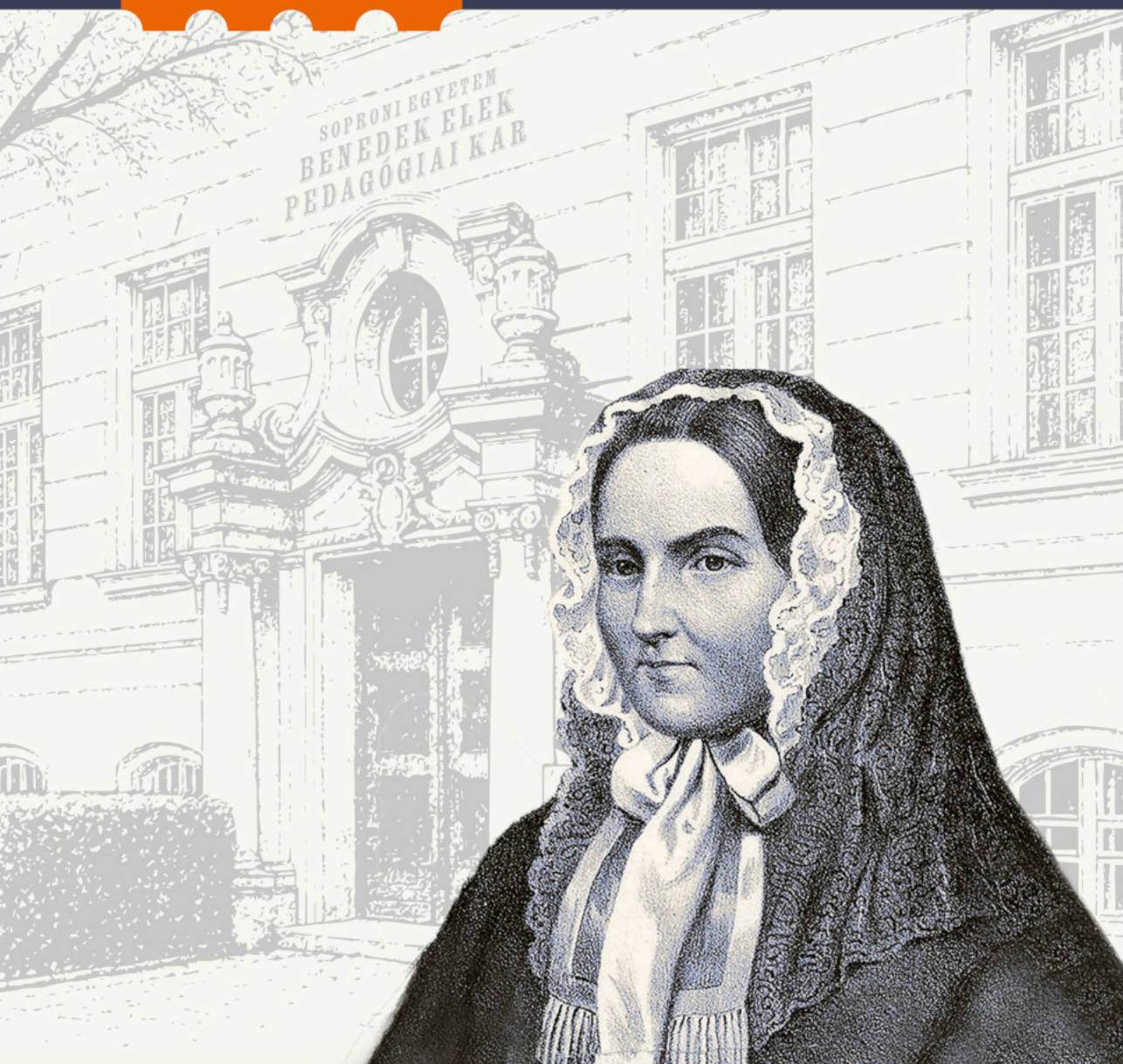




**SOPRONI
EGYETEM**

BENEDEK ELEK
PEDAGÓGIAI
KAR



Kéri Katalin–Varga László (szerk.)

BRUNSZVIK TERÉZ ÖRÖKÉBEN: HAGYOMÁNY ÉS MEGÚJULÁS AZ ÓVODAPEDAGÓGIÁBAN

Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2025

BRUNSZVIK TERÉZ ÖRÖKÉBEN

Hagyomány és megújulás az óvodapedagógiában

Szerkesztette: Kéri Katalin – Varga László

BRUNSZVIK TERÉZ ÖRÖKÉBEN

Hagyomány és megújulás az óvodapedagógiában

**A Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar
tanulmánykötete**

**Szerkesztette:
Kéri Katalin – Varga László**



**SOPRONI EGYETEM KIADÓ
SOPRON, 2025**

Közreadó:
Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

Felelős kiadó:
Prof. Dr. Fábíán Attila
a Soproni Egyetem rektora

Szerkesztők:

Prof. Dr. Kéri Katalin egyetemi tanár, DSc Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet keri.katalin@uni-sopron.hu	Dr. Varga László PhD, habil., egyetemi docens, dékán Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet varga.laszlo@uni-sopron.hu

Lektorok:

Dr. Klein Ágnes
PhD, egyetemi docens
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító és Óvóképző Kar
Neveléstudományi Intézet
Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar
Illyés Gyula Pedagógusképző Intézet

Dr. Somogyvári Lajos
PhD, habil., egyetemi docens, intézetigazgató, dékánhelyettes
Pannon Egyetem Humántudományi Kar, Neveléstudományi Intézet

Nyelvi lektor:
Kloiber Alexandra
tanársegéd
Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar
Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok Intézete
kloiber.alexandra@uni-sopron.hu

ISBN 978-963-334-563-4 (pdf)
ISBN 978-963-334-562-7 (Nyomtatott)
DOI: <https://doi.org/10.35511/978-963-334-563-4>

Borító: A Brunszvik-portré forrása Grund Vilmos – Szinay István kiadása:
Történelmünk kiváló nőalakjai című litográfia, 1877. (MNM, Leltári szám: 55.765.)
<https://gyujtemenyek.mnm.hu/record/-/record/MNMMUSEUM1501639>
A kötet borítójának tervezői: Gyimesi Erika, Gyulai Galina, Szarka Judit Gabriella
Soproni Egyetem Faipari Mérnöki és Kreatívipari Kar, Kreatívipari Intézet
A kötet technikai szerkesztésében közreműködött: Ambrus-Kéri Noel



A kötet felhasználására a Creative Commons ezen rendelkezései vonatkoznak: CC BY-NC-ND 4.0, Nevezd meg! – Ne add el! – Ne változtasd! További felhasználás esetén a szerzőre hivatkozni kell. Felhasználás esetén így hivatkozza: *Kéri Katalin – Varga László (szerk.): Brunszvik Teréz örökében : Hagyomány és megújulás az óvodapedagógiában. Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2025 | A szerkesztés lezárása és a kötetben előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. november 1.*

Tartalomjegyzék

<i>Pálfi Sándor</i> Előszó.....	9-10

I. NEVELÉS- ÉS ÓVODATÖRTÉNET

<i>Kéri Katalin</i> Brunszzik Teréz grófnő pedagógiai életműve	15-36
<i>Pukánszky Béla</i> Gyermekkép-változatok, kisgyermeknevelési koncepciók és az óvodatípus alakulása a 19. században	37-61
<i>Sipos Judit</i> Az első, Brunszzik Teréz által támogatott óvodák	63-75
<i>Révészné Pálfi Krisztina</i> Óvodai énekgyűjtemények a 19. századi Magyarországon.....	77-85
<i>Csiha Tünde Noémi</i> Az óvodapedagógus személyisége és óvodapedagógus-kompetenciák Montecino, a 19. századi spanyol óvodaeljáró kézikönyvében.....	87-96
<i>Somogyi Anett</i> Az 1905. évi népiskolai tanterv és utasítás közvetett hatásai az óvodai rajzra.....	97-107
<i>Patyi Gábor</i> Önképzés – tanfolyam – középfokú szakképzés. A magyarországi óvóképzés a kezdetektől 1959-ig	109-123
<i>Németh Dóra Katalin</i> A szocialista óvónőképzés rendszere 1959-től 1972-ig.....	125-138
<i>Vida Gergő</i> Az ÓNOAP és Brunszzik Teréz fókuszai és diskurzusa a kora gyermekkori nevelésről. AI-eszközök bevonása a szövegkorpusz kvantitatív vizsgálatába	139-152
<i>Varga László – Németh Krisztina</i> Brunszzik Teréz öröksége. Az óvoda-iskola átmenet történeti gyökerei és jelenkori kihívásai.....	153-169
<i>Pásztor Enikő</i> Talabér Ferencné pedagógiai öröksége a német nemzetiségi óvodai nevelésben	171-184
<i>Katona György – Sipos Bence</i> Digitális kompetenciafejlesztés az óvodapedagógus szakon Sopronban 2000-2025 között	185-198

II. ÓVODAPEDAGÓGIAI MÓDSZERTANI ÍRÁSOK

Varga László – Borbás Mónika Livia

Az óvodáskori tanulási tevékenység módszertani jellemzőinek vizsgálata az 1970-es Óvodai foglalkozások Módszertanainak Programja tükrében 203-212

Gáspárdy Tibor

Képvilág 213-229

Frang Gizella

Médiaértés, médiahatás, médiaszocializáció és a jóllét kapcsolata 231-245

Pataiová Helena – Balla Štefan

A környezeti nevelés jelentősége az óvodában 247-258

Hartl Éva

A természetszeretetre, környezettudatosságra nevelés lehetőségei az óvodapedagógus-képzésben 259-271

Kollarics Tímea

Lombkoronaösvények környezetpedagógiai vonatkozásai óvodáskorú gyermekek fókuszából – szemelvények egy nemzetközi kutatás eredményeiből 273-280

Kloiber Alexandra

Egy négyszögletű, de mégis kerek hely.
A kollektív emlékezet színtere Lázár Ervin
A Négyszögletű Kerek Erdő című művében 281-295

Révész József

Érzelmi kreativitás és improvizáció az óvodai zenei nevelésben 297-308

Kosdi Enikő – Hengerics Szabó Alexandra – Balla István

A kémia és a művészet kapcsolata az óvodában 309-317

Faragó Beatrix – Varga László – Kissné Zsámboki Réka

– Németh Dóra Katalin – Major Zsolt Balázs

Az életvezetési készségek és az óvodai nevelés kapcsolata 319-333

Simon István Ágoston – Simonné Kajtár Gabriella

Az óvodapedagógus úszásktatói és óvodai nevelői szerepének kölcsönhatásai 335-348

László Varga – Márton Györfly

The intersection of brain development and pedagogy:
Comparative analysis of international neuropedagogical models
and their potential for domestic application 349-361

Arianna Kitzinger

”Pussy Cat, Pussy Cat, Where Have You Been?”– Strategies
and Outcomes in Kindergarten English Language Development..... 363-380

Zsuzsa Volgyi Rosemond

Behavioral Challenges
in the Early Childhood Education Settings after the Pandemic..... 381-388

III. PSZICHOLÓGIAI, GYÓGYPEDAGÓGIAI KÖZELÍTÉSEK

Henye Livia – Décsei Vivien Virág

Esélyek a kezdetektől – Roma gyermekek integrációja
az óvodai nevelésben Brunszvik Teréz szellemében..... 393-403

Kállai Gabriella

Egyetemes tervezés és óvodai inklúzió..... 405-413

Verebélyi Gabriella

Az intézményes óvodáztatás szerepe
az iskolai esélyegyenlőség elősegítésében 415-426

Mendéné Lajtai Krisztina

„Egyénre hangolt nevelés” – a sajátos nevelési igényű gyermekek
differentiált óvodai nevelése az inklúzió tükrében..... 427-438

Zsubrits Attila

Az óvodapedagógusok pszichológiával kapcsolatos attitűdje..... 439-448

Tengerdi Ágnes

Az óvodapedagógus jólléte..... 449-464



Előszó



Pálfi Sándor

Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Gyermeknevelési Tanszék
főiskolai tanár | MTMT: 10036520

Ez a különleges kötet különleges helyen, Sopronban, és különleges időben, 2025-ben született. Nem túlzó ez a bevezető kijelentés, a Kedves Olvasó kezében tartott tanulmánykötet ugyanis a 2025. év neveléstudományi és társadalmi kontextusában is kivételes jelentőséggel bír, hiszen a magyar neveléstudomány történetének és jelenkori gyakorlatának metszéspontjában született, olyan szellemi közegben, ahol a múlt öröksége és a jövő iránti felelősség kölcsönösen alakítják egymást.

A könyv Brunsztik Teréz grófnő, a magyar nemzeti nevelés és a kora gyermekkor pedagógia úttörője születésének 250. évfordulója alkalmából készült, a gyermek felemelését, megértését és szellemi kibontakoztatását hirdető eszmény jegyében. Brunsztik Teréz örökvényű gondolata ma is iránytűként szolgál mindannyiunk számára:

*„Anyá, a gyermekeidet jól akarod nevelni?
Nevelj magadnak nevelőt!
Neveld saját magadat!”*

Ez a gondolat az **önfejlesztés** és a **szakmai önreflexió** hármas dimenzióját idézi meg: a pedagógus személyes felelősségét, a tanulás élethosszig tartó természetét és a hivatás önnevelő erejét. Ez az eszmény a soproni óvodapedagógus-képzés több mint 125 éves múltjával, a város felsőfokú óvóképzésének 66 éves hagyományával szervesen összefonódva adja e kötet szellemi alapját. A jeles iskolaváros, Sopron – mint a magyar neveléstudomány és iskoláztatás, ma is a pedagógusképzés egyik kiemelkedő hazai szellemi központja – méltán vállalkozhatott arra, hogy retrospektív és prospektív nézőpontok mentén, a jelen kor kihívásait értelmezve, újraértelmezze és továbbgondolja a brunsztiki örökséget.

A kötet 32 tanulmánya – melyek írói zömmel a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar jelenlegi tanárai, valamint néhányan a karhoz kapcsolódó, más egyetemekhez is kötődő doktorhallgatók és kutatók – sokszínű gondolati

világot tár elénk. A szerzők bátor és sokszor újszerű témaválasztásokkal, elmélyült elemzésekkel és értő reflexiókkal keresik a válaszokat azokra a kérdésekre, amelyek a kora gyermekkori nevelés, a pedagógusképzés és a neveléstudomány mai irányait és fejlődési útját kijelölik. Írásaik nem csupán tudományos értéket képviselnek, hanem gyakorlati útmutatást is kínálnak: hozzájárulnak a felsőoktatásban tanuló csecsemő- és kisgyermeknevelő, óvodapedagógus-, valamint gyógypedagógus-hallgatók felkészítéséhez, és a már pályán lévő, kisgyermeknevelő intézményekben (óvodákban, bölcsődékben) dolgozó pedagógusok szakmai kultúrájának elmélyítéséhez és megújításához.

Ahogy Brunszvik Teréz az egyik versében megfogalmazta:

*„Tisztán, egyszerűen lelkiünknek nyitva az élet,
Szellem erős sugara hull ránk oltalmasan.”*

Ez a kötet is ebben a szellemi fényben kívánja megerősíteni mindazokat, akik a nevelés ügyét hivatásként élik meg. Bízom benne, hogy a tanulmányok és szerzőik az elkövetkező évek során is hivatkozási pontként és inspirációs forrásként szolgálnak mindazok számára, akik hisznek a nevelés felemelő, emberformáló erejében. A könyv születése különleges pillanat: lapjain megtörténik a múlt és jelen találkozása, a teljességre törekvő nevelés eszméje újraéled, és felerősödik a gyermek, tágabban az emberi lélek iránti felelősség hangja. Tisztelgés ez a mű egy olyan kiváló nő előtt, aki Magyarországon már két évszázaddal ezelőtt azt hirdette, hogy a gyermekben a jövő emberét, a nemzet jövőjét és megtartóját kell látni, és aki arra tanított, hogy a gyermekeket a legnagyobb szeretettel kell nevelni.

I. NEVELÉS- ÉS ÓVODATÖRTÉNET



Brunszvik Teréz grófnő pedagógiai életműve



Kéri Katalin

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
egyetemi tanár, DSc  0000-0003-1850-3282 | MTMT: 10001418

KEYWORDS

- *Countess Teréz Brunszvik*
- *history of kindergartens*
- *history of education*
- *girls' education*
- *ego-documents*

KULCSSZAVAK

- *Brunszvik Teréz grófnő*
- *óvodatörténet*
- *neveléstörténet*
- *lánynyelés*
- *egodokumentumok*

ABSTRACT

The pedagogical life's work of Countess Teréz Brunszvik | Drawing on contemporary sources and secondary literature, this study offers a comprehensive overview of the life and legacy of Countess Teréz Brunszvik, a pedagogical thinker born 250 years ago, who played a pioneering role in early childhood education and the advancement of girls' education. The paper begins with a brief historiographical review, referencing key authors and works, followed by a detailed discussion of Brunszvik's oeuvre. An internationally recognized figure in the history of Hungarian education, Brunszvik was active during the Reform Era in Hungary, and despite numerous setbacks, she remained unwavering in her educational mission. This aristocratic woman left behind a significant corpus of so-called ego-documents – including diaries, travel notes, memoirs, and correspondence written in German and French – that provide insight into both her theoretical and practical pedagogical activities. The study presents these contributions thematically, with particular attention to her upbringing, major readings, travels, and especially her organizational work related to kindergartens and girls' education. It also highlights how her enduring belief in education, her child-centered vision, and her patriotism continue to serve as an inspiring example for Hungarians across generations and borders.

ABSZTRAKT

A tanulmány korabeli források és szakirodalmi feldolgozások felhasználásával nyújt egy összegző bemutatást a 250 évvel ezelőtt született pedagógiai gondolkodó, óvodaszervező, a lányneveléssel és a kisgyermek sorsával kiemelten foglalkozó személyiség, Brunszvik Teréz grófnő életútjáról. Az írást egy rövid, a legfontosabb szerzőkre és művekre utaló szakirodalmi-historiográfiai áttekintés nyitja, és ezt követi az életmű taglalása. A magyar neveléstörténet nemzetközi szinten is ismert, kiemelkedő alakja a reformkori Magyarországon munkásságával jelentősen hozzájárult a neveléssel kapcsolatos gondolkodás megváltozásához, és kudarcai ellenére sem adta fel sohasem a céljait. A jelentős mennyiségű, úgynevezett egodokumentumot (német és francia nyelven írott naplókat, úti jegyzeteket, memoárt, leveleket) hátrahagyó arisztokrata nő elméleti és gyakorlati pedagógiai tevékenységeit ez az írás tematikus bontásban tárgyalja, külön kitérve neveltetésére, főbb olvasmányaira, utazásaira, kiemelten is az óvodákkal, nőneveléssel kapcsolatos szervezői munkájára, eredményeire, és rámutatva arra is, hogy életműve, nevelésbe vetett hite, gyermek-szemlélete és hazaszeretete hogyan jelent példát korokon és téren átvélően valamennyi magyar számára.

Bevezetés

A pontosan 250 évvel ezelőtt született Brunszvik Teréz grófnő kétségkívül a magyar nevelés- és óvodáztatás történetének hazánkban és határainkon túl is az egyik legismertebb alakja. Ennek fő magyarázata sokoldalúságában, széleskörű elméleti és gyakorlati munkásságában, az európai térben az úttörők között számon tartott óvodaszervezési munkájában keresendő. Széleskörű ismertsége emellett annak a nem gyakran tapasztalható forrásbőségnek, a sok ezer oldalnyi, általa írt naplóbejegyzésnek, levélnek, memoárnak és más emlékek is köszönhető, ami az életművével kapcsolatosan segíti a kutatók munkáját. Ebben, a születése kerek évfordulójához kapcsolódóan szervezett jubileumi évben kiadott, a munkássága előtt tisztelgő tudományos kötet így nem is kezdődhetne máshogyan, mint az ő életművének a bemutatásával, és a vele kapcsolatos kutatások történetének legalább rövid felvázolásával.

Forrástani, szakirodalmi és kutatástörténeti bevezetés

Ha a múlt kutatója több évszázados távlatban visszatekint korábbi korszakokra, sokszor nincsen könnyű helyzetben, hiszen szembetalálja magát azzal a problémával, hogy egy adott téma, jelenség, egy régi korban élt személyiség életének a megismeréséhez nem talál elegendő mennyiségű elsődleges forrást. Ez Brunszvik Teréz neveléstörténeti szempontból kiemelkedő jelentőségű életművének a kutatása esetén nincs így: jóllehet, vannak forrásszegény vagy forráshiányos időszakok vele kapcsolatosan is, tevékenységének, gondolkodásának árnyalt megismerését egy sajátos körülmény segíti. Fennmaradtak ugyanis a grófnő mintegy 50 éven át vezetett naplói, és jelentős mennyiségben (több ezer oldal terjedelemben) az általa és hozzá írott levelek, saját kezével vezetett jegyzetlapok, hozzá és a családjához kötődő iratok, amelyeket egészen élete végéig szorgalmasan és aprólékosan gyűjtögetett. Nem titkolt célja volt ezzel: arra vágyott, hogy lejegyzett gondolataival hazájának hasznára legyen akkor is, ha már nem él. Halála előtt hat évvel befejezte emlékiratait is, *Félszázad életemből* címmel, ám ennek kiadására az 1850-es évek abszolutista Magyarországon nem kerülhetett sor, csak 1926-ban, Petrich Béla fordításában. Bár családja tagjai őrizték ezt a páratlanul gazdag hagyatékot, az 1930-as évekig csak kevés ember nyerhetett ezekbe betekintést. A grófnő életútjának a megismeréséhez személyes hagyatékán túl fontosak a korabeli magyar és európai sajtócikkek is, amelyek lelőhelyeinek, szövegeinek a feltárása napjainkra nagyrészt már végbement.

Brunszvik Teréz munkásságának, elméleti és gyakorlati tevékenységének, ezek magyar és európai térben való értelmezésének a témájával mostanra tetemes mennyiségű, elsődleges forrásokon alapuló, tudományos mű foglalkozik. Személye nem csupán hazánkban, de a külföldi szakirodalomban is gyakorta feltűnik. A kutatástörténeti előzmények áttekintését több szerző is elvégezte már, így készült a vele és munkásságával kapcsolatos, tudományos igényű írásokról bibliográfia (Horánszky, 1961, 331–335), historiográfiai összegzés (Hornyák, 1996a, 99–118), legújabban pedig tartalomelemző szoftverrel végigvitt elemzés érintette a legelső óvoda megalapításáról született, első szakmunkákat (Golyán, 2023, 65), és igen egyedi közelítéssel elkészült Somogyvári Lajos kutatástörténeti elemzése a Brunszvik biográfiájával kapcsolatos narratívumokról (2009, 101–109).

Az alábbiakban a teljesség igénye nélkül, rövid bemutatást teszünk a Brunszvik Terézről mostanáig keletkezett főbb szakirodalmakról. Nem sokkal a halála után, 1861 novemberében a Kisdédóvókat Terjesztő Egyesület vezetősége határozatot hozott arról, hogy emlékbeszédet kell tartani az életéről. A beszédet elkészítő személy, Kacs Kovics Lajos (1806–1891) éppúgy, mint az egyesület más tagjai, korábban személyesen is jól ismerték a grófnőt, így életrajza összeállításában saját ismereteire és tapasztalataira, valamint más pályatársak (például Teleki Blanka, Leővey Klára, Irányi Dániel) emlékeire támaszkodott. A beszéd végül 1865. május 18-án hangzott el egy ünnepségen, a Nemzeti Múzeum nagytermében, és szövege két, egymást követő lapszámban megjelent a *Pesti Napló* című újságban (Kacs Kovics, 1865, 2–3). 1868-ban ugyanez a 15 oldalas beszéd egy Rapos József által szerkesztett, Pesten kiadott biográfiai kötetben is szerepelt. Ez a könyv *Brunswick Teréz grófhölgynek a legnagyobb magyar honleánynak élete és műve; vagyis a köz-alapnevelés-ügy multja és jelene hazánkban* címmel került ki a nyomdából. A szerző a szóbeli adatközlőktől szerzett információk mellett eredeti levéltári forrásokat is beillesztett a munkájába, például közreadta a *Nevelési Emléklapok* című újságban korábban már megjelent, Pestalozzitol és feleségétől származó, Brunszviknak írt leveleket. Ez a Rapos-féle kötet minden hiányossága és pontatlansága ellenére hosszú évtizedekig meghatározó életrajz volt a grófnő életével kapcsolatosan. Óvodaalapítási eredményeit már a dualizmus korától kezdve bemutatták a külföldi és hazai óvodáztatás történetét taglaló munkák is, például P. Szathmáry Károly 1887-ben megjelent műve (P. Szathmáry, 1887, 23–33). A 19. század utolsó negyedszázadában és a századfordulón számos további, hosszabb-rövidebb újságcikk került nyomtatásba a Brunszvik Teréz életútjáról, többek között Szász Károly, Karacs Teréz, Sebestyén Lajos, Binder Laura, Vay Sarolta, Gyertyánffy István, Péterfy Sándor tollából (ezek adatait l.: Horánszky, 1961, 332).

1907-ben a Magyar Pedagógiai Társaság – a neves magyar pedagógiai gondolkodó, neveléstörténész, Fináczy Ernő (1860–1935) javaslatára – pályázatot írt ki egy tudományos igényű Brunszvik-életrajz elkészítésére (Hornyák, 1996, 104). 1909-ben a felhívást újra megismételték, pályamű azonban nem született, aminek az volt a legfőbb oka, hogy nem voltak hozzáférhetők a grófnő saját iratai. A nagy áttörést egy, a Budapesti Egyetemi Könyvtár tudós munkatársaként dolgozó hölgy, a soproni születésű Czeke Marianne (1873–1942) kutatómunkája hozta el. Ő, akit a mai napig Brunszvik Teréz életével kapcsolatosan az egyik legkiemelkedőbb, úttörő jelentőségű kutatóként lehet említeni, 1926-ban elutazott Erdélybe, és betekintést nyert a De Gerando Attila özvegye, Teleki Irén által gondozott hagyatékba, aki engedélyt adott a naplók kiadására. Ezt kiemelten támogatta az akkori kultuszminiszter, gróf Klebelsberg Kunó, valamint a Magyar Nemzeti Múzeum főigazgatója, Hóman Bálint is. „A minisztérium 1.160 pengőt, a Kisdednevelők Egyesülete 240 pengőt folyósított” (Hornyák, 1996, 43) a kiadáshoz, a gazdasági válság miatt azonban az első kötet megjelenése 1938-ra tolódott. Czeke eredetileg négykötetesre tervezte Teréz naplóinak a kiadását, ezek közül azonban mindmáig csak ez az első rész jelent meg. Ebben a könyvben Czeke Marianne bemutatta Brunszvik Teréz élettörténetét is, annak 39 éves koráig. Ez a biográfia páráját ritkítván aprólékos és érdekes, megismerhető belőle nem csupán a grófnő gyermek- és fiatal felnőtt kora, hanem a család és a korabeli magyar társadalom története is. Ennek a könyvnek a megjelenése után Beethoven életének jeles kutatója, a francia író, filozófus Romain Rolland (1866–1944) gratulált Czeke Marianne-nek, és úgy fogalmazott, hogy a tudós kutató nő ténykedésének köszönhetően Brunszvik Teréz „belép a történelembe” (Idézi: Hornyák, 1996, 105). A könyvtárosnő az 1920-as években több, Brunszvik Teréz életéhez kapcsolódó művet is jegyzett, például a H(rabovszky Józsefné) Révész Margittal (1885–1956) írt *Gróf Brunsvik Teréz élet- és jellemrajza* című munkát 1926-ban, mely Petrich Béla fordításában tartalmazta a grófnő *Félszázad életemből* címmel írott memoárját is.

A 20. század elején más hazai szerzők is hozzájárultak a páratlanul gazdag életmű árnyaltabb feltárásához, például Kemény Ferenc, aki Brunszvik Teréz Pestalozzival, illetve Fröbellel való kapcsolatát kutatta (Kemény, 1927; Uő., 1943). 1928-ban számos megemlékezést tartottak országszerte a legelső, általa száz évvel korábban alapított óvodájára és személyére emlékezve, valamint kiállítást szerveztek az óvodáztatás történetéről (Székely, 1928, 310–314), és szép számmal születtek publikációk is ehhez a kerek évfordulóhoz kapcsolódóan. 1932-ben Szegeden Benes Piroska német nyelvű bölcsészdoktori értekezést készített Brunszvikról és óvodaszervezői tevékenységéről.

A II. világháború utáni négy évtizedben Magyarországon jelentősen fennőtt a Brunszvik-kutatás. Több tanulmány és forráskiadvány is megjelent ebben

a korszakban: 1961-ben, Brunszvik halálának centenáriumán például napvilágot látott egy gyűjteményes kötet, melyben Vág Ottó az óvodai nevelés története szempontjából méltatta Brunszvik Teréz életművét, Orosz Lajos a nőnevelés vonatkozásában állított neki emléket, Zibolen Endre pedig Pestalozzi Brunszvikra tett hatását elemezte (Vág, Orosz & Zibolen, 1962). Ebben a könyvben is – miként a korszak számos más pedagógiatörténeti kiadványában, a szocializmus eszményeinek megfelelően – a népnevelés, a nők esélyegyenlőségének megteremtése, a szociális érzékenység, illetve a munkára nevelés említése állt a bemutatások fókuszában. Több szerző is a baloldaliság egyik legelső képviselőjét vélte felfedezni Brunszvik Terézben, jöllehet, olykor kritikai megjegyzésekkel illették vallásos világképét és keresztény életvitelét, és nehezen tudtak magyarázatot találni az élete utolsó részében tapasztalható, az arisztokrácia nevelése iránt megnyilvánuló érdeklődésére. Az 1970-es években ugyancsak több, óvoda- és iskolatörténeti tanulmányban is megemlékeztek a magyarországi kutatók Brunszvik Terézről, például a születésének bicentenáriumára kiadott „Brunszvik Teréz és a korabeli hazai népoktatás” című, 1975-ös írásában Mészáros István (Mészáros, 1975, 73–85), illetve a „Brunszvik Teréz és a reformkor” című tanulmányában Bajkó Máttyás (1975, 65–71).

A 20–21. század fordulóján kétségkívül a 2024-ben elhunyt, Martonvásár Város Önkormányzata által 2023-ban Pro Urbe díjjal kitüntetett Üvegesné dr. Hornyák Mária történész, könyvtárosnő említhető a leginkább elmélyült, elkötelezett Brunszvik-kutatóként: ő alapos kutatásaival nagyban hozzájárult az egész Brunszvik család történetének és magyarországi tevékenységének a feltárásához, Teréz naplóinak és levelezésének további feltárásához és értelmezéséhez, a Brunszvik-kutatás történetének és helyzetének leírásához, összességében a grófnő emlékének méltó és értő ápolásához. Kutatómunkája nélkül sokkal kevésbé ismernénk ma a hatalmas és jelentős életművet. Brunszvik Teréz biográfiáját évezredünkben több hazai neveléstörténész is bemutatta, közülük Pukánszky Béla 2022-ben angol nyelvű, e tanulmány szerzője pedig francia nyelvű tanulmányt közölt a jelentős pedagógiai életműről (Kéri, 2008). A grófnő alakját regények is megörökítették (pl.: Dániel, 1940, 1986; Székely, 1970; Gergely, 1972; Prieger, 2023), és újabban még gyermekeknek készült animációs filmben is találkozhatunk személyével „Rézi”-ként, 2025-ben pedig dokumentumfilm készül az életéről.

Brunszvik Teréz életútja

Neveltetése

Brunszvik Teréz Jozefa Anna Johanna Alojzia (eredetileg Brunswick¹) grófnő 1775. július 27-én született, az akkori magyar fővárosban, Pozsonyban. Édesapja, alsókorompai ifjabb Brunszvik Antal gróf (1746–1793), és édesanyja, az erdélyi szász származású, Wankel von Seeberg Anna (1752–1830), Mária Terézia udvarhölgye, nagymúltú és művelt családok leszármazottai voltak. A házaspárnak négy gyermeke született: Teréz, Ferenc, Jozefin és Karolina. Az édesapa nagy rajongója volt a felvilágosodás szabadság-eszményének, Teréz emlékiratai szerint nagyra tartotta például George Washington és Benjamin Franklin szabadságküzdelmét (Hornýák, 2000, 19). Humanitárius okokból támogatta az akkori magyar király és osztrák császár, II. József reformkísérleteit. Brunszvik Antal 1790-ben nevelésügyi referens volt a *regnicolaris* bizottságban (Czeke & H. Révész, 1926, 7), és ő terjesztette elő az 1790–91-es országgyűlésen a nőnevelés megreformálására vonatkozó, első magyarországi tervezetet, és számos további, iskolaügyi, oktatáspolitikai döntés fűződik a nevéhez (Mészáros, 1996, 56). Hivatali teendői mellett, otthonában is sokat foglalkozott nevelési kérdésekkel, saját gyermekei képzését is kiemelkedő feladatnak tartotta. A gyerekek tőle tanulták a klasszikus irodalom, a történelem, a filozófia és mindenekelőtt a komolyzene szeretetét.

Mivel Teréz volt szülei első gyermeke, így – miként a családi levelezésből kiderül – különös figyelem és gondoskodás övezte, maga az uralkodónő, Mária Terézia volt a keresztyja, és kiváló neveltetésben részesült. Nagyon gyenge egészségű kislány volt, ugyanakkor érzékeny és fogékony lelkű, könnyen és szívesen tanult. Már kisgyermek korában tehetségesen zongorázott, mindössze 6 éves volt, amikor Pest-Buda arisztokratái előtt zenekari kísérettel előadta Rosetti egyik zongorahangversenyét (Czeke, 1938, LV). A Bécs melletti Hernals nevelőintézetéből fogadtak számára nevelőnőt, aki 12 éves koráig foglalkozott vele. Ekkor a kislányt egy bécsi intézetbe adták, ahol többek között a kor híres zeneszerzője, Josef Preindl (1756–1823) volt a tanára. 1788-ban az egész Brunszvik család Nyitra városába költözött, ahol Teréz lett az akkor már sokat betegeskedő édesapja ápolója, egészen annak elvesztéséig. Szeretett apja 1793-ban bekövetkezett halála nagyon megviselte az érzékeny lelkű fiatal lányt, memoárjaiban később úgy emlékezett, hogy ő volt édesapja hú mása, és még csaknem negyed század

¹ A családi név a családfán több, mint harminc változatban szerepelt, például: Brunszlyk, Brunßvyk, Brunchwik, Prunczbik, Brunszvikius, Brünczwyk, Brunczvik, Brunsvik, Brunszvik. Terézt a pozsonyi anyakönyvben a Brunzvík változattal jegyezték be születését követően. A névváltozatok részletezését és a családfa rajzát (l.: Hornýák, 2000, 10–11).

múltán, 1817-ben is ezt írta a naplójában: „Hol van az a drága ember, aki az apám volt? Huszonnégy éve sírok miatta” (idézi: Czeke, 1938, LIX).

1799-ben özvegy édesanyja az akkor 24 éves Terézt és 20 éves húgát, Jozefine-t (1779–1826) további nevelés céljából ismét Bécsbe vitte, ahol a zenetörténet óriása, Beethoven (1770–1827) tanította őket zongorázni (Hornyak, 2000, 22). Az akkori császárváros pezsgő szellemi és művészeti élete nagy hatással volt a lányokra. „Az anya gyárakba, műhelyekbe, képtárakba vitte leányait, hogy minél több hasznát lássák a nagy város nyújtotta ismereteknek és tapasztalatoknak. Apai nagynénjük pedig – Finta Józsefné, ezredes, illetve a magyar nemesi testőrség hadnagyának neje – szül. Brunsvik Erzsébet – négy leányával, akik körülbelül a Brunsvik nővérekkel lehettek egy korban – gondoskodott a szórakozásról. Kirándulások kora reggel, váltakoztak színházzal és késő esti tánccal összekötött társas összejövetelekkel Fintáéknál – melyekben Beethoven is mindig résztvett” (Czeke, 1938, LXXI). Ezekről a hetekről maga Brunsvik Teréz is részletesen megemlékezett a memoárjában (Brunsvik, 1926, 43–47). A húga, Jozefine hamarosan férjhez ment, Teréz viszont tovább folytatta korábbi életvitelét, akkor már az 1762-ben apja által örökölt családi birtokon, Martonvásáron, amit a családja valóságos kis édenkertté varázsolt, és ahol 1785-ben épült meg a kastély, körülötte pedig 1810-re a csodálatos angolkert. Ez volt az a helyszín, ahol a 19. század elején különösen sokat tartózkodott Beethoven is, aki 1810-ben Fisz-dúr (op. 78) szonátáját Brunsvik Teréznek ajánlotta (Hornyak, 2004, 12), és akit – a halála után feltárt levelek tanúsága szerint – gyengéd szálak fűztek a család valamely nőtagjához, a titokzatos „halhatatlan kedveshez” (ennek a témának a kutatástörténetét l.: Hornyak, 2000, 79–90; Hornyak, 2004, 7–20).²

² Röviden meg kell említenünk ezen a helyen, hogy Brunsvik Teréz élettörténetét a 20. század elején sok tudós Beethoven életrajzában a pontosítása miatt kutatta. Miként fentebb már utaltunk rá, a zenetörténet óriásának halála után (1827) előkerült levelei, melyeket a „halhatatlan kedveshez” intézett, valamelyik Brunsvik lányhoz íródtak. Az amerikai A. W. Thayer-től való az az 1879-ben megfogalmazott gondolat, hogy a levelek címzettje valószínűleg Teréz volt. Ezt a feltevélezt vette át aztán Mariam Tenger az 1890-ben Bonnban kiadott könyvében, mint biztos tény. A francia kutató, Romain Rolland első, Beethovenről szóló könyvében ugyanezt írta, ő azonban később – forráskutató munkája, magyar és más kutatókkal való eszmecsere után – változtatott az álláspontján. Az Európában kiadott művek érdekes módon olykor pontatlan információik ellenére is sokat segítettek Brunsvik Teréz életrajzában a feltárásában. Az 1920-as évektől kezdve ugyanis ráirányították a figyelmet e nagyszerű grófnő életére és hátrahagyott írásaira. 1957-ben végleg tisztázódott a rejtély, és kiderült, hogy Beethoven titokzatos leveleinek címzettje Brunsvik Jozefine volt.

Olvasmányai

Mint ahogy akkoriban számos magyarországi nemesi családban megfigyelhető volt, Brunszvik Teréz anyanyelve is a német volt, magyarul tulajdonképpen csak hatvan éves kora után kezdett komolyabban tanulni, és tudott még franciául és olaszul is. A szülei és nevelői által nyújtott tudás mellett naplóbejegyzései és olvasmányjegyzékei szerint óriási hatást gyakoroltak rá a könyvek: a „néma mesetek” tanításai kisgyermekkorától fogva alakították gondolkodását. Kedvencei között szerepeltek az ókori görög és latin szerzők, például Homérosz, Xenophón, Cicero, Platón, Horatius és Seneca. Könyvei között nagy számban voltak vallásos kiadványok, többségében mára már elfeledett vagy kevésbé ismert szerzők tollából. Szótárral olvasott angol és latin nyelvű munkákat, és szerette az anyai nagyanyja könyvtárában talált regényeket is (Czeke, 1938, LX). Teréz ifjú korától nagy érdeklődést mutatott az esztétikai és állambölcseleti munkák iránt, például Hobbes, Voltaire, Rousseau, Herder, Rousseau, Fichte és Kant könyveit forgatta. Kedvelte a történelmi tárgyú írásokat és az önéletrajzokat, jól ismerte a kortárs francia történelmi irodalmat. Élete során számos szépirodalmi munkát is olvasott, közöttük sok, korábbi időszakban keletkezett női írást is, például Mme de Sévigné (1626–1696) és Madelaine Scudery (1607–1701) műveit. Brunszvik Teréz a források szerint nagyon kedvelte az út- és tájleírásokat, és kifejezetten érdekelték a mezőgazdasági szakmunkák, főleg a növényekről szólók (l. erről: Czeke, 1938, IX. fejezet; Urbán, 1996, 19–21). Olvasott továbbá magyar műveket, újságcikkeket, lexikonokat is, ahogyan erről számos naplóbejegyzése, feljegyzése tanúskodik. Felnőtt korában, a 19. század elején, amikor érdeklődése a nevelés kérdései felé fordult, különösen sok pedagógiai szakkönyvet tanulmányozott, az olvasmányairól jegyzeteket is készített. Pestalozzival való, 1809-ben történt személyes találkozása nem csupán az olvasmányait, hanem a tetteit és gondolkodását is jelentősen befolyásolta.

Külföldi tanulmányutak

Az 1800-as évek kezdetén Brunszvik Terézt levelei és egyéb írásai szerint lekötötték a családi és magánéleti problémák. Menyasszonya volt egy, 1794-től Napóleon ellen harcoló, Szily Antal (1774–1833) nevű, Teréz levelezésében Toninak nevezett, végül nőtlenként elhunyt férfinak, akit gyermekkorá óta ismert, akihez azonban végül mégsem ment feleségül (Czeke, 1938, CXIV–CXVI). 1805-ben kelt naplóbejegyzései mutatják, hogy mennyit aggódott Teréz a hazáját is elérő Napóleon, illetve a hadi események kapcsán. Ebben az időben szinte egyetlen vígasza a zene volt, Bécsből tucatjával hozatta Magyarországra a kottá-

kat, és látogatta a Budán rendezett hangversenyeket. Megromlott egészségi állapota miatt 1808-ban az akkori híres fürdővárosba, Karlsbadba ment, hogy testileg és lelkileg megerősödjön. Ebben, a gyógyvizén kívül társasági életéről is igen híres városkában a grófnő élete fordulatot vett, ezt követően ugyanis nővérével, Jozefine-nel hosszabb európai utazást tett. *Journal de voyage* című, többnyire franciául vezetett útinaplójából jól nyomon követhető útjuk minden állomása. A két nővér utazása nem volt céltalan: azért indultak el, hogy Jozefine gyermekeinek megfelelő nevelőintézetet találjanak. Olyan iskolát kerestek, ahol a gyerekek a „tisztá emberieség” szellemében, hasznos ismereteket szerezhettek. Fellázadva a sablonos nevelési módszerek és eszmények ellen, a két nővér kereste tehát a nevelés új útjait, és a felvilágosodás szellemisége szerint folyó képzésben hittek. Utazásuk során meglátogatták például Salzmann (1744–1811) világhírű intézetét Gotha mellett, és sok további, német területeken tett kirándulás után egy ismerősük tanácsára útra keltek Pestalozzi (1746–1827) Yverdoni intézetébe (Czeke, 1938, CLXXXIV–CLXXXVIII).

Abban az időben Pestalozzi neve már széles körben ismert volt Európában. Több könyve is megjelent német nyelven, például az *Egy remete esti órája* és a *Lénárd és Gertrúd*, és Brunszvik Teréz valószínűleg már a személyes találkozás előtt ismerte ezeket a munkákat. Yverdon volt az akkori új pedagógiai gondolkodók zarándokhelye. Teréz másfél hónapot töltött testvérével a nagy svájci nevelőnél, megismerkedett eközben az iskolában folyó munkával, Pestalozzi gondolataival, részt vett a gyakorta rendezett vitaesteken. Jozefine azonban nem volt elégedett az Yverdonban látott nevelési módszerekkel, így gyermekeit nem hagyta ott. Pestalozzi ugyan a nővérektől meghívást kapott Magyarországra, ő és felesége levelet is váltott Terézzel, de látogatása végül mégsem vált valóra (l. erről: Kurucz, 1996, pp. 24–26). Nézetei, pedagógiai eszményei és iskolájának működése azonban nagy hatással volt az arisztokrata származású, ám egész népéről gondolkodó Brunszvik Terézre, aki 1809-ben ezt írta naplójába: „A korai nevelés a legfontosabb! Az, amit az ember ebben az életkorban felfog, kihat egész életére” (Czeke, 1938, 97).

Tevékeny évtizedek

Brunszvik Teréz Magyarországra hazatérve legtöbb idejét nevelési kérdéseknek szentelte. Személyesen foglalkozott Jozefine gyermekeivel, és feljegyzései szerint már az 1810-es években az volt a legfőbb álma, hogy a nevelés és a kultúra útján felemelje a néptömegeket. Ebben az időben azonban Magyarországon – hasonlóan Európa más országaihoz – ez az álom túlságosan merész volt, így Teréz óvoda- és iskolaszervező munkája során folyamatosan akadályokba ütközött. Az 1825–27-es, első reformkori magyar országgyűlés azonban fordulatot hozott

a magyar nevelés történetében. Ezen a gyűlésen sorra szólaltak fel a magyar nemesség tagjai, és Brunszvik Teréz gondolataihoz hasonlóakat fogalmaztak meg a népnevelés, a nemzet felemelése kapcsán. A grófnő ebben a szellemi-politikai légkörben nyithatta meg – a széleskörű gyűjtés nyomán befolyt pénz és saját vagyona felhasználásával – 1828-ban Budán, Krisztinavárosban, édesanyja mai Mikó és Attila utca északi sarkán álló bérházában az első magyarországi óvodát, azaz, ahogyan naplójában írta, „kisgyermekiskolát” (*Kleinkinderschule*, rövidítve: *Kkschule*). Az intézményt „anya- és mintaintézetként” (*Pflanz- und Mutterschule*) emlegette. Kevésbé közismert, hogy az óvodát annak védőszentje, Avilai (Nagy) Szent Teréz (1515–1582) nyomán Teréz Iskolának hívták, ez az elnevezés azonban nem terjedt el széles körben (Hornyák, 2003, 25). A grófnő a korszak több kiváló politikusának, Kossuth Lajosnak, Wesselényi Miklósnak a támogatásával óvodákat terjesztő egyesületet szervezett, és 1833–34-ben közreműködött a bajorországi óvodák megalapításában is, például München és Augsburg városában. Sokat tett a nőnevelésért, tervei között szerepelt egy nevelőnőképző megnyitása is, ez azonban nem valósult meg.

Az 1848–49-es magyar forradalom és szabadságharc idején Teréz támogatta a magyarok szabadságküzdelmeit, de többször is hangot adott annak a véleménynek, hogy kevesebb fájdalommal és veszteséggel járna ez a történelmi jelentőségű időszak, ha korábban nagyobb gondot fordítottak volna a népnevelésre. Az 1848-ban Martonvásáron töltött nyarát leszámítva, több rokonához hasonlóan, a pesti Lipótvárosban volt ebben az időszakban, és 140 oldalnyi naplóbejegyzést készített (Hornyák, 1999, 28–29). A szabadságharc leverése után unokahúgához, Teleki Blankához hasonlóan – aki leánynevelő intézete diákjaival és tanáraival együtt a forradalom lelkes híve volt – Brunszvik Terézt is sok zaklatás érte. Az osztrák hatóságok őt is vád alá helyezték, ám idős kora miatt felmentették. 1861-ig élt, és neve már életében fogalommá, a hazafiasság szimbólumává vált Magyarországon.

Brunszvik Teréz pedagógiájának csomópontjai

Nevelési célok és eszmények

Brunszvik Teréz kevés elméleti jellegű pedagógiai írást hagyott hátra, nevelési elképzeléseit így tetemes mennyiségű, még máig sem teljesen kiadott naplói, utazási feljegyzései, emlékiratai, illetve levelei alapján lehet rekonstruálni. A neveléstörténet szempontjából nagyon fontosak azok a gyakorlati tettek is, amelyeket az óvodaügy és a nőnevelés kapcsán véghezvitt.

Miként fentebb kifejtettük, jellemének, eszményeinek az alakulására jelentős hatással voltak a korszak kiemelkedő pedagógiai és filozófiai gondolkodói. Olvasmányai és a nevelési intézményekben vagy a magánnevelés során szerzett tapasztalatai nyomán Brunszvik Teréz megértette, hogy a nemzet felemelésének, illetve az egész emberiség boldogságának alapja az egyének sikeres nevelésében rejlik. Az élete végéig mélyen vallásos, érzékeny és szenvedélyes lelkű Teréz határtalan lelkesedéssel tevékenykedett ezen cél érdekében. Úgy gondolta, a nevelés és önnevelés alappillére az, hogy ki kell fejleszteni az emberben a benne rejlő képességeket. Ehhez fontosnak tartotta az öntevékenység kibontakoztatását, amiről ezt írta: „A gyermek önmagát fejleszti, nekem arra kell ügyelnem, hogy ne műveljek semmi károsítót reá nézve.” (Czeke, 1938, 205). Pestalozzi pedagógiájával kapcsolatosan is kiemelte, hogy annak legcsodálatosabb eleme a szellem mozgásba hozása. Az, hogy a növendéknek önmagának kell önmagát fejlesztenie. Brunszvik Teréz nevelési célja a humanista, keresztény szellemű nevelés volt. Az áldozatkészség, az egyén önfeláldozása a köz érdekében: ez állt pedagógiai eszményeinek középpontjában.

Óvodaszervező tevékenysége

Brunszvik Teréz – jóllehet, pedagógiai szervező munkája széleskörű volt – külföldön és hazájában is máig elsősorban úgy ismert, mint lelkes és eredményes, példamutató és állhatatos óvodaszervező. 1809-ben, Pestalozzától hazatérve már felvetette a magyarországi óvodaalapítás szükségességét, ám hosszú időn át nem talált igazi támogatókra, sőt, a saját családtagjai részéről is sok gúny érte emiatt a terve miatt. Keserűen írta emlékirataiban: „Feszítetek keresztre..., még a keresztén is ezt fogom hajtogatni: Kisdédóvokat kell létesítenünk!” (Idézi: Czeke & H. Révész, 1926, 20). Elképzeléseit azonban a hatóságok közömbössége ellenére sem adta fel, és nagy gondot fordított önmaga szakmai képzésére. Németre fordított, 1826-ban Bécsben kiadott változatában megismerte Samuel Wilderspin (1791–1866) *A gyermekek korai neveléséről és az angol kisgyermekiskolákról* című könyvét³, melyet a neveléstörténet-írás a világon az első óvodai kézikönyvként tart számon. Az eredetileg 1823-ban megjelent munkát a bécsi Joseph Wertheimer (1800–1887) fordította németre (l. erről és kettőjük kapcsolatáról, levelezéséről: Vág, 1996, 37–46; Hornyák, 2004a 68–84). Teréz olvasott így az ú. n.

³ A mű 1823-ban a következő címmel jelent meg Londonban: *On the Importance of Educating the Infant Poor*, majd 1824-ben és 1825-ben a 2. és 3. kiadás is napvilágot látott, *On the Importance of Educating the Infant Poor, From the Age of Eighteen Months to Seven Years: Containing an Account of the Spitalfields Infant School, and the New System of Instruction There Adopted* címmel (Simpkin, London).

„skót módszerről”, vagyis a 100–200 kisgyerek egy helyiségben való foglalkoztatásának lehetőségeiről. Hatott rá továbbá Johann Peter Wagner (1730–1809), a würzburgi filozófus, aki Fichte és Schelling követője volt. Ő az anyaiskola („*Mutterschule*”) eszméjét az emberré válás fontos részének, megalapozásának tekintette.

1828-ban aztán elérkezett a várva várt pillanat: május 27-én (hivatalosan június 1-jén) Budán megnyílt a legelső magyarországi óvoda, melyet Brunszvik Teréz szervezett meg. Ez európai viszonylatban is fontos dátum, hiszen Robert Owen (1771–1858) 1817-es skóciai kísérlete után Genfben és Párizsban is csak 1827-ben, illetve 1828-ban nyílt óvoda, más városokban pedig még később. Először 11 gyermek látogatta a budai német-magyar kétnyelvű óvodát, később azonban számuk 180-ra emelkedett. Brunszvik Teréz korabeli feljegyzései szerint az óvodába főként hivatalnokok és iparosok gyermekei jártak, de voltak közöttük fuvarosok és mosónők gyermekei is. Az óvodát folyamatosan látogatták a nevelésügy iránt érdeklődő személyek, ahogyan erről az alapító ránk maradt levelezése tanúskodik (Hornyak, 2005, 51–57). A grófnő 1829-ben újabb, budai és pesti óvodákat is nyitott, ezek közül a lipótvárosi Eisenfeld utcai lett a legelső magyar nyelvű, 166 kisgyermekkel dolgozó intézmény (Draskovits, 1940, 17). Besztercebányán „Gyám- és Tanító-Intézet” névvel nyílt meg Brunszvik első, vidéki óvodája, ugyancsak 1829-ben, melyet Kern Máté vezetett. Ehhez az óvodához Zmeskall Miklós Pál (1759–1833), ottani születésű, az alapítás idején Bécsben élő nyugalmazott udvari titkár nyújtotta a legnagyobb támogatást (ennek részleteiről l.: Hornyak, 2005, 15–22). Két pozsonyi óvodáját 1830–31-ben a megbízásából segítője és támogatója, Anton von Rehlingen (1807–1834) szervezte meg, aki később az 1832-ben megnyitott nagyszombati óvoda tanítója lett (életéről l.: Bilibok & Sebestyén, 1984, 97–108).

Teréz már a legelső, 1828-as óvodaalapítást megelőző hónapokban megkezdte a pártolók és pénzadományaik gyűjtését. Draskovits Pál adatközlése szerint abban az évben „az egyesület 125 tagból áll és ez az egyesület 1830-ig 7474 pengőf-ot gyűjtött az óvodák céljaira” (Draskovits, 1940, 29). Így írt az akkori, korántsem könnyű időszakról maga Brunszvik Teréz: „Szüntelen fáradozásomat annak érdekében, hogy a nemes nevelés iránti érzék hazánkban is felébredjen, egyszer majd siker koronázza, és én is több leszek, mint egy név, csillagként fogok ragyogni majd az ország nemesei vagy az emberiség családjai között...” (idézi: Hornyak, 2003, 11). Ez a munkája tulajdonképpen egy, az óvodaügyet támogató egyesület kialakulásának a csíráit jelentette, melynek elnöke ő maga volt, és amely 1830-ban alakult meg. Egyesülete élén Brunszvik Teréz arra törekedett, hogy Magyarország más városaiban is óvodákat szervezzen, illetve, hogy a megalapításra kerülő óvodáknál tanácsaival, pedagógusok küldésével segítsen. Néhány év alatt mintegy tíz óvoda jött így létre, és – miként levelezéséből kiderül

– az angliai Edward Reed arra buzdította őt, hogy hozzon létre egy nagy, nemzeti egyesületet a kisgyerekek nevelése érdekében: „Minden igyekezete oda irányuljon, hogy egy nagy nemzeti egyesületet alakíthasson, amelyhez csatlakozzék a papság és a nemesség, a tudósok és a gazdagok serege. Az egyesület szigorúan nemzeti legyen, minden valláskülönbség nélkül, s tárgya csak Magyarország” – írta Reed 1830 márciusában (idézi: Hornyák, 2003, 32). 1832-ben azonban még a már meglévő egyesületet is feloszlatta József nádor (1776–1847), és Brunszvik óvodáit a Budai Jótékony Nőegylet felügyelete alá rendelte, beleértve legelső, krisztinavárosi intézményét is, és ettől kezdve Brunszvik Teréznek egyre kisebb szerepe lett a hazai óvodai mozgalomban (Hornyák, 1999, 15; Hornyák, 2003, 35–44). Az óvodaügy csak a későbbi években nyert újból valódi támogatást Magyarországon, a fő szervezők nevei között azonban ekkor már hiába keressük Teréz nevét. Ő ezekben az években főként külföldi helyszíneken, például bajorországi városokban fejtette ki óvodaszervező tevékenységét, és 1835-ben nyolc hónapos itáliai utazást is tett (Hornyák, 2005b, 18–21). Kezdeményezése hatására azonban elmondható, hogy 1836-ig 14, 1848-ig 89 „kisdédóvó intézet” jött létre hazánkban.

Nevelés az első magyarországi óvodákban

Számos korabeli forrás maradt ránk az első, Brunszvik Teréz által alapított, illetve szervezett magyarországi óvodák működéséről. Ezek, az angliai „*infant school*”-okhoz hasonló intézmények egyértelműen iskolás jellegűek voltak, több mint fele részben oktatásra, tantárgyak tanulására fordított idővel. Ennek Magyarországon is, miként mindenütt Európában, az volt a magyarázata, hogy kidolgozatlanok voltak még az óvodai nevelés módszerei. Így az óvodai nevelők (közülük többen is tanítói képesítéssel) nem tehettek mást, mint hogy lemásolták az akkori alapfokú iskolák működését, némi játékos tevékenységgel kiegészítve. A Brunszvik-féle óvodákban főleg 2 és 5 éves kor közötti gyerekeket neveltek, és a tantervekben olyan tárgyak szerepeltek, mint az írás, olvasás, geometria, számolás, nyelvtan, az emberi test részeinek leírása, a növények és állatok részeinek és hasznának megismerése, a mesterségek ismerete, pénz- és mértékegységek, időszámítás és ének, illetve a lányok számára a kötés. Egy 1830-as, Vág Ottó által idézett dokumentum szerint a Brunszvik-féle, lipótvárosi Szent József óvodában a következő tárgyak szerepeltek: vallástan, betűismeret, betűzés, alakismeret, számolás, magyar és német szavak és az elliptikus módszer (Vág, 1961, 427). A terembelsőről a ránk maradt források alapján Zibolen Endre a következőket írta: „A történeti véletlen megtartotta a legelső, krisztinavárosi ’kisgyermeki örintézet’ leltárát, amely 1829 végén vagy 1830 legelején készülhetett, tehát mintegy másfél évvel az óvoda megnyitása után. A fontosabb berendezési

tárgyak: 15 iskolapad, 8 'leckeállvány', 1 írotábla állvánnyal, hangoztató gép és fekete szekrény 'némely dolgok megőrzésére'" (Zibolen, 1996, 87). Benes Piroska kutatásai alapján ez megfelelt a Wilderspin-féle mintának (Benes, 1932, 73–74). A Brunszvik-féle óvodákban fontos szerepet kapott a szemléltetés, és az olvasást az akkori korszak legmodernebb módszereivel tanították a kisgyerekeknek.

Hornyák Mária kutatásai szerint Brunszvik hazánkban teljesen újdonságnak számító óvodaszervező törekvéseiről, eredményeiről 1829 nyaráig nem volt híradás a hazai, a nevelés ügye iránt egyébként növekvő érdeklődést mutató sajtóban. Akkor a *Hasznos Mulatságok* című lap közölt egy írást Rehlingen tollából, melyben más információk mellett ez szerepelt: „Ebben a' gyermekek mindjárt a' korokhoz alkalmas hasznos tárgyakra taníttatnak, és még a játékok is úgy vannak elintézve, hogy a gyermekek illy alkalmatossággal nem csak semmi kárt nem tehetnek, semmi illetlenséget, avagy pajkosságot el nem követhetnek, hanem inkább lelkökre 's eszökre nézve pallérozódnak. A célra nézve van egy nagy tiszta, 's körös körül ülni való padokkal, külömbféle, tanulásra való tárgyakkal, a' kisdedeket oktató 's mulattató szerekekkel felkészült szála [értsd: terem, a szerk.]; van azonkívül egy árnyékos játszó hely, melly arra nézve van felállítva, hogy a' gyermekek testöket a' szabad levegőben is feléleszthessék 's megerősíthessék” (idézi: Hornyák, 2004c). Egy 1830-ban Pozsonyban megjelent újság-cikkben Brunszvik krisztinavárosi óvodájának munkájáról, az ott követett pedagógiai módszerekről a szerző, Rummy Károly György az alábbiakat írta: „A megérkező gyermekeknek, akik reggeltől estig itt maradnak, hogy egyrészt tanuljanak és művelődjenek, másrészt hogy felügyelet mellett játsszanak és szórakozzanak, miközben a szüleik a napi keresetük után járnak, egy ábécés- és olvasókönyvet adnak a kezükbe. A gyermek vagy maga betűz, ha abban már van gyakorlata, vagy egy célszerű hangoztató módszer szerint a tanító mondja elő neki a betűket és a szótagokat, és azokat a gyerekek megismétli. A számolást részint a táblán zsinóron függő golyók segítségével végzik, amelyek az összeadást és a kivonást szemmel láthatóvá teszik, részben a gyakori felmondás útján könyv nélkül betanult egyszeregy révén, részben a fejszámolási gyakorlatok által. A bibliai történeteket a gyermekek vonzó módon, azoknak a falon függő képeknek a megmagyarázása révén tanulják meg, amelyek különféle bibliai történeteket ábrázolnak. Ezeket a bibliai történeteket este sok gyermek el szokta mesélni a szüleinek, mint ahogyan az iskolában tanult jelmondatokat és erkölcsi mondásokat is elmondják nekik, ily módon feltétlenül hozzájárulnak azoknak az alsóbb néposztályokból származó szülőknek a neveléséhez, akiket ifjúkorukban elhanyagoltak.

A természetant és technológiát a gyermekek ugyanúgy játszva tanulják saját szemléletből, amennyiben a tanító bemutatja és leírja nekik egyrészt az állatok

és növények falon függő képeit, a préselt növényeket, az állat-, növény- és ásványország azon produktumait, amelyekből készítmények (műtermékek) lesznek, pl. gyapjú, gyapot, len, selyem stb., és az ezekből készült iparcikket, és elmagyarázza a természeti produktumok feldolgozásánál szerzett tapasztalatokat... Egy tárgy tanítása egy bizonyos számú gyermeknél nem tart negyed- vagy félóránál tovább, azután ezek a gyermekek az udvaron lévő tágas játszótérre mennek, és felügyelet mellett hagyják, hogy ugráljanak, gimnasztikai és más játékokat játsszanak. E játszótéren csodás tisztaságot találtam...” (Rumy, 1830, 253–255, idézi: Hornyák, 2004c, 362).

Az óvodában eltöltött idő átlagosan heti 48 óra volt, és ezen idő körülbelül 12 százalékát fordították a gyerekek játéokra. Délben mindig megszakították a foglalkozásokat, és a kicsik hazamentek ebédelni. Fontos és érdekes adat, hogy (Európában egyedülálló módon) a gyermekek egészségügyi ellenőrzését az első magyar kisdédóvó intézetben orvos végezte (Draskovits, 1940, 17).

Brunszvik Teréz új módszerek iránti fogékonyságát mi sem jellemezte jobban, mint hogy Magyarországon az első között volt, aki megrendelte Friedrich Fröbel (1782–1852) óvodai foglalkoztató eszközeit, és egyik pesti óvodában arra is kísérletet tett, hogy bevezesse a német pedagógus módszereit. A grófnő tudta, hogy az óvodák működése csak akkor lehet igazán sikeres, ha a gyerekek nevelését képzett személyek végzik, ezért sokat fáradozott az óvóképzés ügyében, a belvárosban létrehozott egy „példányintézetet” a képzés- és továbbképzés céljaira. (Magyarországon az első férfi óvókat képző iskola egyébként 1837-ben nyílt meg Tolnában.) Az óvodai módszerek, szervezés és óvóképzés dolgában Teréz nagyon sokat levelezett kora neves külföldi szakembereivel. Utazásai és levelei nyomán személye tulajdonképpen összekötő kapoccsá vált Európa más országai és Magyarország között. 1834-ben az első volt, aki aláírta egy országos óvodai egyesület alapító okiratát, 1836-ban azonban nem kapott helyet a Kisdédóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület igazgatói választmányában.

Nőnevelés

A nyomtatott és kéziratos formában ránk maradt különböző források egyaránt azt bizonyítják, hogy Brunszvik Terézt már fiatal korától foglalkoztatták a nőnevelés kérdései. Bár pedagógiai munkásságának gerincét az óvodaalapítások terén kifejtett tevékenysége jelentette, kétségkívül sokat tett a leányiskolák létrehozása érdekében is. A magyar nőnevelés későbbi jeles alakjai – a nővére leánya, a saját „szellemi gyermekének” tekintett Teleki Blanka (1806–1862) (kapcsolatukról l.: Hornyák, 2012), valamint Karacs Teréz (1808–1892), Leövey Klára (1821–1897), és Teleki Emma (1809–1893), az ő leánya, De Gerando Antonina (1845–

1914), ahogyan mások is – az ő útmutatásai és tervei nyomán, az ő példáját követve fordultak nevelési kérdések felé. Az 1790-es években, hasonlóan Európa más országhoz, Magyarországon is tapasztalható volt a nőemancipációs törekvések megjelenése. Több, korabeli neves szerző (zömmel férfiak) költeményeikben és leveleikben kiálltak a nők művelődési jogai mellett, és a nemesség nőtagjai kivívták a lehetőségét annak, hogy legalább hallgatóként, a karzaton helyet foglalva részt vegyenek az országgyűléseken. A korszak haladó magyar gondolkodói a 18. század végén a nőkre mint leendő anyákra tekintettek, és gyermekeik felnevelése szempontjából kívánták műveltségüket emelni.

A 19. század első felében a jakobinus (forradalmi) mozgalom leverése után, annak megtorlásaként Magyarországon egy ideig nem hívtak össze országgyűléseket. Ebben az időszakban, és különösen az 1820-as évek második felétől a magyar arisztokrata és köznemesi származású hölgyek közül is sokan a nemzeti ébredés lelkes szószólói lettek, ruhaviseletükkel, zenéikkel, színjátékaikkal és a magyar nyelv használatával fejezték ki elkötelezettségüket hazájuk iránt. Ebben az időben a nevelési tárgyú művekben a nők már nem csak mint leendő anyák, hanem mint „honleányok” szerepeltek. Az akkori sajtótermékek hasábjain egyre többen hallatták a hangjukat, és gyakoriak voltak a nők hivatásáról, szerepeiről szóló, heves viták (l. erről részletesen: Kéri, 2018, 283–384).

Brunszvik Teréz a nők egyenjogúsításának egyik legelső és leglelkesebb híve volt Magyarországon. A téma iránti érdeklődését nyilvánvalóan elsősorban édesapjának köszönhette, aki maga is sokat foglalkozott ezzel a kérdéssel, illetve annak a szellemi-kulturális közegnek, ami a sokat utazó, élénk társasági életet élő és sokat olvasó ifjú grófkisasszonyt körülvette. Már az 1820-as években felháborodottan írt arról, hogy milyen igazságtalanságnak tartja azt, hogy a férfiak előtt valamennyi pálya nyitva áll, bármit tanulhatnak, a nőket ugyanakkor a négy fal közé szorítják és működésük tere csakis a családi otthon. Ránk maradt feljegyzései bizonyítják, hogy nőegyleteket akart szervezni, és a szegény sorsú asszonyokon a karitatív szervezetek működtetése mellett oktatással és mesterségek tanításával akart segíteni. Ugyanakkor kiemelendő, hogy több művében is kifejtette azt, hogy a nők elsődleges hivatása az anyaság, és – Pestalozzihoz hasonlóan – hirdette, hogy a gyermekek nevelésében, jellemük formálódásában az édesanyáknak van leginkább döntő szerepük, hiszen éppen ők azok, akik a mindenre fogékony, érdeklődő kisgyerekekkel a legtöbb időt töltik. Úgy gondolta, hogy a nők az emberiség „fontosabb fele”. Csakúgy, mint kora számos pedagógiai gondolkodójának, Brunszvik Teréznek is határozottan az volt a véleménye, hogy mindenfajta társadalmi probléma orvosolható helyes és hozzáértő nevelés által. Írásait olvasva kitűnik, hogy pedagógiai optimizmusa, lelkesedése – mely nem volt mentes az ellentmondásoktól sem – határtalan volt. Szerinte a nőnevelés nem csak magát a nőt szabadítja fel és nemesíti, hanem azáltal, hogy a művelt

nők művelt embereket nevelnek gyermekeikből, a társadalom megszabadul a problémáktól, és ha ez mindenütt a világon végbemegy, akkor az az egész emberiségre nézve áldás hoz. Tulajdonképpen óvodaszervező tevékenysége is ehhez a gondolatkörhöz tartozó eszményeken alapult.

Brunszvik Teréz eleinte azokkal a pesti és budai nőegyletekkel tartott kapcsolatot, amelyeket elsősorban arisztokrata származású hölgyek működtettek. Ezek az egyletek főként népiskolákhoz kapcsolódó tanfolyamokat szerveztek, például kézimunka-kurzust, illetve adományokat osztogattak a rászorulóknak. Teréz hamarosan rájött, hogy ennél komplexebb, alaposan átgondolt és megszervezett, hatásosabb nevelői munkára van szükség. Először családja martonvásári kastélyához kapcsolódóan kezdett el foglalkozni hat leány nevelésével. Ez a képzés jelentette az alapját későbbi cselédiskolájának. Ezt követően – már az 1820-as évek végén – az újonnan nyílt óvodák pedagógusszükségletének biztosítására óvónőképző intézet felállítását tervezte. Ebben az időben Magyarországon az óvodákban szinte kizárólag férfiak foglalkoztak a kisgyerekekkel, és az első képzőintézmény is fiú hallgatókkal kezdte meg a működését (l. erről: Kéri, 2023b). Brunszvik Teréz azonban úgy gondolkodott, hogy erre a nevelői feladatra a nők alkalmasabbak. Terve megvalósulására azonban sokáig kellett várni, hiszen a magyarországi óvodákban csak 1858 után kezdtek képzett óvónők dolgozni.

A cselédlányok képzését szintén gyermeknevelési szempontból tartotta fontosnak. Az akkori tapasztalatok szerint ugyanis a gazdag családoknál alkalmazott cselédlányokat gyakran nem csupán a házimunkák elvégzésével, hanem a gyerekek nevelésével is megbízták. Brunszvik Teréz úgy vélte, ezért nem mindegy, milyen a beszédjük, az erkölcsük, a műveltségük. 1829-ben nyílt meg a cselédek képzésére szolgáló iskolája, ez azonban nem volt hosszú életű, érdeklődés híján be kellett zárni. Nagyobb sikere volt egy másik, Brunszvik Teréz által megszervezett budai ipariskolának, ahol a gyerekeket kézműves termékek előállítására tanították, például szalmakalap, szalma- és posztópapucs készítésére. Tanultak itt ezen kívül számtant, éneket, erkölctant, hittant. Ezen iskola működésének nyilvánvalóan Pestalozzi pedagógiája volt az ihletője: hasznos munkák elsajátítása közben erkölcsi és elemi ismeretek tanítása volt a képzési anyag.

Az 1840-es években Brunszvik Teréz figyelme is a középszintű nőnevelés felé fordult. Addig a korszakig Magyarországon csak néhány olyan iskola működött, ahol az elemi szintet meghaladó leánynevelés folyt. Az 1777-ben, majd 1806-ban kiadott *I. és II. Ratio educationis* című tanügyi szabályzat a közép- és felsőoktatás kapcsán tulajdonképpen szinte csakis a fiúk képzéséről rendelkezett. Az intézményesült tanítónőképzésben sem hoztak ezek a rendeletek változást. A Magyarországon akkoriban működő apácarendek (Orsolyiták, Notre Dame) zár-

daiskolái leginkább alapfokúnak tekinthető nevelést nyújtottak. Teréz nyilvánvalóan hallott és olvasott azokról az egyéni kezdeményezésekről, amelyek a lánynevelés érdekében születtek hazájában. Ilyen volt például Tessedik Sámuel (1742–1820) evangélikus lelkész Szarvason működő iskolája, ahol lányok is tanultak a 18–19. század fordulóján, illetve Steinecker Gusztáv (1809–1877) Debrecenben létrehozott leánynevelő intézete az 1830-as években. Kiindulópontot jelenthetett továbbá számára Fáy András (1786–1864) *Nőnevelés és nőnevelő intézetek hazánkban* című, 1841-ben megjelent műve, jóllehet, annak számos megállapításával vitázott, és a szerzőtől eltérően a nők számára a férfiakéval azonos művelődési lehetőségeket követelt. Wesselényi Miklós báró (1796–1850) 1843-ban Brunszvik Terézhez írott levele bizonyítja a grófnő komoly tervezői munkáját ezzel kapcsolatosan: „Nagyon megörültem, mikor megtudtam, hogy Ön egy nevelőnőket képző intézet alapításának a gondolatával foglalkozik. (...) Bezerédjtől tudom, hogy Önnek, tisztelt Grófnő, már van egy részletesen kidolgozott terve. Nagyon boldoggá tenne, hogyha kegyeskedne közölni ezt velem, és aztán Önnel együtt, egyesült erővel megkezdhetnénk a nagy és nemes munkát” (közli: Hornyák, 1996b, 30).

Brunszvik Teréz az 1840-es években tehát lelkesen fáradozott egy magyar nevelőnő-képző intézet felállításán, ám végül rokonaitól, ismerőseitől nem kapott ehhez anyagi támogatást, jóllehet, Wesselényihez hasonlóan, sokan közülük csodálattal nyilatkoztak a fáradhatatlan szervező egyéniségről, az „agg grófnőről”. Ebben az időben – eltérően korábbi nézeteitől – úgy gondolkodott, hogy a magyar nemzeti haladás érdekében elsőrendű feladat az arisztokrata származású lányok nevelése, és csak ezt követően kerülhet sor a népnevelés kiterjesztésére. Nem elégedett meg a mások által javasolt három-négy éves nevelési programokkal, hanem tíz évre elosztva dolgozta ki nőneveléssel kapcsolatos tantervi javaslatát. Eközben szorgalmasan látogatta a pesti magánnevelő intézeteket, és próbált minél több módszertani tapasztalatot gyűjteni. Iskolaszervező törekvései azonban nem jártak sikerrel, mert az 1848–49-es magyar forradalom és szabadságharc, majd ennek leverése nem tette lehetővé az általa megálmodott nemzeti szellemű nevelőnő-képző létrehozását. A leánynevelésről megfogalmazott gondolatai, a magyar reformnemzedék tagjaival (politikusokkal, pedagógiai gondolkodókkal) folytatott vitái és eszmecseréi azonban nem voltak teljesen hiábavalók, hiszen szellemi örökségéből a 19. század végén sokat merítettek a leány-középiskolák szervezői.

Brunszvik Teréz grófnő emlékezete

Brunszvik Teréz elméleti és gyakorlati értelemben vett pedagógiai életművének jelentős hatása volt kortársaira csakúgy, mint későbbi korok gondolkodóira és oktatáspolitikusaira. Ennek többféle magyarázata van. Egyrészt az, hogy halála

után néhány évvel az 1867-es kiegyezés kedvező helyzetet teremtett ahhoz, hogy Magyarországon kiteljesítsék az óvoda- és iskolaügyet, ezeken belül a leánynevelést és a pedagógusképzést. Az 1868-as népoktatási törvény megadta ehhez a szükséges alapot és kereteket. A törvény megalkotói közül sokan – például az akkori vallás- és közoktatásügyi miniszter, báró Eötvös József is – jól ismerték a szabadságharcot megelőző pedagógiai terveket és törekvéseket, és támaszkodtak is ezekre. Brunszvik Teréz életműve így a halála után is többször, folyamatosan előkerült hazájában. Egyrészt az óvodák, másrészt a tanítónőképzők és a leányközépiskolák kapcsán. Nevét és munkásságát jól ismerték azok, akik a századvégén az óvodák fejlesztését tűzték ki célul, és 1891-ben megalkották Magyarországon az óvodai törvényt. Gondolatainak lelkes életetője volt nővérének az unokája, De Gerando Antonina, aki a 19–20. század fordulóján sokat tett a magyar lánynevelés érdekében (életéről l.: Kéri, 2023). Ő is írt arról a bizonyos „belső élmény”-ről, amely 1809. március 29-én, nagyhét szerdáján érte a grófnőt, a Pestalozzinál tett látogatása után. Teréz maga Istentől való üzenetként írta le ezt a „megvilágosodást”, kiemelve és többször is hangoztatva, hogy azon a napon értette meg, hogy feladatot kapott egész életére: a szegény gyermekek nevelését. Brunszvik későbbi feljegyzéseiből is kiderül, hogy „Istentől rendelt hivatásának” érezte a szegények megsegítését, és naplóiban később is ünnepelte azt a szerdát. A grófnő írásainak alapos elemzése alapján kijelenthető, hogy számára nem egyszerűen a saját korában oly divatos filantróp és humanisztikus nevelés volt a cél és eszmény, hanem kifejezetten a keresztény szellemű nevelés.

Saját írásaiból tudjuk, hogy az életrajzok Brunszvik Teréz grófnő kedvenc olvasmányai közé tartoztak. Azt gondolta, hogy valamennyi életrajz hordoz tanulságot. A naplójában bevallotta, mennyire szeretné, hogy egykor majd valaki megírja az ő életrajzát is, mégpedig „nemesen, lendületesen, hazafiasan, keresztényien”, és úgy, hogy az adja majd hű tükrét annak a kornak is, amelyben élt. Az elmúlt jó másfélszáz évben a munkásságával és írásaival foglalkozó kutatók számos könyve és tanulmánya ellenére sem mondhatjuk még el, hogy ez a kívánsága maradéktalanul teljesült, hiszen a sok, vele kapcsolatosan készült mű gazdag anyaga ellenére is elmondhatjuk, hogy máig nem létezik még egy széles forrásbázison nyugvó, teljes Brunszvik-életrajz. Pedig ez az arisztokrata származású, klasszikus műveltségű, Európát ismerő és hazája sorsát a szívében viselő grófnő megérdemli a figyelmet. Ő volt az a nő Magyarország történelmében, aki kortársaitól kiérdemelte a „legnagyobb magyar honleány” megnevezést, Jókai Anna szavaival szólva „reneszánsz egyéniségű nagyasszony” volt. Emlékét élteti Martonvásár, a „Brunszvik Teréz Szellemi Hagyatéka” Alapítvány, a hazai és határon túli magyar óvópedagógus-képző intézmények, neve ott él a róla elnevezett óvodákban, termekben, pedagógusoknak adományozható díjban, a Soproni Egyetem

Benedek Elek Pedagógiai Karán 2025-ben létrehozott Kárpát-medencei Brunszvik Teréz Módszertani Központ műhelyeiben, és minden, a gyermekek, a nevelés és a magyarság iránt elkötelezett ember szívében.

Kacsovics Lajos az 1865-ben tartott emlékbeszédében azt mondta róla, hogy „gróf Brunswick Terézt életnagyságban az utókor fogja kellően méltányolva felismerni, midőn a parányi csirából termékeny fa lesz”. 2025-ben, születése 250. évfordulóján mi már tudjuk, hogy ez a látomás mostanra valósággá lett: Brunszvik Teréz grófnő teljes nagyságában áll előttünk, és példát mutat a kisgyermekkel való bánásmód, a nevelés, az áldozathozatal és a felelősségvállalás, valamint a hazaszeretet szempontjából.

Felhasznált irodalom

- Bajkó Mátyás (1975). Brunszvik Teréz és a reformkor. *Ma és Holnap*, 3(1), 65–71.
- Benes Piroska (1932). *Gräfin Therese Brunszvik und die Kleinkindererziehung ihrer Zeit*. Szeged, Symposion könyvek 16.
- Bilibok Péterné & Sebestyén Istvánné (1984). *Rehlingen Antal élete és munkássága*. In: Bilibok Péterné & Sebestyén Istvánné & Zibolen Endre: *Első óvodáink életéből 1829–1833*. Budapest, 97–108.
- Brunszvik Teréz (1926). Fél század életéből. In: Czeke Marianne & H. Révész Margit: *Gróf Brunsvik Teréz élet- és jellemrajza. Emlékiratai*. Fordította: Petrich Béla. A „Kisdednevelés” kiadása, Budapest, 39–108.
- Czeke Marianne & H. Révész Margit (1926). *Gróf Brunsvik Teréz élet- és jellemrajza. Emlékiratai*. Fordította: Petrich Béla. A „Kisdednevelés” kiadása, Budapest, <https://tinyurl.com/m7c3m95>
- Czeke Marianne (szerk, 1938). *Brunszvik Teréz grófnő naplói és feljegyzései I. k.* Magyar Történelmi Társulat, Budapest <https://tinyurl.com/724fw43j>
- Czeke Marianne (1938). *Brunszvik Teréz grófnő naplói és iratairól*. In: Brunszvik Teréz grófnő naplói és feljegyzései I. k. Magyar Történelmi Társulat, Budapest, XI-CCCCL. <https://tinyurl.com/bdfwhcfw>
- Dániel Anna (1940). *Angyalkert (Brunsvik Teréz élete)* Dante, Budapest <https://tinyurl.com/mwhwdtm9>
- Dániel Anna (1986). *Teréz küldetése*. Kossuth, Budapest <https://tinyurl.com/d6xh6328>
- Draskovits Pál (1940). *A magyar kisdednevelés és kisdedóvónőképzés története és jelen állapota*. Gabriel Á. utóda, özv. Pauly Károlyné Könyvnyomdája, Szombathely <https://tinyurl.com/5n8ym4jn>
- Fáy András (1841). *Nőnevelés és nőnevelő intézetek hazánkban*. Trattner Károly betűivel, Pest
- Gergely Márta (1972). *Teréz, a kedves halhatatlan*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest
- Golyán Szilvia (2023). A hazai óvodapedagógus-képzés történetével összefüggő közlemények szisztematikusan szakirodalmi áttekintése. *Gyermekeknevelés*, 11(2–3), 61–80. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2023.2-3.61.80>
- Horánszky Nándor, ifj. (1961). Brunszvik Teréz élete és működése a bibliográfia tükrében. *Magyar Pedagógia*, 61(3), 331–335. <https://tinyurl.com/3h5tpudx>

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. november 1.

- Hornyák Mária (1994). Brunsvik Teréz naplói. In: Kiss Jenő (szerk.): *A Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár évkönyve XXXIII. 1988-1989-1990*. FSZEK, Budapest, 42–44.
- Hornyák Mária (szerk., 1996a). *Nőttön nő tiszta fénye – Tanulmányok Brunsvik Teréz emlékezetére*. Brunsvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány, Martonvásár, <https://tinyurl.com/4zj9s89s>
- Hornyák Mária (1996a). A Brunsvik Teréz-kutatás eredményei. In: Hornyák Mária (szerk., 1996a.). *„Nőttön nő tiszta fénye”. Tanulmányok Brunsvik Teréz emlékezetére*. Brunsvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány, Martonvásár, 99–118. <https://tinyurl.com/4zj9s89s>
- Hornyák Mária (összeáll., 1996b). *„Törekedjetek a szeretetre!” – Emlékműsor Brunsvik Teréz halálának 125. évfordulóján*. Brunsvik Klub, MTA Mezőgazdasági Kutatóintézete, Martonvásár <https://tinyurl.com/38uyrwwp>
- Hornyák Mária (sajtó alá rendezte, bevez., jegyzetekkel ellátta, 1999). *„Magyarország, Veled az Isten!” Brunsvik Teréz naplófeljegyzései 1848–1849*. Argumentum, Budapest <https://tinyurl.com/5464twvh>
- Hornyák Mária (2000a). *Beethoven, Brunsvikok, Martonvásár*. MTA Mezőgazdasági Kutatóintézete, Martonvásár, <https://tinyurl.com/yvdb2nrk>
- Hornyák Mária (szerk., 2000b.). *Brunsvik Teréz: Versek, cikkek, levelek, naplódézetek*. Brunsvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány, Martonvásár, <https://tinyurl.com/mua5cxt3>
- Hornyák Mária (2003). *Első óvodánk története. Buda – Krisztinaváros, 1828–1867*. Brunsvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány, Martonvásár, Örláng füzetek 8. <https://tinyurl.com/ufo39f26>
- Hornyák Mária (2004a). Az európai óvodaügy hőskora Brunsvik Teréz levelezésének tükrében. I. rész: A bécsi Wertheimer Wilderspin-fordításának megjelenésétől az első budai kisdédóvóig (1826–1828) *Neveléstörténet*, 1(3), 68–84. <https://tinyurl.com/bbrwrvuv>
- Hornyák Mária (sajtó alá rendezte, bevez., jegyzetekkel ellátta, 2004b): *Beethoven Brunsvik Teréz naplóiban*. A Brunsvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány lapjának melléklete, Martonvásár, Örláng füzetek 9. <https://tinyurl.com/yc5mj7rm>
- Hornyák Mária (2004c). Brunsvik Teréz óvodái és a sajtó. *Magyar Könyvszemle*, 120 (4), 353–373. <https://tinyurl.com/3jc39tk7>
- Hornyák Mária (2005a). Az európai óvodaügy hőskora Brunsvik Teréz levelezésének tükrében. II. rész: 1828–1831. *Neveléstörténet*, 2(1–2), 49–73. <https://tinyurl.com/bdmbz8zw>
- Hornyák Mária (2005b). Az európai óvodaügy hőskora Brunsvik Teréz levelezésének tükrében. III. rész: 1831–1836. *Neveléstörténet*, 2(3–4), 5–24. <https://tinyurl.com/mr3aryh8>
- Hornyák Mária (A bevezető tanulmányt írta, a forrásokat válogatta és sajtó alá rendezte, 2005c). *Brunsvik Teréz és a Felvidék első óvodái. (Besztercebánya, Pozsony, Nagyszombat)*. A Brunsvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány lapjának mellékletei, Martonvásár, Örláng füzetek 11. <https://tinyurl.com/3r3f5pmz>
- Hornyák Mária (2012). *Brunsvik Teréz „szellemi gyermeke”: Teleki Blanka (1806–1862)*. A Brunsvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány lapjának mellékletei, Martonvásár, Örláng füzetek 13. <https://tinyurl.com/2f3zkw4t>
- Kacskovics Lajos (1865). Emlékbeszéd gr. Brunsvik M[ária] T[erézia] felett. 1–2. *Pesti Napló*, 1865. május 21. 16(2–3.) <https://tinyurl.com/5238euad>, és 1865. május 23. 16(2–3), <https://tinyurl.com/bdfzu49p>
- Kemény Ferenc (1927). Pestalozzi Magyarországon. *Magyar Paedagogia*, 36 (3–6), 92–99. <https://tinyurl.com/2s4cyjz2>
- Kemény Ferenc (1943). A Fröbel – Brunsvik-probléma. *Magyar Paedagogia*, 52(2), 137–146. <https://tinyurl.com/43e2v522>

- Kéri Katalin (2008). Thérèse Brunswick (1775–1861) In: Houssaye, Jean (dir.): *Femmes pédagogues. Tome 1. De L'antiquité au XIXe siècle*. Éd. Fabert, Paris, 281–307. <https://tinyurl.com/5ej34sc7>
- Kéri Katalin (2018). *Leánynevelés és nő művelődés az újkori Magyarországon (nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alapozással)* Kronosz, Pécs, <https://tinyurl.com/3hermj6r>
- Kéri Katalin (2023). Antonina de Gerando (1845–1914): Pedagogue and Education Theorist. In: Réka M. Cristian – Kérchy Anna (eds.): *Pioneer Hungarian Women in Science and Education*. T. II. Akadémiai Kiadó, Budapest, 155–167. <https://tinyurl.com/3hdb8ksc>
- Kéri Katalin (2023). Óvó úr vagy óvónő? Szakmások és az óvópedagógusi pálya feminizálódása. *Gyermeknevelés*, 11(2–3), 45–60. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2023.2-3.45.60>
- Kurucz Rózsa (1996). Brunszvik és Pestalozzi. In: Hornyák Mária (szerk.): „Nőttön nő tiszta fénye”. *Tanulmányok Brunszvik Teréz emlékezetére*. Brunszvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány, Martonvásár, 22–36. <https://tinyurl.com/4zj9s89s>
- Mészáros István (1975). Brunszvik Teréz és a korabeli hazai népoktatás. *Ma és Holnap*, I. sz., 73–85.
- Mészáros István (1996). Nemzetnevelés és első óvodáink. In: Hornyák Mária (szerk.): „Nőttön nő tiszta fénye”. *Tanulmányok Brunszvik Teréz emlékezetére*. Brunszvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány, Martonvásár, 56–68. <https://tinyurl.com/4zj9s89s>
- P. Szathmáry Károly (1887). *A magyar kisdedová és nevelés rövid története*. Pesti Könyvnyomda Részvénytársaság Rt., Budapest, 23–33. <https://tinyurl.com/5a27aft>
- Prieger Zsolt (2023). *Kedves Teréz! Martonvásári levelek*. Corvina, Budapest
- Pukánszky Béla (2022). Teréz Brunszvik (1775-1861) and Blanka Teleki (1806-1862): The Pioneers of Women's Education in Nineteenth-Century Hungary. In: Réka M. Cristian – Kérchy Anna (eds.): *Pioneer Hungarian Women in Science and Education*. T. I. Akadémiai Kiadó, Budapest, 21–35. <https://tinyurl.com/mr2ktzsv>
- Rapos József (1868). *Brunswick Teréz grófhölgynek a legnagyobb magyar honleánynak élete és műve; vagyis a közalapnevelés-ügy multja és jelene hazánkban*. Kunosi és Réthy Ny., Pest
- Rumy [Carl Georg] (1830). Besuch der Kleinkinder-Musterschule und der weiblichen Arbeitsschule zu Ofen. *Preßburger Aehrenlese zur Belehrung und Unterhaltung* (4.) No. 63. 253–255.
- Somogyvári Lajos (2009). Narratívum(ok) Brunszvik Teréz életéről és munkásságáról. *Iskolakultúra*, 19(3–4.) 2009, 101–109. <https://tinyurl.com/y28nuf35>
- Székely Gáborné (1928). A magyar kisdedová százéves fejlődését bemutató kiállítás leírása és méltatása. *Kisdednevelés*, 310–314. <https://tinyurl.com/bddp7fud>
- Székely Júlia (1970). *A halhatatlan kedves*. Zeneműkiadó, Budapest
- Urbán Aladár (1996). Eszmei áramlatok Európában 1815–1848 között. In: Hornyák Mária (szerk.): „Nőttön nő tiszta fénye”. *Tanulmányok Brunszvik Teréz emlékezetére*. Brunszvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány, Martonvásár, 9–21. <https://tinyurl.com/4zj9s89s>
- Vág Ottó (1996). Brunszvik Teréz és Joseph Wertheimer. In: Hornyák Mária (szerk.): „Nőttön nő tiszta fénye”. *Tanulmányok Brunszvik Teréz emlékezetére*. Brunszvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány, Martonvásár, 37–46. <https://tinyurl.com/4zj9s89s>
- Vág Ottó, Orosz Lajos & Zibolen Endre (1962). *Brunszvik Teréz pedagógiai munkássága*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Vág Ottó: Brunszvik Teréz szerepe az első magyarországi óvodák létrehozásában. (Dokumentumok) *Magyar Pedagógia*, 61 (4), 1961. 417–441. <https://tinyurl.com/4h56h96s>
- Zibolen Endre (1996). Első négy óvodánk belső életéből. In: Hornyák Mária (szerk.): „Nőttön nő tiszta fénye”. *Tanulmányok Brunszvik Teréz emlékezetére*. Brunszvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány, Martonvásár, 86–98. <https://tinyurl.com/4zj9s89s>



Gyermekkép-változatok, kisgyermeknevelési koncepciók és az óvodaügy alakulása a 19. században



Pukánszky Béla

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola
egyetemi tanár, DSc  0000-0002-7662-1044 | MTMT: 10001425

KEYWORDS

- *history of kindergarten education*
- *image of children*
- *romanticism*
- *pedagogical reform ideas*
- *international reception processes*

KULCSSZAVAK

- *óvodapedagógia-történet*
- *gyermekkép*
- *romantika*
- *pedagógiai reformeszmék*
- *nemzetközi recepció folyamatok*

ABSTRACT

Variations in the image of children, concepts of early childhood education and the development of kindergartens in the 19th century | In our study on the history of educational thought and institutions, we review the development of the international kindergarten movement from its beginnings to the end of the 19th century. In our analysis, we also seek to reconstruct the images of children that formed the basis of early childhood education trends. We outline the beginning of the institutionalization of preschool education, which began with the emergence of childcare institutions called “dame schools”. We review the early period of Robert Owen’s “infant school” type institution and the image of children that formed the basis of the pedagogical practice there. Following Owen’s child-centered view rooted in Rousseau’s pedagogy, we review the puritanical child ideology of the curriculum-centered monitor method, followed by the more optimistic and accepting view of children in Wilderspin’s kindergarten pedagogy. It is a well-known fact that, influenced by the ideas of the English educator — but with Wilderspin’s puritanical view of children colored by the optimism of Romanticism — Teréz Brunszyk established the first nursery school in Hungary in Buda in 1828. Subsequently, focusing on the image of children and the foundations of educational philosophy, we present the efforts of Friedrich Wilhelm Fröbel, the most influential educator of German Romanticism, to institutionalize and internationalize the Kindergarten movement. In terms of international reception, we focus on the United States, where Fröbel’s kindergarten movement spread extremely quickly after 1848 thanks to German émigré kindergarten teachers and their committed American supporters (such as Elizabeth Palmer Peabody), and continues to have a profound impact today. We conclude our study with an analysis of the reception of Fröbel’s kindergarten reform ideas in Hungary, which in the second half of the 19th century was characterized by a distant, critical interest.

ABSZTRAKT

Pedagógiai eszmétörténeti és intézménytörténeti témájú tanulmányunkban a nemzetközi óvodapedagógiai mozgalom alakulását tekintjük át a kezdetektől a 19. század végéig. Elemzésünkben a kisgyermeknevelési irányzatok alapját képező gyermekképeket is rekonstruálni kívánjuk. Vázlatosan foglalkozunk az óvodapedagógia intézményesítési folyamatának indulásával, amely a „dame school” nevű gyermekmegőrző intézmények megjelenésével vette kezdetét. Áttekintjük Robert Owen „infant school”-típusú intézetének kezdeti időszakát, és az ott folyó pedagógiai gyakorlatot megalapozó gyermekképet. Az oweni gyermekkép Rousseau pedagógiájában gyökerező gyermekközpontúsága után áttekintjük a tananyagközpontú monitormódszer puritán gyermekideológiáját, majd az ennél optimistább és elfogadóbb Wilderspin-féle óvodapedagógia gyermekképét. Közismert tény, hogy az angol pedagógus eszméinek hatására – de Wilderspin puritán gyermekképét már a romantika optimizmusával átszínézve – létesítette az első magyarországi kisdedovó intézetet Brunszyk Teréz Budán, 1828-ban. Ezt követően a gyermekképre és a nevelésfilozófiai alapokra fókuszálva mutatjuk be a német romantika legnagyobb hatású pedagógusának, Friedrich Wilhelm Fröbelnek a törekvéseit a Kindergarten-mozgalom intézményesítésére és nemzetközi meggyökerezetésére. A nemzetközi recepció tekintetében az Amerikai Egyesült Államokra koncentrálunk, ahol Fröbel óvodamozgalma az 1848 utáni német

emigráns óvodapedagógusoknak és elkötelezetten lelkes amerikai támogatóiknak (mint például Elisabeth Palmer Peabody) köszönhetően rendkívül gyorsan tért hódított, és ma is érzékelhető mély hatást gyakorolt. Tanulmányunkat Fröbel óvodapedagógiai reformszméinek magyarországi fogadtatásának elemzésével zárjuk, amelyre a 19. század második felében a távolságtartó, kritikát sem nélkülöző érdeklődés volt jellemző.

Gyermekkortörténetbe ágyazott óvodatörténet

A hazai óvodatörténet-írás gazdag hagyományokkal rendelkezik. Az utóbbi fél évszázadban megjelent művek elsősorban a magyar óvodaügy fejlődésének egyes szakaszaival és meghatározó személyiségeivel foglalkoznak.¹ Emellett nagy számban láttak napvilágot írások a regionális óvodatörténet témaköreiben is. Több korszakon átívelő, az országos helyzetképet nemzetközi kontextusba helyező monográfia viszont igen kevés született; a kezdetektől a máig terjedő teljes időtartamot átfogó, minden részletre kiterjedő elemzés pedig – tudásunk szerint – egy sem. Az átfogó fejlődéstörténeti összkép iránti hiányérzetet enyhíti Kelemen Elemér óvodatörténeti tanulmánya, amelyben a szerző vázlatos, ám rendkívül lényegre törően koncentrált összképet nyújt a magyar óvodaügy fejlődéstörténetéről (Kelemen, 2000).

A legutóbbi években a regionális képzéstörténeti feltárások mellett a kutatók körében megnövekedett az érdeklődés óvodapedagógia-történetben kimutatható pedagógiai irányzatok és tendenciák gyermekkortörténeti szempontú megközelítése iránt is.² Az óvodapedagógia történetében meghatározó szerepet betöltő személyiségek életútjával kapcsolatos évfordulók mindig jó alkalmat kínálnak az illető óvodapedagógus életútjának és munkásságának alapos elemzésére is. A Brunszvik Teréz születésének 250. évfordulója kapcsán megjelent publikációk köréből kiemelkedik Kéri Katalin ebben a kötetben megjelenő, összegző tanulmánya, amelyben a szerző nemcsak a grófnő életútját és óvodaszervező munkásságát mutatja be mélyreható alaposággal, hanem a rá vonatkozó szakirodalom teljeskörű feltárására alapozva azt a kulturális és személyiségformáló hatásokban gazdag korabeli társadalmi kontextust és kulturális miliőt is rekonstruálja, amelyben Brunszvik Teréz személyisége formálódott és pedagógiai nézetei kibontakoztak (Kéri, 2025).

Jelen írásunkban magunk is ehhez a jeles évfordulóhoz kapcsolódva vizsgáljuk a korabeli paradigmatis óvodapedagógiai irányzatok jellemzőit, miközben kísérletet teszünk az ezeket megalapozó gyermekkép rekonstruálására.

¹ Az utóbbi fél évszázadban keletkezett gazdag repertoárból itt Vág Ottó, Zibolen Endre, Mészáros István, Kelemen Elemér, Kurucz Rózsa, Hornyák Mária, Kövér Sándorné, Varga László, Kéri Katalin és Pukánszky Béla írásait említjük meg.

² Az utóbbi évtizedek óvodapedagógia-történeti terméséből Aggné Pirka Veronika, Golyán Szilvia óvóképzés-történeti tanulmányait és Komjáthy Zsuzsanna kisgyermekkor-történeti tanulmányát emeljük ki. (Aggné, 2014, Golyán, 2023, Komjáthy, 2012).

Mindemellett törekszünk arra is, hogy bemutassuk e pedagógiai paradigmák alakulását-formálódását a nemzetközivé váló óvodamozgalom recepciós és asszimilációs folyamatai során. Áttekintő vázlatunkban tehát az egyes korokban és kultúrákban sokszor egymástól eltérő gyermekképek alakulásának vizsgálatát kíséreljük meg – a hazai fejleményeket a nemzetközi óvodatörténet kontextusába helyezve.³

Az óvoda mint intézmény születése előtti kezdeményezések: dame school, infant school, monitorrendszer

Az az intézmény, amit ma óvodának hívunk, hosszú történelmi fejlődés eredménye. Az ipari fejlődés útján járó nyugat-európai országokban már korán felmerült az iskoláskornál fiatalabb gyermekek intézményes gondozásának-nevelésének az igénye. Ennek oka főleg a szegénysorban élő nők tömeges kényszer-munkavállalásában keresendő. Az anyák munkába állása fokozta az amúgy is ijesztően magas fokú csecsemőhalandóságot. Sokan adták napközben dajkához csecsemőjüket, kiteve a kicsit a közömbösségből, elhanyagolásból fakadó balesetveszélyeknek. A nagyobb gyerekek számára már valamilyen intézményes felügyeletet kerestek. Szükségmegoldásként ezt a szerepet sok helyütt az iskola töltötte be. Korabeli leírások és ábrázolások egyaránt bizonyítják, hogy a háromtól hatéves korú gyermekek sokáig az idősebbek számára létrehozott elemi iskolákat, népiskolákat látogatták. Különösen faluhelyen volt szokás, hogy a tanító a kicsik felügyeletét is elvégezte az idősebbek tanítása mellett.

³ Köztudomású, hogy a gyermekségtörténet egyik alapvető kategóriája a *gyermekkép*, amely egy komplex fogalom. Benne a gyermekkel kapcsolatos gondolatok, vélemények elvont ideák formájában öltenek testet. A gyermek a róla folyó diskurzusoknak ezen a síkján általában eszményített, olykor mitizált alakban jelenik meg az adott korszak „magas”-kultúrájában – így például az irodalomban, a művészetekben, de a neveléssel foglalkozó szerzők műveiben is. Ez az elvont gyermekkép általában a normativitás elemét is tartalmazza így egyúttal a nevelési-oktatási céltételezés mozzanata is megragadható benne. Megmutatja azt, amilyennek látni szereték volna, amilyenre alakítani kívánták a felnőtt generációk koruk gyermekeit. Így végső soron – a teleológiai mozzanat révén – az elvont, filozófiai-antropológiai síkon megfogalmazódó emberképéről, embereszményéről is fontos részleteket árul el. Látnunk kell, hogy a gyermekkép(ek) síkján megfogalmazódó gondolatok a gyermeknevelés (egyebek közt az óvodai nevelés) hétköznapi gyakorlatát nem befolyásolják közvetlenül. Hatásuk áttételes, sőt az is előfordul, hogy a gyerekről való gondolkodásnak ez, a szinte metafizikai síkja nagyfokú önállóságra tesz szert. A tizenkilencedik századi romantika magasztos gyermekképe Angliában például nem óvta meg a gyermekek tömegeit az embertelen körülmények között végzett gyermekmunka megpróbáltatásaitól...

A legkülönbözőbb korú gyerekek együttes oktatása mellett viszonylag hamar, már a reformáció korában találunk példákat a kicsik elkülönített képzésére-nevelésére is. Angliában „*dame school*”⁴ néven sorra jöttek létre azok a magánvállalkozások, amelyekben egy idősebb nő – általában a saját lakásában – tíz, húsz, esetleg harminc gyermeknek kezdte el az alapkészségek: az olvasás, írás és számolás tanítását. A napközbeni felügyeletet biztosító intézeteknek ezt a kezdetleges típusát a puritán telepések a 17. században Amerika partjain, Új Angliában is meghonosították, de itt már gyakran az egyházközségek vállalták magukra fenntartásukat. A gyermekekre való felügyelet mellett kezdetleges oktatás folyt ezekben a napközi iskolákban. Tanítás, amelynek színvonala kizárólag a felügyelő képességeitől, képzettségétől és ambíciójától függött. Tantervnek nyoma sem volt, és a tanításra vállalkozó asszonyok sem rendelkeztek semmiféle pedagógiai képzettséggel.

Ilyen jellegű intézmények nem csak a szigetországban terjedtek el. Hasonló *dame school*-típusú, napközi iskolák jelentek meg a 18. századi Németországban, a Németalföldön, Svájcban, Franciaországban, Észak-Itáliában és az Egyesült Államokban, sőt Japánban is (Vág, 1993). Gyermekfelügyelők akkor még nők és férfiak egyaránt lehettek.

A fejlődés, az intézménnyé szerveződés magasabb fokán jelent meg a 19. század Nagy-Britanniájában az úgynevezett „*infant school*” intézménye. Ezeknek a kisgyermekiskoláknak az archetípusát Robert Owen (1771–1858) hozta létre a New Lanark-i textilgyárban dolgozó munkásgyerekek számára. A filantrop érzelmű utópista szocialista gyárigazgató New Lanarkba való érkezése után fontos újításokat vezetett be. Megtiltotta a tíz év alatti gyerekek dolgoztatását a szövőgyárban, az ennél idősebb gyerekek napi munkaidejét napi 13 óráról 10 órára csökkentette, és javított munkakörülményeiken. A gyerekeket kötelezte az iskolába járásra. A 2-6 éves korú gyerekek számára „*infant school*”-t létesített, amelyben radikálisan új nevelési módszereket alkalmazott. Rousseau hívéként úgy vélte, hogy a gyermek jónak, ártatlannak születik, de a környezet tönkretetheti erkölceit. Ezért a jellemnevelésre különös gondot fordított. A felvilágosodás pedagógiai optimizmusát osztva úgy vélekedett, hogy a társadalmi bajok megszüntethetők a nevelés megjobbításával.

Owen kisgyermekiskolája tehát mindenekelőtt nevelő intézmény volt, ahol a gyerekeket nem akarták „könyvekkel gyötörni”. Értelmi képzésük az alapkészségek elsajátításán túl a tárgyi környezet dolgainak és jelenségeinek megismertetése volt. Owen kisgyermekiskolájának tanítói nagyobb hangsúlyt fektettek a barátságos légkör kialakítására. A játék, a torna, a zene és a tánc szerves része volt az iskolai életnek. Büntetést csak mértékkel alkalmaztak, testi fenytésre

⁴ Az elnevezés korabeli német fordítása: „*Schule der alten Mütterlein*”, azaz: „öreg anyóka iskola”. Funkcióját és jellegét a „napközi iskola” megnevezés jobban kifejezi.

nem kerülhetett sor. Sokkal nagyobb szerep jutott a szoktatásnak, amelynek célja a közösségi együttélés szabályainak elsajátítása és a társadalomba való beilleszkedés képességének kialakítása volt.

A gyárigazgató kezdetben rokonszenvezett a két anglikán pap, *Joseph Lancaster* és *Andrew Bell* által az 1790 évek óta alkalmazott „monitor”-módszerrel. A „kölcönös oktatás” módszerének (*mutual system, monitorial system*) lényege az volt, hogy több száz, esetenként félezer fős termekben oktattak egy időben szegény sorból származó gyerekeket. Tízes csoportokat alakítottak ki, és ezek élére idősebb, tehetségesebb tanulót (monitort) állítottak. A segédtanítói szerepet betöltő monitorok a vezető tanító utasításait követve foglalkoztak a kicsikkel. A monitormódszer alkalmazásának célja az volt, hogy minél több kisgyermeket tanítsanak meg egy időben a „három R” (*Reading, wRiting, aRithmetic* – olvasás, írás, számolás) elemeire.

A monitormódszer az iskolát gyárként működteti, célja a jól szervezett, gördülékeny tudásátadás. Bell és Lancaster rendszerének ideális gyermeke jól viselkedik, készségesen együttműködik tanítóival, híven követi az utasításokat, szó nélkül engedelmeskedik. A módszer kidolgozói minimális alapképzésben kívánták részesíteni a legalsóbb néposztályok gyermekeit is.

Az ipari forradalom korszakában a puritán erkölcsi tartással rendelkező, evilági hivatását fáradhatatlanul és megbízhatóan végző ember személyiségjegyei jól illeszkedtek a társadalmi közvélemény elvárásaihoz. A 19. század túlnyomó része elsősorban a vagyonát következetes konoksággal gyarapító, „evilági aszkéta” embertípusé volt, nem pedig a hedonista örömeknek hódoló, „fogyasztó” emberé. Ehhez a mentalitáshoz jól kapcsolódtak az ilyen és ehhez hasonló pedagógiai elképzelések és gyakorlati oktatásszervezési eljárások. Az ilyen elvekre épülő iskola (a kisgyermekiskola is) „felkínálja” tanulónak a társadalmi felemelkedést segítő tudásban való részesedést, cserébe viszont tökéletes azonosulást kíván az intézmény céljaival, és engedelmességet követel az iskola hétköznapijában. A legszélesebb tömegeket is elemi képzésben részesíteni szándékozó filantrop pedagógusok elképzelései harmonizáltak a korszak kapitalista fejlődésének igényeivel. Ekkor már a falusi parasztnak és gyári munkásnak egyaránt tudnia kellett írni, olvasni, számolni ahhoz, hogy a termelés és a piac viszonyai között boldogulni tudjon.

A tömegiskola tehát valós szükségleteket elégített ki, igaz ugyan, hogy a szűkös anyagi erőforrásoknak köszönhetően többnyire meglehetősen mostoha körülmények között. A 19. században azonban már voltak olyan Rousseau-i eszméken nevelkedő entellektüelek is, akiket taszított a sokszor embertelen körülmények között zajló tömegoktatás. Közéjük tartozott Robert Owen is, akinek a monitor-módszer iránti kezdeti rokonszenve hamar elenyészett. Gondolatvilágába nem volt beilleszthető a személytelen, tömeges foglalkozásokon nyugvó

rendszer, hiszen ő elsősorban a nevelést helyezte középpontba, és az erkölcsös karakter kialakítására törekedett New Lanark-i telepén.

Más alapokon nyugodott az óvodapedagógia első kiemelkedő brit – pontosabban szót – képviselőjének, *Samel Wilderspin*nek (1792–1866) a koncepciója. London egyik városrészében, Spitalfieldsben kezdte el tanítói munkáját egy 1820 júliusában alapított kisgyermekiskola élén. Wilderspin autodidaktaként kezdett el nevelési kérdésekkel foglalkozni. Felismerte azokat a veszélyeket, amelyeknek a szegény munkáscsaládok naphosszat az utcákon kóborló gyermekei ki voltak téve. A nevelés iránti elméleti érdeklődést tett követte, tisztviselői állását feladva jelentkezett az új magániskola, a spitalfieldsi *infant school* tanítói állására. (Figyelmet érdemel az a tény, hogy ezek a gyermekintézmények ekkor még többségükben magánkézben voltak, költségeiket a gyermekvédelem és -nevelés ügye iránt elkötelezett, tehetősebb magánemberek állták.)

Wilderspin gyakorlati pedagógiájának középpontjában a *gyermekek foglalkoztatása* állt. Felismerte, hogy a nagyobb létszámú gyermekcsoportban a tanítónak folyamatosan le kell kötnie a tanítványai figyelmét, valamilyen jól szervezett tevékenységgel. „A képzés nagy titka leszállni színvonalukra, és gyermekké válni.” Mindeközben meg kell „akadályozni a tétlenséget, amelynek rendetlenség az eredménye, és gondoskodni az állandó elfoglaltságról” (Közli: Vág, 1969, 174). Wilderspin óvodapedagógiai rendszerét erre a gyakorlatias megfigyelésre alapozta, és ennek megfelelően jutott koncepciójában központi szerephez a gyerekek cselekedtetése, céltudatos foglalkoztatása. Iskolájában központi szerepet kapott az oktatás, az elemi képzés, de jutott idő a játékra is a külön műgonddal kialakított iskolai játszótéren.

Az oktatás középpontba helyezése a gazdaságosságra való törekvéssel párosult ebben a rendszerben. Wilderspin – Owennel szemben – fenntartás nélkül elfogadta a monitor-módszert, tovább is fejlesztette annak egyes elemeit. Ugyanakkor egyre érzékelhetőbbé vált a közel háromszáz gyerek együttes oktatásának ésszerűsítésére való törekvésből fakadó erőltettség, mesterkélttség.

Wilderspin pedagógiáját a szigorúan puritán gyermekkép alapjaira helyezi. Az ideális tanító az ő felfogása szerint tanítványjaival szemben szigorúan következő elvárásokat fogalmaz meg, de önmagával szemben is igényes. Jellemzők azok az intelmek, amelyeket az *infant school* tanítói számára fogalmaz meg 1852-ben közzétett írásában: „Soha ne kelts félelmet a gyermekben! Szoktasd őket pontosságra! Soha ne büntess haragodban! Ne huny szemet a gyerekek hibái fölött! Szemléltess mondanivalódat példákkal! Figyeld a betegségek tüneteit! Mindig tartsd be, amit ígértél!” (Wildespin, 1852). Wilderspin kisgyermekről alkotott képe inkább borúlátó, mintsem optimista: „Megfigyelhető – írja egyik művében –, hogy hét-nyolc gyermekből nem hiányoznak az olyan hajlamok, ame-

lyek a későbbi bűnök előfutáraként jelennek meg... (Wilderspin, 1852). A vétkekre fogékony lelket csak szigorú fegyelemmel lehet megóvni a bűnök csábításától. Az ideális tanuló a következetes nevelésnek köszönhetően már kisgyermekkorában felvérteződik azokkal a jellemvonásokkal, amelyek az archetipikusan protestáns-puritán ember sajátjai. Pontos, szorgalmas, megbízható, alantas vágyait leküzdi, tanítójának mindenkor, mindenben engedelmeskedik. Az ilyen karakterű gyermek felnőttkorában zökkenőmentesen illeszkedik majd be kora társadalmának szövetébe.

Az eddigiek összegzéséeként tekintsük át, hogy milyen gyermekképből levezetett pedagógiai elmélet alapján működhetek azok a korabeli kisgyermekintézmények, amelyek megalapozták a későbbi óvodák, gyermekkertek kialakulását. A *dame school*-típusú kezdetleges intézményekben a hangsúly a gyermekmegőrzésen volt, ami egyes esetekben némi elemi oktatással egészült ki. A gyermekképet és az ebből eredő gyakorlati pedagógia hétköznapijait itt leginkább az eredendő bűnben fogant, rosszra hajló gyermek iránti bizalmatlanság pesszimizmusa jellemezhetette. Robert Owen pedagógiájában kimutatható Rousseau pozitív gyermekképének hatása, aki a gyermeket jónak születő, de ártatlanságát a romlott társadalmi viszonyok között elvesztő teremtményként aposztrofálta. New Lanarkban nagy hangsúlyt helyeztek a gyermekek jellemfejlesztésére, társadalomba való bevezetésére és elemi szintű oktatására. Owen pedagógiájának Rousseau-i gyermekképgyökereitől némileg eltér Samuel Wilderspin felfogásmódja, aki a jónak születő gyermek lelkének esendőségére, bűnre hajlamos természetére helyezi a hangsúlyt. Ezért van szükség rendszeres és jól tervezett pedagógiai tevékenységekre, tanító-nevelő elfoglaltságok biztosítására – és mindemellett játéokra is – az „infant school”-ban.

Az első magyar óvodák pedagógiai gyakorlatát megalapozó gyermekképváltozatok

Első óvodáink pedagógiai arculatának kialakulását döntő mértékben befolyásolta a Wilderspin-féle „angol minta”. Brunszvik Teréz grófnő (1775–1861), a magyar óvodaügy kezdeteinek meghatározó személyisége ismerte Samuel Wilderspin *Infant Education* című, 1825-ben megjelent fő művét, pontosabban annak németre fordított, átdolgozott változatát, amely 1826-ban jelent meg Bécsben.⁵ A fordító-átdolgozó Joseph Wertheimer a pedagógia iránt érdeklődő fiatalember

⁵ „A gyermekek korai neveléséről és az angol kisgyermekiskolákról, azaz megjegyzések a másfél-hét éves szegény kisgyermek nevelésének fontosságáról, mellékelve a spitalfielsdi kisgyermekiskola és az általa bevezetett nevelési rendszer leírását.”

sikeres üzletemberként élt Bécsben. Filantróp beállítottsága miatt számos gyermeksegélyező kezdeményezésben vett részt, közéleti tevékenységét magasabb körökben is elismerték, Bécs város díszpolgárává választották (Hornyák, 2004). A németre fordított és kibővített Wilderspin-mű hamarosan megjelent, és azonnal felkeltette a grófnő érdeklődését, aki akkor már évek óta érlelgette egy kisgyermekiskola alapításának ötletét.⁶

Közép-Európa első kisdédóvó intézetét Brunszvik Teréz Budán, a krisztinavárosi Mikó utcában 1828. május 27-én nyitotta meg csendben, minden különösebb feltűnés nélkül.⁷ Az alapító karizmatikus egyéniségének és fáradhatatlan szervezőmunkájának köszönhetően hamarosan újabb óvodák alapítása következett Budán, Pesten, Besztercebányán, Pozsonyban, Kolozsvárott, Sopronban, Szabadkán, Kasán, Gyomán és Szombathelyen. Egyre terebélyesedő óvodaalapító mozgalom jött létre, időről időre gyűjtéseket rendeztek az új, magánkézben levő intézetek fenntartásának támogatására. Az első kisdédóvók az óvodaiügy iránt elkötelezett lelkes, filantróp érzelmű honpolgárok adományai révén működhettek.

Az intézményfenntartásnak ez a gyakorlata angol mintát követett, Angliában a decentralizált iskolarendszer történelmi hagyományokkal rendelkezett. Ott az egyes (kisgyermek)iskolák tantervét sem szabályozta semmiféle egységes központosító akarat, legfőljebb a karizmatikus reformerek példája szolgált követésre csábító modellként. Nálunk viszont Mária Terézia már 1770-ben közzétette egy dekrétumában, hogy az iskolaügy, az iskolák életének szabályozása és ellenőrzése az uralkodó felségjogába tartozik. („Die Schule ist und bleibt Politikum.”) Ez Magyarországon azt eredményezte, hogy amíg a népiskolák a tanterületek felügyelőinek szakmai ellenőrzése alatt álltak, addig az óvodák önálló intézményként funkcionáltak. A bennük folyó nevelés-képzés színvonala szinte kizárólag a tulajdonos(ok) elvárásaitól és a tanítók félkészültségétől, ambícióitól függött. Ez a fajta angolszász típusú, „alulról szerveződő” óvodarendszer ugyanakkor kiváló terepet biztosított az egyéni kezdeményezésre, új eljárások kipróbálására.

Magyarországon a 19. század húszas-harmincas éveiben tehát sajátos módon elegyedett a kontinentális („porosz”) iskolarendszer „felülről” vezérelt kiépítésének az igénye az angolszász mintát követő, civil mozgalomként terjedő

⁶ Brunszvik Teréz neveltetésének, életútjának, pedagógiai elveinek és gyakorlati óvodaszervező tevékenységének legkiterjedtebb primer és szekunder forrásbázison nyugvó, korszerű módszerrel végzett elemzését és értékelését Kéri Katalin tanulmányában olvashatjuk e kötet elején (Kéri, 2025).

⁷ A régebbi óvodatörténeti szakirodalom ezt az intézetet „Angyalkert”-ként emlegeti. Ma már tudjuk: ez az elnevezés nem autentikus.

óvodaterjesztő törekvésekkel. Vannak olyan nézetek, miszerint a kisgyermekiskola-szerű, „infant school”-típusú kisdedóvók a 2-7 éves korú szegénysorú gyerekek intézményes elemi képzésére törekedtek és nem a hatéves korban kezdődő népiskolai oktatásra való előkészítést szolgálták (Mészáros, 1978, 352). Ezt a teóriát számos forrás támasztja alá, egyebek között az a tény, hogy akkoriban az oktatási módszerek kezdetlegessége, a tanítók metodikai felkészületlensége miatt az elemi írás, olvasás és számolás készségének kialakítása 3-4 évig is eltarthatott. A 9-10 éves gyermek viszont – főleg faluhelyen – már jól használható munkaerőnek számított, s emiatt az alsóbb társadalmi osztályból kikerülő szülők vonakodtak gyermekeiket népiskolába engedni. A társadalmi realitásokhoz alkalmazkodó óvodaalapítók ezért törekedtek arra, hogy a kisgyermekek oktatását a lehető legkorábban, akár már kétéves korban elkezdve, az alapkészségek tanításával már hét éves korra végezzenek.

Annak a korszaknak a gyermekképéről, amelyben az első magyar óvodák születtek, már ezeknek az intézményeknek az elnevezése is sokat elárul. Brunszvik Teréz naplójában a „kisdedóvó”, valamint a Kleinkinder-Asyle („gyermek-azilum”, „gyermekmenhely”) kifejezést használja. Az erkölcsi fejlődést veszélyeztető társadalmi viszonyok közepette védelemre-óvásra szoruló gyermek Rousseau-i hatásokat sejtető képe rajzolódik ki a kisgyermekneveléssel foglalkozó korabeli leírásokból is. „A gyermekség első benyomásai a legfontosabbak...” – írja Brunszvik Teréz egyik levelében, amelynek révén befolyásos pártfogókat szeretne megnyerni az óvodák alapításának támogatására. „...azok a legkeményebbek és legmaradandóbbak, és mert az első 7 évben több rossz és veszélyes dolog kerülhet a fejbe (agyba) és a szívbe, mint amit a legjobb intézet vagy tan[ító] hétszer hét év alatt tud csak kiirtani.” (Közli Hornyák, 2004, 75). A védőóvó feladatkör nemcsak a gyermekek jellemfejlődésének egyengetésében nyilvánult meg, hanem az óvoda higiéniás viszonyainak ellenőrzésében és a gyerekek testi fejlődésének figyelemmel követésében is. Az egészségügyi ellenőrzést már az első magyar kisdedóvó intézetben – Európában addig példa nélküli módon – orvos végezte (Draskovits, 1940, 17).

A védelemre, gyámolításra és nevelésre szoruló gyermek képe rekonstruálható egy név nélkül megjelentetett brosúrából is, amelyet az 1836-ban alakul óvodaterjesztő egyesület felszólítására készült: „A’ gyermek-kornak első éveit az egész életre legbéhatóbbak: mert azon csírák, melyek az emberrel együtt születnek ezen első években indulnak meg, és valamint a’ test, úgy a’ lélek is előbb elnyomorodhat, mintsem az őt környező veszélyt akár ösmerni, akár eltávolztatni tudná.” A szerző ennek alapján a kisdedóvók, azaz a „védintézetek” feladatát is kijelöli: a „koranevelés” (értsd: korai nevelés) biztosítása révén „a’

gyermek' testi és lelki fejlődésére való gondos fölfigyélés", révén „tiszán megtartani a' főt és szívet fonák gondolatoktól és érzésektől" (A kiseddóvó intézetéről, 1837, 5, 10).

Rousseau, Pestalozzi és a német romantika eszmei hatását érezzük áttűnni ezeken a sorokon. A tiszta lelkű gyermek toposza Rousseau-nál jelenik meg alapvető pedagógiai axiómaként: „Minden jó, amidőn kilép a dolgok alkotójának kezéből, de minden elfajul az ember kezei közt" – ezekkel a szavakkal kezdi pedagógiai regényét (Rousseau, 1978, 11). Az oltalomra szoruló „csíra" kifejezés gyökerei pedig a német romantika költészetéhez-irodalmához nyúlnak vissza. E stíluskorszak költői és nevelési témákkal foglalkozó írói gyakran tették érzékletesebbé mondandójukat természetből vett képekkel, metaforákkal. Ezek a hatások szövődnek egységes egésszé, és az ebből kibomló romantikus gyermekkép alapozza meg a 19. század közepén Friedrich Fröbel (1782–1852) átütő erejű „Kindergarten"-mozgalmát, amely egy nagyon koherens és gyakorlatközelű óvodapedagógiai koncepciót emel be a kisgyermeknevelésről szóló korabeli nemzetközi diskurzusba.

Fröbel romantikus gyermekképe és a „Kindergarten"

Friedrich Wilhelm August Fröbel 1782-ben született egy ortodox lutheránus lelkész hatodik gyermekeként a kis tübingiai faluban, Oberweißbachban. Édesanyját röviddel születése után elvesztette. 1831-ben egy nőbarátjainak írt levelében Fröbel kijelentette, hogy ez a traumatikus veszteség meghatározta egész felnőtt életét: „Anyám elvesztésével ... az anya és gyermek közötti kölcsönös szeretet megszűnése – ettől a pillanattól kezdve egész jövőm jellegét és hivatását meghatározta..." (közli: Allen, 2017, 24.). Mostohaanyja ridegen bánt vele, és a saját gyermekeit részesítette előnyben, lutheránus lelkész apja pedig túlságosan elfoglalt volt a gyülekezete dolgaival, hogysem a fiával foglalkozzon. Mindez kétségbeesett magányba taszította a gyermeket. A falusi iskolában egy darabig ő volt az egyetlen fiú egy lányokkal teli osztályban. Felnőve Fröbel az egész a női nemhez fűződő elvesztett kapcsolata miatt gyászolt, folytonosan törekedve a „férfiak és nők közötti szakadék" áthidalására. A házastársi kapcsolat nehézségeit apja is gyakran emlegette – tovább fokozva a fiú bizonytalanságát. A két nem mintha „méltatlan küzdelemben állt volna egymással, amelyet nem érttem, mert a női nemet csak magasabb rendű kapcsolatokban ismertem." (idézi: Allen, 2017).

Fröbel mélyen vallásos volt, de a hagyományos vallásgyakorlás dogmái taszították – ellenérzését apja rideg és szigorú hangvételű prédikációi csak tovább fokozták. Az elemi iskola után nagybátyjához költözve az Erfurt melletti Stadtilm városában folytatta tanulmányait, később egy ideig erdészetet tanult, majd

természettudományos tárgyú előadásokat hallgatott a jénai egyetemen. 1805 és 1806 között a Maina melletti Frankfurtban véletlenül találkozott Gottlieb Anton Grüner (1778–1844) német pedagógussal, aki a város Pestalozzi elveit követő, frissen alapított mintaiskolájában tanított. A fiatal Fröbel itt kezdte el tanári pályáját. Hamarosan Pestalozzi csodálója és szellemi követője lett, eldöntötte, hogy mellette kíván tanulni és dolgozni Yverdonban. A következő években, 1808 és 1811 között a művelt nemesi Holzhausen családhoz került, ahol a hat gyermek közül a három idősebb fiúgyermek (Carl, Friedrich és Adolph) magánnevelője lett. A fiúkat nevelőként Pestalozzihoz is elvitte Yverdonba.

A gyermekek édesanyja, Caroline von Holzhausen (1755–1846) – aki kortársai szerint nemcsak feltűnően szép volt, hanem jólelkű és igen művelt is – a 18–19. század fordulóján pezsgő szellemi életéről híres Frankfurt kulturális szalonjainak, olvasóköreinek meghatározó egyénisége volt. Olyan korabeli írónőkkel volt szoros kapcsolatban, mint Bettina Brentano von Arnim és Sophie la Roche. Friedrich Fröbel és Caroline von Holzhausen között mély barátság alakult ki, a kivételes műveltségű asszony bevezette a fiatalembert a művészetek és az irodalom világába. Kapcsolatuk levelezés révén akkor is intenzív maradt, amikor a fiatal nevelő már nem tartózkodott a Frankfurt melletti Holzhausen-kastélyban. Fröbel a magántanítóskodás után a göttingeni és berlini egyetemeken tanult természettudományokat, majd 1813-ban csatlakozott Ludwig von Lützow őrnagy szabadsapatahoz, hogy Bonaparte Napóleon ellen harcolva vegyen részt a felszabadító hadműveletekben.

1816 novemberében Fröbel két kollégájával nevelőintézetet (*Allgemeine Deutsche Erziehungsanstalt*) alapított a türingiai Griesheimben, amelyet egy évvel később, Keilhauba helyezett át. 1826-ban itt jelent meg pedagógiai főműve, „Az ember nevelése” (*Menschenziehung*)⁸. Fröbel 1818-ban feleségül vette egy berlini tanácsos lányát, Wilhelmine Hofmeister, aki számára az ideális asszonyt jelentette: „benned, életem lelke, megtaláltam, amire szükségem van... amit még nem leltem, azt most elérhetem” (Idézi: Allen, 2017). A házaspárnak nem született saját gyermeke, minden erejüket az intézményes gyermeknevelés ügyének fejlesztésére fordították.

Tanítványokból és pedagógusjelöltekből hamar létrejött körülöttük egy olyan pedagógusközösség, amely a nemzeti eszmét kívánta meggyökereztetni az ifjúságban. A nacionalista érzület pedagógiai eszközökkel való fejlesztésének gondolata Fröbel személyes tapasztalatain alapul, amelyekre katonaévei során tett szert, és amelynek kiteljesedését elősegítette személyes kapcsolata Friedrich

⁸ Die Menschenziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau; dargestellt von dem Stifter, Begründer und Vorsteher derselben, Friedrich Wilhelm August Fröbel. 1. Bd. Bis zum begonnenen Knabenalter. A mű második kötete nem jelent meg.

Jahn berlini tornatanárral, a német tornarendszer kialakítójával. Jahn 1811-ben alapította meg a berlini Tornaegyletet (Turnverein), és munkatársaival egy olyan iskolai tornarendszert alakított ki, amely a katonaságból átvett ritmikus gyakorlatok segítségével fokozta a fiatalok állóképességét és harckészségét. Fröbel tanártársai és diákjai a német ösök öltözködését és frizuráját utánozták és a tanulást a Jahn-féle harci torna gyakorlataira épülő, rendszeres fizikai edzéssel kombinálták.

A hatóságok figyelmét már a húszas években felkeltette a Fröbel és munkatársai által Keilhauban működtetett tanintézet. A stigmatizációvá fokozódó, szinte paranoiás hatósági gyanakvás hátterében az a félelem állt, hogy egy, a régi német (altdeutsch) öltözködést és szokásokat, a hagyományos „német karaktert” felelevenítő, és ezt a francia forradalom eszméiben gyökerező liberális szabadgondolkodással elegyítő pedagógiai közeg olyan fiatalokat nevel, akik szembe fordulnak a Napóleon utáni restauráció alapját képező monarchikus renddel, és törekedni fognak annak erőszakos úton való megdöntésére.

Fröbel pedagógiája – amely kezdetektől fogva a gyermekek természetes fejlődésének támogatására, a szabad játékra és a természet szeretetére épült – gyökeresen eltért az abban a korban elterjedt „porosz” tekintélyelvű oktatás gyakorlatától. Az 1820-as években ezért a porosz hatóságok fokozódó nyomást kezdtek gyakorolni a kis Schwarzburg-Rudolstadt hercegségre, ahol Keilhau fekvő, hogy vizsgálják ki az intézetet. Bizonyítékot akartak találni a tanárok és diákok felforgató tevékenységre. A vizsgálat nem vezetett az intézet azonnali bezárásához, mivel Fröbelt tisztázták a koholt vádak alól, de a folyamatos gyanakvás ellehetetlenítette a nyugodt nevelőmunkát. Egyre több szülő vette ki gyermekét az intézetből.

Az 1830-as évek elején Fröbel távozott a keilhauai nevelőintézetből, és Svájcba költözött, ahol több intézetet is vezetett. Elméletalkotó pedagógiai munkájában ekkor már egyre inkább a kisgyermekkorai nevelés új alapokra helyezésére összpontosított.

Milyen volt az a kisgyermekről alkotott mentális kép, amely Fröbel formálódó pedagógiai rendszereinek az alapját képezte? Fröbel gyermekképe a német romantika íróinak, költőinek, nevelőinek (pl. Moritz Arndt és Jean-Paul Richter) a gondolatvilágában gyökerezik, amely felfogásmód egyértelműen tükrözi Rousseau és Pestalozzi hatását. A gyermek jónak születik, a rossz abból következik, ha megbomlik az ember és természet közötti, eredendő harmónia. A környezet ekkor deformálja az ember lelkét, a nevelőnek ezért a gyermek lelkében csíraszerűen meglévő jó tulajdonságokat kell felszínre hoznia. A gyermekben közvetlenül ölt testet az isteni eredet, és villan fel az isteni szikra (Funke aus Gott).

Ebből következik, hogy a nevelés nem lehet normatív, előíró, mert ez gátolja a gyermeki fejlődés isteni törvények által meghatározott menetét. A pedagógiának követnie kell a gyermek kibontakozását, és mindenekelőtt óvnia kell sérülékeny lelkét a káros külső hatásoktól. A fejlődést támogató nevelés így végső soron elősegíti a visszatérést az ősi egészségességhez, az ember-természet-istenség harmóniájához. Ahogyan az Embernevelés bevezetőjében írja: „Örök törvény rejlik, hat s uralkodik mindenben [...] a mindenütt uralkodó törvény szükségképpen egy mindenütt ható, önmagát tisztán látó, eleven, önmagát elismerő és éppen ezért örökké meglevő egységen alapszik; [...] Ez az egység Isten. Minden az Istentől, az Istentől származik és mindennek egyedül s kizárólag az Isteni, az Isten a létfeltétele; Isten minden dolgoknak egyetlen oka.” (Fröbel, 1928, 1). A „isteni egység” megismerésére kétféle út létezik. Az egyik út a közvetlen hitből táplálkozó ember útja, „akit kedélyénél és hiténél fogva az a szükségérzet tölt el, hat át s éltet, hogy ez másként nem is lehet”, a másik pedig a tudomány útja (Fröbel, 1928. 1, idézi Nádudvari, 2023. 138).

Fröbel antropológiája szerint a gyermekkor értékekben gazdagabb periódusa az ember fejlődésének, mint a felnőttkor. A felnőtt lélek az életkor előrehaladtával egyre inkább kiüresedik, elszürkül: „Halottak vagyunk, minden halott, ami körülvesz bennünket, üresen kong minden tudásunk, üresek vagyunk gyermekeink számára, majdnem minden, amit kimondunk, kong az ürességtől, tartalmatlan, élettelen...” Lelki megújulást, életet és energiát a felnőtt a gyermekekkel való foglalkozásból nyerhet: „Siessünk! Engedjük magunkat eljutni gyermekeinkhez! Engedjük, hogy megtöltsenek bennünket élettel! Élünk velük, és engedjük, hogy velünk éljenek. [...] Tanuljunk gyermekeinktől [...] Élünk a gyermekeinknek: így hoznak ők számunkra békét és boldogságot” (Idézi: Ullrich, 1999).

Az isteni eredetű gyermeki alkotófolyamat három dologban nyilvánul meg: a beszédben, a játékban és a képzeletben. A játék az önmagunkra találás, az „isteni egésszel” való egyesülés eszköze Fröbel szerint a gyermek a játék közben éli át leginkább saját létezésének totalitását: érző, gondolkodó és cselekvő lényként egzisztál egy időben.

A gyermeki ártatlanságot a romlott társadalmi viszonyok veszélyeztetik, a gyermekben szunnyadó isteni erő kihasználatlanul marad, felnőttkorra elenyésczik. Ezért különleges óvodára, „gyermekkert”-re (Kindergarten) van szükség, amelyekben a 2-7 éves korú gyermekek közösségben élnek, a fröbéli fejlesztő eszközeivel foglalkoznak, különféle mozgásos és szerepjátékokat játszanak, keréteszkednek. Mindezek hozzájárulnak ahhoz, hogy a bennük szunnyadó őseredetű képesség az isteni egészségességhez való kapcsolódáshoz zavartalanul kibonta-

kozghasson. Ahogyan azt a téma egyik legnevesebb szakértője, Meike Sophia Baader német neveléstörténész írja: „Fröbel az óvodájában kívánta a gyermek istenségét és szentségét gondozni.” (Baader, 2002, idézi: Nádudvari 2023, 139).

Fröbelnek meggyőződése volt, hogy őt saját édesanyja elvesztése gátolta a kisgyermekkorai értelmi és érzelmi fejlődésében. Ez is hozzájárul ahhoz, hogy teljes mértékben átvette mestere, Pestalozzi felfogásmódját az anyai szeretetről, amely a kisgyermek fejlődésének legfontosabb hajtóereje. Ismeretes, hogy Pestalozzi az anyai nevelést elsősorban „természetes” folyamatnak tekintette, és viszonylag kevés konkrét didaktikai útmutatást adott az anyák számára. Ezt szeretne volna pótolni Fröbel. Svájci mentorához hasonlóan kiegyensúlyozott kombinációját alkotta meg a manuális tárgyi tevékenységre épülő kognitív fejlesztésnek egy olyan metodikában, amelyben a tudatosan konstruált oktatási játékok, úgynevezett „ajándékok” rendszerét használja, amelyet a gondosan előírt tevékenységeket („foglalkozásokat”) szisztémájával egészített ki (Allen, 2017). Kisgyermekeknek szánt „játék-adományai” (gömb, henger, kocka stb.) egy sajátos metafizikai rendszer szimbólumai is egyben, amelyek az ember, a természet és az istenség harmóniáját fejezik ki. Miközben a gyermek ezekkel az eszközökkel foglalkozik, nemcsak belső spontán erői bontakoznak ki, hanem gondolkodása, felfogóképessége is fejlődik. A gyermekkert így végső soron egyúttal a hétéves korban kezdődő elemi iskolára való felkészülést is szolgálta Fröbel szándéka szerint.

Fröbel elképzelése eredetileg az volt, hogy eszközei, fejlesztő játécai („az adományok”) a családok otthonában legyenek használatosak. Első körben pedagógusokat kívánt képezni, akik megtanítják az anyákat a Fröbel-féle játékos fejlesztő módszerekre. Tanfolyamokat szervezett gyermekgondozóknak, óvónőknek és szülőknek. Thüringiába való visszatérése után azonban úgy döntött, hogy nevelési elképzeléseit intézményes keretek között valósítja meg. Az újabb Fröbel-irodalom (pl. Allen, 2017) arra mutat rá, hogy a német pedagógus az óvodát egy újfajta közösségi létforma alapjaként képzelte el, amelyre épülve a sokak által megálmódott, egységes Németország majd megszülethet. Pestalozzihoz hasonlóan az anyák és a gyermekeik közötti kapcsolat szoros kötelékét tekintette a családokat, közösségeket és a nemzet összetartó erő legfontosabb forrásának.

1839-ben a Keilhau közelében levő Bad Blankenburg városa díszpolgárává választotta Fröbelt. Ebből az alkalomból rendelkezésére bocsátottak egy épületet, az úgynevezett „pincés házat” (Haus über dem Keller), valamint egy játszótérrel. Ebben a házban kezdte el a „gyermekkertészek” képzését, valamint a város különféle rendű-rangú lakóinak gyermekeiből álló mintegy hatvan fős gyermekcsoport játékkal való nevelését és fejlesztő oktatását. Az intézet eredeti neve Játék- és Foglalkoztató Intézet (Spiel- und Beschäftigungsanstalt), volt az Általános Német Gyermekkert (Allgemeiner Deutscher Kindergarten) „elnevezést

1840-ben vette fel az intézet. A Kindergarten megnevezés ettől fogva kezdett világszerte terjedni, megkülönböztetve a Fröbel eszméi alapján szervezett játékkal fejlesztő kisgyermeknevelő intézeteket a korábbi kisgyermekiskola (infant school) jellegű intézményektől. A „gyermekek kertje” metaforanév összekötötte a gyermekeket és a növényeket, arra utalva, hogy mindkettőnek csak kedvező környezetre és gondoskodásra van szüksége ahhoz, hogy kibontakoztathassa velészületett, Istentől kapott adottságait (Allen, 2017).

Fröbel kezdetben az óvodában való nevelőmunkát nem tekintette kizárólag női szakmának, alapjában véve úgy gondolta, hogy az a tradicionális nő szerepéhez illeszkedő megoldás, ha a leányok a házasságkötésük előtt dolgoznak képzett óvónőként. Ezért azt tartott a célszerűnek, ha az erre alkalmas férfiak és nők egyaránt megszerzik a gyermekkertész szaktudást és a képesítést. A német óvodapedagógus első munkatársai férfiak voltak, és első tanfolyamain férfiak és nők vegyesen vettek részt. A többségében férfiakkal álló német tanári kar azonban nyíltan elutasította a játékos fejlesztésre épülő módszert, mert „tudománytalannak” tartotta azt. A tanfolyamokra így csak kevés férfi tanár jelentkezett (Allen, 2017).

Az első „gyermekkertésznők” és a Kindergarten-mozgalom születése

Az első óvoda megalapítása után Fröbel már kifejezetten a nők felé fordult, amikor reménybeli munkatársakat és óvópedagógusokat verbuvált. 1840 júniusában az általa szerkesztett újság (Sonntagsblatt) hasábjain szenvedélyes hangú felhívást tett közzé „Németország asszonyai és leányai” számára („Aufruf an Deutschlands Frauen und Jungfrauen”), amelyben arra kérte a nőket, hogy vegyenek részt a kisgyermeknevelés ügyének felkarolásában. A felhívás szenvedélyes, szinte szentimentális hangvétellű szövegéből kirajzolódik az anyaság, mint női szerep felmagasztalása. Erre alapozza meggyőződését, hogy a nők alkalmasabbak az óvodai fejlesztéshez szükséges, szeretetteljes gondoskodás biztosítására. Bár 1839-ben elhunyt felesége, Wilhelmine nevét ebben a felhívásban nem említi, az erősen személyes hangvétel arra utal, hogy az „Aufruf” megjelentetését Fröbel személyes gyásza is motiválhatta.

Ez a felhívás is része volt annak a kampánynak, amelyet pedagógiai elvei és a gyermekkert, mint intézmény népszerűsítése érdekében indított. Több száz levelet küldött azoknak, akiről úgy vélte, hogy hajlandók lehetnek az óvodák alapításában közreműködni, illetve azokat anyagiakkal támogatni. A címzettek között – a prominens férfi személyiségek mellett – már sok nő is szerepelt, köztük magánemberrek, női egyesületek, jótékonyági szervezetek vezetői, női lapok szerkesztői.

Az első mintaintézet megnyitása után, a negyvenes években létesített többi német gyermekkert is nyitva állt minden társadalmi osztály előtt, befogadva így egyre több elszegényedett munkáscsaládból származó gyermeket. Nevelési koncepciójuk a különböző társadalmi osztályokból és rétegekből származó gyerekek együttnevelésével a társadalmi szolidaritás fokozását kívánta elősegíteni.

Az újabb pedagógiatörténeti kutatások arra mutatnak rá, hogy Fröbel első óvónő követői már az 1840-es években arra törekedtek, hogy az óvodaszobákban megteremtsék annak az utópikus társadalmi berendezkedésnek a modelljét, amelyet a nagyvilágban is szerettek volna megvalósítani. Az autoriter, fegyelmezésen alapuló módszerek helyett a meggyőzésre alapoztak. Oktató-fejlesztő játékaik a kreativitást fejlesztették, a kooperatív tevékenységformák a szociális kompetenciákat alakították ki, a kertészkedés és állatgondozás pedig a természet iránti szeretetre és tiszteletra nevelt (Allen, 2017).

A mozgalom kiterjedésében egyre nagyobb szükség volt képzett óvopedagógusokra, ezért Fröbel mind több helyen kezdeményezett tanfolyamokat, ahol ő maga is oktatta az ekkor már kizárólag nőkől álló hallgatóságot. 1848 és 1851 között körülbelül száz gyermekkertésznőt képzett ki (Allen, 2017).

A tanítványok között volt – bár nem a tanfolyam formális keretei között nyerve a képzését – Fröbel unokahúga, Henriette Breymann (1827–1899) is, egy kisvárosi lelkész tíz gyermeke közül a legidősebb. A fiatal lány lázadt a háztartásvezetésre koncentráló, tradicionális női szerep kötöttségeivel és főleg édesapja lutheránus ortodoxiájával szemben. „Jámbor akartam lenni, de nem tudtam” – nyilatkozta később életrajzírójának, Mary Lyschinskának (Lyschinska, 1922, idézi: Allen, 2017). A kiegyensúlyozatlan, szélsőségekre hajlamos fiatal lány életében akkor következett be fordulat, amikor édesanyja előrelátó útmutatása révén kapcsolatba került nagybátyával, Friedrich Fröbellel, akinek a hatására habozás nélkül az óvodaügynek szentelte életét. 1854-ben családja támogatásával a szülei házában nevelőintézményt alapított az alsó-szászországi Watzumban. Az intézménynek egy óvoda és egy lánynevelő intézet is részét képezte. Breymann 1872-ben házasságot kötött Karl Schrader jogással, akinek felívelő vasúti tisztviselői karrierje kapcsán Berlinbe költöztek. Ott tovább folytatta Fröbel pedagógiai eszméinek terjesztését, és részt vett annak intézményesítésében is: 1872-ben óvodát létesített, 1896-ban pedig munkatársaival megalapította a ma is működő Pestalozzi-Fröbel Házat, amely kisgyermeknevelő, gyermekvédelmi és pedagógusképző intézetek komplexumaként funkcionál.

1848 augusztusában Fröbel pedagógiai elvei további népszerűsítésére bemutatót szervezett egy tanárok számára rendezett kongresszuson, Rudolstadtban. Az ezen a gyűlésen részt vevő tanárok szinte kizárólag férfiak voltak. A fogadtatás vegyes volt: egyesek megdöbbenek a módszer teljesen új nevelésfilozófi-

ájától és gyermekképétől, másokat felháborított az, hogy Fröbel a nőket is szeretne volna bevonni az óvodák vezetésébe. Végezetül, bár megszavazták azt, hogy a gyermekkerteket illesszék be az új, liberális filozófiai eszméken alapuló, egységes Németország iskolarendszerébe, de az óvodát inkább a fegyelmező nevelés, mintsem a gyermeki adottságok kibontakoztatásának helyszínéként tudták elképzelni.⁹

Az aggodalom nem hagyott alább: a középosztály félt a kiváltságai elvesztésétől, tartott attól, hogy az alsóbb néposztályok, főleg az erősödő munkásosztály mozgalmai egzisztenciálisan veszélyeztethetik őket. Fröbel, bár a tanári konferencia felemás eredményeivel nem volt elégedett, változásokat remélt, ezért levelet írt a frankfurti nemzetgyűlés oktatási bizottságának, amelyben tájékoztatást adott arról, hogy a tanárok alapján véve támogatják a gyermekkert-típusú óvodák létesítését. Felterjesztéséhez mellékelte kollégája, Wilhelm Middendorf (1783–1853), reformeszméket valló pedagógus petícióját, amely alapvető társadalomépítő szerepet szánt az új óvodáknak. Eszerint az új kisdédóvó gyermekkertekben folyó koragyermekkorai nevelés célja az egyesült Németország megteremtése lesz, ahol majd „... a gazdagok és a szegények, a felsőbb és az alsóbb osztályok, a protestánsok és a katolikusok, a zsidók és a keresztények gyermekei boldogan játszanak egymás mellett... Mi az a varázspálca, amely megteremti a hazánk egységét? Az oktatás.” (Idézi: Allen, 2017).

Az elbukó 1848-as forradalom nem hozhatott eredmény az oktatás terén sem. Az azt követő évtized a restauráció időszaka volt, amelyben a porosz hatóságok a forradalmi eszmék leghalványabb vélt vagy valós megnyilvánulási formájára is szigorú retorzióval reagáltak. Az újabb kutatások szerint a betiltás közvetlen kiváltó oka az volt, hogy a porosz rendőrség Friedrich Fröbelt összetevesztette unokaöccsével, Karl Fröbellel, aki jóval radikálisabb társadalom-reformer nézeteket vallott: feleségével, Johanna Fröbellel 1850-ben a nők teljes társadalmi egyenjogúságát hirdető és a leányhallgatókat e szellemben oktató óvónőképző intézetet hozott létre Hamburgban (Hamburger Hochschule für Frauen).

A Fröbel munkásságát – már korábbi pályafutása során is – szinte paranoiás gyanakvással figyelő porosz rendőrség ateizmussal és a szocialista eszmék terjesztésével vádolta meg a német pedagógust, aki hasztalan védekezett a koholt vádak ellen. Óvodáját 1851-ben bezáratták, a tilalmat csak halála után, 1860-ban oldották fel.

Ma már tudjuk, hogy az óvodapedagógus Wilhelm Fröbel mérsékeltebb felfogást képviselt unokaöccsénél. Az ő társadalomreformer elképzelései szerint a nők kiteljesedése édesanyaként és gyermekkertészként a Kindergarten-mozgalom terjesztésével valósulhat meg. Az anyák közreműködésével az óvodának

⁹ A munkásosztálybeli gyermekeket a gyűlésen résztvevő tanárok „testileg, lelkileg elhanyagolt kis koldusoknak, hazugoknak, tolvajoknak” aposztrofálták (idézi: Allen, 2017).

egyfajta „földi paradicsommá” kell válnia, nemcsak a gyermekek, hanem a szülők számára is. Az együttes foglalkozások, a fejlesztő játékok hozzásegítik a családokat a földi harmónia megtalálásához. A gyermekkert ezért nemcsak a gyermeknevelés eszköze, hanem a családi élet megújítója is egyben. Ezen keresztül pedig jótékony, harmóniateremtő hatással lehet a társadalom tágabb köreinek életére is. Ezért biztatja Fröbel a szülőket ezekkel a szavakkal újabb és újabb óvodák alapítására: „Gyertek, éljünk gyermekeinkkel, gyermekeinknek! (idézi: Ullrich, 1999).”

A „transzatlanti” óvodamozgalom kezdetei

A porosz tilalom ellenére Fröbel eszméi paradox módon egyre ismertebbekké váltak világszerte. Az 1848-as forradalom után az óvodamozgalom sok tagja külföldre, elsősorban az Amerikai Egyesült Államokba emigrált, és elkötelezetten terjesztette tovább a gyermekkert-típusú óvoda eszméjét a haladó gondolatok iránt abban az időben kifejezetten fogékony és támogató Újvilág nyitott társadalmában.

Az óvodája megszüntetését feldolgozhatatlan traumaként megélő Fröbel is fontolgatta, hogy Amerikába emigrál, „az egység és a személyes függetlenség földjére” (Fröbel Doris Lützenshez írott levelét idézi Allen, 2017, 46)¹⁰. Néhány útmutatást is megfogalmazott az amerikai óvodák számára, de elhunyt, mielőtt elindulhatott volna. Eszméit más német emigránsok vitték el az Újvilágba.

A német bevándorlók által magukkal vitt pedagógiai filozófiák, különösen Pestalozzi és Fröbel elvei, jelentős figyelmet keltettek az Újvilágban. Ahogyan arra Ann Taylor Allen rámutat, az egyházak az Egyesült Államokban a gyülekezeteik pénzügyi támogatásától függtek, ezért erőteljesen szorgalmazták az új tagok toborzását és a régiók megtartását. A gyülekezeti tagok között sokan voltak nők is, akik jelentős befolyásra tettek szert egyházuk tevékenységében a jótékonykodás terén. Ezeknek a női tagoknak köszönhetően az amerikai egyházak sokkal nyitottabbak és támogatóbbak voltak az óvodákkal, mint a németek (Allen, 2017, 74). Német földön a pedagógusok többsége férfi volt. A tanári kar ellenállt a feminizációnak, és gúnyt űzött a művelt nőkből. Ezzel ellentétben az amerikai pedagógusok többsége, legalábbis az intézményes elemi nevelés-oktatás szintjén, a század közepéig túlnyomórészt nőkből állt. Az Egyesült Államokban a nők alkalmassága az intézményes kisgyermeknevelés terén vitán felül álló, elfogadott tény volt.

¹⁰ Doris Lütken a Fröbel eszméit terjesztő hamburgi óvodamozgalom kulcsfontosságú szereplője volt.

A német óvodapedagógusok kivándorlása már 1848 előtt megkezdődött. Az elsők között volt Caroline Louisa Frankenberg (1806–1882), aki Fröbel tanítványa volt Keilhau-ban, és társaival az 1830-as években érkezett az Egyesült Államokba. 1836-ban Frankenberg kisiskolát alapított Columbusban (Ohio állam), Fröbel eszméire alapozva. Ez az intézmény nem volt sikeres, ezért Frankenberg hazautazott Keilhauba, ahol Fröbelnél további tanulmányokat folytatott. Ezt követően visszatért az Egyesült Államokba, és 1858-ban újra létrehozta iskoláját Columbusban.

Margarethe Meyer Schurz (1833–1876), egy gazdag evangélikus hamburgi család¹¹ leánya nővérével, Berthával 1849-ben Friedrich Fröbel óvodapedagógiáról szóló előadását hallgatták meg Hamburgban. A német pedagógus eszméi mindkét leány életét döntően meghatározták. Margarethe ezt követően azon a rövid életű női főiskolán folytatott tanulmányokat, amelyet Friedrich Fröbel unokaöccse, Karl Fröbel létesített feleségével Hamburgban, 1850-ben. Nővére, Bertha Ronge Schurz pedig, 1851-ben létrehozta az első angliai fröbeliánus óvodát Londonban. 1852-ben Margarethe meglátogatta nagybeteg nővérét, hogy segítsen neki a háztartásban és az óvoda vezetésében. A fiatal leány Londonban ismerkedett meg a huszonnégy éves Carl Schurz-cal, egy radikális forradalmár menekülttel. 1852 júliusában összeházasodtak, majd ugyanazon év szeptemberében az Egyesült Államokba emigráltak. Néhány hetet New Yorkban töltöttek, majd Philadelphiában telepedtek le. A férj azonban Nyugatabbra vágyott, ezért 1856-ban feleségével és hároméves leányával, Agathe-val a Wisconsin állambeli Wauwatosa városába költözött, ahol akkor már sok német bevándorló élt. A Schurz család azonban nem vágyott tiszta német ajkú közösségbe, sokkal inkább szereték volna német hagyományaikat az amerikai kultúrával ötvözni. Carl hamar megtanult angolul, és belépett az újonnan szervezett Republikánus Pártba, ahol elkötelezetten küzdött a rabszolgaság eltörléséért és a bevándorlók érdekeinek méltányos érvényesítéséért. Politikai tevékenysége Abraham Lincoln figyelmét is felkeltette. Az Unió hadseregében vezérőrnagyként harcolt, majd szenátor lett (Allen 2017, 49).

Margarethe Meyer Schurz 1856 novemberében nyitotta meg az első német óvodát a Schurz-farm nappalijában. Ahogyan azt a német fröbeliánus óvodaszme tengeren túli, „transzatlanti” meghonosításának történetét bemutató könyvében Ann Taylor Allen történész írja: „Margarethe kevésbé volt híres az amerikai politikai életben, mint férje, ám az új hazája értékeihez való hozzájárulása

¹¹ Életrajzát a nyomtatott források egy része pontatlanul és hibásan rekonstruálta. Ennek következtében az interneten elérhető kútfők között is van megbízhatatlan. A félrevezető adatoktól megtisztított, hiteles biográfia William Petig munkája. Ő utal arra, hogy Margarethe édesapja gazdag sétatálcagyáros volt (Petig, 2017).

révén nem kevésbé volt fontos: Kicsomagolta a Németországból hozott csomagokat – szőnyegszövéshez való csillogó papírcsíkokat, kék perforált kartont és színes fonalat varrási mintákhoz, valamint egyéb oktatási játékokat –, és meghívta néhány barátja gyermekét, hogy csatlakozzanak lányához, Agathehoz, az általa létesített, új óvodában. Kézikönyvként nővére, Bertha Ronge *Practical Guide to the English Kindergarten* (Gyakorlati útmutató az angol óvodához) című könyvét használta.” (Allen, 2017, 49). Az óvodát később egy alkalmasabb helyszínre, apósa korábbi házába költöztette, ahol azt 1858-ig vezette. Az intézmény egészen 1915-ig működött.

1859-ben Margarethe és Agathe elkísérték Carlt, a férfi pedig bemutatta őket az akkor már széles körben ismert társadalomreformer pedagógusnak, Elizabeth Peabodynek. Ruth M. Baylor, Elisabeth Palmer Peabody (1804–1894) életrajzírója így írja le a találkozást: „Kicsi gyermeked egy csoda, olyan gyermeki és öntudatlan, és mégis olyan bölcs és tehetséges, vonzza és irányítja a gyerekeket, akik mintha meg lennének babonázva. – Nincs itt semmiféle csoda, csak gyermekkertben nevelkedett – válaszolta Mrs. Schurz” (Idézi: Snyder, 1972, 31). Ezt követően Margarethe Schurz mesélt Elizabeth Peabodynek a hamburgi Fröbel-tanfolyamról. Megígérte, hogy elküldi neki Fröbel pedagógiai alapművének, *Az ember nevelése* című könyvnek egy példányát. Bár Peabody korábban már olvasott egy tanulmányt a Fröbel-féle óvodáról, a későbbi életpályájára hatást gyakorló, elementáris hatást mégis a Schurz családdal való találkozás váltotta ki belőle: ettől kezdve ő lett az amerikai Kindergarten-mozgalom első meghatározó egyénisége, majd 1860-ban Boston Kindergarten néven óvodát alapított. Európai utazásai során találkozott Fröbel második feleségével, Luise-szal, valamint az európai Fröbel-mozgalom más fontos képviselőivel. A forradalom után kivándorolni készülő német óvónőket arra biztatta, hogy éljenek a lehetőségekkel, amelyek az Újvilágban várnak rájuk (Allen, 2017, 51). Ez sok esetben meg is történt.

Végző soron elmondható, hogy a Fröbel-féle óvodamozgalom az elhivatott gyermekkertésznők révén vált a pedagógia világszerte egyik leginkább elterjedt, meghatározó irányzatává. Ebben szerepe volt annak a ténynek is, hogy a pedagógiai mozgalom az Egyesült Államokban a nőemancipációs mozgalmak keretei között felerősödve tudott igazán hatékonyan kibontakozni.

A Fröbel-recepció kezdetei Magyarországon

Fröbel pedagógiája – akárcsak világszerte – Magyarországon is elemi erővel hatott az óvodapedagógia alakulására. A recepció nálunk az 1860-as években kezdődött. A német pedagógus koncepciója korábban sem volt ismeretlen hazánkban. Vannak arra utaló források, melyek szerint Fröbel a módszerei iránt érdeklődő Brunszvik Terézzel is levelet váltott (Wasmuth, 2024; Berger, é. n.).

A hatvanas években Rapos József óvóképző intézeti igazgató elkezdte magyarra fordítani műveit, egymás után születnek a Fröbel műveit ismertető, értékelő tanulmányok. „Magyarországi Központi Fröbel Nőegylet” néven úgy egyesület jön létre a fröbeli elmélet és gyakorlat magyarországi terjesztése érdekében. Elszánt kritikusok lépnek a színre (például Péterfy Sándor, a Népnevelők Lapjának főszerkesztője), a megfontolt támogatók egy része hiányolja a nemzeti jelleg érvényesülését a koncepcióban (így tesz például Peres Sándor és Draskovits Pál óvóképző intézeti tanár). Sokan kifogásolták a fröbeli „adományok” rendszerének úgymond „életidegen formalizmusát”.

A fröbeli gondolatok a 19. század második felétől kezdve folyamatosan jelen voltak a magyar óvodapedagógiában. A foglalkoztató eszközök („adományok”) rendszerét többen megkísérelték továbbfejleszteni, a korabeli magyar igényekhez illeszteni. Lényegesebb eszmei hatást jelentett ennél a Fröbel műveiben olyannyira markánsan megjelenő romantikus gyermekkép motívumainak felbukkanása és térhódítása a magyar óvodapedagógiai irodalomban és az óvodáról folytatott szakmai diskurzusokban.

Érdekletes példa erre az a nyomtatásban is megjelent előadás, amely az 1896-ban megrendezett II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus Kisdedednevelés szakosztályában hangzott el. Molnár Mária óvónő az óvodai kisdedednevelés családias jellegének fontosságára hívta fel a figyelmet. A kisdedóvó intézet feladata, hogy segítsen azoknak a nőknek, akik „arra vannak utalva, hogy övéiktől távol, a rideg, hideg világban keressék meg mindennapi kenyerüket”. A legfőbb segítség az, ha „édes, családias otthont” biztosítanak az iparban és a mezőgazdaságban egyre nagyobb számban foglalkoztatott dolgozó nő gyermekének. A kenyerüket nehéz munkával kereső anyák elvárhatják, hogy az óvónő „édes anyai gonddal örködjék” gyermeke fölött egy olyan óvodában, amelyben „a testvériesség mellett családiasság is lakozik”. Akkor lesz az óvoda ilyen, ha a gyermekkertésznő „világosságot, meleget árasztó” szeretettel viseltetik a gondjaira bízott kisdedek iránt, azok pedig erre szeretettel, kötődéssel válaszolnak.

A jól működő óvodától szinte elvárható, hogy „az égi harmatot, a gyermeki kornak boldog vidámságát rideg rendszerével ne ölje ki, ne semmisítse meg, de az anyai szív varázserejével hasson oda, hogy az ártatlan kisdedek mosolygó arcán a tavasz frissessége, szemeikben a kék ég derült mélysége minél

tovább, minél állandóbban maradjon meg.” A romantika gyermekérzékenységét idézi a következő – kissé már szentimentalizmusba hajló, ám a kor stílusának megfelelő – mondat is: „Bimbó a kisdedek ártatlan szíve is, magában rejt a szép, jó és igaznak fejlődő csíráját, áldáshozó napja az ártatlan öröm, mely a kicsi szívet naponta érinti, hogy életre keltse a legszebb, legszentebb nemes érzületet.”

Ahhoz, hogy a gyermeki lélek minél tovább megmaradhasson a „boldog vídamság” korszakában, ahhoz, hogy a lelkükben szunnyadó „szép, jó és igaz” csírája háborítatlanul bontakozhassék ki, „természetszerű nevelésre” van szükség. Az ilyen nevelés „a gyermek lelki fejlődésének törvényeiből indul ki s a természetes fejlődést erőszakos beavatkozással tönkretenni nem akarja”. A természetes nevelés elvei alapján működő óvodában tehát nincs helye a „pedáns, iskolai modornak” (Molnár, 1898, 523–528).

Az előzőekben vázlatosan áttekintett 19. századi óvodapedagógiai irányzatok vizsgálata során kitűnik, hogy a belőlük kibontható gyermekképek nem határolhatóak el egymástól „vegytisztán”. A kisiskola jellegű *infant-school*-ok pedagógiájában éppúgy megtalálhatók a romantikus gyermekkép bizonyos elemei, mint ahogyan a fröbeli gyermekkert-mozgalom neveléstani alapjaiban is felbukkannak a tradicionális, előíró jellegű oktatás-nevelés elemei. A 19. század óvodapedagógiájában kevesebb kontrasztos archetípust látunk, inkább a különféle irányzatokból táplálkozó, többféle gyermekképre építő pedagógiai átmenetek a jellemzőek. Ezekben kevesebb a szélsőség, sokszor az egymással vitatkozó irányzatok közös jellemzői is kimutathatók.

Látható: ez még nem az Ellen Key módjára „pedagógiai özönvizet” jósoló reformpedagógia és életreform-mozgalom kontrasztos pedagógiai világa, csak annak egy lágyabb paszellszínekkel megfestett előképe.

Felhasznált irodalom

- A' Kisdéd-Óvó Intézetekről A' Választottság' Meghagyásából. Trattner-Károlyi költségén, Pesten, 1837.
- Aggné Pirka Veronika (2017): A magyar óvodáztatás és óvóképzés történetének alakulása. In: Aggné Pirka Veronika, Mikonya Görgy, Mészárosné Darvai Sarolta és Szarka Emese (szerk., 2017): *Kora gyermekkori nevelés és családtörténet*. ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest. URL: <https://mek.oszk.hu/18700/18709/18709.pdf>
- Allen, Ann Taylor (2017): *The Transatlantic Kindergarten: Education and Women's Movements in Germany and the United States*. Oxford University Press. Kindle Edition. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190274412.001.0001>
- Baader, Meike Sophia (2002): *Die romantische Idee der Kindheit. Friedrich Fröbels Kindergärten als politisch und finanziell bedrohte „Oasen des Glücks“*. In: Schmitt, H. (Ed.): *Eine Oase des Glücks. Der romantische Blick auf Kinder (57–73)*. Henschel, Berlin.
- Baylor, Ruth. M. (1965): *Elizabeth Palmer Peabody, kindergarten pioneer*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Berger, Manfred (é. n.): Theresia Gräfin Brunsvik von Korompa (1775–1861). Frauen in der Geschichte des Kindergartens. In: *Kita Handbuch*. Herder Verlag, Freiburg. <https://tinyurl.com/535u2zzp>
- Bollnow, Otto Friedrich (1977): *Die Pädagogik der deutschen Romantik von Arndt bis Fröbel*. W. Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- Draskovits Pál (1940): *A magyar kisdédnevelés és kisdédóvónőképzés története és jelen állapota*. Közlemények a Szegedi Ferencz József Tudományegyetem Pedagógiai Lélektani Intézetéből. Özv. Pauly Károlyné Könyvnyomdája, Szombathely.
- Fröbel Frigyes (1928): *Műveiből*. Fordította: Peterich Béla. Dunántúl Egyetemi Nyomdája Pécsset.
- Fröbel, Friedrich Wilhelm August (1914): *Kleinere Schriften zur Pädagogik*. Koehler Verlag, Leipzig.
- Fröbel, Friedrich Wilhelm August (1928): Embernevelés. In: *Fröbel Frigyes műveiből (1928): Embernevelés. A gyermekkert foglalkoztató eszközei. Pálcikakirakás. A gyermek rajzoló kedve. A közvetítő iskola*. Budapest: A „Kisdédnevelés” Kiadása (Ford.: Petrich Béla).
- Fröbel, Friedrich Wilhelm August (1973): *Die Menschenerziehung. Die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst*. Hrsg. von Hermann Holstein, Bochum.
- Fröbel, Friedrich Wilhelm August (1826): *Die Menschenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau; dargestellt von dem Stifter, Begründer und Vorsteher derselben, Friedrich Wilhelm August Fröbel*. 1. Bd. Bis zum begonnenen Knabenalter. Leipzig: Verlag der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt. In *Die Menschenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau; dargestellt von dem Stifter, Begründer und Vorsteher derselben, Friedrich Wilhelm August Fröbel*. 1. Bd. Bis zum begonnenen Knabenalter. Faksimile-Nachdruck. (2013) Bad Liebenstein. http://www.froebelweb.de/images/stories/pdf/ME_www.pdf
- Golyán Szilvia (2023): A hazai óvodapedagógus-képzés történetével összefüggő közlemények szisztematikus szakirodalmi áttekintése. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 11(2-3), 61–80. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2023.2-3.61.80>

- A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. november 1.

- Habók Anita (2007): Friedrich Fröbel romantikus gyermekképe. *Neveléstörténet*, 4(1-2), 245–255. <https://tinyurl.com/ywarsawe>
- Heiland, Helmut (2002): *Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782– 1852)* Schneider Verlag, Hohengehren.
- Hornák Mária (2004): Az európai óvodai hősokora Brunszviki Teréz levelezésének tükrében. I. rész. *Neveléstörténet*, 1(3-4), 68–84.
- Hornák Mária (2005): Az európai óvodai hősokora Brunszviki Teréz levelezésének tükrében. II. rész. *Neveléstörténet*, 2(1-2), 49–73.
- Kelemen Elemér (2000): Az óvoda a magyar társadalom történetében I-III. rész. *Óvodai Nevelés* 53(4), 138–141., 53(5), 216–220. 53(6), 252–256.
- Kéri Katalin (2025): Brunszviki Teréz grófnő pedagógiai életműve. In: Kéri Katalin – Varga László (szerk., 2025): Brunszviki Teréz örökében : Hagyomány és megújulás az óvodapedagógiában. Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 2025, 15–36.
- Komjáthy Zsuzsanna (2012): A magyar óvodatörténet nyilvántartott szakmai folyóiratainak gyermek- és ifjúságképe a XIX. századtól napjainkig. *Képzés és Gyakorlat*, 10(3-4), 221–231. <https://tinyurl.com/y8zzrd5d>
- Kövér Sándorné (2004): Kell-e mennünk Európába? *Neveléstörténet*, 1(3-4), 55–67. <https://tinyurl.com/2t73d35m>
- Lyschinska, Mary J. (1922, reprint: 2020): *Henriette Schrader-Breymann*. De Gruyter, Berlin <https://doi.org/10.1515/9783112407820>
- Mészáros István (1978): Két óvodatörténeti dokumentum a reformkorból. *Óvodai Nevelés*, 31(9), 350–352.
- Mészáros István (1988) *Óvodai zenei nevelésünk másfél évszázada*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- Molnár Mária (1898): A közös kisednevelés családi jellege. In: Nagy László, Beke Manó és Kovács János (szerk.): *A II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus naplója. I. kötet. A kongresszus története*. Az összes-ülések és a szakosztályok naplója. Budapest. 523–528.
- More Muelle, Christina (2013): *The History of Kindergarten: from Germany to the United States*. Florida International University Libraries, Institutional Repository, <https://digitalcommons.fiu.edu/sferc/2005/2005/1/>
- Nagy László, Beke Manó és Kovács János (szerk., 1898): *A II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus naplója. I. kötet. A kongresszus története*. Az összes-ülések és a szakosztályok naplója. Budapest.
- Nádudvar Gabriella (2023): *Pedagógiai gondolkodás és gyermekkép a német romantika korában*. PhD-értekezés. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger. <https://tinyurl.com/yvah5udw>
- Petig, William, E. (2017): Margarethe Meyer Schurz: A Problematic Biography. *Yearbook of German American Studies*, Volume: 52. URL: <https://doi.org/10.17161/ygas.v52i.18299>
- Pukánszky Béla (2005a): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Iskolakultúra Könyvek, 28. Pécs. <https://mek.oszk.hu/03200/03256/>
- Pukánszky Béla (2005b): A gyermekről alkotott kép változásai az óvoda történetében. *Educatio*, 14(4), 703–714. <https://tinyurl.com/bd4mhvx5>
- Rousseau, Jean-Jacques [1762], (1978): *Emil vagy a nevelésről*. Ford.: Győry János. Tankönyvkiadó, Budapest, 3. kiadás.
- Snyder, Agnes (1972): *Dauntless Women in Childhood Education, 1856-1931*. Association for Childhood Education International, Washington. <https://tinyurl.com/ambvypcu>
- Ullrich, Heiner (1999): *Das Kind als schöpferischer Ursprung*. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

- Vág Ottó (1969): *Az óvodai nevelés kialakulása*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vág Ottó (1993): *A kisgyermeknevelés története*. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, Miskolc.
- Vág Ottó (1994): *Az óvodai nevelés története Magyarországon*. I. rész. Az első óvodától a Terjesztő Egyesület megalapításáig (1828–1936). Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, Miskolc.
- Wasmuth, Helge (2024): An Explanation of My Educational Principles: Friedrich Fröbel's Letter to Max Leidesdorf. *Global Education Review*, 11(4), 9–26. <https://tinyurl.com/2v2janm8>
- Wilderspin, Samuel: *The infant system: for developing the intellectual and moral powers of all children, from one to seven years of age*. London, 1852. <https://tinyurl.com/my27uu9a>
- Wollons, Roberta (szerk. 2000): *Kindergartens and Cultures. The global diffusion of an Idea*. Yale University Press, New Haven and London.



Az első, Brunszvik Teréz által támogatott óvodák



Sipos Judit

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
egyetemi docens  0000-0001-5245-5881 | MTMT: 10021423

KEYWORDS

- *Teréz Brunszvik*
- *the first kindergartens*
- *Pest-Buda*
- *Besztercebánya*
(*Banská Bystrica*)
- *Pozsony* (*Bratislava*)
- *Nagyszombat* (*Trnava*)

KULCSSZAVAK

- *Brunszvik Teréz*
- *az első óvodák*
- *Pest-Buda*
- *Besztercebánya*
- *Pozsony*
- *Nagyszombat*

ABSTRACT

The first kindergartens supported by Teréz Brunszvik | In the 19th century, aristocrats, the owners of castles, were able to exert a great social influence on their immediate and wider environment. They influenced culture, manners, fashion, etiquette and took responsibility for their actions. In Hungarian history, the cause of women's education and the education of children is linked to Countess Teréz Brunszvik (Belasics, 2021), who, worthy of her aristocratic origins, fought for noble goals throughout her life. In this article, we summarise the circumstances and history of the opening of the first kindergartens called "kisdédóvók" supported by Teréz Brunszvik. The first kindergarten in Hungary was opened on 1 June 1828 in Krisztinaváros, Buda. This pioneering institution, which reflected the spirit of the reform era, was primarily aimed at educating poor children. The kindergarten was the first nursery school not only in Hungary but in Central Europe as a whole, and was followed by several others in Pest-Buda, Besztercebánya (Banská Bystrica), Pozsony (Bratislava) and Nagyszombat (Trnava). During the lifetime of Countess Teréz Brunszvik, 88 more similar institutions were founded in Hungary.

ABSZTRAKT

A 19. században a főnemesek, a kastélyok tulajdonosai nagy társadalmi hatást tudtak gyakorolni szűkebb és tágabb környezetükre. Befolyással voltak a kultúrára, a viselkedési szokásokra, a divatra, az etiketre, felelősséget vállaltak tetteikért. A nők művelődésének, tanulásának, illetve a gyermekek nevelésének ügye a magyar történelemben Brunszvik Teréz grófnőhöz kötődik (Belasics, 2021), aki arisztokrata származásához méltón, nemes célokért küzdött egész életében. Írásunkban összefoglaljuk a Brunszvik Teréz által támogatott első óvodák, illetve „kisdédóvók” megnyitásának körülményeit, történetét. Az első magyarországi óvodát, hivatalosan 1828. június 1-jén nyitotta meg a budai Krisztinavárosban. Ez, a reformkor szellemiségét tükröző, úttörő intézmény elsősorban a szegény sorsú gyermekek nevelését tűzte ki célul. Ez az intézmény nemcsak Magyarországon, de egész Közép-Európában is az első kisdédóvó volt, mely után számos további óvoda született Pest-Budán, Besztercebányán, Pozsonyban és Nagyszombatban. Brunszvik Teréz grófnő élete során további 88 hasonló intézményt alapítottak hazánkban.

Bevezetés

Széchenyi István hidat épített a reformkorban, kortársa Brunszvik Teréz pedig pilléreket emelt hozzá (Csillag, 2021). Az erkölcsi pillérek, amiket Brunszvik Teréz emelt, 200 évvel a reformkor után is megtartják azt a szemléletet és nevelési kultúrát, amelyet ő honosított meg Magyarországon, illetve az akkori Habsburg Monarchiában. Napjainkban természetes, hogy a kisgyermekek óvodába

járnak, hogy ott biztonságban vannak, megfelelő nevelésben és fejlesztésben részesülnek, de a 19. század hajnalán ez még elképzelhetetlen volt, és sokaknak utópiának tűnt. Brunszvik Teréz számára azonban a sok akadály és ellenlábás ellenére ez nem utópia, hanem egy beteljesítésre váró álom volt, egy olyan nemes kihívás, amelyért rendíthetetlenül küzdött, és amelyet maradéktalanul megvalósított. A magyar nőnevelés úttörője német anyanyelvű, több nyelven beszélő, nagy műveltségű grófnő volt, aki a reformkor szellemiségével összhangban a nők társadalmi szerepének megerősítését tűzte ki célul. Filantróp munkássága alapvetően járult hozzá a nők műveltségének és függetlenségének növeléséhez, a nők emancipációjához. Felismerte, hogy a nemzet felemelkedése a gyermekek helyes nevelésén múlik, a gyermeknevelést pedig elsősorban az anya feladatának tekintették akkor. Ebből a gondolatból kiindulva a nőnevelés fontosságát hangsúlyozta, azzal a céllal, hogy a nők képesek legyenek művelt és tudatos szülőként nevelni gyermekeiket.

Brunszvik Terézt Johann Heinrich Pestalozzi svájci pedagógus elvei és Samuel Wilderspin angol pedagógus írásai inspirálták. Samuel Wilderspin 1823-ban adta közre első munkáját a kisgyermek neveléséről „*Infant Education*” címmel. Joseph Wertheimer német nyelvre fordította ezt a művet, mely Brunszvik Terézt arra ösztönözte, hogy ezt az új nevelési intézményt meghonosítsa hazájában (Pukánszky, 2005). A grófnő mind Wilderspinnel, mind Wertheimerrel aktív levelezést folytatott (Tóth, 2005).

Pestalozzit személyesen ismerte, 1808-ban, egy svájci utazás során, látogatta meg híres nevelőintézetét Yverdonban. Hat hetet töltött a világhírű pedagógus mellett intézetében, ami mély benyomást tett rá. Naplója tanúsága szerint Pestalozzi szuggesztív egyénisége és a nép felemelésére irányuló elvei „*varázslatos*” hatással voltak rá. Visszaemlékezésében azt vallja, hogy „*a nép szolgálata gondolatát Pestalozzi ültette lelkembe*” (Mikus, 1971, 151).

A grófnő a nevelés legfőbb szempontjának az ember erkölcsi fejlődését tekintette, melynek kiindulópontja az Istentől adott „*erő és csíra*”..., a moralitásnak ez a középpontba helyezése Pestalozzi és Kant pedagógiájának hatását sejteti (Pukánszky, 2013, 120).

Az első kisdédóvók Pest-Budán

Előzmények

A 19. század eleji gazdasági és társadalmi változások Magyarországon is megteremtették az óvodák iránti igényt. A fejlődő manufaktúrák egyre több munkaerőt, köztük sok nőt foglalkoztattak, így egyre több olyan városi család volt,

ahol mindkét szülő dolgozott. Emiatt a kisgyermek felügyelete és nevelése komoly kihívássá vált. Az óvodamozgalom Magyarországon elsősorban két neves pedagógus elvei alapján bontakozott ki, akik nagyban hatással voltak Brunszvik Teréz grófnőre is. Samuel Wilderspin fentebb már említett, „Infant Education” című műve, melyet Joseph Wertheimer fordított németre, alapvetően hatott a korai óvodákra. Wilderspin hangsúlyozta, hogy az óvodának a gyermekek tervszerű oktatásának helyszínéként kell szolgálnia. Emellett érezhető volt a svájci Pestalozzi hatása is, aki az elemi oktatás módszereit újította meg. A német Friedrich Fröbel gyermekkert-koncepciója, mely a játék és a kreativitás fontosságát emelte ki, csak a 19. század második felében vált meghatározóvá Magyarországon.

A hazai óvodamozgalom támogatói között fontos megemlítenünk Kossuth Lajost is. Miután 1837-ben bebörtönözték, hároméves fogsága alatt, egy idő után könyvekhez is hozzáférhetett, ekkor olvasta el Wilderspin könyvének német fordítását. Annyira fellelkesítette az olvasmány, hogy a börtönben le is fordította magyarra. A könyv előszavában Kossuth arra buzdította honfitársait, hogy támogassák az óvodák ügyét, a nemzet felemelkedése szempontjából ezt egy rendkívül fontos ügynek tartotta (Pukánszky & Németh, 1996).

A budai és a pesti kisdedovók

Az első magyarországi óvodát Brunszvik Teréz 1828. június 1-jén Budán, a Krisztinavárosban, édesanyja házában nyitotta meg. Ez jelentős lépés volt a korabeli magyar nevelésügyben, és a reformkor haladó szellemének megnyilvánulásának számít. Ebbe az intézménybe 7 évesnél fiatalabb, elsősorban szegény sorsú gyermekek jártak, főként azon szülők gyermekei, akiknek – a kor társadalmi egyenlőtlenségének körülményeiből adódóan – idő, energia, anyagi javak, megfelelő nevelési minták híján nem volt lehetőségük gyermekeiket helyes erkölcsi nevelésben részesíteni (Pukánszky & Németh, 1996). Közép-Európában is ez volt az első kisdedovó, melyet a grófnő korában még további 88 intézmény követett Magyarországon, és neki köszönhető az első bécsi óvoda is (Hornyák, 2005).

Az első óvodát a társadalom különböző rétegeiből érkező gyermekek látogatták: hivatalnokok, iparosok, fuvarosok és mosónők gyerekei egyaránt. Brunszvik Teréz Wertheimernek írt leveleiben folyamatosan beszámolt az intézmény életéről, aki egy könyvében részletesen le is írta a kisdedovó működését. A híresek és befolyásosak körében is gyorsan terjedt az intézmény híre. 1828 őszén bizonyos Diesing úr bécsi krónikása lett a krisztinavárosi óvodának, ő minden jelentős eseményt feljegyzett. Az óvoda számos befolyásos támogatóra ta-

lált, akik pénzzel és adományokkal (például könyvekkel, mikroszkóppal, ásványokkal) segítették a működését. Közéjük tartozott többek között Teleki Blanka és Teleki Emma, Seeberg Fülöp, Rudnay Sándor, az akkori katolikus egyház feje, Dresmityer József, a győri tankerület vezetője, Mária Dorottya nádorné, József nádor harmadik felesége, illetve Rummy György váci professzor. Ezt az óvodát hamarosan továbbiak követték. A nagy sikerre való tekintettel a grófnő 1829. március 9-én megnyitotta a második budai óvodát is a Budai Várban.

A kisededóvó mozgalom szellemi központja ugyan Budán volt, de rövidesen, egymást sűrűn követve Pesten is több kisededóvó nyílt meg. Rövid idővel a második budai óvoda után, 1829. március 19-én Pesten is elindult a kisededóvás. Az első pesti óvoda a Lipótvárosban kezdte meg munkáját. Egy 1832-ban kiadott nyomtatvány szerint 1831–1832 között Budán három óvoda működött, Pesten pedig kettő, a Lipót- és a Terézvárosban. Egy 1843-as országos áttekintés szerint Pesten már hét ilyen intézmény működött, míg Budán három (Tóth, 2005). A kisededóvók gyermekei a szegényebb polgári, illetve munkásrétegből kerültek ki, a jobbmódú családoknál nevelőnőket alkalmaztak a gyermekek felügyeletére, illetve a családjuk nem szorult rá, hogy kereset után nézzen. A szegényebb sorsú családoknak nagy segítséget jelentett, hogy az intézmények a felügyelet („örzés”), a nevelés és az oktatás mellett étkezést is biztosítottak a gyermekek számára.

Célok, oktatási és nevelési tartalmak az első kisededóvókban

Az óvoda céljait Brunszvik Teréz egyik levélfogalmazványában X. Herceg részére az alábbiak szerint írta le:

„Nem ösméretlen Herczegségednél, édes Hazánkban az kiseded Gyermekek Nevelésének, ('melly az jó jövendő Hazafinak gyűkére) elmellőzése, melly sanynaruan tapasztalja azt a' szegény haza, hogy hazafiai erköltsbe, vallásba 's egyéb tudományokba lassú, sőt sokszor sémi előmenetelt tesznek; a' hol idegen országok, tudós és erköltsös pallérozódott, és mindenre alkalmatos hazafiaiban gyönyörködik. Nem várom-s az vagyonosabb haza polgároknak gyermekeit, hanem csak azokat, mellyek tehetetlenek gyermekeik jó neveléseire, mellyeknek olly formán gyermekeik erköltstelenül éptelenül zabolatlanul, elvadulnak és úgy mint magoknak mint felebarátjoknak vágnak terhére, szüleiknek pedig mély szomorúságára.” (Idézi: Vág, 1961, 417).

Brunszvik Teréz nagy terveiről árulkodik, hogy már az első kisededóvóba eredetileg százötven kisgyermeket akart felvenni. Erősen bízott abban, hogy idővel iskolák is létesülhetnek ebben a szellemben. Az első kisededóvók inkább „kisgyermekiskolák” voltak, nem a mai értelemben vett óvodák. Elemi oktatást kap-

tak ott a gyermekek Pestalozzi didaktikai elveinek szellemében, az általa kidolgozott beszéd- és értelemgyakorlatok (*Anschaunungsunterricht*) óvodai alkalmazása volt ez. Az elemi és vallásismereteken kívül fontos volt a mozgás, az éneklés, a muzsikálás és természetesen a játék. Az első óvópedagógusok, az „óvók” még férfiak voltak, olyan dalokat és versikéket tanítottak a gyerekeknek, amelyek erkölcsi tanulságot hordoztak, és amelyek segítettek a helyes viselkedési szabályok elsajátításában (Pukánszky & Németh, 1996).

Vág Ottó 1961-es művében, a „*Brunszvik Teréz szerepe az első magyarországi óvodák létrehozásában: dokumentumok*” című dokumentumgyűjteményből származó 1/1. és 1/2.-es ábrákon láthatjuk, hogy pontosan mit tanultak a gyerekek a kisdédóvóban. Fontos ugyanakkor kiemelni, hogy az első óvodákban, tehát a budai intézményekben német nyelven folyt a nevelés, az oktatás, Budán és Pesten is a lakosság nagy része ugyanis német volt. A reformkor magyar politikusai ugyan elismerték Brunszvik törekvéseit, de ez nemtetszést váltott ki bennük. Sajnos, sem Kossuthal, sem Wesselényivel, sem József nádorral nem volt jó kapcsolata a grófnőnek, aki, annak ellenére, hogy az anyanyelve német volt, magyarnak vallotta magát. Magyar nyelvű oktatásra először a pesti intézményekben került sor.

KISDEDÓVÓ ÉS KÉPZŐ INTÉZETEK
A PESTI LIPÓTVÁROSI SZT. JÓZSEF INTÉZETBEN ELŐFORDULÓ
TANTÁRGYAK³¹

Vallás	A vallástan egyes tárgyai, amelyek a még igen kicsiny gyermekek felfogó képességének megfelelnek, részben szentenciák, részben a bibliai történetből vett példák által fejtenődik ki. Így felfoghatóvá lesz számukra a Miatyánk és Isten tíz parancsolatának tartalma is.
Betűismeret	A betűk megismerése részeik felrajzolásával vagy az egyes betűknek logikus előrehaladás útján történő megmagyarázásával kezdődik.
Betűzés	A betűzés a beszélszervek szórakoztató gyakoroltatása útján történik.
Alakismeret	Az alakismeret ideiglenes könnyítés és egyben bevezetés az íráshoz és a geometriai viszonyok megismeréséhez. A tanító megtanítja őket hogy hogyan kell egyenes, görbe, ferde, félkör és kör alakú vonalakat húzni, ezeket összerakhatja velük és alakokat képeztet. Mindez a mindennapi élet számára és az eszközök megfigyelése céljából.
Számolás	A kezdők csak az ujjakon számolnak tízig, majd húszig, végül a számológép golyóin ötvenről százig. Az előrehaladottabbak azután hozzákezdnek összeadni, kivonni stb. is.
Magyar és német szavak	A gyerekek mindenekelőtt az emberi test részeinek megnevezését gyakorolják. Azután megtanítják őket hosszabb-rövidebb magyar nyelvű mondatokra is és németül megmagyarázzák ezeket, majd megtanulják az iskola, az otthon, a város stb. valamennyi tárgyát pontosan megfigyelni és megnevezni.
Az elliptikus módszer	Ezt a tanítási módszert kétféleképpen lehet alkalmazni, vagy <i>szókihagyás</i> útján, vagy szavak kicserélésével a mondatokban. Kontraszt: A gyermek legyen illetlen. — Gondolkodási és beszédgyakorlatok. Nyelvtan a gyermekeknek megfelelő formában kifejtve.

1/1. ábra – Kisdédóvó és -képző intézetek.
A pesti lipótvárosi Szt. József Intézetben előforduló tantárgyak
(Forrás: Vág Ottó, 1996, 427)

Természet- rajz	A gyermekeket hozzá kell szoktatni ahhoz, hogy megfigyeljék a növények és az állatok <i>részeit</i> , majd meg kell magyarázni nekik ezek hasznát.
Technológia	A termények létrejöttétől a mesterséges feldolgozásig azok minden- nemű felhasználását és az ember számára való hasznát szemléletessé kell tenni és meg kell magyarázni. A terményekből létrehozott terméke- ket meg kell nekik mutatni.
Mesterség- ismeret	Meg kell nekik mutatni mindenféle kézművesmunkát, képet kell róluk bemutatni, szükségességüket és az emberek által az emberek szá- mára hajtott hasznukat meg kell magyarázni.
Az öt érzék- szervről	Ez beszélgetés, kérdések és feleletek útján történik.
Földleírás	Ugyanúgy. A legközelebbi környezetről, a házról, a benne levő emberekről, körül- ményeikről; ez a kör szélesedik.
Hasznos elbeszélések	Ezt a tanító mindig összekapcsolja az elbeszélékre vonatkozó kér- désekkel, és egy a gyermekek számára megfelelő e célból kiválasztott szentenciával.
Mérték- és pénzismeret	Jellegzetesen bemutaitva.
Egészségtan	Faust katekizmusá stb.
Különböző dolgok megnevezése	Ez a tulajdonságaikat jelző szavakkal kapcsolatban történik.
Az év beosztása	Napok stb., az idő általában.
Ének	Ez egy igen hasznos és kellemes tantárgy, fejleszti és megalapozza a tiszta hallást; fejleszti a hangot, megkönnyíti és kellemessé teszi a könynélkül-tanulást. A zene mint az esztétikai érzék fejlesztése; a harmónia, a lelki harmónia, a jóindulat, a szeretet, a szépség, s ebből következően a rend és a tisztaság szeretetének stb. fejlesztése általában.
Erkölcsei mondások és szentenciák	Ezeket a tanulók könyv nélkül megtanulják, a tanító pedig el- magyarázza az erkölcsi magatartásban való alkalmazásukat; mégpedig úgy, hogy minden osztály (10 gyermek) monitorjai 14 napon át egyéni oktatásban tanítják be az övéiknek. Kórusban érthetően és pontosan kell beszélni.

Weldy József
tanító

1/2. ábra – Kisdedóvó és -képző intézetek.

A pesti lipótvárosi Szt. József Intézetben előforduló tantárgyak
(Forrás: Vág Ottó, 1996, p. 428.)

Brunszvik Teréz óvópedagógusoknak (az akkori kisgyermekiskola tanítóinak) szánt utasításai ma is tanulságosak, hiszen örökérvényű pedagógiai elveket tartalmaznak: „A tanító csakis szent hivatására felkészülten léphet az iskolába. Egész magatartásának vidámságból, komolyságból és méltóságból kell összetevődnie: szeretettel teljes, megértő atya gyermekei között. Sohasem szabad elvesztenie nyugalma és szilárdságát. Cselekvésmódját, hangját átveszik a gyermekek: ahogy a tanító beszél és cselekszik, úgy fognak beszélni és cselekedni a monitorok (idősebb gyerekek) is a nekik alárendeltekkel. Nem szabad – például – a kicsiket

rángatni, megrázni és meglökni. A tanító viselkedésének finomnak, kifogástalannak és nemesnek kell lennie; csak így lehet gyermeket nevelni és képezni.” (Idézi: Zibolen, 1984, 71).

A Felvidék első óvodái: Besztercebánya, Pozsony, Nagyszombat

A hazai óvodaügy hajnalán, a hőskorban Pest-Buda után Besztercebányán, Kolozsvárott, Pozsonyban, Nagyszombatban sorra nyitották meg kapuikat az első gyermekintézmények. Brunszvik Teréz grófnő nemes céloktól vezérelve és motiválva adta oda egészen magát az óvodaügynek (Hornyák, 2004).

„Egy olyan intézet alapítójának lehetni, amely igazán jó keresztényeket, jó és erkölcsös embereket nevel, és így gátat szab az általános romlásnak, nagyon boldogító érzés” - írja, mondván, hogy ezek az új gyermekintézmények „a vallássosságra és erkölcsi javításra hívatottak, és az a feladatuk, hogy a jó csiráit hintsék szét ott, ahol egyébként a bűn vetése burjánzott” (Hornyák, 2003, 14).

A magyar óvodai mozgalom úttörője hívő ember volt, felismerte azonban, hogy kortársai közül sokan közömbösek, vagy akár ellenszenvvel viseltetnek a vallás iránt. Ezért úgy próbálta megnyerni őket a nemes ügynek, hogy az óvoda emberbaráti céljait és gyakorlati hasznát hangsúlyozta. Ennek eredményeképp gazdag és kevésbé tehetős támogatókat egyaránt sikerült maga mellé állítania, akiket a szegény, nyomorúságban élő nép elmaradottsága motivált a cselekvésre. Ennek az összefogásnak köszönhetően néhány év alatt 12 óvoda létesült. A magyarországi katolikus egyház is elismerte a grófnő munkáját, ez abban is megnyilvánult, hogy az első intézet részére évi 100 ezüst forint és 6 öl tűzifa kiutalásáról intézkedett (Hornyák, 2004). A pozsonyi lapok is beszámoltak erről, illetve idéznek egy, a grófnővel készített interjút: *„Vizsgáztatni nem lehet ily kicsiny gyermekeket, s az intézet nem is iskola, hanem menhely; a módszer, amelynek segítségével itt a gyermekek érzelmeit és értelmét fejlesztik, őket kellemes formában foglalkoztatják, mindenekelőtt pedig testüket és lelküket minden káros behatástól megóvják, szemléletesen mutatkozik meg és igazolódik be. S ez mind ez ideig olyannyira sikerült, oly örömteli volt minden emberbarát számára, hogy sokan a legbensőbb felindulásuk okozta könnyeiket nem is tudták elrejtteni. Gyönyörűségtől elteltnek, felette boldognak érzik magukat annak az immár 500 kisgyermeknek a szülei is, akiket ezek az óvointezetek [...] befogadtak. Fokozódott a szülők szeretete irányukban, mert szívüknek nemcsak az kedves, hogy nem alkalmatlankodnak a kis naplopók, de végtelenül jól esik nekik azok megsokszorozódott ügyessége és engedelmessége is. Ugyancsak fokozódott a gyermekeknek a*

szüleik iránti szeretete, amit az otthonról való hosszabb távollét, a szülők becézgetése és meglegedettsége növelt. Szívesen járulnak hozzá tehetségük szerint az intézet fenntartásához a legszegényebb szülők is, hiszen ők pénzügyi tekintetben is jól járnak, mivel munkájukban napi 1 krajcárnál többet nyernek azáltal, hogy nem kell gondoskodniuk nyugtalan és elégedetlen kicsinyeikről, az intézetnek pedig alig napi 1 krajcárt kell fizetniük az óvásért, gondozásért, oktatásért és célszerű foglalkoztatásért.” (Vereinigte Ofner Pester Zeitung 1829, idézi Hornyák, 2004, 361).

Brunszvik Teréz, „a kisededóvás és nevelés európai hírű apostola”, ahogy Hornyák Mária nevezte őt, 250 éve, 1775. július 27-én, Pozsonyban, az akkori Hal téren jött a világra, ahogy ő maga szívesen emlegette, „napkeltekor”, azaz a kelő nappal (Hornyák, 2005, 5., 11).

A grófnő felmenőit és őt erős szálak kötötték az akkori Észak-Magyarországhoz, a mai Felvidékhez. Így életművének nem véletlenül lett szerves része az ottani óvodaalapítások segítése, ösztönzése. Segítségével a Zólyom megyei Besztercebányán alapították az első vidéki óvodát.

Besztercebánya

A besztercebányai óvoda megnyitásához számos ismerősétől kért támogatást Brunszvik Teréz. Ezen támogatók egyike Zmeskall Miklós volt, akit még Bécsben ismert meg, mint Beethoven egyik legközelebbi barátját. Zmeskall előzőleg Wertheimertől hallott már az első kisededóvókról és maga is támogatta, kezdeményezte szülővárosában, Besztercebányán egy kisededóvó megnyitását. Zmeskall és a grófnő kapcsolata a távolság ellenére is szoros maradt, amit a köztük zajló levelezés is bizonyít. Végül közösen döntöttek a besztercebányai intézmény létrehozásáról. A megvalósításhoz azonban Zmeskall határozott lépéseire volt szükség, aki eleinte vonakodott. Brunszvik Teréz emiatt fontosnak tartotta, hogy személyesen utazzon Besztercebányára, és felgyorsítsa az óvoda megnyitásának folyamatát. Határozott fellépésének köszönhetően Karolina Augusztá névnapján, 1829. november 4-én megnyitotta kapuit a besztercebányai óvoda, melyhez nagy reményeket fűzött a grófnő (Hornyák, 2005). Az erről szóló első tudósításban a helyi püspök, Belánszky József gratuláló sorai is hatottak a lehetséges támogatókra. Matthias Kern, az ottani óvoda első „óvó bácsija” (sokáig tévesen azt hitték, hogy ő volt az első magyarországi óvó bácsi) egy Brunszvik Terézhez címzett beszámolóban leírja, hogy a besztercebányai óvodások, krisztinavárosi társaikhoz hasonlóan, karácsonyfa mellett ünnepelték Jézus születésnapját (Hornyák, 2004).

Pozsony

Brunszvik Teréz 1830 őszén Pozsonyban kihasználta az országgyűlés adta alkalmát, hogy az általa tervezett óvodaalapítást a világi és egyházi vezetők elé terjessze. Ekkoriban azonban Bécsben tartózkodott, mivel a bécsi óvoda megnyitásán dolgozott. A grófnő itt vette át Andrej Samuel Royko pozsonyi óvodaszervező kétségbeesett levelét, melyben Royko szomorúan számol be arról, hogy a grófnő távolléte félbeszakította a jó ügyet, és új életre csak a grófnő hívhatja azt (Hornyák, 2005).

A bécsi óvoda megnyitása után Brunszvik Teréz visszatért Pozsonyba, hogy támogatókat gyűjtsön. Levelet írt I. Ferenc császárnak, 200 forintnyi támogatást kérve az óvoda számára. 1830. november 11-én nyílt meg az intézmény a József utcában (Hornyák, 2005). Karolina Augusztá császárné is meglátogatta a Blumenthalban öt napja megnyílt intézményt pozsonyi tartózkodása alatt. Ez a látogatás mély benyomást tett a császárnéra, aki ezt követően maga is elkezdte támogatni az óvodai mozgalmat. 1831 márciusában megnyitották a második kisdédóvót is Pozsonyban.

Brunszvik Teréz óvodai sikerei 1831 nyarán fordulatot vettek, amikor Pest-Budán kedvezőtlen változások történtek. A grófnő távollétében az óvodák vezetésével megbízott egyesület rosszul gazdálkodott, elhanyagolta az intézményeket. A grófnő egyre több iriggyel és rosszakaróval szembesült, akik a háttérben aknamunkát folytattak ellene. Emiatt az óvodamozgalom sikertörténete lassú hanyatlásba fordult. 1832 tavaszán feloszlott a már működő óvodai egyesület. Ezt követően, 1832. július 1-jén, egy felsőbb utasítás a budai óvodákat a Jótékony Nőegylet, a pesti intézményeket pedig a városi magisztrátus fennhatósága alá helyezte. A pesti belvárosi óvoda még egy ideig a grófnő hatáskörébe tartozott, 1833 elején a helyzetet már ő is teljesen kilátástalannak ítélte, és szomorúan vette tudomásul, hogy ő, az úttörő, véglegesen az óvodai mozgalom peremére szorult.

„Odahagytam hát a hálátlan várost, és [—] átköltöztem Pozsonyba, hogy közelebb lehessek Nagyszombathoz is, ahol Apponyi Teréz grófné vezetése alatt a kisdédóvó (Kinderschule) gyönyörűen felvirágzott” – írja. (EML, 93, idézi Hornyák, 2005, 28).

Nagyszombat

Brunszvik Teréz 1832 nyarán kezdeményezte az első nagyszombati kisdédóvó létrehozását. Elsőként Kunszt Ignác lelkészt sikerült megnyernie az ügynek, majd a városvezetés 1832. augusztus 25-én hivatalosan is engedélyezte a megnyitását, amelyre 1832. november 5-én került sor. Mivel a városvezetés nem vállalta a fenntartást, az óvoda finanszírozását közadakozásból kellett megoldani.

Szlovátsek János segítette Brunszvik Terézt a támogatók felkutatásában, és felhívta a közméltóságok figyelmét az óvoda fontosságára. Bár saját épületre nem gyűlt össze elegendő pénz, a székesegyház melletti Káptalan utcában sikerült házat bérelniük. A működéshez elengedhetetlen támogatói háttérrel egy pozsonyi mintára létrehozott egyesület, „*A Jót Előmozdító Társaság*” biztosította, amely 1832 őszen kezdte meg hivatalos működését Apponyi Serbelloni Teréz grófnő elnöklétével (L. róla: Czeke & Révész, 1926, 21). A nagyszombati kisdédóvó fennmaradt naplói értékes forrást jelentenek az utókor számára, amelyek részletes képet adnak az intézmény működéséről. A naplók rögzítették az óvoda tevékenységeit, a szüneteket, az éves létszámot, a gyermekek származási adatait, valamint a heti órarendet. Az első évben 35 fiú és 62 lány járt az intézménybe, ami már ekkor is magas szám volt. A következő öt évben ez a létszám tovább növekedett, 1841 és 1846 között pedig már összesen 1121 gyermeket láttak el, ami jól mutatja az óvoda létjogosultságát a városban.

Az intézmény a dolgozó szülők igényeihez igazodva már kora hajnalban megnyitott, és késő délutánig fogadta a gyermekeket (Bilibok & Sebestyén, 1981). A grófnő feljegyzéseiből tudjuk, hogy a jó kezdet ellenére később, sajnos, hanyatlani kezdett a nagyszombati kisdédóvó színvonala (Hornák, 2005).

Ahogy a Pest-Budai intézményekbe, a felvidéki kisdédóvókba is 7 évnél fiatalabb gyermekek jártak, és heti 48 órát töltöttek itt a gyermekek, akik sokoldalú nevelést kaptak. A nevelés fontos része volt a valláserkölcsei oktatás, amit mesék, versek és dalok segítségével valósítottak meg. A gyerekek tornáztak és játszottak is. Brunszvik Teréz elképzelése szerint az óvodának nemcsak megóvnia, hanem fejlesztenie is kell a gyermekeket. Célja az volt, hogy az intézmények felismerjék és kibontakoztassák a gyermekek képességeit, és megtanítsák nekik, hogy mi a jó és mi a rossz. Ahogy Brunszvik Teréz maga fogalmazta meg, az óvoda feladata, hogy a gyermekeket „megóvó, gyógyító és előkészítő intézetként” támogassa a fejlődésükben. A tananyag az írástól, olvasástól és a számolástól kezdve a geometria, a grammatika, a földrajz és a természetrajz alapjain át egészen az emberi test felépítéséig terjedt. Ismereteket szereztek a pénzről és az időszámításról is. A gyakorlati életre való felkészítés volt a cél, ezért a foglalkozások során a tanítók bemutatták a leggyakoribb foglalkozásokat is (Pukánszky & Németh, 1996).

Összegzés

Brunszvik Teréz grófnő 1809-ben fogadalmat tett: „*Elfogadom az összes rászoruló gyermeket, akit a Gondviselés nekem szán!*” (Hornák, 2003, 7). Egész életét áthatották Pestalozzi nemes gondolatai, amelyek segítettek neki céljai elérésében.

Mélyen hitt abban, amit a gyakorlat is megerősített számára: a határtalan szeretetnek rendkívüli ereje van a nevelésben. Ebből a hitből fakad az is, miszerint „*a családban, s különösen az anyai szeretet pótolhatatlan hatásában gyökerezik egész emberi nemünk megújulásának lehetősége*” (idézi Fináczy, 1986, 269).

A grófnő első intézményét 1828. június 1-jén nyitotta meg a budai Krisztinavárosban, édesanyja házában. 1832 végére, 4,5 év leforgása alatt, már tizenhét kisdédóvó intézmény működött Magyarországon. Ezek közül hét Pest-Budán, egy Kolozsváron, négy pedig a Felvidéken jött létre: Besztercebányán, Nagyszombatban és Pozsonyban (ahol kettőt is alapítottak). Az óvodatörténet e kezdeti, úttörő szakaszában tehát a Felvidék kulcsszerepet játszott, ami nagyrészt Brunszvik Teréz e régióhoz fűződő személyes kapcsolatainak volt köszönhető (Hornyák, 2005). Az óvopedagógusok képzésével foglalkozó első szakemberek német anyanyelvűek voltak, és az első óvodákban is németül, vagy németül és magyarul foglalkoztak a gyermekekkel. Ezt várták el az óvodapedagógusoktól is, akik ekkor még főleg férfiak voltak (Kézi, 2015, idézi Pásztor, 2023). A grófnő az elejétől meg volt győződve róla, hogy erre a hivatásra elsősorban a nők alkalmasak.

A magyar óvodatörténet egyik legfontosabb állomása a *Kisdédóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület* megalakulása 1836-ban. Ez az országos szervezet vette át az óvodák szervezését és finanszírozását. A tagok hat éven keresztül évente hat ezüstforintot fizettek be, aminek köszönhetően az óvodák száma 1848-ra 89-re emelkedett. Az egyesület munkája nyomán 1837-ben Tolnán megalakult az első óvóképző, amelynek igazgatója, Wargha István, a magyar óvodapedagógia kiemelkedő szakembere volt. 1843-ban Wargha kiadott egy könyvet, *Terv a kisdédóvó-intézetek terjesztése iránt a két magyar hazában* (vagyis Magyarországon és Erdélyben) címmel, amely módszertani kérdéseket tárgyalt, és hozzájárult az óvodák szakmai fejlődéséhez (Pukánszky & Németh, 1996).

A korabeli sajtóról, illetve egyéb híradó orgánumokról elmondható, hogy összességében „*sok szolgálatot tettek az óvodai mozgalomnak, és jelentős mértékben hozzájárultak ahhoz, hogy az új intézmény mibenlétéről és hasznáról a publikum képet kapjon*” (Hornyák, 2004, 372). Közben aligha gondoltak arra, hogy soraikkal a ma emberét is szolgálni fogják, közelebb hozva hozzá korukat, a reformkort, „*ezt a régi eszményi világot, ezt az elsüllyedt csodás Atlantist, hogy megtanítsanak bennünket, viharos, hányt-vetett kor gyermekeit újra remélni, hinni az örök értékekben és a nemzet jövőjében*”, ahogy Brunszvik Teréz írja naplójában (Prahács, idézi Hornyák, 2004, 373).

Brunszvik Teréz meghaladta korát, az akkori világban olyasmit teremtett meg, ami addig nem létezett. Az 1800-as évek embere nem tudta elképzelni a

kisdedóvót, amíg ő létre nem hozta azt. A grófnő munkásságát szemlélve ámulatba ejtő az a hit, kitartás, elhivatottság, ami arra buzdította, hogy a számtalan akadály, hitetlenkedő ellenlábas ellenére töretlenül végigküzdje az életét. Egyik legnagyobb női példaképünk nem felelt meg kora nőideáljának. (Kéri, 2018) Nem volt hagyományos nő, feleség, háziasszony, valószínűleg nem volt „széreny és csendes”. Nem volt feleség, és biológiai értelemben nem volt anya sem. Mindent feláldozott nemes elhívása érdekében, azt a női jelenlétet testesítette meg, ami akkor még nagyon ritka volt.

Brunszvik Teréz grófnő *„Munkás, áldozatos élete 1861-ben ért véget. Saját gyermeke ugyan nem volt, lelki, szellemi annál több. Az a szerencse érte, hogy még életében láthatta annak a magnak szárba szökkenését, amelyet ő vetett el.”* (Ozogány & Vojtek, 2003, 35)

Felhasznált irodalom

- Belasics, E. (2021): *A változás tere. Szent András kastély: Kastélyrekonstrukció egy kicsit más-képp. Európai műemlékvédelmi tendenciák, különös tekintettel a Kárpát-medencére.* Nemzetközi tudományos konferencia III–IV. Fehérvárcsurgó, 2019/2021. Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar Művészettörténet Tanszék. ISBN 978-963-626-022-4
- Bilibok Péterné & Sebestyén Istvánné (1981): Rehlingen Antal élete és pedagógiai munkássága *Óvodai Nevelés*, 34(7-8), 266–270.
- Czeke, M. & H. Révész, M. (1926): *Gróf Brunsvik Teréz élet- és jellemrajza. Emlékiratai.* Fordította: Petrich Béla. A „Kisdednevelés” kiadása, Budapest.
- Csillag, É. (2021): *Brunsvik Teréz az első magyarországi óvodák alapítója.* EWTN Katolikus Televízió. Tévériport, 2021.04.21. <https://tinyurl.com/y5vujr4r>
- Hornýák, M. (2005): *Brunsvik Teréz és a Felvidék első óvodái: Besztercebánya, Pozsony, Nagyszombat.* Martonvásár: Brunsvik T. Szellemi Hagyatéka Alapítvány. Órláng füzetek. <https://mek.oszk.hu/15800/15829/>
- Hornýák, M. (2004): *Brunsvik Teréz óvodái és a sajtó.* Magyar Könyvszemle, 120(4), 353–373. <https://tinyurl.com/4yz3msj8>
- Hornýák, M. (2003): *Első óvodánk története (Buda-Krisztinaváros), 1828–1867.* Martonvásár.
- Kéri, K. (2018): *Lánynevelés és nő művelődés a 19. századi Magyarországon.* Kronosz Kiadó, Pécs. ISBN 9789634670377. <https://tinyurl.com/4zz9herf>
- Kéri, K. (2023): *Fejezetek a neveléstudomány és a nőtörténet köréből.* Soproni Egyetem Kiadó. Sopron. ISBN 9789633345030. <https://doi.org/10.35511/978-963-334-503-0>
- Kézi, E. (2015): Kétnyelvűség az óvodában. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, Miskolc, 10(1), 133–140. <https://bit.ly/41e2sqO>
- Mészáros, I. (1968): *A magyar nevelés története 1790–1849.* Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Mikus, L. (1972): *Pestalozzi pedagógiájának magyarországi fogadtatása.* In: Pestalozzi és kora. Az Egri Ho Si Minh Tanárképző Főiskola tudományos közleményei (Új sorozat, 10. köt.) = *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis* (Nova series, Tom. 10.), Eger, 149–160. <https://tinyurl.com/3a7tr4fr>
- Ozogány, E. & Vojtek, K. (2003): *A kisdedóvók megalapítója.* In: Magyar nagyasszonyok. Dunaszerdahely: Lilium Aurum, 34–35.
- Pásztor, E. (2023): *A Soproni Óvónőképző Intézet gyakorló óvodáinak sajtóreprézntációja az 1970-es években.* In: Kéri, K. (2023): *Fejezetek a neveléstudomány és a nőtörténet köréből.* Soproni Egyetem Kiadó, Sopron. 53–68. <https://doi.org/10.35511/978-963-334-503-0-05>
- Pukánszky, B. (2013): *A nőnevelés története.* Gondolat Kiadó, Budapest. <https://tinyurl.com/2s4u3y5c>
- Pukánszky, B. – Németh, A. (1996). *Neveléstörténet.* Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest. <https://mek.oszk.hu/01800/01893/html/index.htm>
- Tóth, Á. (2005). *Önszervező polgárok. A pesti egyesületek társadalomtörténete a reformkorban.* L'Harmattan, Budapest.
- Vág, O. (1961). *Brunsvik Teréz szerepe az első magyarországi óvodák létrehozásában: dokumentumok.* Magyar Pedagógia, 61(4), 417–441. <https://tinyurl.com/2dtw9ucx>
- Zibolen, E. (1984): *Brunsvik Teréz kisgyermekiskolái.* In: Bilibok Péterné, Sebestyén Istvánné & Zibolen Endre: *Első óvodáink életéből 1829–1833.* Tankönyvkiadó, Budapest, 9–93. <https://tinyurl.com/28b3t4ku>

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. november 1.



Óvodai énekgyűjtemények a 19. századi Magyarországon



Révészné Pálfi Krisztina

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Művészeti és Sporttudományi Intézet
tanársegéd  0009-0005-0915-8052 | MTMT: 10082326

KEYWORDS

- *music education*
- *kindergarten*
- *19th century*
- *songs*
- *note*

KULCSSZAVAK

- *zenei nevelés*
- *óvodatörténet*
- *19. század*
- *énekek*
- *kotta*

ABSTRACT

Kindergarten song collections in 19th century Hungary | In my study, I want to give an insight into some of the song collections for young children used in 19th century Hungary. In the course of my research, I will examine three collections of nursery music songs that were in use in Hungary from the mid-19th century, both in nurseries founded by Teréz Brunszvik and in family circles. In the course of my research, I have also included biographical details of Teréz Brunszvik, the founder of the first Hungarian kindergarten, which are of greater relevance to the topic. In my study, I would like to emphasise how the social challenges of a given era are reflected in pedagogical ideas and methods. Thus, in the 19th century, Teréz Brunszvik and her colleagues, drawing on the most modern pedagogical literature of the period, laid the foundations of a modern and forward-looking model and system of early childhood education, which still influences our pre-school education today.

ABSZTRAKT

Tanulmányomban néhány, a 19. századi Magyarországon használt, kisgyermekeknek szánt dalgyűjteménybe kívánok betekintést nyújtani. A kutatás során három óvodai kottás énekgyűjteményt vizsgáltam meg, melyek a 19. század derekától voltak hazánkban használatosak, mind a Brunszvik Teréz által alapított óvodákban, mind pedig családi körben. Vizsgálódásom során kitértem az első magyar óvoda alapítójának, Brunszvik Teréz grófnőnek a téma relevanciája szempontjából jelentősebb életrajzi vonatkozású adataira is. Tanulmányomban hangsúlyt szeretnék helyezni arra, hogy egy-egy adott kor társadalmi kihívásai hogyan tükröződnek a pedagógiai elképzelésekben, módszerekben. Így a 19. században Brunszvik Teréz és társai a korszak legmodernebb pedagógiai szakirodalmából merítve, egy olyan, minden szempontból korszerű és előremutató kisgyermeknevelési modell és rendszer alapjait fektették le, melyek a mai napig hatással vannak óvodai nevelésünkre.

Bevezetés

„Ugye, Glaukón, azért a legfontosabb a zenei nevelés, mivel a ritmus és az összhang merül alá leginkább a lélek mélyébe, és a legerősebben ragadja meg azt, szépalakúságot támasztva benne; ez teszi a lelket szépalakúvá, feltéve, ha valaki helyesen nevelődik, ám ha nem, az ellenkezőjévé”. Maig érvényes gondolatokat olvashatunk Platón *Az állam* című művének Harmadik könyvében. A történelem során filozófusok, tudósok, művészek, pedagógusok foglaltak állást a zenei nevelés személyiségfejlesztő hatása mellett. Az utóbbi évszázad tudományos kutatásai is bizonyítják a kisgyermekkor zenei nevelés fontosságát. Hámori

József szerint: „...,a muzikalitás (és annak fiatalkorban megkezdett kifejtése) a teljessé válható emberi személyiség integráns része, amely nélkül nemcsak szépművészetektől esik el az ember, hanem sajátos kommunikációs, az emocionális alapszisztemmel összefüggő, kognitív (megismerő) szférához szorosan tartozó tulajdonság kifejlődésétől (és meglététől) is” (Hámori, 2002, 41). A kisgyermekek mind a zenei készségek, mind az érzelmek megkülönböztetésének szempontjából nagyon fogékonyak. A nyelvi készségek elsajátításához szükséges rugalmasság jelenik meg a zenei elemek elsajátítása területén is. Egy 3-4 éves gyermek ugyanúgy képes érzelmeket társítani egy zeneműhöz, annak tempóját és erejét figyelembe véve, mint egy felnőtt (Hellmuth, 2018).

Előzmények

Hasonló gondolatok jelennek meg a 19. században is a hazai óvodai zenei neveléssel kapcsolatban: „Az óvodai éneklés a „kedélyképzést” is szolgálja: ezt is felismerték már ekkor; kellő hangulatot, jókedvet, elmélyülést képes teremteni, érzelmekre hat, pihentet, frissít.” (Mészáros, 1988, 9). Hazánkban az első „kiskolát” Brunszvik Teréz grófnő alapította, mely 1828. június 1-én nyitotta meg kapuját a budai Krisztinavárosban. Brunszvik gyermeknevelésről alkotott elképzelésére nagy hatást gyakorolt Kant, Pestalozzi és Wilderspin eszmerendszere és munkássága. Az első magyarországi óvoda megalapítója 1775. július 27-én látta meg a napvilágot Pozsonyban. Családjában, különösen apai ágon nagy jelentőséget tulajdonítottak a művészetnek, a kultúrának és a tudománynak. Brunszvik Antal udvari kamarai tanácsos, mind a négy gyermekét kiváló neveltetésben kívánta részesíteni. Ő maga is élénken érdeklődött a pedagógiai kérdések iránt. Zeneszerető ember lévén, a kis Terézt már 3 éves korában zongorához ültette, akinek éleseszűsége, szorgalma, kitartása és kiemelkedő zenei tehetsége már korán megmutatkozott. Kezdetben egy Mathias Rohringer nevű osztrák házitanítótól tanult zongorázni. A gyermek olyan remekül haladt, hogy 6 évesen már hangversenyt adott Buda és Pest arisztokráciája előtt, melyen Rosetti egyik zongoraversenyét adta elő zenekari kísérettel, egy párnával magasított széken (Czeke & H. Révész, 1926). A 18-19. század fordulóján a magyarországi főnemesi hölgyek műveltségének tekintetében kifejeződött a rendi közösség nőideálja, amely leginkább a jó feleségben és háziasszonyban testesült meg, akik a társasági életben is megfelelően (férjükhez méltón) boldogulnak. A leányok korai neveléséről külföldi származású, főleg francia és német ajkú nevelőnők gondoskodtak. Később házitanítót fogadtak a leányok mellé, majd leginkább bécsi leánynevelő intézetekben képezték őket (Gyáni & Szilágyi, 2024). Brunszvik Teréz 12 évesen került Madame Billig leánynevelő intézetébe, ahol a Sankt Peterskirche karnagya,

Josef Preindl zeneszerző volt a zongoratanára. Rendszeres neveltetése 14 éves korában fejeződött be. 1799-ben 24 esztendősen ismerkedett meg a császárvárosban az akkor már ünnepest zeneszerzővel, Beethovennel, akitől zongoraórákat vett (Virág, 2013). Az édesapa, Brunsvik Antal által fontosnak tartott nőnevelés ügyét, az ő halála után, legidősebb és legkedveltebb lánya, Teréz is méltó módon képviselte. Titkos vágya volt egy leánynevelő intézet megalapítása. 1808 októberében Yverdonba érkezett a húgával, hogy meglátogassa Pestalozzi intézetét. Az ott tapasztalt légkör és gyermekszeretet nagy hatással volt rá (Czeke & H. Révész, 1926). Már ekkor körvonalazódott benne a nehéz sorsú gyermekek nevelése iránti elhivatottság. 1826-ban hozzájutott Samuel Wilderspin *Infant school*-ról szóló könyvének első német nyelvű kiadásához, amely az akkori bécsi húsvéti vásárra jelent meg. A kiadvány nagy benyomást tett rá. Ekkor már biztosan tudta, hogy kisgyermek gondozásának és nevelésének szeretné magát oda szánni: „Elfogadom az összes rászoruló gyermeket, akit a Gondviselés nekem szán!” (Czeke, 1939). A könyv fordítójával, egy, a pedagógiai kérdések iránt érdeklődő bécsi üzletemberrel, Joseph Wertheimerrel előbb levélben, majd feltehetőleg személyesen is felvette a kapcsolatot. Wertheimer később sok segítséget nyújtott a grófnőnek az első magyarországi „kisiskola” megszervezésében, mely 1828. június 1-én nyílt meg Budán, Krisztinavárosban (Hornyák, 2003).

Gyermekdalok az óvodában és otthon

„Az óvodai zenei nevelés egyidős magával az óvodával, melyet meghatározott az adott történelmi kor, valamint a különböző pedagógiai irányzatok térhódítása” (Révész & Simon, 2017). Kutatásom során primer forrásból¹ fellelhető három, két magyar és egy osztrák kiadású, óvodai kottás énekgyűjteményt kívánok megvizsgálni. Ezek a következők: Bezerédj Amália *Flóri könyve* című munkája egy 1840-ből való kiadásának digitalizált változata; Kohányi Sámuel *Gyermekdalok* című műve 1871-ből, első kiadás, saját tulajdon; Leopold Chimani *Theoretisch-practischer Leitfaden für Lehrer in Kinder-Bewahranstalten* című munkájának 1832-es első kiadása e-könyv formátumban. Előzményként fontosnak tartok megemlíteni néhány olyan, az óvodai ének-zenei neveléssel kapcsolatos szövegtöredéket, amelyek a Brunsvik-féle óvodák heti jelentéseiből maradtak ránk. Brunsvik Teréz mindhárom budai (krisztinavárosi, vízivárosi, budavári) és a pesti lipótvárosi óvodát is erős kézzel irányította. Mindegyik óvodából heti jelentést kért, ezek közül az 1830. évi január 4-től május 28-ig terjedő időből való feljegyzések maradtak ránk. Kezdetben mindegyik óvodában német nyelven

¹ Primer forrásnak tekintem a nyomtatott- és digitalizált könyveket, naplófeljegyzéseket, szekunder forrásnak pedig a digitalizált újságcikkeket.

énekelték a gyerekek. Később magyar és német nyelven is felcsendültek dalok, attól függően, hogy mi volt az óvodás gyerekek anyanyelve (Mészáros, 1988). A krisztinavárosi óvoda 1830-ból ránk maradt leltára tartalmazza az akkori tanító rendelkezésére álló könyvek jegyzékét. Ezek között három énekgyűjtemény volt: *Herings musikalisches Volksschulen Gesangbuch* 2. kötet, *Nässers: Lieder zum Singen* 1. füzet és *Nägeli's Singstücke* 1. kötet. Ez utóbbi szerzője, Pestalozzi kiváló munkatársa volt, az általa készített énekgyűjteményt egy Pestalozzi-tanítvány, Váradi Szabó János ajánlotta Brunszvik Teréz figyelmébe. A grófnő 1829. október 20-án keltezett levelében megemlíti azt is, hogy a zenei jellegű oktatás és az énektanítás a délutáni órákra kerüljön. A Horváth Ferenc óvó által papírra vetett felsővárosi óvoda heti jelentéseiben szó esik az éneklésről. Ezekből az derül ki, hogy a tanító által előre eltervezett és spontán módon is dalra fakadtak a gyerekek.

„(1830. I. 16.) Szombaton: Nem sokkal később jött Schürer úr, és egy fél órát időzött, miközben néhány dalt ismételtünk és tanultunk... (I. 29.) Pénteken: – Látjátok gyermekek, a tavasz reménye könnyebbé teszi a telet. Ugyanígy az ég reménye is vigasz a jámbor földi szenvedőnek. Ezért énekeljünk most egy tavaszi dalt, és rákezdjük: Jüngst, als Julchens kleine hand stb. Aztán megkérdeztem: Tudjátok-e, mire jó még, hogy most ezt a dalt ismételtük? Gyorsan felelt rá Jankovits: Hogy a régi dalokat el ne feledjük... (III. 18.) Csütörtökön rendkívül örültek a gyermekek e dalnak: Ich kenne ein Gärtchen nach meinem Sinn stb. Ez tanulságos volt a számomra a gyermeki dalok megválasztása szempontjából: A könnyen felfoghatók magyarázat nélkül is tetszenek nekik, a magasröptűek nem tetszenek a legjobb magyarázattal sem, mert azt elfelejtik, és azután a gyermekszerűtlen dalt továbbra is fej és szív nélkül éneklük” (Zibolen, 1965, 134–138). Az óvodák vezetőit már kezdettől fogva foglalkoztatta a „gyermekszerű” dalok kiválasztásának a kérdése. Nagy valószínűség szerint ez a jelző csak a túl hosszú versszakokra vagy a nehezen érthető szövegekre vonatkozott, de a zenei megoldásokra aligha. Az énekeknek eleinte csak a szövegét jegyezték le, előfordult az is, hogy magyar szöveget párosítottak egy német dallammal. Az 1830-as évek végén jelent meg Varga Péter *Nefelejts, vagy azon erkölcsi mondások, énekek és imádságok gyűjteménye, melyekben a pesti belvárosi kisdédóvó intézetben a kisdedek szíveik képeztetésére gyakoroltatnak, ugyan ezen intézet rövid történetével* című kiadványa. 1831-ben felmerült az igény egy magyar nyelvű, tematikusan szerkesztett énekkönyv iránt (Mészáros, 1988).

1840-ben jelent meg Pesten az első kottás, gyermekeknek szóló könyv, a *Flóri könyve*, sok szép képpel, földrajzzal és muzsikamelléklettel, a nemesi származású Bezerédj Amália (1804–1837) munkája, aki igen művelt volt, jól zongorázott, hárfázott és kellemesen énekelt (Bezerédj, 1840). A Flóri könyve a Hidján megalapított óvoda-iskola gyermekeinek és kislányának, Flórinak íródott,

melynek sajtó alá rendezését és megjelentetését Amália korai halála után férje, Bezerédj István vitte véghez. A 135 oldalas könyv csekély részét, 24 oldalt tesz ki a kottás énekgyűjtemény. A könyv, amint az alcímből is kitűnik, széleskörű ismereteket igyekszik átadni a gyermekeknek. A könyvben szereplő versek és énekek tematikája megegyezik a többi európai országéval. Ezek: a helyes magartás szabályai, különféle imádságok, az évszakok, különféle foglalkozások, játékok, melyekhez játékleírás ugyan tartozik, de dallam nem. Mindegyikben érezhető az erkölcsi jobbításra való törekvés. A Flóri könyvében található énekek dallamai általában nagy hangterjedelműek, közepes hosszúságúak, legtöbbjük németes lejtésű. Némelyiknél látszik Bezerédjnek a magyarosításra való törekvése. A szöveg és a dallam ritmikai illeszkedése gyenge (Mészáros, 1988). Az alábbi éneket megtaláljuk a Kohányi Sámuel nevével fémjelzett *Gyermekdalok* című kötetben egy másik dallammal.

FLÓRI KÖNYVE

szép képekkel, földrajzokkal
és
muzsika melléklettel.

Bezerédj Amália.

PESTEN.
KIADJA HECKENAST GUSZTÁV.
MDCCCXL.

25.

1. Jó a' lelkem, most táplál te jóval, val
jól-val, szagporos gyos-tyát csomól
és szagporos szer-jel-val, sok jó' írtat
használt, borból del csó-mat, jó' jó' a'
szarvából, ház chet ka-ro-nát.

1-2. kép – Bezerédj Amália Flóri könyve

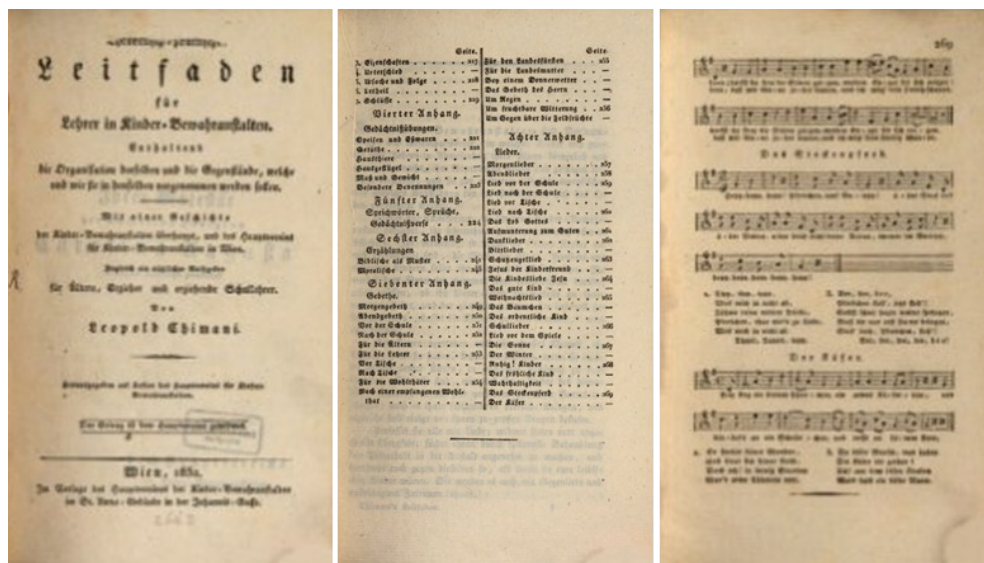
(Forrás: Bezerédj, 1840.; Google Books: <https://tinyurl.com/madnht63>)

1843-ban jelent meg nyomtatásban Pesten, a tolnai óvóképző igazgatójának, Wargha Istvánnak egy óvodásoknak szánt, kottával ellátott énekgyűjteménye, melyet a *Terv a kiseddóvó intézetek terjesztése iránt a két magyar hazában* című könyvének a függelékében közölt. Jelen esetben négy dalról van szó, melyek német dallamra íródott magyar szöveggel szerepelnek. Fontos megemlíteni, hogy a szerző nagyon nagyra tartja az ének hatását az óvodai nevelésben.

Ugyanabban az évben a Kiseddóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület számára az Úri utcai és a budai vízivárosi óvoda vezetői arról számoltak be, hogy az óvodai munkát a bécsi Leopold Chimani (1774–1844) *Theoretisch-practischer Leitfaden für Lehrer in Kinder-Bewahranstalten*² című

² Leopold Chimani: *Elméleti és gyakorlati útmutató a gyermekotthonok tanárai számára.*

könyve alapján végzik, amely nagy segítséget nyújtott a hazai óvók számára (Mészáros, 1988). A könyv, amit a szerző szülőknek, nevelőknek és tanítóknak ajánl, 269 oldalon a Szervezeti szabályzaton és a rövid történeti áttekintésen kívül számos, a gyermekek gondozásával kapcsolatos (pl. ápolás, a mozgásigény kielégítése) fejezeteken kívül kitér még a következő kérdésekre: A játék fajtái, Munka a kertben és a szobában, Kézimunka, Szellemi fejlesztés (figyelem, hitelet). Hangsúlyozza a helyes morális karakter megalapozását. Ezt pedagógiai módszertannal támasztja alá, mind elméleti, mind gyakorlati síkon. A 8. fejezet mindössze 12 oldalon tartalmazza a kottás énekgyűjteményt. Az énekek a nap-szakokhoz, az évszakokhoz, az iskolához, a hitelethez a helyes viselkedéshez, az ünnepekhez, a természethez (állat és növényvilág, természeti jelenségek) kapcsolódnak (Chimani, 1832).

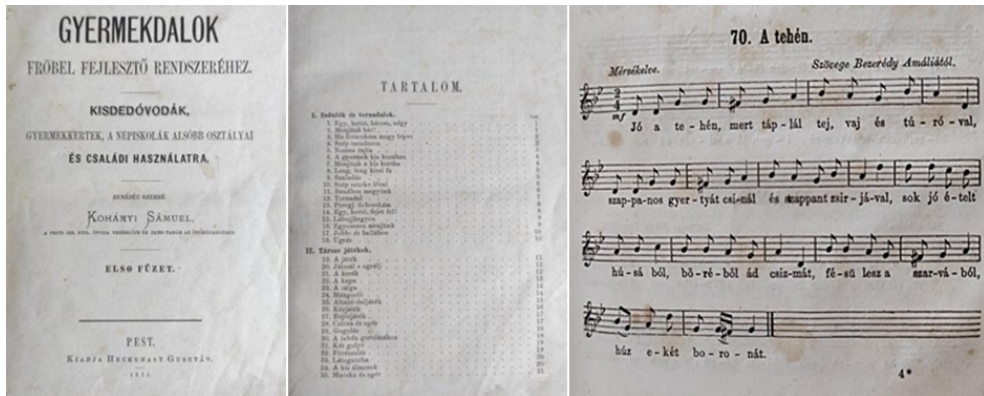


3-5. kép

Leopold Chimani: *Theoretisch-practischer Leitfaden für Lehrer in Kinder-Bewahranstalten* (Forrás: – Chimani, 1832., Münchener Digitalisierungs Zentrum (MDZ): <https://tinyurl.com/5h9fmr95>)

A következő jelentős, magyar gyermekdalokat tartalmazó kottás gyűjtemény, a *Gyermekdalok Fröbel fejlesztő rendszeréhez*, melynek zeneszerzője Kohányi Sámuel volt, 1871-ben jelent meg Pesten Heckenast Gusztáv kiadásában. A következőképpen fogalmaz a könyv előszavában Szabó Endre, a kisdédóvokat képző intézet igazgatója: „Szerző Fröbel nevelési nézeteit tartá szem előtt s művét következő elvekre alapítá: A gyermek össztehetségeivel együttes cselekvésre vágyik, következőképpen minden nevelési eszközt a gyermek cselekvési vágyára kell

fektetni. Így a dalokat is. Oly dalok, melyeknél csupán a száj mozog, nem talál-
nak szíves fogadtatásra, míg ellenben örömmel dalolja a gyermek azon dalokat,
melyek emberek és állatok foglalkozásának utánzására engednek tért, midőn a
gyermek az előtűntetett foglalkozások dalközbeni tényleges utánzása által cse-
lekvést fejthet ki” (Kohányi, 1871, IV). A vizsgált könyv keménykötésű és az I.
és II. füzetet is tartalmazza. Az I. füzethez az Előszót Szabó Endre a kisdédóvó-
kat képző intézet igazgatója írta, a II. füzethez pedig Szerdahelyi Adolf az óvó-
képezde ideiglenes igazgatója. Mindkét tartalomjegyzékben tematikus módon
szerepelnek az énekek. Az I. füzetben indulók, tornadalok, társas játékok és mun-
kadalok, a II. füzetben pedig a beszéd-és értelem fejlesztő énekek találhatók.



6-8. kép – Kohányi Sámuel: *Gyermekdalok*
(Forrás: Kohányi, 1871., a szerző saját felvétele)

A bevezetőben szó esik arról, hogy a dalok szövegének és dallamának igazodnia kell a gyermekek életkori sajátosságaihoz, „fölfogásához”, és az adott tárgyhoz kell illeszkedniük. Kitűnik a könyv olvasása során, hogy Kohányi, akinek úttörő munkásságát mindkét előszóban méltatják, többnyire meglévő szövegekhez komponált zenét (Kohányi, 1871). Az alábbi éneket megtaláljuk a Kohányi Sámuel nevével fémjelzett *Gyermekdalok* című kötetben egy másik dallammal.

A Fröbel-féle zenei nevelésről alkotott elképzelés teret nyert az akkori ma-
gyar viszonyok között, ezért több énekgyűjtemény látott napvilágot, amelyek já-
tékokhoz kapcsolódó dalokat tartalmaztak. A többi között: Kobány Mihály: *Dal-
és játékgűjtemény* (1846) és Tóth István: *Gyermekdalok* (1881) című énekgyűj-
teménye (Révész & Révészné Pálfi, 2024).

Összegzés

Mindhárom vizsgált könyv a 19. század magyarországi óvodapedagógusai által használt kottás énekgyűjtemény. Míg Kohányi Sámuel könyve a fröbeli nevelési koncepcióba illeszkedve kizárólag gyerekdalokat tartalmaz, addig Bezerédj Amália és Leopold Chimani műve, a három vizsgált kiadvány közül a legösszetettebb, célja a zenei nevelésen túl a szélesebb körű ismeretek terjesztése és az erkölcsi nevelés. Az énekek a korabeli európai kiadványokhoz hasonlóan, a többi között, a hitélettel (imádságok), az állat- és növényvilággal, a helyesnek tartott viselkedéssel, a természeti jelenségekkel, az iskolával foglalkoznak. Bezerédj és Chimani könyvében találhatók gyermekjátékok, a hozzájuk tartozó játékleírással együtt. Bezerédj és Kohányi művei magyar nyelven íródtak, ami a vizsgált időszakban fontosnak tartott nemzeti öntudat elmélyítését már a gyermekkorban igyekeztek megalapozni. Mindhárom énekgyűjteményben a német eredetű, illetve a „németes jellegű” dallamok dominálnak, és többször előfordul, hogy ugyanazt a dallamot véljük felfedezni német, illetve kissé kerékbe tört magyar szöveggel. Kohányi Sámuelnél már látható a „magyaros” dallamra való törekvés. A könyveket mindhárom szerző a nevelőknek és a családoknak egyaránt ajánlotta.

Felhasznált irodalom

- Bezerédj, A. (1840): *Flóri könyve*. Heckenast, Budapest.
- Chimani, L. (1832): *Theoretisch-practischer Leitfaden für Lehrer in Kinder-Bewahranstalten*, Verlag des Hauptvereines der Kinder- Bewahranstalten, Wien.
- Czeke, M. & H. Révész, M. (1926): *Gróf Brunszvik Teréz élet- és jellemrajza, emlékirata*. Kisdenevelés, Budapest.
- Czeke, M. (1939): *Brunszvik Teréz grófnő naplói és feljegyzései (1808–1812)*. S. n., Budapest
- Gyáni, G. & Szilágyi, A. (2024): *Az arisztokrácia tündöklése és bukása Magyarországon, 1700–1957*. HUN-REN Bölcsészettudományi Kutatóközpont Történettudományi Intézet, Budapest.
- Hámori, J. (2002): Az emberi agy és a zene. In: *Hang és lélek: Új utak a zene és a társadalom kapcsolatában*. Magyar Zenei Tanács, Budapest, 41.
- Hellmuth Margulis, E. (2018): *A zene pszichológiája*. Pallas Athéné könyvkiadó, Budapest.
- Hornák, M. (2003): *Első óvodánk története (Buda-Krisztinaváros) 1828–1867*. Brunszvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány, Martonvásár.
- Kohányi, S. (1871): *Gyermekdalok Fröbel fejlesztő rendszeréhez*. Heckenast, Pest.
- Mészáros, I. (1988): *Óvodai zenei nevelésünk másfél évszázada*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
- Platón (1988): Az állam. In: Jánosy I. (ford.): *Az állam*. Gondolat, Budapest.
<https://tinyurl.com/4mvyjncw>
- Révész, J. & Révészné Pálfi, K. (2024) 19. századi, gyermekjátékokról szóló művek a Helikon Könyvtár gyűjteményében. In: Pásztor E. J. (szerk.): *A játékról komolyan : Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről*. Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 55-67.
<https://doi.org/10.35511/978-963-334-545-0-05>
- Révész, J. & Simon, I. Á. (2017): A kisgyermekkor nevelés történelmi változásai és mai paradigmái. In: S. T. Váradi J. (szerk.): *Sokszínű Zenepedagógia*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 25.
- Virág, I. (2013): *A magyar arisztokrácia neveltetése 1790–1848*. Líceum Kiadó, Eger.
- Zibolen, E. (1965): *Óvodai hétköznapiak a régi Pest-Budán*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. november 1.



Az óvodapedagógus személyisége és óvodapedagógus-kompetenciák Montesino, a 19. századi spanyol óvodaalapító kézikönyvében



Csiha Tünde Noémi

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
tanárségéd  0000-0003-1734-6326 | MTMT: 10075262

KEYWORDS

- *early childhood education*
- *Spanish education and pedagogy*
- *teacher competencies*
- *the teacher's personality*
- *educational and pedagogical reforms*

KULCSSZAVAK

- *óvodai nevelés*
- *spanyol oktatás és nevelés*
- *pedagógus kompetenciák*
- *a pedagógus személyisége*
- *oktatási és nevelési reformok*

ABSTRACT

The Personality of the Preschool Teacher and Preschool Teacher Competencies in the Handbook of Montesino, the 19th-Century Spanish Kindergarten Founder | Pablo Montesino transitioned from a medical doctor to an educational reformer and founder of kindergartens, becoming a key figure in the organization and modernization of Spain's underdeveloped educational system in the 19th century. During more than a decade of exile, he familiarized himself with the most progressive foreign educational theories and institutional frameworks of his time. Upon his return to Spain, he sought to apply and implement the most up-to-date pedagogical knowledge in practice. In 1838, he initiated the establishment of an educational institution previously unknown in Spain: the kindergarten. He authored a manual for early childhood educators, offering a comprehensive guide to preschool education. In this work, he outlines — often with striking modernity — the ideal personality of the educator, detailing the skills, attributes, and personal qualities essential for effective teaching. This study compares Montesino's expectations with today's concept of teacher competencies. The parallels are remarkably striking.

ABSZTRAKT

Pablo Montesino orvosból vált oktatásügyi szakemberré, óvodaalapítóvá, a 19. századi elmaradott spanyol nevelési és oktatási rendszer szervezőjévé, megreformálójává. Több, mint tíz éves száműzetése alatt megismerkedett korának haladó külföldi oktatási és intézményrendszereivel, hogy később, amikor visszatérhetett Spanyolországba, a legfrissebb és legkorszerűbb pedagógiai ismereteket kamatoztathassa és ültethesse gyakorlatba. 1838-ban olyan nevelési intézmény alapítását kezdeményezte, ami addig ismeretlen volt Spanyolországban: az óvodáét. Az óvodapedagógusok számára kézikönyvet írt, amiben mindenre kiterjedő útmutatót közölt az óvodai nevelésről. Benne meglepő modernséggel vázolja fel a pedagógus személyiségét és azokat a képességeket, tulajdonságokat, személyiségvonásokat, amellyel a jó pedagógusnak rendelkeznie kell. Ez a tanulmány ezeket az elvárásokat veti össze napjaink pedagóguskompetenciáival. A hasonlóság meglepő.

Bevezetés

Mariano Carderera, Pablo Montesino híres tanítványának megjegyzése szerint mestere a nevelés területén nem elégedett meg a passzív írói szereppel, mint ahogyan azok a szerzők, akik a nevelés elméleti kérdéseivel foglalkoztak csupán. „Gerson, Rollin, Pestalozzi és Fellenberg mintájára maga is tanítónak lett, hogy a jövő tanítóit elméletben és gyakorlatban is oktassa az értelem kibontakoztatására és az akarat jóra irányítására” (Carderera 1886; idézi Ruiz Berrio 2011, 94).

Montesino 1849. december 15-én halt meg. A *Boletín de Medicina, Cirugía y Farmacia* című orvostudományi, sebészeti és gyógyszerészeti folyóirat – a híressé vált orvos és oktatásügyi szakember halálát követően – 1850. márciusi számában megjelent megemlékezésében rövid életrajzot közölt. A szerkesztő az orvosi lapban közölt rövid életrajzot beemelte Montesino kézikönyvének második, 1850. évi kiadásába (XIII-XV).

Pablo Montesino (1781–1849) 1806-ban szerzett licenciátusi fokozatot a Salamancai Egyetemen, ahol orvosként végzett. 1807 és 1814 között az extremadurai hadsereg orvosa volt. Később a ledesmai és az alangei fürdők igazgatója lett, majd 1822-ben politikai pályára lépett. Hamarosan egyike lett annak, a főként orvosok alkotta képviselői csoportnak, akik a kongresszustól azt a megbízást kapták, hogy írják alá VII. Ferdinánd király trónfosztását. Ferdinánd eltávolítási kísérlete nem járt sikerrel, az uralkodó megőrizte abszolutista hatalmát, és megtorlásokat rendelt el. Montesino a rá váró halálbüntetést úgy tudta elkerülni, hogy családjával Angliába menekült, ahol csaknem 12 évet töltött kényszerű száműzetésben. Juan Ruiz Berrio Montesino külföldi tartózkodását tágabb kontextusban vizsgálja. Kiemeli, hogy a távollét ideje alatt Montesino mélyrehatóan megismerte külföldi országok oktatási intézményeit és pedagógiai irányzatait, elmélyült a pedagógia, a nevelés és oktatás kérdéseinek tanulmányozásában. Szorgalmának köszönhetően, amikor 1834-ben végre hazatérhetett Spanyolországba, teljesen felkészülten látott neki annak a hatalmas munkának, amellyel az oktatás ügyét kívánta előmozdítani. A spanyol kormányzat 1835-től támogatta Montesino tevékenységét az elemi oktatás élén, 1836-tól a közoktatás igazgatói és tanácsadói testülete tagjaként. 1843-ig a Nemzeti Nyomda vezetésében is részt vett, mellette a korszerű oktatás megszervezésének szentelte életét. 1838-ban kezdeményezte egy Spanyolországban addig ismeretlen intézmény, az óvoda létrehozását. Az óvodák megalapításához kézikönyvet írt *Manual para los Maestros de Escuelas de Párvulos (Kézikönyv az Óvodapedagógusok számára)* (Montesino, 1850) címmel, melyben lefekteti az óvodai nevelés szabályait és összefoglalta mindazokat az útmutatásokat, amelyek következetes betartásával az óvodák működése elindítható és garantálható, és falaik között színvonalas nevelői munka folyhat.

Kézikönyv az óvodapedagógusok számára Montesino tollából

A kézikönyv hármas tagolású, a három fő részből az első az új intézmények létrehozásának szükségessége mellett érvelve mutatja be azok célját és jellemzőit, kifejtve, hogy miért hasznosak az egész társadalom, és különösen a szegé-

nyek számára. Ugyancsak ez az első rész tartalmazza az oktatók és nevelők kiválasztásának a módját, részletezi, hogy milyen személyiségvonásokkal, tulajdonságokkal kell rendelkezniük és milyen feladatokat kell ellátniuk. Felsorolja azokat az általános szabályokat, amelyeket az intézményeknek be kell tartaniuk, valamint az intézmények feletti felügyelet ellátásának részleteit. A második rész az oktató-nevelő munkához szükséges helyiségeket és felszerelést sorolja fel. Szól a különféle tárgyakról és oktatási módszerekről és részletesen kitér a gyermekek napi tevékenységeire. Végül, a harmadik nagy rész a szülők és a tanítók számára foglalja össze a fizikai, az erkölcsi és az értelmi nevelés általános elveit, az új típusú óvodákra vetítve.

A kötet elején álló előszó – mind az első, 1840-ben kiadott, mind pedig az általam olvasott 1850-es második, madridi kiadás esetén – tulajdonképpen a szerző A Népoktatás és -nevelés Terjesztéséért és Javításáért Felelős Társaság (*la Sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo*) 1840. augusztus 9-én tartott ülésén elhangzott előadásának a szerkesztett változata. A kézikönyv első része, amely a kisgyermeknevelés történetét vázolja fel, rávilágít arra, hogy Montesino a spanyolországi óvodaalapításokra egy széles európai kontextusba ágyazottan tekintett, hiszen az európai előzmények bemutatásakor fontos helyet szánt a svájci elemi oktatás reformjának csakúgy, mint a Franciaországban, Angliában és „más civilizált nemzeteknél” („*otras naciones civilizadas*”) bevezetett „új és hatékonyabb módszereknek” („*nuevos y mas eficaces medios*”), amelyek mind-mind a népnevelés színvonalának emeléséhez („*de mejorar la educación popular*”) járultak hozzá. Az előzmények között ugyancsak megemlíti Robert Owen iskoláját, majd az Owen és Buchanan megbízásából Londonban alapított iskolát, amelyet Samuel Wilderspinre bízta. Ezek, az óvodásoknak létrehozott intézmények már elkülönültek az alsófokú iskoláktól. Az óvodaalapítások hátterében az a sürgető igény állt, amely a szegény néprétegek számára fiatalabb életkorban kívánta hozzáférhetővé tenni az oktatást. Az is egyre világosabbá vált, hogy nem elegendő oktatást nyújtani, ehhez erkölcsi nevelésnek is kapcsolódnia kell. Az új típusú intézményekre azért volt szükség, mert az Angliában, Franciaországban és Spanyolországban működő *Dame schools*, *Salles d’asile*, valamint az *Escuelas de amas* csupán a kisgyermek felügyeletét biztosították, oktató-nevelő tevékenységet nem láttak el, emellett csak korlátozott számú gyermeket tudtak befogadni. Az új intézmények hamarosan meghódították Írországot és Skóciát, és ismertté váltak egész Európában, sőt Amerika egy részén is. Ausztriában, Poroszországban, Hollandiában, Belgiumban, Itáliában és Franciaországban – különféle elnevezések alatt ugyan, de – számos hasonló iskola létesült.

Montesino a művét, az óvodák alapítását és a korszerű reformokat az emberiség fejlődéséhez való hozzájárulásnak tekintette. Az előszóban tisztázza, hogy

a kézikönyv megírásával nem kizárólag egy hiánypótló óvodai kézikönyv megírására törekedett, hanem szélesebb kontextusban gondolkodva kívánt olyan nevelési alapelveket lefektetni, amelyek nem kapnak elegendő figyelmet. Bár a könyv behatóan ismerteti az óvodák működésének feltételeit, nem szorítkozik kizárólag az óvodai nevelés kérdéseire, hanem felöleli az általános iskolák tanítói számára összegyűjtött legfontosabb tudnivalókat is, sőt, hasznos tanácsokat fogalmaz meg az édesanyák, a dajkák, a nevelők, a magániskolák és a bentlakásos intézmények vezetői számára is, egyszóval szól tehát az óvodás és kisiskolás korú gyermekek nevelési és oktatási folyamatában résztvevő összes szereplőhöz, legyen az akár intézményes vagy magánjellegű.

A korabeli oktatás legfontosabb feladatának Montesino azoknak a gyökeres reformoknak a végrehajtását látja, amelyek Európa-szerte pozitív változásokat eredményeztek, s amelyek során a tanítás a „*valóságos*” tapasztalatszerzést segíti, a „*doktrínák*” helyett pedig a gyakorlatot helyezi előtérbe. Az oktatóknak és nevelőknek ugyanolyan magas erkölcsi szintre kell lépniük szerinte, mint a „civilizált országok” tanítóinak, képesnek kell lenniük a legkorszerűbb ismeretek átadására. A hazájában fellelhető szakirodalmat e tekintetben korszerűtlennek és hiányosnak látja. A hiányt nem tudja pótolni egy külföldi mű spanyol nyelvre történő átültetése, olyan szakirodalomra van szükség, amely célzottan a spanyol viszonyokra szabottan tárgyalja a legsürgetőbb tennivalókat.

Az óvoda (*la escuela de párvulos*) Montesino definíciója szerint olyan intézmény, amely a szegény családok 2-6 éves gyermekeit – fiúkat és lányokat egyaránt – fogadja és nevelésben részesíti. Ezt az életkort már alkalmasnak tartja arra, hogy a legkisebbek is anyjuk vagy dajkájuk jelenléte nélkül, egy másik nevelő gondoskodásával és felügyelete alatt tudják az óvodában eltölteni a nap egy részét. A nevelő feladata az, hogy a gyermekekről egyfajta „*második anyaként*” gondoskodjon.

Az óvodáknak pontos követelményrendszernek kell megfelelniük, minden esetben rendelkezniük kell udvarral vagy kerttel és fedett kinti résszel, ahol a gyermekek rossz idő esetén is elfogyaszthatják az uzsonnájukat. Az óvodaépületnek magasabban kell lennie a környezeténél, a pangó víz és nedvesség elkerülése érdekében. Száraznak és jól szellőzőnek kell lennie, távol a forgalmas terektől, piacoktól, de egy iskola közelében, hogy a nagy testvérek könnyen el tudják kísérni a kistestvéreiket az óvodába. A kézikönyv rendelkezik a megfelelő szellőzésről, a megvilágításról, ehhez az ablakok elhelyezéséről, az óvoda helyiségeiről, az alapfelszerelésről, ezen belül a gyermekek ülőhelyeiről. Például, ha a terem szűk, akkor a gyermekek lépcsőzetesen elhelyezkedve ülnek, lépcsős emelvényen. Az alapfelszerelésen túl kitér az oktató-nevelő munkához szüksé-

ges eszközökre, köztük a mutatópálcára, a szemléltető- és íróeszközökre, a táblákra és palatáblákra, a számolóeszközökre, mint amilyen az abakusz. Javaslatot fogalmaz meg a termék díszítésére vonatkozóan is.

Az óvoda dokumentumai: az óvodás gyermekek adatait és a beiratkozásuk dátumát rögzítő nyilvántartás, a tanító által vezetett költségnyilvántartás, az óvodába látogató vendégek és a felügyelők észrevételeinek, megjegyzéseinek helyet adó megfigyelési napló, valamint a tanító által a gyermekek fejlődéséről vezetett fejlődési napló.

Az óvodapedagógusokkal szembeni elvárások a Kézikönyvben

Terjedelmes fejezetet tesznek ki a kézikönyvben az óvodapedagógussal, valamint a tanítóval szemben megfogalmazott elvárások. A követelmények hosszú listáján szerepel a józan gondolkodás képessége („*que sean hombres de buena razón*”), gyors és könnyű felfogás („*de buena comprensión*”), a tisztánlátás és jó ítélőképesség („*de buen discernimiento*”). A szerző szerint az óvodapedagógussal szembeni elvárás nem csupán arról szól, hogy megértse és szolgai módon alkalmazza a kézikönyvben található útmutatót, hanem az is, hogy kreativitását kibontakoztatva saját ötleteivel egészítse ki azt, úgy, hogy ezzel hozzájáruljon a legfőbb célkitűzések eléréséhez, a gyermekek szokásainak és erkölcsének formálásához és játékos tanításukhoz: „*conduzcan igualmente al fin principal de formar las costumbres de los niños é instruirles, como se suele decir, jugando*” (Montesino, 1850, 40).

Nem elegendő, ha a pedagógus olvasni, írni, számolni tud, számtanból a négy alpműveletnél mélyebb ismeretek szükségesek, és geometriából, spanyol nyelvtanból, történelemből és földrajzból megbízható alapismeretekkel kell rendelkeznie. A szerző nagy hangsúlyt fektet a gyermekek zenei nevelésére. Az ének, mint az óvodai nevelés egyik fő eszköze, szinte mindig és mindenhol jelen van az óvodai nevelésben, az óvodapedagógussal szembeni minimum elvárás ezért a legalább közepes (középszintű) énekhang (*mediana voz*), valamint a jó zenei hallás (*oído músico*). A kézikönyv mellékletében számos éneket is találunk, némelyeket a kottájukkal együtt. A zenei nevelés célja nem egyszerűen a készségfejlesztés, Montesino erkölcs- (*influencia moral de la música*) és ízlésformáló hatást (*medio de mejorar el gusto*) tulajdonít neki, mivel nemes érzéseket ébreszt (*disponer el corazón á las emociones generosas*), eltávolítja a lelket az érzéki élvezetektől („*apartar el ánimo [...] de los placeres sensuales*”), tiszta élvezetet (*placer puro*) nyújt a gyermekeknek, kultúrahordozó szerepe van („*extender la civilización*”), megédesíti a szokásokat („*dulcificar las costumbre*”),

előmozdítja az egyén és a közösség boldogságát („*promover la felicidad individual y general*”), ami az oktatás legfőbb célja. Bár az óvodákban a formális zenektatás nem lehetséges, az éneklés kedvezően fejleszti a gyermekek hajlamait, kedvező érzelmeket ébreszt, gyakoroltatja a hang- és hallószerveket, és kedvez a népdalkincs átadásának.

Az óvodapedagógusokkal szemben támasztott követelmény az is, hogy mivel a rájuk bízott gyermekek erkölcsi fejlődésében mintául kell szolgálniuk, maguk is vallásosak és erkölcsösek, jószívűek, igazságosak legyenek („*de buen juicio*”), egészségi állapotuk is megfelelő legyen (*personas de buena salud*), és ha lehet, inkább fiatalok legyenek, kellő aktivitással, energiával és jó humorral rendelkezzenek, a gyermekeket szeressék és élvezzék a társaságukat, legyenek elég türelmesek, hogy könnyen viseljék a gyermekek rosszkedvét és szeszélyeit, legyenek kiegyensúlyozottak, kedvesek és vidámak („*genio alegre y jovial*”), hogy a közelükben a gyermekek is jó hangulatban töltsék az időt. Legyen fantáziájuk („*personas de buena imaginación*”) a meséléshez és kreativitásuk a gyermeki kíváncsiság felkeltéséhez és ébrentartásához („*excitar con oportunidad y satisfacer su curiosidad, y tenerlos siempre contentos*”), és bár időnként egyenrangúként kell viselkedniük a gyermekekkel, képesek legyenek megőrizni a tekintélyüket (Montesino, 1850, 40-42).

Láthatjuk, hogy Montesino felfogása a gyermeknevelésről teljesen gyermekközpontú. Ebben a koncepcióban az óvodapedagógus és a gyermekek közötti bizalom alapja a partnerség, ugyanakkor a pedagógus szigorúan lefektetett szabályokat követ, amelyekben következetességet mutat. A teljes óvodai nevelés úgy épül fel, hogy minden a gyermekek jólétét szolgálja, testi-lelki értelemben egyaránt. Ha érzékeltetni akarjuk, hogy Montesino mennyire volt modern és újszerű, elég, ha az óvodapedagógussal szemben állított követelményeit összehasonlítjuk a mai óvodapedagógusi kompetenciákkal. Meglepetten fogjuk látni, hogy napjaink modern elvárásrendszerének számos eleme megtalálható Montesino óvodai nevelési koncepciójában. Az alábbiakban ezek közül emelek ki néhányat.

- A szaktárgyi tudás (napjaink kompetenciaalapú oktatás- és nevelésében az első számú kompetencia: szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás).
- A pedagógiai folyamatok tervezésének a képessége: Montesino a kézikönyvében konkrét mintákat közöl a napokra bontott tervezetekre (napjainkban a kettes számú kompetencia: pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók).
- A figyelem felkeltésének és tartós fenntartásának képessége: amint már erről szóltam, Montesino ebben nagy szerepet tulajdonít a pedagógus

fantáziájának és kreativitásának. (Napjainkban a hármas számú kompetencia: a tanulás támogatása az érdeklődés, a figyelem folyamatos fenntartásával).

- A közösségfejlesztés. Ezt be sem kellene ide emelni, hiszen minden oktató és nevelő intézmény célja a gyermek szocializációja, ami minden esetben közösségben történik. Mégis figyelemreméltó az, ahogy Montesino ír erről, amikor az óvoda definíciójának megalkotására törekszik: *„Az óvoda nem egy egyszerű és könnyen meghatározható jelenség; legalábbis nem olyasvalami, amelyet egyetlen definíció révén kielégítően be lehetne mutatni. Bár néhány szóval meg lehetne határozni, miben különbözik más iskolatípusoktól, vagy, hogy miben nem hasonlít azokra – mindez azonban mégsem ad róla teljes képet. Ahhoz, hogy valódi fogalmat alkothassunk róla, le kellene írni, sőt, mondhatnánk úgy is: meg kellene festeni, vagy mozgásban kellene megragadni. [...] Többszöri, figyelmes megfigyelésre van szükség ahhoz, hogy valaki megértse annak lényegét: látni kell, ahogy egy teremben a két- vagy hároméves gyermekek elkezdik próbára tenni ébredező értelmüket, s megnyilvánul bennük a rend érzéke és a gyakorlatok spontán egyidejűsége; látni kell őket a játszótéren, ahol egy gyermekközösség formálódik – tele mozgással és élénk tevékenységgel –, amely minden megnyilvánulásában kifejezi a gyermekeket összekötő természetes szimpátiát, az őket gondozók iránti szeretetteljes tiszteletet, valamint a látogatók iránti kedves, barátságos viselkedést. Figyelemmel kell kísérni az értelem és az érzelmek fokozatos kibontakozását minden egyes gyermek esetében; azt, miként alakulnak ki az egyéni hajlamok és beállítódások, amelyek szinte észrevétlenül egy közös rend és olyan fegyelem alá rendeződnek, amely anélkül irányítja őket, hogy alávetettséget vagy kellemetlenséget okozna.”* (Montesino, 1850, 7, saját ford.) (Napjainkban az együttműködés és a közösségteremtés jelentőségét az ötös számú kompetencia fogalmazza meg, amely a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítéséről és fejlesztéséről szól).
- A gyermekek személyiségfejlődésének folyamatos nyomon követése és értékelése: amint a fentiekben láthattuk, ezt a célt szolgálja a kézikönyvben előírt, az óvodapedagógus által a gyermekekről vezetett fejlődési napló. (Napjainkban a 6. számú kompetencia: Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése).
- Az óvodapedagógusoknak rendelkezniük kell földrajzi, valamint a növény- és állattani alapismeretekkel. A kézikönyv részletes módszertani ismereteket nyújt az ásványok, rovarok, különböző növények bemutatásához, megismertetéséhez. (Napjainkban a hetes számú kompetencia:

környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselője és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja). Montesino korában a fókuszban az ismeretszerzés állt, a fenntarthatóság fogalmának bevezetése az oktatásba és a nevelésbe napjainkhoz kapcsolódik, de ne feledjük, hogy Montesino célja az ismeretátadással az emberiség és az emberi társadalom sikeresebb boldogulása volt.

- A pedagógus állandó önfejlesztése: itt elég arra gondolnunk, hogy a kézikönyve szerint az óvoda kötelező tartozéka egy olyan megfigyelési napló, amelyben az óvodai munkát megtekintő látogatók véleményét nyilvánítanak az óvodai tevékenységekről, mintegy visszacsatolásként a látottakra. A minőséget természetesen tanfelügyelet is garantálja. Az iskolát felügyelő is látogatja. Ha nem is nevezi reflektálásnak, mégiscsak ez lehetett a célja a megfigyelési napló bevezetésével. Ha nem lett volna elvárás részéről, hogy az óvodapedagógusok reflektáljanak a visszacsatolásokra, figyelembe vegyék azokat, akkor indokolatlanul törekedett volna a vélemények összegyűjtésére. (Napjainkban ez a nyolcas számú kompetencia: Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás)
- A felelősségvállalás: Montesino kiemeli, hogy a kézikönyv ajánlásai szerint felépített pedagógiai munka abban fogja segíteni az óvodapedagógusokat, hogy a hivatásuk „*hamarosan nagyobb társadalmi megbecsülésnek fog örvendeni*” és a pedagógushivatás csak azok számára lesz vonzó, akik „*valóban méltók e szerep betöltésére*” (Montesino, 1850, 7). (Napjainkban a kilences számú kompetencia: elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért).
- A pedagógusokkal szemben állított követelményektől tehát a kézikönyv megalkotója azt várja, hogy a magasabb szintű elvárások egy természetes szelekciót fognak eredményezni, és elősegítik a pedagógusok professzionizálódását, valamint a pedagógusok nagyobb megbecsülését.

Montesinónak a pedagógus személyiségével kapcsolatos és a pedagógus hozzáértésére vonatkozó elvárásai nagymértékű egyezést mutatnak a mai óvodapedagógusi kompetenciákkal, meglepően modernnek és kiterjednek mindazokra a részletekre, amelyek a minőségi nevelőmunka zálogát jelenthetik.

Montesino oktatásszervezési és intézményalapító tevékenysége azonban, mint korábban már láthattuk, nem csak az óvodaalapítás területén volt meghatározó. Jelentős szerepe volt a spanyol tanítóképzés megszervezésében és elindításában, amely során szintén jól kamatoztatta angliai tapasztalatait. Montesino volt

az első spanyol tanítóképző intézet (*Escuela Normal*) igazgatója, és ő oktatott először pedagógiát az intézetben.

Munkássága során a teljes oktatási rendszer megszervezését és reformját tűzte ki célul, és azt követte az óvodai nevelő munkától az elemi és a középfokú oktatáson át, amellyel már a felsőfokú, egyetemi tanulmányokat kívánta meg-alapozni.

Pedagógiai eszmerendszerére nagy hatással voltak a felvilágosodás eszméi, Pestalozzi és az angol pedagógia (erősen támaszkodott John Locke empirikus ismeretelméletére). Oktatási-nevelési rendszerében fontos szerepet kapott a testi nevelés. (Az erről szóló nézeteit, útmutatásait, javaslatait a kézikönyv harmadik nagy egységében fejt ki.)

Kant, Pestalozzi és William Paley nyomán a nevelés egyik legfőbb céljának az erkölcsi nevelést és a jellemformálást tekintette, a szokások korai kialakítását. Az Isten-fogalom gyermekek általi megközelítését az anya-gyermek bizalmi kapcsolatából levezetve, a környező világ megtapasztalásán keresztül, intuitív módon megragadhatónak gondolja. Másik fontos célja szintén a felvilágosodás hatásai és Locke nyomán a mesterségekhez és különféle iparágakhoz szükséges gyakorlati ismeretek átadása a fiatalok részére (Ruiz Berrio, 2011).

Összegzésképpen elmondható, hogy Montesino úttörő munkát végzett az oktatás-nevelés területén a korabeli Spanyolországban. Montesinót olvasni ma is érdemes. Érdemes rácsodálkozni arra, hogy nevelési elvei mennyire frissek és modernek. Sok minden abból, amit az 1800-as években lefektetett, ma, csaknem kétszáz évvel később is helytálló. A gyermekeket tapasztalati úton akarta eljuttatni a felismerésekhez, megkövetelte a pedagógusoktól a tudást, a hozzáértést, de a tudásátadást a legkisebbeknek csakis játékosan képzelte el. Pedagógiai felismerései korszakokon és országokon átívelők, hiszen az időbeli és földrajzi távolság ellenére ma is sok hasonló dolog megvalósul, és még további ötleteket meríthetünk az első spanyol óvodaalapító kézikönyvéből.

Felhasznált irodalom

- Carderera, M. (1855): *Diccionario de Educación y métodos de enseñanza*. Imprenta de A. Vicente, Madrid (2009), Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes <https://tinyurl.com/y59uewwh>
- Montesino, P. (1850): *Manual para los Maestros de Escuela de Párvulos*. Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos y Ciegos, Madrid
- Ruiz Berrio, J. (2011): La formación pedagógica en el exilio de un educador nacional. El caso de Pablo Montesino. In: Loura Felgueiras, M., Costa Rico, A. & Reis Torgal, L. (eds.): *Exílios e viagens : ideários de liberdade e discursos educativos: Portugal-Espanha séc. XVIII-XX*. 85-102., (ISBN 978-972-8614-15-7), Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto. <https://tinyurl.com/mr732zz2>.
- S. n. (S. a.): *Pedagóguskompetenciák megjelenítése : óvoda*. Oktatási Hivatal, Budapest, <https://tinyurl.com/4p3bkasd>.

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. november 1.



Az 1905. évi népiskolai tanterv és utasítás közvetett hatásai az óvodai rajzra



Somogyi Anett

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Művészeti és Sporttudományi Intézet
tanársegéd  0009-0008-4143-5680 | MTMT: 10080648

KEYWORDS

- *progressive education*
- *educational press*
- *1905 elementary school curriculum*
- *preschool education*
- *art education*

ABSTRACT

The 1905 elementary school curriculum and instructions and their indirect effects on kindergarten drawing | At the turn of the 19th and 20th centuries, with the rise of progressive education and the deepening of child studies, children's creativity, unique perspectives, and age-specific characteristics came to the fore, enriching the approach and methodology of art education with many new ideas. The previously rigid, geometry-based subject of drawing slowly became a much higher-order, holistically educational and developmental opportunity in education, although its implementation within a uniform, institutional framework was often the subject of debate. This change in approach was supported by the discovery of children's art, which treated children's drawings in a completely different light, as independent, valuable works of art. In Hungary, the 1905 elementary school curriculum and instructions set a new direction for drawing education, emphasizing the observation of reality and the study of natural forms. Our study focuses on the modernization proposals of this curriculum relating to the subject of drawing and the examination of their effects, by exploring articles published in the contemporary pedagogical press, with a particular emphasis on early childhood education journals, in the year of the curriculum's publication and the following year. The theoretical framework of our research was outlined by a brief overview of the pedagogical and artistic reform efforts at the turn of the century, and in terms of methodology, we used historical source analysis and press analysis.

In our study, we sought to find out how the kindergarten magazines selected for our research responded to the reforms related to drawing in the new curriculum. Although the curriculum concerned the school sector, we examined whether we could find any indirect effects in the field of early childhood education. We sought to uncover the opinions and suggestions found in the articles of early childhood education magazines regarding drawing in kindergarten or its reform.

The overall aim of our research is to assess the indirect effects of the 1905 public education curriculum and instructions among the complex influences that led to the development and change of kindergarten drawing, in order to provide the most complete picture possible of the history of early childhood drawing education during the dualist era.

KULCSSZAVAK

- *reformpedagógiák*
- *pedagógiai sajtó*
- *1905-ös népiskolai tanterv*
- *óvodai nevelés*
- *rajztanítás*

ABSZTRAKT

A 19–20. század fordulóján a reformpedagógiák térnyerésével és a gyermektanulmányozás elmélyülésével a gyermekek kreativitása, egyedi látásmódja és életkori sajátosságai egyre jobban előtérbe kerültek, amelyeknek köszönhetően a rajztanítás szemlélete és módszertana is sok újdonsággal gazdagodott. Az addigi merev, geometrián alapuló rajz tantárgy lassan egy sokkal magasabb rendű, holisztikusan képző, fejlesztő lehetőséggé vált az oktatásban, noha az egységes, intézményes kereteken belüli megvalósulási gyakorlat sok esetben vita tárgyát képezte. Ezt a szemléletváltást támogatta a gyermekművészet felfedezése, ami a gyermekrajzokat egészen más megvilágításban, önálló, értékes alkotásokként kezelte. Hazánkban az 1905-ös népiskolai tanterv és utasítás új irányt szabott a rajzoktatásban, a valóság megfigyelésére és a természeti formák tanulmányozására helyezte a hangsúlyt. Tanulmányunk középpontjában ennek a tantervnek a rajz tantárgyra vonatkozó modernizációs javaslatai és azok hatásainak vizsgálata áll a korabeli pedagógiai szakajtóban.

Ezen belül is a kisgyermeknevelési folyóiratokban a tanterv kiadásának évében és a rá következő évben megjelent cikkanyagot tárjuk fel. Kutatásunk elméleti kereteit a századforduló pedagógiai és művészeti reformtörekvéseinek vázlatos áttekintése jelölte ki, módszereit tekintve pedig történeti forráselemzést és sajtóelemzést alkalmaztunk.

Vizsgálatunk során arra kerestük a választ, hogy miként reagáltak a kutatásunkhoz kiválasztott óvodai folyóiratok az új tanterv rajzzal kapcsolatos reformjaira. Noha a tanterv az iskola területére vonatkozott, vizsgáltuk, hogy megtaláljuk-e annak közvetett hatásait a kisgyermeknevelés területén. Igyekeztünk feltámi, hogy milyen véleményeket és javaslatokat találunk az óvoda rajzra vagy annak reformjára vonatkoztatva a kisgyermeknevelési folyóiratok cikkanyagaiban.

Kutatásunk célja összességében az óvodai rajz fejlődését és változását eredményező összetett hatások között felmérni az 1905. évi népoktatási tanterv és utasítás közvetett hatásait, annak érdekében, hogy a lehető legteljesebb módon ábrázolhassuk a dualizmus kori kora gyermekkori rajztanítás történetének alakulását.

Bevezetés

A hazai vizuális nevelés és a rajz történetének szintetizálásával, vagy egyes kiemelkedően fontos időszakok rajztanítást érintő eseményeinek az összefoglalásával számos szakirodalom foglalkozott már. Az 1900-as évek közepén Buday Lajos tanulmányai íródtak a rajzoktatás történetéről, 1800-tól 1900-ig és az 1895-től 1915-ig terjedő időszak metszetében. Tóth Péter 2006-ban írt tanulmánya a középkori iparoktatástól a népiskolai törvény megjelenéséig, Köves Szilvia doktori disszertációja pedig nagyobb időszakot felölelve, 1777-től 1944-ig tekintette át az intézményes rajztanítás fejlődéstörténetét. Balla Gergely 2019-es tanulmánya kifejezetten a századfordulón kialakuló, a vizuális oktatást érintő szakmai kérdéseket és vitákat taglalta, felvázolva a két egymással szembenálló szemléletet képviselő dialektikáját. Kárpáti Andrea 1993-ban írt tanulmányában pedagógiai paradigmákon keresztül tekintette át a rajz tantárgynak az időben változó, fejlődő, különböző tartalmait és módszereit. Álláspontja szerint az 1905-ös évi népiskolai tanterv és utasítás az önkifejezési paradigmát hozta el a művészi látásmód győzedelmeskedésével.

A századforduló pedagógiai és művészeti törekvései

Ellen Key 1900-ban megjelent, *A gyermek évszázada* című könyve mintha csak jelképes nyitánya lett volna az azt követő években történt pedagógiai koncepcióváltásnak. A külföldi reformpedagógiai törekvések, a gyermekrajz-kiállítások és konferenciák tanulságai, a gyermektanulmányozás tudományos kutatási eredményei a pedagógia területén, és azon belül a rajztanítás addigi szemléletében és módszertanában is jelentős változásokat indukáltak (Köves, 2009). Modern fordulat volt a gyermekfejlődési sajátosságok, az életkori készségek és a gyermeki

érdeklődés tantervírásban való figyelembevétele, amelyek alapvetően megváltoztatták az oktatási gyakorlatot (Kárpáti, 1993). A 20. század elején a német és angol iskolákban a rajz tantárgy neve a *Zeichnen* és *drawing* helyett *Kunst* és *art* lett, jelezve a művészet pedagógiai területen való térnyerését (Köves, 2009). A rajz-oktatás reformja Amerikából indult ki, majd Anglia és Franciaország után Németországba is eljutott, ahol a századforduló környékén több nagyszabású gyermekművészeti kiállítás is megrendezésre került, hozzájárulva a rajzoktatás és a gyermekek művészi kibontakozásának forradalmasításához. Művészettörténészek és esztéták írásain keresztül megszülettek külföldön az első művek a gyermekrajzok elemzéseiről, ilyenek voltak többek között Ruskin (1857), Ricci (1887), Perez (1888), és Langbehn (1889) munkái, amelyeket az utána következő években lélektani és képességfejlődés szempontjából vizsgálódó szerzők összefoglalásai is követtek, pl. Passy (1891), Sully (1895), Levinstein (1905), Kerschensteiner (1905), Rouma (1908) írásai (Köves, 2009). 1905-ben jelent meg Nagy Lászlónak, a magyar gyermektanulmányi mozgalom alapítójának *Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából* című műve, amelyben a gyermekrajzokkal lélektani szempontból foglalkozott, de munkáján keresztül közvetett szándéka volt a rajzoktatás és általánosságban az oktatás ügyének előremozdítása is (Nagy, 1905).

A művészeti nevelés legfontosabb képviselőihez tartozott német nyelvterületen Alfred Lichtwark, Konrad Lange és Carl Götze, az ő újíto kezdeményezéseikhez fűződtek az első eredmények a művészeti nevelés reformjai terén. A célok között megjelent az az általános pedagógiai törekvés, hogy az értelmi fejlesztés egyoldalúságával szemben a gyermek érzelmi életét is fókuszba helyező tevékenység is kapjon szerepet az oktatásban. Cél volt még a rajzoktatás megreformálása, a mértani alakzatok gépies másolása helyett a helyes megfigyelés megtanítása és a fantázia szerepének felértékelődése (Joó, 2014; Nagy, 1906). Magyarországon az első gyermekrajz- és kézimunka-kiállítás 1903-ban Streitman Antal gimnáziumi tanár nevéhez fűződik, aki a berlini kiállítás mintájára a rajztanítás új módszereinek eredményeit – ösztönszerű rajzokat, óvodai alaki munkákat és iskolai kézimunkákat – mutatta be 3-12 éves gyermekek munkáin keresztül. 1905-ben újabb gyermekrajz-kiállítás nyílt meg Kolozsváron, majd ugyanabban az évben Budapesten is (Nagy, 1906).

Újdonságként jelentkezett a művészi kivitellű gyermekkönyv-illusztráció műfaja, amely hazánkban leginkább az életreform-mozgalmakhoz kapcsolódó gödöllői művésztelep széleskörű pedagógiai-művészeti munkásságán keresztül képviseltette magát. A gyermekek számára művészi értékű rajzokkal díszített képeskönyvek és tankönyvek készültek, emellett az ottani kommunában nagy hangsúlyt fektettek a tárgyi és vizuális környezet szép, igényesen kivitelezett megjelenítésére is. A művészkolónia vezetői, Nagy Sándor és Körösfői-Kriesch

Aladár állást foglaltak a művészeti neveléssel és azon belül a rajztanítással kapcsolatban is, a reformtörekvéseket támogató elgondolásaikat a *Népművelés*, a *Rajztanítás* és a *Huszdik Század* című folyóiratok közölték (Tészabó, 2005).

Az 1905. évi népiskolai tanterv és utasítás

A tanterv és utasítás kiadását megelőzően hazánkban élénk viták, véleménykülönbségek rajzolódtak ki különböző területek szakemberei között. Művészek, pedagógusok, pszichológusok eltérő nézőpontból nyilvánították ki és ütköztették elgondolásaikat a helyesnek gondolt rajztanításról, amelyek nagyjából két ellentétes irányt képviseltek. A vitát képező tételekről pontos képet adtak a 1905 júniusában megrendezésre kerülő rajzoktatási kongresszus előzetes vitapontjai, amikről a *Magyar Pedagógia* is tudósított. A két ellentétes véleményt képviselő tábor álláspontja rögtön kirajzolódott az első vitakérdés során, amely arra irányult, hogy vajon a művészi, szubjektív látásmód, vagy az objektív, szigorúan vett rajztudást adó tanítási módszer követendő-e az iskolában. Fogalmazhatunk úgy is, hogy a természet utáni szabad rajzolás vagy a különböző minták, geometrikus testek és gipszöntvények rajzolása között kellett volna döntenie az általános rajztanítás irányát illetően (Sz. S., 1905). Köves rámutatott, hogy ez a fajta szembehelyezkedés a kor sokszínű művészeti felfogásaiból is eredt, másfelől pedig abból a tévedésből, hogy az érzékelés és ábrázolás objektív, tárgyilagos és szubjektív, emocionális tényezőit egymástól elkülönítve tartották csak lehetségesnek (Köves, 2009).

Az 1905. június 16-án kiadott népiskolai tanterv és utasítás részletesen tárgyalta a rajztanítás új tantervi céljait és alapelveit, hangsúlyozva a korábbi népiskolai gyakorlattól való jelentős eltéréseket. A tanterv megfogalmazásában „*a rajztanítás célja az, hogy megtanítsa a gyermeket, miként kell a saját megfigyelése alapján egyszerű tárgyakat érthetően (jellemzően) ábrázolni. E cél szolgálataival tehát együtt jár: a megfigyelő és az ábrázoló képességnek szoros egységben való fejlesztése és nevelése*” (1905. évi 2202. számú népiskolai törvény és utasítás, 39). A régi koncepcióban lényegében a hagyományos, absztrakt geometriai vagy díszítő minták domináltak, amit felváltott a természet utáni rajz, a másolás helyett tehát az önálló megfigyelésnek és helyes látásnak lett fontos szerepe. Emellett olyan szempontok is rögzítésre kerültek, mint a gyermekben rejlő képességek kibontakoztatása, az egyéniség érvényre kerülése és az alkotókészség fejlesztése. Fókuszba került az alkotás öröme, és a vizuális kifejezőmód pszichológiai értelemben vett haszna is. A gyermekek gyakorolhatták az ún. ösztönös vagy emlékezeti rajzot is, meséket, történeteket illusztrálhattak szabadon, bár a terjedelmes tantervben ez csak pár sor erejéig jelent meg. A rajz tantárgya már nem csak ügyességet fejlesztett és technikai tudást adott, több lett annál,

hozzájárult a vizuális intelligencia és az esztétikai érzék fejlődéséhez is. Az esztétikai nevelés magában foglalta a vizuális környezet szépségét és igényességét, a művészet megismertetését a gyermekkel.

Az 1905. évi tanterv és utasítás az óvodai szaklapokban

Tanulmányunk következő részében arra keressük a választ, hogy mindez milyen visszhangot váltott ki az óodaügy területén, és találunk-e a tantervre vonatkozó véleményeket és javaslatokat a korabeli kisgyermeknevelési folyóiratok sajtó-cikkeiben. Elsődlegesen olyan tanulmányokat és híryanagokat kerestünk, amelyek a népoktatási törvényben rögzített rajzoktatás új irányával foglalkoztak és a kisgyermeknevelés területére vonatkozó megállapításokat és javaslatokat tartalmaztak. Forrásanyagként a *Kisdednevelés*, a *Magyar Kisdednevelés és Népoktatás* folyóiratok lapszámait használtuk fel az 1905. és az 1906. évekből. Noha a tantervet 1905 júniusában adták ki, a rajzról és a tanterv rajzot érintő várható reformjairól való diskurzus már azt megelőzően is jelen volt a folyóiratokban, ezért terjesztettük ki vizsgálatainkat az 1905. év egészére.

A *Kisdednevelés*

Az óvodai nevelés első szakfolyóiratát, a *Kisdednevelést*, az 1869-ben megalakuló Kisdednevelők Országos Egyesülete hívta életre. A lap 1870-ben jelent meg először *Alapnevelők és Szülők Lapja* néven, majd rövid szünet után 1872-ben *Nevelési Szakközlöny* címmel indult újra, és 1879-ben vált rendszeressé a már végleges *Kisdednevelés* elnevezéssel. A kezdeti években a szerkesztők túlnyomó többsége Fröbel elveinek gyakorlati megvalósítására törekedett, és nagy hangsúlyt fektettek az értelem fejlesztésére. Az 1891-ben kiadott kisdedóvási törvény azonban nagy hatással volt a népi, nemzeti irány felerősödésére is. Ennek első képviselői közé számított Péterfy Sándor, majd köré csoportosultak azok, akik támogatták még a magyaros irányt és kritikával illették a Fröbel-rendszer merevségét és a magyar sajátosságoktól eltérő módszereit (Peres, 1896).

A *Kisdednevelés* folyóiratban a meghatározott időszakban öt, szempontjainknak megfelelő tanulmányt találtunk, ebből kettő a terjedelme miatt kétrészes folytatásban jelent meg. További két olyan cikk is bekerült a válogatásba, amelyeknek csak egy-egy része foglalkozott az óvodai rajz új irányával.

A Budapesti Kör gyűlésén hangzott el *A rajztanítás új iránya az óvodában* című tanulmány előadás formájában, 1905 februárjában. A cikk világos állásfog-

lalás volt a természet utáni rajz mellett. Az előadó tapasztalatai szerint a kisgyermek, aki ösztönösen az élő természethez (és nem a mintákhoz és sablonokhoz) vonzódott, ösztönös rajzaiban nem használta a korábban vele gyakoroltatott motívumokat. Az előadó szerint nem a rajz szépsége volt a lényeges, hanem a megfigyelőképeség és a látvány visszaadásának foka. Az emlékezetből történő rajzolás szintén fontos szerepet töltött be, mert lehetőséget teremtett a fantáziának, és mutatta, hogy mennyire értette meg a gyermek a látványt. A tanulmány leglényegesebb része az óvodai gyakorlatról szólt, amelyet a gyermekrajz fejlődési fokaival vezetett be a szerző. Minthogy ekkor a Fröbel-féle alaki foglalkozások voltak használatban a hazai kisdédóvókban és az azok geometriai elemeit használó rajzgyakorlatok, így először csak kérdésként merült fel az előadásban a természet utáni rajz óvodai használhatósága. A válasz egyértelműen a művészeti oktatás és az elemi iskolai oktatás előkészítésének támogatása mellett szólt, vagyis a szerző azt erősítette, hogy szigorúan a gyermek képességeit figyelembe véve, de játékosan, az ismerős és megszokott környezetéből származó rajztémákkal történjen a természet utáni rajzolás (Barton, 1905).

Még ugyanabban a lapszámban megtaláltuk az előadás mondanivalójára való rövid reflexiót is, Halász Sarolta, a Budapesti Kör elnöke tollából, aki nyomtatékosan hangsúlyozta, hogy a rajz a munkaszerű foglalkozások részeként, velük együttes célokat valósít meg, tehát feladata „*a kézügyesség, tevékenység, szépérzék, találékonyság és önállóság fejlesztése*”, ám az új irány szempontjait, a megfigyelést és a helyes látást nem említette. Az előadóval ellentétben az ő tapasztalata az volt, hogy a gyermek azt rajzolja szívesen, amit már az alaki foglalkozások alkalmával is gyakorolt. A rajzoktatás új irányát az óvodai területen kísérletezésként értelmezte, ami nem volt ugyan ellenére, de azt csak kellő körültekintéssel, a legegyszerűbb tárgyakkal javasolta. A rajz modern irányától való távolságot jól láttatta, hogy az egyesületi gyűlés kézzelfogható eredménye csupán a palatáblák elhagyásának, valamint a papír és színesceruza használatának a határozatban való rögzítése volt (Halász, 1905, 170).

A *Gyermekművészet a nevelés szolgálatában* című, két részben közölt tanulmányt Székely Gáborné írta, aki a nemzeti törekvések, a magyar iskola és a gyermektanulmányi irány elkötelezettje, és a *Kisdédóvói magyar alaki munkák* című könyv szerzője volt. Noha a cikk nem említette a népiskolai tanterv rajzreformját, tartalmát tekintve mégis szervesen kapcsolódott ahhoz. Az írás témája ugyanis a régi és az új rajztanítás módszere és a városligeti Iparcsarokban 1905. június 1-én megnyitott rajzkiállítás bemutatása volt. A nevezett kiállítás pedig nem egyébbel foglalkozott, mint néhány fővárosi népiskolában alkalmazott, új típusú rajzoktatás eredményeinek a bemutatásával, természet utáni, emlékezet utáni és ösztönszerű rajzokon keresztül (Viharos, 1905, 6–7). A szerző az óvo-

dában is fontos szerepet tulajdonított a rajznak, és ott is a természet utáni és emlékezeti rajzot szorgalmazta, hisz ez a gyermek számára természetes és örömteli tevékenység. Cikkében visszaköszöntek a reformpedagógia haladó eszméi: a természet megismerése és szeretete, a gyermek önkifejezési ösztöneinek a tisztelete és a művészeti nevelés fontossága. A másolást egyszerűen régi, elavult módszernek nevezte, és azt írta, ideje vele szakítani (Székely, 1905).

A következő rövid híradásban egy gyakorló óvónő hívta fel a figyelmet az óvónők hiányos rajztudására, ami egyre inkább gátat szabott a rajzreformok óvodai területen való alkalmazásának. A népiskolai tanterv és utasítás kiadását követően még a nyáron, tehát a tanterv életbe lépése előtt rajztanfolyamokat szerveztek a tanítók számára, hogy a rajztanítás új módszereit el tudják sajátítani. A cikk szerzője szerint erre az óvónőknek is nagy szükségük lenne, bár ebben addig még nem történtek kezdeményezések (Hüll, 1905).

Székely Gáborné óvodai rajzzal kapcsolatos, 30 évnyi tapasztalatát osztotta meg *Az óvodai rajz újabb módszere* című tanulmányban. Szerinte addig leginkább a geometrikus elemek és a másolás volt a gyakorlat, ami szabályszerű, pontos rajzokat eredményezett ugyan, de hasznuk megkérdőjelezhető volt a szerző szerint. Saját kora gyakorlatában már a gyermek öröme és „művészi” szabadsága is figyelmet kapott, palatábla helyett pedig fehér papíron ceruzával gyakorolták a természet utáni rajzot. És hogy mit jelentett a szerző szerint az óvodában a természet utáni rajz? Semmiképp sem a „nagy természetet” a maga valóságában, mert az túl nagy falat lett volna az óvodás gyermek képességeinek, hanem az őt körülvevő tárgyakat, ismerős játékokat tartotta alkalmas modellnek, úgy, ahogyan azt ő maga alkalmazta saját munkája során (Székely, 1906).

A két részletben közölt *Rajzoktatás az óvodában* című tanulmány a Csongrád megyei Kör közgyűlésén hangzott el, szerzője ismeretlen. A rajztanítás fejlődéstörténetének összefoglalása után az előadó kiemelte, hogy korábban nem jelent meg modern, a célnak megfelelő könyv az óvodai rajzoktatásról, kivéve Nagy László *Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából* című munkáját. Az óvoda célja a rajzzal kapcsolatban szerinte nem lehet a tanítás, a szerző kiemelten fontosnak tartotta a firkálást, amit a gyermek élvezettel, szabadon üzhett, szabadjára engedve a fantáziáját. Erre a célra a palatábla és a palavessző alkalmatlan, az addigi mértanias rajzi gyakorlat pedig egyenesen káros, jelentette ki a szerző. Az emlékezeti és természet utáni rajznál elsődleges célként azt jelölte meg, hogy a látottakat a gyermek a maga naiv módján, de helyesen tudja előadni. Illusztrálhassa a mesét, amit hall, szabadon, úgy, ahogy azt ő elképzei. Táblára színes krétával, aztán papírra is rajzoljon a gyermek, esetleges naiv hibáira az óvónő tapintatosan, körültekintően figyelmeztesse. Ahhoz, hogy mindez sikeresen megtörténhessen, az óvónőknek az addig gyakorlatban lévő mintamásolás helyett magabiztos rajztudást kell elsajátítani, hogy maguk is tudjanak természet

után és emlékezetből ábrázolni. A gyermekkel való rajzoltatásban eredményeket tehát csak úgy lehet elérni a szerző véleménye szerint, ha a meglévő óvónőknek továbbképző tanfolyamokat szerveznek, a leendőik számára pedig az óvónőképzőkben az addigi elavult rajztanítást megfelelően képzett rajztanárok modern alapokra helyeznék (h. f., 1906).

Szintén ennek szükségességére hívta fel a figyelmet *A rajz, mint a társalgás segédeszköze* című cikk, egy gyakorló óvónő megfogalmazásában. A népiskolai tanterv ugyan az iskolákra nézve fogalmazott meg kötelezettségeket, de akkoriban egyre több óvodában érezték szükségét a rajz minél gyakoribb alkalmazásának. A szerzőnek ugyancsak ez volt a véleménye, csakhogy hiányzott hozzá a megfelelő rajztudása, hogy ne mintát másoljon csak, hanem önállóan ábrázolni is tudjon. A már korábban felvetett továbbképző tanfolyam szükségességét hangsúlyozta ő is, nemcsak saját személye miatt, hanem azért is, hogy az óvodai nevelés minősége és a szakma megbecsültsége növekedhessen (Kraszneczné Endersz, 1906).

A Magyar Kisdnevelés és Népoktatás

1885. május 1-jén jelent meg a *Magyar Kisdnevelés és Népoktatás* című szaklap első száma a Felvidéken, amely fő célként a magyar beszéd terjesztését, a nemzeti nevelést és az óvoda és iskola átmenet megsegítését fogalmazta meg. Alapító szerkesztői Láng Mihály és Peres Sándor voltak, mindketten otthonosan mozogtak az iskola és a kisgyermeknevelés területén is, emellett elkötelezett hívei voltak a nemzeti nevelésnek.

Az 1905. és az 1906. évben mindössze három olyan cikket találtunk, amely a népiskolai tantervben és utasításban rögzített rajzolás új, modern irányával foglalkozott, és további három olyan tanulmányt, amiben csak egy kisebb rész szólt a rajzról.

A természet utáni rajztanítás népiskolai tanterve című írás az eperjesi tanítóképző-intézet tanargyűlésén hangzott el, szerzője maga is ott tanított rajzot. Azt vallotta, hogy az új irány, a természet utáni rajz alkalmazásánál szigorúan be kell tartani a fokozatosságot. A fokozatosság szerinte legjobban a „kezdetleges” népek művészetének fejlődési fokozataival vonható párhuzamba, aminek alapján a kisgyermekeknél csak a díszítő művészet elemeit, a különböző vonalak rajzolását tartotta megengedettnek. „Szerintem az óvodában való rajzoltatás még idő előtti és csak úgy engedhető meg, ha semmiféle megfigyelést nem eszközölünk, sem felismerhető rajzokat nem követelünk...” – írta (Tattay, 1905). A gyermekrajzok és a művészetek fejlődésének fokozatai közötti párhuzammal J. Sully és S. Levinstein is foglalkozott épp azidőtájt, a századforduló környékén, és többek között az ő gazdag gyermekrajzgyűjteményük, vagy Nagy László 1905-ben kiadott

művében közölt gyűjtései alapján is tudható volt már akkor, hogy a gyermek egészen kis korában is szívesen ábrázol emberalakot, vagy élőlényt, például állatot, az előadó azonban ezt nem említette.

A következő két tanulmány részletesen tárgyalta ugyan a népiskolai tantervet és a rajzot, de egyáltalán nem érintették az óvodai nevelés területét, ezért csak röviden mutatjuk be őket. *A rajzoltatás szerepe a tanítás körében* című tanulmány a reformpedagógia egyik újjító gyakorlatát, a komplex szemléletet tartotta szem előtt, a tantárgyi határokon való átlépés eszközeként is tekintett a gyermek érzelmeit és gondolatait kifejező rajzra. A szerző szintén a gyakorlati életből merítette a tapasztalatait: munkája során a természeti és az emlékezeti rajzot is alkalmazta, célként a gyermek megfigyelő-, ítéelő- és alkotókészségének fejlesztését jelölte meg (Schönvitzky, 1906). *A Rajztanítás az új tantervben* című tanulmány szerzője szerint a modern rajztanítás az életre nevelést szem előtt tartva vezeti rá a tanulót a környezete megfigyelésére és megismerésére, fejleszti a fantáziáját és a szépérzékét. Ugyanakkor aggodalmát fejezte ki a tanterv gyakorlati megvalósításával kapcsolatban, mert ugyan külföldön és a budapesti rajzkiállítás anyagát szolgáltató néhány fővárosi népiskolában már ismert volt az új módszer, de hazánk legtöbb iskolájában hiányoztak hozzá az eszközök és a személyi feltételek is (Fejér, 1906).

Összegzés

Az 1905. évi tantervben és utasításban rögzített rajztanítás új iránya érezhetően foglalkoztatta a kiválasztott szaklapokat, melyekben megtalálhatók voltak a témával kapcsolatos elméleti írások és a gyakorlatiasabb megközelítésű tanulmányok is. A gyermektanulmányi hatások és a gyermekrajz-kiállítások kapcsán már eleve fokozott figyelem kísérte a kisgyermekkorai rajz tevékenységét, a tanterv és utasítás követelményei ezt az irányt jelölték ki határozott formában. Az újítást óhajtó és szükségesnek tartó tanítói és óvodapedagógus szakma a megvalósítás tekintetében már jóval megosztottabb és bizonytalanabb volt. A geometrián alapuló, különböző, Fröbel-féle kézügyesítő gyakorlatokat alkalmazó rajzot a legtöbb óvodában aktívan alkalmazták, az ugyanakkor már sok kritikát kapott, és megjelent az újítás igénye. A cikkekben érezhetően jelen van az is, hogy a meglévő gyakorlathoz képest a tantervben rögzített rajztanítási irány gyökeresen új szemléletet és módszereket kívánt, ami hirtelen nagy és gyors váltást követelt a tanítóktól, és ugyan mindez az óvodai területre nem vonatkozott, de az esetleges változtatás mértéke ott is jelentős volt. A kisgyermeknevelői szakma kiemelkedő képviselőinek az állásfoglalása a rajzoltatás progresszív módszeréről tehát határozottan jelen volt a szaksajtóban, a vidéki óvodák mindennapjaiban azonban még az erősen beágyazott Fröbel-módszer volt meghatározóan jelen.

Elsődleges források

- Barton, I. (1905): A rajztanítás új iránya az óvodában. *Kisdednevelés*. 34(6), 147–152.
<https://tinyurl.com/zyamrma>
- Fejér, A. (1906): Rajztanítás az új tantervben. *Magyar Kisdednevelés és Népoktatás*. 12(8), 154–158. <https://tinyurl.com/yxybb4s2>
- h.f. (1906): Rajzoktatás az óvodában 1. *Kisdednevelés*. 35(11), 267–271.
<https://tinyurl.com/7b2jnfmk>
- h.f. (1906): Rajzoktatás az óvodában 2. *Kisdednevelés*. 35(12), 303–305.
<https://tinyurl.com/ycyb73kf>
- Halász, S. (1905): Egyesületünk Budapesti Köre. *Kisdednevelés*. 34(6), 169–171.
<https://tinyurl.com/yetfh4sb>
- Hüll, C. (1905): Továbbképző tanfolyamok. *Kisdednevelés*. 34(17), 432–436.
<https://tinyurl.com/3t2ycw3m>
- Kraszneczné Endersz, J. (1906): A rajz, mint a társalgás segédeszköze. *Kisdednevelés*. 35(24), 592–594. <https://tinyurl.com/3ch5t3xz>
- Schönvitzky, Gy. (1906): A rajzoltatás szerepe a tanítás körében. *Magyar Kisdednevelés és Népoktatás*. 12(7), 135–138. <https://tinyurl.com/2ssevjtz>
- Székely, G. (1905): Gyermekművészet a nevelés szolgálatában. *Kisdednevelés*. 34(16), 407–410.
<https://tinyurl.com/3u656vy2>
- Székely, G. (1905): Gyermekművészet a nevelés szolgálatában. *Kisdednevelés*. 34(17), 429–436.
<https://tinyurl.com/bd234krp>
- Székely, G. (1906): Az óvodai rajz újabb módszere. *Kisdednevelés*. 35(4), 97–101.
<https://tinyurl.com/2pdnr3ex>
- Tattay, M. (1905): A természet utáni rajztanítás népiskolai tanterve. *Magyar Kisdednevelés és Népoktatás*. 11(2), 26–32. <https://tinyurl.com/2djt6mbz>
- Tattay, M. (1905): A természet utáni rajztanítás népiskolai tanterve. *Magyar Kisdednevelés és Népoktatás*. 11(3), 44–48. <https://tinyurl.com/mr4942u8>
- Viharos. (1905). A gyermek rajzol. *Pesti Napló*. 56(151), 6–7. <https://tinyurl.com/2b8hnxxy>

Felhasznált irodalom

- Balla, G. (2019): A századforduló vizuális oktatásának párhuzamai a korabeli művészeti tendenciákkal (A klasszikus rajzoktatás és a romantikában gyökerező, szabadabb vizuális kifejezés dialektikája a századforduló vizuális nevelésében). *Képzés és Gyakorlat*. 17(1), 15–24.
<https://doi.org/10.17165/TP.2019.1.2>
- Buday, L. (1957): A magyar rajzoktatás 100 éve (1800–1900). In: *A Szegedi Pedagógiai Főiskola Évkönyve I.* Szeged. 245–264.
- Buday, L. (1958): A magyar rajzoktatás a századfordulón (1895–1915). In: *A Szegedi Pedagógiai Főiskola évkönyve I.* Szeged. 269–298.
- Joó, J. (2014): A német művészetpedagógia története 1900–1980 között. *Neveléstudomány*, 2(4), 79–91.
- Kárpáti, A. (1993): Elvek, eszmények, paradigmák a magyar rajztanításban a kezdetektől a hetvenes évekig. *Magyar Pedagógia*, 93(1–2), 19–35.

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. november 1.

- Köves, Sz. (2009): *A hazai rajzoktatás története (1777–1944) kortárs nevelési és művészeti irányzatok tükrében*. Budapest: ELTE PPK. Doktori disszertáció.
- Nagy, L. (1905). Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából. Singer és Wolfner, Budapest.
- Nagy, L. (1906). Gyermekművészeti kiállítás. *Népművelés*, I. (1–6), 96–102.
<https://tinyurl.com/4hh7fyse>
- Sz. S. (1905): A Magyar rajztanárok nagygyűlése. *Magyar Paedagogia*. 14(6–7), 228–229.
- Tanterv és utasítás az elemi népiskola számára*. Kiadta a vallás- és közoktatásügyi m.kir. miniszter 1905. évi június hó 16-án 2202. eln. számú rendeletével. Budapest: Magyar Királyi Tudományegyetemi Nyomda.
- Tészabó, J. (2005): A gödöllői művésztelep és a nevelés. *Iskolakultúra* 15(2). 17–25.
<https://tinyurl.com/4u6pzdpk>
- Tóth, P. (2006). A hazai rajzoktatás története a népoktatási törvényig. A rajziskolák. *Neveléstörténet*, 3(1–2), 115–136. <https://tinyurl.com/4mnbf3y9>



Önképzés – tanfolyam – középfokú szakképzés. A magyarországi óvóképzés a kezdetektől 1959-ig



Patyi Gábor

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
egyetemi docens | Tanárképző Központ, főigazgató
 0009-0000-2803-645X | MTMT: 10028278

KEYWORDS

- *kindergarten teacher training*
- *Hungary*
- *history*
- *institutional forms*
- *trends*

ABSTRACT

Self-education – course – secondary vocational training. Kindergarten teacher training in Hungary from the beginnings until 1959 | In our study, we provide a brief overview of a period in the history of Hungarian preschool education, from 1828 to 1959, from the beginnings to the transition to higher education. We discuss the fundamental changes in the institutional organizational frameworks mentioned in the title (self-training - model institute – course – secondary vocational training), as well as the qualitative and quantitative changes in the institutions. The main characteristics, tendencies, theoretical problems, and aspirations of certain eras (male or female kindergartens, combining kindergarten and teacher training, improving quality, aiming for an academic level). The history of development had outstanding periods and ups and downs, as well as stagnant periods, yet this historical path laid the foundation for the internationally recognized high standard of today's Hungarian kindergarten teacher training. In preparing our study, we used a fundamentally qualitative research method, document analysis. Since our goal is to familiarize the reader with the fundamental tendencies of a long period, we primarily processed old and new basic secondary literature on the topic.

KULCSSZAVAK

- *óvóképzés*
- *Magyarország*
- *történet*
- *intézményformák*
- *tendenciák*

ABSZTRAKT

Tanulmányunkban a hazai óvóképzés történetének egy szakaszáról, 1828-tól 1959-ig, a kezdetektől a képzés felsőfokúvá válásáig nyújtunk vázlatos áttekintést. Tárgyaljuk a cím-ben is említett, az intézményi szervezeti keretekben bekövetkező alapvető változásokat (önképzés – mintaintézet – tanfolyam – középfokú szakképzés), az intézmények minőségi és mennyiségi változásait, valamint az egyes korszakok főbb jellemzőit, tendenciáit, elvi problémáit, törekvéseit (férfi vagy női óvók, óvóképzés és a tanítóképzés egyesítése, a minőség emelése, akadémiai szint megcélzása). A fejlődéstörténetnek voltak kiemelkedő időszakai és hullámvölgyei, illetve stagnáló időszakai is, mégis ez a történeti út alapozta meg a mai hazai óvodapedagógus-képzés nemzetközileg is elismert magas színvonalát. Tanulmányunk készítése során alapvetően egy kvalitatív jellegű kutatási módszert, a dokumentumelemzést alkalmaztuk. Mivel célunk egy hosszú időszak alapvető tendenciáinak megismertetése az olvasóval, ezért elsődlegesen a témára vonatkozó régi és új alapvető szakcélú szakirodalom feldolgozását végeztük el.

Bevezetés

2028-ban, három év múlva ünnepelhetjük majd a hazai óvodai nevelés kezdetének 200 éves évfordulóját. Mint majd alább látjuk, az óvodai nevelők képzésének hazai története is csaknem 200 éves múltra tekint vissza. Ez a hosszú, és számos

változást, megújulást magába foglaló fejlődéstörténet indokolja, hogy egy óvodapedagógiával foglalkozó kötetben megjelenő tanulmányban kísérletet tegyünk a főbb állomások, törekvések, fejlődési irányok meghatározására. Tanulmányunk alapvető célja, hogy a hazai óvóképzés történetének egy szakaszáról, 1828-tól 1959-ig, a kezdetektől a képzés felsőfokúvá válásáig vázlatos áttekintést nyújtson. Tárgyaljuk a címben is említett, az intézményi szervezeti keretekben bekövetkező alapvető változásokat (önképzés – tanfolyam – középfokú szakképzés), az intézmények mennyiségi változásait és az egyes korszakok főbb elvi problémáit, törekvéseit (férfi vagy női óvók, óvóképzés és a tanítóképzés egyesítése, a minőség emelése, akadémiai szint megcélzása). Tanulmányunk elkészítése során alapvetően kvalitatív jellegű kutatási módszert, a dokumentumelemzést alkalmaztuk. Mivel célunk a vizsgált hosszú időszak alapvető tendenciáinak megismertetése az olvasóval, ezért elsődlegesen a témára vonatkozó régi és új szekundér szakirodalom feldolgozását végeztük el.

A hazai óvóképzés történetének feltárása a képzés történetéhez hasonlóan nagyon régi múltra tekint vissza. A hazai óvodapedagógus-képzés történetének historiográfiájáról nemrégiben Golyán Szilvia jelentetett meg egy összefoglaló tanulmányt (Golyán, 2023). A szerző az óvóképzésről megjelent legelső írástól kezdve (Briedl, 1841) 2023-ig szisztematikusan áttekinti és röviden jellemzi az összes olyan tanulmányt, könyvrészletet, amelyek a hazai óvóképzés történetét hosszabb-rövidebb terjedelemben tárgyalják. Foglalkozik a 19. század második felének klasszikus szerzőivel (Rapos József, P. Szathmáry Károly, Morlin Emil), a 20. század első felének kutatóival (Kenyeres Elemér, Végh József, Draskovits Pál) és a szocialista korszak témáról író szakembereivel (Hermann Alice, Varga Gábor, Vág Ottó), és természetesen a rendszerváltás után, illetve napjainkban a témával foglalkozó kutatókkal is (Golyán, 2023). E tanulmány szerzője korábban már szintén kísérletet tett arra, hogy röviden összefoglalja a hazai óvóképzés történetének főbb állomásait, a kezdetektől a képzés felsőfokúvá válásáig (Patyi, 2010).

Önképzés, mint intézetek

Magyarország első óvóképző tanintézetét 1837-ben Tolnán létesítette „A Kisdédóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület”. Mint fentebb láttuk, az első hazai óvoda 1828-ban, 9 évvel korábban kezdte meg működését. (Kurucz, 2002) Ahogy más országokban, úgy hazánkban is az első óvodai nevelők nem rendelkeztek – nem rendelkezhetek – óvodapedagógusi képesítéssel. Az óvodapedagógiai képzés kezdetben nem lehetett más, mint önképzés (Vág,

1989). Az önképzés azonban – ismét csak a nemzetközi gyakorlatnak megfelelően – „mentor” irányításával történt. Angliában Robert Owen látta el tanácsokkal az első óvodák nevelőit. Az első magyarországi óvodák, közülük kiemelten a budai és pesti intézmények, Brunszvik Teréz irányításával működtek. A grófnő ellátta az óvókat külföldi szakirodalommal, beszámoltatta őket a tevékenységükről, és intézménylátogatásai során szakmai tanácsokkal segítette munkájukat (Vág, 1989). Az óvodapedagógia külhoni szakirodalma a korban nagyon csekély volt. Alapműnek számított az angol Samuel Wilderspin 1823-ban megjelent „Infant Education” című munkája, melyet a magyar közönség elsősorban az osztrák Joseph Wertheimer 1826-ban megjelent német nyelvű fordításában ismert. Az óvodai nevelők eme első generációjából többen életre szóló hivatásra leltek az óvodapedagógusi pályában.

Az óvodai neveléssel kapcsolatos ismeretek önképzés útján való megszerzése, kezdetben az egyetlen lehetőség volt. Amint azonban az óvodák egyre nagyobb számban létesültek az egyes országokban, felmerült a szervezett képzés kialakításának igénye. A szervezett képzés első formája a mintaintézetek (model-school, példányóvoda) kialakítása volt. Ezen a téren is Anglia járt elől. 1824-ben a Londonban, a Quaker Streeten működő, addig Wilderspin által vezetett intézmény mintaintézetté vált. Az óvoda ekkor új vezetőt kapott, Wilderspint pedig azzal bízták meg, hogy az országban utazva támogassa az újonnan alapított óvodák pedagógusait. Hazánkban is hamarosan felmerült a mintaintézetek és az utazó tanácsadó iránti igény, nyilván az angol mintára. Több, 1830-ban kelt dokumentum a Brunszvik Teréz által alapított első budai (krisztinavárosi) óvodát mintaiskolaként említi. Kiterjedt tevékenységet folytató mintaintézet végül is Magyarországon nem jött létre, volt azonban a korban néhány olyan helység, melyek óvodáiban egy-két leendő óvó felkészítése folyt (Nagyalmás, Zsibó, Zilah, Kassa és Miskolc). A tolnai óvóképző, a létesítést követően (1837), kis hatáskörrel (kevés jelöltet képezve) működött, így a reformkorban később is akadtak szószólói a regionális mintaintézetek létesítésének. Példának okáért Kossuth Lajos a Pesti Hírlap 1841. február 24-én megjelent számában „Kisdedóvás” című írásában „példányintézetek” alapítását indítványozta (Vág, 1989; Kurucz, 2002).

Tanfolyam

Reformkor és önkényuralom (1837 – 1867)

Mint fentebb már említettük, hazánk első, kifejezetten az óvóképzés célját szolgáló intézményét 1837-ben alapította Tolnán „A kisdedóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület”. Az intézmény működésének pénzügyi háttérét

az egyesület elnöke, gróf Festetics Leó biztosította, aki saját tolnai ingatlanát ajánlotta fel iskolaépület céljára, valamint 4000 forinttal támogatta az igazgatói tisztség betöltését (Kurucz, 2002). A hazai óvóképzés történetével foglalkozó korai szakirodalmak Európa első ilyen jellegű intézményeként említik a tolnai képzőt (Draskovits, 1940). Bár az újabb kutatások és az ezek nyomán született publikációk vitatják az európai elsőség tényét, a magyar óvodaügy és óvodapedagógia fejlődése szempontjából az intézmény megalapítása továbbra is kiemelkedő jelentőséggel bír (Vág, 1988; Kurucz, 2002). A korabeli óvodapedagógusok korábban, mint fentebb utaltunk rá, kizárólag önképzés révén, illetve mintaintézmények látogatása során szerezhettek szakmai ismereteket. A tolnai intézmény létrejöttével azonban lehetőség nyílt a szervezett, magasabb szintű, iskolai keretek között zajló képzésre, amely óvóképző tanfolyam formájában valósult meg (Vág, 1989).

Az egyesületi fenntartású óvóképző intézmény csupán néhány évig működött Tolnában; 1843 őszén már Pest városában kezdte meg működését. A képzési idő eredetileg két évre volt tervezve, azonban a program ténylegesen egyéves időtartammal indult. Ennek ellenére a beiratkozott hallgatók többsége számára még ez a rövidebb képzési forma is túl hosszúnak bizonyult. Az intézmény első évtizedeiben a növendékek jelentős része csupán néhány hetet vagy hónapot töltött az intézményben. Egyes hallgatók gyorsított ütemben teljesítették tanulmányaikat, és rövidebb idő alatt szerezték meg oklevelüket, míg mások anélkül hagyták el az intézményt, hogy végzettséget szereztek volna. Az 1837 és 1867 közötti harmincéves időszak vizsgálata alapján a beiratkozottak kevesebb mint 20%-a töltötte ki az egyéves képzési időt (Vág, 1989).

A képzés további sajátossága volt, hogy az óvójelöltek eltérő időpontokban kezdték meg és fejezték be tanulmányaikat, így egyéni tanulmányi rend szerint teljesítették kötelezettségeiket. A mindenkorai igazgatók – akik az intézmény első évtizedeiben egyben az egyetlen állandó munkatársak voltak – személyre szabott figyelmet és feladatokat biztosítottak a hallgatók számára. A növendékek alacsony létszáma is lehetővé tette az egyéni bánásmódot: 1837 és 1850 között mindössze 148 fő iratkozott be az intézménybe (Végh, 1935). A képzést erőteljes gyakorlati orientáció jellemezte. Az elméleti oktatás kizárólag reggel 6 és 8 óra között zajlott, míg a nap további részében a hallgatók az intézményhez tartozó mintaintézményben, az ún. „példányóvodában” vettek részt gyakorlati képzésben (Kurucz, 2002).

A fentebb ismertetett kezdetleges körülmények – mint a tanfolyami jellegű képzés, a rövid tanulmányi időszak, valamint az egyszemélyes tantestület – ellenére az óvóképző intézet működésének első évtizedeiben bizonyos vonatkozásokban a felsőfokú képzés irányába mutató tendenciák voltak megfigyelhetők.

Bár a beiratkozás feltételeként nem határoztak meg minimális iskolai végzettséget, azzal, hogy az alsó korhatárt a betöltött 21. életévben szabták meg, implicit módon jelezték a gimnáziumi végzettség kívánalmát. Az 1830-as és 1840-es években a növendékek többsége valóban magasabb iskolai végzettséggel rendelkezett: sokan gimnáziumot, tanítóképzőt végeztek, illetve filozófiai tanfolyamok, teológiai, jogi vagy orvosi fakultások, valamint egyéb felsőoktatási intézmények elvégzése után iratkoztak be az intézménybe (Kurucz, 2002; Vág, 1989). A középiskolai végzettség elvárása, valamint az egyetemi és óvóképző tanulmányok párhuzamos folytatásának lehetősége megjelenik az intézmény első igazgatója, Wargha István érvelésében is. Wargha a képző Pestre helyezésének előnyeit hangsúlyozva rámutatott arra, hogy a fővárosban működő intézmény képzésében sok fiatal venne részt, amennyiben az oktatás időrendje nem ütközne az egyetemi előadásokkal (Wargha, 1843).

1844 és 1861 között Ney Ferenc töltötte be az óvóképző intézet igazgatói tisztségét. Hivatalba lépését követően új szabályzatot dolgozott ki, amelyben kifejtette azon meggyőződését, miszerint a kisdedóvás eredményes gyakorlásához sokrétűbb ismeretek szükségesek, mint a tanításhoz. A szabályzat továbbra is egy évben határozta meg a rendes tanulmányi időt, ugyanakkor hangsúlyozta, hogy a képzés megkezdése előtt legalább gimnáziumi végzettség megléte kívánatos (Morlin, 1896). Azoknak a növendékeknek, akik oklevelet kívántak szerezni, a tanulmányok lezárásaként záróvizsgát kellett tenniük. A képzés magas színvonalát a vizsgák rendkívüli szigorúsága is tükrözte. Morlin Emil, a magyarországi kisdedóvás és óvóképzés egyik korai krónikása, feljegyezte: „...hogyan 1847-ben előfordult, miképp bölcsészetet és jogot végzett egyének nem bírták azt letenni” (Morlin, 1896, 25).

A reformkorban kialakított magas színvonalú óvóképzés minőségének fenntartása a szabadságharcot követően, a megváltozott társadalmi és politikai környezetben már nem bizonyult lehetségesnek (Varga, 1977). Bár a képzés tartalmi elemei, módszertana, valamint a képesítő vizsgák követelményei formálisan változatlanok maradtak, a képzés színvonala mégis jelentős mértékben csökkent. A kisdedóvói pálya társadalmi presztízsének visszaesésével párhuzamosan romlott a jelentkezők előképzettsége. Csökkenő tendenciát mutatott a közép- vagy felsőfokú végzettséggel rendelkező beiratkozók aránya, miközben egyre többen csupán elemi iskolai végzettséggel jelentkeztek. Rapos József igazgató 1865-ben már csupán a jó írás- és olvasáskészséget, valamint az alapvető számolási képességet tekintette a felvétel minimális feltételének (Morlin, 1896).

A dualizmus korának első fele (1867–1890)

1867 után Eötvös József két alkalommal – először 1868-ban, majd 1870-ben – tett kísérletet arra, hogy törvényi keretek közé helyezze a kisdedová és az óvóképzés ügyét (Végh, 1935/a). Bár ezek a jogalkotási törekvések ekkor még nem vezettek eredményre, a kiegyezést követően a hazai óvodaügy jelentős élénkülést mutatott. Az óvodák száma folyamatosan növekedett, újabb szakmai egyesületek alakultak, és új pedagógiai irányzatok jelentek meg. Különösen nagy hatást gyakoroltak Fröbel nevelési elvei, amelyek széles körben ismertté és népszerűvé váltak a korszakban (Vág, 1979).

Az említett szakmai változások természetesen hatással voltak az óvóképzés fejlődésére is. Továbbra is működött a „Kisdedová Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület” (amely 1874-től Országos Kisdedová Egyesület néven folytatta tevékenységét) képzőintézete. Az intézményben az 1874–1875-ös tanévtől kezdődően bevezették a második évfolyamot is (Patyi, 2010). A felvétel feltételei között szerepelt a betöltött 16. életév, az egészségi alkalmasság, valamint a jó zenei hallás és énekhang megléte (Végh, 1935/a).

Az 1870-es évek közepétől az intézmény már rendelkezett tantestülettel, amely az igazgatóból, két állandó és három óraadó tanárból állt (Draskovits, 1940). Ezzel párhuzamosan újabb kezdeményezések is születtek: Ronge János 1869-ben hozta létre az első Fröbel-elvű gyermekkertjeit, és ugyanebben az évben rövid, három-négy hónapos gyermekkertésznői tanfolyamokat is indított. 1872-ben megalakult a Magyarországi Központi Fröbel Nőegylet, amely a következő évben Budapesten létrehozta saját gyermekkertésznő-képző intézményét. Ugyanebben az évben a kolozsvári helyi Fröbel-egyesület is elindított egy hasonló tanfolyamot.

A budapesti és kolozsvári intézmények 1874-ben – az Országos Kisdedová Egyesület példáját követve – szintén két évre emelték a képzési időt. Ennek eredményeként 1873-ban az óvóképző intézmények száma Magyarországon hirtelen egy helyett háromra nőtt. 1874-ben negyedikként Kassán indult gyermekkertésznő-képzés, és ugyanebben az évben tervbe vették egy új tanfolyam indítását Sopronban is (Végh, 1935/a; Kelényi, 1968; Patyi, 2013/a).

Morlin Emil, a hazai kisdedováképzés egyik jeles krónikása, az 1870-es évek képzőintézeteinek működését a következőképpen értékelte: „A kisdedová-dák rohamosan fokozódó szaporodásának reményében felállított képző intézetek fenntartásához ekkor még nem voltak meg a kellő előfeltételek, amit legjobban igazol, hogy néhány évre rá a két budapesti egyesületi intézet kivételével megszűntek” (Morlin, 1896, 114). Az 1880-as évek elején tehát csak a két fővárosi

együleti képző működött tovább. Az egyházi szerepvállalás kezdete az óvóképzés területén 1887-re datálható, amikor Kalocsán megkezdte működését az első katolikus fenntartású óvóképző intézmény (Végh, 1935/b; Patyi 2013/b).

Férfi vagy női óvók?

Ezen, az óvóképzés történetének első fél évszázadában oly jelentős kérdéskör szisztematikus elemzésére nemrégiben Kéri Katalin vállalkozott (Kéri, 2023). Az első hazai óvodák alapításával a magyarországi óvodaügy történetében mulhatatlan érdemeket szerzett Brunszvik Teréz grófnő az általa létesített óvodákban nőket szeretett volna foglalkoztatni. Vélhetőleg a korszellem nyomásának engedve az első óvodák vezetői mégis a férfiak közül kerültek ki. Az 1830-as évek elejétől kezdve alapvető meggyőződésé vált a hazai szakemberek körében, hogy az óvodák pedagógiai vezetésével férfiakat kell megbízni. Wargha István, a tolnai képző első igazgatója, a leendő férfi óvók mellé szeretett volna hölgyeket is az intézménybe felvenni. A nőket egyéves tanfolyam keretében dajkákká szerezte volna kiképezni. 1848 nyarán az első egyetemes tanítógyűlésen az óvodaügy és az óvóképzés fejlődését szolgáló számos előremutató javaslat között szerepelt az is, hogy az óvóképzőben óvónőket és dajkákat is képezni kell, a férfiaktól elkülönítve, külön osztályokban oktatva őket (Kéri, 2023).

Az egyesületi képzőbe 1858-tól (más forrás szerint 1862-től) vettek fel női hallgatókat. A dualizmus korának első felében a korabeli sajtóban számos cikk foglalkozott a férfi vagy női óvóproblematikával. A korszak elején az írások főképp a női szerepvállalás fokozását szorgalmazták, de 1884-ben P. Szathmáry Károly, a korabeli hazai óvodapedagógia neves személyisége már arról értekezett egy írásában, hogy az óvó pályán túl kevés a férfi (Kéri, 2023). S valóban, az 1870-es és 1880-as években a az óvodai dolgozók, illetve az óvóképzőbe járók körében döntő többségbe kerültek a nők, és az 1890-es évek elejére a férfiak aránya minimális lett. A téma előkerült a kisdédóvási törvény parlamenti vitája során is. Csáky Albin kultuszminiszter a vitában akképp szólt hozzá, hogy az óvodákban főképp nőket alkalmazzanak. A korabeli, nagyon alacsony létszámú és arányú férfi óvó ellenére az 1891-ben elfogadott kisdédóvási törvény továbbra is lehetővé tette férfi jelöltek felvételét a képzőkbe, illetve az óvodákba (Kéri, 2023).

A 20. század első felében már senki nem kérdőjelezte meg a nők létjogát az óvodapedagógusi pályán. Az óvodák irányítása „...a legelső magyarországi óvoda 1828-as alapítását követően, kevesebb, mint száz év alatt, tartósan és egyértelműen az óvónők és dajkák kezébe került” (Kéri, 2023, 57).

A középfokú szakképzés (1891–1959)

Az 1891-ben elfogadott kisdedovási törvény jelentős mérföldkőnek tekinthető az óvodapedagógus-képzés történetében is. E jogszabály hatására megkezdődött az óvóképzés fejlődésének az a szakasza, amely egészen a felsőfokú képzés bevezetéséig tartott. Vág Ottó terminológiáját alkalmazva ezt az időszakot a „középfokú szakképzés” korszakaként határozhatjuk meg (Vág, 1989, 26).

Századvég, századelő (1890–1918)

Az 1891-ben elfogadott kisdedovási törvény részletesen rendelkezett az óvodai nevelés minden lényeges aspektusáról (Vág, 1979). A jogszabály hatodik fejezete külön figyelmet szentelt az óvóképzés kérdéskörének, kiemelve annak problémáit és fejlesztési irányait (1891. évi XV. törvénycikk a kisdedovásról). A törvény jelentősége elsősorban abban rejlik, hogy egységesítette az óvóképzés tartalmát és rendjét az eltérő intézményi keretek között, valamint lehetőséget teremtett új képzőintézmények létrehozására. Az állam biztosította a képzőintézetek alapításának jogát községek, felekezeti szervezetek, valamint jogi és magánszemélyek számára (Varga, 1977; Kelemen, 1993). Egységes szabályozás vonatkozott a felvételi követelményekre is: lányok esetében a 14., fiúknál a 16. életév betöltése volt az alsó korhatár, míg az iskolai előképzettség minimumát a középiskolák, polgári iskolák vagy felsőbb leányiskolák negyedik, illetve a felső népiskolák második osztályának elvégzése jelentette. A törvény megerősítette a korábbi gyakorlatot a képzés időtartamát illetően, amit két évben határozott meg, és rögzítette a kötelező tantárgyak körét. Ugyanakkor hiányosságként értékelhető, hogy a neveléstudomány és a lélektan nem szerepeltek a tantervben, továbbá az óvodai gyakorlatra fordított idő jelentősen csökkent, a korábbi szokásos mérték felére (Varga, 1977; Patyi, 2013/b).

A jogszabály hatására sorra nyíltak meg az új óvóképző intézmények. Az állam négy városban (Sepsiszentgyörgy, Hódmezővásárhely, Eperjes, Pozsony) hozott létre képzőket, míg a katolikus egyház öt településen (Kalocsa, Esztergom, Szatmár, Nagyvárád, Temesvár), az evangélikus egyház pedig Brassóban működtetett német–magyar tannyelvű intézményt. Az 1894–1895-ös tanévben, a két egyesületi fenntartású képzővel együtt, már tizenkét óvónőképző intézet működött az országban (Végh, 1935/b). Rövid időn belül azonban világossá vált, hogy az óvodák száma nem növekszik olyan ütemben, mint az óvóképzőt végzetteké. Ennek következtében túlképzés alakult ki: több intézmény bezárásra került, néhány pedig tanítóképzővé alakult át. Az eperjesi állami képzőben pedig a hallgatók párhuzamosan óvónői és tanítói képesítést is szerezhettek (Varga,

1977). A századfordulón pedig Sopronban is megindult a rendi intézetben az óvónők képzése (Patyi, 2013/a; Patyi, 2025).

Reformtervek a századfordulón: az óvó- és tanítóképzés egyesítésének eszméje, szintemelési kívánalmak

A századfordulón a szakmai körökben (ismét) hangot kapott a tanítónőképzés és az óvónőképzés egyesítésének már korábban is többször felmerült gondolata. Az előzményeket és a századfordulós fejleményeket újabban Neszt Judit és jelen tanulmány szerzője vizsgálta részletesen tanulmányaikban (Neszt, 2019; Patyi, 2020/a; Patyi, 2023). Az óvó- és tanítóképzés egyesítésének gondolata először 1848 nyarán, az első egyetemes tanítógyűlésen (július 20–24.) vetődött fel komolyabb formában. Ennek háttérében az (is) állhatott, hogy a kisdedóvás és az elemi oktatás szakemberei közös szakosztályban dolgozták ki reformelképzeléseiket (Kelemen, 2008). A dualizmus korának kezdetén, Eötvös József második miniszteri ciklusához kapcsolódva ismét előtérbe került az egyesítés szándéka (Morlin, 1896; Neszt, 2019). A századforduló idején újra felmerült az óvó- és tanítóképzés integrálásának gondolata. Mint korábban említettük, az 1891-es kisdedóvási törvény hatására jelentősen megnőtt a képzőhelyek és a végzett óvónők száma, miközben az óvodák és az óvónői álláshelyek bővülése lényegesen lassabb ütemben zajlott. A század végére egyre több óvónő vállalt tanítói munkát, ami az óvónői túlképzés következményeként kialakult helyzetre utalt. Ez a tendencia hozzájárult az egyesítés gondolatának széles körű elterjedéséhez. A koncepció támogatói az óvónői túlképzés kezelését és a tanítói létszámhiány enyhítését remélték az integráció révén (Gábris, 1996).

Wlassics Gyula vallás- és közoktatásügyi minisztert komolyan foglalkoztatta az egyesítés lehetősége. A kérdés napirendre került az 1896. július 3–10. között megrendezett második egyetemes tanügyi kongresszuson is, ahol a résztvevők pedagógiai és gazdasági szempontok alapján támogatták az elképzelést (Neszt, 2019; Patyi, 2023). Az 1897–1898-as tanévtől kezdődően az eperjesi állami kisdedóvóképzőben kísérleti jelleggel négyéves képzési program indult, amelynek keretében a hallgatók egyszerre szerezhettek óvónői és tanítónői képesítést. Az óvónőképző intézmények többsége támogatta az egyesítés elvét, ugyanakkor a megvalósítás módját illetően; két eltérő szemlélet alakult ki (formai és szerves egyesítés) (Gábris, 1996; Patyi, 2020/a).

Morlin Emil, a magyar kisdedóvás és óvóképzés elismert krónikása, 1896-ban megjelent művének záró gondolataiban az alábbiakat fogalmazta meg az egyesítéssel kapcsolatban: „Ugyancsak ezután kell még dönteni a képesített és alkalmazást nem nyerő kisdedóvónők számának növekedése következtében fel-

merült azon kérdés felett, vajjon a tanítónő- és óvónő-képzést nem kellene egyesíteni? Az egyesítés érdekében felhozzák, hogy az csak javára válnék óvodának és iskolának egyaránt s a kisdednevelés és népiskola módszere kiegészítené egymást, a mellett szükségesnek találják, hogy a kisdedóvónők műveltségi foka ily módon emeltessék.” (Morlin, 1896, 135).

A kisdedóvási törvény a korábban kialakult gyakorlatot törvényesítve a képzési időt két évben határozta meg, ami nem eredményezett számottevő minőségi előrelépést az óvóképzés terén. A századfordulót követően egyre több szakértő fogalmazta meg azt a véleményt, hogy a kétéves képzési idő nem biztosít elegendő lehetőséget a pedagógusjelöltek alapos szakmai felkészítésére. Elsőként gyakorló óvónők jelentek meg a nyilvánosság előtt, akik cikkek sorozatában sürgették a képzési idő meghosszabbítását (Vág, 1989). Ezt követően, 1912-ben a Kisdednevelők Országos Egyesülete is nyilvánosságra hozta reformelképzeléseit (Varga, 1980). A javaslatok célja az volt, hogy a képzés időtartamát négy évre bővítsék, és megerősítsék annak szakiskolai, gyakorlatorientált jellegét. Az elképzelések szerint minden évfolyamon biztosítottak volna óvodai gyakorlati képzést. A reformok megvalósítását kezdetben a politikai akarat hiánya akadályozta, majd az első világháború kitörése tovább késleltette a tervek kivitelezését.

Az első világháború végétől az államosításig (1918–1948)

A világháborút követő területi veszteségek következtében hazánkban jelentősen csökkent az óvóképző intézmények száma: az országban mindössze öt képző működött tovább. A két fővárosi intézmény mellett csupán három vidéki városban – Hódmezővásárhelyen, Kalocsán és Sopronban – folyt óvónőképzés a két világháború közötti időszakban. Megjegyzendő, hogy a hódmezővásárhelyi intézmény az 1932/33-as tanévtől megszűnt (Varga, 1977; Patyi 2010; Kóger, 2024).

A húszas években az oktató-nevelő munka továbbra is az 1891. évi XV. törvénycikk által meghatározott, hagyományos keretek között zajlott. Ugyanakkor a szakmai körökben egyre erőteljesebben jelentek meg a kritikai észrevételek. A rövid képzési idő nem tette lehetővé sem az alapos általános műveltség, sem a megfelelő szakmai kompetenciák elsajátítását. Emellett a végzett óvónők életkora miatt gyakran nem tudtak megfelelni sem szakmai, sem társadalmi elvárásaiknak. A gyakran hangoztatott kritikákat a Kisdednevelők Országos Egyesületének felkérésére Végh József foglalta össze egy memorandum formájában, amelyet a kultuszminiszterhez is eljuttattak (Végh, 1935/b).

Az óvóképzés történetében jelentős fordulatot hozott az 1926-os év. Gróf Klebelsberg Kunó vallás- és közoktatásügyi miniszter rendeleti úton négyéves középfokú képzéssé alakította át az óvónőképzést. Az új képzési struktúra hároméves elméleti és egyéves gyakorlati szakaszból állt, amely jelentős tartalmi

és módszertani megújulást eredményezett. Az elméleti képzés keretében számos új tantárgy került bevezetésre, többek között a lélektan, neveléstan, a kisdiednevelés története és szervezete, valamint a természettudományos és háztartási ismeretek (kémia, fizika, háztartástan). Ennek következtében az általános és pedagógiai műveltség köre jelentősen kibővült. A gyakorlati képzés időtartama szintén megnövekedett: már az első évben hospitálásra került sor, a második évben heti három, a harmadik évben heti hat órát töltöttek a hallgatók a mintaóvodában, míg a negyedik év teljes egészében gyakorlati tevékenységre épült, kiegészítve az ahhoz kapcsolódó tantárgyakkal (ének, hegedű, rajz, vallásoktatás). A gyakorlati képzés részleteit a 1927-es miniszeri rendelet szabályozta, amely előírta, hogy a hallgatók szeptembertől decemberig, valamint március–áprilisban nem a képzőintézmények mintaóvodáiban, hanem külső gyakorló intézményekben végezzék gyakorlatukat. A május–júniusi időszakot töltötték a mintaóvodákban, míg január–februárban egészségügyi intézményeket látogattak (Végh, 1935/c; Varga 1977; Hartl, 2023).

A reform jelentős előrelépést jelentett, számos elemében megvalósítva az 1912-ben megfogalmazott szakmai elképzeléseket. Ennek ellenére nem teljesítette maradéktalanul a hozzáfűzött várakozásokat. A tanítóképzés tanulmányi idejét már 1923-ban ötévesre emelték, így az óvóképzés négyévesre bővítése nem oldotta meg az óvónők régóta fennálló sérelmét: a képzési idő továbbra sem volt egyenlő a tanítóképzésével, és a végzett óvónők sem kapták meg a tanító-nőkkel azonos fizetést és társadalmi elismerést.

A helyzetet tovább súlyosbította, hogy az 1938. évi XIII. és XVI. törvény-cikkek a tanítóképzés érettségire épülő, kétéves felsőfokú képzéssé történő átalakítását irányozták elő – bár ennek megvalósítását a második világháború megakadályozta. Végh József 1944 júliusában a *Kisdiednevelés* című szaklapban már az ötéves óvóképzés bevezetése mellett érvelt (Végh, 1944; Varga, 1980). Az ötéves képzési forma azonban sem ekkor, sem a későbbiekben nem valósult meg Magyarországon.

Az államosítástól a felsőfokú képzők megnyitásáig (1948 – 1959)

A korszak óvóképzésének problémakörét legújabbban Németh Dóra Katalin és Kóger Yvetta is elemezte PhD-disszertációjában (Németh 2024; Kóger, 2024). 1948 nyarán Magyarországon az oktatási és nevelési intézmények túlnyomó többsége – így az addig egyházi fenntartásban működő óvónőképző intézetek is – állami tulajdonba került. Az óvodaügyért felelős akkori állami vezetés az óvónőhiány mielőbbi felszámolását tekintette a legsürgetőbb feladatnak. Ennek érdekében rövid időtartamú képzési formákat – úgynevezett „gyorstalpalókat”, illetve

dolgozók esti óvónőképző tanfolyamait – indítottak, hogy gyorsan képesítsenek nagyszámú óvodapedagógust (Hermann, 1965; Kóger, 2024; Németh 2024).

Ez a törekvés a hagyományos óvónőképző intézmények működésére is hatással volt. 1949 nyarán az intézményeket pedagógiai gimnáziumokká alakították át, amelyek óvónőképző tagozattal működtek. A közismereti tananyag megegyezett a hagyományos gimnáziumokéval, ami túlerheltséget eredményezett, és a szakmai képzés háttérbe szorult. Ez az iskolatípus nem bizonyult sikeresnek, és csupán egy tanéven keresztül működött. Az 1950/51-es tanévtől kezdődően a minisztérium az intézményeket szakiskolai jellegű óvónőképzőkké szervezte át. Az óvónőhiányra való tekintettel a tanulmányi időt három évben határozták meg. A tananyag megoszlása alapján a képzés 48%-át közismereti tárgyak, 28%-át készségtárgyak, míg csupán 22%-át pedagógiai szaktárgyak tették ki (Hermann, 1965; Kóger, 2024; Németh 2024). Hermann Alice az óvónőképzés e korszakát az alábbi szavakkal jellemzi: „Eléggé problematikus szakasza ez a felszabadulás utáni óvónőképzésnek: a képzőkből 17 éves félművelt, szakmailag gyengén képzett óvónők kerültek ki.” (Hermann, 1965; 410).

A neveléstörténészek az 1953-tól kezdődő időszakot a „szocialista óvoda hőskoraként” tartják számon. Ebben az időszakban jelentős növekedés volt tapasztalható az óvodák számában, a képesített óvónők létszámában, valamint az óvodába járó gyermekek arányában. A látványos mennyiségi fejlődés azonban éles kontrasztban állt az óvónőképzés szakmai színvonalával, amely nem tudta kielégíteni sem a szakmai, sem a társadalmi elvárásokat. Ezért ismételten szükségessé vált az óvónőképzés rendszerének átalakítása (Vág, 1979; Hermann, 1965).

Az Oktatási Minisztérium 1956-ban kezdte meg annak a képzési modellnek a kidolgozását, amely a tanító- és óvónőképzést középiskolai érettségire épülő felsőfokú formában kívánta megszervezni. A munkába szakértői bizottságot vontak be, és az elkészült koncepciót társadalmi vitára bocsátották. A szakmai előkészítésben soproni pedagógusok is aktívan részt vettek, bár nem az óvónőképző intézményben dolgoztak. Kelényi Ferenc tanulmányi felügyelő és Major László általános iskolai tanár – akik később a felsőfokú képző oktatóiként tevékenykedtek – 1956. augusztus 7-én, országosan elsőként, részletes tervezetet nyújtottak be az Oktatási Minisztérium Tanítóképzős Osztályához a „nevelőképző akadémiák” megszervezésére vonatkozóan, amely a tantervi és órarendi javaslatokat is tartalmazta (Patyi, 2020/b; Németh, 2024).

A hosszadalmas előkészítő munka eredményeként 1958. szeptember 6-án kihirdetésre került az 1958. évi 26. számú törvényerejű rendelet a tanító- és óvónőképzés új rendszeréről. A rendelet 1. §-a felsőfokú intézményként működő óvónőképző intézetek létrehozását írta elő. Az új intézmények célja olyan művelt, hivatásukat értő és szerető, kommunista világnézetű és erkölcsű óvónők

képzése volt, akik az óvodai nevelés feladatait magas színvonalon képesek el látni. A tanulmányi időt a rendelet két évben határozta meg. A rendelet ugyanakkor nem határozta meg pontosan, hogy mely településeken kerülnek majd kialakításra a felsőfokú óvónőképző intézmények. Ezt a kérdést a művelődésügyi miniszter 187/1958. számú utasítása tisztázta, amely az 1958. évi 26. számú rendelet végrehajtásáról rendelkezett. Az utasítás 11 várost jelölt ki felsőfokú tanítóképző intézmények létesítésére, valamint három várost – Kecskemétet, Szarvast és Sopront –, ahol felsőfokú óvónőképző intézetet kellett létrehozni. Közülük a Soproni Felsőfokú Óvónőképző Intézet 1959. szeptember 8-án nyitotta meg kapuit (Németh, 2024; Szabados, 1964).

Összegzés

Végigtekintettünk a hazai óvodapedagógus-képzés első 130 évén, a képzés lehető legkezdetleges formájától (önképzés) eljutottunk addig, hogy 1959-ben felsőfokú szintre emelték az óvodapedagógusok képzését. Végigtekintettük a főbb intézményi változásokat, a fejlődés irányát meghatározó alapvető törekvéseket. A fejlődéstörténetnek voltak kiemelkedő időszakai és hullámvölgyei, illetve stagnáló időszakai is, mégis ez a történeti út alapozta meg a mai hazai óvodapedagógus-képzés nemzetközileg is elismert magas színvonalát.

Felhasznált irodalom

1891. évi XV. törvénycikk a kisedóvásról. <https://tinyurl.com/5n7m7se7>
- Briedl Fidél (1841): A kisedóvó intézetek történetileg. In: Luczenbacher, J. & Alamási Balogh, P. (szerk.): *Tudománytár*. Kilencedik kötet. A Magyar Tudós Társaság. 281–305.
- Draskovits Pál (1940): *A magyar kisednevelés és kisedóvónőképzés története és jelen állapota*. Özv. Pauly Károlyné Könyvnyomdája, Szombathely. 144.
- Gábris József (1996): *Az esztergomi nevelőképzés krónikája I*. Az Esztergomi Tanító- és Óvónőképző Öregdiákjainak Egyesülete – Balassa Bálint Alapítvány a Tanítóképzésért, Esztergom, 171.
- Golyán Szilvia (2023): A hazai óvodapedagógus-képzés történetével összefüggő közlemények szisztematikus szakirodalmi áttekintése. *Gyermeknevelés*, 11(2–3), 61–80. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2023.2-3.61.80>
- Hartl Éva (2023): Óvónőképzés, óvodai hospitálás-gyakorlat az 1930-as évek elején. In: Kéri Katalin (szerk.): *Fejezetek a neveléstudomány és a nőtörténet köréből*. Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 17–26. <https://doi.org/10.35511/978-963-334-503-0-02>
- Hermann Alice (1965): Az óvoda és az óvónőképzés. In: Simon Gyula (szerk.): *Nevelésügyünk húsz éve 1945-1964.: Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből*. Tankönyvkiadó, Budapest, 365–418.
- Kelemen Elemér (2008): A magyar nevelésügyi kongresszusok története. *Új Pedagógiai Szemle*, 58(2), 76–85.
- Kelényi Ferenc (1968): A soproni óvónőképzés kezdetei. *Soproni Szemle*, 22(1), 75–79.
- Kéri Katalin (2023): Óvó úr vagy óvónő? : Szakmások és az óvopedagógusi pálya feminizálódása. *Gyermeknevelés*, 11(2–3), 45–60. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2023.2-3.45.60>
- Kóger Yvetta (2024): *A magyarországi óvodaiügy az „övenes években” a család és óvoda kapcsolat kontextusában*. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest, 443. <https://tinyurl.com/yxe9jfk5>
- Kurucz Rózsa (2002): *Az első magyar óvóképző 1837-1843*. Babits Kiadó, Szekszárd, 271.
- Morlin Emil (1896): *A magyar kisedóvás múltja és jelene*. Lampel Róbert, Budapest, 143.
- Németh Dóra Katalin (2024): *Óvónőképzés a szocializmus korában: Gyakorlati képzés a Soproni (Felsőfokú) Óvónőképző Intézetben (1959-1972)*. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs, 211. <https://tinyurl.com/ycxkf2ae>
- Neszt Judit (2019): A tanító- és óvónőképzés egyesítésének mozgalma 1840-1905 között. *Gradus*, 6(2), 54–58. https://gradus.kefo.hu/archive/2019-3/2019_3_ART_009_Neszt.pdf
- Patyi Gábor (2010): A magyarországi óvóképzés a felsőfokúvá válásig. *Képzés és Gyakorlat*, 8(1), 99–106. <https://tinyurl.com/mn6e9aae>
- Patyi Gábor (2013/a): Óvónőképzés Sopronban a dualizmus korában. *Neveléstörténet*, 10(3–4), 124–133. <https://tinyurl.com/4j7ubxp3>
- Patyi Gábor (2013/b): Óvónőképzés a Lajtán innen és a Lajtán túl a dualizmus korában. In: Kurucz Rózsa (szerk.): *Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében*. PTE IGYK, Szekszárd, 46–55.
- Patyi Gábor (2020/a): Szakmai vita az óvó- és tanítóképzés akadémiai szintű egyesítéséről a pedagógiai sajtóban 1957-ben. In: Molnár Béla (szerk.): *A Tanítóképzés múltja, jelene V. : A tanárképzés múltja, jelene II.*, ELTE PPK–PPI, Szombathely, 58–66. <https://tinyurl.com/524rcmkz>

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. november 1.

- Patyi Gábor (2020/b): Innovatív reformjavaslat 1956-ból: két soproni pedagógus tervezete a felsőfokú „Nevelőképző Akadémia” tárgyában. In: Patyi Gábor (szerk.): „...*hajítás sarjad gyökeréből.*” (Iz 11,1) *Hatvan éves a soproni felsőfokú óvodapedagógus-képzés.* Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 7-28. <http://publicatio.uni-sopron.hu/2489/>
- Patyi Gábor (2023): Az óvodaügy kérdései a második tanügyi kongresszuson (1896), és visszhangja a korabeli pedagógiai sajtóban. In: Kéri Katalin (szerk.): *Fejezetek a neveléstudomány és a nőtörténet köréből.* Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 5-16. <https://doi.org/10.35511/978-963-334-503-0-01>
- Patyi Gábor (2025): Óvónőképzés Sopronban a századfordulón. *Soproni Szemle*, 79(1), 3-15.
- Szabados László (1964): A felsőfokú óvónőképzés Sopronban. *Soproni Szemle*, 18(2), 50–64.
- Vág Ottó (1979): *Óvoda és óvodapedagógia.* Tankönyvkiadó, Budapest, 278.
- Vág Ottó (1988): Az óvodainevelő-képzés fejlődése Magyarországon (1828-1891). *Óvodai Nevelés*, 41(2), 44-46.
- Vág Ottó (1989): Az óvodapedagógiai képzés különböző szintjei a magyar neveléstörténetben. In: Szekerczés Pál (szerk.): *Óvóképző és tanítóképző főiskolák tudományos közleményei XXII. K.* n., Debrecen, 21–30.
- Varga Gábor (1977): A magyar óvodai pedagógusképzés történeti előzményei. *Pedagógusképzés*, 2(1), 119-128.
- Varga Gábor (1980): A magyar óvodai pedagógusképzés történetéhez (1912-1944). *Pedagógusképzés*, 5(1), 100-104.
- Végh József (1935/a): A magyar kisdédóvónőképzés multja és jelene I. *Kisdédnevelés*, 60(1) 10–17.
- Végh József (1935/b): A magyar kisdédóvónőképzés multja és jelene II. *Kisdédnevelés*, 60(2), 56–67.
- Végh József (1935/c): A magyar kisdédóvónőképzés multja és jelene III. *Kisdédnevelés*, 60(3), 105–114.
- Végh József (1935/d): A magyar kisdédóvónőképzés multja és jelene. Függelék. *Kisdédnevelés*, 60(4), 147–155.
- Végh József (1944): A magyar kisdédóvástügy megoldandó problémái. *Kisdédnevelés*, 69(7), 169-173.
- Wargha István (1843): *Terv a kisdédóvó intézetek terjesztése iránt a két magyar hazában.* Heckenast, Budapest, 50.



A szocialista óvónőképzés rendszere 1959-től 1972-ig



Németh Dóra Katalin

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
adjunktus  0000-0002-3716-3888 | MTMT: 10065333

KEYWORDS

- *higher kindergarten teacher training*
- *socialist teacher education*
- *training system*
- *political-ideological commitment*
- *theoretical and practical training*

KULCSSZAVAK

- *felsőfokú óvónőképzés*
- *szocialista pedagógusképzés*
- *képzési struktúra*
- *politikai-ideológiai elköteleződés*
- *elméleti és gyakorlati képzés*

ABSTRACT

The System of Socialist Kindergarten Teacher Training from 1959 to 1972 | The aim of the study is to present in detail the system of kindergarten teacher education in Hungary from the introduction of higher education for kindergarten teachers in 1959 until the re-introduction of secondary education in 1972. In the study, I will discuss the professional debate concerning the transformation of kindergarten teacher training into higher education, and the theoretical and practical features of the two-year higher education course based on the school-leaving examination, which started in 1959. In that year, kindergarten teacher training institutes began to operate in three locations – Kecskemét, Sopron, and Szarvas – using and modifying the personnel and material conditions of the previous secondary-level training. These institutions operated without issuing university degrees but awarded higher education certificates. Students could enrol in this program after obtaining a school-leaving certificate, thus removing the pressure of teaching subjects that had been mandatory in the secondary-level curriculum. Teacher training in the socialist era typically emphasised not only professional skills but also political-ideological commitment, which was clearly reflected in the legal and content regulations governing the training of kindergarten teachers.

ABSZTRAKT

A dolgozat áttekintést nyújt a hazai óvónőképzés rendszeréről, a felsőfokú óvónőképzés bevezetésétől, 1959-től a felsőfokú képzés mellett 1972-ben történő visszavezetéséig. Részletesen tárgyalom azokat a szakmai vitákat, amelyek az 1959-ben meginduló kétéves, érettségire épülő felsőfokú képzés elméleti és gyakorlati képzésének sajátosságaira. 1959-ben három helyszínen – Kecskemét, Sopron, Szarvas – a középszintű képzés meglévő fel-tételeit felhasználva és részben átalakítva kezdték meg működésüket a diplomát nem, de felsőfokú oklevelet adó óvónőképző intézetek. A felsőfokú képzésbe érettségi bizonyít-vány megszerzése után jelentkeztek a diákok, így a kétéves képzési idő során nem ter-helte többé a képzést a közismereti tárgyak tanítása. A szocialista korszak pedagóguskép-zése jellemzően a szakmai képességek mellett nagy jelentőséget tulajdonított a politikai-ideológiai elköteleződésnek, ami határozottan megjelent az óvónőképzés törvényi és tar-talmi szabályozóiban is.

Bevezetés

A hazai óvodapedagógia története szorosan kapcsolódik a nevelőképzés intéz-ményi és tartalmi változásaihoz. A képzési szintek módosulása jól tükrözi azokat a professzionalizációs törekvéseket, amelyek során a néhány hónapos tanfolya-moktól az érettségire épülő felsőfokú programokig vezetett az út. E folyamatban

nemcsak az oktatás tartalma és módszertana változott meg, hanem a pedagógus társadalmi szerepének megítélése is jelentős átalakuláson ment keresztül.

Az 1959-ben bevezetett felsőfokú óvónőképzés fordulópont volt a képzés történetében. Létrejöttét szakmai viták és átfogó oktatáspolitikai célkitűzések egyaránt meghatározták. A képzést az ideológiai irányvonal és a női szerepekről alkotott társadalmi kép egyaránt meghatározta. A felsőfokú óvónőképzés egy-szerre jelentett előrelépést a szakmai színvonal emelésében, ugyanakkor eszköz-ként is szolgált a szocialista világnézet közvetítésére. A szocialista pedagógusképzés nemcsak szakmai felkészítésként, hanem politikai és világnézeti szocializációs térként is funkcionált.

A tanulmány célja, hogy feltárja a felsőfokúvá válás intézményi és tartalmi kereteit, kiemelten vizsgálva a Soproni Óvónőképző Intézet működését. Az intézmény esettanulmányi megközelítése lehetőséget ad arra, hogy részletes képet nyerjünk a korszak képzési gyakorlatáról, a hallgatók kiválasztásáról, valamint a tantervi struktúra jellemzőiről, továbbá a gyakorlati képzés intézményi háttéréről. A vizsgálat rávilágít a szocialista korszak ideológiai elvárásaira, az oktatók és hallgatók közötti viszonyrendszerre, valamint a nemzetközi szakmai kapcsolatok – különösen a kelet-európai térségben kiépülő hálózatok – szerepére az óvónőképzés fejlődésében. A tanulmány történeti és intézményi nézőpontból közelítve arra a kérdésre keresi a választ, hogy a felsőfokúvá válás miként formálta az óvónői hivatás tartalmát, társadalmi státuszát és funkcióját.

Szakirodalmi áttekintés

A hazai neveléstörténeti kutatásokban az óvónőképzés története többnyire a pedagógusképzés általánosabb kérdései között kapott helyet. A témával foglalkozó szakirodalmak közül kiemelkedik Patyi Gábor (2020) munkássága, aki részletesen feltárta a felsőfokú óvónőképzés koncepciójának keletkezéstörténetét, különös tekintettel az 1950-es évek második felében kibontakozó szakmai vitákra és reformjavaslatokra. Kutatásai szerint már a második világháború utáni időszakban megfogalmazódtak az óvóképzés színvonalának emelését célzó elképzelések, amelyek szorosan összefonódtak a pedagógusképzés egységesítésére irányuló oktatáspolitikai szándékokkal.

A korszak egyik meghatározó dokumentuma az 1958. évi 26. törvénycikk, amely jogilag is megalapozta a felsőfokú tanító- és óvónőképzés intézményi rendszerét. A jogszabályi változásokkal egyidejűleg a képzés tartalmi és szerkezeti kérdései is előtérbe kerültek, amelyeket több kortárs szerző is részletesen elemzett szakmai publikációiban – köztük Szabados László (1964), Bajkó Mátyás (1984),

Hermann Alice (1965) és Bizó Gyula (1960). Ezek az írások nemcsak az új képzési forma bevezetésének körülményeit tárgyalták, hanem bemutatták az ideológiai és szakmai elvárásokat, valamint a képzés gyakorlati kihívásait is.

Az ideológiai elköteleződés vizsgálatát végző szerzők – például Berta Jenő (1969), Kárpáti Imre (1965) vagy Jóri János (1958) – rámutattak arra, hogy a szocialista pedagógusképzés célrendszerében a politikai megbízhatóság és a marxista világnézet elsajátítása a szakmai felkészültséggel egyenrangú követelményként jelent meg. A képzési rendszer strukturális és tartalmi jellemzőit kiegészítették azok a kutatások is, amelyek a hallgatói tapasztalatok feltárására irányultak. Ezek közül külön említést érdemel Babodi Béla (1971) munkája, amely a kecskeméti intézmény hallgatóinak véleményét vizsgálta.

Az oktatás nemzetközi összefüggéseivel és a képzési környezet kelet-európai kapcsolatrendszerével több tanulmány is foglalkozott. Ilyen például Füle Sándor (1969), valamint Krajcsóvszki József és Krajnyák Nándor (1984) munkája, akik bemutatták, hogyan segítették ezek az együttműködések a felsőfokú óvónőképzés fejlesztését. E kapcsolatok módszertani inspirációt és külföldi gyakorlatokat is kínáltak a hallgatóknak.

A kutatás tehát olyan szakirodalmi térben helyezkedik el, amelyben egyaránt jelen vannak a szocialista időszak oktatáspolitikai céljai, az óvónőképzés intézményi fejlődése, valamint a képzési gyakorlat ideológiai és szakmai dimenziói. A jelen tanulmány ezeknek a szempontoknak az integrálásával kíván árnyalt képet adni a korszak felsőfokú óvónőképzéséről, külön figyelmet szentelve a soproni intézmény szerepének és tapasztalatainak feltárására.

Célok, kutatási kérdések, hipotézisek

A tanulmány célja a hazai óvónőképzés rendszerének részletes bemutatása az 1959-es felsőfokúvá válástól az 1972-es visszarendeződésig tartó időszakban. A vizsgálat elsősorban a felsőfokúvá válás folyamatát, annak társadalmi, szakmai és ideológiai hátterét, illetve a képzési gyakorlat változásait elemzi. A fókuszban a képzési rendszer tartalmi és intézményi átalakulása áll, különös tekintettel a Soproni Óvónőképző Intézet példájára, amely esettanulmányként szolgál a rendszer jellemzőinek feltárásához.

A kutatás arra irányul, hogy feltárja: az 1959 és 1972 közötti oktatáspolitikai döntések és szakmai viták hogyan befolyásolták az óvodapedagógus-képzés szervezeti működését, tantervi tartalmát és a felvételi rendszert. Célom továbbá annak bemutatása, hogy az ideológiai elvárások miként épültek be a képzés struktúrájába, különös tekintettel az intézményi gyakorlatra és a képzés módszertani sajátosságaira.

A kutatás az alábbi kérdésekre keresi a választ:

- Milyen oktatáspolitikai, ideológiai és szakmai tényezők hatottak a felsőfokú óvónőképzés bevezetésére?
- Milyen tartalmi és szerkezeti sajátosságok jellemezték a képzést az 1959–1972 közötti időszakban?
- Hogyan jelentek meg az ideológiai elvárások a tantervekben, a felvételi rendszerben és az oktatói kiválasztásban?
- Milyen intézményi sajátosságokat mutatott a Soproni Óvónőképző Intézet működése, és mennyiben tért el vagy illeszkedett az országos gyakorlathoz?

A kutatás hipotézise szerint a felsőfokú óvónőképzés kialakítását nem kizárólag szakmai szempontok, hanem markáns ideológiai szándékok is meghatározták. Az intézményesülés folyamata egyidejűleg szolgálta a pedagógiai professzionalizáció céljait és a politikai rendszer világnézeti stabilizálását. Feltételezésem szerint a korszak képzési gyakorlataiban egyidejűleg volt jelen a szakmai előrelépés és az ideológiai kontroll, amely kettősség a hallgatók tapasztalataiban és a gyakorlólhelyek működésében is tetten érhető volt.

Módszerek

A kutatás történeti-pedagógiai megközelítésen alapul, elsődlegesen forráselemzésre építve. A vizsgálat során a korszak szakmai dokumentumait – tantervi javaslatokat, jogszabályokat, minisztériumi iratokat, valamint országos és helyi szintű jelentéseket – tekintettem át és elemeztem. Külön figyelmet fordítottam az Oktatási Minisztérium, a Központi Pedagógus-továbbképző Intézet, valamint a Soproni Óvónőképző Intézet saját dokumentumaira, belső jelentéseire, igazgatói beszámolóira és tantárgyi programjaira.

A vizsgált források az alábbi területekre fókuszáltak: az intézményi működés belső logikájára, a felvételi eljárásokra, valamint a képzés tartalmi és gyakorlati kereteire. A forráskiválasztás szempontja az volt, hogy a dokumentumok világosan tükrözzék a korszak oktatáspolitikai célkitűzéseit, továbbá információval szolgáljanak a képzés ideológiai és módszertani irányairól. Ezt az irányelvet szem előtt tartva elsősorban a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Irattárában őrzött, a Soproni Óvónőképző Intézet működésével kapcsolatos forrásanyagot tekintettem át.

Az elemzés során külön figyelmet fordítottam a szövegek belső logikájára, nyelvi sajátosságaira és ideológiai tartalmára. Az elsődleges dokumentumok ki-

egészítéseként a kortárs szakirodalmi forrásokat, neveléstörténeti tanulmányokat, valamint visszaemlékezéseket is bevontam, amelyek lehetővé tették a hivataltos diskurzusok árnyalását, és hozzájárultak az intézményi gyakorlatok valóságának pontosabb megértéséhez.

A felsőfokú óvónőképzés bevezetésének szakmai és politikai előzményei

Patyi Gábor (2020) rámutatott arra, hogy az óvónőképzés felsőfokra emelésének gondolata nem az 1950-es évek sajátossága volt, hiszen már a második világháborút megelőzően, valamint közvetlenül azt követően is megjelentek olyan vélemények, amelyek a képzés színvonalának emelését szorgalmazták (Patyi, 2020, 7). A későbbi soproni felsőfokú óvónőképző munkatársai, így például Kelényi Ferenc és Molnár László, a minisztérium felhívására reformjavaslatot dolgoztak ki, amely a későbbi tantervi fejlesztések alapjául is szolgált (Patyi, 2020, 13).

Az intézet szakemberei az új, felsőfokú képzési struktúra kialakításában is aktív szerepet vállaltak. Kelényi Ferenc és Major László, a pedagógia szakos tanár, egy részletes tantervjavaslatot készítettek az Oktatási Minisztérium felkérésére, amelyben „*Nevelőképző Akadémia*” elnevezéssel szerepelt az új intézmény típusa. A dokumentumban külön hangsúlyt kaptak a kísérleti intézmények, és Sopront jelölték meg e kezdeményezés lehetséges helyszínéként, ahol a város vezetése is nyitott volt a tervre (Szabados, 1964, 53). A benyújtott koncepció szerint az új intézmények átmenetet képeztek a középfokú és a felsőfokú képzés között, ötvözve a kiscsoportos oktatást a szemináriumi formákkal (Patyi, 2020, 60). Hermann Alice is felhívta a figyelmet az új intézmények kettős természetére, megjegyezve, hogy ezek „*lényegében nevelőintézményként*” működtek (Hermann, 1965, 412).

A képzés intézményesülése: az első intézmények és tantervek kialakítása

Az országgyűlés 1956. július 30-án jelentette be a felsőfokú tanító- és óvónőképzés létrehozására irányuló szándékát (Szabados, 1964, 53). Az Oktatási Minisztérium és az Országos Tervhivatal együttműködésének eredményeként az 1959/60-as tanévben már elindult az oktatás az új felsőfokú intézményekben. A pedagógusok és pedagógusképző intézmények oktatói elsőként a Köznevelés című folyóiratban ismerhették meg az új koncepciót 1957-ben az *Az óvónők és tanítók akadémiai képzések tervezete* című tanulmány révén (Szabados, 1964, 54). A folyóirat később a szakmai viták egyik központi fórumává vált. Az 1958.

évi 26. törvénycikk alapján összesen 11 tanítóképző és három felsőfokú óvónőképző kezdte meg működését (Szabados, 1964, 54). Ettől kezdve csak érettségi birtokában lehetett jelentkezni a képzésre, ami egyszerre emelte a belépők életkorát és teremtett lehetőséget arra, hogy a képzés a szakmai ismeretek átadására koncentráljon.

Tantárgy	Féléves óraszám				Össz. óraszám a képzés ideje alatt
Marxizmus-leninizmus	2/2	2/1	2/1	2/1	183
Logika	2/0				30
Lélektan	2/0	2/1	2/1	0/2	142
Nevelélmélet	3/1	2/2			120
Neveléstörténet				2/1	33
Óvodai módszertanok	0/4	0/6			150
Pedagógiai gyakorlatok		0/5	0/10	0/5	280
Anyanyelvi- és irodalmi ismeretek	1/3	0/2		2/1	123
Orosz nyelv	0/2	0/2	0/2		90
Anatómia-fiziológia	2/0				30
Óvodaegészségtan			2/0		30
Ének-zene	0/3	0/3	0/4	0/4	194
Rajz-kézimunka	0/2	0/2	0/2	0/1	101
Bábozás	0/1				15
Testnevelés	0/2	0/2	0/2	0/2	112
Össz heti óraszám:	29	28	28	23	

1. táblázat: A felsőfokú óvónőképző tantárgystruktúrája és óraszámai az 1964-ben a Művelődésügyi Minisztérium által megküldött tanterv alapján.

Forrás: SOE BPK Irattár 726/1964. Bizó Gyula osztályvezető levele a Soproni Óvónőképző Intézet igazgatójának a tantervek megküldése tárgyában. Budapest, 1964. augusztus 24.

Az új központi tantervek hangsúlyozták, hogy a képzésnek a tudományos és szakmai ismeretek gyakorlati alkalmazására kell épülnie, továbbá a tudománynpszerűsítés és az ismeretterjesztés is fontos szerepet kapott, különösen a már pályán lévő pedagógusok körében (Bajkó, 1984, 445). A tantárgystruktúra jelentős része gyakorlati képzést tartalmazott: a hallgatók 430 órát töltöttek módszertani és elméleti ismeretek alkalmazásával. (lásd 1. táblázat) Ugyanakkor a korszak ideológiai elvárásainak megfelelően a marxizmus-leninizmus tárgy órászáma (183 óra) megközelítette a pedagógia és pszichológia tárgyak órászámát (142 és 130 óra) (Bajkó, 1984, 446). A politikai vezetés – élén Aczél Györggyel – a hallgatók ideológiai megbízhatóságát is kulcsfontosságúnak tartotta (Szaba-

dos, 1964, 56). A korszak erőteljesen erőltetett a marxista ideológia térnyerésének ellentmondásaira később maga a pártvezetés is reflektált. Aczél György 1969-ben – a korszak egyik meghatározó politikusa – úgy fogalmazott, hogy sokan „*marxista terminológiával s marxista idézetekkel álcázza(k) magát*”, ezzel jelezve: a rendszerrel való látszólagos azonosulás gyakran nem belső meggyőződésből, hanem alkalmazkodási kényszerből fakadt (idézi Simon, 1978, 32). Bár tömegek vettek részt a párt által szervezett rendezvényeken, továbbképzéseken – amelyek látogatása sokszor kötelező is volt –, ezek részvételek mögött nem feltétlenül ideológiai elköteleződés, sokkal inkább a politikai nyomás és a megfelelési kényszer által kialakított kettős értékrend húzódott meg. A hivatalos politikai állásponttal szembeni nyílt ellenvélemény vállalása nem volt megengedett. A Politikai Bizottság álláspontja szerint: „*Az olyan pedagógus, aki szembeszáll a népi demokratikus rendszerünkkel, nem alkalmas ifjúságunk nevelésére.*” (Mészáros, 1994, 70).

A pártideológia terjedésével már 1947-től kiszorították a polgári pedagógia képviselőit. Ennek következményeként Prohászka Lajost, Kornis Gyulát és Karácsony Sándort is megfosztották egyetemi katedrájuktól, és eltiltották őket a további tudományos tevékenység lehetőségétől (Németh A., 2005, 367–368).

A tantárgystruktúrában új elemként jelent meg a gyermekirodalom, a bábjáték, valamint az ének-zenei és a testnevelési módszertani képzés. A hallgatók túlterheltségének csökkentésére később módosították az óraszámokat, és megszüntették például a neveléstörténeti kollokviumot (Bajkó, 1984, 446).

A felsőfokú képzés bevezetését nem fogadta egyöntetű támogatás. Egyes szakemberek egy hatéves középiskolai képzési forma bevezetését javasolták, míg mások szerint a felsőfokú képzést nem gimnáziumi, hanem pedagógiai gimnáziumi alapképzettségre kellett volna építeni, kiemelve a készségtárgyak szerepét (Szabados, 1964, 54). A viták terepei között szerepeltek a Köznevelés és a Pedagógiai Szemle című folyóiratok is (Patyi, 2020, 59). Az óvónő-, tanító- és tanárképzés esetleges összevonása szintén komoly ellenérzéseket váltott ki a szakmában (Patyi, 2020, 61). Jóri János például az etikai nevelés hiányát sérelmezte a tantervi javaslatokban (Jóri, 1958, 453).

A Soproni Óvónőképző Intézet már ebben az időszakban is aktív nemzetközi kapcsolatokat épített ki, különösen a góthai testvérintézménnyel.¹ A választás nem volt véletlen: a német nemzetiségi vonalat képviselő soproni intézet mellett a Kecskeméti Óvónőképző a délszláv nemzetiségi hallgatók képzését vállalta, szoros kapcsolatban bolgár és jugoszláv intézményekkel. Ezekben az együttműködésekben a hallgatók akár hathetes külföldi gyakorlatokon is részt vehettek (Füle, 1969, 576; Krajcsovszkij & Krajnyák, 1984, 74).

¹ Ugyanakkor a kecskeméti képzőintézmény is kialakított kapcsolatokat német nyelvterületen, és a hallei óvónőképzővel is kapcsolatban állt. (Krajcsovszkij – Krajnyák, 1984, p. 74.).

A felsőfokúvá alakított óvó- és tanítóképzés részletes bemutatására a Felsőoktatási Szemle 1960. évi 1. számában² került sor, ahol Bizó Gyula, a Művelődésügyi Minisztérium osztályvezetője ismertette az újonnan létrejött intézményeket. (Bizó, 1960, 36–40) A korábbi, kritikusan megfogalmazott cikkekkel szemben Bizó üdvözölte a felsőfokú intézetek megalakulását, részletesen ismertette az előzményeket, és hangsúlyozta az új képzési forma korszerűségét. (Bizó, 1960, 36–37) Külön figyelmet szentelt a mindkét szakon bevezetett üzemi-társadalmi gyakorlatoknak, amelyekre a második félév lezárása után került sor. (Bizó, 1960, 39)

A tantárgyi struktúra és a képzési tartalom ideológiai beágyazottsága

Ugyanebben az évben az Óvodai Nevelés áprilisi számában egy H. A. monogrammal jegyzett szerző – feltehetően Hermann Aliz – a felsőfokú képzés egyik előnyeként emelte ki a pályaválasztási döntés elhalasztásának lehetőségét, amely elősegítheti a tudatosabb választást, és hozzájárulhat a tudatos hivatásválasztás kialakulásához. (Hermann, 1960, 131) A májusi lapszámban Dudás Benjámint szintén pozitívként értékelte a világnézeti szilárdság megerősödését, valamint az elméleti és gyakorlati képzés szorosabb integrációját. (Dudás B., 1960, 18.)

1962-ben – az első végzett évfolyam tapasztalatainak tükrében – a Művelődésügyi Minisztérium Tanító- és Óvónőképző Osztálya a hallgatók világnézeti és szakmai-elméleti tudásának megalapozottságát a képzés egyik legnagyobb eredményeként értékelte. Ugyanakkor rámutattak a gyakorlati képzési idő korlátozottságára, valamint arra az igényre, hogy a hallgatók többféle, speciális nevelési szituációban is szerezhessenek tapasztalatot.

A Felsőoktatási Szemle 1961. évi 10. évfolyamának 1–2. összevont számában jelent meg először híradás a felsőfokúvá vált óvónőképzésről, amelyben a Szarvasi Óvónőképző Intézet rövid tájékoztatást adott működéséről (Molnár, 1961, 115–116).

A soproni képzés kezdeteiről 1965-ben Dudás János, az intézet oktatója reflektált vissza. Írásában rámutatott arra, hogy a kezdeti nehézségek nemcsak a gyakorlati képzés bizonytalanságaiból fakadtak, hanem a közvetlen irányítást végző főhatóság elvi vezetésének ingadozásai, valamint a tantervi, órarendi és vizsgarendi változtatások is hozzájárultak az induló időszak kezdeti nehézségeihez. E nehézségeket tovább súlyosbították a főhatósági struktúrában történt személyi és szervezeti átalakulások (Dudás, 1969, 38).

² Az új rendszerű óvónőképzés eredményeiről és hiányosságairól. a Művelődésügyi Minisztérium Tanító- és Óvónőképző Osztályának jelentése. A részlet megjelent: Óvodai Nevelés 15(7-8), 276-279.

A képzés tízéves jubileuma alkalmából a szakmai értékelések mellett a hallgatói vélemények feltárására is sor került. Babodi Béla 1971-es kutatásában a Kecskeméti Óvónőképző Intézet hallgatóit kérdezte meg képzési tapasztalataikról és észrevételeikről (Babodi, 1971, 91–102).

Összességében megállapítható, hogy bár a felsőfokú óvónőképzés gondolata, valamint a kezdetben kidolgozott tanterv nem aratott osztatlan sikert a szakmai közegben, a széles körű szakmai párbeszéd eredményeként olyan tanterv született, amely törekedett a felsőfokú képzés által támasztott elvárásoknak való megfelelésre. A képzés indulását követően támogató és kritikus vélemények is megfogalmazódtak, azonban az oktatók többsége alapvetően sikeresnek és eredményesnek ítélte meg a felsőfokú óvónőképzési rendszert.

A soproni képző intézet esete: intézményi tapasztalatok és sajátosságok

1959. szeptember 8-án kezdte meg működését a Soproni Felsőfokú Óvónőképző Intézet, amely a Ferenczy János utca 5. szám alatt, a korábbi Állami Tanító- és Óvónőképző épületében kapott helyet. Az intézmény 18 oktatóval és 8 óvodapedagógussal, valamint egy gyakorlóóvodával, illetve 111 elsőéves hallgatóval kezdte meg működését. Ők voltak az új felsőfokú képzés első diákjai (Szabados, 1964, 54). Az intézet indulása előtt számos kritika és ellenvélemény fogalmazódott meg az átalakítással kapcsolatban, hiszen az óvodapedagógus-képzés korábbi középfokú, középfokú módszerekkel történő oktatása körüli viták továbbra is élénk szakmai diskurzust eredményeztek (Zsámbéki, 1965, 1966).

Az 1961-es tanév végére már 33 oktató dolgozott az intézményben, akik középiskolai tanári diplomával rendelkeztek, többen pedig pedagógiatanári képesítést szereztek. A gyakorlati képzést nemcsak a soproni gyakorlóóvoda biztosította, hanem a kecskeméti képzőintézményben történő bölcsődei, iskolai, gyógypedagógiai és nevelőotthoni látogatások is kiegészítették, amelyek elősegítették a későbbi, szorosabb intézményi együttműködést (Dudás, 1960b, 225).

A három képzőintézmény mindegyikében jellemző volt, hogy a hallgatók lakhatását biztosító kollégium és az oktatási intézet egy épületben működött, így a kollégiumi nevelésben az oktatók is aktívan részt vettek (Szabados, 1964, 58). Az 1964/65-ös tanévtől az intézet új nevelési programot vezetett be, amelynek legfontosabb célja a *„művelt, hivatásukat szerető, kommunista világnézetű és erkölcsű óvónők képzése”* volt (Torma, 2000, 165). A program kiemelten kezelte a hazai és nemzetközi neveléstudomány eredményeinek megismertetését és a gyakorlati alkalmazását, valamint az általános műveltség elmélyítését, kiegészítve a középiskolai ismeretek kibővítésével. Fontos részét képezte a kisgyermekkori

életkori sajátosságok ismertetése, továbbá az óvodapedagógusi felelősség és hivatástudat kialakítása (Szabados, 1964, 55). Emellett jelentősen csökkent a képzés kezdetekor meghatározott tananyag mennyisége és a kollokviumok száma is (Krajcsovsky & Krajnyák, 1989, 203).

A képzés kezdeti időszakában a felvételt egy különleges gyakorlati vizsga előzte meg, amelyen a jelentkezők egy óvodai csoportban mutathatták be gyakorlati érzéküket. Már az induláskor megjelent a német nemzetiségi képzés is. 1962 után az intézet nevéből eltűnt a „felsőfokú” jelző, és a következő évtizedekben Soproni Óvónőképző Intézetként működött.³ Az 1963/64-es tanévben a pedagógiai szakcsoport három részre oszlott: pedagógiai, módszertani és lélektani csoportokra. 1962-től levelező tagozatos képzés is indult, melyen a Sopronhoz közeli hallgatók az intézetben, a távolabbiak pedig Győrben, Szombathelyen, Kaposváron és Esztergomban működő konzultációs központokban vettek részt.⁴

Az intézet 1965-ben jelentette a tornaterem hiányát és egy nagy előadóterem kialakításának szükségességét, emellett a zsúfolt kollégium is komoly problémát jelentett, ahol a hallgatók 12-14 ágyas szobákban laktak (Kelényi, 1975b, 20–24).

Az óvodapedagógus-képzésbe való felvétel során már a középszintű képzésnél is szerepet kaptak általános egészségi szempontok (például ép testalkat, érzékszervek épsége), valamint speciális tulajdonságok, mint a zenei hallás vagy szép énekhang (Szakácsné, 1996a, 305). Az 1959-es felsőfokú képzés indulásakor felvételi vizsgát vezettek be, amelynek során az óvodapedagógusi munka egyes részfeladatait kellett megoldani, például a gyerekekkel való kapcsolatfelvételt vagy játéktevékenységek kezdeményezését. A hallgatók pszichológiai vizsgálaton is átestek, amely a megosztott figyelmet, fantáziát, emlékezőképességet és lényeglátó képességet mérte. A szóbeli vizsgán pedig ideológiai elkötelezettségüket kellett igazolniuk. A felvételi eljárás kifejezetten kizárta a „*nem marxista világnézetű*” jelentkezőket, amelyet az irattári forrás is megerősít: „*idealista (vallásos) világnézetű tanuló nem lehet óvónő.*”⁵

Az első évfolyam munkába állását követően a képző intézmények és a megyei művelődésügyi osztályok közösen kezdtek vizsgálatokat, amelyek a felső-

³ SOE BPK Irattár 871/1962. Bizó Gyula osztályvezető levele a tanító és óvónőképző intézetek elnevezése tárgyában. Budapest, 1962. november 6.

⁴ SOE BPK Irattár 175/1962. Gubacsy Endre igazgatóhelyettes levele a Művelődésügyi Minisztérium Tanító- és Óvónőképző Osztályának a levelező tagozat helyzetéről jelentés tárgyában. Sopron, 1962. március 17.

⁵ SOE BPK Irattár 861/1962. Szabados László igazgató levele Andrászi Bélának, a Jászberényi Tanítóképző Intézet igazgatójának, a felvételi vizsga anyagának megküldése tárgyában. Sopron, 1962. december 21.

fokú képzés eredményességét és hibáit vizsgálták. A kapcsolatot továbbra is tartották a friss diplomásokkal, az ő munkájukról részletes beszámolókat kértek az óvodai felügyelőktől. Az óvodai felügyelők, a művelődési osztály vezetői és volt hallgatók is javaslatokat fogalmazhattak meg a képzés fejlesztésére.⁶

A felvételi pontszámok és megyei létszámok alapján kialakult hallgatói listák mellett a Művelődésügyi Minisztérium 1961-ben engedélyezte a feltételesen felvett hallgatók listázását. Ennek célja az volt, hogy a hallgatók ne csupán megőrizzék a középiskolában szerzett tudásukat, hanem azt továbbfejlesszék a tanító- és óvóképzés követelményeinek megfelelően. Ennek érdekében akár gimnáziumi tankönyvek ismételt átnézése és elsajátításuk ellenőrzése is megtörtént. A feltételesen felvett hallgatók részt vehettek az intézeti rendezvényeken, és azok nyertek végleges felvételt, akik sikeresen elsajátították az előírt anyagot, megkapták az intézeti KISZ-bizottság és a munkaadó ajánlását, és legalább egy év munkaviszonyt tudtak felmutatni.⁷

1963-tól alkalmassági vizsgát vezettek be, amelynek részeként az ének-zenei és testi alkalmasság mellett a beszédképességet és az egészséges színjátást is vizsgálták (Ködöböcz, 1967, 40; Varjú, 1969, 192). Fontos része volt a felvételi eljárásnak az írásbeli és szóbeli vizsgákon túl a középiskola által készített írásbeli jellemzés és felvételi javaslat is, amely a jelölt bemutatása mellett világos ajánlást tartalmazott a sikeres felvételre vonatkozóan (Varjú, 1969, 193).

A 60-as években az óvónőképzés módszertani gyakorlata egyre inkább a valós pedagógiai helyzetek bemutatását, a kiscsoportos nevelési szituációk elemzését, a tanári szerepek bemutatását és az önálló gyakorlótevékenységet helyezte előtérbe (Ködöböcz, 1967, 36–38). A gyakorlati képzés mind nagyobb teret kapott, amit az is mutatott, hogy 1964-ben már két gyakorlóóvoda működött, és az intézet számára újabb gyakorlólhelyeket is kijelöltek (Szabados, 1964, 60). A képzés során fontos szempont volt a folyamatos visszacsatolás és az egyéni fejlődés támogatása, amely megkívánta az oktatók aktív részvételét a hallgatók nevelési gyakorlatában és elemzésében (Kelényi, 1975b, 22).

Az 1960-as évek végén, az 1970-es évek elején az intézmény tovább erősítette szakmai kapcsolatát a helyi nevelési intézményekkel, és a hallgatók gyakorlati helyeit folyamatosan bővítette (Krajcsovsky & Krajnyák, 1989, 207). Az óvónőképző továbbra is a gyakorlati képzés kiemelt helyszíne maradt, amely nagyban hozzájárult a képzés minőségének emeléséhez.

⁶ SOE BPK Irattár 254/1962. Jelentés az új rendszerű óvónőképzés eredményeiről és hiányosságairól. Művelődésügyi Minisztérium, Felsőoktatási Főosztály, Tanító- és Óvóképző Osztály. Budapest, 1962.

⁷ SOE BPK Irattár 11/1962. Bizó Gyula, a Művelődésügyi Minisztérium Felsőoktatási Főosztály, Tanító- és Óvónőképző Osztály osztályvezetőjének levele valamennyi tanító- és óvónőképző intézet igazgatójának, a feltételes felvett hallgatókkal való foglalkozás tárgyában. Budapest, 1962. január 3.

Összegzés

A tanulmány célja az 1959 és 1972 közötti felsőfokú óvónőképzés történeti kontextusba helyezett bemutatása volt, különös tekintettel a képzési rendszer átalakítására, ideológiai hátterére és gyakorlati működésére. Az elemzés alapján megállapítható, hogy a felsőfokú szintre emelés jelentős mérföldkőnek számított a magyar óvodapedagógus-képzés professzionalizálódásában. A képzés bevezetése új típusú tantervi struktúrát, módszertani megközelítést és hallgatói követelményrendszert eredményezett, amely egyszerre tükrözte a korszak pedagógiai reformtörekvéseit és ideológiai elvárásait.

A kutatás fő megállapításai között kiemelhető, hogy a képzési rendszer átalakítása nem csupán szakmai igényekből fakadt, hanem erőteljes politikai-ideológiai motiváció is meghúzódott mögötte. A felsőfokú képzés bevezetésével párhuzamosan a nevelői hivatás társadalmi presztízse érezhetően megerősödött. Ezzel egy időben a felvételi rendszer szigorítása révén lehetővé vált a hallgatók differenciáltabb kiválasztása, amely hozzájárult a képzés színvonalának emeléséhez. Emellett a gyakorlati képzés szerepének fokozása, valamint a nemzetközi kapcsolatok – különösen a testvérintézményekkel való együttműködés – kiépítése új nézőpontokat és szempontokat hozott az óvónőképzés szemléletébe és módszertanába.

A politikai megbízhatóság és ideológiai elvárások szigorú érvényesítése ellenére a felsőfokú óvónőképzés intézményrendszere nem csupán egy merev világnézeti nevelési terepként működött, hanem – a korszak dokumentumai és visszaemlékezései tanúsága szerint – jelentős mértékben hozzájárult a szakmai tudás bővítéséhez és a pedagógiai gyakorlatok fejlődéséhez. Ennek köszönhetően az intézmények a szocialista nevelési modell integráns részeként, ugyanakkor annak keretein belül, fokozatosan megteremtették a pedagógiai modernizáció feltételeit és alapjait. Így a korszak óvónőképzése egyfajta kettős funkciót töltött be: egyrészt az állami ideológia közvetítőjeként, másrészt pedig a szakmai innovációk és a későbbi reformfolyamatok kiindulópontjaként, amelynek hatásai a poszt szocialista időszak pedagógiai átalakulásában is tovább éltek.

Felhasznált források

1958. évi 26. törvényerejű rendelet a tanító- és óvónőképzésről. <https://tinyurl.com/mrxh47n2>
- SOE BPK Irattár 871/1962. Bizó Gyula osztályvezető levele a tanító és óvónőképző intézetek elnevezése tárgyában. Budapest, 1962. november 6.
- SOE BPK Irattár 175/1962. Gubacsy Endre igazgatóhelyettes levele a Művelődésügyi Minisztérium Tanító- és Óvónőképző Osztályának a levelező tagozat helyzetéről jelentés tárgyában. Sopron, 1962. március 17.
- SOE BPK Irattár 861/1962. Szabados László igazgató levele Andrássi Bélának a Jászberényi Tanítóképző Intézet igazgatójának a felvételi vizsga anyagának megküldése tárgyában. Sopron, 1962. december 21.
- SOE BPK Irattár 254/1962. Jelentés az új rendszerű óvónőképzés eredményeiről és hiányosságairól. Művelődésügyi Minisztérium, Felsőoktatási Főosztály, Tanító- és Óvónőképző Osztály. Budapest, 1962.
- SOE BPK Irattár 111/1962. Bizó Gyula, a Művelődésügyi Minisztérium Felsőoktatási Főosztály, Tanító- és Óvónőképző Osztály osztályvezetőjének levele valamennyi tanító- és óvónőképző intézet igazgatójának, a feltételes felvett hallgatókkal való foglalkozás tárgyában. Budapest, 1962. január 3.

Felhasznált irodalom

- Babodi Béla (1971): Az óvónőképzés korszerűsítésének megítélése a hallgatók gondolkodásában. In: Elek László (szerk.): *A magyar óvónőképző intézetek neveléstudományi közleményei. Óvónőképzés és óvodai élet*. VIII. k. Békés megyei Nyomdaipari Vállalat, Gyula, 91–102.
- Bajkó Mátyás (1984): A felsőfokú óvónőképzés negyedszázada. In: Bencsik Endre & Daróczi Erzsébet (szerk.): *Az óvónőképző intézetek V. tudományos ülésszaka : 25 éves a felsőfokú óvónőképzés*. Művelődési Minisztérium Egyetemi és Főiskolai Főosztály, Kecskemét, 431–450.
- Berta Jenő (1969): Az intézményeinkben folyó marxizmus-leninizmus oktatás fejlesztésének néhány kérdése. In: Elek László (szerk.): *A magyar óvónőképző intézetek neveléstudományi közleményei. Óvónőképzés és óvodai élet*. VII. k. Békés megyei Nyomdaipari Vállalat, Gyula, 181–190.
- Bizó Gyula (1960): Tanító- és óvónőképzésünk átszervezéséről. *Felsőoktatási Szemle*, 9(1), 36–40.
- Dudás Benjámin (1960): Néhány szó a felsőfokú óvónőképzés tapasztalatairól és távlatairól. *Óvodai Nevelés*, 13(5), 183–186.
- Dudás János (1969): A módszertan-oktatás és a gyakorlati képzés alakulása intézeteinkben az elmúlt tíz év folyamán. In: Elek László (szerk.): *A magyar óvónőképző intézetek neveléstudományi közleményei. Óvónőképzés és óvodai élet*. VII. k. Békés megyei Nyomdaipari Vállalat, Gyula, 37–60.
- Füle Sándor (1969): Az óvónőképző intézetekből jelentik. *Felsőoktatási Szemle*, 18(9), 575–576.
- H. A. [Hermann Alíz] (1960): Óvónőképzés. *Óvodai Nevelés*, 13(4), 131–132.
- Hermann Alice (1965): Az óvoda és az óvónőképzés. In: Simon Gyula (szerk.): *Nevelésügyünk húsz éve 1945–1965*. Tankönyvkiadó, Budapest, 365–418.
- Jóri János (1958): Az erkölcsi és ateista nevelés néhány kérdése pedagógusképző intézményeinkben. *Felsőoktatási Szemle*, 7(7–8), 450–456.

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. november 1.

- Kárpáti Imre (1965): Az óvónőképzős hallgatók világnézeti fejlődését befolyásoló néhány tényező elemzése. In: Tóth Lajos (szerk.): *Magyarországi Óvónőképző Intézetek Tudományos Közleményei*. III. évf., Békés megyei Nyomdaipari Vállalat, Gyula, 67–78.
- Kelényi Ferenc (1975a): A soproni óvónőképzés a felszabadulástól napjainkig. *Soproni Szemle*, 29(3), 1–14.
- Kelényi Ferenc (1975b): A soproni óvónőképzés a felszabadulástól napjainkig. *Soproni Szemle*, 29(4), 15–29.
- Koperniczkyne Torma Mária (2000): Az óvodai anyanyelvi nevelés 40 éve a felsőfokú óvónőképzésben. In: Kovátsné Németh Mária (szerk.): *Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón*. Tanító- és Óvóképző Főiskolák, Főiskolai Karok Kollégiuma Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete, Kaposvár, 161–174.
- Ködöböcz József (1967): A tanító és óvónőképző intézeti felvételi vizsga problémái. *Felsőoktatási Szemle*, 15(1), 39–45.
- Krajcsovszki József & Krajnyák Nándor (1984): A képzés huszonöt éve Kecskeméten. In: Szerkerczés Pál (szerk.): *Tanítóképző főiskolák tudományos közleményei*. Különkiadás. Alföldi Nyomda, Debrecen, 73–76.
- Mészáros István (1994): *Kimaradt tananyag. A diktatúra és az egyház 1957–1975 II.* Márton Áron Kiadó, Budapest.
- Molnár László (1961): A felsőoktatás hírei: A Szarvasi Felsőfokú Óvónőképző Intézetből jelentik... *Felsőoktatási Szemle*, 10(1–2), 115–116.
- Németh András (2005): *A magyar pedagógia tudománytörténete : Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, nemzeti sajátosságok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Patyi Gábor (2020a): Szakmai vita az óvó- és tanítóképzés akadémiai szintű egyesítéséről a pedagógiai sajtóban 1957-ben. In: Molnár Béla (szerk.): *A tanítóképzés múltja, jelene V.*, Szombathely, 58–66.
- Patyi Gábor (2020b): Innovatív reformjavaslat 1956-ból : két soproni pedagógus tervezete a felsőfokú „Nevelőképző Akadémia” tárgyában. In: Patyi Gábor (szerk.): „...hajítás sarjad gyökeréből” (Iz 11,1). Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 7–28. <http://publicatio.uni-sopron.hu/2489>
- Simon Gyula (1978): Harminchárom év a szocialista óvodáért. In: W. Mikó Magdolna & Krajcsovszki József (szerk.): *150 éves a magyar óvoda (emlékülés). Az óvónőképző intézetek III. tudományos ülésszaka*. Kecskeméti Óvónőképző Intézet Sokszorosító Üzeme, Kecskemét, 22–50.
- Szabados László (1964): A felsőfokú óvónőképzés Sopronban. *Soproni Szemle*, 18(2), 50–64.
- Szakács Mihályné (1996a): Az óvóképzés tartalmi változásai (Tantervelemzés). *Pedagógusképzés*, 1996(1–2), 305–315.
- Varjú Sándor (1969): A felvételi vizsgák tapasztalatai és javításának lehetőségei az óvónőképzőben. In: Elek László (szerk.) *A magyar óvónőképző intézetek neveléstudományi közleményei*. VII. k., Békés megyei Nyomdaipari Vállalat, Gyula, 191–200.
- Zsámbéki László (1965): A középiskolai tanulási módszerről a felsőoktatásban alkalmazott ismeretszerzésre való áttérés néhány problémája az első féléves óvónőképzős hallgatóknál. In: Tóth Lajos (szerk.): *Magyarországi Óvónőképző Intézetek Tudományos Közleményei*. III. évf., 47–65.
- Zsámbéki László (1966): A rendszeres (folyamatos) tanulás és a vizsgára felkészülés problémái az óvónőképző intézeti hallgatóknál. In: Tóth Lajos (szerk.): *Magyarországi Óvónőképző Intézetek Tudományos Közleményei*. IV. évf., 15–23.



Az ÓNOAP és Brunszvik Teréz fókuszai és diskurzusa a kora gyermekkori nevelésről. AI-eszközök bevonása a szövegtörzs kvantitatív vizsgálatába



Vida Gergő

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
PhD, habil., tudományos főmunkatárs  0000-0002-1685-8998 | MTMT: 10046021

KEYWORDS

- *Brunszvik*
- *preschool education*
- *ÓNOAP*
- *AI*
- *diskurzus*

ABSTRACT

The ÓNOAP and Teréz Brunszvik's Discourse on Early Childhood Education. A Quantitative Corpus Analysis Enhanced by AI Tools | This study examined the theoretical and historical continuum of preschool and early childhood education by comparing the current National Core Curriculum for Preschool Education (ÓNOAP) with Teréz Brunszvik's poems, articles, letters, and diary excerpts. Our interpretative framework included child-centred education, moral-social socialisation, and the pedagogy of play activities. We sought answers to the following questions: What content intersections and shifts can be identified between the normative categories of the ÓNOAP and the focus and emphasis of Brunszvik's texts? We hypothesised that the common core could be the axis of child education. Presumably, because of today's interpretive frameworks, we can identify significant differences in the areas of religion/nation and social mission and healthy lifestyle — mother tongue — inclusion (ÓNOAP), as these were conceptual systems that did not exist in Teréz Brunszvik's time or are incomprehensible from today's perspective. Our methods included word frequency, collocation, and co-occurrence networks, and we attempted topic modelling. We used Voyant Tools, the Gemini AI application associated with our Google account, and Scite. AI software for citation searches, as traditional qualitative methodological strategies would have been impractical given the size of the text corpus and the resources available. In addition, owing to the spread of AI applications, we considered it relevant to involve and test these tools.

Our results suggest that the conceptual framework of “child–kindergarten–education–play–healthy lifestyle–native language/communication–emotional/moral–community” dominates ÓNOAP. In Teréz Brunszvik's texts, in addition to “child–education”, the nodes “religion/faith–home/nation–poverty/refuge–role of women” can be identified.

The theoretical and practical significance of the results may be that they confirm our assumption that AI applications cannot be used for qualitative text analysis but can be effective tools for identifying quantitative variables. The application of our results is significantly limited by the lack of manual coding and the inability of machine tools to replace hermeneutic analysis.

KULCSSZAVAK

- *Brunszvik*
- *óvodapedagógia*
- *ÓNOAP*
- *AI*
- *diskurzus*

ABSZTRAKT

A tanulmány az óvodai és kora gyermekkori nevelés elméleti–történeti kontinuumát vizsgálja a jelenlegi Óvodai nevelés országos alapprogramja (ÓNOAP) és Brunszvik Teréz Versek, cikkek, levelek, naplórészletek korpuszalapú összevetésével. A gyermekközpontú nevelés, a morális–közösségi szocializáció és a játéktevékenység pedagógiája volt az értelmezési keretünk. Azokra a kérdésekre kerestük a választ, hogy milyen tartalmi metszetek és eltolódások azonosíthatók az ÓNOAP normatív kategóriái és Brunszvik szövegeinek fókuszai és hangsúlyai között? Hipotézisünk szerint a közös mag a gyermek – nevelés tengely lehet. Véltetően a mai értelmezési keretek miatt jelentősebb eltéréseket azonosíthatunk a vallás/nemzet és a szociális küldetés, egészséges életmód–anyanyelv–inklúzió (ÓNOAP) terén, hiszen ezek Brunszvik Teréz idején nem létező, vagy mai szemmel értelmezhetetlen fogalmi rendszerek. Módszereink között a szógyakorlatok, kollokáció és

együtt előfordulási hálók szerepeltek, illetve témamodellezéssel próbálkoztunk. Ehhez Volyant Toolst használtunk és a Google-fiókunkhoz tartozó Gemini AI alkalmazást, a citációk kereséséhez pedig Scite.AI szoftvert, a hagyományos kvalitatív módszertani stratégiák ugyanis a szövegtörzs nagysága és a rendelkezésre álló erőforrások tekintetében kivitelezhetetlenek lettek volna. Emellett az AI-alkalmazások terjedése miatt relevánsnak láttuk ezen eszközök bevonását és kipróbálását.

Eredményeink arra utalnak, hogy az ÓNOAP-ban a „gyermek–óvoda–nevelés–játék–egészséges életmód–anyanyelv/kommunikáció–érzelmi/erkölcsi–közösség” fogalmi keret dominál. Brunszvik Teréz szövegeiben a „gyermek–nevelés” mellett a „vallás/hit–haza/nemzet–szegénység/menedék–női szerep” csomópontok azonosíthatók.

Elméleti és gyakorlati jelentősége az lehet az eredményeknek, hogy igazolják azon felvetésünket, mely szerint az AI-alkalmazások kvalitatív szövegelemzésre nem használhatók, de a kvantitatív változók azonosításában hatékony eszközök lehetnek. Eredményeink alkalmazását jelentőségét jelentősen korlátozza a kézi kódolás hiánya, és hogy a gépi eszközök nem helyettesítik a hermeneutikai elemzést.

Bevezetés – relevancia

Az óvodai és kora gyermekkori nevelés hazai kereteit a 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet rögzíti, mely meghatározza az óvodai pedagógiai munka alapelveit, a gyermekképet és az óvodaképet, valamint a feladatok három nagy területét, melyek az egészséges életmód, érzelmi–erkölcsi és közösségi nevelés, anyanyelvi és értelmi fejlesztés. A szabályzó emellett kiemeli a játék szerepét és az inkluzív szemléletet.

Brunszvik Teréz 1828-as budai (krisztinavárosi) kisdédóvjától kezdve – levelezésén és szervezőmunkáján keresztül – nemzetközi kapcsolatokra és társadalmi küldetésre épülő mozgalmat rajzoltak fel (Csiffáry, 2021), melyhez köthetően fennmaradtak és elérhetőek szövegek.

Tanulmányunk célja, hogy feltárjuk az esetleges fedéspontokat Brunszvik Teréz szövegei és az aktuális szabályzó dokumentum keretei között. Összehasonlításra nem vállalkozunk, hiszen a szövegek létrehozásának korszakai jelentős mértékben eltérnek egymástól, így a fogalmi kereteket sem lehet automatikusan egymás mellé állítani. Az elemzési nyelvezet megfelelő megválasztása meglátásunk alapján mégis lehetővé teheti a fogalmak normatív keretrendszer és Brunszvik Teréz szöveghagyatéka közötti átfedések megtalálását. A közös fogalmi magok és tematikus csomópontok ugyanis, ha nem is hasonlíthatók össze, talán egymás mellé helyezhetők. Az ugyanis szinte bizonyos, hogy mindegyik szöveg esetében azonosítható, hogy hol jelennek meg hangsúlytölődások a vallás/hit, haza/nemzet, társadalmi segítség, egészség/életmód, érzelmi–erkölcsi–közösségi nevelés, anyanyelv/kommunikáció dimenzióiban. A „gyermek–nevelés” tengely stabil közös alap lehet, és ha nem is hasonlítható össze a két vizsgált törzs, a különbségek érdekes és releváns társadalmi–kulturális eltéréseket vázolhatnak fel.

A korpuszok gyors feltárásához a Voyant Tools webes szövegelemző környezetét használtuk (szógyakoriság, kontextus, trendek), majd együtt előfordulási, kolokációs hálókat építettünk, TF–IDF Manning–Raghavan–Schütze módszere szerint, illetve vektorozással NMF témamodellezést (Lee & Seung, 1999) alkalmaztunk.

Az összevetés elméletileg áthidalhatja a történeti örökség és a jelen szabályozás közötti korszakos távolságot és fogalmi térképet kínálhat a jövőbeli tantervfejlesztéshez és az óvodapedagógus-képzéshez, hiszen a hazai hagyományok, értékek transzparens feltárását kínálhatja. A digitális szövegek automatizált eszközök értelmezési határai miatt a gépi eredményeket óvatossággal kell kezelnünk, ugyanis az elemzés során nem támaszkodott az emberi, kvalitatív pedagógiai hermeneutikára. Éppen ezért tanulmányunkat a limitációkat felsoroló résszel zárjuk.

A kutatás módszertana

Kutatásunkhoz a <https://uj.jogtar.hu/> felületen megkerestük az aktuálisan érvényes és hatályos *Korm. rendeletet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról*. Ezt nyomtatási formátumban pdf fájlként letöltöttünk, és a továbbiakban Gemini AI, VoyantTools alkalmazással vizsgáltuk. Brunszvik Teréz *Versek, cikkek, levelek, naplódíszetek* című szövegét az OSZK honlapjáról szintén pdf formátumban letöltöttük, és ugyanazon elemzésnek vetettük alá, mint az Óvodai nevelés országos alapprogramját.

A minta tehát valójában két, tartalmilag komplementer szövegkorpuszként fogható fel a kora gyermekkori nevelés fókuszából. A hatályos Óvodai nevelés országos alapprogramja (363/2012. Korm. rendelet) mint normatív, mai szabályozó szöveg és fogalmi keretezés, illetve Brunszvik Teréz szövegei/levelezése mint eszmei–történeti és „filozófiai” forrás.

A két pdf-formátumú fájlból kinyert szövegekben elvégeztük a normalizálást (kódolás egységesítése) és a szűrést (funkciószavak, kötőszavak, zaj szűrése, meghatározása stb.). A gyors áttekintést a Voyant Tools webes környezete biztosította (szógyakoriságok, kulcsszavak, konkordanciák/kontextusok, trendek), amely jól használhatók a vizsgált szövegek esetében is. Később ezeket az eredményeket használtuk fel a további modellezéshez is. A dokumentumok numerikus leképezéséhez TF–IDF-súlyozást használtunk, mely egyfajta információ visszanyerésként is értelmezhető (Manning, Raghavan, & Schütze, 2008).

A kapcsolati mintázatok ábrázolását megpróbáltuk egy együtt előfordulási hálóra alapozva elkészíteni. Ehhez a Gemini AI szoftver segítségét kértük, és összehasonlítottuk a VoyantTools szógyakorisági adataival, majd kész Python

kódokat¹ alkalmaztunk. Ezt használtuk fel a fogalmi társulások felfedésére, mely szorosan kapcsolható és leggyakrabban előforduló szavak csomópontjaihoz és a topologikus helyzetükkel is összefügg, így következtethettünk a kapcsolati kontextusra is. Kértük Gemini és a ChatGPT kódgenerálását is, amit összevetettünk a scikit-learn developers honlapján vázoltakkal. Módszertanunk szempontjából ez alapvető, hiszen valódi, kvalitatív kódolást, tartomelemzést nem végeztünk. Kizárólag az AI eszközökkel kinyert gyakorisági és elhelyezkedési adatokból indultunk ki, melyből aztán metaelemzéssel nyertük a modellre vonatkozó adatokat. Ezeket próbáltuk ellenőrizni és értékelni.

Eredmények

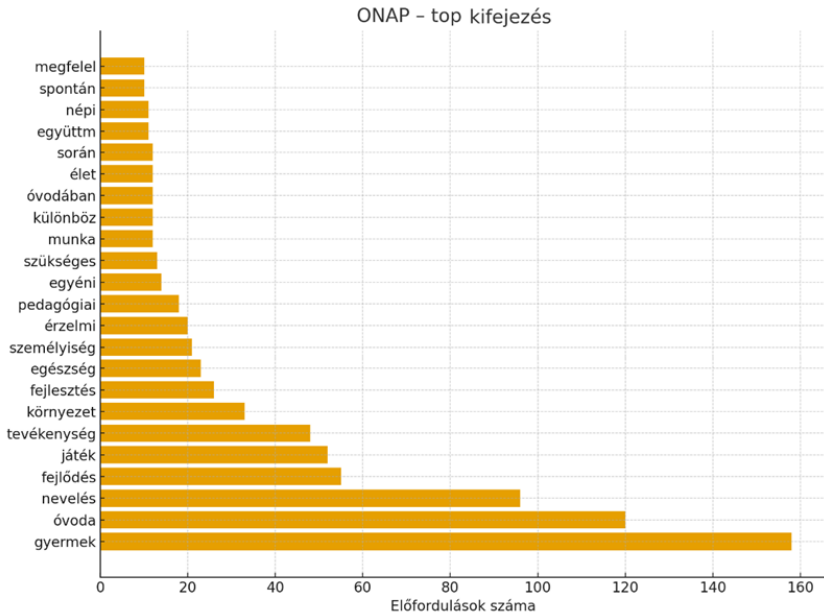
Az összehasonlító korpuszelemzés több, egymást erősítő kimenetet adott. Az egyik közvetlenül a gyakorisági profilokhoz köthető, a másik az együtt előfordulási hálók és a TF-IDF – NMF (Nugumanova et al., 2024; Vechtomova, 2009) alapú témaszerkezetek. Az ÓNOAP szövegében a legnagyobb súlyú csomópontok a gyermek – óvoda/óvodai – nevelés tengely köré rendeződtek, ezekhez szorosan kapcsolódott a játék, mint nem helyettesíthető tevékenység, az egészséges fejlődés/életmód, az érzelmi és közösségi dimenziók, valamint az anyanyelvi/kommunikációs fejlesztés. Ez a mintázat szövegszinten is megerősíthető az AI-platformok gyakoriságalapú elemzése mellett is.

Az NMF-témák az ÓNOAP esetében koherens, pedagógiai fókuszról azonosítható klaszterekbe sorolhatók:

- egészséges életmód és környezet
- érzelmi–erkölcsi–közösségi nevelés
- anyanyelvi és értelmi fejlesztés
- óvodapedagógus és tevékenységszervezés
- inklúzió és identitás.

Ezek a hangsúlyok a dokumentum normatív felépítéséből is kirajzolhatók, illetve szisztematikusan, fejezetekbe rendezve is megjelennek.

¹ scikit-learn developers. (n. d.). *Topic extraction with Non-negative Matrix Factorization and Latent Dirichlet Allocation*. scikit-learn, <https://tinyurl.com/2fhnt54u>.



1. ábra: saját készítésű ábra a szógyakoriságokról az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról

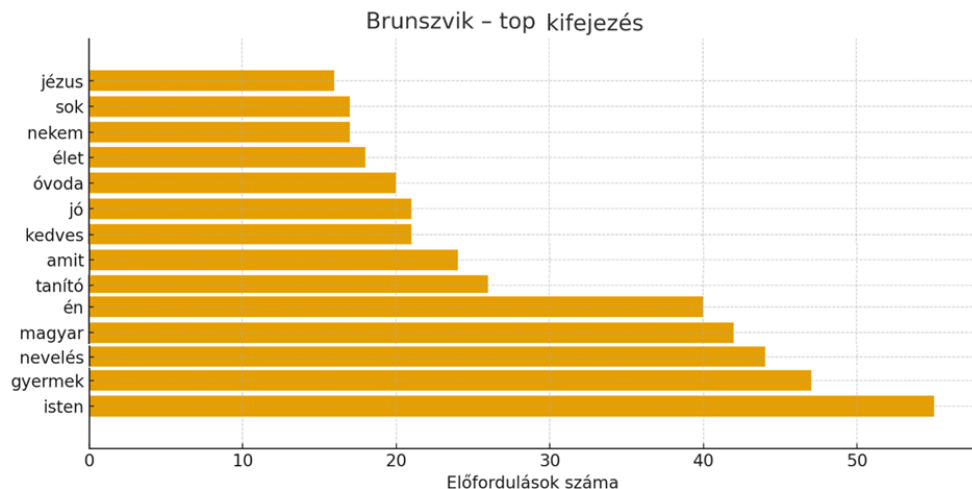


2. ábra: VoyantTools fogalmi hálója az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról

A Brunszvik-korpusz (versek, cikkek, levelek, naplódízetek) (Hornyák, 2000) gyakorisági és hálózati képe másféle fogalmi centrumokat mutat, és erősebb a valóság/hit, a haza/nemzet és a segítség tematika fogalmi súlya. A kötet szerkesztői bevezetője maga is az „Isten–haza–nevelés” hármasságát jelöli meg Brunszvik szövegeinek fogalmi magjaként, és bemutatja a nőnevelés/óvónőképzés programját

(„nevelőnőképző iskola terve”) (Hornýák, 2000, 5). A szövegtestekben kifejezetten megjelenik a menedékhelyek iránti igény, a rászoruló gyermekek és nők intézményes támogatása. Mindezt értelmezhetjük úgy is, mint társadalmi küldetés.

A szöveg értelmezését nagyban nehezítette annak műfaji sokszínűsége (11 vers, 4 cikk, 15 levél, naplódízetek), mely rányomta bélyegét a témamodellezésre is. A vallásos-spirituális, a hazafias és a személyes, költői szókészletek azonban egyfajta külön halmazokat képeztek mindezek ellenére is, és segítették a csomópontok megalkotását, hiszen jól elkülönülő egységként voltak azonosíthatók.



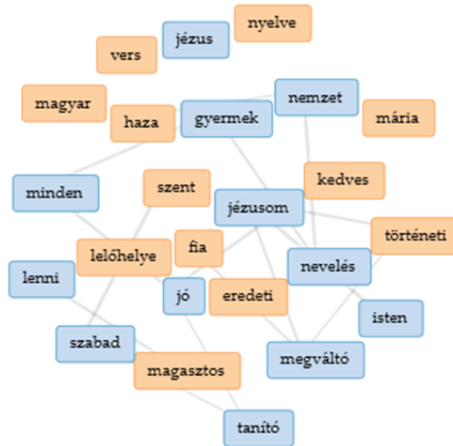
3. ábra: szógyakoriság Brunszip, T. (2000). *Versek, cikkek, levelek, naplódízetek* Hornýák, M. (szerk.): *Órláng füzetek*, 3. szövegben

Óvatossággal érdemes azonban a szógyakoriságokat kezelni, hiszen ahogy arra a bevezetőben már kitértünk, teljesen más korszakok értelmezési kereteit vázolják fel, melyek nem hasonlíthatók össze közvetlenül egymással.

Ugyanakkor feltűnő, de talán nem meglepő, hogy a szöveg legfrekvenciáltabb, pedagógiaiilag is releváns elemei a vallásos-erkölcsi és a nemzeti tematikát emelik ki. A „*Isten*” kifejezés 55 előfordulással vezeti a listát, a „*gyermek*” 47, a „*nevelés*” 44, a „*magyar*” 42 találattal szerepel. A pedagógusszerep szempontjából kiemelkedő lehet, hogy a „*tanító*” (26) és az „*óvoda*” (20) is gyakran szerepel. A társadalmi küldetés – bár abszolút számban kisebb – jól azonosítható kulcsszavakkal is jelen van: „*haza*” (15), „*szegénység*” (4), „*vallás*” (4), „*özvegy*” (3), „*menedék*” (2).

Mindez közvetve utalhat arra, hogy a szöveg fókuszai egy eszmei-mozgalmi hangsúlyrendszert rajzolnak ki, melyben a vallásos-erkölcsi nyelv (Isten, vallás), az identitás (magyar, haza) és a pedagógusszerep (tanító) köré szervező-

dik. Természetesen mindezt kvalitatív tartalomelemzéssel tudnánk csak hatékonyan alátámasztani, ugyanis ez ebben a formában csak a szógyakoriságra és topográfiai elhelyezkedésre alapozott kvantitatív elemzés. Felvetéseinket arra alapoztuk, hogy mi állhatott Brunszvik neveléspolitikai és nőnevelési törekvéseinek központjában, és a kutatómódszertani stratégiánk alapján továbbra is felvetésként kezeljük.



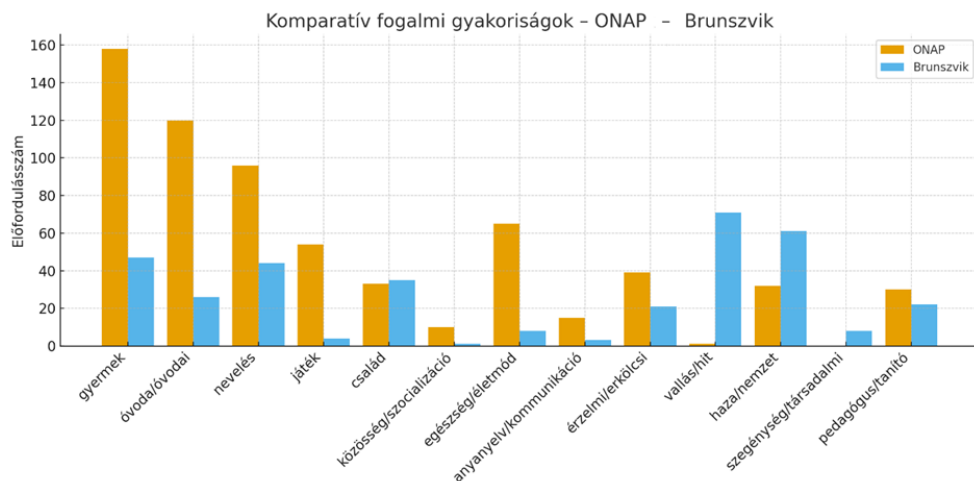
4. ábra: VoyantTools fogalmi hálóját Brunszvik, T. (2000).

Versek, cikkek, levelek, naplódíszetek Hornyák, M. (szerk.), Órláng füzetek, 3. szövegben

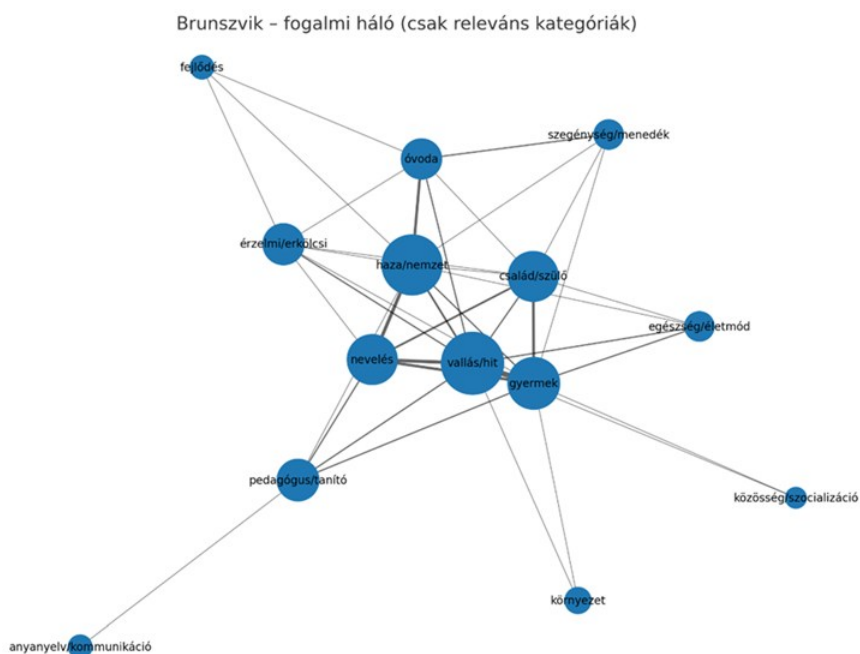
Bár tartózkodnánk tőle, de bizonyos aspektusból érdemes lehet egy komparatív szemléletű elemzés is, ugyanis az óvodai/kora gyermekkori nézőpontból elmondható, hogy az ÓNOAP felülreprezentálja az egészség/életmód, az anyanyelv/kommunikáció, valamint az érzelmi–erkölcsi–közösségi klasztereket, míg Brunszviknál magasabb a vallás/hit és a haza/nemzet előfordulása, továbbá megjelenik a szegénység/társadalmi gondoskodás tematikája. Ez, tekintve a két szöveg megalkotása közt eltelt időt, a célokat és valamennyi beazonosítható körülményt, nem meglepő fordulat. Ugyanakkor, ha óvatosan is, de talán közös metszet is azonosítható a gyermek – nevelés – pedagógus/tanító hármasság fogalmi halmazában. Ugyanis mindkét korpuszban ez adja a fogalmi magot, csak a normatív (ÓNOAP) és az eszmei-költői (Brunszvik) szöveg eltérő hangsúlyokkal rendezi újra a köré szerveződő témákat.

Összességében az eredmények hídszerű kapcsolatot rajzolhatnak ki a mai szabályozási elvek és a 19. századi szöveg között. Igaz, hogy az ÓNOAP egy rendszerszintű, tevékenység- és fejlesztésorientált szabályozó, míg Brunszvik Teréz szövegei spirituálisabb, patrióta és szociális misszióra érzékeny, több ponton költői szövegek, melyek sokkal művészebb fókuszúak, semmint pragmatikus szabályozásnak tekinthetők, de talán bizonyos szempontból mégis

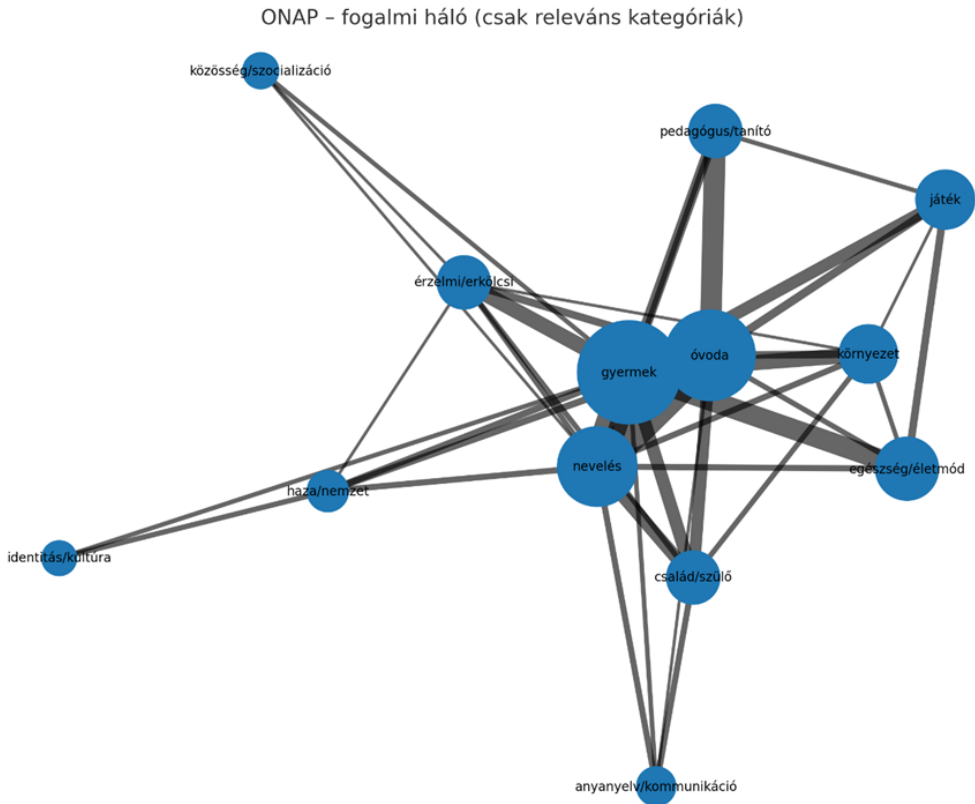
mindkettő a gyermek érdekében szerveződő, nevelésközpontú tevékenységet, intézményt körvonalaz.



5. ábra: fogalmi halmazok és a szógyakoriságok összefüggései
Python 3.12 szoftverrel generált ábra



6. ábra: TF-IDF + NMF elemzés GeminiAI segítségével
Python 3.12 szoftverrel generálva Brunszvik Teréz szövegein



7. ábra: TF-IDF + NMF elemzés GeminiAI segítségével
Phyton 3.12 szoftverrel generálva az ÓNOAP szövegén

Diszkusszió

Össességében az eredmények hídszerű kapcsolatot jeleznek a mai szabályozási elvek és a 19. századi (korai) óvodai gondolkodás között. A gyermekközpontúság és a nevelés szervező szerepe mindkét korpusz magjában azonosítható, mely a koragyermekkorai nevelés szempontjából meghatározó (Németh, 2024; Pásztor, 2020).

Az ÓNOAP diskurzusa rendszerszintű, fejlesztési területekhez és tevékenységközpontú óvodaképekhez rendelt nyelvezettel jelenik meg, melyben a legutóbbi módosítások után a nemzeti identításra és kulturális értékekre vonatkozó passzusok különösen jól illusztrálják mindezt (Pásztor, 2019).

Ezzel szemben Brunszvik szövegeiben az eszmei–vallási hangsúlyok, valamint a szociális gondoskodás állandó jelenléte rajzolódik ki – ez a történeti női nevelői hivatás és filantróp ethosz kontextusában is értelmezhető (Pásztor, 2020).

Összefoglalva elmondható, hogy a különbségek inkább komplementerek, mint ellentmondók, hiszen az ÓNOAP a gyermekfejlődés strukturált, inkluzív feltételrendszerét írja le, míg a 19–20. századi Brunszvik szöveg a nevelés társadalmi küldetését és a női nevelők professzionalizációját teszi láthatóvá (Németh, 2023; Pásztor, 2018, 2020).

A TF–IDF + NMF témamodellezés és a mondat szintű együtt előfordulási hálók triangulációja a fenti mintázatokat empirikusan is részben megerősítette.

Az ÓNOAP fejlesztési területei mellé érdemes kifejezett szociális-közösségi modulokat integrálni (közösségi részvétel, helyi kultúra), ami a mai szöveghez is illeszkedik, és a Brunszvik-örökséggel összhangban állhat (Pásztor, 2019; Németh, 2024).

Az óvodapedagógus-képzésben a játékpedagógiai és anyanyelvi kompetenciák mellett erősíthető a hivatás- és közösségkép, a női nevelői szerepek történeti mintázatainak tudatosítása, illetve a gyakorlóóvodai szocializáció (Németh, 2023; Pásztor, 2018, 2020).

A mai inkluzív megközelítés lokális identitás- és értékprogramokkal, exkluzív felekezeti attitűd nélkül, ami a szülői partnerséget is erősíthetné a bevonódáson keresztül, összhangban állhat a nemzeti nevelés ÓNOAP-értelmezésével (Pásztor, 2019).

Bár a 21. századi szöveg a fejlesztési területeket és a játékpedagógiát hangsúlyozza, a 19. századi szociális-erkölcsi küldetés erősebb retorikai jelenléte jól kiegészíti azt, így a két nézőpont egymást erősítve rajzolhat ki hatékonyabb rendszert (Németh, 2024; Pásztor, 2019, 2020).

Zárás

A feltárt mintázatok a nőnevelés történeti horizontján is elhelyezhetők, hiszen a Brunszvik-szövegek sajátosságai és az ÓNOAP normatív–professzionális nyelve együtt mutathatja azt, hogy a kora gyermekkori nevelés egyszerre volt a női művelődés társadalmi küldetése, miközben egyre inkább szabályozott szakmai „gyakorlattá” vált (Kéri, 2018).

A nőnevelés történetét áttekintő munkák rámutatnak arra, hogy a jelenség megértéséhez tág társadalomtörténeti fókusz alkalmazva érdemes vizsgálni, mert különben a releváns és finom rétegek rejtve maradhatnak (Kéri, 2013; 2015).

E perspektívában Brunszvik Teréz nem csupán jótékony „kivétel”, hanem ikonikus alakja lehet annak az átmenetnek, amikor a női nevelői szerep a filantropikus küldetésből lassan intézményes szakmává válik, amit meglátásunk szerint kevésbé a történeti események részletezése, mint inkább az értelmező diskurzus és egyes jeles, kiemelkedő alakok vizsgálata segíthet megérteni (Kéri, 2015; 2018).

A mi összevetésünkben ez úgy jelenik meg, hogy míg az ÓNOAP a gyermek fejlődésének strukturált, inkluzív feltételrendszerét írja le, addig a 19. századi szövegek a nevelés társadalmi küldetését és a női nevelők közösségteremtő szerepét hangsúlyozzák, és a két nézőpont komplementer, nem pedig ellentétes (Kéri, 2018; 2022).

Gyakorlati implikációként az ÓNOAP fejlesztési területei mellé közösségi, identitásprogramok és filantróp/közjóorientált tartalmak kapcsolhatók (felekezeti kizárás nélkül), amelyek a női nevelői szerep hivatás- és közösségképét is erősíthetik, amely a nőnevelés hosszú távú mintázataival is konzisztens, és napjainkban is aktuális topik. Így a 19. századi „miért” (ethosz) és a 21. századi „hogyan” (standard) nem kielégíti, hanem támogatja egymást a kora gyermekkori nevelésben.

Limitációk és reflexió

Forrásmegbízhatóság és eszközhibák.

- A PDF-alapú szövegkivonás (OCR, tördelés) rendszeresen hibás tokeneket és hiányokat eredményezett, amelyek közvetlenül torzították a szógyakoriságot, a TF-IDF súlyokat és a co-occurrence hálókat, mely miatt nehezebben boldogultunk a Gemini AI platformjával. A szövegek tisztítása, a szűrések hosszabb időt igényeltek, és kevésbé tették hatékonyá a folyamatot a kézi kódoláshoz képest.
- A magyar morfológiai, grammatikai sajátosságok (ragok, képzők) miatt a lemmatizálás hiánya redundáns, széteső jellemzőteret hozott több alkalommal létre, melyet normalizáló szabályokkal igyekeztünk kompenzálni ez viszont felveti az önkényes beavatkozás kérdését, hiszen a nem megfelelő eredményt promptoltuk újra addig, amíg elfogadható kimenetet nem kaptunk, így a kutatói torzítás sem kizárható. A magyar nyelvi modul hiánya, hogy a szövegeket először angolra fordítja a generatív AI és aztán a választ ismét magyarra, potenciális adatvesztést okozhat.
- A témamodellezés paraméterérzékeny (témaszám, inicializáció), így már kis eltérés esetén is nagyon más témalistát adhat.
- Már korábban is a Scite.AI és ahhoz hasonló eszközöket igyekeztünk a hivatkozaskeresésnél alkalmazni, de az hallucinált (nem létező) forrásokat is felkínált, ezek kiszűrése kizárólag kézi ellenőrzéssel volt megoldható. Ez önmagában bizonyíthatja, hogy a referencia-menedzsment nem delegálható teljesen a gépre a technika jelenlegi fejlettségi szintjén.

Modellkorlátok és érvényesség.

- A TF-IDF + NMF szó-szintű statisztika, tehát valójában nem érti a retorikai funkciót, az iróniát, az intertextualitást, és nem tud történeti kontextust rekonstruálni. Valójában nem nevezhető szemantikai elemzésnek, melyet jelenleg magyar nyelven kizárólag ember képes elvégezni.
- A fogalomháló konfirmációs torzítást hordozhat, tekintettel arra, hogy kifejezetten adott fogalmakra, kifejezésekre kerestünk rá az AI-applikációk segítségével, így felmerülhet az a probléma, hogy már eleve azt találjuk meg, amit előre keresünk, kódoltunk.
- A kvantitatív mintázatok nem helyettesítik a tartalomelemzés hermeneutikáját (fogalomdefiníciók árnyalása, kontextus, szerzői szándék), a rendelkezésre álló AI-modellek még nem alkalmazhatók abdukcióra.
- A történeti és pedagógiai értelmezés elválaszthatatlan a fogalmak genealógiájától, a műfaji sajátosságoktól és az intézménytörténettől, azonban ezt a gép jelenleg nem képes rekonstruálni.
- Az érvényes állításokhoz forráskritika, kódolási megbízhatóság és elméleti beágyazás kell, ezek mind emberi döntések.
- A gépi „objektivitás” kódolás látszólagosan objektív, ugyanis az előfeldolgozás, a stoplista, a regex-szabályok és a paraméterezés mind kutatói konstrukció és a promptokkal folyamatosan módosul, több esetben visszakövethetetlen módon.

Pozitívumok az AI használatából fakadóan

- Relatív gyors feltárás / térképezés nagy szövegtestek első körös áttekintése során, hipotézisgenerálás.
- Reprodukálhatósága megfelelő ugyanis a kódok és a beállítások megoszthatók, így a kvalitatív olvasat auditálható kvantitatív háttérrel. Valójában a „Gemini vs. ChatGPT” nem döntő faktor, sokkal inkább az a releváns, hogy milyen kódok és beállítások alkalmazása történik. A teszt kedvéért, és hogy ellenőrizzük a képi megjelenítést ugyanazt a Python-pipeline-t (ugyanazokkal a verziókkal, stoplistával, normalizáló regexekkel, szeleteléssel, seedekkel) futtatunk a Gemini-notebookban/Colabban és ChatGPT-n egy feladatot és azonos kimeneteket kaptunk. A modell eltérő „tokenizálása” azonban azonnal különböző eredményt adott ugyanazon a platformon is (szavak, témák, ábrák elrendezése eltérő lehet, illetve a renderelés is).
- A gépi mintázatok irányítúként szolgálhatnak a további, kézi kódolású mélyelemzéshez, így a triangulációt segítheti mindez.

Összefoglalva nem állíthatjuk azt, hogy az AI kiváltja a kutatót, és ez célunk sem volt, ugyanakkor a módszer hasznos eszköz lehet az előszűréshez, hipotézisképzéshez, illetve annak bizonyításához, de az eredmények értelmezése emberi feladat.

A kutatás megbízhatóságának és kiterjesztheségének érdekében a kézi referencia-verifikálás a hivatkozásoknál elkerülhetetlen. A normalizálási szabályok publikálása fokozhatja a transzparenciát valamennyi esetben. A magyar lemmatizálás (pl. spaCy/HunMorph) és a mintavételes kézi kódolás nélkülözhetetlennek látszik a továbbiakban is.

A jelen AI-támogatott elemzés önmagában nem evidenciateremtő, de irányt mutathat, mit érdemes emberi módszerekkel mélyebben vizsgálni, és ezzel pont azt igazolhatja, hogy a jó kutatás emberi ítéletre, forráskritikára és kontextusra épül.

Köszönetnyilvánítás

A szerző köszönettel tartozik mindazon kutatóknak, akik hozzájárultak Brunszvik Teréz örökségének feltárásához és megőrzéséhez a kutatás és tanulmány elkészítéséhez. Külön köszönet illeti a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karát és annak vezetését, valamint a Brunszvik Teréz Módszertani Központot, amelyek az óvodapedagógiai hagyományok ápolásában, a szakmai innováció előmozdításában és a modern neveléstudományi diskurzus formálásában kiemelkedő szerepet játszanak.

Hálával tartozom mindazon hallgatóknak, akik a Brunszvik Terézhez kapcsolódó pedagógiai örökséget saját szakmai útjukon is ápolják, köszönhetően a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán folyó nagy hagyományokkal rendelkező képzésnek, és a színvonalas képzést biztosító oktatóinak, kollégáimnak.

Felhasznált irodalom

- Csiffáry, G. (2021): 1828. június 1-jén nyílt meg az első magyar kisedővő. *Levéltári Mozaikok*, 3(15) [42], (december 15), 1-11. <https://doi.org/10.56045/BLM.2021.15>
- Hornýák, M. (2005): Az európai óvodaiügy hőskora Brunszvik Teréz levelezésének tükrében. 3. rész: (1831-1836). *Neveléstörténet*, 2(3-4), 5-24.
- Kéri, K. (2013): Tendenciák és eredmények a nőnevelés-történet nemzetközi kutatásában. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 1(3), 22-39. <https://tinyurl.com/3fk9nutx>

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. november 1.

- Kéri, K. (2015): A nőnevelés történetéről: Magyar művek és kutatások a nőnevelés történetéről a XX. század közepéig. *Magiszter*, 13(1), 77–91. <https://tinyurl.com/mccfcb7p>
- Kéri, K. (2015): *Női élet, leánynevelés az újkorban: Válogatott tanulmányok*. Gondolat, Budapest. <https://tinyurl.com/3m7tuyfc>
- Kéri, K. (2018): *Leánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon: Nemzetközi kitekin-téssel és nőtörténeti alapozással*. Kronosz Kiadó, Pécs. <https://tinyurl.com/3ncvcu3t>
- Kéri, K. (2022): Hungarian works and research on the history of women's education until the middle of the 20th century. *Historiografias*, 23, 114–125. https://doi.org/10.26754/ojs_historiografias/hrht.2022237182
- Lee, D. D., & Seung, H. S. (1999): Learning the parts of objects by non-negative matrix factori-zation. *Nature*, 401, 788–791. <https://doi.org/10.1038/44565>
- Manning, C. D., Raghavan, P., & Schütze, H. (2008). *Introduction to information retrieval*. Cambridge University Press, Cambridge, UK. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511809071>
- Németh, D. K. (2023): Practical training and practice kindergartens at the Kindergarten Institute in Sopron (1964–1972). In Kéri, K. (szerk.): *Fejezetek a neveléstudomány és a nőtörténet köréből*, 44–52. Soproni Egyetem Kiadó, Sopron. <https://doi.org/10.35511/978-963-334-503-0>
- Németh, D. K. (2024): Játék és mese: óvodai mindennapok a második világháború előestéjén, a *Magyar Gyermeknevelés* folyóirat tükrében. In Pásztor, E. J. (szerk.): *A játékról komolyan: Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről*, 79–92, Soproni Egyetem Kiadó, Sopron. <https://doi.org/10.35511/978-963-334-545-0-07>
- Nugumanova, A., Alzhanov, A., Mansurova, A., Rakhymbek, K., & Baiburin, Y. (2024): Semantic Non-Negative Matrix Factorization for Term Extraction. *Big Data and Cognitive Com-puting*, 8(7), 72., 1–24. <https://doi.org/10.3390/bdcc8070072>
- Pásztor, E. (2018): A német nemzetiségi óvodapedagógus professzió új kihívásai. *Képzés és Gya-korlat / Training and Practice*, 16(1), 149–158. <https://doi.org/10.17165/TP.2018.1.15>
- Pásztor, E. (2019): Nemzeti nevelés az óvodákban a megváltozott Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja szellemében. *Képzés és Gyakorlat / Training and Practice*, 17(3–4), 211–220. <https://doi.org/10.17165/TP.2019.3-4.17>
- Pásztor, E. J. (2020): A német nemzetiségi óvodapedagógus professzió kialakulása 1959-től, kü-lönös tekintettel a soproni képző intézményre. *Képzés és Gyakorlat / Training and Practice*, 18(3–4), 85–95. <https://doi.org/10.17165/TP.2020.3-4.9>
- Vechtomova, O. (2009): Query expansion for information retrieval. In L. Liu & M. T. Özsu (eds.): *Encyclopedia of database systems*. Springer, 2244–2248 https://doi.org/10.1007/978-0-387-39940-9_947



Brunsztik Teréz öröksége. Az óvoda-iskola átmenet történeti gyökerei és jelenkori kihívásai



Varga László¹ – Németh Krisztina²

¹Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
PhD, habil., egyetemi docens 0009-0005-8169-2030 | MTMT: 10002454

²Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola
doktori iskolai hallgató 0009-0009-3276-5407 | MTMT: 10097827

KEYWORDS

- Teréz Brunsztik
- kindergarten-school transition
- emotional security
- playful learning
- child-centered education
- social responsibility
- 21st century challenges

ABSTRACT

The legacy of Teréz Brunsztik. The historical roots and contemporary challenges of the transition from kindergarten to school | In 2025, we will celebrate the 250th anniversary of the birth of Teréz Brunsztik, which provides an excellent opportunity to rethink her pedagogical legacy, with particular emphasis on her decisive role in Hungarian kindergarten education. This study examines the work of Teréz Brunsztik, with a particular focus on the principles that are still relevant today in terms of the transition from kindergarten to school. The first Hungarian nursery school, founded in 1828, is not only of historical significance, but also conveys timeless principles such as the importance of emotional security for children and learning through play, which also form the basis of today's inclusive pedagogy. The study outlines the historical roots and shows how the conditions necessary for starting school today – cooperation between teachers, family involvement, and a supportive environment – can be built on Brunsztik's spirit. Teréz Brunsztik's legacy can still serve as a guide today in developing educational practices that support the harmonious development and successful school integration of children. Our study is also a tribute to a woman who was ahead of her time in believing that the future lies in children and that everything is decided in education.

KULCSSZAVAK

- Brunsztik Teréz
- óvoda-iskola átmenet
- érzelmi biztonság
- játékos tanulás
- gyermekközpontú nevelés
- társadalmi felelősségvállalás
- 21. századi kihívások

ABSZTRAKT

2025-ben ünnepeljük Brunsztik Teréz születésének 250. évfordulóját, amely kiváló alkalmat kínál pedagógiai örökségének újragondolására, különös tekintettel a magyar óvodapedagógiában betöltött meghatározó szerepére. Jelen tanulmány Brunsztik Teréz munkásságát vizsgálja, kiemelten fókuszálva az óvoda-iskola átmenet szempontjából máig releváns alapelvekre. Az 1828-ban alapított első magyar kisdudó nemcsak történeti jelentőségű, hanem olyan időtálló elveket közvetít, mint a gyermekek érzelmi biztonságának fontossága és a játékra épülő tanulás, amelyek napjaink inkluzív pedagógiájának is alapját jelentik. A tanulmány felvázolja a történeti gyökereket és bemutatja, hogy a mai iskolakezdéshez szükséges feltételrendszer – a pedagógusok együttműködése, a családok bevonása, a támogató közeg – miként épülhet Brunsztik szellemiségére. Brunsztik Teréz öröksége ma is iránymutató lehet a gyermekek harmonikus fejlődését és sikeres iskolai beilleszkedését támogató nevelési gyakorlat kialakításában. Tanulmányunk tisztelgés is: főhajtás egy nő előtt, aki a korát megelőzve vallotta, hogy a jövő a gyermekekben rejlik, s a nevelésben dől el minden.

¹e-mail: varga.laszlo@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary

²e-mail: krisztinanemeth@icloud.com | Cím: H-3300 Eger, Eszterházy tér 1., Hungary

Bevezetés

Brunszvik Teréz, a magyar óvodapedagógia kiemelkedő alakja, nem csupán történeti jelentőséggel bír, hanem alapvető fontosságú eszmei örökséget hagyott a jelenkori nevelési gyakorlat számára. Az általa 1828-ban alapított első kisdedóvó nem csupán intézményi újítást jelentett, hanem egy olyan gyermekközpontú pedagógiai szemléletet indított el, amely a gyermekek érzelmi biztonságára és fejlődési szükségleteire épített (Pukánszky & Németh, 1996; Hornyák, 2000).

A 21. században az óvoda-iskola átmenet számos új kihívással szembesül, amelyek kezelésére elengedhetetlen a gyermekek fejlődésének figyelembevétele és a pedagógiai környezet dinamikus alkalmazkodása. A kutatás célja, hogy feltárja Brunszvik Teréz pedagógiai örökségét, és bemutassa, hogyan érhetjük el, hogy ez tovább éljen a mai nevelési gyakorlatban, különös figyelmet fordítva a szociális és érzelmi kompetenciák fejlesztésére.

A gyermekek fejlődésének megértéséhez a neuropedagógia szemlélete is hozzájárul, amely az idegrendszeri érés, az érzelmi biztonság és a kognitív fejlődés összefüggéseire hívja fel a figyelmet. Ez a megközelítés rámutat arra, hogy a gyermek nem csupán tanul, hanem idegrendszeri és pszichés érése révén „tanulásra alkalmassá” válik. Az érzelmi biztonság – amelynek megalapozása az óvodában kezdődik – elengedhetetlen ahhoz, hogy a gyermek agya befogadó legyen az új információkra. A stresszmentes, támogató nevelési környezet, a játék és a tapasztalati tanulás mind olyan tényezők, amelyek elősegítik az idegrendszeri hálózatok érését, és ezáltal megalapozzák az iskolai beválást (Varga, 2015).

A kutatás relevanciája abban rejlik, hogy Brunszvik Teréz öröksége révén segíthetünk kezelni az óvoda-iskola átmenet kihívásait, és biztosíthatjuk, hogy a gyermekek magabiztosan és kiegyensúlyozottan lépjenek be az iskolai közösségbe. A kutatás célja, hogy feltárja Brunszvik Teréz pedagógiai örökségét és annak hatását az óvoda-iskola átmenetre, különös figyelmet fordítva a szociális és érzelmi kompetenciák fejlesztésére.

Brunszvik Teréz a magyar óvodapedagógia hajnalán

A 19. század elején Magyarország társadalmi és gazdasági átalakuláson ment keresztül, amely az iparosodás és polgárosodás hatására a gyermekkor és a nevelés intézményesítését sürgette. A korszakbeli társadalmi változások elősegítették a pedagógia fejlődését, így a gyermeknevelés új formáit keresve került sor az első kisdedóvó megnyitására. Brunszvik Teréz (1775–1861) pedagógiai munkássága fontos szerepet játszott a gyermekközpontú nevelés terjedésében. Ő volt az, aki megalapította az első magyarországi kisdedóvót, amely nemcsak intézményi újítás, hanem a gyermekek nevelésének egy új szemléletét, egy humanista

pedagógiát képviselt. Brunszvik munkássága Pestalozzi és Fröbel pedagógiai eszméire támaszkodott, amely alapvetően a gyermekek természetes fejlődését, érzelmi biztonságát, valamint a játék és tapasztalati tanulás fontosságát hangsúlyozta (Pukánszky & Németh, 1996).

A hazai óvodatörténet kezdetei 1826 nyarára nyúlnak vissza, amikor Sámuel Wilderspin *Infant Education* című művének első német fordítása megjelent, amelyből Brunszvik Teréz merítette az óvodák alapításának ötletét. A mű hatására kezdett el Brunszvik Teréz kapcsolatba lépni a könyv bécsi fordítójával, Joseph Wertheimerrel, aki kulcsszerepet játszott az óvoda alapításában. Ezt követően Brunszvik Teréz, hogy biztosítsa az óvoda sikerét, komoly lépéseket tett az ország két legfőbb közjogi méltóságának, József nádor és Cziráky Antal, megnyerésére. A kezdeti akadályok ellenére Brunszvik Teréz haladt a megkezdett úton, és 1828. június 1-jén Budán, Krisztinavárosban megnyitotta az első magyar óvodát, és mindent elkövetett annak érdekében, hogy elérje célját: a szegények és gyermekek számára olyan nevelési formát kínáljon, amely nemcsak a szellemi, hanem a társadalmi fejlődést is elősegíti. A szociális problémák kezelésére nem alamizsnát, hanem a gyermekek megfelelő nevelését tekintette megoldásnak (Hornýák, 2005). Célja a gyermekek szociális és érzelmi fejlődésének támogatása volt, amire napjainkban, az óvoda-iskola átmenet kapcsán szintén nagy hangsúlyt kell, hogy fektessünk.

Brunszvik Teréz pedagógiai küldetésének és a magyar óvodapedagógia kezdetének megértéséhez elengedhetetlen az első magyar kisdóvó történetének ismerete. Az intézmény elsődleges célja a kevésbé tehető családok másfél és hét év közötti gyermekeinek gondozása, nevelése és oktatása volt, amely magában foglalta a beszéd- és értelemgyakorlatokat, vallásos erkölcsi nevelést, valamint az alapvető írás-olvasás és számolás elsajátítását. A tanítási órák időtartama 15 perc volt, amelyeket énekléssel, meneteléssel és játékkal próbáltak oldani, így a játék és a tanulás szervesen összekapcsolódott (Csiffáry, 2021). A tananyag összeállításánál a korabeli pedagógiai irányzatok, különösen Pestalozzi elvei szolgáltak alapul, melyek a gyermek természetes fejlődését és a tapasztalati tanulást hangsúlyozták.

Ez a kezdeményezés jól példázza, hogy már a magyar óvodapedagógia hajnalán is fontos szerepet kapott a játék, mint a gyermekek érzelmi és szociális fejlődésének egyik legfontosabb eszköze, amely a későbbi inkluzív pedagógiai szemlélet előfutára volt (Csiffáry, 2021).

Brunszvik Teréz pedagógiai öröksége

Brunszvik Teréz pedagógiai hitvallása szerint a gyermek fejlődését már a korai életszakaszban támogatni kell, különös tekintettel az érzelmi biztonságra, a tapasztalati tanulásra és a játékra, mint a nevelés legfontosabb eszközeire (Hornyák, 2000). Szoros levelezésben állt Friedrich Fröbellel, akinek játékközpontú pedagógiája jelentős hatással volt az óvodakoncepciójára. A gyermekközpontú nevelés gondolata és gyakorlata, amelyet ő képviselt, olyan nevelési alapelveket tartalmazott, amelyek napjaink óvodapedagógiájában is meghatározóak. Az első kisdédóvó megnyitását követően országszerte megindultak a kisdédóvók alapításai, és 1836-ban megalakult a Kisdédóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület, amely az óvodák terjesztését és a nevelők képzését is felvállalta (Pukánszky & Németh, 1996).

Brunszvik Teréz személyisége és pedagógiai küldetése

Brunszvik Teréz életét mély Isten-kapcsolat és honszeretet jellemezte, amely pedagógiai munkásságát is áthatotta. Elkötelezett volt a „haza virágoztatására”, amelynek legfőbb eszköze a nevelés volt, különösen a kisdédnevelés, nőnevelés és népnevelés területén. Ez a hármasság – Isten, haza, nevelés – egész életművét motiválta. Már fiatalon vállalta a szellemi anyaságot, „elfogadva az összes rászoruló gyermeket”, akiket a Gondviselés neki szánt. Ez a felelősségvállalás és szeretetteljes elkötelezettség megnyilvánult az első magyarországi kisdédóvó létrehozásában is (Hornyák, 2000).

Brunszvik Teréz pedagógiai munkásságában korán megfogalmazódott a gyermekközpontú nevelés eszméje. Verseiben és cikkeiben egyaránt megjelenik a gyermek iránti mély szeretet és tisztelet, valamint a nevelés fontossága, amely nem csupán tudás átadását jelenti, hanem a gyermek egész személyiségének fejlesztését. Már az óvodai nevelésben központi szerepet kapott a játék, a tapasztalati tanulás és az érzelmi biztonság megteremtése, amelyek akkor még nem voltak általánosan elfogadott pedagógiai elemek (Hornyák, 2000).

Pedagógiai szemlélete túlmutatott a gyermek egyéni fejlődésén, hiszen társadalmi felelősségvállalásként tekintett a nevelésre. Hitte, hogy a nevelés révén lehet a hazát virágoztatni, és hogy a gyermekek nevelése a nemzet jövőjének záloga (Hornyák, 2000). Ez a társadalmi felelősségvállalás a mai nevelési gyakorlatban is megjelenik, különösen az óvoda-iskola átmenet támogatásában, amely egyszerre pedagógiai és társadalmi kihívás.

E pedagógiai örökség hangsúlyozása erősíti tanulmányunk érvelését, miszerint a gyermek egész személyiségét fejlesztő, érzelmi biztonságot és játékot középpontba állító nevelési gyakorlat ma is iránytűként szolgálhat, különösen az átmeneti időszakban. Az óvoda-iskola átmenet során alkalmazott modern pedagógiai megközelítések megerősítik, hogy a gyermekek sikeres iskolai beilleszkedéséhez elengedhetetlen az érzelmi biztonság, a szociális készségek és a játék fejlesztése. Fleisz-Gyurcsik Anita 2021-es kutatásai is alátámasztják ezt, amelyek a hazai óvoda-iskola átmenetet támogató gyakorlatokat rendszerezték és elemzik. Az eredmények szerint a pedagógusok közötti szoros együttműködés és a szülők aktív bevonása kulcsfontosságúak a sikeres átmenet érdekében (Fleisz-Gyurcsik, 2021).

Az óvoda-iskola átmenet pedagógiai jelentősége

Az óvoda-iskola átmenet nem csupán a gyermek élettörténetének kiemelkedő fordulópontja, hanem pedagógiai szempontból is rendkívül összetett, többtényezős folyamat. E korszak meghatározhatja a tanuláshoz való viszony alakulását, az iskolai pályafutás minőségét, és a későbbi iskolai sikerességet is. Az átmenet zökkenőmentessége érdekében a pedagógiai figyelemnek egyaránt ki kell terjednie a gyermek egyéni sajátosságaira, a család szerepére, a pedagógusok együttműködésére, valamint az intézményi környezet támogatottságára is.

A játék és a gyermeki aktivitás szerepe az óvodai nevelésben és az iskolai átmenetben is alapvető. Az óvodás életkorban alkalmazott fejlesztő játékok nem csupán a gyermekek kognitív, hanem szociális és érzelmi fejlődését is támogatják. Ahogyan Józsa (2022) is rámutatott, a gyermekek számára a fejlesztés játékos formában történik, ahol a tevékenység önmagában is jutalomforrást jelent. Ez a fajta élményszerű tanulás alapvetően elősegíti a gyermekek érzelmi stabilitását, ami kulcsfontosságú tényező az óvoda-iskola átmenet során, mivel a biztonságos és támogató környezet megalapozza az iskolai sikerességet.

Az óvoda-iskola átmenetre fókuszáló pedagógiai megközelítések is hangsúlyozzák, hogy a gyermekek érzelmi biztonságának megteremtése és szociális készségeik fejlesztése alapvető a zökkenőmentes átmenethez. A gyermekek számára az iskola nem csupán új kihívásokat, hanem egy új szociális környezetet is jelent. Így a játékra épülő fejlesztés és az élményekkel teli tanulási formák fontos eszközei annak, hogy a gyermekek sikeresen átlépjenek az iskolába, és ott is megőrizték tanulási motivációjukat.

A folyamat komplexitása: gyermek, család, pedagógus, intézményi struktúra

Az iskolába lépés egyidejűleg érzelmi, szociális és kognitív kihívásokat jelent a gyermek számára. A gyermek belső érettségi szintje – ideértve az érzelmi stabilitást, az önszabályozást és a figyelmi kapacitást – alapvetően meghatározza az iskolai alkalmazkodás sikerét.

A pedagógusok – mind az óvodapedagógusok, mind a tanítók – kulcsszerepet töltenek be az átmenet támogatásában. Míg az óvodapedagógus ismeri a gyermek erősségeit, fejlődési területeit és szociális beágyazottságát, a tanító új perspektívából, már az iskolai követelmények mentén szemléli a tanulót. Az őszinte, strukturált és reflektív párbeszéd e két szakember között jelentős mértékben hozzájárulhat ahhoz, hogy a gyermek ismerős, támogató környezetbe kerüljön az iskola kezdetén.

Az intézményi struktúra is jelentős befolyással bír. Az olyan iskolák, amelyek rendelkeznek bevezető szakaszra vonatkozó pedagógiai programmal, vagy amelyek pedagógiai kultúrájában jelen van az óvodával való együttműködés, jóval eredményesebben tudják kezelni a gyermekek eltérő fejlettségi szintjeit és tanulási tempóját (Józsa & Zsolnai, 2011).

A biztonságérzet és a motiváció szerepe a gyermek iskolakezdésében

A gyermek számára az óvodából az iskolába történő átlépés akkor válik támogató élménnyé, ha a változás nem jár együtt érzelmi bizonytalansággal. Az óvodában megszokott napirend, az ismerős felnőttek, a szabad játék dominanciája az iskolakezdéssel hirtelen megváltozik. Ez a változás – ha nincs jól előkészítve – szorongást válthat ki, amely akadályozhatja a tanulási motiváció kialakulását is.

A pozitív iskolakezdés feltétele, hogy a gyermek biztonságban érezze magát: elfogadják, figyelnek rá, és fokozatosan ismertetik meg az új követelményekkel. Ebben az óvodában szerzett önbizalom, pozitív énkép, valamint az érzelmi és szociális kompetenciák megléte is szerepet játszik. Amennyiben az iskolakezdést pozitív érzelmi állapot, kíváncsiság és sikerélmény kíséri, az hosszú távon is megalapozza a tanulás iránti belső motivációt (Zsolnai, 2008).

A gyermek sikeres iskolakezdésének egyik kulcsa a háromszereplős együttműködés: az óvodapedagógus, a tanító és a szülő közötti bizalomra és kölcsönös megértésre épülő kapcsolat. Az óvodapedagógus által megismert gyermek egyediségéről szerzett tapasztalatok a tanító számára értékes információként szolgál-

hatnak. A gyermek igényeinek, szociális viszonyainak, fejlettségi szintjének ismerete lehetőséget ad arra, hogy a tanító differenciált, személyre szabott tanulás-szervezést valósítson meg.

Az óvoda-iskola átmenet görbülékenysége nagymértékben múlik az intézményi együttműködésen és a pedagógusok, valamint az intézményvezetők aktív szerepvállalásán. Józsa és Podráczky (2024) hangsúlyozzák, hogy a sikeres átmenet megvalósításához nélkülözhetetlen a pedagógiai programok összehangolása, a közös szakmai képzések és a folyamatos kommunikáció az óvodák és iskolák között. Az átmeneti időszakban a vezetőknek kulcsszerepük van abban, hogy olyan támogató környezetet alakítsanak ki, amelyben a pedagógusok hatékonyan tudnak együttműködni, és a gyermekek egyéni szükségleteihez igazodó, személyre szabott fejlesztés valósulhat meg. A szerzők kiemelik továbbá az átmeneti programok, például az ismerkedő napok és nyílt órák szervezésének fontosságát, amelyek elősegítik a gyermekek érzelmi biztonságának megteremtését és a családok bevonását a folyamatba. Ez a holisztikus megközelítés hozzájárul ahhoz, hogy a gyermekek pozitív élményekkel és motiváltan lépjenek át az iskolába, így megalapozva hosszú távú tanulási sikerességüket.

Az óvoda-iskola átmenet pedagógiai jelentősége tehát messze túlmutat az adminisztratív vagy életkori váltáson: valódi sikerélmény és fejlődési lehetőség akkor bontakozik ki, ha a rendszer minden szereplője közös cél mentén, egymásra figyelve és a gyermek érdekeit szem előtt tartva működik együtt.

Jelenkori kihívások az óvoda-iskola átmenetben

Az óvoda-iskola átmenet kérdésköre napjainkban újfajta kihívásokkal szembesül. A társadalmi elvárások, a pedagógusképzés változásai, a gyermekek fejlődési jellemzői, valamint az oktatáspolitikai irányvonalak egyaránt hatást gyakorolnak arra, hogyan történik meg az átmenet az óvodai nevelésből az iskolai oktatásba. Különösen érzékelhetővé váltak azok a feszültségpontok, amelyek a gyermekek szociális és érzelmi fejlődésének háttérbe szorulásából, az inkluzív nevelés gyakorlati kihívásaiból, valamint az intézmények közötti együttműködés nehézségeiből fakadnak.

Ezek a tényezők együttesen arra mutatnak rá, hogy az átmenet ma már nem pusztán az iskolára való kognitív felkészítést jelenti, hanem egy komplex, sokszereplős folyamat. Ebben a pedagógusok szakmai kompetenciája, a családokkal való partnerség és az intézmények közötti hatékony együttműködés meghatározó jelentőségű. A jelenkori kihívások így nem kizárólag nehézségeket hordoznak, hanem lehetőséget is kínálnak arra, hogy az óvoda–iskola

átmenet szemlélete új alapokra helyeződjön, és a gyermekek érzelmi biztonsága, szociális beilleszkedése és egyéni fejlődési üteme kerüljön a középpontba.

Az elmúlt évtizedek oktatáspolitikai fókuszváltása a kognitív képességek, különösen az írás-olvasás előkészítésének és a tanulási készségek fejlesztésének erősítésére irányult. Ez a hangsúlyeltolódás azonban gyakran a gyermekek szociális és érzelmi kompetenciáinak fejlesztését háttérbe szorította (Zsolnai, 2008). A kutatások egyértelműen igazolják, hogy az önszabályozás, empátia, társas készségek és frusztrációkezelés – az ún. „puha készségek” – megléte nélkülözhetetlen az iskolai sikeresség és a tanulási motiváció fenntartása szempontjából (Zsolnai, 2008). A szociális kompetenciák megfelelő fejlesztése nemcsak a gyermekek iskolai pályafutásának sikerességét alapozza meg, hanem hosszú távon hozzájárul a társas kapcsolatokban való boldogulásukhoz is (Zsolnai, 2018). E kompetenciák megfelelő fejlesztése különösen fontos az óvoda-iskola átmenet során, hiszen a gyermekek számára az iskolai környezet nemcsak új akadályokat, hanem társas kihívásokat is jelent.

A szociális és érzelmi készségek fejlesztésének elhanyagolása hosszútávon tanulási nehézségekhez, motivációvesztéshez és viselkedési problémákhoz vezethet, amelyek jelentősen rontják a gyermekek iskolai pályafutását. Különösen veszélyeztetettek azok a gyermekek, akik érzelmileg kevésbé érettek, és akiknek több időre, valamint személyre szabott támogatásra lenne szükségük az iskolai követelmények teljesítéséhez.

Ezeknek a problémáknak a kezelésében kiemelt szerepet játszanak a szociális és érzelmi készségek fejlesztése, amelyek nemcsak az iskolai bevényt segítik elő, hanem a gyermek egész életére kiható pozitív hatással bírnak. Az érzelmi biztonságot és a szociális készségeket támogató pedagógiai gyakorlatok hozzájárulnak a gyermekek sikeres iskolai beilleszkedéséhez, és megteremtik a szükséges alapot a tanulás iránti belső motiváció fenntartásához (Zsolnai, Lesznyák, & Kasik, 2007).

Az inkluzív pedagógia megvalósításának nehézségei és hátránykompenzáció

Az óvoda-iskola átmenet a gyermek életében kiemelkedően fontos és érzékeny időszak, amely során a pedagógiai, társadalmi és szociális tényezők összetett együttese határozza meg az iskolakezdés sikerességét. Magyarországon az inkluzív pedagógia megvalósítása különösen nagy kihívást jelent ebben a periódusban, hiszen a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy nyelvi-kulturális

szempontból eltérő háttérű gyermekek számára az átmenet nem csupán oktatási, hanem társadalmi integrációs nehézségekkel is jár (Balázs, 2020).

Az intézményi feltételek gyakran nem teszik lehetővé a valóban inkluzív környezet kialakítását: a szakemberhiány, a túlzott csoportlétszám és a differenciált fejlesztésre való korlátozott lehetőségek miatt a hátránykompenzáció nem valósul meg megfelelően (Nagy, 2018). Az óvodai nevelés országos alapprogramja ugyan biztosít módszertani szabadságot az óvodapedagógusok számára, amely elősegítheti a személyre szabott fejlesztést, de az erőforrások hiánya és a pedagógusok túlterheltsége gyakran gátolja az optimális megvalósítást (Nagy, 2018).

A hatékony inkluzív nevelés egyik kulcsa a pozitív érzelmi légkör megteremtése, amely csökkenti a tanulási stresszt és a szorongást, különösen azoknál a gyermekeknél, akik sajátos nevelési igényekkel rendelkeznek. A befogadó szemlélet, a pedagógusok felkészültsége és a személyre szabott tartalmak alkalmazása elősegítik a gyermekek erősségeinek felfedezését és fejlesztését, miközben támogatják a közösségi kapcsolatok erősítését és a társadalmi befogadást (Ladnai, 2024). Ez a megközelítés hozzájárul ahhoz, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek ne veszítsék el tanulási motivációjukat, és sikeresen integrálódjanak az iskolai közösségbe. Az átmenet támogatásának további kulcsa a pedagógusok közötti szoros együttműködés, a családokkal való aktív kapcsolattartás, valamint a szakértői hálózatok bevonása. Az óvodapedagógusok és tanítók közötti kommunikáció és módszertani egyeztetés javítása hozzájárulhat ahhoz, hogy a gyermekek egyéni szükségleteihez igazodó fejlesztési tervek szülessenek, és a hátrányos helyzetű gyermekek esélyegyenlősége növekedjen (Nagy, 2018; Ladnai, 2024). Az inkluzív pedagógia megvalósítása tehát nem csupán pedagógiai feladat, hanem társadalmi felelősség is, amely megköveteli az intézmények közötti koordinációt, a személyre szabott fejlesztést, valamint a családok aktív bevonását annak érdekében, hogy minden gyermek egyenlő esélyekkel kezdhesse meg iskolai pályafutását.

Szakmai párbeszéd és intézményi együttműködés hiányosságai

Az óvoda-iskola átmenet sikerességének egyik legfontosabb feltétele a pedagógusok – óvodapedagógusok és tanítók – közötti folyamatos, strukturált szakmai párbeszéd és együttműködés (Gyurcsik, 2021).

Gyurcsik (2020, 2021) kutatásai rámutatnak, hogy az óvoda-iskola átmenetet a szülők, az óvodapedagógusok és a tanítók eltérő, de egymással összefüggő nézőpontokból élik meg. A szülők az átmenetet elsősorban intézményváltási folyamatként értelmezik, amelyben kiemelt szerepet kap a gyermek érzelmi biz-

tonsága és a megfelelő tájékoztatás. Ezzel szemben a pedagógusok hangsúlyozzák a szakmai együttműködés és a kommunikáció fontosságát, amely azonban sok helyen rendszertelen vagy hiányzik (Gyurcsik, 2021). Ez a kommunikációs hiányosság megnehezíti a gyermekek egyéni szükségleteinek megfelelő támogatást, és növeli az átmenet során jelentkező szorongást.

Golyán Szilvia (2013) doktori kutatása szerint az iskolai tanítók számára az átmenet megkönnyítése érdekében kulcsfontosságú az óvodapedagógusokkal való szoros együttműködés, valamint az iskolakezdést megelőző ismerkedő programok szervezése. A kutatás rámutat arra is, hogy a falusi és városi iskolák között jelentős különbségek vannak az átmenet megélésében, amely befolyásolja a gyermekek alkalmazkodását (Golyán, 2013). Mindkét szerző hangsúlyozza a család aktív bevonásának szükségességét, valamint a gyermek egyéni szükségleteinek figyelembevételét az átmenet támogatásában (Gyurcsik, 2021; Golyán, 2013).

A neuropedagógia új tudományágként (Varga, 2015) szintén hozzájárulhat az átmenet támogatásához, hiszen a gyermek fejlődésének megértése csak a neurológiai, kognitív és környezeti tényezők komplex kölcsönhatásának vizsgálatával lehetséges. Ez a megközelítés segíthet a pedagógusoknak személyre szabott, fejlődésközpontú támogatást nyújtani a gyermekeknek, különösen az átmeneti időszakban.

Az óvoda-iskola átmenet sikeressége nagymértékben múlik a gyermekek egyéni fejlettségi szintjének és szükségleteinek megfelelő támogatáson. Kálmán és Tóth (2021) kutatása rámutat, hogy az iskolakészültség komplex fogalom, amely magában foglalja a gyermek fizikai jólétét, szocioemocionális fejlettségét, tanulással kapcsolatos attitűdjét, nyelvi és kognitív képességeit. A szerzők hangsúlyozzák, hogy az óvodapedagógusok, tanítók és szülők eltérő nézőpontjai és elvárásai miatt kiemelten fontos a közös szemlélet kialakítása és a folyamatos kommunikáció a gyermek érdekében.

Németh Krisztina (2024) kutatásai rámutatnak, hogy a kapcsolati háló minősége, a szereplők közötti kommunikáció és a közös pedagógiai tervezés alapvető jelentőségű a gyermekek sikeres átmenetében. A szakmai párbeszéd hiánya nemcsak a pedagógusok munkáját nehezíti meg, hanem a gyermekek érzelmi biztonságát is veszélyezteti, ami negatívan hat az iskolai beilleszkedésre és a tanulási motivációra. A jól működő átmenet egyik alapfeltétele a közösen kialakított átmeneti program, a folyamatos kommunikáció és a közös felelősségvállalás.

Az együttműködés hiányának okai között szerepel az intézmények eltérő pedagógiai kultúrája, a szakmai autonómia túlhangsúlyozása, a közös képzési lehetőségek hiánya, valamint az együttműködéshez szükséges idő és motiváció korlátozottsága. Ennek eredményeként az óvodai információk nem jutnak el megfelelően az iskolai tanítókhoz, akik így kénytelenek „újrakezdeni” a gyermek megismerését, ami különösen problémás, ha speciális támogatásra van szükség.

Az együttműködés erősítéséhez rendszerszintű fejlesztések szükségesek, amelyek ösztönzik az intézmények közötti kapcsolattartást, közös képzéseket és szakmai műhelyeket, valamint biztosítják az együttműködéshez szükséges időt és erőforrásokat (Körösi & Varga, 2018).

Célok, kutatási kérdések, hipotézisek

A kutatás célja, hogy Brunszvik Teréz pedagógiai örökségét és annak hatását az óvoda-iskola átmenetre feltárja, különös figyelmet fordítva a szociális és érzelmi kompetenciák fejlesztésére, amelyek a gyermekek sikeres iskolai beilleszkedését elősegítik. A kutatás a szakirodalom elemzésére épít, különös figyelmet szentelve a gyermekközpontú nevelés elveinek alkalmazására, amelyek alapját képezik az óvoda-iskola átmenet pedagógiai gyakorlatának. Az oktatás és pedagógia ezen szegmense az egyik legfontosabb, ugyanakkor az egyik legnagyobb kihívást jelentő terület, amely az oktatási és pedagógiai közösség számára folyamatos értelmezést és újragondolást igényel. A kutatómódszertan szempontjából a dolgozat kvalitatív kutatásra épít, amely a meglévő szakirodalom rendszerezett elemzését és értékelését foglalja magában. A kutatás célja, hogy a legfrissebb hazai pedagógiai szakirodalom alapján a gyermekközpontú nevelés elveit, különösen Brunszvik Teréz pedagógiai örökségét, a szociális és érzelmi kompetenciák fejlesztésére irányuló pedagógiai stratégiákat, valamint azok hatását az óvoda-iskola átmenetre elemezze. A szakirodalmi áttekintés módszere az összegyűjtött források tematikus rendezése, kritikai értékelése és összevetése, amely lehetőséget biztosít arra, hogy a kutatás rávilágítson az óvoda-iskola átmenetben rejlő pedagógiai kihívásokra, és hozzájáruljon azok megfelelő kezeléséhez a jelenlegi pedagógiai gyakorlatban. Az elemzett szakirodalom révén a kutatás képes a jelenlegi pedagógiai helyzet és a jövőbeni fejlesztési irányok kritikai értékelésére, különös tekintettel a szociális és érzelmi kompetenciák szerepére a sikeres átmenet biztosításában.

Az oktatás és pedagógia egyik legfontosabb, ugyanakkor legnagyobb kihívást jelentő területe az óvoda-iskola átmenet, ezért a kutatás során az alábbi kutatási kérdések kerülnek megfogalmazásra:

1. Hogyan formálta Brunszvik Teréz pedagógiai öröksége a gyermekközpontú nevelés elveit, és milyen hatással van ez az óvoda-iskola átmenetre a 21. századi pedagógiai gyakorlatban?
2. Milyen szerepet játszanak a szociális és érzelmi kompetenciák fejlesztése az óvoda-iskola átmenet sikerességében, és hogyan értelmezik ezeket a készségeket a szakirodalom különböző megközelítései?

3. Milyen kihívásokat és megoldásokat azonosítanak a kutatások az óvoda-iskola átmenet terén, különös figyelmet fordítva az inkluzív pedagógiára és hátránykompenzációra?
4. Milyen pedagógiai megközelítések és módszerek segíthetik elő az óvodapedagógusok és tanítók közötti hatékony szakmai párbeszédet az óvoda-iskola átmenet során?

Ezek a kutatási kérdések segítenek abban, hogy a szakirodalom mélyebb megértésével feltárjuk, hogyan kapcsolódik Brunszvik Teréz pedagógiai öröksége a mai nevelési gyakorlatokhoz, különösen az óvoda-iskola átmenet során.

Módszerek

A kutatás során dokumentumelemzést és szakirodalom-áttekintést alkalmaztunk annak érdekében, hogy átfogó képet kapjunk az óvoda-iskola átmenet pedagógiai gyakorlatáról. A dokumentumelemzés kiterjedt az óvodák pedagógiai programjaira is, amelyeket az óvodai nevelési célok és stratégiák szempontjából elemeztünk. Az elemzett pedagógiai programok tartalmazzák azokat a nevelési és oktatási elveket, amelyek irányítják az óvoda és iskola közötti átmenetet, és alapvetően befolyásolják a gyermekek iskolai beilleszkedését.

A **szakirodalom-áttekintés** során a legfrissebb kutatások és elméleti megközelítések elemzésével nyújtottunk átfogó képet az óvoda-iskola átmenet pedagógiai gyakorlatáról. Az elemzés lehetővé tette a különböző pedagógiai elvek és megközelítések összevetését, valamint azok hatását az óvoda-iskola átmenetre.

Célunk volt, hogy a meglévő források, dokumentumok és szakirodalom elemzésével a kutatás eredményeit több forrásból megerősítsük, és az így hiteles képet adjon a gyermekek sikeres iskolai beilleszkedését elősegítő pedagógiai gyakorlatokról. Ez a módszertani megközelítés hozzájárult a kutatás célkitűzéseinek megvalósításához, és lehetővé tette a kutatott pedagógiai elvek és gyakorlatok értékelését a 21. századi pedagógiai kihívások fényében.

Eredmények

A kutatás eredményei az óvoda-iskola átmenet pedagógiai kihívásait és lehetőségeit vizsgálták, különös figyelmet fordítva Brunszvik Teréz pedagógiai örökségére és annak hatására a mai nevelési gyakorlatban. Az óvoda-iskola átmenet sikeressége a gyermekek érzelmi és szociális jólétén, valamint a pedagógusok közötti együttműködésen múlik, és mélyebb összefüggéseiben értelmezhető, figyelembe véve a társadalmi és pedagógiai elvárásokat.

A kutatás eredményei megerősítik, hogy Brunszvik Teréz pedagógiai öröksége, különösen a gyermekközpontú megközelítés, tovább él a modern pedagógiai gyakorlatban. A gyermekek érzelmi biztonságának biztosítása, a játékra épülő tanulás és a tapasztalati tanulás alapelvei ma is kulcsszerepet játszanak az óvoda-iskola átmenet sikerességében. Az általa képviselt elvek továbbra is irányt mutatnak, segítve a gyermekek sikeres iskolai beilleszkedését.

A kutatás eredményei arra is rávilágítanak, hogy a szociális és érzelmi kompetenciák fejlesztése döntő fontosságú az óvoda-iskola átmenet sikerességében. A vizsgálatok alapján az empátia, önszabályozás és frusztrációkezelés olyan kulcsfontosságú tényezők, amelyek jelentős mértékben hozzájárulnak a gyermekek iskolai beilleszkedéséhez. E kompetenciák megfelelő fejlesztése segíti a gyermekeket abban, hogy zökkenőmentesen alkalmazkodjanak az iskolai környezethez és a tanulási követelményekhez.

A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű gyermekek számára az óvoda-iskola átmenet során kiemelten fontos a személyre szabott pedagógiai támogatás. Az inkluzív pedagógia és a hátránykompenzáció megfelelő alkalmazása nélkülözhetetlen ahhoz, hogy minden gyermek sikeresen beilleszkedjen az iskolai közösségbe. A kutatás megerősíti, hogy az oktatási intézmények közötti szorosabb együttműködés és a családok aktív bevonása javítja a hátrányos helyzetű gyermekek iskolai esélyeit.

A kutatás eredményei azt is hangsúlyozzák, hogy az óvodapedagógusok és tanítók közötti folyamatos, strukturált szakmai párbeszéd alapvetően hozzájárul a sikeres óvoda-iskola átmenethez. A közös pedagógiai tervezés, a rendszeres konzultációk és az intézmények közötti kommunikáció megerősítése lehetővé teszi, hogy a tanítók figyelembe vegyék a gyermekek előző pedagógiai tapasztalatait, és ennek megfelelően személyre szabott fejlesztési terveket készíthessenek.

Az eredmények alapján a szülők aktív bevonása az óvoda-iskola átmenet folyamatába jelentős mértékben hozzájárul a gyermekek érzelmi biztonságának megteremtéséhez. A kutatás kimutatta, hogy a szülők és pedagógusok közötti bizalom és folyamatos kommunikáció elősegíti a gyermekek pozitív iskolai élményeit, csökkenti a szorongást és támogatja a tanulási motiváció kialakulását. A szülők iskolai tapasztalatai és elvárásai nagyban befolyásolják a gyermekek iskolakezdéshez való hozzáállását és sikerességét.

Következtetés

Az eredmények alapján elmondható, hogy a sikeres óvoda-iskola átmenet biztosítása érdekében kulcsfontosságú a szociális és érzelmi kompetenciák fejlesztése, az óvodák és iskolák közötti hatékony kapcsolattartás, valamint a pedagógusok

közötti folyamatos szakmai párbeszéd és együttműködés. A kutatás alátámasztotta, hogy az átmenet zökkenőmentes biztosításához elengedhetetlen a pedagógusok, szülők és intézmények közötti aktív együttműködés, amely segít abban, hogy a gyermekek érzelmi és szociális biztonságban, valamint megfelelő szakmai támogatással lépjenek be az iskolai közösségbe.

Összegzés

Az óvoda-iskola átmenet kérdése nem csupán egy nevelésszervezési probléma, hanem mély társadalmi és pedagógiai jelentőséggel bíró folyamat, amely alapvetően meghatározza a gyermekek jövőjét, tanulási útjuk sikerességét és iskolai pályafutásukat. A történeti visszatekintés azt mutatja, hogy már az első magyarországi kisdedóvó létrehozásakor – Brunszvik Teréz kezdeményezésére – világossá vált, hogy a gyermekkor első szakaszának nevelési tere külön figyelmet és sajátos pedagógiai kultúrát igényel. Brunszvik Teréz öröksége ma is érvényes: az a szemlélet, amely a gyermekek iránti odafordulásra, fejlődésüket támogató, elfogadó környezet megteremtésére, valamint a tapasztalati tanulás és a szabad játék nevelő erejébe vetett hitre épít, a 21. századi óvodapedagógiának ma is alapvető pillére maradt (Hornyák, 2000).

A mai nevelési gyakorlat azonban gyakran nem képes áthidalni azt a szemléleti és strukturális szakadékot, amely az óvodai és iskolai nevelés között húzódik (Fleiszt-Gyurcsik, 2021). A tanulásra való motiváció, a pozitív iskolai énkép és az iskolai sikeresség már az első iskolai napok során megalapozódnak. Ehhez elengedhetetlen a szoros együttműködés az óvoda és az iskola között, a pedagógusok közötti szakmai párbeszéd, valamint a gyermekek átmenetének személyre szabott támogatása (Gyurcsik, 2020; Golyán, 2013).

A pedagógiai gyakorlat azt mutatja, hogy az óvoda-iskola átmenet megkönnyítése nem valósítható meg kizárólag óvodai vagy iskolai szinten, hanem rendszerszintű megközelítést igényel. Ehhez elengedhetetlen az intézmények közötti együttműködés ösztönzése, a szakemberek közös képzése és a szülők aktív bevonása. Kállai & Mile (2020) hangsúlyozzák, hogy az inkluzív intézményvezetés szerepe kulcsfontosságú a befogadó nevelési gyakorlat kialakításában, különösen a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek támogatása érdekében. Az inkluzív intézményvezetők feladata, hogy olyan környezetet teremtsenek, ahol a pedagógusok hatékonyan tudnak együttműködni, és ahol a gyermekek egyéni szükségleteihez igazodó, személyre szabott támogatás valósulhat meg. Ez a holisztikus, rendszerszintű megközelítés segít abban, hogy a gyermekek ne veszítsék el lendületüket az oktatási szakaszok közötti váltás során, és egyenlő esélyekkel induljanak el az iskolai pályafutásban (Kállai & Mile, 2020).

Brunszvik Teréz öröksége – az emberközpontú, játékra és érzelmi biztonságra épülő pedagógiai szemlélet – ma is alapvetően meghatározza az óvodai nevelés alapelveit és gyakorlatát. A 19. század elején megfogalmazott nevelési eszmék máig irányt mutatnak abban, hogyan közelítsünk a gyermekhez, mint aktív, egyedi és fejlődő személyiséghez. Az óvoda-iskola átmenet kérdésköre különös hangsúlyt kap napjainkban, mivel a gyermekek élettempója, tapasztalatszerzési lehetőségei és pszichés állapotai folyamatosan változnak. Ebben a dinamikus és gyakran túlterhelt világban az átmenet nem csupán logisztikai vagy adminisztratív feladat, hanem egy érzékeny pedagógiai folyamat, amely a gyermek egész személyiségét érinti. A nevelési intézmények közötti valódi együttműködés, a szülők bevonása, a pedagógusok közötti szakmai párbeszéd és a gyermek nézőpontjának érvényesítése mind nélkülözhetetlen elemei a sikeres átmenetnek (Gyurcsik, 2020; Németh, 2025).

A múlt pedagógiai tapasztalatai és hibái egyaránt fontos tanulságokkal szolgálnak a jelen számára. A 20. század második felében tapasztalt túlzott iskolásítás és a játék háttérbe szorulása jelentős hatást gyakorolt az óvodai nevelés gyakorlatára, aminek következtében a gyermekközpontú, élményalapú nevelés háttérbe szorult. Vekerdy Tamás (2013) rávilágít arra, hogy a történelem során gyakran előfordult, hogy az óvodát az iskolához próbálták közelíteni, ahelyett, hogy az iskola közelített volna az óvodai nevelés sajátosságaihoz. Ez súlyos pedagógiai hibát eredményezett. Napjainkban ismételten szükség van arra, hogy az óvoda ne csupán az iskolára való felkészítés helyszíne legyen, hanem önálló, komplex nevelési intézményként szolgáljon, amely a gyermeki fejlődés kibontakozását támogatja.

Ennek megvalósításához elengedhetetlen a korszerű pedagógiai tudás mellett egy érzékeny, reflektív és értékközpontú nevelői attitűd, amely képes a gyermek egyéni szükségleteit figyelembe venni és a fejlődési folyamatokat támogatni (Varga, 2015). A játék, mint a gyermek természetes tanulási formája, kulcsszerepet játszik abban, hogy a gyermekek érzelmi, szociális és kognitív képességei harmonikusan fejlődjenek (Dockett & Perry, 2007). Vekerdy (2013) hangsúlyozza az érzelmi biztonság fontosságát az óvodai környezetben, amely egyfajta „szociális anyaölként” funkcionál, lehetőséget teremtve a játékra, a cselekvésben való mintavételre és a szociális interakciókra.

Az óvoda önálló nevelési intézményként való megerősítése nemcsak pedagógiai, hanem társadalmi feladat is, amely a gyermekek egészséges fejlődésének és későbbi iskolai sikerességének alapját képezi. A nevelési gyakorlatnak ezért kiemelt figyelmet kell fordítania az élményalapú, differenciált és inkluzív módszerek alkalmazására, amelyek elősegítik a gyermekek személyiségének teljes kibontakozását (Kállai & Mile, 2020).

Brunszvik Teréz munkássága ma arra emlékeztet bennünket, hogy minden intézményi reform vagy módszertani újítás középpontjában a gyermeknek kell állnia. Az ő érdeke, fejlődési üteme és egyéni szükségletei kell, hogy meghatározzák az óvoda és iskola közötti átmenet stratégiáit. A jövő útja tehát nem más, mint a múlt értékeinek újragondolása, és azok továbbvitele a mai kor kihívásaihoz igazítva. E történeti és pedagógiai dialógus révén őrizhetjük meg Brunszvik Teréz szellemi örökségét, miközben a gyermeki jólétet szolgáló jövő formálói maradhatunk.

Zárásként elmondható, hogy az óvoda-iskola átmenet fejlesztése egyszerre jelent szakmai, társadalmi és emberi kihívást. Ehhez szükséges a múlt örökségének tiszteletben tartása, a jelen tapasztalatainak felhasználása, valamint egy olyan jövőkép kialakítása, amelyben a gyermekek harmonikus fejlődése és a pedagógusok közötti partnerség közös értéknek jelenik meg. Brunszvik Teréz szellemisége ma is arra tanít bennünket, hogy a nevelés lényege az emberhez méltó, szeretetteljes figyelem – nélküle nem épülhet sem iskola, sem jövő.

Felhasznált irodalom

- Balázs, Á. (2020): Az intézményes kisgyermeknevelés és a hátrányos helyzet kapcsolata. *Gyermekevelés*, 2020(1), 39–46. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.1.39.46>
- Csiffáry, G. (2021): 1828. június 1-jén nyílt meg az első magyar kiseddóvó. *Budapesti Levéltári Mozaikok*, 15 [42], 1–11. <https://doi.org/10.56045/BLM.2021.15>
- Dockett, S. & Perry, B. (2007): Transitions to school: Perceptions, expectations and experiences. *Journal of Early Childhood Research*, 5(1), 57–74. <https://tinyurl.com/3ndcsj4y>
- Fleisz-Gyurcsik, A. (2021): A hazai publikált óvoda–iskola átmenetet segítő gyakorlatok szisztematikus áttekintése. *Gyermekevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 56–90. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.56.90>
- Golyán, Sz. (2013). *A kisgyermekkori intézményváltás komplex elemzése* (Doktori disszertáció). Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola. <https://tinyurl.com/2xxb9ad8>
- Gyurcsik, A. (2020). Az óvoda–iskola átmenet óvodapedagógusok, tanítók és szülők szemén keresztül. *Gyermekevelés Tudományos Folyóirat*, 8(3), 189–209. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.3.189.209>
- Hornýák, M. (szerk., 2000): *Brunszvik Teréz: Versek, cikkek, levelek, naplódíszetek: Jubileumi kiadvány*. Brunszvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány, Martonvásár. <https://mek.oszk.hu/15700/15795>
- Hornýák, M. (2003): Első óvodánk története : Buda-Krisztinaváros, 1828-1867. *Őrláng füzetek*, 8, Brunszvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány, Martonvásár. 1–20. <https://mek.oszk.hu/15800/15830>
- Hornýák, M. (2005): Brunszvik Teréz és a Felvidék első óvodái : Besztercebánya, Pozsony, Nagyszombat. *Őrláng füzetek*, Brunszvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány, Martonvásár. 11, 1–20. <https://mek.oszk.hu/15800/15829>

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. november 1.

- Józsa, K. (2022): Óriáslépések a pedagógiában: az óvodás és kisiskolás gyermekek fejlesztése. *Iskolakultúra*, 32(11), 55–68. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2022.11.55>
- Józsa, K., & Podráczky, J. (2024): Az óvoda iskola átmenet segítése. In *Felsőoktatás és felnőttképzés*, Oktatási Hivatal, Budapest, 74–87.
- Kállai, G. & Mile, A. (2020): Az inkluzív intézményvezetés és az inkluzív nevelés-oktatás összefüggései. *Educatio*, 29(3), 350–362. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.2>
- Kálmán, L. & Tóth, E. (2021): Óvodapedagógusok, tanítók és szülők vélekedései az iskolakészültségről. *Iskolakultúra*, 31(09), 3–24. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.09.3>
- Ladnai, A. (2024): Eszközök és módszerek a hatékony inkluzív nevelés szolgálatában. *Mester és Tanítvány*, 2024(2), 146–154. <https://doi.org/10.61178/MT.2024.II.2.15>
- Nagy, A. (2018): Harmonikus óvoda-iskola átmenet határon innen és túl. *Paideia*, 6(1), 179–194. <https://doi.org/10.33034/PAIDEIA.2018.6.1.179>
- Németh, K. (2025): Kapcsolatok hálójában: Az óvoda-iskola átmenet kihívásai és lehetőségei a 21. században. In *II. Imre Sándor Neveléstudományi Konferencia – Oktatás Egy Változó Világban*. Imre Sándor Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 99–104. <https://doi.org/10.3311/ISNK-213>
- Pukánszky, B. & Németh, A. (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Varga, L. (2015): Új tudomány születőben: kisgyermekkorú neuropedagógia. *Létünk*, 45(3), 115–116. <https://tinyurl.com/49ndjm4c>
- Vekerdy, T. (2013): *Az óvoda és az első iskolai évek a pszichológus szemével*. Saxum.
- Zsolnai, A. (2008): A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. *Iskolakultúra Online*, 2, 119–140. <https://tinyurl.com/mryruchz>
- Zsolnai, A. (2018): *A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban*. Akadémiai doktori értekezés tézisei. Budapest. <https://real-d.mtak.hu/1136/>
- Zsolnai, A. & Józsa, K. (2002): A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, 12(4), 12–20. <https://tinyurl.com/37jbfjff> | <https://tinyurl.com/53ky8y83>
- Zsolnai, A., Lesznyák, M. & Kasik, L. (2007): A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar Pedagógia*, 107(3), 233–270. <https://tinyurl.com/yn3u3vm3>



Talabér Ferencné pedagógiai öröksége a német nemzetiségi óvodai nevelésben



Pásztor Enikő Judit

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
egyetemi docens  0009-0004-8006-6604 | MTMT: 10052323

KEYWORDS

- *ethnic German kindergarten education*
- *German in kindergarten*
- *Ferencné Talabér*
- *Play with the Word*
- *Play with the Language*
- *Sopron kindergarten teacher training*

KULCSSZAVAK

- *német nemzetiségi óvodai nevelés*
- *német az óvodában*
- *Talabér Ferencné*
- *„Játék a szóval, játék a nyelvvel”*
- *soproni óvóképzés*

ABSTRACT

The Pedagogical Legacy of Mrs. Ferencné Talabér in German Minority Kindergarten Education | The history of ethnic German kindergarten education in Hungary is closely connected with the Benedek Elek Faculty of Pedagogy and its predecessor institutions, which served as the cradle of numerous methodological innovations in the 20th century. One of the key figures in this process was Mrs. Ferencné Talabér, who gained national recognition with her ethnic German kindergarten program, and whose work remains a lasting legacy in early childhood education. This study is both a scholarly analysis and a tribute to a pedagogue whose personal and professional example shaped generations.

The author — herself a student of Talabér during the years of the political transition — approaches the subject with personal attachment. Drawing on secondary sources, the study presents the historical development of ethnic German kindergarten education and teacher training in Hungary, with special emphasis on the role of the Sopron training institution. It then offers a detailed presentation of Talabér's pedagogical program, *Play with the Word*, *Play with the Language*, based on a 2018 interview conducted by the author, as well as on an analysis of Talabér's publications and writings about her. The analysis highlights how this program became a nationally adopted and enduring methodological legacy in ethnic German kindergarten education, while also recalling Talabér's professional career and pedagogical heritage.

ABSZTRAKT

A magyarországi német nemzetiségi óvodai nevelés története szorosan összefonódik a Benedek Elek Pedagógiai Karral és annak jogelőd intézményeivel, amely helyszín a 20. században számos módszertani újítás bölcsője volt. E folyamat egyik meghatározó alakja Talabér Ferencné, aki német nemzetiségi óvodai programjával országos ismertségre tett szert, s munkássága máig ható örökség az óvodai nevelésben. A jelen tanulmány egyszerre tudományos feldolgozás és tisztelgés egy olyan pedagógus előtt, akinek személyes és szakmai példája generációkat formált.

A szerző — aki a rendszerváltás idején maga is tanítványa lehetett — személyes kötődéssel közelít a témához. A tanulmány másodlagos források felhasználásával bemutatja a magyarországi német nemzetiségi óvodai nevelés és óvodapedagógus-képzés történeti alakulását, különös tekintettel a soproni képző szerepére. Ezt követően a szerző által 2018-ban készített interjú, valamint Talabér Ferencné publikációi és a róla szóló írások tartalomlemzése révén kerül sor pedagógiai programjának, a *Játék a szóval, játék a nyelvvel* koncepciójának részletes bemutatására. Az elemzés rávilágít arra, hogyan vált ez a program a német nemzetiségi óvodai nevelésben országosan elterjedt és máig ható módszertani örökséggé, egyben felidézi Talabér Ferencné szakmai életútját és pedagógiai örökségét.

Bevezetés

A magyarországi német nemzetiségi óvodapedagógus-képzés története szorosan összefonódik a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karral és annak jogelőd intézményeivel. A soproni képző 1959-es felsőfokúvá válásával egyidejűleg indult meg a német nemzetiségi óvónők képzése Sopronban. Ennek fellendülése az 1980-as évekre és a rendszerváltás időszakára esett, amikor a nemzetiségi identitás ápolása és a nemzetiségi nyelvek oktatásának megerősítése új lendületet kapott. E folyamat egyik meghatározó helyszíne Sopron volt, hiszen az egykori Soproni Óvóképző Főiskola a német nemzetiségi óvodapedagógusok képzésével országos jelentőségű képzési központtá vált. A képzés sikerének és hitelességének egyik kulcsfigurája Talabér Ferencné volt, aki a német nemzetiségi közösség tagjaként, óvónői tapasztalattal és elhivatott pedagógusként vált Sopronban a német nemzetiségi óvóképzés megszilárdításának meghatározó alakjává. Oktatói tevékenysége nemcsak a nyelvi kompetenciák fejlesztésére irányult, hanem átfogó pedagógiai szemléletet közvetített, amely a gyermeki játék és a nyelvi nevelés szerves egységét hangsúlyozta. E szemlélet legmaradandóbb eredménye az általa megalkotott *„Játék a szóval, játék a nyelvvel”* című óvodai program, amely a magyarországi német nemzetiségi nevelésben országos elterjedtségre tett szert, és máig meghatározza a német nyelv játékos átadásának módszertanát.

A szerző számára a téma nem pusztán kutatói érdeklődés kérdése, hanem személyes kötődés fűz hozzá. A rendszerváltás idején a Soproni Óvónőképző Főiskola német nemzetiségi óvodapedagógus-képzésének hallgatójaként magam is részese lehettem annak a közösségnek, amelyben Talabér Ferencné tanított bennünket. Oktatói munkája révén nem csupán tudást közvetített, hanem emberi és szakmai példát is adott.

Talabér Ferencné 2025 elején bekövetkezett halála veszteség a magyarországi német nemzetiségi közösség számára, ugyanakkor életműve olyan örökség, amely tovább él a német nemzetiségi óvodapedagógus-képzésben, a módszertani gyakorlatban, és mindazok szívében, akik tanítványai vagy kollégái lehettek. A jelen tanulmány célja, hogy bemutassa a német nemzetiségi óvodai nevelés, a soproni német nemzetiségi óvodapedagógus-képzés kialakulását és fejlődését, különös tekintettel Talabér Ferencné munkásságára, valamint arra az örökségre, amelyet szakmai közösségünkre hagyott. A tanulmány alapját a szakirodalmi háttér bemutatása, a szerző által Talabér Ferencnével 2018-ban készített interjú, az ő publikációinak elemzése, valamint a munkásságát bemutató másodlagos források képezik.

Német nemzetiségi óvodai nevelés Magyarországon

Hazánkban a nemzetiségi óvodai nevelés a mindenkori országos óvodai irányelvekre támaszkodik, célkitűzései azok kiegészítései. Ha megvizsgáljuk a magyar óvodai nevelést szabályozó 20. századi dokumentumokat, elsőként az 1953-as Módszertani Leveleket kell megemlíteni. Ez a központi szabályozó alapvetően a kötelező foglalkozásokról szól, amelyekre az oktatás eszközeiként tekintettek (Molnár, Pálfi, Szerepi & Vargáné, 2015). Az 1953. évi III. törvény A kisded-óvról a nemzetiségi óvodákkal kapcsolatban kimondja: *„Azokban a községekben (városokban), ahol a nem magyar anyanyelvű lakosság száma ezt indokoltá teszi, az óvodahálózat fejlesztése során nemzetiségi óvodát kell létesíteni.”* A törvény hatására az 1954–55-es tanévben négy német nemzetiségi óvodában indult meg a nevelés annak érdekében, hogy az óvodás korú gyermekek anyanyelvi nevelésével-oktatásával lehetővé váljék a nemzetiségi anyanyelv megőrzése (Mammel, 1980, idézi Pásztor, 2019, 58). Újabb lendületet adott a nemzetiségi óvodahálózat kiépülésének a 183/1958. M. K. 22/ M. M. sz. rendelet a nemzetiségi óvodák szervezéséről. Ennek értelmében minden olyan településen, ahol jelentős számban éltek nem magyarul beszélő állampolgárok, nyelvoktató vagy a nemzetiség nyelvén oktató óvodát lehetett indítani. Ott, ahol a szülők kétharmada ezt kérte, nemzetiségi csoportot alakíthattak. Ebben az évben már 19 német óvodában biztosítottak anyanyelvi nevelést nemzetiségi gyerekek számára (Mammel, 1980, idézi Pásztor, 2019, 59). Fontos mérföldkő volt az 1958. évi 26. tv., amely a nemzetiségi óvodai neveléshez szükséges megfelelő munkaerő biztosítása érdekében kimondta, hogy: *„[...] A tanítók és óvónők képzésére a művelődésügyi miniszter felügyelete és közvetlen irányítása alatt álló, felsőfokú intézményként működő tanítóképző intézeteket, illetőleg óvónőképző intézeteket kell létesíteni.”* Az 1958. évi rendelet (1 §. 1. bek.) alapján két óvónőképző intézetben (Sopronban német, Szarvason szláv, délszláv és román) vált lehetővé nemzetiségi óvónői oklevél megszerzése (Pásztor, 2019, 59) 1959-et tekinthetjük tehát kiindulási évnak, ugyanis ekkor kezdődött meg Sopronban a német nemzetiségi óvónők képzése.

Sajnos, az 1960-as évekre a nemzetiségi óvodák fejlődési üteme lelassult, sőt az a negatív tendencia is megfigyelhető volt, hogy több településen meg is szűnt a nemzetiségi nyelvoktatás (Pásztor, 2019). A nemzetiségi óvodák számának csökkenése, valamint annak a nemzetközi érdeklődésnek az érzékelése, amely abban az időben a nemzetiségi kérdés felé irányította a figyelmet, a párt- és kormánypárti vezetőket a helyzet javítására ösztönözte (Fekete, 1969). Ezzel párhuzamosan a magyarországi nemzetiségek körében egyre nagyobb érdeklődés volt tapasztalható az anyanyelvük iránt. Felismerték ennek fontosságát, ami-

nek következtében aztán egyre nagyobb számban igényelték gyermekeik számára az anyanyelven történő oktatást-nevelést (Pásztor, 2019). Megállt a hanyatlás a nemzetiségi oktatásügyben, majd szépen lassan kezdetét vette a fejlődés (Kővágó, 1981). Az 1970-es évek a magyar óvodaiügy egyik legmeghatározóbb korszaka volt. Az óvodák „átideologizálása” ekkor már csökkent, megváltozott az óvodás gyermekről alkotott kép is, a „politizáló gyermekből” „iskolára készülő gyermek” lett (Pukánszky, 2005). Ekkor kezdődött meg az új óvodai dokumentum, az Óvodai Nevelés Programjának (ONP)¹ kidolgozása is, melyet 1971-ben fogadtak el. Az ONP a nemzetiségi óvodai nevelésnek is alapidokumentuma. Ehhez illeszkedik még az OM 56. 383/1974. XI. számú *Az óvodai nevelés programjának nemzetiségi vonatkozású kiegészítése*, és a Kézikönyv, a foglalkoztatási tervjavaslat és a szervezeti kereteket meghatározó hetirendjavaslatok. A rendelet már hetente négy foglalkozást írt elő a nyelvi nevelés biztosítására a nemzetiségi óvodákban. A nyelvoktató óvodákban ezek a húsz-huszonöt perces foglalkozások azonban nem tették lehetővé a gyermekek kétnyelvűvé nevelését. Ezzel szemben a kéttannyelvű óvodákban biztosított 50-50%-os magyar, illetve nemzetiségi nevelés már elegendőnek bizonyulhatott az anyanyelvi ismeretek átadására (Pásztor, 2019). 1975-től rohamosan emelkedett a nemzetiségi óvodákban az anyanyelvi foglalkozásokon résztvevő gyermekek száma, ugyanakkor egyre kevesebb gyermek érkezett nyelvtudással a hazai nemzetiségi intézményekbe (Mammel, 1985a). 1975-höz képest 1980-ra közel a duplájára emelkedett az anyanyelvi oktatásban részesülő kisgyermekek száma, és az általános iskolai nemzetiségi nevelést már 59%-ban alapozta meg óvodai nyelvi nevelés (Mammel, 1985b).

1980-ban bevezették a nemzetiségi nyelvoktató óvodákban a hetirend javaslatokat, amely intézkedés megváltoztatta a nyelvoktatás időkeretét is. Kötelezően előírtak az óvónők számára két-két nemzetiségi foglalkozás megtartását a környezetismeret témaköréből, valamint egy-egy anyanyelvi ének-zene és mesevers foglalkozást is. Bevezették az ún. nemzetiségi napokat, amelyek az egész napos anyanyelvi környezetet biztosítva tulajdonképpen kibővítették az eddig rendelkezésre állt időintervallumot (Mammel, 1985a). Az 1980-as évek igen izgalmas fordulatot hoztak mind a hazai óvodapedagógiában, mind a közoktatás valamennyi területén. Ekkor kerülnek újra felszínre a különböző reformpedagógiai irányzatok, (Komjáthy, 2012), melyek országszerte gyorsan terjedtek. Társadalmi igényekre reagálva a pedagógusok is új utakat kerestek az iskolai nyelvoktatás kudarcainak orvoslására (Fülöp, 1982). Az 1980-as évek közepétől egyre inkább a kísérletezés volt a jellemző a magyarországi óvodákra. Ekkor már nagyobb módszertani szabadságot kaphattak az óvónők, az óvodák programjában

¹ Az óvodai nevelési program bevezetéséről szóló 166/1970. (M.K. 23.) MM. sz.

a helyi igényeknek nagyobb teret biztosítottak, és a családokhoz való alkalmazkodás is sokkal erőteljesebben kifejeződött. A kötelező foglalkozásokat felváltották a kötetlenül felépített foglalkozások, az ún. kezdeményezések, melyek szervezése nagyfokú tudatosságot követelt az óvónőktől (Bakonyi, 2013). 1989-ben a német nemzetiségi óvodapedagógus-képzés hatékonyságának növelése céljából az 1989-ben módosított ONP szellemében kísérleti jelleggel kidolgozásra került a Soproni Óvóképző Főiskolán a kétnyelvű óvodai nevelési program alapelvei és módszertani útmutatásai alapján egy új gyakorlati képzési rendszer. Az 1989/1990-es tanévtől már ennek szellemében kezdődött meg a gyakorló óvoda egyes életkorú csoportjaiban a hallgatók gyakorlati képzése (Talabér, 1994).

A rendszerváltás a hazai óvodák életébe is jelentős változásokat hozott. Az 1993-ban megszületett LXXIX. törvény a közoktatásról az óvodai nevelésről is rendelkezett. Ennek értelmében ötéves kortól minden gyermek számára kötelezővé vált az óvodai nevelés. A törvény értelmében minden óvodának el kellett készítenie saját pedagógiai programját (az Országos óvodai nevelés programja alapján) vagy át is vehettek egy kész programot. A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló 1993. törvény értelmében a kisebbségi személynek joga van részt venni anyanyelvi oktatásban, a közösségnek pedig joga van, hogy kisebbségi óvodai nevelés, kisebbségi alap- és középfokú nevelés és oktatás, továbbá felsőfokú képzés, illetve a kisebbségi önkormányzatok segítségével a feltételek megteremtését kezdeményezze. 1996-ban napvilágra került az Óvodai nevelés országos alapprogramja (ÓNOAP), mely a magyar óvodapedagógia hagyományaira, értékeire épít. Ez a minden magyarországi óvodára kötelező érvényű, keretjellegű dokumentum, amelyben már megfogalmazódik a személyközpontú pedagógia, a differenciálás, a játék, mint a legfontosabb óvodai tevékenység, illetve a cselekvő tanulás (Bakonyi, 2013; Molnár, Pálfi, Szerepi & Vargáné, 2015).

A 20. század óvodai nevelését meghatározó dokumentumok, különös tekintettel az Óvodai Nevelés Programjára (ONP), számos átalakításon estek át. A 21. században az 1996-os Óvodai Nevelés Országos Alapprogramját 2012-ben, 2018-ban és legutóbb, 2025-ben módosították. Az alapprogram változatlanul érvényes a nemzetiségi óvodákra is és ugyanúgy tartalmaz kiegészítő rendelkezéseket a nemzetiségi nevelés vonatkozásában. A 2025-ben hatályos 363/2012. (XII.17.) Kormányrendelet az óvodai nevelés alapprogramjáról II. fejezetében (Gyermekekép, óvodakép) ez olvasható: „*A nemzetiséghez tartozó gyermekek óvodai nevelésében biztosítani kell az önazonosság megőrzését, a nemzeti identitás erősítését, a nemzetiségi hagyományok átörökítését, a nemzetiségi gyermekek nyelvi nevelését és a multikulturális nevelésen alapuló integráció lehetőségét.*”²

² 363/2012 (XII. 17.) Korm.rendelet az óvodai nevelés országos alapprogramjáról: <https://tinyurl.com/3s8w27mm>

A 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet³ a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról című dokumentum határozza meg a magyarországi nemzetiségi óvodai nevelést. Az óvodák az Óvodai nevelés országos alapprogramja (ÓNOAP), valamint annak 3. mellékletében meghatározott Nemzetiségi óvodai nevelés alapelvei figyelembevételével készíti és fogadja el pedagógiai programját. Ezekben az intézményekben az óvodai nevelést kiegészíti a nemzetiségi hagyományok, szokások továbbörökítése, valamint a nemzetiségi identitás megalapozása és fejlesztése.

A nemzetiségi óvodai nevelés formái a következők lehetnek:

- a. anyanyelvű (nemzetiségi nyelvű) óvoda,
- b. nemzetiségi nevelést folytató kétnyelvű óvoda,
- c. magyar nyelvű roma/cigány kulturális nevelést folytató óvoda.

A 2024/2025. nevelési évben Magyarországon 179 óvodában jelenik meg a német nemzetiségi nevelés. A feladatellátási helyek (tagintézmények) száma 276. A német nemzetiségi nevelésben részesülő óvodás gyermekek száma (a <https://dari.oktatas.hu/statisztikak> alapján) 14299⁴.

A soproni német nemzetiségi óvodapedagógus-képzés 1959-től napjainkig

1959-ben vette kezdetét Sopronban a német nemzetiségi óvónők képzése (Pásztor, 2019). Az első évtizedre az útkeresés volt a jellemző. 1975-ig a felsőfokú óvónőképző intézetekben a nemzetiségi képzés gyakorlatilag a nyelv fakultatív oktatásából állt (Stark, 1980). Az 1959-ben beiratkozott 107 hallgató közül 14-en tanultak német nyelvet. A hallgatók többsége német nemzetiségi gimnáziumokból érkezett, és megfelelő német nyelvtudással rendelkezett (Kónya, 1978). A többség valószínűsíthetően német származású lehetett (Kling, Schatzl, Schmalzl, Ohr, Czichert, Trogmayer, Müller, Pfliegler, Leitold, Rutscher, Mayer, Schäffer, Weber, Jäger, Imgrund, Klein, Streicher, Fleckenstein, Grätzl, Triebel, stb.). Az 1964-ben végzett óvónők közül már 27 fő választotta a német nyelvet, és az azt követő években végig húsz fölötti a létszám, 1967-ban pedig már 28. Az első években heti két délután német nyelvtant tanultak és alapfokú nyelv-

³ 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról: <https://tinyurl.com/ksbnvjrm>

⁴ Ungarndeutsches Pädagogisches und Methodisches Zentrum – Statistiken: 2024/2025 Schuljahr: <https://tinyurl.com/2jjk4ez8>

vizsgát tettek a képzés végén. Ekkor még nemzetiségi óvodai módszertani ismereteket nem sajátíthattak el az óvónő jelöltek. Kutatásokból tudjuk, hogy először 1964-ben található hallgatói törzskönyvi bejegyzés arra vonatkozóan, hogy a hallgatók német nyelvű nemzetiségi óvodákban működésre jogosító kiegészítő államvizsgát tettek (Pásztor, 2019). Az 1960-as évek végén jelentős fejlődés következett be a nemzetiségi óvodai nevelésben. A nemzetiségi óvodák számának emelkedése miatt egyre több óvónőre lett szükség, éppen ezért a felsőfokú óvónőképzés mellett 1974-től kezdetét vette a német és szlovák, 1975-től pedig már a horvát-szerb nyelvi középfokú óvónőképzés is. A felsőfokú óvónőképzőkből is egyre több nemzetiségi óvónő került ki. 1975-től egy minisztériumi utasítás értelmében az óvónőképzőkben a nemzetiségi képzésben megkezdődött a pályára való felkészítés. Új program és tanterv szerint képezték a nemzetiségi óvónőket, melynek újszerűségét elsősorban az adta, hogy megjelent a nyelvművelés és a módszertan a tantárgyak között, illetve megteremtették a gyakorlati tapasztalatszerzés lehetőségét is a hospitálások bevezetésével (Stark, 1980). Az 1980-as évektől egyre több német nemzetiségi óvoda létesült, ahol sok esetben megfelelő szakemberek híján képesítés nélküli óvónők dolgoztak. A német nemzetiségiük magas aránya és a szülői igények növekedése a nemzetiségi nyelven történő óvodai nevelésre azt eredményezte, hogy 1985-ben Sopron után másodikként, Szekszárdon is elindulhatott a kétévfolyamos felsőfokú német nemzetiségi óvónőképzés, 1987-ben pedig Baján is lehetővé vált már a német és a horvát óvodapedagógusok képzése (Kurucz, 2010; Klein, 2011; Manz, 2011). A kétéves képzés mellett az 1987/1988. tanévben kísérleti jelleggel hároméves képzési csoportok is elindultak, majd 1989 szeptemberétől már egységesen minden óvodapedagógus hallgató a hároméves főiskolai képzésben kezdhette meg tanulmányait. 1989-ben hároméves német nemzetiségi szakosító tanfolyam is indult Sopronban már végzett óvónők számára a 7/1987. (VI.29.) MM sz. rendelet 7. § (2.) bekezdés a. pontja alapján, majd 1999-től szakvizsgás képzések, szakirányú továbbképzések is megjelentek Sopronban. A hallgatói létszám a 2000-es évektől emelkedő tendenciát mutat és hazánk Európai Unió-hoz való csatlakozása pedig egyértelmű fellendülést hozott a nemzetiségi képzésben.

A 21. század harmadik évtizedében Sopronnak továbbra is meghatározó szerepe van az ország német nemzetiségi óvodapedagógusainak képzésében. Nappali és levelező munkarendben szerezhethetnek a hallgatók diplomát, és képzésük magas színvonalát mutatja, hogy különböző projektek keretében nem csupán a magyarországi német nemzetiségi óvodákban szerezhethetnek gyakorlatot, hanem Ausztriában is lehetőségük van a szakmai tapasztalatszerzésre.

Talabér Ferencné munkássága Sopronban a német nemzetiségi óvodai nevelés szolgálatában

A magyarországi német nemzetiségi óvodai nevelés történetében és a német nemzetiségi óvóképzésben megkerülhetetlen név Talabér Ferencné, született Aradi Terézia. Élete és pályája nem csupán Sopron városával fonódik össze, hanem a soproni óvóképzés történetével is. Óvónőként, majd később oktatóként, módszertani újítóként és publikációk szerzőjeként is maradandót alkotott. Egyéni sorsa és szakmai hitvallása egyaránt hű lenyomata annak a korszaknak, amelyben a német nemzetiségi közösségek identitása új kihívásokkal szembesült, és amelyben ő maga hidat épített múlt és jövő, gyökerek és pedagógiai innováció között (Pásztor, 2025).

Szülei és nagyszülei a poncichter hagyományokat ápoló soproni német közösséghez tartoztak, eredetileg Armhold néven. A második világháborút követő kitelepítések idején az anyai nagyapa előrelátása mentette meg a családot attól a sorscsapástól, amely sok német családot ért. A névmagyarosításnak – Armholdból Aradi – köszönhetően maradhattak szülőföldjükön, ám ezzel együtt életük részévé vált a fenyegetettség, a kirekesztés és az állandó óvatosság. Gyermekkorát teljes egészében a német nyelvi közeg határozta meg. Nagyszülei énekkel, mondókával, mesékkel adták tovább neki a német nyelvi és kulturális örökséget, olyan útravalót, amely későbbi pedagógiai munkájának is alapkövévé vált. Az iskolakezdés azonban komoly kihívás volt számára, hiszen semmit sem tudott magyarul. A harmadik osztálytól kezdve azonban kitűnő tanuló lett. Ugyanakkor erősen eltávolodott a német nyelvtől, és hosszú időre elutasította annak használatát. Csak évekkel később ismerte fel, hogy a gyermekként szerzett nyelvi tapasztalatok milyen gazdag erőforrást és hitelességet jelentenek számára pedagógusi pályáján (Pásztor, 2025).

1960-ban kezdte meg tanulmányait a Soproni Óvónőképző Intézetben. A képzésben már lehetett németet tanulni, de ez még nem jelentett valódi nemzeti-
iségi oktatást. Gyakorlati idejét Csepregen töltötte, ahol egy cigány gyermekcsoport vezetését bízták rá. Hamar felismerte, hogy a gyermekekhez a játék vezet a legkönnyebben, és ezt a szemléletet későbbi munkájában is követte. 1967-ben pályája fordulópontjához érkezett. Szabados László igazgató hívására a soproni Uszoda utcai óvodában kezdett dolgozni, ahol saját csoportjában elsőként próbálta bevezetni a német nyelvet. A gyermekek lelkesedése és a szülők támogatása megerősítette abban, hogy a játékba, énekbe és mondókákba ágyazott nyelvátadás hatékony. Személyes örökségét módszertani alapként használta, a német nyelvet nem külön foglalkozásokon, hanem a mindennapi tevékenysé-

gekbe illesztve, játékos helyzeteken keresztül adta át, érzelmi biztonságot teremtve. Az eszközöket – bábokat, játékokat – gyakran a gyerekekkel közösen készítette (Pásztor, 2025).

A Soproni Óvónőképző Intézet pedagógiai és német tanszékén évtizedekig tanított, ahol nemcsak oktatott, hanem saját tapasztalatain alapuló módszertani szemléletet is közvetített, a gyermekvilág tiszteletét, a nyelv természetes használatát és az idegen nyelv örömteli megélését. Pedagógiai programot és módszertani könyvet, számos tanulmányt írt, amely országosan is ismertté tette. Évtizedeken át tartott továbbképzéseket Magyarországon és a környező országokban, módszertani munkásságával pedig új korszakot nyitott a magyarországi német nemzetiségi óvodai nevelésben. Talabér Ferencné pedagógiai programjának népszerűségéről tanúskodik az Educatio folyóirat 1993-as száma: „1992-től az óvónők szívesen alkalmazzák Talabér Ferencné kétnyelvű óvodai nevelési programját. A program jól kapcsolódik az általános óvodai korszerűsítési folyamatokhoz. Ez a tény abban nyugtatja meg az óvónőt, hogy nem kell a választott nyelvi anyagot egy magyar programmal összedolgozni” (Kallós, 1993). A Népújság 1993. november 12-i számában megjelent *Szakmai továbbképzés, előadások sorozata* című cikkből megtudhatjuk, hogy Talabér Ferencné a külföldi magyarok továbbképzéseiben is aktív szerepet vállalt. Lendván tartott előadást kollégáival a soproni óvónőképző gyakorló óvodájáról. Ebben arra hívta fel a figyelmet, hogy a német nemzetiségű gyermek ugyanazt éli meg a magyarországi óvodában, mint a magyar nemzetiségű gyermek egy szlovén óvodában (Zágorec-Csuka, 1993).

A német nemzetiségi óvodákban Talabér által módszertani megújulás történt. Országsszerte segítette szakmai tapasztalataival az óvodapedagógusokat, hogy minél több helyen indulhasson meg a német nyelvű nevelés az óvodákban. A Népszabadság 1990-ben arról tudósított egy ironikus hangvételű cikkben, hogy Győrben a Sün Balázs óvodában egy céltudatos vezető óvónő, Lengyel Tiborné és két munkatársa, dr. Ottófi Rudolfné és Horváth Pálné kezdeményezésére egy kesztyűsbábot használva ismertették meg az akkori óvodásokat a német nyelvvel. A program megszületését Talabér Ferencné is segítette. A cikk szerzője a programmal kapcsolatban azt írja, hogy „Sokan nem akarták, hogy der Igel a világra jöjjön. Nem csak bürokratákká változtatott királyfik, de a jótiúndérek is féltek tőle: nem zavarja-e meg der Igel a középső csoportos óvodásokat? Nem rontja-e meg az anyanyelvüket? Mert majdnem elfelejtettem mondani, hogy egyetlen szó nem sok, de der Igel ennyit sem beszél magyarul. (Délelőtt és délután is előbújik a mesetarisznyából, Guten Tag! mondja. Előbb csak az óvó nével csevegett, de már a gyerekekkel is csevegni tud, játszik, dalol velük, de nem viselkedik tanító bácsi módjára. Der Igel jópofa barát, aki nem kér semmit senkitől számon, és nem ad házi feladatokat (Hajba, 1990). Az írás tökéletesen visszaadja a program lényegét, a német nyelvet nem iskolás módszerekkel tanítják,

hanem játékosan ismertetik meg az óvodásokkal. Ugyanakkor arra is rávilágít, hogy a rendszerváltás időszakában még nagyon erőteljes volt az óvodai idegennyelvi nevelést ellenzők hangja. 1989-ben a Köznevelés *Németnyelv-tanulási kísérlet egy győri óvodában* című cikkében arról olvashatunk, hogy „[...] a győri Reider Ferenc utcai – két éve épült, kívül-belül megkapóan szép, esztétikus – óvodában is folyik egy nyelvtanítási kísérlet, ám itt a némettel ismerkedik huszonnégy középső csoportos gyerek. Naponta két alkalommal, rendszerint reggel és délután negyedórát foglalkoznak a nyelvvel. Persze nem az óvodai nevelési program kárára. Elvégezzik azt is, a nyelvtanulás perceit a játéktól veszik el. Pontosabban németül játszanak ez idő alatt.” (Novák, 1989). A cikk kitér arra is, hogy a győri kísérletet végző óvodapedagógusok nemcsak szakmai anyagokat kaptak Talabér Ferencnétől, hanem ő volt a kísérlet szakmai irányítója is. Az Új Dunántúli Napló 1991-ben *A középpontban a gyerek – Pécsen a Magyar Lajos utcai óvodában megváltozott az élet* című írásából arról értesülhetünk, hogy ebben az intézményben szülők kérésére vezették be a német nyelvet Talabér Ferencné programja alapján, aki személyesen találkozott a szülőkkel és óvónőkkel. A cikk szerzője hangsúlyozta, hogy nem nyelvórákon vesznek részt a gyerekek, hanem megismerkedhetnek a német nyelv dallamával, ritmusával, játékokat, mondókat, dalokat tanulnak az óvodában (Sz. K., 1991). 1998-ban a 24 Óra Komárom-Esztergom megyei lap arról tudósított, hogy a kecskédi óvoda már évek óta használja Talabér Ferencné programját (s. n., 1998).

Talabér Ferencné módszertani alapelvei ma is érvényesek: a nyelvelsajátítás kulcsa a játék és a szeretetteljes kapcsolat. A gyermeknek nem tantárgyként, hanem természetes élményként kell megélnie a másik nyelvet – ugyanúgy, ahogy ő is megélte azt gyermekként nagyszülei ölében. Talabér Ferencné életútja több, mint pedagóguspálya. Egy város, egy közösség, egy korszak történetét hordozza magában. Közel 70 éves koráig tanított, nevelt, inspirált. Módszerei, írásai, emberi példája tovább él mindazokban, akik tőle tanultak – és azokban a gyerekekben is, akiknek játék közben adott nyelvet, kultúrát, örömet.

Játék a szóval, játék a nyelvvel – Talabér Ferencné pedagógiai programja

Az 1980-as évek közepétől az óvodai nevelésben számos fontos pedagógiai innováció vette kezdetét. Ezek közül az egyik a német nemzetiségi csoportokban folyó nevelési munkához készült. Ma Magyarországon a kétnyelvű nevelést biztosító óvodákban többféle módszert és programot használnak a pedagógusok az idegen nyelv átadására. Ezek közül az egyik gyakran használt a Talabér Ferencné által a német nemzetiségi óvodai csoportok számára kifejlesztett *„Játék a szóval,*

játék a nyelvvel” program, melyet eredményesen alkalmazhatnak a nem nemzetiségi óvodákban is. A program elkészítésének kezdeteire az Iskolakultúrában 1994-ben Talabér így emlékezik: „*A Benedek Elek Óvóképző Főiskola német nemzetiségi tagozatos hallgatói hivatásuk gyakorlására az 1989-ben kiadott ONP szellemében kísérleti jelleggel kimunkált gyakorlati képzési szisztéma, a kétnyelvű óvodai nevelési programalapelvei és módszertani útmutatásai alapján készülnek fel. Az 1989/90-es tanévtől a főiskola gyakorló óvodájának vegyes összetételű gyermekcsoportjában nevelési-képzési elgondolásaink gyakorlati megvalósításán fáradozunk. Ehhez a kísérleti munkához csatlakozott Győr-Moson-Sopron, Veszprém, Fejér és Baranya megye egy-egy óvodája is*” (Talabér, 1994, 65). A program lényege, hogy a német nyelvet az anyanyelv elsajátításához hasonló módon kell bevezetni, játékosan, a mindennapi tevékenységekbe ágyazva. Talabér Ferencné abból indult ki, ahogyan gyermekként ő maga kapta a nyelvet nagyszüleitől, szeretetteljes, biztonságot nyújtó közegben, fordítás nélkül, helyzetekhez igazodva. Így a gyerekek – szülői háttértől függetlenül – megszeretik az idegen nyelvet. A koncepció fontos eleme, hogy az óvodapedagógus maga is örömmel játsszon, hiszen a nyelvtanulás kulcsa az óvodáskor fő tevékenysége, a játék (Pásztor, 2019).

Ezekben a csoportokban a nevelés két nyelven történik, az idegennyelv-elsajátítás pedig nem tudatosan, hanem a játékba építve valósul meg (Hartl, Babai & Kovácsné, 2014). Talabér (1994) azt hangsúlyozza, hogy az utánpótláson alapuló nyelvelsajátítás a játéktevékenységek közben tud realizálódni, hiszen az óvodás gyermeknek a játék a legfontosabb tevékenysége. A program megalkotója úgy vélte, hogy a tanulás csak akkor lehet igazán eredményes, ha a gyermekek játékában valósul meg, mivel ebben az életkorban ez a legmeghatározóbb tevékenység. „*A gyermek a játékon keresztül tapasztalja meg a körülötte lévő világ sokszínűségét, így szerzi meg ismereteit, „tanul”, sikerélményhez jut. A játék a gyermek számára a legfőbb élményforrás, a tanulás, a készségek és képességek fejlesztésének leghatékonyabb módja, ebből következően a korai nyelvelsajátítás leghatékonyabb eszköze is a játék kell, hogy legyen*” (Koloszar, 2014, 78).

A program alapelvei:

1. Vegyes csoportokban a gyermekek személyisége a játék, a spontán és irányított idegennyelvi nevelés, valamint más tevékenységek révén fejlődik optimálisan.
2. A gyermekek kíváncsisága alapot ad arra, hogy érdeklődéssel forduljanak a nemzetiségi hagyományok és a népi kultúra felé, ha élményszerűen találkoznak velük.

3. A különböző játékfajtákba ágyazott nyelvi anyag - a népi eredetű mondókák, gyermekjátékok, körjátékok – megfelelő érzelmi telítettséget ad a gyermekek számára.
4. A gyermekek gátlások nélkül utánozzák pedagógusukat és társaikat, így aktívan bekapcsolódnak a nyelvi játékokba.
5. A rendszeres nyelvi játékok, az állandó gyakorlás útján átélt élmények hozzájárulnak a gyermeki tapasztalatszerzéshez és a gyermekek produktív szókincsének a fejlesztéséhez (Talabér, 1994, 65-66).

Összegzés

Talabér Ferencné életútja több mint egy pedagóguspálya íve, benne sűrűsödik egy város, a német nemzetiség, valamint az óvodai nevelés egy meghatározó korszakának története. Sopron és a poncichter múlt nemcsak származásában gyökerezett, hanem pedagógiai hitvallását is áthatalta. Az Uzdoda utcai óvodától az óvóképzésig, az óvodai csoportszoba mindennapjaitól a tankönyvek és módszertani programjának kidolgozásáig minden tétivel hozzájárult ahhoz, hogy a német nemzetiségi óvodai nevelés Magyarországon élő, fejlődő és élményszerű legyen.

Pályája kezdetén az óvodás gyermekek lelkes reakció – „*Még egyszer!*” kéresek – erősítették meg abban, hogy jó úton jár. Megtapasztalta, hogy a játék, a dal és a mondóka révén a nyelv átadása örömteli és hatékony, s ez a felismerés egész pedagógiai szemléletét meghatározta.

Az 1980-as évek a hazai óvodapedagógia egyik legizgalmasabb korszaka volt. Új kezdeményezések, kísérletek sora indult el, amelyek közül számos az egykori Soproni Óvónőképző Főiskolához kapcsolódott. Ebben a pezsgő szakmai közegben dolgozta ki Talabér Ferencné azt a programot, amely máig meghatározza a német nemzetiségi óvodai nevelés gyakorlatát, és amelyet 2025-ben is országsszerte használnak óvodai csoportokban.

Munkássága hamar túl nőtt a helyi kereteken. Programja a pedagógiai szak-sajtó, valamint az országos és megyei lapok érdeklődésének fókuszába került. Sajtóelemzéseink mutattak rá arra is, hogy számos óvodai német csoport indulásánál komoly segítséget nyújtott az óvónőknek. Nem véletlenül vallotta egy vele készült interjúban: „*Többet voltam házon kívül, mint itthon.*” A következő évtizedekben ugyanis szakmai továbbképzések sorát tartotta szerte az országban, de rendszeres meghívott vendég volt Szlovákiában, Szlovéniában, Romániában, Ausztriában és Németországban is.

Talabér Ferencné módszertani munkásságával korszakot nyitott a magyarországi német nemzetiségi óvodai nevelés történetében. Közel hetvenéves koráig

tanított, nevelt, inspirált. Programja, írásai, előadásai és emberi példája ma is tovább él mindazokban, akik tőle tanultak és azokban a gyermekekben is, akiknek játék közben adott nyelvet, kultúrát és örömet.

Felhasznált irodalom

- Bakonyi, A. (2013): Értékkövető gondolatok az óvodai nevelés programjaiban. A magyar óvodai nevelés íve 1971-2013 – Szabadi Ilona emlékére. *Neveléstudomány*, 1(4), 34-44. <https://tinyurl.com/mr35tens>
- Fekete, T. (1969): A nemzetiségi óvodák újjászervezéséről. *Óvodai Nevelés*, 22(10), 369.
- Fülöp, K. (1982): Idegen nyelvek az óvodában – kérdőjelekkel. *Óvodai Nevelés*, 35(3), 75-77.
- Hajba, F. (1990): Der Igel, a jópofa barát. *Népszabadság*, 48(133), (június 8.), 6. <https://tinyurl.com/5d7rtymc>
- Hartl, É., Babai, Zs. & Kovácsné Vinkovics, É. (2014): Módszertani kézikönyv az óvodai magyar-német kétnyelvű neveléshez. Nyugat-magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron. <http://publicatio.uni-sopron.hu/336>
- Kallós, M.né (1993): Németek Baranyában. *Educatio*, 2(2), 332-335. <https://tinyurl.com/4ac4yhu2>
- Klein, Á. (2011): Theorie in der Praxis – Praxis in der Theorie – Über die Ausbildung von Kindergärtnerinnen im Spiegel des Zweitspracherwerbs und Kulturbewahrung der Ungarndeutschen. In: Bús, I., Klein Á. & Meskó N. (szerk.): *Tanulmányok az óvodapedagógus-képzéshez – Erziehung und Forschung – Beiträge zur KindergärtnerInnenausbildung*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar, Szekszárd, 134-149.
- Koloszár I. (2010): Az angol nyelv az óvodában – English in Nursery School. In: *Létünk : Társadalom – Tudomány – Kultúra*, 40(4), 75-84. <https://tinyurl.com/ttzcpsv>
- Komjáthy, Zs. (2012): A magyar óvodatörténet nyilvántartott szakmai folyóiratainak gyermek-és ifjúságképe a 19. századtól napjainkig. *Új Pedagógiai Szemle*, 62(9-10), 198-206. <https://tinyurl.com/2r4h8bkb>
- Kónya, Á. (1978): A hazai német nemzetiségi óvónőképzés. *Óvodai Nevelés*, 31(3), 113-114.
- Kövágó, L. (1977): *Kisebbség – nemzetiség*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Kurucz, R. (2002): *Az első magyar óvóképző 1837-1843*. Babits Kiadó, Szekszárd.
- Mammel, Á.né (1980): Az anyanyelvi nevelés-oktatás feladatai. *Óvodai Nevelés*, 33(9), 316-321.
- Mammel, Á.né (1985a): Az anyanyelv átöröklésének, a kétnyelvűség kialakításának helyzete a nemzetiségi óvodákban. In II. Országos Nemzetiségi Óvodai Napok, 1985. május 13, Esztergom; *Óvodai Nevelés*, 38(9), 292-296.
- Mammel, Á.né (1985b): A nemzetiségi óvodai anyanyelvoktatás helyzete, fejlesztésének tendenciái. *Óvodai Nevelés*, 38(4), 112-116.
- Manz, A. (2011): Die Aus- und Fortbildung von Minderheitenpädagoginnen Aktualitäten und Perspektiven an der Eötvös József Főiskola Baja. In: Bús, I., Klein Á. & Meskó N. (2011): *Nevelés és kutatás – Tanulmányok az óvodapedagógus-képzéshez – Erziehung und Forschung – Beiträge zur KindergärtnerInnenausbildung*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar, Szekszárd, 163-168.
- Molnár, B., Pálfi, S., Szerepi, S. & Vargáné Nagy, A. (2015): Kisgyermekkori nevelés Magyarországon. *Educatio*, 24(3), 121-128. <https://tinyurl.com/2yyn63xc>

- A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. november 1.

- Novák, G. (1989): Németnyelv-tanulási kísérlet egy győri óvodában. *Köznevelés*, 45(14), 3-4. <https://tinyurl.com/yc54hrvs>
- Pásztor, E. J. (2019): *A játékos idegennyelvi foglalkozások megjelenése a magyarországi óvodákban 1959-től napjainkig, különös tekintettel a soproni és Sopron környéki óvodákra* (Doktori PhD értekezés), Kézirat. <https://tinyurl.com/5dzjemdw>
- Pásztor, E. (2025): „Szívből adtam át” : Talabér Ferencné élete és korszakalkotó munkássága a német nemzetiségi óvodai nevelés szolgálatában. *Soproni Szemle*, 79(2), 193-196.
- Pukánszky, B. (2005): A gyerekekről alkotott kép változásai az óvoda történetében. *Educatio*, 14(4), 703–714. <https://tinyurl.com/bd4mhvx5>
- s. n. (1998): Játék a beszéddel : Hagyományörzés német nemzetiségi óvodákban. Komárom-Esztergom megyei 24 óra : Tatabánya, Esztergom, Dorog, Kisbér, Komárom, Nyergesújfalu, Oroszlány, Tata és környékük napilapja, (május 30.), 9(126), 3. <https://tinyurl.com/bdhpu52t>
- Stark, F. (1980): Negyedszázados a nemzetiségi óvodahálózat. *Óvodai Nevelés*, 33(9), 313-316.
- Sz. K. (1991): A középpontban a gyerek : Pécsen a Magyar Lajos utcai óvodában megváltozott az élet. Új Dunántúli Napló, (december 6.), 2(334), 3. <https://tinyurl.com/32azam8j>
- Talabér, F.né (1994): Óvodai életműszervezés a nemzetiségi gyermekcsoportokban. *Iskolakultúra*, 4(8), 65-67. <https://tinyurl.com/4hrh5msf>
- Zágorec-Csuka J. (1993): Szakmai továbbképzés, előadások sorozata. *Népújtság : A szlovéniai magyarok hetilapja*, (november 12.), 37(45), 6. <https://tinyurl.com/53b3vvbr>



Digitális kompetenciafejlesztés az óvodapedagógus szakon Sopronban 2000-2025 között



Katona György¹ – Sipos Bence²

¹Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
egyetemi docens 0009-0008-7921-5288 | MTMT: 10022415

²Soproni Egyetem Faipari Mérnöki és Kreatívipari Kar, Kreatívipari Intézet
mesteroktató 0000-0001-7049-5561 | MTMT: 10085311

KEYWORDS

- *training of kindergarten educator*
- *information society*
- *informatics*
- *digital competency*

ABSTRACT

Digital Competence Development in Training of Kindergarten Educators in Sopron, 2000–2025 | The training of kindergarten educators has a long-standing tradition in Sopron, where professionals have been educated for 125 years across various educational institutions and levels.

Throughout this extensive history, the content of the training has consistently sought to align with the expectations and challenges of the times, while carefully preserving and transmitting its traditions and values to future generations. One such challenge at the turn of the 20th century was the spreading of information and communication technologies.

This study provides a historical overview of the development of digital competence training within the early childhood education program at the Faculty of Pedagogy of the University of Sopron (and its predecessor institutions). This evolution has been shaped by the demands of the profession and the era, new research findings, educational policy expectations, and the increasingly advanced digital competencies of incoming students. These factors have repeatedly influenced the objectives, targeted competencies, content, and even the name of the subject “Informatics”.

At the beginning of the study, we briefly summarize the challenges posed by the information society and the changes in the national regulatory environment. We then present the various stages of the development of digital competence training in Sopron through the evolution of course syllabi. This includes content and methodological innovations — often ahead of their time — that reflect the program’s and the subject’s flexibility, adaptability, and reflective capacity in the 21st century.

KULCSSZAVAK

- *óvodapedagógus-képzés*
- *információs társadalom*
- *informatika*
- *digitális kompetencia*

ABSZTRAKT

Az óvodapedagógus-képzés igen nagy hagyományokkal rendelkezik Sopronban, mivel különböző oktatási intézményekben és különböző képzési szinteken, de már 125 éve képeznek kisgyermeknevelőket városunkban. A képzés tartalma mindenkor igyekezett igazodni a kor elvárásaihoz és kihívásaihoz, miközben hagyományait és értékeit feltéve őrizte és átadta a következő generációknak. Ilyen kihívást jelentett a XX. század fordulóján az infokommunikációs eszközök elterjedése is.

Ebben a tanulmányban a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán (és előd-intézményeiben) folyó óvodapedagógus-képzésen belüli digitális kompetenciafejlesztés fejlődéstörténetét tekintjük át, amit a kor és a szakma kihívásai, az új kutatási eredmények, az oktatásirányítási elvárások és a hallgatók erősödő bemeneti, digitális kompetenciái generáltak, többször módosításra került az Informatika tárgy célja, fejlesztendő kompetenciái, ismerettartalma, sőt, a neve is.

A tanulmány elején vázlatosan összegezzük az információs társadalom kihívásait, a hazai jogszabályi környezet változásait, majd tantárgyi tematikáin keresztül mutatjuk be a soproni digitális kompetenciafejlesztés fejlődési folyamatának különböző lépéseit, tartalmi

¹e-mail: katona.gyorgy@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary

²e-mail: sipos.bence@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Cházár András tér 1., Hungary

és módszertani megújulását, gyakran korát megelőző innovációit, jelezve a szak és a tárgy rugalmasságát, alkalmazkodó és reflektív képességét a XXI. században.

Bevezetés

Az óvodapedagógus-képzés igen nagy hagyományokkal rendelkezik Sopronban, mivel különböző oktatási intézményekben és különböző képzési szinteken, de már 125 éve képeznek kisgyermeknevelőket városunkban. A képzés tartalma mindenkor igyekezett igazodni a kor elvárásaihoz és kihívásaihoz, miközben hagyományait és értékeit féltve őrizte és átadta a következő generációknak. Ez történt akkor is, amikor a XX. század végén a számítástechnikai eszközök terjedése arra készítette a képzés felelőseit, hogy az addigi, oktatásban alkalmazott technikákat bemutató tárgy tartalmát, majd nevét is megváltoztatva reagáljanak az új kihívásokra. Ennek köszönhetően az 1990-es években az *Oktatástechnika* című tárgyat felváltotta a korszerűbb *Informatika* tárgy.

A képzést és a tantárgyat érintő kihívások akkor is, ma is többretegűek, hiszen a jogszabályi környezet, a munkaerőpiaci és hallgatói visszajelzések, az új tudományos eredmények, a társadalmi elvárások és kihívások egyszerre és egymásra hatva jelentkeznek, így az erre adott válaszok is összetettek.

Fontos rögzítenünk, hogy bár a szak és ezen belül a digitális kompetenciafejlesztés irányait és tartalmát a szak kimeneti céljait rögzítő kormányrendeletek és azok módosításai rögzítik, de csak keret jelleggel. Így a tárgyat oktató tanárok ezen kereteken belül kellő szabadsággal fogalmazhatták meg a tantárgyi célokat, tartalmakat és módszereket.

A kutatás célja, módszere

Tehát a digitális kompetencia fejlesztésre ható tényezők egyértelműen léteztek és léteznek a mai napig, beazonosításuk és a rá adott válaszok egyáltalán nem egyértelműek és nem automatikusak. Tanulmányunk célja, hogy bemutassuk és igazoljuk, a soproni óvodapedagógus-képzés e téren is bizonyította rugalmasságát és reflektív képességét. A cél elérése érdekében alapvetően a dokumentumelemzés módszerével élve dolgoztuk fel az informatikai tantárgyak tematikáját, és elemeztük azokat a jogszabályokat, melyek a képzés tartalmára alapvető hatással voltak.

Ennek megfelelően először röviden vázoljuk azokat a társadalmi változásokat, melyekre a kisgyermeknevelők képzésében válaszokat kellett keresnünk, majd röviden összegezzük azon jogszabályi környezetváltozásokat, melyek megszabták az óvodapedagógus-képzés kereteit. Ezt követően ismertetjük a soproni digitális kompetenciafejlesztés lépéseit, elődlegesen az Informatika tárgy tantárgyi tematikáira támaszkodva. Végül az összegzésben értékeljük ennek a fejlődéstörténetnek az előremutató és sok szempontból úttörő jellegét.

Az információs társadalom és kihívásai a kisgyermeknevelésben

Az infokommunikációs eszközök széleskörű elterjedésével a társadalom is átalakult. Az IKT-eszközök meghódították az élet minden területét, átalakították nemcsak a munka világát, de mindennapjainkat is. Mozdulni se tudunk okoseszközök nélkül: velük tájékozódunk, dolgozunk, tanulunk, intézzük ügyeinket, szórakozunk, tartunk hivatalos, baráti és családi kapcsolatokat, működtetjük és irányítjuk környezetünket. A klasszikus, árutermelésen alapuló társadalmi rendszer megváltozott, az információtermelés, -feldolgozás és -elosztás teret kért és kapott életünkben, átrajzolta a társadalom szerkezetét, hierarchiáját, hatalmi viszonyait, kapcsolati hálóját, a tudáshoz jutás útjait, kommunikációs csatornáit. Új, digitális generációk születtek ebbe a világba, akik a szokásos generációs különbségeket jóval meghaladó mértékben különböznek elődjeiktől, másképp látnak, másképp tanulnak, másképp tájékozódnak, kommunikálnak, gondolkodnak, más sebességgel és más ritmusban élnek (Rab, 2016). Komoly kihívások ezek a nevelési-oktatási rendszer minden szintjének, így a kisgyermeknevelésnek is. Hiszen újból mérlegre kell tennünk, hogy milyen társadalmi környezetre készítjük fel a ránk bízottakat, milyen embereszmény szerint kell az alapokat erősítenünk bennük, hogy a régi cél elérésére, a boldog, hasznos és teljes életre felkészítsük őket.

A pedagógusok a környezeti változásokra, különösen a technikai változásokra mindig nagyon óvatosan reagáltak. Az első reakció mindig a tagadás és a félelem voltak, és ma is azok. Először a veszélyeket azonosítjuk, azokat gyakran felnagyítjuk és ezért elzárkózunk a változás elől. Ez a reakció a kisgyermeknevelők körében itt, a Kárpát-medencében különösen is erős volt. Érdekes módon az angolszász területeken szinte ellenállás nélkül fogadták a technikai újításokat a pedagógusok. A különbség okát abban kereshetjük, hogy hazánkban és a környező országokban a kisgyermeknevelés nevelési dimenziója nagyon erős és a szakmai identitás része: a kisgyermeknevelők mélyen átérzik, hogy milyen nagy felelősség terheli őket, hogy milyen nagy érték felett örködnék. Márpedig ezt az értéket óvni kell minden külső, veszélyes hatástól. Így a félelem és elzárkózás, mint első reakció talán jobban érthető.

Csak lassan nyílunk meg és kezdjük el vizsgálni a változásokban rejlő lehetőségeket. Az IKT-eszközök megjelenése és térhódítása során sem történt ez másképp.

Változások az óvodapedagógus-képzést meghatározó jogi környezetben

Az egyik nagy változás, mely az európai és így a hazai felsőoktatás belső szerkezetét is átrajzolta, a Bologna-rendszerre való átállás volt. A 2006-ban történt változás az óvodapedagógus szak képzési idejét és képzési szintjét nem módosította: 6 szemeszteres alapképzés maradt, ami megfelelt a korábbi főiskolai képzési szintnek. A változás azonban lehetőséget adott arra, hogy a szak belső tartalmát, módszereit, képzési céljait, fejlesztendő kompetenciáit újragondolják és megújítsák, amit a szakma már régóta sürgetett. Ennek egyik része volt, hogy a képességfejlesztést kiterjesszék, többek között az informatikai kompetenciák irányába: „*Felkészítés a hivatás bővülő szakmai kompetenciáira: nagyobb hangsúlyt kell kapnia a képességfejlesztésnek, ezáltal a gyakorlatnak (affektív hatás, csoportdinamika, önszabályozás, reflektív magatartás, játésképeség, a segítség képessége, **informatikai kompetencia** stb.).*” Olvashatjuk Kovácsné Bakos Éva (2009, 83) ezt az időszakot értékelő tanulmányában. Az informatikai, digitális kompetencia, mind európai kulskompetencia, itt jelent meg először a szak fejlesztendő kompetenciáinak sorában.

Így a 2006-tól érvényes 15/2006 (IV.3) OM rendelet – mely egészen 2016-ig érvényben volt –, az óvodapedagógus szak képzési és kimeneti követelményeiben a 7. pontban már az alábbiakat tartalmazza:

„*A hallgatók ismerik:(...)*

– *az **információs és kommunikációs technika** használatához szükséges eljárásokat, tudnivalókat*”

A 8. pontban pedig:

„*8. A törzsanyag (szakképzettség szempontjából meghatározó ismeretkörök):*
– *alapozó ismeretek: 32–45 kredit*

*társadalomtudományi ismeretek, pedagógia, pszichológia, **informatika**;*” (OM rendelet, 2006)

Ez nagy előrelépés volt, de az informatika-oktatás tartalmi elemeire és módszereire pontosabb kapaszkodókat nem adott, így minden képzőhely szabadon értelmezte, hogy mit is jelent az, hogy az óvodapedagógus az infokommunikációs eszközök használatában kompetens legyen.

Az óvodapedagógus szakma alapvető jogi kereteit azonban a szakmában csak ONAP-ként emlegetett kormányrendelet (Kormányrendelet, 2012), az Óvodai nevelés országos alapprogramja adja meg. Ez az a keret, melyen belül minden

óvoda elkészíti saját helyi nevelési programját, meghatározza küldetését, szakmai céljait, módszereit, saját, egyedi vonásait, mindennapi életét. Így érthető, hogy az óvodapedagógus-képzés belső tartalmát is erre alapozva tervezik meg a szakfelelősök. Különösen is igaz ez a rendelet azon részére, mely az óvodai nevelés feladatait határozza meg. Ez egy tételes és részletes felsorolás, melyben a digitális kompetencia, infokommunikációs eszközök vagy a gyorsan változó információs társadalom egy szóval sincs említve, miközben beszél – a többi között – a telítettségi-tartalmú ételek fogyasztásáról. Ez komoly akadálya volt és jelenleg is akadálya annak, hogy a hallgatók képzésén belül helyet kapjon az információs társadalom jelentette kihívások és lehetőségek részletes – nem egyoldalú és felszínes – tárgyalása.

A Képzési és kimenti követelmények, melynek jelenleg hatályos rendelete ennél több segítséget ad a digitális kompetenciafejlesztés szakon belüli tervezéséhez (ITM-rendelet, 2021).

A rendelet a kompetenciák felsorolásában az alábbiakat tartalmazza:

- „Tájékozott a **digitális kultúrában**, ismeri az óvodás korosztály **digitális eszközökhöz** való viszonyát és azok hatását a gyermeki személyiség fejlődésére.” (...)
- „Él a **digitális környezet** adta fejlesztési lehetőségekkel.” (...)
- „Nyitott az újabb hazai és nemzetközi neveléstudományi kutatási eredmények, a módszertani innovációk és az **információs és kommunikációs technológiák** kínálta lehetőségek megismerésére és alkalmazására.”

A 8.1. pontban pedig a szakmai jellemzők között továbbra is megmaradt az informatika, mint képzési terület:

- „pedagógia, pszichológia, társadalomtudomány, **informatika** 32–45 kredit;” (ITM-rendelet, 2021)

Itt már tetten érhető, hogy a jogalkotók tisztában vannak azzal, hogy a képzés során szólnunk kell a digitális kultúráról, annak eszközeiről és be kell mutatnunk, hogy mindezek hogyan hatnak, hathatnak a kisgyermekkorban, beszélnünk kell a veszélyekről és a fejlesztési lehetőségekről egyaránt.

Az informatika tárgy oktatása az óvodapedagógus szakon Sopronban 2000-2025 között

Az előző bekezdésben vázlatosan tárgyalt hazai jogszabályi környezet alapvetően meghatározta, hogy Sopronban az óvodapedagógus szakon milyen tartalommal és módszerrel oktassuk az informatika tárgyat.

A kezdetek (2000-2004)

Az Informatika tárgy oktatásának első szakasza Sopronban 2000 és 2004 közé esett, és a hallgatók digitális alapkompétenciájának megerősítését tűzték ki célul, ahogy tette ezt szinte minden felsőoktatási intézmény ebben az időben. Az oktatás két féléven keresztül zajlott Informatika I., és Informatika II. tárgyakra bontva.

Ezért érthető, hogy a tantárgyi tematikában oktatási célként az alábbiakat olvashatjuk:

„A személyi számítógépek és perifériáik megismerése, kezelésének készségszintű elsajátítása, a széleskörűen használt operációs rendszerek áttekintése, alapszintű megismerése, szövegszerkesztői, táblázatkezelői alapismeretek megszerzése.

A hálózatban működő számítógépek használatának elsajátítása, az Internet lehetőségeinek és szolgáltatásainak készségszintű alkalmazása, az óvodai szociális gyakorlatban alkalmazható szoftverek megismerése.” (Informatika I. tárgy tematikája, 2002)

Talán csak az utolsó mondat tér el az elvárttól, mivel utal arra, hogy az óvodában nem csak irodai szoftvereket lehet használni. Ennek megfelelően az ismeretkörök az alábbiak voltak (összevonva az Informatika I. és II. tárgyakét):

- *„Az információ*
- *Számítógép, mint az információ-feldolgozás eszköze*
- *Hardver és perifériák*
- *Operációs rendszerek*
- *Szövegszerkesztői ismeretek*
- *Táblázatkezelés (alapok)*
- *Táblázatkezelés (képletek, diagrammok)*
- *Prezentáció*
- *Internet*
- *óvodai alkalmazási lehetőségek”* (Informatika I. tárgy tematikája, 2002)

Az „óvodai alkalmazási lehetőségek”, mint zárótema keretén belül a tárgy megkísérelt utalást tenni arra, hogy az informatika óvodai alkalmazásában pedagógiai, nevelési lehetőségek is vannak. Ez a törekvés abban a korban úttörőnek számított.

A tárgy számonkérése mindkét félévben gyakorlati vizsga volt, ami a tárgy céljához igazodva nem csak ismeretet, hanem gyakorlatban is alkalmazható kompetenciát ellenőrzött.

A tárgyban megadott szakirodalmak is arra utalnak, hogy ekkor az alapvető számítástechnikai ismeretek gyakorlati átadásán volt a hangsúly:

- Rozgonyi – Borus (1995): *RAM-ba zárt világ*. Bp.: Mozaik Kiadó
- *ECDL tankönyv 1, 2, 3, 4, 7*. Bp.: Novorg Kiadó; Prím Kiadó
- László József (2000): *Mindenkinek az INTERNET-ről*, Bp.: Computer-Books Kiadó. (Informatika I. tárgy tematikája, 2002)

Változások (2005–2013)

2005-től az óvodapedagógus szakon oktatott Informatika tárgy nevét és tartalmát megváltoztattuk. Kezdetben „Informatika az óvodai nevelésben”, később pedig az „Informatika az óvodában” nevet kapta a tárgy. A változtatás elsődleges indoka az volt, hogy a szakra érkező hallgatók digitális kompetenciája erősödött, köszönhetően a köznevelésben oktatott informatikai ismereteknek. Így a tantervben az informatika oktatása helyett szakinformatika oktatását tűztük ki célul. A tárgy fókusza ezért azon informatikai területekre került, amelyek segíthetik a pedagógust az informatika nevelési eszközként való alkalmazásában. A tárgy célja is eszerint módosult:

„Megismertetni a hallgatókkal az óvodai nevelésben használható multimédia alapszoftvereket, melynek segítségével az óvodapedagógus sikerrel alkalmazhatja a számítógépet pedagógiai céljainak eléréséhez.” (Informatika az óvodában tárgy tematikája, 2006)

Látható, hogy itt már nincs szó operációs rendszerekről és Office programokról, hanem a tárgy kifejezetten az infokommunikációs eszközök nevelési célra történő felhasználására koncentrált.

Az oktatott témák pedig jelzik, hogy az óvodai nevelésben felhasználható anyagok elkészítéséhez ad muníciót:

- *„Képszerkesztés*
- *Animációkészítés*
- *Hangszerkesztés”*

A számonkérés ennek megfelelően a hallgató által készített és bemutatott „mestermunkák” értékelése volt, melyek ezekkel az eszközökkel készültek. Egy képet kellett – több kép felhasználásával – a megadott paraméterek alapján elkészíteniük, módosítaniuk, átszerkeszteniük, továbbá egy általuk kiválasztott meserészlethez kellett animációt szerkeszteniük és egy hanganyagot kellett módosítaniuk. Ez a feladat így nemcsak a digitális kompetenciájukat, de a kreativitásukat is mérte.

A mestermunka elkészítésének paramétereit a tematika az alábbiak szerint írta le:

„Képszerkesztés:

- 1. montázs legalább 4 réteg felhasználásával*
- 2. az egyik rétegen saját képet kell alkalmazni*
- 3. a kép felbontása: minimum 1024x768*
- 4. színes: 16 millió Szín (24 bites)*
- 5. lehetőleg szakmai tartalom*
- 6. a kidolgozás finomsága és igényessége*
- 7. JPG-ben lementve, a forrásokat is bemutatva*

Animáció:

- 1. legalább 30 frame (effektek nélkül)*
- 2. lehet szabadkézi, lehet képszerkesztett és lehet fotósorozatra épülő*
- 3. a kidolgozás finomsága és igényessége, a mozgáshűség foka*
- 4. GIF-be lementve*

Hangszerkesztés:

- 1. legalább 3 forrás*
- 2. legalább három effekt*
- 3. szakmai felhasználhatóság*
- 4. MP3-ba lementve”. (Informatika az óvodában tárgy tematikája, 2006)*

Nyilván a tárgy szakirodalma is ehhez igazodott: az ajánlott művek a kép-, hang- és animációkészítésről szóló szakkönyvek voltak.

Új irány (2014–2023)

Megelőzve a 2021-es új Képzési és kimeneti követelmények rendelet megújuló tartalmát, az „Informatika az óvodában” tárgy célját és ismeretanyagát – az addig tapasztaltok alapján – radikálisan átalakítottuk Sopronban. Az új irány választását az motiválta, hogy bár a törekvés a digitális kompetenciák erősítésére – különösen az óvodai nevelésben alkalmazható infokommunikációs eszközök irányába – helyesnek bizonyult, de annak gyakorlatban történő alkalmazására a

szakma heves ellenállása miatt legtöbbször nem került sor. A szakma ez irányú polémijáról és annak helyes útkereséséről ezt megelőzően már több tanulmány is megjelent (pl.: Nagyné Szabó, 2010). Szakmai fórumokon és konferenciákon mi is tartottunk előadást a kisgyermekkori okoseszköz-használat előnyeiről és veszélyeiről, de az óvodapedagógusok elutasítása és elzárkózása e témában a vártnál is erősebbnek bizonyult (Katona, 2012, 2013, 2014). Ezért a tárgyon belül a hangsúlyt a gyakorlati képzés irányából az érzékenyítés, az elméleti háttér, a nevelési aspektusok megvilágítása felé mozdítottuk el.

Ez tükröződik a tárgy céljának megfogalmazásában is:

„A tantárgy alapvető célja a leendő kisgyermeknevelők szemléletformálása, mely rámutat arra, hogy a digitális társadalomban felnövekvő generációk nevelési eszköztárát újra kell gondolni. A tárgy rámutat az IKT-eszközök kontroll és irányítás nélküli használatában rejlő veszélyekre, hátrányokra, de a bennük rejlő nevelési lehetőségekre is családi és intézményi szintéren egyaránt.” (Informatika az óvodában tárgy tematikája, 2016).

A megváltozott tantárgyi célhoz alapvetően új tartalmi szerkezet is társult:

Témakörök:

- „1-2. Információs társadalom, gyermekkép
 - 3-4. Az első találkozás: Mikor kezdődik? Mikor kezdődjön?
 - 5-6. Gépidő: Időbeosztás, korlátok, szabadidő
 - 7-8. Gyerek a gép előtt: Egészséges – Mozgás – Ergonómia
 - 9-10. Társaságban: A kötelező trió
 - 11-12. Mit és mit ne? Fejlesztő- és játékprogramok
 - 13. Az Internet használatáról
 - 14-15. Nevelési célok a számítógép-használat tükrében”
- (Informatika az óvodában tárgy tematikája, 2016)

A témakörök ezen időszak végére tovább finomodtak:

- „Információs társadalom
 - Digitális kultúra, új generációk
 - Az első találkozás: Mikor kezdődik? Mikor kezdődjön?
 - Gépidő: Időbeosztás, korlátok, szabadidő
 - Gyerek a gép előtt: Egészséges – Mozgás – Ergonómia
 - Társaságban: A kötelező trió
 - Mit és mit ne? Fejlesztő- és játékprogramok
 - Az Internet használatáról
 - Az algoritmikus gondolkodás fejlesztése
 - Nevelési célok a számítógép-használat tükrében”
- (Informatika az óvodában tárgy tematikája, 2023)

A tárgy szakirodalmát is ehhez igazítva adtuk meg:

- „*Benedek András (szerk. 2013): Digitális Pedagógia 2.0. Typotex Kiadó, Budapest*
- *Katona György (2015): IKT a pedagógiában, Sopron, Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó*
- *Fáyné, Hódi, Kiss, (2016) IKT az óvodában: kihívások és lehetőségek. Magyar Pedagógia, 116(1), 91-117.*”

(Informatika az óvodában tárgy tematikája, 2023)

Ezen változásoktól azt reméltük, hogy sikerül a leendő óvodapedagógusok szemléletét árnyalnunk, a szakmai gyakorlatuk során hallott felszínes előítéletektől és a bulvársajtóban olvasott szenzációhajhász cikkektől mentes, igényes és tudományos érvekkel alátámasztott saját álláspontot kialakítani, mely a kisgyermekkori okoseszköz-használatban rejlő veszélyeket és lehetőségeket egyaránt számba veszi. Mivel a szakmai és gyakran a tudományos életben is erőteljesebben jelenlévő, alapvetően félelmeken alapuló megközelítések voltak túlsúlyban, a tárgyon belül külön fejezetet szenteltünk a megalapozott és megalapozatlan szakmai félelmek számbavételének, továbbá azon kutatások ismertetésének, melyek a digitális eszközökben rejlő fejlesztési lehetőségeket igazolták. Emellett a tárgy oktatása során arra törekedtünk, hogy egyszerű, praktikus tanácsokkal lássuk el a hallgatókat, melyek betartásával a hátrányok minimalizálhatók az előnyök megtartása mellett. Tettük ezt abban reményben, hogy ezeket az egyszerű szabályokat, tanácsokat pályára kerülésük után ők maguk is tovább fogják adni a szülőknek, akik maguk is eléggé bizonytalanok e téren.

A tárgyalat témák közé zárásképpen és példaként betettünk két olyan óvoda helyi nevelési programját, amelyek az informatikai nevelést felvették nevelési céljaik és tevékenységi területeik közé. Mielőtt ezeket az – egyébként interneten elérhető, nyilvános dokumentumokat – az ismeretek közé beillesztettük volna, ellátogattunk a két budapesti óvodába (Nytitnikék Óvoda, Újbuda; Rákosmenti Csicsergő Óvoda, XVII. kerület), személyesen győződünk meg ezen programok sikerességéről és igényességéről.

A tartalmi megújulás szándéka tehát egyértelmű, hosszútávú hatását azonban éppúgy nehéz mérni, mint bármely más tantervi módosításét, az azonban reményt keltő volt, hogy az ezt követő években sokan, összesen 21 hallgató választotta szakdolgozati témájának a kisgyermekkori okoseszköz-használat kérdéskörét.

A tárgyhoz az átalakítást követően elkészült az egyetem Moodle rendszerében a támogató felület is, ahol a tárgy prezentációját, segédanyagait és vizsgatesztjét is elhelyeztük.

Fontos megjegyezni, hogy ez a megújulás országosan is kiemelkedő kezdeményezés volt. Alig pár képzőintézmény indult el ezen az úton a 2010-es években. Egy 2022-ben végzett kutatás (KIFÜ, 2022) még nem publikált háttéranyagában található egy körkép az óvodapedagógus-képző intézményekben oktatott szaktinformatikai tárgyakról. A vizsgálatba bevont 9 intézményből (EJF, AVKF, ELTE TÓK, SOE BPK, SZTE JGYPK, KRE PK, EKKE PK, DE GYGYK, NYE) az akkor (2021) érvényes tantervek szerint 4 intézményben továbbra is csak alaptinformatikai kompetenciákat fejlesztenek. Így a képzésükben nem követték a kor digitális kihívásait, melyre itt Sopronban már 2005 óta keressük a megfelelő válaszokat.

Finomhangolás (2024 –)

A tárgy oktatásának felülvizsgálata – kilenc év elteltével – aktuálissá vált. A tapasztalatok és hallgatói visszajelzések alapján úgy döntöttünk, hogy az elméleti, elősorban szemléletformálást és praktikus tudást átadó cél mellé visszaemelünk egy konkrét, gyakorlat során megvalósítandó elemet, mely szakmailag a legkisebb ellenállásba ütközik és jól szolgálhatja a digitális szemléletváltást is. Így esett a választásunk az algoritmikus gondolkodás fejlesztésére, azon belül is a robotika alapjait megteremtő Bee-Bot eszköz óvodai alkalmazási lehetőségének gyakorlati oktatására.

Ennek megfelelően a tárgy elméleti, ismeretátadó részét szűkebbre szabtuk, bizonyos részeit újra alkottuk, és az évfolyamot gyakorlati csoportokra bontva, az algoritmikus gondolkodásra nevelésen belül olyan készségfejlesztést valósítottunk meg kooperatív Bee-Bot pályatervezéssel, mely egyéb óvodai nevelési célokat is szolgál. A szemeszter első felében történt az elméleti ismeretek átadására, míg a második felében gyakorlati munka megvalósítására került sor.

A gyakorlati szakasz során a hallgatók a Bee-Bot programozható robotmehécskével dolgoztak, amely egy olyan kisméretű padlórobot, amely a hátán található iránygombokkal programozható, és amely a mozgás mellett hang- és fényjelzéssel ad visszajelzést a felhasználó felé. A gyakorlati készségfejlesztés kiemelt célja az algoritmikus gondolkodás erősítése, amely az óvodáskorú gyermekek számára is érthető és élvezetes módon, játékos formában valósul meg. A Bee-Bot 15 cm-es lépésekkel mozog, 90 fokos fordulatokat tesz, így ideális eszköz az irányok, a térbeli tájékozódás és a matematikai ismeretek (pl. a számfogalom) megalapozására, miközben a STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) területek fejlesztését is támogatja.

A hallgatók a Canva intuitív felhasználóbarát internetes applikáció segítségével színes tervezeteket készítettek, amelyek vizuálisan mutatják be a Bee-Bot

pályák tervezését és a tematikus foglalkozásokhoz kapcsolódó ötleteket. A gyakorlati feladatok során 3-5 fős csapatokban dolgoznak, és egy 5 x 6-os rácsot hoznak létre, figyelembe véve a Bee-Bot egységnyi mozgását. A pályák 6 db álló formátumú A3-as lap összeragasztásával készültek el. Ez a méret nem szabványos, de megközelíti az A0-s méretet, így tökéletesen alkalmas az óvodás korosztály számára. A csapatok saját szabálylapokat, nyílkártyákat (nyilakkal ellátott kártyákat, amelyek a Bee-Bot útját meghatározzák), valamint startkártyát (a robot indulási helyzetét jelölő kártya) is készítettek, hogy támogassák az eszköz használatát a különböző nevelési területeken. A manuális technikák szintén hangsúlyosak: a Canva-tervezetek nyomtatása után a hallgatók kivágták és összeragasztották a pályaelemeket, valamint elkészítették a kiegészítő grafikai, akár kézzel készített elemeket. Ezekbe a tevékenységekbe az óvodáskorú gyermekek is bevonhatók, például a kártyák színezésével vagy a pályák díszítésével, amelyek a finommotoros készségeket és a kreativitást fejlesztik.

A hallgatók által készített tematikus pályák három fő csoportba oszthatók:

- *Mesék világa:* Például a Piroska és a farkas történetét feldolgozó pálya, ahol a Bee-Bot a mesebeli útvonalon halad, a gyermekek pedig a történet eseményeit követik. A pálya a hallgatók által készített digitális kollázs jellegű illusztrációkkal van ellátva, amelyek a mese kulcsfontosságú mozzanatait ábrázolják.
- *Környezet megismerése:* Ilyen például a farm tematikájú pálya, amely a vidéki életet és az állatokat mutatja be, segítve a gyermekeket a természeti környezet megértésében. A pályán szereplő képek egységes felületet hoznak létre, a gyermek pedig megismerhetik a tanyasi állatokat, illetve a mezőgazdasági munkák korosztályspecifikus aspektusait a Bee-Bot segítségével.
- *Ünnepekhez kapcsolódó pályák:* A Mikulás érkezése, karácsony és húsvét témájú pályák, amelyek az adott ünnepek hagyományait és szimbólumait ismertetik meg a gyermekekkel. Például a Mikulás-pályán a Bee-Bot ajándékokat kézbesít a nyílkártyák útmutatása alapján.

A hallgatók az algoritmikus gondolkodás alapjait játékos, óvodáskorú gyermekek számára is érthető módon sajátítják el, például a Bee-Bot mozgásának programozásával. Az algoritmusok, mint lépéssorozatok (pl. „menj előre háromszor, fordulj jobbra”) a problémamegoldást fejlesztik, míg az elágazások (pl. „ha akadály van, fordulj balra, különben menj előre”) és ciklusok (pl. „ismételd meg ötször az előre lépést”) gyakorlati megértést nyújtanak. Ezek a pályák az óvodások számára különösen előnyösek, mert játékos formában fejlesztik a logikai

gondolkodást, a térbeli orientációt és a matematikai készségeket, miközben a mese, a környezet vagy az ünnepek kontextusa motiválja őket az együttműködésre és a kreatív problémamegoldásra.

Az EduSTEM (AT-CZ), BIG_inn AT-HU és BIG_ling SK-AT szinergia-projektek keretében készült Bee-Bot kiadvány mintájára a hallgatók egyéni feladatként tematikus foglalkozásterveket is készítettek. Ezek a tervek az óvodai év bármely időszakához és fő eseményéhez kapcsolódhattak, és színes, grafikus formában mutatták be a Bee-Bot integrálását a nevelési folyamatba. A foglalkozástervek kifejezetten az algoritmikus gondolkodás fejlesztésére fókuszálnak, miközben a STEAM-területek fejlesztését is támogatják. A tervek specializálják az eredeti kiadvány szempontjait.

A pályakészítés, a produktum előállításának hosszútávú célja egy olyan jogyakorlattár kialakítása, amely a Bee-Bot használatára épülő, azonnal alkalmazható ötleteket és anyagokat kínál az óvodapedagógusok számára. Ez a tudásbázis a gyakorlati know-how megosztását célozza, és lehetővé teszi, hogy a hallgatók által készített pályák, szabályrendszerek és foglalkozástervek direkt módon vagy online eszközök segítségével újraalkotva beépüljenek az óvodai nevelésbe. A jogyakorlattár a pedagógiai munkatársak felkészítését is támogatja, biztosítva, hogy a digitális eszközök használata szerves részévé váljon a modern óvodapedagógiának.

Összegzés

Az óvodapedagógus-képzés az elmúlt 25 év alatt sokat változott, de ezen belül talán a legtöbb változáson az informatika oktatása ment keresztül, mivel nem csak a szakmai elvárások finomodtak és módosultak, de a társadalmi környezet, a digitális technológia rohamos fejlődése által generált kihívások is új válaszok keresésére sarkallták a felsőoktatást.

Az Informatika tárgy fent ismertetett változásai jól mutatják, hogy Sopronban a kor kihívásaira érzékenyen és gyorsan reagált az óvodapedagógus-képzés. Az a tény, hogy már 2000-ben a tárgy egy rövid utalással, zárótémaként jelezte, hogy a kisgyermeknevelésben helye és szerepe van/lesz a digitális kompetenciának a magyar óvodapedagógus-képzésben, úttörő kezdeményezés volt, ahogy az is, hogy már 2005-től a nevelési célok megvalósítását szolgáló célszoftverek használatára oktattuk az óvodapedagógus-jelölteket. A 2014-től alapjaiban megújított tantárgyi tartalom pedig adekvát válaszokat, kapaszkodókat és érveket adott a hallgatóknak a témában zajló heves szakmai vitákhoz. A 2024-es finomhangolás pedig olyan útkeresést jelöl, ami az óvodapedagógus szakmával folytatott intenzív diskurzusra is pozitívan reagál. Ezek a tartalmi és szemléletbeli

változtatások a soproni óvodapedagógus-képzésen belüli digitáliskompetenciafejlesztést az országos élvonalban tarották, ahogy azt a 2022-es Digimini2 kutatás háttéranyaga is kimutatta (KIFÜ, 2022), mely példaként említette a soproni „Informatika az óvodában” tárgy tartalmi és módszertani elemeit.

Az útkeresés és az óvodapedagógus szakmával folytatott intenzív párbeszéd itt, Sopronban a jövőben is állandó megújításra sarkallja majd a digitális kompetenciafejlesztést a jövő kisgyermeknevelőinek képzésében.

Felhasznált irodalom

- Katona, Gy. (2012): *Áldás vagy átok: A kisgyermekkori számítógép-használatról*. Előadás, XVI. Szabadkai Nyári Akadémia. Szabadka, Szerbia
- Katona, Gy. (2013): *Cyberóvodások*. VII. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia. Kaposvár, Kaposvári Egyetem
- Katona, Gy. (2014): IKT használata kisgyermekkorban : Using ICT in earlychildhood. In: Gabos, E. (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. VII. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület, Budapest, 301-307.
- KIFÜ (Kormányzati Informatikai Fejlesztési Ügynökség, 2022): *DigiMini2 kutatás – Óvoda és digitalizáció*. Digitális Gyermekvédelmi Stratégia. <https://tinyurl.com/3n8svfep>
- Kovácsné Bakos, É. (2009): Az óvóképzés és a Bolognai folyamat. *Pedagógusképzés*, 7 (4). 81-90. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2009.4.08>
- Nagyné Szabó, E. (2010): *Érvek, ellenérvek az óvodai informatikai nevelésről*. Országos Közoktatási és Szakképzési Szakértői Konferencia, Budapest, Suliszervíz. <https://tinyurl.com/6y23c9c8>
- Rab, Á. (2016): Az újmédia és a digitális kultúra nemzedéke: virtuális terek, digitalizált hétköznapiak. In: Nagy, Á. & Székely, L. (szerk.): *Negyedszázad: Magyar Ifjúság 2012.*, Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely, Kecskemét, 280-307. <https://tinyurl.com/25knvkff>

Jogszabályi források:

- A Kormány rendelete az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról*, 363/2012. (XII. 17.) Kormányrendelet (2012), Nemzeti jogszabálytár. <https://tinyurl.com/3s8w27mm>
- Az Innovációs és Technológiai Minisztérium rendelete a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről*, 63/2021. (XII. 29.) ITM rendelet (2021), Nemzeti jogszabálytár. <https://tinyurl.com/52seeah3>
- Az Oktatási Minisztérium rendelete az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről* 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet (2006), Nemzeti jogszabálytár. <https://tinyurl.com/ykuvvvnzs>

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. november 1.

II. ÓVODAPEDAGÓGIAI MÓDSZERTANI ÍRÁSOK



Az óvodáskori tanulási tevékenység módszertani jellemzőinek vizsgálata az 1970-es Óvodai foglalkozások Módszertanainak Programja tükrében



Varga László¹ – Borbás Mónika Livia²

¹Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
PhD, habil., egyetemi docens 0009-0005-8169-2030 | MTMT: 10002454

²Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Oktatás és Társadalom
Neveléstudományi Doktori Iskola 0009-0008-3139-9399 | MTMT: 10077672

KEYWORDS

- learning
- learning theories
- preschool learning activities
- methods – tools
- kindergarten occupational branches

ABSTRACT

Examination of the methodological characteristics of kindergarten learning activities in the light of the 1970 Methodological Programme for Kindergarten Activities | In pedagogical terms, learning is a long-term, adaptive change that takes place within a system. Based on learning theories, according to the knowledge transfer approach, the teacher transfers knowledge and information to the learners, who then acquire it. According to the demonstration-based view of learning, individuals derive their knowledge from experience. The source of learning is objective reality, while the mediators of knowledge are the effects of stimuli on the senses. In the action-based view, individuals learn from their actions. The source of learning is again objective reality, but the mediator of the learning process is action. Experience is of crucial importance in that it forms the starting point for learning and, once integrated into consciousness, constitutes knowledge. According to Körmöci (2015), learning in preschool has social, movement-based, and intellectual components. Nagy (1985) believes that learning is not exclusively direct and does not only mean the acquisition of knowledge, but also the enrichment and development of personality. Learning researchers have long been concerned with the question of how to organize children's learning in the most effective way. József Nagy believes that children should be given the opportunity to gain experience and be provided with assistance in the learning process. According to Kovács and Bakosi (2004), the quality of pedagogical skills, the professional and methodological preparedness of teachers, and the emphasis on play are of paramount importance in the learning process. The aim of our research was to explore the methodological characteristics of learning in kindergartens at that time in light of the 1970 Program of Methodology for Kindergarten Activities. The basic method of the research was source analysis. The results showed that the methods and tools used to support children's activities were relevant to contemporary preschool learning in terms of ensuring playfulness and motivation and promoting active participation.

KULCSSZAVAK

- tanulás
- tanulásmódszerek
- óvodáskori tanulási tevékenység
- módszerek – eszközök
- óvodai foglalkozási ágak

ABSZTRAKT

Pedagógiai értelmezésben a tanulás egy rendszerben bekövetkező, hosszabb távon ható, adaptív változás. A tanulásmódszerekből kiindulva, az ismeretátadáson alapuló nézetrendszer szerint a pedagógus a tanulóknak átadja a tudást, ismereteket közöl, a tanuló pedig elsajátítja azokat. A szemléltetésen alapuló tanulási nézetrendszer értelmében az egyén a tudását a tapasztalatokból meríti. A tanulás forrását az objektív valóság képezi, míg a tudás közvetítői az érzékszervekre gyakorolt hatások, az ingerek. A cselekvésre épülő nézetrendszerben az egyén a cselekvéseiből tanul. A tanulás forrása ismételt az objektív valóság, a tanulási folyamat közvetítője viszont a cselekvés. A tapasztalatoknak döntő jelentőség tulajdonítható a tekintetben, hogy a tanulás kiindulópontjai, és a tudatba beépülve alkotják a tudást. Körmöci (2015) megfogalmazásában az óvodáskori tanulásnak szociális, mozgásra épülő és értelmi képességeket mozgató összetevői vannak. Nagy (1985) úgy véleke-

¹e-mail: varga.laszlo@uni-sopron.hu

²e-mail: borbas.monika.2020@gmail.com

Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary

Cím: H-7624 Pécs, Ifjúság útja 6. B épület, Hungary

dik, hogy a tanulás nem kizárólag direkt jellegű és nemcsak az ismeretek elsajátítását jelenti, hanem a személyiség gazdagodása, fejlődése. A tanuláskutatókat már régóta foglalkoztatja a kérdés, hogy miként lehet a legeredményesebb módon megszervezni a gyermekek tanulását. Nagy József azt vallja, hogy a gyerekek számára lehetővé kell tenni a tapasztalatok megszerzését, és segítséget kell nyújtani számukra a megismerési folyamatokhoz. Kovács és Bakosi (2004) nézetei szerint a pedagógiai képességek kvalitása, az óvónők szakmai-módszertani felkészültsége, a játék előtérbe állítása kiemelten fontosak a tanulás folyamatában. Kutatásunk célja az volt, hogy az 1970-es Óvodai foglalkozások Módszertanainak Programja tükrében feltárjuk a korabeli óvodáskori tanulás módszertani sajátosságait. A kutatás alapvető módszere a forráselemzés volt. Az eredmények rámutattak arra, hogy a gyermeki tevékenység szolgálatába állított módszerek és eszközök a játékoság és motiváltság biztosításában, illetve az aktív részvételt tekintve voltak relevánsak a korabeli óvodáskori tanulási tevékenységben.

Bevezetés

Kutatásunk relevanciája abban rejlik, hogy betekintést enged az óvodáskori tanulástámogatás alapját képező azon korabeli módszertani sajátosságokba, amelyek a múlt értékeinek megőrzése mellett fontos változási pontot jelentettek a módszertani fejlesztések területén; ily módon nem hagyhatók figyelmen kívül az óvodapedagógus-képzésben. A múlt ismerete magában hordozza az újabbnál újabb módszerek, eszközök megismerésének, óvodai alkalmazásának potenciálját, melyből egyenesen következik az óvodapedagógus-képzés, a pedagógiai gyakorlat, a szaktudás folyamatos megújítására irányuló törekvések minél magasabb szintű érvényre juttatása.

Szakirodalmi áttekintés

Tanulásnak tekinthető az a folyamat, amelynek során az élőlény viselkedésében tapasztalatai hatására változás következik be. Más megközelítésben a tanulás a gyermek/tanuló produktív, aktív tevékenysége, „amely a társadalmi műveltség, tehát az elméleti és gyakorlati ismeretek, jártasságok és készségek elsajátítása, képességek kialakulása, érzelmi és akarat tulajdonságok fejlődése, a magatartás alakulása révén járul hozzá a személyiségfejlődéshez” (Körmöci, 2015, 222). Pedagógiai értelmezésben „a tanulás egy rendszerben bekövetkező, hosszabb távon ható, adaptív változás” (Nahalka, 2006, 9). Az adaptivitás alkalmazkodóképességet jelöl. A változás a rendszerben, az emberi agyban azt jelenti, hogy új struktúrák jönnek létre a korábbiak átrendeződésével, azaz az idegsejtek közötti kapcsolatok erősségének tartós megváltozásával. Az agy belső mechanizmusai által biztosított változásainak tartóssága annak köszönhető, hogy az egyén számára hasznosak, adaptívak, tehát ez tanulás. A tanulás eredményeként új vagy/és a régiből átalakított tudás birtokosai leszünk a tanulási folyamat lezárásakor (Nahalka, 2022).

A különböző tanulásfelfogásokat, tanuláselméleteket illetően Nahalka (2022) tanulmányában az ismeretátadásra, a szemléltetésre és a cselekvésre épülő paradigmákat mutatja be Hans Aebli munkássága alapján. Az ismeretátadáson alapuló nézetrendszer szerint a pedagógus a tanulók felé közvetíti, a tanulóknak átadja a tudást, ismereteket közöl, a tanuló pedig elsajátítja, átveszi azokat. A tanulás forrása tehát a „már feldolgozott, nyelvi formában rendelkezésre álló tudás” (Nahalka, 2022, 111). A szemléltetésen alapuló tanulási nézetrendszer arra épül, hogy az „ember a tudását a tapasztalatokból meríti [...] a világ üzeneteinek az érzékszervein keresztül felfogásával és elraktározásával” (Nahalka, 2022, 113). A tanulás forrását az objektív valóság képezi. Ebben a nézetrendszerben a tudás közvetítői már az érzékszervekre gyakorolt hatások, az ingerek. A cselekvésre épülő nézetrendszerben az egyén a cselekvéseiből tanul. A tanulás forrása megint csak az objektív valóság, a tanulási folyamat közvetítője viszont a cselekvés. A két utóbbi tanulásfelfogásban a tapasztalatok szerepe döntő jelentőségű abból a szempontból, hogy a tanulás kiindulópontjai, és a tudatba beépülve alkotják a tudást (Nahalka, 2022).

Körmöci (2015) megfogalmazásában az óvodáskori tanulási folyamatnak „szociális, mozgáson alapuló és az értelmi képességeket mozgató összetevői vannak” (Körmöci, 2015, 222–223). Daróczy és munkatársai (1991) értelmezésében az óvodáskori tanulás a tudás megszerzésére irányuló tevékenységrendszer, amely sajátos eszközeivel a gyermekek személyiségfejlődését szolgálja (Daróczy et al., 1991). Nagy (1985) úgy vélekedik, hogy a tanulás nem csupán direkt jellegű, és nemcsak az ismeretek elsajátítását jelenti, hanem „a képességek fejlődése, szokások kialakítása, [...] egyszerűen az egész személyiség gazdagodása, fejlődése” is (Nagy, 1985, 385). Nagy szerint a tanulás fontos forrásait képezik a tapasztalások: különféle problémahelyzetek megoldása, sokféle próbálkozás; illetve a meséken, a dramatizáláson, a bábozáson és a játékon keresztül kommunikáció (Daróczy et al., 1991). Az 1971-es központi, óvodai nevelési program (ONP) a tanulást az óvodai oktatáshoz, mint több évre terjedő folyamatához rendeli. Az óvodai oktatási folyamat alapját „az óvónő és a gyermekek együttesen, kölcsönösen is egymásra ható tevékenysége jelenti [...] a korcsoportonként tervszerűen megszervezett kötelező és kötetlen foglalkozások rendszerében” (Bakonyi & Szabadi, 1971, 141). A szervezett és a spontán megismerés szoros kölcsönhatásban állnak egymással. Utóbbi a gyerekek önként vállalt, aktív tevékenysége során valósul meg. Az óvodai oktatás tartalma, szervezeti formái és módszerei igazodnak az iskolai szakaszt megelőző életkorhoz. Legfőbb feladatai az értelmi képességek fejlesztése sokoldalú cselekedtetés közben; szóbeli megfogalmazásra késztetés; a gondolkodás helyes tartalommal való megtöltése. Az oktatás óvodai jellege abban nyilvánul meg, hogy az óvónő a megisme-

rés folyamatát a gyermekek megismerési vágyára, érzelmi beállítottságára és önkéntelen figyelmére alapozva irányítja; lehetővé teszi a sok mozgást és cselekvést; biztosítja a tárgyak, jelenségek szemléletességét, sokoldalú érzékelését (Bakonyi & Szabadi, 1971).

A tanuláskutatókat már régóta foglalkoztatja a kérdés, hogy miként lehet a legeredményesebb módon megszervezni a gyermekek tanulását. Egyes nézetek szerint a gondolkodási műveletek fejlesztésére kell nagy hangsúlyt fektetni. Mások úgy vélekednek, hogy a tanulás szabályozott folyamat legyen, amelynek során a problémaalapú, cselekvő ismeretszerzésnek köszönhetően lehetővé válik a gondolkodási tevékenység sokféleségének mozgósítása. Megint mások szerint magát a tanulás folyamatát „közelebb kell vinni a gyermekek természetes cselekvésmódjaihoz” (Daróczy et al., 1991, 149). Nagy József azt vallja, hogy a gyermekek számára lehetővé kell tenni a tapasztalatok megszerzését, és segítséget kell nyújtani számukra a próbálkozásokhoz és a megismerési folyamatokhoz. A kutatók állásfoglalása értelmében nem szükséges feltétlenül mindenre megtanítani a gyermekeket, ugyanakkor hangsúlyozzák a természetes helyzetekben, konkrét tapasztalásokra épített, játékos módon elsajátított ismeretek fontosságát a fejlődési és fejlesztési lehetőségek kiaknázásával (Daróczy et al., 1991). Az eredményesség szempontjából Kovács és Bakosi (2004) kiemelik a felfedező tevékenység, a cselekvés, a játékoság, a játékos tapasztalatszerzés jelentőségét, örömet; a tevékenységek sokszínűségének érvényesülését; az empátia, a kommunikáció előtérbe kerülését; az óvónők modellértékét; a közös tevékenységek hatását, továbbá a gyermekek aktivitását, tevékenységét szabályozó módszerek megválasztását, alkalmazását. Utóbbiak kapcsán a szerzők alapvető kritériumként fogalmazzák meg a közvetlen és gyermekközeli nevelői attitűdöt; a gyermeki kiteljesedés elérésének kívánalmát; a bátorítás, ösztönzés elsődlegességét; az önálló cselekvés, ismétlés, a minél többféle megoldási lehetőség biztosítását; a gyermekek érzelmeivel, problémáival, sikereivel, kudarcaival való azonosulást. A szerzőpáros rámutat arra is, hogy az eredményesség tekintetében a tevékenységek pedagógiai értéke, a pedagógiai képességek kvalitása, az óvónők szakmai-módszertani felkészültsége, és a játék előtérbe állítása kiemelt fontosságúak a tanulás folyamatában (Kovács & Bakosi, 2004).

Célok

Kutatásunk célja az volt, hogy a Művelődésügyi Minisztérium Pedagógusképző Osztálya által 1970-ben megjelentetett Óvodai foglalkozások Módszertanainak Programja tükrében feltérképezzük és illusztráljuk a korabeli óvodáskori tanulási tevékenység módszertani sajátosságait.

Kutatási kérdések

- Az óvodai foglalkozási ágak tekintetében jellemzően milyen módszerek alkalmazása segítette a korabeli óvodáskori tanulási tevékenység támogatását?
- Melyek voltak a módszercsoportokon belül előforduló gyakorlati módok, eljárások?
- Milyen korszerű eszközök szolgálták a korabeli óvodáskori tanulástámogatást?

Módszerek

A kutatás alapvető módszere a forráselemzés volt a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar irattárában fellelhető, és az oktatás-nevelés gyakorlatával összefüggésben keletkezett, elsődleges forrás felhasználása alapján. A forráselemzés olyan kutatási technika, amely a szövegben lévő tartalom feltárására irányul (Cserné Adermann & Ponyi, 2018). A források felhasználása segíti a kutatót a múltban történt események rekonstruálásában. Ebből adódóan a forráselemzés a múlthoz kapcsolódik (Kaposi & Szőke-Milinte, 2022). „A forráselemzés végső célja a szerző gondolatainak minél teljesebb megértése [...]. Az interpretáció, a szövegmegértés segítségével a kutató keresi a pedagógiai eseményeknek és az oktatási-nevelési gyakorlatnak azon összefüggéseit, amelyek [...] sokszínűen kifejezésre jutottak” (Kéri, 2001, 69–71).

Eredmények

Az óvodáskori tanulási tevékenység módszertani jellemzőire fókuszálva vizsgálatunkban arra a kérdésre kerestünk választ, hogy az egyes óvodai foglalkozási ágakon belül milyen módszerek alkalmazása segítette a korabeli óvodáskori tanulási tevékenység támogatását. A foglalkozási ágakhoz kapcsolódó módszerekről az 1. táblázat nyújt összefoglaló áttekintést.

Óvodai foglalkozási ágak	Módszerek
Irodalmi foglalkozások	Szemléltetés, mese- és vershallgatás, felolvasás vagy szabad mesélés, beszélgetés, bemutatás, mese- és versismétlés, játékos gyakorlás, bábozás, dramatizálás, árnyjáték, csoportos játék, alkotó játék, gyermekek önálló mesemondása
Matematikai foglalkozások	Összehasonlítások, becslések, mérések, párosítás, számlálás, relációk, szemléltetés, magyarázat, bemutatás, beszélgetés, manipulatív eljárások
Környezetismereti foglalkozások	Szemléltetés, beszélgetés, megfigyelés, magyarázat, gyakorlás, játék, szerepjáték
Ének-zene foglalkozások	Bemutatás, magyarázat, beszélgetés, megfigyelés, gyakorlás, ismétlés, kötetlen éneklés, népi mondókák, énekes játékok, népi játékok, bábozás, táncok
Testnevelés foglalkozások	Ismertetés, közlés, magyarázat, megfigyelés, bemutatás, hibajavítás, ismétlés, gyakorlás, gyakoroltatás, testnevelési- és mozgásos játékok, rávezető eljárások
Ábrázolás és kézimunka foglalkozások	Rajzolás, festés, mintázás, díszítőmunka, gyöngyfüzés, papírtépés, papírvágás, papírhajtogatás, varrás; értékelés, dicséret

1. táblázat – Az óvodai foglalkozási ágak módszerei – saját szerkesztés

A foglalkozási ágakon belül alkalmazott módszerek táblázatos formában történő megjelenítése nyilvánvalóvá teszi a változatos eljárások alkalmazását az óvodáskori tanulás folyamatában. A tanulást támogató módszerek közös elemeiként a szemléltetés, a magyarázat, a megfigyelés, a bemutatás, a játékok, a játékos gyakorlás, a beszélgetés, valamint az ismétlés azonosíthatók. A foglalkozási ágaknak megfelelő módszerek kiválasztása és alkalmazása feltételezi az óvónők pedagógiai tudatosságát, tervszerűségét és felelősségét, amelyek együttesen járulnak hozzá a tanulás hatékonyabbá, eredményesebbé tételéhez. A módszerek kiválasztását illetően a vizsgált Program az egyes óvodai foglalkozási ágakhoz rendelve célokat és feladatokat fogalmaz meg; meghatározza a korcsoportonkénti követelményeket és a tanulásszervezési módokat; továbbá a környezetismereti anyag korcsoportonkénti elrendezésének és az egyes témák kiválasztásának szempontjait. A fentiek alapján elmondhatjuk, hogy a Programban foglaltak iránymutatásként szolgáltak az óvónők számára a tanulási tevékenységet támogató módszerek kiválasztásában, tudatos és tervszerű felhasználásában egyaránt. Ideális esetben az óvodai foglalkozásokra épülő módszerválasztásban szerencsésen ötvöződik a fejlődéslelektani sajátosságoknak, a környezet helyi adottságainak, a gyerekek ismereteinek, fejlettségi szintjének, illetve a képességfejlesztés egyéb lehetőségeinek figyelembevétele a játékoság és fokozatosság érvényre juttatásával.

A tanulási tevékenység módszertani jellemzőinek vizsgálata során csoportosítottuk a Program által meghatározott, óvodáskori tanulást támogató módsze-

reket. A csoportosítás szempontjai a következők voltak: verbalitás, verbális kommunikáció; szemléletes bemutatás, illusztráció; a gyermekek önálló cselekvése, tevékenykedése, alkotása. A módszercsoportokat és a hozzájuk társított gyakorlati módokat és eljárásokat táblázatos formában (2. táblázat) jelenítettük meg.

Módszercsoportok	Gyakorlati módok, eljárások
Verbális módszerek	Mese- és vershallgatás, felolvasás vagy szabad mesélés, beszélgetés, mese- és versismétlés, önálló mesemondás, népi mondókák; magyarázat, ismertetés, közlés, hibajavítás, értékelés, dicséret
Szemléltető módszerek	Szemléltetés, bemutatás, megfigyelés
Gyakorlati módszerek	Játékos gyakorlás, bábozás, dramatizálás, árnyjáték, csoportos játék, alkotó játék, matematikai játékok, játék, szerepjáték, kötetlen éneklés, népi- és énekes játékok, táncok, testnevelési játékok, mozgásos játékok, rávezető eljárások, rajzolás, festés, mintázás, díszítőmunka, kézimunka

2. táblázat – Módszercsoportok és gyakorlati módok, eljárások – saját szerkesztés

A táblázatból kitűnik, hogy az óvodáskori tanulást támogató módszerek tekintetében a vizsgálat alá vont Program hangsúlyos szerepet szán a gyakorlati módszereknek, ugyanakkor a verbális módszerek is prioritást nyernek a tanulás folyamatában. A gyakorlati módszerek alkalmazását illetően a vizsgálat egyértelművé tette, hogy a foglalkozási ágakon belül előtérbe kerül a játék, a játékos tevékenykedés, a játékos formában történő gyakorlás. A gyakorlati módok, eljárások sorában foglalnak helyet a szerepjátékok (környezetismereti foglalkozások), az összehasonlítás, becslés, mérés, párosítás, számlálás (matematikai foglalkozások), a bábozás, dramatizálás, az árnyjáték, a csoportos- és alkotó játékok (irodalmi foglalkozások). Hasonlóan fontos szerepet kapnak a mozgásos játékok (testnevelés foglalkozások), a népi- és énekes játékok, a kötetlen éneklés, a gyermektánc (ének-zene foglalkozások), a rajzolás, festés, mintázás, ábrázolás, kézi- és díszítőmunka (ábrázolás és kézimunka foglalkozások). A változatos gyakorlati módszerek érvényre juttatása arra enged következtetni, hogy a játékoság és a motiváltság biztosítása az saját tevékenységen alapuló kipróbálás, megismerés, meg tapasztalás, sikerélmény örömeivel, az aktív és önkéntes részvétel fokozása a gyermekek érzelmi beállítottságára, cselekvési vágyára építve a leghatékonyabbnak bizonyulnak az ismeretek elsajátítása, gyarapítása, megszilárdítása, alkalmazása, a képességek és készségek alakulása, fejlődésük előmozdítása szempontjából.

A verbális és szemléltető módszercsoportok tanulástámogatásban betöltött szerepét vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a gyermekek számára érthető módon történő magyarázat, beszélgetés, megfigyelés, magyarázattal egybekötött bemutatás, szemléltetés jelentős értéket képviselnek. Fontosak a megértés elősegíté-

sében, az elsajátított ismeretek rendszerezésében, de hasznosak lehetnek a figyelem, az érdeklődés, a kíváncsiság felkeltésében és ébren tartásában. A tanulás folyamatának megvalósulásában az értékelés és a dicséret motiváló erővel bírnak. A helyesen megválasztott módszerek tehát alapfeltételeit képezik a hatékony és eredményes tanulásnak. A verbális módszereket illetően a Program nagy jelentőséget tulajdonít az óvodai mesélésnek, a verselésnek és mondókázásnak. A mese- és vershallgatás, a mesetémák feldolgozása, a mese és versisméltések gyakorisága, a gyerekek önálló mesemondása teret enged az értelmi képességek, az emlékezet, a képzelőerő, a szókincs, kifejezőkészség fejlődésének, fejlesztésének, az érzelmi gazdagodásnak. Következésképpen felbecsülhetetlen értékűek az óvodáskori tanulásban.

A vizsgálat tárgyát képező 1970-es Óvodai foglalkozások Módszertanainak Programja óvodai foglalkozási ágakra lebontva tartalmazza azokat a korszerű eszközöket (3. táblázat), amelyek alkalmazása nem csupán indokolt, de kívánatos is lehet a foglalkozások színesebbé és érdekesebbé tételében: a gyermekek motiválásában, a képességek és készségek alakításában és fejlesztésében.

Foglalkozási ágak	Korszerű eszközök
Irodalmi foglalkozások	• Tárgyi szemléltető eszközök: képek, bábok, képeskönyvek, árnijátékok, játékszerek • Audioeszközök: lemezjátszó, magnetofon, mesehanglemez, rádió • Vizuális eszközök: diafilm • Audiovizuális eszközök: televízió
Matematikai foglalkozások	• Manipulatív eszközök, gyermekek játékeszközei, filc- és kartonfigurák, termések, fából és műanyagból készült speciális eszközök, mágneses tábla színes lapokkal, feladatlapok
Környezetismereti foglalkozások	• Tárgyi szemléltető eszközök: képek, makettek, kitömött átlatok, levél-, termés-, kavicsgyűjtemény; diavetítő, élősa- rok • Vizuális eszközök: mozgófilm, diafilm • Audiovizuális eszközök: televízió
Ének-zene foglalkozások	• Az óvónő hangszerei: hegedű, furulya, fémcimbalom vagy metallofon, facimbalom vagy xilofon • A gyermekek hangszerei: dob, cintányér, háromszög vagy triangulum
Testnevelés foglalkozások	• Babzsák, különböző méretű színes labdák, karika, bot, kisszék, tornapad
Ábrázolás és kézimunka foglalkozások	• Rajzlapok, színes ceruzák, festékek, ecsetek, gyurma, agyag, színes papír, gyufásdoboz, termések, ragasztó, hurkapálca, tompa hegyű és nagy lyukú tű, színes fonal, olló

3. táblázat – Az óvodai foglalkozási ágak korszerű eszközei – saját szerkesztés

A tanulási tevékenységet támogató módszerekkel szoros összefüggésben álló eszközök nagyon változatos képet mutatnak. A táblázatból kiolvasható, hogy a korszerű eszközök között nagyobb arányban vannak jelen a gyermeki tevékenység szolgálatába állított eszközök (matematikai, ének-zene, testnevelés, ábrázolás és kézimunka-foglalkozások). Lényegi sajátosságuk abban rejlik, hogy közel állnak a gyerekekhez, figyelemfelkeltőek, érdekesek, önmagukban is játékra, tevékenykedésre, alkotásra, cselekvésre sarkallnak, ily módon rendkívüli jelentőséggel bírnak az óvodáskori tanulási tevékenységben. Az irodalmi és a környezetismereti foglalkozásokon szerepet kapó tárgyi szemléltető eszközök, audio-, vizuális- és audiovizuális eszközök abból a szempontból válnak jelentőssé, hogy alkalmasak az illusztrálásra, lehetővé teszik a bemutatás útján történő megismerést, segítik az információk értelmezését, kedvet ébresztenek az önálló megfigyelésekhez, és hozzájárulnak az észlelési képességek sokoldalú fejlesztéséhez.

Összegzés

Tanulmányunkban arra vállalkoztunk, hogy a rendelkezésre álló forrásanyag alapján feltárjuk a korabeli óvodáskori tanulási tevékenység módszertani jellemzőit. Kutatásunk során elsőként azt vizsgáltuk, hogy az egyes óvodai foglalkozási ágakon belül milyen módszerek szolgálták az óvodáskori tanulás támogatását. E tekintetben jól megmutatkozott a sokféle, a célokkal és feladatokkal koherens módszerhasználat, amely az óvónők tudatosságával és tervszerűségével párosulva igen hatékornak mondható az ismeretek elsajátítása, gyarapítása, megszilárdítása és alkalmazása szempontjából. A módszercsoportok és az azokhoz társított gyakorlati módok, eljárások vizsgálata nyilvánvalóvá tette a gyakorlati módszerek fokozottan hangsúlyos szerepét és jelentőségét, amelyek a játékban, a játékos tevékenységekben, a saját cselekvésen alapuló megismerésben, önmaguk kipróbálásában, a játék örömeiben és a sikerélmények megélésében nyertek prioritást. A verbális és szemléltető módszerek alkalmazásának legfontosabb szerepe a jobb megértés elősegítésében és az elsajátított ismeretek rendszerezésében vált kimutathatóvá. Az óvodai foglalkozások köré szerveződő korszerű eszközök tanulási tevékenységben betöltött helyét és szerepét vizsgálva elmondható, hogy a változatos, inspiráló eszközhasználat kiemelt jelentőséggel bírt a tanulástámogatás, a fejlődéssegítés szempontjából. A gyermeki tevékenység szolgálatába állított módszerek és eszközök a játékosság, motiváltság biztosításában, illetve az aktív részvétel tekintetében voltak relevánsak a korabeli óvodáskori tanulási tevékenységben.

Forrás

Művelődésügyi Minisztérium Pedagógusképző Osztály (1970): *Az Óvodai foglalkozások Módszertanainak Programja*. Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Irattára. 447/1970.

Felhasznált irodalom

- Bakonyi Pálné & Szabadi Ilona (1971): *Az óvodai nevelés programja*. Budapest, Tankönyvkiadó. 291.
- Cserné Adermann Gizella & Ponyi László (2018): *Kultúrakutatás módszertani alapjai*. Lakitelek, Nemzeti Művelődési Intézet. 211., ISBN 978-963-651-518-8
- Daróczy Erzsébet, Kovács György & Krajcsovsky József (1991): *Óvodapedagógia*. Budapest, Tankönyvkiadó. 215.
- Kaposi József & Szőke-Milinte Enikő (2022): *Kutatási módszerek pedagógusjelölteknek*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Budapest, 216., ISBN 978-963-575-044-3
- Kéri Katalin (2001): *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 120., ISBN 963-16-2780-2
- Kovács György & Bakosi Éva (2004): *Óvodapedagógia 1. köt. Szerzői Kiadás*, Debrecen, 227., ISBN 963-430-924-0
- Körmöci Katalin (2015): *Óvodapedagógiai kislexikon*. Flaccus, Budapest, 317., ISBN 978-615-5278-17-4
- Nagy József (1985): Mi lesz veled óvoda? *Óvodai nevelés*, 38 (11), 384–387.
- Nahalka István (2006): A tanulás pedagógiai értelmezése. In M. Nádasi Mária: *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. 3. köt. Hatékony tanulás*. Bölcsész Konzorcium, Budapest, 9–19., ISBN 963-970-464-4
- Nahalka István (2022): A tanulás. In Falus Iván: *A didaktika kézikönyve : Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai, Budapest, 107–139., ISBN 978-963-454-842-3



Képvilág



Gáspárdy Tibor

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Művészeti és Sporttudományi Intézet
egyetemi docens  0009-0003-1528-2784 | MTMT: 10029086

KEYWORDS

- *Visual illusion*
- *Flood of images*
- *Harms of mobile phones*
- *Artificial Intelligence*
- *Visual Education*

KULCSSZAVAK

- *képi illúzió*
- *képaradat*
- *mobiletelefon ártalmak*
- *mesterséges intelligencia*
- *vizuális oktatás*

ABSTRACT

World of Images | The relationship between images and humans dates back tens of thousands of years. Over time, this relationship has undeniably changed considerably. It has come a long way from the prehistoric man's cave wall paintings to the world of images generated by artificial intelligence, which increasingly defines our present-day lives. With the advent of mobile phone cameras, images have flooded us in an unprecedented volume. It is not an exaggeration to say that the majority of our information about the world comes through images (and often images manipulated with the tools of visual arts). This study aims to explore this process in its cause-and-effect relationships, primarily with the help of examples from the origins and practice of visual arts – naturally, within the limitations of its scope. We also wish to touch upon the unique world of children's drawings, as well as the aggression and dangers conveyed by visual media to young children, and even to adults. While throughout history, it was primarily humans who defined images, the current technological development increasingly suggests that images may begin to define humans. For the reasons outlined above, while emphasizing the importance of images and visual representation, we also aim to underline the issues and responsibilities of visual education in relation to these aspects.

ABSZTRAKT

A kép és az ember kapcsolata több tízezer éves múltra tekint vissza. E viszony az idők során tagadhatatlanul sokat változott. Nagy utat tett meg az őskori ember barlangfalakra festett alkotásaitól a napjainkat egyre inkább meghatározó mesterséges intelligencia által generált képek világáig. A mobiltelefonok kameráinak megjelenésével soha nem látott mértékben özönlenek felénk a képek. Nem túlzás állítani, hogy információinkat a világról javarészt a képek (és gyakorta a vizuális művészet eszköztárával manipulált képek) közvetítésével nyerjük. Jelen írás e folyamatot kívánja vizsgálni, ok- okozati összefüggéseiben, elsősorban a képzőművészet eredőinek, példáinak segítségével – terjedelménél fogva természetesen korlátozottan. Írásunkban érinteni kívánjuk a gyermekrajzok sajátos világát is, valamint a vizuális média által közvetített agressziót és veszélyeit a kisgyermek, sőt, a felnőttek számára. Míg a történelem folyamán elsősorban az ember határozta meg a képet, jelenünk technikai fejlődése folytán egyre inkább valós veszéllynek tűnik, hogy a kép határozza meg az embert. A fentiek okán, hitet téve a kép és a képi ábrázolás fontossága mellett, hangsúlyozni kívánjuk a vizuális nevelés problémáit, valamint felelősségét a fentiekkel kapcsolatban.

Bevezetés

Énkép, kórkép, világkép és sorolhatnánk... A kép seregnyi összetett szavunkban szerepel és nyilván nem véletlenül. A kép szóval vélelmezhetően valaminek a

bemutatására, felmutatására szeretnénk utalni, fókuszálni. A „képtelenség” kifejezés pedig a magyar nyelvben a többi között a lehetetlenség fogalmának a szinonimája. A szigorúbban vett vizuális értelmezés esetében a röntgenképeken, vetített és egyéb technikai képeken, térképeken, magyarázó ábrákon túl (vö. „egy kép többet ér ezer szónál”) a kép fogalma sokunk számára gyakorta mégis egy bekeretezett, falon függő tárgyat jelent, mely tetszőleges technikával ábrázolhat tájat, tárgyat, embert, vagy csupán vonalat, foltot és színt a sík és a kompozíció törvényeinek alávetve.

Helytelen a képekben csupán megfagyott eseményeket látni, hiszen miközben „a képfelületet pásztázó tekintet az egyik elemet a másik után ragadja meg, időbeli kapcsolatokat létesít közöttük” (Flusser, 1990). Ugyanakkor a tekintet jelentésteli kapcsolatokat is létrehozhat a képelemek között. A szemlélődésnek nincsenek objektív időkorlátai. „A képnek ez a saját térideje, nem más, mint a mágia világa, egy olyan világ, amelyben minden ismétlődik, és minden részt vesz egy jelentésteli kontextusban. Az ilyen világ szerkezetileg különbözik a történeti linearitástól, amelyben semmi sem ismétlődik, és mindennek oka van és következményei lesznek” (Flusser, 1990). Ahogy Nicolas Bourriaud írja: „Minden egyes mű egy-egy közösen belakható világ létrehozására tett javaslat” (Bourriaud, 2007, 19).

Képi ábrázolás a történelemben

Történelméet tekintve a kép, mondhatni, az idők kezdetével rokon, körülbelül 30.000 évvel ezelőtt jelent meg a barlangok falán. Mai tudásunk alapján úgy véljük, az első képek létrejötté az eljövendő vadászat sikerét célozta. Az északi Pireneusok barlangjaiban, a barlangfestményeken a bölény például az állatábrázolások 35 százalékát teszi ki, míg a sűrűn előforduló és könnyen elejthető rénszarvas alig szerepel a műveken (Nougier, 1990, 15). A képmás vagy szobor segítségével végzett szakrális cselekedetek nem tűntek el teljesen az őskori művészettel az emberiség történetéből. Gondoljunk például a szentképek előtt elmondott fohászokra vagy a középkor képrombolóira. Az őskori festmények nagy valószínűséggel gazdasági célokat szolgáltak, művészetté megjelenítésük módja, a forma minősége által váltak. Emlékezzünk csak az altamirai barlangrajzokat felfedező amatőr régész, Sautuola kálváriájára. Köztudomású, hogy kora tudós társadalmának jó része a barlangban lévő alkotások színvonalát látva kételkedett eredetiségükben, lehetetlennek gondolva, hogy az őskori ember ilyen munkák alkotására volt képes. Sautuola számára csupán az utókor szolgáltatott kései igazságot. A grafika alapvetése, kifejezőeszköze a pont, a vonal, a folt, a festészet

esetében ezekhez társul a szín. Ez utóbbinál természetesen nem mellékes a felületen megjelenő színhordozó, a festék, és annak a festőalappal együtt ható faktúrája. Eleink mindezt a barlangfestményeknél az okker, a fekete mangánföld, a mész, a szén, a barna és vörös vaspor zsírral kevert elegye segítségével, lenyűgöző méreteken és lenyűgöző virtuózitással alkalmazták (Barát, Éber & Felvinczi Takács, 1993). A legnagyobb munkák szinte valódi mesterek tevékenységére utalnak, kiknek tevékenysége több barlangban is kimutatható (Nougier, 1990). Rendkívüli absztrakciót hajtottak végre: a teret a síkba transzponálták. Még akkor is igaz ez, ha egyes estekben, például Altamirában, a barlang felületén lévő kiemelkedéseket is belekomponálták alkotásaikba a valósághoz való hűség minél tökéletesebb elérése okán. Alkotásaik valóban hihetetlen kifejezőerővel és könnyedséggel rendelkeznek. Vadászó, halászó életmódjukból kifolyólag nyilvánvalóan kívülről, belülről, utolsó ízületükig ismerték modelljeiket. Teremtettek egy képi, ha úgy tetszik virtuális világot, mely hitük szerint versenyre kelt, mi több győzelemre jutott a való világgal szemben a hasonló hat a hasonlóra elv alapján. A két világ közti átjárást a barlangok lángok világította félhomályában a máig ismeretlen mágia biztosította.

Nem csupán az emberi társadalom hajnalán jelenik meg azonban a kép, hanem az egyén fejlődését, a személyiség ébredését is szorosan kíséri. Óvodáskorában alighanem majdnem mindenki szeretett rajzolni. Azoknál a primitív törzseknél, melyeknél nem állnak rendelkezésre olyan hagyományos eszközök, mint például a ceruza és a papír, megfigyelték, hogy a gyermekek homokba rajzolják vagy kergekbe karcolják ábráikat. Vagyis a vizuális nyomhagyás ősi, velszületett vágya az embernek (Kárpáti, 2001). A kisgyermek a rajzi ábrázolás folyamán gyakorta mesélve, beszélve kelti életre az általa alkotott síkvilág szereplőit. Varázslatos világot teremt. Az általa létrehozott képek nem ismerik a lehetetlent. Tudjuk, hogy a kisgyermek rajzai, festményei szintén nem a művészi szándékot, hanem a képi közlést szolgálják. A gyermekrajzok életkorokhoz köthető változásai nem ismételik meg a művészettörténet nagy korszakait. Egyes korokkal való hasonlóságuk azonban letagadhatatlan. Mind közül alighanem az egyiptomi művészet sajátosságaival való hasonlóság a legszembetűnőbb az óvodáskorú gyermekekre jellemző intellektuális realizmus korszakában. Ekkor a gyermek nem azt rajzolja, amit lát, hanem amit tud. E képi világ nem az illuzionisztikus világ megteremtésére, hanem a világ teljességének a reprodukálására törekszik. Az átlátszóság, a különböző nézőpontok egyidejűsége jellemzi. A minden megmutatásának igényével lép fel, és ez a minden a művészi sűrítés jegyében manifesztálódik. Az ideovizuális ábrázolás világában a színeknek csakúgy, mint a nagyságnak üzenete és tartalma van, a látszat szerinti hűség helyett az érzelem, illetve az érték szolgálatába szegődik. Hiszen, ahogy Molnár V. József mondja, a „kisgyermek soha nem rajzol fölöslegesen, fölöslegesen „csak

úgy”, oka kell legyen a firkáján a formának és a színnek is. (...) Valahány gyermek mindannyiszor lelke térképét rajzolja le. El-kiűzi magából e tevékenységgel a rosszat, azt, ami bántja, rája legbelül, szorongástól szabadulhat meg ekképpen...” (Molnár, 1998, 8).

A görög művészet az egyiptomi művészet teljességét feladta az illúzió kedvéért és ez a forradalmi változás napjainkig hat képi látásunkra (Gombrich, 1972). Jól illusztrálja ezt egy Plinius nevéhez köthető anekdota is, mely két görög festő Parrhasiosz és Zeuxisz versenyét örökítette meg. „Mikor az (Zeuxisz) kitette szőlőfürtöket ábrázoló festményét, olyan sikere volt, hogy a madarak rászálltak a jelenetre. Parrhasiosz erre olyan élethűen festett függönyt rakott ki, hogy Zeuxisz, akit a madarak ítélete mérhetetlen büszkeséggel töltött el, követelte, hogy húzza már félre a függönyt, és mutassa meg, mit festett.” (ELTE BTK MMI, s. a.)

Talán mondanunk sem kell, Parrhasiosz nyerte a versenyt.

A Filippo Brunelleschi, illetve Leon Batista Alberti nevéhez köthető lineáris perspektíva feltalálásával (XV. század eleje) az antik művészet örökségét új köntösbe öltöztető és a síkba mélységet varázsló reneszánsz, valamint az illúziót és a térélményt a végletekig tökéletesítő barokk művészet közbenjárásával lett a látszati hasonlóság a művészet egyik legfontosabb értékmérője. E helyzet kétértelműségét talán a közkeletű szállóige is mutatja: „Olyan szép, mintha festve volna”.

A gyermekrajzok esetében az életkor előrehaladtával bekövetkezik az intellektuális realizmusról a szemléleti realizmusra váltás, a későbbi iskoláskor, amikor a gyermek már nem azt rajzolja, amit tud (intellektuális realizmus), hanem azt, amit lát (szemléleti realizmus), illetve igyekszik azt rajzolni, amit láttatnak vele. A rajz már nem a tartalmat, nem a mögöttes valóságot, nem a vonalak ritmusát, még csak nem is a sűrítést vagy a váratlant szolgálja, hanem a hasonlóság külső jegyeinek kíván megfelelni. „Túl sokat tanítunk” – írja valahol Herbert Read, a híres angol művészettörténész, utalva arra a kudarcorozatra, mely számtalan gyermeket ér a merev, poroszos rajzoktatás során, amikor a keze nem engedelmeskedik a látszat törvényeinek, vagy az illuzionisztikus ábrázolás által elvártaknak. Valószínű ez az a pillanat, amikor a legtöbb esetben megfogon a „Nem tudok rajzolni, nincs kézügyességem” mondat, mely hosszú, talán örök időkre meghatározza sokak számára a későbbi ceruzához, ecsethez, festékhez való viszonyt. Az oktatásban hosszú ideig, a kortárs művészet térhódításáig kell várni, hogy bekövetkezzen a változás, tegyük hozzá sajnos egyáltalán nem mindenhol, de erről majd később.

Hockney és Gayford beszélgetőkönyvükben a Képek történetében az érintettek zsenialitását semmiképpen sem kétségbe vonva nagy teret szentelnek annak bizonyítására, hogy a barokk művészet olyan óriásai, mint Caravaggio és

Vermeer is használta a camera obscurát, ezt a technikai eszközt, más néven lyukkamerát. A „Titkos tudás” című filmjében Hockney be is mutatja Caravaggio *Bacchus* című képének lencsével kivetített, élszereplős imitációját, mintegy utalva a kép elkészítésének technikájára (Gáspárdy, 2023). Caravaggio nem a világot nézte, hanem a világ síkba vetített képét, állítja Hockney (Hockney & Gayford, 2021, 176). Persze „egy eszköz megértése nem szolgál magyarázattal az alkotás varázslatára. Nincs rá magyarázat” – fűzi hozzá máshol (Hockney & Gayford, 2021, 106).

A szép hasonlat, mely szerint a gótika az égbe kívánt nyúlni, míg a barokk az eget szeretné lehozni a földre, szintén a barokk művészet és az illúzió párhuzamára utal. Az ellenreformáció alatt épült római Szent Ignác templom freskói talán a legnagyszerűbb példák erre. A templom építése idején a kupolaépítésre szánt pénz elfogyott, helyette elfogadták a jezsuita testvér és festő, Andrea Pozzo javaslatát, hogy a valódi építése helyett életnagyságú kupola illúziót fessenek. Az 1685–1694 között készült alkotás ma is megtéveszti a látogató szemét, hasonlóan a mesternek ugyancsak a Szent Ignác templomban található másik remekművéhez, mely a szent életét beszéli el, kitágítva a teret, a festett égbe emelve a szereplőket (s. n./a., s. a.).

Az illuzionisztikus festészet azonban alig egy évszázad múltán kihívót kap a fotográfia személyében. Louis Daguerre és Joseph Nicéphore Niépce közös találmánya, a dagerrotípiá 1839-ben jelenik meg. 1840-ben Henry Fox Talbot kifejleszti a pozitív/negatív eljárást, és ezáltal megnyílik az út a fotográfia számára a sokszorosíthatóság felé. A fotográfia azon túl, hogy a festészet riválisává válik, sok művész számára már a XIX. században és vélelmezhetően azóta is hasznos segédeszköz lett. Munkácsynak például már az 1880-as években saját fotóapparátusa volt, ezzel fotózhatta modelljeit a Krisztus képekhez, illetve vetítógép segítségével nagyíttatta fel a kompozíciókat (s. n., 2005).

Igaz, a fotó a képalkotás technikai módozata. Tudjuk azonban, hogy az eszköz minden esetben kétségbevonhatatlanul formálja a képalkotás folyamatát és eredményét, mind a tartalom, mind a megjelenítés szempontjából. Példaként alighanem elég a tus és a szén vagy az akvarell és az olajfestés, a fametszet vagy a rézkarc különbözőségeire, eltérő lehetőségeire, kifejezőmódjaira gondolnunk. Nincs ez másként a fotográfia esetében sem.

A kérdésnek azonban ma is van létjogosultsága, legyen szó emberi kéz által közvetlenül vagy technikai úton létrehozott képről: vajon mennyire valóság az illúzió, és mennyire művészet a látszat által meghatározott látvány? Tanulságos ezzel kapcsolatban a Seneca által tolmácsolt anekdota, ismét Zeuxiszról: „...mondják, hogy egy gyereket festett szőlővel a kezében, és bár a szőlő annyira hasonlított az igazihoz, hogy a madarak rászálltak a képre, az egyik néző azt mondta, hogy nincsenek jó véleménnyel a képről: nem szálltak volna rá, ha a fiú

is a valósághoz hasonlított volna. Zeuxisz erre állítólag lefedte a szőlőt, azt tartva meg a képen, amit jobban, nem pedig azt, amit a valódihoz hasonlatosabban festett meg.” (ELTE BTK MMI, s. a.)

Természetesen arra sem kellett soká várni, hogy megmozduljon a kép. (Érdekesség: angolszász nyelvterületeken a mozira ma is alkalmazzák a *moving pictures* (mozgóképek) kifejezést, de a film szó szinonimájaként a magyar nyelv is használja.) Muybridge fényképész 1878-ban elsőként készített fázisfotókat egy lóról, Le Prince fotográfus 1888-ban hasonló elvek alapján megelevenítette a Roundhay park egyik jelenetét, a Lumière fivérek pedig 1895-ben megtartották első nyilvános filmvetítésüket, és elindult világhódító útjára a mozi, hogy viszonylag olcsón vetített álomvilágba ringasson öreget és fiatal tétűt, mint gazdagot és szegényt. Ez az illuzionisztikus világ azonban nem ereszti el a képzőművészet kezét. Többek között a neves filmrendező, Peter Greenaway is állítja, hogy a filmművészetben használatos reflektorszerű megvilágítás, a fény és az árnyakkal való üzenetközvetítés első mesterében Caravaggiót kell tisztelnünk. *Szent Pál megtérése* című képén az Isten szubsztanciájaként, metaforájaként jelenik meg a fény, amely oly mozgalmasan köti össze és jeleníti meg a rövidülésben ábrázolt figurákat. Azon nagyszerű művészi pillanatok egyike ez, mikor a technika, a barokkra jellemző fény-árnyék játék egy lesz a mondanivalóval. A szemünk előtt megelevenedő dráma, a művészi varázslat valóban a mozgófilm világát előlegezi. Igen, a mozi életre szóló kapcsolatot ápol a grafikával, festéssel a világítás, a feszültségkeltés, a képi kompozíció megalkotása terén. Igazolásként talán elég felidéznünk a *film noir* mesterműveit, vagy Fellininek, Huszárik Zoltánnak a forgatókönyvekhez kapcsolódó képzőművészeti igényű (és értékű) vázlatait.

Ugyanakkor a fotó új utakra is kényszerítette a festészetet. A festészet első válasza a fotográfiára a tubusos olajfesték elterjedésével karöltve az impresszionizmus, a színek forradalma volt, mellyel a korabeli fényképek nem tudtak versenyre kelni. A 20. század híres művészettörténésze, Clement Greenberg úgy érvelt, hogy a festészet jövője abban rejlik, hogy azokra az elemekre koncentrál, amelyekben nem osztozik a fotográfiával. A fotó segítségével tehát a festészet megszabadult az illuzionisztikus ábrázolás kötöttségétől. A belelátás képessége, meglehet, kényszere pedig tulajdonképpen elmosza a határt a figuratív vagy nonfiguratív festészet között. Azzal, hogy (a fotográfia feltalálásával) megszűnt a látható valóság mimetikus leképezésének külső kényszere, a kép előtt hallatlan szabadság tárul fel a képen kívül láthatatlan láthatóvá tételére. Az ily módon felszabadított kép az absztrakt művészet szellemi dimenziójába terjeszti ki formai és tartalmi potenciálját (Bunge, 2002).

A kortárs művészet

E gondolatokkal már elérkeztünk a kortárs művészet kérdéséhez, de talán fogalmazhatnánk úgy is: napjaink képzőművészetéhez. Mi alapján tekinthetünk egy művészt kortárs művésznek? Van, aki kor alapján határol, van, aki a problémafelvetés, illetve az azokra való reflektálás technikai, stílusbeli milyenségét tekinti kritériumnak. Vagy éppen mindkettőt. Sok helyütt – nem utolsósorban a közvélekedésben – a modern jelző használatos. Noha a modernnek már a kezdetei is bizonytalanok. Van, ahol az impresszionistáktól, (1874 – első impresszionista kiállítás, Párizs) van, ahol az expresszionistáktól (1905 – *Die Brücke* csoport megalapítása, Drezda) indul a korszakolás. Sokan az absztrakt festészetől (1910 – Kandinszkij no1) tekintik csupán a művészetet modernnek, tegyük hozzá: mindmáig. „Arthur C. Danto a Művészet vége után (1997) című könyvében (...) a hatvanas évek helyezi a modernizmus lezárulását és a kortárs művészet mint kategória megjelenését, ám a hetvenes évek végéhez köti az átmenet nyilvánvalóvá válását. (...) A Christie's aukciósház (...) 1998. január elsejei hatállyal módosította művészettörténeti korszakolását. A kortárs definíciót ekkortól az 1970 után készült művekre alkalmazták, (contemporary – G.T.) a kategóriából így kikerült alkotásokra pedig a „háború utáni” (post war – G.T.) terminust kezdték alkalmazni. John Lumley, a Christie's XIX-XX. századi festmény osztályának vezetője szerint tűrhetetlenné vált, hogy 40-50 évvel ezelőtt készült műveket „kortárs”-nak nevezzenek (Csizmadia, 2007).

A három kötetes Kortárs Magyar Művészeti Lexikon az idő zsinórmértéke segítségével határozta meg a kortárs alkotókat. Magyarországon kortárs művésznek, legalábbis adóügyi szempontból az a művész számít „aki a vásárlás évének első napján még élt.” (Csizmadia, 2007). Emőd Péter művészeti író ugyanakkor a következőképpen definiálja a kortárs művészetet, illetve a kortárs művészt: „Kortárs művésznek az számít, aki műveivel részt vesz a kortárs diskurzusban.” (Emőd, személyes közlés, 2013). Filozofikus választ ad a kortárs művészet komplex kérdéskörére Bodóczy István, mikor így fogalmaz: „a kortárs művészet összességében inkább diagnózis, semmint terápia. Kérdések felvetése és nem feltétlenül válaszok adása, (...) kvalitásukat (ti. a műveknek – G.T.) a jelenünk problémáihoz való kapcsolódás, a problémafelvetés, a megfogalmazás árnyaltsága, mélysége határozza meg” (Bodóczy, 2011). Kassák már 1926-ban így ír a kortárs művészetéről: „Természetesen nem hirdetjük munkásságunk világmegváltó jelentőségét. De hisszük, hogy benne egy kornak, a mi korunknak kultúrája vagy kulturálatlansága reprezentálódik. Mert az új művészet értelmezésénél nem formai különködésről, nem egy különös individuum különös vonaglásáról, hanem egy új embertartalom új formákban való kifejeződéséről van szó. És ezzel nem azt akarjuk mondani, ami tegnap volt, az minden rosszul volt,

csupán annak az érzésünknek adunk sajátos formát, ami a saját életérdekében tiltakozik minden tegnapról ránk maradt törvény ellen.” (András, 2022). Bár sokan joggal azt tartják, hogy a művészet örökérvényűségének egyik fontos eredője éppen az, hogy örök problémákra keresi a választ, Kassák és Bodóczy is az aktualitásra helyezi a hangsúlyt. A jelzett aktualitás ugyanakkor nem merül ki a modern eszköztár használatában (pl.: video, print), hiszen a kortárs művészet a tartalmat helyezi előtérbe, az eszköz másodlagos. Ugyanakkor sok esetben látjuk, hogy a kortárs művészet a tömegek számára fontos populáris kultúrával is szimbiózisba lép, elég csak a graffiti eszközével dolgozó Jean-Michel Basquiatra vagy Keith Haringra utalnunk. Ez azonban nem jelent egyenlőséget kortárs művészet és populáris kultúra között. Az üzenet súlya és lényege sokszor nem önmagán, hanem az üzenetet körülvevő közegen múlik. Nehezíti a kortárs művészet befogadását, hogy kódolása, értelmezése gyakorta igényel szellemi erőfeszítést is, ami a vizuális nyelven történő kommunikáció kompetenciáját feltételezi. Az aktualitásra való törekvés, a jelennel kizárólagosan folytatott párbeszéd, a tartalomnak a forma fölé helyezése, az esztétikum háttérbe szorulása, mely gyakran nyújt lehetőséget a mesterségbeli tudás megkérdőjelezésére, a tágabb értelemben vett közönség számára légüres térbe helyezte a kortárs művészetet. (Gáspárdy, 2014) Jean Baudrillard írja: „ha valaki megtámadja a mai művészetet, akkor szembe kell néznie azzal, hogy gondolkodását óhatatlanul reakciónak és irracionálisnak, sőt fasisztának bélyegzik...” (Baudrillard, 2007). Faa Balázs Munkácsy-díjas képzőművész *Gyakori kérdések a művészettel kapcsolatban* című írásában következőképp definiálja a kortárs művészetet: „Általában a korszellemnek megfelelő, jelen időben élő, szellemileg a jelenkori gondolkodásban részt vállaló, abból táplálkozó művészetet nevezik így. Persze azon, hogy mi felel meg a korszellemnek, mi számít jelenkori gondolkodásnak, mindenki mást és mást ért.” (Faa Balázs, s. a.)

A kortárs képzőművészet jelentős része, mint talán a fentiekből kiderül, nem a látszat mind valóságosabb leképezésében leli kedvét. Természetesen a kortárs művészet sokrétűségébe tartoznak a fotórealista, vagy hiperrealista és egyéb irányzatok is, mégis leginkább a hagyományos kép fogalmának tágításával, újraértelmezésével vállal közösséget. Idéznénk Kovács-Gombos Gábor kortárs szakrális festőművész szavait, melyeket saját piktúrájáról mondott: „Azt szeretném elérni ugyanis, hogy a láthatóval a láthatatlant tegyem megtapaszthatóvá” (Madarász, 2022). E gondolkodás egyáltalán nem idegen a gyermekrajzok világától, az intellektuális ábrázolásmódtól sem. Művészi sűrítéssel szólnak József Attila gyönyörű sorai ugyanerről a *Thomas Mann üdvözlése* című versében: „Az igazat mondd, ne csak a valódit”.

A fotográfia

Noha a fotográfia maga is önálló művészeti ággá, a fentiekben a teljesség igénye nélkül körülhatárolt kortárs képzőművészet számára fontos eszközzé válik, az általa közvetített technikai kép a művészen túl más területekre is behatol, így a dokumentáció, a reklám, a bulvár, a tudomány, a sport, a propaganda területeire, hogy csak néhányat említsünk. E szolgálat közben, egyre tökéletesedő technikáját használva azonban gyakorta él épp a hatásfok maximalizálása okán, a művészet eszközeivel.

A látszat néha csal – tartja a mondás. És valóban e kijelentés igazára a fotográfia területén is jócskán akad példa. Martin Gayford David Hockney könyvében (Hockney & Gayford, 2021). felidézik Robert Doisneau 1950-ben készült *Csók a városháza előtt* című híres és népszerű fotójának utóéletét, mikor is 1992-ben egy pár, akik magukat vélték felfedezni a felvételen, beperelték a fotóst az engedély nélkül készített fotóért. Doisneau kénytelen volt bevallani, hogy bizony, két általa fizetett színész több helyszínen történt alakításából válogatta ki a legmegfelelőbbet. Ezt az objektív ténytet azonban előtte valami oknál fogva nem verte nagydobra. Mindez természetesen semmit sem nem von le a fotó minőségéből. Talán azt is mondhatnánk, hozzátesz művészi értékéhez. Mégis, még napjainkban is sokan tartják a fotót az igazság és az objektivitás letéteményesének (Gáspárdy, 2023). De a látszat illúziójával létrehozott hamisítás lehetősége megszületett. Az említett példa inkább szerepjátszónak tekinthető, a képen magán nem történik változtatás, az információ közvetítése, ha úgy tetszik objektív marad. Magában a jelenetben történik a turpisság, ami megtéveszti a nézőt. A „hiszem, ha látom” igazságával élve azonban a fotó tovább merészkedett. Az őst, mint a kép történetében annyiszor, ismét a képzőművészetben kell keresnünk. A XX. századi irányzatok közül a szürrealizmus fedezi fel a montázs erejét (Max Ernst, Man Ray). A képek manipulálásával, a montázs technikájával különböző képi elemek váratlan, nem egyszer provokatív társításával, ugyanakkor az illesztések eltitkolásával, az illúzió segítségével a látványt új kontextusba helyezve elmosódik a határ a valóság és képzelet között. Például idős ember fejére kerülhetett női, vagy állati fej, a fejből nőhetett virág egy feje tetejére állított szobában... Különböző kontextusból kiragadott fotókat illesztettek egymás mellé mai szemmel néhol kezdetleges technikával, de hatásosan. A fotó visszahatott a festészetre és viszont, a szürrealista festők ecsetje szintén az álmok nyomába szegődött (Salvador Dalí, René Magritte). A digitális képalkotás, a photoshop világában a képi manipuláció lehetősége, a montázs technikája szinte a végletekig finomodott és tökéletesedett, természetesen nem csupán a művészet szolgálatában.

Napjainknak a híradástechnika által összezsugorított világában minden eseményről szinte azonnal képi információt (olykor manipulált képet) kapunk, de

hozzátehetjük, készítünk és küldünk is. A mobiltelefonok kameráinak megjelenése után aligha vitatható, még soha ennyi kép nem született a világon és a képek szakadatlan áradata beszűremlik életünk valamennyi területére. Képernyőink, monitorjaink segítségével, legyen az kicsi vagy nagy, TV-képernyő vagy telefon, ablakot nyitunk a világra. A fiatal és az idősebb generáció tagjait egyaránt elvarázsolják a monitorokon megjelenő, látványos és mozgalmas képek. A képek az egyik legfontosabb és mindenképp a legizgalmasabb információforrássá váltak. Ha nem így lenne, közel sem töltenénk ennyi időt velük. Alighanem optimista gondolat, hogy ez, a vizuális művészet eszközeit előszeretettel használó, ablakon átszűrt világ nem alakít minket. A hasznos ismereteken túl arra kondicionál, hogy megtanuljunk élni a fájdalommal (elsősorban másokéval), okozza azt háború, földrengés vagy özönvíz. Vágy ébred bennünk eddig ismeretlen tárgyak, csodátévő szerek iránt. És ha nem is a mamutra vagy bölényre, ha nem is dárdával és nyílvevesszővel, de online, vagy bevásárlókocsi segítségével vadászatra indulunk a kép által keltett illúzió után. De mi a helyzet a fiatal korosztállyal, vagy éppen a gyermekekkel? Rájuk miként hat az online, digitális, túlnyomórészt színes képekből álló világ?

A médiában látott agresszió tükröződése a gyermekrajzokban

Hallgatóimmal már több esztendeje közösen kutatjuk elsősorban szakdolgozathoz társuló konzulensi feladatok során a médiában (hangsúlyosan a vizuális médiában) megjelenő agressziót, illetve ennek gyermekrajzokban történő tükröződését. Érdeklődésre tarthat számot Hartmann Zsófia 2021-es vizsgálata (Hartmann, 2021), mely kimutatta, hogy a gyermekeknek szánt TV-műsorok több mint 62 százaléka tartalmaz valamely formában agressziót. Nem sokkal jobb a helyzet a videojátékokkal kapcsolatban sem. Napjainkra a gyermekek többé-kevésbé médiafogyasztóvá, illetve (már régóta) célközönséggé váltak. Médiafogyasztásuk, sajnos, jelentős részben – minden fogadkozás dacára – szülői felügyelet nélkül történik. Nyilván az agresszív magatartásért nem csupán a média a felelős, de szerepét, egyre növekvő szerepét senki nem vitatja. Míg például 2012-ben a gyermekeknek mindössze néhány százaléka használt okostelefont vagy tabletet, addig ez az arány 2016-ban már 40 százalék körül volt. Magyarországon a 3-4 évesek 54 százaléka, a 4-5 évesek 61 százaléka használt ilyen eszközöket egy 2016-os vizsgálat idején (Konok et al., 2020).

A szám tovább növekedett 2020-ra: a 4-6 éveseknél elérte a 90 százalékot. (egy óránál kevesebb használattal) (s. n., 2020). Az ÉKM-eszközök egy másik megkülönböztető jegye, hogy a képernyőn megjelenő kép rendkívül részletgazdag, ugyanakkor szinte sosem látható egyszerre az egész (*Gestalt*), hiszen – akár

egy játék, egy weboldal vagy a kezdőképernyő használatakor – görgetéssel (*scrolling*) vagy lapozással (*sweeping*) lehet csak belátni a teljes képet. Lehetséges, hogy ez a néző figyelmét sokkal inkább a részletek felé irányítja. (...) Ezek szerint az ÉKM-használó vagy a digitális játékokkal játszó gyerekeknél a globális fókusz elsőbbsége nem automatikus, mint a többiekénél és általában a tipikusan fejlődő gyerekeknél. Igaz ugyan, hogy a figyelmi fókusz tudatos irányításával képesek ezt a különbséget áthidalni, legalábbis az eddigi kísérletek ezt bizonyítják (Konok et al., 2020).

Dr. Pongrácz Ildikó *Gyermek a digitális világ útvesztőiben – Veszélyek és lehetőségek* című tanulmányában rávilágít, hogy a minden másodpercben új információt kínáló online környezet lehet felelős azért, hogy a mai gyermekagy unalmasnak találja a régi rajzfilmeket. Idézi Susan Greenfield agykutató vizsgálatainak eredményeit is (Identitás a XXI. században 2009.). Greenfield szerint a mai képernyőkultúrát folyamatosan áramló, gyors vágások, vizuális és auditív effektusok, az ösztönökre ható, rövid, nyers impulzusok jellemzik, s akinek az agyát egyfolytában és szinte kizárólagosan ezek a villámsebességű váltások miatt végig sem gondolható ingerek érik, annak a személyiségét a „senkiagy” fogja vezérelni. Félelmetes lehetőségként tárja elénk, hogy a szövegek helyére lépő vizuális áradat hatására egyre több fiatal agyában nem fejlődnek ki a képzelőerő kialakulásához nélkülözhetetlen szinoptikus kapcsolatok.” (Pongrácz, 2019). A fokozott digitális képi ártalomnak kitett gyermekek között több a speciális nevelést igénylő, illetve, ami esetünkben különösen fontos, térlátásuk is lassabban alakul ki és kevésbé fejlett (Závoti, 2021). A 2024-ben Budapesten tartott első Digitális Gyermek Jóléti Konferencián megállapítást nyert, hogy egyes kutatások szerint a gyerekek körében a túlzott digitális eszközhasználat során több százszorosára nőtt a figyelemzavar és „megjelentek olyan problémák is, mint a digitális demencia, a digitális autizmus, a szorongás, a depresszió és a függőség” (s. n./b., s. a.).

A mesterséges intelligencia által alkotott képek: problémák, lehetőségek és kihívások

A Christie’s 2018 évi októberi aukcióján 120 millió forintnyi összegért kelt el az *Edmond de Belamy portréja* című alkotás, melyet nem egy festő, hanem a mesterséges intelligencia hozott létre. A némiképp elnagyolt ecsetvonásokat felmutató művet a „Diszkriminátornak” nevezett gépagy hozta létre. Elkészítéséhez „több mint 15 ezer portrét kellett megmutatniuk a Diszkriminátornak, és megtanítaniuk arra, hogy milyen vonásokra figyeljen...” (Nagy, 2018).

2023-ban Boris Eldagsen *Hamis emlékek: a villanyszerelő* című pályamunkája lett a Sony World Photography Award győztese a kreatív kategóriában. A

német fotóművész visszautasította a díj átvételét, mivel művét a mesterséges intelligencia segítségével készítette. Szerinte a fotós szakmának mihamarabb párbeszédet kell nyitnia arról, hogy a mesterséges intelligencia által létrehozott képek beleférnek-e még a fotográfia definíciójába. Álláspontja szerint azzal, hogy fel sem tűnt a szakma legjobbjainak, hogy a versenyre nevezett képét géppel generálta, jelzi, hogy az ilyen műveknek nincs helye a versenyeken, ahogy fotográfiának sem lehet hívni. Állítása szerint ez volt az első alkalom, hogy mesterséges intelligencia által létrehozott kép nyert rangos nemzetközi fotópályázaton (Sajó, 2023).

De nem ez volt az első eset, hogy mesterséges intelligenciával létrehozott kép díjat nyert. 2022-ben mesterséges intelligencia (MI) által generált fotó kapta a kék szalag díjat Colorado állam éves vásárán digitális művészek számára kiírt versenyen. Az alkotást Jason M. Allen nyújtotta be *A Théâtre D'opéra Spatial* (Üroperaszínház) címen. A kivételes részletességű képet a Midjourney elnevezésű képkalkáló MI készítette. Mikor a mesterséges intelligencia szerepe kiderült az alkotás létrejöttében, sokan felháborodtak, és kérdőre vonták az alkotót (Lányi, 2022). Jason M. Allen azonban nem volt olyan szemérmes, mint Boris Eldagsen, és esze ágában sem volt visszaadni a díjat. Azzal érvelt, hogy sosem titkolta, hogy nem csupán az ő művéről van szó, hiszen a művet „Jason M. Allen via Midjourney” megjelöléssel adta be a pályázatra.

Természetesen a mesterséges intelligenciában óriási és pozitív lehetőségek vannak a tudomány, az orvoslás, illetve nyugodtan kijelenthetjük, hogy az élet szinte minden területén. Ez alól a művészet sem kivétel. A festészet pedig nem először néz szembe a technika által létrehozott kép kihívásával. Jelen írásunkban utaltunk már a fotográfiával szembeni küzdelmére.

A MI kreativitásával kapcsolatban idéznénk Gács Anna, az ELTE BTK Művészetelméleti és Médiakutatási Intézet egyetemi docense gondolatait: „A kreativitást egy ilyen rendszer véletlenszerűséggént képzelem el. Amit most művészi kreativitásnak gondolunk, az inkább egy kritikai viszony, ami az önreflexió problémájával kapcsolatos, az előző rendszerek elégtelenségéből indul ki. Ez nem szinonimája a véletlenszerűségnek. A MI kreativitásának modellezése a véletlenszerűség felől van elképzelve, a művészi kreativitás viszont a hagyományhoz való tudatos viszonyként.... A műalkotás fogalma mindig attól függ, hogy azok, akik művészettel foglalkoznak az adott kulturális helyzetben, történelmi pillanatban, hogyan tárgyják ki ezt a fogalmat (EPER, 2017).

Alighanem vitathatatlan, hogy a mesterséges intelligencia elhozta a művészet demokratizálódását is, hiszen már képzőművészeti előképzettség nélkül is létrehozható a mű. Sőt! A mesterséges intelligencia művészi elfogadását pártolók előszeretettel hivatkoznak Marcel Duchamp 1917-ben kiállított *Fountain* (Forrás) című művére, mely egy szaniter boltban vásárolt közönséges piszoár volt. A

botrány nem maradt el, mégis innen datálható a *ready made*, illetve a *conceptual art* hajnala. És valóban, a prompt alapú képgenerálás szintén átértelmezi a művészi készség fogalmát. „Olyan ismert MI-eszközök, mint a DALL-E, a Midjourney, a Stable Diffusion és az Adobe Firefly lehetővé teszik komplex vizuális tartalmak létrehozását egyszerű szöveges leírások (promptok) alapján (...) A stílustranszfer algoritmusok pedig egy kép művészeti stílusának egy másik képre történő alkalmazását teszik lehetővé (...). Míg korábban a manuális ügyesség és a hagyományos technikák ismerete volt a meghatározó, addig most a koncepcionális gondolkodás és a promptok megfogalmazásának nyelvi pontossága kerül előtérbe.” (s. n., 2025).

A művészet örök befogadó készségéről, az új kifejezésformáknak saját nyelvrendszerébe történő beépítéséről az idők során számos alkalommal tett tanúbizonyságot és fogadott be minden új eszközt. A stílustranszfer algoritmusok ugyanakkor bonyolult jogi szabályozások kérdését vetették fel. Mégis a MI által létrehozott képekkel kapcsolatban mindenekelőtt azt szeretnénk leszögezni, hogy (legalábbis egyelőre) azok szinte mindegyike print, vagy a szó tágabb értelmében véve vetített kép. A festőanyagok különböző tulajdonságainak, faktúrájának és textúrájának az anyag művészi kezelése révén testet öltött léleknek, megítélésünk szerint ezen alkotások híjával vannak. Meglehet, nem hiányzik belőlük több és más, mint a művészet szakralitása.

Napjainkra a közösségi média felületein számolatlan jelennek meg a mesterséges intelligencia által generált művek. Sosem látott, fotográfiáknak tűnő képek kerülnek elő, tovább hígítva a fotónak, mint dokumentumnak a hitelességét, vagy éppen mémek szökkennek elő, sokszor a politikai karikatúra szándékával. Megmozdulnak Leonardo da Vinci, Vincent Van Gogh vagy éppen Gustav Klimt festményei, az érdekesség oltárán feláldozva e remekművek varázslatát: egy képbe sűrítve az örököt és az állandót. Sztárok öregszenek és fiatalodnak a szemünk előtt, nem létező eseményeknek vagyunk szem- és fültanúi. Szolgáltathatják természetesen ezek a képek a humort, a szórakozást, a játék vagy éppen a képzelet láthatóvá tételének örömét. A hamisított vagy megváltoztatott képek felhasználása azonban nem mindig játékos vagy művészi célokat szolgál. Az életünket mindinkább uraló online tér az online bizalom kérdését is felveti. Hany Farid, a Berkeley Egyetem professzora, aki évtizedek óta digitális szakértőként képek, videók elemzésével, az igaz vagy hamis kérdésével foglalkozik újságírók, bíróságok, kormányzatok megbízásából, a hamisított képek rohamosan növekvő számára figyelmeztet. Különösképpen a közösségi médiában megjelenő, mesterséges intelligencia által gyártott vizuális üzenetek veszélyeire, illetve a megosztásukkal kapcsolatos felelősségre hívja fel a figyelmet (Farid, 2025).

A *deepfake* technika megjelenésével (mely nevével ellentétben nem csupán negatív célokat szolgál és szolgálhat) egyre nehezebb eldönteni a látott kép valódiságát. A technika további tökéletesedésével pedig egyre nehezebb megszokni, hogy amit látunk, annak jó része egyáltalán nem valós. Valójában talán már nem is a valóslátlás, hanem a valósláglérzés a lényeg. Vaccari és Chadwick 2020-as *deepfake*-kel kapcsolatos kutatása szerint az emberek 50 százaléka biztos benne, hogy a *deepfake* esetében nem a valóslágot látja. Az igazi probléma nem azokkal van, akik igaznak hiszik a *deepfake*-et, hiszen ez nagyon kicsi, mintegy 5-10 százalék. Az igazi probléma azzal a kb. 40 százalékkal van, akik nem tudják, mit néznek. Nem biztosak abban, hogy *deepfake*, de azt sem tudják megmondani, hogy valódi kép az, amit a figyelmükkel kitüntetnek. A valósláglérzetük egyik irányba sem mozdul el. Ez azt jelenti, hogy tízből négy embernek nincs pontos ismerete arról, hogy mit néz (Lendvai & Keleti, 2024).

A vizuális nevelés jelentősége napjainkban

„Jelenleg a bennünket és a világot érő üzenetek legtöbbje síkfelületek kisugárzásaként ér bennünket. A környező világ immár nem sorokba, hanem síkokba van kódolva” – írta már Flusser több mint harminc évvel ezelőtt (Flusser, 1992, 60–61). Fel kell tennünk a kérdést, teszünk-e valamit a képek áradatának fogadására, kritikus értelmezésére az oktatás terén? Vajon jelentőségéhez mérten megfelelő szerepet tölt-e be oktatási rendszerünkben a vizuális nevelés? Pedagógiánk jelentőségükhöz mérten kezeli-e a szavak és képek súlyát, illetve viszonyát? Sajnos, úgy tűnik, a helyzet nem túl reményteljes. Az óvodáskor éveit, melyben a rajzolt, festett világgal szabadon szimbiózisban él a gyermek, szerény óraszámban követi az általános iskola, még kevésbé a középiskola vizuális nevelése a képek befogadása és létrehozása ügyében egyaránt.

Szeretnénk idézni a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán 2023-ban végzett kutatásunkból. Az adatgyűjtés a 2023 szeptemberében beiskolázott összes nappali tagozatos hallgatóra kiterjedt. Az első kérdésre, mely szerint hány éven keresztül részesült középiskolai tanulmányai során rajz/vizuális kultúra oktatásban, az alábbi válaszok érkeztek:

0 év: 9,5%, 1 év: 15,5%, 2 év: 20%, 3 év: 16 %, 4 év: 38%.

A második kérdésre: Hány rajzórája volt hetente? a következő válaszokat kaptuk:

0 óra: 9,5 %, 1 óra: 71,4%, 2 óra: 14%, 3 óra: 1,2%, 4 óra: 1,2%, 5 vagy több óra: 2,4 %

Az első kérdésre adott válaszok még nem is tűnnek olyan tragikusnak, hiszen a válaszoló hallgatók 38%-ának 4 éven át volt rajzórája. Ám, ha a 0, az 1, illetve a 2 éven át vizuális oktatásban részesülők számát már együtt nézzük, akkor ez a csoport a válaszadók 45%-a. A második kérdésre adott válaszok még inkább beárnyékolják a képet: a tanulók **71,4 %-ának csak egy rajzórája volt hetente**. A válaszadók átlaga egyébként heti 1,2 óra volt. Ha ehhez még hozzávesszük azt, a néhány iskolában elterjedt gyakorlatot, hogy a rajzórákat más, nem kifejezetten a vizuális oktatáshoz köthető feladatokra használják, tovább komorodik a kép. A helyzet sajnos, azóta sem javult, pedig nagy szükség lenne rá (Gáspárdy, 2023). Nem érv, csupán érdekesség, hogy a már említett Hany Farid egyik előadásában a hamis képeken éppen a reneszánszban tért hódító centrális perspektíva hiányára mutatott rá. MI által generált képek ugyanis ezt (egyelőre) nem tudják értelmezni. A mesterséges intelligencia által gyártott képekkel szemben természetesen megjelentek a digitális asszisztensek, ellenőrző programok is, a küzdelem folyamatos. De korunkban a fiataloknak a vizuális üzenetekkel történő interakciói alapján a képi nyelv, a vizuális művészet és művészettörténet jogosan követelhetne magának nagyobb figyelmet, magasabb óraszámot. Kép és valóság között mind inkább elmosódni látszik, mind inkább átjárhatóvá válik a határ. A képek nem hagyták el az embert több tízezer éve. Az általuk teremtett illúzió egyre tökéletesedett, de a képek hitelességének megkérdőjelezésével könnyen lehet, hogy a valóság is megkérdőjeleződik. A képek itt vannak velünk. A barlangok falai helyett leginkább mobiltelefonokon, tableteken, TV-képernyőkön és óriásplakátokon. Igaz, már nem csak mi varázsolunk velük, hanem úgy tűnik, leginkább ők varázsolnak el minket.

Felhasznált irodalom

- András, Csaba (2022): *Kortársunk, Kassák : A magunk módjára üvölni* (Dér Asia, 2022). BlogPoszt, (2022. december 10., 7:30), <https://tinyurl.com/2cxyubdx>
- Barát Béla, Éber László & Felvinczi Takács Zoltán (1993): *A művészet története*. Maecenas Kiadó, Budapest
- Baudrillard Jean (2007): *A politikai ördögűzésről : avagy a hülyék összeesküvéséről*. Hetedhét BlogPoszt, Napút, 2., 78-81. <https://tinyurl.com/4cx8xdn9>
- Bodóczy István (2011): *Kortárs művészet vagy populáris kultúra?* BlogPoszt, (2011. okt. 08., 20:02). <https://tinyurl.com/5xacpusu>
- Bourriaud, Nicolas (2007): *Relációesztétika*. Műcsarnok kiadása, Budapest.
- Csizmadia, A. (2007): *Kor-kérdés, avagy mi a kortárs művészet?* HVG-Kult BlogPoszt, (2007. 04. 06. 15:00) <https://tinyurl.com/yvuw537>
- ELTE BTK MMI (s. a.): *Két anekdota antiképzőművészekről*. ELTE Bölcsészettudományi Kar Művészetelméleti és Médiakutatási Intézet, <https://tinyurl.com/59vu7uec>
- EPER (2017): *Mesterséges intelligencia (MI) és művészet. Interjú - Beszélgetés* [Biczó Zoltán, Orbán Katalin, Gács Anna, Hargitai Henrik], BlogPoszt [2017. 10. 03.], <https://tinyurl.com/bdzeypbj>
- Faa Balázs (s. a.): *Gyakori kérdések a művészettel kapcsolatban: Mit neveznek kortárs művészetnek?* FaBlogPoszt, <https://tinyurl.com/mtjmaahr>
- Farid, Hany (2025): *How to Spot Fake AI Photos?* TED2025, TED-podcast (ápril 2025), <https://tinyurl.com/ymzjcv6>
- Flusser, Vilém (1990): *A fotográfia filozófiája*. ELTE Bölcsészettudományi Kar, Budapest, [Eredeti megj.: Ins Universum der technischen Bilder. European Photography, Göttingen, 1985.]. <https://tinyurl.com/yw6w6mtx>
- Flusser, Vilém (1992): *Képeink. 2000 Irodalmi és művészeti folyóirat*, 4(2), 60-61. [Eredeti megj.: Nachgeschichten. Bollman Verlag, Düsseldorf, 1990], <https://tinyurl.com/4fr38vc8>
- Gáspárdy Tibor (2014): *A kortárs művészet piaca a magyarországi magángalériákban*. Doktori értekezés, Sopron, NYME Széchenyi István Doktori Iskola, <https://tinyurl.com/yfn95wtv>
- Gáspárdy Tibor (2023): *Képirás – képolvasás : illúzió és gyakorlat*. In Molnár László & Pásztory Zoltán (szerk.): *Az alkalmazott művészet létmódjai és a kreatív ipar kihívásai napjainkban*. Soproni Egyetem Kiadó Sopron, <https://doi.org/10.35511/978-963-334-453-8>. Gaspard_T
- Gombrich, E. H. (1972): *Művészet és illúzió*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 17.
- Hartmann Zsófia (2022): *Az agresszió megjelenése a gyermekrajzokban a média hatására*. Szakdolgozat, Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron.
- Hockney, David & Gayford, Martin (2021): *A képek története : A barlangtól a monitorig*. Scolar Kiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea (2001): *Firkák, formák, figurák : a vizuális nyelv fejlődése a kisgyermekkortól a kamaszkorig*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest.
- Kassák Lajos (1926): *Éljünk a mi időnkben*. In: András, Csaba (2022): *Kortársunk, Kassák A magunk módjára üvölni* (Dér Asia, 2022). BlogPoszt, (2022. december 10., 7:30), <https://tinyurl.com/2cxyubdx>
- Konok V., Peres K., Ferdinandy B., Jurányi Zs., Bunford, N., Ujfaluassy D. J., Réti Zs., Kampis Gy. & Miklósi Á. (2020): *Hogyan hat a mobilkészíték-használat az óvodások figyelmére és társas-kognitív készségeire?* *Gyermeknevelés* 8(2), 13-31. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.13.31>

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. november 1.

- Lányi Örs (2022): *Mesterséges intelligencia által generált kép nyert meg egy művészeti versenyt*. 24.hu, BlogPoszt, (2022. 09. 05. 11:40), <https://tinyurl.com/bddt96rw>
- Lendvai Gergely & Keleti Arthur (2024): *Higgyek a szemeimnek? A deepfake technológia-NMHH Podcast: Dr. Lendvai Gergely és Keleti Arthur*. NMHH – Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság, Budapest, (2024. aug. 29.), <https://tinyurl.com/4bndftx8>
- Madarász Réka (2022): *A belső csend képei*. Soproni Téma, Kultúra, BlogPoszt (2022. szeptember 21.), <https://tinyurl.com/mwe7uraa>
- Molnár V. József (1998): *Ég és Föld ölelésében : Tanulmányok a gyermekvilágról*. Örökség Könyvműhely, Budapest.
- Nagy Nikoletta (2018): *120 millió forintért kelt el a portré, amit nem is ember festett*. 24.hu, BlogPoszt, (2018. 10. 31. 06:10), <https://tinyurl.com/4jvrtxfc>
- Nougier, Louis-René (1990): *Az őskor művészete*. [A művészet története sorozat] Corvina Kiadó, Budapest.
- Pongrácz Ildikó (2019): *Gyermek a digitális világ útvesztőiben : veszélyek és lehetőségek. Miskolci Jogtudó : hallgatói online tudományos folyóirat*, 2., 55-69. <https://tinyurl.com/mudbd2th>
- s. n./a. (s. a.): *Sant’Ignazio di Loyola : Csodálatos illúzió a kupolában*. Hetedhétország: Olaszország, Lazio, BlogPoszt : <https://tinyurl.com/mb7wwsrp>
- s. n./b. (s. a.): *Maradandó problémákat okozhat a gyerekek túl korai és túlzott okoseszköz használata*. BlogPoszt, (s. a.), <https://tinyurl.com/2nh8au6v>
- s. n. (2005): *Munkácsy és a fotográfia*. BlogPoszt, (2005. március 25. 16:35). <https://tinyurl.com/37ruda78>
- s. n. (2020): *Örület! A három év alattiak fele használ különböző okoseszközöket*. TechWorld [Panda álnéven] BlogPoszt, (2020. 02. 12.) <https://tinyurl.com/58m7f4jw>
- s. n. (2025): *Az AI művészet jövője : A Mesterséges Intelligencia Hatása a Művészetre és a Művészeti Szektorra : Jelenlegi Állapot és Jövőbeli Kilátások*. Muvesz.ma, BlogPoszt, (2025.05.09.), <https://tinyurl.com/msn42d3j>
- Sajó Dávid (2023): *Komoly nemzetközi fotós díjat utasított vissza a nyertes, mert mesterséges intelligenciát használt*. Telex.hu, BlogPoszt, (2023. április 18. 06:27) <https://tinyurl.com/y688jvt5>
- Závoti Józsefné (2021): *Az érintőképernyős eszközök ártalmairól*. Előadás, Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron.



Médiaértés, médiahatás, médiaszocializáció és a jóllét kapcsolata



Frang Gizella

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Társadalom-, Szociális és Kommunikáció-
tudományok Intézete, egyetemi docens  0000-0002-1534-6018 | MTMT: 10031567

KEYWORDS

- *media literacy*
- *media impact*
- *media use*
- *media socialization*
- *well-being*

ABSTRACT

Media literacy, media effects, media socialization, and their relationship with well-being | Media use and media literacy are particularly important today, as “digital pollution” permeates not only our days, but every minute of our lives. At the same time, there are serious shortcomings in media literacy and media use. The media is changing at an ever-increasing pace, with growing effects that can only be properly managed through conscious effort. To this end, parents and educators alike must be prepared to educate future generations on the proper use of media. This study was created to summarize the positive and negative effects of media, the stages of media literacy, and the appropriate tools for media use in a multidisciplinary environment in order to achieve the expected well-being and appropriate student and employee performance.

KULCSSZAVAK

- *médiaértés*
- *médiahatás*
- *médiahasználat*
- *médiaszocializáció*
- *jóllét*

ABSZTRAKT

A médiahasználat és a médiaértés napjainkban különös hangsúlyt kap, hiszen a „digitális szennyezés” nem csak napjainkat, hanem minden percünket áthatja. Ugyanakkor komoly hiányosságokat tapasztalhatunk a médiaértésben és a médiahasználatban. A média változása egyre gyorsuló folyamat, gyarapodó hatásokkal, amit csak tudatosan kezelhetünk megfelelően. Ehhez a szülőnek és a pedagógusnak egyaránt felkészültnek kell válnia, hogy a jövő generációit a megfelelő médiahasználatra nevelje. E tanulmány azért született, hogy összefoglalja a média pozitív és negatív hatásait, a médiaértés lépcsőfokait, valamint a médiahasználat megfelelő eszközeit multidiszciplináris környezetben, hogy az elvárt jóllétet és a megfelelő tanulói illetve dolgozói teljesítményt elérhessük.

Bevezetés

Manapság a médiahasználat mindennapjaink része, magánéletünkben és munkahelyünkön is a különböző platformokhoz vagyunk kötve. E rendszereket mégis csak részben használjuk gyakorlati feladatmegoldásokra, kutatásokra, tanulásra, nagyobb részt a szórakoztatásunkat és a közéletben való informálódásunkat szolgálják. Az újmédiával való megfelelő bánásmód, az értés és használat soha nem volt relevánsabb a kisgyermeknevelés, az óvodapedagógia, a tanítóképzés, valamint az iskolai nevelés-oktatás szempontjából, mint ma. A szakirodalmak (pl: Biró & Gergely, 2013; Farkas et al., 2021; F. Lassú & Megyeriné, 2021; Forgó, 2014; Tapscott, 2001; Zsolnai, 2017) és hosszú évtizedek oktatási gyakorlata bizonyítja, hogy egyre gyorsuló, a média szempontjából is folyamatosan változó világunkban a nevelésben, oktatásban külön fejezetet kell szentelni ezeknek az

ismereteknek, különben olyan hatások érik az egyes személyeket, és rajtuk keresztül a társadalmat, amelyek meggátolják annak megfelelő működését, és előbb-utóbb az emberi életet is teljesen átalakítják.

A média működését három évtizedes újságírói-riporter tapasztalattal belülről is láthattam, a tanításban és a bölcsődei-óvodai gyakorlatokon a gyermekeket, szülőket ért hatások eredményeivel, valamint az ezekkel összefüggő pedagógiai problémákkal találkoztam, ezért is tartom fontosnak, hogy ezzel a kérdéskörrel foglalkozzunk.

Emellett a korszerű pedagógiában helyet kell kapnia a digitalizációnak, a hagyományos módszerek kiegészítéseként. Erre az igény korán felmerült, és olyan tudásbázisok és „képzőközpontok” jöttek létre, mint például magyar viszonylatban a Kárpát-medencei Online Oktatási Centrum (K-MOOC), mely online kurzusok indítását, elterjesztését tűzte ki célul. A társadalomtudományok között távoktatásban többek között az Óbudai Egyetem 2017-től a digitális pedagógiával is foglalkozik, mely a fiatalok digitális környezetű, új felfogású, de tudatos és rendszerszerű tanulását és a tanítást állítja középpontba. Nem véletlenül, hiszen, az újmédiában felnőtt első generációknak ma már a munka világában, vagy diákként a felsőoktatásban kell helyt állniuk.

A felvethető és megválaszolandó probléma olyan tömegű és szerteágazó, hogy jelen tanulmányban csak arra vállalkozhatunk, hogy összefoglaljuk azokat a kérdéseket, amik a ma médiájáról szólnak, és a jellemzőket, a média pozitív és negatív hatásait, a médiaértés lépcsőfokait. Emellett a médiahasználat megfelelő eszközeit olyan multidiszciplináris összefüggésben próbáljuk röviden tárgyalni, hogy mintát adjon a médiaértésre és médiahasználatra, amin keresztül az elvárt jóllétet és a megfelelő tanulói illetve dolgozói teljesítményt a pedagógusok, szülők, rajtuk keresztül pedig a gyermekek is majd elérhessék.

De mi is az a jóllét, amit sokan az anyagi javakhoz, a jóléthez társítanak?

Easterlin már az 1970-es években lejegyezte, hogy a pénz és a boldogság arányossága csak látszólagos, az elégedettség pedig nem szinonimája a jóllétnek. Vele szemben Wolfers szociográfiai mutatókkal próbálta megerősíteni, hogy a gazdasági fejlődés és a jóllét igenis összefügg, azonban korunk kutatói, elsősorban a pszichológia területén kimutatták, hogy a pszichológiai jóllét és a pozitív önértékelés szorosan összefügg, ahogyan a lelki egészség és a fizikai egészség, életminőség, valamint a teljesítmény. Nem véletlen, hogy az ENSZ, az OECD, az EU, vagy éppen az Európai Környezetvédelmi Ügynökség az újabb dokumentumokban rendre jóllétet (*well-being*) említ. Ez pedig a legújabb álláspontok szerint nem a jólét következménye, hanem fordítva: a jóllétén keresztül vezet az út a jóléthez, amihez testi, lelki, szellemi kiegyensúlyozottság is kell (Gyulai, 2024).



1. ábra: Az emberi életminőség kritériumai

Forrás: Gyulai (2024; <https://tinyurl.com/4mc5b8ya>)

A jóllét tehát egy bonyolult rendszer, amelynek egészét kell ahhoz nézni, hogy értelmezni lehessen. Az ismeretek, az értékek és a környezet által is befolyásolt jelenség tehát, és mint ilyen, függ az emberi hozzáállásról, napi rutintól, és az abban szerepet kapó médiától.

Ez utóbbiról beszélni manapság azért is fontos, mert napjainkban szinte mindenki napi több órát tölt médiával. Azzal a médiával, amely befolyásolja a gondolkodásunkat, érzelmeinket, szokásainkat. Ezért érdemes tudatosítani, hogyan hat ránk, megtanulni, hogyan használhatjuk jól. Ennél a kérdésnél tehát mindenki számára alapvető, hogy számot vessen saját médiafogyasztásra felhasznált idejével, valamint a nézett, olvasott, hallott tartalmak minőségével és értékével.

A Média

De mit nevezünk médiának?

A média elsősorban és szó szerint is közvetítést jelent. Tágabb értelemben az olyan ősi kommunikációs formák is ide tartoznak, mint a lármafa, az őrtüzek, a „beszélő dobok”, hiszen mindegyik valamilyen hírt, többnyire veszélyt jelzett. De a médiához sorolhatjuk a későbbi kisbírói hirdetéseket, és a sajtó megjelenésétől kezdve természetesen a tömegkommunikációs eszközöket is: a lapokat, a rádiót, a televíziót, egyéb adathordozókat. Ugyanakkor hagyományosan mégis az újságírás, a rádiózás, a televíziózás tartozott a klasszikus „média” fogalomhoz. A technika gyors fejlődésével kialakuló digitalizációs termékekkel egy, az interaktivitásra is számító, sajátos ötvözetű kínálat jelent meg, amelyet újmédiának nevezünk. Ennek a célja és szerepe ugyanaz, mint a korábbi médiáé: a közvetítés, az informálás, valamint a befolyásolás, eszközei azonban némileg mások.

Míg az ősi „hírközlési eszközök” a kommunikáció klasszikus működése szerint nem vártak visszajelzést, tehát egyirányúak voltak, addig az újmédiához tartozó platformok, vlogok, blogok, chatek stb. azonnali reakcióra készítetik a

médiafogyasztót. Az ősi formák hatása – éppen vészjelző voltuk következtében – az emberek menekülési vagy védekezési reakcióját váltották ki, a klasszikus média felhívó jellege is ösztönözhetett cselekvésre, az újmédia azonban egy korábban ismeretlen, komplex hatásmechanizmussal dolgozik, melyben az időfaktor, a reakció és a cselekvés egyaránt számít.

Míg a klasszikus médiák alapja az ismeretközlés és a nevelés, illetve a mértékletes szórakoztatás volt, addig a mai médiatartalmak végtelenek, jó és rossz irányban egyaránt manipulálnak – itt most ne beszéljünk a politikai befolyásolásról, hiszen a társadalmi formák más-más médiahierarchiát és ellenőrzést alakítottak ki (a diktatúrában erős cenzúra, központi irányítás jellemezte a sajtót, a XXI. századi liberalizmus újmédiája azonban már szabadosságba csap át). Nem véletlen, hogy többek között Forgó (2013, 2014), Biró és Gergely (2013) és Aczél (2014) egyaránt felhívja a figyelmet arra, hogy az ezredfordulóval egy korábban ismeretlen interaktivitást és produktivitást hozó újmédia jelent meg, amelynek befolyásoló ereje is többszöröse a korábbiaknak. Myat 2010-ben még arról ír, hogy a késő modern médiakörnyezet valójában hibrid médiumok hálózataba szerveződése, mely egyrészt társadalmi és kulturális tapasztalatok tára, másrészt az értelmezést a médiahasználóra bízva, amit úgy is értelmezhetünk, hogy a felelősséget a jelentést megragadó és az identitást megkonstruáló felhasználóra hárítja. Forgó (2013) szerint az újmédia fogalma nem csupán a kronologikusan fejlődő médiakörnyezetet jelenti, hanem azt is, hogy a meglévő információtömegből az úgynevezett adatbázis-logikán keresztül a civil felhasználók saját értelmezésük alapján szervezik a fogyasztott tartalmakat, illetve elő is állítják azokat, akár egyénileg, akár közösségben. Hozzá kell tennünk, hogy ez az az időszak, amelyben a szinte „kövületnek” látszó, és a világ legtöbb újságírói etikai kódexének alapját jelentő BBC Etikai Kódex okafogyottá vált, ahogyan a hazai újságírószervezetek közös etikai kódexe is (bár elvileg folyamatosan érvényben van mindegyik). Vajon miért? A választ korunk médiájának jellemzői adják meg. Míg korábban (hazánkban ez már az 1900-as évek elejére kialakult) újságot csak az írhatott (később rádióban, tv-ben is az dolgozhatott), aki az alapvégzettsége mellett elvégezte az úgynevezett újságíró iskolát, majd a különböző neveken szereplő sajtókamarának a tagja lett. Ebben az időszakban az újságírói vagy médiaetikai kódex szerinti vétséget a szakmai szervezet(ek) akár felfüggesztéssel vagy az újságírástól való eltiltással is büntethették. Ma még beszélhetünk újságírókról (ideértve a média valamely területén hivatásszerűen dolgozókat), azonban a tartalomkészítők nagyobb százaléka napjainkban szakmai előképzettség nélküli civil, és a tartalmak decentralizált, diverzifikált formában is megjelennek. Természetesen civilként is lehet minőséget alkotni, de a mindenemű felelősség már nem rá, mint „alkotóra”, hanem a fogyasztóra terelődik.

(Különösen igaz ez a közösségi oldalakra.) Új kifejezés született az angol *producer* (termelő) és *consumer* (fogyasztó) szavak összeolvadásából korunk médiájának jellemzésére: az ún. *prosumer* egyszerre tűnik fel fogyasztó és előállító jelentésben, azaz olyan médiafogyasztót jelöl, aki aktívan részt vesz a tartalmak előállításában is. Aczél (2014) további jellemzőként még a hipertextualitást, a szórtságot és a virtualitást emeli ki, melynek során a keresések eredményeként az online hálózati világban az eredetileg össze nem függő tartalmak – a felhasználói motivációtól és kognitív habitustól függően – új minőséget alkotva összetartozóvá válhatnak. Kutatói szempontból ez azt jelentheti, hogy különböző tudományterületek megállapításai alapján új következtetéseket lehet levonni az adott problémával kapcsolatban. A civil felhasználó-előállító oldalán azonban így születnek az álhírek, amiket régebben egyszerűen csak minden alap nélküli pletykának neveztek. Teljes mértékben egyetértek Aczél Petrával abban is, hogy az újfajta kommunikáció új függőséget alakított ki, korábban ismeretlen emberi sérülékenységet okoz, a pszichés és társas problémákról nem is beszélve.

A kutatások már a Z generációval kapcsolatban is megállapítják, hogy nagy arányban küzdenek valamilyen lelki-pszichés problémával, aminek egyik kiváltó oka lehet az állandóan stimuláló, figyelmet és készenlétet követelő, a kapcsolatokat számokkal is értékelő digitális kommunikáció.

A mai gyors kommunikáció előnyének tekinthető, hogy könnyebben megtaláljuk a minket legjobban érdeklő ismereteket, szemben a Gutenberg-galaxis mai szemmel nehezebb kutatásaival, és a szeretteinkkel is tarthatjuk digitálisan a kapcsolatot. Az újmédia köldökzsinór szerepe azonban éppen a személyes találkozásokat ritkítja, és virtualizálja a valódi kapcsolatokat.

Ha eggyel tovább lépünk a generációk sorában, akkor az ún. alfa-generációhoz jutunk. De mi is jellemzi azt a generációt, melynek tagjai születésüktől fogva szembesülnek a digitális technológiákkal? Őket, a 2010 után születetteket, a digitális technológiákhoz való szoros kötődés jellemzi, és a virtuális valóság, okostelefonok, e-könyvek és internet természetes részei az életüknek. Ez a generáció a Z generáció gyermeke, és a technológia mellett a környezetvédelem és a társadalmi igazságosság kérdései is fontosak számukra. Az alfa-generációt a gyors információáramlás és azonnali kielégülés jellemzi, ami hatással lehet a hosszú távú tervezésre és a türelemre. Látszólag a *multitasking* mestereinek tűnnek, bár kétséges és kérdéses az a tudás, amit így megszereznek, illetve annak a munkának az értéke, amit így csinálnak meg, hiszen figyelemhiányban, koncentrációzavarban szenvednek. Személyiségük egészen más, mint például az Y generációé volt: ők már identitásukat is az online térben alkotják meg. Minden téren azonnali kielégülésre vágnak, és legfőképpen digitálisan függők, a közösségeket is a digitális térben keresik, a való élet oldaláról tekintve azonban szociálisan

izolálódhatnak. Ez nehézkessé teszi a bölcsődei, iskolai majd munkahelyi beilleszkedést, a csoportmunkát. És ha mindehhez egyéb készségek elmaradnak, és nem válnak kognitív, fizikai, vagy kreatív tevékenységben való gyakorlottsággá, képességgé, akkor a felnőttkorban szűkebbek lehetnek az egyének lehetőségei.

Ezekre a digitális hatás okozta lemaradásokra jó példákat találtunk a bölcsődei, óvodai gyakorlatok során a Covid okozta zárások után bölcsődébe, illetve óvodába kerülő korosztálynál. Ebben az időszakban a pandémiától való félelem, a családi kényelem vagy éppen a megbetegedések a bölcsődék, óvodák életét is befolyásolták. A járvány megfékezésére világszerte különböző intézkedéseket vezettek be a kormányok, melyek a mindennapi élet látható és érezhető részeivé váltak. Ilyen korlátozásnak számított a karantén, a személyek közötti érintkezés mellőzése, a csoportosulás tiltása, a csoportok összevonása, az oktatás online térbe helyezése, vagy a csoport-, illetve osztálybontásos nevelés, tanítás. Hallgatói szakdolgozati kutatásokban is – ebben az időben – fokozottan jelent meg az, hogy a szülők az „önidő” és az otthoni munka miatt új „felügyeleti eszközt” találtak: a digitális „bébicsősz”. Ebbe a fogalomba már nemcsak a televízió, hanem különböző más, telekommunikációs eszközök is beletartoznak. Manapság a tablet vagy az okostelefon egyre fiatalabb kisgyermek kezébe kerül, sőt, már a babakocsit is ennek tartójával készítik, s bár a gyermek még nem tudja használni, de a gombok nyomkodásával felvillanó képek, hangok lekötik a figyelmét. Ennek káros hatásaival az óvodapedagógusok, valamint a csecsemő- és kisgyermeknevelők képzésében foglalkoznunk kell.

Ugyanekkor a dolgozókra és a szülőkre egyaránt szigorú egészségügyi előírások vonatkoztak, aminek következtében a szülők nem léphettek be az óvodába, így már az ajtóban el kellett búcsúzniuk a gyermektől. Ráadásul a gyermeket nem minden esetben a megszokott kisgyermeknevelő vagy óvónő vette át, holott ebben az életkorban a kisgyermek még nagyon ragaszkodik az általa megszokott felnőttekhez. Ezt a traumát tetézte a higiénés protokoll, melynek része volt az is, hogy nem vihették magukkal a megszokott kedvenceket: az érzelmi biztonságot jelentő plüssállatokat, kispárnát és más tárgyakat, ami a kisgyermek komfortérzetét tovább rontotta. Hiányoztak vagy az online térbe kerültek az egyéni fejlesztések, ezek hatása elmaradt a személyes fejlesztéstől. Ezek a jellemzők azoknál a gyermekeknél voltak megfigyelhetők, akik a karantén idejére már bölcsődések, óvodások lettek. A később születettek már teljes egészében a járvány hullámai idején szocializálódtak. A bezártság és a home office – mint szülői munka – következtében az ismeretek és élmények beszűkültek, a beszédhelyzetek redukálódtak, és az élőbeszéd helyét egyre inkább a média vette át. A járvány lecsengése után bölcsődébe kerülőkre jellemző volt a megkésett beszédfejlődés, emellett keveset beszéltek, vagy, jobb esetben, nem beszéltek, majd robbanás következett be a beszédben. Általánosan megfigyelhető volt a televízió

és a digitális eszközök szókincsének használata, melyben angol szavak is megjelentek. Viselkedési zavart okozott, hogy a feszültség agresszióba fordult, ami a tárgyak, könyvek, játékok dobálásához, eltépéséhez vezetett. A gyermekek közötti idegenség, szocializátlanság következtében pedig, a zárlat megszűnése után, a bölcsődében, óvodában kizárólag a felnőttekkel kerestek kapcsolatot. A média kisgyermekekre gyakorolt hatása tehát ebben az időszakban fokozottan megmutatkozott.

Témánkra vonatkoztatva elmondható, hogy a Covid következtében az ismeretek és élmények beszűkültek, a beszédhelyzetek redukálódtak, és az élőbeszéd helyét a média még erőteljesebben átvette. Csak reménykedhetünk abban, hogy a kisgyermeknevelők, óvónők és tanítók korrigálni tudják ezt a helyzetet. Nekik a gyermekek nevelésében, fejlesztésében kell mindezt ellensúlyozni, ahogy a növekvő médiafogyasztást is. Ehhez azonban nekik is bővebb ismeretekre, jártasságra van szükségük a médiát/új médiát illetően. Pontosan kell látniuk a médiafogyasztás előnyeit és hátrányait a rájuk bízott korosztályokra vetítve (Frang, 2023).

Tudatos médiafogyasztás

Mi az a médiaértés, melynek következtében eljuthatunk a tudatos médiahasználathoz?

A médiaértés a média tartalmainak tudatos, kritikus feldolgozása, melyben jelen van a források ellenőrzése, a manipuláció felismerése, és nyomában képesek vagyunk értékelni, hogy mi reális, mi nem az. Ma erre még a felnőtteknek is nagyobb szükségük van, mint valaha, hiszen percről percre rengeteg információ ér minket, melyekben a valós történések között jelen vannak az álhírek és a manipulációk, az influenszerek, a reklámok nyílt vagy rejtett üzenetei.

Tudjuk, hogy a média sohasem volt befolyásolásmentes, mindig készítette valamire a fogyasztót: viselkedésre, attitűdre, gondolkodásra, élményszerzésre...

A hőkorszakban működő lapok szerkesztését ugyan befolyásolta a tulajdonos és a szerkesztőség világnézete, de ezt minden lap nyíltan vállalta. Az 1938-ban indult Magyar Nemzet például deklarálta, hogy sem politikai pártokhoz, sem ideológiai csoportosulásokhoz nem kötődik, az egész nemzetet kívánja szolgálni, ugyanakkor vállaltan a keresztény szociális eszmeiség hatotta át. A Szabad Nép a Magyar Dolgozók Pártja lapjaként nyíltan kommunista szellemben működött. Az első egyértelműen üzleti alapon álló, mérsékelt konzervatív tömeglap pedig a Pesti Hírlap volt, és a példákat még sokáig sorolhatnánk. Jóllehet, ezek az újságok hangvételükben, szerkesztésükben különböztek egymástól, mégis közös vonásuk volt a szakmaiság, az etika. A rovatok és a deklarált műfajok egyértel-

műen megmutatták, hogy tényszerű tudósítást vagy véleményt, netán tárcanovellát talál az oldalon az olvasó. Így a korabeli médiafogyasztó számára egyértelmű volt, mi a hír, a beszámoló, vagy éppen a szépirodalomhoz sorolható újságírói alkotás. Az újságokat ily módon nagyjából hiteles közvetítőként lehetett olvasni. A rádió és a televízió – indulásakor – ugyanilyen szerkesztési és rovarszerkezeti megfontolások alapján működött. Nem véletlen, hogy a korabeli ember tényként kezelte, amit az újság írt. Ezt a belső sajtófejlődést a diktatúrák környékén megtépták, a rendszerváltást követő rövid időszak eufóriája után pedig az amerikai bulvár kereskedelmiség alakította át a médiapiac arculatát.

Nem a digitalizáció hozta tehát Európába és hazánkba a hangzatos, tartalom nélküli írásokat, a hatásvadász címeteket, a torzított és műfajilag is kevert cikkeket, hanem a Nyugat-Európában már a '60-'70-es, nálunk a '90-es évekre megjelenő felületes, hatásvadász és ezeken keresztül haszonközpontú (amerikai), mai értelemben vett bulvár. A digitális eszközök elterjedésével egy szakmailag közepeszerű, tényanyagában felületes, kevert műfajokat felmutató média vált uralkodóvá, melyben nehéz megkülönböztetni a profi, az etikus, a dilettáns és hamis, valamint a lájkvadász tartalmakat. Ugyanez jellemzi a szórakoztatóipart is. Ma ebben kell kiigazodnia gyermeknek és felnőttnek egyaránt.

A befolyásolás sem újkeletű, hiszen már az irodalmi alkotások, sőt a zene pozitív vagy éppen negatív befolyásoló erejéről több száz éve jelennek meg irodalmak. Tudjuk például, hogy az indulók harcra buzdító muzsikák voltak, hogy a magyar tántosok a dobok gyorsuló szavára estek révületbe, és hogy a regények hatása olykor megdöbbentő tettekre sarkallta az olvasókat. Mindezt a rádió és a mozi/televízió megjelenése fokozta, egyre több érzékszervre hatva. Eközben felismerték az irodalom, a zene és egyéb művészetek terápiás hasznát is...

Amikor 1774-ben megjelent Goethe *Az ifjú Werther szenvedései* című regénye, Európán öngyilkossági hullám söpört végig, aminek hangulatát Arany János *Híd-avatás* című balladája is megénekelte. Természetesen az elsődleges ok a korszellem (amit Madách *Az ember tragédiájának* Falanszterében örökített meg), a megingott hit, a haszonelvűség és a bizonytalanságérzés, a nagyvárosok kialakulása deszociatív, elidegenítő hatása stb., és erre csak ráerősített a szentimentális rokkó regény. Sokan azonban a regényeket is valóságnak érezték, ahogyan az első mozgóképek vetítését is, amikor a Lumière fivérek vonatos filmjüket mutatták be 1895. december 28-án, a párizsi Grand Caféban. Ahogy a mozdony elindult a filmben, és közeledett a kamera felé, a nézők felugráltak a helyükről, és rémületükben kirohantak az épületből. Képzeljük el ezek után a monó rádiók, majd a sztereók hangzásának, a 4D-s mozik, s a ma már ezt is túlszárnyaló térhangzású, 4DX-es filmszínházak bevonó erejét, hatását!

A médiahatás kezelésében tehát látjuk, hogy a fiziológiai és az érzelmi hatásokat is kezelnünk kell, nem csupán a szöveget vagy a szinkront. Ehhez a kulcspontjaink: a kritikai gondolkodás és a forrásellenőrzés, valamint az időbeosztás.

Emellett meg kell tanulnunk különbséget tenni a propaganda, a felelőtlen ígéretek és a felelős tervek között, ahogyan a szubjektív leírás és a tényszerű beszámoló között is. Tudatosítanunk kell, hogy a média hat a viselkedésünkre – van olyan hatás, ami agressziót vált ki, más nyugalmat. Van, hogy a médiában látottak divatot teremtenek ruházzkodásban, beszédben, életstílusban. A média világa hat a gondolkodásunkra, befolyásolja a világról alkotott véleményünket, vagy éppen ellenállást vált ki. Az érzelmek terén félelmet, szorongást vagy pedig bizonytalanságot okoz, de meg is erősítheti akaratumkat, örömlünket, önbizalmunkat. A médiában látottak alakítják ki például a testideálokat: a hollywoodi filmek vészesen karcsú hölgyei és macsó, csupa izom férfijai megváltoztatták az ideális nő és férfi elképzelést, ennél fogva generációk ifjai próbálták ehhez testüket sanyargatással, éhezéssel, túlzott edzéssel alakítani. Vagy az „amerikai álom-élet” filmekben bemutatott felhőtlenlése olyan felelőtlen vásárlásokba hajszolta az embereket, ami már az egzisztenciájukat veszélyeztette. De kiemelhetnénk a család szerkezetének, illetve a nemi szerepeknek az alakulását is a média hatására: a nukleáris és a kiterjesztett család helyett elfogadottá, majd „divattá” vált a családi életet elvető, gyermektelen, csupán karriert építő, férfiakat legyőző, érzéketlennek tűnő szingli...

A filmek, videójátékok erőszakos tartalmi következtében már kisgyermek-kortól megfigyelhetők az agresszívabb beszéd és viselkedés mintázatai. A közvetített gyors siker illúziója pedig az életben türelmetlenséget vált ki. Mindez globális jelenség.

A média tehát normákat, értékeket, az élet során vállalt szerepeket közvetít, emellett bizonyos szereplők, karakterek példaképpé válhatnak. A médiában látott-hallott-olvasott jelenségek az életben trendekké válhatnak, a nyelvi és a viselkedési minták pedig beépülhetnek a médiafogyasztók mindennapjaiba. Emellett az újmédia tudásmegosztó, élménymegosztó eszköz az információk eléréséhez.

Az eddigiekből látható, hogy a médiának pozitív és negatív hatásai egyaránt vannak. Felvértezödni elsősorban a negatív hatások ellen kell. Ha az (új)médiából jövő negatívumok mentális, idegrendszeri, fiziológiai és szociális hatásait nézzük, akkor számolnunk kell a korábbi ismeretek és készségek, képességek elsovasztásával – ilyen például a memória lelassulása. A mobiltelefon előtti korban a családtagok, barátok telefonszámait fejből tudtuk. Ma ebben is az okostelefonra hagyatkozunk. A digitális függőség elmagányosít, hiszen háttérbe szorúlnak a személyes találkozások. A kisgyermekeknél egyértelmű a beszédbeli visszamaradás, de az olvasás hiánya a felnőttek beszédét is visszaveti, csökken a szókincs, a médiaszöveg azonban a mindennapok beszédében (szókészletében,

nyelvi szerkezeti formáiban) is megjelenik. A digitális tanulásnak – a kutatások szerint – alacsony a tanulási hatékonysága, éppen a memorizálás hiánya miatt is. A média hat az idegrendszerre, és bizonyos betegségeket okoz. A túlzott vibrálás, a videójátékok osztott koncentrációja figyelemzavart és koncentrációzavart okoz, ahogy a lelki érzékenységet is megzavarja. Mindez alvászavart, fáradtságot okoz. Egyes tartalmak hatására erősödik az agresszivitás, akár az önpusztító hajlam, felerősödnek a negatív érzelmek, ami érzelmi elsívárosodáshoz, a könnyörület és az együttérzés elvesztéséhez, vagyis elfásuláshoz vezet. A médiában megjelenített divatok testképzavart okozhatnak.

A média bűjtött hatásai között szerepel az emberi értékrend megzavarása, az önálló problémamegoldás csökkenése, sőt, ugyanolyan függőséget okoz, mint a drogok vagy az italok, káros szenvedélyek.

Emellett a gyermekekre, kamaszokra, fiatalokra az online tevékenységek is veszélyesek lehetnek, különösen az ellenőrizetlen, szülői felügyelet nélküli használatkor.

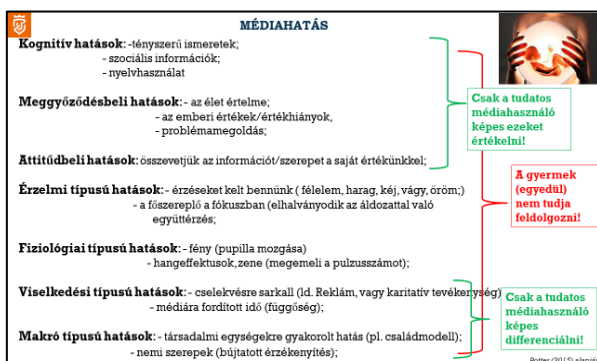


2. ábra: A gyermekekre leselkedő veszélyek az online-térben
Forrás: Tízperc iskolablog (2015; <https://tinyurl.com/y5p2mdwk>)

Ha a médiahatásokat – melyeket Potter (2015) csoportosítása alapján az alábbi táblázatban foglaltam össze – fajtáik szerint végignézzük, láthatjuk, hogy ezen hatások többségével csak egy tudatos, fejlett erkölcsi érzékű, megfelelő ismeretekkel rendelkező ember tud megbirkózni. A kognitív hatások csoportjában a tényszerű ismeretek természetesen a gyermekek számára is hasznosak, ahogyan a pozitív szociális információk és a helyes nyelvhasználat is. Ezek minták a gyermek számára, de a negatív csoportba sorolható torzított információk, az álhírek és a helytelen beszéd ront a kisgyermek már elsajátított képességein.

A meggyőződésbeli hatások kezelése a felnőttekre lehet csak jellemző, hiszen ezek között olyanok szerepelnek témaként, mint az élet értelme, az emberi értékek vagy értékhiányok, illetve az emberi, társadalmi, gazdasági, egészségügyi stb. problémák megoldása. Az attitűdbeli hatások során nélkülözhetetlen, hogy az információkat vagy a mutatott szerepeket összevessük a saját értékrendünkkel, és ez alapján azonosuljunk vele, netán elutasítsuk, azaz jónak vagy

rossznak minősítsük. Az érzelmi hatásoknál a gyermek nem tud a felnőtteknek sokszor egyértelmű érzelmekkel megbirkózni, sőt, gyakran emiatt félelem alakul ki bennük. Ilyen ismeretlen érzés lehet a gyermek számára a nyomasztó félelem, a harag, a kék, a vágy, az ironia; amivel viszont legjobban azonosulni tud, az a szeretet, öröm, biztonság. Akció- és sci-fi filmekben gyakori, hogy mivel filmtechnikailag az egyébként negatív főszereplő áll a fókuszban, a felnőttekben is elhalványodik az áldozatokkal való együttérzés (hiszen mindenki rossz). A fiziológiai hatásoknál a fényhatások a pupilla mozgását, az idegrendszer vibrálását gyorsítják, a hangos, tempós és szuggesztív zenék a pulzusszámot emelik meg. A makrohatások a kialakult társadalmi egységeket képesek megváltoztatni, például a fent már tárgyalt családmoddelt, és képes a nemi szerepeket is érzékenyítéssel átalakítani. A viselkedésünkben cselekvésre sarkall a média, ez lehet a bűjtatottan vagy nyíltan reklámozott termékek megvásárlása, de pozitív erőt is hozhat, amikor rászorulókat segítünk a média hatására, vagy bármilyen más karitatív tevékenységre biztat. A szintén már korábban említett függőséget a médiára fordított idő szabályozásával tudjuk kivédeni. Ez utóbbit a szülő teszi meg gyermeke médiahasználatakor.



3. ábra: A médiahatás és a gyermek feldolgozó képessége
Forrás: Potter (2015) alapján, saját szerkesztés

A média legyen az eszközöd, ne a főnököd! – ahhoz, hogy ezt a gondolatot a magunkénak tudhassuk, és a médiaszocializációban megfeleljünk, a médiát meg kell értenünk, működésével, befolyásoló hatásaival, használatának módjával kell tisztában lennünk, egyúttal tudatosan kell használnunk a felületeket, tartalmakat. Ez azonban csak kialakult személyiségek képessége.

A médiaszocializáció során szinte mindent meg kell tanulnunk, ami a felelősségteljes élethez is szükséges. A 4. táblázat megmutatja, hogy a kognitív, vagyis az információk feldolgozásának, megértésének, tárolásának és alkalmazásának képességét az újmédiára vonatkozóan úgy szerezhetjük meg, ha a médiából szerzett információkat összevetjük a több információforrásból ellenőrzött

ismeretekkel és a korábbi tapasztalatokkal. E tanulási folyamat eredményeként leszünk képesek a hírek gondolati elemzésére, az információk összehasonlítására és azok tapasztalatainkkal való ütköztetésére, értékelésre, valamint annak a megítélésére, hogy például a beszámoló kiegyensúlyozottan vagy tematizálva közvetíti-e a történeteket. Érzelmi oldalról a korábbi saját tapasztalatból kell felidézniünk hasonló érzelmi helyzeteket, bele kell élnünk magunkat az alany(ok) szerepébe, és ezután el kell döntenünk a megjelenő érzelmek minőségét, valóságtartalmát. Mivel az újmédia is hibridmédia, a hang – kép – szöveg hármasa jellemzi, így szükségünk van alapvető esztétikai és etikai ismeretekre is ahhoz, hogy ezt a sajátos narratívát összefüggésében is elemezzük és értékeljük. Ehhez etikai oldalról tudnunk kell, mit jelent a korrektség, objektivitás, egyensúly, vagy éppen az elfogultság fogalma, s hogy az adott médiatermék alkotójától elvárhatjuk-e a szakmai erkölcsiséget. És azzal is, hogy a mai médiával kapcsolatosan van-e értelme magas szakmai erkölcsiségről beszélni.

A hírek és információk üzeneteinek médiatudatos kezeléséhez szükséges készségek és ismeretek:		
	Készségek	Ismeretek
Kognitív	Képesség a hír elemzésére a fő információk azonosításához; Képesség a híren szereplő főbb állítások összehasonlítására és ütköztetésére tudásunk tényeivel; Képesség a híren lévő információk valóságosságának értékelésére; Képesség annak értékelésére, hogy a tudósítás kiegyensúlyozott beszámoló-e a hír alapját adó történetről/témáról;	Sok információforrásból gyűjtött, a témával kapcsolatos ténszerű ismeretek (a médiából és a való világból);
Érzelmi	Képesség a hirtelen megjelenő érzelmek elemzésére; Képesség a híren szereplő emberek helyzetébe helyezkedni; Empátiára való képesség a történetben érintett más emberek iránt;	Felidézni saját tapasztalatainkból, milyen érzés lenne a híren ismertett helyzetben lenni;
Esztétikai	Képesség a történetmesélés szakmai tudás és művészi szempontból való elemzésére; Képesség az adott hír érzékletes megformálását másikkal összehasonlítani;	Írás, grafikai, fotós stb. ismeretek; Jó és rossz történetek ismerete, ill. azon elemeké, amelyek azzá tették őket;
Erkölcsei	A tudósításban szereplő erkölcsi elemek elemzésének képessége; Képesség a hír másik tudósításokkal való összehasonlítására és ütköztetésére; Képesség az újságírók etikai felelősségének megállapítására az adott cikkből;	A hírek kritikájának ismerete, illetve az elfogultság, objektivitás, egyensúly és korrektség fogalmának ismerete; További tudósítások ismerete az adott témában, és hogy más újságírók hogyan érték el az egyensúlyt és a korrektséget; Magasan fejlett erkölcsi elvárások az újságírással szemben;

4. ábra: A médiatudatossághoz szükséges készségek, képességek és ismeretek
Forrás: Potter (2015), Hartai (2015) és Myatt (2010) alapján saját szerkesztés

Ehhez a többlépcsős, de összefüggő folyamathoz elengedhetetlen tehát az üzenet szűrése, melyből megpróbálunk a csak számunkra és a helyzetre fontos, releváns

állításokkal foglalkozni a környezeti jelzésekre és tényekre figyelve, a többit pedig figyelmen kívül hagyni. Ebben az elemző folyamatban a jelentéspárosítás során is alapvető kompetenciákra van szükségünk, hiszen a jelölők felismerése után definiálnunk kell azokat korábbi ismereteink alapján. Ezt követően az üzeneteket több perspektívából is értelmeznünk kell, és ezzel azokról új jelentést (aktualizált jelentést) kell kreálnunk vagy szintetizálnunk. Ez a három lépcső jelenti az információfeldolgozás folyamatának három fontos feladatát.

Ezen túl a kritikus médiahasználó az üzenetet a rendszeren belül értékeli az üzenetrendszerek történelmi, gazdasági, politikai és művészeti kontextusáról szerzett korábbi ismeretei alapján. Ennek következtében képessé válunk az üzenetek azonosítására, ütköztetésére és értékelésére. De arra is, hogy az egyes tartalmak szűken vett értékelését tágítsuk, s a társadalom iránti felelősség mentén többdimenziós perspektívában is vizsgáljuk, amihez valamiféle érveléstechnikai képesség is szükséges, mérlegelve annak hasznos vagy káros voltát, az egyes ember felelősségét az újmédia alkotásában és fogyasztásában. Ezt a folyamatot Potter (2015) létráknak nevezi, hiszen kognitív, erkölcsi, érzelmi és esztétikai oldalról külön-külön kell az alapoktól kezdve fejlődni, s csak azután lehet a szerzett tudást szintetizálni.

A médiaműveltség megszerzése során tehát a befogadó nem csupán médiafogyasztó, hanem kritikus is, mert tudatos elvárásai vannak a médiával szemben. A tartalmak között célirányosan válogat, más felületeken is ellenőrzi a média állításait, képes a tartalmat elemezni jelentésben, szerkezetben, stílusban, eszközökben. Mindemellett ismeri a média társadalmi, politikai, gazdasági összefüggéseit: értékeli, a tartalmak mögé lát, véleménye van, ezzel képes kivédeni a média manipulatív hatásait. Ráadásul maga osztja be a médiahasználatra szánt időt.

Konklúzió

Ahogy az előző megállapításokból is látszik, a médiával való megfelelő bánás egy hosszú tanulási folyamat eredménye. A készségek ugyan kialakulnak, főként a mai digitalizált világban, de hogy azok médiahasználati képességekké fejlődjenek, a különböző területek alapvető és emberi fejlődési szakaszait is végig kell járnia a gyermeknek. Az alapokat minden esetben a családnak kell leraknia, amihez kapcsolódik majd a kisgyermeknevelő, az óvónő, a tanító és a tanár. A gyermek fejlődésében tehát ezen a téren is a legfontosabb a szülő-gyermek, a felnőtt-gyermek kapcsolat.

A gyermekkorra jellemző lelki-szellemi és fizikai fejlődéshez nem kell a média. Helyette a korosztálynak és érettségnek megfelelően sok ringatóra, monodókára, dalra és mesére van szüksége a csemetének. Ennek bázisát az értelmes

családi együttlétek és a gyermekkel folytatott beszélgetések adják, hogy megalapozódjon családon belül az emberi értékrend. Ehhez kapcsolódik a bölcsődei, óvodai szeretetteljes légkör, a szülői, pedagógusi minta akár a szocializációra, akár az esztétikára, akár az anyanyelvhasználatra gondolunk. Mindennapi játékaiban a hagyományos készségfejlesztő és logikai játékok, a gyermekkönyvek és a sok mozgás segíti a gyermek fejlődését. Természetesen nem lehet elzárni a gyermeket a médiától, de az a felnőtt felelőssége, hogy melyik életszakaszban találkozik vele először és milyen formában. A médiaszocializáció a gyermek esetében a szülő által kiválasztott és ellenőrzött mesefilmmel kezdődjön, ne a média öntudatlan használatával! Fontos, hogy a neki szóló tartalmakat is a szülővel közösen nézze, s a végén legyen lehetőség annak megbeszélésére. Gyakran a kisgyermeknevelő és az óvónő is tanácsot, segítséget kell hogy adjon ebben a szülőnek. Gyulai (2024) alapján elmondhatjuk: a médiaműveltség területén is a problémák okait kell megoldani, és nem az okozatokat kezelni. Mivel azonban a médiával kapcsolatos problémák is egy rendszerben léteznek, ezért a közös ok megértésével választ és megoldókulcsot kaphatunk az összes problémára.

Ehhez a pedagógusoknak is szükségük van olyan képzésre vagy továbbképzésre, amin keresztül mélyítik a médiával kapcsolatos ismereteiket, tudatosság szintjére emelik médiahasználatukat, legfőképpen pedig eszközöket és példákat látnak arra, hogy milyen lépéseken, feladatokon, példákon keresztül tudják segíteni a rájuk bízott gyermekek médiaszocializációját, és megtanulják, hogy a médiában is a mértékletesség érték, és hogy a valódi élményeket adó szabadidőnek egyensúlyban kell lennie az időkeretbe foglalt médiahasználattal. Ez a kulcs a jóllét és a teljesítmény megőrzésében is.

Bár a média nagy hatással van ránk, csak rajtunk múlik, hogy tudatosan és kritikusan használjuk. Ehhez jelmondatunk lehet a következő: *A média szolgáljon téged, ne te a médiát!*

Felhasznált irodalom

- Aczél Petra (2014): Az új: Média, kultúra, műveltség. In Lányi András & László Miklós (szerk.): *Se vele, se nélküle? : Tanulmányok a médiáról.* Wolters Kluwer, Budapest, 15-31. ISBN: 978-963-295-387-8
- Biró A. Zoltán & Gergely Orsolya (szerk., 2013): *Ártalmas vagy hasznos internet. A média hatása a gyermekekre és fiatalokra.* Státus, Csíkszereda ISBN 978-606-8052-90-8
- Farkas Pálma, Schreindorfer Linda Anna, Szabó Gábor, Varga Gyöngyi & Rausch Attila (2021): Digitális eszközhasználati szokások vizsgálata bölcsődés gyermekek és családjuk körében : Szülők kikérdezése a pandémia idején. *Gyermeknevelés : Tudományos Folyóirat*, 9(2), 354–377. ISSN 2063-9945 <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.354.377>
- F. Lassú Zsuzsa & Megyeriné Fácska Judit (2021): „A tévé maradt az egyetlen lehetőség, ami lefoglalta őket” : Hatéves kor alatti gyermekek és családjuk digitális eszközhasználatának változása a Covid19 járvány idején. *Gyermeknevelés : Tudományos Folyóirat*, 9(2), 187–204. ISSN 2063-9945, <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.187.204>
- Frang Gizella (2023): COVID mint fejlődési hátrány a bölcsődés korosztályban. In Závoti Józsefné (szerk.): *A segítő pedagógia aspektusai II. : Tanulmánykötet.* 27–45, ISBN (pdf): 978-963-334-487-3; ISBN (print): 978-963-334-486-6 <https://doi.org/10.35511/978-963-334-487-3>
- Forgó Sándor (2014): Az újmédia-környezet hatása az oktatásra és a tanulásra. *Könyv és Nevelés*, 16(1), 76–85, ISSN: 0454-3475. <https://tinyurl.com/w6ck64bt>
- Gyulai Iván (2024): Jólét vagy jóllét? : Mit kell tennünk a fenttartható életért? In *Oktatási Hivatal: Változó világ, alkalmazkodó ökoiskola c. rendezénysorozat (2024. november) előadásai* [2024. november 26.] <https://tinyurl.com/4mc5b8ya>
- Hartai László (2015): *Médiaesemény- esettanulmányok.* Wolters-Kluwer, Budapest, ISBN 978 963 295 - 492 9
- Kósa Éva & Berta Judit. (szerk., 2015): *Médiaszocializáció.* Wolters Kluwer, Budapest. ISBN 978-963-295-498-1, <https://tinyurl.com/22avujrz>
- Myat Kornél (2010): Médiaelméletek és a késő modern médiakörnyezet : Miért nem jók a modernista megközelítések a késő modern médiakörnyezet vizsgálatához? *Médiakutató*, 2010/nyár, <https://tinyurl.com/3fdfvmvd>
- Potter, W. James (2015): *Médiaműveltség.* Wolters-Kluwer, Budapest, ISBN 978-963-295-490-5
- Tapscott, Don (2001): *Digitális gyermekkor : Az internetgeneráció felemelkedése.* Kossuth, Budapest, ISBN: 963-094-304-2
- Torres, M. N. & Mercado, M. D. (2011): A kritikai médiaoktatás szükségessége a tanárszakosok alaptantervében. In: Macedo, M. & Steiberg, S. R. (szerk.): *Médiajártasság.* Alkalmazott Kommunikációtudományi Intézet – Gondolat, Budapest, ISBN: 978-963-693-018-9
- Zsolnai Anikó (2017): A média hatása a szociális viselkedésre és a társas kapcsolatok alakulására serdülőkorban. *Educatio*, 26(2), 246–256. ISSN: 1419-8827 <https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.2.7>

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. november 1.



A környezeti nevelés jelentősége az óvodában



Pataiová Helena¹ – Balla Štefan²

¹Univerzita Konštantína Filozofa, Fakulta stredoeurópskych štúdií, PhD, 0000-0002-6944-4289

²Univerzita J. Selyeho, Pedagogická fakulta, PhD, adjunktus 0000-0001-5387-2978

KEYWORDS

- *environmental education*
- *education for sustainability*
- *kindergarten*
- *teacher*
- *children*

KULCSSZAVAK

- *környezeti nevelés*
- *fenntarthatóságra nevelés*
- *óvoda*
- *pedagógus*
- *gyermek*

ABSTRACT

The importance of environmental education in kindergarten | Due to changing living conditions and the need to protect our planet, we bear great responsibility for preserving the Earth we live on. The intensifying and expanding civilizational and technological development poses an increasing threat to the environment. The goals of environmental education around the world uniformly respond to the need to protect nature and the environment and to preserve them for future generations. It is important to recognize that even preschool-aged children can be involved in this shift in mindset. Therefore, it is necessary that they experience the benefits of sustainable development themselves, which is extremely important and timely for long-term survival. Since institutional education for children begins in kindergarten, it is the responsibility of kindergarten teachers to properly motivate children to protect, care for, and appreciate nature and the environment. Preschool children can quickly become enthusiastic during any activities, which supports kindergarten teachers in successfully implementing environmental education. This objective is also important at the regional level, as everyone can protect their environment where they live. This way of thinking can only become truly effective if it turns into a worldview and approach to life from early childhood. In order for the younger generation to actively participate, educational institutions must also pay proper attention to solving this issue. In the theoretical part of our study, we examine the topic based on the work of professionals dealing with the problem. The practical part presents educational activities led by kindergarten teachers and students implemented in practice kindergartens based on various environmental education themes and projects.

ABSZTRAKT

Az életkörülmények változása és bolygónk megóvása érdekében nagy a felelősségünk, hogy megóvjuk a Földet, ahol élünk. A környezet számára egyre nagyobb veszélyt jelent a fokozódó és terjeszkedő civilizációs és technikai fejlődés. A környezeti nevelés célkitűzései világszerte egyformán reagálnak a környezet és a természet védelmére, és ennek fennmaradására a jövő nemzedék számára. Fontos tudatosítanunk, hogy már az óvodáskorú gyermekek is bevonhatók a szemléletváltásba, ezért szükséges, hogy saját maguk is megtapasztalhassák a fenntartható fejlődés előnyeit, amely a hosszú távú túlélés szempontjából rendkívül fontos és időszerű. Mivel a gyermekek számára az intézményes nevelés az óvodában kezdődik, az óvodapedagógus feladata, hogy kellőképpen motiválja őket a természet és környezet védelmére, gondozására és megbecsülésére. Az óvodáskorú gyermekek bármilyen tevékenység közben gyorsan fel tudnak lelkesedni, ami segítheti az óvodapedagógust a környezeti nevelés sikeres megvalósításában. Ez a célkitűzés regionális szinten is fontos, hiszen mindenki ott védheti környezetét, ahol él. Akkor tudjuk igazán hatékonytá tenni ezt a gondolkodást, ha ez a korai gyermekkorban életszemléletté és életfelfogássá válik. Ahhoz, hogy a fiatal generáció ebből aktívan vegye ki részét, a nevelési-oktatási intézményeknek is kellő figyelmet kell fordítaniuk a probléma megoldására. Tanulmányunk elméleti részében a problémával foglalkozó szakemberek munkái alapján vizsgáljuk meg a témát. A gyakorlati részben bemutatásra kerülnek az óvodapedagógusok és hallgatók által

¹e-mail: hpataiova@ukf.sk

²e-mail: ballas@ujs.sk

| Cím: Dražovská 4, 949 01 Nitra, Slovakia

| Cím: Hradná 21, 945 01 Komárno, Slovakia

irányított edukációs aktivitások, amelyek a környezeti nevelés különböző témakörei és projektjei alapján valósultak meg a gyakorlóóvodákban.

Bevezetés

A környezeti nevelés témakörét modern társadalmunkban betöltött szerepére, valamint aktuális jellegére való tekintettel választottuk. Mivel a természettel és a környezettel foglalkozó kérdések iránt nagy az érdeklődés, fontosnak tartottuk, hogy óvodai környezetben közelítsük meg a témát. Próbálunk feltárni olyan pedagógiai kiindulópontokat, módszereket és eszközöket, amelyek segítenek az óvodáskorú gyermekek pozitív környezetének kialakításában, és segítenek felkelteni érdeklődésüket a természet iránt. Tanulmányunkban a környezeti nevelés néhány területének bemutatására kerül sor, ahol az általunk kiválasztott szlovákiai, magyar tannyelvű óvodákban megvalósuló aktivitásokra helyeztük a hangsúlyt.

Szakirodalmi áttekintés

A környezeti nevelés az óvodákban korlátlan lehetőségeket biztosít az ember és a környezetével való felelősségteljes alapok megteremtéséhez. Egyetértünk azokkal a szakemberekkel, akik úgy vélekednek, hogy a probléma megértéséhez a céltudatos nevelést már az óvodáskorú gyermekekkel kell elkezdni.

A környezeti nevelés célkitűzései az egész világon hasonlóak, a jövőre nézve a környezeti és ökológiai problémák megelőzésére irányulnak. Azt tapasztaljuk, hogy a világ legtöbb országában irtják az erdőket, kitermelik az ásványkincseket, szennyezik a levegőt, a vizeket és veszélyes hulladékot termelnek. A természetpusztítást csökkenteni kell, mert ha az ember elpusztítja környezetét, az őt körülvevő természeti értékeket, akkor ezzel nemcsak saját környezetét veszélyezteti. „Ennek elkerülése érdekében fontos, hogy már a kiskorú gyermekek megismerjék az élővilág szépségeit, tudatosítsák, hogy környezetüket védeni kell, nem pedig elpusztítani. Érdemi szerepe ebben a felnőtteknek van: a családban a szülőknek, a nevelési-oktatási intézményekben a nevelőknek és pedagógusoknak. Fontos, hogy ezek az egyének példamutató viselkedésmintákat közvetítsenek a gyermekek felé, akik a mindennapi tapasztalatszerzések során tanulják a magatartásformákat. Személyiségfejlődésük szempontjából is fontos szerepük van az őket körülvevő személyeknek, akik információkat, motivációt, értékeket közvetítenek” (Pataiová & Račková, 2016, 145).

Miért kell a környezettudatos nevelést az iskoláskor előtt elkezdni? Mert megalapozza a gyermekek tapasztalatait, amelyek aztán az ismeretek, jártasságok és készségek elsajátításával egész életre szóló tudássá alakulnak (Faze-kašová & Manko, 2007).

A környezeti nevelés az egész személyiséget formálja: az ember érzelmi viszonyulását, értékrendjét, megismerési, döntési képességét, együttműködési készségét, problémamegoldó, kreatív képességét (Lükő, 2003).

Paleschová (2013) tanulmányában szintén kiemeli a környezeti nevelés hatását a személyiségfejlődésre, hiszen ahhoz, hogy a kiskorú gyermek elemi szinten megértse és tudja értékelni az ember és környezete közti kapcsolatokat, szüksége van a megfelelő környezet kialakítására és védelmére. Ezért kell őt úgy formálni, hogy minden szempontból pozitív álláspontot foglaljon.

Fontos az interakció a kortársakkal és a felnőttekkel, amely jelentősen befolyásolja az egyén személyiségének érzelmi oldalát. Így fokozatosan fejleszthető az a képességük, hogy megfigyeljék, érzékenyen kezeljék és értékeljék az emberek cselekedeteit a környezettel kapcsolatban, amellyel majd hozzájárulhatnak a természet védelméhez. Ahhoz, hogy minél jobban megismerjék a természetet, meg kell figyelniük és fel kell fedezniük azt. Figyelmet kell szentelni az élő és az élettelen természet megkülönböztetésére, megtanítani hogyan kell bánni az élőlényekkel – növényekkel, állatokkal.

Az óvodai nevelésben az óvodapedagógusnak van alapvető szerepe a növények és állatok megszerettetésében. A gyermekeket úgy kell megismertetni ezekkel az élményekkel, hogy nemcsak értelmi, de érzelmi alapon is megtapasztalják, hogy az élőlényeket óvni, gondozni és védeni kell. Ezért kell rendszeresen ellátogatni a természetbe, ahol fontos felhívni a figyelmüket a tiszta, egészséges környezet kialakítására, a természeti és társadalmi értékek felfedezésére (Paleschová, 2013).

A pedagóguspályára készülő hallgatók szakmai ismeretei, felkészültsége és személyisége is hozzájárul, hogy a rájuk váró feladatokat képesek legyenek célszerűen megoldani.

„A tanulás sikeressége összefügg a tanulók/hallgatók pillanatnyi mentális állapotával. Az ismeretszerzés legfőbb készítője viszont a kíváncsiság, a személyes fejlődés iránti elköteleződés, vágy. A természetismeret gyakorlatok a képzési folyamat részét képezik, minden tanuló/hallgató várja a természeti környezetben eltölthető időt, kíváncsi arra, hogy felnőtt életkora elején lesz-e olyan ismeret, vagy tevékenység, amely számára is közelebb hozza a lokális és globális környezeti sajátosságokat, problémákat, azok megoldási módjait” (Molnár, 2024, 56-57).

A környezeti nevelés egy folyamat, amelyben olyan világnemzedék nevelkedik fel, amely ismeri legtágabb környezetét, és törődik annak problémáival. Tudással, készségekkel, attitűdökkel, motivációval, valamint elkötelezettségekkel rendelkezik, amelyek lehetővé teszik számára, hogy nemcsak egyénileg, hanem konkrét közösségekben is legyen képes kidolgozni megoldásokat a jelenlegi problémák és az újabbak megelőzésére (Bihariné, Légler & Kanczler, 2019).

A környezeti neveléssel szoros kapcsolatban van a fenntarthatóságra nevelés és az újrahasznosítás. A fenntarthatóság elveinek a pedagógiai munkába való beépülése azért fontos, hogy a legkorábbi életszakaszban kezdődjön el a felnövő nemzedék környezettudatos életmódjának alakítása és a környezettel harmóniában élő nemzedék szemléletének alakítása (Hill & Bauer, 2014, In Vida, 2001).

Az újrahasznosítás célja, hogy a természetbe kerülő hulladék mennyisége csökkenjen, de az is fontos, ahogyan formálódik az újrahasznosított tárgyakhoz való esztétikai viszony. Az újrahasznosítás területei lehetnek: természeti környezet, épített környezet, ipari újrahasznosítás, művészeti újrahasznosítás, kreatív újrahasznosítás (Siposné, 2014). Amikor a hulladékból értékes alapanyagot állítunk elő, amely visszakerül a körforgásba, csökken a természetes erőforrások felhasználása, valamint mérséklődik a keletkező szemét mennyisége (Schoeller, 2021). A hulladékanyagok összegyűjtésével és újra felhasználásával egyrészt bolygónk erőforrásainak megóvására törekszünk, másrészt a környezetbe kerülő hulladék mennyisége is csökken, amely szennyezi a Föld talaját, vizeit és levegőjét.

Módszerek

Az aktivitások az általunk kiválasztott városi és vidéki óvodákban valósultak meg igazgatói engedéllyel, a szülők tájékoztatása és beleegyezése mellett. A foglalkozásokon 4-5-6 éves gyermekek vettek részt. Az áttanulmányozott szakirodalom alapján készítettük a tanulmány elméleti részét, a gyakorlati részben az óvodai környezeti nevelés módszereit alkalmaztuk.

A módszerek kiválasztását Bihariné Krekó (2019, 47) szempontjai alapján végeztük. Figyelembe vettük:

- a tanulás törvényszerűségeit, amelyet a 3-6 éves gyermekek életkori sajátosságai határoznak meg,
- az ismeretanyag tartalmát és terjedelmét,
- a gyermekek életkori és egyéni sajátosságait,
- a gyermekek közvetlen környezetének megismerését,
- a helyi lehetőségeket – a település jellege szerint (városi, vidéki óvoda),
- az aktuális természeti és társadalmi eseményeket,
- az óvodapedagógus személyiségét, szakmai és módszertani felkészültségét.

A környezeti nevelés hatékonyságát változatos módszerekkel lehet biztosítani. A módszerek közül alkalmaztuk a magyarázat, elbeszélés, beszélgetés, szemléltetés, megfigyelés, gyakorlás, összehasonlítás, ellenőrzés, értékelés, játék, valamint a projekt módszert.

A játék a nevelésben több funkciót is betölthet, ezért a környezeti nevelés folyamatában is lehet alkalmazni, játékfajtánként különböző tartalmi jellemzőkkel.

Célok

A témával kapcsolatban az elméleti ismeretek gyakorlatban való alkalmazását szeretnénk bemutatni. Gyakorlóóvodáinkban nagy figyelmet fordítanak a gyermekek környezetéhez fűződő pozitív viszony kialakítására. Az óvoda vezetője és pedagógusai a környezeti nevelés témáinak kidolgozásánál figyelembe veszik az életkori sajátosságokat és a gyermekek fejlettségi szintjét.

A szlovákiai óvodákban a nevelést és az oktatást meghatározó dokumentum az Óvodai nevelés állami oktatási programja (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2022), ennek alapján kerülnek kidolgozásra az intézményi pedagógiai programok. Az intézményi pedagógiai program nagy hangsúlyt fektet az óvoda sajátosságaira, fontos tényezőként szerepelnek a személyi feltételek valamint a helyi hagyományok. A nevelő-oktató munka tervezésének kiindulópontját a gyermekek környezetének sajátosságai és készségeik aktuális fejlettségi szintje alkotja. (Az óvodai nevelés állami oktatási programja, 2019).

Az állami oktatási programban hét művelődési terület van meghatározva:

- Nyelv és kommunikáció
- Matematika és információkezelés
- Ember és a természet
- Ember és a társadalom
- Ember és a munka világa
- Művészet és kultúra – ezen belül fontos a zenei és képzőművészeti nevelés
- Egészség és mozgás

Az óvónő saját belátása alapján, megfelelő szabadságot élvez abban, hogy a környezeti neveléssel kapcsolatos témákat becsempéssze bármelyik művelődési területbe. Fontos szempont az aktivitások megszervezésénél az óvónő kreativitása, és a nevelésben kitűzött céloknak megfelelő módszerek alkalmazása.

A művelődési területek közül az Ember és természet fő célkitűzése a természettudományos műveltség korai fejlesztése. Az óvodapedagógus olyan tevékenységeket választ, amelyek segítenek a tapasztalatszerzésben és felkeltik a

gyermekben a környezet megismerése iránti vágyat. Alterületei: A természet észlelése, Növények, Állatok, Ember, Élettelen környezet, Természeti jelenségek, A természet észlelése és Természeti jelenségek.

A környezeti nevelés és a fenntarthatóság, valamint a hulladék újra hasznosítása szempontjából is fontos művelődési terület az Ember és a munka világa. Alterületei: Anyagok és tulajdonságaik, Szerkesztés, Felhasználói készségek, Előállítási folyamatok, Mesterségek és foglalkozások.

Az Egészség és nevelés művelődési terület fő célkitűzése átadni azokat az alapinformációkat, melyek megfelelő testgyakorlatokkal fejlesztik a gyermek mozgáskészségét. Alterületei: Egészség és egészséges életmód, Személyi higiénia és önkiszolgáló tevékenységek, Mozgás és testi rátermettség. Ezen művelődési terület részét képezik az Évszakoknak megfelelő tevékenységek és tanfolyamok, melyek között megjelenik a sítanfolyam, korcsolyatanfolyam, az úszótanfolyam, a gyermekek vízhez való pozitív kapcsolatát és a víztől való félelem megszüntetését biztosítja, továbbá a szaunázás is, amely erősíti a gyermek immunrendszerét. (Az óvodai nevelés állami oktatási programja, 2019).

Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a művelődési területek tartalmi és teljesítményi sztenderdjei (követelményrendszere és tartalmi tananyagtartalma) adják az állam által megszabott fejlesztés irányát, azonban a pedagógus személyisége az, ami a megvalósítás során leginkább befolyásolja a gyermek személyiségét a környezeti nevelés formálásában.

Eredmények

Az óvodai intézményekben a környezeti nevelés az edukációs folyamat fontos részét képezi, és elsősorban gyakorlati tevékenységek révén valósul meg. A fiatal generáció jövője szempontjából a környezeti nevelés legjelentősebb funkciója a megelőzés – a preventív funkció.

Az óvodai környezeti nevelés teret és korlátlan lehetőségeket biztosít az ember és a környezet közötti felelős kapcsolat alapjainak megteremtéséhez.

A környezeti nevelés keretében a gyermek életkorának és egyéni sajátosságainak megfelelően megismerkedik az ökológiai törvények lényegével, fejleszti az esztétikai érzéket, emberi és erkölcsi viszonyt alakít ki a környezet védelméhez és alakításához. Ismereteket, képességeket szerez, kialakul értékrendje, attitűdjei és viselkedése.

A környezeti nevelés lehetőséget biztosít a gyermek számára a fejlődés minden területén:

- kognitív területen – megfelelő ismeretek megszerzése a természetvédelemről, az ökológiai viselkedés alapvető szokásainak kialakítása, a természet és annak fontosságának megismerése,
- szociális-érzelmi területen – érzelmi kapcsolat kialakítása a természettel, az élet védelme, a természet szépségének érzékelése, érzéseik kifejezése a környezetükkel szemben, a tetteikért való felelősségvállalás megtanulása,
- perceptuális-motoros területen – érzékszervi észlelés, az érzékszervi és motoros szervek koordinációjának fejlesztése, motoros készségek és az önkiszolgáló munkaszokások kialakítása, amelyek a természet és a környezet védelméhez szükségesek.

Az óvoda pedagógusai aktívan vesznek részt a tevékenységek előkészítésében, mely nagyon sok munkával jár, hiszen figyelembe kell venni az aktivitások tartalmát, a szakmai hozzáértést, az időjárást, a pedagógusok motiváltságát. A természetet az osztályteremben és a szabadban is különféle tevékenységek segítségével lehet közelebb hozni a gyermekhez, mivel a természettel való közvetlen kapcsolat pótolhatatlan. Edukációs szerepe elegendő ingert biztosít a gyerekeknek, pl. új viselkedésminták kialakítására, új ismeretek, értékek és készségek elsajátítására a környezetvédelemhez, stb.

A Föld napja

A projekt célja: a gyermekek környezettudatosságának kreatív és játékos módszerekkel való fejlesztése, a természet védelme és gondozása, ezáltal az életkörünyezetük jobbá tétele.

Szeretjük bolygónkat, a Földet, hazánkat, a környezetet, amelyben élünk, ezért törődünk környezetünk tisztaságával és rendjével. Ez a nap minden ember számára nagyon fontos, mert emlékeztet minket arra, mennyire fontos a természet védelme.

Aktivitások:

A gyermekek számára több aktivitás megvalósítására kerül sor, melyek közé tartoznak:

- a képzőművészeti alkotások – rajzolnak, beszélgetnek a természetről, növényekről, állatokról, élőlényekről. Elmondják, hogyan viszonyulnak és bánnak a természettel.

- a szabadon élő rovarok megfigyelése, hasznos rovarok, méhek...- évente ellátogatnak a helyi méhészhez, aki a gyermekeknek bemutatja, hogyan kerül a méz az asztalra. Nem maradhat el a mézkóstolás sem!
- a fák ültetése a szülők és családtagok bevonásával,
- a növényekről való gondoskodás, a növények öntözése, szükség szerinti átültetése.



1. ábra – A fák ültetése a szülők segítségével



2. ábra – Látogatás a helyi méhésznél

A víz szerepe az ember életében – beszélgetni a víz jelentőségéről az emberek, állatok és a növények életében. Fontos felhívni arra a figyelmet, hogy a gyermekek tudatosan használják a vizet, és védjék a természetben található vizeket, a bennük élő állatokat.



3. ábra – Képzőművészeti nevelés



4. ábra – A vízben élő állatok

A hulladék szelektálása

Az óvodában a hulladék szelektálásával is foglalkoznak, ebbe is próbálják bevonni a gyermekeket.

A szelektív hulladékgyűjtés során a különböző típusú hulladékot külön edényekbe kell helyezni.

- Papíralapú hulladék (kék színű szelektív gyűjtőedény): újság, könyv, tiszta csomagolópapír, kartonpapír, füzet, irodai papírhulladék, szórólap, reklámkiadvány, telefonkönyv, hullámpapír, italos kartondoboz.
- Műanyag- és fémalapú hulladék (sárga színű szelektív gyűjtőedény): PET-palackok, tejfölös és joghurtos poharak, szatyor, tasak, flakon, fólia, buborékfólia, konzerves doboz, alumíniumdoboz, alufólia, evőeszköz, gemkapocs.
- Színes üveghulladék (zöld színű szelektív gyűjtőedény): pezsgősüveg, borosüveg, sörösüveg, röviditalos üveg.
- Fehér üveghulladék (fehér színű szelektív gyűjtőedény): főképp az átlátó üvegek tartoznak ide, mint pl. befőttesüveg, bébiteles üvegek, italosüvegek. (Nestlé, 2019)



5. ábra – A hulladék szelektálása (Agócs Barbara – óvodai gyakorlat, 2025)

A közlekedési szabályok ismerete a balesetmentes közlekedést biztosítja. Ezen az aktivitáson fontos szerepe van a városi rendőröknek, akik a biztonságos közlekedés érdekében hívják fel a figyelmet a járókelők és a kerékpárosok biztonságos közlekedésére.



6. ábra – A közlekedési szabályokkal való ismerkedés

A jeles napok egy életre szóló élményt nyújtanak ahhoz, hogy később jelen legyenek az életükben.



7. ábra – Látogatás a tájházban

8. ábra – Adventi koszorú – Karácsony

Összegzés

A környezeti oktatásra már a múltban is nagy figyelmet fordítottak, fontos szerepe volt a mozgásnak és a kerti munkának, ahol a gyermekek saját maguk szereztek tapasztalatokat. A környezettudatos magatartás kialakítása a gyermekek-nél több szakaszból tevődik össze. Fontos elsajátítaniuk azokat az ismereteket és viselkedési mintákat, amelyek segítenek abban, hogy tiszta, egészséges környezetet alakítsanak ki, amely lehetővé teszi számukra, hogy jól érezzék magukat. A szülők és pedagógusok összefogásával, példamutatással, valamint saját tapasztalatok és élmények biztosításával elérhetjük, hogy gyermekeink tiszteljék, szeressék és védjék környezetüket. Ezért tartjuk fontosnak, hogy a környezeti nevelést, mint művelődési területeken átívelő komplex nevelési területet, az óvodák vezessék be az intézményi pedagógiai programokba. Előtérbe kell helyezni a gyakorlati tapasztalatszerzést, mind a természeti, mind a társadalmi környezetben. Fontos, hogy a gyermekek sokat kiránduljanak, kísérleteket, megfigyeléseket, vizsgálatokat végezzenek a természetben, és ezt kövesse az elméletépítés.

Felhasznált irodalom

- Agócs Barbara (2025): *Alkotó tevékenységek a kreativitás fejlesztésére*. Bakalárska práca. Nitra. Univerzita Konštantína Filozofa. Témavezető: Dr. Pataiová Helena, PhD.
- Bihariné Krekó Ilona, Légler Judit & Kancler Gyuláné (2019): *Az óvodai környezeti nevelés módszertana*. ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest, ISBN 978-963-489-043-0, <https://tinyurl.com/4h6pyanj>
- Fazekasová Danica & Manko Peter (2007): *Inovatívne prístupy k problematike environmentálnej výchovy*. Prešov, Rokus. 159. ISBN 978-80-89055-73-9
- Forgács Zsóka (2020): *Oviból a suliba – Iskolaérettségi kisokos : Gondolatok az iskolaérettségről és az iskolaválasztásról*. Móra, Budapest, 160, ISBN 978-963-486-516
- Hajtingerová Monika (2014): *Projektové vyučovanie v edukačnom procese materskej školy. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava 32.
- Hill Katalin & Bauer Zita (2014): A fenntarthatóságra nevelés jegyében megvalósuló szakmai gyakorlat az ELTE TÖK-on. In Vitályos Gábor Áron (szerk.): *Fenntarthatóságra nevelés a nevelési-oktatási intézményekben : Tanulmánykötet*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 81-88. ISBN 978-963-284-562-3.
- Lükő István (2003): *Környezetpedagógia : Bevezetés a környezeti nevelés pedagógiai és társadalmi kérdéseibe*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 252. ISBN 978-963-1933-765.
- Molnár Katalin (2024): Erdőpedagógia természeti környezetben és/vagy tanteremben(?) In Schiberna Endre et al.: *Tanulmánykötet Mészáros Károly tiszteletére*. Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 55-63. ISSN 2631-1534, <http://publicatio.uni-sopron.hu/3385/>
- Nestlé (2019): *Újrahasznosítási kisokos*. Nestlé Magyarország Kft., Budapest, <https://tinyurl.com/bt7xdzv3>
- Paleschová Jana (2013): *Environmentálna výchova ako prierezová téma v materskej škole*. Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava, ISBN 978-80-8052-496-8
- Pataiová Helena & Račeková Katarína (2016): Az óvodapedagógus szerepe a környezeti és ökológiai értékek közvetítésében. In Dombi Alice & Dombi Mária (szerk.): *Érték és nevelés : Tanulmányok az SZTE JGYPK-n folyó óvodapedagógus képzés tizedik évfordulójára*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged, 145-151. ISBN 978-615-5455-58-2
- Siposné Tavaszi Virág (2014): Értékkorientáció-formálás komplex, tárgyalgató tevékenység által alsó tagozaton. In Vitályos Gábor Áron (szerk.): *Fenntarthatóságra nevelés a nevelési-oktatási intézményekben : Tanulmánykötet*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 89-96. ISBN 978-963-284-562-3
- Schoeller Allibert (2021): Újrahasznosítás: minden amit érdemes tudni róla. BlogPost, 2021. június 9., Budaörs, <https://tinyurl.com/yc7sw425>
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách – konsolidované znenie (2022): *Štátny pedagogický ústav*, Bratislava, <https://tinyurl.com/4h9t9dkc> | *Az óvodai nevelés állami oktatási programja* (2019): Magyar nyelvű fordítás. Comenius Pedagógiai Intézet, Komárom, 168. ISBN 978-80-969694-2-5
- Vida Gábor (2001): *Helyünk a bioszférában*. Typotex Kiadó, Budapest, 128. ISBN 963-932-6127 <https://mek.oszk.hu/05000/05033/>

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. november 1.



A természetszeretetre, környezettudatosságra nevelés lehetőségei az óvodapedagógus-képzésben



Hartl Éva

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
egyetemi docens  0009-0003-4482-3543 | MTMT: 10002809

KEYWORDS

- *education for love of nature and environmental awareness*
- *kindergarten teacher training*
- *education outside the classroom*
- *experiential learning*
- *teacher-forester communication*

KULCSSZAVAK

- *természetszeretetre, környezettudatosságra nevelés*
- *óvodapedagógus-képzés*
- *tantermen kívüli oktatás*
- *élményalapú tanulás*
- *pedagógus-erdész kommunikáció*

ABSTRACT

Possibilities of education for love of nature and environmental awareness in kindergarten teacher training | The study presents the possibilities of education for the love of nature and environmental awareness in kindergarten teacher training in Sopron, which have been realized in the past more than 15 years. It sheds light on the courses, educational, extracurricular, organized opportunities in nature, and other programs that helped the students' environmental education and attitude formation and became practice. It provides a brief historical introduction to the domestication of the Day of Birds and Trees in the school and some Sopron examples from the school practice of the time, which served as a model for the organization of the field practice that shaped the love of nature and environmental awareness of the kindergarten students. During the outsourced lessons and field exercises, the students gained knowledge through their own experience and experience-based learning, and they are sensitized in the natural environment. It discusses the topic ideas inherent in projects, the project week and the results of cooperative learning, the role of forest pedagogy in kindergarten teacher training and further teacher training. It highlights the additional programs outside the subjects, which strengthened the students' love of nature and environmental awareness, and shaped their outlook. He points out the need for professional cooperation and emphasizes teacher-forester communication.

ABSZTRAKT

A tanulmány bemutatja a természetszeretetre, környezettudatosságra nevelés azon lehetőségeit a soproni óvodapedagógus-képzésben, melyek az elmúlt több mint 15 év alatt megvalósultak. Rávilágít azokra a kurzusokra, oktatási, tantermen kívüli, a természetben szervezett alkalmakra, és egyéb programokra, melyek a hallgatók környezeti nevelését, az attitűdformálást segítették, és gyakorlattá váltak. Rövid történeti felvezetést ad a madarak és fák napja hazai meghonosodásáról az iskolában, és néhány soproni példát mutat be a korabeli iskolai gyakorlatból, melyek mintaként szolgáltak az óvodapedagógus-hallgatók természetszereteté, környezettudatosságát formáló terepgyakorlatok megszervezéséhez. A kihelyezett tanórákon, a terepgyakorlatokon a hallgatók a saját megtapasztalás és az élményalapú tanulás útján szereztek ismereteket, a természeti környezetben érzékenyítődnének. Tárgyalja az írás a projektekben, a projekthétben rejlő témaötleteket és a kooperatív tanulás eredményeit, az erdőpedagógia óvodapedagógus-képzésben és pedagógus-továbbképzésben betöltött szerepét. Felvillantja a tantárgyakon kívüli, további programokat, melyek a hallgatók természetszereteté, környezettudatosságát erősítették, szemléletet formáltak. Rámutat a szakmai együttműködés szükségességére, hangsúlyozza pedagógus-erdész kommunikációt.

Bevezetés

A környezeti kihívások miatt, a fenntartható jövő elérésére való törekvés érdekében a környezeti nevelés, a természetszeretet, a környezettudatosság kérdése ma rendkívül hangsúlyos. A környezeti nevelésben, a gyermekek szocializációjában, a megfelelő szemlélet alakításában a család mellett, a gyermek óvodába lépésével a jövő generációját nevelő óvodapedagógusoknak is jelentős szerep jut. Az óvodapedagógusok a természettudományos elméleti és gyakorlati, módszertani ismereteiket, a naprakész tudást a tanulmányaik és a továbbképzések során szerzik és újíthatják meg, ahol attitűdformálásra is van lehetőség. Ezért a pedagógusképzés szerepe és felelőssége is felértékelődik.

A környezeti nevelésében a pedagógusok mellett az erdészek is részt vállalnak. Az erdőgazdaságok erdészeti erdei iskolákat működtetnek, ahol a természettel, az erdővel, az erdőgazdálkodással kapcsolatos helyes társadalmi megítélés segítése érdekében is rendszeresen kínálnak programokat a gyerekeknek, a családoknak, óvodáknak, iskoláknak. A cél az erdőismeret, az erdő értékeinek felfedeztetése, a természet tiszteletére és szeretetére, a környezettudatosságra nevelés, a szemléletformálás. A környezeti nevelés közös céljainak elérése, az óvodapedagógus-képzésben rejlő lehetőségek kihasználása az erdészeti oldallal történő összefogással, szakmai kommunikációval és együttműködéssel erősíthető. Ezen a felismerésen alapulnak az óvodapedagógus szakon azok a joggyakorlatok, amelyek több mint 15 éve az oktatásban, továbbképzésekben és a környezeti nevelési programokon, szakmai összefogásával valósulnak meg.

A következőkben mindazon lehetőségek kerülnek bemutatásra, amelyek a tantárgyak keretében, a tanterem falain kívül, és egyéb programok, alkalmak során a természetben valósultak, valósulnak meg.

Természetismeret és gyakorlata az óvodában I.

Az óvodapedagógus-képzésben, az oktatás során nagy hangsúlyt fektetünk a fenntarthatóságra, a környezeti nevelésre, a hallgatók természetszeretetre, környezettudatosságra nevelésére. A szak mintatantervében a természettudományos kötelező és kötelezően választható tárgyak 5 féléven át segítik a hallgatók elméleti, gyakorlati, módszertani tudásának megalapozását, kiszélesítését és elmélyítését, az attitűdformálást.

Az óvodapedagógus-hallgatók a *Természetismeret az óvodában I.* című, kötelező tantárgy keretében az elméleti órák mellett terepen, a tantermen kívül is ismerkednek természettel. A cél, hogy a kurzus keretében minél több lehetőséget

biztosítsunk a hallgatóknak a természeti környezetben történő tanulásra, a megtapasztalásra, a körülöttünk lévő világ, a természet szépségeinek megismerésére, a természettudományos ismeretek óvodás korosztály számára történő bemutatás módjainak elsajátítására, a gyakorlásra. Ilyen lehetőség a hallgatói projektfeladat, mely a parkunk növény-, és állatvilágának felfedezésére és feldolgozására irányul. A félév során az elméleti ismeretek elsajátítása mellett a hallgatók 4-5 fős kis csoportokban dolgoznak a projektfeladatokon. A csoportok a szemeszter elején ötletes, a tantárgyhoz, a projekthez illő csoportnevet választanak maguknak, és a felkínált témákból egy témát közösen járnak körül. Tájékozódnak a kar parkjában, több alkalommal bejárják a területet, megfigyeléseket végeznek, fotókat készítenek, meghatározzák a növényeket, állatokat, kooperatívan megtervezik, elkészítik a projektjüket. A témák például: lombhullató fafajok, örökzöldek, mérgező növények, cserjék, gyógynövények, parkunk rovarvilága, parkunk madarai stb. A projekteket tudományos megalapozottsággal és tartalommal, szakszerűen, játékos módon kell megalkotni. Olyan módon, hogy felkeltse és fenntartsa az óvodás korosztály, a gyerekek természettudományos érdeklődését, és számukra ismereteket, érdekességeket és élményt nyújtson. A hallgatókat a kreatív megoldásokra serkentjük, így születnek meg évről évre az izgalmas, játékos megközelítésű kisfilmek, mesei keretbe foglalt bemutatók. A „Természetismeret – parkunk élővilága” projektben a kiscsoportok produktumai, az eredmények bemutatása és azok közös értékelése segíti a hallgatók tanulási folyamatát. A résztvevők a félév során elméleti ismeretek elsajátítása mellett megtapasztalják, miként lehet a tudományos ismereteket az óvodás korosztálynak, a gyermekeknek szakszerűen, érdekesen és játékosan bemutatni, megtanítani. A projektek, a tervezés, a kidolgozás ötletgazdagsága az eredmények és a hallgatói visszajelzések, a tapasztalatok igazolják, hogy az együttműködésen, csoportmunkán alapuló, aktív ismeretszerzés segíti a hallgatók témában való elmélyülését, a tudás mélyebb rögzülését.

A természetszeretetre, környezettudatosságra nevelést, a *Természetismeret és gyakorlata az óvodában I.* tantárgy ismereteit az őszi terepgyakorlat is segíti. A szeptember végén –október elején szervezett terepgyakorlat helyszíne a Soproni Parkerdő. A szakmai együttműködéssel, az erdészek segítségével szervezett terepi program állomásai: a Sörházdombi kilátó, a Zenepavilon, a Ciklámen tanösvény, az Ojtózi fasor. A terepgyakorlaton a hallgatók az év elején megalkotott kis csoportokban feladatok, természetismereti játékok segítségével ismerkednek a természetben az őszi erdővel, az erdei ökoszisztémával. Az erdészek vezetésével bepillantást nyernek az erdőgazdálkodásba, vadgazdálkodásba, ismerkednek az erdész munkájával. A terepgyakorlat az élményalapú tanulás jegyében zajlik, ahol a széleskörű megtapasztaltatásra, az élmények maradandóvá tételére törekszünk. Minden ötletet és lehetőséget kihasználunk, és az időjárásnak megfelelően

lően, ha szükséges, útvonalat módosítunk. 2020-ban a terepgyakorlat egyik állomása az időjárás változékonysága miatt az Erzsébet-kert volt. A hallgatók a séta során ismerkedtek a kertben látható különleges fajokkal, cserjékkel és lágyszárú növényekkel, megfigyelték az őszi természet szépségeit. Ebben az évben nyílt lehetőség arra, hogy a terepgyakorlat zárásaként a hallgatói csoportok az Erzsébet-kertben megszerzett ismeretek birtokában, visszacsatolásként a kar parkjában megkeressék és beazonosító táblával lássák el az itt is megtalálható fajok vagy cserjék egyedeit, és ezáltal örökbe is fogadják azokat. Ezzel a hallgatók természet iránti felelősségérzetét, természetszeretétét és környezettudatosságát és a karhoz való kötődését is erősítettük.

Természetismeret és gyakorlata az óvodában II. Madarak és Fák Napja

A *Természetismeret és gyakorlata az óvodában II.* nevű kötelező tantárgy keretében tavasszal szervezzük meg a természetszeretetet és környezettudatosságot erősítő madarak és fák napja ünneplésével egybekötött terepgyakorlatot a hallgatóknak. Az útvonalat és jeles napi programot a múlt mintáján és a régi helyi szokásoknak megfelelően tervezzük meg.

A madarak és fák napja ünneplésének gondolata hazánkban a 19. század végén jelent meg. A madárvédelem, a természetszeretetre nevelés iskolai amerikai példáját Chernelházi Chernel István a *Magyarország madarai különös tekintettel gazdasági jelentőségökre* című munkájában, 1899-ban írta le: „C. A Babcock tanár 1894-ben azt az eszmét vetette föl, hogy czélszerű volna az iskolákban az év bizonyos napját teljesen a madártannak szentelni, s ez alkalommal az ifjúságot nem csak a madarak ismertetére oktatni, hanem elterjedésükről, életmódjukról, költözködésükről és főleg a táplálkozási viszonyaikról, gazdasági jelentőségükről népszerű játszi módon a szükséges tudnivalókat előadni. Azóta az Egyesült Államok különböző államaiban évenként tényleg meg is tartották a madarak napját (Bird day) és pedig nagy ünnepséggel. (Madárkiállítás, madarokról szóló költemények elszavalása, kisebb előadások, beszélgetések stb. tartása, kirándulás) Efőle ünnepség az ifjú kedélyére maradandó hatással van, s oktatva szórakoztat, fogékonyságot ébreszt benne a madarak iránt, melyből a szeretet fakad és ebből a természetes madárvédelem.” (Chernelházi, 1899, 139–140).

Az iskolai ünneplést Herman Ottó ornitológus, polihisztor és az Országos Állatvédő Egyesület kezdeményezte Gróf Apponyi Albert vallás- és közoktatásügyi miniszternél, aki 1906. április 27-i, 26.120 számú körrendeletével előírta annak évenkénti megrendezését a népiskolákban. A körrendelet az amerikai iskolákban sikeres madarak napja (Birds day) és a fák napja (Arbor day) (1894)

mintájára, május vagy június hónapban, két nap helyett egy napot engedélyezett, melynek időpontjáról a népiskolák szabadon dönthettek. (Madárné Gyurján, 2001; Hartl, 2007).

A miniszter a körrendeletben az iskolába, a tanítókba vetett hitét hangsúlyozta: *„Meg vagyok győződve, hogy ezen a nép javának előremozdítására irányuló rendeletemet a néptanítók buzgón és lelkiismeretesen fogják végrehajtani és igyekezni fognak azon, hogy a fa, a bokor szeretete elterjedjen a nép között, mert annak óvásával és ápolásával együtt önként föltámad és gyökeret ver a nép szívében s értelmében a hasznos madarak védelme.”* (Apponyi, 1906, 4).

Az intézkedésről, a körrendelet megjelenését követően az Erdészeti Lapok 1906. évi májusi száma is hírt adott, és felhívta a figyelmet arra, hogy ez a nap alkalmas lenne *„az erdőgazdaság iránti oly hiányos érzék felkeltésére is”*. (A fák és madarak napja, 1906, 438).

A madarak és fák napja a további rendeletekkel, majd az 1922. évi 193.863 921 M. P. számú körrendelettel a felsőbb iskolákban és iskolatípusokban is meghonosodott és népszerűvé vált. Az iskolai „intézményt” és a faültetéseket a 20. század első felében a vallás- és közoktatásügyi és a földművelésügyi miniszterek – az intézkedéseikkel és rendeleteikkel egymásra figyelve – segítették.

A 20. század első felében a madarak és fák napja ünneplésének az iskolai gyakorlatáról a korabeli *Néptanítók Lapja* hasábjain megjelenő híradásokból, az iskolai értesítőkből, az iskolák összesített jelentéseiből és a szóbeli visszaemlékezésekből tájékozódhatunk. Az iskolák kirándulással és megemlékezéssel, a saját körülményeiknek megfelelően, lehetőség szerint a természetben, a közeli erdőben ünnepeltek. Az előkészületekhez és olykor a lebonyolításhoz is az erdész segítségét kérték. A tanítók és erdészek közötti együttműködésre tehát a madarak és fák napja iskolai ünneplésekor ebben az időben már szép példákat láthatunk.

Egy, a Néptanítók Lapjában közölt tanítói beszámolóból megtudhatjuk, hogy az 1911. május 1-jén a perőcsényi erdőben tartott, az ipolyszakállasi, bohári és ipolybéli iskola közös megemlékezésén a fafélék szaporításáról, az ültetéséről és a gondozás feladatairól Hudák Aladár uradalmi főerdész tartott előadást. Az ünnepélyen 200 gyermek tett fogadalmat, hogy a fákat óvni és szeretni, a hasznos madarakat védelmezni fogja.

A Soproni Katolikus Belvárosi Fiúiskola 1911–12-es tanévének iskolai értesítőjében olvashatjuk, hogy május 31-én délután a gyermekek Wachtel Frigyes tanító úrral a harkai fennsíkra kirándultak az itatóhoz, ahol megnézték a IV–VI. osztály, a Városi Erdészeti Hivatal támogatásával április 15-én elültetett fákat.

Az 1932–1933. tanévben a Soproni Polgári Leányiskolában a fásítás megkezdéséhez Zügn Nándor, Sopron szabad királyi város erdőmestere biztosított fenyőmagvakat a polgári leányiskola számára. A fenyőmagvakat Karner Ödön városi erdőmérnök úr segítségével ültették el a tanulók. Közben beszéltek

a leányoknak arról, hogy hogyan keletkeznek az erdők, hogyan gondozták azokat régen, és mi a teendő ma. Kiemelték az erdő nemzetgazdasági hasznát, azt, hogy milyen kincs a nemzetnek a fa és az erdőgazdaság. Végül hasznos tanácsokat adtak a lányoknak az elültetett magvak további, szakszerű gondozásához.

A helyi sajátosságok, az erdő közelségének kihasználását mutatja az 1937–1938-es tanévben a Soproni Katholikus Belvárosi Fiúiskolában szervezett kirándulás és ünneplés is. Az iskola tanulói gyönyörködtek az erdő szépségében, kiemelték az erdő hasznát, a soproni elődök erdővel kapcsolatos érdemeit, hogy milyen szép, gondozott erdőt hagytak rájuk örököül. Beszéltek az erdő védelméről, gondozásáról ennek tudatosításáról. Az erdő az idő tájt is sok idegent is vonzott a városba, ezért hangsúlyozták, hogy az erdőt óvni kell, a szépségét, tiszta levegőjét, az ember lelkét felüdítő madarak csicsérgését. A gyermekeket az erdő és a madarak szeretetére buzdították. (Hartl, 2009)

A madarak és fák napjának ünneplése az iskolák 1948-ban bekövetkezett államosítása után, az 50-es évektől az iskolában háttérbe szorult, az 1980-as évektől viszont ismét a figyelem középpontjába került. A Természet védelméről szóló, 1996. évi LIII. törvény 64.§ 3. bekezdés szerint éled újra a zöldnapok sorában, a megemlékezés napjának meghatározásával: „*Minden év május 10-e a Madarak és Fák Napja. E nap megemlékezéseinek, rendezvényeinek a lakosság – különösen az ifjúság - természet védelme iránti elkötelezettségét kell szolgálnia.*”.

Az óvodapedagógus-képzésben a nappali tagozatos hallgatóknak szervezett, *Természetismeret és gyakorlata az óvodában II.* kötelező tantárgy egész napos tavaszi terepgyakorlatát rendszerint a szakmai partnereink: a Tanulmányi Erdőgazdaság Zrt. mellett az Országos Erdészeti Egyesület Helyi Csoportja, a Fertő-Hanság Nemzeti Park Igazgatóság szakembereinek bevonásával az erdőben szervezzük meg.

A terepgyakorlaton a múlt értékeit felelevenítve, a madarak és fák napja régi mintái alapján emlékezünk meg erről a jeles napról. Az útvonal a régi, a helyi iskolák által kedvelt, a madarak és fák napján felkeresett helyszíneken halad át.

Az első állomás hazánk egyik legrégebbi közparkja, az Erzsébet-kert, melyet a város alapított a 18. század közepén. 1899-ben Erzsébet királyné (Sziszi) tiszteletére nevezték el Erzsébet-kertnek. Ismerkedünk a kerttel és növényvilágával. A második állomás Bánfalva határában, az erdőben található Nándor-magaslat, mely a nevét Braun Nándorról, a soproni Városszépítő Egyesület egykori tagjáról kapta. Az egykor népszerű kirándulóhelyre Braun Nándor, a „Liederkeranz” dalegyesület elnöke szervezett a dalárdának énekszóval egybekötött kirándulásokat. A következő állomás a bánfalvi kőfőtő tetején található Cserkész kápolna. A kápolnaépítés gondolata a 1930-as évek gazdasági válságának az idején fogalmazódott meg, mert a kilátástalan helyzetbe került emberek rendszeresen

vetettek itt véget az életüknek és ugrottak le a kőfejtő tetejéről. Az 1937-ben elkészült kápolna létrehozásában vezető szerepe volt Gereben Vilmos tanítónak, a soproni 382. számú Szent Imre Cserkészcsapat vezetőjének és cserkész társának, Gallus László építésmérnöknek. A Cserkész kápolna mint emlékhely, és szép kilátópont kedvelt helyszíne volt abban az időben az iskoláknak a madarak és fák napi kirándulásokon.

A terepgyakorlat a Vashegy lábától a szakmai partnerek, az erdészek, madarászok, természetvédelmi örök közreműködésével folytatódik. A hallgatók kis csoportokban a meghívott szakemberekkel együtt haladva ismerkednek az erdei ökoszisztémával, az állományalkotó fafajokkal, a madarakkal. A Gloriett-kilátó érintésével a Soproni-hegység legnagyobb réjtjére, a Fáber-rétre érve számos védett növényfajt fedezhetünk fel, például az agárkosbort és a sárga virágú szibériai nőszirmot. Ezt követően a közelben található Madarak és Fák Napja Emlékerdőben elültetjük az évfolyam csemetéjét, amit az erdőgazdaság biztosít a számunkra. Ezután az előző napok időjárása függvényében, a terepi bejárhatóság előzetes felmérése után, a terepgyakorlat két irányba folytatódik. Száraz idő esetén a meredek Tacsí-árkon keresztül a Szalamandra-tó és a Természetbarát-forrást keressük fel, mely az utolsó állomása is a terepgyakorlatnak. Felfedezzük a vizes élőhely jellegzetes növény- és állatvilágát. Beszélünk a forrásról, melynek kristálytisza vize iható, és már az 1930-as évek elején is és ma is nagyon kedvelt, sokan viszik és fogyasztják rendszeresen. A forrást 1950-ben a Soproni Turista Egyesület, 2003-ban pedig a Holland Királyság támogatásával a Castanea Környezetvédelmi Egyesület újította fel. Végül a tó mellett található pihenőhelyen kerül sor a madarak és fák napja megünneplésére. Megemlékezünk Herman Ottóról, az Országos Állatvédő Egyesületről, Gróf Apponyi Albeiről és a Madarak és Fák Napja hazai történetéről. A hallgatói csoportok rövid ünnepi műsorokkal készülnek, azt mutatják be. Ezek a természetről, erdőről, madarakról, fákról szóló versek, dalok, körjátékok, mondókák vagy rövid mesék. Apró, ünnephez illő, kreatív kis ajándékokkal is készülnek a produkciók mellett, és megajándékozzák egymást e nap emlékére. Ugyanakkor, ha az időjárás kedvezőtlenebb, esős, és a terepi viszonyok nem engedik, a terepgyakorlat egy másik útvonalon, a Deák-kútnál ér véget. A műsorok bemutatására itt kerül sor. A terepgyakorlat mindkét esetben az adott helyszíneken található, tűzrakásra kialakított helyen közös szalonnasütéssel, piknikkel zárul.

A levelező tagozatos hallgatók részére szervezett terepgyakorlatot a rövidebb időkeret és a magas hallgatói létszám miatt egy rövidebb túraútvonal megszervezésével bonyolítjuk le. Erdészek segítségével, de az iskolához közelebb található és időben jól bejárható Bécsi-domb felkeresésével, és a jeles napról való megemlékezéssel. A Bécsi-domb növényvilága nagyon különleges. A növény- és állat-

világ megismerését itt egy tanösvény is segíti. A területen megtalálható a hazánkban egyedül itt fellelhető szívlevelű gubóvirág és más védett növények, például a tavaszi hérics, a leánykökörcsin, a nagy ezerjófű vagy a száratlan bábakalács.

A terepgyakorlatokon arra törekszünk, hogy a kurzus érdekes, új ismeretekkel teli legyen és jó élményeken alapuljon. Az elmúlt évek tapasztalatai és visszajelzései igazolják, hogy a szakmai együttműködéssel szervezett és vezetett terepgyakorlatok hatékonyan segítik a hallgatók természettel, erdővel kapcsolatos ismereteinek formálódását, illetve természetszeretetük, környezettudatos szemléletük alakulását.

Erdőpedagógia

Az óvodapedagógus-hallgatók mintatantervében a *Természetismeret és gyakorlata az óvodában I-II.* tantárgyra épül a kötelezően választható *Erdőpedagógia* tantárgy. Az Erdőpedagógia tantárgy felvételére az 5. szemeszterben, a kötelező *Ökológia és környezetvédelem az óvodában* (2. félév), a *Természetismeret és gyakorlata az óvodában I-II.* (3-4. félév) és a *Környezeti nevelés tantárgy* (4. félév) teljesítése után van lehetőség.

Az erdőpedagógia a német erdészek által megalkotott *Waldpädagogik* kifejezés fordításából származik. Az Erdőpedagógia tantárgy célja, hogy a hallgatók az erdővel mint sokfunkciós életközösséggel kapcsolatos ismereteit kiszélesítse, az erdő természeti, gazdasági és társadalmi értékeit feltárja. Célja, hogy megismertesse az erdőpedagógia, az erdei iskola, az erdészeti erdei iskola fogalmát, módszereit, fejlessze a hallgatók környezettudatosságát, erőtudatosságát, és segítse az erdőgazdálkodás helyes társadalmi megítélését, szemléletet formáljon.

Az erdei iskola fogalma a 20. század elején mást jelentett, mint napjainkban. Az erdei iskolák az idő tájt szabadlevegős iskolai kezdeményezések voltak a szegény sorsú tüdőbeteg, vagy veszélyeztetett gyermekek számára. A szabadlevegős iskola elnevezés akkor egy általános fogalom volt. Minden olyan nevelő-oktató intézet szabadlevegős iskola volt, ahol az oktatást egészségneveléssel kötötték össze, és az a szabadban zajlott. Nem minden szabadlevegős iskola volt erdei iskola, de minden erdei iskolának szabadlevegős iskolának kellett lennie, a betegségmegelőző funkció miatt. Az erdei iskolák elsősorban mint egészségügyi – gyógyító intézmények, iskolaszanatóriumok működtek. Az első erdei iskola Münchenben 1900-ban létesült, ahol a gyermekek egészségmegőrzését, egészségük helyreállítását a szabad levegőn való oktatással ötvözték. 1904-ben Charlottenburgban is létesült erdei iskola. Az első két, hazai erdei iskola az 1913-ban, a Gyermektanulmányi Társaság nyilvános értekezletén bemutatott szabadleve-

gős intézet volt, ahol az oktatás természeti környezetben zajlott. Az egyik a fővárosban működő reformiskola, a kerti iskola, a másik pedig a charlottenburgi erdei iskola mintájára készült, hazánkban akkor még egyedüli szombathelyi erdei iskola volt. Az erdőben található erdei iskola épülete kétoldalt nyitott, csarnokszerű teremből, két nagy hálóteremből, óvónői lakásból, kamrából, konyhából és mellékhelyiségekből állt. A tanítás délelőtt zajlott. Délután különféle foglalkozások voltak, pl. játék, rajz, írás, ének és tornagyakorlatok. 1917-ben Sopronban is létesült „erdő iskola” dr. Manninger Vilmos sebészprofesszor jóvoltából, aki a brennbergi erdőben található családi nyaralóját és telkét ajándékozta a városnak erre a célra. Az 1930-as évek elején Budapesten, a Lederer-telepen (1931) és a Diana úton (1932) működött erdei iskola, de volt Farkasgyepűn és Kaposvárott is. (Gyulai, 1933, 580).

Az erdei iskola az 1980-as években kerül újra a fókuszba, jelentése és tartalma az 1985-ös közoktatási törvény alapján a tanévben tervszerűen kialakított nevelési-tanulási egység, tanulásszervezési mód, szolgáltatás, terepi helyszín, objektum is egyben. Az erdészeti erdei iskolák az erdőgazdaságok által működtetett oktatási, ismeretterjesztési intézmények, ahol a környezeti nevelési programokon, az erdőpedagógia módszereivel, az erdővel, erdőgazdálkodással kapcsolatos ismereteket adnak át, a gyermekek és felnőttek erdőtudatos magatartásának alakítását, szemléletformálását tűzik ki célul (Kovátsné, 1998; Szabó, 2011; Schiberna & Stark, 2011).

Az óvodapedagógus szakon az Erdőpedagógia kötelezően választható tantárgy nagyon népszerű a hallgatók körében. Sopron természeti adottságai, az erdő közelsége és a Tanulmányi Erdőgazdaság Zrt-vel kiépített a jó szakmai kapcsolat lehetővé teszi, hogy a hallgatók a kurzuson az ismereteket a gyakorlattal ötvözve, a Soproni Parkerdőben terepen, a Tanulmányi Erdőgazdaság Zrt. Muck Endre Erdészeti Erdei Iskolában, az Erdő Háza Ökocentrum és Vadasparkban és a Károly-magaslaton található Köhalmy Vadászház és Múzeumban végezzék. A hallgatók az elméleti és a módszertani ismeretek elsajátítása mellett terepgyakorlatokon vesznek részt. Bekapcsolódnak az erdészet erdei iskolai programjaiba, megismerik a programtervezés, szervezés és lebonyolítás menetét, fortélyait. A gyakorlatok alkalmával meg tapasztalják és mintát kapnak arra, hogy hogyan lehet az erdészekkel a közös cél érdekében eredményesen együttműködni.

A megszerzett tudás birtokában képessé válnak arra, hogy játékos, erdőpedagógiai módszerekkel, természetismereti játékokkal erdei kirándulást, programot szervezzenek majd a gyerekeknek, az erdővel kapcsolatos ismereteiket, tudásukat megalapozzák, az erdőtudatos, környezettudatos viselkedésüket formálják.

Az erdőpedagógia és módszerei iránt nagy az érdeklődés a végzett óvodapedagógusok körében is. 2021-ben a Karon kidolgoztuk az Erdőpedagógiai szakterületen a pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szakot,

a legalább három éves, szakmai gyakorlattal rendelkező pedagógusok számára. Az unikális képzést még abban az évben sikeresen akkreditáltattuk. A szakvizsgás képzés egyedi jellegét az adja, hogy a résztvevőket a Benedek Kar és az Erdőmérnöki Kar oktatóival és az erdészekkel közösen képezzük ezen a területen. A képzésben a hallgatók az elméleti, módszertani ismeretek mellett terepi felkészítést kapnak az erdőben, az erdészeti erdei iskolában. Az élményalapú tanulás, a személyes megtapasztalás itt is hangsúlyos. A képzésben ezért megszervezésre került a Muckon, erdei környezetben, a Muck Endre Erdészeti Erdei Iskola oktatóteremmel ellátott szálláshelyén egy kihelyezett konzultációs hétvége is. A szakvizsgás képzés első évfolyama, 10 fővel, 2025 tavaszán tett sikeres záróvizsgát. A hallgatói visszajelzések a képzés eredményességéről, a megszerzett tudás fontosságáról, az erdőtudatos, környezettudatos attitűd erősödéséről számoltak be.

Projekthét

2022-ben a kar első, adventi időszakhoz kapcsolódó Örökzöld mottójú projektjében a hallgatók önkéntes jelentkezés alapján választottak a tanítás nélküli héten, az oktatók által kínált projektlehetőségek közül. A négynapos, környezeti nevelést, környezettudatosságot erősítő „Fenyőmustra projekt” ajánlat a sokoldalú fenyő, a fenyő – karácsonyfa témakört ölelte fel. A projekt tervezésekor, a szervezés során minden lehetőséget feltérképeztünk és igyekeztünk kihasználni ahhoz, hogy a hallgatói témafeldolgozást a tantermen kívül, külső helyszíneken, komplexen, a felfedezés és rácsodálkozás élményén keresztül, a leghatékonyabban segítsük. A Fenyőmustra projekt különlegessége volt, hogy az óvodapedagógus-hallgatókon kívül néhány gyógypedagógus-, csecsemő- és kisgyermeknevelő-, és erdőmérnök-hallgató is becsatlakozott ide. A hallgatók a hét során négy csoportban dolgoztak együtt.

Az első napon a botanikus kertben tettek felfedező túrát „Fenyőtúra mindenkinék” (tájéolóval, térképpel, érdekességekkel fenyőtől fenyőig a Botanikus kertben) címmel. A hallgatók egy térkép segítségével a kijelölt területen 12 különféle hazai és egzotikus fenyőfajt kutattak fel és ismertek meg. A második napon az egyik csoport a Soproni Parkerdőben „A soproni fenyveserdő aljában...” (Fenyőfajok az erdőben) címmel, erdész segítségével fedezte fel az erdőt, az itt található fenyőfajokat. A délelőtti során ismerkedtek az erdőgazdálkodás- felfedezés gyakorlatával is.

A Tanulmányi Erdőgazdaság Zrt. csemetekertjében a „Miből lesz a karácsonyfa?” (Fenyő a csemetekertben) címmel a másik hallgatói csoport a fenyő, a fenyőültetvény és karácsonyfa kérdéskört járta körül. A „Vágok, vágok fát...”

címmel a harmadik csoport a TAEG Zrt. fűrészüzemét kereste fel. A fűrészüzemben megismerték a fafeldolgozás menetét, azt, hogy miként lesz a fenyőből az emberek számára fontos alapanyag.

A negyedik csoport a „Mi lesz veled karácsonyfa, ha elmúlik karácsony...?” címmel felkereste a Sopron és Térsége Környezetvédelmi és Hulladékgazdálkodási Nonprofit Kft. (STKH) Harkai dombon található telephelyét, a komposztáló udvarát, ahol betekintést nyertek abba, hogy mi történik karácsony után a karácsonyfákkal. Megtudták, hogy Sopronban ledarálják és hőerőművekben értékesítik ezeket, mivel a magas gyantatartalmuk és savasságuk miatt csak korlátozottan alkalmasak komposztálásra. A karácsonyfák termikus hasznosításra kerülnek, energia lesz belőlük. A látogatás során megerősítést nyert, hogy a műfenyő sokkal károsabb a környezetre, mint a kivágott fenyő, hiszen a fenyőt az ültetvényeken azért nevelik, hogy karácsonyfa legyen. A műfenyők ugyanakkor környezetkárosítók, nem bomlanak le, és a legtöbb esetben 5–6 év használat után ezek a szemételepeken végzik.

A harmadik napon közös programként a fenyővel mint élettérrel, a téli madárvédelemmel, a madáretetéssel és madáretető-készítéssel foglalkoztunk a „Nálatok laknak-e állatok?” címmel. A természetszeretetre és természetvédelemre nevelés és a környezettudatosság jegyében megbeszéltük a madáretetéssel kapcsolatos tudnivalókat és tennivalókat, a madáretetésre vonatkozó szabályokat. Madárkalácsokat készítettünk és madáretetőket állítottunk össze fenyődeszkákból. A madáretetők a projekt végén a Kar parkjában kerültek kihelyezésre. A „Fenyőmustra projektben” a csoportok aktívan és kreatívan dolgozták fel az egyes résztémákat, és az eredményeiket a projekt végén megosztották egymással.

A zárónapra a kiscsoportok párhuzamos és közös munkája eredményeként elkészültek a projektbemutatók, és a csoportok által készített kisfilmek prezentálásával vált végül mindenki számára egésszé, teljessé a fenyővel kapcsolatos fenyő- és karácsonyfa-történet. A hallgatók megértették, hogy főként a csemeterkekben, fenyőültetvényen nevelt fenyők válnak a karácsonyfává, csak ritka eset az, hogy a fenyőerdőkből kerül a piacra a díszítendő fa. Az erdőből a fenyők a fűrészüzemekbe is kerülhetnek, ahol feldolgozzák őket. A karácsonyfák (fenyők) az ünnepek végén a hulladékkezelő udvarba jutnak, itt újrahasznosítják azokat. Az új ismereteket nyújtó program végén, lezárásként a hallgatók fenyőmézzel édesített csipkebogyóteát kóstoltak, valamint fenyőmagos pesztót készítettek, amit kenyérre kenve jóízűen elfogyasztottak.

A projekt bővítette a résztvevők ismereteit, tapasztalatait a környezeti nevelés, az erdő, erdőgazdálkodás, fafeldolgozás és hulladékkezelés területén, és a természet szeretetére, megbecsülésére, környezettudatosságra nevelte őket. Rávilágított a társadalom körében jelen lévő, témával kapcsolatos tévképzetekre, és javította azokat.

Tantárgyakon kívüli további lehetőségek

Az elmúlt több mint 15 év alatt számos, tanórán kívüli, az óvodapedagógus-hallgató környezeti nevelését, a természetszeretetet, környezettudatosságot, a környezet szebbé tételét és óvását segítő további programot valósítottunk meg. Így például karunk parkjában az „Ültess virágot”, programot és a „Fogadj örökbe egy padot” kezdeményezést a végzős hallgatóknak. Továbbá a sziklakert felújítását, a fűszernövényes kiskert kialakítását, a madáretetők, odúk kihelyezését a parkban, a téli madáretetés megszervezését – ezen programok az adott időszakban a hallgatóink intézményi kötődését és a kar parkjának megszépítését is szolgálták.

A 2016. május 10-i madarak és fák napja rendezvénysorozat ötletgazdjaként és főszervezőjeként a környezettudatosság erősítése érdekében a Soproni Parkerdő 91/A erdőrészletében a Tanulmányi Erdőgazdaság Zrt.-vel létrehoztuk a Madarak és Fák Napja Emlékerdőt. Ezen a napon több mint 300 résztvevő jelenlétében, a soproni és Sopron környéki óvodás és iskolás gyermek aktív közreműködésével ültettük el az első 89 tölgycsemetét a nevezett területen. A rendezvényen az óvodapedagógus-hallgatók is aktívan közreműködtek. (Hartl, 2018) Az Emlékerdő területe lassan megtelik az óvodák, iskolák, családok, cégek, egyesületek által ültetett csemetékkel, és a hallgatókkal mi is, évről évre, ültetünk egy-egy csemetét a kurzusok (Természetismeret, Erdőpedagógia) emlékére.

Az elmúlt években a hallgatókkal részt vettünk további természetismereti, erdőpedagógiai programokon, így a Ravazdi Erdészeti Erdei Iskola rendezvényén, a Fertő-Hanság Nemzeti Park Igazgatóság által szervezett Értékkör táborban és a Lápérít projektben. Aktívan segítettünk a Tanulmányi Erdőgazdaság által szervezett, az országos kampányhoz kapcsolódó erdőtakarítási programokban is.

Záró gondolatok

A bemutatott példák igazolják, hogy tantermen kívül, természeti környezetben számtalan megszervezhető és megvalósítható lehetőség van a tanításra, a szemléletformálásra, melyek az óvodapedagógus-képzésben, a gyakorlatban eredményesen kivitelezhetők. A kihelyezett tanórákon és programokon a hallgatók ismereteinek gyarapítása, a természet szeretetére és a környezettudatosságra nevelés, az érzékenyítés és az attitűdformálás, a saját meg tapasztalás és az élmények fonalán zajlik.

Az élményalapú tanulás, a tantermen kívüli, széleskörű ismereteket nyújtó terepgyakorlatok, projektek és egyéb programok szervezése és lebonyolítása – az erdészekkel, a környezeti nevelést végző szakemberekkel közösen – a szakmai kommunikáció és együttműködés jegyében hatékonyabbá tehetők.

Felhasznált irodalom

1996. évi LIII. törvény a természet védelméről. <https://tinyurl.com/jbtctnnb>
- Apponyi Albert (1906): Madarak és fák napja. *Néptanítók Lapja*, 39(19), (május 10.), 4. <https://tinyurl.com/mvep9c5k>
- Chemelházi Chernel István (1899): *Magyarország madarai különös tekintettel gazdasági jelentőségökre*. [A földművelésügyi magyar kir. minister kiadványai / Magyar Ornithologiai Központ], 1. könyv, Franklin, Budapest, <https://eprints.edk.oec.hu/1692/>
- Gyulai Aladár (1933): A szabadlevegős iskolák jelene és jövője. *Néptanítók Lapja*, 66(16), 578-582. <https://tinyurl.com/5t2n5dtf>
- Hartl Éva (2007): *Madarak és Fák Napja a XX. század első felében Magyarországon (1906-1944)*. Nyugat-magyarországi Egyetem Erdőmérnöki Kar Matematikai és Ökonómiai Intézet Erdészeti Politikai és Ökonómiai Tanszék, Sopron, ISBN 978-963-9364-79-0.
- Hartl Éva (2009): Madarak és Fák Napja története és gyakorlata a soproni iskolákban a XX. század első felében (1906-1944). In Tengerdi, Antal & Varga, László (szerk.) *A gyermeklét narratívái : „Örökkék ég a felhők mögött”*. Edutech Kiadó, Sopron, 141-154.
- Hartl Éva (2018): Emlékerdő a környezeti felelősségvállalásért. In Lett Béla, Stark Magdolna & Horváth Sándor (szerk.): *Tanulmánykötet Mészáros Károly tiszteletére 2018*, Nyugat-magyarországi Egyetem, Sopron, 59-66. <https://tinyurl.com/2vjhfr29>
- Kovátsné, N. M. (szerk., 1998). *Erdőpedagógia*. ATIF Kiadó, Győr, 7-63.
- Madárné Gyurján Ildikó (szerk., 2001): *Madarak és fák napja : környezetvédelem a századfordulón : régmúlt idők versei, elbeszélései az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum anyagából*. OPKM : XVIII. Ker. Ped. Int. és Helytört. Gyűjt., Budapest, ISBN 963-9315-28-1.
- Név nélkül (2013): Megújult a soproni Szalamandra tavi pihenőhely. *Kisalföld.hu*, BlogPoszt, (2013.06.21. 13:40), <https://tinyurl.com/kxba6yt2>
- Név nélkül: (2008): Megújul a cserkészkapolna. *Soproni Közélet : Sopron MVJ Önkormányzatának lapja*, 2(3), 15. <https://tinyurl.com/59yxs6fc>
- Név nélkül: A fák és madarak napja (1906): A fák és madarak napja. [Különfélék rovat] *Erdészeti Lapok : Az Országos Erdészeti Egyesület Közlönye*, 45(5), 438. <https://tinyurl.com/4p6d3keh>
- Név nélkül: *Az Erzsébet-kert nevezetességei*. <https://tinyurl.com/2k7dzbwz>
- Schiberna E. & Stark M. (2011): Erdőpedagógia az erdészeti felsőoktatásban. In: Kováts-Németh M. (szerk.): *Együtt a környezetért*. Palatia Nyomda és Kiadó Kft, Debrecen, 203-220., ISBN:978-963-7692-35-2.
- Szabó Lajos: (2011): Az erdészeti erdei iskolák története. *Erdészeti Lapok*, 146(4), (április), 124-126. <https://tinyurl.com/yxz3bte8>
- Városszépítő Egyesület (1929): *A Soproni Városszépítő Egyesület Évkönyve 1869-1929*. Székely és Társa Ny., Sopron.

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. november 1.



Lombkoronaösvények környezetpedagógiai vonatkozásai óvodáskorú gyermekek fókuszából – szemelvények egy nemzetközi kutatás eredményeiből



Kollarics Tímea

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
egyetemi docens  0009-0001-1723-3148 | MTMT: 10028375

KEYWORDS

- *treetop walkway*
- *environmental education*
- *preschool age*
- *international research*
- *sustainability*

KULCSSZAVAK

- *lombkoronaösvény*
- *környezeti nevelés*
- *óvodáskor*
- *nemzetközi kutatás*
- *fenntarthatóság*

ABSTRACT

Environmental pedagogical aspects of treetop walks from the perspective of preschool children – excerpts from the results of an international study | As part of an international survey, we examined the environmental pedagogical aspects of treetop walkways in Germany, Switzerland, Austria and France in the summer of 2023. In our study, we present the results from the perspective of preschool visitors, focusing on environmental education.

ABSZTRAKT

Egy nemzetközi felmérés keretében németországi, svájci, ausztriai és franciaországi lombkoronaösvények környezetpedagógiai vonatkozásait vizsgáltuk 2023 nyarán. Tanulmányunkban az óvodáskorú látogatók szempontjából mutatjuk be az eredményeket a környezeti nevelést középpontba helyezve.

Bevezetés

A lombkoronaösvények olyan terepi létesítmények, ahol a látogatók környezeti szemléletformálása is megvalósulhat egy-egy szűkebb témára, a környezet tágabb összefüggéseire, vagy akár a fenntarthatóságra komplex módon fókuszálva. Az óvodáskorú gyermekek esetében a környezeti nevelés mellett azonban a lombkoronaösvények a gyermekek testi, lelki és értelmi fejlesztésében (363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet) is fontos szerepet játszhatnak.

Szakirodalmi áttekintés

Az első lombkoronaösvényeket tudományos kutatás céljából létesítették a nehezen hozzáférhető lombkoronaszintek vizsgálatához az őserdőkben (Schweitzer Meins, 2010). Az elmúlt évtizedekben világszerte (Ausztrália, USA, Kanada, Új-Zéland, Kína, nyugat-európai országok stb.) létesített lombkoronaösvények közös jellemzője, hogy erdők, fás területek lombkoronaszintjének vagy lombko-

ronaszintjeinek magasságában vezetik a látogatókat. Különbféle módszerekkel ismereteket közvetítenek, illetve attitűdöket formálnak, hasonlóan a tanösvényekhez és az élményösvényekhez (Janssen, Lottmann & Rump, 1994; Megerle, 2003; Eder & Arnberger, 2007; Stolz & Megerle, 2022), jóllehet nem az említett létesítményekből fejlődtek ki. A lombkoronaösvények sok területhez kapcsolódnak (pl. ökológia, oktatás), és ezért számos funkciót töltenek be (ökoturizmus, tudásátadás, környezeti nevelés, fenntartható oktatás, szórakoztatás stb.). A magyarországi tanösvények, élményösvények és lombkoronasétányok elnevezésük, témáik és funkcióik tekintetében gyakran német gyökerekkel rendelkeznek, ezért nagy jelentősége van a nemzetközi kutatásoknak.

Az óvodáskorú gyermekek egyik legfontosabb tevékenységi formája a játék (Victor, 2010; 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet). Az életkori sajátosságok (kíváncsiság, lelkesedés, nyitottság, mintakövetés, utánzás, érzelmi telítettség, stb.) kiváló alapot adnak a természettel, környezettel kapcsolatos pozitív értékrendszer kialakításához (Victor, 2010). A környezeti nevelés során szerzik meg a gyermekek azokat a tapasztalatokat, amelyek később ismeretté, ismeretrendszerré, majd egész életre szóló tudássá válnak (Labanc, 2010). A lombkoronaösvények játékos elemei hozzájárulhatnak az óvodáskorúak testi (pl. akadályok, egyensúlyozó pályák), lelki (pl. érzelmi reakciókat kiváltó állatok) és értelmi fejlődéséhez (pl. fejtörők, rejtvények) egyaránt. A gyermekek törekednek arra, hogy a környezetükkel kapcsolatba lépjenek és tapasztalatokat gyűjtsenek (Brodowski, 2017).

A szakirodalomból tudjuk, hogy a környezeti nevelés hozzájárul a környezettudatos magatartás kialakulásához (Palmer & Neal, 2002; Havas, 1999). A tudatra ismeretekkel, az érzelmekre élményekkel, az akaratra tevékenységekkel hat (Lehoczky, 1999). Janssen szerint a „természeti élmény” az érzelmi központja a környezettudatosság és a cselekvési készség fejlesztésének. Az ő modellje szerint az érzelmi alap kibővül a természet leírásával, magyarázatával és megértésével (tények szintjei), majd eljutunk a környezettudatossághoz (tudatosság szintje) és a cselekvéshez (cselekvési szint) (Ebers, Laux & Kochanek, 1998). Killermann szerint a holisztikus környezeti nevelésnek az affektív, a kognitív és a motoros szintet is egyaránt be kell vonnia (Eder & Arnberger, 2007). Így az élményösvényekhez hasonlóan a lombkoronaösvényeknek is holisztikus környezeti nevelést kell megvalósítania, vagyis informálnia kell, saját tevékenységeket ösztönözni, gondolkodásra készíteni, felébreszteni a játékosztont, lehetővé tenni a minden érzékszerv általi érzékelést, mindezt interaktív és szenzoros elemek által (Eder & Arnberger, 2007).

Célok, kutatási kérdés

A 2023 nyarán végzett kutatás célja dél-németországi, svájci, osztrák és francia lombkorona-ösvények vizsgálata volt, elsősorban környezeti nevelési szempontból. A fő kérdés a következő volt: hozzájárulhatnak-e a lombkoronaösvények a környezeti neveléshez (fenntarthatóságra neveléshez)? Tanulmányunkban az óvodáskorú gyermekekre fókuszálunk.



1. ábra – A vizsgált lombkoronaösvények területi elhelyezkedése

Módszerek

A fő kutatási módszerek közé tartozott az irodalomkutatás, a terepmunka során végzett megfigyelések, valamint a vizsgált lombkoronasétányok értékelési rendszerének kidolgozása (téma, hossz, anyagfelhasználás, megközelíthetőség, módszertani megoldások stb.). Ezt a módszert korábban részben teszteltük egy élményösvényekkel kapcsolatos nemzetközi kutatás során, az értékelőlap kidolgozásakor pedig Prof. Heidi Elisabeth Megerle és kutatótársainak módszereit követtük (Megerle, 2003; Kollarics, 2018; Kollarics, 2019; Stolz & Megerle, 2022). Az értékelőlap segítségével a környezeti nevelés szempontjai is vizsgálhatók voltak (pl. érzelmi, intellektuális és akarati komponensek, az információátadás módjai, tudásátadás, a célcsoport sajátosságainak figyelembevétele stb.). A terepi felmérések során a lombkoronaösvényeken az értékelőlapon jelöltük minden egyes szempont esetében a megfelelő kategóriát (pl. környezetpedagógiai aspektusok nem, részben, vagy teljes egészében megjelennek az adott létesítményen). Jelen tanulmány szempontjából fontos volt még az interaktivitás és az érzékszervek bevonása az egyes lombkoronaösvények állomásain. A hat tervezett délnémet és két svájci lombkoronaösvény mellett egy osztrák és egy francia lombkoronasétányon is tapasztalatokat szerezhettünk, így összesen tíz lombkoronaösvényt vizsgáltunk meg (1. ábra).

Eredmények

A tíz vizsgált lombkoronaösvény mindegyike vegyes célcsoportot céloz meg, elsősorban családokat. Kettő lombkoronasétány különösen kiemelkedő attrakciókkal rendelkezik a gyermekek szempontjából (Baumkronenweg Waldkirch, Baumwipfelpfad Neckertal). Az 1. táblázat mutatja a vizsgált lombkoronaösvények környezetpedagógiai jellemzőinek (környezeti nevelés összetevőinek) összesítését az értékelőlap alapján.

A tíz lombkoronaösvény közül mindegyiken egyértelműen megjelentek a környezeti nevelés intellektuális komponensei (tudás). Az érzelmi összetevők (élmények és attitűdök) kettő lombkoronaösvényen csak részben, nyolc esetben teljes mértékben megjelentek. A környezeti nevelés akarati összetevői (tevékenységek, cselekvés) kettő lombkoronaösvényen egyértelműen jelen voltak, négy helyszínen csak részben tudtuk őket felfedezni, négy lombkoronaösvényen pedig nem jelentek meg. Környezeti nevelést tekintve kiemelendők azok a lombkoronaösvények, amelyeken kísérőfüzet is segíti a környezeti ismeretek és az összefüggések elmélyítését (Baumwipfelpfad Schwarzwald, Baumkronenweg Waldkirch, Baumwipfelpfad Salzkammergut, Baumwipfelpfad Bayerischer Wald). A kísérőfüzetek feladatai óvodáskorú gyermekek számára felnőtt segítségével megoldhatók.

	INTELLEKTUÁLIS KOMPONENSEK (TUDÁS)	ÉRZELMI ÖSSZETEVŐK (ÉLMÉNY, ATTITÚD)	AKARATI ÖSSZETEVŐK (TEVÉKENYSÉGEK, CSELEKVÉS)
BAUMWIPFELPFAD SCHWARZWALD (D)	IGEN	IGEN	RÉSZBEN
BAUMRONENWEG WALDKIRCH (D)	IGEN	IGEN	RÉSZBEN
SKYWALK ALLGÄU (D)	IGEN	IGEN	RÉSZBEN
BAUMKRONENWEG ZIEGELWIES (D)	IGEN	RÉSZBEN	NEM
BAUMWIPFELPFAD SALZKAMMERGUT (AT)	IGEN	IGEN	IGEN
BAUMWIPFELPFAD BAYERISCHER WALD (D)	IGEN	IGEN	RÉSZBEN
WALDWIPFELWEG SANKT ENGLMAR MAIBRUNN (D)	IGEN	IGEN	NEM
BAUMWIPFELPFAD ELSASS (F)	IGEN	IGEN	NEM
BAUMWIPFELPFAD NECKERTAL (CH)	IGEN	IGEN	IGEN
BAUMWIPFELPFAD SENDA DIL DRAGON (CH)	IGEN	RÉSZBEN	NEM

1. táblázat: A vizsgált lombkoronaösvények környezetpedagógiai jellemzői



1. kép – Interaktív állomás (Baumwipfelpfad Bayerischer Wald)

Fontos vizsgálati szempont az óvodáskorú látogatók szempontjából az interaktivitás, valamint az érzékszervek bevonása a lombkoronaösvényeken. Az interaktivitás átlagosan az állomások 69,5 százalékán van jelen a vizsgált lombkoronaösvényeken (2. táblázat). A 2. táblázat azt is mutatja, hogy mely érzékszerveket használják a látogatók az állomások végig járása során.

	INTERAKTIVITÁS (ÁLLOMÁSOK HÁNY SZÁZALÉKÁN?)	LÁTÁS	HALLÁS	SZAGLÁS	ÍZLELÉS	TAPINTÁS	MOZGÁS
BAUMWIPFELPFAD SCHWARZWALD (D)	65 %	IGEN	NEM	IGEN	NEM	IGEN	IGEN
BAUMRONENWEG WALDKIRCH (D)	100 %	IGEN	IGEN	NEM	NEM	IGEN	IGEN
SKYWALK ALLGÄU (D)	33 %	IGEN	IGEN	NEM	NEM	NEM	IGEN
BAUMKRONENWEG ZIEGELWIES (D)	25 %	IGEN	NEM	NEM	NEM	NEM	NEM
BAUMWIPFELPFAD SALZKAMMERGUT (AT)	85 %	IGEN	IGEN	NEM	NEM	IGEN	IGEN
BAUMWIPFELPFAD BAYERISCHER WALD (D)	87 %	IGEN	NEM	NEM	NEM	IGEN	NEM
WALDWIPFELWEG SANKT ENGLMAR MAIBRUNN (D)	60 %	IGEN	IGEN	NEM	NEM	NEM	IGEN
BAUMWIPFELPFAD ELSASS (F)	85 %	IGEN	NEM	NEM	NEM	IGEN	IGEN
BAUMWIPFELPFAD NECKERTAL (CH)	100 %	IGEN	NEM	IGEN	NEM	IGEN	IGEN
BAUMWIPFELPFAD SENDA DIL DRAGON (CH)	55 %	IGEN	IGEN	NEM	NEM	IGEN	IGEN

2. táblázat: A vizsgált lombkoronaösvények interaktivitása és az érzékszervek bevonása

A vizuális élmények mindegyik lombkoronaösvényen domináltak, a hallás már csak a létesítmények felénél jelent meg, ízlelésre pedig egyik lombkoronaösvényen sem nyílt lehetőség. A szaglás kettő lombkoronaösvényen jelent meg egy-egy állomáson (2. kép). A mozgásos elemek szerencsére nyolc létesítmény esetén jelen voltak, amelyek rendkívül fontosak az óvodáskorú gyerekek mozgásfejlődése szempontjából (3. kép).



2. kép – Szaglós állomás



3. kép – Mozgásos elem

Összegzés

Tanulmányunkban németországi, svájci, ausztriai és franciaországi lombkoronaösvények környezetpedagógiai vonatkozásait, egyúttal az óvodáskorú gyermekek környezeti/test/lelki/értelmi neveléséhez történő hozzájárulását mutattuk be egy tágabb kutatáshoz kapcsolódóan (Lombkoronaösvények környezetpedagógiai vonatkozásai Dél-Németországban és Svájcban). Az intellektuális összetevőket tekintve minden lombkoronaösvényen egyértelműen megjelentek az ismeretek, a tudás komponensei. A környezeti nevelés érzelmi összetevőit tekintve is jónak ítéltetjük a helyzetet, mert az élmények és attitűdök két létesítmény esetében részben, a többi lombkoronaösvényen teljes egészében megjelentek. A legnagyobb hiány az akarati összetevők esetében van: mindössze kettő lombkoro-

naösvényen voltak felfedezhetők az aktív tevékenységek és a konkrét cselekvésre történő motiválás. Az interaktivitás átlagosan az állomások 69,5 százalékán van jelen a vizsgált külföldi lombkoronaösvényeken. A mozgásos elemek nyolc létesítménynél jelentek a tízből, az érzékszervek esetén pedig a látás bevonása dominált (100 %) az állomásokon, az ízlelés egyik lombkoronaösvényen sem jelent meg. Összességében az óvodáskorú gyermekek fejlődése és környezeti nevelése szempontjából a legtöbb vizsgált lombkoronaösvény átlagon felüli lehetőségeket biztosít.

Köszönetnyilvánítás

A kutatás a Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) „Forschungsaufenthalte für Hochschullehrer und Wissenschaftler” programja támogatásával valósult meg. Külön köszönet illeti Prof. Dr. habil. Heidi Elisabeth Megerle professzor asszonyt a mentorálásért, és a Hochschule für Forstwirtschaft Rottenburgot a kutatóhelyszín biztosításáért.

Felhasznált irodalom

- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról.
<https://tinyurl.com/3s8w27mm>
- Brodowski, Michael (2017): Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung und Kindheitspädagogik/eine Einleitung. In Brodowski, Michael (szerk.): *Bildung für Nachhaltige Entwicklung Interdisziplinäre Perspektiven*. Logos Verlag, Berlin, 5–13. ISBN 978-3-8325-4530-7
- Ebers, Sybill, Laux, Lukas & Kochanek, Hans-Martin (1998): *Vom Lehrpfad zum Erlebnispfad: Handbuch für Naturerlebnispfade*. NZH Verlag, Wetzlar, 183. ISBN 3-926871-33-4
- Eder, Renate & Arnberger, Arne (2007): *Lehrpfade-Natur und Kultur auf dem Weg: Lehrpfade, Erlebnis- und Themenwege in Österreich*. Böhlau Verlag, Wien, 260. ISBN 978-3-205-77591-1
- Havas Péter (1999): A környezeti nevelés néhány pedagógiai elve és területei. In *A környezetpedagógia időszerű kérdései: válogatott írások: oktatási segédanyag*, 30–42, EKF Líceum Kiadó, Eger.
- Janssen, Johann, Lottmann, Reno & Rump, Carla (1994): *Erlebnispfade statt Lehrpfade. Seminarbericht*. Gut Sunder, Winsen.
- Kollarics Tímea (2018): Élmenyösvények nemzetközi összehasonlító vizsgálata német nyelvterületen és Magyarországon. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 8(2), 68–78. ISSN 2560-5429 <http://publicatio.uni-sopron.hu/1787/>
- Kollarics Tímea (2019): Environmental Pedagogical Aspects of Nature Experience Trails – an International Comparative Study. *Képzés és Gyakorlat : Training and Practice*, 17(1), 171–179. ISSN 2064-4027 <https://doi.org/10.17165/TP.2019.1.15>
- Labanc Györgyi (2010): Iskolás kor előtti környezeti nevelés. In Vásárhelyi Judit (szerk.): *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia Alapvetés*. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest, 225–229.
- Lehoczky János (1999): *Iskola a természetben avagy A környezeti nevelés gyakorlata*. Raabe Klett Könyvkiadó Kft., Budapest, 258. ISBN 963-9194-08-5
- Megerle, Heidi (2003): *Naturerlebnispfade – neuen Medien der Umweltbildung und des Landschaftsbezogenen Tourismus? Bestandsanalyse, Evaluation und Entwicklung von Qualitätsstandards*. Geographisches Institut der Universität Tübingen, Tübingen, 382. ISBN 3-88121-035-0
- Schweitzer Meins, Laura (2010): The view from above: canopy walks around the world. *Unasylva*, 61(3), 54–55. ISSN 0041-6436
- Palmer, Joy & Neal, Philip (2002): *A környezeti nevelés kézikönyve*. Körlánc Egyesület, Budapest, 231. ISBN 963-8410-03-5
- Stolz, Julian & Megerle, Heidi Elisabeth (2022): Geotrails as a Medium for Education and Geotourism: Recommendations for Quality Improvement Based on the Results of a Research Project in the Swabian Alb UNESCO Global Geopark. *Land*, 11(9), 1422. <https://doi.org/10.3390/land11091422>
- Victor András (2010): Az életkorok sajátosságai. In Vásárhelyi Judit (szerk.): *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia Alapvetés*. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest, 219–223.

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. november 1.



Egy négyszögletű, de mégis kerek hely. A kollektív emlékezet színtere Lázár Ervin A Négyszögletű Kerek Erdő című művében



Kloiber Alexandra

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Társadalom-, Szociális és Kommunikáció-
tudományok Intézete, tanársegéd  0009-0007-5859-9342 | MTMT: 10069471

KEYWORDS

- square
- round
- forest
- places of memory
- collective memory
- ritual

KULCSSZAVAK

- négyszögletű
- kerek erdő
- emlékezhely
- kollektív emlékezet
- rítus

ABSTRACT

A square, yet round place – The scene of collective memory in Ervin Lázár's work The Square Around Forest | Building on Pierre Nora's theory of collective memory, this study formulates the hypothesis that Ervin Lázár's work *The Square Around Forest* can be interpreted as a place of memory. The research examined the theoretical assumption using qualitative narrative analysis on a targeted sample. I mapped the memory-creating and memory-shaping network of the three selected episodes. The analysis used the concept of place of memory in Nora's threefold sense, i. e., in the material, functional, and symbolic sense. The thesis also discusses how the implicit content of the tales, their invisible pedagogical toolkit, contributes to the canonization of the work's pedagogical role. *The Square Around Forest* is a memory space that, beyond individual situations, also stores the mechanisms of community life and identity.

ABSZTRAKT

A tanulmány Pierre Nora kollektív emlékezettel összefüggő elméletére építve fogalmazta meg hipotézisét, miszerint a Lázár Ervin *A Négyszögletű Kerek Erdő* című műve emlékezhelyként értelmezhető. A kutatás a narratívaelemzés kvalitatív módszerével, célzott mintán vizsgálta az elméleti feltevést. A három kiválasztott epizód emlékezetalkotó és -formáló működési hálóját térképeztem fel. Az elemzés az emlékezhely fogalmát a norai hármast, azaz a materiális, a funkcionális és a szimbolikus értelemben használta. A dolgozat egyúttal arra is kitér, hogy a mesék implicit tartalma, láthatatlan pedagógiai eszköztára miként járul hozzá a mű pedagógiai szerepének kanonizálódásához. A *Négyszögletű Kerek Erdő* ugyanis egy olyan emlékezeti tér, amely egy-egy szituáción túl, a közösségi lét, identitás működési mechanizmusait is tárolja.

Bevezetés

*„A nap nem tesz különbséget. Süt boldogra-boldogtalanra.”
(Lázár, 1985, 124)*

Ló Szerafin kijelentése akár hétköznapi üzenetként, mottóként is megállná a helyét. Gondolatmenete azonban még tágabb kontextusba kerül, egyrészt Vacska-matinak köszönhetően, aki továbbfűzi ezt a megállapítást, másrészt annak a sa-játos világnak köszönhetően, amelynek teremtményei által megismerkedhetünk a *Négyszögletű Kerek Erdő*vel. Lázár Ervin műve szimbolikus értelemben és fi-zikai valójában is otthont ad a különcöknek. A *Négyszögletű Kerek Erdő* olyan

hely, amely nemcsak az irodalomtörténetben él tovább, hanem a családi mese-hagyományokban, a színházi élményekben, de van politikai és társadalmi kapcsolódása is, sőt őrzi a mesék működési mechanizmusait a jövő számára. A források szerint Lázár Ervin legtöbbszor kiadott műve. A meseciklus a magyar irodalom, gyermekirodalom kanonizált alkotása, a kollektív emlékezet része, ezáltal pedig identitásformáló erővel hat. Generációról generációra történő vándorlása hozzájárul ahhoz, hogy a történetekben rejlő szimbolikus jelentésekre, értékekre közösen emlékezzünk, formálva a kollektív emlékezetet. Hipotézisem szerint – és ezt hivatott megvilágítani jelen tanulmány – a Négyszögletű Kerek Erdő pedagógiai szempontú, generációkat összekötő emlékezhelynek (is) tekinthető, amely megőrzi a közösség emlékezetét, segíti a közös értékrend átadását. Kérdésfeltevéseim ehhez a státuszhoz kapcsolódnak: 1. Hogyan működik a meseciklus anyagi, szimbolikus és funkcionális dimenziója? 2. Milyen konkrét emlékezeti, identitásképző, közösséget formáló funkciókat lát el a szöveg? A témaválasztás jelentőségét, egyúttal aktualitását egyrészt az adja, hogy a Lázár-mesék szerepe a nevelésben máig élő hagyomány Magyarországon, másrészt a norai fogalom alkalmazása lendületet adhat a gyermek- és felnőttirodalomhoz tartozó művek hagyományos értelmezéséhez képest. A dolgozat két fő pillére: egy elméleti alapozás és egy szövegközpontú elemzés. Az előbbi Maurice Halbwachs szociológus és Jan Assmann egyiptológus kollektív és kulturális emlékezete mellett Pierre Nora történész emlékezhely-konceptióját hívja párbeszédre. Az utóbbi, tehát a szövegvizsgálat, három, a mintakorpuszba kerülő, epizód elemzését jelenti. Az író szövegei a nevelésben évtizedek óta hagyományként érvényesülnek, amelyek a közösség kollektív tudásának a részeként ágyazódnak be. A mű olvasata tehát többretegű, a nevelő-oktató munkában az emlékezhelyekkel dolgozó történetek innovatív lehetőséget kínálnak a korai identitásformálásra és közösségépítésre, a multikulturális nevelési kihívásokra.

Elméleti keret, módszertan

A francia történész, Pierre Nora sokat vitatott *lieu de mémoire* fogalmát egy hét-kötetes, több mint 130 tanulmányt tartalmazó, a *Lieux de mémoire* (Az emlékezet helyei) címet viselő műben ismerhette meg a tudományterülettel foglalkozó közösség. Kifejezése a történettudomány mellett átkerült aztán más diszciplínákba, eljutott Európa más országaiba is. Hátterében a többi között az állt, hogy az 1970-es évekre a múlt elbeszéléseinek metanarratívái érvényüket veszítették, ebben a közegben kínált új utat Nora más szemléletű, változatos tematikájú, több nézőpontot felvonultató történeti elemzése. A monumentális mű tanulmányai a

műtfeldolgozás változatos forrásait (mint például az ünnepek, utcanevek, tájegységek) sorakoztatják fel. Nora kijelentései pedig a tudományos diskurzus meghatározó és vitákat indító mondataivá váltak. Abból indult ki, hogy a hagyományos paraszti közösségek felbomlásával a nemzeti emlékezet folytonossága megszakadt. Eltűntek tehát az emlékezetközösségek, ezzel együtt lezárult az átadást biztosító intézmények (pl. egyházak, iskolák) kora is. A „folyamatosság érzése az emlékezhelyekbe költözött át” (Nora, 2010, 13), az emlékezetnek ugyanis „nincs már valódi közege”. A francia történész kijelenti, az emlékezet hordozói pedig a csoportok, utalva Maurice Halbwachs teóriájára a kollektív emlékezetről. A francia szociológus úgy gondolkodott, hogy az észlelés egyéni szinten történik, míg az emlékezés már társadalmi keretek között (Halbwachs, 1992, 38). Négy emlékezetformát különböztetett meg: az önéletrajzi emlékezetet, a történelmi emlékezetet, magát a történelmet, illetve a kollektív emlékezetet. A kollektív emlékezet fogalmát aztán Jan Assmann viszi tovább, négy dimenziót csatolva ehhez: a mimetikus, a tárgyi, a kommunikatív és a kulturális emlékezetet. Ez utóbbinak hordozói vannak, formája rögzült, rítusokhoz és kanonizált formákhoz kapcsolódik, a régmúltra csatol vissza. Míg a kommunikatív emlékezet a tapasztalatok, az egyéni élmények által formálódik, informális, a hétköznapi szintjén szerveződik, időtávlatra pedig 80–100 évig terjed. Az átmenet folyamatos a kettő között. Assmann szerint a kollektív emlékezet térbeli és időbeli dimenzióval rendelkezik, szükség van tehát helyszínekre. Amikor a kommunikatív emlékezet szakasza lezárul, a kulturális emlékezet működését például szövegek, tárgyak, képek, szobrok, ünnepek biztosítják. Ilyen hordozóként funkcionálhatnak Nora emlékezhelyei is, erősítve a kollektív identitást. Tipológiája szerint vannak tényleges (pl. temetők, emlékművek), szimbolikus (pl. megemlékezések, évfordulók) és funkcionális emlékezhelyek (pl. szövegek, himnuszok, zászlók). Jellemzőjük, hogy nem maguktól jönnek létre, rituálisak, jelentéseik változnak, illetve egy közösség múlt- és önértelmezéséhez járulnak hozzá. Nora ugyanakkor figyelmeztet, az emlékezhelyek elterjedése az élő emlékezet viszszaeszesorulását jelzi.

Társadalmi, történelmi kontextus a műelemzéshez

A Négyszögletű Kerek Erdő költőversenyről szóló epizódjával találkoztak először az olvasók a Jelenkor 1972/7-8-as számában. A mű teljes egészében 1985-ben jelent meg, tulajdonképpen észrevétlenül, az irodalmi közeg által nem reflektáltan (Komáromi, 2011, 321). Azonban a mű minden (11) epizódja felbukkant Lázár egyéb, korábbi köteteiben. Egyedül Vacskamati, a nagy, egyetemes, világméretű csaló az, amelyik nem az író saját mesegyűjteményében, hanem a

Janikovszky Éva által szerkesztett, több szerzőt is jegyző – Csoda az óvodában (1982) című – kötetben került a nyilvánosság elé. A főhősök így már 1985 előtt ismertek voltak az olvasók számára: például Bruckner Szigfrid első „fellépése” A kisfiú meg az oroszlánok (1964) meseregényben volt, Dömdödömé a Jelenkorban, Mikkamakka pedig A Hétfejű Tündér kötetből kerül át A Négyszögletű Kerek Erdőbe. A történetek egy része már a Bikfi-bukfenc-bukferencben (1979) c. kötetben is felbukkant, a Gyere haza, Mikkamakka! pedig 1980-ban önállóan jelent meg. A mesefűzér tehát „nem az önálló írásokból állt össze, hanem három kisebb, de összefüggő egységből” (Vigyikán, 2023, 88). Talán részben ez magyarázza, miért nem váltott ki komolyabb figyelmet. A mű elbeszélései önállóan is olvashatók, de gyakran meseregényként interpretálják¹. A műfaji kérdésre Komáromi Gabriella is kitér, és megállapítja, A Négyszögletű Kerek Erdő mesefűzér, amelyen érezhető, hogy már kész történetekből állt össze. „Ha a meséket a keletkezésük rendjében raknánk össze, azonnal semmivé lenne a mű regényszerűsége” (Komáromi, 2011, 325), de narratív írói eszközökkel Lázár összekapcsolja a történeteket. Nem véletlenül érezzük kerek egésznek, amit megerősít Pompor (2007, 100) állítása is: ez az író „legegységesebb műve”, annak ellenére, hogy az epizódok nem alkotnak egy egységes történetet. Az író E/1 narrátorként csak a mű bevezető részében tűnik fel, majd pedig a mindentudó nézőpontból beszéli el az erdőlakók ügyes-bajos dolgait (Pompor, 2007, 116). Történetei tulajdonképpen tekinthetők prózai művekként, de novellaként vagy akár parabola-ként, de leginkább „szeretetmesékként” – fogalmaz Pompor (2007, 100). Üzenetei többnyire az írói életmű korai szakaszában formálódtak, de érvényességüket később sem veszítették el. A közösségi lét és a magány, a szeretet, az őszinte oda-fordulás, a játék tematikái A Négyszögletű Kerek Erdő előtti írásait is átjárták. De alkotó világát mindvégig jellemezte még a valóság és a fantázia összetalálkozása. A jelenségre az irodalomtudomány a mágikus realizmus kifejezést használja, amely több, az ember által nem mindig felfogható, érthető sors, illetve olykor a tragikum megjelenítésére vonatkozik (Komáromi, 2011, 193–194), Lázár Ervin esetében pedig elsősorban az írói látásmódra.

Kinek írta meséit Lázár Ervin? Ez kérdésként, A Négyszögletű Kerek Erdő esetében, inkább csak az első megjelenés idején vetődhetett fel. Ma már nem kérdés, a Lázár-életművel foglalkozók² világosan leszögezik, gyerekeknek és felnőtteknek egyaránt szólnak az író meséi. Ahogy utal erre a Móra Kiadó gondozásában több ízben is megjelent könyv fülszövegének zárómondata: „A Négyszögletű Kerek Erdő azóta generációk kedvence lett könnyed, mégis filozofikus humora és szerethető figurái miatt”. Komáromi szerint a hazai irodalmi térben

¹ Vö. Lázár Ervin: A Négyszögletű Kerek Erdő című szócikk <https://tinyurl.com/78djcz3>; Gyermekregény 6-9: A Négyszögletű Kerek Erdő <https://tinyurl.com/4ph7jurm>.

² Vö. Alföldy (2007), Pompor (2007, 2008), Komáromi (2011)

kevés olyan mese és vers van, amely autonóm alkotás, ugyanakkor a gyerekek számára is érthető. Ebben pedig egy fontos tényező az író, a mesemondó „gyerekképe”. Maria Lypp 2020-as tanulmányára hivatkozva (Komáromi, 2011, 227–231) kifejti, a mese narrátora a felnőtt, a befogadója a gyermek, és annak ellenére, hogy eltérően gondolkodnak, más és más élményekből táplálkoznak, különböző nyelvi szinteket használnak, szociokulturális helyzetük sem egyforma, az interakció létrejöhet közöttük. Az élmények átadása pedig kapcsolatot teremt közöttük. Lázár életművében a mesék, illetve a felnőtteknek szóló elbeszélések között nincs éles határ, az előbbiekre jellemző nyelvi humor és játékoság az idősebb generációt is képes magával ragadni (Alföldy, 2007, 99). Számukra izgalmas lehet még a filozofikusság, a társadalmi érzékenység, az identitás (másság, együttérzés, szolidaritás) és a közösségi kódok feltárása, a szövegek mélyebb jelentésrétegeinek megfejtése (pl. Ló Szerafin állandó lesikálásának a története, Aromo részvétele a nyúlfutás-tanfolyamon). Oktatói tapasztalataim szerint A Négy szögletű Kerek Erdő a pedagógiai pályát választó diákok családjában jellemzően ott van a könyvespolcokon, szállóigévé vált kifejezései, jelenei pedig eljutnak a fiatalabb nemzedékekhez. Az *egigero.hu* weboldalon például elérhető egy lista, amely az ötletgazda, Czákó Réka felhívására készült, és első sorban a Neveljünk olvasókat közösségi oldal csoporttagjainak a javaslatai alapján állt össze „56 remek, többestés gyerekkönyv 5-8 éves gyerekeknek” címmel. Ezen szerepel A Négy szögletű Kerek Erdő is.³ A mű népszerűségét jelzi a számtalan színházi adaptáció (pl. Madách Színház, Pécsi Nemzeti Színház, Kecskeméti Katona József Színház, Vörösmarty Színház Székesfehérvár stb.), az iskolai drámapedagógiai foglalkozások, vagy éppen a filmes feldolgozások⁴ is. Pompor Zoltán (2021) szerint valószínűsíthető, hogy „minél lelkesebb Lázár-olvasók a szülők, nagyszülők, annál korábban” találkoznak a gyerekek az író kötetivel. Ugyanakkor, ha a statisztika felől nézzük, a 2017-es országos, reprezentatív olvasáskutatásban a 3–5 évesek szüleinek csupán 1,37 százaléka vallotta azt, hogy Lázár Ervint olvas a gyermekének. Igaz, a kérdőíven szerepelt egy olyan kérdés is, természetesen szülői megválaszolással, hogy ki a gyermek kedvenc írója. A rangsorban a nyolcadik helyen végzett Lázár Ervin. Ez azért is érdekes, egyetértve az elemzők (Gombos, Tóth & Péterfi, 2019, 20) észrevételével, mert Lázár regényszerű művei későbbi időszakban nyújthatnak megfelelő olvasási élményt. A szöveg számtalan előfordulása azonban jelzi, utalva hipotézisemre, A Négy szögletű Kerek Erdő kanonizálódott, emlékezhelyként értelmezhető.

³ 56 remek, „többestés” gyerekkönyv 5-8 éves gyerekeknek: <https://tinyurl.com/27vn8ebt>

⁴ Volt egy 2007-es minisorozata a Magyar Televíziónak. 2010-ben pedig a Kecskemétfilm elkezdte a meseciklus epizódjainak az animációs feldolgozását, ez a munka 2025-től folytatódik újabb 6 résszel.

Modern mese mély gyökerekkel

A Négyszögletű Kerek Erdő többrétegű modern mese. Ahogy a befogadás kérdésénél már érintettem, a szöveg a felnőtt- és gyermekolvasatot egyaránt magába foglalja. Megjegyzem, gyakran éppen ebből a polifonikusságból fakad napjainkban a kételkedő, bizalmatlan szülői attitűd a könyvválasztás kapcsán. De érdekes szem előtt tartani Komáromi (2011, 240) megállapítását, miszerint bár a gyerek „szövegértése és befogadása ezeket a szövegeket olvasva – éppen a legsebbebb mesék esetében – csak töredékes lehet, de megértés ez is, amely később teljessé válhat”. A Négyszögletű Kerek Erdő meséi parabolikus elbeszélések is. A helyszín leképezi a világunkat, ahol megélhetjük a szabadságot, ahogy ennek az ellenkezőjét, hiszen köztünk is bármikor megjelenhet Kisfejú Nagyfejú Zordonbordon, hogy mindent szétziláljon. Minden lehet kerek és szögletes, nem csak A Négyszögletű Kerek Erdőben. De a felnőttek számára feltáruló jelentéssrétegek ismerete nem szükséges ahhoz, hogy a gyerekek boldogan, komfortosan érezzék magukat ebben a különleges és színes mesebeli térben, a befogadás folyamata során.

A Négyszögletű Kerek Erdő helyszíne Pécel, itt élt családjával Lázár Ervin 1971 és 1980 között.⁵ Rácpácesges ebben a mesefüzérben nem szerepel. Az erdő nevének kívül csupán egy földrajzi név bukkan fel a műben, a Nagy-rét⁶. A Négyszögletű Kerek Erdő a különcök elfogadásának, a szeretetnek, a szabadságnak a szimbóluma, maga az elnevezés pedig egy *oximoron*, azaz látszólag összeférhetetlen elemek játékos társítása: mesehagyományunk egyik állandó „kelléke” a kerek erdő, olyan jelzöt kapott (négyszögletű), amely az egészet abszurdá teszi. De a nevek között nem ez az egyetlen oximoron, Kisfejú Nagyfejú Zordonbordoné is az. Ezzel a játékosággal az antihős szerepét inkább humorossá, mint fenyegetővé teszi. A cím- és névadás is mutatja azt az írói attitűdöt, amelyre A Négyszögletű Kerek Erdőben nemcsak az erdőlakók cselekedetei (pl. versenyei, erő kifejtései, buk fencezése) közvetítik a játékoságot, hanem a mesefüzér nyelvi stílusa is. A gyermeknyelvi szóalkotások, a szokatlan szórend, a neologizmusok szintén erre építenek.

Bár modern mese, de nem nélkülözi a népmesék fordulóit, szerkezeti struktúráját idéző esszenciákat sem. A klasszikus tündérmesekre utal a jó (az erdő lakói) és a rossz (Kisfejú Nagyfejú Zordonbordon) szerepeltetése, azonban

⁵ Vö. Lázár Ervin és A Négyszögletű Kerek Erdő: <https://tinyurl.com/57xfjfwf>.

⁶ Lázár Ervin: A Négyszögletű Kerek Erdő. Ló Szerafin legyőzi önmagát. „El is indultak azonnal a Nagy-rét felé. Akkor volt ez a Nagy-rét, hogy egyik végéről éppen hogy csak látni lehetett a másikat. Alig-alig. Nem beszélve a másik végéről. Mert onnan meg az egyiket lehetett alig-alig látni. Szóval jókora rét volt.”

a végkifejlet már ettől eltérő lezárást ad. Lázárnál ugyanis a hős nem akarja minden áron elpusztítani a gonoszt, és a pozitív karakterek személyiségjegyei is komplexek, olykor hiúk, önzők, dicsekvők, de szerethetők (Pompör, 2007, 120). Ez végigkíséri az író meséit, jóllehet „nem válthat meg mindenkit, vannak kudarcjai, szomorúság is fakadhat belőle, de képessé tesz a megbocsátásra.” (Komáromi (2011, 250) Pompör összegzésében ezek szeretetmesék. A botlások, veszekedések A Négyszögletű Kerek Erdő lakói között is tetten érhetők, általában az állatmesék hagyományos konfliktusaira épülnek, amelynek része a versengés, de ez a gyerek számára nem idegen közeg. A küzdelem pedig, visszautalva a többi között Kisfejú Nagyfejú Zordonbordon nevére, humorral kiegészülve jelenik meg. A drámai lezárás nem jellemző prózai műveire (Alföldy, 2007, 101).

A szereplők

Az erőlakókat pomogácsokkal ijesztegető, a nevetést utáló Kisfejú Nagyfejú Zordonbordon már elfoglalta méltó helyét jelen dolgozatban is (komikus anti-hősként). A kulcsfigura A Négyszögletű Kerek Erdőben Dömdödöm, aki elfordul a hétköznapi világtól és új nyelvet alkot, amikor azt tapasztalja, hogy az emberek álszent módon használják a szeretet szót. Mikkamakka viszi őt is, ahogy a többiek is, az erdőbe. Itt találkozik össze és alkot közösséget Bruckner Szigfrid, Ló Szerafin, Aromo, Vacskamati, Nagy Zoárd és Szörnyeteg Lajos. Mind máshonnan, más okokból érkeztek ide, mindegyikük cipeli a saját keresztjét. A meseciklus epizódjaiban az ő eszmefuttatásaikról, dilemmáikról, gondolataikról olvashatunk. Olyan konfliktusokról, amelyek a gyerekek számára könnyen és gyorsan azonosíthatók, mint például „a csalás, más ötletének, teljesítményének kisajátítása. De szembesülnek a közösség tagjainak jellemhibáival is, úgymint a csökönyösség vagy a kisszerűség” (Poós, 2023). Vagy ahogy Komáromi (2011, 325) jellemzi az író karaktereit: „tökéletlenek, de ezen képesek gyorsan túllépni”, de rögzös az út, amelyet bejárnak, és amin az egyéni érdekek háttérbe szorúlnak, a közösség szempontjai pedig hangsúlyosabbá válnak. A mesefűzér szereplői olyan különcök, akiknek nincs helye a hétköznapi világban. Vigyikán (2023, 92) kijelenti, „A Négyszögletű Kerek Erdő lakói nem győztesek, hanem menekültek, kitaláltak és az életből kiábrándult remeték”. Vagyis amikor Mikkamakka átviszi őket a „misztikus erdőbe” (Komáromi, 2011, 328), már megtapasztalták, milyen kívülállóként, a szeretet és elfogadás hiányában létezni egy társadalomban. Ezért is lesz mindez fontos szimbóluma a meseciklusnak, jóllehet – egyetértve Vigyikán megállapításával – a narratív cselekvés szintjén más képet kapunk, gondoljunk csak az epizódokat átszövő vitákra, veszekedésekre, az emberi gyarlóságot szimbolizáló megnyilatkozásokra.

Nyelvi játék

A nyelvi ötletesség Lázár Ervin prózáinak a sajátossága. Pompor szerint (2017, 124) az író meséiben jelenik meg a gyermeknyelv, az írói fantázia és a tájnyelv. Gyakran összemosódásukból szabálytalan nyelvi alakzatok, halandzsaszövegek keletkeznek. Ezek nem üres formák, kommunikatív értékük jelentős – funkciójuk a mágikusság, a közösségi kohézió, a humor, az esztétikai élmény, a nyelvi játék (Tamás, 2015, 171). A Négyszögletű Kerek Erdő epizódjaiban találkozhatunk ezekkel, hangsúlyosan a Dömdö-dömdö-dömdödöm című részben. Lázár szövegeiben gyakran felbukkanó nyelvi eszköz az ismétlés, a halmozás, a legkülönbélebb narratív közegben pl. amikor Vacskamati gondatlanságát hozza elő a közösség:

- „– Bizony nem gondoza a virágját.
– Bizony nem öntözi.
– Bizony rá se néz.
– Bizony hervadozik szegény virág.
– Bizony kornyadozik” (Lázár, 1985, 62)

Vagy amikor Zordonbordon kénytelen bukfacezni:

„Jaj, elgázolnak, jaj, elsöpörnek, jaj, elsodornak, jaj, eltipornak” (Lázár, 1985, 123).

Lázár Ervin nyelvi formái, mint például a Dömdödöm, a Bikfi-bukfenc-bukferenc, vagy a „majdnem mindent tudok, avagy majdnem tudok mindent” a kollektív emlékezet verbális lenyomatai. Könnyen előhívhatók és átörökökíthetők, utalva az emlékezhelyeket alkotó elemek ismérveire. Ez a nyelv egyúttal kódként működik, mert aki ezt a befogadás során megfejt, az beavatottá válik, részese lesz A Négyszögletű Kerek Erdő univerzumának.

Elemzés

Az emlékezhelyek (*lieux de mémoire*) norai értelemben az elhalványuló kollektív emlékezet hordozói, és tulajdonképpen azért jönnek létre, hogy feltartóztassák az időt, elejét vegyék a felejtésnek, és a múlt egy mozzanatát „kimerevítsék”. Egyszerűek és kétértelműek, természetesek és mesterségesek, illetve anyagi természetűek és elvontak. De nem jönnek létre spontán módon, szükséges hozzá az emlékezés szándéka, ugyanakkor nem állandóak, képesek változni (Nora, 2010, 27–28).

A dolgozat hipotézise szerint Lázár Ervin mesefüzére, A Négyszögletű Kerek Erdő emlékezethely. A szöveg epizodikus felépítése, az állandó helyszín és az azonos szereplők, valamint az illusztráció egy olyan irodalmi közeget hozott létre, amelyben a másság, az elfogadás, a közösségi lét, a játék és a szabadság társadalmi mintaként konstruálódik. Nora (2010) az emlékezethelyekre anyagi, funkcionális és szimbolikus értelemben tekintett, és ezek együttes jelenlétét feltételezte. Lázár művére vonatkoztatva is megtehetjük ezt a hármas felosztást: az anyagi dimenzióját a könyv (mint fizikai tárgy) adja, a funkcionálisan az egyéni és az intézményi (otthoni és iskolai, feldolgozások) használat, míg a szimbolikus a kódolható jelentésrétegek (együttérzés, szeretet, tolerancia, gondoskodás). Mindezek alátámasztására három epizód szöveggközeli, kvalitatív elemzését mutatom be az alábbiakban, hogy demonstráljam az emlékezeti folyamatok többretegűségét.

Vacskamati virágja

A Vacskamati virágja epizód főhőse a címben szereplő erdőlakó. Vacskamati, aki Mikkamakkával együtt, nem kapott Lázár Ervintől a neve mellé állandó értelmező jelzőt. Története azt közvetíti, hogy a gondoskodás miként válik, cselekménybe ágyazottan, felidézhető emlékezeti sémává. Komplexen, vagyis az anyagi, funkcionális és a szimbolikus aspektusokból nézve értelmezhető ez az epizód. Az emlékezet materiális dimenzióját maga a virág jeleníti meg: „*Lila is volt, zöld is volt, sárga is volt, kék is volt, csuda egy virág volt. Úgy hívták: Vacskamati virágja.*” A virág fizikai jelenléte, állapotának változásai („kornyadozott”, „fonnyadozott”) felidézhető módon épül be a közösség emlékezetébe. Jól felismerhető mintázatok mutatnak a szövegben a repetitív szerkezetek, ezek egyfajta ritmikusságot adnak, és az ismételhetőséget, a reprodukálhatóságot szolgálják, előhívva a magyar irodalmi hagyomány szóbeli átadásának kereteit, műfajait (gondolva itt például a mesélés, mondókázás tradícióira).

A társas közegben való múltrekonstrukció pedig a kollektív emlékezet diszkurzusait erősíti, Norát is, aki szintén ehhez kapcsolja az emlékezethelyeket. Jól lehet, a felejtés fennáll, de a lehetőség még megvan, éppen az említett helyeknek köszönhetően, hogy ez ne történjen meg. De nem pusztán fizikai emlékezethely Vacskamati virágja. A mese funkcionális természete ugyancsak megragadható, elsősorban pedagógiai szempontból. A narratíva a törődés, a felelősség és a szeretet értékrendjének üzenetét közvetíti. A gyermek személyiségének a fejlődési mechanizmusa összefonódik a kollektív emlékezettel, annak lehetőségével, ami majd eljuttatja őt felnőttkorban addig, hogy gondoskodjon a családjáról, az esetekről, idősokról. A közösség (Ló Szerafin, Nagy Zoárd, Bruckner Szigfrid stb.)

feladata ebben a részben, hogy felhívja a figyelmet az emlékezésre. A felsorolások struktúrája („*Bizony nem gondozza a virágját. / Bizony nem öntözi.*”) a kollektív emlékezet működését modellezi, ahol az identitást formáló hivatkozási pontokként (is) azonosítható normák a közösség ismétlődő rítusai által rögzülnek.

Mindezekén túl a virág ebben az epizódban egy komplex szimbólum. A természet, a szépség, a törekenység, az érzékenység metaforája. Egyúttal a megújulás, több szempontból is, hiszen Vacskamati a születésnapja alkalmából kapta, másrészt mert a virág szintén újjáéled, hiszen gazdája nem gondoskodik róla először, majdnem elszárad. A nevezetes napokhoz, eseményekehez való kötődés az emlékezet kontinuitását biztosítja, azáltal pedig egy közösség identitásjelölőit. A záró dialógusban a virág megszólal, kimondja, hogy minden korábbi ellenére, szereti Vacskamatit, vele akar maradni. Ez a poétikai eszköz, a megszemélyesítés vezet egy olyan szimbolikus hely létrejöttéhez, ahol a szeretet, mint érték két, eltérő világ közös referenciájaként artikulálódik. Antropomorfizálja a természetet, ez utóbbit pedig humanizálja, megszüntetve hagyományos dichotómiájukat. A virág válaszaként elhangzó „Hiszi a piszi” kifejezés a gyermeknyelv, a rigmusok regiszterét aktiválja, és a jelentet a transzcendens szintről újra a játékos, a hétköznapi élte szintjére tereli. Ezáltal bontakozik ki egy komplex epizód, benne a szimbólumok ünnepélyességével, valamint játékosság és a humor egymásra épülésével. A Vacskamati virágja epizódban az emlékezet mechanizmusa komplexen valósult meg: 1. a ritualizáció, jelen esetben a születésnap, az ajándékadás a közösségi szándék repetitív formái a kollektív emlékezet struktúrájának a része; 2. narratív séma kialakulását előmozdító szerkesztés (elhanyagolás – gondoskodás – megbocsátás), a morális emlékezet alapstruktúrájaként (Ricoeur, 2004); 3. metaforikusság, a virágszimbólummal többféle kulturális tartalom (természet, múlandóság, újjászületés, gondoskodás stb.), jelentésréteg vált közös tudássá egy szűkebb (az erdőlakók) és egy tágabb közösség (olvasók, befogadók) számára is.

Dömdö-dömdö-dömdödöm

A versíró verseny epizódja kaotikus szituációval, kapkodással és hangzavarral („rikoltozás”, „üvöltözés”) indul. „*Mikkamakka nagy rikoltozásra ébredt. Majd beszakadt a dobhártyája. Nem csoda, mert éppen az ő fülébe rikoltoztak*” (Lázár, 1985, 103). A Négyszögletű Kerek Erdő lakói vitatkoznak, veszekednek, ami nem meglepő, ez ugyanis hétköznapijaik része. Az izgatottságuk oka Bruckner Szigfrid kijelentéséből (hogy ő „a legnagyobb költő”), majd annak nyomán egy konszenzusos ötletből fakadt. „*Elhatároztuk hát – folytatta Aromo –, hogy költői versenyt rendezünk. Mindenki költ egy verset, és a végén te meg Maminti, a kicsi zöld tündér eldöntitek, hogy melyik kapja az első díjat*” (Lázár, 1985, 103). Mikkamakka nyugalomra inti a társaságot, egy kollektív normát fogalmaz meg,

amely szabályozza a megszólalás rendjét („csendesen és egyenként”). Majd egy emelvényre ül Mamintivel, és elkezdődik a verseny, szem előtt tartva a szabályokat. De még így sem sikerül vitáktól, félreértésektől, csalástól mentesen lebonyolítani, mert a vers lényegét mindannyian másképpen értelmezték⁷. De szabályalkotás, átfogó definíció helyett a közösség alkotói gyakorlata zárja le ezt a kérdést, saját tapasztalataik és benyomásaik alapján alakítják a verseket. Tehát a csoport maga jelöli ki, hogy mit tart értékesnek. Így a szövegben a jelentésalkotásra egy kollektív folyamatként tekinthetünk. Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor (2002, 4) is hangsúlyozza: „Amikor használunk egy szimbólumot, akkor az összeköt bennünket a közösségünkkel, a társadalmunk, kultúránk egészével, múlttal és jövővel, belesűrűsödnek információk és érzések, a lehetséges jelentések és asszociációk sokasága.” A döntéshozatal hibrid folyamata – Mikkamakka és Maminti bírói szerepe, illetve a csoporttagok véleménye – olyan funkcionális teret generál, amelybe még beleférnek a közösségi dinamika spontán megmozdulásai is. A Négyszögletű Kerek Erdő „költői” nemcsak versenyeznek egymással, hanem a közösségi lét és az önkifejezés élményét is átélik. Ezért is győz Dömdödöm verse: „Dömdödöm. Dömdödöm./Dömdö-dömdö-dömdödöm” (Lázár, 1985, 112).

A „költői verseny” helyszíne a tisztás, annak része még az emelvény, és szükségesek hozzá olyan tárgyak, mint a papír, ceruza. Ez egy valós tér tényleges eszközökkel, így az esemény már egy konkrét aktus, megalapozva az emlékezet materiális oldalát. De itt van még a természettudományi kislexikon is – amelyet Maminti varázsol oda, hogy megnézzék, létezik-e az anakonda – egyrészt a tudás fizikai hordozójaként, másrészt az emberi kíváncsiságot kielégítő, a tudást hordozó eszközként. Azonban, ha pedagógiai érvényességét nézzük, van egy olyan üzenete is, hogy az információkat nem elegendő csupán megszerezni, hiszen a közös megbeszélés, a nézőpontok ütköztetése, az értelmezés által válik csupán kollektív tudás, illetve az emlékezet alkotóelemévé. A babérkoszorú is előkerül az epizódban, a győzelem szimbóluma, illetve az emlékezhely materiális tárolója. Lázár azonban megváltoztatja hagyományos értelmezését, itt ugyanis nem az elsőség jelölője, hanem a közösség által meghatározott érték, Dömdödöm esetében a szeretet kifejezésének az elismerése. Ezáltal a koszorú, az emlékezés folyamatában, fizikai létével is hozzájárul a közösségi identitás erősítéséhez.

A Négyszögletű Kerek Erdő Dömdö-dömdö-dömdödöm című epizódjában a szereplők olyan tulajdonságokkal rendelkeznek, amelyek jelen vannak hétköznapijainkban is, mint például a nagyképűség (Bruckner Szigfrid), a tudálékosság

⁷ Bruckner Szigfrid kezd, Petőfi Anyám tyúkját szavalná saját versként. Nagy Zoárd és a többiek is játékos szóalkotásra épülő költeménnyel próbálkoztak, részben a hangzásra, részben a halandzsanyelvre épülő elemekkel.

(Nagy Zoárd), a kreativitás (Aromo). Az emberi gyengeségek, erősségek allegóriái ezek. Az epizódból a gyerekek szimbolikus formákon keresztül tanulhatják meg, hogy a hibázás és a játékoság egyaránt a közösségi dinamika része. Dömdödöm győzelme ugyanakkor a differenciáló pedagógia egyik fontos pillérére is rámutat: minden gyermek a saját képességei szerint járul hozzá a közösség sikeres működéséhez. Véleményem szerint egy hermeneutikai mozzanat, amikor Dömdödöm – értelmetlen hangsornak tűnő – versét Mikkamakka értelmezi („mindannyiunkat nagyon szeret”), és megalapozza a kollektív jelentésteremtést, hiszen képes megfogalmazni azt, amit a többiek nem. Egy kanonikus mondatba sűríti létüket, amely beépül a kollektív emlékezetbe azzal a tartalommal, hogy a szeretet kifejezésének a szándéka olykor felülírhatja az esztétikai elvárásokat.

Nora megállapítása szerint ahol az emlékezet kikristályosodik, ott keletkezik az emlékezhelyek. A vizsgált epizód is ezt mutatja, hiszen a verseny által új emlékezeti tárolók jönnek létre, nem már meglévők, ennek következtében a közösség értékrendszere, struktúrája és identitása átfőmálódik. Komplex emlékezhely, amely a közösségi normák, a nyelvi játékok, a csoport működési mechanizmusainak a szövevénye. Kiderül, hogyan lesz a kezdeti felfordulásból rend, közösségi gyakorlat; hogyan lesz a gúnyból tanulás, az utánzásból eredetiség. Közben pedig egy tanulási folyamat, az ismételhető rítus (verseny), a felidézhető nyelvi forma (Dömdödöm), a hivatkozható kritériumok (nincs másolás, csalás; fontos a megértés) révén.

Bikfi-bukfenc-bukferenc

Ebben az epizódban az erdő performatív emlékezeti térként jelenik meg, felidézve a kollektív emlékezetben tárolt közösségi mintákat, jelszavakat, rítusokat, erre utal már a cím is. Narratív szerepükön túl a csoportidentitás közvetítői, újraalkotói. Ezt igyekszik megzavarni tiltó beszédével Zordonbordon: „*mától tilos az erdőn a bukfenc*” (Lázár, 1985, p. 116). A bukfenc először egy performatív testgyakorlat, amit az erdőlakók repetitíven végeznek, de nincsenek szabályai – ez Aromo reggeli mozgásformája, Vacskamati örömkifejezése, Dömdödöm játéka, vagyis az együttélés egyik szimbóluma. Paul Connerton szerint a performatívok „hatékony emlékezetfelidéző rendszerek” (Connerton, 1997, 75). Az emlékezhely fizikai dimenzióját nemcsak a buk fencezés mozdulata adja, hanem a hármas tagolódású, ismétlésre épülő kifejezés (bikfi-bukfenc-bukferenc) is, amely egy közös hívószóként működik és az erdőlakók összetartozását hivatott kifejezni Zordonbordon fellépésével szemben. Ez tulajdonképpen a szabadság materiális megnyilvánulása is.

Az epizódban az erdőlakók közös bukfencezése az ellenállás, méghozzá aktív cselekvésként. Ez az aktus egy külső betolakodóval szemben definiálja a csoport összetartozást, értékrendjét. De ehhez szükség van egy cselekvő közösségre, amely – az öreg tölgytől kezdve az állatokon át – mindenkit egységes testgyakorlatra ösztökél a beletörődés, a szomorkodás („gyászoló gyülekezet”) helyett. Így sikerül csak az ellenséget lefegyverezni, hatalmi eszközeit (fenyegető fellépését) megsemmisíteni. Tehát ebben az epizódban sem lehet megoldás az erőszak. Az engedetlenség, amely azért a szereplők sajátossága, játékosított formában vezet el odáig, hogy Zordonbordon, felülírva saját rendelkezését, maga is bukfencezni kezd.

És ez a mozdulatsor adja a történet csúcspontját, hiszen egy hétköznapi cselekvés a tiltás hatására a közösségi lét szervezőerőinek, mint a jókedv és a belső szabadság, a szimbólumává válik. Ráadásul úgy, hogy ezúttal nem csak egy szűkebb csoport akarataról, vágyairól van szó. Az egész erdei közösség (növények, állatok egyaránt) az ügy mellé áll. A performatív testgyakorlatból egy formalizált rítus lesz, a bukfencezéssel, a kimondatlan szabállyal (hogy a krízishelyzetben ez a válasz), a verbális felkiáltással (bikfi-bukfenc-bukferenc). A szertartás pedig beépül a kollektív emlékezetbe a győzelem és összetartozás referenciáival. A történetben a bukfencezés tiltása, későbbi végrehajtása a tapasztalati tanulást modellálják, ebben pedig a játék és a mesék fontos komponens, hiszen a gyermekek ezek által képesek megismerni a közösségi elvárásokat és átélni az örömet adó cselekvések szabadságát.

Összegzés

A tanulmány hipotézise az volt, hogy A Négyszögletű Kerek Erdő norai értelemben emlékezhelyként értelmezhető. Feltevésem a célzott minta, vagyis a kiválasztott három epizód (Vacskamati virágja, a Dömdö-dömdö-dömdödöm és a Bikfi-bukfenc-bukferenc) mélyelemzése során beigazolódott. Az emlékezhely anyagi, funkcionális és szimbolikus struktúrája mindegyik történetben feltárható. Ebben a hármas értelemben beszél ugyanis Nora az emlékezhelyekről (Nora, 2010, 12).

A materiális emlékezhordók központi szerepet kaptak az epizódokban. A Vacskamati virágjában ez a virág, a Dömdö-dömdö-dömdödöm fejezetben a verseny fizikai tere (és a tisztás, az emelvény), illetve az ahhoz tartozó tárgyak (ceruza, papír, lexikon), míg a Bikfi-bukfenc-bukferencben a bukfenc (verbális és rituális síkon). Ezek teszik lehetővé egy-egy szituáció, cselekmény emlékezeti rögzítését és előhívhatóságát. A varázslattal előkerült kislexikon, a győzelmet

jelképező babérkoszorú, valamint a rítusként rögzült bukfenc, narratív szerepükön túl, a kulturális emlékezetben rögzült. A fizikai emlékezhelyek ugyanakkor olyan szimbolikus tartalommal telítődnek, mint a feltétel nélküli szeretet, a mondatok expresszív erejének elsődlegessége, továbbá a belső szabadság és az összefogás ereje.

Az emlékezhelyek funkcionális szintje a közösségi rituálék rendszere, ez biztosítja, hogy az emlékezet élő maradjon. A vizsgált epizódokban az ajándékozás, a költői verseny és a kollektív ellenállás válik ismételhető, performatív aktusokká, és rögzítik, formálják a közösségi normákat. A három történet elemzése ezt alátámaszja. A virág gondozása és nem gondozása, a költői verseny döntéshozatali eljárása, és a krízishelyzetre reflektáló bukfencezés mind-mind olyan közösségi gyakorlatok, amelyek a kulturális emlékezet intézményesült szintjéhez tartoznak. Ezek egyrészt egy adott szituációban megoldást hoznak, másrészt felidézhetőségükkel hasonló helyzetekben közös stratégiát jelenthetnek. A közösség pedig tanul ebből – az epizódok útmutatása nyomán – gondoskodást, felelősséget, elfogadást, konfliktuskezelést. Az emlékezhelyek „önmaguk referenciái” (Nora, 2010, 15), Lázár meseciklusa is így működik. Dömdödöm verse, a közösség hatókörén kívül, nem utal semmire, mégis elsődleges jelentésű az epizódban. Vacskamati virágja annak ellenére, hogy gazdája nem túl felelősségteljes, mégis „szereti”. A bukfenc pedig egy jó játék, amelyből egy szimbolikus emlékezeti rítus lesz.

A tanulmány a hipotézisen túl egyéb kutatási irányokat is felvetett, a többi között azt, hogy más gyermekirodalmi művek értelmezhetők-e emlékezhelyként, és hogyan járulnak hozzá a kulturális emlékezet megőrzéséhez. De árnyalt képet adhatna egy recepciótörténeti vizsgálat is, hogy a különböző generációk hogyan kódolják a Négyszögletű Kerek Erdő szimbólumait. Leszögezhető: a mesefűzér narratív terében együtt van jelen az elvont és konkrét, a következetes és a nonszensz, így a hagyományos és a modern irodalmi megközelítések, illetve pedagógiai diskurzusok egyaránt megfelelő keretet adhatnak a további vizsgálatoknak.

A mesék a kollektív emlékezet hordozói. Fontos, hogy elbeszéléseikre ne pusztán egy archaikus szöveggént tekintsünk, hanem egy közös, napjainkban is használható tudás forrásaként, addig marad ez élő emlékezet (Bálint, 2015, 44).

Felhasznált irodalom

- Alföldy Jenő (2007): Teljes égbolt a szűkebb haza fölött. Lázár Ervin írói világa. *Hitel*, 20(5), 95–113. <https://tinyurl.com/nvdytppw>
- Bálint Zsuzsa (2013): A mese mint emlékezetforrás és identitásteremtő aktus – Lydia Cabrera: A Komák című mese értelmezése nyomán. *Néprajzi látóhatár*, 22(4), 38–49. <https://tinyurl.com/j3ec6r2w>
- Connerton, Paul (1997): Megemlékezési szertartások. In Zentai Violetta (szerk.): *Politikai antropológia*. Osiris, Budapest 64–84.
- Gombos Péter, Tóth Máté & Péterfi Rita (2019): Hogyan és mit olvas a digitális generáció – a 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai. *Könyv és Nevelés*, 2019, 21(3–4), 12–50. <https://doi.org/10.33569/akk.2391>
- Kapitány Ágnes & Kapitány Gábor (2002): Résztvevő megfigyelés a saját társadalomban – korszakok szimbolikája. In Kapitány Ágnes & Kapitány Gábor: *Jelbeszéd az életünk*. Osiris, Budapest, 124–156. <https://tinyurl.com/4kuhy7xf>
- Komáromi Gabriella (2011): *Lázár Ervin élete és munkássága*. Osiris, Budapest.
- Lázár Ervin (1985): *A Négyszögletű Kerek Erdő*. Móra, Budapest.
- Lázár Fruzsina (2001): A mese varázsgömbjében. *Vigilia*, 66(12), 950–953. <https://tinyurl.com/wvbs57es>
- Marton Mária (2007): *Mese Lázár Ervinről*. Könyvmolyképző, Szeged.
- Nora, Pierre (2010): *Emlékezet és történelem között*. Napvilág, Budapest.
- Pompor Zoltán (2007): *Hagyomány és újítás Lázár Ervin elbeszélő művészetében*. Doktori disszertáció, Kézirat, Debreceni Egyetem, Debrecen. <https://tinyurl.com/442s5nmj>
- Pompor Zoltán (2020): *A Négyszögletű Kerek Erdő – mesefűzér*. Olvasóvánevelés, BlogPost, (2020.05.02. 02:44) <https://tinyurl.com/4m42mzbj>
- Pompor Zoltán (2021): *Közös kötelezőkkel a közösségért – Avagy Bab Berci esete a tantervvel*. Mesecentrum, BlogPost, (2021.02.22) <https://tinyurl.com/5detjtp2>
- Poós Zoltán (2023): *A szeretet nyelve: Dömdödöm. 87 éve született Lázár Ervin*. Mesecentrum, BlogPost (2023.05.05) <https://tinyurl.com/3hpken78>
- Tamás Ildikó (2015): „Szárnyati / Gézamalacra”. A halandzsza természetéről. In Gazda József, Szabó Etelka & Ferenczné Szőcs Éva (szerk.): *Kőrösi Csoma Sándor – Az igazság keresése*. Kőrösi Csoma Sándor (21). Kőrösi Csoma Sándor Közművelődési Egyesület, Kovászna, 165–175. <https://tinyurl.com/bdevtw7m>
- Vigyikán Villő (2023): Lázár Ervin, a „nagy, egyetemes, világméretű család”. A Négyszögletű Kerek Erdő mint novellaciklus. *Irodalomismeret*, 4. 84–107. <https://tinyurl.com/3s3svpmf>

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. november 1.



Érzelmi kreativitás és improvizáció az óvodai zenei nevelésben



Révész József

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Művészeti és Sporttudományi Intézet
tanársegéd  0009-0004-2498-5841 | MTMT: 10037026

KEYWORDS

- *musical creativity*
- *emotional creativity*
- *music education*
- *paradigm shift*
- *kindergarten teacher training*

KULCSSZAVAK

- *Zenei kreativitás*
- *érzelmi kreativitás*
- *zenei nevelés*
- *paradigmaváltás*
- *óvodapedagógus képzés*

ABSTRACT

Emotional Creativity and Musical Improvisation in Early Childhood Music Education | Creativity, like music, is born with us and is an important part of our humanity. They are both fundamental to human life, vital parts of our lives. Through the creative process, every child has to learn all over again. In cultural evolution, the genes are the equivalent of memes, which as a unit of information must be re-acquired by every human being, because they are essential for the transmission of culture as a value. Such values are languages, numbers, songs, laws, traditions. A creative person transforms these memes, possibly improving them, and if enough people accept this improvement, it becomes part of the culture (Csíkszentmihályi, 2014). Much of the research focuses on the intelligence part of creativity, but the emotional aspects have received much less attention. When looking at the role of the individual in social development, it is clear that one of the most important and fundamental links is the nursery and teacher education system. In early childhood, creativity can reach a very high level, and their creative expression, their verbal and musical means, their responses to the phenomena of the world, their outlook on life, very often manifest themselves in spontaneous creative impulses (Szabadi, Hegedűs & Hermann, 1970). This is why the future of kindergarten teachers has a big task ahead of it. They must carry over into later life all the creativity that manifests itself in children's drawings, spontaneous singing, free movement, the richness of children's speculation, the prelude to early imagination, creativity and ultimately creativity, and enable our children to successfully realise their ideas and their own selves as they enter adolescence and youth, since it is curiosity and the desire to know that makes us open to the outside world (Landau, 1974).

ABSZTRAKT

A kreativitás, ahogy a zene is, velünk együtt született, emberi mivoltunk fontos része. Mindkettő alapvető fontossággal bír az életünkben, annak létfontosságú részei. A kreatív folyamatok során minden gyermeknek újra meg kell tanulnia mindent előlről. A kulturális evolúcióban a gének megfelelői a mémek, melyeket információegységként minden embernek újra és újra el kell sajátítania, mert ezek a kultúra, mint érték, továbbadásához nélkülözhetetlenek. Ilyen értékek a nyelvek, számok, dalok, törvények, tradíciók. Egy kreatív személy ezeket a mémeket átalakítja, esetleg javítja, és ha ezt a javítást elég ember fogadja el, akkor a kultúra részévé válik (Csíkszentmihályi, 2014). A kutatások jelentős része a kreativitás intelligenciával kapcsolatos részére irányul, azonban annak érzelmi vetületei már jóval kevesebb figyelmet kaptak. Ha az egyénnek a társadalmi fejlődésben betöltött szerepét nézzük, egyértelmű, hogy ennek egyik legfontosabb, alapvető láncszeme az óvóképző és a tanítóképző. Kisgyermekkorban a kreativitás nagyon magas fokot érhet el, a gyerekek rajzi kifejezőmódja, verbális és zenei eszközeik, a világ jelenségeire adott válaszaik, életszemléletük igen gyakran spontán alkotókedvben nyilvánul meg (Szabadi, Hegedűs & Hermann, 1970). Ezért a jövő óvodapedagógusaira igen nagy feladat hárul. Mindazt a kreativitást, ami a gyermekrajzokban, spontán éneklésekben, szabad mozgásban meg nyilvánul, a gyermeki spekuláció gazdagságát, a korai fantáziának, alkotókedvnek, végső soron kreativitásnak előjátékát át kell, hogy mentse a későbbi életkorba, lehetővé kell ten-

niük, hogy a serdülő és ifjúkor küszöbére lépve gyermekeink sikeresen tudják elképzeléseiket és önmagukat megvalósítani, hiszen a külvilággal szemben a kíváncsiság és a tudásvágy tesz nyitottá (Landau, 1974).

Érzelmi kreativitás

A művészet eredményes és értékes művelésének egyik sarokpontja a gazdag érzelmi töltet. Az érzelmi kreativitás viszont pont az ember érzelmi életének gazdagságára utal (Ivcevic & Brackett-Mayer, 2007). Az érzelmi kreativitás fogalma csak a kilencvenes években került előtérbe Averill és Thomas-Knowles kutatásaiban. Érvelésükben, ahogy a megismerési és gondolkodási megnyilvánulások lehetnek kreatívak, úgy az érzelmi reakciók és viszontválaszok is, hiszen az egyén érzelmi reakciói is igen nagy változatosságot mutatnak.

Az ember képes arra, hogy élete során újabb, egyéni formákat találjon érzelmi kifejezésére. Az ilyen egyéni, újabb, eddig nem használt érzelmi reakciókat tekinthetjük az érzelmi kreativitás megnyilvánulásainak. Az EC három komponensből áll össze: újdonság, hatékonyság, hitelesség (Averill, 2000). Ezt a három kritériumot Ghadiri és Abdi (2010) alapján kiegészíteném egy negyedik fogalommal, a készségséggel/felkészültséggel. Az érzelmi kreativitás fogalma az érzelmek és a kreativitás összefüggését hangsúlyozza, de kiemeli, hogy az érzelmi válasz is rendelkezhet a kreativitás ezen alapvető kritériumaival.

- Az újdonság (eredetiség) azt jelenti, hogy az adott válasz újszerű, szokatlan. Olyan érzelmi válasz, ami eltérő, vagy nem konvencionális. (Ghadiri-Abdi, 2010) Milyen érvek alapján tekinthető egy érzelmi válasz eltérőnek? Egy olyan összehasonlítás mentén, melynek alapja lehet a személy korábbi viselkedése, vagy azon csoport szokásai, általánosan standardként bevett viselkedési, reagálási normái, melyhez a személy tartozik. Azonban az egyén képes újszerű, szokatlan érzelmek megtapasztalására is. (Averill, 1999)
- Az érzelmileg kreatív válasz velejárója, hogy hatékony. Ennek értelmében értéket képvisel saját magunk és mások számára is. Előnyhatásokkal kell bírnia az egyén vagy a közösség számára. (Ghadiri-Abdi, 2010) Kőváry (2014) azért megjegyzi, hogy egy érzelmi innováció eredményeit nem feltétlenül üdvözli kitörő lelkesedéssel a társadalom.
- A hitelesség, autentikus mivolt könnyen összetéveszthető az eredetiséggel és újdonsággal. Valójában azonban arra vonatkozik, hogy az adott érzelmi válasz a sajátunk, és nem mások értékeinek, hiedelmeinek másolata (Averill, 2000). A válasz összhangban van az illető saját belső életével, gondolataival, eszmeiségével, reakciója személyes élményekből merít.

- A készség/felkészültség értelmezésében azt jelenti, hogy az ember megérti az érzelmeket, és hajlandóságot mutat arra, hogy mások érzelmeit felfedezze. (Ghadiri-Abdi, 2010) Az egyén képes arra, hogy megértse és elemezze a saját és a mások által közvetített érzelmi válaszokat. Így az érzelmileg kreatív válasz jelentheti egy már létező válasz hatásos alkalmazását, de megnyilvánulhat egy érzelmi kifejezés módosításában is. Ez viszont feltételezi a kreativitás rendszermodelljével való koherenciát, hiszen annak értelmében megelőző tudás nélkül nincs kreativitás, az egyénnek előbb el kell sajátítania az adott rendszer elemeit, esetünkben az érzelmi megnyilvánulások és reakciók lehetséges tárházát, melyeket eredeti formájuktól eltérő módon átalakítva és módosítva tud alkalmazni. Az elmélet az EC három szintjét különbözteti meg, annak mértéke szerint, hogy az érzelmet mennyire módosítja saját, vagy környezete elvárásainak függvényében a szelf.
- Az első szint a legegyszerűbb, ebben az esetben egy már meglevő érzelm hatásos és hiteles alkalmazása történik, annak jelentős megváltoztatása nélkül.
- A második szint, Averill értelmezésében, olyan folyamat, melynek során egy érzelm alakítása, finomítása folyik azon cél érdekében, hogy a személy, esetleg csoport szükségleteit jobban kielégítse.
- Az érzelmelek átalakításának legmagasabb fokán pedig a transzformáció teljes mértékben megvalósul, a válaszadás egy teljesen új formája kerül kialakításra (Averill, 2000).

Az érzelmelek a kreativitáshoz sok ponton kapcsolódnak – mint segítő, védekező vagy egyszerűen mint járulékos melléktermékek. Az érzelm két formában jelenhet meg a kreatív folyamatban. Egyrészt, mint mediátor, másrészt, mint eredmény. Ez a két megközelítés két külön jelentést ad az érzelm fogalmának. Az első esetben emocionális érzésekről (*emotional feelings*), míg az utóbbinál érzelmi szindrómákról (*emotional syndroms*) beszélhetünk (Averill, 2005). Az első mediátori értelemben az érzelm utal az élmények széles skálájára, amelybe a viselkedés beépült. Az emocionális érzések katalizátorként működnek, ennek hatására újszerű metaforák jöhetnek létre anélkül, hogy a végeredménybe beleavatkoznának.

Az érzelm másik értelme a válasz speciális módjára utal, ami a viselkedésben már megnyilvánult, és az általános nyelvben már kifejezésre jutott. Az érzelmeket ebben az értelemben érzelmi tünetegyüttesnek nevezhetjük. Ezek olyan folyamatok, melynek során akár egymástól nagyon távol álló fogalmak is összekapcsolódnak. Mivel a két eltérő érzelmi állapot egymással konfliktust generál,

kétféle hatását egyidőben fejti ki a személyre. A gondolkodás azonban koherenciára törekszik, a személy tehát a konfliktust megpróbálja feloldani, érzelmi állapotait közös nevezőre hozni. Ezt szimbolikus formában kifejezésre juttatva zenei hangokkal, nyelvi eszközökkel, képi megjelenítéssel fejezi ki önmaga vagy mások számára (Kőváry et al., 2014).

Egy zenei példát szeretnék ide illeszteni. Sztravinszkij *Le sacre du printemps* (Tavaszi áldozat) művében, a „Tavaszi hírnökei” tétel elején, (13-as ziffer) a dallam csupán négy különböző hangból áll. Azonban a dallam alapképletei szabálytalanok; a hangok ismétlésével, sorrendjük megváltoztatásával, ritmusértékük módosításával fejleszti zenei anyagát; szó szerinti ismétlést azonban nem alkalmaz, és ügyel a formai szimmetria elkerülésére. A dallam kíséretként viszont bitonális hármashangzatokat használ, de Dúr hármashangzatok egymásra építésével. Az aszimmetriát fokozza a ritmika furcsa hangsúlyozásával. Páros ütemű, az előírt hangsúlyozás viszont páratlan. Így nagyon furcsa kettősség, mégis harmonikus és egységes egész jön létre.

Produktív, reprodukív és improvizatív zenei kreativitás

Gondolatmenetemben a zenei kreativitást az alkotás/újra-alkotás/improvizáció fogalmi körében kívánom használni. Véleményem szerint a zenei kreativitásra egyfajta összetett elmélet keretein belül kell tekinteni, meghatározott körülmények között (Burnard, 2012). A produktum a lejegyzett zenemű, a reprodukálás a mű előadása. Az improvizáció vagy rögtönzés pedig az adott pillanatban megszülető zene. Éppen ezért a zenei kreativitás hármassága az előadás – improvizáció – komponálás hármasságában érhető tetten. Ez azért fontos, mert ezek mértéke megítélhető a zenei megnyilvánulás színvonalán (Turmezeyné, Balogh, 2009).

Produktív zenei kreativitás

A zene és a kreativitás kapcsolatában fellelhető egy látszólagos ellentmondás. Az aktív zenélés során már előzetesen más, és tegyük hozzá igen kreatív, alkotók, zeneszerzők által megírt, megkomponált zeneműveket adunk elő. Ez vonatkozik a zeneművészek interpretációjára és az óvodai zenei nevelés során a gyerekekkel együtt énekelt dalokra is. Tehát, noha a kreativitásra általános értelemben produktív tevékenységként tekintünk, ebben az esetben, az interpretáció során, reprodukív cselekményről van szó.

Nem vitás, hogy egy zenemű megírása kreatív cselekedet, hiszen új tartományt hoz létre, vagy például a jazz-zenében egy tartományt alakít át. A létrejöttét előidézheti egy gondolat, egy átélt esemény, egy ihlet, valamilyen pozitív vagy negatív érzelmi hatás. Megalkotása a szellem szükséglete, mely kimeríthetetlenebb és előbbre való, mint az állati ember szükséglete, noha az a régebbi és sürgetőbb (Schiller, 2005). A készülő zenemű az alkotót ért hatásokra való válaszreakciónak is felfogható.

Ez az érzelmi válasz azonban rendszerbe téve, fegyelmezett formában, egy zenei alkotásban ölt testet. Egy dallam viszonylag könnyen megszületik, sok esetben spontán módon, valójában azonban már megélt, átélt emlékek, emléktöredékek hatására alakul ki. Ez azonban nem feltétlenül jelenti azt, hogy értékes, hosszú életű, kreatív alkotás született. Szükség van valami érzelmi tartalomra, mondanivalóra, üzenetre is, amitől örökéletűvé válik. A szép, fülbemáyszó dallam önmagában még nem elegendő. Tulajdonképpen attól lesz egy zeneszerző nagy, hogy az alkotásaiban megjelenik valami csak rá jellemző, ami egyéni módon, de mégis örök értéket hordoz (Hargita, 2007). Belső indítatásból való üzenetét képes egyensúlyban tartva, művészi formában közvetíteni. Egy új dolog megalkotása, az abban kifejezésre jutó kreativitás még nem jelenti azt, hogy az új érték is egyben.

Ennek miéjtjére több válasz is adható. Egyrészt, utalva a kreativitás rendszerszemléletére, egy kreatív alkotás létrejöttét el kell ismernie egy szakértői körnek is. Másrészt, nem szabad figyelmen kívül hagyni a művészet és ennek részeként a muzsika egyik nagyon fontos jellemzőjét, az esztétikumot. Ez nem azt jelenti, hogy egy zenemű minden esetben gyönyörű és hasonló érzéseket kelt hallgatójában. Sok zenemű ábrázol kifejezetten rossz, esetenként gonosz dolgot. Gondoljunk csak Muszorgszkij *Éj a kopár hegyen* című művére, ami egy boszorkányszombat eseményeit jeleníti meg. Bartók *Concertójában*, vagy Bernstein *Age of Anxiety* (Az aggodalom kora) című művében a szerzők háborútól való félelme jelenik meg. Sosztakovics 8. „*Sztálingrád*” szimfóniájában pedig az ott átélt borzalmak hangulata jelenik meg. Mindeme üzenetek ellenére ezek a zene-művek szépek, mesteri alkotások. Hallgatásuk valódi esztétikai élményt nyújt, ami nagyon fontos a szubjektum-objektum viszonyában, az érzékelési folyamatok során (Wallbaum, 2000). Az esztétikum megítélése azonban függ a társadalmi megítéléstől is (szakértői kör), valamint illeszkednie kell az adott tartomány keretei közé is (Lothwesen, 2014).

Reproduktív zenei kreativitás

Mikor születik meg a hallgatóság számára a zene? Nyilvánvalóan akkor, amikor azt egy előadó interpretálja. A gondolatok, a mondanivaló átvétele vagy átértelmezése teljes mértékben és közvetlenül a befogadó feladata. Ebben az írásbeliség megjelenése fontos változást hozott, hiszen megjelentek a művek objektívált, írott, nyomtatott vagyis a kifejezett tartalom személyiségtől függetlenül megjelenő változatai (Demeter, 2014). Így reprodukáló zenei kreativitáson az olyan ötletes zenei megoldásokat értjük, amelyek szervesen a zene tartalmából, jellegéből származnak, valamint az elsődleges és másodlagos üzenet célba érkezését segítik, hatásait erősítik (Hargita, 2007).

A zene két lételem: a tér és az idő egységében születik meg. Ez a megszólaló, azaz éppen most elhangzó zene. Minden gyakorló muzsikusz tisztában van vele, hogy a kotta csak a zenemű váza, azt életre kelteni az előadó feladata. De bármilyen gondosan járunk is el, lehet a hang tökéletesen tiszta, a dinamika tökéletes, a lejegyzett kottának teljes mértékben megfelelő, az mégsem lesz zene. Az előadó feladata a lejegyzett, „halott” hangok életre keltése, a zene létrehozása térben és időben. Ezt nevezzük (re)-produktív, tolmácsoló tevékenységnek. De ahhoz, hogy egy zenész a lejegyzett kotta alapján ténylegesen professzionális, művészi, ihletett és kreatív előadást tudjon produkálni, több komponens együttes megjelenésére van szükség. Ezek egyike sem hagyható ki, nem cserélhető fel.

Egyrészt szükséges a zenei tartomány elemeinek magas szintű elsajátítása. Mélyreható zeneművészeti ismeretekre, valamint a hangszer megszólaltatásához szükséges technikai tudásra, hosszú évek munkája során elsajátított gyakorlatra van szükség.

Másodszor egy művészi alkotás igazán kreatív értelmezése hiteles formában nem történhet meg az előadó saját muzikalitása nélkül. Arányérzékét, személyiségét, egész valóját bele kell építeni az előadásba, mintegy saját magán átszűrve a művet. Az objektív tudást szubjektív formában kell közvetítenie, ami igen fejlett kreativitást feltételez (Hargita, 2007). Ez azonban igen ingoványos talaj. Egyrészt van egy már megírt zenemű. Bele van rejtve a szerző saját mondanivalója. Másrészt ezt a mondanivalót az előadónak saját értelmezésében kell bemutatnia. Sem a szerző üzenete, sem az előadó saját gondolatai nem szenvedhetnek csorbát. Harmadszorban szükség van az adott zenemű és előadója között kialakuló szimbiózisra, mely egyrészt elmélyült gondolkodásban, a zenemű lényegével való azonosulásban nyilvánul meg, meghatározva a majdani előadás egyéni gondolatiságát.

Negyedszer pedig szükséges az előadás során megszülető interakció is. A néző és az előadó együtt hozzák létre az előadást (Tarnay, 2014). Így már a művészi produkció egyfajta közvetítő elemként működik, ami interakció az előadó

és hallgató között. Így a létrejövő performansz, ami csak és kizárólag arra az alkalomra, időre és térre vonatkozik, már kollektív kreativitásként jelenik meg.

Improvizatív zenei kreativitás

A zenei kreativitás harmadik, talán legegyszerűbben tetten érhető, ugyanakkor rendkívül összetett változata a zenei improvizáció. Az általános kreativitás fejlesztéséhez véleményem szerint a tudatos, tanult improvizáció nagymértékben hozzájárulhat, mert önálló gondolkodásra nevel, fejleszti a problémamegoldó képességeket, így a pedagógiai gyakorlatban való megvalósítása kiemelten fontos.

Az improvizáció kifejezés többféle alkotásmódra is utalhat. Jelenthet kötetlen fantáziálást, véletlenszerű próbálgatást, izgalmi állapotban történő, ösztönös zenei érzelemnyilvánítást, háttérzenélést, köznapi zenélést, kortárs művészeti performanszt, stílusgyakorlatot, szigorú vagy kevésbé kötött szabályok által szerkesztett rögtönzést és még sok mást (Hunyadi, 2017).

Fontosnak vélem annak a tisztázását, hogy miként tudjuk a gyermeket arra bátorítani, hogy személyes érzéseit egyéni vagy társas formában kifejezze. Más oldalról megközelítve: kérdés, hogy jelenlegi zenei nevelésünk mire készíti fel a gyerekeket, illetve az óvodapedagógus-képzés modellje milyen hasznos és alkalmazható zenei ismereteket nyújt, vagyis mi a módszertan célja. Csak fegyelmezettséget, céltudatosságot, a gyakorlás fontosságát, a népdalok, körjátékok, zeneirodalmi ismeretek elsajátítását, vagy ezen tudások felhasználásának azon módját jelenti, hogy képesek legyenek azt az egyéni vagy csoportos alkotóképesség szolgálatába állítani, pedagógusok és gyermekek számára egyaránt, figyelembe véve, az énekes játékok zenei mintájában rejlő komplexitását.

Nyilvánvaló, hogy a zenei rendszer minden elemére szükség van eme művészeti ág sikeres műveléséhez, akár professzionális, akár pedagógiai célzatú, vagy egyszerűen az örömszerzést szolgálja. A zenei nyelvnek csak az alapjait tudjuk átadni, annak műveléséhez, a zenei beszédhez az improvizációs készségek, tágabb értelmezésben a zenei kreativitás rendszerének egyénen belüli kialakítására, elmélyítésére feltétlenül szükség van (Ábrahám, 2013).

Úgy vélem, hogy a zenei improvizáció elemeinek, képességének az elsajátítása, az a mód, hogy egy gyermek a már megtanult, szintetizált népdalokhoz, gyermekdalokhoz, az óvodai csoportban átélt közös zenei élményekhez kreatív, sőt improvizatív módon tudjon közeledni, fontos eleme lehet a belső biztonságérzet kialakításának, hiszen az improvizáció integrál, nyitottabbá tesz, jártasabb lesz az ember a zenében. Az improvizáció szempontjából a kreativitás szintjeiből jelen esetben kifejező és az alkotó kreativitás fontos számomra.

Az improvizációnak ugyanis két alapvető típusát tudjuk elkülöníteni, melyek önmagukban nem jeleznek fejlettségi szintet, az adott korosztályhoz mérten bárhol alkalmazhatók.

Az első a szabad játékok olyan csoportja, melyet az óvodában napi szinten játszanak a gyermekek önállóan, saját indíttatásból, vagy a pedagógus irányítása mellett. Ilyenek a népdalok, gyermekdalok, körjátékok. Ezeket többnyire olyan szabályok mentén játsszák, melyeket a pedagógus tanított meg számukra. A szabálykövető játékokkal nincs semmi probléma, rengeteg fejlesztő lehetőség lapul meg bennük, komoly szocializációs térként működnek, elősegítik a kooperatív képességek fejlődését, fejlesztik a térérzetet. Azonban a körjátékok, énekek alkalmazásának, mindennapi megélésének – tapasztalatom szerint – egy másik, igen sikeres és kreatív módja az, ha a pedagógus nem „áll” a gyerek és a zene közé, nem közvetít, csak lehetőséget nyújt kettőjük találkozásához. Így a gyerek alkalmat kap arra, hogy az adott énekkel, játékkal, mesével, történettel maga kezdjen el játszani, egyénileg vagy csoportosan, ami számtalan improvizációs lehetőséget kínál a létrejövő performanszban. A klasszikus zenei idézetek meghallgatása és kreatív, improvizatív feldolgozása, a művészeti ágak (zene, mozgás, rajz, mese) összekapcsolása, a zenei élmény szublimációja révén egy újabb szabad mozgásban, rajzban, kitalált történetben jelenhet meg.

A másik a dallamrögtönzés, ritmusrögtönzés, megadott hangkészlettel megszülető improvizációk, névéneklések, ritmusok szabad kitalálása, ahol a lehetőségeknek csak a fantázia szab határt. Bár az improvizálás alapvető zenei készség, mégis nagy különbségek tapasztalhatók a különböző zenei képzettségű egyének zenei improvizatív képességei között, hiszen az nem kizárólag ösztönös viselkedés és nem csupán professzionális zenei tevékenység, hanem mindkettő. A zenei kreativitásnak hét szintjét tudjuk megkülönböztetni és egymástól elhatárolni: felfedezés, az összetartó képletek kialakulása, teljesítményorientált improvizáció, folyékony improvizáció, szerkezeti improvizáció, stílusimprovizáció, személyes improvizáció.

E rendszer haszna egyrészt megmutatkozik a pedagógus lehetőségeiben, hiszen az adott szintnek megfelelően tud a tanulóval foglalkozni, másrészt egy logikailag egyértelmű fejlesztési irányt vázol fel, így az improvizáció kifinomult viselkedési sorozatként értelmezhető. Az improvizatív zenei kreativitás hét szintjét Kratus (1991) meghatározásában, Hunyadi (2017) részletezésében, de saját értelmezésünkben, pedagógus és óvodai vonatkozásait figyelembe véve közlöm:

A felfedezés mint preimprovizációs szakasz, kihagyhatatlan. Ez egy folyamatorientált szakasz, amit nem irányít belső elképzelés, így az egyén, legyen az gyerek vagy pedagógus, hangzások alapján próbálgatja a különböző hangzásoképleteket, a kombinációs lehetőségeket. Ezek ismétlése vezet el oda, hogy a ké-

sőbbiek során képes előre hallani a lehetséges alternatívákat. Az improvizációnak ebben a megelőző szakaszában a pedagógus feladata lehetőséget biztosítani a különböző hangzáslehetőségek kipróbálására, a különböző hangszerek alkalmazására, legyenek azok akár előre elkészített, akár óvodai konstrukciók. Együtt megtapasztalhatják, hogy minek milyen hangja van, hogyan lehet azokat különbözőképpen megszólaltatni, kinek milyen az énekhangja, magasabb, vagy mélyebb, mik a természet hangjai, azok hogyan épülnek be a mindennapokba.

Ezek következményeként a gyerekek számára a zenei hangok és azok megszólaltatásai egyértelművé válnak és a második szakaszt érik el, ahol az ösztönös tevékenységet követően, az összetartozó képletek alkalmazása és megszólaltatása tudatosabbá válik. Előre hallják és használják a motívumokat, képesek arra, hogy azokat nagyobb zenei egységben gondolkodva zenei struktúrává szervezzék. A gyerekek saját örömeikre improvizálnak, de a belső zenei szervezethez hiányában az sem metrumában, sem hangzásában, hangnemében nem befogadható mások számára.

A harmadik szint során már érthető a gyermek számára a zene belső rendszerei és korlátjai is. Ezen a teljesítményorientált szinten az improvizáció rendszert kap lüktetésében, tempójában, akár hangulatában is. Meg tudják különböztetni a nagyobb szerkezeti egységeket. Ekkor már csoportos improvizációra is lehetőség nyílik. A pedagógus különböző szempontokat adhat meg a tevékenységhez, pl. ritmusképlet, hangulat, zenei aláfestés. Az improvizáció fejlettségének ezen szakaszában az óvodában már nem tudunk kizárólag zenei eszközökkel együttműködni a gyerekekkel, mivel ez már jóval fejlettebb hangszeres vagy énekes tudást feltételez. Azonban a pedagógus számára lehetőség nyílik olyan művészeti eszközöket adni a gyerekek kezébe, melyek segítségével önállóan ki tudják fejezni magukat, improvizációs lehetőségeiket kihasználva. A szabad mozgás, a rajz, a mese, a pedagógus által megkomponált szituációk zene segítségével való előidézése révén a szabad improvizáció gyermeki megnyilvánulásai teret kaphatnak, mert olyan művészeti eszközzel kell bánniuk, amit és amihez értenek, számukra természetesebb és használni is tudják.

A negyedik, a folyékony improvizáció szintje már tudatos, fesztelen és folyamatos. A technikai megoldások automatikusak, a folyamat kontroll alatt van. Véleményünk szerint a témánk szempontjából legfontosabb óvodai korosztály esetében ennek a szintnek az elérése már nem releváns. Éppen ezért a többi, ennél magasabb improvizatív szintet csak a terület és folyamat teljes bemutatására irányuló törekvésünk okán ismertetjük.

Az ötödik szint a szerkezeti improvizáció képessége. Az improvizáció felépítése a tanuló számára egyértelmű, stratégiát tud váltani, ha szükségét érzi.

A hatodik szinten már stílusimprovizáció is lehetséges. Az előadó olyan dalami, harmóniai, ritmikai, stilisztikai tudás birtokában van, hogy azokat szabadon fel tudja használni, be tudja építeni saját improvizatív előadásába.

A hetedik szakasz már csak a legfelkészültebb, nagyon tehetséges előadóművészek sajátja. Az egyéni vonások, a csak és kizárólag az adott művészre jellemző stílusjegyek egyedivé, felismerhetővé és összetéveszthetetlenné teszik a produkciót, új szabályokat és alapokat alkotnak.

Összegzés

Az elmúlt évtizedek társadalmi változásai, a megváltozott kulturális és oktatási környezet kívánatossá teszi, hogy a Kodály Zoltán és Forrai Katalin által lefektetett alapok mentén, azok megtartása mellett a módszertani kultúrát szélesítsük és gazdagítsuk. Mind a felsőoktatásban, mind az óvodában rendkívül fontos lenne, hogy a zene oktatása egyéni és csoportos élményeken alapuljon. Ezért rendkívül fontos, hogy a felsőoktatás ne csak a régi, jól bevált gyakorlatokat, módszereket közvetítse, hanem új ismeretekkel, kreatív megközelítési formákkal ismertesse meg a hallgatókat. Szükség lenne arra, hogy a meglevő énekeket, az esetleg hozzájuk tartozó körjátékokat ne csak a már megtanult módon alkalmazzák a pedagógusok, hanem lehetőséget és megfelelő ismereteket kapjanak azok egyéni, kreatív megközelítésére és alkalmazására. Ennek révén lehetőség nyílik arra is, hogy a képzés során a zenei formák, a dalok és körjátékok bevezetése az óvodai mindennapokba hatékonyabban történjen, maximálisan kihasználva a zenei tevékenységek során megszerzett ismereteket, képességeket és készségeket.

Lényeges elemnek tartom, hogy a **művészeteket komplex egységként kezeljük!** Olyan módon közelítsünk a zenéhez, hogy azt inspirációként felfogva, lehetőségek kapjanak a hallgatók, és később az óvodás korosztály, hogy a különböző művészeti ágakat (zene, képzőművészet, szabad mozgás, mese/próza) összekapcsolják.

Másik fontos elem véleményem szerint a **klasszikus**, vagy nevezhetjük így: **komolyzene**. A népzene tagadhatatlanul rendkívül fontos része az egyetemes zenei kultúrának, de csak egy bizonyos tartományát fedi le a teljes egésznek. Ez azonban felveti a zene közvetítésének gyakorlati módját is. Kodály úgy fogalmazott, hogy a gyermeknek a legjobb is csak éppen elég jó (Kodály 1958). Ennek értelmében, gondolatmenetemben, rendkívül fontos a **minőség** kérdése! Világos, hogy a legtöbb óvodában egyszerűen nincs lehetőség arra, hogy zeneileg és előadói értelemben minőségi zenét vigyünk be az intézményi mindennapokba. Korunk az internet világa is, így lehetőségünk van azt a cél elérésének érdekében

alternatív módszerként alkalmazni a zenehallgatáshoz. Ugyanakkor megfontolások mentén válasszuk ki a zenét? Kodály Iuvenalist is felidéző véleménye szerint: „*Maxima debetur, puero reventia*” „*Szentnek kell tartanunk a gyermek érintetlen lelkét: amit abba ültetünk, minden próbát kiálljon!*” (Kodály, 1958, 25).

Alapként tekintek ebben az esetben a fejlett zenei ízlésre. Az alapján keresünk zenét, ami tetszik nekünk, ami számunkra igazán fontos. Azt, amit át akarok adni a gyerekeknek. Ez akkor működik, ha megfelelő bizalmi kapcsolat van a pedagógus és a gyermek között, hiszen ebben az esetben egyrészt jól ismerem az adott gyermeket, tudom, hogy mire fogékony, másrészt a kapcsolat révén egy hullámhosszon vagyok a gyerekekkel, így elfogadja tőlem, amit neki mutatok. Szükséges tehát egy módszertani eszköztár és a különböző megközelítések kreatív alkalmazása, beépítve a mindennapi óvodai életbe. Tehát a képzési modell a **minőség – ízlés – átfogó módszertani eszköztár – kreatív megközelítés** egységében képzelhető el.

„*Az óvónő magasrendű, bonyolult munkájához mégis csak több éves, sokoldalú tanulmány és kiművelt ízlés szükséges. Ahol ilyen akad, csodát tud tenni a kicsinyekkel, zenében is. A gyermek mindent megtanul, ha van, aki tanítani tudja.*” (Kodály, 1958, 42).

Felhasznált irodalom

- Averill, J. R. (1999): Individual differences in emotional creativity: structure and correlates. *Journal of Personality*, 67, 331–371. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00058>
- Averill, J. R. (2000). Intelligence, emotion and creativity: From tracheotomy to trinity. In Bar On, R. & Parker, D. A. (eds.): *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*, 277–298. Jossey-Bass – Wiley, San Francisco, CA
- Ábrahám, M. (2013): A Zongoraálm sikere külföldön. *Parlando : Zenepedagógiai folyóirat*, 55(3), <https://tinyurl.com/2mcrszmt>
- Burnard, P. (2012): Rethinking ‘musical creativity’ and the notion of multiple creativities, In Odena, O (ed): *Musical Creativity: Insights from Music Education Research*. Series: SEMPRES studies in the psychology of music. Ashgate, Farnham, UK. 5–27, ISBN 9781409406228
- Csikszentmihályi, M. (2014): *Kreativitás*. Akadémiai, Budapest
- Demeter, T. (2014): Mű és előadás. In: Di Blasio B. (szerk.): *A performansz határain*. Kijárat, Budapest 32–39. ISBN 9786155160387
- Ivcevic, Z., Brackett, M. A. & Mayer, J. D. (2007): Emotional Intelligence and Emotional Creativity. *Journal of Personality*, 75, 199–236. <https://doi.org/10.1111/j.14676494.2007.00437.x>
- Ghadiri, F. & Abdi, B. (2010): Factor Structure of Emotional Creativity Inventory (ECI) (Averill, 1999) Among Iranian Undergraduate students in Tehran Universities. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 5 1836–1840 <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.374>
- Hunyadi, Zs. (2017): Új irányzatok a zenei nevelésben : rögtönzés, komponálás, közösségi zenei alkotás. *Új Pedagógiai Szemle*, 67(7-8), 70–84. <https://tinyurl.com/4ddmfym3>
- Kodály, Z. (1958): *Zene az óvodában*. Zeneműkiadó, Budapest
- Kőváry Z., Jakab K., Pusztai B. & Orosz G. (2014): Az érzelmi kreativitás Leltár (ECI) hazai adaptációja. *Pszichológia*, 34(4), 339–362. <https://doi.org/10.1556/Pszicho.34.2014.4.2>
- Hargita, P. (2007): Kreativitás az egyházi ének tanításában. *Studia Caroliensia*, 8(2), 69–76.
- Landau, E. (1974): *A kreativitás pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lothwesen, K. S. (2014): Kreativität in der Musikpädagogik. Anmerkungen zu Begriffsverständnis und Thematisierungskontexten. In Vogt J., Hess F. & Brenk M. (eds.): (Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Lit Verlag Dr. W. Hopf Berlin, 184–212.
- Schiller, F. (2005): *Művészet és történelem filozófiai írások*. Atlantisz, Budapest.
- Szabadi, I., Hegedűs, Gy. & Hermann, A. (1970): *Átmenet az iskoláskorig*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest
- Tarnay, L. (2014): Performansz és az újmédia. In Di Blasio Barbara (szerk.): *A performansz határain*. Kijárat, Budapest, 63–97.
- Turmezeyné Heller E. & Balogh L. (2009): *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Kocka Kör, Debrecen.
- Wallbaum, C. (2000): Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen. Bosse, Kassel.

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. november 1.



A kémia és a művészet kapcsolata az óvodában



Kosdi Enikő¹ – Hengerics Szabó Alexandra² – Balla István³

¹Selye János Egyetem, Tanárképző Kar

²Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, PhD, tudományos munkatárs  0000-0002-8946-3516

³Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, PhD, adjunktus  0000-0001-5387-2978

KEYWORDS

- chemistry
- experiment
- kindergarten
- natural sciences
- creativity

ABSTRACT

The connection of chemistry and art in kindergarten | Children's attitudes towards natural sciences are primarily shaped in early childhood, significantly influenced by their experiences during this formative period. Integrating chemistry and art in preschool education offers a unique opportunity for young children to playfully explore the fundamentals of scientific thinking. Activities of this nature not only foster creativity and problem-solving skills but also contribute to the early development of scientific curiosity. Playful, experience-based knowledge transfer effectively sparks children's interest and can lay the groundwork for deeper scientific engagement later on. The presented activities incorporate simple artistic elements and are specifically suitable even the youngest groups of preschoolers. The "chemicals" used are exclusively safe, household materials, allowing experiments to be conducted securely within a preschool setting, and even at home under parental supervision. Despite their simplicity, these activities hold significant pedagogical value and do not require any special chemical expertise. Chemical experiments implemented in a preschool environment, including craft elements, playfully introduce children to the world of natural sciences, while learning remains experiential and motivating.

KULCSSZAVAK

- kémia
- kísérlet
- óvoda
- természettudományok
- kreativitás

ABSZTRAKT

A természettudományokhoz való viszonyulás gyermekkorban alapozódik meg, és jelentős mértékben befolyásolja, hogy milyen élmények érik a kisgyermekeket ebben az életkorban. A kémia és a művészet integrációja az óvodai nevelésben különleges lehetőséget kínál arra, hogy a gyermekek játékos formában ismerkedjenek meg a tudományos gondolkodás alapjaival. Az ilyen típusú tevékenységek nemcsak a kreativitást és a problémamegoldó készséget fejlesztik, hanem hozzájárulnak a tudományos kíváncsiság korai kialakulásához is. A játékos, élményszerű ismeretközvetítés hatékonyan ébreszti fel a gyermekek érdeklődését, és megalapozhatja a későbbi, mélyebb tudományos érdeklődést is. A bemutatott tevékenységek egyszerű képzőművészeti elemeket tartalmaznak, és kifejezetten alkalmasak akár kiscsoportos óvodások számára is. Az alkalmazott „vegyszerek” kizárólag veszélytelen, háztartásban is megtalálható anyagok, így a kísérletek biztonságosan elvégezhetők az óvodai keretek között, sőt akár otthon, szülői felügyelet mellett is. Az egyszerűségük ellenére ezek a tevékenységek jelentős pedagógiai értékkel bírnak, és nem igényelnek különleges kémiai előképzettséget. Az óvodai környezetben megvalósított, kézműves elemeket is tartalmazó kémiai kísérletek szórakoztató módon vezetnek be a gyermekeket a természettudomány világába, miközben a tanulás élményszerű és motiváló marad.

¹e-mail: kosdieniko@gmail.com

²e-mail: hengericsszaboa@uj.s.sk

³e-mail: ballas@uj.s.sk

Cím: Hradná 21, 945 01 Komárno, Slovakia

Cím: Hradná 21, 945 01 Komárno, Slovakia

Bevezetés

„Az intézményes nevelés az óvodában kezdődik, így meghatározó szerepe van a gyermek környezetének kialakításában. Ahhoz, hogy az adott területen az egyén szándékosan formálja értéktudatát, már az óvodai nevelésben olyan környezeti és ökológiai értékeket kell kialakítani, amelyek a gyermek számára biztosítják a konkrét tapasztalatszerzési és fejlesztési lehetőségeket” (Patai & Racekova, 2016, 146).

A kisgyermek természetes kíváncsisága és nyitottsága ideális alapot teremt az élményalapú, felfedezésre épülő tanulási folyamatok számára. Az óvodáskorú gyermek szívesen kísérletezik, saját tapasztalataira építve von le következtetéseket, és aktívan részt vesz a megismerési folyamatban. A játékos tanulás lehetőséget biztosít számára hipotézisek megfogalmazására, valamint azok kipróbálására, megerősítésére vagy cáfolatára a kísérleti tevékenységeken keresztül. Ez a fajta tapasztalati tanulás jelentős mértékben hozzájárul a gyermek problémamegoldó képességének, logikus gondolkodásának és kreativitásának fejlődéséhez.

A művészeti tevékenységek és a kémiai jelenségek ötvözése különösen izgalmas és inspiráló tanulási terepet kínál az óvodás korosztály számára. A színek, formák és anyagok változásai – például festékek keverése vagy különböző anyagreakciók megfigyelése során – nemcsak a művészi kifejezést gazdagítják, hanem bevezetik a gyermeket a kémiai változások alapvető törvényszerűségeibe is. A játékos kísérletezés, az anyagokkal való interakció és az utánpótlás révén a gyermek felfedezi környezetét, egyre komplexebb problémákat old meg, s ezáltal fejlődik önbizalma, kreativitása és gondolkodásmódja. Az ilyen interaktív, élményalapú feladatok révén a gyermek nem csupán a tanulás örömét éli meg, hanem saját maga is „kis kutatóként” tevékenykedik, miközben fokozatosan megérti a természetben érvényesülő kémiai és fizikai törvényszerűségeket.

Szakirodalmi áttekintés

Kevés a molekulákkal való személyes kapcsolataink száma, miközben minden, ami minket körülvesz vagy felépít, molekulák halmaza (Perczel, 2009). Az anyagok atomi és molekuláris szerkezete képezi a kémia vizsgálatainak alapját. Az atomok, melyek az anyag legkisebb építőkövei, eltérő szerkezeti tulajdonságokkal rendelkeznek, és különböző módon képesek egymással kölcsönhatásba lépni. Az elektronok elrendeződése az atomokban meghatározza azok reakcióképességét, míg az elemek és vegyületek kölcsönhatásai alapvetően befolyásolják a fizikai és kémiai folyamatokat (Erdey-Grúz, 1974). A kémia tehát nem csupán egy

elméleti tudomány, hanem a mindennapi élet szerves része. Az anyagok szerkezetének és reakcióinak megértése nélkülözhetetlen az emberiség fejlődése szempontjából, hiszen ezen ismeretek alkalmazása révén javítható az életminőség, növelhető a termelékenység és csökkenthető a környezeti terhelés.

A felfedezés vágya az emberi természet egyik legősibb mozgatórugója, amely már kisgyermekkorban megnyilvánul. A gyermekek ösztönösen keresik az új tapasztalatokat, és érzékszerveik segítségével ismerkednek meg a körülöttük lévő világgal (Szakmány, Vass & Vaszil, 2021). A kísérletezés során a tapasztalati tanulás kerül előtérbe, amely fejleszti a megfigyelőképességet, a logikai gondolkodást, a kézügyességet, valamint a kreatív és problémamegoldó gondolkodást is. A gyermekek a felfedezés örömeiből merítenek motivációt a tanulásra, és a kíváncsiság hajtja őket előre újabb és újabb tapasztalatok megszerzésére. Még ha kezdetben nem is értik pontosan a jelenségek hátterét, a tapasztalás folyamata önmagában is örömteli és inspiráló számukra. Egy-egy egyszerű jelenség – például a színek keveredése vagy az anyagok reakciója – maradandó élményt nyújt, és hosszú távon is beépül a gyermek gondolkodásába, játékába (Bujdosó, 2012).

A kémiahoz és a természettudományokhoz való korai pozitív viszonyulás szorosan összefügg a személyes tapasztalatszerzés lehetőségeivel. A gyermekek játékos kísérletezéssel nemcsak a fizikai világ működését ismerik meg, hanem érzelmi és szociális képességeik is fejlődnek: együttműködnek, kommunikálnak és megosztják élményeiket (Oktatási Hivatal, 2025). A tudomány ekkor nem elvont elméletté, hanem izgalmas, felfedezhető területté válik számukra (Schüttler, 2004). Mindez különösen fontossá válik napjainkban, amikor a digitális világ térhódítása miatt a gyermekek egyre kevesebb időt töltenek a szabadban vagy tapasztalati úton történő tanulással (Gyarmathy, 2019). A pedagógusok és szülők feladata ezért olyan környezet kialakítása, amely biztonságos keretek között támogatja a próbálkozást és a hibázásból való tanulást.

A természettudományos kísérletezés tehát nem csupán ismeretátadási forma, hanem motiváló, élményszerű és fejlesztő tevékenység, amely segíthet a gyermekeknek abban, hogy a világot kíváncsian, aktív felfedezőként közelítsék meg, és hosszú távon is nyitottak maradjanak a tudomány iránt.

Célok, kutatási kérdések, hipotézisek

A környezeti jelenségek és biológiai folyamatok alapját a kémia és a fizika törvényszerűségei képezik, a természettudományos tantárgyak népszerűsége mégis évről évre csökken. A tanulók gyakran elvontnak, nehezen érthetőnek vagy irrelevánsnak érzékelik e tárgyak tartalmát, amihez hozzájárulhatnak a megnövekedett tanulmányi elvárások, a csökkenő óraszámok, valamint az iskolák felszereltségének hiányosságai. Ezek a tényezők korlátozzák az élményszerű, tapasztalati

tanulás lehetőségét, ami különösen fontos lenne a kémia, a fizika és a biológia tanításában.

Ezzel szemben az óvodáskorú gyermekeket természetes kíváncsiság és nyitottság jellemzi: megfelelő pedagógiai irányítással szívesen ismerkednek meg a természeti jelenségekkel és alapvető tudományos fogalmakkal. Már ebben az életkorban megalapozható a természettudományokhoz való pozitív viszony, vagy legalábbis csökkenthető a későbbi elutasítás. Ennek elősegítésére olyan egyszerű képzőművészeti tevékenységeket választottunk, amelyek akár kiscsoportos óvodásokkal is biztonságosan megvalósíthatók. A kísérletekhez kizárólag veszélytelen, háztartásban is megtalálható anyagokat („vegyszereket”) használunk, így a tevékenységek szülői felügyelet mellett otthon is kivitelezhetők, és nem igényelnek kémiai előképzettséget (Kosdi, 2025).

Módszerek

A foglalkozások és kísérletek egy vidéki óvoda választott csoportjában valósultak meg igazgatói engedéllyel, a szülők tájékoztatása és beleegyezése mellett. A foglalkozásokon 2–3 éves gyermekek vettek részt.

Eredmények

A kémiai kísérleteket sokféle helyszínen elvégezhetjük, feltéve, hogy rendelkezésünkre állnak a szükséges anyagok, megfelelő környezet és biztonságos eszközök. A leggyakoribb helyek, ahol a gyerekek kísérleteket láthatnak vagy végezhetnek, az iskola és az otthon.

Az iskolában a diákok, különösen a középiskolások, rendszeresen kellene, hogy találkozzanak kémiai kísérletekkel a tanórák keretében. Az óvodások és kisebb gyerekek számára azonban kevesebb lehetőség adódik arra, hogy élőben megfigyeljék a kémiai reakciókat. Ők leginkább otthon, egy szülő vagy gondozó segítségével végezhetnek kísérleteket, vagy a tévében és az interneten láthatnak ilyen bemutatókat. A modern technológia lehetővé teszi, hogy számtalan módon fedezzük fel a kémiát. Az oktatóvideók, interaktív alkalmazások és online tudományos műsorok mind remek inspirációt nyújthatnak a kísérletezéshez. Egyes múzeumok és tudományos központok is rendszeresen szerveznek látványos kémiai bemutatókat, amelyeken a gyerekek testközelből élményt a tudomány izgalmaival.

Az alábbiakban összegyűjtöttünk néhány egyszerű, otthon is elvégezhető kísérletet, amelyek játékos módon ismertetik meg a gyerekeket a kémia világával.

Ezek a kísérletek nem igényelnek drága kémiai készleteket, és a legtöbb hozzávaló megtalálható a konyhában vagy a háztartásban. Az interneten számos lépésről lépésre bemutatott videó található, amelyek segítenek a kísérletek sikeres elvégzésében.

1. Szódabikarbóna és ecet találkozása – pezsgő festés

- Egy tálcára szódabikarbónát szórunk, majd ecetbe kevert ételfestékekkel csepegtetjük. A pezsgő reakció közben a színek mozgása és formálódása művészi hatást kelt, miközben a gyerekek egy kémiai reakciót is megtapasztalnak.

2. Napfestmény – napfény és oxidáció hatása

- A gyerekek különböző tárgyakat (leveleket, csipkét, játékokat) helyeznek világos színű papírra, majd az egészet kitesszük a napra. A napfény hatására a papír színe megváltozik, és ahol a tárgyak takarták a felületet, ott megmarad az eredeti szín. Ezzel egyszerre figyelhetik meg az oxidációt és a fény hatásait, miközben egyedi műalkotásokat hoznak létre.

3. Só és festék – kristályos varázslat

- A gyerekek vízfestékekkel festenek egy lapra, majd még nedves állapotban sót szórnak rá. A só felszívja a festéket, és gyönyörű, márványszerű mintákat hoz létre a papíron. Ez a kísérlet nemcsak művészeti szempontból izgalmas, hanem a kristályosodás jelenségébe is betekintést nyújt.

4. Lávalámpa

- Egy fél literes átlátszó pohárba vagy vázába kb. 3 dl étolajat öntünk, majd a gyerekek annyi szódabikarbónát kanalaznak bele, hogy a pohár alját ellepje. Egy másik pohárba kevés ecetet töltenek, és belecsepegtetnek néhány csepp tetszőleges színű ételfestéket, majd az olajos pohárba töltik. Az olaj és az ecet nem keveredik, az ételfesték az ecetben feloldódik, így a kis színes pöttyök szépen lesüllyednek a vízbe. Amikor leérnek a pohár aljára, reakcióba lépnek a szódabikarbónával, amiből széndioxid keletkezik. A széndioxid az ecet-cseppel együtt fölemelkedik a pohárban, ahonnan aztán gázként távozik. Az ecetcsepp pedig ismét leereszkedik, és a folyamat addig ismétlődik, amíg van elég ecet és szódabikarbóna a pohárban.

5. Vulkánkitörés

- Egy tálcán vagy újságpapíron (hogy ne legyen nagy rendetlenség) egy kis pohárba vagy üres üdítőspalackba a gyerekek szódabikarbónát szórnak, és néhány csepp ételfestéket cseppentenek rá (ez lesz a láva színe). Ezután a pohár köré építik a vulkánt (tetszés szerint alufóliából, gyurmából, homokból, papírból stb.), ügyelve arra, hogy a pohár száját ne fedjék le teljesen. Lassan ecetet öntenek a vulkánba (pohárba) és figyelik a vulkánkitörést.

Mivel a vizsgált óvodai csoportban a gyerekeket a 4. és 5. kísérlet nyűgözte le leginkább, az 1. és 2. ábra ezeket a feladatokat mutatja be. Az 1. ábrán a lávalámpa előkészületei (a) és eredménye (b) látható.



1. ábra – A lávalámpa kísérlet előkészületei (a) és eredménye (b).

A kísérlet a látványossága mellett alkalmas a sűrűség fogalmának szemléltetésére, a fizika és kémia összekapcsolására, a poláris és apoláris fogalmak bevezetésére és a sav-bázis reakciók bemutatására is. A mozgó buborékok és színes rétegek nyugalmat, elmélyülést hoznak. A gyerekek hipnotikusan nézték a mozgó buborékokat, és többször kérték az ismétlést. Ez a kísérlet remekül szemlélteti a különböző sűrűségű anyagok elkülönülését és a gázfejlődést. Szintén ecet és szóda-bikarbóna reakcióján alapul a gyerekek másik kedvence, a vulkánkitörés, melynek megvalósítását és eredményét a 2. ábra szemlélteti.

Ez a klasszikus kísérlet látványos habzással jár, ami izgalmas és figyelemfelkeltő. A gyerekek hangosan örültek, amikor a „vulkán” kitört. A habzás és a pezsgés vizuálisan és hanghatásban is erős, ami leköti a kicsik figyelmét. Ezzel bemutatható egy alapvető kémiai reakció: sav és bázis találkozása.



2. ábra – A vulkánkitörés kísérlet előkészületei (a) és eredménye (b).

Összegzés

A kisgyermek veleszületett kíváncsisággal fordulnak a környezetük felé, ami kedvező alapot teremt a természettudományos nevelés megalapozásához már óvodáskorban is. Különösen a 2–3 éves gyermekek esetében fontos, hogy az ismeretszerzés elsősorban érzékszervi tapasztalatokon keresztül történjen. Ebben az életkorban minden új inger – színek, hangok, mozgások, anyagok változásai – izgalmas, felfedezésre váró élményt jelent számukra.

A kísérletek kiválasztásánál ezért elsődleges szempont a látványosság, egyszerűség és a tapinthatóság. Az aktív részvétel révén fejlődnek a gyermekek érzékelési, gondolkodási, kommunikációs és szociális képességei, miközben a tapasztalás élményszerű és motiváló módon történik. Az olyan jelenségek, mint például a láva bugyogása vagy a „napfestmény” megjelenése, mély nyomot hagynak a gyermekekben, és elősegítik a világ működésének megértését játékos formában.

A korai kémiai tapasztalatszerzés nem tudományos szintű megértésre törekszik, hanem a kíváncsiság felkeltésére és az érzékszervi tapasztalatok feldolgozására. A tapasztalati tanulás során a gyerekek öntenek, kevernek, megfigyelnek, miközben természetesen tesznek fel kérdéseket („Ez miért habzik?”). Ezekre a

kérdésekre a pedagógus egyszerű, életkornak megfelelő válaszokkal reagál, ezzel is támogatva a korai tudományos gondolkodás alakulását.

A játékos kísérletezés számos terület fejlődését segíti:

- érzékszervi tapasztalatszerzés (pl. színek, illatok, textúrák, halmazállapot-változások),
- ok-okozati összefüggések felismerése („ha ezt öntöm bele, akkor megváltozik”),
- nyelvi fejlődés (új kifejezések: pezseg, habzik, gázfejlődés, színváltozás),
- figyelem, türelem, megfigyelőképesség erősödése,
- problémamegoldó gondolkodás első lépései („mi történik, ha ezt kipróbálom?”).

A cél, hogy a gyermekek kíváncsiságát felébresztve pozitív, élményszerű kapcsolatot alakítsunk ki a természettudományos gondolkodással, ami megalapozhatja a későbbi tudás iránti nyitottságukat és motivációjukat, és csökkentheti a későbbiekben a kémia iránti ellenszenvüket.

Felhasznált irodalom

- Bujdosó Réka (2012): Kémia az óvodában. *A kémia tanítása : módszertani folyóirat*, 20(3), 19–23., ISSN 1216-7576, <https://tinyurl.com/tjzfzurus>
- Erdey-Grúz Tibor (1974): Mi a kémia? *Fizikai Szemle*, 24.(8), 225–231., ISSN 1588-0540, <https://tinyurl.com/3ddukua4>
- Gyarmathy Éva (2019): Öröm és boldogság az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(9–10), 112–121, ISSN 1788-2400, <https://tinyurl.com/5h3d6n8s>
- Kosdi Enikő (2025): *A kémia és a művészet kapcsolata az óvodában*. Szakdolgozat, kézirat, Selye János Egyetem, Komárom, 55.
- Oktatási Hivatal (2025): *Pedagóguskompetenciák megjelenítése : óvoda*. Oktatási Hivatal, Budapest, <https://tinyurl.com/mutxa2h7>
- Pataiová, Helena & Račková, Katarína (2016): Az óvodapedagógus szerepe a környezeti és ökológiai értékek közvetítésében. In Dombi Alice & Dombi Mária: *Érték és nevelés : Tanulmányok a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán folyó óvodapedagógus képzés tizedik évfordulójára*. Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 145–151., ISBN 978-615-5455-58-2
- Perczel András (2009): Gondolatok a „Molekulák térben és időben” mottó kapcsán. *Magyar Tudomány*, 170(7), 772–775., ISSN 1588-1245, <https://tinyurl.com/m67p2ndw>
- Schüttler Tamás (2004): A természettudomány világa közel hozható a felnövő nemzedékhez : Interjú Ádám György akadémikussal. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(9), 60–68., ISSN 1788-2400, <https://tinyurl.com/bdfjzkws>
- Szakmány Csaba, Vass Virág & Vaszil Lászlóné (2021): *A természettudományok lenyűgöző világa : Ovilabor, sulilabor : Érdekes, látványos, tanulságos természettudományos kísérletek gyűjteménye óvodai és kisiskolai foglalkozásokhoz : Kézikönyv pedagógusoknak*. A Természettudományos Oktatásért Szabó Szabolcs Emlékére Közhasznú Alapítvány, „Belépő a tudás közösségébe” című EFOP-3.4.4-16-00006 projekt által támogatott kézirat. <https://tinyurl.com/h2n7ea8f>

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. november 1.



Az életvezetési készségek és az óvodai nevelés kapcsolata



Faragó Beatrix¹ – Varga László² – Kissné Zsámboki Réka³
– Németh Dóra Katalin⁴ – Major Zsolt Balázs⁵

¹Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Művészeti és Sporttudományi Intézet
PhD, egyetemi docens 0000-0002-3480-8898 | MTMT: 10056660

²Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
PhD, habil., egyetemi docens 0009-0005-8169-2030 | MTMT: 10002454

³Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
PhD, egyetemi docens 0000-0002-5759-1740 | MTMT: 10028293

⁴Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
adjunktus 0000-0002-3716-3888 | MTMT: 10065333

⁵Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok
Intézete, PhD, egyetemi docens 0000-0003-2396-0189 | MTMT: 10035461

*Jelen publikáció az INTERREG VI-A AT-HU 2021-2027 Programban,
az ATHU-0100007 BounceBack projekt keretében készült.*

KEYWORDS

- *life-skills*
- *early childhood education*
- *social-emotional learning*
- *experiential learning*
- *teacher training*

ABSTRACT

The relationship between life skills pedagogy and early childhood education | Life-skills pedagogy emphasizes that children need not only academic skills but also competencies like resilience, empathy and cooperation. Research shows social-emotional skills are as crucial as cognitive abilities for long-term success, motivating a focus on these competencies in early childhood. This study reviews how life-skills can be integrated into kindergarten and their effects on children's social-emotional development.

We conducted a literature review and case analyses of two Hungarian kindergarten programs (one based on positive psychology and one on environmental education). Using qualitative content analysis, findings were organized along five themes: institutional embedding, teacher preparation, methods, child engagement, and outcomes.

The analysis indicates that developing life-skills in ages 3–6 is feasible and yields positive outcomes. Examples show that playful, experiential approaches can effectively foster children's cooperation, conflict-resolution and self-regulation skills. In one program, monthly thematic sessions (gratitude, optimism, emotions) led teachers to report faster social-emotional growth, improved group climate and fewer behavior problems among participants. In another program emphasizing environmental education, activities like gardening and composting reportedly increased children's sense of responsibility and environmental awareness.

Key success factors included comprehensive teacher training and whole-institution commitment. Both programs featured a child-centered, experiential pedagogy with teachers as facilitators. An OECD report similarly notes that targeted training in social-emotional learning leads to more confident teaching and more inclusive, supportive classroom environments.

Integrating life-skills pedagogy into kindergarten is realistic and beneficial: well-designed experiential methods and ongoing teacher development can significantly enrich early education and contribute to raising a more emotionally balanced, socially sensitive generation.

¹e-mail: farago.beatrix@uni-sopron.hu

²e-mail: varga.laszlo@uni-sopron.hu

³e-mail: kissne.zsamboki.reka@uni-sopron.hu

⁴e-mail: nemeth.dora.katalin@uni-sopron.hu

⁵e-mail: major.zsolt@uni-sopron.hu

Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary

Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary

Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary

Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary

Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary

KULCSSZAVAK

- *életvezetési készségek*
- *óvodai nevelés*
- *szociális-érzelmi kompetenciák*
- *élménypedagógia*
- *pedagógus-továbbképzés*

ABSZTRAKT

A life skills pedagógia, vagyis az életvezetési készségek fejlesztésére irányuló neveléstudományi megközelítés és pedagógiai módszertan világszerte egyre hangsúlyosabbá válik az oktatási intézményekben. Ennek háttérében az a felismerés áll, hogy a gyermekek jövőbeli boldogulása nem kizárólag az ismeretek és a kognitív tudáselemek elsajátításától függ. A sikeres életvezetésben legalább ennyire meghatározó szerepet játszik az empátia, az együttműködés és más szociális-érzelmi kompetenciák fejlettsége is. A nemzetközi és hazai kutatások egyaránt rámutatnak arra, hogy a szociális és érzelmi készségek hosszú távú jelentősége az értelmi képességekével egyenértékű.

Jelen tanulmány célja annak feltárása, hogy az életvezetési készségek miként integrálódnak az óvodai nevelés gyakorlatába; hogy e készségek fejlesztése milyen módon befolyásolja a gyermekek szociális-érzelmi fejlődését.

Kutatásunk szakirodalmi áttekintésre és két hazai esettanulmány elemzésére épül. Az elemzést kvalitatív tartalomelemzés módszerével végeztük, öt vizsgálati dimenzió mentén: (1) az intézményi integráció, (2) a pedagógusfelkészítés, (3) az alkalmazott módszertan, (4) a gyermeki élmények, valamint (5) a fejlesztési eredmények szempontjai szerint.

Elemzéseink szerint az életvezetési készségek tudatos fejlesztése már kora gyermekkorban, a 3–6 évesek körében is eredményesen megvalósítható és számos pozitív hatást eredményezhet. Nemzetközi és hazai példák alapján élményalapú módszerekkel sikeresen fejleszthetők a gyerekek együttműködési, konfliktuskezelési és önszabályozó képességei. Kutatási eredményeink között említhető többek között egy olyan pozitív pszichológiai program, ahol a pedagógusok havonta változó témákat dolgoztak fel élménypedagógiai foglalkozásokon. A pedagógusok beszámolóí szerint ennek hatására a gyermekek érzelmi és szociális fejlődése intenzívebbé vált, a csoportlétkör javult, és kevesebb viselkedési probléma jelentkezett. Egy másik program során a környezeti nevelés (kertészkedés, komposztálás) hatására erősödött meg a gyermekek felelősségérzete és környezettudatossága. Mindkét esetben kulcsszerepet kapott a pedagógusok felkészítése és az intézményi támogatás. A programok közös jellemzője a gyermekközpontú, élménypedagógiai szemlélet volt, ahol a pedagógusok facilitátorként támogatják a gyerekek fejlődését.

Az OECD jelentése szerint a pedagógusok szociális-érzelmi kompetenciáinak fejlesztése, ezen területen történő célirányos továbbképzése befogadóbb, támogatóbb óvodai környezet kialakulásához vezet. A life skills pedagógia óvodai integrálása reális és szükséges lehetőség, hiszen a jól megválasztott, élményközpontú módszerek és a pedagógusok folyamatos támogatása tartós, pozitív hatást eredményez a gyermekek fejlődésében.

Bevezetés

A life skills (életvezetési készségek) pedagógia az utóbbi években egyre nagyobb hangsúlyt kap a nemzetközi oktatási diskurzusban. Ennek háttérében az a felismerés áll, hogy a gyermekeknek nemcsak ismeretekre, tárgyi tudásra és kognitív készségekre van szükségük, hanem olyan életvezetési kompetenciákra is, melyek hozzásegítik őket a sikeres életvezetéshez, a mindennapi életben való boldoguláshoz. Az életvezetési készségek oktatási integrációja napjainkra már globális jelentőségűvé vált. Az életkészségek integrálása az oktatásba mára globális prioritássá vált; olyan szervezetek hangsúlyozzák jelentőségüket, mint az UNESCO, a WHO vagy az OECD. Az előzőekben felsorolt szervezetek az életkészségeknek határozzák meg például a reziliencia (lelki ellenállóképesség), az empátia, az együttműködés és az önismeret témaköröket, amelyeket ma már alapvetőnek tekintenek a gyermekek holisztikus fejlődése és jövőbeli boldogulása szempontjából. (Winkler & Zsolnai, 2022)

A legújabb kutatások rávilágítanak arra, hogy a nem kognitív készségek (szociális, érzelmi és szociális kompetenciák) legalább olyan fontosak a sikeres életvezetés szempontjából, mint a hagyományos értelmi képességek (Moffitt et al., 2011). Heckman és Kautz (2012) például kimutatták, hogy a kitartás, motiváció, önfegyelem és szociális viselkedés hasonló mértékben befolyásolja a későbbi sikerességet, mint az értelmi intelligencia. Mindezen kutatási eredmények is indokolják és alátámasztják, hogy már óvodáskorban kiemelt figyelmet kell fordítani a gyermekek életvezetési készségeinek fejlesztésére.

Az óvodai nevelés – a jogszabályban meghatározott módon – a gyermeki személyiség komplex és harmonikus fejlesztését tűzi ki célul. A kognitív képességek mellett a gyermekek érzelmi intelligenciájának, szociális készségeinek, önállóságának és kreativitásának fejlesztésére is nagy hangsúlyt kell fektetni, beleértve a társas együttműködést, a kommunikációt, az önkifejezést és az érzelmi intelligencia területeit is (ÓNOAP, 2012).

Jelen tanulmány célja, hogy szakirodalmi kutatásokra alapozva áttekintést nyújtson a life skills pedagógia és az óvodai nevelés szoros kapcsolatáról. Munkánkban megvizsgáljuk, hogy miként építhetők be az életvezetési készségek az óvodai nevelés mindennapjaiba, milyen módszertani megközelítések mentén valósulnak meg ezen törekvések, és milyen hatással vannak a gyermekek szociális-érzelmi fejlődésére. A tanulmány kitér a hazai és nemzetközi szakirodalmi forrásokra, kutatási eredményekre, valamint konkrét magyar óvodai programokra is – különös tekintettel a Boldog Óvoda és Zöld Óvoda-kezdeményezésekre –, melyek a gyakorlatban is alkalmazzák a life skills szemléletet. Tárgyaljuk továbbá a pedagógusok és nevelőtestületek szemléletváltásának szükségességét a sikeres implementáció érdekében, illetve a programok hosszú távú fenntarthatóságának kérdéseit. A tanulmány felépítése követi a tudományos közlemények szokásos szerkezetét: bevezetés után az elméleti háttér összegzi a téma irodalmát, ezt követi a módszertan, majd az eredmények és a következtetések fejezete.

Szakirodalmi áttekintés

A life skills fogalma alatt olyan alapkészségek és képességek összességét értjük, amelyek az egyén mindennapi életben való boldogulását segítik elő. A World Health Organization (WHO) meghatározása szerint az életvezetési készségek közé tartoznak többek között a problémamegoldás, döntéshozatal, kreatív gondolkodás, kritikus gondolkodás, kommunikáció, önérvényesítés, empátia, érzelmek kezelése és stresszkezelés (WHO, 1999). Ezek a kompetenciák már gyermekkorban megalapozhatók, és végigkísérik az egyén fejlődését egészen a felnőttkorig. Szociális-érzelmi tanulás (Social and Emotional Learning, SEL) néven

az oktatásban is megjelenik az a törekvés, hogy a tanulók érzelmi intelligenciáját, kapcsolatteremtő képességét és önszabályozását tudatosan fejlesszük. A SEL-keretrendszerek – például a CASEL öt kompetenciaterülete¹ – és a life skills pedagógia között jelentős átfedés van, mindkettő a holisztikus nevelés eszköze (CASEL, 2020).

Az óvodáskor kiemelt jelentőségű az alapvető személyes és társas kompetenciák formálódása szempontjából. Erikson (2002) pszichoszociális fejlődésselmélete szerint ebben a korban (3-6 év) a „kezdeményezés vs. büntudat” szakaszában, egy támogató környezetben a gyermekek megtanulnak önállóan cselekedni, kezdeményezni és másokkal együttműködni. Piaget és Vigotszkij (1962; 1978) elméleteiből kiindulva a játék mint alapvető, elemi szükséglet és óvodai tevékenységforma az óvodáskorúak számára a tanulás és a képességfejlődés fő forrása. A gyermek a szerepjátékok során gyakorolja a kommunikációt, a konfliktusmegoldást, a szabálykövetést, vagyis számos életvezetési készséget. Az érzelmi fejlődés szempontjából ebben az életkorban válik képessé a gyermek az alapvető érzelmek felismerésére és irányítására. Ezzel együtt erősödik a frusztráció elviselésének képessége, a szükségletek késleltetése, valamint a kortársakhoz való érzelmi kapcsolódás. Ezek a fejlődési területek tudatos pedagógiai támogatással eredményesen fejleszthetők.

Nemzetközi kutatások megerősítik, hogy a szociális és érzelmi készségek terén történő kora gyermekkori intervenció hosszú távú pozitív hatással járnak (Heckman et al., 2013). Egy átfogó metaanalízis (Durlak et al., 2011) kimutatta, hogy az óvodai és iskolai SEL programokban részt vevő gyermekeknél jelentősen javulnak a proszociális viselkedések és az érzelemszabályozás, miközben csökkennek a viselkedési problémák és a szorongás jelei. Kiemelendő, hogy azok a programok a legeredményesebbek, amelyek egész intézményi megközelítést alkalmaznak – tehát a teljes nevelőtestület és az intézmény is támogatja a kezdeményezést –, szemben az elszigetelt, csak egy-egy óvodai csoportra vagy foglalkozásra korlátozódó beavatkozásokkal. A holisztikus szemlélet részeként a szülők bevonása is lényeges: a család és az óvoda partneri együttműködése erősíti az üzenetek konzisztenciáját a gyermek számára.

A 2000-es évektől kezdődően a hazai neveléstudományban is megjelent az igény az életvezetési készségek tudatos fejlesztésére. A szociális kompetencia fogalmát számos szerző vizsgálta (Zsolnai, 2010), ideértve az óvodáskori szociális készségek fejlődését és fejlesztését. E kutatások rámutatnak, hogy a proszociális viselkedés, a kooperáció és az önértékelítés már óvodában mérhető és

¹ CASEL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. A CASEL által meghatározott keretrendszer támogatja azt, hogy a tanulók nemcsak tudást szerezzenek, hanem érzelmi és társas kompetenciáikat is fejlesszük. Ilyenek például az önismeret, az önszabályozás, az empátia, a kapcsolatteremtés és a felelős döntések.

célzott tevékenységekkel fejlesztendő terület. A hátrányos helyzetű gyermekek esetében különösen fontos a korai intervenció a szociális készségek terén, hiszen az óvoda lehet az első olyan színtér, ahol biztonságos környezetben tanulhatnak meg együttműködni, konfliktust kezelni, vagy éppen önbizalmat építeni (Józsa & Zentai, 2007).

A vizsgált téma szakirodalmi-elméleti háttérének összegzése során megállapíthatóvá vált, hogy az óvodai nevelés ideális közege a life skills pedagógia alkalmazásának. A kisgyermekkor érzékeny és kritikus periódus az alapkompétenciák kialakulása szempontjából, ugyanakkor ebben az életszakaszban alapozható meg a későbbi szociális érzelmi intelligencia, az önbizalom és a tanuláshoz való pozitív viszony. Mindehhez azonban szükség van a pedagógiai szemlélet tudatos átalakítására, arra, hogy az óvodapedagógusok az ismeretátadás helyett a gyermekek komplex személyiségfejlődését helyezték előtérbe. Ehhez nyújtanak útmutatást a következőkben bemutatandó módszertani eljárások és gyakorlati példák.

Célok, kutatási kérdések, hipotézisek

A tanulmány az életvezetési készségek (life skills) pedagógiájának integrálhatóságát vizsgálja az óvodai nevelés gyakorlatában. Kutatási kérdéseinket és hipotéziseinket az alábbiakban foglaljuk össze:

- K1: Hogyan épülhetnek be a szociális-érzelmi készségek a kisgyermekkor mindennapi pedagógiai munkájába?
- K2: Milyen pedagógiai módszerek alkalmasak a szociális-érzelmi kompetenciák fejlesztésére óvodáskorban?
- K3: Milyen szerepet játszik a pedagógusok felkészítése és attitűdje a programok sikeres megvalósításában.
- K4: Milyen feltételek szükségesek ahhoz, hogy ezek a pedagógiai innovációk hosszú távon fenntarthatók legyenek.

- H1: Hipotézisünk szerint az élményalapú pedagógiai megközelítések jelentősen hozzájárulnak a gyermekek életvezetési készségeinek eredményes fejlesztéséhez.
- H2: Feltételezzük továbbá, hogy a nevelőtestület szemléletváltása és folyamatos szakmai támogatása kulcsfontosságú a hosszú távú eredményességben.
- H3: A life skills szemlélet óvodai integrációja mérhető pozitív hatásokat eredményez a gyermekek szociális és érzelmi fejlődésében.

Módszerek

A tanulmány kutatásalapú irodalmi elemzésre épül, kiegészítve esettanulmány-bemutatókkal két hazai óvodai program kapcsán. A vizsgálat első lépéseként áttekintettük a vonatkozó hazai és nemzetközi szakirodalmat, beleértve tudományos cikkeket, nemzetközi szervezetek jelentéseit és hazai oktatáspolitikai dokumentumokat. Kiemelt figyelmet fordítottunk azokra a forrásokra, amelyek a life skills kompetenciák fejlesztéséről, a korai gyermekkori intervenciókról és a szociális-érzelmi tanulásról szólnak. A szakirodalmi áttekintés feltárta a legfontosabb fogalmakat, elméleti modelleket és korábbi kutatási eredményeket, amelyek megalapozták a vizsgálódásunkat.

A második lépésben esettanulmány jelleggel elemeztünk két magyarországi óvodai programot, amelyek explicit módon építenek a life skills pedagógiára: a Boldog Óvoda programot (a Boldogságóra keretében) és a Zöld Óvoda programot. Az elemzéshez felhasználtuk a programok hivatalos leírásait, nyilvánosan elérhető beszámolóit és – ahol rendelkezésre állt – kutatási eredményeit. A Boldog Óvoda program esetében betekintettünk az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának pozitív pszichológiai kutatásaiba (Magyaródi & Harmat, 2020), amelyek a program hatékonyságát vizsgálták. A Zöld Óvoda program esetében a programot koordináló minisztériumok jelentéseit és sajtóanyagait tanulmányoztuk, amelyek adatokat szolgáltattak a program elterjedtségéről és hatásairól.

Módszertanunk kvalitatív jellegű: a gyűjtött dokumentumokat tartalom-elemzéssel vizsgáltuk, tematikus szempontok szerint csoportosítva az információkat. Öt fő dimenzió mentén rendszereztük az adatokat, hasonlóan egyes nemzetközi összehasonlító vizsgálatokhoz: (1) intézményi integráció – mennyire épül be a program az óvoda nevelési programjába, szervezeti kultúrájába; (2) pedagógusok felkészítése és attitűdje – milyen továbbképzések, támogató intézkedések segítik a nevelőtestületet, illetve milyen szemléletváltásra van szükség; (3) pedagógiai módszerek – milyen konkrét foglalkozásformák, játékos vagy projektműszerek révén valósul meg az életvezetési készségek fejlesztése; (4) gyermekek bevonódása és élménye – hogyan reagálnak a gyerekek, mennyire motiváltak, milyen visszajelzések figyelhetők meg a csoportban; (5) kimenetek és hatások – rövid és hosszú távú eredmények a gyermekek fejlődésében, illetve az óvodai légkörben. E szempontok alapján összehasonlítottuk a Boldog Óvoda és Zöld Óvoda program gyakorlatát, valamint összevetettük azokat nemzetközi jógyakorlatokkal (pl. hasonló socio-emotional learning programokkal).

A módszertani korlátok között megjegyezzük, hogy a vizsgálat elsősorban másodlagos forrásokra támaszkodik, primer empirikus adatgyűjtés (pl. kérdőíves felmérés óvodapedagógusok körében vagy gyermekmegfigyelés) nem történt.

Ennek ellenére a feltárt publikációk és programértékelések elegendő információval szolgáltak ahhoz, hogy megalapozott következtetéseket vonjunk le a life skills pedagógia óvodai alkalmazhatóságáról. Az eredmények fejezetben a fenti elemzés főbb megállapításait ismertetjük, konkrét példákkal és hivatkozásokkal alátámasztva.

Eredmények

Life skills kompetenciák fejlesztése óvodáskorban

Az elemzésünk azt mutatja, hogy az életvezetési készségek tudatos fejlesztése már óvodáskorban megvalósítható és számos pozitív hatással jár. A hazai és nemzetközi programok tapasztalatai egyaránt alátámasztják, hogy a 3–6 éves gyerekek – életkori sajátosságaiknak megfelelő formában – képesek elsajátítani fontos személyes és szociális készségeket. Például a konfliktuskezelést, együttműködést sok óvodában játékos keretek közt, szerepjátékokon és kooperatív feladatokon keresztül gyakorolják. A mindfulness elemek, relaxációs gyakorlatok is megjelentek már óvodás programokban, melyek a gyerekek önszabályozását és figyelem-koncentrációját erősítik (Flook et. al., 2015; Patányi et al., 2023; Zelazo & Lyons, 2012).

A Boldog Óvoda program keretében a pedagógusok minden hónapban más-más pozitív pszichológiai témát dolgoznak fel a gyerekekkel. Ilyenek például a hála, optimizmus, jócselekedetek, érzelmek felismerése, barátság. A program alapját képező Boldogságóra módszertan élménypedagógiai megközelítést alkalmaz, azaz játékos, mozgásos, dalos, alkotó tevékenységekre épít. Ez lehetővé teszi, hogy a gyerekek saját tapasztalatukon keresztül fedezzék fel a pozitív érzelmeket és szociális készségeket, nem didaktikus „tanítás” formájában. A Boldog Óvoda program hangsúlyozza a lelki jóllét és a személyes-szociális kompetenciák fejlesztésének összhangját a hagyományos ismeretátadással. Egy hazai empirikus vizsgálat szerint a programban részt vevő pedagógusok arról számoltak be, hogy a gyerekek érzelmi és szociális fejlődése észrevehetően felgyorsult, a csoport légköre pozitívabbá vált, és kevesebb viselkedési probléma adódott. A program hatékonyságát az ELTE PPK Pozitív Pszichológia Kutatócsoportja tudományosan is igazolta több kulcsterületen (iskolai jóllét, kreativitás, pozitív attitűd), így a Boldog Óvoda nemcsak elméletben, hanem mérhető mutatókban is sikeresnek bizonyult (Beck & Zaja, 2023; Vargha et al., 2019, Leist & Jámbori 2022, Bagdi et al., 2023). A részt vevő gyermekeknél javulást tapasztaltak az optimista szemléletmód, az önbizalom és a kitartás terén, emellett szociálisan érzékenyebbé váltak. Oláh Attila pszichológus, a program tudományos tanácsadója szerint azoknál a gyermekeknél – beleértve az óvodás korosztályt is –, akik

rendszeresen részt vesznek a boldogságórák foglalkozásain, szignifikánsan magasabb szintű optimizmus, magabiztosság és kitartás figyelhető meg, mint azoknál, akik nem kapcsolódnak be a programba. Továbbá esetükben a szociális készségek fejlődése is kimutathatóan kedvezőbb tendenciát mutat. Ezek a fejlemények jól mutatják, hogy a pozitív nevelési megközelítés milyen hatással lehet a gyermekek érzelmi intelligenciájára és társas kompetenciájára. Fontos kiemelni, hogy a program nemcsak a gyermekekre, hanem a pedagógusokra is pozitív hatást gyakorol: a pedagógusok visszajelzései alapján saját szakmai elégedettségük és empátikus készségeik is fejlődtek a program alkalmazása során (Bagdi et al., 2023).

A Zöld Óvoda pályázat más fókuszú, de szintén számos életvezetési készséget mozgósít és fejleszt. A zöldóvodákban a gyermekek a környezeti nevelés keretében ismerkednek meg a természettel és a fenntarthatóság alapelveivel. A program alap gondolata, hogy a fenntarthatóságra nevelést már kisgyermekkorban el kell kezdeni, mivel a jövő generációjának a szemléletformálása kulcsfontosságú a globális kihívások (klímaváltozás, környezetszennyezés stb.) kezelésében. A zöldóvodákban a nevelők játékos, élményalapú foglalkozásokon vezetnek be a kicsiket a környezeti témákba: a gyerekek felfedezik közvetlen környezetüket (pl. kerti foglalkozások, séták), megtanulják a természet iránti tiszteletet, és kialakul a megfelelő attitűd a környezet védelme iránt. A fenntartható fejlődésre neveléssel a pedagógusok olyan értékeket is közvetíteni tudnak, mint a felelősségvállalás (pl. az élőlények gondozásáért vagy az energiatakarékosságért) és a takarékoskodás az erőforrásokkal. Ezek mind az életvezetési kompetenciák körébe tartozó attitűdök és készségek, hiszen a gyermek megtanul a saját cselekedeteiért felelősséget vállalni, hosszabb távú következményekben gondolkodni, együttműködni társakkal egy közös cél – a környezet megóvása – érdekében.

A Zöld Óvoda pályázatban részt vevő gyermekeknél a pedagógusok beszámolóí észrevehető változásokat említene: a gyerekek érzékenyebbé és fogékonyabbá válnak a természeti környezet iránt, szívesen vesznek részt komposztálásban, kertészkedésben, sőt otthon is jelzik a szülőknek a környezetbarát szokások fontosságát (pl. szelektív hulladékgyűjtés). Mindezzel tehát nem csupán környezeti ismeretekhez jutnak a gyerekek, hanem értékrendjük is formálódik, vagy ahogyan László Tibor Zoltán környezetvédelemért felelős helyettes államtitkár helyettes államtitkár fogalmazott: a zöldóvoda *„kiváló lehetőséget biztosít ahhoz, hogy a gyermekeket érzékenyebbé, fogékonyabbá tegyük az élhető világ megőrzésére”*, illetve ezáltal a fenntarthatóság, mint érték, beépüljön a mindennapjaikba. Ez hosszú távon a szociális érzékenység és felelősségérzet kiterjesztését jelenti, vagyis a gyermek megtanul törődni nemcsak a közvetlen emberi környezetével, hanem tágabb értelemben a közösséggel és a természeti világgal is.

Pedagógiai megközelítések és a nevelőtestület szerepe

Mind a Boldog Óvoda, mind a Zöld Óvoda pályázat és cím példája rávilágít arra, hogy a sikeres implementáció kulcsa a megfelelő pedagógiai megközelítés és a nevelőtestület elköteleződése. A pedagógiai módszerek terén közös nevező a gyermekközpontú, élményalapú tanulásszervezés. A frontális oktatás ennél a korosztálynál amúgy sem jellemző, de különösen az ilyen programoknál figyeltek meg a szakemberek egy paradigmaváltást: a pedagógus inkább facilitátor, aki biztosítja a támogató környezetet és azokat az élményeket, melyek révén a gyerekek maguk fedezhetik fel a kívánt készségeket. Ilyen lehet a projekt módszer alkalmazása, amikor például egy óvodai projekt keretében a gyerekek heteken át gondoznak növényeket (Zöld Óvoda) vagy gyűjtik a „jó cselekedetek” emlékeit (Boldog Óvoda) –, ami során komplexen fejlődik a kintartásuk, együttműködésük, tudásuk.

A hazai tapasztalatok azt mutatják, hogy a pedagógusok kezdetben szkeptikusak lehetnek az új típusú tematikák és módszerek bevezetésében. Szemléletváltásra van szükség a nevelőtestület szintjén: el kell fogadniuk, hogy az óvodai nevelésben a hagyományos szerepük (mint elsősorban gondozók és tanítók) kiegészül vagy átalakul olyan irányba, hogy mentorai és segítők legyenek a gyerekek szociális-érzelmi tanulásának. A Boldogságóra Program keretében például rendszeres pedagógus-továbbképzéseket tartanak, melyek során a pedagógusok elsajátítják a pozitív pszichológiai szemlélet alapjait és megtanulják, miként építhetik be azt a napi gyakorlatba. Az elmúlt években több mint ezeröttszáz intézmény csatlakozott a Boldogságóra hálózatahoz, ami mutatja a pedagógusközösség nyitottságát az új módszerek iránt. A programban részt vevő pedagógusok visszajelzéseiből kiderül, hogy a módszer hosszú távon könnyebbiséget jelent, mert a gyermekcsoportok kooperatívabbak és kiegyensúlyozottabbak lesznek (Bagdi et al., 2023).

A zöldóvoda esetében a pedagógusok szakmai támogatását a program mentorrendszere biztosítja: az országban számos bázisóvoda működik, amelyek tapasztalataikat megosztva segítik az újonnan csatlakozó intézményeket (Kovács, 2010). A pedagógusok számára elérhetők még módszertani segédanyagok, például egy 20 pontból álló Zöld Óvoda kritériumrendszer, ami iránymutatást ad a mindennapi tevékenységek „zöldítéséhez”. A program sikeréhez azonban nem elég a formális útmutató, szükséges, hogy a nevelőtestület minden tagja azonosuljon a fenntarthatóság értékeivel, és saját példáján keresztül közvetítse azokat. Ahogy Pálfi Erika szakember (Energiaügyi Minisztérium, 2025) is hangsúlyozta a Zöld Óvoda cím átadó ünnepségén: a fenntarthatóságra nevelésnek nemcsak az ismeretátadásban, hanem példamutatásban, az óvoda minden dolgozójának egységes értékközvetítésében is meg kell nyilvánulnia. Tehát az óvodai dajkától az óvodavezetőig mindenkinek részévé kell válnia a programnak. Ez az ún. egész

intézményes megközelítés, amelyet a nemzetközi szakirodalom is a leghatékonyabbnak tart a hasonló programok fenntarthatósága szempontjából.

Fontos eredménye a vizsgálatunknak annak felismerése, hogy a nevelőtestület támogatása és folyamatos szakmai fejlesztése alapvető a life skills programok sikeréhez. Az OECD egy 2021-es jelentése rámutatott, hogy azokban az intézményekben, ahol a tanárok célzott továbbképzést kaptak a szociális-érzelmi nevelés terén, a pedagógusok magabiztosabban és kompetensebb módon alkalmazták az új módszereket, és az osztályközösségek is befogadóbb, támogatóbb légkört mutattak. Ez összecseng a hazai tapasztalatokkal: a szemléletváltás eleinte kihívás, de megfelelő vezetői támogatással és pedagógus-továbbképzéssel elérhető, hogy a tantestület egésze magáénak érezze az új pedagógiai programot.

Hosszú távú fenntarthatóság

Kutatásunkban foglalkoztunk a programok hosszú távú fenntarthatóságának kérdésével. Gyakori jelenség az oktatásban, hogy egy-egy innovatív program a kezdeti lelkesedés után kifulladás, ha nincs beágyazva a rendszerbe. Azonban a Boldog Óvoda és a Zöld Óvoda minősítési rendszerrel, a jelek szerint, sikerült országos szinten is fenntartható modellt kialakítani. Ennek több összetevője van:

- *Intézményi beágyazottság:* A program akkor fenntartható, ha az intézmény küldetésének és értékrendjének részévé válik. Azok az óvodák, amelyek pedagógiai programjukba hivatalosan is integrálták a boldogságórák vagy a környezeti nevelés filozófiáját, nagyobb valószínűséggel folytatják a gyakorlatot évről évre. Például sok óvoda elnyerte az „Örökös Zöld Óvoda” címet – ez azt jelenti, hogy több egymást követő évben is sikeresen pályáztak, és vállalják a cím folyamatos fenntartásával járó feladatokat. Ez az intézményi elköteleződés jele. A Boldog Óvoda programban is vannak „Örökös Boldog Óvoda” címmel kitüntetett intézmények, amelyek több éve aktív részesei a hálózatnak (Jobb Veled a Világ Alapítvány, 2021).
- *Támogató szakpolitika és hálózatok:* A Zöld Óvoda program esetében a minisztériumi háttértámogatás (pályázatok, szakmai napok, mentorhálózat) biztosítja, hogy a program népszerűsége töretlen maradjon. 2024-ben már 1223 óvoda tagja a Zöld Óvodák hálózatának, ami azt jelenti, hogy minden negyedik magyar gyermek zöldóvodába jár. Ez a kiterjedt hálózat önmagában is erősítő tényező, hiszen az intézmények megosztják egymással tapasztalataikat, és egyfajta közösségi tanulás zajlik, ami növeli a program életképességét. A Boldog Óvoda program inkább civil kezdemé-

nyezésből nőtte ki magát országos hálózattá; itt a fenntarthatóságot az biztosítja, hogy a program mögött komoly szakmai műhely (pszichológusok, egyetemi kutatók) áll, illetve, hogy folyamatosan frissül a tartalom (évről évre új tematika, új kutatási eredmények beépítése a képzésekbe). A programot a Jobb Vele a Világ Alapítvány koordinálja, de együttműködik az Oktatási Hivatallal és több egyetemmel, ami szintén a hosszú távú beágyazódást segíti.

- *Mérhetőség és visszajelzés:* A fenntarthatóság szempontjából kulcsfontosságú, hogy a program hatásait mérjék és kommunikálják. Mindkét említett program esetében történt hatásvizsgálat. A Boldogságóra programnál az ELTE PPK kutatásai, illetve a pedagógusok körében végzett felmérések szolgáltatnak adatokat arról, hogyan fejlődnek a gyerekek bizonyos mutatók mentén. Ezek az eredmények publikációk formájában megjelentek, és megerősítették a program létjogosultságát (Beck & Zaja, 2022; Bagdi et al., 2023). A Zöld Óvoda program hatásait kevésbé kvantitatív módon, de szintén nyomon követik (pl. a pályázó óvodák beszámolókat nyújtanak be az elért eredményeikről, melyeket szakemberek értékelnek). A pozitív visszajelzések mind a fenntartó (állam, önkormányzat) felé, mind a szülők felé igazolják, hogy érdemes ezeket a programokat folytatni.
- *Rugalmasság és innováció:* Egy program akkor marad fenn hosszú távon, ha képes alkalmazkodni az új kihívásokhoz. A life skills területe dinamikusan változik – gondoljunk csak a digitális kompetenciák előretörésére, vagy épp a COVID-19 pandémia kapcsán előtérbe került reziliencia szükségességére. A Boldog Óvoda program például a pandémia alatt külön anyagokat dolgozott ki a gyerekek lelki támogatására, és online formában is tartott képzéseket a pedagógusoknak (Boldogságóra Hírlevél, 2020). A Zöld Óvodákban új tematika lett az energiahatékonyság és a klímatudatosság, ahogy ezek a témák a közbeszédben hangsúlyosabbá váltak. E folyamatos megújulás képessége biztosítja, hogy a programok relevánsak maradjanak, és ne veszítsék el a pedagógusok és szülők érdeklődését.

Az eredményeink alapján a life skills pedagógia és az óvodai nevelés integrációja valós és üdvözlendő lehetőség, amely hazánkban is kézzelfogható sikereket hozott. A kulcsfontosságú tényezők a jól megválasztott, élményközpontú módszerek, a pedagógusok felkészítése és nyitottsága, az intézményi szintű szemléletváltás, valamint a programok folyamatos támogatása és fejlesztése. Ezek megléte esetén az óvodai életképesség-fejlesztéssel foglalkozó programok nemcsak a gyerekek mindennapjait teszik gazdagabbá, hanem hosszú távon is hozzájárulnak egy érzelmileg egészségesebb, szociálisan érzékenyebb generáció felneveléséhez.

Összegzés

A tanulmány áttekintette a life skills pedagógia és az óvodai nevelés kapcsolatát, bemutatva az elméleti alapokat, a gyakorlati megvalósítás néhány hazai példáját, valamint a pedagógiai feltételeket és hatásokat. Az elvégzett kutatás eredményei alapján megállapítható, hogy az életvezetési készségek pedagógiája sikeresen integrálható az óvodai nevelési gyakorlatba. Az első kutatási kérdésre (K1 és K2) válaszolva kijelenthető, hogy a szociális-érzelmi készségek fejlesztése mindennapi pedagógiai munkába való beépítéséhez leginkább a gyermekközpontú, élményalapú módszerek alkalmasak, amelyek természetes módon illeszkednek az óvodai élet mindennapjaiba. A második kutatási kérdés (K2) kapcsán az elemzett hazai programok példái megerősítették, hogy olyan módszerek, mint a projekt-pedagógia, a játékos, mozgásos foglalkozások, a relaxációs gyakorlatok és a tematikus, élményalapú programok bizonyultak a leginkább hatékonynak.

A harmadik kutatási kérdés (K3) vizsgálata egyértelművé tette, hogy a pedagógusok célzott szakmai felkészítése és a szemléletváltás döntő jelentőségű a programok sikeressége szempontjából. Hipotéziseinket igazolták az eredmények, mivel (H1) az élményalapú pedagógiai módszerek jelentős pozitív hatással voltak a gyermekek életvezetési készségeinek, különös tekintettel a konfliktuskezelésre, az együttműködésre és az önszabályozás fejlesztésére. Emellett (H2) igazolást nyert, hogy a pedagógusok szemléletváltása, folyamatos szakmai támogatása alapvető feltétele a sikeres és fenntartható implementációnak.

A life skills szemlélet integrációjának mérhető pozitív hatásai (H3) között a pedagógusok visszajelzései szerint kiemelhető a gyermekek fokozott érzelmi intelligenciája, javuló csoportléggör és a csökkenő viselkedési problémák. Végül a kutatás arra is rámutatott (K4), hogy a hosszú távú fenntarthatóság kulcstényezői közé tartozik az intézményi integráció, a szakpolitikai támogatás, a pedagógusok folyamatos továbbképzése és az innovációs rugalmasság.

Következtetések

A feltárt információk alapján több fontos következtetés vonható le.

1. *Már óvodáskorban fejleszthetők az életvezetési készségek.* A megfelelően megtervezett óvodai programok révén a 3–6 éves gyerekek elsajátíthatják azokat az alapvető szociális és érzelmi készségeket – mint az együttműködés, empátia, önfegyelem, kommunikáció –, amelyek a későbbi életkorokban a sikeres iskolai és társas bevalást segítik. A korai életkori intervenció különösen hatékony, mert a kisgyermekek rendkívül fogékonyak

az új élményekre és mintákra. Ha az óvoda tudatosan nyújt ilyen élményeket, azzal megalapozza a gyermek pozitív személyiségfejlődését és akár egész életútját befolyásolja.

2. *Pozitív hatás a szociális-érzelmi fejlődésre.* Az életképesség-fejlesztő óvodai programok kézzelfogható eredményekkel járnak a gyerekek viselkedésében és érzelmi világában. A Boldog Óvoda példája mutatja, hogy a programban részt vevő gyerekek kiegyensúlyozottabbak, optimistábbak, empatikusabbak, és jobban kezelik érzelmeiket. A Zöld Óvoda címet viselő intézményekben, a pedagógusok tapasztalatai szerint, a gyerekek felelősségteljesebbé válnak, kialakul bennük a természeti értékek megbecsülése és a közösségi szellem. Ezek a kompetenciák mind a gyermekek szociális-érzelmi intelligenciájának részét képezik, s megalapozzák a későbbi társas készségeket. A nemzetközi kutatások (Durlak et al., 2011) is alátámasztják, hogy az ilyen irányú fejlesztés csökkenti a problémás viselkedések előfordulását, és javítja a közösségi légkört.
3. *A pedagógiai megközelítés megújítása szükséges.* A life skills integrációja az óvodai nevelésbe pedagógiai szemléletváltást követel meg. A hagyományos nevelési gyakorlat kiegészül egy tudatosabb, reflektívabb attitűddel, amely a gyermek egész személyiségét, érzelmi szükségleteit helyezi középpontba. A pedagógus szerepe ily módon átalakul: nem csupán ismeretek átadója, hanem a gyermekek érzelmi és társas tanulásának segítője, modellje. Ehhez elengedhetetlen a nevelőtestület egészének támogatása és folyamatos szakmai fejlesztése – csak így válhat az új szemlélet az intézmény kultúrájának szerves részévé. A vezetés elköteleződése és a kollégák közötti együttműködés (pl. jó gyakorlatok megosztása, közös tervezés) döntő fontosságú. Ha a pedagógusközösség maga is hisz az életvezetési készségek fejlesztésének fontosságában, az a program sikerének legjobb garanciája.
4. *Programok fenntarthatósága és kiterjeszthetősége.* A hosszú távú siker feltétele, hogy a life skills programok beépüljenek a mindennapi gyakorlatba és támogatást élvezzenek rendszerszinten. A magyarországi példák azt mutatják, hogy intézményesülhetnek ezek a kezdeményezések (lásd országos hálózatok, pályázati címek). Szükséges azonban a folyamatos monitorozás és visszacsatolás: a hatások mérése, az eredmények kommunikálása a szakmai nyilvánosság felé erősíti a program legitimitását. Emellett fontos a rugalmasság: a programok fejlesztői reagáljanak a változó társadalmi kihívásokra, integráljanak új témákat (pl. digitális világban való eligazodás, egészségmegőrzés, multikulturális nevelés stb.), így fenntartva a program aktualitását. Végül, a fenntarthatóság kulcsa a szé-

leszkörű együttműködés, vagyis az óvodák, iskolák, családok, helyi közösségek és szakmai szervezetek összefogása. A Boldog Óvoda és Zöld Óvoda programokban is láthattuk, hogy a minisztériumok, egyetemek, civil alapítványok és maguk a pedagógusok partnersége milyen erőforrásokat képes mozgósítani.

Megállapíthatjuk, hogy a life skills pedagógia olyan alapvető pedagógiai megközelítés, amely az óvodai nevelés célkitűzéseivel összhangban van: a gyermekek harmonikus fejlődését, a társadalmi beilleszkedéshez és boldog élethez szükséges készségek megalapozását szolgálja. A jövő óvodája várhatóan egyre inkább olyan hely lesz, ahol a gyerekek nemcsak az iskolai előkészítés feladatait teljesítik, hanem megtanulnak boldognak lenni, együttműködni társaikkal, megoldani a problémáikat és szeretettel fordulni a világ felé. Ehhez pedig elengedhetetlen a life skills szemlélet további erősítése a korai nevelésben. A rendelkezésre álló kutatási eredmények és gyakorlati tapasztalatok fényében bátran kijelenthetjük, hogy a befektetett energia sokszorosán megtérül: a life skills pedagógia alkalmazása az óvodákban jobb társadalmi készségekkel rendelkező, érzelmileg egészségesebb generációt nevel, ami hosszú távon az egész társadalom javát szolgálja.

Felhasznált irodalom

- Bagdi B., Nótin Á. & Török, R. (2023): A Boldogságóra Programmal kapcsolatos pedagógusi tapasztalatok bemutatása. *Népegészségügy*, 100(1), 28–38. <https://tinyurl.com/yc3vt9k5>
- Beck-Zaja, M., & Zaja, R. (2023): A Boldogságóra Program bevezetése és eredményei a tanulásban akadályozott gyermekeknél. In Medovarszki, I. (szerk.): *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2022*. Liceum Kiadó, Eger, 177–192. <https://tinyurl.com/bdepyx2b>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2020): *What is SEL?* <https://casel.org/what-is-sel/>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011): The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Energiaügyi Minisztérium (2025): *Nyilatkozat a Zöld Óvoda címátadó ünnepségen : „Az egészséges környezet megóvásában az egyik legfontosabb eszköz a környezeti nevelés”*. (Sajtóközlemény, 2025. május 7.). Hivatalos közlemény a 2024. évi Zöld Óvoda pályázat eredményeiről és a program jelentőségéről.
- Erikson, E. H. (2002): *Gyermekkor és társadalom*. Gondolat, Budapest.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K. & Davidson, R. J. (2015): Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 9(1), 20–29. <https://doi.org/10.1111/mbe.12026>

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. november 1.

- Heckman, J. J. & Kautz, T. (2012): Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Heckman, J. J., Pinto, R. & Savelyev, P. A. (2013): Understanding the mechanisms through which an influential early childhood program boosted adult outcomes. *American Economic Review*, 103(6), 2052–2086. <https://doi.org/10.1257/aer.103.6.2052>
- Jobb Veled a Világ Alapítvány (2024): *Boldogságóra – életkézségek a boldogsághoz vezető utak felfedezéséhez*. <https://jobbveledavilag.hu/>
- Józsa, K. & Zentai, G. (2007): Hátrányos helyzetű óvodások játékos fejlesztése a DIFER program-csomag alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(5), 3–17., <https://tinyurl.com/mryu3d3m>
- Kormány.hu (2019): *Töretlen a Zöld Óvoda Program népszerűsége*. (Agrárminisztérium – sajtóhír, 2019. január 21. 2019. 15:56). Beszámoló a Zöld Óvoda címek átadásáról. <https://tinyurl.com/65kh7p2h>
- Magyar Pedagógiai Társaság (2009): *Zöld Óvoda – Útmutató és kritériumrendszer*. (Összeáll.: Kisfaludi Andrea), D-PLUS Nyomda, Budapest, ISBN 978-963-06-8481-1, <https://tinyurl.com/muykcz9>
- Magyaródi T. & Harmat L. (2020): A pozitív pedagógia koncepciója és kapcsolódó pozitív pszichológiai eredmények magyar gyerek-, szülő- és pedagóguspopulációkról. *Alkalmazott Pszichológia*, 20(3), 79–100. <https://tinyurl.com/bdhu8wbv>
- Leist, B. B., & Jámberi, Sz. (2022): A család, az iskola és a karaktererősségek szerepe a pozitív fiatalkori fejlődés szempontjából. *Magyar Pedagógia*, 122(4), 235–254. <https://doi.org/10.14232/mped.2022.4.235>
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M. & Caspi, A. (2011): A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(7), 2693–2698. Epub 2011 Jan 24. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- OECD (2021): *Social and Emotional Skills: Well-being, Connectedness and Success*, OECD Publishing, Paris, <https://tinyurl.com/bdfyn676>
- Piaget, J. (1962): *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. W.W. Norton & Company, New York. <https://tinyurl.com/yc6nb56p>
- UNESCO (2015): *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*. Paris: UNESCO. <https://tinyurl.com/4ea2p877>
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, Cambridge. <https://tinyurl.com/yskd8wzn>
- WHO (1999): *Partners in Life Skills Education: Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting*. World Health Organization, Geneva. <https://tinyurl.com/2mpyczt>
- Winkler Zs. & Zsolnai A. (2022): A reziliencia és a szociális-érzelmi tanulás segítése óvodás és általános iskolás korban. *Iskolakultúra*, 32(8–9), 70–85. <https://tinyurl.com/5a3mvsdm>



Az óvodapedagógus úszásoktatói és óvodai nevelői szerepének kölcsönhatásai



Simon István Ágoston¹ – Simonné Kajtár Gabriella²

¹Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Művészeti és Sporttudományi Intézet
PhD, habil., egyetemi docens  0000-0002-0233-6144 | MTMT: 10028426

²Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Művészeti és Sporttudományi Intézet
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola
tanársegéd  0009-0002-0460-0022 | MTMT: 10049197

KEYWORDS

- *early childhood education*
- *swimming instruction*
- *kindergarten teacher*
- *teacher-child relationship*
- *experiential pedagogy*
- *emotional bonding*

ABSTRACT

The Interactions Between the Roles of Kindergarten Teachers as Swimming Instructors and as Early Childhood Educators | In recent years, swimming instruction has increasingly become an integral part of early childhood education in Hungary, supported by national initiatives such as the Hungarian Swimming Association's Swimming Nation Program. A key factor in the effectiveness of swimming education is the instructor, who is often not trained in working with preschool-aged children. This study explores the pedagogical impact and potential benefits of swimming instruction delivered by qualified kindergarten teachers, focusing on the interaction between their dual roles as educators and swimming instructors.

The research aimed to examine how instruction provided by a child's own kindergarten teacher influences the teacher-child relationship, the success of swimming instruction, and the broader educational process within the kindergarten setting. We hypothesized that kindergarten teachers would be more effective in reducing children's negative attitudes toward water, that trust developed during swimming sessions would transfer to other areas of kindergarten life, and that the swimming instruction would strengthen the emotional bond between teachers and children.

To test these hypotheses, we conducted a qualitative study using structured in-depth interviews with six kindergarten teachers who had been implementing swimming instruction for several years in Sopron, Hungary. Two models were examined: weekly swimming sessions led by the children's regular teachers, and an intensive three-week program taught by the same educators.

The results revealed significant positive impacts: children overcame their fears of water more rapidly, trust and rapport built during swimming sessions carried over into daily kindergarten interactions, and teacher-child relationships deepened. These strengthened bonds contributed to improved discipline, greater child engagement, and more effective pedagogical work across educational domains.

Our findings suggest that involving kindergarten teachers directly in swimming instruction offers a valuable opportunity to enhance both physical and emotional development in early childhood, while reinforcing the holistic nature of early education.

¹e-mail: simon.istvan@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary

²e-mail: kajtar.gabriella@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary

KULCSSZAVAK

- *óvodai nevelés*
- *úszásoktatás*
- *óvodapedagógus*
- *pedagógus-gyermek kapcsolat*
- *élménypedagógia*
- *érzelmi kötődés*

ABSZTRAKT

Az óvodai nevelés keretében megvalósuló úszásoktatás az elmúlt években egyre szélesebb körben elterjedt, s ezt a folyamatot tovább generálja a Magyar Úszó Szövetség Úszó Nemzet Programja is. Az oktatás sikerességének kulcsfigurája az oktató, aki nagy többségben nem az óvodás korosztály neveléséhez értő pedagógus. Az eredményes úszásoktatás feltételeihez hozzátartozik az élménypedagógiára alapozott oktatásmódszertan (Bencurikova, 2015), az empátikus, gyermekcentrikus oktatói magatartás, amelynek a pedagógiai végzettséggel rendelkező oktatók nagyobb valószínűséggel tudnak megfelelni (Paic, 2019; Révész, 2021). Az úszásoktatás céljait – a víz és az úszás megszerettetését, a minél magasabb szintű úszástudás elérését – az óvodapedagógus-végzettséggel rendelkező oktatók hatékonyabban tudják megvalósítani, hiszen ők professzionális szinten tudják alkalmazni a különböző nevelési, oktatási módszerek kisgyermekkorra adaptált megvalósítását. A saját óvodapedagógus által vezetett úszásoktatás felerősíti az előzőekben leírt hatásokat, illetve jótékonyan hat az egyéb nevelési területekre és a gyermek-pedagógus interakciókra. Az uszodában megvalósuló speciális élethelyzet, a megélt szituációk elősegítik egy erősebb gyermek-óvodapedagógus kötődés kialakulását. Sopronban, az óvodai úszásoktatás területén 6 éve sikerült megvalósítani a saját óvodapedagógusi rendszer két változatát. Az első változatban az óvoda egy csoportja hetente két alkalommal jár úszásoktatásra, ahol a csoport két óvodapedagógusa végzi az oktatói tevékenységet, a második változatban a 3 hetes óvodai úszásoktatás során az óvoda óvodapedagógusai végzik az úszásoktatást.

Kutatásunk célja volt bemutatni, hogy a saját óvodapedagógus úszásoktató milyen hatással van az óvodapedagógus-gyermek kapcsolatrendszerre, az úszásoktatás során kialakult szorosabb kapcsolat milyen mértékben hat az úszásoktatás sikerességére, illetve hatással van-e az óvodai nevelési tevékenységekre.

A kutatási célok megvalósítását az alábbi hipotézisek bizonyításán keresztül valósítottuk meg.

Feltételeztük, hogy az úszásoktatás során az óvodapedagógus hatékonyabban tudta feloldani a gyermekek vízzel kapcsolatos negatív attitűdjét.

Feltételeztük, hogy az úszásoktatás során kialakult bizalmi viszony az óvodai élet más területeire is hatással van.

Feltételeztük, hogy az óvodapedagógus szorosabb kapcsolatot, erősebb kötődést tud kialakítani a gyermekekkel az úszásoktatás révén.

A hipotézisek bizonyítására kvalitatív kutatási módszert alkalmaztunk, strukturált mélyinterjút. A mintát az oktatást végző 6 óvodapedagógus adta.

Az interjú eredményeit feldolgozva számos területen pozitív hatást tapasztaltunk. A gyermekek gyorsabban oldották fel gátlásaikat a vizes közeggel szemben, illetve az uszodai bizalmi kapcsolatot sikerült az óvodapedagógusoknak átmenteni az óvodai élet mindennapjaiba. A pedagógus-gyermek interakciók a kölcsönös támogatáson alapultak, a fegyelem javult, a nevelési színtereken végzett fejlesztések során a gyermekek aktivitása, kezdeményezőkéssége nagyobb mértékben valósult meg. Az óvodapedagógus-gyermek kötődés egy magasabb szintre emelkedett, ami eredményesebb nevelői munkát eredményezett az óvodában.

Bevezetés

Az úszás, mint alapvető mozgásforma, az élet számos területére hatással van. A vízbiztonság az élet védelmét szolgálja, a rendszeres úszás elősegíti az egészséges életvitel kialakítását, de meghatározó tényező a prevencióban, a rehabilitációban, illetve a versenysportban is (Demeter & Peja, 2011; Arany et al., 2023; Beggs et al., 2013; Wiazewicz & Zawadzki, 2014). Másodlagos tényezőként komplex hatással bír az egészséges személyiség és a kognitív képességek fejlődésére, kiemelten gyermekkorban.

A szülők, a neveléssel és a sporttal foglalkozó szakemberek különböző okokból, de fontosnak tartják, hogy a gyermekek minél korábbi életkorban sajátítsák el az úszás alapjait. A társadalmi elvárások felértékeltek az óvodai úszás-oktatást, s annak minél szélesebb körben történő megvalósítását. A folyamatot megerősíti, támogatja az Úszó Nemzet Program (UNP), amely már óvodáskortól szervezi meg a gyermekek egész éven át tartó úszásoktatását, háttérbe szorítva a tanfolyam (3–4 hetes) jellegű óvodai úszásoktatást.

Számos óvoda nevelési programjában kiemelt szerepet játszik az egészséges életvitel kialakítása, aminek a megvalósítását a mozgástevékenységek gyakoriságának növelésében, illetve a sportóvodai rendszer bevezetésében látják. Ezen folyamat egyik következménye, hogy több óvoda maga szervezi meg a heti egy vagy két alkalmas úszásoktatását. A sikeres megvalósítás kulcsszereplője az óvodapedagógus, aki a személyiségével, az egészséges életmóddal és a fizikai aktivitással kapcsolatos pozitív attitűdjével nagymértékben hozzájárul a gyermekek rendszeres sportolással kapcsolatos belső motivációjának a kialakításához. Az óvodás korosztály rendszeres testedzését, köztük az úszásoktatást, több formában valósíthatja meg a pedagógus. Egyrészt külső partnerek segítségével, lehetőséget teremtve az óvodások számára a sporttevékenység végzésére, másrészt a szervezés mellett a pedagógus maga vezeti le a sportfoglalkozásokat. Az óvodai testneveléssel foglalkozó szakemberek körében több esetben is felvetődik a kérdés, hogy mely tekintélyi személy, a sportági edző, a testnevelő-, a gyógytestnevelő tanár vagy az óvodapedagógus képes hatékonyabban megvalósítani az óvodás korú gyermekek rendszeres testedzését. A sportági szakemberek a testgyakorlatok, a mozgástanulás, a sportági alapok sikeres lerakását tekintik elsődlegesnek, a pedagógusok (a korosztály sajátosságait jól ismerő testnevelő, gyógytestnevelő tanárok, óvodapedagógusok) viszont elsősorban a gyermekek életkori sajátosságaihoz igazodó komplex fejlesztést hangsúlyozzák, s csak másodlagos célként határozzák meg a sportági alapok lerakását.

Úgy gondoljuk, hogy az óvodai testnevelés szemléletének megújításában támaszkodni kell az iskolai és óvodai testnevelés korszerű hazai és nemzetközi szakirodalmaira (Gergely, 2025; Wolf, 2022; Csányi & Révész, 2021; Simon, 2021; Correia, 2019), amelyek hangsúlyozzák az élményközpontú pedagógiára, a belső motiváció kialakítására épülő, a gyermeket középpontba helyező mozgástanulást, mozgásfejlesztést.

Az óvodai testnevelés részeként vagy azt kiegészítve megszervezett óvodai úszásoktatás meghatározó szerepet tölt be az óvodás korú gyermekek rendszeres testedzésének megvalósításában. A szoros kapcsolatból adódóan az óvodai úszásoktatással kapcsolatos elvárások megegyeznek az óvodai testneveléssel szemben támasztott követelményekkel.

Az úszásoktatás hazai szakirodalmában kevésbé (Tóth, 2019; Tóvári, 2014), de a nemzetközi szakirodalomban nagyobb mértékben jelenik meg az élménypedagógiára, az autonómia biztosításával támogatott, a belső motiváció kialakítására törekvő úszásoktatás (Bencurikova, 2015; Minkels et al., 2023).

Tóth (2008) szerint az úszásoktatást befolyásoló tényezők közül, a feltételrendszer mellett, meghatározó az oktató szakmai, pedagógiai felkészültsége. Simon (2021) ezt kiegészíti az úszni tanuló növendék személyével, illetve az ő környezeti hátterével. Mind a két szerző a szakmai tudás és tapasztalat mellett azonos mértékben fontosnak tartja az oktató befogadó, támogató, motiváló személyiségét és magas szintű pedagógiai felkészültségét. Simon (2021) a kommunikáció alapjaira támaszkodva hangsúlyozza, hogy az oktátónak nemcsak adónak, hanem vevőnek is kell lennie. A gyermekek felől érkező *feedback* szerves része az úszást oktató pedagógus tevékenységének, azokat nem hagyhatja figyelmen kívül. Ezeket a visszacsatolásokat olyan csatornazajokként kezelhetjük, amelyek pozitívan és negatívan is befolyásolhatják az oktatás sikerét. Az oktató feladata ezeknek a csatornazajoknak a kiszűrése, majd a megfelelő (támogató, megerősítő, problémafeltáró, korrigáló stb.) reflexiók visszacsatolása.

Az előzőekben leírt alapelvek megvalósításához megfelelő magatartási jellemzőknek és oktatási környezetnek szükséges megjelenni az oktatási-nevelési folyamatban.

A legfontosabb magatartási jellemző a *bizalom*. A vizes közegben mozgó gyermek nagymértékben igényli a bizalmi kapcsolatot, s tudnia kell, hogy az oktatójára mindig számíthat. A felépített bizalmi kapcsolat törekeny, amelynek az alapjait minden körülmény között szükséges stabilan tartani, és azt egyszer sem lehet kockáztatni a pedagógusnak. A bizalom kialakítása könnyebb abban az esetben, amikor az úszásoktatást a gyermek óvodapedagógusa, illetve az adott óvoda pedagógusa végzi, így a bizalom kialakítása az úszásoktatás előtt már a mindennapi óvodai életben megkezdhető, és az oktatás után is folytatható.

A 4–7 éves gyermek erősen kötődik a tekintélyi személyekhez (szülők, óvodapedagógusok stb.), elfogadja irányító szerepüket, sok esetben az oktató érzelmi alapon éri el nála a feladatvégrehajtást, a gátlások feloldását. Az érzelmi telítettségéből fakadó szeretet az egyik leghatékonyabb kommunikációs eszköz, a pozitív érzelmekre a gyermek is pozitívan válaszol. Legtöbb esetben a tevékenységek szeretete az azokat szervező, vezető emberek révén realizálódik, így nagyon fontos az oktató érzelmi telítettsége. A megfelelő érzelmet átadó oktató az oktatási folyamatban megjelenő számos akadály leküzdésében tud segítséget nyújtani a gyermekek számára.

A *belső beszéd* egy önmagunkkal folytatott belső dialógus (Kello, 2024), amely egy önkéntelen reakció a külső világ ingereinek a befogadásakor. Megkülönböztethetünk negatív, instruáló és pozitív belső beszédet (Zsidó & Lábadi,

2022). Az oktatási-nevelési folyamat szempontjából lényeges, hogy a pedagógus serkentőket monologizáljon, ezzel erősítve a pozitív belső beszédet. A serkentőket monologizáló személyiség serkentőket, a negatív belső beszéddel bírót, blokkolókat monologizáló személyiség blokkolókat nevel. A pozitív belső beszéd hozzájárul a sikeres feladat-végrehajtáshoz, a jobb teljesítményhez. A pedagógusnak fel kell ismerni azokat a gyermekeket, akik blokkolókat monologizálnak, és személyiségével, valamint a negatív belső beszéd okainak feltárásával ezeket a gyermekeket serkentőket monologizálókká szükséges átformálni. Az ilyenkor adott pozitív élmények, sikerek segíthetik a pozitív belső beszéd kialakulását (Simon, 2021).

A gyerekek életkori sajátosságából fakad a *játék* szeretete. Az óvodáskorú gyermekek sikeres oktatásának, nevelésének meghatározó eleme a játék, a játékoság. A gyermekek pozitívabb attitűddel hajtják végre a különböző nehézségű feladatokat, ha azt játékba ágyazva kell végrehajtaniuk. A játéksituációk közelebb hozhatják a pedagógust és gyermeket, az oktatót és tanítványát. A vidám, játszani kész (játékos) oktató közelebb kerül a gyermekekhez, és így azok e kapcsolat révén szívesebben hajtják végre a nehezebb feladatokat is, örömmel készsülődnek az úszásoktatásra otthon vagy az óvodában is.

Az előbb említett vidámság mellett meghatározó elem a gyerekszeretet, az egészséges viccelődés (ami nem gátolja a minőségi munkát), az ismert mesék szituációinak a beépítése az oktatásba. Az előzőekben leírtak segítik megteremteni a *pozitív oktatási légkört*. A gyerekeket szerető pedagógus meg tudja érteni növendékei problémáit, és megtalálja velük a közös hangot.

A nemzetközi szakirodalomból ismert művek az úszással kapcsolatos belső motiváció kialakítását, mint a sikeres oktatás leghatékonyabb eszközét határozzák meg fő célként. Bencurikova (2015) az élménypedagógia elemeinek az úszásra adaptált változatát javasolja. Véleménye szerint a mesére, mondókára épülő, a különböző úszómozgások egymásutáni végrehajtását megvalósító vízi akadálypályák hozzájárulnak a gyermekek úszással kapcsolatos belső motivációjának a kialakulásához. A magyar szakirodalom hasonlóan ír: az élménypedagógia alapú úszásoktatás is magas szintű pedagógiai felkészültséget igényel az úszóoktató pedagógustól.

Minkels és munkatársai (2023) az önmeghatározás-elmélet (*Self-Determination Theory, SDT*) alapú oktatási program alkalmazásának a jelentőségét hangsúlyozták. Az SDT megfelelő keretet biztosít a belső motiváció kialakításához. Az elmélet szerint megfelelő motiváltság eléréséhez szükséges az alapvető pszichológiai szükségletek (kompetencia, autonómia, kötődés) erősítése. (Deci & Ryan, 1985) Az elmélet azt összegzi, hogy a belső motiváció kialakulásához az egyénnek a gyakorlat végrehajtása során kompetensnek kell éreznie magát, és

minél nagyobb lehetőséget kell kapnia az önálló és közös döntések meghozatalához, vagyis az autonómia megvalósításához. Az oktatás alkalmával olyan légkört kell teremteni, hogy a társak, a pedagógusok felé irányuló gyermeki kötődés erősödjön. Minkels és munkatársai (2023) hollandiai úszásoktatók körében végzett kutatásuk révén arra a következtetésre jutottak, hogy az óvodai úszásoktatás során az autonómiaorientált oktatást kevésbé, de a kompetencia-fejlesztésen nyugvó és a kötődést támogató oktatást nagyobb mértékben lehet megvalósítani, ezzel elősegítve az úszással kapcsolatos belső motiváció kialakítását, megerősítését. Ács és munkatársai (2021) sportolók körében végzett kutatásukban megerősítették, hogy a pszichológiai szükségletek kielégítése elengedhetetlen a sportolók belső motivációjának fenntartásában és erősítésében.

Az előzőekben leírtak alapján megállapítható, hogy az óvodai úszásoktatás sikere nagymértékben a korszerű szakmai és pedagógiai ismeretekkel bíró, a korosztály sajátosságait jól ismerő oktató felkészültségétől függ. Az elvárásoknak azok a pedagógiai, elsősorban óvodapedagógus-végzettséggel rendelkező pedagógus oktatók felelnek meg, akik személyiségükkel, pedagógiai felkészültségükkel, a korosztály iránti elköteleződésükkel képesek megteremteni a pozitív, a belső motivációt támogató oktatási légkört, ezáltal biztosítva a sikeres oktatást.

Az óvodák által szervezett úszásoktatás alkalmával legtöbb esetben nem valósul meg az óvodapedagógus-úszásoktató bevonása az oktatásba. Sopronban 6 éve sikerült megvalósítani, hogy egy óvodai csoport óvodapedagógusai vezessék az úszásoktatást, illetve egy óvodában nyílt lehetőség arra, hogy a 3 hetes úszásoktatást az óvoda óvodapedagógusai valósítsák meg. Az óvodapedagógusok elkötelezettek voltak a korszerű, gyermekközpontú, az élménypedagógiára épülő úszásoktatás megvalósítása iránt. Az oktatások megvalósítása során felmerült a kérdés, hogy az óvodapedagógusok irányában megvalósuló, különböző mértékű gyermeki kötődések milyen mértékben befolyásolják az úszásoktatás sikerességét, illetve kölcsönhatásként a kötődések erősödése hat-e az óvodai élet valamely területére?

Anyag és módszer

Kutatásunk célja volt bemutatni azt, hogy a saját óvodapedagógus úszásoktatóként milyen hatással van az óvodapedagógus-gyermek kapcsolatrendszerre, az úszásoktatás során kialakult szorosabb kapcsolat milyen mértékben hat az úszásoktatás sikerességére, illetve megvizsgálni, hogy hatással van-e mindez az óvodai nevelési tevékenységekre.

A kutatási célok megvalósításához több kérdésre kerestük a választ.

Milyen mértékben és irányban befolyásolta az oktatás sikerességét a szorosabb óvodapedagógus-gyermek kötődés?

Az úszásoktatás révén erősödött-e az óvodapedagógus-gyermek kötődés?

Az oktatás során kialakult vagy erősödött kötődés, bizalmi viszony hatással volt-e az óvodai élet különböző területeire?

A felvetett kérdésekre az alábbi hipotéziseket állítottuk fel:

Feltételeztük, hogy az úszásoktatás során az saját vagy ismerős óvodapedagógus hatékonyabban tudta feloldani a gyermekek vízzel, feladatokkal kapcsolatos negatív attitűdjét.

Feltételeztük, hogy az úszásoktatás során kialakult bizalmi viszony az óvodai élet más területeire pozitív hatással bír.

Feltételeztük, hogy az óvodapedagógus szorosabb kapcsolatot, erősebb kötődést tud kialakítani a gyermekekkel az úszásoktatás révén.

A mintát a két óvodában az oktatást végző hat női óvodapedagógus adta. A pályán 2 fő 1-5 év között, 2 fő 6-15 év között és 2 fő 16-25 év között végzett nevelői tevékenységet. A mintából 3 fő egyesületi keretek között is oktat úszást (nem saját óvodásainak).

A hipotézisek bizonyítására kvalitatív kutatási módszert alkalmaztunk, strukturált mélyinterjút használtunk, amely során az interjúalanyok a feltett kérdésekre szabadon válaszolhattak, azt megjegyzésekkel is kiegészíthették. Az interjú kérdéseit az alábbi témák köré csoportosítottuk:

Milyen hatással van a saját óvodapedagógus a gyermekek vízzel kapcsolatos félelmeinek, szorongásainak a feloldására?

Milyen hatással van az úszásoktatás során kialakult bizalmi viszony az óvodai élet más területeire?

Az úszásoktatás révén létrejövő óvodapedagógus-gyermek szorosabb kapcsolat hozzájárul-e a gyermekekkel való erősebb kötődés kialakulásához?

Eredmények

A saját óvodapedagógus hatása az úszásoktatás eredményességére

Az úszásoktatás első, és talán legmeghatározóbb lépése a gyermekek vízhez szoktatása, azon belül a víztől való félelmük feloldása, amelynek sikere függ a gyermek egyéniségétől, személyiségétől, illetve családi és oktatási környezetétől. A vízzel szembeni gátlások feloldásában az oktató kiemelt szerepet tölt be, empatikus, bizalmat és nyugalmat árasztó magatartásával sikeresen tudja átsegíteni a gyermekeket a nehézségeken. Az interjúk alapján elmondható, hogy az

oktatói magatartás mellett az úszás módszertana és az oktatási környezet is meghatározó. A gyermek életkori sajátosságaihoz és egyéni szükségleteihez igazodó, játékos, élményalapú oktatás hozzájárul a félelmek és gátlások gyorsabb leküzdéséhez. Valamennyi vélemény hangsúlyozta, hogy a bizalom megléte kulcsfontosságú a félelem oldásában: a gyermekek könnyebben fogadják el a segítséget olyan felnőttől, akit ismernek és akihez kötődnek. Ez különösen igaz a saját óvodapedagógus által tartott úszásoktatások esetében. A vizsgálatban résztvevők egyértelműen alátámasztották, hogy a pedagógus személye, jelenléte és kapcsolata a gyermekkel meghatározza a tanulás és megküzdés minőségét. Az óvodai környezetben, ahol a gyermekek saját óvodapedagógussal vesznek részt a foglalkozásokon, a bizalom már meglévő alapokra épül, ennek következtében a gyermekek könnyebben kérnek és fogadnak el segítséget, gyorsabban kapcsolódnak be az oktatásba, aktívabbak és motiváltabbak az úszástanulásban. Ezzel szemben az óvodán kívüli foglalkozásokon, ahol a pedagógus és gyermek között nincs előzetes kapcsolat, lassabb és nehezebb a félelem feloldása, különösen a félénkebb, szorongásra hajlamos gyermekek esetében.

A vizsgálatban résztvevők tapasztalatai azt mutatták, hogy a gyermekek vízzel kapcsolatos attitűdjeinek, félelmeinek oldásában meghatározó tényező a pedagógus és a gyermek közötti bizalmi kapcsolat. Az óvodai csoport saját pedagógusának jelenléte az uszodai foglalkozásokon kiemelt jelentőséggel bír, ugyanis az ismerős felnőtt személye érzelmi biztonságot teremtett, ami elősegítette a gyermekek félelmeinek gyorsabb leküzdését és aktív részvételét a tevékenységekben. Az oktató pedagógusok úgy vélték, hogy az úszásoktatás sikerességét nagymértékben befolyásolta a pedagógus-gyermek kapcsolat minősége, a szülőkkel való együttműködés, a gyermek személyiségének, motivációs tényezőinek előzetes ismerete, valamint a gyermekközpontú, támogató, humorral és bátorítással átszőtt pedagógusi attitűd.

A gyermekek vízhez szoktatása akkor valósult meg a leghatékonyabban, ha a pedagógus előzetesen ismerte a gyermekek egyéni sajátosságait és családi hátterét, így differenciáltan, személyre szabottan tudta alkalmazni a motiváció és a bátorítás módszereit. Az óvodán kívüli csoportok esetében, ahol nem állt rendelkezésre a korábbi kötődés és bizalmi alap, a félelmek oldása hosszabb időt vett igénybe, és több előzetes kommunikációt, kapcsolatépítést igényelt.

Az interjúk alapján megállapítható, hogy a gyermekek vízzel kapcsolatos félelmeinek leküzdésében és az úszásoktatás hatékonyságában döntő szerepet játszik az óvodapedagógus személye, aki a gyermekek alapos ismeretéből, a velük kialakított bizalmi kapcsolatból, valamint a szülőkkel folytatott együttműködésből merítve képes biztosítani az érzelmi biztonságot, a motivációt és a fejlődés feltételeit. (1. táblázat)

Kulcstényező	Eredmény
Bizalmi kapcsolat (gyermek-pedagógus)	Gyorsabb félelemoldás, aktív részvétel
Szülőkkel való együttműködés	Nő a támogatás, biztonságérzet
Gyermek személyiségének ismerete	Hatékony motiváció, differenciált bánásmód
Pedagógusi attitűd (dicséret, humor, bátorítás)	Pozitív légkör, bátrabb gyermekek
Ismerős pedagógus jelenléte	Rövidebb oldódási folyamat
Idegen pedagógus	Lassabb oldódás, több idő a bizalom kiépítésére

1. táblázat – Az óvodapedagógus szerepe az úszásoktatásban

A mély bizalmi kapcsolatnak köszönhetően a gyermekek sok esetben először az óvodapedagógus „kedvéért” hajtották végre sikeresen a feladatot, majd csak ezt követően az edzőnek is, ami alátámasztja az ismerős, biztonságot nyújtó felnőtt szerepének jelentőségét. Az is megfigyelhető volt, hogy a gyermekek gyakran folyamatos szemkontaktust tartottak az óvodapedagógussal, még akkor is, ha más edző irányította a feladatot. Ez a jelenség jól szemlélteti a bizalom és az érzelmi kötődés stabilizáló funkcióját egy idegen, kezdetben félelmet keltő közegben.

Az uszodai napok és a közösen átélt sikerek tovább mélyítették az óvodapedagógus-gyermek kapcsolatot, ami a mindennapi óvodai életben is érzékelhető volt. A pedagógus szerepe az oktatási folyamatban kettős, egyrészt az anyai gondoskodás és érzelmi biztonság megteremtése, másrészt a motiváló, bátorító, játékos és humorral átszőtt oktatói jelenlét biztosítása. Ez a kettősség lehetővé tette, hogy a gyermekek szorongásmentes légkörben fedezzék fel a vízi környezetet, bátrabban próbálják ki az új feladatokat, és nagyobb fokú kitartást tanúsítsanak.

Az óvodapedagógusok beszámolója arra is rámutattak, hogy a bizalmi kapcsolat közvetlen hatással van a feladatvégzés sikerességére: bizonyos gyakorlatokat a gyermek kizárólag a saját pedagógusának hajtott végre, míg más személy kérésére nem. Ez egyértelműen jelzi, hogy az érzelmi kötődés és a bizalom nem csupán támogató tényező, hanem sok esetben a tanulási folyamat előfeltétele.

Az uszodai kapcsolat hatása az óvodai életre

A kutatásban résztvevők egyöntetű véleménye szerint a rendszeres úszásoktatás pozitívan befolyásolta a gyermekek fiziológiai és mentális állapotát. Az uszodai foglalkozások elsődleges hatásaként javult a gyermekek egészségi állapota, erősödött az immunrendszerük, ezáltal pedig csökkent a hiányzások száma. A mozgásfejlődés terén is jelentős előrelépést tapasztaltak a testfelépítés és az izomtónus változásában, az állóképesség és mozgáskoordináció fejlődésében.

Az oktatás másodlagos hatásaként erősödött a gyermekek önbizalma és bátorsága, aminek következtében megnövekedett az önállóságuk is. Az úszásprogram végére a gyermekek többsége képessé vált az öltözködési és higiénés feladatok önálló elvégzésére, beleértve a ruházat rendben tartását és a mosdó önálló használatát. Az uszodai tapasztalatok hozzájárultak a fegyelmezettebb és türelmesebb viselkedés kialakulásához, amely az óvodai mindennapok során is megmutatkozott. A gyermekek kitartása fokozódott a hosszabb és összetettebb feladatok végrehajtásában, problémamegoldó készségük fejlődött, míg a csoportkohézió erősödött. A közös tevékenységek során a gyermekek támogatták egymást, bátorították társaikat a nehezebb feladatok teljesítésekor, és közösen osztottak a sikerekben, ami támogató, kooperatív csoportdinamikát eredményezett.

Az oktatás során szorosabbá vált a pedagógus-gyermek kapcsolat, a közösen átélt élmények és sikerek mélyítették a bizalmi viszonyt, ami a mindennapi óvodai életben is érzékelhetővé vált. Az úszás közös élménye egy új, az óvodai kereteken túlmutató kapcsolódási pontot teremtett a gyermekek és a pedagógusok között. Ez a közös tapasztalat mélyítette a bizalmi viszonyt, elősegítette a kölcsönös megértést és támogatást, ami az óvodai közösségi életre is pozitívan hatott. A szülők bevonása, és a velük való együttműködés szintén erősödött, hiszen a közös programok és nyílt órák lehetőséget adtak arra, hogy a családok jobban megismerjék az óvodapedagógusok munkáját, ami növelte a szülői elégedettséget és bizalmat. A gyermekek számára az úszás nemcsak a fizikai fejlődést segítette elő, hanem az iskolai átmenetet is megkönnyítette, mivel bátrabban és nyitottabban kapcsolódtak új közösségekhez.

Az interjúk tanúsága szerint a rendszeres úszásoktatás jelentős mértékben hozzájárult a gyermekek fegyelmezettségének fejlődéséhez. A pedagógusok egyöntetűen kiemelték, hogy a gyermekek önmagukhoz, valamint más óvodai csoportokhoz viszonyítva is határozottan fegyelmezettebbé váltak az úszásoktatás következményeként. Az uszodai környezet sajátos szabályai és biztonsági előírásai megkövetelték a pontos utasítások követését, az önfegyelmet és a koncentrált figyelmet. Ezek a minták az óvodai mindennapokba is átültethetők voltak, különösen a közös tevékenységek, sorakozások és várakozási helyzetek során.

A fegyelmezés jellege az uszodában eltért az óvodai gyakorlattól: a pedagógusok rövid, lényegre törő és gyakran nonverbális jelzéseket használtak, amelyeket humorral egészítettek ki, elősegítve ezzel a gyermekek szabálykövetését és együttműködését.

A pedagógusok egymás válaszait megerősítve kijelentették, hogy az úszásoktatás során szerzett tapasztalatok pozitív transzferhatással bírtak az óvodai mindennapokra, különösen az önellátó tevékenységek és az önállóság területén. A gyermekek fejlődése érzékelhető volt a már említett területeken: az öltözködés, a vetkőzés, a ruházat rendben tartása, valamint a mosdó önálló használata

tekintetében. A pedagógusok kiemelték, hogy a vízben elért sikerélményekre gyakran tudtak hivatkozni más helyzetekben is: az uszodában megélt bátor helyzetállás és önálló cselekvés megerősítette a gyermekeket új feladatok során az óvodában, például torna, vagy más mozgásos tevékenységek során.

A bátorítás és visszautalás („az uszodában is meg tudtad csinálni”) motivációs eszközként hatékonynak bizonyult, segítette a gyermekek kitartását, önbizalmát és problémamegoldó képességét. Az úszás során kialakult élmények a vízi környezethez való alkalmazkodás mellett hatást gyakoroltak a mindennapi óvodai tevékenységekre is, hozzájárulva a gyermekek önállóságának, önfegyelmének és sikerorientáltságának fejlődéséhez.

Az úszásoktatás hatása a gyermek-óvodapedagógus kapcsolatra

A saját óvodapedagógus által vezetett úszásoktatás során a gyermekek egy olyan közegben szereztek tapasztalatokat, amely lehetővé tette számukra a bizalom és az érzelmi biztonság új szintjének a megélését. A vízben való közvetlen testi kontaktus, a játékos interakciók és a szabadságot nyújtó tevékenységek erősítették az érzelmi kötődést, miközben a gyermekek bátrabban vállaltak feladatokat és nyitottabban reagáltak az új helyzetekre. A pedagógusok beszámolóí szerint a gyermekek egyre inkább képesek voltak kezdeményezni, önálló döntéseket hozni, valamint saját teljesítményüket és társaik eredményeit is értékelni.

Az úszásoktatás különleges helyzetet teremtett, amelyben a gyermekek meg tapasztalták, hogy a félelmeik leküzdhetők, sikereik pedig közösségi elismerést váltanak ki. Ez nemcsak az önbizalom növekedésében, hanem a társas kapcsolatok gazdagodásában is megmutatkozott. A közös élmények és a kölcsönös bátorítás fokozta az egymás iránti elfogadást és támogatást, ami jelentős hatást gyakorolt a közösségi kapcsolatok erősödésére. A heti rendszerességgel megvalósuló közös uszodalátogatások – az együtt megtett út, a várakozás és a közös tevékenységek – elősegítették a gyermekek és a szülők közötti kapcsolatok elmélyülését. Az uszodai programok pozitív hatást gyakoroltak a gyermek-gyermek, szülő-szülő, valamint szülő-pedagógus kapcsolatokra egyaránt. A közösen átélt élmények és a csoporton belüli összetartozás élménye erősítette a közösségi kohéziót.

A gyermekek kezdeményezőkézsége és önállósága is fejlődött, ami abban nyilvánult meg, hogy bátrabban vállaltak új feladatokat, aktívabban vettek részt a közös játékokban, és nagyobb nyitottságot mutattak ismeretlen helyzetekben. Az uszodai események – például a Mikulás- vagy Tapsi-kupa – lehetőséget teremtettek a gyermekek számára, hogy sikereiket közösségi keretben éljék meg, ami hozzájárult önbizalmuk növekedéséhez és szociális kompetenciáik fejlődéséhez.

A szülők közötti kapcsolatok szintén intenzívebbé váltak: a közös várakozás, a foglalkozások utáni beszélgetések és a közös programok (pl. uszodai „uzsi-partik”) erősítették a közösségi szálakat, valamint hozzájárultak a szülői együttműködés javulásához. A pedagógusok tapasztalatai szerint a gyermekek az uszodai élményekre gyakran hivatkoztak más kontextusban is, ami elősegítette a közös élmények beépülését az óvodai mindennapokba.

Az interjúk alapján megállapítást nyert, hogy az úszásoktatás során kialakult élmények jelentős mértékben erősítették a pedagógus–gyermek bizalmi és érzelmi kapcsolatot. A kölcsönös elfogadás és kötődés olyan sajátos pedagógiai helyzetet teremtett, amelyben a gyermekek nyitottabbá váltak az iránymutatás elfogadására, bátrabban kértek segítséget, és szívesebben osztották meg élményeiket, érzéseiket a pedagógusaikkal. A gyermekek számára fontos motivációs tényező volt, hogy beszámolhattak sikereikről, bemutathatták elért eredményeiket, amelyeket a pedagógusok megerősítéssel és elismeréssel fogadtak.

A fokozott érzelmi biztonság és kötődés lehetővé tette, hogy a pedagógusok hatékonyabban irányítsák a gyermekek figyelmét, kitartását és érdeklődését. A közelség keresése, a beszélgetések kezdeményezése, valamint a közös játékokban való aktív részvétel mind azt jelezte, hogy a gyermekek tudatosan építettek a pedagógusok támogatására. Ez a kölcsönös bizalom nem csupán az uszodai környezetben, hanem az óvodai mindennapok során is érezhetően erősítette a nevelési folyamat hatékonyságát.

Következtetések

A vizsgálat eredményei egyértelműen rámutattak arra, hogy a saját óvodapedagógus jelenléte és aktív részvétele az úszásoktatás folyamatában kiemelt jelentőséggel bír. A pedagógus és a gyermek közötti bizalmi kapcsolat, amely az óvodai mindennapokban már kialakult, hatékonyan segíti a vízzel kapcsolatos félelmek, gátlások oldását és a tanulási folyamat előmozdítását. Ez a bizalmi háttér nemcsak a gyermekek érzelmi biztonságát erősíti, hanem közvetlenül hozzájárul ahhoz is, hogy gyorsabban, motiváltabban és sikeresebben sajátítsák el az úszáshoz szükséges készségeket.

Az úszásoktatás transzferhatásaként fejlődött a gyermekek fegyelmezettsége, önállósága és önbizalma, ami az óvodai élet más területein is éreztette hatását. A mozgásfejlődés mellett pszichés és szociális dimenziókban is kimutathatók voltak a pozitív változások, mint például a türelem, a problémamegoldó készség, a közösségi összetartás és a társas kompetenciák fejlődése. Mindez megerősítette azt a tapasztalati véleményt, hogy a komplex fejlesztésben az úszásoktatás nem pusztán fizikai nevelési feladat, hanem sokrétű pedagógiai lehetőség is.

A kutatás arra is rávilágított, hogy a rendszeres uszodai programok pozitív hatással vannak a szülők és pedagógusok közötti együttműködésre is. Az uszodai élet olyan sajátos közösségi teret hozott létre, amely elősegítette a szülő-szülő, szülő-gyermek és szülő-pedagógus kapcsolatok megerősödését. Ez az összetett kapcsolatrendszer hosszú távon is növeli a közösségi kohéziót és az óvodai élet irányában megvalósuló szülői elégedettséget, ami az óvoda társadalmi megítélésére is pozitív hatással van.

Összességében megállapítható, hogy a saját óvodapedagógus által vezetett úszásoktatás pedagógiai hatékonysága többértékű: hozzájárul a gyermekek testi, lelki és szociális fejlődéséhez, miközben erősíti a pedagógus-gyermek-szülő hármas kapcsolatát. A vizsgálat eredményei egyértelműen visszaigazolták azt a feltevélezt, hogy a gyermekek tanulási folyamataiban a bizalom és az érzelmi kötődés nem pusztán támogató tényező, hanem a sikeres fejlődés előfeltétele. Az is beigazolódott, hogy az úszásoktatás során az ismerős pedagógus jelenléte eredményesebben oldja a gyermekek vízzel és feladatokkal kapcsolatos negatív attitűdjeit, valamint hogy az uszodában kialakult bizalmi viszony az óvodai élet más területeire is pozitív hatással bír. A tapasztalatok megerősítették továbbá, hogy a közös úzásélmények hozzájárultak a pedagógus-gyermek kapcsolat elmélyüléséhez és a kötődés erősödéséhez.

Ajánlasként megfogalmazhatjuk, hogy a kutatás eredményei alapján javasolt az úszásoktatás rendszeres beépítése az óvodai nevelési programokba, lehetőleg olyan módon, hogy a foglalkozásokat lehetőség szerint a gyermekek saját óvodapedagógusa vezesse. A pedagógus személyes jelenléte, aktív részvétele az oktatásban, a gyermekekkel meglévő bizalmi kapcsolatra építő pedagógus oktató magatartás jelentősen segíti a vízzel szembeni félelmek leküzdését, az úszásoktatással kapcsolatos belső motiváció erősítését, így támogatva a sikeres tanulási folyamatot. Támogatandónak tartjuk a szülők aktív bevonásának az elősegítését, ugyanis ez az együttműködés fokozza a gyermekek biztonságérzetét, és támogatja a közösségi kohéziót.

Felhasznált irodalom

- Ács, P., Veress, R., Rocha, P., Dóczi, T., László Raposa, B., Baumann, P., Ostojic, S., Prémusz, V. & Makai, A. (2021): Criterion validity and reliability of the International Physical Activity Questionnaire – Hungarian short form against the RM42 accelerometer, *BMC Public Health* 2021, 21(Suppl 1), 381, <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10372-0>
- Arany, D., Szigethy, M., Bíróné Ilics, K. & Nagyvárad, K. (2023): Rekreációs jelleggel úszóedzésre járó 11-17 éves gyermekek gerincének állapota. *Recreation*, 13(3), 28–31. ISSN 2064-4981 <https://doi.org/10.21486/recreation.2023.13.3.6>

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. november 1.

- Beggs S., Foong Y., Le, H. C. T., Noor D., Wood-Baker R. & Walters J. A. E. (2013): Swimming training for asthma in children and adolescents aged 18 years and under. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, Issue 4, Art. No.: CD009607.
<https://doi.org/10.1002/14651858.CD009607.pub2>
- Benčurikova, L. (2015): Óvodáskorú gyermekek vízi fejlesztése az élménypedagógia módszerével, *Recreation* 5(4), 15–17. <https://doi.org/10.21486/recreation.2015.5.4.1>
- Correia, V., Carvalho, J., Araújo, D., Pereira, E. & Davids, K. (2019): Principles of nonlinear pedagogy in sport practice. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(2), 117–132.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1552673>
- Csányi, T. & Révész, L. (2015): *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai, középpontban a tanulás*. MDSZ, Budapest
- Csányi, T. & Révész, L. (2021): *A testnevelés és sport oktatásának elmélete és módszertana, Középpontban a tanulás*. MDSZ, Budapest
- Demeter, J. & Peja, M. (2011): *Úszásterápia gyermekkorban*. Miskolci Egyetem Közleménye, A sorozat, Bányászat, 81. kötet
- Deci, E. & Ryan, R. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press, New York. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Gergely, I. (2025): *Mit? Miért? Hogyan? Módszertani kézikönyv óvodapedagógusoknak*. Magánkiadás, Budapest. ISBN 978-963-89284-6-7
- Kello, É. (szerk., 2024): *Coaching irányzatok a gyakorlatban*, Akadémiai, Budapest. ISBN 978-963-454-935-2. <https://doi.org/10.1556/9789634549352>
- Minkels C., Kamp J. van der, & Beek P. J. (2023): How intrinsically motivating are swimming instructors/lessons in the Netherlands? An observational study through the lens of self-determination theory. *Front. Sports Act. Living* 5:1236256.
<https://doi.org/10.3389/fspor.2023.1236256>
- Paic, R. (2019): *A sportoló-edző kapcsolat, a motiváció és az észlelt motivációs környezet összefüggéseinek vizsgálata a férfi kézilabdázásban*. Doktori disszertáció, PTE BTK „Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola”. <http://pea.lib.pte.hu/handle/pea/19318>
- Révész, L. (2021): A tanár-diák kapcsolat jellemzői a testnevelésben, *Magyar Pedagógia* 121(1), 3–21. <https://doi.org/10.17670/MPed.2021.1.3>
- Simon, I. Á. (2021): *Az 1–7 éves gyermekek testnevelésének módszertana*. Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, ISBN 978-963-334-382-1 <http://tananyag.uni-sopron.hu/1/>
- Tóth, Á. (2008): *Az úszás tankönyve*. SOTE Testnevelési és Sporttudományi Kar, Budapest, ISBN 978-963-716-694-5.
- Tóth, Á. (szerk., 2019): *Úszónemzet program: Minden Gyermeek Tanuljon meg Úszni! (Úszás oktatásmódszertan)*, Kiving Kft., Budapest
- Tóvári, F., Prisztóka, Gy. & Tóvári, A. (2014): *Vízhez szoktatás – úszásoktatás : Szakmódszertani ajánlások, tudnivalók kisgyermekek úszásoktatásához*. Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kar Sporttudományi és Testnevelési Intézet, Pécs <https://tinyurl.com/2eeah482>
- Zsidó, N. A. & Lábadi, B. (szerk., 2022): *Figyelem a gyakorlatban*, Akadémiai, Budapest, ISBN 978-963-454-847-8, <https://doi.org/10.1556/9789634548478>
- Wiazewicz, A. & Zawadzki, M. (2014): Chosen organizationak questions about corrective swimming and in-water corrective exercises in case of scoliosis. *Central European Journal of Sport Sciences and Medicine* | 7(3), 91–98. <https://tinyurl.com/3bcev6bb>
- Wolf, K. (2022): Mozgás és mozgásfejlesztés az óvodában. *Módszertani Közlemények*, 62(2), 96–102. <https://tinyurl.com/4k9ap957>



The intersection of brain development and pedagogy: Comparative analysis of international neuropedagogical models and their potential for domestic application



László Varga¹ – Márton Györffy²

¹University of Sopron, Benedek Elek Faculty of Pedagogy Institute of Educational Sciences and Psychology, PhD, habil., Associate Professor  0009-0005-8169-2030 | MTMT: 10002454

²University of Sopron, Benedek Elek Faculty of Pedagogy Institute of Educational Sciences and Psychology, Lecturer  0009-0006-7870-6005 | MTMT: 10102881

KEYWORDS

- *early childhood brain development*
- *neuropedagogy*
- *comparative pedagogy*
- *innovation*
- *neuroconstructivism*

ABSTRACT

Driven by neuroscientific research, early childhood brain development has become a significant focus area in pedagogy in the past few decades. This paper presents the foundations of neuropedagogy, focusing particularly on how brain plasticity shapes early education opportunities and possibilities and provides a comparative analysis of neuropedagogical research and programs in the United States and Thailand, highlighting international practices in language development, executive function (EF), and social-emotional skills development. Although their resources and educational systems differ, the two countries have emphasized research on the neurodevelopmental impact of early childhood experiences and interactions. Drawing on these global findings, this study offers suggestions for enhancing Hungary's neuropedagogical approach to early childhood education. Special attention is given to the possibilities for improving Hungarian teacher training, practical kindergarten education, and parental cooperation. The authors put forward concrete recommendations and suggestions: the introduction of EF development programs, the modernization of teacher training, and the creation of a national knowledge-sharing platform. The study outlines that brain-friendly education for young children is more than a scientific mission. It is also a social and human mission that improves the foundations for children's long-term psychological well-being, learning success, and community development.

Introduction

Environmental influences, particularly educational interactions, have long-term impacts on the child's neurodevelopment during early childhood. Using international best practices (EF development programs, language stimulation, mindfulness) can contribute to increasing the effectiveness of kindergarten education and laying the foundations for learning skills. Neuropedagogical approaches and scientific knowledge about brain development are currently under-represented in teacher training. Filling this gap is vital for enabling future kindergarten teachers to respond more consciously and effectively to children's developmental needs, particularly children with disadvantages or developmental risks. The study also provides scientific evidence that the early childhood years are crucial for estab-

¹e-mail: varga.laszlo@uni-sopron.hu

²e-mail: gyorffy.marton@uni-sopron.hu

Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary

Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary

lishing learning skills, emotional stability, and social behavior. Integrating neurobiological research into educational practice can help ensure that children are placed on an optimal developmental trajectory with long-term benefits for society.

Literature review

The early years of childhood are critical for brain development. Neuroscience research over the past decades has revealed how early changes in brain structure, maturation, and plasticity underpin a child's development. This knowledge helps to understand and shape early educational practice from a neuropedagogical perspective. Recent advances in neuroscience have revealed a wealth of new knowledge about the neurobiological features of early childhood. A child's brain is immature at birth but grows and organizes at an astonishing rate during the first few years of life. By the age of three, the brain has more than a thousand trillion synaptic connections (Schiller, 2010; cited in Varga, 2015). In the "use it or lose it" principle, active neural pathways stimulated by the environment are maintained and strengthened, while those not in use disappear, adapting the brain to unique environmental conditions. The brain is highly plastic in early childhood and open to environmental influences that effortlessly shape brain networks, i. e., well malleable. The high plasticity presents significant opportunities and responsibilities to support learning and development. It also reveals vulnerability, as adverse influences can leave a deep imprint on the developing brain. Brain plasticity gradually decreases with age as an increasing number of connections are made, underscoring the importance of appropriate stimulation in the early years, as higher-order abilities build on previously constructed foundations in a hierarchical process (Tierney & Nelson III, 2009). Babies exposed to severe stress from infancy onwards may have lower brain activity than peers raised in calmer environments. Fewer neural connections and pathways develop in the brains of children who do not receive enough attention, stimulation, and affection. Such structural differences also manifest at the behavioral level due to cognitive deficits, which can later manifest in learning and behavioral problems as well as lower school performance (Nelson et al., 2020).

Early childhood is, therefore, a critical period in life when developmental psychological processes (cognitive, emotional, and social development) and neurodevelopmental maturation happen simultaneously and interact. Appropriate support during this initial period—providing a safe, stimulating, and loving nurturing environment—has been scientifically proven to be a long-term return on investment, laying the foundations for healthy psychological functioning, learning skills, and later success in life (Heckman, 2011). It is no coincidence

that recent educational research and practice have focused on the question of how to best support early childhood development, with particular emphasis on applying neuroscience findings in educational practice. This connection forms the basis of neuropedagogy, which has shed new light on early childhood education over the past decade and a half. According to the insights of neuropedagogy, pedagogical work in the early years extends far beyond the transfer of knowledge. It affects the development of a child's brain architecture, self-regulation, and learning skills, patterns of stress management, and social sensitivity. Thus, a teacher not only teaches but also shapes, organizes, and stimulates. A child's educational experience can strengthen or weaken brain connections (Varga, 2015, 2019).

The interdisciplinary science and research field, informed by national and international scientific discourses and innovations on early childhood, seeks answers to the pedagogical potential of the latest neuroscience research findings in early childhood (Varga, 2019). In its attitude research, the Early Childhood Neuropedagogy Research Group and Laboratory (NeuPedLab) at the Benedek Elek Faculty of Pedagogy of the University of Sopron (Hungary) is interested in the attitudes and knowledge of Hungarian teachers towards neurosciences and their views on their pedagogical use. The research observed that although teachers are interested in new knowledge, their proactivity in research and innovation is low, indicating that neuropedagogical approaches are under-represented in teacher education. Providing neuroscience-related knowledge in teacher education should be urgently promoted to enable teachers to integrate modern scientific findings more effectively into their daily work (Varga & Szécsi, 2018; Varga, 2019). The United States has witnessed major scientific and practical breakthroughs in early childhood brain development research and related pedagogical applications in the last decade. Leading American universities, such as Harvard, MIT, Stanford, Yale, and UCLA, have launched large-scale research programs to integrate the latest neuroscience findings into early childhood education.

Brain imaging studies have confirmed that the brain networks that aid in understanding and experiencing the mental states and physical sensations of others are already functioning separately by the age of three (Richardson et al., 2018). Researchers at the Massachusetts Institute of Technology (MIT) have demonstrated that these networks are highly active and plastic in the early years of life, so the quality and frequency of interactions have a significant impact on their network functioning. The ecobiological model of Jack Shonkoff et al. (2012) demonstrates that the "building architecture" of a child's brain is deeply dependent on lived experiences. Stress, emotional security, rich or poor environmental stimuli all leave lasting traces on neurobiological development. Of particular inte-

rest is the study of language development. In a functional MRI-based study, Romeo et al. (2018) demonstrated that the frequency of parent-child dialogue is directly related to activating the left Broca's area, the center of language processing. Children who had more quality dialogues with their parents exhibited increased brain activity and performed better on language tests. Notably, the effect was independent of sociodemographic background—i.e., it was not the number of words heard but the active, reciprocal communication that mattered. This result highlights that the preschool environment and teacher-child interactions may have similar neurobiological effects.

The leaders of the Harvard Center on the Developing Child stress that the neural basis of such “serve and return” interactions justifies their conscious use in educational practice. Frontiers of Innovation, a program launched by the center, aims to identify and field-test the most promising intervention options. The accessible InBrief series helps educators and policymakers to keep up to date with the latest neuroscience knowledge (Center on the Developing Child at Harvard University, 2024).

Reach Every Reader, a joint initiative of MITili, the Harvard Graduate School of Education, and Florida State University, aims to ensure that all children have adequate reading skills by the age of three. The program develops personalized learning pathways and diagnostic tools for early identification of reading disabilities. MRI scans can identify brain patterns in preschoolers that may indicate a risk of dyslexia (MIT News, 2018). This kind of prediction offers the potential for targeted and timely intervention, preventing school failure.

The development of executive function regulation—working memory, inhibitory control, and cognitive flexibility—also peaks at this age. Rueda et al. (2012) have demonstrated that these abilities can be developed through targeted educational interventions and even lead to detectable changes in brain functioning. Neville et al. (2013) developed an attention development program for children of low socioeconomic status and their parents. The results—improved behavior, stronger selective attention, increased brain responses—proved that a holistic, family-inclusive approach can be particularly effective.

In parallel with US research, Thailand has made significant strides towards the targeted development of executive functions (EF) in early childhood. One milestone was a national study launched in 2017 to create a standardized EF measurement tool. Developed in collaboration between Mahidol University and the Health Systems Research Institute (HSRI), the MU.EF-101 is a 32-item behavioral scale that assesses preschool children's behavior in five key areas based on teacher observation, inhibition, shifting/resilience, emotion regulation, working memory, and planning. The normative data for the scale were derived from approximately 3000 children representing various regions of Thailand. It

was the first national survey to systematically provide data on EF skills of preschool children, providing a gap-filling basis for further development. Inhibitory control and self-regulation are high-priority areas among the components of EF, weaknesses that can often lead to attention deficit and hyperactivity. To develop this area, a preschool mindfulness program has been developed (Lertlataluck et al., 2021) to strengthen children's attention and self-control through mindful presence-based practices. The research involved pre-screening using the MU.EF-101 questionnaire. Children with the lowest scores were included in the study. The sample was divided into two groups. In the post-test, the members of the mindfulness group showed significant improvements in working memory and inhibition compared to the control group, both in behavioural observations and cognitive tests, confirming that mindful presence-based pedagogy can be an effective tool for developing self-regulation from preschool onwards.

Imnamkhao et al. (2024) presented another innovative method to improve executive functions (EF). Their program aimed to increase the efficiency of EF components by incorporating playful, health-promoting modules. The eight modules embedded in the kindergarten curriculum included hygiene, body awareness, and movement development. The results of the quasi-experimental study showed that children who participated in the program exhibited significant improvements in all EF domains compared to the control group, thus supporting the idea that playful, experiential pedagogical tools can have a profound impact on executive functioning (Imnamkhao et al., 2024).

The importance of movement-based development was also highlighted by the "I AM TAP" program developed by Pewdee et al. (2024) for disadvantaged preschool children in state care. The program combined sensorimotor and balance activities to advance working memory, inhibitory control, and cognitive flexibility. A distinctive feature of the program was that it considered the children's previous traumatic experiences, including social interaction exercises that promoted joint action and rule-following. Performance in the three main domains of EF had increased significantly compared to the control group by the end of the program, as confirmed by positive feedback from caregivers, including calmer, more focused behavior (Pewdee et al., 2024).

However, EF development can be promoted through programs and qualitative research. Donjdee et al. (2024) investigated the development of inhibitory control in young school children. They found that internal factors (personality traits and sense of responsibility) and external factors (family communication, rulemaking, and moral example) underscore successful inhibitory control. However, the school environment does not directly target such skill development. Instead, it promotes them through indirect strategies (role play, group work, moral stories). The study concluded that the conscious cooperation of both

the family and the teacher plays a key role in the development of self-control (Donjdee et al., 2024).

Objectives, research questions, hypotheses

The present study illustrates the relevance of neuropedagogy in early childhood education, with a focus on how neuroscientific research findings on brain development can be applied to educational practice. It also aims to review neuroeducation-related research and programs in the United States and Thailand. The different frameworks of the two countries also provide an opportunity for a comparative analysis of neuropedagogical research, which may provide insights on how to continue to transfer brain development research findings into pedagogical practice in Hungary.

Methods

The methodological approach of the study is qualitative comparative pedagogical research based on document analysis and systematic literature review. A targeted source analysis has been performed, focusing on international scientific publications, policy documents, and program descriptions in neuropedagogy over the last decade. The sample was selected purposively. The United States and Thailand are used as a point of comparison, as these two countries have different social and educational systems but have seen noteworthy progress in early childhood neuroscience research and its pedagogical applications.

The sources analyzed include descriptions of brain research-based programs, neuroscience studies, results of interventions targeting executive functions, as well as government and university reports. The research uses a qualitative content analysis approach, focusing thematically on sources related to language development, executive functions, social-emotional development, and pedagogical innovation. The results are interpreted comparatively, revealing similarities and differences between the two countries. The study uses these as a basis for making domestic adaptation recommendations to improve teacher education and preschool practice.

Results

There are parallels between the neuroeducational efforts of the US and Thailand, but there are also significant differences due to the different socio-cultural and institutional contexts of the two countries. A growing recognition that the early childhood years are crucial for brain development and later learning abilities exists in both countries, and similar key research focus areas have been observed, including language development, executive function/self-control, and support for social-emotional skills. Researchers in both countries emphasize the role of play, rich stimuli, and affectionate, dialogue-based interactions in optimal brain development. Educational programs based on neuroscience research (e.g., mindfulness in kindergarten, playful EF development, encouraging rich language input) have emerged in the US and Thailand. A further similarity is that the need for interdisciplinary collaboration is universal. Teachers and psychologists do not bear sole responsibility for the field at the center/institution/workshop level. Doctors, biologists, and neurologists also aid in developing training and tools. Both countries also participate in the international scientific discourse—for example, at the International Mind, Brain, and Education Society (IMBES) conferences. American and Thai researchers publish and exchange experiences (Ferrari & McBride, 2011). Similarly, policymakers are beginning to hear the message of science. Strategic plans to improve the quality of early education are emerging at the federal-state level in the US, while Thailand is incorporating support for brain development into its development plans at the national level (one of the objectives of the 2017–2036 education strategy is ‘quality early education that is responsive to the specificities of child development’—Thai National Education Plan) (EduBright, 2018). An emerging effort to engage parents and communities is apparent in both countries. In the US, the Harvard Center on the Developing Child and other organizations provide families with accessible information materials. In Thailand, churches, health centers, and community leaders are involved in awareness-raising through, for example, UNICEF’s Closing the Gap in ECD campaigns (UNICEF Thailand, 2019).

Nevertheless, marked differences in the nature and application of research between the US and Thailand are evident, which can be attributed to several factors. The United States excels in terms of available resources and technology. US universities have world-class MRI and EEG labs, large research teams, and long-term longitudinal studies involving hundreds of children (e.g., Casey et al., 2018; Gabard-Durnam et al., 2019). In contrast, research in Thailand is typically smaller in scale and focused on short-term studies of practice interventions (Lertladaluck et al., 2021; Jantanavivat et al., 2022). While it is not unusual in the US for a study to report brain imaging results in children, neurological measurements

(EEG, fMRI) with large numbers of children are still rare in Thailand, partly for financial reasons and partly because there are fewer specialists. Thus, results in Thailand are often more indirect. Behavioral test results or teacher observations are used to demonstrate the efficacy of a method, while in the US, changes in activity in specific brain areas are documented, for example, prefrontal cortex thickening after a training session with MRI. Both approaches are valuable. A key reason for the difference is the varying levels of economic and scientific development. The US allocates a larger share of its GDP to research and development, together with substantial private foundation funding (Chan Zuckerberg Initiative, 2025) for educational neuroscience projects. Resources are scarcer in Thailand, which motivates researchers to use more cost-effective methods.

The American educational philosophy is open to innovative experimentation, and individual states and districts are freer to try new methods (America Forward, 2023). Thailand's education system is more centralized and traditional. Introducing new methods is more cautious and considers cultural appropriateness (UNESCO, 2016). For example, American kindergartens are more accepting of children expressing their emotions or vocally arguing because they consider it a part of socio-emotional learning, while the values of harmony and discipline reign in Thai kindergartens, where teachers attempt to develop emotional intelligence through other means (quiet attention exercises) (de Los Angeles-Bantista, 2004). Therefore, neuroeducation research must adapt to the local pedagogical culture. In Thailand, parents and teachers also have reservations about overly 'Western' methods, including the dominance of free play or the ethics of too early brain measurements. Therefore, Thai researchers communicate their findings in the local language and narrative. For example, they articulate the importance of stress reduction in line with Buddhist teachings (Iemamnuay, 2019). Cultural differences also cause some phenomena to differ. For instance, American early childhood is often influenced by other phenomena, including the overuse of digital devices, on which the research focuses and responds (Hirsh-Pasek et al., 2015). However, these issues have been even less reported in research on younger child populations in Thailand.

Early childhood education presents a diverse picture in the US. There are public, private, church, and home-based programs, and funding varies by state. Neuroeducation research also helps convince policymakers that early childhood education is worth the investment (Heckman, 2011). In contrast, Thailand provides much of its early childhood education through a state framework based on a uniform national curriculum. If the "higher powers" adopt a novel approach, it can be implemented in a uniform and widespread way. Hence, the impact of Thai research can potentially be significant and population-wide, but the rigidity of the system makes it more challenging to introduce innovations.

The examples of the United States and Thailand illustrate that neuropedagogy has become a global phenomenon that is being implemented into practice in diverse ways. In the US, the emphasis is on the depth and technological soundness of scientific research, which is then slowly trickling down into everyday practice in the form of programs and recommendations. In Thailand, research is driven by practical needs. The need for better education drives scientific interest, and researchers seek to provide educators with applicable results immediately. Both paths can be fruitful, and the two are not mutually exclusive; indeed, they can learn from each other. The similarities suggest that certain principles are universal: young children need play, meaningful and loving interactions, safety, and challenge to develop. The differences remind us that the application of scientific knowledge is always context-dependent on cultural norms, institutional structures, and available resources.

The Thai experience also provides lessons for international comparisons. It demonstrates that world-class neuroeducational research and applications are possible in developing countries where resources may be more limited, provided that there is an innovative attitude, strategy, and collaboration between academia and education. The example of Thailand suggests that supporting early childhood brain development is one of the most effective investments in education policy. Neuroscientifically equipped teachers and parents can raise a generation of children with better cognitive abilities, greater resilience, and a greater willingness to learn. Neuropedagogy is, therefore, more than a scientific trend; it is also a proven practical guide to education.

Summary and recommendations

In light of the international results, we can take several steps to integrate the knowledge of neurodevelopment in early childhood into the practice of kindergarten education in Hungary, especially at the Benedek Elek Faculty of Education of the University of Sopron.

American and Thai research draws attention to the importance of developing executive functions (EF) in preschool. The present study proposes the initiation of a national longitudinal study to follow the development of self-control and attentional skills in children aged 3–6 and to investigate their relationship with preschool attendance. In this context, it is worth testing an EF development program adapted to the Hungarian setting and measuring its effects on children's cognitive, social, and emotional development. Based on international evidence, it is expected that such an intervention will increase children's engagement and learning success and, in the long term, may contribute to reducing early school leaving.

The study of children with atypical development is a fundamental research field in neuropedagogy. An interesting avenue of research could be to follow the neurodevelopment of preschool children who have experienced birth complications. Exploring the prevalence and effects of toxic stress in the home is also imperative. Examining the number of preschool children who live under persistent stress (e.g., domestic violence, extreme poverty), what signs of this are present in their behavior, and what educational support can be provided to help them is vital. It would be worthwhile to research the capacities and methods for trauma-sensitive education in Hungarian kindergartens to determine gaps. Such research could provide a basis for developing special therapeutic programs for children at risk.

As some research studies have shown (e.g., Varga & Szécsi, 2018; Varga, 2019; Borbás, 2020), the Hungarian teachers interviewed are open to new research on brain development and even consider it necessary to enrich their pedagogical practice with scientific knowledge. These results indicate a need for a neuropedagogical approach in the teaching profession. Organizing a pilot in-service training course where participating teachers would receive targeted neuropedagogical training and then see the changes in their activities with children and in children's development would be beneficial. Such an endeavor would provide meaningful feedback on the content and methods of future training for pre-school teachers to effectively apply the findings of brain research.

Further development of "brain-friendly" kindergarten education practices could also be a positive direction. For example, in light of the research findings, various programs based on pedagogical elements that consciously develop the brain could be developed in the University of Sopron's kindergarten practice and partner institutions. As part of the daily routine, it could be useful to include playful self-control exercises, such as rule games, relaxation corners, and simple breathing exercises. Involving parents in "serve and return" would be an added dimension. A program incorporating these elements could first be piloted in a group at the University of Sopron's kindergarten and then compared with traditional groups. If the experience is positive, the program could be gradually extended. This model must integrate the existing values of Hungarian pre-school education, since Hungarian pre-school education has world-class achievements in the fields of play, fairy tales, art, and music education.

A national online knowledge-sharing platform where teachers publish their best neuropedagogical ideas and lesson plans could also be created. Such a platform would allow teachers to learn from each other and allow for a collection of "best practices" that could then be the focus of a conference, a book of studies, or a practical handbook.

The next step could be the creation of a “Neuropedagogical Workshop” to develop methodological materials and train mentors. For example, a training module for practicing pre-school teachers could be developed to introduce them to the principles of brain-friendly education, with concrete lesson plans and tools. The module could draw on a selection of programs that have been tried and tested in the US and Thailand. Teachers who participate in the mentor network and complete the training can help kindergartens in the process of introducing a new program.

Regular evaluation and monitoring of any newly introduced programs and methods are necessary. If a kindergarten adopts an EF development program, it is appropriate to study the children who have participated in it over a period of years and to compare results with those of children in other kindergartens. Such monitoring would provide evidence of the impact of the program on the home environment, which may be a convincing argument for its further dissemination and adaptation. Once the data and results are known, the methods can be continuously refined. At the level of education policy, it may be possible to measure the impact of the spread of the neuropedagogical approach on macro-indicators such as school performance, SNI rates, and the prevalence of behavioral problems over a span of 5–10 years.

Of course, conference participation and cooperation with major organizations and centers are essential to achieving the necessary knowledge transfer. As part of international cooperation, a cardinal point is to break down any language barriers by translating and making available key technical material. A Hungarian “Neuropedagogical Handbook” or online collection of teaching materials could be developed, bringing together the best international content, tailored to Hungarian conditions.

The Benedek Elek Faculty of Pedagogy of the University of Sopron could creatively transfer this growing body of knowledge to Hungarian practice. The existing values of Hungarian kindergarten education (loving care and education, playfulness, cultivation of folk traditions) can be well complemented by the new achievements of neuropedagogy. Educators in the country are open to innovative approaches and demand a scientific basis, which creates a sound environment for innovation. The next step is to translate strategic vision into practical action, which is in the hands of policymakers and practitioners. If the proposed actions are implemented, the first national data on the results of neuro-educational innovations could be available within the next few years, and, in the longer term, a generation could grow up with education that maximizes their brain development potential. The case for brain-friendly pre-school education is both a scientific and a human mission. Investing in the development of our youngest children is how we build a shared future.

References

- America Forward (2023): America Forward early learning platform, May 2023.
<https://tinyurl.com/m7ka9n9b>
- Borbás, M. L. (2020): Kisgyermekkorai neuropedagógia : A kisgyermekkorai agyfejlődés támogatása az óvodai nevelésben, *Képzés és Gyakorlat: Neveléstudományi folyóirat*, 18(1–2), 151–160.
<https://doi.org/10.17165/TP.2020.1-2.13>
- Casey, B. J., Cannonier, T., Conley, M. I., Cohen, A. O., Barch, D. M. & Heitzeg, M. M. et al. (2018): The adolescent brain cognitive development (ABCD) study: imaging acquisition across 21 sites. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 32, 43–54.
<https://doi.org/10.1016/j.dcn.2018.03.001>
- Center on the Developing Child at Harvard University (2024): InBrief: The Science of Early Childhood Development. <https://tinyurl.com/44nsn4a5>.
- Chan Zuckerberg Initiative (2025) *Neuroscience*. <https://tinyurl.com/3p5cv3ev>
- de Los Angeles-Bantista, F. (2004): *Early childhood care and education in South-East Asia: Working for access, quality and inclusion in Thailand, the Philippines and Viet Nam*. UNESCO, Bangkok.
- Donjdee, K., Poonpol, P. & Ruksee, N. (2024): Causes and cultivation of inhibitory control among school-age children in Thailand. *The Journal of Behavioral Science*, 19(2), 135–150.
- EduBright (2018): The National Scheme of Education B. E. 2560–2579 (2017–2036).
<https://tinyurl.com/mvnsanam>.
- Ferrari, M. & McBride, H. (2011): Mind, Brain, and Education: The Birth of a New Science. *LEARNing Landscapes*, 5(1), 85–100. <https://doi.org/10.36510/learnland.v5i1.533>.
- Gabard-Durnam, L. J., Wilkinson, C. & Kapur, K. et al. (2019): Longitudinal EEG power in the first postnatal year differentiates autism outcomes. *Nature Communications*, 10, 4188.
<https://doi.org/10.1038/s41467-019-12202-9>.
- Heckman, J. (2011): The economics of inequality: The value of early childhood education, *American Educator*, 35(1), pp. 31–35, 47.
- Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Golinkoff, R. M., Gray, J. H., Robb, M. B. & Kaufman, J. (2015): Putting Education in “Educational” Apps: Lessons From the Science of Learning : Lessons From the Science of Learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 16(1), 3–34.
<https://doi.org/10.1177/1529100615569721>
- Iemamuay, S. (2019) *Early childhood curriculum in Thailand: An investigation into perceptions of the cultivation of Thainess in young children* (Doctoral dissertation). Te Herenga Waka – Victoria University of Wellington.
- Imnamkhao, S., Sridan, W. & Dunnington, R. M. (2024): The Impact of The Participatory Program on Preschool Children’s Executive Function Skills in Thailand. *The Malaysian Journal of Nursing (MJN)*, 15(3), 16–22. <https://doi.org/10.31674/mjn.2024.v15i03.002>
- Jantanavivat, W., Nopmaneejumruslers, K. & Seree, P. (2022): Effects of the language development program based on early childhood developmental surveillance and promotion, *International Journal of Child Development & Mental Health*, 10(2), pp. 36–45.
- Lertladaluck, K., Suppalarkbunlue, W., Moriguchi, Y. & Chutabhakdikul, N. (2021): School-based mindfulness intervention improves executive functions and self-regulation in preschoolers at risk. *The Journal of Behavioral Science*, 16(2), pp. 58–72.
- MIT News (2018): MIT and Harvard join forces to address early childhood literacy : Reach Every Reader aims to end early literacy crisis. <https://tinyurl.com/5eayw7js>.

• The latest verification date for online references in the study is 1 November 2025.

- Nelson, C. A., Bhutta, Z. A., Harris, N. B., Danese, A. & Samara, M. (2020): Adversity in childhood is linked to mental and physical health throughout life', *BMJ* 371:m3048, <https://doi.org/10.1136/bmj.m3048>
- Neville, H. J., Stevens, C., Pakulak, E., Bell, T. A., Fanning, J., Klein, S. & Isbell, E. (2013): Family-based training program improves brain function, cognition, and behavior in lower socioeconomic status preschoolers, *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(29), 12138–12143., <https://doi.org/10.1073/pnas.130443711>.
- Pewdee, K., Singhasai, L., Thanasetkorn, P. & Daramas, T. (2024): Effects of I AM TAP program on executive function of children 3–5 years in Bangkok metropolitan region residential care homes: A quasi-experimental study', *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 28(4), 707–719., <https://doi.org/10.60099/prijnr.2024.269322>
- Richardson, H., Lisandrelli, G., Riobueno-Naylor, A. & Saxe, R. (2018): Development of the social brain from age three to twelve years, *Nature Communications*, 9(1), 1027. <https://doi.org/10.1038/s41467-018-03399-2>
- Romeo, R. R., Segaran, J., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R. & Mackey, A. P. et al. (2018): Language exposure relates to structural neural connectivity in childhood, *Journal of Neuroscience*, 38(36), 7870–7877., <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0484-18.2018>
- Rueda, M. R., Checa, P. & Cómbita, L. M. (2012): Enhanced efficiency of the executive attention network after training in preschool children: Immediate changes and effects after two months, *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2(Suppl 1), S192–S204. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2011.09.004>
- Schiller, P. (2010): Early brain development research review and update, *Exchange*, 196, 26–30.
- Shonkoff, J. P., Garner, A. S. & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health et al. (2012): The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress, *Pediatrics*, 129(1), e232–e246., <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>
- Tierney, A. L. & Nelson III, C. A. (2009): Brain development and the role of experience in the early years, *Zero to Three*, 30(2), 9.
- UNESCO (2016): *Reviews of National Policies for Education: Education in Thailand – An OECD – UNESCO Perspective*. OECD Publishing, Paris.
- UNICEF Thailand (2019): Closing the gap in early childhood care for every child in Thailand. <https://tinyurl.com/8hf7hk6x>.
- Varga, L. (2015): Új tudomány születőben: kisgyermekkori neuropedagógia', In Juhász, Gy., Nagy, Á., Strédl, T. & Tóth-Bakos, A. (eds.): Innováció és kreativitás az oktatásban és a tudományban : Nemzetközi Tudományos Konferencia tanulmánykötete. Selye János Egyetem, Komárom, 11–18.
- Varga, L. (2019): Gyermekkor : a világra nyíló ablak. Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron. <https://tinyurl.com/4p3uhyu3>
- Varga, L. & Szécsi, T. (2018): Neuropedagogy in early childhood in Hungary: Foundations and micro-investigation, *Képzés és Gyakorlat: Training and Practice*, 16(3), 67–74. <https://doi.org/10.17165/TP.2018.3.8>



"Pussy Cat, Pussy Cat, Where Have You Been?" – Strategies and Outcomes in Kindergarten English Language Development



Arianna Kitzinger

University of Sopron, Benedek Elek Faculty of Pedagogy
Associate Professor 0000-0002-8025-9885 | MTMT: 10028813

KEYWORDS

- *bilingual education*
- *early childhood*
- *language policy*
- *pedagogical innovation*
- *bilingual programmes*

ABSTRACT

This study explores the inception and development of the English Language specialisation in Kindergarten at The University of Sopron's Benedek Elek Faculty of Pedagogy, launched in 2006. It examines how the programme introduced innovative approaches to early childhood bilingual education amid Hungary's socio-political changes, particularly following its EU accession in 2004. Using qualitative methods, including document analysis and classroom observations, the research situates the programme within Hungary's broader language policies and sociolinguistic context. It critically assesses the theoretical foundations of bilingual education during Hungary's transitional period post-1989 and explores practical challenges and achievements. The findings indicate that the programme promotes intercultural competence, bilingual proficiency, and pedagogical innovation, fostering openness and internationalisation. Overall, the study highlights the importance of aligning theoretical insights with practical application to develop effective bilingual early childhood education that supports Hungary's evolving educational landscape.

Introduction

Six decades ago, kindergarten education was recognized as a distinct area within higher education (Patyi, 2010, 2020). However, German language instruction had already been established in Sopron well before this, indicating an earlier institutional focus on language education (Babai, 2010; Pásztor, 2018). The introduction of English specialization, however, was delayed by nearly fifty years. It is both intriguing and valuable to explore the factors that influenced the early integration of English into Hungarian kindergarten pedagogy. Additionally, examining the social transformations that shifted English from a forbidden language to a tolerated one, and ultimately to the most supported foreign language, reveals significant social dynamics. This transformation was driven less by linguistic considerations and more by political, social, and economic factors. The paradigm shift in language education became particularly evident among students and teachers beginning in the early 1990s, a period marked by regime changes across Eastern Europe (Frang, 2019). These societal upheavals created new opportunities and motivations for adopting English, marking a notable evolution in Hungary's educational landscape.

Research methodology

This study uses a qualitative approach to examine bilingual specialisation in Hungarian-English kindergarten education during Hungary's post-1989 transition. It critically analyses existing literature on bilingual education, focusing on socio-political challenges. Data were collected through document analysis, policies, curricula, official materials, and classroom observations, which explored teacher practices, student engagement, and language use. The systematic data collection ensured reliability, allowing for an in-depth understanding of both theoretical frameworks and practical implementation of the bilingual kindergarten programmes at The University of Sopron's Benedek Elek Faculty of Pedagogy.

The evolution of Hungarian–English bilingual kindergarten teacher training

In the evolving landscape of social and language pedagogical education, Hungarian teacher training institutions faced the challenge of expanding language learning opportunities for young children amidst shifting societal expectations. By the late 1980s, early initiatives, primarily private, began to introduce English language instruction to infants and kindergarteners. These efforts often involved small group sessions led by teachers specialising in language at the university, yet they suffered from a lack of comprehensive textbooks and methodological resources. This gap in training resulted in two primary issues: either teachers possessed strong language skills but lacked pedagogical expertise in early childhood education, or they were proficient in pedagogical principles but lacked sufficient language competence. Such a disconnect raised an essential question: how can one ensure high-quality language learning tailored specifically to young learners' developmental needs?

Recognising this gap, Péter Tárnok, Associate Professor at the Benedek Elek Faculty of Pedagogy, championed a significant reform in Hungarian language pedagogy in the mid-2000s. His vision culminated in the launch of the *English in Kindergarten* specialization in September 2006, initially attracting only six students. The program aimed to produce pre-school teachers equipped with at least an intermediate level of English, alongside a robust pedagogical toolkit tailored for early childhood language education. It also emphasized familiarity with children's literature and intercultural understanding, crucial elements for fostering open-minded, culturally sensitive educators.

This initiative posed a professional challenge not only for students but also for teachers, who, despite their expertise, were not traditionally trained as pre-school educators. To bridge theory and practice, students engaged in ongoing

observations within kindergartens and participated in professional dialogues with practicing teachers; an approach that underscores the importance of contextual understanding in pedagogical development.

Revisiting the foundations of language pedagogy and the concept of bilingualism

Although university lecturers were trained as language teachers, their academic backgrounds lacked modern psycho- and sociolinguistic insights essential for understanding early childhood language development. Isn't it crucial for educators to deepen their theoretical knowledge to effectively guide future teachers? To confidently initiate Hungarian-English bilingual pre-school training, they needed to clarify fundamental concepts, adopt consistent terminology, and ensure clear dissemination within the language pedagogical community.

At the outset, it is essential to clarify what we mean by bilingualism within the context of foreign language training. When a language is introduced at kindergarten, it is often already considered a second language, prompting us to examine the relationship between a learner's mother tongue and the foreign language. But what exactly constitutes bilingualism, and what is the profile of a bilingual individual? Historically, the concept of bilingualism has evolved alongside societal perceptions of language itself. In earlier eras, particularly when nations were less rigidly defined, it was commonplace for conquerors and the conquered alike to learn each other's languages, making bilingualism a natural aspect of daily life. However, with the rise of nation-states, bilingualism gradually became less normative, especially in Europe by the 19th and 20th centuries (Bene, 2000). Even towards the end of the 20th century, Wardhaugh (1995) noted that bilingualism could evoke ambivalent feelings: admiration for linguistic skill on one hand, and suspicion or alienation on the other. Given this complex history, it becomes apparent that defining bilingualism is more nuanced than it might initially seem.

Various scholars have proposed differing interpretations of what it means to be bilingual, reflecting the phenomenon's multifaceted nature. For instance, Bloomfield in 1933 (as cited in Hoffmann, 1991, 15) adopts a maximalist stance, asserting that only individuals who speak two languages as native speakers, proficient in both language and culture, can be deemed fully bilingual. Conversely, Haugen in 1953 (as cited in Butler & Hakuta, 2004, 114) offers a minimalist perspective, suggesting that a bilingual simply produces intelligible linguistic units in another language. Diebold (1961) takes a permissive approach, emphasising the ability to communicate using linguistic models within native contexts.

Weinreich (1979) and Grosjean (1994) adopt functionalist views, defining bilingualism as the use of two languages, either alternately or within daily interactions. Baker (2011) introduces a holistic perspective, considering linguistic characteristics, acquisition, and cognitive processes.

This array of definitions raises an important question: can bilingualism be neatly categorised, or is it inherently fluid? Bloomfield's broad criteria seem restrictive, limiting full bilingualism to native speakers, whereas Haugen and Grosjean advocate for a more inclusive understanding, one that recognises varying degrees of proficiency and function. As Bartha succinctly puts it, a bilingual is "someone who regularly uses two or more languages in their everyday interactions, according to their communicative and socio-cultural needs" (Bartha, 1999, 40). Ultimately, rather than seeking a singular, precise definition, perhaps it is more fruitful to view bilingualism as a spectrum: one that encompasses both proficiency and context, shaped by individual circumstances and societal expectations.

Reconceptualising language acquisition and learning in early childhood education

Understanding the distinction between language acquisition and language learning is a fundamental aspect of effective pedagogical practice in early childhood education. A pre-school teacher must recognise and take ownership of the pedagogical terminology used to describe their activity, as this directly influences the approach adopted and ultimately impacts the success of language development. Why does the terminology matter so much? Because it determines whether the focus is on natural, spontaneous acquisition or conscious, systematic learning; both of which are crucial at different stages of a child's linguistic development.

Wolff (1998) highlights this distinction in the context of bilingual education, noting that language acquisition begins in kindergarten, where children engage with songs and phrases in a foreign language through playful interaction. At this stage, the emphasis should be on natural, playful exposure rather than formal instruction.

A crucial realisation is that young children do not merely learn their mother tongue, they acquire it. This process is largely subconscious, driven by natural interaction rather than formal instruction. Kovács (2002) advocates for a holistic pedagogical approach during kindergarten, one that respects the child's developmental stage and employs methods that mirror first language acquisition. Why should methods for developing the mother tongue and foreign language be similar? Because aligning these approaches ensures consistency in communication

skills development and fosters a positive attitude towards language learning, which is vital for future conscious language acquisition.

The linguist Krashen (1981) introduced the distinction between language acquisition and language learning, providing a clear framework (see Figure 1):

Aspects	Language acquisition	Language learning
Processing	unconscious	conscious
Goal	delivering the message	delivering knowledge on the language
Focus is on	the function	the form
It rewards	risk	accuracy, carefulness
Teacher's role	partner, co-communicator	checker, controller
Learner's role	senses rules	applies rules
Error correction	inhibiting	crucial
Communication	appears as a process	appears only as a goal
Way of learning	integrated	specific

Figure 1. – Krashen's (1981) language acquisition and language learning distinction adapted from Kovács (2014)

His model underscores that acquisition is a subconscious, natural process focused on communication and message conveyance, whereas learning involves conscious knowledge of linguistic forms, often accompanied by prescriptive correction and a focus on accuracy. For instance, in the classroom, the teacher's role shifts from that of a partner supporting natural communication to a more prescriptive guide ensuring linguistic correctness. The learner, in turn, moves from feeling their way through rules to actively following them. Understanding the differences between acquisition and learning helps tailor pedagogical strategies that foster both fluent communication and linguistic precision.

While the terms 'learning' and 'acquisition' are often associated respectively with the mother tongue and foreign language, Kovács (2014) reminds us that these concepts are flexible. Foreign language learning is not confined to children; adults also acquire languages through immersion or study, and professionals often learn specialised terminology. The essence for pre-school teachers, however, is the naturalness of acquisition. Fostering spontaneous, meaningful language use, rather than forced memorisation, supports both the child's innate capacity for language and their future conscious learning. When these principles are embraced, the methods for developing the mother tongue and foreign language converge, creating a cohesive language environment that benefits all learners.

In conclusion, appreciating the nuanced differences between language acquisition and learning enables educators to design developmentally appropriate, effective language programmes. Such understanding ensures that language development remains a joyful, natural process that prepares children for lifelong communication skills.

Re-evaluating early language development: weighing the pros and cons

The debate surrounding the necessity and efficacy of early language development has still not been settled. Rooted in the critical period hypothesis (Navracscics, 1998), proponents argue that “the sooner the better”, emphasising the advantages of early exposure. Conversely, critics often challenge this view on psychological grounds, questioning whether early language acquisition genuinely confers significant benefits. Interestingly, experienced researchers tend to adopt a neutral stance, recognising the complexity of the issue. Hoffmann (1991), for instance, dismisses the assumption that children are inherently easier language learners than adults, yet he acknowledges children’s superior phonetic ability (Hoffmann, 1991, 36). On the other hand, Ellis (1994) highlights that adults tend to progress more swiftly in language learning due to their more developed cognitive and social skills, particularly in vocabulary acquisition. Johnstone’s (2002) comprehensive study further indicates that children may hold advantages in phonetics, motivation, and inhibitions, while adults benefit from greater maturity and targeted learning strategies. This nuanced understanding underscores that both age groups possess distinct strengths, prompting the question: should language education strategies be tailored accordingly?

Kovács (2009) presents a compelling critique of common misconceptions about early language learning, contrasting unfounded fears with pedagogical realities. For example, the myth that preschoolers are too immature for foreign languages ignores the fact that learning a second language is qualitatively different from the mental strain associated with adult learning. Similarly, the belief that children must master their mother tongue first overlooks the brain’s capacity to store multiple languages simultaneously, which are not mutually exclusive but rather complementary. Critics also dismiss early language learning as useless, yet this overlooks how language skills enhance divergent thinking and cognitive development. Concerns about time taken away from play are countered by evidence that language acquisition can be embedded within physical activities or singing, making it an enjoyable and natural part of play. Lastly, the perceived shortage of qualified professionals is increasingly addressed through growing training programmes, such as those emerging in Hungary.

The kindergarten method: approaches to bilingual education in pre-school settings

Pre-school education basically employs two principal methods for fostering the relationship between educators and children within a bilingual context: the “One Person – One Language” approach and the “Playful Bilingual” method. The former involves two kindergarten teachers working with the same group, each speaking a different mother tongue, mirroring natural familial language dynamics (Busch, 2011). This method aims to facilitate authentic language acquisition, with a particular emphasis on pronunciation and pronunciation accuracy, as children quickly identify and adapt to the language associated with each caregiver. When applied consistently and with pedagogical and psychological care, the outcomes can be notably effective. However, its practical implementation is limited by the scarcity of native English-speaking teachers willing to work in Hungarian kindergartens, making it feasible only in select institutions.

Conversely, the “Playful Bilingual” method presents a more pragmatic alternative, especially within the Hungarian context. Here, the teacher assumes a bilingual role, introducing the foreign language through engaging and enjoyable activities that encourage natural language learning. While language progress may be more modest compared to the “One Person – One Language” approach, this method benefits from easier implementation and greater flexibility. Hungary’s long-standing tradition of training minority-language kindergarten teachers, covering languages such as Croatian, German, Romanian, Serbian, Slovenian, and Roma, has provided a solid foundation for early language instruction. Notably, prior to the 2000s, no formal programmes for early foreign language development existed outside minority languages.

The Benedek Elek Faculty of Pedagogy in Sopron has played a pivotal role in developing this field, drawing methodological insights from German-minority kindergarten educators (Talabér & Babai, 2004). The German model, although adequate, has required adaptation for English language teaching, leading to initiatives like Mrs Ferenc Talabér’s “Playing with Words, Playing with Speech” programme. The dual aim was to introduce English playfully within pre-school activities and to prepare future teachers for the 3-6 age group, ensuring that language learning remains a natural, pleasurable process.

The development of Hungarian-English bilingual kindergarten programmes

The integration of English language education into kindergarten settings has become an increasingly prominent aspect of early childhood development in Hungary. This initiative, rooted in innovative pedagogical frameworks, began in university-affiliated kindergartens, notably through collaborations with institutions such as the Anna Lewinszky Kindergarten and the Aranykapu Kindergarten. A pioneering figure in this endeavour has been Mrs Györgyi Soósné Orbán, who, in the Hétszínvirág group, undertook the formidable task of introducing young children to the nuances of English while mentoring students specialising in this field. Her efforts marked a significant milestone, as she was the first in the city to embed Hungarian-English bilingual education within an existing kindergarten programme: a challenge that demanded both creativity and perseverance.

Initially, the programme's foundation was intertwined with the *Step by Step* approach, which organised seven thematic activity centres, ranging from family role play and building games to environmental science and artistic pursuits. These centres were designed to be integrated with foreign language teaching, seamlessly weaving English into the children's daily routines through diverse, playful activities. This approach worked for several years, fostering a natural and immersive language environment. However, as pedagogical understanding deepened and practical experience accumulated, it became evident that this framework was too restrictive to meet the evolving educational needs. Consequently, a specialised programme dedicated solely to foreign language acquisition was developed in 2010.

This programme, titled *Playful English Language Acquisition with a Rich Methodological Repertoire* (Soósné, 2010), responded to the increasing European and national emphasis on multilingual education. It emphasises the importance of playful learning, highlighting the psycho- and socio-linguistic foundations of language acquisition, and underscores the significance of developing foreign language skills across various educational domains. The programme recognises that language exposure occurs in multiple contexts within the kindergarten environment and provides organisational guidelines and material resources to facilitate this process. Richly illustrated with photographs and detailed methodological notes, it offers practical activity ideas aimed at cultivating interest in English through conscious alternation between English and Hungarian; a technique known as code-switching.

The core pedagogical principle underpinning this programme is playfulness, fostering a positive, pressure-free attitude towards language learning. Mrs Soós emphasises that ensuring a safe and engaging language acquisition process is

vital. She advocates for spontaneous language learning embedded within play activities, emphasising the importance of emotional bonds between teachers and children, sensory experiences (hearing, sight, movement), and a diverse repertoire of methods and activities. As she notes, “We need to ensure that the language learning process is safe: the possibility of spontaneous language learning embedded in play activities; language comprehension through various activities; English through situational and action-oriented activities; a close emotional relationship between the teacher and the child; experience through the senses: hearing, sight, movement linking with movement; a rich toolbox of both methods and activities.” (Soósne, 2010, 3).

***Play and Say!* – The new generation programme of 2025**

As time passed, it became necessary to develop a new Hungarian-English bilingual programme. Consequently, the new kindergarten programme, titled *Play and Say!* (Kitzinger et al., 2025), was introduced to meet the evolving needs of early childhood education. The modernisation of the curriculum ensures that teaching methods are aligned with current educational standards and best practices. Furthermore, the introduction of a new generation of kindergarten teachers brings fresh perspectives and innovative approaches, which, in turn, enhance children’s learning experiences. In addition, the programme incorporates more knowledge from applied linguistics, thereby supporting early language development and communication skills. Extending English language use into everyday routines helps children become more confident and proficient in a global language from an early age, a feature that is given particular emphasis in the new programme. Overall, *Play and Say!* aims to create a more engaging, effective, and future-oriented learning environment, ultimately preparing young children for the challenges of tomorrow.

Successful bilingual nursery programmes demonstrate that early language acquisition depends on natural, spontaneous strategies, and it is mirrored in *Play and Say!* as well. The programme follows Krashen’s (1981) Natural Approach, considering childhood’s phonetic flexibility, lower anxiety levels, and the ease of language transfer. Play-based learning, incorporating singing and rhymes, is central to early language development, as emphasised by the programme. It also promotes inclusive use of English across daily routines and activities, enriching children’s vocabulary and fostering cultural awareness. By integrating multilingual and multicultural practices, it encourages balanced language switching aligned with daily routines and cultural understanding. This approach supports

both bilingualism and biculturalism, drawing on methods from minority language education and other foreign language strategies.

In practice, the programme embeds English into everyday interactions such as greetings, instructions, and farewells, ensuring children are consistently exposed to the language. The weekly schedule is adapted to meet specific training needs, featuring short daily sessions on basic vocabulary alongside themed sessions that incorporate games, songs, and visual aids. A variety of methods, physical exercises, storytelling with puppets, arts and crafts, and singing, are used to expand vocabulary and promote cultural understanding through English-language activities. Multicultural education is integral, involving children from diverse linguistic backgrounds, which enriches the learning environment and encourages intercultural competence (Figure 2). The programme adopts a child-centred, playful approach, supporting a confident transition from nursery to primary school. Activities are experience-based and foster language and social skills through daily routines, drama, and interactive play. Emphasising multisensorial learning, it aims to develop language, sensory perception, and self-awareness within a supportive environment, preparing children holistically for future learning challenges.



Figure 2. – An example of a cultural landscape in Lewinszky Anna Kindergarten
Source: Author's photo

This holistic approach aims not only to develop linguistic competence but also to foster a positive attitude towards learning English at a tender age, raising the question: how can we best nurture a child's natural curiosity and capacity for language in their earliest years? The ongoing refinement of these programmes reflects a broader pedagogical shift towards immersive, playful, and emotionally

supportive language education, vital for cultivating confident bilingual communicators in a multicultural world.

Innovative approaches to language engagement in kindergarten settings

In previous chapters, we delineated the distinctions between language learning and language acquisition, highlighting their unique characteristics. When examining kindergarten activities, it becomes evident that foreign language education is not isolated from other pedagogical pursuits but rather integrated seamlessly into daily routines. Importantly, the language used is not the mother tongue but a different code, an additional language, which serves as a tool for communication rather than a conduit for new knowledge in itself. For instance, acquiring vocabulary related to numbers, colours, or body parts in a foreign language does not inherently expand a child's understanding of the world. While each language carries cultural connotations embedded within its vocabulary, it is not our primary focus here to explore these nuances. Recognising this distinction is vital for teacher candidates, as they must understand that traditional pedagogical activities, long established within Hungarian kindergarten education, can be effectively adapted for foreign language teaching, provided they are prepared and motivated appropriately.

Play remains the cornerstone of all preschool activities, underpinning the development of language skills in a natural and engaging manner. Simple role-playing games, as well as more complex rule-based or guided activities, offer opportunities to introduce basic vocabulary and simple instructions in the target language. For example, memory, card, and board games are not only enjoyable but also effective for fostering language acquisition in an informal context. Additionally, the interconnectedness of literacy and music education becomes apparent, as rhythm, movement, and melody significantly aid in learning English poems and sayings. The mnemonic qualities of songs and rhymes (Figure 3) facilitate memorisation and recall, making them indispensable tools in language development; particularly for grasping vocabulary, pronunciation, and intonation.



Figure 3. – Two popular children's rhymes
Source: Degryse, L. (1992). *Sing a Song of Sixpence*

Storytelling is another potent method, especially when employing familiar narratives, perhaps conveyed via puppet shows or visual aids, to bridge the gap between the child's mother tongue and the new language. It is advisable to focus on key elements such as characters and settings rather than the entire story, thus simplifying comprehension. Short conversations about visual aids or story fragments can be integrated into visual education, fostering an environment where language is woven into daily interactions.

Environmental education provides a natural context for introducing familiar concepts and phenomena in a foreign language. Seasonal changes, for instance, can be celebrated through characters like Froggy, the weather frog, who shares the day's weather in English. The importance of outdoor activities cannot be overstated; as Molnár (2019, 94) suggests, "in the woods, meadows, riversides, on nature trails, the possibilities are endless, you just have to go out of the closed classrooms into the 'open classrooms'". Such excursions broaden vocabulary relating to nature, colours, sizes, and properties of objects, plants, and animals, integrating language learning into real-world contexts.

Work activities, including cooking and gardening, offer additional avenues for code-switching, embedding language use within practical tasks. Movement

and physical activity are equally crucial; they not only make language memorable, associations with movement enhance retention, but also provide natural opportunities for giving instructions in the foreign language. Commands related to direction and spatial prepositions can be seamlessly incorporated into physical education sessions, facilitating subconscious learning. Achieving such integration, however, requires careful planning and thoughtful preparation by the educator, ensuring that children encounter the foreign language in spontaneous, playful, and meaningful ways.

In essence, effective foreign language teaching in kindergarten hinges on a combination of creative activity design and deliberate pedagogical planning. When activities are thoughtfully adapted, they foster an environment where language learning becomes an intrinsic part of children's everyday experiences, nurturing both linguistic and overall developmental growth.

Revitalisation and Specificities of the English Language in Kindergarten Programme

The specialised training programme in English Language in Kindergarten was initially constructed to build upon core elements of German nationality education, while also accommodating the distinct status of English within Hungary. Unlike German, which traditionally holds a prominent position in subjects such as literature, culture, and geography, the focus for English was more distinctly methodological, emphasising its teaching as a foreign language (EFL) rather than a second language (Deutsch als Fremdsprache, DAF). This distinction was crucial in shaping the curriculum, which aimed to foster both linguistic competence and pedagogical proficiency.

Launched in September 2006, the programme encompassed a broad array of subjects designed to prepare students for the multifaceted reality of early bilingual education. Key among these were English stylistic practice, English language teaching, descriptive grammar, bilingualism, methodology of pre-school activities, children's literature, English literature, and country studies. The inclusion of literary and cultural subjects aimed to deepen students' understanding of the societies where English is spoken, thus enabling them to approach their future teaching roles with cultural sensitivity and contextual awareness. For instance, the course on English children's literature, integrated with pedagogical methodology, provided essential insights into age-appropriate materials and their application in the classroom.

A pivotal component of the curriculum was the English grammar and style course, which served as an enduring foundation throughout the five semesters.

Given that students commenced their studies with varying levels of proficiency, the course aimed to establish a solid grammatical and stylistic basis. Achieving at least an intermediate level was a requisite for graduation, reflecting the programme's commitment to ensuring that graduates possess workable language skills. Moreover, the pedagogy courses, notably the methodology of bilingualism and English in Kindergarten, broke new ground by incorporating elements seldom seen in traditional English teacher training. These subjects fostered a nuanced understanding of bilingual education, preparing future educators to navigate the complexities of early language acquisition.

The programme's integration with practical kindergarten experience began from the outset, emphasising Hungarian-English bilingualism in real-world settings. This hands-on approach ensured that theoretical knowledge was immediately contextualised within classroom practice. The culmination of the programme was a comprehensive language examination that tested students' command of bilingualism, methodology, and literature. During mock exams, students demonstrated their ability to synthesise pedagogical principles, reflecting the programme's emphasis on applied knowledge.

In response to evolving student profiles, the curriculum underwent significant renewal, driven by an increasing number of students entering with intermediate or advanced language skills; some from bilingual secondary schools or with overseas experience. Consequently, the curriculum incorporated more advanced grammar units within stylistic practice, which was renamed English Communication Exercises to include modern digital resources and international exchanges such as eTwinning. The literary component was expanded to include American literature, recognising the transatlantic cultural exchange, while country studies shifted towards intercultural competence.

The pedagogical core was also refined to keep pace with current research in sociolinguistics and language pedagogy. Bilingualism curricula now reflect the latest findings in linguistics, and methodology explicitly emphasises bilingual skills within the Hungarian-English context. Recognising the rising number of theses on early bilingual development and international students, the programme prioritised equipping students with the skills to present their research effectively in English; both orally and in writing.

Values and benefits of the programme

The programme's features have yielded unforeseen yet significant benefits that have enriched the training of kindergarten teachers in Hungary and expanded the pedagogical landscape at the Benedek Elek Faculty of Pedagogy. This initiative

equips future teachers with specialised language pedagogical knowledge, enabling them to foster foreign language development in young children; a pursuit rooted in early language development experiments from the 1990s.

In addition to practical training in nursery settings, the *English in Kindergarten* specialisation has become a fertile ground for research, attracting both students and educators alike. Numerous theses have explored the practicalities of Hungarian-English bilingualism, and the field of multilingual and multicultural education has gained prominence. These scholarly activities have been complemented by the creation of digital teaching materials (Kitzinger, 2019) and the dissemination of research through lectures, both domestically and internationally, thereby elevating the profile of The University of Sopron. Furthermore, international collaboration has been fostered through projects like KA2¹ with partners from Slovakia, Bulgaria, and Indonesia, aimed at exchanging best practices and strengthening pedagogical ties.

Hungary's accession to the European Union in 2004 dramatically expanded opportunities for higher education mobility. Those with proficient foreign language skills, particularly English, have reaped the greatest benefits, exemplified by the high levels of participation in Erasmus+ programmes. Since their group study trip to London in 2008, numerous students from the Faculty of Benedek Elek have experienced mobility across the UK, Italy, Spain, Poland, and Norway. These exchanges confer invaluable linguistic, intercultural, and professional benefits for both teachers and students. International students from diverse European nations and Kazakhstan, primarily studying in English, further contribute to this dynamic environment. Their placements in English-speaking kindergartens reinforce the specialisation's role as a catalyst for internationalisation, fostering intercultural understanding and elevating the quality of teacher training in Hungary.

Summary: Progress in early bilingual education

The programme, which has successfully operated for nearly two decades, aims to offer pre-school children an age-appropriate and engaging introduction to English language learning. Its core philosophy emphasises playful methods, predominantly integrated within other pre-school activities, an approach aligned with the pedagogical principle of “learning by doing”. This strategy ensures that young learners acquire language skills in a natural, non-intimidating environment, fostering both enthusiasm and sustainability.

¹ KA2 project entitled: *Curriculum for cultural and social diversity in preschool education*.

Recognising the evolving social landscape and the accompanying socio-linguistic challenges has been fundamental to the programme's development. As globalisation and multiculturalism become more prevalent, early language education must adapt to meet specific community needs, ensuring inclusivity and effectiveness. The programme's design reflects this awareness, aiming not only to teach language but also to support children's social integration and cultural awareness.

In recent years, the programme's ongoing development has increasingly incorporated insights from cutting-edge research in language pedagogy, psycholinguistics, and neuropedagogy (Varga, 2018; Varga & Szécsi, 2018). These disciplines provide a nuanced understanding of how children acquire language, the cognitive processes involved, and the neurological basis for learning. By applying such research, the programme continuously refines its methods to optimise learning outcomes.

Furthermore, the integration of the latest theories on children's learning (Varga & Kissné, 2015) has enabled the programme to enhance its pedagogical framework. This scholarly input informs the development of teaching strategies that are both scientifically grounded and practically effective. As a result, the programme serves a dual purpose: it functions operationally within kindergartens while simultaneously establishing a robust foundation for bilingual kindergarten teacher training.

In conclusion, this comprehensive approach ensures that the programme remains relevant and adaptive in a changing social context. By merging empirical research with playful, child-centred methods, it aims to foster early language acquisition that is both effective and enjoyable, ultimately contributing to the holistic development of young learners in an increasingly multilingual world.

References

- Babai, Zs. (2010): Német nemzetiségi óvodapedagógus képzés Sopronban. *Képzés és gyakorlat : Training and Practice*, 8(1), 79–85. <https://tinyurl.com/yr35j3a9>
- Bartha, Cs. (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Baker, C. (2011): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5th edition). Multilingual Matters, Bristol – Buffalo – Toronto.
- Bene, A. (2000): Vajdaság, egyetem, kétnyelvűség. *Iskolakultúra*, 10(5), 3–13. <https://tinyurl.com/2fzsv926>
- Busch, B. (2011): Trends and innovative practices in multilingual education in Europe: An overview. *International Review of Education*, 57(5-6), 541–549. <https://doi.org/10.1007/s11159-011-9257-1>
- Butler, Y. G. & Hakuta, K. (2004): Bilingualism and Second Language Acquisition. In Bhatia, T. K. & Ritchie, W. C. (eds.): *The Handbook of Bilingualism*. Blackwell Publishing, Malden – Oxford – Victoria, 114–144. <https://doi.org/10.1002/9780470756997.ch5>
- Degryse, L. (1992): *Sing a Song of Sixpence*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Diebold, A. R. (1961): Incipient Bilingualism, Language. *Linguistic Society of America*, 37(1), 97–112. <https://doi.org/10.2307/411253>
- Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Frang, G. (2019): Stratégiai jövőkép a rendszerváltás időszakának sajtójában Magyarországon. *Gazdaság és társadalom*, 10(1), 90–105. <https://doi.org/10.21637/GT.2018.01.05>
- Grosjean, F. (1994): Individual bilingualism. In Asher, R. E. (ed.): *The Encyclopedia of Language*. Pergamon Press, Oxford, 1656–1660.
- Hoffmann, C. (1991): *An Introduction to Bilingualism*, Longman, London & New York.
- Johnstone, R. (2002): Addressing ‘the age factor’: some implications for languages policy. Guide for the development of Language Education Policies in Europe – From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Council of Europe Reference Study, Strasbourg, <https://tinyurl.com/yc7t9zwv>
- Kitzinger, A. (2019): *Focus on Early English Language Development (FEED)*. Digital teaching material. University of Sopron, Sopron.
- Kitzinger, A., Németh, D., Táncicsné Leideg, E., Udvarhelyi, J., Hódosy-Venekei, I. & Stofáné I., Zs. (2025): *Play and say! Bilingual competence development in Hungarian and English in kindergarten in a playful and natural way. Kindergarten programme of Lewinszky Anna Affiliated Kindergarten of the University of Sopron*, University of Sopron, Sopron.
- Kovács, J. (2002): Az alsó fokú angolnyelv-oktatás helyzete Magyarországon az európai Unióhoz való csatlakozás küszöbén. *Modern Nyelvoktatás*, 8(4), 30–36., <https://tinyurl.com/4ypr37jn>
- Kovács, J. (2009): Az óvodáskori nyelvtanulás, mint jelenség. Raabe, BlogPost, <https://tinyurl.com/y9twapvt>
- Kovács, J. (2014): *The World at Their Feet*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Krashen, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon, Oxford.
- Molnár, K. (2019): Kompetencia alapú természetbeni tanulás, változatos tanulás-szervezés pedagógusjelölteknek = Competence-Based Learning in Natural Environment, Diversified Organization of Learning for Teacher Trainees. In *Tanulmánykötet Mészáros Károly tiszteletére 2019*. University of Sopron, Sopron, 93–102. <https://tinyurl.com/taa33f2a>
- Navracsics, J. (1998): *A kétnyelvű gyermek*. Corvina, Budapest.

• The latest verification date for online references in the study is 1 November 2025.

- Patyi, G. (2010): A magyarországi óvóképzés a felsőfokúvá válásig. *Képzés és Gyakorlat : Training and Practice*, 8(1), 99–106. <https://tinyurl.com/y86dcf3v>
- Patyi, G. (2020): 60 évvel ezelőtt indult a felsőfokú óvónőképzés Sopronban. In Kovácsné Tóth, T. (szerk.): *A tanítóképzés múltja, jelene V. – a tanárképzés múltja, jelene II.* Savaria University Press, Szombathely, 80–88. <https://tinyurl.com/yswa736k>
- Pásztor, E. (2018): A német nemzetiségi óvodapedagógus professzió új kihívásai. *Képzés és Gyakorlat : Training and Practice*, 16(1), 149–158. <https://doi.org/10.17165/TP.2018.1.15>
- Soósne Orbán, Gy. (2010). *Játékos angol nyelvelsajátítás gazdag módszertani repertoárral. A soproni Lewinszky Anna gyakorlóóvoda angol nyelvi programja.* NyME BPK, Lewinszky Anna Gyakorló Óvodája, Sopron.
- Talabér, F. & Babai, Zs. (2004): *Sprachziehung – Förderung der Sprechfreudigkeit in den Nationalitätenkindergärten. Nyelvi nevelés – nyelvi fejlesztés a nemzetiségi óvodákban.* Croatica Kht., Budapest.
- Varga, L. (2018): "Windows of Opportunity": Brain-based Learning at Early Ages. In Nikolić, M. & Vantić-Tanjić, M. (eds.): *IX International Scientific Conference "Improving the Quality of Life of Children and Youth"*. Univerzitet u Tuzli Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Tuzla, Bosznia-Hercegovina, 31–37.
- Varga, L. & Szécsi, T. (2018): Neuropedagogy in Early Childhood in Hungary: Foundations and Micro-investigation. *Képzés és Gyakorlat : Training and Practice*, 16(3), 67–74. <https://doi.org/10.17165/TP.2018.3.8>
- Varga, L. & Kissné, Zsámboki R. (2015): Children's Vision on the World in the Mirror of Children's Culture. In Varga, L. (ed.): *Early Childhood Education: International Research.* Nyugat-magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron, 9-37.
- Wardhaugh, R. (1995). *Szociolingvisztika.* Osiris – Századvég, Budapest.
- Weinreich, U. (1979): *Languages in contact* (9th reprint). Mouton Publishers, Hague. <https://doi.org/10.1515/9783110802177>
- Wolff, D. (1998): „L'Europe sera multilingue ou elle ne sera pas”. Comments on the European multilingualism and linguistic uniformity. *Modern Modern Language Teaching*, 4(2-3), 3-11.



Behavioral Challenges in the Early Childhood Education Settings after the Pandemic



Zsuzsa Volgyi Rosemond

University of Sopron, Benedek Elek Faculty of Pedagogy Institute of Educational Sciences
Honorary Associate Professor  0009-0004-8540-0202

KEYWORDS

- *early childhood*
- *social-emotional development*
- *digital age*
- *externalizing problem behavior*
- *internalizing problem behavior*

KULCSSZAVAK

- *kora gyermekkor*
- *szociális-érzelmi fejlődés*
- *digitális korszak*
- *externalizáló problémás viselkedés*
- *internalizáló problémás viselkedés*

ABSTRACT

The impact of the COVID-19 pandemic on social-emotional developmental risks of preschool children is largely unknown. Since the outbreak of the COVID-19 pandemic in March 2020, the lives of people have drastically changed, with children in particular being affected in their daily lives by preschool and school closures and limited childcare options. Throughout the pandemic, many parents kept their young children at home resulting in up to two years without consistent peer interaction. The study explores two main aspects of social and emotional growth: “externalizing problem behavior and internalizing problem behavior. The externalizing problem behavior refers to emotional responses that usually manifest by disruptive behavior, such as aggression that could be hitting, biting, and rule breaking. The internalizing problem behavior refers to internal challenges such as anxiety, depression” (Kästner et al., 2023). The aim of this study is to investigate strategies to foster healthy emotional and social development in young children. Focusing on emotional intelligence and social interaction, the study will assess how these elements support academic success. It also explores the challenges of balancing digital engagement with traditional play-based learning methods for children. Ultimately, the pandemic has revealed both vulnerabilities and the adaptability of young children in the changing world. By understanding these developmental challenges, we can better support the next generation’s emotional well-being and academic readiness.

ABSZTRAKT

A COVID-19 világjárvány hatása az óvodáskorú gyermekek érzelmi fejlődési kockázataira nagyrészt ismeretlen. A COVID-19 világjárvány 2020 márciusi kitörése óta az emberek élete drasztikusan megváltozott, különösen a gyermekek esetében, akiknek a mindennapjait jelentősen befolyásolták az óvodák és iskolák bezárásai, valamint a korlátozott gyermekfelügyeleti lehetőségek. A járvány ideje alatt sok szülő tartotta otthon kisgyermekét, ami sok családnál a két éven keresztül, folyamatos kortársi kapcsolatok hiányát is eredményezte.

A tanulmány a szociális és érzelmi fejlődés két fő aspektusát vizsgálja: az „externalizáló problémás viselkedést” és az „internalizáló problémás viselkedést”. Az externalizáló problémás viselkedés azokra az érzelmi reakciókra utal, amelyek általában zavaró magatartásban nyilvánulnak meg, például agresszióban, amely magában foglalhat ütést, harapást vagy fégyelmeztelenséget. Az internalizáló problémás viselkedés belső nehézségekre utal, például szorongásra vagy depresszióra (Kästner et al., 2023). A tanulmány célja olyan stratégiák feltárása, amelyek elősegítik az egészséges érzelmi és szociális fejlődést a kisgyermekek körében. Az érzelmi intelligenciára és a társas kapcsolatokra összpontosítva a kutatás felméri, hogy ezek az elemek miként támogatják az iskolai sikert. A tanulmány továbbá bemutatja a digitális részvétel és a hagyományos, játék alapú tanulási módszerek közötti egyensúly megteremtésének kihívásait. Végül soron a világjárvány egyszerre mutatta meg a kisgyermekek sebezhetőségét és alkalmazkodóképességét a változó világban. E fejlődési kihívások megértésével jobban támogatjuk a következő generáció érzelmi jóllétét és iskolai felkészültségét.

Introduction

The social and emotional developmental risks of preschool children associated with the Covid-19 pandemic remain insufficiently understood. While most “studies evaluating the mental health of older children and adolescents reported increases in depression and anxiety symptoms, no reviews have addressed the effects of the pandemic on preschool children” (Jing et al., 2024). Disruptions from preschool and school closures, coupled with limited childcare availability, reduced stability and social interactions. These disruptions have impacted social – emotional development from infancy through the preschool years, where children exhibit behavioral challenges that often exceed educators’ preparedness. The pandemic had caused a collective trauma on parents, children and educators and the American Academy of Pediatrics had alerted the public regarding children’s mental health crises that was generated by the pandemic. Most young children were forced to stay home without any peer or educator interactions, and only a small number of children were able to participate in online education. The results were detrimental to children’s social development. When schools reopened, educators were faced with the troubling results as children’s behavior and speech and language were way below normal. To most observed behaviors were biting, hitting, bullying, however they also did not know how to share, take turns, resolve conflicts, making friends, control impulses. Most importantly, they did not know how to play and how to pay attention. These are the milestones that children learn in their early years through social settings, nurseries, daycares, and preschools. Internal behavioral challenges also manifested such as irritability, lack of motivation, no confidence, easily get overwhelmed and start crying or withdrawing. Separation anxiety and temper tantrums are also commonly observed in addition to being clingy, sensitive to touch, and easily becoming frustrated. I will be exploring the current challenges in balancing digital overload with the play-based approach to support the next generation. Children of Generation Alpha typically start using digital devices in early childhood, which is why they are called digital natives. How does this affect children’s socialization, empathy, and ability to connect? (Fehér & Megyeriné Runyó, 2019). According to Varga (2024), “Possible solutions, along with general developmental, intelligence-enhancing, and other positive effects of everyday storytelling, need to be a key focus on enriching our inner world and our inner peace. The solution should include art education, small communities, creative activities, and ethics”. (p. 27.)

The pandemic created a highly digitalized experience for children, who – beyond necessity – missed opportunities to develop essential social skills. As we are slowly recovering these challenging times, children, especially those aged 3-5, need explicit opportunities to learn and practice social skills that will remain

vital throughout adulthood. My findings are informed by the last five years of working with Early Childhood Educators and observing preschool behavior. Collaborating with Special Educators and Early Intervention Specialists has shown how individualized approaches can help children navigate and overcome their developmental challenges.

Literature overview

Evidence from 2019–2025 consistently shows an increase in behavioral and social-emotional challenges among children aged 3–6 in early childhood education (ECE) settings, particularly following the COVID-19 pandemic. These difficulties often manifest externalizing behaviors (e.g., aggression, impulsiveness) and internalizing symptoms (e.g., anxiety, withdrawal), affecting classroom dynamics and learning readiness (Jing et al., 2024; Oppermann, 2024). The pandemic's disruption to early learning routines, social exposure, and emotional regulation opportunities has led to measurable differences between pre- and post-pandemic preschool cohorts.

Prevalence and Emerging Patterns

Multiple longitudinal and cross-sectional studies report higher rates of emotional and behavioral problems in post-pandemic preschool cohorts compared to pre-2020 groups (Jing et al., 2024). Oppermann (2024) found that children entering preschool after lockdowns exhibited lower social-emotional competence and executive function, with many struggling to follow routines or manage frustration. Similarly, national inspection data in England identified ongoing challenges in social communication, behavior regulation, and peer interaction (Ofsted, 2024). These findings align with European and US data showing that behavioral and emotional regulation difficulties remain elevated years after pandemic restrictions, especially among children with limited access to stable care or early learning during closures (Landolt et al., 2025).

Contributors and Mechanisms

The literature identifies several key mechanisms underlying these patterns. Reduced opportunities for peer interaction and play constrained the development of empathy, cooperation, and self-control (Prino et al., 2023). Disrupted daily routines, inconsistent caregiving environments, and family stress amplified children's distress, while prolonged screen exposure and sleep irregularities further

compounded attention and regulation problems (Reynaud et al., 2019). Socio-economic adversity and exposure to adverse childhood experiences (ACEs) also increased vulnerability, particularly in households facing unemployment, housing instability, or parental mental health difficulties (Osman et al., 2024). Conversely, protective factors such as responsive parenting, supportive educator relationships, and consistent routines buffered many children from severe adjustment problems (Jing et al., 2024).

Educator and System Perspectives

Teachers and ECE leaders consistently report more frequent and intense behavior incidents in classrooms since reopening, with many describing heightened aggression, poor turn-taking, and difficulties following group expectations (Landolt et al., 2025). Educator stress and burnout have risen alongside these challenges, reducing the workforce's capacity to implement proactive or preventive strategies effectively. The National Association for the Education of Young Children (NAEYC) and similar organizations emphasize that staff well-being is a prerequisite for high-quality behavioral and emotional support in early learning environments.

Evidence-Based Responses in ECE

Research supports tiered social-emotional learning (SEL) and positive behavior frameworks, such as the Pyramid Model, as effective strategies for addressing these challenges (Hemmeter et al., 2021; National Center for Pyramid Model Innovations, 2016). This model integrates universal SEL instruction, targeted small group supports, and individualized positive behavior support plans. When educators receive ongoing coaching, these interventions significantly reduce problem behaviors and improve social competence (Hemmeter et al., 2021).

Classroom-level practices emphasized in the literature include structured routines, visual cues, predictable transitions, and explicit teaching of emotion identification, friendship skills, and problem-solving (National Center for Pyramid Model Innovations, 2024). Individualized behavior support plans based on functional assessment are effective for persistent behavioral issues (National Center for Pyramid Model Innovations, 2016).

Family engagement also plays a crucial role. Consistent home–school communication, parent coaching on emotional regulation, and alignment of routines help generalize positive behaviors across settings (Mississippi Dept of Educa-

tion, 2021). When behavioral difficulties persist, partnerships with early intervention, speech-language, and mental health services are recommended (Osman et al., 2024).

Equity and Heterogeneity

Pandemic impacts on behavior have not been evenly distributed. Children from lower-income, multilingual, or neurodiverse backgrounds often experienced greater regression in social-emotional and self-regulation skills (Osman et al., 2024). These inequities highlight the importance of allocating additional resources, staffing, and training in settings serving higher-needed populations.

Gaps and Future Directions

Although evidence points to a clear increase in behavioral concerns, much of the data rely on educator and parent reports rather than direct observation, introducing potential bias (Reynaud et al., 2019). Longitudinal research through 2024–2025 is still emerging, and cross-national ECE-specific data remain limited (Op-permann, 2024). There is a growing call for classroom-level randomized controlled trials examining the sustainability of SEL and executive function interventions within strained ECE systems (Institute of Education Sciences, n.d.).

Overall, literature converges on the need for robust, multi-tiered supports to promote children’s emotional regulation and positive behavior. Consistent SEL frameworks, well-supported educators, and strong family partnerships remain the most effective strategies for rebuilding social-emotional competencies in post-pandemic preschool cohorts (Hemmeter et al., 2021; Jing et al., 2024).

Research questions and goals

- What are the social – emotional changes and challenges resulting from increased digitalization in the post-pandemic period?
- How can feelings of aggression, lack of social skills, and depression in the classroom be addressed?

Methods

Since 2020 I have been conducting individual family and educator interviews and conducting observational studies. The systematic observation of classroom behaviors before and after interventions real behavioral data rather than using self – reporting options that sometimes can be subjective. While I was using qu-

alitative interviews I was mainly focusing on the parents' and the educator's perceptions of digitalization's emotional impact on their children, and I was able to follow year on year the impact with certain families.

Results

My findings reveal that increased digitalization in the post-pandemic period has led to notable social–emotional challenges among students. Prolonged exposure to online learning environments has reduced opportunities for face-to-face socialization, contributing to heightened feelings of isolation, anxiety, and depression (Li, 2024; Backes et al., 2023). Many students also exhibit diminished social communication skills and greater emotional dysregulation, including irritability and aggression, as they re-adapt to in-person classrooms (Norman, 2022).

In response, evidence highlights the effectiveness of school-based interventions that prioritize emotional literacy, peer interaction, and behavioral support. Social-emotional learning (SEL) programs have been shown to improve empathy, cooperation, and self-regulation while reducing symptoms of depression and aggression (Raimundo et al., 2024). Additionally, structured behavior management strategies—such as early intervention, teacher professional development, and parent engagement—help foster positive classroom climates and mitigate behavioral challenges (PolicyLab, n. d.; 8 Strategies, n. d.).

Overall, the results suggest that promoting emotional resilience, rebuilding social competence, and embedding SEL frameworks in educational practice are essential to counteracting the social–emotional consequences of post-pandemic digitalization.

Conclusion

Evidence across multiple studies intersect on a clear finding: the pandemic intensified behavioral and emotional challenges in early childhood classrooms, largely through social isolation, family stress, and disrupted developmental contexts. In addition, through my own qualitative research through family and educator interviews, it is also clear that the enhanced daily screen time that is allowed for small children is also detrimental when it comes to socialization, speech and language and problem-solving abilities. Yet, the literature also demonstrates that structured social-emotional support, family engagement, and staff wellbeing initiatives can mitigate these effects. Post-pandemic recovery in Early Childhood Education will depend on sustained investment in these areas

and on recognizing that emotional regulation and behavior are foundational to learning readiness.

References

- 8 Strategies. (n. d.) *Managing challenging classroom behaviours*. Effective School Solutions, Blog-Post, <https://tinyurl.com/4xpbj2r4>.
- American Academy of Pediatrics. (2021): *Children's Mental Health Crisis During COVID-19 Pandemic*. American Academy of Pediatrics, Washington, DC
- Backes, L. et al. (2023): *Education in the wake of COVID-19: Social and emotional impacts of digital learning*. National Academies Press, Washington, DC.
- Fehér, Ágota & Megyeriné Runyó, Anna, (szerk., 2019): *A digitális világ hatása a gyermekekre - A Brunszvik Teréz Szakmai Napok keretében szervezett III. Nemzetközi Kisgyermek-nevelési Konferencia kötete*. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác. ISBN 978-963-7306-60-0 <https://real.mtak.hu/92172/>
- Hemmeter, M. L., Snyder, P. A., Fox, L. & Algina, J. (2021): Corollary child outcomes of the Pyramid Model professional development efficacy trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 54(1), 204–218. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.08.004>
- Institute of Education Sciences. (n. d.): *Examining the Potential Efficacy of a Classroom Wide Model for Promoting Social Emotional Development and Addressing Challenging Behavior in Preschool Children With and Without Disabilities*. <https://tinyurl.com/5n8t4jrr>.
- Jing, J.-Q., Yang, C.-J., Wang, Y., Su, X. & Du, Y.-J. (2024): Impact of COVID-19 on emotional and behavioral problems among preschool children: a meta-analysis, *BMC Pediatrics*, 24(1). <https://doi.org/10.1186/s12887-024-04931-8>.
- Kästner, A., Ernst, V. S., Hoffmann, W. & Franze, M. (2023): Changes in social behavioral developmental risks in preschool children after the first COVID-19 wave: a prospective longitudinal cohort study', *Scientific Reports*, 13(1), 5615. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-32877-x>.
- Landolt, M. A., Ruther, N., Strebel, N. L. & Schmidt, S. J. (2025): Trajectories of emotional and behavioral problems in young children during the COVID-19 pandemic: A longitudinal study. *PLOS Mental Health*. <https://doi.org/10.1371/journal.pmen.0000265>
- Li, J. (2024): Social-emotional challenges in digital learning environments post-pandemic. *Early Child Development and Care*, 194(5), 707–721.
- Mississippi Department of Education (2021): Early Childhood Multi-Tiered Systems of Support (MTSS) Guidance Document. <https://www.mdek12.org/>.
- National Center for Pyramid Model Innovations (2016): The Pyramid Model for Supporting Social Emotional Competence in Infants and Young Children. <https://challengingbehavior.org/>.
- National Center for Pyramid Model Innovations (2024): Practice-Based Coaching for the Pyramid Model. <https://challengingbehavior.org/>.
- Norman, C. (2022): *The emotional aftermath of remote learning in adolescents*. Bethel University.
- Ofsted (2024): *Education Recovery in Early Years Provision: Summer Term 2024*. HM Government, London.
- Oppermann, E. (2024): *Children's social-emotional development during the COVID-19 pandemic*. Early Childhood Research Quarterly.

• The latest verification date for online references in the study is 1 November 2025.

- Osman, Z. B., Al Saidi, G. M., Alhajeri, M. & Rashid, H. (2024): Impact of the COVID-19 pandemic on children's social, emotional, and moral development: A systematic review', *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 11(10), 35–47.
<https://doi.org/10.21833/ijaas.2024.10.005>
- PolicyLab. (n. d.): *School-based Interventions to Prevent Aggression and Bullying and Promote Positive Social-Emotional Skill Development*. <https://tinyurl.com/y45tcret>
- Prino, L. E., Parola, A., Cattelino, E., Longobardi, C. & Settanni, M. (2023): Children's emotional adjustment and family stress during COVID-19: A review of evidence', *Frontiers in Psychology*, 14, 1–13.
- Raimundo, R., Marques-Pinto, A. & Lima, M. L. (2024): Social-emotional learning and mental health outcomes in schools: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 15, 1442387.
- Reynaud, E. et al. (2019): Sleep and its relation to cognition and behaviour in preschool children. arXiv, April. <https://arxiv.org/abs/1904.05036>.
- Varga, K. (2024): *The role of storytelling and creative education in supporting children's emotional development post-pandemic*. Early Childhood Development Press, Budapest.
- Varga, L. (2024): *Children in the digital world on the threshold of a pedagogical era and culture change*. [Manuscript, Power Point Slides]

III. PSZICHOLÓGIAI, GYÓGYPEDAGÓGIAI KÖZELÍTÉSEK



Esélyek a kezdetektől – Roma gyermekek integrációja az óvodai nevelésben Brunszvik Teréz szellemében

*A hátrányos helyzetű gyermekek esélyteremtésének
lehetőségei a multikulturális nevelés tükrében
– egy életút-alapú esettanulmány tanulságai*



Henye Livia¹ – Décsei Vivien Virág²

¹Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Társadalom-, Szociális és Kommunikáció-
tudományok Intézete, adjunktus  0009-0003-8357-9889 | MTMT: 10038977

²Óvodapedagógus

KEYWORDS

- Teréz Brunszvik
- preschool integration
- Roma children
- segregation
- multicultural education
- inclusion
- equal opportunities
- pedagogical legacy
- interview-based case study
- Romology

KULCSSZAVAK

- Brunszvik Teréz
- óvodai integráció
- roma gyermekek
- szegregáció
- multikulturális nevelés
- inklúzió
- esélyegyenlőség
- pedagógiai örökség
- interjúalapú esettanulmány
- romológia

ABSTRACT

Segregation and Early Childhood Education: Social Consequences of Unequal Opportunities | The study examines the issues of preschool integration and segregation of Roma children in contemporary Hungarian educational practice, in connection with the pedagogical legacy of Teréz Brunszvik. As a starting point, it draws on the thesis of Vivien Virág Décsei, which illustrates the long-term effects of institutional discrimination and segregated educational environments through the life path of a young Roma individual. The aim of this paper is to interpret the possibilities of early childhood education in promoting social mobility from interdisciplinary perspectives — including Romology, pedagogy, and social psychology. The study places particular emphasis on the role of multicultural and inclusive pedagogy and also presents good practices known from international literature. The author argues that updating Brunszvik's concept of childhood and her pedagogical reform efforts can contribute to the development of a more just and inclusive educational system.

ABSZTRAKT

A tanulmány Brunszvik Teréz pedagógiai örökségéhez kapcsolódva vizsgálja a roma gyermekek óvodai integrációjának és szegregációjának kérdését a kortárs magyar nevelési gyakorlatban. Kiindulópontként szolgál Décsei Vivien Virág szakedvezménye, amely egy roma fiatal életútján keresztül mutatja be az intézményi diszkrimináció és a szegregált nevelési környezet hosszú távú hatásait. A tanulmány célja, hogy interdiszciplináris – romológiai, pedagógiai és szociálpszichológiai – szempontok alapján értelmezze az óvodai nevelés lehetőségeit a társadalmi mobilitás előmozdítására. A vizsgálat kiemelten kezeli a multikulturális és inkluzív pedagógia szerepét, és bemutatja a nemzetközi szakirodalomban ismert jó gyakorlatokat is. A szerző amellett érvel, hogy Brunszvik Teréz gyermekképének és pedagógiai reformtörekvéseinek aktualizálása hozzájárulhat egy igazságosabb, befogadóbb nevelési rendszer kialakításához.

¹e-mail: henyelivia@uni-sopron.hu | Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary

²e-mail: pocok1721@gmail.com | Cím: H-9400 Sopron, Ferenczy J. u. 5., Hungary

Bevezetés – Brunszvik Teréz öröksége és a gyermekkori integráció 21. századi kihívásai

Brunszvik Teréz neve egybeforrt a magyarországi koragyermekkori nevelés megalapozásával. Az 1828-ban megnyitott első magyarországi kisdédóvó intézet a „kisgyermek barátságos nevelésének” elvén alapult – egy olyan pedagógiai szemléleten, amely a gyermek méltóságát, szeretetigényét és erkölcsi fejlődését helyezte középpontba (Pukánszky & Németh, 1996). Brunszvik felismerte, hogy a nevelés nem csupán az egyén, hanem a társadalom egészének felemelkedését szolgálhatja – különösen, ha már a legkorábbi életszakaszban megvalósul. Eszméi ma is időszerűek: különösen akkor, amikor a nevelési rendszerek egyik leg-sürgetőbb kérdése a hátrányos helyzetű gyermekek – köztük a roma származású gyermekek – inkluzív nevelésének biztosítása.

Az esélyegyenlőség kérdése a magyar köznevelési rendszerben évek óta napirenden van, ugyanakkor a romák társadalmi integrációját érintő problémák jelentős része már az óvodai életszakaszban megjelenik (Havas & Liskó, 2005; Lannert, 2008). A roma gyermekek számára az óvoda lehet az első olyan intézmény, amelyben a többségi társadalom normáival, értékeivel, elvárásaival találkoznak – azonban ez az első találkozás nem ritkán diszkriminációval, alacsony elvárásokkal és szegregált neveléssel párosul (Berényi & Erőss, 2012).

Az óvodai szegregáció nemcsak az oktatási egyenlőtlenségek újratermelését segíti elő, hanem a gyermek önképének, társas kapcsolódásának, jövőképének fejlődését is gátolja (Ladson-Billings, 1995). A korai nevelési szakasz minősége tehát kulcsszerepet játszik a társadalmi mobilitás lehetőségeiben – ezt a kapcsolatot már több hazai és nemzetközi kutatás is megerősítette (OECD, 2015; Forray, 2013).

A jelen tanulmány célja, hogy Brunszvik Teréz pedagógiai örökségét a 21. század kihívásain keresztül értelmezze újra. Kiindulópontként egy kortárs esettanulmány – Décsei Vivien Virág szakdolgozata – szolgál, amely egy roma fiatal életútján keresztül világít rá az óvodáskori szegregáció hosszú távú hatásaira. A dolgozat egyéni sorsa és tapasztalatai mögött jól felismerhetők azok a strukturális és intézményi mintázatok, amelyek a roma gyermekek iskolai és társadalmi esélyeit érdemben befolyásolják.

Brunszvik Teréz öröksége napjainkban akkor válhat élő hagyománnyá, ha a pedagógiai gyakorlat és oktatáspolitikai képes biztosítani azt a szeretetteljes, támogató és befogadó intézményi környezetet, amelyet ő már kétszázötven évvel ezelőtt alapvetőnek tartott minden gyermek számára – származástól és társadalmi helyzettől függetlenül.

Szakirodalmi áttekintés

A koragyermekkori nevelés során megvalósuló esélyegyenlőség kérdésének vizsgálata nem választható el a társadalmi struktúráktól, különösen nem a hátrányos helyzetű gyermekcsoportok esetében. A roma gyermekek intézményi integrációját évtizedek óta jellemző strukturális nehézségek – így az aluliskolázottság, a szegénység, a területi és etnikai szegregáció – mélyen gyökereznek a társadalom történeti és politikai kontextusában (Forray, 2013; Kállai, Papp & Vízi, 2017).

A romológia – mint interdiszciplináris tudományág – éppen azért jött létre, hogy a roma közösségek kultúráját, társadalmi helyzetét, történelmét és intézményi tapasztalatait komplex módon vizsgálja (Forray, 2015). Az elmúlt évtizedek kutatásai megerősítik, hogy a roma gyermekek hátrányos helyzete már a kisgyermekkori szakaszban megmutatkozik, s az oktatási rendszer – elsősorban a diszkriminatív gyakorlatok és az intézményi szegregáció miatt – gyakran nem a hátrányok kompenzálását, hanem azok újratermelését segíti elő (Havas & Liskó, 2005; Kertesi & Kézdi, 2012).

A roma tanulók iskolai sikerességének egyik kulcstényezője az óvodai neveléshez való hozzáférés, illetve az ott szerzett élmények minősége. Kende Ágnes (2018) rámutat, hogy a roma gyermekeket gyakran érik rejtett diszkriminációk már az óvodai évek alatt is: alacsonyabb elvárásokkal, kevesebb pozitív visszajelzéssel, szelektív figyelemmel szembesülnek, ami befolyásolja az énképüket és későbbi iskolai motivációjukat. Az ilyen típusú hátrányos megkülönböztetés – bár ritkán direkt módon történik – mégis intézményesült mechanizmusként hat, amely végső soron a társadalmi kirekesztést erősíti (Lannert, 2008; Havas & Liskó, 2005).

A dolgozatban bemutatott esettanulmány (Décsei, 2025) jól példázza a transzgenerációs hátrányok és az intézményi gyakorlatok közötti kölcsönhatást. Az interjúalany – egy roma fiatal – saját elmondása szerint már az óvodában is rendszeresen tapasztalt diszkriminációt, kirekesztést, és elutasítást. A pedagógusok előítéletes hozzáállása, a fegyelmezési eszközök aránytalansága, valamint a személyre szabott figyelem hiánya hozzájárultak ahhoz, hogy a gyermek már ebben a szakaszban elveszítse bizalmát az intézményes nevelésben. Bár semmiféle diagnosztizált fejlődési elmaradása nem volt, a pedagógusok kezdeményezésére mégis elkülönítő (szegregált) intézménybe irányították, ami jelentősen befolyásolta későbbi iskolai pályáját is.

Ahogy Havas Gábor és Liskó Ilona (2005) megállapítják: a roma gyermekek szegregációja nem csupán az iskolák szintjén jelenik meg, hanem már az óvodában is elkezdődik, és az elkülönítés „természetes” eszközévé válik az intézmények problémakezelésének. Ez a tendencia hosszú távon súlyos követke-

ményekkel jár, hiszen a szegregáció tapasztalata nemcsak az ismeretszerzés esélyeit csökkenti, hanem a gyermekek önértékelését, önazonosságát, társas viszonyait is torzítja (Havas & Liskó, 2005; Kertesi & Kézdi, 2012).

A korai intézményi tapasztalatok tehát kulcsszerepet játszanak abban, hogy egy gyermek képes lesz-e kibontakoztatni képességeit, valamint abban is, hogy miként látja majd önmagát a többségi társadalom tagjaként. Az óvoda – Brunsvik Teréz eredeti szándékai szerint – az esélyek kiegyenlítésének terepe kellene hogy legyen, nem pedig az elutasítás és leszakadás kiindulópontja. A következőkben ennek az ellentmondásnak pedagógiai következményeit, az integráció és szegregáció formáit és hatásait tekintjük át.

Integráció vagy szegregáció? – Az óvodai nevelés lehetőségei és dilemmái

Az óvodai életszakasz meghatározó jelentőséggel bír a társadalmi különbségek reprodukciója vagy éppen kompenzálása szempontjából. A gyermekek közötti különbségek kezelése, a társadalmi sokféleség integratív vagy elkülönítő pedagógiai kezelése ebben az életszakaszban válik először intézményesített nevelési kérdéssé. E fejezetben az integrált és szegregált óvodai nevelés jellemzőit, dilemmáit, valamint társadalmi következményeit tekintjük át.

Az integrált óvodai nevelés elmélete és gyakorlata

Az integrált óvodai nevelés célja, hogy a különböző társadalmi, etnikai, kulturális háttérrel rendelkező gyermekek közös nevelése révén elősegítse az elfogadást, a szociális tanulást és az esélyegyenlőséget (Meijer, 2003). Az integráció elméleti alapját a multikulturális nevelés és az inkluzív pedagógia adja, amely szerint minden gyermek számára biztosítani kell a fejlődéséhez szükséges környezetet – függetlenül származásától, képességeitől vagy szociális státuszától (Banks & Banks, 2001; Ladson-Billings, 1995).

A gyakorlatban az integráció nem pusztán a fizikai együttnevelést jelenti, hanem a pedagógiai gyakorlat átalakítását is igényli. Ez kiterjed a differenciált bánásmódra, a nyitott szülő–intézmény kapcsolatra, valamint a közösségi nevelési modell alkalmazására is (OECD, 2015). A magyar oktatáspolitikában e célok többnyire deklaratív szinten jelennek meg, miközben az intézmények gyakran nincsenek felkészülve a valódi integrációs gyakorlatra (Lannert, 2008). A Décsei által bemutatott esettanulmányban is megjelenik az az intézményi dilemmázás, amely szerint a roma gyermekek integrálása helyett gyakran inkább „szakmai indokokra” hivatkozva külön nevelési formákat alkalmaznak, amelyek hosszú távon hátrányos következményekkel járnak.

A szegregáció formái és következményei

A szegregáció a hátrányos helyzetű, különösen a roma gyermekek nevelésében gyakori jelenség, amely különböző formákban jelenhet meg: lehet térbeli (külön intézményben való nevelés), szervezeti (külön csoportban való elhelyezés), vagy rejtett (alacsony elvárások, különböző bánásmód) típusú (Havas & Liskó, 2005; Forray, 2015).

A szakirodalom és a társadalmi tapasztalatok egyértelműen alátámasztják, hogy a szegregált nevelési gyakorlat növeli az esélyegyenlőtlenséget, korlátozza a gyermekek későbbi társadalmi mobilitását, és hozzájárul a diszkrimináció újratermelődéséhez (Kertesi & Kézdi, 2012; Kende, Messing & Fejes, 2021.). Clark és Clark (1950) klasszikus pszichológiai kutatása már az 1940-es években kimutatta, hogy a kirekesztett gyermekek identitásfejlődése sérül, és önértékelésük csökken.

A Décsei által bemutatott életút is jól szemlélteti a szegregáció pszichológiai és strukturális hatásait: a gyermek már óvodás korában negatív elvárásokkal, leértékelő attitűddel találkozott, amelyet később is nehezen tudott levetközni. A nevelési környezet tehát nem csupán szolgáltatási funkciót lát el, hanem társadalmi szocializációs mezőként aktívan formálja a gyermek önazonosságát és jövőképét (Forray, 2013).

Az óvodai szegregáció nemcsak jogi és pedagógiai, hanem erkölcsi kérdés is. Ahogyan Brunszvik Teréz hitte: „a nevelés célja nem csupán a tudás, hanem az emberré válás” – ez az elvárás ma is releváns, különösen a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésének kontextusában.

Célkitűzések, kutatási kérdések és hipotézisek

A tanulmány célja, hogy bemutassa a roma gyermekek óvodai integrációjának lehetőségeit és kihívásait, Brunszvik Teréz pedagógiai örökségének szellemében. A vizsgálat különösen arra fókuszál, hogyan járulhat hozzá az óvodai nevelés a társadalmi mobilitás elősegítéséhez, illetve miként segítheti elő a hátrányos helyzetű gyermekek esélyegyenlőségét. A dolgozat központi célkitűzése az, hogy a szakirodalmi elemzés és a Décsei (2025) által bemutatott esettanulmány alapján rávilágítson a szegregált nevelési gyakorlat hosszú távú, identitásformáló következményeire.

A tanulmány központi kérdése az, hogy milyen mértékben képes az óvodai nevelés ellensúlyozni a roma gyermekek családi és társadalmi hátrányait, és hogyan befolyásolja a szegregált vagy integrált környezet a gyermekek önértékelését, identitásfejlődését és későbbi társadalmi beilleszkedését. További kérdés,

hogy milyen pedagógiai gyakorlatok és intézményi struktúrák járulhatnak hozzá a roma gyermekek sikeres integrációjához, valamint hogyan érvényesül Brunsvik Teréz szeretetteljes, befogadó nevelési eszméje a jelenlegi óvodai gyakorlatokban.

Feltételezésem szerint az integrált óvodai nevelés pozitívan hat a roma gyermekek önértékelésére, identitásfejlődésére és társadalmi mobilitására, míg a szegregált környezet hosszú távon hátrányosan befolyásolja iskolai előmenetelüket és társadalmi részvételüket. Úgy vélem, hogy a multikulturális és inkluzív pedagógiai szemlélet jelentősen hozzájárul a hátrányok mérsékléséhez és a befogadás erősítéséhez.

A kitűzött célok és hipotézisek kijelölése után elengedhetetlen bemutatni a kutatás módszertani kereteit is.

Módszerek

A módszertan kvalitatív megközelítésen alapul, amelynek középpontjában egy interjúalapú esettanulmány áll. Az interjú 2024-ben készült egy roma fiatal felnőttel, aki retrospektív módon idézte fel óvodai és iskolai tapasztalatait. Az interjú tematikus elemzésének célja az intézményi szegregáció, a pedagógusi attitűdök és a társas tapasztalatok feltérképezése volt. Az interjú során külön figyelmet fordítottunk a gyermekkorban átélt kirekesztés és diszkrimináció pszichológiai hatásaira, valamint a családi és közösségi támogatás szerepére. Az elemzést szakirodalmi kontextusba helyeztük, és az interjú eredményeit összevetettük a nemzetközi és hazai kutatások megállapításaival. Az esettanulmány módszertani etikai elvei a résztvevő beleegyezésén és az anonimitás biztosításán alapultak.

A módszertani keret áttekintése után a tanulmány a vizsgálat eredményeit és az esettanulmány részletes elemzését mutatja be. Fontos kiemelni, hogy az esettanulmány alapú megközelítés sajátossága, hogy nem tesz lehetővé általános következtetések levonását, de mintázatok és mélyebb összefüggéseket tár fel.

Eredmények – Egy esettanulmány tükrében: a gyakorlat dilemmái és tanulságai

A koragyermekkori nevelés minősége alapvetően meghatározza a gyermekek későbbi tanulmányi előmenetelét, társas kompetenciáit és társadalmi beilleszkedését. Az óvoda mint az első kötelező nevelési intézmény kiemelt szerepet játszik a hátránykompenzációban és az esélyegyenlőség biztosításában – legalábbis elméletben. A roma gyermekek esetében azonban ez a lehetőség gyakran nem

érvényesül, mivel a gyakorlatban sokszor szegregált, alacsony presztízsű intézményekbe kerülnek, ahol nem érvényesülnek a befogadó pedagógia elvei (Havas & Liskó, 2005; Lannert, 2008).

Az integrált nevelés elméletileg azt jelenti, hogy a különböző társadalmi, kulturális, etnikai vagy képességbeli háttérű gyermekek együtt vesznek részt az óvodai nevelésben. Az ilyen környezet nemcsak a roma gyermekek szocializációját, hanem a többségi gyermekek elfogadó attitűdjeinek fejlődését is elősegíti (Forray, 2015; Kozma, 1995). A szakirodalom szerint az integráció sikere nagyban múlik a pedagógusok felkészültségén, nyitottságán és az intézményi támogatottság mértékén (Meijer, 2023; Puskás & Szőnyi, 2024).

A szegregáció ezzel szemben az elkülönítés gyakorlata – akár intézményen belül (pl. csoportbontás), akár intézményen kívül (pl. külön óvodák fenntartása). Magyarországon a szegregáció elsősorban területi és etnikai alapon történik: a hátrányos helyzetű, többségében roma gyermekek olyan intézményekbe koncentrálódnak, amelyek nem nyújtanak megfelelő pedagógiai színvonalat, és alacsony elvárásokat támasztanak a gyermekek felé (Havas, Kemény & Liskó, 2001; Kende, 2018).

A Décsei-féle szakdolgozatban bemutatott interjúalany személyes tapasztalatai jól példázzák a szegregáció hosszú távú következményeit. Bár integrált óvodai közegben kezdte meg tanulmányait, pedagógusai már kisgyermekként differenciáltak, gyakran hátrányosan bántak vele, rendszeresen kizárták a foglalkozásokból, hibáit aránytalanul hangsúlyozták ki, és testi fenyt is alkalmaztak vele szemben. Az óvodai időszak végére az intézményi értékelés alapján egy szegregált iskolai intézménybe került át, ahol alacsony színvonalú oktatásban részesült. A beszámoló szerint „az osztálytársai zömében gyermekotthonos vagy roma származású gyermekek voltak, a tananyag évekig ismétlődött, az oktatás motivációhiányos közegben zajlott” (Décsei, 2025, 20–22).

Az ilyen tapasztalatok hatását nemcsak az oktatási eredményesség, hanem az identitásfejlődés szempontjából is komolyan kell venni. A pszichológiai kutatások – például Clark és Clark (1950) híres „baba-tesztje” – már korán igazolták, hogy a szegregált nevelési környezet internalizált kisebbségi érzést kelthet a gyermekekben. A teszt eredményei szerint a sötét bőrszínű gyermekek is a világosabb bőrszínű babát választották „szebbnek” és „jobbnek”, amiből a kutatók arra következtettek, hogy a szegregáció pszichológiai traumát idézhet elő (Clark & Clark, 1950; Banks & Banks, 2001; Ladson-Billings, 1995).

Az inkluzív nevelés – az integráció magasabb szintje – olyan pedagógiai környezetet jelent, amely nem pusztán együtt neveli a gyermekeket, hanem aktívan figyelembe veszi a gyermekek egyéni szükségleteit, kulturális háttérét és

nyelvi különbségeit is (Meijer, 2003). Az inklúzióban megvalósuló óvodai nevelés egyedi bánásmódot, sokféleségre nyitott attitűdöt és adaptív módszertani eszköztárat kíván meg, amely túlmutat a hagyományos nevelési gyakorlatokon. Az óvodai integráció tehát nem csupán elvi kérdés, hanem szakmai és társadalompolitikai kihívás is. Az inkluzív gyakorlat megvalósítása nemcsak a roma gyermekek jogainak és méltóságának tiszteletben tartása miatt fontos, hanem azért is, mert csak így teljesülhet Brunsvik Teréz örökségének egyik alappillére: a nevelés eszköze lehet a társadalmi felemelkedésnek.

Multikulturális pedagógia és a jó gyakorlatok lehetőségei az óvodai nevelésben

Az oktatási rendszer alapvető feladata, hogy minden gyermek számára biztosítsa a fejlődéshez és társadalmi beilleszkedéshez szükséges kompetenciák elsajátításának lehetőségét – függetlenül azok etnikai, kulturális vagy szociális háttérétől. E célt szolgálja a multikulturális pedagógia megközelítése, amely az eltérő kulturális háttérből érkező tanulók integrációját nem a többségi értékrendbe való beolvadással, hanem a kulturális sokszínűség megbecsülésével és tudatos nevelésével kívánja előmozdítani (Banks & Banks, 2001; Kozma, 1995).

A multikulturális nevelés célja – James A. Banks klasszikus meghatározása szerint – az, hogy minden tanuló képessé váljon a demokratikus társadalomban való aktív részvételre, az előítéletek leküzdésére, valamint az eltérő kultúrájú társaik megértésére és elfogadására (Banks, 2006). Az óvodai nevelés különösen érzékeny szakasza ennek a folyamatnak, mivel ekkor alapozódnak meg azok a szociális és kognitív mintázatok, amelyek hosszú távon is befolyásolják a gyermek viszonyulását önmagához és másokhoz.

A Décei által készített esettanulmány interjúalánya számára az óvodai környezet – ahelyett, hogy a befogadás élményét közvetítette volna – kirekesztő és diszkriminatív hatású volt. Az intézményi kultúrából hiányzott az elfogadás, a különbözőségek tiszteletben tartása, a kulturálisan érzékeny pedagógiai gyakorlat. Ezzel szemben a multikulturális nevelés egyik legfontosabb gyakorlati célkitűzése, hogy a pedagógus ne problémaként, hanem lehetőségként tekintsen a sokféleségre (Ladson-Billings, 1995).

A jó gyakorlatok – hazai és nemzetközi példák alapján – elsősorban azokban az intézményekben valósulnak meg, ahol: tudatosan építenek a gyermekek kulturális háttérére (pl. népmesék, ünnepek, szokások bevonása), fejlesztik az empátiát és társas készségeket, a pedagógusok rendelkeznek interkulturális kompetenciákkal, az intézményi szintű stratégia része az inklúzió.

A nemzetközi szakirodalomban „culturally relevant pedagogy” (CRP) néven ismert megközelítés – amelyet Gloria Ladson-Billings (1995) dolgozott ki – kiemelten fontosnak tartja, hogy az oktatás értékelje a gyermek kulturális identitását, kapcsolja azt össze az ismeretátadással, és a tanulók valós tapasztalataira építve valósítson meg aktív, kritikai tanulást. A CRP nemcsak toleranciát tanít, hanem identitást erősít, és társadalmi igazságosságra nevel.

Hazai szinten ilyen jó gyakorlatokat jelenthetnek például a „Roma Kisebbségi Integrációs Program” egyes elemei, vagy az olyan civil kezdeményezések, mint az Igazgyöngy Alapítvány programjai, amelyek komplexen kezelik a hátrányos helyzetű gyermekek oktatási és szociális szükségleteit (Lannert 2008).

A multikulturális óvodai nevelés nem csupán az egyének fejlesztéséről szól, hanem társadalmi szinten is hozzájárulhat egy befogadóbb, igazságosabb közösség létrehozásához. Kozma Tamás (1995) szerint a multikulturális pedagógia nem csupán egy pedagógiai opció, hanem társadalmi szükségszerűség egy sokszínű, plurális társadalomban.

Összegzés:

Brunszvik Teréz öröksége és az inkluzív nevelés jövője

Brunszvik Teréz pedagógiai öröksége a 21. században is érvényes és aktuális: a gyermek méltóságának, fejlődési lehetőségeinek és társadalmi felemelkedésének biztosítása továbbra is középponti kérdés a nevelésügy számára. Mindez különösen igaz a hátrányos helyzetű gyermekcsoportok, köztük a roma származású gyermekek esetében, akik számára az óvodai nevelés az egyik első és legfontosabb esély a társadalmi mobilitásra.

A jelen tanulmányban vizsgált esettanulmány – Décsei Vivien Virág szakdolgozata – megrendítő példán keresztül mutatta be, hogyan válik az elvileg esélykiegyenlítő szerepet betöltő intézmény a kirekesztés, a szegregáció és a diszkrimináció színterévé. Az interjúalany tapasztalatai rávilágítanak arra, hogy a negatív óvodai élmények nem csupán az aktuális pszichés és tanulási folyamatokat zavarják meg, hanem hosszú távon hatnak a gyermek iskolai pályafutására, önértékelésére és társadalmi beilleszkedésére is.

Az integrált és különösen az inkluzív nevelési gyakorlatok azonban képesek lehetnek megtörni a hátrányos helyzet újratermelésének spirálját. Ehhez azonban elengedhetetlen: a pedagógusképzés multikulturális és interkulturális érzékenyítése, az óvodák intézményi kultúrájának tudatos formálása, és a hátrányos helyzetű gyermekek támogatására épülő, komplex programok működtetése.

Brunszvik Teréz reformpedagógiai öröksége – amely egyszerre épült a gyermek iránti szeretetre és a társadalmi felelősségvállalásra – csak akkor válhat

valóban élő hagyománnyá, ha a jelen kor pedagógusai és döntéshozói is képesek a gyermekek valós szükségleteire, tapasztalataira és hátterére reflektáló nevelési gyakorlatot kialakítani.

Az óvoda nem lehet az esélykizárás helyszíne – annak kell lennie, aminek Brunsvik Teréz szánta: a remény és a lehetőség terepének. Minden gyermek számára.

Felhasznált irodalom

- Banks, J. A. (2006): *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. 5th ed. Allyn & Bacon, Boston, MA.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2001): *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. 10th ed. Hoboken, John Wiley & Sons, New York.
- Erőss, G. (2012): Iskolai (de)integrációs paradoxonok – Expanzió, integráció, szegregáció a magyar közoktatásban a rendszerváltás óta. In Kovách, I., Dupcsik, Cs., Tóth, P. T. & Takács, J. (szerk.): *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon*. Argumentum, Budapest, 262–274. <https://tinyurl.com/42mf4aas>
- Clark, K. B. & Clark, M. P. (1950): Emotional Factors in Racial Identification and Preference in Negro Children. *The Journal of Negro Education*, 19(3), 341–350. <https://doi.org/10.2307/2966491>
- Décsei, V. V. (2025): *Egy roma életút a szakirodalom tükrében*. [kézirat, szakdolgozat] Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron. <https://tinyurl.com/vbh5kywe>
- Forray, R. K. (2013): Az idő fogságától szabadon : Tanulmányok a cigányság iskoláztatásáról és felemelkedéséről. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Forray, R. K. (2015): A romológia egyetemi oktatásáról. In Orsós, A. (szerk.): *A romológia alapjai*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlisslocki Henrik Szakkollégium, Pécs, 7-17. ISBN (print) 978-963-642-821-1, <https://tinyurl.com/3mzkv43p>
- Havas, G., Kemény, I. & Liskó, I. (2001): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Oktatókutató Intézet, Budapest, <https://mek.oszk.hu/09500/09513>
- Havas, G. & Liskó, I. (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Oktatókutató Intézet, Budapest. <https://tinyurl.com/3d9d23fb>
- Kállai, E. & Papp Z. A. & Vizi, B. (2017): Túlélés vagy remény? : Pillanatképek a roma közösségek jelenéből. In: *Hegymenetben*. Osiris Kiadó, Budapest, 156–176. ISBN 978-963-276-286-9, <https://real.mtak.hu/72828/>
- Kende, Á. (2018): A roma gyerekek méltányos oktatását segítő programok lehetőségei az oktatási egyenlőtlenségek rendszerében. *Socio.hu : Társadalomtudományi Szemle*, 8(1), 144–162. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2018.1.144>
- Kende Á., Messing V. & Fejes József (2021): Hátrányos helyzetű tanulók digitális oktatása a koronavírus okozta iskolabezárás idején. *Iskolakultúra*, 31(2), 76–97. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.02.76>
- Kertesi, G. & Kézdi, G. (2012): *Roma gyerekek az általános iskolában : Szegregáció és esélyegyenlőtlenség Magyarországon*. MTA KRTK Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest.

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. november 1.

- Kozma, T. (1995): Etnocentrizmus. In Vastagh Z. (szerk.): *Értékátadási folyamatok és konfliktusok a pedagógiában*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék, Pécs, <https://tinyurl.com/fetvdye4>
- Ladson-Billings, G. (1995): Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Lannert, J. (2008): Tanulni, tanulni, tanulni : Humántőke fejlesztés, tanulás a felnőttkorban, készségek és kompetenciák. In Szivós, P. & Tóth I., Gy. (szerk.): *Köz, teher, elosztás : TÁRKI Monitor jelentések*, TÁRKI, Budapest, 115–130. <https://tinyurl.com/529b5rc2>
- Meijer, C. J. W. (2003): *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. European Agency for Development in Special Needs Education, Odense. <https://tinyurl.com/59757n4h>
- OECD (2015): *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264233515-en>
- Pukánszky, B. & Németh, A. (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Puskás, F. & Szőnyi, E. (2024): Oktatási (de)szegregáció. In Fejes, J. B., & Szűcs, N. (szerk.): *Én vétkem : Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged, 97-105. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2018.4.97>



Egyetemes tervezés és óvodai inklúzió



Kállai Gabriella

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
egyetemi docens  0009-0004-4431-8229 | MTMT: 10031320

KEYWORDS

- inclusion
- kindergarten
- universal design
- learning environment
- group room

KULCSSZAVAK

- inklúzió
- óvoda
- egyetemes tervezés
- tanulási környezet
- csoportszoba

ABSTRACT

Universal Design and Inclusive Education | The study presents the elements of universal design for learning in the learning environment in an inclusive preschool setting. The literature review provides the reader with a brief historical overview of the path leading to the principle of inclusion, followed by a presentation of the main features of universal design. Given that policies related to preschool education encourage professionals to focus on meeting diverse needs, the challenges highlight the need for flexibility in shaping the conditions for learning. This also affects the learning environment. Among these, universal design in the field of learning describes the physical, social, and temporal elements of the framework. Our work is a review of the literature and does not include empirical research.

ABSZTRAKT

A tanulmány az egyetemes tervezés a tanulás területén keretrendszerének tanulási környezetre vonatkozó elemeit mutatja be inkluzív óvodai környezetben. A szakirodalmi áttekintés rövid történeti összefoglalót ad az olvasónak az inklúzió elvéhez vezető útról, majd bemutatja az egyetemes tervezés főbb jellemzőit, és ennek tanulásra vonatkozó sajátosságait. Tekintettel arra, hogy az óvodai neveléssel kapcsolatos szakpolitikák arra ösztönzik a szakembereket, hogy a sokszínű igények kielégítésére összpontosítsanak, a kihívások arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanulás feltételeit szükséges rugalmasan alakítani. Ez a tanulási környezetet is érinti. Ezek közül az egyetemes tervezés a tanulás területén keretrendszer fizikai, szociális és időbeli környezeti elemét ismertetjük. Munkánk szakirodalmi áttekintés, empirikus kutatást nem tartalmaz.

*„Ha egy virág nem virágzik, akkor azt a környezetet változtasd meg,
amelyikben növekedik, ne pedig a virágot.”
(Alexander den Heijer)*

Bevezetés

Szakirodalmi feltáró jellegű kutatásunk az óvodai inklúzió gyakorlati megvalósításához igyekszik támpontokat biztosítani. A fogalmi keretként használt inklúzió az oktatás-nevelés világában „nem arról szól, hogy néhány sajátos nevelési igényű tanulót hogyan lehet integrálni a többségi oktatásba, hanem sokkal inkább szemléletmód, és arra keresi a választ, hogyan lehet átalakítani az oktatási rendszereket és más tanulási környezeteket, hogy azok megfeleljenek a tanulói sok-

féleségnek. A minőségi oktatás olyan oktatás, amely inkluzív, mivel célja minden tanuló teljes részvétele” (Guidelines for Inclusion, 2005, idézi Györgyi & Köpataki, 2011, 379). Bár ez a meghatározás az iskolák világára vonatkozik, mégsem hagyhatjuk figyelmen kívül azt, hogy a gyermekek intézményi nevelése más előbbi életkori szakaszokban megkezdődik. Így azok az elvek és elvárások, amelyek az iskolákban megvalósuló inklúzióra vonatkoznak, az óvodákra is kiterjeszthetők. A kortárs csoporttal, közösséggel való találkozások korai tapasztalatai pedig képesek jelentősen befolyásolni a későbbi társadalmi beilleszkedés folyamatát, a befogadó szemléletmód megalapozását is jelenti (Csányi, 2000).

Rövid történeti áttekintés

A társadalomban megjelenő sokszínűség, azon belül a különleges bánásmódot igénylő emberek integrációja hosszú ideje megkezdődött, és folyamatos fejlődést mutató folyamat. E folyamat egy fontos szegmense ma már az oktatási-nevelési intézményekben zajlik, beleértve az óvodák és iskolák világát egyaránt. Az integrált oktatást előtérbe helyező első törvényi szabályozók az 1970-es években jelentek meg az USA-ban és Olaszországban, majd nagy lendületet adott az ennek ügynek a fogyatékos tanulók oktatási helyzetét, és annak visszasságait, így a speciális intézményekben uralkodó állapotokat, és az elkülönített oktatás negatívumait feltáró Warnock-bizottság jelentése Angliában (Pető & Endre, 2006). A jelentés több fontos következményt is eredményezett: egyrészt a „fogyatékos tanuló” fogalmát felváltotta a tágabb kontextusban értelmezendő *special education needs* fogalma, beleértve a tanulással összefüggő sokféle nehézséget, melyek nem tartoznak a fogyatékos fogalmi körébe, másrészt az 1981-ben megjelent új oktatási törvény már az integrált oktatás megvalósulását helyezte előtérbe, és a szegregált oktatás felszámolását kezdeményezte. Az oktatáshoz való egyenlő hozzáférés érdekében fontos ajánlásokat fogalmazott meg, ilyen például, hogy minden pedagógust fel kell készíteni fogyatékos tanulók tanítására (Köpatakiné Mészáros, é. n.). Ezt követően más országok is kísérletezésbe kezdtek az együttnevelés területén, majd a sikereken fellelkesülve rendezték meg 1994-ben a salamancai világkonferenciát, ahol megfogalmazásra kerültek az inkluzív oktatás alapelvei és cselekvési programja az UNESCO szervezésében (Education for All, 1994). E dokumentum értelmében olyan oktatási intézmények létrehozása szükséges, melyek a gyermekek állapotától függetlenül mindenkit befogadnak. Az emberi különbözőségekre erőforrásként tekint, és különös figyelmet fordít a kiakasztás vagy alulteljesítés veszélyének kitett csoportokra. A dokumentum leszögezi, hogy az inklúzió (befogadás) elfogadja a sokszínűséget, minden gyermek és tanuló számára előnyös, mindenki számára egyenlő hozzáférést biztosít

a neveléshez-oktatáshoz. Világossá teszi, hogy nem a speciális oktatás megreformálásáról van szó, és az inkluzív szemlélet nem azt jelenti, hogy egyetlen gyermek érdekeit helyezi a többieké elé, hanem mindenki számára minőségi nevelés-oktatást biztosít (Guidelines, 2005). Kapcsolódó fogalmakként jelenik meg az egyenlő bánásmód, a méltányosság és az akadályok lebontása.

A sokszínű tanulási igények hatékony támogatása átfogó megközelítést igényel. A kora gyermekkori nevelés esetében különösen hangsúlyos a hozzáférhető tanulási környezet, a jól képzett szakemberek, a megfelelő vezetés, valamint a szülők aktív bevonása (Tigere et al., 2025).

Egyetemes tervezés – universal desing

Az egyetemes tervezés (Universal Design, UD) eredeti koncepciója Ronald L. Mace amerikai építésztől származik, és a fogyatékossgal élő emberek jogairól szóló ENSZ-egyezményben (2007) is szerepel.¹ Olyan környezetek tervezésére irányul, amelyek minden ember számára hozzáférhetők, életkoruktól (ide értve az idősek igényeit is), állapotuktól, képességeiktől, fogyatékoságuktól függetlenül. Bár első látásra úgy tűnik, hogy például a rámpa, a ferde járdaszegély kifejezetten a fogyatékos emberek számára készülnek, de a keretrendszer fejlesztői felismerték, hogy a használhatóságuk más csoportokat is érinthet: a kerékpárosok, a babakocsit tolók vagy a kerek csomagokkal közlekedők életét is könnyebbé teszi (Conn-Powers et al., 2006), ők is használóvá válnak. A koncepció lényege, hogy nem az „átlagos”-nak tekinthető emberre, felhasználóra tervezi az építészeti vagy más megoldásokat, hanem azoknak az igényeit is figyelembe veszi, akik valamilyen speciális szempontból különleges figyelmet érdemelnek. Ezek az igények és megoldások a többség érdekeit nem sértik, sőt, mint a fentebbi példák is mutatták, számukra is magasabb fokú kényelmet jelenthetnek (még néhány példa: liftek az aluljárókban, hangos kijelzők az ügyfélszolgálatoknál, fotocellás ajtók stb.), vagyis megszüntetik a fogyatékos és nem fogyatékos

¹ 2. cikk megfogalmazásában: Az „egyetemes tervezés” a termékek, környezetek, programok és szolgáltatások olyan tervezését jelenti, amely a lehető legnagyobb mértékben minden ember számára használható, adaptáció vagy speciális tervezés szükségessége nélkül. Az „egyetemes tervezés” nem zárhatja ki a fogyatékossgal élő személyek bizonyos csoportjai számára készült segédeszközöket, amennyiben erre szükség van. és a 4. cikk (f) pontjában: Az egyetemesen tervezett áruk, szolgáltatások, berendezések és létesítmények kutatásának és fejlesztésének elvégzése vagy előmozdítása, a jelen Egyezmény 2. cikkében meghatározottak szerint, amelyek a lehető legkisebb átalakítást és a legkisebb költségeket igénylik a fogyatékossgal élő személyek sajátos igényeinek kielégítése érdekében, azok elérhetőségének és használatának előmozdítása, valamint az egyetemes tervezés előmozdítása a szabványok és irányelvek kidolgozása során.

felhasználók közti különbségtételt. Olyan termékek és szolgáltatások jönnek létre, melyek a lehető legtöbb ember számára biztosítják a lehető legönállóbb használhatóságot (Abonyi-Tóth, 2022), biztonságosak és kényelmesek. Az egyetemes tervezés, bár az építészeti megoldásokból indult ki, nem korlátozódik csupán az épületekre, hanem termékekre, környezetre és szolgáltatásokra is kiterjed, a tervezés során alapvető szempont, hogy nem a már meglevő akadályok megszüntetésére koncentrál, hanem arra, hogy a lehető legtöbb ember képes legyen a használatára, alkalmazkodó és segítő technológiákkal támogatva. A tervezés elvei között a következőket találjuk: egyenlő használat (minden felhasználó számára egyenlő hozzáférés a kirekesztés vagy megbélyegzés kockázata nélkül), rugalmas használat (egyéni preferenciák és képességek széles skálájának figyelembe vételével); egyszerű működtetés (könnyen érthető); könnyen érzékelhető információ (képi, verbális, tapintható); nagy hibatűrő képesség (veszélyek minimalizálása); kis fizikai erőfeszítés igénybevétele (minimális fáradtsággal, kényelmesen használható); hely és tér a megközelítéshez és használathoz (etik.hu/egyetemes-tervezes, é. n.; Gábor, 2017; Conn-Power et al., 2006). Az egyetemes tervezés során elsődleges törekvés az, hogy a lehető legszélesebb körben, minden ember számára használható terek, épületek és eszközök jöjjenek létre, ugyanakkor a gyakorlatban ennek megvalósulása nehéz, hiszen nem minden igényre lehet egyidejűleg felkészülni. A törekvés tehát az individualizált megoldások keresése helyett lehető legnagyobb mértékű megvalósítást tűzi ki célul (Fazekas, 2019), de lehetővé teszi azt is, hogy szükség esetén az egyénre szabott megoldások is megjeljenek.

Ezen alapelvek mentén épülhetnek a gyermekek számára olyan inkluzív játszóterek, ahol nem csupán az akadálymentesség szempontjai jelennek meg, hanem a proaktív tervezésnek megfelelően mindenki számára hozzáférhető játékelményt nyújtanak, ezáltal az együttjátszás során válhatnak a gyermekek elfogadó, nyitott felnőttekké (ilyen játszótér Sopronban az Erzsébet-kertben található). Óvodai vonatkozásban pedig olyan fizikai és pedagógiai terek kialakítását jelenti, amelyek minden gyermek számára egyaránt használhatók speciális adaptációk nélkül.

Egyetemes tervezés a tanulás területén – universal design for learning (UDL)

Az egyetemes tervezés elvének az oktatásra történő adaptálásának szükségességét ki nem mondott társadalmi várakozások idézték elő, mivel az inklúzióval kapcsolatos fizikai akadályok megléte és felszámolhatósága mellett az oktatás-nevelés módszertanára vonatkozóan is merültek fel nehézségek. Ezen a területen

markánsan megmutatkozott, hogy a társadalmi befogadás nehézkes megvalósulásának okai a különböző szereplők negatív attitűdjében is keresendők (Fazekas, 1019). A negatív tapasztalatok hívták életre a befogadó oktatási és tanulási környezet kialakítására irányuló elméleteket és gyakorlati megközelítéseket. Több ilyen modell is napvilágot látott, melyek egymáshoz erősen hasonlítanak. Az egyik ilyen modellt a CAST (Center for Applied Special Technology) nevű non-profit kutatási és fejlesztési szervezet fejlesztette ki – egyetemes tervezés a tanulás területén (Universal Design for Learning, UDL) néven –, kiemelve, hogy a tanulási környezet proaktív, akadálymentes kialakítása mindenki számára előnyökkel jár. Jelen tanulmányban ennek óvodai megjelenési formáit mutatjuk be.

A keretrendszer jellemzője, hogy az inkluzív szemléletnek megfelelően nem a gyermek/tanuló megváltoztatására törekszik, ugyanakkor felismerve a fejlődés eltérő útjait, a tanulási környezet tervezését átalakítja, hogy az akadályok csökkentésével mindenki számára lehetővé tegye a tanulást. A megközelítés az igények lehető leg szélesebb körére fókuszál ezzel. Fontos vonása, hogy már a tervezési fázisban figyelembe veszi a gyermeki sokféleséget (beleértve a neurodivergens fejlődést is), és nem utólagos módosításokban gondolkodik.

Mason és munkatársai (2005, idézi Conn-Powers et al., 2006) a következőképpen foglalták össze az univerzális tervezésnél már ismertetett hét elvet a tanulásra vonatkoztatva:

- a) egyenlő tanterv: nem szegregálja szükségtelenül a gyermekeket/tanulókat, nem hívja fel a figyelmet indokolatlanul a különbözőségekre, és úgy van kialakítva, hogy mindenki be tudjon vonódni a tanulás folyamatába;
- b) rugalmas tanterv: rugalmasan, az egyéni képességek és preferenciák széles skálájához igazodik, figyelembe veszi a fizikai, motoros, érzékszervi és egyéb eltéréseket;
- c) egyszerű és intuitív oktatás: a legkönnyebben hozzáférhető módon történik, a nyelvezet, tanulási szintek változtathatók, a nyomon követés a célok monitorozásával történik és szükség szerint módosítható;
- d) többféle tanítási és megjelenítési mód: rugalmasan alkalmazkodik a gyermek/tanuló tanulásához, információszerzéséhez;
- e) sikerorientált tanterv: a pedagógus a szükségtelen akadályokat megszünteti, támogató tanulási környezetet biztosít megfelelő segítségnyújtással;
- f) az erőfeszítés megfelelő szintje: motiváció és elköteleződés biztosítása többféle módon;
- g) megfelelő környezet a tanuláshoz: maga a tér használata is ösztönzi a tanulást.

Ez a megközelítés nem korlátozódik csupán az oktatás bizonyos szegmenseire, hanem minden korosztályra, intézménytípusra kiterjeszthető. Óvodai szinten ez azt jelenti, hogy minden gyermek, mint értékes és egyenrangú tagja a közösségnek, hozzáférést kap és részt vesz a tanulásban, egyéni képességei szerint, többféle módon. Vagyis a pedagógus többféle érzékszervi modalitáson keresztül nyújthat információkat (vizuális, auditív és taktilis csatornák bevonásával), figyelembe véve azt, hogy a gyermekek különböző nyelvi és kulturális háttérrel rendelkezhetnek. Figyelembe veszi a személyes érdeklődést, ugyanakkor választási lehetőségeket is kínál, a célok kitűzésénél pedig a legközelebbi fejlődési zónára vonatkozó ismereteket alkalmazza. A különféle technológiai eszközök, kreatív technológiák, kreatív, művészeti eszközök alkalmazása is segíti a tanulás változatosságát.

A CAST (2003, idézi Conn-Powers at al., 2006) javaslataiban kiemeli, hogy a fogyatékos/sajátos nevelési igényű gyermekeket a pedagógusok ne külön kategóriaként kezeljék, hanem a gyermekek heterogenitásának kontinuumán különböző pontokon elhelyezkedőkként tekintsenek rájuk. Ehhez kapcsolódóan arra is felhívják a figyelmet, hogy a gyermeki különbségekhez való alkalmazkodás minden gyermeket megillet, nem csak a fogyatékos gyermekeket. A tanulási folyamat tervezésénél és kivitelezésénél a változatosságra, sokoldalúságra és rugalmasságra törekvést szükséges szem előtt tartani.

Mistrett (2017) egy projekt keretében dolgozott ki egy ellenőrzőlistát a kora gyermekkori környezetek UDL-kialakításához annak érdekében, hogy a tanulási környezet minél szélesebben támogatni tudja a játékalapú tanulást és felfedezést. Kiemelte, hogy a jól megtervezett, biztonságos és érzékeny tanulási környezet minden gyermek számára struktúrát és kiszámíthatóságot biztosít, lehetőséget ad a gyermekeknek a választásra és az elvárások teljesítésére, és megteremti a gyermekek felelősségvállalásának kereteit is. Elősegíti a megfelelő szociális interakciók kialakulását, serkenti a gyermekek érdeklődését, és elegendő időt enged a tanulásra. Elfogadja a gyermekek önállóságra törekvését, és lehetővé teszi, hogy a felmerülő problémákat, amennyire lehetséges, a gyermekek maguk oldják meg. Az elvárásokat verbális és nem verbális csatornákon keresztül is kommunikálja. A tanulási környezettel kapcsolatban három összetevőt emel ki: a fizikai, szociális és időbeli elemeket.

A fizikai környezet alatt a tér fizikai elrendezése, a bútorok, eszközök, világítás, padlóburkolatok változatossága, valamint a tanulás céljából kialakított helyek megszervezése értendő. Az UDL-elemeknél fontos szempont, hogy a tér, a bútorok, eszközök úgy legyenek elrendezve, hogy hozzáférhetőek és biztonságosak legyenek, lehetővé tegyék a gyermekek szabad mozgását. Fontos szempont a bútorok, berendezés könnyű átalakíthatósága. A tér aktivitást ösztönző és fenntartó elemei mellett a környezet fontos eleme a csendes, pihenésre alkalmas

hely is, ahol lehetőség van arra, hogy akiknek szükségük van extra pihenésre, elkülönülhessenek a többiektől. Nem szükséges külön szobát vagy termet kialakítani, a csoportszoba egyik félreeső, biztonságos részén is kialakítható ilyen sziget, ahonnan a gyermek vissza tud kapcsolódni a csoport tevékenységébe. A csoportszobában a zajszint viszonylag alacsony, és a vizuális ingerek tekintetében pedig minimális és megfelelő elemek vannak kialakítva, vagyis a dekorációs és más színes elemek nem vonják el a gyermekek figyelmét.

A szociális környezet alatt a szerző a gyermekek közti, a gyermek-pedagógus, pedagógusok egymás közti és családokkal való kapcsolódásai és interakcióit érti. Kiemelten hangsúlyozza a családok bevonódásának fontosságát. A közép-pontban a gyermekek állnak, akiknek biztonságos, meleg és bizalomteljes kapcsolatokra van szükségük a fejlődéshez és tanuláshoz. A szociális környezet UDL-elemei közt a környezet barátságos, nyugodt, támogató hangneme, a sokféle tudatosítást támogató anyagok megjelenítése található. Emellett fontos feladat a gyermekek érzelmi nevelése, vagyis a saját érzelmek felfedezése, és annak megértése, mit lehet és mit nem lehet tenni különféle társas helyzetekben. A csoportra vonatkozó szabályok lehetőség szerint a gyermekek közreműködésével kerülnek kialakításra, és érthető formában, jól látható helyen vannak elhelyezve (rajzok, piktogramok, fotók stb. mutathatják a helyes és helytelen viselkedést). A gyermekek számára különféle választótáblák adnak lehetőséget a tevékenységek választásához, és más vizuális eszközök is segítik a gyermekek szociális fejlődését. A szociális környezet elemei közt jelennek meg azok az eszközök is, melyek segítségével a gyermekek meg tudják nyugtatni magukat (*fidget* játékok). Kibővített támogatás esetén, tehát azoknak, akiknek szükségük van rá, emellett egyénre szabott vizuális támogatás is készül, ami segítséget nyújt a gyermekeknek a szociális interakciókban. Egyes gyermekek számára megoldás lehet a videomodellek, a szociális történetek használata, vagy más vizuális támogatások az interakciók segítésére, és ide tartoznak azok az eszközök is, amelyek segíthetnek a gyerekeknek a koncentrációban és a tevékenységekben való részvételben.

Az időbeli környezet kialakítása a napi tevékenységek, rutinok és átmenetek kezelésére szolgál. Célja az, hogy segítse a gyermekeket annak megértésében, hogy mi történik, az adott tevékenység meddig tart, mi következik utána, mikor és hogyan kell váltani a tevékenységek között. Ehhez vizuális eszközök (rajzos vagy fényképes napirendek, választótáblák, táblázatok stb.) használatát javasolja az UDL. A tevékenységek közti átmenetet verbális és nem verbális jelzések könnyíthetik meg (fények, zene stb.), és vizuális időzítők is segítik a tevékenységek időkereteinek betartását.

Összegzés

Napjainkban az óvodai csoportokban az óvodapedagógusoknak sokféle tanulási igényt kell kielégíteniük, mivel a gyermekek különböző nyelvi, kulturális háttérrel rendelkeznek, és fejlődésük sem minden esetben tipikus úton halad. Ez elsősorban riasztónak tűnhet, de nemzetközi és hazai példák is azt mutatják, hogy az inklúzió megvalósításához többféle eszköz áll rendelkezésre. A tanulmányban bemutatott UDL-keretrendszer alkalmazása az óvodák világában kulcsfontosságú lehet az inkluzív oktatás megvalósításához. Ez a megközelítés az egyenlő hozzáférés biztosítására és minden gyermek tanulási szükségletének támogatására irányul. A keretrendszer sikeres implementációja megköveteli a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését, az intézményi kultúra változását, és a családok aktív bevonását is. Szükségszerű az együttműködések mind szélesebb körének kiépítése a különböző szakemberek között. Az UDL elemei közül a tanulási környezetre koncentráltunk, és a fizikai, szociális és időbeli környezettel kapcsolatos elvárásokat, eszközöket gyűjtöttük össze. A bemutatott eszközök közül néhány a gyógypedagógia eszköztárában is szerepel (főként a neurodiverzitás esetén), de az univerzális tervezés gondolata megengedi, sőt, elvárja ezek alkalmazását, mivel a sajátos nevelési igényű gyermekek támogatására használt eszközök a tipikusan fejlődő gyermekek számára nem ártalmasak, esetenként az ő hétköznapi életüket is könnyebbé teszik.

Felhasznált irodalom

2007. évi XCII. törvény a Fogyatékkal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ehhez kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről. <https://tinyurl.com/2zubxkd9>.
- Abonyi-Tóth Andor (2022): *Egyetemes tervezés az oktatásban* (UDL). ELTE, Budapest <https://tinyurl.com/2s4wtkkj>.
- CAST Universal desing for Learning (é. n.): *Universal desing for Learning*. Cast.org, BlogPost, <https://tinyurl.com/36uvf9pe>.
- CAST UDL Guidelines (é. n.): *The UDL Guidelines*, Cast.org, BlogPost, <https://tinyurl.com/7a2a24pe>.
- Conn-Powers, Michael, Frazier Cross, Alice, Krider Traub, Elizabeth & Hutter-Pishgahi, Lois (2006): *The Universal Design of Early Education : Moving Foward for All Children*. National Association for the Education of Young Children, Beyond the Journal – Young Children on the Web (September), <https://tinyurl.com/2udxfhm4>.
- Csányi Yvonne (2000): A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In Illyés Sándor: *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE-BGGYTF, Budapest, 377–407. ISBN 9-63-715528-7.
- Education for All (1994): Salamancai Nyilatkozat és Cselekvési Tervezet : a sajátos nevelési igényű tanulók számára. UNESCO, ED-94/WS/18 (A fordítást szerkesztette: Schiffer Csilla), Salamanca, 1994. június 7-10. <https://tinyurl.com/2sektmn7>
- etik.hu/egyetemes-tervezes (é. n.): Egyetemes Tervezés. Mozgássérültek Budapesti Egyesülete, BlogPost, <https://etik.hu/egyetemes-tervezes>
- Fazekas Ágnes Sarolta (2019): Befogadó tervezés a felsőoktatás oktatási, tanulási környezetében. *Fogyatékoság és Társadalom : A fogyatékoságtudomány és a gyógypedagógia folyóirata*, 5(1), 57–75. <https://tinyurl.com/mvu5xxja>.
- Gábor, Imola (2017): *Egyetemes tervezés nap : mindenkire tervezve : Konferencia – 2017. február 27.*, Mozgássérültek Budapesti Egyesület., Egyetemes tervezés Információs és Kutatóközpont, Budapest, <https://tinyurl.com/nyce3r4w>.
- Guidelines for Inclusion : Ensuring Acces to Education for All* (2005): UNESCO, ED-2004/WS/39 cld 17402, Paris, <https://tinyurl.com/wytsbkz3>.
- Györgyi Zoltán & Kőpatakiné Mészáros Mária (2011): Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos nevelési igények. In Balázs Éva, Kocsis Mihály & Vágó Irén: *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 363–398., ISSN 1219-8692.
- Kőpatakiné Mészáros Mária (é. n.): *Sajátos nevelési igény : Nemzetközi kitekintés – az integráció megvalósulásának lépései külföldön*. Felsőoktatási tananyag, Támop, (4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/88), PTE, Pécs, <https://tinyurl.com/252ht9md>.
- Mistrett, S. G. (2017): *Universal Disagne for Learning: Checklist for early childhood Envirnonments*. Center on Technology and Disability, Funded by the U. S. Department of Education's Office of Special Education Programs (OSEP). Cooperative Agreement, <https://tinyurl.com/3wckww7j>.
- Pető Ildikó & Endre Katalin (2008): Az inklúzió és a Warnock Jelentések (1978, 2005). *Iskolakultúra*, 18(5–6), 112–123., <https://tinyurl.com/2ceh5fbs>.
- Tígere, Inese, Bethere, Dina, Jurs, Pavels & Lubkina, Velta (2025): Developing Inclusive Preschool Education for Children with Autism Applying Universal Learning Design Strategy Educ. Sci. 2025, 15(6), 638; <https://doi.org/10.3390/educsci15060638>.

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. november 1.



Az intézményes óvodáztatás szerepe az iskolai esélyegyenlőség elősegítésében



Verebélyi Gabriella

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
egyetemi docens  0000-0002-1049-3043 | MTMT: 10021432

KEYWORDS

- *Early Childhood Education and Care (ECEC)*
- *equal educational opportunities*
- *Teréz Brunszyk*
- *kindergarten policy*
- *inclusive education*

ABSTRACT

The role of institutional preschool education in promoting equal opportunities at school | One of the central objectives of education policy is to ensure equal opportunities. Developmental differences that emerge in early childhood have a significant impact on educational outcomes in the long term, and thus on the quality of life in adulthood. Institutional early childhood education and care (ECEC) plays a key role in this process, as it can mitigate disadvantages stemming from socio-economic background. Numerous domestic and international studies prove that high-quality preschool care develops cognitive, social and emotional competences, supports a smooth start to school, and promotes social mobility. Teréz Brunszyk founded the first Hungarian kindergarten in 1828 and then established a national kindergarten network, thereby setting a historical precedent for pedagogical practices that serve to create opportunities.

When viewed within the framework of human capital theory, the economic basis of the arguments is also clear: investments in the early stages of life bring the highest returns, especially for vulnerable social groups. In Hungary, legislative measures – such as compulsory kindergarten from the age of three, or regular skills assessments (e.g. DIFER), as well as targeted, individual pedagogical support – all aim to reduce educational inequalities. In line with OECD and European Union recommendations, these measures highlight the strategic role of universal access, high-quality early childhood education in promoting equal opportunities. The study argues that today's Hungarian kindergarten system continues to embody Brunszyk's vision – treating equal opportunities as a fundamental priority and strengthening social justice through inclusive, high-quality early childhood education.

KULCSSZAVAK

- *Kisgyermekkorai nevelés és gondozás (ECEC)*
- *oktatási esélyegyenlőség*
- *Brunszyk Teréz*
- *óvodapolitika*
- *inkluzív nevelés*

ABSZTRAKT

Az oktatáspolitikai egyik központi célkitűzése az esélyegyenlőség biztosítása. A korai gyermekkorban megjelenő fejlődésbeli különbségek hosszú távon jelentős hatást gyakorolnak a tanulmányi eredményekre, ezáltal a felnőttkori életminőségre is. Az intézményes kisgyermekkorai nevelés és gondozás (ECEC) kulcsszerepet játszik ebben a folyamatban, mivel képes mérsékelni a társadalmi-gazdasági háttérből fakadó hátrányokat. Számos hazai és nemzetközi kutatás bizonyítja, hogy a magas minőségű óvodai ellátás fejleszti a kognitív, a szociális és érzelmi kompetenciákat, támogatja a zökkenőmentes iskolakezdet, valamint előmozdítja a társadalmi mobilitást. Brunszyk Teréz 1828-ban alapította az első magyar óvodát, majd országos óvodahálózatot hozott létre, amellyel történelmi precedenst teremtett az esélyteremtést szolgáló pedagógiai gyakorlatokra.

A humántőke-elmélet keretében vizsgálva az érvek gazdasági alapja is egyértelmű: a korai életstadiumba történő beruházások hozzájárulnak a legmagasabb megtérülést, különösen a veszélyeztetett társadalmi csoportoknál. Magyarországon a jogszabályi intézkedések – például a hároméves kortól kötelező óvodáztatás, vagy a rendszeres készségfelmérések (pl. DIFER), valamint a célzott, egyéni pedagógiai támogatás – mind az oktatási egyenlőtlenségek mérséklését célozzák. Az OECD és az Európai Unió ajánlásaiával összhangban ezek az intézkedések kiemelik az univerzális hozzáférést, magas minőségű kisgyermekkorai nevelés stratégiái szerepét az esélyegyenlőség előmozdításában. A tanulmány érvel amellett,

hogy a mai magyar óvodai rendszer továbbra is Brunszvik vízióját testesíti meg – az esélyegyenlőséget alapvető prioritásként kezelve, és befogadó, magas színvonalú kora gyermekkori nevelés révén erősítve a társadalmi igazságosságot.

Bevezetés

Az iskolai esélyegyenlőség az oktatáspolitikai egyik központi célkitűzése, mivel a gyermekkorban kialakuló fejlettségbeli különbségek gyakran előre jelzik a későbbi tanulmányi és életpálya-esélyeket. Számos nemzetközi és hazai kutatás hangsúlyozza, hogy az óvodai nevelés hozzájárulhat a korai években megmutatókozó hátrányok enyhítéséhez és az esélyek kiegyenlítéséhez (Kovač Šebart, Hočevár & Štefanc, 2017; Fleisz-Gyurcsik, 2021). Az Európai Unió dokumentumai szerint az óvodai ellátás kulcsszerepet játszik a szociális befogadás előmozdításában és a társadalmi különbségek csökkentésében. Egyes országokban, köztük Magyarországon is, erre alapozva vezették be a hároméves kortól kötelező óvodáztatást a hátránykompenzáció céljával.

A tanulmány egyik célja, hogy bemutassa, milyen szerepet játszik az intézményes óvodai nevelés a gyermekek iskolai esélyeinek alakulásában, különös figyelmet fordítva a hátrányos helyzetű gyermekekre. Az elemzések alapját azok a hazai és nemzetközi kutatási eredmények biztosítják, amelyek az óvodai ellátás és a későbbi tanulmányi teljesítmény, társadalmi mobilitás, valamint az esélykülönbségek alakulása közötti összefüggéseket vizsgálják.

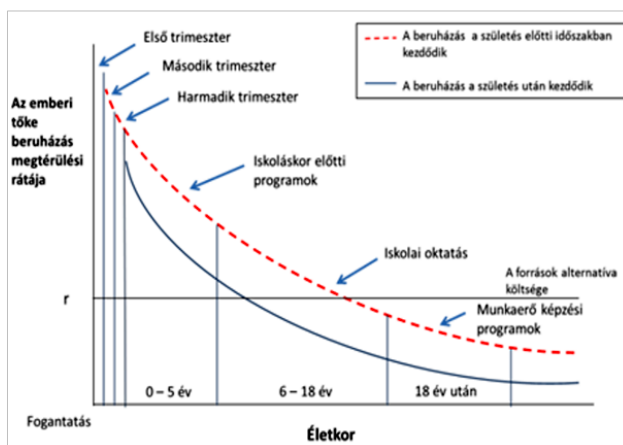
A tanulmány további célja annak bemutatása, hogy Brunszvik Teréz, korát meghaladva, már az 1800-as évek elején az esélyegyenlőség és a hátrányos helyzetű gyermekek érdekeit szem előtt tartva indult neki a kisdédóvók hazai megvalósításának. Bemutatásra kerülnek, hogy hol vannak azok a csatlakozási pontok, amelyek összekötik Brunszvik Teréz gondolatait a kisdédóvók szükségességről és a társadalmi esélyegyenlőség megvalósítása felé vezető utat.

Elméleti háttér

Az óvodai nevelés pedagógiai és gazdasági szempontból is kulcsfontosságú, mivel a korai intervenciók magas megtérüléssel járnak. Heckman és munkatársai (2006) például kimutatták, hogy a kisgyermekkorban befektetések hosszú távú társadalmi és gazdasági előnyökkel járnak. A longitudinális vizsgálatok szerint az iskolakezdekori mutatók képességfejlettség közvetlenül befolyásolja a későbbi tanulmányi eredményeket, míg az olyan háttértényezők, mint a szülők jövedelmi vagy képzettségi szintje, jóval kisebb szerepet játszanak ebben a folyamatban. A felismerések alapján az óvodai nevelés a kognitív és szociális kompetenciák kialakításán keresztül próbálja ellensúlyozni a családi hátrányokat (Heckman et al., 2006).

Elméleti keretként szolgálhat továbbá a humántőke-elmélet is. A humántőke-elmélet alapján a korai befektetések megtérülése nagyobb lehet, mint későbbi beavatkozások esetében, mivel a fejlődő agy érzékenyen reagál a stimulációra.

Hazánkban a korai intervencióban rejlő lehetőségek fontosságával a legintenzívebben Kereki Judit és munkatársai foglalkoztak. Számos publikációban igyekeztek minél szélesebb körben a korai intervenciók ellátórendszernek az előnyeit bemutatni. Kihangsúlyozva a következőket: „A gyermek fejlődésére ható káros tényezők megelőzésének fontosságán vagy a minél korábbi beavatkozások egyéni fejlődést befolyásoló meghatározó jelentőségén túl nem tekinthetünk el a korai életszakaszban nyújtott prevenciók és intervenciók támogatások hosszú távú társadalmi hasznosságától sem, hiszen ezek – a kutatási eredmények szerint – költséghatékonyabbak, eredményesebbek, mint a később nyújtott beavatkozások.” (Kereki 2015, 56).



1. ábra – Az emberi tőkebefektetés megtérülési rátája a különböző életkorokban, azonos nagyságú befektetéssel számítva. (Forrás: Doyle et al. 2009, idézi Kereki, 2015, 57)

„Először Carnerio és Heckman (2003) írták le, hogy az iskoláskor előtti beruházások megtérülési rátái magasabbak, mint az iskoláskor utáni ráták (Carnerio & Heckman, 2003). Később ez a megállapítás differenciálódott, Heckman részletesebb életkor szerinti bontásban írta le az emberi tőke beruházás megtérülési rátájának változását (Heckman, 2008a, 2008b).

Mindez a várandósság szakaszára kivetíthető, hipotetikusán megközelítve, ha a befektetés már a születés előtt kezdődik, akkor annak megtérülési rátája magasabb, mint a születés után megkezdett beavatkozásoké (lásd 2. ábra) (Doyle, Harmon, Heckman és Tremblay, 2009).” (Kereki 2015, 57).

Az óvoda mint befektetés az esélyegyenlőség megvalósulásába

Az óvoda mint intézményrendszer szerves részét képezi a korai intervenciós rendszernek. A kötelező óvodáztatás pedig tulajdonképpen egy hosszú távon megtérülő befektetés az állam részéről – az állampolgárai javára – a társadalmi esélyegyenlőség minél sikeresebb megvalósulásának előmozdítása érdekében.

Magyarországon az óvodai részvétel szabályozása szorosan kapcsolódik az esélyegyenlőség javításához. A 2011. évi CXCV. törvény például előírja, hogy hároméves kortól napi négy órában kötelezővé teszik az óvodai nevelésben való részvételt hátránykompenzációs céllal. Hazai tanulmányok rámutatnak, hogy a „késői óvodáztatás” vagy rendszertelen óvodába járás hosszú távon konzerválja a társadalmi hátrányokat és az esélyegyenlőtlenségeket.

A hazai kutatók továbbá a DIFER-mérések és longitudinális vizsgálatok alapján hangsúlyozzák, hogy a tanulási képességek és szociális és kognitív készségek óvodai fejlettsége erősen meghatározza a későbbi tanulmányi teljesítményt. A DIFER-felméréseken alapuló kutatások szerint például azok a gyermekek, akik óvodáskorban átlagos vagy átlagon felüli fejlettségi szinttel kezdték az iskolát, általában jobb eredményeket értek el később, míg a lemaradással indulók esetében nő a tanulmányi kudarcok kockázatának növekedése (Józsa, 2004; Józsa & Podráczky, 2024). Hazai esettanulmányok és pilotprogramok bizonyítják, hogy a korai fejlesztést célzó módszerek – például az egyéni fejlesztés vagy az intenzív, játékos fejlesztés – hatékonyan csökkenthetik a kezdeti hátrányokat. Emellett a szakirodalom felhívja a figyelmet arra, hogy a pedagógusok képzettsége és az intézményi háttér (például infrastrukturális feltételek) jelentősen befolyásolják az óvodai nevelés kompenzációs képességét.

A nemzetközi kutatások eredményei is összhangban vannak azzal, hogy az intézményes korai nevelés elősegíti a társadalmi esélyegyenlőséget. Schmutz (2023) átfogó metaelemzése szerint az óvodai ellátás hatékony oktatáspolitikai eszköz az egyenlőtlenségek csökkentésére, mert a hátrányos helyzetű családokból származó gyermekek arányaiban nagyobb előnyökhöz jutnak az ilyen programok révén. A szerzők hangsúlyozzák továbbá, hogy az európai országokban bevezetett programok kiemelkedően sikeresek ebben a tekintetben, ami alátámasztja az EU politikai célkitűzéseit.

Nemzetközi szervezetek is egyértelműen a korai nevelésbe való befektetés szükségességét hangsúlyozzák. Az OECD 2025-ös jelentése szerint a gyermekkor kezdetén tapasztalható fejlettségi különbségek kezelésének leghatékonyabb eszköze az ECEC-rendszerbe való befektetés: a jelentés rámutat, hogy a veszélyeztetett gyerekek gyakran nem jutnak megfelelő minőségű korai ellátáshoz, és ezért a korai szakaszban megvalósított beavatkozások jelentősen csökkenthetik a későbbi lemaradásokat és az iskolai bukások arányát (OECD, 2025).

Emellett egyes longitudinális programok hatáselemzései (például a Perry-preschool program¹) azt mutatják, hogy a magas minőségű óvodai nevelés tartósan javítja a fiatal felnőttek mentális és fizikai egészségét, csökkenti a bűnözést, illetve növeli a foglalkoztatottságot és a jövedelmet (Hojman, García, Heckman & Elango, 2017; Schmutz, 2023).

Összességében tehát úgy tűnik, hogy a kisgyermekkorai intervenciók évtizedeken át tartó pozitív hatással járnak, ami erősíti a társadalmi mobilitást és az esélyegyenlőség fenntarthatóságát. „A kisgyermekkorai nevelés és gondozás (ECEC) minden gyermek alapvető joga, és az élethosszig tartó tanulás alapja. Fontos szerepet játszik az esélyegyenlőség megteremtésében és a nők munkaerőpiaci részvételének növelésében.” (OH, 2025).

Brunszvik Teréz és az emberi-tőkébe való befektetés

Brunszvik Teréz munkássága szorosan összefügg az esélyegyenlőség megteremtésével, különösen a gyermekek és a nők oktatása terén. Életszemléletét és elhivatottságot a reform gondolkodású édesapjától örökölhette, aki már 1790-ben Pozsonyban felszólalt a nőnevelés és az állami leányiskolák szervezése érdekében. Brunszvik Antal gróf korai halálához kötik Brunszvik Teréz életrajzírói azt az élethosszig tartó elhivatottságot, melyben édesapja szellemiségét szerette volna tovább vinni, és saját család alapítása helyett a társadalom jobbítására tette fel életét. Svájcban ismerkedett meg Pestalozzival, akinek a köznevelés fontosságával összefüggő nézetei indították el többek között az óvodalapítás útján.

Azonban törekvései a pénzhiány miatt sokáig csak tervek maradtak. Majd 1826-ban új lendülettel vettette bele magát a munkába. „Akkor jelent meg ugyanis Sámuel Wilderspin „Infant education...” című művének első német fordítása², vagyis az a könyv, amelyből Brunszvik Teréz az óvodák ötletét merítette. Ezt követően felvette a kapcsolatot a fenti könyv fordítójával, a bécsi Joseph Wertheimerrel, s benne olyan segítőtársra és „szaktanácsadóra” lelt, aki nélkül aligha boldogult volna.” (Hornýák, 2005, 12).

Az óvodalapításhoz szükséges támogatások összegyűjtése céljából sok levelet írt a lehetséges támogatóknak. Nagyon okos „üzletasszonyként” igyekezett mindenkinek olyan előnyeit bemutatni a leendő kisdédóvóknak, amely minden

¹ Perry Preschool Project: <https://tinyurl.com/y2ydsny7>.

² Német címe: Wilderspin, Sámuel: Ueber die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Klein-Kinder-Schulen... Aus dem Englischen nach dem dritten Aufl., und mit Anmerkungen und Zusätzen versehen von J. Wertheimer. Wien, 1826.

címzettnél figyelembe vette az egyéni érdeklődést, erkölcsi és szemléletbeli orientációkat. Összegyűjtött leveleiből jól láthatjuk, hogy nagyon széles látókörűen gondolkodott az apja halálakor kitűzött célja – a társadalom jobbá tétele – terén:

„A támogatók toborzása céljából Teréz grófnő sok levelet írt. Mesterien forgatta a tollat, s arra is jól ráértett, hogy kit mivel, milyen érvekkel környékezhetsen meg. Egy nőismerősének azt bizonygatja, hogy „egy olyan intézet alapítójának lehetni, amely igazán jó keresztényeket, jó, erkölcsös embereket nevel, és így gátat szab az általános romlásnak, nagyon boldogító érzés.” Az óvodák „a valláshosszúra és erkölcsi javításra hivatottak, és az a feladatuk, hogy a jó csiráit hintsék szét ott, ahol egyébként a bűn vetése burjánzott. Az emberbarát gazdagok pedig arra hivatottak, hogy Isten eme kertjét a kis gyermekek zsenge lelkében ápoltsák, hogy a vad gyomok ne vethessenek kiirthatatlan gyökeret, amely később minden fáradozásnak ellenállna.” Kamarai tanácsos nagybátyjának Teréz azt bizonygatta, hogy a szegények támogatásának nem az alamizsna a legcélszerűbb módja: „Amit oly könnyen megszereznek hazugsággal és fortéllyal, azt könnyelműen el is herdálják nyomban, és így nem ér véget az elszegényedés és az alamizsnaadás. A helyesen vezetett kisdédóvó a jövőben a kórházakat és a börtönöket is néptelenebbé teszi majd, mert nagyon gyakran a gyerekkor első, elhanyagolt éveiben alapozódik meg a test és lélek minden elkorcsosulása.” Egy Bécsben lakó ismerősének azt írja, hogy az infant schoolt Angliában immár „sikeres gondoskodás kíséri”, nekünk tehát „ugyanazt az ügyet, érett megfontolás és vizsgálat után, egy ország kultúrájában tett óriási lépéseknek kell tekintenünk. Semmi mást nem óhajtottunk annyira, mint hogy ennek utánzásával a legnagyobb nemzeti jótéttel ajándékozzuk meg hazánkat.” Egy másik levelében Teréz azzal érvel, hogy a megnyitandó óvodával „miénk lesz a dicsőség, hogy első vagyunk az Osztrák Monarchiában. Másutt külön kiemeli, hogy a leendő óvodában „minden tárgyat magyarul is oktatnak”, azaz „magyar gyermekek számára magyar nyelven létesítünk (iskolát)”.” (Hornák 2005, 13).

Ennek a tanulmánynak nem célja Brunszvik Teréz életművének teljes körű bemutatása, de a fentebb bemutatott részletek alapján kijelenthetjük, hogy a társadalom jobbá tételébe vetett hite és tevékenysége jelentősen hozzájárult a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentéséhez. Nézzük, hogy hol vannak azok a csatlakozási pontok, amik összekötik Brunszvik Teréz gondolatait – a kisdédóvók szükségességéről – és a társadalmi esélyegyenlőség megvalósítása felé vezető utat.

Az első magyar óvoda megalapítása

1828. június 1-jén Brunszvik Teréz Budán, édesanyja házában hozta létre az első magyarországi óvodát. Ez az elsőnek megvalósított kisgyermeknevelő intézmény elsősorban a szegény családok gyermekeinek nyújtott nevelést, akiknek

otthon nem volt lehetőségük megfelelő gondoskodásra és oktatásra. Az óvoda célja az volt, hogy megelőzze a gyermekek elkallódását, és biztosítsa számukra a korai nevelés lehetőségét (Kenyeres 2001; Kacsinecz 2023).

Óvodák hálózatainak kiépítése

Brunszvik Teréz nem elégedett meg egyetlen intézmény létrehozásával. 1836-ban megalapította a *Kisdedóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesületet*, amelynek célja az óvoda-hálózat létrehozása volt az országban. Ne feledjük, hogy ekkor még a „Nagy Magyarország”-ról beszélünk, például Besztercebányán, majd Pozsonyban és Nagyszombaton alapított óvodákat. A már működő kisdedóvók hatékonyságát látva, egyre több tehetős támogatót sikerült az ügynek megnyerni, ennek eredményeként 1848-ra már 77 óvoda működött az akkori Magyarországon, amelyek közül több kifejezetten a szegényebb rétegek gyermekeinek felkarolása céljából került megalapításra (Kozák, 2019).

„Örvendezve látjuk, hogy Édes Hazánkban a’ felemelkedett nemes lelkű Hazafiak emberszerető gondoskodása által a’ szegény sorsú ’s elhagyatott árva gyermekek gyámolítására, neveltetésére és taníttatására tzelző hasznos intézetek szaporodnak.” Ezzel a mondattal kezdi híradását a bécsi Magyar Kurír az 1829. november 4-én Besztercebányán megnyitott „Gyám- és Tanító-Intézetről”, amellyel az óvoda - 17 hónappal az első budai alapítás után - vidéken is elindult hódító útjára.” (id. Hornyák, 2005, 5).

Nőnevelés és a nők egyenjogúsága

Brunszvik Teréz elkötelezett híve volt a nők oktatásának és egyenjogúságának is, melyre talán a legjobb példa saját munkássága és élete. Unokahúgával, Teleki Blankával együttműködve hozták létre például az első magyar nőnevelő intézetet, amely a leányok számára biztosított oktatást és nevelést. Emellett ipariskolákat is alapított, ahol a lányok gyakorlati ismereteket szerezhettek, elősegítve ezzel önállóságukat és társadalmi érvényesülésüket (Nőkért Egyesület, 2019).

A családi nevelés fontosságának hangsúlyozása

Brunszvik Teréz felismerte, hogy a gyermekek nevelése nemcsak az oktatási intézmények feladata, hanem a családé is. Különösen az édesanyák szerepét emelte ki, és hangsúlyozta, hogy a tudatlan és durva anya negatívan befolyásolhatja gyermeke fejlődését. Ezért fontosnak tartotta az anyák oktatását és bevonását a nevelési folyamatba (Magyar Nagylexikon, 1995).

Jótekonysági tevékenységek és társadalmi felelősségvállalás

Az 1817–1818-as éhínség idején Brunszvik Teréz jótekonysági nőegyletet szervezett. Az Egylet bevételeit az éhínség által leginkább sújtott társadalmi csoportoknak juttatták el pl: munkásotthonok, szegényházak. A nőegyleti bevételek később is kiemelt szerepet játszottak például az ún. gyermekfoglalkoztatók létrehozásában és fenntartásában is (Kacsinecz, 2023).

Az óvodáztatással kapcsolatban nem csak a létrehozásukat tartotta fontosnak, az óvodák minél hatékonyabb működtetése érdekében az óvodában dolgozó tanítóknak rendszeres képzéseket tartottak, többek közt saját maga is. Szerette volna a nőnevelés előmozdítása és az óvodákba a megfelelő felkészültségű tanítók képzése érdekében a hazai tanítóképzést is megalapítani, azonban ezt a hazai arisztokrácia nem támogatta. Bár tanítóképzőt nem, de Teleki Blanka támogatásával az első magyar nőnevelő intézetet 1846-ban sikerült létrehozni.

Brunszvik Teréz munkássága tehát jelentős mértékben hozzájárult az esélyegyenlőség megteremtéséhez Magyarországon, különösen a gyermekek és a nők oktatása terén. Tevékenysége úttörőnek számított, és máig hatással van a magyar oktatási rendszerre és a társadalmi egyenlőség előmozdítására. Láthattuk, hogy ezek az intézmények a rászorulókat megsegítését és a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentését szolgálták.

„1865-ben az Országos Széchényi Könyvtár (Bohusné Szögyény Antónia által létrehozott) dísztermében emlékülést tartottak tiszteletére. Az egyik felszólaló Brunszvikot Széchényi Istvánnal állította párhuzamba, aki 'az anyagi fejlődést, az industrializmust indította meg és közvetlenül rakta le alapjait annak a Magyarországnak, amely csak 'lesz' – Brunswick Teréz az industrializmus nyomában járó (...) veszedelmeket igyekezett közneveléssel tompítani.'”(id: Nőkért Egyesület, 2019).

Összefoglalás

A bemutatott elméleti összefüggések alapján egyértelmű, hogy az intézményes óvodai nevelés döntő szerepet játszhat az iskolai esélyegyenlőség erősítésében. Különösen a hátrányos helyzetű gyermekek számára nyújt kompenzációs hatást azáltal, hogy kiegyenlíti a korai fejlettségben meglévő eltéréseket és megerősíti a kritikus alapkészségek (nyelvi, matematikai, szociális) kialakulását. Hazai és nemzetközi tapasztalatok szerint, ha széles körben elérhető és minőségileg is magas színvonalú óvodai ellátást biztosítunk, az hozzájárul a tanulmányi különbségek csökkentéséhez, a korai lemorzsolódás mérsékléséhez és a társadalmi mobilitás erősítéséhez (Schmutz, 2023).

A korai intervenciónak, ezen belül is az óvodai nevelésnek az esélyegyenlőség előmozdításában tehát a legfontosabb **szerepei** a következők:

- **Korai hátránykompenzáció:** A családi háttérből eredő hátrányok csökkentése (pl. szociokulturális és /vagy szocioökonómiai háttér, nyelvi hátrány).
- **Esélyteremtés:** Az óvoda—iskola átmenet megkönnyítését célzó foglalkozások, a szülői tájékoztatók, a gyermekvédelmi és a gyógypedagógiai hálózat erősödő jelenléte hozzájárulhatnak, hogy a gyermekek egyenlő feltételekkel kezdhessék meg iskolai tanulmányaikat.
- **Szociális integráció elősegítése:** Különböző társadalmi helyzetű, etnikai háttérű, a kiemelt figyelmet igénylő, ezen belül kiemelten a sajátos nevelési igényű gyermekek együtt nevelése. Az óvoda a hatékony együttnevelés megvalósításával a társadalmi elfogadás modelljeként kell, hogy funkcionáljon.
- **Nyelvi és kommunikációs készségek fejlesztése:** A szociális és kognitív kommunikáció a társadalmi lét és az iskolai sikeresség alapja. Ezért az óvodáknak nemcsak az anyanyelvi nevelést (magyar nyelv) kell prioritásként megjelölnie, hanem a nyelvi hátrány, a többnyelvűség vagy a migráció hatására megjelenő idegen nyelven beszélő gyermekek nyelvi fejlesztésére is nagy hangsúlyt kellene fektetni.

Az óvodai nevelés a következő pedagógiai eszközökön és tevékenységeken keresztül támogatja az óvodai nevelés esélyteremtő lehetőségeinek előmozdítását:

- **Egyéni képességekhez igazodó fejlesztés:** differenciált foglalkozások, játékos tanulás, egyéni fejlesztés,
- **Szociális készségek fejlesztése:** Együttműködés, szabálykövetés, empátia.
- **Ingyenes étkezés, eszközök, tanszerek biztosítása:** anyagi hátrányok enyhítése a rászoruló családok esetében.
- **Logopédiai, gyógypedagógiai és pszichológiai támogatás: a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek** (SNI (sajátos nevelési igényű), BTM (beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő) gyermekek segítése. De ide tartozik (pszichológiai támogatás) a tehetséges gyermekekkel való kiemelt foglalkozás, a tehetséggondozás is.
- **Kapcsolattartás a családokkal:** szülőkkel való együttműködés, családlátogatások, szülői klubok létrehozása nem csak a szülő és pedagógus közötti jó kapcsolat kialakításában segíthet, hanem a két fél sikeresebb együtt gondolkodását is ösztönözheti a gyermeki személyiség épülésének érdekében.

A hazai jogszabályok aktualizálása ebben az évben az óvoda és iskola közötti átmenet hatékonyabbá tétele érdekében történt meg. A megvalósításhoz még sokat kell dolgozni, de rendkívül sokat jelenthetne ez a rendelet az alsóbb társadalmi osztályok gyermekeinek az iskolai esélyeik növelésében, vagy a sajátos nevelési igényű tanulók minél hatékonyabb integrált iskolai nevelésének előmozdításában.

2025. áprilisában megjelent az 77/2025. (IV. 15.) Korm. rendelet. Bevezető része megfogalmazása szerint a jogszabállyal a Magyar Kormány célja 'az óvoda és az iskola közötti átmenet zökkenőmentes biztosítása'.

A rendelet Az Óvodai nevelés országos alapprogramjának (ONOAP) módosításával biztosítja a következők előmozdítását / megvalósítását:

- a gyermekek sikeres iskolai előre haladásához szükséges képességek, készségek célzott óvodapedagógiai fejlesztését,
- a minőségi és megfelelő pedagógiai, módszertani tartalom megjelenítését,
- a nagycsoportos korosztályú gyermekek személyiségfejlődésének segítségét,
- a tanulás, ismeretszerzés iránti motiváció és
- a hazája, nemzete értékei iránt való elköteleződés kialakítását (ONOAP, 2025).

Ennek biztosításával kapcsolatban „Az óvodai élet megszervezése” 6-9. alpontjában a következők olvashatók:

- „A gyermekek a tanköteles korukat megelőző nevelési évben a későbbi eredményes iskolai előrehaladáshoz fontos képességeik és készségeik fejlesztése érdekében az óvodai csoportokban naponta összesen 45 perces időkeretben, a feladatra differenciált, a gyermek egyéni terhelhetőségéhez igazodó – amennyiben az infrastrukturális adottságok lehetővé teszi, külön térben szervezett – iskola-előkészítő fejlesztő pedagógiai tevékenységben vesznek részt.” (ONOAP, 2025).

A kisgyermekkorai befektetések magas megtérülése különösen a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek esetében tapasztalható kiemelkedő fejlesztőhatás miatt a korai nevelést erősítő köznevelés jelentős társadalmi és gazdasági haszonnal járhat. A hazai és nemzetközi kutatások egybehangzóan azt mutatják, hogy a gyermekkorai intervenciók már a legkorábbi életszakaszban kiküszöbölhetik az esélyteremtés akadályait, így az óvodai nevelésbe történő beruházás alapjaiban járulhat hozzá egy igazságosabb oktatási rendszer és társadalom kialakításához. Nemzetközi ajánlások alapján is az körvonalazódik, hogy a leghatékonyabb stratégia

az univerzális és célzott eszközök kombinációját jelenti, azaz minden család számára biztosítani kell az alapvető nevelési szolgáltatásokhoz való hozzáférést, miközben további támogatást nyújtanak a leginkább rászorulóknak (például fejlesztő programok, képzett szakemberek és kiegészítő szolgáltatások formájában) (OECD, 2025; Hojman, García, Heckman & Elango, 2017).

A magyar óvodáztatás tehát továbbra is követi a Brunszvik Teréz által megálmodott célokat: a köznevelés valóban a köz szolgálatában álljon, és prioritásként kezelje, hogy segítsen a gyermekek közötti – akár képességbeli, akár szociális háttérből adódó – esélyegyenlőtlenségeket enyhíteni.

Felhasznált irodalom

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://tinyurl.com/4c4394n2>.
- Bertus Barcza, P. (2006): Brunszvik Teréz, az óvodaalapító. National Geographic, Kultúra Blog-Post, (2006.07.27.) <https://tinyurl.com/3u56yxr5>
- Carneiro, P. & Heckman, J. J. (2003): Human Capital Policy. In Heckman J. & Krueger A. (eds.): *Inequality in America: What Role for Human Capital Policy?* MIT Press. 77–240. <https://doi.org/10.2139/ssrn.434544>
- Doyle, O., Harmon, C. P., Heckman, J. J. & Tremblay, T. R. (2009): Investing in Early Human Development: Timing and Economic Efficiency. *Economics & Human Biology*, 7(1), 1–6 <https://doi.org/10.1016/j.ehb.2009.01.002>
- Európai Bizottság: Európai Oktatási és Kulturális Végrehajtó Ügynökség. (2025): Főbb adatok a koragyermekkori nevelésről és gondozásról Európában 2025-ben: Eurydice-jelentés. Az Európai Unió Kiadóhivatala. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/66224>
- Fleisz-Gyuresik, A. (2021): *A hazai publikált óvoda–iskola átmenetet segítő gyakorlatok szisztematikus áttekintése. Gyermeknevelés : Tudományos Folyóirat*, 9(2), 56–90. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.56.90>
- Heckman, J. J., Grunewald, R. & Reynolds, A. (2006): *The dollars and cents of investing early: Cost–benefit analysis in early care and education. Zero to Three*, 26(6), 10–17.
- Heckman, J. J. (2008a): The case for Investing in Disadvantaged Young Children. In First Focus (ed.): *Big Ideas for Children: Investing in Our Nation's Future*. First Focus, 49–58
- Heckman, J. J. (2008b): Schools, skills and synapses. *Economic Inquiry*, 46(3), 289–324. <https://doi.org/10.1111/j.1465-7295.2008.00163.x>
- Hojman, A., García, J. L., Heckman, J. J. & Elango, S. (2017): *Early childhood education and social mobility*. VoxEU, BlogPost, <https://tinyurl.com/4fj928pc>
- Hornák Mária (2003): *Első óvodánk története : Buda-Krisztinaváros, 1828-1867*, (Örláng füzetek, ISSN 2062-0179 ; 8.). Brunszvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány, Martonvásár. ISBN 963-214-139-3 <https://tinyurl.com/pf8x8hj7>
- Hornák Mária (2005): *Brunszvik Teréz és a Felvidék első óvodái : Besztercebánya, Pozsony, Nagyszombat*, (Örláng füzetek, ISSN 2062-0179 ; 11.). Brunszvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány, Martonvásár, ISBN 963-219-517-5, <https://tinyurl.com/3699a3p8>
- Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége : Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 14(11), 3-16. <https://tinyurl.com/37yhd8y3>

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. november 1.

- Józsa, K. & Podráczky, J. (2024). *Az óvoda –iskola átmenet segítése*. In Pusztai G., Engler Á., Hrabéczy A. & Bencze Á.: Mesterség és intelligencia az oktatáskutatásban: Tanulmányok Kozma Tamás tiszteletére. Oktatókutatók könyvtára (18). CHERD-Hungary, CHERD-H, Debrecen, 77–90. <https://tinyurl.com/39mx69vm>
- Kacsinecz, K. (2023). Brunsvik (Brunswick) Teréz/Terézia Brunšviková: Német hölgyből magyar honleány (Magyar volt vagy szlovák? 5.) Napunk, BlogPost, (2023. 07. 26. 20:41) <https://tinyurl.com/2ycuzrfc>
- Kenyeres, Á. (főszerk., 2001): Magyar életrajzi lexikon. Brunsvik Teréz. Arcanum Adatbázis Kft., 2001, <https://tinyurl.com/5n7wyjzv>
- Kereki, J. (2015). A koragyermekkori intervenció rendszere – utak és kapcsolódások. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 3(2), 55–76. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2015.2.55.76>
- Kovač Šebart, M., Hočevár, A., & Štefanc, D. (2017): An analysis of the state of affairs in preschool education from the aspect of ensuring equity and equal opportunities in the education system of the Republic of Slovenia. *Sodobna Pedagogika : Journal of Contemporary Educational Studies*, 68[134](3), 210–228. <https://tinyurl.com/wut5mmab>
- Kozák, P. (2019): *Brunsvik Terézia*. Névpon. <https://tinyurl.com/peyvua63>
- Magyar Nagylexikon (1995): *Brunsvik Teréz* [szócikk] 4. köt., Akadémia Kiadó, Budapest,
- Nőkért Egyesület (é. n.): *Brunsvik Teréz*. BlogPost, [eredeti megjelenés: Antoni, R. (2019): Brunsvik Teréz, az első magyar óvoda megalapítója (1775–1861), Nőkért Egyesület, BlogPost nyoman]. <https://tinyurl.com/33vde9vr>
- OECD. (2025). *Reducing Inequalities by Investing in Early Childhood Education and Care* : Report OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b78f8b25-en>.
- OH (2025): *Főbb adatok a kisgyermekkori nevelésről és gondozásról Európában – 2025*. Oktatási Hivatal, Budapest. <https://tinyurl.com/5bnyhcbm>
- ONOAP (2025): A Kormány 77/2025. (IV. 15.) Korm. rendelete az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet, valamint egyes köznevelési tárgyú kormányrendeletek módosításáról. Magyar Közlöny, 2025/44. 2128-2139. <https://tinyurl.com/yc55fbu4>
- Perry Preschool Project (é. n.): Heckman, J. J., Garcia, J. L., Bendoric F. H. & Leaf D. E. University of Chicago, Center for Economics of Human Development, Chicago, <https://tinyurl.com/y2ydsny7>
- Schmutz, R. (2023). *Is universal early childhood education and care an equalizer? A systematic review and meta-analysis of evidence*. Research in Social Stratification and Mobility, 96, 100703. <https://doi.org/10.31235/osf.io/2vjba>
- Suna, H. E., & Ozer, M. (2024). Medium- and long-term outcomes of early childhood education: Experiences from Turkish large-scale assessments. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, 853. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03241-9>



„Egyénre hangolt nevelés” – a sajátos nevelési igényű gyermekek differenciált óvodai nevelése az inklúzió tükrében



Mendéné Lajtai Krisztina

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
mesteroktató  0009-0006-9012-1288 | MTMT: 10085898

KEYWORDS

- *special educational needs*
- *inclusion*
- *pedagogical sensitivity*
- *differentiation*
- *personalised learning pathway*

KULCSSZAVAK

- *sajátos nevelési igény*
- *inklúzió*
- *pedagógiai érzékenység*
- *differenciálás*
- *személyre szabott tanulási út*

ABSTRACT

Individualized education- differentiated preschool education for children with special educational needs in the context of inclusion | One of the biggest challenges in pre-school education today, but also one of the most important tasks, is the integrated education of children with special educational needs. These children are characterised by different abilities, needs and specific developmental rates, which require a new pedagogical approach. The aim of differentiated education is to respond to individual differences in a conscious, professionally informed and reflective way, promoting the optimal development of each child. This study examines the theoretical background of differentiation from the perspective of inclusive education and the possibilities for its practical implementation in the preschool environment. Emphasis is placed on the role of the attitude and professional awareness of the pre-school teacher in the implementation of personalised learning pathways. Differentiated education is not only a methodological issue but also a pedagogical approach based on respect for individual differences, inclusiveness and support for development.

ABSZTRAKT

Napjaink óvodai nevelésének egyik legnagyobb kihívása, ugyanakkor kiemelten fontos feladata a sajátos nevelési igényű gyermekek integrált nevelése. Ezekre a gyermekekre eltérő képességek, szükségletek és sajátos fejlődési ütem jellemző, mely újfajta pedagógiai megközelítést igényel. A differenciált nevelés célja, hogy az egyéni különbségekre tudatos, szakmai szempontból megalapozott, reflektív módon reagáljon, elősegítve minden gyermek optimális fejlődését. Jelen tanulmány az inkluzív nevelés szemszögéből vizsgálja a differenciálás elméleti hátterét, és annak gyakorlati megvalósításának lehetőségeit az óvodai környezetben. Kiemelt hangsúlyt kap az óvodapedagógus attitűdjének és szakmai tudatosságának szerepe a személyre szabott tanulási utak megvalósításában. A differenciált nevelés nem csupán módszertani kérdés, hanem pedagógiai szemlélet, amely az egyéni különbségek tiszteletén, az inkluzivitáson és a fejlődés támogatásán alapul.

Bevezetés

*A korai nevelés a legfontosabb. Amit az ember gyermekként lát,
az segíti egész életében, hogy a jó felé orientálódjék.”
(Brunszyk Teréz)*

Az emberi sokszínűség magába foglalja az emberek közti különbséget, változottságot, például a nemet, életkort, kultúrát, vallást, képességeket és sok más szempontot. A diverzitás komplex fogalomként értelmezhető – a biodiverzitás

mintájára –, így a gyermekek sokféleségére, az eltérő tanulási utak változatosságára is vonatkoztatható (Mohai & Perlusz, 2020). Egyrészt a neurodiverzitás egy olyan spektrumként jelenik meg, amely a tipikustól a rendhagyó működésig terjed, és nem a hiányosságokra, hanem a különböző szociokognitív működésekre, valamint az egyén erősségeire helyezi a hangsúlyt. Feltételezi a különböző kognitív stílusok felismerését, megértését, ami kulcsfontosságú a hatékony tanulástámogatás szempontjából. Másrészt olyan szocioökológiai megközelítés, amely elismeri az emberi létezés sokféle formáját, és kiemelten kezeli a támogató társas környezet jelentőségét (Mohai & Perlusz, 2020). Vigotszkij óta ismert, hogy az egyének közötti különbségek és lemaradások nem elsősorban biológiai-fiziológiai, statikus tényezőkből erednek, hanem inkább szociális természetűek (Réthy, 2013). Így tekintve a hatékony oktatás és nevelés olyan tanulási folyamatot jelent, amely igazodik a gyermekek egyéni sajátosságaihoz, fejlődési üteméhez és erősségeihez azon környezetben, amelyben nevelődnek. Az eltérő fejlődésű gyermekekről a nemzeti köznevelési törvény így nyilatkozik, kiemelt figyelmet igénylő gyermek/tanuló a törvény szerint, a hátrányos helyzetű vagy halmozottan hátrányos helyzetű gyermek/tanuló, valamint az a különleges bánásmódot igénylő gyermek/tanuló, aki sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzd, vagy kiemelten tehetséges gyermek/tanuló (2011. évi CXCV. tv. 4§. 13. bek.).

A méltányos pedagógia esélyteremtő pedagógia, mely a különbségeket nem elfedni kívánja, hanem éppen figyelembe véve azokat, az erősségekre támaszkodva a személyiség komplex fejlesztésére fókuszál (Réthy, 2013). Kiemelendő az óvodai nevelés szerepe ebben a folyamatban, hiszen gyakran ez az első intézményes nevelési szint, ahol a gyermek fejlődésében tapasztalható eltérések először válhatnak szembetűnővé (Trembuljak & Szabóné 2023). Az óvodapedagógusok kulcsszerepet töltenek be a problémák korai felismerésében és jelzésében, valamint az inkluzív szemléletre épülő, differenciált módszerek alkalmazásával megvalósuló, személyre szabott fejlesztésben.

A sajátos nevelési igény és inkluzív szemlélet összefüggései

A téma szintetizálása kapcsán nagyon fontos az alapvető fogalmak, úgymint a szegregáció, integráció, inklúzió tisztázása, valamint a törvényi szabályozók megismerése. A szegregált gyógypedagógiai oktatás eredetileg nem az elkülönítést, hanem a leghatékonyabb segítségnyújtást célozta meg, és korának társadalmi-pedagógiai válaszreakciójaként, a pozitív diszkrimináció eszközeként is értelmezhető (Gordosné, 2004). Bár az így létrejött intézményrendszerek szak-

mai színvonala elismert volt, egyre több kritika jelent meg az ott tanulók esélyegyenlőtlensége és társadalmi beilleszkedésének nehézségei kapcsán (Bánfalvy, 2003). A szegregált oktatás stigmatizáló hatása társadalmi viták tárgyává vált, amelyre válaszul az 1960-as években megjelentek az első külföldi integrációs törekvések. Az integráció, inklúzió kérdése a nevelés-oktatás színterén szorosan összefügg az esélyegyenlőség demokratikus elveivel, valamint a pedagógiai módszertani kultúra megújításának szükségességével.

1959-ben Dániában fogalmazódott meg először a *normalizáció elve*, amely a fogyatékoságról való gondolkodás új, korszerű megközelítését jelentette, mely szerint olyan életkörülményeket kell biztosítani a sérült emberek számára is, amelyek a társadalomban megszokott, „normálisnak” tekintett feltételekhez közelítenek (Gordosné, 2004). Ez magában foglalja az egyenlő bánásmódot, a másság elfogadását és tiszteletét, valamint a sérült személyek életének teljes értékűvé tételét (Réthy, 2002). Az *integráció* (fogadás) pedagógiai jelentése: a sérült és tipikusan fejlődő gyermekek kirekesztés nélküli, közös életterben történő együttnevelését jelenti, fejlődési lehetőségeik optimalizálása céljából. Az *inklúzió* (befogadás) szemlélete a pedagógiában minden gyermek számára egyenlő esélyeket biztosít a fejlődésre, figyelembe veszi egyéni szükségleteit, képességeit, társas-kulturális háttérét. A két fogalom nem ugyanazt jelöli, más környezetet és feladatokat igényel a résztvevőktől (Réthy, 2013). A nemzetközi szinten is megtörtént a differenciálódás: 1993-ban az ENSZ közgyűlése irányelveket fogalmazott meg a fogyatékosággal élő személyek esélyegyenlőségének előmozdítására, majd az UNESCO 1994-es salamancai világkonferenciáján megfogalmazták az inkluzív nevelés és oktatás alapelveit. Az újfajta szemlélet egy új társadalmi modell megteremtésére törekedett, ahol az inkluzív, befogadó nevelés a mindennapi élet természetes részét képezi (Csányi, 2000; Réthy, 2013). Az inkluzív nevelés szemléletének elsődleges célja a hátránycsökkentés, esélyegyenlőség megteremtése, a beilleszkedés támogatása, illetve a másság iránti pozitív attitűd kialakítása. Az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Fejlesztéséért (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*) szervezet, öt kulcsfontosságú üzenet megfogalmazására tett javaslatot: (1) korai felismerés és beavatkozás; (2) az inkluzív oktatás mindenki számára előnyt jelent; (3) magasan képzett szakemberek; (4) támogatási rendszerek és finanszírozási mechanizmusok; (5) megbízható adatok (Balla et al., 2008; EADSNE, 2014).

A hazai joggyakorlat a nemzetközi törekvések tükrében már a '90-es években pozitív irányú lépéseket tett. Az 1993-as közoktatási törvény szabályozta a közoktatás intézményrendszerét, működését és az oktatásban résztvevők jogait és kötelezettségeit, biztosítva az esélyegyenlőséget és a nevelés-oktatás minőségét. A 2003-as CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség biztosításáról állást foglal a hátrányos megkülönböztetéssel szemben, valamint

megfogalmazza az egyenlő bánásmód követelményét. Bevezetésre került a fogytékosság stigmatizáló kifejezése helyett a *sajátos nevelési igény* kifejezés, mely a különleges bánásmódot igénylő gyermekekre vonatkozik. A 2011. évi CX. Nemzeti köznevelési törvény 4§. 25. bekezdése meghatározza ezeknek a gyermekeknek/tanulóknak a körét. Fontos kiemelni, hogy a nevezett törvény nem diagnosztikus kategória, hanem a pedagógiai többlétszolgáltatás tényét rögzíti. A 32/2012-es EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról meghatározza azon elveket, tartalmakat, jogokat, melyek az érintett populáció ellátására, fejlesztésére irányulnak.

A befogadó óvoda építőkövei: kulctényezők az inklúzió sikeréhez

Az inklúzió mélyebb szintű befogadást jelent, az egyén a közösség aktív, értékes tagjaként funkcionál, saját szerepe, kompetenciája van, mint bárki másnak (Fischer, 2009). Schiffer (2008) szerint a befogadás alapfeltétele a különbözőségek elismerése; a nevelés feladata, hogy személyre szabottan segítse és támogassa a gyermeket abban, hogy képességeihez mértén kibontakozhasson. Az elmúlt évek oktatási statisztikái világosan jelzik, hogy hazánkban folyamatosan emelkedik a sajátos nevelési igényű gyermekek száma. Az eltérő fejlődés korai felismerése gyakran az óvodai évek alatt történik, a diagnózis megállapítása azonban gyakran hosszadalmas folyamat. Ezt támasztják alá a KSH 2021-es adatai, miszerint az óvodai nevelésben résztvevő gyermekek 4,9%-a rendelkezik SNI-státusszal, ami az iskolás évekre 8,1%-ra emelkedik (Hegedűs, 2023). Az adatokból is látható, hogy napjaink nevelési-oktatási intézményeiben az integráció ténye már nem kérdés – sokkal inkább annak módja, a *hogyan* válik lényegessé, ami a lehető leghatékonyabb közeget teremti meg az együttnevelés tekintetében. Az adatok nem tárják fel az integrációval kapcsolatos összes tényezőt, csupán azt mutatják meg, hány SNI-gyermek kap lehetőséget arra, hogy tipikusan fejlődő társaival együtt nevelkedjen. Nem szólnak azonban azokról a gyerekekről, akiket ugyan integrálnak, de még nem rendelkeznek szakértői véleménnyel, illetve azokról sem, akik magatartási, tanulási vagy beilleszkedési nehézségekkel küzdenek, vagy éppen kiemelkedően tehetségesek (Böddi, 2019).

A sikeres integrációt meghatározó tényezők között a szakirodalom megkülönböztet objektív és szubjektív feltételeket. Objektív feltételek a gyógyászati eszközök, speciális eszközök (pl. képességfejlesztő játékok, napirend kártyák), az óvoda épületének sajátosságai, például az akadálymentesítés, valamint ide sorolható a csoportlétszám is. A tudatosan kialakított óvodai környezet jelentős hatással van a társas kapcsolatok alakulására. A csoportszoba fizikai berendezése,

a játéktér elrendezése ösztönözheti a gyerekek közötti interakciókat. A szubjektív tényezőkhöz sorolható a gyermek személyisége, a szülők, a kortárs csoport, a gyógypedagógusok és más szakemberek, valamint kulcsfontosságú tényezőként a fogadó pedagógus és az óvodai asszisztencia (Csányi, 2000).

Az integráltan nevelt *gyermek személyisége* és egyéni jellemzői jelentős hatással vannak az együttnevelés dinamikájára. Maga a sérültség, illetve súlyossága szintén fontos tényezők: egyrészt befolyásolják, hogy a gyermek részesülhet-e integrált nevelésben, másrészt meghatározzák a nevelési helyzet alakulását. A sajátos nevelési igényű és a tipikusan fejlődő gyermekek együttnevelésének egyik kulcskérdése, hogy a gyermekek valóban egy közösség részeként élnek-e mindennapjaikat, vagyis megvalósul-e szociális értelemben az inklúzió (Bakonyi, 2024). A sikeres beilleszkedés alapját az a szociális közeg, *kortársak* jelenti, amelyben maga az együttnevelés folyamata zajlik. Böddi (2019) szerint a másság megértése egy fejlődési folyamat eredménye. Az óvodások a szemmel látható eltéréseket – például mozgásszervi vagy érzékszervi sérülést – felismerik, addig a kevésbé észlelhető problémákat, mint a mentális vagy érzelmi nehézségeket, gyakran nem érzékelik. Kutatásai során megállapította, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek harmonikus, kiegyensúlyozott társas kapcsolatokat alakítanak ki tipikusan fejlődő kortársaikkal. Vizsgálatai szerint ezek az interakciók kölcsönösségen és aktív részvételen alapulnak. A szociális kompetencia fejlődése árnyaltan alakítható koragyermekkorban, Zsolnai szerint (2008) a korai élmények, viselkedési minták megtapasztalása, valamint a másság – azaz az egyéni különbségek, eltérések – elfogadásának élménye meghatározó hatással van a tipikusan fejlődő gyermekek személyiségfejlődésére is. Zászkaliczky (Földes, 2002) szerint a másság iránti tolerancia megtanulása az integráció nagy hozadéka. Kiemelt státusz a befogadó pedagógus, aki referenciaszemélynek tekinthető, hozzáállásával, viselkedésével modellként szolgál a gyermekközösség számára, valamint ezzel párhuzamosan kiemelt szerepet kap a tudatos érzékenyítés is.

A *szülők* szerepe kiemelkedő az integrációs folyamatban. Az eltérés tényének felismerése rendszerint váratlanul éri a szülőt. Egy nehéz és kihívásokkal teli úton, gyakran „gyászfolyamatot” megélve haladnak végig. A sajátos nevelési igény nehézségeket hozhat magával, elsősorban a szülők számára, gyakran felborítva a család addigi egyensúlyát és működését (Kálmán & Könczei, 2002). Az inkluzív nevelés sikeressége nagymértékben múlik a szülőkkel kialakított kapcsolaton, akik napi szinten szolgáltatnak a pedagógus számára értékes információkat a gyermek személyiségéről, szokásairól. A rendszeres konzultációk során hangsúlyosan jelen van a szülők támogatása, aktív bevonása és az együttműködés kialakítása, hiszen a gyermek fejlődését leginkább egy szoros, bizalmon alapuló szülő-szakember kapcsolat tudja hatékonyan előmozdítani (Kereki, 2015).

A diagnózis alapját képező szakértői véleményben foglaltak szerint, sérülés-specifikus *gyógypedagógus* jelenléte által válik az integrációból tudatos együttnevelés (Csányi, 2000). A hatékony együttnevelés alapját a többségi pedagógus és a gyógypedagógus közötti szoros együttműködés képezi (Papp, 2007). Az ellátórendszer által biztosított gyógypedagógiai segítségnyújtás kiterjed az együtt nevelt sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztésére, tanuláskoruk segítésére, valamint a gyermek nevelésében, oktatásában részt vevő pedagógusok, szülők szakmai támogatására. A gyógypedagógus segítséget nyújthat az óvodapedagógus számára a szakértői véleményben leírtak értelmezésében, a gyermek és egyéni igényeihez igazodó környezet kialakításában, az egyéni fejlesztési terv összeállításában, a differenciált módszerek alkalmazásának lehetőségeiben, valamint a gyermek önmagához mért fejlődésének megítélésében (Mohai & Perlusz, 2020). A fogadó pedagógus, a gyógypedagógus és más szakemberek (pszichológus, logopédus) közötti együttműködés minősége ebben a tekintetben meghatározó tényező az integráció sikeressége szempontjából (Csányi, 2000).

A *fogadó pedagógusok* szerepe az integráció és az inklúzió előtérbe kerülésével jelentősen átalakul, új elvárásokkal és feladatokkal kell szembenézniük a sajátos nevelési igényű gyermekek befogadása tekintetében. A sikeres integráció egyik legfontosabb feltétele a pedagógus attitűdje, szociális érzékenysége, empátiája, a különbözőségek elfogadása és ezek kezelésének képessége (Halász, 2004). A pedagógus személyiségfejlesztő kompetenciáját meghatározó attitűd elengedhetetlen eleme a differenciált nevelőmunka részeként megvalósuló tervszerű és individualizált felkészülés. Ez a szemlélet és gyakorlat biztosítja azt a „hozzáadott értéket”, amely az óvoda nevelőmunkáján keresztül az egyéni fejlettségi szint alakulásában mutatkozik meg (Barnáné, 2009). Jászi (2013) kutatása szerint bár a pedagógusok gyakran bizonytalannak érzik magukat, és hiányosnak tartják speciális ismereteiket, mégis tapasztalható egy pozitív szemléletváltás az inkluzív nevelés irányába. Ez a változás elsősorban a gyakorlati tapasztalatokra épül, sokan az együttnevelést a saját szakmai fejlődésük mérföldköveként értékelték. Pozitív előrelépés, hogy a hazai pedagógusképzésben megjelentek olyan kurzusok, amelyek alapvető gyógypedagógiai ismereteket nyújtanak, elősegítve a differenciáláson alapuló, egyéni fejlesztést támogató módszerek elsajátítását (Földes, 2002). Egyértelműen kirajzolódik, hogy a sikeres inkluzív nevelés a különböző tényezők szinergikus hatásán nyugszik, melyek összehangolt működése elengedhetetlen a hatékony inkluzív pedagógiai gyakorlat megvalósításához.

A differenciálás szerepe az óvodai nevelésben

A hazai óvodai nevelést az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja (ÓNOAP, 363/2012 EMMI rendelet) szabályozza. Az óvodai nevelés célja, hogy elősegítse

a gyermekek sokoldalú, harmonikus fejlődését, a személyiség kibontakozását, a hátrányok csökkenését, az életkori és egyéni sajátosságok, valamint az eltérő fejlődési ütem figyelembevételével (ideértve a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek ellátását is). Alapelvként megfogalmazza, hogy a gyermeki személyiséget mindenkor elfogadás, tisztelet, szeretet, megbecsülés, bizalom övezze. Hangsúlyozza, a nevelés tegye lehetővé az alkalmazott pedagógiai hatások mentén a gyermek személyiségfejlődését, készségeinek, képességeinek kibontakoztatását. Az integráló intézmény alapító okiratában és helyi nevelési programjában rögzíti a sajátos nevelési igényű gyermekek fogadásának szándékát, valamint az ehhez szükséges feltételek biztosításának módját. A legfőbb cél a nevelési program és a sajátos nevelési igények összhangjának megteremtése, azon nevelési elvek és célok, valamint pedagógiai tevékenységek megjelölése, amelyek biztosítják az SNI-gyermek fejlődését és a befogadó környezet kialakítását (Czibere, 2006).

A gyermekek eltérései megmutatkoznak környezeti feltételeikben, egyéni adottságaikban, személyiségjegyeikben, a tevékenységekhez való viszonyukban, valamint motivációjukban és egyéni szükségleteikben (Körmöci, 2019). A differenciálás olyan pedagógiai megközelítés, amelynek célja, hogy a tanulási folyamatokat a gyermekek egyéni képességeihez, érdeklődéséhez és tanulási szükségleteihez igazítsa. Így a gyermekek egyéni fejlődési ütemükhöz igazodva haladhatnak, miközben a pedagógus személyre szabott támogatást nyújt feltárt erősségeik és nehézségeik mentén (Bakonyi, 2024). A differenciálás komplex pedagógiai megközelítését Báthory (1997) fogalmazza meg: ez egyrészt pedagógiai szemlélet, amely a pedagógus érzékenységet fejezi ki a gyermekek egyéni különbségei iránt, másrészt pedig pedagógiai gyakorlat, amely az egyéni eltérésekhez való alkalmazkodást (adaptációt) igyekszik megvalósítani minden rendelkezésre álló pedagógiai eszközzel.

A differenciálás nem újkeletű pedagógiai fogalom, mégis új jelentéstartalommal bővül a befogadó (inkluzív) nevelés kontextusában. Míg korábban főként a tanulásszervezés technikai dimenziójaként értelmezték, napjainkban inkább az egyénre szabott, empátikus és rugalmas pedagógiai gondolkodás szinonimájává válik (M. Nádas, 2017). Az SNI-gyermek szükségleteinek érvényesítése elsősorban azt jelenti, hogy az óvodai nevelés során olyan tevékenységrendszert alakít ki az óvodapedagógus, amelyben minden pedagógiai hatás a gyermek motoros, kognitív, szociális szükségleteiből indul ki. A tevékenységek biztosítása kiemelt jelentőségű, a gyermek belső szükségleteinek kielégítése kizárólag aktív részvétel révén valósulhat meg (Kovács & Bakosi, 2005).

Az óvodáskorú gyermek meghatározó tevékenysége és egyben fejlődésének kulcsa a játék, mely örömforrás és egyfajta sajátos belső renddel rendelkezik. A játék mozgatórugói azok a belső késztetések, amelyek aktivitásra, cselekvésre ösztönzik a gyermeket, ebben a folyamatban sokoldalúan és tipikusan tükröződik

személyisége, valamint a környezetéhez való viszonya (Kovács & Bakosi, 2005; Stöckertné, 2011). A játék természetes közege a tanulásnak, így a gyermek fejlesztésének is legfőbb eszköze lehet. A fejlesztés során elengedhetetlen figyelembe venni, hogy a játék önként, szabadon választott tevékenység, melyben a gyermek szabadságának és az óvodapedagógus tudatos fejlesztő munkájának együttesen kell érvényesülni (Porkolábné, 1997). A differenciált fejlesztés tudatos tervezést igényel a gyermek ismeretének és igényeinek tükrében, mely az egyéni fejlődésnek megfelelő feladatok megoldására motiváló helyzetek kialakításával biztosítható. A fejlesztés tervezésének szempontjai: a gyermek szükségletei, tevékenységrendszere, a társakkal folytatott interakciói, a pedagógus gyermekhez igazodó módszervariációi. Furcsa (2020) szerint a korszerű differenciálás az egyéni bánásmód és a gyermekközpontú pedagógia keretrendszereként értelmezhető.

A differenciálás területei, lehetőségei a gyermek egyéni sajátosságaihoz igazodó eljárások, módszerek tükrében:

- a motiváltság kialakításában (mozgásigénye, kíváncsisága érdeklődése, aktivitása, társas igénye szerint)
- a tartalomban (mennyiség, mélység, előzetes ismeretek, tapasztalatok szerint)
- elérendő célok szerint (a gyermekek igényeinek megfelelő célban, szintben (elérendő készségek, képességek kialakítása eltérő szintű feladatokkal, speciális eszközökkel)
- módszerekben (beszélgetés, bemutatás, szemléltetés, magyarázat, cselekedtetés eljárásainak megválasztása, értékelés módszerei: megerősítés, dicséret, jutalom)
- munkaformák megválasztása szerint: egyéni vagy páros (pedagógus vagy barát) csoportos (homogén vagy heterogén vagy szimpátia alapján, frontális)
- szervezés és irányítás módja szerint (kötött, kötetlen, egyéni, mikrocsoportos, kooperatív, direkt – indirekt)
- közvetítési csatorna szerint (auditív, vizuális, kinezetikus, komplex, interaktív, manipulatív, eszközzel, szimbolikus úton)
- tevékenység folyamatának struktúrája szerint (játékba ágyazottan, játékra építve, komplex tevékenységbe integráltan, tematikusan, projekt-módon, kis lépések elvét követve vagy nagyobb lépésekben)
- műveletek sorrendje szerint: műveletek egymásra épülése, sorrendje (információ szerzése, felidézés, gyakorlás)
- nevelési stílusban (katalizáló, ösztönző, segítségnyújtó, családias, elfogadó)
- önállóság tekintetében (önállóan, segítséget nyújtva, utánzással, bemutatással, szemléltetéssel, együtt végezve)
- a gyermekre fordított idő mennyiségében, minőségében (segítve, ölbe véve, mellé ülve... (Körmöci, 2019).

„Ahány gyermek, annyi út”: személyre szabott fejlesztés

A kora gyermekkori intervenció a fogantatás előtti időszaktól egészen az iskola-kezdésig terjedő, megelőző és támogató szolgáltatásokat foglalja magában, amelyek a gyermekek és családjaik segítésére irányulnak. Ide tartozik minden olyan tevékenység, amely a gyermek egyéni fejlődését, a család kompetenciáinak erősítését, valamint a társadalmi befogadást támogatja. A beavatkozás folyamata a problémák felismerésével és jelzésével kezdődik, kiterjed a szűrésre, diagnosztizálásra, valamint a különféle terápiás, rehabilitációs, gyógypedagógiai tanácsadó és fejlesztő szolgáltatásokra. A megközelítés fókuszában a megelőzés, valamint a korrekció áll (Kereki, 2015). A korai életévekben zajlik a fejlődés legintenzívebb szakasza, mikor a gyermekek élményei és tapasztalatai az agyi plaszticitás révén beépülnek az idegrendszeri struktúrákba, és megalapozzák a mozgásos, kognitív, nyelvi képességek fejlődését, valamint hozzájárulnak a szociális készségek kialakulásához (Kereki, 2015; Mohai & Perlusz, 2020).

A fejlődés és fejlesztés szorosan egymáshoz kapcsolódó fogalmak, hiszen a belső érési folyamatok és a környezeti hatások kölcsönhatása meghatározzák a fejlődés menetét. Ez azonban nem jelent egyformán minden képességre egyformán vonatkozó lineáris fejlődésmenetet, egyes pszichikus funkciók (pl. percepció, figyelem, emlékezet stb.) úgynevezett szenzitív fázisokban különösen érzékenyen reagálnak a külső hatásokra, így a fejlesztésre is. Két fogalom tisztázása szükséges: a prevenció, mely a szenzitív időszakban nyújtott támogatást jelenti, illetve a korrekció, mely a fejlődésben bekövetkezett megakadás előremozdítására irányuló beavatkozást jelenti (Porkolábné, 2002). Fontos tényező a korrekciós fejlesztés tervezésénél, hogy az elakadás szintjéig kell visszamenni, onnan kimozdítva a gyermeket a legközelebbi fejlődési zóna (Vigotszkij) eléréséig.

Az óvodáskorú sajátos nevelési igényű gyermek pedagógiai, gyógypedagógiai szempontú fejlesztése preventív, korrektív, kompenzatív fejlesztés, melyben a sérülés felismerésétől, diagnosztizálásától kezdve részesülnek, alapja a szakértői bizottság szakértői véleménye. Az egyéni tanulási utak tervezésének dokumentációja az óvodában az egyéni fejlesztési terv. Ideális esetben a gyógypedagógus és a pedagógus közösen, diagnosztikai adatokra támaszkodva, a gyermek megfigyelésével készít egy adott időszakra szóló, sérülésspecifikus fejlesztési tervet, amely a gyermek személyiségének erősségeit, korlátait és lehetőségeit figyelembe véve valósul meg a gyógypedagógus, az óvodapedagógus, valamint a szülők együttműködésében (Balla et al., 2008). Lényeges momentum a gyermek önmagához viszonyított fejlődésének rögzítése.

A Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve (32/2012 EMMI rend.) alapján a fejlesztés magába foglalja a motoros, kognitív,

szociális területek sérülésspecifikus fejlesztését. Ezek tükrében biztosítja a befogadó intézmény az objektív és szubjektív feltételeket, valamint differenciált, individuális módszereket alkalmazva felkészíti a sajátos nevelési igényű gyermekeket az iskolai beilleszkedésre, melyet kiemelt fókuszba helyez az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló 77/2025-ös (IV. 15.) EMMI rendelet módosítása is.

Összegzés

A sajátos nevelési igényű gyermekek nevelése-oktatása a közoktatási rendszer különleges területe, melynek színvonala az egész oktatás minőségét tükrözi (Csépe, 2008). Az SNI-gyermekek növekvő aránya és az oktatás integrációs körésköre szorosan összefonódik a társadalmi esélyegyenlőség elveivel. Az esélyteremtés az inkluzív óvodai nevelés fundamentuma, melynek célja, hogy minden gyermek – a képességeitől, háttérétől vagy sajátos nevelési igényétől függetlenül – egyenlő lehetőséghez jusson a fejlődés, tanulás, szociális beilleszkedés tekintetében. Az inkluzív nevelés megvalósításához elengedhetetlen a megfelelő tárgyi, személyi és módszertani feltételek biztosítása. A pedagógusi attitűd, empátia, önreflexió, olyan alapértékek, melyek utat nyitnak a gyermeki különbségek megértéséhez, támogatásához. A differenciált fejlesztés módszerei lehetővé teszik, hogy a pedagógus reflektíven reagáljon a gyermekek egyéni szükségleteire, a korai intervenció elveire építve egyéni fejlesztési tervet készítsen, és játékos, alternatív pedagógiai módszerekkel támogassa a fejlődést. A differenciált nevelés módszervariációi azt a célt szolgálják, hogy a pedagógiai környezet a gyermekek valós szükségleteihez igazodjanak, ezáltal minden gyermek esélyt kapjon az optimális fejlődésre. Az inkluzív nevelés egyik sikerkritériuma a pedagógiai folyamatban megvalósuló szoros együttműködés a család és a szakemberek között, amelyek elősegítik a gyermek harmonikus fejlődését és szociális beilleszkedését.

Felhasznált irodalom

- Bakonyi Anna (2024): A diverzitás, mint érték. *Paideia*, 14(1), 17–30. <https://doi.org/10.33034/Paideia.2024.1.17>
- Balla Magdolna, Jenei Andrea, Köpatakiné Mészáros Mária, Varga Júlia & Vargáné Mező Lilla (2008): *Fókuszban az egyén : Hogyan készítsünk egyéni fejlesztési tervet?* Fogytékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Budapest, ISBN 978-963-87-8991-4
- Barnáné Likovszky Márta (2009): *Az egyéni bánásmód és a differenciált fejlesztés alapja és tevékenységeinek segítése*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, [Szakmai kiadványok / Tudástár / Tanulás-tanítási módszerek fejlesztése], <https://tinyurl.com/yc7w2x8r>
- Bánfalvy Csaba (2003): *Gyógypedagógiai szociológia*. ELTE-BGGYFK, Budapest.
- Báthory Zoltán & Falus Iván (1997): *Pedagógiai lexikon*. Keraban, Budapest, 136.
- Böddi Zsófia (2019): Társas interakciók megfigyeléses vizsgálata integráló óvodai csoportokban. *Gyermeknevelés : Tudományos Folyóirat*, 7(2–3), 28–44. <https://doi.org/10.31074/2019232844>
- Czibere Csilla (szerk. 2006): *Ajánlások a sajátos nevelési igényű gyermekek kompetencia alapú fejlesztéséhez*. sulNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest, <https://tinyurl.com/y42783va>
- Csányi Yvonne (2000): A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelés-oktatása In Illyés Sándor: *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE-BGGYFK, Budapest, 377–409.
- Csépe Valéria (2008): A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők. In Fazekas Károly, Köllő János & Varga Júlia: *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest, 139–167., ISBN 978-963-235-186-5
- Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért (2014): *Öt kulcsfontosságú üzenet az inkluzív oktatásért : Az elmélet gyakorlatba ültetése*. Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért, Odense, Dánia, ISBN (pdf) 978-87-7110-526-1; ISBN (print) 978-87-7110-504-9, <https://tinyurl.com/29yzdt7x>
- Fischer Gabriella (2009): Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. *Gyógypedagógiai Szemle*, 37(4), 254–268. <https://tinyurl.com/yn2nc4a3>
- Földes Petra (2002): Az egyéni deficittől a társadalmi felelősségig: Beszélgetés Zászkaliczky Péterrel. *Új pedagógiai szemle*, 52(4), 52–63., <https://tinyurl.com/34vk255k>
- Furcsa Laura (2020): Differenciálás : régen és most. In *Tudomány régen és most : mit kutatunk másként? : Tudományos konferencia tanulmánykötete*. Eszterházy Károly Egyetem, Liceum Kiadó, Eger, 19–27., <https://tinyurl.com/bdzkzsk>
- Gordosné Szabó Anna (2004): *Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 69–90. ISBN 963-195-351-3
- Halász Gábor (2004): A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása : európai politikák és hazai kihívások. *Új pedagógiai szemle*, 54(2), 28–37., <https://tinyurl.com/mryek6pp>
- Hegedűs Roland (2023): Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók számának területi és statisztikai elemzése. *Educatio*, 32(2), 228–246., <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.2.4>
- Jászi Éva (2013): „Gyöngyszem az ékszerdobozban” : Pedagógushangok az együttnevelésről. Az Eszterházy Károly Főiskola tudományos közleményei (Új sorozat 40. köt.). *Tanulmányok a neveléstudomány köréből = Acta Academiae Agriensis. Sectio Paedagogica*. 69–88., ISSN 1586-6181

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. november 1.

- Kálmán Zsófia & Könczei György (2002): *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Osiris, Budapest, ISBN 978-963-389-311-1
- Kereki Judit (2015): A koragyermekkori intervenció rendszere-utak és kapcsolódások. *Gyermeknevelés : Tudományos folyóirat*, 3(2), 55–76., <https://doi.org/10.31074/gyntf.2015.2.55.76>
- Kovács György & Bakosi Éva (2005): *Játékpedagógiai ismeretek*. Center-Print, Budapest, ISBN 963-460-912-0
- Körmöci Katalin (2019): *A gyermek szükségleteire épített tanulás az óvodában*. Flaccus, Budapest, ISBN 978-615-527-836-5
- M. Nádasi Mária (2017): Differenciálás, adaptivitás. *Tanító : módszertani folyóirat*, 55(9), 5–8., ISSN 0496-8387 <https://tinyurl.com/bdkctha4>
- Mohai Katalin & Pelusz Andrea (2020): *Tantervi és módszertani útmutató füzetek : Útmutató az integrált és inkluzív oktatáshoz a többségi pedagógus számára*. Eszterházy Károly Egyetem, Oktatás 2030, Tanulástudományi Kutatócsoport, Eger, ISBN 978-615-5297-99-1., <https://tinyurl.com/4dyrumw2>
- Papp Gabriella (2007): A pedagógus megváltozott felelőssége az együttnevelésben. *Gyógypedagógiai Szemle*, 35(2), 114–118. <https://tinyurl.com/2pkphkhr>
- Porkolábné Balogh Katalin (1997): *Komplex prevenció óvodai program*. Volán Humán Oktatási és Szolgáltató Rt., Budapest, ISBN 963-048-482-X
- Porkolábné Balogh Katalin (2002): A korai prevenció fejlesztés. In Martonné Tamás Márta: *Fejlesztő pedagógia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 11–32.
- Réthy Endréné (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése Európában : Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia*, 102(3), 281–300. <https://tinyurl.com/yffekj5f>
- Réthy Endréné (2013): *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Comenius Oktató és Kiadó Kft., Pécs, ISBN 978-963-968-735-6
- Schiffer Csilla (2008): Az inklúzió fogalmának értelmezései és azok ellentmondásai. In Bánfalvy Csaba: *Az integrációs cunami*. ELTE-BGGYFK, Budapest.
- Stöckert Károlyné (2011): *Kis játépszichológia*. Eötvös Kiadó, Budapest, ISBN 978-963-995-518-9
- Trembulják Márta & Szabóné Pongrácz Petra (2023): Külön? Együtt? Merre tovább? *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris Folyóirat*, 9(4), 147–156. <https://doi.org/10.18458/KB.2023.4.147>
- Zsolnai Anikó (2008): A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. *Iskolakultúra Online*, (2) pp. 119–140., <https://tinyurl.com/2vrr94pa>



Az óvodapedagógusok pszichológiával kapcsolatos attitűdje

Zsubrits Attila

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
egyetemi docens  0009-0009-4966-563X | MTMT: 10021821

KEYWORDS

- *kindergarten pedagogy*
- *educational psychology*
- *school and kindergarten psychologist*
- *attitude*
- *research*

KULCSSZAVAK

- *óvodapedagógia*
- *neveléslélektan*
- *iskola- és óvodapszichológus*
- *attitűd*
- *kutatás*

ABSTRACT

Kindergarten teachers' attitudes towards psychology | This study analyzes the components of the kindergarten teacher pedagogical application of psychological knowledge from a theoretical starting point and based on the results of a completed empirical research. Kindergarten psychologist competence can provide valid support for everyday educational and personality development interventions in kindergarten life, and for sessions with the affected young children. Exactly delineated psychological activity system can adequately complement pedagogical competence. The data detailed is the study, on the one hand, present relevant literature findings related to this topic, and on the other hand, the analysis of the results of the completed pilot research clearly conveys the opinions of kindergarten teachers regarding practical psychological tasks and the expectations they consider to be the most important.

ABSZTRAKT

A tanulmány az óvodapedagógusok pszichológiai ismeretekre vonatkozó attitűdjét elemzi elméleti kiindulásból és egy elvégzett empirikus kutatás eredménye alapján. Az óvodapszichológusi kompetencia érvényes támogatást biztosít az óvodai élet mindennapi nevelői, személyiségfejlesztői beavatkozásához, az érintett személyekkel történő foglalkozáshoz, más megközelítésben pedig a prevenció, a konzultációs és a tanácsadói tevékenységhez, illetve formáját tekintve az egyéni és a csoportos ellátáshoz. A pontosabban körülírható pszichológiai tevékenységrendszer megfelelően kiegészítheti a pedagógiai kompetenciát. A tanulmányban részletezett adatok egyrészt ehhez a témakörhöz tartozóan mutatnak be releváns szakirodalmi megállapításokat, másrészt pedig az elvégzett pilotkutatás eredményeinek elemzése jól követhetően közvetíti az óvodapedagógusok véleményét, elvárásait a gyakorlati pszichológusi feladatokkal kapcsolatosan.

Az óvodapedagógiai pszichológia tárgya

Az óvodapedagógiai lélektan a kora gyermekkori pedagógiai intézményekben megfigyelhető pszichológiai jelenségeket tanulmányozza és értelmezi, valamint a nevelési folyamatban tetten érhető pszichológiai törvényszerűségeket vizsgálja. Küldetése a nevelőmunka eredményességének növelése, valamint a gyerekek személyiségének alakulásában szerepet játszó tényezők, nevelői és szociális hatások elemzése, illetve a feltárt befolyásoló összetevők tudatosítása. Természetesen a családi környezet, mint a legfontosabb szocializációs színtér továbbra is meghatározó marad a korai személyiségfejlődésben, de az óvodába járással olyan változások történnek, amelyek lényegesen formálják a kisgyerekek életét, személyiségfejlődését.

A pedagógiai pszichológia olyan alkalmazott lélektani tudományterületként definiálható, ami alapvetően a fejlődéslélektani ismeretekre támaszkodva a gyerekek sikeresebb személyiségfejlődését, fejlesztését célozza meg. Ahol befejeződik a fejlődéslélektani ismeretrendszer, ott folytatódhat a pedagógiai pszichológiai tudás (P. Balogh & S. Gergencsik, 1994). Az eredményes pedagógiai munkához elengedhetetlenül szükséges ismernünk a növendékek fejlődési sajátosságait, az életkori jellemzőket. Ebben a narratívában többek között kifejeződik a nevelési-oktatási intézmények pedagógiai beavatkozásainak értékalapú, pozitív irányú személyiségváltoztatási szándéka, valamint az indirekt és a célirányos pedagógiai hatások számbavétele.

Az iskola hangsúlyosan a tudásátadás, az ismeretszerzés, a képességek és kompetenciák kiművelésének színtere. Így az iskola jellegzetesen oktatáscentrikus intézmény. Az óvoda ezzel szemben inkább olyan nevelésközpontú intézménynek tekinthető, amelyben a kisgyerekek nevelése és gondozása, a korai személyiségfejlődés kedvező alakulásának támogatása áll a középpontban. Az óvodai szocializációra alapvetően az emberi együttélés szabadabban zajló folyamatai jellemzők, amelyek során érvényre juthatnak a kisgyermekkor szükségletei, sajátosságai, a gyerekek különböző adottságai, személyiségtulajdonságai és az eltérő érési-fejlődési tempó. A fejlődés a belső veleszületett adottságok, a külső nevelési hatások és az egyéni alkalmazkodási szándékok rendszerében megy végbe. Az óvodáskor végére pedig a gyerekek eléri azt a fejlettségi szintet, ami az iskolakezdéshez elengedhetetlenül szükséges (Zsubrits, 2021).

Mindezt az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja, amelyben a pszichológiai szemlélet, a fejlődéslélektani megközelítésmód szintén markánsan jelen van, így fogalmazza meg: „A gyermek belső érése, valamint a családi nevelés és az óvodai nevelési folyamat eredményeként a kisgyermekek többsége az óvodáskor végére eléri az iskolai élet megkezdéséhez szükséges fejlettséget. A gyermek az óvodáskor végén belép a lassú átmenetnek abba az állapotába, amelyben majd az iskolában, az óvodásból iskolássá szocializálódik.” (ÓNOAP, 2012, 11). Ennek a folyamatnak az eredményességéhez tud hozzájárulni az óvodapedagógiai pszichológiai elméleti és gyakorlati tudásbázis.

Egy fontos szakirodalmi megállapítás szerint a pedagógiai lélektannak kettős feladata lehet: egyrészt a korszerű lélektani ismeretek közvetítése, amelyek megalapozzák az eredményes pedagógiai beavatkozást, másrészt pedig a gyakorlatban is jól alkalmazható konkrét módszerek és technikák rendelkezésre bocsátása. Ezek együttesen segíthetik a nevelési-oktatási intézményekben dolgozó pedagógusok sikeres munkáját. Ugyanakkor a szakemberek személyes és közösségi életében a lelki egészségmegőrzésnek is kiemelt szerep jut, hiszen csak ezzel együtt biztosított hosszú távon is az örömmel, lelkesedéssel, egészségesen végezhető munkatevékenység (Bagdy & Telkes, 2002).

A lélektani tudás egyfelől megjelenik a felsőoktatási intézmények pedagógusképzési programjában, így az óvodapedagógus-hallgatók az adott tantárgyakban találkozhatnak a szükséges pszichológiai szemléletmóddal, és elsajátíthatják az elvárható lexikális, illetve gyakorlati ismereteket, amit aztán a későbbiekben továbbképzéseken, szakképzéseken még tovább gyarapíthatnak önálló szakmai fejlődési igényük szerint. Másfelől pedig óvodapszichológusok foglalkoztatásával érvényesülhet ez a kompetenciaterület. A szakképesítést szerzett iskola- és óvodapszichológusok felkészültségüknek köszönhetően sok támogatást nyújthatnak a helyi problémák kedvező kimenetelű megoldásához.

Az óvodapszichológus tevékenységeköre

Hazánkban az egyetemi szintű pszichológiai végzettséget követően szerezhetnek pedagógiai szakpszichológusi, más néven iskola- és óvodapszichológiai szakpszichológusi képesítést a nevelési-oktatási intézményekben dolgozó pszichológusok. A szakirányú képesítést követően módszertani magabiztosságukat pedig további célirányos, módszerspecifikus tanulmányok elvégzésével tudják erősíteni, ami által megfelelően képzetté válnak a szükséges beavatkozásokra. Munkahelyük lehet az óvoda, az iskola, a pedagógiai szakszolgálat, illetve a gyermekvédelmi intézményrendszer.

Az óvodapszichológusok központi feladatát az iskolapszichológusok feladatához nagyon hasonló tartalommal jelölhetjük ki. Egy korábbi hazai szakmai állásfoglalás szerint például ez nem más, mint „a nevelőmunka egészének segítése, a társas-közösségi viszonyok fejlesztésében való felkészült, tevőleges részvétel, és az egyes egyénnel való foglalkozás terén a differenciált bánásmód érvényesítésének támogatása pszichológiai szempontok és fejlesztő eljárások alkalmazásával.” (Balogh & Tóth, 2000, 299). Ez alapján az egyes nagyobb tevékenységeket az alábbi három kategóriába sorolhatjuk be:

1. a nevelő munka segítése,
2. a prevenciós szemléletmód érvényesítése (elsődleges és másodlagos prevenciós szint megjelenése),
3. valamint a korrekciós feladatok ellátása.

Természetesen az intézmények mindennapi gyakorlatára, a helyi igényekre szintén tekintettel kell lenni az aktuális pszichológiai tevékenységek csomópontjainak kijelölésekor (Serfőző & Somogyi, 2004). A feladatokban jelentkező hangsúlyeltolódások ellenére azonban egyetérthetünk abban, hogy az oktatási és a ne-

velési intézményekben foglalkoztatott pszichológusok elsődleges feladata a pedagógiai tevékenységek támogatása lehet az eredményesebb intézményi szocializáció és korai perszonalizáció érdekében, valamint a különböző területen eltérő fejlődésű gyerekek megsegítése, így például a különleges bánásmódot igénylő kisgyerekekkel történő foglalkozások. A pedagógiai végzettség az átlagosnak mondható növendékekkel történő pedagógiai feladatok ellátását biztosítja, míg a gyógypedagógusi kompetencia és a fejlesztőpedagógusi kompetencia az SNI-státuszú, illetve a BTMN-státuszú személyek ellátását. A pszichológusok valamennyi csoportba tartozó gyerekekkel foglalkozhatnak. Az érintett fiatalok ellátása mellett pedig kiemelt pszichológiai feladat lehet a pedagógusokkal és a szülőkkel végzett konzultációs tevékenység is.

A 2012/20. EMMI rendelet megállapítása szerint a nevelési-oktatási intézményben alkalmazott óvodapszichológus és iskolapszichológus elsődleges céljai között szerepel a gyermek, a tanuló személyiségfejlesztése, lelki egészségvédelme, továbbá a nevelő-oktató munka hatékonyságának segítése (132. 1.). A továbbiakban a törvény az alábbi feladatköröket nevezi meg: pedagóguskonzultáció; egyéni és csoportfoglalkozások gyermekeknek; prevenció: szűrés és mentálhigiéné, egészségfejlesztés és konfliktusok kezelése; krízisintervenció; tehetséggondozás; szűrővizsgálatok; egyéni és csoportos tanácsadás; pszichológiai ismeretterjesztés; szakmai kooperáció és kapcsolattartás.

Mindezeket figyelembe véve, de a módszertant is érintve, és a mostani tanulmány célját szintén szem előtt tartva, a következő alapvető óvodapszichológiai tevékenységeket nevezhetjük meg:

1. Pszichológiai tárgyú felmérések, vizsgálatok, szűrések végzése.
2. Foglalkozások látogatása.
3. Közvetlen foglalkozás a gyerekekkel: egyéni esetek ellátása.
4. Közösségekkel, kisebb csoportokkal való foglalkozás.
5. Eltérő bánásmódot igénylő gyerekekkel foglalkozás: tehetséggondozás, fejlesztő tevékenység.
6. Munkakapcsolat, együttműködés a pedagógusokkal.
7. A mentálhigiénés szemlélet érvényesítése és a pszichológiai ismeretek közvetítése.
8. Szülőkkel való együttműködés, konzultációs lehetőség biztosítása.
9. Szükség esetén további ellátásokban való közreműködés, továbbküldés.

Mindez együttesen biztosíthatja tehát azt a feltételrendszert, amellyel eredményesebbé válhat a teljes óvodapedagógiai munka. Ugyanakkor a pszichológiai tevékenységnek az elfogadása nagyban függ attól, hogy miként viszonyulnak

maguk az óvodapedagógusok ehhez a szakmához, miként ítélik meg, mennyire tartják fontosnak annak létjogosultságát a pedagógiai szervezetben.

Az egyik elméleti tanulmány a pedagógusok iskolapszichológiával kapcsolatos viszonyulásai között olyan problémák megjelenésének a lehetőségét vetíti előre, mint például a saját pedagógiai kompetenciájuknak a megkérdőjelezése, a többletfeladatokkal járó kényelmetlenség, a gyerekeknél adódó problémák megoldásába való közvetlenebb involválódás szükségessége, a nagyobb felelősségvállalás, és természetesen az új dolgok bevezetésével kapcsolatos félelmek, bizonytalanágok felszínre kerülése (Bugán, 2000).

Azonban a kompetenciahatárok megfelelő tisztázása, és például a pedagógusok elvárásainak árnyaltabb leírása, egymáshoz jobban közelebb viheti a két szakterület képviselőit. Erre ad lehetőséget a kisgyermeknevelők óvodapszichológiával szembeni attitűdjének a megismerése, amely információk jól segíthetik a pszichológusok tájékozottságát, felkészültségét. A következőkben ehhez kapcsolódóan egy empirikus vizsgálatnak az eredményét ismerhetjük meg.

Az óvodapedagógusok pszichológiával kapcsolatos attitűdjének vizsgálata

A mostani pilotkutatás fő célkitűzése az óvodapedagógusok pszichológiával szembeni attitűdjének a megismerése volt. Az alkalmazott 50 itemes kérdőív 7 nagyobb faktor alapján ad információt a pedagógusok vélekedéséről. Ezek a faktorok a következők, amelyben tehát összegzően megjelenhetnek az óvodapedagógusoknak a pszichológiai kompetenciára vonatkozó elképzelései:

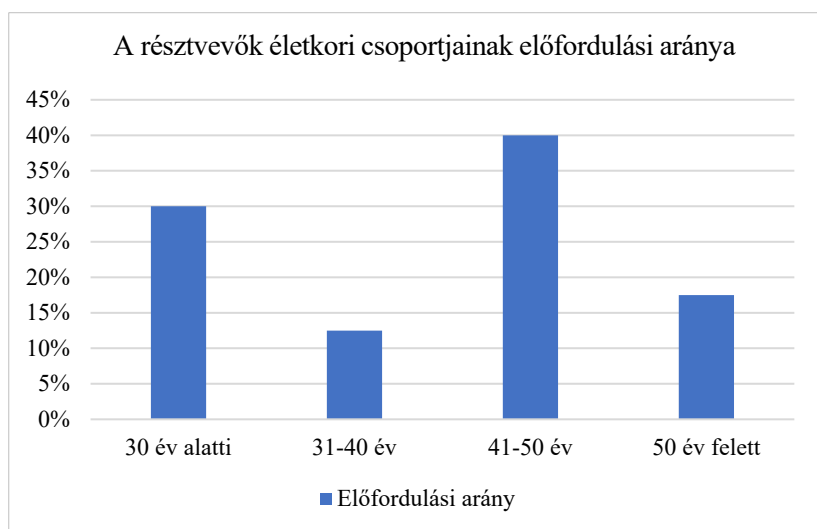
1. Az óvodapszichológusok szükségessége a problémák kezelésében
2. Együttműködés a tanárokkal és szülőkkel
3. A pszichológus pedagógiai tapasztalatainak a szükségessége
4. A pedagógusok értékelése és segítése
5. A pedagógusok pszichológiai műveltségének fejlesztése
6. Pszichológus elutasítása
7. A preventív feladatok szükségessége.

A kutatásban alkalmazott kérdőívben 7 fokú Likert-skálán kell értékelni a fenti faktorokba tartozó állításokat, ahol az 1-es érték az egyáltalán nem értek egyet, míg a 7-es a teljes mértékben egyetértek véleményt jelenti. A módszer az iskolapszichológiával szembeni attitűdkérdőív óvodapedagógusok számára átalakított változata. A kérdőívben például a következő konkrét kérdések fordulnak elő: Minden óvodában indokolt lenne, hogy óvodapszichológust alkalmazzanak. A

gyermekek magatartási problémáinak a megoldásában érdemes óvodapszichológustól segítséget kérni. Ahhoz, hogy az óvodapszichológus megértse a pedagógusok problémáit, szükséges, hogy magának is legyenek nevelési-oktatási tapasztalatai. Az óvodapszichológus feladata a tehetségek korai azonosítása és támogatása. Saját pedagógiai tapasztalataim fontosabbak, mint egy óvodapszichológus tanácsai. Fontosnak tartom az óvodapedagógus és az óvodapszichológus együttműködését a gyermeket érintő probléma hatékony megoldásának érdekében (N. Kollár & Szabó, 2017).

A kapott adatok rövid statisztikai jellemzése

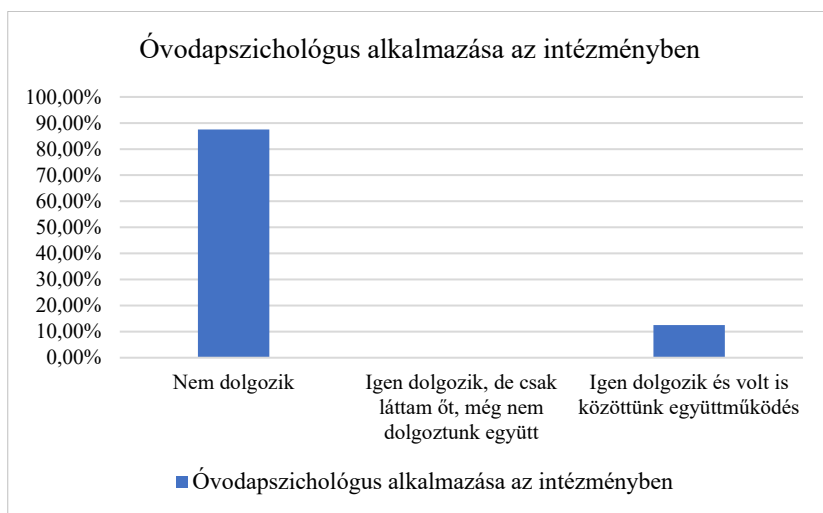
A kutatásra Győr-Moson-Sopron vármegyében került sor 2020 őszén, városi és vidéki óvodákban. Véletlenszerű mintavétellel történt a vizsgálat. Összesen 40 óvodapedagógus hölgy töltötte ki önként a papíralapú kérdőívet. Életkori megoszlásukat az 1. ábra részletezi, ahol jól látható, hogy 43%-uk a 40 év alatti korosztályhoz tartozik, míg 57%-uk a 40 évesnél idősebbek közé. A pedagógusi pályán átlagosan 15 évet töltöttek. A legrövidebb idő egy év volt, a legtöbb pedig 35 év (Min: 1 év, Mean: 15,4 év, Max: 35 év). Az óvodában betöltött pozíciók alapján 80%-uk óvodapedagógusként dolgozik, 20%-uk pedig intézményvezetőként vagy helyettesként. Fejlesztőpedagógusi státuszt egyetlen személy sem jelölt meg.



1. ábra – A vizsgálatban résztvevők életkori csoportjai

A kitöltők intézményeiben jellemzően nem dolgozik óvodapszichológus. Pontosabban 87,5%-uknál volt tapasztalható ez, míg 12,5%-uknál igen, jelen van ilyen

szakember, akivel valamilyen formában már találkoztak és volt közös munkakapcsolatuk (2. ábra).

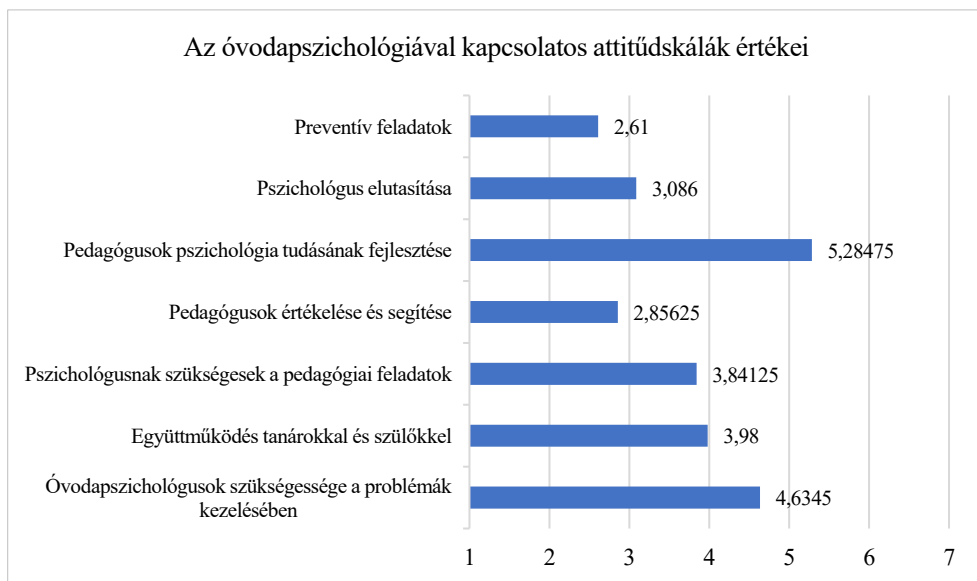


2. ábra – Az óvodapszichológus jelenléte az óvodában

Az eredmények attitűd-faktorok mentén történő elemzése

A 3. ábra jól követhetően részletezi a választások alapján született egyes faktorok értékét. Az összesített vélemények alapján az óvodapedagógusoknál öt faktor esetében jelenik meg az elfogadás az óvodapszichológusok tevékenységterületével kapcsolatosan. Legjellemzőbben *A pedagógusok pszichológiai tudásának fejlesztésében*, ami a Likert-skálán 5,3-es értéket mutat, majd *Az óvodapedagógusok szükségessége a problémák kezelésében* igény következik 4,6-es értékkel. *Az együttműködést a tanárokkal és a szülőkkel* szintén fontosnak tartják az óvodapedagógusok (ez 3,9-es értéket kapott), amint *A pszichológusok pedagógiai műveltségének szükségességét is* (ez 3,8-es összesített értékkel szerepel).

A pszichológus jelenlétét ugyancsak jellemzően elfogadták a gyermeknevelők, amire a *Pszichológus elutasítása* faktornak a 3,08-es értéke utal. Ugyanakkor a megkérdezett óvónők meglepő módon kevésbé tartották lényegesnek a pszichológusok szerepét egyrészt a *preventív feladatokban*, ami összesítve 2,6-es értéket kapott, másrészt pedig a *pedagógusok értékelésében és segítésében* való részvételt, ami 2,8-es értéket ért el.



3. ábra – Az óvodapszichológiával kapcsolatos faktorok értékei

Összefoglalás

A kisgyermeknevelők óvodapszichológiával szembeni attitűdje az elvégzett vizsgálat eredménye alapján összességében illeszkedik a szakirodalomban tetten érhető leírásokkal. Az elvárásokban megjelenik a pszichológusok elfogadása, a pszichológiai tevékenységeknek óvodapedagógiai szükségessége. Ezt alátámasztja például a Likert-skálán számszerűen kimutatható eredmény mellett az is, hogy az egyik intézményben a kérdőív kitöltése után konkrétan megfogalmazták az óvónők, hogy végre ezen a területen is folyik olyan kutatás, ahol ők is kinyilváníthatják az érintett társszakmával kapcsolatos véleményüket.

Sajnos, a megkérdezett óvodákban jellemzően nincsenek jelen óvodapszichológusok. Az okokat többféleképpen értelmezhetjük, de a hazai korai pedagógiai intézményekben folyó szakszerű munkához, a pedagógusok tehermentesítéséhez, a társadalmi változások kedvezőtlen következményei miatt kialakult újabb problémáknak a kezeléséhez nélkülözhetetlen az óvodapszichológiai hálózat működésének a bővülése.

A feltárt adatokból egyértelműen megerősítést kapott a korszerű lélektani ismeretek közvetítésének igénye, amiben az óvodapszichológusok szerepvállalása kiemelt jelentőségű lehet. Mindez a tanulmány elméleti bevezetőjében található szakirodalmi megállapításokhoz szintén nagyon szorosan kapcsolódik.

Érdekesen jelenik meg a két szakma közeledési szándéka a pedagógusok részéről abban is, hogy az óvónők úgy látják, hogy kívánatos a pszichológusoknak a pedagógiai műveltség, és fontos konkrét bekapcsolódásuk a pedagógiai tevékenységekbe, a mindennapi pedagógiai feladatok ellátásába.

A kompetenciahatárok betartása mellett valóban a két szakma által képviselt szemlélet jól kiegészítheti egymást a munkahelyen, ahol az óvodapszichológusok szintén pozitív azonosulási mintaadói vagy gyermeknevelői és személyiség-alakító szerepben tűnhetnek fel. Másrészt a korábban már említett pszichológiai ismeretrendszer népszerűsítésével érdemben segíthetik a pedagógusok szemléletformálását. Mindezekkel együtt igaznak bizonyulhat az a megállapítás, hogy kedvező hatású lehet, ha a pedagógusok pszichológiai műveltségének gyarapítása mellett maguk a pszichológusok is egy kicsit pedagógussá válnak, és kialakítanak olyan pedagógiai viszonyulásokat, attitűdöket, amelyek az együttes gyermeknevelői, személyiség-alakítói tevékenységet megfelelően érvényesíthetik az oktatási-nevelési intézményekben. Ugyanakkor fontos a kompetenciahatárok mindenkor betartása, a módszertani különbségek akceptálása. A pszichológiai módszertani felkészültségüket elfogadhatóan érvényesíteni kell az óvodában dolgozó pszichológusoknak is, és saját szakmai hivatásuk követelményeit semmiképpen sem adhatják fel. Az egyes szerepviselkedések pedig megfelelően illeszkedhetnek a különböző helyzetekhez, tevékenységekörökhöz.

Végül az is jól látható, hogy a preventív feladatok elutasításában kevésbé tükröződik a pszichológusok által lényegesnek gondolt segítségnyújtási szándék, aminek a háttérben meghúzódó okok elemzéséhez további célirányos kutatás, akár egy újabb attitűdvizsgálat eredménye hozhat megbízható megállapítást.

Felhasznált irodalom

- Bagdy E. & Telkes J. (2002): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. I. fejezet: A pedagógia és a pszichológia kapcsolatának kérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 11–20.
- Bugán A. (2000): Az iskolapszichológiai hálózat szerepe a nevelőmunka segítésében. In Balogh L. & Tóth L. (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*, II. kötet. Kossuth Egyetem Kiadó, Debrecen. 307–331.
- Balogh L. & Tóth L. (2000): Az iskolapszichológusi hálózat kiépítésének alapkérdései. In Balogh L. & Tóth L. (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*, II. kötet. Kossuth Egyetem Kiadó, Debrecen. 298–306.
- Serfőző M. & Somogyi M. (2004): Az iskola mint szervezet. Iskolapszichológus a szervezetben. In: N. Kollár K. & Szabó É.: *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 451–471.
- N. Kollár K. & Szabó É. (2017): Pedagógusok vélekedése az iskolapszichológiáról. In *Pszichológiai Társaság XXV. Országos Tudományos Nagygyűlése, Absztraktkötet 70–71.*, Szeged.
- Óvodai nevelés országos alapprogramja. 363/2012. (XII. 17.) Kormányrendelet. Magyar Közlöny 2012. 171. szám. <https://tinyurl.com/23p4bu55>
- P. Balogh K. & S. Gergencsik E. (1994): *Pedagógiai pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsubrits A. (2021): Neveléslélektan óvodapedagógia szakos hallgatóknak. Soproni Egyetem Kiadó, Sopron. <http://tananyag.uni-sopron.hu/16/>

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. november 1.



Az óvodapedagógus jólléte



Tengerdi Ágnes

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet
mesteroktató  0009-0005-4647-4396 | MTMT: 10098303

KEYWORDS

- *Preschool teachers*
- *Well-being*
- *Resilience*
- *Self-reflection*
- *Playfulness*
- *Burnout*

ABSTRACT

The Well-being of Preschool Teachers | The purpose of this study is to examine the well-being of preschool teachers in a comprehensive manner. What constitutes preschool teachers' well-being, and why is it essential to address this issue? What perspectives do the Job Demands–Resources model, positive psychology, or even self-determination theory offer for a deeper understanding of well-being? At what points do well-being and burnout converge? In what ways might resilience, self-reflection, or playfulness enhance well-being? Finally, what individual, professional, and societal avenues are available to promote the holistic well-being of teachers, with particular emphasis on preschool educators?

KULCSSZAVAK

- *óvodapedagógus*
- *jóllét*
- *reziliencia*
- *önreflexió*
- *játékosság*
- *kiégés*

ABSZTRAKT

A tanulmány célja, hogy átfogó módon vizsgálja az óvodapedagógusok jóllétét. Mit értünk az óvodapedagógus jóllétén, és miért lényeges ezzel a témával foglalkozni? Milyen nézőpontokat kínál a munkahelyi követelmény-erőforrás modell, a pozitív pszichológia vagy akár az öndeterminációs elmélet a jóllét mélyebb megértésére? Milyen módon gazdagíthatja a jóllétet a reziliencia, az önreflexió vagy a játékosság? Végül, milyen egyéni, szakmai és társadalmi lehetőségeink vannak arra, hogy a pedagógusok – köztük kiemelten az óvodapedagógusok – holisztikus értelemben vett jóllétét elősegítsük?

Az óvodapedagógus hivatásszemélyisége és annak karbantartása

Az óvodapedagógussá válás egy hosszú, bonyolult folyamat, ami a diploma átvételével még korántsem ér véget. A hivatásszemélyiség fokozatosan, lassan alakul. Ez lesz a pedagógus személyiségének azon része, amiben tudása, értékrendje, kompetenciái, attitűdjei, személyiségjegyei mind-mind benne foglaltatnak, és ami a pályaszocializáció során alakul ki. A hivatásszemélyiség sosincs készen, nem statikus, hiszen állandóan fejlődik a tapasztalatok és az önreflexió által (Bagdy, 1996).

Az óvodapedagógus a személyiségével dolgozik, önmagát munkaeszközként használja, meghatározó tehát, hogyan viseli gondját ennek a hivatásszemélyiségnek. Ha ez a hivatásszemélyiség nem egy tudatos, átgondolt, önismereten alapuló személyiségrész, akkor a pedagógus nem lesz hiteles, és sérül a kapcsolata neveltjeivel (Borbáth, 2020).

Miért fontos téma a jóllét? Az óvodapedagógus jólléte szorosan összefügg a munkahelyi teljesítménnyel, a gyermekekkel folytatott interakciók milyenségével, az intézmény működésével és a rájuk bízott gyermekek fejlődésével is (Li et al., 2025). Az elégedett, jóllétét megélő pedagógus tud a rábízott gyerekek számára egyéni szükségletükre orientált érzelmi nevelést nyújtani. Ugyanakkor folyamatosan dolgoz van ezzel az elégedettséggel és jólléttel, hiszen ezek nem állandó tényezők, dolgozni kell értük (Réthy, 2016).

Mi is az a jóllét?

Ha a pedagógus jóllétéről gondolkodunk, érdemes ezt holisztikus szemléletben tenni. Ilyen értelemben nemcsak jóllétről (*well-being*), hanem a holisztikus, teljes emberként való jóllétről (*whole-being*) is beszélhetünk, ami az egyén teljes egészségének jóllétét jelenti, magába foglalva mindent, az anyagi biztonságtól a fizikai egészségig, a szellemi jólléttől a valahova tartozás megéléséig, sőt egészen a stresszkezelésig bezárólag. A pedagógus, aki jól van, mind mentális, mind szakmai, mind pedig fizikai értelemben egészségesen működik és pozitívan éli meg önmagát és a munkáját is (Li et al., 2025).

A pedagógus jóllétének holisztikus definícióját Cumming és Wong (2019) a következőképpen fogalmazza meg: „Dinamikus állapot, amely magában foglalja az egyéni, kapcsolati, munkahelyi-környezeti és szociokulturális-politikai szempontok és kontextusok kölcsönhatását. A pedagógusok jólléte az egyén és a kontextusok szereplőinek felelőssége, amely folyamatos közvetlen és közvetett támogatást igényel pszichológiai, fiziológiai és etikai dimenziókon keresztül.” (Cumming & Wong, 2019, 276)

Egy ausztrál vizsgálatban Roffey (2012) a tanári jóllét összetevőit a következőkben azonosította: proszociális értékek előtérbe kerülése, összetartozás érzése, erősségek kihangsúlyozása, értékesség, törődés, tisztelet megélése, biztonságos tanulási és tanítási közeg megteremtése, a hibázásnak tanulási lehetőségként való értelmezése, pozitív kapcsolati kommunikáció, kollegiális és tanár-diák kapcsolatok minősége, pozitív érzések megélése. A diákok viselkedési problémái fordított kapcsolatban álltak a tanári jólléttel.

Kun Ágota és Szabó Anett (2017) négy fő dimenziót talált a pedagógusok munkával kapcsolatos boldogságélményében: (1) az eredményesség és siker, (2) a munkájukra vonatkozó értékelés és visszajelzés, (3) a munkaélményt jelentő tényezők, valamint (4) a társas kapcsolatok.

Cumming (2017) a nemzetközi pedagógus jólléttel kapcsolatos kutatásokat összegezve a következő faktorokat fedte fel, amelyek meghatározzák a pedagógus jóllétét: (1) munkahelyi környezet (2) munkahelyi kapcsolatok, beleértve

a kollegiális, pedagógus-gyermek és pedagógus-szülő közötti kapcsolatokat is. Ez a tényező azt is jelenti, hogy a pedagógus jólléte nemcsak egyéni, személyes megélés, hanem kölcsönhatásban alakul ki mindazok foglalkozásával, akik a pedagógus munkahelyi kapcsolatrendszerét alkotják. (3) Munkával való megelégedettség és (4) pszichológiai és érzelmi jóllét.

A pedagógus jóllétének ökológiai modellje

Berger és munkatársai (2022) az Urie Broffenbergert (1979) nevéhez kötődő, eredetileg a gyermek fejlődését leíró, ökológiai modell segítségével tekintenek a pedagógus jóllétére és azokra a környezeti rendszerekre, amelyekbe ágyazottan ez a jóllét manifesztálódhat. Úgy képzelhetjük el, mint az egyénből kiinduló koncentrikus körök rendszerét, ahol a különböző rétegek (faktorok) egymással kölcsönhatásban vannak:

A legbelső kör az egyén, az ő személyisége és korábbi tapasztalásai, amik a jóllétét befolyásolják.

Ezután következik a mikrorendszer, azaz a pedagógus kapcsolatrendszere, tehát pedagógusokkal, szülőkkel, gyermekekkel kialakított kapcsolatai, valamint ide tartozik még valamennyi az intézményen belüli kapcsolódás és interakció.

A mezorendszer jelenti azokat az interakciókat, amikben kettőnél több személyt vagy területet érintenek a mikrorendszer résztvevői közül.

Az exorendszer tartalmazza mindazon rendszereket és struktúrákat, amik indirekt módon kihatnak a pedagógus működésére: pl. a tankerületi szabályozók, szociális ellátás színvonala stb.

A makrorendszer a politikai, gazdasági, kulturális tényezőket tartalmazza, amelyek befolyásolják a pedagógus jóllétét (pl. a pedagógusok jóllétével foglalkozó programok finanszírozása, az intézmény kultúrájának viszonyulása a pedagógus jóllétéhez).

Végül a kronorendszer az, ami a síkbeli modellnek egy térbeliséget ad: az életesemények óta eltelt idő, és a szociokulturális környezet történelmi időszakként bekövetkező változásai (Berger et al., 2022).

Ebben az értelemben a pedagógus jólléte nem csak a személyes tényezőkön múlik, hanem egy jóval összetettebb intézményi és társadalmi keretbe beágyazottan lehet értelmezni. Ami azt is jelenti, hogy a pedagóguson túl az intézményvezetőknek, törvényalkotóknak és a társadalomnak is felelőssége van abban, hogy vannak a pedagógusok.

A jóllét különböző pszichológiai értelmezései – JD-R, pozitív pszichológia és öndeterminációs elmélet

A pszichológia többféle értelmezési keretet is kínál, amelyeken keresztül a jóllét fogalmát értelmezhetjük. Az egyik ilyen a JD-R modell, azaz a munkahelyi követelmény-erőforrás modell. Ez az elmélet Demeroutti és Bakker (2001, 2014) nevéhez kötődik. Az elmélet fókuszában kezdetben a kiégés állt, később a jóllét és annak összetevői kerültek középpontba. A kiindulópontja az volt, hogy a kiégés bármely mesterségben megjelenhet, nem csak az emberekkel foglalkozó szakmákban. Minden szakma gyakorlója ugyanúgy megélheti a kimerülés és érdektelenné válás érzését, de a tünetek különbözőek lehetnek, különösen, ha nincs ott a kliens, aki a deperszonalizáció céltáblája lehetne. Kutatásuk során azt találták, hogy a magas munkahelyi követelmény együtt jár a kimerüléssel, míg az erőforrások megléte erős védelmet jelent az érdektelenné válással szemben. Korai elméletükben úgy gondolták, hogy a kiégés a magas követelmény és alacsony erőforrás együtt járásának következménye. Később tovább árnyalták az elméletüket, és a követelmények és erőforrások rendszerén keresztül próbálták megérteni és bejósolni a munkavállalók jóllétét, beleértve a kiégést, egészséget, motivációt, elköteleződést, és a munkahelyi teljesítményt is. Ezt az elméleti keretet azóta is számos kutató felhasználta a jóllét megértéséhez.

Az vitathatatlan, hogy az óvodapedagógusok magas munkahelyi követelményekkel találkoznak: a munkájukban gyakori társas érintkezés jellemző, komplex helyzeteket élnek meg a rájuk bízott gyermekekkel, folyamatos kapcsolatépítési feladat hárul rájuk, nagy figyelmet, kiváló kommunikációt, magas társas-emocionális kompetenciát követel meg tőlük a szakmájuk, és összességében azt mondhatjuk, hogy magas társadalmi elvárások közepette tevékenykednek, gyakran nagy létszámú gyermekcsoportokban. Ezen körülményeket tovább nehezíti, hogy az óvodában dolgozók fokozottan ki vannak téve a fertőző betegségeknek, sérüléseknek, és olyan környezeti kockázatoknak, ami a tisztítószeres, képzőművészeti alapanyagok stb. jelenlétéből adódik (Methlagl, Taslimi, & Majcen, 2022; Farewell et al., 2022).

Ha a munkahelyi követelmény magas, az hosszú távon kimeríti a pedagógus mentális és fizikai erőforrásait és kimerüléshez, valamint egészségügyi problémákhoz vezethet (Li, 2025). De önmagában nem a magas követelmény lesz az, ami a jóllétet veszélyezteti, hanem az ezt ki (nem) egészítő erőforrások (Methlagl, Taslimi, & Majcen, 2022; Li et al., 2025).

Methlagl, Taslimi, és Majcen (2022) vizsgálatában az osztrák óvodai dolgozók közül azok, akik magas munkahelyi követelményekkel találkoznak, minden esetben kevésbé kimerültek és magasabb a bevonódásuk foka akkor, ha a magas

követelmény legalább átlagos erőforrásokkal is társul. A magas követelmény tényezői: munkahelyi nyomás, túlórák, kihívást jelentő interakciók a szülőkkel, munkaerőhiány, családi élethez kapcsolódó követelmények, információhiány. A COVID-19 járvány idején készült vizsgálatban kiemelt tényező a megfertőződéstől való félelem is.

Tóth-Merza, Bontó és Almássy (2021) vizsgálatából kiderül, hogy a magyar óvodapedagógusok jóllétével negatív összefüggést mutatnak az olyan munkahelyi körülmények, mint a nagy csoportlétszám, a munkahelyi tárgyi feltételek hiánya, a munka-család összeegyeztetésének nehézségéből adódó konfliktusuk és a munkahelyi stressz, ami a jutalmak alacsony fokával, a fokozott erőfeszítésekkel és a túlvállalással jár együtt.

2023-ban Magyarországon az Eurostat adatbázis alapján az óvodapedagógusok becsült átlagéletkora 44,7 év volt (sávközéppontokkal számítva). A 35 év alatti óvodapedagógusok aránya 24 %, a 35-50 év közöttieké 35%, míg az óvodapedagógusok 41%-a 50 év feletti (Eurostat, 2025). A munkavállalók elöregedése általában az egészségügyi problémákkal vagy pszichológiai betegségekkel küzdő munkavállalók számának növekedését jelenti, mivel a személyes erőforrások és a munkahelyi követelmények közötti távolság növekszik; az előbbiek csökkenhetnek, míg az utóbbiak stabilak. Az óvodai környezetben az igények állandóak maradnak, mivel a gyermekek életkora mindig állandó, míg az óvodapedagógus személyes erőforrásai az életkorral csökkennek (Sottimano et al., 2018).

Az erőforrások közé tartozik az autonómia, jutalom, társas és érzelmi támogatás, hasznos visszajelzések, annak megélése, hogy értékelik a pedagógus munkáját (Methlagl, Taslimi & Majcen, 2022). Erőforrás a megfelelően széles döntési jogkör, ami megerősíti a pedagógus autonómiáját és ezen keresztül a jóllétét is. A kollegiális támogatás a valahova tartozás érzését fokozza (Li et al., 2025). Az erőforrások hiánya mind a szakmai mind a személyes téren hozzájárul a jóllét hiányához.

Úgy tűnik, hogy akár a személyes, akár a külvilágból származó erőforrások nagyobb hatással vannak a jóllétre, mint a követelmények – olyan erőforrások, mint a reziliencia vagy a pedagógus irányában tanúsított tisztelet meghatározó, pozitív hatással vannak a munkahelyi elégedettségre (Farewell et al., 2022). Rossz munkakörülmények közepette is védőfaktort jelenthet a kiegészítő szemben, ha a pedagógus megélheti a személyes hatékonyságát és szubjektív jóllétét (Fináncz & Csima, 2020).

Li és munkatársai (2025) vizsgálatukban nem csak a pedagógus egyéni jóllétével, de az intézmény légkörével is foglalkoznak: magas illetve vegyes követelményrendszerrel rendelkező intézményeket különböztetnek meg, ahol a magas követelményű intézményi klíma rosszabb jóllét értékekkel jár együtt.

Milyen összetevők határozzák meg az intézményi klímát és a benne dolgozó pedagógusok jóllétét? Fináncz és Csima (2020) azt találták, hogy a hatékonyság, a koherens oktatási alapelvek és a jól működő szakmai kooperáció a társintézményekkel olyan tényezők, amik pozitívan hatna a jóllétre, noha az általuk megkérdezett pedagógusok zöme úgy érzi, hogy szakmájuk társadalmi megbecsültsége alacsony.

A jóllét megközelítésének egy másik lehetséges fogalmi kerete a pozitív pszichológiához kapcsolódik. Martin Seligman (2011) nevéhez fűződik a jóllét PERMA modellje. A mozaikszó a jóllét összetevőire utal: pozitív érzelmek (*Positive emotions*), elköteleződés/bevonódás (*Engagement*), kapcsolatok és kötődés (*Relations*), célok és jelentésteliség (*Meaning*) és teljesítmény (*Accomplishment*). Az, hogy milyen gyakran, milyen intenzitással és milyen változatos formában éljük meg pozitív érzelmeinket az egyik legfontosabb tényezőnek bizonyult a jólléttel kapcsolatban (Fodor & Andirkó, 2020).

Az elköteleződés tényezője szorosan kapcsolódik a flow-élmény megélésének képességéhez. Csíkszentmihályi (2001) úgy írta le az áramlat vagy tökéletes élmény jelenségét, hogy a személy teljesen elmerül abban, amit épp csinál. Borbáth (2022) eredményei szerint előny a pedagógiai munka során megélt flow-élménnyel kapcsolatban, ha a pedagógus hosszabb ideje van a pályán, mert a haladó pedagógusok gyakrabban élnek meg flow-élményt.

A jó kapcsolatok, a társas támogatás, a velünk való törődés megélése, annak tudata, hogy valakit szeretnek és értékelnek a jóllét fontos építőeleme valamilyeni életkorban és kultúrában (Fodor & Andirkó, 2020). A jelentésteliség Seligman (2011) értelmezésében annak az érzése, hogy valami nálunk nagyobbhoz tartozunk, hogy valami nálunk nagyobbat szolgálunk. A teljesítmény jelenti az elért eredményeinket, a megélt sikereinket, a magas szinten űzött tevékenységeinket. Olyasmi, amiért küzdünk, amivel újra és újra elkötelezetten próbálkozunk, akkor is, ha nem tudjuk, hogyan érjük majd el.

Noble és McGrath (2015) Seligman (2011) PERMA modelljét kiegészítve még két fontos dimenziót emel be a jóllét összetevői közé: az erősségeket és a rezilienciát. Így a PROSPER mozaikszó a következő tényezőkből áll össze: pozitivitás és optimizmus (*Positivity*), pozitív kapcsolatok (*Relationships*), kompetencia és eredményesség (*Outcomes*), erősségek (*Strengths*), cél és jelentés (*Purpose*), elköteleződés (*Engagement*) és reziliencia (*Resilience*). Ahogy a mozaikszó is sugallja, elméletük szerint ez a hét elem a prosperáló, virágzó, sikeres élet alapja. Mind a PERMA, mind a PROSPER modell kapcsán fontos, hogy minden elem hozzájárul a jólléthez, mindegyik elem egymástól függetlenül definiálható és mérhető, és mindegyik elem önmagában is kíváncsú és értékes az emberek számára (Seligman, 2011; Noble & McGrath, 2015).

A harmadik lehetséges értelmezési keret a jóllét bemutatásakor az öndeterminációs elmélet lehet, amely Ryan és Deci (2000) nevéhez kötődik. Azokat a társas-környezeti feltételeket kívánja feltárni, amik a jóllét, belső motiváltság és az önszabályozás feltételeit jelentik. Tehát milyen feltételek mellett vagyunk jól, rendelkezünk belső, intrinzik motivációval és tudunk optimálisan működni? Kutatásaik során három olyan belső, veleszületett emberi szükségletet tártak fel, amely meghatározó a boldogulásunkhoz: kompetencia, autonómia és kötődés vagy kapcsolódás másokhoz. Ha ezek a szükségleteink kielégülnek, az a mentális jóllétünkhöz és a belső motiváltságunk fennmaradásához vezet – tehát öndetermináltan fogunk cselekedni, és tevékenységünket az önmagában rejlő élvezetért fogjuk végezni. Ellenkező esetben, ha ezek a szükségletek nem tudnak kielégülni, a mentális egészségünk, jóllétünk és motiváltságunk csökken.

Ezek a szükségletek univerzálisak, noha különböző kultúrákban másképpen jelennek meg. E három szükségletünk a munka területén is érvényes: a hivatásgyakorlás során megélt kompetencia, autonómia és kötődés növeli a munkahelyi teljesítményt és a jóllétet (Ryan & Deci, 2000).

A pedagógusok hivatásgyakorlása során megélt intrinzik motivációs faktorok negatív összefüggést mutatnak a kiégéssel, védelmet jelenthetnek a kiábrándultsággal és depresszióval szemben. Ezzel szemben az amotiváció, azaz a motiváltság hiánya erős összefüggést mutat a kiégéssel és a depresszióval (Tótpál-Halasi & Pikó, 2024).

A jóllét hiánya – a kiégés

Amennyiben a jóllétet többdimenziós szemléletben értelmezzük, a kiégés a jóllét hiányának oldaláról közelíthető meg. A kiégés tünetegyüttesét Herbert J. Freudenberger pszichoanalitikus alkotta meg 1974-ben. A szindróma krónikus emocionális megterhelések, stresszek nyomán fellépő fizikai, emocionális, mentális kimerülés, mely a reménytelenség és inkompetencia érzésével, célok és ideálok elvesztésével jár, s melyet a saját személyre, munkára, illetve másokra vonatkozó negatív attitűdök jellemeznek.

A Betegségek Nemzetközi Osztályozása 11. kiadásában (BNO-11) a kiégés mint a krónikus munkahelyi stressz következményeként fellépő szindróma jelenik meg.

A kiégés olyan krónikus munkahelyi stressz szindróma, melyet nem sikerült eredményesen kezelni. Három dimenzió jellemzi:

1. az energia kimerülése vagy kimerülésének érzése;
2. növekedett mentális távolság a munkától, vagy ehhez kapcsolódó negatívizmus vagy cinizmus érzése; és
3. csökkent szakmai hatékonyság.

A kiégés kifejezetten a foglalkozási kontextus jelenségeire utal, és nem alkalmazható az élet más területein szerzett tapasztalatok leírására (World Health Organisation, 2019).

A pedagógusok és kiemelten az óvodapedagógusok kiégése kapcsán Fináncz és Csima (2020) kutatásai alapján úgy tűnik, hogy a pedagógustársadalomban az óvodapedagógusok körében a legalacsonyabb a kiégés aránya, ami nem azt jelenti, hogy nincs jelen, de talán a gyermekekkel végzett mindennapi munka és annak érzelmi feltöltő hatása működhet védőfaktorként a kiégés ellen az óvodapedagógusok számára. Az óvodapedagógusok relatív jó helyzetét a kiégés tekintetében Borbáth (2020, 2022) is megerősíti.

Mi véd meg bennünket a kiégéstől? Az optimista életszemlélet, az áramlat-élmény (flow) megélése, a pedagógiai önreflexió gyakorlata, a pszichológiai témák és az önismeret iránti nyitottság bizonyultak védő tényezőknek (Borbáth, 2020). A kezdőség is védőfaktorként jelent meg Borbáth Katalin (2022) egyik vizsgálatában: eredményei alapján a kezdő pedagógusok vannak a legoptimálisabb mentálhigiénés állapotban. A kezdők erőssége a rendszeres sport, a nyitottság a tapasztaltabb generációtól való tanulásra, és az a tény, hogy fontos számukra az önreflexió valamilyen formája. Úgy tűnik, az is segít, hogy a kezdők realitásokra kevésbé fogékonyak, mint a többi csoport. Szintén a kezdő csoport énhatékonyság érzését növeli, és így a kiégés ellen hat a digitális készségekben való nagyobb jártasság.

Szakmai jóllétünk megőrzése

Miután körbejártuk a jóllét dimenzióját, felmerül a kérdés, hogy mi van a tarso-lyunkban ahhoz, hogy jóllétünket megőrizzük vagy növeljük? Fent már láttuk, hogy szakirodalmi adatok támasztják alá, hogy a reziliencia (Farewell, et al., 2022; Noble & McGrath, 2015), az önreflexió (Borbáth, 2020, 2022) milyen fontos szerepet játszanak a jóllét kérdésében. Az ökológiai modell (Berger et al., 2022) felhívta a figyelmet arra, hogy a szakmai/társadalmi közegben megvalósuló szakmatámogatási formák milyen fontosak a jólléthez. A teljesség igénye nélkül szeretnék néhány tényezőt kiemelni, amik kapcsolatban állnak a jóllétünkkel.

Reziliencia – a ruganyos visszapattanás képessége

Az Amerikai Pszichológiai Társaság (APA) pszichológiai szótára szerint „A reziliencia a nehéz vagy kihívásokkal teli élettapasztalatokhoz való sikeres alkalmazkodás folyamata és eredménye, különösen a mentális, érzelmi és viselkedési

rugalmasság, valamint a külső és belső igényekhez való alkalmazkodás révén. Számos tényező járul hozzá ahhoz, hogy az emberek mennyire jól alkalmazkodnak a nehézségekhez, ezek közül a legfontosabbak (a) az, ahogyan az egyének szemlélik és kapcsolatba lépnek a világgal, (b) a társas erőforrások elérhetősége és minősége, valamint (c) a specifikus megküzdési stratégiák. Pszichológiai kutatások azt mutatják, hogy a pozitívabb alkalmazkodással (azaz nagyobb ellenálló képességgel) járó erőforrások és készségek fejleszthetők és gyakorolhatók. Pszichológiai ellenálló képességnek is nevezik.” (American Psychological Association, 2025).

Windle (2011) meghatároz védőfaktorokat, amelyek segítik a reziliencia kialakulását. Ezek közé tartoznak (1) személyes védőfaktorok, mint a pszichológiai és biológiai tényezők; (2) a társas védőfaktorok, mint a családi kohézió, a szülői támogatás; és (3) a közösségi és társadalmi védőfaktorok, amelyek az intézményi rendszer, a társadalom, a gazdaság és a politika együttműködésében jönnek létre.

„A reziliencia fejleszthető. Dinamikus folyamat alakítja kora gyerekkorunktól. A külső és belső világunk között összetett kölcsönhatások működnek. Gyerekként szüleinktől, tanárainktól, társainktól, felnőttként környezetünk reflexióit beépítve folyamatosan képesek vagyunk tanulni, és ezáltal képessé válni a boldogulásra, függetlenül attól, mit hoz elénk az élet.” (Nemes, 2015, 86). A pozitív pszichológia területén zajló kutatások szerint a reziliencia meghatározó tényezője a jóllétünknek (Noble & McGrath, 2015).

A rezilienciához kapcsolódó képességek Nemes Éva (2015) nyomán: érzelmek felismerése és szabályozása, impulzuskontroll, realista optimizmus, rugalmas gondolkodás, empátia, személyes hatékonyság érzése, nyitás a külvilág felé.

Önreflexió – Mi az, miért fontos és hogyan csináljuk?

A reflexió a múltból való gondolkodás a jelenben a jövő érdekében. Hátralépést jelent egy élménytől vagy történetstől, hiszen csak így találhatunk és vehetünk fel egy új nézőpontot a saját működésünk elfogulatlan vizsgálatához. A reflexió nem csak egy elvont, kognitív folyamat: tartalmazza az érzéseinket, az intuíciónkat, testi érzeteinket is. A reflexió során a „zsigerből”, tudattalanul megoldott helyzeteket tesszük tudatossá, miközben felhatalmazzuk magunkat a saját sérülékenységünk megélésére, és mindeközben valami újat tanulunk (Carroll, 2009). A rossz hír az, hogy a reflexió és önreflexió nem velünk született képesség. A jó hír viszont az, hogy fejleszthető!

Michael Carroll (2009) nyomán a következő kompetenciákra van szükségünk ahhoz, hogy reflektívek lehessünk:

1. Legyünk nyitottak és gondolkodjunk nyitottan!
2. Figyeljünk tudatosan – tartsuk fenn külső és belső fókuszú figyelmünket és éberségünket egyaránt, forduljunk elfogadással afelé, amit észlelünk!
3. Legyünk kreatívak!
4. Merjünk fantáziálni!
5. Legyünk képesek eltávolodni a helyzettől, amire reflektálunk!
6. Vegyünk fel szemlélő nézőpontot!
7. Függesszük fel az ítélethozatalt!
8. Tartsuk tiszteltben az intuíciókat és érzelmeket!
9. Merjünk laikusként gondolkodni!
10. Keressünk új jelentéseket!
11. Szélesítsük perspektívánkat!
12. Engedjük meg magunknak, hogy sebezhetőek legyünk!
13. Kössünk barátságot az ismeretlennel és a kényelmetlennel!
14. Legyünk tisztában saját érzelmeinkkel!

A blokkok, amik a reflexió útjában állhatnak: aktuális lelkiállapot, túl korai kognitív elköteleződés – amikor már meglévő meggyőződéseinkhez igazítjuk az új tapasztalatainkat –, félelem, szégyen, kreativitás és sémán kívüli gondolkodás hiánya, elvárások (Carroll, 2009).

Pedagógusokkal végzett kutatások igazolják, hogy a pedagógus (ön)reflektív gondolkodásmódja védelmet jelent a kiégéssel szemben és együtt jár a pszichés jóllét jeleivel (Borbáth, 2020, 2022). Az érzelmi kihívások kihangosítása nagyban hozzájárul a pedagógus-énhatékonyság érzéséhez és csökkenti a kiégést (Klefbeck, 2025). A reflektív csoportban való folyamatos részvétel erősíti a pedagógusok megélését azzal kapcsolatban, hogy ők is aktív részesei a munkahelyi folyamatoknak, és a saját, egyéni munkahelyi szerepük beazonosításhoz is nagyban hozzájárul. A munkahelyi csoporton belüli reflektív munka lehetővé teszi a bajtársiasság megélését, a problémamegoldás során megtapasztalt izoláció oldódását és növeli a biztonságérzetet. Fokozza a kompetenciaérzést a munkahelyi helyzetmegoldás és új fejlődési utak megtalálásában. A munkahelyi közösségekben rendszeresen zajló reflektív csoportmunka és a dolgozók rendszeres önreflektív munkája szignifikáns változást hoz a munkahelyi összetartozás érzésében, az énhatékonyság érzésének megélésében és a cselekvőképesség megtapasztalásában, amelyek mind fontos területei a szakmai jóllétnek (Cigala, Venturelli & Bassetti, 2019).

Kolosai és Bognár (2007) kutatása során önismereti/esetmegbeszélő csoportban résztvevő pedagógusokat vizsgáltak, és az ő eredményeiket vetették össze olyan pedagógusokkal, akiknek nem volt lehetősége ilyen csoportban dolgozni. Kutatásuk alapján elmondható, hogy a csoportban résztvevő pedagógusok

nagyobb empátiás odafordulásra, hatékonyabb affektív válaszadásra és nagyobb fokú empátiás perspektíva felvételre képesek, diákjaik felé hitelesebben tudnak fordulni, mint a csoportban részt nem vevők. Azok a pedagógusok, akik nem vettek részt esetmegbeszélő/önismereti csoportban, kimutathatóan nagyobb személyes distresszt élnek át hivatásgyakorlásuk során.

Hogyan is építsük fel saját reflektív folyamatunkat?

Először is, teremtsük meg az előfeltételeket, hogy mi magunk és a környezetünk is alkalmas legyen reflexióra. Nagyon áldásos, ha az óvodai munkaközösségnek van tere arra, hogy reflektív csoportban vegyen részt pl. szupervízió formájában.

Tekintsünk újra rá az eseményekre, megengedve magunknak, hogy újra átéljük minden érzelmünkkel együtt. *Mi történt a csoportban, adott gyermekkel, kollégával, szülővel kapcsolatban? Mit éreztem mindeközben?*

Hívjuk elő, öntsük szavakba azt, ami történt, és találjuk meg a fókusz. *Mindebből mi az, ami a leginkább fontos nekem, ami a leginkább hangos?*

Éljük meg az érzelmeinket, figyeljünk rájuk, találjuk meg az esetleges blokkokat. *Azt éreztem, hogy...*

Próbáljuk meg megérteni, értelmezni a történeteket, jelentést adni neki. *Mit értettem meg, ismertem fel, mit jelent ez számomra?*

Derítsünk fel más lehetőségeket is, értelmezzük újra a helyzetet, találjunk másik perspektívát. *Ha másik szempontból nézek a helyzetre, vajon mit látok?*

Gondoljuk azt is végig, vajon miben rejlik számunkra a helyzet hasznossága. *Mit hoz ez nekem?*

Ne feledkezzünk meg a saját tanulásunkról sem. *Mit viszek el, milyen tanulásom van ebből?*

És végül gondolkozhatunk a gyakorlati alkalmazásban – *hogyan tudom a reflektív tanulásomat a későbbi munkavégzésem során felhasználni?* (Carroll, 2009 nyomán).

Végül, álljanak itt Klefbeck (2025) pedagógusok számára is megfontolandó javaslatai a reflexivitás területén:

Számos olyan helyzettel találkozunk, amely kétségeket ébreszt, és nem egyértelmű a megoldása. Ilyenkor a szakmai bizonytalanságok kezelésének fontos eszköze a menet közbeni reflexió, amely egyben lehetőség arra, hogy megálljunk egy pillanatra, és felmérjük, mi van körülöttünk, hogy ennek megfelelően mehessünk tovább.

Fontos a különböző reflektív munkaformák adaptálása mind a képzés, mind a gyakorlati munka során pl. coaching, szupervízió, peercsoport, évközi tanmenetbe épített reflektív alkalmak a pedagógusok számára.

Nagyon hatékony a fenntartható szakmai közösségek létrehozása, akár alulról szerveződő formában. Az együttműködésre épülő, szakmai tanulást és fejlődést szolgáló közösségek nagyban hozzájárulnak a kezdő pedagógusok támogatásához és a nevelési helyzetekben megélt bizonytalanságok csökkenéséhez (Klefbeck 2025).

A játékoság mint erőforrás

Az óvodai közeg egyik legfontosabb összetevője a játéktevékenység és ezen keresztül a játékoság, de a legtöbb esetben nem az óvodapedagógus jóllétéhez kapcsolódóan beszélünk róla. Pedig az elmúlt évek kutatásai azt tárták fel, hogy a játékoság egy jótékony hatású pszichológiai erőforrás, ami hat az észlelt stresszre (Clifford et al., 2022; Magnuson & Barnett, 2013) és a megküzdésre (Clifford et al., 2022; Quian & Yarnal, 2011; Magnuson & Barnett, 2013). A magasabb szintű játékoság magasabb énhatékonyság és alacsonyabb tehetetlenség érzésével párosul (Clifford et al., 2022). A játékoság pozitív összefüggésben áll a testi és lelki jólléttel, az élettel való megelégedettséggel, az örömteli tevékenységekben való részvétellel (Proyer, 2013). A munka világában is értékes a játékoság, hiszen pozitív korrelációt mutat a munkával való megelégedettséggel és a munkateljesítménnyel (Yu et al., 2007). A pedagógus játékosága kihat a rábízott gyermekek játékoságára is, ezzel pedig gazdagítja a pedagógus és a gyermekek közötti kapcsolatot (Pinchover, 2017).

Carter szerint a pedagógusképzés részét kell, hogy képezze a pedagógusjelöltek játékoságának fejlesztése is. Ennek első lépcsője a pedagógusjelölt saját kapcsolatának megértése a játékkal, egyfajta önreflexió arról: *Hogyan is állok én magam a játékkal?* Másrészt meg kell tanulniuk a pedagógusjelölteknek megfigyelni és megérteni a gyermekek játékát. Erre a két feltételre építve lehet a harmadik szakasz során aktívan, játékosan gyakorolva fejleszteni ezt a képességet (Carter, 1993, idézi Pinchover, 2017). A játékoság fejlődésével a gyermekekhez való kapcsolódás javul, és pszichológia erőforrásra is szert tehet a pedagógus.

Munkahelyi/szakmai erőforrások a jóllét növelésére

Bullough (2015) frappánsan összefoglalja, milyen munkahelyi környezetre van szükség ahhoz, hatékonyan és magunkat jól érezve dolgozhassunk: „a visszajelzések pozitív kultúrája és idő arra, hogy ezeket a visszajelzéseket megoszthassuk.” (*positive culture of feedback and time to share it*).

Számos munkaforma áll rendelkezésre a pedagógusok hivatásszemélyiségének karbantartására: szupervízió, esetmegbeszélés, Bálint-csoport stb. Az egy másik kérdés, vajon a magyarországi óvodákban dolgozók milyen arányban találkoznak ezekkel a lehetőségekkel. Az sem könnyíti meg a pedagógus helyzetét, hogyha találkozik is szakmatámogatási lehetőséggel, nem könnyű az a fajta „kítetttség”, sérülékenység, amit a csoportban végzett reflektív munka magával hoz. Hiszen mi is az általános elvárás a pedagógussal szemben, amit a pedagógus a legtöbb esetben internalizál is? Legyen magabiztos, határozott, kikezddhetetlen! Nehéz megengedni magunknak, hogy tökéletlenek vagyunk, esetleg problémáink is vannak. Azonban a folyamatos védekezés és tagadás kiszolgáltat minket a kiegészésnek úgy, hogy közben talán fel sem ismerjük, mi történik velünk. Ne fedljük, a pedagógus lelki egészsége és jólléte közvetlenül kihat a munkájára és a rábízott gyerekek jóllétére is (Pintér, 2021)!

A reflektív, csoportos módszerek mellett számos külföldi és hazai program létezik a pedagógusok jóllétének növelésére. Patrick és munkatársai (2024) azt kutatták, hogy milyen legyen egy igazán jó pedagógusi jóllétprogram. Ennek érdekében szakértői csoportok véleményét kérték ki a pedagógusok jóllétének támogatását és javítását célzó programokról. Eredményeik alapján szakmai konszenzus alakult ki abban, hogy a pedagógusok számára szervezett programok olyan információkat nyújtsanak, amelyek koncentráltan a nevelésükre bízott gyermekek aktuális fejlődési területeire fókuszálnak. Óvodapedagógusok esetében ez magában foglalhatja például a fejlődési mérföldkövek megértését, a generációs sajátosságok ismeretét, valamint a gyermekek egyéni szükségleteinek felismerését. Ugyanakkor kiemelt szerepet kapnak a pedagógus saját személyére és jóllétére vonatkozó készségek és erőforrások is, így többek között a kiegészés jeleinek felismerése, az önkontroll fejlesztése, saját érzelmeink tudatosítása és a határok meghúzése. Szintén lényeges a pedagógus identitásának erősítése, a szakmai célok meghatározása, valamint a támogató szakmai kapcsolatok kialakítása. Tehát a jó program releváns tudást kínál, önmagunk megismerését és fejlődését, identitásunk növekedését és kapcsolataink építését szolgálja.

A programok hatékonyságát gátló tényezők között a következőket azonosították: nem támogató munkahelyi kultúra, vezetés hiánya, idő hiánya, nem megfelelő infrastruktúra, a jólléttel kapcsolatos érdeklődés és az ez irányba történő elköteleződés hiánya (Patrick, 2024).

Mivel a jóllét komplex fogalom, így elvárható, hogy a jóllétre irányuló programok is azok legyenek. Az olyan komplex programok, amelyek a pszichológia, szociális és fiziológiai jóllét komplex támogatását tűzték ki célul, pozitív hatással voltak a stressz és a kiegészés csökkentésére, illetve a vezetés irányában tanúsított bizalom és a kollegiális támogatás növekedését eredményezték (Sottimano et al., 2018).

Összefoglalás

Az óvodapedagógus jólléte meghatározó abban, hogyan működik a munkahelyén, hogyan végzi a munkáját, ami pedig kihat arra, hogy a rábízott gyermekek hogyan fejlődnek. Az óvodapedagógus jólléte nem csupán az ő egyéni felelőssége, de a szakmai, társadalmi rendszerek – amelyekbe ágyazva végzi nevelő tevékenységét – egyaránt szerepet játszanak abban, hogyan alakul a mindennapi jólléte. Számos tényező hozzájárul ahhoz, hogy a jóllét dimenziójában hol helyezkedik el a pedagógus, hogy vajon fenyegető közelségbe kerül-e a kiégés állapotához? A teljesség igénye nélkül a reziliencia, önreflexió, vagy éppen a jártékoság is szolgálhatnak védőfaktorként a mentális jóllét megőrzésében, ahogy az intézményben rendelkezésre álló, a hivatásszemélyiség karbantartását szolgáló munkaformák megléte is befolyásoló tényező.

Felhasznált irodalom

- American Psychological Association (2025): *Resilience*. In *APA dictionary of psychology*. <https://tinyurl.com/5ckkvjtt>
- Bagdy, E. (ed., 1996): *A pedagógus hivatásszemélyisége: egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai*. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen.
- Berger, E., Reupert, A., Campbell, T. C. H., Morris, Z., Hammer, M., Diamond, Z., Hine, R., Patrick, P. & Fathers, C. (2022) A Systematic Review of Evidence-Based Wellbeing Initiatives for Schoolteachers and Early Childhood Educators. *Educational Psychology Review*. 34, 2919–2969. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09690-5>
- Borbáth, K. (2020): Gondolatok a tanár mentális jóllétének aspektusairól és azok hatásairól. *Gyermekeknevelés : Tudományos Folyóirat*, 8(2), 299–317. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.299.317>
- Borbáth, K. (2022): Pedagógusnők mentálhigiénés állapotfelmérése – különös tekintettel a szakmai és a női identitás kimunkáltságára. Doktori disszertáció, PTE BTK OTNDI. <https://tinyurl.com/53sxae4r>
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674028845>
- Bullough, R. (2015): Teaming and Teaching in ECE: Neoliberal Reforms, Teacher Metaphors, and Identity in Head Start. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(3), 410–427. <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1050563>
- Carroll, M. (2009): From mindless to mindful practice: on learning reflection in supervision. *Psychotherapy in Australia*, 15(4), 40–51. <https://tinyurl.com/5akzefnz>
- Carter, M. (1993): Catching the spirit: training teachers to be playful. *Child Care Information Exchange*, 89, 37–39.
- Cigala, A., Venturelli, E., & Bassetti, M. (2019): Reflective practice: A method to improve teachers' well-being. A longitudinal training in early childhood education and care centers. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 2574. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02574>

• A tanulmányban előforduló webes hivatkozások legutolsó ellenőrzési időpontja: 2025. november 1.

- Clifford, C., Paulk, E., Lin, Q., Cadwallader, J., Lubbers, K., & Frazier, L. D. (2022): Relationships among adult playfulness, stress, and coping during the covid-19 pandemic. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02870-0>
- Csikszentmihályi, M. (2001): *Flow : Az áramlat A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Cumming, T. (2017): Early Childhood Educators' Well-Being: An Updated Review of the Literature. *Early Childhood Education Journal*, 45, 583–593. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0818-6>
- Cumming, T. & Wong, S. (2018): Towards a holistic conceptualisation of early childhood educators' work-related well-being. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(3), 265–281. <https://doi.org/10.1177/1463949118772573>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001): The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Demerouti, E. & Bakker, A. B. (2014): Job Demands–Resources Theory Work and Wellbeing. In Chen, P. Y. & Cooper, C. L. (eds.): *Wellbeing: A Complete Reference Guide, Volume III*. John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118539415.wbwell019>
- Eurostat (2025): *Classroom teachers by education level, sex and age groups (EDUC_UOE_PERP01) – Hungary, pre-primary education (ISCED 0), 2023* [Data set]. Eurostat. https://doi.org/10.2908/EDUC_UOE_PERP01
- Farewell, C.V., Quinlan, J., Melnick, E., Powers, J. & Puma, J. (2022): Job Demands and Resources Experienced by the Early Childhood Education Workforce Serving High-Need Populations. *Early Childhood Education Journal*, 50, 197–206. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01143-4>
- Fináncz, J., & Csimá, M. (2020): Pedagógusok szakmai közérzetének konceptuális megközelítése és vizsgálata a koragyermekkori pedagógiai professzióban. *Magyar Pedagógia*, 120(3), 247–268. <https://doi.org/10.17670/MPed.2020.3.247>
- Fodor, Sz., & Andirkó, L. (2020): És hogy vannak az óvodapedagógusok? Munkahelyi jóllét, elégedettség és a vezetők szerepe az óvodában. In Szarka, E. (ed.): *Pozitív Pedagógia és Nevelés – Konferenciakötet*, 85–102., <https://tinyurl.com/yeyxsvfs>.
- Freudenberger, H. J. (1974): Staff burnout. *Journal of Social Issues*. 30, 159–165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Klefbeck, K. (2025): The Role of Reflection in Doctoral Education: An Integrative Review of Approaches to Supporting Well-Being and Developmental Growth. *Education Sciences*, 15(1), Article 99. <https://doi.org/10.3390/educsci15010099>
- Kolosai, N., & Bognár, T. (2007): Pedagógusok mentálhigiénéje. In Bollókné Panyik, I. (ed.): *Gyermekek-Nevelés-Pedagógusképzés*, Trezor Kiadó, Budapest, 33–51.
- Kun, Á., & Szabó, A. (2017): Boldogság tényezők a pedagógusok munkájában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72(3), 281–310. <https://doi.org/10.1556/0016.2017.001>
- Li, J. B., Xu, Y., Sun, J., Qiu, S., Zhang, R., & Yang, A. (2025): A multilevel latent profile analysis to job demands, job resources, and personal resources in early childhood educators: Implications for multidimensional well-being, *Journal of School Psychology*, 109, <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101405>
- Magnuson, C. D. & Barnett, L. A. (2013): The Playful Advantage: How Playfulness Enhances Coping with Stress, *Leisure Sciences: An Interdisciplinary Journal*, 35(2), 129–144. <http://dx.doi.org/10.1080/01490400.2013.761905>

- Methlagl, M., Taslimi, N. J., & Majcen, J. (2022): Working as an ECE Professional During Covid-19 in Austria: Demands and Resources Profiles and Their Relations With Exhaustion and Work Engagement. *Professions and Professionalism*, 12(2). <https://doi.org/10.7577/pp.4642>
- Nemes, É. (2015): Reziliencia, avagy a boldogulási képesség és a szupervízió. In Borbás, K.: *Rálátás : szupervíziós folyamat védőnők számára*. Állami Egészségügyi Ellátó Központ Budapest, 83-96. <https://tinyurl.com/3hjfpjwr>
- Noble, T., & McGrath, H. (2015): PROSPER: A New Framework for Positive Education. *Psychology of Well-Being*, 5(2), <https://doi.org/10.1186/s13612-015-0030-2>
- Patrick, P., Reupert, A., Berger, E., Morris, Z., Diamond, Z., Hammer, M., Hine, R., & Fathers, C. (2024): Initiatives for promoting educator wellbeing: a Delphi study. *BMC Psychology*, 12(220), Article 220. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01724-7>
- Pinchover, S. (2017): The relation between teachers' and children's playfulness: A pilot study. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 2214. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02214>
- Pintér, M. (2021): Az oktató személyisége és a paradigmaváltás kihívásai : A pedagógus Bálint-csoport, mint erőforrás. *Pannon Digitális Pedagógia : (E-Tanulás – Távoktatás – Oktatás-informatika)*, 1(1), <https://doi.org/10.56665/PADIPE.2021.1.5>
- Proyer, R. (2013): The well-being of playful adults: Adult playfulness, subjective well-being, physical well-being, and the pursuit of enjoyable activities. *European Journal of Humour Research*, 1(1), 84–98. <https://doi.org/10.7592/EJHR2013.1.1.proyer>
- Qian, X. & Yarnal, C. (2011): The role of playfulness in the leisure stress-coping process among emerging adults: An SEM analysis. *Leisure/Loisir*, 35(2), 191–209. <https://doi.org/10.1080/14927713.2011.578398>
- Réthy, E-né. (2016): Miért fontos a tanárok kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jól-léte? *Iskolakultúra*, 26(2), 88-99. <https://tinyurl.com/24hxr36x>
- Roffey, S. (2012): Pupil wellbeing-Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational & Child Psychology*, 29(4). <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2012.29.4.8>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>
- Seligman, M. E. P. (2011): *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. Nicholas Brealey Publishing.
- Sottimano I., Guidetti G., Converso D., & Viotti S. (2018): We cannot be “forever young,” but our children are: A multilevel intervention to sustain nursery school teachers' resources and well-being during their long work life cycle. *PLoS ONE* 13(11), Article e0206627. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0206627>
- Tóthpál-Halasi, O., & Pikó, B. F. (2024): Pedagógusok kiegészének és jóllétének vizsgálata a munkamotiváció dimenzióinak tükrében. *Iskolakultúra*, 34(9), 61–75. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.9.61>
- Tóth-Merza, K., Bontó, B. & Almássy, Zs. (2021): Az óvodapedagógusok általános jóllétének és munkahelyi jellemzőinek vizsgálata. *Képzés és Gyakorlat : Training and Practice*, 19(3-4), 73–84. <https://doi.org/10.17165/TP.2021.3-4.7>
- Windle G. (2011): What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*, 21(2), 152–169. <https://doi.org/10.1017/S0959259810000420>
- World Health Organization (2019): *Betegségek nemzetközi osztályozása (BNO-11)*. WHO. <https://icd.who.int>
- Yu, P., Wu, J. J., Chen, I. H., & Lin, Y. T. (2007): Is playfulness a benefit to work? Empirical evidence of professionals in Taiwan. *International Journal of Technology Management*, 39(3-4), 412–429. <https://doi.org/10.1504/IJTM.2007.013503>

Technikai szerkesztés:

Ambrus Attila József

Digitális átállásért felelős egyetemi koordinátor
Soproni Egyetem, Központi Könyvtár és Levéltár
+36 (30) 4019-185
ambrus.attila@uni-sopron.hu

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

Cím: 9400 Sopron, Ferenczy János utca 5.

Telefon: +36 (99) 518-920

Honlap: <http://bpk.uni-sopron.hu/kezdolap>

Örömmel, hálával és szeretettel indítjuk útjára ezt, a 125 éves soproni óvodapedagógus-képzés és Brunszvik Teréz, a magyar óvodaügy kiemelkedő és meghatározó alakja születésének 250. évfordulója alkalmából megszületett tanulmánykötetet, mely az emlékezésen és tiszteletadáson túl megteremti a szellemi és lelki hidat a múlt, a jelen és a jövő idősíkjai között.

A könyv bemutatja a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karán folyó kutatások legfrissebb eredményeit, a Kar oktatói mellett teret adva a hozzájuk erős és fontos szakmai szálakkal kapcsolódó, nem soproni szerzőknek is. Jelen kiadványunkkal a jubileumi év alkalmából a Benedek-karon létrehozott Kárpát-medencei Brunszvik Teréz Módszertani Központot is köszöntjük és ünnepeljük, mely – soproni örökségünkre, az itteni hagyományokra is támaszkodva – reményeink szerint a magyar óvodáztatás és óvópedagógus-képzés jövője szempontjából hamarosan meghatározó szellemi műhely lesz.

Kéri Katalin

mb. intézetigazgató, egyetemi tanár

Varga László

dékán, egyetemi docens

