



EDucation and DIgital Cultural LABoratory



Az Európai Unió
Erasmus+ programjának
társfinanszírozásával

Irányelvek

Project Koordinator & Partnerek





IO1: EDUCLAB IRÁNYELVEK

Bevezetés

Jelen beszámoló az Erasmus + által támogatott EDUCLAB (Oktatási és Digitális Kulturális Laboratórium) projekt intellektuális terméke (IO1). Ennek célja, hogy keretet biztosítson az oktatási kulturális műhelymunkák szervezéséhez és lebonyolításához, a korai gyermekkori nevelési és gondozási intézményekben (ECEC), 3-5 éves korú gyermekek részére, akik különböző kulturális háttérrel rendelkeznek. Az Irányelvek **gyakorlati és hasznos útmutatást nyújtanak az óvodapedagógusok számára arról, hogyan lehet az osztálytermi kulturális műhelyeket megszervezni** annak érdekében, hogy felkészítsék a gyermekeket **kulturális intézmények** (múzeumok, könyvtárak, színházak, kulturális és régészeti helyek) látogatására és a **művészet értékelésére**. Ezen kulturális műhelyek révén várhatóan az óvodapedagógusok elősegítik az osztálytermi kulturális sokszínűség tudatosítását és támogatják a gyermekeket az interkulturális készségek fejlesztésében.

Jelen beszámoló két részből áll. Az első részben az öt partnerországban (Ciprus, Olaszország, Portugália, Románia és Törökország) folytatott különféle fókuszcsoport-megbeszélések során gyűjtött adatok alapos elemzését nyújtjuk: két fókuszcsoport legalább öt tanár részvételével, mindegyik partnerországban, ezáltal európai szinten összesen 50 oktatóval folytatott megbeszéléseket eredményeztek. A fókuszcsoportok célja a bevált gyakorlatok és a pedagógiai megközelítések meghatározása a korai gyermekkori nevelési kulturális műhelyek megtervezésében és lebonyolításában, valamint az óvodai oktatók készségbeli hiányosságai a digitális ágazatban és az inkluzív oktatás területén. A fókuszcsoport interjúiból összegyűjtött adatok elemzése lehetővé tette a felnőttkori kapcsolatok és a pedagógiai megközelítések, valamint más felmerülő témák azonosítását, beleértve az iskola-szülők kapcsolatát, a korai gyermekkori nevelési kulturális műhelyekkel kapcsolatos bevált



gyakorlatok jellemzőit, valamint a kihívásokkal, amelyekkel az oktatók egész Európában szembesülnek kulturális műhelyek szervezésében és lebonyolításában.

A jelentés második részében az EDUCLAB irányelveket adjuk meg, ezen eredmények a jelentés első részében bemutatott adatok elemzése során felmerülő témák metaanalíziséből származnak. A bemutatott Irányelvek oly módon vannak megszerkesztve, hogy azokat elsősorban a kortárs irodalmi hivatkozások támasztják alá.

A. RÉSZ: ELEMZÉS/MEGBESZÉLÉS

Ebben a részben részletesen tárgyaljuk az Erasmus + által finanszírozott EDUCLAB projekt első időszakában gyűjtött adatok elemzéséből származó eredményeket. Az adatok az öt partnerország fókuszcsoporthoz tartozó interjúiból lettek összegyűjtve, összesen 50 tanárral, akik a korai gyermekkori nevelés és gondozás területén dolgoznak (ECEC). A következő beszélgetést a kulcsfogalmak és a felmerülő témák köré szervezzük, beleértve a kultúra fogalmát és annak művészettel való kapcsolatát, a kulturális műhelyek és tevékenységek szervezési és lebonyolítási kontextusának fontosságát, a „bevált” gyakorlatnak részletes leírása és kulcsfontosságú elemei, valamint a kihívások, amelyekkel az oktatók szembesülnek, a logisztikai folyamatokkal, a technológiával és a befogadhatósággal kapcsolatos kulturális műhelyek szervezése és lebonyolítása során.

Mi a kultúra?

Az oktatók leginkább arra a kultúrára gondolnak, amely **„magába foglalja normáinkat, hiedelmeinket, hagyományainkat és életmódunkat, valamint a társadalmi szokásokat, a vallást és a nyelvet is”**(PT)¹. Míg az ország különböző fókuszcsoporthoz tartozói (RO, TU, CY) szorosan összekapcsolják a kultúrát a zenével és a **népi hagyományokkal**, mások (IT) sokkal tágabb értelemben tárgyalják a kultúrát, mint társadalmi magatartást, szokásokat és a természet tisztelését.

¹ A rövidítések az alábbiak szerint kerülnek felhasználásra a különböző partnerországokban: CY-Ciprus, IT-Olaszország, PT-Portugália, RO-Románia, TU-Törökország.



Az óvodapedagógusok a kultúra gondolatával is foglalkoztak, mint a **kohéziót és a párbeszédet** létrehozó erővel, amely „összetartó közösséggé tesz minket a tudás és a viselkedés szempontjából” (PT). Az országok különböző óvodapedagógusai megemlézték, hogy a sokszínűség nagyon fontos, de ez is a kulturális műhelyek (és a kulturális műhelyek a tanításba való beépítése is) eleme, amely nagy kihívást jelent a tanításban, mivel a tanároknak tisztában kell lenniük az egyes hallgatói csoportok egyedi jellemzőivel/minden kultúrával, hogy elkerüljék a konfliktusokat vagy a „problémákat”.

Az egyik fókuszcsoportban (IT) az oktatók a kultúrát úgy fogalmazták meg, mint ami „átadható” a kisgyermek számára.

Művészet és kultúra az ECEC-ben

Úgy tűnik, hogy a konzorcium országaiban az óvodapedagógusok is úgy gondolják, hogy a kultúra szélesebb megértése során nem lehet elképzelni a kultúrát **művészet** nélkül. A művészi megnyilvánulások, mint például a zene, a tánc és a kép (PT, TU, IT, CY), nélkülözhetetlenek a kulturális beszélgetésekben. A különféle fókuszcsoportok óvodapedagógusai szerint a művészet fontossága a következőkre terjed ki:

- Úgy tűnik, hogy a művészetet univerzális nyelvnek tekintik, és mint eszköz a különböző háttérrel rendelkező gyermekek (kulturális és akadályozottsággal élő) közötti kommunikációhoz és befogadáshoz.
- A művészen keresztüli oktatás lehetővé teszi a szabad kifejezést, amelyet az oktatók rendkívül fontosnak tartanak a gyermekek érzelmi, társadalmi és kognitív fejlődése szempontjából.
- A gyermekek a művészet révén fejleszthetik az állampolgársági készségeiket és felkészülnek arra, hogy interkulturális társadalmakban éljenek.

KONTEXTUSOK

Az oktatási környezetet, a kormánytól, az önkormányzattól vagy a közösségtől kapott támogatást, valamint a szülők bevonását az iskolákba fontos tényezőkként azonosítják,



amelyek befolyásolják a kulturális műhelymunkák sikeres végrehajtását az ECEC-ben. Pontosabban, a következők szerepelnek eszközként:

- Folyamatos óvodapedagógus képzés (Olaszországban, Prato önkormányzata jelentős összegeket fektet az oktatásba és az inkluzív megközelítésekbe - 10 óra a kötelező 20-ból évente)
- Innovatív eszközök (például a KunoBeller fejlődési diagramja vagy Nicolodi megközelítése a gyermekek hátrányainak felismerésében)
- Egy központi téma, vagy kisebb önálló témák, amelyek köré tervezik az összes tevékenységet egész évben
- Szabadtéri tevékenységek (IT-ben ez akkor is megtörténik, ha rossz időjárás van).

“BEVÁLT” GYAKORLATOK

Az óvodapedagógusok megemlézték a kisgyermekkel folytatott kulturális műhelyek különféle példáit, amelyeket hatékonyak, sikeresnek és izgalmasnak tartanak. Legtöbbjük a **projekt-, kérdés- és tárgyalapú** tanulás fogalmain alapul, és magába foglalja:

- a. A szabadban zajló tevékenységek, amelyek izgalmasak és lehetőséget kínálnak más típusú tanulásra, a tudás jobb megértésére és asszimilációjára. Az ilyen tevékenységek olyan gyakorlati tevékenységeket is lehetővé tesznek, mint a gyűjtés (tárgyak), a természet megfigyelése, felfedezése, sőt a fára mászás is.
- b. Gyerekek **látogatása** különféle típusú múzeumokba (azaz a művészeti múzeumba, a néprajzi múzeumba, a Természetmúzeumba, a régészeti múzeumokba stb.) vagy a színházba, ahol műtárgyakról/tárgyakból tanulnak, és megoszthatják érzéseiket és tapasztalataikat. Egyes oktatók megemlézték, hogy gyakran „ezek a tapasztalatok nem tartósak” (TU), ám pozitív érzést keltenek a gyermekekben.
- c. A (TU, CY, IT) **szakértők** ellátogatása az osztálytermekbe, akikkel a gyerekek beszélgetéseket folytathatnak a számukra fontos konkrét témákról, helyspecifikus látogatásaik vagy más kultúrával kapcsolatos kérdések (zene vagy nép) (gyakran a közösség tagjai, speciális készségekkel vagy kihaló foglalkozással rendelkező munkavállalók, idősebbek stb.). A látogatások során néhány oktató megemléztette,



hogy a gyerekeknek és a tanároknak is részt kell venniük az iskolát látogató külsős szakértők által vezetett tevékenységekben.

- d. **Kreatív tevékenységek nyomon követése** (pl. rajzolás, szerepjáték stb.), amelyek során a hallgatók reflektálhatnak és beszélhetnek tapasztalataikról. További tevékenységek magukban foglalhatják a látogatás/műhely ihlette saját műalkotásaik (2D és 3D) létrehozását, kiállítások és/vagy előadások (színház, tánc) elkészítését, amelyek az oktatók számára **értékelésként** szolgálnak minden projekt végén. Hasonlóképpen, a diákok egy csapat részeként (együtt) dolgozhatnak nagyszabású művek készítésére (azaz falfestmény az iskola kertjében).

Mindemellett az óvodapedagógusok megemlítették, hogy a kulturális műhelyek legjobb példái azok, amelyek lehetőséget biztosítanak a hallgatók számára az **aktív tanuláshoz** (például a meglátogatott múzeumból származó virágok felhasználásával saját parfüm létrehozására, napraforgó ültetésére és növekedésük figyelésére, miközben Van Gogh által inspirált napraforgókat rajzolnak stb.), a **saját tudásuk megteremtésére**, valamint a **szerepjátékot** lehetővé tevő tevékenységekre (például gyerekek régészekként, gyerekek rómaiakként az ősi város játékaiknak reprodukciójára stb.). Általában véve a játékon keresztül történő tanulás gondolatát alapvető fontosságúnak ítélték meg a kisgyermek tanulási folyamatában (például társasjátékok, szerepjátékok stb.).

Ezen kívül fontosak a kisgyermek számára a **multiszenzoros** és a különböző érzékszerveket stimuláló tevékenységek, mint például az érintés és a szaglás (például különféle gyapjútípusok megfigyelése, illata és érzékelése a különféle anyagokkal stb.), továbbá a tevékenységek, amelyek lehetőséget kínálnak különféle anyagok, technikák és technológiák (például fotózás) használatára. Sőt, a **különböző tudományágakból** (képzőművészet, zene, mozgalom, színház, film, stb.) származó tevékenységek voltak a legsikeresebbek az óvodapedagógusok beszámolóí szerint.

Végül, a **valós helyzetek szimulációját** igénylő tevékenységek (például egy év búza ültetése és a következő évben a betakarítás) és a **kísérletek** ugyanolyan jelentősek voltak az



óvodapedagógusok által bevált gyakorlatként definiált tevékenységekben. Ilyen esetekben kisgyermek megtanulnak szimulálni és elvégezni egy kísérletet, amely megköveteli a kérdéseik meghatározását, hipotéziseik megfogalmazását, annak kipróbálását és a következtetések levonását, sőt felvételt készíteni (például kísérletezzen azzal, hogy a gyapjú hogyan reagál a vízre egy múzeum látogatása során).

Továbbá a különféle fókuszcsoporthoz óvodapedagógusai megemlítték a birtoklás jelentőségét. Más szavakkal, a workshopok tartalmát olyan témák, kérdések, tárgyak köré kell fejleszteni, amelyek közel állnak a hallgatók tapasztalataihoz, tudásához és a mindennapi élethez, és az oktatók szerint fontos, hogy először a helyi hagyományokat és saját kultúrájukat tanítsák, mielőtt a fiatal hallgatókat más kultúrákról tanították (RO, TU). Ugyanezen irányvonal mellett számos óvodapedagógus a különböző országokban felvetette a különféle szereplők közötti együttműködés kérdését (például a különböző iskolák, iskolák és a közösség, az iskolák és a szülők, az iskolák és a szakértők, az iskolák és a kulturális intézmények közötti együttműködés) kérdését, miképpen fontos a kulturális műhelyek kidolgozásában és megvalósításában.

Végül az óvodapedagógusok megvitatták a **dokumentáció és a reflexivitás** gondolatát a kulturális műhely után: írják le az elvégzett tevékenységeket, hogyan tervezték meg és hajtották végre azokat, csatolták a workshopról készített képeket, a visszajelzéseket és a gyermekek által kapott észrevételeket. Ezeket meg lehet osztani a szülőkkel, az iskola többi részével, más oktatókkal és magukkal a gyerekekkel is. Pontosabban, az egyik fókuszcsoport (IT) oktatói felvetették: „a beszélgetés fontos a tapasztalatok tükrözésére, majd egy olyan grafikus/mozgástevékenység fejlesztésének fontosságát emelték ki, amelyben a gyerekek újra kifejezhetik azt, amit megtapasztaltak”.

Az öt ország különféle fókuszcsoporthoz között a kulturális műhelyek sikeres végrehajtásának különféle előfeltételeit határozták meg. Ezek a következők:



- Előzetes tervezés (a tanterv éves tervezése, központi téma, amely körül műhelyeket, tevékenységeket stb. szerveznek, a műhely beillesztése egy tematikus hétbe, engedélyek és megállapodások biztosítása más kollégákkal és szülőkkel).
- A hallgató felkészítése a látogatásra/műhely előtt, a tevékenység részletes bemutatásával és a kulturális intézmény látogatása során történő viselkedés megtanításával (pl. autóbuszban, a múzeumban stb.) elősegíti a szükséges készségek fejlesztését, mint például megfigyelés, érzések és gondolatok megosztása, valamint tippeket ad a kíváncsisághoz és a motivációhoz. Fontos, hogy minden esetben a kisgyermek biztonságban érezze magát, és ezt úgy lehet elérni, ha az összes részletet előzetesen elmagyarázzák (például látványtervekkel).
- A műhely jól szervezett lebonyolítása kis létszámmal minden csoport számára ideális (figyelembe véve a hallgatók számát, életkorát, sokszínűségét, igényeit, korábbi tapasztalatait, érdeklődését)
- Az oktatók rugalmassága az anyag adaptálása a hallgatók igényeihez, életkorához, üteméhez, korábbi tapasztalataihoz és válaszhaihoz
- A szülők bevonása és pozitív támogatása (a szülők felelőssége) (PT, CY)
- A terepturázásoknak és a látogatásoknak a közelben kell lenniük (közeleli helyekben, mivel a kisgyermek számára esetleg utazás közben szükségük van a WC-re), és nem haladhatják meg a két órát.
- Tanári asszisztensek, segítő személyzet
- A kulturális látogatások pénzügyi támogatása

kihívások

A különféle fókuszcsoportokban megkérdezett óvodapedagógusok számos nehézséget azonosítottak a kulturális műhelyek megvalósításában a korai gyermekkori oktatásban. Ezek a következők:

A látogatás/megvalósítás előtt:

- a. Bürokratikus és adminisztratív folyamatok, amelyek akadályozzák az iskolán kívüli látogatásokat, a megfelelő tömegközlekedés hiányát, valamint a pénzügyi támogatás hiányát (minisztériumoktól) a kulturális intézményekben, a színházba stb. tett



látogatások megszervezéséhez stb. A logisztikával kapcsolatos egyéb releváns kérdések, amelyeket az oktatók említettek, ezek között szerepel: a támaszpontok hiánya a helyszíni kirándulásokhoz, a látogatásokra és az oktatókra korlátozott idő a látogatás előtt történő megfelelő felkészüléshez, zsúfolt osztályok, megfelelő lehetőségek hiánya kisgyermekek/totyogók számára a tervezett látogatások helyén (pelenkaváltás) vagy akadálymentesség az akadályozottsággal élő gyermekek számára.

- b. Megfelelő idő és óvodapedagógusok készségeinek hiánya a műhelyek és a látogatáshoz szükséges anyagok előkészítéséhez (CY, TU). Egy fókuszcsoportban az óvodapedagógusok megemlítették, hogy van egy ügynökségük, akik megszervezik a látogatást, és a látogatás során használandó anyagokat (TU).
- c. A családok nehéz pénzügyi háttere, ami korlátozott hozzáférést eredményez a kultúrához. A hallgatók családtagjaik (PT, RO, TU) hiánya a kulturális intézményekben releváns tapasztalatok miatt szakadékot teremt az iskola és az otthon között.
- d. A szülők mentalitása. Időnként a szülők túlzottan védik gyermekeiket, és nem támogatják a túl nyitott és kísérleti tevékenységeket, vonakodnak a kulturális látogatásoktól, vagy valláshoz kapcsolódó okok miatt megtagadják gyermekeik részvételét, vagy nem értik azok jelentőségét. (PT, TU), esetleg úgy érzi, hogy kiszorultak a szélesebb közösségből (kisebbségi csoport), ami demarkációhoz vezet (pl. roma, RO) és nehézségekbe ütközik az őket érintő kulturális műhelyek szervezésében.

A látogatás/megvalósítás során:

- a. Úgy tűnik, hogy az óvodapedagógusoknak kihívást jelentenek a különféle kultúrák (eltérő kulturális háttér) kezelése a tanításuk során, különösen akkor, ha a kultúra azon aspektusaival kell foglalkozniuk, amelyek a vallás és a meggyőződés kérdéseivel foglalkoznak. Szerintük egyes közösségek „konzervatívak és a tanároknak nagyon óvatosnak kell lenniük azzal, amit az osztályban mondanak, hogy ne okozzanak konfliktusokat vagy problémákat” (TU). Az óvodapedagógusoknak képesnek kell lenniük arra, hogy tevékenységeiket a különféle szempontok és a sokféleség figyelembevétele szerint adaptálják. Vannak olyan esetek is, amikor a kulturális



hátter több kérdést vet fel, akár a viselkedés szempontjából [azaz egyes kultúrákban a fiúknak megengedik, hogy bármit megtegyenek, amit akarnak (IT)] - vagy a kulturális műhelyekben való részvétel mértékének és formájának szempontjából [például amikor a gyermekek „zárt” közösségekből származnak, és nem szokták kifejezni érzéseiket és gondolataikat (RO)].

- b. A fiatal (3-5 éves) gyermekeknek rövid a figyelmet nyújtó képessége, nagyon gyorsan elveszítik az érdeklődésüket, felejtethetnek, nehéznek bizonyulhat az egész osztály aktív bevonása az összes műhelybe (például az ötéves gyerekeket érdekelhetik jobban, mint a 3 éveseket). Ezenkívül előfordulhat, hogy a tevékenységek nem felelnek meg a hallgatók korának, vagy sokkal hosszabb időt vesznek igénybe azok végrehajtása, ami akadályozza a műhelyek tervezését és sikeres lebonyolítását.
- c. A családi struktúra megváltoztatása, amely megköveteli az óvodapedagógustól, hogy nyitottabb és rugalmasabb legyen az új társadalmi feltételek alkalmazásában (PT).
- d. A digitális eszközök gyakran elavultak vagy hiányosak, és az oktatók nem rendelkeznek a szükséges készségekkel az új technológiák kreatív módon történő felhasználásához az osztályban.
- e. Az óvodapedagógusok ellenállása az új módszereknek, az új technológiáknak és az új ötleteknek (például a szabadban történő oktatásnak, még akkor is, ha nem jó az időjárás), és gyakran nem elég rugalmas az új oktatási megközelítésekhez való alkalmazkodás, különösen, ha ugyanúgy dolgoznak hosszú ideje (IT).
- f. Az óvodapedagógusok nem rendelkeznek szakértelemmel, készségekkel és tapasztalatokkal nehezebben kezelhető gyermekekkel (viselkedésproblémák) vagy az akadályozottsággal élő gyermekekkel.

BEFOGADÁS

Mint fentebb már említettük, az óvodapedagógusok gyakran kihívásokkal néznek szembe az akadályozottsággal élő gyermekekkel és a különféle kulturális háttérrel rendelkező gyermekekkel.

Különböző kulturális háttérrel rendelkező hallgatók esetében a **nyelvi korlátok** és a **kulturális különbségek** miatt kihívások merülhetnek fel. Előfordulhat, hogy a különböző



kultúrákból vagy földrajzi régiókból származó gyermekek, vagy a bevándorlók gyermekei nem ugyanazt a nyelvet beszélik, mint az osztály többi tagja. Más esetekben a gyermekek olyan családokból származhatnak, amelyek többé-kevésbé konzervatívabbak, mint az iskola, nem működnek együtt az iskolával, vallási meggyőződés miatt megtagadják gyermekeiknek a tervezett tevékenységekben való részvételét, vagy nem értik teljesen ezen tevékenységek jelentőségét. Vannak olyan esetek is, amikor a bevándorló családok gyermekei jobban integrálódnak a szélesebb közösségbe, amikor a szülők élvezik az iskolai tevékenységekben való részvételt (PT). Az óvodapedagógusok minden esetben hangsúlyozták annak fontosságát, hogy az összes gyermeket bevonják az összes tevékenységbe, és néhányan azt sugallták, hogy a befogadás révén más gyermekek megtanulják, hogy előítélet nélkül fogadjanak egymást az óvodapedagógusok példáját követve.

A. Az akadályozottsággal élő gyermekek vonatkozásában az óvodapedagógusok megemlítették, hogy milyen nagy kihívást jelenthet, hogyha hiányzik a tapasztalat, ha hiányos az ismerete és szaktudása, és nem képesek megfelelően reagálni e gyermekek igényeire, vagy teljes mértékben felismerni, hogy mi az egyes gyermekek problémái/igényei. Az óvodapedagógusok megemlítették, hogy ezek a kihívások súlyosbodhat a tervezett látogatások során, különösen azokkal a gyermekekkel, akiknek esetleg új, nem biztonságos és kihívásokkal teli környezetet jelent. Ezekben az esetekben az oktatók rámutattak, hogy könnyebb nekik, ha a szülők gyermekeiket elkísérik (RO, PT), így az oktatók figyelme egyenletesen oszlik meg minden gyermek számára. Az oktatók egyetértettek abban, hogy minden diákot be kell vonni az összes tevékenységbe, de szükség van az akadályozottsággal élőkkel foglalkozó tanárképzésre, különös tekintettel a felismerésükre, az egyes gyermekekkel való kezelésre, valamint arra, hogy milyen típusú megközelítéseket alkalmazhatnak a legmegfelelőbbek mindegyik esetben mind az osztályban, mind a látogatás/kulturális műhely során. Az óvodapedagógusok felismerik a szükséges kompetenciák hiányát, valamint a továbbképzés és a szakmai támogatás szükségességét (például támogató személyzet, pszichológusok, szupervizorok) ahhoz, hogy képesek legyenek megfelelően reagálni az akadályozottsággal élő gyermekek igényeire és sikeresen integrálódnak. Olaszország esetében az oktatók megemlítették, hogy Prato önkormányzata grafikonokkal és eszközökkel látja el az oktatókat (a BROLF-



viselkedésminőségi felsorolás a végrehajtó funkcióról Nicolodi megközelítésében) a sérültség felismerésére.

TECHNOLÓGIA

A technológia kérdésével a különféle fókuszcsoportok nem foglalkoztak megfelelően, ám egyes óvodapedagógusok megemlítettek néhány technológia használatát a műhelyben, például:

- a) Fényképezőgép a műhelyhez,
- b) Projektor,
- c) Video projektor.

Az esetek többségében az óvodapedagógusok beszámoltak a digitális technológiák használatával kapcsolatos releváns készségek hiányáról, a pénzügyi lefedettség hiányáról és az elavult digitális eszközökről (RO). Néhányan rámutattak arra, hogy a technológiákat be kell vonni az oktatásba, még az online tanulási platformokat is, és elismerték a múzeumok virtuális látogatásának lehetőségét VR technológiák felhasználásával.

HATÁS/ELŐNYÖK

A különféle fókuszcsoportok oktatói különféle területeket említettek, amelyekben úgy érzik, hogy a kulturális műhelyek pozitív hatással lehetnek a kisgyermekekre:

- **Interkulturális párbeszéd és interperszonális kapcsolatok:** A kulturális műhelyek bevonásának egyik előnye a „tisztelet és a kultúrák közötti párbeszéd elősegítése a művészetek révén” (PT), valamint a kulturális és nyelvi korlátok (IT) leküzdésének jó módja. Ezeket a tevékenységeket, az interperszonális kapcsolatokat szintén támogatják, különösen mivel a gyermekeket arra kérik, hogy csoportokban dolgozzanak, osszák meg gondolataikat társaikkal, és dolgozzanak együtt annak érdekében, hogy valami végül elkészüljön. Sőt, a művészetet az oktatók egyetemes nyelvnek tekintik, és mint kommunikációs eszköz az ugyanazt a nyelvet nem beszélő hallgatók között (IT, PT).
- **Önbizalom:** a gyermekek szüleik nélkül és csoportokban vesznek részt a tevékenységekben, amelyet fontosnak tartanak az egyén fejlődésében. Ezek a



tevékenységek szintén lehetőséget adnak a gyermekeknek, hogy megosszák gondolataikat mások előtt, miközben gyakran arra kényszerítik őket, hogy kilépjenek a komfortzónájukból (RO) - különösen a zárt közösségekből származó gyermekek számára -, és így új módon tanuljanak új dolgokat.

- **Egész életen át tartó tanulás:** Saját valóság és az őket körülvevő világ megértése, az anyag (és a kultúra) tulajdonjoga és a tudás átadása más területeken, akár otthon. „A készségeink fejlesztése mellett képessé tesszük a gyermekeket a kritikai és kreatív gondolkodásra is. Célunk az, hogy nagyon fontos készségeket fejlesszünk a gyermekkori fejlődés időszakában, és ez nagyon kifizetődő, hisz tanulunk, miközben csináljuk ”(PT). A gyerekek motiváltak a tanulásra, mert szórakoztató módon tanulnak.
- **Gazdagított tapasztalatok:** A pozitív érzelmek javíthatók, mivel a gyermekek aktív tanulók lesznek, hozzájárulnak a tevékenységekhez - akár a tervezéshez és a szervezéshez is -, és lehetőséget kapnak arra, hogy megosszák gondolataikat, érzéseiket, érzelmeiket másokkal.
- **Új perspektívák:** Lehetőség a dolgok - akár azok ismerete is - megvilágítására új fényben, és különféle perspektívák megszerzésére.
- **Kognitív, társadalmi és érzelmi képességek fejlesztése:** A gyermekek izgatottak lesznek és szeretnek részt venni az osztálytermen kívüli dolgokban, míg a megszerzett gyakorlati ismeretek jobban megtarthatók és többet akarnak tanulni (PT, RO). A kulturális műhelyek elősegítik a gyermekek személyiségének és társadalmi készségeinek (RO) fejlődését.

AZ ÓVODAPEDAGÓGUSOK SZEMPONTJA

A különféle fókuszcsoportok óvodapedagógusainak többsége nagy lelkesedést mutatott és egyetértettek abban, hogy jól érzik magukat, kihívásnak és örömtelinek érzik magukat a kulturális műhelyek sikeres végrehajtása után. Sok óvodapedagógus azt is megemlítette, hogy sokat tanultak, új készségeket szereztek, és arra figyeltek, hogy a hallgatók megerősödtek a folyamatban, ami nagy megelégedést adott nekik (PT). Az óvodapedagógusok ugyanakkor számos olyan problémát vetettek fel, amik miatt



kényelmetlenül érzik magukat (lásd fent „Kihívások”). Mint fentebb jeleztük, számos kihívással kell még foglalkozni, mind a logisztika, az adminisztráció, az oktatási módszerek, a szülőkhöz fűződő kapcsolatok, a befogadás és a technológia szempontjából. Ezenkívül a különféle fókuszcsoportok óvodapedagógusai felvetették saját tapasztalataik, készségeik és kompetenciáik hiányának kérdését a kulturális műhelyek (IT, CY) kidolgozása és lebonyolítása során.

Általánosságban úgy tűnik, hogy a hagyományos iskolákat és az oktatási módszertant tovább kell fejleszteni, rugalmasnak kell lennie, és lehetővé kell tenni az aktív, dinamikus és együttműködő tanulási folyamatokat (PT). Ahogyan az egyik fókuszcsoport hasonlóan megemlíti, a rugalmas tananyag és a rugalmas program miatt a tanárok megengedhetik maguknak a saját tananyagának kidolgozását, terepi kirándulásokat, az osztálytermen kívüli tanítást és különféle kulturális tevékenységek végrehajtását. Ennél is fontosabb, és amint az adatok elemzése is azt sugallja, hogy az óvodapedagógusok javítanák tudásukat és készségeiket az új oktatási módszertan, az akadályozottsággal élők, a sokféleség, a tanulási megközelítések, az innovatív technológiák és a kulturális műhelymunkákban használandó eszközök vonatkozásában, mint képzésben való részvétel által (IT, PT).



B. RÉSZ: IRÁNYELVEK

A jelentés második részében irányelveket adunk, mivel ezek a jelentés első részében bemutatott adatok elemzésében felmerülő témák metaanalíziséből származnak. A bemutatott irányelveket oly módon szervezik meg, hogy azokat elsősorban a kortárs irodalomra való hivatkozások támogassák, és célja, hogy hasznos útmutatóként szolgáljanak az oktatók számára készült kézikönyv (IO2) kidolgozásához. Javasoljuk, hogy a Kézikönyv két fő tengely köré kerüljön kidolgozásra: a) a pedagógiai megközelítés, amely általános elméleti leírást tartalmaz majd arról, hogy a tanulási folyamatokat hogyan kell megszervezni a kulturális műhelyekben, hogy a gyermekek fejleszthessék kreatív képességeiket, értékeljék a kultúrát és a művészetet, és jobban megértsék és elfogadják mások véleményét, és b) módszertani megközelítés, amely gyakorlati útmutatásokat és hasznos forrásokat tartalmaz az oktatók számára az óvodáskori oktatásban, speciális „témák” körül kidolgozva, amint ezeket a következő szakaszokban javasoljuk.

A. PEDAGÓGIAI MEGKÖZELÍTÉS

Ez a szakasz alkotja azt az elméleti keretet, amelyen belül a gyakorlati információkat és irányelveket kidolgozzák és javaslatot tesznek az óvodapedagógusok számára. Ennek tartalmaznia kell egyértelmű meghatározását, hogy mit értünk a kulturális tanulási tevékenységek alatt, és hogyan alakulnak ezeknek a jelenlegi irodalom alapján.

A kulturális tanulási tevékenységek meghatározása

A kultúra meghatározása összetett feladat, és amint az a jelen beszámoló első részében elemzéséből kiderült, az óvodapedagógusok valóban változatos válaszokat és megértéseket adtak a kifejezésről. Az óvodapedagógusok mindazonáltal egyetértenek abban, hogy a kultúra - és a kulturális tevékenységek - a korai gyermekkori oktatás szerves részét kell képeznie, és annak gondozása elősegíti társadalmi helyzetünk, társadalmi viselkedésünk, hagyományaink, szokásaink és hiedelemrendszereink megértését, és így lehetővé teszi egy kollektív, többszörös identitás kialakulását. A kultúra e tág és meglehetősen laza meghatározásánál még fontosabb olyan kulcsfogalmak és ötletek megjelenítése, amelyek lehetővé teszik a kulturális tevékenységek és műhelyek fejlesztését és megszervezését oly módon, amely biztosítja ennek fő célja és célkitűzéseinek sikeres megvalósítását és



teljesítését a finanszírozott projektben: konkrét eszközök és javaslatok biztosítása az ECEC óvodapedagógusai számára az **osztálytermi kulturális műhelyek szervezésére, a kulturális sokszínűség tudatosításának elősegítésére, valamint a gyermekek támogatására a művészet és mások értékelésében.**

Az aktív tanulás meghatározása

Annak jobb megértése érdekében, hogy a kulturális tevékenységeket hogyan lehet a leghatékonyabban megszervezni és lebonyolítani a korai gyermekkori nevelésben és gondozásban, azokat a korai gyermekkori tanulásal foglalkozó legfontosabb elméletek összefüggésében kell megvizsgálni. Ezek olyan pedagógiai megközelítést javasolnak, amelyek hangsúlyozzák az aktív tanulást (konstruktivista megközelítés). A következő rész összefoglalja az aktív tanulás alapvető jellemzőit a kortárs irodalom alapján, és sok szempontból tükrözi azokat a „bevált” gyakorlatokat, amelyeket az óvodapedagógusok már azonosítottak és körvonalaztak a fókuszcsoportos interjúk során - és amelyeket e jelentés első részében tárgyaltunk. Más szavakkal: ez a rész elméleti megközelítést mutat az óvodapedagógusok gyakorlatait illetően, és bemutatja azt az összefüggést, amelyben az EDUCLAB kézikönyv elkészítésénél dolgoznunk kellene.

Az aktív tanulás:

Beszédes

A kulturális tevékenységeknek lehetőségeket kell biztosítaniuk az ötletek, tapasztalatok megosztására és megtárgyalására, és így az ismeretek megszerzésére. „A születéstől kezdve minden kommunikáció társadalmi-kulturális környezetben zajlik, és a nyelvet erősen befolyásolják a kulturális és etnikai megértések” (Moyle, 2012). A nyelv, mint gondolkodásmód és a szavakkal való kifejezés megértése és a sok nyelv létezésének elismerése közötti váltás azt jelzi, hogy a gyermekek hogyan gondolkodhatnak, fejezhetik ki és közvetíthetik ötleteiket, tapasztalataikat, gondolataikat, érzéseiket és tudásukat. Ez az elmozdulás konszenzust jelent számos pedagógiai megközelítés, tanulási elmélet és mozgalom között, amelyek szerepet játszanak az egész világon. A Reggio Emilia megközelítés (Edwards et al, 2011), a Papert's Konstruktionism (Papert, & Harel, 2001) és a



készítő mozgalom (Martinez, & Stager, 2013) ebbe az irodalmi és kutatási csoportba tartozik.

A beszélgetés és a párbeszéd mellett - a projekt-megközelítés (Katz & Chard, 2000) -**játék** (Moyles, 2012) egyik legfontosabb stratégiai jellemzője - **a művészetek** (Epstein, & Trimis, 2002; Edwards, et al, 2011; Althouse et al. , 2003), a gesztusok és a **grafikai ábrázolások** (Edwards, et al, 2011), az **IKT, a programozás és az építkezés** (Resnick & Robinson, 2017) olyan tevékenységek, amelyekbe a kommunikáció beágyazódik, és így természetes lehetőségeket kínálnak a gyermekek számára a kommunikációra, mint tanulási folyamatra.

a. Kísérleti és Tapasztalati (multiszenzoros, valós kapcsolatok)

A kulturális tevékenységek megkövetelik a környezettel (beltéri, kültéri, iskola, közösség, a való világ), az ötletekkel, az anyagokkal és más emberekkel való túlzott, magával ragadó és pluralista módon történő kölcsönhatást, megtapasztalást és kísérletezést. A tanulás a játékos kísérletezést foglalja magában - új dolgok kipróbálását, az anyagok megjavítását, a határok tesztelését, a kockázatok vállalását, újra és újra iterálását (Resnick, 2014). A technológiai és kreatív forradalom új eszközöket vagy régi eszközöket tesz ki a gyermekek számára, amelyek új módon láthatóak. Ez keresztezi a gyermekek természetes hajlamait (például a kíváncsiságot) és a cselekedetek során történő tanulás erejét. A formáló tanulási tapasztalatok az anyagokkal, jelenségekkel és a valós élethelyzetekkel kapcsolatos közvetlen tapasztalatok révén jönnek létre. A speciális technológiáktól az újrahasznosított anyagokig a gyermekek mindenféle eszközhöz hozzáférhetnek, amelyekkel felfedezhetik azokat.

Ez a megközelítés interdiszciplináris megközelítést igényel. Míg az iskola hagyományosan elkülöníti a tudást tantárgyakra (például a művészet a tudományból), az ilyen elosztás mesterséges. A való világban az építészek művészek, a kézművesek esztétikával, hagyományokkal és matematikai pontossággal foglalkoznak stb.

b. Jelentőségteljes

A kulturális tevékenységeknek lehetővé kell tenniük a gyermekek számára, hogy megértsék a (saját) világukat, és a **tulajdonjogon, a szabadságon és a spontaneitáson** kell alapulniuk. Az alapgondolat, miszerint a gyermekek tanulásuk építései legyenek, megköveteli a



dokumentáció gyakorlását (Dahlberg, 2011; Forman és Fyfe, 2011, Edelson és Fyfe, 2011; Helm, 2007) és a **hallgatás** pedagógiáját (Rinaldi, 2011). A szisztematikus, magas színvonalú és részletes dokumentáció megköveteli a „meghallgatás” pedagógiáját, és számos funkcióval rendelkezik, amelyek közül néhányat felsorolunk az alábbiakban:

Dokumentáció

- felhasználható arra, hogy a szülők tudatosítsák gyermekeik tapasztalatait és képességeit, és ezáltal elősegítik a szülők bevonását
- felhatalmazza a gyermek imázsát a felnőttek számára
- felhatalmazza a gyermek imázsát, és ezáltal, növeli a bizalmat és az önbecsülést, mivel ez egy gyakorlat és stratégia az üzenet átadására a gyermekek számára, hogy erőfeszítéseiket, gondolataikat és ötleteiket értékelik
- lehetővé teszi a tanárok számára, hogy jobban megértsék a gyermekeket és a tanulás jellegét
- elősegíti a tanári gondolkodást, ezáltal a felnőttek szakmai tanulását és növekedését
- integrálja a reflexiót, mint a gyermekek számára a tanulási folyamat fontos szempontját
- megkönnyíti a kommunikációt és az eszmecserét a tanárok, a szülők, a közösség és a gyermekek között
- lehetővé teszi a tanárok számára, hogy azonosítsák és kiépítsék a gyermekek ötleteit, tapasztalatait, kérdéseit, gondolatait.

c. Kihívással teli, így élvezetes és szórakoztató

A tanulási tevékenység minőségének értékeléséhez gyakran az a fő jellemző, hogy a gyerekek szórakoztak-e és élvezték-e a folyamatot. Ezen a ponton szeretnénk megosztani Resnick (2004) kritikáját az oktatás és a szórakozás, valamint az „oktatás keserű és kellemetlen ízének álcázására szolgáló szórakoztatás, valamint a szórakozás megkülönböztetése és a „kemény”ötlet között. Jó szórakozást! Kemény tanulást! Seymour Papert (1988) szerint. Ezért a kulturális tevékenységeknek kihívásokkal teli, kalandos és kockázatosnak kell lenniük, és lehetővé kell tenniük a gyermekek számára, hogy ismeretlen, új koncepciókat, ötleteket és tapasztalatokat fedezzenek fel egy „biztonságos” és biztonságos környezetben. **A kreatív folyamatoknak, az autentikus problémamegoldásnak,**



a kutatás-alapú tanuláshoz és a kritikus gondolkodás alkalmazásához kell a fő összetevőnek lennie egy olyan kihívást jelentő környezet biztosításához, amely a tanuláshoz vezet.

**Összefoglalva, az előző sajátosságok jelzik, hogy
az aktív tanulás megköveteli a három H személy bevonását:**

HANDS (KEZEK)

HEAD (FEJ)

HEART (SZÍV)

B. MÓDSZERTANI MEGKÖZELÍTÉS

A tanulási környezet megértése elengedhetetlen az aktív tanulást elősegítő kulturális műhelyek kidolgozásában, szervezésében és végrehajtásában a korai gyermekkori oktatásban és gondozásban. Az oktatóknak mindig figyelembe kell venniük csoportjuk sajátosságait annak érdekében, hogy jobban megfeleljenek a csoport igényeinek. A fiatal korban a különféle kulturális, etikai és vallási háttérű, különféle képességekkel rendelkező és különféle korábbi készségekkel és ismeretekkel rendelkező gyermekek mind olyan tényezők, amelyek nagy kihívásokat jelenthetnek az oktatók számára, amint azt a jelentés első részében megvitattuk. Figyelembe véve ezeket a kihívásokat, az oktatóknak folyamatosan megfelelő képzésben és támogatásban kell részesülniük (az EDUCLAB egyik célja), míg az életkornak megfelelő kulturális tevékenységek eltérő módszertant alkalmaznak, és minden gyermek számára lehetőséget kínálnak a tanulási folyamatban. A következő szakasz áttekintést nyújt azokról az elemekről, amelyeket figyelembe kell venni az EDUCLAB kézikönyv (fő forrás/IO2) kidolgozásakor az óvodapedagógusok számára az ECEC környezetben.

Javaslatok az IO2 fejlesztésére - EDUCLAB kézikönyv

Jelen beszámoló, valamint a fenti elemzés és megbeszélés alapján azt javasoljuk, hogy az EDUCLAB Kézikönyv **témák, nem pedig tudományágak köré szerveződjön**. Mindegyik témát ezután **interdiszciplináris** módon közelítjük meg, beleértve azokat az elemeket, amelyek támogatják a sikeres és kreatív tanulást, a kultúra megértésének előmozdítását és mások elfogadását. Ilyen elemek többek között, de nem kizárólag a következők:



- látogatások különböző helyszíneken (különbéle múzeumok, könyvtárak, régészeti lelőhelyek, műemlékek, házak, szomszédságuk stb.)
- a technológiák felhasználása
- a közösség (szülők, szakértők stb.) bevonása
- aktív tanulás (az előző szakaszban leírtuk), amely magában foglalja a gyakorlati, multiszenzoros tevékenységeket, a kísérletezést, a biztonságos és szórakoztató környezet megteremtését, a projekt alapú folyamatokat, és magában foglalja a művészetet.

A fókuszcsoportos megbeszélések ihlette az EDUCLAB kézikönyv lehetséges témáit/fejezeteit, de nem korlátozódnak ezekre:

- Alternatív terek
- Környezet és fenntarthatóság
- Régészet
- Hagyományok és kézművesség
- Narratívák és szóbeli történetek
- Tudomány és művészet

Ezeket a fejezeteket egyértelműen meghatározott tanulási célok és javasolt tevékenységek, valamint javasolt olvasmányok és források felhasználásával kell elemezni az oktatók támogatásában annak érdekében, hogy rugalmasak legyenek ezen témák továbbfejlesztésében, tekintettel a tanítandó gyermekek sajátos és egyedi jellemzőire, valamint saját készségeik és kompetenciáikra. Az egyes témák/fejezetek fejlesztéséhez a következő kulcsfontosságú ötletek elengedhetetlenek egy koherens, mindenre kiterjedő, gyermekorientált kézikönyv biztosításához az oktatók számára a korai gyermekkori nevelés és gondozás területén:

- **A gyermek képe**
- **Projekt alapú tanulás**
- **Szerszámok és technológiák**
- **Helyszíni munka (részletes elemzés a szervezetről kulturális látogatások előtt, alatt és után)**



- **Dokumentáció és reflexió**
- **Interdiszciplinaritás**
- **Kreatív játék és művészetek**

IRODALOM

Althouse, R., Johnson, M. H., & Mitchell, S. T. (2003). *The colors of learning: Integrating the visual arts into the early childhood curriculum* (Vol. 85). Teachers College Press.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (2011). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation: The Reggio Emilia Experience in Transformation*. ABC-CLIO.

Helm, J. H., Beneke, S., & Steinheimer, K. (2007). *Windows on learning: Documenting young children's work*. Teachers College Press.

Katz, L., & Chard, S. C. (2000). *Engaging children's minds: The project approach*. Greenwood Publishing Group.

Martinez, S. L., & Stager, G. (2013). *Invent to learn*. Torrance, CA: Constructing modern knowledge press.

Moyles, J. (2012). *AZ of play in early childhood*. McGraw-Hill Education (UK).

Papert, S. (1988). Does easy do it? Children, games, and learning. *Game developer magazine*.

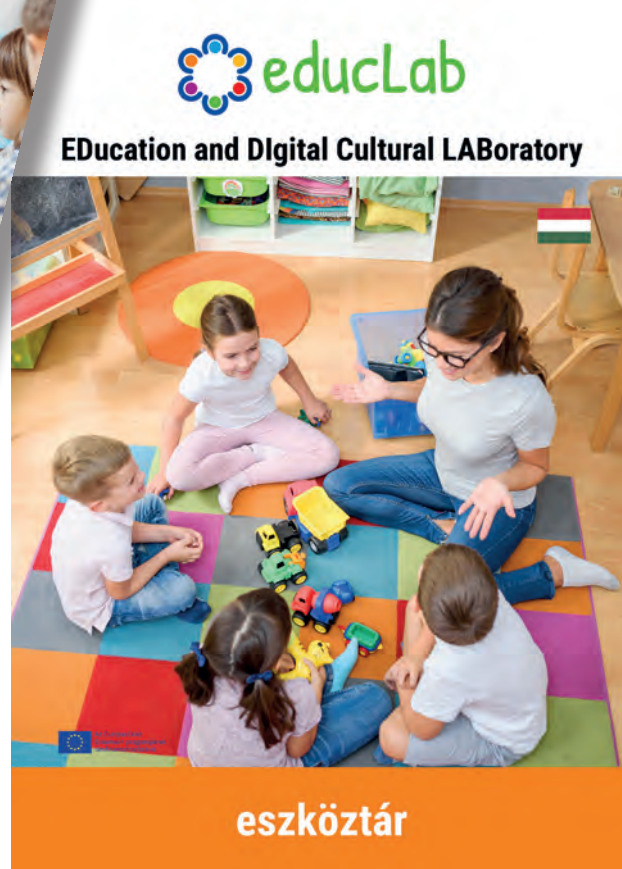
Papert, S., & Harel, I. (1991). Situating constructionism. *Constructionism*, 36(2), 1-11.



Resnick, M. (2004). Edutainment? No thanks. I prefer playful learning. *AssociazioneCivita Report on Edutainment, 14*, 1-4.

Resnick, M. (2014, August). Give P's a chance: Projects, peers, passion, play. In *Constructionism and creativity: Proceedings of the Third International Constructionism Conference*. Austrian Computer Society, Vienna (pp. 13-20).

Resnick, M., & Robinson, K. (2017). *Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*. MIT Press.



www.educLab.eu



Az Európai Unió
Erasmus+ programjának
társfinanszírozásával

Projekt azonosító: 2018-1-IT02-KA201-048316

Az Európai Bizottság támogatást nyújtott ennek a projektnek a költségeihez. Ez a kiadvány (közlemény) a szerző nézeteit tükrözi, és az Európai Bizottság nem tehető felelőssé az abban foglaltak bármilyen felhasználásért.