasert-elektronikus.pdf>. (Letöltve: 2021. március 11.)
- Banks, James A. (2001). Citizenship education and diversity: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 5–16.
- Barrett, Martin (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1), 93–104.
- Deardorff, Darla K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies of International Education*, 10(3), 241–266.
- Dervin, Fred (2016). *Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox*. Basingstoke: Palgrave.
- European Commission (2019). A Tanács ajánlása a magas színvonalú koragyermekkorai nevelést és gondozást biztosító rendszerekről (2019/C 189/02). Brüsszel: *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*, 2019. május 22. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019-H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019-H0605(01)&from=EN) (Letöltve: 2021. január 15.)
- Evangelou, Maria, Sylva, Kathy, & Kyriacou, Maria (2009): *Early Years Learning and Development: Research Report*. Oxford: University of Oxford.
- Figueredo-Canosa, V., Ortiz Jiménez, L., Sánchez Romero, C., & Berlanga, M. C. L. (2020). Teacher training in intercultural education: Teacher perceptions. *Education Sciences*, 10(3), 81.
- Gee, James Paul (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99–125.
- Leeman, Yvonne & Ledoux, Guuske (2005). Teachers on intercultural education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(6), 575–589.

- Monroe, Lisa & Ruan, Jiening (2018). Increasing early childhood preservice teachers' intercultural sensitivity through the ABCs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(1), 1–15.
- Romijn, Bodine R., Slot, Pauline L., & Leseman, Paul. P. M. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103236.
- Torgyik Judit és Karlovitz János Tibor (2006). *Multikulturális nevelés*. Budapest: Bölcsész Konzorcium.

Fenntarthatóság a kisgyermekkorai nevelésben (1.)

A kisgyermekkorai nevelés-gondozás és az ENSZ Fenntartható Fejlődési Céljai

Kulcsszavak:

az ENSZ 17 fenntartható fejlődési célja, a kisgyermekkorai nevelés és gondozás EU-s minőségi keretrendszere, egyensúly a három fő (környezeti, társadalmi és gazdasági) pillér között

A fenntarthatóságra nevelés a Földünkkel történő együttéléstről és az ahhoz fűződő viszonyunk, gondolkodásunk, életmódunk, fogyasztási szokásaink megváltoztatásáról szól. Állampolgárként meg kell értenünk, hogy miért van szükség a változásra, és hogyan tudjuk támogatni egy mindenki számára fenntartható jövőkép elérését. A változás folyamata nem ígérkezik könnyűnek, de kisgyermeknevelőként, szülőként, oktatóként a gyermekek érdekében mind jelenlegi lehetőségeik, mind jövőjük szempontjából meg kell tennünk azokat a lépéseket, amelyek e változásokat elősegítik.

2015 szeptemberében az ENSZ párizsi csúcstalálkozóján (*United Nations Climate Change Conference*) a világ 150 állam- és kormányfőjének részvételével elfogadták az *AGENDA 2030* nyilatkozatot, amely 17 átfogó fenntartható fejlődési célt (*Sustainable Development Goals, SDGs*) és 169 alcélt (*Sustainable Development Targets, SDTs*) tartalmaz (United Nations, 2015). Magyarország volt az ENSZ *AGENDA 2030* tervezete elkészítésének társelnöke, és a magyar delegáció nagyban hozzájárult annak kidolgozásához. A célkitűzések között szerepel az egyensúly megteremtése a három fő (környezeti, társadalmi és gazdasági) pillér között. A 2030-as fenntartható fejlődési keretrendszer egyetemes és oszthatatlan, cselekvésre szólítja fel mind a fejlődő, mind a fejlett országokat.

⁹ Darvai Sarolta, ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Természettudományi Tanszék (Budapest, Magyarország); Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Biológia Tanszék (Komárno, Szlovákia)

A 17 fenntartható fejlődési cél az alábbi területeket foglalja magában (Homoki és mtsai, 2017: 69):

- *Emberi alapszükségletek*: 2. cél: Az éhezés megszüntetése. 3. cél: Egészség és jóllét. 6. cél: Tiszta víz és alapvető köztisztaság. 7. cél: Megfizethető és tiszta energia.
- *Egyenlőség, igazságosság*: 1. cél: A szegénység felszámolása. 4. cél: Minőségi oktatás. 5. cél: Nemek közötti egyenlőség. 10. cél: Az egyenlőtlenségek csökkentése.
- *Hatékony, fenntartható gazdaság*: 8. cél: Tisztességes munka és gazdasági növekedés. 9. cél: Ipar, innováció és infrastruktúra. 12. cél: Felelős fogyasztás és termelés. 13. cél: Fellépés az éghajlatváltozás ellen.
- *A sérülékeny szférák védelme*: 11. cél: Fenntartható városok és közösségek. 14. cél: Óceánok és tengerek védelme. 15. cél: Szárazföldi ökoszisztémák védelme.
- *Együttműködés a közös célokért*: 16. cél: Béke, igazság és erős intézmények. 17. cél: Partnerség a célok eléréséért.

A fenntarthatóságra irányuló egyetemes projektek mélyen gyökereznek az Európai Unió szellemiségében. Az EU az egyik legfontosabb hajtóerő volt az ENSZ 2030. évi keretrendszerének kidolgozásában és teljes mértékben elkötelezett annak végrehajtása mellett.

A minőségi oktatás (SDG 4) megteremtése, a befogadó és méltányos minőségi oktatás feltételeinek megteremtése, a hozzáférés biztosítása

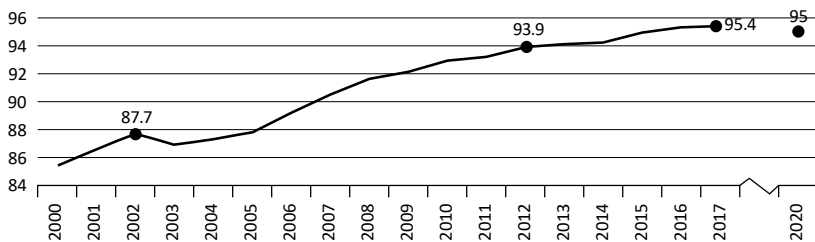
A negyedik fenntarthatósági cél a minőségi oktatás megteremtésére irányul, azaz megköveteli, hogy mindenki számára biztosítva legyen a befogadó és méltányos minőség oktatás, és mindenhol törekedjenek az élethosszig tartó tanulás lehetőségének előmozdítására. A minőségi oktatás és képzés a növekedés kulcsa, mert elősegíti a foglalkoztathatóság javítását, a termelékenységet, az innovációt és a versenyképességet. Szélesebb értelemben az oktatás számos más fenntarthatósági cél elérésének előfeltétele. Legfőbb fejlesztési cél a befogadó és méltányos minőségi oktatás feltételeinek megteremtése, ahhoz való

hozzáférés biztosítása, amely lehetővé teszi a családok számára, hogy megszakítsák a szegénység körét; ez pedig hozzájárul a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentéséhez és a nemek közötti egyenlőség eléréséhez. A minőségi oktatás lehetőséget ad arra, hogy az emberek egészségesebb életet éljenek, és segít egy fenntarthatóbb életmód kialakításában. A minőségi oktatás elengedhetetlen a tolerancia előmozdításához, amely hozzájárul a békésebb társadalmi együttéléshez (Eurostat, 2018).

A koragyermekkori nevelés és gondozás (*Early Childhood Education and Care, ECEC*) a gyermek oktatási-képzési életútjának első lépése. A minőségi ECEC meghatározó alapot nyújt az iskolai oktatás eredményességéhez és a hatékony felnőttkori tanuláshoz. Ezenkívül megteremti az életút későbbi sikereinek alapjait a jóllét, a foglalkoztathatóság és a társadalmi integráció területén, különösen a hátrányos helyzetű gyermekek számára (Danis, 2012). Az iskola előtti nevelési-oktatási ciklusba történő beruházásnak közép- és hosszútávon is kedvező hatása van, különösen akkor, ha az alacsony társadalmi-gazdasági háttérű gyermekek számára is biztosítja a befogadó és méltányos minőség oktatást. Ennek a koragyermekkorban történő beavatkozásnak a kedvező hatása jobban érvényesül hosszabb távon, mint a későbbi oktatási szakaszokban történő beavatkozásoké, befektetéseké (Doyle et al., 2009; EU COM, 2014).

Az „Oktatás és képzés 2020” (*Education and Teaching, ET 2020*) stratégia az oktatás területén folytatott európai együttműködés kerete (EU COM, 2020). Az ET 2020 keretrendszer uniós szintű referenciaértéket határozott meg (nincsenek nemzeti célok) annak biztosítása érdekében, hogy négyéves kortól a kötelező oktatás kezdetéig a gyermekek legalább 95%-a vegyen részt az ECEC-ben. Az EU-ban a koragyermekkori oktatásban való részvétel 2003 óta folyamatosan növekszik, és az ET 2020 95%-os referenciaértékét a tagországok már 2017-ben elérték (95,4%-kal), bár az országok közötti különbségek továbbra is fennállnak (1. és 2. ábra) (EU COM, 2014; Eurostat, 2019).

Részvétel a koragyermekkorai oktatásban, EU-28, 2000–2017

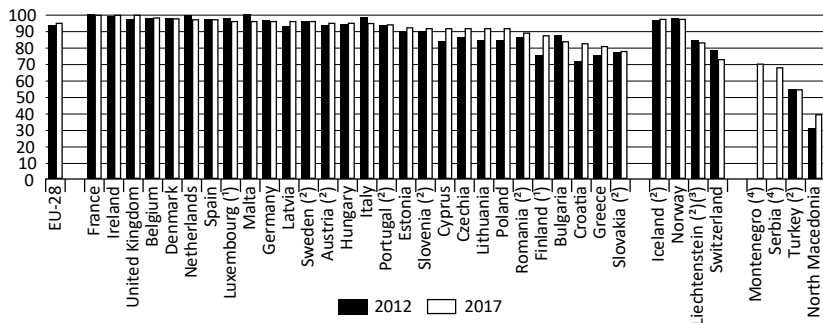


(a négyéves kor és a kötelező oktatás kezdő kora közötti korcsoport % -a)

Forrás: Eurostat (online data code: sdg_04_30)

1. ábra. Részvétel a koragyermekkorai oktatásban (EU-28, 2000–2017)

Részvétel a koragyermekkorai oktatásban az EU egyes országaiban, EU-28, 2000–2017



(¹) Break(s) in time series between the two years shown. (²) 2016 data (instead of 2017).

(³) 2013 data (instead of 2012).

(⁴) No data for 2012.

(a négyéves kor és a kötelező oktatás kezdődő kora közé eső korcsoport % -a)

Forrás: Eurostat (online data code: sdg_04_30)

2. ábra. Részvétel a koragyermekkorai oktatásban az EU egyes országaiban (EU-28, 2000–2017)

A kisgyermekkorai nevelés és gondozás EU-s minőségi keretrendszere, a kisgyermekkorai nevelés-gondozás ellátását biztosító intézmények szerepe a felzárkózási, hátránykompenzációs törekvések megvalósításában

A kisgyermekkorai nevelés és gondozás uniós minőségi keretrendszere tíz, a minőségre vonatkozó alaptételből áll, amelyek a minőség következő öt tágabb területe

köré szerveződnek: hozzáférés, személyzet, tanterv, nyomon követés és értékelés, valamint irányítás és finanszírozás (EU COM, 2019, C189/11.)

Minőségi alaptételek:

1. Valamennyi család és gyermekek számára rendelkezésre kell állnia megfizethető ellátásnak.
2. A részvételt ösztönző, a társadalmi befogadást erősítő és a sokszínűséget elfogadó ellátásra van szükség.
3. Fontos a jól képzett személyzet, akiknek alap- és továbbképzése lehetővé teszi hivatásuk betöltését.
4. Támogató munkakörülményekre – többek között szakmai irányításra – van szükség, amelyek lehetőségeket kínálnak a megfigyelésre, a reflexióra, a tervezésre, a csapatmunkára és a szülőkkel való együttműködésre.
5. A pedagógiai célokon, értékeken és megközelítéseken alapuló tantervek lehetővé teszik a gyermekek számára a bennük rejlő összes lehetőség kibontakoztatását, egyúttal szociális, érzelmi, kognitív és fizikai fejlődésüket és jóllétüket is figyelembe veszik.
6. A tantervnek elő kell írnia a személyzet, valamint a gyermekek, a munkatársak és a szülők közötti együttműködést, valamint a saját gyakorlat felülvizsgálatát.
7. A nyomon követés és az értékelés információt szolgáltat megfelelő helyi, regionális és/vagy nemzeti szinten, hogy segítse a szakpolitika és a gyakorlat minőségének folyamatos javítását.
8. A nyomon követésnek és az értékelésnek figyelembe kell vennie a gyermek mindenek felett álló érdekét.
9. Az érdekelt felek egyértelműen tisztában vannak szerepükkel és kötelezettségeikkel, ezekben közösen megegyeznek, és tudják, hogy elvárják tőlük a partnerszervezetekkel való együttműködést.
10. A jogalkotás, a szabályozás és/vagy a finanszírozás elősegíti a magas színvonalú, megfizethető kisgyermekkorú nevelésre és gondozásra való egyetemes jogosultság felé történő elmozdulást, és a releváns érdekelt felek rendszeres tájékoztatást kapnak az előre lépésekről. (EU COM, 2019, C189/11)

Az *Ajánlás* kiemeli a holisztikus tanulást és gyermeki fejlődést támogató megközelítéseket, ezek közé tartozhat többek között, hogy az egyensúlyt kell

teremteni a szociális-érzelmi és a kognitív fejlődést biztosító tevékenységek között, elismerve a játék és a természettel való kapcsolat fontosságát, valamint a zene, a művészetek és a fizikai tevékenység szerepét (EU COM, 2019, C189/8).

Magyarországon a koragyermekkor életkori értelmezése eltér a fent említett szakirodalmi utalásoktól, a nemzetközi gyakorlattól. Az intézményi nevelésben éppúgy, mint a pedagógusképzésben is megkülönböztetünk két kategóriát: a 0–3 éves kisgyermekkorai bölcsődei nevelés-gondozást és a 3–6 éves életkori óvodai nevelést.

A magyar *Bölcsődei nevelés-gondozás országos alaprogramja* (2017) keretet ad a Magyarországon működő bölcsődei ellátást biztosító intézményekben, szolgáltatásokban folyó szakmai munkának. Az Alaprogram tartalma és szemlélete összhangban van Magyarország Alaptörvényével, a 3 év alatti korosztály ellátására és nevelésére-gondozására vonatkozó jogszabályokban foglaltakkal, a bölcsődei ellátás keretében végzett nevelés hagyományaival és felhalmozott értékeivel, a nemzeti sajátosságokkal, valamint a legújabb kisgyermekkorai kutatások eredményeivel.

Az uniós minőségi keretrendszer elveinek megfelelően a „bölcsődei nevelés céljai között szerepel, hogy a koragyermekkorai intervenció szemléletének széles körű értelmezésével összhangban minden kisgyermekre és családjára kiterjedő prevenciós tevékenységet folytasson. A bölcsődei ellátást nyújtó intézmény, szolgáltató funkcióját tekintve, alkalmas szintér a koragyermekkorai intervenció szemléletének alkalmazására. Ennek értelmében a kisgyermeknevelő feladata az esetlegesen felmerülő fejlődésbeli lemaradások, megtorpanások felismerése és jelzése.” (*Bölcsődei nevelés-gondozás országos alaprogramja*, 2017: 2)

Az intervenció szemlélet széles körű értelmezésébe beletartozik minden olyan tevékenység, amely a gyermekek és családjaik speciális támogatását szolgálja. A koragyermekkorai intervenció három szinten zajlik: a gyermek személyes fejlődése, a család saját kompetenciájának megerősítése, valamint a gyermek és a család szociális befogadása szintjén (Kereki, 2020). A koragyermekkorai intervenció célcsoportjai az alábbiak: (1) a biológiai rizikóval élő, illetve a biológiai (organikus) szinten érintett: a fejlődési rizikóval született, a sérült, eltérő vagy megkésett fejlődésű, fogyatékos, valamint a krónikus beteg és ritka beteg; (2) a pszichés fejlődés szempontjából sérülékeny; (3) a szociálisan hátrányos

helyzetű (hátrányos helyzet – HH, halmozottan hátrányos helyzet – HHH); valamint (4) a kiemelten tehetséges gyermekek és családjaik (Kereki, 2015).

A koragyermekkori intervenció ágazatközi fejlesztése projekt eredményeképpen várhatóan megvalósul a hatékonyan működő, magas színvonalú szolgáltatást nyújtó ellátórendszer, amely biztosítja a nyomon követhető, szabályozott gyermekutatót, a koragyermekkori ellátásban dolgozó szakemberek és szülők edukációját (Kereki, 2020).

Kiemelt hangsúllyal jelenik meg az ENSZ 4. Fenntartható Fejlődési Célja specifikus rendelkezései között (SDG 4) a hátrányos helyzet (szegénység, depriváció, társadalmi peremhelyzet) kezelése, illetve a hátrányos helyzet csökkentésére irányuló törekvések támogatása.

A kisgyermekkori nevelés-gondozás ellátását biztosító intézményeknek az *'equality'* (esélyegyenlőség, egyenlő hozzáférés a társadalom és az állam által biztosított szolgáltatásokhoz, lehetőségekhez) és az *'equity'* (egyenlő bánásmód), azaz a felzárkózási, hátránykompenzációs törekvések megvalósításában meghatározó szerepük van (Szepesi, 2020; Vargáné Nagy, 2015). „Különös figyelmet kell fordítani a sajátos nevelési igényű és a hátrányos helyzetű gyermekek társas és érzelmi kompetenciáinak fejlesztésére, szükség esetén más segítő szakemberek bevonásával is” (*Bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja*, 2017: 6).

Összegzés

A fenntarthatóságra nevelés célja, hogy felhatalmazza az embereket a pozitív környezeti és társadalmi változások érdekében történő fellépésre azért, hogy ismereteket és készségeket ad az embereknek, hogy új megoldásokat találjanak társadalmi, gazdasági és környezeti problémáik kérdéseire (Otieno, 2008).

A biodiverzitás-csökkenés, az éghajlatváltozás és a természetes életfenntartó rendszerek problémái az ökológiailag fenntarthatatlan fejlődés jelei (*Millennium Ecosystem Assessment*, 2005; Rockström et al., 2009; Sale, 2011). A társadalmi fenntarthatóság alapja az *Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata*. A társadalmi fenntarthatóság hangsúlyozza az emberi méltóságot és a szolidaritást, elősegíti a befogadást, a részvételt a közösségi társadalomban, a társadalmi identitást és a szociális kompetenciát, ami a koragyermekkori

nevelésben különösen hangsúlyosan van jelen (Boström, 2012; Murphy, 2012; Salonen et al., 2013).

A fenntarthatóság alapvetően egzisztenciális kérdés, amely a globális közösség minden tagját bevonja a cselekvésbe. Ezért a fenntartható fejlődés nemcsak a viselkedésminták megváltoztatását igényli a környezettel és a társadalommal kapcsolatban, hanem az emberi viselkedést formáló tágabb rendszerek megváltoztatását is. Ehhez felül kell bírálni a jóléti paradigmákat, az anyagi javak felhalmozásától a harmónia, koherencia és tudatosság felé kell elmozdulni (Salonen & Åhlberg, 2013). Az oktatás nagy szerephez jut ebben a társadalmi változási folyamatban. A koragyermekkori nevelők tudatosan és nem tudatosan, tudatalatti megnyilvánulások, mintázatok közvetítésével adják át gyermekeiknek tudásukat, értékeiket, attitűdjüket (Salonen et al., 2013).

A koragyermekkori nevelés és gondozás alapelveinek négy szempontja van: a társadalom, a gyermekek, a szülők és a pedagógusok. A kisgyermekkori fenntarthatóságra nevelés területeit az Országos Alapprogramra épülő helyi program határozza meg, melyben különös jelentőséggel bírnak a fenntarthatósági célok társadalmi vonatkozásai.

Az Európai Unió Tanácsa a magas színvonalú koragyermekkori nevelési és gondozási rendszerekről úgy nyilatkozik 2019-es *Ajánlásában*, hogy a magasabb szintű kompetenciafejlesztés és az oktatás sikerének előfeltétele, hogy a korai életévekben lerakják a szilárd alapokat, melyek a gyermekek egészsége és jólléte szempontjából is alapvető jelentőségűek. Ezért a kisgyermekkori nevelésre és gondozásra úgy kell tekinteni, mint az oktatási és képzési rendszerek fundamentumára, és annak a teljes oktatási lánc szerves részét kell képeznie (COM, 2019, C189/4.).

A születéstől a hatodik életévig terjedő időszak fontosságát EU-szinten elismerték a gyermek fejlődésének kritikus tanulási időszakaként (Tilbury et al., 2005). A kutatások megerősítik a korai évek fontosságát a gyermekek hosszú távú pozitív befolyásolásában, a gyermekek értékorientációjának kialakításában. A koragyermekkori nevelés területe felismeri a fenntarthatósági célok megvalósításának fontosságát a kisgyermekek életében (Samuelsson & Kaga, 2010). Ez alátámasztja azt az álláspontot, miszerint a fenntarthatóságra nevelést is a korai életszakaszban kell elkezdni. Így a koragyermekkori nevelők óriási potenciállal rendelkeznek az értékek, attitűdök, készségek és magatartás

formálásában, amelyek támogatni tudják a fenntarthatósági célok megvalósítását, amilyen például az interkulturalitás, a méltányosság, a nemek közötti egyenlőség, a demokrácia és a természeti erőforrások felhasználása (Davis & Gibson, 2006; Wells & Lekies, 2006).

Hazánkban a kisgyermekkorú nevelés-gondozás – amely a 0–3 éves kort öleli fel – intézménye a bölcsőde és a mini bölcsőde, szolgáltatások keretében pedig a munkahelyi bölcsőde és a családi bölcsőde. A nevelést végző szakemberek a kisgyermeknevelők, segítők a bölcsődei dajkák. A magyar *Bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja* (2017) ad keretet a Magyarországon működő bölcsődei ellátást biztosító intézményekben, szolgáltatásokban folyó szakmai munkának. Az Alapprogram tartalma és szemlélete összhangban van a hazai és nemzetközi legújabb kisgyermekkorú kutatások eredményeivel.

Felhasznált irodalom

- A Bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja* (2017). <https://www.magyarbolcsodek.hu/files/shares/Bolcsodei%20nevelés-gondozás%20országos%20alapprogramja%202017..pdf> (Letöltve: 2020. november 14.)
- Boström, Magnus (2012). A missing pillar? Challenges in theorizing and practicing social sustainability: introduction to the special issue. *Sustainability: Science, Practice, & Policy*, 8(1), 3–14.
- Doyle, Orla, Harmon, Colm P., Heckman, James J., & Tremblay, Richard E. (2009). Investing in Early Human Development: Timing and Economic Efficiency. *Economics and Human Biology*, 7(1), 1–6.
- Danis Ildikó (2012). *Célok, kimenetek és indikátorok a koragyermekkorú intervencióban. Nemzetközi kitekintés*. Kézirat. Budapest: Educatio.
- Davis, Julie M. & Gibson, Megan L. (2006). Embracing Complexity: Creating Cultural Change through Education for Sustainability. *International Journal of Knowledge, Culture and Change Management*, 6(2), 92–102.
- European Commission (2014). European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. 19. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5785249/EC-01-14-484-EN.PDF/cbdf1804-a139-43a9-b8f1-ca5223eea2a1> (Letöltve: 2020. november 14.)

- European Commission (2019). *A Tanács Ajánlása a magas színvonalú kisgyermekkorai nevelési és gondozási rendszerekről* (2019/C 189/02). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN) (Letöltve: 2020. november 14.)
- European Commission (2020). *Strategic framework for European cooperation in education and training* (ET 2020). https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_hu (Letöltve: 2020. november 14.)
- Eurostat (2018). *Fenntartható fejlődés az Európai Unióban – Az EU-n belül a fenntartható fejlődési célok felé tett előrehaladásról szóló nyomon követési jelentés – 2018. évi kiadás*. https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/reflection_paper_sustainable_annexii_hu.pdf (Letöltve: 2020. november 14.)
- Eurostat (2019): *Sustainable development in the European Union: Monitoring report on progress towards the SDGs in an EU context*. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/9940483/KS-02-19-165-EN-N.pdf/1965d8f5-4532-49f9-98ca-5334b0652820?t=1573202053000> (Letöltve: 2020. november 14.)
- Homoki Erika, Sütő László és Mika János (2017). A Fenntartható Fejlődési Célok (2016–2030) hasznosítása a földrajz felsőoktatásban. In Fodorné Tóth Krisztina (szerk.). *Felsőoktatás, életen át tartó tanulás és az ENSZ fenntartható fejlődési célok megvalósítása*. Pécs: MELLearn Egyesület, 66–79. http://melllearn.hu/wp-content/uploads/2017/10/MELLearn_tanulmanykotet_2017.pdf (Letöltve: 2020. november 14.)
- Kereki Judit (2015, szerk.). *Kliensút Kalauz*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Kereki Judit (2020). A koragyermekkorai intervenció és fejlesztési lépései. *Gyermeknevelés*, 8(1), 26–38. DOI: 10.31074/gyntf.2020.1.26.3
- Millennium Ecosystem Assessment (2005). *Ecosystems and Human Well-being: Synthesis*. Washington DC: Island Press.
- Murphy, Kevin (2012). The social pillar of sustainable development: a literature review and framework for policy analysis. *Sustainability: Science, Practice, & Policy*, 8(1), 15–29.

- Otieno, Lorraine (2008). *The role of culture in integration of education for sustainable development in early childhood education*. In *The Role of Early Childhood Education for a Sustainable Society. Papers*. Göteborg: Göteborg University. 46–49. http://www.ufl.gu.se/digitalAssets/837/837347_Workshop_May07_papers.pdf (Letöltve: 2020. november 14.)
- Rockström, Johan, Steffen, Will, Noone, Kevin, Persson, Åsa, ... & Foley, Jonathan A. (2009). A safe operating space for humanity. *Nature*, 461, 472–475. <http://dx.doi.org/10.1038/461472a>
- Sale, Peter F. (2011). *Our Dying Planet: An Ecologist's View of the Crisis We Face*. Berkeley / Los Angeles: University of California Press.
- Salonen, Arto, Tast, Sylvia, & Hakari, Sylvia (2013). Finnish Early Childhood Educators and Sustainable Development. *Journal of Sustainable Development*, 6(2), 70–85. DOI: 10.5539/jsd.v6n2p70
- Salonen, Arto & Åhlberg, Mauri (2013). Towards sustainable society: From materialism to post-materialism. *International Journal of Sustainable Society*, 5(4). DOI:10.1504/IJSSOC.2013.056846
- Samuelsson, Ingrid P. & Kaga, Yoshie (2010). Early Childhood Education to Transform Cultures for Sustainability. In Starke, Kevin & Mastny, Lisa. (eds.). *State of the World 2010: Transforming Cultures: From Consumerism to Sustainability*. Washington: Worldwatch Institute. 57–62.
- Szerepi Sándor (2020). Az intézményes kisgyermeknevelés és a hátrányos helyzet kapcsolatának pedagógiai vonatkozásai. *Gyermeknevelés*, 8(1) 39–46. DOI: 10.31074/gyntf.2020.1.39.46
- Tilbury, Daniella, Coleman, Victoria, & Garlick, Dan (2005). *A National Review of Environmental Education and its Contribution to Sustainability in Australia: School Education*. Vol 2. Canberra: Australian Government Department of the Environment and Heritage and Australian Research Institute in Education for Sustainability.
- United Nations (2015). *Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> (Letöltve: 2020. november 14.)
- Vargáné Nagy Anikó (2015). Inklúzió a kezdetektől. Útmutató a roma gyermekek koragyerekkori gondozásáról és neveléséről. In Pálfi Sándor (szerk.). *Roma gyermekek nevelése és segítése*. Debrecen: Kapitális Kft. 9–32.

Wells, Nancy M. & Lekies, Kristi S. (2006). Nature and Life Course: Pathways from Childhood Nature Experiences to Adult Environmentalism. *Children, Youth and Environments*, 16(1), 1–25.

Fenntarthatóság a kisgyermekkorai nevelésben (2.)

A kisgyermekkorai egészség és az ENSZ Fenntartható Fejlődési Céljai

Kulcsszavak: *epigenetika, az első 1000 nap, malnutrició, bölcsődei étkeztetés*

Az első 1000 nap epigenetikai jelentősége, a jó egészség és jóllét (SDG 3) megteremtése

Az egészséggel kapcsolatos fő fenntartható fejlődési cél a *jó egészség és jóllét (SDG 3)* megteremtése. Ennek megvalósításában a különösen kiszolgáltatott helyzetben lévő emberekre, például a gyermekek szükségleteire kell koncentrálni. Az egészség társadalmi egyenlőtlenségei – a társadalmi csoportok egészségi állapotának tisztességtelen és elkerülhető különbségei – abból fakadnak, hogy a társadalmi meghatározók eltérő módon befolyásolják a különböző csoportokat. Az utóbbi években az egészség terén mutatkozó egyenlőtlenségek okai és mértéke, valamint a rossz egészség és az elveszített gazdasági potenciál által okozott rendkívül jelentős gazdasági költségek a korábbiánál sokkal világosabban körvonalazódnak (WHO, 2019; Bíróné Asbóth, 2019).

A klímaváltozás világméretű egészségügyi és ökológiai válságot idéz elő, melynek hatása alól egyetlen ország vagy kontinens sem mentesül. Csak a társadalmi, gazdasági és egyéni életben történő jelentős szemlélet-, fogyasztási- és életmódváltással tehetünk hatékonyan a folyamatok felgyorsulása és súlyosbodása ellen. A szemléletváltásban az egészségügy és az oktatás szereplőinek is kulcsszerepet kell vállalniuk. A felnövekvő generációk fizikai és mentális egészsége szempontjából különös jelentőséggel bír az élet első 1000 napja, amikor az egyedfejlődés kritikus időszakában az optimális táplálkozás és a környezeti hatások befolyásolják a fejlődő szervezet egészségét, s ez meghatározza a későbbi életkor életminőségét. Az élet első 1000 napja, amely körülbelül a gyermek fogantatása és a második születésnapja között telik el, kitüntetett periódus, amikor megteremtődik az egész életre szóló optimális egészség, az emberi személy növekedésének és fejlődésének alapja. Ez az időszak kínálja a lehető legnagyobb lehetőséget arra, hogy a gyermek számára biztosítsa

legyen az optimális táplálkozás a normál fejlődés érdekében, egyszersmind ez az időszak az agy fejlődésének és egyben sebezhetőségének a legkritikusabb szakasza is.

Bár az összes tápanyag fontos az agy fejlődésében és működésében, az optimális agyi fejlődés alapja, hogy elegendő mennyiségű kulcsfontosságú tápanyag, pl. fehérje, többszörösen telítetlen zsírsavak, vas, cink, réz, jód, fol-sav, valamint az A, B6 és B12 vitamin álljon rendelkezésre ezalatt az érzékeny időszak alatt (Morris et al., 2008; Schwarzenberg & Georgieff, 2018).

Az említett környezeti tényezők és génjeink komplex kölcsönhatása alakítja egyéni fejlődésünket. Számtalan tényező – beleértve a táplálkozást, a testmozgást és a környezeti kitettséget – életünknek olyan elemei, amelyekről kimutatták, hogy szerepet játszik a gének „be- vagy kikapcsolásában”, azaz egyéni életutunk epigenetika útján történő befolyásolásában. Az epigenetika tudománya választ ad arra, hogy a legfontosabb környezeti tényezők hogyan hatnak a hosszú távú egészségre, azaz a genetikai meghatározottság mellett vizsgálja a környezeti hatások szerepét. A környezeti hatások nagy része nem a DNS nukleotidjainak örökölt sorrendjét befolyásolja, hanem az egyes gének aktivitására hat, arra, hogy az adott gén által kódolt fehérje vagy egyéb szabályozó faktor megjelenik-e a szervezetben, és milyen mennyiségben. A génműködés finom szabályozása többségében reverzibilis kémiai folyamatok útján történik (Falus és mtsai, 2019). Az epigenetika tehát az örökítőanyag változatlanul maradása mellett annak az egyes környezeti hatásokra történő módosulását jelenti. Epigenetikai változásokat kiváltó tényezők közé olyan nem örökölt tényezők sorolhatók, mint a táplálkozás, a mozgás, a személyes/környezeti higiéné, tehát az életmóddal befolyásolható tényezők, közvetlen környezetünk kémiai, fizikai és egyéb, például pszichikai, szociológiai tényezői. Az anyai hatás, mint az epigenetikai hatások egyik legjelentősebbike, a várandósság során hat a magzat növekedésére, fejlődésére (Falus és mtsai, 2019).

Az epigenetikai vizsgálatok eredményei alapján kimondható, hogy krónikus, nem fertőző eredetű betegségek, úgynevezett „civilizációs betegségek, népbetegségek”, mint például az elhízás, a 2. típusú diabétesz, a magas vérnyomás, a szív- és érrendszeri betegségek, valamint a *stroke* mindegyike visszavezethető genetikai és epigenetikai eltérésekre, előfordulásukat a genetikai kockázati tényezőkön és a felnőttkori életmódon kívül a születés körüli időszakban zajló

metabolikus (anyagcsere-) programozás is nagyban meghatározza (Badacsonyi, 2019).

Ezek a kutatási eredmények felhívják a figyelmet az egészségnevelés, egészségfejlesztés, egészségműveltség jelentőségére, egy átgondoltabb, felelősségteljesebb egészségmagatartás fontosságára, tehát az egyén felelőségére, ami meghatározó lehet az egyén egészségben eltöltött éveinek szempontjából (Falus és mtsai, 2019).

A fenntarthatósági célok egyik meghatározó eleme a minőségi és mennyiségi éhezés (malnutrició) megszüntetése (SDG 2)

A *malnutrició* olyan (negatív) tápláltsági állapotot jelent, ami a testösszetétel kedvezőtlen megváltozása miatt funkcióromláshoz vezet, és csökkenti a betegségek legyőzésének esélyét. A meghatározása magában foglalja mind az alultápláltságot (nem megfelelő mennyiségű makro- és/vagy mikrotápanyag biztosítása), mind az elhízást (túlzott kalóriák bevitele, gyakran más fontos tápanyagok rovására). Fontos felismerni, hogy sok tápanyag emberi szervezetre gyakorolt hatása U alakú kockázati görbét mutat, miközben mind a nem megfelelő, mind a túlzott mennyiség veszélyezteti az egyént. A malnutrició mindegyik típusa befolyásolja az idegrendszeri fejlődést, és annak egyidejűleg mindegyik formája fennállhat.

A rosszul tápláltság egészségi állapotot érintő következményei a következők lehetnek:

- a testtömeg csökkenése;
- a tápláltsági állapot rosszabbodása;
- anyagcserezavarok;
- a bélbaktérium-flóra megváltozása;
- az oxigénfelvétel romlása, fáradékonyság, levertség, kimerültség, magatartászavarok.

A makroelemek (fehérjék, zsírok, szénhidrátok) elengedhetetlen elemei az optimális fejlődésnek. A korai életkorban bekövetkező makroelem-hiányállapot alacsonyabb IQ-értékekkel, csökkent iskolai eredményességgel és magasabb viselkedési rendellenességekkel jár (WHO, 2019). Kétéves korára a gyermek születési tömegének több mint háromszorosát éri el. Ez idő alatt az agy minden

nap 1 grammal növekszik. A kora életkori táplálkozás befolyásolja a fizikai növekedést, a kognitív fejlődést, az immunrendszer érését, az emésztőrendszer fejlődését és az egészséges táplálkozási szokások kialakulását (WHO, 2019).

Minden gyermeknek joga van megfelelő táplálkozáshoz, az életkorának, élettani szükségleteinek megfelelő mennyiségi és minőségi vonatkozásban egyaránt. A helyes táplálkozás a gyermekek növekedésének fókuszpontja, különösen a kisgyermekek korosztályában. A gyermekkori egészségtelen táplálkozás súlyos egészségügyi következményekkel jár, és befolyásolja a fiatalok pszichoszociális fejlődését. Az élet korai szakaszában az alultápláltságnak való kitettség növeli a nem fertőző eredetű betegségek kialakulásának kockázatát. A negatív hatások akár nemzedékeken át érvényesülhetnek. Az Egészségügyi Világszervezet (WHO, 2014) 2025-re elérendő 6 globális táplálkozási célkitűzésébe is belefoglalta, hogy tenni kell a gyermekek magzati, valamint csecsemő- és kisgyermekkorai helyes táplálásáért. Az alultápláltság és az elhízás egyaránt generációkon átívelő következményekkel járhat, mivel mind az anyák alultápláltsága, mind az elhízás az utódok rossz egészségi állapotához vezethet. Az élelmiszerrendszer változásának gyorsasága miatt az ember az életének különböző pontjain van kitéve a malnutrició mindkét formájának, ami tovább fokozza a káros egészségügyi hatásokat.

Az elhízás összetett probléma, amelyet számos összekapcsolódó tényező okoz, beleértve a genetikát, a környezetünket, valamint az egészségesebb tápanyagokhoz való hozzáférést, beleértve a tudatos választást és a megfizethetőséget. Az elmúlt évszázadban ételmezési rendszerünk és környezetünk átváltott a szezonális, friss és viszonylag kalóriaszegény, minimális feldolgozással készült élelmiszerekről olyan ellátástípusokra, amelyeknél a gyorsétel és a feldolgozott étel – erősen reklámozva – mindenütt jelen van. Ennek eredményeként a helytelen táplálkozás ma a vezető betegségkockázati tényezőnek számít (Mameli et al., 2016). A gyermekkori túlsúly és az elhízás gyakorisága a legtöbb országban megnőtt az elmúlt évtizedekben. A környezet a fogantatástól a gyermekkorig befolyásolhatja a gyermek jövőbeli egészségét, így az élet első 1000 napja az elhízás megelőzésében is nagy szerepet játszik.

Valójában a világ népességének nagy része ma már olyan helyen él, ahol a túlsúly és az elhízás több embert öl meg, mint az alultápláltság. Az elhízás minden életkorú, földrajzi és társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező embert

érinthes. 2022-re a világban több elhízott gyermek és serdülő lesz, mint alultáplált (WHO, 2019). Az egyén számára az elhízás általában az elfogyasztott kalóriák és az elhasznált kalóriák közötti egyensúlyhiány eredménye. Az elhízás kialakulásának hátterében azonban kockázati tényezők bonyolult hálózata áll. A gyermekkori elhízás nem csupán a túlzott kalóriabevitel eredménye, számos egyéb kockázati tényező is szerepet játszik benne. A kockázati tényezők hátterében az energia-egyensúly felbomlása áll, amihez döntő mértékben hozzájárul az inaktív életmód és az elégtelen fizikai aktivitás. Emellett nem elhanyagolható tényező a születéskori testtömeg, a csecsemőkori táplálás milyensége, a megváltozott anyagcsere-folyamatok és a genetikai hajlam.

A globális elhízási járvány megfékezése népeségalapú, multiszektorális, multidiszciplináris és kulturális szempontból releváns megközelítést igényel. A gyermekkori elhízás a 21. század egyik legsúlyosabb népegészségügyi kihívása. A túlsúlyos gyermekek valószínűleg elhízott felnőttekké válnak. Valószínűbb, hogy a túlsúlyos gyermekeknél fiatalabb korban alakulnak ki a nem fertőző eredetű, ún. civilizációs betegségek.

A gyermekek étkezési és testmozgási szokásait befolyásolja környezetük: az adott ország/térség társadalmi és gazdasági fejlettsége, valamint a helyi mezőgazdaság, a közlekedési infrastruktúra, a várostervezési elvek, az ökológiai környezet állapota, az oktatás színvonala, az élelmiszer-feldolgozás módja, illetve az élelmiszer-ellátáshoz köthető forgalmazás- és a marketingpolitika. Ezek a hatások mind több országban fokozottan elősegítik az egészségtelen súlygyarapodást, ami a gyermekkori elhízás trendszerű növekedéséhez vezet. A kockázati tényezők közé tartozik még a hátrányos társadalmi-gazdasági helyzet. Kutatások igazolják, hogy az alacsonyabb iskolázottságúak körében magasabb a gyermekkori elhízás előfordulási aránya. Emellett a rosszabb gazdasági helyzetben lévő régióknál is magasabb az előfordulás. Magyarországon a közép-magyarországi (6%) és a dél-dunántúli (12%) régiók között kétszeres a különbség az elhízás gyakoriságában (Kovács és Erdei, 2019).

A minőségi gyermekétkeztetés elősegíti a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentését a különböző társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező gyermekek között. A *Civil jelentés a gyerekesélyekről 2014–2017* című kötet készítői vizsgálták a gyermekek körülményeit, esélyeit, otthoni és intézményi ellátásuk minőségét. Az adatok alapján az ingyenes gyermekétkeztetés hasznos,

hatékony, sok rászoruló elérő állami szolgáltatás, az összes szegénységben élő gyerek egész évi étkezésének 40 százalékához nyújt segítséget a kutatók szerint. Ez azonban, úgy tűnik, nem elég: felmérés alapján a gyermekéhez máig létező jelenség Magyarországon, a roma gyerekek 15 százalékánál, a nem romák 7 százalékánál fordul elő (Bass és Darvas, 2019).

Magyarország eddig két alkalommal, 2010-ben és 2016-ban vett részt a WHO (*World Health Organization*, Egészségügyi Világszervezet) által szervezett Gyermektápláltsági Állapot vizsgálat című elhízáskutatásban (*Childhood Obesity Surveillance Initiative*, COSI). Az eredmények azt mutatják, hogy hazánkban minden ötödik 7 éves túlsúlyos vagy elhízott, de 2010 óta nem emelkedett a gyermekkori elhízás előfordulási gyakorisága ebben a korosztályban. Ezzel azok közé az európai országok közé tartozunk, ahol a bevezetett intézkedések a mérések szerint segítettek megfékezni a túlsúly előfordulásának növekedését. Az eredmények alapján hazánk a gyermekkori túlsúly és elhízás tekintetében a középmezőnybe tartozik. Meglepő módon a legmagasabb előfordulást a „mediterrán diéta régiójában”, a dél-európai országokban mérték, ahol van, hogy az arány eléri a 40%-ot is (WHO, 2019; OGYÉI, 2019).

Magyarországon az elmúlt években az alábbi rendelkezések léptek életbe, amelyek támogatják a gyermekek egészséges életmódját:

- a 2008. évi XLVIII. törvény tiltja az üres kalóriákat népszerűsítő reklámtévékenységeket a nevelési és oktatási intézményekben;
- a 2011. évi CXC. törvény óta jogszabály írja elő a mindennapos testnevelésórát az iskolákban, ami Európában egyedülálló;
- az 50/2012. (V. 25.) VM-rendelet, ingyenesen biztosít gyümölcsöt a programban résztvevő oktatási intézmények számára;
- a 20/2012. (VIII.31.) EMMI-rendelet tiltja a népegészségügyi termékadó hatálya alá eső termékek forgalmazását az oktatási és nevelési intézményekben;
- a 71/2013. (XI. 20.) EMMI-rendelet az élelmiszerekben lévő transzsírsavak megengedhető legnagyobb mennyiségéről meghatározza az élelmiszerekben maximálisan megengedhető transzsírsav-tartalmat;
- a 37/2014. (IV.30.) EMMI-rendelet előírja az élettani szükségletnek megfelelő mennyiségű és minőségű élelmiszereket a köztételtetésben.

Ez utóbbi rendelet a közétkeztetés minden szegmensét lefedi, a konyhai személyzet összetételétől, a felhasználható alapanyagokon keresztül az ételmennyiségig.

A jogszabály alapján az 1–3 éves korú gyermekeknek az alábbi élelmiszerek adhatók:

- 2,8% vagy 3,6% zsírtartalmú tej,
- napi három adag zöldség (kivéve burgonya) vagy gyümölcs, ezekből legalább egy adag nyers formában,
- napi két adag gabonaalapú élelmiszer, melyből legalább kétnaponta egy adagnak teljes kiőrlésűnek kell lennie,
- tíz ételmezési nap átlagában a hozzáadott cukortartalom a napi összes energiamennyiségnek legfeljebb 10%-át teheti ki,
- tíz ételmezési nap átlagában egy főre 4 liter tej vagy ennek megfelelő mennyiségű kalciumtartalmú tejtermék,
- 1,5 g só felhasználása fő/nap (beleértve az élelmiszerek sótartalmát is),
- bő zsiradékban sült étel nem adható.

A bölcsődei étkeztetés jelentősége

A bölcsődei primer prevenciónak igen jelentős szerepe van. Ennek célja, hogy minél korábbi életkorban elkezdődjön a megelőzés, hiszen az egészséges szokásrendszer legtöbb eleme – étkezési és aktivitási szokások – az élet első pár évében alakul ki. Ezért a család és az intézményes nevelés szerepe kiemelkedő (Darvai, 2015). Mindemellett nagy a felelősségük az élelmiszergyártóknak és -forgalmazóknak a gyermekeknek célzó marketingstratégiájuk kialakításában (Kovács és Erdei, 2019).

A közös étkezés ideje számos nevelési szituáció ideális pillanata. Az étel megosztása, az együttes étkezés fontos társadalmi rítus, amely a generációk közötti kapcsolat megélésére nyújt lehetőséget. Sok országban már a kora-gyermekkori intézményi ellátásban fontos szerepet játszik a *konvivialitás*. Az étkezés nem egyszerűen csak alkalom arra, hogy finom ételeket együnk egy ebédlőasztalt körbeülve, hanem kiemelkedő módja egy olyan közösségi lét megteremtésének, ahol mindenki tiszteletben tartja a másik érzékenységét és ízlését. A konvivialitás egy tanulási folyamat eredményeként születik meg, és bizonyos kultúrákban, pl. a mediterrán régiók országaiban, a társas együttlét

egyik meghatározó eleme. A konvivalitás tehát az együtt étkezés örömét jelenti. A jó hangulatú közös étkezés során olyan ízeket és ételeket ismerünk meg, melyeknek a társas/társadalmi összetartozás helyi hagyományaihoz kapcsolódó történetük és szimbolikus jelentésük van, és amelyeket generációról generációra ruházunk át. Az étel megosztása elősegíti a párbeszédet és a társasági élvezetet.

A nyugodt és kiegyensúlyozott légkör, valamint a jó étkezési szokások kialakítását támogató tényezők a gyermekintézményekben az alábbiak: alkalmas helyiség, gyermekbarát bútorok és megfelelő edények; kis rituálék a közös étkezések előtt és után; étvágygerjesztő, színükben, állagukban hívogató fogások kínálata; választási lehetőség biztosítása, különösen ajánlott gyümölcsök és zöldségek esetén; először egy kis adagot adjunk, azzal a megjegyzéssel, hogy kérhet újra; az étel, az édesség nem a jutalom és nem a büntetés eszköze, nem szabad a kényelem vagy a figyelemelterelés céljából bevetni. Helytelen a túlzott dicséret, ha a gyermek mindent megevett, illetve a szégyenérzet, büntudat kiváltása ellenkező esetben (Methfessel et al., 2016).

A gyermekek azt eszik szívesen, amit ismernek és kedvelnek. Ebben az életkorban sajátosan megjelenhet a *neofóbia*, az ismeretlen élelmiszerektől való idegenkedés vagy félelem. A gyermekintézmények fontos feladata, hogy új és kevésbé népszerű ételek is kerüljenek ismételten a kínálatba. A gyerekeknek szükségük van időre és ismételt próbálkozásra, hogy új ételekkel barátkozzanak meg. A gyermekek önállósági törekvéseinek támogatásával, azok figyelembevételével a türelem, a szükséges nyugalom megteremtése alapfeltétele az eredményes tanulási folyamatnak, az étkezés mint örömforrás megtapasztalásának. Szerencsés megoldás, ha a kisgyermeknevelők együtt étkeznek a gyermekcsoporttal és vállalják a példakép szerepét. Az étkezésre kényszerítés nem vezet eredményre, hasznosabb, ha a kisgyermeknevelők meghívják a gyermekeket, hogy csatlakozzanak hozzájuk. Együtt megszagolják, felfedezik az ételt, ezzel is felkeltik a gyermekek kíváncsiságát és ösztönözik őket az együtt evésre. Fontos a *mikrotranzíció* kérdése: hogyan kísérjük a gyermeket stresszmentesen a játékból az étkezéshez. Érdemes gyermekcsoportonként átgondolni, hogy milyen szabályokat érdemes az étkezések közben betartatni. A „támaszélelmiszerekre”, amelyeket szívesen fogyasztanak a gyermekek (például kétszersült, banán, tejbegríz, alma, füge), azért van szükség a bölcsődében,

hogy az étkezéssel kapcsolatos stresszhelyzetekben ezekkel kínálhassák a pedagógusok a gyerekeket, így áthidalva a kellemetlen helyzeteket (Márkus, 2018).

Az ételmiszer mint interkulturális eszköz is szerepet kap az intézményes gyermeknevelésben. Más országok ételeinek és hagyományainak ismerete olyan lehetőség, amely elősegíti az interkulturális megközelítést és az integrációt, pozitív hatást gyakorol a gyermekekre, rámutat a társadalmi/kulturális sokszínűség személyiséget gazdagító értékére. Az ételek illata, íze, állaga, a fogások sorrendje, az evőeszközök típusa, használata, az étkezések ideje, az önállóságra nevelés folyamatának ideje is eltérhet az egyes kultúrákban. A családok étkezési szokásrendjében nagy különbségek mutatkoznak abban is, hogy mit esznek, mit szeretnek a gyermekek, milyen hosszan esznek/etetnek, melyek a szezonális ételek, melyek a mindennapokhoz és az ünnepekhez/valláshoz/hagyományokhoz kapcsolódó étkezési szokások. Mások a nőies és férfias ételek, de megjelenik a diétás étkezés, az öko-/bio-/reformétkezés, illetve a médiahatás is a családok étkezési rendjében. Ezekre is tekintettel kell lennie a pedagógusnak, csakis így tud a *kulturális reszponzivitás* szellemében eljárni (Gutknecht & Höhn, 2017).

Világszerte egyre növekszik a táplálékallergiás megbetegedések száma. A magyarországi közétkeztetésben is megfigyelhető a táplálékallergia miatti diétát igénylők számának emelkedése. A hazai kisgyermeknevelés intézményeiben nagy kihívást jelent az egyedi táplálkozási igényű gyermek ellátása. A táplálékallergiás gyermekek helyes terápiája a megfelelően összeállított diéta, melynek lényege az étrendből bizonyos élelmiszerek elhagyása, és szükség esetén a diétának megfelelő termékekkel történő pótlása (az Európai Parlament és Tanács 1169/2011/EU rendelete értelmében). Amennyiben a bölcsődében rendelkezésre állnak a diétás ételek elkészítéséhez szükséges személyi és tárgyi feltételek, a diétás étrendet azoknak a gyermekeknek kötelező biztosítani, akiknek szakorvos írta elő a speciális diétát. A hazai rendelkezés értelmében diétás étlapot kizárólag dietetikus szakképesítéssel rendelkező szakember tervezhet. A diétás étel elkészítését diétásszakács-képesítéssel rendelkező dolgozó végezheti, de dietetikus felügyelete mellett általános végzettségű szakács is megteheti ezt.

Egy diétára szoruló gyermek közösségbe való beilleszkedésére, pszichoszociális fejlődésére jó hatással van, ha társaival közösen, az övékhez hasonló

ételt ehet. Ezért arra törekedni, hogy a diétás ételek hasonlóan nézzenek ki, mint a normál ételek. Emiatt azonban mindenkinek gondosan oda kell figyelnie, nehogy a diétás étel felcserélődjön a normál étellel vagy egy másik diétás étellel.

A kisgyermek viselkedésbeli, étkezési és táplálkozási nehézségei széles spektrumon mozognak. Az étkezési és táplálkozási problémák hátterében nem kizárólag anyagcserezavart feltételezhetünk. A Marylandi Orvostudományi Egyetem kutatói által írt cikk szerint az összes gyermek 25%-a és a fejlődési nehézségekkel küzdő gyermekek akár 80%-a valamilyen táplálkozási és/vagy étkezési rendellenességgel él (Manikam & Perman, 2000). Minden gyermek különbözik egymástól, mindegyikük eltérő temperamentummal, étvágygal és eltérő anyagcsere- és növekedési ütemmel rendelkezik. Még ennél is összetettebb a kérdés, ha arra gondolunk, hogy az egyes gyermekek étkezési érdeklődése étkezésenként, napról napra, hétről hétre, hónapról hónapra, évről évre változhat. A szülők a gyermek étkezési stílusának elsődleges szocializációs tényezői. A napközbeni ellátás gyermekintézményeinek szakemberei a szülőkkel együtt fontos szerepet játszanak a különböző étkezési magatartások alakításában. Az étkezéshez fűződő pozitív kapcsolat elengedhetetlen a gyermek megfelelő táplálkozásához és növekedéséhez. Emellett a táplálkozással összekapcsolódó interakciók erőteljesen befolyásolják azt, hogy a gyerekek hogyan érzik magukat a körülöttük lévő világban. A szülőknek irreális elvárásai lehetnek a gyermek táplálkozási preferenciáit, lehetőségeit és szokásait illetően, és ez gyakran nemcsak az étkezéssel kapcsolatban vezet nehézségekhez, de a kötődési folyamatra is negatív hatást gyakorolhat. A gyermek érzelmi állapota és a szülők étkezési szokásai szintén hozzájárulhatnak a megfelelő táplálékbevitel érdekében folytatott a „küzdelemhez”. A szülőknek és a tanároknak tudniuk kell az étkezéssel összefüggő nehézségek és a rendellenességek közötti főbb különbségeket annak érdekében, hogy tudják, mikor célszerű szakemberhez fordulni.

A nehézségek általában átmeneti jellegűek, és gyakran speciális helyzetekhez, összefüggésekhez vagy stresszhatásokhoz kapcsolódnak (pl. a családi állapot megváltozása, orvosi probléma, adaptáció a családi társas közegből a gyermekintézménybe, környezeti változások stb.). Ha a jeleket elég korán felismerik, és a gyermekek szakmai segítséget kapnak (pl. családi konzultáció,

a napi rutin változtatása stb.), akkor elérhető a teljes gyógyulás, hosszú távú következmények nélkül. Ha a nehézségek a támogatás ellenére továbbra is fennállnak, feltételezhetjük, hogy rendellenesség következett be, amelynek orvoslása multidiszciplináris szakmai segítség bevonását feltételezi. A rendellenesség abban különbözik a nehézségektől, hogy legalább 6 hónapon át tartósan zajlik, és a beavatkozások intenzívebbek, gyakoribbak és kiterjedtebbek, mint a nehézségek esetében. A rendellenesség megváltoztatja a gyermek mindennapi életét, érinti a család minden tagját és más, vele foglalkozó személyt is.

Kevés oktatási, szociális és egészségügyi rendszerben dolgozó szakember szakosodott a kisgyermekek étkezési és táplálkozási nehézségeinek azonosítására, értékelésére és kezelésére. A probléma megoldása gyakran megköveteli számos intézmény különböző szolgáltatóinak együttműködését. A szülők állnak a gyermek és különböző szakemberek között, a legnagyobb terhet ők viselik. Ennek a tehertételnek a megértése szükséges a megfelelő hozzáállás és gondoskodás biztosításához.

Összegzés

Az elmúlt évtizedekben a növekvő egészség-egyenlőtlenség (a társadalmi csoportok egészségi állapota között kimutatható, megváltoztathatónak és egyben igazságtalannak, méltánytalannak tartott különbségek) ráirányította a kutatók figyelmét az egészség társadalmi meghatározottságára.

Az egészség-egyenlőtlenségek kialakulásában és fenntartásában négy fő mechanizmust azonosítottak:

1. az egészség társadalmi rétegződése, azaz a társadalmi különbségek egészséget érintő különbségeket okoznak;
2. a társadalmi lejtőn lefelé haladva nő az egészséget veszélyeztető kockázati tényezőknek való kitettség;
3. a rosszabb társadalmi helyzetben élők fogékonyabbak a betegségekre;
4. a megromlott egészség társadalmi és gazdasági következményei miatt „lecsúszás” a társadalmi lejtőn. (Vitrai, 2011)

Az egészséget befolyásoló tényezők egészséget meghatározó szerepe más és más lehet a különböző életszakaszokban. Figyelembe veendő továbbá, hogy

a korábbi hatások később is érvényre juthatnak, másrészt az egyént egész élete során ért hatások halmozódnak. Az emberi életút során szerzett tulajdonságok, készségek az egészségmagatartáson keresztül közvetve játszanak szerepet az egészség alakulásában. Ennek ismeretében meghatározó a család és az intézményes nevelés szerepe az egészséges szokásrendszer kialakításában, az egészséget érintő esélyegyenlőség biztosításában. Az első 1000 nap a csecsemők testi–lelki–szociális fejlődése szempontjából egy életre szól. Ma már elfogadott tény, hogy az embert a fejlődés korai, kritikus szakaszában, a fogantatástól számított első 1000 napban érő epigenetikai hatásoknak hosszú távú következményei lehetnek az egyén későbbi egészségére. A környezeti tényezők – azok közül is a táplálkozás – meghatározó szerepet töltenek be a növekedésben és a fejlődésben (Ságodi és mtsai, 2017). Az élettani szükségleteknek megfelelő, jó minőségű és mennyiségű táplálkozás – különösen a gyermekek életének első három évében – a gyermek növekedésének és fejlődésének egyik sarokpontja, kulcsfaktora annak, hogy a gyermek hosszú távon aktív, egészséges életet éljen. Jelentősen hozzájárul az ENSZ Fenntartható Fejlődési Céljainak eléréséhez, köztük az éhezés megszüntetéséhez (*SDG 2*), a jó egészséghez és a jóléthez való jog biztosításához (*SDG 3*), a minőségi oktatás hozzáférhetővé tételéhez (*SDG 4*), a szegénység megszüntetéséhez (*SDG 1*), a gazdasági növekedés előmozdításához (*SDG 8*) (SDG, 2016–2030).

Az egészséges táplálkozás mind az egészség megőrzése, mind a betegségek megelőzése tekintetében fontos tényező. A minőségi és mennyiségi értelemben vett helytelen táplálkozás komoly népegészségügyi probléma, ami hozzájárul a nem fertőző eredetű, ún. civilizációs megbetegedések kialakulásához. Az élet első szakaszában, az első 1000 nap időszakában elszenvedett hiányos tápláltság befolyásolhatja a gyermekek fizikai és értelmi fejlődését. A koragyermekkori alultápláltságnak és túltápláltságnak nemcsak egészségügyi következményei vannak, de a gyermekek pszichoszociális fejlődésére is kihathat.

A kisgyermekkori nevelés szakemberei segítik a gyermekek fejlődését, biztosítják egészségüket és jóllétüket, támogatják őket napi rutinjuk és tevékenységeik során. A gyermekek és családjaik támogatásában betöltött szakmai szerepük teljesítése érdekében a kisgyermekkori nevelési-oktatási feladatok ellátásához komplex készségekre és kompetenciákra, a gyermekfejlesztés alapos

ismeretére és megértésére, valamint a koragyermekkori nevelés fokozott tudatosságára van szükségük.

A kisgyermek naplasi ellátását végző intézmények meghatározó funkciót töltenek be a szociális, egészségügyi egyenlőtlenségek hátránykompenzációjában. Fontos, hogy a gyermekek és családjaik megfelelő oktatásban részesüljenek a táplálkozásról és az egészséges életvitelről, valamint a fenntartható étrend fontosságáról: a nevelési intézményeknek élen kell járniuk a családok oktatásában és támogatásában, különösen a gazdaságilag és társadalmilag hátrányos helyzetű családok esetében.

Felhasznált irodalom

37/2014. (IV. 30.) EMMI rendelet a közétkeztetésre vonatkozó táplálkozás-egészségügyi előírásokról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a14-00037.emm> (Letöltve: 2020. november 14.)

Európai Parlament és Tanács 1169/2011/EU rendelete A fogyasztók élelmiszerekkel kapcsolatos tájékoztatásáról. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex%3A32011R1169> (Letöltve: 2020. november 14.)

Badacsonyiné Kassai Krisztina (2019). Az első 1000 nap kritikus időszak a táplálkozás és a későbbi életminőség kapcsolatában. In Kubányi Jolán (szerk.). *Táplálkozási Akadémia II*. Budapest: Magyar Dietetikusok Országos Szövetsége – SpringMed Kiadó. 91–95. <https://www.springmed.hu/files/szakdolgozoi-konyvtar/SpringMed-taplalkozasi-akademia-II-Hidratacio.pdf> (Letöltve: 2021. június 23.)

Bass László és Darvas Ágnes (2019, szerk.). *Civil jelentés a gyerekesélyekről 2014–2017*. Budapest: Gyerekesély Közhasznú Egyesület.

Bíróné Asbóth Katalin (2019). Cikkismertetés: A Föld egészséges és fenntartható táplálkozási rendszere (=Article review: The healthy and sustainable food systems of the Earth). *Egészségfejlesztés*, 60(4), 54–58. <http://folyoirat.nefi.hu/index.php?journal=Egeszsegfejlesztes&page=article&op=view&path%5B%5D=465> ill. <http://dx.doi.org/10.24365/ef.v60i4.465>.

Darvai Sarolta (2015). A kisgyermek egészséges szokásrendszerének kialakítása a családban. In Nyitrai Ágnes (szerk.). *Kisgyermek nevelése*

a családban és a bölcsődében. Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar. 31–40.

- Falus András, Mészárosné Darvai Sarolta és Feith Helga (2019). A genomika és a mentális epigenetika alapjai: alakuló társadalomtudományi kapcsolatok. In Fehérvári Anikó és Széll Krisztián (szerk.). *Új kutatások a neveléstudományokban, 2018*. Budapest: ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó. 115–134. http://onk2018.elte.hu/wp-content/uploads/2019/11/%C3%9Aj-kutatasok-a-nevelestudomanyokban_online.pdf (Letöltve: 2020. november 14.)
- Gutknecht, Dorothee & Höhn, Kariane (2017). *Essen in der Kinderkrippe: Achtsame und konkrete Gestaltungsmöglichkeiten* (= Étkezés a bölcsődében: Odafigyelő és konkrét szervezési lehetőségek). Freiburg / Basel / Wien: Verlag Herder.
- Kovács Viktória és Erdei Gergő (2019). Gyermekkori elhízás előfordulása Magyarországon (COSI). *Magyar Tudomány*, 180(5), 739–748. DOI: 10.1556/2065.180.2019.5.12
- Mameli, Chiara, Mazzantini, Sara, & Zuccotti, Gian V. (2016). Nutrition in the First 1000 Days: The Origin of Childhood Obesity. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(9), 838. <https://doi.org/10.3390/ijerph13090838>
- Manikam, Ramasamy & Perman, Jay A. (2000). Pediatric Feeding Disorders. *Journal of Clinical Gastroenterology*, 30(1), 34–46. doi: 10.1097/00004836-200001000-00007. PMID: 10636208.
- Márkus Éva (2018). Dorothee Gutknecht – Kariane Höhn: Essen in der Kinderkrippe. Achtsame und konkrete Gestaltungsmöglichkeiten (= Étkezés a bölcsődében. Odafigyelő és konkrét szervezési lehetőségek. Verlag Herder, Freiburg / Basel / Wien. 2017). *Gyermeknevelés*, 6(3), 188–191. <http://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/568> (Letöltve: 2020. november 14.)
- Methfessel, Barbara, Höhn, Kariane, & Miltner-Jürgensen, Barbara (2016). *Essen und Ernährungsbildung in der KiTa: Entwicklung – Versorgung – Bildung*. Stuttgart: Verlag Kohlhammer.
- Morris, Saul S., Cogill, Bruce, & Uauy, Ricardo (2008). Maternal and Child Undernutrition Study Group. Effective international action against undernutrition: why has it proven so difficult and what can be done to accelerate progress? *Lancet*, 16(371), 608-21.

- Ságodi László, Sólyom Enikő és Kiss-Tóth Emőke (2017). A csecsemőkori táplálás összefüggése a gyermekkori elhízással. Irodalmi áttekintés. *Orvosi Hetilap*, 158(24), 938–943.
- Schwarzenberg, Sara J. & Georgieff, Michael K. (2018). Committee on nutrition. *Pediatrics*, 141(2). e20173716; DOI: 10.1542/peds.2017-3716
- OGYÉI, Országos Gyógyszerészeti és Élelmezésegészségügyi Intézet (2019). Országos felmérést indít az OGYÉI a gyermekkori elhízás vizsgálatára. www.medicalonline.hu, 2019. szeptember 12. http://medicalonline.hu/tudomany/cikk/ismet_felmeri_a_gyermekek_taplaltsagi_allapotat_az_ogyei (Letöltve: 2020. november 14.)
- United Nations (2015). *Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations, Department of Economic and Social Affairs, sustainabledevelopment.un.org. <https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> (Letöltve: 2020. november 14.)
- Vitrai József (2011). *Az egészség és az egészség-egyenlőtlenség egyéni és közösségi szintű befolyásoló tényezői*. Doktori értekezés. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar, Egészségtudományi Doktori Iskola.
- WHO, World Health Organization (2014). *Global Nutrition Targets 2025: Policy Brief Series* (WHO/NMH/NHD/14.2). Geneva: World Health Organization. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/149018/WHO_NMH_NHD_14.2_eng.pdf?ua=1 (Letöltve: 2020. november 14.)
- WHO, World Health Organization (2019). *Childhood Obesity Surveillance Initiative (COSI) Factsheet. Highlights 2015–17 (2018)*. https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/372426/WH14_COSI_factsheets_v2.pdf (Letöltve: 2020. november 14.)
- WHO, World Health Organization (2019). *Twin Presence of Obesity and Undernutrition Reflects Shifts in Food Systems*. <https://www.who.int/news/item/16-12-2019-more-than-one-in-three-low--and-middle-income-countries-face-both-extremes-of-malnutrition> (Letöltve: 2020. november 14.)

Fenntarthatóság a kisgyermekkorai nevelésben (3.)

Környezeti fenntarthatóságra nevelés kisgyermekkorban

Kulcsszavak:

a környezeti fenntarthatóságra nevelés megvalósulása az egész intézményi megközelítés értelmezésében; a gyermekek kapcsolata a természettel; intézményi környezetkultúra jelentősége a környezeti fenntarthatóságra nevelés folyamatában

A környezeti fenntarthatóságra nevelés megvalósulása az egész intézményi megközelítés értelmezésében

A globális klímaváltozás a kisgyermekeket veszélyezteti a leginkább. Különösen a kritikus korai életévekben elszenvedett negatív epigenetikai hatások – pl. az élelmezés- vagy vízbiztonság, a betegségek és a szélsőséges időjárási tényezők – lehetnek élethosszig tartó hatásúak (Currie & Deschenes, 2016). A klímaváltozás tükrében elengedhetetlen a fenntarthatóság különböző (gazdasági, természeti, társadalmi és politikai) dimenzióinak megértése. A dolgok szokásos módon történő fenntartása napjainkban már nem lehetséges. A fenntarthatóság érdekében végzett munka egy regeneráló folyamatot jelent a Föld rendszerei számára, amiben mindenkinek feladata van. A *Közös jövőnk* címen megjelent Brundtland-jelentés (WCED, 1987) óta a fenntarthatóság fogalma fokozatosan elmozdult a komplexebb, globális értelmezés irányába. Az UNESCO (2010) fenntarthatósági koncepciója ezt a komplexitást szemlélteti, amikor négy, sokféle módon egymásba kapcsolódó dimenziót jelenít meg: a környezeti (ökológiai, természeti), gazdasági, társadalmi és politikai dimenziót.

Az egymást követő nemzetközi jelentések (IPCC, 2018) sorra rámutattak az éghajlatváltozás kihívásaira. A globális hőmérséklet két Celsius-fokos emelkedését manapság kritikus küszöbnek tekintik. Ezt a küszöbértéket túllépve a globális fenntarthatóság kezelésére irányuló jelenlegi világméretű erőfeszítések

csak korlátozott hatásúak lesznek, és zavarok következnek be a társadalmi, gazdasági és környezeti rendszerben egyaránt.

A fenntarthatóságra való felkészítés egész életen át tartó tanulási és szocializációs folyamat, amely tájékozott és tevékeny állampolgárokat nevel, akik kreatív, problémamegoldó gondolkodásmóddal rendelkeznek, eligazodnak a természet és környezet, a társadalom, a jog és a gazdaság terén, és etikusan felelős elkötelezettséget vállalnak egyéni vagy közös döntéseikért, tetteikért. Ezek az intézkedések biztosítják az egészséges környezetet és a hatékony gazdaságot a jövő számára. (Czippán és mtsai, 2010: 36)

A koragyermekkori nevelés meghatározó feladata az érzelmi viszonyulás alakítása, melynek értelmében elsősorban a felnőtt modellek által, valamint meséken és játékokon keresztül lehet leginkább ösztönözni a gyermekeket.

A meseműfaj számos megközelítési módja közül leginkább a pszichológiai tanulmányok mutatnak rá arra a tényre, hogy a mesék szimbolikája, a mesehősök szemléletmódja egyezést mutat a gyermeki világlátással, a mesei motívumok összhangban állnak a kisgyermek pszichés érésének folyamatával. (Bereczkiné Záluszi, 2017: 28)

A másik fontos modell a bölcsődei, óvodai környezet ökológiai kultúrájának formálása, az *egész intézményi megközelítés* elvei szerint, hiszen a gyermekintézmény falai között töltik el a gyermekek napjaik jelentős részét. A környezeti nevelés fontos alapértékei: az élet tisztelete, a törődés és közösségérzet az élőlényekkel, a környezettel való harmónia, összhang megteremtése, környezetünk megóvása, a jövőért érzett (már kisgyermekkorban is jelen lévő) felelősségünk tudatosítása. A bölcsődei nevelés és gondozás zöldítése alap pillérének tekinthető, ha a bölcsőde minden dolgozója képviseli az egészség-tudatosságot és a környezettudatosságot, hiszen a bölcsőde valamennyi dolgozója modellt jelent a gyermekek és szüleik számára.

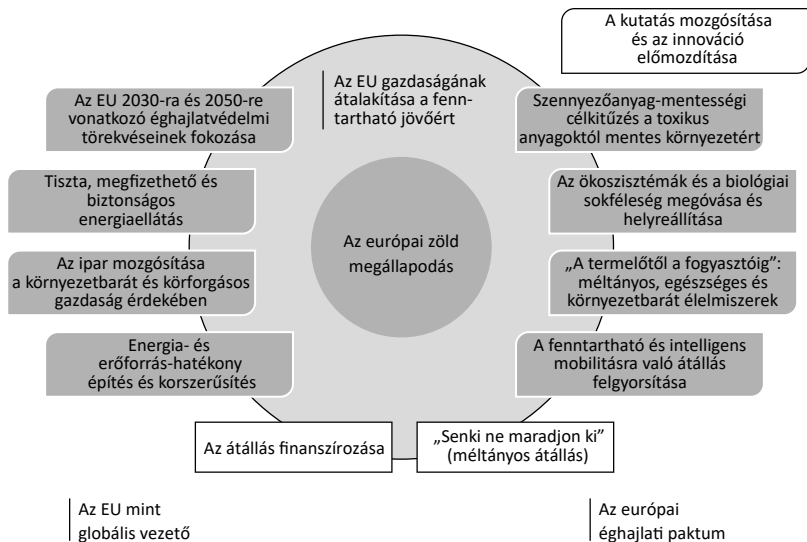
A fenntarthatóságra nevelés többszintű átalakító változásról szól: gondolkodásunkról, életmódunkról és a Föld regenerálását szolgáló cselekedeteinkről. Az egész intézményi megközelítés megvalósítása nem könnyű feladat és nem

gyors folyamat eredménye, pedig sürgős cselekvésre van szükség. A fenntarthatóságra nevelés minden szinten együttműködést igényel az egész intézményben, ezért a szervezeti kultúra részeként kell megjelennie. Az átalakító változásokban való részvétel minden szinten kritikus gondolkodást igényel mind a nevelők, mind a fenntartók, mind pedig a szülők részéről. Olyan kérdések feltevéséről van szó, amelyek gondolkodásunk és létezésünk különböző módjait vitatják meg. Ezek önmagukban is hasznosak, de nem elegendők: támogatniuk kell a változások előmozdítását, és jelentős szerepet kell játszaniuk az intézményes nevelés színterein a gyermekekkel, családokkal és közösségekkel folytatott cselekvés előmozdításában és megvalósításában (ACARA, 2018).

Az intézményi megközelítés értelmezése szerint a fenntarthatóság kérdésköre, feladata a koragyermekkorai nevelésben az alapprogram fontos részét képezi. Éppen ezért be kell építeni az intézmény saját szakmai protokolljába, a szolgáltatás minden egyes elemébe, azaz ki kell terjeszteni az épített és a természeti környezetre, az intézményi nevelő-oktató munka minden területére, figyelembe véve a kisgyermekkor élettani és pszichológiai sajátosságait.

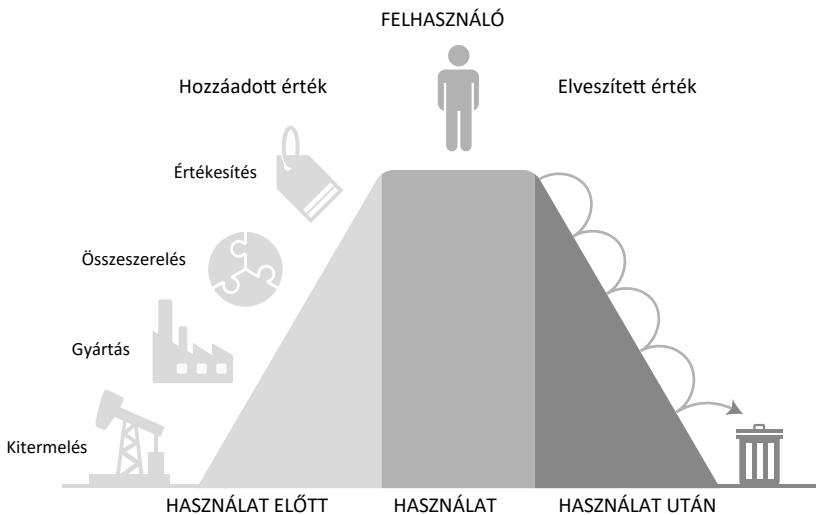
A 122/2018. (VII. 10.) Korm. rendelet 2018. VII. 11-től hatályos rendelkezése szerint az eddigi nyolc kisgyermeknevelő-kompetencia egy újabbal egészült ki. A kilencedik kompetencia „a környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselője és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja” megfogalmazással írható le. A fenntarthatóság környezeti/ökológiai/természeti dimenziója a koragyermekkorai nevelés színterén a környezeti nevelést – azaz a környezet és a természeti rendszerek működésének megismerését, megbecsülését, tiszteletét – jelenti. Ez az, amire szükségünk van a túléléshez és a jóléthez, közvetlenül kapcsolódva a természeti környezethez.

Az európai uniós irányelveknek, az Európai Zöld Megállapodásnak megfelelően a lineáris gazdaságot fel kell váltania a körforgásos gazdaságnak, amely támogatja a fenntarthatóság elvét (3. ábra) (EU COM [2019] 640; EU COM [2020] 98).

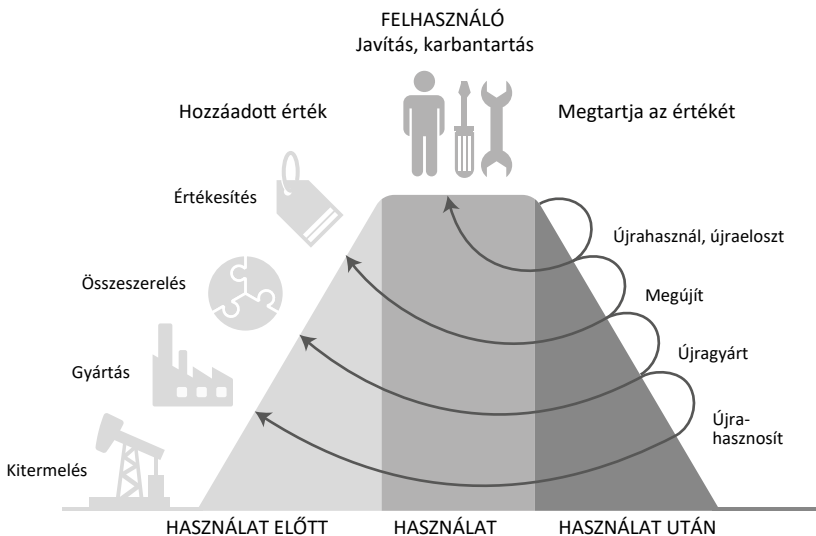


3. ábra. Európai Zöld Megállapodás (Forrás: COM(2019) 640 final)

A lineáris, erőforrás-intenzív, az anyag elvesztegetését erősítő gazdaság helyébe lépő körforgásos gazdaság lényege, hogy a fenntartható energia- és nyersanyag-hasznosítás elvének megfelelően az elsődlegesen megtermelt/előállított javakat, termékeket minél hosszabb ideig zárt körforgásban tartsa, csökkentve ezzel a bolygó túlhasználatának és szennyezésének mértékét (4. és 5. ábra) (Csiffáry, Gadácsi és Szóráth, 2019). Ezt az elvet kell követniük a bölcsőde intézményeinek is üzemeltetésük megtervezésekor.



4. ábra. Értékpiramis a lineáris világban (Készült az *Economia Circular i Verda al món local: Com passar a l'acció i eines pels ens locals* c. kiadvány alapján, Csiffáry és mtsai, 2019.)



5. ábra. Értékpiramis a körforgásos gazdaságban (Készült az *Economia Circular i Verda al món local: Com passar a l'acció i eines pels ens locals* c. kiadvány alapján, Csiffáry és mtsai, 2019.)

A természetes környezet megőrzése és a természetes anyagok használata a fenntarthatóság biztosításának egyik útja. A kertészkedés a gyógynövénykertben, zöldségeskertben, a komposztálás lehetőséget biztosít a kisgyermeknevelőknek a gyermekek sikeres bevonására. Ez azonban csak néhány a sok lehetőség közül.

A nevelők számára fontos az intézményi jó gyakorlatok kidolgozása a környezeti fenntarthatóság előmozdítása érdekében, illeszkedve a körforgásos gazdaság elvéhez, pl. a tudatos fogyasztás terén az alábbi területeken:

- újrahasznosított papír vásárlása, kevesebb papír használata, átállás az elektronikus folyóirat-formátumra, e-mail-hírlevelekre, az egyoldalas papír újrahasználata;
- a vízfelhasználás minimalizálása és kezelése, „víztakarékos” lehetőségek kihasználása;
- energiafelhasználás, fűtés–hűtés, világítás racionalizálása, „energia-takarékos” lehetőségek biztosítása;
- a vegyszerfelhasználás átgondolása, környezetbarát termékek biztosítása;
- a biodiverzitás megteremtése;
- a kerti, konyhai szerves anyagok komposztálása;
- a beszerzési tételek racionalizálása;
- környezetbarát infrastrukturális fejlesztések támogatása;
- egészséges táplálkozás érvényesítése, különös tekintettel az élelmiszerlánc elemeire, a „termőföldtől az asztalig” terjedő folyamatokra (az étkeztetés alapanyagainak beszerzése, tárolása, raktározása, hűtése, felhasználása az élelmiszermaradék elkerülése, az élelmiszerhulladék kezelése terén stb.);
- szelektív hulladékgyűjtés, újrahasználat, újrahasznosítás stb.

A családok tájékoztatása történhet hírlevél formájában vagy az intézmény bejáratához közel elhelyezett tablókön, amelyek tartalma kiterít a helyileg releváns kérdésekre és információkra, lehetőségeket kínálva fel a szülők számára is (kertművelés, hulladékkezelés, tematikus napok, környezetvédelmi naptár nevelési-oktatási programokkal, környezeti tartalmú könyvek ajánlása).

Egyre több könyvkiadó véli úgy, hogy – az élhetőbb élet reményében – már a gyermekeket fogékonnyá kell tenni a környezetszennyezés és a felesleges pazarlás elleni gondolatra, a szelektív hulladékgyűjtés, az ésszerű takarékoság ügyére.

Megfelelő interaktív gyerekkönyvek segítségével apró lépésekben az óvodásokat és a kisiskolásokat ránevelhetjük a tudatos környezetvédelemre. Ezt az aktuális témát hozza közel a gyermekekhez a szerzőpáros, akiknek nem ez az első környezettudatos szemléletű munkájuk. Mandl Péter író és Kismarty-Lechner Zita grafikus *Sári és Nemszemétke* című mesekönyve a hozzátartozó munkafüzettel olyan mű, amelyben a nevelési szándék és az esztétikai érték egyformán fontos. (Bereczkiné Záluszi, 2011: 100)

A fenntarthatóságra nevelés lehetővé teszi a nevelők és a gyermekek számára, hogy előmozdítsák a felelősségvállalást, tiszteletben tartásuk természetű környezetüket, aktív résztvevői legyenek a mindennapi élet adta „zöldítési” lehetőségeknek. A nevelők és a gyermekek együtt munkálkodnak a környezet megismerésén, az erőforrások fenntartható felhasználásának előmozdításán, valamint együtt vesznek részt a fenntartható gyakorlatok kidolgozásában és végrehajtásában. Ebben a folyamatban a nevelő mintaadó szerepe meghatározó, ezért biztosítani kell a rendszeres továbbképzési lehetőséget minden alkalmazott számára (Salonen & Hakari, 2018). A nevelők felelőssége, hogy a fenntarthatóságra nevelést a mindennapi gyakorlat részévé tegyék. Az eddigi gyakorlat igazolja, hogy a fenntarthatóságra nevelés integrálása az intézmény életébe az ott dolgozó vezetők és pedagógusok elhivatottságán, lelkesedésén, meggyőződésén is múlik (Darvai és mtsai, 2020). Ezt kell megerősíteni, támogatni a kompetenciafejlesztő tréningeken/workshopokon, továbbképzéseken, szakmai látogatásokon való részvétellel, hogy minél több elméleti és gyakorlati ismeretet szerezzenek a fenntarthatóságra nevelés három dimenziójáról, a globális és lokális problémákról, valamint azok megoldásáról (Gan et al. 2019; Varga és Könczei, 2019).

A gyermekek kapcsolata a természettel

A kisgyermek számára a fenntarthatóságra nevelés ideális esetben az élettelen és élő természet megismerésével kezdődik. Az urbanizáció növekedésével, a technológia fejlődésével párhuzamosan az emberek egyre inkább elveszíteni látzanak személyes kapcsolatukat a természettel. A kisgyermekkori természetkapcsolat megváltozott, a változás legtöbb esetben valójában a természet

hiányát jelenti. Egyre kevesebb gyermek tapasztalja meg saját közvetlen közelében a természet jelenségeit, csodáit.

A természettől való elszakadás sok ember számára okozhat mentális és/vagy élettani problémát. A kutatók felhívják a figyelmet a „természethiány-zavar” (*Nature Deficit Disorder*) jelenségére, ami a természettel való korlátozott kapcsolatra vezethető vissza. Richard Louv *Last Child in the Woods* című könyvében használja a természethiány-zavar fogalmát arra a tünetegyüttesre, amely elsősorban olyan városi környezetben élő gyermekek körében jelentkezik, akiknek beszűkült vagy meg is szűnt a természettel való közvetlen, személyes kapcsolatuk, élményük (Dwyre et al., 2008).

A tanulmányok szerint azok a gyerekek, akik a természetben játszanak koragyermekkorai éveikben, nagyobb valószínűséggel nőnek fel környezettudatosan, mint más gyermekek. További kutatások azt sugallják, hogy a családtagjaikkal és tanáraikkal együtt saját természeti környezetükkel kapcsolatba lépő gyerekek nagyobb valószínűséggel válnak a természetet védő, természetet tisztelő felnőttekké (Kellert, 2005; Chawla, 2020). A kíváncsiságból származik a tanulás, a tanulásból a tisztelet, a tiszteletből pedig a természet iránt elkötelezett magatartás és az érdeklődés. Az ember–természet kapcsolat kialakításában és megértésében a természet közvetlen megtapasztalása meghatározó jelentőségű. A természet minden szempontból fontos a gyermekek fejlődéséhez, intellektuálisan, érzelmileg, társadalmilag, lelkiileg és fizikailag egyaránt.

Az utóbbi évtizedekben egyre növekszik a tudományos érdeklődés a szabadban történő játéknak és tanulásnak a gyermeki fejlődésre gyakorolt hatása, valamint a természettel való interakció alakulása iránt. A természetben történő játék – főként a kisgyermekkor időszakában – különösen fontos a kreativitás, a problémamegoldás, valamint a komplex érzelmi és intellektuális képességek fejlesztésében. A természeti környezet optimális tanulási lehetőségeket biztosít az életkornak megfelelő megismerési folyamatok előmozdítására. Ez arra ösztönzi a tervezőket, fejlesztőket, nevelőket, hogy úgy változtassák meg modern épített környezetüket, hogy a gyermekek élő kapcsolatba léphessenek a természettel. A nem strukturált, szabad játék kognitív, társadalmi és egészségügyi előnyöket jelent a gyermekek számára. Számos kutatás igazolja a szabadban történő játék és tanulás (*outdoor play and learning*) fontosságát

és pozitív hatását minden korosztályra, de különösen a legkisebbekre. (Dowdell et al., 2011; Lundy et al., 2020).

Kellert (2005) megemlíti a természetben játszott játék kognitív előnyeit, ideértve a kreativitást, a problémamegoldást, az összpontosítást és az önfegyelmet. A társadalmi előnyök magukban foglalják az együttműködést, a rugalmasságot és az öntudatosságot. Az érzelmi előnyök között szerepel a stressz és agresszió csökkenése, a javuló figyelem és koncentrációképesség, valamint a megnövekedett boldogságérzés. A gyermekek egészségesebbek és boldogabbak, ha rendszeres lehetőségük van a szabadban történő játékra és tanulásra (Kellert, 2005).

A skandináv országok kissé hideg éghajlatuk ellenére jelentős kulturális örökséggel és hagyományokkal rendelkeznek a szabad térben eltöltött minőségi időt illetően. Ez a szemlélet tükröződik nevelési-oktatási rendszereikben, így fontos részét képezi a koragyermekkorai nevelés és gondozás tartalmának és gyakorlatának is. A kültéri életről (*friluftsliv*) szóló norvég fehér könyv (NME 2000–2001) nagy felelősséget ró az ECEC-re és az iskolákra a gyermekek számára biztosítandó szabadtéri élet feltételeinek megteremtésében, amely a norvég hagyományok továbbvitelét jelenti. A játszótéren vagy természeti környezetben zajló játék, illetve szabadtéri tevékenységek a skandináv országok koragyermekkorai nevelési gyakorlatában a mindennapi élet és a pedagógiai praxis részét képezik. Ilyen módon általában az északi országok szocializációs normái közé tartozik, hogy a gyermekek számára szabadságot és lehetőséget biztosítanak a különféle kültéri környezetben folytatott játékhoz és aktív élethez (Mårtensson, 2010). Ez tükröződik az északi országok ECEC-tanterveiben is, ahol a szabadtéri játékot és a természeti környezetben szerzett tapasztalatokat hangsúlyozzák, mint a gyermekek jóllétének, fejlődésének és tanulásának létfontosságú elemeit.

„Mára a természet adta csönd Földünk egyik leginkább veszélyeztetett energiaforrása” (Csing Li, 2018: 166). A természet megtapasztalása, a fák között töltött idő csökkenti a stresszt, energiával tölti fel a testet, erősíti az immunrendszert, a mozgás révén mérsékli az elhízás kockázatát (Kellert, 2005). Az erdőfürdőzés ma is a keleti kultúrák meghatározó eleme. A természet jövőjét meghatározza, hogy milyen viszonyba kerülnek vele a gyermekek. Engedjük őket felfedezni a körülöttük lévő természetet, hogy felnőtt korukban tiszteljék, óvják, védjék azt!

Az intézményi környezetkultúra jelentősége a környezeti fenntarthatóságra nevelés folyamatában

A környezetpszichológia azon a megközelítésen alapul, mely az embert és környezetét rendszerben szemléli. A gyermek cselekvése, viselkedése egy adott fizikai környezetben zajlik, mely hatással van az ott zajló eseményekre és viszont, egymás nélkül nem értelmezhető (Düll, 2015). A bölcsőde épülete és udvara, valamint az intézményen kívüli terek számos lehetőséget biztosítanak arra, hogy a gyermekek közelebb kerüljenek a természethez. A kisgyermeknevelők szakmai tudása, elköteleződése, kreativitása, azaz a kisgyermekes életkori és a bölcsődék intézményi sajátosságait egyidejűleg figyelembe vevő nevelő-gondozó munka teremti meg annak lehetőségét, hogy a természeti értékekre és az egészség védelmére fókuszáló elemek beépüljenek a gyakorlatba, és a mindennapi élet részévé váljanak.

A hazai gyakorlatban élen jár az Újbudai Bölcsődei Intézmények valamennyi bölcsődéje, ahol az önkormányzat szakmai és anyagi támogatásával egyedi megoldásokat keresnek a Zöld Bölcsőde Program megvalósításához.



6. ábra. Mezítlábas park

(Forrás: Újbudai Bölcsődei Intézmények, ubi.ujbuda.hu)

Erre jó példa az ún. „mezítlás park”, ahol a gyerekek fűvön, kavicsos, háncon, homokon lépkedhetnek (6. ábra). A lépkedés újszerű élménye – a szenzoros érzékelés fejlesztése mellett – nagyon jó hatással van a kicsik lábboltozatának egészséges fejlődésére is. Ugyanezen az elven működik a „tapifal”, ahol a kezeiket használhatják a gyerekek. Az újbudai bölcsődék rendszeresen szerveznek programokat jeles napokhoz kapcsolódóan, például a Föld napján virágokat ültetnek a szülőkkel együtt, Luca-napkor búzát vetnek, a víz világnapján jégkockával festenek a gyerekek, a madarak és fák napján pedig hasalnak a fűben és nagyítóval nézik a bogarakat.

Egyedülálló módon bevitték az állatokat a bölcsődékbe: minden intézményben vannak például halak, néhol achátcsigát és földi gilisztát is nevelnek, és több helyen kialakítottak floráriumot (palackkertet). Nagy gondot fordítanak az egészséges életmóddal kapcsolatos szemlélet megalapozására is. A gyerekek nemcsak gondozzák a bölcsődék kertjében nevelt zöldségeket, gyümölcsöket, fűszernövényeket, hanem el is fogyasztják azokat. A Szemünk Fénye Bölcsődében palánták helyett vetőmagot vettek, azt elültették, gondozták (7. ábra). A veteményből paprika, paradicsom, uborka, répa, cukkini és folyton termő eper kerül a kis kertészek asztalára.



7. ábra. Szüret a Szemünk Fénye Bölcsődében
(Forrás: Újbudai Bölcsődei Intézmények, ubi.ujbuda.hu)

A felsoroltak mellett már négy intézményben alakítottak ki sóbarlangot, ahol tavasztól ősziig délelőttönként, óvodai napirendjükbe illesztve tölthetnek időt a gyermekek, délután pedig a szülőkkel együtt használhatják ki annak fény- és hangterápiás, immunerősítő hatását. A sóbarlangok használatának köszönhetően kimutathatóan kevesebb a felsőlégúti megbetegedés az érintett bölcsődékben.

A kerület minden bölcsődéjében összegyűjtik az esővizet, amivel aztán a kertet és a gyerekek által ültetett növényeket is locsolják. A nyílászárókat mindenhol újakra cserélték, három intézményben megoldották a szigetelést, és szintén három bölcsődében korszerű ledes világítást alakítottak ki. Szelektíven gyűjtik a hulladékot, komposztálnak, és amit lehet, újrahasznosítanak. Olyan játékokat és bútorokat szereztek be, amelyek természetes anyagokból készültek. Emellett fontos hozzáadott értéke a munkájuknak, hogy a gyerekeken keresztül a szülőkhöz is eljutnak, így közvetve akár egész családok környezettel és természettel kapcsolatos szemléletmódját képesek formálni.

Összegzés

Magyarországon új dimenzióval bővült a kisgyermekkori nevelés programja. A magyarországi kisgyermeknevelők kompetenciái közé bekerült a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselője, a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának kreatív módja és a környezeti nevelésben mutatott jártasság.

Hazánkban a 3–6 éves óvodás gyermekek környezeti nevelése nagy múlt-ra tekint vissza, és szélesebb intézményi körben a 2000-ben indult magyar ökoiskolai program mintájára terjedt el (Varga és Havas, 2018). 2006 áprilisától a környezetvédelemért és az oktatásügyért felelős tárcák közösen hirdették meg a Zöld Óvoda pályázati programot. Háromévenként lehet pályázni a cím elnyerésére, ezután pedig kilenc év környezeti nevelőmunkájának bemutatásával az örökös Zöld Óvoda címre pályázhatnak a jelöltek (Bihariné és Kanczler, 2019).

Az ember és természet egyensúlyának eléréséhez, a természet és a környezet védelméhez nem az ismeretek átadása, hanem a holisztikus/ökológiai szemlélethez kapcsolódó szokások kialakítása a meghatározó a bölcsődei és

az óvodai élet során (Bárdi 2018, Vargáné és mtsai, 2018). A fenntarthatóság kérdésköre az *egész intézményi megközelítés* értelmezésében jelentős szerepet kap a bölcsődei nevelés-gondozásban. Számos hazai bölcsőde életét évek óta meghatározza a Zöld Bölcsőde program, melyben kiemelt figyelmet fordítanak a környezetvédelemre, a környezeti nevelésre. A program célja a környezettudatos szemlélet és magatartásformák megalapozása. A bölcsődei szakemberek jelentős lépéseket tesznek annak érdekében, hogy a hazánkban meglévő, nemzetközi mércével mérve is magas színvonalú és elismert környezeti nevelés a kisgyermekkorai nevelésben is a nevelés-gondozás egyik sarokpontja legyen (UNESCO, 2014).

A csecsemő-és kisgyermeknevelő BA-képzés feladata, hogy a nappali és levelező tagozatos hallgatók, valamint a továbbképzésen részt vevő kollégák egyaránt a legszínvonalasabb elméleti és gyakorlati képzésben részesüljenek a fenntarthatóságra nevelés tárgykerében.

Felhasznált irodalom

122/2018. (VII. 10.) Korm. rendelet az egyes köznevelési tárgyú kormányrendeletek módosításáról. 6. A pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet módosítása. 21. §. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK18108.pdf> (Letöltve: 2020. november 14.)

ACARA, Australian Curriculum and Reporting Authority (2018). *Australian Cross-curriculum Priorities*. www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/cross-curriculum-priorities/sustainability/ (Letöltve: 2020. november 14.)

Bereczkiné Záluszi Anna (2014). Fenntarthatóságra nevelő mesekönyv és munkafüzet a Cerkabella Könyvkiadótól: Mandl Péter – Kismarty-Lechner Zita: *Sári és Nemszemétke*, Cerkabella Könyvkiadó. *Gyermeknevelés*, 2(1), 100–102.

Bereczkiné Záluszi Anna (2017). Esztétikai érzelmek támogatása irodalommal. In Bajzáth Angéla és Bereczkiné Záluszi Anna (szerk.). *Paragon: Újítások a nevelés-gondozás bölcsőjében, Józsefvárosban*. Budapest: Józsefváros – ELTE Tanító- és Óvóképző Kar. 26–37.

- Bárdi Árpád (2018). A kisgyermekkorú természetkapcsolat jelentősége, avagy a környezeti nevelés biztos alapokról való indításának fontosságáról. In Bárdi Árpád, Gombos Norbert és Tóth Etelka (szerk.). *Kisgyermeknevelés a 21. században*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó. 67–78.
- Chawla, Louise (2020). Childhood nature connection and constructive hope: A review of research on connecting with nature and coping with environmental loss. *People and Nature*, 2(3), 612–649. <https://doi.org/10.1002/pan3.10128>
- Czippán Katalin, Havas Péter és Victor András (2010). Környezeti nevelés a fenntarthatóságért. In Vásárhelyi Judit (szerk.). *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia*. Budapest: Magyar Környezeti Nevelési Egyesület. 33–41. <https://mek.oszk.hu/13400/13463/13463.pdf> (Letöltve: 2021. június 23.)
- Currie, Janet & Deschenes, Olivier (2016). Children and climate change: Introducing the issue. *The Future of Children*, 26(1), 3–9.
- Bihariné Krekó Ilona és Kanczler Gyuláné (2019). *Az óvodai környezeti nevelés módszertana*. (Dr. Vitályos Gábor Áron szerk.). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. https://www.eltereader.hu/media/2019/03/TOK_Ovodai_2019_02_22_WEB.pdf (Letöltve: 2021. június 23.)
- Csiffáry Nóra, Gadács Réka és Szóráth Zoltán (2019). Hozd magad körforgásba! Útmutató kkv-k részére a körforgásos gazdaságról. Budapest: Herman Ottó Intézet Nonprofit Kft.
- Csing Li (2018). *Sinrin-joku*. Budapest: Kossuth Kiadó.
- Darvay Sarolta, Hill Katalin, Fülöp Veronika és Venyinger Beáta (2020). A környezeti fenntarthatóságra nevelés a bölcsődében. *Gyermeknevelés*, 8(3), 131–144. DOI: 10.31074/gyntf.2020.3.131.144
- Dowdell, Kellie, Gray, Tonia, & Malone, Karen (2011). Nature and Its Influence on Children's Outdoor Play. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 15 (2011), 24–35. <https://doi.org/10.1007/BF03400925>
- Dúll Andrea (2015). A bölcsőde környezetpszichológiája. In Gyöngy Kinga (szerk.). *Első lépések a művészetek felé. A vizuális nevelés és az anyanyelvi-irodalmi nevelés lehetőségei kisgyermekkorban*. Budapest: DialógCampus Kiadó. 265–297.

- Dwyer, Genevieve M., Higgs, Joy, Hardy, Louise L., & Baur, Louise A. (2008). What do parents and preschool staff tell us about young children's physical activity: A qualitative study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5, 66. doi: 10.1186/1479-5868-5- 66.
- European Commission (2020). 98 final Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: *A New Circular Economy Action Plan For a Cleaner and More Competitive Europe*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0098> (Letöltve: 2021. július 1.)
- European Commission (2019). 640 final Communication From the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: *The European Green Deal*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM-%3A2019%3A640%3AFIN> (Letöltve: 2021. július 1.)
- Gan, Dafna, Gal, Avid, Könczey, Réka, & Varga, Attila (2019). Do eco-schools really help implementation of ESD? A comparison between eco-school systems of Hungary and Israel. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(4), 628–653. DOI: 10.1556/063.9.2019.4.53
- IPCC, Intergovernmental Panel on Climate Change (2018). *Global Warming of 1.5°C*. <http://ipcc.ch/> (Letöltve: 2020. november 14.)
- Kellert, Stephen R. (2005). *Building for Life: Designing and Understanding the Human–Nature Connection*. Washington DC, US: Island Press.
- Lundy, Allison & Trawick-Smith, Jeffrey (2020). Effects of Active Outdoor Play on Preschool Children's on-Task Classroom Behavior. *Early Childhood Education*, 49, 463–471. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01086-w> (Letöltve: 2020. november 14.)
- Mårtensson, Fredrika (2010). Outdoor play at the core of health promotion. *Children in Scotland*, 19, 14–15.
- NME, Norwegian Ministry of the Environment 2000–2001 (2001). *White Paper. No. 39. Outdoor life – A means for higher life quality*. Oslo: Norwegian Ministry of the Environment.

- Salonen, Arto O., Tast, Sylvia, & Hakari, Sylvia (2018). Early Childhood Educators and Sustainability: Sustainable Living and Its Materialising in Everyday Life. *Utbildning & Demokrati*, 27(2), 81–102.
- Salonen, Arto O. & Hakari, Sylvia (2013). Finnish Early Childhood Educators and Sustainable Development. *Journal of Sustainable Development*, 6(2), 70–85. DOI: 10.5539/jsd.v6n2p70
- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2010). *Four Dimensions of Sustainable Development*. Forrás: www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_a/popups/mod04t01s03.html. (Letöltve: 2020. november 14.)
- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2014). *Roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Forrás: https://en.unesco.org/sites/default/files/roadmap_1.pdf (Letöltve: 2021. július 1.)
- Varga, Attila & Havas, Péter (2018). ENSI and its impact on the Hungarian educational system. In: Affolter, Christine & Varga, Attila (eds.). *Environment and School Initiatives. Lessons from the ENSI Network: Past, Present and Future*. Vienna, Austria / Budapest, Hungary: ENSI / EKE–OFI. 142–148. http://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf-d/news21/Lessons_from_the_ENSI_Network-book_web.pdf (Letöltve: 2020. november 14.)
- Varga, Attila & Könczey, Réka (2019). Which ways of evaluation of education for sustainability is acceptable for Hungarian teachers? *Hungarian Educational Research Journal*, 9(4), 654–667. DOI: 10.1556/063.9.2019.4.54
- Vargáné Nagy Anikó, Pálfi Sándor, Szerepi Sándor és Molnár Balázs (2018). Fenntartható fejlődésre nevelés lehetőségei a magyar óvodában. In Pálfi Sándor (szerk.). *A gyermekre fókuszáló korai nevelés*. Debrecen: Debreceni Egyetem Kiadó. 83–98.
- WCED, World Commission on Environment and Development (1987). *The Brundtland Report: Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.

Hátránycsökkentés az olvasóvá nevelés eszközeivel koragyermekkorban

Kulcsszavak:

inklúzió, hátránycsökkentés, interkulturális gyakorlatok, korai literáció

Bevezetés

Tanulmányunkban a kisgyermeknevelők bölcsődei irodalomközvetítéssel összefüggő gyerekirodalmi tájékozottságának kritériumait, valamint a családokkal közösen megvalósítható esztétikai élményadás lehetőségeit tárgyaljuk, mindvégig szem előtt tartva a 0–3 éves korosztályra vonatkozó, kiegyensúlyozott fejlődési lehetőséget biztosító nevelési elveket, cselekvési területeket, a hátrányos környezetben nevelkedő gyermekeket megillető esélyegyenlőségi prioritásokat. Rámutatunk a minőségi gyerekirodalmi kiadványok ismeretének és a könyves környezet megteremtésének fontosságára, az irodalmi percek jelentőségére a családi és az intézményes nevelés keretei között.

Az európai referenciarendszerek, szabályozások egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek a koragyermekkorai nevelés és gondozás fontosságára – különös tekintettel a hátrányos helyzetű gyermekek esélyeinek javítására, a felzárkóztatás lehetőségeinek bővítésére. Az Európai Tanács 2019. május 22-én elfogadta a koragyermekkorai nevelést és gondozást biztosító rendszerek hozzáférhetőségének és minőségének jobbítására vonatkozó *Ajánlásokat*, amelyekben határozott állásfoglalásként jelenik meg az egyik legfontosabb alapelv: „a gyermekeknek joguk van a megfizethető, jó minőségű kisgyermekkorai neveléshez és gondozáshoz” (EU COM, 2019, C189/4.). Jelentős irányelvként tűnik fel továbbá, hogy a koragyermekkorai nevelésnek és gondozásnak kiemelt szerepe van az iskolai, valamint az egész életen át tartó tanulás megalapozásában, az esélyegyenlőség megteremtésében.

¹⁰ Bereczkiné Záluszkai Anna, ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék (Budapest, Magyarország)

A kisgyermekkori nevelésben és gondozásban való részvétel minden gyermek számára előnyös, de különösen a hátrányos helyzetű gyermekek számára hasznos. Megakadályozza a készséghiányok korai kialakulását, ezért fontos eszköz az egyenlőtlenségek és az oktatási szegénység elleni küzdelemben. A kisgyermekkori nevelés és gondozás részét kell, hogy képezze olyan szakpolitikai intézkedések integrált, gyermekjogokon alapuló csomagjának, amelynek célja, hogy javítsa a gyermekek eredményeit és megtörje a hátrányos helyzet nemzedékeken átívelő öröklődését. (EU COM, 2019, C189/4.)

Az *Ajánlások* Melléklete tartalmaz továbbá egy minőségi keretrendszert, amely a következő elvekre épül:

- A magas színvonalú szolgáltatások döntő fontosságúak a gyermekek fejlődésének és tanulásának elősegítéséhez, hosszú távon pedig javítják oktatási esélyeiket.
- Elengedhetetlen, hogy a szülők partnerként vegyenek részt e szolgáltatásokban, hiszen a család a gyermekek fejlődésének elsődleges és legfontosabb tere, és a szülők (és gyámok) a felelősök minden egyes gyermek jóllétéért, egészségéért és fejlődéséért.
- A kisgyermekkori nevelési és gondozási szolgáltatásoknak gyermekközpontúknak kell lenniük, aktívan be kell vonniuk a gyermekeket és figyelembe kell venniük nézőpontjaikat. (EU COM, 2019, C189/11.)

Magyarországon társadalmilag mindinkább kulcsszerepbe kerülnek a koragyermekkori szolgáltatások. A dokumentumok szintjén léteznek ugyan törvényi szabályozók, azonban még a leginkább támogató társadalmi környezet is kihívásokkal találja szembe magát, amikor az esélyegyenlőség megteremtése érdekében lokális szinten kell megkeresni a legjobb megoldásokat (Bajzáth, 2019). A hazai intézményes nevelés és gondozás színvonalának emelése és társadalmi befogadhatóságának javítása, a nemzetközi jó gyakorlatok adaptálása, a változó társadalmi helyzetekhez alkalmazkodó, haladó szemléletű helyi bölcsődei programok innovatív megoldásai jelenthetik az utat a hátrányok kompenzálásához, a lehetőségektől elzárt gyermekek esélyegyenlőségének biztosításához.

A bölcsődei nevelők felkészültségének jelentősége a kisgyermek beszédfejlődésének segítésében és a korai literációs környezet megteremtésében

Az esélyekhez való egyenlő hozzáférés érdekében a korai intézményi nevelésben egyre nagyobb szükség van a felkészült szakemberek által alkalmazott tudatos ECEC (*Early Childhood Education and Care*)-stratégiákra, a kor kihívásaihoz alkalmazkodó módszertani eljárásokra, a családokkal való együttműködésre, az inklúziós szemlélet kiterjesztésére. E célok eléréséhez tudatosan át kell gondolni és meg kell újítani a gyermekek testi és szellemi érését támogató nevelési-gondozási gyakorlatok lehetőségét. A helyi bölcsődei programokba megfelelő hangsúlyokkal kell beépíteni a beszédfejlődést segítő eszköztárat valamint a gyerekirodalmi művek előadásának szakszerűen alkalmazott módszertanát. Az irodalmi élményközvetítés tervezési folyamatában megkülönböztetett figyelmet kell fordítani a társadalmilag marginalizált helyzetben élő, nehezebben megszólítható szülők elérésére.

A 0–3 éves gyermekek minőségi intézményes nevelésének eredményességét befolyásolja az a tény, hogy a nevelők mennyire tudják a tevékenységeiket kísérő értékeket, fogalmakat és jelentéseket újszerű elemekkel bővíteni (Bajzánth és mtsai, 2019: 6). A bölcsődei intézményes nevelés és gondozás minőségének javításában elengedhetetlen a kisgyermeknevelők tudása a beszédindításról, az irodalmi élményekhez felhasználható alkotásokról, könyvekről. A nyelvi fejlődésben mind a veleszületett adottságok, mind a környezeti hatások nagy szerepet játszanak, ezért a beszédfejlődés nyomon követése, tudatos támogatása a mindennapi kommunikációs folyamat fontos eleme, s egyben az irodalom iránti érdeklődés felkeltésének meghatározó tényezője. A beszédelsajátítás mindenkinél eltérő ütemben halad, a beszéd tanulásának folyamata visszajelzést ad a gyermek általános fejlődéséről, lelkiállapotáról, a környezettel való kapcsolatáról (Gósy és Gráf, 1998: 3). A gyermeki szókinccs az észlelés-megértés megfelelő szintű működése során gyarapszik, jelentősen megelőzve időben a produkciót. Nagyságának változása nem feltétlenül lineárisan alakul a gyermek életkorával, nagyok lehetnek az egyéni különbségek (Gósy, 2005: 301). A beszéd szint eltérő ütemű alakulását figyelembe véve a gyermekcsoportban a beszédfejlődés differenciált támogatása jól megvalósítható a közös könyvnézegetések alkalmain. A lapozók, leporellók felfedezése, a képekről

való mesélés az egyik leghatékonyabb módszer a nyelvi-kommunikációs helyzetek megteremtésére, a beszédkedv motiválására. A közös könyves tevékenység alkalmas a beszédészlelés és beszédmegértés fejlesztésére, az anyanyelvi kompetencia sokirányú fejlesztésére. A bölcsődei szeretetteljes légkör segíti a gyermek szociális érzékenységének fejlődését, „éntudatának” alakulását, teret enged a gyermekek énérvényesítő törekvéseinek (Darvai, 2016: 330).

Az önkifejezés szempontjából fontos, hogy a gyermek az identifikációs kulcsszemélyiségekkel eltöltött beszélgetésekben érzelmi biztonsággal vehessen részt; bátran kifejezhesse érzelmeit; erősödjön benne az igény arra, hogy beszéljenek hozzá, hogy reagáljanak a jelzéseire. A képekről való beszélgetés során működésbe lépnek a nyelvi, a vizuális és a motoros érzékelés tapasztalatai. A gyermek rendszerezi, elraktározza az információkat, nő az aktív és a passzív szóincse, fejlődik az általánosító és elvonatkoztató képessége. A gyermekkönyvek lapozgatása közben hallott irodalmi művek komplex módon hatnak rá, mozgósítják a fiziológiai funkciókat, az érzelmeket; az élményalapú tevékenységben formálódik az együttműködési képessége.

A bölcsődei könyvkészletnek az adott korosztály számára pszichológiai és pedagógiai szempontból megfelelőnek kell lennie: összhangban kell állnia a fejlődéslélektani sajátosságokkal, a pszichés érés folyamatával, valamint a korszerű módszertani eljárásokkal. A bölcsődei kommunikációs helyzetek megteremtéséhez jól hasznosíthatók azok a foglalkoztató képeskönyvek, amelyek manipulációs lehetőséget is biztosítanak a gyermeknek, így közös tevékenedésre ösztönöznek. A kíváncsiságot felkeltő könyvnezegetős percek megteremtéséhez többféle könyvtípust, változatos kép- és szöveganyagot célszerű kipróbálni. Csak a formai, tematikai, világképi szempontból jól megválasztott művek támogatják az esztétikai érzelmek fejlődését, a gyermek társadalmi-kulturális integrációját. A következő ábrán bemutatjuk a korai intézményes nevelésben közös játékra, kommunikációra, beszédfejlesztésre alkalmas könyvek típusait.



1. ábra. Gyerekkönyvek 0–3 éves gyermekeknek (saját szerkesztés)

A kisgyermeknevelők az első három évben a folyamatos kommunikáció mellett játékkönyvek, képeskönyvek felfedeztetésével segíthetik az írás-olvasás induló szintjét meghatározó készségek és képességek fejlődését.

Gyermekirodalmi művek a korai olvasóvá nevelésben

A bölcsődei szakemberek irodalmi érdeklődése, szakmai felkészültsége, a korai olvasóvá nevelés folyamatára vonatkozó korszerű elméleti és gyakorlati ismeretei megsokszorozhatják a gyermekirodalmi művekben felfedezhető és átélhető katarzis élményeit, – hatékonyan kihasználva ezzel a bölcsődei literációs tevékenységek változatos lehetőségeit. A gyermek olvasáshoz való későbbi viszonya nagymértékben függ a családban és az intézményes nevelés bölcsődei szakaszában átélt minőségi irodalmi percek élményközpontúságától, a könyv-ézegetéssel összefüggő tevékenységek pszichológiai és pedagógiai értékétől.

A literátus kultúrákban az írásbeliséggel való ismerkedés nagyon sok esetben az iskoláskor, vagyis a direkt olvasás- és írástanítás előtt, szinte az anyanyelv-elsajátítással párhuzamosan elkezdődik, amikor a gyermekek különbözőképpen kerülnek

kapcsolatba az írásbeliséggel, a könyvekkel, és az érdeklődésük is többféle formát ölthet. (Szinger, 2019: 148)

A hazai és a nemzetközi olvasásértési mérések elemzői (kompetenciamérés, PISA, PIRLS) rendre megállapítják, hogy jobban teljesít az a könyves környezetben felnövő gyermek, akinek rendszeresen mesélnak, olvasnak. A hátrányos helyzetben nevelkedő gyermekeknek viszont leginkább az intézményes nevelés biztosíthatja a gyerekkönyvekhez, az irodalomhoz, a kreatív fejlesztéshez való hozzáférést. Ők a bölcsődében átélt, könyvhöz kötődő élmények által olyan tapasztalatokban részesülnek, amelyek megszerzésére otthoni környezetben nem lenne módjuk.

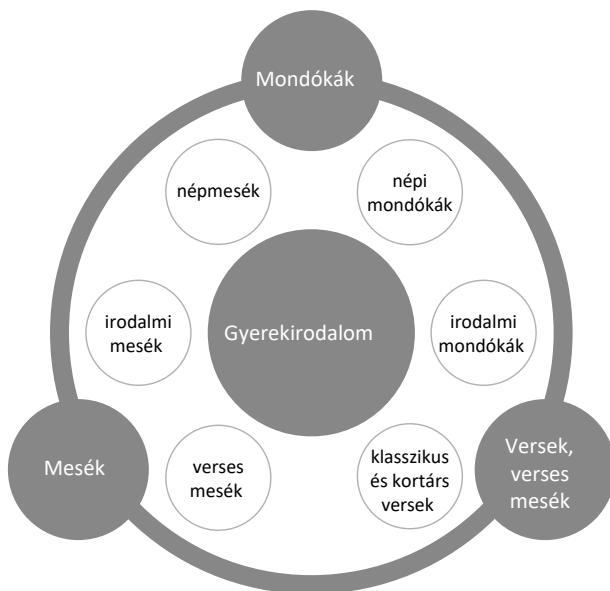
A könyv a bölcsődés korban nem önmagában jelent varázserőt, hanem a hozzá köthető személyközi interakciókkal együtt, amelyek mentén egymásra figyelő, szeretetteljes közegben történik a képeskönyvek nézegetése, olvasása, majd az olvasmányélményekről való közös beszélgetés (Szinger, 2019). *A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja* (2017) megadja a keretet a magyarországi intézményekben folyó munkához:

A vers, mese nagy hatással van a kisgyermek érzelmi és értelmi fejlődésére (ezen belül a beszéd, a gondolkodás, az emlékezet és a képzelet fejlődésére), valamint a szociális fejlődésre. A versnek elsősorban a ritmusa, a mesének pedig a tartalma hat az érzelmeken keresztül a személyiségre. A verselés, mesélés, képeskönyv-nézegetés bensőséges kommunikációs helyzet, így egyszerre feltétele és eredménye a kisgyermek alapvető érzelmi biztonságának. (*A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja*, 2017: 9–10)

Az idézett szakmai iránymutató tartalommal való megtöltéséhez nagy szükség van a kisgyermeknevelők folyamatos képzésére, a megfelelő szakmai ismeretek bővítésére és a folyamatos motivációra. A bölcsődei ellátást nyújtó intézményben a gyermekfoklórának és az irodalmi műveknek egyaránt helyük van. A legelső találkozások az irodalommal többnyire rövid, ritmikus művek révén valósulnak meg, a gyerekek érdeklődése a világban megnyilvánuló algoritmusok iránt egyre erősödik, a gyermekmondókák, dalok, játékszövegek lüktetését már akkor is élvezik, amikor értelmüket még nem tudják felfogni (Bereczkiné

Zálszki, 2013: 38). Az egyszerű mozgással kísérhető dajkarímek, mondókák, ölbeli játékok a magyar folklórhagyományokban gyökereznek, nemzedékről nemzedékre áthagyományozódva őrzik a szülő–gyermek szoros kapcsolatát, az együttlét bensőségességét alakító üzeneteket. A prozódikus-ritmikus tapasztalatok átélése már a gyermek születése előtt kezdetét veszi, majd a további élmények is hatással vannak az irodalomhoz és az olvasáshoz fűződő viszonyra (Klein és Márkus, 2020: 35).

A mondókák, versek, mesék, a művekhez kapcsolható mozgások, az interakciós elemek egymást erősítve jelentenek komplex művészeti élményt a bölcsődei nevelésben. A következő ábra magába foglalja azokat a gyerekirodalmi kategóriákat, amelyek meghatározhatják a korai literációs lehetőségeket.



2. ábra. Gyerekirodalmi műfajok a bölcsődei irodalomközvetítésben (saját szerkesztés)

A kisgyermeknevelők – az életkori sajátosságokat figyelembe véve – szabadon válogathatnak a változatos gyerekirodalmi kategóriákból. A népi mondókák, a népmesék, a klasszikus és a kortárs költők tollából született irodalmi

mondókák, versek jól szolgálják az anyanyelv szépségeinek felfedezését, az esztétikai érzelmek támogatását. A verses gyűjteményekből gondosan kiválasztott művek bemutatása, ismételtetése jó alap a bensőséges együttlétek kialakítására: a gyermekek fejlődő érzelmi kapcsolatai elmélyülnek, megtapasztalják a művészet saját élményként való befogadását. A lírai műfajok közvetítése mellett a meseszövegek esztétikai minősége, a gyermekek spontán érdeklődése, aktuális érzelmi beállítottsága, valamint a mesemondási alkalmak gyakorisága határozza meg a koragyermekkorban bontakozó irodalmi érdeklődés intenzitását.

A mese az irodalom legősibb és legfantasztikusabb műfaja – a 20. században a pszichológusok a mese fejlesztő, fejlődést segítő hatásait hangsúlyozták (Márkus, 2017: 36). Keletkezési körülményei szerint kapcsolódik a szóbeli személyes kifejezés lehetőségeihez: a mese nem egy közösségtől elszigetelt szerző alkotása, hanem kommunikatív és interaktív (kölcönös, közvetlen kapcsolaton alapuló) jelenség (Tancz, 2015: 434). A mesék kifejezőereje, a mesemondás gyakorisága támogatja a koragyermekkorban bontakozó irodalmi érdeklődést.

A mindennapi mesélés, történetmondás jótékony hatással van a gyermek személyiségfejlődésére, érzelmi szükségleteinek kielégítésére, közlési kedvére. A gyermek figyelmét az olyan történet köti le a legjobban, amelyben azonosulási pontokat, szórakoztató elemeket talál. A mesélés helyzetei több szinten, több formában is segítik a szociális kompetenciák fejlődését, hiszen bennük egyaránt jelentőséggel bír a mesélő felnőtt és a mesét hallgató gyermek kapcsolata, az intézményes nevelés tereiben jelen lévő társak közötti interakció, valamint a mese tartalma (Nyitrai, 2015: 334). „Bár a mesék közvetlen módon nem nevelési indíttatásúak, nevelésre gyakorolt hatásuk mégis jelentős... Megkönnyítik a gyermek számára, hogy az adott mesehőssel azonosulva önmagáról gondolkodjon, érzéseiről beszéljen.” (Tancz, 2015: 426.)

Az intézmények és a családi környezet összhangjának jelentőségét hangsúlyozó *Így mesélj, hogy olvasson!* című kötetnek a bontakozó literációt taglaló része kifejti: minél változatosabb meseanyagot mesélünk, annál biztosabban gazdagodik a gyermek szókincse, a mesehallgatásnak és a folyamatos kommunikációnak köszönhetően pedig a gyermek nyelvi magabiztossága is erősödik. Ennek egyik következménye, hogy az iskolában is otthonosabban mozog, könnyebben tanul meg olvasni, több sikerélménye lesz (Pompor, 2019: 23).

Ebből a kommunikációs helyzetből alakul ki az ún. „anyanyelvi hallgatólagos tudás”, amelynek tudatosítására a következő szinteken (óvoda, iskola) kerülhet sor, s amelynek része a hangdifferenciálásnak, az elvont szavak jelentésének és a nyelvi jelek elemekre bontásának megalapozása is (vö. Pölcz, 2021).

A művészettel nevelés hatékony és vonzó eszköze a bölcsődei nevelésben a komplex élményt nyújtó *Papírszínház*, japán nevén *Kamishibai*. A módszer jól alkalmazható a különböző kompetenciaterületek fejlesztésére, a részképességek erősítésére, az esztétikai érzelmek támogatására. A Csikota Kiadó módszertani eszközével bánni tudó kisgyermeknevelők színházzá változtathatják a gyerekirodalmi alkotásokat: mondókákat, verseket, meséket. A lapozókönyveknél nagyobb méretű, távolabbról is jól szemlélhető illusztrált képek fakesztétikájával igazi színházi élménnyé alakítják a hagyományos meseolvasást. A lapok mindegyike a történet egy-egy epizódját jeleníti meg. A szőnyegen, mesepárnákon ülő gyermekek élvezhetik a történet fázisrajzait, valamint a kimunkált előadást, a figyelem egyszerre irányul az illusztrációkra és a szövegre. A meszszíriől is jól látható lapok cseréjével, mozgatásával, az ebből eredő látvánnyal az előadó drámai hatást érhet el. „A szöveg többnyire rövid, közelít a színházi szövegek struktúrájához, a dialógusokra helyezi a hangsúlyt és kevés leíró részt tartalmaz, ez utóbbi szerepét a képek veszik át” (Csányi és mtsai, 2016: 10). Az együtt mesélés egyformán élvezetes a gyerekek és felnőtteknek, s a nevelő kreativitásán múlik, hogy a papírszínház műfaji keretlehetőségein belül milyen játékot, interakciót tud kapcsolni a történetelemekhez. A mesélő előadásmódja többféle lehet. A történet egy ívű elmesélése megköveteli az előadótól a fesszes, de változatos tempójú történetvezetést, az előre átgondolt és kidolgozott előadástechnikát, a mondatfonetikai eszközök megfelelő használatát. Ilyenkor a gyermekek koncentrált figyelemmel és beleéléssel követhetik a kép és a hang együtthatását. Megvalósulhat a papírszínházi mese bemutatása interaktív módon is, amikor az előadó improvizál előadás közben: az eredeti szövegtől eltérve, azt megszakítva kiszól a közönségnek, kérdéseket tesz fel a szöveg egyes részeihez, versekkel, mondókákkal, énekkel, zenei kísérettel, zörejkeltő eszközök használatával gazdagítja a történetesztétikát, az előadást.

A gyermek literációs képességeinek fejlődése, valamint a könyvhöz, az olvasáshoz, a papírszínházi élményekhez kapcsolódó pozitív attitűdök kialakulása érdekében az élményalapú irodalmi perceknek rendszeres programmá kell

válniuk a bölcsődékben. A kisgyermeknevelők fontos küldetése továbbá, hogy mintaadással bátorítsák a szülőket a könyvből és a fejből való mesélésre, hogy a gyermek az otthoni környezetben is számos irodalmi élményt élhessen át.

Családi literációs alkalmak a kisgyermeknevelők szervezésében

A literációs lehetőségek elérhetővé tétele érdekében minél jobban meg kell ismerni a bölcsődei szolgáltatást igénybe vevő családok kultúrához, olvasáshoz fűződő viszonyát, szokásait. Különösen fontos a hátrányos helyzetű családok szociokulturális jellemzőinek feltérképezése személyes beszélgetésekkel, informális keretek közötti bölcsődei látogatásokkal, közös élménynapokkal. A szülőkből tudatosítani kell, hogy már a születés pillanatában – sőt, már kilenc hónappal azt megelőzően – elkezdődik a kicsik nyelvi fejlesztése, és ez a folyamat olyan intenzív tanulás a gyerek számára, amelynek nélkülözhetetlen részesei a tágabb környezet tagjai: a testvérek, nagyszülők és a rokonság (Gombos és mtsai, 2019: 44). A bölcsődék által kezdeményezett találkozások, megbeszélések megteremthetik a lehetőséget a szülők motivációjának elmélyítésére, a közös műélvezetre. Ezek a korai olvasóvá nevelés jegyében megszervezett családi literációs alkalmak ötvözhetik az esztétikai érzékenyítés és a hátránycsökkentés elemeit, megismertethetik a családtagokkal a bölcsődében folyó munka pszichológiai és pedagógiai aspektusait. A szülőcsoportos összejöveteleken a kisgyermeknevelők és a szülők együtt válogathatnak kedvenc gyerekkori verseikből, a közös kreatív munkában megtapasztalhatják az önkifejezés és élménymegosztás erejét, s ezeket a pozitív élményeket a későbbiekben felhasználhatják a gyermekekkel eltöltött otthoni aktív együttléteknél is.

Elérhetővé kell tenni a bölcsődei mindennapok spontán pillanataiban elhangzó mondókák, versek, mesék szövegeit, hogy a gyermekek ne csak az intézményes nevelési időben, hanem az otthoni környezetben is rendszeresen hallhassák az értéket közvetítő alkotásokat. Az inspiráló bölcsődei irodalmi környezet eredményes megteremtéséhez hozzájárulhatnak a gyerekirodalmi faliújságokon közzétett elvihető irodalmi szemelvények, könyvajánlók. A kulturálódási lehetőségektől elzártabb családokhoz ily módon is közelebb vihetők a gyerekirodalmi kánon kiemelkedő darabjai, s így megteremtődik az esély az

érzelmileg meghatározó jelentőségű otthoni irodalmi percekre, a művészeti nevelésben feloldódó esztétikum minőségi pillanatokban megvalósuló átélésére. A nevelők a minőségi gyerekirodalmi portálok ajánlásával is közelebb hozhatják a szülőket a hazai gyermekkultúra kiemelkedő eseményeihez, az egyre népszerűbb gyerekirodalmi fesztiválokhoz.

Alkalmi könyvkiállításokkal, az intézmény saját könyvkészletéből kölcsönözhető gyerekirodalmi könyvek ajánlásával újabb lehetőséget biztosíthatnak az irodalmi élmény felfedezésére. A bölcsőde közelében lévő könyvtári szolgáltatás munkatársainak bevonásával a hátrányos helyzetű gyermekek családi környezetében is alkalom nyílna a korai olvasóvá nevelés feltételeinek megteremtésére.

A bölcsődei gyakorlat megújítására, nemzetközi jó gyakorlatok bevezetésére létrejött I. ECEC projekt

Az „Intercultural Early Childhood Education and Care: Curriculum Design for Professionals” című projekt (IECEC, 2018-1-HU01-KA201-047763) olasz, spanyol, belga és magyar egyetemek és bölcsődék együttműködésével jött létre, azzal a céllal, hogy kutatások, információcserék révén a mindennapi bölcsődei praxisba beépíthető jó gyakorlatokkal hozzájáruljon a kisgyermeknevelők ismereteinek és kompetenciáinak fejlesztéséhez, a koragyermekkorai intézményes nevelés és gondozás minőségének fejlesztéséhez, az inkluzív és támogató ECEC (*Early Childhood Education and Care*) -szolgáltatások eléréséhez.

Az ELTE Tanító és Óvóképző Karának oktatói a bontakozó literáció hathatós támogatására, a bölcsődei szolgáltatást igénybe vevő családok kultúrával, olvasással kapcsolatos viszonyának alakítására a budapesti Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék nevelési-gondozási gyakorlatába illeszthető eszköztárat dolgoztak ki. A projektben nagy figyelmet fordítottak a marginális helyzetben lévő családok megszólítására, a hátrányos helyzetben nevelkedő gyermekek készségeinek megfelelő fejlesztésére. A IECEC-projektben részt vevő olasz, spanyol és magyar kisgyermeknevelők olyan újszerű módszertani eljárásokkal ismerkedhettek meg, amelyek hosszú távon beépíthetők az inkluzív koragyermekkorai nevelési környezetbe, és hatékonyan hozzájárulhatnak a könyves környezet megteremtéséhez, a korai literációs folyamatok érvényesítéséhez.



3. ábra. A Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék (JEB) bölcsődei irodalmi mintaprogram innovatív elemei (saját szerkesztés)

A budapesti Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék intézményeiben az I. ECEC-pályázat eredményeképpen tovább formálódik az inkluzív szemlélet, kiemelt jelentőséget kapnak a művészettel nevelés változatos eszközei, az esztétikai érzelmek támogatása beépül a mindennapi nevelőmunkába, a kisgyermeknevelők motivációját folyamatosan erősítik a szülők pozitív visszajelzései.

Összegzés

Az irodalom élő, eleven, érzéseket és gondolatokat, párbeszédet generáló művészeti ág, amely egyszerre képes fejleszteni a kognitív képességeket és az érzelmi intelligenciát. Amennyiben az irodalmi művekkel való foglalatosság pozitív érzéseket okoz, felkelti az igényt, hogy újabb és újabb könyvek után nyúljunk (Pásztor és mtsai, 2017: 65). A könyvkultúra különféle helyzeteket és műveleteket foglal magába: olvasást, felolvasást, lapozgatást, képnézegetést

(Mérei és V. Binét, 1985: 239). A koragyermekkorban zajló bölcsődei literációs tevékenységek hosszú távra meghatározzák a művészetek pozitív befogadásához való viszonyt, ezért az intézményes nevelésben kiaknázható lehetőségek számát tudatos szakmai igényességgel folyamatosan bővíteni kell. A kisgyermeknevelők a napi rutinba beépített közös könyvnevezéssel, hangos olvasással, mondókázással, verseléssel, meséléssel, papírszínházi előadással sikeresen támogathatják a gyermek beszédfejlődését, esztétikai érzelmeinek alakulását. A család és a kisgyermeknevelők tudatos együttműködésével eredményesen mélyíthető a kisgyermek művészetek iránti érzékenysége. A kutatások és a tapasztalatok tükrében megállapíthatjuk, hogy a hazai bölcsődepedagógiai munka az inkluzív szemléletű gyakorlattal sikeresen gazdagítható. A bölcsődei gondozási-nevelési folyamatba szervesen illeszkedő családi literációs elemek, a könyvnevezéssel összekapcsolt beszédfejlesztést segítő percek, illetve az élménypedagógiára épülő gyerekirodalmi találkozások mind hozzájárulnak a korai olvasóvá neveléshez.

Felhasznált irodalom

- European Commission (2019). A Tanács Ajánlása a magas színvonalú koragyermekkorai nevelési és gondozási rendszerekről (2019/C 189/02). *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*, 2019. május 22. Brüsszel: az Európai Unió Tanácsa., 22 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN) (Letöltve: 2021. január 15.)
- A bölcsődei nevelés-gondozás országos alaprogramja* (2017). Forrás: Magyar Bölcsődék Egyesülete. <https://www.magyarbolcsodek.hu/files/shares/Bolcsodei%20nevelés-gondozás%20országos%20alaprogramja%202017..pdf>. (Letöltve: 2020. április 10.)
- Bajzáth Angéla, Bereczkiné Záluszkai Anna és Darvay Sarolta (2018.). Bölcsődei irodalmi program: Jó gyakorlat az esélyegyenlőség jegyében indított MECEC+ nemzetközi projektben. In Szabó Ildikó (szerk.). *Neveléssel az olvasásért – Olvasással a nevelésért*. Kecskemét: Neumann János Egyetem. 6–12. <http://www.hunra.hu/images/stories/2020/NevelésselAzOktatasert-elektronikus.pdf>. (Letöltve: 2021. január 15.)

- Bajzáth Angéla (2017). Határozott lépések a multikulturális fejlesztésben. In Bajzáth Angéla és Bereczkiné Záluszi Anna (szerk.). *Paragon: Újítások a nevelés-gondozás bölcsőjében, Józsefvárosban*. Budapest: Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék – ELTE Tanító- és Óvóképző Kar. 18–24. http://www.bolcsode-bp08.hu/jebkiadvanyok/paragon_hu.pdf. (Letöltve: 2021. március 10.)
- Bereczkiné Záluszi Anna (2017). Esztétikai érzelmek támogatása irodalommal. In (Bajzáth Angéla és Bereczkiné Záluszi Anna szerk.). *Paragon: Újítások a nevelés-gondozás bölcsőjében, Józsefvárosban*. Budapest: Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék – ELTE Tanító- és Óvóképző Kar. 26–37. http://www.bolcsode-bp08.hu/jebkiadvanyok/paragon_hu.pdf. (Letöltve: 2021. január 15.)
- Bereczkiné Záluszi Anna (2013). Kortárs mondókák, versek az óvodai élményalapú irodalmi foglalkozásokon. In Podráczky Judit (szerk.). *Művészeti nevelés koragyermekkorban: Módszertani kaleidoszkóp*. Budapest: Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt. 37–50.
- Csányi Dóra, Simon Krisztina és Tsík Sándor (2016). *Papírszínház: módszertani kézikönyv*. Budapest: Csimota Kiadó.
- Darvai Sarolta (2016). A kulturált, egészséges életmódra nevelés körülményeinek megteremtése a bölcsődében. In Kolosai Nedda és M. Pintér Tibor (szerk.). *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. Budapest: ELTE Tanító- és Óvóképző Kar. 330–356. http://gyermekkultura.tok.elte.hu/docs/Gyermekkultura_ebook.pdf. (Letöltve: 2021. január 15.)
- Gombos Péter, Tóth Máté és Péterfy Rita (2019). Hogyan és mit olvas a digitális generáció: a 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai. *Könyv és Nevelés*, 21(3-4). http://epa.oszk.hu/03300/03300/00029/pdf/EPA03300_konyv_es_neveles_2019_3-4.pdf (Letöltve: 2021. április 18.)
- Gósy Mária és Gráf Rózsa (1998). *Beszélgessünk a kisbabával!* Budapest: Nikol Gmk.
- Klein Ágnes és Márkus Éva (2020). Képeskönyvek nyelvjárásban. *Gyermeknevelés*, 8(3), 35–54. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.3.35.54> <http://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/1335/1091>.
- Márkus Éva (2017). A mesepedagógia alkalmazási lehetőségei a kisgyermek kori idegennyelv-fejlesztésben (német jó gyakorlatok). In Márkus Éva, M.

- Pintér Tibor és Trentinné Benkő Éva (szerk.). *Jó gyakorlatok a korai idegen nyelvi fejlesztésben és pedagógusképzésben: Oktatás, kutatás, innováció*. Budapest: ELTE Tanító- és Óvóképző Kar. 36–49. <https://docplayer.hu/68188909-Jo-gyakorlatok-a-korai-idegennyelvi-fejlesztésben-oktatas-fejlesztés-kutatás.html> (Letöltve: 2021. március 27.)
- Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (1985). *Gyermeklélektan*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Nyitrai Ágnes (2015). A mesélés jelentősége kisgyermekkorban. In Gyöngy Kinga (szerk.). *Első lépések a művészetek felé I*. Budapest – Pécs: Dialóg Campus Kiadó. 325–366.
- Pölcz Ádám (2021). Hallgatólagos tudás az anyanyelvi nevelésben: A gyermekirodalom szerepe az anyanyelvi tudatosság kialakulásában. *Gyermeknevelés*, 9(1), 99–114.
- Szinger Veronika (2019). Olvasóvá nevelés újszülött kortól kezdve. A gyerekkönyvek és az irodalom szerepe a 0–3 éves gyerekek életében. *Studia Litteraria*, 8(1–2), 148–166. <https://ojs.lib.unideb.hu/studia/article/view/4267/4102> ill. <https://doi.org/10.37415/studia/2019/58/4267>
- Tancz Tünde (2015). Népmeseválasztás bölcsődés(korú) gyermekek számára. In Gyöngy Kinga (szerk.). *Első lépések a művészetek felé I*. Budapest – Pécs: Dialóg Campus.
- Pompor Zoltán (2019, szerk.). *Így mesélj, hogy olvasson!* Budapest: Móra – BOOKRKids. 23.
- Pásztor-Csörgei Andrea és Pompor Zoltán (2017). Az olvasóvá nevelés hazai és nemzetközi jó gyakorlatai. In Hansági Ágnes, Hermann Zoltán, Mészáros Márton és Szekeres Nikoletta (szerk.). *Mesebeszéd: A gyerek- és ifjúsági gyermekirodalom kézikönyve*. Budapest: Fiatal Írók szövetsége. 53–73.

LOGEION

Az interkulturális nevelés kérdése nem újkeletű, mégis örök aktualitással bír. Fogalmát sokféleképpen magyarázzák. Gyakran felmerülő félelem, hogy a több nyelv tanulása, több kultúra megismerése nem távolítja-e el az embereket (a mi esetünkben a pedagógusokat és a hallgatóinkat) saját kultúrájuktól, nem zavarja-e ez össze őket. Abban hiszünk, hogy az interkulturális neveléssel megakadályozható bizonyos csoportok marginalizálódása, csökkenthetőek az előítéletek és megelőzhető a csoportközi konfliktusok egy része. A különböző kultúrák megismerésével pedig csökkenthető az elutasítás is. A passzív elfogadásra azonban rá kell hogy épüljön a kíváncsiság, a motiváció, hogy a pedagógusok saját tapasztalataikon keresztül ismerjék meg az adott kultúrát, népet, nyelvet vagy térséget. A tanulmánykötet azért jött létre, hogy bemutassa a koragyermekkori nevelés megújuló területeit, valamint a csecsemő- és kisgyermeknevelő egyetemi alapképzésben oktató szakemberek és a bölcsődében dolgozó kisgyermeknevelők együttműködésének eredményeit.

ISBN 978-963-489-381-3

