

AZ ANGYALKERTTŐL A JÖVŐ ÓVODÁJÁIG



Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

Az Angyalkerttől a jövő óvodájáig

Az Angyalkerttől a jövő óvodájáig

Tanulmánykötet
Brunsztvik Teréz születésének
250. évfordulójára

Szerkesztők
Tóth Etelka
Bárdos Dóra
Kinczler Zsuzsanna

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
Nagykőrös, 2026

Jelen tanulmánykötet az *Új pedagógiai kihívások*
kutatócsoport kutatásának keretében készült el az
Új pedagógiai kihívások – szak módszertani kutatások című,
40608T800 témaszámon támogatott projekt vállalásaként, amelyet a
Károli Gáspár Református Egyetem a tudományos projektek támogatására
kiírt *Kutatási Projektek Támogatása 2025–2026*
pályázati konstrukció keretében finanszíroz.

Szerkesztette
TÓTH ETELKA – BÁRDOS DÓRA – KINCZLER ZSUZSANNA

A kötetet lektorálta
BÁRDOS JÓZSEF
GOMBOS NORBERT
SZINGER VERONIKA

Műszaki szerkesztő
TÓTH TIBOR

Borítókép
Titkos erdő, 2024, gyermekrajz, készítették:
Kovács Luca (8), Kincső (10), Boglárka (13), Réka (15)

ISBN 978-615-6637-84-0
DOI 10.61376/XGUV9719

© Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, 2026
© Szerzők, szerkesztők, 2026

A kiadásért felelős
PROF. DR. PAP FERENC
a KRE PK dékánja

Online kiadás

Tartalom

Előszó	7
Antal Csilla – Ackermanné Kelő Kamilla: A keresztyén értékrend szerepe és megnyilvánulása az egyházi óvodákban	10
Bárdos Dóra: Vers, illusztráció és intermedialitás hetven év óvodás lapozóiban: <i>Arany Lacinak</i> -változatok.	22
Berki Viktória: Az óvodai hittanfoglalkozás mint „átmeneti tér”	53
Csontosné Buzás Zsuzsa – Farcádi Szabina – Maródi Ágnes: A hangszínek és a hangszínhallás szerepe a zenei és nyelvi képességek fejlődésében óvodáskorban	67
Fülöpné Kántor Judit: A gondoskodás etikája Brunszvik Teréz pedagógiai örökségében	79
Gombos Norbert: A tanulás sajátosságai az óvodában.	90
H. Tóth István: Felszabadító játék versvarázssal	104
Kemény Gabriella: Vizsgáljuk meg, játsszuk el!	110
Köncse Kriszta: Az énekes játék mint az óvodai ének-zenei nevelés alapja . . .	119
König-Görögh Dóra – Baranyiné Kaszás Ildikó – Gyimóthy Gergely – Ökrös Csaba: A kisgyermekkori mozgásgazdag életmód egészségmegőrző és prevenciós szerepe.	129
Pozsár Andrea: Az SNI és BTMN tanulók zenei fejlesztésének lehetőségei és sikerei.	138
Somodi Ildikó: Kreatív inspirációk az óvodai alkotótevékenységekben	151
Szinger Veronika: A felsőfokú óvónőképzés elindítása Kecskeméten, az 1959-es reform koncepciója	166
Szőke Anna: Brunszvik Teréz kultusza a Vajdaságban	177
Tamás Margit: Művészet, muzsika – a szabadság és rend nevelőereje	185

A TEHETSÉGGONDOZÁS JEGYÉBEN	201
Baranyiné Kaszás Ildikó – Csonka Dorina – Németh Sára – Odlerová Boglárka: Moldvai tábor – Hit, nyelv és közösség	202
Hortobágyi Zsófia: Édesapák reflektorfényben	213
Oláh Orsolya Ágnes – Csontosné Buzás Zsuzsa: Egy zenei fejlesztőprogram hatásai	226
Székely-Kis Ivett – Karácsonyné Czene Veronika Harmatka – Zsiros Katinka Márta: A gondolkodni tanító méhecske – Bee-Bot az óvodában . . .	238
Abstracts	253
A kötet szerzői, közreműködői	259

ELŐSZÓ

Az óvodaalapító Brunszvik Teréz születésének 250. évfordulójáról *Az Angyalkerttől a jövő óvodájáig* című nemzetközi tudományos konferencia keretében emlékezett meg a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara 2025. október 28-án. A kutatók, pedagógusok, egyetemi hallgatók és a 21. századi nevelés kérdéseire nyitott nagyközönség érdeklődésére számot tartó konferencia előadásait az óvodai nevelés fogalma kapcsolta össze. A jelen, 29 szerző 19 tanulmányát tartalmazó, Brunszvik Teréz munkássága előtt tisztelgő könyv a konferencia szakmai kísérvökötete. Célja jól használható elméleti és gyakorlati ismereteket nyújtani, támogatva úgy a gyakorló pedagógusok munkáját, mint az óvodapedagógus, csecsemő- és kisgyermeknevelő, valamint tanító szakos egyetemi hallgatók felkészülését a nevelői pályára.

A kötetet fellapozva számos különféle téma mozaikjára találunk. Fülöpné Kántor Judit tanulmánya Brunszvik Teréz pedagógiai örökségét értelmezi újra a gondoskodás etikája és az érzelmi munka kortárs elméletei felől. A legendákat oszlató történeti elemzés bemutatja az „erkölcsi anyaság” fogalmát, és a *brunszvikai gondoskodás 2.0* fogalmát bevezetve, vázolja a gondoskodás modern, reflektált, jól elsajátítható etikai praxisát. Antal Csilla és Ackermanné Kelő Kamilla kutatása a keresztyén értékrend szerepét és megnyilvánulásait vizsgálja az óvodákban. Ehhez konfliktushelyzetek pedagógiai elemzését végzi el a szerzők, figyelve a keresztyén értéktöbblet megjelenését. Kitérnek arra, hogyan épülhetnek be a bibliai történetek morális mintái a szabadjátékba, és milyen eltérések mutatkoznak egyházi és állami intézmények között a gyermekek empátiája fejlesztésének terén. Berki Viktória a hittanoktatók gyakorlati tapasztalataira és széles elméleti háttérre támaszkodva foglalkozik az igen aktuális témával: hogyan lehet hatékony segítségnyújtás a figyelem-, érzelem- és viselkedésszabályozási problémákkal küzdő, a biztonságos kötődés alapvető szükségletét nélkülöző kisgyermeknek az óvodai hittanfoglalkozás.

Szinger Veronika számos primer forrást elsőként felhasználó neveléstörténeti áttekintése a kecskeméti felsőfokú óvónőképzés elindítását, valamint az 1959-es reform koncepcióját mutatja be. Az átszervezés története, kiemelkedő személyiségeinek életpéldája, valamint a bevezetett innovatív kezdeményezések sora az óvodapedagógusokat is megújulásra ösztönözheti. A kötet érdekessége Szőke Anna, a Vajdasági Magyar Óvodapedagógusok Egyesülete alapítójának és első elnökének *Brunszvik Teréz kultusza a Vajdaságban* című írása, amely elsősorban személyes emlékek és dokumentumok alapján az egyesület működését és az óvodaalapító vajdasági kultuszát mutatja be.

Gombos Norbert tanulmánya az óvodai tanulással foglalkozik: feltárja a fogalom értelmezési kereteit, a pszichológia és a pedagógia tanuláértelmezésében mutatkozó különbségeket, a szociális és szervezett tanulás eltérő jellemzőit. Felvázolja a tanulás

fogalmának óvodai értelmezési keretrendszerét, meghatározza azokat az intézményi szintű fejlesztési területeket, amelyeket egybekapcsol a tevékenységekben megvalósuló tanulás. Számos tanulmány kötődik a különféle óvodai tevékenységformák módszertanához és annak a felsőoktatásban, a Pedagógiai Karon történő innovációihoz. Kemény Gabriella *Vizsgáljuk meg, játsszuk el!* címmel mutatja be a környezeti nevelés tanításának élményalapú lehetőségeit az óvodapedagógus-képzésben. A König-Görögh Dóra, Baranyiné Kaszás Ildikó, Gyimóthy Gergely és Ökrös Csaba jegyezte írás a mindennapos mozgás óvodai tevékenységéhez kapcsolódva a kisgyermekkori mozgásgazdag életmód egészségmegőrző szerepével foglalkozik. H. Tóth István *Fel szabadító játék versvarázssal* című írása az óvodai mese-vers tevékenység tervezéséhez ad ötleteket, javaslatot téve egy kevésbé ismert szövegkorpusz, Pósa Lajos gyermekverseinek bevonására. Bárdos Dóra szintén az anyanyelvi nevelés témáját érintve Petőfi Sándor *Arany Lacinak* című verse képeskönyvvariánsai mintáján mutatja be, miként járulhatnak hozzá az intermedialis kombinációkat és értékes képanyagot tartalmazó gyermekirodalmi kötetek ahhoz, hogy a gyermekbefogadók aktívan vehessenek részt a korai literációs folyamatokban, és fejlődjön képzelőerőjük. Somodi Ildikó írása az óvodai vizuális tevékenységekhez kapcsolódik. Tárgya a kreatív inspirációk alkalmazása az óvodai alkotótevékenységekben. A szerző sorra veszi a spontán rajzfejlődési korszak (firkakorszak) sajátosságait és a spontán alkotás kibontakozását segítő feltételeket, és számos dokumentált gyakorlatot mutat be.

Az ének, zene, népi játék, tánc tevékenységeihez több tanulmány köthető a könyvben. Csontosné Buzás Zsuzsa, Farcádi Szabina és Maródi Ágnes a hangszínek és a hangszínhallás szerepét kutatják a zenei és nyelvi képességek óvodáskori fejlődésében. Köncse Kriszta tanulmánya az énekes játékkal mint az óvodai zenei nevelés alapjával foglalkozik. Célja, hogy a gyermekek képzeletvilágához alkalmazkodva bemutassa, miként őrizhető meg a népi gyermekdalok hagyományos értéke, a közösségi élmény, a természetes éneklés és mozgás öröme. Pozsár Andrea kutatása az SNI- és BTMN-tanulók zenei fejlesztésének lehetőségeit és sikereit vizsgálja az alapfokú művészetoktatásban dolgozó pedagógusok véleményét feltárva. Tamás Margit *Művészet, muzika – A szabadság és rend nevelőereje* címmel a zenei nevelés korokon átívelő, közös jellemzőit elemzi három történeti csomópontban: Brunszvik Teréz korában, a 20. században és a Nagy Jenőné által kidolgozott alternatív programot használó intézményekben.

A kötetet záró fejezetben négy olyan tanulmány olvasható, amely a tehetséggondozás jegyében született. Szerzői a Pedagógiai Kar csecsemő- és kisgyermeknevelő, óvodapedagógus és tanító szakos hallgatói. Székely-Kis Ivett, Karácsonyné Czene Veronika Harmatka és Zsiros Katinka Márta kutatói csapata az óvodai digitális-eszköz-használat pedagógiai jelentőségét vizsgálja, különös tekintettel a programozható padlórobot alkalmazására. Hortobágyi Zsófia tanulmánya középpontjában az otthoni meseolvasási szokások és a közös könyvolvasás fontossága áll, kifejezetten az édesapák szerepét középpontba állítva. Oláh Orsolya Ágnes mentorával, Csontosné

Buzás Zsuzsával közösen írott munkája egy zenei fejlesztőprogram hatásait vizsgálja a téri tájékozódás és a matematikai képességek fejlődésére bölcsődéskorú gyermekek körében. Az írás megjelenése azért is fontos, mert a bölcsődei nevelést is bevonja a tanulmánykötet témái közé. Végül Baranyiné Kaszás Ildikó vezetésével és támogatásával készítette el Csonka Dorina, Németh Sára és Odlerová Boglárka a hit, nyelv és közösség összefüggéseit vizsgáló írást, bemutatva a témát egy moldvai gyermektábor pedagógiai gyakorlatán. A vizsgálat konkrét példára építve vázolja a nem formális nevelési terek közösségmegtartó szerepének jellegzetességeit.

Brunszvik Teréz írta egy epigrammájában a személyiségről: „Benség, lélek létele, hívnók áhítatunknak, / Ember, ebbe’ hibázz, s lényeged elveszíted.”¹ – Hisszük, hogy a kötet tanulmányai hozzájárulnak ahhoz, hogy a jelen és a jövő magyar óvodapedagógusai sikerrel, kreativitással és nem szűnő lelkesedéssel vegyenek részt az óvodában folyó személyiségfejlesztési folyamatokban, nevelve és szeretve azokat a kisgyermeket, akiknek a korosztályáról először a 250 éve született magyar grófnő gondoskodott, megalapítva az első óvodát.

Bízva abban, hogy a tanulmányok révén mélyebben megismerhető a Pedagógiai Karon folyó szakmai, módszertani és alkotómunka, a fenti gondolatok jegyében kívánnak tartalmas olvasást a kötethez:

A Szerkesztők

¹ Brunszvik Teréz: Benség, in Hornyák Mária (szerk.): *Brunszvik Teréz. Versek, cikkek, levelek, naplódézetek*, Órláng füzetek 3., Martonvásár, Brunszvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány, 2000, 10.

A KERESZTYÉN ÉRTÉKREND SZEREPE ÉS MEGNYILVÁNULÁSA AZ EGYHÁZI ÓVODÁKBAN

Konfliktushelyzetek pedagógiai elemzése

A kutatás a keresztyén értéktöbbség megjelenését vizsgálja az egyházi óvodák gyakorlatában, különös tekintettel a gyermekek konfliktuskezelésére és érzelmi fejlődésére. Strukturált megfigyelés révén vált feltárhatóvá, hogyan épülnek be a bibliai történetek morális mintái a szabadjátékba, és milyen eltérések mutatkoznak egyházi és állami intézmények között. Az eredmények arra utalnak, hogy a keresztyén értékek intenzív jelenléte erősíti az érzelmi önszabályozást és a proszociális viselkedést.

Kulcsszavak: keresztyén nevelés, érzelmi fejlődés, konfliktuskezelés, óvodapedagógia, bibliai történetek

A keresztyén nevelés elméleti és gyakorlati alapjai az óvodai nevelésben

Az óvodáskori hitbeli élmények meghatározóak a személyiség alakulása és a hit fejlődése szempontjából. Az öt–hat éves kor a hit személyessé válása szempontjából kritikus periódus, hiszen ebben az időszakban dől el a későbbi vallásos beállítódás.¹ Ebben az életszakaszban a családi közeg biztosítja a gyermek számára azt az érzelmi háttérrel, amelyben megéli, hogy szeretett és értékes, s ezáltal megalapozódik önmagába, a világba és Istenbe vetett bizalma. A közös rituálék és vallásos élmények során a gyermek megismeri a vallás formai és tartalmi dimenzióit, amelyek ismétlődése elősegíti az azonosulást és az értékek interiorizálását.² A hitfejlődésben meghatározó szerepe van az érzelmi biztonság megélésének. A szeretetteljes közeg elősegíti a pozitív istenkép kialakulását, míg az elhanyagoló, vagy bántalmazó környezet büntető istenképet eredményez. A korai családi kapcsolatok minősége szoros összefüggést mutat a hitbeli fejlődéssel.³ Ugyanakkor a vallási közösségek és a keresztyén intézmények szerepe is vitathatatlan, mivel a közösségi élmények mélyítik a hitbeli tapasztalatokat.⁴

¹ Pino Pellegrino: *A vallásos nevelés apró jegyzetei*, ford. P. Szőke János SDB, Budapest, Don Bosco, 1999, 3; H. Clay Trumbull: *Te tanítsd gyermekedet!*, ford. Hargitay Róbert, Budapest, „Jó Hír” Iratmissziós Alapítvány, 2003, 21–24.

² Pluhár Gáborné Szűcs Enikő: Hogyan juthat el az élő Ige a kisgyermekhez? Valláspedagógiai szempontok a kisgyermekek hitéleti neveléséhez, *Magyar Református Nevelés*, 2024/3, 5–14.

³ James W. Fowler: *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and The Quest for Meaning*, San Francisco, HarperOne, 1995, 109.

⁴ Szászi Andrea – Bánné Mészáros Anikó: Hitből hitbe az óvodában: egy kérdőíves felmérés tanulságai, *Magyar Református Nevelés*, 2010/4, 5–27.

Trumbull (2003) szerint a hit velünk születő bizalom, mely cselekvésre ösztönöz és értelmet ad az életnek.⁵ Máncz (1981) a hitet tapasztalásként definiálja, csak az emberre jellemző jelenségként, melyre kijelentés révén teszünk szert, ezért a nevelőnek kötelessége e kijelentés közvetítése.⁶ A keresztyén nevelés alapvető kiindulópontja, hogy „a vallási nevelés az ember szolgálata”⁷ – így a pedagógus hivatása az örömhír megismertetésén keresztül a hit útjára vezetni a gyermekeket (vö. Máté 28,19–20; Márk 1,17).

Rózsai (1973) szerint a keresztyén intézményi nevelés célja, hogy az embert Istentől rendelt természetfeletti céljához vezesse. Ezt a célt az edukációs szemléletű pedagógia valósítja meg, melynek alapvetése, hogy minden ember Isten tulajdona, s a növendékről tehető legfontosabb egzisztenciális megállapítás, hogy Isten gyermeke. A bibliai antropológia ebből kiindulva nem tekinti az embert sem kizárólagosan jónak, sem teljesen rossznak, hanem Isten teremtményének, akinek értékét és méltóságát Krisztus megváltó áldozata alapozta meg. Az emberről szóló kérdés így végső soron Krisztus-kérdés, hiszen az emberi lét értelme és célja Krisztusban nyeri el teljességét. A nevelés ebben az értelemben nem a teljesítményen vagy a képességek fejlesztésén alapul, hanem azon a hitbeli reménységen, hogy nevelő és nevelt kapcsolatának alapja Krisztus megváltása és a bűnbocsánat. A keresztyén edukáció ezért nem a növendék saját képünkre formázását célozza, hanem a helyes önismertetre vezetést, amely során a gyermek felismeri Istentől kapott ajándékait, és ezek fejlesztésével betöltheti isteni rendeltetését.⁸ Erre a felismerésre bárki eljuthat, hiszen fantáziája és intuíciója révén minden ember képes túllépni saját létének korlátain és belépni a transzcendencia világába.⁹

A II. Vatikáni Zsinat keresztyén nevelésről szóló rendelete hangsúlyozza, hogy a keresztyén nevelés az egyetlen olyan képzési forma, amely az embert Istentől elrendelt céljához vezet el. A dokumentum az egyházat a nevelés és szocializáció természetfeletti közegének tekinti, amely a családdal és a társadalommal együtt, de spirituális értelemben azokat meghaladva végzi szolgálatát, végső célként az ember Istenhez vezetését jelölve meg. A krisztusi nevelés alapja a feltétel nélküli szeretet, amelynek a nevelő eszközévé válik. A gyermekek lelki nevelése így nem alkalmi jellegű, hanem a nevelési folyamat egészét átható, tudatos és értékalapú tevékenység, amely Krisztus példájára épül.¹⁰ A keresztyén pedagógus nem csupán ismeretet közvetít, hanem minden nevelési interakcióban megtestesíti Isten szeretetét. Tudásán kívül személyes hitével és értékrendjével is formálja a gyermekek vallási tapasztalatait. A nevelésben részt vevők számára ebből az következik, hogy a nevelés komplex

⁵ Trumbull: *Te tanítsd gyermekedet!*, 21–24.

⁶ Máncz István: *Kísértés a jóra*, Budapest, Szent István Társulat, 1993.

⁷ Pellegrino: *A vallásos nevelés apró jegyzetei*, 3.

⁸ Rózsai Tivadar: Krisztus indulatával nevelni, *Theológiai Szemle*, 1973/5–6, 132–133.

⁹ Pálvolgyi Ferenc: *Az erkölcsi nevelés új perspektívái. Az értékközpontú pedagógia szerepe és feladatai korunk plurális társadalmában*, Budapest, L'Harmattan, 2014, 41.

¹⁰ Csanádi Béla: *Keresztyén valláspedagógia*, Budapest, Jel, 2004, 31.

folymata a kognitív képességeken túl a lelki, erkölcsi és közösségi területek integrált fejlesztését is megköveteli.¹¹

E szemlélet empirikus hátterét erősíti Kim (2019) kutatása, aki az óvodáskorúak körében a keresztyén jellem fejlődését mérő eszközt dolgozott ki (Christian Character Assessment for Young Children – CCA-YC). A skála az áhítat (Istennel való kapcsolat), az önfegyelem és belső harmónia, a felelősség és önállósodás, valamint a törődés és tisztelet kategóriákat vizsgálja. A kutatás empirikus alapot teremt a keresztyén nevelés jellemfejlesztő hatásának vizsgálatához. Kim hangsúlyozza, hogy a keresztyén jellem nem választható el a személyiségfejlődéstől, mivel a hitbeli, erkölcsi és szociális jellemvonások szorosan összefonódnak. A vallási ismeretek átadásán túl a keresztyén nevelés célja a jellemformálás és a hit gyakorlati megélése, mely már kisgyermekkorban megalapozza a későbbi erkölcsi és spirituális stabilitást.¹²

A magyar református óvodák számára a Református Óvodai Nevelés Keretprogramja¹³ nyújt eligazodást, amely szerint is a pedagógus személyisége a legfontosabb érték közvetítő eszköz. A hiteles keresztyén nevelő élő kapcsolatban áll Istennel, ismeri a Szentírást, és képes a mindennapi helyzetekben is megmutatni a krisztusi értékeket. A program hangsúlyozza a hitben nevelés fontosságát – nem csupán a hitre nevelést –, vagyis a gyermek fejlődésének minden aspektusát át kell hatnia a spirituális dimenzióknak.

A keresztyén pedagógus személyisége mint az óvodai érték közvetítés alapja

A pedagógusprofesszió átalakulásával napjainkban egyre inkább azok a kompetenciák kerülnek előtérbe, amelyek a jellemnevelést segítik, hiszen a legfontosabb „tananyaggá” maga az ember vált. A keresztyén óvodai nevelésben a pedagógus személye központi szerepet tölt be, nem pusztán viselkedési normák vagy szokások közvetítője, hanem a jellemformálás élő mintája. Általa a keresztyén értékek, mint a szeretet, empátia, türelem és a megbocsátás, a mindennapi interakciókban megélt tapasztalattá válnak. Ebben az értelemben az óvodás számára maga a pedagógus a „tananyag”, hiszen személye, értékorientációja a legfontosabb erkölcsi és *spirituális mintát* nyújtja, a család mellett elsődleges forrásként.¹⁴

¹¹ G. Adelle Faull: Revealing Jesus in the Learning Environment. A Look Through the Lens of Teacher Dispositions, in Beverley J. Christian – Peter W. Kilgour (szerk.): *Revealing Jesus in the Learning Environment: Evidence & Impact*, Cooranbong, Australia, Avondale Academic Press, 2021, 31–57. [Link](#) (Letöltés: 2026. 08. 15.)

¹² Sungwon Kim: Development and Validation of a Scale for Christian Character Assessment for Young Children, *Religions*, Vol. 10, 2019/5, 318. <https://doi.org/10.3390/rel10050318>

¹³ Kövér Sándorné – Papp Lászlóné – Váradi Gáborné: *A református óvodai nevelés keretprogramja* – Kajtárné Deák Ildikó: *A református keresztyén hittantanítás óvodai programja*, Budapest, Református Pedagógiai Intézet, 2005.

¹⁴ Uo.

Az óvodai nevelés egyik célja, hogy a hit és a tanulás integrálásával egész embert formáljon. A fejlődés alapja a szeretet, a gondoskodás és a közösség egységében rejlik. Ludlow (2020) a keresztyén koragyermekkorai nevelés pedagógiai és teológiai alapjait vizsgálva megállapította, hogy a nevelő feladata nem csupán az, hogy Istenről tanítson, hanem hogy minden pedagógiai interakcióban *megtestesítse Isten szeretetét*. Ludlow a keresztyén fenntartású intézményekben olyan munkatársak választását javasolja, akik aktívan támogatják a keresztyén szemléletet, ezzel segítve elő, hogy az intézmény a gondoskodás, a bizonyágtétel, vagyis a valódi keresztyén szolgálat színhelyévé váljon.¹⁵

Faull (2021) szerint a keresztyén intézményi környezetben különösen felértékelődik a pedagógus személyiségének és jellemvonásainak (dispositions) vizsgálata. Azokat a személyiségjegyeket érti ezek alatt, melyek állandó magatartásmintákat tükröznek, és amelyek által a pedagógus mint személy hat az oktatási térre és a nevelési folyamatra. Faull korábbi kutatásain keresztül (például a DCM – Dispositional Cluster Model) bemutat öt elsődleges jellemvonáscsoportot: elkötelezettség (célirányos, aktív, szervezett pedagógiai munka), hitelesség (nyitottság, empátia), kommunikációs készség (kapcsolatteremtés, meghallgatás, beszélgetés, humor), kreativitás (új módszerek, kockázatvállalás, innovativitás), és szenvedély (lelkes, Isten és a munka iránt elkötelezett, lelki erőforrása a Szentlélek). Faull szerint a pedagógus egész személyiségével megtestesíti a neveltek számára Krisztus jelenlétét. Ahogy fogalmaz, a diszpozíciók tudatos fejlesztése kulcsfontosságú a jellemnevelő pedagógia megvalósításához.¹⁶

Mint látható, az óvodában a pedagógus személyisége az értékátadás legfőbb hordozója. A nevelő személyes hite, értékrendje és belső integritása alapvetően meghatározza az óvodai *nevelés minőségét*. A pedagógus személyisége nem pusztán közvetítő közeg, hanem maga is nevelő erő, amely a jellemformálás, értékbefogadás és a hitre nevelés folyamatában kulcsszerepet játszik.

Ugyanakkor a pedagógus személyiségének szerepe nem pusztán az értékátadásban, hanem a nevelési helyzetekben felmerülő konfliktusok kezelésében és a gyermekek szociális készségeinek alakításában is meghatározó. A pedagógiai megközelítés szerint a konfliktus nem pusztán egyszeri ütközés, hanem folyamat, amely tartós kapcsolatban álló felek között jön létre.¹⁷ A pedagógus feladata, hogy a konfliktusokat ne csupán megelőzze, hanem fejlesztési lehetőségként értelmezze.¹⁸

Az óvodapedagógusnak nem minden esetben kell azonnal közvetítő szerepet vállalnia. A gyermekek önálló konfliktuskezelési próbálkozásai fejlesztik az érzelmi

¹⁵ Sandra Ludlow: *The Nature of Christian Early Childhood Education and Care. Celebrating Existing Thinking and Practice and Casting a Vision for What Could Be*, in Peter W. Kilgour – Beverly J. Christian (szerk.): *Revealing Jesus in the Learning Environment: Making a World of Difference*, Cooranbong, Australia, Avondale Academic Press, 2020, 41–64. [Link](#) (Letöltés: 2026. 08. 15.)

¹⁶ Faull: *Revealing Jesus in the Learning Environment*.

¹⁷ Vastagh Zoltán: *Értékátadási folyamatok és konfliktuskezelés a pedagógiában*, Pécs, Janus Pannonius Tudományegyetem, 1995, 238.

¹⁸ Csepeli György: *Szociálpszichológia*, Budapest, Osiris, 1997, 164–170.

önkifejezést, az empátiát és az együttműködést. Ha azonban a helyzet elmélyül, a pedagógus feladata a beszélgetésen alapuló rendezés, a probléma közös feltárása, a szerepek tisztázása és a megoldásra vezetés. Ez elősegíti az érzelmi intelligencia fejlődését és a társas készségek erősödését.

Az empátia kulcsszerepet játszik a konfliktusok megelőzésében és megoldásában, hiszen képessé teszi a gyermeket arra, hogy mások érzéseit felismerje, megértse és figyelembe vegye. Az óvodáskorban ez a készség még fejlődőben van, ezért a pedagógusnak fontos feladata, hogy olyan helyzeteket teremtsen, amelyekben a gyermek megtapasztalhatja a másik nézőpontját. A dramatikus játék, a közös történetalkotás és a szerepjáték lehetőséget kínál az empátia gyakorlására, ami egyben a konfliktusok kezelésének alapja is. Amikor a gyermek képes megérteni társa szándékát vagy érzéseit, könnyebben alakul ki benne a megbocsátás és az együttérzés. Az empátia tehát nem csupán érzelmi képesség, hanem a közösségi élet és a békés konfliktuskezelés alapvető feltétele. A pedagógus célja döntő: ha képes szeretettel és türelemmel rendezni a helyzeteket, akkor a gyermekek is megtapasztalják, hogy a hibák megbocsáthatók, a kapcsolat helyreállítható. Ez a szemlélet a keresztyén nevelés értéktöbbletét adja, eszerint a konfliktus nem megoszt, hanem formál, és lehetőséget nyújt a lelki és erkölcsi növekedésre.

A bibliai történetek szerepe az óvodáskorú gyermekek hitfejlődésében

A kora gyermekkor a hitvilág és az istenkép formálódásának, a természetes hit kibontakozásának időszaka, amikor a látott és hallott valóság szorosan összefonódik a képzeletvilággal, a szimbólumokkal és a mesékkel. Fowler (1981) ezt az időszakot az intuitív-projekciós fázisként írja le, amikor a hit még nem racionális, hanem kép- és élményszerű. A gyermekek erősen függnek a felnőttek által közvetített történetektől, képektől és érzelmi tapasztalatoktól. Mivel ebben a szakaszban még nem képesek absztrakcióra vagy önreflexióra, hitviláguk elsősorban mesékben, bibliai történetekben és szimbólumokban ölt testet. Az óvodáskor ezért az „átvett hit” korszaka, amelyben kiemelt szerepet kap a történetmesélés, a dramatizálás és a bibliai szimbolika pedagógiai alkalmazása.

Az óvodai élet során kiemelkedő fontossága van az érzelmi nevelésnek, melyben a mesékhez hasonlóan a bibliai történetek interaktív felhasználása kulcsfontosságú. Huth (2021) kutatása szerint a bibliai történetek segítik a fogalmak belsővé tételét, növelik a hit iránti érdeklődést és fejlesztik az ítélőképességet. A történetek hatása a gyermekek a hitet nem elvont tanításként, hanem megélt valóságként tapasztalják meg, így az értékközvetítés és az élményszerű tanulás fontos eszközei. Az ismétlés és a gyakorlás elősegíti a tapasztalatok mélyebb rögzítését. Ha a történeteket dramatizálják, a gyermekek aktívan bekapcsolódhatnak azok értelmezésébe. Ezáltal nem csupán a szövegek és narratívák maradnak meg hosszú távon, hanem a történetek által közvetített morális és érzelmi tartalmak is. Az interaktív feldolgozás továbbá segíti az empátia kialakulását és az érzelmi intelligencia fejlődését. A bibliai történeteket

mindig a gyermekek életkorához és mindennapi tapasztalataihoz igazítva kell közvetíteni. A példázatok, szimbolikus elemek és képek segítségével a gyermekek saját élményeikhez kapcsolhatják a történeteket, így az üzenet természetes módon épül be személyiségükbe.

A történetek igazi ereje nem csupán a cselekményben rejlik, hanem a mögöttes tartalomban. A gyermekek megtanulják, hogy a cselekvés mögött álló érzelmek, elvek és értékek miként irányítják döntéseinket és viselkedésünket. A feldolgozás során a történetekhez kapcsolódó rövid „aranymondások” – igeversek – segítik, hogy a gyermekek megismerjék Isten tulajdonságait és a Biblia tanításait. A hangsúly nem a lexikális tudáson, hanem a tartalmi megértésen, az értékek felismerésén és a mindennapi életbe történő integráláson van. Az Ó- és Újszövetség történeteinek keresztül a gyermekek Jézus Krisztus személyét, a tanítványokat, valamint a gondoskodó Mennyei Atya alakját ismerhetik meg, ami alapvetően hozzájárul istenképük formálódásához. A történetek átélése révén pedig megtapasztalhatják Isten sokoldalúságát, és közben felismerhetik, hogy ők maguk is Isten képmásai.¹⁹ A Biblia központjában Jézus Krisztus bűnbocsánata és feltétel nélküli szeretete áll, amely tudatos döntésre hív Isten országa mellett. A történetek átélése és az ebből fakadó tapasztalatok segítségével helyreállítható, illetve formálható a gyermekek istenképe, elősegítve a gyógyító, személyes kapcsolat kialakulását Istennel.

A keresztyén értékrend és szemléletmód csak akkor válik a gyermekek sajátjává, ha a vallásos tartalmak, áhítatok és a lelki vezetés nem csupán alkalmyszerűen, heti 30–40 percre, vagy külsős hitoktató által jelennek meg, hanem a mindennapok *természetes részévé* válnak. Szászi–Bánné (2021) ezt a folyamatot „hitből hitbe” vezetésnek nevezi, amely akkor valósul meg, ha a lelki nevelés folyamatos, rendszeres és beépül a napi tevékenységbe.²⁰ Különös jelentősége van ennek a magyar református óvodákban, hiszen egy 2010-es országos felmérés szerint²¹ a gyermekek több mint fele nem református, vagy vallástalan családból érkezik ezekbe az intézményekbe. Ezért az egyházi óvodák gyakorlatában fontos, hogy a hit és az értékek átadása ne pusztán formális időkerethez igazodjon, hanem természetes módon beépüljön a gyermekek mindennapi életébe, elősegítve ezzel az értékek tartós belsővé válását.

Konfliktuskezelés és érzelmi nevelés az óvodai gyakorlatban – összehasonlító vizsgálat

Komparatív jellegű empirikus kutatásunk célja annak feltárása, hogy a keresztyén szemléletű óvodai nevelés miként hat a gyermekek érzelmi, társas és kognitív fejlődésére. Kiemelten vizsgáltuk a bibliai történetek rendszeres feldolgozásának hatását és pedagógiai alkalmazásának lehetőségeit. A vizsgálat középpontjában az a kérdés

¹⁹ Varga Gyöngyi: Mesebeszéd és kinyilatkoztatás. Mesemotívumok az Ószövetség narratíváiban, *Lelkipásztor*, 2021/10, 362–373.

²⁰ Szászi–Bánné Mészáros: *Hitből hitbe az óvodában*, 5–27.

²¹ Uo., 9.

állt, hogy a vallási narratívák milyen módon befolyásolják a gyermekek érzelmi stabilitását, társas kapcsolataikat és erkölcsi ítéletalkotásukat az óvodai közegben.

A téma nemzetközi szakirodalmában Li (2021) mutatott rá arra, hogy az egyházi és állami fenntartású intézmények értékközvetítő gyakorlata között kimutatható különbségek vannak. Kutatásában az egyházi és állami intézmények értékközvetítő szerepét szülői vélemények alapján elemezte. Eredményei szerint a keresztyén értékek – mint a bűnbánat, megbékélés, hit, engedelmesség vagy a remény – tudatosabban és következetesebben jelennek meg az egyházi intézményekben. Ugyanakkor az univerzális erkölcsi értékek, mint a felelősség vagy megbízhatóság, mindkét intézménytípusban hasonló gyakorisággal voltak jelen. Li megállapítása szerint a keresztyén értékrend – miközben megerősíti az egyetemes értékeket is – spirituális keretbe helyezi azokat, így komplex személyiségfejlesztő tényezőként erőteljesebben támogatja a gyermek érzelmi, erkölcsi és hitbeli fejlődését, mint a világi intézmények értékátadása. A vallásos nevelési környezet emellett elősegíti a gyermek belső értékrendjének, érzelmi stabilitásának és önazonosságának kialakulását is.²²

Kutatásunk a keresztyén értékközvetítés empirikus megközelítését továbbgondolva a bibliai történetek óvodai feldolgozásának érzelmi, erkölcsi és közösségi hatásait elemezte. A kutatás kérdései a következők voltak:

1. Hogyan befolyásolja a bibliai történet rendszeres feldolgozása a gyermekek érzelmi kiegyensúlyozottságát és önszabályozási képességét?
2. Milyen módon hat e történetek jelenléte a gyermek társas kapcsolataira, együttműködési készségére és empatikus viselkedésére?
3. Milyen szerepet játszanak a bibliai történetek a morális fejlődés és értékrend formálásában az egyházi óvodákban?

A vizsgálat hipotézisei az alábbiakban foglalhatók össze:

- H1: Az egyházi fenntartású óvodákba járó gyermekek körében alacsonyabb a fizikai konfliktusok aránya, mint a nem egyházi fenntartású óvodákba járó gyermekek körében, mivel a keresztyén nevelés középpontjában a szeretet, a megbocsátás és a békességkeresés áll, amelyek alternatív konfliktuskezelési stratégiákat kínálnak.
- H2: A keresztyén nevelési környezet tudatosan épít a morális értékek internalizálására, ezzel elősegíti az érzelmi reflektivitás kialakulását, ami a gyermekek pozitív attitűdjeiben, empatikus viselkedésében és szociális érzékenységében is megmutatkozik.
- H3: A rendszeres bibliai történetet hallgató gyermekek szabad játékaiban gyakrabban jelennek meg a bibliai történetek motívumai, szereplői, kifejezései és erkölcsi üzenetei, mint a nem egyházi fenntartású óvodákba járó gyermekek szabad játékaiban, ami a narratív tanulás és a hitre nevelés integrált hatásának bizonyítéka.

²² Jia Li: Christian values education and holistic child development in Santiago City, Philippines, *Southeast Asia Early Childhood Journal*, Vol 10, 2021/1, 86–100. [Link](#) (Letöltés: 2026. 08. 15.)

A kutatás során feltérképeztük, hogy a mindennapok során hallott bibliai történetek miként épülnek be a gyermekek játékvilágába, viselkedésébe, morális gondolkodásába. Célunk volt annak vizsgálata, hogy a rendszeresen hallott bibliai történetek milyen hatással vannak az egyházi óvodákba járó gyermekek érzelmi, társas kapcsolati fejlődésére, különös tekintettel a konfliktuskezelésre, együttműködésre és empátikus viselkedésre.

A kutatás kontextusának alapjául Whitebread (2012) tanulmánya szolgált, aki szerint a játék a társas kompetenciák fejlődésének természetes közege, amely során a gyermekek megtanulják a társas együttműködést, az érzelmek kifejezését, a társas szabályokat és a konfliktuskezelést. A szerző kiemeli, hogy míg a szerepjáték során a gyermekek különféle társadalmi helyzeteket modelleznek, így gyakorolják az empátiát, a szabálytudatot és a morális döntéshozatalt, a szabadjáték során reális szociális helyzeteket teremtenek, és belső motivációból tanulják meg a társas viselkedés mintáit. A vizsgálat kontextusául tehát a szabadjátékot választottuk, mivel ez a legtermészetesebb terep a gyermek szociális, erkölcsi tanulásának megfigyelésére. Ebben a helyzetben a gyermek önazonosan, külső kényszerek nélkül cselekszik, belső motivációja érvényesül, ezért viselkedése mentes minden mesterkéeltségtől, így jól megfigyelhető, hogy mennyire építette be a pedagógiai tevékenységeken keresztül közvetített értékeket, és hogyan alkalmazza azokat interakciói során. Feltételezésünk szerint a bibliai történetek morális mintái a szabadjátékban is megjelenhetnek, erősítve a gyermekek együttműködési és segítőkészségét.

A kutatás során tudatosan törekedtünk arra, hogy a megfigyelések helyszínéül szolgáló óvodákat a sokszínűség és az összehasonlíthatóság elve alapján válasszuk ki. Mintánkban egyaránt szerepeltek egyházi és önkormányzati/állami fenntartású intézmények, lehetővé téve a különböző pedagógiai gyakorlatok és szemléletek hatásának feltárását a gyermekek érzelmi és erkölcsi fejlődésére. Az egyházi óvodák közül két eltérő valláspedagógiai megközelítést képviselő kecskeméti intézményt vizsgáltunk, az egyikben a bibliai történetek mindennapos jelenléte és az óvodapedagógusok általi közvetítése képezte a nevelés alapját (B.O. 1., 2.), míg a másikban a vallásos nevelés heti egy alkalommal, külsős hitoktató bevonásával valósult meg (R.O.). Ez a kontraszt lehetővé tette a vallási nevelés intenzitásának és hatásmechanizmusának összehasonlítását. Az állami intézmények közül szintén kettőt vontunk be a vizsgálatba, az egyikben a dramatikus játék és mesefeldolgozás kapott hangsúlyt (D.O.), a másik hagyományos és vallási tartalmakat nélkülöző pedagógiai programmal működött (Á.O. 1., 2.). Ezek a helyszínek kontrollként szolgáltak a kutatásban, mivel nem tartalmaztak vallásos, vagy konzekvensen hitre irányuló programot.

Az empirikus kutatás módszertani alapját a strukturált megfigyelés képezte, mely előre meghatározott szempontok és megfigyelési kategóriák mentén vizsgálta a gyermekek viselkedését, kommunikációját és interakcióit. A megfigyelés során a kutató külső szemlélőként rögzítette az eseményeket standardizált megfigyelési lap segítségével, ezáltal biztosítva az adatgyűjtés objektivitását és összehasonlíthatóságát.

A módszer lehetővé tette a viselkedéses mintázatok számszerű rögzítését és elemzését, miközben a természetes óvodai környezet megőrzésével, a szabadjáték alatt a gyermekek spontán reakciói is megfigyelhetők maradtak. A megfigyeléseket kizárólag nagycsoportos korosztályban végeztük, mivel e gyermekek már hosszabb ideje részt vesznek az adott intézmény nevelési folyamatában, így viselkedésük és interakcióik hitelesebben tükrözik az intézmény pedagógiai hatásait. Ebben az életkorban a gyermekek érzelmi önszabályozása, empátikus képességei és erkölcsi megnyilvánulásai is fejlettebb formát öltenek, ami pontosabb megfigyelést tesz lehetővé. A megfigyelésekre két intézményben két alkalommal, a másik kettőben pedig egy-egy alkalommal került sor 2024 novembere és 2025 áprilisa között. A megfigyelt csoportlétszám 18 és 27 fő között változott.

Kutatási eredmények

Az első intézményben (B.O. 1., 2.) összesen 10 konfliktust regisztráltunk. A gyermekek érzelmi reakciói gazdagon és gyakran jelentek meg, a vitás helyzeteket többnyire verbálisan rendezték, tettelegesség ritkán fordult elő. Első látogatásunk alkalmával pedagógusi beavatkozásra mindössze két alkalommal volt szükség, a gyermekek önállóan is képesek voltak megbeszélni konfliktusaikat. Beavatkozás esetén az óvónő közösen elemezte a gyermekekkel az esetet, segítve a helyes viselkedés felismerését és a bocsánatkérést. Az érzelmi megnyilvánulások nyíltak és árnyaltak voltak, a bibliai történetek motívumai rendszeresen megjelentek a játékban és a kommunikációban, az erkölcsi üzenetek kézzelfoghatóan kifejeződtek. Egy alkalommal segítségnyújtás közben az óvónő így szólt: „Most én leszek az irgalmas szamaritánus!” – ezzel összekapcsolva az aktuális eseményt a heti bibliai témával. A második látogatás alkalmával három pedagógusi beavatkozás történt, erőszakos viselkedés nem fordult elő. A gyermekek kompromisszumokat kötöttek, problémáikat megbeszélték, és empátiával fordultak egymás felé. A pedagógus érzékeny, de nem túlzottan irányító jelenléte elősegítette a gyermekek önálló érzelmi szabályozását és a konfliktusok békés rendezését. Öt alkalommal megfogalmazták érzéseiket, hat esetben érzékenyen, segítő szándékkal reagáltak társaik érzelmeire. A bibliai történetek újrajátzását különösen várták és örömmel élték meg.

A másik egyházi fenntartású intézményben (R.O.) kevesebb pozitív érzelmi megnyilvánulás és több nonverbális, illetve erőszakos reakció volt megfigyelhető. Hat konfliktusból négy igényelt pedagógusi közbelépést és jellemzőbb volt a haragtartás, valamint a rendezetlen lezárás. A bibliai történetekhez való érzelmi kapcsolódás itt kevésbé volt tetten érhető. Bár bizonyos helyzetekben megjelent az empátikus reagálás, jelenléte nem volt következetes, gyakran váltott át elutasító magatartásba.

Az állami fenntartású intézményekben összesen 21 konfliktust jegyeztünk fel. Az első intézményben (Á.O. 1., 2.) verbális és fizikai agresszióval járt együtt a konfliktus, nyolc esetben volt szükség pedagógusi beavatkozásra. A játékban megjelentek az

életkornak nem megfelelő tartalmak. Gyakori volt a kiabálás, fenyegetőzés és durva nyelvhasználat, a konfliktusok ritkán zárultak megnyugtatóan.

A másik állami intézményben (D.O.) nyolc konfliktushelyzetet figyeltünk meg, ezek közül öt tettelegességbe torkolt. A konfliktusok hangos kiabálással, dühös pillantásokkal kezdődtek, végül pedagógusi beavatkozást igényeltek. A kívülállók többnyire távolságtartóan viselkedtek, és nem mutattak segítő szándékot vagy aktív beavatkozási hajlandóságot. A pedagógusok következetesen igyekeztek kezelni a helyzeteket, de a gyermekek érzelmi önszabályozása és empatikus viselkedése kevésbé volt fejlett. A napzáró pozitív megerősítések alkalmával (pl. egymás alkotásainak dicsérete) azonban kedvezően hatottak a csoport légkörére. A drámajátékos csoportban a gyerekek kifejezett érdeklődést mutattak a mesék iránt, azonban azok tartalmi elemei nem épültek be spontán játéktevékenységükbe.

Összességében az egyházi intézményekben kiegyensúlyozottabb érzelmi kifejezés és érettebb konfliktuskezelési mintázat volt jellemző, különösen ott, ahol a bibliai történetek integráltan jelentek meg a mindennapi pedagógiai gyakorlatban.

Összegzés és ajánlások

Empirikus kutatásunk során lehetőségünk nyílt feltérképezni, hogyan fonódik össze az elméleti keret a gyakorlati tapasztalatokkal. Megfigyeléseink alapján kirajzolódott, hogy azokban az intézményekben, ahol a pedagógusoktól érkező gazdag impulzusok által a gyermekek érzelmi intelligenciája folyamatosan fejlődik, hosszú távon mélyebb azonosulás figyelhető meg a közvetített pedagógiai mintákkal és értékekkel. Ez a jelenség kihatott a gyermekek környezetükhöz való viszonyulására, valamint a konfliktushelyzetekben tanúsított reakcióikra.

A szabadjáték során nyomon követtük, hogy milyen mértékben sajátították el a társas együttélés normáit, hogyan reagálnak társaik viselkedésére, illetve milyen érzelemszabályozási és megküzdési folyamatokat aktiválnak konfliktushelyzetekben. Megfigyeléseink szerint az egyházi fenntartású intézményekben a gyermekek konfliktuskezelése fejlettebb érzelmi önszabályozást tükröz, bocsánatkérésük és problémamegoldásuk természetes módon, személyes érintettséggel történik. Különösen abban az intézményben volt ez megfigyelhető, ahol a bibliai történetekből fakadó értékrend mélyen beépült a gyermekek mindennapjaiba, így a megbocsátás és a szeretet hangsúlyos szerepet kapott a konfliktusok feloldásában. Az állami óvodákban ezzel szemben a konfliktusok rendezésének fő motívuma inkább a nyugalom fenntartása volt, a hosszú távú kapcsolati harmónia kialakítása nélkül.

Kutatásunk rámutatott arra is, hogy az egyházi óvodákban a bibliai történetek nemcsak a játékban térnek vissza intenzíven, hanem hosszú távon is meghatározó értéktartalommal bírnak, ezáltal a hitre nevelés nemcsak spirituális, hanem szociális és érzelmi védőfaktorként is hozzájárul az óvodáskorú gyermekek fejlődéséhez. A gyermekek könnyebben sajátították el a nem bibliai történetek, például a mesék erkölcsi tanulságait is, mivel az értékalapú nevelés révén már meglévő sémákhoz

tudták kapcsolni azokat. Az egyházi intézmények között azonban jelentős különbségek mutatkoztak, míg az egyikben a bibliai történetek csupán kiegészítő szerepet kaptak, a másik intézményben a keresztyén értékrend és a bibliai tanítások az óvoda alapvető működési elvei közé tartoztak, amely nemcsak a történeteken, hanem az énekeken, verseken és a mindennapi tevékenységeken keresztül is folyamatosan megjelent a gyermekek életében.

Az elméleti alapozás és empirikus kutatásunk eredményei alapján három fő javaslat fogalmazható meg: egyrészt a keresztyén értékek tudatosabb és rendszerintű integrálása az egyházi óvodák pedagógiai programjába, különös tekintettel a bibliai történetekből fakadó morális minták mindennapi alkalmazására; másrészt az érzelmi nevelés kiterjesztése az állami óvodákban, elsősorban dramatikus és élménypedagógiai eszközökkel, melyek fejlesztik a gyermekek empatikus készségeit, érzelemszabályozását és konfliktuskezelési képességét; harmadrészt a keresztyén pedagógusok továbbképzése a keresztyén nevelési elvek gyakorlati alkalmazásának támogatására, hogy képesek legyenek az empátia és a proszociális viselkedés erősítésére a csoportban.

Az óvodai nevelés során közvetített értékek nemcsak a gyermekek aktuális érzelmi és társas fejlődését befolyásolják, hanem hosszú távon is meghatározzák társadalmi beilleszkedésüket és mentális jóllétüket. Az empatikus és békés konfliktuskezelési képessége szoros összefüggést mutat a gyermekek lelki egyensúlyával, önértékelésével, valamint a közösségi életben való aktív részvételükkel, ezért a pedagógus tudatos támogatása e képességek fejlesztésében nélkülözhetetlen a gyermekek harmonikus személyiségfejlődése és közösségi beilleszkedése szempontjából.

Irodalomjegyzék

Csanádi Béla: *Keresztyén valláspedagógia*, Budapest, Jel, 2004.

Csepeli György: *Szociálszichológia*, Budapest, Osiris, 1997.

Faull, G. Adelle: Revealing Jesus in the Learning Environment. A Look Through the Lens of Teacher Dispositions, in Christian, Beverly J. – Kilgour, Peter W. (szerk.): *Revealing Jesus in the Learning Environment: Evidence & Impact*, Cooranbong, Australia, Avondale Academic Press, 2021, 31–57. [Link](#)

Fowler, James W.: *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and The Quest for Meaning*, San Francisco, HarperOne, 1995.

Kim, Sungwon: Development and Validation of a Scale for Christian Character Assessment for Young Children, *Religions*, Vol. 10., 2019/5, 318. <https://doi.org/10.3390/rel10050318>

Kövér Sándorné – Papp Lászlóné – Váradai Gáborné: *A református óvodai nevelés keretprogramja* – Kajtárné Deák Ildikó: *A református keresztyén hittantanítás óvodai programja*, Budapest, Református Pedagógiai Intézet, 2005.

Li, Jia: Christian values education and holistic child development in Santiago City, Philippines, *Southeast Asia Early Childhood Journal*, Vol 10., 2021/1, 86–100. [Link](#)

Ludlow, Sandra: The Nature of Christian Early Childhood Education and Care. Celebrating Existing Thinking and Practice and Casting a Vision for What Could Be, in Kilgour, Peter W. – Christian, Beverly J. (szerk.): *Revealing Jesus in the Learning Environment: Making a World of Difference*, Cooranbong, Australia, Avondale Academic Press, 2020, 41–64. [Link](#)

- Máncz István: *Kísértés a jóra*, Budapest, Szent István Társulat, 1993.
- Pálvölgyi Ferenc: *Az erkölcsi nevelés új perspektívái. Az értékközpontú pedagógia szerepe és feladatai korunk plurális társadalmában*, Budapest, L'Harmattan, 2014.
- Pellegrino, Pino: *A vallásos nevelés apró jegyzetei*, ford. P. Szőke János SDB, Budapest, Don Bosco, 1999.
- Pluhár Gáborné Szűcs Enikő: Hogyan juthat el az élő Ige a kisgyermekhez? Valláspedagógiai szempontok a kisgyermekek hitéleti neveléséhez, *Magyar Református Nevelés*, 2024/3, 5–14.
- Rózsai Tivadar: Krisztus indulatával nevelni, *Theologiai Szemle*, 1973/5–6, 129–137.
- Szászi Andrea – Bánné Mészáros Anikó: Hitből hitbe az óvodában: egy kérdőíves felmérés tanulságai, *Magyar Református Nevelés*, 2010/4, 5–27.
- Trumbull, H. Clay: *Te tanítsd gyermekedet!*, ford. Hargitay Róbert, Budapest, „Jó Hír” Iratmiszsiós Alapítvány, 2003.
- Varga Gyöngyi: Mesebeszéd és kinyilatkoztatás. Mesemotívumok az Ószövetség narratíváiban, *Lelkipásztor*, 2021/10, 362–373.
- Vastagh Zoltán: *Értékképzési folyamatok és konfliktuskezelés a pedagógiában*, Pécs, Janus Pannonius Tudományegyetem, 1995.

BÁRDOS DÓRA

VERS, ILLUSZTRÁCIÓ ÉS INTERMEDIALITÁS HETVEN ÉV ÓVODÁS LAPOZÓIBAN: ARANY LACINAK-VÁLTOZATOK

Az értékes gyermekirodalmi kötetek már korán formálni kezdik a gyermek írásbeliséghez és a vizuális kultúra elemeihez fűződő viszonyát. Illusztrációik és szövegük kompatibilitása, (inter) mediális kapcsolódása, képi transzformációik minősége meghatározó elemként járulhat hozzá a későbbi olvasóvá neveléshez. A tanulmány Petőfi Sándor *Arany Lacinak* című verse leprellő-, lapozó- és képeskönyvvariánsait tekinti át az elmúlt mintegy hetven évből, bemutatva, hogy kép és szöveg milyen példaértékű kapcsolódásai születtek meg az idők során, amelyek támogathatják az óvodai tevékenységeket.

Kulcsszavak: mese-vers tevékenység (verselés, mesélés), illusztráció, intermedialitás, korai literáció, képeskönyv

Bevezetés

Az *Óvodai nevelés országos alapprogramja* (ÓNOAP)¹ szerint az óvodai nevelés általános feladatai közül kiemelkedik az anyanyelvi nevelés, amely nemcsak a verselés, mesélés, de valamennyi tevékenységi forma keretében valósítandó meg. A kisgyermek óvodáskori találkozása a szövegekkel és az irodalommal, anyanyelvi képességeinek fejlesztése, nyelvi tudatosságának fejlődése belépőt jelent számára az írás-olvasás iskolai világába, így olvasóvá válásának legelső állomása.

Az értékes gyermekirodalmi kötetek már korán formálni kezdik a gyermek írásbeliséghez és a vizuális kultúra elemeihez fűződő viszonyát. A bontakozó írásbeliség megközelítésének óvodai módszerei segítik a kisgyermeket, hogy ne csak hallgassa az irodalmat, de természetesnek tekintse környezetében a könyveket, s azokban a szövegek mellett a hozzájuk tartozó, kifejező képeket. Abban is támogatják, hogy a literációs folyamatokban aktívan, akár az interaktivitás, intertextualitás lehetőségeit kihasználva vegyen részt.² Azok a kisgyermek, akiknek korán, már az óvodai időszakban jelentős fejlődésen megy keresztül a literációs tudatossága, az olvasás-elsajátítás folyamata szempontjából többéves előnyre tesznek szert.³

¹ 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. [Link](#) (Letöltés: 2026. 07. 15.)

² Szinger Veronika: Kivárás és bontakozó írásbeliség – Hagyomány és újszerűség az óvodai írás- és olvasás-előkészítésben, *Elektronikus Könyv és Nevelés*, 9. évf., 2007/1. [Link](#) (Letöltés: 2026. 07. 15.)

³ Juhász Valéria: A literációs tudatosság kialakulása az olvasástanulás előtt, *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*, 26. évf., 2017/12, 44.

A 21. századi világ tele van képekkel: a világba belépő kisgyermeknek szükséges ezek „olvasását” is gyakorolni, hogy később rendezni és értelmezni tudja az őt körülvevő vizuális ingerek sokaságát. Az intermedialitás egyes elméletei szerint a szövegek általános létezési módja a multimedialitás, vagyis a szöveg és a kép (vizuális elem) kölcsönhatásban megragadható kapcsolata.⁴ Kisgyermekként szinte lehetetlen szöveggel találkozni médiakombináció vagy mediális transzformáció,⁵ azaz intermedialitás nélkül,⁶ hiszen az olvasni még nem tudó kisgyermek számára a hallott, hallgatott szöveghez hozzátartozik a rajzokkal kísért kötet, amelyből felolvasták, a báb, amellyel eljátszották, az arc- és artikulációs játék, amellyel megelevenítették. A literációs fejlődés szempontjából meghatározó, hogy ha a kisgyermek könyvet vesz a kezébe, annak milyen mélységű, típusú, minőségű a vizualitása, s miként járul hozzá a benne szereplő szöveg megértéséhez, továbbgondolásához, a gyermek belső képalkotásának fejlődéséhez. Az óvodás (esetleg bölcsődés) kisgyermek felolvasáskor megismerkedhet antológiákkal, gyűjteményekkel is, a számára kínálandó igazi kötetforma azonban a képeskönyv.

Tanulmányomban egyetlen, igen népszerű mű, Petőfi Sándor *Arany Lacinak* című verse különféle képeskönyv-kiadásait sorra véve mutatom be a szöveg és kép kapcsolatának változatait.

A szöveg: az *Arany Lacinak*

Petőfi Sándor 1847 nyarán írta versét Nagyszalontán, amikor június 1–10. között váratlanul meglátogatta Arany Jánost és családját.⁷ Az ott töltött időre, amelyhez hat vers (valamint egy töredék) kötődik,⁸ Arany így emlékezett 1858-ban:

Szatmárból jöven meglátogatott Szalontán először s június 1–10. napjait nálam töltötte. [...] Akkor írta Laci fiannak a verset, aki akkor 3 éves volt, s kit igen szeretett, nagyokat ütven fenekére, az ő módja szerint. A gyermekeim is igen szerették, s nem áll, amit Vahot ír valahol, hogy Petőfivel a gyermekek egymást ijesztgették, mint mumussal, mert ő igen kedves tudott lenni azok irányában, ha akart.⁹

⁴ Pethő Ágnes: Előszó. Szövegek a médiumok „között”, in Pethő Ágnes (szerk.): *Képvitelek. Tanulmányok az intermedialitás tárgyköréből*, Sapientia Könyvek 2., Kolozsvár, Scientia, 2002, 7.

⁵ Molnár Bálint: Intermedialitás az irodalomban – elméleti és gyakorlati áttekintés, *Eruditio – Educatio*, 16. évf., 2021/4, 93–103. <https://doi.org/10.36007/eruedu.2021.4.93-103>

⁶ Az intermedialitás definícióiról és típusairól részletesen itt írtam: Bárdos Dóra: Az intermedialitás kínálta lehetőségek Fekete István regényeinek általános iskolai feldolgozásában, in Tóth Etelka – Kovács Tibor Attila (szerk.): *Tarka rét. Fekete István útjain*, Nagykőrös, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, 2026., 18–53. [Megjelenés alatt]

⁷ Kerényi Ferenc: *Petőfi Sándor élete és költészete*, Osiris monográfiák, Budapest, Osiris, 2008, 311.

⁸ Osztoivits Szabolcs: „Sors, nyiss nekem tért”. *Petőfi Sándor életének krónikája*, Budapest, Osiris, 2022, 88.

⁹ *Petőfi összes művei VII. Petőfi Sándor levelezése. Kritikai kiadás*, s. a. r. Kiss József – V. Nyilassy Vilma, Budapest, Akadémiai, 1964, 336.

A fentieket megerősítik Petőfi sorai. Az *Úti levelekben* (a június 7-i, 7. számúban) így fogalmazott:

Éltem legszebb napjai közé sorozom e hetet, melyet itt töltöttem, új barátom családi körében. Egyfelől a komoly vidámságú családapa, másfelől a vidám komolyságú családjánya s előttünk a két fecsegő, virgonc gyermek, egy szőke leánya s egy barna kisleány...¹⁰

Látogatása után, június 18-án pedig ezt írta Aranyinak:

Számtalanszor gondolkodok rátok, szeretteim, és azt gondolom: vajha oly boldog lenne az én családi életem, mint a tiétek, mert annál boldogabb már nem lehet. Csókold összevissza nevemben komámasszonyt, gyermekeidet és magadat. Lacinak pedig mondd meg, hogy ne sírjon, mert egyszer csak azt veszi észre, hogy ott termék, s még nagyobbat vágok a fenekére, mint a minap, akkor azután majd sírhat.¹¹

Arany levelei mutatják, hogy a rövid látogatás a kis László gyermekvilágának fontos, pozitív szereplőjévé tette Petőfit. Egy augusztus 11-i leveléből kiderül, Laci lelkesen várta „Petőfi bácsit”, aki egy paripát ígért neki, ha legközelebb látogatást tesz.¹² Augusztus 25-én pedig Arany megírta Petőfinek a következő, sokat idézett sorokat:

Laci hozzá írt versedet könyv nélkül tudja (könyvből nem is tudhatná), s mily büszke veled, hallod. Akárki jó a házhoz, ismerős vagy idegen, első dolga keresni vagy kerestetni elő a lapot, s mutogatni a verset, hogy azt neki Petőfi Sándor bácsi küldte, és még paripát is fog hozni. S hogy tudja stilizálni értelmesen:

A kis bolond ürge / Egy darabig türte stb. –

Julesa könyvből olvasta, Laci hallgatta, úgy tanulták be.¹³

A vers nem gyermekirodalmi alkotásnak született. Galuska László Pál hívja fel rá a figyelmet, hogy Petőfi minden művét felnőtteknek írta, beleértve a mára gyermekirodalmi klasszikusnak (is) számító *János vitézt*, *Szeget szeggelt*, már csak azért is, mert a gyermekirodalom fogalma vagy a gyermekirodalom-írás mint program 1847-ben jószerével nem létezett.¹⁴ Az *Arany Lacinak* azonban mára egyértelműen

¹⁰ *Petőfi Sándor összes prózai írása és levelezése*, s. a. r. Szalisznyó Lilla – Zentai Mária, Osiris klaszszikusok, Budapest, Osiris, 2022, 272.

¹¹ Uo., 451.

¹² Uo., 471.

¹³ Uo., 476. A „könyvből olvasta” itt egyértelműen az *Életképek* folyóiratot (ld.: *lapot*) jelenti: a verset 1847. július 18-án közzétették benne, erre vonatkozik a kisleánytól idézett fordulat: „Petőfi Sándor bácsi neki küldte”. Az idézetben a „neki küldte” fordulatot e körülmények nem ismerete miatt szokás „neki írtá”-ra kijavítani. Pedig fontos, hogy a gyermek Arany László augusztusra már nemcsak a személyes találkozásnak és a hozzá szóló versnek örülhetett, hanem annak is, hogy a neki dedikált („küldött”) mű megjelent egy országos lapban. Az elírásra példa: Becz Dorottya: Így született meg az Arany Lacinak című vers: a hároméves Laci kívülről fújta pár hét után, *Dívány*, 2025. 03. 09. [Link](#) (Letöltés: 2026. 07. 15.)

¹⁴ Galuska László Pál: Petőfi helyzetben. Nem gyermekvers-eredetű gyermekversek, in Tóth Etelka et al. (szerk.): *Petőfi-mozaikek*, Nagykovács, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, 2024, 22. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13225951> A tanulmány a szakirodalom alapján, visszatekintve, az 1840-es *Flóri könyvéhez*, Vörösmarty Mihály 1841-es *Petikéjéhez* vagy épp az *Arany Lacinakhoz* köti a magyar gyermekirodalom kezdetét.

gyermekirodalmi műnek is tekinthető: Lovász Andrea és Bárdos József meghatározásai alapján részben azért, mert már nem sokkal megszületése után részévé vált a gyermekirodalmi kánonnak, s azóta is stabilan beletartozik, részben, mert recepciótörténete is ezt sugallja,¹⁵ részben pedig, mivel olyan irodalmi szöveg, amellyel a gyermekbefogadó eredményes diskurzusra tud lépni.¹⁶ Elmondható ugyanakkor, hogy – a Petres Csizmadia Gabriella ajánlotta felosztás szerint – „duplafedelű, vagyis a befogadók életkorától független mű”, ez a meghatározás azokat az „ideális” irodalmi műveket jelenti, amelyek életkortól (és a szerző szándékától) függetlenül képesek kommunikációba lépni az olvasóval, legyen akár felnőtt, akár fiatalabb.¹⁷ Bognár Tas ugyan Petőfi egyetlen gyermekeknek írt művének nevezi, ezt az állítást azonban csak a címmel indokolja.¹⁸ Helyesebb inkább úgy fogalmazni, hogy Petőfi egy gyermekhez (Arany Lászlóhoz) írta a versét, de nem gyermekeknek. Komáromy Sándor kiemeli, hogy egy sajátos verstípus, a családvers épp Petőfivel „kap végérvényesen polgárjogot a költészetben”, ő emeli be az irodalomba a családot mint témát és a családi intimitást.¹⁹ Az *Arany Lacinak* azonban az *Egy estém otthon* életkép-idilljéhez vagy az *Anyám tyúkja* személyes történetességéhez viszonyítva is mással kísérletezik.

Ellentétben a korábbi ős-gyermekirodalmi művekkel, nem didaktikus vagy gyönyörködtető leírás, s nem is egy történet vagy anekdota monológba vagy dialógusba foglalása, hanem magának a játékos történetmondásnak, a mesélés aktusának, rítusának a megörökítése. Bevezetése, a keret első része, a mesélő szituáció játékos bemutatása, és közepe, a bennfoglalt „kis mese”, a keret második, záró részében átjátszódik egymásba, és összeolvad. Így a szöveg nemcsak költői és epikus élményt ad, de mintát is felnőtt és gyermek intim közelségben történő egymásra figyelésére, egymásra hangolódására.

A „személyre szabott mesélés”²⁰ olvastán vagy hallatán a befogadó „tanúja lehet a vers születésének is.”²¹ Dobszay Ambrus írja a magyar gyermekköltészetéről, hogy a verssel a kisgyermek az ölbeli játékokhoz társuló népköltések, mondókák megismerésekor találkozik először, majd nemsokára maga is „bekapcsolódik e kollektív költésbe, és játék közben magáról megfeledkezve dúdolja, mondogatja, variálja a hallott dallamokat és szövegeket.”²² Arany fenti beszámolójából kiderül: hároméves

¹⁵ Lovász Andrea: Gyermek – irodalom. Diskurzusvázlatok, *Forrás*, 32. évf., 2000/12, 90–102.

¹⁶ Bárdos József – Galuska László Pál: *Fejezetek a gyermekirodalomból*, Budapest, Nemzedékek tudása, 2013, 13. A vonatkozó részt Bárdos József írta.

¹⁷ Petres Csizmadia Gabriella: *Fejezetek a gyermek- és ifjúsági irodalomból*, Nyitra, Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, 2015, 17.

¹⁸ Bognár Tas: *A magyar gyermekvers*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2001, 37.

¹⁹ Komáromy Sándor: *Költők és művek a XX. század magyar gyermeklírájából*, Budapest, Eötvös József, 2002, 18.

²⁰ Ez H. Tóth István kifejezése. H. Tóth István: Személyre szabott mesélés, *Óvodai Nevelés*, 69. évf., 2016/10, 17–19.

²¹ Bárdos–Galuska: *Fejezetek a gyermekirodalomból*, 129. A vonatkozó részt Bárdos József írta.

²² Dobszay Ambrus: A magyar gyermekvers – klasszikusok és maiak, in Bálint Péter – Bódis Zoltán (szerk.): *Változatok a gyermeklírára*, Debrecen, Didakt, 2006, 22–23.

kisfia is átköltötte magának az epikussága ellenére számos helyen a népi játékversek ritmikáját, nyelvi ötletességét és kommunikációs szituációját idéző szöveget. Laci „a kis bolond ürgé”-re cserélte „a szegény kis ürgé”-t, miközben – nővérétől és a felnőttektől tanulva – „értelmesen stilizált”. Ha a szövegváltoztatás nem Arany véletlen elvétése, akkor annak bizonyítéka, milyen erősen hatott a Petőfi-mű legelső kisgyermek-befogadójának kifejezőképességére, ritmusérzékére és beszédértésére. Hiszen a csereszöveg nem követ el stílusterést, ritmikailag szabálykövető, s – nyilván nem tudatosan, de – a vers metaforikusságához is alkalmazkodik. A vers zárása a főszereplő ürge ürget azonosítja a rakoncátlan kisfiúval, akinek meséltek róla: így az ürge használt jelzők olyanok, amelyek a kisfiúra is ráillenek (*fürge, pajkos, szegény kis*). Ezekhez pedig méltán társul a *kis bolond*.

Nem véletlen, hogy az *Arany Lacinak* ma is az óvodások kedvelt verse. A *Nemzeti alaptanterv* (NAT 2020) kerettantervei²³ szerint 1–2. osztályban törzsanyag,²⁴ de szinte mindenki találkozik vele már az óvodában.²⁵ Dankó Ervinné alapkönyve tizenkét olyan, az anyanyelvi nevelés folyamatában feltárandó jelenséget sorol fel, amelyeket az óvodás gyermek a versekből ismerhet meg:²⁶ Petőfi művében valamennyire található példa. Nem kétséges tehát, hogy az *Arany Lacinak* helyet érdemel a bontakozó írásbeliség és a korai literációs fejlődés időszakában: könyv formában pedig ott a helye az óvodások családi/csoportszobai könyvespolcán.

A könyvek: 1949–2026-ig

Tanulmányomban tizenegy, az *Arany Lacinak* szövegét tartalmazó képeskönyvet, leporellót, lapozót és papírszínház-könyvet vizsgáltam, amelyek adatait az 1. táblázatban foglaltam össze. Ezek az elmúlt 77 évben láttak napvilágot. Mivel valamennyinek azonos a címe és a szerzője, s többet azonos kiadó jelentetett meg, a továbbiakban az egyes műveket szövegemben az illusztrátor vezetéknevének és a kiadás évszámának kombinációjával említem: a táblázat e rövidítéseket is tartalmazza. A formátumnál a leporelló, lapozó és képeskönyv megnevezéseket használtam, hogy az egyes kötetek e szempontból is összehasonlíthatók legyenek.

²³ A 2020-as NAT-hoz készült tartalmi szabályozók (kerettantervek). [Link](#) (Letöltés: 2026. 07. 15.)

²⁴ Mindkét tankönyvcsalád második osztályban veszi a művet. Kóródi Bence (tananyagfejl.): *Hétszín-varázs olvasókönyv 2. a 2. évfolyam számára*, Budapest, Oktatási Hivatal, 2021, 98. (OH-MIR02TB); Bartha Jánosné – Fukkné Fukász Enikő – Szalay Mária (tananyagfejl.): *Szövegről szövegre. Olvasás munkatankönyv. 2. osztály. II. kötet*, Budapest, Oktatási Hivatal, 2021, 138–140. (OH-MIR02TB)

²⁵ Zilahi Józsefné középso csoporttól ajánlja. Zilahi Józsefné: *Mese-vers az óvodában*, Budapest, Eötvös József, 1998, 57.

²⁶ Dankó Ervinné: *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában. Módszertani kézikönyv a 3–7 éves korosztály fejlesztéséhez*, Budapest, Flaccus, 2016, 245–246.

1. táblázat: Tizenegy *Arany Lacinak*-kötet (saját szerkesztés)

Rajzoló	Első kiadás	Kiadó	Formátum	Rövidítés
Reich Károly	1949	Athenaeum	leprellő	Reich 1949
Reich Károly	1953	Ifjúsági	leprellő, kemény karton	Reich 1953
Würtz Ádám	1969	Móra	képeskönyv, nagyalakú, kemény kötéses	Würtz 1969
Kovács Péter	1986	Móra	képeskönyv, kemény kötéses	Kovács 1986
Füzesi Zsuzsa	1987	Forma-Art	képeskönyv, nagyalakú, puha kötéses	Füzesi 1987
Radvány Zsuzsa	1997	Santos	leprellő, kemény karton	Radvány 1997
Nagy Péter	1999	Alexandra	leprellő, kemény karton	Nagy 1999
Szalma Edit	2008	Móra	lapozó, kemény karton	Szalma 2008
Pálfi Zsolt ²⁷	2011	Sanoma	képeskönyv, kemény kötéses	Pálfi 2011
Békés Rozi	2015	Scolar	képeskönyv, kemény kötéses	Békés 2015
Herbszt László	2023	Csimota	papírszínház, nagyalakú	Herbszt 2023

*Képeskönyv*ön többféle gyermekkönyvet szokás érteni. Az eltérések részben abból adódnak, hogy immár Magyarországon is léteznek *silent book*ok (*wordless picture book*, néha csak *picture book*),²⁸ amelyekre magyarul leginkább a *képkönyv* megnevezés lenne ajánlható:²⁹ e (szinte) szöveg nélküli képkönyv narrációját a befogadó alkotja meg. Az egyik mérvadó gyermekirodalmi kézikönyv tanulmánya viszont ezekre is a *képeskönyv* szót használja,³⁰ sőt, először e fogalom alatt egy helyre sorol minden gyermekkönyvet, amelyben kép van, a kizárólag képeket tartalmazókat és a többit is, majd az illusztrált történeteket és gyermekirodalmi alkotásokat kiveszi a

²⁷ Pálfi Zsolt a képeskönyv alapjául szolgáló kisfilm animációs rendezője.

²⁸ Fehérváry-Ménes Anna: Könyv szöveg nélkül, *Wmn*, 2021. 03. 03. [Link](#) (Letöltés: 2026. 07. 15.)

²⁹ A *csendeskönyv* magyar szó már foglalt: Magyarországon egyértelműen a legkisebbeknek készült, fejlesztő (pl. tépőzár, gomb, masni használata) interaktív könyveket jelenti, amelyek kézműves technikával, sokszor különféle textilanyagokból készülnek, s nem tartoznak az irodalom körébe. A képkönyvek átfogó bemutatása: Merényi Hajnalka – Koósné Sinkó Judit: Utazás egy piros esernyővel – Elméleti és gyakorlati közelítés a képkönyv műfajához, *Gyermeknevelés*, 11. évf., 2023/2–3, 178–191. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2023.2–3.178.191>

³⁰ Várnai Zsuzsanna: Kép és szó. A vizualitás szerepe és jelentősége a kortárs gyermekirodalomban, in Hansági Ágnes et al. (szerk.): *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, Budapest, Fiatal Írók Szövetsége, 2017, 399.

„picturebook” halmazából, és átsorolja a *mesekönyvek*ébe.³¹ Ezek mellett két külön kategóriaként mutatja be a *lepirellő*kat³² és a *böngésző*ket, bár utóbbiak általában nem tartoznak a szépirodalom kategóriájába. E felosztás nem foglalkozik azzal, hogy illusztrált verset (akár lírai műveket) tartalmazó gyermekkönyvek is léteznek, amelyeket nehezen lehetne besorolni a *mesekönyvek* halmazába;³³ ahogy azzal sem, hogy az egymáshoz ragasztott, vastag kartonlapokból álló könyv nemcsak harmonikaszerűen, hanem lapozhatóan is összeragasztásra kerülhet, sőt, napjainkban mintha már ez volna a gyakoribb, a legkisebbek könyvei pedig nem csak vastag kartonra készülhetnek. A kötet másik tanulmánya *képeskönyvet* és *illusztrált gyerekkönyv/ mesekönyvet* különböztet meg.³⁴ Ez azonban (és talán a korábbi definíciós kísérlet is) mintha az egymást kizáró kategóriák illusztrációtípológiai elvét támasztaná fel:³⁵ képeskönyvként meghatározva azt a kötetet, ahol a kép a vezető, az ihlető, az eredeti műalkotás, s illusztrált műként, ahol a kép a szöveg szolgáltatója, kísérője, mert „hozzá” készült. Ettől azonban Varga Emőke is óv nagyhatású monográfiájában, amikor új kategóriákra tesz javaslatot:³⁶ hiszen – ahogy alább látható – illusztráció és illusztráció között is óriási különbségek tapasztalhatók, függetlenül attól, hogy valamennyi Petőfi Sándor 1847 óta létező versszövegéhez készült.

Ezért saját besorolásomat igyekeztem leegyszerűsíteni. *Képeskönyv*ön a tanulmány egészében az illusztrált, azaz képekkel kísért szöveget tartalmazó műveket értem, ennek azonban két alfajtaját is megkülönböztetem: a *lepirellőt* és a *lapozót*. Ezek szintén képeskönyvek, de kifejezetten a lapozni tanuló, kis ujjakhoz alkalmazkodó formátumúak, s míg az előbbi harmonikaszerűen összehajtható, utóbbi hagyományos módon lapozható. Táblázatomban jelöltem még, ha a képeskönyv nagy alakú, illetve ha a lepirellő vagy a lapozó kemény kartonra készült: hiszen az is érdekes, hogy a legkorábbi, s vizuális szempontból talán leginnovatívabb lepirellő még nem kemény táblás, vagy hogy három kötet még az A4-nél is nagyobb méretű.

³¹ „A *picturebook*okban a kép sohasem illusztráció, hanem az a váz, melyből a könyv született, melyre a történet épül – akár van mellette szöveg, akár nincs.” Uo. 399. Ez a definíció azonban még a sokat emlegetett, Janikovszky Éva és Réber László „állandó szerzőtársaságára”, kép és szöveg egyenrangúságára épülő Janikovszky-könyvvilág darabjaira sem igaz, amelyeket később (401.) a szerző mégis példaként említ: vagyis jószerével néhány kortárs kötetten és a *silent book*okon kívül mindent eltávolít a *képeskönyv* halmazából.

³² A lepirellők „harmonikaszerű képeskönyvek, amelyek váltogatva összehajtható, egymáshoz ragasztott vastag kartonlapokból állnak”. Uo., 398.

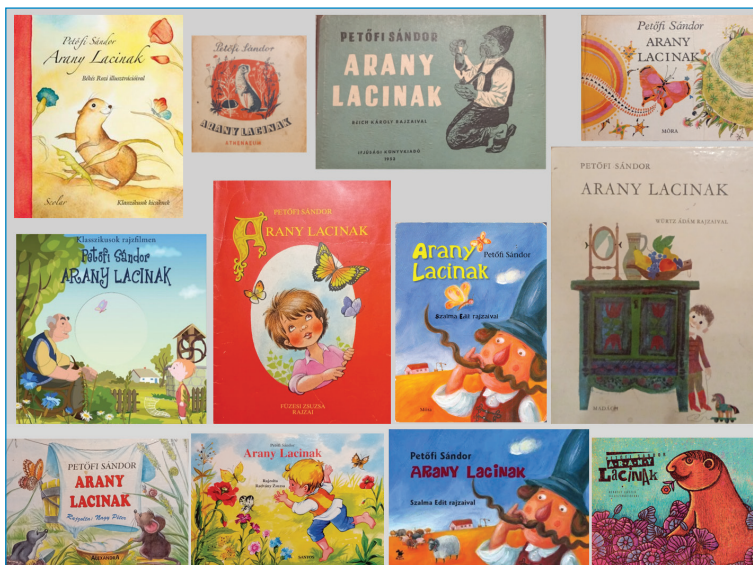
³³ Az ellentmondást szóvá teszi: Mészáros Márton: A gyerekvers médiumai, in Hermann Zoltán et al. (szerk.): *Medialitás és gyermekirodalom*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L’Harmattan, 2020, 207–208.

³⁴ Az alfejezet zárásaként említésre kerül még a *képes mesekönyv* is. Paulovkin Boglárka: Képekkel, formákkal beszélni. Gondolkodás, alkotás, megértés – a látás nyelvén, in Hansági Ágnes et al. (szerk.): *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, Budapest, Fiatal Írók Szövetsége, 2017, 434–438.

³⁵ Varga Emőke: *Az illusztráció a teóriában, a kritikában, az olvasásban*, Budapest, L’Harmattan, 2012, 50.

³⁶ Metaforikus, metonimikus, szinekdotikus, ironikus illusztráció. Uo., 55–63.

Az *Arany Lacinak* című versnek az 1940-es évektől a 2020-as évekig minden évtizedben született legalább egy képeskönyv-változata (1. ábra). Ezeket – ha szerepelt rajtuk ilyen besorolás, pl. Kovács 1986 – óvodásoknak ajánlották. Kivétel a hetvenes évtized: 1969 és 1986 között nincs újabb *Arany Lacinak*-képeskönyv. 1972-ben jelent azonban meg először az *Anyám tyúkja* című, huszonhárom Petőfi-verset tartalmazó, kifejezetten az óvodásoknak, kisiskolásoknak szánt, hihetetlenül népszerűvé váló versválogatás, amely – 2012 óta további hat verssel kiegészítve – napjainkban is elérhető, kedvelt kötet.³⁷ Ebben szerepelt az *Arany Lacinak*, mégpedig Kass János lenyűgöző illusztrációival kísérve: így másfél évtizedig talán e mű számtalan utánnymása miatt nem látta senki szükségét egy új, önálló lapozó megjelentetésének.



1. ábra: A képeskönyvek (Herbst 2023 kivételével megközelítőleg méretarányos képeken)³⁸

Alább az egyes képeskönyveket mutatom be, de elemzésükkor nem térek ki minden kérdésre. Minden esetben reflektálok azonban két problémára, amelyek véleményem szerint kulcsfontosságúak a szöveg befogadása, a kép és szöveg kapcsolata szempontjából.

1. Foglalkozik-e a rajzsorozat a ténnyel, hogy az *Arany Lacinak* nemcsak egy mesét, de a mesélés intim felnőtt-gyermek viszonyra épülő folyamatát is bemutatja?
2. Tükrözik-e a vers fő metaforikus azonosítását (*ürge/mesehallgató [Laci]*) a képek, ad-e vizuális segítséget ennek megértéséhez valamely illusztráció?

³⁷ Petőfi Sándor: *Anyám tyúkja*, szerk. Lengyel Balázs, illusztrátor Kass János, Budapest, Móra, 1972 (utolsó kiadás a kiadónál: 1997); Petőfi Sándor: *Anyám tyúkja*, szerk. Lengyel Balázs, illusztrátor Kass János, Budapest, Holnap, 2012 (utolsó kiadás a kiadónál: 2023).

³⁸ Az ábrák forrásait az irodalomjegyzék végén soroltam fel.

Az első kérdés azért lényeges, mert a vers tematikai és szerkesztési innovációjának hatását erősítheti, ha arra kép, vizuális elem is utal. A második kérdés fontosabb: ellentétben ugyanis Petőfi olyan verseivel, mint a *Füstbement terv* vagy az *Anyám tyúkja*, amelyek rendkívüli kedveltségük ellenére értelmezésre szoruló, bonyolult nyelvi szerkezeteket tartalmaznak, az *Arany Lacinak* kisgyermekkori befogadását leginkább csak az akadályozhatja, ha a gyermekolvasó szövegértése mozaikos marad, s nem derül ki számára, mi lett a kis ürge sorsa, s jó vagy rossz várt-e rá, miután nyakon csípték. Értenie-éreznie kell, s ebben támogathatják a képek, hogy a vers tárgya nem egy, a 19. században szokványos, kártevőmentesítő ürgeöntés, hiszen az emberi tulajdonságokkal is felruházott ürgecske figurája megjelenésétől kezdve fokozatosan olvad egybe a mocorgó, rakoncátlankodó, szeretett kisgyermek alakjával, míg a vers végi csattanó ki nem mondja: „Mert e fürge, / Pajkos ürge / Te vagy Laci, te bizony!”³⁹

Az első: Reich 1949

Reich Károly (1922–1988) 1948-ban végezte el az Iparművészeti Főiskolát. Ha az OSZK nyilvántartása teljes, akkor ez az 1949-es, apró leporelló volt az első megjelent, önálló gyermekkönyv-munkája, amelyet még Révész Károly néven szignált.⁴⁰ Az Athenaeum Kiadó leporelló-sorozatához a Karácsony Sándor baráti társasága által létrehozott Exodus Kiadó új stílusban illusztrált vers-lapozói adhattak ötletet.⁴¹ korábban azonban még soha nem jelent meg önálló *Arany Lacinak*-képeskönyv. Az Athenaeum sorozatában végül két Petőfi-füzetet adtak ki az államosítás előtt, a Reich 1949 volt közülük az első.⁴²

A részben színes, piros-fekete-fehér kétszínnyomással készült, 14 oldalas leporelló 12 oldala illusztrált. A rajzsorozat (2. ábra) főszereplője az ürge és a kisgyermek. Előbbi a 14 oldalas leporelló borítóján (1. ábra) és két oldalán látható, utóbbi pedig a könyvecske nyitó- és záróképén. A nagy bajuszos (itt) öregember három képen jelenik meg, rendkívül változatos tartással (közelkép a fejről; félíg hátat fordító, fordulva nekiinduló alak; az ürgelyuk mellett térdelő alak).

A kisfiút ábrázoló, a vers keretrészéhez készült képeken a vörös a kompozíció dekoratív alapjául szolgáló, statikus háttér, ebből indul el a balról jobbra, tehát az olvasás és a leporelló nyitása irányába mozgó, fekete-fehér gyermekalak, illetve ebbe érkezik meg az utolsó képen. Az ürgeöntés történetéhez rajzolt illusztrációk aprólékosan kidolgozott részletei fekete tollrajzzal készültek, s ezt egészítik ki a rendkívül lendületes, expresszív, piros elemek (út, mező, virágok), amelyek vonala és íve a leporelló első hat oldalán balról jobbra vezeti a szemet, a hetediken az ábrázolt nagy bajuszos ember alakjával együtt fordul, hogy a következő öt oldalon ismét balról

³⁹ A vers szövegét a tanulmányban mindenhol innen idézem: *Petőfi Sándor összes versei*, gond. Kerényi Ferenc, Osiris klasszikusok, Budapest, Osiris, 2019, 656–658.

⁴⁰ Petőfi Sándor: *Arany Lacinak*, illusztrátor Révész [Reich] Károly, Budapest, Athenaeum, [1949].

⁴¹ Pl. Petőfi Sándor: *Anyám tyúkja*, illusztrátor Szécsiné Stúl Ica, Budapest, Exodus, 1946.

⁴² A másik: Petőfi Sándor: *Anyám tyúkja – Füstbement terv*, illusztrátor Demjén Zsuzsa – Révész [Reich] Károly, Budapest, Athenaeum, [1950].

jobbra fusson. A szakadatlan mozgás, amely segíti a szöveg követését, s megerősíti az olvasás irányát, a nyugodt zárókép statikus, piros felületén éri el nyugvópontját. A leporellóforma kiterítve vagy hajtogatva is (kép)olvasható, tanítja a lapozást, a terek és időfolyamok sorban szemlélését, miközben olvasási módja egyszerre ritmikus és poliszémikus. Folyamatábraként tekintve a többszörös kinetikus megjelenítés ellenére sem félreérthető: a két ürge például a lyukba bemenekülő és az onnan ki-kukkantó, méretben, mozgásban és lappozációban is elkülönül.



2. ábra: A Reich 1949 képei

A szinekdotikus illusztrációk kiemelkedő diszkurzivitása eléri azt, amit Varga Emőke így jellemez: „a kép megpróbálja elhítenni velünk, hogy pontosan azt ábrázolja, amit a szöveg kijelent.”⁴³ Izgalmas azonban megfigyelni a szimbolikus vagy metaforikus kiegészítő elemeket. Az egyik ilyen a kép és szöveg gyermekbefogadóját azonosulásra késztető, esetleges érzelmeit képi formában megfogalmazó kiskutya figurája, amelyről szó sincs a versben. Az egyik rajzon még lelkesülten fut a kaland elé, a másikon már aggódva figyel, vajon mi lesz a menekülést végül feladó szegény kis ürge sorsa. Szintén additív kiegészítés a reális elemmé átrajzolt pillangó képe. A szövegben a *kis tarka lepke* (azonosító) csak szóképp a *kis mesére* (azonosítandó), a metafora egyik részleme. A képen viszont egy valóságos pillét látni, amely után kinyújtva két karját a kisgyermek kifut a szobát (szék és padló) ábrázoló kezdőképből. Mivel azonban a zárókép ugyanebben a környezetben mutatja a gyermeket a felnőtt ölében, a mese befejezését hallgatva, a képpár értelmezhető úgy is, hogy a pille után futás valójában átlépés a mese világába, belépés a keretből a vers belsejében szereplő történetbe: ebben az értelemben viszont a Reich rajzolta pillangó ismét metaforikussá válik.

Ez utóbbi ötlet, de a – gyermekolvasókat támogatandó csupa nagybetűkkel szedett – szöveg tagolása is, amely külön szedi a metaforás zárást, segíti az *ürge/mesehallgató [Laci]* metafora értelmezését. Az ürge előbújásának képén az aggódó kiskutya

⁴³ Varga: *Az illusztráció a teóriában, a kritikában, az olvasásban*, 60.

gesztusai, a lehajló öregember szinte ölelésre szétárt két keze, amely az előmászó ürgécskét várja, s a kettejük alakjával együtt hajladozó, békés virágok jelzik, hogy az állatkára nem vár semmi rossz, csak szeretet. A zárókép pedig (amely a leporelló ötletes hajtogatásának köszönhetően nyitóképként is értelmezhető) a nyugodt, vidám kisfiút az ölében tartó férfialakkal szuggesztív és tömör megfogalmazása a családi mesélés intim szituációjának.

Reich Károly különleges ötlete, amellyel hagyományt teremtett, hogy a mesét mondó felnőttből egyértelműen egy eszményített Petőfi-alakot formál: a költő a daggerrotipjáról ismerős, magas nyakú atillát viseli, lábán csizma, zsinóros kabátja a szék hátára van vetve. Azonban háttal ül: így a kép befogadója képzelhet arcot neki.

Az újragondolt: Reich 1953

A Reich 1953 egyértelműen a Reich 1949 újrarajzolása, -értelmezése.⁴⁴ A művész itt már jól ismert néven szerepel, a könyv továbbra is kétszínnyomású, de a feketét és fehérét kék egészíti ki benne, az oldalak száma pedig mindössze 8, alig fele az előző könyvecskéének (3. ábra).

Az egyes képsituációk szinte azonosak, de rendkívül fegyelmezetten kerülnek újratelmesítésre, olykor összevonásra: a figurák nehezkesebbek, a részletesen kidolgozott felületek – már a kötet fekvő oldalformája miatt is – jóval nagyobbak. A kép-szöveg haladási tempó nyugodtabb, mérsékeltebb. A szöveg ugyanúgy rajzolt iniciálével indul, de a virágos régivel szemben az új teljesen dísztelen színfolt. A szabványos leporellóban a lapozás variációs lehetősége csekélyebb, a zárókép többértelműsége így részben elvész. Szinte azonos észrevételeket lehet azonban tenni a kutya és a pillangó figurájával kapcsolatban, mint a Reich 1949-nél, s a címlapon is szereplő, a kis ürgét ezúttal széles, kedves mosollyal nyakon csípő és tartó (s közben békésen pipázó) öregember képe (1. ábra) is ugyanúgy szeretetet, nem pedig fenyegetést sugároz az ürge/gyerek felé.



3. ábra: A Reich 1953 képei

A kék felületek (egyszerű szék helyett faragott láda, napraforgó a kerítés mögött, búzatábla) dekorativitása sokkal erősebb, bár a pasztell árnyalat a háttérbe húzza őket: így felfoghatóak egységes színfoltnak, mezőnek, formának, de apró részletnek, különleges textúrának is, a halvány, színes felületektől pedig az egyes rajzoknak

⁴⁴ Petőfi Sándor: *Arany Lacinak*, illusztrátor Reich Károly, Budapest, Ifjúsági, 1953.

szuggesztív mélysége lesz. Mindez azért izgalmas, mert azt sugallja, hogy a Reich 1949 kreatív-expresszív innovációihoz a Reich 1953-ban immár tudatos gyermek-könyv-illusztrációs tervezés járul. Révész Emese összefoglalása szerint 0–3 éves kor közt a kisgyermek egységben érzékeli a formákat, így a nagy, egységes színfoltok, nagy, esetleg lekerekített formák, egy-egy alakra koncentráló egyszerű kompozíciók és a variált ismétlődés kelti fel a figyelmét, 2 éves kortól már a képláncolatok, folyamatok, 3 éves kor körül az apró részletek, érdekes textúrák is fontossá válnak számára. 3–7 éves kor közt pedig rohamos fejlődése következik az alaklátásnak, tér- és formaészlelésnek, színfelfogásnak.⁴⁵ A Reich 1953-ról elmondható, hogy a 2–7 éves korosztály számos neki szánt részletet találhatott az illusztrációs anyagában.⁴⁶ Érdekes, hogy szinte napjainkig nem született szín szempontjából ennyire redukált képsorozat a vershez: a későbbi illusztrátorokat (Würtz Ádám, Kass János) sokkal inkább a színek, valamint a fejlődő nyomdatechnikának köszönhető komplex rajz- és technikalehetőségek foglalkoztatták.⁴⁷

Az új, aprólékos rajzi részleteknek köszönhetően a Reich 1953-ban ábrázolt világ „19. századibb” és népiesebb lett (a láda és a kerítésoszlop faragásai, az öreg papucs, a kisfiú ruhájának részletei): így a vers időben kissé távolabb került az olvasótól. Ennek megfelelően az ezúttal mosolygó kisfiút ölében tartó, háttal ülő Petőfi-alak is még petőfisebbé változott jellegzetesen felfésült frizurájával. Megőrizte azonban sokértelműségét és titokzatosságát: továbbra sem volt arca, továbbra is lehetett mesélőként, költőként, híres emberként vagy a gyermekbefogadó által elképzelt személyként azonosítani.

Az első igazán színes: Würtz 1969

Würtz Ádám (1927–1994) illusztratori pályája nem sokkal Reich Károly után kezdődött: 1953-tól készített rajzokat az Ifjúsági Könyvkiadónak. Ő volt az első, aki teljesen színes képsorozattal kísérte Petőfi versét: a kemény táblás, nagyalakú kötet később más országokban is megjelent.⁴⁸

A 16 színes oldalt tartalmazó kötet összesen hét illusztrálható oldalpárt tartalmaz, azaz a Reich 1953-nál kevesebb kompozíció létrehozását engedi. Ám ott van még a borítókép, amely már megismerteti a kötet forgatóját Laci – nyúlánk, inkább

⁴⁵ Révész Emese: Varázskép – világkép. A gyermekkönyv-illusztráció szerepe a gyermeki lélek fejlődésében, in: Hansági Ágnes et al. (szerk.): *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, Budapest, Fiatal Írók Szövetsége, 2017, 419–422.

⁴⁶ A könyv 1953-ban igen drága volt 12 Ft-os borítóárával, ám ez igényességét is mutatta.

⁴⁷ Természetesen a Reich 1949 és Reich 1953 korlátozott színvilágát a kötetek előállításával kapcsolatos kompromisszumok is meghatározhatták. A korszakban azonban számos színes leporelló is megjelent, pl. Zelk Zoltán: *A három nyúl*, illusztrátor Reich Károly, Budapest, Ifjúsági, 1952. A művész később ezt a történetet is újraillusztrálta, azonban egészen más technikát és kompozíciókat alkalmazva. Zelk Zoltán: *A három nyúl*, illusztrátor Reich Károly, Budapest, Móra, 1971 (utolsó kiadás a kiadónál: 2025).

⁴⁸ Petőfi Sándor: *Arany Lacinak*, illusztrátor Würtz Ádám, Budapest, Móra, 1969 (1969-ben Csehszlovákiában is, valamint idegen nyelven: holland, 1971, bolgár, 1972, szlovák, 1973).

kisiskolás, mint hároméves, s magyaros kabátkát viselő – figurájával. Így a hangsúly a kerettörténet főszereplőjére, a kisfiúra kerül, aki összesen három rajz központi alakja, míg az ürge kettőn jelenik meg.

A kötet rajzainak egyik ihlető forrása egészen biztosan Reich Károly két korábbi illusztrációsora. A szalmafonatos ülőrészű szék, Laci kabátjának sujtásai, a kerítés mögött hajladozó napraforgók, a nagy bajuszú (itt középkorú) ember mellényes, csizmás öltözeke, a kisfiút vezető pillangó és legfőképp a záróképen (a Reich 1953-ban a nyitóképen) feltűnő, virágos-rozettás motívumokkal díszített, magasított tetejű, ácsolt láda, rajta a korsóval, mind a Reich-rajzokról érkeznek. Az utolsó képen itt is háttal forduló Petőfi-alak szerepel, ruházata a közismert, Orlai Petrics Soma festette mellképről való (4. ábra). Valószínű, hogy mindezek a transzformációk a kiadó kérésére történhettek, hiszen egyebekben a Würtz-féle képsorozat markánsan más hangulatú, mint a korábbiak, s számos saját ötletet tartalmaz.



4. ábra: A Würtz 1969 képe

A kötetbeli Lacit folyamatosan kíséri a mesék nagy, kék pillangója: könyvdíszként, valamint a nyitó- és záróképen is megjelenik. A kisfiú gyermekvilága sok aprósággal egészül ki a tulipános tükrösszekrénytől a nemzetiszín pántlikákkal díszített falovacsán és a dekoratívan csikos kiscicán át a Fényes Adolf *Mákoskalács* című képét idéző asztali csendéletig. Ha az utolsó rajz Petőfi-alakja esetleg kiadói elvárás volt, Würtz ehhez akkor is hozzákapcsolta saját ötletét: a nyitóképen a falon, kis medaillonban Arany János portréja látható.

Míg a vers keretrészének képein fehér háttér előtt szerepelnek alakok és formák, a „kis mese”-hez készült illusztrációk tele vannak nagy, jól körülhatárolható, dekoratív felületekkel, amelyek a Würtz-féle vegyes (vízfesték, toll, zsírkréta stb.) technikának köszönhetően rendkívül izgalmas színkezelésűek, összefolytatott és felülrajzolt

foltokkal, s aprólékos, karcos grafikai részletekkel. A délibáb absztrakt ábrázolása különösen izgalmas.⁴⁹

Bár a nyakánál felemelt, aggódó ürge és a Petőfi által a magasba emelt kisfiú alakja közt felnőtt szemmel érzékelhető némi kapcsolat, a rajzsorozat nem foglalkozik kiemelten az egyébként a fenti technikák által rajzban is elkülönített keret és meserész metaforikus összetartozásával. A nagy bajuszú ember hatalmas, lila orrával egyáltalán nem rokonszenves, inkább pusztán anekdotikus alak. S mivel a vers végén megjelenő férfi nem mesél a kisfiúnak, hanem csak felkapja (az pedig vidáman integet a nézőre), a mesélés szituációja sem jelenik meg a képeken. A Laci-figura inkább egy másik értelmezést kínál fel: míg a borítón (1. ábra) vágódva néz fel a tükrösszekrényre, a kezdőképen pedig töprengve az asztalra, mert egyiket sem éri fel, az utolsó képen, amikor a felnőtt magasba emeli, már igazán boldog. (Ez azonban inkább Szabó Lőrinc *Lóci óriás lesz* című versének gondolatmenetét idézi.)

A nyolcvanas évek két iránya: Kovács 1986 és Füzesi 1987

Ahogy magában a gyermekirodalomban, a nyolcvanas évekre a gyermekeknek készült könyvek vizuális megformálása terén is megújulás történt. Miközben az esztétikai irányultságú gyermekirodalmi diskurzus átadta helyét a posztmodernnek, a klasszikus szövegek illusztrálásával kapcsolatban is érzékelhetővé vált a változtatás szándéka. Felvetődött az irónia, a hagyományos képtémák felülírásának, a komplexitás keresésének szükségessége.⁵⁰ Ekkor jelent meg az óvodásoknak létrehozott *Iciri-piciri* könyvek sorozatában a Kovács 1986,⁵¹ amelyben a címadó *Arany Lacinak* után még két mű, az *Anyám tyúkja* kötet által már egyértelműen gyermekverssé tett *A Nap* és a *Mi kék (az ég!)* szerepelt: a kis képeskönyv javát, 12 képes oldalt (továbbá a borítót és a címlapokat) azonban az *Arany Lacinak* szövege és a hozzá készült illusztrációk uralták és ihlették.

Kovács Péter (1943–2019) színpompás, vegyes technikával készült, jellegzetes képmegoldásai (5. ábra) igyekeztek vizuálisan újraolvasni a művet. Mind színhangulatban (kirobbanó, egzotikus aranyak, barnák, vörösek, zöldek, lilák, kék szín pedig alig), mind expresszivitásban, mind kompozícióban újszerű képsorozat született a vershez. A felütés szuggesztív, hiszen egy teljesen modern, kortárs ruhát (szivárványos pólót és fekete rövidnadrágot) viselő kisfiú képe bontakozik ki egy varázsvirágból, szürrealista pillangók, mesemadarak, csillagok, szirmok közt. Ezt azonban a 6. oldaltól rendkívül furcsa, a Petőfi-szöveget magáról tulajdonképpen

⁴⁹ Főleg összevetve azzal, hogy míg Würtz árny- és fényfoltokban és különleges színekben ragadja meg a „fényes délibábot”, a már említett *Anyám tyúkja* kötet 1972-től klasszikussá vált, légies-vonalas Kass-illusztrációján a fejjel lefelé az égről „lógó” bárányok, tehát egy konkrét rajzi részlet jelképezi a természeti jelenséget.

⁵⁰ Petres Csizmadia: *Fejezetek a gyermek- és ifjúsági irodalomból*, 31–34; Varga: *Az illusztráció a teóriában, a kritikában, az olvasásban*, 102–117.

⁵¹ Petőfi Sándor: *Arany Lacinak*, illusztrátor Kovács Péter, *Iciri-piciri* könyvek, Budapest, Móra, 1986 (benne még *A Nap* és a *Mi kék az ég!*).

„ledobó” világalkotás követi. Egyrészt a belső történet nem újul meg, a nagy bajuszú ember marad „régies” és falusi, így semmiféle kapcsolatba nem kerül a keret mai kisfiújával. A mesélés szituációjára, tényére utalás sem történik, s mivel a kortárs mesehallgatót/Lacit ugyanazok a varázslények veszik körül, mint az ürget és a bajszos embert, így a mesélés, a szöveg síkjai a képeken kaotikusan egymásba csúsznak. Ennél fontosabb, hogy az ürgeöntő tanácstalan, olykor gonosz tekintetével, s a tékozló színpompa és állandó mozgás közepén egyetlen sötét foltot alkotó ruhájával és statikus alakjával valamiféle érthetetlen fenyegetést testesít meg, ezzel teljesen félreértelmezve a vers konkrét cselekményét. Az ürge alakja az illusztrációkon szereplő hét különböző pillangó, hét dekoratív nap, egy hold (olykor egy képen három nap, egy templomon négy kereszt), kilenc varázsmadár és egy tapír között egyszerűen nem tud érdekessé válni. Akcióban csak két képen jelenik meg, s alakjának nincs kapcsolata az ürgeöntőével, így tulajdonképpen nem derül ki, mi történik vele. Az ironikus zárókép, amely régies keretben a modern kisfiú portréja Frida Kahlo-stílusban, paradicsommadárral és ürgeével, pusztán dekoratív lezárás: meg sem kísérli a kapcsolódást a vers tartalmához, csattanójához.



5. ábra: Példák útkeresésre: Kovács 1986, Füzesi 1987

A Füzesi 1987 egészen más irányba indult a Kovács 1986-hoz képest (5. ábra). A nagyalakú füzet anyaga⁵² rokonságot mutat az animációs filmek karakterábrázolásával, s egy olyan részletező, közérthető, az absztrakciót, metonimikusságot, iróniát általában kerülő, „reális mesevilágot” teremt, amely jó esetben minőségi, követhetően érzelmetükröző, de a gyermeki fantáziát nagyban megkötő képsor. Hátránya e stílusnak, hogy rossz esetben továbbvezet a kommerszhez, a giccshez, a kép és kompozíció káoszához, ahhoz, amit Varga Emőke „látásörületnek” nevez.⁵³

Az üvegtervező-iparművészből animátorrá és illusztrátorrá lett Füzesi Zsuzsa (1939–2014) gyermekkorom legendás rajzolója. Hatása a magyar gyermekkönyvkultúrára első munkája, József Attila *Altatójának* 1984-es kiadásától kezdve felbecsülhetetlen, s mind az általa „bájos kis vackok”-nak nevezett gyermekképei, amelyekre Dargay Attila figyelt fel, s amelyekből a Képzőművészeti Kiadó ma is gyűjtött képeslapsorozata lett,⁵⁴ mind későbbi könyvillusztrációi jó példáját adják a legjobb animációs hagyományokból és az érzelmetükröző báj ábrázolásából építkező, a tömegkultúra elvárásait teljesítve közérthetően megfogalmazott, de esztétikailag minőséget képviselő munkáknak.

Petőfi versét 14 színes oldalon illusztrálta, képeskönyve számos különböző formában és nyelven napvilágot látott. Az első kiadás borítója (1. ábra) jól összefoglalja a képsor hangsúlyait: címlapján a mesepillét figyelő kisfiú, hátlapján az ürgét nyakon csípő, nagy bajuszos ember látható. Az egyes rajzok is elválasztják a vers két történetsíkját: Laci falovacskázik, és szaladgál az állatokkal, majd leül (mesét hallgatni), tekintetével a (mesét szimbolizáló) pillangót követve, s ekkor kezdődik a nagy bajuszú atyafi 9 képből álló története, hogy a kisfiú csak az utolsó, a keretet és a könyvet lezáró illusztráción térjen vissza.

A képek sok apró részletet tartalmaznak, amelyek egyfajta mesés, konkrét helyhez, időhöz nem köthető, mégis népinek tűnő világot rajzolnak meg, amely részben eltér a korábbi *Arany Lacinak*-kötetektől. Itt is vannak napraforgók és köcsögök, s van délibáb, mégpedig szabályszerűen tükröző, de a kút már nem kerek, hanem gémés, a szövegnek megfelelően megjelenik egy kiskert (káposztával és paradicsommal), s állatok is szerepelnek: Laci világában kacska, kutya, cica, tyúk, kismadár játszik és hallgatja a mesét, a nagybajuszú világában egy hűséges (az előbbire csak nagyon hasonlító) kutya, egy boci, két kismadár és egy nyúl tűnik fel. Ennek ellenére a képkompozíciók kiegyensúlyozottak: általában két-három alak látható minden képen, s az állatszereplők a főhősök érzelmeit és mozdulatait tükrözik. Pl. a nagy bajuszú atyafi kémlelődik, kutyája (mesefigurásan emberi módra) utánozza és felerősíti a

⁵² Petőfi Sándor: *Arany Lacinak*, illusztrátor Füzesi Zsuzsa, Budapest, Forma-Art, [1987, 1989]. (Ugyanez más művekkel: in *Régi szép mesék*, Budapest, Szalontai/Forma-Art, 1993, 1998; in *Nagy-mama legszebb meséi*, Tyukod, Black&White, 2006, német nyelven: [1987, 1989]; in *Alte Schöne Märchen*, 1993.)

⁵³ Varga: *Az illusztráció a teóriában, a kritikában, az olvasásban*, 108–109.

⁵⁴ Tornai Szabolcs: Kinyílnak a virágok. Füzesi Zsuzsa pályájáról, a gyerekkönyv-illusztrálás örömeiről és a számítógépes animációról, *Könyvhét*, [2006]. [Link](#) (Letöltés: 2026. 07. 15.)

gesztusát (ezzel egyben irányt adva a sík érzékeléséhez), s a fáról egy kismadár nézi őket. Fontos, hogy a kommersz leporellóktól eltérően a figuraismétlések ellenére egyik szereplő sem „néz ki” a befogadó szemlélőre.⁵⁵

Az elődök immár hagyományos megoldásainak (mesepillangó) alkalmazása mellett két innovatív, értelmező gesztus jellemzi a képsort. Az egyik, amely kiválóan sikerült, a rózsaszín ingecskét viselő „meseürge” bemutatása, aki jobb híján nagy, lila esernyővel próbál védekezni a lyukjába ömlő víz ellen, amíg bírja.⁵⁶ Mivel a rajzsorozat Lacija is rózsaszín inget visel, az *ürge/Laci* azonosítás egyértelmű támpontot kap a vizualításban. A másik újítás, hogy a bennfoglalt elbeszélés két emberén kívül (a nagybajuszú, és aki a kendert áztatóba hordja) Füzesi nem rajzol semmilyen felnőttalakot. A mesehallgató pozícióba letelepedő Laci és az állatok egy láthatatlan, a felolvasóval, szülővel, mesélővel is azonosítható valakire figyelnek. Az utolsó képen pedig két (nem tudni, női vagy férfi) kar emeli a magasba a kisfiút: s bár ez a kötet egyetlen olyan, szinte oltárképszerű beállítása, amely – a háttérben gondosan elhelyezett, zöld levélkékkal – már súrolja a giccs határát, mindenképpen megemlítendő, hogy a művésznek nemcsak a „mesélő Petőfi”-alakhagyománytól sikerült megszabadulnia, de – ha édeskésen is – a történetmondó felnőtt és a történethallgató kisgyermek közti intim kapcsolatot is ábrázolta.

A kommersztől a jól megcsináltig: Radvány 1997, Nagy 1999, Szalma 2008

Bár a Füzesi 1987 anyaga egészen 2006-ig elérhető volt különféle kiadásokban, mégis elmondható, hogy a rendszerváltozástól és a magyar gyermekkönyvkiadás átmene-ti szétesésétől kezdve majdnem húsz éven át az *Arany Lacinak*-képeskönyvek is a kommersz, igénytelen giccsleporellók prototípusai közé tartoztak. Ezek jellemzője az olcsó formátum (a Nagy 1999⁵⁷ leporellólapjai az egyik oldalon fehér, a másikon vörös vászonnal vannak egyberögzítve), a gyermekkönyvek tipográfiai elvárásaival nem törődő, egyszerű, számítógépes szövegszerkesztés (túl sok szöveg egy oldalon; a képre rálógó, attól olvashatatlaná váló szövegrészek; ötletszerű, nem a képsorozat darabjainak megfelelő szövegtagolás), a rendkívül erőteljes, ám komponálatlan és diszharmonikus színhasználat (a Radvány 1997-ben⁵⁸ pl. erős napsárgán további sárgák és vibráló zöldek), valamint az elképesztő „túlrészletezettség”, amely ürességgel társul. Varga Emőke azt írja a korabeli, kommersz leporellókról:

⁵⁵ Varga Emőke ezt a kommersz, értéktelen leporelló-képanyag egyik fő jellemzőjeként említi, mint egy valójában üres világba „becsalogató” gesztust. Varga: *Az illusztráció a teóriában, a kritikában, az olvasásban*, 112.

⁵⁶ Ez annyira jól sikerült, hogy úgy tűnik, inspirálta a vershez 1990-ben megjelenő diafilm Irsa Katalin által jegyzett képsorát is, amely tele van rózsaszín esernyővel szaladgáló, sokszor rózsaszínbe öltöző – bár néha kissé horrorisztikus látványt nyújtó, félalbínó, barnászörös szemű – ürgecsaládtagokkal. Petőfi Sándor: *Arany Lacinak* [diafilm], illusztrátor Irsa Katalin, Budapest, Magyar Diafilmgyártó Vállalat, 1990.

⁵⁷ Petőfi Sándor: *Arany Lacinak*, illusztrátor Radvány Zsuzsa, Budapest, Santos, 1997, 1999, 2000, 2005, 2007, 2017.

⁵⁸ Petőfi Sándor: *Arany Lacinak*, illusztrátor Nagy Péter, Pécs, Alexandra, [1999].

[bennük] korlátozottá válik a képi kontextus megteremtésének, a történesek időbeliségének, a transzcendens irányban kiépíthető értelem-összefüggések érzékeltetésének [...] lehetősége.⁵⁹ A kommersz képek kioltják a látványi koherenciát, receptúrájuk lényege a szimulálás. Miközben ugyanis az egyszerre stilizáló és realista ábrázolási elvekről árulkodó képek (melyek láttán precíz szövegmegfelelést feltételezünk) „leltározásra” készítetnek bennünket, azonközben valójában szükségtelenné teszik a leltárt, mert szövegrepresentáló figurák helyett csak [...] sematikus figurákat állítanak elénk.⁶⁰

A Radvány 1997 és a Nagy 1999 is osztozik (6. ábra) ugyanazokban a problémákban: a figurák gesztusainak és érzelmeinek erőteljes, de hamis kiemelésében, amelyek gyakran már-már karikatúrisztikus hatást keltenek, a kompozíciós viszonyok tisztázatlanságában, a szcenikus viszonyok kiépítetlenségében.⁶¹



6. ábra: Példák a kommerszre: Radvány 1997, Nagy 1999

Radvány Zsuzsa lapozója egyszerű harmonikába hajtható kötet, amely 8 oldalból áll. Kettő a keretbeszélés szituációját tárja a néző elé, öt az ürgeöntés történetét mondja el, egy a kis Lacit ábrázoló címlap. A harsány, zsúfolt kompozíciójú képeken elképesztően sok, rendre egyenrangúnak tűnő, így a lényegkiemelést nem támogató részlet jelenik meg. Ennek köszönhetően a „kis mese” főszereplője a nagy bajszos ember lesz, aki öt rajzon háromféle arccal szerepel. Az ürge (hátsó fele, mert több nem látszik belőle) csak az utolsó előtti képen tűnik fel, hogy a zárókép egy inkább hörcsőgre emlékeztető, az ürgeöntővel rendkívül felháborodottan perelő kis állatként ábrázolja, aki átázott ugyan, de nincs rajta semmi sajnálnivaló, hiszen – a szöveggel ellentétben – tulajdonképpen épp „lekiabálja”, megleckézteti az őt megzavaró atyafit,

⁵⁹ Varga: *Az illusztráció a teóriában, a kritikában, az olvasásban*, 102.

⁶⁰ Uo., 111.

⁶¹ Uo., 112–113.

aki rossz lelkiismerettel, bugyután bámul vissza rá, mintha nem tudná, miért is csípte nyakon. Így nem csoda, hogy az *ürge/Laci* megfeleltetés fel sem merül a kötetben: a belső történet csak egy szűzsé, amelyet a keretszituáció rajza szerint a (mű)népi nagyapa mesél el szőke unokájának. Sztorinak azonban igen monoton és hosszadalmas (hisz mind az öt képen a nagybajuszú látható egy vödörrel, végtelen sárga és zöld mezők és virítóan élénk színű, funkciótlan virágok közepette, amint megy valahova).

A keret környezetrajza hiteltelen és művien eklektikus: a parasztház csipkefüggönyös ablaka, a szárítóra fűzött piros tv-paprikasor, a hajlított art deco elemet tartalmazó „falusi” pad, a helyét és ágai számát két kép közt megváltoztató köcsögfa, a más könyvekből ismerős, de ott funkcióval bíró fajták, kutya, tyúk, pillangó szerepeltetése nem a szöveg közvetítését, netán továbbgondolását, kommentálását tűzi ki célul, hanem – Varga Emőke kifejezésével – „a gyermeki tekintet leigázását”.⁶² A sok apró részlet ugyan megteremthetné az alapját a közös kép- és könyvnézegetésnek, amely sikerrel alakíthatja a kisgyermek literációs viselkedését,⁶³ csak hogy akkor ki is derülne a képek üressége és ügyetlensége: feltűnne például a figurák elrajzolt csuklója, vagy a nem tükörképes, hanem inverz délibáb-ábrázolás. Így e könyv esetében ellehetetlenül a gyermek koncentrált elmélyülése.⁶⁴ Hiába erősek a vizuális ingerek, ha igazi, átélhető, szavakba foglalható élményt nem adnak, s belső képek alkotását nem inspirálják.

Hatványozottan igaz ez a rendkívül elrajzolt Nagy 1999-re, amelynek első három képe annyira eltérő stílusú, mintha három külön könyvből ollózták volna össze. A szintén 8 oldalas lapozó különleges hajtogatása miatt különféle játékos kapcsolatok is létrehozhatna, ám valójában egy lineáris olvasási, nézegetési móddal is alig érthető képsort tartalmaz. A belső történet e leporellóban is abszolút független a kerettől, amelyben egy kaotikus konstrukciójú, parasztház-ablakú polgárlakásban üldögélő nagyapó mesél a szőke kisfiúnak. A riasztóan elrajzolt arcú Laci hajviselete, szem- és ajakformája, inszíne minden képen más, de változik az ürge mérete, bundája és a nagybajuszos szeme színe is. A rajzi ügyetlenségeket leplezendő elképesztő mennyiségű, a szöveg és kép kapcsolódásától messzire vezető elem zsúfolódik bele az egyes képekbe. Jól szemlélteti ezt a 3. oldal, amely megkettőzi a mesepillangót, majd nagyorrú sárkánnyal, várral, obsitossal, repülő tündérlánnyal tetézi meg, pedig mindössze azt akarja illusztrálni: „kezdődik a mese”. Ugyanilyen értelmetlen a borító (1. ábra), ahol egy mesevakond (kislapáttal a kezében), egy pillangó, egy túl apró csiga és egy túl nagyra rajzolt mezei egér bámulnak egy fehér vásznat, amelyen a fedélképhez semmiben nem kapcsolódó Petőfi-vers címe olvasható. A koronát a záró rajz teszi fel a rajzsorozatra, amelyen a mesélő nagyapó kezében tartja az ürgét, és az ölében ülő Lacinak nyújtja. Mintha a „S mostan... / Itt van... / Karjaimban”

⁶² Uo., 109.

⁶³ Juhász: *A literációs tudatosság kialakulása az olvasástanulás előtt*, 40–41.

⁶⁴ Szilvássy Orsolya: A sokoldalú képeskönyv. Korai literációfejlesztés képeskönyvekkel, *Deliberations*, 13. évf., 2020/2, 113.

rész megértésre talált volna a rajzoló vagy a szerkesztő előtt, viszont a „Mert e fürge, / Pajkos ürge / Te vagy Laci, te bizony!” sorok a legkevésbé sem...

E kiadványok alternatívájaként született a Szalma 2008, amely azóta is megszakítás nélkül kapható a Móra kínálatában.⁶⁵ Érdekessége, hogy eredetileg álló formátumú lapozó volt, amelyet az utóbbi öt évben – engedelmeskedve a már Varga Emőke által észlelt⁶⁶ – kordivatnak, átalakítottak fekvő formátumúvá.⁶⁷ Lovász Andrea 2015-ben hívta fel a figyelmet a gyermekirodalmi illusztrációk újabb, a 2000-es évek közepétől immár napjainkig ható megújulására, az igényes gyermekkönyvek képanyaga színvonalának öröndetes növekedésére, s arra a folyamatra, amely során a klasszikusokat is neves művészek rajzai értelmezik újra, s helyezik friss multimediális keretbe. Ezzel kapcsolatban fel is tette a kérdést: vajon „mennyire sikerül leváltani a generációkon át rögzült sémákat.”⁶⁸

Szalma Edit festett képsorozata (7. ábra) dolgozik is e sémákkal, s el is tér azoktól. 12 oldalas lapozójának képei kompozíció szempontjából szinte visszatérést jelentenek a Reich Károly-i időkhöz. A szituációk helyszíneit néhány használati tárgy, háttér-elem, állat- és emberszereplő népesíti be. A háttér azonban nem fehér, hanem harsány és energikus vörös, zöld és narancs (a borítón pedig kék), amelynek ecsetvonásai az utolsó talpalatnyi helyet is betöltik-bemázzolják az oldalakon, s szinte vibrálnak. Esztétikus és művészi ez a kitöltés, sikerrel alapozza a képi ízlést és a vizuális értést, de mindent ural: nem hagy üres foltokat sem valóságos, sem átvitt értelemben.



7. ábra: A 21. század vibráló képei: Szalma 2008 (balra), Pálfi 2011 (jobbra fenn), Herbszt 2023

⁶⁵ Petőfi Sándor: *Arany Lacinak*, illusztrátor Szalma Edit, Budapest, Móra, 2008, 2010, 2016 (álló formátum), 2021, 2024 (fekvő formátum).

⁶⁶ Varga: *Az illusztráció a teóriában, a kritikában, az olvasásban*, 101.

⁶⁷ Ez ugyan, számítógéppel dolgozva a háttérfelületeken, nem volt nehéz, s neki köszönhetően új elemek is feltűntek a könyvben, pl. egy újabb kedves béka, ám egyúttal olyan anomáliákat is okoz, mint az első képpár szobája, amelynek hirtelen plusz két sarka támadt a képtér meghosszabbításától...

⁶⁸ Lovász Andrea: *Felnőtt gyerekirodalom*, Szentendre, Cerkabella, 2015, 15–16.

A különleges kalpagjától szinte mesealakká változó nagybajuszos levegőben csavarodó bajuszához illő tánclepésekkel halad oldalról oldalra, miközben néhány kedvesen kövér mesetehén, két, később három, golyák előtt menekülő béka és egy monoklifoltos kutylus kíséri. Az emberke teljesen egyedi lelemény, mégis (ha nem is tudatosan) megörökölte Würtz figurájának vörös orrát, Füzesi jovialis bajszosának zsinóros mellényét és nadrágját, s a Reich óta mindig feltűnő, hű kutylát. A keret-illusztrációk szobájában pedig ott az 1949 óta ismerős láda újabb változata: bár a berendezés kulcseleme, egy remek, mázas kemence, amelynek a padkáján ülve mesélni lehet, teljesen friss ötlet.

Egyes képek szinte üresek, csak a szín tölti ki őket, míg máshol minden apró részlet szerepel. Így pl. egyetlen képen van mező, délibáb, torony, ember, aki a kendert áztatába hordja, szénaboglya, kacska, golya, béka. Igazán ott tud innovatív lenni a kötet, ahol játszik a bal és jobb oldal kapcsolatával, vagy ott, ahol ironikusan használja a vibráló színekítés maga megteremtette szabályát: így a már annyiszor alkalmazott „puszta” színfolt hirtelen helyszínné, pl. ürgelyukakkal teli mezővé változik.

A képsorozatot Reich Károly óta először jellemzi (nem animációs logikán alapuló) lendület és mozgás: libbenő függöny, forduló tehénke, ugró béka, futó ürge vezeti a gyermekszemet a lapozási, olvasási irányba. Itt lehet jelentésszerű az is, hogy ez a kemény kartonkönyv nem leporelló, hanem lapozó, amelynek a forgatásakor, az „írás-olvasás esemény” során a „felnőttkönyv” technikai használatát is gyakorolhatják⁶⁹ már a 3 évesek is. A barátságos, vonzó, „maszatolt” felületek egymásutániséga hatékonyan fejleszti a „folyékony képolvasás”⁷⁰ alapkészségét.

Ami azonban a legérdekesebb, hogy míg a mesepille Reich alkotta szimbolikáját (60 év után) sikerül elengedni,⁷¹ a Petőfi-legenda ebben a változatban kiterjeszkedik. Az egyértelműen a költőt jelképező, eddig mindig csak a záróképen, háttal feltűnő alak már az első képen ott ül a kemencepadkán, szembefordulva a nézővel, ölében tartva a mesélésre készülő, ujjacskáját szopó kisfiút, hogy az utolsó képtáblán aztán a magasba emelje (kicsit Würtz-féle módon, lásd a figura tartása és Orlai Petrics-féle ruhája). A titokzatosság, a figura arca elképzelésének lehetősége így elvész, a befogadó azonban kap helyette egy idealizált, de nagyon emberi, szerethető és apaszerű Petőfi-figurát, amelyet megjegyezhet.⁷² Az *ürge/Laci* párhuzam kibontása sem maradhat el: ezt az utolsó képpár egyfajta „magyarázó ábrával” oldja meg. Miközben a mesélő Petőfi felemeli a kis Lacit, balra tőle egy buborékban a bajszos ember ingujjas karja látszik, kezében magasra tartja a kis ürgét. A fenti két transzformációs folyamat

⁶⁹ Szinger Veronika: Olvasóvá nevelés újszülött kortól kezdve. A gyerekkönyvek és az irodalom szerepe a 0–3 éves gyerekek életében, *Studia Litteraria*, 58. évf., 2019/1–2 (*Gyerekvilágok*), 150.

⁷⁰ Révész: *Varázskép – világtkép*, 421.

⁷¹ Az álló kiadásnak még volt két pille a borítóján, talán hagyománytiszteltetből (1. ábra), a fekvő változat már csak belül tartalmaz egy apró, épp csak felreppenő, s metaforikusan immár funkciótlan pillangót az első képen, mintegy tisztelgve a nagy elődök előtt.

⁷² Az első Petőfi-kép, az ülő felnőttalak, amely az ölében tart egy ujjat szopó, göndör fürtű kisfiúcskát, ironikusan, „profán szentképként” akár a Madonna-ábrázolásokat is idézheti.

hasonló a kompozíciókéhoz: a Szalma 2008 semmit sem bíz a véletlenre, mindent megmutat, mindent kommentál, de ezt olyan művészi, innovatív bájjal teszi, amely méltán tartja a könyvpiacra majdnem húsz éve a kötetet.

Filmkönyv és papírszínház: Pálfi 2011 és Herbszt 2023

Meg kell említeni, hogy a gyermekkönyvek megújulásának közelmúltbeli időszakában két olyan különleges *Arany Lacinak* is megjelent, amely kifejezetten az intermedialitás lehetőségeit használja ki (7. ábra).

Az egyik a Pálfi 2011, amely ugyan egy animációs film rajzanyagából megalkotott képeskönyv, de teljesen önállóan is értelmezhető. A Pálfi Zsolt nevéhez fűződő, 8 perces, ma már a *Mesetévén* is megtalálható kisfilmet DVD-n csomagolták a 16 oldalas, szép kiállítású, jól lapozható kötethez: a mozgókép alatt Szabó Gyula versmondását lehet hallani.⁷³ Ha csak a könyvet vizsgáljuk, észrevehető, hogy az nem a rajzfilm pusztá kiegészítése, támogatója, hanem egyszerre kétféle mediális transzpozícióként, médiatranszferként és médiaátalakításként is értelmezhető. A szöveg, kép és hang multimediális párosítása pedig mediakombinációként is elemezhetővé teszi.

A barátságos hangulatú képeskönyv nagy, finoman színezett, geometrikus felületekkel, a síkok és kontúrok erőteljes megrajzolásával, egy abszolút újító, hórihorgas, ürgeöntő figura bevezetésével, s egy kedves játékkal is hívogatja az olvasót: benne egy kivételével minden képen vagy képpáron megtalálható elrejtve egy rózsaszín-kék-sárga szárnyú lepke. Keresgélésével a könyvet lapozgató kisgyermek maga is a mesepillangó, s a „kis mese” nyomába eredhet. Ez az ötlet a még Reich által megalkotott metaforikus-szimbolikus-valóságos lepkefogalom izgalmas újraértelmezése.⁷⁴ A mesélés aktusát a kötet (modern, kortárs) nagyapa és unokája családi együttlétéként mutatja be, az *ürge/Laci* párhuzamot pedig sok ötlettel erősíti meg: a szeplős, kerek arcú Laci és a bajuszpettyes, kerek buksijú ürge figuráját át is játszatja egymásba egy képpáron.

A másik sajátos képeskönyv a Herbszt 2023, amely a *Papírszínház* sorozat a Petőfi-bicentenáriumra elkészült darabja volt.⁷⁵ A papírszínház Magyarországon elsősorban a Csimota Kiadó munkájának köszönhetően elterjedt, különleges mesélési forma, amely „színházzá alakítja a mesekönyveket.” A papírszínház-előadás hallgatása, amelyet különféle játékok, zenei és hangbetétek és aktivitások egészíthetnek ki, fejleszti a képzeletalkotási képességet, erősíti a szeriális feldolgozást, az elemző

⁷³ Petőfi Sándor: *Arany Lacinak*, Klasszikusok rajzfilmen, Budapest, Sanoma Media–Cinekon/Centrál Média csoport Zrt., 2011. A 8 perces rajzfilm forgatókönyvét írta és az animációt rendezte: Pálfi Zsolt. Külön értéke van annak, hogy Petőfi versét a *Magyar népmesék* legendás mesélőjének hangján hallhatják a gyermekek.

⁷⁴ A 7. ábrán látható páros oldalon a föld felett az ürge hátsó felét, a lyuk mélyén a fejecskejét látni, az első képen a pillangó az előtérben, a másodikikon a háttérben, távol, a lyuk szájánál figyelni az eseményeket: keresése az irányok és helyviszonyok tanulását is szolgálhatja.

⁷⁵ Petőfi Sándor: *Arany Lacinak*, illusztrátor Herbszt László, Papírszínház, Budapest, Csimota, 2023.

gondolkodást és a nyelvi kifejezésmódot, ezért már az óvodában is ajánlott.⁷⁶ A papírszínház-lapok nem lapozáshoz, hanem a fakteretben balról jobbra történő mozgathoz készülnek, így izgalmas átmenetek és képkapcsolatok jöhetnek létre előadás közben: „két köztes képből egy harmadik létrehozása, bizonyos elemek elrejtése, majd felfedése dinamizmust kölcsönöz a mesélésnek.”⁷⁷ Vershez papírszínházat tervezni, s azt előadni egészen más kihívást jelent, mint prózai szöveghez, meséhez. A papírszínházzal mesélés intermediális lehetősége a folyamatos improvizáció, a közönséggel való interakció és a spontán reagálás: ezt azonban a kötött, változtathatatlan versszöveg keretek közé szorítja.⁷⁸

Az ellentmondást a sokszorosan díjazott rajzoló és tervezőgrafikus, Herbszt László formabontó játékkal oldja fel: illusztrációsora itt-ott meglepően metonimikus, összességében pedig kihívóan ironikus. A tucatnyi kartonlap és a tok burjánzó, színekben és formákban gazdag grafikai elemei, dekoratív kompozíciói részletességük ellenére redukáltak a szöveghez képest, s valójában újrakonstruálják azt. A művészre jellemző ritmikus struktúrák sora és a geometrizáló formavilág óvodások és kisiskolások számára is befogadható, fejleszti a térérzékelés és a képolvasás képességét, inspirál a továbbgondolásra, jelentésszerű tételre, a fantázia működtetésére. Ám alapvetően ironikus is: új perspektívát nyit a szövegre, „elmozdítja” azt az értelmezés során, s olykor deformálja is, mint pl. a borítókép lefésült hajú, bajszos (talán 19. századi urat idéző), mégis „virággyermek” ürgéje esetében.⁷⁹ Így a képsorozat – hasonlóan a versszöveghez – ezúttal kifejezetten „duplafedelessé”, felnőtt, kamasz és gyermek papírszínház-néző számára is érdekessé és inspirációt kínálóvá válik. Erről a művész így nyilatkozott: „Egy illusztráció akkor működik, ha ad egyfajta narratívát. Ha nem pusztán megrajzolja, ami a szövegben már benne van, hanem ad hozzá egyfajta pluszt.”⁸⁰

Korábban arról írtam, hogy a nyolcvanas években a Petőfi-vers megújulni kívánó illusztrációs hagyománya két úton indult el, a metonimikus, akár absztrakt (Kovács 1986) és a jól érthető, a szöveg minden elemét képpel kísérő (Füzesi 1987) irányba. Az utóbbi út sajnos évtizedekre a „túlrajzolt”, a belső képalkotás fejlődését gátló kommerszbe torkollott. Az előbbi viszont jelen pillanatban Herbszt László papírszínház-képeivel ér el igazi, művészi magaslatokat, immár posztmodern módon.

⁷⁶ Csányi Dóra – Simon Krisztina – Tsík Sándor: *Papírszínház. Módszertani kézikönyv*, Budapest, Csimota, 2016, 9, 23–24, 38, 40.

⁷⁷ Uo., 19–20.

⁷⁸ A Csimota korábban már az *Anyám tyúkját* is megjelentette, szintén Herbszt László képeivel, pedig ez a vers rövidségével (a képek egy-egy sorhoz készülhettek csak) az *Arany Lacinak* szövegénél még sokkal nagyobb feladatot jelentett. Petőfi Sándor: *Anyám tyúkjá*, illusztrátor Herbszt László, Papírszínház, Budapest, Csimota, 2021, 2023.

⁷⁹ A fogalmakat innen használtam: Varga: *Az illusztráció a teóriában, a kritikában, az olvasásban*, 58–62.

⁸⁰ Kocsis Katica: A pillanat, ahol átfordul a mese – interjú Herbszt László illusztrátorral, *Kultúra.hu*, 2020. 07. 14. [Link](#) (Letöltés: 2026. 07. 15.)

Képeskönyv a 21. században: Békés 2015

Persze nem minden lapozgató kisgyermekhez vagy képeskönyvválasztó szülőhöz és pedagógushoz áll közel a Herbszt 2023 művészien harsány, játékosan tiszteletlen, mozaikos-szimbolikus világa. Ezért is fontos, hogy az *Arany Lacinak* 21. századi illusztrációtörténete nemcsak ezt és a Szalma 2008-at tartalmazza. 2015-ben a Scolar megjelentette a Békés 2015-öt, amely Békés Rozi, a számos magyar és nemzetközi díjjal rendelkező grafikus, illusztrátor, könyvművész és animációsfilm-készítő képeivel kísérve tartalmazza Petőfi-versét.⁸¹ A kötet elnyerte a Szép Magyar Könyv-díjat.

Ahogy Révész Emese megfogalmazta: az újra illusztrált klasszikus gyermekversek esetében a művész kettős kötettségben alkot: „a lapozó lehetőséget ad arra, hogy a rajzoló minden egyes versszakhoz önálló kompozíciót hozzon létre, ám mivel az óvodás korosztálynak szánt könyvről van szó, ez a tárgyszerű bemutatás elvárásával párosul.”⁸² Az *Arany Lacinak* esetében ez a kihívás kiegészül azzal, hogy mivel a vers 2. osztályos olvasmány is, az adott képeskönyvet esetleg több korosztály is forgatni szeretné.

Békés Rozi rajzait az akvarell és az azon áttűnni engedett, finom ceruzavonal kettőssége, a tőle megszokott, elképesztően finom rajzosság, a magától értetődően bájos, az édeskészséget azonban finom iróniával mindig elkerülő karakteralkotás, a találó szíkontrasztok (a családi otthon vonzó földszínei, a délibáb vibráló, földöntúli kékje, a fényjáték különféle ábrázolásai) és a szöveg és kép folyamatos szintézise jellemzi: a kiválóan tagolt szövegrészek a képi kompozícióban belül kapnak változatos és funkcióval bíró helyet.

A képi anyag két nagy innovációja a mozgásfázisok megjelenítése és a rendkívüli részletességgel és hitelességgel, mégis egyértelmű lényegkiemeléssel berendezett, kortalan vizuális világ.

A kötet nyitóképen rakoncátlan kisfiú látható nyolc különböző mozgáshelyzetben: a macska farkát húzva, bukfencezve, faágról háttal függeszkedve, komódra mászva, lehajolva, négykézláb fájátéket tologatva, parittyát feszítve, s csak úgy, fentről belógva. A térvizonyok jól érzékelhetők, pedig a valódi képtér képlékeny: a macska és az egyik Laci ki is lóg belőle, míg a kutya és egy másik Laci kívülről lóg bele, elképesztő dinamizmussal sugallva, hogy a képeskönyv világa fantáziával kiterjeszthető, kiegészíthető. A látszólagos káosz, s benne a ritmikus rend szavak nélkül is szemlélteti, hogy Laci folyton és nyughatatlanul nyüzsög, „rosszalkodik”, ezért is kapja a felszólítást, „Ülj meg itten az ölemben”. Hasonló módon ismerkedhet meg a lapozgató a fürge,

⁸¹ Petőfi Sándor: *Arany Lacinak*, illusztrátor Békés Rozi, Klasszikusok kicsiknek, Scolar Kid, Budapest, Scolar, 2015, 2021, 2023. Mivel a kötet nyolc évvel megelőzte a Herbszt 2023-at, ez indokolja azt is, miért volt jó választás annak esetében inkább rendhagyó illusztrációs formákhoz és az iróniához nyúlni a tárgyszerű bemutatás megvalósítása helyett.

⁸² Révész Emese: „A macska a veréb háza”. Magyar gyermekvers-illusztráció – különös tekintettel a kortársakra, in Hansági Ágnes et al. (szerk.): „...kézifékes fordulást is tud”. *Tanulmányok a legújabb magyar gyerekirodalomról*, Tempevölgy könyvek 29., Balatonfüred, Balatonfüred Városért Közalapítvány, 2018, 10–38. [Link](#) (Letöltés: 2026. 07. 15.)

emberi tekintetű ürgevel, aki bogyóval labdázik, kecses kéztartással kukkantgat, öszszegömbölyödve alszik, szöcskét figyelve támaszkodik, meg csak úgy üldögél, mielőtt szaladni kezd (8. ábra). Ettől nemcsak az *ürge/Laci* metafora válik érthetővé, s a kötet képsora rendkívül dinamikussá. Valójában a képanyag – bár a szöveget alázatosan szolgáló illusztrációsorként is értelmezhető – a vers verbális világával egyenrangú, azt meglevenítő, mégis teljesen saját univerzumot hoz létre.



8. ábra: Családi tabló és ürgejáték a Békés 2015-ből

A kötet 22 oldalas, mivel már a védőlapon is illusztrációk találhatók: olyan, a színes festményekhez készült tervek és ceruzavázlatok, amelyek szavak nélkül is elmesélik a történetet, a könyvtest „kész” képeihez pedig alternatívákat, variációkat, további világ-kiteljesítést fogalmaznak meg. Ezeket az oldalakat első olvasáskor a mesélő és a gyermek is valószínűleg átlapozza: annál izgalmasabb a belső rajzok megismerése után visszatérni hozzájuk, azonosítva párhuzamosságaikat és ellentéteiket, s egyúttal felfedezni a segítségükkel, miként születik a kép. Mindezt – intermedialis játékként – egy olyan képeskönyvben, amely egy, az irodalmi alkotás születését megörökítő irodalmi alkotást tartalmaz...

Az óvodás befogadók által igényelt részletesség, a sok-sok tárgyi apróság referencialitása sokkal gazdagabb, mint amennyit az egyszerű bemutatás igénye szükségesé tenne. A botanikai pontossággal ábrázolt virágok színe szimbolikus, s tartásuk hangulatokat, érzelmeket is kifejez (pl. „figyelve” fordulnak a kis ürge felé). Az „Ott megállt és körülnézett” sor képét, egy klasszikusan, szimmetrikusan megrajzolt tájképet tanulmányozva rájöhethetünk, a kompozíció valójában a kép nézőjét helyezi a nagybajuszos szerepébe, aki kinéz a virágok közt a sík mezőre. A kép és szöveg közötti interakció Juhász Valéria szerint lehet leképező/azonosító, kiegészítő jellegű vagy új értelmezési keretet nyújtó. A harmadik típusba alapvetően a képkönyvek

és a kortárs, képközpontú képeskönyvek tartoznak.⁸³ A fentiek alapján azonban kimondható, hogy a Békés 2015, annak ellenére, hogy klasszikus képeskönyv, ebbe a harmadik, innovatív, új értelmezési keretet nyújtó típusba sorolható.

Békés Rozi a vers keretrészének illusztrációs hagyományát is felülírja: Petőfi ugyanis nemcsak a kötet végén szerepel. A „kis mese” kezdetekor hatalmas családi tablón (8. ábra) tekinthet végig a nézegető, amely a meséléshez készülődő Arany családot és Petőfit ábrázolja, a tanulmány korábbi részében idézett, hiteles beszámolóknak mindenben megfelelően. Arany, akit sosem képzeltünk el úgy, ahogyan pedig Petőfi híres rajzán megörökítette,⁸⁴ most megkapja ezt a fiatal arcot: karosszékében ül az asztalnál, előtte könyv és író, talán verset jegyezgetett. Aranyé Ercsey Julianna, aki csak késői, s igen merev három fényképéről lehet ismerős, fiatal anyaaarcot és -alakot kap, s épp az asztalt szedi le, amikor megáll, hogy meghallgassa a mesét. Szerepel Laci nővére, a látogatáskor hatéves Julianna is, aki láthatólag nemrég még a kisöccsével játszott: a földön ül, kezében rongybaba, körülötte játéktörténeti ismeretekkel megrajzolt játékszerek (köztük egy dióból készült zúgattyú). Az Arany karosszékének párjában elhelyezkedő Petőfi épp ölébe emeli a hozzá futó Lacit: a kép azonban nemcsak a mesélő felnőtt és ölbeli gyermek szituációját fogalmazza képpé, de a régen még természetes, az egész közösségnek szóló mesélés rítusát is megidézi, ráadásul egy olyan híres család példáján, amelyben ez bizonyítottan szokás is volt, ahogyan erről az Arany család kéziratos mesegyűjteménye is tanúskodik.⁸⁵

A családi tabló két nő szereplőt is bevezet az addig vizuális és verbális értelemben abszolút férfitörténetbe. A mesét hallgató kislány és anyja a kislánnyal és az apával egyenrangúan ábrázolt figurája minden külön nyomatékosítás nélkül reprezentálja, hogy a mesehallgatás, az alkotó mesemondás, egyáltalán, a mese világa nők és férfiak előtt ugyanúgy nyitva áll.

Az illusztráción látható 19. századi, parasztpolgári/értelmiségi, de hangsúlyozottan vidéki család képe az irodalomtörténeti háttér nélkül is belépőt jelenthet a múltba a kisgyermek számára, akik a felső tagozat kezdetén épp hasonló témákkal és tartalmakkal ismerkednek majd hon- és népismeret órán. Ha valaki az Arany családról már információkkal rendelkezve kezd el vizsgálni a képet, számos megbeszélésre érdemes apróságot vehet észre rajta. A tabló idilli hangulata pedig sugallja a kiegyensúlyozott, boldog családi élet fontosságát is.

A Békés 2015 lényegi vonása, hogy szövege és képe is többszöri tanulmányozásra, újraolvasásra készült. A megismerés során az illusztrációk még csak a vers szövegének kísérői. Ismételt kézbevételekor azonban a saját történettel és autonóm, teljes,

⁸³ Juhász Valéria: *Beszédfejlődés, beszédfejlesztés iskoláskorig*, Szeged, Juhász Gyula Felsőoktatási, 2025, 192–193.

⁸⁴ Jankovics Marcell *Toldi* filmjének megjelenése (2022) előtt.

⁸⁵ Az Arany család kéziratos, Ercsey Julianna, Arany Julianna és Arany László által szerkesztett és lejegyzett mesegyűjteményéről: Domokos Mariann – Gulyás Judit (szerk.): *Az Arany család mesegyűjteménye*, Budapest, MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont – Universitas – MTA Könyvtár és Információs Központ, 2018.

integráns világgal rendelkező képek megfigyelésre, megbeszélésre, továbbképzésre inspirálják a befogadókat, így már önmagukban állva is segítik az anyanyelvi és a literációs fejlődést. Vagyis: végül a vers szövegével egyenrangúvá, s bizonyos szempontból eggyé válhatnak.

Összegzés

A tanulmányban tizenegy *Arany Lacinak*-képeskönyvet mutattam be. Közülük nem antikvár kereskedelmi forgalomban három érhető el jelenleg (Szalma 2008, Békés 2015, Herbszt 2023), amelyek markánsan különböző stílusú, s különböző elvárásokat beteljesítő, ám kivétel nélkül művészi, minőségi vizuális kontextusban tartalmazzák a vers szövegét.

A kötetek közül kettő, a papírszínházi feldolgozást lehetővé tevő (Herbszt 2023) és az animációs filmet autonóm könyvvé formáló (Pálfi 2011) szemléletes példája az intermedialitás, valamennyi kötet pedig a multimedialitás fontosságának, kép és szöveg a gyermekkönyvekben történő szoros összekapcsolódásának.

Végigtekintve az *Arany Lacinak*-képeskönyvek során, jól elkülöníthető a magyar gyermekkönyv-illusztrációtörténet több időszaka: kísérletezés és hagyományteremtés (Reich 1949, Reich 1953), a hatvanas évek fellendülése (Würtz 1969), a nyolcvanas évek útkeresése (Kovács 1986, Füzesi 1987), a kommersz, olcsó, nem minőségi tömegképek elterjedése (Radvány 1997, Nagy 1999). A legfrissebb kiadások (Szalma 2008, Békés 2015, Herbszt 2023) esztétikuma és innovativitása pedig igazolja az állítást, hogy a 21. század, s különösen az utóbbi 15 év nemcsak a magyar gyermekkönyv-kiadás és -írás, de a magyar gyermekkönyv-illusztráció új, nagy korszakának is tekinthető.

Az *Arany Lacinak*-változatokkal kapcsolatban két problémát vizsgáltam kiemelten. Megállapítható volt, hogy a tizenegy képeskönyv közül ötnek a rajzai mutatták be rítusszinten a mesélés családi, intim felnőtt-gyermek viszonyra épülő folyamatát (Reich 1949, Reich 1953, Füzesi 1987, Szalma 2008, Békés 2015). A legutolsó ezt kiegészítette a családban mesélés új dimenziójával is. Két könyv csak a felütés kommersz gesztusaként tartalmazta a mesélő nagyapó közhelyét (Radvány 1997, Nagy 1999), a harmadikban pedig ennek alkalmazását – az előképek mellett – a könyv alapjául szolgáló animációs filmhez felhasznált Szabó Gyula-hang határozta meg (Pálfi 2011). A Herbszt 2023 képei eleve a mesélői szerepbe lépő, papírszínházis történetmondáshoz készültek, így a mesemondás aktusának nem lehettek egyszerre ábrázolói és alanyai is (hacsak nem ironikusan).⁸⁶ Egyáltalán nem utalt a mesélés aktusára két képeskönyv (Würtz 1969, Kovács 1986), bár az előbbi a záróképen megrajzolt egy – meséléstől független – szeretetteli felnőtt-gyermek kapcsolatot.

A Petőfi-vers fő metaforikus azonosítását (*ürge/mesehallgató [Laci]*) hat képsor magyarázta/jelezte (Reich 1949, Reich 1953, Füzesi 1987, Szalma 2008, Pálfi 2011, Békés 2015), míg egy rajzsorozat ironikusan utalt rá (Herbszt 2023). Talán nem

⁸⁶ Lásd: a fül stilizált képe – „nyisd ki füledet” –, amely e problémát ironikusan oldotta meg.

véletlen, hogy ezek a könyvek tartalmazzák az esztétikai és rajzpedagógiai szempontból is leginkább minőségi és egyedi alkotásokat, amelyek hatékonyan segítik a gyermekhallgató szövegbefogadási folyamatát.

Az összegzésben mindenképpen ki kell emelni a Reich Károly által 1949-ben megteremtett ábrázolási hagyományt, amely Petőfi Sándort helyezi a mesélő felnőtt szerepébe.⁸⁷ Ez öt kötetben volt megtalálható (Reich 1949, Reich 1953, Würtz 1969, Szalma 2008, Békés 2015), egy (Herbszt 2023) pedig ironikusan utalt rá. Izgalmas, ahogy a vizuális kontextusokban Petőfi szerzője marad saját művének: míg az óvodai műismertetés, szövegmemorizálás során az írók, költők neve sokszor el/lefelejtődik a szöveg mellől, Petőfi mesélő szereplőként történő vizuális megjelenései folyamatosan felidézik, hogy e versnek ő az írója.

A mesterséges intelligencia képalkotó programjainak folyamatos terjedésével minden eddiginél inkább megnő az értéke a lehetőleg kézi technikákkal készült, letisztult és átgondolt kompozíciójú, nem az animációs látásmódot követő, mindenben eredeti és egyedi, művészi könyvillusztrációknak. Véleményem szerint éppen ezért felvethető volna Reich 1953, de még inkább Reich 1949 újrakiadása: hiszen ezek voltak az utolsó olyan képsorok a vershez, amelyeket még nem a szín, hanem a vonal, a folt és a felületek dekorativitása uralt. Ráadásul utóbbi mint leporelló is rendkívül formabontónak számít, nemcsak saját korában, de napjainkban is. Mindenképpen elmondható azonban, hogy Petőfi versének jelenleg elérhető illusztrációs sorai szövegkompatibilitásukkal, mediális kapcsolataikkal, képi transzformációik minősége és világteremtő képessége alapján hatékonyan támogatják az óvodáskori anyanyelvi nevelést, a nyelvi és literációs tudatosság, a képértései, képolvasási és a belső képalkotási képesség fejlődését.

Az egyetlen műhöz készült különféle képsorozatok, képek ismerete és összehasonlítása nemcsak elméleti szempontból lehet hasznos a pedagógushallgatók számára: azok felhasználhatók különféle óvodai tevékenységek során is (képpárosítás, különbségkeresés, képleírás, nem ismerős képről ismerős vers felismerése, rajzos kiegészítés, beszélgetés, szimuláció, dramatizálás). Így a jelenleg csak antikvár beszerezhető értékes műveknek is helye lehet az óvodában.⁸⁸ A tanulmány azt is bizonyíthatja, hogy hasznos lehet időről időre a fentihez hasonló, kis hatókörű, az esetlegességet őrző, de koncentrált áttekintéseket végezni a gyermekkönyv-illusztrációkkal kapcsolatban, mivel az így felismerhető tendenciák és egyediségek segíthetik annak megfogalmazását, mitől is „működik” egy-egy gyermekkönyv, miként vonható be az irodalmi befogadás folyamatába a szöveget kísérő kép, s mi jellemzi a kép és szöveg mediális kapcsolatát a gyermekirodalomban.

⁸⁷ A hagyomány mára olyan közhellyé vált, hogy mindkét korábban hivatkozott másodikos tankönyv illusztrációján a Lacit ölébe vevő Petőfi látható.

⁸⁸ S mielőtt a fenti játékokhoz „legeneráltatunk” a mesterséges intelligenciával egy-egy kommersz, s esetleg kompozíciós és szövegértelmezési hibákkal teli „saját” képet vagy képsort, mindenképpen érdemes megismerkedni a méltatlanul feledésbe merült, korábbi, minőségi illusztrációs változatokkal.

Irodalomjegyzék

- Bárdos Dóra: Az intermedialitás kínálta lehetőségek Fekete István regényeinek általános iskolai feldolgozásában, in Tóth Etelka – Kovács Tibor Attila (szerk.): *Tarka rét. Fekete István útjain*, Nagykovács, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, 2026. [Megjelenés alatt]
- Bárdos József – Galuska László Pál: *Fejezetek a gyermekirodalomból*, Budapest, Nemzedékek tudása, 2013.
- Becz Dorottya: Így született meg az Arany Lacinak című vers: a hároméves Laci kívülről fújta pár hét után, *Dívány*, 2025. 03. 09. [Link](#)
- Bognár Tas: *A magyar gyermekvers*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2001.
- Csányi Dóra – Simon Krisztina – Tsík Sándor: *Papírszínház. Módszertani kézikönyv*, Budapest, Csimota, 2016.
- Dankó Ervinné: *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában. Módszertani kézikönyv a 3–7 éves korosztály fejlesztéséhez*, Budapest, Flaccus, 2016.
- Dobszay Ambrus: A magyar gyermekvers – klasszikusok és maiak, in Bálint Péter – Bódis Zoltán (szerk.): *Változatok a gyermeklírára*, Debrecen, Didakt, 2006, 19–25.
- Domokos Mariann – Gulyás Judit (szerk.): *Az Arany család mesegyűjteménye*, Budapest, MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont – Universitas – MTA Könyvtár és Információs Központ, 2018.
- Fehérváry-Ménes Anna: Könyv szöveg nélkül, *Wmn*, 2021. 03. 03. [Link](#)
- Galuska László Pál: Petőfi helyzetben. Nem gyermekvers-eredetű gyermekversek, in Tóth Etelka et al. (szerk.): *Petőfi-mozzaiok*, Nagykovács, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, 2024, 22–33. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13225951>
- H. Tóth István: Személyre szabott mesélés, *Óvodai Nevelés*, 69. évf., 2016/10, 17–19.
- Juhász Valéria: A literációs tudatosság kialakulása az olvasástanulás előtt, *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*, 26. évf., 2017/12, 38–44.
- Juhász Valéria: *Beszédfejlődés, beszédfejlesztés iskoláskorig*, Szeged, Juhász Gyula Felsőoktatási, 2025.
- Kerényi Ferenc: *Petőfi Sándor élete és költészete*, Osiris monográfiák, Budapest, Osiris, 2008.
- Kocsis Katica: A pillanat, ahol átfordul a mese – interjú Herbszt László illusztrátorral, *Kultúra.hu*, 2020. 07. 14. [Link](#)
- Komáromy Sándor: *Költők és művek a XX. század magyar gyermeklírájából*, Budapest, Eötvös József, 2002.
- Lovász Andrea: *Felnőtt gyerekirodalom*, Szentendre, Cerkabella, 2015.
- Lovász Andrea: Gyermek – irodalom. Diskurzusváltozatok, *Forrás*, 32. évf., 2000/12, 90–102.
- Merényi Hajnalka – Koósné Sinkó Judit: Utazás egy piros esernyővel – Elméleti és gyakorlati közelítés a képkönyv műfajához, *Gyermeknevelés*, 11. évf., 2023/2–3, 178–191. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2023.2-3.178.191>
- Mészáros Márton: A gyerekvers médiumai, in Hermann Zoltán et al. (szerk.): *Medialitás és gyermekirodalom*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan, 2020, 203–215.
- Molnár Bálint: Intermedialitás az irodalomban – elméleti és gyakorlati áttekintés, *Eruditio – Educatio*, 16. évf., 2021/4, 93–103. <https://doi.org/10.36007/eruedu.2021.4.93-103>
- Osztovits Szabolcs: „Sors, nyiss nekem tért”. *Petőfi Sándor életének krónikája*, Budapest, Osiris, 2022.
- Paulovkin Boglárka: Képekkel, formákkal beszélni. Gondolkodás, alkotás, megértés – a látás nyelvén, in Hansági Ágnes et al. (szerk.): *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, Budapest, Fiatal Írók Szövetsége, 2017, 429–442.
- Pethő Ágnes: Előszó. Szövegek a médiumok „között”, in Pethő Ágnes (szerk.): *Képvittelek. Tanulmányok az intermedialitás tárgyköréből*, Sapiencia Könyvek 2., Kolozsvár, Scientia, 2002, 7–13.

- Petres Csizmadia Gabriella: *Fejezetek a gyermek- és ifjúsági irodalomból*, Nyitra, Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, 2015.
- Révész Emese: „A macska a veréb háza”. Magyar gyermekvers-illusztráció – különös tekintettel a kortársakra, in: Hansági Ágnes et al. (szerk.): „...kézifékes fordulást is tud”. *Tanulmányok a legújabb magyar gyerekirodalomról*, Tempevölgy könyvek 29., Balatonfüred, Balatonfüred Városért Közalapítvány, 2018, 10–38. [Link](#)
- Révész Emese: Varázskép – világkép. A gyermekkönyv-illusztráció szerepe a gyermeki lélek fejlődésében, in: Hansági Ágnes et al. (szerk.): *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, Budapest, Fiatal Írók Szövetsége, 2017, 419–426.
- Szilvássy Orsolya: A sokoldalú képeskönyv. Korai literációfejlesztés képeskönyvekkel, *Deliberationes*, 13. évf., 2020/2, 110–116.
- Szinger Veronika: Kiváras és bontakozó írásbeliség – Hagyomány és újszerűség az óvodai írás- és olvasás-előkészítésben, *Elektronikus Könyv és Nevelés*, 9. évf., 2007/1. [Link](#)
- Szinger Veronika: Olvasóvá nevelés újszülött kortól kezdve. A gyerekkönyvek és az irodalom szerepe a 0–3 éves gyerekek életében, *Studia Litteraria*, 58. évf., 2019/1–2 (*Gyerekvilágok*), 148–165.
- Tornai Szabolcs: Kinyílnak a virágok. Füzesi Zsuzsa pályájáról, a gyerekkönyv-illusztrálás örömeiről és a számítógépes animációról, *Könyvhét*, [2006]. [Link](#)
- Varga Emőke: *Az illusztráció a teóriában, a kritikában, az olvasásban*, Budapest, L'Harmattan, 2012.
- Várnai Zsuzsanna: Kép és szó. A vizualitás szerepe és jelentősége a kortárs gyermekirodalomban, in: Hansági Ágnes et al. (szerk.): *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, Budapest, Fiatal Írók Szövetsége, 2017, 387–418.
- Zilahi Józsefné: *Mese-vers az óvodában*, Budapest, Eötvös József, 1998.

Gyermekkönyvek és szépirodalom

- Petőfi Sándor: *Anyám tyúkja*, ill. Szécsiné Stúl Ica, Budapest, Exodus, 1946.
- Petőfi Sándor: *Anyám tyúkja*, szerk. Lengyel Balázs, ill. Kass János, Budapest, Móra, 1972.
- Petőfi Sándor: *Anyám tyúkja*, szerk. Lengyel Balázs, ill. Kass János, Budapest, Holnap, 2012.
- Petőfi Sándor: *Anyám tyúkja*, ill. Herbszt László, Papírszínház, Budapest, Csimota, 2021, 2023.
- Petőfi Sándor: *Anyám tyúkja – Füstbement terv*, ill. Demjén Zsuzsa – Révész [Reich] Károly, Budapest, Athenaeum, [1950].
- Petőfi Sándor: *Arany Lacinak*, ill. Révész [Reich] Károly, Budapest, Athenaeum, [1949].
- Petőfi Sándor: *Arany Lacinak*, ill. Reich Károly, Budapest, Ifjúsági, 1953.
- Petőfi Sándor: *Arany Lacinak*, ill. Würtz Ádám, Budapest, Móra, 1969.
- Petőfi Sándor: *Arany Lacinak*, ill. Kovács Péter, Iciri-piciri könyvek, Budapest, Móra, 1986.
- Petőfi Sándor: *Arany Lacinak*, ill. Füzesi Zsuzsa, Budapest, Forma-Art, [1987, 1989].
- Petőfi Sándor: *Arany Lacinak*, ill. Radvány Zsuzsa, Budapest, Santos, 1997, 1999, 2000, 2005, 2007, 2017.
- Petőfi Sándor: *Arany Lacinak*, ill. Nagy Péter, Pécs, Alexandra, [1999].
- Petőfi Sándor: *Arany Lacinak*, ill. Szalma Edit, Budapest, Móra, 2008, 2010, 2016, 2021, 2024.
- Petőfi Sándor: *Arany Lacinak*, Klasszikusok rajzfilmen, Budapest, Sanoma Media–Cinekon/Centrál Média csoport Zrt., 2011.
- Petőfi Sándor: *Arany Lacinak*, ill. Békés Rozi, Klasszikusok kicsiknek, Scholar Kid, Budapest, Scholar, 2015, 2021, 2023.
- Petőfi Sándor: *Arany Lacinak*, ill. Herbszt László, Papírszínház, Budapest, Csimota, 2023.
- Petőfi Sándor: *Arany Lacinak* [diafilm], ill. Irsa Katalin, Budapest, Magyar Diafilmgyártó Vállalat, 1990.

Petőfi összes művei VII. Petőfi Sándor levelezése. Kritikai kiadás, s. a. r. Kiss József – V. Nyilassy Vilma, Budapest, Akadémiai, 1964.

Petőfi Sándor összes prózai írása és levelezése, s. a. r. Szalisznyó Lilla – Zentai Mária, Osiris klasszikusok, Budapest, Osiris, 2022.

Petőfi Sándor összes versei, gond. Kerényi Ferenc, Osiris klasszikusok, Budapest, Osiris, 2019.

Zelk Zoltán: *A három nyúl*, ill. Reich Károly, Budapest, Ifjúsági, 1952.

Zelk Zoltán: *A három nyúl*, ill. Reich Károly, Budapest, Móra, 1971.

Tankönyvek és források

363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. [Link](#)

A 2020-as NAT-hoz készült tartalmi szabályozók (kerettantervek). [Link](#)

Bartha Jánosné – Fukkné Fukász Enikő – Szalay Mária (tananyagfejl.): *Szövegről szövegre. Olvasás munkatankönyv. 2. osztály. II. kötet*, Budapest, Oktatási Hivatal, 2021 (OH-MIR02TB).

Kóródi Bence (tananyagfejl.): *Hétszínvarázs olvasókönyv 2. a 2. évfolyam számára*, Budapest, Oktatási Hivatal, 2021 (OH-MIR02TB).

Ábrák

A tanulmány valamennyi saját készítésű ábrája kutatási célú amatőr fotóimat szerkeszti egybe, amelyek a gyűjteményembe tartozó könyvek fedelét és kinyitott oldalait mutatják. A 7. ábra részképének forrása a Csimota Kiadó oldala. [Link](#). A 8. ábra részképének forrása a Zille Könyv oldala. [Link](#)

BERKI VIKTÓRIA

AZ ÓVODAI HITTANFOGLALKOZÁS MINT „ÁTMENETI TÉR”

Általános tapasztalatnak mondható napjainkban, hogy az oktatási–nevelési intézményekben növekszik a különféle „zavarokkal” küzdő gyermekek száma. Ez a jelenség már óvodáskorban markánsan megjelenik. A figyelem-, az érzelem- és viselkedésszabályozási zavar háttérében sokrétű és komplex folyamatok állhatnak. Az „oki háttér” vizsgálatában jelen tanulmány az egyik alapvető pszichikus szükséglet, ti. a kötődésszükséglet (ezen belül az „átmeneti tér”) szerepére fókuszál. A biztonságos kötődés a kisgyermekek testi és lelki egészségének legfontosabb bázisa; meghatározó jelentőséggel bír az embernek a világban való létezésére. Az óvodai hittanfoglalkozás fontos szerepet tölthet be a kötődési hiányosságokból fakadó „zavarok” csökkentésében, korrekciójában, esetenként gyógyításában.

Kulcsszavak: érzelem- és viselkedésszabályozási zavar, kötődésszükséglet, az átmeneti tér zavar, óvodai hittan, a hittanoktató szerepe

A hittanoktató tapasztalata hasonló lehet az egyszeri utazó gyógypedagógus tapasztalatához: egy héten több óvodában és/vagy iskolában is tart órákat. Az utazó léthez kapcsolódhat az „átmenetiség” élménye: itt is vagyok, ott is vagyok, végül hol is vagyok... Másrészt az iskolai hittanóra vagy az óvodai hittanfoglalkozás számára biztosított tér is okozhatja az átmenetiség érzését az átjárhatóság értelmében: a folyosó végén a lépcső alatti helyiség, a konyhai illatokkal teli ebédlő vagy a könyvtár „nyugalma” sem feltétlenül a stabilitás, a biztonság légkörét adja.

Jelen dolgozatban nem a fenti jelentésekben használom az „átmeneti tér” fogalmát, hanem a gyermekorvos és pszichoanalitikus Donald W. Winnicott értelmezésében, akinek kutatásai ráirányították a figyelmet a „potenciális tér” szerepére. Ennek a – gyermek (majd a felnőtt) belső világa és a külső világ közötti – hipotetikus pszichikai tartománynak az alakulása meghatározó jelentőséggel bír az embernek a világban való létezésére.

Van-e jelentősége az átmeneti vagy potenciális térnek a hittanfoglalkozás szempontjából? Meggyőződésem szerint igen. Az evangélium hiteles kommunikálásához a hittanoktatónak is ismernie kell az adott korosztály fejlődéslélektani sajátosságait: jelen esetben az óvodáskorú gyermekek kognitív, morális, személyiség- és hitfejlődésének jellemzőit. Ezek fejlődésében meghatározó szerepet játszik a potenciális tér alakulása. Ez a „tudás” hozzájárulhat ahhoz, hogy a hittanfoglalkozás biztonságot, stabilitást adó tér legyen. Olyan hely, ahol nemcsak a kisgyermekek kreativitása, személyisége, képességei fejlődhetnek, hanem ahol gyógyulhatnak adott esetben a potenciális tér zavaraiából fakadó sérülések is az ember hiányait egyedül betölteni tudó gondviselő Isten jelenlétében.

Az óvodáskorú gyermekek potenciális zavarai

Nem túlzás azt állítani jelenünkben, hogy az óvodáskorú gyermekek a szorongó nemzedék¹ gyermekei. Bár ijesztőnek tűnhet ez a megállapítás (és maga a tapasztalat is), mégsem meglepő.

A 21. század felgyorsult társadalmi változásai hatással vannak a gyermekkorra: számos hétköznapi szituációban tapasztalhatják a gyermekek, hogy semmi sem biztos. Az őket körülvevő játékok, (fejlesztő)eszközök halmaza, a digitalizált környezet nem ad biztonságot, sőt, csak növeli bizonytalanságérzésüket. Ezek ugyanis háttérbe szorítják a személyes felfedezéseket, megtapasztalásokat, beszélgetéseket, társas kapcsolataikat, melyek által fejlődhetne kreativitásuk, megküzdő képességük, de a világ megismeréséhez, a tanuláshoz szükséges alapvető képességeik is. Bizonytalanságérzésük családi, óvodai-iskolai krízishelyzetben még inkább fokozódhat.

Óvodáskorban az elsődleges szocializációs környezet a család. A család sajátos feladatai közé tartozik az alapvető lelki szükségletek kielégítése. A *kötődés*, az *önbecsülés*, a *kontroll*, illetve a *jó és rossz közötti választás szükséglete* képezi alapját az emberi létbátorságnak, amely hozzájárul ahhoz, hogy a család felnövekvő tagjai életet igenlő, kiegyensúlyozott, önálló, a világ és mások felé (Isten felé) nyitott lelkű emberek legyenek. Ezek a szükségletek folyamatosan fennállnak a gyermek életében, aki kielégítésük tekintetében teljesen rá van utalva környezetére.²

Az „elég jó” család védőburokként működik: a gyermek a család adta biztonságban megélheti elrejtettségét, értékességét, szabadságát, az események feletti kontrollszükségét; szabadon keresheti kérdéseire a választ, s számíthat arra, hogy biztos útmutatást kap a jó és a rossz közötti döntéshelyzetekben.³ Amennyiben tehát a család (többé-kevésbé) megfelelően funkcionál, természetes módon csökkenti a különféle bizonytalanságokból, konfliktusokból fakadó feszültségeket, stresszhatásokat, traumákat.

Ma azonban általános tapasztalatunk lehet pedagógusként, hittanoktatóként (is), hogy sok családban „baj van”. Amikor ez az elsődleges védelmi bástya sérül, a gyermekek többszörösen kiszolgáltatott helyzetbe kerülhetnek; a családi krízishelyzetben felhalmozódott érzelmi stresszel nem tudnak egyedül eredményesen megküzdni.⁴ A családi diszfunkció a tünetek széles skáláját produkálhatja egészen kicsi kortól. Ilyenek lehetnek: a regulációs zavarok (alvás-, evés-, sírászavarok); az érzelmi és hangulati zavarok; a viselkedés- és érzelemszabályozás zavarai; a tanulási zavarok, egészen a személyiségzavarokig.

¹ A kifejezést a következő mű címéből vettem: Jonathan Haidt: *A szorongó nemzedék*, ford. Papolczy Péter, Budapest, Corvina, 2025.

² A Klaus Grawe által kutatott alapvető szükségletek témában ld. Németh Dávid: *Pasztorálantrópologia*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan, 2012, 291–318.; Németh Dávid: Félelem – szorongás – hit, *Theológiai Szemle*, 2011/1, 18–32.; Németh Dávid: Gondoskodó felelősséggel. Gyermekek lelkgondozása a gyülekezetben, *Embertárs*, 2012/1, 35–41.

³ Szabóné László Lilla: Ha baj van a családban – lelkgondozói szempontok a gyermekek iskolai, gyülekezeti támogatásához, *Magyar Református Nevelés*, 2022/2, 15.

⁴ Szabóné László: *Ha baj van*, 16.

Feltétlenül hangsúlyoznunk kell, hogy a diszfunkcionális fejlődés háttérében nagyon sokrétű és komplex folyamatok állhatnak. Nem írható minden „zavart működés” a családi homeosztázis felborulásának a számlájára. De a mindenkori nevelő, hittanoktató nem is kerülheti ki a családi „elakadások” feltérképezését a megfelelő segítségnyújtás érdekében. Az „oki háttér” vizsgálatában jelen dolgozat most csak a *kötődésszükséglet* szerepére fókuszál, mely a kisgyermek testi és lelki egészségének egyik (ha nem a) legfontosabb bázisa.

Kötődésszükséglet

A kötődés, vagyis a szülő és a gyermeke között kialakuló láthatatlan, mégis sziklaszilárd kapcsolat, meghatározza a világban létezés alapélményét.

A kötődés biztosítja a csecsemő és kisgyermek számára a gondoskodó személy hozzáférhetőségét, érzékenységet.⁵ A csecsemő biztonságot keres, amit optimális esetben a szülő képes is nyújtani számára. A kölcsönös egymásra hangolódás, az egymáshoz illeszkedés alakítja ki a gyermekben a biztonságos kötődés mintáját, valamint az ösbizalom élményét, ami a szülőkhöz való kapcsolódás minőségén túl később minden más kapcsolatot is meghatároz.⁶ A korai időszakban az anya az, aki segít a gyermeknek értelmezni a világot. Az anya-gyermek kapcsolat minden későbbi emberi kapcsolatunknak az ősmintája.⁷ De a kötődési minta nem csupán kapcsolatainkat határozza meg. Befolyásolja a nehézségekkel, stresszes helyzetekkel való megküzdésünk hatékonyságát, döntő szerepe van mentális egészségünk és önértékelésünk megalapozódásában, továbbá testi egészségünk, immunrendszerünk működését is nagyban meghatározza.⁸ Ezért is olyan kardinális kérdés, milyen a kötődés minősége.

A „minőség” kérdésében alapvető szerepet játszik, hogy az anya milyen érzéseket tükröz a csecsemővel való interakcióban. Az anyai tükröző funkció „a későbbi személyiségfejlődésben komoly jelentőséggel bír. Az anya csecsemőre adott expresszív megnyilvánulásai (érzelemtükrözése) segítik a szelf alakulását, a tükrözés hiányában pedig a szelf gyengése lesz meghatározó.”⁹ Természetesen az apai szerep hasonlóan fontos. Egyfelől biztos támaszt nyújt az anyának, másfelől az apával való kapcsolat nagymértékben növeli a gyermek biztonságérzetét. Ez a biztonságérzet lesz az egyik bázisa annak az aktivitásnak, mely a környezet felderítésére és alakítására motiválja a kisgyermeket; ami végső soron a kognitív fejlődéshez szükséges.¹⁰

⁵ Németh: *Pasztorálintropológia*, 292–293.

⁶ Kereki Judit – Tóth Anikó: *Lépések. Módszertani kézikönyv a kora gyermekkori intervencióban dolgozó szakemberek számára*, Budapest, Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft., 2019, 54.

⁷ Csáky-Pallavicini Zsófia: A gyermek fejlődése – a lelkigondozás szempontjából, *Embertárs*, 2012/1, 10.

⁸ Kereki–Tóth: *Lépések*, 54.

⁹ F. Földi Rita: *Az ADHD és a család. Protektív faktorok és jelentőségük*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan, 2025, 37.

¹⁰ Uo., 37.

A gyermek egészséges testi-lelki fejlődésének feltétele tehát, hogy megbízható gondoskodásban részesüljön, biztonságban és elrejtve érezze magát az anya, majd mindkét szülő szeretetében. Akkor fogja örömmel felfedezni a világot, ha nem kell kételkednie a szülők segítőkészségében, sem abban, hogy figyelnek rá. Ha azt tapasztalja, hogy a személye fontos a számukra, elfogadják őt.¹¹ A biztonságosan kötődő gyermek kiegyensúlyozott, nyugodt, érdeklődő. Előfordul azonban, hogy a szülők a legjobb szándékuk ellenére sem képesek a gyermek legfőbb igényeinek eleget tenni, amivel egy másfajta, inkább a bizonytalanságon nyugvó kötődési mintát alakítanak ki. Bizonytalan kötődési mintázat esetén akadozik vagy csak részleges a kapcsolati szükséglet kielégülése.

Megjegyzés: A kötődés jelentőségét a múlt században John Bowlby angol pszichoanalitikus írta le. Kutatásait meghatározó gondolatokkal egészített ki Mary Ainsworth kanadai pszichológus, aki az „idegen helyzet” eljárás révén vizsgálta az érzelmi kötődési kapcsolatokat: *Biztonságos kötődés* esetén az anya biztonságos menedék; bázis a csecsemő explorációjához. Az anya reakciói szinkronban vannak a csecsemő igényeivel. Az anya távozásakor nem tiltakozik hevesen, csupán nyűgös, hívja, keresi az anyát; amikor visszaérkezik, örömmel fogadja, és hamar megnyugszik.

Bizonytalan/ambivalens kötődési mintázat esetén az anya jelenlétében is szorong a gyermek, ami akadályozza az explorációt. Az anya jelenléte sem nyugtatja meg, mert az anya – saját szorongása miatt – nem tud biztos bázis lenni gyermeke számára. Az anya viselkedése kiszámíthatatlan, nincs szinkronban a gyermek igényeivel. A gyermek bizonytalan abban, hogy az anya elérhető-e, hozzáférhető-e, reagál-e, és ha igen, akkor hogyan. Az ilyen gyermekek hajlamosak a szeparációs szorongásra.

Bizonytalan/elkerülő kötődés esetén az anyától függetlenül bátran exploral a gyermek, láthatóan nem viseli meg a szeparáció; mintha a változás nem érintené meg. Az erre vonatkozó kísérlet későbbi kiegészítése stresszhormonszint-vizsgálattal bizonyította, hogy ezek a gyermekek is átélnek feszültséget édesanyjuk távozása miatt, azonban megtanulták nem kimutatni érzelmeiket. Ők ugyanolyan stresszt élnek át anyjuk távozásakor, mint síró társaik, csak nem kommunikálják érzelmeiket. Háttérben az anya elutasító viselkedése állapítható meg. Valószínűleg a nem megfelelő anyai válaszkészség, vagy egyenesen az elutasítás az, ami erre a viselkedésre készteti a gyermeket.

A dezorganizált kötődésre ellentmondásos, logikátlan viselkedésmintázat jellemző, befejezetlen cselekvéssorozatokkal. Az esetek többségében valamilyen bántalmazó, pszichiátriai zavarokkal rendelkezik az anya vagy az elsődleges gondozó. Ilyenkor a kötődés annyira foggyatékos, hogy a gyermek már nem is szenved a hiányától, megtanul nélküle „boldogulni”.¹²

Korunk nem kedvez a biztonságos kötődés kialakulásának. A tapasztalat azt mutatja, hogy teljesítményorientált világunkban egyre növekszik a bizonytalan kötődésű gyermekek száma. Családi krízishelyzetek (betegségek, gyász, elhúzódó házastársi, családi konfliktusok) vagy más kényszerítő tényezők (pl. a megélhetés gondjai) miatt ezeknek a gyermekeknek hosszabb vagy rövidebb időre nélkülözniük kell az anya

¹¹ Németh: *Pasztorálantropológia*, 159.

¹² Michael Cole – Sheila Cole: *Fejlődéslélektan*, ford. Bodor Péter et al., Budapest, Osiris, 2006, 253–255; F. Földi: *Az ADHD és család*, 35–37; Németh: *Pasztorálantropológia*, 292–293; Kereki-Tóth: *Lépések*, 54–56.

arcának „ragyogását.” Ha a gyermek többnyire elfoglaltnak, türelmetlennek, esetenként akár elutasítónak tapasztalja az anyát, bizonytalanná válhat, s ha nincs más személy a családban, akihez biztosan kötődhet, akkor szorongva tekinthet mindenre, ami új és számára ismeretlen. Alapvető bizalmatlanság alakul ki benne, s reményvesztett lesz.¹³ E tekintetben fel kell hívni a figyelmet a „túlgondoskodás” veszélyére is, ami nem a bizalmat erősíti, hanem az alapvető bizalmatlanságot eredményezi a gyermekben. „Túlbuszgatás” esetén a szülő a gyermeket tekinti a maga számára elsődleges kötődési figurának.¹⁴ A belefeledkezett-elárasztó kötődés a szülői szükségletek kielégítéséről szól, ami a későbbiekben erősen gátolja az autonómiatörekvéseket és a felfedező akciókat.¹⁵

Összességében megállapítható, hogy „aki megbízhatatlannak, vagy ingerekkel elárasztónak tapasztalta a világot ebben az első életszakaszban, az védekező és bizalmatlan, magának való (mert magára hagyott), aggódó alapmagatartást vesz föl, aki pedig elegendő melegséget, szeretetet, odafigyelést, de nem túlgondoskodást tapasztalt, az remény- és bizalomteljes ember lesz későbbi életében is.”¹⁶ Az alapvető bizalom megtapasztalása szüli az egész életre kiható reményt, mely a gyermek későbbi hitének is alappillére lesz.

A kötődés minősége meghatározza a potenciális tér alakulását.

A potenciális tér (zavara)

Ha a kötődési viselkedésre az anya (vagy az elsődleges gondozó) érzékenyen, megfelelő gyorsasággal és viszonylag következetesen reagál, akkor olyan minták alakulnak ki a gyermekben az első életév végére, hogy amikor elér az önállóságnak egy szintjére (a járás elindulásával), az anyára mint biztos bázisra tud tekinteni. Ahová „a gyermek újra és újra visszatérhet felfedező körútjairól és ahol mindig tárt karokkal fogadják őt.”¹⁷

Körülbelül fél éves kor után kezd kialakulni a kicsikben az a képesség, hogy az anyát „észben tartják” akkor is, ha nincs látótávolságban. Képesek összehasonlítani távollétének élményét azzal, amikor visszajön. A csecsemő tehát fokozatosan átéli azt az élményt, hogy az anya egy különálló személy, akit nem ő irányít. Ez a folyamat az anya aktív, de nem tudatos részvételével zajlik. Addig, amíg a kisgyermek születése után az anya egy ideig tökéletesen alkalmazkodott csecsemője szükségleteihez, az idő múlásával az is előfordul, hogy késlekedve reagál. Tehát nem azonnali a vágy és

¹³ Németh: *Pasztorálintropológia*, 159.

¹⁴ Uo., 159.

¹⁵ F. Földi: *Az ADHD és család*, 37.

¹⁶ Németh Dávid: *Hit és nevelés. Valláslélektani szemléletmód a mai valláspedagógiában*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Kar, 2002, 226.

¹⁷ Lévai-Magyar Noémi: Az istenképek jelentősége a trauma-feldolgozásban, in Baráth Béla Levente – Fekete Károly – Kis Klára (szerk.): *Ösztönző lelkiség. Tanulmányok Bodó Sára 60. születésnapja alkalmából*, Debrecen, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, 2019, 88.

a szükségletek kielégítése; a kettő között eltelik némi idő. Az anya a késleltetéssel tulajdonképpen illeszkedik növekvő gyermeke igényeihez; alkalmazkodása ugyanis annak megfelelően csökken, ahogy a csecsemő egyre inkább képes kezelni ennek az alkalmazkodásnak a hiányát. Ez a változás fontos élmény a gyermek számára: építkezik a frusztráció megtapasztalásából, mivel a „tökéletlen” anyai reakció segít a realitáshoz való kapcsolódást.¹⁸

Ebben az átmeneti folyamatban, amíg a csecsemő eljut az anyával való teljes összeolvadás állapotából (a szimbiózisból) abba az állapotba, amelyben az anyához mint különálló személyhez, mint külső tárgyhöz viszonyul, nagy jelentőségük van az átmeneti tárgyaknak.¹⁹ A plüssmaci, a rongyi, a „hajazás” stb. nem egyszerűen helyettesítik az anyát bizonyos helyzetekben, hanem képesek felidézni őt és az általa közvetített biztonságélményt. Betöltik a gyermek és az anya közötti (mind az idői, mind a térbeli) távolság növekedésével keletkező teret, megvédve ezzel a gyermeket a szeparáció miatti szorongástól. Az átmeneti tárgyak fontos szerepet játszanak tehát a szülőtől való függetlenség átélésében és a biztonság fenntartásában. Ahhoz, hogy a gyermek ezt a funkciót ráruházhassa egy tárgyra, szükség van az „elég jó anya”²⁰ által kialakított bizalomélményre és biztonságérzésre.²¹

Az átmeneti tárgyak abban a pszichikai tartományban jelennek meg, amelyet átmeneti vagy potenciális térnek nevezünk. Ez a köztes tér indítja el és hozza létre a kapcsolatot a gyermek és a külvilág között.²² A külső valósággal történő kapcsolattartáshoz elengedhetetlen, hogy a belső és külső világunk között létrejöjjön egy „átmeneti tér”, amely olyan tartalmakkal telik meg, amelyeken keresztül hatni tudunk a valóságra, és amelyek letompítják, elviselhetővé teszik a valóság ránk gyakorolt (félelmetes) hatásait.²³

A potenciális tér a kapcsolat szülötte.²⁴ Ez a tér csakis a bizalom talaján jöhet létre akkor, ha az anya képes „alámerülni” a csecsemő kezdetben teljesen integrálatlan állapotaiban. Ha képes azonosulni csecsemője élményvilágával úgy, hogy a békés, nyugodtan szemlélődő állapotokban nem vár tőle aktivitást vagy reakciókat. Ilyenkor a csecsemő átélheti léte folytonosságát, a lenni-élményét, mely élményt Winnicott az énszerveződés alapvető feltételének tartja.²⁵

¹⁸ Kereki-Tóth: *Lépések*, 82.

¹⁹ Az átmeneti tárgy helyettesíti az anyát, egyszerre szimbólum és valóság. Segítségével a gyermek megtapasztalja az én és nem én szétválasztását; megtanul megbirkózni feszültségeivel. Cole–Cole: *Fejlődéslélektan*, 248.

²⁰ Az „elég jó anya” fogalmán Winnicott azt érti, hogy az anya nem egy tökéletes, a gyermek vágyainak 100 százalékig megfelelő gondozó, hanem sokkal inkább olyan valaki, aki képes aktívan alkalmazkodni gyermeke szükségleteihez, majd ezt a gyermek igényeinek megfelelően képes fokozatosan csökkenteni. Kereki-Tóth: *Lépések*, 83.

²¹ Uo., 83.

²² Uo., 83.

²³ Németh: *Pasztorálanthropológia*, 401.

²⁴ Hámori Eszter: A fogyatékos gyermek élményvilága, *Thalassa*, 1999/10, 50.

²⁵ Uo., 50.

Milyen sorsa lehet a potenciális térnek egy anyai szorongásoktól terhelt kapcsolatban? Winnicott szerint az „elég jó” anyai gondoskodás sikertelensége kétféle lehet. Az egyik eset az, amikor a kapcsolat korai szakaszában az anya képtelen arra, hogy a csecsemő szükségleteit kielégítse. A másik esetben: akkor is beavatkozik, amikor a csecsemő kielégített és a világra nyitott állapotában van.²⁶ Ezekben az esetekben az anyai szorongás tulajdonképpen kaotizálja a potenciális teret.²⁷

Sok minden állhat az anyai szorongás hátterében: nem megfelelő családi miliő, a házastárssal való elégtelen kapcsolat, elhúzódó betegség, szülés utáni depressziós állapot, a tágabb család támogatásának hiánya (vagy ellenkezőleg, a túlságosan szoros „ellenőrzés” megléte), esetleg eltérő fejlődésű testvér a családban; vagy egyszerűen csak a túl sok információ a neveléssel, a „tökéletes anyasággal” kapcsolatban; s az ebből az elvárásból fakadó örökös készenlét...

Gyakori (gyógy)pedagógusi tapasztalat mostanság, hogy a szülő – jót akarva és hallgatva jelen korunk sok esetben félrevezető üzenetére – akkor is „fejleszt” a gyermekét (csecsemőjét!), amikor éppen az „alámerülésnek”, a szemlélődésnek, a nyugalmi állapotnak, a szabad játéknak, a szülővel (testvérekkel) eltöltött „semmittevésnek” lenne az ideje (és a leghatékonyabb fejlesztő hatása is). Ehelyett (akár egészen kicsi kortól) különféle programokra, mozgásfejlesztésre stb. viszi gyermekét; eszközök (rosszabb esetben digitális „fejlesztőeszközök”) halmazával veszi körbe. Pedig a – zavartalan fejlődésű – három-, négy- és ötéves gyermek „képzése” ritkán eredményez későbbi sikert, viszont a gyermek számára fontos játéktól veszi el az időt.²⁸

Az óvodáskorú gyermek fejlődésének a kulcsa a játék, ami segíti a megismerési folyamatot. A játék során ugyanis a gyermek a külvilágról alkotott különböző, tagolatlan benyomásait rendszerezi az ismétlések, próbálkozások, kísérletezgetések révén: vagyis tájékozódik, ismereteket szerez, a szó legtágabb értelmében tanul.²⁹ A kognitív fejlődés szakaszait leíró Jean Piaget kutatásaiból tudjuk, hogy a gyermeknek a saját aktivitása, felfedezése magasabb szintű tudást konstruál, mint amit az érzés és a környezet biztosít.³⁰ A környezet fontos szerepe abban van, hogy lehetővé tegye, segítse a saját aktivitás megélését. A biztonságos kapcsolat „szárnyakat ad”. Ezért a szülő és a mindenkori nevelő számára is fontos hangsúlyozni azt a tényt, hogy még indokolt esetben is (vagyis amikor bármilyen idegrendszeri éretlenség vagy sérülés áll fenn), a fejlesztés sikeressége elsősorban a csecsemőt, a kisgyermeket körülvevő pszichoszociális környezettől függ. A kisgyermek testi-lelki fejlődésének leghatékonyabb motorja tulajdonképpen a szülővel (nevelővel) való harmonikus és biztonságos kapcsolat.³¹

²⁶ Uo., 51.

²⁷ Uo., 53.

²⁸ Kereki-Tóth: *Lépések*, 112.

²⁹ Barthel Betty: *Értelmileg akadályozott személyek és a játék*, in Radványi Katalin (szerk.): *MÁSKÉPPEN?! Intellektuális fogyatékkal élő emberek gyógypedagógusainak tankönyve*, Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, 2010, 138.

³⁰ Jean Piaget – Bärbel Inhelder: *Gyermelekéletan*, ford. Benda Kálmán, Budapest, Osiris, 2024.

³¹ Kereki-Tóth: *Lépések*, 111.

A potenciális tér zavarát okozó másik veszélyforrás, amikor a gyermek kielégítetlen szükségleteivel magára marad. Ezzel kapcsolatban hangsúlyoznunk kell, hogy a (digitális eszközzel ellenőrizetlenül) magára hagyott kisgyermek nem tud megküzdeni feldolgozatlan érzelmeivel, feszültségeivel, dühével, agressziójával, de örömeivel sem. A kisgyermek nem pusztán (vizuális) élményt keres, hanem kapcsolatra, biztonságra vágyik. Amennyiben ez a szükséglet nem elégül ki, ugyancsak feszültséggel teli káosszá válik a gyermeket és szülőt (nevelőt) összekötő átmeneti tér.

Hittanoktatói tapasztalatunk megerősítheti azt az egyre gyakoribb élményt, hogy növekszik azoknak az óvodáskorú gyermekeknek a száma, akiket nehéz játékba hívni, mert „nem érti”, mert „unja”, mert „nem éri el az ingerküszöbét”... A játékra való képesség létrejöttét (is) az anya és csecsemője között kialakuló potenciális tér határozza meg; a játék megalapozódásában (is) döntő jelentősége van a korai anya-gyermek kapcsolatnak, a kezdeti játékos kommunikációnak.³² Winnicott ennek a korai kapcsolatnak a kontextusába helyezte a csecsemőnek a játékra, kreativitásra, szimbólumalkotásra és kulturális élményre való képességének kialakulását, melyet elsődlegesnek tartott a lelki egészség meghatározásában.³³

Vizsgálatok sokasága bizonyítja, hogy a kisgyermek idegrendszeri érése, érzékszervi és mozgásfejlődése, értelmi, érzelmi és beszédfejlődése szoros egymásra hatásban vannak a szülő és a gyermek közötti kapcsolatnak az alakulásával, az őket körülvevő szociális milióval és az ebben megjelenő pszichoszociális stresszorokkal.³⁴ Az óvodáskorú gyermekekkel foglalkozó nevelők (így a hittanoktatóknak is) fontos feladata és felelőssége az ezen a területen megélt hiányok korrekciója. Nevelőként nem az a dolgunk, hogy minősítsük, értékeljük a szülő hozzáállását, az általunk mulasztásnak ítélt hiányosságokat, hanem hogy a magunk eszközeivel csökkentsük a szociális milió okozta stresszorok hatását.

A potenciális tér jelentősége a hitfejlődésben

A korai években nyert alapvető beállítottság végigkíséri életünket s kulcsszerepet játszik az Istennel való kapcsolatunkban is.³⁵ A bizalom és a kötődés kezdeti élményeihez kapcsolódva alakul ki ugyanis az a lelkiérzékenységi terület, amely később igen lényeges szerepet játszik a transzcendens tapasztalatokban.³⁶

Az ösbizalomnak, illetve a reménykedés képességének élménye azért jelentős a hitfejlődés szempontjából, mert magában foglalja a „határtalanság” momentumát. Minden, amit a gyermek átél, a végtelenség jegyeit is magán hordozza. Az alapbizalom nem egy embernek, hanem annak szól, aki hatalmasabb, szeretetteljesebb

³² Vö. Hámori: *A fogyatékos gyermek élményvilága*, 51.

³³ Uo., 50.

³⁴ Kereki–Tóth: *Lépések*, 112.

³⁵ Németh: *Hit és nevelés*, 226.

³⁶ Németh: *Pasztorálanthropológia*, 160.

minden embernél.³⁷ „A gyermek az anya arcában tapasztalja meg, hogy van kihez fordulnia.”³⁸ Későbbi istenképünk első jellemzőit az anyai, illetve a szülői szereteten, odaforduláson keresztül kapjuk tehát. „A megbízható otthon-érzet és az elhagyatottságtól való félelem is, de a szülőkre éppúgy, mint az önmagunkra irányuló erőfantáziák is, valamint a szubjektivitás és a külső realitás közötti térben elhelyezkedő »átmeneti tárgyak« – ezek azok a tapasztalatok, képzetek és érzések, amelyeknek a körében az istenkép első formája megjelenik.”³⁹

Az eddigi gondolatok alapján egyetérthetünk Schweitzerrel, aki szerint az anyai (és apai) vonásokat nem szabad idealizálni, hiszen nem minden gyermeknek adatik meg természetes örökségként a bizalom és az otthonérzet elemi megtapasztalása. Amit a gyermek a korai időszakból visz magával, a tapasztalatoknak egy olyan keveréke, amelyben maradandóan vegyülnek pozitív és negatív elemek. Így ez egy olyan istenkép, amelyben összesűrűsödik mindaz, ami gazdagítja és előreviszi az embert, de az is, ami megüresíti és rémisztő félelemmel tölti el.⁴⁰

Az anya-gyermek kapcsolat megzavart élményeinek tudatában meggondolatlanság lenne bármi biztos következtetést levonni az Istennel való kapcsolat későbbi alakulásáról, csupán sejtéseink lehetnek a potenciális térrel (annak zavarával) kapcsolatos ismereteink alapján. Ez a „közbülső terület” ugyanis nem tűnik el a későbbi fejlődés során sem, hanem folytatódik a fantáziában, a kreativitásban, valamint a gyermek, az ifjú és a felnőtt vallásában.⁴¹ Egy dolgot azonban biztosan tudunk. Jézus arra inti tanítványait, hogy egyet se vessenek meg a kisgyermekek közül, mert „...angyalaik mindenkor látják a mennyben a mennyei Atya arcát” (Mt 18,10).

A hittanfoglalkozás mint potenciális tér

Szülőként, pedagógusként nap mint nap kötéltáncosként egyensúlyozunk a nevelés, a lelki szükségletek kielégítése tekintetében. És van úgy, hogy azt érezzük: ez „mission impossible”. Ebben a „lehetetlen küldetésben” nem segít, sőt, egyenesen árt a poszt-modern pluralizmus és individualizmus által generált káosz. Még a legbölcsebb törődés esetén is előfordul, hogy a szülő (a nevelő) csalódásokat okoz a gyermek(é) nek, mert nem tudja (s nem is mindig akarja) azt adni, amire a gyermek vágyódik. Végső soron be kell látnunk, hogy olyan szükségletekről van szó, amelyeknek a maradéktalan kielégítése a mi emberi viszonyaink között lehetetlen. A legoptimálisabb körülmények, a legjobb szándék és megoldások esetén sem csillapodik le egészen az ember (a gyermek, a szülő) hiányérzete, mert ezek a szükségletek nyugvópont

³⁷ Németh: *Hit és nevelés*, 150.

³⁸ Kodácsy-Simon Eszter – Szabóné László Lilla: *Kisgyermek a családban*, in Siba Balázs – Szabóné László Lilla – Pángyánszky Ágnes (szerk.): *Együtt a hit útján. Gyülekezetpedagógiai kézikönyv*, Budapest, Kálvin, 2019, 91.

³⁹ Friedrich Schweitzer: *Vallási fejlődés és keresztyén nevelés gyermek- és ifjúkorban*, ford. Tóth Károly, Budapest, Kálvin, 1999, 186.

⁴⁰ Schweitzer: *Vallási fejlődés*, 188.

⁴¹ Uo., 173.

csak Istenben juthatnak. Az ember kötődés- vagy elrejtettségi szükségletének teljes kielégítéséhez isteni személyre van szükség; a Mindenható szárnyai alatt és gondoskodó szeretetében érezné magát igazán biztonságban.⁴² Egyetérthetünk Németh Dáviddal, aki szerint a szülőknek „végső soron Isten felé kell megnyílniuk, és azon túl, amit maguk nyújtani tudnak gyermekeiknek, Istenhez kell tovább utalniuk őket, az Ő ajándékaira kell megnyitniuk a szemeiket. [...] Ilyen értelemben minden szülő, minden nevelő, ha a legjobbat akarja nyújtani a rábízott gyermeknek, pappá, Isten felé közvetítő személlyé kell, hogy váljon.”⁴³ A szülők, a családok a vallásos nevelés kérdésében (is) támogatásra szorulnak. E helyütt csak utalni tudunk a keresztyén gyülekezet mint hordozó közösség felbecsülhetetlen szerepére.

A gyermekek felé irányuló katechetikai szolgálat felelőssége többrétű. Feladata egyfelől, hogy igyekezzen kompenzálni azoknak a gyermekeknek a korai időszakban megélt hátrányait, akik hiányt szenvednek a családjukban, mert „hatalmas – néha valósággal életmentő – támaszt jelenthet, ha a gyermekalkalmakon, kirándulásokon, közös ünnepléseken, játékok közben megkapják azt az odafigyelést és szeretetet, de biztatást és vezetést is, amelyre annyira vágyik a lelkük”.⁴⁴ Másfelől pedig feladata, hogy az egyéni sajátosságokra érzékenyen reagálva, megtalálja azokat a kommunikációs módokat, amelyeken a kisgyermek kifejezheti magát, illetve melyeken keresztül az evangélium számukra a leginkább közvetíthető. A nyelv, amelyen az óvodás leginkább ért, az a játék, a mese, az éneklés, a mozgás.

Az óvodáskorú gyermek életfeladata (Erikson) az autonómia és a szégyen feszültségében a saját akarátának a próbálgatása, megtalálása, illetve a kezdeményezés és a bűntudat krízisében az egzisztenciálisan meghatározó kérdések megválaszolása. Ezekben a kisgyermek – a kognitív fejlődési szintjének megfelelően – nem a racionalitásra, hanem sokkal inkább egocentrikus intuitív logikára támaszkodva, érzelmei által meghatározva próbál eligazodni. A környezete és önmaga megismerésében, a világ felfedezésében, utánzó jellegű gyermeki (intuitív-projektív) hitének megélésében kiemelkedő szerepe van a játéknak, a fantáziának, a mesének.⁴⁵ Az alábbiakban csak utalunk ezekre mint az óvodai hittanfoglalkozás nélkülözhetetlen elemeire.

A *játék* az ismeret- és tapasztalatszerzésnek, az átélésnek, a különböző élethelyzetek gyakorlásának, a belső lelki konfliktusokkal való megküzdésnek, az önkifejezésnek, az egymással és az Istennel való kommunikációnak az eszköze. Fontos szerepe van abban is, hogy megértsük a kisgyermek élmény- és kapcsolati világának szerveződését,⁴⁶ s mindezt megismerve a közös játék által teret biztosítsunk a belső

⁴² Németh: *Pasztorálintropológia*, 159.

⁴³ Uo., 160.

⁴⁴ Németh: *Gondoskodó felelősséggel*, 37–38.

⁴⁵ Kovács Barbara Luca – Mátrai Mariann: Óvodáskorú gyermekek katekézise a gyülekezetben és az óvodákban, in Siba Balázs – Szabóné László Lilla – Pángyánszky Ágnes (szerk.): *Együtt a hit útján. Gyülekezetpedagógiai kézikönyv*, Budapest, Kálvin, 2019, 117.

⁴⁶ A játékban a gyermek megmutatja saját magát, érzéseit, gondjait, örömeit; a játék közvetetten üzen, megmutatja a gyermek egyéniségét. Hámosi: *A fogytékos gyermek*, 56.

konfliktusok, feszültségek megélésének, feldolgozásának; ezzel segítve személyiség-fejlődésüket, lelki növekedésüket.

A *bibliai történetek* jelentősége abban áll, hogy az életünkről szólnak, ráismerhetünk bennük saját életünk fontos témáira, titkos kérdéseinkre, szégyeneinkre, kétegyeinkre, fájdalmainkra.⁴⁷ A bibliai történetekben szembetalálkozik a gyermek azokkal az érzelmekkel és konfliktusokkal, amelyeket saját életéből ismer, vagyis a szeretet, az otthon-érzet, az öröm, de a harag, a félelem, az elhagyatottság, a szomorúság, a hiányérzet tapasztalásával. Megtanulhatja e történetek segítségével, „hogyan pártorolja, korrigálja Isten az ilyen nehéz szituációkban az embereket, hogyan mutat kiutat, hogyan bocsát meg és teszi lehetővé az új kezdést.”⁴⁸

Az *éneklés* felszabadít. A nagy lelki mélységekben vagy a nagy magasságokban „az isteni jelenlét által megragadott léleknek egyetlen kommunikációs lehetősége marad: az éneklés. Az egyikben a keserűség miatt, a másikban a túlradó öröm miatt nem találunk alkalmas szavakat gondolataink kifejezésére.”⁴⁹

A *ritus*, a liturgia nemcsak a gyermeki aktivitást teszi lehetővé, hanem szimbolikus voltánál fogva elősegíti az értelem, a test és a lélek találkozását. Az ismétlődően megélt rítusok kiszámíthatóak és biztonságosak, ezáltal stabilitást adnak. A rituálék és a ritualizált folyamatok a gyermekek életében megnyitják az elrejtettség, a kölcsönös megértés, az értelemtalálás ünnepének tereit.⁵⁰

Az óvodai hittanfoglalkozásra is igaz, hogy „az Isten szerető gondviselésébe és jóságába vetett hit táplálása, az imádság gyakorlata, a helyes imakérések tanulása, tanítása mind-mind erőtartálékká lehetnek, ahogyan az odaillő bibliai történetek, szereplők, aranymondások felidézése kapaszkodókká egy-egy nehéz időszakkal való megküzdésben.”⁵¹ Az óvodai hittanfoglalkozás fontos alkalom. A kisgyermeknek leülhetnek az Úr lábához, és hallgathatják Őt (Lk 10,38–42). Ez az a hely, ahol nem kell félnünk a szeretet elvesztésétől (Róm 8,38; Jer 31,3), ahol elrejtettségben vagyunk (Kol 3,3), annak a színe előtt, aki azt ígéri, hogy soha nem hagy el, hanem velünk van minden napon a világ végezetéig (Mt 28,20); s aki be fogja tölteni minden szükségünket az ő gazdagsága szerint (Fil 4,19).

Ezeket a minden hiányt betöltő ígéreteket azonban csak az „elcsendesült lélek” (Zsolt 62) hallja meg. Az értő figyelemhez elmélyülés és csend kell. A hittanoktató (az anyaszentegyház) egyik legfontosabb feladata ma: a gyermekek szívét a csendhez szoktatni,⁵² meg kell tanítani a kisgyermeket a csendben létre.

⁴⁷ Csáky-Pallavicini Zsófia: Lelkigondozói szemlélet, segítő jelenlét a hittanórán, in Kodácsy-Simon Eszter – Siba Balázs (szerk.): *Hitből jövő. Valláspedagógiai kézikönyv*, Budapest, Kálvin – Luther, 2025, 209.

⁴⁸ Kovács-Mátrai: *Óvodáskorú gyermekek katekézise*, 120.

⁴⁹ Fodorné Nagy Sarolta: *A katechézis kommunikációs problémái*, Budapest, Kálvin, 1996, 107.

⁵⁰ Christoph Morgenthaler: Gyermekek és családi rituálék. A lelkigondozás esélyei, *Embertárs*, 2012/1, 34.

⁵¹ Szabóné László: *Ha baj van*, 21–22.

⁵² Vö. József Attila: *Óda*.

Információs korunk az elmélyülés ellen hat, és ezáltal kifejezetten gátolja a kisgyermek (de úgy vélem, a felnőtt) fejlődését (is). Korunk „kitermeli” a figyelemzavart, az érzelem- és viselkedésszabályozási zavart. Egyre gyakoribb tapasztalat, hogy ezek hátterében nem organikus elváltozás áll, hanem súlyos szorongás és feldolgozatlan (feldolgozhatatlan) agresszió. A kívül-belül zajos, mindenféle eszközökkel, az emberi agy számára megemészthetetlen mennyiségű információval megterhelt, „zajszennyezett” világunk kaotizál, szorongóvá tesz. Feszültséggel teli térré teszi az „átmeneti teret”, ami létrehozza a kapcsolatot a gyermek és a külvilág között: az ember és ember, az ember és Isten között.

A mai gyermekek tagjai egy nemzedéknek, amelyben a „diszlexiajárvány” pusztít. Ennek hátterében – ismételten nem feltétlenül organikus eredetű, hanem – a környezeti ártalom (a vizuális kultúra és annak többirányú ártalmai) következtében fellépő figyelemzavar is diagnosztizálható. A szakirodalom áldiszlexiának nevezi e jelenséget, ami korunk (érték)válságát is tükrözi, mert „teljes figyelem nélkül nincs alkotás, nincs művészet, nincs érték. Csak silányság van, vacak silányság.”⁵³

Mindezekkel kapcsolatban fontosnak tartom ehelyütt Marton-Dévényi Éva ideggyógyász gondolatait idézni:

A mi korunk a leírt-kimondott szó válságának a kora. Az írás-olvasás, mint lehetőség, adottság az egész emberi faj számára, mely bármely népcsoportnál képességgé fejlődhet, ha szükség van rá. Az írás-olvasás tehát adva volt és van, mint lehetőség, és ennek az adománynak volt eredeti rendeltetése: az igazság átadása a következő nemzedéknek. A rendeltetése az volt, hogy a mindenkori atyák nemzedéke írásban adta át az élethez szükséges tárgyi, erkölcsi igaz információt a fiak nemzedékének, akik az olvasás által az atyák bölcsességére álltak rá, mint az élet alapjára. Az írás csak akkor van saját rendeltetésénél és értékénél, ha a fenti feladatának megfelel [...] Amikor harcolunk érte, hogy diszlexiás gyermekeink mégis képesek legyenek az olvasásra, a lehetőséget akarjuk megadni nekik, hogy az Életre vezető Igazság ismeretére eljuthassanak. [...] Az Igazság átadásának lehetetlensége a diszlexia és diszgráfia.⁵⁴

A hittanfoglalkozáson a bibliai történetek hallgatása közben, az imádkozás és a liturgia csendjében esélyt adunk arra, hogy a kisgyermek megtanulja figyelmét arra irányítani, aki az „igazság és az élet” (Jn 14,6).

Elcsendesedni, csendben lenni, a figyelmet fókuszálni, koncentrálni, megtartani nem könnyű feladat. Sok-sok türelmet és gyakorlást igényel gyermek és felnőtt részéről egyaránt.

A gyermekek akaratlanul és persze akarva is igyekeznek a felnőtt figyelmét felhívni magukra: bohóckodással, rendetlenkedéssel, nem ritkán agresszióval. A hittanoktató nehéz, ám fontos feladata, hogy az e viselkedések mögött felfedezhető kielégítetlen szükségletet látva megtanuljon „elég jól” reagálni. Van úgy, hogy a felnőtt

⁵³ Kokas Klára: *A zene felemeli a kezeimet*, Budapest, Akadémiai, 1992. Idézi Marton-Dévényi Éva – Szerdahelyi Márton – Tóth Gábor – Keresztesi Katalin: *Alapozó Terápia. Tanulmány (1994–2013)*, Budapest, Alapozó Terápiák Alapítvány, 2016, 35.

⁵⁴ Marton-Dévényi et al.: *Alapozó Terápia*, 33, 34–35.

öszönösen is jó választ ad. Emellett azonban szüksége van sokféle ismeretre (pszichológiai, gyógypedagógiai stb. tudáson túl leginkább önismeretre), tanulásra.

A tanulási folyamat eredményeként az óvodai szoba, a hittanfoglalkozás helyszíne biztonságos, kreatív térré alakulhat. Olyan „köztes térré”, melyben a gyermek – ahogyan a játékban – átmeneti módon kapcsolódhat belső világához, és megoldhatja (elfojtott) érzelmi problémáit, hogy teljesebben léphessen tovább a külső világba.

A hittanoktató ebben a térben támogató és tartó jelenlétet nyújt. (Ez a tartó funkció hasonló ahhoz, amit egy anya nyújt egy csecsemő számára az átmeneti tárgy révén: biztonságot és stabilitást ad, miközben a gyermek felfedezi a világot.) Mivel a hittanoktató egyúttal a szerető Istent is képviseli (mert róla beszél, hozzá imádkozik, énekével Őt dicsőíti), elfogadó magatartásában a gyermek valami istenit is meg tapasztal – biztat Németh Dávid, aki szerint:

Ezt az isteni többletet mintegy magával is viheti azáltal, hogy a tanult imádságot otthon is elmondhatja, vagy saját szavaival is megszólíthatja Istent, visszaemlékezhet a hallott történetre, várákozásaiba belekalkulálhatja Istent mint mindenre képes cselekvőt, számíthat a védelmére. De valamennyire az Istent képviselő felnőttet is maga mellé „varázsolja” a gyermek, amikor felidézi a tőle hallottakat, vagy megteszi a tőle tanultakat. Ezzel lényegesen csökkenhet a kötődési hiányosságokból fakadó szorongása.⁵⁵

A gyermek esetében nem feltétlenül a gyógyulás folyamatát kell támogatnunk hittanoktatóként. Néha csak arra van szükség, hogy támaszként, bátorságot és erőt adó útítársként legyünk jelen mellette a fejlődést jelentő úton, s az esetleges megtorpanásokat időben észlelve legyünk segítségére az akadályok legyőzésében. Akár az Istenről való beszédet is mellőzve, mégis mindig szoros kapcsolatban Vele.⁵⁶ Ebben a „szavak nélküli lélekápolásban” is érdemes Jézusra támaszkodnunk, aki magához engedte a gyermekeket, és egyszerűen átölelte őket; tükrözve a mennyei Atya arcának ragyogását.

Irodalomjegyzék

- Barthel Betty: Értelmileg akadályozott személyek és a játék, in Radványi Katalin (szerk.): *MÁSKÉPPEN?! Intellektuális fogyatékkal élő emberek gyógypedagógusainak tankönyve*. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, 2010, 137–178.
- Cole, Michael – Cole, Sheila: *Fejlődéslélektan*, ford. Bodor Péter et al., Budapest, Osiris, 2006.
- Csáky-Pallavicini Zsófia: A gyermek fejlődése – a lelkipozítás szempontjából, *Embertárs*, 2012/1, 9–17.
- Csáky-Pallavicini Zsófia: Lelkipozítói szemlélet, segítő jelenlét a hittanórán, in Kodácsy-Simon Eszter – Siba Balázs (szerk.): *Hitből jövő. Valláspedagógiai kézikönyv*, Budapest, Kálvin – Luther, 2025, 193–215.
- Haidt, Jonathan: *A szorongó nemzedék*, ford. Papolczy Péter, Budapest, Corvina, 2025.
- Fodorné Nagy Sarolta: *A katechézis kommunikációs problémái*, Budapest, Kálvin, 1996.

⁵⁵ Németh: *Gondoskodó felelősséggel*, 38.

⁵⁶ Csáky-Pallavicini: *A gyermek fejlődése*, 17.

- F. Földi Rita: *Az ADHD és a család. Protektív faktorok és jelentőségük*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan, 2025.
- Hámori Eszter: A fogyatékos gyermek élményvilága, *Thalassa*, 1999/10, 39–57.
- Kereki Judit – Tóth Anikó: *Lépések. Módszertani kézikönyv a kora gyermekkori intervencióban dolgozó szakemberek számára*, Budapest, Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft., 2019.
- Kodácsy-Simon Eszter – Szabóné László Lilla: Kisgyermek a családban, in Siba Balázs – Szabóné László Lilla – Pángyánszky Ágnes (szerk.): *Együtt a hit útján. Gyülekezetpedagógiai kézikönyv*, Budapest, Kálvin, 2019, 87–113.
- Kovács Barbara Luca – Mátrai Mariann: Óvodáskorú gyermekek katekézise a gyülekezetben és az óvodákban, in Siba Balázs – Szabóné László Lilla – Pángyánszky Ágnes (szerk.): *Együtt a hit útján. Gyülekezetpedagógiai kézikönyv*, Budapest, Kálvin, 2019, 115–146.
- Lévai-Magyar Noémi: Az istenképek jelentősége a trauma-feldolgozásban, in Baráth Béla Levente – Fekete Károly – Kis Klára (szerk.): *Ősztönző lelkiesség. Tanulmányok Bodó Sára 60. születésnapja alkalmából*, Debrecen, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, 2019, 85–95.
- Marton-Dévényi Éva – Szerdahelyi Márton – Tóth Gábor – Keresztesi Katalin: *Alapozó Terápia. Tanulmány (1994-2013)*, Budapest, Alapozó Terápiák Alapítvány, 2016.
- Morgenthaler, Christoph: Gyermekek és családi rituálék. A lelkigondozás esélyei, *Embertárs*, 2012/1, 28–34.
- Németh Dávid: Félelem – szorongás – hit, *Theologiai Szemle*, 2011/1, 18–32.
- Németh Dávid: Gondoskodó felelősséggel. Gyermekek lelkigondozása a gyülekezetben, *Embertárs*, 2012/1, 35–41.
- Németh Dávid: *Hit és nevelés. Valláslélektani szemléletmód a mai valláspedagógiában*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Kar, 2002.
- Németh Dávid: *Pasztorálanthropológia*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan, 2012.
- Piaget, Jean – Inhelder, Bärbel: *Gyermeklélektan*, ford. Benda Kálmán, Budapest, Osiris, 2024.
- Schweitzer, Friedrich: *Vallási fejlődés és keresztyén nevelés gyermek- és ifjúkorban*, ford. Tóth Károly, Budapest, Kálvin, 1999.
- Szabóné László Lilla: Ha baj van a családban – lelkigondozói szempontok a gyermekek iskolai, gyülekezeti támogatásához, *Magyar Református Nevelés*, 2022/2, 14–24.

A HANGSZÍNEK ÉS A HANGSZÍNHALLÁS SZEREPE A ZENEI ÉS NYELVI KÉPESSÉGEK FEJLŐDÉSÉBEN ÓVODÁSKORBAN

A kora gyermekkori zenei nevelés során számos lehetőség, játék segítheti elő a gyermekek hangszínhallásának fejlesztését, amelyek a zenei képességeken túl a nyelvi képességek fejlődését is támogatják. Kutatásainkban online diagnosztikus mérőeszközökkel vizsgáltuk a hangszínhallás fejlődési folyamatát, valamint azt, hogyan járul hozzá a hangszínek megkülönböztetése a gyermekek zenei és nyelvi képességeinek alakulásához.

Kulcsszavak: óvodai nevelés, hangszínhallás, zenei képességek, nyelvi képességek, online mérés

Aktív muzsikálás nélkül nem lehet elhatolni a zene lényegéig.¹

Bevezetés

A zenei képességek és a zenei nevelés transzferhatásainak empirikus vizsgálatai az utóbbi évtizedekben a neveléstudomány, a pszichológia és a kognitív idegtudományok körében is egyre inkább előtérbe kerültek. A hangszínhallás és a beszédhanghallás fejlődésének, valamint összefüggéseik vizsgálata aktuális, mivel ezek a készségek alapvetően meghatározzák a gyermekek hallási észlelését, illetve a zenei és nyelvi képességeik alakulását.

A magyar zenei nevelés hagyományai között kiemelkedő szerepet tölt be Brunszvik Teréz (1775–1861), aki az első magyarországi óvodák alapítójaként felismerte a zenei nevelés jelentőségét a kisgyermekek fejlődésében. A grófnő maga is háromévesen kezdett zongorán tanulni Mathias Rohringer irányításával, és hatévesen már a budai és pesti arisztokrácia előtt adta elő Rosetti zongoraversenyét zenekari kísérettel.² Teréz testvérei is gondos művészeti nevelésben részesültek, Jozefin szintén zongorázott, Ferenc gordonkán, Karolina pedig gitáron és csembalón játszott. Brunszvik Teréz szoros kapcsolatot ápolt Ludwig van Beethoven zeneszerzővel, akinek művészete hozzájárulhatott Teréz zenei neveléshez kapcsolódó szemléletének formálásához. A zeneszerző igen nagyra becsülte a grófnőt, neki ajánlotta az 1809-ben

¹ Kodály Zoltán: A konzervatóriumi igazgatók koppenhágai tanácskozásán – előadás, 1963, in Kodály Zoltán: *Visszatekintés. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok III.*, Budapest, Zeneműkiadó, 1989, 114.

² Révészné Pálfi Krisztina: Óvodai énekgyűjtemények a 19. századi Magyarországon, in Kéri Katalin – Varga László (szerk.): *Brunszvik Teréz örökében. Hagyomány és megújulás az óvodapedagógiában*, Sopron, Soproni Egyetem Kiadó, 2025, 77–85. <https://doi.org/10.35511/978-963-334-563-4-04.04>

komponált No. 24-es, Op. 78-as, Fisz-dúr (*à Thérèse*) zongoraszonátáját.³ A zenei nevelés a hazai óvodai nevelés kezdeti időszakában elsősorban nem a képességek fejlesztését szolgálta, hanem az erkölcsi és érzelmi élet kiművelésének fontos részét jelentette. Ebben az időszakban jelentek meg az első énekgyűjtemények is.⁴

Az óvodai zenei nevelés során megjelenő gyermekdalok, mozgással kísért énekes játékok és mondókák természetes módon támogatják a gyermekek beszéd- és nyelvi fejlődését, egyben mozgásfejlődésüket is. Ha a fejlődés során mozgáskoordinációs vagy nyelvi zavarok jelentkeznek, azok hátterében gyakran közös idegrendszeri tényezők találhatók.⁵ A magyarországi kora gyermekkori zenei neveléshez kapcsolódóan Forrai Katalin munkássága, csakúgy, mint a szintén Kodály-koncepció alapján kidolgozott *Ringató*, *Kuncogó* és *Kerekítő* zenepedagógiai módszerek, a népi játék és néptánc pedagógiájára épülő *Így tedd rá!* program, valamint Kokas Klára komplex művészetpedagógiai programja ötvözik az értékes, életkori sajátosságoknak megfelelő, művészi tartalmakat, így kiváló alapot nyújtanak a zenei, nyelvi és mozgásfejlődéshez is.

A tanulmányunk célja, hogy áttekintsük a zenei és a nyelvi képességek, különösen a hangszínhallás és a beszédhanghallás fejlődését és azok összefüggéseit, valamint ismertessük két empirikus kutatásunk eredményét a kora gyermekkori zenei észlelési képességek fejlődésével kapcsolatban.

A zenei nevelés transzferhatásai a kognitív, affektív és nyelvi képességek fejlődésére

A kora gyermekkor igen intenzív időszak az idegrendszer, illetve a kognitív funkciók fejlődése szempontjából. Optimális fejlődési körülmények között ebben az időszakban a legnagyobb mértékű az agy funkcionális és szerkezeti plaszticitása, amelyre a zenei képességfejlesztés jelentős hatással bírhat.⁶ A kisgyermekkorban zajló kognitív érés egyszeri és megismételhetetlen lehetőséget kínál a fejlődésre, ezért elengedhetetlen, hogy a zenei nevelés eszközeivel hatékonyan segítsük elő ebben az érzékeny periódusban a gyermek képességeinek kibontakozását.⁷

³ Unger Anna: Egy végzetes szerelem története – Beethoven és a Brunszvik nővérek, *Papageno*, 2019. december 8. [Link](#) (Letöltés: 2026. 01. 03.)

⁴ Tóth-Pajor Szabolcsné: Kisgyermek zenei nevelésének gyakorlata az Óvodai Nevelés című szakfolyóirat 1990–2015 között megjelent cikkeinek tükrében, *Parlando*, 2017/3, [Link](#) (Letöltés: 2026. 01. 03.)

⁵ Erhardt Zsófia: Mozgásfejlődés és a beszéd, *Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat*. [Link](#) (Letöltés: 2026. 01. 03.)

⁶ Gottfried Schlaug – Eckart Altenmüller – Michael Thaut: Music listening and music making in the treatment of neurological disorders and impairments, *Music Perception*, Vol. 27, 2010/4, 249–250. <https://doi.org/10.1525/mp.2010.27.4.249>

⁷ Varga László: Új tudomány születőben: kisgyermekkori neuropedagógia, in Belovári Anita (szerk.) *I. Nemzetközi Kisgyermeknevelési Konferencia. Tanulmánykötet*, Kaposvár, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, 2015, 151–161. [Link](#) (Letöltés: 2026. 01. 03.)

A zenei és korai olvasási képességek közötti összefüggéseket vizsgáló kutatások szerint szignifikáns kapcsolat található a zenei képességek és a fonológiai tudatosság között, valamint a zenei képzés a verbális emlékezőképesség fejlődéséhez is hatékonyan hozzájárulhat.⁸ Még a rövid távú zenei képzés is javítja az olvasási képességeket és a beszédhangmagasság-megkülönböztető képességet.⁹ Butzlaff metaanalízisének eredményei alapján a zenei nevelés és a diákok standardizált olvasási teszteredményei között szignifikáns összefüggés található, továbbá a zenei képzés pozitív hatással lehet az idegen nyelvi készségek fejlődésére is.¹⁰

A zenei nevelés transzferhatásait Magyarországon elsőként Kokas Klára vizsgálta, aki a Kodály-koncepció alkalmazásával igazolta, hogy a zenei nevelés nemcsak zenei, hanem más területeken is pozitív hatást gyakorol a képességek fejlődésére. Kokas longitudinális kutatásában a mindennapos énekórákban részesülő gyermekek jobb eredményeket értek el mozgásos, matematikai és helyesírási feladatokban, mint a normál tagozaton tanulók, továbbá jobban fejlődött nyelvi intonációjuk, hallási és látási megkülönböztető képességük, szókincsük, figyelmük és szimbólumfelismerésük is.¹¹

A hangszín észlelése

Erősné (1993) az óvodás, a 10, 14, 16 éves, illetve a főiskolás korosztály zenei képességeit vizsgálta (N=840). A zenei percepció mellett a kottaolvasást és -írást, valamint az éneklési képességet is tesztelte. Kutatásának eredményei alapján alkotta meg a zenei képességek kétdimenziós modelljét, amelyben a hangszínhallás a zenei tartalmak és a zenei tevékenységek közös metszetébe sorolt alapképességet jelöli (1. táblázat).¹²

A hangszín észlelése igen összetett jelenség, és a dinamikahalláshoz hasonlóan nem csupán zenei képességet jelöl. A hangszínhallás velünk született képesség, mivel már az újszülöttek is felismerik édesanyjuk hangját. A különböző hangszínek észlelése a mindennapi életben is fontos, hiszen ennek segítségével észlelhetjük a veszélyhelyzeteket, valamint azonosíthatjuk a hangforrásokat.¹³

⁸ Lorna S. Jakobson – Lola L. Cuddy – Andrea R. Kilgour: Time Tagging: A Key to Musicians' Superior Memory, *Music Perception*, Vol. 20, 2003/3, 307–313. <https://doi.org/10.1525/mp.2003.20.3.307>

⁹ Sylvain Moreno – Carlos Marques – Andreia Santos – Manuela Santos – São Luís Castro – Mirelle Besson: Musical Training Influences Linguistic Abilities in 8-Year-Old Children: More Evidence for Brain Plasticity, *Cerebral Cortex*, Vol. 19, 2009/3, 712–723. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhn120>

¹⁰ Ron Butzlaff: Can Music Be Used to Teach Reading?, *The Journal of Aesthetic Education*, Vol. 34, 2000/3–4, 167–178. <https://doi.org/10.2307/3333642>

¹¹ Kokas Klára: *Képességfejlesztés zenei neveléssel*, Budapest, Zeneműkiadó, 1972, 8–9.

¹² Buzás Zsuzsa: *Testing the music reading skills of 10- to 14 year-old students*, Doktori értekezés, Szeged, University of Szeged, 2017. [Link](#) (Letöltés: 2026. 01. 03.)

¹³ Turmezeyné Heller Erika – Balogh László: *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*, Debrecen–Nyitra, Kocka Kör – Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, 2009, 169–203.

McAdams és Giordano¹⁴ szerint a hangszín két fő tulajdonsága, hogy többféle, részben folyamatosan változó, részben kategorizálható érzékszervi információból áll össze, illetve alapvető szerepet játszik a hangforrás felismerésében. Csépe, Ragó és Györi¹⁵ a hang burkológörbéjét, a hangkezdetet és a hangvégződést emelik ki fő jellemzőként. A hangszínre hatással vannak a hang amplitúdó- és frekvenciaarányai, például a hang fényességét a magas és mély frekvenciák aránya befolyásolja.

1. táblázat: A zenei képességek kétdimenziós modellje (Forrás: Erősné, 1993)

		Zenei tevékenységek			
		Hallás	Közlés	Olvasás	Írás
Zenei tartalmak	Dallam	dallamhallás	dallamközlés	dallamolvasás	dallamírás
	Harmónia	hangzathallás	hangzatközlés	hangzatolvasás	hangzatírás
	Ritmus	ritmushallás	ritmusközlés	ritmusolvasás	ritmusírás
	Hangszín	hangszínhallás			
	Dinamika	dinamikahallás			

A hangszínhallással kapcsolatos kutatások középpontjában elsősorban a hangszerez és énekes együttesek felismerése, vagy az egyes hangszerek azonosítása áll. A négyéves gyermekek már be tudják azonosítani az egyes hangszerek hangját a megfelelő hangszercsaláddal, és az óvodáskor végére már egy hangszercsaládon belüli hangszerek között is különbséget tudnak tenni.¹⁶ Az óvodáskorú gyermekeknél gyors fejlődés figyelhető meg a hangszerek hangszínének megkülönböztetésében, valamint azoknak helyes képi reprezentációhoz történő társításában is. A hangszínhallás, csakúgy, mint a beszédhanghallás is gyorsan fejlődik a hívókép és a hang egyeztetésével. Óvodáskorú gyermekek körében (n=179) folytatott négy hónapos hatásvizsgálat eredményei szerint a zenei és a beszédhanghallás fejlődésében szoros az összefüggés.¹⁷ Hét- és kilencéves kor között a beszédhanghallás és a hangszínhallás is stabilizálódni kezd, illetve megközelítik a felnőttkori képességszinteket.¹⁸

¹⁴ Stephen McAdams – Bruno L. Giordano: The perception of musical timbre, in Susan Hallam – Ian Cross – Michael H. Thaut (eds.): *The Oxford Handbook of Music Psychology*, Oxford, Oxford University Press, 2009, 72–80.

¹⁵ Csépe Valéria – Györi Miklós – Ragó Anett: *Általános pszichológia 1. Észlelés és figyelem*, Budapest, Osiris, 2007.

¹⁶ Sandra E. Trehub: The developmental origins of musicality, *Nature Neuroscience*, 2003/6, 669–673. <https://doi.org/10.1038/nn1084>

¹⁷ Janurik Márta – Antal-Lundström Ilona – Józsa Krisztián: A zenei hallás korai fejlesztésének a szerepe a beszédészlelés fejlődésében: Egy zenei fejlesztőprogram tanulságai, *Gyermekevelés*, 6. évf., 2018/2, 64–79. <https://doi.org/10.31074/gyn201826479>

¹⁸ Julia Blaire Battle: *The Effects of Three Different Levels of Skill Training in Musical Timbre Discrimination on Alphabet Sound Discrimination in Pre-Kindergarten and Kindergarten Children*, Doktori értekezés, University of North Texas, 2000. [Link](#) (Letöltés: 2026. 01. 03.)

A beszédhanghallás

A beszédhanghallás az olvasás és írás elsajátításának alapvető feltétele, mivel lehetővé teszi a hangok felismerését, megkülönböztetését, kiemelését, valamint a hosszú és rövid hangzópárok differenciálását. A beszédhanghallás spontán fejlődik, a hangokat a hallás során analizáljuk. A hangok jellemzői közé tartozik a képzés helye (például ajak, fog, íny), a képzés módja (zár-, rés-), a zöngésség, az időtartam és a hangkihallás (például *domb-dob*). A fejlődés legnagyobb része óvodáskorban, lassabban fejlődőknél az iskola első két évében, azaz a szenzitív időszakban történik. A fejletlen beszédhanghallás beszédhibákat, olvasási és helyesírási nehézségeket is okozhat.¹⁹

A DIFER programcsomag egy diagnosztikus fejlődésvizsgáló és fejlesztő rendszer 4–8 éves gyermekek számára, amely az óvodai és iskolai készségfejlesztést támogatja. A DIFER hét alapvető készséget mér: írásmozgás-koordináció, beszédhanghallás, relációszőkincs, elemi számolási készség, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés megértése, valamint szocialitás, amelyek mind kritikus előfeltételei az iskolai tanulásnak és beilleszkedésnek. Kutatási eredmények alapján iskolakezdekőkor a gyermekek közel felének még bizonytalan a beszédhanghallása, ennek fejlesztéséhez jól alkalmazhatók hallásra épülő és logopédiai játékok,²⁰ valamint minden aktív zenei tevékenység, például az éneklés, népi játékok, tánc vagy hangszerjáték.

A Kodály-koncepcióra épülő zenepedagógiai módszerek, eszközök

Kodály Zoltán zenepedagógiai koncepciója jelen van a legkorábbi, bölcsődei zenei neveléstől kezdve a hazai felsőoktatásig minden zenei nevelési-oktatási szinten és szintéren. Forrai Katalin (1926–2004) zenetanár, karnagy, a kora gyermekkor és óvodai zenei nevelés hazai és nemzetközi szinten elismert alakja Kodály Zoltán útmutatása alapján kezdte el kidolgozni ének-zenei nevelési koncepcióját az 1940-es évek végétől, és közel hatvan éven keresztül vállalt jelentős szerepet a bölcsődés- és óvodáskorúak zenei nevelésében, célja volt, hogy az intézményekben mindennapos legyen a zene, játékos mondókázás és a gyermekdalok éneklése.²¹

Több olyan magyar, a kora gyermekkorhoz kapcsolódó zenepedagógiai módszer is hatékony és népszerű napjainkban, amelyekben kiemelt a hagyományörzés és a mozgás szerepe. A Gállné Gróh Ilona által alapított Magyar Örökség-díjas *Ringató*²² foglalkozások során szeretettel teli légkörben megismertetik a kisgyermekes szülőkkel a zenei nevelés lehetőségeit, fejlesztő hatásait, a szülők és gyermekek együtt élnek a közös éneklés és a népi játékok élményeit. A J. Kovács Judit drámapedagógushoz

¹⁹ Fazekasné Fenyvesi Margit – Józsa Krisztián: A beszédhanghallás és a beszédhiba összefüggése tanulásban akadályozott gyermekek esetében, *Gyógypedagógiai Szemle*, 40. évf., 2012/ 1, 1–13. [Link](#) (Letöltés: 2026. 01. 03.)

²⁰ A DIFER teszt felhasználhatósága: [Link](#) (Letöltés: 2026. 01. 03.)

²¹ Kissné Fazekas Ibolya: Zenei nevelés a bölcsődében, napjainkban, *Parlando*, 2013/2. [Link](#) (Letöltés: 2026. 01. 03.)

²² Ringató – Vedd ölbe, ringasd, énekelj!: [Link](#) (Letöltés: 2026. 01. 03.)

köthető *Kerekítő* baba-mama foglalkozás három programtípusból áll, amelyek a következők: *Kerekítő Mondókázó*, *Kerekítő Manó Torna* és a *Kerekítő (néptáncos) Tippető*.²³ A *Kuncogó* programot Tatárné Nagy Ágnes óvodapedagógus-konduktor, neveléstudományi kutató hozta létre. A módszertan kötött elemeihez az eszköztár megválasztásának szabadsága társul; meghatározza az adott kompetenciaterületekhez tartozó játéktípusokat, de a népdalok, mondókák, népi játékok kiválasztásában önállóságot biztosít.

A Balatoni Katalin által megalkotott *Így tedd rá!* program a néphagyományokra, népi játékokra és néptáncra épülő módszertani ötlettár. Módszertana a legkorszerűbb pedagógiai elveket alkalmazza a népi játékok és a néptánc oktatása során, egyben a hagyományos értékekre épül. Az *Így tedd rá!* program a tájegységeket figyelembe véve népdalokat, gyermekdalokat, mondókákat, népi játékokat tartalmaz, a mozgásos-énekes tevékenységek által hatékonyan fejleszthetők az óvodás és kisiskolás tanulók zenei és mozgásos képességei, a közös éneklés és táncolás öröme, az identitástudat, az egymásra figyelés, továbbá fejlődik a gyermek mozgás- és térbeli koordinációja, beszédképessége, szókincse. A program a pedagógusok számára továbbképzéseket is szervez a módszer elsajátítása és alkalmazása érdekében.²⁴

Kokas Klára művészetpedagógiai módszere az óvodában és általános iskolában is hatékonyan alkalmazható. Kokas munkássága szintén Kodály koncepciójára épül, akihez hasonlóan a komplex személyiségfejlesztést helyezi középpontba. Kokas foglalkoztatta pl. a fogyatékkal élőket, valamint a várandós és kisgyermekes anyák és babáik kapcsolata a zenével. Kisgyermekes családoknak zene-mozgás foglalkozásokat tartott, és megalkotta a „kendőlengetős” koncertet. Sokszínű, komplex művészeti-esztétikai nevelésként is értelmezhető módszerének lényege a szabad mozgás, a képzelet és a művészeti tartalmak összekapcsolása, amely terápiás hatású is lehet.²⁵

Érdemes megemlíteni Antal-Lundström Ilona *Látható hangok – Kalandozások a hangok birodalmában* módszerét, amely a kodályi elvek alapján kialakított nyelvi, zenei kommunikációs program, és amelynek középpontjában a hang-jel asszociáció áll.²⁶ A program a nyelvi tartalom nélküli hangzó jelenségeket – például természeti vagy környezeti hangokat, valamint ezekhez hasonló hangszerek hangjait – alkalmazza a gyermeki személyiség és a különböző intelligenciaterületeknek a fejlesztéséhez.²⁷

Az óvodai zenei nevelés során a gyermekek számos hangszert ismerhetnek meg, így a különféle fúvós, húros, ütős, idiofon és membranofon hangszereket, valamint saját hangkeltő eszközöket is készíthetnek. A saját készítésű hangszerek motiválóak,

²³ Kerekítő foglalkozások, könyveslád, képzések: [Link](#) (Letöltés: 2026. 01. 03.)

²⁴ Így tedd rá!: [Link](#) (Letöltés: 2026. 01. 03.)

²⁵ Deszpot Gabriella – Farnadi Tamara – Buda Sára: *Tanári módszertani segédlet a Dinamikus éneke-zene-tanuláshoz az általános iskola alsó tagozatán*, Budapest, Támogatott Kutatócsoportok Irodája, 2021. [Link](#) (Letöltés: 2026. 01. 03.)

²⁶ Virágné Juhász-Nyitó Klára: Fejlesztő zenepedagógia az óvodapedagógus-képzésben, *Új Pedagógiai Szemle*, 75. évf., 2025/7–8, 63–69. <https://doi.org/10.71157/upsz.2025.07-08.04>

²⁷ Antal-Lundström Ilona: A Látható hangok program rövid bemutatása, *Új Pedagógiai Szemle*, 65. évf., 2015/5–6. [Link](#) (Letöltés: 2026. 01. 03.)

fejlesztik az alkotókedvet, a közös hangszerkészítés és -játék pedig hozzájárulhat a gyermekek zenei, szociális és motoros készségeinek fejlődéséhez. Az óvodai zenei nevelés során jól alkalmazható a furulya, metallofon, xilofon, citera vagy koboz, hiszen könnyen megszólaltathatók és jól illeszkednek a gyermekdalok világához. Az óvodában a hangszerek bemutatása történhet koncertpedagógiai keretek között is, amikor lehetőség van arra, hogy az óvodai csoportok egy külső, zenei tevékenységet nyújtó intézményben vegyenek részt hangversenyen. Az óvoda falain belül szintén szervezhetőek „házi hangversenyek” vagy „minikonzertek”, amelyek hatékonyan járulhatnak hozzá a hangszerek élményszerű megismeréséhez.

A *Zenesziget* olyan a zeneoktatást és képességfejlesztést segítő applikáció, amely elsősorban az óvodás és kisiskolás korosztálynak készült. 36 különböző hangszer hangja, hozzájuk kapcsolódó zeneművek, hetven zenekari előadás részlete és számos gyermekdal, kotta és játékos feladvány található meg benne. Emellett több természeti jelenség, állat vagy jármű hangszíneinek felismerésére nyújt lehetőséget az applikáció, amelyekhez gyermekdalok, zeneművek is kapcsolódnak. A program céljai közé tartozik a zenei észlelés, kottaolvasás és éneklés fejlesztése, a zenei ismeretekre vonatkozó tudás elsajátítása és mélyítése, valamint a ritmikai fejlesztés.²⁸

A hangszínhallás empirikus vizsgálatai kora gyermekkorban

Kutatásaink célja az volt, hogy bölcsődés, óvodás és kisiskolás gyermekek zenei képességeit, ezen belül is hangszínhallását vizsgáljuk az Elektronikus Diagnosztikus Mérési Rendszer (eDia) felületén fejlesztett online tesztek segítségével. Emellett arra is kíváncsiak voltunk, hogy a zenei észlelési képességek milyen összefüggésben állnak a beszédhanghallás fejlődésével kora gyermekkorban.

Első, bölcsődéskorú gyermekekkel folytatott vizsgálatunkban 32 kisgyermek vett részt (lány=53%, fiú=47%), akik három korcsoportba tartoztak (1,5–2,5 év, 2,5–3,5 év, 3,5–4 év). Az online mérőeszköz a tempó-, ritmus- és hangszínhallás, valamint a beszédhanghallás területeit vizsgálta, a teszt feladatai jellemzően zárt típusúak voltak, egyszerű választást igényeltek. Az egyszerű választást igénylő feladatok esetében a gyermekek arról döntöttek, hogy az egymás után elhangzott zenei minták megegyeznek-e, vagy sem. A zenei hangszínek felismerésénél különböző hangszerek hangját hallották a gyerekek, majd képek segítségével jelezték, hogy pontosan melyik hangszer hangját hallják. A másik feladattípusban két hangszer hangszínét hasonlították össze a gyermekek, azok ismerete nélkül. Hasonló feladattípusokkal vizsgáltuk a gyermekek hangszínhallását a zörejekkel és a környezeti, természeti zajokkal kapcsolatban.

A Fazekasné Fenyvesi Margit által kidolgozott beszédhanghallás teszt alapján készült beszédhanghallás tesztünkben a gyermekek részére szintén kétféle feladattípus

²⁸ Szabó Norbert: *Zenesziget. Játékosítás (gamifikáció) digitális eszközökkel az ének-zene oktatásban, Gyermeknevelés*, 6. évf., 2018/2, 97–107. <https://doi.org/10.31074/gyn2018297107>

állt rendelkezésre. El kellett döntenünk a képek alapján, mely hasonló hangzású szavakat hallották (például *domb-dob*). Majd pedig hallottak egy kimondott szót, s döntenünk kellett arról, helyesen ejtették-e ki azt.

A teszt megbízhatósága megfelelőnek bizonyult (Cronbach alfa=0,78), így alkalmas a bölcsődéskorú gyermekek zenei percepciók képességeinek mérésére. A zenei teszten a gyermekek 69,3%-ot értek el, a legjobb eredményt a hangszínhallás alteszten (83,95%), a leggyengébbet a ritmusészlelésben (55,6%), míg a tempóészlelés alteszten 68,1%-ot értek el. A 3,5 év feletti gyermekek szignifikánsan jobban teljesítettek tempó- és ritmusészlelésben, mint a fiatalabbak, ami a zenei idő észlelésének spontán dinamikus fejlődését mutatja ebben az életkorban. A hangszínhallás teszten mindhárom korcsoport jól teljesített, a legfiatalabbak 74%-os eredményt értek el, míg a legidősebbek 93%-ot. A beszédhanghallásban szintén a legidősebbek teljesítettek a legjobban, de szignifikáns különbség nem mutatkozott a korcsoportok között. A teszt és az altesztek eredményei közötti korrelációk alapján a vizsgált képességstruktúra homogén. Különösen szoros összefüggést találtunk a ritmus- és a hangszínhallás, valamint a zenei észlelési képességek és a beszédhanghallás között. A legerősebb kapcsolat a ritmikai és a beszédhanghallás résztesztek között volt kimutatható ($r=0,497$, $p<0,001$), de a tempóészlelés és a beszédhanghallás között is jelentős összefüggést találtunk a vizsgált életkorban ($r=0,482$, $p<0,05$).

A nemek szerinti elemzés nem mutatott szignifikáns eltérést egyetlen vizsgált képességterületen sem. A gyermekek körében magas volt az éneklés és mondókázás iránti pozitív attitűd, az éneklés szeretete és a mondókázás kedveltsége között szignifikáns kapcsolat mutatkozott.

A hangszínhallás online vizsgálata óvodás és kisiskolás korú gyermekek körében

A vizsgálatot egy megyeszékhely oktatási intézményeiben végeztük, melyben 118 óvodás és általános iskolás gyermek vett részt (2. táblázat). Az online teszt és a háttérkérdőív kitöltése körülbelül 45 percet vett igénybe, a tesztelés során a gyerekek motiváltan, önálló tempóban dolgoztak.

2. táblázat: A minta korcsoportonkénti elemszáma és nemek szerinti eloszlása

Évfolyam	N	fiú (%)	lány (%)
Óvodás	45	65	35
Elsős	36	50	50
Másodikos	37	46	54
Összesen	118	53%	47%

A teszt felülete szintén Elektronikus Diagnosztikus Mérési Rendszerben (eDia) volt elérhető, a kitöltéshez a tanulók fülhallgatót vagy táblagépet használtak. A mérőeszköz két fő területet vizsgált a hangszínhallással kapcsolatban: zenei hangok (16 feladat) és zörejangok (14 feladat) felismerését.

A hangszínhallás teszt megbízhatósága szintén jónak bizonyult (Cronbach-alfa = 0,822). A teszten az 5–9 éves gyerekek átlagosan 76,44%-os eredményt értek el, a zörejangok felismerése jobban sikerült számukra (83%), mint a zenei hangoké (71%). A nagycsoportos óvodás korosztály és a másodikos évfolyam is közepesen jól teljesített a hangszínhallás teszten, ugyanakkor az első évfolyamos tanulók szignifikánsan gyengébben teljesítettek mind az óvodás korosztálynál, mind a második évfolyamnál mindkét vizsgált területen. A teljes teszten ($F=9,796$, $p=0,000$), a zenei hangok alteszten ($F=5,493$, $p=0,005$) és a zörejangok alteszten is ($F=11,385$, $p=0,000$) az első évfolyamos tanulók teljesítettek szignifikánsan a leggyengébben (3. táblázat).

3. táblázat: A hangszínhallás teszten elért eredmények (%)

Évfolyamok	Nagycsoport		Első osztály		Második osztály		ANOVA	
Tesztek	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	F.	szign.
zenei hangok	73,21	15,14	62,50	23,85	76,35	12,34	5,493	0,005
zörejangok	82,99	19,07	73,96	24,2	86,87	12,5	11,385	0,000
Összpontszám	77,78	15,58	67,85	20,99	81,26	9,89	9,796	0,000

A mintában szereplő gyermekek számára a legnehezebb feladat a fuvola és furulya hangjának megkülönböztetése volt, míg a legkönnyebbnek az állathangok és hétköznapi zajok felismerése bizonyult. A teszt eredményei alapján a zenei és zörejangok felismerése közepes-erős összefüggést mutatott. A minta harmada (33,3%) járt zeneiskolába, a zeneiskolai tanulmányok és a teljes teszt teljesítménye között szignifikáns kapcsolatot találtunk ($r=0,211$, $p=0,015$), szintén szorosan összefüggött a gyermekek hangszerjáték iránti attitűdje, valamint a hangszínhallás teszt eredménye a teljes mintán ($r=0,237$, $p=0,011$).

A pedagógusok és szülők körében végzett kérdőíves vizsgálatainkban óvodapedagógusok, tanítók és a gyermekek szülei vettek részt. A pedagógusok többsége 20 évnél hosszabb szakmai tapasztalattal rendelkezik. A hangszínhallás fejlesztését a pedagógusok többsége fontosnak tartja, s főként zenehallgatással és különböző hangszínek megfigyeltetésével fejlesztené. Vizsgáltuk azt, hogy milyen hangszerekkel ismertetik meg a hangokat, hangszíneket a pedagógusok. Válaszaikban igen alacsony arányban jelöltek meg a zenei tevékenységek alkalmával használt hangszereket, ezek alkalmazása nem jellemzi őket. A leggyakrabban alkalmazott hangszer a csörgődob volt, amelyet az óvopedagógusok 42%-a, a tanítók 46%-a használ órán. Érdekes módon igen kevesen jelölték meg a furulyát, annak ellenére, hogy a tanító- és

óvodapedagógus-képzésben a furulyajáték elsajátítása kötelező. Az óvodapedagógusok körében a furulya alkalmazása alacsony arányú (7%), a tanítóknak is csupán 15%-a furulyázik az ének-zene órákon. A mintában szereplő pedagógusok egyáltalán nem jelölték meg a zongorát vagy az egyes ritmushangszereket (triangulum, ritmusfa vagy rumbatök).

A szülői kérdőív eredményei alapján a családok többsége rendszeresen hallgat zenét otthon, és alkalmanként énekelnek is a gyermekekkel, a hangversenyek látogatása ugyanakkor kevésbé jellemző.

Összegzés

A kora gyermekkori zenei és nyelvi képességek fejlődése komplex, egymással szoros kölcsönhatásban álló folyamat. A legújabb empirikus kutatások eredményei alapján a zenei tevékenységek – különösen a hangszínhallás és a beszédhanghallás fejlesztése – jelentős transzferhatással bírnak a kognitív, affektív, szociális és nyelvi területek fejlődésére. A zenei képességek fejlődése, különösen a korai gyermekkorban, elősegíti a fonológiai tudatosság, a verbális emlékezet és az olvasási készségek alakulását, valamint hatékonyan támogatja a hallási észlelés és a beszédhangok differenciálásának fejlődését is. Tanulmányunkban részleteztük mindazon módszereket és lehetőségeket, amelyekkel az óvodai tevékenységek, illetve az iskolai tanórák alkalmával is fejleszthető a hangszínhallás képessége.

A Kodály-koncepcióra épülő Forrai Katalin munkássága, Kokas Klára komplex művészetpedagógiai programja, a *Ringató*, *Kerekítő*, *Kuncogó* vagy az *Így tedd rá!* programok révén a zenei, mozgásos és nyelvi fejlesztés integráltan jelenik meg a magyar kora gyermekkori zenepedagógiai gyakorlatban.

Kutatásaink célja az volt, hogy megismerjük a bölcsődés, óvodás és kisiskolás gyermekek hangszínhallásának fejlettségét. Az eDia online felületén létrehozott tesztek, amelyekkel a gyermekek hangszínhallását vizsgáltuk, megfelelőnek bizonyultak, könnyen és jól alkalmazhatóak bölcsődei, óvodai és általános iskolai környezetben egyaránt. A hangszínhallás, a ritmusészlelés és a beszédhanghallás között szoros összefüggést találtunk, amely alátámasztja a zenei és nyelvi képességek kapcsolódási pontjait. A pedagógusok és szülők attitűdje alapvetően pozitív, azonban a hangszerek alkalmazása az óvodai gyakorlatban további fejlesztést igényel. A kora gyermekkori zenei nevelés – Brunszvik Teréz örökségét követve – a magyar óvodai nevelésben napjainkban is meghatározó szerepet tölt be, és komplex módon járulhat hozzá a gyermekek zenei, nyelvi képességeinek fejlődéséhez.

Irodalomjegyzék

- Antal-Lundström Ilona: A Látható hangok program rövid bemutatása, *Új Pedagógiai Szemle*, 65. évf., 2015/5–6. [Link](#)
- Battle, Julia Blaire: *The Effects of Three Different Levels of Skill Training in Musical Timbre Discrimination on Alphabet Sound Discrimination in Pre-Kindergarten and Kindergarten Children*, Doktori értekezés, University of North Texas, 2000. [Link](#)
- Butzlaff, Ron: Can Music Be Used to Teach Reading?, *The Journal of Aesthetic Education*, Vol. 34, 2000/3–4, 167–178. <https://doi.org/10.2307/3333642>
- Buzás Zsuzsa: *Testing the music reading skills of 10- to 14 year-old students*, Doktori értekezés, Szeged, University of Szeged, 2017. [Link](#)
- Csépe Valéria – Győri Miklós – Ragó Anett: *Általános pszichológia 1. Észlelés és figyelem*, Budapest, Osiris, 2007.
- Deszpot Gabriella – Farnadi Tamara – Buda Sára: *Tanári módszertani segédlet a Dinamikus énekzene-tanuláshoz az általános iskola alsó tagozatán*, Budapest, Támogatott Kutatócsoportok Irodája, 2021. [Link](#)
- Erhardt Zsófia: Mozgásfejlődés és a beszéd, *Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat*. [Link](#)
- Fazekasné Fenyvesi Margit – Józsa Krisztián: A beszédhanghallás és a beszédhiba összefüggése tanulásban akadályozott gyermekek esetében, *Gyógypedagógiai Szemle*, 40. évf., 2012/ 1, 1–13. [Link](#)
- Jakobson, Lorna S. – Cuddy, Lola L. – Kilgour, Andrea R.: Time Tagging: A Key to Musicians' Superior Memory, *Music Perception*, Vol. 20, 2003/3, 307–313. <https://doi.org/10.1525/mp.2003.20.3.307>
- Janurik Márta – Antal-Lundström Ilona – Józsa Krisztián: A zenei hallás korai fejlesztésének a szerepe a beszédészlelés fejlődésében: Egy zenei fejlesztőprogram tanulságai, *Gyermekeknevelés*, 6. évf., 2018/2, 64–79. <https://doi.org/10.31074/gyn201826479>
- Kissné Fazekas Ibolya: Zenei nevelés a bölcsődében, napjainkban, *Parlando*, 2013/2. [Link](#)
- Kodály Zoltán: A konzervatóriumi igazgatók koppenhágai tanácskozásán – előadás, 1963, in Kodály Zoltán: *Visszatekintés. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok III.*, Budapest, Zeneműkiadó, 1989, 114–118.
- Kokas Klára: *Képességefejlesztés zenei neveléssel*, Budapest, Zeneműkiadó, 1972.
- McAdams, Stephen – Giordano, Bruno L.: The perception of musical timbre, in Hallam, Susan – Cross, Ian – Thaut, Michael H. (eds.): *The Oxford Handbook of Music Psychology*, Oxford, Oxford University Press, 2009, 72–80.
- Moreno, Sylvain – Marques, Carlos – Santos, Andreia – Santos, Manuela – Castro, São Luís – Besson, Mirelle: Musical Training Influences Linguistic Abilities in 8-Year-Old Children: More Evidence for Brain Plasticity, *Cerebral Cortex*, Vol. 19, 2009/3, 712–723. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhn120>
- Révészné Pálfi Krisztina: Óvodai énekgyűjtemények a 19. századi Magyarországon, in Kéri Katalin – Varga László (szerk.): *Brunszvik Teréz örökében. Hagyomány és megújulás az óvodapedagógiában*, Sopron, Soproni Egyetem Kiadó, 2025, 77–85. <https://doi.org/10.35511/978-963-334-563-4-04.04>
- Schlaug, Gottfried – Altenmüller, Eckart – Thaut, Michael: Music listening and music making in the treatment of neurological disorders and impairments, *Music Perception*, Vol. 27, 2010/4, 249–250. <https://doi.org/10.1525/mp.2010.27.4.249>
- Szabó Norbert: Zenesziget. Játékosítás (gamifikáció) digitális eszközökkel az ének-zene oktatásban, *Gyermekeknevelés*, 6. évf., 2018/2, 97–107. <https://doi.org/10.31074/gyn2018297107>
- Tóth-Pajor Szabolcsné: Kisgyermek zenei nevelésének gyakorlata az Óvodai Nevelés című szakfolyóirat 1990-2015 között megjelent cikkeinek tükrében, *Parlando*, 2017/3, [Link](#)

- Trehub, Sandra E.: The developmental origins of musicality, *Nature Neuroscience*, 2003/6, 669–673. <https://doi.org/10.1038/nn1084>
- Turmezeyné Heller Erika – Balogh László: *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*, Debrecen–Nyitra, Kocka Kör – Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, 2009, 169–203.
- Unger Anna: Egy végzetes szerelem története – Beethoven és a Brunszvik nővérek, *Papageno*, 2019. december 8. [Link](#)
- Varga László: Új tudomány születőben: kisgyermekkori neuropedagógia, in Belovári Anita (szerk.) *I. Nemzetközi Kisgyermeknevelési Konferencia. Tanulmánykötet*, Kaposvár, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, 2015, 151–161. [Link](#)
- Virágné Juhász-Nyitő Klára: Fejlesztő zenepedagógia az óvodapedagógus-képzésben, *Új Pedagógiai Szemle*, 75. évf., 2025/7–8, 63–69. <https://doi.org/10.71157/upsz.2025.07-08.04>

Források

- A DIFER teszt felhasználhatósága: [Link](#)
- Így tedd rá!: [Link](#)
- Kerekítő foglalkozások, könyvcsalád, képzések: [Link](#)
- Ringató – Vedd ölbe, ringasd, énekelj!: [Link](#)

FÜLÖPNÉ KÁNTOR JUDIT

A GONDOSKODÁS ETIKÁJA BRUNSZVIK TERÉZ PEDAGÓGIAI ÖRÖKSÉGÉBEN

A brunszvikai gondoskodás 2.0 fogalmi kerete

A tanulmány Brunszvik Teréz pedagógiai örökségét a gondoskodás etikája és az érzelmi munka kortárs elméletei felől értelmezi újra. A történeti elemzés az „erkölcsi anyaság” fogalmát kiindulópontként kezeli, bemutatva annak szerepét a kisgyermeknevelés legitimációjában, ugyanakkor rámutatva jelenkori korlátaira. Gilligan, Noddings és Hochschild elméleteire támaszkodva a tanulmány bevezeti a *brunszvikai gondoskodás 2.0* fogalmát, amely a gondoskodást reflektált, relációs és szakmailag elsajátítható etikai praxisnak tekinti. Az elemzés hangsúlyozza a gondoskodás intézményi jelentőségét és fenntarthatóságának feltételeit.

Kulcsszavak: gondoskodás etikája, óvodapedagógia, érzelmi munka, szakmai kompetencia, Brunszvik Teréz

A brunszvikai gondoskodás 2.0 fogalmi keretének megalapozása

A 19. századi nevelésméleti és társadalmi diskurzusban a kisgyermekneveléshez kapcsolódó női hivatásszerepek gyakran az úgynevezett „erkölcsi anyaság” fogalmán keresztül nyertek értelmezést. Ez a megközelítés a női gondoskodást nem pusztán magánéleti feladatként, hanem *közösségi és erkölcsi jelentőségű tevékenységként* ragadta meg, és ezzel hozzájárult ahhoz, hogy a kisgyermeknevelés önálló pedagógiai területté váljon. A magyar neveléstörténetben Brunszvik Teréz munkássága e gondolkodásmód egyik legkorábbi és legkoherensebb példája: az általa létrehozott kisdédóvók nem pusztán intézményi újítások voltak, hanem egy olyan nevelői ethosz gyakorlati megvalósulásai, amely a gondoskodást *erkölcsi és közösségformáló erőként* értelmezte. Ez a gyakorlat a korabeli, hagyományos gyermekellátástól eltérően a játékot, a gyermeki szabadságot és a fegyelmezés elvetését helyezte a középpontba.¹

Fontos azonban hangsúlyozni, hogy az „erkölcsi anyaság” fogalma *történetileg meghatározott konstrukció*. A 19. században progresszív szerepet töltött be: legitimálta a nők közéleti jelenlétét a nevelés területén, és erkölcsi értéként ismerte el a gondoskodó pedagógiai munkát. Ugyanakkor a fogalom a kortárs olvasó számára óhatatlanul magában hordozza a *nemi szerepek naturalizálásának kockázatát*, és olyan kulturális sztereotípiákat idézhet meg, amelyek a gondoskodást veleszületett női tulajdonságként, nem pedig tanulható és reflektált szakmai kompetenciaként

¹ Kelemen Elemér: *A magyar nevelés története 1800–1945*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999, 52–58; Pukánszky Béla: *A gyermekkor története*, Budapest, Műszaki, 2001, 110–120.

jelenítik meg.² Virginia Held határozottan érvel amellett, hogy a gondoskodás nem biológiai jellemző, hanem *társadalmi gyakorlat*, amelynek el kell szakadnia a nemi esszencializmustól.³

A tanulmány ezért az „erkölcsi anyaságot” nem normatív, hanem *történeti-elemző fogalomként* kezeli. Kiindulópontként szolgál annak megértéséhez, hogy miként vált a gondoskodás a korai óvodapedagógiában erkölcsi jelentőségű gyakorlattá, ugyanakkor nem alkalmas arra, hogy a 21. századi pedagógiai valóságot teljes mértékben leírja. A kortárs neveléstudomány és társadalomelmélet ugyanis egyértelműen rámutat arra, hogy a gondoskodás nem ösztönös adottság, hanem *tudatos döntésekből, érzelmszabályozásból és szakmai reflexióból* álló komplex tevékenység. E felismerést erősítik a gondoskodás etikájának modern elméletei.

Gilligan morálpeszichológiai munkái megmutatták, hogy a gondoskodás nem alacsonyabb rendű erkölcsi logika, hanem a kapcsolatok fenntartására és a másik szükségleteire adott *felelős válaszokra* épülő etikai orientáció.⁴ Noddings pedagógiai értelmezésében a gondoskodás már kifejezetten *szakmai gyakorlatként* jelenik meg, amely a nevelő és a gyermek közötti reláció minőségében valósul meg, és tudatos etikai döntéseket feltételez.⁵ Hochschild érzelmi munka fogalma pedig arra világít rá, hogy a gondoskodás intézményes keretek között végzett formái *jelentős érzelmszabályozási és önreflexív munkát* igényelnek, amelyet a társadalom gyakran láthatatlanná tesz. Az érzelmi munka folyamatos végzése a kiégés kockázatát is magában hordozza, ami hangsúlyozza a rendszerszintű támogatás szükségességét is.⁶

E fogalmi háttérre építve a tanulmány az „erkölcsi anyaság” történeti keretét tudatosan meghaladva vezeti be a *brunszviki gondoskodás 2.0* fogalmát. Ez a kifejezés egyszerre őrzi meg Brunszvik Teréz pedagógiai örökségének lényegét, és helyezi azt kortárs, nemileg semleges szakmai kontextusba. A *brunszviki gondoskodás 2.0* olyan *reflektált pedagógiai-etikai praxisra* utal, amelyben a gondoskodás nem biológiai vagy nemi szerepből fakad, hanem tanulható, fejleszthető és felelősséggel gyakorolt szakmai kompetenciaként jelenik meg, és *professzionális tudásformaként* értelmezhető.

² Virginia Held: *The Ethics of Care: Personal, Political, and Global*, Oxford, Oxford University Press, 2006, 10–23.

³ Uo., 19–21.

⁴ Carol Gilligan: *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1982, 30–38.

⁵ Nel Noddings: *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley–Los Angeles, University of California Press, 1984, 57–66.

⁶ Arlie Russell Hochschild: *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*, Berkeley–Los Angeles, University of California Press, 1983, 7–12.; Christina Maslach – Michael P. Leiter: *The Truth About Burnout*, San Francisco, Jossey-Bass, 1997, 17–35.

Az „erkölcsi anyaság” mint történeti fogalom

A 19. század első felének nevelési és társadalmi diskurzusában a kisgyermeknevelés intézményesülése gyakran olyan fogalmi keretek között zajlott, amelyek a női gondoskodást egyszerre értelmezték természetes adottságnak és *közösségi erkölcsi erőforrásnak*. E keretezések egyik sűrített alakzata az „erkölcsi anyaság” gondolata: a gondoskodás mint olyan *morális tekintély és felelősség*, amelyet a kor a női szerephez kötve emelt közösségi jelentőségűvé. A fogalom nem pusztán magánéleti ideálként működött, hanem a nevelés társadalmi küldetésének nyelvét is formálta, különösen a kisgyermekkorról kapcsolatos intézményi újítások környezetében.⁷

A magyar óvodaügy kezdetei e szempontból különösen tanulságosak. Brunszvik Teréz 1828-ban Budán megnyitott Angyalkertje neveléstörténeti értelemben nem csupán intézményalapítás, hanem *szemléleti váltás* is: a kisgyermeknevelés olyan antropológiai és erkölcsi téttel jelenik meg, amelyben a gondoskodás nem „kedves ráadás”, hanem a *nevelői hatás alapfeltétele*.⁸ A Brunszvik-környezet európai összefüggéseiben is látható, hogy a korai óvodai, illetve kisdédóvíi törekvések a gondoskodást a közösség stabilitásának és a gyermek személyiségformálásának *kulcstényezőjeként* tematizálták.⁹

Ugyanakkor az „erkölcsi anyaság” mint fogalmi keret a kortárs olvasat számára *ambivalens*. Történetileg érthető és bizonyos értelemben progresszív volt: a gondoskodó nevelői munkát erkölcsi rangra emelte, és ezzel hozzájárult a kisgyermeknevelés társadalmi legitimációjához. Mai perspektívából azonban a fogalom könnyen olyan kulturális kliséket aktiválhat, amelyek a gondoskodást *esszencializálják* – női ösztönként, „természetes” hajlamként értelmezik –, és ezzel éppen azt a professzionális dimenziót fedik el, amelyet a tanulmány láthatóvá kíván tenni.¹⁰ Virginia Held kifejezetten erre a kockázatra figyelmeztet, hangsúlyozva, hogy a gondoskodás biológiai jellemzőkkel való összemosása fenntartja a nők alárendelt helyzetét és a gondoskodó munka alulértékeltségét.¹¹ A gondoskodás ugyanis nem redukálható szerepmetaforákra: intézményi környezetben mindig *döntések, határkezelés, érzelmszabályozás és reflektív etikai mérlegelés* rendszere.

Ezért a tanulmány az „erkölcsi anyaság” fogalmát *történeti-elemző kiindulópontként* használja, nem pedig normatív modellként. A cél nem az, hogy a 19. századi nyelvet „átmentsük” a jelenbe, hanem annak megmutatása, hogy amit a korszak részben anyaságmetaforával fejezett ki, az a 21. században pontosabban írható le a gondoskodás etikájának, a relációs professzionalizmusnak és az érzelmi munka fogalmainak

⁷ Kelemen: *A magyar nevelés története 1800–1945*, 59–70.

⁸ Vág Ottó: *Az óvodai nevelés kialakulása Magyarországon*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1988, 30–45.

⁹ Pukánszky Béla: Gyermekkép-változatok, kisgyermeknevelési koncepciók és az óvodaügy kezdetei, in Simonné Loeffler Mária (szerk.): *A Brunszvik-örökség. Fejezetek a magyar kisgyermeknevelés történetéből*, Sopron, Soproni Egyetemi, 2011, 11–28.

¹⁰ Gilligan: *In a Different Voice*, 24–39.

¹¹ Held: *The Ethics of Care*, 19–21.

segítségével. Ezzel válik lehetővé a *tudatos meghaladás*, annak deklarálása, hogy a gondoskodás nem nemi szerep, hanem szakmai kompetencia és etikai praxis.

A történeti kontextus pontosabb megértéséhez fontos hangsúlyozni, hogy Brunsvik Teréz pedagógiai gondolkodása és gyakorlata már saját korában is túlmutatott azokon az egyszerűsítő női szerepmetaforákon, amelyekkel a későbbi értelmezések gyakran azonosítják. Az Angyalkert működését meghatározó nevelési elvek, a napirend tudatos szervezése, a nevelők számára megfogalmazott elvárások és a gyermekekkel való bánásmód szabályozottsága mind arra utalnak, hogy Brunsvik a gondoskodást nem érzelmi spontaneitásként, hanem *strukturált, felelősségteljes nevelői tevékenységként* értelmezte.¹² A nevelő szerepe nála nem a biológiai anyaság kiterjesztése, hanem egy olyan erkölcsi és pedagógiai feladat, amely *tanulást, önfegyelmet és tudatos jelenlétet* kíván. A magyar neveléstörténeti szakirodalom egybehangzóan hangsúlyozza, hogy Brunsvik intézményalapító munkássága mögött átgondolt pedagógiai koncepció állt, amely a gyermek személyiségének formálását közösségi és erkölcsi összefüggésben értelmezte, és ezzel megalapozta az óvodapedagógia professzionális jellegét.¹³

Ebből a szempontból az „erkölcsi anyaság” kifejezés inkább a korszak *nyelvi kerete*, mintsem Brunsvik pedagógiai gondolkodásának pontos leírása. Amit a 19. századi diskurzus anyaságmetaforával ragadott meg, azt a kortárs neveléstudomány differenciáltabb fogalmakkal írja le: *érzelemszabályozásként, relációs etikaként, szakmai felelősségvállalásként és reflektált döntéshozatalként*. A fogalomváltás nem értékvesztést jelent, hanem elemző pontosságot: annak felismerését, hogy a gondoskodás intézményi környezetben nem szerephez kötött tulajdonság, hanem elsajátítható és fejleszthető szakmai kompetencia, amely a 21. századi óvodapedagógiában releváns, továbbgondolható szakmai tudásként van jelen.

Gondoskodás, etika és érzelmi munka összefonódása

A gondoskodás történeti fogalmának ilyen módon történő újraértelmezése szükségszerűen felveti a kérdést: milyen elméleti nyelven írható le ma az a nevelői gyakorlat, amelyet a 19. század erkölcsi anyaságként nevezett meg, de amely intézményi környezetben már akkor is tudatos döntésekre, érzelemszabályozásra és etikai mérlegelésre épült. A következőkben ezért a tanulmány olyan kortárs elméleti megközelítéseket állít egymás mellé, amelyek a gondoskodást nem szerepmetaforaként, hanem *erkölcsi orientációként, pedagógiai etikaként és láthatatlan érzelmi munkaként* teszik értelmezhetővé.

A gondoskodás pedagógiai jelentőségének kortárs újraértelmezése nem választható el azoktól az etikai és társadalomtudományi megközelítésektől, amelyek a 20. század végén kérdőjelezték meg a morális cselekvés hagyományosan absztrakt,

¹² Kéri Katalin: *Hölgyek napja. Nők oktatása és művelődése a 19. századi Magyarországon*, Budapest, Keraban, 1996, 88–92.

¹³ Kelemen: *A magyar nevelés története 1800–1945*, 60–65.; Pukánszky: *A gyermekkor története*, 120–130.

szabályelvű értelmezéseit. A tanulmány e ponton három elméleti irányzat párbeszédére támaszkodik: a gondoskodás etikájának morálpeszichológiai megközelítésére, annak pedagógiai továbbgondolására, valamint az érzelmi munka szociológiai fogalmára. E három perspektíva együtt teszi lehetővé a gondoskodás *professzionális, nemileg semleges értelmezését*.

A gondoskodás mint morális orientáció

Carol Gilligan morálpeszichológiai kutatásai alapvető fordulatot hoztak az erkölcsi gondolkodás értelmezésében. *In a Different Voice* című munkájában arra mutat rá, hogy a nyugati erkölcselméletek – különösen a Kohlberg-féle fejlődéselmélet – az erkölcsi érettséget elsősorban az absztrakt szabályokhoz és univerzális elvekhez való igazodásban ragadják meg.¹⁴ Ezzel szemben empirikus kutatásai azt mutatták, hogy számos morális döntés nem elvek mérlegeléséből, hanem *konkrét kapcsolati helyzetek felelősségteljes értelmezéséből* születik.

Gilligan szerint a gondoskodás etikája nem az igazságosság alternatívája, hanem annak *kiegészítője*. Olyan erkölcsi orientáció, amely a másik sebezhetőségére, szükségleteire és a kapcsolatok fenntartására irányul.¹⁵ Ebben a keretben az erkölcsi cselekvés nem elsősorban azt kérdezi, „mi a helyes?”, hanem azt, „*hogyan lehet a kapcsolatot megőrizni anélkül, hogy bárki sérülne*”. Ez a megközelítés különösen releváns a kisgyermeknevelés világában, ahol a nevelői döntések ritkán írhatók le absztrakt normák alkalmazásaként, sokkal inkább *folyamatos mérlegelést és érzékeny válaszkészséget* igényelnek.

A gondoskodás pedagógiai etikája

A gondoskodás etikájának pedagógiai kiterjesztését Nel Noddings végezte el. *Caring* című alapművében Noddings a nevelést eleve *relációs folyamatként* értelmezi, amelyben a tanár–gyermek kapcsolat minősége nem mellékes tényező, hanem a pedagógiai hatás alapfeltétele.¹⁶ Álláspontja szerint az oktatás nem lehet etikus akkor, ha figyelmen kívül hagyja a tanulók érzelmi szükségleteit és a köztük létrejövő kapcsolati hálót.

Noddings hangsúlyozza, hogy a gondoskodás nem spontán érzelmi reakció, hanem *tudatos etikai gyakorlat*. A pedagógusnak folyamatosan reflektálnia kell arra, mikor és hogyan avatkozik be, mikor hallgat, mikor támogat és mikor tart határokat.¹⁷ A gondoskodás ebben az értelemben nem azonos a „kedvességgel” vagy az „anyáskodással”, hanem olyan *szakmai kompetencia*, amely döntéshozatalt, önszabályozást és felelősségvállalást feltételez. Noddings pedagógiai etikája ezzel megnyitja az utat a gondoskodás professzionális értelmezése felé: a gondoskodó pedagógus nem ösztönösen reagál, hanem *etikailag mérlegel*.

¹⁴ Gilligan: *In a Different Voice*, 30–38.

¹⁵ Uo., 38–39.

¹⁶ Noddings: *Caring*, 57–66.

¹⁷ Uo., 80–99.

Az érzelmi munka mint láthatatlan szakmai dimenzió

A gondoskodás etikai és pedagógiai értelmezése szorosan összekapcsolódik az érzelmi munka szociológiai fogalmával, amelyet Arlie Russell Hochschild vezetett be. *The Managed Heart* című művében Hochschild azokat a munkafolyamatokat írja le, amelyek során a dolgozó saját érzelmeit szabályozza mások érzelmi állapotának befolyásolása érdekében.¹⁸ Az érzelmi munka lényege, hogy az egyén nem csupán „érez”, hanem *tudatosan dolgozik az érzéseivel*, hogy megfeleljen egy szakmai szerep elvárásainak.

Az óvodapedagógusi munka e fogalom egyik legtisztább példája. A pedagógus nap mint nap olyan helyzetekben hoz döntéseket, ahol saját fáradtságát, frusztrációját vagy bizonytalanságát háttérbe kell szorítania annak érdekében, hogy a gyermek számára *biztonságos, nyugodt érzelmi környezetet* teremtsen. Ez az érzelemszabályozás nem melléktermék, hanem a szakmai működés *szerves része*. Hochschild elemzése rámutat arra is, hogy az érzelmi munka gyakran láthatatlan marad: nem jelenik meg teljesítménymutatókban, mégis alapfeltétele a kapcsolatok fenntarthatóságának.

A három elmélet összekapcsolása

Gilligan, Noddings és Hochschild elméletei együtt egy olyan értelmezési keretet alkotnak, amelyben a gondoskodás egyszerre jelenik meg *erkölcsi orientációként, pedagógiai etikaként és érzelmi munkaként*. E hármas perspektíva teszi lehetővé, hogy a gondoskodást leválasszuk a biológiai vagy nemi szerepekről, és olyan *komplex szakmai gyakorlatként* írjuk le, amely tanulható, fejleszthető és reflexió tárgyává tehető.

Ebben a keretben a gondoskodás nem érzelmességet jelent, hanem *etikailag megalapozott döntéshozatalt*, nem önfeláldozást, hanem *tudatos jelenlétet*, és nem ösztönös reagálást, hanem *professzionális érzelemszabályozást*. Ez az elméleti alap teremti meg annak lehetőségét, hogy Brunszvik Teréz pedagógiai örökségét ne történeti relikviaként, hanem a kortárs óvodapedagógia számára is érvényes szakmai tudásként értelmezzük újra.

Brunszviki gondoskodás 2.0

A gondoskodás mint professzionális, relációs és etikai praxis

A gondoskodás kortárs elméleti megközelítései lehetővé teszik, hogy a kisgyermeknevelés egyik legfontosabb, ugyanakkor legnehezebben megragadható dimenzióját a szerepmetaforákon túlmutató, professzionális keretben értelmezzük. A tanulmány e ponton vezeti be a *brunszviki gondoskodás 2.0* fogalmát, amely egyszerre utal a történeti örökségre és annak tudatos, 21. századi újragondolására. A „2.0” jelölés nem érték váltást, hanem *fogalmi pontosítást* jelent: annak felismerését, hogy a gondoskodás intézményi környezetben nem ösztönös attitűd, hanem *reflektált szakmai-etikai praxis*.

¹⁸ Hochschild: *The Managed Heart*, 7–12.

A *brunszviki gondoskodás 2.0* kiindulópontja az a felismerés, hogy a nevelői munka lényege nem elsősorban az alkalmazott módszerekben, hanem a *kapcsolatok minőségében* rejlik. A gondoskodás ebben az értelemben *relációs jellegű*: mindig valakihez, valamilyen helyzetben és adott intézményi keretek között valósul meg. A pedagógus szakmai kompetenciája nem csupán abban áll, hogy felismeri a gyermek szükségleteit, hanem abban is, hogy azokra *arányos, etikailag megalapozott válaszokat* ad.¹⁹ Ez a relációs professzionalizmus összhangban áll a gondoskodás etikájának azon megállapításával, miszerint a morális cselekvés nem absztrakt szabályok alkalmazása, hanem *a konkrét helyzetek felelős értelmezése*.²⁰

A *brunszviki gondoskodás 2.0* másik alapvető jellemzője a *tudatos jelenlét*. A pedagógus nem pusztán fizikailag van jelen a nevelési térben, hanem érzelmileg és erkölcsileg is: figyel, értelmez, mérlegel és dönt. Ez a jelenlét azonban nem korlátlan bevonódást jelent. A professzionális gondoskodás lényegi eleme a *határtartás képessége*, amely megkülönbözteti a reflektált szakmai odafordulást az érzelmi túlterhelődéstől. Hargreaves „érzelmi földrajzok” fogalmával élve a pedagógusnak folyamatosan navigálnia kell a szakmai közelség és a szükséges távolságtartás között.²¹ A gondoskodás így nem önfeláldozásként, hanem *fenntartható szakmai működésként* jelenik meg, amelyben a pedagógus saját érzelmi állapotával is dolgozik.

E ponton válik különösen fontossá az *érzelmi munka* fogalma. A *brunszviki gondoskodás 2.0* keretében a gondoskodás nem csupán erkölcsi szándék, hanem *érzelszabályozási gyakorlat* is. A pedagógus nap mint nap olyan helyzetekben hoz döntéseket, ahol a gyermek biztonságérzetének megteremtése érdekében saját érzelmi reakcióit is irányítani kell.²² Ez a munka gyakran láthatatlan marad, nem jelenik meg teljesítménymutatókban, mégis *alapvető feltétele* annak, hogy a nevelési tér kiszámítható és érzelmileg stabil legyen. A gondoskodás professzionalizációja ezért együtt jár annak felismerésével, hogy az érzelmi munka nem „járulékos teher”, hanem *a szakmai kompetencia része*, amelynek figyelmen kívül hagyása a Maslach és Leiter által leírt kiégéshez vezethet.²³

A *brunszviki gondoskodás 2.0* fogalma tudatosan szakít azzal a megközelítéssel, amely a gondoskodást nemi szerepekhez köti. Bár a történeti diskurzusok gyakran női erényként írták le a törődést, a kortárs értelmezés szerint a gondoskodás *emberi és szakmai képesség*, amely tanulható, fejleszthető és reflektálható. Virginia Held határozottan érvel amellett, hogy a gondoskodás nem biológia, hanem *egyetemes morális keret*.²⁴ Ez a de-genderizált megközelítés nem tagadja a nők történeti szerepét a kisgyermeknevelésben, hanem felszabadítja a gondoskodást az esszencializáló

¹⁹ Noddings: *Caring*, 57–66.

²⁰ Gilligan: *In a Different Voice*, 38–39.

²¹ Andy Hargreaves: Emotional Geographies of Teaching, *Teachers College Record*, Vol. 103, 2001/6, 1060–1065. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00>

²² Hochschild: *The Managed Heart*, 7–12.

²³ Maslach–Leiter: *The Truth About Burnout*, 17–35.

²⁴ Held: *The Ethics of Care*, 19–21.

értelmezések alól, és minden pedagógus számára hozzáférhető szakmai tudásformaként határozza meg.

A brunszviki gondoskodás 2.0 így olyan integratív fogalmi keretet kínál, amelyben a gondoskodás egyszerre értelmezhető erkölcsi orientációként, relációs pedagógiai gyakorlatként és érzelmi munkaként. E keret lehetővé teszi, hogy Brunszvik Teréz pedagógiai öröksége ne pusztán történeti emlékezetként, hanem a kortárs óvodapedagógia számára is releváns *szakmai referenciaként* jelenjen meg. A gondoskodás tehát olyan *etikai és szakmai erőforrás*, amely a 21. századi nevelési gyakorlat egyik legfontosabb stabilizáló tényezője.

A gondoskodás mikropillanatai az óvodai mindennapokban

A gondoskodás professzionális értelmezése akkor válik igazán megragadhatóvá, ha nem elvont elvek szintjén, hanem a nevelési gyakorlat apró, gyakran láthatatlan döntéseiben vizsgáljuk. Az óvodai mindennapok nem elsősorban rendkívüli események sorozataként, hanem *ismétlődő helyzetek láncolataként* szerveződnek, amelyekben a pedagógus folyamatos érzelmi, etikai és szakmai mérlegelésre kényszerül. Ezek a mikropillanatok alkotják azt a *csendes szakmai teret*, ahol a gondoskodás mint kompetencia működésbe lép.

Érzelmi fordítás: viselkedés mögötti szükségletek felismerése

Az óvodai nevelés egyik alapvető kihívása, hogy a gyermekek érzelmi állapotai ritkán jelennek meg verbalizált formában. A feszültség, a bizonytalanság vagy a szorongás gyakran *viselkedésként* – ellenállásként, visszahúzózásként, indulatkitörésként – válik láthatóvá. A pedagógus gondoskodó kompetenciája ebben a helyzetben nem a viselkedés gyors korrekciójában, hanem annak *érzelmi értelmezésében* mutatkozik meg. Ez az érzelmi fordítás folyamata, vagyis annak felismerése, hogy a megfigyelhető viselkedés mögött milyen szükséglet húzódik meg, és arra milyen válasz szolgálja leginkább a gyermek *biztonságérzetét*.

A gondoskodás etikájának perspektívájából ez a fordítás *erkölcsi jelentőséggel bír*. A pedagógus nem pusztán reagál, hanem felelősséget vállal a helyzet értelmezéséért.²⁵ A döntés – kivárás vagy beavatkozás, támogatás vagy határjelölés – mindig *relációs kontextusban* születik meg, és feltételezi a gyermek aktuális érzelmi állapotának figyelembevételét. Ez a fajta érzékeny értelmező munka nem spontaneitás, hanem *tapasztalatra és reflektív tudásra épülő* szakmai gyakorlat.

Bizalmi menedzsment: a gyermek-szülő-intézmény relációi

A gondoskodás mikropillanatai nem korlátozódnak a gyermek-pedagógus kapcsolatra. Az óvodai nevelés sajátos tere abban is megmutatkozik, hogy a pedagógus egyszerre több relációban van jelen: a gyermekkel, a szülőkkel és az intézménnyel.

²⁵ Noddings: *Caring*, 80–99.

A *bizalom fenntartása* e kapcsolati hálóban a gondoskodás egyik legösszetettebb, ugyanakkor legkevésbé látható dimenziója.

A szülőkkel való mindennapi kommunikáció során a pedagógus gyakran rövid idő alatt kénytelen komplex érzelmi információkat közvetíteni. Egy-egy mondat nemcsak tájékoztatást ad, hanem *megnyugtat, kapcsolódik vagy éppen határt jelöl*. A gondoskodás professzionális gyakorlata ebben az értelemben *bizalmi menedzsment*: annak mérlegelése, hogy mit, mikor és milyen hangnemben mondunk el, hogy a gyermek érdekében *stabil együttműködés* alakuljon ki.²⁶

Ez a munka különösen érzékeny, mert a pedagógusnak egyszerre kell *empatikusan kapcsolódnia* és megőriznie szakmai autonómiáját. A gondoskodás itt nem a konfliktuskerülést jelenti, hanem az *etikai felelősség vállalását*, a gyermek szükségleteinek képviselését akkor is, ha ez feszültséget kelt.²⁷ A *brunszviki gondoskodás 2.0* keretében a bizalom nem érzelmi adottság, hanem *tudatosan fenntartott szakmai viszony*.

Érzelmi munka és szakmai határok

A gondoskodás mikropillanatait átszövi az *érzelmi munka* folyamata. Az óvoda-pedagógus nap mint nap olyan érzelmi állapotokat közvetít – nyugalmat, türelmet, derűt –, amelyek nem mindig esnek egybe belső érzéseivel. Az érzelmek szabályozása, a szakmai szerephez illesztett érzelmi kifejezés fenntartása *jelentős pszichés erőforrásokat* igényel. Hochschild elemzése nyomán egyértelművé vált, hogy ez a munka nem mellékes, hanem a segítő hivatások *strukturális sajátossága*.²⁸

A gondoskodás professzionális értelmezése ezért nem kerülheti meg a *hivatásvédelem* kérdését. A reflektált gondoskodás egyik ismérve éppen az, hogy a pedagógus képes különbséget tenni az empátikus jelenlét és az *érzelmi túlazonosulás* között. A határtartás nem a törődés hiányát, hanem annak *fenntarthatóságát* szolgálja. Kutatások egybehangzóan mutatják, hogy a pedagógusok kiegészének egyik fő kockázati tényezője az érzelmi munka folyamatos el nem ismertsége és a szakmai határok elmosódása.²⁹

A *brunszviki gondoskodás 2.0* ezért a gondoskodást nem heroikus önfeláldozásként, hanem *kollektív és intézményi felelősséggént* is értelmezi³⁰. A támogató szakmai közösség, a reflektív gyakorlatok és az érzelmi munka tudatosítása mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a gondoskodás ne kimerítő, hanem *megtartó erővé* váljon a pedagógus számára is.

A láthatatlan döntések pedagógiája

Az óvodai gondoskodás jelentős része olyan döntésekben ölt testet, amelyek nem dokumentálhatók, nem mérhetők, mégis *alapvetően meghatározzák* a nevelési környezet

²⁶ Gilligan: *In a Different Voice*, 38–39.

²⁷ Held: *The Ethics of Care*, 58–71.

²⁸ Hochschild: *The Managed Heart*, 89–94.

²⁹ Maslach–Leiter: *The Truth About Burnout*, 17–35.

³⁰ Hargreaves: *Emotional Geographies of Teaching*, 1065–1070.

minőségét. Mikor várunk, és mikor avatkozunk be? Mikor engedjük a gyermeket próbálkozni, és mikor nyújtunk segítséget? Ezek a kérdések nem módszertani receptek szerint dőlnek el, hanem a pedagógus *szakmai tapasztalatán, etikai érzékenységén és érzelmi jelenlétén* keresztül.

A gondoskodás ilyen értelemben nem látványos teljesítmény, hanem *folyamatos, csendes szakmai működés*. Éppen ez teszi sérülékennyé, mert ami láthatatlan, az könnyen alulértékeltté válik. A *brunsviki gondoskodás 2.0* egyik tétje ezért az, hogy ezeket a mikropillanatokat *szakmai nyelven is megragadhatóvá* tegye, és ezzel hozzájáruljon az óvodapedagógusi munka társadalmi és intézményi elismeréséhez.

A gondoskodás mint erkölcsi és társadalmi infrastruktúra

A tanulmány kiindulópontja az volt, hogy Brunsvik Teréz pedagógiai örökségét ne ünnepi emlékezetként, hanem *élő szakmai tudásként* értelmezzük újra. Az elemzés megmutatta, hogy a 19. századi nevelési diskurzusokban megjelenő „erkölcsi anyaság” fogalma történetileg fontos szerepet játszott a kisgyermeknevelés legitimációjában, ugyanakkor a kortárs pedagógiai valóság leírására már nem alkalmas. A gondoskodás ma pontosabban ragadható meg olyan fogalmak segítségével, amelyek képesek láthatóvá tenni annak *etikai, relációs és érzelmi munkával terhelt dimenzióit*.

A *brunsviki gondoskodás 2.0* fogalma erre a felismerésre épül. Nem új értékrendet javasol, hanem *fogalmi tisztázást*, vagyis annak kimondását, hogy a gondoskodás intézményi környezetben *tanulható, reflektált és nemileg semleges* szakmai praxis. A gondoskodás etikájának és az érzelmi munka szociológiai megközelítésének párbeszéde lehetővé tette, hogy a gondoskodást ne érzelmességként vagy önfeláldozásként, hanem *tudatos döntéshozatalon és érzelmszabályozáson alapuló kompetenciaként* írjuk le.³¹

A gyakorlati elemzés rámutatott arra, hogy az óvodapedagógusi munka lényegi része a *mikropillanatok pedagógiája*: azok az apró, gyakran dokumentálatlan döntések, amelyek a gyermek érzelmi biztonságát, a szülőkkel való bizalmi viszonyt és az intézményi működés stabilitását egyaránt fenntartják. Ezekben a helyzetekben a gondoskodás nem elvont eszme, hanem *konkrét szakmai gyakorlatként* működik. Ugyanakkor világossá vált az is, hogy e munka jelentős érzelmi terheléssel jár, és csak akkor fenntartható, ha a gondoskodás nem kizárólag egyéni erényként, hanem *kollektív és intézményi felelősségként* jelenik meg.³²

E ponton válik értelmezhetővé a gondoskodás mint *erkölcsi infrastruktúra*. Az óvodai nevelés olyan társadalmi tér, ahol a gondoskodás nem látványos teljesítményként, hanem *stabilizáló háttérként* működik: hozzájárul a gyermekek érzelmi biztonságához, a közösségi normák elsajátításához és a későbbi társas működés alapjaihoz.

³¹ Gilligan: *In a Different Voice*, 30–38.; Noddings: *Caring*, 80–99.; Hochschild: *The Managed Heart*, 7–12.

³² Maslach–Leiter: *The Truth About Burnout*, 17–35.; Hargreaves: *Emotional Geographies of Teaching*, 1065–1070.

Ezt a funkciót a tanulmány a „lelki immunrendszer” metaforájával ragadja meg: az óvodapedagógusi gondoskodás olyan védőréteget épít, amely nem a problémák megszüntetését, hanem *a megküzdés képességének megalapozását* szolgálja.

Brunszvik Teréz öröksége ebben az értelmezésben nem múzeumi érték, hanem *kortárs pedagógiai erőforrás*. A gondoskodás általa képviselt jelentése ma is érvényes, amennyiben képesek vagyunk azt a 21. század szakmai nyelvén újrafogalmazni. A *brunszviki gondoskodás 2.0* nem nosztalgikus visszatekintés, hanem annak felismerése, hogy a technológia és a mérhetőség korában *az emberi jelenlét, az érzelmi biztonság és a relációk minősége* továbbra is a nevelés alapfeltételei.

A tanulmány végkövetkeztetése szerint az óvodapedagógusi hivatás jelentősége nem csupán pedagógiai, hanem *erkölcsi és társadalmi* is. A gondoskodás mint professzionális praxis nemcsak a gyermek fejlődését szolgálja, hanem hozzájárul egy olyan közösségi kultúra fenntartásához, amelyben az emberség nem mellékes érték, hanem *működési elv*. Ebben az értelemben Brunszvik Teréz pedagógiai gondolkodása ma is irányt mutat: arra emlékeztet, hogy a nevelés legmélyebb tétje nem a mérhető eredményekben, hanem *a kapcsolatok minőségében* rejlik.

Irodalomjegyzék

- Gilligan, Carol: *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1982.
- Hargreaves, Andy: Emotional Geographies of Teaching, *Teachers College Record*, Vol. 103, 2001/6, 1056–1080. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00>
- Held, Virginia: *The Ethics of Care: Personal, Political, and Global*, Oxford, Oxford University Press, 2006.
- Hochschild, Arlie Russell: *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*, Berkeley–Los Angeles, University of California Press, 1983.
- Kelemen Elemér: *A magyar nevelés története 1800–1945*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999.
- Kéri Katalin: *Hölgyek napja. Nők oktatása és művelődése a 19. századi Magyarországon*, Budapest, Keraban, 1996.
- Maslach, Christina – Leiter, Michael P.: *The Truth About Burnout*, San Francisco, Jossey-Bass, 1997.
- Noddings, Nel: *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley–Los Angeles, University of California Press, 1984.
- Pukánszky Béla: *A gyermekkor története*, Budapest, Műszaki, 2001.
- Pukánszky Béla: Gyermekkép-változatok, kisgyermeknevelési koncepciók és az óvodaügy kezdetei, in Simonné Loeffler Mária (szerk.): *A Brunszvik-örökség. Fejezetek a magyar kisgyermeknevelés történetéből*, Sopron, Soproni Egyetemi, 2011, 11–28.
- Vág Ottó: *Az óvodai nevelés kialakulása Magyarországon*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1988.

GOMBOS NORBERT

A TANULÁS SAJÁTOSSÁGAI AZ ÓVODÁBAN

A tanulmány bemutatja a tanulás különféle értelmezési kereteit, hangsúlyosan a pszichológia és a pedagógia tanulásértelmezésében mutatkozó alapvető különbségeket, valamint a szociális és a szervezett tanulás eltérő jellemzőit. A tanulmány alapvető kérdése a tanulás fogalmának óvodai értelmezési keretrendszere, a családban folyó szociális tanulástól eltérő jellemzőinek feltárása. Az óvodában folyó tanulás kereteit vizsgálva az *Óvodai nevelés országos alapprogramjában* (ÓNOAP) megjelölt tevékenységi formákra építve emeli ki a tanulmány a szervezett szocializáció e meghatározó intézményi szintjén zajló fejlesztési területeket, melyeket a tevékenységekben megvalósuló tanulás kapcsol egybe, kijelölve az óvodai tanulás lehetséges formáit. A tanulmány meghatározó célja eloszlatni azokat a – széles körben elterjedt – téves értelmezéseket, melyek megkérdőjelezik az óvodai intézményes szocializációban zajló tanulás létjogosultságát, egyben rámutatni annak meghatározó szerepére az óvodai személyiségfejlesztés folyamatában.

Kulcsszavak: tanulás, tevékenységekben megvalósuló tanulás, óvoda, ÓNOAP, tevékenységi formák

Bevezetés

A tanulás az egyik legfontosabb emberi tevékenység, mely létezésünket alapjaiban meghatározza, és egész életünkre kihat (gondoljunk csak az élethosszig tartó tanulás, a lifelong learning koncepciójára az andragógiában). Nem mindegy tehát, hogy a tanulás milyen formában, milyen keretek között történik, hiszen személyiségünk gyakorlatilag minden területére kihat, így meghatározza tudásunkat, befolyásolja szocializáltságunkat, műveltségünket, kultúránkat és életvitelünket, de alapjaiban hat társas kapcsolatainkra is. Mindezeken felül meghatározza magánéleti, hivatásbéli, szakmai sikerességünket, a munka világával kapcsolatos attitűdjeinket is.

A tanulás kiemelkedő szerepet azonban életünk kezdeti szakaszában játszik, amikor elsősorban ennek révén szocializálódunk, ennek hatására fejlődik a személyiségünk, illetve ennek segítségével készülünk fel a felnőttkor társadalmi szerepeire, a társadalmi kihívásoknak való megfelelésre. Az óvodáskor (mint a kisgyermekkor fejlődés egyik fontos szakasza) különösen a tanulás tekintetében életünk egyik legérzékenyebb és legfontosabb időszaka, hiszen ekkor alapozódnak meg azon készségeink, formálódnak azon képességeink, melyek majd hozzájárulnak a különféle társadalmi szerepek által meghatározott viselkedési minták elsajátításához, illetve – ennek révén – a társadalmi beilleszkedéshez, majd – az iskolában – a különféle ismeretek elsajátításához, alapvető kompetenciaelemeink kialakulásához. Igen lényeges kérdés tehát, hogy az iskoláskor előtti időszakban milyen társadalmi, pedagógusi hatások érik a gyermeket, milyen ismereteket, tapasztalatokat szerez az őt körülvevő

természeti és társadalmi környezetről, milyen szerepeket, szerepviteleket lát, illetve milyen szokásrendszere alakul ki.

E tanulmány keretében rá kívánok világítani az óvodáskori tanulás lehetőségeire, formáira, a családban és az intézményben folyó tanulás jellemzőire, sajátosságaira. Különösen az óvoda szerepe emelhető ki e tekintetben, hiszen a laikus közvélemény – és gyakorta sajnos a szakma maga is – erőteljesen megkérdőjelezi az iskoláskor előtti kisgyermekkor (beleértve a bölcsődében és az óvodában folyó) tanulás fontosságát, szerepét, sőt létjogosultságát is. Lényegesnek tartom tehát, hogy eloszlassuk ezeket a téves értelmezéseket, és egyértelműen rámutassunk arra, hogy a tanulásnak milyen meghatározó szerepe van az iskoláskor előtti időszakban, különösen az óvodai fejlesztésben, amelynek kiemelt szerepe van a gyermek iskolássá szocializálásában. Célszerűnek látszik emiatt a tanulás fogalmát tágabb keretbe ágyazva értelmezni, rámutatva a különféle tudományokhoz kapcsolódó tanulásértelmezések egyéni sajátosságaira, jellemzőire.

A tanulás

A tanulás az egyik legfontosabb és legáltalánosabb emberi tevékenység, mely már az állatvilágban is felfedezhető, és az állatok magatartására is alapvetően kihat. Gondolhatunk itt elsősorban a korai bevéődésként ismert „imprinting” jelenségre, mely az állati utód életben maradását szolgálja.¹ A tanulást azonban alapvetően emberi tevékenységként tartjuk számon, és elsősorban az iskolai tanulás fogalmához kapcsoljuk. E téves megközelítés azonban nem veszi figyelembe azt az alapvető ténytet, hogy a tanulás a születésünktől a halálunkig tartó folyamatként értelmezhető, és a fentiek egyenes következményeként alapvetően befolyásolja személyiségünk egészét, annak folyamatos fejlődését, tudásunkat, ismereteinket, műveltségünket, szocializációnk teljes folyamatát, társas viszonyrendszereinket. Valójában tehát a tanulás életünk minden területére kihat.

A tanulás kérdésével érdemben több tudományterület is foglalkozik, így érdemes áttekinteni ezeket a diszciplináris értelmezéseket, rámutatva a köztük lévő összefüggésrendszerre is.

A tanulás hétköznapi értelmezése

A tanulásnak már a hétköznapi értelmezésében is sokféle megközelítésmódja ismert. Egyes kutatók rámutatnak a tanulás általános és komplex jellemzőjére, mely alapvetően arra utal, hogy gyakorlatilag minden alkalommal tanulunk, és ebben a fejlődési folyamatban egész személyiségünkkel részt veszünk, vagyis a tanulás eredménye egész személyiségünkre komoly hatással bír.²

¹ Barkóczi Ilona – Putnok Jénő: *Tanulás és motiváció*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1984, 15–26.

² Lappints Árpád: *Tanuláspedagógia. A tanulás tanításának alapjai*, Pécs, Comenius Bt., 2002, 24.

Más hétköznapi értelmezések szerint a tanulás elsősorban a jártasságok, a készségek és a képességek fejlődésének folyamataként azonosítható.³

Nahalka elsősorban a tanulási folyamat következtében történő változásokra helyezi a hangsúlyt, hiszen ő az embernek a környezettel való folyamatos kapcsolatában kialakult tartós és adaptív változásként értelmezi a tanulást, vagyis az ember alkalmazkodási képességeit emeli ki elsősorban.⁴

Társadalmi megközelítésben is fontos szerepet játszik a tanulás, hiszen a személyiségben bekövetkező alapvető és maradandó változások elsősorban a személyiség fejlődéséhez járulnak hozzá, és ezzel segítik az egyént a társadalmi beilleszkedésben, a kultúra elsajátításában, a szocializációjában. A legáltalánosabb értelmezés szerint a tanulás funkciója leginkább az egyén szocializációja szempontjából meghatározó kérdés, vagyis a személyiség fejlődése, az egyén szocializációja elképzelhetetlen tanulás nélkül. Ebben a megközelítésben a tanulás tulajdonképpen nem más, mint a társadalmi kultúra (nevelésszociológiai értelemben: érték- és normarendszer, viselkedési rendszer és az emberi tapasztalati rendszer⁵) elsajátításának folyamata, mely az emberi létünk alapja és egyben egyik alapvető megnyilvánulási formánk is.⁶

A tanulás fogalmának tudományos értelmezésével többféle diszciplína is foglalkozik, melyek közül – témánkhoz illeszkedően – elsősorban a pszichológia, valamint a neveléstudomány megközelítései emelhetők ki.

A tanulás pszichológiai értelmezése

A tanulással kapcsolatos kérdéskör vizsgálata elsősorban a pszichológia területe, így a tanulás döntően a lélektan tárgykörébe tartozó fogalom. A pszichológiában többféle értelmezésben is megjelenik az emberi tanulás fogalma, így megkülönböztethető a biológiai, a viselkedéslélektani, a kognitív, a pszichoanalitikus, a konstruktivista, valamint a konnektivista irányzat tanuláselmélete.⁷ A pszichológiában tehát nincs olyan egységes tanuláselmélet, mely más tudományterület számára is általános kiindulópontként szolgálhatna. A pedagógia számára egyértelműen elfogadható és értelmezhető megközelítés a viselkedéslélektan (behaviorizmus) pszichológia elméletéből eredeztethető.

A viselkedéslélektani elképzelések szerint az ember lelki jelenségei, viselkedése a környezetből érkező ingerek (más néven: stimulusok) és az azokra adott válaszok

³ Barkóczi–Putnoky: *Tanulás és motiváció*, 15–26.

⁴ Nahalka István: A tanulás, in Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanulás tanításához*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003, 103–136.

⁵ Balla G. Tamás – Nagy Márta: *A pedagógia társadalomtudományi kérdései*, Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézete kiadványai, Gödöllő, Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, 2012, 17–24.

⁶ Csoma Gyula: A tanulás értelmezése és funkciói, in Mayer József – Singer Péter (szerk.): *A tanulás kora*, Budapest, Országos Közoktatási Intézet Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ, 2003. [Link](#) (Letöltés: 2026. 01. 10.)

⁷ Nahalka: *A tanulás*, 103–136.

(más néven: reakciók) viszonyára vezethető vissza.⁸ E megközelítés alapján az emberi viselkedést alapvetően meghatározza az egyén külső ingerekre adott reakcióinak jellege. Az ember bizonyos külső ingerekre adott reakciói megváltozhatnak, ami a viselkedésének módosulásában ölt testet. A viselkedéslélektan azt a jelenséget értelmezi tehát tanulásként, amikor az ember képes egy bizonyos ingerre egy adott módon reagálni. A behaviorista pszichológia számára Ivan Petrovics Pavlov (1849–1936) közismert kutyakísérlete szolgáltatta az alapokat, melyeket a viselkedéslélektan „1. típusú”, vagy „klasszikus kondicionálásként” ismer. Ennek során a biológiailag releváns (feltétlen) ingerrel (táplálék látványa) időben több alkalommal párosított semleges (feltételes) inger (pl. felvillanó fény, csengő hangja) hatására egy idő után már ez utóbbira is bekövetkezik az eredetileg csak előbbire kiváltódó reflex (a kutya nyálelválasztása), vagyis a kutya összekapcsolta az eredetileg semleges (feltételes) ingert a reakcióval.⁹

Hasonló jelentőséggel bírt a „2. típusú”, vagy „instrumentális kondicionálás”, mely előbb Thorndike 1898-as, majd Skinner 1938-as állatkísérleteihez kapcsolódott. Az instrumentális kondicionálás során a releváns (feltétlen) inger (táplálék látványa) mellé úgy kapcsolódik a semleges (feltételes) inger (ez esetben, pl. egy billentyű), hogy a két inger együttesét nem követi automatikusan jutalom (táplálék), csak akkor, ha bekövetkezik egy cselekvés (pl. az állat rálép a billentyűre).¹⁰ (Egy példa: Az éhes macska látja ketrecén kívül az egeret. Egyre ingerültebbé válik, mivel nem juthat táplálékhoz, ezért elkezd a ketrecben fel és le futkosni. Eközben véletlenül rálép a nyitószerkezetre, aminek következtében hozzájut a táplálékhoz.)

Az instrumentális kondicionálás egyik sajátos változata az ún. „próba-szerencse”, vagy „útvesztőtanulás”, mely Small 1899-es, patkányokon végzett kísérleteihez kapcsolódik. Az állatoknak egy sajátos labirintuson kellett átverekedniük magukat, hogy táplálékhoz jussanak. Optimális számú próba során az állat „megtanulta” az útvesztőt, és szinte azonnal rálelt a táplálékra.¹¹

A fenti kísérletek segítettek tehát rávilágítani arra a fontos tényezőre, hogy az inger és a reakció között létrejött kapcsolat a viselkedés módosulásához vezet, de csak abban az esetben, ha ez a környezettel való folyamatos kölcsönhatás eredményeként következik be, és optimális számú gyakorlás révén jön létre. A tanulás pszichológiai (viselkedéslélektani) értelemben tehát nem más, mint a környezettel történő folyamatos kölcsönhatás eredményeként kialakuló, gyakorlás útján bekövetkező tartós magatartásmódosulás.¹²

A tanulás átfogó pszichológiai értelmezése tehát igen komplex és több aspektusból is megközelíthető, melyek mindegyikében a változás a közös. Az emberi viselkedés tekintetében a tapasztalatok útján történő viselkedésváltozás, az alkalmazkodás

⁸ Uo., 103–136.

⁹ Barkóczi–Putnoky: *Tanulás és motiváció*, 33–43.

¹⁰ Nahalka: *A tanulás*, 103–136.

¹¹ Barkóczi–Putnoky: *Tanulás és motiváció*, 54–63.

¹² Uo., 15–26.; Nahalka: *A tanulás*, 103–136.

szempontjából a környezethez való rugalmas alkalmazkodáshoz szükséges változás, a személyiség oldaláról a tapasztalatszerzés folyamatában megfigyelhető személyiségváltozás emelhető ki lényeges elemként.¹³

A pszichológia a tanulással kapcsolatban az alábbi három alapelvet rögzíti, melyek mindegyike rendkívül fontos az emberi tanulás szempontjából:

- transzfer (átvihetőség) alapelve, mely szerint az eredményes tanulás során az elsajátított tudást más területekre is transzformálni tudjuk,
- gyakorlás alapelve, mely szerint optimális számú ismétlés, gyakorlás révén következik be a célként kitűzött magatartás-, illetve tudásbeli változás,
- motiváció alapelve, mely szerint az egyént érdekeltté kell tenni a tanulási folyamatban.¹⁴

A tanulás pedagógiai értelmezése

A tanulást – neveléstudományi tekintetben – elsősorban az egyén tanulására vonatkoztatva értelmezhetjük, azaz azt vizsgáljuk, hogy az egyénben milyen változások következnek be a tanulási folyamat hatására.¹⁵

A didaktika megközelítésében a tanulás az oktatás folyamatának, a tanítással együtt értelmezhető része. A tanulás egy olyan összetett folyamat, mely a tananyagga szervezett műveltségi tartalom feldolgozása keretében zajlik, és amelynek eredményeképpen változások következnek be a tanuló egyének:

- ismereteiben,
- jártasságaiban,
- készségeiben,
- képességeiben,
- attitűdjeiben,
- magatartásában.¹⁶

Az *ismeret* fogalmán a tények, információk, fogalmak, törvények, gondolat- és műveletrendszerek összességét, vagyis a megértés tudásszintjét értjük, vagyis egy elolvasott szöveg megértése esetén beszélhetünk ténylegebb ismeretről. A tanulás eredményességének azonban fontos feltétele ezen ismeretek felhasználása, illetve alkotó alkalmazása¹⁷, ezért szükséges kifejlesztenünk azokat a jártasságokat és készségeket, melyek ezt lehetővé teszik. A *jártasság* fogalma a teljesítményképes tudást takarja, vagyis az ismeret alkalmazásának azon szintjét, melynek során már

¹³ Estefánné Varga Magdolna – Hatvani Andrea – Taskó Tünde: *A tanári tevékenység pszichológiai alapjai*, Eger, Liceum, 2012, 72–97. [Link](#) (Letöltés: 2026. 01. 10.)

¹⁴ Réthy Endréné: *A tanulás. Motivációk, orientációk, stratégiák, stílusok*, Budapest, Fővárosi Pedagógiai Intézet, 1994, 3–7.

¹⁵ Nahalka: *A tanulás*, 103–136.

¹⁶ Báthory Zoltán: *Tanítás és tanulás*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1985, 23–25.; Nagy Sándor: *Az oktatás folyamata és módszerei*, Budapest, Volos Bt., 1995, 14–17.; Hunyady Györgyné – M. Nádasi Mária: *Pedagógiai tervezés*, Pécs, Comenius Bt., 2004, 62–66.

¹⁷ Nagy: *Az oktatás folyamata és módszerei*, 14–17.

új feladatok, problémák megoldására is képesekké válunk, az ismeretek alkotó felhasználása révén.¹⁸ A *készség* az ismeretek alkalmazásának legmagasabb szintje, vagyis „a tudatos tevékenység automatizált komponense”.¹⁹ Ezen a szinten a meglévő ismereteinket már tudati kontroll nélkül, „automatizált” szinten alkalmazzuk. Az ismeretek, jártasságok és készségek rendszere alapvetően a tanulási folyamat eredményeképpen alakul ki, alapvetően az oktatási folyamat egyik fő didaktikai feladata, a gyakorlás (ismeretek alkalmazása) útján. A készségekkel szemben a képesség a velünk született adottságokra (diszpozíció) épül. Mind a készség, mind a képesség fejleszthető az oktatási folyamatban. A *képesség* fogalmán bizonyos cselekvésre, tevékenységre, valamint teljesítményre való olyan alkalmasságot értünk, mely az ismeretek, jártasságok és készségek rendszeres elsajátítása következtében fejlődik.²⁰

A tanulás pedagógiai értelemben az alábbi fő részterületekre bontható:

- az ismeretek elsajátítása,
- az ismeretek alkalmazását segítő műveletek tanulása,
- a különféle problémák, problémahelyzetek köré épített tanulás,
- a különböző gyakorlati tevékenységek mozgásos tanulása (pszichomotoros jellegű tanulás),
- a tanulás módszereinek elsajátítása,
- a szociális viselkedésformák tanulása.²¹

Balogh megközelítésében a tanulás alábbi négy formája különíthető el (melyek nagyrészt egymással igen szoros kapcsolatban jelennek meg a pedagógiai gyakorlatban):

- A verbális tanulás, melynek középpontjában különféle szövegek, jelrendszerek értelmezése, feldolgozása és memorizálása áll. E tanulási formában alapvető szerepet játszik a jelrendszerek, szövegek megértése, analízise és memorizálása (valamint az említettek felidézése).
- A szenzoros (vagy perceptuális) tanulás, melynek középpontjában elsősorban az érzékelési-észlelési működésünk áll, illetve a tanulási folyamatban ez a terület fejlődik.
- A mozgásos (pszichomotoros) tanulás, melynek keretében olyan műveleteket sajátítunk el, melyek meghatározó szerepet játszanak különféle készségek (pl. írás, olvasás, rajz, mozgás, technikai készségek, szokáscselekvések, sport, tánc stb.) fejlődésében.
- A szociális tanulás, mely alapvetően az emberek közti viszonyulások, a köztük lévő társas kapcsolatok, attitűdök, érzelmek kialakulását, formálódását segíti.²²

¹⁸ Uo., 14–17.

¹⁹ Uo., 30.

²⁰ Uo., 33–34.

²¹ Virág Irén: *Tanulásméletek és tanítási-tanulási stratégiák*, Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2013, 16–53.

²² Dr. Balogh László: *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*, Budapest, Urbis, 2006, 71–92.

A tanulási tevékenységgel párhuzamosan értelmezhető a tanítás fogalma. A tanítás az oktatási folyamat fontos összetevője, a gyermek tanulási folyamatának – mint a fentiekben jellemzett komplex művelődési folyamatnak – az irányítását értjük alatta. A tanítás tulajdonképpen a gyermek tanulási folyamatának tervezése, szervezése és értékelése.²³

Szociális és szervezett tanulás

A tanulás nevelésszociológiai szempontból is vizsgálható, hiszen a szocializáció színterei alapján is vizsgálhatjuk ezt a területet. Az elsődleges szocializáció legfontosabb színtere a család (de ide sorolhatók az egyházak, a közművelődési intézmények, a lakóhelyi környezet, a kortárs csoportok és a média is). A szervezett (vagy intézményes) szocializáció az erre szakosodott intézményi hálózatban – a köznevelési rendszerben – zajlik.²⁴

Szenczi nevelésméleti szempontú megközelítésében laikus és professzionális nevelésről beszélhetünk.²⁵ Laikus nevelés az elsődleges szocializáció keretei között, alapvetően a családban folyik. Professzionális nevelés az e célra létrejött intézményi hálózatban, vagyis a köznevelési rendszerben történik. A köznevelési rendszerhez soroljuk az óvodai, az alapfokú, valamint a középfokú nevelés és oktatás intézményi hálózatát. Bár nem soroljuk a bölcsődei intézményhálózatot ehhez a struktúrához, mégis vitathatatlanul fontos szerepe van a kisgyermek szocializációjában, nevelésében. A *Bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja* szerint:

A bölcsődei nevelés célja, hogy a kisgyermek elsajátítsa azokat a készségeket, képességeket, amelyek segítik őket abban, hogy hatékonyan és kiegyensúlyozottan viselkedjenek saját kulturális környezetükben, sikeresen alkalmazkodjanak annak változásaihoz.²⁶

A bölcsőde – ennek alapján egyértelműen kijelenthető – nevelési feladatokat lát el, így a szervezett szocializáció alapvető intézményei közé sorolható még akkor is, ha a szociális alrendszer része.

Az elsődleges szocializáció folyamatában szociális (más néven spontán, utánzásos, mintakövető) tanulás zajlik. A szociális tanulás alapja az utánzás és a modellkövetés, melynek során a kisgyermek a felnőtt modellszemélytől (ideális esetben a szüleitől) sajátítja el a különféle szerepekhez szükséges viselkedési mintákat, a szerepvitel technikáit, módjait. A szociális tanulás folyamata többlépcsős, az alábbi – egymásra épülő – lépésekből áll:

- megfigyelés,
- modellválasztás,

²³ Nagy: *Az oktatás folyamata és módszerei*, 11–13.; Hunyadyné–M. Nádasi: *Pedagógiai tervezés*, 62–66.

²⁴ Balla G.–Nagy: *A pedagógia társadalomtudományi kérdései*, 14–20.

²⁵ Szenczi Árpád: *Az ember természete – természetes(en) nevelés. A reformpedagógia egy lehetséges reformja*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, 2012, 202–220.

²⁶ Bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja, 1. [Link](#) (Letöltés: 2026. 01. 10.)

- a modellszemély utánzása,
- identifikáció (azonosulás a modellszeméllyel),
- interiorizáció (a viselkedési minták belsővé tétele).

A szociális tanulás egyik legfőbb jellemzője a spontán jelleg, vagyis a tanulásnak e formája nélkülözi a tudatos tervezettség, szervezettség és ellenőrzöttség jegyeit.²⁷

A szervezett tanulás legfőbb sajátossága – ezzel szemben – a „behatárolt tartalom, a meghatározott időkeret, a kötött vagy lazább szervezeti forma”.²⁸ A szervezett tanulás esetében meghatározó a tudatosság, az intézményenként változó tartalom, a tervezettség, a szervezettség, valamint a folyamatot kísérő – szintén intézménytípusonként eltérő – értékelés alapú szankciórendszer. A szervezett tanulás és az intézményes szocializáció bizonyos területein az érintett korosztályok részvételét jogszabályok írják elő (az óvodák esetében az óvodakötelezettség, az iskolák esetében a tankötelezettség révén).

Az óvodáskori tanulás formái

Az óvodáskor fogalma alapvetően az emberi fejlődés pszichológiai és pedagógiai megközelítésein nyugszik. Az N. Kollár és Szabó szerkesztette alapkönyv értelmezése²⁹ alapján az óvodáskor alapvetően a negyedik és a hetedik életévünk közötti szakaszt jelenti. Az óvodáskort a kisgyermekkor (a második és a harmadik életév közötti időszak) előzi meg és a kisiskoláskor (a hetedik életévtől a tizenharmadik életévig terjedő szakasz) követi. A személyiségfejlődés rendkívül fontos időszaka ez, amikor az óvodás a családban és a köznevelési rendszer első intézményében elsajátítja a társadalmi kultúra alapvető elemeit, melyek alkalmassá teszik őt arra, hogy – iskolássá szocializálva – a kisiskolába lépjen.

Célszerű tehát az óvodáskori tanulás kérdéseit a családra és az óvodára fókuszálva vizsgálni.

Tanulás a családban

A család az elsődleges szocializáció elsődleges színtere, a társadalom rendszerszintű működését alapvetően meghatározó mikrocsoport, melynek igen lényeges szerepe van abban, hogy a felnövekvő generációkat bevezesse a társadalmi kultúrába, saját mikrokulturális szűrőjén keresztül.³⁰ A család működése interakciókra épül, így igen lényeges kérdés a családtagok közti kommunikáció minősége. A család összetartozásának alapja a kölcsönös függőség és felelősség viszonyrendszere, a családi kohézió és a családi identitás. A család – nevelésszociológiai értelemben – társadalmi

²⁷ Balla G.–Nagy: *A pedagógia társadalomtudományi kérdései*, 17–24., 77.

²⁸ Uo., 77.

²⁹ N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*, Budapest, Osiris, 2004, 29–35.

³⁰ Balla G.–Nagy: *A pedagógia társadalomtudományi kérdései*, 25–34.

szervezetként is értelmezhető, melyben különböző pozíciók, illetve annak megfelelő szerepek és szerepkörök léteznek (pl. anya – feleség/szülő, apa – férj/szülő/család-fenntartó, gyermek – testvér/unoka).

A családi szocializáció főbb feladatai a következők:

- Biztosítja a népesség utánpótlását.
- A világra vonatkozó információkat gyűjt és közvetít a gyermekek számára.
- Értékek és normák kidolgozását és közvetítését végzi.
- Az emberi identitás elsődleges forrását jelenti (elsősorban családi visszajelzések révén).
- Irányítja és kontrollálja a családtagok viselkedését.
- Érzelmi biztonságot nyújt minden családtag számára.
- Pihenésre, regenerálódásra ad teret, lehetőséget.
- Segítséget ad a családtagok számára a saját problémáik megoldásában.
- Vonakoztatási rendszerként funkcionál (referencia- és kontrollcsoport, mely visszajelzéseket ad a családtagok számára).³¹

A család a laikus nevelés alapvető közege, hiszen – szemben a szervezett szocializáció kereteit biztosító köznevelési rendszerrel – nem tervezett, nem szervezett és nem ellenőrzött (szankcionált) módon – de tudatos hatásrendszer mentén – fejleszti, formálja a gyermek(ek) személyiségét. A laikus nevelés eredményessége a társadalom egésze számára alapvető fontosságú, ugyanakkor a szervezett szocializáció, a professzionális nevelési intézményrendszer működésének sikeressége szempontjából is igen komoly hatásrendszerrel bír.

A laikus nevelés minőségét meghatározza a család:

- típusa,
- összetétele,
- kultúrája (érték- és normarendszere, tapasztalati rendszere, viselkedési rendszere),
- társadalmi hierarchiában elfoglalt helye,
- nevelési stílusa,
- tagjainak a tanuláshoz (a professzionális nevelés intézményrendszeréhez) való viszonyulása,
- gyermekekkel kapcsolatos attitűdjei.

A családban meghatározó szerepet játszik a tanulás, ami különösen fontos az óvodáskor időszakában. A gyermek ekkor a szociális tanulás révén sajátít el alapvető értékeket, normákat, viselkedési mintákat, szerepeket, valamint szerez alapvető

³¹ Rakaczkiné Tóth Katalin: *Neveléstudomány*, Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézete kiadványai, Gödöllő, Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, 2012, 93–97.

tapasztalatokat az őt körülvevő környezetről. A szociális tanulás az ember legősibb tanulási formája, nyomai egyes fejlettebb állatfajoknál is megfigyelhetők.³² A szociális tanulás sikerességét a szülői minta, a szülők attitűdje alapjaiban befolyásolja. Az ún. „egyszülős” családokban a hiányzó szülői modell, az ún. „mozaikcsaládban” a modellszemély jelenlétének instabilitása károsíthatja ezt a folyamatot. A szociális tanulással kapcsolatos gyermekkori problémák felnőttkorban beilleszkedési, kapcsolati problémákhoz, deficitekhez vezethetnek.³³

Az óvodáskori szociális tanulás legfontosabb közege a család, a kerete pedig a játék. A gyermek ebben az életkorban játéktevékenységek keretében sajátítja el, tanulja meg a különféle társas szerepeknek megfelelő viselkedési mintákat, normákat, magatartásformákat. A szülőkkel együtt folytatott különféle szerepjátékok hozzásegítik az óvadás gyermeket ahhoz, hogy ezeket a társadalmi mintákat megismerje, az azoknak megfelelő viselkedési módokat elsajátítsa, begyakorolja és interiorizálja.

Óvodáskorban igen fontos szerepe van a verbális tanulásnak, elsősorban a beszéd fejlődésének folyamatában. A gyermek első három életévében sajátítja el a beszéd alapjait (szülői minta alapján), majd később fejlődik a beszéde, gazdagodik a szókincse. Lényegesnek tekinthető óvodáskorban éppen ezért a szülői (verbális és nonverbális) kommunikáció mennyisége és minősége, valamint a kommunikáció rendszeressége, hitelessége. A család interakciós kultúrája egész életre kihatóan befolyásolja a gyermek kommunikációját, azon belül különösen a verbális kommunikációt megalapozó beszédet.

Az óvodáskori családi nevelésben a szenzoros (perceptuális), illetve a mozgásos (pszichomotoros) tanulás is lényeges szerepet kap.³⁴ A szenzoros tanulás leginkább az érzékszervek fejlesztésében játszik szerepet ebben az életkorban, ami a minket körülvevő természeti és társadalmi környezet megismerésében segíti a gyermeket. A mozgásos tanulás elemei elsősorban a különféle készség- és szokásrendszerek megalapozásában játszanak szerepet, és hozzájárulnak e szokásrendszerek kialakulásához, készségszintre emeléséhez. Óvodáskorban e területen elsősorban az egészséges életmódhoz kapcsolódó szokásrendszerek (pl. tisztálkodás, kézmosás, fogmosás stb.) fontossága emelhető ki, melyek alapozása és fejlesztése a professzionális nevelés különféle színterein is zajlik és folytatódik.³⁵

Tanulás az óvodában

Az óvoda az *Óvodai nevelés országos alapprogramja* (továbbiakban: ÓNOAP)³⁶ szerint a köznevelési rendszer szakmailag önálló intézménye, amely óvó-védő, szociális

³² Uo., 93–97.

³³ Uo., 93–97.

³⁴ Balogh: *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*, 71–92.

³⁵ Nyitrai Ágnes (szerk.): *Kisgyermek nevelése a családban és a bölcsődében*, Kaposvár, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, 2015, 31–40. [Link](#) (Letöltés: 2026. 01. 10.)

³⁶ 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. [Link](#) (Letöltés: 2026. 01. 10.)

és nevelő-személyiségfejlesztő funkciókkal bír. Az óvoda tehát a köznevelési rendszer legfontosabb alrendszerének, az iskolarendszernek szerves része, annak első lépcsőfoka. Az óvoda alapvető célja annak biztosítása, hogy a gyermekben megteremtődjenek a kisiskoláskorba lépés pszichikus feltételei. Ennek egyik igen lényeges területe a tanulás, így elmondható, hogy az óvodai élet szerves részét képezi ez a tevékenység. Az óvodai nevelés átfogó feladatai az ÓNOAP alapján az alábbiak:

- az egészséges életmód alakítása,
- az érzelmi, az erkölcsi és az értékorientált közösségi nevelés,
- az anyanyelvi, az értelmi fejlesztés és nevelés.

Az ÓNOAP megjelölése tehát alapvető óvodai feladatként tekint az „értelmi fejlesztés és nevelés” kérdésre, ami a didaktikában az oktatással azonosítható.

A tanulás kérdését azonban az ÓNOAP nem csak a feladatrendszer keretében említi. Az óvodai tevékenységi formák között is megjelenik a „tevékenységekben megvalósuló tanulás”, ami egyértelművé teszi, hogy a különféle tevékenységi formák (így: a játék, a verselés, mesélés, az ének, zene, népi játék, tánc, a rajzolás, festés, mintázás, kézi munka, a mindennapos mozgás, a külső világ tevékeny megismerése, valamint a munka jellegű tevékenységek) mindegyike az óvodai tanulásra épít.

Az óvodai – a tevékenységekben megvalósuló – tanulás alábbi formáit különíti el az ÓNOAP:

- utánzásos minta- és modellkövetéses magatartás- és viselkedéstanulás, szokások alakítása,
- spontán játékos tapasztalatszerzés,
- játékos, cselekvéses tanulás,
- gyermeki kérdésekre, válaszokra épülő ismeretszerzés,
- óvodapedagógus által irányított megfigyelés, tapasztalatszerzés, felfedezés,
- gyakorlati problémamegoldás.

Az ÓNOAP tehát a tanulás rendkívül színes, változatos formáit különíti el, melyek közül elsősorban a „gyermeki kérdésekre, válaszokra épülő tapasztalatszerzés”, valamint az „óvodapedagógus által irányított megfigyelés, tapasztalatszerzés, felfedezés” emelhető ki olyan területként, amely a tanulás szűkebb – iskolai ismeretszerzéshez és alkalmazáshoz kapcsolódó – értelmezéséhez legközelebb áll. Az ÓNOAP e kitétele különös hangsúllyal világít rá arra, hogy a tanulás – tágan értelmezhető fogalomként – az óvodai nevelés szerves része.

Az óvodai tanulás alábbi jellemzői jelennek meg az ÓNOAP-ban:

- folyamatos, jelentős részben utánzásos, spontán és szervezett tevékenység,
- a teljes személyiség fejlődését, fejlesztését támogatja,
- nem szűkül le az ismeretszerzésre, az egész óvodai nap folyamán adódó helyzetekben, természetes és szimulált környezetben, az óvodapedagógus által kezdeményezett párhuzamos tevékenységi formákban, szervezeti és időkeretekben valósul meg,

- elsődleges célja az óvodás gyermek képességeinek fejlesztése, tapasztalatainak bővítése, rendezése,
- feltétele a gyermek cselekvő aktivitása, a közvetlen, több érzékszervét foglalkoztató tapasztalás, felfedezés lehetőségének biztosítása, kreativitásának erősítése.

A fenti jellemzőkből kiemelhető, hogy a tanulás az óvodában szervezett tevékenység (is), amely az iskolai tanulással azonossá teszi. Ugyanakkor kiemeli az ÓNOAP azt is, hogy az óvodai tanulás nem szűkíthető az ismeretszerzésre (azaz alapvetően a tapasztalatokra épít), ami az iskolai tanuláshoz jóval bővebb kereteket, lehetőségeket biztosít (ezt erősíti a gyermek cselekvő aktivitására való utalás is).

Az ÓNOAP az óvodapedagógus tanulással kapcsolatos feladatai között kiemeli, hogy „az óvodapedagógus a tanulás irányítása során egyéni, pozitív értékeléssel segíti a gyermek személyiségének kibontakozását.” A „tanulás irányítása” kifejezés a modern oktatásméletben a tanítással azonosítható, vagyis az óvodai alapprogram alapján kiemelhető, hogy a köznevelési rendszer első szintjének e meghatározó intézményében az oktatás mindkét tényezője jelen van.

A tanulás kérdésével az ÓNOAP utolsó fejezete, az iskolaérettség kritériumrendszerét összegző rész is foglalkozik. Az iskolaérettség feltételeinek megteremtését az ÓNOAP az óvoda és az iskola közös feladatává teszi, hiszen az alpprogram értelmezése szerint az óvodás gyermek „az óvodáskor végén belép a lassú átmenetnek abba az állapotába, amelyben majd az iskolában az óvodásból iskolássá szocializálódik”. E ponton két tényező emelhető ki: a „lassú átmenet” és az iskola szerepe, amely jól prezentálja ezt a közös intézményi felelősséget.

Az iskolaérettség kritériumrendszere az ÓNOAP-ban hármas felosztásban jelenik meg: testi, pszichés és szociális feltételcsoportot említ az óvodai alpprogram. A testi tényezők sorában elsősorban a tanuláshoz elengedhetetlen fizikai fejlődési feltételek emelhetők ki. Megjelenik az első alakváltozás, a megváltozó testarányok, a fokozott teherbírási, az összerendezett mozgás, a harmonikus finommozgás, valamint a mozgás, a viselkedés és a szükségletkielégítés szándékolt irányítása. A pszichés tényezők kapcsolódnak legerőteljesebben a tanulás területéhez. Az ÓNOAP kiemeli, hogy:

a lelkileg egészségesen fejlődő gyermek az óvodáskor végére nyitott érdeklődésével készen áll az iskolába lépésre. A tanuláshoz szükséges képességei alkalmassá teszik az iskolai tanulás megkezdéséhez. Érzékelése, észlelése tovább differenciálódik.

A tanuláshoz szükséges képességek közül az alábbiakat hangsúlyozza az ÓNOAP:

- szándékos bevonás és felidézés,
- a megőrzés időtartamának növekedése,
- szándékos figyelem (valamint annak megnövelt időtartama és terjedelme),
- az elemi fogalmi gondolkodás kialakulása,
- érthető, világos kommunikáció,
- mások közléseinek megértése, valamint
- magáról és az őt körülvevő világról való elemi ismeretek megléte.

A szociális érettségi feltételek között elsősorban az „iskolai élet és a tanító elfogadása” emelhető ki a tanulás elengedhetetlen feltételeként, de az ÓNOAP kitér a feladattudatra, a szabályokhoz való alkalmazkodás képességére, valamint a kitarás, a munkatempó, az önállóság, valamint az önfegyelem fokozott megjelenésére, amelyek mindegyike alapvetően meghatározza a gyermek iskolai tanulásának eredményességét.

Következtetések

A tanulás fogalmát sokan sokféle módon közelítik meg és értelmezik. Amíg az iskolában egyértelműen a szándékolt, leginkább verbális jellegű ismeretbővüléssel azonosítják a tanulást, az óvodában sokszor megkérdőjelezzik annak megjelenését (gyakorta a szakmai közvéleményben is tetten érhető ez a hibás felfogás).

A különféle tanulásértelmezések és az ÓNOAP tanulmányozása alapján egyértelműen megfogalmazhatók az alábbi következtetések:

- Az óvodai élet, az óvodai mindennapok szerves részét jelenti a tanulás.
- A tanulás legtágabb értelemben és szinte valamennyi formában megjelenhet az óvodában.
- A tanulás mellett a tanítás (mint a tanulás irányítása), valamint az oktatás (mint a tanulás és a tanítás egysége) is része az óvodai életnek.
- Az óvodai tanulási tevékenység teljes mértékben illeszkedik a gyermekek életkori és egyéni sajátosságaihoz, de mindez csak erősíti az óvoda köznevelési rendszerhez való szerves kapcsolódását.
- A tanulás valamennyi óvodai területre és tevékenységi formára kiterjed.

Irodalomjegyzék

- Balla G. Tamás – Nagy Márta: *A pedagógia társadalomtudományi kérdései*, Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézete kiadványai, Gödöllő, Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, 2012.
- Dr. Balogh László: *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*, Budapest, Urbis, 2006.
- Barkóczi Ilona – Putnoky Jenő: *Tanulás és motiváció*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1984.
- Báthory Zoltán: *Tanítás és tanulás*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1985.
- Csoma Gyula: A tanulás értelmezése és funkciói, in Mayer József – Singer Péter (szerk.): *A tanulás kora*, Budapest, Országos Közoktatási Intézet Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ, 2003. [Link](#)
- Estefánné Varga Magdolna – Hatvani Andrea – Taskó Tünde: *A tanári tevékenység pszichológiai alapjai*, Eger, Liceum, 2012. [Link](#)
- Hunyady Györgyné – M. Nádaszi Mária: *Pedagógiai tervezés*, Pécs, Comenius Bt., 2004.
- Lappints Árpád: *Tanuláspedagógia. A tanulás tanításának alapjai*, Pécs, Comenius Bt., 2002.
- Nagy Sándor: *Az oktatás folyamata és módszerei*, Budapest, Volos Bt., 1995.
- Nahalka István: A tanulás, in Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanulás tanításához*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003, 103–136.

- N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*, Budapest, Osiris, 2004.
- Nyitrai Ágnes (szerk.): *Kisgyermek nevelése a családban és a bölcsődében*, Kaposvár, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, 2015, 31–40. [Link](#)
- Rakaczkiné Tóth Katalin: *Neveléstudomány*, Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézete kiadványai, Gödöllő, Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, 2012.
- Réthy Endréné: *A tanulás. Motivációk, orientációk, stratégiák, stílusok*, Budapest, Fővárosi Pedagógiai Intézet, 1994.
- Szenczi Árpád: *Az ember természete – természetes(en) nevelés. A reformpedagógia egy lehetséges reformja*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, 2012.
- Virág Irén: *Tanulásmódszerek és tanítási-tanulási stratégiák*, Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 2013.

Források

- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. [Link](#)
- Bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja. [Link](#)

H. TÓTH ISTVÁN

FELSZABADÍTÓ JÁTÉK VERSVARÁZZSAL

Tanulmányommal a 250 éve Pozsonyban született Brunszvik Teréz előtt tisztelgek, egyúttal *Az Angyalkerttől a jövő óvodájáig* konferencia munkáját támogatom. Az írás – címének megfelelően – egy példát mutat be a szemlélődő (kontemplatív), hozzáadó (additív), hasznosságra építkező (funkcionális) módszer alkalmazására az óvodai nevelő-gondozó munkában. Az óvodás kisgyermek a színekkel összefüggő esztétikai nevelését úgy is segíthetjük, hogy például a rigókkal foglalkozunk Pósa Lajos gyermekverseiből kiindulva. Ehhez ad ötleteket a tanulmány.

Kulcsszavak: szemlélődő, hozzáadó, hasznosságra építkező módszer, óvoda, Pósa Lajos, gyermekvers, színek

Célkitűzés

Tanulmányommal a 250 éve Pozsonyban született Brunszvik Teréz előtt tisztelgek, egyúttal *Az Angyalkerttől a jövő óvodájáig* konferencia munkáját támogatom. Teszem mindezt úgy, hogy gondolataim elé helyezem a 2025. évi irodalmi Nobel-díjas Krasznahorkai László magyar író számunkra mindenképpen lélekérzékeny vallomását: „Ha nem lennék magyar, és választhatnék, akkor is magyarnak választanám magam, mert ilyen törekeny és mesebeli nyelvet, mint a magyar, nem tudok.”

Az óvodai műveltségterületek egymással harmonizáló, egymást hatásdúsító, a *gyermek szükségleteire figyelő tevékenységláncolatokban* értelmezhetők,¹ ezért lett tanulmányom címe: *Felszabadító játék versvarázzsal*. Ezzel kísérletezem: s teszem mindezt úgy, hogy kézen fogom kedves olvasóimat, amennyiben ezt megengedik nekem, és kilépünk szobánkból/termünkből, visszaröppenünk az időben, és együtt csodálkozunk rá a tavasz, a nyár világának muzsikáló, csivitelő, rikoltozó, karattyoló, hangoskodó madárvilágára, madárféleségeire. Ezenközben *felszabadult játékkal és versvarázzsal* ajándékozzuk meg itt és most önmagunkat, s – ha továbbvisszük az élményt – az intézményeinkbe visszatérve magukat a ránk bízott óvodásokat, hogy otthonosabbak lehessenek a kis- és nagyvilágokban.

Háttérismeretek az óvodai nevelési-gondozási tevékenységek füzérében

Írásom elején a tisztesség okán jelzem, hogy a játék és a nyelvmínőség fejlesztése, a játék és az ének-zenei nevelés, a játék és a vizuális kultúra (rajzolás, festés, mintázás stb.) gondozása, növesztése óvodapedagógiai természetű kihívásaival az *Óvodai*

¹ Kőrömczi Katalin: *A gyermek szükségleteire épített tanulás az óvodában*, Budapest, Flaccus, 2019.

Nevelés folyóirat jóvoltából hosszabb tanulmányorozatban foglalkoztam.² Külön szeretném kiemelni az ott a madarak világáról írt munkáimat.³ Az általam írt kézikönyvek is szóltak minderről: a *Szóra készítő*,⁴ az *Értékkeresés az óvodai magyar nyelvi nevelésért a hagyományápolás tükrében*,⁵ valamint a *Versek, dalok, játékok hónapról hónapra* – ez utóbbit kiválóan felkészült szakemberekkel, Tallér Erzsébettel és Zámbóné Kis-Illés Magdolnával közösen készítettük.⁶ Jelen írás e munkákhoz és Pósa Lajos madaras világához is kapcsolódik.

Felszabadító játék Pósa Lajos verseinek varázsával

Még javában együtt vagyunk a nevelési-gondozási évünk utolsó negyedében, a május és a június fordulóján, amikor már sokkal több lehetőségünk adódik a szabadban lennünk az óvodás kisgyermekkel. Élünk is ezzel a természet kínálta lehetőséggel! Ezúttal is a család – kisgyermek – óvoda hármában gondolkodva és cselekedve tehetünk a legtöbbet a 3–6/7 évesek testi-lelki és értelmi gyarapodásáért is.

Az óvodás kisgyermek színvilágát, színjátását, a színekkel összefüggő esztétikai nevelését úgy is segíthetjük, hogy például a rigókkal foglalkozunk. Emeljük be ezeket

² H. Tóth István: Sűrű erdő, kopasz mező és társai – Válogatás a testismeret szókincséből, *Óvodai Nevelés*, 69. évf., 2016/8, 18–20.; H. Tóth István: Tulipán, szegfű, szarkaláb, zsálya és társai – Válogatás a virágismeret szókincséből, *Óvodai Nevelés*, 69. évf., 2016/9, 28–30.; H. Tóth István: Szelek szárnyán játszadozva – Válogatás a szélismeret szókincséből, *Óvodai Nevelés*, 70. évf., 2017/2, 6–7.; H. Tóth István: Szelek szárnyán tovább játszadozva – Válogatás a szélismeret szókincséből, *Óvodai Nevelés*, 70. évf., 2017/3, 3–4.; H. Tóth István: Lételemünk: a mozgás, *Óvodai Nevelés*, 70. évf., 2017/4, 9–10.; H. Tóth István: Az őszi gyümölcsvarázs közösségerősítő hatása. Óvodapedagógus – gyermek – család, *Óvodai Nevelés*, 72. évf., 2019/8, 10–12.; H. Tóth István: Kutya egy világ!, *Óvodai Nevelés*, 73. évf., 2020/1, 8–10.; H. Tóth István: Állatkerti séta nem csak farsang idején..., *Óvodai Nevelés*, 73. évf., 2020/4, 9–11.; H. Tóth István: A vákuumelmélet ellen – versvarázssal, felszabadult játékkal, *Óvodai Nevelés*, 73. évf., 2020/5, 12–14.; H. Tóth István: A szeretetre vágyódás mostani idején, *Óvodai Nevelés*, 73. évf., 2020/6, 5–6.; H. Tóth István: A béka és a tenger, avagy a békaperspektíva dilemmája, *Óvodai Nevelés*, 73. évf., 2020/7, 15–18.; H. Tóth István: Az emberhez méltó élet – mindannyiunk ügye, *Óvodai Nevelés*, 73. évf., 2020/10, 9–12.; H. Tóth István: Hivatásrövidítésül – önjárandékozással, *Óvodai Nevelés*, 74. évf., 2021/1, 21–23.; H. Tóth István – Zámbóné Kis-Illés Magdolna: Szélben zene szól..., *Óvodai Nevelés*, 75. évf., 2022/2, 10–12.; H. Tóth István: Szeretted az állatokat?, *Óvodai Nevelés*, 75. évf., 2022/5, 23–25.; H. Tóth István: A gezemice-lángos és társai. Válogatás a pékáruk szókincséből, *Óvodai Nevelés*, 75. évf., 2022/7, 22–25.

³ H. Tóth István: A tavasz megérkezése gólyákkal, fecskékkel, pintyökkel, gerlicékkel, *Óvodai Nevelés*, 73. évf., 2020/2, 16–18.; H. Tóth István: Szín- és hangcsodákkal varázsolók a tavasz muzsikásai: a pávák, a csibék, a pacsirták, *Óvodai Nevelés*, 73. évf., 2020/3, 4–5.

⁴ H. Tóth István: *Szóra készítő. Háttérismeretek, fejlesztési lehetőségek óvodáskorúak beszéd- és kiejtésgondozásához*, Budapest, Flaccus, 2016.

⁵ H. Tóth István: *Értékkeresés az óvodai magyar nyelvi nevelésért a hagyományápolás tükrében. Szemlélődés – hozzáadás – hasznosság*, Budapest, Sprint, 2019.

⁶ H. Tóth István – Tallér Erzsébet – Zámbóné Kis-Illés Magdolna: *Versek, dalok, játékok hónapról hónapra. Szakmai-pedagógiai kézikönyv óvodások és óvodapedagógusok számára*, Budapest, Sprint, 2022.

a tevékenységeinket a *szemlélődő* (kontemplatív), *hozzáadó* (additív), *hasznosságra építkező* (funkcionális) *nevelő-gondozó munkánk* láncolatába most is, amikor Pósa Lajos *Madaras könyvéből*⁷ válogatunk varázslatos hangulatú, a kisgyermek képzeletét nyitogató, megszínesítő verseket.

Pósa Lajos: *Rigó, rigó, sárgarigó...*

*Rigó, rigó, sárgarigó,
Erre zörög, itt a dió!
Rakj fészket az édesanyám
Kis kertjébe,
Az eperfa tetejébe.*

*Rigó, rigó, sárgarigó,
De szép is a furulyaszó!
Meggfogadlak egész nyárra
Muzsikásnak,
Furulyázgass jó anyámnak!*

Csodálkozunk rá a színekre! Íme: a versbéli *rigó sárga*, a *dió*, a *furulya barna*, a *fészek szürke, barna, sárga, zöld*, *édesanyám* a szeretetével *piros*, a *kis kert*, az *eperfa* és *termése* színeinek a varázsát a *zöld, barna, fehér, sárga, kék, bordó* adja.

Fantázianyitogató, baráti vitatkozásra okot adó beszélgetés indulhat, illetőleg folytatódhat a színekről, a színfajtákról, azok megjelenéséről az egyén, a kisközösség, a nagyobb közösség, a gyermeki világ életében. Ki milyen színekkel mutatja be kedvenc állatainak világát? Gondoljunk arra is, hogy a színek felismerése, a színekkel való tudatos és nem tudatos cselekvés az óvodai nevelő-gondozó tevékenységek láncolatában alakul, formálódik, lesz biztonságossá.

Örvendezve, pajkoskodva játszhatjuk az *Erre csörög a dió...* kezdetű közismert, mindig kedvnövesztő gyermekjátékot. Énekelhetünk színekkel összefüggő gyermekdalokat, ilyenek lehetnek a virágokról szólók. Hallgathatunk különböző felvételeket a furulyaszó megindító, léleksimogató hangjáról. Ám a legszerencsésebb, ha mi magunk, illetőleg óvodásaink egyikének-másikának a bevonásával furulyázunk. Valóságos alkalmi zenekart alakíthatunk, így és ezáltal ebből az alkalmi összeállásból rendszeresen muzsikáló együttest is szervezhetünk esetleg, akár közösen a gyerekekkel, dióhéjból készített hangkeltő eszközökkel.

Amikor memorizáljuk (csupán csábító lehetőség) ezt a Pósa Lajos-verset, akkor az ajakréses (például: *i, e, é*) és az ajakkerekítéses (például: *a, á, o, ó*) magánhangzóink képzésére és az áthajló sorok (a 3. és 4. sorok) szünet nélküli lendületes mondogatására érdemes elsődlegesen figyelemmel lennünk. A nyelvheggyel képzett pergő hang (a tremuláns: *r*) képzésével kapcsolatban jelentős türelemmel és körültekintéssel kell lennünk.

Vidám, dalos-verses és táncos anyák napi, családi napi, kikeletet, őszt ünneplő, valamint a jeles napokkal és az esztendő nagy ünnepeivel összefüggő közös köszöntéshez is alkalmasak Pósa Lajos versei, érdemes beemelnünk ezeket is gyarapodó, saját használatú versgyűjteményünkbe.

⁷ Pósa Lajos: *Madaras könyv. Négy évszak madárversei gyerekeknek*, Budakeszi, Táltoskönyvek, 2015, 44. (mindkét vers)

A fekete rigók állományának egy jelentős része mára városlakóvá vált. A fészküket bokrok, fák ágvilágába, lakott területeken épületek zugaiba, ereszsatornák hajlatába építik. A fekete rigók az egyik leggyakoribb vendégei a nyári, s télen az etetők mellé kihelyezett itatóinknak is.

Igazi verscsemege ez a Pósa Lajos-mű! Micsoda feleselő, micsoda szerepjáték, micsoda átélés, valamint beleélés alkalmait rejt!

Pósa Lajos: Cseresznyefa

*Hess, te, rigó, a fáról,
A cseresznyefáról!
Nem hallottál sohase
A kis Ilonkáról?
Nézze meg az ember,
Bizony megennéd!
Én is szeretem ám, (!)
A piros cseresznyét!*

*Hiszen jut is, marad is,
Édes jó Ilonkám,
Tudod: van egy kis fészkem,
Van egy kis fiókám.
Hadd csípjek még egyet,
Mikor úgy szereti:
Dalolok majd érte,
Hadd vigyem el neki!*

Adott az első szakasz, ahol egy kislány perel, int, méltatlankodik, mert tetten érte a cseresznyetermést dézsmáló rigót. Már is felcsendül a rigó védekezése, magyarázkodása a második strófában. Érdekes ez a vershelyzet, hisz okosan védekezik, értelmesen és megérthetőn magyarázkodik a kis torkos-lopós rigómama, esetleg rigópapa, mivelhogy a fészükben cseperedő-gyapardó fiókájukról van szó. Igazán izgalmas, de még mennyire helyénvaló téma, alkalom beszélgetésre, állásfoglalásra, helyzetelemzésre és magatartáselemzésre ez a Pósa Lajostól való madaras-cseresznyés történet.

Nem haszon nélküli ennek a versnek a megismertetése a kisgyermekkel, a szerepátélés és a dramatikus előadás sem. A beszédigényességre nevelés tekintetében is valóságos kincsesbánya számunkra ez a cseresznyevers. A műbéli felkiáltások, a kérdés helyes intonálása – mind az érzelm kifejezés gyakorlási alkalmai. Azután ott vannak a kettősponttal történt kiemelések, ahol a levegővételi alkalmakat és az újabb hangsúlyos mondások kiejtését, közlését gyakorolhatjuk. Ezek is szükségesek, mert vérszen hadaróvá lett a mai magyar beszédtempó, és ennek az ellentétét szükséges megmutatnunk, gyakoroltatnunk.

Van itt kedveskedő elvarázsolás, huncut elcsábítás a hangoskodó mindennapokból a természet lélekneszesítő világába. Bizony tréfás vers ez a Pósa Lajos-vers is, amiként zömükben a költőnek egyéb alkotásai is a gyermeki lelket örvendeztetők. Nem véletlenül van reneszánszuk Pósa Lajos műveinek, hiszen a rohanó világunk tempójába belegabalyodott kisgyermek megnyugodnak, el-elcsendesednek hallva ezeket a varázslatos hangulatú és zenéjű meg színvilágú költeményeket. Úgy állítja Pósa Lajos a pajkoskodón feleselő verse középpontjába a rigót és a versben beszélőt, hogy eközben a fiókájáról gondoskodónak a természetes élőhelyét, természetes környezetét is láttatja.

A gyermek aktuális szükségleteihez és fejlettségi szintjéhez igazodva lerajzolhatjuk a vers állatait és természetes környezetüket, utánozhatjuk a *Cseresznye* szereplőinek a hangjait, hangváltozatait és mozgásgyakorlatokat is végezhetünk például az imitáló utánzásukkal. Beszélgetést is indíthatunk, akár ekképpen is: „Hogy érzed magad, kedves fekete rigó?” Nevezhetjük személyiségfeltáró, avagy éppen személyiséget rejtegető érzés- és gondolatmegmutatásnak is az efféle beszélgető-játékos megoldást, megoldásváltozatokat. Kiváló dramatikus előadást kerekíthetünk Pósa Lajosnak a *Rigó, rigó, sárgarigó...* és a *Cseresznye* alkotásaiból. Nosza! Miért is ne emelnénk be az állatvilágot megmutató játék- és dalfűzérünkbe? Igazi közösség-erősítő alkalmakat kínálnak ezek az elvarázsoló versek.

Összefoglalás

Valójában a *gondolat- és gyakorlatmegerősítés* volt a célja a fenti gondolatfutamnak, ötlettárnak. Úgy vélem, nemcsak Brunszvik Teréz emléke előtt tiszteleg, de nevelői nagyságát és ránk öröklött hagyott elveit is továbbviszi az, aki a *felszabadító játék és a versvarázs kapcsolatával* összefüggésben keresi óvodapedagógiai tevékenységeink újabb és újabb lehetőségeit, mindig azzal a céllal, hogy a *kisgyermek személyiségét és tudásvágyát* gyarapítsa.

Olvasmányaim és tanulmányaim birtokában úgy látom, hogy ünnepeztünknek, Brunszvik Teréznek az életműve és példaadása összehullámszik Erich Kästner eme gondolatával: „A tanító (itt: az óvodapedagógus) nem vadász, hanem kertész” – fogadjuk el, hasznosítsuk a pedagógiai gyakorlatunkban.⁸

Irodalomjegyzék

- H. Tóth István: A béka és a tenger, avagy a békaperspektíva dilemmája, *Óvodai Nevelés*, 73. évf., 2020/7, 15–18.
- H. Tóth István: A gezemice-lángos és társai. Válogatás a pékáruk szókincséből, *Óvodai Nevelés*, 75. évf., 2022/7, 22–25.
- H. Tóth István: A szeretetre vágyódás mostani idején, *Óvodai Nevelés*, 73. évf., 2020/6, 5–6.
- H. Tóth István: A tavasz megérkezése gólyákkal, fecskékkel, pintyökökkel, gerlicékkel, *Óvodai Nevelés*, 73. évf., 2020/2, 16–18.
- H. Tóth István: A vákuumelmélet ellen – versvarázssal, felszabadult játékkal, *Óvodai Nevelés*, 73. évf., 2020/5, 12–14.
- H. Tóth István: Állatkerti séta nem csak farsang idején..., *Óvodai Nevelés*, 73. évf., 2020/4, 9–11.

⁸ Tanulmányom első lektorai voltak: Ferencziné Kerekes Edit óvodapedagógus, igazgató, Angyalkert Magánóvoda, Kecskemét; Hornyán Anna óvodapedagógus, főszerkesztő, *Óvodai Nevelés*, Budapest; Riskó Márta magyartanár, Bethlen Gábor Magyar Gimnázium, Beregszász; Sinkovicsné Király Angéla óvodapedagógus, oligofrén- és pszichopedagógus, főszerkesztő-helyettes, *Óvodai Nevelés*, Budapest; Zsidákovits Sándorné óvodapedagógus, igazgató, Százhalombatta – szakmai és nyelvhasználat-fejlesztő tanácsaikkal, kritikai megjegyzéseikkel segítettek-támogatták munkám végső formába öntését, ezúton is köszönöm az önzetlen és szívélyes közreműködésüket.

- H. Tóth István: Az emberhez méltó élet – mindannyiunk ügye, *Óvodai Nevelés*, 73. évf., 2020/10, 9–12.
- H. Tóth István: Az őszi gyümölcsvarázs közösségerősítő hatása. Óvodapedagógus – gyermek – család, *Óvodai Nevelés*, 72. évf., 2019/8, 10–12.
- H. Tóth István: *Értékkeresés az óvodai magyar nyelvi nevelésért a hagyományápolás tükrében. Szemlélődés – hozzáadás – hasznosság*, Budapest, Sprint, 2019.
- H. Tóth István: Hivatáserősítésül – önjándékozásul, *Óvodai Nevelés*, 74. évf., 2021/1, 21–23.
- H. Tóth István: Kutya egy világ!, *Óvodai Nevelés*, 73. évf., 2020/1, 8–10.
- H. Tóth István: Lételemünk: a mozgás, *Óvodai Nevelés*, 70. évf., 2017/4, 9–10.
- H. Tóth István: Sűrű erdő, kopasz mező és társai – Válogatás a testismeret szókincséből, *Óvodai Nevelés*, 69. évf., 2016/8, 18–20.
- H. Tóth István: Szelek szárnyán játszadoxva – Válogatás a szélismeret szókincséből, *Óvodai Nevelés*, 70. évf., 2017/2, 6–7.
- H. Tóth István: Szelek szárnyán tovább játszadoxva – Válogatás a szélismeret szókincséből, *Óvodai Nevelés*, 70. évf., 2017/3, 3–4.
- H. Tóth István: Szereted az állatokat?, *Óvodai Nevelés*, 75. évf., 2022/5, 23–25.
- H. Tóth István: Szín- és hangcsodákkal varázsolók a tavasz muzsikásai: a pávák, a csibék, a pacsirták, *Óvodai Nevelés*, 73. évf., 2020/3, 4–5.
- H. Tóth István: *Szóra készítő. Háttérismeretek, fejlesztési lehetőségek óvodáskorúak beszéd- és kifejtésgondozásához*, Budapest, Flaccus, 2016.
- H. Tóth István: Tulipán, szegfű, szarkaláb, zsálya és társai – Válogatás a virágismeret szókincséből, *Óvodai Nevelés*, 69. évf., 2016/9, 28–30.
- H. Tóth István – Tallér Erzsébet – Zámboné Kis-Illés Magdolna: *Versek, dalok, játékok hónapról hónapra. Szakmai-pedagógiai kézikönyv óvodások és óvodapedagógusok számára*, Budapest, Sprint, 2022.
- H. Tóth István – Zámboné Kis-Illés Magdolna: Szélben zene szól..., *Óvodai Nevelés*, 75. évf., 2022/2, 10–12.
- Körmöci Katalin: *A gyermek szükségleteire épített tanulás az óvodában*, Budapest, Flaccus, 2019.
- Pósa Lajos: *Madaras könyv. Négy évszak madárversei gyerekeknek*, Budakeszi, Táltoskönyvek, 2015.

KEMÉNY GABRIELLA

VIZSGÁLJUK MEG, JÁTSSZUK EL!

A környezeti nevelés tanításának élményalapú lehetőségei az óvodapedagógus-képzésben

A tanulmány a KRE PK óvodapedagógus-képzésben megvalósuló környezeti nevelés tantárgyainak felépítését és megvalósulását mutatja be. Az egyes kurzusok élményalapú elemei – mint a valós anyagokkal való tervezés, a vizsgálódás, a dramatikus bemutatás és a projektfeladatok – lehetőséget teremtenek arra, hogy a hallgatók saját megélésükön keresztül értsék meg az óvodáskori tanulás sajátosságait, és későbbi munkájukban alkalmazzák a megismert módszereket.

Kulcsszavak: környezeti nevelés, óvodáskori tanulás, élményalapú tanulás, óvodapedagógus-képzés, tudatos figyelem.

Bevezetés

Az óvodáskorú gyermekek tanulása alapvetően cselekvéshez, érzékszervi benyomásokhoz és élményekhez kötődik: a világ megismerése ebben az életkorban nem magyarázatokon, fogalmi rendszerek közvetítésén át, hanem közvetlen tevékenységeken keresztül valósul meg. A környezeti nevelés különösen alkalmas arra, hogy a gyermekek kíváncsiságát és megfigyelőképességét fejlessze, hiszen az élő és életelen környezet számtalan, közvetlenül megtapasztalható jelenséget kínál. Ugyanakkor a mai gyermekek mindennapjait egyre inkább a közvetett, digitális ingerek határozzák meg, ami sok esetben háttérbe szorítja a természetes érdeklődésre épülő megismerési folyamatokat.

Ebben a helyzetben felértékelődik az óvodapedagógus szerepe abban, hogy tudatos tervezéssel biztosítsa a játékos felfedezésre, megfigyelésre és vizsgálódásra alkalmas nevelési helyzeteket. Az élményalapú környezeti nevelés megvalósítása azonban nem magától értetődő pedagógiai kompetencia: módszertani felkészültséget, gyakorlati jártasságot és megfelelő szemléletet igényel. Fontos, hogy a pedagógus olyan helyzeteket tudjon kialakítani, amelyek a digitális ingerek világában is képesek felkelteni és fenntartani a gyermekek érdeklődését a környezetük iránt.

Jelen írás abból az alapfeltevésből indul ki, hogy mindez csak akkor valósulhat meg hiteles módon, ha az óvodapedagógus-képzés során a hallgatók maguk is cselekvő, saját élményen alapuló tanulási helyzetekben vesznek részt. A környezeti nevelés módszertanának elsajátítása így nem kizárólag elméleti ismeretszerzéseként jelenik meg, hanem valós anyagokkal végzett tevékenységeken, megfigyelésre és vizsgálódásra épülő feladatokon, dramatikus játékon és közös értelmezési folyamatokon.

A tanulmány arra vállalkozik, hogy a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának óvodapedagógus-képzésében szereplő „Környezeti nevelés és módszertana” című tárgyak megvalósulását bemutassa. A képzés során a hallgatók számos játékkal, ötlettel, módszerrel és megoldási lehetőséggel találkoznak. Hogy ezek közül mit tartanak meg és mit építenek be későbbi pedagógiai gyakorlatukba, az saját szakmai döntésük és felelősségük. A felsőoktatási képzés feladata az, hogy megfelelő lehetőségeket biztosítson ehhez a folyamathoz.

Jelen írás nem empirikus kutatás eredményeit közli, hanem egy felsőoktatási képzési gyakorlat bemutatására vállalkozik, amely az oktatói módszertani szabadság keretei között, a megvalósítás során szerzett pedagógiai tapasztalatokra és a hallgatói visszajelzésekre épül.

A környezeti nevelés szerepe az óvodáskori tanulásban

A tapasztalati megismerés és a tudatos figyelem kialakulása

Az óvodáskorúak ismeretszerzése sajátos, a játékkal és a mindennapi tapasztalatszerzéssel szorosan összefonódó folyamat. Ebben az életszakaszban a tanulás nem különül el a többi tevékenységtől, hanem a mindennapi élethelyzetekbe ágyazott, cselekvő módon valósul meg.

A tanulás akkor válik valódivá, ha a kisgyermek aktív résztvevője a folyamatnak, és saját élményein keresztül jut el a megértéshez. A környezeti nevelés ehhez természetes terepet biztosít, hiszen az élő és élettelen világ jelenségei – mint a növények, az állatok vagy az időjárási jelenségek – kézzelfoghatóak és érzékszervi úton megismerhetők. A megismerési folyamat a spontán érdeklődéstől a tudatos figyelem irányába halad: kezdetben az óvodás figyelme önkéntelen, és azokra a jelenségekre irányul, amelyek felkeltik a kíváncsiságát.¹ Az *Óvodai nevelés országos alapprogramja*² (továbbiakban: ÓNOAP) hangsúlyozza, hogy az óvodai nevelés egyik alappillére a pedagógus által irányított megfigyelés, a közvetlen tapasztalatszerzés és a felfedezés. Az óvodapedagógus feladata, hogy ezt a spontán érdeklődést irányított megfigyeléssé alakítsa, az életkori sajátosságokhoz illeszkedő megfigyelési szempontok megadásával. Ez a szándékos figyelem nagyobb önszabályozást és kitartást igényel, és meghatározó szerepet játszik a gondolkodás fejlődésében, valamint a későbbi iskolai tanulás megalapozásában.³

¹ Bihariné Dr. Krekó Ilona (szerk.): *Az óvodai környezeti nevelés módszertana*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2019, 29–31.

² 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. [Link](#) (Letöltés: 2026. 01. 29.)

³ Dr. Dámné Erdei Gabriella: *A környezetismeret-természetismeret tanításának módszertana II.*, Debrecen, Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, 2010, 43.

A pedagógus szerepe és módszertani felkészültsége

A világ megismerése és a környezeti nevelés összefüggésében a felnőtt szerepe meghatározó: az óvodapedagógus nem pusztán ismereteket közvetít, hanem olyan nevelési környezetet alakít ki, amelyben a gyermek aktív résztvevőként kapcsolódhat be a megismerési folyamatba. Ez magában foglalja a megfelelő tárgyi környezet és a megfigyelést segítő eszközök biztosítását, a figyelem irányítását, valamint a gyermeki rácsodálkozás és kérdezés támogatását. A tudatosan tervezett nevelési helyzetek segítik a gyermekeket megfigyeléseik értelmezésében és rendszerezésében, miközben a gyakorlati problémamegoldás hozzájárul az önállóság és az alkalmazkodóképesség fejlődéséhez. Bár az óvodai „kísérletezés” módszertani értelemben inkább vizsgálódásként értelmezhető, a gyermekek az óvodapedagógus által előidézett jelenségeket (például fagyás, olvadás, csíráztatás) saját szintjüknek megfelelően képesek értelmezni, ami megalapozza természettudományos gondolkodásukat.⁴

A fejlődés szakaszai

A környezeti nevelés az óvodában a gyermek életkori és fejlődési sajátosságaihoz igazodva, változatos tevékenységformákon keresztül valósul meg. A környezet megismerése kezdetben elsősorban a játékos tevékenységekhez kapcsolódik, például termések gyűjtéséhez vagy egyszerű megfigyelésekhez, majd fokozatosan kiegészül a munka jellegű tevékenységekkel, mint például az óvodakertben⁵ vagy udvaron végzett tevékenység. Ezek során a gyermek közvetlen módon ismerkedik meg az élőlények szükségleteivel, miközben fejlődik felelősségérzete és kitartása. A fejlődés előrehaladtával – különösen a középső és nagycsoportos korosztályban (5–7 év) – a spontán kérdezés és rácsodálkozás mellett egyre hangsúlyosabbá válik a tágabb összefüggések felismerése, például a környezet védelmével vagy egyes jeles napok jelentésével kapcsolatban.⁶ A környezeti nevelés ezért módszertani felkészültséget igényel az óvodapedagógustól, akinek a környezeti tartalmakat a gyermekcsoport sajátosságaihoz igazítva, cselekvő módon kell közvetítenie. Ez a megközelítés biztosítja, hogy a környezet megismerése ne elszigetelt ismeretátadásként jelenjen meg, hanem a gyermek világmépiének szerves részévé váljon.

A környezeti nevelés szerepe az iskolai tanulás megalapozásában

A környezeti nevelés óvodai megvalósulása nem elszigetelt tartalmak közvetítését jelenti, hanem olyan nevelési folyamatot, amely alapvetően formálja a gyermek megismerési módját és tanuláshoz való viszonyát. E folyamat egyik kiemelt eredménye a tudatos figyelem fokozatos kialakulása, amely az óvodaskori tanulás és a későbbi iskolai tanulás közötti egyik legfontosabb kapcsolódási pont. A környezet

⁴ Bihariné (szerk.): *Az óvodai környezeti nevelés módszertana*, 57–58.

⁵ Ráczné Németh Csilla: *Négy évszak az óvodakertben*, Iskolakert-Füzetek 2., Budapest, Iskolakertekért Alapítvány, 2017.

⁶ Bihariné (szerk.): *Az óvodai környezeti nevelés módszertana*, 31.

megismerésére épülő tevékenységek során a gyermek figyelme a spontán érdeklődéstől a pedagógus által irányított, tartósabb odafigyelés irányába mozdul el. Ez a figyelmi átalakulás nem csupán a környezeti tartalmak elsajátítását segíti, hanem megalapozza azokat az önszabályozási és koncentrációs képességeket is, amelyek az iskolai tanulási helyzetekben elengedhetetlenek. A tudatos figyelem lehetővé teszi, hogy a gyermek tapasztalatait rendszerezze, összefüggéseket ismerjen fel, és figyelmét egy feladatra irányítva tartsa. Ezek a képességek biztosítják azt az átmenetet, amelyben a gyermek az iskolába lépve már nem kizárólag új ismeretekkel, hanem új tanulásszervezési formákkal találkozik.⁷ Ebben az értelemben a környezeti nevelés nem csupán a természethez való viszony alakításában tölt be szerepet, hanem hozzájárul az iskolai tanulás sikerességéhez is, azáltal, hogy megalapozza a tudatos figyelemre épülő tanulási folyamatok feltételeit.

A képzés felépítése és tartalmi elemei

A Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának óvodapedagógus képzésében a környezeti nevelés mint tantárgy, három, egymásra épülő félévben valósul meg,⁸ amely lehetőséget teremt arra, hogy a hallgatók az elméleti alapotól fokozatosan jussanak el a módszertani tervezésen keresztül a gyakorlati megvalósításhoz.

A képzési folyamat egy elméleti alapozó kurzussal indul. Ennek célja, hogy a hallgatók korábbi, jellemzően középiskolai tanulmányaik során szerzett ismereteit felelevenítse és rendszerezze, valamint azokat a pedagógiai gyakorlat számára értelmezhető keretbe illessze.

A tananyag középpontjában a közvetlen környezet megismerése áll: olyan élőlényekkel, élettelen természeti elemekkel és jelenségekkel foglalkozik, amelyekkel egy óvodáskorú gyermek is találkozhat. Az elméleti órákon a hallgatók alapvető élőlényismeretet sajátítanak el, valamint áttekintik az egyszerűbb ökológiai összefüggéseket és a leggyakoribb élőhelytípusokat. A hangsúly nem az anatómiai, élet-tani vagy rendszertani részletek elmélyítésén van, hanem azon a releváns tudáson, amely az óvodai környezeti nevelés gyakorlata során ténylegesen alkalmazható. Az élővilághoz kapcsolódó ismereteket mindemellett alapvető földrajzi tartalmak egészítik ki, amelyek a mindennapi tapasztalatokhoz kapcsolódva segítik a környezeti jelenségek értelmezését.

A kurzus vizsgával zárul, amelynek egyik fontos eleme azoknak a növény- és állatfajoknak a felismerése, amelyekkel egy óvodáskorú gyermek a mindennapok során – akár közvetlen tapasztalatként, akár mesékben és versekben megjelenő formában – is találkozhat. Bár az elméleti órák keretei között korlátozottak a természetben történő megfigyelési lehetőségek, a képzés helyszínéhez kapcsolódó udvari

⁷ Kovács György – Bakosi Éva: *Óvodapedagógia (2. kötet)*, Debrecen, szerzői kiadás, 1999, 111–158.

⁸ Óvodapedagógus alapképzési szak (BA) mintatanterv – teljes idejű (nappali) munkarend, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, érvényes: 2024. szeptember 1-től: [Link](#) (Letöltés: 2026. 01. 29.)

vagy parkos környezet alkalmoszerűen mégis lehetőséget biztosít egyes növény- és állatfajok rövid megfigyelésére, elősegítve ezzel a felismerést és az ismeretek rögzítését. Összességében az elméleti alapozás célja egy olyan rendszerezett, alkalmazható tudás kialakítása, amely a későbbi módszertani és pedagógiai munkát megalapozza.

A következő félévben a képzés hangsúlya a gyakorlati megközelítés felé tolódik. A hallgatók szemináriumi órák keretében megismerkednek a környezeti nevelés során alkalmazható alapvető módszerekkel, kiemelten a vizsgálódás/kísérlet⁹ szerepével, amelyek a környezetismereti tevékenységek meghatározó elemei. Ezt követően a hallgatók tevékenységtervezetet készítenek. A témák az aktuális évszakhoz¹⁰ igazodnak: megjelennek bennük a természet változásához kapcsolódó jelenségek és környezeti folyamatok, ugyanakkor helyet kapnak olyan általánosabb, a gyermekek mindennapi tapasztalataihoz kötődő társadalmi és kulturális témák is, mint a közlekedés, az utazás, az egészséges életmód vagy egyes hagyományokhoz kapcsolódó jeles napok.¹¹

A tevékenységtervezet elkészítését megelőzően a hallgatók az adott témából rövid háttértudás-prezentációt készítenek hallgatótársaik számára. A bemutató célja annak összefoglalása, hogy az adott témához milyen, a pedagógiai munkát megalapozó elméleti ismeretek szükségesek. Ez a felkészülési lépés biztosítja, hogy a tevékenység megvalósítása során a gyermekek kérdéseire szakmailag megalapozott válaszok szülessenek.

A tevékenységtervezetek elkészítését folyamatos szakmai támogatás segíti, amelynek eredményeként az óvodai gyakorlatban is megvalósítható tervek születnek. A kész munkák bemutatása ebben a szakaszban dramatikus formában valósul meg.

A képzési folyamat utolsó félévében a környezet tevékeny megismeréséhez kapcsolódó, egyszerű, az óvodai gyakorlatban is alkalmazható vizsgálódások és kísérletek¹² kerülnek előtérbe. A vizsgálódások és kísérletek témakörönkénti csoportosítása és rendszerezése elősegíti a későbbi tudatos pedagógiai alkalmazást az óvodai tevékenységek tervezése során.

⁹ Bihariné (szerk.): *Az óvodai környezeti nevelés módszertana*, 57–58.

¹⁰ Lukács Józsefné – Ferencz Éva: *Kerek egy esztendő – ősz. Komplex tevékenységek az óvodai környezeti nevelésben*, Kerek egy esztendő, Budapest, Flaccus, 2017; Lukács Józsefné – Ferencz Éva: *Kerek egy esztendő – tél*, Kerek egy esztendő, Budapest, Flaccus, 2023; Lukács Józsefné – Ferencz Éva: *Kerek egy esztendő – tavasz. Komplex tevékenységek az óvodai környezeti nevelésben*, Kerek egy esztendő, Budapest, Flaccus, 2024; Lukács Józsefné – Ferencz Éva: *Kerek egy esztendő – nyár. Komplex tevékenységek az óvodai környezeti nevelésben*, Kerek egy esztendő, Budapest, Flaccus, 2021.

¹¹ Lukács Józsefné – Ferencz Éva: *Őszi jeles napok az óvodai környezeti nevelésben*, Budapest, Flaccus, 2021; Lukács Józsefné – Ferencz Éva: *Téli jeles napok az óvodai környezeti nevelésben*, Budapest, Flaccus, 2023; Lukács Józsefné – Ferencz Éva: *Tavaszi jeles napok az óvodai környezeti nevelésben*, Budapest, Flaccus, 2022.

¹² Török Melinda: *Furfangos kísérletek – Ügyes kezek*, Budapest–Pécs, Dialóg Junior, 2014.; Gyarmati Zsuzsanna: *A kísérletezés varázslatos világa. 100 otthon elvégezhető kísérlet gyerekeknek*, Dunakeszi, LaBeGer Hungary, 2014.

A félév további részében a hallgatók csoportos projektfeladatokon dolgoznak, amelyek keretében egy összetettebb témát – például egy meséhez¹³ kapcsolódó feldolgozást vagy egy nagyobb témakört¹⁴ – közösen terveznek meg. A projektmunka során kiemelt szempont a módszertani sokszínűség, más tevékenységi körökkel való kapcsolatkeresés és az élményszerű ismeretátadás biztosítása. A kidolgozott projektek bemutatása ebben a félévben is dramatikus formában történik.

A képzés felépítésének bemutatását követően az alábbiakban azokat az élményalapú módszertani elemeket ismertetem, amelyek a gyakorlati képzés során meghatározó szerepet töltenek be.

Élményalapú módszertani elemek az óvodapedagógus-képzésben

Valós anyagokkal való tevékenységtervezés

A módszertani kurzus során a tevékenységtervezés központi szerepet kap, amely minden esetben egy kijelölt témához kapcsolódik. Amennyiben a téma lehetőséget ad a közvetlen szemléltetésre, a hallgatóknak valós tárgyakkal kell dolgozniuk, például gyümölcsökkel, zöldségekkel, termésekkel, falevelekkel vagy más, a mindennapi környezetből származó anyagokkal. Ezek megfigyelését és vizsgálatát tudatosan be kell építeniük a tevékenység menetébe.

Abban az esetben, ha a téma nem teszi lehetővé a közvetlen tapasztalást – például a közlekedés vagy az állatok témakörei esetében –, a hallgatók feladata a megfelelő szemléltető eszközök megtervezése és elkészítése. Mindkét esetben alapvető elv, hogy a választott szemléltetési módok játékos, a gyermekek életkori sajátosságaihoz illeszkedő megismerési folyamatba ágyazva jelenjenek meg.

Dramatikus bemutató

A kurzus fontos eleme a foglalkozástervezetek dramatikus megvalósítása. A hallgatók nem csupán ismertetik a kidolgozott tervezetet, hanem egy szerepjáték jellegű helyzetben valósítják meg azt: a tervezet készítője az óvodapedagógus szerepébe lép, míg a csoporttársak óvodásként vesznek részt a tevékenységben.

Ez a megoldás lehetőséget teremt annak megtapasztalására, hogy egy előre átgondolt pedagógiai helyzet miként működik a gyakorlatban, milyen reakciókat váltanak ki az alkalmazott kérdések, játékok és vizsgálódások, hogyan kezelhetők a váratlan kérdések, valamint miként alakul a foglalkozás dinamikája. A dramatikus megvalósítás egyben teret ad a spontaneitásnak és az azonnali korrekciónak, mindezt egy biztonságos, támogató tanulási környezetben.

¹³ Szarka Bernadett: *Levelek a ligetből. Meselevelek alkalmazása az óvodában*, Budapest, Neteducatio Kft., 2023; Szepesi Zsuzsanna: *Mesés természet. Ökomesék kicsiknek és nagyoknak*, Budapest, ReCity, 2016. [Link](#) (Letöltés: 2026. 01. 27.)

¹⁴ Karczewicz Ágnes: *Óvodai ötletelő hónapról hónapra. Tématervek az óvodai nevelési év minden hónapjára*, Budapest, Neteducatio Kft., 2017.

Vizsgálódás és kísérletezés

Az élményalapú módszertani elemek között kiemelt szerepet kap a vizsgálódás és a kísérletezés. A hallgatók ebben a keretben egyszerű, könnyen hozzáférhető anyagokkal dolgoznak, amelyek a mindennapi környezetben vagy akár a konyhában is megtalálhatók. A közös munka során megtapasztalják, hogy még az egyszerűbb eljárások esetében is felmerülhetnek nehézségek, például az anyagválasztás, az előkészítés vagy az előzetes kipróbálás hiánya miatt. Ezeknek a helyzeteknek az átgondolása hozzájárul ahhoz, hogy tudatosabban közelítsenek a későbbi pedagógiai alkalmazáshoz.

Az óvodai vizsgálódás és kísérletezés különösen alkalmas a megfigyelési képesség fejlesztésére és a figyelem tudatos irányítására. Megfelelő pedagógiai instrukciók mellett lehetőséget ad arra, hogy a gyermekek hosszabb ideig egy tevékenységre összpontosítsanak, kövessék a folyamatot, és aktívan részt vegyenek annak megfigyelésében. Ez a fajta irányított figyelem és megfigyelés a későbbi tanulási folyamatok egyik alapját képezi.

Projektmunka

Az élményalapú módszertani elemek közé tartozik a projektmunka is, amelynek során a hallgatók csoportban dolgoznak komplex tevékenységtervezési feladatokon. A projektmunka középpontjában a környezeti tartalom áll, ugyanakkor a hallgatók feladata az is, hogy ehhez tudatosan kapcsolják más tevékenységi területek elemeit. Ezáltal válik érzékelhetővé, hogy az óvodai nevelésben egy-egy téma komplex módon, több területen egyszerre jelenik meg.

A csoportos munka során nemcsak a tervezési folyamatban szereznek tapasztalatot, hanem fejlődik szakmai kommunikációjuk, az egymás munkájára való reflektálás képessége, valamint a közös döntéshozatal gyakorlata is. A projektfeladatok zárásaként a kidolgozott tevékenységeket dramatikus formában mutatják be.

Külső helyszíni tapasztalatszerzés

A hallgatók körében kifejezetten népszerűek a külső helyszínen tartott órák. Sajnos az órarend sokszor nem teszi lehetővé a megvalósítást, mivel a helyszínre jutás és visszaérkezés is plusz időt igényel, ami csak más órák terhére történhet. Az órák jellemzően a tavaszi időszakban kerülnek megszervezésre, amikor a természeti környezet változásai jól megfigyelhetők. Ilyenkor a hallgatók olyan rövid, játékos feladatokkal készülnek, amelyek a szabadban, óvodáscsoporttal is megvalósíthatók. Ezek az alkalmak lehetőséget adnak a megszokott tantermi keretből való kilépésre, valamint a mozgással és megfigyeléssel összekapcsolt tapasztalatszerzésre. Egyes képzési helyszíneken a külső foglalkozások intézménylátogatás formájában valósulnak meg. A kecskeméti képzési helyen például lehetőség nyílik a Természet Háza meglátogatására, ahol a hallgatók hospitálás keretében követhetik nyomon óvodáscsoportok foglalkozását, és betekintést nyerhetnek a külső helyszínen megvalósuló környezeti nevelési tevékenységek gyakorlatába.

Reflexió és visszajelzés

A gyakorlati és módszertani képzés szerves része a reflexió, amely a hallgatók és az oktató részéről egyaránt végigkíséri a képzési folyamatot. Az egyes feladatok és foglalkozások megvalósítását követően lehetőség nyílik a saját munka értékelésére, a felkészülés és a megvalósítás tapasztalatainak átgondolására, valamint a hallgató-társak munkájára adott visszajelzések megfogalmazására is.

Ez a reflexió gyakorlat folyamatos visszacsatolást biztosít, és teret ad a szakmai kommunikációnak a képzés teljes időtartama alatt. Hozzájárul ahhoz, hogy a módszertani elemek elsajátítása mellett a pedagógiai döntések hatásai is tudatosabban értelmezhetővé váljanak.

Összefoglalás

A tanulmány egy olyan óvodapedagógus-képzési gyakorlatot mutat be, amely a környezeti nevelést élményalapú, cselekvéshez kötődő és reflektív tanulási folyamatként értelmezi. A bemutatott képzés abból az alapfeltevésből indul ki, hogy az óvodáskorú gyermekek tanulásának sajátosságai – a cselekvés, az érzékszervi tapasztalás és a figyelem fokozatos irányíthatóvá válása – csak akkor közvetíthetők hitelesen, ha az óvodapedagógus-hallgatók maguk is hasonló tanulási helyzetekben vesznek részt.

A képzés felépítése lehetőséget teremt az elméleti alapozás, a módszertani tervezés és a gyakorlati kipróbálás egymásra épülésére. A hallgatók a kurzusok során nem kész módszertani recepteket kapnak, hanem különböző pedagógiai megoldásokkal, élményalapú módszerekkel és tervezési lehetőségekkel találkoznak. A valós anyagokkal való munka, a vizsgálódás és kísérletezés, a dramatikus bemutatás, valamint a projektalapú feladatok egyaránt azt szolgálják, hogy a hallgatók saját tapasztalataikon keresztül értsék meg ezek pedagógiai működését.

Kiemelt szerepet kap a tudatos megfigyelés és a figyelem irányításának kérdése, amely a környezeti nevelés egyik központi eleme, és egyben az iskolai tanulásra való felkészülés alapfeltétele. A képzés során alkalmazott módszertani elemek lehetőséget adnak arra, hogy a hallgatók megtapasztalják, miként alakítható a spontán érdeklődés irányított, tartósabb figyelemmé, és hogyan támogatható ez a folyamat pedagógiai eszközökkel.

A dramatikus bemutatás sajátos tanulási helyzetet teremt: egyszerre biztosít teret a játékoságnak, a kreativitásnak és a pedagógiai kísérletezésnek, ugyanakkor felszínre hozza a módszer korlátait is. A szerepbe lépés nem minden hallgató számára egyformán könnyű, és a mesterséges helyzetek kezelése tudatos oktatói támogatást igényel. Mindezek ellenére a hallgatói visszajelzések alapján ez a forma jelentős mértékben hozzájárul a módszertani bátorság és a szakmai önbizalom erősödéséhez.

Összességében a vázolt képzési gyakorlat erőssége abban rejlik, hogy a környezeti nevelést nem elszigetelt tartalomként, hanem komplex pedagógiai folyamatként kezeli, amely egyszerre szolgálja a gyermekek tanulásának megértését és a leendő

óvodapedagógusok szakmai gondolkodásának formálását. A képzés nem zárt megoldásokat kínál, hanem olyan szemléleti és módszertani alapot teremt, amelyre a hallgatók saját pedagógiai gyakorlatukban, egyéni döntéseik mentén építhetnek.

Irodalomjegyzék

- Bihariné Dr. Krekó Ilona (szerk.): *Az óvodai környezeti nevelés módszertana*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2019.
- Dámné Erdei Gabriella: *A környezetismeret-természetismeret tanításának módszertana I–II.*, Debrecen, Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, 2010.
- Gyarmati Zsuzsanna: *A kísérletezés varázslatos világa. 100 otthon elvégezhető kísérlet gyerekeknek*, Dunakeszi, LaBeGer Hungary, 2014.
- Karczewicz Ágnes: *Óvodai ötletelő hónapról hónapra. Tématervek az óvodai nevelési év minden hónapjára*, Budapest, Nete-educatio Kft., 2017.
- Kovács György – Bakosi Éva: *Óvodapedagógia (2. kötet)*, Debrecen, szerzői kiadás, 1999.
- Lukács Józsefné – Ferencz Éva: *Kerek egy esztendő – nyár. Komplex tevékenységek az óvodai környezeti nevelésben*, Kerek egy esztendő, Budapest, Flaccus, 2021.
- Lukács Józsefné – Ferencz Éva: *Kerek egy esztendő – őszi. Komplex tevékenységek az óvodai környezeti nevelésben*, Kerek egy esztendő, Budapest, Flaccus, 2017.
- Lukács Józsefné – Ferencz Éva: *Kerek egy esztendő – tavasz. Komplex tevékenységek az óvodai környezeti nevelésben*, Kerek egy esztendő, Budapest, Flaccus, 2024.
- Lukács Józsefné – Ferencz Éva: *Kerek egy esztendő – tél. Komplex tevékenységek az óvodai környezeti nevelésben*, Kerek egy esztendő, Budapest, Flaccus, 2023.
- Lukács Józsefné – Ferencz Éva: *Őszi jeles napok az óvodai környezeti nevelésben*, Budapest, Flaccus, 2021.
- Lukács Józsefné – Ferencz Éva: *Tavaszi jeles napok az óvodai környezeti nevelésben*, Budapest, Flaccus, 2022.
- Lukács Józsefné – Ferencz Éva: *Téli jeles napok az óvodai környezeti nevelésben*, Budapest, Flaccus, 2023.
- Ráczné Németh Csilla: *Négy évszak az óvodakertben*, Iskolakert-Füzetek 2., Budapest, Iskolakertekért Alapítvány, 2017.
- Szarka Bernadett: *Levelek a ligetből. Meselevelek alkalmazása az óvodában*, Budapest, Nete-educatio Kft., 2023.
- Szepesi Zsuzsanna: *Mesés természet. Ökomesék kicsiknek és nagyoknak*, Budapest, ReCity, 2016. [Link](#)
- Török Melinda: *Furfangos kísérletek – Ügyes kezek*, Budapest–Pécs, Dialóg Junior, 2014.

Források

- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. [Link](#)
- Óvodapedagógus alapképzési szak (BA) mintatanterv – teljes idejű (nappali) munkarend, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, érvényes: 2024. szeptember 1-től: [Link](#)

KÖNCSE KRISZTA

AZ ÉNEKES JÁTÉK MINT AZ ÓVODAI ÉNEK-ZENEI NEVELÉS ALAPJA

A tanulmány célja, hogy bemutassa, miként őrizhető meg a népi gyermekdalok hagyományos értéke – a közösségi élmény, a természetes éneklés és mozgás öröme – úgy, hogy közben sokféle szemléltetőeszközzel és újszerű módszerekkel alkalmazkodunk a gyermekek képzeletvilágához. A hagyomány és az innováció harmonikus ötvözése kulcsfontosságú az anyanyelvi és művészeti nevelésben, a gyermekek sokoldalú fejlesztésében.

Kulcsszavak: gyermekjátékdal, fejlesztés, alkotási folyamat, hagyománytiszteltet, mozgás

Bevezetés

A Brunszvik Teréz által alapított Kleinkinderschule (kisededóvó) intézményeiben – amelyek a mai óvodák elődjének tekinthetők – a gyermekek még elsősorban német nyelvű gyermekdalokat tanultak.¹ Több mint egy évszázadnak kellett eltelnie ahhoz, hogy a köznevelésben kialakuljon és általánossá váljon az a szemlélet, miszerint a magyar gyermek számára nemcsak az anyanyelv, hanem a zenei örökség is nemzeti alapokra épüljön.

Sütő András erdélyi író egy interjúbán a következőképpen fogalmazott a népdal szerepéről:

Én azt hiszem, hogy a népdal nemzeti létünk kvintesszenciája. Ugyanis semmiről oly könnyen nem lehet felismerni az ember nemzeti hovatartozását, mint dallamairól, illetve a zenei anyanyelvéről. A zenei anyanyelv tulajdonképpen az irodalmi nyelvnél is bonyolultabban, mélyebben és tartósabban hordozza az ember hovatartozásának genetikus jegyeit. Tudniillik amikor minden megnyilatkozhat, elpusztul, minden jegy eltűnik, elhomályosodik, akkor még mindig egy személyes emberi lét legmélyebb jegyei között marad meg az a dallamvilág, amely őt jellemzi.²

Gondolatai szerint a zenei anyanyelv hordozza a legmélyebb módon a nemzeti hovatartozás jegyeit, és amikor más megnyilvánulások már elhalványulnak, a dallamvilág akkor is megmarad. Ez megerősíti azoknak a népzene kutatóknak a munkáját, akiknek tevékenysége révén mára több mint 170 000 népdal vált mindenki számára hozzáférhetővé. Elmondható, hogy ez a kulturális örökség Európa közepén egyedülálló, ősi értékeket képvisel, amelyet élő hagyományként adhatunk tovább az

¹ Révészné Pálfi Krisztina: Óvodai énekgyűjtemények a 19. századi Magyarországon, in Kéri Katalin – Varga László (szerk.): *Brunszvik Teréz örökében. Hagyomány és megújulás az óvodapedagógiában*, Sopron, Soproni Egyetem Kiadó, 2025, 77–85. <https://doi.org/10.35511/978-963-334-563-4-04.04>

² Dombóvári János: Marosvásárhelyi beszélgetés Sütő Andrással, in Kovács Dániel (szerk.): *Széphalom. A Kazinczy Ferenc Társaság évkönyve 5.*, Sátoraljaújhely, Kazinczy Ferenc Társaság, 1993, 343–347.

intézményes nevelés keretein belül. Mindez indokoltá teszi, hogy már óvodáskorban tudatosan ápoljuk és közvetítsük ezt az örökséget.

Jelen tanulmány célja, hogy az óvodáskori ének-zenei nevelésen belül ráirányítsa a figyelmet a népi énekes játékok jelentőségére, valamint bemutassa, miként válhatnak ezek a komplex fejlesztés hatékony eszközeivé.

Az Óvodai nevelés országos alapprogramja az „Ének, zene, népi játék, tánc” fejezetben kiemeli, hogy „az éneklés, zenélés, népi játékok, néptánc a gyermek mindennapi tevékenységének részévé válik a felnőtt minta spontán utánzásával”.³ A népi kultúra – különösen a népdal és az énekes játék – olyan örökség, amely identitást, közösségi élményt és érzelmi biztonságot közvetít már a legkisebb gyermekek számára is. A népdalok sajátos dallamvilága erősíti a nemzeti hovatartozás érzését, strukturáltsága formálja a gondolkodásmódot, képi szimbolikája mélyen beépül a gyermek érzelmvilágába, nyelvezete pedig elősegíti az összefüggések megértését és támogatja a kreativitás kibontakozását.

Az óvodai zenei nevelés célja tehát nem pusztán a dallamok elsajátítása, hanem a zenei anyanyelv továbbörökítése is. Ennek megvalósításához elengedhetetlen, hogy az óvodapedagógus felismerje a magyar zenei örökség pedagógiai jelentőségét, valamint rendelkezzen azokkal a kompetenciákkal, amelyek lehetővé teszik annak hiteles közvetítését.

Az énekes játékok és mondókák komplex fejlesztő hatása

Egyetemi tanulmányaim során lehetőségem nyílt arra, hogy Forrai Katalin – Kodály Zoltán tanítványaként – csoportunk számára néhány órát tartson, valamint bemutató alkalmakon is részt vehessünk. Jegyzeteim tanúsága szerint a zenei neveléssel kapcsolatban a következő alapelvet hangsúlyozta: „A magyar gyermek anyanyelve a magyar nyelv, zenei anyanyelve a magyar népi gyermekdal.”⁴ Ez a gondolat összhangban áll Kodály megállapításával is: „A tudatalatti nemzeti vonások legjobb megalapozója a néphagyomány, elsősorban játék- és gyermekdalaival... anyanyelve csak egy lehet az embernek, zeneileg is.”⁵

E szemlélet alapján az óvodapedagógus kiemelt feladata a magyar népi hagyományok közvetítése az énekes játékokon keresztül: a zenei anyanyelv kialakulása nem tudatos tanulási folyamat eredménye, hanem élmények révén épül be a gyermek személyiségébe. A rendszeres éneklés, mondókázás és mozgásos játék során fejlődik a gyermek zenei hallása is: képessé válik a hangmagasságok közötti különbségek érzékelésére, felismeri a hangos és halk viszonyát, egyre finomabb hangszínbeli eltéréseket hall meg, fejlődik belső hallása és zenei memóriája. A ritmusérzék a játékos mozgások által alakul, fokozatosan megjelenik az ütemen belüli súlyos és súlytalan

³ 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. [Link](#) (Letöltés: 2026. 01. 03.)

⁴ A jegyzet saját tulajdonomban van.

⁵ Kodály Zoltán: *Zene az óvodában*, Budapest, Zeneműkiadó, 1958, 11.

lűktetés érzete, majd a ritmusminták felismerése, amellyel párhuzamosan fejlődik a tempóváltozások észlelése, a zenei formaérzék, valamint a zenei alkotókedv.

Az énekes játékok dallamvilága, ritmikája és szöveganyaga természetes módon illeszkedik a kisgyermek fejlődési sajátosságaihoz, miközben egyidejűleg szólítja meg testi, érzelmi és értelmi világukat. Mivel ezeknek a játékoknak – sőt még a legegyszerűbb mondókáknak is – cselekményük van, gyakran csattanóval zárulnak, az aktív részvétel során a gyermekek egyfajta „mini-dráma” részeseivé válnak. A szereplők megjelenítése elősegíti a beleélést, így a játék egyszerre nyújt egyéni és közösségi élményt.

A szerepjáték lehetőséget biztosít az érzelmi azonosulásra, a közösségérzés megélésére és az önkifejezésre. A kisgyermek fokozott mozgásigényét kielégítve, mozgással kísért énekes játékok esetén a mindennapos testmozgás elvárása is teljesül, sőt szabadtéri környezetben ezek a tevékenységek az egészségnevelést is szolgálják, miközben a játék öröme motiváló erőként hat.

Kiemelt jelentősége van az érzelmi intelligencia fejlesztésének is, hiszen a játék során a gyermek megtanulja észrevenni, látni társait, kívánni a sorát, valamint figyelni arra, hogy minden résztvevő szerephez jusson. Ezek az élmények megalapozzák a későbbi szociális kompetenciákat és az együttműködési készséget. A közös alkotás során a gyermekek önmagukból adnak valamit a másoknak, amely hosszú távon a felnőttkori kreativitás alapját is képezheti. A magyar népi játékok sajátossága, hogy nem az egyéni teljesítmény áll a középpontban: nincs versengés, nem a célba érés a meghatározó, hanem a közös játék öröme.

Az alábbiakban néhány példán keresztül érzékeltetem, egy-egy mondóka vagy ének milyen fejlesztendő területekre alkalmazható.

Az *Áspis kerekes...* kezdetű mondókában olyan szöveggel találkozhatunk, mely a fantáziát, beleélést, dramatizáló képességet fejleszti. Ezen túlmenően a testséma vagy testtudat kialakulását, a finommotorikát és a ritmusérzéklet fejlesztjük, valamint a szociális kompetenciát is, hiszen a mondogató hozzáérinti a saját kezét a másik kezéhez.

Az *Erre kakas...* mondókában a páros kézfogással ismét a társas érintkezés tanulási folyamata áll a középpontban, valamint a testséma, térérzékelés, irányérzék, mozgáskoordináció, ritmusérzék és szabálykövetés fejlődik.

A *Hej, a sályi piacon...* kezdetű énekes játék párbeszéddel zárul, tehát a játék főszereplői között interakció is létrejön. A társas kapcsolódáson túl az artikulációt fejlesztjük, valamint a hangszínhallást, mivel az egyik szereplőnek becsukott szemmel kell kitalálnia, hogy ki lehet a kiválasztott vevő – pusztán a hallott hang alapján. A játékban le is kell guggolni, ezáltal az egyensúlyérzék, mozgáskoordináció, reakciókészség javulását érhetjük el.

Még összetettebb játék az *Erzsébet asszony...* kezdetű. Már az éneklés közben különböző irányban haladnak a szereplők, tehát ezek a mozgások a térérzékelés és irányérzék fejlesztését szolgálják. A párbeszéddel udvariassági formákat tanulhatnak a gyerekek a köszönési és kézfogós üdvözlések ismétlésével.

Ritmus és mozgás összekapcsolása

Kodály Zoltán pedagógiai alapelve – miszerint a ritmus mindig megelőzi a dallami elemek tudatosítását – Forrai Katalin módszertani rendszerében is hangsúlyozottan jelenik meg. A kisgyermek ösztönösen reagálnak minden olyan ingerre, amely ritmikus löktetést hordoz, mozgásukkal természetes módon követik azt. A ritmus-készség kialakulásának alapját az egyenletes mérő érzékelése és elsajátítása képezi.

A kezdeti mérőztetés többféle módon is megvalósítható: egyenletes járással, testmérőztetéssel vagy különféle eszközök alkalmazásával. Amennyiben a negyed értékű löktetéshez nyolcad értékű ritmusokat tartalmazó mondókákat vagy verseket társítunk, a gyermekek egyszerre tapasztalják meg a kétféle ritmust (pl. a *Kiugrott a gombóc* ... kezdetű mondóka). Ez a kettős érzékelés elősegíti a zenei ritmusok közötti összefüggések felismerését, valamint hozzájárul a zenei formaérzék fejlődéséhez.

A ritmusok szemléltetésének lehetőségei már óvodáskorban is alkalmazhatók. Egy-egy mondóka gyakorlása során a gyermekek könnyebben rögzítik a szöveget, ha ahhoz illeszkedő szimbolikus mozdulatokat társítunk, és ezekkel együtt játszunk el a tartalmat. Az óvodapedagógus már a mondóka tanításának kezdeti szakaszában bemutathatja a játékos mozdulatokat, majd amikor a gyermekek magabiztosabban ismétlik azokat, lehetőséget biztosíthat számukra rögtönzött mozgásos megoldások kezdeményezésére is. A mozgások folyamatosságának megőrzése érdekében azonban célszerű kerülni a túl gyakori váltásokat, mivel a gyermekeknek könnyebb csak három-, négyféle mozdulatot megjegyezni.

A mondókák rímképleteinek felismerése kedvezően hat a későbbi verstani szabályok megértésére. A mondókák többsége kiszámolóként is alkalmazható, ami különösen izgalmassá teszi a szereplők kiválasztását, hiszen ilyenkor nem a pedagógus döntése, hanem a zenei löktetés határozza meg a sorrendet. Ebben az esetben is megkönnyíti a ritmikus szövegmondást, ha a tanulási folyamat már eleve mozgással kísérve történik.

A játékos mozgások nem csupán a szöveg memorizálását segítik, hanem hozzájárulnak a különböző szervrendszerek – így például az idegrendszer, valamint az ízületi, csont- és izomrendszer – fejlődéséhez is. Mivel kölcsönös, oda-vissza ható folyamatról van szó, a mozgás következtében újabb és összetettebb mozgásminták elsajátítása válik lehetővé. Ennek eredményeként a tanulási és gondolkodási folyamatokban is fejlődés tapasztalható.

Az egyenletes löktetés belsővé válása az óvodai nevelés során hosszabb időtartamot, általában három éven át tartó, következetes pedagógiai munkát igényel annak érdekében, hogy a zenei mérőlöktetés valóban beépüljön és készséggé váljon.

Az egyenletes löktetés járással történő gyakorlása során törekedni kell a változatosságra: a gyermekek ne kizárólag egyenes vonalban vagy körben haladjanak, hanem különböző térformákban mozogjanak, páros gyakorlatokat végezzenek, két sorban helyezkedjenek el, illetve a sorok akár egymással ellentétes irányban is haladhatnak. A változatos térbejárások, az egymással szemben vagy egymást keresztezve

végzett mozgások, az irányváltások, a helycserés játékok, a hidas játékok és körjátékok egyaránt elősegítik a térbeli tájékozódás fejlődését.

E folyamat szemléltetésére néhány konkrét példa említhető.

- A Hipp, hopp, haja hopp... kezdetű mondókában a gyermekek párosával, keresztfogással, szökdécselve haladnak kígyóvonalban, majd a mondóka végén hátrafordulnak, és ellentétes irányban folytatják mozgásukat.
- A Kis, kis kígyó... ének során csigavonalban haladnak befelé, majd kifelé.
- A Nyisd ki, asszony... kezdetű dalban a sor a kaput tartó gyermekek alatt bújik át.

Dallam és mozgás összekapcsolása

Az éneklés belső késztetésből fakadó tevékenység, amely érzelmeket szabadít fel, stresszoldó hatású, növeli az önbizalmat, valamint stimulálja a fejlődő idegrendszert. Emellett jelentős személyiségformáló szereppel bír, és lehetőséget teremt a szabad képzetársításra. Óvodáskorban az éneklés akkor válik igazán hatékonná, ha az énekek kiválasztása és megszólaltatása igazodik a gyermekek éneklési sajátosságaihoz, vagyis megfelelő hangmagasságban és hangterjedelemben történik.

Az éneklés célja nem kizárólag a dalok tiszta intonációval való előadása, hanem a belső hallás fejlesztése és az egyéni alkotókészség megalapozása is. A hallásfejlesztés különböző területei mozgásos tevékenységekkel is összekapcsolhatók; a magas-mély hangviszony érzékeltetésére számos mozgásforma alkalmazható. Ezek gyakorlását célszerű a legegyszerűbb dallamokon kezdeni, például szó-mi hangkészleten.

A gyermekek a dallam mozgását különböző, egymással ellentétes mozgásformákkal követhetik, például:

- karjuk függőleges emelésével és leeresztésével, akár páros gyakorlatban is,
- előre- és hátraugrásokkal,
- az állás és guggolás váltakoztatásával,
- a kéz magastartásból vállra helyezésével,
- hanyatt fekvésben páros lábemeléssel, egyénileg vagy párban.

A mozgásformák sokfélesége lehetőséget biztosít arra, hogy minden gyermek megtalálja a számára leginkább befogadható megközelítést. A későbbiekben ez elősegítheti az önálló dallami és mozgásos rögtönzés kialakulását is, amely a kreativitás fejlődésének fontos tényezője.

A hangos-halk dinamikai különbségek érzékeltetésére elsősorban vízszintes irányú mozdulatok alkalmazhatók, például:

- a karok szétárása hangos részeknél, összezárása halk szakaszoknál,
- hangos részeknél sasszárnyat idéző széles karmozdulatok, halk részeknél csipőre tett kézzel kismadár-szárnyverdesés utánzása,

– hangos szakaszokon óriásjárás, halk részeknél törpejárás.

A zenei formaérzék fejlesztése különféle körjátékok mozgásos elemeivel vagy egyszerű gyermektánc-lépésekkel támogatható.

Például az *A kállói szőlőbe...* kezdetű éneknél az első zenei sor alatt körbejárás történik, a második sorban a szöveg jelentéséhez igazodó karmozgás jelenik meg, míg a harmadik sorban a gyermekek a kör közepe felé haladnak, majd visszatérnek eredeti helyükre.

A *Hej, vára, vára...* ének során a kör közepén állók az utolsó zenei sornál párt választanak maguknak, akikkel a körben állók „vára” tovább bővül.

Az anyanyelvi és zenei nevelés összekapcsolása

A beszédképesség fejlesztése tudatos pedagógiai feladat, amely magában foglalja a helyes hangsúlyozás, hanglejtés, szünettartás, tempó és artikuláció elsajátítását. Az énekes tevékenységekben mindezek a beszédelemek természetes módon vannak jelen, mivel az éneklés során a szöveg nem gyorsul fel, hiszen a népi gyermekdalok sajátossága, hogy szöveghangsúlyaik – jellemzően – illeszkednek a zenei struktúrához.

A mondókák hatékonyan segítik az artikuláció fejlődését, miközben a gyermekek észrevétlenül sajátítják el a szótagolás alapvető szabályait. A köznapi beszédben ritkábban előforduló kifejezések éneklése hozzájárul a szókincs bővüléséhez, valamint fejleszti a beszédértést és a kifejezőkészséget. A mondókákban és énekekben megjelenő rímek és ritmikus szövegszerkezetek támogatják a folyamatos beszéd kialakulását, és megalapozzák a későbbi verselési és az első osztály során elsajátítandó szótagoló, majd a későbbi folyamatos olvasási készségeket.

Amennyiben a gyermek egyszerre hallja, mondja és mozgással kíséri a szöveget, komplex idegrendszeri kapcsolatok jönnek létre. Ezek a megerősödött hálózatok pedig hosszú távon hozzájárulnak az olvasás és írás elsajátításának megkönnyítéséhez.

A magyar népdalok világa szoros kapcsolatban áll a népmesékkal. Az óvodai gyakorlatban jól alkalmazható módszer, ha a pedagógus a mesélés során egy-egy odaillő dallal illusztrálja a történetet. Erdőben járó mesehős esetén megszólalhat például az *Erdő, erdő, erdő...* kezdetű népdal, a juhászlegény megjelenésekor az *A juhásznak jól van dolga...*, míg egy elbujdosó mesealaknál a *Bujdosik az árva madár...* című dal énekelhető.

A mese és a dal együttes alkalmazása különleges érzelmi élményt biztosít, elmélyíti a történet hangulatát, erősíti a belső képalkotást, valamint hozzájárul az erkölcsi fejlődéshez. A népmesék jellemformáló ereje – amely emberségre, tisztességre, kitartásra ösztönöz, és az igazság győzelmét közvetíti – alapvető jelentőségű a kisgyermekkorai személyiségfejlődés szempontjából.

A magyar népmesék és népdalok a legmagasabb rendű művészi minőség hordozói, amelyeket évszázadokon át közösségek formáltak. Ezáltal nem csupán nemzeti,

hanem egyetemes értékeket is képviselnek, ezért elsődleges feladat ezek megismer-tetése a gyermekekkel.

Fülep Lajos művészetfilozófus a magyar népdalokról így fogalmaz:

A magyar népdal a világ csodája, páratlan nagyszerűség, olyan örökség, amit nem pótolhat semmi, a lángésznek semmilyen alkotása, benne örök jelként él a múlt lelke, ő a mi lelkünk anyja, őse, benne érezzük mindazt, amiből lettünk, halljuk, amit már nem is tudhatunk, csak sejthetünk, mint lelkünk legmélyebb rétegeit.⁶

A szemléltetés és eszközhasználat jelentősége

Az énekes játékok élményszerű megvalósítását nagymértékben segítik a jelképes szemléltetőeszközök, amelyek elősegítik a beleélést és a dramatikus hatás erősödését. Ilyen eszközök lehetnek például:

- hímzett zsebkendő (Elvesztettem zsebkendőmet...),
- koszorú (Most vizsik, most vizsik...),
- szalmakalap (Lipem-lopom a szőlőt...),
- kendő (Hogy a csibe...),
- kékfestő mintájú szoknya (Itt ül egy kis kosárba...).

Állatokat megjelenítő énekek esetében (ló, róka, kutya stb.) készíthetünk papír-álarcokat és pamutfarkakat, míg a vőfély vagy házasodni készülő legény kezébe szalagokkal díszített bot adható, amely a hagyományos vőfélybotot idézi. Nem szükséges teljes jelmezbe öltöztetni a gyermekeket, az átéléshez elegendő egy-egy, a karaktert jelképező tárgy alkalmazása is.

Lényeges, hogy a használt eszközök a népi hagyományokat tükrözzék, így az óvodások ezek révén is kapcsolódhatnak kulturális örökségünkhöz. A pedagógus igényességét mutathatja, hogy például az *Elvesztettem zsebkendőmet* játék esetében papír zsebkendő helyett valódi, hímzett kendőt alkalmaz, valamint a modern mintázatú ruhadarabok helyett egyszerű, népi viseletet idéző öltözetet (például kékfestő szoknyát).

A nemzeti örökség közvetítése során célszerű figyelembe venni a naptári ünnepeket és jeles napokat, és az énekeket, meséket ezekhez igazítani. Ezáltal a gyermekek megtapasztalhatják a közösséghez tartozás élményét. Képi szemléltetéssel – például archív fényképek segítségével – bemutathatók egy-egy népszokás alapvető elemei, ami tovább erősíti a hagyományokhoz való kötődést.

A pedagógus szerepe és módszertani felelőssége

Az óvodapedagógus nem csupán közvetítője a hagyományoknak, hanem aktív alakítója is a zenei nevelési folyamatnak. Hiteles példamutatásával, éneklési kedvével és kreativitásával motiválja a gyermekeket, és megteremti az élményalapú tanulás feltételeit.

⁶ Fülep Lajos: Nemzeti öncélúság, *Válasz*, 1. évf, 1934/1, 17.

Feladata, hogy a dalokat, mondókákat és meséket az életkori sajátosságok figyelembevételével válassza ki, valamint szükség esetén a népi hagyományokhoz kapcsolódó eszközökkel tegye még átélhetőbbé a játékot. Fontos, hogy a mindennapos testmozgás minél több tevékenységbe integrálódjon, hiszen az óvodás korosztály testi-lelki fejlődéséhez, illetve az egészségtudatosság megalapozásához elengedhetetlen.

Mindemellett a gyermekek felesleges energiáinak tevékeny célra fordításával pozitív viselkedésbeli változást érhetünk el a csoportban. A pedagógus vegye figyelembe a gyermekek egyéni képességeit, ösztönözze és bátorítsa őket az önálló alkotásra a zenei tevékenységek során, valamint biztosítson számukra közösségi élményeket, amelyek révén minden gyermek megtapasztalhatja a közös játék örömét.

Napjainkban lehetőség nyílik arra is, hogy a gyermekdalokat és népdalokat hiteles forrásokból ismerjük meg a megtanításuk, közvetítésük előtt. Az óvodapedagógus számára a Hungaricana adatbázis⁷ lehetőséget biztosít arra, hogy egy-egy népdalt többféle variációban is meghallgasson, akár meghatározott tájegységek szerint keresve. Ezeket a felvételeket nem kell a gyermekekkel meghallgattatni, hanem a pedagógus szakmai felkészülését szolgálják, segítve az autentikus tempó, a szöveghez igazodó, olykor egyenetlen lüktetés megérzését, hogy minél hitelesebb legyen az előadásuk.

A népzenei felvételeken túl az interneten már archív vagy modern filmfelvételek is elérhetők a népi hagyományokról és jeles napokról, amelyek további inspirációt nyújthatnak a pedagógus számára a hagyományok élő módon történő továbbadásához.

A pedagógus felelőssége, hogy a zenei nevelést ne mechanikusan, hanem élményszerűen és komplex módon valósítsa meg: a módszertani rugalmasság, a kreatív adaptáció és a gyermekek egyéni szükségleteinek figyelembevétele alapvető feltételei a sikeres zenei nevelési gyakorlatnak. Ehhez eszközül szolgálhat a korábban említett szerepjátékoknál a gyerekek egyéni erősségeihez és fejlesztendő képességeihez alkalmazkodó feladat meghatározása a közös játék során. Mindemellett pedig az ilyen alkalmak megfelelő irányítása lehetőséget nyújt a kialakult szociális struktúrák megerősítésére vagy megváltoztatására, elősegítve az inklúziót és az elfogadást.

Az énekes játékok transzferhatása

Az énekes játékok komplex módon járulnak hozzá a gyermekek fejlődéséhez, hatásuk túlmutat a zenei készségek alakulásán. A mozgással kísért éneklés, a ritmikus beszéd és a közösségi játék együttesen fejlesztik a figyelmet, a memóriát, a beszédkészséget, a térbeli tájékozódást, valamint a szociális kompetenciákat.

A zenei tevékenységek során kialakuló idegi kapcsolatok kedvezően befolyásolják a későbbi tanulási folyamatokat. A ritmusérzék fejlődése összefüggést mutat az olvasási készségek alakulásával, míg a dallami hallás fejlettsége kapcsolatba hozható a beszédhangok pontos megkülönböztetésével. A rendszeres énekes játékok

⁷ Népzenei Gyűjtemény MTA BTK Zenetudományi Intézet: [Link](#) (Letöltés: 2026. 01. 03.)

hozzájárulnak az önszabályozás fejlődéséhez, erősítik a kitartást, valamint támogatják az érzelmi stabilitás kialakulását.

A közös játék során a gyermekek megtanulják a szabályok betartását, az egymásra való odafigyelést, valamint az együttműködés alapvető formáit. A szerepcserék, párválasztások és körjátékok segítik a társas kapcsolatok alakulását, miközben a gyermekek pozitív énképe is erősödik. A sikerélmények és az alkotó részvétel növelik az önbizalmat, és megalapozzák a későbbi tanulási motivációt.

Az énekes játékok révén a gyermekek olyan kulturális mintákkal találkoznak, amelyek identitásformáló szereppel bírnak. A népi hagyományok megismerése és átélése hozzájárul a nemzeti kultúrához való kötődés kialakulásához, miközben egyetemes emberi értékeket is közvetít.

Az alábbiakban összegyűjtöttük mindazokat a zenén kívüli területeket, melyekben a transzferhatás során fejlődés érhető el:

- | | |
|---------------------------|---|
| – egyensúlyérzék | – szekvenciális szerveződések felismerése |
| – finommotorika | – sorrendiség és szerialitás |
| – testséma | – percepciós képességek |
| – térérzékelés | – alkalmazkodóképesség |
| – percepciós készség | – szabálykövetés képessége |
| – szocializációs képesség | – önuralom |
| – érzelmi intelligencia | – humorérzék |
| – türelemre való képesség | – énkép |
| – kommunikáció | – önbizalom |
| – artikuláció | – esztétikai érzék |
| – szókincs | – döntéshozatal képessége |
| – beszédértés | – kreativitás |
| – térérzékelés | – társas kapcsolatok megerősítése |
| – mozgáskoordináció | – fantázia |
| – memória | |

Összegzés

Az óvodai énekes játékok és mondókák alkalmazása nem pusztán a zenei nevelés eszköze, hanem komplex fejlesztő hatással bíró pedagógiai módszer. A ritmus, a dallam, a mozgás és a beszéd egysége olyan tanulási környezetet teremt, amelyben a gyermekek természetes módon, élményeken keresztül sajátítják el az alapvető ismereteket, s alapkészségeik is így fejlődnek.

A Kodály Zoltán pedagógiai elveire és a magyar néphagyományokra épülő módszertan lehetőséget biztosít arra, hogy a gyermekek már korai életkorban kapcsolatba kerüljenek a minőségi zenei anyaggal. A pedagógus tudatos jelenléte, módszertani

felkészültsége és személyes példamutatása meghatározó szerepet játszik abban, hogy az énekes játékok valóban betöltsék fejlesztő funkciójukat.

A tanulmány rámutat arra, hogy a zenei nevelés nem választható el a mozgásos, anyanyelvi és szociális kompetenciák fejlesztésétől. Az énekes játékok integrált alkalmazása hozzájárul a harmonikus személyiségfejlődéshez, megalapozza az iskolai tanulás sikerességét, valamint erősíti a gyermekek közösségi élményeit.

Összességében megállapítható, hogy az énekes játékokra épülő óvodai nevelés olyan értékközvetítő és képességfejlesztő rendszer, amely egyszerre szolgálja a gyermekek egyéni kibontakozását és a kulturális örökség továbbélését. Ádám Jenővel szólva: „*A siker eléréséhez fontos a kellő szaktudás, de nem kevésbé esik latba az a szeretet, melyet a tanító lelke sugároz.*”⁸

Irodalomjegyzék

Ádám Jenő: *Módszeres énektanítás*, Budapest, Turul, 1944.

Dombóvári János: Marosvásárhelyi beszélgetés Sütő Andrással, in Kováts Dániel (szerk.): *Szép-halom. A Kazinczy Ferenc Társaság évkönyve 5.*, Sátoraljaújhely, Kazinczy Ferenc Társaság, 1993, 343–347.

Fülep Lajos: Nemzeti öncélúság, *Válasz*, 1. évf., 1934/1, 17.

Kodály Zoltán: *Zene az óvodában*, Budapest, Zeneműkiadó, 1958.

Révészné Pálfi Krisztina: Óvodai énekgyűjtemények a 19. századi Magyarországon, in Kéri Katalin – Varga László (szerk.): *Brunszvik Teréz örökében. Hagyomány és megújulás az óvodapedagógiában*, Sopron, Soproni Egyetem Kiadó, 2025, 77–85. <https://doi.org/10.35511/978-963-334-563-4-04.04>

Források

363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. [Link](#)
Népzenei Gyűjtemény MTA BTK Zenetudományi Intézet: [Link](#)

⁸ Ádám Jenő: *Módszeres énektanítás*, Budapest, Turul, 1944, 307.

A KISGYERMEKKORI MOZGÁSGAZDAG ÉLETMÓD EGÉSZSÉGMEGŐRZŐ ÉS PREVENCIÓS SZEREPE

Az óvodáskor az idegrendszer fejlődése szempontjából érzékeny időszak, melynek során rendszeres mozgás, változatos érzékszervi élményszerűség, környezeti ingergazdagság szükséges. Az ebben az életkorban folytatott mozgásszegény életmód erősen összefügg az elhízással és annak hosszú távú egészségügyi következményeivel. Bár a fizikai aktivitás az óvodai élet szerves része, eredményessége a tudatos pedagógiai tervezéstől függ. A pedagógusok kulcsszerepet játszanak a fejlesztésorientált mozgásokban, a pozitív visszajelzés és a helyes mozgásminták megerősítése révén. A hatékony megelőzés az óvodákban a napi szintű strukturált mozgásfejlesztésre, valamint a szülők tájékoztatására és bevonására épül.

Kulcsszavak: fizikai aktivitás, obezitás, strukturált mozgásfejlesztés, tudatos pedagógiai tervezés

Bevezetés

A fizikai aktivitásra, életmódra igei biztatást kapunk, miszerint „elfáradnak az ifjak és meglankadnak, megtántorodnak a legkülönbek is; de akik az Úrban bíznak, erejük megújul, szárnyra kelnek, mint a saskeselyűk, futnak és nem lankadnak meg, járnak és nem fáradnak el!” (Ézs 40,30–31) Számos tudományos kérdésfelvetés foglalkozik a kisgyermekkori mozgáshiány idegrendszeri és az anyagcsere-folyamatokat érintő összefüggéseivel, következményeivel. Mára az élettudomány megértette, hogy a civilizációs folyamatok hatása, a genetikai adottság, a metabolizmust befolyásoló környezeti tényezők és egyéb antropometriai markerek mind változtathatják a gyermekkorban már jól detektálható kedvezőtlen testösszetételt. Az obezitást feltáró eredmények esszenciái összegzik, hogy a túlsúlyosság állapotának kezelését, annak mérséklését minél fiatalabb életkorban indokolt megtenni, ehhez pedig elengedhetetlen a rendszeres testmozgás. Az idegrendszeri fejlődés és az aktív életmód szoros kapcsolatának feltárása is új vizsgálódási perspektívákat jelölt ki. Célszerű tehát mozgásszervi – idegrendszeri – metabolikus háromszögű összefüggésben keresni a mozgásgazdag életmód egészségvédő és prevenciós ismérveit.

A gyermekkori elhízás okainak áttekintése

Az inaktív életmód következményeként jelentkező túlsúly világszerte járványos arányokat ölt, nemcsak betegségforrásként azonosították, hanem indirekt hatása már gazdasági teherként is jelentkezik több társadalomban. A túlsúly sokrétű egészségügyi kockázattal jár, számottevően növeli más nem fertőző betegségek, a

nutritív (2-es típusú) cukorbetegség, a szív- és érrendszeri betegségek, a zsírmájbetegség, de a rák kockázatát is. A zsírszövet fejlődésbiológiájának jobb megismerése szolgáltatja a bizonyítékokat, hogy a várandósság alatti környezeti tényezők, mint az anyai alultápláltság, a hipoxia, valamint az anyagcsere endokrinzavarait okozó anyagoknak való kitettség az utódnemzedék számára nem kívánt testösszetételt eredményez.¹ Az elhízás, a kedvezőtlen szövetarányok viszonylag korai indikátorainak egyike lehet a várandósság ideje alatt, az anyai élettani szükségletek kielégítésén túli súlygyarapodás és a várandóssági cukorbetegség, ezek együttesen megnövelhetik az újszülött várható születési súlyát és későbbi testösszetételének sajátosságait.² Jebeile és munkatársai (2021)³ igazolták, hogy az újszülött anyatejes táplálása védelmet nyújt a gyermekkori elhízás kialakulásával szemben, ám a négy hónapos kor előtti kiegészítő táplálás – különösen a tápszerrel táplált csecsemőknél – növeli az elhízás valószínűségét.

Újfeltudományos bizonytságot nyert az is, hogy az elhízott szülők gyermekei nagy valószínűséggel válnak elhízottá az öröklött poligénus genetikai tényezők miatt. Több gén kis hatást fejt ki ugyan a teljes fenotípusra, a megjelenési formára,⁴ azonban a genetikai hajlamot a környezeti tényezők hatása jelentősen felerősíti, s az e kettő közötti összefüggést illetően pozitív korrelációt bizonyítottak.⁵

Az egészségtelen étkezés és a megfelelő fizikai aktivitáshoz szükséges lehetőségek hiánya nagyban hozzájárul az elhízás arányának növekedéséhez. Önmagában a rohamos urbanizáció a fizikai aktivitási terek csökkenéséhez és az inaktív, ülő életmódhoz vezetett.⁶ Az alacsony tápanyagtartalmú – jellemzően gyorséttermi –, ugyanakkor magas kalóriaértékű ételek fogyasztása az ülő életmóddal és a szélsőségesen megnövekedett képernyőidővel kombinálva civilizációs szindrómaként

¹ Amanda Rodgers – Amanda N. Sferruzzi-Perri: Developmental programming of offspring adipose tissue biology and obesity risk, *International Journal of Obesity*, Vol. 45, 2021/6, 1170–1192. <https://doi.org/10.1038/s41366-021-00790-w>

² Javier Gómez-Ambrosi – Victoria Catalán – Gema Frühbeck: The evolution of the understanding of obesity over the last 100 years, *International Journal of Obesity*, Vol. 49, 2025/2, 168–176. <https://doi.org/10.1038/s41366-024-01668-3>

³ Hiba Jebeile – Aaron S. Kelly – Grace O'Malley – Louise A. Baur: Obesity in children and adolescents: epidemiology, causes, assessment, and management, *The Lancet: Diabetes & Endocrinology*, Vol. 10, 2022/5, 351–365. [https://doi.org/10.1016/S2213-8587\(22\)00047-X](https://doi.org/10.1016/S2213-8587(22)00047-X)

⁴ Andrea M. Haqq, – Maryam Kebbe – Qiming Tan – Melania Manco – Ximena Ramos Salas: Complexity and Stigma of Pediatric Obesity, *Childhood Obesity*, Vol. 17, 2021/4, 229–240. <https://doi.org/10.1089/chi.2021.0003>

⁵ Andrew G. Rundle – Yoosun Park – Julie B. Herbstman – Eliza W. Kinsey – Y. Claire Wang: COVID-19 Related School Closings and Risk of Weight Gain Among Children, *Obesity (Silver Spring)*, Vol. 28, 2020/6, 1008–1009. <https://doi.org/10.1002/oby.22813>

⁶ Mark S. Tremblay – Allana G. LeBlanc – Michelle E. Kho – Travis J. Saunders – Richard Larouche – Rachel C. Colley – Gary Goldfield – Sarah Connor Gorber: Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth, *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, Vol. 8, 2011/Szeptember, Article number 98, 1–22. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-8-98>

egyértelműen súlygyarapító faktorként jelentkezett.⁷ Az adott család társadalmi-gazdasági státusza és a gyermekkori elhízás között szoros összefüggést találtak Wang és mtsai. 2006-ban,⁸ eszerint a szülői tájékoztatlanság, a helytelen viselkedés és a stresszes otthoni környezet meghatározó az étkezési szokások és a fizikai aktivitási szintek alakításában.

A mozgáshiány társadalmi-kulturális beágyazottsága és hatása az idegrendszeri éérésre

A mai gyerekek jelentősen kevesebbet mozognak, mint az előző generációk. A digitalizáció korai és túlzott jelenléte csökkenti a spontán mozgás mennyiségét, ami hosszú távon az idegrendszeri éérés lassulásához, szenzomotoros elmaradáshoz és tanulási nehézségekhez vezet.⁹ Az óvodáskorban zajló idegrendszeri éérés intenzív fejlődési folyamat, amely során a gyermek folyamatos mozgásra, éérészervi tapasztalatra és változatos környezeti ingerekre reagál és építi fel idegi működését. A mozgás nem csupán fizikai tevékenység, hanem egy komplex, többszintű idegrendszeri stimuláció, amely nélkülözhetetlen az agykéreg ééréséhez és a tanulási készségek kialakulásához.¹⁰

Gyarmathy Éva kutatásai szerint a mai gyermekeknek akár tizenötezerszer több információt kell feldolgozniuk, mint a nagyszüleik generációjának, miközben a mély idegrendszeri integráció feltételeinek – a szabad játék, a természetes környezeti ingerek és a mozgás – mennyisége folyamatosan csökken. Ez fokozott kognitív terhelést eredményez, amelyre a gyermekek idegrendszere gyakran nincs felkészülve.¹¹ A tapasztalatszerzés, amely a gyermek fejlődésének egyik alapkőve, digitális eszközökön keresztül nem valósul meg. A valódi, testi, multiszenzoros tanulás csak aktív cselekvés és mozgás során történik meg, míg a képernyő passzív, egysátor-nás ingerterhelést biztosít, amely nem építi az idegrendszer hálóját.¹² A túl korai és

⁷ Robert C. Whitaker – Jeffrey A. Wright – Margaret S. Pepe – Kristy D. Seidel – William H. Dietz: Predicting Obesity in Young Adulthood from Childhood and Parental Obesity, *The New England Journal of Medicine*, Vol. 337, 1997/13, 869–873. <https://doi.org/10.1056/NEJM199709253371301>

⁸ Youfa Wang – Qi Zhang: Are American children and adolescents of low socioeconomic status at increased risk of obesity? Changes in the association between overweight and family income between 1971 and 2002, *American Journal of Clinical Nutrition*, Vol. 84, 2006/4, 707–716. <https://doi.org/10.1093/ajcn/84.4.707>

⁹ Rosemarie Martin – Joey Murphy – Daniel Molina-Soberanes – Elaine M. Murtagh: The clustering of physical activity and screen time behaviours in early childhood and impact on future health-related behaviours: a longitudinal analysis of children aged 3 to 8 years, *BMC Public Health*, Vol. 22, 2022/1, Article number 558, 1–13. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-12944-0>

¹⁰ Závoti Józsefné: *A fejlesztőpedagógia alapjai*, Sopron, Soproni Egyetemi, 2023, 22–38.

¹¹ M. B. E. Livingstone – P. J. Robson – J. M. W. Wallace – M. C. McKinley: How active are we? Levels of routine physical activity in children and adults, *Proceedings of the Nutrition Society*, Vol. 62, 2003/3, 681–701. <https://doi.org/10.1079/PNS2003291>

¹² Gyarmathy Éva: *Diszlexia. A specifikus tanulási zavar. Tankönyv*, Budapest, Lélekben Otthon, 2007, 27–30.

túlzott digitalizáció jelentős időt vesz el a szabad játéktól és a spontán mozgástól, míg a városi környezet mind kevesebb biztonságos szabadteret kínál.¹³ Emellett a megváltozott családi szokások – például a szülők időhiánya és a digitális eszközök használata gyermekfelügyelet helyett – tovább csökkentik a mozgás mennyiségét. A felnőttek mozgásszegény életmódja pedig nem nyújt megfelelő mintát, így a gyermek számára természetessé válik a passzív tevékenységek túlsúlya.¹⁴

A statikus eszközhasználat következtében az úgynevezett „okosodó ujjacskák” mögött gyakran gyenge törzsizomzat, fejletlen testtudat és alacsony egyensúlyi kontroll áll. A kúszás, mászás, futás, ugrás és forgás hiánya gátolja az idegrendszeri érés alapfolyamatait.¹⁵ A mozgáshiányból fakadó éretlenség több, a mindennapok során jól megfigyelhető tünet formájában jelenhet meg. Gyakori a figyelmetlenség és a szétszórtság, az impulzivitás és a gyenge feladattartás. A gyerekek nehezebben követik a szabályokat, frusztrációtűrésük alacsony, a finommotorika és a grafomotorika fejlődése lassabb az ideálisnál. Ehhez gyakran csökkent egyensúlyi kontroll és fejletlen testtudat társul, ami tovább nehezíti a strukturált óvodai tevékenységekben való részvételt.¹⁶

A mozgáshiány és a gyenge izomtónus következtében előfordulhat, hogy bizonyos csecsemőkori reflexek nem épülnek le időben. Ennek következtében az idegrendszer többletterhelést kap, ami tanulási nehézségekhez, figyelmetlenséghez, érzelmi-szociális bizonytalansághoz vagy viselkedésproblémákhoz járulhat hozzá. A megfelelő testi érés, a stabil törzsizomzat és a rendszeres mozgás biztosítja azt az alapot, amely elősegíti a reflexek természetes integrációját.¹⁷

A mozgásos tapasztalatok minősége tehát közvetlenül hat az iskolai beválásra és a tanulás eredményességére.¹⁸ Az iskolába lépő gyermekeknél egyre gyakrabban figyelhető meg gyenge állóképesség, ami sokszor a törzsizmok fejletlenségére vezethető vissza. A bizonytalan ceruzafogás és a gyenge vizuomotoros koordináció megnehezítik az írás-előkészítést. A szabályok megértésében és követésében jelentkező nehézségek az iskolai alkalmazkodást akadályozzák. E jelenségek arra utalnak, hogy a gyermek idegrendszere az óvodás évek alatt nem kapott elegendő érési ingert.¹⁹

¹³ Glenn Lyons – Patricia Mokhtarian – Martin Dijst – Lars Böcker: The dynamics of urban metabolism in the face of digitalization and changing lifestyles: Understanding and influencing our cities, *Resources, Conservation and Recycling*, Vol. 132, 2018/May, 246–257. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2017.07.032>

¹⁴ Livingstone et al: *How active are we?*, 681–701.

¹⁵ Billye Ann Cheatum – Allison A. Hammond: *Physical Activities for Improving Children's Learning and Behavior. A Guide to Sensory Motor Development*, Champaign, Human Kinetics, 2000.

¹⁶ Závoti: *A fejlesztőpedagógia alapjai*, 22–29.

¹⁷ Seniloli, Leanne: Reflexes and their relevance to learning, *Early Education*, Vol. 66, 2020/spring-summer, 79–84. [Link](#) (Letöltés: 2026. 08. 15.)

¹⁸ Sally Goddard: *Reflexes, Learning and Behavior. A Window into the Child's Mind*, Eugene, Fern Ridge Press, 2005, 23–30.

¹⁹ Seniloli: *Reflexes and their relevance to learning*, 79–84.

Mindebből következik, hogy a szülők számára hangsúlyozni kell a képernyőidő korlátozását, a szabadtéri játék fontosságát, a közös mozgásos tevékenységek előnyeit, valamint a természetes környezeti ingerek jelentőségét. A gyermek idegrendszerének fejlődése szempontjából ezek pótolhatatlanok.

Tudatos mozgásfejlesztés az óvodában

A gyermek alapvető szüksége és természetes megnyilvánulási formája a mozgás. A rendszeres, örömmel végzett, közösségi keretek között megvalósuló testmozgás jelentős mértékben hozzájárul kiegyensúlyozott személyiségfejlődéséhez, valamint egészséges életvitele megalapozásához.

A tevékenység szervezésének alapvető keretei az alábbiak: spontán, aktív szabadjátékban megjelenő mozgásos tevékenység; irányított, mindennapos mozgásfejlesztés és szervezett mozgásos tevékenység.²⁰ Fontos különbséget tennünk a tevékenységek között, a szabadjátékban történő mozgás nem egyenlő az irányított, mindennapos mozgásfejlesztéssel, ezért a pedagógusok nem tekinthetik elegendőnek az aznapi mozgás biztosítását pusztán azzal, hogy a gyermekek az udvaron szaladgáljanak. A mindennapos testnevelés szerves részét képezi a napirendnek, elsődleges funkciója a gyermekek fizikai és mentális felfrissülésének elősegítése. Időtartama jellemzően 10–20 perc, a tevékenységet a pedagógus irányítja, külön átöltözést nem igényel, és nem új mozgásformák tanítására irányul, hanem a meglévő mozgásrepertoár aktivizálását és fenntartását szolgálja. Ezzel szemben a szervezett mozgásos tevékenység legalább heti egy alkalommal megjelenik az óvodai csoport életében, helyszíne lehet a tornaszoba, tornaterem, csoportszoba vagy az udvar. Időtartama általában 20–40 perc, ezért átöltözést igényel, és elsődleges célja az új mozgásformák tanítása, illetve a mozgáskészségek tudatos fejlesztése.

Összegzésként megállapítható, hogy az egészséges életmódhoz szükséges mozgás fejlesztése strukturált formában jelenik meg az óvodai csoportok mindennapi gyakorlatában. A kívánt nevelési és fejlesztési hatások eléréséhez azonban elengedhetetlen a pedagógus szakmai tudatossága, amely biztosítja a mozgásos tevékenységek változatos és következetes megvalósítását még kevésbé kedvező környezeti feltételek mellett is.

A pedagógus szerepe a mozgásgazdag életmód kialakításában

A pedagógusokra a mai társadalmi környezetben jelentős nevelési és fejlesztési felelősség hárul, amelyet eltérő szociokulturális és életmódbeli sajátosságaik miatt a családok nem minden esetben tudnak hatékony partnerséggel támogatni. Számos óvodapedagógus számára a mozgásos tevékenységek kevésbé kedveltek – ennek többféle oka is lehet –, ezt a személyes attitűdöt azonban háttérbe kell szorítaniuk annak érdekében, hogy biztosítani tudják a gyermekek mindennapi mozgásigényének kielégítését. Mivel

²⁰ 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. [Link](#) (Letöltés: 2026. 08. 15.)

az intézmények a családi szocializáció folyamataiba csupán korlátozott mértékben nyernek betekintést, kiemelt jelentőségűvé válik az intézményi keretek között megvalósuló, tudatosan tervezett mozgásfejlesztés szerepe. A kedvezőtlen tárgyi vagy környezeti feltételek – mint például az infrastruktúra hiányosságai (tornaterem, eszközellátottság) vagy az időjárási viszonyok – nem szolgálhatnak indokul a mozgásos tevékenységek elmaradására. Nemzetközi pedagógiai gyakorlatok is alátámasztják azt a szemléletet, miszerint a szabadtéri mozgás megvalósíthatóságát elsősorban nem az időjárás, hanem a megfelelő öltözet és szervezés határozza meg, amely elv hazai adaptációja hozzájárulhatna a gyermekek mozgásgazdag életmódjának erősítéséhez.

A pályakezdő pedagógusok számára kiemelten fontos a részletes, előzetes tervezés alkalmazása. Ez ugyanis támogatja a szervezési folyamatok tudatos átgondolását, elősegíti a gyakran előforduló pedagógiai és szervezési hibák anticipálását, valamint hozzájárul a balesetveszélyes helyzetek megelőzéséhez. A tervezés során gyakori hiányosság, hogy a pedagógusok nem számolnak kellő mértékben az eszközök kiosztásának és elpakolásának időigényével, illetve a csoportok kialakításának szervezési vonzataival, holott ezek jelentősen befolyásolják a foglalkozás hatékonyságát és folyamatosságát. A pedagógiai professzionalitás egyik alapvető indikátora a tudatos felkészülés, valamint az a képesség, hogy a pedagógus felismeri a nem adekvát tervezési elemeket, és a kialakult helyzethez igazodva rugalmasan módosítja a tevékenység menetét.

Az óvodáskorú gyermekek mozgásfejlesztésében különösen nagy jelentősége van a folyamatos, konstruktív hibajavításnak, amelynek középpontjában nem a hibák hangsúlyozása, hanem a helyes mozgáskivitelezés tudatosítása áll. A mozgáshibák előfordulásának csökkentését hatékonyan szolgálhatják a célgyakorlatok, a rávezető gyakorlatok, valamint az úgynevezett kényszerítő helyzetek alkalmazása, amelyek elősegítik a kívánt mozgásminták elsajátítását és automatizálását.

Javaslatok pedagógusoknak

Az alábbiakban néhány hasznos tanácsot fogalmazunk meg az óvodapedagógusok számára, amelyek hozzájárulhatnak a szervezett mozgásos tevékenységek eredményes megvalósításához.

Saját magukhoz viszonyítsuk a gyermekeket, s ne csak életkor alapján differenciáljunk, hanem képesség alapján! Az alkattípus, a gyermek fejlődése, növekedése, továbbá a szocializáció nagyban befolyásolhatja a gyermekek motorikus képességeit, s ezeket nem lehet figyelmen kívül hagyni.

Állandó nyitottságot kell biztosítani a változatos testnevelési szakmódszertani gyakorlatok egyénenkénti alkalmazására. A differenciálás pedagógiai elvének alkalmazásakor hangsúlyozandó, hogy a választási lehetőség nem a feladat végrehajtásának eldöntésére irányul, hanem annak módjára. Ennek megfelelően a pedagógus a feladat végrehajtását különböző feltételekhez igazíthatja, például könnyített vagy nehezített körülmények biztosításával, az ismétlésszám, illetve a végrehajtás

tempójának megválasztásával. E megközelítés lehetővé teszi az egyéni képességekhez igazodó terhelés biztosítását, miközben a közös tevékenység egysége megmarad.

Kiemelt figyelmet igényel továbbá a terhelés és a pihenőidő arányának tudatos szabályozása, amely egyrészt a konkrét feladat fejlesztési céljától, másrészt a gyermekek aktuális terhelhetőségétől függ. E paraméterek rugalmas alakítása önmagában is a differenciálás egyik hatékony eszközeként értelmezhető, mivel lehetőséget teremt az optimális terhelési szint egyéni szinthez igazítására, ebben az esetben is a kiegészítő feladatoknak nagyon fontos szerepe lehet. Szükséges tisztázni, hogy – az optimális tartományon belüli – fáradtsággal járó gyakorlatokkal jól teszünk a gyermek számára, ezzel mozdítjuk ki a komfortzónájából.

A szervezett mozgásos tevékenység tervezésénél figyelembe kell venni, hogy az egyszerű gyakorlat is az újdonság erejével hathat, mindig az egyszerűbb feladatoktól kell haladnunk a bonyolultabb felé. Olyat nem tehet egy pedagógus, hogy egyes mozgásformákat azért nem oktat, mert ő maga nem élvezi, vagy rossz élményt idéz fel benne. A gyermekek figyelmének folyamatos fenntartását célozza, következképpen a tevékenységek hatékonyságát növelheti a feladatok kontextuális és motivációs kereteinek multiszenzoros ingereket nyújtó eszközök alkalmazásával való megújítása. Ezek fokozzák a gyermekek érdeklődését és a mozgásos gyakorlatokba történő bevonódását.

Összegzés

A túlsúllyal élő gyermekek száma globálisan emelkedik, ennek multifaktoriális forrásai között kiemelten megnevezhető az inaktív életmód. Korunk gyermekeinek életében a mozgás jelentősen háttérbe szorul a túlzott és korai digitalizáció, valamint a megváltozott családi szokások miatt. A képernyőhasználat passzív, egyoldalú ingerterhelést jelent, amely nem támogatja az idegrendszeri kapcsolatok megfelelő fejlődését. Ennek következménye lehet szenzomotoros elmaradás, figyelmi és viselkedésszabályozási nehézség, de tanulási problémák megjelenése is.

Az óvodáskor az idegrendszeri érés kiemelten érzékeny időszaka, amelynek alapfeltétele a rendszeres mozgás, a sokoldalú érzékszervi tapasztalat és a gazdag környezeti ingerek jelenléte. A mozgás nem pusztán testi aktivitás, hanem az idegrendszer érésének és a tanulási készségek kialakulásának alapvető feltétele. A mozgáshiány gyakran idegrendszeri éretlenségben nyilvánul meg: figyelmetlenség, impulzivitás, gyenge testtudat, alacsony egyensúlyi kontroll és lassabb finommotoros fejlődés formájában. Súlyosbíthatja a helyzetet a fennmaradó csecsemőkori reflexek jelenléte, amelyek további terhelést rónak az idegrendszerre, és akadályozzák az iskolai beaválást.

A kedvezőtlen körülmények, az eszköz- vagy térhiány, illetve az időjárás nem szolgálhatnak indokként a mozgásos tevékenységek elmaradására. A pedagógus feladata a tudatos, fejlesztő szemléletű irányítás, a folyamatos, pozitív visszajelzés és a helyes mozgásminták megerősítése. Az ingergazdag világban a pedagógus kreativitása különösen fontos: a már ismert mozgásformák játékos megújítása és a motiváló

eszközhasználat hozzájárul ahhoz, hogy a gyermekek örömmel és aktívan vegyenek részt a mozgásos tevékenységekben.

A prevenció kulcsa a tudatos, mindennapos mozgásfejlesztés az óvodában, valamint a szülők tájékoztatása. A szabad és irányított mozgás, a szenzomotoros játékok, a szabadtéri tevékenységek és a képernyőidő csökkentése nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy a gyermek idegrendszere megfelelően érjen, és felkészülten lépjen az iskolai tanulás szakaszába.

Irodalomjegyzék

- Cheatum, Billye Ann – Hammond, Allison A.: *Physical Activities for Improving Children's Learning and Behavior. A Guide to Sensory Motor Development*, Champaign, Human Kinetics, 2000.
- Goddard, Sally: *Reflexes, Learning and Behavior. A Window into the Child's Mind*, Eugene, Fern Ridge Press, 2005.
- Gómez-Ambrosi, Javier – Catalán, Victoria – Frühbeck, Gema: The evolution of the understanding of obesity over the last 100 years, *International Journal of Obesity*, Vol. 49, 2025/2, 168–176. <https://doi.org/10.1038/s41366-024-01668-3>
- Gyarmathy Éva: *Dislexia. A specifikus tanulási zavar. Tankönyv*, Budapest, Lélekben Otthon, 2007.
- Haqq, Andrea M. – Kebbe, Maryam – Tan, Qiming – Manco, Melania – Salas, Ximena Ramos: Complexity and Stigma of Pediatric Obesity, *Childhood Obesity*, Vol. 17, 2021/4, 229–240. <https://doi.org/10.1089/chi.2021.0003>
- Jebeile, Hiba – Kelly, Aaron S. – O'Malley, Grace – Baur, Louise A.: Obesity in children and adolescents: epidemiology, causes, assessment, and management, *The Lancet: Diabetes & Endocrinology*, Vol. 10, 2022/5, 351–365. [https://doi.org/10.1016/S2213-8587\(22\)00047-X](https://doi.org/10.1016/S2213-8587(22)00047-X)
- Livingstone, M. B. E. – Robson, P. J. – Wallace, J. M. W. – McKinley, M. C.: How active are we? Levels of routine physical activity in children and adults, *Proceedings of the Nutrition Society*, Vol. 62, 2003/3, 681–701. <https://doi.org/10.1079/PNS2003291>
- Lyons, Glenn – Mokhtarian, Patricia – Dijst, Martin – Böcker, Lars: The dynamics of urban metabolism in the face of digitalization and changing lifestyles: Understanding and influencing our cities, *Resources, Conservation and Recycling*, Vol. 132, 2018/May, 246–257. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2017.07.032>
- Martin, Rosemarie – Murphy, Joey – Molina-Soberanes, Daniel – Murtagh, Elaine M.: The clustering of physical activity and screen time behaviours in early childhood and impact on future health-related behaviours: a longitudinal analysis of children aged 3 to 8 years, *BMC Public Health*, Vol. 22, 2022/1, Article number 558, 1–13. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-12944-0>
- Rodgers, Amanda – Sferruzzi-Perri, Amanda N.: Developmental programming of offspring adipose tissue biology and obesity risk, *International Journal of Obesity*, Vol. 45, 2021/6, 1170–1192. <https://doi.org/10.1038/s41366-021-00790-w>
- Rundle, Andrew G. – Park, Yoosun – Herbstman, Julie B. – Kinsey, Eliza W. – Wang, Y. Claire: COVID-19 Related School Closings and Risk of Weight Gain Among Children, *Obesity (Silver Spring)*, Vol. 28, 2020/6, 1008–1009. <https://doi.org/10.1002/oby.22813>
- Seniloli, Leanne: Reflexes and their relevance to learning, *Early Education*, Vol. 66, 2020/spring-summer, 79–84. [Link](#)

- Tremblay, Mark S. – LeBlanc, Allana G. – Kho, Michelle E. – Saunders, Travis J. – Larouche, Richard – Colley, Rachel C. – Goldfield, Gary – Connor Gorber, Sarah: Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school – aged children and youth, *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, Vol. 8, 2011/September, Article number 98, 1–22. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-8-98>
- Wang, Youfa – Zhang, Qi: Are American children and adolescents of low socioeconomic status at increased risk of obesity? Changes in the association between overweight and family income between 1971 and 2002, *American Journal of Clinical Nutrition*, Vol. 84, 2006/4, 707–716. <https://doi.org/10.1093/ajcn/84.4.707>
- Whitaker, Robert C. – Wright, Jeffrey A. – Pepe, Margaret S. – Seidel, Kristy D. – Dietz, William H.: Predicting Obesity in Young Adulthood from Childhood and Parental Obesity, *The New England Journal of Medicine*, Vol. 337, 1997/13, 869–873. <https://doi.org/10.1056/NEJM199709253371301>
- Závoti Józsefné: *A fejlesztőpedagógia alapjai*, Sopron, Soproni Egyetemi, 2023.

Forrás

363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. [Link](#)

POZSÁR ANDREA

AZ SNI ÉS BTMN TANULÓK ZENEI FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI ÉS SIKEREI

Hogyan látják az alapfokú művészetoktatásban dolgozó pedagógusok?

Az integráció következtében nő az SNI¹ és BTMN² tanulók száma a közoktatásban. Kutatásunkban 12 alapfokú művészetoktatásban dolgozó vezető pedagógussal készítettünk félig strukturált interjút, vizsgálva az SNI és BTMN diákok oktatásának hatékonyságát. Az Atlas.ti 7.5.7. szoftverrel végzett tartalomelemzés fókuszában a tanárok egyetemi felkészítése, a zenei pályára készülő tehetségek gondozása, a hazai és nemzetközi zenepedagógiai módszerek ismerete, valamint az egyéni jó gyakorlatok álltak. Az eredmények rávilágítanak a módszertani hiányosságokra és a célzott képzések szükségességére.

Kulcsszavak: zenetanárképzés, sajátos nevelési igény, kétszeresen kivételes tanulók, inkluzív oktatás, kvalitatív tartalomelemzés

Bevezetés

A zenei tehetség a legkorábban megnyilvánuló tehetségfajta, a legtöbb muzsikusnál már hatéves kor előtt megmutatkozik a kiemelkedő képesség. A korai fejlesztés, a család szerepe elengedhetetlen, mert körülbelül kilencéves korig stabilizálódik a muzikalitás.³ A zenei tehetség fejlesztése hazánkban már 3 éves kortól, az óvodába járással elkezdődik.

Magyarországon az első óvodát majdnem 200 évvel ezelőtt Brunszvik Teréz grófnő alapította, amely 1828. június 1-én nyitotta meg kapuját a budai Krisztinavárosban. A Brunszvik család életében központi helyet foglalt el a zene. Teréz maga is tehetséges zongorista volt, már 6 évesen hangversenyen lépett fel, és később Beethoven tanítványa lett. Gyermekevelésről alkotott elképzelésére nagy hatással volt Kant, Pestalozzi és Wilderspin munkássága. Az általa alapított óvodákban központi helyen állt a zenei nevelés is, amely ekkor még német nyelven zajlott.⁴

¹ SNI = sajátos nevelési igény

² BTMN = beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség

³ Rosamund Shuter-Dyson: Musical Giftedness, in John Freeman (ed.): *The Psychology of Gifted Children. Perspectives on Development and Education*, New York, Wiley, 1985, 159–184.; Gyarmathy Éva: A Zenei tehetség, *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/7–8. [Link](#) (Letöltés: 2026. 04. 09.)

⁴ Révészné Pálfi Krisztina: Óvodai énekgyűjtemények a 19. századi Magyarországon, in Kéri Katalin – Varga László (szerk.): *Brunszvik Teréz örökében. Hagyomány és megújulás az óvodapedagógiában*, Sopron, Soproni Egyetem Kiadó, 2025, 77–85. <https://doi.org/10.35511/978-963-334-563-4-04.04>

Hazánkban a zeneoktatás hatalmas fejlődésen ment keresztül a 20. század második felétől. E változás legfőbb mozgatórugója Kodály Zoltán zenepedagógiai koncepciója és annak megvalósulása volt. „Kezdeni már az óvodában kell, mert ott a gyermek játszva megtanulja azt, amire az elemiben már késő.”⁵

1951-ben megjelent Forrai Katalin első módszertani szakkönyve, az *Óvodai énektanítás*, amely hivatalosan is lefektette a kodályi alapú óvodai munka kereteit. Ezt követte 1957-ben az *Ének-zene az óvodában*, majd 1974-ben az *Ének az óvodában* című műve. Ez a könyv a mai napig a hazai óvodapedagógus-képzés és a mindennapi munka alapja.⁶ Az alapfokú hangszeres oktatás széles körű megújítása az állami zeneiskolák rendszerének kialakulásával kezdődött el 1948-tól. Czövek Erna munkássága a Kodály által képviselt nézeteket, a magyar népdalkincsre alapuló hangszeres oktatást honosította meg már 6 éves kortól, s a mai napig meghatározza az alapfokú művészetoktatás tantervi kereteit.⁷

Az 1990-es évektől a törvényi átalakulások következtében elindult az integrált oktatás.⁸ A sajátos nevelési igényű, valamint a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő tanulók száma folyamatosan emelkedett a magyar köznevelési rendszerben. A rendszerváltás előtt ezek a diákok szegregáltan tanultak. A 21. század oktatáspolitikai kihívásai közé tartozik, hogy ez az emelkedés jelenleg is fokozatos, és mára a köznevelés minden szegmensében, így a zeneoktatásban is érzékelhetővé vált.

Elméleti háttér

Szokás úgy vélekedni, hogy hazánkban a pedagógusok felkészültsége nem megfelelő az atipikus tanulók tanítására, mivel hiányos a képzésük a témával kapcsolatban, így a tanulókon tanulják meg, tapasztalják ki a gyakorlatban a bánásmódot. Az általános tanítási gyakorlat valóban sokszor nem veszi figyelembe a különleges bánásmódot igénylő tanulókat, pedig ez azt jelentheti, hogy a pedagógiai folyamatban sérül az integrált diák, a többi tanuló, sőt, akár a pedagógus is.

Számos módszer, koncepció létezik, amely alkalmas lehet segíteni a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő, vagy a speciális nevelési igényű tanulók zenei tanulmányait, például: multiszenzoros tanítás, Suzuki-módszer,

⁵ Kodály Zoltán: *Zene az óvodában*, in Kodály Zoltán: *Visszatekintés. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok I.*, Budapest, Zeneműkiadó, 1974, 93.

⁶ Hegedűsné Tóth Zsuzsanna: Az óvodai ének-zenei nevelés módszertanának alakulása – Forrai Katalin módszertani könyveinek elemző bemutatása, *Gyermeknevelés*, 9. évf., 2021/3, 93–117. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.3.93.117>

⁷ Réti Tamás: A zongora tárgy tantervi alakulása a XX. század első felében, in Karlovitz János Tibor (szerk.): *Szakköszertani és más pedagógiai tanulmányok*, Komárno, International Research Institute, 2022, 282–290. [Link](#) (Letöltés: 2026. 04. 09.)

⁸ 2003. évi. LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról. [Link](#) (Letöltés: 2026. 04. 09.)

Orff-módszer, Kodály-koncepció, Dalcroze-euritmia, Kokas-pedagógia, Ulwila színeskotta-módszer.⁹

A zenetanárképzés intézményrendszere 1966-tól a zenetanárok képzését főiskolai szintre emelte, de a képzést hároméves időtartamban határozta meg, 1990-től azonban már négyéves képzési intervallummal működtek.¹⁰ Az integrált nevelés koncepciójának elindulása előtt a zenetanárképzés képzési portfóliójában még nem találjuk meg az SNI és BTMN tanulókkal való bánásmóddal kapcsolatos irányelvet. A zenetanári és művésztanár-képzés során az olyan fogalmak, mint diszlexia, diszgráfia, diszkalculia, figyelemzavaros hiperaktivitás, Asperger-szindróma, autizmus spektrumzavar még nem jelentek meg a tananyagban, mivel ebben az időszakban a zeneiskolákban, illetve az alapfokú művészetoktatásban elvértve találkoztak a pedagógusok ilyen tanulókkal. Maguk a fogalmak is csak az 1990-es évektől kerültek át a nemzetközi pszichológiai szakirodalomból, és az újabb kutatások során meghatározásuk folyamatosan változott.

Kétszeresen kivételes tanulókról akkor beszélünk, amikor a tehetség és a deficit találkozik. Olyan átlag feletti képességekkel rendelkező tanulókat jellemez ez a kifejezés, akiket valamilyen tanulási zavarral, pl. diszlexiával, Asperger-szindrómával, figyelemzavarral diagnosztizáltak. Egy kétszeresen kivételes tanuló, aki tehetséges, de más területen is különleges bánásmódot igényel, nagy kihívást jelent a tanárok számára, hogy a legjobb tanítási stratégiákat nyújtsák.¹¹

A zenetanárok képzésébe a sajátos nevelési igényű és beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő tanulókkal kapcsolatos ismeretanyag csak az osztatlan tanárképzés tantervi hálójának 2022-es megújítása során került be a „Pedagógiai, pszichológiai elméleti és gyakorlati ismeretek” tantárgycsoport körében oktatott tantárgyak közé. Az új tantárgyak: „Önismeret és mentálhigiéné”, „SNI és tehetséggondozás”, „Zeneoktatás és digitális kultúra”, Anyanyelvi ismeretek és szakmai szövegalkotás”.¹² Hivatalosan csak a legfiatalabb zenetanár-nemzedék kapott a tanárképzés keretein belül képzést az SNI és BTMN tanulókkal való bánásmóddal kapcsolatban.

A mai pedagógustársadalom előregedettsége egyre növekvő tendenciát mutat. A 30 évnél fiatalabb pedagógusok aránya 2008–2024 között jelentősen csökkent, jelenleg

⁹ [Erasmus+ IncluTech project:] *Teaching Music to Students who have Dyslexia*, Inclusion in Europe through Knowledge and Technology, RoboBraille.org, 2015. [Link](#); magyar fordítása: [Erasmus+ IncluTech project:] *Zene tanítása diszlexiás diákoknak. Útmutató*, Inklúzió Európában a tudás és a technológia segítségével, Erasmus+, 2015. [Link](#) (Mindkét letöltés: 2026. 04. 09.)

¹⁰ Duffek Mihály: Fél évszázados a debreceni felsőfokú zenetanárképzés, *Parlando*, 2016/6. [Link](#) (Letöltés: 2026. 04. 09.)

¹¹ Harmatiné Olajos Tímea: Kétszeresen kivételes tanulók, in Harmatiné Olajos Tímea – Pataky Nóra – K. Nagy Emese: *A kétszeresen kivételes tanulók tehetséggondozása*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2014, 11–17.

¹² Körmendy Zsolt: Az ének-zenetanárképzés változásai és fejlődése a Zeneakadémián a tantárgyi hálók tükrében (2011–2023), in Karlovitz János Tibor (szerk.): *Pedagógiai gondolkodásunk a konfliktusokkal terhelt világban*, Marcelová, International Research Institute, 2024, 165–180. [Link](#) (Letöltés: 2026. 04. 09.)

5,2%, miközben az 50 évesnél idősebb tanárok száma 52,3%.¹³ A ma aktív tanárok egy része még a rendszerváltáskor, vagy azelőtt szerezte meg a diplomáját. A zenetanárképzésben az 56 évesnél idősebb tanárok még az 1990 előtti hároméves tanárképzésben szereztek oklevelet. A nyugdíjkorhatár 65 évre való kitolódásával az idősebb tanárok száma egyre emelkedik. A 60 év feletti pedagógusok száma is jelentős, 2%-ról 12%-ra nőtt. 2023-tól újra foglalkoztathatóvá váltak a nyugdíjas pedagógusok, ez tovább emeli az idős pedagógusok számát, még a 65 év feletti tanárok is megtalálhatóak a rendszerben, akik még 1970–80 között szereztek meg a pedagógiai végzettségüket. Ugyanakkor a továbbképzési kötelezettség a pedagógusok számára 55 éves kortól megszűnik.¹⁴ Ez felveti azt a problémát, hogy pont azok az idősebb zenepedagógusok nem képzik magukat kötelezően, akiknek esetleg hiányos lehet a felkészültsége az SNI, illetve BTMN tanulókkal kapcsolatos fogalmak vonatkozásában, ugyanakkor még legalább tíz szakmai gyakorlati évük van hátra a nyugdíjba vonulásig.

A kutatás kérdései

A zenetanárok kaptak-e bármilyen gyógypedagógiai felkészítést, különös tekintettel az SNI és a BTMN vonatkozásában, és a hazai módszereken kívül ismerik-e a nemzetközileg elismert alternatív pedagógiai módszereket (Orff-módszer, Dalcroze-euritmia, Willems-módszer, Suzuki-módszer, Ulwila-módszer), és ezek mennyire összeegyeztethetők a Kodály-koncepcióval?

Van-e az interjúkban szereplő pedagógusok intézményeiben az SNI, BTMN tanulók számára egyéni bánásmód, kialakult joggyakorlat, saját, önálló módszerek?

Van-e összefüggés a zenepedagógus SNI, BTMN tanulókkal kapcsolatos véleménye és az általa tanított tantárgy (hangszer, elmélet), illetve zenei stílus (klasszikus zene, népzene, jazz-zene, elektroakusztikus zene) között? Eltér-e ettől a csoportos tárgyakat tanítók véleménye?

A zenetanár véleménye szerint lehet-e egy SNI, BTMN tanuló zeneileg tehetséges, érdemes-e a zenei pályán továbbtanulnia?

A kutatás célcsoportja, területi elhelyezkedés

Terepkutatásunk az alapfokú művészetoktatásban tanító zenepedagógusokat érintette, 12 főt értünk el, Közép-Dunántúl régió területéről 2 főt, Budapest régióból 7, Észak-Alföld régióból 3 főt. Az interjúk rögzítése 2024 áprilisa és 2026 februárja között zajlott. Az interjúalanyok közül mindenki főállásban alapfokú művészetoktatási intézményben dolgozott, de többen is jelezték, hogy másodállásban középfolkon tanítanak, illetve volt, aki még felsőfokon is oktatott. A beválogatás kritériuma volt, hogy az alanyok az intézményben valamilyen vezető beosztásban legyenek,

¹³ Bozsik Laura Anna – Nagy Réka Emese: *Talis 2024. Összefoglaló jelentés*, Budapest, Oktatási Hivatal, 2025, 8–11. [Link](#) (Letöltés: 2026. 04. 09.)

¹⁴ 2023. évi LII. törvény a pedagógusok új életpályájáról. [Link](#) (Letöltés: 2026. 04. 09.)

tanszakvezető, munkaközösség-vezető, igazgatóhelyettes vagy igazgató pozícióban. A megkérdezett pedagógusok nagy része állami fenntartású intézményben tanít, de volt egyházi és alapítványi iskolában dolgozó kolléga is. A tanított műfajok tekintetében volt, aki szolfézst és hangszeret is, vagy népzene és klasszikus zenét is tanított. Ezért ezeknek a pedagógusoknak a látásmódja különösen érdekes, mert a zenetanítás szélesebb spektrumára látnak rá.

Az interjút vállaló tanárok közül mindenki zenetanári, illetve egyetemi, vagyis művésztanár képzettséget szerzett. Egy interjúalanyunk DLA (doktori) szintet ért el, és az alap- és középfok mellett egyetemi oktató is volt. Az interjúalanyok minden korosztályt képviseltek, volt 20–29 év közötti és 65 év feletti kolléga is. Egy interjúalany kutatótanári besorolásban volt, egy tanár elérte a mesterpedagógus szintet, a többiek pedig pedagógus 2. szinten voltak. Az alapítványi iskolában tanító kolléga még gyakornok volt, mivel csak BA-diplomával rendelkezett, de már 6 év munkatapasztalata volt, és fuvola szakvezetőként dolgozott. Általánosan jellemző, hogy a zenetanárok egy része több különböző szakos diplomával is rendelkezik, így többféle munkakört is be tud tölteni.

Módszertan

Kutatásunk során kvalitatív módszert alkalmaztunk: a szóbeli kikérdezés és a félig strukturált interjú eszközével éltünk. Az interjúk minőségi elemzését számítógépes adatfeldolgozással végeztük, amelyhez az Atlas ti. 7.5.7. tartalomelemző szoftvert használtuk. A tematikus elemzés a kvalitatív adatelemzés hozzáférhető, rugalmas és népszerű módszere. Megtanítja a kvalitatív adatok kódolásának és elemzésének technikáját, amely aztán szélesebb elméleti vagy fogalmi kérdésekhez kapcsolható.

A kutatási kérdések alapján szerkesztettünk egy félig strukturált interjúvázlatot, amelytől, ha a beszélgetés fonala úgy kívánta, esetlegesen eltértünk. Az interjúvázlat kérdéseit korábbi tereptapasztalataink során, valamint a szakirodalom elemzése alapján alakítottuk ki. A kódolás és az elemzés alkothatja az induktív és a deduktív megközelítés kombinációját,¹⁵ de vizsgálatunk alapvetően induktív megközelítést alkalmazott. A mintavételhez a hólabda módszert választottuk, amely a terepkutatások általánosan elfogadott módszere. Az SNI tanulókkal kapcsolatos témakör érzékeny terület, nem volt könnyű az interjúalanyok felkutatása.¹⁶ A beszélgetések az ország különböző pontjain élő zenetanárokkal online, a budapesti kollégákkal személyes formában zajlottak. Az interjúkat telefonos hangrögzítő segítségével vettük fel, és MP4 formátumban mentettük. A felvételek elején biztosítottuk az interjúalanyokat

¹⁵ Virginia Braun – Victoria Clarke: Thematic analysis, in Harris Cooper et al. (eds.): *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*, Washington, DC, American Psychological Association, 2012, 57–71. <https://doi.org/10.1037/13620-000>

¹⁶ Earl Babbie: *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*, ford. Kende Gábor – Szaitz Marianna, Budapest, Balassi, 1995, 311–336.

az anonimitásról. Az interjúkat szó szerint átírtuk, reprodukálva az összes kimondott szót és hangot, beleértve a tétovázást, a dadogásokat, szóismétléseket, a beszéd levágásait, a kutató hümmögéseit, (*mm-hm, ühüm, és aha*), a nevetést, a hosszú szüneteket (a *(szünet)* jelzi) és az erős hangsúlyt (aláhúzással jelezve). Három pont egymás után (...) jelzi az átirat szerkesztését. A transzkribálás során főleg a rövidség kedvéért szerkesztettünk, eltávolítva minden olyan szót/záradékot, amely nem elengedhetetlen az adatkivonat általános jelentésének megértéséhez. Az anonimitás megőrzése érdekében a személyneveket, iskolákat, helységek nevét átírtuk, X.Y. betűkkel helyettesítve.¹⁷

A kutatás megbízhatósága azért fontos, mert szavatolja, hogy az adatokat a mérési eseménytől, eszköztől vagy személytől függetlenül kapjuk. A megbízhatóság ellenőrzéséhez az erőfeszítések bizonyos fokú megismétlése szükséges. Egy megbízható eljárásnak ugyanolyan eredményeket kell produkálnia az alkalmazás körülményeitől teljesen függetlenül is.¹⁸ Kutatásunk megbízhatóságának, érvényességének növelésére a rögzített adatokat, szó szerinti átiratokat Word és PDF formátumban mentettük, az interjúfelvételeket több adathordozón is tároltuk. Az Atlas ti. elemzések outputjait szintén így mentettük. Ezáltal adataink visszakereshetővé, újrakódolhatóvá, ellenőrizhetővé és reprodukálhatóvá válnak.

Eredmények

A tematikus elemzés hat lépésének kezdetén először újra elolvastuk és meghallgattuk a rögzített interjúkat. Majd a kutatási kérdések mentén megállapítottunk fő kódokat, amelyek alapján a téma szempontjából releváns részekről az Atlas ti.-ben memókat készítettünk. Az interjúkat külön dokumentumként kezelve, egyenként kódoltuk. A kódolás befejeztével a kódolt adatokat kódcsaládokba rendeztük, majd összegeztük megállapításainkat, amelyeket az interjúalanyoktól származó idézetekkel, narratívákkal támasztottunk alá.

SNI-s és BTMN-nel küzdő tanulókkal kapcsolatos felkészítés

A vizsgált vezető beosztású interjúalanyokból (n=12) öt kapott hivatalosan valamilyen alapvető felkészítést az SNI és a BTMN tanulók tárgykörében. Hárman gyakorlatvezetői mentortanári szakvizsgát, hárman pedig intézményvezetői szakvizsgát szereztek, ketten két szakvizsgás képzésben is részt vettek, amelyeknek része az SNI/BTMN tanulókkal kapcsolatos ismeretek elsajátítása. Egy tanszakvezető (A2) saját indítatásból elvégzett egy egyéves gyógypedagógiai asszisztens OKJ-s képzést, amelynek keretében részletesen tanult az SNI/BTMN tanulókkal kapcsolatos bánásmódról. Két tanszakvezető (A5 és A6) említette, hogy családi vonatkozás miatt kezdett érdeklődni a téma után. A6 önállóan utánajárt a szakirodalomnak, A5 pedig

¹⁷ Braun–Clarke: *Thematic analysis*, 57–71.

¹⁸ Klaus Krippendorff: *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*, ford. Kállai Tibor, Budapest, Balassi, 1995, 130–150.

a gyakorlatvezetői mentortanári képzés alatt szerzett ismereteket, és terepgyakorlatokon is részt vett a témával kapcsolatban. A 12 vizsgált, vezető beosztású pedagógusból a leginnovatívabb, leginkább saját módszereket fejlesztő kollégák azok voltak, akiknek a legmagasabb végzettsége volt, két szakvizsgával rendelkeztek, legalább pedagógus 2, vagy mesterpedagógusi, illetve DLA fokozatot szereztek, illetve kutatótanári besorolást.

Nemzetközi zenepedagógiai módszerek ismerete, használata

Az interjúalanyok közül csak 11 interjúalany válaszolt részletesen az ezzel kapcsolatos kérdésekre, egy esetben a beszélgetés nem terjedt ki erre a területre. Majdnem mindenki hallott már a Suzuki-módszerről, 5 fő legalább részben használja. Az Orff-módszerről is mindannyian hallottak, a szakvizsgát végzettek képzésében szerepelt, de senki sem használja. A Dalcroze-euritmia ismertsége nem volt ennyire általános, 7 tanár nem ismerte. Négyen azt nyilatkozták, hogy a Waldorfban használt euritmia ismerik, de a Dalcroze-euritmia nem. A Willems-módszert egyik kolléga sem ismerte, sőt nem is hallott róla. Az Ulwila színeskottás-módszert 4 tanár ismerte, egy interjúalany elmondta, hogy átdolgozta ezt a módszert a saját hangszerére, a trombitára, és Németországban egy növendéke már használja, valamint hamarosan publikál is majd erről. „Ulwila színeskottás-módszer? Azt ismerem, és azt kicsit átültettem én a rézfúvósokra. Tehát ez egy saját, igen abból most megjelenik majd [...] Németországban egy trombitaiskola, igen.” (A3, Budapest régió) A zeneterápiát sokan ismerték, de senki sem alkalmazta.

1. táblázat: Nemzetközi módszerek ismerete és használata. Forrás: saját adatfelvétel

	Suzuki	Orff	Dalcroze	Willems	Ulwila	Zeneterápia
Nem hallotta	0	0	0	8	3	0
Nem ismeri	2	3	7	3	1	0
Hallotta	1	5	4	0	2	6
Ismeri	3	3	0	0	4	5
Részben használja	3	0	0	0	0	0
Használja	2	0	0	0	1	0

Hazai zenepedagógiai módszerek ismerete, használata

A hazai zenepedagógiai módszerek használata tekintetében szintén 11 vezető beosztású pedagógus válaszolt kérdéseinkre. A Kodály-koncepció általános ismerete mellett a Kovács-módszer volt még az, amelyet mindenki ismert, sőt használt is pedagógiai gyakorlatában. Többen végeztek továbbképzést is a témában, A3 és A12 megemlítette, hogy az intézményben, ahol jelenleg dolgozik, vannak Kovács-módszerrel vezetett foglalkozások. A Kokas-pedagógiát is majdnem mindenki ismerte, de nem használta senki a munkája során. A Szilvay testvérek által megalkotott Színes

Húrok módszerről nem mindenki hallott, de ketten nemcsak ismerték, hanem be is építették a pedagógiai gyakorlatukba. A vonós hangszert tanító kollégák (A6, A8, A10) használták, illetve a citerát tanító tanárnő (A1) elmondta, hogy átalakította a saját hangszerére, és önállóan kidolgozott egy színes kottás saját módszert a Szilvay-módszer alapján.

Én az ABC-s hangokat használom színekként. C a narancssárga, D a sötétkék, É a zöld, így szépen meg van adva a hét hang, meg a 3-4 módosított hang, és akkor ezeket használom, tehát az olyan előképzősöknél, akik még nem iskolások, meg az autista kisfiúnál azt használom. (A1, Észak-Alföld régió)

Több kolléga is beszámolt arról, hogy a különböző módszereket ötvözi, párhuzamosan használja.

A Szilvay színes húrjai, ez egy fantasztikus módszer. Nem tudom azt mondani a Kodály-módszerre, hogy ez egy régmúlt valami lenne, mert a szolmizáció a színes hűrokkal, hát az a hegedűn éveket meg tud, tehát egy SNI-s gyereknel, akinél mondjuk a kottaolvasás lehetetlen, éveken keresztül tudom tanítani ennek a két módszernek az ötvözetével úgy, hogy be tud illeszkedni azokba a kis projektekbe, kamaradolgokba, amik viszont meg fogják őt tartani a pályán. (A8, Budapest régió)

2. táblázat: Hazai módszerek ismerete és használata. Forrás: saját adatfelvétel

	Kokas	Kodály	Szilvay	Kovács
Nem hallotta	0	0	1	0
Nem ismeri	0	0	3	0
Hallotta	5	0	1	0
Ismeri	5	7	2	1
Részben használja	0	0	0	0
Használja	0	4	4	10

Saját módszer, innováció, jógyakorlat

A 3. táblázat mutatja, hogy a korábban is említett legmagasabban képzett kollégák voltak azok, akik kreatív módon hoztak létre új tanítási módszereket.

A3 az Ulwila színes kottás módszert, amelyet eredetileg értelmi fogyatékkal élők számára dolgoztak ki, úgy alakította át, hogy az a tipikusan fejlődő, de kicsi trombitások számára nyújtson segítséget a kezdetekben. „De a trombitára nem úgy lett, hanem hogy ez egyáltalán, a teljesen normális gyerekeknek is, a kezdésnél [...], hogy a billentyűfogásokat, illetve a hangokat jobban össze tudják kapcsolni.” (A3, Budapest régió)

3. táblázat: Végzettség, innováció, jógyakorlat. Forrás: saját adatfelvétel

Nem Régió Életkor	Zenei végzettség	SNI/BTMN végzettség	Saját módszer, innováció, jógyakorlat
A1. Nő Észak-Alföld 40–49	Tanári és egyetemi, citera, népi ének	Pedagógus szakvizs- ga, intézményvezető, mentor	Önállóan kidolgozott színes kottás módszer a Szilvay-mód- szer alapján.
A2. Nő Budapest 40–49	Tanár, zongora	Gyógypedagógiai asszisztens	Egyéni vizsgáztatási jó- gyakorlat az általa vezetett tanszakon.
A3. Férfi Budapest 50–59	Művésztanár, fúvós	Pedagógus szakvizs- ga, intézményvezető, mentor	Önállóan kidolgozott színes kottás módszer az Ulwila- módszer alapján.
A4. Férfi Budapest 50–59	DLA, zongora	Nincs	Hangfelvételek készítése, tele- fonos applikáció használata.
A5. Nő Budapest 40–49	Tanári és korrepeti- tor mester	Pedagógus szakvizsga, mentor	Egyéni vizsgáztatási jó- gyakorlat az általa vezetett tanszakon.
A6. Nő Közép-Dunántúl 50–59	Tanár szolfézs és vonós	Nincs	Ötvözi a különböző módsze- reket, egyéni vizsgáztatási jógyakorlat az általa vezetett tanszakon.
A7. Nő Budapest 50–59	Tanár, gitár	Nincs	Kottaszerkesztővel kamara- zenekari átdolgozásokat készít.
A8. Nő Budapest 40–49	Művésztanár, vonós	Pedagógus szakvizsga, intézményvezető, Wal- dorf képzés	Kamarazenekari átdolgozások- kat készít, klasszikus és köny- nyűzenei stílusokban.
A9. Nő Észak-Alföld 60–65	Tanár, vonós	Nincs	Suzuki-módszer.
A10. Nő Észak-Alföld 50–59	Tanár, vonós	Nincs	Ötvözi a különböző módszereket.
A11. Nő Közép-Dunántúl 65 felett	Tanár, magánének és zongora	Nincs	Kinagyított kották.
A12. Nő Budapest 20–29	BA művész	Nincs	Nincs.

A1 tantárgyközi koncentrációt alkalmazott azáltal, hogy a saját maga által megalkotott színes kottás módszer során az általános iskolások olvasókönyvében található ikonokat használta.

Én úgy neveztem el ezt a saját módszeremet, hogy *Színek, hangok, ikonok*, mert az ikonokat viszont az általános iskolás magyarkönyvből vettem, az olvasókönyvből, hogyha már a citerán látja, akkor ne keverjem be a gyereket magyarórán is [...], tehát innen vettem, hogy a C, az a cica, a D a dió, és így, összehozva. (A1, Észak-Alföld régió).

A4 pedig a vak tanulók integrálásának módszereit fejtette ki részletesen. Iskolájában évek óta sikerrel integrálnak látássérülteket. Önálló módszert dolgozott ki arra, hogyan segítse vak tanulójának haladását. Saját maga által szölamonként feljátszott hangfelvételek készítésével és egy telefonos mobilapplikáció segítségével, amely a felvételt lelassítja, jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy tanulója képes legyen elvégezni a szakképzést. Mivel a tanuló nem olvassa a Braille-kottát, ezért a fenti metodika segítségével hallás után tanul meg mindent. A módszerről publikáció is megjelent a *Parlando* zenepedagógiai folyóiratban.

Music speed changer [...] a Zelinka-féle lapon, a *Parlandóban*, nem minden cikk jelent meg, de ott is, ez, szerintem pont erről az eszközhasználatról írtam cikket, ami, hát, ott a teljes használati minden le van írva, hogy milyen, rajzokkal. (A4, Budapest régió)

SNI-s tehetségek a zenei pályán

Az interjúalanyok közül többen beszámoltak eredményekről, olyan tanulókról, akik sajátos nevelési igényük mellett zeneileg tehetségesek voltak, és továbbtanultak zenei szakgimnáziumban, illetve eljutottak a felsőfokú képzésig, és el is végezték azt. Például figyelemzavaros hiperaktivitással küzdő tanuló felvételizett trombita szakra zenei szakgimnáziumba, aki jelenleg már felsőfokon tanul tovább. Szolfézsstanára egyéni foglalkozott vele, mivel a csoportos munkába nehezen lehetett őt beilleszteni.

De például nekem volt egy növendékem, aki ADHD-s volt és. Például X.Y.-nal nagyon jól lehetett együttműködni, mert megbeszéltük ezt, és akkor tulajdonképpen neki, mivelhogy ez probléma volt, és akkor neki külön egy órát tartott [...] És akkor kézbe vette úgymond. Kézbe vette. Ráadásul zenei pályára is ment, azóta nyeri a versenyeket. (A3, Budapest régió).

A4 kollégája sikeréről számolt be, akinek látássérült növendéke szintén nyert zenei versenyen, és később zenei pályára ment, már el is végezte a felsőfokú iskolát, és tanít. „Tulajdonképpen végül is [...] Hát, ugye, nálunk, ugye, látássérült, vak zongorista is kerül ki úgy, hogy aztán X városba ment egyetemre.” (A4, Budapest régió).

A1 alapfokon és középfokon is tanít, ő arról beszélt, hogy a középfokú zenei szakgimnázium tanmenetében van egy külön sáv, amelyben a tanároknak a saját tapasztalataikat kell felvinni, amelyeket az SNI/BTMN tanulók oktatásában szereztek. Ez is mutatja, hogy rendszeresen vannak ilyen tanulók a zenei szakgimnáziumokban. „Középfokon pedig úgy van, hogy a tanmenetben van egy külön sáv, ahová a javaslatainkat saját tapasztalat alapján kell felvinni, de nem kapunk rá egy mintát, hogy miket figyeljünk” (A1, Észak-Alföld régió)

A5 két iskolában is dolgozik, az egyik egy fővárosi zeneművészeti szakgimnázium, gyakorlóiskola, a másik pedig egy alapfokú művészeti iskola és szakgimnázium. Széles körű munkatapasztalata során több iskola és több tanszak munkájára lát rá. Elmondta, hogy mindkét helyen tanít SNI és BTMN tanulókat, habár az egyik intézmény pedagógiai programjában ez nem szerepel, ennek ellenére ugyanúgy bekerülnek ilyen nehézséggel küzdő diákok.

Pedig az igazgatóhelyettes mondta pár éve pont. Együtt jártunk erre a mentorképzésre. És ő akkor lett igazgatóhelyettes az X-ben, és mondta, hogy az a gond, hogy az X-ben ez nincs benne, és hivatalosan nem fogadhat SNI-s növendéket. Tehát nagyon sokan úgy jönnek, hogy előtte levetetik a [...]. Mert különben hivatalosan nem lehet, de követetlenül vannak. [...] abszolút vannak a konziban is, részképesség-zavar is, meg autizmus is, vagy hát Asperger, az, ugye, zenészek között amúgy is gyakori. Diszlexia, tehát minden, mindenfélével találkoztam már ott is. (A5, Budapest régió)

Egyéni és csoportos tárgyat tanító pedagógusok véleménye

Mintánkba több olyan vezető is bekerült, aki nemcsak egyéni hangszeres oktatást végez, hanem csoportos foglalkozásokat is vezet az alapfokú művészetoktatáson belül. Az interjúkból megtudhattuk, hogy sokszor az ADHD-s, illetve autista tanulók nehezen, vagy egyáltalán nem illeszthetők be a csoportos munkába. A különböző csoportos tárgyakat tanító pedagógusok véleménye is eltért, szolfézs tárgyra például sokkal nehezebb integrálni ezeket a tanulókat, mint a kamarazenei vagy zenekari munkába. A1 elmondta, hogy SNI tanulója a tantervi követelményeket hangszerből tudta teljesíteni, de szolfézsból nem, annak ellenére, hogy nem volt betéve a tanuló-csoportba, hanem a főtárgy- és a szolfézsstanár közös együttműködése alapján zajlott a fejlesztése. „Nade nem volt betéve csoportba [...] kapott egy évi fejlesztést, de az nagyon nehezen ment, még össze kellett dolgoznunk is a szolfézsstanárral, hogy ráerősítsunk egymásra.” (A1, Észak-Alföld régió)

A7 egy kollégája autista tanítványáról számol be, akit nem sikerült integrálni a gitáros kamarazenei csoportba. Így számolt be egy incidensről:

Képzeld el, mondjuk egy olyan 25-30 gyereket, akik összehoznak egy produkciót, mondjuk abból 10-en, 11-12 énekel, a többi gitározik, furulyázik, satöbbi. Egy ilyen kis népdalcsokrot adtunk elő, és akkor hátulról hangosan elkezdenek csúnya szavak jönni. Tehát ez a másik 30-nak nem volt jó élmény. Énnekem ilyenkor meg kell húznom a határt, hogy most egynek legyen valami jobb, vagy a 25-nek legyen romboló, és sajnos ez tényleg olyan eset volt, hogy romboló volt, úgyhogy erre nemet kellett mondjak. (A7, Budapest régió)

A3 szerint különbség van az SNI/BTMN tanulók egyéni órákon és a csoportos órákon való haladása és együttműködése közt.

Tehát, hogy, mivelhogy egyéni oktatás van, és akkor sokkal jobban oda tudunk figyelni a gyerekekre [...] Azok a problémák, amik esetleg általános iskolában, ahol a 30 gyerek van egy osztályban, ott probléma, itt is sokkal jobban lehet kezelni [...] Mivel ugye a zenekarnál is elég sok tanár van ott, tehát nem egyedül van egy. [...] Ha ketten vagyunk bent, akkor tulajdonképpen azok a dolgok nem nagyon jönnek ki. Itt egy jellemző. Csak akkor, hogyha sokan vannak. Tehát mondjuk egy szolfézsórán el tudom képzelni. (A3, Budapest régió)

Eredmények

A jelenleg aktív zenetanárok jelentős része még olyan képzésben részesült, amelyben az atipikus fejlődésű tanulókra jellemző pedagógiai és pszichológiai ismeretek nem

kaptak helyet. A legfiatalabb nemzedék már kapott ilyen felkészítést, de az idősebb korosztály főként szakvizsgák, továbbképzések vagy önálló tanulás útján szerzett ismereteket. A vizsgált pedagógusok ismerik és használják a hazai zenepedagógiai módszereket, elsősorban a Kodály- és Kovács-módszert. A Szilvay-féle Színes Húrok módszert főleg a vonós tanárok ismerik és alkalmazzák, a Kokas-módszert sokan ismerik, de nem használják. A nemzetközi módszerek (Orff, Dalcroze, Suzuki, Willems, Ulwila) ismerete változó, alkalmazásuk korlátozott.

A vizsgált pedagógusok intézményeiben vannak önálló kezdeményezések, innovációk, jógyakorlatok, amelyek segítik az atipikus tanulók beilleszkedését. A magasan képzett, két szakvizsgával vagy DLA fokozattal rendelkező, mesterpedagógusi, kutatótanári besorolást szerzett tanárok kreatívan adaptálják, továbbfejlesztik a különböző zenepedagógiai módszereket, így például színes kottás saját módszer kidolgozásával, hangfelvételek készítésével, digitális eszközök használatával segítik a nehézségekkel küzdő tanulókat. Többen ötvözik a különböző módszereket, és egyéni vizsgáztatási jógyakorlatokat fejlesztenek.

Az SNI és BTMN tanulók alapfokú zeneoktatásba való beilleszkedése az egyéni hangszeres oktatásban legtöbbször nem okoz problémát, ha a hangszeres tanár kellően felkészült, empatikus, és tudja módosítani elvárásait a diákkal szemben. Azonban a csoportos tárgyak esetén, különösen szolfézsórán adódhatnak hasonló problémák, mint amelyek a közoktatásban is jellemzőek: itt sokszor az egyéni vagy kiscsoportos oktatás lehet a megfelelő, ám ennek nincs egységes szabályozási háttere. A vizsgálat több példát is feltár zenei tehetséget mutató SNI/BTMN tanulókra, akik szakgimnáziumi vagy felsőfokú zenei tanulmányokig jutottak el. Látássérült, illetve ADHD-val küzdő tanuló is került zenei pályára.

Összegzés

Az integrált zeneoktatás feltételei – a pedagógusok továbbképzése és a speciális módszertani támogatása – meghatározó szerepet játszanak az SNI és BTMN tanulók sikeres zenei fejlesztésében. A zenepedagógusok innovatív megoldásai fontos iránymutatást adnak arra, hogyan lehet a hazai zeneoktatást inkluzívabbá és eredményesebbé tenni. Az általános képzés fontos lenne ebben a tárgykörben, mert az idősebb tanárok egy részének semmilyen ismerete nincs az SNI és BTMN tanulók integrálásában. Ugyanakkor e tanulók is lehetnek tehetségesek, akik zenei pályán tanulnak tovább, tehát fontos lenne a pedagógiai módszerek ismereteinek bővítése, megosztása. Azt is megállapíthatjuk, hogy nincs egységes, kialakult, törvényileg szabályozott eljárásrend az SNI/BTMN tanulókkal való bánásmódra, sem a vizsgakötelezettség, sem a szolfézs tárgy teljesítése, sem az egyes tananyagrészek alóli felmentés lehetősége tekintetében. A kialakult jógyakorlatok csak helyi szinten valósulnak meg, egyéni kezdeményezés alapján. Az alapfokú művészetoktatás tantervi programjának átfogó jellegű megújítása sokat segíthetne e nehézségek kiküszöbölésében.

Irodalomjegyzék

- Babbie, Earl: *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*, ford. Kende Gábor – Szaitz Marianna, Budapest, Balassi, 1995.
- Bozsik Laura Anna – Nagy Réka Emese: *Talis 2024. Összefoglaló jelentés*, Budapest, Oktatási Hivatal, 2025. [Link](#)
- Braun, Virginia – Clarke, Victoria: Thematic analysis, in Cooper, Harris et al. (eds.): *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*, Washington, DC, American Psychological Association, 2012, 57–71. [Link](#)
- Duffek Mihály: Fél évszázados a debreceni felsőfokú zenetanárképzés, *Parlando*, 2016/6. [Link](#) [Erasmus+ IncluTech project:] *Teaching Music to Students who have Dyslexia*, Inclusion in Europe through Knowledge and Technology, RoboBraille.org – Erasmus+, 2015. [Link](#)
- [Erasmus+ IncluTech project:] *Zene tanítása diszlexiás diákoknak. Útmutató*, Inklúzió Európában a tudás és a technológia segítségével, Erasmus+, 2015. [Link](#)
- Gyarmathy Éva: A Zenei tehetség, *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/7–8. [Link](#)
- Harmatiné Olajos Tímea: Kétszeresen kivételes tanulók, in Harmatiné Olajos Tímea – Pataky Nóra – K. Nagy Emese: *A kétszeresen kivételes tanulók tehetséggondozása*, Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2014, 11–17.
- Hegedűsné Tóth Zsuzsanna: Az óvodai ének-zenei nevelés módszertanának alakulása – Forrai Katalin módszertani könyveinek elemző bemutatása, *Gyermeknevelés*, 9. évf., 2021/3, 93–117. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.3.93.117>
- Kodály Zoltán: Zene az óvodában, in Kodály Zoltán: *Visszatekintés. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok I.*, Budapest, Zeneműkiadó, 1974, 92–111.
- Körmendy Zsolt: Az ének-zenetanárképzés változásai és fejlődése a Zeneakadémián a tantárgyi hálók tükrében (2011–2023), in Karlovitz János Tibor (szerk.): *Pedagógiai gondolkodásunk a konfliktusokkal terhelt világban*, Marcelová, International Research Institute, 2024, 165–180. [Link](#)
- Krippendorff, Klaus: *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*, ford. Kállai Tibor, Budapest, Balassi, 1995.
- Réti Tamás: A zongora tárgy tantervi alakulása a XX. század első felében, in Karlovitz János Tibor (szerk.): *Szaktanulmányok és más pedagógiai tanulmányok*, Komárno, International Research Institute, 2022, 282–290. [Link](#)
- Révészné Pálfi Krisztina: Óvodai énekgyűjtemények a 19. századi Magyarországon, in Kéri Katalin – Varga László (szerk.): *Brunszvik Teréz örökében. Hagyomány és megújulás az óvodapedagógiában*, Sopron, Soproni Egyetem Kiadó, 2025, 77–85. <https://doi.org/10.35511/978-963-334-563-4-04.04>
- Shuter-Dyson, Rosamund: Musical Giftedness, in Freeman, John (ed.): *The Psychology of Gifted Children. Perspectives on Development and Education*, New York, Wiley, 1985, 159–184.

Források

2003. évi. LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról. [Link](#)
2023. évi LII. törvény a pedagógusok új életpályájáról. [Link](#)

SOMODI ILDIKÓ

KREATÍV INSPIRÁCIÓK AZ ÓVODAI ALKOTÓTEVÉKENYSÉGEKBEN

A tanulmány célja a kisgyermekkor vizuális alkotóképesség első korszakának, a spontán alkotási korszak sajátosságainak és fejlesztési lehetőségeinek bemutatása. A téma aktualitását elsősorban a gyakorlatvezető óvónők gyakorlati megfigyelései indokolják, amelyek szerint a spontán alkotási korszak (firkakorszak) kimarad a kisgyermek tevékenységéből, és ennek az expresszív korszakban láthatjuk a következményeit. A kisgyermekkor vizuális nevelésben három alapvető fejlődési korszak területi sajátosságainak ismeretére kell épülniük a fejlesztési feladatoknak. A spontán firkák időszaka 2-3 éves kortól 4 éves korig tarthat, követi és egybeolvad vele az expresszív alkotási korszak, amelyet a produktív korszak kiteljesedése zár kisiskoláskorban. Szeretnénk példákat hozni a spontán alkotás kibontakozását befolyásoló körülményekre és a spontán tevékenységet segítő, ösztönző lehetőségekre.

Kulcsszavak: vizuális nevelés, spontán alkotás, expresszív alkotási korszak, inspirációk, alkotó képzelet gazdagítása

A kisgyermekkor vizuális nevelésben három alapvető fejlődési korszak – a spontán firkakorszak, az expresszív kifejezési korszak és a produktív korszak – alkotási területi sajátosságainak ismeretére kell épülnie a fejlesztési feladatoknak. A tanulmányban a kisgyermekkor alkotóképesség sajátosságainak és a fejlesztés lehetőségeinek rövid áttekintésére vállalkozunk. Kiemelten a kisgyermekkor alkotóképesség fejlődésében az első korszaknak, a spontán alkotási késztetések korszakának kibontakozását segítő feltételeket mutatjuk be.

A téma aktualitását elsősorban a gyakorlatvezető óvónők tapasztalatai, megfigyelései indokolják. Ezek szerint a spontán alkotási korszak kimarad a kisgyermek tevékenységéből, nem töltönek időt a firkálgatással, spontán nemigen firkálnak, rajzolnak, nem tanulnak meg így belefeledkezni az alkotásba, ennek pedig később, az expresszív alkotási korszakban is láthatjuk a következményeit.

Ismert rajzfejlődéskutatók, művészetpedagógusok, pszichológusok és gyakorló pedagógusok kutatásai és véleménye alapján szeretnénk rámutatni a spontán gyermeki alkotás fontosságára és a tevékenységben való elmélyülést gátló, befolyásoló negatív körülményekre, tényezőkre. Kutatásokra alapozva megállapítható, hogy ennek okait részben a digitális kommunikáció és eszközhasználat elterjedésében kell keresnünk. Megállapítható, hogy a digitális eszközök ingerdömpingjének káros hatásaival szemben új értékközvetítési stratégiákra, valós anyag- és élménytapasztalatokra lenne szükség a kisgyermek egészséges képességfejlesztésében.

A tapasztaltak értelmében szeretnénk a spontán alkotási korszak tevékenységeinek ösztönzését segíteni képi inspirációkkal, eszközök, technikák, alkotási késztetést

hordozó foglalkozások bemutatásával. A tanulmányban szerepeltetett csoportmunkák és egyéni alkotások a gyakorlatban kipróbált kísérletek, amelyek példái lehetnek a gyermekek szabad alkotási kedvének ösztönzését segítő inspirációs lehetőségeknek.

A spontán alkotási korszak sajátosságairól

A téma szempontjából szükséges röviden áttekinteni a spontán firkakorszak sajátosságait és a későbbi fejlődésben betöltött szerepét.

A spontán rajzfejlődési korszak – a firkakorszak – bemutatásakor a rajzfejlődés kutatói közül leginkább a 20. század első felének egyik legjelentősebb gyermekrajzfejlődés-kutatója, az eredetileg óvónő Rhoda Kellogg eredményeire alapozhatunk. Kutatási eredményeit milliányi gyermekrajz elemzése alapján fogalmazta meg: a San Francisco-i *Rhoda Kellogg Gyermekrajzgyűjtemény* ma is kutatható. Kellogg kutatásai mutatnak rá leginkább a kisgyermekkori firkakorszak sajátosságaira és jelentőségére. A firkát az érett képi ábrázolás alapkövének tekinti. Hangsúlyozza, hogy a firkák létrehozása, a firkakorszak kiteljesedése elengedhetetlen és megalapozó állomása az ezt követő fejlődési szakaszoknak, így az érett képi ábrázolás korszakának is, s egyben jelentős szerepe van a részképességek és a készségek (pl. motorikus képességek, észlelés, fogalmi gondolkodás, írás stb.) megalapozásában és fejlesztésében.¹

Elméletét számos rajzfejlődés-kutató eredménye megerősíti. Kortársa, a német pszichológus Viktor Lowenfeld, az elmúlt század ötvenes éveiben végzett, a vizuális képességek fejlődését érintő vizsgálataiban szintén rámutat a firkák korszakának fontosságára. Érdeme, hogy a rajztanítás hatékonyságát illető kutatásai alapján meghatározza a rajzfejlődési korszakok fejlesztési módszereit, pedagógiai fejlesztési feladatait is, valamint, szemben a korábbi rajzfejlődés-kutatók téves pedagógiai következtetéseivel, a fejlesztés helyes irányát is. A 2–3 éves korra jellemző firkakorszak képességfejlesztése során hangsúlyozza a kevés szín, de annál több vonal használatának szükségességét. A 3–6 éves korra szóló pedagógiai ajánlásának pedig különösen fontos eleme az ábrázolás és a játék összekapcsolása, valamint a fantasztikus témák élményhelyzeteinek megvalósítása.²

Mérei Ferenc hazánkban végzett fejlődéslélektani és rajzfejlődéssel kapcsolatos kutatási eredményei összecsengenek Lowenfeld következtetéseivel. Mérei megállapítja, hogy a 1–3 éves kori firkakor a funkcióöröm időszaka, ahol a gyermek nem ábrázolni akar, hanem a mozgás, a játék és az abból fakadó nyomhagyás tapasztalata, öröme vezérli. Miközben firkál, a gyermek játszik a vonallal, s rácsodálkozik a ceruza nyomára a papíron.³

¹ Kárpáti Andrea: Epizódok a „gyermekrajzfejlődés” kutatásának történetéből, in Kárpáti Andrea (szerk.): *Vizuális képességek fejlődése*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995, 20–21.

² Uo., 12–15.

³ Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes: A gyermekrajz, in Kárpáti Andrea (szerk.): *Vizuális képességek fejlődése*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995, 176.

Székácsné Vida Mária hasonlóan a mozgás és a firkálás összekapcsolódását hangsúlyozza. A 2–3 éves kisgyermek kezdetben egész testtel rajzol, lendületesen nagy mozgásból indítja a gesztus firkát, majd ez áttevődik a csuklóra, végül a finommozgások kialakulásával differenciáltabbá válik. Hangsúlyozza, hogy a firkakorszak a gondolkodás és a megismerő funkciók fejlődését tekintve is igen fontos, mivel a nem firkáló gyermek nagyon nehezen tanul meg írni.⁴

Kárpáti Andrea több kutató eredményeire alapozva kiemeli a mozgás érzelemfelszabadító szerepét is. Olyan példákat idéz, mint a pszichésen sérült állami gondozott kisgyermek, aki a nagy papírra, vastag ecsettel készített firkák felszabadító hatására, rajzolás közben kezdett el beszélni. Egy másik esetben a dühöngő kicsinyek megnyugodtak, a szorongók feloldódtak a szabad, a zene és a tánc transzferhatásával támogatott művészeti foglalkozásokon.⁵

A teljesség igénye nélkül, csak röviden említett kutatások alátámasztják a mozgás és a játék összekapcsolásából fakadó firkálgatás ösztönzésének fontosságát az óvodai nevelésben. Óvodáskorban a spontán firka és a ráépülő expresszív alkotás korszaka akár egymásba is kapcsolódhat. Ezért röviden az expresszív alkotóképesség első szintjét is be szükséges mutatni.⁶

Ebben a szakaszban a gyermeki alkotásokat különleges kifejezőerő, lényegkiemelő, sűrített élménykifejezés és erős expresszivitás jellemzi. A kisgyermek expresszív alkotási késztetése élményeiből, emlékképeiből fakadnak, rajzaiban pozitív vagy negatív élményfeszültségeit önti formába, ezért beszélünk elsősorban kommunikatív szándékról a gyermekrajzokkal kapcsolatban. Gerő Zsuzsa 1973-ban megjelent tanulmányában,⁷ évtizedes kutatásai alapján mutatja be az élmények képi kifejezésének fontosságát, a feszültségelvezetés képi kifejezésének formáit. Kifejti, hogy a gyermekrajzban megjelenő feldolgozás, elaboráció,⁸ fontos lehetőség a kisgyermeknek egészséges lelki fejlődése szempontjából. Rámutat, hogy a gyermekrajzok sajátos expresszivitását, esztétikai többletét az érzelmi telítettség, az élményfeszültség adja, amelyeket a rajzban szembetűnő, az élmények képi transzpozíciójaként megjelenő emocionális csomópontoknak nevez. Eszerint a rajzoló gyermek alkotásában a számára fontos emlékképek részben vagy egészben tudatosult feszültségeinek képi elemei jelennek meg. A grafikus kifejezésben – az egyenes reakciókkal szemben – így az érzelmek, indulatok megnyilvánulása áttételes. Amikor a környezet behatására a gyermek egyenes reakcióval, cselekvéssel valamilyen okból nem válaszol, az élményt

⁴ Székácsné Vida Mária: Firkától a személyes kapcsolatok kifejezéséig, in Kárpáti Andrea (szerk.): *Vizuális képességek fejlődése*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995, 628–658.

⁵ Kárpáti Andrea: *Firkák, formák, figurák. A vizuális nyelv fejlődése a kisgyermekkortól a serdülőkorig*, Budapest, Dialóg Campus, 2001, 22–23.

⁶ Az alkotóképesség szintjeiről bővebben: Irving A. Taylor: *Az alkotó folyamat természete*, in Halász László (szerk.): *Művészetpszichológia*, Budapest, Gondolat, 1983, 135–151.

⁷ Gerő Zsuzsa: *A gyermekrajzok esztétikuma*, Budapest, Flaccus, 2002.

⁸ A gyermek élményfeldolgozásában működő pozitív értékű elhárító mechanizmus az elaboráció. Gerő: *A gyermekrajzok esztétikuma*, 39–71.

minden érzelmi indulati feszültségével tovább hordozza magában: az élményfeszültség elvezetésére ilyenkor válhat szükségessé a képi kifejezés, a rajz.⁹

Kutatásaira ma is alapozhatunk a kisgyermek vizuális képességének fejlesztésében. Pedagógiai szempontból a pozitív vagy negatív emocionális tartalom, feszültség rajzolásba való átfordításának szükségességét emelnénk ki, ezen belül is a spontán, témameghatározás nélküli ábrázolásban megvalósuló önkifejezés feszültségoldó lehetőségeinek ösztönzését, feltételeinek, inspirációinak megteremtését. A spontán és expresszív alkotásban olyan élmények képi kifejezései nyújthatnak motivációt, amelyek irányított vagy tematikus rajzoknál gátoltak lehetnek. Ebben a szakaszban az alkotás nem tervezett folyamat, hanem a felfedezés örömeiből és az érzelmek feldolgozásából fakad. Ebben a nagyon intenzív szakaszban a kisgyermek spontán módon alkot. Képi anyagának áradását nem terelik és nem korlátozzák megfontolások.¹⁰

Mindezek értelmében fontos, hogy a gyermek spontán alkotótevékenységét ne külső elvárásoknak engedelmeskedve, feladatorientáltan végezze. Ha spontán módon alkot, akkor belső késztetésre kezd hozzá, s saját tevékenységében el is mélyül. Hangsúlyozzuk, hogy az expresszív alkotás feltételeinek kibontakoztatásában legfontosabb feladatunk a gyermeki alkotó képzelet támogatása, a belső képzetek gazdagítása. A belső képek, képzetek maradandóságát az élményi háttér biztosítja, ezért alapvető fejlesztési feladat, hogy a gyermekek személyes élményeit gazdagítva, egyéni érintettségeik előhívásával belső ösztönzéseiket megalapozzuk, és az alkotás örömeinek tapasztalata révén tartós késztetéssé váltsuk át.

A spontán alkotás kibontakozását segítő feltételek

Az alkotási feltételek közül mindenekelőtt ki kell emelni a környezeti lehetőségek megteremtését, amelyet az *Óvodai nevelés országos alapprogramja* (a továbbiakban ÓNOAP)¹¹ is kiemelt feladatként határoz meg. Hangsúlyozza, hogy a kisgyermekkorai alkotótevékenységek tervezése folyamán meg kell teremteni az ábrázolótevékenységek zavartalan lehetőségeit, biztosítani kell hozzá a változatos eszközöket és az egész nap folyamatosan végezhető különféle kreatív tevékenységekre indító teret („Az óvodapedagógus az ábrázoló tevékenységekre az egész nap folyamán teret, változatos eszközöket biztosít”). Szükség van azonban az alkotást ösztönző bizalmi légkörre és nyitott, inspiráló élményekre is.

A megfelelő téralakítással kapcsolatban itt gondolhatunk az alkotásnak és gyermeki mozgásnak megfelelő méretben kialakított és megvilágított téri sajátosságok meglétére, a mozgásos aktivitást lehetővé tevő felületekre, az elérhető magasságban lévő különböző anyagokra, a nagyobb lemosható, cserélhető munkafelületekre, a

⁹ Uo., 21.

¹⁰ Bakos Tamás – Bálványos Huba – Preisinger Zsuzsa – Sándor Zsuzsa: *A vizuális nevelés pedagógiája a 6–12 éves korosztályban. Vizuális kultúra III.*, Budapest, Balassi, 2001, 16–18.

¹¹ ÓNOAP: 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. [Link](#) (Letöltés: 2026. 08. 15.)

nyomhagyó eszközök, inspiratív képanyagok, felületek meglétére.¹² Sajnos még ma is az a tapasztalat, hogy nagyon kevés helyen látni nagyobb teret, nagy falfelületet (esetleg lemoshatót), vagy nagyobb kihelyezett rajzlapot, csomagolópapírt, homokpadot stb. az óvodákban. A legideálisabb lenne a kisebb-nagyobb alkotósarok, -kuckó, ahová el lehet vonulni tevékenykedni. Az alkotás ösztönzéséhez, lássuk be, ma már nem elég egy asztal és egy ceruzatartó elhelyezése. Felidézhetjük, hogy régen egy hatszínű ceruzakészletnek és egy tiszta lapnak mennyire tudtunk örülni. Ma már a túl sok játék és a digitális kommunikációs eszközök nyújtotta „élménydömpinggel” kell versenyre kelniünk a gyermekek *saját élményhelyzeteinek* megteremtésével.

Évtizedekkel ezelőtt ezzel kapcsolatosan Bálványos Huba, a hazai művészetpedagógiai paradigmaváltás egyik legjelentősebb megalapozója megállapította, hogy a képi kifejezés szempontjából mennyire fontos a környezeti hatás, az, hogy milyen *értéktartalmú*, milyen *formáltságú képi világ* veszi körül a gyermekeket, és hogy ezek a tényezők mennyire meghatározóak a gyermek fejlődésében, érdeklődésének, személyiségének alakulásában. Kiemelte ezeken belül a televízióhoz való viszonyt. Megállapította, hogy az expresszív alkotóképesség spontán módon bontakozik ugyan, de a belső késztetések sajátos működését illetően élményekre van szükség, és nem mindegy, hogy milyen élményekkel telítődik a kisgyermek.¹³ Élményei, képzeleti abból lesznek, ahogy és ahol él, amilyen látványvilág körülveszi. Élmény- és képzetanyag híján semmilyen szinten nincs alkotás. Amit tehát a gyermek alkot, az folyamatos visszajelzése annak, hogy személyiségének társadalmiasulásában milyen vizuális úton ható értékek, értékkonvenciók játszottak szerepet.¹⁴

Napjainkban a környezeti hatásokkal kapcsolatban a kisgyermek digitális eszközökhöz való viszonyát is ki kell emelnünk, részben megkérdőjelezve ezen eszközök pozitív hatását a személyiség fejlődésében. Ismerve korunk digitális kihívásait, meggondolandó, milyen pedagógiával állunk a gyermek elé, hogyan valósítunk meg alkotótevékenységet, milyen módon közvetítünk, kínálunk értékeket a készen kapott „élményekkel” szemben. Tapasztaljuk, hogy a digitális eszköz-használat kisgyermek-kori elterjedése kihívások elé állítja a művészeti nevelésben, és általában a képességek fejlesztésében a pedagógusokat, szülőket. Szükségesnek tartjuk ezért röviden áttekinteni a digitális eszközök használatának és az alkotótevékenységek kibontakozását segítő/gátló tényezőknek az összefüggéseit megvilágító kutatásokat és pedagógusi megfigyeléseket, véleményeket.

Tapasztalatok és kutatások igazolják, hogy a gyermekek egyre fiatalabban kezdik el használni a digitális eszközöket, többségük már óvodás korban. Ide vonatkozó kutatásokból kiderül, hogy 2012-ben a 3 évnél fiatalabb gyermekek még elenyésző

¹² Somodi Ildikó: Élmény és alkotás. A kisgyermekkorai alkotóképesség fejlesztése, in Tóth Etelka – Kovács Tibor (szerk.): *Kisgyermeknevelés a 21. században, Második, bővített kiadás*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem, 2024, 203–210.

¹³ Erről lásd: Bálványos Huba – Santa László: *Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció. Vizuális kultúra I.*, Budapest, Balassi, 1998; Bálványos Huba: *Esztétikai-művészeti ismeretek, esztétikai-művészeti nevelés. Vizuális kultúra II.*, Budapest, Balassi, 1998.

¹⁴ Bakos-Bálványos-Preisinger-Sándor: *A vizuális nevelés pedagógiája a 6–12 éves korosztályban*, 16.

számban használtak digitális eszközöket, míg ez az arány 2016-ban már közel 40% volt. Az óvodás gyermekek képernyőhasználati idejét is vizsgálták: eszerint a 3–4 éves gyermekek több mint fele (54%), a 4–5 éves gyermekek 61%-a használ érintőképernyős mobil eszközöket, átlagosan napi fél órát.¹⁵ Mindezek miatt is ki kell emelnünk, mennyire fontos a gyermeknek az alkotáshoz való viszonya kialakításakor a spontán kíváncsiságból és aktivitási, felfedezési vágyból fakadó ösztönzések támogatása.

Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) a jelenség negatív hatásaira reagálva ajánlásokat fogalmazott meg a képernyőhasználatra vonatkozóan. Javaslatai alapján a 2 évesnél fiatalabb gyermekek esetében nem tanácsolt a képernyőidő semmilyen időtartamban. A 2–4 éves kor között 1 órában maximalizálják a képernyő előtti időtartamot, ami magába foglalja a tévé- vagy videónézést, illetve a számítógépen történő játékot.¹⁶

Hasonló ajánlásokat fogalmaztak meg Magyarországon a Bethesda Gyermekkórház orvosai, látva a digitális eszközök korai használatának a kisgyermekek körében jelentkező súlyos következményeit. A kórház szakemberei átfogó *Képernyőidő-csökkentő Programot* indítottak, amelynek célja a túlzott digitális eszköz-használat visszaszorítása. Az orvosok és pszichiáterek hangsúlyozzák, a túlzott képernyőhasználat komoly negatív következményekkel jár a gyermekek testi, lelki és mentális egészségére nézve (pl. alvászavar, szorongás, tanulási nehézségek, elhízás). Ajánlásait a „Képernyő helyett kapcsolat” mottó jegyében fogalmazták meg.¹⁷

Korunk digitális eszköz-használati kihívásaival kapcsolatban támaszkodhatunk a neurobiológus Freund Tamás, a Magyar Tudományos Akadémia volt elnökének a kutatásaira is, amelyekkel a digitális „információtenger” veszélyeire hívta fel a figyelmet. Számos előadásában és interjújában hangsúlyozta a művészetek fontosságát a kreatív gondolkodás és a belső világ alakításában és fejlesztésében. Szerinte agykutatói eredmények igazolják, hogy az ismeretek elraktározásában és felidézésében, ezáltal a kreatív gondolkodásban fontos szerepet játszanak az ismeretszerzés során szerzett élményekhez kapcsolódó érzelmek. A művészeti élmények által gazdagított belső világ kreatív gondolkodásra gyakorolt hatásával kapcsolatos kutatása összefüggéseket tárt fel a digitális eszköz-használat és az agyműködés között. Rámutatott, hogy az internet és a túlzott, gyors, felszínes ingerek, idegrendszeri stimuláló tartalmak fogyasztása veszélyes, mivel függőséget okozhat, és kimutatható negatív változásokat idéz elő az agyban, elszegényítve a belső világot. Témánk szempontjából kiemelhető javaslata, hogy a kreativitás és az egészséges személyiségfejlődés

¹⁵ Óvodás gyermekek okoseszköz-használata, *ELTE Alfa Generáció Labor*, 2023. szeptember 22. [Link](#); Konok Veronika et al.: Hogyan hat a mobil eszköz-használat az óvodások figyelmére és társas-kognitív készségeire?, *Gyermeknevelés*, 8. évf., 2020/2, 13–31. [Link](#) (Letöltés: 2026. 08. 15.)

¹⁶ World Health Organization: *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*, WHO, 2019, 10–11. [Link](#) (Letöltés: 2026. 08. 15.)

¹⁷ Bővebben olvashatjuk a téma kifejtését: A Bethesda Gyermekkórház Képernyőidő-csökkentő programja [Link](#); Magyar Védőnők Szakmai Szövetsége: Szakértői konszenzus a gyermekek és serdülők képernyőhasználatáról, *Magyar Védőnők Szakmai Szövetsége*, 2025. július 31. [Link](#) (Mindkét letöltés: 2026. 08. 15.)

érdekében fordítsunk több időt a *mélyebb, érzelmileg telített élményekre*, különösen a művészetekre, és csökkentsük a felszínes digitális stimulációt.¹⁸ Ennek magától értetődő eszköze lehet a mindennapos művészeti tevékenység.

Témánkkal kapcsolatban pedagógusok gyakorlati megfigyeléseit és javaslatait is szeretnénk idézni. Általános óvopedagógusi tapasztalat, hogy a digitális eszköz-használat kiszorítja a fizikai játékot, mozgást, társas kapcsolódást. Sokan megállapítják, hogy a felügyelet nélküli játék teljesen eltűnik az óvodai életből, vagy csak rövid ideig játszik a gyermek, elmélyült játékot egyre ritkábban látni. Ez az alkotótevékenység esetén is igaz: a spontán alkotótevékenységre való igény csökken, vagy teljes hiánya jellemző. Növekszik a magukba zárkozó, egyedül lézengő gyermekek száma, gyakori a figyelemzavar és más fejlődési zavar (pl. hiperaktivitás, koncentrációzavar, alvászavar, viselkedészavar, idegesség, agresszió) megjelenése.

Tény, hogy a vizuális ingerek dömpingje (villódzó fények, effektek, képek) negatív hatással van az észlelési képességekre (beszédértés, auditív információk befogadása). Az éretlenebb idegrendszerű gyermekek könnyebben válnak függővé, mivel a képernyőzés által gyorsan sikerélményhez „jutalomérzethez” jutnak, ám így függőségi figyelem, nem pedig értő figyelem alakul ki. A digitalizáció hatására a gyermekek idegrendszerének működése átalakul, csökken az agy fókuszáló képessége. A digitális eszközök használata során folyamatosan sorvadnak más fontos tevékenységekért (a figyelemért, a tervezésért, a morális értékrendért, a problémamegoldásért) felelős idegpályák is. Elmarad vagy megkésetté válik az idegrendszeri érés meghatározott időszakaiban megvalósulandó fejlődés, így szó szerint éretlen lesz az agy, mivel nem kapja meg azokat az alapvető ingereket, amelyek a saját tapasztalatok és a megismerés, közvetve pedig a figyelemre való képesség alapjai.¹⁹

Mi a feladatunk ebben a megváltozott helyzetben, hogyan tudunk a digitális információk nyújtotta káros élménydömpinggel konkurálni? A megoldás keresésében szakfelelősök, óvodapedagógusok véleményét idézem, kiemelve a vizuális képességfejlesztési feladatokat, amelyek köztudottan megalapozzák más alapvető képességek fejlődését:

- tegyük hangsúlyosabbá a szabad játékot,
- csökkentsük az irányított, célzott tevékenységeket,
- csökkentsük a csoportszobában lévő játékok mennyiségét,
- használjuk a bábjátékot,
- a kész megoldások helyett alkalmazzuk a rávezetést (pl. sablonos feladatok mellőzése),
- támogassuk az önálló, spontán alkotási tevékenységek megvalósulását.²⁰

¹⁸ Freund Tamás: Agyhullámok, memória, kreativitás, Erőművház, 2017. 05. 12., *Heti TV (YouTube)*, 2017. május 17. [Link](#) (Letöltés: 2026. 08. 15.)

¹⁹ Hullánné Mladek Maja: A korai kisgyermekkor digitális eszköz-használatának következményei a szocializációra és a hagyományos ismeretsajátítási mechanizmusokra, *Evangelikus Nevelés*, 23. évf., 2025/1, 44.

²⁰ Detvay Veronika: Gyermeki talpraesettség régen és ma – Életrevalóak-e a mai gyerekek?, *Evangelikus Nevelés*, 23. évf., 2025/1, 36.

Továbbá, alkossunk, játsszunk mesét a digitális mesenézés helyett:

Legrosszabb esetben addig unatkozunk míg ki nem találunk valamit. Így fejlődik legjobban az a 4K, ami a világban az embert a mesterséges intelligenciától megkülönbözteti és fölé is emeli: a kommunikáció, a kritikai gondolkodás, a kollaboráció és a kreativitás. A mi feladatunk megnyitni a fülecskéket és a szíveket a békés befogadásra, alkotásra, ehhez alkalmas környezetet, jó hangulatot teremtvé...²¹

Bálványos Huba évtizedekkel korábbi gondolatai ma is ebben erősítenek meg:

Ha minden életkorban, minden életkorszakaszban képes volna a gyermek képpé transzponálni viszonyát a világhoz, nem kellene többé pszichológiai rendelésre vinni, hogy a világgal és az önmagával támadt diszharmóniakat oldjuk a lelkében. S mivel mással, mint például festéssel, rajzolással! S hogyan másként, mint végre reá irányuló figyelemmel.²²

Hozzátehetjük még, hogy a mai gyermekeknek a napi kész termékként megkapott, digitális eszközökkel létrehozott *ingerdömping* élményeivel, környezeti hatásaival szemben, olyan önkifejezési lehetőségeket, inspirációt kell nyújtanunk, amelyek maradandó élményként alkotásra és elmélyülésre készítenek. Reményeink szerint az alábbi gyakorlatok ezt szolgálják: a spontán alkotás iránti kíváncsiság és a vele kapcsolatos öröm tapasztalatát.

Inspirációt hordozó gyakorlatok

Az inspirációs és motivációs lehetőségek bemutatásával hozzá kívánunk járulni a későbbi alkotó- és más részképességek kibontakozásában szerepet játszó tevékenységek megvalósításához.

A spontán firkálgatás ösztönzését a bemutatott fejlesztési feladatoknak megfelelően nagyméretű felületeken kíséreljük meg. Az előre elkészített inspirációs ábrák, színes foltok, firkák és útvonalkezdemények által kívánjuk felkelteni a kíváncsiságot és ösztönözni a bekapcsolódást az alkotásba. Elgondolásunk szerint erre kiválóan megfelel az előkészített, képi inspirációt hordozó felület, amely kiegészítésre, szabad felfedezésre indíthatja a gyermekeket. A nagy méretben (kb. 100 cm x 150–160 cm) előkészített felületeket gyakorló óvodáinkban helyeztük ki a csoportszobák falára a gyakorlatvezető óvodapedagógusok közreműködésével. A festett útvonalak mentén állatlábnymokat is elhelyeztünk, játékos keresésre, mesélésre ösztönözve a gyermekeket. Terveink szerint spontán, időkorlát nélküli bekapcsolódásra adtak lehetőséget. Ennek hiányában, vagy ezt elősegítve óvopedagógusi beszédkezdeményezésre is sor került. Pl. keressük meg a „bújócskázó állatokat”! – kiké lehetnek a lábnyomok? – ha kedvetek van, keressétek meg és rajzoljátok meg a rejtőző állatokat! stb. Az egy-két hetes időszakban kint lévő, a gyermekek által szabadon elérhető, bármikor folytatható, illetve a bekapcsolódást segítő inspiratív felületek ösztönző hatásúak lehettek a folyamatos, akár hosszabb idejű szabad alkotásban.

²¹ Hullánné Mladek: *A korai kisgyermekkor digitális eszköz-használatának következményei*, 49.

²² Bakos–Bálványos–Preisinger–Sándor: *A vizuális nevelés pedagógiája a 6–12 éves korosztályban*, 21.

A kipróbálásban hospitálásukat végző egyetemi hallgatók és a gyakorlati képzésben részt vevő óvodák pedagógusai és gyermekei vettek részt, ennek az eredményeit láthatjuk az alábbi képeken.

Az 1–13. ábrákon a kihelyezett nagy méretű csomagolópapírra vagy tekercs rajzpapírra előkészített képzetgazdagító felületeket mutatjuk be, útvonalakkal, színes foltokkal, állatnyomokkal. Megvalósításkor kérhetjük, hogy játékos állatfelismerésben vegyenek részt a gyerekek a lábnyomok alapján, ha van kedvük, rajzolják meg őket, de rajzolhatnak melléjük más állatokat is, s mesébe is szőhetik a közösen alkotott és folyamatosan teremtődő világot. Számtalan játékos történetet is kezdeményezhetünk, pl. lehet a téma az *Állatbújócska*, hiszen látjuk a nyomaikat, de elbújtak – keressük meg és rajzoljuk le őket! Az a jó, ha a tevékenységet szabadon bármikor folytathatják a gyerekek, ha van lehetőség arra, hogy rajzolásra, festésre alkalmas, hozzáférhető eszközök és nagy felületek állandóan hozzáférhetőek számukra.



1. ábra: Nagy tó és környéke



2. ábra: A tevékenység eredményei néhány nap után



3. ábra: Színes útvonalak lábnyomokkal



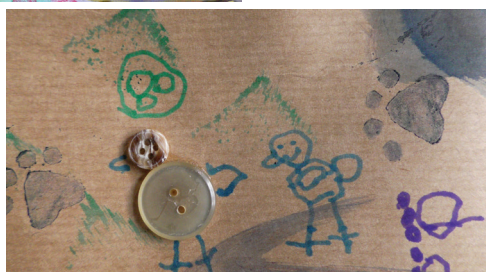
4. ábra: Benépesítve a 3–4 éves gyermekek állat- és emberrajzaival



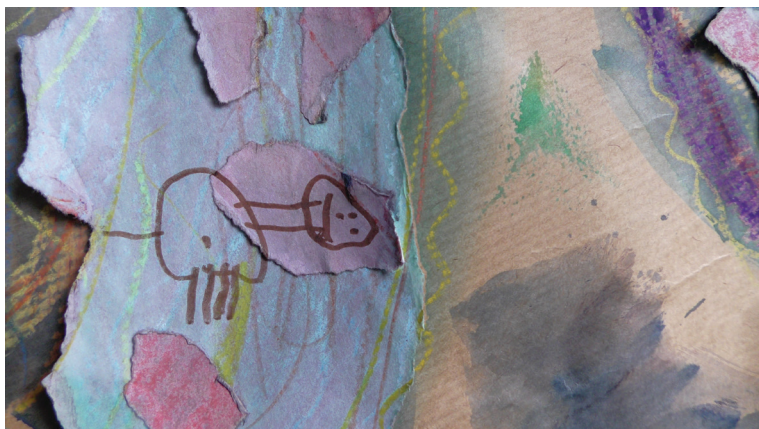
5. ábra: Gazdagon megjelennek az érzelmek a színben és formában



6. ábra: Vegyes technikával (vízfestés és kollázs) készült inspirációs felület

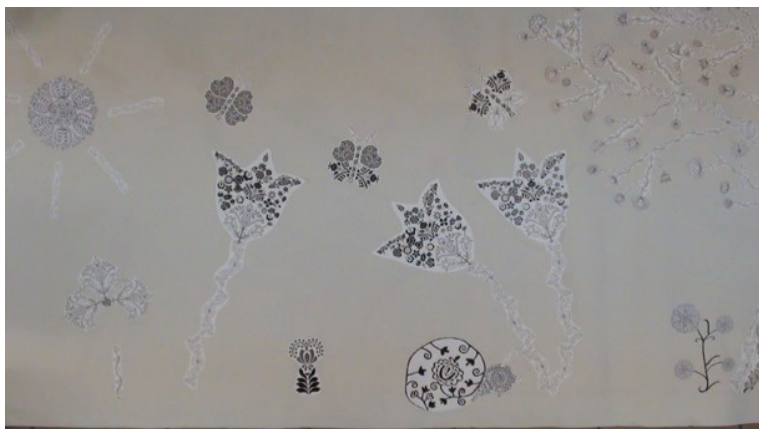


7–9. ábra: A technika itt nemcsak firkarajzokat inspirált, hanem applikációkat, papírkivágást és továbbgazdagítást



10. ábra: 3 és fél éves kisgyermek állatrajza (köldökkel)

A színes inspiratív felületek mellett készíthetünk grafikusabb elemekből nagy színezőfelületet vagy mesebeli helyszín kialakításának lehetőségét magában rejtő felületeket. A 11. ábrán látható alkotás népi motívumok, hímzések mintakincsét kollázs technikával feldolgozó, képzeletet gazdagító lehetőséget hordoz.



11. ábra: Népi motívumok inspirációi, amelyek segítik az alkotó képzelet gazdagítását



12. ábra: A nagy méretű (pl. 100 x 150 cm) papíron lehetett tetszőlegesen, ülve vagy állva dolgozni.
(A tevékenység közben a gyerekek beszélgettek, énekeltek, mesét alkottak.)



13. ábra: Elkészültek a mese szereplői és helyszínrajzai

A bemutatott alkotások nagyon beszédesek, látszik a gyermekrajzokon a szabad, örömmel való bekapcsolódás az alkotásba, valamint a gazdag érzelmi viszonyulás. A kedvesen mosolygó négy lábúaktól (akiknek köldöke is van!), a törekény kismadarat ábrázoló rajzokon és a változatos applikációkon át a félelmet kifejező, ijesztő állatokig számtalan változatban jelennek meg a belső képek, érzelmek lenyomatai.

A hallgatói és gyakorlatvezetői megfigyelések is igazolják az inspirációk keltette érdeklődés, kíváncsiság jelenlétét és az alkotókedv megvalósulását. A nagy felületek, színes foltok, vonalak, nyomatok ösztönzése révén létrejött alkotások mutatják az alkotásba való bevonódási és elmélyülési lehetőségek inspirációinak hatását, a legkisebbek firkáitól a kedves és változatos, akár részletgazdag állatábrázolásokig. Sajnos a kihelyezett, tervezett időkeret nélküli alkotásra ösztönző felületek esetünkben csak

egy hetet jelenthettek, többek között a gyakorlaton lévő hallgatóink jelenlétének rövidege miatt. Reményeink szerint azonban a jövőben meg tudunk majd valósítani hasonló gyakorlatokat hosszabb időkeretben is.

Az itt bemutatott önkifejezési lehetőségek inspirációin túl meg kell említenünk még az értelmes tárgykészítés fontosságát az óvodai tevékenységekben. Gondolunk itt elsősorban a használati vagy játéktárgyakra, de semmiképpen sem a funkció nélküli, sablonos, semmit nem díszítő, semmire nem használható tárgyakra. Erről máshol részletesen írtunk, itt csupán a legfontosabbakat emeljük ki. Eszerint a konstruáló tevékenység során a gyermek megtapasztalja az anyagok sajátos közegében a kétkezi tevékenység örömét, miközben a létrehozott *értelmes tárgy* használata örömforrás, amely tartós ösztönzés lehet a további alkotótevékenységekbe való tevékeny bekapcsolódásra. A tárgyalgotás motivációinak és inspirációinak megteremtése is kulcsszerepet játszik abban, hogy a velünk született adottságok kibontakozzanak. A játékkészítés anyagai, kíváncsiságot felkeltő technikái, valamint a tevékenységekben megtapasztalt elmélyülés, az *én csinálom* tapasztalata mind megerősíti az önbizalmat. Az önbizalom pedig fokozza a próbálkozási kedvet, s mindez végül a digitális élményekkel szemben is fontos élményadó tapasztalattá válhat.

Irodalomjegyzék

- Bakos Tamás – Bálványos Huba – Preisinger Zsuzsa – Sándor Zsuzsa: *A vizuális nevelés pedagógiája a 6–12 éves korosztályban. Vizuális kultúra III.*, Budapest, Balassi, 2001.
- Bálványos Huba: *Esztétikai-művészeti ismeretek, esztétikai-művészeti nevelés. Vizuális kultúra II.*, Budapest, Balassi, 1998.
- Bálványos Huba – Sánta László: *Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció. Vizuális kultúra I.*, Budapest, Balassi, 1998.
- Detvay Veronika: Gyermeki talpraesettségek régen és ma – Életrevalóak-e a mai gyerekek?, *Evangélikus Nevelés*, 23. évf., 2025/1, 36–43.
- Gerő Zsuzsa: *A gyermekrajzok esztétikuma*, Budapest, Flaccus, 2002.
- Hullánné Mladek Maja: A korai kisgyermekkor digitális eszköz-használatának következményei a szocializációra és a hagyományos ismeretsajátítási mechanizmusokra, *Evangélikus Nevelés*, 23. évf., 2025/1, 44–49.
- Kárpáti Andrea: Epizódok a „gyermekrajzfejlődés” kutatásának történetéből, in Kárpáti Andrea (szerk.): *Vizuális képességek fejlődése*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995, 20–21.
- Kárpáti Andrea: *Firkák, formák, figurák. A vizuális nyelv fejlődése a kisgyermekkortól a serdülőkorig*, Budapest, Dialóg Campus, 2001.
- Konok Veronika et al.: Hogyan hat a mobil eszköz-használat az óvodások figyelmére és társas-kognitív készségeire?, *Gyermekevelés*, 8. évf., 2020/2, 13–31. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.5.12>
- Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes: A gyermekrajz, in Kárpáti Andrea (szerk.): *Vizuális képességek fejlődése*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995, 179–202.
- Somodi Ildikó: Élmény és alkotás. A kisgyermekkor alkotóképesség fejlesztése, in Tóth Etelka – Kovács Tibor (szerk.): *Kisgyermeknevelés a 21. században. Második, bővített kiadás*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem, 2024, 203–210.
- Székácsné Vida Mária: Firkától a személyes kapcsolatok kifejezéséig, in Kárpáti Andrea (szerk.): *Vizuális képességek fejlődése*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995, 628–658.

Taylor, Irving A.: *Az alkotó folyamat természete*, in Halász László (szerk.): *Művészetpszichológia*, Budapest, Gondolat, 1983, 135–151.

World Health Organization: *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*, WHO, 2019, 10–11. [Link](#)

Források

363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. [Link](#)

A Bethesda Gyermekkórház Képernyőidő-csökkentő programja. [Link](#)

Freund Tamás: Agyhullámok, memória, kreativitás, Erőművház, 2017. 05. 12., Heti TV (YouTube), 2017. május 17. [Link](#)

Magyar Védőnők Szakmai Szövetsége: Szakértői konszenzus a gyermekek és serdülők képernyő-használatáról, Magyar Védőnők Szakmai Szövetsége, 2025. július 31. [Link](#)

Óvodás gyermekek okoseszköz-használata, ELTE Alfa Generáció Labor, 2023. szeptember 22. [Link](#)

SZINGER VERONIKA

A FELSŐFOKÚ ÓVÓNŐKÉPZÉS ELINDÍTÁSA KECSKEMÉTEN, AZ 1959-ES REFORM KONCEPCIÓJA

1959-ben három városban indult kétéves, felsőfokú jellegű óvodapedagógus-képzés: Kecskeméten, Sopronban és Szarvason. A világon egyedülálló rendelet a magyar oktatásügy egyik legjelentősebb reformja volt, amely hatalmas fejlődést jelentett a szakmai műveltség színvonalának emelésében. A tanulmány az óvónőképzés felsőfokra emelésének okait, a kecskeméti átszervezés főbb állomásait és kiemelkedő személyiségeit, valamint az oktatásügyi reformból következő innovatív kezdeményezéseket mutatja be.

Kulcsszavak: felsőfokú óvodapedagógus-képzés, oktatásügyi reform, innováció, szakmai műveltség

Bevezető

„Szeretettel köszöntjük a pedagógusokat és az itt megjelent óvónőket.” – Az 1973-ban, a Kecskeméti Óvónőképző Intézetben forgatott, *Akiket várnak – Óvónéni leszek* című filmben¹ hangzik el ez a mondat, ahol az egyik óvónőjelölt az alábbiakra panaszkodik:

Sokan abban a téves hitben élnek, hogy akik óvónők, azok valami egészségügyi szakiskolát, vagy valamilyen egészségügyi iskolát végeztek. Akkor mi nyugodtan kikérhetjük magunknak, hogy igenis pedagógus munkát végzünk, nagyon is, sőt... Az óvónő az első pedagógusok között van, aki találkozik a gyerekekkel. Talán igazában az óvónő a leginkább pedagógus.

A riportfilm interjú módszerrel készült végzős óvónőkről, bemutatva munkaszeretetüket, képzettségüket, ugyanakkor egzisztenciális nehézségeiket is. A film egyik jelenetében a ballagási ünnepélyen ismertetik az álláslehetőségeket, amit később kitesznek a folyosón elhelyezett hirdetőre. Álláslehetőség volt bőven, a forgatás idején 1150 álláshely volt betöltetlen, vagyis abban az időszakban is pedagógushiány állt fenn. Amikor ez a film készült, Kecskeméten – Sopron és Szarvas mellett – már tizennégy éve felsőfokú jelleggel működött az óvónőképzés, mégis a közvélekedés az óvónőkre nem feltétlenül úgy tekintett, mint a kisgyermek nevelőire, a személyiség fejlődését segítő szakemberekre, sokkal inkább mint gondozási feladatot ellátó gyermekfelügyelőkre.

¹ Az *Akiket várnak – Óvónéni leszek* című film forgatókönyve, *Magyar Nemzeti Digitális Archívum*. [Link](#) (Letöltés: 2026. 02. 13.) A film készítője Kolonits Ilona Balázs Béla-díjas filmrendező. *Kecskeméti Óvónőképző Intézet Krónikája 1972–1973* (Kézírtas kiadvány albumszerű formátumban, lelőhely: Károli Gáspár Református Egyetem, Kecskeméti Campus Könyvtár, Kecskemét, Kaszap u. 6–14.)

Amikor a Kulturális és Innovációs Minisztérium 2023 nyarán az *óvodai nevelő* képzés tervezetével állt elő, a képzés pedig nem sokkal később el is indult, komoly szakmai visszhangot eredményezett. Főleg az a döntés megosztó, amely ma már lehetővé teszi, hogy mind a középfokú óvodai nevelő, mind a felsőfokú óvodapedagógus szakképzettséggel ugyanazt a munkakört lehessen betölteni az óvodákban.² Ez a tendencia pont ellentétes azzal a szándékkal, amely a 20. század második felének magyar törekvéseit jellemezte a pedagógusképzésben. Tanulmányunkban röviden áttekintjük az 1950-es évek végén megvalósított reform, az óvónőképzés felsőfokra emelésének okait, a kecskeméti átszervezés főbb állomásait, bemutatjuk kiemelkedő személyiségeit, valamint az oktatásügyi reformból következő innovatív kezdeményezéseket.

A középfokú óvónőképzés problémái

A huszadik század derekán Kecskeméten is lehetett érezni, hogy a középfokú, négyéves tanítóképzés és a hároméves óvónőképző szakiskola már sem általános műveltségben, sem szakképzésben nem tudta kielégíteni a társadalmi igényeket.³ A tanterv nem volt megfelelő, túlsúlyosnak bizonyult, nem volt kapcsolatban a gyakorlattal, nem tükrözte az óvoda nevelőmunkájához szükséges ismereteket. Az ismeretanyag sok felesleges, a gyakorlattal semmilyen kapcsolatban nem lévő elemet tartalmazott, így a tanulók tudása felszínes maradt. Súlyosbította a problémát, hogy a három-, illetve négyéves képzésre jelentkező fiatalok két csoportba voltak sorolhatók. A tanítóképzőbe jelentkezettek jeles és kitűnő általános iskolai tanulmányi eredménnyel kerültek be az intézetbe, az óvónőképzőbe a szerényebb eredményt elért (közepes rendű) tanulók jelentkeztek.⁴ A két képzési forma minőségi eltérései miatt érzékelhető különbség mutatkozott az iskolai és az óvodai pedagógusok felkészültségében. Hermann Alice szavaival: „a képzőkből 17 éves félművelt, szakmailag gyengén képzett óvónők kerültek ki.”⁵

Az 1950-es évek reformtörekvései az óvóképzésben

Az előzmények ismeretében érthető, hogy az 1950-es években előtérbe került a felsőfokú tanító- és óvóképzés gondolata, elkezdődtek a reformmunkálatok. A reform

² Lásd erről a 401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény végrehajtásáról ([Link](#)) 2. mellékletét és a 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról ([Link](#)) 1. mellékletében található szakmajegyzékét. Utóbbi óvodai nevelő középfokú végzettséggel és szakképzettséggel is lehetővé teszi pedagógus-munkakör betöltését az óvodákban. (Mindkét letöltés: 2026. 02. 13.)

³ Krajcssovski József – Krajnyák Nándor: A gazdasági szaktanítóképzéstől a tanítóképző főiskoláig, in Micheller Magdolna (szerk.): *Fejezetek a pedagógusképző történetéből I. Bács-Kiskun megye*, Szeged, Magyar Tudományos Akadémia, 1990, 293.

⁴ Uo., 280.

⁵ Hermann Alice: Az óvoda és az óvónőképzés, in Simon Gyula (szerk.): *Nevelésügyünk húsz éve 1945–1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1965, 410.

arra irányult, hogy a 3–6 és a 6–10 éves gyermekek nevelését, oktatását végző óvónők és tanítók az általános műveltséget megszerezve a középiskolában, magasabb szintű szakmai felkészítést kapjanak a felsőfokúvá vált óvó- és tanítóképzőkben.⁶ Ehhez a gondolkodáshoz nagyban hozzájárult, hogy ebben az időszakban az óvodák iskola-előkészítő funkciója megkérdőjelezhetetlen volt, ami évtizedekig meghatározta az óvodai nevelőmunka szemléletmódját, ugyanakkor ez az attitűd elősegítette az óvodapedagógia és az óvodapedagógusi pálya presztízsének erősödését, amely 1959-ben oda vezetett, hogy az óvodapedagógus képzés bekerült a felsőfokú képzések közé.⁷

A felsőoktatási reform első eredményeként az 1958. évi 26. számú, *Magyar Közlönyben* megjelent törvényerejű rendelet alapján – Európa számos országát megelőzve, sőt a világon először – 1959 szeptemberében három új rendszerű, érettségire épülő, főiskolai jellegű, két évfolyamos óvónőképző nyitotta meg kapuit hazánkban: Kecskeméten, Szarvason és Sopronban. Ezzel a magyar óvónőképzés történetében új korszak kezdődött.⁸

Többen megállapították, hogy az általános iskola létrejötte óta a magyar oktatásügy egyik legjelentősebb eredménye az óvónő- és tanítóképzés felsőfokra emelése.⁹ Jelentőségét az a felismerés adja, hogy a fiatalabb gyermekek nevelése nem kevesebb, hanem talán még több pedagógiai tudást, műveltséget igényel, mint a nagyobbaké. Vagyis az óvónő és a tanító műveltsége nem maradhat el a többi pedagógus műveltsége mögött.

A felsőfokú óvónőképzés elindítása Kecskeméten

A képzés jellegzetességei

1959. szeptember 8-án tartották az ünnepélyes tanévnyitót (1. kép), egy időben a három városban,¹⁰ és a visszaemlékezések szerint később is nagyon jó volt a szakmai együttműködés a három intézmény között. Eleinte például minden képző maga írta a tanterveket, utána a másik két intézménnyel egyeztettek.¹¹ 1959 szeptemberében 95 elsőéves kezdte meg tanulmányait Kecskeméten, főleg Budapestről, Bács-Kiskun, Pest, Heves, Nógrád, Borsod és Tolna megye területéről.¹²

⁶ Dovala Márta: A Kecskeméti Tanítóképző Főiskola története, in Cseh Sándor – Varga Gábor (szerk.): *Tanító- és óvóképző főiskolák az új évezred küszöbén*, Debrecen, Tanító- és Óvóképző Főiskolák Kollégiuma, 1996, 135.

⁷ Molnár Balázs – Pálfi Sándor – Szerepi Sándor – Vargáné Nagy Anikó: Kisgyermekkori nevelés Magyarországon, *Educatio*, 24. évf., 2015/3, 121–128.

⁸ Krajcssovski–Krajnyák: *A gazdasági szaktanítóképzéstől a tanítóképző főiskoláig*, 294.

⁹ Hermann: *Az óvoda és az óvónőképzés*, 398.

¹⁰ *Kecskeméti Óvónőképző Intézet Évkönyve 1959–1965* (Kézirat kiadvány albumszerű formátumban, lelőhely: Károli Gáspár Református Egyetem, Kecskeméti Campus Könyvtár, Kecskemét, Kaszap u. 6–14.)

¹¹ W. Mikó Magdolna személyes közlése alapján.

¹² Krajcssovski–Krajnyák: *A gazdasági szaktanítóképzéstől a tanítóképző főiskoláig*, 297.

Az új típusú intézet a megszűnt középfokú tanítóképző helyén jött létre, az épületek és a belső berendezés korszerűsítésére jelentős összeget fordított a minisztérium.¹³ A felsőfokú óvónőképzésnek nem voltak előzményei, a tankönyveket, jegyzeteket, az oktatómunka rendjét nagyrészt önerőből kellett kialakítani. Létrehozták a főiskolai rendszerű tanulási rendet, vagyis a tanterv előadásokra, szemináriumokra építő rendszerét.¹⁴ Az óvónőképzés fejlesztésének következtében Kecskeméten átmenetileg szünetelt a nappali tagozatos tanítóképzés,¹⁵ ami 1917 óta volt jelen a városban, és csak 1986-ban, az intézmény főiskolává válásának évében indult újra.



1. kép: A Kecskeméti Óvónőképző Intézet évnyitója 1959. szeptember 8-án
(Forrás: *Kecskeméti Óvónőképző Intézet Krónikája 1959–1960*)

Burchard Erzsébet, az első igazgató

Az óvónőképző intézet első igazgatója Burchard (-Bélaváry) Erzsébet (1897–1987) volt, akinek nagy álma teljesedett be azzal, hogy lehetővé vált olyan óvónői társadalom nevelni – ráadásul felsőfokú képzésben –, amely megfelel a korszerű pedagógia elveinek.¹⁶ Burchard Erzsébet korábban elkötelezettjévé vált a reformpedagógiának, külföldi tanulmányai során ismerkedett meg Maria Montessori tanaival, amelyeknek lelkes híve és magyarországi meghonosítója lett.¹⁷ Később az oktatáspolitikai egyik döntéshozójává vált, 1945-ben a Népjóléti Minisztérium kisedővászügyi osztályának élére került, a Táncsics Kör tagjaként pedig többedmagával felvetette a felsőfokú tanító- és óvónőképzés gondolatát (bár ez már régebben felmerült). Az Oktatási

¹³ Uo., 295.

¹⁴ Uo., 294.

¹⁵ Uo., 295.

¹⁶ *Kecskeméti Óvónőképző Intézet Évkönyve 1959–1965*

¹⁷ Tomana Györgyi – Forrai Judit – Villányi Györgyné – Trencsényi László – Hudra Árpád: Burchard-Bélaváry Erzsébet óvodapedagógusi életpályája, in Kiss Endre – Trencsényi László – Hudra Árpád (szerk.): *Abszolút pedagógusok*, Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság, 2022, 168–172.

Minisztérium szakértői bizottsága részvételével dolgozta ki a középiskolai végzettségre épülő tanító- és óvónőképzés koncepcióját, tantervét, óra- és vizsgarendjét.¹⁸

Burchard Erzsébet hatvankét éves volt, amikor a kecskeméti intézet igazgatója lett, és három éven át vezette az intézményt. A visszaemlékezések szerint munkatársai számára magas mércét állított, de elsősorban önmagával szemben volt igényes.¹⁹

Nyugdíjazása után is folytatta az óvónőképzés és az óvodai nevelés modernizációját. Az Országos Pedagógiai Intézet külső munkatársaként részt vett az 1972-ben bevezetett óvodai nevelési program kidolgozásában (különös tekintettel a matematikai oktatásra montessori eszközökkel).²⁰

Amikor Kecskeméten igazgató lett, az óvónőképzés átszervezésekor gondot jelentett az új intézmény oktatótestületének kiválasztása.²¹ Többen pályázattal kerültek az intézethez, de a középfokú képzés testületéből is vett át tanárokat a minisztérium, akiket viszont Burchard Erzsébet maga választott ki különböző kritériumok alapján. W. Mikó Magdolna visszaemlékezése alapján Burchard Erzsébet mindenkivel személyesen elbeszélgetett, mielőtt javaslatot tett az átvételre. 16 tanárral indították el a tanévet, akik szakcsoportokba tömörültek, és akik Burchard Erzsébettől kapták meg a feladatukat egy három napig tartó értekezlet után. A továbbiakban azokról a tanárokról teszünk említést, akik már a középfokú képzésben is részt vettek, és szakmai teljesítményük megítélése alapján, Burchard Erzsébet javaslatára a felsőfokú intézmény tanári gárdájának tagjává váltak 1959-ben.

Kiemelkedő tanáregyenlőség a felsőfokúvá vált képzés indításakor

*Szemerey Andorné Törös Olga*²² az 1936-os Berliini Olimpián bronzérmes magyar tornászcsapat tagja volt. 1939-ben került Kecskemétre, az akkor éppen Horthy Miklós Református Tanítóképző Intézet nevet viselő képzőbe nevezték ki testnevelő tanárnak. Kutatta és kidolgozta az óvodáskorú gyermekek mozgásfejlesztésének legalkalmasabb módszertanát, hiszen 1959-ben a testi nevelésben is új módszerekre, tankönyvekre, tananyagra volt szükség a képzésben és játékos, ösztönző feladatokra az óvodában a helyes mozgásformák kialakítására. Érdekes adalék, hogy a kor oktatási-nevelési körülményeihez igazodva úgy kerülhettek ki a hallgatók a képzésből, hogy kellett mozgásfoglalkozást tartaniuk csoportszobában, folyosón, tornateremben és udvaron is.²³ Természetesnek számított az együttműködés orvosokkal,

¹⁸ Uo., 172–173.

¹⁹ W. Mikó Magdolna személyes közlése alapján.

²⁰ Tomana–Forrai–Villányiné–Trencsényi–Hudra: *Burchard-Béla Erzsébet óvodapedagógusi életpályája*, 174–175.

²¹ Sebő Gyula: *A kecskeméti nevelőképzés ötven éves története 1918–1968*, Kecskemét, Kecskeméti Óvónőképző Intézet, 1972, 46.

²² Az összefoglaló az alábbi könyv alapján készült: Grosán Pál: *Sporttörténeti Füzetek II. „Tettem a dolgomat mindenkor” Törös Olga (Szemerey Andorné). A kecskeméti lett tornász olimpián*, Kecskemét, Kecskeméti Olimpiai Barátok Bóbis Gyula Köre, 2014, 27–53.

²³ Retkes Anna testnevelő személyes közlése alapján.

gyógytornászokkal, akik a saját szakterületük tudásával járultak hozzá a kisgyermek mozgásfejlesztésének megfelelőségéhez és hatékonyságához. A Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar kecskeméti képzési helyszínének tornaterme 2012-től viseli Törös Olga nevét.

A bábkészítésnek, bábozásnak komoly hagyományai voltak az óvónőképző intézetben, ahol először *dr. Bakkay Tiborné*²⁴ tanította ezt nagyon magas színvonalon. Az ő irányítása alatt nemcsak a hallgatók bábcsoportja szerepelt nagy sikerrel különböző rendezvényeken és fesztiválokon, de még a kollégáknak is szervezett bábkészítő tanfolyamot, őket is bevonta a bábozásba. Ilyen előzmények után 1971-ben került az óvónőképző intézetbe *Báron László*, a Ciróka bábegyüttes alapítója, három évtizeden át művészeti vezetője. Báron László bábcsoportja az óvónőképző intézet támogatását is élvezte. A sikeres előadások, mesefeldolgozások hatására – felismerve a bábozásban rejlő óriási pedagógiai lehetőségeket – egyre több óvónő és óvónőképző intézeti hallgató kapcsolódott be a Ciróka együttes munkájába.²⁵ Kecskemét bábszínháza jelenleg is a *Ciróka* nevet viseli.

*Dr. Kálmán Lajos*²⁶ 1947-től dolgozott az akkor Kecskeméti Református Tanítóképző Intézetben ének- és zenetanárként, de emellett híres volt népzenei gyűjtéseiről. Kálmán Lajos nevéhez köthető az 1967-ben első alkalommal megrendezett Kecskeméti Népzenei Találkozók sorozatának elindítása neves írók, költők, zeneszerzők részvételével. Főállása és a folyamatos publikálás mellett a Református Egyháznál orgonált, s a kilencvenes években behatóan kezdett foglalkozni egyházzenevel. Munkásságának elismeréseként 1993-ban Kecskemét Város Díszpolgárává avatták, Kecskeméten óvodát neveztek el róla. 1959-ben, a felsőfokú képzés elindulásakor az ének-zene szakcsoport célul tűzte ki olyan óvónők nevelését, akik „megfelelő szakmai műveltség birtokában óvodai zenei nevelési feladataikat az esztétikai tudatosság színvonalán képesek ellátni.”²⁷ Új énekeskönyv elkészítésén, szakmódszertani kérdések megválaszolásán dolgoztak, óvodai zenehallgatásra alkalmas darabokat, összeállításokat készítettek különböző vokális és hangszeres együttesekre, önálló hangszeres estet adtak, komponáltak. 1959-ben alakult meg az énekkar és a zenekar is. A zenei képzést tekintve érdekesség, hogy a hangszer kezdetben a hegedű volt, csak később lett kötelező a furulya. A tanórán kívüli tevékenységek között kell megemlíteni a városi hangversenyek, budapesti operaelőadások csoportos látogatásának gyakorlatát, valamint a gyermek- és népdaléneklési versenyeket.²⁸

Dr. W. Mikó Magdolna,²⁹ akinek munkássága és publikációi elsősorban a pedagógia és pszichológia, valamint az óvodai módszertan területéhez kapcsolódnak,

²⁴ Heltai Nándor: A Ciróka korszakai, *Petőfi Népe*, 32. évf., 1977/163 (1977. július 13.), 5.

²⁵ Uo.

²⁶ Smuta Attila (szerk.): „Az ember alkotásra született...” Válogatás *dr. Kálmán Lajos* munkáiból, Lakitelek, Antológia Kiadó, 2004.

²⁷ *Kecskeméti Óvónőképző Intézet Évkönyve 1959–1965*

²⁸ Uo.

²⁹ Varga Géza (szerk.): *Ki kicsoda Kecskeméten*, Kecskemét, Part Produkció, 2013, 156.

tanszékvezetőként, igazgató- és főigazgató-helyettesként is dolgozott az óvónőképzőben. Tantervek, tantervi programok, jegyzetek, tankönyvek szerzőjeként ismert, részt vett az óvodai alapprogramok, helyi programok elkészítésében. Az Óvodapedagógiai Nyári Egyetemnek rendszeres szervezője és előadója, a *Kisgyermeknevelés* című folyóiratnak főszerkesztője volt.

A tanárok munkáját kitűnő, országosan is elismert szaktekintélyek segítették, akik elméleti és gyakorlati útmutatásokat adtak az intézet tanárainak. Közülük kiemelnénk *Forrai Katalin* zenepedagógust (1926–2004), aki „az ének-zenei nevelés ma is meghatározó szellemiségét alapozta meg, Kodály városában a kodályi szemléletet hirdette.”³⁰ Kodály Zoltán tanácsára összeállított egy bölcsődéseknek és óvodásoknak szóló zenei anyagot igényes gyermekdalokból, az így született köteteket mind a mai napig használjuk a pedagógusképzésben, valamint a kisgyermeknevelésben, óvodapedagógiában.³¹

A felsőfokú óvónőképzés első évtizede

A korabeli beszámolók szerint nem a legjobb érettségi eredménnyel rendelkező tanulók kérték felvételüket, az óvónőképző intézetbe többségében azok az érettségizett fiatalok jelentkeztek, akik az egyetemek, tanárképző, tanítóképző főiskolák felvételijén csekély eséllyel indulhattak volna. Csakhogy megfelelő általános műveltséggel rendelkeztek, s ez lehetővé tette, hogy a jórészt hivatástudatból jelentkezett fiatalok szakmai műveltségének fejlesztésére több időt biztosítson a tanterv.³²

A felvételi vizsga az 1960-as évek legelején az alábbi tárgykörökből állt: Pedagógiai rátermettségi vizsgálat (mese, versmondás, játékszervezés a gyakorló óvodában 3–6 éves gyermekekkel); Nyelvi kultúra vizsgálata (olvasás, megadott témáról zárt-helyi írásbeli dolgozat); Zenei hallásvizsgálat; Rajzkészség vizsgálata (szögletes és forgástestek rajzolása, festése).³³

Az oktatás szervezeti felépítése és színvonala főiskolai jellegű volt, ugyanakkor megőrizte a középfokú képzőkben kialakult kiscsoportos oktatási formákat, amely arányaiban több volt, mint az egyetemeken, főiskolákon, így az oktatók és a hallgatók közvetlenebb kapcsolata pozitív nevelési szituációt teremtett.³⁴

A kedvező pedagógiai helyzetet az is erősítette, hogy az intézettel szerves egységet alkotott a kollégium, a hallgatók 75%-a kollégista volt, és minden 10–12 fős kollégiumi csoporthoz, amely egyben tanulókör is volt, hozzárendeltek egy-egy patronáló, tanácsadó tanárt.³⁵

³⁰ Krajcsovszki–Krajnyák: *A gazdasági szaktanítóképzéstől a tanítóképző főiskoláig*, 310.

³¹ Forrai Katalin: *Ének a bölcsődében*, Budapest, Móra, 2024; Forrai Katalin: *Ének az óvodában*, Budapest, Móra, 2024.

³² Sebő: *A kecskeméti nevelőképzés ötven éves története*, 48.

³³ Uo., 47.

³⁴ Uo., 48.

³⁵ Uo.

A felsőfokú óvónőképzésben központi szerepet kapott a gyakorlati képzés, annak szigorúan meghatározott rendje volt, irányítása az igazgatóhelyettes kezébe került. A gyakorló óvoda 1959. július 1-től működött az intézet udvarán, de külön épületben: kezdetben három óvodai csoporttal, hat óvónővel kezdte a munkát.³⁶

A főiskolává válás útján

Az 1959–1986 közötti években a Kecskeméti Óvónőképző Intézet meghatározó szerepet töltött be a magyar óvodapedagógiában,³⁷ ahol kutatások, kísérletek folytak, innovatív törekvések voltak jellemzőek. Most ezek közül mutatunk be néhányat röviden.³⁸



2. kép: Demonstrációs terem
(Forrás: Kecskeméti Óvónőképző Intézet Krónikája 1967–1968)

Az úgynevezett *demonstrációs terem* (2. kép) 1967-től állt a módszertani képzés szolgálatában, gyakran volt pszichológiai kísérletek és módszertani bemutatók helyszíne.³⁹ Egy detektívtükör választotta el a megfigyelőket attól a jól felszerelt, óvodai csoportszobának berendezett teremtől, ahol a demonstrációk, kísérletek zajlottak. Az óvodás gyerekek csak egy tükört láttak, és mivel nem tudtak róla, hogy figyelik őket, a játék, a foglalkozás természetes körülmények között, mindenféle zavaró tényező nélkül valósulhatott meg. A megfigyelő szobában – a színházhoz hasonlóan – magasított

³⁶ *Kecskeméti Óvónőképző Intézet Évkönyve 1959–1965*

³⁷ Krajcsovics József: *A kecskeméti tanítóképzés története*, Neveléstörténeti emlékülés, Kecskeméti Főiskola, Tanítóképző Főiskolai Kar. (Kézirat, a szerző engedélyével közölve.)

³⁸ Erről részletesebben: Szinger Veronika: Képzési, módszertani és oktatástechnológiai innovációk a Kecskeméti Felsőfokú Óvónőképző Intézetben (1959–1986), in G. Molnár Péter – Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Pedagógiai valóságok*, Budapest, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, 2018, 47–56.

³⁹ *Kecskeméti Óvónőképző Intézet Évkönyve 1967–1969*

padsorok álltak, rálátással a bemutatóteremre. Amíg a vezető óvónők bemutató foglalkozásokat tartottak, addig az óvónőjelöltek a megfigyelő szobában minden történést nyomon követhettek, azonnal értékelhették a látottakat anélkül, hogy az óvodás gyerekek őket észrevették volna. Ez a rejtett megfigyelés kiszűrte a zavaró momentumokat, feloldotta a megfigyelői paradoxon problémáját.

Zárt láncú tévéhálózat segítségével kapcsolták össze a szemináriumi termeket három óvodai csoporttal és a demonstrációs teremmel. A tévélánc a kiépülés pillanatától pedagógiai célok szolgálatában állt és nem öncélú technikai eszköz volt, hiszen – főleg magasabb létszámú hallgatói csoportok esetén – megkönnyítette a bemutatók szervezését, lebonyolítását és értékelését, amit telehospitálásnak hívtak.⁴⁰ A képző létrehozott egy videótárat, ahol az információs anyagok felhasználása a levelezős hallgatók képzéséhez, a továbbképzésekhez, az óvodapedagógiai nyári egyetemekhez bizonyult hasznosnak. Több felvétel készült a Kodály Intézet, Továbbképzési Kabinet, Forrai Katalin, illetve a Magyar Rádió számára.⁴¹ A MAGISTER visszacsatoló berendezés pedig lényegében egy feleltetőgép volt, amely megfelelő programok készítésével lehetővé tette a csoportos ellenőrzés és visszacsatolás lehetőségét.⁴²

A kecskeméti képző országos hírnevet szerzett az Óvodapedagógiai Nyári Egyetem (korábban Óvónők Nyári Akadémiája) létrehozásával, 1972-től évenként került sor országos beiskolázással a rendezvényre, egyhetes időtartammal. Az előadók a szakterületek legkiválóbb országos tekintélyű képviselőiből és az intézet tanári, valamint óvónői karából kerültek ki. Több alkalommal külföldi előadók is szerepeltek.⁴³ Ilyen szakmai előzmények után minisztériumi engedéllyel kezdődött meg az integrált tanító- és óvóképzés kísérlete, amely megalapozta a főiskolává válást, és amelynek köszönhetően az Elnöki Tanács 1986. szeptember 1-jei hatállyal főiskolai rangra emelte az intézetet Kecskeméti Tanítóképző Főiskola névvel.⁴⁴

Összegzés

Kecskemét úttörő volt abban a tekintetben, hogy egyike volt annak a három városnak, ahol elindult a felsőfokú óvónőképzés. Szintén ebben az intézményben indították el az óvodapedagógus- és tanítóképzés integrált képzési programját 1983-ban, amelynek az alábbi üzenete volt: emelni kell a képzési időt az óvónőképzőkben 3 évre, főiskolai szintre, közelíteni kell az óvó- és tanítóképzést.⁴⁵

⁴⁰ *Kecskeméti Óvónőképző Intézet Évkönyve 1973–1976*

⁴¹ *Kecskeméti Óvónőképző Intézet Évkönyve 1976–1979*

⁴² *Kecskeméti Óvónőképző Intézet Krónikája 1976–1977*

⁴³ Krajcsovszki: *A kecskeméti tanítóképzés története*.

⁴⁴ Sági Norberta – Szinger Veronika: Óvodapedagógus- és tanítóképzés a kezdetektől napjainkig, in Lovas Dániel (szerk.): *A kecskeméti felsőfokú oktatás története a kezdetektől napjainkig*, Kecskemét, Gong, 127.

⁴⁵ Krajcsovszki–Krajnyák: *A gazdasági szaktanítóképzéstől a tanítóképző főiskoláig*, 330–331.

Az elmúlt évtizedek jogi szabályozásának áttekintésekor egyértelműen kirajzódik a tendencia: az oktatásról szóló törvények 1985-től egészen 2023-ig az óvodai nevelőmunkát egyértelműen óvodapedagógusokhoz kötik, a képzési idő három év a felsőoktatásban, amely főiskolai szintnek felel meg, és ezzel a szakképesítéssel lehet óvodában óvodapedagógusi feladatokat ellátni.⁴⁶

A jelenlegi szabályozás alapján viszont óvodapedagógusi feladatokat már nemcsak óvodapedagógus felsőfokú végzettséggel és szakképzettséggel, hanem oktatási szakasszisztens óvodai nevelő szakmairányon szerzett végzettséggel is be lehet tölteni.⁴⁷ Kérdésként merül fel, amit már az 1980-as években is megfogalmaztak, vajon elfogadható-e, hogy a 3–6 éves gyermekek nevelését alacsonyabb képzettséggel oldjuk meg, mint a későbbi korosztályokét, illetve, másképp fogalmazva, el tudjuk-e képzelni, hogy a gyermekorvos rövidebb ideig tanuljon, és alacsonyabb végzettséget szerezzen, mint a felnőttek gyógyítója.⁴⁸

Irodalomjegyzék

- Dovala Márta: A Kecskeméti Tanítóképző Főiskola története, in Cseh Sándor–Varga Gábor (szerk.): *Tanító- és óvóképző főiskolák az új évezred küszöbén*, Debrecen, Tanító- és Óvóképző Főiskolák Kollégiuma, 1996, 133–149.
- Forrai Katalin: *Ének a bölcsődében*, Budapest, Móra, 2024.
- Forrai Katalin: *Ének az óvodában*, Budapest, Móra, 2024.
- Grosán Pál: *Sporttörténeti Füzetek II. „Tettem a dolgomat mindenkor” Törös Olga (Szemerey Andorné). A kecskeméti lett tornász olimpikon*, Kecskemét, Kecskeméti Olimpiai Barátok Bóbis Gyula Köre, 2014.
- Heltai Nándor: A Ciróka korszakai, *Petőfi Népe*, 32. évf., 1977/163 (1977. július 13.), 5.
- Hermann Alice: Az óvoda és az óvónőképzés, in Simon Gyula (szerk.): *Nevelésügyünk húsz éve 1945–1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1965, 365–418.
- Kecskeméti Óvónőképző Intézet Évkönyve 1959–1965 (Kézírtas kiadvány albumszerű formátumban, lelőhely: Károli Gáspár Református Egyetem, Kecskeméti Campus Könyvtár, Kecskemét, Kaszap u. 6–14.)
- Kecskeméti Óvónőképző Intézet Évkönyve 1967–1969 (Kézírtas kiadvány albumszerű formátumban, lelőhely: Károli Gáspár Református Egyetem, Kecskeméti Campus Könyvtár, Kecskemét, Kaszap u. 6–14.)
- Kecskeméti Óvónőképző Intézet Évkönyve 1973–1976 (Kézírtas kiadvány albumszerű formátumban, lelőhely: Károli Gáspár Református Egyetem, Kecskeméti Campus Könyvtár, Kecskemét, Kaszap u. 6–14.)
- Kecskeméti Óvónőképző Intézet Évkönyve 1976–1979 (Kézírtas kiadvány albumszerű formátumban, lelőhely: Károli Gáspár Református Egyetem, Kecskeméti Campus Könyvtár, Kecskemét, Kaszap u. 6–14.)

⁴⁶ Tolnai Ágnes: Felsőoktatás és szakképzés összekapcsolódása a pedagógusképzésben. Az óvodai nevelő szakma, *Glossa Iuridica*, 12. évf., 2025/3–4. 191–209. <https://doi.org/10.55194/GI.2025.3-4.9>

⁴⁷ Uo., 192–193.

⁴⁸ Krajcssovski–Krajnyák: *A gazdasági szaktanítóképzéstől a tanítóképző főiskoláig*, 331.

- Kecskeméti Óvónőképző Intézet Krónikája 1959–1960* (Kéziratos kiadvány albumszerű formátumban, lelőhely: Károli Gáspár Református Egyetem, Kecskeméti Campus Könyvtár, Kecskemét, Kaszap u. 6–14.)
- Kecskeméti Óvónőképző Intézet Krónikája 1967–1968* (Kéziratos kiadvány albumszerű formátumban, lelőhely: Károli Gáspár Református Egyetem, Kecskeméti Campus Könyvtár, Kecskemét, Kaszap u. 6–14.)
- Kecskeméti Óvónőképző Intézet Krónikája 1972–1973* (Kéziratos kiadvány albumszerű formátumban, lelőhely: Károli Gáspár Református Egyetem, Kecskeméti Campus Könyvtár, Kecskemét, Kaszap u. 6–14.)
- Kecskeméti Óvónőképző Intézet Krónikája 1976–1977* (Kéziratos kiadvány albumszerű formátumban, lelőhely: Károli Gáspár Református Egyetem, Kecskeméti Campus Könyvtár, Kecskemét, Kaszap u. 6–14.)
- Krajcsovszki József: *A kecskeméti tanítóképzés története*, Neveléstörténeti emlékülés, Kecskeméti Főiskola, Tanítóképző Főiskolai Kar. (Kézirat, a szerző engedélyével közölve.)
- Krajcsovszki József – Krajnyák Nándor: *A gazdasági szaktanítóképzéstől a tanítóképző főiskoláig*, in Micheller Magdolna (szerk.): *Fejezetek a pedagógusképző történetéből I. Bács-Kiskun megye*, Szeged, Magyar Tudományos Akadémia, 1990, 186–348.
- Molnár Balázs – Pálfi Sándor – Szerepi Sándor – Vargáné Nagy Anikó: *Kisgyermekkori nevelés Magyarországon*, *Educatio*, 24. évf., 2015/3, 121–128.
- Sági Norberta – Szinger Veronika: *Óvodapedagógus- és tanítóképzés a kezdetektől napjainkig*, in Lovas Dániel (szerk.): *A kecskeméti felsőfokú oktatás története a kezdetektől napjainkig*, Kecskemét, Gong, 87–144.
- Sebő Gyula: *A kecskeméti nevelőképzés ötven éves története 1918 – 1968*, Kecskemét, Kecskeméti Óvónőképző Intézet, 1972.
- Smuta Attila (szerk.): *„Az ember alkotásra született...” Válogatás dr. Kálmán Lajos munkáiból*, Lakitelek, Antológia Kiadó, 2004.
- Szinger Veronika: *Képzési, módszertani és oktatástechnológiai innovációk a Kecskeméti Felsőfokú Óvónőképző Intézetben (1959–1986)*, in G. Molnár Péter – Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Pedagógiai valóságok*, Budapest, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, 2018, 47–56.
- Tolnai Ágnes: *Felsőoktatás és szakképzés összekapcsolódása a pedagógusképzésben. Az óvodai nevelő szakma*, *Glossa Iuridica*, 12. évf., 2025/3–4. 191–209. <https://doi.org/10.55194/GI.2025.3-4.9>
- Tomana Györgyi – Forrai Judit – Villányi Györgyné – Trencsényi László – Hudra Árpád: *Burchard-Bélaváry Erzsébet óvodapedagógusi életpályája*, in Kiss Endre – Trencsényi László – Hudra Árpád (szerk.): *Abszolút pedagógusok*, Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság, 2022, 167–176.
- Varga Géza (szerk.): *Ki kicsoda Kecskeméten*, Kecskemét, Part Produkció, 2013.

Források

- 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról. [Link](#)
- 401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény végrehajtásáról. [Link](#)
- Az Akiket várnak – Óvónéni leszek* című film forgatókönyve, Magyar Nemzeti Digitális Archívum. [Link](#)

BRUNSZVIK TERÉZ KULTUSZA A VAJDASÁGBAN

A tanulmány szerzője 1995-ben Kishegyesen alapítója és első elnöke volt a Vajdasági Magyar Óvodapedagógusok Egyesületének. A szervezet később felvette a Brunszvik Teréz Magyar Óvodapedagógusok Egyesülete nevet, s azóta is így működik. Az írás az egyesület működését és Brunszvik Teréz vajdasági kultuszát mutatja be, elsősorban személyes emlékek és dokumentumok alapján.

Kulcsszavak: Brunszvik Teréz Magyar Óvodapedagógusok Egyesülete, Vajdaság, Vajdasági Magyar Óvodás Színjátszó Találkozó, óvodapedagógia, szakmai elhivatottság

Brunszvik Teréz személyét és tevékenységét még az 1970-es években ismertem meg, mert a magyar szellemiségű újvidéki óvóképző középiskola (ma Újvidéki Óvóképző Szakfőiskola), illetve annak magyartanára kapcsolatot tartott különböző magyarországi oktatási intézményekkel, köztük is főleg azokkal, ahol óvónőket képeztek. A legszorosabb együttműködés emlékeim szerint Sopronnal és Kecskeméttel jött létre. Sok tartalmas szakkönyv és szakmai folyóirat (elsősorban az *Óvodai Nevelés*) érkezett intézményünkbe, amelyeket kézbe vettünk, olvastunk. Az egyik ilyen tanulmánykötet Brunszvik Teréz életútjával foglalkozott. Innen datálom e nemes lelkű pedagógus megismerését.

A rendszerváltás után, 1995-ben Kishegyesen létrehoztuk a Vajdasági Magyar Óvodapedagógusok Egyesületét. Később ez felvette a Brunszvik Teréz Magyar Óvodapedagógusok Egyesülete nevet, s azóta is így működik (1. kép¹).

Írásomban az egyesület működését és a kultusz jelenlétét mutatom be, elsősorban saját emlékeim és a rendelkezésemre álló dokumentumok alapján. Bízom benne, hogy ezek felidézése is mutatja, a vajdasági magyar óvodapedagógusok méltó folytatói Brunszvik Teréz munkájának, s neveléssel szolgálják hazájukat, szem előtt tartva gondolatát: „Nevelés teszi az embert, és az ember a hazát.”²

A vajdasági magyar óvónők egyesületbe szervezésének gondolata 1991 után merült fel, amikor úgy éreztük, önállóan kell „talpra állnunk”.



1. kép: Az egyesület logója

¹ A tanulmányban szereplő valamennyi kép a szerző tulajdona.

² Idézi: Hornyák Mária: *Beethoven, Brunszvikok, Martonvásár*, Martonvásár, MTA Mezőgazdasági Kutatóintézet, 1993, 77.

Ha Brunszvik Terézzel kapcsolatban azt olvashattuk, hogy számára az volt a fontos, hogy „intézményes keretek között ölelheti szívére a rászoruló gyerekeket”,³ esetünkben ezt annyiban lehetett árnyalni, hogy nálunk nem a gyermekek anyagi helyzete zárhatta el őket a művelődéstől és nevelődéstől, hanem a magyar nyelv, az anyanyelv háttérbe szorulása. Épp ezért szervezőmunkánk kezdetén felkerestünk, meglátogattunk minden olyan intézményt, ahol tudtuk, hogy magyar nyelven is indult óvodai csoport, s bátorítottunk az összefogásra.

A körülmények nehezek voltak. Elkezdődött a délszláv háború, megerősödtek az olyan politikai hangok, amelyek legfőbb célja a nemzeti kisebbségek eltávolítása volt az országból, így a Vajdaságból is. Az új állam új oktatási-nevelési programot határozott meg, amely központosításra törekedett, így előtérbe helyezte a szerb nyelvet, és a rendezvényeken is így kellett megnyilvánulni. Ez a magyar anyanyelvű óvodások esetében azt jelentette, hogy szinte teljes kudarcra voltak ítélve, ha saját anyanyelvüket használva szavaltak, énekeltek, táncoltak, léptek fel. Volt rá példa, hogy a magyar gyermekdalok, néptáncok bemutatását kifütyülték, vagy zibongtak a nézőtéren. Mindez azt is mutatta, hogy mind a szülőknek, mind az óvodapedagógusoknak támaszra, háttérszervezetre volt szükségük, hogy továbbra is minél több gyermek járjon magyar nyelvű óvodai csoportba.

A Vajdasági Magyar Óvodapedagógusok Egyesülete 1995-ben a következő célkitűzésekkel alakult meg:

- A magyar kultúra értékeit vagyunk hivatottak továbbítani.
- Hiteles forrásból kell merítenünk: saját folklórkincsünkéből – népmese, népi gyermekjátékok, népköltészet –, bár természetesen nem a kizárólagosság elve alapján.
- Meg kell ismerni és -ismertetni saját néphagyományainkat, segítve eligazodni szimbólumrendszerükben.
- Nemcsak szakmailag képzett óvónőkre van szükségünk, ettől sokkal többre: szükséges, hogy ismerjék nemzetünk történelmét, kulturális értékeit, s azokban otthonosan mozogjanak.
- A fenti célokkal a felgyorsult asszimilációnak gátat kívánunk vetni.
- Hitvallásunknak Vörösmarty Mihály idézetét választottuk: „Emlékek nélkül népeknek híre csak árnyék...”

Az egyesület első elnöke Szőke Anna, e sorok írója lett. Rövid ideig az újvidéki Vajdasági Magyar Pedagógusok Egyesületének a szakosztályaként működött a szervezet, majd önállósult. 2018-ban vette fel Brunszvik Teréz nevét.

A Brunszvik Teréz Magyar Óvodapedagógusok Egyesülete nagyon fontosnak tartotta és tartja a stabil értékrend és identitástudat képviselését a folyamatosan változó, magát olykor értéksemllegesnek nevező világunkban. Igyekeztünk és igyekszünk a

³ Hornyák Mária: *Első óvodánk története (Buda-Krisztinaváros) 1828–1867*, Örláng füzetek 8., Martonvásár, Brunszvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány, 2003, 8.

vajdasági kisgyermekekben felépíteni, szüleik esetében pedig támogatni, megerősíteni a számunkra fontos önazonosságtudatot. Szerencsére ehhez számos lehetőség áll rendelkezésünkre, legyen szó az anyanyelv és a magyar irodalom kincseiről, a néphagyományokról, a zenéről, táncról, vagy ünnepeinkről. Talán elmondható, hogy egy vajdasági magyar óvodapedagógus az identitások határán működik: összekapcsolja a generációkat, az önazonosságot, a múltat és a jelent, az anyanyelvet és a többségi nyelvet.

A nyelv és a kommunikáció az egyik fontos fejlesztési területünk lett. Közhelynek számít, hogy a sok rajzfilm és gyermekfilm hatással van a kisgyermekekre, különösen a legkisebbekre, s gyakran az okostelefon, a tablet stb. tölti be a bébiszitter szerepét családoknál. Van olyan szülő, aki azzal dicsekszik, hogy óvodás gyermeke tud angolul, bár magyarul még nem... Az egyesület vezetősége épp ezért célul tűzte ki, hogy szülőértekezleteket szervez, amelyekre összehívja a fiatal szülőket, s igyekszik felhívni figyelmüket a veszélyekre és javaslatokat tenni a megoldásokra.

Érzékeltük, hogy az óvodában alapvető feladattá vált, s majdnem teljes mértékben csak az óvónőre hárult – és hárul ma is – a 3–7 éves korú gyermekek beszédfejlesztése, beszélő magatartásának kibontakoztatása, verbális kommunikációs képességeinek megszilárdítása, nonverbális kommunikációs eszköztárának bővítése. Külön problémát okoz a szórványóvodák esete, itt ugyanis nemcsak a magas csoportlétszám jelenik meg nehezítő tényezőként, de a félnyelvűség jelensége és a differenciált beszéltetés, az individuális beszéd gyakori hiánya is. Ilyen környezetben az óvónőnek naprakész tudáshalmazzal kell rendelkeznie, ismernie kell a vers, a mondóka, a mese tartalmi és formai elemeit, amelyek az anyanyelvi nevelés eszközei. Csak így tudja fejleszteni a gyermek érzelmi tulajdonságait, s megalapozni az egyén későbbi azonosságtudatát.

Egyesületünk szembenézett azzal a kérdéssel is, mi a valódi helyszíne a gyermeki beszéd szintjének fejlesztésének. Azt tapasztaltuk, hogy bár elsődlegesen ez a család feladata lenne, sok esetben teljességgel az óvoda feladatává válik a gyermekeket életkoruknak megfelelő beszédészlelési és beszédmegértési szintre fejleszteni. E körülményeket figyelembe véve képzéseket szerveztünk, és az óvodapedagógusokat a fejlesztőpedagógia módszertanával készítettük fel.

Nagy hangsúlyt helyeztünk az anyanyelvi játékokra, hiszen észleltük, hogy a közmondások, szólások, proverbiumok alkalmazása kiszorult a mindennapok nyelvi kommunikációs eszköztárából, hagyományozódásuk nálunk kiveszőben van.⁴ Ezért a résztvevők egész csokorra való elfeledett közmondást kaptak kézhez fénymásolat formájában, könyvecskévé fűzve. Íme néhány példa, amelyek az óvodában is alkalmazhatók: *Ha nincs otthon a macska, cincognak az egerek. Néma gyereknek az anyja sem érti a szavát. Ha leeszed a fölét, edd meg az alját is. Addig nyújtózkodj, ameddig a takaród ér.* A szóláshasonlatoknak gazdag tárházát kínálják népmeséink: *Gyáva,*

⁴ Gereben Ferenc: A határon túli magyarok kulturális identitása (Különös tekintettel a tömb- és szórványmagyarságra), *Pro Minoritate*, 2007/tavasz, 24–38.

mint a nyúl. Kerülgeti, mint macska a forró kását. Él, mint hal a vízben. Piros, mint a rózsza. A mesékből kiragadott kifejezésmódok a gyermek lelkivilágát is gazdagítják: *Meg volt bizony illetődve. Ment, ment mendegélt.* A nyelvi humor verbális példáit pedig a gyermekversek nyújtják, így pl. Weöres Sándor művei: *Kutyatár, kutyatár, Tengerecki Pál, Etye-petye-lepetye, Kutyafülű Aladár.*⁵ A műmesékből, de a népköltésékből is, sok olyan szófordulatot jegyezhetnek meg a gyermekek, amelyeket a hétköznapi beszédükben feleleveníthetnek. Így például a *Tücsöklakodalom (Házasodik a tücsök)* című mű sem volt ismert pedagógusaink előtt, pedig színes szókincsével a szókincsbővítés kiváló példája lehet.

A fenti tartalmak beillesztése a folyamatosan megújított nevelési tervekbe sokszor kihívás elé állított bennünket. A szerbiai központi mintára beindított ún. projektnevelés például járhatott volna azzal, hogy a magyar népmese, néphagyomány kiszorul az óvodákból. Azonban a szabad játék, a kuckók, ahol a gyerekek különféle tevékenységeket végezhetnek, az, hogy a gyermekek szabadon mozognak, nem mond ellent annak, hogy becsempésszük gyermekmondókáinkat, népmesekincsünket a nevelésbe. Íme, egy csodálatos példa, amely Talpai Zsana ötlete alapján valósult meg. *Az égig érő paszuly* jól ismert, mára már klasszikussá vált tündérmese. Feldolgozása, mesélése különböző módon történhet. Az óvónő leleményességére vall a módszer, ahogyan feldolgozta, közelebb hozta a gyerekekhez a mese tartalmát. Elbűvölő volt, ahogyan megragadta a pillanatot az itt és most módszerrel, amely tájékozottságot, rátermettséget igényel az óvónőtől.

A gyerekekkel a Föld napjára készültek, sok képet, gyerekeknek szóló ismeretterjesztő kisfilmet, rajzfilmet néztek meg, elővették a lexikonokat, sokat beszélgettek a Földről. Festették a földgolyót, léggömböt kasíroztak, majd ráfestették a kontinenseket. Szóba került a termőföld szerepe, s hogy miért fontos megvigyázni. Ültettek babot, hogy szemlélni tudják a babszemek fejlődését, a változást. A gyerekek kerestek egy vakondtúrást, majd két átlátszó edénybe elültették az előző nap beáztatott babszemeket. Egy-egy edénykébe 5-5 szemet ültettek, megszámozták őket, földbe tették, meglocsolták, majd az ablakpárkányra helyezték a dobozkákat, s mindennap locsolták. Nagy öröm volt, mikor kibújt az első babszem, majd a második, harmadik, negyedik, ötödik. Végül minden egyes szem elkezdett fejlődni, s mivel az ablakban volt, küszört fölfelé. Ekkor jutott eszébe az óvónőnek *Az égig érő paszuly* című mese. Szabadon mesélt, majd lehetővé tette a gyermekek számára, hogy illusztrálják a történetet, mégpedig az ablakban. Rajzoltak, festettek, vágtak, ragasztottak, elkészítették a mese szereplőit, helyszíneit. Másnap már együtt mesélték, közben csodálták és figyelték a babszemek fejlődését. Az ablaküvegre felragasztották a szereplőket, Jancsit a kunyhóval, édesanyját a tehénkével és az öt szem babbal, míg eljutottak a felhőkön keresztül a kastélyig és az óriásig. Jancsit a paszuly szárára ragasztották. Pár nap múlva a gyerekek észrevették, hogy Jancsi valóban mászik fölfelé, hiszen ahogy fejlődött a növény, Jancsi úgy forgott és mászott a növénnel együtt. Két hét

⁵ Lásd: Weöres Sándor: *Ha a világ rigó lenne*, Budapest, Móra, 2024.

alatt a paszuly elérte a palotát. Az óvodai csoportszobából látszottak a felhők, a játszótér és a mese az ablakban. Ez a szemléltetés életre szóló élményt jelentett a gyerekeknek, pedig egy spontán jött, majd továbbfejlesztett ötletből eredt (2. kép).

Egyesületünk folyamatosan támogatta és támogatja a hasonló módszertani jógyakorlatokat. Így például fennállásunk 25. éves jubileumára pályázatot hirdettünk a projektmódszer alkalmazásával kapcsolatban. Az óvónők önálló alkotótevékenységét, a meseírást, dramatiszálást is igyekeztünk elősegíteni és díjazni.⁶ Emellett óvodásaink számára is folyamatosan hirdettünk pályázatokat, pl. rajzpályázatokat gyermekirodalmi témákban.⁷

Egyesületünk talán legfontosabb programja az 1995 májusa óta (a koronavírus időszakát kivéve) minden évben megrendezett óvodás színjátszó találkozó, amelynek hivatalos neve jelenleg Vajdasági Magyar Óvodás Színjátszó Találkozó. 2026-ban már a 28. alkalommal rendezték meg Kishegyesen, ekkor a rendezvényre „nyolc községből érkeztek ovisok. Összesen mintegy 270 gyerek lépett fel.

A találkozó célja, hogy a legkisebbek játékos formában mutathassák meg tehetségüket, miközben közösségi élményekkel gazdagodnak. Horgosról, Zentáról, Csókáról, Adárról, Topolyáról és Kishegyesről érkeztek csoportok.”⁸

1995-ben e sorok írója, Szőke Anna kezdeményezte, hogy teremtsődjön egy olyan alkalom, amelyen a magyar gyerekeknek alkalmuk van külön fellépni, anyanyelvük használata tapsot érdemel, nemzeti öntudatuk pedig a sikerek és a közösségi élmény által is erősödhet. Az első rendezvény 1995-ben, amelyre még csak hat csoport jött el, váratlanul nagy visszhangra talált, hiszen az első ilyen nemzeti fellépés volt a kicsik körében. Tudósított róla az Újvidéki TV, a Rádió, és a belgrádi Magyar Nagykövetség is mindaddig képviseltette magát az újabb és újabb találkozókra, amíg Szabadkán meg nem alakult a Magyar Főkonzulátus. Az ezredforduló után megszorodtak a fellépő csoportok, volt olyan év, amikor több mint négyszáz kisgyermek lépett színpadra Kishegyesen. A gyermekelőadásokat nem rangsoroltuk és nem díjaztuk, de egy szakmai zsűri részletesen értékelte a teljesítményeket. (3–5. kép)

A cél már az első szemlén is az volt, hogy a produkciók a magyar néphagyományokra épüljenek, hogy az óvónők is elsajátítsák folklórkincsünket, népi



2. kép: Az igazi égi erő paszuly

⁶ Tóth Péter: Jubilál a vajdasági magyar óvodapedagógusok egyesülete, *Vajdaság Ma*, 2020. október 3. [Link](#) (Letöltés: 2026. 05. 30.)

⁷ Ger: Madarat tolláról... Óvodások rajzaiból nyílt kiállítás Oromon, *Vajdasági Magyar Szó*, 2021. június 10. [Link](#) (Letöltés: 2026. 05. 30.)

⁸ Óvodások léptek színpadra Kishegyesen, *Pannon RTV*, 2026. május 20. [Link](#) (Letöltés: 2026. 05. 30.) A híranyagban a műsor is megtekinthető filmfelvételen.

gyermekjátékainkat és néphagyományainkat, használják gazdag mesevilágunkat. Folklorhagyományaink óvodai felhasználása a korábbiakban fokozatosan szegényedett, a családokban pedig már egyre kevésbé élt az átadás és átvétel szokása. Ezért a visszatartás, az óvodai találkozókra való készülés új lendületet adott ennek is. Így szakmailag is hézagpótló lett a szemle.



3–5. kép: Pillanatképek az óvodás színjátszó találkozóról

Az elmúlt 30 év alatt folyamatosan figyelemmel lehetett kísérni, hogy a felkészítő óvodapedagógusok tudatosan dolgoznak a beszédkészség javításán, a színpadi mozgás fejlesztésén, s a legtöbben drámapedagógiai módszereket is alkalmaznak. Elmondható, hogy a részt vevő kisgyerekek letéteményesei a magyar oktatás megmaradásának. A csaknem három évtizedes tapasztalat pedig azt mutatja, hogy az óvodás színjátszók közül sokat viszontlátunk az általános iskolások, majd a középiskolások művészeti vetélkedőjén (ÁMV, KMV) is.

A Brunszvik Teréz Magyar Óvodapedagógusok Egyesülete fennállása folyamán arra is figyelmet fordított, hogy ápolja az óvodapedagógusok képzésének történeti hagyományait, s Brunszvik Teréz emlékeztét. A vajdasági magyar óvónők e sorok írója, Szőke Anna elnök szervezésében több alkalommal jártak Martonvásáron, megtekintették a kastélyt, ahol a Brunszvik család emlékezte még közelebb hozta a kiváló nevelőnő életútját a résztvevőkhöz. Az óvodamúzeumban legalább tíz alkalommal jártunk, eleinte a régi épületben, majd az impozáns, új létesítményben. Az itt készített fényképekből kiállítást is szerveztünk, amelyen kinagyított, nagyméretű fotók idézték fel Brunszvik Teréz kisdédóvó intézetének eszközeit és hangulatát. Ezt a kiállítást több helyen is bemutattuk, különösen a Bánságban, ahol óvodapedagógusaink a szórvány magyar nyelvterületen végzik oktató-nevelő munkájukat. (6. kép) A képanyagból



6. kép: A kiállítás tordai plakátja

készült újabb tárlattal ünnepeltük Brunsztik Teréz születésének 250. évfordulóját is Topolyán, 2025-ben.

2018-ban, az Angyalkert kisdudó megalapításának 190. évfordulóján pedig szakmai konferenciát szerveztünk Kishegyesen. Ez alkalommal jelentettük be ünnepélyesen, hogy egyesületünk felveszi Brunsztik Teréz nevét.⁹ Az emlékkonferencia keretében a következő előadások hangzottak el: Szőke Anna, az egyesület elnöke, a konferencia szervezője: *Az első magyar óvodaalapítás 190. évfordulója*; Nóbik Attila, neveléstörténész, egyetemi adjunktus, Szegedi Tudományegyetem, Gyógypedagógus-képző Intézet: *Változások a gyermekkor megítélésében a 19. században*; H. Tóth István, a neveléstudomány kandidátusa, a prágai Károly Egyetem Filozófiai Fakultásának nyugalmazott docense: *A kisgyermekkor nevelés alapértékeiről*; Körmöci Katalin, Brunsztik Teréz-díjas óvónő, az *Óvodai Nevelés* főszerkesztője: *Minden gyermeknek joga van a személyes bánásmódhoz*. A konferencián több mint ötven magyar óvodapedagógus és szakember vett részt Vajdaság egész területéről. (7–8. kép)



7–8. kép: Szőke Anna megnyitó beszéde és a konferencia előadói

Durkheim szerint az oktatás az embereket nem olyanná formálja, amilyenek természetüknél fogva lehetnének, vagy amilyenek szeretnének lenni, hanem olyanra, amilyenre a társadalomnak szüksége van.¹⁰ Ezzel összhangban, de ezt továbbfejlesztve azt mondhatjuk, nekünk alkotásra ösztönző, szakmailag, regionálisan összetartozó pedagógusokra van szükségünk, kisebbségi helyzetünkéből fakadóan pedig az igényesség különösen fontos számunkra. A nevelők tehetséges fiataljainkat sikerélményeik által olyanná formálhatják, hogy a közösségen belül is magasabb szintre tudjanak majd emelkedni. Ennek megvalósításához pedagógusainknál is elengedhetetlen a szakmailag magasabb szint elérése. Mindezek megvalósulása a magyar szellemiségű óvoda feladata.

⁹ Tóth Péter: Teréz-napi emlékkonferencia Kishegyesen, *Vajdaság Ma*, 2020. október 3. [Link](#) (Letöltés: 2026. 05. 30.)

¹⁰ Émile Durkheim: *Nevelés és szociológia*, Pedagógiai források, Budapest, Tankönyvkiadó, 1980.

Ha Brunszvik Teréz személyét az egyéniségvizsgálat szellemében szeretnénk körvonalazni, látnunk kell, olyan alkotó személyiség volt, akinek egyszerre volt egyénisége és jelleme. Úgy vélem, a mi pedagógiai hivatásunkat is ebben a kettősségben kell felismernünk, látnunk és gyakorolnunk, s minden viszonylagosság ellenére éppen emiatt lehet teljes a pedagógus hitvallása, elkötelezettsége, elhivatottsága.

Zárogondolatként álljon itt Brunszvik Teréztől két gondolat: „miként legyünk a haza javára? [...] szakadatlanul törekednünk kell arra, hogy a cél elérésére szolgáló eszközt felismerjük”.¹¹ És: „a legkorábbi nevelés a legfontosabb” mivel az, „amit az ember akkor lát, egész életében segíti majd, hogy a jó felé orientálódjék.”¹² Mi, vajdasági óvodapedagógusok ebben a szellemben nevelünk, s az immár 30 éves Brunszvik Teréz Magyar Óvodapedagógusok Egyesülete is ebben a szellemben működik tovább.

Irodalomjegyzék

- Durkheim, Émile: *Nevelés és szociológia*, Pedagógiai források, Budapest, Tankönyvkiadó, 1980.
- Ger: Madarat tolláról... Óvodások rajzaiból nyílt kiállítás Oromon, *Vajdasági Magyar Szó*, 2021. június 10. [Link](#)
- Gereben Ferenc: A határon túli magyarok kulturális identitása (Különös tekintettel a tömb- és szóránymagyarságra), *Pro Minoritate*, 2007/tavaszi, 24–38.
- Hornák Mária: *Beethoven, Brunszvikok, Martonvásár*, Martonvásár, MTA Mezőgazdasági Kutatóintézet, 1993.
- Hornák Mária: Brunszvik Teréz, „a Haza leánya”, in [Brunszvik Teréz:] *„Magyarország, Veled az Isten!” Brunszvik Teréz naplójeljegyzései 1848–1849*, s. a. r. Hornák Mária, Budapest, Argumentum, 1999, 9–51.
- Hornák Mária: *Első óvodánk története (Buda-Krisztinaváros) 1828–1867*, Örláng füzetek 8., Martonvásár, Brunszvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány, 2003.
- Óvodások léptek színpadra Kishegyesen, *Pannon RTV*, 2026. május 20. [Link](#)
- Tóth Péter: Jubilál a vajdasági magyar óvodapedagógusok egyesülete, *Vajdaság Ma*, 2020. október 3. [Link](#)
- Tóth Péter: Teréz-napi emlékkonferencia Kishegyesen, *Vajdaság Ma*, 2020. október 3. [Link](#)
- Weöres Sándor: *Ha a világ rigó lenne*, Budapest, Móra, 2024.

¹¹ Idézi: Hornák Mária: Brunszvik Teréz, „a Haza leánya”, in [Brunszvik Teréz:] *„Magyarország, Veled az Isten!” Brunszvik Teréz naplójeljegyzései 1848–1849*, s. a. r. Hornák Mária, Budapest, Argumentum, 1999, 20.

¹² Idézi: Hornák: *Első óvodánk története*, 8.

TAMÁS MARGIT

MŰVÉSZET, MUZSIKA – A SZABADSÁG ÉS REND NEVELŐEREJE

A tanulmány három nagyobb témakört érint: a Brunszvikok Beethovennel való kapcsolatát, a zenei nevelés változásait az első óvodáktól napjainkig, a zenei nevelés jelenlétét, szerepét, jelentőségét a jelenleg érvényben lévő *Óvodai nevelés országos alaprogramjában* és egyéb alternatív óvodai programokban. Forrásként Hornyák Mária kutatásait, Mészáros István neveléstörténeti munkáját, az ÓNOAP-ot és a Nagy Jenőné által kidolgozott alternatív program leírását veszem alapul.

Kulcsszavak: zenei nevelés, alaprogram, a művészetek eszközei

Bevezetés, történeti áttekintés

Az emberiség kultúrtörténete kezdetektől fogva rendelkezik olyan emlékekkel, amelyekből a különböző kultúrákban folyó nevelésre, a művészetek és a muzsika társadalomban betöltött szerepére következtethetünk. A következőkben vázlatosan ismertetem a legjellemzőbb ismérveket, kiemelt figyelemmel a nevelés és a nők szerepére a Brunszvik Teréz előtti időkben.

Az ókori társadalmakban a gyermekek részt vettek a családi életben, nevelésük során a fiúknak fizikai erejét és ügyességét, a lányoknak pedig az esztétikai kifejező-képességeit fejlesztették (tánc, labdajáték), a lányok ugyanakkor már egész kiskoruktól fogva anyjuk irányításával részt vettek a háztartás vezetésében. A családanyák a gyermeknevelés mellett a családi gazdaság működtetésének sokrétű teendőit is ellátták, de megtanulták a szövés, varrás, fonás fortélyait is. A korszak késői szakaszában gyakran előfordult, hogy a gyermekek gondozását és nevelését dajkára, rabszolgára, nevelőre bízta. „Az előkelőbb lányokat nevelőik görög nyelvre, zenére tanították, táncoltak, szépirodalmi műveket olvastak. Elvárták tőlük, hogy jártasak legyenek az esztétikai alkotótevékenység különböző válfajaiban.”¹

Mindez jórészt tovább öröklődött a következő társadalmi korokban is. A dajkákat, magánnevelőket egyre inkább az intézményes nevelés, oktatás váltotta fel – több évszázadon keresztül ez elsősorban a fiúk privilégiuma volt. Ugyanakkor már a 14. században felerősödött és évszázadokig tartott a nők helyzetéről, társadalmi szerepéről folytatott vita. (Kell-e nevelni, oktatni a nőket? Járjanak-e iskolába? Rendelkezzenek-e saját tulajdonnal? Részt vehessenek-e a társadalmi életben, a politikában? Korlátozni kell-e őket szabadságukban az öltözködés, beszédmód, utazás, szexuális élet terén?) A nemesi származású lányok, nők tanítását az indokolta, hogy felkészülhessenek bizonyos rájuk váró szerepek betöltésére. Az élet megkövetelte,

¹ Pukánszky Béla: *A nőnevelés története*, Budapest, Gondolat, 2013, 12.

hogy az előkelő származású lányok, hölgyek tanulmányai ne korlátozódjanak az írás-olvasásra, hanem pl. az éneklés, tánc, francia társalgás, a viselkedés- és illemszabályok ismerete is beletartozzon a tananyagukba: rájuk várt ugyanis az udvarház, a gazdaság vezetésének feladata, szert kellett tenniük a gazdálkodással, pénzügyekkel kapcsolatos praktikus ismeretekre, de a betegápolás, az orvoslás is feladataik közé tartozott. „Figyelemre méltó, hogy a nemesi származású nők egyéb teendőik mellett jócskán fordítottak időt olvasásra, művelődésre.”² Kultúrátámogató tevékenységük is jelentős volt: „Az írókat, költőket patronáló nemes nők a középkor évszázadaiban egy olyan gyakorlatot alakítottak ki, amely majd a 18–19. század nagyvilági hölgyeinek irodalmi szalonjaiban teljesedik ki.”³

A 17. századtól egyre gyakrabban bukkantak fel olyan hölgyek, akik kimagasló műveltségükkel széles körű ismertségre tettek szert (közéjük tartozott pl. Anna Maria van Schurmann, aki a nőnevelés kérdéseivel is foglalkozott). A 18. században pedig már sorra születtek olyan rendeletek (különösképpen a német fejedelemségekben), amelyek a népoktatás lehető legteljesebb kiterjesztését szorgalmazták (fiúk és lányok számára egyaránt). Ekkor már sorra jelentek meg nevelési, életvezetési kézikönyvek szülők számára (Richard Edgeworth és Maria Edgeworth: *Practical Education*, 1797, John Locke: *Some Thoughts Concerning education*, 1693), és női egyenjogúságról írott értekezések is (Mary Wollstonecraft: *A Vindication of the Right of Woman*, 1792).

Ebben az európai összképben a magyar nők helyzete kivételt képezett: Magyarországon a jog csak a hajadon lányokra korlátozódott,⁴ ám a 18–19. századi korszellem megkövetelte a nőktől a teljes körű alkalmazkodást. Viszont mindig akadtak olyan művelt, intelligens asszonyok, akik bátor kiállásukkal helyre tudták igazítani a megbillent egyensúlyt. Ilyenek voltak Molnár Borbála (1725–1801) és Ujfalvy Krisztina (1761–1818) költőnők is, akik a nőnevelés időszerű kérdéseivel kapcsolatban is kifejtették gondolataikat. A sort Brunszvik Teréz (1775–1861) folytatta, akinek nevéhez nemcsak a kisdudóvó megalapítása fűződik. A grófnő behatóan foglalkozott a hazai nőnevelés fejlesztésének kérdéseivel is (hagyatékában maradt fenn a *Nőképzés és nőnevelés* kézírata).

A vitairatban arra az általános kérdésre is választ találunk, hogy milyen tudást, milyen tudományokat tart fontosnak Brunszvik Teréz. Szerinte az elvont, „tudós” tudományok helyett az alkalmazásra kész, népszerű diszciplínák művelésének jött el az ideje. [...] Brunszvik Teréz nemcsak elméleti síkon vizsgálta a nőnevelés kérdéseit, hanem tervezetet is készített egy felállítandó tanítónőképző intézet tananyagáról. A tíz esztendeig tartó képzés során számos tantárgy színvonalas oktatását tervezte (idegen nyelvek, vallás, történettudomány, földleírás, természettan, neveléstan, zene, tánc, rajzolás, kertészet és női kézimunkák). A tervezet megvalósítására tett erőfeszítései azonban nem jártak sikerrel.⁵

² Uo., 23.

³ Uo., 24.

⁴ Bobula Ida: *A nő a XVIII. század magyar társadalmában*, Budapest, Magyar Társadalomtudományi Társulat, 1933.

⁵ Pukánszky: *A nőnevelés története*, 112.

A hagyatékában talált kéziratok között cikkek is találhatók e témában. *A nő az emberiségén, a hazán s a háztartáson belül* címűben így ír:

A nő, pontosabban a férfi nőnemű párja, az egész emberi nem egyik fele, a finomabb, nem mondanám, hogy a jobbik, de – természetes adottságai és politikai beállítottsága révén – azon fele, amelynek sokkal könnyebb jobbnak lennie, amelynek egész rendeltetése az, hogy angyal maradjon. Angyal, földi ruhában, báj és szépség, szelídség és jóság által [...] Alkotmány és reform nem segít, ha az államban az egyes nem az, aminek lennie kell, és ami lehet. [...] A nő magas, a legmagasabb lépcsőfokon áll az emberiség körében. Minden tőle és általa indul el, mivel az ő ölében nyugszik és fejlődik a születő, az újszülött. – Ő a vezető, a védelmező, ő, aki dönt a dolgok felől. A felnőtt férfi, az apa a világé, a hazáé, a hivatásé, a megélhetésé, a dicsősége [...]. Az asszony uralkodik az otthon szent homálya felett, amelyben minden jövőendő élet megfog. Ott irányít, ott szövi a gyermek sorsának fonalát, általuk a sajátját, mindezek által pedig az emberiség és a világ sorsát.⁶

Brunszvik Terézt a Teremtő a talentumok egész sorával halmozta el. Kiválóan zongorázott, énekelt, szavalt, rajzolt, festett, mi több: verseket írt.

Folyamatosan naplót vezetett, feljegyzéseket írt munkájáról, illetve a hazai és európai történelemsokról. Kiterjedt levelezést folytatott egész Európában a kisgyermeknevelés tárgykörében. Ezek az írásai több ezer oldalt tesznek ki, a XIX. század történetének kiemelkedő forrásai.⁷

Ezeket olvasva győződhetünk meg Megváltónkkal való mély és élő kapcsolatáról is: Nagy szerencsém, hogy szilárd talajjal rendelkezem, amire építek: a bibliai Jézusom. Nem csupán a történeti, akiről olvassuk, hogy Isten fia, azon kívül, hogy Megváltó; hanem az én Jézusom, akivel kapcsolatam van, aki bennem lakik, a lelkem pedig Őbenne, akit mindenütt megtalálok és meglátok!⁸

Jelleme árnyaltan rajzolódik ki levelezéséből: miután egy ismerőse megjegyezte, hogy levélben lehangolódni fejezi ki magát, így válaszolt:

Ez igaz. Ez igen mély bennem, a bensőmben ebből élek. A külvilág számomra általában túlnál közönséges, de egy erős ösztönzés, pl. egy ember állapota, amely szükségessé tesz egy levelet, mindent kihoz belőlem, s ezt én alkalmazom is.⁹

Ez a dióhéjban felvázolt tendencia érthetőbbé teszi számunkra azt az időszakot, amelyben a Brunszvikok több más főnemesi családdal egyetemben éltek hétköznapiakat. A tőlük telhető legjobb tudásuk szerint felelősséggel gondoskodva tették dolgukat; nagyban hozzájárulva hazánk anyagi, lelki, szellemi gyarapodásához. „Eltűnődöm, a

⁶ Hornyák Mária (szerk.): *Brunszvik Teréz. Versek, cikkek, levelek, naplódízetek, Örláng füzetek 3.*, Martonvásár, Brunszvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány, 2000, 16.

⁷ 14. Brunszvik család szellemi hagyatéka, Beethovenhez fűződő kapcsolata és a martonvásári Beethoven Emlékmúzeum, *Fejér Vármegyei Értéktár Lista*. [Link](#) A Brunszvikokkal kapcsolatos értékek a *Fejér Vármegyei Értéktár Listán*: 14. Brunszvik Teréz szellemi öröksége, a martonvásári Óvodamúzeum gyűjteménye és épületegyüttese – Martonvásár, 15. Brunszvik család szellemi hagyatéka, Beethovenhez fűződő kapcsolata és a martonvásári Beethoven Emlékmúzeum, 16. A martonvásári Brunszvik kastély épületegyüttese és angolkertje. [Link](#) (Mindkét letöltés: 2026. 07. 15.)

⁸ Hornyák (szerk.): *Brunszvik Teréz*, 3.

⁹ Uo., 6.

nemes és félelmetes gondolaton, hogy értékes legyek számodra, ó Haza!” – írja Teréz. Meggyőződése ugyanis, hogy neki is kötelessége „a hon virágoztatására működni”¹⁰

Tanulmányomban a Brunszvikok művészetekhez, művészekhez, Beethovenhez való viszonyáról, a muzsika mindennapjaikban betöltött szerepéről a Hornyák Mária szerkesztésében közreadott dokumentumok alapján írok, majd a kisdedovók, óvodák napjainkig tartó gyarapodását, zenei neveléssel kapcsolatos változásait mutatom be Mészáros István *Óvodai zenei nevelésünk másfél évszázada* című munkája alapján. Végül egy jelenleg csaknem 400 óvodában adaptált alternatív program (Nagy Jenőné: *Óvodai nevelés a művészetek eszközeivel*) ismertetésével adok képet arról, ahogyan a zenei nevelés ma megvalósulhat óvodáinkban.

Művészet, muzsika – Beethoven és a Brunszvikok

A 18. század közepén a török időkben pusztává vált, lakatlan Martonvásárt Brunszvik Teréz nagyapja (id. Brunszvik Antal) bérelte a Sajnovics örökösöktől. Csakhamar egy uradalom tervével állt elő, és 1767-től meg is kezdte a betelepítést – jobbágyokat, zselléreket a környező falvakból, szlovákokat Felvidékről. 1771-ben sikerült megvásárolni a bérleményt. A tulajdonos jó gazdaként szervezte a falu életét (1770-ben iskolát alapított, 1777-re felépíttette a Szent Anna római katolikus templomot). A nagyapa halála után (1780) fia, ifjabb Brunszvik Antal (1746–1793) vette át az uradalom irányítását. Amellett már édesapja és ő maga is magas udvari méltóságokat töltöttek be. Miután a magyar kormányhivatalok Pozsonyból Budára költöztek, Buda környéki rezidenciára is szükség volt. Ezért kastélyt építtettek a martonvásári templom mellett, és ettől kezdve Martonvásár vált elsődleges tartózkodási helyükké (több ízben látogatott ide a bécsi klasszikus korszak egyik kiváló zeneszerzője Ludwig van Beethoven is). Az ifjú gróf halála után felesége (Seeberg Anna) vette át az uradalom irányítását. Négy gyermeke (Teréz, Ferenc, Jozefin, Karolina) Martonvásáron nevelkedett. Általuk vált a település a magyar művelődés kiemelkedő helyévé (mindegyikük életútja kultúrtörténeti jelentőségű).

Teréz egyike azon gondolkodóknak, aki elsőik között jött rá arra, hogy az egyén, az ország és az emberiség jövője azon múlik, hogy a gyermek milyen nevelésben részesül. A hazai és nemzetközi óvodaügy élére állt (hazafias szellemű asszony volt – 1848 után unokahúgával, Teleki Blankával mozgalmat indított annak érdekében, hogy a szabadságharc lángja soha ne aludjon ki –, bár élete végéig sem tanult meg magyarul), emellett a magyar nőnevelés egyik megteremtője. Célja az volt, hogy a magyar nemes lányok ne csak német és francia nyelvű intézeteket látogassanak, hanem magyar nevelésben is részesüljenek.

Jozefin mellett Ferenc állt legközelebb Beethovenhez. Ő is kiválóan zenélt, ennek is köszönhető, hogy Beethoven a húgaival történt megismerkedésük után vele is ismeretséget kötött. Beethoven egyik legjobb barátja és mecénása lett, sokat utaztak

¹⁰ Uo., 3.

együtt, ilyenkor Ferenc állta a költségeket. (Ferenc fia, Géza – szülei halála után – átvette az uradalom irányítását, és noha őt szinte teljes mértékben az uradalmi gazdálkodás kötötte le, mégis nevéhez fűződik a martonvásári óvoda alapítása 1883-ban.)

A család Beethovennel való kapcsolata – amelyet sokáig tévedések és homály fedett – mind a zeneszerző, mind a Brunszvikok hagyatékában található dokumentumokból: levelezésükből, Teréz naplójából, emlékirataiból rajzolódik ki. Bécsben, a császárvárosban rendszeres vendégként fordult meg a család koncerttermekben, táncos estélyeken. Édesanyjuk már ismerte Beethoven zongoratrióit (a zenemű megjelenését támogató mecénások között találjuk a nevét), szerette volna megnyerni a „hangok költőjét” leányai tanárának. (Beethoven a kortárs zenerajongók körében nagy népszerűségnek örvendett; számos palotában, kastélyban szívesen látták, így a Brunszvik családban is.) A Brunszvik gyermekek mindannyian született zenei tehetségek voltak (Beethoven műveinek értő tolmácsolói).

1799 májusában történt ... „Beethoven hat és fél évvel azelőtt, a kölni választófejedelem ajánlólevelével a zsebében érkezett Bécsbe, hogy zenei tudását híres mesterek, mindenekelőtt Haydn mellett tökéletesítse.”¹¹ Brunszvik Antal özvegye két lányával, Terézzel és Jozefinnel az Arany Griff Fogadóba érkezett, majd Szt. Péter téri lakásán meglátogatták a mestert. Teréz így ír erről: „Néhány mondat hangzott el ... aztán leültetett hangolatlan zongorájához, és én azonnal játszani kezdtem; tisztességesen játszottam, a cselló- és hegedűkíséretet pedig énekeltem. Annyira el volt ragadtatva, hogy megígérte: mindennap meglátogat bennünket az Arany Griff Fogadóban.”¹² (Karl Czerny – Beethoven tanítványa – így festi le a helyszínt: igen kietlennek tűnő szoba, mindenütt szétszórt papírok és ruhadarabok, néhány bőrrönd, csupasz falak, alig egy ülőalkalmatosság, kivéve a rozoga széket a Walter-féle zongoránál.) Beethoven, aki a tanításra általában sajnált időt és energiát pazarolni, annyira megkedvelte a Brunszvik nővéreket, hogy amikor csak tehetett, a körükben időzött. A Bécsben töltött tizennyolc nap hamar elröppent. Beethoven búcsúzásképpen átnyújtott kettejüknek egy Goethe-versre komponált négykezes variációt (WoO 74) a következő sorok kíséretében:

A két Brunszvik grófnő emlékkönyvébe. Semmit sem kívánok annyira, mint azt, hogy e kis zenei áldozat eljátszásánál és eléneklésénél gondoljanak az Önöket őszintén tisztelő Ludwig van Beethovenre. Bécs, 1799. május 23.¹³ (1. kép)

¹¹ Uo., 22.

¹² Uo., 25.

¹³ Hornyák Mária: *Beethoven, Brunszvikok, Martonvásár*, Martonvásár, MTA Mezőgazdasági Kutatóintézet, 1993, 25.



A Brunsvik-nővéreknek dedikált variációk (WoO 74) első (1805. évi) kiadásának címlapja. Beethoven-Haus, Bonn

1. kép: A Brunsvik nővéreknek dedikált mű címlapja¹⁴

A Brunsvik testvérek számára ajánlott zeneművek a következők voltak:

- WoO 74 Ich denke dein zongoravariációk (1805) „Josephine Deym és Therese Brunswick grófnők emlékkönyvébe”
- Op. 57 f-moll Appassionata „Francois de Brunswick” grófnak zongoraszonáta (1804–1805)
- Op. 77 Zongorafantázia (1809) „(A son Ami) Monsieur le Comte Francois de Brunswick”
- Op. 78 Zongoraszonáta (Fisz-dúr) (1809) „a Madame la Comtesse Thérèse de Brunswick”

Feltételeztem a testvérek számára készültek az alábbi művek – esetükben nincs ajánlás, de a kutatások jelen állása alapján, egyéb dokumentumokból következtetve valószínű az azonosításuk:

- WoO 33 Fünf Stücke für die Flötenuhr (1799)
- Op. 27 No. 2 Holdfény cisz-moll zongoraszonáta (1801)
- Op. 32 An die Hoffnung dal zongorakísérettel (1805)

A Brunsvikok a zeneszerzővel folytatott levelezése nem tekinthető tetemesnek (Beethoven ma ismert 1600 levele közül 201 szól magyarországi személyhez; Zmeskáll Miklóshoz 161, Brunsvik Jozefinnek 14, Ferencnek 5, Teréznek 1 fennmaradt levelet címzett), ám a sorok közül sugárzik a közöttük lévő viszony őszinte bensőségessége. Kapcsolatuk „kivételes nemes lelkek közti éteri vonzalom és évekig tartó szenvedélyes nagy szerelem”¹⁵ volt. Ezeket a leveleket a bonni Beethoven-Haus őrzi, Felsmann József fordította magyarra.

¹⁴ Uo., képmelléklet.

¹⁵ Uo., 7.

Az első óvodáktól napjainkig

Meghatározó előzmények

A Brunszvik családban nem volt előzmények nélküli a nevelés iránti elköteleződés. Brunszvik Antal (Terézék édesapja) és fivére, József apjuk tehetségét örökölte; mindketten a bécsi Theresianumban végeztek mint jogi doktorok, majd hivatalnoki pályára léptek (Antal a magyar kamarához, József a bécsi udvari kancelláriához került). II. József és II. Lipót uralkodása alatt is töretlen volt a pályájuk. Terézék nemes jellemű, nagy műveltségű, s a pedagógiai kérdésekben igen jártas apja igazán neki való feladatot kapott; a pedagógiai ügyek referense lett. Egy bizottság élén kellett megalkotnia a magyar közoktatás/közművelődés egészét átfogó reformtervet (köztük nőnevelési reformjavaslatot – hazánkban ő volt az első, aki az állami leányiskolák gondolatát nyilvános fórumon felvetette).¹⁶

Teréz hat éves volt, amikor a főváros főúri társasága előtt zenekari kísérettel egy Rosetti-koncertet játszott „nagy sikerrel és félelem nélkül”. 1788/89-ben másfél évet töltött egy bécsi nevelőintézetben, s ekkor Joseph Preindlnél, a Szent Péter-templom karmesterénél tanult zongorázni. Emellett szépen énekelt – dalokat, áriákat, felnőttkorában oratóriumokat is. És más irányú talentumai is voltak: kitűnően rajzolt, festett, szavalt, verset írt (egyet-egyet meg is zenésített), néhány német nyelvű költeménye pedig még nyomtatásban is megjelent. Mindemellett ritka szellemi képességekkel rendelkezett. Élete végéig óriási tudásszomj és rendkívül széles érdeklődési kör jellemezte...¹⁷

Brunszvik Teréz korán megsejtette, hogy a Teremtő nem mindennapi életre szánta. El is határozta, hogy az ’Igazság papnője’ lesz. Azonban hiába próbálkozott belépni a neveléssel foglalkozó Angolkisasszonyok rendjébe. Miután Jozefin megözvegyült és négy gyermekének gyámjává vált (akkoriban ritkaságszámba ment, hogy a gyermekek anyja egyben a gyámjuk is), két fia és Teréz társaságában 1808 nyarán útra kelt, hogy a fiúk részére külföldön találjon megfelelő nevelőintézetet. Svájcba, Pestalozzi híres intézetébe mentek, aki ekkor minden pedagógiai tudás és saját hírneve tetőpontján állt. (Jozefin itt ismerkedett meg második férjével, aki Jénában és Göttingenben – a kor legrangosabb egyetemén – tanult bölcsészetet, majd Pestalozzi intézetében volt nevelő.) Terézt különösen a „csupa szív” pedagógus-zseni népboldogító eszméi ragadták meg és az egyszerű nép nevelés útján való felemelésének gondolata, valamint az a törekvése, hogy a népet, és a néppel az emberiséget erkölcsileg felemelje.¹⁸

1809 nagyhetének szerdáján (pisai tartózkodása idején) olyan istenélményben volt része, amely aztán meghatározta egész további sorsát. „...Az újjászületésnek és az emberreválásnak bizonyos módján mentem keresztül...”¹⁹ Ennek az élménynek köszönhető, hogy a szórakozásokban kedvét lelő grófnő fokról fokra egyre mélyebb meggyőződéssel vállalta a nevelés és a kisdédóvás ügyét. Hazatérve nekilátott tervei

¹⁶ Uo., 19.

¹⁷ Uo., 69.

¹⁸ Uo., 71.

¹⁹ Uo., 73.

megvalósításának, bár a család (anyja, öccse) nem támogatta. Mozgalmat indított, vállalta Jozefin gyermekeinek nevelését (amiről korábban hallani sem akart), a budai nőegylet tagjaként az 1817-es nagy éhínség idején segítette az éhezőket. 1825-ben pedig maga mellé vette unokahúgát, Teleki Blankát, majd ismerősei köréből rábízott négy lányt, akikkel valóságos leánynevelő intézetet formált.

Az angliai kisdédóvók híre 1827-ben jutott el hozzá. Tizenöt hónappal később (1828. június 1-én) Budán, a Mikó utcai Brunszvik-házban megnyitotta hazánk és Közép-Európa első kisdédóvó intézetét. Ezt követően sorra alakultak a kisdédóvók: bár ezek az intézmények inkább kisiskoláknak nevezhetők, mert a gyermekek írni, olvasni, számolni is tanultak bennük. Ettől kezdve összes pénzt, idejét, erejét ezekre az alapításokra fordította. Ebben az elhatározásában nemcsak szociális és humanitárius szempontok vezérelték, sokkal inkább a gyermeki lelkek megmentésének vágya. Rosszakarói azonban aláásták, szinte ellehetetlenítették terveit, ezért külföldre ment; Bécs, Augsburg, Linz, München, Párizs első óvodaalapításainál is meghatározó szerepet játszott.

Az első óvodák és a zenei nevelés

Az első kisdédóvó előzményei tehát bizonyos értelemben 1809 tavaszára nyúlnak vissza, amikor Teréz – életét Isten kezébe téve – vállalta felismert hivatását, a szellemi anyaságot, mondván: „Elfogadom az összes rászoruló gyermeket, akit a Gondviselés nekem szán...”²⁰

Brunszvik Teréz óvodáiban német nyelven énekeltek a gyermekek. Ezek legfőbb forrása a ránk maradt krisztinavárosi óvoda 1830-i leltárában a tanító rendelkezésére álló könyvek jegyzéke. Ebből értesülhetünk, hogy 9 könyv közül három énekgyűjtemény volt: „Herings musikalisches Volksschulen Gesangbuch 2. kötet, Nässers: Lieder zum Singen 1. füzet és Nägeli's Singstücke 1. kötet. Az utóbbi szerzője, Pestalozzi kiváló munkatársa volt, az általa készített énekgyűjteményt egy Pestalozzi-tanítvány, Váradi Szabó János ajánlotta Brunszvik Teréz figyelmébe.”²¹

Váradi Szabó 1817-ben felhívta a figyelmet arra, hogy „fiatal poétáink phantasiájának méltó tárgya lenne ezeknek az énekeknek lefordítása, vagy ezekhez hasonló újjaknak tsinálása, s nem kevesebb hasznot tennének a nemzet culturájára nézve, mint más versezettjeikkel. Én azt tartom, hogy arra sok ifjak reá adnák magokat, ha azoktól, akiktől ezen dolgok végigvitetése függ, a munkára meghívattatnának.”²²

A német nyelvű dal jelenlétét a kisdédóvók gyakorlatában az magyarázta, hogy városaink lakosságának zöme ebben az időben német anyanyelvű volt, illetőleg az óvodákba a német anyanyelvű, jómódú városi polgári réteg gyermekei jártak. Ám már

²⁰ Hornyák (szerk.): *Brunszvik Teréz*, 4.

²¹ Révészné Pálfi Krisztina: Óvodai énekgyűjtemények a 19. századi Magyarországon, in Kéri Katalin – Varga László (szerk.): *Brunszvik Teréz örökében. Hagyomány és megújulás az óvodapedagógiában*, Sopron, Soproni Egyetem Kiadó, 2025, 80. <https://doi.org/10.35511/978-963-334-563-4-04.04>

²² Mészáros István: *Óvodai zenei nevelésünk másfél évszázada*, Budapest, Közgazdasági és Jogi, 1988, 10.

a kezdetektől a 19. század második feléig az óvodai zenei nevelésben megfigyelhető volt egy általános tendencia: német és magyar nyelven is énekeltek (nemzetiségtől függetlenül) a pedagógusok és gyermekek. Elsősorban az erkölcsi tanulságok rögzítése céljából (akárcsak a vers és a mese esetében), ugyanakkor az éneklés a „kedélyképzés”-t is szolgálta. A „gyermekszerű” énekek kiválasztásának problémája emiatt szinte kizárólag csupán a szövegtartalomra vonatkozott, zenei tényezőkre aligha (Budavárban Horváth Ferenc, Vízivárosban pedig Mayerhoffer Ferenc voltak a nevelők ekkoriban).

Könyvek kottákkal – óvodai énekgyűjtemények, módszertanok, szakkönyvek

A Kisdedóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület 1836-ban alakult meg. Feladatai közé tartozott az új óvodák szervezése, az óvodai hálózat kiterjesztése; a nemzeti érzés, a magyar nemzethez tartozás erősítése: a magyar nyelvhasználat. Szentkirályi Móric (az Egyesület igazgatója) *A kisdedóvó intézetekről* címmel írt értekezést, amelyben ismertette, hogy az intézményekben 28 dal használatos.

A Varga Péter által összeállított *Nefelejts, vagy azon erkölcsi mondások, énekek és imádságok gyűjteménye, melyekben a pesti belvárosi kisdedóvó intézetben a kisdedek szíveik és elméjük képeztetésére gyakoroltatnak*, amelyet 1839-ben a Landerer nyomdában nyomtattak, még nem tartalmaz kottát. 1840-ben viszont megjelent Pesten Bezerédj Amália *Flóri könyve* című munkája, amely 25 éneket tartalmazott, tematikája pedig azonos volt az akkori összes európai óvodáéval: pl. imádságok, helyes magatartás szabályai, évszakok, érzékszervek funkciója, játékok, életszerű tevékenységek. Az énekekhez már kotta járult, s magyaros jellegük abban mutatkozott meg, hogy páros ütem és az auktakt hiánya jellemezte őket, verbunkos-bokázó kádenciával végződtek, ugyanakkor prozódiajuk gyenge volt.

Wargha István, a tolnai óvóképző igazgatója a *Terv a kisdedóvóintézetek terjesztése iránt a két magyar hazában* című könyv függelékében (amely 1843-ban jelent meg Pesten) leírja, milyen nagyra becsüli az ének hatását az óvodai nevelésben, mindamellet fegyelmező erőt is tulajdonít a szerző az éneknek.

Az 1840-es évektől jelentek meg először társadalmi-politikai tartalmú szövegek (Lukács Pál *Dalkönyvecske, Kis lant*, valamint Kohányi Sámuel *Legújabb dalkosorú* című gyűjteménye 1867-ben, amely magyar szöveggel, kottával ellátott).

A kifejezetten a gyermekek éneklését szolgáló, támogató gyűjtemények mellett nagy számban kerültek kiadásra óvodai szakkönyvek az éneklésről. Kossuth Lajos is, az Egyesület tevékeny tagja lévén, börtönévei alatt fordított magyarra egy, Európában akkoriban jelentős szakkönyvet (Samuel Wilderspin: *Infant Education*, 1823. London, Joseph Wertheimer 1826-ban fordította németre, Bécsben adták ki). Rehlingen Antal (Brunsztvik Teréz lelkes munkatársa) kis ismertető könyvecskéjében (németül) röviden írt az óvodai ének szerepéről.

Miután 1843-ban Tolnáról Pestre helyezték az Óvóképző Intézetet, az igazgató, Ney Ferenc szakított a kisgyermekiskola-felfogással: szerinte az óvoda nem helyettesítheti a kötelező népiskolát. Ugyanebben az évben jelent meg *A kisdedóvók nevelési*

rendszer, az *Óvodai dalgyűjtemény*, amely 40 dalt tartalmaz, majd ezeket 1848-ban Pozsonyban Karády Ignác *Elemi nevelés* (szülők és nevelők számára) című pedagógiai kiadványa követte. Néhány év elteltével, 1848 júliusában hívták össze az első egyetemes nevelésügyi tanácskozást, ahol leszögezték, hogy a kisdedóvók működése főképp a kedélyképzésre kell irányuljon, amely szeretetteljes bánásmódban, mesélésben, példaadásban, éneklésben nyilvánul meg.

Ennek az időszaknak a lezárása a kiegyezés utáni évekre esik; ekkortól a tandalok jelenléte jellemezte leginkább a zenei nevelés anyagát, ugyanakkor egységesebb álláspont, hatékonyabb központi irányítás valósult meg a zenei nevelésben. Fő jellemző, hogy a tandal mindvégig jelen volt, ám mellette már megjelent a magyar népi gyermekdal (Sztankó Béla tevékenységének köszönhetően), valamint az énekes játékok (amelyeket a Kerényi György által válogatott gyűjtemény, a *Száz népi játékdal* tartalmaz). Az ezt követő években Fröbel hatása is megmutatkozott az óvodai nevelésben (támogatói és ellenzői egyaránt akadtak a fröbeliánus törekvéseknek). Akik Fröbel módszerét átvették, támogatták: Szabó Endre módszertankönyvet, Kobány Mihály gyakorlati kézikönyvet, Kohányi Sámuel magyar nyelvű dalgyűjteményt állított össze, Goldzieher Ilona a szépészeti képzésről, mai szóhasználattal az esztétikai nevelésről, Dömötör Géza (az óvóképző igazgatója) a dalok nevelési tényező mivoltáról írt tanulmányokat. Majd Kiss Áron, a Budai Tanítóképző akkori igazgatója az 1883. évi országos gyűlésen az ország területén használatos gyermekjátékok összegyűjtését szorgalmazta, amely az országszerte tanító pedagógusok segítségével meg is valósult. A könyv formájában megjelent gyűjtemény évtizedeken keresztül alapul szolgált a zenei nevelés anyagának összeállításában (Kodály egyedül a kották hiányát tartotta negatívumának).

Az 1896-ban Exner Leó, a hódmezővásárhelyi óvóképző tanára által írt tanulmány arról tanúskodik, hogy elsők között foglalkozott a gyermekek számára tanítandó dalok hangkészletével és hangmagasságával. Ugyanakkor a század utolsó éveiben sorra jelentek meg az óvóképzőkben használandó módszertanok (Dömötör Géza, 1894), kézikönyvek (Szerdahelyi Adolf, 1882), vezérkönyvek (1895, 1901, 1913). Ebben az időszakban kezdődtek a továbbképzések, mintafoglalkozások, az időszak a tudományos vizsgálódások kezdete is. A két világháború között zajlott az óvóképzés reformja, amikor újabb jobbító célú szakkönyvek jelentek meg (Bardócz Pál: *A magyar kisdednevelés vezérkönyve*, 1928, Kacsóh Pongrác: *Ének és zene az óvodában*, 1923 – Bardócz dolgozta át).

Itt említhetjük még meg Harmath Artúr, Varró Margit és Perczel István zenei tevékenységét. Ez a korszak vezetett el a magyar gyermekdalok meghatározóvá válásának korszakához, amely napjainkig tart.²³

Ekkorra a századforduló idején megindult népdalgyűjtések rendszerezése is folyamatban volt; a gyűjtők és rendszerezők számára ámulatba ejtő volt a magyar népi gyermekdalok gazdagsága, amelyek mind szövegtartalmi tekintetben, mind hangkészlet

²³ Mészáros: *Óvodai zenei nevelésünk másfél évszázada*, 47–90.

és hangmagasság szempontjából a legalkalmasabbnak bizonyultak az óvodai zenei nevelésben való használatra – nem beszélve a gyermekdalok identitásformáló erejéről. Kodály Zoltán és Forrai Katalin élethosszig tartó munkájának eredménye a napjainkban is élményt adó mondókák és dalok gyűjteményének kifogyhatatlan tárháza.

Alapprogram és alternatíva

Az éppen érvényben lévő *Óvodai nevelés országos alapprogramja*²⁴ (utolsó módosítás: 2025-ben) az óvodai nevelés legfőbb feladatát az iskolára való felkészítésben határozza meg (szociális, érzelmi, értelmi képességek). Célzott képességfejlesztést és nemzetiidentitás-formálást vár el a pedagógusoktól. Célja a gyermeki személyiség teljes, tevékenységeken keresztül kibontakoztatása. Az óvodai nevelés sokszínűségét az *Alapprogram* és az azzal összhangban lévő helyi pedagógiai programok egymásra épülő, szakmailag összehangolt rendszere biztosítja. Általános nevelési feladatok: az egészséges életmód kialakítása, az érzelmi, erkölcsi és az értékorientált közösségi nevelés, valamint az anyanyelvi és az értelmi fejlesztés és nevelés megvalósítása. A játék a gyermekkor legfontosabb tevékenysége, az óvodai nevelés leghatékonyabb eszköze. A tevékenységi formák között (verselés, mesélés, ének, zene, népi játékok, tánc, rajzolás, festés, mintázás, kézi munka, mindennapos mozgás, a külső világ tevékeny megismerése, munka jellegű tevékenységek, tevékenységekben megvalósuló tanulás) a zenei nevelés szervesen kapcsolódik a játéktevékenységhez az énekes játékokkal, amelyek mindennapi tevékenységgé válása igen fontos. Ugyancsak nélkülözhetetlenek az ölbéli játékok, a magyar néphagyomány rendjéhez igazodó gyermekdalok, a naptári év dalai, valamint a zenei készségek fejlesztése (egyenletes lüktetés – ritmus – mozgás, éneklés – hallás, alkotókészség és a zenehallgatás készsége).

Az *Alapprogram*hoz szervesen kapcsolódó alternatív program, Nagy Jenőné *Óvodai nevelés a művészetek eszközeivel* című munkája, a művészetek eszközeivel való nevelést állítja középpontba. A nevelés alappillérei: a gyermekek érzelmi nevelése, társas érzelmi kapcsolatainak kibontakoztatása és a mindennapos művészeti nevelés megeremtése.

A művészeti tevékenységek serkentő, stimuláló hatással vannak a kreatív gondolkodás megerősödésére, ehhez a program Arthur Koestler elméletét építette be a rendszerébe. Eszerint a Humor/Haha robbanásszerűen oldja a feszültséget, lazít, jó közérzetet teremt, míg a Felfedezés/Aha hagyja a gyermeket kíváncsiskodni, kutatni, vizsgálni a tárgyi, természeti, társadalmi környezetben.²⁵

Alapelvei: szeretetteljes, biztonságérzetet adó, érzelmgazdag óvoda megeremtése, ahol a gyermekközpontúság úgy jelenik meg, hogy gyermeki tartást, önállóságot,

²⁴ 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. [Link](#) (Letöltés: 2026. 07. 15.)

²⁵ Nagy Jenőné: *Óvodai nevelés a művészetek eszközeivel. Alternatív óvodapedagógiai program*, Szolnok, „Óvodai nevelés a művészetek eszközeivel” Óvodapedagógusok Országos Szakmai Egyesülete, 2017, 8.

s ebből az önállóságból fakadó egészséges öntudatot, kibontakozást és önmegvalósítási lehetőséget ad a gyermekeknek.²⁶

Cél: az óvodások nyugodt, harmonikus fejlődésének elősegítése, a magasabb rendű érzelmek (erkölcsi-szociális, esztétikai és intellektuális), az életkori és egyéni sajátosságok figyelembevételével, sokoldalú, igényes készségfejlesztés biztosításával a személyiség fejlődésének elősegítése, a gyermekek és a művészetek közötti erős érzelmi kötődés kialakítása.²⁷

A tevékenységek kereteit a néphagyomány jeles napjai, a művészeti jeles napok, óvodai ünnepek adják. Kiemelt differenciált fejlesztés folyik: egyéni fejlesztés és tehetséggondozás.

A programhoz részletesen kidolgozott, táblázatokba rendezett heti-,²⁸ napi-²⁹ és időrend³⁰ készült: ezek logikus, világos szerkezeti rendben mutatják a legfontosabb ismerveket, ezzel maximális segítséget nyújtva a részletes tervezéshez. Ezeket az ajánlásokat alább mutatjuk be (1–3. táblázat).

1. táblázat: Nagy Jenőné programjának hetirendje³¹

Javaslat a gyermekek hetirendjének elkészítéséhez					
(3-6-7 éves korosztálynak egyaránt alkalmas, csak az időkerete változik)					
	Hétfő	Kedd	Szerda	Csütörtök	Péntek
Délelőtti játékba integrált tanulás	Vers, mese, dramatikus játék Ének-zene	Vers, mese, dramatikus játék Rajz, mintázás, kézimunka	Vers, mese, dramatikus játék	Vers, mese, dramatikus játék	Vers, mese, dramatikus játék Mozgás, mozgásos játékok
Udvari játékba integrált tanulás	Énekes játékok	A környezet megszeretése, megismertetése	A környezet megszeretése, megismertetése	A környezet megszeretése, megismertetése	
Délutáni játékba integrált tanulás	Egyéni fejlesztések	Zenés, mozgásos percek Egyéni fejlesztések	Egyéni fejlesztések	Zenés, mozgásos percek Egyéni fejlesztések	Egyéni fejlesztések

²⁶ Uo., 9.

²⁷ Uo., 13.

²⁸ Uo., 44.

²⁹ Uo., 29.

³⁰ Uo., 30–31.

³¹ A táblázatok forrása: Nagy: *Óvodai nevelés a művészetek eszközeivel*, 1–11. melléklet.

2. táblázat: Nagy Jenőné programjának napirendje

Javaslat a gyermekek napirendjének elkészítéséhez		
Időtartam	Tevékenység	
	JÁTÉK A CSOPORTSZOBÁBAN	
	Személyes percek	J
6:00–8:30	Szabad játék	Á
8:30–10:30	Játékba integrált egyéni és mikrocsoportos teendők, tevékenységek	T
	Testápolási teendők	
	Tízórai	É
	Vers-mese-dramatikus játékok	
	Rajz, mintázás, kézimunka	K
	Ének-zenei készségek fejlesztése	
10:30–12:00	JÁTÉK A SZABADBAN	J
	Mikrocsoportos tapasztalatszerzések, séták	Á
	Énekes játékok az udvaron	T
	Edzés: kocogás, futás	É
		K
12:00–13:15	Ebéd	
	Testápolási teendők	
13:00–15:15	Pihenés, altatás mesével, altatódallal	
15:15–16:15	Testápolási tevékenységek	
	Uzsonna	
16:15–18:00	JÁTÉK A CSOPORTSZOBÁBAN VAGY A SZABADBAN	J
	Zenés, mozgásos percek	Á
	Egyénenkénti részképesség-fejlesztés	T
	Szabadon választható szolgáltatások:	É
	pl.: zenei előképző, balett	K

Egy héten egyszer – a frontálisan szervezett mozgásos játék miatt – a játékba integrált tanulás rendje felborul.

3. táblázat: Nagy Jenőné programjának ünnepi időrendje

Az óvodában ünnepelhető jeles napok időrendi sorrendben:**Az őszi jeles napjai:**

Mihály-nap (szeptember 29.)

Szüret (október 15-től)

A téli jeles napjai:

Advent (november 30. utáni első vasárnaptól a negyedik vasárnapig)

Mikulás (december 6.)

Karácsony (december 24–26.)

Farsang (vízkeresztől hamvazószerdáig)

A tavaszi jeles napjai:

Húsvét (a tavaszi napéjegyenlőség utáni holdtöltére következő vasárnap)

Május elseje

A program egyik fontos jellegzetessége a *művészeti jeles napok* kapcsán két, évszakonként megrendezésre kerülő esemény: az évszaki ovigaléria (az óvodában kialakított kiállítási tér – a településen, annak környezetében élő alkotóművész meghívása – kiállítás a gyermekek szemmagasságában, megnyitó: a művész és műveinek bemutatása, meghívott szülők, nagyszülők jelenlétében) és az évszaki ovikoncert (a koncert zenei anyaga az óvodások számára befogadható, élményt adó legyen, kapcsolódjon a jeles napokhoz és az évszakok jellegzetes tartalmaihoz – egy évre előre tervezzék meg – közreműködők: zeneiskolák hangszeres tanárai, növendékei, gyermekkorússok, hagyományörző együttesek stb. – szülők, nagyszülők jelenlétében).

Az óvodapedagógus a hetirendet úgy alakítja ki, hogy a hét minden napján minden tevékenységterület sorra kerül. A tevékenységek szervezett tanulási formái³² (4. táblázat) kötelezők, közvetve kötelezők és kötetlenek lehetnek.

³² Uo., 45.

4. táblázat: A szervezett tanulás formái Nagy Jenőné programjában

A szervezett tanulás formái

(A 3-6-7 éves korosztálynak egyaránt alkalmas.)

Kötelező	Mozgás, mozgásos játékok Énekes játékok (4-5-6-7 éveseknek)
Közvetve kötelező	Vers, mese, dramatikus játék
Kötetlen	Rajz, mintázás, kézimunka A környezet megszerettetése, megismertetése Ének-zene Egyéni fejlesztések

A szervezett tanulás többféle munkaformában³³ (5. táblázat) valósul meg: együttes, közös tevékenységek, mikrocsoportos, kis létszámú csoportos tevékenységek, kislétszámú differenciált fejlesztés, egyéni fejlesztés. Ezek létjogosultságát, hatékonyságát a program részletesen indokolja. Mindezek mellett a játékos tanulás időkereteit (6. táblázat) korosztályonként és gyermekenként is meghatározza.³⁴

5. táblázat: A szervezett tanulás munkaformái Nagy Jenőné programjában

A szervezett tanulás munkaformái

Frontális	Mozgás, Vers, mese, dramatikus játék, Zenés-mozgásos percek, Énekes játékok, Futás, kocogás
Mikrocsoportos	Ének-zene, Rajz, mintázás, kézimunka, A környezet tevékeny megszerettetése, megismertetése
Egyéni	Részképességek fejlesztése egyéni igények szerint

E program keretében munka jellegű tevékenységek végzésére is sor kerül. Ilyen teendők például az önkiszolgálás, naposi munka, segítség a társaknak, az óvodapedagógusnak. Miközben ezeket a tevékenységeket végzik a gyermekek, egyaránt formálódik önálló felelősségtudatuk, társas együttműködésük, kooperatív, egymásra figyelő munkavégzésük. A *Mellékletek*ben találjuk az ehhez a programhoz szükséges különböző táblázatokba rendezett dokumentumokat, amelyek nagy segítséget nyújthatnak az óvodapedagógusok számára a pedagógiai és szakmai munka dokumentálásához.

³³ Uo., 45.³⁴ Uo., 45.

6. táblázat: A szervezett tanulás időkeretei Nagy Jenőné programjában

A szervezett tanulás időkeretei gyermekenként

Korosztály	Vers, mese, dramatikus játékok	Ének-zene	Rajz, mintázás, kézimunka	Mozgás, mozgásos játékok	Zenés-mozgásos percek	A környezet megszeretése, megismertetése
3–4 évesek	naponta 5–10'	heti 1x 10–15'	heti 1x 10–15'	heti 1x 10–15'	heti 2x 6'	heti 1x 10–15'
4–5 évesek	10–15'	15–20'	15–20'	15–20'	8'	15–20'
5–7 éves	15–20'	30–35'	30–35'	30–35'	10'	30–35'

A 3-4 évesek napi szervezett tanulási időkerete max. 35'

A 4-5 évesek napi szervezett tanulási időkerete max. 45'

A 5-6-7 évesek napi szervezett tanulási időkerete max. 65'

Az elmondottakból jól látható: az első kisdédóvók megnyitásától kezdve a tartalmak és a módszerek egyre tökéletesebbre csiszolódtak. Korunk pedagógusai már a jelen kihívásaival küzdve, de méltó módon folytatják azt a szabadságban és rendben elindított nemzetnemesítő munkát, amelyet Brunsvik Teréz megalapozott.

Irodalomjegyzék

Bobula Ida: *A nő a XVIII. század magyar társadalmában*, Budapest, Magyar Társadalomtudományi Társulat, 1933.

Fejér Vármegyei Értéktár Lista. [Link](#)

Hornák Mária: *Beethoven, Brunsvikok, Martonvásár*, Martonvásár, MTA Mezőgazdasági Kutatóintézet, 1993.

Hornák Mária (szerk.): *Brunsvik Teréz. Versek, cikkek, levelek, naplódíszetek*, Örláng füzetek 3., Martonvásár, Brunsvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány, 2000.

Mészáros István: *Óvodai zenei nevelésünk másfél évszázada*, Budapest, Közgazdasági és Jogi, 1988.

Nagy Jenőné: *Óvodai nevelés a művészetek eszközeivel. Alternatív óvodapedagógiai program*, Szolnok, „Óvodai nevelés a művészetek eszközeivel” Óvodapedagógusok Országos Szakmai Egyesülete, 2017.

Pukánszky Béla: *A nőnevelés története*, Budapest, Gondolat, 2013.

Révészné Pálfi Krisztina: Óvodai énekgyűjtemények a 19. századi Magyarországon, in Kéri Katalin – Varga László (szerk.): *Brunsvik Teréz örökében. Hagyomány és megújulás az óvodapedagógiában*, Sopron, Soproni Egyetem Kiadó, 2025, 77–85. <https://doi.org/10.35511/978-963-334-563-4-04.04>

Forrás

363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. [Link](#)

A tehetséggondozás jegyében

MOLDVAI TÁBOR – HIT, NYELV ÉS KÖZÖSSÉG

A tanulmány egy moldvai gyermektábor pedagógiai gyakorlatát mutatja be, amelyben a hit, a nyelv és a közösség egymást erősítő tényezőként jelenik meg. A tábor alternatív nevelési térként támogatja a szórványhelyzetben élő gyermekek nyelvi, vallási és kulturális identitásának megerősítését. Az élménypedagógiai módszerek, a közösségi tevékenységek és a vallási gyakorlatok együttesen teremtenek biztonságos közeget a magyar nyelv használatához és az identitásformáláshoz. A vizsgálat rámutat a nem formális nevelési terek közösségmegtartó szerepére.

Kulcsszavak: hit, nyelv, közösség, táborpedagógia, Moldva

Bevezetés – A moldvai táboroztatás pedagógiai és társadalmi értelmezési kerete

A Brunszvik Teréz-emlékévhöz kapcsolódó konferencia pedagógiai alapvetése abból az elgondolásból indult ki, hogy Brunszvik öröksége nem csupán történeti jelentőségű, hanem kortárs nevelési gyakorlatokban újraértelmezhető és továbbélő pedagógiai ethoszt képvisel.¹ Brunszvik Teréz munkásságának középpontjában a gyermek személyiségének tisztelete, a nevelés erkölcsi felelőssége, valamint a közösségben megvalósuló, szolgáló pedagógiai jelenlét állt. E szemlélet a nevelést nem pusztán intézményi keretként, hanem értékközvetítő, személyes kapcsolatként értelmezte.

A jelen tanulmány e pedagógiai hagyományhoz kapcsolódva egy olyan kortárs nevelési gyakorlatot mutat be, amely földrajzi és társadalmi értelemben a pedagógiai „periférián” valósul meg, ugyanakkor szemléletében szorosan illeszkedik Brunszvik pedagógiai örökségéhez. A moldvai csángó gyermektábor olyan nevelési térként értelmezhető, amelyben a gyermekközpontúság, a személyes jelenlét és a közösségformáló nevelés egyszerre kap hangsúlyt. A tábor nem intézményes nevelési forma, mégis olyan pedagógiai működést valósít meg, amely Brunszvik gondolkodásának alapvető elemeit kortárs kontextusban jeleníti meg.

A Brunszvik Teréz által képviselt pedagógiai ethosz egyik lényeges vonása a nevelés társadalmi felelősségének hangsúlyozása volt. A gyermeknevelés nem elszigetelt pedagógiai feladat volt számára, hanem a közösség egészét érintő erkölcsi és kulturális kérdés. E gondolat mentén a moldvai tábor pedagógiai gyakorlata is túlmutat az egyéni fejlesztésen: célja a nyelvi, vallási és közösségi identitás megerősítése

¹ Brunszvik Teréz pedagógiai, nevelési elveit legutóbb Kéri Katalin foglalta össze. Tanulmányunk elején és végén az ő megállapításait vettük alapul. Kéri Katalin: Brunszvik Teréz grófnő pedagógiai életműve, in Kéri Katalin – Varga László (szerk.): *Brunszvik Teréz örökében. Hagyomány és megújulás az óvodapedagógiában*, Sopron, Soproni Egyetem Kiadó, 2025, 24–32. <https://doi.org/10.35511/978-963-334-563-4-04.01>

olyan szórványhelyzetben élő közösségben, ahol ezeknek az értékeknek a megőrzése fokozottan veszélyeztetett.

A tanulmány bemutatja, miként kapcsolódik össze a hit, a nyelv és a közösség a moldvai tábor pedagógiai rendszerében, és hogyan válik a nevelés egyszerre szakmai feladattá és szolgálattá. Ez a kettősség – a szakmai tudatosság és az értékalapú elköteleződés egysége – szintén összhangban áll Brunszvik pedagógiai örökségével.

A tanulmány tárgya, a moldvai táboroztatás nem csupán szabadidős vagy közösségépítő tevékenység, hanem komplex pedagógiai, kulturális és identitáserősítő folyamat. A Moldvában eltöltött idő olyan tanulási térként értelmezhető, amelyben a résztvevők – különösen a gyermekek és fiatalok – közvetlen tapasztalatokon keresztül találkoznak a csángó magyar közösségek vallási, nyelvi és kulturális hagyományaival. A cél annak bemutatása, hogy a moldvai táboroztatás miként válik a táborpedagógia sajátos formájává, amelyben a hit, a nyelv és a közösség egymást erősítve jelenik meg.²

A táboroztatás olyan sajátos szocializációs környezet, amelyet a közösség által szabályozott rendszer alakít, formál és nevelési módszerekkel fejleszt, elsődleges célja pedig az élményszerzés és a személyiségfejlesztés. Feladata, hogy tábori programokon, értékteremtő ismereteken és közösségi tevékenységeken keresztül valósítsa meg a kitűzött nevelési célokat.³ A moldvai tábor ebben az értelemben nem kiegészítő program, hanem olyan alternatív nevelési színtér, amely a formális oktatási kereteken túlmutató módon járul hozzá a gyermekek fejlődéséhez. A



1. kép: A moldvai tábor közössége – gyermekek és hallgatók közös csoportképe

tábor közösségi és pedagógiai kereteit jól szemlélteti a gyermekek, hallgatók és pedagógusok közös jelenléte, amelyben a különböző generációk együttműködése válik láthatóvá (1. kép).

A moldvai csángó közösségek sajátos történeti és társadalmi helyzetükből adódóan szórványhelyzetben élnek, amely a nyelvhasználatra, az identitás megélésére

² Földes Petra: A táboron is túl, *Új Pedagógiai Szemle*, 2018/7–8, 137–142.

³ Földes: *A táboron is túl*, 138–139.

és az intézményes nevelés lehetőségeire egyaránt hatással van. A magyar nyelv használata sok esetben háttérbe szorul, különösen az iskolai környezetben, ahol a román nyelv dominanciája érvényesül. Kutatások szerint a csángó gyermekek nyelvi fejlődését és nyelvhasználatát elsősorban a közösségi környezet határozza meg.⁴ A tábor ebben a kontextusban olyan biztonságos, magyar nyelvű közeget teremt, ahol a gyermekek kockázat nélkül használhatják anyanyelvüket, és pozitív megerősítést kapnak annak gyakorlásához.

A tábor különlegessége, hogy a gyermekek számára térítésmentesen biztosít részvételi lehetőséget, miközben egy teljes hetet felölelő, intenzív közösségi jelenlétet valósít meg. A program központi célja a magyar nyelv erősítése és a magyar kultúra átadása. A táboroztatás pedagógiai jelentősége abban is megmutatkozik, hogy a tanulás nem formális oktatási keretek között, hanem élményeken, közösségi helyzeteken és személyes kapcsolódásokon keresztül valósul meg. A közös játék, éneklés, kézműves tevékenységek és vallási alkalmak egyszerre szolgálják a nyelvi kompetenciák fejlesztését, a közösségi élmények megerősítését és az identitástudat formálását. A szórványhelyzetben élő gyermekek számára ezek az alkalmak különösen nagy jelentőséggel bírnak, mivel lehetőséget biztosítanak a magyar nyelv természetes közegben történő használatára.⁵

A tanulmány célja annak feltárása, hogy a moldvai táboroztatás miként működik komplex pedagógiai gyakorlatként, amelyben a hit, a nyelv és a közösség szorosan összekapcsolódik. A vizsgálat arra keresi a választ, hogy ezek a tényezők hogyan járulnak hozzá a csángó gyermekek identitásának megerősítéséhez, valamint miként teremtenek olyan nevelési környezetet, amely hosszú távon is támogatja a közösség fennmaradását és kulturális örökségének továbbadását.

Hit – A vallás szerepe a nyelvi és közösségi identitás megerősítésében

A moldvai csángó közösségek életében a vallás nem csupán spirituális gyakorlat, hanem identitáshordozó és közösségsszervező tényező. A katolikus hit évszázadok óta meghatározó eleme a csángó közösségek önazonosságának, amely a nyelvi és kulturális hagyományok megőrzésében is jelentős szerepet tölt be. A moldvai táboroztatás pedagógiai gyakorlatában a vallás ezért nem elkülönülten, hanem a nevelési folyamat szerves részeként jelenik meg.

A tábor alapvető célkitűzésének, a magyar kultúra és nyelv átadásának egyik leghatékonyabb közvetítő közege a keresztény hit, hiszen a vallás a moldvai csángó

⁴ Petteri Laihonon – Csanád Bodó – Judit Gáspár – Bernadett Jani-Demetriou – Karina Fazakas-Timaru: Seeing from the North: a Critical Family Language Policy study of a peripheral European minority community, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 28, 2025/3, 292–307. <https://doi.org/10.1080/13670050.2024.2425659>

⁵ Molnár-Bodrogi Enikő: Meänkieli, számi, kvén, csángó és erdélyi magyar kisebbségi nyelvi narratívák az identitásépítés szolgálatában, *Tanulmányok*, 2022/2, 19–30. <https://doi.org/10.19090/tm.2022.2.19-30>

közösségek életében identitáshordozó és közösségszervező erőként van jelen. A gyermekek katolikus vallási háttérrel rendelkeznek, számos bibliai történetet ismernek román nyelven, amely kapaszkodót jelent számukra akkor, amikor ugyanezek a történetek magyar nyelven hangzanak el. Ebben az értelemben a két nyelv nem egymást kizáró, hanem egymást támogató rendszerként jelenik meg a pedagógiai gyakorlatban.⁶

A tábor mindennapjait áthatják a vallási elemek: a nap közös áhítattal kezdődik, amelyet éneklés és imádság kísér. Ezek az alkalmak nem csupán hitbéli megerősítést nyújtanak, hanem közösségi élményt is teremtenek, amelyben a gyermekek aktív résztvevőként vannak jelen. A vallási gyakorlat ebben az értelemben nem frontális tanításként, hanem közösségi tapasztalatként valósul meg, amely hozzájárul a gyermekek érzelmi biztonságérzetének és közösséghez tartozásának erősítéséhez.

A bibliai történetek feldolgozása a tábor tematikus felépítésének egyik meghatározó eleme. A történetmesélés minden évben egy központi bibliai alak vagy esemény köré szerveződik, amelyhez a napi foglalkozások, kézműves tevékenységek és játékok is kapcsolódnak. A történetek nem elszigetelten jelennek meg, hanem a gyermekek életkorához és tapasztalataihoz igazodva kerülnek feldolgozásra, lehetőséget teremtve a személyes azonosulásra és az értelmezésre. A bibliai történetek dramatikus feldolgozása lehetőséget teremt a gyermekek aktív bevonódására, valamint az elbeszélések élményszerű és életkorukhoz igazodó megértésére (2. kép).



2. kép: Hallgatók és moldvai csángó gyermekek bibliai történetet feldolgozó dramatikus tevékenységben (Dávid és Góliát)

A vallás pedagógiai szerepe különösen hangsúlyossá válik a szórványhelyzetben élő közösségek esetében, ahol a magyar nyelvű vallásgyakorlás nem minden esetben adott. A tábor olyan térként működik, amelyben a gyermekek magyar nyelven élhetik

⁶ Péterbencze Anikó: Közösségépítő modellek moldvai magyar településeken, *Paideia*, 14. évf., 2024/2, 125–134. <https://doi.org/10.33034/Paideia.2024.2.125>

meg hitüket, ezáltal a vallásgyakorlás a nyelvi identitás megerősítésének eszközévé válik. A közös imádságok, énekek és bibliai történetek hozzájárulnak ahhoz, hogy a magyar nyelv a szakrális térben is természetes és legitim módon legyen jelen.⁷

A hit közösségformáló ereje nemcsak a gyermekek, hanem a tábor szervezői és résztvevői számára is meghatározó. A közös vallási alkalmak során olyan kapcsolódások jönnek létre, amelyek túlmutatnak a tábor időkeretein, és hosszabb távon is hatással vannak a közösségi viszonyokra. A vallás ebben az értelemben nem csupán tartalmi elem, hanem olyan keret, amely összekapcsolja a nyelvi és kulturális nevelést, és biztos alapot teremt a közösségi identitás megéléséhez.

Nyelv – A tábor mint alternatív nyelvi szocializációs tér

A moldvai csángó gyermekek nyelvhasználata sajátos társadalmi és intézményi környezetben formálódik. A román nyelv dominanciája az iskolai oktatásban és a hivatalos kommunikációban jelentős hatást gyakorol a magyar nyelv használatára, amely sok esetben a családi és közösségi szférára korlátozódik. A nyelvi szocializáció ebben a kontextusban nem folyamatos és nem intézményesen támogatott, ami a magyar nyelvhez való viszony bizonytalanságához vezethet.

A tábor ebben a nyelvi környezetben olyan alternatív tanulási térként működik, amelyben a magyar nyelv használata nemcsak megengedett, hanem elvárt és megerősített gyakorlat. A gyermekeket a tábor során arra kérik, hogy magyarul beszéljenek, részben azért, mert a táborvezetők nem beszélnek románul. Ez a helyzet a nagyobb korosztály számára könnyebben kezelhető, míg a kisebb gyermekek esetében fokozott pedagógiai odafigyelést igényel. A nyelvi akadály ugyanakkor nem gátló tényezőként, hanem tanulási lehetőségként jelenik meg, amely elősegíti a nyelvi kompetenciák fejlődését.

A tábor nyelvi sajátossága, hogy a magyar nyelv használata biztonságos, támogató közegben történik. Mindennapi tapasztalataik alapján a magyar nyelv használata sok gyermek számára kockázattal terheltté vált. A tábor ezzel szemben olyan nyelvi környezetet biztosít, amelyben a gyermekek szorongás nélkül gyakorolhatják anyanyelvüket, és egymást is magyarul szólítják meg. Ez a gyakorlat hozzájárul a gátlások oldásához és a nyelvhasználat természetessé válásához.

A nyelvi fejlődést a tábor pedagógiai módszertana is támogatja. A moldvai tábor pedagógiai működésének egyik meghatározó sajátossága, hogy a nyelvi fejlesztés nem explicit nyelvoktatási célként jelenik meg, hanem a közösségi és élményalapú tanulás természetes következményeként. A tábor módszertani megközelítése szorosan kapcsolódik az élménypedagógia elveihez, amelyek a cselekvés általi tanulást, a tapasztalatszerzést és a közösségi részvételt helyezik a nevelési folyamat középpontjába. Ebben az értelemben a nyelvi fejlődés nem elkülönített fejlesztési területként, hanem a közösségi gyakorlatba ágyazott módon valósul meg.

⁷ Péterbencze: *Közösségépítő modellek moldvai magyar településeken*, 125–134.

Az élménypedagógiai megközelítés a cselekvés általi tanulásra épül, amely eltávolítja a gyermekeket a formális tanulási helyzetektől, és a tapasztalati tanulást helyezi előtérbe. A gyermekek nem a Magyar Ház iskolapadjait koptatják, hanem mozgásos cselekvések, népi játékok és közös éneklések révén fejlődnek mind kognitív, mind szociális szinten. Az így megszerzett nyelvi tapasztalatok szorosan kapcsolódnak pozitív érzelmi élményekhez, ami elősegíti a nyelvhez való pozitív attitűd kialakulását.⁸ A különféle tevékenységek nem a nyelvi teljesítményre, hanem a részvételre és az együttműködésre helyezik a hangsúlyt, ami jelentősen csökkenti a nyelvhasználattal kapcsolatos szorongást.

A tábor nyelvi szocializációs hatása nem korlátozódik az egyéni fejlődésre, hanem közösségi szinten is érvényesül. Több évfolyam vesz részt közösen a programokon, így a nagyobb gyermekek nyelvhasználati és viselkedési mintát nyújtanak a kisebbek számára. Ez a közösségi dinamika erősíti a nyelvi normák belsővé válását, miközben csökkenti az egyéni teljesítménycénuszt. A több korosztály együttes jelenléte lehetőséget teremt a horizontális tanulásra, amely erősíti a közösségen belüli nyelvi normákat és hozzájárul a magyar nyelv használatának fenntarthatóságához.

A módszertani megközelítés szempontjából kiemelt jelentősége van annak, hogy a tábor tudatosan biztonságos nyelvi környezetet hoz létre. A korábbi iskolai tapasztalatokból fakadó nyelvi gátlások – különösen a magyar nyelv nyilvános használatával kapcsolatos féltelmek – a tábor közösségi terében fokozatosan oldódnak. A nyelvhasználat ebben a közegben nem értékelési szempont, hanem a közösséghez tartozás természetes eszköze. A gyermekek egymás közötti kommunikációja, valamint a pedagógusok és hallgatók következetes magyar nyelvhasználatát olyan nyelvi mintát közvetít, amelyben a nyelv nem kockázati tényezőként, hanem kapcsolatteremtő eszközként jelenik meg.

Fontos hangsúlyozni, hogy a tábor pedagógiai gyakorlata nem a nyelvi hiányokra épít, hanem a meglévő nyelvi és kulturális erőforrásokra. A gyermekek által román nyelven már ismert bibliai történetek magyar nyelvű feldolgozása olyan átmenetet teremt, amelyben a nyelvváltás nem törést, hanem folytonosságot jelent. Ez a megközelítés összhangban áll az élménypedagógia azon elvével, amely szerint a tanulás akkor a legeredményesebb, ha az új ismeretek a meglévő tapasztalatokra épülnek.

A szülők bevonása szintén fontos eleme a nyelvi környezet kiterjesztésének. A tábor zárásaként megrendezett pénteki bemutaton a szülők is jelen vannak, ahol a gyermekek közösen mutatják be a hét során tanult énekeket, verseket és jeleneteket. A gyermekek szereplése, a közösen tanult énekek és jelenetek bemutatása nemcsak pedagógiai eredményként, hanem identitáserősítő közösségi élményként is értelmezhető (3. kép).

Ez az alkalom lehetőséget teremt arra, hogy a magyar nyelv ne csupán a tábor zárt terében, hanem a családi és közösségi nyilvánosságban is megjelenjen. A szülők aktív részvétele különösen fontos azokban a családokban, ahol a román nyelv dominál, mivel ezáltal a magyar nyelvhez való viszonyuk is pozitív irányba mozdulhat el.

⁸ Petteri Laihonon et al.: *Seeing from the North*, 292–307.

A nyelv pedagógiai jelentősége a táborban tehát nem elszigetelt készségfejlesztésként jelenik meg, hanem a közösségi élményekbe és a vallási gyakorlatba ágyazott



3. kép: Gyermekek a tábor záró bemutatóján, hagyományos viseletben

módon. A magyar nyelv használata a tábor során a közösséghez tartozás egyik alapvető kifejezőeszközeként válik, amely hozzájárul a csángó gyermekek nyelvi identitásának megerősítéséhez és hosszú távú megőrzéséhez. Összességében megállapítható, hogy a moldvai tábor módszertani gyakorlata az élménypedagógia és a nyelvi biztonság szoros összekapcsolásán alapul. A nyelvi fejlődés nem direkt oktatási célként, hanem a közösségi élmények hatásaként jelenik meg, ami különösen hatékonyan bizonyul a szórányszervezetben élő csángó gyermekek esetében. Ez a módszertani szemlélet hozzájárul ahhoz, hogy a magyar nyelv használata pozitív élményekhez kötődjön, és hosszabb távon is fenntartható nyelvi attitűdök alakuljanak ki.⁹

Közösség – Közösségi kapcsolódások, pedagógiai jelenlét és tereptapasztalat

A moldvai tábor közösségi jelentősége túlmutat a gyermekek számára biztosított programokon: olyan komplex kapcsolati hálót hoz létre, amelyben a gyermekek, szülők, pedagógusok és hallgatók egyaránt aktív szereplőként vannak jelen. A közösség ebben az értelemben nem pusztán háttérként szolgál a pedagógiai folyamatokhoz, hanem azok egyik legfontosabb alakító tényezője.

A csángó gyermekek fejlődését és identitásának alakulását jelentős mértékben befolyásolja a közösségi környezet. Kutatások szerint a kisebbségi nyelvhasználat és az identitás megőrzése szoros összefüggésben áll a helyi közösség aktív részvételével és a közösségi gyakorlatok jelenlétével.¹⁰ A tábor ebben a kontextusban olyan közösségi térként működik, amely megerősíti a gyermekekben a magyar nyelvhez és kultúrához való tartozás élményét.

⁹ Molnár-Bodrogi: *Meänkieli, számi, kvén, csángó és erdélyi magyar kisebbségi nyelvi narratívák*, 19–30.

¹⁰ Petteri Laihonon et al.: *Seeing from the North*, 292–307.

A tábor közösségformáló ereje abban is megmutatkozik, hogy több évfolyam vesz részt közösen a programokon. A nagyobb gyermekek példát mutatnak a kisebbek számára, nemcsak a nyelvhasználatban, hanem a közösségi viselkedésben és a közös szabályok betartásában is. Ez a vertikális közösségi struktúra hozzájárul a felelősségérzet kialakulásához, valamint a közösségi normák belsővé tételéhez.

A szülők bevonása a tábor közösségi rendszerébe kiemelt jelentőségű, különösen a szórványhelyzetben élő csángó közösségek esetében. A tábort záró bemutató alkalom teremt arra, hogy a szülők közvetlenül megtapasztalják gyermekeik fejlődését és a tábor pedagógiai hatását. A közösen bemutatott énekek, versek és jelenetek nemcsak a gyermekek teljesítményét teszik láthatóvá, hanem a magyar nyelv és kultúra közösségi megélését is erősítik. A szülők jelenléte és aktív részvétele hozzájárul a nyelvi és vallási identitás családi szintű megerősítéséhez.

A közösségi tapasztalat nem korlátozódik a tábor helyszínére, hanem kiterjed a moldvai falvak mindennapi életének megismerésére is. A Klézsében, Somoska, Lujzikalagor és Pusztina településeken tett látogatások lehetőséget adnak arra, hogy a résztvevők közvetlen kapcsolatba kerüljenek a helyi közösségekkel, hagyományokkal és életformával. A hagyományos viseletek, kézzel készített textíliák és a paraszti építészet megismerése hozzájárul ahhoz, hogy a kulturális örökség élő valósággént jelenjen meg.

A tábor pedagógiai sajátossága, hogy nem idealizálja a moldvai életet, hanem annak hétköznapi valóságát is bemutatja. Ennek része volt például egy helyi eszténa (pásztorok nyári szállása) meglátogatása, ahol a gyermekek és a hallgatók testközelből tapasztalhatták meg a falusi élet mindennapjait. Ezek az élmények erősítik a valósághű kulturális képet, és elősegítik a kritikai, mégis empátikus szemlélet kialakulását.

Kiemelt közösségi élményt jelentett a pusztinai látogatás Nyisztor Tinka moldvai hagyományörzőnél és néprajzkutatónál. Nyisztor Tinka több mint két évtizede küzd a magyar nyelvű misézésért Moldvában, különösen Pusztinában. Elkötelezettségét jól mutatja, hogy 2006-ban személyesen a Vatikánba is elutazott, hogy közbenjárjon az ügy érdekében. Visszatérését követően falusi turizmus indításával és tájház létrehozásával járult hozzá a kulturális örökség megőrzéséhez. A tájházban tett látogatás és a hagyományos vendéglátás – például a pampuskával való kínálás – a közösségi identitás élő megnyilvánulásaként értelmezhető.¹¹

A hallgatók számára a moldvai tábor nemcsak közösségi élmény, hanem rendkívül értékes szakmai gyakorlat is. A hallgatók és oktatók közös jelenléte, valamint a terepen megvalósuló pedagógiai együttműködés a tábor mindennapjainak természetes részét képezte, amely a szakmai tanulás fontos színterévé vált (4. kép).

A valós pedagógiai helyzetekben szerzett tapasztalatok hozzájárulnak a szakmai kompetenciák fejlődéséhez, különösen a kommunikáció, a differenciálás és a kríziskezelés területén. A közös záró értékelések lehetőséget biztosítanak a tapasztalatok reflexív feldolgozására, amely a pedagógiai identitás formálódásának fontos eleme.

¹¹ Lévai Anikó – Vinkó József: A pusztinai boszorkány – Nyisztor Tinka küzdelmei, *Magyar Konyha*, 2017. december 9. [Link](#) (Letöltés: 2026. 08. 15.)

A közösség pedagógiai jelentősége a moldvai táborban tehát abban ragadható meg, hogy a nevelési folyamat nem egyéni, hanem közösségi szinten valósul meg. A közös élmények, a személyes találkozások és a közösségi felelősségvállalás együttesen járulnak hozzá ahhoz, hogy a tábor a hit és a nyelv mellett a közösségi összetartozás élményét is megerősítse.



4. kép: Hallgatók és oktatók a moldvai tábor helyszínén

Következtetések és összegzés – A moldvai tábor pedagógiai jelentősége a hit, a nyelv és a közösség metszetében

A moldvai táboroztatás pedagógiai gyakorlata olyan komplex nevelési modellt jelenít meg, amelyben a hit, a nyelv és a közösség egymást erősítő tényezőként működik. A tábor nem pusztán kiegészítő programként értelmezhető, hanem olyan alternatív nevelési térként, amely a szórványhelyzetben élő csángó gyermekek számára különösen nagy jelentőséggel bír. A tábor keretein belül megvalósuló pedagógiai folyamatok egyszerre szolgálják a nyelvi kompetenciák fejlesztését, a közösségi identitás megerősítését és a vallási hagyományok továbbadását.

A hit pedagógiai szerepe a moldvai táborban nem válik el a mindennapi nevelési gyakorlattól. A közös áhítatok, imádságok és bibliai történetek feldolgozása olyan közösségi élményt teremt, amelyben a gyermekek aktív résztvevőként kapcsolódnak saját vallási hagyományaikhoz. A vallás ebben az értelemben nem csupán tartalmi elem, hanem olyan keret, amely lehetővé teszi a magyar nyelv természetes és legitim használatát a szakrális térben is. A hit nyelvi közvetítő szerepe különösen hangsúlyossá válik azokban a közösségekben, ahol a magyar nyelv intézményes jelenléte korlátozott.

A nyelv a tábor pedagógiai rendszerében nem elszigetelt fejlesztési területként jelenik meg, hanem a közösségi és vallási gyakorlatba ágyazott módon. A biztonságos nyelvi környezet, az élménypedagógiai módszerek és a közösségi tanulás együttesen járulnak hozzá ahhoz, hogy a magyar nyelv használata pozitív élményekhez kapcsolódjon. A tábor így nem csupán nyelvhasználati alkalmat teremt, hanem hozzájárul a nyelvhez való viszony újraértelmezéséhez is, amely hosszú távon befolyásolhatja a gyermekek nyelvi identitását.

A közösség szerepe a moldvai táborban mind a gyermekek, mind a felnőtt résztvevők számára meghatározó. A több korosztályt átfogó csoportstruktúra, a szülők bevonása és a helyi közösségekkel való személyes találkozások olyan kapcsolati hálót hoznak létre, amely túlmutat a tábor időbeli keretein. A közösségi élmények hozzájárulnak a felelősségvállalás, az egymás iránti figyelem és az összetartozás érzésének kialakulásához. A moldvai falvakban szerzett tereptapasztalatok pedig lehetőséget biztosítanak arra, hogy a résztvevők a kulturális örökséget nem elvont fogalomként, hanem megélt valósággként értelmezzék.

A tábor pedagógiai hatása nem korlátozódik a gyermekek fejlődésére. A résztvevő hallgatók számára a moldvai tábor rendkívül értékes szakmai gyakorlatot jelent, amely során valós nevelési helyzetekben szerezhettek tapasztalatot. A spontán pedagógiai döntések, a differenciálás és a krízishelyzetek kezelése mind olyan kompetenciák, amelyek a későbbi pedagógiai munkában is meghatározóak lehetnek. A közös reflexiók és értékelések lehetőséget teremtenek a tapasztalatok tudatos feldolgozására, ezáltal hozzájárulva a pedagógiai identitás formálódásához.

Összegzésként megállapítható, hogy a moldvai táboroztatás pedagógiai értéke abban rejlik, hogy élményszerű módon teszi átélhetővé a hitet, a nyelvet és a közösségi összetartozást. A tábor olyan nevelési modellt képvisel, amely a szórványhelyzetben élő közösségek számára is alkalmazható tanulságokkal szolgálhat. A hit és a magyar nyelv összekapcsolása, valamint a közösségi élmények tudatos szervezése hozzájárulhat ahhoz, hogy a kulturális és nyelvi örökség ne csupán megőrzendő értéként, hanem élő, továbbadható gyakorlatként legyen jelen a következő generációk életében.

A közösségformáló hit pedagógiai jelentősége ebben az értelemben nem pusztán elméleti keretként, hanem megélt gyakorlatként jelenik meg, amelyre érvényes az a bibliai ígértet is, miszerint „ahol ketten vagy hárman összegyűlnek az én nevemben, ott vagyok közöttük” (Mt 18,20).

A tanulmányban bemutatott moldvai tábor pedagógiai gyakorlata lehetőséget teremt arra, hogy Brunszvik Teréz nevelésről alkotott gondolatait ne csupán történeti örökségként, hanem kortárs pedagógiai modellként értelmezzük. Brunszvik pedagógiájának egyik alapvető felismerése az volt, hogy a nevelés nem választható el a közösségtől, amelyben megvalósul, és nem függetleníthető azoktól az erkölcsi és kulturális értékektől, amelyek mentén a gyermek személyisége formálódik.

A moldvai csángó gyermektábor tapasztalatai azt mutatják, hogy a nevelés brunszviki értelemben vett lényege nem az intézményi struktúrákban, hanem a pedagógiai attitűdben ragadható meg. A gyermek iránti figyelem, a személyes jelenlét, valamint

a közösségi élmények tudatos szervezése olyan nevelési környezetet hoz létre, amelyben a hit, a nyelv és a közösség egymást erősítve járulnak hozzá az identitás formálásához. Ebben az értelemben a moldvai tábor nem alternatívája, hanem kiegészítője az intézményes nevelésnek: olyan pedagógiai tér, amely rávilágít a nevelés emberi és erkölcsi dimenzióira.

A tanulmány azt is láthatóvá teszi, hogy a pedagógiai folyamat nem egyirányú: nemcsak a gyermekek fejlődnek, hanem a táborban részt vevő hallgatók is. A hallgatók szakmai identitása a tereptapasztalatok során formálódik, miközben megta-
pasztalják a nevelés mint szolgálat jelentését. Ez a kölcsönösség – amelyben a nevelő és a nevelt egyaránt tanul – szintén Brunszvik pedagógiai gondolkodásának egyik alapvető eleme.

A Brunszvik Teréz-émlékév keretében a moldvai tábor pedagógiai gyakorlata arra hívja fel a figyelmet, hogy a nevelés értelmezése nem szűkíthető le módszertani kérdésekre. A nevelés minden esetben értékválasztás is: annak eldöntése, hogy a pedagógiai munka középpontjába a teljes személyiséget, a közösséghez való tartozást és az erkölcsi felelősséget állítjuk. A moldvai tábor példája azt mutatja, hogy Brunszvik pedagógiai öröksége ma is élő és releváns, különösen olyan helyzetekben, ahol a nevelés egyszerre jelent szakmai feladatot és emberi elköteleződést.

E keretben a tanulmány nem csupán egy konkrét pedagógiai gyakorlat bemutatására vállalkozik, hanem arra is, hogy hozzájáruljon a Brunszvik Teréz által képviselt nevelési szemlélet kortárs értelmezéséhez. A moldvai tábor tapasztalatai arra ösztönöznek, hogy a nevelést a hit, a nyelv és a közösség egységében szemléljük, és felismerjük: a pedagógia akkor válik valóban formáló erejűvé, ha a gyermekek és a nevelők közös emberi tapasztalatává válik.

Irodalomjegyzék

- Földes Petra: A táboron is túl, *Új Pedagógiai Szemle*, 2018/7–8, 137–142.
- Kéri Katalin: Brunszvik Teréz grófnő pedagógiai életműve, in Kéri Katalin – Varga László (szerk.): *Brunszvik Teréz örökében. Hagyomány és megújulás az óvodapedagógiában*, Sopron, Soproni Egyetem Kiadó, 2025, 15–36. <https://doi.org/10.35511/978-963-334-563-4-04.01>
- Laihonen, Petteri – Bodó, Csanád – Gáspár, Judit – Jani-Demetriou, Bernadett – Fazakas-Timaru, Karina: Seeing from the North: a Critical Family Language Policy study of a peripheral European minority community, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 28, 2025/3, 292–307. <https://doi.org/10.1080/13670050.2024.2425659>
- Lévai Anikó – Vinkó József: A pusztinai boszorkány – Nyisztor Tinka küzdelmei, *Magyar Konyha*, 2017. december 9. [Link](#)
- Molnár-Bodrogi Enikő: Meänkieli, számi, kvén, csángó és erdélyi magyar kisebbségi nyelvi narratívák az identitásépítés szolgálatában, *Tanulmányok*, 2022/2, 19–30. <https://doi.org/10.19090/tm.2022.2.19-30>
- Péterbencze Anikó: Közösségépítő modellek moldvai magyar településeken, *Paideia*, 14. évf., 2024/2, 125–134. <https://doi.org/10.33034/Paideia.2024.2.125>
- A képek forrása: a szerzők felvétele, 2025.

HORTOBÁGYI ZSÓFIA

ÉDESAPÁK REFLEKTORFÉNYBEN

Az apák szerepe a korai literációs fejlődésben

A kutatás középpontjában az otthoni meseolvasási szokások és a közös könyvolvasás fontossága áll, ezen a témán belül is kifejezetten az édesapák szerepére fókuszálva. Célja annak feltárása, hogy milyen tényezők és környezeti feltételek befolyásolják az apai bevonódás mértékét, minőségét és jellegzetességeit. A vizsgálat kiter az édesapák és édesanyák mesemondási gyakorlatának különbségeire és hasonlóságaira, valamint ezek jelentőségére a gyermek fejlődése szempontjából. Hazai és nemzetközi kutatásokra támaszkodva bemutatja, hogy az apai részvétel miként támogatja a gyermekek nyelvi, kognitív és érzelmi fejlődését is.

Kulcsszavak: apai bevonódás, közös meseolvasás, kisgyermekkor, történetmesélés, szülői szerepek

Bevezetés

Kutatásom témájának középpontjában az édesapák otthoni meseolvasási szokásai állnak. A kutatás célja, hogy feltárjam, milyen tényezők és körülmények befolyásolják ennek megvalósulását.

A téma iránti érdeklődésem már az egyetemi tanulmányaim előtt is élt, viszont igazi vizsgálódásokba csak az egyetemen tudtam belekezdeni. A kiindulópontom az volt, hogy a közös mesélés nemcsak az apa-gyermek kapcsolatot erősíti, hanem a gyermek nyelvi és érzelmi fejlődésére is hat.

A témaválasztást aktualitása is indokolja, hiszen szinte közhelynek számít a tény, hogy napjainkban az élelőszavas és a könyvből történő mesélés is háttérbe szorult. A technológia által uralt, folyamatosan gyorsuló világunkban különösen fontosnak érzem, hogy naponta legalább egy–másfél órára eltávolodjunk a ránk nehezedő ingerek sokaságától, és visszatérjünk abba az időtlen, elvárásoktól mentes térbe, amelyet a könyvek és a történetmesélés biztosítanak.

A mindennapok gyors tempója egy felnőttet is könnyen megterhelhet; egy kisgyermek pedig még inkább kiszolgáltatott a környezetéből érkező impulzusoknak. Ilyenkor különösen nagy a szülő felelőssége: ő az, aki „kimenekítheti” a gyermeket a túlterhelt hétköznapiokból, és a közös mesélés intim, lelassult ritmusán keresztül biztonságot és figyelmet teremthet. A „slow parenting” szemlélete, amelyről Carl Honoré is részletesen ír *Under Pressure: Rescuing Our Children from the Culture of Hyper-Parenting*¹ című művében, a mesélés folyamatát is új megvilágításba helyezi. Tekintettel arra, hogy a mesélés ilyen létfontosságú egy gyermek életében, és

¹ Carl Honoré: *Under Pressure: Rescuing Our Children from the Culture of Hyper-Parenting*, San Francisco, HarperOne, 2009.

nem elhanyagolható, kifejezetten fontos az, hogy a mesélés folyamatában ne csak az édesanya vegyen részt, hanem az édesapa is.

Honoré könyvének megismerése után kezdett el foglalkoztatni az, hogy maga a mesélő szülő – különösen az édesapa – hogyan vesz részt a családi meseolvasás gyakorlatában, milyen arányban kapcsolódik be ebbe a tevékenységbe. Ez a kérdés szorosan összefügg az egyik fő vizsgálati szempontommal is: milyen arányban vesznek részt az édesapák a családi meseolvasásban, és milyen tényezők határozzák meg mesélési gyakorlatuk minőségét, mennyiségét, illetve tematikáját.

Kutatásom nem csupán a meseolvasás pszichológiai és fejlődéslélektani hatásaira fókuszál, hanem a szülők konkrét mesélési szokásainak feltérképezésére is. Vizsgálom többek között, hogy a mesélő szülők milyen szempontok alapján választanak történetet, milyen módon adják elő azt (könyvből olvasva vagy fejből mesélve), milyen funkciókat tulajdonítanak a mesélésnek – legyen az szórakoztatás, közös időtöltés, értékközvetítés vagy tudatos nevelési cél – és milyen különbségek mutathatók ki az anyai és apai mesélési gyakorlatok között. Különösen fontosnak tartom feltárni az édesapák meseválasztása mögött álló kritikai, erkölcsi megfontolásokat, valamint azt a tudatossági szintet, amely befolyásolja, hogy a gyermek a családi közegben milyen történetekkel találkozik.

Felsőoktatási tanulmányaim során eleve lehetőségem nyílt a témában alaposabb elméleti háttér megismerésére, majd gyakorlataim során mélyebb rálátást szereztem a meseolvasás és a szülői részvétel összefüggéseire. Emellett intézményen kívüli programokon is részt vettem, ahol férfi mesélőket figyelhettem meg óvodai és felnőtt közegben egyaránt, ami tovább erősítette bennem annak fontosságát, hogy az édesapák mesélői szerepét érdemben vizsgáljam.

A kutatás felépítése, szakirodalmi áttekintés

Jelen kutatás – kérdőíves adatfelvétellel és félig strukturált interjúkkal – arra törekszik, hogy mélyebb és komplexebb képet adjon az édesapai meseolvasási szokásokról, a mögöttük rejlő attitűdökről, valamint arról, milyen szerepet töltenek be a családi történetmesélésben a 21. század gyorsuló világában. Célom, hogy a vizsgálat eredményei hozzájáruljanak ahhoz a szakmai diskurzushoz, amely a szülői jelenlét és az apa-gyermek kapcsolat egyik kiemelt területének tekinti a közös meseolvasást, és hangsúlyozza annak jelentőségét a gyermek érzelmi, kognitív és társas fejlődésében.

A nevelési funkción túl a mesélés olyan lehetőséget kínál az édesapáknak, amely egyszerre teremti meg az érzelmi közelséget, a figyelmet és az intimitást a gyermekkel. Süveges Gergő *Apakulcs*² című könyvében hangsúlyozza, hogy sok apának kihívást jelent megtalálni a megfelelő módot a gyermekükkel való kapcsolódásra, és rámutat, hogy ezek a nehézségek tudatos szülői jelenléttel és gyakorlással leküzdhetők. A kisgyermekkorban elkezdett közös olvasások, könyvlapozgatások olyan

² Süveges Gergő: *Apakulcs. Hogyan kapcsolódjunk a gyermekünkhöz?*, Budapest, Harmat, 2021.

biztonságos, bensőséges helyzeteket teremtenek, amelyek erősítik a kötődést, és jelentős pozitív hatást gyakorolnak a gyermek érzelmi fejlődésére.

A saját elméleti felvetéseim tudományos alátámasztásaként több szakfolyóiratot használtam fel, többek között az *Anyanyelv-pedagógiát*. A szakirodalom tanulmányozása közben még inkább megerősödött bennem a célkitűzésem, mivel azt tapasztaltam, hogy az édesapák, férfiak szerepét a témával kapcsolatban sokkal ritkábban vizsgálják, főleg Magyarországon számos kutatás csak az édesanyák, nők szerepének feltárására korlátozódott. Egyértelművé vált, hogy az anya-gyermek kapcsolat mindenhol nagyobb figyelmet élvez, miközben az apák szerepe háttérbe szorul, pedig mindkettő kulcsfontosságú az egészséges gyermeki fejlődésben.

A témához kapcsolódó egyik releváns korábbi kutatás Havlikné Rácz Andrea és Pozsár Éva³ vizsgálata, amely az otthoni meseolvasási szokásokat elemezte. Eredményeik megerősítik azt a tendenciát, hogy a családok túlnyomó többségében az édesanya tölti be a meghatározó szerepet a közös olvasásban. Kérdőíves adatfelvételük során több olyan válasz is született, amely kifejezetten arról számolt be, hogy az édesapa nem csupán ritkábban olvas a gyermeknek, hanem egyáltalán nem is vesz részt a meseolvasás folyamatában.

Tóth Máté a *Könyvtári Figyelő* című folyóiratban publikált tanulmányában⁴ a mesélés és az olvasóvá válás kapcsolatát vizsgálta, különös tekintettel a szülői háttér tényezőkre. Kutatásában hangsúlyos szerepet kapott a mesélő szülő jelenlétének és szerepének elemzése, ugyanakkor az elsődleges vizsgálati szempont a szülők iskolai végzettsége volt, valamint annak hatása a meseolvasás rendszerességére. A szerző nemek szerinti bontásban is elemezte az adatokat, és eredményei egyértelműen arra utalnak, hogy a meseolvasás gyakoriságát minden esetben az anya iskolai végzettsége határozza meg erősebben. A végzettség szerinti vizsgálat mellett Tóth a szülők foglalkozási státuszát is elemezte – különválasztva a szellemi foglalkozású, a fizikai munkát végző, illetve a munkanélküli szülőket –, és itt is nemek szerint bontotta a mintát. Az eredmények ebben az esetben is azt mutatták, hogy a meseolvasási gyakorlatot leginkább az édesanya foglalkozási helyzete befolyásolja, míg az édesapa státuszának hatása jóval kisebb mértékben volt kimutatható.

Ranschburg Jenő a *Mesterkurzus* könyvsorozat *Sorsdöntő találkozások* című kötetében⁵ a szülő-gyermek kapcsolat meghatározó, életre szóló találkozási pontjait elemzi. A mai társadalmat „apátlan társadalomként” jellemzi: ez a meseolvasás területére is érvényes megállapítás. Ranschburg szerint az apa-gyermek kapcsolatban az egyik legfontosabb mozzanat az úgynevezett „küszöbön átemelés”. Ez a megnevezés arra utal, hogy a gyermek szocializációjában az apa tölti be azt a szerepet, aki ahogy a gyermek egyre idősebb lesz, megnyitja számára a külvilágot, és segít eligazodni a

³ Havlikné Rácz Andrea – Pozsár Éva: Otthoni mesélési szokások vizsgálata öt–hat éves szegedi óvodások körében, *Módszertani Közlemények*, 2013/2, 17.

⁴ Tóth Máté: Meseolvasás és olvasóvá válás, *Könyvtári Figyelő*, 64. évf., 2018/4, 553.

⁵ Popper Péter – Ranschburg Jenő – Vekerdy Tamás: *Sorsdöntő találkozások: szülők és gyermekek*, Mesterkurzus, Budapest, Saxum, 2005, 32–43.

társas, érzelmi és praktikus tapasztalatok között. Bár ez a folyamat a későbbi életévekben válik láthatóvá, Ranschburg hangsúlyozza, hogy az apa e szerepének korai alapjai a közös élményekben, többek között a mesélésben gyökereznek. Értelmezésében ez az élmény az édesapa számára is kiemelt jelentőségű. Ahogyan nem előnyös a gyermek számára, ha kizárólag az édesanya viszi különböző programokra, úgy hiányérzetet kelthet az is, ha a képzeletbeli utazásokon – tehát a mesélésben – csak az anya van jelen, míg az apa nem kapcsolódik be. A fantáziavilágba való közös „belépés” tehát nem csupán érzelmi kötődést teremt, hanem az apa szimbolikus szerepének korai megvalósulását is jelenti: a gyermek támogatását a világ felfedezésében, még ha elsőként a történetek terében is.

Az „elapátlanodás” jelensége mellett a klasszikus mesék háttérbe szorulása is kedvezőtlenül hat a gyermekek anyanyelvi fejlődési lehetőségeire. Az elektronikus média mindennapossá válása következtében az élőszavas mesélés gyakran háttérbe szorul: a televízió vagy más digitális eszköz használata sokszor egyszerűbb és gyorsabb megoldásnak tűnik, mint a szülő által felolvasott történet. Ez azonban jelentős veszteséget jelent a gyermek számára, hiszen a mesélés élő, interaktív formája olyan nyelvi és érzelmi fejlesztő hatásokkal bír, amelyek a képernyős tartalmakból hiányoznak. Dankó Ervinné a *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában* című munkájában⁶ részletesen bemutatja a mesék különböző típusait és azok nevelési funkcióit. A mesék mintát nyújtanak az árnyalt, választékos stílusra, elősegítik a párbeszéd megértését és alkalmazását, valamint támogatják a tömör, világos mondatalkotást. Jelentős szerepük van a szókincs bővítésében és a kifejezőkészség fejlődésében is. A gyermek a mesehallgatás során olyan kommunikációs és nyelvi eszközöket sajátíthat el – például erkölcsi fogalmak szóban történő megfogalmazását, hangfestő és hangutánzó kifejezéseket, rokonértelmű szavakat, régies és népi szófordulatokat, ikerszavakat –, amelyek nélkülözhetetlenek a sokszínű és árnyalt önkifejezéshez. A klasszikus mesék visszaszorulása tehát nem pusztán kulturális veszteség, hanem egyben a gyermek anyanyelvi fejlődésének szűkülését is eredményezheti, különösen akkor, ha az élőszavas mesélés helyét teljes mértékben a digitális tartalmak veszik át. Ez nagymértékű hátrányt jelent a gyermek érzelmi és nyelvi fejlődésében, ezért azt is vizsgálni kívántam, ez a jelenség milyen mértékben van jelen a mintában.

Angolszász tudományos publikációkat olvasva már jóval több édesapákat érintő kutatást találtam. Ezek módszerei és vizsgálódási szempontjai sokban összecsengtek az általam végzett kutatással. Az egyik ilyen tanulmány Eva Diniz, Tânia Brandão, Lígia Monteiro és Manuela Veríssimo 2021-ben, a *Journal of Family Theory & Review*⁷ folyóiratban megjelent munkája volt, amely az édesapák szerepét vizsgálja a kora gyermekkor időszakában. A szerzők kutatásukban átfogó képet adnak az

⁶ Dankó Ervinné: *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában. Óvodapedagógusok, tanítók és szülők könyve a három-hétévesek fejlesztéséhez*, Budapest, Okker, 2005.

⁷ Eva Diniz – Tânia Brandão – Lígia Monteiro – Manuela Veríssimo: Father involvement during early childhood: A systematic review of the literature, *Journal of Family Theory & Review*, Vol. 13, 2021/1, 77–99. <https://doi.org/10.1111/jftr.12410>

apák családon belüli szerepéről, a gyermeknevelésben való részvételük mennyiségi és minőségi jellemzőiről, valamint arról, mit jelent szülőnek lenni a 21. század társadalmi és kulturális kontextusában. Elemzik továbbá, hogy az apai szerep alakulását miként befolyásolják az egyéni személyiségjegyek, a hit- és értékrendszer, valamint a szociális környezet.

A tanulmány részletesen kitér arra is, hogy melyek azok a személyiség- és viselkedésbeli komponensek, amelyek egy stabil alapot nyújtó apaszerepet jellemeznek. Ezek közé sorolják többek között a gyermekről való gondoskodásban való indirekt részvételt, a nevelés során alkalmazott egészséges mértékű kontrollt, valamint a tudatos és reflektív szerepvállalást a gyermeknevelésben. A szerzők vizsgálják az apai szerepet formáló pszichológiai tényezőket is, és megállapítják, hogy a magasabb iskolai végzettséggel és képzettséggel rendelkező édesapák nagyobb arányban vesznek részt a gyermekkel folytatott direkt interakciókban. Hasonló összefüggés figyelhető meg azoknál az apáknál is, akik egalitárius nevelési és családi szerepfelfogást vallanak. A kutatás hangsúlyozza továbbá a gyermekkorból hozott családi minták és a saját szülőkkel való kapcsolat jelentőségét, amelyek alapvetően meghatározzák, hogy az édesapák milyen módon és milyen minőségben kapcsolódnak később saját gyermekükhöz.

A tanulmány elsődleges célja a vonatkozó szakirodalom rendszerezett feldolgozása volt, annak érdekében, hogy feltárja az apai részvételt alakító pszichoszociális tényezőket a gyermeknevelés során. A szakirodalmi áttekintést egy előre meghatározott keresési stratégia alkalmazásával végezték, biztosítva ezzel az elemzés módszertani megalapozottságát. Eredményeik azt mutatták, hogy a feldolgozott szakirodalom legnagyobb hányada elsősorban az édesapák részvételének konkrét színtereit vizsgálta, különös tekintettel a közvetlen gondozási feladatokra. Ezt követték azok a tanulmányok, amelyek az apai bevonódás gyermekre és családra gyakorolt hatásait elemezték.

Jelen téma szempontjából a legrelevánsabb rész az apai bevonódás meghatározóiról szóló volt, ahol négy fő dimenzió került a fókuszba. A kutatás szerint ezek, vagyis az egyéni, családi, tágabb körű szociális terek és a kulturális tényezők az apai bevonódás legfőbb alakítói.

Egy frissebb, 2024-ben készült kutatás, Cheryl Jialing Ho ausztrál doktorandusz doktori dolgozata,⁸ a közös szülő-gyermek könyvolvasás jellemzőit, valamint annak nyelvfejlesztő hatásait vizsgálta a kora gyermekkor időszakában. A vizsgálat egy korábbi kutatások alapján megfogalmazott hipotézisből indult ki, miszerint az édesapák meseolvasásban való részvétele hosszú távon pozitív hatással van a gyermek szókincsének fejlődésére. A kutatás online kérdőíves adatfelvételt is tartalmazott, amelyet kifejezetten édesapák számára dolgoztak ki. Ez az otthoni meseolvasási szokásokat, a közös könyvolvasás gyakoriságát és jellegét, valamint az apai bevonódás különböző aspektusait térképezte fel.

⁸ Cheryl Jialing Ho: *Exploring parent-child shared book reading in the first three years of life: Characteristics and language outcomes*, University of Wollongong, 2024. <https://doi.org/10.71747/uow-r3gk326m.28613606.v1>

Az értekezés empirikus eredményei szerint a vizsgálatban részt vevő gyermekek 95%-ánál legalább az egyik szülő rendszeresen olvas a gyermeknek, és a gyermekek 77%-a már egyéves kora előtt megtapasztalta a közös mesélés élményét. Az édesapák 49%-a arról számolt be, hogy legalább heti öt alkalommal olvas a gyermekével. A válaszokból az is kiderült, hogy az apák részéről a mesélés több, mint a szöveg felolvasása: aktívan reagálnak a gyermek hangadásaira, bevonják őt a történetbe, mutatják és közösen értelmezik a képeket, ami interaktív olvasási helyzeteket eredményez.

A tanulmány a szakirodalomra támaszkodva rámutat arra is, hogy a modern apák egyre aktívabb szerepet vállalnak gyermekeik mindennapi életében, ami a családi dinamika és a társadalmi szerepek átalakulását tükrözi. A vizsgálat szoros összefüggést mutat az általam is kutatott területekkel, mivel részletesen bemutatja, hogy az édesapák milyen egyedi módon járulnak hozzá a gyermek fejlődéséhez. Különösen hangsúlyos az apai részvétel szerepe a korai nyelvi, literációs és kognitív készségek fejlődésében. A szerzők rámutatnak, hogy az apák a mesélés során és a hétköznapi kommunikációban gyakran összetettebb nyelvezetet alkalmaznak, például komplexebb kérdéseket tesznek fel, illetve változatosabb szóhasználatot élnek, ami jelentős mértékben hozzájárul a gyermek nyelvi fejlődéséhez.

A mesélésben részt vevő mindkét szülő fontosságát tovább erősíti az a tény, hogy az anyák és az apák eltérő interakciós mintázatokkal és szocializációs gyakorlatokkal vesznek részt gyermekeik életében. Számos kutatás rámutat arra, hogy az édesapák jellemzően játékosabb, kihívást jelentő tevékenységekbe vonják be kisgyermkeiket, míg az édesanyák inkább gondoskodó, strukturáló és oktató jellegű szerepet töltenek be. Ezt támasztotta alá Catherine S. Tamis-LeMonda és munkatársainak 2004-es vizsgálata is.⁹ E különbségek a közös meseolvasás során is megjelenhetnek, és hatással lehetnek az olvasott történetek témájára, feldolgozására és értelmezésére.

A bemutatott kutatás több ponton összecseng a jelen vizsgálat kérdéseivel. Eredményei szerint a közös meseolvasás során az édesapák nagyobb arányban tesznek fel kérdéseket, gyakrabban kéri meg a gyermeket arra, hogy pontosítson, javítson vagy ismételjen meg egy-egy gondolatot, valamint több olyan beszélgetést kezdeményeznek, amely nem vált ki azonnali reakciót. Ezzel szemben az anyák olvasási stílusa inkább az azonnali visszacsatolásra és a történet folyamatosságának fenntartására irányul. Mindez tovább erősíti azt a megállapítást, hogy az apai és anyai mesélési gyakorlatok egymást kiegészítve járulnak hozzá a gyermek komplex fejlődéséhez.

A mindennapi mesélés fontosságára Nagy József is felhívta a figyelmet. *Fejlesztés mesékkel* című könyvében¹⁰ először 1980-ban jelent meg az az állítás, hogy azok az 5–6 éves gyermekek, akiknek szinte mindennap mesélnek, másfél évvel fejlettebbek értelmileg és szociálisan, mint azok a kortársaik, akiknek nem. Ez is mutatja, hogy milyen hátránnyal indulnak az életben azok a gyermekek, akik nem találkozhatnak mindennap mesével.

⁹ Catherine S. Tamis-LeMonda – Jacqueline D. Shannon – Natasha J. Cabrera – Michael E. Lamb: Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development, *Child Development*, Vol. 75, 2004/6, 1806–1820. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00818.x>

¹⁰ Nagy József: *Fejlesztés mesékkel*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1980.

Hipotézisek

Kutatásomhoz több hipotézist állítottam fel. Azt feltételeztem, hogy:

- Azok az édesapák, akiknek napi rendszerességgel meséltek gyermekkorukban, nagyobb eséllyel mesélnek maguk is mindennap.
- Az édesapáknál nagyobb százalékban tudatos a meseválasztás témája, mint az édesanyáknál.
- Az édesapáknál fontosabb meseválasztási szempont az élettapasztalat-átadás, mint az édesanyáknál.
- Az édesapák nagyobb eséllyel térnek el az olvasott mese szövegétől szórakoztatási céllal, mint az édesanyák.
- Az édesapák nagyobb eséllyel térnek el az olvasott mese szövegétől fejlesztési céllal, mint az édesanyák.
- Azok az édesapák, akiknél megjelenik az újramesélés lehetősége, nagyobb eséllyel beszélnek meg a meséket, mint azok, akiknél nem.
- Azok az édesapák, akiknek munkája megköveteli, hogy rendszeresen más emberek (kisebb-nagyobb közösség) előtt beszéljenek, gyakrabban mesélnek, mint azok, akiknek nem ilyen a munkájuk.
- Az édesapáknak fontosabb szempont a képességfejlesztés a mindennapos mese során, mint az édesanyáknak.
- Az édesapák hajlamosabbak a hanggal való játékra mesélés közben, mint az édesanyák.

A kutatás módszerei

Kutatásom során mindenképp alkalmazni akartam kvalitatív és kvantitatív eljárásokat is, így a téma alapos körbejárása érdekében vegyes módszertannal dolgoztam.

A kvalitatív vizsgálódáshoz félig strukturált interjúkat készítettem, elsősorban különböző társadalmi háttérrel rendelkező édesapákkal, és ahol lehetőségem nyílt rá, a feleségükkel, az édesanyákkal is. Ennek az volt a célja, hogy ne csak az egyes – különböző családból származó – interjúalanyok beszámolóit hasonlítsam össze, hanem azt is, hogyan nyilatkozik az egy háztartásban élő két szülő az otthoni közös könyvolvasásokról.

A kérdéssor minden résztvevőnél azonos volt, minden édesanyától és édesapától ugyanazokat kérdeztem meg, viszont az interjúalanyoknak a végén volt lehetőségük szabadon elmesélni bármit, amit fontosnak tartottak a témával kapcsolatban. A beszélgetéseket telefonnal rögzítettem, majd az MS Word segítségével átírtam a hangfájlokat szöveggé, az átnézés során korrigálva a kisebb hibákat.

Az interjúalanyok között volt egy édesapa, aki a családban zajló, hétköznapi, laikus mesélés mellett tanulta a hagyományos mesemondást is. Esetében a kérdéssor bővült a profi mesemondásra vonatkozó kérdésekkel: szó volt kulturális előismereteiről,

motivációjáról, ami elindította ezen az úton, és azokról a különbségekről és hasonlóságokról is, amelyek szerint a hagyományos mesemondás és a családi körben zajló mesemondás között vannak.

A megkérdezettek között volt olyan édesapa is, akivel egy Pompás Mese alkalom után folytattam le a beszélgetést. Ezek a mesés délutánok az óvodában zajlanak és egy önként vállalkozó szülő megy be mesélni a gyermekeknek, ő mondja a második mesét az óvónő után. Ez a mesélés fejből történik és interaktív, a gyerekek reakcióihoz igazodik, kiszól hozzájuk és be is vonja őket. Az eseményen részt vevő megfigyelőként voltam jelen, de a gyermekek nem tudták, hogy nem pusztán mesehallgatóként vagyok ott. Az óvónő és az édesapa meséléséről is felvétel készült anonimizált módon. A vizsgálathoz minden engedély rendelkezésre állt: intézményi jóváhagyást és szülői beleegyezést is kaptam hozzá.

Az elemzés kvantitatív része online kérdőíves formában készült, és országos szinten került kiküldésre. A kérdőíveket budapesti és vidéki, egyházi és önkormányzati fenntartású óvodákba is eljuttattam az Oktatási Hivatal oldalának intézménylistája segítségével. Megkeresve az intézmények igazgatóit, kértem őket, hogy továbbítsák a kérdőívet az óvodájuk csoportjaiba járó gyermekek szüleinek.

A kérdőív kérdéssorába beépültek az interjúk alapjaként felhasznált kérdések, majd további nyílt és zárt kérdésekkel bővítettem, így összesen 49 kérdésből állt. A felmérés 4 fokú Likert-skálát, preferenciák szerinti rangsorolást és fontossági sorrend állítást is tartalmazott.

A kutatás eredményei

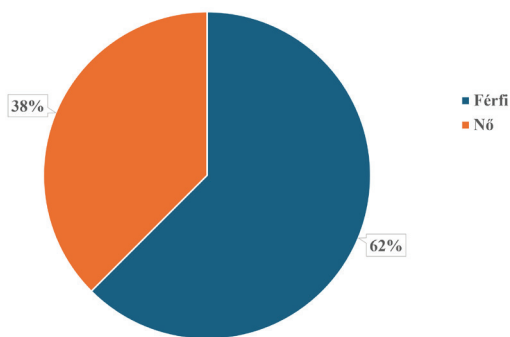
A kérdőívet 106 fő töltötte ki. A mintában magasabb volt a férfi kitöltők aránya; ennek okai további vizsgálatot igényelnek. A beérkezett válaszok 92%-ban házastársi kapcsolatban élő, 35–45 éves korú szülőktől érkezett.

A kérdésekkel arra kerestem választ, hogy a résztvevőknél hogyan alakulnak a meseolvasási és meseválasztási gyakorlatok: mikor, ki, mit és milyen gyakorisággal olvas a gyermeknek, mi befolyásolja ezeket és milyen hatással van a változó apa és férfikép az otthoni meseolvasásra. Arra is kíváncsi voltam, milyen funkciókat tölt be egyes szülőknél a mesélés, és milyen céllal mondanak történeteket. Mindez az édesapai és édesanyai mesemondások közötti különbözőségek és hasonlóságok feltárására is szolgált. Az, hogy a kérdőív kérdéseinek egy jelentős része megegyezett az interjúban felhasználtakkal, jó alapot szolgáltatott a kutatás kvalitatív és kvantitatív eredményeinek összevetéséhez.

A kérdőív lezárásával minden adatot összesítettem egy Excel táblázatban, majd a hipotéziseket alapul véve elkezdtem levonni a következtetéseket, összehasonlítottam a férfi és női kitöltők válaszait különböző szempontrendszerek alapján, és az előzetes feltételezésektől elvonatkoztatva is a kutatás számára relevánsnak számító eredményeket kezdtem keresni.

A kutatás indításakor különösen az érdekelt, hogy megtudjam milyen céllal mesélnek az édesanyák és az édesapák, jelen van-e a tudatosság a meseválasztásban, és funkciójában túlmutat-e a mesélés a pusztá történetmondáson.

A kezdeti feltevések között szerepelt az, hogy az édesapáknál fontosabb meseválasztási szempont az élettapasztalat-átadás, mint az édesanyáknál. A hipotézis alapja az volt, hogy az édesapákban nagyobb a hajlam az életre való felkészítésre, minél több alkalmat próbálnak találni a hétköznapiakban arra, hogy bölcsességátadás történhessen. A családi hagyományok és szokások átörökítése is az apák családvezetési feladatai közé tartozik. A feltevés igaznak bizonyult. Az összes beérkezett választ külön bontottam aszerint, hogy férfi vagy nő volt a beküldő, majd a meseválasztási szempontok fontosságáról szóló kérdésnél azt vizsgáltam, hányadik helyen szerepel a tapasztalat- és ismeretátadás a listában. Jelentősen több férfinél volt az első három helyen, mint a női válaszadóknál. Százalékos arányban nézve a férfi válaszadók 62%-a számára volt kifejezetten fontos szempont ez, míg a női válaszadóknak csak 38%-a vélekedett így az összes kitöltőből (1. ábra).

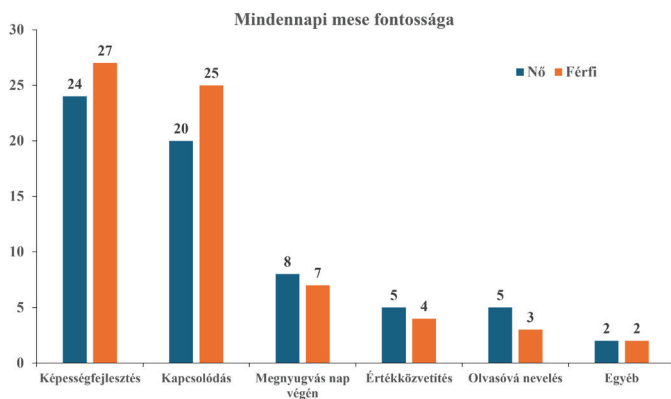


1. ábra: Élettapasztalat átadásának fontossága

Az apák mesélésének vizsgálatában a következő szempont az volt, hogy felmérjem, milyen mértékben tudatos az olvasott mesék témájának megválasztása. Feltevésem az volt, hogy a férfiak nagyobb százalékban választják meg a mesélni kívánt történet témáját, mint az édesanyák. Ez nem egyértelműen bizonyosodott be, gyakorlatilag egyenlő megoszlást tapasztaltam a férfi és női „változó” és „igen” válaszok esetében. Ez azonban azt is jelenti, hogy az apák is sokszor tudatosan választanak témát a meséléskor.

Azt is vizsgáltam, hogy milyen motivációk állnak a mindennapos mesélés mögött, és mit tartanak a szülők a mesélés legfontosabb szerepének. Előzetesen azt feltételeztem, hogy az édesapáknak fontosabb szempont a képességfejlesztés a mindennapos mese során, mint az édesanyáknak. Ezzel kapcsolatban egy nyílt végű mondatot kellett befejezni a kitöltőknek: „Azért fontos számomra, hogy a gyermekeimnek mindennap meséljek, mert...” A beérkezett szöveges válaszokat átnéztem, majd kulcsszavak és tartalom alapján kategóriákba soroltam be őket. Az így kapott csoportok az alábbiak lettek: kapcsolódás; megnyugvás; képességfejlesztés; értékközvetítés; olvasóvá nevelés; egyéb (2. ábra). A férfi kitöltők 45,8%-ának válasza a képességfejlesztés besorolásba esett, utána következett csak a kapcsolódás. Konkrét válaszokat kiemelve a beküldöttek közül: „a történetek játékosan fejlesztik a gyerekek fantáziáját, megtanítják őket a fókuszálásra, a cselekmények követésére”, és „úgy gondolom, hogy fejleszti az ő képességeit és a kettőnk kapcsolatának is jót tesz”.

Az idézett válaszok azt jelzik, hogy az apák tudatosan, fejlesztő és nevelő céllal mesélnek, nemcsak a szórakoztatás vagy rutin miatt.



2. ábra: Meseolvasás képességfejlesztő célja

A gyermekeknek nagy biztonságérzetet ad az, ha ismerős szövegekkel találkoznak, kedvelik a meseformulákat és előnyben részesítik azokat a történeteket, amikben visszatérő, ismétlődő részek vannak. Ezért gyakran kérik szüleiket, hogy bizonyos meséket újra és újra mondjanak el nekik akkor is, ha esetleg már betéve tudják a mese pontos szövegét.

A történetek újramesélése arra is jó alapot ad, hogy a gyermekekben új kérdések merüljenek fel a hallott történet kapcsán. Segíti a szövegértésüket, fejleszti az emlékezetüket, s új összefüggéseket fedezhetnek fel többszöri hallás után. Ha a mesében hallottakat összekapcsolják saját élményeikkel, az az érzelmi feldolgozásban is segít, hiszen így újraélhetik a történeteket képzeleti síkon.

Azt feltételeztem, hogy azok az édesapák, akik a fentebb említett módon alkalmazták az újramesélés módszerét, hajlamosabbak a történet megbeszélésére, mint azok, akik nem szoktak újramesélni. Az itt kapott eredmények egyértelműen mutatják, hogy akiknél megjelenik az újramesélés lehetősége, azok valóban általában meg is beszélik az elhangzottakat, míg sokkal kevesebben vannak azok, akik többszöri mesélés nélkül is megvitatják a meséket.

Érdekelt az is, hogy az édesapák milyen módszerekkel, eszközökkel színesítik a mesélést. Különösen a hanggal való játékra voltam kíváncsi. A szakirodalom alapján arra számítottam, hogy az édesapák többször színesítik a mesélést azzal, hogy hangjukat elváltoztatják, különböző hangszíneken mesélnek. Ez az előzetes feltevésem tévesnek bizonyult, ugyanis a kérdőív alapján az édesanyák azok, akikre ez inkább jellemző.

A fentebb utolsóként megadott hipotézissel kapcsolatban azt is vizsgáltam, hogy a szülők milyen arányban térnek el az írott szövegtől. A kitöltőknek itt is saját maguknak kellett szöveges választ adni arra, hogy amennyiben történik olyan, hogy megmásítják a leírt mese szövegét, milyen céllal teszik azt. A beérkezett válaszokat a

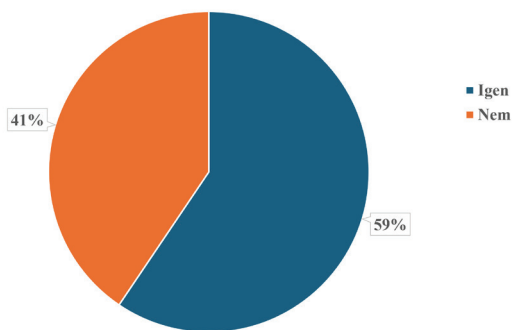
korábbi nyílt végű kérdéshez itt is csoportokba rendszereztem. Az így kapott kategóriák az alábbiak voltak: érthetőség, szórakoztatás, rövidítés, részletgazdagítás, ijesztő részek kihagyása és egyéb. Előzetesen azt a hipotézist fogalmaztam meg, hogy az édesapák szórakoztatás, az édesanyák pedig fejlesztés céljával hajlamosabbak megváltoztatni a mese szövegét. Ez részben igazolódott, mivel az érthetőség és a szórakoztatás kategóriában is a férfi kitöltők válaszai voltak többségben. Konkrét példákat kiemelve: „Valamilyen hatás kiváltása, nevettetés, izgalom fokozása, érdekesebbé tétel”; „Nagyon szereti a gyermekünk, ha több, már ismert meséből szövünk egy új történetet, illetve, ha a különböző meshősök keverednek a sztorikban.”; „Korához képest egyszerűbb megértés segítése, ha valami hasonló történt velünk, azt beleszővöm, vagy azzal a kifejezéssel mondom inkább.” A másik érdekes eredmény, ami az előző kérdésre kapott válaszok alapján született, az volt, hogy több az olyan mesélő édesanya, aki a történet lerövidítése miatt változtat, tér el az írott mese szövegétől.

A mesélésben rejlő kreativitásra és interaktivitásra vonatkozó kérdések alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy az édesapák keresik a lehetőségeket arra, hogy alkalmazkodni tudjanak a gyermek igényeihez, képességi szintjéhez, és ezekhez mérten igyekeznek érthetőbbé, szórakoztatóbbá tenni a történetet, a gyermeket bevonva.

A mesélő szülőt erősen befolyásolják az őt gyermekként érő hatások, tapasztalások és az akkori családjukban kialakult szokások. A gyermekkorukban látott szülői minta hatással van arra, hogy ők maguk hogyan viszonyulnak az olvasáshoz, a későbbiekben pedig a saját gyermeküknek való meséléshez, ezért a kérdőívet és az interjút is a megkérdezett szülő saját gyermekkorának feltérképezésével kezdtem.

Azt feltételeztem, hogy azok az édesapák, akiknek napi rendszerességgel meséltek gyermekkorukban, nagyobb eséllyel mesélnek maguk is mindennap. Ennek kiderítéséhez először arra kérdeztem rá, milyen rendszerességgel meséltek a kitöltő édesapának, utána pedig arra voltam kíváncsi, ő maga milyen rendszerességgel veszi ki a részét a meseolvasásból. Az itt kapott eredmények meglepőek voltak, arra számítottam, hogy a transzgenerációs hatások sokkal nagyobb hatással vannak a később kialakult szokásokra, viszont így is erős összefüggések voltak feltárhatók. Azok az apák, akik részesültek a mindennapi meseolvasás örömeiben, nagyobb arányban adják tovább ezt a szokást.

A transzgenerációs hatások mellett maga a mesélő szülő személyisége, hétköznapi élete is közrejátszik abban, hogy hogyan áll az otthoni meséléshez. Kíváncsi voltam arra, van-e összefüggés a kitöltők foglalkozása és a mesélés iránt való lelkesedés között (3. ábra). Az volt a felvetésem, hogy azok, akik maguk is magabiztos olvasók, gyakorlott olvasónak



3. ábra: Közönség előtt való beszéd összefüggése a mindennapi meseolvasással

számítanak és a munkájuk során rendszeresen más emberek (kisebb-nagyobb közösség) előtt beszélnek, gyakrabban mesélnek, mint azok, akiknek nem. A hipotézis mögött az az elmélet állt, hogy akik komfortosan érzik magukat, ha mások előtt kell beszélniük, megfelelő önbizalommal rendelkeznek az előadói szerepben, azok szívesebben vannak jelen ilyen módon is a gyermeknevelésben. Ez igaznak is bizonyult, de nem volt számottevő a különbség: a felmérés alapján gyakoribb a napi meseolvasás azoknál az apáknál, akik a munkájukban rendszeresen beszélnek több ember előtt.

Összegzés

A kutatás átfogó képet alkot az otthoni mesélési szokásokról, különös figyelmet fordítva azon belül is az édesapák szerepére és hozzáállására. Az adatok alapján megállapítható, hogy a vizsgált családokban a szülők mindketten azonos mennyiségben mesélnek, napi rendszerességgel.

A témaválasztást illetően általában elmondhatjuk, hogy fontos szempont az édesapáknak és édesanyáknak is, hogy a mesélni kívánt történet tartalmazzon tanulságot, értékközvetítő legyen és fejlesztő jelleggel is bírjon. És bár mindkét szülőnek fontos szempontok ezek, a rangsorolás alapján látszik, hogy a férfi kitöltőknek magasabb helyen állt az értékközvetítés, tudásátadás, mint a nőknél. Ez egy jelentős különbség a meseválasztási szokásokat illetően. A saját gyermekkori emlékek és akkori kedvencek is erős hatással vannak arra, hogy milyen mesék közül válogatnak a szülők.

A mesélés funkcióját tekintve egy a hétköznapiakba könnyen beépíthető eszköz a képességfejlesztésre, ami a fejlesztő és nevelő hatása mellett kapcsolódási lehetőséget, megnyugvást kínál a nap végén. Itt érdekes különbség, hogy a fejlesztés és kapcsolódás a férfi válaszadók számára volt fontosabb, míg a nap végi megnyugvás és olvasóvá nevelés fontosságát kiemelő válaszokat inkább a nők választották. Mindez alátámasztja azt a feltételezést, hogy az életre való felkészítésnek a mesélés is a színtere.

A vizsgált családok válaszai alapján úgy tűnik, meséléskor az apák tudatosak, és a közös meseolvasás számukra olyan tér, ahol mintát adhatnak, taníthatnak, értékeket közvetíthetnek és biztonságot nyújthatnak a gyermek számára.

A konkrét történetmondásban különbségeket lehetett felfedezni. Az édesapák rugalmasabban állnak hozzá a kötött szöveghez, hajlamosabbak a történet átalakítására, improvizatívabbak. Ezek a plusz szórakoztatási elemek olyan élményekkel szolgálnak a gyermeknek, amelyek nélkül jelentősen szegényebb lesz a tapasztalata a mesélés terén.

Az, hogy a gyermek mindkét szülőjét lássa mesélő szerepben, és érezze azt, hogy az édesapja is ugyanolyan szinten gondoskodik róla, minőségi időt tölt el vele, nemcsak azért fontos, hogy a gyermek megfelelően fejlődjön, vagy minél meghittebb legyen a szülő és gyermek kapcsolata, hanem azért is, mert a szülői minták, gyermekkori megtapasztalások hatással vannak arra, hogy ők maguk milyen felnőttek, szülők lesznek. A kisfiúknak megfelelő apa- és férfikép kell ahhoz, hogy ők maguk

is jó férjek és édesapák legyenek, a kislányoknak pedig minta arról, mit várhatnak el jövődöbéli férjüktől, gyermekük édesapjától.

A mesélés csak töredéke a gyermeknevelésnek és -gondozásnak, mégis életre szóló élményeket szerezhetünk a közös képzeletbeli kalandokkal, és a jól megválasztott mesékkel örökérvényű életigazságokat, megbirkózási stratégiákat adhatunk át gyermekeinknek.

Irodalomjegyzék

- Dankó Ervinné: *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában. Óvodapedagógusok, tanítók és szülők könyve a három–hétévesek fejlesztéséhez*, Budapest, Okker, 2005.
- Diniz, Eva – Brandão, Tânia – Monteiro, Lúcia – Veríssimo, Manuela: Father involvement during early childhood: A systematic review of the literature, *Journal of Family Theory & Review*, Vol. 13, 2021/1, 77–99. <https://doi.org/10.1111/jftr.12410>
- Havlikné Rácz Andrea – Pozsár Éva: Otthoni mesélési szokások vizsgálata öt–hat éves szegedi óvodások körében, *Módszertani Közlemények*, 2013/2, 12–20.
- Ho, Cheryl Jialing: Exploring parent-child shared book reading in the first three years of life: Characteristics and language outcomes, University of Wollongong, 2024. <https://doi.org/10.71747/uow-r3gk326m.28613606.v1>
- Honoré, Carl: *Under Pressure: Rescuing Our Children from the Culture of Hyper-Parenting*, San Francisco, HarperOne, 2009.
- Nagy József: *Fejlesztés mesékkel*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1980.
- Popper Péter – Ranschburg Jenő – Vekerdy Tamás: *Sorsdöntő találkozások: szülők és gyermekek*, Mesterkurzus, Budapest, Saxum, 2005, 32–43.
- Süveges Gergő: *Apakulcs. Hogyan kapcsolódjunk a gyermekünkhöz?*, Budapest, Harmat, 2021.
- Tamis-LeMonda, Catherine S. – Shannon, Jacqueline D. – Cabrera, Natasha J. – Lamb, Michael E.: Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development, *Child Development*, Vol. 75, 2004/6, 1806–1820. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00818.x>
- Tóth Máté: Meseolvasás és olvasóvá válás, *Könyvtári Figyelő*, 64 (28). évf., 2018/4, 549–557.

EGY ZENEI FEJLESZTŐPROGRAM HATÁSAI

A téri tájékozódás és a matematikai képességek fejlődése bölcsődéskorú gyermekek körében

Egy zenei fejlesztőprogram hatásainak vizsgálata a téri tájékozódás és a matematikai képességek fejlődésére bölcsődéskorú gyermekek körében című tanulmányunkban a Kodály-koncepcióra, valamint a magyar néphagyományokra épülő három hónapos zenei fejlesztőprogram bölcsődéskorú gyermekek téri tájékozódására és matematikai képességeire gyakorolt hatásait ismertettük. A kutatás eredményei alapján a rendszeres zenei, játékos tevékenységek szignifikánsan fejlesztik a bölcsődéskorú gyermekek téri tájékozódását és a matematikai képességeit, a programhoz kapcsolódó játékgyűjtemény pedig hatékony módszertani eszköztárat kínálhat a kisgyermeknevelők számára.

Kulcsszavak: zenei nevelés, bölcsőde, zenei fejlesztőprogram, téri tájékozódás, matematikai képességek

Bevezetés

Magyarországon hagyományosan a világszerte elismert Kodály-koncepcióra épül a zenei nevelés. Egyre több empirikus eredmény támasztja alá Kodály Zoltán zenepedagógiai módszerének eredményességét, ám a kutatások elsősorban az általános iskola alsó tagozatára fókuszálnak, és kevésbé érintik a kora gyermekkort. Kutatásunkhoz kapcsolódóan ezért is választottuk a bölcsődei korosztály képességeinek mérését, mivel ez igen intenzív időszak az idegrendszer, illetve a kognitív funkciók fejlődésének szempontjából. A különböző agyi funkciók számára ebben az érzékeny/kritikus periódusban az ún. „időablak a fejlődésben” (developmental windows of opportunity) állnak rendelkezésre, amelyek jellemzően csupán egyszer nyílnak ki teljes mértékben az életünkben. Amennyiben a különböző képességeket a kritikus időszakokban a szülők, a gondviselők és a nevelők nem megfelelő mértékben stimulálják, akkor a gyermekek „potenciális lehetősége egy adott funkcióra csökken vagy teljesen elvész”.¹

A Kodály-koncepció, valamint az arra épülő magyar zenei programok inspirálták fejlesztőprogramunk kialakítását, amelyben olyan játékfűzéseket állítottunk össze, amelyek célzottan fejlesztik a téri tájékozódási képességet. A téri tájékozódás a gyermekek képességfejlődésének kiemelten fontos területe, amelynek fejlesztése a bölcsődei csoportokban jól differenciálhatóan és hatékonyan valósítható meg. A téri tájékozódás fejlődése már a gyermek születésétől kezdve jelen van, kialakulását a téri élmények, tapasztalatok, valamint a vizuális és motoros észlelés fejlődése együttesen

¹ Tegzes Andrea: A gyermeki agy fejlődése legújabb ismereteink tükrében, avagy hogyan lesz okos az óvodás?, *Képzés és Gyakorlat*, 16. évf., 2018/3, 59–66. <https://doi.org/10.17165/TP.2018.3.7>

segíti elő.² Ugyanígy, a matematikai jellegű tapasztalatszerzés is már a kora gyermekkorban elkezdődik. Ahogyan Varga Tamás (1919–1987), a matematikaoktatás nemzetközi hírű szakembere is hangsúlyozta: „miközben a kisgyermek érzékszerveivel mozgása, hangadása révén kapcsolatba kerül élő és tárgyi környezetével, tájékozódásának olyan elemei is vannak, amelyeket matematikai jellegűnek is mondhatunk”.³

Kutatásunkban arra kerestünk választ, hogy a magyar néphagyomány, népdalok, mondókák és népi játékok eszköztárával megvalósítható-e – és ha igen, akkor milyen módon és hatékonysággal – a bölcsődéskorú gyermekek téri tájékozódásának és matematikai képességeinek fejlesztése egy longitudinális fejlesztőprogram keretében. Az eredmények alapján zenei fejlesztőprogramunk hatékonyan fejleszti a bölcsődéskorú gyermekek képességeit a vizsgált területeken, egyben jógyakorlatként szolgálhat a kisgyermeknevelők számára, ezáltal is bővítve módszertani eszköztárukat.

A térérzékelés fejlődési folyamata és szakaszai

Az intelligencia egyik összetevője a vizuális-téri intelligencia, amely magában foglalja azt a képességet, amely által a vizuális észlelésen keresztül pontos képet tudunk kialakítani a minket körülvevő térről, fizikai világról, valamint képesek vagyunk ezt a képzetet gondolatban vagy a valóságban átalakítani.⁴

Azok az egymással összefüggő, általános képességösszetevők, amelyek alapján a téri információkat fel tudjuk dolgozni és kódolhatóvá válnak, lehetővé teszik a térbeli relációk létesítését és érzékelését, a különböző szögekből látott tárgyak azonosítását, valamint azok felismerését elmozdításuk után. Ide tartozik továbbá a vizualizáció, vagyis egy objektum mentális képének megalkotása, a térbeli tájékozódás, amely során a valódi vagy elképzelt térben igazodunk el, továbbá a képzeleti mozgatás, a test saját helyzetéhez viszonyított jobb és bal oldal megkülönböztetése, a vízszintes (alatt – felett) és a függőleges (előtt – mögött) viszonyok érzékelése, valamint a két- vagy háromdimenziós tárgyak gondolatbeli elforgatása is. A téri képesség összetevői közötti kapcsolat az észlelő személy térbeli helyzete és környezetének tere, illetve annak elemei térbeli viszonyain alapul. A téri tájékozódás képessége teszi lehetővé számunkra a környezetben való tájékozódást, a különböző szögekben elforgatott tárgyak elképzelését, valamint a tárgyak elhelyezkedésére való emlékezést.⁵

A térérzékelés komplex képesség, amelynek fejlődése szorosan összefügg a gondolkodás és a pszichológiai érés folyamatával. A gyermekek 0–2 éves korban még leegyszerűsítve, topologikusan értelmezik a teret, vagyis csak az alapvető viszonyokat

² Fazekasné dr. Fenyvesi Margit: *Az orientációs képesség és fejlesztése. Főiskolai jegyzet (TÁMOP – 4.1.2 – 08/2/A/KMR – 2009 – 0007)*, Szeged, Szegedi Tudományegyetem, 2016. [Link](#) (Letöltés: 2026. 01. 14.)

³ Kissné Zsámboki Réka: A kisgyermekkorai matematikai kompetenciákról alkotott nézetek változása, *Gyermeknevelés*, 8. évf., 2020/1, 75–82. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.1.75.82>

⁴ Makádi Mariann: *A téri képességek fejlesztése. Segédanyag*. [Link](#) (Letöltés: 2026. 01. 14.)

⁵ Uo.

(közelség, szomszédosság) érzékelik, perspektíva és mérték nélkül. Kétéves kor körül már felismerik, hogy a terek és tárgyak tőlük függetlenül is léteznek, akkor is, ha nem látják őket, illetve megértik, hogy a tárgyak nézőpontváltás esetén is változatlanok maradnak. Az iskolakezdés időszakában párhuzamosan fejlődik a vetített és a metrikus térértelmezés; előbbi a tárgyak közötti kapcsolatok, utóbbi pedig a térbeli méretek, távolságok felismerését jelenti. A térértelmezés tehát az észleleti térből indul ki, és fokozatosan adja át helyét a képzeleti térnek. Az életkor előrehaladtával javulnak a gyerekek térbeli teljesítményei. A téri tájékozódási képesség azonban gyorsabban fejlődik, mint általában az intellektuális képességek, az előbbieket 12 éves kor körül, az utóbbiak csak kamaszkorban stabilizálódnak. Ezért a téri tájékozódási képesség eredményesebben fejleszthető a fiatalabb gyerekeknél, mint az idősebbeknél.⁶

Testtudat, testséma, testkép

A gondolkodás fejlődésében a testi tapasztalatoknak döntő szerepe van. Csak annak a gyermeknek fejlődnek megfelelően a kognitív képességei, akinek módja van megtapasztalni térben a saját testét, annak számos helyzetét. A téri tájékozódás legelső kiindulási pontja a gyermek saját teste, amelyről az információkat már csecsemőkortól fogva folyamatosan sajátítja el. A jobb és bal irányok saját testrészeinek, szimetriájának tudatosodásával fokozatosan alakulnak ki.

A vezető dominancia megállapítása megfigyeléssel lehetséges. Ajánlatos 4,5 éves kor körül eldönteni a kezességet, de legfeljebb 5 éves korig „várhatunk”. A bizonytalan laterálisú gyermekeknél azt kell észrevenni, melyik lesz majd a vezető testoldal. A dominancia nemcsak a kéz, hanem a szem, a fül és a láb használatában is megfigyelhető.⁷

A lent és fent megkülönböztetésére is a gyermek saját teste, testrészei nyújthatnak segítséget, majd egyre jobban transzferálható mindez a testen kívül létező dolgok térbeli elrendezésére. A testséma-tudatosság az alapja a gyermek énképe és éntudata fejlődésének, a testséma zavarai mindenre kedvezőtlenül hatnak, valamint az önértékelés alakulásában is döntő szerepe van a stabil testsémának.

A testtudat a gyermek testtartására és a testhelyzetére vonatkozik, a saját testiségének szubjektív megélése. A testtudat fejlődése a legkorábbi életszakasz tapasztalataival indul, (például éhség, fázás), majd megjelenik azokban az élettapasztalatokban és gondolkodási folyamatokban, amelyekben át megismeri az őt körülvevő világot. A gyermeknek akkor alakul ki a saját testképe, amikor már tudja pontosan, hogy hol van a keze, lába, szeme, vagy az orra. Ha már meg is tudja nevezni bármely testrészét, akkor az már biztosan beépült a gyermek testképébe.⁸

A praxia a gyermek saját teste és környezete kölcsönhatásában, egy tanulási folyamat eredményeként fejlődik ki. A folyamatban a mozgássorok megfelelő időrendben követik egymást, a mozgások lendületének és irányának megtervezése szintén

⁶ Uo.

⁷ Fazekasné Fenyvesi: *Az orientációs képesség és fejlesztése*, 12–13.

⁸ Uo., 7.

a praxia része, amely feltételezi a testséma ismeretét. A kialakulásában taktilis/vesztibuláris testi tapasztalatszerzés már a nagyon korai életszakaszban jelen van, hozzájárulva az idegrendszeri érés folyamatához is.⁹

A diszpraxia (ügyetlengyermekek-szindróma) a saját test és a környezet kölcsönhatásának egyfajta zavara, ami súlyosabb esetben apraxia néven jelölt. A neurológiai mozgáskoordinációs zavarok miatt a mozgási eredetű tapasztalatok integrálása zavart lesz, a motoros tünetek gyakran magatartászavarral is kombinálódnak, valamint veszélyeztetik a téri tájékozódás fejlődését. A diszpraxiás gyermekeknél a cselekvési sorok tervezése zavart, végrehajtásuk nem megfelelő, számos tünete van: lassú, körülményes mozgáskép, célszerűtlen cselekvések, mindezek megjelennek az eszközhasználatban, öltözködésben, játékban vagy a sportban. A diszpraxia jelentős mértékben befolyásolja egy tevékenység tervezését és irányítását, valamint a későbbiekben döntően hat az iskolai tevékenységek minőségére, így az olvasás és írás tanulására is.¹⁰

Néphagyományörzés és népi játékok a bölcsődei zenei nevelésben

Néphagyományaink, ünnepeink és szokásaink generációkat összekötő és összetartó ereje segít minket abban, hogy ne éljünk gyökértelenül a világban. A valahova tartozás érzete segít a mostani változó és rohanó modern korban megtalálni helyünket és értékeinket.¹¹ A népi játékokra Sándor Ildikó néprajzkutató egyfajta „rejtett pedagógiaként” tekint, két tényező miatt: 1) rejtve marad használói előtt a paraszti kultúrában, a néphagyományban, nem tudatosul bennük a játék pedagógiai eszközként, módszerként és tananyagként való használata; 2) rejtőzködik a kor pedagógiai elméletei, kutatásai elől is: nem szisztematikus, fogalmi szinten is megnyilvánuló pedagógiával állunk szemben, nincs írásban vagy más módon rögzítve, nem köthető név vagy intézmény szerint valakihez.¹² Az első három életévben a játékokat az érintésen és testközelségen alapuló ölbeli játékok jellemzik. A népi játék gazdag anyagot és alternatív pedagógiai módszert kínál, amely belső motivációra, mozgásra és tapasztalati tanulásra épül. Megjelenési formái: ének, szöveg, mozgás, tárgykészítés, tárgyhasználat, a játékcselekmény része a társas-közösségi jelleg (szociális vonatkozások, kooperáció).¹³

A Tatárné Nagy Ágnes óvodapedagógus-konduktor, neveléstudományi kutató által létrehozott zenei hagyományörző program neve *Kuncogó*.

A holisztikus nevelési megközelítésben a készségek és képességek megalapozása és támogatása a népi gyermekjátékokon keresztül történik, életkornak megfelelően és egyéni

⁹ Uo., 8.

¹⁰ Uo., 9.

¹¹ Dicsőné Berecz Enikő: Partnereinkkel együtt a gyermekekért – Generációk közti kapcsolat az Áldás Református Óvodában, *Magyar Református Nevelés*, 2023/2, 61–78. [Link](#) (Letöltés: 2026. 01. 14.)

¹² Sándor Ildikó: *Tücsökringató, Ölbeli játékok*, Budapest, Hagyományok Háza, 2005.

¹³ Uo.

képességekhez mérten. A képességek rendszerén keresztül tudatossá válik egyes területek összefüggése más kompetenciaterületekkel: hogyan épül fel, milyen előfeltételei vannak, hogyan tudjuk mindezt megátamogatni.¹⁴

Vizsgálatainkban a *Kuncogó* program mellett két másik olyan, kora gyermekkorhoz kapcsolódó zenepedagógiai módszer elemeit alkalmaztuk, amelyekben a hagyományörzés, az éneklés és a játék szerepe elsődleges. A Gállné Gróh Ilona által alapított, Magyar Örökség-díjas *Ringató* foglalkozások során szeretettel teli légkörben megismertetik a kisgyermekes szülőkkel a zenei nevelés lehetőségeit, fejlesztő hatásait, s a szülők és gyermekek együtt élik át a közös éneklés és a népi játékok élményét. A *Kerekítő* baba-mama program három zenés, mozgásos foglalkozástípusát hároméves korig ajánlják a kisgyermekeknek, melyek a következők: *Kerekítő Mondókázó*, *Kerekítő Manó Torna* és a *Kerekítő (néptáncos) Tippető*.

A kutatás

Vizsgálatunk során a bölcsődéskorú gyermekek téri tájékozódási és matematikai képességeit állítottuk a középpontba, amelyekhez kapcsolódó három hónapos, néphagyományokra épülő, zenés, mondókás fejlesztőprogram során kapott eredményeinket ismertetjük. A kutatás során az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

- H1: A rendszeres mondókázást, éneklést, népi játékokat tartalmazó, téri tájékozódást és számlálást elősegítő játékeladatbank alkalmazásával a kísérleti csoportban szignifikánsan, a kontrollcsoportnál nagyobb mértékben fejlődnek a vizsgált téri tájékozódási képességek: a testtudat, a síkban és térben való tájékozódás képességei.
- H2: Feltételezzük, hogy a téri tájékozódás egyes képességelei között összefüggéseket találunk, valamint a kísérlet eredményeként a kísérleti csoportban a képességelemek között – a kontrollcsoporttal összehasonlítva – szorosabb kapcsolatra számíthatunk.
- H3: Várakozásunk szerint a kísérleti csoport gyermekei utóméréskor szignifikánsan jobban teljesítenek a matematikai feladatok elvégzésekor és a kapcsolódó tevékenységek során, mint a kontrollcsoport tagjai.
- H4: Feltételezzük, hogy a kísérlet alkalmával a térbeli orientáció és a matematikai képességek, valamint részképességek fejlettsége között összefüggést találunk.

A fejlesztőkísérlet mintája

Az adatfelvétel 2024 tavaszán valósult meg. A téri tájékozódási képességeket fejlesztő longitudinális program vizsgálatát két bölcsődei csoporttal (n=22) folytattuk, egymással összehasonlítható mintákkal, melyekben a vizsgálati csoport esetében a

¹⁴ Tatárné Nagy Ágnes: *Fejlesztőjáték. Népi játékok a fejlesztés tükrében*, Kuncogó, Kisújszállás, Szerzői kiadás, 2022, 10.

mintaszám megegyezett kontrollcsoportéval. A kísérletet 28–36 hónapos kisgyermek bevonásával folytattuk. Kontrollcsoportos kísérleti elrendezést használtunk, a kísérleti és a kontrollcsoport között az előmérés alkalmával a két részminta fejlettsége a téri tájékozódási képességek terén nem különbözött szignifikánsan.

A kutatás mérőeszközeinek tartalmi keretei

A módszerek közül a feltáró módszerekhez tartozó képességvizsgálatot alkalmaztuk. Az általunk fejlesztett téri tájékozódást vizsgáló kezdő- és záróteszt rövid, a testtudathoz, irányokhoz kapcsolódó relációszőkincshez köthető mozgásos feladatból állt (előre – hátra, fent – lent stb.). Az eredmények összevethetősége érdekében ugyanazt a tesztort alkalmaztuk mindkét felmérésnél. A téri tájékozódási teszt a képesség három részterületét méri, melyek a következők: testtudat, tájékozódás térben és tájékozódás síkban (1. táblázat).

1. táblázat: A teszt felépítése

Tesztek	Itemszám
Testtudat	10
Tájékozódás térben	4
Tájékozódás síkban	4
Számlálás	4
Reláció	4
Összesen	26

Törekedtünk arra, hogy a téri tájékozódási teszt feladatszerkezete sokféleképpen tükrözze a képesség korosztálynak megfelelő összetevőit. A testtudat altesztfeladatok jellemzőik szerint olyan egyszerű kérdések, amelyek a gyermekek által megismert testrészekre vonatkoznak, például, a kisgyermek mutassa meg, hogy hol van a válla, a homloka, vagy melyik a hüvelykujja. A tájékozódás térben és síkban részterülethez kapcsolódó itemekben a gyermekek feladata volt megállapítani, hogy merre van egy tárgy (például egy baba) eleje, hátulja, illetve melyik részt jelöli egy tárgy teteje vagy alja. A matematikai képességek vizsgálatakor a kisgyermekek számlálási és relációs képességeit vizsgáltuk, a teszt kizárólag olyan feladatokat tartalmazott, amelyekkel a bölcsődei korosztály találkozhatott már, ismerheti őket. A tesztek feladataiban minden jó megoldás egy pontot ért. Az adatok feldolgozása SPSS, illetve Excel programok segítségével történt.

A kísérletben alkalmazott játékfeladatbank bemutatása

A fejlesztőprogramhoz kapcsolódó játékos tevékenységeket személyesen mutattuk be heti három alkalommal, alkalmanként legfeljebb 15 percben 12 héten keresztül. Az elő- és az utótesztet két bölcsődei csoportban vettük fel: a saját csoportban (kísérleti csoport) és a kontrollcsoportban. A fejlesztőprogramhoz 24 feladatból álló

feladatgyűjteményt hoztunk létre, melynek összeállításakor a néphagyományőrző, a bölcsődés korosztály körében is alkalmazható zenei programok egyes elemeit (*Kuncogó, Ringató, Kerekítő*) alkalmaztuk. A feladatgyűjtemény újszerűsége a szisztematikus felépítésében rejlik, továbbá, hogy a népi játékok egy logikai rendszer mentén, a tevékenységekbe tervszerűen beépítve segíthetik a gyermekek fejlesztését. A program célja, hogy a téri tájékozódási képesség fejlődését játékos formában, zene, mondókás játékokon keresztül támogassa. A tevékenységkezdemenyezés a mindennapos tevékenységek keretében jelent meg, és legfeljebb 15 perces időtartamban épült be a zenei, nyelvi és mozgásos tevékenységekbe. A játékok kiválasztásánál szem előtt tartottuk, hogy ne csak újszerűek, élményt adóak legyenek, hanem új ismeretek megszerzésére is késztesse. Célunk volt továbbá, hogy az érdeklődést felkeltsük, hogy a részt vevő gyermekek motivációja pozitívan változzon, szorongásuk csökkenjen, önbizalmuk nőjön, az aktív játékos tevékenységhez kapcsolódó pozitív attitűdök megerősödjének.

A játékok témakörönként szervezve, egymásra épülve, meghatározott sorrend szerint követik egymást. Egy témakörön belüli játékok szabadon variálhatók, igény szerint többször újra játszhatók. A témakörök sorrendisége a következő:

1. Testtudat fejlesztése (6 játék), ide tartozik például a *Hüvelykujjam almafa* ujjasdi. A mondókázás során a pedagógus a tenyerébe helyezi a gyermek tenyerét, és az ujjait megérintve, „megsodorva” mondja el a mondókát, a gyermek kérése szerinti ismétlésszámban.
2. Egyensúlyfejlesztő gyakorlatok (6 játék).
3. Téri tájékozódás (6 játék).
4. Matematika (6 játék). Ez utóbbiba tartozik például a *Kertben jártam...* kiszámoló.

*Kertben jártam,
Madarat láttam,
Hányat láttam,
Mondd meg te!*

A pedagógus hangoztatja a mondókát, majd egy gyermekre rámutat és megkéri, hogy mondjon egy számot. Amilyen számot mond, addig kell a pedagógusnak elszámolnia, amit szemléltethet ujjszámolással is. A gyermekek is csatlakozhatnak a számláláshoz, ha van hozzá kedvük.

Eredmények

A teljes téri tájékozódás teszt megbízhatósága – Cronbach-alfa = 0,825 – jónak bizonyult. A tájékozódás térben (Cronbach-alfa = 0,557), illetve a tájékozódás síkban (Cronbach-alfa = 0,318) részteszték reliabilitása a későbbiekben az itemek számának növelésével javítható. A testtudat részteszt reliabilitása szintén megfelelőnek bizonyult (Cronbach-alfa = 0,758.)

A kísérleti és a kontrollcsoport eredményei az elő- és utómérés átlagai alapján

A 2. és 3. táblázat alapján látható, hogy a vizsgálat kezdetekor nem volt szignifikáns különbség a kísérleti és a kontrollcsoport között. Az első mérésakor kapott téri tájékozódási képességek átlag- és szórásértékeit, valamint szignifikanciáját a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat: A téri tájékozódási képességek fejlettsége az előmérésben (%)

Összetevők	Kísérleti (N=11)		Kontroll (N=11)		Levene		Két- mintás	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	F	p	t-próba	p
Testtudat	65,46	19,679	66,36	25,796	0,992	0,331	0,092	0,927
Tájékozódás térben	45,45	24,541	27,27	36,150	3,613	0,072	-1,380	0,183
Tájékozódás síkban	54,55	21,847	47,73	28,405	0,729	0,403	-0,631	0,535
Teljes teszt	58,57	16,364	53,53	22,260	0,865	0,363	-0,605	0,552

A matematika teszt a legmegbízhatóbban a reláció területén mért (Cronbach-alfa: 0,725). A teljes teszt megbízhatósága Cronbach-alfa: 0,524 volt. A fejlesztőprogram kezdetekor a matematikai képességek területén szintén nem volt szignifikáns különbség a kísérleti és a kontrollcsoport között (3. táblázat).

3. táblázat: A matematikai képességek fejlettsége az előmérésben (%)

Összetevők	Kísérleti (N=11)		Kontroll (N=11)		Levene		Két- mintás	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	F	p	t-próba	p
Reláció	36,36	28,204	22,73	23,597	0,479	0,497	-1,230	0,233
Számlálás	11,36	17,189	15,91	20,226	0,643	4,432	0,568	0,576
Matematika összpontszám	23,86	15,263	19,864	15,169	0,437	0,516	-0,701	0,492

A fejlesztőprogram végére a képességfejlesztés területén a kísérleti csoportnak a kontrollcsoportéhoz képest szignifikánsan magasabb fejlettsége volt kimutatható mind a téri tájékozódás szintjét ($F=2,105$, $p=0,048$), mind a matematikai átlagteljesítményét tekintve ($F=3,362$, $p=0,003$) (4–5. táblázat). A téri tájékozódás testtudat résztesztjén a három hónapos zenei fejlesztőprogram hatására szintén szignifikánsan magasabb lett a képességszint, mint a kontrollcsoportéban ($F=2,680$, $p=0,018$).

4. táblázat: A téri tájékozódási képességek fejlettsége az utómérésben (%)

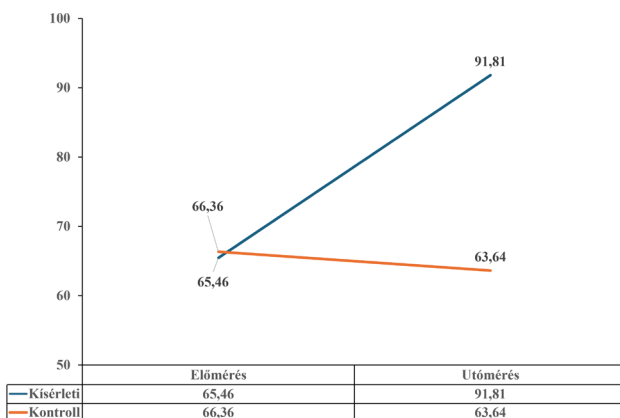
Összetevők	Kísérleti (N=11)		Kontroll (N=11)		Levene		Két-mintás	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	F	p	t-próba	p
Testtudat	91,81	10,787	71,81	22,279	4,663	0,043	-2,680	0,018
Tájékozódás térben	63,64	23,355	40,91	32,157	1,373	0,255	-1,897	0,072
Tájékozódás síkban	75,00	19,36	77,27	20,780	0,305	0,587	0,265	0,793
Összpontszám	81,91	13,22	66,16	21,002	1,445	0,243	-2,105	0,048

Az utómérés alkalmával a kísérleti csoportnak a kontrollcsoporthoz képest szignifikánsan magasabb fejlettsége volt kimutatható a matematikai átlagteljesítményt tekintve (5. táblázat). A relációt vizsgáló alteszten szintén szignifikánsan magasabb volt a képességszint a kísérleti csoportban, mint a kontrollcsoportéban.

5. táblázat: A matematikai képességek fejlettsége az utómérésben (%)

Összetevők	Kísérleti (N=11)		Kontroll (N=11)		Levene		Két-mintás	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	F	p	t-próba	p
Reláció	72,73	28,405	25,00	27,386	0,035	0,853	-47,72	0,001
Számlálás	31,82	22,613	27,27	28,405	2,238	0,150	-0,415	0,682
Összpontszám	52,27	17,516	26,14	18,920	0,412	0,528	-3,362	0,003

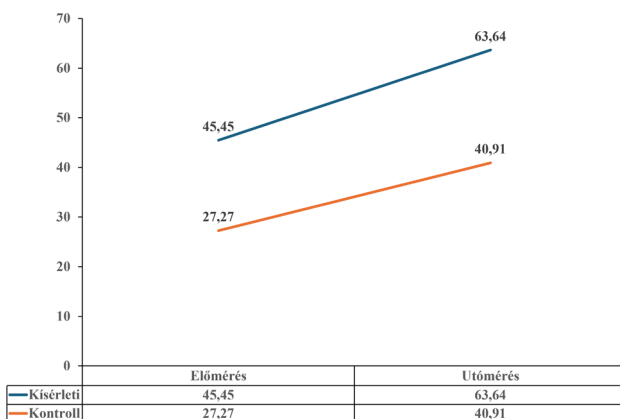
A továbbiakban a téri tájékozódási képesség szintjéhez tartozó, szignifikáns fejlődést mutató készségek kísérleti időszakban történt fejlődését elemezzük. Az 1. ábra a testtudat fejlődési ütemét mutatja a kísérleti, illetve a kontrollcsoportban. A testtudat a kísérleti csoportban kimutatott 26,35%-os¹⁵ szignifikáns fejlődése mellett a kontrollcsoportban három hónap alatt nem következett be szignifikáns mértékű fejlődés.



1. ábra: A testtudat fejlődése a kísérleti és a kontrollcsoportban (%)

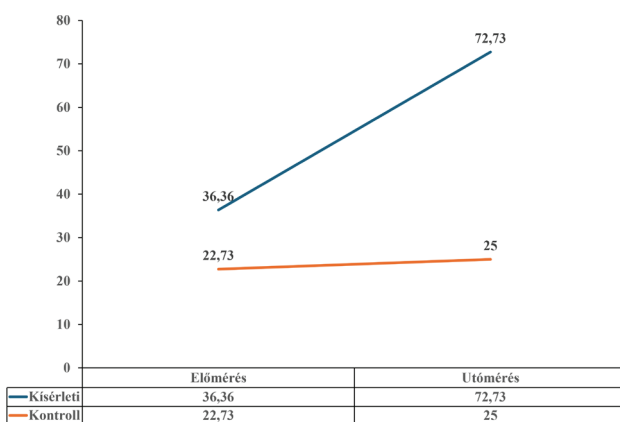
¹⁵ %p = százalékpont (két százaléktértek közti különbség)

A térbeli tájékozódás részteszt eredményei alapján mindkét csoportban történt fejlődés: a kísérleti csoportban kimutatott 18,17%-os fejlődése mellett a kontrollcsoportban három hónap alatt 13,64%-p mértékű volt a növekedés (2. ábra).



2. ábra: A térbeli tájékozódás fejlődése a kísérleti és a kontrollcsoportban (%)

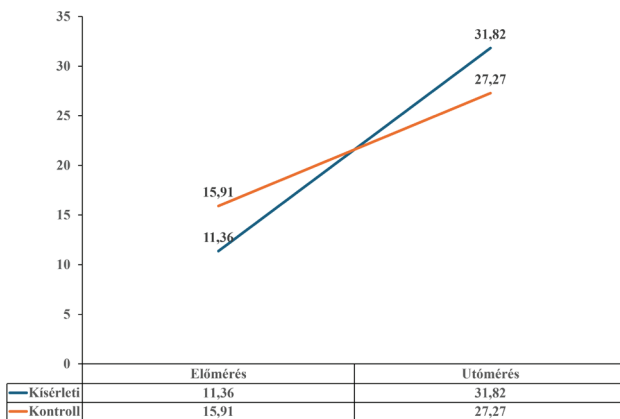
A matematikai részteszt, a relációképesség eredményei alapján szintén mindkét csoportban történt fejlődés; ugyanakkor ez a kísérleti csoportban szignifikáns (36,37%p), míg ugyanez a kontrollcsoportban három hónap alatt 2,27%p mértékű volt (3. ábra).



3. ábra: A reláció fejlődése a kísérleti és a kontrollcsoportban (%)

A számlálás részteszt-eredményei alapján szintén mindkét csoportban történt fejlődés, ugyanakkor egyik esetben sem szignifikáns. A kísérleti csoportban a fejlődés 20,46%p, míg ugyanez a kontrollcsoportban három hónap alatt 11,36%p mértékű volt (4. ábra).

Amíg az előméréskor nem, az utómérés során a kisgyermek téri tájékozódási és matematikai teljesítménye között szignifikáns kapcsolatot találtunk ($r=0,654$, $p<0,001$).



4. ábra: A számlálás fejlődése a kísérleti és a kontrollcsoportban (%)

Összegzés

Kutatásunkban a kisgyermek téri tájékozódásának fejlődését vizsgáltuk kora gyermekkorban, és azok összefüggéseit kerestük a matematikai képességeikkel (relációval és számlálással kapcsolatos képességeikkel). Tematikus, általunk összeállított, néphagyományokra épülő játékfűzésekből készített programot fejlesztettünk, és annak hatásait egy kísérleti és egy kontrollcsoportban vizsgáltuk, bölcsődei környezetben. Ehhez egy szintén általunk fejlesztett elő- és azzal megegyező utótesztet vettünk fel a kisgyermekkel.

Ahogy a hipotéziseinkben megfogalmaztuk, a rendszeres mondókázás, éneklés, ritmusos és mozgásos játékokat tartalmazó téri tájékozódást és számlálást elősegítő játékfeladatbank alkalmazásával a kísérleti csoportban szignifikánsan, a kontrollcsoportnál nagyobb mértékben fejlődtek a téri tájékozódási képességek. A zenei fejlesztőprogram végén a kísérleti csoportnak a kontrollcsoportéhoz képest szignifikánsan magasabb fejlettsége volt kimutatható a téri tájékozódás teljes tesztjén ($F=2,105$, $p=0,048$) és a testtudat részteszten ($F=2,680$, $p=0,018$).

Szintén beigazolódott az a feltételezésünk, amely szerint a játékfeladatbankot alkalmazó kísérleti csoport gyermekei utóméréskor szignifikánsan jobban teljesítenek a matematikai feladatokon, a kapcsolódó tevékenységeken, mint a kontrollcsoport tagjai. Szignifikáns volt a kísérleti csoport fejlődése a teljes matematikai teszt átlagteljesítményét tekintve ($F=3,362$, $p=0,003$), illetve szignifikáns volt a különbség a kísérleti csoport relációképességének eredményében (36,37%p), míg ugyanez a kontrollcsoportban három hónap alatt 2,27%p mértékű volt.

Hipotéziseinkben azt is feltételeztük, hogy a kísérlet alkalmával a térbeli orientáció és a matematikai képességek, valamint részképességek fejlettsége között összefüggés van, amely az utómérés eredményei alapján beigazolódott. A kisgyermekek téri tájékozódási és matematikai teljesítménye között szignifikáns kapcsolatot találtunk ($r=0,654$, $p<0,001$).

A téri tájékozódás igen összetett folyamat, részképességeinek fejlettségi szintjei pedig folyamatosan, nemcsak kora gyermekkorban, hanem az iskolába lépés idején is meghatározóak számos képességtérületen, például az írás-olvasás vagy a kotta-olvasás területén. Kutatási eredményeinkkel ezért a terület, illetve a bölcsődei zenei nevelés jelentőségére szeretnénk felhívni a figyelmet.

Irodalomjegyzék

- Dicsőné Berecz Enikő: Partnereinkkel együtt a gyermekekért – Generációk közti kapcsolat az Áldás Református Óvodában, *Magyar Református Nevelés*, 2023/2, 61–78. [Link](#)
- Fazekasné dr. Fenyvesi Margit: *Az orientációs képesség és fejlesztése. Főiskolai jegyzet (TÁMOP – 4.1.2 – 08/2/A/KMR – 2009 – 0007)*, Szeged, Szegedi Tudományegyetem, 2016. [Link](#)
- Kissné Zsámboki Réka: A kisgyermekkori matematikai kompetenciákról alkotott nézetek változása, *Gyermeknevelés*, 8. évf., 2020/1, 75–82. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.1.75.82>
- Makádi Mariann: *A téri képességek fejlesztése. Segédanyag*. [Link](#)
- Sándor Ildikó: *Tücsökringató, Ölbeli játékok*, Budapest, Hagyományok Háza, 2005.
- Tatárné Nagy Ágnes: *FejlesztÉsjáték. Népi játékok a fejlesztés tükrében*, Kuncogó, Kisújszállás, Szerzői kiadás, 2022, 10.
- Tegzes Andrea: A gyermeki agy fejlődése legújabb ismereteink tükrében, avagy hogyan lesz okos az óvodás?, *Képzés és Gyakorlat*, 16. évf., 2018/3, 59– 66. <https://doi.org/10.17165/TP.2018.3.7>

SZÉKELY-KIS IVETT – KARÁCSONYNÉ CZENE VERONIKA HARMATKA –
ZSIROS KATINKA MÁRTA

A GONDOLKODNI TANÍTÓ MÉHECSKE – BEE-BOT AZ ÓVODÁBAN

A tanulmány az óvodai digitális eszköz-használat pedagógiai jelentőségét vizsgálja, különös tekintettel a Bee-Bot programozható padlórobot alkalmazására. A kutatás kérdőíves felmérés alapján elemzi az óvodapedagógusok eszközhasználati szokásait, attitűdjeit és a fejlesztő hatásokról alkotott véleményüket. Az eredmények szerint a digitális eszközök pedagógiai értéke nem azok mennyiségében, hanem tudatos, célhoz kötött alkalmazásában rejlik. A Bee-Bot hatékonyan támogatja az aktív, élményalapú tanulást és az algoritmikus gondolkodás fejlődését.

Kulcsszavak: Bee-Bot, óvodai nevelés, digitális pedagógia, algoritmikus gondolkodás, játékos tanulás

A digitális világ óvodai lenyomata – Kihívások és lehetőségek a 21. század nevelésében

Az óvodai nevelés világa az elmúlt évtizedekben látványos átalakuláson ment keresztül, különösen a digitális eszközök megjelenésének és fokozatos integrációjának köszönhetően. Az óvodai élet mindennapjait ma már nem lehet elválasztani a digitális világtól. A digitalizáció nemcsak az iskoláskorú gyermekek nevelésében, hanem az óvodás korosztály fejlesztésében is új lehetőségeket nyitott meg, ugyanakkor kérdéseket és kihívásokat is felvet.

A gyermekek egyre korábban kerülnek kapcsolatba az okoseszközökkel, és természetes közegként élik meg a digitális környezetet. A jelenlegi pedagógia célja már nemcsak a készségek elsajátítása, hanem a gondolkodás, a problémamegoldás és az együttműködés képességének alakítása, formálása, mindez játékos, élményalapú helyzetekben.¹ Ebben a folyamatban különösen nagy jelentőséget kapnak azok az eszközök, amelyek nemcsak lekötik a gyermek figyelmét, hanem tanulásra is inspirálják őket. Az óvoda feladata, hogy tudatos és fejlesztő módon integrálja ezeket a gyermek életébe. Ahogy Rausch és Pásztor is rámutatnak, „fontos hangsúlyozni, hogy a technológiai eszközök önmagukban csak eszközök, melyek alkalmazása természetesen előnyöket és veszélyeket is hordoz magában, pozitív vagy negatív hatásuk azonban elsősorban a felhasználásuk módjától függ”.²

¹ Nahalka István: Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III.), *Iskolakultúra*, 7. évf., 1997/4, 3–20.; Gaskó Krisztina – Hajdú Erzsébet – Kálmán Orsolya – Lukács István – Nahalka István – Petriné Feyér Judit (szerk.): *Hatékony tanulás. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*, Budapest, Bölcsész Konzorcium – ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, 2006. [Link](#) (Letöltés: 2026. 08. 15.)

² Rausch Attila – Pásztor Attila: Mobil eszközök az óvodában: A digitális technológiával támogatott értékelés és fejlesztés lehetőségei, *Neveléstudomány*, 9. évf., 2021/2, 5–17. <https://doi.org/10.21549/NTNY.33.2021.2.1>

Az IKT-eszközök használata az óvodai intézményekben alapvetően nagy eltérést mutat. Egyes óvodákban már napi gyakorlat az interaktív tábla, a tablet vagy a programozható robotok bevonása a tevékenységekbe, míg máshol az eszközhiány, a bizonytalanság vagy a módszertani támogatás hiánya még akadályt jelent.³ A digitális nevelés ezért ma már nem elsősorban technikai, hanem pedagógiai kérdés: miként lehet az eszközöket úgy beépíteni, hogy azok a gyermeki aktivitást, ezáltal tanulási folyamatokat, a problémamegoldást és az együttműködést támogassák. Amikor azt halljuk, hogy IKT-eszközök, akkor a többség általában a televízióra, okostelefonra, számítógépre, laptopra, tabletre gondol, miközben az óvodai ismeretátadás folyamatában egyéb eszközök is megtalálhatóak. Ezek kiválasztásánál fontos, hogy figyelembe vegyük az életkori sajátosságokat.⁴ Az egyik legalkalmasabb eszköz az óvodai foglalkozásokhoz a padlórobot, mint például a Bee-Bot, Blue-Bot, amelyeket kifejezetten óvodás és kisiskolás gyermekek számára fejlesztettek ki.

A jelen tanulmány célja annak feltárása, hogy az óvodapedagógusok hogyan viszonyulnak a digitális eszközökhöz, különösen a Bee-Bot padlórobot óvodai alkalmazásához. A fókusz a pedagógusok tapasztalatain és véleményén volt: milyen gyakorisággal és milyen típusú eszközöket alkalmaznak, hogyan látják ezek szerepét a gyermekek fejlődésében, és milyen attitűddel viszonyulnak a Bee-Bothoz. A tanulmány arra is választ keres, hogy az óvodapedagógusok milyen területeken és módszerekkel alkalmazzák, alkalmaznák, vagy éppen miért nem alkalmazzák a digitális eszközöket – különösen a padlórobotot – az óvodai tevékenységek során.

Digitális kompetencia és óvodai nevelés

A digitális kompetencia nem csupán informatikai ismereteket jelent, hanem a digitális eszközök tudatos, célszerű és pedagógiai szempontból értékes használatát is. A kisgyermekkor alapja az aktív tapasztalatszerzés, s ebbe az eszközhasználat is beépíthető, ha nem a játék helyett, hanem annak részeként jelenik meg. Ebből következően nem az a kérdés, hogy alkalmazhatóak-e a digitális eszközök az óvodában, hanem az, hogy hogyan és milyen céllal. Az Óvodai nevelés országos alapprogramja⁵ kiemeli, hogy az óvodáskor legfőbb tanulási formája a játék. Az *Alapprogram* lehetőséget biztosít az intézmények részére az innovatív pedagógiai kezdeményezésekre, amit a saját pedagógiai programjukban kell rögzíteniük. Az Oktatási Hivatal óvodapedagógusokra vonatkozó pedagóguskompetenciái⁶ több indikátorban is rögzítik,

³ Bálint-Svella Éva – Zsoldos-Marchiş Iuliana: Óvodapedagógusok véleménye a technológiai területhez kapcsolódó képességek fejlesztéséről az óvodában, *Magyar Pedagógia*, 123. évf., 2023/4, 209–226. <https://doi.org/10.14232/mped.2023.4.209>

⁴ Roland Gesthuizen: Robots in the 2016 Australian Classroom, *The Journal of Digital Learning and Teaching Victoria*, Vol. 4, 2017/1, 5–15. [Link](#) (Letöltés: 2026. 08. 15.)

⁵ 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. [Link](#) (Letöltés: 2026. 08. 15.)

⁶ Oktatási Hivatal: Pedagóguskompetenciák megjelenítése – óvoda, 2025. [Link](#) (Letöltés: 2026. 08. 15.)

hogy a nevelőknek alkalmazniuk kell a digitális eszközöket és módszereket. Vagyis elvárás, hogy ezeket az eszközöket célszerűen, körültekintően és tudatosan építsék be az ismeretátadás folyamatába.

A Bee-Bot mint fejlesztő eszköz

A Bee-Bot egy méhecske alakú, programozható padlórobot, amelynek egyszerű, gombnyomásos vezérlése lehetővé teszi, hogy a gyermekek alapvető irányítási utasítások által mozgassák – előre, hátra, jobbra, balra.⁷ Mivel képernyőmentes eszköz, a gyermekek valós térben, mozgás és játék közben tanulnak.

Az óvodai gyakorlatban a programozható robotok sokrétű, játékos tanulási lehetőséget biztosítanak. Ezek az eszközök természetes módon illeszkednek a kisgyermekkorú tevékenység alapú tanuláshoz, hiszen alkalmazásuk során a mozgás, a felfedezés és az élményszerűség áll a középpontban. A Bee-Bot használata közben fejlődik a gyermek térbeli tájékozódása, gondolkodása, figyelme és lehetősége nyílik a problémahelyzetek játékos megoldására is. Eközben a közös tervezés és kipróbálás erősíti a szociális készségeket, az együttműködést és a kommunikációt. A gyermekek programoznak, próbálkoznak, javítanak, vagyis észrevétlenül tanulnak meg gondolkodni.⁸ A Bee-Bot nemcsak a digitális világ alapjaiba vezeti be őket, hanem támogatja a kreatív önkifejezést és az önálló felfedezést is, úgy, ahogy az óvodai nevelés alapelvei megkívánják.

A Bee-Bot használata hazai óvodákban még nem tekinthető elterjedtnek, de egyre több gyakorlati példa mutatja be, hogyan lehet bevezetni és használni az eszközt. A padlórobot nem csupán digitális játék, hanem egy komplex fejlesztő eszköz, amely képes a különböző képességek integrált erősítésére. Megfelelő pedagógiai környezetben alkalmazva hozzájárulhat a gyermeki kíváncsiság fenntartásához, továbbá a problémamegoldó gondolkodás, a logikus-algoritmikus gondolkodás, a kreativitás, az együttműködési készség és a magasabb rendű gondolkodási készség fejlesztéséhez.⁹

Kutatás

Egyre több tanulmány foglalkozik azzal, milyen digitális eszközök használata jellemzi az óvodásokat és az óvodákat. A hazai kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy az óvodáskorú gyermekek digitális eszközökkel való találkozása elsősorban az

⁷ Digitális Pedagógiai Módszertani Központ: *Problémamegoldás az alsó tagozaton Bee-Bot/Blue-Bot robotokkal. Digitális pedagógiai-módszertani csomag a kreativitás/problémamegoldó gondolkodás fejlesztésének támogatására*, 2018. [Link](#) (Letöltés: 2026. 08. 15.)

⁸ Székely-Kis Ivett – Karácsonyné Czene Veronika Harmatka – Püsök Gabriella – Zsiris Katinka Márta: *Innováció az oktatásban, Katedra*, 32. évf., 2024/3–4., 35–42. [Link](#) (Letöltés: 2026. 07. 15.)

⁹ *Problémamegoldás az alsó tagozaton Bee-Bot/Blue-Bot robotokkal*; Petzné Tóth Szilvia – Reider József: *Digitális kompetencia fejlesztése Bee-Bot robotokkal*, in Makkos Anikó – Kecskés Petra – Boldizsár Boglárka (szerk.): *A múltból táplálkozó jövő – hagyomány és fejlődés XXV. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötete*, Győr, Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, 2022, 494–503.

otthoni környezetben kezdődik, ahol a szülői minták és a szabályozás módja meghatározó. Ugyanakkor, ha a digitális technológia alkalmazása az óvodai intézményekben történik, más funkciót tölt be: itt a tudatos, pedagógiai célokhoz kötött használat kerül előtérbe.¹⁰ Ez megerősíti, hogy fontos foglalkozni a kérdéssel, mert egyre fiatalabb korosztályban szükséges az optimális digitális műveltség elsajátítása.

Az óvodapedagógusok szerepe kulcsfontosságú abban, hogy a digitális eszközök hogyan és milyen céllal jelennek meg a gyermekek mindennapjaiban. Éppen ezért vált indokolttá annak vizsgálata, hogyan látják a pedagógusok a digitális technológia helyét és szerepét a saját gyakorlatukban, különös tekintettel a Bee-Bot padlórobot használatára.

Jelen kutatásunk az alábbi fő kérdésekre kereste a választ:

1. Milyen digitális eszközöket használnak az óvodapedagógusok, s melyiket milyen gyakorisággal?
2. Mennyire ismerik és alkalmazzák a Bee-Bot padlórobotot?
3. Hogyan értékelik a digitális technológia – és kifejezetten a Bee-Bot – fejlesztő hatását a gyermekekre és a nevelési folyamatra?

A kutatás 2025 őszén zajlott, online formában, a Microsoft Forms felületén keresztül, önkéntes és anonim részvétellel. Az adatgyűjtéshez az általunk összeállított, saját fejlesztésű, strukturált kérdőívet használtuk. Az online kérdőíves forma lehetővé tette, hogy viszonylag rövid idő alatt szélesebb körben érjünk el a pedagógusokat, miközben a válaszadás kényelmes és önkéntes módon történhetett. Az adatgyűjtés többféle csatornán zajlott: pedagógusok számára létrehozott szakmai Facebook-csoportokban, e-mailes megkeresések révén, valamint személyes szakmai kapcsolatokon keresztül. Ez a terjesztési mód lehetővé tette, hogy különböző településtípusokból – a fővárostól a kisebb községekig – érkezzenek válaszok, így változatosabb pedagógiai környezetből származó tapasztalatokat is bevonhattunk az elemzésbe, ami hozzájárult a digitális eszköz-használat sokszínűbb és árnyaltabb megértéséhez az óvodában.

A kérdőív összesen 23 kérdést tartalmazott, amelyek három fő tematikus egység köré csoportosultak. Az első témakör a digitális eszköz-használatot vizsgálta az óvodai gyakorlatban, kiemelten arra fókuszálva, hogy milyen típusú IKT-eszközöket ismernek és alkalmaznak a pedagógusok, és ezeket milyen céllal, illetve gyakorisággal használják. A második egység kifejezetten a Bee-Bot padlórobot ismertségére és alkalmazására irányult, amelyen belül az eszköz használatával kapcsolatos tapasztalatok, attitűdök és módszertani megoldások is feltérképezésre kerültek. A harmadik témakör a digitális eszközök pedagógiai hatásaira kérdezett rá, különös tekintettel

¹⁰ Hódi Ágnes – Tóth Edit – B. Németh Mária – Fáyné Dombi Alice: Óvodások IKT-használata otthon – szülői minta és szerepvállalás, *Neveléstudomány*, 7. évf., 2019/2, 22–41. <https://doi.org/10.21549/NTNY.26.2019.2.2>; Hódi Ágnes – Gál Anikó – Soós Katalin – Varga Emőke – Tóth Edit – B. Németh Mária: Infokommunikációs technológia az óvodában, az óvodáskorúak otthonában és az óvodapedagógus-képzésben: áttekintés az elmúlt évtized eredményeiről, *Módszertani Közlemények*, 62. évf., 2022/2, 3–18. [Link](#) (Letöltés: 2026. 08. 15.)

a gyermekek reakcióira, a pedagógusok megfigyeléseire. A kérdések típusa vegyes volt: a zárt kérdések lehetőséget adtak a válaszok kvantitatív statisztikai elemzésére, míg a nyitott kérdések a pedagógusok reflexióit, egyéni tapasztalatait és véleményeit gyűjtötték össze, amelyek kvalitatív szempontból egészítették ki az adatokat. A kérdőív kitöltése átlagosan 8–10 percet vett igénybe. Az adatok feldolgozása Microsoft Excel program segítségével történt, főként leíró statisztikai módszerekkel, illetve a nyitott kérdések válaszainak kategorizálásával. A szöveges válaszokat kategóriákba rendeztük, és a visszatérő motívumok, pedagógiai attitűdök és válaszmintázatok alapján értelmeztük.

Válaszok tükrében – Mit gondolnak az óvodapedagógusok?

A pedagógusok véleménye kulcsfontosságú, hiszen ők azok, akik a digitális eszközöket beépítik a foglalkozásokba, a tanulási folyamatokba, ők azok, akik képesek felismerni, hogy az adott eszköz milyen módon járul hozzá a gyermekek fejlődéséhez. Nézőpontjuk nemcsak értékes kiegészítése a szakirodalomnak, hanem alapvető támpont is ahhoz, hogy megértsük: a digitális eszközök – köztük a Bee-Bot – támogatják-e egy olyan pedagógiai folyamat kialakítását, amely valóban szolgálja a gyermeki fejlődést. A kutatás során összegyűjtött válaszok nemcsak statisztikai adatokat szolgáltatnak, hanem betekintést nyújtanak az óvodapedagógusok gondolkodásába, szakmai attitűdjeibe és mindennapi tapasztalataiba is.

A kérdőívet 114 óvodapedagógus töltötte ki. A válaszadók életkora széles skálán mozgott, így több generáció tapasztalata is megjelenik a kutatásban. A legtöbben a 31–40 éves (37%) és a 41–50 éves (33%) korosztályba tartoztak, a 20–30 évesek (12%), az 51–60 évesek (11%) és a 61 év fölöttiek (7%) kisebb arányban voltak jelen. Ez az eloszlás jól tükrözi az óvodapedagógusi pálya korstruktúráját.¹¹ Többségben voltak a pályájuk közepén járó, tapasztalt pedagógusok, akik már jelentős gyakorlattal rendelkeznek, de még nyitottan állhatnak az új módszertani megoldásokhoz – ideértve a digitális eszközök használatát is.

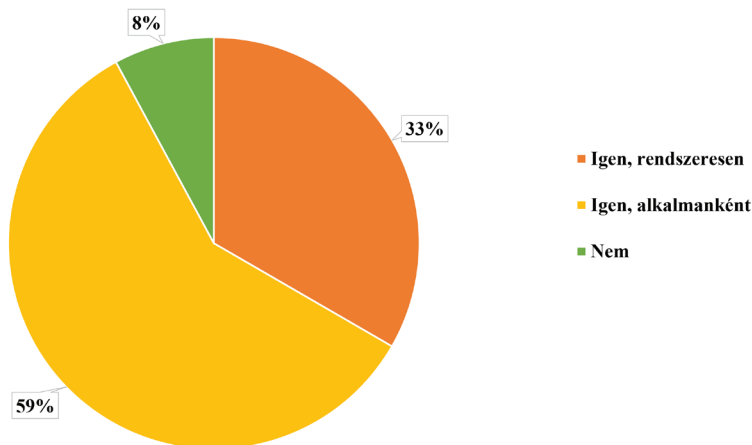
A szakmai tapasztalat szintén jelentős szórást mutatott: a legtöbben 0–10 év közötti gyakorlattal rendelkeztek (26%). Ezt a 21–30, illetve a 31–40 év közötti munkaviszonnyal rendelkező pedagógusok követték, egyaránt 24%-os arányban. Ezután a 11–20 év közötti tapasztalattal bírók következtek 18%-os aránnyal, míg a 41 évnél hosszabb szakmai múlttal rendelkezők csupán 8%-ot jelentettek a mintában. Ez az összetétel lehetővé tette, hogy a vizsgálatban egyaránt megjelenjen a pályakezdő és a nagy tapasztalattal rendelkező pedagógusok nézőpontja.

¹¹ Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*, Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 2003, 508–529. [Link](#); Máté-Mártonné Korb Erzsébet: Belterjesség és fokozatos előregedés a pedagógus pályán. Kaposvár óvodahálózatában dolgozó óvodapedagógusok összetételének vizsgálata, *Új Pedagógiai Szemle*, 2010/10–12, 46–52. [Link](#); Holb Éva: *Pedagógus és egyéb szakemberszükséglet a KIR adatok tükrében Háttér tanulmány Az emberierőforrás-szükségletekről a magyar közoktatásban című kutatáshoz az Európai Bizottság Magyar Képviselőtének megrendelésére*. [Link](#) (Mindhárom letöltés: 2026. 07. 15.)

A válaszadók túlnyomó többsége jelenleg is aktív óvodapedagógusként dolgozik, összesen 7%-uk jelezte, hogy már nem dolgozik a pályán, így korábbi tapasztalatai alapján töltötte ki a kérdőívet. Ez az arány megerősíti, hogy a kutatás eredményei a mindennapi pedagógiai gyakorlatból származnak, és hiteles képet adnak az óvodai digitális eszköz-használat jelenlegi helyzetéről.

A kérdőívet különböző településtípusokon működő intézményekbe is eljuttattuk: a válaszadók 35%-a megyeszékhelyen, 32%-a községi vagy kistélepülési, 19%-a városi, míg 14%-a fővárosi óvodában dolgozik. Az eloszlás alapján megállapítható, hogy minden településtípusból voltak kitöltők. Ez a sokszínűség lehetőséget ad arra, hogy képet kapjunk arról, hogyan jelennek meg az óvodában a digitális eszköz-használat gyakorlati kihívásai. Különösen fontos a különféle településeken élők megszólaltatása amiatt, hogy a településtípus jelentős hatással lehet az IKT-eszközökhöz való hozzáférésre és azok alkalmazási lehetőségeire.

Eredményeink alapján a megkérdezett óvodapedagógusok döntő többsége használ valamilyen formában digitális eszközöket a nevelési tevékenységek során. A legnagyobb arányban azok szerepeltek, akik alkalmanként alkalmazzák ezeket (59%), míg kisebb, de számottevő csoport rendszeresen él a lehetőséggel (33%). A teljes mintának mindösszesen 8%-a jelezte, hogy nem használ digitális eszközt az óvodai foglalkozások során (1. ábra).

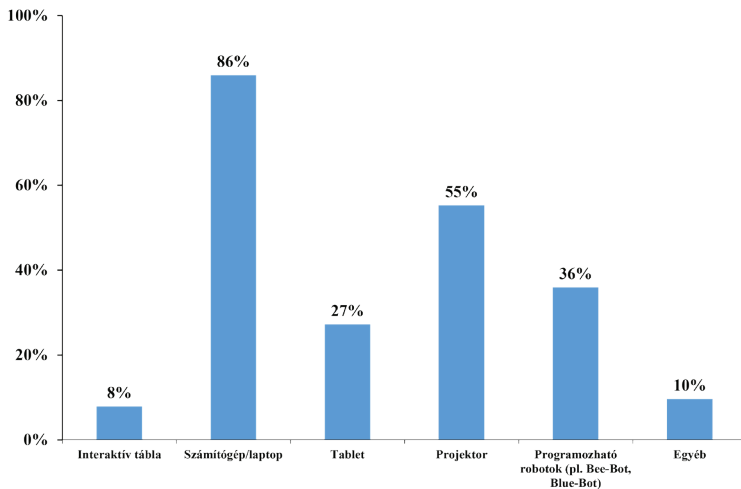


1. ábra: Használ digitális eszközöket az óvodai foglalkozások során? (N=114)

Az eredmény jól tükrözi az óvodai gyakorlat jelenlegi helyzetét: a digitális eszköz használata még nem tekinthető mindennaposnak, de fokozatosan beépül a pedagógiai folyamatba. Az „alkalmanként” válaszok magas aránya arra utalhat, hogy a digitális eszközök használata az óvodai gyakorlatban elsősorban tervezett, azaz egy-egy pedagógiai helyzethez vagy tevékenységhez kapcsolódik, nem pedig folyamatos jelenléttel valósul meg. Ez arra utal, hogy a digitális eszközök inkább kiegészítő

szerepet töltenek be az óvodai nevelésben, ugyanakkor a pedagógusok körében erős igény mutatkozik azok tudatosabb, pedagógiai célú alkalmazására.

Az eszköztípusokat vizsgálva a leggyakrabban használt digitális eszköz a számítógép vagy laptop (86%), amelyet a projektor követ (55%). A programozható robotokat a válaszadók 36%-a jelölte meg, míg a tablet használata 27%-os arányban jelent meg. Az interaktív tábla használata ritka (8%), az „egyéb” válaszok (10%) között pedig olyan eszközök jelentek meg, mint a mobiltelefon, hangfal és AAK- (augmentatív és alternatív kommunikációs) eszközök alkalmazása az óvodai foglalkozástartás során (2. ábra).



2. ábra: Milyen digitális eszközöket szokott használni az óvodai foglalkozások során? (N=114)

Az adatok arra utalnak, hogy az óvodákban zajló digitalizáció elsősorban az audio-vizuális szemléltetésre épül, mintsem az interaktív, algoritmikus tanulási helyzetekre. A laptop és a projektor dominanciája azt jelzi, hogy a pedagógusok elsősorban azokat az eszközöket részesítik előnyben, amelyeket jól ismernek, és amelyek a tervezés, a dokumentálás vagy a szemléltetés során könnyen használhatók. Ezzel szemben a programozható robotok, mint a Bee-Bot – bár a válaszadók körében kisebb arányban – már olyan tanulási helyzetet teremtenek, ahol a gyermek aktív cselekvőként, nem passzív befogadóként vesz részt a folyamatban. Így pedagógiai szempontból eltérő minőséget képviselnek az óvodai digitális eszköz-használatban.

Fontos kiemelni, hogy a teljes mintában összesen 8% jelezte, hogy nem használ digitális eszközt az óvodai nevelés során. Válaszaik között okként egyrészt megjelent az eszközhiány mint tárgyi akadály (22%), másrészt a tudatos elutasítás, amely nem tartja szükségesnek a digitális eszközök használatát (33%). Figyelemreméltó, hogy senki sem jelölte a technikai kompetencia hiányát, ami azt jelenti számunkra, hogy a digitális eszközök mellőzése ebben a csoportban nem a használathoz szükséges tudás hiányából fakad, hanem inkább tudatos pedagógiai szemléletből. Az „egyéb okok” (45%) szöveges válaszaiban kirajzolódik a képernyőmentesség és a hagyományos

óvodai értékekre épülő szemlélet, mint például: „*A kisgyermek első 7 évében a képernyőmentes pedagógiát igyekszünk megvalósítani.*”, illetve az, hogy „*Károsnak tartom óvodáskorban.*” vagy egyszerűen „*Nem tartom jónak.*” Más válaszok a nevelési elvekhez, szemlélethez kapcsolják a döntést: „*Természetközeli és tevékenységközpontú pedagógiáinkkal, szemléletünkkel nem fér össze.*” A nyitott válaszok között az is megjelent, hogy a gyermekek otthon amúgy is sokat találkoznak digitális eszközökkel, ezért az óvodában inkább a valós élmények, a személyes kapcsolatok és a mozgásos tapasztalatok előtérbe helyezését tartják indokoltnak. Ez a megközelítés rávilágít arra, hogy a digitális eszközök óvodai alkalmazása nem egységes normaként, hanem tudatos pedagógiai döntések sorozataként értelmezhető.

A kutatásban arra is kíváncsiak voltunk, hogy milyen mértékben érzik magukat felkészültnek a pedagógusok a digitális eszközök pedagógiai használatára. A kitöltők többsége „nagy részt” (40%) vagy „részben” (34%) felkészültnek vallotta magát a digitális eszközök alkalmazásában. Kisebb arányban jelent meg a „teljes mértékben” felkészült válasz (13%), illetve a „kevésbé” felkészült kategória (12%).

Az eloszlás arra utalhat, hogy a válaszadók a digitális technológia pedagógiai célú alkalmazására alapvetően nyitottak, ugyanakkor a teljes magabiztosság kevésbé jellemző. Ez az eredmény a digitális kompetencia óvodai szintű fejlesztésének és támogatásának szükségességére hívja fel a figyelmet, különösen annak fényében, hogy a gyermekek egyre korábban találkoznak a digitális környezettel, amely számukra sokszor természetes életközegként jelenik meg. Ez összhangban áll Beták Norbert és Szabó-Váradiné Éva megállapításával, akik szerint a pedagógusoknak korlátozott tapasztalataik vannak, és az eszközhasználat ösztönzése nem mindig párosul biztos pedagógiai készségekkel. Mindez arra utal, hogy a digitális kompetenciák fejlesztése az óvodai nevelésben nem csupán technikai, hanem pedagógiai támogatást igénylő feladat.¹²

A digitális eszköz-használat általános képe után a kutatás fókuszba a programozható padlórobotokra, azon belül is a Bee-Bot óvodai megjelenésére és pedagógiai szerepére irányult. Második kérdéscsoportunk eredményei alapján megállapítható, hogy a Bee-Bot nem ismeretlen eszköz az óvodapedagógusok körében, ugyanakkor használata még nem tekinthető általánosnak.

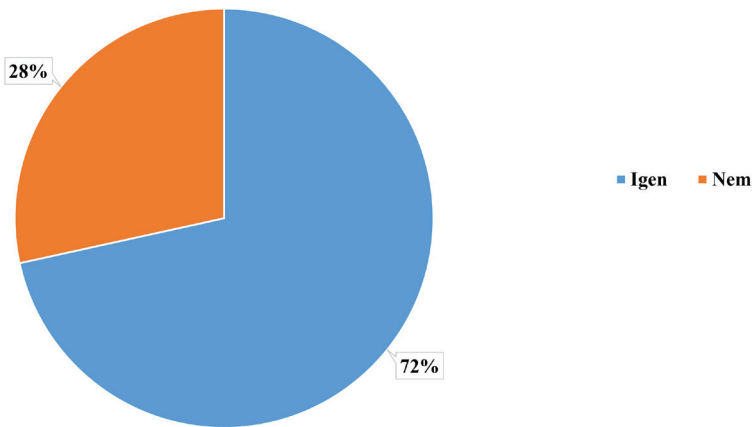
A válaszadók 72%-a jelezte, hogy már hallott a Bee-Bot padlórobotról, míg 28% nem találkozott ezzel az eszközzel. Ez az arány arra utal, hogy a Bee-Bot már megjelent a szakmai köztudatban, ugyanakkor ismerete még nem igazán elterjedt (3. ábra).

Mivel a következő kérdések a gyakorlati kipróbálásra és tapasztalatokra vonatkoztak, csak azok a pedagógusok válaszolták meg őket, akik hallottak már a Bee-Botról.

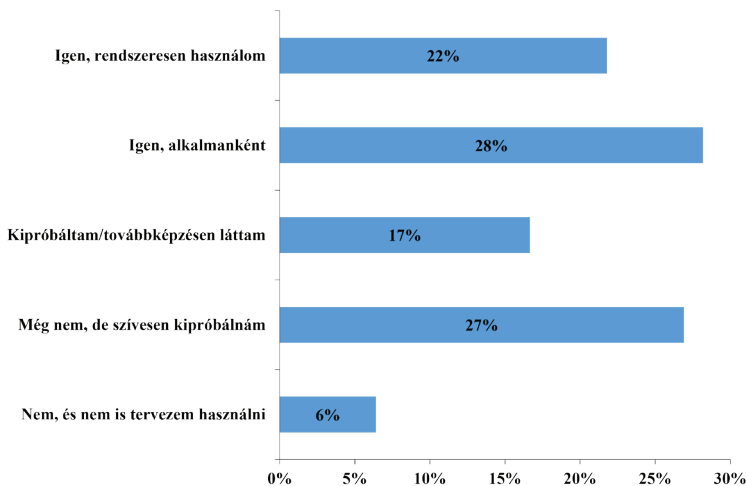
A Bee-Bot ismeretlege önmagában még nem jár együtt a tényleges alkalmazással. A válaszok azt mutatják, hogy a pedagógusok 22%-a rendszeresen, 28%-a

¹² Beták Norbert – Szabó-Váradiné Éva: A digitális óvodapedagógus és digitális eszköz-használat az óvodai csoportszobákban, *OxIpo*, 2023/1, 25–41. <https://doi.org/10.35405/OXIPO.2023.1.25>

alkalmanként használja a robotot óvodai foglalkozások során. A válaszadók egy része (17%) korábban már kipróbálta, vagy továbbképzésen már találkozott az eszközzel, de a mindennapi gyakorlatban még nem alkalmazta. Figyelemre méltó, hogy 27% még nem használta a Bee-Botot, ugyanakkor nyitott lenne a kipróbálására, míg 6% jelölte, hogy ismeri, de nem tervezi az eszköz használatát (4. ábra).



3. ábra: Hallott már a Bee-Bot padlórobotról? (N=109)

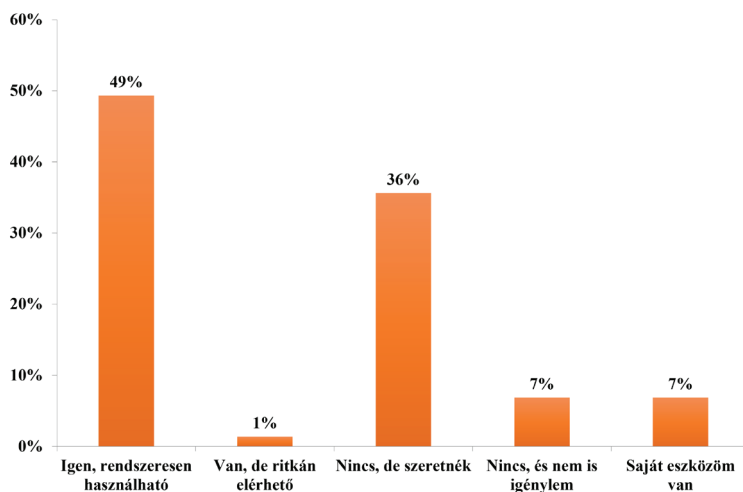


4. ábra: Használta már a Bee-Botot? (N=78)

Mindez arra utal, hogy a padlórobot iránti pedagógiai érdeklődés jelentős, s használatának elmaradása sok esetben nem elutasításból, hanem egyéb tényezőkől, mint például hozzáférési korlátból vagy módszertani bizonytalanságból fakad. Ezt erősíti

az a tény is, hogy a válaszadók 36%-ának az intézménye nem rendelkezik Bee-Bot-tal, de ő maga szívesen használná, míg a válaszadók fele (49%) olyan intézményben dolgozik, ahol az eszköz elérhető és rendszeresen használható (5. ábra). Kiemelkedő, hogy 7% saját padlórobottal rendelkezik, ami egyéni motivációt mutat és innovációs nyitottságra utal.

A Bee-Bot megítélése az óvodapedagógusok válaszai alapján kifejezetten pozitív. A válaszadók túlnyomó többsége „nagyon” vagy „nagy részt” hasznosnak tartja az eszközt az óvodai foglalkozások során, míg csupán elenyésző arányban jelenik meg a „kevésbé hasznos” vagy „egyáltalán nem hasznos” értékelés. Ez arra utal, hogy a padlórobotot a pedagógusok nem pusztán technikai újdonságként, hanem valódi fejlesztő eszközként értékelik.



5. ábra: Hozzájár az óvodában a padlórobotokhoz? (N=73)

A nyitott kérdésekre adott válaszok alapján a Bee-Bot használata leggyakrabban a külső világ tevékeny megismerése, a matematikai tapasztalatszerzés, a mesefeldolgozás és az anyanyelvi fejlesztés tevékenységeihez kapcsolódik. Többen kiemelték, hogy a robot játékosan fejleszti a térbeli tájékozódást, az irányfogalmakat és az algoritmikus gondolkodást, valamint segíti a logikus gondolkodás és a problémamegoldás fejlődését, miközben a gyermekek aktív cselekvőként vesznek részt a tanulási folyamatban. Az egyik válaszadó így fogalmazott: „*A mindennapok során bármikor tudom használni a padlórobotokat. Jól fejleszti a téri, illetve a síkban való tájékozódást, de sorolhatnám az összes területet.*” Van, aki a komplex fejlesztés lehetőségét hangsúlyozza: „*Komplex módon beépítve több tevékenységi területen használható.*” Néhány pedagógus saját tervezésű pályákat vagy tematikus feladatokat is készít, de volt a válaszadók között olyan is, akinek a csoportjában a gyermekek készítettek saját mezőt a Bee-Bot pályához.

A konkrét példák részletesebben is érzékeltetik a Bee-Bot óvodai alkalmazásának pedagógiai lehetőségeit (1. táblázat).

1. táblázat: A Bee-Bot alkalmazásának területei
a pedagógusok tapasztalatai és elképzelései alapján

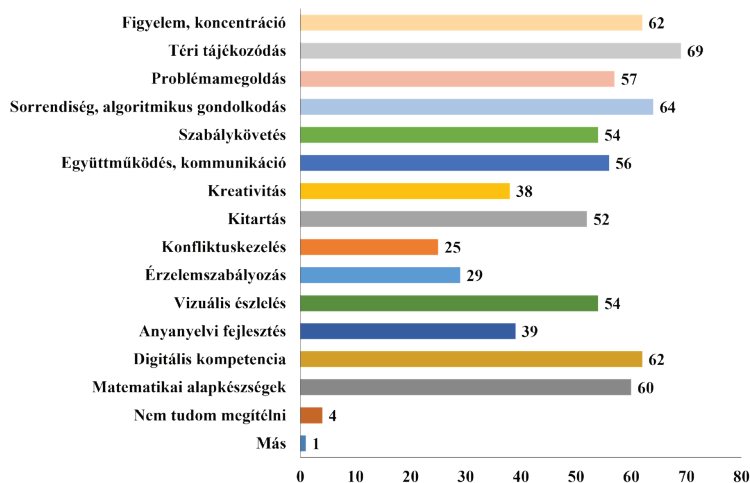
Alkalmazási terület	Jellemző tartalmak
Külső világ tevékeny megismerése – környezeti tapasztalattal	évszakok, időjárás, állatok, növények, közlekedés
Matematikai alapkészségek, külső világ tevékeny megismerése – matematikai tapasztalattal	számlálás, számolás, irányok, sorrendiség, logikai feladatok
Algoritmikus gondolkodás, téri tájékozódás	útvonaltervezés, irányfelismerés, problémamegoldás
Anyanyelvi nevelés (mesefeldolgozás) – verselés, mesélés	történetalkotás, szókincsfejlesztés, szövegértés
Komplex alkalmazás	több tevékenységi terület integrált megjelenése
Speciális fejlesztés	SNI-fejlesztés, tehetséggondozás

A válaszok alapján a Bee-Bot különösen hatékonyan illeszthető a tevékenység-alapú, élményszerű tanuláshoz. A pedagógusok beszámolóí szerint az eszköz lehetőséget ad a differenciált fejlesztésre, a közös gondolkodásra és az együttműködésre, miközben megőrzi a gyermeki játék spontaneitását. Egy pedagógus így fogalmazott: *„Írány a méhecske háza! ... a Bee-Bot segítségével el kell juttatniuk a méhecskét a kaptárhoz...”* Egy másik óvodapedagógus ezt írta: *„SNI-s gyermekek fejlesztésére nagyon sikeres, 2 éve külön programot írok rá személyre szabottan.”* Ezek a példák azt üzenik, hogy a Bee-Bot ott működik igazán jól, ahol a pedagógus világos célt ad, és a robot a közös gondolkodás és a cselekvés eszközévé válik.

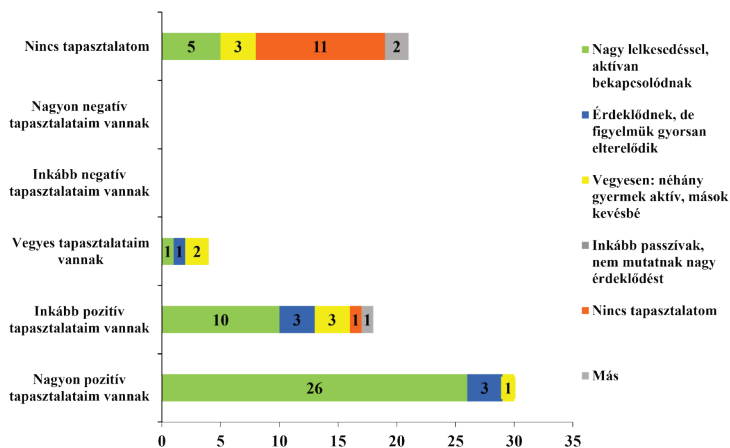
Az óvodapedagógusok szerint a Bee-Bot több fejlesztési területet képes egyszerre mozgósítani: elsősorban a téri tájékozódás, a sorrendiség és az algoritmikus gondolkodás, valamint a figyelem és a koncentráció fejlesztése emelkedik ki, de jelentős szerepet tulajdonítanak a digitális kompetencia, a matematikai alapkészségek, illetve a problémamegoldás, az együttműködés és a kommunikáció támogatásában is (6. ábra). A Bee-Bot használata komplex hatást fejt ki: a gyermekek terveznek, próbálkoznak, korrigálnak, vagyis játékos formában találkoznak a tanulással.

A válaszadók megítélése alapján a gyermeki reakciók a digitális eszközök használatára – kifejezetten a Bee-Botra – összességében pozitívak, a pedagógusok többsége lelkes, aktív bekapcsolódásról számol be, ugyanakkor megjelenik a vegyes reakció és a figyelem gyors elterelődése is. A Bee-Bot alkalmazásának sikeressége ugyancsak nagymértékben függ a szervezeti keretektől. A nagyobb létszámú csoportokban a várakozás nehézséget okozhat, ami a motiváció csökkenéséhez vezethet. Egy válaszadó szerint: *„Érdeklődnek, de figyelmük gyorsan elterelődik – mert kevesen férnek hozzá ugyanabban az időben.”* A gyakorlat szintjén ez azt jelenti, hogy a padlórobot hatékony alkalmazásához jól működő megoldás a mikrocsoportos szervezés, a forgószínpadszerűen végzett tevékenykedés, vagy több eszköz biztosítása.

Vizsgálatunk harmadik témakörében a digitális eszközök pedagógiai hatásaira kérdeztünk rá, különös tekintettel a gyermekek reakcióira, a pedagógusok megfigyeléseire. A válaszadók vélekedései mentén alapvetően megerősíthetjük, hogy a Bee-Bot alkalmazásával kapcsolatos pedagógiai tapasztalatok és a gyermekek reakciói nagyban összefüggenek (7. ábra). Az adatok alapján egyértelműen látszik, hogy minél pozitívabb tapasztalatokról számolnak be az óvodapedagógusok, annál inkább jellemző, hogy a gyermekek nagy lelkesedéssel és aktívan kapcsolódnak be a tevékenységekbe.



6. ábra: Véleménye szerint miben támogatja a Bee-Bot a gyermekek fejlődését? (N=73)



7. ábra: Bee-Bot alkalmazásával kapcsolatos tapasztalatok és a gyermeki reakciók (N=73)

A válaszok azt mutatják, hogy a digitális eszközök köréből különösen a Bee-Bot erős motivációs hatással bír, ugyanakkor a pedagógiai célok, a szervezési keretek és a tudatos irányítás döntik el, hogy az élmény hogyan válik a minőségi tanulási folyamat segítőjévé. Ez megerősíti a Seymour Papert által megfogalmazott konstruktivista elvet: a tanulás akkor válik hatékonná, ha a gyermek aktív cselekvőként vesz részt benne, nem csak megfigyelőként. A digitális eszköz tehát nem cél, hanem eszköz a cselekvő tanulás támogatására.¹³

Játék, tanulás, jövő – egy méhecske nyomában

A pedagógiai eredmények azt mutatják, hogy a Bee-Bot használata az óvodai nevelés pedagógiai kultúrájába jól beágyazható tanulásszervezési lehetőség és módszer. Jelen kutatás eredményei három jól elkülöníthető, ugyanakkor egymással szorosan összefüggő területen adnak átfogó képet az óvodai digitális eszköz-használatról és annak pedagógiai jelentőségéről.

A digitális eszköz-használat gyakoriságát és jellegét vizsgálva megállapítható, hogy az óvodapedagógusok többsége rendszeresen vagy alkalmanként alkalmaz IKT-eszközöket az óvodai foglalkozások, tevékenységek alkalmával. A leggyakrabban használt eszköz a számítógép vagy laptop, a projektor, valamint kisebb arányban megjelennek a programozható robotok (pl. Bee-Bot, Blue-Bot). Az óvodapedagógusok az eszközöket főként szemléltető, fejlesztő, illetve motivációs célból használják, ami arra utal, hogy a technológia az óvodai nevelésben inkább a meglévő pedagógiai módszerek támogatására szolgál. A digitális eszközök alkalmazásának módját leginkább a pedagógus szakmai felkészültsége és attitűdje határozza meg.

A digitális technológia – különösen a Bee-Bot – fejlesztő hatásának megítélése egyértelműen pozitív. Az óvodapedagógusok szerint a Bee-Bot hatékonyan támogatja a téri tájékozódást, az irányfelismerést, a sorrendiséggel kapcsolatos és az algoritmikus gondolkodás fejlődését, miközben jelentős motivációs hatása van a gyermekekre. A padlórobot alkalmazása elősegíti az aktív részvételt, az együttműködést és a problémamegoldást, miközben lehetőséget teremt a differenciált fejlesztésre is. A gyermeki reakciók nagyrészt pozitívak, ugyanakkor a tapasztalatok rámutatnak arra, hogy a sikeres alkalmazás feltétele a tudatos pedagógiai irányítás és a megfelelő keretek kialakítása.

A kutatás azt igazolja, hogy a Bee-Bot az óvodai nevelésben olyan pedagógiai segítőtárs, amely képes hidat képezni a játékos tanulás, a gyermeki kíváncsiság és a digitális kor elvárásai között. A digitális eszköz itt nem cél, hanem eszköz, s akkor válik valódi értékké, ha a gyermek aktív cselekvőként, gondolkodva és együttműködve vesz részt általa a tanulási folyamatban.

¹³ Seymour Papert: *Mindstorms. Children, Computers and Powerful Ideas*, New York, Basic Books, 1980. Magyarul: Seymour Papert: *Észrengés. A gyermeki gondolkodás titkos útjai*, Budapest, Számalk, 1988.

A digitális eszközök óvodai alkalmazásával kapcsolatos óvatosság és ellenállás nem új keletű jelenség a hazai pedagógiai gondolkodásban. A magyar szakirodalomban már régóta megjelennek olyan írások, amelyek érveket és ellenérveket egyaránt felsorakoztatva vizsgálják az óvodai informatikai nevelés lehetőségeit és kockázatait.¹⁴ A szakmai fórumok és konferenciák diskurzusai azt próbálják erősíteni, hogy az óvodapedagógusok ne utasítsák el a technológiát, hanem annak gyermekközpontú, biztonságos és pedagógiailag megalapozott alkalmazását keressék.

Mindez összhangban áll a jelenlegi kutatás eredményével, amely szerint a digitális eszközök óvodai használatának megítélésében egyre erősebben kirajzolódik az a középút, amely nem a kizárás, hanem a tudatos, mértékletes és célhoz kötött alkalmazást tartja kívánatosnak. Ebben a megközelítésben a Bee-Bot nem öncélú technológia, hanem a cselekvő tanulás, a közös gondolkodás és az élményszerű tapasztalatszerzés eszköze.

Irodalomjegyzék

- Bálint-Svella Éva – Zsoldos-Marchiş Iuliana: Óvodapedagógusok véleménye a technológiai területhez kapcsolódó képességek fejlesztéséről az óvodában, *Magyar Pedagógia*, 123. évf., 2023/4, 209–226. <https://doi.org/10.14232/mped.2023.4.209>
- Beták Norbert – Szabó-Váradai Éva: A digitális óvodapedagógus és digitális eszköz-használat az óvodai csoportszobákban, *OxIpo*, 2023/1, 25–41. <https://doi.org/10.35405/OXIPO.2023.1.25>
- Digitális Pedagógiai Módszertani Központ: *Problémamegoldás az alsó tagozaton Bee-Bot/Blue-Bot robotokkal. Digitális pedagógiai-módszertani csomag a kreativitás/problémamegoldó gondolkodás fejlesztésének támogatására*, 2018. [Link](#)
- Gaskó Krisztina – Hajdú Erzsébet – Kálmán Orsolya – Lukács István – Nahalka István – Petriné Feyér Judit (szerk.): *Hatékony tanulás. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*, Budapest, Bölcsész Konzorcium – ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, 2006. [Link](#)
- Gesthuizen, Roland: Robots in the 2016 Australian Classroom, *The Journal of Digital Learning and Teaching Victoria*, Vol. 4, 2017/1, 5–15. [Link](#)
- Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*, Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 2003, 508–529. [Link](#)
- Hódi Ágnes – Tóth Edit – B. Németh Mária – Fáyiné Dombi Alice: Óvodások IKT-használata otthon – szülői minta és szerepvállalás, *Neveléstudomány*, 7. évf., 2019/2, 22–41. <https://doi.org/10.21549/NTNY.26.2019.2.2>
- Hódi Ágnes – Gál Anikó – Soós Katalin – Varga Emőke – Tóth Edit – B. Németh Mária: Infokommunikációs technológia az óvodában, az óvodáskorúak otthonában és az óvodapedagógus-képzésben: áttekintés az elmúlt évtized eredményeiről, *Módszertani Közlemények*, 62. évf., 2022/2, 3–18. [Link](#)
- Holb Éva: Pedagógus és egyéb szakemberszükséglet a KIR adatok tükrében, in *Háttér tanulmány Az emberierőforrás-szükségekről a magyar közoktatásban című kutatáshoz az Európai Bizottság Magyar Képviselőinek megrendelésére*. [Link](#)

¹⁴ Nagyné Szabó Etelka: Érvek, ellenérvek az óvodai informatikai nevelésről, in *Országos Közoktatási és Szakképzési Szakértői Konferencia. Kiadvány 2010*, Debrecen, Suliszerviz, 2010. [Link](#) (Letöltés: 2026. 08. 15.)

- Máté-Mártonné Korb Erzsébet: Belterjesség és fokozatos előregedés a pedagógus pályán. Kaposvár óvodahálózatában dolgozó óvodapedagógusok összetételének vizsgálata, *Új Pedagógiai Szemle*, 2010/10–12, 46–52. [Link](#)
- Nagyné Szabó Etelka: Érvek, ellenérvek az óvodai informatikai nevelésről, in *Országos Közoktatási és Szakképzési Szakértői Konferencia. Kiadvány 2010*, Debrecen, Suliszerviz, 2010. [Link](#)
- Nahalka István: Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III.), *Iskolakultúra*, 7. évf., 1997/4, 3–20.
- Papert, Seymour: *Észrengés. A gyermeki gondolkodás titkos útjai*, Budapest, Számalk, 1988.
- Papert, Seymour: *Mindstorms. Children, Computers and Powerful Ideas*, New York, Basic Books, 1980.
- Petzné Tóth Szilvia – Reider József: Digitális kompetencia fejlesztése Bee-Bot robotokkal, in Makkos Anikó – Kecskés Petra – Boldizsár Boglárka (szerk.): *A múltból táplálkozó jövő – hagyomány és fejlődés XXV. Apáczai- napok Tudományos Konferencia tanulmánykötete*, Győr, Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, 2022, 494–503.
- Rausch Attila – Pásztor Attila: Mobil eszközök az óvodában: A digitális technológiával támogatott értékelés és fejlesztés lehetőségei, *Neveléstudomány*, 9. évf., 2021/2, 5–17. <https://doi.org/10.21549/NTNY.33.2021.2.1>
- Székely-Kis Ivett – Karácsonyné Czene Veronika Harmatka – Püsök Gabriella – Zsiros Katinka Márta: Innováció az oktatásban, *Katedra*, 32. évf., 2024/3–4, 35–42. [Link](#)

Források

- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. [Link](#)
- Oktatási Hivatal: Pedagóguskompetenciák megjelenítése – óvoda, 2025. [Link](#)

ABSTRACTS

ANTAL, CSILLA – ACKERMANNÉ KELŐ, KAMILLA

The Role and Manifestation of the Christian Value System in Church-Run Kindergartens: A Pedagogical Analysis of Conflict Situations

The authors examine the manifestation of Christian value-added elements in the practices of church-run kindergartens, with particular emphasis on the children's conflict management and emotional development. Structured observation made it possible to reveal how the moral patterns of biblical stories are incorporated into free play and what differences can be observed between church and state institutions. The findings suggest that the strong presence of Christian values enhances emotional self-regulation and prosocial behaviour.

Keywords: Christian education, Emotional development, Conflict resolution, Kindergarten pedagogy, Biblical stories

**BARANYINÉ KASZÁS, ILDIKÓ – CSONKA, DORINA – NÉMETH, SÁRA –
ODLEROVÁ, BOGLÁRKA**

Faith, Language and Community in a Moldavian Summer Camp

This study presents the pedagogical practice of a Moldavian summer camp where faith, language, and community mutually reinforce each other. The camp functions as an alternative educational space supporting the strengthening of the linguistic, religious and cultural identity of children living in a minority context. Through experiential pedagogy, community-based activities, and religious practices, the camp provides a safe space for Hungarian language use and identity formation. The analysis highlights how non-formal educational settings can contribute to long-term sustainability of a community and cultural continuity.

Keywords: faith, language, community, camp pedagogy, Moldavia

BÁRDOS, DÓRA

Poetry, Illustration, and Intermediality in Seventy Years of Kindergarten Picture Books: Variations of *Arany Lacinak*

Valuable children's literature begins to shape a child's relationship with literacy and the elements of visual culture from an early age. The compatibility of their illustrations and text, their intermedial connections, and the quality of their visual transformations can serve as defining elements in fostering future reading skills. This study reviews leporello and picture book adaptations of Sándor Petőfi's poem *Arany Lacinak* from the past seventy years or so, showcasing the admirable connections between images and text that have emerged over time, which can support preschool activities.

Keywords: tale-poem activities in kindergarten, illustration, intermediality, early literacy, picture book

BERKI, VIKTÓRIA

Religious education in preschool as a „transitional space”

It is a common experience nowadays that the number of children struggling with various „disorders” is increasing in educational institutions. This phenomenon is already noticeable at preschool age. There may be diverse and complex processes behind attention, emotional and behavioural regulation disorders. In examining the „causal background”, this study focuses on the important role of one of the basic psychological needs, i.e. the need for attachment (including the „transitional space”). Secure attachment is the most important basis for the physical and mental health of young children; it is of decisive importance for the existence of humans in the world. Religious education in preschool can play an important role in reducing, correcting, and sometimes curing „disorders” arising from attachment deficiencies.

Keywords: emotional and behavioural regulation disorder, attachment need, disruption of the transitional space, kindergarten religious education, the role of the religious education teacher

CSONTOSNÉ BUZÁS, ZSUZSA – FARCÁDI, SZABINA – MARÓDI, ÁGNES

The role of timbres and timbre perception in the development of musical and language skills in preschool education

In the musical education of children in early childhood, there are many opportunities and games to develop the timbre perception of children, which also promote the development of their musical and linguistic abilities. We used online diagnostic assessment tools to analyse the development of children’s timbre perception, and the impact of timbre perception on their musical and linguistic development.

Keywords: preschool education; timbre perception; musical skills, language skills, online assessment

FÜLÖPNÉ KÁNTOR, JUDIT

The Ethics of Care in the Pedagogical Legacy of Teréz Brunszvik

The Conceptual Framework of Brunszvikian Care 2.0

This study reinterprets the pedagogical legacy of Teréz Brunszvik through contemporary theories of care ethics and emotional labour. By critically examining the historical concept of „moral motherhood”, the analysis demonstrates its formative role in early childhood education while highlighting its limitations in describing present-day pedagogical practice. Drawing on the theories of Gilligan, Noddings and Hochschild, the paper introduces the concept of *Brunszvikian Care 2.0*, which conceptualizes care as a reflective, relational and professionally grounded ethical practice. The study emphasizes the institutional importance of care and examines the conditions of its sustainability.

Keywords: ethics of care, early childhood education, emotional labour, professional competence, Teréz Brunszvik

GOMBOS, NORBERT

Characteristics of Learning in Kindergarten

The study presents various interpretative frameworks of learning, emphasizing the fundamental differences in the interpretation of learning in psychology and pedagogy, as well as the different characteristics of social and organized learning. The fundamental question of the study is the

framework for interpreting the concept of learning in kindergarten, and the exploration of its characteristics that differ from social learning in the family. Examining the framework of learning in kindergarten, building on the forms of activity indicated in the National Basic Program for Kindergarten Education (ÓNOAP), the study highlights the areas of development taking place at this decisive institutional level of organized socialization, which are linked by learning realized in activities, identifying the possible forms of kindergarten learning. The main goal of the study is to dispel the widely spread misconceptions that question the legitimacy of learning that takes place in institutional socialization in kindergarten, and to point out its decisive role in the process of personality development in kindergarten.

Keywords: learning, learning through activities, kindergarten, National Basic Program for kindergarten education, forms of activity

H. TÓTH, ISTVÁN

A liberating game with poetry magic

With my study, I pay tribute to Teréz Brunszvik, who was born in Pozsony 250 years ago, whilst also supporting the work of the conference 'From the Angel Garden to the Kindergarten of the Future'. As the title suggests, this study presents an example of the application of a contemplative, additive and functional approach in kindergarten education and care. We can also support the aesthetic education of kindergarten children in relation to colours by exploring thrushes for example, drawing on the children's poems of Lajos Pósa. This study provides ideas for doing so.

Keywords: contemplative, additive, functional approach, kindergarten, Lajos Pósa, children's poetry, colours

HORTOBÁGYI, ZSÓFIA

Fathers in the Spotlight

The Role of Paternal Involvement in Early Childhood Literacy

The study focuses on fairy tale reading practices at home and shared book reading practices, with special emphasis on the role of fathers. The authors explore the factors and contextual conditions that influence the degree, quality and characteristics of paternal involvement in this activity. They also examine the similarities and differences in fathers' and mothers' story telling, and its importance in a child's development. Drawing on international and Hungarian research, the study highlights how paternal involvement supports children's language, cognitive and emotional development.

Keywords: father involvement, shared reading, early childhood, storytelling, parental roles

KEMÉNY, GABRIELLA

Let's explore, let's play!

Interactive possibilities for teaching environmental education in kindergarten teacher training

The study presents the structure and implementation of environmental education subjects in the kindergarten teacher training of the KRE PK. The experience-based elements of the individual courses—such as planning with real materials, investigation, dramatic presentation and project

tasks—create an environment where students can understand the specificities of kindergarten learning through their own experience and apply the methods they have learned in their later work.

Keywords: environmental education, kindergarten learning, experience-based learning, kindergarten teacher training, conscious attention.

KÖNCSE, KRISZTA

Singing games as the foundation of music education in kindergarten

The aim of the authors is to demonstrate how the traditional value of folk children's songs can be preserved—the sense of community, and the joy of natural singing and movement—while simultaneously adapting to children's imaginative world through a variety of illustrative tools and innovative methods. The harmonious integration of tradition and innovation is crucial in the education of the mother tongue and arts, as well as in the holistic development of children.

Keywords: children's play songs, development, creative process, respect for tradition, movement

KÖNIG-GÖRÖGH, DÓRA – BARANYINÉ KASZÁS, ILDIKÓ – GYIMÓTHY, GERGELY – ÖKRÖS, CSABA

The health-preserving and preventive role of a movement-rich lifestyle in early childhood

Preschool age is a sensitive period for the development of the nervous system, requiring regular movement, varied sensory experiences, and rich environmental stimulation. Insufficient physical activity at this stage is strongly linked to obesity and its long-term health consequences. Although physical activity is an integral part of kindergarten life, its full impact depends on intentional educational planning. Teachers play a key role in development-oriented exercise, positive feedback, and the reinforcement of correct movement patterns. Effective prevention relies on daily, structured physical development in kindergartens, along with informing and involving parents.

Keywords: physical activity, obesity, structured physical development, intentional educational planning

OLÁH, ORSOLYA ÁGNES – CSONTOSNÉ BUZÁS, ZSUZSA

Effects of a music development program

Spatial orientation and the development of mathematical skills among children of crèche age

In our study entitled 'Examining the effects of a music development program on the spatial orientation and mathematical skills of crèche-age children', we showed the effects of a three-month music development program based on the Kodály concept and Hungarian folk traditions, on the spatial orientation and mathematical skills of crèche-age children. The results indicate that regular participation in musical, playful activities significantly improves the spatial and mathematical abilities of the children, and the collection of games linked to the programme can provide an effective set of methodological tools for early childhood educators.

Keywords: music education, crèche environment, music development program, spatial orientation; mathematical skills

POZSÁR, ANDREA

Opportunities and successes in the musical development of pupils with special educational needs and those with behavioural, emotional and mental health needs

How do teachers working in primary arts education view this?

The number of SEN and SEMH students in public education is rising due to integration. The authors examine the efficacy of the primary art education of SEN and SEMH students via semi-structured interviews with senior music teachers (N=12). Analysed with Atlas.ti, 7.5.7. the research focuses on their formal training, developing the talents of students preparing for a career in music, the application of national and international pedagogical methods, and personal best practices. The results highlight methodological gaps and the urgent need for targeted training.

Keywords: music teacher education, special educational needs, doubly exceptional students, inclusive education, qualitative content analysis

SOMODI, ILDIKÓ

Creative inspirations for creative activities in kindergarten

The authors present the characteristics and developmental opportunities of the first stage of visual creativity in early childhood—the spontaneous creative stage. The relevance of this topic is primarily justified by the practical observations of lead preschool teachers, who note that the spontaneous creative phase (the scribbling phase) is often omitted from young children's activities, and the consequences of this can be seen during the expressive phase. In early childhood visual education, developmental tasks must be based on an understanding of the specific characteristics of the three fundamental developmental stages. The period of spontaneous scribbling can last from ages 2–3 to age 4, and it is followed by and merges with the expressive creative stage, which culminates in the productive stage during early elementary school. We would like to provide examples of the circumstances that influence the development of spontaneous creativity and the opportunities that support and encourage spontaneous activity.

Keywords: visual education, spontaneous creation, expressive creation period, inspirations, enrichment of creative imagination

SZÉKELY-KIS, IVETT – KARÁCSONYNÉ CZENE, VERONIKA HARMATKA – ZSIROS, KATINKA MÁRTA

The little bee that teaches children to think – Bee-Bot in kindergarten

This authors examine the pedagogical significance of using digital devices in preschool, with a particular focus on the use of the Bee-Bot programmable floor robot. Based on a questionnaire survey, the authors analyse preschool teachers' device using habits, attitudes, and opinions regarding the developmental effects of these devices. The results indicate that the pedagogical value of digital tools lies not in their quantity but in their conscious, goal-oriented use. The Bee-Bot effectively supports active, experience-based learning and the development of algorithmic thinking.

Keywords: Bee-Bot, preschool education, digital pedagogy, algorithmic thinking, playful learning

SZINGER, VERONIKA

The launch of higher education for kindergarten teachers in Kecskemét, the concept of the 1959 reform

In 1959, two-year long, higher-level kindergarten teacher training was launched in three cities: Kecskemét, Sopron and Szarvas. The decree, unique in the world, was one of the most significant reforms in Hungarian education, which represented a huge development in raising the level of professional knowledge. The study presents the reasons for raising kindergarten teacher training to a higher level, the main stages and outstanding personalities of the Kecskemét reorganization, and the innovative initiatives resulting from the educational reform.

Keywords: higher education kindergarten teacher training, educational reform, innovation, professional competence

SZÓKE, ANNA

The cult of Teréz Brunszvik in Vojvodina

In 1995, the author of this study was the founder and first chairperson of the Association of Hungarian Nursery School Teachers in Vojvodina in Kishegyes. The organisation later adopted the name 'Teréz Brunszvik Association of Hungarian Kindergarten Teachers' and has operated under this name ever since. This study presents the workings of the association and the cult of Teréz Brunszvik in Vojvodina, drawing primarily on personal memories and documents.

Keywords: Teréz Brunszvik Association of Hungarian Kindergarten Teachers, Vojvodina, Vojvodina Hungarian Nursery School Drama Festival, nursery school education, professional dedication

TAMÁS, MARGIT

Art, music – the educational power of freedom and order

The study covers three major topics: the relationship of the Brunszviks with Beethoven; the changes in music education from the first kindergartens to the present day; and the presence, role and significance of music education in the currently valid National Kindergarten Education Program, and other alternative kindergarten programs. My sources are Mária Hornyák's research, István Mészáros's work on the history of education, the ÓNOAP, and the description of the alternative program developed by Jenőné Nagy.

Keywords: music education, core curriculum, using the tools of the arts

A KÖTET SZERZŐI, KÖZREMŰKÖDŐI

Ackermanné Kelő Kamilla

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
Pedagógusképző Intézet, Neveléstani és Metodológiai Tanszék
e-mail: kelo.kamilla@kre.hu
ORCID: 0009-0003-7441-7765

Antal Csilla

Báránka Keresztyén Óvoda, Kecskemét
e-mail: csillaantal13@gmail.com

Baranyiné Kaszás Ildikó gyakorlati tanár

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
Gyakorlati és Továbbképzési Intézet
kaszas.ildiko@kre.hu
ORCID: 0009-001-3976-1742

Bárdos Dóra

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
Pedagógusképző Intézet, Nyelv, Irodalom és Kultúra Tanszék
bardos.dora@kre.hu
ORCID: 0009-0006-2803-1724

Bárdos József

Neumann János Egyetem
bardos.j@gmail.com
ORCID: 0009-0008-1481-7982

Berki Viktória

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
Hittanoktató- és Kántorképző Intézet
Hit- és Erkölcstani Szakmódszertani Tanszék
berki.viktoria@kre.hu

Csontosné Buzás Zsuzsa

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
Pedagógusképző Intézet, Neveléstani és Metodológiai Tanszék
csontosne.buzas.zsuzsa@kre.hu
ORCID: 0000-0001-7275-5822

Farcádi Szabina

Budapesti Bóbita Bölcsőde

farcadiszabinaa@gmail.com

Fülöpné Kántor Judit

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

Gyakorlati és Továbbképzési Intézet

fulopne.kantor.judit@kre.hu

ORCID: 0009-0000-3461-5861

Gombos Norbert

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

Pedagógusképző Intézet, Neveléstani és Metodológiai Tanszék

gombos.norbert@kre.hu

ORCID: 0009-0006-1321-427X

Gyimóthy Gergely

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

Pedagógusképző Intézet, Művészeti, Testnevelési és Életviteli Tanszék

gyimothy.gergely@kre.hu

ORCID: 0009-0002-8852-8055

H. Tóth István

Károly Egyetem, Filozófiai Fakultás,

Coventry House Nyelviskola, Budapest

david228@freemail.hu

ORCID: 0009-0003-8040-7619

Kemény Gabriella

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

Pedagógusképző Intézet, Természettani és Matematikai Tanszék

kemeny.gabriella@kre.hu

ORCID: 0009-0007-3304-5407

Kinczler Zsuzsanna

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar

Hittanoktató- és Kántorképző Intézet

Egyházzenei és Zenepedagógiai Tanszék

kinczler.zsuzsanna@kre.hu

Köncse Kriszta

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
Hittanoktató- és Kántorképző Intézet
Egyházzenei és Zenepedagógiai Tanszék
koncse.kriszta@kre.hu
ORCID: 0009-0004-9434-9816

König-Görögh Dóra

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
Pedagógusképző Intézet, Művészeti, Testnevelési és Életviteli Tanszék
konig.dora@kre.hu
ORCID: 0009-0009-2333-3821

Maródi Ágnes

Szegedi Bonifert Domonkos Általános Iskola
marodi@bonifert.edu.hu
ORCID: 0000-0003-0340-0547

Ökrös Csaba

Testnevelési Egyetem
Sportági Intézet, Sportjáték Tanszék
okros.csaba@tf.hu
ORCID: 0009-0008-7092-6550

Pozsár Andrea

Tóth Aladár Zeneiskola AMI, Budapest
Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola
Neveléstudományi Program
andreapozsar@gmail.com
ORCID: 0009-0000-9262-1637

Somodi Ildikó

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
Pedagógusképző Intézet, Művészeti, Testnevelési és Életviteli Tanszék
somodi.ildiko@kre.hu
ORCID: 0009-0005-3857-1866

Szinger Veronika

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
Pedagógusképző Intézet, Nyelv, Irodalom és Kultúra Tanszék
szinger.veronika@kre.hu
ORCID: 0009-0000-7463-6480

Szőke Anna

Vajdasági Magyar Óvodapedagógusok Egyesülete
szoketanna@gmail.com

Tamás Margit

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
Hittanoktató- és Kántorképző Intézet
Egyházzenei és Zenepedagógiai Tanszék
tamas.margit@kre.hu
ORCID: 0009-0005-6465-127X

Tóth Etelka

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
Pedagógusképző Intézet, Nyelv, Irodalom és Kultúra Tanszék
toth.etelka@kre.hu
ORCID: 0000-0002-3942-0024

A Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának hallgatói

Csonka Dorina

Hortobágyi Zsófia

Karácsonyné Czene Veronika Harmatka

Németh Sára

Odlerová Boglárka

Oláh Orsolya Ágnes

Székely-Kis Ivett

Zsiros Katinka Márta

Az Angyalkerttől a jövő óvodájáig című tanulmánykötet az óvodaalapító Brunszvik Teréz munkássága és születésének 250. évfordulója előtt tiszteleg. A gyűjtemény tizenkilenc írását, amelyet huszonkilenc szerző jegyez, az óvodai nevelés fogalma kapcsolja össze. Található köztük az óvónőképzés történetével, a gondoskodás etikájával, a hittanoktatással, a keresztyén értékrenddel, az óvodai neveléssel kapcsolatos tanulmány, míg mások az egyes óvodai tevékenységformákhoz (játék, verselés, mesélés, ének, zene, mindennapos mozgás, vizuális és környezeti nevelés) kapcsolódnak. A tehetséggondozás jegyében külön fejezetben olvashatók hallgatói kutatások. A kötet célja: jól használható elméleti és gyakorlati ismereteket nyújtani, támogatva a gyakorló (óvoda)pedagógusok és a hallgatók szakmai munkáját. A tanulmányok révén pedig a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karán folyó módszertani és alkotómunka is mélyebben megismerhető.